جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة للحصول على شهادة دكتوراه في العلوم

في علم النفس التربوي بعنوان :

اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته.

"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن "

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة :بوشريط نورية

أمام لجنـــة المناقشـــة

اللقب و الاسم	الرتبة	الصفة	المؤسسة الأصلية
هامل منصور	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران 2
يوب مصطفى الزقاي نادية	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة وهران 2
بوقصارة منصور	أستاذ محاضر _أ_	مناقشا	جامعة وهران 2
الشيخ فتيحة	أستاذ محاضر _أ_	مناقشا	جامعة سيدي بلعباس
ماريف منور	أستاذ محاضر _أ_	مناقشا	جامعة تيارت
شريفي علي	أستاذ محاضر–أ–	مناقشا	جامعة سعيدة

السنة الجامعية: 2018- 2019

الاهداء

بسم الله وكفى و الصلاة على المصطفى

إليهم و حدهم هم الذين عام بعد آخر

فقدوا كي يعطونا وشقوا كي يسعدونا

أولئك الذين نتمنى أن نوفي حقهم

يستحي هذا الورق الأبيض من ضم أسمائهم

تقدير وشكر

الحمد لله رب العالمين حمدا كثيرا طيبا مباركا، يليق بجلاله، وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن اتبعه بإحسان إلى يوم الدين.

احمده سبحانه على جزيل نعمه، وما غمرني به من فضل وتوفيق، لإتمام هذا الجهد المتواضع، أسأل الله أن ينتفع به ويكون عونا لي على طاعته.

أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والاحترام لأستاذتي والمشرفة على رسالتي الأستاذة الدكتورة يوب نادية مصطفى الزقاي لتفضلها بقبول الإشراف على هذا العمل، وعلى ما بذلته من جهد وما أسدته لنا من توجيه ونصح سدد العمل وأخرجه على ما هو عليه، فجزاها الله كل الخير وأدام عليها الفضل العظيم.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لأعضاء اللجنة المناقشة، أسأل الله سبحانه وتعالى أن يسدد على طريق الحق خطاهم ويبارك فيهم وينفعنا بعلمهم.

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل مديري ومديري الدراسات والنواب التقنيين و مستشاري التوجيه وأساتذة التكوين والتعليم المهنيين على مستوى المراكز أو المعاهد على المساعدات والتسهيلات المقدمة ببعض ولايات الوطن.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من مديري معاهد و مديريات التكوين ومديري معاهد التكوين المهني الجهوية لكل من بئر خادم والمدية، وسيدي بلعباس وكذا مكوني المكونين بها على مساعداتهم ونصائحهم المقدمة جزاكم الله كل خير.

دون أن ننسى الشكر المقدم لكل الأساتذة المحكمين المستعان بهم في الدراسة من أساتذة ومفتشين ومكوني المكونين والمكونين، ممتنين على تثمينهم للعمل.

الشكر الموصول لكل من الدكتور لكحل على تقديمه المساعدة في تطبيق الدراسة الميدانية ،و الأستاذ عيشور مفتش اللغة العربية على قراءته العمل .

كما لا ننسى الشكر الجزيل لكل من تعاون معي وشجعني وكانت له يد في تمام هذا العمل من قريب أو بعيد.

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى اقتراح برنامج تكويني بيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، وفحص فعاليته. حيث تم تبني المنهج الوصفي التحليلي.

تمثلت عينة الدراسة في (556) أستاذا وأستاذة بمختلف الرتب، أستاذ التكوين المهني PFEP ، وأستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين الرتبة الأولى والثانية (PSFEP 1/ 2) و مكوني المكونين ، و تنوعت وحداتها من حيث حديثي التخرج من التكوين البيداغوجي ، و المثبتين في مناصب عملهم و الأساتذة بعد الزيارة التفتيشية ، وأساتذة في بداية تربصهم.

أدوات هذا البحث تمثلت في استبيان تقويم البرنامج التكويني البيداغوجي الحالي، بالإضافة الى تصميم شبكة ملاحظة للكفايات التدريسية ، واختبار الأداء البيداغوجي ، كما ورصدنا الاحتياجات التدريبية بمختلف المصادر (الملاحظة، المدخلات المهنية، وتحليل المهنة ، وبطاقة الاحتياجات).

إضافة الى استبيان قياس فعالية البرنامج المقترح من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب بعد التأكد من خصائصهم السيكومترية.

بعد معالجة البيانات بمجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية SPSS نسخة 20، توصلنا الى النتائج يمكن ذكر أهمها:

1. معايير التقويم توفرت بدرجة متوسطة في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني (سنحضري عبد الحفيظ) بسيدي بلعباس.

2. مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب (PFEP/ PSFEP1.2) طبقا لشبكة ملاحظة الكفايات التدريسية و الاختبار البيداغوجي فوق المتوسط.

3- اتفاق أساتذة التكوين والتعليم المهنيين على أهمية الاحتياجات التدريبية، حيث سجلت النتائج الاحتياجات لتنمية الاتجاهات بالمرتبة الأولى بنسبة 82%، تليها الاحتياجات المعرفية بنسبة 81.8%، وفي المرتبة الثالثة الاحتياجات المهارية بنسبة 79.8%

4- البرنامج المقترح للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين قائم على الكفايات ضمن خمس وحدات تكوينية (بيداغوجية، و منهجية، و استكشافية، و أفقية، وعملية)، مع اقتراح أربع مستويات لقياس الفعالية (الاكتساب acquittions ، الرضا satisfaction ، ونقل الاكتسابtransfert ، والأثر Impact.

5- برنامج التكوين البيداغوجي المقترح فعال من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين اذ قدر المتوسط العام 3.56 وبنسبة مئوية 71.2%.

نوقشت النتائج المتوصل إليها في ظل الأطر النظرية والدراسات السابقة، واختتمت بمجموعة من المقترحات علها تفيد القائمين على التكوين في الالتفات إلى فعالية البرامج، وطرق التصميم، والتركيز على الاحتياجات التدريبية.

Abstract :

The present study aims at suggesting a pedagogical formative programme to professional formation and education teachers, and to check its effectiveness in which the descriptive analytical approach was adopted.

The sample of the study consisted of (556) teachers from different grades; teachers of professional formers (PFEP), teachers specialized in professional formation and education (PSFEP 1-2), and formers'formers. Its units varied in terms of; newly graduated from pedagogical formation, formers fixed in their posts and formers After the inspection visit, and formers in the beginning of their training.

The tools of this research consisted of the evaluation questionnaire to the present pedagogical formative programme, as well as the design of a list observation of the teaching competencies and the test of the pedagogic performance. At last, We monitored the training needs of various sources (observation, professional inputs, career analysis, needs check)

In addition to a questionnaire to measure the effectiveness of the suggested programme from the point of view of professional formation and education teachers from different grades ,after being sure of its psychometric features.

After processing the data in a set of statistical methods through the use of the statistical package program SPSS version 20, we reached the following results which can be mentioned the most important:

1. Availability of Assessment Standards in a medium grade in the preparatory pedagogical formation programme from the formers' former teachers' opinion in the Preparatory Formation Institute in Sid Belabes.
2. The performance of Professional Formation and Education teachers from different grades (PFEP-PSFEP 1-2) According to the tool of teaching competencies and the pedagogical examination belongs to upper-medium.
3. Professional Formation Teachers agreement on the importance of the training needs as the findings recorded the needs to develop the tendencies as a first rank with the 82%, to be followed by the cognitive needs with 81,8% and the first rank was the skills needs with 79,8%.
4. The suggested programme for the pedagogical formation t o the professional formation and education teachers is a competency-based-programme which includes five different formative units :(pedagogical, methodological, investigating, horizontal, and operational), and With four levels proposed of effectiveness measure (acquisitions, satisfaction, transfer acquisition, and impact).
1. The suggested pedagogical programme is effective according to formers' former teacher vision, $\bar{x}$ is 3,56 , as well as the percentage reached 71,2%..

The reached findings have been discussed in reference to theoretical frames of the previous studies to be concluded by a set of recommendations hoping it serves the stuff responsible of the formation to consider the effectiveness of the programme, the methods of designing it, and the great focus on the training needs.

قائمة المحتويات

الترقيم	العنوان	الصفحة
.1	الإهداء	أ
.2	تقدير و شكر	ب
.3	ملخص الدراسة باللغة العربية	ج
.4	ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	هـ
.5	قائمة المحتويات	و
.6	قائمة الجداول	ي
.7	قائمة الأشكال	ن
.8	مقدمة عامة	1
	الفصل الأول: تقديم إشكالية الدراسة	
.1	تحديد إشكالية الدراسة	6
.2	أهداف الدراسة	12
.3	أهمية الدراسة	12
.4	التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة	14
	الإطار النظري: التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني وبرامجه	
	تمهيد	18
	أولا : التكوين المهني	18
.1	تعريف التكوين المهني	18
.2	أهداف التكوين المهني	19
.3	مهام التكوين المهني	24
.4	أهمية التكوين المهني	24
.5	الهيكل التنظيمي للتكوين والتعليم المهنيين	25
.6	هياكل التكوين والتعليم المهنيين	40
.7	نماذج عن التكوين المهني في بعض الدول	53
	ثانيا : التكوين البيداغوجي	
.1	التكوين البيداغوجي	62
.2	مبررات التكوين البيداغوجي للمعلمين	68
.3	مكونات برامج التكوين البيداغوجي	68
.4	جوانب إعداد المعلم	68

.5	أهداف التكوين البيداغوجي للمعلم	71
.6	أهمية التكوين البيداغوجي	71
.7	الإتجاهات الحديثة لإعداد المعلم	72
.1 .7	الاتجاه القائم على النظم	73
.2 .7	الإتجاه القائم على الكفايات	74
.3 .7	الإتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر	78
.4 .7	الّإتجاه القائم على التعليم عن بعد	79
	ثالثا : برامج التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني	
.1	البرامج التكوينية (التدريبية) وتصميمها.	82
.2	أسس ومبادئ التخطيط للبرامج التدريبية	113
.3	معوقات البرامج التدريبية للمعلمين	114
.4	قياس فعالية البرامج التدريبية	116
.5	برامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين .	121
.6	معوقات التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني	129
.7	تحديات مستقبلية في برامج التكوين والتعليم المهنيين لتكوين المكونين	130
	خلاصة	131
	الجانب الميداني	
	الفصل الثالث: الدراسة الاستطلاعية	
	تمهيد	134
.1	أهداف الدراسة الاستطلاعية	134
.2	عينة الدراسة الاستطلاعية	135
.3	أدوات الدراسة	137
.1 .3	الأداة الأولى: استبيان تقويم برنامج التكوين البيداغوجي الحالي	137
.1.1 .3	بناء الاستبيان	138
.2 .1 .3	الخصائص السيكومترية لاستبيان تقويم برنامج التكوين البيداغوجي الحالي	141
.2 .3	الأداة الثانية : أدوات قياس أداء أساتذة التكوين المهني (الكفايات التدريسية + تقارير المفتشين)	145
.1 .2 .3	شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية	147
.1 .1 .2 .3	بناء شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية	147
.2 .1 .2 .3	الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة.	151
.2 .2 .3	تقارير المفتشين (الاختبار البيداغوجي + اختبار المحادثة)	159

3. 3.	الأداة الثالثة: أدوات قياس الاحتياجات التدريبية	161
3.3. 1.	الملاحظة	162
3.3. 2.	المدخلات المهنية	162
3.3.3.	أدوار الأستاذ (تحليل المهنة)	164
3.3. 4.	بطاقة الاحتياجات التدريبية	167
3.3. 4. 1.	بناء بطاقة الاحتياجات التدريبية	167
3.3. 4. 2.	الخصائص السيكومترية لبطاقة الاحتياجات التدريبية	169
3. 4.	الأداة الرابعة: استبيان قياس فعالية البرنامج المقترح	171
3. 4. 1.	بناء الاستبيان قياس الفعالية	171
3. 4. 2.	الخصائص السيكومترية لاستبيان قياس الفعالية	177
4.	إجراءات الدراسة الاستطلاعية	189
	خلاصة	189
	الفصل الرابع :الدراسة الأساسية	
	تمهيد	191
1.	منهج الدراسة	191
2.	عينة الدراسة الأساسية	192
3.	أدوات الدراسة (الصورة النهائية)	201
4.	حدود الدراسة	203
5.	أساليب المعالجة الإحصائية	203
	الفصل الخامس : عرض النتائج	
	تمهيد	205
1.	عرض نتائج التساؤل الأول	205
2.	عرض نتائج التساؤل الثاني	223
3.	عرض نتائج التساؤل الثالث	233
4.	عرض نتائج التساؤل الرابع	240
5.	عرض نتائج التساؤل الخامس	305
6.	عرض نتائج التساؤل الرئيسي	315
	الفصل السادس : مناقشة النتائج وتفسيرها	
	تمهيد	318
1.	مناقشة نتائج التساؤل الأول.	318
2.	مناقشة نتائج التساؤل الثاني	330
3.	مناقشة نتائج التساؤل الثالث	332

4.	مناقشة نتائج التساؤل الخامس	338
5.	مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي	342
خلاصة عامة		348
إسهامات الدراسة واقتراحاتها		348
قائمة المراجع		350
المراجع بالعربية		351
المراجع بالأجنبية		363
الملاحق		

	قائمة الجداول	
الرقم	العنوان	الصفحة
1	يوضح معاهد التعليم المهني بالجزائر	34
2	يوضح لمحة عن نظام التعليم في ألمانيا	60
3	يوضح خصائص حركة الإعداد وفق الكفايات	77
4	يوضح نماذج تقييم فعالية البرامج التدريبية	118
5	يوضح قائمة تقييم البرامج التدريبية لسكريفن	119
6	يوضح محتوى التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين	122
7	يوضح محتوى التكوين البيداغوجي للأساتذة المتخصصين في النسخة المعدلة 2014	124
8	يوضح محتوى البرنامج البيداغوجي لأساتذة التكوين المهني نسخة 2015	127
9	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من خريجي المعهد	135
10	يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة التكوين والتعليم من المثبتين.	136
11	يوضح خصائص العينة من أساتذة متكونين لرصد احتياجاتهم قبل التكوين	136
12	يوضح طريقة تقدير درجة توافر معايير التقويم	139
13	يوضح قائمة المحكين لأداة تقويم برنامج التكوين البيداغوجي	142
14	يوضح المؤشرات المحذوفة لأداة تقويم البرنامج	142
15	يوضح التعديلات في مؤشرات أداة تقويم البرنامج	142
16	يوضح مؤشرات المقترحة للإضافة في أداة	143
17	يوضح ثبات الاتساق الداخلي لأداة تقويم البرنامج.	144
18	يوضح معامل التجزئة النصفية و معامل تصحيحه لاداة تقويم البرنامج	145
19	يوضح كيفية تقدير مستوى الكفايات التدريسية.	150
20	قائمة المحكمين لشبكة الملاحظة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين والنواب البيداغوجيين.	152
21	يوضح قائمة المحكمين من أساتذة جامعين ومكوني مكونين	152
22	يوضح التعديلات في البنود بعد التحكيم لشبكة الملاحظة	153
23	يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية)	155

24	يوضح معامل صدق التمييز القائم على المقارنة الطرفية لأساتذة التكوين المهني في الكفايات التدريسية	157
25	يوضح معامل الصدق المرتبط بالمحك لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية)	158
26	يوضح ثبات الاتساق الداخلي لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) .	158
27	يوضح معامل التجزئة النصفية وتصحيحه لشبكة الملاحظة	158
28	يوضح المصالح المستعان بها في تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا للمدخلات المهنية	163
29	يوضح درجة الاحتياج على أساس المتوسط المرجح و النسبة الموزون	168
30	يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الاحتياجات	170
31	يوضح معامل ثبات كرونباخ لبطاقة الاحتياجات التدريبية.	170
32	يوضح قائمة المحكمين لاستبيان قياس فعالية البرنامج المقترح	177
33	تقدير تشبعات الفقرات على أبعادها بالدرجات المعيارية	181
34	يوضح إعادة تقدير تشبعات الفقرات على أبعادها بالدرجات المعيارية	183
35	يوضح أهم مؤشرات المطابقة الأكثر فعالية.	186
36	يوضح مؤشرات المطابقة بعد التعديل	186
37	يوضح تقدير ثبات استبيان قياس الفعالية بالفاكرونباخ	187
38	يوضح تقدير ثبات لأبعاد استبيان قياس الفعالية بالثبات المركب	188
39	يوضح الثبات لاستبيان قياس الفعالية بالاعتماد على معامل اوميغا.	188
40	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية من أساتذة في نهاية التربص	193
41	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين لقياس الكفايات التدريسية.	194
42	يوضح عينة الأساتذة المستعان بتقارير التفتيش الخاصة بهم.	196
43	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية من أساتذة متكونين في بداية التربص لتحديد الاحتياجات التدريبية..	197
44	يوضح خصائص عينة الدراسة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين لقياس الفعالية	198
45	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية لقياس الفعالية حسب مؤسسات التكوين بالولاية	199
46	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية لقياس فعالية البرنامج حسب الاقدمية	200
47	يوضح الشكل النهائي لأدوات الدراسة.	201
48	يوضح استجابة مكوني المكونين على معيار رسالة ورؤية البرنامج.	206
49	يوضح استجابة مكوني المكونين على معيار الأهداف البرنامج	206
50	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار تلبية البرنامج لاحتياجات المتكون	208

51	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار المحتوى	209
52	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار هيكلة البرنامج	210
53	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار طرائق التدريس	210
54	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار تقنيات التعليم الحديثة	212
55	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين و المكونين على معيار تقييم الاستاذ المتكون	213
56	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين و المكونين على معيار هيئة التدريس	214
57	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار المنشات	215
58	يوضح تكرارات استجابة المكونين على معيار التربية العملية	217
59	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين على معيار تقويم برامج التكوين البيداغوجي	218
60	يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين على معيار التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية	220
61	يوضح المتوسطات المرجحة وأوزانها المئوية حسب استجابات أفراد العينة لكل المعايير	221
62	يوضح نقاط القوة ونقاط الضعف من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين	222
63	يوضح تقييم شبكة الملاحظة في كفاية التخطيط	223
64	يوضح تقييم شبكة الملاحظة لكفاية التنفيذ	224
65	يوضح تقييم شبكة الملاحظة لكفاية التفاعل الصفي	225
66	يوضح تقييم شبكة الملاحظة لكفاية التقويم	226
67	يوضح متوسط الكفايات التدريسية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين.	227
68	يوضح نتائج تقييم المفتش التقني البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في الاختبار البيداغوجي	228
69	يوضح نتائج تقييم المفتش التقني البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في اختبار المحادثة	230
70	يوضح مستوى الأداء في مختلف محاور القياس لشبكة الملاحظة والاختبار البيداغوجي.	232
71	يوضح نسبة الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر الأستاذ المتكون.	237
72	يوضح أهم المقاييس المقترحة في البرنامج التكويني من وجهة نظر الأساتذة	253
73	يوضح الوحدات التكوينية ومقاييسها	254
74	يوضح درجة العمق في عرض الموضوعات	256
75	يوضح عرض تتابع المحتوي البيداغوجي المقترح	276
76	يوضح اقتراحات الأساتذة المكونون في البرنامج	278
77	يوضح توزيع الحجم الساعي للإطار النظري حسب الوحدات	279
78	يوضح الحجم الساعي حسب تنفيذ البرنامج	279

79	يوضح قائمة المحكين لاستبيان الرضا المقترح لقياس فعالية البرنامج	288
80	يوضح الاتساق الداخلي لاستبيان الرضا الموجه لتقويم الفعالية	289
81	يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لاستبيان شروط نقل الاكتساب.	292
82	يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان شروط نقل الاكتساب	294
83	يوضح العينة المعنية بتحكيم استبيان الأثر التدريبي الموجه لقياس فعالية البرنامج	296
84	يوضح الفقرات المعدلة لاستبيان الاثر التدريبي الموجه لقياس الفعالية	297
85	يوضح تقديرات المحكمين على استمارة الأثر التدريبي بصفة عامة	297
86	يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الأثر المقترح لقياس فعالية البرنامج المقترح	298
87	يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان الاثر التدريبي	300
88	يوضح قائمة المحكمين للبرنامج البيداغوجي المقترح	303
89	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الاحتياجات التدريبية.	306
90	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الأهداف	306
91	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد المحتوى.	307
92	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الجدولة الزمنية	308
93	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الطرائق التكوينية	309
94	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم.	309
95	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد هيئة التدريس.	310
96	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد التربص التطبيقي.	310
97	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد التقويم والمتابعة	311
98	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على قياس الفعالية	312
99	يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الفعالية بصفة عامة.	312
100	يوضح فعالية البرنامج من وجهة نظر أفراد العينة لكل أبعاد فعالية البرنامج المقترح	313
101	يوضح الفروق بين متوسطات تقدير أفراد العينة للبرنامجين الحالي والمقترح	314

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	ص
01	يوضح الكفاءات المستعرضة في التكوين المهني	23
02	يوضح مسارات التكوين المهني	30
03	يوضح نظام التكوين المهني في المغرب	55
04	يوضح نظام التعليم في تونس	57
05	يوضح التداخل في أنواع التكوين أثناء الخدمة	66
06	يوضح مستويات قياس الفعالية	120
07	يوضح النموذج العاملي التوكيدي لاستبيان قياس الفعالية.	179
08	يوضح النموذج العاملي التوكيدي بعد إعادة تقدير التشبعات للفقرات على أبعادها.	185
09	يوضح نظام التقييم للبرنامج التكويني البيداغوجي المقترح	284
10	يوضح مؤشرات فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح	314

مقدمة عامة:

اهتمت الجزائر بمشروع التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وجعلت لها أسسا قويمة باعتبارها أداة لمواجهة العديد من مشكلات التخلف، وركزت على التنمية الاجتماعية أكثر لأنها تدفع بعجلة التنمية الاقتصادية وتضمن لها النجاعة والاستمرار، ذلك أن التنمية الاقتصادية لا تعتمد على رأس المال في المقام الأول وإنما تعتمد على الموارد البشرية، مما يجعلها تحقق قفزة نوعية نحو النمو والتقدم.

يكمن هذا الاهتمام في التعليم والتكوين للأفراد. في هذا الصدد، يشير "**رواب عمار**"(**2011**) التعليم والتدريب التقني والمهني في العصر الراهن يشكل أهم عنصر من عناصر تنمية الموارد البشرية لذا فإنه من الضروري أن ينسجم أي توجه لوضع الأسس والسياسات والاستراتيجيات لهذا النوع من التعليم مع الإطار العام والخطوط العريضة لسياسات واستراتيجيات أعم وأشمل، تتعلق بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية بمفهومها الواسع.

لذلك تحتاج أي مؤسسة حتى تتمكن من تحقيق أهدافها المحددة سلفا والحفاظ على مكانتها امتلاك موظفين ذووا درجة عالية من الكفاءة. يتأكد خاصة حين النظر الى اتجاه الوظائف اليوم الذي يسير نحو التعقيد واستخدام التكنولوجيا في العمل. مما جعل التكوين حتمية إستراتيجية وليست اختيارية، فهو أداة لإحداث التغيير و اكتساب المهارات. انه من أجل تحقيق هذا الهدف، أنشأت الدول عددا من المؤسسات أوكلت لها مهمة تحقيق ذلك من بينها مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين. علاوة على كونها مؤسسات تكوينية تعليمية، فهي تعمل على تنشئة الأفراد من خلال تكوين أيدي عاملة، و ماهرة، تستطيع الاندماج بسهولة في عالم الشغل مما يجعلها تساهم في التنمية الاقتصادية.

فالتكوين المهني حسب "بوترف واخرون" Boterf.G et al (1982) عبارة عن تعديل ايجابي ذي اتجاهات خاصة، تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية . هدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد.

يؤكد "بيار كاس" Pierre Casse أن التكوين عملية تهدف إلى تنمية قدرات و مهارات الأفراد المهنية أو التقنية أو السلوكية من أجل زيادة كفاءتهم و فعاليتهم في إطار تنفيذ المهام و الأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية و المستقبلية. (Pierre. C , 1994 : 84)

الامر ذاته ما جعل كل من "فرانسوا و جوليان" (Francois .D,2012) يؤكدان 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، و تعزيز القدرات في حال إعادة تصنيف النشاطات، وتسهيل التكيف مع التغيرات في مؤسسات العمل.

نظرا للدور الذي يلعبه التكوين، فقد أدى ذلك بالجزائر إلى أن تنتهج سياسة التكوين المهني من أجل تلبية مطالب القطاع الاقتصادي وسوق العمل و محاولة اللحاق بالدول المتقدمة من خلال التحكم في التكنولوجيا ومسايرة التطور التكنولوجي. لهذا وحسب ما اشار اليه "بهلول" (1999) تبنت الجزائر منذ منتصف الثمانينات عملية الإصلاح الاقتصادي التي شرع في تطبيقها أواخر سنة 1987 فركزت على ضرورة إصلاح المنظومة التكوينية وتوجيه سياسة التكوين عن طريق توجيه برامجها وتكييفها مع متطلبات التنمية والتطور التكنولوجي. حيث أن نمط تسيير المؤسسة التكوينية يعتبر أحد العوامل الرئيسية في تجميد تطور التكوين المهني كما أن المشاكل المطروحة على مستوى القطاع أثرت سلبا على مردودية المؤسسة وامتد تأثيرها في مجال التشغيل والإنتاج (بهلول، 1999: 226).

غير ان الإصلاح لا يتوقف على توجيه البرامج وتكييفها مع متطلبات التنمية والتكنولوجيا لوحده، بل يتوقف على الكثير من العوامل المتنوعة أولها الأستاذ (المكون) الكفء فعلى الرغم من أهمية التجهيزات من الوسائل والأنشطة والورشات المجهزة والبرامج، فهي لا تحقق الأهداف ما لم يكن الأستاذ ذا كفاءات ومهارات تعليمية وسمات يتميز بها، تمكنه من إكساب متعلميه المعارف والمهارات والخبرات المطلوبة.

في هذا الصدد يشير تقرير مجموعة" هولمز" إلى أننا لن نُوفق بكل تأكيد في تطوير نوعية التعليم في مدارسنا ما لم نطور من مستوى المعلمين ..ولا نستطيع أن ندعي أن في تخطيط المناهج والمواد التعليمية أو توفير قاعات الدرس الفاخرة أو الإداريين الأكفاء ما يكفي لمواجهة التعليم الردئ ، على الرغم من أهمية بعض العوامل مثل القيادة الإدارية وظروف العمل، إلا أن هذه الظروف لا تقارن بأثر المعلم ودوره في العملية التعليمية.

(مكتب التربية العربي لدول الخليج،1987).

لذلك بقيت مسالة الجودة في قطاع التكوين والتعليم المهنيين مهملة على حد ذكر" صالحي " (2013: 52) أن جودة المنظومة التكوينية بالجزائر أبرزت طابعا متناقضا، إذ تعد انتقائية من حيث الكم، وأنها أهملت كثيرا من مسألة النوعية والجودة، ويتطلب إصلاح هذه المنظومة جهودا كبيرة على جميع المستويات: الأهداف، الغايات، البرامج، التقويم البيداغوجيا التمويل، ومستوى التكوين وغيرها، حتى تستطيع تحقيق أهدافها الثلاثة : زيادة معدلات الالتحاق،و تحقيق الكفاءة المالية، والنوعية.

بعد استطلاع مستوى التكوين على شكليه تكوين المتربصين و التكوين البيداغوجي التحضيري للأستاذ المرتبطين ببعضهما البعض، فنجاح المتربص واكتسابه المهارات التي تجعله كفؤا في مجال عمله قد نجده مرتبط في جزء كبير منه

بأداء الأستاذ، وأداء الأستاذ مرهون بتكوينه البيداغوجي وإمكانية ترجمة ما في جعبته من معارف على شكل مهارات واتجاهات وخبرات لمتعلميه في جزء كبير منه ، حيث لمست الطالبة نقصا في الاهتمام بالتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين ، وأغلب الدراسات اهتمت بإعداد المعلم وتكوينه البيداغوجي في قطاعي التربية و التعليم العالي واقتصرت الدراسات في التكوين على دراسة كل من دراسة " حيرش" (2008): علاقة التكوين البيداغوجي بالتكفل البيداغوجي لدى الأساتذة المتخصصين في التعليم المهني، ودراسة" اتشي " (2005): طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر، و دراسة "بو أحمد" (2009): حول التكوين البيداغوجي والنفسي لأساتذة التكوين المهني في الجزائر وعلاقته بالتفاعل الصفي ودراسة "جدعون " (2012) دور التكوين والتدريب في تنمية مهارات لأساتذة التكوين المهني في مراكز ولاية تبسة و دراسة عمرية (2003) إشكالية التكوين المتواصل لأساتذة قطاع التكوين والتعليم المهنيين(حيرش،2008:19)

لقد أثبتت نتائج الدراسات اعلاه أن البرامج التكوينية التحضيرية في قطاع التكوين والتعليم المهنيين لا تترك أثرا إيجابيا إذ توصلت دراسة "**عمرية** " (**2003**) الى أن التكوين لا يترك أثرا ايجابيا على أداء الأساتذة ولا يزودهم بالمهارات المهنية ولا بالمعارف الضرورية، وأكدت دراسة " حيرش" (2008) أن الأداء البيداغوجي للأساتذة الدائمين بقطاع التكوين المهني اقل من المتوسط المقبول، وأن مستوى التكفل البيداغوجي ضعيف.

لعل ما سبق هو ما دعا الى الوقوف على واقع برامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وكذلك معرفة نقاط القوة والضعف في أداء الأساتذة من خلال تحديد مستوى الأداء وكذا الاحتياجات التدريبية لهذه الشريحة، وأخيرا التوصل إلى اقتراح برنامج قائم على نتائج مجموعة من التقييمات لمختلف العناصر المكونة للقطاع بالأخص ما يتعلق بالاحتياجات التكوينية للأستاذ.

جاء تركيزنا على هذه الدراسة كونها الأولى في –حدود علم الطالبة– من حيث اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني، خاصة بعد تفحص الدراسات السابقة. إذ لم نجد دراسات تسعى الى اقتراح برامج التكوين والتعليم المهنيين وقياس فعاليتها ، لذلك ستسهم الدراسة في توجيه أنظار المشرفين وأصحاب القرار نحو هذا القطاع واتخاذ التدابير اللازمة لتفعيل البحث العلمي والاستفادة من نتائجه.

حيث تعد البرامج التكوينية البيداغوجية أحد المجالات العلمية التي تستحق البحث والدراسة ، وأهم الطرق وأساليب التنمية المهنية للأستاذ لضمان مواكبة وتحسين فاعلية العملية التعليمية ومخرجاتها والسير بعجلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية. لذا حتى يتسنى لنا التوفيق في طرح وتناول هذا الموضوع قسمنا البحث الى شقين أحدهما نظري والثاني ميداني، كل منهما يتضمن التالي:

أولا تقديم الدراسة : تضمنت تحديد إشكالية الدراسة وطرح تساؤلاتها الرئيسية والجزئية ، وكذا إبراز أهداف وأهمية الدراسة العلمية والعملية، ثم عمدت الطالبة الى تقديم التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة.

يتبعها الأبعاد النظرية للدراسة من خلال تسليط الضوء على متغيرات الدراسة من مفاهيم ، والتي جمعت في فصل واحد بمسمى التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني وبرامجه، وللوصول الى البرامج تطلب منا تقديم صورة عن التكوين المهني من خلال تعريفه وأهدافه وأهميته، وكذا توضيح أسلاك القطاع وهياكله، وبعض النماذج عن التكوين المهني في الدول العربية والأجنبية، ومشاكله وكذا اتجاهات وأفاق في برامج التكوين والتعليم المهنيين، ثم تطرقنا الى التكوين البيداغوجي، والذي حاولنا فيه تقديم صورة واضحة عن مفهوم التكوين البيداغوجي وأهدافه وأهميته، ومكوناته وأنواع التكوين المقدم، إضافة الى تسليط الضوء على أهم الاتجاهات في إعداد المعلم ،لنصل الى برامج التكوين المهني المخصصة لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وهذا بعد توضيح لمفهوم البرامج التكوينية وكيفية تصميمها و أسس ومبادئ التخطيط لها ، ثم قياس فعاليتها، ثم تقديم البرامج التكوينية الموجهة لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين، و معوقاتها ، وسبل تحسينها.

ثانيا: الجانب الميداني : خصص هذا الفصل لتوضيح الإجراءات المنهجية المتبعة في الإجابة على تساؤلات الدراسة وقسم بدوره الى فصلين، الفصل الثالث يشمل الدراسة الاستطلاعية ويتضمن أهدافها، وعينتها، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية ، والفصل الرابع الذي خصص للدراسة الأساسية التي توضح منهج الدراسة وعينة الدراسة وادواتها في شكلها النهائي ، ثم حدود الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل الخامس فخصص لعرض نتائج الدراسة حسب تسلسل طرح تساؤلات ، ليتبعها الفصل السادس المتضمن مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها.

لتختتم الدراسة بالخلاصة العامة والإسهامات العلمية والاقتراحات التي تناسب النتائج، تليها قائمة المراجع و قائمة ملاحق الدراسة.

الفصل الأول:

تقديم إشكالية الدراسة

1. تحديد إشكالية الدراسة
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1. تحديد إشكالية الدراسة:

أصبح السعي إلى تفعيل دور التكوين المهني الشغل الشاغل للحكومة الجزائرية، نظرا للدور الذي تلعبه في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، من خلال نمو المجتمع، والتقليل من مشكلة البطالة،واحتواء المتسربين دراسيا، وكذا ضمان تكوين مهني للعمال بمختلف القطاعات...هذا كله يسهم في تحقيق التنمية في مختلف المجالات، و الأستاذ ليس بمنأى عن هذا الدور .هو المسؤول عن إعداد الكفاءة المهنية، و تهيئة أجيال سليمة معرفيا ومهاريا، لذلك يتطلب منه مهارات وكفاءات عالية سواء كان على المستوى المعرفي ، و البيداغوجي، و النفسي، و الاجتماعي. ذاك ما لا يتأتى إلا بالتدريب القائم على تكوين أستاذ ذي شخصية مهنية مستوعبة لمختلف المفاهيم البيداغوجية كمهارات التدريس ومختلف النظريات التربوية والنفسية الاجتماعية، وكذا عارفة بالقوانين التشريعية للإطار الذي يعمل به، والمناهج التي يدرسها وكيفية تكييفها وكذا ملما بالوسائل التي يستعين بها، ومدركا للتطورات على مختلف الأصعدة ، وساعيا وراء التعلم الذاتي لاكتساب وسائل تساعده على التكيف المهني.

ما أكده "التشريع المدرسي الجزائري" هو " أن شعور الأستاذ بمسؤوليته على القسم يؤدي إلى التحكم فيه ويجعل منه قدوة، وهذا لن يتحقق إلا إذا ضبط الجانب المعرفي المتمثل في المقاييس البيداغوجية كعلم النفس الطفل والمراهق، وعلم النفس التربوي وكذا محتوى مقياس التشريع المدرسي، الذي يساعد على فهم حقوقه وواجباته السياسية والتربوية والنظام التربوي السائد في الجزائر، وكذا قواعد العمل وشروطه والقانون الداخلي وبنوده وادوار الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية، والمشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية والاهتمام بكل ما من شانه ترقية الحياة في المؤسسة، مركزين على الجانب التطبيقي لممارسة ما تعلموه " (بن ميسي ، 2011: 50)

نفس ما ركز عليه قطاع التكوين المهني في قانونه الأساسي، حسب المادة 12 من المرسوم التنفيذي رقم 09-93 المؤرخ في 26 صفر 1430 الموافق 22 فبراير 2009 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين، حيث يلزم موظفي التعليم الذين تم توظيفهم في إطار هذا القانون الأساسي الخاص بمتابعة تكوين بيداغوجي تحضيري أثناء فترة التربص، وتحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1، 2009: 5)

يتم هذا التكوين المتخصص التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين على مستوى معاهد التكوين المهني وهي معاهد جهوية تضطلع برفع مستوى موظفي القطاع وتحضيرهم، ويكلف المعهد على الخصوص بما يأتي طبقا للمادة الخامسة 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، في عدة مجالات تتمثل في مجال الهندسة البيداغوجية، وفي مجال هندسة التكوين، ومجال التقييم.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1، 2010: 14)

حُددت المؤسسات التي تتكفل بهذا التكوين، ضمن مقاطعات جغرافية جهوية تتكفل بمختلف احتياجات التكوين المتخصص التحضيري لمختلف أسلاك قطاع التكوين والتعليم المهنيين على مستوى كل ولايات الوطن موضحة في القرار الوزاري رقم 246 المؤرخ في 1993/12/18 المتضمن المقاطعات الجغرافية لمعاهد التكوين المهن ، الموزعة على ست معاهد وهي: في معهد بئر خادم، ومعهد سطيف، ومعهد سيدي بلعباس، و معهد عنابة، و معهد المدية، و معهد ورقلة.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 1993: 1-3)

إذ يعد التكوين البيداغوجي التحضيري بمثابة تهيئة للأستاذ على كيفية أداء المهام داخل الفصل، وهو نفس ما أشار إليه" لورا بيرجر واخرون" Lura Buger, et al, (1975) بأنه البرنامج الذي يحدد ما ينبغي أن يقوم به الطالب الأستاذ من إجراءات ومهام، لكي يكون قادرا على أدائها عند الانتهاء من تنفيذه، ويقاس تحصيلهم بأداء كافٍ للكفايات المحددة (الأزرق،2000: 222)، ويؤكد ذلك" مسيال " Miceal.j بأن الهدف منه الحصول على أساس من المعرفة حول طرق التدريس في موضوع التخصص والتعرض للتجربة العملية داخل الفصول.

(Miceal.j and all,2001)

لكن على الرغم من تلقي الأستاذ التكوين البيداغوجي التحضري، إلا أن بعض الدراسات سجلت ضعفا في أداء الأستاذ كدراسة " حيرش " (2008) التي سجلت متوسط الأداء البيداغوجي للأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة 1 و2 PSFEP من الدائمين أقل بكثير من المتوسط المقبول للأداء البيداغوجي و أنه لا توجد فروق في الأداء البيداغوجي بين أستاذ التكوين المهني الذي استفاد من التربص البيداغوجي والأستاذ المؤقت الذي لم يستفيد من التكوين،و أرجعت هذا الضعف إلى التكوين البيداغوجي، حيث سُجل فيه استجابات افراد العينة من الاساتذة مستوى ضعيف بنسبة كبيرة.

في نفس السياق كشفت **دراسة "عمرية** " (2003) عن عدم تطور الأداء البيبداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين رغم استفادتهم من التكوين، والذي لم يستطع تزويدهم بالمعارف ولا بالمهارات الضرورية لمهنتهم.

(حيرش،2008: 19)

تمتد آثار التكوين البيداغوجي للمعلم على متعليميه، ما اكده "كار" Carr (1998) أن برامج إعداد المعلم يجب أن تطور المهارات المعرفية للطلاب المعلمين لتكون أكثر فعالية وفائدة لتلاميذهم الذين سيتعلمون منهم.

(بثينة، 2005: 02)

في هذا الصدد أثبتت دراسة "قبلي" (2012) حول فعالية التكوين المهني من حيث تحقيقه لأهدافه في بعض التخصصات التقنية أن البرامج التدريبية بعيدة عن مستوى التطورات التكنولوجية الحاصلة، كما سجلت انخفاض في رضا المكونين عن مستوى التكوين ونقص كفاءة المتكونين، ونقص في التخطيط العلمي.

كما أكدت نتائج دراسة "سامعي" (2010) أن الكفايات المهنية لدى المتربصين 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.

في حين توصلت دراسة "العمري" (2005) أن من بين أسباب عدم اكتساب تصور ذهني للمهمة في نهاية التكوين للمتربص يرجع الى التكوين المنخفض للمكون، و لغة التدريس المستعملة (الفرنسية)، والمحتوى النظري للبرنامج.

كما لاحظنا من خلال الممارسات المهنية للطالبة داخل قطاع التكوين المهني كمستشارة توجيه والتقييم والإدماج المهنيين ، انه لازلت تتصدر انشغالات المجالس التنسيقية البيداغوجية، مشكلة شكلت لقطاع التكوين هاجسا كبيرا وهي التسرب المدرسي بمختلف أشكاله وفي هذا السياق اثبتت مجهودات القطاع حول البحث عن الاسباب ، 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. (حيرش، 2008: 10)

طبقا لنتائج الدراسات السابقة اعلاه، نجد اتفاقا على ان من بين أسباب تدني الكفايات المهنية ، و كذا التسرب المهني الأداء المتدني للأستاذ ، و الذي قد يرجع الى التكوين البيداغوجي. لذلك حيال هذا الأمر حاولنا تقصي مستوى الأداء البيداغوجي للأستاذ بمختلف الرتب (PSFEP 1 /2 – PFEP) من خلال إجراء بعض المقابلات مع الأساتذة ومحاورتهم عن كفايات التدريس والمهارات المنفذة داخل الورشة، وتوزيع حوالي 10 استمارات تتضمن سؤالين مفتوحين يشملان خطوات التدريس والكفايات التدريسة، بعد استرجاعها وقراءتها وجدنا ضعفا كبيرا على

مستوى أدوار الأستاذ وكذا المفاهيم البيداغوجية الخاصة بمهارات التدريس وخطواته، إذ لم تتجاوز إجاباتهم مفهومي التحضير الكتابي ، والتقييم، في حين البعض لم يتمكن من تقديم إجابة شافية عن المهارات التدريسية أو حتى أدواره داخل الورشة أو قاعدة الدرس، اذ لحظ غياب لكفايات التخطيط، التنفيذ ، والتفاعل الصفي، والتقويم.

في الواقع لا يمكن الحديث عن أداء أستاذ التكوين المهني، إلا و يسبقه الحديث عن برامج الإعداد والتكوين البيداغوجي، فمن الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بالإعداد للمعلم أن تتوفر فيه جملة من المعايير لضمان الجودة في البرنامج، وقد عرفها "**رمضان صلاح الدين**" (2005) تلك المواصفات والشروط التي يجب توافرها في نظام إعداد المعلم والتي تتمثل في جودة الإدارة، وسياسات القبول، والبرامج المقترحة التي تشمل الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم والامتحانات، وأعضاء هيئة التدريس والمشرفين والتجهيزات المادية، حيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين من هذا البرنامج. (همام ،2014 : 17)

اتفقت العديد من الدراسات في تقييمها لمعايير الجودة في البرامج على المواصفات المذكورة اعلاة، مثل دراسة كل من دراسة الحفاجي (2014) ، و دراسة همام حمادنة (2014)، و دراسة "دحلان " (2013) ، و دراسة الهسي (2012) و دراسة "درويش" (2010)، و دراسة السبع (2010)، و دراسة "كنعان" (2009)، و دراسة " بلقيس" (2009)، مستخدمين مكونات البرنامج كمعايير للتقويم.

لكن عند استقراء لواقع البرامج التكوينية المقدمة لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، يبدو انه هناك اهمالا لما يتعلق بمعايير التقييم والمحددة بالاحتياجات التدريبية، والأهداف ،والمحتوى، والوسائل التعليمية، وطرق التكوين، ونظام التقييم ، والتربص التطبيقي، وتقويم البرنامج بعد قياس فعاليته، حيث نجد ان البرنامج البيداغوجي التحضيري الموجه لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب، تبعا للقرار الوزاري رقم 35 المؤرخ في 32 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى، وكيفيات تنظيمه.(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2011)

في هذا الصدد اكدت دراسة "**صالحي و شوتري**" (2006) أن هناك خللا وجمودا في تكوين المتكونين و بقي عدد المعاهد ستة منذ نشاتها الى يومنا هذا .كما اثبتت دراسة **عمرية** (**2003**) أن برامج تكوين المكونين الموجه لأساتذة التكوين المهني غير مجدد ولا منسجم مع منصب العمل ولا احتياجات الأساتذة، و عدم توفر الوسائل البيداغوجية الضرورية والمتناسقة مع أهداف التكوين (حيرش،2008: 19).

من جهة أخرى ترتبط جودة التكوين بالأدوات المستخدمة في تقويمه ومدى تنوعها، فهي مهمة وتحتاج الى مصلحة خاصة لتتبع أثر التكوين، وقياس مستوى المعارف والمهارات، وكذا تدارك النقص الملحوظ في التكوين واتخاذ القرارات التصحيحية أو التطويرية استنادا لهذه النتائج ، و لفت أنظار القائمين على البرامج لتدارك مثل هذه النقائص

بعد التقييم. الأمر الذي توصلت إليه دراسة "هيثم عبد المجيد وآخرون" (2013) حول ضرورة إنشاء وحدة تابعة لإدارة تطوير المهارات تحت مسمى وحدة قياس أثر التدريب وهي وحدة مخصصة لقياس ردة الفعل أثناء وبعد التدريب لنجاح التدريب والتغلب على المعوقات، وكذلك نشر ثقافة القياس وتقبل الآراء لإظهار مكان الضعف والقوة في البرامج، مما يساعد في معالجتها وتعديلها حسب الاحتياجات التدريبية.

(هيثم عبد المجيد واخرون، 2013)

عند الحديث عن الأثر للتكوين البيداغوجي يحضرنا نموذج "كيركباتريك" Kerkepatrick (1954) هو النموذج المرجعي عند تناول مسألة الأثر المترتب على التكوين النظري أو العملي. ويعتبر هذا النموذج أربعة مستويات للأثر بقياس رضا المشاركين في التكوين (satisfaction)، وتحسين معارفهم ومهاراتهم (acquittions) والتغيرات في السلوك الفعلي (transfert) والتغيرات في سياق الأعمال المهنية على نطاق أوسع (Impact).

(**Ann** Stes , 2011 :3)

كما ترتبط جودة البرامج التكوينية حسب ما أكده "موريل شاهين" (Murielle.C,2014) بضرورة توضيح وشرح رؤية ورسالة البرنامج،و التجانس في البرنامج بعد تحديد الاحتياجات (الثغرات) ، أو تغيير الوظائف، و تحسين طرق التكوين،و تقويم جميع عناصر التكوين للتعديل عند الضرورة.

على أساس ما تقدم، لم يعد النقاش يتمحور حول لماذا نكون؟بل تعداه إلى البحث في كيف نكون؟ لذلك تعددت الاتجاهات والفلسفات التي ارتكزت عليها برامج إعداد المعلم المختلفة، وذلك لتعدد الفلسفات التربوية التي تتبناها الدول. نتيجة لذلك فقد تعددت وجهات النظر حول جوانب الإعداد، ومحاور التركيز في برامج الإعداد، نجد تربية المعلمين القائمة على الكفايات التي تؤكد على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة ، وعلى أن معيار تقويم المعلم هو ما يستطيع عمله وما لا يعرفه أو ما يعتقده و يشعر به، وذلك لأن ما يستطيع عمله يقاس بما يعرفه ويعتقده ويشعر به، فإذا استطاع أن يعمل ما يعرف يستطيع أن يعمل ما هو متوقع منه.

(مرعي ،2013: 345)

إضافة الى منحى النظم الذي يساعد على تكوين نظرة شمولية تتيح الفرصة للتفكير في مكونات النظام الأساسي وتجزئته إلى نظم فرعية يمكن من خلال دراستها التوصل إلى حلول للمشكلات التي تواجه سير العمل بصورة أفضل.

(الطعاني،2007: 45)

لكن بالرغم من التباين في الاتجاهات حول إعداد المعلم إلا أنّ هناك اتفاق على طرق إعداد البرامج الأمر الذي أشار إليه "بيرون ميشال" Michel Biron 2011 أن يجب الأخذ بعين الاعتبار في تحضير أي تكوين تحليل

الاحتياجات وتوقعات المتدربين.، وتحديد وصياغة الأهداف بشكل إجرائي، وضع خطة التكوين،و كتابة البرنامج و اختيار استراتيجيات وتقنيات تنفيذ البرنامج، وإعداد الوثائق ودعائم الأنشطة، وتوفير المعدات اللازمة وإعداد وسائل التقويم ، وتقديم بطاقة فنية كتقرير لاطلاع المسؤولين عن سير التكوين.

(Michel,B 2011 : 10)

ينبغي الاعتراف أن التكوين مصمم لمواجهة ما يسمى بالاحتياجات التدريبية والتي تمثل مدخلا أساسيا للنظام التربوي، ذلك أن أي برنامج تكويني بيداغوجي يسبقه نشاط علمي عملي هادف بغرض الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي تكسب البرنامج الفعالية المنشودة، فهي تساعد في تحديد نوع التدريب المطلوب أو المستوى المطلوب لكل أستاذ من خلال تحديد الأهداف الدقيقة، إذ ارتبطت الاحتياجات التدريبية حسب ما حدده "**نوري و كورتل**" (2011) بالالتحاق بالوظائف الجديدة ، وفي حال استحداث تكنولوجيا جديدة، و تغيير المسار المهني للموظف.

بعد الجمع والفحص للعديد من الدراسات العربية على المستويين المحلي والعربي، والدراسات الأجنبية، فيما يتعلق بفعالية البرامج التكوينية في قطاع التكوين المهني واقتراح برامج قائمة على الاحتياجات التدريبية، وجدنا نقصا، إذ وجهت اغلب الدراسات اهتمامها لتقييم فعالية برامج إعداد المعلم مثل: دراسة كل من دراسة العجرمي (2011) ودراسة "هيثم عبد المجيد" (2013)، دراسة "ابو شملة" (2011) ، ودراسة "المسعودي" (2007) ودراسة "بثينة" (2005)، ودراسة "العتري" (2004)، ودراسة "حلوش" (2011) ، ودراسة "خلوفي" (2011)، و دراسة "مامادو" Mamadou .C(1997) ، حيث وجدنا على المستوى المحلي دراسة "حيرش" (2008) مستوى التكفل البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، والتي توصلت ان مستوى التكوين منخفض، أما عربيا تمثلت في دراسة "البيطار" (2009) فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

حرصا منا، و في ضوء هذه النتائج المعروضة المرتبطة بأهمية إعداد وتكوين الأستاذ بيداغوجيا ونفسيا والنقائص التي تعاني منها برامج تكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ،لا بد أن يحظى إعداد الأستاذ محليا بالاهتمام والدراسة كونه العصب المحرك في العملية التكوينية وتحقيق الكفاءة المهنية وفي ظل غياب الدراسات التي تهتم ببناء البرامج التكوينية لمثل هذه الشريحة، ارتأينا اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي قائم على احتياجات الأساتذة والمسطرة في شكل كفايات على أساس معايير مضبوطة ،ترافقها وسائل تقويم فعالية هذه البرامج التكوينية ، وعليه نطرح التساؤل التالي ما البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين وما فعاليته؟

للإجابة على التساؤل ، وتصميم البرنامج وفق معايير مضبوطة استلزم منا طرح التساؤلات التالية:

1- ما تقدير درجة توافر معايير التقويم في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني (سنحضري عبد الحفيظ) بسيدي بلعباس؟

2- ما مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب؟ (أستاذ التكوين المهني PFEP، وأستاذ متخصص في التكوين المهني 1 و 2 - PSFEP 1 / 2)

3- ما الاحتياجات التدريبية البيداغوجية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين حسب تصورات الأساتذة المتكونين عند مباشرتهم التكوين ؟

4- ما البرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري المقترح لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين؟

5- ما مستوى فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين (مكوني المكونين، المكونين) ؟

2- أهداف الدراسة: تتلخص أهداف الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- تفحص واقع البرنامج البيداغوجي الحالي الموجه لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين من خلال استكشاف درجة توافر معايير التقويم في البرنامج.
- الكشف عن مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب (أستاذ التكوين المهني PFEP، وأستاذ متخصص في التكوين المهني 1 و 2 - PSFEP 1 / 2).
- محاولة تحديد الاحتياجات التدريبية البيداغوجية حسب تصورات أساتذة التكوين والتعليم المهنيين عند بداية تكوينهم.
- اقتراح وتصميم برنامج تكويني بيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين انطلاقا من احتياجاتهم التدريبية البيداغوجية.
- تحديد فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين المهني من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين (مكوني المكونين، المكونين)

3- أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة الحالية في الجانبين العلمي والعملي على النحو التالي:

3-1- الأهمية العلمية:

- ✓ تظهر أهمية البحث الحال في تركيزه على قطاع يعد قطاعا استراتيجيا هاما في المجتمع، ومحاولة تحسين وتطوير مخرجاته.

- ✓ تنبع أهمية الدراسة من خلال تركيزها على أحد الموضوعات الجوهرية في البيداغوجيا وهي إعداد المعلم وذلك لأنه أصبح يعول عليه في إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات والتنمية في مختلف المجالات الاقتصادية منها والاجتماعية والسياسية والتربوية، والسعي إلى اقتراح برنامج لتنمية مهاراته التدريسية وتكييفه مع منصب العمل
- ✓ تبرز أهمية الموضوع من خلال اهتمامها بالتدريب أثناء الخدمة باعتباره السبيل الميسر للنمو المهني وحصول على مزيد من الخبرات، و رفع مستوى الأداء.
- ✓ تأتي أهمية هذه الدراسة لتحديد الحاجات التدريبية للأستاذ ليتم تدريبه عليها أثناء الخدمة ضمانا للأداء الجيد في مهنته ليمكنه من تحقيق الهدف التعليمي بشكل أفضل وأكثر فعالية.
- ✓ تنبع أهمية الدراسة في تركيزها على الكفايات التدريسية وضرورة قياسها تقويما لسلوكات أساتذة التكوين والتعليم المهنيين لتحديد النقائص في الأداء واستنتاج الحاجات التدريبية.
- ✓ كما تبرز أهمية الدراسة باهتمامها بالجانب التكويني للأساتذة كجزء أساسي لتقليص الفجوة بين النظري والتطبيقي.

3-2- الأهمية العملية:

- ✓ تسعى الدراسة الراهنة إلى تشخيص الواقع الفعلي لبرامج التكوين لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في ظل تحديد مدى اتصاف البرامج بمختلف المعايير المتعارف عليها لضمان جودة البرامج.
- ✓ تتجلى أهمية الدراسة في كونها تبحث في نقاط القوة في البرنامج الحالي ومحاولة تعزيزها، و تحديد نقاط الضعف والعمل على معالجتها في البرنامج المستقبلي المقترح.
- ✓ تبرز قيمة هذه الدراسة من خلال استخلاص بعض النتائج التي من الممكن استثمارها في تطوير برامج إعداد وتكوين أساتذة التكوين المهني حول مستوى أداء الأساتذة القائم على أداة مضبوطة لقياس الكفايات التدريسية مما يمكنهم من تقييم و تقويم الأداء للأستاذ وضبط المرتقب منهم.
- ✓ تتجلى القيمة العملية للبحث في وضع تصور لبرنامج تكويني مقترح بمختلف الضوابط التدريبية، محاولة منا التغلب على الصعوبات التي يواجهها الأستاذ من ناحية، ومواكبة التطور والتقدم من ناحية أخرى.
- ✓ يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة خريجو قطاع التكوين المهني وذلك من خلال التركيز على إعداد أستاذ يتمتع بكل المقومات المهنية التي تسهم هي الأخرى في إعداد خريج يتمتع بكل المقومات المهنية.

- ✓ كما تنبع أهمية الدراسة في أنها ستوجه مخططي البرامج إلى بعض جوانب القصور لإمكانية تغطية العجز وتعزيز نقاط القوة وكيفية التخطيط لتصميم البرامج التكوينية
- ✓ تستمد هذه الدراسة أهميتها من الإسهامات التي يتوقع إضافتها على المستويين العلمي والتطبيقي، وذلك من خلال إعداد برنامج قائم على عدة ضوابط أهمها قياس الاحتياجات التدريبية وضبط الأهداف التكوينية وأدوات قياس فعالية البرامج .
- ✓ تسهم الدراسة الحالية في تقديم مجموعة من الأدوات العملية لقياس مختلف الجوانب المتعلقة بأداء الأساتذة وفعالية برامج التكوين البيداغوجي.

4- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة: ورد في الدراسة عدد من المصطلحات والتي ضبطت إجرائيا كما يلي:

4. 1. **معايير تقويم برنامج التكوين البيداغوجي:** مجموع استجابات اساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب في نهاية تكوينهم البيداغوجي حول درجة توافر معايير التقويم في برنامج التكوين البيداغوجي الذي تلقوه والمحددة بنسبة 73.33% فأكثر على جملة المؤشرات لمكونات البرنامج و المضبوطة في ثلاثة عشر (13) معيارا (رسالة ورؤية معهد التكوين، و الأهداف البرنامج التكويني، وتلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون و المحتوي و هيكلة البرنامج، و طرائق التكوين، و تقنيات التعلم الحديثة، و تقييم الأستاذ المتكون و الهيئة التدريسية و المنشآت، و التربية العملية، و تقويم برنامج التكوين البيداغوجي، و التنمية المهنية لمكوني المكونين) على أساس أن هذه المؤشرات "محققة "أو "غير محققة" أو "نوعا ما محققة"، والتي تعكس نقاط القوة والضعف في حال تحققها أو عدم تحققها.

4. 2. **أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين** : هي الدرجة التي تعكس مهارات التدريس لأستاذ التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب والمحددة من خلال شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية المصنفة ضمن أربعة أبعاد (كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التفاعل الصفي، وكفاية التقويم) ، والمحددة كذلك من خلال درجة الاختبار البيداغوجي في تقرير تثبيت الأستاذ، والمكون من خمسة عناصر للتنقيط (التنشيط، والكفاءات والقدرات المهنية و سيرورة الدرس، والمراقبات-التقييمات، و التحضير للحصة التعليمية).

4. 3. **الاحتياجات التدريبية:** يقصد بها في الدراسة كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يبدي أساتذة التكوين والتعليم المهنيين أنهم بحاجة اليها بدرجة كبيرة جدا و درجة كبيرة والمحددة بنسبة 68% فأكثر من مجموع استجابات أفراد العينة على أساس بطاقة الاحتياجات المكونة من 27 مؤشرا ،تندرج تحت ثلاثة أبعاد (البعد المعرفي، والبعد المهاري، وبعد تنمية الاتجاهات).

4. 4. البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يكتسبها أستاذ التكوين والتعليم المهنيين بعد التعرض للبرنامج المصمم على أساس الكفايات في شكل خمس وحدات تكوينية : 1/ البيداغوجية (تركز فهم بيئة التعلم وتطبيقيات نظريات التعلم في الوسط التربوي، وكذا الفهم والاضطلاع بمهام الأستاذ من خلال أربع كفايات، كفاية التخطيط، والتنفيذ و التفاعل الصفي والتقويم) . 2/ الوحدات الاستكشافية (تزيد من مستوى الأستاذ الثقافي حول القطاع المهني و قوانين المهنة وأخلاقياتها) . 3/ الوحدات المنهجية (تسعى الى تدريب الأستاذ على خطوات وضوابط العمل كخطوات إعداد البرامج وتحيينها وخطوات إعداد مشروع المؤسسة، إضافة إلى خطوات إعداد البحث العلمي). 4/الوحدات الأفقية (تعد كفايات تكميلية لمساعدة الأستاذ على التواصل الإداري). 5/ الوحدات العملية (تسهم في الالتحام بين الجانب النظري والتطبيقي من خلال الممارسات العملية في التربص التطبيقي)، كل وحدة من الوحدات تضم مجموعة من المقاييس تقدم في شكل محاضرات ، وأعمال تطبيقيةو ورشات عمل، وزيارات ميدانية بمختلف الوسائل التعليمية في غضون ثلاثة اشهر للجانب النظري، وشهر للجانب التطبيقي، ليتم تحديد درجة اكتسابه للبرنامج من خلال الإقرار بنجاح الأستاذ على أساس حصوله على الرصيد 30 ، المتمثل في مجموع أرصدة المقاييس المدرسة في كل وحدة من الوحدات المحددة في البرنامج بالاستعانة ببرمجية مخصصة لإصدار هذه الشهادة.

4. 5. أساتذة التكوين والتعليم المهنيين: هم أساتذة تابعين لوزارة التكوين والتعليم المهنيين ونقصد بهم في هذه الدراسة كل من :

(أستاذ التكوين المهني PFEP، وأستاذ متخصص في التكوين المهني 1 و 2 - PSFEP 1 / 2)

4. 5. 1. مكونو المكونين: هم الأساتذة المعينون من وزارة التكوين والتعليم المهنيين والمكلفين بالتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب على مستوى المعاهد الست الجهوية (سيدي بلعباس والمدية، وبئر خادم، و ورقلة، وسطيف، وعنابة)

4. 5. 2. المكونون: هم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين المكلفون بتكوين المتربصين على مستوى مختلف مؤسسات التكوين المهني (مراكز، ومعاهد) وبمختلف الرتب، أساتذة التكوين المهني (PFEP) وهم من حملة شهادة تقني سام ، أو من الحرفيين، وأساتذة متخصصين من الرتبة 1 و 2 PSFEP ، وهم من حملة شهادة ليسانس و مهندس دولة أو شهادات عليا.

4. 6 . فعالية البرنامج التكويني المقترح : قيست الفعالية في البحث الحالي على شكلين مقترح وفعلي ويمكن توضيحهما على النحو التالي:

1. الفعالية المقترحة نظريا مع البرنامج: يمكن قياس فعالية البرنامج المقترح بالارتكاز على أربع مستويات متعارف عليها في تحديد الفعالية (التعلم (الاكتساب) acquittions ،و الرضا satisfaction ، ونقل الاكتساب transfert ، والأثر Impact.

(Odile J,2006) (François. G. 2001) (**Ann** .S **et Peter** .V ,2011)

وهي مفاهيم سنوضحها إجرائيا كالتالي:

1.1. التعلم (الاكتساب)acquittions : الإقرار الإداري المتمثل في نجاح الأستاذ المتكون الناتج عن اكتساب الأرصدة المقدرة بـ (30 رصيدا) لمختلف المقاييس، و المرفق بالمعدل العام للأستاذ.

1. 2. الرضا satisfaction استجابات أفراد العينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بعد نهاية البرنامج على مقياس الرضا المترجم، المعد من قبل GERARD. F. M (2001) والمتكون من 10 فقرات تقيس الشعور حول تجربة التكوين، و الرضا عن المحتوى، و المدة التكوينية، وعن المكتسبات، وكذا تقييمهم لبعض الجوانب الخاصة بالبرنامج قبل البرنامج و أثناء البرنامج فيما يتعلق بالتخطيط وتقييم المشروع وإدارة الفرق .

1. 3. نقل الاكتساب transfert : مجموع استجابات أفراد العينة على مقياس نقل الاكتساب المترجم لصاحبه (Diane. P, 2006) ضمن خمس محاور (تنظيم العمل، والوسائل المادية المتاحة لتنفيذ المهمة، والموارد البشرية، الإدارة، وإدارة التغيير) والذي يطبق بعد ثلاثة اشهر من تطبيق البرنامج.

1. 4. الأثر Impact: هو استجابات الأساتذة المتكونين على الأداة المعدة لهذا الغرض بعد ستة اشهر من تطبيق البرنامج ، على أساس الموافقة بإحداث البرنامج التكويني البيداغوجي اثرا في المجالات الثلاثة (أداء ، و سلوك ، و رضا) من عدم إحداثه الأثر في مجال عملهم.

2. الفعالية المقاسة فعليا : نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فأكثر والمتضمنة مجموعة المواصفات والشروط التي يجب توافرها في كل من الاحتياجات التدريبية، والأهداف، والمحتوى، والجدولة الزمنية، وطرائق التدريس و هيئة التدريس، و الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، والتقييم والمتابعة للمتكون، قياس الفعالية للبرنامج وفعالية البرنامج بصفة عامة.

الإطار النظري: التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني وبرامجه

أولا : التكوين المهني

1. تعريف التكوين المهني
2. أهداف التكوين المهني
3. مهام التكوين المهني
4. أهمية التكوين المهني
5. الهيكل التنظيمي للتكوين والتعليم المهنيين
6. هياكل التكوين والتعليم المهنيين
7. نماذج عن التكوين المهني في بعض الدول

ثانيا : التكوين البيداغوجي

1. التكوين البيداغوجي
2. مبررات التكوين البيداغوجي للمعلمين
3. مكونات برامج التكوين البيداغوجي
4. جوانب إعداد المعلم
5. أهداف التكوين للمعلم
6. أهمية التكوين البيداغوجي
7. الإتجاهات الحديثة لإعداد المعلم

7.1. الاتجاه القائم على النظم

7.2. الإتجاه القائم على الكفايات

7.3. الإتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر

7.4. الّإتجاه القائم على التعليم عن بعد

ثالثا : برامج التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني

1. البرامج التكوينية (التدريبية) وتصميمها.
2. أسس ومبادئ التخطيط للبرامج التدريبية
3. معوقات البرامج التدريبية للمعلمين
4. قياس فعالية البرامج التدريبية
5. برامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين .
6. معوقات التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني
7. تحديات مستقبلية في برامج التكوين والتعليم المهنيين لتكوين المكونين

تمهيد:

إن إنشاء مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين لم يأت من فراغ وإنما كانت وليدة المصلحة العامة، من خلال هدفها في تقديم تكوين نظري وتطبيقي للأفراد بمختلف المستويات، وربطها بعالم الشغل، وتوظيف هذه المهارات التي تعلموها على أرض الميدان. بالتالي يكون لهم مكانة في المجتمع وبين ذويهم، ما جعل للتكوين المهني أدوارا كبيرة وإسهامات عدة ، لكن نجاحها يتوقف على كفاءة المسيرين لهذا القطاع، بالأخص الأستاذ المكون وتنميته المهنية من خلال برامج التكوين المقدمة له، لذلك ركز قطاع التكوين على مفهوم التدريب للأستاذ اعتبارا أن التكوين هو مفتاح الأداء الجيد. لذا لابد من التفحص والتمحيص في أوضاع المكون وتكوينه بما يتلاءم و دوره السامي. هو ما سنعرضه في هذا الفصل من مفاهيم حول التكوين المهني وأهدافه ومهامه وأهميته وهياكله، ونخص التكوين البيداغوجي في هذا القطاع وبرامجه المقدمة لأستاذ التكوين والتعليم المهني.

أولا : التكوين المهني

1. تعريف التكوين المهني: تعددت مفاهيم التكوين المهني نوضحها على النحو التالي:

إن القانون رقم 78 / 12 المؤرخ 05 أوت 1978 المتعلق بالقانون الأساسي العام في مادته 171 يعرف العمل التكويني بأنه " أحد عوامل الترقية الاجتماعية والمهنية للعمال ، وضمان لتنمية الاقتصاد للبلاد".

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 1978)

أما وفقا "للقانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين "(2008) فان التكوين المهني هو اكتساب تأهيلات تطبيقية ومعارف خاصة ضرورية لممارسة مهنة.

(Journal officiel de la république algérienne, 2008: 3)

يعرفه "بوفلجة غياث" (2006 :3) مجموعة النشاطات تهدف إلى ضمان الحصول على المعرفة والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهمة أو مجموعة من الوظائف مع القدرة، والفعالية في نوع أو مجال من النشاطات الاقتصادية المعينة .

كما قدم كل من "صالحي، وشوتري" (2006: 55) تعريف للتكوين المهني على أساس انه عملية اكتساب مهارة، وإتقانها، وتطبيقها فيما بعد. ما يجعل التكوين المهني يقع في قلب العلاقة بين النظام التربوي التعليمي من جهة (إكساب مهارة وإتقانها) وبين النظام الإنتاجي أو سوق العمل (تطبيقها فيما بعد) من جهة ثانية.

أما التكوين المهني حسب "بوتراف" (Boterf.G et al, 1982) عبارة عن تعديل ايجابي ذي اتجاهات خاصة تتناول سلوك الفرد من الناحية المهنية أو الوظيفية، هدفه اكتساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الفرد.

أما بالنسبة لـ "ج.فانسان" (J. Vincens 2006) عملية تعلّم تستهدف الحصول على بعض المهارات والكفاءات لفرد ما". في حين يتصورها كل من " بن كروم و. يعقوبي" (2005) نظام يهيئ المترشحين لممارسة نشاط مهنيّ أو التكيف معه اعتمادا على مكتسبات مدرسية ومهنية غايته تحسين القابلية للتشغيل، وأداة لتأهيل كفاءات المؤسسات" (بن عمار ، 2013: 14)

من خلال التعاريف المعروضة اعلاه يتضح أن التكوين المهنى يرتبط بعمليتي التعلم والتعليم من خلال سعيه الى إكساب المتربص أو المشارك في التكوين معارف، ومهارات، واتجاهات ايجابية يحتاج إليها الفرد العامل لأداء الوظيفة بكل إتقان ومهارة. ما يجعل له أبعادا اجتماعية، و سياسية تنموية، واقتصادية على مستوى الإنتاجية في سوق العمل، نظرا لأهدافه من جهة و الفئات المعنية بهذا التكوين من جهة أخرى فهي ليست عينة واحدة، وإنما تهتم وتخص مختلف الفئات من تلاميذ في إطار التعليم ،و عمال،و عاطلين، والفئات الخاصة ويتم على مستوى مختلف المؤسسات (مراكز،و معاهد، وفي المؤسسات الاقتصادية)

2. أهداف التكوين المهني بالجزائر :

يهدف التكوين المهني إلى انجاز أهداف محددة ومن بينها ما يلي :

- الاستجابة لاحتياجات الاقتصاد بتوفير اليد العاملة المختصة لتحسين الإنتاج، ورفع مستوى الاقتصاد.
- تكييف العمال مع مراكز عملهم مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات التكنولوجية وظروف العمل، وبالإضافة إلى الترقية الاجتماعية والمهنية للعمال.
- مواجهة التحدي التكنولوجي والآلي.

- كما أن للتكوين المهني هدف اجتماعي، حيث أنه يساعد في إيجاد حل للشباب الذين تركوا مقاعد الدراسة في نهاية التعليم الأساسي والثانوي، حيث دلت الأبحاث على أن 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 (العمري، 2006 ص: 72).

يحصر "مكي احمد" (2007) أهداف التكوين المهني فيما يلي:

1 . الأهداف الاقتصادية: إن عملية التكوين المهني تساهم بصفة فعالة ومعتبرة في الميدان الاقتصادي، وذلك برفع مستوى الإنتاج وتحسين نوعيته كما يؤدي إلى تحسين الفعالية، في كل المصالح بتكوين الإطارات القادرة على اتخاذ القرارات المناسبة وتحمل المسؤولية.

2 الأهداف الاجتماعية: إن التكوين المهني يساعد اجتماعيا في إيجاد حل للآلاف الشباب الذين يتركون مقاعد الدراسة في نهاية التعليم الأساسي والثانوي والمنتظرين لإدماج اجتماعي فعال.

3 . الأهداف الفردية: وتتجلى في تكيف الفرد مع متطلبات المهنة حسب التغيرات التقنية، فالتكوين يساعده على التحكم في التقنيات وبالتالي ترقيته، كما يوفر التكوين فرص التعليم والتكوين في كل وقت وبالتالي نجد أن للتكوين المهني دورا مزدوجا:

أ . بالنسبة للعامل: يسمح له بالاستفادة من ترقية مهنية و اجتماعية، وذلك عن طريق الارتقاء في السلم المهني لمنصبه.

ب . بالنسبة للمؤسسة: يساهم في حل المشاكل الخاصة بنقص اليد العاملة المؤهلة، فحسب ما جاء في الجريدة الرسمية الجزائرية رقم 36 المؤرخة في 07. 09. 1982 .فان التكوين المهني يهدف إلى المساهمة في تلبية حاجات المؤسسة الكلية والجزئية فيما يخص اليد العاملة المؤهلة.

(مكي ، 2007: 177-179).

في حين يشير "**جين ويمار**" Jean Wemaëre (2014) إلى أن التكوين المهني يرافق في الواقع التغيرات التكنولوجية والتغيرات على مستوى المنظمات، ويسمح للأفراد من تعزيز قدراتهم في العمل، من خلال التكييف باستمرار

مع الاحتياجات الجديدة للأفراد والمؤسسات التي لا تزال تحتاج الى المزيد من التخصص والفورية، كما يعد التكوين المهني أداة التطوير الاقتصادي الاجتماعي والمجتمعي، وحدد الأهداف على النحو التالي:

1- بالنسبة للفرد: تتمثل في الأهداف التالية:

- يعزز الإدماج وإعادة الإدماج المهني.
- يسمح للموظفين التكيف مع التغيرات في العمل، وتطوير مهاراتهم للوصول الى مستويات جديدة من التأهيل المهني.
- يزيد من التعزيز الشخصي والالتزام للموظفين في عملهم من خلال إشراك التعلم الفردي.
- يزيد من الاستقلالية في إدارة الحياة المهنية.

2- بالنسبة للمؤسسة: تتحدد في ما يلي:

- تطوير السير البشري للمؤسسة فهو يعد استثمار في الرأس المال البشري.
- يحافظ على تكييف الكفاءات لمهن الغد، وضمان تطوير المؤسسات واستمراريتها في السوق.
- تستفيد المؤسسات من التكوين من احتضان الخبرات في دورات التكوين الموجودة على ارض الميدان.

3- على مستوى الاقتصاد الوطني:

- أداة للتمنية المحلية حيث تؤدي سياسة التكوين المهني الى تأثير ايجابي في حال تم إدارته بشكل جيد.
- التعليم والتكوين من المحددات الهامة للتنمية المستدامة ومكافحة البطالة.
- التكوين المهني يسمح بضبط المهارات اللازمة حسب احتياجات سوق العمل.
- التكوين المهني عامل من عوامل التماسك الاجتماعي لأنه يساهم في إعادة إدماج الفئات الضعيفة.
- يسمح التكوين المهني على المستوى العالمية باكتساب القدرة التنافسية من خلال ارتفاع نطاق تطور العمليات والتكنولوجيا. (Jean.W,2014 : 6)

أما بوفلجة غياث (1984) فحدد الهدف الأساسي للتكوين المهني هو مساعدة الفرد على اكتساب معلومات فكرية وثقافية ومهارات جديدة وتساعده على القيام بمهام عمله ومواجهة الظروف الفيزيقية والاجتماعية للعمل الثقافي بتطوير قدراته العقلية والجسمية، ويمكن تلخيص الأهداف الأساسية للتكوين فيما يلي:

- الحفاظ على الكفاءة اللازمة لتقدم المنظمة.

- السماح للإدارة بكشف عن الموظفين المؤهلين أكتر لهدف الترقية ، وتسيير مسارهم المهني.

- إعطاء العمال فرصة اكتساب ثقافة عامة وصيانتها وإتمامها.

- المساعدة في إختيار الشخص المناسب في الوظيفة المناسبة.

- التكيف مع متطلبات المحيط دائم التغيير.

- الإسهام في برنامج التوسيع، وفي سياسة اكتساب الموارد البشرية .

- مساعدة البطالين للاندماج بسهولة أكبر في منظمات جديدة .

-زيادة تقدير الذات عند كل موظف .

- تسهيل الاستثمار وتشييد المؤسسات .

- توفير إمكانيات الإختيار والإنتقاء الدقيق للمؤسسات .

- تسهيل التكفل بالمسار المهني لدى العمال ورفع الدافعية وإستغلال الكفاءات الكامنة.

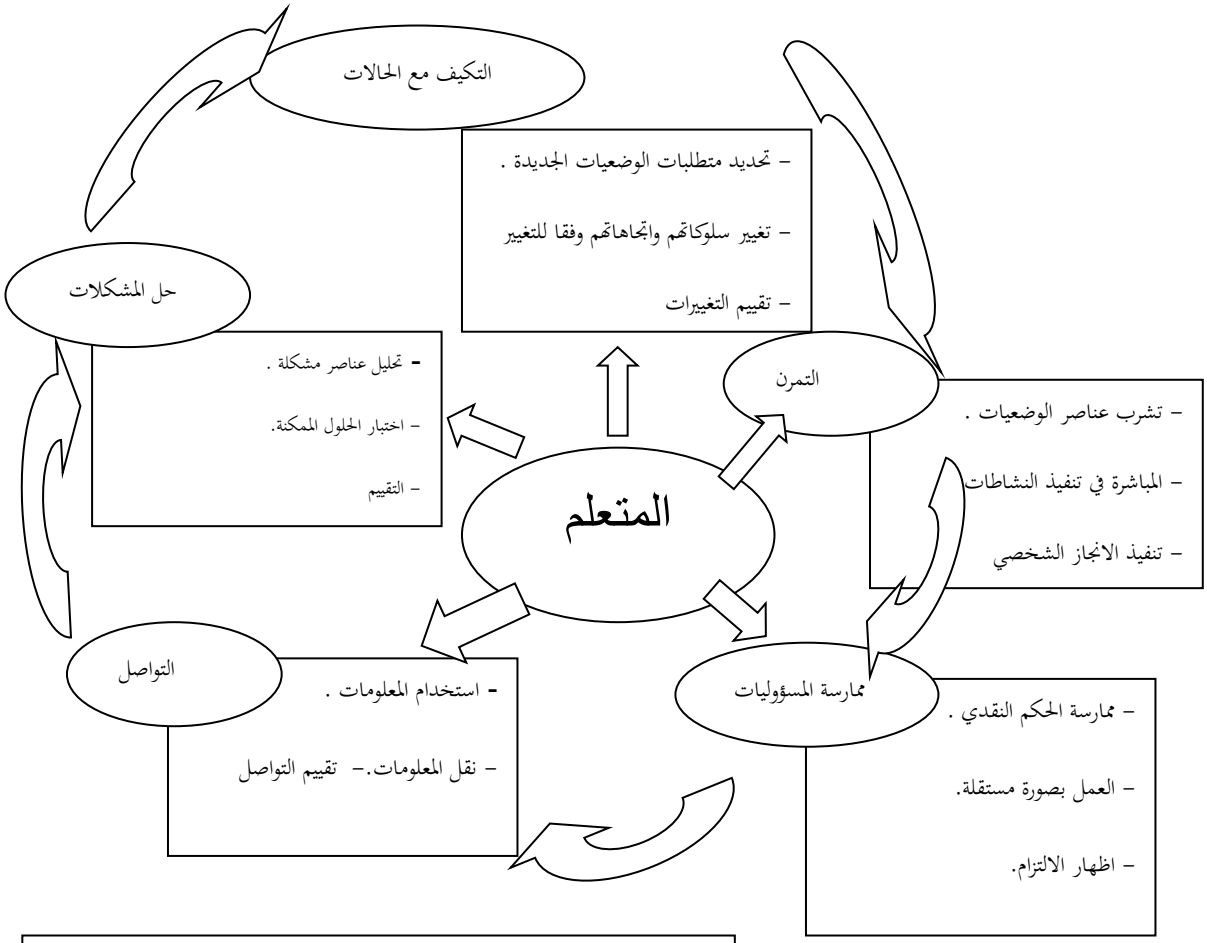
(بوفلجة، 1984 :27).

ذهب كل "فرانسوا و جولاين" Francois ,D & Julien N الى علاقة التكوين بالوظيفة، حيث أشارا الى أن دور التكوين المهني لم يعد الحصول على شهادات تأهيلة التي تسهم في تطوير الشخصية أو النهوض الاجتماعي، بل أصبح التكوين المهني يركز إلى حد كبير لمساعدة في المسارات الوظيفية، تكوين لنمو المهن الواعدة، تعزيز قدرات في حال إعادة تصنيف النشاطات، تسهيل التكييف مع التغيرات في مؤسسات العمل : Francois .D,2012) 28)

كما لا نغفل عن الدور السامي الذي يلعبه التكوين المهني في الاهتمام بتكوين المعوقين والفئات الخاصة ما أكدته دراسة "هادف" (2013) دور التكوين المهني في تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الإداريين والأساتذة ان التكوين المهني مؤشر رئيسي لتهيئة الفرد وتأمين مستقبله، والمؤسسة تهدف الى تربية الفرد المعاق وتعليمه، وتهيئته للعمل في سوق العمل.

هناك عوامل عدة تؤدي الى ضرورة الاهتمام بالتكوين المهني نظرا للأهداف التي يسعى الى تحقيقها منها ما يتعلق بالمجتمع وتكوين فرد صالح ومنها ما يتعلق باحتواء المتسربين دراسيا ومنها ما هو اقتصادي بتشجيعه القطاع العام والخاص وتحقيق التنافس بتحسين المؤهلات والموارد البشرية، ومهني وتكنولوجي بتوفير آليات متطورة للتكوين.

لكن يظهر الدور السامي للتكوين في العينة الموجه لها التكوين، والذي يظهر في نهايته في شكل كفاءات بعد تلقي التكوين بشكليه النظري والتطبيقي. ما أكده سارج Serge ، من خلال ضبطه التكوين في شكل خمس كفاءات مستعرضة تظهر في التمرن والإبداع، وممارسة المسؤوليات، والتواصل ، وحل المشكلات، والتكيف مع الحالات الجديدة، موضحا إياها في الشكل التالي:



الشكل : (1) يوضح الكفاءات المستعرضة في التكوين المهني

المصدر : (Serge C,p 45)

3. مهام التكوين المهني :

يعد التكوين المهني قطاعا استراتيجيا في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلد، وله عدة مهام حسب ما أشارت اليه وزارة التكوين والتعليم بالجزائر التي تتمثل في:

- ضمان تدريب القوة العاملة المؤهلة، والتي تلبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل من خلال التكوين الإقامي والتمهين.
- توفير التدريب والتطوير وإعادة التدريب للعمال الحاليين من خلال التكوين المستمر.
- تقييم الموارد البشرية لتلبية احتياجات الاقتصاد باليد العاملة المؤهلة.
- تحسين أداء الشركة من خلال تكييف العمال بشكل دائم مع تطور المهن.
- ضمان المساواة في الحصول على المؤهلات المهنية.
- تشجيع فئات معينة من المجتمع بهدف إدماجهم في الحياة العملية.

(Ministère de le formation et l'enseignement professionnels, 2)

كما أكد القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين (2008) أن التكوين والتعليم المهنيين مرفق عمومي وبصفته احد مكونات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين يساهم في :

- تنمية الموارد البشرية بتكوين يد عاملة مؤهلة في جميع ميادين النشاط الاقتصادي.
- الترقية الاجتماعية والمهنية للعمال.
- تلبية حاجيات سوق العمل

(Journal officiel de la république algérienne, 2008: 3)

4. أهمية التكوين المهني:

1/ يساعد التكوين المهني على التشخيص الجيد لاحتياجات المؤسسات الخاصة وأن عملية إعداد البرامج التكوينية يكون وفقا لمتطلبات المؤسسة الاقتصادية لتوفير يد عاملة مؤهلة.

2/ قدرته على التحكم في التكنولوجيا " فالتطور التكنولوجي والتغير الاجتماعي والاقتصادي السريع أدى إلى وضع التكوين المهني في مكانة أساسية تكمل بناء المؤسسات والنظر إلى مخططات التكوين المهني على أنها ممر يمكننا من خلاله تعديل المؤسسات (Lamiri.A 1993 :90).

3/ إن الموقع الاستراتيجي للتكوين المهني بين التعليم والشغل يعطيه مكانة أساسية في سلسلة التنمية الاقتصادية والاجتماعية بفعل إعداد واستخدام الطاقات البشرية . (فاوبار ،ب ت : 103)

4/ للتكوين المهني دور في الفعالية التنظيمية وزيادة الإنتاجية والارتقاء بسوق العمل ما أكدته دراسة **ميلاط** (2006) حول التكوين المهني والفعالية التنظيمية دراسة ميدانية بالمحطة الوطنية للكهرباء والغاز جيجل نموذجا حيث توصلت الى أن التكوين من العوامل المحددة للفعالية التنظيمية وزيادة الإنتاج، وأن عملهم بعد التكوين قد عرف تحسنا كبيرا بحيث أصبحوا يمتلكون القدرات على مواجهة مشاكل العمل وعلى ممارسة مهام أخرى، كما انخفضت نسبة الأخطاء المهنية وأصبحت ممارسة الأعمال تتم بأكثر دقة.

وعليه يعد التكوين المهني وسيلة وغاية في الوقت ذاته، فمن خلاله نعد يدا عاملة مدربه نهدف بها الى رفع اقتصاد البلاد الذي سيساهم في التنمية بشكل طردي.

5. الهيكل التنظيمي للتكوين والتعليم المهنيين: يتمثل قطاع التكوين بهيكل أساسي يتمثل في مدونة التكوين، و مستويات التأهيل، و أنواع التكوين، وأسلاك قطاع التكوين والتعليم المهنيين، والتي سنوضح كل هيكل على حدا على النحو التالي

1. مدونة التكوين المهني:

1.1. تعريف المُدوّنة :

وثيقة تحدد مجمل خصائص الشعب والتخصصات المدرسة أو تلك التي يجب أن تبرمج على المديين القصير أو المتوسط ،وهي تشكل الإطار المرجعي الذي انطلاقا منه تبنى عروض التكوين.

(république algérienne démocratique et populaire,2007 : 5)

تعد جهاز ضبط لمؤسسات التكوين المهني في فتح عروض التكوين وكذا الشروط التي تستلزم كل فرع من الفروع خاصة مصلحة التوجيه والإعلام لأنها معنية بالتسجيل والتوجيه، كما تساعد في ضبط مستويات التأهيل في مختلف التخصصات، وفي منح الشهادة، وبناء عروض التكوين لمؤسسات التكوين.

فهي تعد المرجع الرئيسي لضبط العملية التكوينية بداية من وضع عروض التكوين، بمختلف شروط الالتحاق ومستويات التأهيل، لترفق التخصص المناسب بالشهادة المناسبة ومدة التكوين المناسبة كذلك.

1.1.1.مدونات التكوين والتعليم المهنيين:

تعددت مدونات التكوين لكن ليس بمفهوم الاختلاف وإنما بمفهوم التعديل بالإضافة أو الحذف، حيث شهدت تعديلات كثيرة نوضحها في ما يلي:

أ/مدونة التخصصات الطبعة : **la nomenclature - edition 2005 :**

تتشكل مدونة 2005 من عشرين (20) شعبة مهنية بدلا من 22 التي سبقتها (طبعة 2001)، حيث حذفت ثلاث شعب مهنية (البنوك والتأمينات)، (آلات النسيج) و(صناعة الزجاج والمرايا) أدمجت مع شعب مهنية أخرى، في حين احدث شعبة مهنية جديدة هي (مهن المياه والبيئة)

وهي تحتوي على 358 تخصصا، لم تأخذ بعين الاعتبار تخصصات التعليم المهني، عوض عن 366 تخصصا المدرجة في مدونة 2001. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2، 2005: 5)

ب/ مدونة التخصصات الطبعة **la nomenclature - edition 2007 :**

المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني الطبعة 2007 تتمحور حول 20 شعبة مهنية موزعة على 301 تخصص على مختلف أنماط التكوين وتغطي خمس مستويات للتأهيل ، وفقا للمادة 2 من المرسوم التنفيذي 99-77 المؤرخ في 11 افريل 1999 .

(république algérienne démocratique et populaire,2007 : 5)

ج/ مدونة التخصصات الطبعة **la nomenclature – édition 2012**

طبقا للقرار91 الوزاري المؤرخ في 23 ديسمبر 2012 المعرف لمدونة لشعب المهنية وتخصصات التكوين المهني ويحدد قائمة التخصصات طبعة 2012.

على هذا الأساس تضم المدونة للتخصصات طبعة (2012) تخصصات عددها 422 تخصصا وفي ذلك 123 تخصصا جديدا و مدرجا ثانية (54 تخصصا جديدا و69 تخصصا تم إدراجه جديدا) موزعة على 22 شعبة مهنية مع إدراج شعبتين جديدتين عن الطبعة السابقة: هما

- المناجم والمحاجر
- الصناعات البترولية

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2012: 3)

د/ مدونة التخصصات الطبعة 2014– 2015 : la nomenclature – édition

تم إثراء مدونة الشعب المهنية وتخصصات التكوين المهني طبعة 2007، كاستجابة لانشغال التكفل بالاحتياجات المعبر عنها من قبل مختلف القطاعات الوزارية، شركات التسيير والمساهمة والمؤسسات الاقتصادية، فهي إثراء دوري كونها تهدف الى فهم ظاهرة متطورة وديناميكية مثلما هو الحال عليه بالنسبة للنشاط المهني، وتهدف المدونة الجديدة الى:

- إثراء وتنويع عروض التكوين من خلال إدراج تخصصات جديدة توفر فرص التوظيف أكثر.
- التكفل بالاحتياجات من اليد العاملة المؤهلة، المعبر عتها من قبل القطاعات المستخدمة ومختلف القطاعات الوزارية.

بعد عدة أشغال تمثلت في تشكيل أفواج تقنية على مستوى معاهد شبكة الهندسة البيداغوجية، واستغلال الأفواج التقنية للاحتياجات من اليد العاملة المؤهلة لمختلف القطاعات، واستغلال الدراسات القطاعية والدراسات التمهيدية المنجزة من قبل مركز الدراسات والبحث حول المهن و التأهيلات في مختلف الفروع، والأخذ بعين الاعتبار النصوص التنظيمية المسيرة لبعض المهن، ومختلف الاتفاقيات المبرمة مع مختلف القطاعات، وبعد المصادقة على نتائج هذه الأشغال من قبل مهنيين،و مكونين بيداغوجيين، ومفتشيين.

تم إثراء هذه الطبعة خلال سنوات 2014 و2015 بـ

- ✓ خمسة (5) تخصصات في ميادين البيع، الألبسة، وتصميم الخرائط، وهذا من اجل التكفل باحتياجات المعهد الوطني لتصميم الخرائط، وزارة الثقافة، وغرفة التجارة، والصناعة الجزائرية–السويسرية.
- ✓ خمسة عشر (15) تخصص أعيد إدراجه، سيما في ميدان الألبسة لمرافقة المؤسسة الجزائرية والأنسجة الصناعية والتقنية في برنامج إعادة دفع قطاع صناعة الألبسة في الجزائر.

تضم المدونة تخصصات التكوين المهني 442 تخصصا، منها 142 تخصصا (59 تخصصا جديدا، و83 تخصصا أعيد إدراجه). (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، 2015: 4)

2. مستويات التأهيل :

يحدد المرسوم التنفيذي 09-345 المؤرخ في 3 ذي القعدة 1930 الموافق 22 أكتوبر 2009، يحدد كيفيات إحداث شهادات تتوج دورات التكوين المهني الاولي. في مادته الأولى:

تتوج دورات التكوين المهني الأولي بالشهادات الآتية:

- المستوى الأولى : شهادة التكوين المهني المتخصص. Certificat de formation professionnel spécialise
- المستوى الثاني : شهادة الكفاءة المهنية. Certificat d'aptitude professionnelle
- المستوى الثالث : شهادة التحكم المهني.Certificat de maitrise professionnelle
- المستوى الرابع: شهادة تقني.Brevet de technicien
- المستوى الخامس: شهادة تقني سامي.Brevet de technicien supérieur

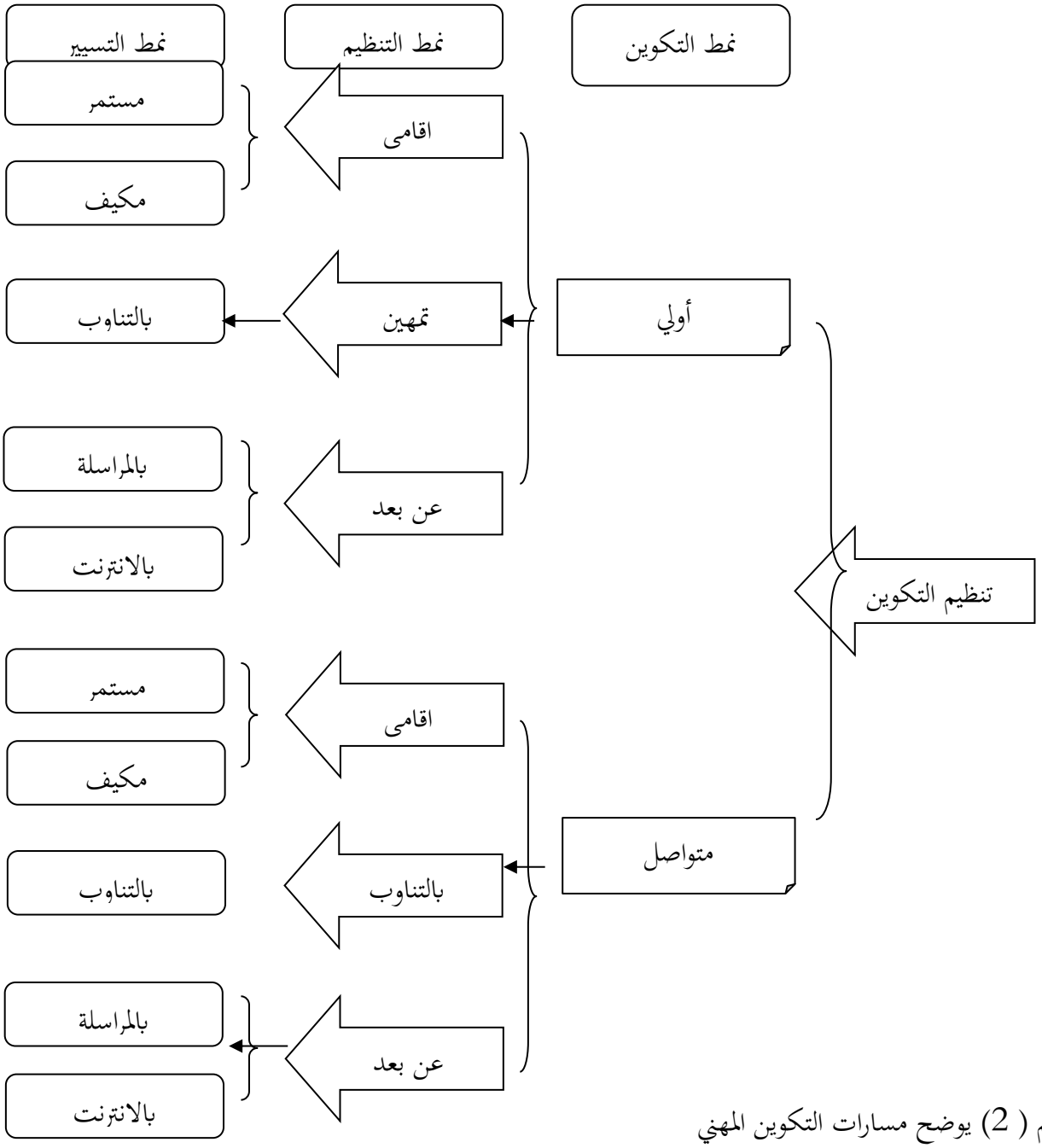
(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2، 2009: 18)

3. أنماط التكوين:

حدد المرسوم التنفيذي رقم 09 – 93 المؤرخ في 26 صفر عام 1430 الموافق 22 فبراير 2009 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك التكوين والتعليم المهنيين، أنماط التكوين في مادته السابعة (7) ، يمارس موظفو التعليم في التكوين والتعليم المهنيين مهامهم حسب أنماط التكوين كما هو محدد في التشريع والتنظيم المعمول بهما على النحو التالي:

- التعليم المهني
- التكوين المهني الحضوري
- التكوين عن طريق التمهين
- التكوين المهني لإعادة التكييف
- التكوين المهني المتواصل.
- التكوين والتعليم المهنيين عن بعد
- التكوين المهني التحضيري. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1، 2009: 4)

في حين ضبطت أنماط التكوين في القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين رقم 08-07 المؤرخ في فبراير 2008 في ثلاث أنماط تتفرع عنها أنماط أخرى، حيث النمط الأول التكوين المهني الأولي بما في ذلك الاقامي و التمهين والثاني التكوين المتواصل، والنمط الثالث التعليم المهني، وقد حدد بيان لمسارات التكوين أو تنظيمه كما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (2) يوضح مسارات التكوين المهني

المصدر (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2008: 10)

سنحاول تقديم توضيح عن أنماط التكوين من خلال ما يقدمه تشريع هذا القطاع وما قدمه الباحثون حوله فيما يلي:

1. التكوين الأولي:

يحدد القانون التوجيهي رقم 08-07 المؤرخ في فبراير 2008 في مادته 6 و 7 مفهوم التكوين الأولي والهدف منه، حيث يقصد بالتكوين الأولي اكتساب تأهيلات تطبيقية و معارف خاصة ضرورية لممارسة مهنة بهدف ضمان تأهيل أساسي لكل طالب للتكوين. ويتضمن كل من التكوين الاقامي والتمهين.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2008: 12)

1.1 .التكوين الإقامي (الحضوري):

تحدد وزارة التكوين المهني نمط التكوين الاقامي بالتكوين النظري والتطبيقي الذي يتم على مستوى معاهد ومراكز التكوين، للأشخاص الذين تتراوح أعمارهم 16 سنة فما فوق.

(Ministere De La Formation Et De L'enseignement Professionnels, 05)

يشير بوفلجة غياث (2006: 91) أن هذا النمط يمثل الشكل التقليدي من التكوين المهني يتم بشكليه النظري والتطبيقي.

1. 2. التكوين عن طريق التمهين:

يحدد القانون رقم 81-07 المؤرخ في 24 شعبان 1401 الموافق 27 جويلية 1981 يتعلق بالتمهين والذي عرف في مادته (2) انه طريقة للتكوين المهني يهدف الى إكساب تأهيل مهني أولي أثناء العمل، معترف به يسمح بممارسة مهنة ما في مختلف قطاعات النشاط الاقتصادي المرتبطة بإنتاج المواد والخدمات، ويتم اكتساب هذا التأهيل من خلال عملية متكررة ومتدرجة لمختلف العمليات المرتبطة بممارسة المهنية المعينة، ومن خلال تكوين نظري وتكنولوجي مكمل، يتم في هياكل التكوين المتعددة تحت إشراف الإدارة المكلفة بالتكوين المهني.

كما حددت المادة 5 أن التمهين يخضع لعقد يربط بين المستخدم بالتمهين ممثلا بوليه الشرعي، وهو يمثل العقد الذي تلتزم بموجبه المؤسسة المستخدمة بضمان تكوين مهني وتام للمتمهن، يلتزم مقابل ذلك بالعمل طيلة مدة العقد ويتقاضى أجرا مسبقا يحدد سلفا كما حدد في المادة 10 من نفس المرسوم.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 1، 1981: 882)

عرفته " نوار" Nouar. B et all,2008 بأنه نمط من التكوين المهني للحصول على تأهيل مهني أولي معترف به يسمح بممارسة مهنة ما، يتم على مستوى مكانين للتكوين، على مستوى المؤسسة وعلى مستوى مؤسسات التكوين.

(Nouar. B et all,2008 : 9)

نستخلص ان التمهين طريقة للتكوين المهني بهدف إكساب المتمهن تأهيل أولي يسمح له بمزاولة نشاط أو مهنة، يتم بالتناوب بين مؤسسة العمل المتربص بها ومؤسسة التكوين التي تقدم التكوين النظري.

2- التكوين المهني المتواصل : يحدد القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين رقم 08-07 المؤرخ في فبراير 2008 في مادته 8 و 9 مفهوم التكوين المهني المتواصل وأهدافه، حيث يقصد به تحيين معارف العمال وتحسين مستواهم، يمنح هذا النمط في أماكن العمل و في المؤسسة، ويهدف الى:

- ✓ تشجيع الإدماج وإعادة الإدماج والحركية المهنية للعمال.
- ✓ تكييف قدرات العمال مع التطور التكنولوجي والمهن.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2008: 13)

نجاح التعليم عن بعد يتطلب مساعدة ودعم من مؤسسات التكوين والتعليم المهني، وهو ما حدده المنشور 5 المؤرخ في 16 جوان 2011 والمتضمن دعم أنشطة التعليم المهني عن بعد، والمحدد للمساعدة التقنية والبيداغوجية لاسيما في ما يلي:

- ✍ بث المعلومات المتعلقة بعروض التكوين الخاصة بالمركز الوطني والتعليم المهني عن بعد من طرف مستشاري التوجيه والتقييم وعلى المركز تزويد المؤسسات دوريا بحصص من المنشورات والملصقات وكذا الدلائل الخاصة بعروضه.
- ✍ مشاركة مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين في وضع حيز التنفيذ التكوين الأولي لفائدة طالبي الشغل من خلال استعمال القاعات والأجهزة الضرورية لتنظيم التجمعات البيداغوجية للمتربصين، وامتحانات نهاية التكوين ومناقشة مذكرات نهاية التكوين لمستوى تقني سامي، والتكفل بالإطعام والإيواء بمناسبة التجمعات البيداغوجية.
- ✍ مساهمة الكفاءات (أساتذة التكوين المهني والأساتذة المتخصصين في التكوين المهني.

في حين يتكفل المركز الوطني للتعليم عن بعد من :

- إعداد الوثائق الإعلامية والبرامج ويتكفل بدفع أجور المكونين الذين يقدمون خدمات في إطار لتكوين عن بعد.
- وضع برنامج العمل السنوي مع كل مديريات التكوين المهني.
- فيما يخص التكوينات الموجهة للجمهور العريض لاسيما العمال الراغبين في متابعة تكوين تأهيلي، تحسين المستوى أو إعادة التأهيل، تكون مؤسسات التكوين المهني بمقابل اتفاقية تبرم ما بين المركز الوطني للتعليم عن بعد ومديرية التكوين المهني أو المؤسسة المعنية.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية2، 2011: 2)

3- التعليم المهني: يحدد القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين رقم 08-07 المؤرخ في فبراير 2008 في مادته 10 و11، مفهوم التعليم المهني وأهدافه، حيث يقصد به في مفهوم هذا القانون، كل تعليم أكاديمي وتأهيلي، ممنوح من مؤسسات التعليم المهني بعد الطور الإجباري في مؤسسات التربية الوطنية، ويهدف الى التحضير لممارسة مهنة أو مجموعة من المهن. أما عن مضمونه فقد حددته المادة 12 من نفس القانون، يضم التعليم المهني تعليما علميا وتكنولوجيا و تأهيليا وفترات للتكوين في الوسط المهني.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2008: 10)

وفقا للمرسوم التفيذي رقم 8 -293 المؤرخ في 20 رمضان 1429 الموافق 20 سبتمبر 2008 يحدد القانون الأساسي النموذجي لمعاهد التعليم المهني، هو تعليم أكاديمي وتكنولوجي مهني يؤهل لمختلف شهادات التعليم المهني. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2، 2008ص:05).

كما حددت المادة الرابعة (4) من نفس المرسوم اعلاه مهام معاهد التعليم المهني على النحو التالي:

- توفير تعليم أكاديمي وتكنولوجي ومهني يؤهل لمختلف شهادات التعليم المهني.
- تنظيم في إطار تنفيذ برامج التعليم وبالشراكة مع المؤسسة، تربصات تطبيقية في الوسط المهني.
- اخذ كل مبادرة للمساعدة المتخرجين للإدماج المهني.
- تنظيم الإعلام والتوجيه لفائدة التلاميذ.
- تطوير علاقات الشراكة مع القطاع الاقتصادي.
- المساهمة في نشاطات الدراسات والبحوث بالعلاقة مع الهيئات والمؤسسة المعنية.

✍ المشاركة في إعداد برامج التعليم المتعلقة بمجال شاطه وتكييفها وتحيينها.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2، 2008: 14)

طيقا للمرسوم التنفيذي 09- 316 مؤرخ في 17 شوال عام 1430 الموافق 6 اكتوبر 2009 يتضمن إنشاء معاهد التعليم المهني في مادته الأولى التي تتضمن قائمة معاهد التعليم المهني كالتالي:

الجدول (1) يوضح معاهد التعليم المهني بالجزائر

الولاية	تسمية المعهد	المقر	النموذج
باتنة	معهد التعليم المهني لباتنة	باتنة	1000منصب بيداغوجي منه 300 مقعد في النظام الداخي
بليدة	معهد التعليم المهني لبني مراد	بني مراد	1000منصب بيداغوجي منه 300 مقعد في النظام الداخي
الجزائر	معهد التعليم المهني لعين البنيان	عين البنيان	1000منصب بيداغوجي منه 300 مقعد في النظام الداخي
سطيف	معهد التعليم المهني للعلمة	العلمة	1000منصب بيداغوجي منه 300 مقعد في النظام الداخلي
قسنطينة	معهد التعليم المهني للمدينة الجديدة على منجلي	علي منجلي	1000منصب بيداغوجي منه 300 مقعد في النظام الداخلي
وهران	معهد التعليم المهني لارزيو	ارزيو	1000منصب بيداغوجي منه 300 مقعد في النظام الداخلي

المصدر : الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 3(2009 : 17)

أما عن شهادة التعليم المهني فوفقا للمرسوم التنفيذي رقم 8 -293 المؤرخ في 20 رمضان 1429 الموافق 20 سبتمبر 2008، يحدد كيفيات إحداث شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى وشهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية:

✍ **شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى**: يتوج بهذه الشهادة في الطور الأول من التعليم مدته سنتان (2) ويلتحق بهذا الطور تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة الناجحون في الطور ما بعد الإلزامي والذين يعاد توجيههم من السنة الأولى من التعليم الثانوي علوم أو تكنولوجيا.

✍ **شهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية:** يتوج بهذه الشهادة الحائزون على شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى، بعد (2) سنتين من التكوين.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2008: 17)

كما يشهد القطاع ظهور أنماط للتكوين أخرى باختلاف الأفراد الموجه لها التكوين تمثلت في:

1- تكوين المرأة الماكثة في البيت: وفقا للمنشور الوزاري رقم 01 المؤرخ في 10 ماي 2004 المتعلق بالتكوين المهني لفائدة المرأة الماكثة بالبيت، باعتباره تأهيل يتيح للمرأة فرصة مزاولة نشاط مهني ذاتي وفي إطار مجموعة منظمة.

أما عن الفئة المستهدفة يحدد من نفس القرار، بأنه موجه الى كل النساء، متزوجات كن أم عازيات ماكثات في البيت، بغض النظر عن مستوياتها التعليمية ووضعياتها الاجتماعية، وبالنسبة للتخصصات المعروضة هي تلك التخصصات التي تمكنهن بعد عملية التكوين من الحصول على تأهيل مهني يسمح لهن بممارسة نشاط منتج، قابل لسد الحاجيات الأساسية العائلية أو تسويقيه من اجل مشاركتها في الالتزامات الأسرية، ضبطت التخصصات في شعبة الحرف التقليدية (الطرز، و، الفتلة، والرسم على الحرير، وصناعة الفخار، حياكة الألبسة التجميل وحلاقة النساء) وشعبة الفندقة والسياحة تحتوي على تخصصات(الحلويات، والعجائن التقليدية)، وشعبة صناعة الألبسة تحتوي على تخصصات (صناعة المنزلية، وترقيع الملابس).

كما يحدد المرسوم أن تنظيم التكوين يكون في شكل دورات مسائية مجانية، كما يمكن تنظيمه يومي الخميس والجمعة إذا اقتضت الضرورة. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2004: 2-3)

التكوين الخاص بالمرأة الماكثة بالبيت يتوج بشهادة تأهيل مهني تبرز مهارات التي تحصلت عليها، في بعض التخصصات مثل الشعب الحرفية، صناعة الألبسة، الفندقة والسياحة.

2. تكوين المعابر **passerelles**

يشير المرسوم رقم 09 المؤرخ في 23 سبتمبر 2008 المتضمن وضع حيز التنفيذ معابر التكوين، بهدف تحديد طرق تجسيد معابر التكوين المدرجة في مدونة التخصصات طبعة 2007 ، وقد حدد التكوين عبر المعابر من خلال تكوين تكميلي، من اجل تكييف مهارات العمال مع احتياجات سوق العمل لمواجهة التحولات التقنية والتكنولوجية

لأداة الإنتاج، وتسهيل إعادة إدماجهم مهنيا وبهذا تفتح لهم أفاق للترقية المهنية، فهو يعد امتدادا للتكوين الأولي، ويجب أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات المكتسبة وكذا الخبرة المهنية انطلاقا من مبدأ أن الدخول الى الحياة المهنية هو انطلاق التعلم مدى الحياة

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية3، 2011: 1)

حسب المراسلة رقم 2348 مؤرخة في 2009/12/07 بخصوص طرق تنظيم معابر التكوين ، وذلك بعد صدور المنشور رقم 9 المؤرخ في 23 سبتمبر 2008 المتعلق بوضع حيز التنفيذ لمعابر التكوين،والذي يشير انه تكوين مخصص للشباب الذين تخرجوا خلال ثلاث السنوات السابقة والذين يواجهون مشاكل في الإدماج المهني من اجل الحصول على شهادة اعلى، مع تحديد شروط قبول في هذا النوع من التكوين.

(République algérienne démocratique et populaire, 2009 : 3)

أما عن طرق حيز التنفيذ للمعابر فقد خصص المعبر العمودي والمعبر الأفقي:

2. 1. المعبر العمودي: موجه للعمال الذين يريدون بذل الجهود من اجل ترقيتهم، ويضم عن طريق التكوين الاقامي والتكوين عن بعد، كما يمكن أن ينظم عن طريق التمهين شريطة أن لا يتعدى السن القانوني لمترشح التمهين.

2.2. المعبر الأفقي: يتوجه هذا النوع للعمال حاملي شهادة والذين يرغبون في توسيع مهاراتهم قصد تكييفها مع تطورات سوق العمل، ينظم المعبر الأفقي في نمط التكوين الاقامي والتكوين عن بعد من خلال تكوين تكميلي في تخصص من نفس المستوى التأهيلي ومن نفس العائلة المهنية.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية3، 2011: 1)

3.التكوين المهني الموجه للفئات الخاصة: (إعادة التكييف).

يحدده المرسوم 5-68 المؤرخ في 20 ذي الحجة 1425 الموافق 30 يناير 2005، بانه تكوين أولي ومتواصل للأشخاص المعوقين جسديا

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2، 2005: 7)

حددت الفئات الخاصة المعنية بهذا التكوين في المادة 2 من القرار الوزاري رقم 24 المؤرخ في جانفي 2001 والمتضمن تنظيم التكوين المهني للفئات الخاصة، حيث تضمن الفئات الخاصة المعنية بهذا القرار المعوقون المعترف بهم طبيا وهم (المعوق حركيا وجسديا – سوء التركيب الجسمي او تشوه المكتسب – عواقب حوادث المرور- التهاب العضلات – عجز حركي ذا أصل دماغي، و المعوق حسيا – المكفوفون والصم البكم، و المريض المزمن – مرض الربو- فقر الدم- مرض السكر- مرض القلب- مرض الصرع- مرض الكلية- و المرض العضال)

أما عن التخصصات، فتحددها المادة 5 من نفس القرار الوزاري، حيث يوجه المعوقون نحو الاختصاصات والأنماط التكوينية المناسبة مع إعاقتهم، وتمنح الأولوية للمعوقين بالاختصاصات الملائمة مع قدراتهم الجسدية.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2001: 41)

تم تطوير التكوين لفائدة الفئات الخاصة بعد صدور المذكرة رقم 03 المؤرخة في 06 نوفمبر 2011 و المتضمنة تطوير التكوين لفائدة الفئات الخاصة، حيث تحدد النصوص التنظيمية أنواع الإعاقات وإجراءات الإدماج وكذا الأنظمة الخاصة بهذه الفئة، تم إضافة عينتين الى العينة السابقة من الفئات الخاصة وهما كالتالي:

- ❖ الشباب في خطر معنوي: هم الشباب تحت رقابة القاضي والموضوعون في مصالح التوجيه والتربية بالوسط المفتوح والمتراوح أعمارهم بين 15 و25 سنة، والشباب الموضوعون بمراكز إعادة التربية والإسعاف التابعون لوزارة التضامن الوطني والأسرة والمتراوح أعمارهم بين 16 الى 25 سنة.
- ❖ التكوين في وسط السجون: وهم المحبوسون الأحداث، والمحبوسين البالغين.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية4، 2011: 2)

4. التكوين عن طريق الدروس المسائية:

تشير المادة من المنشور رقم 07 المؤرخ في 20 أوت 2000، والمتضمن تنظيم الدروس المسائية، الى ان التكوين عن طريق الدروس المسائية صيغة ملائمة للتكوين المهني يأخذ بعين الاعتبار عامل الوقت ويقدم لبعض الشرائح من المجتمع إمكانية متابعة وتكملة تكويناتهم عن طريق اكتساب المعارف والمهارة بصفة فردية أو في إطار الشراكة.

كما يحدد المنشور محتوى و مدة التكوين، ويتضمن شكلين، التكوين الأولي والمتوج بشهادة دولة وفيه لا تختلف المدة عن مدة التكوين الاقامي، والتكوين التأهيلي، وهدفه التحضير للامتحان المهني ويسمح بالرسكلة وكذا تحسين المستوى في مجال نشاط المترشح.

(République algérienne démocratique et populaire,2000 :2)

5. التكوين عن طريق اتفاقية: حيث يتم هذا التكوين في المؤسسة المستخدمة ويتم تزويده من مؤسسات التكوين المهني ببرامج التكوين وتقوم هذه الأخيرة بمتابعة العمال في المؤسسة المستخدمة.

6. التكوين بالبطاقة: ويكون بطلب المؤسسة الراغبة في تكوين عمالها حيث يتم تكوينهم في المؤسسات التكوينية تكوينا متخصصا.

7. تكوين سيسكو CISCO: يتم التكوين في المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني للحصول على أربع شهادات معترف بها دوليا وهي بالاتفاق مع ميكروسوفت Microsoft والمستوى الدراسي المطلوب 3 ثانوي فما فوق للشعب العلمية ، العلوم الدقيقة الرياضيات والشعب التكنولوجية . (نبار ، 2012: 90)

8. التكوين المهني التحضيري.

موجه لموظفي قطاع التكوين المهني حسب المادة 20 من القانون رقم08-07 المؤرخ في 16 صفر 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008 الذي يهدف إلى تحديد القانون الأساسي النموذجي لمراكز التكوين والتمهين بمتابعة الدورات التكوينية وتحسين المستوى وتحديد المعارف التي ينظمها الوزير المكلف، بالتكوين والتعليم المهنيين قصد ضمان تحسين مؤهلاتهم وترقيتهم المهنية وتحضيرهم لمهام جديدة.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 1،2008 : 6)

9. **مسار محو أمية – تأهيل مهني**: حسب المنشور 430 المؤرخ في 28 فيفري 2011 والمتضمن طرق تنظيم وتتويج مسار محو أمية- تأهيل مهني، طبقا للاتفاقية المبرمة بين وزارة التكوين والتعليم المهنيين والديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار المؤرخ في 19 جانفي 2011، والاتفاقية إطار المؤرخة 08 سبتمبر 2010، بين وزارة التكوين والتعليم المهنيين والجمعية الوطنية لمحو الأمية "اقرأ".

حيث يعتبر محو أمية- تأهيلا مهنيا مسارا للتكوين يهدف الى تلقين تعليم أساسي ومعارف عملية قصد الإدماج الاجتماعي والمهني ويشمل مرحلتين:

- المرحلة الأولى متعلقة بمحو الأمية: تمكن من اكتساب معارف قاعدية ضرورية بطور التأهيل المهني.
- المرحلة الثانية متعلقة بالتأهيل المهني: تهدف الى ضمان تكوين مهني تأهيلي يسمح باكتساب الكفاءات المهنية الكافية للاندماج المهني.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 5، 2011: 66)

9- **التكوين في مناطق النائية:** تكوين خصص للفئات القاطنة في المناطق النائية، في ظل هذه الظروف الصعبة ليشغلوا مكانا في الحياة العملية.

(Ministère De La Formation Et De L'enseignement Professionnels, 07)

بعد عرض لانواع التكوين يتضح انه على اختلاف أنماط التكوين وتعددها يبقى التكوين المهني وسيلة لتحقيق جملة من الأهداف تستوجب اعتماد نمط معين وطريقة تناسب كل هدف مسطر، وعينة معينة من اجل الإدماج في سوق العمل، أو تحسين مهارات العمال والتكيف مع المهن الجديدة، وتطبيق التكنولوجيا.

4. الأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين

تحدد المادة (26) من القانون رقم08-07 المؤرخ في 16 صفر 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008 الذي يهدف إلى تحديد القانون الأساسي النموذجي لمراكز التكوين والتمهين: يضم مدونة الأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين التالي:

1- موظفي التعليم:

- سلك أساتذة التكوين المهني.
- سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين.
- سلك أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف.
- سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين المهنيين لإعادة التكييف.
- سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين المكلفين بالهندسة البيداغوجية.

2- موظفي التأطير والدعم التقني:

- سلك المساعدين التقنيين والبيداغوجيين.
- سلك المراقبين.
- سلك الأعوان التقنيين المطبقين.

3- موظفي التفتيش.

- سلك المفتشين.

4- موظفي التوجيه والتقييم والإدماج المهنيين:

- سلك مستشاري التوجيه.

5- موظفي المقتصدية:

- سلك المقتصدين.
- سلك مساعدي المصالح الاقتصادية لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1 ،2009 : 6 -9)

6. هياكل التكوين المهني في الجزائر:

نظرا لتعدد ادوار التكوين المهني، و تنوع انماطه، وتوسع العينة المستهدفة، تطلب منه خلق هياكل تسييرة من اجل تحقيق مهامه وبلوغ غايته، وتمثلت هذه الهياكل في :

6. 1. معاهد الهندسة البيداغوجية les instituts de l'ingénierie pédagogique

طبقا للمنشور رقم 05 مؤرخ في 26جويلية 2012 يتضمن مكانة و دور مؤسسات الهندسة البيداغوجية والتي هي المعهد الوطني للتكوين المهني (INFEP) ، معاهد التكوين المهني (IFEP) ضمن المنظومة الوطنية للتكوين و التعليم المهنيين. باعتباره يحتل الناحية المسيطرة في نظام الوطني للتكوين والتعليم المهنيين من ناحية التاطير التقني والبيداغوجي للموارد البشرية للقطاع.

أما عن دورها يمثل ضمان أداء الوظيفة وتعزيز الموارد البشرية بتكييف عروض التكوين حسب تغير سوق العمل، وحسب احتياجات البلاد الاقتصادية الاجتماعية.

(République algérienne démocratique et populaire, 2012 : 3)

6. 1.1. المعهد الوطني للتكوين المهني

institut national de la formation professionnelle (INFP)

طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 09-316 المؤرخ في 17 شوال 1430 الموافق 6 اكتوبر 2009، يحدد القانون الأساسي للمعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين.

حيث يكلف المعهد بترقية شبكة الهندسة البيداغوجية وهندسة التكوين التابعة للوزارة وتنشيطها وتأطيرها وتنسيقها كما جاء في المادة الرابعة من المرسوم السابق الذكر، إذ يتولى المعهد على الخصوص المهام التالية:

1) في مجال الهندسة البيداغوجية:

- تصميم منهجيات إعداد برامج التكوين والتعليم المهنيين.
- تصميم الخبرة بالتنسيق مع المهنيين الذين يمثلون شعب النشاطات الاجتماعية والاقتصادية والبرامج ومخططات التجهيز للتكوين والتعليم المهنيين وتصديقها وتحيينها وإجرائها.
- تطوير القدرات الوطنية في مجال تصميم الكتب التقنية والبيداغوجية واعدادها.
- ترقية مناهج وطرق التعليم والتمهين وتطويرها.
- جمع كل المعلومات حول التطورات التقنية والتكنولوجية والبيداغوجية في مجال التكوين والتعليم المهنيين ومعالجتها ووضعها تحت تصرف مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين والمكونين والأساتذة.
- تصميم المعايير المتعلقة بشروط السير والتسيير التقني والبيداغوجي لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين واقتراحها.
- ضمان الاستشارة والخبرة لفائدة المتعاملين العموميين والخواص في مجال التكوين والتعليم المهنيين.
- التحيين الدوري لمدونة تخصصات التكوين والتعليم المهنيين.
- المشاركة في عداد الخريطة الوطنية للتكوين والتعليم المهنيين.

2) في مجال هندسة التكوين:

- إعداد برامج التكوين المتخصص وضمان التكوين وتحسين مستوى الأسلاك الإدارية والتقنية والبيداغوجية للتكوين والتعليم المهنيين.
- تنشيط حسب المخطط السنوي والمتعدد السنوات برامج التكوين وتحسين المستوى المهني والبيداغوجي و رسكلة مستخدمي التأطير لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين، وإطارات الإدارة المركزية والمصالح اللامركزية.
- تحضير وضمان عمليات التكوين وتحسين المستوى لفائدة الإطارات التابعة لقطاعات وهيئات أخرى.
- ضمان التكوين المتخصص لمستخدمي التفتيش.

✍ ضمان التكوين المتخصص قصد التوظيف في رتبة مقتصد مسير.

3) **في مجال التقييم:**

✍ تصميم منهجية ومعايير تقييم التكوين والتعليم المهنيين.

✍ تقييم تطبيق برامج التكوين ومناهج التعليم

✍ تحديد معايير ووسائل معادلة الشهادات والتصديق على المكتسبات المهنية والتصديق على التكوين.

✍ تحديد المعايير الوطنية لتصميم وإعداد مواضيع الامتحانات المهنية للالتحاق بأسلاك التفتيش وبرتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين المكلف بالهندسة البيداغوجية وبرتبة مقتصد مسير.

✍ ضمان تنظيم المسابقات على أساس الاختبارات للالتحاق بالتكوين المتخصص قصد التوظيف في رتبة مقتصد.

4) **في مجال الدراسات والبحث البيداغوجي:**

✍ وضع البرامج السنوية والمتعددة السنوات للدراسات والبحث البيداغوجي حيز التنفيذ.

✍ القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطرق البيداغوجية ومحتويات البرامج والوسائل التعليمة.

(journal officiel de la république algerienne ,2009 : 13)

6. 1. 2. **معاهد التكوين المهني:** institut de formation professionnelle

حددت المادة (20) من القانون رقم08-07 المؤرخ في 16 صفر 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008 الزامية التكوين البيداغوجي لموظفي القطاع، من خلال متابعة الدورات التكوينية وتحسين المستوى وتجديد المعارف التي ينظمها الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين قصد ضمان تحسين مؤهلاتهم، وترقيتهم المهنية، وتحضيرهم لمهام جديدة.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ،1993 : 6) لذلك خصصت معاهد تكوينية لأداء هذا الدور وهي معاهد جهوية تضطلع برفع مستوى موظفي القطاع وتحضيرهم.

يكلف المعهد على الخصوص بما يأتي طبقا للمادة الخامسة 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.

1) في مجال الهندسة البيداغوجية:

✍ المشاركة في تصميم مناهج وإعداد برامج التكوين والتعليم المهنيين المكيفة مع مختلف انماط التكوين بالاتصال مع المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين.

- المشاركة في إعداد مدونة التخصصات في التكوين والتعليم المهنيين ومدونات التجهيزات التقنية والبيداغوجية وكذا مدونات المطبوعات التقنية والمهنية وتحيينها وتكييفها مع احتياجات القطاعات المستعملة.
- المشاركة في تصميم برامج التكوين المهني والتعليم المهني، في جميع أنماط التكوين، ومخططات التجهيزات والوسائل التقنية والبيداغوجية وتكييفها وتحيينها.
- تصميم برامج التكوين البيداغوجي الموجه لمعلمي التمهين المكلفين بتأطير المتمهنين والمشرفين المكلفين بتأطير متربصي التكوين المهني وكذا تلاميذ التعليم المهني في الوسط المهني.
- تصميم المطبوعات التقنية والمهنية وكذا الدعائم التعليمية والبيداغوجية الموجهة للتكوين والتعليم المهنيين وإعدادها ونشرها.
- المشاركة في إعداد الخريطة الوطنية للتكوين والتعليم المهنيين.
- وضع بطاقية للكفاءات الوطنية والجهوية في الشعب المهنية التابعة للمعهد.
- تصميم مواضيع الامتحانات واختبارات التأهيل في التخصصات التابعة له لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين وإعدادها وضمان نشرها.
- تكييف برامج التكوين وانسجام محتوياتها في جميع أنماط التكوين والمناهج والوسائل التعليمية الضرورية لتكوين الأشخاص المعوقين جسديا وكذا الوثائق التقنية والبيداغوجية الموجهة لموظفي التعليم لإعادة التكييف.
- تصميم برامج التكوين البيداغوجي للمعلمين ومعلمي اعادة التكييف وإعدادها بالاتصال مع المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين.
- إعادة إعداد ونشر برامج التكوين والتعليم المهنيين والوسائل التقنية والبيداغوجية الموجهة للمعلمين والمتربصين وتلاميذ مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

2) في مجال هندسة التكوين:

- ضمان الدعم والمساعدة التقنية والبيداغوجية لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين التابعة لمقاطعته.
- ضمان التكوين البيداغوجي التحضيري لموظفي التعليم وموظفي التعليم لإعادة التكييف أثناء فترة تربصهم.
- ضمان التكوين قبل الترقية للالتحاق بالرتب المعينة والمنصوص عليها ضمن الأحكام المحددة في القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين.
- ضمان التكوين التكميلي للإدماج في رتبتي نائب مقتصد مسير لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين طبقا للأحكام المحددة في القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين للأسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين.

- ضمان تكوين موظفي التعليم وموظفي التعليم لإعادة التكييف و التأطير والدعم البيداغوجي ومستخدمي التوجيه والتقييم والإدماج المهنيين ومستخدمي المقتصدية ، وتحسين وتجديد معارفهم وتغيير اختصاصهم.
- إعداد تنفيذ المخططات السنوية المتعددة السنوات للتكوين وتحسين المستوى وتجديد المعار للفئات الأخرى من مستخدمي مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.
- ضمان التكوين البيداغوجي لمعلمي التمهين والمشرفين المكلفين بتأطير المتمهنين والمشرفين المكلفين بتأطير متربصي التكوين المهني وتلاميذ المهني في الوسط المهني.

3) في مجال التقييم :

- المشاركة في تطوير آليات التقييم.
- تصميم وتطوير نظام التوجيه والتقييم لفائدة المعوقين جسديا بالاتصال مع المعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين.
- تصميم وإعداد آليات وأدوات التقييم التقني والبيداغوجي للمعلمين ومعلمي إعادة التكييف لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

كما يكلف المعهد زيادة على ذلك:

- ضمان نشاطات التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف لفائدة القطاعات والهيئات الأخرى.
- تنظيم كل التظاهرات والملتقيات والندوات والأيام الدراسية المرتبطة بمجال نشاطه.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1، 2010: 14)

أما عن المؤسسات التي تؤدي هذه المهام فقد حددها القرار وزاري رقم 246 مؤرخ في 1993/12/18 متضمن المقاطعات الجغرافية لمعاهد التكوين المهني، الموزعة كالتالي:

المادة 2: فيما يخص التوزيع الجغرافي لمعهد التكوين المهني بئر خادم نجد مراكز التكوين المهني والتمهين للولايات : (تيزي وزو، الجزائر، بومرداس، تندوف، تيبازة)

المادة 3: فيما يخص التوزيع الجغرافي لمعهد التكوين المهني سطيف نجد مراكز التكوين المهني والتمهين للولايات : (بجاية بسكرة، جيجل،سطيف،مسيلة،بروج بوعريريج، ميلة، باتنة

المادة 4: فيما يخص التوزيع الجغرافي لمعهد التكوين المهني سيدي بلعباس نجد مراكز التكوين المهني والتمهين للولايات : (بشار،تلمسان، تيارت، سعيدة، سيدي بلعباس،مستغانم، معسكر، وهران، نعامة، عين تموشنت غليزان، البيض)

المادة 5: فيما يخص التوزيع الجغرافي لمعهد التكوين المهني عنابة نجد مراكز التكوين المهني والتمهين للولايات : (تبسة سكيكدة، عنابة، قسنطينة، الطارف، خنشلة، سوق اهراس، قالمة، ام البواقي).

المادة 6: فيما يخص التوزيع الجغرافي لمعهد التكوين المهني المدية نجد مراكز التكوين المهني والتمهين للولايات : (الشلف الاغواط البليدة، البويرة، الجلفة، المدية، عين الدفلة، تسمسيلت)

المادة 7: فيما يخص التوزيع الجغرافي لمعهد التكوين المهني ورقلة نجد مراكز التكوين المهني والتمهين للولايات : (ادرار ورقلة، غرداية، تمنراست، اليزي، الوادي)

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 1993: 1-3)

6. 2. مؤسسات دعم التكوين المهني: تمثلت في المؤسسات التالية:

6. 2. 1. مركز الدراسات والبحث في المهن والمؤهلات (CERPEQ)

يشير المرسوم تنفيذي رقم 90-138 مؤرخ في 20 شوال 1410 الموافق 15 مايو 1990 ، الذي يتضمن إنشاء مركز للدراسات و البحث في المهن و المؤهلات و تنظيمه و عمله CERPEQ في بابه الأول الى تسمية وهدف ومقر المركز، مركزا في المادة الرابعة على المهام، إذ يضطلع المركز في إطار التوثيق بين التكوين والتشغيل والبرامج السنوية والمتعددة السنوات، التي تعد طبقا للإجراءات المقررة على الخصوص بالمهام الآتية:

- يقوم بالدراسات والأبحاث في المؤهلات والمهن وتطورها وفي شروط اكتساب المؤهلات من خلال مختلف انواع التكوين ونتائج كل منها.
- يعطي آراءه واقتراحاته المستخلصة من هذه الدراسات والأبحاث، قصد جعل الجهاز الوطني للتكوين المهني يتلاءم دائما مع حاجات البلاد الاجتماعية والاقتصادية.
- يستعمل وسائل الملاحظة لاسيما فيما يخص إدماج المتخرجين من المنظومة للتكوين المهني، حتى يتسنى تقدير شروط إدماج المتكونين كما وكيفا.
- يحلل اثر أعمال تأهيل اليد العاملة أثناء العمل في إنتاجية العمل ونتائج المؤسسات.
- يعد فهرسا وطنيا للمهن والتأهيلات ويحدد الفروع التي تعاني عجزا ويتم ذلك خصوصا بالاتصال مع المعهد الوطني للتكوين المهني والمعهد الوطني لترقية التكوين المهني في المؤسسة والتمهين.
- يحلل اثر مختلف طرق التكوين من حيث التوافق الكيفي مع التشغيل والقيام بالدراسات المستقبلية عن تطور المهن والمؤهلات تبعا للاختصاصات والمستويات بغية توجيه استعمال القدرات الوطنية في التكوين وتنميتها.

- يقيم شبكة علاقات خصوصا مع مصالح التشغيل والمصالح والهياكل والأجهزة المكلفة بالتكوين المهني والموارد البشرية ومؤسسات التعليم التكوين العاليين والبحث.
- يقوم طيقا للتنظيم المعمول به بتحقيقات بغية الحصول على معلومات أو استعمال معلومات متوفرة في مستوى جميع الهياكل المكلفة بالموارد البشرية أو في أية هيئة أو مؤسسة عمومية أو خاصة.
- يقوم بالدراسات او الابحاث التي لها علاقة بهدفه قصد نشرها او تسويقها لحسابه الخاص او لحساب الغير.
- ينشر نتائج اشغال الدراسات والابحاث. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1، 1990: 672)

6. 2. 2.الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل (FNAC)

Fonds national de développement de l'apprentissage et de la formation continue

طبقا للمرسوم التفيذي رقم 98-355 مؤرخ في 20 رجب 1419 الموافق 10 نوفمبر سنة 1998 يتضمن إنشاء الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل وسيره. حيث حدد مهامه في مادته الرابعة دون الإخلال بالأحكام المتعلقة بمهام المؤسسات العمومية للتكوين المهني بالاتي:

- يسير الموارد المالية الموضوعة تحت تصرفه طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.
- يدرس ويعالج مشاريع برامج التكوين التي يقترح الصندوق تمويلها.
- يفصل في قبول مشاريع برامج التمهين أو التكوين المتواصل المقترح تمويلها والمقدمة طبقا للإجراءات المحددة في المجال.
- يحدد كيفيات تنفيذ برامج التكوين المقبولة وشروطها.
- يمول أعمال الإعلام والتوجيه المساهمة في تطوير التكوين المتواصل والتمهين.
- يمول، بالاشتراك مع الصناديق الموجودة أعمال التكوين عن طريق التمهين او التكوين المتواصل.
- يقوم بكل التحقيقات حول تقييم برامج التكوين المطبقة.
- يقوم بكل عملية تهدف الى ترقية التمهين والتكوين المتواصل وتثمينها.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1998: 2)

6. 2. 3. المركز الوطني للتكوين عن بعد (CNPD)

يحدد المرسوم التنفيذي 90-298 المؤرخ في 17 ربيع الأول 1411 الموافق 6 اكتوبر 1990 يغير تسمية المركز الوطني للتعليم المهني بالمراسلة فيجعل اسمه المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد CNEPD و ويعدل طبيعته القانونية و تنظيمه و عمله. حيث في مادته الثالثة، تتمثل مهمة المركز فيما يأتي:

- يتولى التكوين بالمراسلة في مختلف التخصصات التي تحضر للامتحانات والمسابقات التي تنظمها المؤسسات العمومية للتكوين المهني.
- يعد وفق البرامج المقررة، الوثائق التربوية والأدوات التعليمية الملائمة اللازمة لأنماط التكوين المقدمة.
- يتولى تقويم عمل التلاميذ عن طريق إجراء رقابة منتظمة لمعلوماتهم.
- يقوم أعمال التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعلومات ويسلم الشهادات المتصلة بذلك.
- يساعد الهيئات العمومية والمؤسسات وفق التنظيم المعمول به في تحسين المستوى وتجديد المعلومات.
- ينجز أعمال الدراسات والبحث والتجريب المرتبطة بهدفه.
- يحسن الأداء التربوي عن طريق إقامة منظومات حديثة للتعليم بالمراسلة.
- يقوم باي عمل للترقية والتسويق في مجال التكوين بالمراسلة.
- ينمي المبادلات مع مراكز التكوين الوطنية والأجنبية والمنظمات الدولية المتخصصة قصد تحسين نتائج منظومة التكوين.
- ينظم الملتقيات والتجمعات المرتبطة بميدان عمله.
- يصدر الوثائق و الدعائم التربوية المتصلة بمهمته ويتولى تسويقها.
- يتولى تسجيل التلاميذ في الامتحانات.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2، 1990: 1342)

6. 2. 4. المعهد الوطني لتطوير وترقية التكوين المتواصل :(INDFOC)

Institut national de développement et de promotion de la formation continue

مرسوم رقم 81-393 المؤرخ في 1981/12/26 المتضمن إنشاء (INDFOC) جاء في المادة الأولى من المرسوم: (تنشا مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي تسمى (المعهد الوطني لترقية التكوين المهني وتطويره في المؤسسة والتمهين) وفي مادته الثالثة : يهدف المعهد الى تقديم المساعدة التربوية والتقنية الى ما يأتي:

1) المؤسسات، قصد ترقية التكوين المهني وتطويره فيها.

2) الأشخاص والهياكل والهيئات المعنية بالتمهين : وفي إطار هذه المهمة:

- يقوم المعهد بكل دراسة وبحث يهدفان الى تحسين التكوين المهني الذي يدرس في المؤسسة وتكييف محتوياته ومناهجه والوسائل التربوية المطبقة فيه.
- يعد ويكيف وينسق بالاتصال مع المصالح الوزارية والهياكل والمؤسسات المعنية، محتوى برامج التكوين، والمناهج والوسائل التربوية الضرورية لتعليمها.
- يقوم بتحسين مستوى المكونين المكلفين بالتكوين التكميلي للمتمهنين وتدريسهم الإضافي، بالاتصال مع المؤسسات والهيئات المعنية ولا سيما المعهد الوطني للتكوين المهني ومعاهد التكوين المهني.
- يعد الاتصال مع المؤسسات والمنظمات والهيئات المعنية ولا سيما الاتحادات المهنية وغرف التجارة، مناهج تقويم التكوين المتمم في المؤسسة والتمهين، قصد الموافقة على طبيعة التكوين وضبطه.
- يعد بالاشتراك مع المؤسسات المعنية ويقترح عليها المخططات النموذجية لتجهيز هياكل التكوين لتمكينها من الانجاز بكلفة اقل واستعمال فعال.
- يدرس مناهج التقويم في المؤسسة والتمهين وشرط السيطرة على كلف التكوين المتمم في المؤسسة.
- يجمع ويحلل الوثائق والإعلام المرتبطة بمهمته وينشرها ويطور تبادل التجارب.

يتكون مجلس الإدارة في مادته الخامسة من :كاتب الدولة للتكوين المهني أو ممثله رئيسا، وممثلي مختلف الوزارات.

(الجريدة الرسمية للجمهوية الجزائرية 2، 1981: 2-3)

ليعدل وفق المرسوم رقم 90-288 مؤرخ في 10 ربيع الأول 1411 الموافق 1990 يعدل ويتمم المرسوم 81-383 المتعلق بالإنشاء وتم التعديل على مستوى التسمية والهدف والمقر.

(الجريدة الرسمية للجمهوية الجزائرية3، 1990: 2)

6. 2. 5. المؤسسة الوطنية للتجهيزات التقنية والبيداغوجية للتكوين المهني (ENFP)

يحدد المرسوم التنفيذي رقم 10-100 مؤرخ في 2ربيع الثاني 1431 الموافق 18 مارس 2010، القانون الأساسي للمؤسسة الوطنية للتجهيزات التقنية و البيداغوجية في التكوين و التعليم المهنيين.في مادته الرابعة مهام المؤسسة،حيث تتولى المؤسسة في إطار مخطط تنمية قطاع لتكوين والتعليم المهنيين على الخصوص المهام الآتية:

- اقتناء التجهيزات والأدوات الموجهة لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين، وتوزيعها وتركيبها والقيام بتجريبها.
- ضمان المراقبة التقنية والصيانة للتجهيزات والأدوات الموزعة على مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

- القيام بالدراسات التقنية والاقتصادية للصفقات المرتبطة بهدفها قصد استكشاف طاقات الإنتاج الوطني وتطويرها واستغلالها في ميدان التجهيزات والأدوات التقنية والبيداغوجية.
- المساهمة بالاتصال مع مؤسسات الدعم التقني والبيداغوجي، في إعداد وتكييف مخططات التجهيزات.
- اقتراحات نشاطات وعمليات التكوين وتنظيمها في مجالات استعمال وصيانة التجهيزات بالاتصال مع مؤسسات الدعم لفائدة مستخدمي التعليم والتأطير التقني والبيداغوجي.
- تكوين رصيد وثائقي يتعلق بالتجهيزات التقنية والبيداغوجية وضمان توزيعه على مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.
- المساهمة في إعداد مدونات التجهيزات التقنية والبيداغوجية والمطبوعات التقنية والمهنية التي يعدها القطاع طبقا للتشريع والتنظيم المعمول بهما.
- ضمان التكفل بتحديد التجهيزات التقنية والبيداغوجية لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.
- تزويد مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين بالوثائق الضرورية لاستعمال التجهيزات التقنية والبيداغوجية المقتناة حديثا. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2، 2010: 19)

6. 3. المؤسسات العمومية للتكوين المهني :

6. 3. 1. مراكز التكوين المهني والتمهين CFPA

Centre de formation professionnelle et de l'apprentissage

المرسوم التنفيذي رقم 14- 140 مؤرخ في 20 جمادة الثانية عام 1435 الموافق 20 ابريل سنة 2014 يحدد القانون الأساسي النموذجي لمراكز التكوين المهني والتمهين. والذي يتضمن:

المادة الأولى: تطبيقا لأحكام المادة 14 من القانون رقم08-07 المؤرخ في 16 صفر 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008 و يهدف إلى تحديد القانون الأساسي النموذجي لمراكز التكوين والتمهين.

المادة الثانية: مركز التكوين المهني والتمهين الذي يدعى في صلب النص "المركز" مؤسسة عمومية ذات طابع إداري يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي.

المادة الثالثة: ينشا المركز بموجب مرسوم، بناء على اقتراح الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

المادة الرابعة: يتولى المركز على الخصوص، المهام الآتية:

- ضمان تكوين مهني أولي في جميع أنماط التكوين وفي مستويات التأهيل من الأول إلى الرابع.
- ضمان التكوين المهني المتواصل في مستويات التأهيل .
- ضمان التكوين للفئات الخاصة عن طريق الأجهزة الخاصة الموضوعة.
- تنظيم الإعلام والاتصال حول عروض التكوين وتوجيه المتربصين والمتمهنين.
- تنظيم نشاطات التكوين في إطار اتفاقيات مع مختلف الهيئات والإدارات والمتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين.
- تنظيم المسابقات والامتحانات والاختبارات المقررة في برامج التكوين المهني.
- القيام بتنصيب المتمهنين في الوسط المهني.
- القيام بتنصيب المتربصين في التربص التطبيقي في الوسط المهني.
- اتخاذ كل مبادرة للمساهمة في الإدماج المهني للحائزين على شهادات التكوين المهني والشباب المكون في إطار أجهزة الإدماج.
- المشاركة في مؤسسات الهندسة البيداغوجية في تقييم وتكييف برامج التكوين الكتب المهنية.
- تطوير النشاطات الثقافية والرياضية لفائدة المتربصين والمهنيين.
- المشاركة في التظاهرات ذات الصبغة المهنية والثقافية والرياضية.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1992: ص 6)

6. 3. 2. المعاهد الوطنية المتخصصة :

Institut national spécialise en formation professionnelle

طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 90-235 المؤرخ في 6 محرم عام 1411 الموافق 28 يوليو 1990 الذي يتضمن القانون الأساسي النموذجي للمعاهد المتخصصة في التكوين المهني. في مادته الثانية أن المعهد مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي.

في حين تحدد المادة الرابعة أهدافه فيما يتعلق بفروع اختصاصاته المهنية إلى ما يلي

✍ القيام بالتكوين الأولي والمستمر للتقنيين والتقنيين السامين.

- تنظيم تدريبات، حسب تطور سوق العمل، وفي نفس المستويات المشار إليها أعلاه، لتحويل مهارات المهنيين العاملين في قطاعات نشاط الاقتصاد الوطني والإشراف عليها.
- تقديم أشكال المساعدة التقنية والتربوية التي تهدف الى رفع مستوى التأهيل للعمال الذين عم في وضعية الخدمة الفعلية، للمؤسسات والهيئات والمقاولات بناء على طلبها.
- الإسهام في الدراسات والأبحاث بالاتصال مع الهيئات والمؤسسات المعنية.
- المشاركة، عند الاقتضاء، في تكوين المكونين وتحسين مستواهم وتحويل مهاراتهم.
- النهوض بجميع الوثائق والبيانات ذات الصلة بأغراضه ونشرها، وتشجيع المبادلات واللقاءات وتدعيمها ويمكنها ان تقوم بخدمات لفائدة منظمة دولية أو بلد اخر.

(journal officiel de la république algérienne,1990 : 903)

أما عن الفروع المهنية التي يهتم كل معهد بتكوينها حددت وضبطت حسب كل ولاية من ولايات الجزائر في القرار الوزاري المشترك مؤرخ في 14 رمضان 1425 الموافق 28 أكتوبر 2004، يحدد الفروع المهنية للمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني، التابعة لقطاع التكوين والتعليم المهنيين .

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية3، 2005: 24)

كما أن هذه المؤسسات مدعمة بجهاز تكويني آخر يسمى الملحقة ، وذلك عملا بأحكام المادة 6 من المرسوم التنفيذي رقم 90- 235 المؤرخ في 28 يوليو1999، الذي يحدد هذا القرار التنظيم الإدراي لملحقات المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني وسيرها وتدعى في صلب النص " الملحقة"، وطبقا للقرار الوزاري المشترك المؤرخ في 17 ذي الحجة 1914 الموافق 3 ابريل 1999 يحدد التنظيم الإداري لملحقات المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني وسيرها،

حيث حددت المادة 2 من نفس المرسوم ان هذه الملحقة تكون تابعة للنظام القانوني الذي تخضع له مؤسسة الارتباط. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 1999: 13)

إضافة الى هذه المؤسسات العمومية نجد كذلك المراكز المتخصصة في التكوين المهني والتمهين للأشخاص المعوقين بموجب المرسوم التنفيذي رقم 5 – 68 المؤرخ في 20 ذي الحجة عام 1425 الموافق 30 يناير 2005 يحدد القانون الأساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في التكوين المهني والتمهين للأشخاص المعوقين جسديا.

إذ تحدد مادته الأولى : فئة المعوقين جسديا بأنهم المعترف بهم طبيا وهم (المعوقون حركيا، الصم البكم والمكفوفون) وفي مادته الثالثة يحدد إنشاء المركز ومقره وكذا إمكانية إنشاء ملحقات للمركز.

في حين المهام الموكلة إليه تصرح بها المادة الرابعة: يتولى المركز لاسيما المهام الآتية:

- ضمان التكوين الأولي والمتواصل للأشخاص المعوقين جسديا في مستويات التأهيل التالية:

(عمال متخصصون، عمال وأعوان مؤهلون، عمال وأعوان ذوو التأهيل العالي، أعوان الإشراف والتقنيون)

- اقتراح تكييف وانسجام مضمون برامج التكوين والطرق والوسائل التعليمية الضرورية للتكوين المهني للأشخاص المعوقين جسديا وكذا الوثائق التقنية البيداغوجية المخصصة للمكونين المتخصصين.
- مساعدة المؤسسات الاقتصادية والهيئات الإدارية التي تضمن التكوين المهني للمعوقين جسديا عن طريق التمهين في المجال التقني والبيداغوجي وكذا تهيئة وتكييف مناصب العمل حسب احتياجات هؤلاء الأشخاص.
- تنظيم كل عملية تكوين لفائدة الأشخاص المعوقين جسديا في إطار تعاقدي.
- وضع نظام توجيهي مهني لفائدة الأشخاص المعوقين جسديا.
- مساعدة مؤسسات التكوين المهني والتمهين التي تتكفل بالأشخاص المعوقين جسديا في المجال البيداغوجي.
- المشاركة في عمليات تكوين المكونين المكلفين بتكوين الأشخاص المعوقين جسديا وتحسين مستواهم وتحويلهم

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2، 2005: 8)

زيادة على ذلك يوجد في القطاع ما يعرف بالمؤسسات الخاصة للتكوين المهني حسب المرسوم التنفيذي رقم 01-419 المؤرخ في 5 شوال 1422 الموافق 20 ديسمبر 2001، الذي يحدد شروط إحداث المؤسسات الخاصة للتكوين المهني وفتحها ومراقبتها، إذ تشير المادة الأولى (1) أن استحداث المؤسسات الخاصة للتكوين المهني باعتبارها مؤسسة يؤسسها شخص طبيعي أو معنوي خاضع للقانون الخاص في مادته الثانية، بقصد تقديم تكوين مهني يرمي الى اكتساب تأهيل مهني أو تحسينه، بمقابل أو مجانا، بطاقة استيعاب لا تزيد عن 20 منصب تكوين.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2، 2001: 18)

كما يحدد القرار المؤرخ في 24 جمادى الأولى 1423 الموافق 4 غشت 2002 الشروط المتعلقة بإحداث مؤسسة خاصة للتكوين المهني وفتحها. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية،2002: 14)

يتضح من خلال الهياكل التنظيمية للقطاع أنها تتوفر على شبكة واسعة من المؤسسات الوطنية والعمومية والخاصة هدفها الذي يتمثل في خدمة التكوين، فضلا عن مؤسسات الهندسة البيداغوجية التي تعمل على تنظيم برامج التكوين ومتابعتها، وكذا التكوين البيداغوجي لمؤطري هذه البرامج.

7. نماذج عن التكوين المهني في بعض البلدان :

7. 1. التكوين المهني في الدول العربية:

7-1-1- التدريب المهني في الأردن: تنفذ المؤسسة برامجها التدريبية المهنية ضمن قطاع الصناعة والتعدين والانشاءات وقطاع الخدمات وقطاع الزراعة من خلا معاهدها المنتشرة في مختلف محافظات المملكة ومواقع العمل بالتعاون والشراكة مع القطاع الخاص وتتمثل البرامج في :

1- **برامج الاعداد المهني**: برامج تدريبية يتم فيها اعداد المتدربين في مستويات العمل الاساسية الثلاثة (المهني، الماهر محدد المهارات) للالتحاق في سوق العمل تزويدهم بالمهارات الحياتية اللازمة حسب السلم الفني للمهارات.

2- **برامج رفع الكفاءة**: برامج منظمة تهدف الى رفع الكفاءة الفنية للعمال الممارسين في سوق العمل ضمن المستوى المهني الواحد او من مستوى مهني الى مستوى يليه.

3- **برامج التدريب المستمر وخدمة المجتمع المحلي**: برامج تدريبية قصيرة، دون مستوى مهني، يتم تنفيذها للمجتمع المحلي.

4- **برامج تدريبية في مجال السلامة والصحة المهنية**: برامج تهدف الى تدريب العاملين في المؤسسات والشركات في القطاعين العام والخاص، ورفع كفاءتهم في مجال السلامة المهنية.

5- **برامج تدريب المدربين والمشرفين** وتنقسم الى :

5-1. **برامج إعداد المدربين**: تهدف الى إعداد المدربين المهنيين ورفع كفاءتهم في أساليب التدريب والتعلم وبناء قدراتهم.

5-1. **برامج تدريب المشرفين**: برامج تهدف الى تدريب المشرفين في القطاعين العام والخاص، ورفع كفاءتهم في المهارات الإدارية والإشرافية وبخاصة في مجال التدريب والتعليم المهني والتقني.

6- **برامج إعداد وتدريب السواقين:** برامج تهدف الى تدريب السواقين في القطاعين العام والخاص ومؤسسات المجتمع المدني في مجال السواقة ورفع كفاءتهم للارتقاء من فئة إلى فئة أعلى وفقا لما هو معمول به لدى المعهد المروري الأردني التابع لمديرية الأمن العام وذلك لتنفيذ برامج القيادة الاقتصادية.

(مؤسسة التدريب المهني: 2014: 8)

7-1-2- التكوين المهني في المغرب :

يعرض قطاع التكوين المغربي ثلاثة أنواع للتكوين، التكوين الأولي الذي يضم التكوين الاقامي، والتكوين التناوبي والتكوين عن طريق التمهين، والنوع الثاني التكوين التأهيلي، والنوع الثالث التكوين أثناء العمل.

(Elyacubi.M ,2014)

يقابل أنماط التكوين المذكورة أعلاه أربع مستويات بأربع شهادات على النحو التالي:

1. شهادة فني متخصص: spécialisation يشمل التلاميذ الذين انهوا المرحلة الاولى من التعليم الاساسي ويستقبل حوالي 20% من التلاميذ.

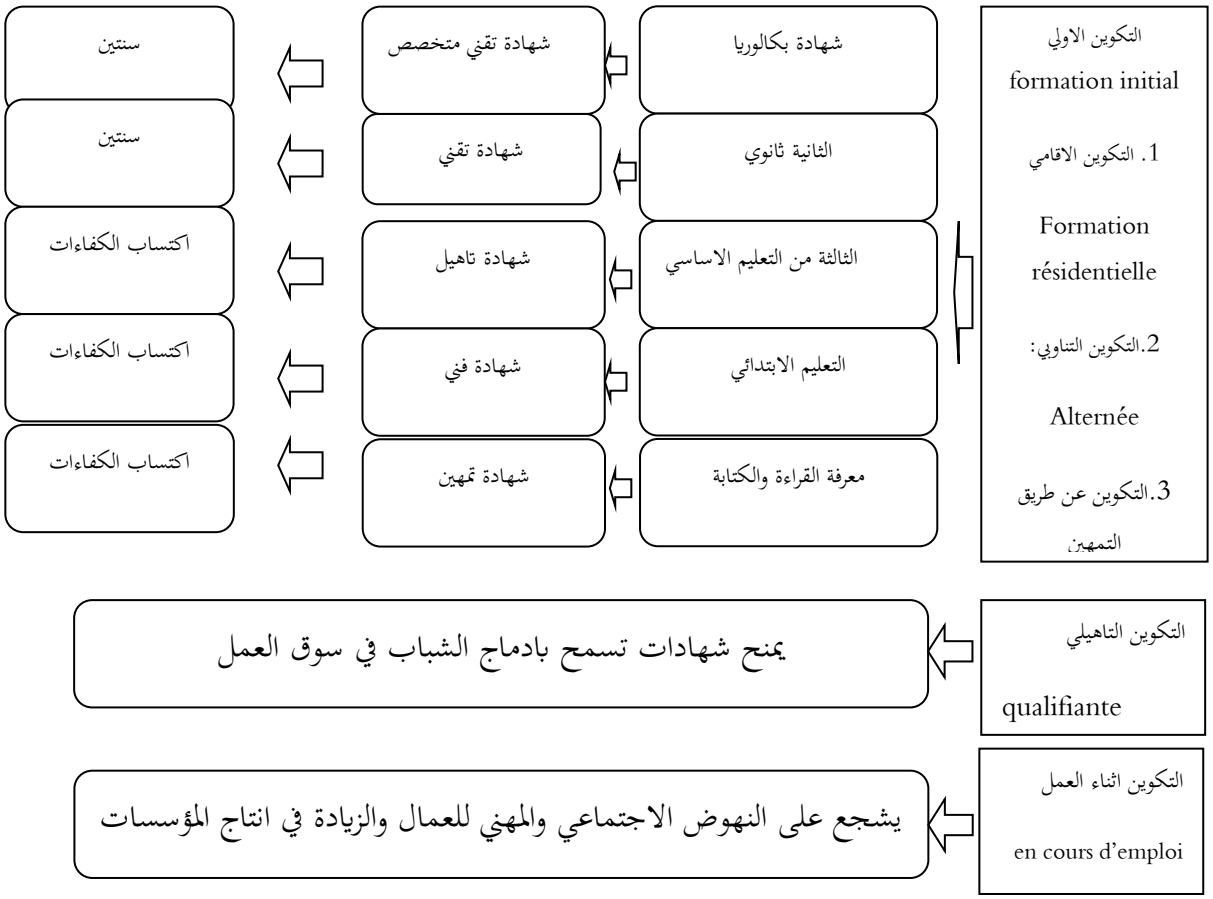
2. شهادة التأهيل: qualification يستقبل التكوين 40% من التلاميذ الذين انهوا مرحلة التعليم الأساسي.

3. مستوى تقني: Technicien يستقبل 40% من تلاميذ المرحلة الثانوية.

4. شهادة تقني متخصص: Technicien specialisé مفتوح على حاملي شهادة البكالوريا.

(Bennkerroum.M ,2005 : 256)

قدم "اليعقوبي وايريك" Elyacubi.M ; Eric.v,2014 توضيحا للأنواع الثلاثة والمستويات الدراسية للالتحاق بها والشهادات الممنوحة على مختلف الانواع، والمعروض في الشكل التالي:



الشكل (3) يوضح نظام التكوين المهني في المغرب.

Source : (Elyacubi.M ; Eric.v,2014 : 123)

7. 1. 3. التكوين المهني في تونس:

يمتلك برنامج التكوين في تونس حوالي 95% من إجمالي عدد المتربصين المسجلين في التكوين المهني، وهي تخصص 308 تخصصا تكوينيا تتم على مستوى 136 مركزا موزعة على النحو التالي:

47 مركزا للتكوين القطاعي.Centres sectoriels de formation (CSF)

50 مركزا للتكوين والتمهين: centres de formation et d'apprentissage (CFA)

12 مركزا للتكوين المهني والعمل الحر Centres de formation professionnelle et travail indépendant (CFPI)

14 مركزا لتكوين الفتاة الريفية: centres de formation de jeune fille rurale (CFJFR)

13 مركزا التكوين للحرف اليدوية: centres de formation aux métiers de l'artisanat (CFMArt)

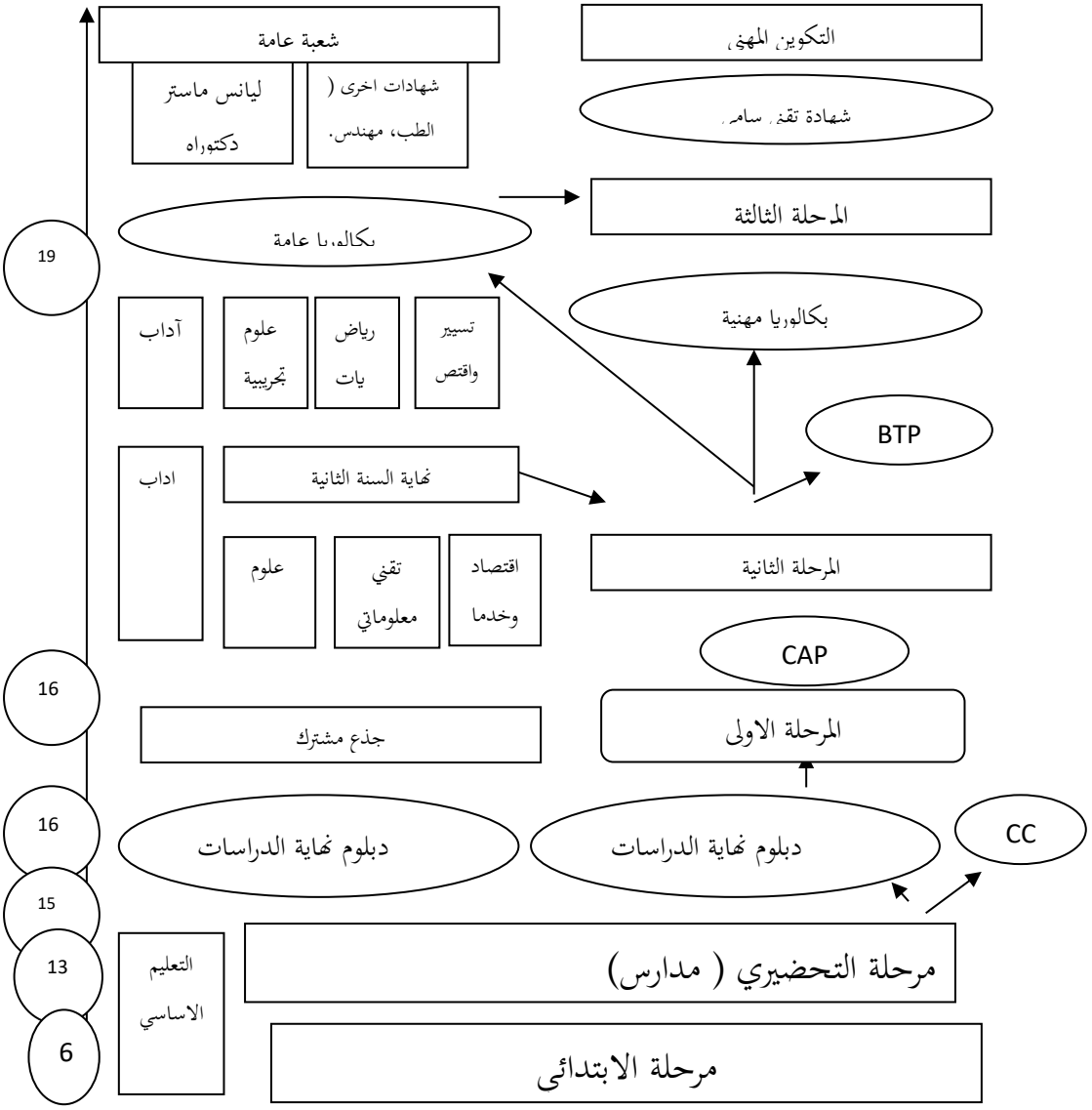
(Yaagoubi.M, 2013) .

أما عن أنماط التكوين يخصص النظام ثلاثة أنماط، التكوين الاقامي، والتكوين التناوبي، والتكوين عن طريق التمهين.

في حين الشهادات الممنوحة والمستوى الدراسي لكل شهادة فقد حُدد على النحو التالي:

- ✓ شهادة الكفاءاتcertificate de competence (CC) خصص المستوى لتلاميذ المرحلة التحضيرية التقنية.
- ✓ دبلوم نهاية الدراسات القاعدية التقنية: (diplôme de fin d'etudes de bases techniques) (DFEPT) خصص المستوى لتلاميذ المرحلة التحضيرية التقنية.
- ✓ شهادة الكفاءة المهنية)(Certificate d'Aptitude Professionnelle (CAP)خصصت الشهادة لأصحاب المرحلة الاولى ممن انهوا الدراسات القاعدية.
- ✓ شهادة تقني سامي Brevet Technician professionnel (BTP) مخصص لمرحلة الثانوية
- ✓ البكالوريا المهنية: (Baccalauréat professionnel) خصصت للحائزين على شهادة البكالويا العامة بمختلف التخصصات (الآداب، و الرياضيات، و العلوم التجريبية، و تسير واقتصاد).

وفي الشكل التالي توضيح لنظام التعليم في تونس :



الشكل (4) يوضح نظام التعليم في تونس

Source : agencia espanola decooperacion international para el desarrollo (2014 : 2)

من خلال الشكل يتضح ن نظام التعليم التونسي يتكون من ثلاث مراحل (الابتدائي، والثانوي، والتعليم العالي) وشعبتين (شعبة عامة، و شعبة مهنية)، حيث يتضمن التعليم بداية تعليم قاعدي اجباري حسب القانون للأطفال البالغين السن 6 الى 16 سنة.

التعليم القاعدي أو الأساسي ينتهي بنهاية السنة التاسعة ويتوج بشهادة نهاية الدراسات الأساسية (DFEB) أو دبلوم نهاية الدراسات القاعدية التقنية (DFEBT) وهم الموجهون الى المدرسة التحضيرية التقنية بعد السنة السابعة.

حيث الشهادة الأولى تؤهله الى دخول التعليم الثانوي المتوج بشهادة البكالوريا، أما شهادة نهاية الدراسات القاعدية التقنية يوجه الى التكوين المهني.

7. 2 . التكوين المهني في بعض الدول الأجنبية :

7. 2. 1.التعليم والتكوين في بريطانيا:

أجرت الحكومة البريطانية تعديلات على التعليم من شأنها أن تجعل المؤسسة التدريبية أكثر إستجابة لمتطلبات الصناعة والأعمال المحلية من التعليم التقليدي، و تجعل المؤسسة التدريبية أكثر إستشعاراً لحاجة الطلاب في الأماكن الدراسية، نظراً لكونها مسئولة عن تخطيط مستقبلها وشؤونها المالية . حيث خصصت ثلاثة أنواع من التعليم:

1- الشهادة العامة المتقدمة للتعليم (A level) : وهي المؤهل الرئيسي للالتحاق بمؤسسات التعليم.

2- التعليم المهني (Vocational Education): والمؤهل هو المؤهلات الوطنية المهنية العامة (National Vocational Qualifications,NVQS)

3- التدريب للعمل: وهي مؤهلات لوظائف محددة (Job Specific) وهذه المؤهلات الغرض منها مساعدة المتدربين على إكتساب معارف ومهارات لمهنة محددة وتسمى المؤهلات المهنية الوطنية (National Vocational Qualifications,NVQS)

4- المؤهلات المهنية الوطنية العامة (GNVQS) هذه المؤهلات المقصود بها الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 16-19 عاما والذين يتبعون تعليماً على نظام التفرغ الكامل . وهي تمنح هؤلاء الطلاب بديلاً للشهادة الثانوية المتقدمة (A level) وشهادة التعليم الثانوي العام (GNVQ) يتعلق بمساحة واسعة في مجالات العمل، ولكنه مصمم بحيث يعطي الطلاب تعليماً عاماً يعدهم للعمل أو الدراسة الإضافية وتتوفر هذه المؤهلات بحيث إنها تشمل 14 مجالاً مهنياً، وفي كل مؤهل هناك ثلاثة مستويات، أساسي (Foundation) ومتوسط (Intermediate) متقدم (Advanced) وذلك لمراعاة قدرات الطلاب المختلفة .ويتكون كل مؤهل من عدة وحدات (Units) ويتم تقويم الطالب بصفة مستمرة وعن طريق إختبارات قصيرة، حيث يمنح شهادة عن كل وحدة يجتازها بنجاح مرفق بتقدير مقبول، أو جيد، أو

ممتاز على حسب أدائه وفق معايير معينة عند إنهائه لمتطلبات المؤهل . ويتم منح المؤهل بواسطة ثلاث جهات وطنية هي أيد يكسل (Edexcel) أو سيتي أند جيلدز (City and Guids) أو الجمعية الملكية للفنون (RSA) وتقدم كل المؤسسات التدريبية وكذلك بعض المدارس الثانوية ذات الست الصفوف الدراسية(six forms) لنيل هذه المؤهلات.

(الأنصاري، ب ت: 456)

7. 2. 2. التكوين المهني في ألمانيا (التناوبي) :

تشير كل من "ايفا ريند فلايش و فليس مانيغ" (2016) Eva rindfleisch et Felise maennig-fortmann أن التكوين التناوبي أحد الركائز الرئيسية في نظام التعليم الألماني، وهو يلعب دورا هاما في اقتصاد السوق الاجتماعية، كما يتصف انه لا توجد قيود على الدخول الرسمي الى التكوين التناوبي حيث يمكن لكل تلميذ التقدم بطلب الحصول على تكوين بغض النظر عن مستواه الدراسي، مما يزيد من شفافية نظام التعليم ويسمح لجزء كبير من مختلف شرائح المجتمع الحصول على شهادة (دبلوم) معترف به يقدم له فرصة جديدة في سوق العمل في الوقت نفسه هو تكوين متوازي يتم في مركز التكوين المهني و المؤسسة.

(Eva.R, Felise .M ,2016 : 6)

يشير بن عزة محمد (ب ت : 80) يعتمد النمط التناوبي على تكوين المتربصين بين مراكز التكوين وبين المؤسسات، من حيث تولي مؤسسات التكوين توفير الأجور للمتكونين، والجانب التطبيقي يكون للمؤسسات من خلال مواقع العمل ، ويمكن تقديم لمحة عن نظام التعليم في ألمانيا في الجدول التالي:

الجدول (2) يوضح لمحة عن نظام التعليم في ألمانيا.

<table dir="rtl">
<tr><td>السن</td><td colspan="6">التكوين المتواصل</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">التكوين المهني المتواصل</td><td colspan="2">مؤسسات التعليم العالي</td><td>التعليم العالي</td></tr>
<tr><td>19-16</td><td colspan="2">نظام التناوب</td><td colspan="2">مراكز التكوين المهني</td><td>التعليم الثانوي</td><td>التعليم الثانوي2</td></tr>
<tr><td>15-10</td><td>المدرسة المتخصصة</td><td>مؤسسة الثانوي الدرجة الاولى</td><td>مؤسسة الثانوي الدرجة الثانية دورة قصيرة</td><td>مؤسسات التعليم المدمج</td><td>الثانوية</td><td>التعليم الثانوي1</td></tr>
<tr><td>9-6</td><td></td><td>المدرسة الابتدائية</td><td></td><td></td><td></td><td>التعليم الابتدائي</td></tr>
<tr><td>5-1</td><td></td><td>روضة الأطفال</td><td></td><td></td><td></td><td>التعليم الابتدائي</td></tr>
</table>

Source :(Eva.R, Felise .M ,2016 : 10)

أما عن أشكال التكوين فنجد التكوين المزدوج Système dual ، و التكوين في المؤسسة Formation en entreprise، والتكوين في مدرسة التكوينFormation en école professionnelle سنحاول توضح كل شكل على حدى:

1. التكوين المزدوج Système dual: تعني صفة المزدوجة لهذا النظام، أن يقدم في مكانين مختلفين في الشركة، وفي المدرسة المهنية، وعادة ما يستمر ثلاث سنوات، وفي بعض الحالات تدوم مدة عامين حسب ما تنص عليه الأحكام القانونية، كما يمكن تقصير مدة التكوين بالاتفاق مع الشركات.

والهدف من هذا النظام هو توفير تعليم مهني أساسي مكثف وتوفير المؤهلات والمهارات اللازمة في إطار تكوين منظم، لممارسة نشاط مهني مؤهل في عالم العمل.

2. التكوين في المؤسسة Formation en entreprise: آماكن التكوين معروضة من قبل المؤسسات (الشركات) أو من قبل مؤسسات الخدمة العامة، و المهن الحرة، حيث تتعهد شركات التكوين بتزويد المتدربين بالمهارات المهنية المنصوص عليها في أنظمة التكوين المقابلة للمهنة.

تقوم الشركة المكونة بإعداد خطة تدريبية للمتدربين والتي يجب أن تكون منظمة وفقا للمحتوى والجدول الزمني المنصوص عليه في لوائح التكوين.

3. مدرسة التكوينFormation en école professionnelle: تقوم المدرسة المهنية بوضع جدول زمني بالاشتراك مع الشركات والمدربين وخدمات التفتيش المدرسية والهيئات المختصة في الاقتصاد، وتهدف الأشكال التنظيمية المختلفة الى ضمان أن يكون المتعلمون اكبر قدر ممكن في مكان العمل، وهذا التوزيع يفي بمتطلبات التعليمية والتدريسية.

وتمتد الدورات التكوينية في المدرسة المهنية 12 سا على الأقل في الأسبوع، وثمانية منها عادة ما تكون للموضوعات المهنية وأربعة منها مواضيع عامة مثل الألمانية والتربية المدنية، والاقتصاد، والدين، والرياضة، واللغات الأجنبية.

(Ute. H, and all ,2007 :29)

7. 2. 3. التكوين المهني في فرنسا:

تتكون فدرالية التكوين المهني بفرنسا من ثلاثة أشكال للتكوين:

1- التكوين الأولي : formation initial : هذا التكوين إلزامي من السن 6 الى16 سنة ويقدم للشباب تعليما عاما ومهنيا، يتألف النظام نظام التكوين التابع لوزارة التعليم الوطني من ثلاث درجات مقسمة الى:

شهادة الكفاءة المهنية: Certificat aptitude professionnel (CAP)

بكالوريا مهنية: bac professionnel

تقني سامي: Brevet technicien supérieur (BTS)

دبلوم الجامعة التقنية: Diplôme universitaire technicien

2- تكوين الموظفين: formation des salaries

يتم التكوين للموظفين بناء على طلب من صاحب العمل في تنفيذه لخطة التكوين بالمؤسسة، او بمبادرة من الموظف في إطار الإجازة، وأهمها إجازة التكوين الفردي.

3- تكوين العمال الخواص: formation non salaries

يتم هذا النوع للعمال على حسابهم الخاص ويضم المزارعين والتجار والحرفيين، من خلال دفع مساهمة الى هيئة التحصيل من قبل الدولة. (Centre inff,2012: 2)

تشير الإحصائيات لفيدرالية التكوين المهني الفرنسية أن المستفيدين من التكوين المهني يشمل الشباب بنسبة 25%، وطالبي العمل 12%، والعاملين بالقطاع الخاص 43%، والمسؤولين 19%، والمستثمرين 1%. (jean.W ,2014 : 10)

ثانيا: التكوين البيداغوجي

1. تعريف التكوين البيداغوجي:

قبل التعرض للمفاهيم الخاصة بالتكوين البيداغوجي، نحتاج الى تقديم توضيح عن مفهوم التكوين أو التدريب. بداية يستخدم المربون والمهتمون بمجال تكوين المعلمين مفاهيم متعددة تشير الى التكوين منها : الإعداد préparation ،ومفهوم التأهيل qualification ،ومفهوم التكوين formation و التدريب training و كثيرا ما اختلطت المفاهيم عند البعض، وكثيرا ما تطابقت.

في هذا الصدد يشير "حديد " (2008) أن هناك مفاهيم عديدة عند الحديث عن التكوين والإعداد الوظيفي للمعلمين فنجد: الإعداد، التأهيل، التدريب، التحضير الوظيفي، وهذا التعدد في المفاهيم لا تنفرد به اللغة العربية وإنما تشترك فيه اللغات الأجنبية فعلى سبيل المثال نجد بالانجليزية الاستخدام التالي للمصطلح التكوين:

Teacher education, teacher preparation, teacher graduation, teacher certification, teacher training.

يعرف "بوفلجة " (1984، 5) التكوين على أنه تنمية منظمة وتحسين للاتجاهات والمعرفة والمهارات ونماذج السلوكات المتطلبة في مواقف العمل المختلفة ، من أجل قيام الأفراد بمهامهم المهنية أحسن قيام وفي أقل وقت ممكن.

تعرفه "شباني" (2009 :27) فعلا بيداغوجيا يكتسب وليس مجرد تسجيل للمعلومات آو مجرد تعليم لعادات معينة، فالتكوين ينبغي أن يسعى إلى البناء والى تحليل المواقف، وامتلاك المهارات والكفاءات مع إمكان استثمارها من جديد في التكوين، و في السلوك، وفي تحليل المواقف المختلفة .

كما يعده "الطعاني "(2007: 15) عملية دينامية تستهدف إحداث تغييرات في المعلومات ،والخبرات وطرائق أداء السلوك، واتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة التي تساعد على رفع كفاياتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية.

يؤكد "مؤيد " (2014: 270) أن التدريب عملية منظمة يتم من خلالها تغيير السلوكيات ومشاركة العاملين من اجل زيادة وتحسين فاعليتهم وأدائهم.

في هذا الصدد أورد " زاهر " (2011: 171) تعاريف إصلاحية للتدريب كالتالي:

- إجمالي النشاطات التي توفر المعارف، وتكسب/ تنمي المهارات، وتكسب / تعدل / تغير الاتجاهات، بما يصل بالفرد الى سلوك ذاتي مطلوب.
- تغيير الاتجاهات النفسية والذهنية للفرد تجاه عمله، تمهيدا لتوفير معارف ورفع مهارات الفرد في أداء العمل.
- توفير فرص اكتساب الفرد لخبرات على أداء العمل
- نشاط مستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات، التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما.

من خلال التعارف المقدمة للتكوين أو التدريب، نلاحظ أن هناك اتفاقا في بعض النقاط نلخصها كالتالي:

- التكوين عملية منظمة مخطط لها.
- تسعى الى تنمية أو إكساب معارف، ورفع المهارات، تعديل/ تغيير اتجاهات.
- الهدف تحسين أداء الفرد وزيادة فعالية المنظمة العامل بها.

1. أنواع التكوين: يمكن تصنيف انواع التكوين حسب زمان التكوين الى نوعين :

1.1. التكوين قبل الخدمة:

يعرف تكوين المعلم قبل الخدمة بأنه عملية دينامية مقصودة مخططة، تهدف إلى تنمية الاتجاهات والمعارف والمهارات المطلوب توافرها في مجموعة من الأفراد بطريقة منظمة؛ لكي تمكنهم من القيام بأداء أدوارهم المستقبلية

وتمكنهم من الاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المؤسسة إلى أقصد حد ممكن، وصولا إلى رفع الكفاية الإنتاجية لهؤلاء الأفراد أو مؤسستهم التي يعملون معا.

(شوق ، 1995 : 203)

2.1. التكوين أثناء الخدمة :

التدريب أثناء الخدمة تدريب مصمم لفائدة مجموعة من المعلمين من خلال برامج التدريب أو الورشات يعرف بأنه حلقة عمل للمهنيين وغيرهم من الممارسين لاكتساب معارف وأساليب جديدة وأفضل.

(Martha .N , 173)

كما يشير " دنيس" Dennis (1999) مفهوم التدريب أثناء الخدمة مخطط يمثل فرص للتعلم لأعضاء هيئة التدريس في المؤسسة التعليمة بغرض تحسين أدائه أثناء ممارسة المهنة. (بركات،2005: 5)

لذلك يحدد "جمانة " (2006: 106) أن التدريب أثناء الخدمة يساهم في تحقيق خمسة أهداف في تدريب المعلمين وهي:

1) القيام بمهمة التدريب الأساس.
2) القيام برفع مستوى المعلمين غير المؤهلين تأهيلا تاما.
3) القيام بالتدريب التاهيلي في حالة إدخال مناهج جديدة أو مواد إضافية.
4) القيام بتدريب المعلمين للقيام بادوار جديدة لم يتم تأهيلهم لها في الأساس.
5) القيام بالتدريب التأهيلي أو المستمر والذي يتطلب عودة المعلم من وقت لآخر للتدريب بأحدث النظريات والممارسات في مجال التعليم.

يميز " زاهر عبد الرحيم" (2011) ثلاث أنواع للتدريب طيلة فترة عمل الفرد وشغله للوظيفة وهي:

1- التدريب التاهيلي:

يتم في بداية رحلة الفرد في الوظيفة من خلال تحويل استعداداته الى قدرات بمعنى ما يستطيع أن يؤديه حالا ليأتي دور التدريب قبل أن يستلم الوظيفة بإكسابه المهارات اللازمة وكذا الاتجاهات المطلوبة وتعريفة بالمنظمة ونظام العمل وحقوقه وواجباته وقواعد الأداء السليم.

2- التدريب التنموي (التطويري):

يسعى هذا النوع الى سد الفجوة بين القديم والجديد من خلال توفير المعارف الجديدة، والعمل على زيادة وترقية المهارات في فترة التدريب ليستطيع الموظف التعامل مع كل جديد في مجال وظيفته مثل إدراج تكنولوجيا...هذا النوع يسير مع الموظف طيلة فترة عمله كلما طرا جديد في مجال عمله أو كلما تم ترقيته الى منصب آخر.

3- التدريب التحويلي:

يستخدم عندما تحاول المؤسسة تحويل وظيفة أو وظائف أو جزء منها الى وظائف نوعية أخرى، يتطلب تحويل الموظفين استنادا لطبيعة هذه الوظيفة، لذلك يتم تدريبهم استنادا لاستعداداتهم ببرنامج تحويلي الذي يحول فيه الاستعدادات الى قدرات ثم إكسابهم معارات اللازمة للأداء وكذا تعديل على مستوى اتجاهاتهم حتى يتحول سلوكهم الأداء الى السلوك المطلوب . (زاهر، 2011: 173)

كما يميز" أبو عطوان" (2008: 21) خمسة أنواع للتكوين أثناء الخدمة وهي :

1- برامج التحضير الأولي للمعلم: تهدف الى تهيئة المعلمين الجدد للمعلم وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة للعملية التعليمية.

2- برامج المناهج الجديدة: الهدف منها اطلاع المعلمين على المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها والتعامل معها بمهنية عالية.

3- برامج التأهيل للمعلمين: الهدف منها تمكين المعلمين غير المؤهلين تربويا من أداء العملية التعلمية.

4- برامج إنعاشية: الهدف منها إنعاش مهارات معينة عند المعلمين بقصد مواكبة التغيرات في الثقافة والعلوم.

5- برامج الدورات الخاصة: الهدف منها تمكين المعلم من مهام ضرورية يطلب القيام بها مثل الإرشاد النفسي، التربية الصحية، التكفل بالفئات الخاصة.

كما يصنف دويدار (2011) أنواع التدريب يختلف باختلاف نوع العمل الذي يراد التدريب عليه ونوع المدربين وخبرتهم السابقة ومكان التدريب والمستوى المطلوب للتدريب والمواد والأدوات المستخدمة في التدريب لذلك تصنف أنواع التدريب وفق الظروف المختلفة الى:

- التدريب من حيث الأهداف: يضم (التدريب الحركي- الاجتماعي – المعرفي)
- التدريب من حيث الوسائل : يضم (عن طريق المناقشة الجماعية - عن طريق الأداء الفعلي)
- التدريب من حيث المتدربين: يضم (العاملين الجدد والمبتدئين – القدامى وذوي الخبرة)

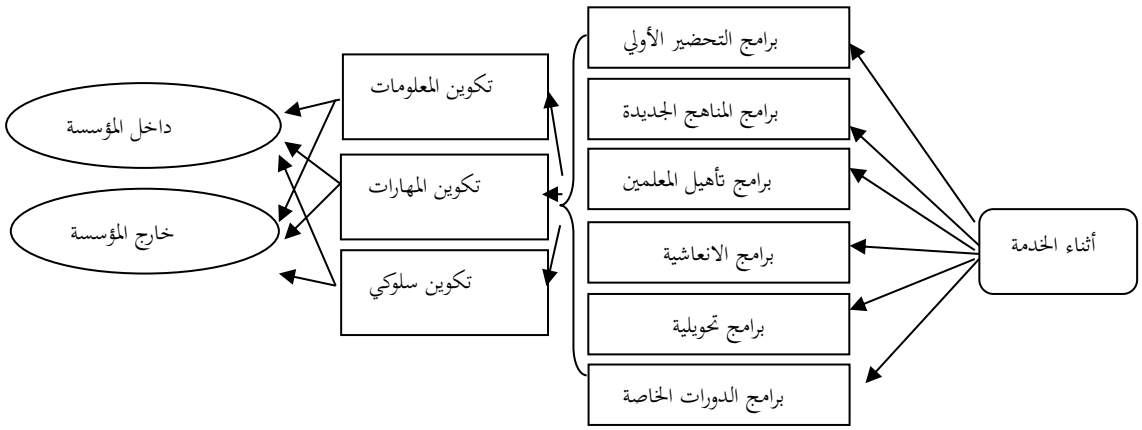
✍ التدريب من حيث المكان : (داخل مكان العمل – خارج مكان العمل)

✍ التدريب من حيث المحتوى : يضم (تدريب نظري - تدريب عملي – مزدوج).

(دويدار، 2011 :216)

من خلال التصنيفات قد نلاحظ الاختلاف تقسيم أنواع التكوين، لكن بعد التمعن نجد أن هناك نوع من الاتفاق ، إذ نلاحظ أن الثلاثة ينطلقون من تكوين تأهيلي للجدد أو المبتدئين أو التحضير الأولى ،كما نلاحظ أن البرامج التنموية تشبه الإنعاشية ، والذي يلفت الانتباه هو ان التكوين الأولي أو التحضيري يعد أساسا لكل ملتحق جديد أو مبتدئ في مجال عمله.

لذلك يمكن أن نحدد أنواع التكوين و تداخلها في الشكل التالي:



الشكل (5) يوضح التداخل في أنواع التكوين أثناء الخدمة المصدر : إعداد الطالبة

يوضح" القانون الجزائري" في مرسومه التنفيذي رقم 96-92 المؤرخ في 14 شوال الموافق 3مارس 1996 ان التكوين البيداغوجي يتعلق بتكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معلوماتهم، كما يحدد في مادته الأولى الشروط المتعلقة بأعمال التكوين المتخصص التحضيرية للالتحاق بالوظائف التابعة للمؤسسات والإدارات العمومية وتجديد معلوماتهم، وتحدد المادة الثانية أن العمليات تتم على شكل:

1- التكوين المتخصص: يتم في حال

☆ شغل منصب عمومي للمرة الأولى.

☆ الالتحاق بسلك عال أو برتبة عليا بالنسبة للموظفين الموجودين في وضعية خدمة. بالتحضير للمسابقات والامتحانات المهنية.

2- تحسين المستوى: بتحسين المعارف والكفاءات الأساسية للموظفين وإثرائها وتعميقها وضبطها.

3- تجديد المعلومات: بالتكيف مع وظيفة جديدة نظرا إما لتطور الوسائل والتقنيات وإما للتغيرات الهامة في تنظيم المصلحة وعملها أو مهامها.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية ،1996 : 6)

يدرج "**مرعي** " (2013: 400) التكوين البيداغوجي ضمن التربية المهنية على أساس أنها عملية تنموية بنائية تشاركية مستمرة، تستهدف المعلمين وسائر العاملين بالحقل التربوي لتغيير وتطوير أدائهم، وممارساتهم، ومهاراتهم وكفاياتهم، المعرفية والتربوية والتقنية والإدارية والأخلاقية.

اذ يعرف "فرحاتي" (2011: 35)مجموعة الأنشطة والوضعيات البيداغوجية الديداكتيكية التي يكون هدفها إكساب أو تنمية معارف من اجل ممارسة مهنة أو أعمال، حيث تشمل المعارف النظرية (مفاهيم – مبادئ) والمهارات والمواقف التي تجعل الفرد قادرا على شغل الوظيفة أو المهنة.

كما يعرفه "نوري " عملية تعلم مبرمج لسلوكيات معينة بناء على معرفة، يجري تطبيقها لغايات محددة تضمن التزام المتدربين بقواعد وإجراءات محددة مع تغيير في سلوكهم يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب في أداء العمل بشكل يختلف عما كانوا يتبعونه قبل التدريب (نوري،2011: 231)

في حين يعرفه "بوحفص" (2010: 37) مجموعة من نشاطات التعلم المبرمجة بهدف إكساب الفرد والجماعات المعارف و المهارات و الاتجاهات التي تساعدهم على التكيف مع المحيط الاجتماعي المهني من جهة، وتحقيق فعالية التنظيم الذي ينتمون إليه من جهة ثانية.

يعرفه " الحربي" (2008 :82) تهيئة المعلم المتكون في جميع التخصصات العلمية والتربوية المهنية الخاصة بالعملية التعليمية، حتى يكون فاعلا قادرا على التعليم والإرشاد، والتوجيه، والتحفيز مستخدما أساليب التدريس الحديثة وباحثا عن كل ما هو عصري يخدم العملية التعلمية.

أما "أوين" (Owen,J,1999) يعرفه بانه منظومة من الأنشطة المخطط لها نحو تحقيق تغير محدد في شيء معين.

يؤكد "مسيال" (Miceal.j and all,2001) أن التكوين البيداغوجي للمعلم هو الحصول على أساس من المعرفة حول طرق التدريس في الموضوع التخصص والتعرض للتجربة العملية داخل الفصول

2. مبررات التكوين البيداغوجي للمعلمين:

ترتبط مبررات التكوين بأنواع التكوين ونلخصها في ما يلي:

1- الأساتذة الذين يلتحقون أول مرة يحتاجون الى تدريب لأداء مهامهم.

2- التكيف مع التطورات التكنولوجية والأساليب التقنية والتدرب على توظيفها، وكذا تطور العلوم في المجالين التخصصي والبيداغوجي.

3- تغير الوظائف في حد ذاتها، كالانتقال من وظيفة الى أخرى يستوجب على الأستاذ التكيف مع الوضع الجديد بالتدريب.وكذا ترقية الأستاذ.

4- كثرة المشاكل والعراقيل التي تواجه الأستاذ أثناء أداء ادوار دون معرفة كيفية مواجهتها

(هيثم عبد المجيد واخرون،2013)

3. مكونات برامج التكوين البيداغوجي:

تنطوي عملية التكوين على مكونات متعددة تستهدف في مجملها سلوك المتدرب وأدائه المطلوب لذلك يمكن بلورة مكونات البرنامج فيما يلي:

1- **المكون المعرفي**: يوفر هذا المكون الأسس، و النظريات، و القواعد والقوانين المرتبطة بموضوع التكوين مستهدفا من ذلك توفير كل الجوانب النظرية عن موضوع التكوين.

2- **المكون المهاري**: إكساب وتنمية وتطوير الكيفيات الأدائية للقدرات المتاحة وصولا الى الكفاءة الأداء لفرد والمؤسسة التي يعمل بها.

3- **المكون الإتجاهي**: توفير الخبرات المباشرة التي تعمل على امتصاص الآراء والأفكار والمعتقدات أو تعديلها أو تغييرها بما يحقق أهداف التغيير السلوكية التي سعت إليها العملية التدريبية .

(زاهر ،2011: 172)

4. جوانب إعداد المعلم:

على الرغم من أهمية معرفة المعلمين بالمادة الدراسية بشكل جيد، غير أن هذا غير كاف لتحقيق تعلم فعال لدى الطالب، فمن الضروري توافر القدرة لدى المعلم على تحويل المحتوى المعرفي إلى أشكال تسهل فهم الطالب له، وهذا ما يطلق عليه المهارات لذلك يمكن أن نحدد الجوانب التي يجب التركيز عليها خاصة:

1) **الجانب التربوي** : يعد البعد التربوي من أهم الأبعاد التي يتشكل منها برامج إعداد المعلم ويتضمن هذا المجال تزويده بما يلزمه من العلوم التربوية والمواد اللازمة لمهنة التدريس بما فيها علم النفس التربوي، وعلم النفس النمو، ونظريات التعلم، وأسس التربية، والمناهج، وطرق التدريس التي تمكن من معرفة خصائص المتعلمين و الفروق الفردية بينهم وميولهم واستعداداتهم وأسس تعليمهم وسبل إثارة دافعتيهم وطرق التواصل، وبناء على ذلك فان هذا المجال يجب أن يمكن المعلم المتكون من :

1. الإحاطة بالأهداف التربوية والتعليمة وتصنيفاتها ومستوياتها وأسس صياغتها وأسس قياسها.
2. معرفة خصائص المتعلمين، وطبائعهم، وخصائصهم وميولهم و اتجاهاتهم وحاجاتهم المعرفية والنفسية والمهارية.
3. الإحاطة بأساليب التدريس الحديثة وما توصلت إليه تكنولوجيا التعليم.
4. إحاطة المعلم المتكون بآخر ما توصلت إليه البحوث والدراسات في مجال التربية والتعليم وآخر استراتيجيات التدريس الحديثة. (محسن ،2008: 206)

2) **الجانب الثقافي**: قصد التعرف على العلوم الأخرى غير تخصصه، يساعد هذا الجانب على تنمية شخصية المعلم والقيام بدوره الاجتماعي في التعرف على المشكلات البيئية المحلية التي يعيش فيها. حيث يشير محسن عطية (2008) أن هذا المجال من مجالات إعداد المعلم يعني أن يمتلك الحد الأدنى من الوعي والمعرفة بالأمور العامة التي تتعلق بشتى المجالات التي تشغل بال المتعلم ويسعون الحصول على إجابات مقنعة لها من المعلم. وقد تتضمن المواد الثقافية مواد علمية ، أو أدبية، أو تاريخية، أو دينية، أو فلسفية، لذلك يجب أن يتضمن برنامج الإعداد ما يأتي:

1. مواد عامة في مجال الثقافة الإنسانية العامة، التي تزود المعلم بثقافة العصر وما يلزم المعلم منها.
2. تزويده بآخر ما توصل إليه التقدم العلمي التكنولوجي وتمكينه من المزج بين الثقافة الإنسانية والتطور العلمي وأخر ما توصلت إليه التكنولوجيات في مجالات الحياة المختلفة. (محسن، 2008: 205)

قد يكون الهدف من هذا المجال مثلا تمكين المعلم المتكون من التعامل بلغة أجنبية واحدة على الأقل، وذلك لمواجهة متطلبات ثقافة العصر وعلومه.

3) **الجانب الشخصي الاجتماعي**: إنماء الناحية النفسية والاجتماعية بما يتناسب مع متطلبات العمل في مهنة التدريس من ناحية ومتطلبات القيام بدور قيادي ايجابي في تطوير مجتمعه والإسهام في حل مشكلاته من ناحية أخرى (عبد السلام ،2007: 420)

4) **الجانب التطبيقي:** تتعدد تسمية التربية العملية مثل التربية الميدانية أو التدريب العملي، او التدريب على التدريس أو التربية العملية الميدانية، او التربص التطبيقي ، لها هدف عام واحد إتاحة الفرصة للمتدرب لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التي تهتم بالمؤسسات التعليمية وكذا النشاط التعليمي.

حيث يؤكد أناس Agnès (Agnès.P,2001 : 11) انه عملية تتطلب النزول بالممارسة التطبيقية نحو الممارسة المهنية، ووضع الأنشطة التدريبية في موقع العمل.

كما أورد "جرادات" (ب ت : 9) التربية العملية تلك العملية التربوية الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام المعلم المتدرب لتطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقا أدائيا، وعلى نحو سلوكي في الميدان الحقيقي بشكل يكسب المتدرب الكفايات التربوية، ويصبح قادرا على ممارسة هذه الكفايات بكفاية وفاعلية.

نظرا لاهمية هذا الجانب يشير "مسيال " Miceal.j الى ضرورة إعادة النظر في سياسة التربص الميداني لأنها توفر المزيد من التبصير في نوعية الخبرات الميدانية كما أنها تكشف الممارسات الفعلية للأستاذ المعلم، كما ويشير الى تحديد صيغات محددة عن الخبرة الميدانية التي تعزز إعداد المعلم، و يقدم اهم الاعتبارات في العملية:

1- الرقابة القوية من قبل منظمي البرنامج وليس المؤسسة المضيفة
2- اختيار المواقع الميدانية
3- مراقبة المعلم من قبل المشرف. (Miceal.j and all,2001 : 31)

يركز "جاكس" (Jacques .l ,1996) الاعتماد على **شهادة التربص في مكان العمل** L'attestation de stage en milieu de travail التي تعد تقييما للقدرات التي لها علاقة بالوظيفة فهي تتضمن الحجم الساعي، الوظيفة، محتوى التدريب.، يرافق هذه الشهادة تقرير مقيم بدرجة ومشار فيه الى نقاط القوة والضعف للمتدرب.

كما يرتبط نجاح التدريب الميداني ارتباطا كبيرا بالأهداف التي سطرت منذ بداية البرنامج التكويني، ما أكده "محسن عطية "(2008، 213) أن نجاح التربية العملية يقتضي أن تكون لها أهداف محددة واضحة في أذهان جميع المشاركين في تنفيذ برامجها و تخطيطه بما فيها الإدارة و هيئة الإعداد ومدراء المدارس والمعلم المتكون والمعلم المتعاون.

على هذا الأساس برامج التكوين التحضيري هي كل متكامل لعدة مجالات تربوية وثقافية وعملية وشخصية، يسعى البرنامج الى إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات المعلم، لضمان الأداء الجيد والأثر الفعال على المؤسسة.

5. أهداف التكوين البيداغوجي للمعلم :

تتمثل اهداف التكوين البيداغوجي حسب ما اشار اليه **مرعي** (2013: 401) في النقاط التالية :

1) الارتقاء بمستوى أداء المعلمين والعاملين في الحقل التربوي.
2) تحسين فرص التميز العلمي والانجاز الدراسي للمتعلمين.
3) إحداث تغيرات ايجابية في سلوك واتجاهات المعلمين.
4) تجويد العملية التعليمية التعلمية.
5) ترسيخ مبدأ التعلم الذاتي والمستمر لضمان ديمومة التطوير والإنماء التربوي.
6) تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين وسائر العاملين بالحقل التربوي.
7) تعميق الإحساس بالإنماء المهني للعاملين بالحقل التربوي.
8) بناء القدرات الوطنية القادرة على تلبية التنمية الشاملة في المجتمع.

كما أكد "ياغي" (1986) أن التدريب يعمل على تحسين المناخ العام للعمل وتمكين الأفراد من الإلمام بكل ما هو جديد في ظل التقدم التكنولوجي في معظم مجالات الحياة وتزود الأفراد بالخبرات المختلفة مما يؤدي الى رضاهم عن عملهم وأنفسهم، ورفع الروح المعنوية بينهم ويساعد التدريب على علاقة ايجابية بين المؤسسة التربوية وأفرادها مما يؤدي الى دمج مصلحة كل منهم في قالب واحد (في اخليف واخرون ،2003: 138)

إن أهداف البرامج التكوينية لا تتعلق بجانب واحد وإنما تمتد الى عدة جوانب منها إحداث تغييرات في المعلومات والسلوكات، والاتجاهات ،والمهارات للمعلم للقيام بمهنة التدريس بما يتوافق واحدث التكنولوجيا لأداء أدواره بفعالية وتحقيق الأهداف المسطرة، وأن يكون قادرا على فهم المتعلمين وميولاتهم واتجاهاتهم وكيفية تنفيذ المواد داخل الفصل. وتسعى الى رضا المعلم من خلال التكيف مع الوسط المهني والقدرة على حل المشاكل والعلاقات الإنسانية الجيدة، ورفع معنوياته من خلال تحسين ظروف العمل،و تنمية التعلم الذاتي.

6. أهمية التكوين البيداغوجي للمعلمين: تتمثل أهمية التكوين البيداغوجي في ما يلي:

1- تمكين المعلمين من القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة بكفاءة أفضل.
2- تمكين المعلمين من مواكبة المستجدات العالمية، من اجل مواجهة حاجات الأفراد الذين يتعلمون على أيديهم.
3- مساعدة المعلمين على توظيف كفاياتهم واستثمارها بشكل صحيح لتحقيق الأهداف التربوية المسطرة.

4- مساعدة المعلمين في تنمية ثقتهم بذواتهم، من خلال اكتسابهم الكفاءة في مجال التدريس مما يولد التميز والاستقرار والأمن الوظيفي. **(غانم و ابو شعيرة** ، 2010)

كما يحدد (سعفان،2007: 66) ان التكوين البيداغوجي يدعم المواهب والاستعدادات، حيث يساعد الإعداد في تعزيز وزيادة الكفاءة المهنية لأصحاب القدرات العملية، ففي حالة عدم إعدادها تصبح قاصرة محدودة باعتبار أن التدريس له قواعد وممارسات تتطلب قدرات مصقولة ومهارات مدربة ومعرفة متخصصة تتم عن طريق تكوين المعلم

تتمثل الأهمية في اكتساب المعلم المهارات والمعارف وإعداده بقدرات متنوعة من اجل تلبية احتياجاته ومتطلباته حتى يساير العولمة بكل مستحدثاته ومستجداته، وامتلاك القدرة على التعامل مع هذه المتغيرات من خلال إعداده مهنيا جيدا ملما لأحدث طرائق التعليم، تعليم المادة وأساسياتها، القدرة على استخدام المهارات والمعلومات في حل المشكلات العلمية وتطبيقاتها الحياتية (بثينة ، 2005)

7. الاتجاهات الحديثة لإعداد المعلم:

إن الحديث عن تكوين المعلم بصفة عامة يقودنا للحديث عن مختلف الاتجاهات الفكرية والفلسفية التي جاءت نظرا للدراسات والبحوث في مجال إعداد المعلم، والتي تمحورت حول إضفاء النوعية والكفاءة في مجال إعداد المعلم وتأهيله لأداء مهنة التدريس باهتمامها بمختلف الجوانب التربوية، والمعرفية، و الثقافية، والتخصصية، بالإضافة الى تكوين شخصية المعلم، لذلك تتعدد النظم في إعداد المعلم باختلاف الشكل والمحتوى.

أما عن الشكل فيضم صنفين يتمحور حول الشكل الذي يقدم به الإعداد سواء تكامليا أو تتابعيا.

✍ النظام التكاملي: Integrated System

وفيه يدرس الطالب المعلم المواد المتخصصة، والمواد التربوية مع بعضها البعض، خلال مدة التكوين، وهذا النظام لا يعطي ولا يرتب أسبقية لمكون من مكونات البرنامج على الآخر، أما فلسفته فتقوم على:

- أهمية ترابط الزمن، والكلفة في إعداد الطالب المعلم.
- أهمية الترابط والتكامل، وأهمية الوحدة الموضوعية في برنامج الإعداد.
- أهمية أن يكون الإطار التعليمي الذي تتم فيه عملية الإعداد واحدا.
- أهمية النمو الشامل المتوازن في شخصية الطالب المعلم.

- أهمية التكيف المبدئي لأجواء المهنة ومتطلباتها.
- أهمية التكوين وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو المهنة المستقبلية.
- أهمية رؤية التخصص الأكاديمي من منظور تربوي. (تحسين والعبودي ، 2011: 207)

✍ **النظام التتابعي:Consecutive System**

يتم الفصل بين الجانب التخصصي والجانب المهني، حيث يشير الكندري (2002: 22) أنه نظام يتخصص فيه الطالب في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية، ليلتحق عقب حصوله على الدرجة الجامعية بمؤسسة الإعداد المهني، كما يشير الى أن مسالة الارتباط والتكامل بين الاعدادين التخصصي والمهني يصبح محل شك وريبة فضلا انه لا يتلاءم مع حتمية التمهين في التعليم.

يتم التتابع في التكوين بين الجانب النظري المقدم والجانب التطبيقي (التربص الميداني)، إذ تتخلل فترات التكوين النظري فترات للتربص الميداني تطبيقا لما تعلمه في الجانب النظري.

أما من حيث المحتوى ظهرت عدة اتجاهات تهدف إلى تحقيق كفاية المعلم والرفع من مستوى أدائه، بل تؤكد على استمرارية هذا الأداء بفعالية عند الانتهاء من مرحلة الإعداد ومباشرة العمل المهني. نذكر منها:

7. 1. الاتجاه القائم على النظم:

يعرف النظام على أنه الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف بينها علاقات تبادلية شبكية تتم ضمن قوانين ، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعة نشاطا هادفا ، وتكون له سمات مميزة ، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى ، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني ، ويكون مفتوحا يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد إليه ويكون ضمن حدود ، وله مدخلات ومخرجات (مرعي، 1983: 61)

يمثل منحى النظم نظاما متكاملا يوفر إطارا عاما يجمع العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في نشاط معين يساعد مفهوم النظام على تكوين نظرة شمولية تتيح الفرصة للتفكير في مكونات النظام الأساسي، وتجزئته الى نظم فرعية يمكن من خلال دراستها التوصل الى حلول للمشكلات التي تواجه سير العمل بصورة أفضل.

(الطعاني،2007: 45)

أدرج مفهوم النظم في برامج التعليمية، حين ظهر هذا الأسلوب في ضوء الاتجاه الذي ينظر الى العملية التعليمية على أنها مجموعة من الإجراءات والعناصر تتداخل فيما بينها لتحقيق أهداف محددة وفي ضوء مفهوم النظم فان برنامج الإعداد يتكون من:

أ. المدخلات: وتضم جميع العناصر التي تدخل النظام لغرض تحقيق أهداف يتم السعي من اجلها تحقيقها والمدخلات في نظام إعداد المعلم هي (المتعلم، والمعلم، والأهداف، وأساليب التدريب، ومحتوى التدريب)

ب. العمليات: وتشمل جميع التفاعلات التي تحدث بين عناصر المدخلات بهدف تحقيق مخرجات محددة.

ج. المخرجات: وتعني النتائج النهائية التي تحقق عن العمليات وهي في مجال إعداد المعلم تعني التوصل الى معلم الكفء المطلوب الذي يتحلى بالمواصفات المرغوب فيها وتتوافر له جميع الكفايات التدريسية.

د. التغذية الراجعة: من المكونات الرئيسية التي يتشكل منها برنامج إعداد معلم المستقبل في ضوء مفهوم النظم التغذية الراجعة التي تتضمن تحليل المخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء أهداف البرنامج لقياس مدى تحقيق الأهداف وتأشير نقاط القوة والضعف في مدخلات النظام وعملياته وإجراءاته. (محسن ،2008: 204)

نلاحظ أن هذا الاتجاه يتعامل مع أي نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاما متكاملا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف النشاط التعليمي.

7. 2. الاتجاه القائم على الكفايات (على أساس الأداء).

يشير " الأزرق" (2000) أن بوادر التطبيق الأولى لهذا الاتجاه كانت في الو.م.ا سنة (1968) عندما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع يسمى برنامج التدريب للمعلمين في المرحلة الابتدائية، تقوم على تحديد المفاهيم التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية في السنوات العشر اللاحقة، من خلال وضع مخطط عام لبرنامج تربية المعلمين يشمل على : (التخطيط للتعلم، واختيار المحتوى وتنظيمه، و استخدام الأساليب التي تحقق الأهداف ، والتقويم و دور المعلم على تحمل المسؤولية، وقيام المعلم بدور القائد المهني (الأزرق، 2000: 218).

في حين ظهر مفهوم البرامج التعليمة القائمة على الكفايات في كتاب منهجي" لفرنكليم بوبيت " Franklim Bobbit سنة (1918) وهو احد كبار التربويين، ثم صدر له كتاب آخر سنة (1924) حيث تتلخص نظريته في أن كلمة المنهج (Curriculum) تعني سلسلة من الأشياء ينبغي للمعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمي

قدراتهم لأداء الأعمال والمسؤوليات التي تشكل كل حياتهم بشكل جيد، وان تظل هذه القدرات على الأداء متمثلة في كل ما ينبغي ان يقوم يه المتعلمون من واجبات.(الفتلاوي ،2003: 63)

قدم " شيرون وجونسون "(shearron & jhoson) تعريفا للبرنامج القائم على الكفايات بأنه البرنامج الذي يقضي بأن يظهر المعلمون مجموعة من الكفايات التي يفترض ضروريتها لتحقيق أهداف التعلم المرغوبة عند المتعلمين .(طعيمة، 2006)

تعرف" الفتلاوي(2004) " حركة التربية القائمة على الكفايات، أنها تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحديد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثم تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ تلك المستويات ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق تلك الأهداف المحددة .(الفتلاوي، 2004 : 31)

أما "جمعية كليات التربية بالولايات المتحدة" (1968) عرفتها بأنها تلك التي تحتوي على المعلومات والمهارات وألوان السلوك المستخدمة من قبل المتعلم، وتشتق من تصور واضح ومحدد للدور الذي يقوم به المعلم وتصاغ هذه المعلومات والمهارات ، بحيث يمكن قياسها عن طريق السلوك الملاحظ . (الأزرق، 2000 :222)

يعرف "ريتشارد ولنس" Richard wollins البرنامج الذي يمد المعلمين المنتظرين بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على أن يأخذوا على عاتقهم القيام بادوار المعلمين.

كما يعرف "كوبر و وبر" J.M. cooper & weber البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها الطالب المعلم، والذي يوضح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات عنده، كما انه يضع مسؤولية الوصول الى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه (في عمومن ، 2011 : 276)

نلاحظ أن برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات تعمل على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، والمهام، والمسؤوليات، والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى، وتسطيرها في شكل معارف ومهارات وسلوكات واضحة قابلة للقياس، بالاضافة الى مسؤولية بلوغ تلك الاهداف.

7. 2. 1. عوامل ظهور حركة التربية القائمة على الكفايات: جاءت هذه الحركة نتيجة عدة عوامل وحركات نحددها في النقاط التالية:

- حركة المسؤولية : تُحمل هذه الحركة كل المسؤولية في فشل المتعلم للمعلم، فالمعلم الكفء هو الذي يستطيع متعلموه أن ينجحوا في ما خطط له، لذلك لتحقيق المسؤولية يجب الاهتمام بتربية المعلمين قبل وأثناء المهنة.
- تطور التكنولوجيا التربوية: تركز على تطبيق العلم على العمل، مثل التعليم المبرمج واستخدامه في تكوين المعلم.

- حركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية: ساعدت هذه الحركة على تطوير التربية القائمة على الكفايات، فالكفاية الواحدة تحدد سلوكيا بعدد من الأهداف على شكل نتاجات تعليمية يمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوم. كما تكون شاملة لجميع مجالات التعلم وتكون معروفة للمعلم والمتعلم.
- التعلم الاتقاني: لا يتحقق هذا العنصر إلا من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء، وهذا ما تركز عليه حركة الكفايات من خلال هدفها في تعليم المتعلم المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية اللازمة، لجعله قادرا على التعلم وهي معينة بتحديد النتاجات المتوخاة سلفا.
- حركة التجريب: ترتبط هذه الحركة بالتغير المتسارع للعالم وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس وبالسلوك النفسي الاجتماعي، وجميع هذه الأمور تهتم بها حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات.
- حركة التربية القائمة على العمل الميداني: يتاح للمتعلم الفرصة لمشاهدة المواقف التعليمية في المؤسسات والمشاركة والممارسة، الأمر الذي تعتمد عليه حركة الكفايات في إعدادها للمعلم.
- حركة تفريد التعليم: تستخدم هذه الحركة مواد تعليمية مفردة مثل: الحقائب التعليمية، المجمعات التعليمية التعليم المبرمج وتقوم هذه المواد على مبادئ أهمها: التعلم الذاتي، التقويم الذاتي، تحديد الحاجات، السير حسب قدرة المتعلم.
- الحركة السلوكية: تعتمد الحركة على مبادئ سلوكية في الإعداد والتدريب والتربية و تشكيل وتعديل السلوك ومن هذه المبادئ: التغذية الراجعة، وتحديد الأهداف بدقة.
- النظم: من الضروري أن تحدد الكفايات لأي تربية وإعداد في ضوء النظم، أي إطار كلي وتحديد الكفايات اللازمة لكل عنصر(مرعي ،2013: 344- 346)

كما يضيف " قرشم " (2004) بعض العوامل التي ساهمت في ظهور حركة الإعداد وفق الكفايات بالإضافة الى ما ذكر سابقا وتمثلت في :

1- تطور التكنولوجيا التربوية:

ترتبط تكنولوجيا التربية بأفكار سكينر المتعلقة بالاشتراط الإجرائي و تشكيل السلوك وفي هذه الأفكار برز التعليم المبرمج، التدريس المصغر، بحيث يقسم الموقف التعليمي الى مواقف صغيرة متتالية يسير بموجبها المعلم خطوة خطوة.

2- ظهور فكرة التعلم بالأهداف:

ترتبط البرامج القائمة على الكفايات ارتباطا عضويا بالبرامج القائمة على الأهداف السلوكية، وان كليهما يساعد على تقويم نتائج التعليم، فالأهداف السلوكية تستمل على الشروط التي سيحدث فيها السلوك، كما وتشمل على معايير تقويم الأداء نفسه ما تشمل عليه الكفايات، وعليه الأهداف السلوكية تعتبر الإستراتيجية التي قامت عليها تربية المعلم القائمة على الكفايات.

(قرشم،2004: 91-94)

7. 2 . 2. خصائص حركة الإعداد وفق الكفايات : صنف "ايلام" Elam خصائص تربية المعلم القائمة على الكفايات وقسمها الى خصائص أساسية، و متضمنة، و منتمية ،وهي موضحة في الجدول التالي :

الجدول (3) يوضح خصائص حركة الإعداد وفق الكفايات

خصائص أساسية	خصائص متضمنة	خصائص منتمية
1- الكفايات مشتقة من دور المعلم في المواقف التعليمية ومحددة بلغة سلوكية. 2- ترتكز معايير التقويم على أساس كفاية المتدرب وتحديد مستوى الإتقان المقررة والمعلنة. 3- التقويم يشترط الأداء كمعيار لإتقان الكفاية مع الأخذ في الاعتبار المعرفة النظرية لدى المتعلم. 4- تقدم المتعلم في البرنامج يعتمد على التمكن بالكفاية في شكل سلوكي. 5- يسهل البرنامج تطوير كفايات تعليمية محددة وتقويمها.	1- التفريد 2- التغذية الراجعة 3- تطبيق البرنامج بشكل كلي واشتماله المؤسسة التدريبية كلها 4- التركيز في البرنامج التدريبي على متطلبات التخرج من البرنامج 5- الاستعانة بصورة تنظيمية لعناصر البرنامج. 6- التزام البرنامج والمتدرب بتحقيق أهداف البرنامج التدريبي	1- يتم تنفيذ البرنامج في ظروف ميدانية 2- الاعتماد على كل الأعضاء لاتخاذ القرارات في البرنامج 3- مشاركة المتدربين في عملية اتخاذ القرارات 4- توجيه واستمرارية البحث 5- استمرارية النمو المهني 6- تكامل دور المعلم

المصدر: قرشم(2004: 96)

إن إعداد المعلم القائم على الأداء (الكفايات) يفترض منه التدريب على المهام والأدوار التي حددت مسبقا حتى تتحقق مستوى الكفاية، لذلك يتطلب تحديد الكفايات و تحليلها تحليلا مفصلا ودقيقا من خلال الأدوار الموكلة للمعلم، التي على أساسها تتحد المعرفة والمهارات التي يحتاجها المعلم. ثم العمل على تنفيذه في ظروفه الميدانية، وبتوظيف مختلف التكنولوجيات والوسائل التعليمية.

7. 3. الاتجاه القائم على أسلوب التدريس المصغر.

أخذت جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1963 فكرة التدريس المصغر كأسلوب لإعداد المعلم ونشأت فكرت التعليم المصغر بناء على مسلمة مؤداها أن عملية التعليم أو التدريس عملية مركبة، ومعقدة في فصول مزدحمة بالمتعلمين، وان الطالب /المعلم المبتدئ يواجه مواقف صعبة، ولا يمكن أن تتضح مؤشرات نجاحه من فشله، ولا يحدد له نقاط قوته أو ضعفه، ولا يعرف السبيل الى التحسين أو التطوير، لذا كانت فكرة التعليم المصغر لمواجهة العديد من المعضلات في إعداد المعلم والتي حصرت في ما يلي:

1- التقليل والتبسيط من تعقيدات الموقف التعليمي.

2- اختصار زمن الموقف التعليمي.

3- تقليل عدد التلاميذ الذين يواجههم المعلم.

4- التدريب على المهارات في بيئة واضحة المتغيرات يسهل التحكم فيها.

5- تقديم التغذية الراجعة للمعلم الفورية. (السيد واخرون ، 2006: 69)

يعتمد هذا الاتجاه على تحليل الموقف التعليمي وتجزئته إلى عناصره الأولية وتحديد المهارات الأساسية اللازمة لكل عنصر من العناصر بغرض تعلمها وإتقانها ، ويستخدم في التدريس المصغر أجهزة سمعية بصرية تشمل على كاميرا وجهاز فيديو وجهاز استقبال تلفزيوني والحاسوب. يقوم هذا الاتجاه على أساس تناول عدد من المهارات التدريسية ويقوم الطلبة المعلمون أو المعلمون القدامى بممارستها وتصويرها ، ثم تشاهد بعد ذلك من قبل الطلبة المعلمون لتكون تغذية راجعة بالنسبة لهم بعد التعرف على الايجابيات والسلبيات. (الفرجاني، 1993: 812)

يهدف التدريس المصغر على حد تعبير "جاسون و تيفاني" Jason& Tiffany (2010) تمكين الطالب من التعلم ومحاكاة مهارات التدريس تحت ظروف وبيئات محكمة، وتمكينه من إتقان العديد من المهارات التدريسية تزيد ثقته بنفسه، وان وجود مجموعة صغيرة من الطلبة يكسب الطلبة المعلمين الثقة في التدريس. (جودة ،2017: 502)

يعتمد هذا الاتجاه في تكوين على ركائز أساسية أهمها:

1. التخطيط: برسم الخطوط الرئيسية ووضع الأسس العملية لمادة الدرس وطريقة العرض والمناقشة، والزمن والعدد..الخ.
2. التوجيه: وهي عملية تقويم بين المشرف و طلبة التربية الميدانية.
3. التدريب: لإتقان المهارات التدريسية وتطبيقاتها، والاستفادة من تكنولوجيا الأجهزة في تقديم التغذية المرتدة الفورية لإتقان المهارات.
4. التقويم: عملية مستمرة في جميع الخطوات، وأثناء التدريب على المهارات، والإنتاج، وهو عامل مشترك بين المشرف والطلبة.
5. المتابعة: حيث يقوم الطالب باختبار، ومراقبة، وضبط السلوك، والاستجابات، والتغيرات، التي تظهر على مستوى متعلميه، ثم يعدل من سلوكه وطريقة نشاطه تبعا لذلك.
6. الأداء والتنفيذ: يتم تحليل المادة الى مهارات تتكون من نماذج لخطوات التدريس.
7. حيوية المعلم: هي ضرورية لنجاح القيادة، وسلامة التنفيذ، وتقبل المادة. (السيد واخرون ، 2006: 70)

7. 4. الاتجاه القائم على أساس التعليم عن بعد

يشير "ويدلي " Woodley (2004)، و "كيركود" Kirkwood (1988) يمكن للتعليم عن بعد المتكامل مع التكنولوجيات التعليمية الجديدة أن يكون وسيلة قوية لمواجهة تحديات الوصول، والجودة والتكاليف. غير أن هناك حاجة مستمرة لتقييم نوعية وفعالية برامج التعليم عن بعد.

اذ يعرف" هيرالي براتون" Hilary Perraton التعليم عن بعد نشاط تعليمي منظم بالاستناد على استخدام المواد التعليمية، حيث يتم فيه تقليل القيود المفروضة على المتعلم من حيث الزمان والمكان، الوتيرة، وطريقة الدراسة ويستخدم التعليم المفتوح Open learning والتعليم عن بعد كمصطلح شامل لتغطية منهاج تعليمي، ويتم توجيهه باستخدام مجموعة من التكنولوجيات في مجال التعليم. (Helary.P,2002: 11)

كما تقدم " اليونيسكو" UNESCO تعريفا للتعليم عن بعد بأنه: العملية التعليمية التي يتم فيها كل أو جزء كبير من التدريس من قبل المتعلم، ويتطلب هذا النوع (التخطيط المنظم، الدورات المصممة جيدا، تقنيات تعليمية خاصة طرق الاتصال عن طريقة تكنولوجيات الكترونية وتكنولوجيات أخرى)(Mary.B,2011 : 9)

7. 4. 1. الوسائل والتكنولوجيا المستخدمة في التعليم عن بعد:

تنوعت وتعددت الوسائل المستخدمة في تكوين وتنمية المعلم، ولازلت في تطور بفضل التطور التكنولوجي ويمكن أن نلخص أهم الوسائل المستخدمة في تعليم المعلم عن بعد ونقاط قوتها ومتطلباتها كما لخصها "هيلاري" Helary (2011) في ما يلي :

أ/ **المطبوعة:** تساهم في توفير المعلومات والمفاهيم و الأمثلة بطريقة منتظمة، وتمكن من ربط موضوع المعرفة بالمدرسة والمناهج وطرق التدريس و تمكن من توفير نصوص للمعلم والمتعلم للتحليل والتفاعل، تتميز بأنها مورد تعلم بشكل دائم مع الاستخدام الفردي والجماعي ، و مورد محمول ومربح كما تقدم المعلومة بالتفصيل مع الشرح، و خفض التكاليف لكن الحجم يؤثر على التكاليف، غير أن توزيعها يكون بطيئا أو صعبا في بعض الأحيان، كما أنها لا تستجيب لسرعة التغيرات المفاجئة في المنهاج أو تعليم المعلمين، و يتطلب وقتا للإعداد لا يمكن إظهار التفاعل بين المعلم والمتعلم.

ب/ **الإذاعة:** تساهم في توفير معلومات موضعية وحالية للمعلمين، توضح القضايا والعناوين التعليمية باستخدام أصوات أصلية (معلمين صناع السياسات، خبراء التعليم، مطورين) ، كما تسهم في الرفع من مستوى الوعي حول التعليم يصل الى جميع أو معظم المعلمين في نفس الوقت لدعم أسرع وأكثر ونشر المعلومات على نطاق واسع، تمتاز بأنها تستجيب لاحتياجات المعلمين،و تتم في نطاق زمني قصير ، وفورية في المواد، والتكلفة منخفضة جدا، غير أنها ليست دائمة، تُفقد في حال لم تسجل، و ضعيفة التفصيل للمفاهيم والمواد المكثفة.

ج/ **الراديو التفاعلي:** يوفر دروس جيدة التنظيم للمعلمين والمتعلمين على حد سواء في مجموعة من المواضيع بحيث يعوض ضعف معرفة المعلم ويمكن تحسينه، و تدعم المعلمين في معرفة الموضوع، ويمكن أن توفر نماذج من الدروس، غير أن الجدولة الزمنية غير مناسبة بعض المرات، كما تعد وسيلة أحادية الاتجاه (التفاعل مع المواد).

د/ **أشرطة التسجيل:** يوضح المعلومات من خلال الصوت، و يعطي أمثلة للمفاهيم والنظريات، كما يوفر تسلسل المحادثة للتحليل الدقيق، حيث يعد مصدرا محمولا للأفراد والجماعات، و تكلفته منخفضة، إذ يعد من النماذج الجيدة في اللغة والتعلم والتدريس ، غير أن الأشرطة يمكن أن تتلف مع الزمن، كما يمكن أن تفشل في تحفيز التعلم النشط في حالة استخدمت لتقديم المحاضرات، وهي وسيلة أحادية الاتجاه.

هـ/ **الأقراص المضغوطة:**تساعد في الوصول الى المعلومات للمعلمين في شكل نصوص والرسومات والصوت والفيديو توفر معلومات عن المناهج الدراسية والمحتوى وطرق التدريس، تخزن معلومات كثيرة على قرص واحد، تمتاز بأنها بسيطة

الثمن وبسيطة النسخ والنشر، تعد بديلا في حالة عدم الوصول الى قاعدة البيانات التي تحتاج الى شبكة الانترنت ، غير أنها تتطلب جهاز كمبيوتر مع محرك الأقراص المضغوطة والبرمجيات للوصول الى القرص.

و/ **التلفاز**: يسهم في الرفع من مستوى الوعي في المجتمع بصفة عامة وحول القضايا التعليمية بشكل خاص، يصل الى جمهور واسع من المعلمين، و يعطي المقاربات والمعايير للمعلمين، و يوفر المواد كأساس للمناقشة الجماعية لأنه يظهر في سياقات حقيقية (المحتوى المرئي) التقاط واقع الفصول المدرسية ، يمكن الجمع بين مجموعة متنوعة من المحتوى (زيارات ميدانية، المقابلات، عمل المعلمين)، غير انه لا يمكن الوصول إليها دائما (أوقات الإرسال غير مناسبة) و تتم في اتجاه واحد التصوير في المدارس يتطلب الكثير من المهارات والموارد والمتخصصين.

ز/ **الحاسوب**: يسهل الوصول الى المعلومات من الأقراص المضغوطة. ويسهل الحصول على البيانات من القواعد كما يعد وسيلة لإعداد مواد التدريس، والمواد للمعلمين والمتعلمين. يمتاز بأنه يوفر المعلومات بكميات كبيرة والاختيار من بينها ما يناسب المعلم وحسب الحاجة. غير أن جودة البرامج في بعض الأحيان ضعيف وفي بعض الأحيان البرامج تركز على استخدام الكمبيوتر بدلا من استخدامه للتدريس والتعلم في المناهج المدرسية.

ح/ **الإنترنت**: توفر قاعدة بيانات تمكن المعلمين من متابعة التنمية المهنية وبرامج التنمية المهنية التي تقدمها، ويمكن أن توفر وسائط متعددة المواد، ويمكن أرشفة المناقشات والمواد لاستخدامها لاحقا، كما يمكن المعلمين من المشاركة على نطاق واسع. غير ان مشكلة الولوج الى شبكة الانترنت والتكلفة (متطلبات الكهرباء والاتصالات) تتطلب التدريب على الاستخدام، و تتطلب دعما تقنيا كبيرا.

(Helary.P,2011 : 43)

يركز التعليم عن البعد على توزيع المعلومات والتدريب على المناهج الجديدة بمختلف الوسائل والوسائط، و استغلال كل الوسائل بهدف تحقيق أهداف فردية في الرفع من مهارات المعلمين وتعميق الفهم لديهم و توسيع معارفهم على نطاق واسع وليس فقط تخصصي.

ثالثا: برامج التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني

قبل تصنيف برامج التكوين في قطاع التكوين المهني، لابد من توضيح لمفهوم البرامج التكوينية(التدريبية) و مراحل تصميمها وأسس التخطيط لها ومعوقاتها، ثم قياس فعاليتها وهو ما سنعرضه فيما يلي:

1- البرامج التدريبية :

تعددت التعاريف التي اهتمت بالبرامج التدريبية نخص منها ما يلي

يعرف "جود" good (1973): البرامج التدريبية مجموعة الأنشطة المنظمة أو المخططة التي تهدف الى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين ، وتساعدهم في تحديث ورفع كفاءتهم الإنتاجية، وحل مشكلاتهم وتحسين الاداء في عملهم. (في رزقان ،2013: 14)

كما يعرفه "الهنداوي" (2003) عملية مخططة ومنظمة وفق نظريات التربوية تقوم بها مؤسسات تربوية متخصصة لتزويد الطالب الأستاذ الخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد مربي المستقبل بالكفايات التعليمية تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعلمية. (في السبع،2010: 102)

اتفق كل من "أبو الروس" (2001) و مصطفى عبد السميع وآخرون(2005)في أن البرامج التدريبية هي جميع البرامج الطويلة أو القصيرة أو الورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادة أو ما شابه والتي تهدف في مجموعها الى الرفع من مستوى المعلم في ناحية أو أكثر من النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية التي تشكل الأداء الكلي في المهنة، لرفع مستواه العلمي والارتقاء بأدائه التربوي الأكاديمي من الناحيتين النظرية والتطبيقية.
(أبو عطوان،2008) (عبد السميع وحوالة،2005)

من خلال ما عرض يتضح ان البرامج التدريبية هي عملية مخططة ومنظمة من الأنشطة المتنوعة (معارف، ومهارات واتجاهات) والتي في مجملها تهدف الى تحسين أداء المتدربين، ورفع إنتاجية المؤسسة، تختلف حسب المدة الزمنية بحيث تكون قصيرة أو طويلة، تنتهي بشهادة تأهيلية تثبت جدارة المعلم في أداء الكفايات التدريسية التي تدرب عليها من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

1.1. خطوات تصميم البرامج: تم الاستفادة من نظريات بناء المناهج ومفهوم الكفاية في تصميم البرامج وفق خطوات متدرجة، وقد لخص "**الحولي** " (2010) مراحل بناء البرامج من مختلف وجهات النظر التي قدمها الباحثون على النحو التالي:

حدد" **اريكسون و جيولاش** " Erickson & Geulach (1972) ثلاث مراحل تمثلت في:

1- المرحلة الأولى: مرحلة التحليل : تتضمن تحديد الأهداف التعليمية، وتحليل وتنظيم المحتوى.

2- المرحلة الثانية: مرحلة التركيب: تتضمن الأنشطة التعليمية،و الأدوات والوسائل التعليمية، وتصميم الاستراتيجيات التعليمية وتحديدها.

3- المرحلة الثالثة: مرحلة التقويم.

في حين حدد "**كيمب**" **Kimb** (1990) انه عند بناء برامج تعليمية قائمة على أساس الكفايات لابد من الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما المحصلات التي يجب أن يصل إليها المعلم ليتمكن من أداء دوره على أفضل وجه؟

2- كيف يمكن للمتعلم أن يصل الى هذه المحصلات؟

3- كيف ستعرف أن المتعلمين قد وصل والى هذه المحصلات؟

أما " **الفرا فاروق**" (1984) حدد خطوات بناء البرامج وفق الخطوات التالية:

1- اختيار الأهداف التعليمية.

2- اختيار محتوى البرنامج

3- اختيار النشاطات التعليمية.

4- اختيار التقنيات التربوية المناسبة.

5- إجراءات التقويم. (الحولي ،2010: 20)

في حين حدد" **مؤيد السالم** " (2014: 277) خطوات بناء البرامج في ثلاث خطوات:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية 2- مرحلة التنفيذ 3- مرحلة التقييم

مع تأكيده على أن مرحلة التنفيذ : تتضمن ثلاثة جوانب مترابطة ومتكاملة وهي :

1- تصميم البرنامج التدريبي 2- إدارة البرنامج التدريبي 3- تحديد طرق المستخدمة في التدريب

كما يشير "المعايطة و النوري " (2012) أن خطوات وضع برنامج تدريبي تنطلق مما يلي :

- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب.
- تحليل الأهداف في صورة واضحة محددة
- استنباط وحدات التدريب اللازمة لتحقيق الأهداف
- تقنين وسائل التدريب مع مراعاة مرونتها لمواجهة أي ظروف طارئة
- اختيار المدربين وإعدادهم
- اختيار المتدربين
- إعداد وسائل التدريب
- تقييم المحصول الناتج من التدريب وقياس درجة النجاح بعد إتمام كل مرحلة
- متابعة نتائج التدريب. (المعايطة ، 2012: 233)

تعددت ضوابط وطرق إعداد البرامج الأمر الذي أشار إليه " ميشال بيرون" Michel Biron 2011 يجب الأخذ بعين الاعتبار في تحضير أي تكوين:

- ✓ تحليل الاحتياجات وتوقعات المتدربين.
- ✓ تحديد وصياغة الأهداف بشكل إجرائي.
- ✓ وضع خطة التكوين
- ✓ كتابة البرنامج
- ✓ اختيار استراتيجيات وتقنيات تنفيذ البرنامج.
- ✓ إعداد الوثائق ودعائم الأنشطة.
- ✓ توفير المعدات اللازمة.
- ✓ إعداد وسائل التقويم.
- ✓ تقديم بطاقة فنية كتقرير لاطلاع المسؤولين عن سير التكوين. (Michel,B 2011 : 10)

بعد عرض أهم مراحل تصميم البرامج، يتضح انه على الرغم من الاختلاف في التصنيف إلا أنها متداخلة لذلك سنحاول تحديد خطوات بناء البرنامج تكويني بالاعتماد على أربع خطوات أساسية التالية :

الخطوة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية.

الخطوة الثانية: تصميم البرنامج التكوين البيداغوجي: تتحدد هذه الخطوة بعدة مراحل هي:

1. تحديد الأهداف: يتضمن (رسالة ،رؤية المعهد ،الهدف العام والأهداف التفصيلية)
2. تحديد محتوى البرنامج.
3. إعداد الحقائب التدريبية ومواد التقييم ونشرة البرنامج.
4. المدربون.
5. مكان التدريب.
6. الزمن.
7. المتدربون
8. مستلزمات التكوين.
9. أساليب التكوين
10. نظام التقييم للبرنامج.

الخطوة الثالثة: متابعة البرنامج البيداغوجي.

الخطوة الرابعة: تقويم فعالية البرنامج التكوين البيداغوجي.

سنحاول فيما يلي معالجة كل خطوة وكذا الإجراءات اللازمة لتحقيقها :

1.1. تحديد الاحتياجات التدريبية

التدريب في الحقيقة هو مصمم لمواجهة ما يسمى بالاحتياجات التدريبية والتي تمثل مدخلا أساسيا للنظام التربوي، كما أن أي برنامج تكويني بيداغوجي يسبقه نشاط علمي عملي هادف بغرض الكشف عن الاحتياجات التدريبية التي تكسب البرنامج الفعالية المنشودة. إن تحديد الاحتياجات التدريبية تعد الخطوة الأولى التي يترتب عنها تحديد نوع التدريب المطلوب أو المستوى المطلوب لكل أستاذ من خلال تحديد الأهداف الدقيقة

1.1.1. تعريف الاحتياجات التدريبية:

تعرف الاحتياجات التدريبية على أنها مؤشرات تكشف عن وجود فرق بين الأداء الحالي و ما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور. (الطعاني،2007: 29).

كما يعدها "**الطائي**" (2006: 297) الأداة الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد مجالات تطوير و تنمية أداء الفرد من خلال العملية التكوينية، و مشكلات الأداء الحالية التي يمكن علاجها بالتكوين.

كما ترى "الجرواني " (2009) أن الاحتياجات التدريبية لا تتعلق بالوقت الحالي فقط وإنما بالتنبؤ بنواحي القصور والنقص التي يمكن أن تحدث في المستقبل ومحاولة التخطيط لها من الآن، كما وتمتد الى جوانب التطوير وليس القصور فقط وبالتالي تركز على ضرورة تغيير وتطوير معلومات أو مهارات أو اتجاهات.

يمكن القول أن الاحتياجات التدريبية مجموعة المؤشرات التي تكشف عن وجود فجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب فيه، تساعد في ضبط مجموعة المعلومات والمهارات والخبرات والسلوكات والاداءات اللازم احداثها في المعلم لمواكبة التغيرات والوصول الى الأداء المطلوب للوظيفة أو تطويره.

1. 1. 2. الحاجة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية:

تزايد الاهتمام بالتدريب نظرا لارتباطه بمستوى أداء الفرد للوظيفة التي يشغلها والكفاءة الإنتاجية، لذلك تظهر أهمية التدريب للأفراد كما **ذكرها كل من "نوري، و كورتل** " (2011) والتي هي في الحقيقة إجابة على التساؤل التالي متى نستخدم التدريب؟

1- فور التحاق الفرد بوظيفة جديدة يحتاج إلى التدريب للقيام بالأدوار التي سيقوم بها للمرة الأولى.

2- الوظائف نفسها عرضة للتغيير، كما أن الأفراد لا يقومون بعمل واحد فقط بل ينتقلون بين عدة وظائف وفقا لمسارهم الوظيفي مما يستوجب تدريبهم.

3- التطور التكنولوجي وما يترتب عليه من إدراج للتكنولوجيا الجديدة والمستحدثة يتطلب إلغاء بعض الأدوار وإنشاء وظائف تتناسب مع التكنولوجية الجديدة.

4- تعيين الموظفين جدد، تغيير المسار المهني، تغييرات تنظيمية جديدة، استحداث وظائف جديدة، إدخال تكنولوجيا جديدة، مشكلات طارئة....تختلف الأهداف باختلاف المؤسسات وأدوارها (حسنين ،2004: 35)

كما يشيران" نوري، و كورتل" (2011: 238) أنه لتحديد مؤشرات الأداء يستلزم دراسة المؤشرات التالية:

1- مقياس فاعلية الأداء للأفراد: لتحديد جوانب القوة والضعف في أداء الأفراد والتغيرات التي طرأت على مستويات الأداء في جوانب مختلفة

1- مكونات ومتطلبات الأداء: بهدف التعرف على العمليات التي يحتويها الأداء.

1. 1. 3.عملية تحديد الاحتياجات التدريبية:

يشير كل من "**نوري ، وكورتل**" (**2011**) ، "**الشال، مصطفى**" (**2003**) ، "**زاهر، عبد الرحيم** "(2011) " **اخليف، الطراونة**" (2002) أن مستويات تحديد الاحتياجات التدريبية ثلاث متميزة ومتكاملة وهي التحليل التنظيمي ،و تحليل العمليات ، وتحليل الأفراد ، يمكن توضيحها كالتالي:

1. **التحليل التنظيمي (تحليل المنظمة)**: بهدف تحديد النواحي المتاحة الى خدمات التدريب في المؤسسة، ويتم ذلك من خلال تحديد الأهداف التنظيمية للمواقع الإدارية وتحديد الإمكانات المتاحة لتحقيق تلك الأهداف بالإضافة الى تحليل المناخ التنظيمي الإداري الذي يؤثر على سير العملية.
2. **تحليل العمليات (تحليل الوظائف)**: تحديد مضمون برامج التدريب أي الموضوعات الواجب التركيز عليها في برامج التدريب، يتم من خلال تحديد المتطلبات النموذجية من معارف ومهارات واتجاهات وقدرات تلزم لأداء المهام وذلك بهدف تحديد الكفايات اللازمة.

فيما يخص تحليل الوظائف، عرفها **زاهر**(2010: 30) انها جمع وتسجيل كافة البيانات التفصيلية عن الوظائف بما يُمكن من تحديد خصائص ومواصفات مكونات الوظائف بطريقة واضحة ومفهومة تحدد المجالات ، والواجبات ، والمسؤوليات المطلوبة من الوظيفة، و دور تلك الوظيفة في تحقيق أغراض معينة وعلاقاتها ببقية الوظائف في المنظمة

تحليل الوظيفة هو تحليل لكافة المهام والمسؤوليات والأدوار والمهارات والقدرات اللازم توافرها في شاغل الوظيفة لذلك تكمن علاقة تحليل الوظيفة بتحديد الاحتياجات في الإجابة على السؤال التالي:

لماذا نقوم بتحليل الوظيفة؟ : تحليل الوظيفة وسيلة للوصول إلى توصيف الوظائف بالإضافة إلى انه يفيد في :

- ✍ الانتقاء والتوظيف والترقية بطريقة مقننة تبتعد كل البعد عن معايير شخصية غير موضوعية.
- ✍ بناء البرامج التدريبية والتطويرية والعلاجية من خلال تحديد توصيف المهارات الأدائية الفعلية للوظيفة وبالتالي الفارق بين الأداء الحالي والفعلي.
- ✍ قياس وتقييم الأداء من خلال التوصيف للأدوار التي يقوم بها الموظف وبالتالي الرجوع إلى تحليل الوظيفة تقييم الأدوار المسطرة في التوصيف والحكم عليها.
- ✍ تساهم عملية تحليل الوظيفة إلى تصميم سياسة سليمة للخدمات الصحية والأمن الصناعي من خلال ما توفره من معلومات حول درجة المخاطرة في كل وظيفة.

✍ توفر أساس موضوعي لتحديد الأجر وبذلك تترجم قاعدة أساسية لإدارة الأفراد وهي الأجر على العمل (تسعير الشهادات)

(نوري ،2011: 139)

يتم الاعتماد على تحليل العمل للتعرف عن كثب على طبيعة العمل بمختلف التفاصيل والإلمام بجميع العمليات المساهمة في انجاز هذا العمل لذلك تختلف طرق تحليل الوظيفية باختلاف الوظائف فقد نقوم بالملاحظة أو المقابلة أو نستخدم استبيانات لتحديد جوانب العمل المختلفة كما نلجأ إلى التقارير أو سجلات الموظف.

3. **تحليل الأفراد:** تحديد المهارات و المعارف او الاتجاهات المطلوب تنميتها في الأفراد العاملين في المؤسسة في ضوء المتطلبات النموذجية للأداء الوظائف التي تم تحليلها في الخطوة السابقة. من خلال الإجابة على التساؤل التالي: هل يحتاج الأفراد الى تدريب؟

وعليه يمكن استنتاج مؤشرات الاحتياجات التدريبية بمختلف المستويات من المؤسسة أو الفرد وقياس الأداء وتحليل الوظيفة ومتطلباتها، حيث يمكن الاستعانة بدوافع واتجاهات الموظفين، وكذا تقييم أداءهم، و العلاقات مع الآخرين و القدرات ،كما يمكن الاستعانة بتحليل المنظمة من خلال تحليل الأهداف، و طريقة العمل، والمدخلات والعمليات والمخرجات، بالإضافة الى تحليل الوظيفة بعد تحديد المهام الأساسية الموكلة للموظف، وتحليل المهارات والقدرات التي تناسب الأدوار الموكلة إليه.

1. 1. 4.أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

يعتمد النموذج في تقدير الاحتياجات على المخطط وصانع القرار، لذلك تتعدد نماذج تحديد الاحتياجات من حيث الهدف والطريقة المتبعة لذلك سنحدد بإيجاز هذه النماذج:

1) **النموذج الصناعي:** يعتمد هذا النموذج في تحديد الاحتياجات على الأساليب المركزية في الإدارة حيث تأتي الاحتياجات من قبل الرؤساء والخبراء دون الأخذ بعين الاعتبار أراء الأفراد المراد تدريبهم، يطلق عليه النظم المركزية التي تفرض خططا لمنطقة معينة تحدد فيها الحاجات معياريا بواسطة الخبراء على هيئة مجموعة من العبارات والأهداف العامة يتم تطبيقها وتقويمها.
2) **النموذج الاستدلالي:** يتعامل هذا النموذج مع الواقع الفعلي للمشروع التعليمي من حيث الأهداف المصاغة والأدوات والمعلومات والبيانات الموجودة بالفعل، ثم يقوم بمراقبة وقياس ما تم انجازه من الأهداف ثم يتم جمع

هذه البيانات لنستدل على التناقضات الموجودة، أي أن نقطة الانطلاق في هذا النموذج هي الأهداف ومراجعة مدى مصداقيتها وإمكانية تحقيقها وما يرتبط بتوفير موارد مادية وبشرية وتحديد متطلبات التغيير من مختلف المشاركين في المشروع التعليمي.

3) **النموذج الاستقرائي**: يعتمد هذا الأسلوب على استقراء الواقع، حيث يتم رصد الطريقة التي يتعلم بها الأفراد فعليا ثم إرجاع ذلك للأهداف المحددة سلفا، وتحديد مدى التناقض بين المستهدف والممارس بالفعل، بمعنى يعتمد أساسا على دراسة الواقع وتشخيصه، هناك أسلوبان تابعان لهذا النموذج هما أسلوب الأحداث الحرجة والثاني أسلوب دلفاي.

3.أ. أسلوب الأحداث الحرجة: هذا الأسلوب أشار إليه هيرشوتز Hershkowitz استخدم في ولاية نيوجرسي الأمريكية، يعتمد هذا الأسلوب على تحديد الفجوة في تحقيق الأهداف وعمل ترتيب حسب الأولويات، ويقصد بالأحداث الحرجة عنصرين أساسين: الأول يتعلق بأهمية الهدف والثاني بالمدى والواقع الحالي لتحقيق الهدف، ويتم ذلك بتحديد مقياس خماسي لتوضيح أهمية الهدف ومقياس آخر لتحديد الأداء المرضي وغير المرضي له، وعناصر الحدث الحرج هنا تتمثل في أن هناك نسبة 60% يرون الهدف مهما و40% فاقل لا يطبق، بمعنى أن المشكلة الحقيقية تكمن في الممارسة على الرغم من أن الأهداف موضوعية، من هنا يأتي التناقض وتتكون عناصر الحدث الحرج.

3.ب. أسلوب دلفاي : هذا الأسلوب يستخدم كأداة لجمع البيانات ذات الطابع التنبؤي الاسقاطي المستقبلي، ويقوم بعملية جمع البيانات مجموعة الخبراء يجري بينهم اتصال رسمي أو غير رسمي، ومن خلال تغذية راجعة ومضبوطة واستجابات المجموعة والقيام بتحليلها إحصائيا وعلى مدى عدة جولات يتحقق الإجماع حول الأهداف.(الشال ،2003: 24)

على الرغم من اختلاف وتعدد أساليب تحديد الاحتياجات إلا أن هدفها واحد وهو الوصول الى أهداف عامة وخاصة لتحديد محتوى البرامج التدريبية فقد نستعين بخبراء للتنظير في تحديد الأهداف، في حين قد نستعين بالعينة أو الأفراد وما يحتاجونه، كما ويمكن أن نقوم بتحليلات وقياسات لتحديد الفجوة بين الأداء الفعلي والمتوقع.

لكن المهم أن يتم مشاركة جميع الأطراف في عملية تحديد وتحقيق الأهداف المتوخاة، ففي نهاية تحديد الاحتياجات التدريبية للأفراد الهدف منه تحقيق الأهداف المؤسسة (المنظمة)، هذا ما يجعل خطوة تحديد الاحتياجات تعتمد على ثلاث مستويات في تحديدها للاحتياجات، إذ نلاحظ انه يوجد ثلاث عناصر مكونة للمنظمة وهي المنظمة ككل الوظيفة، والأفراد في المنظمة كلما قمنا بتحليل للثلاث عناصر كان تحديد الاحتياجات يتوافق مع الواقع المراد تحقيقه.

1. 1. 5. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تمثل الاحتياجات التدريبية الخطوات المنطقية التي يتبعها المدرب أو المسؤول في تنمية الموارد البشرية، للكشف عن النقص أو التناقض أو الفجوة بين الوضع الراهن والأداء المرغوب فيه أو المأمول، وتشخيص ذلك وتحليله والخروج بنتائج معينة من شانه تحديد الفجوة، وعليه الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الأولى في أي برنامج تدريبي ، تظهر إسهامتها في النقاط التالي:

1- وضع تصور عام للبرنامج التكويني (التدريبي) فالاحتياجات نقطة الانطلاق في عملية التدريب

2- توجيه الإمكانات والإجراءات التنفيذية لبرنامج التدريب والتنمية المهنية بما يكفل الأهداف المرجوة.

3- توظيف المعلومات الناتجة من البرامج التكوينية والتنمية المهنية في التنبؤ باحتياجات المستقبل.

4- توفير الجهد والوقت والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.

5- تفعيل البرامج التدريبية ورفع كفاءتها وجعلها نشاطا هادفا طبقا لتحديدها لمضمون البرنامج.

6- وضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء الهيئة التدريسية. (ضياء الدين ،2010: 143)

تضيف الجرواني (2009: 642) عن ما سبق ذكره من أهمية الاحتياجات التدريبية :

1- توضح القصور والمشاكل والصعوبات التي تعترض مسيرة الفرد أثناء تأدية أدائهم لمهامهم، مما يمكن مصممي البرامج وصانعي القرارات من وضع خطط تدريبية متكاملة فيما بينها لإحداث التغيير المستهدف.

2- تساعد في الكشف عن المستويات الحقيقية للمتدربين المستهدفين الأمر الذي يسهل تصنيفهم في مجموعات متجانسة ومن ثم تصميم البرنامج التدريبي لكل مجموعة.

3- تساعد في إيجاد التناقضات والفجوات وترتيبها حسب أولوياتها واختيار الأكثر تأثيرا أو أهمية والبدء في معالجتها

تتجلى أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في كونها الخطوة الأولى التي يترتب عنها تحديد نوع التدريب المطلوب أو المستوى المطلوب لكل أستاذ من خلال تحديد الأهداف الدقيقة. كما تعد مرحلة تحديد الاحتياجات التدريبية ضمانا لنجاح التكوين و بالتالي أداء المهنة بفعالية.

أما عن الاحتياجات التدريبية للمعلم فهي تتعلق بمهارات التدريس، حيث تؤكد نتائج دراسة " **كنعان علي**" (2009) حول واقع إعداد المعلمين ومتطلبات إعدادهم، طبقت الدراسة على 400 طالب معلم و14 مشرفا من الهيئة التدريسية لتقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة ، توصلت الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية في النقاط التالية:

1- فن استثمار الوقت التعليمي أثناء الحصة.

2- إشراك الطلبة في المواقف التعليمية.

3- استخدام طرائق تدريسية متنوعة.

4- مهارات التخطيط.

5- طبيعة المتعلمين وخصائصهم.

6- التعامل مع المشكلات وحلول ملائمة لها.

7- إثارة دافعية المتعلم.

8- المشاركة في اتخاذ القرارات.

9- الفروق الفردية(كنعان،2009)

في حين يشير المجلس الأوروبي (European commission,2013) ان المعلم بحاجة الى:

1- معرفة معمقة لكيفية تعليم موضوع تخصصه (معرفيا بيداغوجيا) لممارسة فعالة وفي بيئات تعليمية متنوعة ومتعددة من خلال التواصل بين المعلم والمتعلم.

2- يحتاج أن يكون المعلم فعالا (النجاح في إنتاج التعلم) وجيد أخلاقيا.

3- خبرة التكيف: القدرة على التكيف مع الخطط والممارسات في تلبية حاجات المتعلمين.

4- يحتاج المعلم أن يكون ناقدا لمختلف المواقف والممارسات الخاصة بالعملية التدريسية التي تركز على المدخلات.

5- تأثير المعلم ليس فقط على تحصيل المتعلمين، وإنما على مفهوم الذات والعلاقات الاجتماعية وقدرات التفكير، أن سلوك المعلم الذي يشجع وينمي تفكير المتعلمين يمكن أن يعرض في أربعة فئات:

1- توجيه الأسئلة: Questionning

السؤال يساهم في جمع المعلومات ومعالجتهما بحيث يكسبها معنى، ويتبين ما بينها من علاقات ثم يستخدم هذه العلاقات في مواقف جديدة ومختلفة.

2- بناء الفصل : Structuring

تهيئة المعلم للفصل سواء بعمل فردي أو جماعي موكل للمتعلمين، مع تنظيم الزمن وإدارته، وكذا تنظيم المواد والأدوات المتاحة وتنظيم حيز العمل لكل فرد او مجموعات وتأكيد أن التفكير هو الهدف الأعلى للتعلم.

3- استجابة المعلم للمتعلم Responding

أسلوب المعلم في الاستجابة يساعد على تنمية الوعي لديهم بعمليات التفكير وكيفية اكتسابها وتنميتها.

4- النمذجة (المعلم كنموذج) Modeling

المعلم كنموذج للسلوك المعرفي المرغوب فيه والذي يظهر في كل موقف من مواقف الحياة اليومية وفي الاستراتيجيات داخل الفصل والمدرسة. (الأعسر،1998: 12)

1. 2. تصميم البرنامج التدريبي:

هذه الخطوة تركز على تحديد الأهداف التدريبية ، وتحديد محتوى البرنامج وكل متطلباته من توقيت ومتدربين ومدربين ومعايير التقييم. كلها مبنية على الخطوة السابقة تحديد الاحتياجات التدريبية. (مؤيد،2014: 277) حيث تقدم هذه الخطوة الشكل أو التصور النهائي للبرنامج من حيث ضبط الأهداف، و المواد التدريبية، وطرق التدريب وأساليبه وعينة التدريب ومكان التدريب، والمدربين، وضبط الزمن بدقة. هذه المرحلة تتطلب عدد من الخطوات التفصيلية نذكرها كالتالي:

1.2.1. الخطوة الأولى: تحديد الأهداف :

من ميزة الأهداف السلوكية باختلاف مستوياتها تحديد الموضوعات الضرورية للتدرب عليها، التي تحقق الأهداف بحيث تكون المادة وصياغتها لتغطية هدف واحد أو أكثر، و يتوقف الأمر على خبرة القائم بصياغة الأهداف ودقة أجرأتها . تختلف الأهداف باختلاف المضمون التعليمي وباختلاف المهارة في تحديدها بدقة مما يجعل عنصر الأهداف يشكل عائقا لدى الكثيرين من المصممين للبرامج،

حيث تعرف الأهداف وفقا لعبد السلام (2007): انها مخرجات تعليمية محددة أو تغيرات سلوكية نتوقع تحقيقها بعد محتوى معين.

1. **مجالات الأهداف:**

تشمل الأهداف التي تؤكد على نواتج التعلم الفكرية المتمثلة في المعارف والمعلومات ومهارات التفكير بأنواعه المختلفة (الطناوي،2011: 21) ، تتكون الأهداف من العمليات أو المستويات التالية :

أولا: المجال المعرفي cognitive

يشمل معرفة الحقائق والمصطلحات والأفكار والمفاهيم، يتناول الحفظ والتذكر ومهارات التفكير، ويتكون هذا المجال من ستة مستويات معرفية متعددة ومتدرجة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) تنقسم الى مستويات دنيا ومستويات عليا حيث التذكر، الفهم، التطبيق تحتاج عمليات عقلية بسيطة، في حين التحليل، التركيب، التقويم يحتاج عمليات عقلية اعقد من سابقتها.

ثانيا: المجال الانفعالي: Affective

تتصل الأهداف التعليمية في المجال الانفعالي بالتغيرات الداخلية التي تطرا على مشاعر المتعلم وميوله، وتؤدي به الى تبني المواقف والاتجاهات والمبادئ والمعايير والقيم التي توجه سلوكه وتصرفاته وتشير الى ما يتخذه من أحكام وقرارات.

ثالثا: المجال النفسحركي: psychomotor domain

يشمل المهارات الأدائية التي تتضمنها الجوانب العملية للموضوعات، حيث تتطلب المهارات نوع من التآزر الحركي مثل الكتابة، استخدام أدوات أو الآلات ..الخ (فرج،2009) (أبو شعيرة،2008)

2. مصادر الأهداف:

حدد "رالف تايلر" (1963) Tayler المصادر العامة التي ينبغي اعتمادها لتحديد الأهداف كالتالي:

1- حقائق تتعلق بالمتعلم (حاجاتهم، اهتماماتهم،الخصائص النمائية..)

2- خصائص تتعلق بالمجتمع: أنظمة المجتمع والقوى المؤثرة فيه والمسيطرة عليه، المستويات الاقتصادية، الاجتماعية و الثقافية.

3- معلومات تتعلق بطبيعة الأعمال السائدة في المجتمع ومطالب هذه الأعمال.

يمكن تلخيصها بصفة عامة على النحو التالي:

*/ المنهاج المدرسي والمقررات

*/ المواد والمصادر التعليمية

*/ المراجع والدوريات والمجلات.

*/ تحليل المهن.

*/ زملاء المهنة والمختصون والخبراء.

*/ تحليل المواد والمحتويات التعليمية. (أبو جادو،2008: 253)

يجب أن نراعي في تحديد الأهداف ما يلي :

1- أن تكون محددة تحديدا واضحا ودقيقا

2- أن تكون منسجمة مع الأهداف العامة للبرنامج.

3- أن تكون واقعية قابلة للتطبيق.

4-أن تكون قابلة للقياس. (الطعاني، 2007: 54)

3.مستويات تحديد الأهداف :تحدد وتصاغ الأهداف التكوينية عبر المستويات التالية:

1) **مستوى البرنامج**: يمثل الهدف العام للبرنامج يتضمن ملخص للأهداف التفصيلية لا يشترط فيها ان تكون مصاغة سلوكيا.
2) **على مستوى المواد التدريبية**: يصاغ لكل مادة هدف سلوكيا ويتفرع منه الأهداف التفصيلة للمادة التدريبية ثم يتفرع منه هدف الوحدة التي تمثل الأهداف المرحلية التفصيلة وهي تتعلق بالأداء التشغيلي التدريبي والتي يمكن قياس مخرجاته عند هذه المرحلة (زاهر ،2011: 179)

لا يكفي وضع أهداف طموحة لتحقيق جودة البرامج والتكوينية، بل لا بد من وضع آليات التحقق من تطبيق هذه الأهداف .يحث يتوقف نجاح البرنامج على عنصرا مهم جدا وهو محتوى الذي يعد ترجمة للأهداف وكذا المتابعة لما يحدث فعلا على أرض الواقع .

1. 2. 2. الخطوة الثانية: تحديد المحتوى

تعد عملية تحديد محتوى البرامج من العمليات الأساسية التي تكتنفها الكثير من الصعاب، فهي ليست بالأمر الهين نظرا للكم الهائل للمعرفة ، و التطورات السريعة في المعلومات والتكنولوجيا الحديثة، ما يجعل المتابعة لهذا التطور ضرورة حتمية.

1. معايير اختيار المحتوى : اختيار المحتوى يتم بشروط أو معايير معينة، وعلى كل مصمم لبرنامج ان يضع نصب عينه المعايير التالية:

1- اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف: طبقا للأهداف يتم ترجمتها إلى محتوى يمكن من خلاله تحقيق الأهداف.

2- أن يكون المحتوى صادقا: يندرج ضمن المعيار مفهوم المعارف الحديثة والصحيحة والدقيقة من الناحية العلمية البحثية ومن مصادر موثوق بها، كما يجب أن يكون قابل للتطبيق في مجالات واسعة ومتنوعة.

3- أن يكون المحتوى ذا أهمية : أن يكون له قيمة بالنسبة للمتعلم والمجتمع حيث يفي بحاجات المتعلم ويسهم في حل مشكلات المجتمع ويعمل على تطوير الحياة به.

4- أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه المتعلم: يجب أن تكون المعارف التي يتم اختيارها من الواقع الحياتي للمتعلم، بما يساعده على فهم طبيعة الحياة من حوله والمشكلات الواقعية التي يعيشها في المجتمع، وكيفية حل المشكلات ، فكلما توافق المحتوى مع الثقافة سهل حل المشكلات.

5- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات المتعلم: الاهتمام بحاجات ودوافع المتعلم يزيد من رغبته في التعلم، وعدم مراعاته يتسبب في إحباط وعدم قدرة على تحقيق الأهداف.

6- أن يراعي المحتوى الفروق الفردية: الاهتمام بالفروق يساهم في تحقيق وإشباع الحاجات باختلاف الفروق، ويتحقق هذا الإشباع بتنوع في المحتوى ليتسع كل لكل الفروق.

7- أن يحقق المحتوى التوازن بين الشمول والعمق: المحتوى يجب أن يشمل جوانب التعلم المختلفة (الدينية، الأخلاقية، العقلية، النفسية، الاجتماعية) كما يتضمن هذا الشمول مكونات أو عناصر كل جانب من تلك الجوانب.(موسى ،2002: 280)

لضمان تحقيق المعايير السالفة الذكر ينبغي مراعاة بعض الاعتبارات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في اختيار محتوى البرنامج ،ذكرها "زاهر "(2011: 180) كالتالي:

- ✓ المادة التدريبية واحدة من مكونات المحتوى التدريبي والذي يتكون من عدة أشكال : مراجع نظرية زيارات ميدانية، تمارين، ملاحظات أدائية...الخ
- ✓ تتشكل المادة التدريبية، وتصاغ لتغطية واحد أو أكثر من الأهداف العامة للبرنامج- على مستوى البرنامج- ثم يحدد للمادة هدف عام، يشتق منه عدة أهداف سلوكية فرعية – على مستوى المادة.
- ✓ تنقسم المادة التدريبية إلى عدة وحدات تدريبية، بحيث تكون كافية لتغطية كافة محتوياتها، ولكل وحدة هدف سلوكي على مستوى الوحدة وهو واحد من الأهداف التفصيلية للمادة التدريبية.
- ✓ تحتوي كل وحدة تدريبية على مكونات ثلاث وقد تقتصر على واحد منها وهي (المعارف، المهارات والاتجاهات)
- ✓ تنطوي المعارف على كل نواحي النظرية المرتبطة بالوحدة، حتى يسهل إعداد هذه الوحدة.
- ✓ الجانب المهاري يندرج تحت هدف إكساب أو تنمية يتعلق بكيفية الاستفادة من القدرات المتاحة للمتدرب عن طريق التطبيق للارتقاء بالمستوى المهاري، ويمكن بلورة هذا المكون في التطبيقات والتمارين والممارسات الحية والزيارات وما الى ذلك من عمليات تدريبية تطبيقية .
- ✓ جانب الاتجاهات يتطلب توفير اعتقادات للمتدربين في المثل والقيم التي يحبب توفرها في العمل، وإلى تغيير ما يعتقدون فيه أو تعديل تفضيلاتهم، أو تقبل أراء جديدة، ويتم ذلك من خلال الصياغة الملائمة للجانب المعرفي، وبث ذلك في جانب التطبيقي.

كما يستند المحتوى على احتياجات النظام الذي يشارك فيه المتدربون، لذا توجد عدة جوانب يجب مراعاتها:

1- الموضوعات في مستوى المتدربين: تتناسب وطبيعة المتكونين ومن حيث مستواهم ونوعية التكوين.

2- تزود المتدربين بمعلومات ومهارات جديدة في مجال العمل.

3- وجود الجوانب العملية والممارسات الميدانية بجانب الإطار النظري.

4- الاستفادة من المستحدثات العملية.

5- إعداد كتيبات أو مذكرات في موضوعات التدريب بمستوى جيد. (هودي ، 2013 : 25)

في حين حدد "بوقطف" (2013: 40) بعض الشروط أو المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها في المحتوى وهي

1- التركيز على المتكون أكثر من التركيز على المكون

2- مراعاة الفروق الفردية بين المتكونين.

3- إبراز مجموعة مهارات محددة، وتعزيز اتجاهات وقيم إيجابية.

4- الجمع بين الناحية النظرية والناحية العملية التطبيقية.

5- أن تكون المادة مستمدة من واقع المتكونين، وذات معنى لهم.

6- أن تكون مصاغة بلغة سليمة واضحة.

7- أن تراعى الدقة والموضوعية والحداثة.

8- أن تكون الأفكار والمفاهيم متماسكة، و متتابعة ومترابطة وواضحة.

9- أن تتناسب والزمن المقدر للبرنامج التكويني.

10- أن تلتزم بفلسفة و أهداف البرنامج التكويني وتوجهاته.

11- أن تناسب مستوى المتكونين الذين سيشتركون في البرنامج.

12- أن يعكس محتوى البرنامج رؤية و رسالة و أهداف وقيم وسياسة المؤسسة المنتسب إليها المتكون

أما عن اختيار المحتوى فيحدد "**موسى، فؤاد** "(2002) المراحل المتسلسلة التالية:

1- **مرحلة اختيار الموضوعات الرئيسية:** تعد الموضوعات ترجمة حقيقية لأهداف المسطرة، تكون مترابطة يظهر منها وحدة الموضوع وطبيعة المحتوى والأبعاد التي ينبغي أن تدرس، مع مراعاة أن يتناسب كم هذه الموضوعات وما يتضمنه من أبعاد مع الوقت المخصص لها في الخطة التعليمية مع وجود مرونة تسمح باحتواء أفكار جديدة إذا لزم الأمر.

2- **مرحلة اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات:** يتم في هذه الخطوة اختيار الأفكار الرئيسية التي يجب أن يشملها كل موضوع، هذه الأفكار تعتبر الأساسيات المكونة للمادة، يمكن الاستعانة في تحديد الأفكار الرئيسية على:

2-1- أراء الخبراء: الاستعانة بتوصيات الخبراء المختصين في كل مادة لاختيار محتواها.

2-2- استطلاع الرأي: استطلاع رأي المهتمين بعملية التعلم من معلمين فيما يتعلق بمحتوى الموضوعات.

2-3- التحليل : من خلال ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون إطفاء في أداء عمل ما لتحديد أنواع الإجراءات والعمليات وتسلسل حدوثها ثم تبويبها، ثم تستخدم هذه المعلومات كأساس لاختبار مادة المحتوى.

3- **مرحلة اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية:** اختيار عينة مناسبة تعبر بصدق عن الفكرة الأصلية وترتبط بها ارتباطا منطقيا. (موسى، 2002: 283)

أما عن اختيار المحتوى لبرامج تكوين للمعلم، فقد قدمت وزارة التربية في كندا الخاص بمقاطعة QUEBEC نموذجا يخص التعليم والتكوين يضم إحدى عشرة كفاءة مفتاحية والتي تمثل حجر الزاوية للتكوين الأولي والتكوين أثناء الخدمة، وبعدها تبنتها عدة أنظمة تربوية في تكوين وتدريب المعلمين من بينها ألمانيا.

وهي كالتالي حيث كل كفاءة كبرى تتجزأ الى عدد من المهارات:

1- الكفاءة الأولى: **تمثيل مواقف التعليم والتعلم لمحتوى التعليم:** من خلال بناء الموارد الضرورية للأفراد المعنيين بتنمية الكفاءات المقصودة في برنامج التكوين.

2- الكفاءة الثانية: **تسيير موقف تعليم والتعلم حسب محتوى التعليم،** الأخذ بعين الاعتبار اهتمامات الأفراد المعنيون، وحسب متطلبات تنمية الكفاءات الواردة في برنامج التكوين.

3- الكفاءة الثالثة: **تقييم تقدم التعلمات ودرجة التحكم في الكفاءات الخاصة بمحتوى التعليم**

4- الكفاءة الرابعة: **تكيف عملية التدخل وفقا لاحتياجات وخصائص الأفراد الذين يشتكون من مشاكل التعلم.**

5- الكفاءة الخامسة: **تخطيط وتنظيم ومراقبة سير العمل الصفي:** بهدف دعم التعلم وتنمية المناخ الاجتماعي للمتعلمين.

6- الكفاءة السادسة: **التبليغ بطريقة واضحة باستعمال اللغة الشفهية والكتابية في مختلف الوضعيات التدريسية.**

7- الكفاءة السابعة: **معرفة إدماج تكنولوجيا الإعلام و الاتصال في إعداد نشاطات التعليم والتعلم، وتسيير التعليم**

8- الكفاءة الثامنة: **التعاون مع الفرقة المدرسية، ومع مختلف الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين والمكونين لتحقيق أهداف المدرسة.**

9- الكفاءة التاسعة: **الحرص على العمل ضمن الفروق البيداغوجية لانجاز الأنشطة الموجهة لتنمية الكفاءات،** التي يستهدفها برنامج التكوين وتقويمها.

10- الكفاءة العاشرة: **الالتزام بمسعى جماعي لتحقيق التنمية المهنية.**

11- الكفاءة الحادية عشرة: **التصرف كشخص مهني مسؤول في ممارسة عمله.**

(بلقيدوم، 2012: 168-171)

1. 2. 3. إدارة البرنامج التدريبي: مجموعة التحضيرات والإجراءات والأعمال التي يتطلبها تنفيذ البرنامج حيث يتم فيه تحديد الأدوار ومراعاة القيام بهاته الأدوار لضمان الفعالية للبرنامج من بينها :

أ/ بالنسبة للمتدربين: التأكد من العناصر التالية:

- عدد المتدربين ووصول دعوات الاشتراك إليهم والموافقة من الجهات الرسمية على التحاقهم بالبرنامج.
- تحضير القوائم الاسمية للمتدربين وعناوينهم وكل المعلومات الخاصة بهم.
- تحضير استعمال الزمن لسير البرنامج.
- التحضير لكيفية الاستقبال

ب/ بالنسبة للمدربين : الخطوات السابقة تحدد نوع المدرب اللازم للبرنامج والمادة ، فكل برنامج له نوعية من المدربين تصلح معه فبعض البرامج تميل الى التكثيف المعرفي والاتجاهي، حيث يصلح لها نوع من المدربين كأساتذة جامعة أو معاهد، في حين بعض البرامج تميل الى الجانب المهاري يفضل الاعتماد على خبراء من ممارسين وتطبيقيين. ويلزم التاكد من التأكد من العناصر التالية:

- إرفاق المدرب بالحقائب التدريبية .
- اشرح للمدرب كيفية سير البرنامج
- إرفاق المدرب بقوائم المتابعة

ج/ بالنسبة للتسهيلات التدريبية: يرافقها ما يلي

- تحضير أماكن التدريب وتجهيزها: سبق وان فصلنا في أنواع التدريب والتي من بينها التدريب حسب المكان وتمييزه بنوعين داخل أو خارج المؤسسة، لكن يتوقف اختيار المكان حسب الأهداف أولا ثم حسب المشرفين و تواجدهم.
- توفير مصادر التعلم وتجهيزها: وذلك بهدف تقريب وتوصيل المادة الى المتدرب ولذلك قد يستعين المدرب بوسائل تعليمية تساعده في إيصال المعلومة، كما وقد يعتمد تكنولوجيا الإعلام والاتصال في عرضه للمادة التدريبية لذلك سنعرض الوسيلتين كالتالي:

- الوسائل التعليمية:

- تكنولوجيا التدريب:

✍ توفير المواد التدريبية المطبوعة والمضغوطة حسب البرنامج.

د/ بالنسبة لانعقاد البرنامج:

✍ تحضير الافتتاح الرسمي للبرنامج مع الشرح المسبق لأهداف البرنامج وكيفية سيره ومكوناته وعملية التقويم ومواعيد الامتحانات.

✍ تحديد مسؤوليات وواجبات المتدربين والمدربين.

✍ **زمن التدريب:** الجدولة الزمنية للبرنامج تتوقف على أهداف البرنامج والأهمية النسبية لكل هدف والحجم الساعي لإتمام كل مادة مسطرة لتحقيق الأهداف ..كل هذا المجموع يحدد لنا مدة البرنامج الذي سينجز فيه المحتوى بكل تفاصيله.

✍ **موازنة التدريب التقديرية:** يحتاج التدريب الى تكاليف في نواح متعددة (مكافات المدربين، والباحثين والمستشارين، وأجور المشرفين على التنفيذ وإيجار قاعات التدريب ونفقات المساعدات من وسائل تعليمية و تجهيزات)

(مؤيد،2014: 277) (زاهر 2011: 189)

1. 2. 4. **تحديد طرق المستخدمة في التدريب:** يتم ضبط الطرق التي سيتم اعتمادها في التدريب وفقا للاحتياجات والأهداف لذلك يمكن أن نلخص أهم الطرق في النقاط التالية:

الطرق التكوينية (التدريبية):

يجمل "حسنين" (2003) طرائق التدريب في ما يلي : (تمارين فردية وجماعية – مجموعات عمل – المناقشة الموجهة – الشراكة – المسابقات – قوائم المهمات الذاتية – العصف الذهني – واجبات منزلية) لذلك سنحاول التركيز على أهم الأساليب او الطرق التدريبية فيما يلي :

1) أسلوب المناقشة:

يعتد على وجود مدرب ديناميكي يسمح بمناقشة المتدربين ويشجعهم على طرح الأسئلة، فيما بينهم كمتدربين وبين المدرب شريطة أن يتسم الطرح للمعلومات والموضوعات بالمرونة.

2) أسلوب دراسة الحالات:

هي طريقة يقوم فيها المدرب باختيار حالات ومناقشتها مع المتدربين، الهدف منها الوصول الى حل معين صحيح للحالات المستخدمة، تساعد المتدربين على تنمية مهارة الملاحظة ومعرفة الأسباب التي أدت الى خلق المشكلة واقتراح حلول لها.

3) أسلوب لعب الأدوار:

ينطلق من طرح حالة على المتدربين وتوزيع المهام أو الأدوار عليهم، كان يمثل المتدرب دور الأستاذ وزملائه المتعلمين بحيث يتصرف كل منهم ويتقيد بالدور المنوط به، ثم مناقشة الأدوار التي قام بها حتى تزيد معرفة المتدرب بأدواره ويدرك أين نقاط القوة والضعف لديه .

4) أسلوب المحاضرة : يتم من خلالها نقل مضمون فكري تم الإعداد له مسبقا، يستخدم في الحالات التي تتطلب تحليل بعض النواحي الفلسفية أو الأفكار أو الاتجاهات في أي العمل، أو النظريات المعمول بها أو تنمية القدرة العلمية والعملية على مواجهة المشاكل وحلها. (نوري ،2011)

يشير زاهر (2011: 189) أن نجاح أسلوب المحاضرة يتطلب التعرف على المتدربين من حيث مستوياتهم التعليمية الوظيفية السابقة، و أن يتوفر للمحاضر الأسلوب الشيق والجذاب والتوافق الصوتي الحركي مما يبعد الملل عن المتدربين، و الوضوح التام للمحتوى، والتسلسل والترابط المنطقي، وان تشبع حاجات ورغبات المتدربين.

5) المحاكاة العملية:

الهدف من هذه الطريقة التقليد من خلال أداء لسلوكات مشاهدة عن وعي من المتدرب، بعد عرض المدرب عرضا تفصيليا للأداء المطلوب، كأن يقوم المدرب بعرض خطوات أو طرق تنمية الدافعية ليقوم المتدرب على التمرن على هذه الخطوات كما شاهدها من المدرب. تناسب هذه الطريقة الأعمال التي تحتاج مهارات يدوية من خلال تنمية التوافق الحسي الحركي. (زاهر ،2011)

6) العروض العملية:

نشاط تعليمي يقوم به المعلم أمام المتعلمين في الورشة أو القاعة ، بقصد توضيح فكرة، أو حقيقة، أو قانون، أو قاعدة، أو نظرية و تطبيقاتها باستخدام بعض الوسائل التعليمة مثل العينات، و النماذج، والصورة والأفلام ، أو التجارب العملية وغيرها مما يناسب النشاط، الى جانب الشرح الشفوي. (موسى ،2002: 310)

تتميز هذه الطريقة بمجموعة من الخصائص حددها "الهويدي " (2005 :148) بانها طريقة تعرض أو تستخلص بها الحقائق، كما ان الإجراءات أو المنهج لعمل شيء بوجود الآخرين لكي يشاهده المتعلم وحتى يجربه بنفسه قصد توضيح التجربة .

فهي نشاط يقدم من قبل متخصص أو متقن للعملية، بهدف توضيح كيفية أداء عمل ما، أو تقديم مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية. فهو أداء يكتسب منه المتدرب مهارات أولية.

7) التعليم بالممارسة:

يتعلم المتدربون بشكل أفضل في حالة ما إذا مارسوا الأدوار المنوطة بهم أو النشاطات الموكلة إليهم ويطلب من المشرفين تقييمهم وتحديد الثغرات الموجودة في الأداء.(مؤيد،2014: 287)

8) العصف الذهني:

يسمى أسلوب توليد الأفكار أو إمطار الدماغ، حيث أن العقل يتعرف الى المشكلة ثم يتفحصها ويدقق في جزئياتها حتى يتمكن من الوصول الى الحل الإبداعي المناسب

أول من أسس هذه الطريقة" اوزبورن" Osborn طورها وعدلها سنة 1957 تقوم هذه الطريقة على إنتاج الأفكار أولا ثم محاكمتها وتعديلها وتطويرها ثانيا، تستخدم طريقة العصف الذهني في حل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية والتدريب عليها يقصد به زيادة الكفاءة ورفع القدرات الإبداعية عند الفرد (الهويدي، 2005 :232)

تتم الطريقة ضمن المناقشة الجماعية يساهم في توليد الأفكار واقتراح أفكار مبتكرة وخلاقة وتسجيلها وبعد ذلك تقييمها اذا ما تسهم في حل مشكلة ما.

9) الورشة التدريبية:

يعرفها " عبد السميع و حوالة " أنها نموذج من المناقشات الهادفة للمجموعات الصغيرة، يتم فيها العمل بشكل تعاوني ، لانجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظم، و وضع إطار للعمل يسفر عن إنتاج تعليمي معين (عبد السميع وحوالة، 2005)

إن الهدف من الورشة هو إكساب معارف ، ومهارات، و تعزيز اتجاهات ايجابية، وكذا تعلم الحوار الهادف البناء لدى المشاركين.

10) التعليم المبرمج:

يعد أسلوب من أساليب التعلم، يمكن المتعلم من تعليم نفسه وفقا لقدراته وسرعته في العمل، يقوم على أساس تقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء صغيرة نسبيا، وترتيبها ترتيبا متسلسلا وتقدم في خطوات متتابعة متدرجة في الصعوبة ويطلق على كل خطوة" إطار" كل إطار يتطلب نشاطا أو إجابة في حالة ما قام بها المتعلم أو نجح في أدائها تُعزز، وفي حالة العكس يقارن عمله بالعمل الصحيح، ويمر إلى الإطار الموالي وهكذا حتى يتعلم كل الأنشطة أو المهارات (موسى ،2002: 312)

من ميزات التعليم المبرمج أن يجعل المتعلم يتعلم بمفرده ويكون نشطا من خلال التعلم بنفسه وتقويم تعلمه خطوة بخطوة، كما أن هذا التعلم يسير وفقا لقدرات وسرعة المتعلم، فهو يعد مساعدا للمعلم في تعليم المتعلم.

11) التدريس المصغر:

أثبتت أبحاث كل من ألن و كوبر(Alen et Cooper) رائدا التدريس المصغر توصلا من خلال برامج التدريب باستخدام التدريس المصغر، مركزين على عشرين مهارة، أظهرت نجاح التدريس المصغر بكفاءة كبيرة في تنمية هذه المهارات وإكسابها للمعلمين (المالكي، 2009)

اذ يعتبر أسلوب من أساليب تدريب المعلمين على مهارات التدريس وتمثل صورة مصغرة للدرس أو جزءا من أجزائه أو مهارة من مهاراته تحت ظروف محددة (عبد السلام، 2007: 35)

أما عن فعاليته فأكدت دراسة المالكي، سلطان (2009) فعالية التدريس المصغر في إكساب الطلاب معلمي الرياضيات بعض مهارات التدريس، معتمدا على منهج الشبه التجريبي وبطاقة الملاحظة، توصلت الدراسة الى أن فعالية أسلوب التدريس المصغر في إكساب الطلاب المعلمين بعض مهارات التدريس .

12) طريقة الخرائط المفاهيمية:

طريقة لتحليل المفاهيم وبيان العلاقات الهرمية بين تلك المفاهيم ، تساعد المتعلم على كيفية التعلم من خلال تكليف المعلم المتعلمين باستخلاص المفاهيم وكلمات الربط من الوحدة أو الفصل لتحديد العلاقات بين تلك المفاهيم (الهويدي،2005)

تقدم الطريقة مجموعة من فوائد نوجزها في :

- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبيئة المعرفية للمتعلم.
- تساعد المتعلم في التعرف الى الأفكار الرئيسية في الفصل.
- تساعد الطالب على إيجاد العلاقات بين المفاهيم الجديدة.
- تساعد المتعلم على إيجاد العلاقات العرضية بين المفاهيم مما يؤدي الى الإبداع وتنمية التفكير.
- تساعد على توفير تعلم تعاوني لأن تكوين خريطة المفاهيم تتطلب عملا جماعيا.
- تساعد المتعلم على إعطاء الأمثلة المناسبة للمفهوم.
- توفر للمتعلم ملخصا مركزا للمفاهيم التي تعلمها.
- تساعد المعلم في تكوين فكرة عن فهم المتعلمين للوحدة التعليمية.
- تساعد المعلم في اكتشاف سوء الفهم أو الأخطاء المفاهيمية عند المتعلمين من خلال شبكة المفاهيم

(الهويدي ،2005: 240)

1. 2. 4 . نظام التقييم للبرنامج.

عرف "تايلر" tayler (1950) تقييم البرامج بأنه عملية لتحديد درجة تحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج وهو أساس التقييمات التي ترتكز عليها فعالية البرنامج"

يعرف "عقيلي" 1986 تقييم الأداء على انه عملية يتم بموجبها تقدير وتقويم جهود العاملين بشكل عادل وبالاستناد على عناصر يتم على أساسها مقارنة أدائهم بها لتحديد مستوى كفاءتهم. (مي فيصل، 2017: 296)

يصف كل من "ستوفلبيم" stuffelbeam (1971) و "الكينAlquin " (1969) التقييم عملية إنتاج معلومات اللازمة في صنع القرار لبرنامج معين. (Nicole.L ,2009 : 338)

أما عن تقييم أداء المعلم تعرفه "ليندا دارلين" Linda Darling (Linda.D ,2010 :5) هو قياس ما يفعله المعلمون فعلا في الفصول الدراسية، حيث يعد الأداة الأكثر فعالية في تقييم كفاءة المعلمين واستعداداتهم وكذلك دعم التغيرات المطلوبة في تعليم المعلمين.

نستخلص أن تقييم الأداء عملية قياس للأدوار التي يقوم بها المعلم، ومطابقتها مع ما هو منوط بها و مسؤولياته والتأكد من إمكانية تقلدها بالشكل الصحيح، أو يكمن في أدائه ضعف أو نقائص يحددها هذا القياس.

أشار "نيفو" Nevo (1995) يجب أن يركز نظام تقييم البرامج على ثلاث وظائف أولية تتعلق بتقييم المتعلمين تتمثل في التشخيص، والتحسين، والشهادة، وثلاث وظائف ثانوية تتمثل في المساءلة والتحفيز، والانضباط. (Nicole .L ,2009:341)

اما عن الهدف من التقييم في البرامج التكوينية ، فيحدده بعض المفتشين " برجيت دورياث" Brigitte Doriath و" ريندال مونتايقو" Reynald Montaigu و"هنري جورج" Henri-Georges ، و "يافس بونساليت" Yves Poncelet أنه يمكن تصنيف الأهداف المعلنة الى ثلاثة محاور تتعلق ب:

1. الهدف الأول حول تحسين نوعية التعليم: بما في ذلك التحقق من الامتثال للتعليمات الوطنية، وهذا ينطوي على تقديم المشورة والمساعدة، والتوجيه ، وتشجيع التفكير الفردي للمعلم، ومعالجة حالات الفشل، وهو أيضا لتحديد ممارسات المعلمين الذين يمكن أن يسهموا في تطوير أساليب التدريس مما يجعل هذا الهدف يركز على التنظيم القوي.
2. الهدف الثاني يركز على المعلم: الاعتراف وتثمين الاستثمار الشخصي، والجدارة، والجهد، وتحقيق الأهداف، ينطوي هذا الهدف على الربط بين التقييم وتطوير الوظائف والتوجه نحو التميز وتحسين الأوضاع المهنية.
3. الهدف الثالث لإدارة الموارد البشرية: من خلال مساهمة التقييم في نظام الترقيات

(Brigitte. D et all , 2013 : 12)

تعددت الوسائل والأدوات التي يمكن استخدامها لتقييم المعلم ، والتي حددها "**طعيمة**" (2005: 162) كالتالي:

1- الملاحظة بأنواعها (المقننة، بالمشاركة).

2- المقابلة

3- التسجيلات المسموعة والبصرية

4- الاختبارات.

5- التقارير الدورية.

6- التعليق على المواقف

7- المذكرات اليومية

8- الأدلة المصورة.

9- لمحات عن الأشخاص والموافق.

من بين الوسائل المحددة سلفا ركز "جاكس " (jacques.l,1996 : 107) على الملاحظة المباشرة في وضعية التعلم وقت المناقشات مع المتعلمين واستخدام شبكات ملاحظة التي تعد من بين الأدوات المناسبة لجمع البيانات.

في هذا الصدد يؤكد "أبو الفتوح محمد" (2011: 123) هدف البطاقة في ملاحظة أداء المعلم أثناء قيامه بمهام التدريس داخل قاعة الدرس، مع الأخذ بمجموعة من الاعتبارات في حال استخدامها وهي:

- تستخدم البطاقة في تقويم أداء المعلم من خلال ملاحظة الأداء داخل قاعة الصف.
- لا يجب أن يطلع المعلمون على محتوى البطاقة حتى لا يؤثر ذلك على أدائهم التدريسي.
- تتم الملاحظة من بداية الحصة حتى نهايتها.
- يجب تسجيل الدرجات المناسبة لكل بند من بنود البطاقة أثناء الملاحظة، وفي حال عدم التمكن يتم تسجيل ذلك.
- يحدد كل بند من البنود بمستويات للقياس تعكس الأداء حسب ما هو ملاحظ.
- تكميم المستويات المقابلة للبنود للحصول على مستوى الأداء.

في حين حدد مهيدات (2008) أساليب التقييم بحيث يوجد ما هو قائم على الأداء ومنها على الملاحظة ومنها ما هو قائم على التواصل ومنها القائم على المراجعة هذه الأخيرة تعتمد على :

1. **يوميات المعلم**: **journal** نموذج مذكرة يكتبه المعلم يتضمن وجهات نظره حول العملية التعليمية، وتتعدد أشكال اليوميات بين السجلات القصصية وسجلات سير التعلم وسجلات اليوميات اليومية.

1-1- سجل سير التعلم: عبارة عن سجل تراكمي لملاحظات ووجهات نظر ووصف للخبرات والأحداث المتعلقة بتعلم المعلم.

1-2- السجل القصصي: يتم فيه تسجيل ملاحظات ووجهات النظر المعلم حول تعلم المتعلمين على امتداد فترة زمنية بشكل أو بآخر يقدم الانطباع عن تقدم وتحسن سير التعلم.

1-3- سجل اليوميات: يتضمن الاهتمامات أو الأمور المزعجة، عدم فهم، يجعله يحدد فكرة ثم يكتب حول ما لاحظ أو أزعجه أو يتساءل عنه أو يعتقد مناسبته ويقدم تصورا للمواقف اليومية للعملية. (مهيدات،2008)

2. **التقويم الذاتي**: self Assessement من خلال مراجعة المعلم لنفسه يمنحه فرصة التطوير وتحديد ما يحتاجه من مهارات ومعارف ضرورية لسد الثغرات في الأداء.

3. **ملف المعلم**: Portfolio ملف يحفظ به المعلم نماذج من الأعمال التي قام بها، يتم مراجعتها بهدف التطوير والتحسين بناءً على توجيهات وتوجيهات المشرف. (شلالي ،2008: 42)

كما يحدد "ميدليMidley " (1987) ثلاثة معايير رئيسية لتقدير كفاءة المعلم وهي: الأول تقدير الكفاءة بناء على مخرجات التعلم، والثاني تقدير الكفاءة بناء على سلوك المعلم أما المعيار الثالث بناء على سلوك المتعلم نوضحها كالتالي:

1. مخرجات التعلم: حيث يعتبر التعلم مؤشرا صادقا لأداء المعلمين ودليلا على كفاءتهم، إلا أن هذا المعيار يواجه العديد من الصعوبات منها، أن نمو التلاميذ في المجالات المختلفة عملية مستمرة وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، إضافة الى الأساليب العشوائية في توزيع التلاميذ مما يجعل الاختلاف في توزيعهم بحيث يكون الضعفاء في فصل واحد، وكذلك الممتازين، مما يجعل الحكم على أداء المعلم غير منصف.

2. سلوك المعلم: يعد المعيار السائد في كثير من الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل الدراسي وخارجه، ويستخدم هذا المعيار عددا من أساليب التقويم، مثل مقاييس التقدير وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنية للمعلم داخل الفصل المدرسي وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلاب، ويعد هذا التقويم تقويما تشخيصيا، إذ انه يحدد ما يعرقل أداء المعلم أو إخفاقه في عمله.

3. سلوك المتعلم: يمتاز هذا المعيار بانه أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين، إذ يتم تقييم كفاءة المعلم بمدى نجاحه في جعل المتعلم يقضي وقتا أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، والتي يكتسب من خلالها المعارف والمهارات والخبرات التعليمية. (خطيب، 2013: 470)

كثيرا ما تعد الكفايات التدريسية السبيل الى تقييم أداء المعلم من خلال قياسها بأدوات مخصصة لهذا الغرض ذلك أنها مرتبطة بمهام وادوار المعلم حيث عرفها "الأزرق" (2000: 19) امتلاك المعلم لمجموعة من المعارف والمهارات و الاتجاهات الايجابية المتصلة بأدواره ومهامه ، والتي تبدو في شكلها الظاهر أداء، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض.

كما عرفت "باتريسيا" (Patricia M.Kay): "إن الكفايات ما هي إلاَّ الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي يجب على المعلم أن يكون قادراً على أدائها.

(الشايب، 2007: 111)

وحددت الكفايات التدريسية حسب كل من بواب (2013: 105) و الشايب (2007) على أنها:

- ✓ كفايات تخطيط التدريس
- ✓ كفايات تنفيذ التدريس
- ✓ كفايات تقويم التدريس
- ✓ كفايات التفاعل في العلاقات.

وصنف العبيدي (2007: 5) الممارسات التدريسية الى الكفايات التالية:

- ✓ الخصائص الشخصية والعلمية
- ✓ الإعداد والتخطيط للدرس
- ✓ تقديم المادة لتدريسية
- ✓ الوسائل التعليمية
- ✓ التقويم

في حين قسم كل من **خزعلي و مومني** (2010) و **الفرا** (2011) الكفايات المهنية الى خمس كفايات هي :

- ✓ كفاية التخطيط للدرس
- ✓ كفاية التنفيذ

- ✓ كفاية إدارة الصف.
- ✓ كفاية الوسائل التعليمية.
- ✓ كفاية التقويم.

كما قدمت المنظمة الأمريكية لأساتذة الفيزياء (The American Association of Physics Teachers,2009) في تقرير لها بعض التوجيهات للمسؤولين لقياس مؤهلات التدريس للأساتذة وهي:

- ✍ المناخ الصفي: يجب أن تكون بيئة التعلم نشيطة،بحيث يكون التعلم في مجموعات صمن مجموعة من الإجراءات وتجارب ذات معنى، وبناء واختبار التفسيرات العملية والانخراط في التفكير والمناقشات بين المجموعات وتقييم العمل.
- ✍ المنهاج الدراسي: يشمل معرفة المعلم بتسلسل المواضيع التي تساعد المتعلم على بناء وفهم المعارف الجديدة والمهارات.
- ✍ معرفة المتعلمين: يشمل معرفة الأفكار التي تجلب المتعلمين داخل قاعة الصف والصعوبات التي قد تواجه المتعلمين في التعلم، بان يوقن المعلم ما مكتسبات المتعلمين وماذا يتوقع منهم في العمل المقبل.
- ✍ استراتيجيات التعلم الفعالة: تنطوي ضمنها معرفة أساليب متعددة أو الأنشطة المتسلسلة، التي تقود بنجاح المتعلمين في تعلمهم المفاهيم وتطوير المهارات. حيث على المعلم (يجب على المعلم أن يكو قادرا على توظيف مجموعة من الإجراءات التجريبية والتمثيلية المجردة منها والمحسوسة لحدوث التعلم ويجب أن يكون مشجعا لاستجابات المتعلمين المنطقية بدلا من الحفظ والتذكر.
- ✍ التقييم: يشمل القدرة على توظيف أساليب مختلفة للتقييم سواء التكوينية او الختامية، فمن المهم أن يكتسب المتعلم من منطق حل المشكلات والمهارات العملية في نفس الوقت تمكين المتعلم من التقييم الذاتي لعملهم ومن عمل بقية المتعلمين، كما وعلى المعلم تشجيعهم على الاستجابة بناء على التغذية الراجعة، والقدرة على تنفيذ هذا المستوى هو أداة قوية لتعزيز الفهم التصوري للمتعلم.

(The American Association of Physics Teachers,2009 :5)

بعد تصميم البرنامج ووضع كل الإجراءات اللازمة من أهداف، ومحتوى، ومدربين ومتدربين وطرق التكوين ومستلزماته، وكذا نظام التقييم، يبقى أن يتم وضع البرنامج المصمم حيز التنفيذ. ولضبط هذه الخطوة نحتاج الى :

- من حيث المتكون : ضبط مشاركة المتدرب بطريقة رسمية بضبط وثائق رسمية للمشاركين في البرنامج.
- من حيث المكان: ضبط مكان التدريب وتجهيزه بما يتوافق محتوى البرنامج.
- من حيث المادة: ضبط الحقائب التدريبية للمكون المتكون.
- من حيث المساعدات التدريبية: ضبط الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم الحديثة مسبقا والتأكد من صلاحيتها.
- من حيث الزمن: ضبط استعمال الزمن وإرفاقه لفريق التكوين والمتكونين.
- من حيث المتابعة: متابعة الغيابات والحضور، متابعة سير البرنامج لتذليل الصعوبات والمشاكل التي تعرقل السير الحسن للبرنامج.
- من حيث مصادر التعلم: توفير مصادر التعلم من مكتبة وأجهزة ومعدات وآلات مساعدة للتعلم.
- من حيث التحفيز:استخدام مختلف أساليب التحفيز وتنمية المشاركة الفعالة للمتكونين من خلال حوافز مادية و معنوية.

1. 3 . الخطوة الثالثة: مرحلة متابعة البرنامج:

المتابعة هي عملية تهدف الى مراقبة تنفيذ الخطة والتأكد من أنها تسير وفق المنهج المرسوم لها والبرنامج الزمني المحدد لانجاز مراحلها و الميزانية المقدرة لها من اجل تحقيق أهدافها المقررة، إضافة الى أن مرحلة المتابعة تهدف الى محاولة التغلب على ما يعترض الخطة من معوقات ومشكلات متوقعة وغير متوقعة.

تتمثل المهام الرئيسية لعملية المتابعة في تجمع المعلومات والبيانات الإحصائية الدقيقة عن جميع ما يؤثر في العملية التدريبية وما يتأثر بها في جميع مراحلها، ويلي ذلك استخدام تلك المعلومات من اجل تحسين النشاط التدريبي، ولهذا عملية المتابعة تعتبر قاعدة تقويم ما تنجزه الخطة.

ومتابعة التدريب تتضمن في جوهرها محاولة للإجابة على الأسئلة التالية:

1- هل يلبي التدريب الذي يقدم احتياجات المتدربين؟

2- هل يلبي التدريب احتياجات التدريب؟

3- ما هي نقاط الضعف في التدريب الحالي، وكيف يمكن التغلب عليها؟

4- ما هو التدريب اللازم في المستقبل؟ (الرفاعي، 2003: 132)

تتم متابعة أداء المتدربين في الميدان ليتم تقويم البرامج 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.(طعيمة، 2005: 166)

11. 4. الخطوة الرابعة: مرحلة تقويم البرامج (الفعالية):

يشير السكارنه (2011: 70) أن مرحلة التقويم 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

كما يشير ليزلي راي (2008: 292) أن مصطلح التقويم في البرامج التدريبية يستخدم بالمعنى العام لإصدار الحكم فيما يخص المراقبة المستمرة للبرامج، أو وظيفة التدريب ككل.

أما عن الهدف من هذه المرحلة توضحها (Linda. D, 2010) إن استخدام هذه المجموعة من التقييمات ليس فقط من أجل اتخاذ القرارات المتعلقة بالموظفين في مسار مهنة التدريس، ولكن أيضا لتوجيه تطوير المعلمين و تقييم وتحسين تعليم المعلمين، والتوجيه، والتطوير المهني للبرامج.

يتم التقويم للبرامج للتأكد من تحقيق الأهداف المسطرة وتحقق الكفايات المتوقعة من الأستاذ. في هذه الخطوة يجب أن نطرح السؤال التالي: ما الذي نريد تقييمه؟ وكيف نريد تقييمه؟ وكيف نحكم على التقييم؟ وما الحكم الازم بعد التقييم، وما القرار المناسب من اجل التحسين؟ فالعملية متداخلة بين مدرب ومتدرب وعمليات وطرائق ووسائل...ومحتوى، لذلك الأمر الذي يفصل في الأسئلة هو الأهداف المسطرة في بداية البرنامج، فالمعيار الحقيقي للحكم على فعالية البرنامج هو تحقق الأهداف وتوافقها مع الاحتياجات التدريبية، فإذا ما أشبعت حاجة الأستاذ تحقق الهدف وبالتالي البرنامج فعال، وهو ما سنحاول التفصيل فيه في عنصر فعالية البرامج وقياسها.

في هذا الصدد حدد " دويدار " (2011: 220) تقويم برامج التكوين يبحث في الإجابة على الأسئلة التالية:

- كيف تحدد احتياجات التدريب ؟
- ما هي المزايا النسبية لطرق التدريب المختلفة؟
- ما هي المزايا النسبية لمعينات التدريب المختلفة ؟
- ما الذي حققه التدريب؟

1. 4. 1. أهداف تقويم البرامج التدريبية:

ترتبط فعالية البرنامج التكوينية بمدى تحقق أهداف المسطرة لذلك تتمثل أهداف هذه الخطوة في النقاط التالية:

1- التعرف على ما تم انجازه من خطة التدريب وما تم تحقيقه من أهداف.
2- قياس مدى فعالية البرنامج التدريبي وأساليب التدريب ومدى مساهمتها في تلبية الاحتياجات التدريبية.
3- تقدير ما وصل إليه المتدرب من فاعلية، وقياس مدى فاعلية أداء المدرب.
4- بيان نقاط القوة والضعف في البرامج التدريبية، لمعالجة الضعف ودعم نواحي القوة.
5- التعرف على التغيرات التي طرأت على سلوكيات وعادات المتدربين بعد انتهاء البرنامج وقياس ردة فعلهم عن البرنامج.
6- تبرير الخطط والنفقات والدعم المخصص لبرامج التكوين.
7- تقرير مدى الحاجة إلى برامج جديد من خلال تقدير سد لحاجات المتدربين في نهاية التدريب.
8- تقديم تغذية راجعة عن نوعية الأداء للمتدرب.
9- توفير البيانات والمعلومات التي تساعد الإدارة على اتخاذ قرارات علمية، فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية، والكشف عن إسهام كل من برامج التدريب في إشباع الاحتياجات. (هيثم عبد المجيد واخرون،2013)

في حين يزيد "البيشي " (2009) على نفس الأهداف النقاط التالية:

1) تعديل الزمن والتوقيتات عند الحاجة لتتلاءم والاحتياجات.
2) تعديل تسلسل موضوعات البرنامج إذا لزم الأمر.
3) متابعة النتائج بعد انتهاء البرنامج بفترة وجيزة.

2. أسس ومبادئ التخطيط للبرامج التدريبية:

تعتبر عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للبرامج عمليات متكاملة للتنمية المهنية إطار متطلبات ومعايير الجودة الشاملة لنظام التعليم، مرتكزة على جملة من المبادئ أو الأسس أهمها:

1- الواقعية: بمعنى الانطلاق في تخطيط البرامج على أساس من الاستقراء الواعي والتحديد الدقيق لحاجاتهم التدريبية الفعلية الحالية والمستقبلية، الأمر الذي يضمن الواقعية في هذه البرامج ويحقق فعاليتها.

2- الاستمرارية: بمعنى استمرارية عمليات التدريب لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية والتكنولوجية من ناحية ولتستوعب أهداف خطط التجديدات التربوية التي تتبناها نظم التعليم كاستجابة منطقية لمطالب التغيرات السريعة التي يمليها مجتمع المعرفة.

3- الغرضية: توجيه أغراض ومقاصد لتستهدف تجاوز فجوات الأداء بين الممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية أو التي تفرضها التطورات التكنولوجية المتلاحقة وما تمليه من تغيرات في ادوار المعلم ومسؤولياته.

4- التنوع و التعدد: بمعنى تنوع أساليب وأنشطة التدريب وتعددها من ناحية الى جانب تنوع البرامج التدريبية لتتلاءم وتنوع الفئات المستهدفة من المعلمين وتباين حاجاتهم التدريبية وفقا لتباين تخصصاتهم واختلاف مستويات أدائهم من ناحية ثانية.

5- التكامل: مراعاة التتابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المعلمين المستهدفين على حدة من ناحية الى جانب ترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستهدفين من الفئات المختلفة من ناحية أخرى.

6- التعاونية: يتم تخطيط البرامج بالتعاون مع المستفيدين من فعاليتها، و أن تدار كخطة متكاملة طويلة الأجل.

7- الدافعية: بمعنى أن تستند على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملتزم بالاندماج في برامجها والمتميز في انجاز متطلباتها وأنشطتها من ناحية، كما يكافئ الجادين والمبدعين من القائمين على تسييرها من ناحية ثانية.

8- الإنسانية: تخطط البرامج وتدار فعاليتها على أساس من إحترام أفكار واتجاهات المعلمين وما لديهم من خبرات ميدانية، مع ضرورة مراعاة طاقاتهم وقدراتهم التدريبية وخصائصهم النفسية وظروفهم الاجتماعية والعملية من ناحية ثانية.

9- الاختيارية: تركز البرامج على المعلمين بصفتهم جوهر عملية تعليم المتعلم وتعلمهم.

10- تمكين الأداء: تركز البرامج بشكل أساسي على مهنية المعلم وتستهدف الوصول بمهاراته الى مستويات محددة للأداء والتأهيل المهني، هذا التمكين يوجههم نحو تنمية معارفهم ومهاراتهم وخبراتهم في مجال التخصص واستراتيجيات التعليم التعلم واستخدام التكنولوجيا وتوظيف مصادر التعلم المختلفة لبلوغ أعلى مستويات الأداء.

11-الدمج: بمعنى دمج التكنولوجيا المتقدمة في عمليات التدريب كالوسائط التدريبية من ناحية وتمكين المعلمين من دمج هذه التكنولوجيا في عمليات تعليم وتعلم المتعلمين من ناحية أخرى، ورفع كفاياتهم في استخدام المصادر المتعددة والمتنوعة التي تتيحها هذه التكنولوجيا من ناحية ثالثة.

12-المتابعة والتقويم: متابعة أداء 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.(طعيمة، 2005: 166)

اتفق " غانم بسام" (2010: 90) في طرحه لأسس البرامج التدريبية مع المعايير السابقة الذكر ، حيث يجب على البرنامج أن يتاسس على الغرضية والاستمرارية، والديناميكية والمرونة، ويزيد عليها الملاءمة بأن يكون البرنامج موازيا لحاجات المعلمين الفردية واحتياجات المتعلمين والاحتياجات المجتمع الفعلية.

3. معوقات البرامج التدريبية للمعلمين :

تعاني البرامج التكوينية جوانب القصور أو السلبيات التي تعيق سير العملية بالشكل الفعال ، في هذا الصدد يشير "روبين" Ruben أن كل البرامج الحالية فيها نقاط ضعف ونقاط قوة ويجب تقويمها لتحديد الأمور التي يجب إبقاؤها وتطويرها، والأمور التي يجب تغييرها، وان هناك حاجة للمراجعات السريعة للبرامج لتوضيح الخبرات المهنية التي يحصل عليها الممارسون (زياد ،2012: 8)

تتعدد الاسباب التي تعيق نجاح البرامج التكوينية ونجاحها، لخصها كل من حسيني صلاح الدين (2008) و مؤيد السالم (2014) فيما يلي:

1. عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته، بحيث لا يساير السياسة التعليمية ولا الاحتياجات التدريبية مما يعيق تحقيق الأهداف المنشودة لتكوين المعلمين.
2. عدم توافر كوادر مدربة متفرغون بدرجة كافية تضطلع بتنفيذ البرامج التدريبية مما ينتج عنه عدم إحداث التغيرات المطلوبة في مهارات ومعارف الأفراد.

3. تواضع الإمكانيات مما لا تحقق الغرض منها.
4. ضعف العلاقة بين مؤسسات الإعداد والتدريب ومؤسسات التربص الميداني.
5. شكلية التقويم وافتقارها الى المتابعة.
6. نقص الجانب العملي وتطبيقاته بسبب نقص ورشات العمل، واعتماد قاعات تدريس نظرية.
7. التناقض الكبير بين ما يقدمه المحاضر والواقع الفعلي لبيئة العمل التي يعيشها الموظف
8. قلة التحفيز لكل من المدرب والمتدرب والمشرفين على التدريب.

كما أكدت دراسة "العاجز" و "اللوح " (2010) حول واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أثناء الخدمة بمحافظات غزة، الى حاجة برامج التدريب الى وجود أهداف محددة سلفا، وحاجة برامج التدريب الى التخطيط لها وتكون من واقع العملية التعليمية واحتياجات المتدربين المختلفة، والتأكيد على أهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرامج من تخطيط والمشاركة في التنفيذ والتقويم والمتابعة، كما أظهرت الدراسة للوصول الى سبيل تطوير البرامج يجب الأخذ بعين الاعتبار تناسب الموضوعات التي تعرض للمعلمين وتكامل عناصرها ومناسبتها لمؤهلات المعلمين المختلفة وخبراتهم، وإيجاد أنشطة اختيارية تثير الدافعية لديهم لحضور البرامج التي تعالج احتياجاتهم ومشكلاتهم .

كما توصلت دراسة "عادل سيد علي" (2009) الى بعض المشكلات التي تعترض دور الإدارة التعليمية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي، و تمثلت في الفترة الزمنية لبرنامج التدريب تمثلت في (كثرة العطلات الرسمية التي تخللت البرنامج، عدم تنظيم جدول البرنامج، عدم تفرغ المعلمين للبرنامج، ازدحام مفردات البرنامج)، بالإضافة الى نقص التنوع في أساليب التدريب، اقتصرت على المحاضرة بنسبة 96.9%، يتبعها التدريب العملي بنسبة ضئيلة، وعدم الاعتماد على الحوافز المادية والمعنوية، ويرجع ذلك الى عدم توفر الدعم الكافي من الإدارة التعليمية لهذه البرامج، و غياب الزيارات التوجيهية سواء من المفتشين أو المديرين أو المعلمين وعدم التحضير لمؤتمرات تعليمية للاستفادة منها.

بينت دراسة " العتري "(2004) ان المشاكل والمعوقات التي تعاني منها برامج كلية الدراسات التطبيقية بجامعة الملك سعود في:

- نقص الإمكانيات والتجهيزات اللازمة للتدريب
- عدم مناسبة المبنى للتدريب
- قلة وجود هيئة التدريس المتفرغة
- ضعف مشاركة المدرب في التخطيط

- نقص متطلبات بيئة العمل في قاعات التدريس (إضاءة، و تهوية،و مساحة مناسبة)
- عدم مناسبة الرسوم المالية المفروضة للالتحاق بالبرنامج.
- عدم قدرة المتدرب نفسه على التوفيق بين الالتزامات الاجتماعية والتدريب.

توصلت دراسة "جبرائيل بشارة" (1986) في تحديدها لواقع اعدد المعلم في كلية التربية في جامعة دمشق وفي معاهد إعداد المعلمين، الى عجز برامج الإعداد الحالية عن تدريب الطالب المعلم على مهارة التعلم الذاتي، وغلبة الاهتمام بالجانب النظري على الجانب العملي التطبيقي مما ينعكس سلبا على أداء المعلم لدوره في العملية التعليمية، وضعف التنسيق بين الجانب الأكاديمي والثقافي والمهني لإعداد المعلم، وضعف اثر برامج إعداد المعلم على اتجاهاته نحو المهنة، و غياب التنسيق والتكامل بين مكونات برامج الإعداد.

(صاصيلا ، 2005 : 52)

4. قياس فعالية البرامج التدريبية:

4. 1. مفهوم الفعالية:

يشير "ليجندر" legendre (1993) ان أصل كلمة الفعالية انجليزية effectivness وهو ما يعكس بصفة عامة درجة تحقق أهداف البرنامج، وتحديد درجة الانجاز مع مراعاة متغيرات الفاعلية والأثر.

كما يعرف : "le petit la rousse" (1994) الفعالية هي جودة ما ينتجه التأثير المتوقع.

(Mamadou.C ,1997 : 26)

نفس ما اتجهت اليه "مارتوري برنارد" Martory Bernard (2005) بأنها درجة تحقيق الأهداف مهما كانت الوسائل المستعملة في ذلك (Martory . B,2005 : 164)

يعرف "بارتولي" (Bartoli) الفعالية أنها تلك العلاقة بين النتائج المحققة فعلا والنتائج المقدرة وذلك من خلال قياس الانحراف.

(بورقبة ،2017: 4)

تنقسم الفعالية حسب" بيار" Pierre الى نوعين هما: أ/الفعالية الداخلية L'efficacité interne: هي نسبة أو درجة الامتثال بين النتائج والنتائج التي لوحظت بالفعل في المدى القصير، لتحديد نجاح الإجراءات المتخذة، كما يحدد الآثار المباشرة وغير المباشرة للعمل، تسعى كثيرا في استراتيجيات التوجيه .

أ/الفعالية الخارجية L'efficacité externe: هي نسبة الامتثال بين النتائج طويلة الأجل التي تظهر في الآثار الايجابية أو السلبية للبرنامج بعد اجل طويل. (Pierre V, 2007)

يتضح مما سبق ان الفعالية تتعلق بالاهداف المسطرة ومدى تحققها او مطابقتها مع المنجزة، كما ان هناك فرق بين الفعالية و الفاعلية حسب كل من "ليجندر" legendre ، و "كريستوف" Christoph e ، و " بيار" Pierre وهو ما سنوضحه فيما يلي:

حسب " بيار " (Pierre V, 2007 :32) الفاعلية L'efficience : هي نسبة النتائج التي تحققت و الوسائل المستخدمة، والمنظمة الأكثر فعالية هي التحصل على أفضل النتائج بأقل الوسائل الممكنة، لا يجب الخلط بين مفهوم الفعالية والفاعلية، فالفاعلية هي فعالية الوسائل المنفذة سواء كانت موارد مالية أو بشرية الزمانية والمكانية أو الاستراتيجيات المتبعة.

كما يشير "كريستوف"Christophe . P (207: 2008) أن الفعالية efficacité تقاس بعد البرنامج مباشرة (a chaud)، و يمكن النظر إليها كدرجة 360° لردود الفعل، حيث تشمل المشاركين و الإدارة، و الموظفين، و الشركاء، والمحاورين (عميل – مورد).

كما يتضح الفرق من التعريف الذي قدمه "محسن عطية" (2015: 24) لكلا من المفهومين حيث عرف الفعالية تعني درجة تحقق الأهداف المعلنة لأي برنامج، أو عمل، أو خدمة تقوم به المؤسسة، أو تقدمه للمستفيدين. حيث عندما تكون درجة تحقق الأهداف عالية يقال فعالية هذا البرنامج عالية، فالفعالية تعني درجة الانجاز أو اثر المخرجات.

أما مفهومه للفاعلية فتعني القدرة على استعمال مصادر الإنتاج أو العملية التعليمية لتحقيق أهداف البرنامج المعلن والقدرة على الانجاز لا تعني الجودة لأنك في بعض الأحوال تستطيع انجاز أمور فقيرة بوسائل فقيرة ، الفاعلية تهتم بالمصادر واستخدامها من دون الأهداف، في حين الجودة تهتم بالأهداف والمصادر معا.

(محسن ،2015: 24)

على الرغم من أن المفهومين مختلفين إلا أنهما على علاقة ما أكده "جيرارد فرانسوا " François. G (2001) أن فاعلية النظام ترتبط بفعاليته ولكن ليس قطعا حيث يستند تقييم الفاعلية إلى طبيعة وحجم الوسائل المستخدمة

لتنفيذ البرنامج التدريبي وبالتالي تحقيق نتائجه فالفاعلية مسألة ربط منتجات النظام بالموارد سواء كانت (مؤسسية أو بشرية أو مادية أو مالية أو مكانية أو زمانية أو منهجية) التي أتيحت لها .

(François . G,2001 : 63)

يشير "سيرج بارزوشتي" serg barzucchetti و "جين كلود فرانسوا "jean- François الى اقتران مفهوم الفاعلية للتكوين ، بمفهوم الربح وخفض ميزانيات التدريب.

(Christophe.P ,2008 : 207)

يتضح مما سبق أن الفعالية مقترنة بمدى تحقق الأهداف المسطرة بداية البرنامج، في حين الفاعلية تتعلق بكلفة وميزانية التدريب مع ضمان فعالية التدريب، فكلما كان البرنامج فعال بتكلفة اقل يمكن القول في فاعلية للبرنامج.

2.4. نماذج قياس فعالية البرامج التكوينية (التدريبية):

تتعدد النماذج التي سعت الى تقييم فعالية البرامج التدريبية والمستويات التي تسعى الى قياس الفعالية بداية من أول نموذج سنة 1959 الى يومنا هذا، نلخصها في الجدول التالي:

الجدول رقم (4) يوضح نماذج تقييم فعالية البرامج التدريبية

المستوى الخامس	المستوى الرابع	المستوى الثالث	المستوى الثاني	المستوى الأول	النموذج
/	النتائج	السلوك	تقييم التعلم /الاكتساب	تقييم رد الفعل	نموذج دونالد كيركباتريك Kirkpatrick : (1959)
/	المعلومات المتحصل عليها	رضا المتدرب	أداء المجموعة	أداء الوظيفة	نموذج باركر Barker
	المخرجات	ردة الفعل	المدخلات	السياق	نموذج سيرو ciro (1970)
القيمة النهائية	المنظمة	السلوك الوظيفي	التعلم	ردود الفعل	نموذج هامبلين Hamblin (1974)
العائد على الاستثمار	نتائج الأعمال	التطبيق الوظيفي	التعلم	رد الفعل والتخطيط للعمل	نموذج (ROI) العائد على الاستثمار
/	تقييم المنتوج	تقييم العملية	تقييم المدخلات	تقييم السياق	نموذج التقييم التربوي CIPP

/	تقييم النواتج	تقييم المخرجات	تقييم العمليات	تقييم المدخلات	نموذج (المدخلات، العمليات، المخرجات، النواتج) (IPO)
نتائج تعلم الطالب	استخدام المعلمين للمعارف والمهارات الجديدة	دعم المنظمة و التغيير	تعلم المعلمين	ردود فعل المعلمين	نموذج Guskey لتقييم التنمية المهنية

(Tamkin. P ,2002)(2014،زعبيط مريم) (Passmore.J, 2012 : 119) (Mary.B, 2011)

بعد العرض لأهم المستويات المقترحة من قبل الباحثين في تقييم فعالية التدريب، نجد اتفاق نوعا ما على في المستويات الأولى الخاصة برد الفعل، والتعلم أو الاكتساب، والسلوك، ويظهر الاختلاف في استخدام العائد على الاستثمار فهناك من يركز على هذا المستوى في حين يُغيب في بعض الحالات، مثل نموذج CIR- Hamplin -IPO- CIPP -ORIO.

كما نجد تشابه في مستويات القياس للفعالية على مستوى كل من نموذج كيركباتريك ، ونموذج هامبلين ، و نموذج ROI العائد على الاستثمار في أربع مستويات المتمثلة في رد فعل المتدرب، و تقييم التعلم ،و السلوك أو التطبيق، ثم النتائج. كما لا يختلف نموذج Guskey لتقييم التنمية المهنية في تقييمه للبرامج من خلال ردة الفعل، والتعلم و تطبيق المعارف والمهارات للمعلمين، أما عن الأثر فيستخدم مستوى نتائج تعلم الطالب كمجال لتقييم الفعالية.

في حين يركز كل من نموذج (IPO) و نموذج التقييم التربوي CIPP في تقييم الفعالية مستندين على ان البرنامج نظام متكون السياق، والمدخلات، والعمليات، والمنتوج، وفعالية البرنامج تعتمد على تقييم النظام ككل.

أما فيما يتعلق بفعالية التنمية المهنية للمعلمين (برامج تكوين المعلمين)، خصص **سكريفن** (Scriven, 2009) قائمة مرجعية للتدريب او التنمية المهنية التي يمكن استخدامها للتقييمات التكوينية والختامية، ومتابعة التطوير المهني والذي يجمع بين نموذج كيرباتريك ونموذج غوتسكي، ويتألف النموذج من قائمة بها 11 سؤالا نوضحها في الجدول:

الجدول رقم (5) قائمة تقييم البرامج التدريبية لسكريفن (Scriven, 2009)

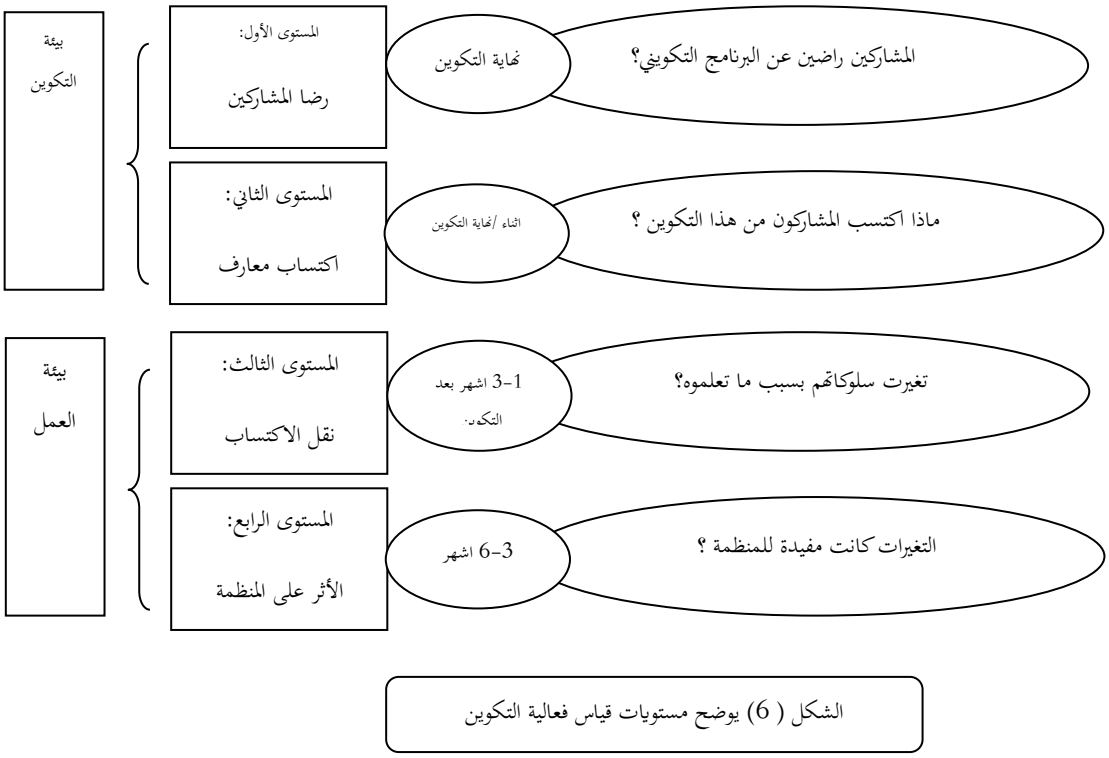
الرقم	المجال	السؤال
1	الاحتياجbesoin	هل التنمية المهنية (التدريب) هي أفضل طريقة لمعالجة هذه الاحتياجات ؟
2	التصميمdesign	هل استهدف التصميم الاحتياجات التدريبية الخاصة والمحددة مسبقا؟ هل يستهدف خلفية المعلمين والمعارف والمهارات والمواقف والقيم؟ هل يأخذ بعين الاعتبار الموارد المتاحة؟
3	التسليمDelivery	هل تم الإعلان عن البرنامج و تحضيره ودعمه وتقديمه كما اقترح؟

4	رد الفعل reaction	هل كان التدريب ذا صلة، ومفهوم، وشامل؟
5	التعلمlearning	هل قام المعلمون بتقديم المحتوى المقصود، واكتساب القيم والمواقف او تعديلها نتيجة التدريب؟
6	الحفظRetention	هل احتفظ المعلمون بالتعلم لفترات مناسبة؟
7	التطبيق Application	هل استخدم المعلمون ما تعلموه من التدريب، وطبقوه بشكل مناسب؟
8	تمديد Extension	هل استخدم المعلمون ما تعلموه في اوقات أخرى، او مواقع أخرى، او بمواضيع أخرى؟
9	القيمة Value	ما قيمة التدريب (التنمية المهنية) للمعلمين؟
10	البدائل Alternatives	ما المقاربات البديلة التي يمكن استخدامها لتلبية الاحتياجات نفسها؟
11	العائد على الاستثمار Return on Investissement	ما قيمة التنمية المهنية للطلاب والمدرسة والمنطقة والبيئة التعليمية؟

Source : (Mary.B,2011:267)

4. 3. مراحل قياس فعالية برنامج :

اكتفى "اوديل جوسلين " Odile Joussellin (2006) بالمستويات الأربع التي اقترحها كبيركباتريك مع توضيحه لكل مرحلة من المراحل و إطارها الزمني، مقترحا إياه في الشكل التالي:



الشكل (6) يوضح مستويات قياس فعالية التكوين

المصدر: (Odile. J ,2006 : 20)

يتضح من خلال الشكل أن مستويات قياس الفعالية متعددة من سهل الى البسيط ومن السطحي الى الأعمق حيث من خلال تقييم رضا المشاركين نستفيد من معرفة رضا المشاركين عن البرنامج، التحقق من المواد التكوينية وكذا ظروف التكوين، بالإضافة عن رضاهم عن المحتوى والهيئة التدريسية الحجم الساعي والمعدات..الخ يمكن معرفة رضاهم بعد نهاية التكوين مباشرة، في حين تقييم اكتساب المعارف من خلال قياس المعارف والمهارات المكتسبة والتحقق من مستوى التعلم يضبط هذا المستوى أثناء التكوين أو في نهايته، وكذلك من بين المستويات نجد مستوى نقل المكتسبات الى مجال العمل من خلال الإجابة على التساؤل التالي: إلى أي مدى يتم استخدام المعرفة المكتسبة من التكوين ودمجها في العمل؟ نتحقق منها بعد مرور فترة زمنية من التدريب تتراوح من شهر الى ثلاثة أشهر للتأكد من متابعة واستخدام وتقويم ما يطبقه المتدرب من مكتسبات في مجال العمل، أما الأثر التكويني وهو آخر مستوى والذي يظهر على فترة زمنية أطول من ثلاث الى ستة أشهر يتجلى في التغيرات عن الوضع الأولى للمتدرب، تقل احتياجاته بعد قياس الأداء وكذا الأثر على المؤسسة مثل نقص التسرب ارتفاع نسبة النجاح، زيادة الالتزام .

5. برامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين:

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، في مادته الثانية (2) يخصص التكوين البيداغوجي التحضيري المنصوص عليه في المادة الأولى لأساتذة وأساتذة إعادة التكييف الذين تم توظيفهم حسب الحالة عن طريق المسابقات على أساس الاختبارات أو الاختبار المهني والمعنيون بصفة متربصين في الرتب الآتية:

- أستاذ التكوين المهني.
- أستاذ التكوين المهني لإعادة التكييف.
- أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى.
- أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية.
- أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى لإعادة التكييف.
- أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية لإعادة التكييف.

كما تحدد المادة (6) من نفس القرار الوزاري تنظيم التكوين البيداغوجي بشكل تناوبي ويشمل دروس نظرية وتربص تطبيقي في الوسط المهني، وحددت مدة التكوين في المادة (7) بستة أشهر.

ويلحق بهذا القرار برامج التكوين البيداغوجي التحضيري كما هو موضح في المادة (8) وجاء الملحق على شكل جدول يتضمن المقاييس المبرمجة في تكوين الاساتذة المحددين في المادة (2) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (6) 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 الشعبية1، (2011).

نلاحظ من خلال الجدول أن البرنامج البيداغوجي النظري، يتضمن 12 مقياسا بحجم ساعي 438 سا موزعة على بيداغوجيا عامة وبيداغوجيا تطبيقية، ومواد تقنية ومنهجية وأخرى ثقافية.

أما عن احتياجات الأساتذة التدريبية وكيفية قياسها و أهداف البرنامج لم يخصص القرار الوزاري أي مادة تخصهم فقط المحتوى، والمدة، و كيفيات التقييم.

حددت المادة (8) أن محتوى هذا البرنامج على سبيل التبيان ويمكن إثرائه باقتراح من المجلس التقني والبيداغوجي لمعهد التكوين والتعليم المهنيين المعني حسب نفس الأشكال والإجراءات.

سنة 2014 تم تعديل برامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، حيث خصص للأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين (PSFEP) برنامج، ضمن دليل التكوين البيداغوجي للأساتذة المتخصصين. (Institut national de la formation et l'enseignement professionnels ,2014)

ضبطت أهداف البرنامج البيداغوجي التكويني للأساتذة المتخصصين بعد مبادرة الفريق البيداغوجي في النسخة المصادق عليها (2014) ضمن برنامج التكوين البيداغوجي للأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين التوظيف الخارجي' 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.

(Institut national de la formation et l'enseignement professionnels ,2014 :2)

مما يبدو عليه وطبقا لمعايير تقويم الأهداف للبرامج، فهي تعد أهدافا عامة، حيث حدد "همام حمادنة" (2014: 38) في تقييمه لجودة الأهداف جملة من المواصفات هي (وجود أهداف واضحة ومعلنة وتتفرع عنها أهداف تفصيلية وتحدد نتائج التعلم المتوقعة من المتكونين، وتشمل جميع المجالات (المعرفية، الوجدانية، المهارية) و مشتقة من احتياجات المعنيين بالتكوين) . يضيف "كنعان" (2009: 84) على المواصفات السابقة أن تكون الأهداف تتسم بالشمولية وان تكون معلومة للهيئة التدريسية، والمجتمع، و قابلة للقياس.

أما على مستوى المحتوى فشهد تعديلا على مستوى تسمية المقاييس، وكذا على مستوى عرضها التناوبي، و عدد المقاييس بإدراج مقاييس جديدة، إذ تضمن المحتوى 13 مقياسا، حيث أدرج مقياسي بيداغوجية المشروع و المشروع البيداغوجي، وكذا مقياس منهجية إعداد دليل المتربصين الذي كان مدمج مع مقياس استغلال البرامج في المحتوى الأول، أما التعديلات فأجريت على مستوى مقياس استغلال برامج التكوين وفقا للمقاربة بالكفاءات وكذا الأمن والسلامة الذي يدمج كل من النظافة والأمن وكذا تركيب وصيانة التجهيزات، ومقياس المهام التقنية والإدارية التي كانت سابقا التحرير الإداري، والجدول التالي يوضح المحتوى المعدل:

الجدول (7) يوضح محتوى البرنامج التكويني البيداغوجي في النسخة المعدلة 2014

الرقم	المقاييس	الحجم الساعي	المعامل
01	تقديم عن قطاع التكوين والتعليم المهنيين		1
02	المهام التقنية والإدارية	90 ساعة	1
03	بيداغوجية عامة		2
04	بيداغوجية تطبيقية		2
05	استغلال برامج التكوين المصممة وفقا للمقاربة بالكفاءات	126 ساعة	2
06	تحضير ومحاكمة حصة تعليمية	41 ساعة	2
07	بيداغوجية المشروع و المشروع البيداغوجي		1
08	التكفل بالفئات الخاصة		1
09	منهجية إعداد دليل المتربصين	176 ساعة	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)

لم تحدد طرق 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.

غير أنها حددت على مستوى دليل للتكوين للأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين النسخة (2014) 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 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 أو التطبيق (أثناء أو بعد الورشة) للمفاهيم، والكفاءات، والمواقف المتطورة أثناء التكوين، في الأخير الحوصلة، والإعادة، والتقويم.

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

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. (kolb.D et all ,1999 :7)

كما ن الدليل لم يخصص في عنصرا خاصا بالوسائل التعليمية ومصادر التعلم،التي يتوفر فيها الوصف لهذه الوسائل إلا انه كانت إشارة للدعائم البيداغوجية المستخدمة من تكوين الأساتذة 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)

حددت قائمة من الأساتذة المكونين في الدليل 2014 ، للتكفل بمختلف المقاييس النظرية والتطبيقية المدرجة في البرنامج التكويني البيداغوجي.

لم يلقى التقييم للأستاذ المتكون 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. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،2011: 4)

أما عن اقتراحات الفريق البيداغوجي في النسختين 2014 و 2015 للاساتذة المتخصصين، وأساتذة التكوين المهني، تم الإبقاء على ثلاثة أشكال للتقييم مع ضبط للمصطلحات البيداغوجية أو التسمية ، وتعديل على مستوى التقييم النهائي من خلال محاكاة لأحد الدرسين تطبيقي أو نظري أو كليهما، 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.

(Institut national de la formation et l'enseignement professionnels ,2015)

يجدر الإشارة أن أهداف التربص التطبيقي لم تحدد أو تذكر على مستوى دليل التكوين 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 ضبطت في النسخة المصادق عليها لتكوين الأساتذة المتخصصين (PSFEP) النسخة 2014، 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.
- تقويم لمستوى مكتسبات المتكون.

أما عن عمليات تنفيذ التربص التطبيقي حددت على ثلاثة مستويات:

- التربص التطبيقي الأول: يتم تنفيذه بعد البيداغوجيا العامة مدته أسبوعان، 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 التصميم 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.

(Institut national de la formation et l'enseignement professionnels,2014 :6)

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

الجدول (8) يوضح محتوى البرنامج البيداغوجي لأساتذة التكوين المهني نسخة 2015.

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 إعداد 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)

لم تحدد أهداف البرنامج على مستوى الدليل 2015 المخصص لأساتذة التكوين المهني، كما لم تحدد طرائق التدريس، وإنما تم التفصيل في المقاييس المبرمجة وحجمها الساعي، وكذا التقييم والتربص التطبيقي.

اما عن لكيفية قياس فعالية البرنامج أو الأثر التدريبي ، لم يهتم 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 بقياس فعالية البرامج المقدة ، إلا انه تم إدراج التقييم للفعالية 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.

بعد الاطلاع على بطاقة تقييم 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 وتقييم التكوين بصفة عامة للمقياس، و تقييم تنظيم التكوين للمقياس، تقييم أداء المتكونين) مما يعكس التغطية الشاملة لمعرفة رضا الأساتذة المكونين المتربصين حول كل مقياس ومحتواه والمشرف على المقياس، غير ان البطاقة غير مفعلة وذلك بعد طلبنا للاستمارات، أو النتائج التي توصلت إليها المصلحة بعد تحليل البطاقات، وكذلك حسب إشارة رئيسي مصلحة التكوين بمعهدين جهوين.

مما يشير الى أن المعاهد التكوينية تفتقر إلى سياسة تقييم الفعالية البرامج 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.

في هذا الصدد أكد هيثم عبد المجيد واخرون (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.

6. معوقات التكوين البيداغوجي في قطاع التكوين المهني

يشير "كردالواد" (2009) أستاذ في كلية الحقوق بجامعة سطيف -2- إن واقع العملية التكوينية في الجزائر يمكن القول بأن التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر رغم النتائج المحققة؛ إلا أنه لا يزال يعاني من معوقات أثّرت على فعالية المجهودات المبذولة والأهداف الموضوعة من أجل تجسيد التنمية المستدامة، وحدد من بين المعوقات **المعوقات البيداغوجية** وهي تتعلق أساسا بالبرامج، والتربصات، والمكوّن والمتكوّن. فبرامج التكوين والتعليم المهنيين تحتاج إلى مزيد من التحيين من أجل مواكبة التطورات الحاصلة في ميدان العلوم والتكنولوجيات الحديثة، بالإضافة الى معوقات اجتماعية، وأخرى تتعلق بالتوجيه.

كما حاولت دراسة "صالحي وشوتري " (2006: 60) دراسة التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطق الطلب باستخدام تقنية برنامج الخرائط (Mapinfo) للتحليل الجيوغرافي، توصلت الدراسة الى أن هناك خلل وجمود في تكوين المتكونين، إذ لم تسجل أي زيادة في معاهد التكوين المهني التي بقيت لعقود من الزمن ولحد الساعة ستة معاهد و عدم تطابق برامج التكوين والوسائل البيداغوجية في العديد من الاختصاصات، وضعف في برامج التكوين ، وعجز في الكثير من الهياكل البيداغوجية في مجال التنظيم البيداغوجي .

بالإضافة الى نقص كفاءة المكونين في تحقيق الكفايات المهنية المسطرة في أهداف البرامج ما أكدته دراسة "سامعي" (2010) حول مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية لدى خريجي قطاع التكوين المهني، التي توصلت الى مستوى ضعيف للمتربصين في العديد من الكفايات، بمستوى دون المتوسط في معظم الكفايات ومستوى متوسط وحتى حسن في القليل منها، بمعنى المتربصون الذين تخرجوا من قطاع التكوين المهني يظهرون عدم تحقق الكفايات المهنية العامة، وأرجعت أسباب عدم تحقق الكفايات حسب رأي الأساتذة الى ست عوامل (نقائص في المناهج، قلة الأجهزة، نقائص في كفاءة الأستاذ، نقص الحصص التطبيقية داخل المؤسسات التكوينية، ضعف التربصات المقامة على مستوى سوق العمل ،نقص مصداقية الامتحانات المنظمة على مستوى المؤسسات التكوينية).

بالرجوع تحديدا الى نقص كفاءة الاساتذة وربطه بالتكفل البيداغوجي، أو فعالية برامج التكوين البيداغوجي التحضيري، التي تظهر في الأداء الضعيف لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، ما أكدته دراسة "حيرش" (2008) حول علاقة التكوين البيداغوجي التكفل البيداغوجي لدى الأساتذة المتخصصين في التعليم المهني، والتي أظهرت نتائجها أن متوسط الأداء البيداغوجي للأساتذة الدائمين اقل بكثير من المتوسط المقبول للأداء البيداغوجي. وأرجعت أسباب

الضعف في الأداء الى (اجراءات التوظيف، والتربص البيداغوجي الأولي،و نقص المراقبة والمتابعة البيداغوجية، ونقص الأيام الدراسية و الملتقيات البيداغوجية).

7.تحديات مستقبلية في برامج التكوين والتعليم المهنيين لتكوين المكونين:

إن أي تأخر في الاهتمام بقطاع التكوين المهني، وتهيئة مكونيه في خلق يد عاملة مؤهلة، سينعكس سلبا على التنمية في قطاعات أخرى، لذلك يجب الاعتناء الكبير بالمكون الذي يعد حجر الزاوية من خلال تقديم برامج تكوينية تعمل على سد احتياجاته المهنية، والعمل على تطوير القطاع، لذلك يشير "جين " (jean.W ,2014 : 24) الى التحديات المستقبلية لقطاع التكوين المهني تظهر من خلال المحاور التالية:

- تطوير الابتكار في هذا القطاع.
- تحسين جودة العروض التكوينية والكفاءة المهنية.
- التفكير في تفريد أجهزة التكوين.
- المشاركة في تنظيم المهنة (عقود جماعية، واحترام قواعد المنافسة)

من اجل ضمان فعالية البرامج التدريبية يجب الأخذ بعين الاعتبار بعض المعايير في تصميم وتكييف البرامج حسب ما أكده "موريال "(Murielle. C,2014)

1- توضيح وشرح رؤية البرنامج.
2- إظهار القيمة المضافة بالمقارنة مع ما هو معمول به.
3- ضمان برنامج كاف متجانس وتدريجي في حالة إعادة الضبط بـ (تحديد الثغرات، تغيير الوظائف التكرارات، الدمج للموضوعات)
4- إبلاغ الشركاء والمشرفين والمكونين بالتحسين.
5- تحسين طرق التكوين.
6- تقييم جميع عناصر التكوين لإعادة التعديل عند الضرورة.

خلاصة الفصل

من خلال ما عرض في هذا الفصل يتضح أن قطاع التكوين المهني جهاز اقتصادي اجتماعي، سعى جاهدا الى تحقيق أهدافه من خلال رسم سياسات إصلاحية منذ بدايته الى يومنا هذا، وكرس الجهود سعيا وراء تحقيقها بإنشاء مختلف الأجهزة والهياكل التنظيمية الملائمة لطبيعة سياسته، على الرغم من ذلك لازال يعاني بعض المشاكل الإدارية والبيداغوجية والتمويلية، تتطلب بعض الإجراءات التحسينية والتطويرية في برامج التكوين المهني ، ولعل التكوين البيداغوجي وبرامجه وكيفية تقويم فعاليتها أهمها، حيث دور التكوين البيداغوجي و نجاحه مرهون بنجاح عملية بناء البرامج، التي يتوقف نجاحها هي الأخرى على الانضباط في خطوات التصميم، بداية من الاحتياجات التدريبية وتحويلها الى أهداف عامة وتفصيلية، وبعد ذلك ترجمتها الى محتوى بمختلف مكوناته من مواد ومدة زمنية ووسائل وتجهيزات وكذا طرائق تكوينية، لنصل الى أهمية المتابعة والتقويم في تحديد مدى تحقق الأهداف، والتأكيد على ضرورة تحديد أو قياس فعالية البرامج بمختلف المستويات المتعارف عليها (الرضا، و الاكتساب، ونقل الاكتساب، والأثر)، مع ضرورة اتصاف البرامج بمجموعة من المبادئ لضمان جودتها. لنصل في الأخير الى أهم المعوقات التي تعيق نجاعة التكوين و التحديات المستقبلية لضمان السير الحسن للقطاع بمختلف كوادره.

الجانب الميداني

الفصل الثالث : الدراسة الاستطلاعية

تمهيد

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية

2. عينة الدراسة الاستطلاعية

3. أدوات الدراسة

3. 1.الأداة الأولى : استبيان تقويم البرنامج البيداغوجي الحالي.

3. 1 .1. بناء الاستبيان

3. 1 . 2 . الخصائص السيكومترية للاستبيان.

3. 2. الأداة الثانية: أدوات قياس أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين

3. 2. 1. شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية

3. 2. 1. 1. بناء شبكة الملاحظة.

3. 2. 1. 2. الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة.

3. 2. 2. تقارير المفتشين (الاختبار البيداغوجي)

3.3. الأداة الثالثة: أدوات قياس الاحتياجات التدريبية.

3.3. 1 . الملاحظة.

3.3. 2. المدخلات المهنية .

3.3. 3. ادوار الأستاذ (تحليل المهمة)

3.3. 4. بطاقة الاحتياجات التدريبية.

3.3. 4. 1. بناء بطاقة الاحتياجات التدريبية.

3.3. 4. 2 . الخصائص السيكومترية للبطاقة.

3. 4. الأداة الرابعة: استبيان قيـــــــاس فعالية البرنامج المقترح

3. 4. 1. بناء استبيان قياس الفعالية.

3. 4. 2. الخصائص السيكومترية لاستبيان قياس الفعالية.

4. إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

خلاصة

تمهيد:

تقوم فكرة البحث العلمي على مجموعة من الخطوات ينبغي على الباحث انتهاجها، إحدى هذه الخطوات الجانب الميداني، إذ يعد القاعدة الأساسية للبحث، يقوم على جمع بيانات من خلال عينة أو مجتمع الظاهرة المدروسة و النتائج المتوصل إليها تساهم في فحص فرضيات البحث أو الإجابة على التساؤلات ، مما يعطي البحث الصيغة العلمية الدقيقة و الموضوعية.

لطالما كانت الدراسة الاستطلاعية جزءًا من الجانب الميداني يساعد على معاينة المجتمع وضبط المتغيرات وأدوات جمع البيانات لذلك ومن خلال هذا الفصل سنعرض تفاصيل الدراسة الاستطلاعية في هذا البحث ونوضح أهدافها والعينات المستعان بها، كذا أدوات جمع البيانات وإجراءات الدراسة.

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** نتطلع من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية الى النقاط الرئيسية التالية:

1 - التعرف و تحديد عينة الدراسة.

2- تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال النقائص التي يعاني منها أساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

3- تصميم أدوات جمع البيانات التي تسهم في بناء البرنامج التكويني البيداغوجي.

4- الاطمئنان لأدوات جمع المعطيات باستيفائها للخصائص السيكومترية.

5- بيان الخطوات الإجرائية في تصميم برنامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

6- التصميم المناسب لبرنامج التكويني المقترح طبقا لمعايير محددة مسبقا، احتياجات تدريبية، و أهداف ومحتوى البرنامج والطرائق التي سينفذ بها والمدة التي يستغرقها البرنامج والمستلزمات وأدوات قياس الفعالية.

7- ضبط الأدوات للتأكد من فعالية البرنامج المقترح في تحقيق أهدافه.

8- استطلاع بعض الصعوبات التي يمكن مواجهتها في الدراسة الاستطلاعية بغرض تفاديها في الدراسة الأساسية.

2. عينة الدراسة الاستطلاعية :

تنوعت عينة الدراسة الاستطلاعية بتنوع الأهداف التي نحاول تحقيقها من الدراسة و الإجابة على التساؤلات المطروحة ، بين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين المتربصين في بداية تربصهم ، وفي نهاية تربصهم كما استعنا في الدراسة بالأساتذة المثبتين ، و الأساتذة المكونين بالمعاهد، و رؤساء مصالح، و مديري المديريات والمفتشين البيداغوجين.

سنحاول تلخيصها في الجداول التالية مبرزين الهدف من كل عينة:

2. 1. **أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في نهاية تكوينهم البيداغوجي:** نقصد بهم خريجي معهد التكوين البيداغوجي (المكونين) ، بهدف تقويم برامج التكوين البيداغوجي ،واعتمدنا على عينة قوامها (32) أستاذا وأستاذة بمختلف الرتب بمعهد التكوين (سنحضري عبد الحفيظ بسيدي بلعباس) والجدول التالي يوضح خصائص العينة .

الجدول رقم (9) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من خريجي المعهد

	الجنس		رتبة الأستاذ	
	ذكور	إناث	PSFEP*	PEP*
التكرار	18	14	21	11
النسبة المئوية	56.25%	43.75%	65.62%	34.37%
المجموع	32			

* PSFEP أستاذ متخصص في التكوين والعليم المهني رتبة 1و 2 /*PEP أستاذ التكوين المهني.

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عدد الأساتذة المستعان بهم من خريجي معهد تكوين المكونين بسيدي بلعباس 32 أستاذا موزعة على 21 أستاذا متخصصا PSFEP بنسبة 65.62%، و11 أستاذا للتكوين المهني PEP بنسبة 34.37% ، أما من حيث الجنس فنلاحظ تفاوتا بفارق فردين لصالح الذكور إذ بلغ عددهم 18 أستاذا بنسبة 65.25%، مقابل 14 انثى بنسبة 43.75%.

2.2. أساتذة التكوين والتعليم المهنيين المثبتين في مناصب عملهم : والهدف من العينة التأكد سلامة شبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) في قياس أداء الأساتذة لمهارات التدريس . وتم الاعتماد في دراسة الأداء على 30 أستاذا بمختلف التخصصات والرتب من ولاية تيارت، والجدول يوضح خصائص هذه العينة.

الجدول رقم (10) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لأساتذة التكوين والتعليم من المثبتين

	الجنس		رتبة الأستاذ		
	ذكور	إناث	PSFEP 1	PSFEP 2	PFEP
التكرار	15	15	11	7	12
النسبة المئوية	50%	50%	%36.66	23.33%	%40
المجموع	30				

* PSFEP أستاذ متخصص في التكوين والعليم المهني رتبة 1و 2 /*PEP أستاذ التكوين المهني.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) الموضح لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين المثبتين والبالغ عددها(30) أستاذا، تضم من حيث الجنس (15) أستاذا و(15) أستاذة، أما من حيث الرتبة نلاحظ تفوقا للأساتذة المتخصصين إذ بلغ عدد المتخصصين من الرتبة PSFEP 1 (11) أستاذا بنسبة 36.66% ، و من الرتبة PSFEP 2 (7) أساتذة بنسبة23.33%، ، والرتبة PFEP (12) أستاذا.

2. 3. أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في بداية التربص: الهدف من العينة رصد احتياجاتهم التدريبية قبل بداية التكوين البيداغوجي. والتأكد من صلاحية الأداة المخصصة للاحتياجات التدريبية، طبقت على عينة من ولاية تيارت، وتمثلت خصائص العينة كما هو مشار إليه في الجدول التالي:

الجدول (11) يوضح خصائص العينة من أساتذة متكونين لرصد احتياجاتهم قبل التكوين.

	الجنس		**رتبة الأستاذ**			**سنة الالتحاق بالعمل**				
	ذكور	إناث	PSEP1	PSEP2	PFEP	2008	2011	2012	2013	2014
تكرار	28	32	15	17	28	2	1	2	4	51
النسبة	46.66	53.33	25	28.33	46.66	3.33	1.66	3.33	6.66	85
المجموع	60									

PSEP1 أستاذ متخصص رتبة الأولى / PSEP2 أستاذ متخصص رتبة ثانية / PEP أستاذ التكوين المهني

نلاحظ من خلال الجدول (11) أن عينة الأساتذة لرصد الاحتياجات التدريبية بلغ 60 أستاذا موزعة على الجنسين حيث نلاحظ تفوق الإناث على الذكور، إذ بلغ عددهن (32) أستاذة بنسبة 53.33%، مقابل (28) أستاذا بنسبة 46.66 %، ما على أساس رتبهم، فنلاحظ تنوعا في رتب الأساتذة، حيث نجد أساتذة التكوين المهني PFEP

(28) أستاذا بنسبة 46.66%، و رتبة أستاذ متخصص درجة 1 (15) أستاذا بنسبة 25%، في حين أساتذة متخصصين من الدرجة 2 نجد (17) أستاذا بنسبة 28.33%.

أما فيما يتعلق بسنة الالتحاق بالعمل، فنجد اختلافا في سنوات العمل (التوظيف) على الرغم من أن السنة المالية 2014 التي حظيت بعدد للمكونين المتربصين اكبر من بقية السنوات، وقدر بـ (51) أستاذا بنسبة 85%، في حين نجد بعض أساتذة تأخروا في تكوينهم البيداغوجي عن السنة التي وُظفوا فيها، حيث نجد في سنة 2013 بلغ عدد الأساتذة (4) بنسبة 6.66% ونجد لكلا السنتين 2008، و2012 أستاذين (2) بنسبة 3.33%، وحظيت سنة 2011 بأستاذ واحد ضمن مجموعة التكوين لسنة 2014، بنسبة 1.66% .

فيما يخص رؤساء المصالح ، ومديري المديريات والمفتشين فقد استعنا بهم في المقابلة وسنوضحهم خصائصهم في عنصر المدخلات المهنية ضمن جدول معنون ومرقم.

3. أدوات الدراسة:

نحاول من خلال الدراسة اقتراح برنامج تكوين بيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، وقياس فعاليته من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين . لبناء البرنامج، نحتاج إلى بحث ثلاثة أهداف مهمة:

- نقاط القوة والضعف في برنامج التكوين البيداغوجي الحالي لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين
- تحديد النقائص التي يواجهها أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في أداء المهمة.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين .

من هذا المنطلق تبرز الحاجة الى مجموعة من الأدوات لجمع البيانات التي تتوافق مع الأهداف المذكورة أعلاه و الإجابة على تساؤلات الدراسة، بغرض ضبط أدوات الدراسة بشكل منهجي واضح، كان من الضروري عرضها بشيء من التفصيل ثم التطرق مباشرة إلى خصائصها السيكومترية.

1.3. استبيان تقويم البرنامج البيداغوجي الحالي لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين:

تقويم برامج تكوين المكونين يسهم في إلقاء الضوء على واقع البرامج والتعرف على ايجابياتها وسلبياتها والعمل على تداركها أو تعزيزها، من خلال استطلاع أراء خريجي معهد تكوين المكونين عن البرامج التي تلقوها في المعاهد، وكذا

المكونين على هذا التكوين، لذلك وقفنا وقفة تقويمة لدراسة الوضع الراهن للتكوين البيداغوجي من خلال تحديد درجة توافر معايير التقويم في برنامج التكوين الحالي.

1.1.3. بناء الاستبيان: تم الاعتماد على الاستبيان لتقويم البرامج البيداغوجية لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، حيث تم بناء هذا الاستبيان بعد :

- الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المتعلقة بتقويم البرامج بصفة عامة وتقييم برامج إعداد المعلم بصفة خاصة : مثل تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها كنعان، أحمد علي (2009)، عطا، درويش (2010) في جوانب القصور في برامج إعداد معلمي العلوم، الحفاجي (2014) توافر معايير إعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة ، ودراسة "بلقيس، غالب" (2009) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معاير الاعتماد الأكاديمي، دراسة "دحلان " (2013) درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى، و دراسة "السبع" (2010) تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، ودراسة" العاجز" (2010) واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.
- الاطلاع على عدة مقاييس تهدف إلى تقييم برامج التكوين والإعداد للمعلمين كدراسة كل من "بلقيس غالب" (2009) لتقويم برامج إعداد المعلم، مقياس "كنعان، احمد علي" (2009) لتقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير " الحفاجي" (2014) ، واستبيان" همام" (2014) حول معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم ، ومقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من إعداد "الهسي "(2012)، استبيان توافر معايير الجودة ببرنامج إعداد المعلم، واستبيان السبع (2010) تقويم برامج اعدد المعلم.
- الاستعانة بخبرة المشرفين على تكوين الأستاذ، وكذا أساتذة التكوين والتعليم المهنيين من خلال ضبط الجوانب التي يتكون منها البرنامج واستخلاص بعض المؤشرات التقويمية.
- لتحديد درجة توافر معايير التقييم اعتمدنا على التقدير اللفظي الخماسي (درجة ضعيفة جدا، و ودرجة ضعيفة ، و بدرجة متوسطة، وبدرجة كبيرة ، وبدرجة كبيرة جدا) من خلا المتوسط المرجح والوزن المئوي نظرا للحاجة الى تحديد مدى تحقق المؤشر من عدمه، بحساب التكرار x وزن البديل / مجموع التكرارات Simpson. D.G(2010)و Shu-Ping Hu (2010) و يوب (2010)

تمثلت فئات التقييم المعتمدة في طريقة تقدير درجة توافر معايير التقويم البرنامج التكويني البيداغوجي الحالي كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول (12) يوضح طريقة تقدير درجة توافر معايير التقويم

التقدير اللفظي	المتوسط المرجح	حدود الوزن المئوي
بدرجة ضعيفة جدا	[1 - 1.4]	[33.33 - 46.66]
بدرجة ضعيفة	[1.4 - 1.8]	[46.66 - 60]
بدرجة متوسطة	[1.8 - 2.2]	[60 - 73.33]
بدرجة كبيرة	[2.2 - 2.6]	[73.33 - 86.66]
بدرجة كبيرة جدا	[2.6 - 3]	[86.66 - 100]

لنتوصل بعد التحليل لمختلف الجوانب المذكورة اعلاه الى التعريف الاجرائي لمعايير التقويم على النحو التالي:

معايير التقويم للبرنامج التكويني: مجموع استجابات أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب في نهاية تكوينهم البيداغوجي حول درجة توافر معايير التقويم في برنامج التكوين البيداغوجي الذي تلقوه، والمحددة بنسبة 73.33% فأكثر على جملة المؤشرات لمكونات البرنامج و المضبوطة في ثلاثة عشر (13) معيارا (رسالة ورؤية معهد التكوين و الأهداف البرنامج التكويني، وتلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون، و المحتوي و هيكلة البرنامج و طرائق التكوين، و تقنيات التعلم الحديثة، و تقييم الأستاذ المتكون، و الهيئة التدريسية و المنشآت، و التربية العملية، و تقويم برنامج التكوين البيداغوجي، و التنمية المهنية لمكوني المكونين) على أساس أن هذه المؤشرات "محققة "أو "غير محققة" أو "نوعا ما محققة"، والتي تعكس نقاط القوة والضعف في حال تحققها أو عدم تحققها.

ونقصد بالمعيار جملة المؤشرات التي من خلالها نحكم على توافر الشروط في البرنامج التكويني أو اتسامه بما يحقق الأهداف المرجوة، حيث تكونت الأداة من 91 مؤشرا موزعة على المعايير على النحو التالي:

1- رسالة ورؤية معهد التكوين: مؤشران

2- تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون: (5) مؤشرات

3- الأهداف البرنامج التكويني. (9) مؤشرات

4- المحتوي: (6) مؤشرات

5- هيكلة البرنامج: (4) مؤشرات

6- طرائق التكوين: (10) مؤشرات.

7- تقنيات التعلم الحديثة: (5) مؤشرات

8- تقييم الأستاذ المتكون: (5) مؤشرات

9- الهيئة التدريسية: (11) مؤشرا

10- المنشات : (12) مؤشرا

11- التربية العملية (التربص): (10) مؤشرات

12- تقويم برنامج التكوين البيداغوجي. (8) مؤشرات

13- التنمية المهنية لمكوني المكونين: (4) مؤشرات.

وبجدر الذكر هنا أن العينة المعنية بالقياس هي مكوني المكونين و المكونين (الأساتذة المتربصين)، لذلك فالاستجابة على الأداة من قبلهم مشتركة عدا أربعة معايير تخص فقط مكوني المكونين، وهي :

(رسالة ورؤية معهد التكوين – الأهداف البرنامج التكويني – تقويم برنامج التكوين البيداغوجي – التنمية المهنية للمكونين).

عبارة عن أسئلة مفتوحة يطلب من أفراد العينة تحديد نقاط القوة في البرنامج وكذا نقاط الضعف مع وضع بعض المقترحات من وجهة نظرهم لتطوير وتحسين البرنامج التكويني البيداغوجي.

أما عن مضمون الأداة فهو موضح في الملحق رقم (1) يجسد الشكل الأولى لاستمارة تقييم برنامج التكوين البيداغوجي الحالي.

البدائل: اعتمدنا على بدائل ثلاثية لتحديد التوافر على أساس المؤشر محقق / نوعا ما / غير محقق.

أوزان البدائل: تم ضبط الأوزان على النحو التالي: محقق 3 / نوعا ما 2 / غير محقق 1.

التعليمة: خصصت تعليمة واحدة لطرفي العملية التكوينية (مكوني المكونين و المكونين):

سيدى (ة) الفاضل (ة) :

يهدف الاستبيان الذي بين يديك إلى تقويم البرنامج البيداغوجي بمعاهد تكوين المكونين، محاولة منا إلى وضع تصور لتطويره و الرفع من كفاءته وتحسين مستوى الأداء.

لــذا نرجــوا منكم التكرم والإجابة على هذه الفقرات بكل موضوعية ، علما انه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئــة فقط هي لغرض البحث العلمي وستحـــاط بالسرية لا يطلع عليها غير الباحث.

على اختلاف البيانات الشخصية لعينيتين، كل استبيان موجه لعينة طلب منهم بياناتهم استنادا لأهداف البحث.

3. 2.1 .الخصائص السيكومترية لاستبيان تقويم برنامج التكوين البيداغوجي الحالي:

1.3. 2. 1. الصدق :

يتعلق مفهوم الصدق بالهدف الذي تبنى عليه أداة القياس، وكذا تحقيق هذا الهدف لذلك دائما نسال أنفسنا: ما الذي تبحث في قياسه الأداة ؟ وهل نجحت في قياسه؟ كلاهما يحدد صلاحية الأداة في قياس ما وضع لقياسه. للإجابة على هذه الأسئلة اعتمدنا أكثر من نوع للصدق موضحة كالتالي:

أ/صدق المحتوى (صدق المحكمين):

للتحقق من صدق الأداة، اعتمدنا بشكل أولى على عرض الأداة على محكمين من تخصص علم النفس ودارسين لمفهوم التقييم وجودة البرامج ،ذلك كفحص مبدئي لمحتويات الأداة، ومعرفة إذا كان يبدو أنها على علاقة بالخاصية المدروسة، حيث عرضت لأداة على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص في جودة البرامج، أو باحثين في الجامعة و مكوني المكونين ، والملحق (02) يوضح نموذج التحكيم المعتمد لتحكيم أداة تقويم البرنامج البيداغوجي الحالي.

أما عن العينة المختارة في التحكيم يوضحها الجدول التالي.

الجدول رقم (13) يوضح قائمة المحكين لأداة تقويم برنامج التكوين البيداغوجي

الرقم	الاسم اللقب	الدرجة العلمية	بعض الخصائص
1	نبار رقية	أستاذ مساعد أ	مكون المكونين بالقطاع مدة 17 سنة
2	قريصات الزهرة	أستاذ محاضر أ	مهتم بتقييم برامج التكوين
3	مرزوقي محمد	أستاذ مساعد أ	مهتم بالجودة وتقييمها
4	قوادرية محمد	مدير الدراسات بمعهد التكوين	أستاذ متخصص في التكوين
5	مجادي ناصف	أستاذ التكوين المهني	رئيس مصلحة التكوين

بعد معالجة تقديرات المحكمين اجمع الكل أن عدد المعايير مناسب وكذا مؤشراتها ، التي اتسمت لغتها بالوضوح وكذا البدائل مناسبة وكافية ، وتفي بالغرض المنشود في تقييمها للبرنامج ، مع بعض التعديلات من حذف وإضافة لبعض المؤشرات نخص منها بالذكر.

1- المؤشرات المحذوفة:

الجدول رقم (14) يوضح المؤشرات المحذوفة لأداة تقييم البرنامج.

المعيار	الفقرة المحذوفة
تقنيات التعلم الحديثة	يرى المتكون عدم جدوى التقنيات الحديثة المستخدمة في التدريس
تقويم برنامج التكوين البيداغوجي	يوجد نظام تقويمي لمتابعة أداء الأستاذ

2- المؤشرات المعدلة: تم الأخذ بعين الاعتبار أراء المحكمين في التعديلات التالية:

الجدول رقم (15) يوضح التعديلات في مؤشرات أداة تقييم البرنامج

رقم المعيار	رقم الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
2	2	تساعد المساقات الدراسية في البرنامج على تنمية مهارات المتكون على التدريس	تساعد المقاييس الدراسية في البرنامج على تنمية مهارات المتكون على التدريس
2	3	تتناسب المعلومات التي تتضمنها الموضوعات مع احتياجات الأستاذ المتربص	تتناسب الموضوعات التي تتضمنها المقاييس الدراسية مع احتياجات الأستاذ.

4	5	يتم تنفيذ البرنامج بما يتضمنه من محتوى وساعات تدريسية مقررة.	تتناسب الساعات المقررة مع محتوى البرنامج التكويني
5	1	يتضمن التكوين المعارف والمهارات الأساسية في المجال البيداغوجي	يتضمن البرنامج المعارف والمهارات الأساسية في المجال البيداغوجي
6	1	يستخدم الأساتذة المشرفين على التكوين طرائق متنوعة في التدريس	يستخدم الأساتذة المكونين طرائق متنوعة في التدريس

كما لقيت الأداة بعض الاقتراحات بالزيادة لبعض المؤشرات لوحظ أنها مهمة من وجهة نظر المحكمين.

3- المؤشرات المقترحة للإضافة: اقترح المحكمون مجموعة من المؤشرات نوضحها في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح مؤشرات المقترحة للإضافة في أداة

المعيار	المؤشر المقترح
طرائق التكوين	يستخدم أعضاء الهيئة حلقات العصف الذهني في التدريس
تقنيات التعليم الحديثة	يستخدم أعضاء الهيئة الفيديو التعليمي لتحقيق أهداف الدرس
كفاءة المكونين	يمتلك أعضاء هيئة التدريس كفاية التقويم

كما تم إعادة توجيه الفقرة رقم (5) من معيار تلبية الاحتياجات " توافر أدوات موضوعية لقياس أداء الأستاذ المتكون" الى معيار تقويم المتكون

على هذا النحو توصلنا الى استبيان مكون من 92 مؤشرا موزعة على نفس المعايير سابقة الذكر. انظر الملحق رقم (03) يوضح شكل الأداة بعد التحكيم.

ب/ صدق الاتساق الداخلي :

بحثا عن جودة الفقرات، تطلب تحديد مدى اتساق فقرات الأداة من خلال تحديد العلاقات الارتباطية بين الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه، غير انه تم تقدير صدق الاتساق الداخلي للمعايير حسب تقييم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين خريجي معهد التكوين (المكونين).

أما بالنسبة للمعايير المخصصة لمكوني المكونين اكتفينا بصدق المحتوى نظرا لصغر حجم العينة التي لا تتجاوز 12 أستاذاً مكونا في المعهد، وبسبب حاجتنا لها في الدراسة الأساسية، اكتفينا بمعالجتها مع أستاذين مكونين بالمعهد وتم قبول جميع الفقرات التي تنتمي لمعايير التقييم الخاصة بمكوني المكونين.

بالرجوع الى الاتساق الداخلي للمعايير الموجهة للخريجين، جاءت جميع المعاملات الارتباط بين مؤشرات الأداة والمعايير التي تنتمي إليها تبعث على الثقة والطمأنينة لاستخدام الأداة في جمع البيانات، كما هو موضح في الملحق رقم (4) الذي يبين معاملات الاتساق الداخلي لأداة تقويم البرنامج التكويني.

الملحق يوضح أن العلاقات الارتباطية القائمة على معامل بيرسون بين المؤشرات والمعايير التي تنتمي إليها ذات دلالة إحصائية عند المستوى 0.01 أو 0.05 عدا المؤشر (8) " طرائق التدريس المتبعة في المعهد تقليدية" المندرج في معيار " طرائق التكوين" إذ بلغ معامل الارتباط 0.14، مما تبعه حذف لهذا المؤشر.

خلصنا الى أداة مكونة من 91 مؤشراً تقيس 13 معيارا لبرنامج التكوين البيداغوجي.

1.3. 2 .2. الثبات : بحثا عن مدى استقرار النتائج المتحصل عليها وتمثيلها للخاصية استخدمنا عدة طرق لتحديد ثبات الأداة.

أ/ ثبات الاتساق الداخلي: من خلال تحديد معامل ألفا كرونباخ لمجموعة المعايير بحثا عن مدى التناسق بين مؤشرات التقويم، وأظهرت النتائج ما يلي:

الجدول (17) يوضح ثبات الاتساق الداخلي لأداة تقويم البرنامج.

المعيار	معامل ألفا كرونباخ	المعيار	معامل ألفا كرونباخ
تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون	0.82	كفاءة أعضاء هيئة التدريس	0.86
المحتوى	0.70	المنشات	0.78
طرائق التدريس	0.55	التربية العملية (التربص الميداني)	0.75
تقنيات التعليم الحديثة	0.80		
تقييم الاستاذ المتكون	0.63		
هيكلة البرنامج	0.55		

من خلال الجدول رقم (17) يتضح أن معاملات ألفا كرونباخ للثبات تتراوح ما بين 0.55 الى 0.86، وهي مؤشرات جيدة نوعا ما تشير الى أن الأداة على قدر من الثبات، ويمكن استخدام الأداة في جمع البيانات.

تمثل النتائج أعلاه ثبات معايير التقويم المخصصة للمكونين، اما المعايير المتمثلة في (رسالة ورؤية البرنامج والأهداف، تقويم البرنامج، التنمية المهنية للمكونين) هي معايير تخصص نقويم المكون للبرنامج، لم يتم تقدير ثباتها نظرا لصغر حجم العينة على مستوى المعاهد التي ل تتجاوز (12) استاذا، ما يفسر وجود معاملات الثبات لـ (9) معايير بدل (13) معيارا.

ب/ ثبات التجزئة النصفية: من خلال حساب معامل الارتباط بين شقي الأداة الزوجي والفردي، وتصحيحه بمعامل التصحيح جوتمان، النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (18) يوضح معامل التجزئة النصفية و معامل تصحيحه لأداة تقويم البرنامج

معامل التجزئة النصفية	تصحيح جوتمان
0.90	0.95

يوضح الجدول أعلاه أن معامل ثبات بطريقة التجزئة النصفية عال جدا إذ قدر 0.90 وارتفع بعد تصحيحه الى 0.95، وهذا مؤشر جيد و مطمئن ويشير الى أن الأداة على قدر من ثبات.

نستخلص من نتائج تقدير الصدق والثبات لأداة تقييم برنامج التكوين ، التي تبعث على الاطمئنان في استخدام الأداة في جمع البيانات، أن الأداة على قدر من الصدق والثبات.

3. 2. الأداة الثانية: أدوات قياس أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين:

لتحديد النقائص التي يعاني منها الأستاذ نحتاج إلى تقييم أداء الأستاذ داخل قاعة التدريس، لذلك سنركز على الكفايات التدريسية، استنادا لتعريف الفتلاوي (2003: 29) على أن الكفاية قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة من المهام (المعرفية، ومهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع لانجازه بمستوى معين هو الذي يمكن ملاحظته وتقويمه بوسائل الملاحظة المختلفة.

يتفق التعريف السابق مع ما قدمه الأزرق (2000: 18) امتلاك المعلم لمجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بأدواره ومهامه والتي تبدو في شكلها الظاهر أداء، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض.

كما ركز "بلخير و ممادي" (2011) في دراستهما حول مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي للمعلم نموذجا) من خلال بحث مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التخطيط، معرفا إياها القدرة المعرفية والأدائية اللازمة التي يجب أن يمتلكها معلموا المرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للتدريس معتمدا على شبكة الملاحظة لقياس الكفايات (بلخير ،2011 : 708)

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى مستوى أداء الأساتذة استنادا الى تقرير التفتيش قصد الترسيم اثناء التربص التجريبي والمحدد مدته بسنة واحدة طبقا للمادة 11 من المرسوم التنفيذي رقم 09-93 المؤرخ في 26 صفر 1430 الموافق 22 فبراير 2009. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1 ، 2009: 16)

حيث يتم التفتيش من قبل لجنة حسب ما حددته المادة 03 من القرار الوزاري رقم 47 المؤرخ في 21 افريل 2011 في المحدد لكيفيات التفتيش قصد ترسيم موظفي التعليم المتربصين الذين تم توظيفهم في الرتب التابعة لسلك اساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم وسلك أساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين لإعادة التكييف.

يتم التقييم على أساس المعايير التالية:

1- نتائج التقييم الإجمالي للأساتذة المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي.

2- نتائج التقييم المحصل عليها من طرف الأساتذة المتربصين اثناء فترة التكوين البيداغوجي التحضيري.

3- تقدير الأساتذة المتربصين من طرف المسؤول المباشر حول طريقة أداء الخدمة.

4- تقرير التقييم الذي يعده المفتش التقني البيداغوجي للتكوين والتعليم المهنيين المعين والمكلف من قبل المفتشية العامة. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية6، 2011: 3)

بالتركيز على تقرير التفتيش الذي يحرره المفتش بعد تقييم أداء الأستاذ، والاعتبارات التي حددتها المادة 4 القرار الوزاري المذكور أعلاه حول كيفيات التفتيش لاسيما ما يلي:

- تقييم الأساتذة المتربصين حول المعارف المكتسبة والمستوعبة خلال فترة التكوين البيداغوجي التحضيري.
- تقييم وتقدير الأساتذة المتربصين حول مدى تنفيذ المهام المتعلقة بالوظيفة.
- احترام الأساتذة المتربصين لبرنامج التكوين وجدول التوقيت

تقييم الأساتذة حول طرق تنظيم وإلقاء حصة الدرس. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية6، 2011: 3)

نظرا لمضمون التقرير في تقديره لمستوى أداء الأستاذ لمهامه داخل قاعة الدرس والقائمة على الملاحظة من قبل المفتش، تم الاستعانة بمجموعة من التقارير في تحديد مستوى أداء الأساتذة تدعيما، لشبكة الملاحظة في قياس الأداء داخل قاعة الدرس.

لذلك اعتمدنا على أداتين لتقييم مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين وهما:

1.شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية

2.الاختبار البيداغوجي (تقارير المفتشين)

سيتم عرضها على التوالي:

2.3. 1. شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية:

ركز جاكس (jacques.l,1996 : 107) في كيفية تقييم الأداء للمعلم على الملاحظة المباشرة في وضعية التعلم وقت المناقشات مع المتعلمين واستخدام شبكات ملاحظة التي تعد من بين الأدوات المناسبة لجمع البيانات.

كما أكد أبو الفتوح، خليل (2011) أن من بين الأدوات التي تستخدم لتقييم أداء المعلم أثناء قيامه بمهام التدريس داخل قاعة الدرس شبكة الملاحظة.

لذلك يمكن أن تتحدد نقاط القوة والضعف لدى الأساتذة من خلال قياس الكفايات التدريسية ومستوى أدائهم داخل قاعة الصف معتمدين على شبكة الملاحظة، وهذا ما ركزت عليه دراسة ابو شمالة و جبور (2013) في ضرورة قياسها للكفايات التدريسية لدى الأساتذة من حيث درجة الأداء أو الممارسة، وكذلك التعرف على مختلف النقائص التي تؤثر على أدائهم، وبالتالي نستنتج الحاجات التدريبية (أبو شمالة ،2013)

ذاك ما جعلنا نتوجه الى قياس الكفايات التدريسية لدى الأساتذة لتحديد مستوى الأداء من جهة، ومن جهة أخرى معرفة أهم نقاط الضعف على أساس غياب الكفايات، والتي تعكس بطبيعة الحال احتياج لدى الأستاذ، والتي يمكن تحويلها من احتياج الى متطلب تدريبي.

2.3 .1 .1. بناء شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية:

الهدف من الشبكة تقويم أداء الأستاذ وهو يؤدي مهمة التدريس، ولبناء هذه الشبكة اعتمدنا على الخطوات التالية:

1/ الاطلاع على الأدبيات حول موضوع الكفايات التدريسية

2/ .مذكرة الزيارة التي يعتمدها النائب البيداغوجي التقني ومدير الدراسات لتقييم أداء الأستاذ.

3/ تفحص الدراسات السابقة حول موضوع الكفايات التدريسية مثل: دراسة "بثينة" (2005) اثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات ، و دراسة "ابو صواوين" (2010) حول الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين بجامعة المعلمين جامعة الازهر من وجهة نظرهم في ضوء الاحتياجات التدريبية و دراسة "اخليف و الطعاني ودغمات" (2003) الاحتياجات التدريبية لمعلمي لواء الاغوار الجنوبية من وجهة نظر المشرفين والتربويين ،دراسة "لمى رمو" (2013) فاعلية برنامج قائم على الكفايات من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية في إتقان أداء المعلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية. دراسة "طباب " (2012) الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية، دراسة" **ابو شمالة**" (2013) درجة ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لاستخدام وحدات التعلم الرقمية من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة. و دراسة "**صاصيلا**" (2005) الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة.

4/ الاستعانة بالمقاييس التي عمدت إلى قياس الكفايات التدريسية نخص منها بالذكر:

- استبان " **العدواني** " (**2013**) دراسة حول الكفايات المهنية للمعلم باعتمادها أنها القدرة على القيام بجانب مهني محدد، هذه الجوانب متكاملة في الشكل التالي" كفاية المادة التدريسية، والتقويم، وإدارة الصف، والتعلم الذاتي وأساليب التدريس،و الكفايات الانسانية.
- استمارة الكفايات التدريسية من اعداد يوب ، نادية و يوب، مختار (2010) والمكونة من 28 فقرة موزعة على مجالات الكفايات (الاتصال البيداغوجي، و طرق التدريس، وتقديم المادة، و التقويم ، والوسيلة التعليمة، ومعرفة خصائص المتعلم)
- **استبان "بثينة"** (2005) المعتمد على بطاقة الكفايات التدريسية والمتكونة من ثلاث مهارات تدريسية "مهارة التخطيط،و مهارة التنفيذ، ومهارة التقويم ".
- استبان **"اخليف و الطعاني و دغمات"** (2003) مكونة من 34 فقرة تندرج ضمن كفاية التخطيط والتنفيذ والتقويم، وإدارة الصف)
- شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية من إعداد "الشايب" (2007) والمكون من كفايات التدريس (التخطيط

والتنفيذ، والتقويم) وكفايات الاتصال والتفاعل الصفي، حيث تغطي الشبكة 42 فقرة

- استبان "**أبو صواوين** "(2010) و المكونة من ثمانية مجالات ضمن 70 كفاية فرعية وهي (كفاية التخطيط وعرض الدرس، والتقويم، وغلق الدرس، وكفاية استخدام الوسائل التعليمية، وكفاية استثارة التلاميذ، وكفاية إدارة الصف وحفظ النظام، وكفاية الأهداف التدريسية).
- مقياس مخرجات برامج إعداد المعلم من إعداد "**كنعان**" (2009) والمتضمن أربع مجالات (الإعداد المهني والذي يقيس مهارات تنفيذ الدرس وإدارة الصف والتقويم، ومجال الإعداد الثقافي، والإعداد الأكاديمي، والإعداد الاجتماعي).
- أداة لقياس الكفايات التدريسية من إعداد "**خزعلي و مومني**" (2010) والمتكونة من 38 فقرة منها 15 فقرة في مجال التخطيط و 14 فقرة في مجال التنفيذ و 9 فقرات في مجال التقويم.
- قائمة الكفايات المهنية "**الفرا**" (2011) : تتكون من 33 كفاية مقسمة على أربع أبعاد رئيسية: التخطيط للدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية، التقويم.
- بطاقة الملاحظة للكفايات المهنية من إعداد "**العجرمي**" (2011) تتكون من 35 مهارة موزعة على أربعة أبعاد (كفاية التخطيط، كفاية التنفيذ وإدارة الصف، كفاية الوسائل التعليمية، كفاية التقويم)

بعد التحليل للنقاط المذكورة أعلاه خلصنا إلى أن الأداة عبارة عن شبكة ملاحظة مكونة من مجموعة مؤشرات سلوكية تظهر في مهارات يقوم بها الأستاذ أثناء تقديمه الحصة، وهذه المؤشرات تمحورت حول أربعة أبعاد أساسية تقيسها 48 كفاية فرعية متمثلة في:

- كفاية التخطيط: نقصد به مجموعة المؤشرات التي تحدد التحضير المسبق للدرس من قبل الأستاذ وتضمن (14) مؤشرا لقياسه.
- كفاية التنفيذ: جميع الفنيات والمهارات لجعل التحضير على ارض التطبيق والسعي لتحقيق الأهداف المسطرة ويضم هذا البعد (18) كفاية فرعية أو مؤشرا.
- كفاية التقويم: مختلف المهارات التي يقوم بها الأستاذ لتقييم وتقويم النشاطات المنجزة ويقيسه (6) مؤشرات.
- كفاية التفاعل الصفي: يتضمن العلاقة القائمة بين طرفي العملية التعليمية ويضم (10) مؤشرات لقياسه.

يمكن قياسها بمجموع درجات الاستاذ على الكفاية العامة والكفايات الفرعية ومقارنتها مع المتوسط الفرضي والجدول التالي يوضح طريقة حساب مستوى الكفايات.

الجدول رقم (19) يوضح كيفية تقدير مستوى الكفايات التدريسية.

الكفايات	السقف النظري	المتوسط الفرضي
كفاية التخطيط	[14 – 70]	42
كفاية التنفيذ	[18 – 90]	54
كفاية التفاعل الصفي	[10 – 50]	30
كفاية التقويم	[6 – 30]	18
الكفايات التدريسية	[48 – 240]	144

التعريف الاجرائي للكفايات التدريسية: هي الدرجة التي تعكس مهارات التدريس لأستاذ التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب والمحددة من خلال شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية المصنفة ضمن أربعة أبعاد (كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التفاعل الصفي، وكفاية التقويم).

بدائل الشبكة: اختير لهذه الشبكة بدائل أدائية خماسية كالتالي (ضعيف جدا – ضعيف – مقبول – جيد – جيد جدا)

أوزان البدائل : يناسب هذه البدائل الأوزان التالية (5 – 4 – 3 – 2 – 1)

التعليمة: ضبطت التعليمة بما يتناسب والهدف على الشكل التالي:

سيدي (ة) الفاضل (ة) ....السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

رغبة منا في تطوير الكفايات وتحسين مستوى الأداء لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين ، تهدف الاستمارة التي بين يديك إلى تقييم أداء الأستاذ داخل قاعة الدرس، نرجو من سيادتكم التكرم بالاستجابة لهذه المؤشرات داخل القاعة من خلال ملاحظة الأستاذ أثناء سير الحصة، بوضع علامة × في الخانة المناسبة لأدائه.

البيانات الشخصية: تمثلت البيانات المطلوبة من عينة الدراسة على النحو التالي:

الجنس / الرتبة / التخصص / المقياس / سنة الالتحاق .

والملحق رقم (05) يوضح شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في شكلها الأولي.

كيفية تطبيق الشبكة: وقع اختيارنا على النائب التقني البيداغوجي بمراكز التكوين أو نائب مدير الدراسات بمعاهد التكوين للقيام بمهمة التقييم وذلك لعدة اعتبارات نذكرها كالتالي:

✍ القائم بعملية الملاحظة لا يعتبر فرد دخيل على الأستاذ مما لا يجعله يقوم بمهامه كالمعتاد، او ارتباك.

✍ لديه الخبرة في كيفية التركيز على الجوانب البيداغوجية في أداء الأستاذ بحكم قيامه بالتقويم للأستاذ.

✍ تعد من بين المهام التي يقوم بها ، في إطار ما يسمى بمذكرة زيارة.

كما يشير إليه القرار الوزاري رقم 53 المؤرخ في 18 شعبان 1425 الموافق لـ 3 اكتوبر 2004 والمتضمن تاسيس دليل ادوات التسيير البيداغوجي، من بين مهام المسؤول التقني البيداغوجي (مدير الدراسات والتربصات النائب البيداغوجي التقني) متابعة وتقييم نشاطات الاساتذة. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية2، 2004: 7)

2.3 .2.1. الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة:

1.الصدق: تم تقديره باكثر من طريقة نوضحها فيما يلي

أ. **الصدق المحتوى:** بعد ضبط الشبكة المتضمنة مجموعة مهارات ينتظر من الأستاذ أداءها في قاعة الدرس، أو الورشة ، استلزم التأكد من محتوى المهارات وانتمائها للأبعاد الأربعة، والسبيل الى ذلك صدق المحكمين،لكن هنا التحكيم تم تقسيمه إلى مرحلتين، الهدف منهما:

✍ التأكد من توافق صياغة الفقرات مع المهام التي يقوم بها الأستاذ في قطاع التكوين

✍ مدى تمثيل الفقرات للأبعاد ، وسلامة الصياغة اللغوية.

جرت المرحلتان كالتالي:

أ.1. تحكيم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ونواب بيداغوجيين:

تم الاستعانة بثلاثة أساتذة بمختلف الرتب (أستاذ التكوين والتعليم المهنيينPEFP، أستاذ التكوين والتعليم المهنيين الدرجة الأولىPSFEP1، أستاذ التكوين والتعليم المهنيين الدرجة الثانيةPSFEP2) و نائبين بيداغوجيين لتبيان علاقة محتوى الشبكة مع مهام وادوار أستاذ التكوين والتعليم المهنيين داخل القاعة، واستعنا بالنموذج كما هو موضح في الملحق رقم (06) يوضح تحكيم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ونواب بيداغوجيين لشبكة الملاحظة.

أما فيما يخص عينة التحكيم فهي موضحة في الجدول التالي:

رقم (20) قائمة المحكمين لشبكة الملاحظة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين والنواب البيداغوجيين.

الرقم	الاسم اللقب	رتبة الأستاذ	بعض الخصائص
1	مجادي ناصف	أستاذ التكوين المهني	رئيس مصلحة سابقا
2	بكاري عز الدين	أستاذ متخصص	أستاذ متخصص متحصل على دكتوراه
3	عمر المختار	أستاذ التكوين المهني	مدير دراسات بمعهد التكوين الجلفة
4	مشماش عودة	أستاذ التكوين المهني	نائب تقني وبيداغوجي
5	مهيزل ناصر	أستاذ التكوين المهني	نائب تقني وبيداغوجي

بعد استرجاع استمارات التحكيم ومعالجتها من خلال إظهار نسبة الموافقة على أن المهارات الموضحة في الملحق من بين ما يقوم به الأستاذ، أظهرت النتائج أن كل المهارات (الكفايات الفرعية) ضمن مهام الأستاذ ودليل ذلك يوضح الملحق رقم (07) بعنوان تقديرات الأساتذة المحكمين على تطابق البنود مع مهام الأستاذ.

حيث شهدت المؤشرات نسبة التقدير 80 % فما فوق، مما يعكس تطابق المؤشرات 48 مع ادوار أساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

أ.2. تحكيم مكوني المكونين والأساتذة الجامعيين والمفتشين البيداغوجيين:

الهدف من هذا التحكيم التأكد من مدى انتماء الفقرات للبعد، لذلك استعنا بأستاذين متخصصين في تكوين المكونين وأستاذين جامعيين، وكذا مفتش بيداغوجي لمعاينة الأداة، بعدما اطلع عليها الأساتذة لإبداء أرائهم في محتوى الفقرات وتمثيلها للبعد وللخاصية وعدد الفقرات والبدائل، كما هو موضح في الملحق (08) نموذج التحكيم لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) المقدمة لمكوني المكونين والأساتذة الجامعيين والمفتشين

أما عن الأساتذة المعنيين بالتحكيم نذكر أسمائهم في الجدول التالي:

الجدول (21) يوضح قائمة المحكمين من أساتذة جامعين ومكوني المكونين ومفتشين

الرقم	الاسم اللقب	الدرجة العلمية
1	نبار رقية	أستاذ مساعد أ
2	دحو نادية	مكون مكونين
3	قريشي يوسف	مفتش تقني وبيداغوجي

4	قندوز محمد	أستاذ مساعد ب
5	ياحي عبد المالك	أستاذ محاضر أ

بعد استرجاع استمارات التحكيم وتحديد تكرارات الموافقة على قياس الفقرات للبعد ظاهريا ووضوحها واستنتاج النسب المئوية، كما هو موضح في الملحق رقم (09) يوضح تقديرات المحكمين لشبكة الملاحظة القائمة على النسب المئوية حيث لوحظ اتفاق على انتماء الفقرات للبعد وقياسها للخاصية، مع بعض التعديلات طبقا لملاحظاتهم والتي أخذت بعين الاعتبار من بينها حذف ثلاث فقرات اثنان منها مكررة والثالثة غير مفهومة. هذه الفقرات جاءت كالتالي:

- ✓ الفقرة رقم (3): وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة/ مكررة / من البعد : كفاية التخطيط
- ✓ الفقرة رقم (8) : يصنف الأغراض الإجرائية حسب مستوياتها المعرفية/ مكررة من البعد : كفاية التخطيط
- ✓ الفقرة رقم (40) : يحرص على الضبط الذاتي للمتربصين /غير مفهومة من البعد: التفاعل الصفي

وكذلك تم الإشارة الى بعض التعديلات في بعض الفقرات، نوضحها في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح التعديلات في البنود بعد التحكيم لشبكة الملاحظة

الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
7	صنف الأغراض الإجرائية إلى جوانب تعلم (معرفية مهارية وجدانية)	يصنف الأغراض البيداغوجية حسب مجالات التعلم (معرفية مهارية وجدانية)
17	يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة وبلغة يفهمها المتربص	يعرض أفكار الدرس بلغة واضحة يفهمها المتربص
21	ينوع في طرق التدريس	ينوع في طرائق التدريس
22	يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة	يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة على السبورة
23	يتدرج من السهولة إلى الصعوبة أثناء تنفيذ الدرس	يتدرج من السهل الى الصعب أثناء تنفيذ الدرس
24	مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة	يراعي الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة
42	القدرة على إدارة الصف	لديه القدرة على إدارة الصف
47	يوجه أسئلة واضحة الصياغة محددة	يوجه أسئلة واضحة الصياغة

بالإضافة إلى اقتراح فقرة واحدة " **يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فعالة (صحيحة)**" في بعد كفاية التفاعل الصفي.

كذا تحويل الفقرة رقم (28) " يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح " إلى بعد كفاية التقويم

بعد تحديد صدق المحتوى من خلال إبداء أراء متخصصين في مدى وجود العلاقة بين البنود وأبعاد الخاصية توصلنا إلى شبكة الكفايات التدريسية والمتكونة من 46 فقرة موزعة على أربعة أبعاد السابق ذكرها. وهو عدد كاف من وجهة نظرهم. حيث يمثل بعد كفاية التخطيط 12 فقرة، وبعد كفاية التنفيذ 17 فقرة، وبعد كفاية التفاعل الصفي 10 فقرات، وبعد كفاية التقويم 7 فقرات.

كما هو موضح في الملحق رقم (10) شبكة الملاحظة بعد تحكيم مكوني المكونين وأساتذة الجامعة والمفتشين.

في حين لقيت الشبكة تعليقا على مستوى بدائل الأداء إذ لم يوافق عليها 3 من أصل 5 حكام، وعليه تم قبول تعديلهم بهذا الشأن لتصبح البدائل ثلاثية (جيد – متوسط – ضعيف)

ب. صدق الاتساق الداخلي:

نحاول من خلال هذا النوع للصدق تحديد العلاقات الارتباطية بين المؤشرات الادائية للاستاذ بالكفاية المنتمية إليها وكذا الدرجة الممثلة كتقييم لأداء الأستاذ في مهنة التدريس (كفايات التدريسية) على مستوى أبعاد الكفايات (التخطيط، التنفيذ، التقويم، التفاعل الصفي) والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (23) يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية)

رقم الفقرة	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	ف11	ف12	
علاقة الفقرة/ بعد	0.47**	0.58**	0.74**	0.69**	0.54**	0.74**	0.66**	0.74**	0.68**	0.49**	0.39**	0.53**	
الفقرة /درجة كلية	0.53**	0.72**	0.76**	0.63**	0.64**	0.70*	0.80**	0.80**	0.72**	0.54**	0.28	0.60**	
د ك / البعد	0.86**												
البعد الثاني: كفاية التنفيذ													
رقم الفقرة	ف13	ف14	ف15	ف16	ف17	ف18	ف19	ف20	ف21	ف22	ف23	ف24	ف25	ف26
علاقة الفقرة/ بعد	0.0.73**	0.51**	0.60**	0.38**	0.75**	0.54**	0.62**	0.54**	0.70**	0.60*	0.77**	0.76**	0.76**	0.66**
الفقرة /درجة كلية	0.0.72**	0.57**	0.54**	0.20	0.71**	0.32	0.61**	0.52**	0.61**	0.52**	0.63**	0.69**	0.69**	0.62**
رقم الفقرة	ف27	ف28	ف29											
علاقة الفقرة/ بعد	0.68**	0.66**	0.70**											
الفقرة /درجة كلية	0.76**	0.62**	0.60**											
د ك / البعد	0.92**													
البعد الثالث: كفاية التفاعل الصفي														
رقم الفقرة	ف30	ف31	ف32	ف33	ف34	ف35	ف36	ف37	ف38	ف39				
علاقة الفقرة/ بعد	0.62**	0.67**	0.78**	0.72**	0.62**	0.24	0.51**	0.50**	0.74**	0.62**				
الفقرة /درجة كلية	0.44**	0.47**	0.74**	0.54**	0.33	0.32	0.63**	0.30**	0.50**	0.61**				
د ك / البعد	0.77**													
البعد الرابع: كفاية التقويم														
رقم الفقرة	ف40	ف41	ف42	ف43	ف44	ف45	ف46							
علاقةالفقرة/ بعد	0.80**	0.52**	0.63**	0.56**	0.64**	0.93*	0.59**							
الفقرة /درجة كلية	0.74**	0.25	0.13	0.19	0.48**	0.61**	0.71**							
د ك / البعد	0.71**													

** دال عند 0.01 / * دال عند 0.05

من خلال الجدول (23) أن مؤشرات الصدق بشكل عام جيدة في ظل بعض المؤشرات التي كانت ارتباطاتها غير دالة وهي القيم التي تم وضع خط أسفلها، إذ نجد على مستوى الكفاية الأولى (التخطيط) أن جميع فقرات على علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بالبعد وكذا الدرجة الكلية وتراوحت ما بين (0.5 – 0.80) وجميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01، عدا الفقرة رقم (11) والمتمثلة في " يحدد واجبات منزلية تتناسب مع مستويات الأغراض الإجرائية" إذ لوحظ مؤشر علاقتها مع البعد 0.39 وهو دال إحصائيا في حين علاقتها بالدرجة الكلية قدر 0.28 ضعيف وغير دال، لذلك سيتم حذفها من الشبكة.

أما الكفاية الثانية (التنفيذ للدرس) والذي يقيسه (17) مؤشرا لوحظ أن جميعها دالة إحصائيا وعلاقة تتراوح ما بين المتوسطة الى القوية بمؤشر إحصائي يتراوح (0.51 – 0.77) ودالة إحصائيا، عد الفقرتين رقم (16) " يشرح الدرس بأسلوب بسيط متسلسل " ، والفقرة رقم (18) " يستخدم لغة سليمة أثناء الدرس" إذ قدرت علاقتهما على التوالي بالبعد والدرجة الكلية (0.38* - 0.20) ، (0.54*، 0.32) على هذا الأساس تم حذفهما.

أما بخصوص كفاية التفاعل الصفي شوهد مؤشرات مطمئنة حول انتماء الفقرات للبعد والدرجة الكلية إذ تراوحت كعلاقة إحصائية ما بين (0.50 – 0.74) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، عدا مؤشرين اثنين لوحظ ضعف العلاقة وكذا عدم دلالتها كانا على الترتيب الفقرة (34) " يخاطب المتربصين بأسمائهم أثناء التفاعل الصفي"، و (35) "يركز على مجموعة معينة يعمل معها" مما جعلنا نلغي الفقرتين من الشبكة.

وفي الأخير كفاية التقويم والتي يقيسها 7 مؤشرات، نلاحظ من خلال الجدول أن أربع مؤشرات منها دالة إحصائيا، في حين ثلاث فقرات تمثلت في (41)،و (42) ، و(43) حيث علاقتها متوسطة ودالة إحصائيا مع البعد ، في حين كانت ضعيفة مع الدرجة الكلية تراوحت على التوالي (0.25، 0.13، 0.19) وبالتالي تم الاستغناء عنها في هذا البعد.

ليصبح الشكل النهائي للشبكة بعد تقدير صدق الاتساق الداخلي تتكون من 38 فقرة موزعة على أربع كفايات (كفاية التخطيط بـ 11 مؤشرا، وكفاية التنفيذ بـ 15 مؤشرا، وكفاية التفاعل الصفي بـ 8 مؤشرات وفي الأخير 4 مؤشرات لكفاية التقويم). كما هو موضح في الملحق رقم (11).

3. الصدق التمييزي:

سنحاول في هذه الطريقة الإجابة على السؤال التالي: هل لشبكة الملاحظة القدرة على التمييز بين الأقوياء في الأداء والضعفاء؟ ، أو هل توجد فروق بين منخفضي و مرتفعي الكفاية التدريسية من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين؟

يساعدنا اختبار الفرض في الحكم على قدرة الشبكة في تصنيف مرتفعي ومتوسطي ومنخفضي الأداء لذلك عمدنا إلى إجراء مقارنة طرفية بين الجيدين والضعفاء في الأداء، بالاعتماد على النسبة (27%). أسفرت النتائج مقارنة طرفية بين مجموعتين عدد كل مجموعة (8)أفراد، غير أن مجموعة الضعفاء كانت (9) أفراد نظرا لتكرار الدرجة بين أستاذين على هذا الأساس ستتم المقارنة بين مجموعة الضعفاء (9)أفراد ومجموعة الأقوياء عددها (8) واختبار الدلالة باختبار "ت" لعينتين مستقلتين، جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (24) يوضح معامل صدق التمييز القائم على المقارنة الطرفية لأساتذة التكوين المهني في الكفايات التدريسية

							الدلالة
			منخفضي الأداء		مرتفعي الأداء		اختبار (ت)
	متوسط	الانحراف	خ المعياري	متوسط	الانحراف	خ المعياري	
الكفايات التدريسية	119.75	7.51	2.65	69.88	6.58	2.16	15.55
							0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن هناك فرقا واضحا في الأداء من خلال المتوسط الحسابي للكفايات التدريسية بين المجموعتين إذ قدر على الترتيب (119.75 ، 69.88) للأقوياء والضعفاء ، وما أكد الفرق هو اختبار "ت" لعينتين مستقلتين إذ قدرت بـ 15.55 وهي قيمة دالة عند 0.01. مما يؤكد انه يوجد فرق دال إحصائيا بين مرتفعي الأداء ومنخفضي الأداء في الكفايات التدريسية. وعليه يمكن القول أن الشبكة لها خاصية الجودة او حساسة، قادرة على التمييز بين مستويين في أداء الأساتذة (الضعفاء والاقوياء).

4. الصدق المرتبط بالمحك :

في هذا النوع تم الاعتماد على محك خارجي وهو تقييم النائب التقني والبيداغوجي أو نائب مدير الدراسات بالمعاهد التكوينية في تقييم أداء الأستاذ، من خلال تقييمه حيال أداء الأستاذ من درجة 20، بعد استكمال كل المهارات المدرجة في الشبكة، ثم بحث العلاقة الارتباطية بين درجة الأداء القائم على تقدير الملاحظ و الدرجة المتحصل عليها من معايير شبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) والنتائج يوضحها الجدول التالي :

الجدول (25) يوضح معامل الصدق المرتبط بالمحك لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية)

	تقييم الملاحظ على الأداء	الدلالة
الأداء وفق شبكة الملاحظة	0.73**	0.01

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط قوي قدر 0.73 وهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، مما يدل انه توجد علاقة بين تقدير كل من شبكة الملاحظة، وتقدير الملاحظ لأداء الأساتذة.

2. الثبات : تم تقدير الثبات باكثر من طريقة نوضحها على النحو:

أ. ثبات الاتساق الداخلي: (ألفا كرونباخ) : لتحديد مدى التناسق بين فقرات الشبكة اعتمدنا على معامل الثبات الفا كرونباخ، وأظهرت النتائج ما يلي:

الجدول (26) يوضح ثبات الاتساق الداخلي لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) .

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الفا	معامل الفا للشبكة
كفاية التخطيط	11	0.57	0.88
كفاية التنفيذ	15	0.89	
كفاية التفاعل الصفي	8	0.82	
كفاية التقويم	4	0.66	

نلاحظ من خلال الجدول أن مؤشرات الثبات مطمئنة قدرت (0.57، 0.89، 0.66،0.82) على أن الشبكة تتمتع بقدر من الثبات يدو للاطمئنان لاستخدامها.

ب. ثبات التجزئة النصفية: تم حساب معامل الارتباط بين شقي الأداة الزوجي والفردي وتصحيحها بمعامل سبيرمان براون ،والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (27) يوضح معامل التجزئة النصفية وتصحيحه لشبكة الملاحظة

معامل التجزئة النصفية	تصحيح سبيرمان براون
0.81	0.88

من خلال الجدول (27) نلاحظ أن معامل التجزئة المقدر 0.81 عال وقد ارتفع بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون إلى 0.88 وهذا مؤشر مطمئن لاستخدام الأداة في جمع البيانات.

خلاصة القول بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية من صدق وثبات بمختلف الطرق توصلنا إلى شبكة تتمتع بقدر من الصدق والثبات، وتظهر في شكلها النهائي مكونة من 38 مؤشرا موزعة على أربعة أبعاد (تخطيط، تنفيذ، تفاعل صفي، تنفيذ) وعدد المؤشرات على التوالي (11، 15، 4،8)

يجدر الإشارة الى تغير المؤشرات الإحصائية في تقدير الكفاية العامة و الكفايات الفرعية وكذا متوسطاتها الفرضية نظرا لتغير عدد الفقرات الذي اصبح 38 فقرة، وكذا التغيير على مستوى البدائل ، اذ تقدر الكفاية احصائيا بـ :

الكفاية العامة بسقف نظري [38 – 114] ومتوسط فرضي 76.

كفاية التخطيط بسقف نظري [11 – 33] ومتوسط فرضي 22.

كفاية التنفيذ بسقف نظري [15 – 45] ومتوسط فرضي 30.

كفاية التفاعل الصفي بسقف نظري [8 – 24] ومتوسط فرضي 16.

كفاية التقويم بسقف نظري [4 – 12] ومتوسط فرضي 8.

3. 2.2. تقارير تثبيت الأساتذة:

يتم بعد التكوين البيداغوجي للاستاذ زيارة تقييمية للمفتش التقني البيداغوجي، على أثرها يتم ترسيمه في منصب عمله ، أو إخضاعه لفترة تربص أخرى، أو حتى تسريحه، كما تشير اليه لمادة 85 من المرسوم الأمر 06-03 مؤرخ في 19 جمادى الثانية عام 1427 الموافق 15 يوليو 2006 يتضمن القانون الأساسي للوظيفة العمومية.

بعد انتهاء مدة التربص يتم:

- إما ترسيم المتربص في رتبته.
- وإما إخضاعه لفترة تربص أخرى نفس المدة ولمرة واحدة فقط.
- وإما تسريح المتربص دون إشعار مسبق أو تعويض.(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2006: 9)

يتم هذا التفتيش على أساس نتائج التقييم لفترة التربص التطبيقي، ونتائج التقييم حول أداء الأستاذ وكيفية تنفيذه للمهارات التدريسية داخل الورشة (قاعة الدرس) بحضور لجنة للتقييم من داخل المؤسسة حسب ما تشير إليه المادة 3:

من القرار الوزاري رقم 47 المؤرخ في 21 افريل 2011 يحدد كيفيات التفتيش قصد ترسيم موظفي التعليم المتربصين الذين تم توظيفهم في الرتب التابعة لسلك أساتذة التكوين المهني وسلك أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف.

يتم التفتيش من قبل لجنة تفتيش لمؤسسة التكوين المهني المعنية، على أساس المعايير التالية:

- نتائج التقييم الإجمالي للأساتذة المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي.
- نتائج التقييم المحصل عليها من طرف الأساتذة المتربصين أثناء فترة التكوين البيداغوجي التحضيري.
- تقدير الأساتذة المتربصين من طرف المسؤول المباشر حول طريقة أداء الخدمة.
- تقرير التقييم الذي يعده المفتش التقني والبيداغوجي للتكوين البيداغوجي والتعليم المهنيين المعين والمكلف من قبل المفتشية العامة. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية6، 2011: 3)

يتضمن محتوى التقرير المعد من قبل المفتش على تقييم أداء الأستاذ طبقا لاختبارين الأول بيداغوجي والثاني اختبار المحادثة، تم الاستعانة بهذا التقرير لما له من علاقة وطيدة بالتكوين البيداغوجي، لأنها تأخذ بعين الاعتبار ما تلقاه الأستاذ في التكوين البيداغوجي طيلة مدة التكوين، وهذا حسب ما أشارت إليه المادة (4) من نفس القرار الوزاري الخاص بالتفتيش، حيث تشير المادة 4 الى انه يجب ان ياخذ بعين الاعتبار تقرير المفتش التقني والبيداغوجي للتكوين والتعليم المهنيين، لاسيما انه يتضمن:

- تقييم الأساتذة المتربصين حول المعارف المكتسبة والمستوعبة خلال فترة التكوين البيداغوجي التحضيري.
- تقييم وتقدير الأساتذة حول مدى تنفيذ المهام المتعلقة بالوظيفة خلال فترة التربص التجريبي.
- تقييم الأساتذة المتربصين حول طرق تنظيم وإلقاء الدرس.
- احترام الأساتذة لبرنامج التكوين وجدول التوقيت.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية6، 2011: 3)

يتضمن التقرير مجموعة من المعايير يتم على أساسها التقييم من تنقيط قاعدي من 20 موزعة على (5) مهارات في الجانب البيداغوجي محددة على النحو التالي :(التنشيط، الكفاءات والقدرات،و سيرورة الدرس، و المراقبات/ التقييمات والتحضير الكتابي للحصة التعليمة)

أما بخصوص اختبار المحادثة يتضمن (6) معايير (القدرة على التحليل وجمع النتائج، و التعبير – الإتصال، و قيمة وبناء الأفكار، و التحكم في الموضوع، و التفتح الذهني. النقد البناء ودقة الملاحظات)، يخصص لكل اختبار علامة من أصل

20، ولكل معيار قاعدة تنقيط، كما هو موضح في الملحق (12) يوضح بطاقة التنقيط المعتمدة في تقييم الأستاذ أثناء التثبيت

3.3. أدوات قياس الاحتياجات التدريبية:

التكوين بصفة عامة موجه الى سد الثغرات أو ما يعرف بالاحتياجات التدريبية للموظفين أو العاملين فهو يعد المدخل الأساسي لأي نظام تربوي، فالاحتياجات التدريبية كما أشار "**الطائي**" (2006: 297) الأداة الرئيسية التي يمكن من خلالها تحديد مجالات تطوير و تنمية أداء الفرد من خلال العملية التكوينية.

فهي عبارة عن مؤشرات تكشف وجود النقائص أو الضعف في الأداء الحالي و ما يشوب سلوكهم واتجاهاتهم من قصور، والتركيز عليها في تصميم البرنامج في شكل مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات والسلوكات اللازم سواء من إحداثها سواء في الموظف الجديد، أو لمواكبة التغيرات كل ذلك يصب الى الأداء المطلوب.

لذلك تعتبر الاحتياجات التدريبية نقطة الانطلاق في عملية التكوين أو التدريب، لأنها تساهم في وضع تصور عام للبرنامج التكويني، ما أكده "**ضياء** الدين، زاهر "(2010: 143) الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الأولى في أي برنامج تدريبي، و يظهر إسهامها في النقاط التالي:

1) وضع تصور عام للبرنامج التكويني (التدريبي) فالاحتياجات نقطة الانطلاق في عملية التدريب.
2) توجيه الإمكانات والإجراءات التنفيذية لبرنامج التدريب والتنمية المهنية بما يكفل الأهداف المرجوة.
3) توظيف المعلومات الناتجة من البرامج التكوينية والتنمية المهنية في التنبؤ باحتياجات المستقبل.
4) توفير الجهد والوقت والتكلفة عند تنفيذ البرنامج التدريبي.
5) وضع معايير مناسبة ودقيقة لتقويم أداء الهيئة التدريسية.
6) تفعيل البرامج التدريبية ورفع كفاءتها وجعلها نشاط هادف طبقا لتحديدها لمضمون البرنامج.

لذلك السؤال الذي يمكن أن نطرحه كيف يمكن أن نحدد الاحتياجات التدريبية؟

لم نقتصر في تحديد الاحتياجات التدريبية على مصدر واحد لاشتقاقها، وإنما استعنا بأكثر من طريقة لذلك حيث اعتبرناها مجموعة من الكفايات و المهارات التي تتعلق بتدريب الأستاذ على الجوانب المهنية يمكن تحديدها من مختلف أطراف العملية التكوينية.

تتنوع طرق تحديد الاحتياجات ومستوياتها لذلك وقع اختيارنا لتحديد الاحتياجات على الملاحظة والمدخلات المهنية، وتحليل المهنة، بطاقة الاحتياجات من وجهة نظر الأساتذة المتكونين، وسيتم التفصيل في كل مصدر على حدا:

3.3. 1. الملاحظة:

إن سبب اللجوء إلى الملاحظة أنها تمكننا من معاينة مباشرة، أو مشاهدة دقيقة للنحو الذي هو عليه أداء الأستاذ داخل قاعة الدرس، من خلال بعض الزيارات للمؤسسات التكوينية بولاية تيارت نذكر منها :

- مركز التكوين والتعليم المهنيين حمداني عدة:
- مركز التكوين والتعليم المهنيين الدحموني :

ولجعل الملاحظة أكثر دقة وموضوعية تم تجزئتها الى العناصر التالية:

- مخطط الدرس.
- طريقة إلقاء الدرس.
- تفاعل المتربصين مع الأستاذ في الأسئلة وكيفية طرحها.
- الادارة الصفية.
- التقويم.
- بناء الاختبارات التحصيلية.
- العلاقات بين المتربصين والاستاذ.
- شخصية الاستاذ.

3.3. 2. المدخلات المهنية :

المدخلات المهنية: هي الاستفادة من خبرة الأساتذة في القطاع لتحديد ما يحتاجه أو النقائص التي يعاني منها وهذا ما أفاده كل من" أبو جادو"(1998) و"طعيمة"(2006) ضرورة الاستعانة بذوي الخبرة في تصميم البرامج وتحديد الاحتياجات التدريبية.

لذلك تم الاستعانة ببعض موظفي قطاع التكوين المهني ممن لهم علاقة بالأساتذة والبرامج التكوينية نخص بالذكر النواب البيداغوجيين، ومدراء الدراسات ، والمفتشين التقنيين والبيداغوجيين، ومدراء مؤسسات التكوين و رؤساء مصالح التكوين بالمديريات.

تمت المقابلة بغرض رصد بعض الاحتياجات التي يرون ضرورة التركيز عليها نظرا لتغييبها في البرنامج الحالي أو بعض الاستنتاجات المفيدة من خلال أرائهم في النقائص على مستوى أداء الأستاذ .

فيما يلي العينة التي تم إجراء المقابلة معهم:

الجدول رقم (28) يوضح المصالح المستعان بها في تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا للمدخلات المهنية

المصلحة	المعنيون	بعض الخصائص
مديرية التكوين المهني	مدير مديرية التكوين المهني البليدة	مدير سابق لمعهد التكوين للمكونين
	مدير مديرية التكوين المهني الاغواط.	مكون مكونين سابقا ومفتش تقني وبيداغوجي
	مدير مديرية التكوين المهني الجلفة	/
معهد تكوين المكونين	مدير معهد التكوين المهني الجهوي الغرب	مكون
	مدير مصلحة التكوين وتحسين المستوى	مكون مكونين
	أساتذة مكونين	متخصصين في البيداغوجيا
المصلحة التقنية	نواب بيداغوجيون	في الولايات (تيارت – الاغواط – الجلفة – سيدي بلعباس)
	مدراء الدراسات	في الولايات (تيارت – الاغواط – الجلفة – تسمسيلت)
أساتذة التكوين والتعليم المهنيين	أساتذة التكوين من مختلف الرتب	ولاية تيارت
مصلحة التفتيش	مفتشون بيداغوجيون	ولاية تسمسيلت، سيدي بلعباس.

ولجعل المقابلة أكثر دقة و تخدم البحث، ضبطت بدليل محدد الأسئلة على الشكل التالي:

- في نظرك على ماذا يرتكز أي برنامج تكويني؟
- تعتقد أن المحتوى التكويني الحالي مناسب لتكوين أستاذ كفء؟
- تتنوع أشكال التقويم للأستاذ قبل و أثناء وبعد البرنامج التكويني؟
- كيف ترى أداء الأساتذة بعد تلقيهم للبرنامج التكويني البيداغوجي؟
- ما الأهداف التي تراها مناسبة لوضع برنامج تكويني جديد؟
- ماذا تقترح كمقاييس تساعد على تكوين جيد للأستاذ؟
- ما رأيك في دورات تحسين المستوى ؟

3.3.3. ادوار الأستاذ (تحليل المهنة)

من منطلق ما قدمه "حسيني" (2008: 410) في تعريفه لبرامج التكوين البيداغوجي عملية متكاملة ومتصلة تبدأ بتوصيف الوظيفة، وتستمر طالما كان المعلم قائما بالعمل للحفاظ على سلامة المسار المهني، و هدفها إعداد العنصر البشري إعدادا يفي باحتياجات الوظيفة على أكمل وجه وتحقيق هدفها بمستوى الأداء المطلوب وزيادة الإنتاجية ورفع معدلات الأداء.

عمدنا الى تحليل مهنة الأستاذ من المنطلق القانوني وما يُشرع للأستاذ بمختلف الرتب من مهام في قطاع التكوين والتعليم المهنيين حسب 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:

1/ مهام أساتذة التكوين المهني: تحدد المادة 28 من المرسوم التنفيذي المذكور أعلاه الخاص بالموظفين المنتمين بأسلاك التكوين والتعليم المهنيين مهام أساتذة التكوين المهني كالتالي:

1- ضمان التكوين النظري والتطبيقي في الحرف والتخصصات المحددة في مدونة تخصصات التكوين المهني.

2- تأطير متابعة وتقييم دورات التكوين في الوسط المهني وضمان ذلك.

3- المشاركة في تنظيم وإجراء المسابقات والامتحانات و الاختبارات المهنية.

4- المشاركة في تنظيم تربصات التكوين المهني التحضيري وتأطيرها

5- ضمان التكوين النظري والتكنولوجي التكميلي للمتمهنين في تخصص واحد او عدة تخصصات تنتمي الى مجموعة مهن أو الى فرع مهني.

6- ضمان المتابعة التقنية والبيداغوجية للمتمهنين في الوسط المهني.

7- المشاركة في عمليات البحث على مناصب التمهين والتوجيه المهني وتنصيب المتهمنين.

8- يلزم أساتذة التكوين المهني بأداء حجم ساعي أسبوعي في التعليم يتراوح ما بين أربع وعشرين (24) ساعة وست وثلاثين (36) ساعة.

9- يتم توزيع الحجم الساعي الاسبوعي المخصص للتعليم المقرر في الفقرة اعلاه، حسب التخصص ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي لكل تخصص، ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

2/ سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين: تشير المادة 31 من نفس المرسوم الوزاري الخاص بأسلاك قطاع التكوين والتعليم المهنيين، أن سلك الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين يضم رتبتين (2) اثنتين:

- رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى.
- رتبة أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية.

2-1- مهام الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى:

وفقا للمادة 32 من 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 الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى كالتالي:

1) تقديم تعليم نظري وتطبيقي في مادة واحدة او عدة مواد.
2) تأطير التربصات ودورات تحسين المستوى المنظمة لفائدة أساتذة التكوين المهني.
3) المشاركة في تنظيم المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية وإجرائها.
4) المشاركة في التنظيم والتأطير وتقييم فترات التكوين في الوسط المهني.
5) المشاركة في إعداد البرامج ومراجع التكوين والتعليم المهنيين.

6) المشاركة في أعمال الدراسات والبحث التقني والبيداغوجي.

7) يلزم الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى بحجم ساعي أسبوعي في التعليم يتراوح ما بين ثماني عشرة (18) واثنتين وعشرين (22) ساعة.

8) يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المقرر في الفقرة أعلاه، حسب التخصص ومستوى التكوين وحسب كثافة التعليم النظري والتطبيقي ، ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

2-2- مهام الأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية:

تشير المادة 33 من نفس المرسوم، أن يكلف الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية في جميع أنماط التكوين، على الخصوص بما يأتي :

1) تقديم تعليم نظري وتطبيقي في مادة واحدة او عدة مواد.

2) تقديم التعليم في إطار تكوين مستخدمي التأطير لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

3) تقديم التكوين لصالح أساتذة التكوين المهني.

4) تقديم التعليم في إطار التكميلي وتحسين المستوى لأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الأولى.

5) المشاركة في التنظيم وإجراء المسابقات والامتحانات المهنية.

6) المشاركة في أعمال البحث وتصميم برامج التكوين والتعليم المهنيين.

7) ضمان القيام بأعمال الدراسات التقنية والبيداغوجية وإعداد البرامج ومحتويات الدروس المستعملة في مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.

8) يلزم الأساتذة المتخصصون في التكوين والتعليم المهنيين من الرتبة الثانية بأداء حجم ساعي أسبوعي يتراوح ما بين ثماني عشرة (18) ساعة واثنتين وعشرين (22) ساعة.

9) يتم توزيع الحجم الساعي الأسبوعي المخصص للتعليم المنصوص في الفقرة أعلاه. حسب المواد ومستوى التكوين وكثافة التعليم النظري والتطبيقي. ويحدد هذا التوزيع بقرار من الوزير المكلف بالتكوين والتعليم المهنيين.

(الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1،2009)

لم نكتفي بما يحدده قانون التكوين المهني لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، وإنما ركزنا كذلك على المدخلات المهنية من خلال ما يحدده الأساتذة و ما يوكل إليهم من مهام داخل مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين، وما المهام التي يقومون بها داخل المؤسسات على أساس المقابلة مع الأساتذة والتي نذكر منها مايلي:

- تحضير الدروس (مخطط الدرس).
- تحضير الامتحانات
- حضور الاجتماعات البيداغوجية
- إحصاء غيابات المتربصين
- دليل المتربص
- المشاركة في النشاطات داخل المؤسسة وخارجها (أيام دراسية، مسابقات الاولمبياد...)
- تحضير الامتحانات المهنية للمتربصين الأحرار.
- تحضير بطاقات الاحتياجات (المواد الخام) للفرع.
- الحرص على نظافة الورشة وصيانة الأجهزة.
- تصميم بطاقة المشروع.

3.3. 4. بطاقة الاحتياجات التدريبية:

تهدف البطاقة إلى رصد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المعنيين وهم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين الملتحقين بمناصب حديثا، لجانا إلى بناء بطاقة وذلك لغياب ما يشابه البطاقة في حدود اطلاعنا أو احتياجات تتطابق أو تقترب من طبيعة مهام العينة.

3.3. 4. 1.**بناء بطاقة الاحتياجات التدريبية:** لبناء البطاقة اعتمدنا الخطوات التالية:

- الاطلاع على أدبيات الموضوع خصوصا ما يتعلق باحتياجات المعلم لأداء المهنة مثل:"**كنعان**"(2009) حول الاحتياجات التدريبية في إعداد المعلم بعد تقويم برنامج الإعداد، المجلس الأوروبي (European commission,2013) أساسيات في إعداد المعلم، و "الأعسر " (1998) حول الكفايات المهنية للمعلم.
- الاطلاع على بعض المقاييس بخصوص الاحتياجات التدريبية مثل :بطاقة الاحتياجات التدريبية من إعداد "زياد بركات" (2010) والمتكونة من ثلاثة أبعاد متمثلة في (المجال التربوي والسلوكي، ومجال الأساليب والأنشطة

والمجال الاجتماعي، مجال استخدام التكنولوجيا والتقنيات التربوية)، و إستبانة "العنزي " (2009) وقد تضمنت الاستبانة ستة مجالات هي : التخطيط، والمنهاج والوسائل، والإجراءات والأساليب والنمو المهني والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، والتقويم)، واستبيان الاحتياجات التدريبية للمعلمين من اعداد اخليف (2003) والمتكونة من 34 فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطت أربعة مجالات (إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ والأساليب والأنشطة، والتخطيط للتعليم، والتقويم)

- دراسة استكشافية: تم توزيع استمارة تتضمن مجموعة من الأسئلة الاستكشافية وهي موضحة في الملحق رقم (13) يوضح الأسئلة المفتوحة لتحديد الاحتياجات التدريبية، وتتمحور الأسئلة حول النقائص والاحتياجات البيداغوجية من وجهة نظر الأستاذ بداية التحاقه بالبرنامج البيداغوجي، إضافة الى ماذا ينتظر أو يتوقع من البرنامج، وماذا يقترح؟، طبقت على عينة قوامها 60 أستاذا متكونا في بداية تكوينه على مستوى ولاية تيارت.

بعد معالجة الأسئلة المفتوحة وتحليل النتائج حسب ما أشارت إليه نتائج الملحق رقم (14) الموضح استجابات عينة الدراسة الاستكشافية من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين حول تحديد الاحتياجات.

بعد التحليل للخطوات أنفة الذكر، بالخصوص ما يتعلق بالأسئلة المفتوحة، خلصنا الى الاحتياجات التدريبية التي تتضمن أهم النقاط التي لها علاقة بما يحتاج الأستاذ المتكون وما يعانيه من صعوبات معتمدين في ذلك على المتوسط المرجح والنسبة الموزونة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يوضح درجة الاحتياج على أساس المتوسط المرجح و النسبة الموزونة.

درجة الاحتياج	المتوسط المرجح	النسبة الموزونة
درجة الاحتياج ضعيفة جدا	[1 – 1.8]	[20 % – 36 %]
درجة الاحتياج ضعيفة	[1.8 – 2.6]	[36 % – 52 %]
درجة الاحتياج متوسطة	[2.6 – 3.4]	[52 % – 68 %]
درجة الاحتياج كبيرة	[3.4 - 4.2]	[68 % – 84 %]
درجة الاحتياج كبيرة جدا	[4.2 – 5]	[84 % – 100 %]

ليتم تعريف الاحتياجات التدريبية اجرائيا على النحو التالي:

كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يبدي أساتذة التكوين والتعليم المهنيين أنهم بحاجة إليها بدرجة كبيرة جدا و درجة كبيرة والمحددة بنسبة 68% من مجموع استجاباتهم على بطاقة الاحتياجات المكونة من 27 مؤشرا تندرج تحت ثلاث أبعاد (البعد المعرفي، والبعد المهاري، وبعد تنمية الاتجاهات).

1- بعد الاحتياجات المعرفية: يقيسها (12) بندا

2- بعد الاحتياجات المهارية: يقيسها (11) بنود.

3- بعد تنمية الاتجاهات: يقيسها (4) بنود.

كما اختتمت البطاقة بسؤال مفتوح لتحديد الاحتياجات التدريبية التي لم تذكر في البطاقة، ويرى الأستاذ أهمية إدراجها في البرنامج ولم تدرج..

البدائل : تمثلت البدائل في درجة الاحتياج المعبر عنها بسلم تقدير لفظي خماسي:

(كبيرة جدا – كبيرة – متوسطة – قليلة – قليلة جدا)

أوزان البدائل: جاءت على الترتيب حسب البدائل 5 – 4 – 3 – 2- 1 .

التعليمة :

تشمل هذه البطاقة على مجموعة من الاحتياجات التدريبية التي قد تكون من الأساسيات التي يحتاجها الأستاذ المتربص أثناء التحاقه ببرنامج التكوين البيداغوجي، و لكونكم معنيين بالتكوين نرجو منكم تحديد درجة الاحتياجات المعروضة في القائمة التالية بوضع علامة (X) أمام كل الاحتياج التدريبي بما يتناسب و احتياجاتكم.

والأداة في شكلها الأولي موضحة في الملحق رقم (15) يوضح بطاقة الاحتياجات التدريبية في شكلها الأولي.

3.3. 4. 2. الخصائص السيكومترية لبطاقة الاحتياجات التدريبية

أ. الصدق : تم تقدير صدق البطاقة على النحو التالي:

1. صدق الاتساق الداخلي: من خلال معاملات الارتباط بين المؤشرات المعرفية ،و المهارية وكذا الاتجاهات والأبعاد التي تنتمي إليها، والدرجة الكلية وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (30) يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الاحتياجات.

فقرات البعد الأول الاحتياجات المعرفية											
ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9	ف10	ف11	ف12
0.45**	0.35**	0.41**	0.59**	0.45**	0.62**	0.49**	0.53**	0.63**	0.56**	0.50**	0.5**
فقرات البعد الثاني الاحتياجات المهارية (الأدائية)											
ف13	ف14	ف15	ف16	ف17	ف18	ف19	ف20	ف21	ف22	ف23	
0.46**	0.65**	0.79**	0.44**	0.58**	0.54**	0.71**	0.64**	0.56**	0.56**	0.68**	
فقرات البعد الثالث: الاتجاهات											
ف24	ف25	ف26	ف27								
0.68**	0.78**	0.62**	0.38**								

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) أن جميع الفقرات للأبعاد الثلاثة معرفية، ومهارية ، واتجاهات جاءت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهي محصورة بين (0.35 و 0.79)، مما يعكس علاقة الفقرات والبعد الذي تنتمي إليه.

الثبات: لتقدير ثبات البطاقة اعتمدنا على أكثر من طريقة على النحو التالي:

1. **ثبات الاتساق الداخلي**: من خلال تقدير معامل ألفا للأبعاد والأداة ككل، وقد أظهرت النتائج ما يلي:

الجدول (31) : يوضح معامل ثبات كرونباخ لبطاقة الاحتياجات التدريبية.

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	معامل ألفا كرونباخ للأداة ككل
المعرفية	0.52	0.89
المهارية	0.73	
الاتجاهات	0.81	

من خلال الجدول يتضح أن معاملات الثبات تنم على الثقة والاطمئنان لاستخدام البطاقة في جمع الاحتياجات التدريبية.

2. ثبات التجزئة النصفية:

بعد تقسيم البطاقة إلى شقين الأول ذات الترتيب الزوجي والثاني فردي، وبالاعتماد على معامل الارتباط الذي قدرت قيمته 0.82 ، وارتفعت بعد تصحيحها بمعادلة جوتمان إلى 0.89 وهو مؤشر جيد على أن الأداة على قدر من الثبات.

خلاصة القول : بعد تقدير الخصائص السيكومترية لبطاقة الاحتياجات التدريبية من صدق وثبات وحسب النتائج المتوصل إليها، يمكننا الاطمئنان للبطاقة في جمع البيانات ، وهي موضحة في شكلها النهائي في الملحق رقم (16) الذي يوضح بطاقة الاحتياجات التدريبية في شكلها النهائي.

3. 4. رابعا: استبيان قيـــــــاس فعالية البرنامج المقترح:

شغلت مسالة قياس الفعالية حيزا كبيرا من الدراسة، وذلك على أساس أنها كانت دراسة تجريبية في بداية الأمر وخصص لها أدوات خاصة بقياس الفعالية في أربعة جوانب للفعالية (التعلم acquittions – نقل الاكتساب transfert – الرضاsatisfaction – الأثر impact) المستمدة من نموذج كيركباتريك.
(Olide .J , 2006 : 20) (François. G,2006 : 2) (**Ann** Stes , 2011 :3)

لكن نظرا لعدم توفر ظروف التجربة، خاصة الرخصة الإدارية، و المطلوبة على المستوى الوزاري مما جعلنا نعيد التفكير في كيفية قياس متغير الفعالية بإجراء تعديل على مستوى العنوان مثل ما يوضحه الملحق رقم (17) وبقيت أدوات قياس الفعالية في إطار الاقتراح على مستوى مرحلة قياس فعالية البرنامج بعد تنفيذه.

وقع اختيارنا لقياس فعالية البرنامج المقترح على أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب المكونين (أساتذة التكوين المهني، أساتذة متخصصين في التكوين والتعليم المهنيين الرتبتين 1 و 2) ومكوني المكونين على مستوى معاهد تكوين المكونين. نظرا لصلتهم الوطيدة بالبرامج التكوينية البيداغوجية.

1- بناء استبيان قياس الفعالية:

لقياس فعالية البرنامج تم إعداد استبيان لهذا الغرض من خلال قياس دقة الخطوات التي تم تصميم البرنامج بها وإمكانية الأثر الذي ستتركه في المتكونين، وذلك من وجهة نظر طرفي العملية التكوينية البيداغوجية مكوني المكونين والمكونين، وتم الحصول على الشكل الأولي للاستبيان بعد التطرق إلى الخطوات التالية:

1- الاطلاع على الأدب النظري حول القياس فعالية التدريب والجوانب المتعددة لهذا القياس.

2- الاطلاع على الدراسات السابقة حول قياس الفعالية من وجهة نظر احد أطراف العملية التكوينية منها بالأخص:

2-1- تقييم جودة البرامج التدريبية "جوجو" (ب س) التي تركز على التقييم الداخلي للبرنامج التدريبي بأنه يتعلق بمكتسبات وأداء المشاركين بغض النظر عن إمكانية تطبيقها أو نتائجها خارج مؤسسات التدريب بمعنى يهتم بدرجة تقييم التوافق بين مخرجات هذه البرامج وأهداف الأداء المسطرة واستخدم المؤشرات التالية في التقييم: (أداء المتدرب، ومهارة المتدرب، والبرنامج التدريبي، ووسائل التدريب،و العدد المتوسط للمتدربين في الفصل، و نسبة عدد المتدربين لكل مدرب، ونسبة النجاح ومتوسط المعدل، وكفاءة ومهارة المتدربين، وأهداف البرنامج، وتصميم الخطة الدراسية ومحتواها وتنظيمها وتقدم الطلبة)

2-2- دراسة "حلوش " (2013) في تقييم البرنامج التدريبي القائم على الكفايات من وجهة نظر المشاركين في البرنامج.

2-3- دراسة "همام" (2014): درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم.

2-4- دراسة "المسعودي" (2007) مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديري أنفسهم ووكلائهم بالسعودية، ركز على قياس العلاقة بين تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية في فاعلية البرنامج التدريبي.

3- الاطلاع على المقاييس التي عملت على قياس سواء الفعالية للبرنامج او احد الجوانب الخاصة بها (اكتساب - نقل اكتساب – رضا – اثر) من بين المقاييس نذكر:

- استبيان التقويم للبرنامج من إعداد "حلوش" (2013) حيث تكونت الأداة من (9) أبعاد (مساهمة البرنامج في التنمية المهنية، كفايات التدريب المستهدفة، محتوى التدريب، طرائق وأنشطة التدريب، ووسائل التدريب، و الخطة الزمنية، وأدوات التقويم، مهارات المدرب، البيئة النفسية والاجتماعية للتدريب)
- استبيان "همام" (2014) والمتكونة من 59 فقرة موزعة على ستة مجالات للتقويم (الأهداف، البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية).

- استبيان "المصدر" (2010) المعد اعتمادا على نموذج كيركباتريك، والمتضمن أربعة محاور موزعة على (44) فقرة جاءت كالتالي (محور تقييم رد فعل المتدربين، محور تقييم التعلم، محور السلوك، محور النتائج التنظيمية)
- استبيان "هيثم عبد المجيد واخرون" (2013) لتقييم البرنامج معتمدا على نموذج باركر Treadway Parker والمكون 20 فقرة موزعة على أربع مجالات للتقييم (أداء العمل، و أداء المجموعة، ورضا المشارك، وكمية المعارف التي اكتسبها المشارك).
- استبيان "المسعودي" (2007) والمكون من 44 فقرة منها 34 فقرة موزعة على سبعة أبعاد تقيس تنفيذ وتصميم البرامج التدريبية وهي (تنظيم البرنامج، أساليب ووسائل تقديم مواد البرنامج، و كفاءة المدرب، و موضوعات ومحتوى البرنامج، وانسجام المتدربين في البرنامج، و مكان انعقاد البرنامج،و الرغبة في التطوير الذاتي) و فاعلية البرنامج التدريبي تقيسها 10 فقرات ضمن الاستبيان.
- مقياس الجودة الشاملة لواقع إعداد المعلم في كليات التربية من إعداد" الهسي" (2012) والمتكون من عشرة مجالات لتقييم البرنامج (أهداف البرنامج، وسياسة القبول وممارساته، هيكلة البرنامج، والموارد المتاحة، ومحتوى المقررات،و أساليب التعليم والتعلم، والتقييم التدريب الميداني، والطلبة الخريجون.

بعد مراجعة وتحليل النقاط السابقة الذكر توصلنا إلى انه يمكن تحديد فعالية البرنامج المقترح من خلال وجهة نظر أساتذة قطاع التكوين والتعليم المهنيين حول مدى توفر مختلف المؤشرات التقويمية للمكونات المقترحة في البرنامج البيداغوجي، على هذا الأساس توصلنا تحديد الفعالية إحصائيا بالاعتماد على قيمة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا النسبة المئوية والتي تم ضبطها كالتالي:

فعالية ضعيفة جدا في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[20 - 35]
فعالية ضعيفة في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[36 - 52]
فعالية متوسطة في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[52 - 68]
فعال في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[68 - 84]
فعال جدا في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[84 - 100]

لذلك يمكن تعريف فعالية البرنامج المقترح إجرائيا على النحو التالي:

فعالية البرنامج: نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر والمتضمنة مجموعة المواصفات والشروط التي يجب توافرها في كل من الاحتياجات التدريبية، والأهداف، والمحتوى، والجدولة الزمنية، وطرائق التدريس و هيئة التدريس، و الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، والتقييم والمتابعة للمتكون، قياس الفعالية للبرنامج وفعالية البرنامج بصفة عامة.

وسنعرض التعريف الإجرائي للمعايير المحدد لقياس الفعالية كما يلي:

1- **الاحتياجات التدريبية**: نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في الاحتياجات التدريبية ، والمتمثلة في ارتباط البرنامج باحتياجات الأستاذ، الاحتياجات محددة بالشكل الصحيح، تتنوع من معارف ومهارات واتجاهات.

2- **الأهداف**: نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فأكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في الأهداف للبرنامج والمتمثلة في وجود الهدف العام، والأهداف التفصيلية، ارتباط الأهداف التفصيلية بالهدف العام توافق الأهداف مع الاحتياجات التدريبية، وضوح الأهداف، تنوعها، تحدد الأهداف مواصفات مخرجات التكوين.

3- **المحتوى** : نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في محتوى البرنامج والمتمثلة تغطية المحتوى للجوانب البيداغوجية الضرورية، الانسجام بين الأهداف ومحتوى البرنامج توصيف للوحدات التكوينية، و مناسبة المحتوى لمستوى المتكونين، تغطية البرنامج للجوانب النظرية العملية معا.

4- **الجدولة الزمنية**: نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فأكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في الجدولة الزمنية للبرنامج ، والمتمثلة وجود خطة تفصيلية للبرنامج، المدة مناسبة، المدة المخصصة للجانب النظري كافية، مدة التربص التطبيقي كافية، الحجم الساعي للتكوين يحقق الأهداف.

5- **طرائق التدريس**: نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فأكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في طرائق التدريس ، والمتمثلة في مناسبة طرائق التدريس، تنوع الطرائق وحداثتها.

6- **الوسائل التعليمية ومصادر التعلم:** نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في الوسائل التعليمية ومصادر التعلم ، والمتمثلة في تنوع مصادر التعلم، الوسائل التعليمية تحقق أهداف التعلم قائمة على احدث وسائل الاتصال والتكنولوجيا.

7- **أعضاء هيئة التدريس:** نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في المكونون ، والمتمثلة في مناسبة اختيار المكونين، ومناسبة تأهيلهم العلمي، مدى مناسبة التخصصات في تحقيق الأهداف.

8- **التربص التطبيقي:** نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في التربص التطبيقي، والمتمثلة في مصداقية التربص التطبيقي،أهداف التربص في ترجمة المفاهيم النظرية إلى عملية الاعتماد على دليل التربص التطبيقي شكل التربص التطبيقي (مراحله).

9- **تقويم ومتابعة المتكون:** نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فأكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في تقويم ومتابعة المتكون ، والمتمثلة تنوع أشكال التقييم للمتكون، كفاية أساليب التقييم، الموضوعية في التقييم اعتماد نظام للمتابعة بعد البرنامج، التنويع في استراتيجيات المتابعة.

10- **قياس الفعالية:** نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في قياس فعالية البرنامج ، والمتمثلة وجود نظام لقياس الفعالية، تخصيص أدوات لقياس الفعالية

11- **فعالية البرنامج بصفة عامة:** نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فاكثر على مجموعة الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في البرنامج ، والمتمثلة تلبية الاحتياجات التدريبية، و التصميم الجيد، إمكانية نجاح البرنامج.

ضبطت الاستمارة في 110 فقرة موزعة على (11) بعدا وهي موضحة في الملحق رقم (18) يوضح الشكل الأولي لاستبيان قياس فعالية البرنامج المقترح.

بدائل الإجابة : تم الاعتماد على بدائل خماسية لتحديد درجة الموافقة على مطابقة المواصفات او الشروط لمختلف معايير تصميم البرامج ، وكذا على الأثر الذي سيتركه البرنامج في حال تطبيقية من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين وهي (موافق بشدة – موافق– نوعا ما – غير موافق– غير موافق بشدة) .

أوزان البدائل : لتصحيح الاستبيان تم الاعتماد على الدرجات التالية :

(بدرجة كبيرة جدا / 5 –كبيرة /4 – متوسطة /3 – ضعيفة / 2 – ضعيفة جدا / 1)

في نهاية الاستبيان اعتمدنا على المسطرة المرقمة لتقدير كفاءة البرنامج المقترح من البرنامج المعتمد حاليا في معاهد تكوين المكونين. ممتدة من 0 وتعني غير قادر متدرجة الى غاية 10 وتعني قادر تماما.

حيث التعليمة كانت: أعط تقديرا حسب مستوى الكفاءة بوضع دائرة على التقدير المناسب حيث:

درجة 0 غير قادة — درجة 10 قادر تماما

	البرنامج الحالي	البرنامج المقترح
أ) تحديد الاحتياجات التدريبية	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
ب) الأهداف مضبوطة	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
ت) المحتوى دقيق	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
ث) أساليب التكوين	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
ج) أساليب التقييم	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
ح) هيئة التدريس	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
خ) التربص التطبيقي	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
د) أساليب المتابعة	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
ذ) أدوات تقويم البرنامج	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
ر) البرنامج التكويني بشكل عام	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0	10 9 8 7 6 5 4 3 2 1 0

كيفية التطبيق استبيان قياس الفعالية للبرنامج المقترح:

يرفق الاستبيان المصمم لقياس الفعالية من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين، بعد تقديم توضيحي ملخص لجوانب البرنامج المقترح المتمثلة في: (الاحتياجات التدريبية، الأهداف، المحتوى، الحجم الساعي، أعضاء هيئة التدريس

المقترحة، طرق التكوين، الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، التقويم والمتابعة للمتكون، التربص التطبيقي كيفية قياس الفعالية للبرنامج) وكذا إرفاق الاستبيان بدليل البرنامج المقترح في شكل دليل منهاج متضمن التفصيل الشامل للبرنامج المقترح في حالة أي غموض أو الرغبة في التوضيح أكثر من قبل أفراد العينة.

3. 4. 2. الخصائص السيكومترية لاستبيان قياس الفعالية:

1. الصدق: قصد التعرف على مدى صلاحية الأداة والصلة بين الفقرات والبعد المقترحة ارتأينا تقدير الصدق بطريقتين:

1.1. الصدق المحتوى (صدق المحكمين): تم عرض الأداة في شكلها الأولي على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص سواء فيما يتعلق بالبرنامج وتقويمه، أو فيما يخص التكوين المهني بالاعتماد على استمارة التحكيم المتضمنة كل الجوانب المتعلقة بالأداة، وما يستلزم من عناصر للتحكيم والملحق رقم (19) يوضح استمارة التحكيم لأداة قياس الفعالية. أما المحكمين فتوضحها القائمة في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) يوضح قائمة المحكمين لاستبيان قياس فعالية البرنامج المقترح

الاسم واللقب لمحكم	الرتبة	التخصص
أ.د. ماريف منور	أستاذ محاضر أ	علم النفس العمل والتنظيم
أ.د .سعد الحاج	أستاذ محاضر أ	علوم التربية
أ.د. موسى سمير	أستاذ محاضر أ	علم النفس العمل والتنظيم
أ.د غريب العربي	أستاذ محاضر أ	علم النفس التربوي
أ.د فراحي فيصل	أستاذ محاضر أ	علم النفس العام

بعد استعادة استمارات التحكيم للأداة، ومعالجتها من حيث تحديد تكرارات لانتماء الفقرات للأبعاد وكذا وضوح اللغة، وحساب النسب المئوية توصلنا إلى النتائج الموضحة في الملحق رقم (20) الموضح لنسب تقديرات المحكمين لاستبيان قياس الفعالية.

تم الاتفاق على ان أغلبية الفقرات تقيس الأبعاد المنتمية إليها بنسب متفاوتة محصورة من 60 % إلى 100 % مع ملاحظة من قبل المحكمين حول العدد الكبير للفقرات ، بالتالي تم الأخذ بعين الاعتبار النسبة المئوية 100% فقط لقياس الفقرة البعد وكذا سلامتها اللغوية.

مما جعلنا نعالج الفقرات بما يخدم البعد المراد قياس وتقليص العدد بحذف الفقرات المكررة، بما يتوافق مع ضبط التعاريف الإجرائية ، وكذا حذف الفقرات الغامضة وغير المفهومة بعد تجريب الاستبيان على ثلاثة أساتذة من القطاع للتأكد من سلامة ووضوح لغة الفقرات.

تم دمج بعدي التقويم للمتكون والمتابعة في بعد واحد، تحت عنوان متابعة وتقويم المتكون، وتغيير البدائل على شكل الموافقة (موافق بشدة، موافق، نوعا ما، غير موافق ، غير موافق بشدة)

تم التوصل إلى الأداة في الشكل النهائي والمكونة من 47 فقرة تغطي 11 بعدا و الموضحة في الملحق رقم (21) يوضح الشكل النهائي لاستبيان قياس الفعالية المرفق ببعض الجوانب التعريفية للبرنامج المقترح.

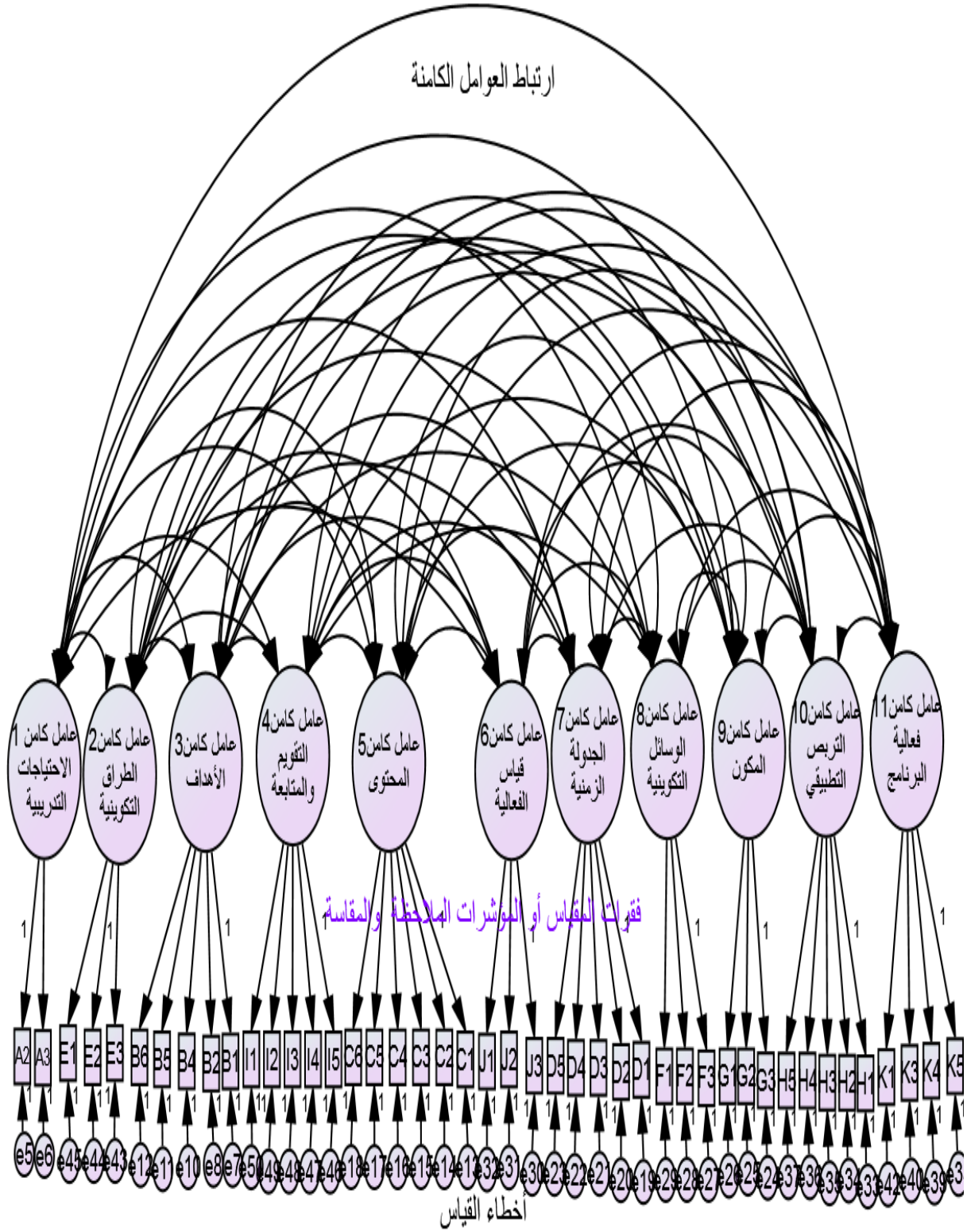
1. 2. التحليل العاملي التوكيدي:

النماذج العاملية لا تدرس العلاقات بين متغيرين مختلفين او متغيرات مختلفة، وإنما تكتسي طابعا تحليليا، لأنها تعنى أساسا بتحليل مفهوم معين، أو متغير معين، الى أبعاده أو العوامل التي يفترض أنها تشكل قواما أو بنية المفهوم. بمعنى يفترض الباحث ان للمفهوم بنية، ويفترض ان هذه البنية تتالف من مكون واحد، او مكونين، او عدة مكونات (تيغزة، 2011 : 20) كما يشير في الصفحة (47) من المرجع السابق أن التحليل العاملي يستعمل لاختبار نموذج نظري على أساس توكيدي للتأكد من صحة النموذج وصلاحيته.

لذلك حاولنا وضع بنية لمفهوم قياس الفعالية لبرنامج مقترح من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، والتأكد من صلاحيته بالتحليل العاملي التوكيدي، بعد تطبيقه على 244 أستاذا واستاذة.

اتبعنا في أجراء التحليل ثلاث خطوات (بناء النموذج، مرحلة التعيين، تقدير بارامترات النموذج، تقدير مؤشرات جودة المطابقة) ولتنفيذ المراحل استعنا بكل من "تيغزة " (2011)، و دراسة "شويطر" (2015) ودراسة " لعون" (2015) في عرض المراحل وتفسير النتائج.

1. بناء النموذج: Model specification تم تصميم النموذج التوكيدي لاستبيان قياس الفعالية، في شكله المقترح والمعتمد على أهم مراحل بناء التصميم للبرامج التكوينية التي تعكس فعالية البرامج في حالة إجادة تصميمها والتي ضبطت في إحدى عشر بعدا، جسدناها في النموذج التالي:



الشكل رقم (07) يوضح النموذج العاملي التوكيدي لاستبيان قياس الفعالية.

2.تعيين النموذج : Model identification

لمعرفة كم المعلومات التي تتوفر عليها بيانات العينة، وبتعبير فني وأدق، لمعرفة العناصر غير المتكررة في مصفوفة التباين والتغاير للعينة نطبق المعادلة البسيطة التالية (تيغزة،2011: 72) :

1/المعلومات التي يوفرها النموذج = [عدد المؤشراتx (عدد المؤشرات + 1) /2]

= 47 x 48/2 = 1128

2/حساب المعلومات التي يتطلبها النموذج العاملي المفترض: لحساب عدد المعلومات التي يتطلباها النموذج العاملي المفترض نحدد ما يلي:

- حساب عدد العوامل الكامنة الحرة: النموذج المقترح يحتوي على 11 عاملا مكونا للخاصية، معنى ذلك يوجد (11) بارمترا حرا تتمثل في قيم التباين للأبعاد الأحد عشر.
- حساب عدد أخطاء قياس المؤشرات: لدينا 47 مؤشرا مقاسا تندرج ضمن (11) عاملا، وبالتالي لكل مؤشر مقاس خطا قياس، وعليه لدينا (47) خطأ قياس.
- حساب التغاير أو الارتباط بين العوامل الكامنة: بما ان لدينا 11 عاملا، فانه لدينا 11 تغايرا.
- حساب عدد تشبعات المؤشرات المقاسة على عواملها الكامنة: تمثل عدد البارمترات الحرة وغير المثبت بقيمة معينة سلفا وبالتالي لدينا:

نثبت مسارا واحدا لكل مسارات العوامل الأحد عشر ، ونتحصل على مسارات حرة تحتاج للتعيين حسب العوامل **(الاحتياجات التدريبية،و الأهداف، و المحتوى ، والجدولة الزمنية،و طرائق التدريس،و الوسائل التعليمية ومصادر التعلم و أعضاء هيئة التدريس،و التربص التطبيقي، و تقويم ومتابعة المتكون ،و قياس الفعالية، و فعالية البرنامج بصفة عامة) جاءت المسارات** على الترتيب (2، 5، 5، 4، 2، 2، 2،4 ،4، 2،4)

أي المجموع الكلي = 36 مسارا حرا يحتاج الى تعيين.

أما المجموع الكلي لعدد المعلومات التي يتطلبها النموذج = 11+47+11+36= 105.

عدد درجات الحرية = عدد القين غير المتكررة لتباين وتغاير مصفوفة المؤشرات المقاسة أو المعينة – عدد البارامترات الحرة للنموذج المفترض. (تيغزة، 2011: 73)

بالتعويض في المعادلة = 1128- 105= +1023.

حسب ما اشر اليه "تيغزة" (2011: 73) بما أن درجة الحرية موجبة وقيمتها +1023 فان النموذج يعتبر متعدي التعيين overidentified ، علما أن نوع التعيين الأفضل أن يكون النموذج قيد الدراسة متعدي التعيين. وبالتالي نستمر في اختبار النموذج.

3.تقدير بارامترات النموذج: Estimation of the model parameters

من خلال تقدير تشبعات الفقرات على بعادها بالدرجات المعيارية، والنتائج موضحة في الجدول الموالي:

الجدول (33) تقدير تشبعات الفقرات على أبعادها بالدرجات المعيارية

	التشبعات بالدرجة المعيارية										
	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8	البعد9	البعد10	البعد11
1	,166										
2	,668										
3	,513										
4		,522									
5		,605									
6		,174									
7		,599									
8		,650									
9		,556									
10			,623								
11			,688								
12			,536								
13			,463								
14			,688								
15			,496								
16				,618							

							,736				17
							,677				18
							,703				19
							,454				20
						,710					21
						,630					22
						,748					23
					,609						24
					,718						25
					,750						26
				,791							27
				,821							28
				,815							29
			,717								30
			,757								31
			,753								32
			,699								33
			.690								34
		,696									35
		,298									36
		,751									37
		,780									38
		,757									39
	,683										40
	,783										41
	,780										42
,429											43
,611											44
,685											45
,643											46
,780											47

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن تشبع الفقرات على أبعادها مقبولة تتراوح بين (0.42 – 0.82)، عدا الفقرات (1 ، 6 ، 36) التي كانت تشبعاتها اقل من 0.30، مع العلم انه تم تحديد درجة التشبع (0.30) كدرجة قطع بين التشبعات الضعيفة والقوية، وعليه تم حذف الفقرات ذات التشبعات الضعيفة على أبعادها ، لنصل الى مجموع كلي للفقرات (44) فقرة.

ثم أعيد تقدير التشبعات بالدرجات المعيارية بعد حذف التشبعات الضعيفة كما يوضحها الجدول التالي:

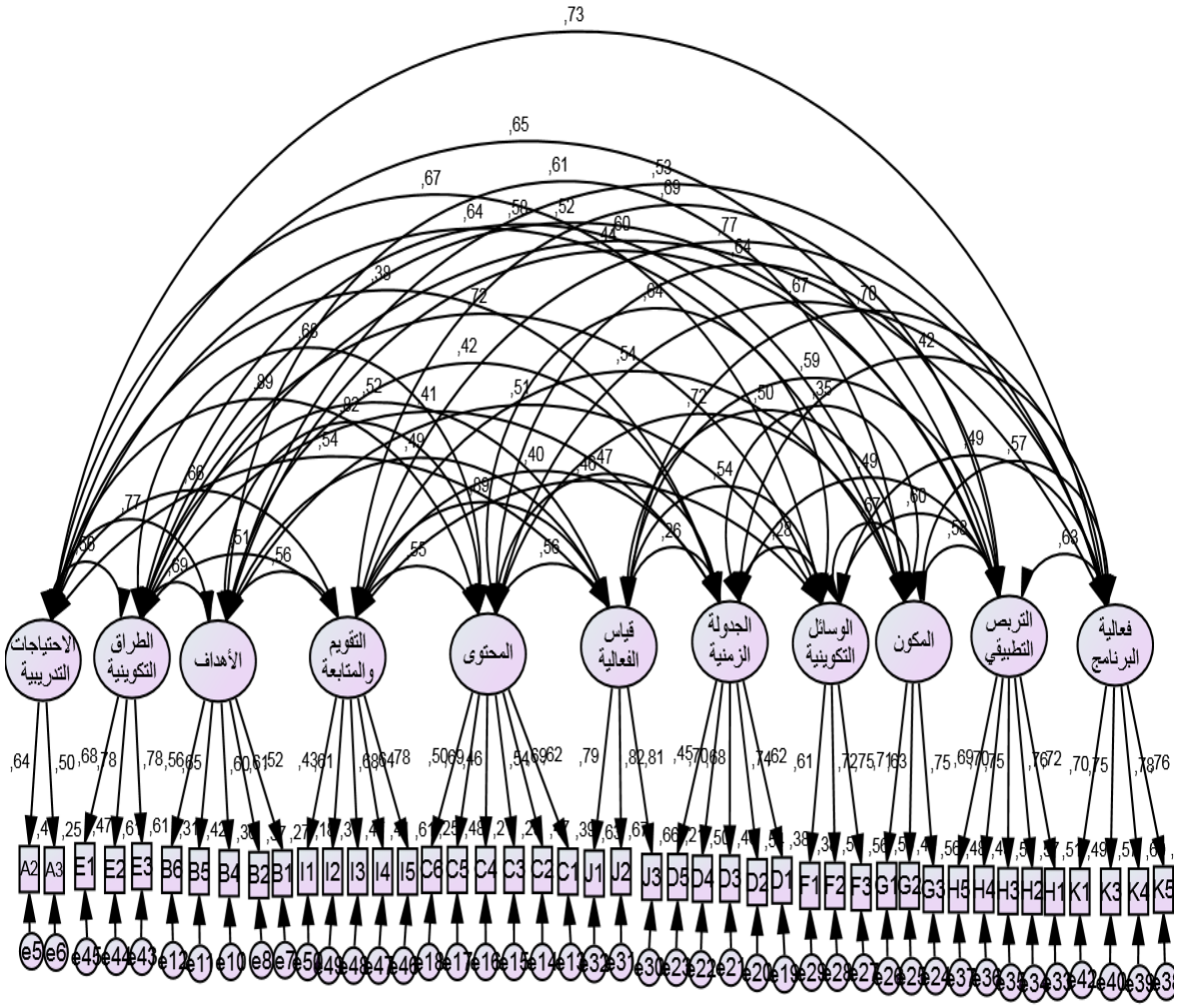
الجدول رقم (34) يوضح إعادة تقدير تشبعات الفقرات على أبعادها بالدرجات المعيارية

	التشبعات بالدرجة المعيارية										
	البعد1	البعد2	البعد3	البعد4	البعد5	البعد6	البعد7	البعد8	البعد9	البعد10	البعد11
1	0.63										
2	0.50										
3		0.52									
4		0.60									
5		0.59									
6		0.65									
7		0.55									
8			0.62								
9			0.68								
10			0.53								
11			0.46								
12			0.68								
13			0.49								
14				0.61							
15				0.73							
16				0.67							
17				0.70							
18				0.45							
19					0.71						
20					0.63						
21					0.74						
22						0.61					
23						0.71					
24						0.74					
25							0.79				
26							0.82				
27							0.81				

28				0.71						
29				0.75						
30				0.75						
31				0.69						
32				0.69						
33			0.69							
34			0.75							
35			0.78							
36			0.76							
37		0.68								
38		0.78								
39		0.77								
40										0.43
41										0.61
42										0.68
43										0.64
44										0.78

نلاحظ من خال الجدول ان تشبعات الفقرات على أبعادها تراوحت بين (0.43- 0.82) وكلها قيم تشير الى تشبع مقبول بين الفقرات على أبعادها على أساس الدرجات المعيارية .

كما أعيد تبيان ذلك في الرسم التالي:



الشكل (08) يوضح النموذج العاملي التوكيدي بعد إعادة تقدير التشبعات للفقرات على أبعادها.

4- **تقدير مؤشرات المطابقة** : وهو اختبار مطابقة النموذج النظري الذي يضعه الباحث للبيانات، بمعنى هل النموذج العاملي النظري الذي افترضه الباحث يمثل البيانات الإمبريقية أحسن تمثيل، أي يجد في البيانات مصداقا على صحته وبرهانا على صدقه (تيغزة ،2011 : 101) وفيما يلي أهم مؤشرات المطابقة الأكثر فعالية كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (35) يوضح أهم مؤشرات المطابقة الأكثر فعالية.

المؤشر	حدود الثقة أو المدى المثالي	القيمة	ملاحظة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.08 – 0	0.05	
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	أقل من 0.1	0.05	كلما كانت اصغر (0 يدل على أفضل مطابقة)
مؤشر توكر لويس (TLI)	1 - 0	0.84	كلما اقتربت من 1 تدل الى مطابقة تامة
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	1 - 0	0.78	اكبر قيمة تدل على حسن المطابقة
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1 - 0	0.85	القيم القريبة من 0.95 تدل على مطابقة جيدة

من خلال الجدول نلاحظ أن مؤشرات المطابقة مقبولة تدل على حسن المطابقة للنموذج، حيث نجد قيمة جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي 0.05 مقارنة بالمدى المثالي نجد أنها ضمن المجال (0 – 0.08)، كما نجد مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي مؤشر جيد بمقارن المدة المثالي 0.05 اقل من 0.1.

كما تظهر مؤشرات كل من توكر لويس (TLI) ،ومؤشر حسن المطابقة (GFI)، اللذان كلما اقتربا من الواحد دلت على المطابقة حيث قدر كل منهما على الترتيب 0.84 ، و 0.78 أما عن مؤشر المطابقة المقارن (CFI) المقدر ب 0.85 قيمة قريبة من 0.95 تدل على مطابقة جيدة ، وهي مؤشرات تدل على وجود مطابقة مقبولة.

5- **مؤشرات المطابقة بعد التعديل**: Modification Indices

الجدول رقم (36) يوضح مؤشرات المطابقة بعد التعديل

المؤشر	حدود الثقة أو المدى المثالي	القيمة
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.08 – 0	0.05
جذر متوسط مربعات البواقي (RMR)	أقل من 0.1	0.05

مؤشر توكر لويس(TLI)	1 - 0	0.83
مؤشر حسن المطابقة (CFI)	1 - 0	0.79
مؤشر المطابقة المقارن (GFI)	1 - 0	0.85

من خلال الجدول نلاحظ أن اغلب مؤشرات المطابقة بقيت ثابتة بعد حذف الفقرات غير المشبعة، و والتي تشير الى مطابقة مقبولة، عدا قيمة مؤشر حسن المطابقة المقارن (CFI) زادت عن القيمة السابقة المقدرة ب 0.78 الى 0.79، مما يعكس مطابقة جد مقبولة.

2. **ثبات الأداة:** تم تقدير الثبات بطرق مختلفة على النحو التالي:

2. 1. **ثبات الاتساق الداخلي (لألفا كرونباخ):** تم تحديد ثبات أبعاد الاستبيان بالاعتماد على معامل الفا كرونباخ، وجاءت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (37) يوضح تقدير ثبات استبيان قياس الفعالية بالفا كرونباخ

	الأبعاد										
	بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	بعد5	بعد6	بعد7	بعد8	بعد9	بعد10	بعد11
معامل الثبات	0.49	0.72	0.75	0.77	0.73	0.72	0.84	0.84	0.83	0.78	0.76

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الثبات تتراوح بين 0.49 الى 0.84، وهي مؤشرات مقبولة، تبعث على الطمأنينة حيال الأداة في جمع البيانات.

2.2. الثبات المركب (Composite Reliability) :

قمنا بحساب ما يعرف **بالثبات المركب** لنموذج الدراسة (**Composite Reliability**) وفق المعادلة الآتية المعتمد عليها في دراسة " لعون "(89: 2016):

$$\mathbf{C\,R} = \frac{(\text{Sum of loading})^2}{(\text{Sum of loading})^2 + Sum\ of\ Indicator\ Measurement\ Error}$$

Indicator Measurement Error calculated by $1 - SMC\ (Squared\ Multiple\ Correlation)$

الثبات المركب (للبعد أو المحور)= $\frac{(\text{مجموع التشبعات})^2}{(\text{مجموع القياسأخطاء})+(\text{مجموع التشبعات})^2}$.

و بالتعويض في المعادلة السابقة نجد الثبات المركب لنموذج مقياس .....= 0.972

الجدول رقم (38) يوضح تقدير ثبات لأبعاد استبيان قياس الفعالية بالثبات المركب

	الأبعاد										
	بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	بعد5	بعد6	بعد7	بعد8	بعد9	بعد10	بعد11
الثبات المركب	0.46	0.69	0.75	0.77	0.79	0.73	0.74	0.84	0.69	0.85	0.79

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الثبات مرتفعة نوعا ما، إذ تراوحت بين 0.46-0.85 مما يُطمئن لاستخدام الأداة في جمع البيانات.

2. 3. الثبات عن طريق معامل أوميغا الموزونة:

تم حساب أوميغا الموزونة عن طريق برنامج الإحصائي JASP وقد قدرت قيمة أوميغا الموزونة ب: 0.942

الجدول (39) يوضح الثبات لاستبيان قياس الفعالية بالاعتماد على معامل اوميغا.

	الأبعاد										
	بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	بعد5	بعد6	بعد7	بعد8	بعد9	بعد10	بعد11
الثبات المركب	0.46	0.69	0.75	0.77	0.79	0.73	074	0.84	0.69	0.85	0.79

من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات الثبات بالاعتماد على معامل اوميغا محصورة بين 0.46- 0.85 وهي معاملات تشير الى أن الأداة على قدر من الثبات ويمكن الاطمئنان لها في جمع البيانات.

خلاصة القول ان اداة قياس فعالية البرنامج المقترح مكونة من 44 فقرة موزعة على 11 بعدا، تم التاكد من صلاحيتها من خلال مؤشرات التحليل العاملي التوكيدي التي أكدت أن الأداة على قدر من الصدق والثبات.

بعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والحصول على مؤشرات مقبولة لجميع الأدوات يمكن الاطمئنان لها في جمع البيانات.

4. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

طبقت الدراسة الاستطلاعية على مختلف عينات الدراسة حسب الأهداف المسطرة في البحث، خلال الفترة الممتدة 2013- 2015 من اجل ضبط وتصميم البرنامج المقترح للتكوين البيداغوجي، حيث شملت بعض ولايات الوطن.

أما فيما يخص قياس فعالية البرنامج المقترح فباشرنا بإجراءاته خلال سنة 2016 ، بعد التعديل على مستوى العنوان والانتقال من دراسة تجريبية الى دراسة وصفية، والتي رافقها تصميم أداة لقياس فعالية البرنامج المقترح من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب بعد التأكد من خصائصها السيكومترية.

خلاصة الفصل:

تمحورت أهداف الدراسة الاستطلاعية في تصميم مجموعة من الأدوات بعد التأكد من خصائصها السيكومترية والتي تساهم في تصميم البرنامج البيداغوجي المناسب لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين (طبقا لاحتياجاتهم التدريبية)، وكذا تحكيم البرنامج المقترح مع مجموعة من الأدوات لقياس فعاليته والمتضمنة أربع مستويات (الرضا والتعلم، والاكتساب، والأثر).

كما تم تصميم استبيان لقياس فعالية البرنامج المقترح من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين والتأكد من صلاحيته من الناحية السيكومترية عن طريق التحليل العاملي التوكيدي، بعد بناء البرنامج وتعيين النموذج وتقدير بارامترات النموذج، وجودة المطابقة قبل وبعد التعديل، لنحدد بعدها ثبات الاستبيان بمختلف الطرائق. كما اكدت النتائج المتوصل اليها في الدراسة الاستطلاعية ان الادوات على قدر من الصدق والثبات ويمكن الاطمئنان لها في جمع البيانات.

الفصل الرابع :الدراسة الأساسية

تمهيد

1. منهج الدراسة المستخدم.
2. عينة الدراسة الأساسية.
3. أدوات الدراسة (الصورة النهائية)
4. حدود الدراسة.
5. أساليب المعالجة الإحصائية.

تمهيد :

بعد أن تم الاطمئنان لأدوات الدراسة في جمع المعلومات بمختلف الطرق، يمكن توظيفها في الدراسة الأساسية التي يتبعها مجموعة من الإجراءات المتمثلة في تحديد المنهج المستخدم ،و عينة الدراسة ، وأدوات الدراسة و حدود الدراسة و أساليب المعالجة الإحصائية والتي سنوضحها بالتفصيل في هذا الفصل.

1. منهج الدراسة:

تصنف الدراسة الحالية ضمن قائمة الدراسات الوصفية في دراستها لتحديد فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح بعد وصف واقع البرنامج التكويني البيداغوجي الحالي، مبرزين نقاط القوة و نقاط الضعف فيه، بالإضافة إلى الوصف التحليلي لأداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

لذلك و نظرا لأهداف البحث المسطرة، فان المنهج الذي يتناسب مع أهداف الدراسة ويساهم في تحقيقها، المنهج الوصفي باعتباره يساعد في تحديد المكونات الأساسية المؤدية إلى توصيف أو تشخيص المتغيرات المدروسة لتصبح دراسة وصفية تحليلية (صلاح الدين وآخرون ،2010: 3)

عند الحديث عن البرنامج التدريبي يتزامن معه الحديث عن الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر العينة التي تتطلب وصفا وتحليلا لمجموعة المتغيرات اللازم إحداث التغيير فيها أو التعديل، وصياغة البرنامج تتطلب صياغة تعليمات أو نتائج على إثرها تتم الإصلاحات أو تقديم الأنشطة. وهو ما قدمه عطوي (2011: 174) في تحديده لأهداف المنهج الوصفي مؤشرا الى انه يسهم في جمع معومات دقيقة ووافية عن مجتمع، وصياغة عدد من التعليمات أو النتائج التي يمكن أن تكون أساسا يقوم عليه تصور نظري محدد للإصلاحات الاجتماعية و ما يرتبط بها من أنشطة أخرى، ثم الخروج بمجموعة من المقترحات والتوصيات العملية التي يمكن أن تسترشد بها السياسات الاجتماعية وما يرتبط بها من أنشطة.

2. عينة الدراسة الأساسية:

تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، أما عينة الدراسة الأساسية شملت عددا من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين البالغ عددهم 556 أستاذا بمختلف الرتب، أستاذ التكوين المهني PFEP ، وأستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين الرتبة الأولى والثانية (PSFEP 1/ 2) و مكوني المكونين التي تم اختيارها بطريقة قصدية، سواء أساتذة حديثي التخرج من التكوين البيداغوجي والبالغ عددهم (92) أستاذا ومكوني المكونين (8) لتقييم البرنامج التكويني الحالي، أو المثبتين في مناصب عملهم والبالغ عددهم (50) أستاذا، و الأساتذة بعد الزيارة التفتيشية للمفتش والمقدر عددهم (76) أستاذا، وفيما يخص الأساتذة في بداية تربصهم (90) أستاذا لتحديد الاحتياجات التدريبية، وفي الأخير عينة قياس فعالية البرنامج المقترح من وجهة نظر أساتذة قطاع التكوين والتعليم المهنيين والمقدر عددهم (240) أستاذا وأستاذة.

لذلك سنعرض عينة الدراسة الأساسية بحسب التساؤلات المطروحة وعلى حسب أهداف البحث كما يلي:

2. 1. عينة تقويم البرنامج الحالي : أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في نهاية تكوينهم البيداغوجي.

طبقت الدراسة على أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالمعهد الجهوي للغرب " سنحضري عبد الحفيظ " لتكوين إطارات قطاع التكوين من بينها الأساتذة بمختلف مؤسسات التكوين المنهي (مراكز ومعاهد)، للسنة المالية 2014 حيث بلغت العينة (100) أستاذ وأستاذة من مكوني المكونين و المكونين المتربصين، منهم (92) أستاذا مكونا متربصا في مختلف التخصصات و(8) ثمانية أساتذة مكوني مكونين على مستوى المعهد والجدول التالي يوضح خصائص العينة.

الجدول رقم (40) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية من أساتذة في نهاية التربص

		مكوني المكونين	المكونون المتربصون				
			رتبة الأستاذ			سنة الالتحاق	
			PSFEP1	PSFEP2	PFEP*	2013	2014
ذكور	التكرار	5	16	5	18	3	36
	%	62.5%	17.39	5.43	19.56	3.26	39.13
إناث	التكرار	3	24	4	25	10	43
	%	%37.5	26.08	4.37	27.17	10.86	46.73
المجموع		8	40	9	43	13	79
%		100	43.47	9.78	46.73	14.13	85.86
المجموع		8	92			92	
المجموع			100				
%		%8	92%				

*PSFEP أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهني رتبة 1و 2 /*PEP أستاذ التكوين المهني

نلاحظ من خلال الجدول انه تم الاستعانة بمختلف أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، حيث نجد مكوني المكونين والمكونين بمختلف الرتب أساتذة متخصصين من الرتبتين الأولى والثانية ، وأساتذة التكوين المهني، حيث بلغ تمثيل مكوني المكونين 8%، في حين بلغ تمثيل المكونين (أساتذة التكوين المهني) نسبة 92% ما يعادل (92) أستاذا وأستاذة.

كما نلاحظ من خلال الجدول تفوق لعدد الإناث على الذكور بالنسبة لعينة المكونين، إذ بلغ عدد الإناث (53) أستاذة بنسبة 57.60%، يقابلها نسبة الذكور 42.39% ما يعادل (39)أستاذا. في حين يوضح الجدول تفوقا لعدد الذكور على الإناث على مستوى عينة مكوني المكونين، إذ بلغ عدد الذكور (5)أساتذة بنسبة 62.5% وبلغ عدد الأنات 3 أستاذات بنسبة 37.5%.

بالرجوع الى العينة المعنية بالتكوين (أساتذة التكوين المهني) لوحظ تمثيل العينة لمختلف الرتب، اذ بلغ عدد الأساتذة المتخصصين من الرتبة الاول PSFEP1 (40) أستاذا وأستاذة بنسبة 43.47%، أما الأستاتذة المتخصصين من

الرتبة الثانية PSFEP2 (9) أساتذة بنسبة 9.78%، لتمثل نسبة 46.43% نسبة أساتذة التكوين المهني، بما يعادل (43) أستاذا وأستاذة.

أما عن سنة الالتحاق فنلاحظ انه على الرغم من أن التكوين مبرمج للأساتذة الناجحين في مسابقة التوظيف القائمة على الاختبار الكتابي والشفهي لسنة 2014، لوحظ ضمن أفراد العينة مجموعة أساتذة مؤجلي التكوين البيداغوجي للسنة المالية2013، والبالغ عددهم 13 أستاذا وأستاذة بنسبة 14.13%، أما الأساتذة الملتحقين في سنة 2014، بلغ عددهم 79 أستاذا وأستاذة بنسبة 85.86%

2.2. **عينة قياس مستوى أداء الأساتذة:** لتحديد مستوى أداء الأستاذ اعتمدنا على عينتين، عينة طبقت عليها شبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) ، وعينة من الأساتذة استعنا بتقرير المفتشين حول أدائهم من خلال الاختبار البيداغوجي ، واختبار المحادثة وكانت خصائص العينة على النحو التالي :

2.2. 1. **عينة الأساتذة لقياس الأداء من خلال الكفايات التدريسية:** تتمثل العينة في أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب (اساتذة التكوين المهني، وأساتذة متخصصين من الرتبتين 1 و2) طبقت عليهم شبكة الملاحظة لقياس الكفايات التدريسية وقع اختيارنا على اربعة ولايات (تيارت، الجلفة، الاغواط، سيدي بلعباس)، وطبقت على حوالي 50 أستاذا فقط، على الرغم من توزيع شبكات الملاحظة على ولايات أخرى لكن لم نتلقى التجاوب من قبلهم، وحجتهم في ذلك أنهم لا يعتمدون على مذكرات الزيارة في تقييم الأستاذ. وخصائص العينة موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (41) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين لقياس الكفايات التدريسية.

		سنة العمل		رتبة الأستاذ			المجموع
		2008 فاقل	2009 فأكثر	PSFEP 1	PSFEP 2	PFEP	
ذكور	التكرار	2	22	5	5	14	24
	%	4%	44%	10%	10%	28%	48%
إناث	التكرار	5	21	10	6	10	26
	%	10%	42%	20%	12%	20%	52%
المجموع	التكرار	7	43	15	11	24	50
	%	14%	86%	30%	22%	48%	100

* PSFEP أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهني رتبة 1و 2 /*PEP أستاذ التكوين المهني.

نلاحظ من خلال الجدول رقم (41) تنوعا على مستوى عينة الدراسة لقياس الكفايات التدريسية، إذ احتوت على أساتذة التكوين المهنيPFEP بعدد (24) أستاذا بنسبة 48%، مقسمة على (14) ذكرا بنسبة 28% و (10) إناث بنسبة 20%، أما فيما يخص الأساتذة المتخصصين من الدرجة 2 بلغ عددهم (11) أستاذا موزعين على (5) ذكور بنسبة 10%، و(6) إناث بنسبة 12%، في حين بلغ عدد الأساتذة المتخصصين من الدرجة1 (15) أستاذا موزعين على (5) ذكور بنسبة 10%، و (10) إناث بنسبة 20%.

أما على أساس سنة العمل فتم تقسيمها الى صنفين العاملون منذ 2008 فاقل بلغ عددهم (7) أساتذة موزعين على ذكرين (2) بنسبة 4%، أما الإناث بلغن (5) بنسبة 10%، وبلغ عدد الأساتذة العاملين منذ 2009 فما أكثر ممن وقع عليهم الاختيار في قياس الكفايات (43) أستاذا وأستاذة بنسبة 86%، موزعين على (22) ذكرا بنسبة 44%، و(21) أنثى بنسبة 42%.

كما نلحظ من خلال الجدول تفوق للإناث، لكن ليس بفارق كبير فردان لا أكثر، إذ قدر عدد الإناث (26) أنثى بنسبة 52%، في حين الذكور (24) أستاذا بنسبة 48%.

2.2. عينة قياس أداء الأساتذة وفقا لتقارير التفتيش:

تم جمع أزيد من 80 محضرا لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، لكن نظرا للاختلاف في معايير التقييم ضبط عدد المحاضر في 76 محضرا، لهم نفس المعايير في تقييم الأستاذ (الاختبار البيداغوجي، واختبار المحادثة) وعينة الأساتذة التي عمدنا الى تحليل نتائج تقييم المفتشين موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (42) يوضح عينة الأساتذة المستعان بتقارير التفتيش الخاصة بهم.

		الولايات المعنية							رتبة الأستاذ		
		تسمسيلت	البليدة	تيارت	الجزائر	المدية	وهران	الجلفة	1/2PSFEP	PEP*	
ذكور	تكرار	15	8	14	3	5	3	1	28	21	
	%	19.73	10.52	18.42	3.95	6.79	3.95	1.31	36.84	27.63	
إناث	تكرار	2	4	9	5	3	2	2	22	5	
	%	2.63	5.26	11.84	6.79	3.95	2.63	2.63	28.95	5.79	
مجموع	تكرار	17	12	23	8	8	5	3	50	26	
	%	22.37	15.79	30.26	10.52	10.52	6.58	3.95	83.33	34.21	
المجموع		76							76		

من خلال الجدول يتضح انه تم جمع 76 محضرا للأساتذة بمختلف الرتب، حيث بلغ عدد محاضر الأساتذة المتخصصين للرتبتين الأولى والثانية تمثل سبع (7) ولايات (تسمسيلت،و البليدة،و تيارت،و الجزائر،والمدية، وهران و الجلفة) ، و حضيت كل من ولاية تيارت، و تسمسيلت بتمثيل يفوق باقي الولايات حيث بلغت النسبة على الترتيب، 23 محضرا بنسبة 30.26**%** لأساتذة ولايات تيارت، و تمثل 22.37% بالنسبة لولاية تسمسيلت أي بما يعادل 17 محضرا، أما باقي الولايات فشهدت تمثيل 10.52% فاقل.

أما على مستوى الجنس يوضح الجدول تفوقا للذكور على الإناث في المحاضر، إذ بلغ عدد محاضر الأساتذة الذكور 50 محضرا بنسبة 65.78%، في حيث تمثيل الإناث كان بنسبة 34.21% أي ما يعادل 26 محضرا.

3- عينة تحديد الاحتياجات التدريبية : أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في بداية التكوين:

تم الاستعانة بأساتذة متكونين في بداية التكوين (التربص)، من مختلف الرتب، والولايات والتخصصات، إذ استقبل المعهد الجهوي" سنحضري عبد الحفيظ بولاية سيدي بلعباس" أساتذة يمثلون 11 ولاية (البيض، النعامة، بشار، تلمسان، عين تموشنت، غليزان، مستغانم، معسكر، وهران) بتخصصات متنوعة تزيد عن 37 تخصص برتب مختلفة التي يوضحها الجدول التالي:

الجدول (43) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية من أساتذة متكونين في بداية التربص لتحديد الاحتياجات التدريبية.

		رتبة الأستاذ			المجموع
		PSFEP2	PSFEP1	PFEP	
إناث	تكرار	5	24	25	54
	%	%5.55	%26.66	%27.77	%60
ذكور	تكرار	3	15	18	36
	%	%3.33	%16.66	%20	%40
المجموع	تكرار	8	39	43	90
	%	%10	%43.33	%47.77	100

أستاذ التكوين المهنيPEP / أستاذ متخصص رتبة ثانية / PSEP2 أستاذ متخصص رتبة الأولى / PSEP1

نلاحظ من خلال الجدول أن عينة تحديد الاحتياجات التدريبية تشمل مختلف رتب الأساتذة، حيث تضمنت أساتذة متخصصين من الرتبتين الأولى والثانية، حيث بلغ عددهم على الترتيب 39 بنسبة 43.33% و8 أساتذة متخصصين من الرتبة الثانية بنسبة 10%، في حين بلغ عدد أساتذة التكوين المهني 43 أستاذا وأستاذة بنسبة 47.77 %.

أما من حيث الجنس فنشهد تفوقا للإناث على الذكور حيث بلغ عدهن 54 أستاذة بنسبة 60%، مقابل 36 أستاذا بنسبة 40%.

4- عينة قياس فعالية البرنامج المقترح (مكوني مكونين – مكونين):

تمثل مجتمع الدراسة لقياس فعالية البرنامج المقترح ، في عينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين العاملين بمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين (مراكز التكوين المهني، والمعاهد الوطنية المتخصصة)، وكذا مكوني المكونين بمعاهد التكوين المهني المضطلعين بمهمة التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، في بداية الأمر أردنا تحضير اجتماع مع مختلف أساتذة المؤسسة الواحدة وتوضيح جوانب البرنامج المقترح، إلا أن الأمر لم يلق الموافقة من قبل بعض المؤسسات نظرا لكثرة التزامات الأساتذة وكثرة أعباء رؤساء المصلحة وتزامن الدراسة مع فترة المناقشات لمذكرات التخرج بالنسبة لمعاهد التكوين، لذلك اعتمدنا على رؤساء المصالح والمديرين في توزيع الاستبيان بعد التوضيح لجوانب تصميم البرنامج.

أما عن عدد العينة فقد تم توزيع أزيد من 450 استمارة على مستوى مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين في سبع (7) ولايات، في كل ولاية على الأقل معهدان ومركز، أو مركزان ومعهدان، أو مركز ومعهد على حسب الخريطة التكوينة للولاية، أما على مستوى المعاهد التكوينية للتكوين البيداغوجي فوقع اختيارنا لثلاث معاهد للتكوين المهني من أصل ستة (6) معاهد (سيدي بلعباس، المدية، بئر خادم) التي وزع بها أزيد من (35) استبيانا على جميع الأساتذة المكونين بالمعهد.

غير انه تم استرجاع (220)استبيانا من أصل (450)الموزعة على مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين واسترجاع (20)استبيان من أصل (35)الموزعة بمعاهد التكوين المهني (تكوين المكونين)، وخصائص العينة الخاصة بقياس فعالية البرنامج المقترح موضحة في الجداول التالية:

الجدول (44) يوضح خصائص عينة الدراسة امن أساتذة التكوين والتعليم المهنيين لقياس الفعالية:

		رتبة الأستاذ			المجموع
		مكوني مكونين	PSFEP 1/2	PEP	
ذكور	تكرار	**9**	**35**	**65**	**109**
	%	%3.7	**%14.6**	**%27.1**	**45.4%**
إناث	تكرار	**12**	**30**	**89**	**131**
	%	**%5**	**%12.5**	**%37.1**	**54.6%**
المجموع		**21**	**65**	**154**	**240**
%		**8.7%**	**27.1%**	**64.2%**	100%

أستاذ التكوين المهنيPEP / أستاذ متخصص 1 / PSEP2

نلاحظ من خلال الجدول تنوعا في عينة الدراسة، حيث اشتملت على ثلاث عينات، مكوني مكونين و أساتذة متخصصين PSFEP 1/2، وأساتذة التكوين المهني PEP، كما يوضح الجدول أن نسبة الأساتذة المتخصصين حظيت بعدد اكبر إذ بلغت (154) أستاذا وأستاذة بنسبة 64.2 % ، موزعة على الإناث بنسبة 37.1%، والذكور 27.1%، تليها عينة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بنسبة 27.1 % مقسمة على الذكور

(35) بنسبة 14.6%، و إناث بنسبة 12.5%، لتحظى عينة الدراسة بنسبة 8.7%من مكوني المكونين تتضمن (9) ذكور بنسبة 3.7% ، و (12) أنثى بنسبة 5%.

جاءت العينة على هذا التوزيع المشابه للتوزيع في وسط التكوين المهني، نظرا لعدد مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين على مستوى الولايات، والذي يتطلب عددا من الأساتذة لتكوين المتربصين.

في حين معاهد تكوين المكونين فهي معاهد جهوية، عددها 6 معاهد، أما عن فريقها البيداغوجي فلا يتجاوز 12 أستاذا مكونا ومكونة على مستوى المعهد حسب ما ذكر رؤساء مصالح التكوين بالمعاهد.

أما عن توزيع العينة المختارة في قياس الفعالية وتوزيعها حسب الولايات نوضح خصائصها في الجدول التالي:

الجدول (45) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية لقياس الفعالية حسب مؤسسات التكوين بالولاية

	الولايات المعنية										
	مؤسسا ت التكوين والتعليم المهنيين							معاهد التكوين			
	تسمسيلت	البليدة	تيارت	الجزائر	المدية	وهران	سيدي بلعباس	مجموع	بئر خادم	المدية	سيدي بلعباس
ذكور	23	5	38	5	14	2	12	99	2	5	3
%	%9.6	%2.1	%15.8	%2.1	%5.8	%0.8	%5	45%	%0.8	%2.1	%1.2
إناث	23	7	25	17	15	16	18	212	4	2	4
%	%9.6	%2.9	%10.4	%17.1	%6.2	%6.7	%7.5	55%	%1.7	%0.8	%1.7
مجموع	46	12	63	22	29	18	30	220	6	7	7
%	20.91	5.45	28.64	10	13.18	8.18	13.64	100	%30	%35	%35
220									20		
%91.66									%8.33		

نلاحظ من خلال الجدول (45) أن هناك تغطية لسبع ولايات، ثلاث على مستوى الغرب (تيارت، وهران سيدي بلعباس) و ولايتين على مستوى الوسط (تسمسيلت والمدية) و ولايتين على مستوى الشمال (الجزائر البليدة)، حيث بلغ عدد أساتذة التكوين والتعليم المهنيين من الولايات المذكورة (220) أستاذا وأستاذة بنسبة 91.66 % مقسمة على ذكور(99) بنسبة 45 % من عينة الأساتذة المكونين، و (121) أنثى بنسبة 55%، أما بخصوص تمثيل الولايات فنلحظ حضورا قويا لأساتذة ولاية تيارت بنسبة 28.64 % ما يعادل(63) أستاذا وأستاذة، يليها في

الترتيب أساتذة ولاية تسمسيلت بنسبة 20.91% ما يعادل (46) أستاذا وأستاذة، يتبعها أساتذة ولاية سيدي بلعباس بنسبة 13.64 % ما يعادل (30) أستاذا وأستاذة، ليأتي مباشرة أساتذة ولاية المدية بنسبة 13.18% أي ما يعادل(29) أستاذا وأستاذة، يليها على التوالي أساتذة ولاية الجزائر بنسبة 10%، ثم ولاية وهران بنسبة 8.18% ، ما يعادل (18) أستاذا وأستاذة، تتبعها البليدة بنسبة 5.45% أي ما يعادل(12) أستاذ وأستاذة.

في حين نلحظ على مستوى مكوني المكونين، اختيار ثلاثة معاهد وطنية جهوية (بئر خادم، سيدي بلعباس المدية) تمثلها بالتساوي (10) ذكور و(10)إناث بنسبة 50% من أصل(20). أما بخصوص تمثيل المعاهد يوضح الجدول أن كل من معهدي المدية وسيدي بلعباس حظيا بتمثيل مكوني المكونين بنسبة 35% أي ما يعادل (7) أساتذة، في حين يمثل معهد بئر خادم الجزائر العينة بـ (6) مكونين بنسبة 30%.

أما فيما يخص خصائص عينة قياس الفعالية وخصائصها حسب متغير الاقدمية نوضحها في الجدول التالي:

الجدول رقم (46) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية لقياس فعالية البرنامج حسب الاقدمية

		الاقدمية			المجموع
		اقل من 5	5 فأكثر	10 فأكثر	
ذكور	ك	35	45	29	109
	%	%14.6	%18.8	%12.1	%45.4
إناث	ك	38	44	49	131
	%	%15.8	%18.3	%20.4	%5436
المجموع		73	89	78	240
النسبة المئوية		%30.4	%37.1	%32.5	100

نلاحظ من خلال الجدول (46) انه تم تقسيم الاقدمية الى 3 فئات: الفئة الأولى (الأقل من 5 سنوات) تتضمن 73 أستاذا وأستاذة بنسبة 30.4% ، و الفئة الثانية (5 سنوات فأكثر) بلغ عددهم 89 أستاذا وأستاذة بنسبة 37.1 % ، والفئة الثالثة (10 سنوات فأكثر) يمثلها 78 أستاذا وأستاذة بنسبة 32.5%.حيت تشير النسب الى تقارب في التوزيع بين الفئات الثلاث.

3. أدوات الدراسة: اعتمدنا في الدراسة الحالية على أكثر من أداة لجمع البيانات نوجزها في الجدول التالي:

الجدول رقم (47) يوضح الشكل النهائي لأدوات الدراسة.

	الهدف العام	أبعاد الأداة	عدد الفقرات	طريقة التقدير
الأداة الأولى: استبيان تقويم برنامج التكوين الحالي	تصميم البرنامج البيداغوجي	1. رسالة ورؤية معهد التكوين. 2. أهداف البرنامج التكويني. 3. تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون. 4. المحتوي 5. هيكلة البرنامج. 6. طرائق التكوين 7. تقنيات التعلم الحديثة. 8. تقييم الأستاذ المتكون. 9. الهيئة التدريسية. 10. المنشآت. 11. التربية العملية. 12. تقويم برنامج التكوين 13. التنمية المهنية لمكوني المكونين	90 فقرة	درجة توفر المعايير من خلال النسب التالية: 1. بدرجة ضعيفة جدا]33.33 – 46.66%[2. بدرجة ضعيفة]46.66 – 60 %[3. بدرجة متوسطة]60 – 73.33%[3. بدرجة كبيرة]73.33 – 86.66%[4. بدرجة كبيرة جدا]86.33 – 100% [
الأداة الثانية: أدوات قياس مستوى أداء الأساتذة		أولا: الكفايات التدريسية: 1- كفاية التخطيط. 2- كفاية التنفيذ 3- كفاية التفاعل الصفي. 4- كفاية التقويم ثانيا: تقرير المفتش: 1- الاختبار البيداغوجي	38 فقرة	من خلال مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي، وتحديد دلالة الفرق بالاستعانة باختبار ت للعينة الواحدة. للكفايات التدريسية [38 – 114] / متوسط فرضي 76

		2- اختبار المحادثة		2. تقرير المفتش الاختبار البيداغوجي: [0 – 20] متوسط فرضي 10 اختبار المحادثة : [0 – 20] متوسط فرضي 10.
الأداة الثالثة: أدوات قياس الاحتياجات التدريبية		1. البعد المعرفي 2. البعد المهاري. 3. بعد تنمية الاتجاهات الملاحظة المدخلات المهنية تحليل المهنة	27 فقرة	درجة الاحتياج معبر عنها بالنسب المئوية التالية: درجة الاحتياج ضعيفة جدا [20 % – 36 %] درجة الاحتياج ضعيفة [36 % – 52 %] درجة الاحتياج متوسطة [52 % – 68 %] درجة الاحتياج كبيرة [68 % – 84 %] درجة الاحتياج كبيرة جدا [84 % – 100 %]
الأداة الرابعة: قياس فعالية البرنامج التكويني المقترح	مستوى فعالية البرنامج المقترح من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين	1. الاحتياجات التدريبية. 2. الأهداف 3. المحتوى 4. الجدولة الزمنية 5. طرائق التدريس 6. الوسائل التعليمية ومصادر التعلم 7. أعضاء هيئة التدريس 8 التربص التطبيقي 9. تقويم ومتابعة المتكون 10. قياس الفعالية 11. فعالية البرنامج بصفة عامة		تتحدد فعالية البرنامج المقترح استنادا للنسب التالية: فعالية ضعيفة جدا [20 - 35] فعالية ضعيفة [36 - 52] فعالية متوسطة [52 - 68] فعال [68 - 84] فعال جدا [84 - 100]

4. حدود الدراسة:

4. 1. **الحدود المكانية:** وقع الاختيار لتطبيق الدراسة على بعض مؤسسات التكوين المهني من مراكز ومعاهد و معاهد لتكوين المكونين ببعض ولايات الوطن والمتمثلة في (تيارت، وتسمسيلت، والمدية، وسيدي بلعباس و البليدة ، والجزائر، والجلفة، الاغواط)

4. 2. **الحدود الزمانية:** تم إجراء الدراسة خلال فترة التسجيل 2013 -2017.

2-3- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على أساتذة التكوين والتعليم المهنيين (المكونين) بمختلف الرتب (أستاذ التكوين المهني PFEP، أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين 1 و2 PFSEP) و مكوني المكونين.

2-4- **الحدود الموضوعية:** تسعى الدراسة الحالية الى اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين، لذلك ركزت على كيفية تصميم البرامج بداية من تقويم البرنامج التكويني الحالي ، و تحديد مستوى اداء الاساتذة العاملين بالقطاع، و كذا تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظرهم ،للوصول الى اقتراح البرنامج الذي يتناسب ومتطلباتهم واحتياجاتهم، مع اقتراح مجموعة من الأدوات لقياس فعالية البرنامج المقترح. ثم تحديد فعالية البرنامج المقترح من وجهة نظر الأساتذة بمختلف الرتب المهنية.

إضافة الى ذلك تتحدد الدراسة بمنهجها الوصفي في تحديد المكونات الأساسية المؤدية إلى توصيف أو تشخيص المتغيرات المدروسة، والوصول الى البرنامج المقترح وقياس فعاليته.

5. أساليب المعالجة الإحصائية:

للمعالجة الإحصائية تم الاعتماد على برنامجي الحزمة الإحصائية النفسية الاجتماعية (SPSS) نسخة 20 وبرنامج الاموس (AMOS) باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات المرجحة، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية

ارتباط بيرسون ، و اختبار الفروق لعينتين مستقلتين، و اختبار "ت" لعينة واحدة.

التحليل العاملي التوكيدي، " ألفا كروباخ"، " الثبات المركب"، " معامل اوميغا الموزونة".

الفصل الخامس

عرض النتائج

تمهيد:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة التي وردت بالتفصيل في الفصل الرابع، وبعدها تفريغ البيانات بالاعتماد على برنامج المعالجة الآلية للبيانات (SPSS) وبالاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية توصلنا الى النتائج التي سنحاول عرضها بالتفصيل في هذا الفصل، بعد عرض نص التساؤل و طريقة المعالجة لتحقيق الهدف ثم استقراء أو استنطاق للنتائج المتوصل إليها.

ينص التساؤل العام للدراسة على: ما البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين وما فعاليته؟

للإجابة على هذا التساؤل تم طرح مجموعة من التساؤلات الفرعية، التي سنحاول عرض نتائجها في البداية للتوصل الى الإجابة على التساؤل العام، لذلك سنؤجل الإجابة على التساؤل العام في نهاية هذا الفصل.

1.عرض نتائج التساؤل الأول: ينص التساؤل الأول للدراسة على : ما تقدير درجة توفر معايير التقويم في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني سنحضري عبد الحفيظ بسيدي بلعباس؟

للإجابة عن هذا التساؤل استعنا بالمتوسط المرجح في تحديد متوسط استجابة أفراد العينة، والنسبة الموزونة للمرجح على كل مؤشرات المعايير المعتمدة في التقييم، سيتم عرض كل معيار على حدا لتحديد نقاط القوة و الضعف في كل معيار. وذلك بالاعتماد على النسب الموزونة التالية:

درجة توفر معايير التقويم ضعيفة جدا [33.33 – 46.66%]

درجة توفر معايير التقويم ضعيفة [46.66 – 60 %]

درجة توفر معايير التقويم متوسطة [60 – 73.33%]

درجة توفر معايير التقويم كبيرة [73.33 – 86.66%]

درجة توفر معايير التقويم كبيرة جدا [86.33 – 100%]

واعتبرنا المعايير التي شهدث تقدير بدرجة متوسطة فاقل معايير غير متوفرة (نقاط ضعف) تؤخذ بعين الاعتبار في البرنامج المقترح، لذا سنعرض كل معيار على حدا وهو ما توضحه الجداول الآتية:

1- **المعيار الأول: رسالة ورؤية البرنامج:** نلخص النتائج في الجدول التالي:

الجدول (48) يوضح استجابة مكوني المكونين على معيار رؤية و رسالة البرنامج.

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يوجد للمعهد رؤية ورسالة	6	2	0	2.75	91.66	كبيرة جدا
2- الرؤية والرسالة معلنة لجميع العاملين بالمعهد	2	3	3	1.87	62.33	متوسطة
المتوسط العام	8	5	3	2.31	77	كبيرة

من خلال الجدول نلاحظ أن نسبة 77% من مكوني المكونين تشير الى أن درجة توفر معيار الرسالة والرؤية جاءت بدرجة كبيرة، حيث تشير نتائج الجدول الى أن نسبة كبيرة جدا بما يعاد 91.66% تؤكد على وجود رؤية ورسالة للمعهد التكويني، غير أن معلومية هذه الرسالة من قبل العاملين بالمعهد فقد لقيت درجة متوسطة بنسبة 62.33%.

المؤشرات التي تلقت تقدير بدرجة متوسطة فاقل هي:

- الرؤية والرسالة معلنة لجميع العاملين بالمعهد

2- **المعيار الثاني: أهداف البرنامج البيداغوجي:** النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (49) يوضح استجابة مكوني المكونين على معيار الأهداف البرنامج.

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- توجد أهداف عامة للبرنامج	4	2	2	2.25	75	كبيرة
2- أهداف البرنامج البيداغوجي مكتوبة ضمن وثيقة رسمية	0	0	8	1	33.33	ضعيفة جدا
3- أهداف البرنامج البيداغوجي معلنة للهيئة التدريسية.	4	1	3	2.12	70.66	متوسطة
4- الأهداف قابلة للتحقق	3	3	2	2.12	70.66	متوسطة

5- الأهداف مصاغة إجرائيا (قابلة للقياس)	3	2	1	1.87	62.33	متوسطة
6- ترتبط الأهداف بطبيعة الإعداد ومجالاته	5	1	2	2.25	75	كبيرة
7- تؤكد الأهداف على تنمية مهارات الأستاذ في مختلف المجالات	4	4	0	2.5	83.33	كبيرة
8- تشمل أهداف البرنامج جميع جوانب الأستاذ (المعرفية، الوجدانية، المهارية)	4	2	2	2.25	75	كبيرة
9- تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة عند الأستاذ المتكون.	1	2	5	1.25	41.66	ضعيفة جدا
البعد : الأهداف البيداغوجية للبرنامج	28	17	25	1.98	%66	متوسطة

من خلال الجدول رقم (49) نلاحظ أن تقديرات مكوني المكونين على توفر معايير التقويم في الأهداف البيداغوجية كانت بدرجة متوسطة حيث قدر المتوسط المرجح 1.98 بوزن مئوي66%، مقارنة بالمتوسط النظري المرجح مقدر 2،كما يوضح الجدول أن المؤشرات الخاصة بهذا المعيار تراوحت بين 1 الى 2.25، حيث أكد أفراد العينة على وجود أهداف للبرنامج بنسبة 75% بدرجة كبيرة، أما عن توثيقها فلم تتوفر درجة التقويم إذ كانت استجابة أفراد العينة بدرجة ضعيفة جدا بنسبة موزونة 33.33%، ومتوسط مرجح 1، و وإعلانها للهيئة التدريسية لقيت درجة متوسطة بنسبة 70.83%، ومتوسط مرجح 2.12، كما تشير النتائج عن مؤشر قابلية الأهداف للتحقق نسبة استجابة 70.66% بمتوسط 2.12، وصياغتها الإجرائية لقيت درجة متوسطة بمتوسط مرجح 1.87 ونسبة موزونة 62.33%، كما أنها لا تحدد نتائج التعلم المتوقعة عند الأستاذ المتكون بمتوسط 1.25 أي نسبة موزونة 41.66% بتقدير ضعيف جدا.

في حين تشير استجابات أفراد العينة فيما يخص الأهداف تؤكد على تنمية مهارات الأستاذ في مختلف المجالات بمتوسط مرجح 2.5 ونسبة 83.33 % بتقدير توافر بدرجة كبيرة، نفس التقدير على مستوى المؤشرين، ارتباط الأهداف بطبيعة الإعداد ومجالاته،و الأهداف تشمل مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بمتوسط مرجح 2.25 بنسبة 75%.

المؤشرات التي شهدت تقدير متوسط فاقل:

- أهداف البرنامج البيداغوجي مكتوبة ضمن وثيقة رسمية.
- أهداف البرنامج البيداغوجي معلنة للهيئة التدريسية.
- الأهداف قابلة للتحقق..
- تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة عند الأستاذ المتكون.

3- **المعيار الثالث: تلبية البرنامج لاحتياجات المتكون:** تتمحور الاستجابات حول هذا المعيار على استجابة كل من مكوني المكونين والمكونين (المشاركين في البرنامج)،و نوجز النتائج في الجدول التالي:

الجدول (50) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار تلبية البرنامج لاحتياجات المتكون

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يتيح برنامج التكوين البيداغوجي فرصة الاستفادة العلمية العملية	47	41	12	2.35	78.33	كبيرة
2- تساعد المقاييس المدرسة في البرنامج على تنمية مهارات الأستاذ المتكون على التدريس	61	36	3	2.58	86	كبيرة
3- تتناسب الموضوعات التي تتضمنها المقاييس الدراسية مع احتياجات الأستاذ.	38	53	9	1.91	63.66	متوسطة
4- البرنامج البيداغوجي قائم على احتياجات المتكون (الأستاذ)	40	39	21	1.41	47	ضعيفة
البعد: تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون	186	169	45	2.35	78.33	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (50) أن تقديرات عينة حول توفر معايير التقويم حول تلبية البرنامج لحاجات المتكون بدرجة كبيرة، حيث كان المتوسط المرجح 2.35 اكبر من المرجح النظري 2 ،بوزن مئوي 78.33% مؤكدين في استجاباتهم أن البرنامج يتيح فرصة الاستفادة العلمية والعملية بمرجح 2.35 ، ووزن مئوي 78.33%، كما أن المقاييس تساعد على تنمية مهارات الأستاذ المتكون على التدريس بمرجح 2.58، ووزن مئوي 86%،غير أن البرنامج قائم على احتياجات الأستاذ لقيت تقديرا متوسطا بمرجح 1.41 بوزن مئوي 47%.

المؤشرات التي سجلت تقدير متوسط فاقل:

- تتناسب الموضوعات التي تتضمنها المقاييس الدراسية مع احتياجات الأستاذ.
- البرنامج البيداغوجي قائم على احتياجات المتكون (الأستاذ)

4- المعيار الرابع: المحتوي:نلخص استجابات مكوني المكونين والمكونين حول معيار المحتوى على النحو التالي:

الجدول (51) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار المحتوى

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يواكب محتوى البرنامج المعرفة المعاصرة في المجال التربوي.	28	49	23	2.05	68.83	متوسطة
2- يعكس محتوى البرنامج الأهداف بشكل واضح.	30	50	20	2.1	70	متوسطة
3- يراعي محتوى البرنامج التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي.	30	52	18	2.12	70.66	متوسطة
4- يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات الأستاذ المتكون.	28	52	20	2.1	70	متوسطة
5- تتناسب الساعات المقررةمع محتوى البرنامج البيداغوجي	21	42	37	1.84	61.33	متوسطة
6- يبعث محتوى المقررات على التجديد والابتكار.	17	52	31	1.84	61.33	متوسطة
البعد: المحتوى	154	297	149	2	66.66	متوسطة

من خلال الجدول (51) نلاحظ أن تقديرات العينة حول مدى توفر معايير التقويم في المحتوى جاءت بدرجة متوسطة إذ تساوى فيها كل من المتوسط المرجح النظري والمحسوب المقدر 2 ، و وزن مئوي 66.66، حيث أن المؤشرات الست لتقييم معيار المحتوى جاءت بتقدير متوسط إذ لم تتجاوز متوسط مرجح 2.12 ، حيث تشير النتائج أن المحتوى يواكب المعرفة المعاصرة في المجال التربوي جاء المعيار بتقدير متوسط نظرا للمتوسط المرجح المقدر بـ 2.05 ووزن مئوي 68.83%، وكذلك نفس التقدير (متوسط) بالنسبة لمؤشر المحتوى يعكس الأهداف بشكل واضح بمتوسط مرجح 2.1 ووزن مئوي 70%، وهي نفس النسب للمؤشر المحتوى يراعي في اختيار خبراته لاحتياجات الأستاذ، أما عن المؤشرين تناسب الحجم الساعي مع المحتوى، والمحتوى يبعث على التجديد والابتكار حظي باستجابة قدر فيها المتوسط المرجح 1.84 ونسبة موزونة 61.33% .

المؤشرات التي شهدت تسجيل تقدير متوسط فاقل:

- يعكس محتوى البرنامج الأهداف بشكل واضح.
- يراعي محتوى البرنامج التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي
- يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات الأستاذ المتكون
- تتناسب الساعات المقررة مع محتوى البرنامج البيداغوجي
- يبعث محتوى المقررات على التجديد والابتكار.

5- المعيار الخامس: هيكلة البرنامج

الجدول (52) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار هيكلة البرنامج

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يتضمن البرنامج المعارف والمهارات الأساسية في المجال البيداغوجي	49	42	9	2.4	80	كبيرة
2- الموضوعات متناسقة متنوعة بما يحقق التكوين المناسب	43	46	11	2.32	77.33	كبيرة
3- يوجد توصيف للموضوعات النظرية والعملية	19	68	13	1.98	66	متوسطة
4- تتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للتكوين	17	47	36	1.81	66.33	متوسطة
البعد :هيكلة البرنامج	128	203	69	2.14	71.33	متوسطة

تشير نتائج الجدول (52) أن توافر معايير التقويم في هيكلة البرنامج للتكوين البيداغوجي تلقت تقدير متوسط بمتوسط مرجح 2.14 ووزن مئوي 71.33%، حيث تشير النتائج أن البرنامج يتضمن المعارف والمهارات الأساسية بيداغوجية و أن الموضوعات متنوعة متناسقة بدرجة كبيرة بوزن مئوي 80% و 77.33% على الترتيب.

غير أن النتائج تشير الى أن مستوى توصيف الموضوعات النظرية و العملية تلقى تقديرا متوسطا 66 % بمتوسط مرجح 1.98، نفس التقدير على مؤشر تناسب عدد الساعات مع فترة التكوين حيث قدر المتوسط المرجح 1.81 ووزن مئوي 66.33%.

المؤشرات التي سجلت تقديرا متوسطا فاقل:

- يوجد توصيف للموضوعات النظرية والعملية.
- يتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للتكوين.

6- المعيار السادس: طرائق التدريس

الجدول (53) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار طرائق التدريس

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يستخدم الأساتذة المكونين طرائق متنوعة في التدريس	66	33	1	2.65	88.33	كبيرة جدا
2- أساليب التدريس المتبعة تساهم في إثارة التفكير.	44	50	6	2.38	79.33	كبيرة
3- يُتبع أسلوب التدريس المصغر في عرض بعض المقاييس.	34	56	10	2.24	74.66	كبيرة

4- طرائق التدريس المتبعة تعمل على تحقيق الأهداف المحددة.	47	47	6	2.41	80.33	كبيرة
5- توظف الهيئة التدريسية الوسائل التكنولوجية الحديثة باختلاف طرائق التدريس.	27	45	28	1.99	66.33	متوسطة
6- يستخدم أعضاء هيئة التدريس حلقات البحث في التدريس	26	48	26	2	66.66	متوسطة
7- تنمي طرائق التدريس مهارة التعلم الذاتي.	48	46	6	2.42	80.66	كبيرة
8- تفتقد طرائق التدريس تزويد المتكون مهارة التعلم التعاوني.	28	47	25	2.03	67.66	متوسطة
9- أساليب التدريس تساعد المتربص على استمرارية التعلم	26	40	34	1.92	64	متوسطة
10- يستخدم أعضاء الهيئة حلقات العصف الذهني في التدريس	23	39	38	1.85	61.66	متوسطة
البعد: طرائق التدريس	369	451	180	2.18	72.66	متوسطة

يتبين من خلال الجدول (53) أن درجة توافر معايير التقويم في طرائق التدريس في البرنامج التكويني البيداغوجي جاءت بدرجة متوسطة إذ قدر المتوسط المرجح للبعد 2.18، مقارنة بالمتوسط الفرضي 2و وزن مئوي 72.66% حيث لوحظ أن تقديرات أفراد العينة تشير الى هناك تنويع في طرائق التدريس بدرجة كبيرة بمرجح 2.65، أما من حيث مساهمتها في إثارة التفكير 79.33 %وكونها تحقق الأهداف المحددة من قبل المكون 80.33 %، وأنها تنمي مهارة التعلم الذاتي 80.66 %.حيث يتم الاعتماد على أسلوب التدريس المصغر بمتوسط مرجح 2.24 بدرجة كبيرة بنسبة 74.66%.

في حين تشير تقديراتهم حول توظيف التكنولوجية الحديثة في التدريس كانت بدرجة متوسطة 66.33%، أما استخدم الأساتذة حلقات البحث وحلقات العصف الذهني كذلك بدرجة متوسط 61.66% ومساهمة الطرائق في استمرارية التعلم جاءت بتقدير متوسط بوزن مئوي 64%.

المؤشرات التي سجلت تقديرا متوسطا فاقل:

- أساليب التدريس تساعد المتربص على استمرارية التعلم
- يستخدم أعضاء الهيئة حلقات العصف الذهني في التدريس

7- المعيار السابع: تقنيات التعليم الحديثة: تتلخص النتائج في الجدول التالي:

الجدول (54) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار تقنيات التعليم الحديثة

تقنيات التعليم الحديثة	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- تتوافر بالمعهد التقنيات الحديثة لتدريس برنامج التكوين البيداغوجي.	18	30	52	1.48	49.33	ضعيفة
2- يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة للتدريس.	24	51	25	1.99	66.33	متوسطة
3- يستخدم أعضاء الهيئة الفيديو التعليمي لتحقيق أهداف الدرس	0	0	100	1	33.33	ضعيفة جدا
4- يستخدم أعضاء هيئة التدريس جهاز عرض فوق الرأس في التدريس .	56	26	18	2.38	79.33	كبيرة
5- تسهل التقنيات الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس على المتعلم استيعاب المادة العلمية.	56	36	8	2.48	82.66	كبيرة
البعد : تقنيات التعليم الحديثة	154	143	203	1.90	63.33	متوسطة

من خلال الجدول (54) نلاحظ أن تقديرات عينة البحث على مدى توفر معايير التقويم في تقنيات التعليم الحديثة جاءت بدرجة متوسطة حسب المتوسط المرجح 1.90 والوزن المئوي 63.33 % نظرا لعدم توفر تقنيات حديثة بالمعهد إذ شهدت تقدير ضعيفة بنسبة 49.33%، ومتوسط مرجح 1.48، واستخدامها تلقت نسبة استجابة 66.33 % بتقدير متوسط، حيث تشير النتائج الى غياب لاستخدام الفيديو التعليمي، حيث تلقت تقدير ضعيفة جدا بنسبة 33.33%، وشوهد استخدام الأساتذة لجهاز عرض العاكس بنسبة 79.33%، أما عن دور التقنيات الحديثة المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في استيعاب المادة العلمية حظيت بتقدير كبيرة، نظرا لنسبة الاستجابة المقدرة بـ 63.33% ومتوسط نظري 2.09.

المؤشرات التي سجلت تقديرا متوسطا فاقل:

- تتوافر بالمعهد التقنيات الحديثة لتدريس برنامج التكوين البيداغوجي.
- يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة للتدريس
- يستخدم أعضاء الهيئة الفيديو التعليمي لتحقيق أهداف الدرس.

8- المعيار الثامن: تقييم الأستاذ المتكون: تتلخص النتائج في الجدول التالي:

الجدول (55) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين و المكونين على معيار تقييم الاستاذ المتكون

التقويم	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- أساليب التقييم المتبعة من قبل الهيئة التدريسية متنوعة.	55	39	6	2.44	83	كبيرة
2- أساليب التقييم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية.	37	52	10	1.9	63.33	متوسطة
3- تعتمد أساليب التقييم على الحفظ والاستذكار.	37	53	10	2.27	75.66	كبيرة
4- يعتمد المعهد أساليب متنوعة لقياس كفاءة الخريجين في مجال التدريس.	28	47	25	2.03	67.66	ضعيفة
5- أساليب التقييم تكتفي بالاختبارات المقالية كأسلوب أوحد للتقويم.	15	41	44	1.71	57	متوسطة
6- توافر أدوات موضوعية لقياس أداء الأستاذ المتكون .	28	52	20	2.08	69.33	متوسطة
البعد: التقييم للاستاذ المتكون	200	284	115	2.13	71	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (55) أن درجة توفر معايير التقويم للاستاذ المتكون في البرنامج كان بدرجة متوسطة طبقا للمتوسط المرجح 2.13 بوزن مئوي 71%، حيث تشير النتائج فيما يتعلق بالأساليب المتبعة في التقييم متنوعة جاءت بتقدير كبيرة نسبة الى المرجح المقدر بـ 2.44 والنسبة الموزونة 83%، في حين شموليته التقييم جاءت بدرجة متوسطة بنسبة 63.33% ، وإنها تعتمد على الحفظ والاستذكار بدرجة كبيرة بمعنى بنسبة 75.66% ، أما عن الأساليب لقياس كفاءة الخريجين فشهدت تقديرا ضعيفا نظرا للمتوسط المرجح المقدر بـ 20.3 والنسبة الموزونة 67.66، في حين أشارت النتائج الى أن توافر أدوات موضوعية لقياس أداء الأستاذ تلقت درجة متوسطة في ضوء استجاباتهم بمتوسط مرجح 20.8 ونسبة موزونة 69.33%، في حين اقتصر التقييم على الاختبارات المقالية شهدت استجابة تشير الى تقدير ضعيف بالرجوع الى قيمة المرجح 1.71، ونسبة موزونة 57%.

نلخص المؤشرات التي شهدت تقديرا متوسطا فاقل:

- أساليب التقييم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية.
- يعتمد المعهد أساليب متنوعة لقياس كفاءة الخريجين في مجال التدريس.
- توافر أدوات موضوعية لقياس أداء الأستاذ المتكون .

9- المعيار التاسع: أعضاء هيئة التدريس (مكوني المكونين) النتائج المتوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

الجدول (56) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين و المكونين على معيار هيئة التدريس

هيئة التدريس	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يوجد عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية.	27	41	32	1.77	59	ضعيفة
2- يتناسب عدد أعضاء الهيئة مع عدد الأساتذة المتربصين.	26	44	30	1.96	65.33	متوسطة
3- يتناسب تخصصات أعضاء الهيئة مع المقاييس المدرسة.	23	55	22	2.01	67	متوسطة
4- يمتاز أعضاء الهيئة التدريسية بالكفاءة.	40	53	7	2.53	84.33	كبيرة
5- يواكب أعضاء الهيئة التدريسية تطورات المادة بأحدث نظرياتها.	29	50	21	2.08	69.33	متوسطة
6- يوظف أعضاء الهيئة التدريسية التكنولوجيا الحديثة في التدريس.	28	49	23	2.05	68.33	متوسطة
7- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية استثارة الدافعية للتعلم للأساتذة.	31	52	17	2.14	71.33	متوسطة
8- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية إدارة التفاعل الصفي أثناء تدريب الأستاذ.	50	35	15	2.35	78.33	كبيرة
9- يشجع أعضاء هيئة التدريس على مواصلة التعلم	30	53	17	2.13	71	متوسطة
10- يشجع أعضاء هيئة التدريس الأساتذة المتربصين على المشاركة الفعالة	56	32	12	1.84	61.33	متوسطة
11- يعزز أعضاء هيئة التدريس لدى الأساتذة مهارة الاطلاع والبحث	40	46	14	2.26	75.33	كبيرة
12- يمتلك أعضاء هيئة التدريس كفاية التقويم	50	30	20	2.3	76.33	كبيرة
البعد: هيئة التدريس	430	540	230	2.16	72	متوسطة

من خلال الجدول رقم (56) نلاحظ أن درجة توفر معيار كفاءة مكوني المكونين جاءت بدرجة متوسطة في ضوء استجابات أفراد العينة بمتوسط مرجح 2.16 مقارنة بالمتوسط الفرضي 2 و بوزن مئوي 72%، إذ نلاحظ أن عدد أعضاء هيئة التدريس غير كاف، إذ كانت استجابتهم على هذا المؤشر بتقدير ضعيف وتلقت نسبة 59%

ومتوسط مرجح 1.77، أما فيما يخص تناسب عدد الأساتذة مع عدد الأساتذة المتربصين شهد تقدير متوسط نظرا لقيمة المتوسط 1.96 و سبة موزونة 65.33%، اما فيما يخص مناسبة التخصصات لأعضاء هيئة التدريس مع المقاييس المدرسة شهد تقدير متوسط بمتوسط 2.01 ونسبة موزونة 67%.

أما عن كفاءة أعضاء هيئة التدريس، فنلاحظ من خلال الجدول تقدير بدرجة كبيرة على مستوى كفاية التفاعل الصفي بنسبة 78.33%، وعلى مستوى كفاية التقويم بنسبة 76.33%

في حين نلاحظ على مستوى الكفاءة تقدير متوسط فيما يخص مواكبة الأساتذة لتطورات المادة بنسبة 69.33%، وعلى مستوى استخدام التكنولوجيا الحديثة بنسبة 68.33%، وعلى مستوى كفاية استثارة الدافعية للتعلم بنسبة 71.33% ومهارة التشجيع بنسبة التشجيع على مواصلة التعلم بنسبة 71%، والتشجيع على المشاركة بنسبة 61.33%.

نلخص المؤشرات التي شهدت تقديرا متوسطا فاقل:

- يوجد عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية.
- يتناسب تخصصات أعضاء الهيئة مع المقاييس المدرسة.
- يوظف أعضاء الهيئة التدريسية التكنولوجيا الحديثة في التدريس.
- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية استثارة الدافعية للتعلم للأساتذة.
- يشجع أعضاء هيئة التدريس على مواصلة التعلم
- يشجع أعضاء هيئة التدريس الأساتذة المتربصين على المشاركة الفعالة

10- المعيار العاشر: المنشات: تتلخص النتائج في الجدول التالي:

الجدول (57) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين والمكونين على معيار المنشات

المنشآت (المكتبة– القاعات ..)	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يوجد بالمكتبة مراجع علمية كافية يستفيد منها الأساتذة والمتربصين.	19	32	42	1.63	54.33	ضعيفة
2- مدة إعارة الكتب كافية للأساتذة المتربصين.	21	27	52	1.69	56.33	ضعيفة
3- توجد دوريات كافية وغرف للإعارة الداخلية.	12	38	50	1.62	54	ضعيفة
4- ساعات عمل المكتبة تتماشى وحاجات الأستاذ المتربص.	14	26	60	1.54	51.33	ضعيفة

5- خدمات الطباعة والتصوير متوفرة بالمكتبة.	9	19	72	1.37	45.66	ضعيفة جدا
6- يوجد عدد كاف من قاعات التدريس .	24	39	37	1.87	62.33	متوسطة
7- كفاية الإضاءة الطبيعية	47	36	17	2.30	76.33	كبيرة
8- كفاية التهوية الطبيعية	37	36	27	2.1	70	متوسطة
9- كفاية الإضاءة والتهوية الصناعية	25	42	33	1.92	64	متوسطة
10- توافر مكاتب مجهزة لأعضاء الهيئة التدريسية	20	32	48	1.72	57.33	ضعيفة
11- كفاية التجهيزات الخاصة بمصلحة مصادر التعلم	14	46	40	1.74	58	ضعيفة
12- يوجد قاعة انترنت مناسبة لعدد الأساتذة المتربصين	8	10	82	1.26	42	ضعيفة جد
البعد: المنشات	250	383	560	1.73	57.66	ضعيفة

يتضح من خلال نتائج الجدول(57) أن تقديرات مكوني المكونين والمكونين على معيار المنشات كانت بدرجة ضعيفة، بمتوسط مرجح 1.73 مقارنة بالفرضي و وزن مئوي 57.66% حيث المؤشرات المتعلقة بهذا المعيار لم تتجاوز تقدير متوسط عدا كفاية الإضاءة الطبيعية بمرجح 2.30 ونسبة 76.33 %.

إذ نلاحظ من خلال الجدول أن توفر المكتبة على المراجع العلمية لكلا طرفي العملية التكوينية شهد تقدير ضعيفة نظرا لمتوسط الاستجابة المقدر ب، 1.63 ونسبة موزونة 54.33%، أما عن مدة الإعارة وكفايتها شهدت هي الأخرى تقدير ضعيفة بنسبة 56.33% ومتوسط مرجح 1.69، أما عن وجود دوريات وغرف للإعارة الداخلية حظيت بتقدير ضعيفة نظرا لقيمة المتوسط المقدرة بـ 1.62 والنسبة 54%، وفيما يخص بساعات عمل المكتبة وتماشيها مع حاجات الأستاذ المتربص شهدت تقدير ضعيفة نسبة الى المتوسط المرجح 1.54، والنسبة 51.33%.

في حين توفر خدمات الطباعة والتصوير لقيت تقديرا ضعيفا جدا بنسبة 45.66%، أما عن عدد قاعات التدريس فتشير النتائج بتقدير متوسطة استنادا لقيمة المتوسط 1.87 والنسبة 62.33%، وفيما يتعلق بكفاية التهوية الطبيعية والإضاءة والتهوية الصناعية، حظيت بتقدير متوسطة، حيث قدر المتوسط لكليهما على الترتيب 2.1، و 1.92.

كما أشارت النتائج فيما يتعلق بتوفر مكاتب مجهزة لأعضاء هيئة التدريس، وكفاية التجهيزات الخاصة بمصلحة مصادر التعلم فشهدت تقديرا ضعيفا نظرا للنسبة على التوالي 57.33%، 58%، كما أوضحت نتائج الجدول عن تقدير ضعيفة جدا فيما يخص قاعة الانترنت ومناسبتها لعدد الأساتذة إذ شهدت نسبة 42% بمتوسط مرجح 1.26.

المؤشرات التي سجلت تقديرا متوسطا فاقل:

- يوجد بالمكتبة مراجع علمية كافية يستفيد منها الأساتذة والمتربصين.
- مدة إعارة الكتب كافية للأساتذة المتربصين.
- توجد دوريات كافية وغرف للإعارة الداخلية.
- ساعات عمل المكتبة تتماشى وحاجات الأستاذ المتربص.
- خدمات الطباعة والتصوير متوفرة بالمكتبة
- يوجد عدد كاف من قاعات التدريس
- توافر مكاتب مجهزة لأعضاء الهيئة التدريسية
- كفاية التجهيزات الخاصة بمصلحة مصادر التعلم
- يوجد قاعة انترنت مناسبة لعدد الأساتذة المتربصين.

11- المعيار الحادي عشر: التربية العملية (التربص التطبيقي): نلخص النتائج على النحو التالي:

الجدول (58) يوضح تكرارات استجابة المكونين على معيار التربية العملية

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يخصص المعهد جزء من البرنامج خاص بالتربص الميداني	55	28	17	2.38	79.33	كبيرة
2- أهداف التربية العملية (التربص) واضحة	45	30	25	2.2	73.33	كبيرة
3- يتم تقويم المتكون بعد الانتهاء من التربص بنموذج تقويم مقترح من المعهد.	54	34	12	2.42	80.66	كبيرة
4- التنسيق الكامل بين المعهد ومؤسسات التربص	22	47	31	1.91	63.66	متوسطة
5- تنمي التربية العملية استخدام الوسائل التعليمية	38	50	12	2.26	75.33	كبيرة
6- تمكن التربية العملية من التدريب على طرائق التدريس	33	54	13	2.20	73.33	كبيرة
7- تساعد التربية العملية على اشتقاق الأهداف الإجرائية.	43	48	9	2.34	78	كبيرة
8- تمكن التربية العملية من إدارة أنشطة الدرس.	44	50	6	2.38	79.33	كبيرة
9- تساعد التربية العملية على كيفية بناء اختبارات بأنواعها المختلفة.	31	49	20	2.11	70.33	متوسطة
10-يوجد دليل للتربص الميداني.	31	23	46	1.85	61.66	متوسطة
البعد: التربية العملية (التربص)	396	413	191	2.20	73.33	كبيرة

يبين الجدول رقم (58) أن تقديرات توفر المعايير في التربية العملية للبرنامج التكويني جاءت بدرجة كبيرة بمرجح 2.2 مقارنة بالمرجح الفرضي 2 ونسبة موزونة 73.33 %،حيث تشير النتائج أن المعهد يخصص جزءا من البرنامج للتربية العملية بنسبة 79.33%، و أن أهداف التربية واضحة بدرجة كبيرة بنسبة 73.33%، وانه يتم تقويم المتكون في نهاية التربص بتقدير كبيرة 80.66%، وأنها تساهم في تحقيق الأهداف التي تمثلت في التدريب على استخدام الوسائل التعليمية بنسبة 75.33%، التدريب على طرائق التدريس بنسبة 73.33 %، كيفية اشتقاق أهداف إجرائية بنسبة 78%، إدارة الأنشطة بنسبة 79.33%.

عدا بعض المؤشرات التي تقدير متوسط، فيما يتعلق في التنسيق بين المعهد ومؤسسات التربص بمتوسط مرجح 1.91 ونسبة موزونة 63.33%، وكذا مساهمة التربية العملية في بناء الاختبارات بنسبة 70.33% ، كما تشير النتائج الى تقدير متوسط فيما يخص الاعتماد على دليل التربص بمتوسط مرجح 1.85 ونسبة موزونة 61.66%.

المؤشرات التي سجلت تقديرا متوسطا فاقل:

- التنسيق الكامل بين المعهد ومؤسسات التربص
- تساعد التربية العملية على كيفية بناء اختبارات بأنواعها المختلفة.
- يوجد دليل للتربص الميداني

12- المعيار الثاني عشر: تقويم برامج التكوين البيداغوجي (قياس الفعالية): تظهر استجابات أفراد العينة في الجدول التالي:

الجدول (59) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين على معيار تقويم برامج التكوين البيداغوجي

المؤشرات	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- وُضعت مواصفات من قبل المعهد لمخرجات البرنامج في ضوء متطلبات عالمية.	1	4	3	1.75	58.33	ضعيفة
2- يتم اشتراك الأستاذ المتربص في تقويم البرنامج البيداغوجي.	0	5	3	1.62	54	ضعيفة
3- يستفيد المعهد من التغذية الراجعة للتأكد من فعالية البرنامج.	0	1	7	1.12	37.5	ضعيفة جدا
4- يتم الاستعانة بالخبرات المتخصصة لتطوير برنامج التكوين البيداغوجي.	2	4	2	2	66.66	متوسطة
5-يوجد نظام لمتابعة خريجي المعهد بعد التكوين البيداغوجي	3	3	2	2.12	70.66	متوسطة

6- يُقوم المعهد أداء أعضاء هيئة التدريس من اجل تحسين كفاياتهم	0	5	3	1.62	54	ضعيفة
7- يناقش المعهد تطوير برامج التكوين البيداغوجي في نهاية كل تكوين.	1	2	5	1.5	50	ضعيفة
البعد: تقويم برامج التكوين البيداغوجي	7	24	25	1.46	48.66	ضعيفة

يتبين من خلال الجدول (59) أن تقديرات المكونين لمعيار تقويم برامج التكوين البيداغوجي توفرت بدرجة ضعيفة على حسب المتوسط المرجح 1.46 والنسبة الموزونة 48.66 %، كما تفاوتت مؤشرات هذا المعيار ما بين تقدير ضعيف جدا وضعيف ومتوسط.

حيث نلاحظ أن مؤشر المواصفات لمخرجات البرنامج وضعت في ضوء متطلبات عالمية شهدت تقدير ضعيفة نظرا لقيمة المتوسط المرجح 1.75 ونسبة 58.33%، واشتراك الأستاذ المتربص في تقويم البرنامج شهدت متوسط 1.62 ونسبة 54 بتقدير ضعيفة، نفس التقدير بخصوص تقويم المعهد لأعضاء هيئة التدريس من اجل التحسين بنسبة 54%، وكذلك مناقشة المعهد تطوير البرنامج في نهاية كل دورة تكوينية بنسبة 50%

في حين نلاحظ تقدير ضعيفة جدا على مستوى استفادة المعهد من التغذية الراجعة في التأكد من فعالية البرنامج، أما فيما يتعلق بنظام المتابعة لخريجي المعهد بعد التكوين فحظيت بتقدير متوسطة بنسبة 70.66% ومرجح مقدر بـ 2.12.

المؤشرات التي سجلت تقديرا متوسطا فاقل:

- وُضعت مواصفات من قبل المعهد لمخرجات البرنامج في ضوء متطلبات عالمية.
- يتم اشتراك الأستاذ المتربص في تقويم البرنامج البييداغوجي.
- يستفيد المعهد من التغذية الراجعة للتأكد من فعالية البرنامج.
- يتم الاستعانة بالخبرات المتخصصة لتطوير برنامج التكوين البيداغوجي
- يوجد نظام لمتابعة خريجي المعهد بعد التكوين البيداغوجي
- يقوم المعهد أداء أعضاء هيئة التدريس من اجل تحسين كفاياتهم
- يناقش المعهد تطوير برامج التكوين البيداغوجي في نهاية كل تكوين.

13- المعيار الثالث عشر: التنمية المهنية لاعضاء الهيئة التدريسية: تظهر النتائج المتوصل إليها من خلال استجابات مكوني المكونين في الجدول التالي:

الجدول (60) يوضح تكرارات استجابة مكوني المكونين على معيار التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية

التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية	محقق	إلى حد ما	غير محقق	المتوسط الحسابي المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1- يعطي المعهد فرصا لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين كفاياتهم التدريسية.	0	4	4	1.5	50	ضعيفة
2- يستحدث المعهد برامج تدريبية لتحسين مستوى عضو هيئة التدريس مهنيا وعلميا.	1	2	5	1.5	50	ضعيفة
3- يعتمد المعهد حلقات العصف الذهني للمكونين لتجويد الأداء.	0	0	8	1	33.33	ضعيفة جدا
4- يقدم المعهد خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (دورات تدريبية ،ورش عمل.الخ)	0	3	5	1.75	58.33	ضعيفة
التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية	1	9	22	1.34	44.66	ضعيفة

يبين الجدول رقم (60) أن درجة توفر معايير التقويم في بعد التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية ضعيفة حسب وجهة نظر المكونين بمتوسط مرجح 1.34 ووزن مئوي 44.66%، كما يوضح أن المؤشرات شهدت استجابات بتقدير ضعيفة، فيما يخص فرصة التحسين للكفايات التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية بنسبة 50% نفس التقدير على مستوى البرامج التدريبية لتحسين مستوى أعضاء هيئة التدريس بنسبة 50%، وكذا فيما يخص التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (دورات تدريبية ،ورش عمل.الخ) بمتوسط مرجح 1.75، ونسبة موزونة 58.33%.

في حين شهد مؤشر حلقات البحث لتجويد الأداء شهدت تقديرا ضعيفا جدا نظرا لقيمة المتوسط 1 ونسبة موزونة 33.33 %

المؤشرات التي شهدت تقدير متوسط فاقل:

- يعطي المعهد فرصا لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين كفاياتهم التدريسية.
- يستحدث المعهد برامج تدريبية لتحسين مستوى عضو هيئة التدريس مهنيا وعلميا.
- يعتمد المعهد حلقات العصف الذهني للمكونين لتجويد الأداء.
- يقدم المعهد خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (دورات تدريبية ،ورش عمل.الخ)

بعد عرض لجميع معايير التقويم للبرنامج و مؤشراتها يمكن تلخيص المعايير البرنامج في الجدول التالي:

الجدول رقم (61) يوضح المتوسطات المرجحة وأوزانها المئوية حسب استجابات أفراد العينة لكل المعايير

الرقم	المعايير	المتوسط المرجح	الوزن المئوي	التقدير
1	رسالة ورؤية البرنامج	2.31	%77	كبيرة
2	أهداف البرنامج البيداغوجي	1.98	% 66	متوسطة
3	تلبية البرنامج لاحتياجات المتكون	2.35	78.33%	كبيرة
4	محتوى البرنامج	2	%66.66	متوسطة
5	هيكلة البرنامج	2.14	%71.33	متوسطة
6	طرائق التدريس	2.18	%72.66	متوسطة
7	تقنيات التعليم الحديثة	1.90	%63.33	متوسطة
8	تقييم الاستاذ المتكون	2.13	%71	متوسطة
9	أعضاء هيئة التدريس	2.16	%72	متوسطة
10	المنشات	1.73	%57.66	ضعيفة
11	التربية العملية	2.20	%73.33	كبيرة
12	تقويم برامج التكوين البيداغوجي	1.46	%48.66	ضعيفة
13	التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس	1.34	%44.66	ضعيفة
المتوسط العام		1.99	%66.33	متوسطة

يبين الجدول رقم (61) أن درجة توفر المعايير في برنامج التكوين البيداغوجي تراوحت بين تقدير بدرجة كبيرة إلى ضعيفة جدا، حيث تلقت أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، هيكلة البرنامج،طرائق التدريس، تقنيات التعليم، التقويم، كفاية الهيئة تقديرا متوسطا في ضوء استجابة أفراد العينة، في حين بينت النتائج تقديرا بدرجة كبيرة لتلبيته البرنامج لاحتياجات الأستاذ و التربية العملية، و تلقى كل من معيار التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والمنشات و تقويم البرامج تقديرا ضعيفا.

نقاط القوة ونقاط الضعف في برنامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والعليم المهنيين:

بالإضافة الى نقاط القوة والضعف المحددة من خلال التقديرات المتوسطة فاقل للمؤشرات الخاصة بالتقييم المحددة بعد عرض كل جدول للجداول أعلاه ، ارتأينا طرح سؤالين مفتوحين ضمن استمارة معايير التقييم للبرامج التكوينية حول نقاط القوة والضعف من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين (مكوني مكونين – مكونين) وقد أسفرت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (62) يوضح نقاط القوة ونقاط الضعف من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين

	النقاط	التكرار	النسبة المئوية
نقاط الضعف في البرنامج البيداغوجي	1- المحتوى لا يلبي احتياجات الأستاذ المتكون	30	% 30
	2- غياب التنسيق بين الجانبين النظري والتطبيقي.	44	% 44
	3- إهمال بعض المقاييس المهمة (المقاربة بالكفاءات – الإعلام الآلي- التكفل بذوي الحاجات الخاصة- الدليل التقني)	65	% 65
	4- عدم توفر الوسائل التعليمية.	45	% 45
	5- غياب تكنولوجيا التعليم في التكوين.	60	% 60
	6- ساعات عمل المكتبة تتزامن وساعات دراسة المتكون وكذا نقص المراجع .	90	% 90
	7- إهمال متابعة التربص التطبيقي.	90	% 90
	8- اعتماد طرائق تقليدية في التكوين.	38	% 38
	9- غياب التنسيق بين معهد التكوين ومؤسسات التربص الميداني	90	% 90
	10- حجم الفوج يزيد عن 30 أستاذا	88	% 88
	11- التضارب في الجدولة الزمنية	90	% 90
	12- غياب مقاييس مهمة يحتاجها (خصائص المتعلم – اللغة الأجنبية)	90	% 90
	13- عدم توفر المرافق التثقيفية	90	% 90
نقاط القوة في البرنامج البيداغوجي	1- صقل مهارات ومعارف الأستاذ خاصة بيداغوجيًا لتنظيم مهامه	80	%80
	2- طبيعة العلاقة بين المكون والمتكون.	75	%75
	3- أهمية بعض المقاييس (الطرائق البيداغوجية – محاكاة حصة)	90	%90

من خلال الجدول (62) نلاحظ أن جوانب القصور في البرنامج أكثر منها جوانب قوة من وجهة نظر أفراد العينة، كما ونلاحظ أن جوانب القصور هي على مستوى الأهداف، المحتوى، التربية العملية، طرائق التدريس، هيكلة البرنامج، المنشات والمرافق، المكتبة، الوسائل التعليمية، الاحتياجات التكوينية للأستاذ.

هذه النتائج هي نفس ما تم التو صل إليه بعد تحديد درجة توفر معايير التقييم في برامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين إذ توفرت بدرجة متوسطة بصفة عامة.

2. **عرض نتائج التساؤل الثاني**: ينص التساؤل على:

ما مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب؟ (أستاذ التكوين المهني PFEP، وأستاذ متخصص في التكوين المهني 1 و 2 - PSFEP 1 / 2).

للإجابة عل التساؤل حول مستوى الأداء، اعتمادنا طريقتين للتقييم ،الأولى قياس الكفايات التدريسية من خلال شبكة الملاحظة المعدة لذلك، والثانية أداء الأساتذة استنادا لتقارير المفتشين من خلال الاختبار البيداغوجي. والنتائج موضحة كالتالي:

2. 1. عرض نتائج أداء الأساتذة طبقا لنتائج شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية:

تم الاستعانة بحساب كل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا اختبار ت للمجموعة الواحدة لمقارنة دلالة المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لأبعاد الكفايات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، والتفاعل الصفي، والتقويم) بغرض تحديد الاداءات الجيدة والضعيفة والنتائج موضحة في الجداول التالية:

1) **كفاية التخطيط**: الجدول رقم يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول رقم (63) يوضح تقييم شبكة الملاحظة في كفاية التخطيط.

البعد	الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار ت للعينة الواحدة	الدلالة
كفاية التخطيط	1	توفر المخطط السنوي(الفصلي) للبرنامج التكويني	2.35	0.82	2	2.87	0.006
	2	تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج	2.22	0.76	2	1.94	0.058
	3	وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)	2.44	0.72	2	4.11	0.00
	4	يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة	2.28	0.75	2	2.55	0.014
	5	يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	2.24	0.77	2	2.12	0.04
	6	يصنف الأغراض البيداغوجية حسب مجالات التعلم (معرفية مهارية وجدانية)	2.20	0.81	2	1.64	0.10
	7	يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس	2.20	0.86	2	1.54	0.13
	8	يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس	2.40	0.78	2	3.43	0.001
	9	يحدد طرائق التدريس المناسبة لموضوع الدرس	2.40	0.78	2	3.43	0.001
	10	يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص	2.44	0.75	2	3.94	0.00
	11	يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة	2.17	0.80	2	1.48	0.14
		متوسط الكفاية	25.37	6.85	22	3.30	0.002

يتبين من خلال الجدول (63) أن المستوى العام لكفاية التخطيط لدى أساتذة التكوين والتعليم المهنيين فوق المتوسط، بلغت قيمته 25.37 بانحراف معياري 6.85 بالمقارنة مع المتوسط الفرضي 22. كما تشير نتائج الجدول أن هذا الفرق جوهري عند 0.01، إذ قدرت قيمة ت 3.30 وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.002. مما يدل أن مستوى كفاية التخطيط فوق المتوسط.

أما فيما يتعلق بالمؤشرات الخاصة بكفاية التخطيط يظهر الجدول أن جميعها جاءت فوق المتوسط مقارنة بالمتوسط الفرضي 2، حيث تراوحت بين (2.17 – 2.44) بانحراف معياري لم يتجاوز 0.86 مما يعكس تقارب مستوى الأساتذة في المؤشرات، كما أن الفرق بين المتوسطين شهد في بعض الحالات دلالة إحصائية وفي البعض الآخر عدم دلالة، و نخص بالذكر منها (يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس، و يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة) المؤشران المذكوران كانا بمستوى متوسط، نظرا لدلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي غي الدال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، حيث قدرت قيمة اختبار ت للمجموعة الواحدة لكيلهما 1.54 ، 1.48 على الترتيب بدلالة 0.13، 0.14، مما يدل على مستوى متوسط في المؤشرين، أما باقي المؤشرات نظرا لدلالة الفقر بين المتوسطين، فجميعها تؤكد مستوى فوق المتوسط.

2) **كفاية التنفيذ**: لخصنا النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (64) يوضح تقييم شبكة الملاحظة لكفاية التنفيذ

البعد	الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار ت للعينة الواحدة	الدلالة
كفاية التنفيذ	12	يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه	2.33	0.73	2	3.02	0.004
	13	ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية	2.40	0.71	2	3.72	0.001
	14	يعرض أفكار الدرس بصورة بلغة واضحة يفهمها المتربص	2.57	0.72	2	5.36	0.00
	15	يجيد استخدام طريقة التدريس	2.24	0.71	2	2.30	0.026
	16	ينوع في طرائق التدريس	2.17	0.80	2	1.48	0.14
	17	يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة على السبورة	2.17	0.80	2	1.48	0.14
	18	يتدرج من السهل إلى الصعب أثناء تنفيذ الدرس	2.46	0.72	2	4.31	0.00
	19	يراعي الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة	2.20	0.75	2	1.77	0.08
	20	يكيف التعلم حسب حاجات المتكون	2.31	0.79	2	2.63	0.012
	21	يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب	2.13	0.78	2	1.13	0.26
	22	يستخدم السبورة بطريقة منتظمة	2.48	0.72	2	4.51	0.00
	23	يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة	1.77	0.82	2	1.81	0.07

	24	يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتربصين	1.68	0.82	2	2.54	0.07
	25	يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين	1.84	0.95	2	1.96	0.27
	26	ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه	1.77	0.82	2	1.81	0.07
		متوسط الكفاية	32.60	6.92	30	2.51	0.015

يتضح من خلال نتائج الجدول (64) أن مستوى كفاية التنفيذ لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين فوق المتوسط حسب قيمة المتوسط الحسابي 32.60 مقارنة مع المتوسط الفرضي 30، وبالرجوع الى قيمة اختبار "ت" للمجموعة الواحدة المقدرة 2.51وهي دالة إحصائيا عند 0.05، مما يؤكد على الفرق الجوهري بين المتوسط الحسابي والفرضي ويعكس مستوى فوق المتوسط لكفاية التنفيذ.

حيث سجلت نتائج الجدول متوسطات تتجاوز المتوسط النظري لمؤشرات كفاية التنفيذ تراوحت بين (2.17 – 2.57) بانحراف معياري لا يتجاوز 0.95 مما يعكس تقارب الأساتذة في مستوى أداء مؤشرات كفاية التنفيذ في حين أوضحت نتائج الجدول دلالة الفرق بين المتوسطين الذي يعكس أن المستوى فوق المتوسط، كما ويوجد بعض المؤشرات التي سجلت مستوى متوسط نظرا لعدم دلالة الفرق بين المتوسطين، وتتعلق بـ (ينوع في طرائق التدريس، و يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة على السبورة ، و يراعي الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة، و يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب،، و يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة، و يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين) حيث قدر الفرق بين المتوسطين على التوالي (0.17، 0.17، 0.20، 0.13 ، 0.23-، 0.16، 0.23-) وهي فروق غير جوهرية بالنسبة للمتوسط الفرضي، مما يؤكد أن مستوى أداء الأستاذ في الكفايات المذكورة متوسط.

3) **كفاية التفاعل الصفي**: نلخص النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (65) يوضح تقييم شبكة الملاحظة لكفاية التفاعل الصفي

البعد	الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار ت للعينة الواحدة	الدلالة
كفاية التفاعل الصفي	27	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين	2.17	0.88	2	1.34	0.18
	28	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح	2.06	0.75	2	0.59	0.55
	29	يحرص على المشاركة المتربصين داخل الفصل	2.28	0.89	2	2.16	0.03
	30	يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ	2.44	0.75	2	3.94	0.00
	31	النظام والهدوء في الصف	2.42	0.69	2	1.10	0.00
	32	يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات	2.02	0.75	2	0.19	0.84

	33	له القدرة على إدارة الصف	2.24	0.71	2	2.30	0.02
	34	يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فعالة (صحيحة)	2.33	0.79	2	2.80	0.00
		متوسط الكفاية	15.75	3.69	16	0.44	0.65

يظهر الجدول رقم (65) أن مستوى الأساتذة في كفاية التفاعل الصفي المتوسط نظرا لتقارب بين قيمة المتوسط الحسابي المقدرة بـ 15.75 ، مع المتوسط الفرضي 16، أما عن دلالة هذا الفرق البسيط والمقدر بـ 0.25 نجد انه غير دال إحصائيا عند 0.05، نظرا الى قيمة اختبار ت للمجموعة الواحدة التي قدرت بـ 0.44 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند 0.05، مما يعكس مستوى كفاية التفاعل الصفي للأساتذة متوسط.

حيث نلاحظ أن بعض المؤشرات جاءت بمستوى متوسط حسب قيمة اختبار ت للعينة الواحدة التي جاءت غير دالة عند مستوى 0.05 نخص بالذكر منها (يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين،و يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح، و يشجع المتربصين على المشاركة داخل الفصل) حيث سجلت هذه المؤشرات فرق بين المتوسطين لا يتجاوز 0.17، وكانت على الترتيب 2.14، 2.06، 2.02.

أما المؤشرات التي حظيت بمستوى فوق المتوسط بدلالة الفرق بين قيم المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي عند مستوى 0.05 كما هو موضح في الجدول، تمثلت في (يحرص على مشاركة المتربصين داخل الفصل ، و يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ، و النظام والهدوء في الصف ، و له القدرة على إدارة الصف)

4) **كفاية التقويم** : بعد معالجة النتائج، توصلنا الى النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (66) يوضح تقييم شبكة الملاحظة لكفاية التقويم

البعد	الرقم	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار ت للعينة الواحدة	الدلالة
كفاية التقويم	35	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية	2.28	0.78	2	2.46	0.01
	36	يوجه أسئلة واضحة الصياغة	2.26	0.80	2	2.21	0.03
	37	يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح	2.51	0.75	2	4.5	0.00
	38	المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية	2.44	0.75	2	3.94	0.00
		متوسط الكفاية	9.51	2.17	8	4.67	0.00

تبين نتائج الجدول (66) أن مستوى كفاية التقويم لدى الأساتذة جاءت بمتوسط حسابي 9.51 وانحراف معياري 2.17 ، وهي قيمة تكبر المتوسط الفرضي بفارق 1.51، التي تشير الى مستوى فوق المتوسط، كما تؤكد قيمة "ت" للعينة الواحدة هذا المستوى نظرا لدلالة الفرق بين المتوسطين، إذ قدرت قيمة ت 4.67 وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01، مما يعكس مستوى فوق المتوسط لكفاية التقويم لدى الأساتذة.

بعد عرض مستوى الكفايات التدريسية للأساتذة على مستوى الأبعاد، يمكن تلخيص النتائج على أساس متوسط العام للكفايات التدريسية في الجدول التالي:

الجدول رقم (67) يوضح متوسط الكفايات التدريسية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	اختبار ت للعينة الواحدة	الدلالة
كفاية التخطيط	25.37	6.85	22	3.30	0.002
كفاية التنفيذ	32.60	6.92	30	2.51	0.015
كفاية التفاعل الصفي	15.75	3.69	16	0.44	0.65
كفاية التقويم	9.51	2.17	8	4.67	0.00
المتوسط العام	83.23	19.63	76	3.79	0.003

يتبين من خلال الجدول (67) أن مستوى الكفايات التدريسية للأساتذة التكوين والتعليم المهنيين فوق المتوسط حسب قيمة المتوسط الحسابي البالغة 83.23 وانحراف 19.63، بالمقارنة مع المتوسط الفرضي المقدر بـ 76والتي أكدت قيمة اختبار "ت" دلالة هذا الفرق، حيث بلغت قيمة "ت" 3.79 وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01 مما يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية فوق المتوسط لدى أساتذة التكوين والتعليم المهنيين .

أما على مستوى أبعاد الكفايات التدريسية، يتضح من خلال الجدول أن الأبعاد الثلاثة التخطيط والتنفيذ والتقويم شهدت مستوى فوق المتوسط، ،طبقا لدلالة الفرق الجوهري عند مستوى دلالة 0.01 بين المتوسط الحسابي والفرضي .

في حين سجلت النتائج مستوى متوسط لبعد التفاعل الصفي، حيث أشارت النتائج فرق غير جوهري بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي (15.75 من أصل 16)، و طبقا لقيمة اختبار " ت" للمجموعة الواحدة والتي جاءت غير دالة إحصائيا عند 0.05.

2.II . **تقارير التثبيت للمفتشين** : ثم عرض نتائج الاختبار البيداغوجي المدرج في قائمة التثبيت على أساس النسبة المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا المقارنة بين المتوسط الحسابي والفرض بالاستعانة باختبار ت للمجموعة الواحدة والنتائج موضحة في الجداول التالية:

1/ الإختبار البيداغوجي: عد معالجة نتائج تقييم المفتشيين للاساتذة في الاختيار البيداغوجي توصلنا الى النتائج التالية:

الجدول رقم (68) يوضح نتائج تقييم المفتش التقني البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في الاختبار البيداغوجي

الرقم	عناصر التنقيط	قاعدة التنقيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار "ت"	الدلالة المعنوية	نسبة المئوية
01	التنشـــيط	**6**	**2.96**	**0.70**	**0.44**	**0.65**	**49.33**
02	الكفاءات والقدرات المهنية	**4**	**2.16**	**0.50**	**2.83**	**0.006**	**54**
03	سـيرورة الدرس	**4**	**2.003**	**0.56**	**0.052**	**0.95**	**50.07**
04	المراقبات – التقييمات	**3**	**1.64**	**0.43**	**2.95**	**0.04**	**54.66**
05	التحضـير للحصة التعليمية	**3**	**1.69**	**0.41**	**4.18**	**0.000**	**56.33**
	المجـــموع	**20**	**10.47**	**2**	**2.04**	**0.04**	**52.35**

يتضح من خلال الجدول رقم (68) أن اغلب مؤشرات أداء الأساتذة بمختلف رتب العينة المختارة (أساتذة متخصصين PSFEP1/2، وأساتذة التكوين المهني PEFP) فوق المتوسط نظرا لمتوسط الاختبار البيداغوجي المقدر بـ 10.47، و انحراف معياري البالغ 2، الذي يشير الى تشتت لأفراد العينة بدرجتين، حيث لوحظ اثناء المعالجة درجات لبعض للأساتذة تصل الى 12 و 13 من أصل 20، ويؤكد اختبار ت لعينتين أن الدرجة فوق المتوسط، لان الفرق بين المتوسطين النظري والحسابي المقدرين على التوالي (10 ، 10.47) كان دالا إحصائيا عند 0.05، كما تشير نسبة المتوسط 52.35% وهي قيمة فوق المتوسط.

أما على مستوى معايير الاختبار البيداغوجي، فنلاحظ أن المتوسط الحسابي لمهارة التنشيط قدر بـ 2.96 وهي قيمة اقل من المتوسط النظري البالغ 3 (2/6)، ما يؤكده نسبة المتوسط المقدرة بـ 49.33%، وبالرجوع الى قيمة اختبار "ت " بـ 0.44، وهي غير دالة إحصائيا، مما يؤكد أن أداء الأساتذة في مهارة التنشيط متوسطة.

في حين تشير النتائج المعروضة في الجدول على مستوى الكفاءات والقدرات المهنية أنها فوق المتوسط ما أكدته النسبة للمتوسط الحسابي 54 %، وقيمة المتوسط 2.16 بالمقارنة مع المتوسط النظري 2 (2/4)، كما أكدت قيمة اختبار ت لعينة واحدة المقدرة بـ 2.83 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

كما يتضح من خلال الجدول أن معيار التقييم لسيرورة الدرس، تلقى مستوى متوسط، نظرا لقيمة المتوسط الحسابي المقدرة بـ 2.003 بالمقارنة مع متوسط نظري مقدر بـ 2، كما تؤكد نسبة المتوسط ذلك إذ بلغت القيمة 50.07%، وأكدت قيمة اختبار ت لعينة واحدة عدم وجود فرق جوهري بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري، اذ قدرت قيمة "ت" بـ 0.052، وهي قيمة غير دالة عند 0.05.

أما على مستوى معيار المراقبات و التقييمات فحظيت بمستوى فوق المتوسط، على أساس قيمة المتوسط التي بلغت 1.64، بالمقارنة مع المتوسط النظري المقدر بـ (1.5)، وأكدته نسبة المتوسط المقدرة بـ54.66% بالإضافة الى قيمة اختبار ت لعينة واحدة المقدرة بـ 2.95 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يؤكد على وجود فروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري.

أما بخصوص التحضير الكتابي، نجد أن هذا المعيار شهد مستوى فوق المتوسط نظرا لقيمة المتوسط الحسابي المقدرة بـ 1.96، مقارنة بالمتوسط النظري (1.5)، كما نسبة المتوسط على نفس المستوى إذ بلغت 56.33% كما تؤكد قيمة اختبار "ت" لعينة واحدة وجود فرق دال بين المتوسط الحسابي ولمتوسط النظري مما يدل على مستوى فوق المتوسط، حيث قدرت قيمت "ت" بـ 4.18 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01.

2/ اختبار المحادثة

الجدول رقم (69) يوضح نتائج تقييم المفتش التقني البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في اختبار المحادثة

الرقم	عناصر التنقيط	قاعدة التنقيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت	مستوى الدلالة	نسبة المتوسط
1	القدرة على التحليل وجمع النتائج	4	1.95	0.55	0.67	0.50	49
2	التعبير – الإتصال	3	1.71	0.47	3.96	0.00	57
3	قيمة وبناء الأفكار	4	1.82	0.47	3.25	0.002	45.5
4	التحكم في الموضوع	3	1.63	0.54	2.65	0.01	54.66
5	التفتح الذهني.	2	1.56	0.52	10.36	0.00	78.5
6	النقد البناء ودقة الملاحظات	4	1.78	0.52	4.12	0.00	44.5
7	المجـــموع	20.00	10.48	2.01	2.09	0.04	52.4

الملاحظ من خلال الجدول أن تقييم المفتشين لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في اختبار المحادثة فوق المتوسط، وهو ما أكدته قيمة المتوسط الحسابي المقدرة بـ 10.48 مقارنةً بالمتوسط الحسابي المحدد بـ 10، كما أكدت نسبة المتوسط هذا المستوى من التقييم والمقدرة بـ 52.4%، ما أكده اختبار ت للعينة الواحدة، إذ نلاحظ انه يوجد فرق دال إحصائيا استنادا على قيمة " ت: البالغة 20.9 وهي دالة عند مستوى 0.05.

كما نلاحظ أن المعايير المستخدمة في تقييم اختبار المحادثة، تأرجحت بين تقيم متوسط وفوق المتوسط واقل من المتوسط، فحين نتفحص الجدول نجد معيار القدرة على التحليل وجمع النتائج حسب ما أشار إليه المتوسط الحسابي المقدر ب 1.95 بالمقارنة مع المتوسط النظري المحدد بـ2، تقييما متوسطا أكدته نسبة المتوسط البالغة 49%، وبالرجوع الى قيمة اختبار"ت" لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسطين (الحسابي والنظري) حيث بلغت قيمة "ت" 0.67 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05.

في حين لقي المعيارين قيمة وبناء الأفكار و النقد البناء ودقة الملاحظات تقييما من قبل المفتشين اقل من المتوسط، حيث نلاحظ أن المعيار الأول (قيمة وبناء الأفكار) قدر قيمة متوسطه الحسابي 1.82 بالمقارنة مع المتوسط النظري 2، وبالرجوع الى قيمة اختبر "ت" للمجموعة الواحدة قدرت بـ 3.25، وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01، مما يدل على وجود فروق بين المتوسطين لصالح المتوسط النظري، كما أكدت نسبة المتوسط 45.5%

بالإضافة الى معيار النقد البناء ودقة الملاحظات أشارت المحاضر أن مستوى الأساتذة اقل من المتوسط، بناءً على قيمة المتوسط الحسابي البالغة 1.78 مقارنة بقيمة المتوسط النظري والذي اثبت اختبار "ت" للعينة الواحدة دلالته لصالح المتوسط النظري، حيث قدرت قيمة "ت" 4.12 وهي دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، كما نسبة المتوسط ذلك من خلال النسبة المقدرة بـ 44.5%.

أما المعايير المتحصلة على تقييم فوق المتوسط، نلاحظ معيار المهارة – الاتصال،تحصل على متوسط حسابي 1.71 بالمقارنة مع متوسط نظري 1.5 وهذا الفرق بين المتوسطين اثبت دلالته باختبار "ت" للمجموعة الواحدة المقدرة بـ 3.96 وهي قيمة دالة عند 0.01، مما يدل على الفرق لصالح المتوسط الحسابي، كما تؤكد نسبة المتوسط ذلك بنسبة 57%.

كما وتشير نتائج الجدول على مستوى معيار التحكم في الموضوع ، أن مستوى الأساتذة في هذا المعيار استنادا لتقييم المفتشين مستوى فوق المتوسط، إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي 2.65 بالمقارنة مع المتوسط النظري1.5 كما يشير الجدول الى دلالة الفرق بين المتوسطين عند مستوى 0.01، لصالح المتوسط الحسابي، بالإضافة الى نسبة المتوسط المقدرة بـ 54.66 تشير الى أن مستوى تحكم الأساتذة في الموضوع فوق المتوسط.

بعد عرض النتائج فيما يخص شبكة الملاحظة وكذا تقرير المفتشين، يمكن تحديد الأداء المتوسط والضعيف للأستاذ وكذا الأداء فوق المتوسط في الجدول التالي:

الجدول (70) يوضح مستوى الأداء في مختلف محاور القياس لشبكة الملاحظة والاختبار البيداغوجي.

المحاور	الأداء المتوسط والضعيف	الأداء فوق المتوسط
كفاية التخطيط	تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج يصنف الأغراض البيداغوجية حسب مجالات التعلم (معرفية مهارية وجدانية) يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة	توفر المخطط السنوي(الفصلي) للبرنامج التكويني وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس) يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس. يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص
كفاية التنفيذ	ينوع في طرائق التدريس. يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة على السبورة يراعي الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة. يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتربصين / يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين / ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه	يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعي يعرض أفكار الدرس بصورة بلغة واضحة يفهمها المتربص يجيد استخدام طريقة التدريس يتدرج من السهل إلى الصعب أثناء تنفيذ الدرس يكيف التعلم حسب حاجات المتكون يستخدم السبورة بطريقة منتظمة
كفاية التفاعل الصفي	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات	يحرص على المشاركة للمتربصين داخل الفصل. يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ النظام والهدوء في الصف له القدرة على إدارة الصف يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فعالة (صحيحة)
كفاية التقويم		يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية يوجه أسئلة واضحة الصياغة يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية
الاختبار البيداغوجي	التنشـــيط سـيرورة الدرس	الكفاءات والقدرات المهنية المراقبات — التقييمات –التحضير للحصة التعليمية

3. **عرض نتائج التساؤل الثالث:** ينص التساؤل على:

ما الاحتياجات التدريبية البيداغوجية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين حسب تصورات الأساتذة المتكونين عند مباشرتهم التكوين ؟

للإجابة على التساؤل حاولنا ملامسة الواقع الميداني واشتقاق الاحتياجات التدريبية بأكثر من مصدر، مستعنين بذلك على الملاحظة، والمدخلات المهنية، والأدوار المهنية، وبطاقة الاحتياجات التدريبية. والنتائج موضحة على النحو التالي:

3 .1. **الاحتياجات طبقا لنتائج الملاحظة:** تمت الملاحظة على مجموعة من المهارات الأساسية التي تندرج ضمن الكفايات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ،و التقويم، والتفاعل الصفي) بعد الزيارات لستة تخصصات مختلفة (الكتروتقني المستويين الثالث والرابع، السكرتاريه، التوثيق والأرشيف، التبريد والتكييف، الخراطة، الإعلام الآلي) بأكثر من مؤسسة تكوينية على مستوى ولاية تيارت.

أ) **على مستوى التخطيط:**

- الاختلاف في عنصر كتابة الأغراض البيداغوجية والبعض يسميها الأهداف، على السبورة من عدم فعل ذلك، كما يظهر الاختلاف في ضرورة قراءتها من قبل الأستاذ والمتربص، وعدم قراءتها.
- التقسيم الثلاثي للسبورة ،كل قسم مخصص لجزء معين و محرم الكتابة عليه إلا ما خصص له.؟
- اغلب الحصص لم يكن مخطط الدرس موجود، عند الاستفسار عن الأمر يبررون بأنه محضر وموجود لكن التقيد به وتواجده أمامه في حالة وجود زيارات تفتيشية فقط.

ب) **على مستوى التنفيذ:**

- غياب عنصر التهيئة للدرس، بعض الدروس الدخول مباشرة في الدرس.
- الاعتماد على طريقة واحدة في التدريس (المحاضرة، أو المناقشة، العمل ضمن أفواج)
- نقص استعمال وسائل الإيضاح.

ت) على مستوى التفاعل الصفي:

- اغلب نماذج التواصل أحادية (معلم – متعلم) .

ث) **على مستوى التقويم:**

- أشكال التقييم تعتمد على طرح السؤال وإجابات المتربص.

- لم نلحظ أي تكليف للمتربصين بواجبات منزلية.
- غياب التغذية الراجعة

بعض الملاحظات المهمة :

- توجد بعض الدواعم البيداغوجية التي تساهم في توفير التأطير المناسب للأساتذة الجدد أو حتى القدامى او من هم بأمس الحاجة الى من يساعدهم على التكيف مع منصب العمل، وتعلم متطلبات التدريس أو الجديد على مستوى المجال التربوي، غير أن خبرتنا في الميدان لمدة ثلاث سنوات لم تشهد أي تنظيم لدورة استثنائية تكوينية أو أي تنظيم لأيام دراسية بيداغوجية لا من قبل المفنشين البيداغوجيين ولا من قبل أساتذة متخصصين على الرغم من الإشارة إليها في ادوار كل من مفتشي التكوين والأساتذة المتخصصين.
- كما لوحظ غياب مفهوم التعلم الذاتي والبحث و حب الاستطلاع لدى أساتذة التكوين والتعليم المهنيين غير متطلعين الى البحث في احدث البيداغوجيات و النظريات على الرغم من اقدمية العمل من منطلق المناقشات مع الأساتذة حول طرائق التدريس، استراتيجيات التقويم، الإدارة الصفية...الخ
- دورات تحسين المستوى قائمة على عناوين مبرمجة من قبل معاهد التكوين المهني، ليختار الأستاذ ما يناسبه كموضوع، وليس تدريب قائم على احتياجات الأستاذ أو المؤسسة.

3 .2. **نتائج الاحتياجات وفقا للمدخلات المهنية:** الهدف من المدخلات المهنية الاستفادة من خبرة الأساتذة ورؤساء المصالح والمفتشين ومديري المديريات، بالتركيز على احتياجات تدريبية واقعية من وجهة نظرهم ، و أهم النقائص التي يرونها في البرنامج الحالي وكذا مقترحات لبرنامج جديد، وبعد تحليل المقابلات توصلنا الى أهم النقاط إلى يجب التركيز عليها في برنامج مقترح على النحو التالي:

- ✓ التركيز على المهام البيداغوجية في أدائه لأدواره بالشكل الصحيح.
- ✓ تنمية الدافعية للأستاذ المتكون للأداء بشكل فعال.
- ✓ تحسيسه بحساسية القطاع ودوره الفعال في المجتمع وتغيير النظرة الدونية حول القطاع.
- ✓ تعريفه بالمهام الموكلة إليه في مختلف الجوانب الإدارية، التقنية، البيداغوجية.
- ✓ التكفل بالمتربص من خلال فهم المرحلة التي يمر بها المتربص وما متطلباتها.
- ✓ توعية الأستاذ المتكون بضرورة المراقبة الدورية والصيانة للأجهزة.

- ✓ توظيف الوسائل التعليمية وكذا التكنولوجيا الحديثة في التكوين.
- ✓ تدريب الأستاذ على التحكم وضبط الصف.
- ✓ ضرورة توظيف أساليب التعزيز في عملية التعلم.
- ✓ تدريب الأستاذ على فنيات التقويم
- ✓ التركيز على كيفية بناء اختبارات تحصيلية وأدائية.
- ✓ تعريفه بالجوانب القانونية للقطاع، وكذا المتعلقة به كأستاذ منتمي للقطاع.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية في تحقيق الأهداف وليس العمل مع الفئات المتفوقة.

3.3. **نتائج الاحتياجات وفقا لتحليل المهنة:** بعد الاطلاع على المهام الموكلة للأستاذ من الناحية القانونية او التشريعية، والاستفسار عن المهام التي يقوم بها الأستاذ على ارض الميدان بتصريح منهم، خلصنا الى تصنيف المهام الى ستة مهام مقسمة الى (البيداغوجية، والتربوية، والسيكولوجية، والتنسيقية ، والإدارية، والتقنية) التي تدخل ضمن وظيفة أستاذ التكوين والتعليم المهنيين وتتصنف على الشكل التالي:

1. **المهام البيداغوجية:** تتمثل المهام البيداغوجية في النقاط التالية:

- تخطيط للدروس، تنفيذ الدرس، التقويم، التفاعل الصفي.
- تحضير الامتحانات .
- المشاركة في المجالس التنسيقية البيداغوجية.
- تحضير المحاضر الأولية للمداولات الفصلية والنهائية للمتربصين

2. **المهام التربوية:**

- المواظبة والانضباط للمتربصين.
- متابعة حضور وغياب المتربصين
- المشاركة في نشاطات تربوية و ثقافية
- التنظيم والتأطير والتقييم لدورات التكوين في الوسط المهني.
- متابعة سير أعمال و بحوث المتربصين للتخرج.
-

3. **المهام السيكولوجية:**

- التكفل النفسي و التربوي بالمتربص داخل قاعة الفصل.
- محاولة البحث في المشاكل المتربص (الغيابات – المستوى المتدني للمتربص من خلال مقابلة مع المتربص واولياء الامور).

4. **المهام التنسيقية:**

- المشاركة في تنظيم المسابقات والامتحانات والاختبارات المهنية.
- المشاركة في تنظيم وتأطير التربصات وتحسين المستوى لأساتذة التكوين المهني
- المشاركة في النشاطات التربوية والثقافية
- المشاركة في اللجان البيداغوجية التنسيقية للدورات التكوينية.
- الحوار البناء والمتكامل والمعاملة الحسنة بين الزملاء.

1. المشاركة في إعداد البرامج ومراجع التكوين والتعليم المهنيين.

- المشاركة في أعمال الدراسات والبحث التقني والبيداغوجي

5. **المهام الإدارية**

- تسليم الوثائق الإدارية في أجالها المحددة (الدفتر اليومي، محاضر التقييم للامتحانات، مواضيع الامتحانات)
- تكوين الملف البيداغوجي للمتربص
- تجنب التأخير والغيابات وتقديم التبريرات في وقتها
- التواصل مع الإدارة بطرق إدارية تقنية.

6. **المهام التقنية :**

- الحرص على توفير بيئة تعليمية نظيفة آمنة.
- صيانة ومراقبة الأجهزة والمعدات التكوينية داخل ورشة العمل.
- تحضير بطاقة الاحتياجات من مواد الخام .
- تحضير بطاقة مشروع المؤسسة.

3 .4. نتائج الاحتياجات وفقا لبطاقة الاحتياجات التدريبية:

للإجابة على التساؤل تم تقدير درجة الاحتياجات التدريبية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالاعتماد على المتوسط المرجح، والنسبة الموزونة، والمحددة على النحو التالي:

درجة الاحتياج ضعيفة جدا [20 %– 36 %[

درجة الاحتياج ضعيفة [36 %– 52 %[

درجة الاحتياج متوسطة [52 %– 68 %[

درجة الاحتياج كبيرة [68 %– 84 %[

درجة الاحتياج كبيرة جدا [84 %– 100 %]

النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (71) يوضح نسبة الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر الأستاذ المتكون.

الرقم	البعد	الاحتياجات التدريبية	متوسط المرجح	النسبة الموزونة	التقدير
1	بعد معرفي	وضع خطة للقيام بعملية التدريس	4.15	% 83	درجة كبيرة جدا
2		كيفية استثمار الوقت في عملية التدريس (إدارة الوقت)	4.04	%80.8	درجة كبيرة جدا
3		التعرف على مهارات التدريس	4.06	%81.2	درجة كبيرة جدا
4		اكتساب مهارات تصميم الدرس	4.08	%81.6	درجة كبيرة جدا
5		اكتساب مهارات التواصل الفعالة بين طرفي العملية التكوينية	4.05	%81	درجة كبيرة جدا
6		اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية	4.04	%80.8	درجة كبيرة جدا
7		الإلمام بأساليب التقويم الشامل للمتربص	3.76	%75.2	درجة كبيرة
8		كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم (الاختبارات)	4.31	%86.2	درجة كبيرة جدا
9		تطبيق المفاهيم التربوية الحديثة في التكوين المهني	3.98	%79.6	درجة كبيرة

10		التعرف على الخصائص النفسية والفكرية للمتربصين	4.16	%83.2	درجة كبيرة جدا
11		التعرف على كيفية مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين	4.24	%84.8	درجة كبيرة جدا
12		إدراج المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس	4.21	%84.2	درجة كبيرة جدا
البعد المعرفي			4.09	%81.8	الرتبة 2
13	بعد مهاري	استخدام طرائق التدريس المناسبة لكل موضوع	4.09	%81.8	درجة كبيرة جدا
14		اكتساب مهارات اللازمة لتخطيط المواقف التعليمية التعلمية بطريقة صحيحة	4.04	%80.8	درجة كبيرة جدا
15		صياغة الأهداف بصورة سلوكية واضحة	4.03	%80.6	درجة كبيرة جدا
16		اختيار الوسائل التعليمية المناسبة في عملية التدريس	4.03	%80.6	درجة كبيرة جدا
17		تصميم الدرس باستخدام تقنيات حديثة في التعليم	3.96	%79.2	درجة كبيرة
18		اكتساب كفاية تقويم المتربصين	4.01	%80.2	درجة كبيرة جدا
19		كتساب مهارة تحليل نتائج الامتحانات	3.67	%73.4	درجة كبيرة
20		التعامل مع مشكلات المتربصين	4.03	%80.6	درجة كبيرة جدا
21		التدرب على إثارة الدافعية لدى المتربصين.	4.01	%80.2	درجة كبيرة جدا
22		إتقان الإعلام الآلي	4.02	%80.4	درجة كبيرة جدا
23		التحكم في صيانة الأجهزة والوسائل التعليمية	4.01	%80.2	درجة كبيرة جدا
البعد المهاري			3.99	%79.8	الرتبة 3
24	اتجاهات	تنمية الأساليب الفعالة لتشجيع المتربصين لدى الأستاذ	4.17	%83.4	درجة كبيرة جدا
25		تنمية الاتجاهات الايجابية للأساتذة نحو التكوين المهني	4.04	%80.8	درجة كبيرة جدا
26		تعزيز بناء علاقات ايجابية مع المتربصين	4.10	%82	درجة كبيرة جدا
27		تنمية القوانين والتشريعات الخاصة بالتكوين لدى الأستاذ المكون	4.10	%82	درجة كبيرة جدا
بعد الاتجاهات			4.10	% 82	الرتبة 1

نلاحظ من خلال الجدول أن هناك اتفاقا بين أساتذة التكوين المهني على أهمية الاحتياجات التدريبية المدرجة في البطاقة حيث تراوحت الاحتياجات بين تقديرين احتياج كبير جدا واحتياج كبير بنسبة تتراوح بين (73.4 – 86.81)، كما نلحظ تفاوتا ليس بالكبير حول نوعية الاحتياجات، حيث نلاحظ أن اكبر الاحتياجات التدريبية هي تلك المتعلقة بتنمية الاتجاهات بمتوسط 4.10 ونسبة متوسط 82 % ، من خلال تأكيدهم على ضرورة تنمية الأساليب الفعالة لتشجيع المتربصين بنسبة 83.4% كمرتبة أولى تتبعها تعزيز بناء العلاقات الايجابية مع المتربصين بنسبة 82 %، بعدها تنمية اتجاهاتهم حول قطاع التكوين المهني بمتوسط بنسبة 80.8%.

في حين نجد أن الاحتياجات المعرفية جاءت في المرتبة الثانية بنسة 81.8 % ، حيث كانت معظم الاحتياجات بدرجة كبيرة جدا تمحورت حول كفايات التدريس (تخطيط،وتنفيذ ،وتفاعل صفي، وتقويم) إذ شهدت الاحتياجات النسبة العالية المقدرة بـ 86.2% على مستوى إعداد وتطبيق أدوات التقويم، تتبعها معرفة كيفية مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين بنسبة 84.8%، وليس ببعد عن هذه النسبة قدر الاحتياج حول أهمية إدراج المقاربة بالكفاءات بنسبة 84.2% ، كما تصدر في الاحتياج بدرجة كبيرة كيفية وضع خطة للقيام بعملية التدريس و أهمية التعرف على الخصائص النفسية والفكرية للمتربصين بنسبة 83 % و 83.2% على الترتيب. في نفس درجة الاحتياج بدرجة كبيرة جدا نلحظ اهتمام الأساتذة حول معرفة مهارات التدريس، ومهارات تصميم الدرس بنسبة 81.6% ، 81.2% على التوالي.

كما يبدو من الجدول أن هناك احتياجات تدريبية ذات احتياج كبير ، في مجال تطبيق المفاهيم التربوية الحديثة في التكوين المهني بنسبة 79.6%، و الإلمام الشامل بأساليب التقويم للمتربص بنسبة 75.2%.

كما يتضح من خلال الجدول أن المجال المهاري للاحتياجات التدريبية تلقى تقدير احتياج بدرجة كبيرة بنسبة 79.8%، أما بخصوص المهارات التي تتعلق بهذا المجال نجد استخدام طرائق التدريس المناسبة لكل موضوع بنسبة 81.8%، و صياغة الأهداف، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة ،و التعامل مع مشكلات المتربصين، وإتقان الإعلام الآلي والتحكم في صيانة الأجهزة والوسائل التعليمية بنسب متفاوتة بتقدير الاحتياج بدرجة كبيرة جدا بمتوسط محصور بين (4.01- 4.04) أي بنسبة محصورة بين (80.2% - 80.8 %) ، في حين نجد مهارة تحليل نتائج الامتحانات لقيتا تقديرا من قبل الأساتذة لا يتجاوز 73.4% بمتوسط 3.67 ما بوزان احتياج كبير بالمقارنة مع الاحتياجات الأخرى.

4. **عرض نتائج التساؤل الرابع:** ينص التساؤل على ما يلي :

ما البرنامج المقترح للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين؟.

بعد عرض نتائج التساؤلات السابقة، حول تقييم البرنامج التطويني الحالي، وكذا أداء أساتذة التكوين، ورصد الاحتياجات التدريبية بمختلف المصادر (من وجهة نظر العينة، وكذا الملاحظة، وتحليل المهام، والمدخلات المهنية بالاستعانة بخبرة الأساتذة والمفتشين ورؤساء المصالح) وكذا الدراسات السابقة حول الاحتياجات التدريبية مثل **كنعان** (2009) و احتياجات المعلم كما حددها المجلس الأوروبي (European commission,2013) تأسيسا على كل ما تقدم فانه يمكن إبراز التصورات التي يمكن أن تكون منطلقا في تصميم البرنامج المقترح في تكوين الأستاذ بيداغوجيا على النحو التالي:

- التأكيد على المرونة في البرنامج من خلال قياس احتياجات التدريبية للأستاذ المتكون في كل دورة تكوينية لتفادي التكرار وكذا المرونة في إضافة وحذف أي مكون في البرنامج .
- مكونات البرنامج تتشكل حسب نقاط التشارك والانتماء بينها فمنه ما هو بيداغوجي ،و منهجي و ثقافي، ومنها ما هو تقني، لذلك نقترح تبني مصطلح الوحدات التكوينية على أساس أنها عدد من المقاييس أو المواد لها نفس الهدف
- ضرورة التأكيد على تبني النظام التكاملي مع ضرورة تحقيق التنسيق بين المكونات من خلال دمج بعض المقاييس المجزاة في البرنامج المعتمد حاليا خاصة البيدغوجية العامة والتطبيقية في إطار ما يسمى بالكفايات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، والتفاعل الصفي، والتقويم)
- أن يضاف الى برنامج موضوعات جديدة غير مدرجة في البرنامج الحالي تسعى الى تنمية اتجاهات وقيم الأستاذ حيال المهنة التي يقوم بها كمقياس تشريع العمل وأخلاقيات المهنة
- التركيز على التربص التطبيقي كمدخل أساسي لتعريف الأستاذ المتكون بكيفية سير العملية، وكذا التأكيد على ضرورة تحمل الأستاذ المسؤولية الكاملة أثناء أدائه التربص.
- ضبط عملية التربص التطبيقي من خلال دليل التربص المحدد للأدوار التي يقوم بها الأستاذ داخل المؤسسة المتربص بها والتدوين للملاحظات والمشاركات والممارسات التي يقوم بها و تقييمها.

- التقويم من خلال إتباع نظام التقييم بالأرصدة (الرصيد) القائم على فكرة أن يكون لكل مقياس رصيد حسب أهمية المقياس وحجمه الساعي، وحصوله على الرصيد في حال المادة مكتسبة إذا كانت العلامة المحصل عليها تساوي أو تفوق 20/10، حتى نتجنب مبدأ التعويض بين كل المواد المدرجة في البرنامج.

- الحاجة الى تحديد أهداف دقيقة وواضحة في تكوين الأساتذة، وتحديد الكفايات المطلوبة، والعمل على تدريبهم عليها، لذلك تعد حركة الكفايات الاتجاه الأنسب في تصميم البرنامج لأنها تركز على الكفاءات المتوقع أن يظهرها الأستاذ في نهاية البرنامج.

- التركيز على دور الأستاذ المتكون في البرنامج من خلال التنويع في طرق التكوين، بالإضافة الى إدراج الأعمال التطبيقية المرافقة للمحاضرة في مختلف المقاييس المبرمجة في البرنامج.

سنحاول عرض البرنامج ضمن الخطة التالية:

خطة عرض البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح

1.الحاجة الى البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح

2.الفئة المستهدفة

3.مدخل البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح

3-1- تعريف البرنامج المقترح القائم على الكفايات

3-2- رسالة المعهد:

3-3-**رؤية البرنامج:**

3-4- مبادئ البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

3-5- مميزات البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح

3-6- أسس البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح.

4- خطوات تصميم البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

الخطوة الأولى : تحديد الاحتياجات التدريبية

الخطوة الثانية : تصميم البرنامج التكوين البيداغوجي

1). تحديد الأهداف (الهدف العام، الأهداف التفصيلية)

2) محتوى البرنامج

2). 1. تحديد محتوى البرنامج

2). 2. تحديد درجة العمق في عرض الموضوعات

2). 3. تحديد التتابع للموضوعات في البرنامج

3) . الحقائب التدريبية ومواد التقييم

4) **مواد التقييم**

5) المدربون

6) **مكان التدريب**

7) الزمن

8) المتدربون

9) مستلزمات التكوين

10) أساليب التكوين

11) التربص التطبيقي

12) نظام التقييم المقترح للبرنامج:

الخطوة الثالثة : متابعة البرنامج البيداغوجي

الخطوة الرابعة: قياس فعالية البرنامج التكوين البيداغوجي (المستوى الأول: الاكتساب acquisition - **المستوى الثاني:رضا المشاركين satisfaction – المستوى الثالث: نقل الاكتساب (transfert) –** المستوى الرابع : الأثرImpact)

وفيما يلي عرض مفصل للخطوات المذكورة ضمن خطة عرض البرنامج :

1. **الحاجة الى البرنامج** :

- **وجود فجوة كبيرة بين الأداء الحالي والأداء المتوقع:** نظرا للفرق بين واقع الأداء الحالي للأستاذ والمأمول تأتي الحاجة الى وضع هذا البرنامج لسد النقائص الموجودة ، هذا ما أكدته الدراسات مثل دراسة "حيرش" (2005)، دراسة "قبلي" (2012) ودراسة "عمرية" (2003) ودراسة "سامعي: (2010) " العمري" (2005)
- **العمل على تلبية احتياجات الأستاذ:** بضبط الأهداف العامة والتفصيلية التي يقوم عليها البرنامج التكويني.
- **مواكبة التطور التكنولوجي:** الحرص على النمو المهني للمعلم لمواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس من خلال التكوين البيداغوجي الفعال القائم على احتياجات الأساتذة.
- **ضمان جودة التكوين** :الأساتذة بحاجة الى تكوين وتدريب قائم على احتياجاتهم مضبوط بدقة في اقل وقت وجهد وتكلفة لأداء مهامهم بشكل فعال.
- **الحاجة إلى الفعالية في البرامج التكوينية:**لضمان الأثر في التكوين في مواقع العمل الحقيقية وليس فقط في فترة التكوين ،واكتساب المهارات اللازمة لأداء مهامه، وضمان اثر التكوين على إنتاجية المؤسسة.
- **الحاجة إلى القياس و التقييم الفعال** : الحكم على ما حققه الأستاذ من خلاله التحاقه بالتكوين البيداغوجي، وضبط أدوات لقياس الفعالية.
- **الحاجة الى ضبط عملية التربص التطبيقي:**نظرا الى غياب المتابعة في التربص التطبيقي، كانت الحاجة الى برنامج يضبط عملية التربص التطبيقي من خلال دليل يخص المكون انثاء تربصه.
- **التسرب المهني:** تتزايد نسب التسرب المهني من المؤسسات التكوينية، وكذا نقص كفاءة الخريجين من مؤسسات التكوين والتعليم المهنيين.
- **المصداقية في التقييم:** من خلال اعتماد نظام الأرصدة في التقييم في قياس حجم العمل المستوجب لبلوغ الأهداف الخاصة بكل وحدة (مقياس)، بحيث يتحصل الأستاذ المتكون على الرصيد المخصص للوحدة بمجرد حصوله على المعدل 21/10.
- **محاولة الوصول الى برنامج تكويني يعتمد على تطوير مهارات الأستاذ التدريسية والتقنية والمنهجية والعملية في ضوء الإعداد وفق الكفايات.**

2. **الفئة المستهدفة:** العينة المعنية بهذا البرنامج أساتذة التكوين والتعليم المهنيين متحصلين على مناصب عمل جديدة حاملين لشهادة ليسانس أو شهادة مهندس دولة في تخصص ما من التخصصات المدرسة بالتكوين المهني.

3. مدخل البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

تعددت الاتجاهات التي تسعى الى إعداد المعلم من خلال حركة الكفايات، أو حركة النظم، أو حركة التكوين عن بعد، أو على حركة التدريس المصغر..)، لكن وقع اختيارنا على النظام القائم على الكفايات، نظرا لعدة اعتبارات أهمها:

تقوم الحركة على أساس تطوير الأداء، بحيث على كل معلم أن يحقق أهدافه من خلال مجموعة المعارف والمهارات والقيم، وتحقق الهدف مرتبط بإتقان الكفاية ، كما أنها تحدد المحاور التي تدور ضمنها الكفاية المطلوب تحقيقها

كما أن اختيارنا لحركة الكفايات نظرا للأسس التي تقوم عليها، من حيث الأهداف السلوكية الذي يساعد على إحداث التغيير في سلوك المتعلم، وهو ما نسعى الى تحقيقه من البرنامج، إحداث تغييرات في مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات.

تقوم الحركة على خطة للبرنامج التدريبي وهي عبارة عن أبعاد تمثلت في التخطيط للتعليم، واختيار المحتوى، وتنظيمه واستخدام الوسائل والأساليب، والتقويم لتحقق الأهداف.

كذلك مبدأ المسؤولية، فالمعني بالتكوين ملزم بتحقيق الأهداف، وفي حالة عدم تحققها يتعرض للمساءلة والمحاسبة.

كما أن هدفنا تقييم فعالية البرنامج المرتبطة بتحقق الأهداف النهائية من جهة، ترجمة هذه الأهداف الى سلوكيات يمكن ملاحظتها وتأثيرها على ارض الواقع، وهو ما تدعو إليه الحركة.

إن هدف البرنامج إكساب الأستاذ مجموعة من المهارات والمعارف وتنمية الاتجاهات لممارسة المهنة بفعالية وهو ما تعتبره الحركة الضرورة الأولى من الكفايات.

(حديد ، 2008) (بواب ، 2013)

لذلك من ابرز السمات البارزة للبرامج القائمة على الكفايات أنها تركز على الأداء ، التأكيد على نتائج عملية التعليم بدلا من العناية بالمعرفة والتدريب هذا ما يؤكد أن عملية التقويم لابد أن تكون عملية أكثر منها نظرية هذا ما اتجه إليه الكثير من الباحثين أن يكون البرنامج مزودا بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم كما يرى (عبد السميع وحوالة ،2005 : 26) أنّ برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات ترتكز على أربعة عناصر:

1- تحديد الكفايات المطلوبة من المعلّم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقّق المعلّم منها.

2- تدريب المعلّم على الأداء والممارسة وليس على أساس المعارف النظرية.

3- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محدّدة تساعد المعلّم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

4- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتمّ بموجبه تقويم كفايات المعلّم.

3. 1. تعريف البرنامج المقترح القائم على الكفايات:

مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يكتسبها أستاذ التكوين والتعليم المهنيين بعد التعرض للبرنامج المصمم على أساس الكفايات في شكل خمس وحدات تكوينية ، البيداغوجية تركز فهمم بيئة التعلم وتطبيقيات نظريات التعلم في الوسط التربوي، وكذا الفهم والاضطلاع بمهام الأستاذ من خلال أربع كفايات، كفاية التخطيط، والتنفيذ و التفاعل الصفي والتقويم، والوحدات الاستكشافية التي تزيد من مستوى الأستاذ الثقافي حول القطاع المهني و قوانين المهنة وأخلاقياتها ، بالإضافة الى الوحدات المنهجية تسعى الى تدريب الأستاذ على خطوات وضوابط العمل كخطوات إعداد البرامج وتحيينها وخطوات إعداد مشروع المؤسسة، إضافة إلى خطوات إعداد البحث العلمي، والوحدات الأفقية من خلال الكفايات التكميلية لمساعدة الأستاذ على التواصل الإداري ،و الوحدات العملية التي تسهم في الالتحام بين الجانب النظري والتطبيقي من خلال الممارسات العملية في التربص، تقدم في شكل محاضرات وإعمال تطبيقية و ورشات عمل وزيارات ميدانية بمختلف الوسائل التعليمية في غضون ثلاثة اشخر للجانب النظري، وشهر للجانب التطبيقي، ليتم تحديد درجة اكتسابه للبرنامج من خلال الإقرار بنجاح على أساس حصوله على الرصيد 30 المتبوع بالحصول على رصيد في كل وحدة من الوحدات المحددة في البرنامج، والمرفق بأدوات قياس فعالية البرنامج بأربع مستويات (الاكتساب،و الرضا و نقل الاكتساب، والأثر).

3. 2. رسالة المعهد:

تهيئة معاهد تكوين المكونين للوفاء بمتطلبات ومعايير الجودة في تكوين الأساتذة،وقيادة عملية التحسين المستمر لأداء الأستاذ وكسب الثقة في نوعية التكوين من خلال فعالية اكبر في تحقيق النمو المهني للأستاذ، وتحقيق أهداف البرنامج بما ينسجم مع السياسات والاستراتيجيات الموضوعة.

3. 3. رؤية البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

أفضل معاهد التكوين البيداغوجي لتحقيق التطوير ،وتنويع وسائل التدريس والياته والبحث عن أنجع الوسائل لحل المشكلات سواء كما أو كيفا والعمل على تنمية وتطوير الأداء البيداغوجي وفق معايير مضبوطة محددة.

3. 4. مبادئ البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

- الغرضية: نابع من احتياجات الأساتذة وملبيا لها.
- الاستمرارية: التدريب مستمر باستمرار عمل الأستاذ لمواكبة التطور.
- الواقعية: التكوين موجه للأساتذة بهدف إكسابهم الكفايات التدريسية اللازمة، ينطلق هذا البرنامج من إمكانات بشرية ومادية واقعية (المتاحة) لمساعدة الأساتذة على حل مواجهة الموقف الواقعية في عملهم.
- الملاءمة: يقوم البرنامج على أساس احتياجات الأستاذ ومناسبا لقدراته وميوله، كما يراعي الفروق الفردية بين الأساتذة.
- الدينامية ومرونة: يمكن تعديل بالزيادة أو الحذف حسب احتياجات الأساتذة.

3. 5. مميزات البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

1. قائم على احتياجات الأستاذ.
2. يتوفر على أدوات لقياس أداء الأستاذ داخل قاعة الدرس.
3. يقدم المحتوى على شكل وحدات تكوينية أساسية، منهجية، استكشافية، أفقية و عملية بحجم ساعي يتوافق مع الكفايات المتوقع اكتسابها.
4. يقترح بعض المقاييس التي يرى الأساتذة أهمية إدراجها ودمج بعض المواد لضرورة ذلك.
5. يتضمن كتيبات ودليل التدريب للمواد المقترحة في البرنامج.
6. أساليب التكوين والطرائق المقترحة تبعث روح التعلم والتجديد في البرنامج
7. إدراج نظام جديد للتقويم مستمد من نظام ل م د وهو نظام الرصيد Credit .
8. برمجة تطبيق (application) مشابه لتطبيق نظام ل م د لمتابعة سير التكوين البيداغوجي طيلة فترة التكوين واستخراج الوثائق الرسمية اللازمة.
9. تصميم دليل التربص التطبيقي وضوابطه للسير الحسن للتربص حسب المراحل الأربعة المقترحة.
10. نظام المتابعة القائم على التعلم عن بعد بإنشاء منتدى او حساب للتواصل لتعزيز التعلم الذاتي للمتكون.
11. اقتراح أدوات لقياس فعالية البرنامج بعد تطبيقه.
12. أساليب التقويم في البرنامج متنوعة ومتعددة على أساس تقويم النظري + الأداء + التربص الميداني.

13. إمكانية تطبيق البرنامج على مستوى كل ولاية خاصة في حالة عدد المتكونين اكبر وذلك بمراكز منتدبة وفريق عمل مقترح من مديريات التكوين يتميزون بالكفاءة.

3. 6. أسس البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح: تم تصميم البرنامج من منطلق الأسس التالية:

1) الأساس الفلسفي: يركز الأساس الفلسفي للبرنامج على الأستاذ المتكون باعتباره العنصر الرئيس في العملية التكوينية ، و يساهم في بناء المجتمع والمحافظة على مكتسباته، وباعتبار العملية التعليمية التعلمية معقدة ذات جوانب متعددة، لذلك تختلف الرؤية لتكوين الأستاذ وتتعدد التصميمات أو النماذج التدريبية بالاعتماد على اتجاهات عالمية معاصرة في مجال تربية المعلمين من أهمها الأنموذج القائم على الكفايات الذي يركز على المهارات المتوقع أن يقوم بها الأستاذ المتكون بعد إتمامه البرنامج، وذلك بعد تحديدها تحديدا دقيقا ثم يتم اختيار وسائل وأساليب لتنفيذها من بينها التعليم المصغر، التعليم المبرمج...الخ. وإحداث بدائل متطورة في تكوينه مستفدين من الفلسفة الوجودية.

2) الأساس النفسي: النهوض بشخصية الأستاذ المتكون وتلبية حاجاته المهنية والشخصية المختلفة بما يحقق لديهم الارتقاء والنمو المهني، من خلال إكسابه المعارف والمهارات والخبرات والاتجاهات التي تتوافق وقدراتهم والاستفادة من النظريات النفسية التربوية من خلال الطرق والأساليب مستعينين بمختلف النظريات في تطبيق ذلك مثل نظرية **سكنر** والتعليم المبرمج ، التفاعل بين حاجات العلم والمجتمع نظرية **جون ديوي**. التعلم بالملاحظة و النمذجة، و لعب الأدوار، حتى يصبح الأستاذ مشاركا فعالا في العمل

3) الأساس المعرفي: الجوانب المعرفية و المهارية لتكوين المعلم في عدة مجالات مركزين على الكفايات التدريسية لتعلم مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس، وكيفية التواصل مع المتربصين والتكفل بالحالات الخاصة وكيفية تطبيق نظريات التعلم والمفاهيم النفسية في مجال التكوين للمتعلم، وكذلك إنماء شخصية المعلم المتدرب بتعريفه أخلاقيات المهنة وتشريع وقانون العمل، وكيفية تعديل وتحبين وإعداد البرامج...الخ.

4) الأساس الاجتماعي:أن يضع البرنامج في اعتباره خصائص المجتمع الذي يعيش فيه الأستاذ المتكون و متطلباته حتى يسهل انخراطه فيه، مما يسهم في تقدمه وتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع من خلال تكوين فئة مهمة وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات لا تتعارض مع المجتمع و تسعى الى تخريج يد عاملة مؤهلة تساهم في التقدم الاقتصادي المهني، وبناء مجتمع متماسك يعمل على تحقيق الازدهار هدفه تكوين فرد صالح يلبي حاجاته وحاجات المجتمع الذي يعيش فيه، بالحرص على تنمية الشعور بالمسؤولية الملقاة على عاتقه وأداء واجباته والتمسك بحقوقه.

4. خطوات تصميم البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:

يعتمد بناء البرنامج التكويني على عدد من الخطوات ذات العلاقة الوطيدة فيما بينها وتختلف الخطوات باختلاف الباحثين في بناء البرامج لذلك سنوضح خطواتنا المعتمدة في بناء البرنامج على النحو التالي:

الخطوة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية.

الخطوة الثانية: تصميم البرنامج التكوين البيداغوجي: تتحدد هذه الخطوة بعدة مراحل هي:

1. تحديد الأهداف: يتضمن (رسالة ،رؤية المعهد ،الهدف العام والأهداف التفصيلية)
2. محتوى البرنامج.
    2. 1.تحديد محتوى البرنامج.
    2. 2. تحديد درجة العمق في عرض الموضوعات
    2. 3. تحديد التتابع للموضوعات في البرنامج
3. إعداد الحقائب التدريبية ومواد التقييم ونشرة البرنامج.
4. مواد التقييم
5. المدربون.
6. مكان التدريب.
7. الزمن.
8. المتدربون
9. مستلزمات التكوين.
10. أساليب التكوين
11. التربص التطبيقي
12. نظام التقييم للبرنامج.

الخطوة الثالثة: متابعة البرنامج البيداغوجي.

الخطوة الرابعة: تقويم فعالية البرنامج التكوين البيداغوجي.

لذلك سنحاول عرض الخطوات الأربعة بالتفصيل على النحول التالي:

1) تحديد الاحتياجات التدريبية:

تم رصد الاحتياجات التدريبية استنادا للتحليل والقياس العلمي لمختلف المصادر (الملاحظة، المدخلات لمهنية، تحليل المهنة، وبطاقة الاحتياجات التدريبية) ، وكذا الأداء الفعلي لأساتذة التكوين من خلال تحديد الفجوة الأدائية، وكذلك تقييم البرنامج التكويني المعتمد من وجهة نظر المكونين والمتكونين، والمعروضة في نتائج التساؤلات الثلاث الأولى.

2) الخطوة الثانية : تصميم البرنامج التكوين البيداغوجي

1) تحديد الأهداف: في هذا العنصر خلصنا الى ضبط الأهداف بشكلها العام والتفصيلي على النحو التالي:

1.1. الهدف العام

الارتقاء بالأداء البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في ضوء معايير محددة ومضبوطة، انطلاقا من احتياجاتهم التكوينية وبأحدث الطرائق التدريبية في اقل مدة زمنية واقل تكلفة.

1 .2. الأهداف التفصيلية: تم ضبط الأهداف التفصيلية على النحو التالي:

1- تدريب لأستاذ المتكون على المهارات التدريسية المتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس والتفاعل الصفي بشكل فعال

- تمكين الأستاذ المتكون من تنفيذ مهارات التخطيط بمختلف أشكاله .
- فهم الأستاذ المتكون وتحليله للمحتوى التكويني حسب التخصص المدرس لتسهيل عملية التخطيط.
- تدريب الأستاذ المتكون على كل فنيات وخطوات تنفيذ الدرس بمختلف الاستراتيجيات
- أن يصبح قادرا على تنفيذ الأنشطة بمختلف الاستراتيجيات التدريسية
- التنمية الذاتية للأستاذ المتكون من خلال التعلم الذاتي مما يجعله مهنيا منتجا للمعرفة ومطورا باستمرار للممارسة المهنية بتحقيق مبدأ (التعلم مدى الحياة)

- تنمية روح العمل والابتكار لدى الأستاذ المتكون من خلال الأنشطة المقدمة لهم في البرنامج.
- تدريب الأستاذ المتكون على مهارات التعزيز التي لابد من توظيفها في العملية التكوينية
- تدريب الأستاذ على اختيار و استعمال الوسائل التعليمية وتنفيذها بشكل صحيح.
- إلمام الأستاذ المتكون بأسس وقواعد الاستخدام الناجح لوسائل وتقنيات التعليم على الصعيدين النظري والتطبيقي.
- توظيف الأستاذ المتكون المصادر التعليمية والوسائل في العملية التكوينة بما يتوافق مع الموضوع المدرس.
- وكيفية اختيار الأستاذ المتكون التقنيات الحديثة في التعليم بما يحقيق الأهداف التعليمية.
- تمكين الأستاذ المتكون من التفاعل الايجابي مع البيئة التكوينية من متعلمين وإداريين وعاملين بالمؤسسة من خلال التواصل البيداغوجي الفعال.
- إتقان الأستاذ المتكون أساليب الإدارة الصفية في تسيير العملية التكوينية.
- توظيف الاستاذ المتكون تغذية راجعة التي يتحصل عليها للعملية التكوينية بعد كل عملية تقويم للنشاط المقدم للمتعلمين.
- تمكين الأستاذ المتكون من تدريس التخصص وفق قدرات المتعلم واحتياجاتهم مع مراعاة الفروق الفردية
- توظيف الأستاذ المتكون تغذية راجعة التي يتحصل عليها للعملية التكوينية بعد كل عملية تقويم للنشاط المقدم للمتعلمين.
- تنمية الثقة بالنفس للأستاذ المتكون من خلال تدبره لأمور التكوين بطريقة صحيحة وإرادة قوية وبشكل فعال، واتخاذه القرارات المناسبة في حال واجهته الصعوبات.
- تنمية الاتجاهات الايجابية للمعلم المتكون نحو عملية التكوين والتعليم المهنيين من خلال زيادة الوعي المهني لدى الأستاذ المتكون بإقباله على أداء أدواره بنفس راضية..
- تنمية الدافعية نحو الأداء والتطور المهني من خلال سد النقص (الفجوة) في المعارف والمهارات الموكلة لأستاذ التكوين والتعليم المهنيين.

2- تعرف الأستاذ المتكون بمتطلبات واحتياجات المتعلمين في كل مرحلة من المراحل التكوينية للتعامل معها بأفضل الطرق.

- تمكين الأستاذ المتكون من الكشف عن ميول واهتمامات المتعلمين واستثمارها في تنمية قدراتهم مبتعدا عن الأدوار التقليدية في التكوين.

✍ تبصير الأستاذ المتكون بالمشكلات العملية التكوينية التي قد يواجهها وكيفية التعامل معها بأفضل الطرق.

✍ تكييف الأستاذ المتكون المتعلم حسب حاجات المتعلم داخل قاعة الصف

3- فهم الأستاذ للأسس النفسية والنظرية للتعلم، لتحديد التوجه النفسي الذي ينطلق منه في تعامله مع المتعلم، وكذا اختيار المواد التعليمية المناسبة لنموه المعرفي

✍ استخدام الأستاذ المتكون تطبيقات نظريات التعلم وتكييفها حسب موضوعات التكوين وحسب الفروق الفردية للمتعلمين.

✍ تمكين الأستاذ المتكون من مساعدة المتعلم على تنمية وإبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

4- تعريف الأستاذ المتكون بقطاع التكوين والتعليم المهنيين والمهمة التي يضطلع بها هذا القطاع في تكوين النشء وإعداده للحياة المهنية، لزيادة فهمه لهذا القطاع وتوضيح دوره في إنجاح هذه العملية.

5- اكتساب الأستاذ مجموعة من المبادئ والقيم الأساسية الواجب توفرها لدى الأساتذة، التي تحكم سلوكاتهم ضمن معايير متفق عليها حسب الفلسفة والسياسات التعليمية المعمول بها في إطار تشريع العمل وأخلاقيات المهنة

✍ فهم الأستاذ المتكون على قانون وتشريع العمل ، الأخذ به كمعيار ضابط في أداء عمله

✍ فهم الأستاذ المتكون لمجموعة القوانين التي تسير قطاع التكوين والتعليم المهنيين، وكذا معرفته بقانون العمل والنظام الداخلي للمؤسسة التكوينية.

6- إكساب الأستاذ المتكون مهارات إجراء البحث العلمي باحترام خطواته من خلال التطرق الى المفاهيم النظرية والتطبيق على دراسة موضوع متبعين خطوات البحث العلمي.

✍ تزويد الأستاذ المتكون بأهم المفاهيم وأساليب البحث العلمي مما يساعدهم على اجراء بحوث بسيطة لحل مشكلات التي تواجههم، وكذا تساعدهم الخريجين في إعداد مذكراتهم.

✍ تنمية مهارات الأستاذ المتكون في البحث العلمي وخطوات إجرائه، من خلال إجراء بحوث يشترط فيها احترام خطوات البحث العلمي.

7- تدريب الأستاذ المتكون مهارات توفير بيئة تكوينية آمنة تخلو من الأخطاء والحوادث المهنية.

✍ توعية الأستاذ المتكون بأساليب الآمن والسلامة المهنية وأهميتها في البيئة التكوينية من خلال كيفية منع حدوث وتفادي الأخطاء والحوادث المهنية لكلا الطرفين المكون والمتكون

✍ .تدريب الأستاذ المتكون على كيفية توفير بيئة تكوينية آمنة للمتعلمين ونشر ثقافة الأمن والسلامة في المؤسسات التكوينية.

8- إكساب الأستاذ المتكون مهارات إعداد البرامج التكوينية وتحينها بما يتوافق مع التخصص المدرس والفئة العمرية لتحقيق الأهداف بشكل كامل، و كيفية التعامل مع الدليل التقني

✍ تعرف الأستاذ المتكون على أهم الأسس التي يقوم عليها إعدادا البرامج التكوينية وكذا مراحل انجازها وفقا لمقاربة الكفاءات.

✍ تمكين الأستاذ المتكون من إعداد و تحيين البرامج التكوينية بما يتوافق مع المرحلة ومتطلباتها والتخصص المدرس.

✍ تنمية مهارات الأستاذ المتكون في إعداد البرامج التكوينية وتحيينها وفق ضوابط نفسية وتربوية مضبوطة.

9- تعريف الأستاذ المتكون بالمشروع البيداغوجي وخطواته تنفيذه في بطاقة وصفية وشروطه وكيفية تنفيذه على ارض الواقع مع المتكونين.

✍ تمكين الأستاذ المتكون من تحضير بطاقة المشروع البيداغوجي بكل المواصفات الضرورية.

10- تعريف الأستاذ المتكون على مجالات استعمال ومعالجة المعلومات ومبادئ العمل للبرنامج وأنظمة الإعلام الآلي، وكيفية الاستعانة بالبرنامج في السير الحسن للعملية التكوينية خصوصا في عمليات التحرير الإداري

✍ تدريب الأستاذ المتكون على استخدام الإعلام الآلي في العملية التكوينية من اجل تسهيل العمل والتحكم التكنولوجي.

✍ تدريب الأستاذ المتكون على فنيات التحرير الإداري حتى يتمكن من التواصل بالشكل الصحيح مع الإدارة من خلال تطبيقاته على برنامج الإعلام الآلي.

11- تنمية مهارات الأستاذ المتكون في استخدام اللغة الأجنبية في إطار التدريس حسب التخصص ، او في إطار التواصل حسب المواقف التي تواجه الأستاذ (بيداغوجية، ادارية)

✍ تدريب الأستاذ المتكون على التواصل باللغة الأجنبية في مختلف المواقف التي سيواجهها في أداء عمله.

✍ تنمية الثقة بالنفس للأستاذ المتكون من خلال العروض المقدمة باللغة الأجنبية.

12- إكساب المهارات الأساسية حول التربص وضوابطه من خلال تطبيق ما تعلمه من مفاهيم نظرية وتطبيقها.

✍ وضع الأستاذ المتكون في مواقف بيداغوجية واقعية لمساعدتهم على أداء الأدوار المختلفة الموكلة إليهم بدقة ووفق معايير مضبوطة مسبقا

✍ إكساب الأستاذ المتكون القدرة على التطبيق العملي لمختلف الجوانب النظرية في البرنامج من تخطيط، تنفيذ، طرائق التدريس، تقويم، تفاعل صفي من خلال التربية الميدانية. (التربص التطبيقي)

2. **محتوى البرنامج**: في هذا العنصر سنحاول تحديد محتوى البرنامج، وكذا الموضوعات التي تندرج فيه وتتابعها في العرض.

2. 1.**تحديد محتوى البرنامج**: بعد الاطلاع على محتوى البرنامج الحالي، و استنادا للأهداف المسطرة ، وكذا لاحتياجات الأساتذة التدريبية بالإضافة الى ذلك و دعما منا لضبط المحتوى يتناسب وأفراد العينة ،تم طرح سؤال على عينة الدراسة الاستكشافية (60 أستاذا متكونا) حول مجموعة من المقاييس التي يرى الأساتذة أنها مهمة في البرنامج كما وضحناها سابقا في الملحق رقم (13)، بهدف إشراك العينة في ضبط المقاييس المناسبة. كانت الاستجابات كالتالي:

الجدول (72) يوضح أهم المقاييس المقترحة في البرنامج التكويني من وجهة نظر الأساتذة

الرقم	المقاييس المقترحة	التكرار	النسبة	الملاحظة
01	مبادئ التدريس	48	%80	تؤخذ بعين الاعتبار
02	التربية ومشكلات المجتمع	33	%55	لا تؤخذ بعين الاعتبار
03	علم النفس التعليمي	48	%80	تؤخذ بعين الاعتبار
04	الوسائل التعليمية	50	%83	تؤخذ بعين الاعتبار
05	طرق التدريس	54	%90	تؤخذ بعين الاعتبار
06	الدافعية للتعلم	49	%81.66	تؤخذ بعين الاعتبار
07	القياس والتقويم	50	%83	تؤخذ بعين الاعتبار
08	اضطرابات النمو للمراهق	51	%85	تؤخذ بعين الاعتبار
09	الاتصال والتفاعل الصفي	52	%86.66	تؤخذ بعين الاعتبار
10	الإعلام الآلي	49	81.66	تؤخذ بعين الاعتبار

من خلال الجدول (72) نلاحظ اهتماما كبيرا من قبل العينة حيال المقاييس المقترحة ، لذلك سنحاول التركيز على الموضوعات التي لقيت نسبة أكثر من 80 % لتدرج كموضوعات ضمن البرنامج.

إضافة السؤال المفتوح: ماذا تقترح كمقاييس تجدها مهمة في برنامج التكوين البيداغوجي؟

بعد تحليل استجابات إفراد العينة ، وجدنا ان أغلبية الأساتذة ركزوا على اقتراح مقياسين هما: مقياس اللغات الأجنبية، قانون العمل في القطاع.

بعد تحديد المقاييس المهمة في البرنامج وكذا محاولة ترجمة الأهداف الى محتوى، ارتأينا ان نقترح البرنامج ضمن وحدات تتفرع عنها مواد أو مقاييس خاصة بكل وحدة وجمع الوحدات المشتركة من حيث مجال الانتماء على النحو التالي:

الجدول (73) رقم يوضح الوحدات التكوينية ومقاييسها

الوحدات التكوينية	تعريفها	المقاييس التي تنتمي إليها
الوحدة التكوينية الأساسية (البيداغوجية)	مجموعة المواد (الموضوعات) النفسية والتربوية التي تكسب الأستاذ المتكون القدرة على فهم بيئة التعليم داخل المؤسسة وخارجها، معرفة وفهم الأدوار المتوقعة منه وكيفية الاضطلاع بهذه الأدوار، وكذا توظيفه لتطبيقات نظريات التعلم لتحديد التوجه الذي ينطلق منه في التعامل مع المتربص مستعينا باحتياجات الفئة ومتطلباتها كمرحلة نمو، وكيفية التعامل مع الفئات الخاصة. وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهه داخل الصف	1/ المقياس الأولى: الكفايات التدريسية 2/ المقياس الثاني: نظريات التعلم وتطبيقاتها 3/ المقياس الثالث: علم النفس النمو للمراهق والراشد
الوحدة التكوينية الاستكشافية:	مجموعة المواد التي تساهم في زيادة المستوى الثقافي للأستاذ وتفتحا ذهنيا يفوق حدود تخصصه، مثل تعريفه قطاع التكوين والتعليم المهنيين، وكذا قوانين المسيرة لهذا القطاع، وأخلاقيات المهنة، وكيفية ضبط والحفاظ على الأجهزة والوسائل التعليمية.	1/ المقياس الأولى: قطاع التكوين والتعليم المهنيين 2/ المقياس الثاني: تشريع العمل وأخلاقيات المهنة 3/ المقياس الثالث: الأمن وصيانة الأجهزة:
الوحدة التكوينية المنهجية:	مجموعة المواد والمقاييس الهدف منها تدريب الأستاذ المتكون على خطوات وضوابط العمل كخطوات إعداد البرامج وتحيينها باعتبار الأستاذ من بين أدواره إعداد البرامج ، وخطوات إعداد	1/ المقياس الأولى: منهجية البحث العلمي:

	مشروع المؤسسة، إضافة إلى خطوات إعداد البحث العلمي وذلك أن الأستاذ مطالب ببحث المشاكل وإجراء دراسات سواء نظرية أو ميدانية، بالإضافة إلى أن المتربص مكلف في نهاية تربصه إعداد مذكرة تربص وبالتالي يحتاج إلى مشرف (المؤطر) هذا الأخير هو الأستاذ	2/ المقياس الثاني: إعداد وتحيين البرامج التكويني 3/ المقياس الثالث: الدليل التقني والمشروع البيداغوجي
الوحدة التكوينية الأفقية	مجموعة المقاييس التي تعد تكميلية في تكوين الأستاذ المتكون تتمثل في اللغة الأجنبية والإعلام الآلي وكذا تقنيات التحرير الإداري للتواصل مع الإدارة بطريقة رسمية لذلك	1/ المقياس الأولى: اللغة الأجنبية: 2/ المقياس الثاني: التحرير الإداري والإعلام الآلي
الوحدة التكوينية العملية	تتيح هذه الوحدة للأستاذ المتكون ممارسة العملية التعلمية التعليمية بغية تحقيق الالتحام بين ما هو نظري وتطبيقي في عمله، من خلال المدة التي يقضيها الأستاذ المتكون في مؤسسة التربص وقيامه بمختلف النشاطات التي تعلمها نظريا ومحاولة تطبيقها في مجال عمله، متبعا بذلك منهجية معينة تقوم أساسا على أربع مراحل أساسية (المشاهدة – المشاركة – الممارسة – التقويم).	1/ دليل التربص التطبيقي

2. 2. تحديد درجة العمق في عرض الموضوعات:

في هذه النقطة حاولنا التفصيل لموضوعات وعناوين كل وحدة من الوحدات التكوينية المقترحة في البرنامج ، بعد الاطلاع على البرامج الحالية، وكذا الأدب النظري حول المقاييس المقترحة فكانت الموضوعات كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (74) يوضح درجة العمق في عرض الموضوعات

الهدف العام	الأهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المحتوى التطبيقي	طرائق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
تدريب لأستاذ المتكون علىالمهارات التدريسية المتمثلة فيالتخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس والتفاعل الصفي بشكل فعال	تنمية الاتجاهات الايجابية للمعلم المتكون نحو عملية التكوين والتعليم المهنيين من خلال زيادة الوعي المهني لدى الأستاذ المتكون بإقباله على أداء أدواره بنفس راضية.. تنمية الدافعية نحو الأداء والتطور المهني من خلال سد النقص (الفجوة) في المعارف والمهارات الموكلة لأستاذ التكوين والتعليم المهنيين	الحاجة إلى البرنامج التكويني. الأهداف البرنامج التكويني. الأسس التي يقوم عليها البرنامج.	وعي الأستاذ بأهمية البرنامج التكوين والأثر الذي سيحدثه يعد تلقي البرنامج.	محاضرة	تقويم مستمر + امتحان كتابي	//
	تعرف الأستاذ المتكون الكفايات التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم للدرس والتفاعل الصفي بشكل فعال	ماهية الكفايات التدريسية. عوامل ظهور حركة الإعداد القائمة على الكفايات التدريسية أهم الكفايات التدريسية كفاية التخطيط. كفاية التنفيذ		محاضرة المناقشة		

		كفاية التفاعل الصفي كفاية التقويم				
	تمكين الاستاذ المتكون من تنفيذ مهارات التخطيط بمختلف اشكاله . فهم الأستاذ المتكون ومعرفته بالمحتوى التكويني للمرحلة التي يقوم بتكوينها حسب التخصص الذي يقوم بتكوينه.	مفهوم التدريس التدريس الفعال تخطيط التدريس مستويات تخطيط التدريس مفهوم التخطيط : التخطيط السنوي. التخطيط الشهري. التخطيط اليومي عناصر التخطيط محتوى التخطيط. تحليل المحتوى التكويني الأهداف البيداغوجية طرائق التدريس. الوسائل التعليمية نموذج عن التخطيط اليومي.	تخطيط للدرس ضبط الأهداف البيداغوجية	محاضرة مناقشة تدريس مصغر لعب الأدوار العصف الذهني تعلم تعاوني الاعمال التطبيقية		

	تدريب الاستاذ المتكون على كل فنيات وخطوات تنفيذ الدرس بمختلف الاستراتيجيات والاشكال للتدريس.	كفاية التنفيذ : مهارات التنفيذ للدرس تنظيم بيئة الفصل التهيئة للدرس مهارة تنفيذ الدرس بالطرائق الأنسب مهارة تنظيم السبورة ادوار المعلم في طرح الاسئلة ادوار المعلم في الاجابة على الاسئلة مهارة استخدام الوسائل التعليمية. تنويع التعزيز إدارة الصف الغلق للدرس تحديد الواجب المنزلي	تنظيم بيئة الفصل طرق التهيئة للدرس مهارة تنفيذ الدرس بطرق الانسب استخدام السبورة مهارة استخدام الوسائل التعليمية مهارة التعزيز مهارة عرض الاسئلة وتوزيعها الغلق للدرس تحديد الواجب المنزلي	محاضرة مناقشة تدريس مصغر لعب الأدوار تعليم مبرمج دراسة الحالة العصف الذهني ورشات العمل الزيارات الميدانية		
	أن يصبح قادرا على تنفيذ الأنشطة بمختلف الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجيات التدريس طرائق التدريس فنيات التدريس مهارات أساسية في التدريس	تطبيقات بمختلف الاستراتيجيات التدريس والأشكال لدروس نظرية وتطبيقية.	تدريس مصغر لعب الأدوار تعلم تعاوني فيديو التعليمي		

	التنمية الذاتية للأستاذ المتكون من خلال التعلم الذاتي مما يجعله مهنيا منتجا للمعرفة ومطورا باستمرار للممارسة المهنية بتحقيق مبدأ (التعلم مدى الحياة) تنمية روح العمل والابتكار لدى الأستاذ المتكون من خلال الأنشط ةالمقدمة لهم في البرنامج.	أهمية أساليب التدريس الحديثة	عروض مصغرة	الخريطة المفاهيمية		
	تدريب الأستاذ المتكون على مهارات التعزيز التي لابد من توظيفها في العملية التكوينية.	مفهوم التعزيز أهمية التعزيز أشكال التعزيز . أساليب التعزيز	كيفية توظيف التعزيز في الحصص التدريسية النظرية أو التطبيقية	محاضرة الفيديو التعليمي تعلم تعاوني		
	تدريب الأستاذ على اختيار و استعمال الوسائل التعليمية وتنفيذها بشكل صحيح. إلمام الأستاذ المتكون بأسس وقواعد الاستخدام الناجح	تعريف وسائل التعليمية (الإيضاحية). أنواع الوسائل التعليمية. أهداف الوسائل التعليمية. فوائد استخدام الوسائل التعليمية.	اختيار وسائل الإيضاح بالشكل الصحيح استعمال وسائل الإيضاح في الوقت المناسب	محاضرة مناقشة تعلم تعاوني تدريس مصغر لعب الادوار		

	لوسائل وتقنيات التعليم على الصعيدين النظري والتطبيقي. توظيف الأستاذ المتكون المصادر التعليمية والوسائل في العملية التكوينة بما يتوافق مع الموضوع المدرس.	شروط استخدام الوسائل التعليمية.				
	الأستاذ المتكون التقنيات الحديثة في التعليم وكيفية اختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف التعليمية.	مفهوم التكنولوجيا تكنولوجيا التعليم استخدامات التكنولوجيا في العملية التعليمية. التقنيات الحديثة في التعليم أهمية استخدام التقنيات الحديثة في التعليم توظيف التقنيات الحديثة في عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم				
	تمكين الأستاذ المتكون من التفاعل الايجابي مع البيئة التكوينية من متعلمين وإداريين	ماهية الاتصال: (تعريف، أنواع، وظائف، نظريات، وسائل الاتصال التواصل البيداغوجي.		محاضرة مناقشة		

	وعاملين بالمؤسسة من خلال التواصل البيداغوجي الفعال. إتقان الأستاذ المتكون أساليب الإدارة الصفية في تسيير العملية التكوينية.	مكونات التواصل البيداغوجي مظاهر الاتصال التربوي. الاتصال وطرائق التدريس. الاتصال والوسائل التعليمية. الاتصال والتقويم الاتصال و الإدارة الصفية. أساليب الإدارةالصفية قواعد إدارة الصف. ادوار المعلم في إدارة البنية النفسية والاجتماعية للمتعلم مشكلات الادارة الصفية		تدريس مصغر لعب الادوار العصف الذهني		
	توظيف الاستاذ المتكون تغذية راجعة التي يتحصل عليها للعملية التكوينية بعد كل عملية تقويم للنشاط المقدم للمتعلمين. تمكين الأستاذ المتكون من تدريس التخصص وفق قدرات	ماهية التقويم (تعريف، التقييم والتقويم، اهداف، اهمية، انواع) – الفروق الفردية استراتيجيات الثقويم اشكال التقويم – أدوات التقويم – كيفية بناء الاختبارات – التغذية الراجعة	تطبيق الأستاذ مختلف انواع التقويم بمختلف استراتيجياته وأشكاله في التدريس	محاضرة مناقشة تدريس مصغر تعلم تعاوني لعب الأدوار العصف الذهني الخرائط المفاهمية		

	المتعلم واحتياجاتهم مع مراعاة الفروق الفردية توظيف الأستاذ المتكون تغذية راجعة التي يتحصل عليها للعملية التكوينية بعد كل عملية تقويم للنشاط المقدم للمتعلمين.					
	تنمية الثقة بالنفس للأستاذ المتكون من خلال تدبره لأمور التكوين بطريقة صحيحة وإرادة قوية وبشكل فعال، واتخاذه القرارات المناسبة في حال واجهته الصعوبات.	//	عروض لدروس نظرية وتطبيقية كاملة		شبكة تقويم الكفايات التدريسية	

المادة 2 : علم النفس النمو للمراهق والراشد							
الهدف العام	الاهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المدة	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
تعرف الأستاذ ا لمتكون على متطلبات واحتياجات المتعلمين في كل مرحلة من المراحل التكوينية للتعامل معها بافضل الطرق.	تعرف الأستاذ المتكون على متطلبات واحتياجات المتعلمين في كل مرحلة من المراحل التكوينية للتعامل معها بأفضل الطرق. تمكين الأستاذ المتكون من الكشف عن ميول واهتمامات المتعلمين واستثمارها في تنمية قدراتهم مبتعدا عن الأدوار التقليدية في التكوين. تبصير الأستاذ المتكون بالمشكلات العملية التكوينية التي قد يواجهها وكيفية التعامل معها بأفضل الطرق.	1- تعريف علم النفس النمو 2- خصائص المتعلم في المراحل التكوينية المختلفة. 2-1- المراهقة ومراحلها 2-1-1- مرحلة المراهقة المتوسطة 15-18 سنة 2-1-1- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة (الجسمية ،الانفعالية ،العقلية و الاجتماعية) 2-1-2- متطلبات وحاجات المرحلة. 2-1-3- التطبيقات التربوية لإشباع حاجات المتعلم في هذه المرحلة. 2-1- مرحلة الرشد 2-3-1- مظاهر النمو في مرحلة الرشد 2-3-2- متطلبات واحتياجات المرحلة. 3- الحاجات النفسية والاجتماعية وسلوك المتعلم. 3-1- مفهوم الحاجات 3-2- وظيفة الحاجات. 3-3- أهمية الحاجات في عملية التعلم والتعليم 3-4- تصنيف الحاجات (اريكسون – رودلف دريكرز)		التعامل مع مختلف الحالات بمختلف الفئات العمرية	المحاضرة المناقشة لعب الادوار الاعمال التطبيقية التدريس المصغر التعلم التعاوني ورشات العمل	تقويم مستمر + امتحان كتابي	

	تكييف الاستاذ المتكون المتعلم حسب حاجات المتعلم داخل قاعة الصف	3- التكفل بالحالات الخاصة .					

المادة 3 : نظريات التعلم وتطبيقاتها							
الهدف العام	الاهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المدة	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
فهم الأستاذ للأسس النفسية والنظرية للتعلم، لتحديد التوجه النفسي الذي ينطلق منه في تعامله مع المتعلم، وكذا اختيار المواد التعليمية المناسبة لنموه المعرفي	فهم الاستاذ لنظريات التعلم والفروق بينها وتفسيرها لعملية التعلم	1.ماهية نظرية التعلم 2.ماهية التعلم (الفرق بين الأداء والتعلم، الاستعداد للتعلم) 1- -نظريات التعلم : 3-1- نظرية ثورندايك 3-2-نظرية بافلوف 3-3- النظرية الجشطالتية 3-4- نظرية التعلم عند سكينر (التعلم الاجرائي-ادارة السلوك-المعززات- الانطفاء-العقاب) 3-5- نظرية التعلم ذو معنى (اوزبل) 3-6- نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي 3-7- نظرية جانييه.			المحاضرة المناقشة لعب الادوار الاعمال التطبيقية التدريس المصغر التعلم التعاوني	تقويم مستمر + امتحان كتابي	

	استخدام الأستاذ المتكون تطبيقات نظريات التعلم وتكييفها حسب موضوعات التكوين وحسب الفروق الفردية للمتعلمين.	3-8- نطرية بياجيه تطبيقات نظريات التعلم 2- انتقال التعلم (دور انتقال اثر التعلم- انواع اثر انتقال اثر التعلم- تغيرات انتقال اثر التعلم- العوامل المؤثرة – طرق التدريس وانتقال اثر التعلم)					
	تمكين الأستاذ المتكون من مساعدة المتعلم على تنمية وابراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.	7. الدافعية والتعلم. مفهوم الدافعية انواع الدافعية اعتبارات على المعلم مراعاتها في استثارة الدافعية أساليب استثارة الدافعية مثيرات يستخدمها المعلم					
الوحدات الاستكشافية							
المادة الاولى: قطاع التكوين والتعليم المهنيين							
الهدف العام		المحتوى النظري	المهارات	طرائق التنفيذ	التقويم	ملاحظة	

تعريف الأستاذ المتكون بقطاع التكوين والتعليم المهنيين والمهمة التي يضطلع بها هذا القطاع في تكوين النشء وإعداده للحياة المهنية، لزيادة فهمه لهذا القطاع وتوضيح دوره في إنجاح هذه العملية	1- تعريف التكوين والتعليم المهنيين 2- نبذة تاريخية عن التكوين والتعليم المهنيين 3- أهداف التكوين والتعليم المهنيين. 4- أهمية التكوين والتعليم المهنيين ومهامه 5- أنماط التكوين والتعليم المهنيين 6- مدونة التكوين والتعليم المهنيين 7- هياكل التكوين والتعليم المهنيين 8- أسلاك قطاع التكوين والتعليم المهنيين		المحاضرة المناقشة التعلم الخرائط المفاهيمية	امتحان كتابي	

المادة (2) : تشريع واخلاقيات امهنة

الهدف العام	الاهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
نهدف من خلال المقرر إكساب الاستاذ مجموعة من المبادئ والقيم الاساسية الواجب توفرها لدى الاساتذة، التي تحكم سلوكاتهم ضمن معايير متفق عليها حسب الفلسفة والسياسات التعليمية المعمول بها في إطار تشريع العمل وأخلاقيات المهنة	تعرف الأستاذ المتكون على قانون وتشريع العمل، الاخذ به	1- تعريف تشريع العمل 1-1- تعريف الوظيفة. 1-2- قانون العمل. 1-3- قوانين التسير البيداغوجي. 1-4- قوانين التسيير الإداري.		المحاضرة والمناقشة الخرائط المفاهيمية	امتحان كتابي	

	كمعيار ضابط في اداء عمله فهم الأستاذ المتكون لمجموعة القوانين التي تسير قطاع التكوين والتعليم المهنيين، وكذا معرفته بقانون العمل والنظام الداخلي للمؤسسة التكوينية.	1-5- النظام الداخلي لمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين 1-6- حقوق الاستاذ 1-7- واجبات الاستاذ 1-6- الأخطاء المهنية 2- أخلاقيات المهنة. 2-1- مفهوم أخلاقيات المهنة. 2-2- المبادئ أخلاقيات المهنة. 2-3- مجالات اخلاقيات المهنة.		العصف الذهني		
المادة (3) الامن وصيانة الأجهزة							
الهدف العام	الاهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة	

يهدف المقرر الى إكساب الأستاذ المتكون مهارات توفير بيئة تكوينية آمنة تخلو من الأخطاء والحوادث المهنية.	1. توعية الاستاذ المتكون بأساليب الامن والسلامة المهنية واهميتها في البيئة التكوينية من خلال كيفية منع حدوث وتفادي الاخطاء والحوادث المهنية لكلا الطرفين المكون والمتكون. 2. تدريب الأستاذ المتكون على كيفية توفير بيئة تكوينية امنة للمتعلمين ونشر ثقافة الأمن والسلامة في المؤسسات التكوينية.	**1-** تعريف الامن والسلامة المهنية 2- شروط الامن و السلامة المهنية 3- صيانة الاجهزة والمعدات. 4- نماذج عملية عن صيانة الاجهزة والمعدات 5- النظافة والبيئة - قواعد النظافة في الوسط المهني - البيئة والثلوث.	كيفية اجراء صيانة للاجهزة والحفاظ على نظافة الورشة	المحاضرة والمناقشة لعب الادوار التدريس المصغر الزيارات الميدانية ورشات العمل	امتحان كتابي	
الوحدات التكوينية المنهجية						
المادة (2) : منهجية البحث العلمي						
الهدف العام	الاهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
يهدف المقرر الى إكساب الأستاذ المتكون مهارات إجراء البحث العلمي باحترام خطواته من خلال التطرق الى	تزويد الأستاذ المتكون بأهم المفاهيم وأساليب البحث العلمي مما يساعدهم على اجراء بحوث بسيطة لحل مشكلات التي تواجههم، وكذا تساعدهم الخريجين في إعداد مذكراتهم.	1- ماهية البحث العلمي. (أهداف، أنواع...) 2- خطوات البحث العلمي. 2-1- مشكلة البحث. 2-2- فرضيات البحث. 2-3- أهداف وأهمية البحث	مهارات اجراء بحث علمي	المحاضرة والمناقشة أعمال تطبيقة	امتحان كتابي	

المفاهيم النظرية والتطبيق على دراسة موضوع متبعين خطوات البحث العلمي.	تنمية مهارات الأستاذ المتكون في موضوع البحث العلمي وخطوات إجرائه، من خلال إجراء بحوث يشترط فيها احترام خطوات البحث العلمي. تزويد الاستاذ المتكون باهم المفاهيم واساليب البحث العلمي مما يساعدهم على اجراء بحوث بسيطة لحل مشكلات التي تواجههم، وكذا تساعدهم الخريجين في إعداد مذكراتهم.	2-4- تعريف متغيرات البحث. 2-5- مناهج البحث العلمي. 2-6- أدوات جمع البيانات. 2-7- تحليل ومناقشة النتائج. 2-8- الخلاصة ولاقتراحات 2-9- تهميش المتن والمراجع.		التعلم التعاوني العصف الذهني		

المادة (2) الدليل التقني وتحيين البرامج وفقا لـ APC

الهدف العام	الاهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
يهدف المقرر من المادة الى إكساب الاستاذ المتكون مهارات اعداد البرامج التكوينية وتحينها بما يتوافق مع التخصص المدرس والفئة العمرية لتحقيق الاهداف بشكل	ان يكتسب الاستاذ كفاءة التعامل مع مختلف الوثائق البيداغوجية الادارية	الدليل التقني: التعامل مع الوثائق الإدارية بمختلف الجوانب: 1- الجانب البيداغوجي الكراس اليومي كراس الحضور ورقة الحضور الجدولة الزمنية		المحاضرة المناقشة لعب الادوار الاعمال التطبيقية التدريس المصغر التعلم التعاوني الخرائط المفاهيمية الزيارات الميدانية	تقويم مستمر + امتحان كتابي	

كامل، و كيفية التعامل مع الدليل التقني		جدول التوزيع السنوي تموين الفرع ملف المتربص. 2- الجانب التقني: التقويم الدوري التقويم نهاية التربص 3- الجانب الإداري: اللجان البيداغوجية التنسيقية.				
	تعرف الأستاذ المتكون على أهم الأسس التي يقوم عليها إعدادا البرامج التكوينية وكذا مراحل انجازها. تمكين الأستاذ المتكون من اعداد وتحيين البرامج التكوينية بما يتوافق مع المرحلة ومتطلباتها والتخصص المدرس. تنمية مهارات الأستاذ المتكون في إعداد البرامج التكوينية وتحيينها وفق ضوابط نفسية وتربوية مضبوطة.	**1. LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS : CARACTERISTIQUE ET LIMITES** **2. LA NOTION DE COMPETENCE** **2.1 .LES CARASTERISTIQUE DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES** **2.2. LIMITES DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES** **3 LA PERSONNE ADULTE AU CENTRE DU CURRICULUM** **3.1 UN CADRE CONCEPTUEL ANDRAGOGIQUE** **4 L'APPPRENTISSAGE CHEZ L'ADULTE SELON DIVERS CADRES DE RÉFÉRENCE** 4.1 LE COGNITIVISME 4.2 LE CONSTRUCTIVISME. 4.3 LE SOCIOCONSTRUCTIVISME **5 LES CONCEPTS DE CURRICULUM ET DE PROGRAMME** 5.1 LA NOTION DE CURRICULUM DE FORMATION	كيفية اعداد برنامج او تحيينه	المحاضرة والمناقشة العصف الذهني الخرائط المفاهيمية التعلم التعاوني الاعمال التطبيقية		

				5.2 LA NOTION DE PROGRAMME D'ÉTUDES 5.3 DISTINCTION ENTRE CURRICULUM ET PROGRAMMES D'ÉTUDES 5.4 DU PROGRAMME PAR OBJECTIFS AU PROGRAMME PAR COMPÉTENCES **6 LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS DES PROGRAMMES D'ÉTUDES** 6.1 UNE VISION DES SITUATIONS 6.2. RESSOURCES INTERNES ET RESSOURCES EXTERNES 6.2.1 Ressources internes 6.2.2 Ressources externes 6.2.3 Savoirs codifiés 6.2.4 Connaissances 6.3 NOTION DE COMPÉTENCE 6.3.1 Les deux fonctions générales de la notion de compétence 6.3.2 Définition et fonction de la compétence effective 6.3.3 Fonction de la compétence référentielle **7. LOGIQUE DE COMPÉTENCES ET PROGRAMMES D'ÉTUDES** 7.1 LA LOGIQUE DE COMPÉTENCES DE LA FORMATION GÉNÉRALE DE BASE 7.2 SOCIOCONSTRUCTIVISME ET LOGIQUE DE COMPÉTENCES 7.3 UNE BANQUE DE SITUATIONS DE VIE 7.4 LE RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES 7.5 UNE TRIPLE LOGIQUE DE COMPÉTENCES		

المادة (3) **المشروع البيداغوجي**						
الهدف العام	الأهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المهارات		التقويم	ملاحظة
يهدف المقياس إلى تعريف الأستاذ المتكون بالمشروع البيداغوجي وخطواته تنفيذه في بطاقة وصفية وشروطه وكيفية تنفيذه على ارض الواقع مع المتكونين.	تمكين الاستاذ المتكون من تحضير بطاقة المشروع البيداغوجي بكل المواصفات الضرورية	1- تعريف المشروع البيداغوجي 2- أهداف المشروع البيداغوجي. 3- البطاقة الوصفية للمشروع البيداغوجي. 4- تنفيذ المشروع البيداغوجي	إعداد بطاقة المشروع البيداغوجي	محاضرة +اعمال تطبيقية + مناقشة	تقويم مستمر + امتحان كتابي	
الوحدات التكوينية الافقية:						
المادة (1): الاعلام الالي وفنيات التحرير الاداري.						
الهدف العام	الاهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المدة	المهارات		التقويم	ملاحظة

تعريفالأستاذ المتكونعلى مجالات استعمال ومعالجة المعلومات ومبادئ العمل للبرنامج وأنظمةا لإعلام الآلي، وكيفية الاستعانة بالبرنامج في السير الحسن للعملية التكوينية خصوصا على عمليات التحرير الإداري	تدريب الأستاذ المتكون على الإعلامالآلي واستخداماته في العملية التكوينية من اجل تسهيل العمل والتحكم التكنولوجي.	1- استخدام برنامج الإعلام الآلي. 1-1- تثبيت البرامج على جهاز الكمبيوتر. 1-2- حذف البرامج على جهاز الكمبيوتر. 2- التعامل الملفات والمجلدات. 2-1- استخدام المكتبات للوصول الى الملفات والمجلدات. 2-2- عرض الملفات والمجلدات وترتيبها. 2-3- إنشاء الملفات وعرضها. 3-4- البحث عن الملفات. 3- استخدام الطابعة. 4- حماية الكمبيوتر. 5- التعامل مع برنامج Microsoft word 6- التعامل مع برنامج Microsoft Excel 7- التعامل مع برنامج Microsoft Power point		كيفية تثبيت برنامج الاعلام الالي كيفية التعامل مع برنامج الاعلام الالي بمختلف الوظائف التي يؤديها طباعة كتابة، عرض باور باونت، ايكسل	المحاضرة والأعمال التطبيقية تدريس مصغر لعب الادوار ورشات العمل	الامتحان الكتابي	

	تدريبالأستاذ المتكون على فنيات التحرير الإداري حتى يتمكن من التواصل بالشكل الصحيح مع الإدارة من خلال تطبيقاته على برنامج الإعلام الآلي.	8- ماهية التحرير الإداري. 9- الرسالة الإدارية. 10- التقرير الإداري. 11- الوثائق الخاصة بالاجتماعات. 12- تطبيقات ا فنيات التحرير الإداري (تطبيقات على الحاسب الآلي)	توظيف الاعلام الالي في تحرير رسائل ادرارية، تقارير، محاضر بيداغوجية.	فنيات التحرير الإداري (تطبيقات على الحاسب الآلي)	المحاضرة والمناقشة التعلم التعاوني العصف الذهني	
المادة2 : اللغة الأجنبية						
الهدف العام	الأهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
تنمية مهارات الأستاذ المتكون في استخدام اللغة الأجنبية في إطار التدريس حسب التخصص ، أو في اطار التواصل حسب المواقف التي تواجه الأستاذ	تواصل الأستاذ المتكون باللغة الأجنبية في مختلف المواقف التي سيواجهها في أداء عمله. تنمية الثقة بالنفس للأستاذ المتكون من خلال العروض المقدمة باللغة الأجنبية	دراسة وتلخيص نصوص في المجال البيداغوجيا. التدرب على تحرير تقارير باللغة الأجنبية. دراسة ومناقشة مصطلحات ومفاهيم في ميدان البيداغوجيا. التدرب على تقديم عروض شفوية باللغة الأجنبية.		محاضرة مناقشة العصف ذهني تدريس مصغر	امتحان كتابي	
الوحدات التكوينية العملية:						

الهدف العام	الأهداف التفصيلية	المحتوى النظري	المهارات	طرق التنفيذ	التقويم	ملاحظة
من خلال المقرر يكتسب المهارات الاساسية حول التربص وضوابطه من خلال تطبيق ما تعلمه من مفاهيم نظرية وتطبيقها بإتباعه خطوات محددة مسبقا يلتزم بها الاستاذ بمساعدة الدليل التطبيقي للتربص.	1. وضع الأستاذ المتكون في مواقف بيداغوجية واقعية لمساعدتهم على اداء الادوار المختلفة الموكلة اليهم بدقة ووفق معايير مضبوطة مسبقا 2. إكساب الأستاذ مهارات التطبيق العملي لمختلف الجوانب النظرية في البرنامج من تخطيط، تنفيذ، طرائق التدريس، تقويم، تفاعل صفي من خلال التربية الميدانية. (التربص التطبيقي)	ماهية التربية العملية (أهداف، أهمية، كفايات متوقعة) مراحل التربية العملية. دليل التربص الميداني كيفية تطبيق دليل التربص الميداني 2. كيفية تطبيق الدليل الأسبوع الأول: مرحلة المشاهدة الأسبوع الثاني:مرحلة المشاركة الأسبوع الثالث: مرحلة الممارسة الأسبوع الرابع : التقويم	كيفية اجراء التربص التطبيقي بالاعتماد على دليل التربص		درس مصغر + نقطة تقييم التربص+ تصحيح دليل التربص	

2 .3. تحديد التتابع للموضوعات في البرنامج:

من خلال توزيع تتابع الموضوعات او المواد في البرنامج حسب استعمال زمن أسبوعي و شهري، وكذا مدة إجراء الامتحانات والتقييمات النهائية، كما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (75) يوضح عرض تتابع المحتوي البيداغوجي المقترح

حسب الأسابيع							
الأسبوع الأول		الاسبوع الثاني	الاسبوع الثالث	الأسبوع الرابع	الأسبوع الخامس	الأسبوع السادس	الأسبوع السابع
الرقم	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة
1	الافتتاح الرسمي	التكوين والتعليم المهنيين	تشريع العمل	تشريع العمل	الكفايات التدريسية	الكفايات التدريسية	نظريات التعلم
2	دورة تدريبية	الكفايات التدريسية	الكفايات التدريسية	الكفايات التدريسية	إعداد البرامج (APC)	إعداد البرامج (APC)	علم النفس النمو
3	التكوين والتعليم المهنيين	إعداد البرامج (APC)	اعداد البرامج (APC)	اعداد البرامج (APC)	اللغة الأجنبية	علم النفس النمو	المنهجية
4	الكفايات التدريسية		اللغة الأجنبية	اللغة الأجنبية	المنهجية	المنهجية	اللغة الأجنبية
5	إعداد البرامج (APC)					اللغة الأجنبية	أخلاقيات المهنة
6							إعلام آلي

حسب الأسابيع							
الأسبوع الثامن		الأسبوع التاسع	الاسبوع العاشر	الاسبوع الحادي عشر	التربص التطبيقي (المدة شهر)		الأسبوع الثاني عشر
الرقم	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة	المقاييس المبرمجة	التقويم النهائي (الامتحان الكتابي)			
1	نظريات التعلم	نظريات التعلم	علم النفس النمو		الأسبوع الأول	الملاحظة	التقويم النهائي (عروض مصغرة)
2	علم النفس النمو	علم النفس النمو	المنهجية		الأسبوع الثاني	المشاركة	
3	المنهجية	المنهجية	الإعلام الآلي		الأسبوع الثالث	الممارسة	
4	الإعلام الآلي	الإعلام الآلي	الأمن وصيانة الأجهزة		الأسبوع الرابع	التقويم	
5	الأمن وصيانة الأجهزة	الأمن وصيانة الأجهزة	المشروع البيداغوجي				
6		المشروع البيداغوجي	مدخل للتربص التطبيقي				

3. الحقائب التدريبية ومواد التقييم:

4. 1. **الحقائب التدريبية:** تشمل الحقائب التدريبية المقترحة المواضيع حسب التوصيف المقترح للوحدات التكوينية في شكل كتيبات أو مطبوعات معنونة على النحو التالي:

1. حقيبة الكفايات التدريسية
2. حقيبة نظريات التعلم
3. حقيبة علم النفس النمو
4. حقيبة تشريع العمل
5. حقيبة قطاع التكوين والتعليم المهنيين
6. حقيبة دليل التربص التطبيقي
7. حقيبة أخلاقيات المهنة
8. حقيبة الامن والسلامة المهنية
9. حقيبة البحث العلمي

كما يمكن الاستعانة ببعض الحقائب التدريبية الجاهزة:

1-حقيبة الإعلام الآلي (كتاب السنة الأولى ثانوي يتطابق محتواه والمحتوى المقترح) من إعداد **لعجاج نورالدين** وآخرون (2009)

2- حقيبة تقنيات التحرير الإداري كانت الحقيبة جاهزة من إعداد **غرارمي وهيبة** (2015)

3- حقيبة صيانة الأجهزة التعليمية. من إعداد وزارة التكوين والتعليم المهنيين 2007 .

(Ministère de la Formation et de l'Enseignement Professionnels,2007)

4- حقيبة إعداد و تحيين البرامج وفقا للمقاربة بالكفاءات .

4. **مواد التقييم:** سيتم تقييم الأستاذ المتكون في جميع المواد التي اقترحت في البرنامج بعد انقضاء مدة التكوين البيداغوجي بامتحان النهائي وكذا المراقبة المستمرة .

5. **المدربون (أعضاء هيئة التدريس)** : مجموعة الأساتذة المقترحون لتنفيذ البرنامج (تكوين المكونين) استنادا لمواصفات معينة وشروط أهمها التخصص أو الشهادة العلمية، والخبرة الميدانية. والأساتذة المقترحون موضحون في الجدول التالي:

الجدول (76) يوضح اقتراحات الأساتذة المكونون في البرنامج

الرقم	المقياس	مؤهلات المدرب
1	الكفايات التدريسية	أستاذ متخصص في البيداغوجيا
2	نظريات التعلم وتطبيقاتها	أستاذ متخصص في البيداغوجيا
3	علم النفس النمو للمراهق والراشد	أستاذ متخصص في علم النفس النمو
4	منهجية البحث	أستاذ في المنهجية (علم النفس)
5	إعداد وتحيين البرامج	أستاذ متخصص في إعداد البرامج
6	امن وصيانة الأجهزة	أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين ذو خبرة
7	تشريع وأخلاقيات المهنة	مفتش التكوين والتعليم المهنيين
8	الدليل التقني	مدير الدراسات التقنية
9	اللغة الأجنبية	أستاذ في التخصص
10	الإعلام الآلي	أستاذ في التخصص
12	التحرير الإداري	مختص في تسيير الموارد البشرية

6. **مكان التدريب:**

يتم التدريب على مستوى معاهد التكوين المهني المخصصة للتدريب، كما يمكن التدريب على مستوى كل ولاية في حال توفير الكادر التاطيري المتمتع بالكفاءة، وذلك نظرا لتوفر المؤسسات والمعاهد التي تسهم في توفير التجهيزات والوسائل بالأخص على مستوى الورشات والزيارات الميدانية.

10. **الزمن (مدة البرنامج)** :تم ضبط المدة بالشكل التالي:

تم الاعتماد في تقسيم الحجم الساعي على الوحدات حسب النسبة الأهمية لكل وحدة وكذا حجم الموضوعات في كل مقياس المنتمي للوحدة وكذلك الرجوع إلى نسبة الأهمية للحجم الساعي للبرنامج الحالي بتخصيص الحجم الساعي الأكبر للجوانب البيداغوجية ثم المنهجية فالثقافية، وبالتالي اخذ بعين الاعتبار نسبة 40 % من الحجم الساعي للوحدات الأساسية، و 40% للوحدات الاستكشافية و12 % للوحدات الأفقية و 8 % للوحدات الأفقية.

وعليه الحجم الساعي لمختلف الوحدات بالشكل التالي:

الجدول (77) يوضح توزيع الحجم الساعي للإطار النظري حسب الوحدات

الرقم	الوحدة	النسبة من الحجم الساعي الكلي	الحجم الساعي
1	الوحدة التكوينية الأساسية	%40	136 سا
2	الوحدة التكوينية الاستكشافية	%8	27 سا
3	الوحدة التكوينية المهنجية	%40	138 سا
4	الوحدة التكوينية الأفقية	%12	41 سا

فقط في توزيع الحصص حتى نتمكن من توزيع متساو لحصص المحاضرة والتطبيق تم إسناد ساعة من الوحدة التكوينية الأساسية لان أصل الحجم الساعي 137 أرجعت 136 حتى نستطيع توزيع متزن، لنزيد الساعة في الوحدات المنهجية 138 سا.

1) **التكوين النظري** :بحجم ساعي : 342 سا مخصص منها 8 سا لنشاطين غير نظريين الأول : بحجم ساعي 4 سا دورة تدريبية لتنمية الدافعية للمتكون على أساس أنها احد محددات الأداء، و أربع (4) سا أخرى لتعريف المتكون بالتربية العملية وخطواتها وهي في نهاية التكوين.

2) **التربص التطبيقي** : نظرا للحجم الساعي الموكل للأستاذ المتخصص المتراوح بين 18 – 22 فانه تم ضبط الحجم الساعي بالمراحل الضرورية للتربص التطبيقي الأربع ضمن أربع أسابيع كل أسبوع بحجم ساعي 22 سا وبالتالي مدة التربص شهر.

وعليه تتحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري مدة (4) أشهر، نلخص الحجم الساعي في الجدول :

الجدول (78) يوضح الحجم الساعي حسب تنفيذ البرنامج

الموضوع	الحجم الساعي	تنفيذه
الافتتاح للبرنامج التكويني والاستقبال	04 سا	انطلاقة البرنامج
دورة تنمية الدافعية للأستاذ المتكون.	03 سا	اليوم الأول
الإطار النظري	342 سا (شهرين وأسبوعين)	تنفيذ البرنامج
مدخل أساسي للتربية العملية	8 سا	نهاية الإطار النظري
التربص التطبيقي	88 سا (شهر)	فترة التربص التطبيقي
الامتحانات النهائية	50 سا (أسبوعين)	نهاية فترة التكوين
المجموع	495 سا (أربعة أشهر)	

8. المتدربون:

أساتذة التكوين والتعليم المهنيين الناجحين في مسابقة التوظيف لنيل منصب أستاذ بمؤسسات التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب، حاملين لشهادة ليسانس أو شهادة مهندس دولة في تخصص ما من التخصصات المدرسة بالتكوين المهني.

9. **مستلزمات التكوين (مصادر التعلم والوسائل التعليمية)** : ممختلف المستلزمات لتنفيذ البرنامج من أجهزة ومعدات وبرمجيات ومواد، لكلا طرفي العملية التكوينية (مكون- أستاذ متكون)، نوجزها في ما يلي:

9-1- **المواد المطبوعة** : وتشتمل على الكتب، والكتيبات، مختلف الوثائق على حسب التخصصات المكونة (محاسبة، أرشيف، سكرتارية، ..الخ)

9-2- الأشكال: الرسوم التوضيحية، والصور الفوتوغرافية، الرسوم البيانية... حسب التخصصات المعتمدة ي التكوين بالمعهد لاستخدامها من قبل الأساتذة المتكونين في تدريباتهم على عرض الدروس.

9-3- المجسمات: مثل : (الكرة الأرضية، نماذج تشغيل، التركيب ..الخ

9-4- الوسائل السمعية البصرية: مثل شاشة تلفيزيون، أشرطة فيديو، التشريحات الفيلمية المطابقة للتخصصات المكونة بالمعهد.

9-5- المكتبة: تتوفر على مختلف الكتب في مجال علم النفس والبيداغوجيا، وكذا في مختلف التخصصات المكونة بالمعهد.

9-6- أجهزة الكمبيوتر: مزودة بالانترنت

9-7- ورشات العمل (المعامل): لتنفيذ بعض الدروس التطبيقية للأساتذة المتكونين.

10. **أساليب التكوين:** مجموعة الفنيات والأساليب التي يعتمد عليها المكونون في تكوين الأساتذة، نوجزها في ما يلي:

1) **أسلوب المحاضرة والمناقشة:** تحليل بعض النواحي الفلسفية أو الأفكار أو الاتجاهات في أي موضوع، أو النظريات المعمول بها، لتنمية معارف و قدرات المتكون في الموضوع والمناقشة وتحليل لهذه الأفكار.

2) **التدريس المصغر:** يطبق على مهارة تعليمية محددة في موقف صفي مصغر، لوقت صغير شريطة إخضاعه للتقويم بعد الاداء بأدوات مضبوطة، ثم تكرير الأداء التصحيحي الى ان يبلغ المتدرب المستوى المطلوب في المهارة.

3) **لعب الأدوار:** أسلوب يتدرب منه الأستاذ المتكون على المهارات التي تعلمها من خلال تمثيله للأدوار الموكلة إليهم، أو من ملاحظته لزملائه يقومون بتلك الأدوار.

4) **ورشات العمل**: نشاطات عملية جماعية تساهم الهدف منها تنمية الثقة بالنفس وزيادة الدافعية لأستاذ المتكون .

5) **التعلم التعاوني**: يتطلب هذا الأسلوب من المتكونين العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق موضوع الوحدة وان يعلم بعضهم البعض، أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية اجتماعية ايجابية

6) **العصف الذهني**:أسلوب توليد الأفكار، الهدف منه تعرف المتكون على المفاهيم وتفحصها والتدقيق في جزئياتها للوصول إلى مفاهيم أو حلول إبداعية.

7) **الزيارات الميدانية**: يتطلب هذا الأسلوب زيارة ميدانية لأحدى المؤسسات للملاحظة وتقييم ادوار الأستاذ، التعرف على المهام الإدارية للأستاذ والتعامل مع السجلات البيداغوجية.

8) الأعمال التطبيقية: من خلال مجموعة الأعمال والتطبيقات المطلوب من إلى الأستاذ المتكون انجازها.

9) **الخريطة المفاهيمية**: تحليل المفاهيم وبيان العلاقة الهرمية بين تلك المفاهيم، تساعد على كيفية التعلم من خلال استخلاص المفاهيم وكلمات الربط والفصل لتحديد العلاقة بين تلك المفاهيم من قبل المتكون.

10) **العروض العملية** : نشاط تعليمي يقوم به المعلم لتوضيح فكرة أو قانون أو استعمال جهاز باستخدام بعض الوسائل التعليمية مثل المعينات،النماذج،الصور،الرسوم،الأفلام،التجارب العملية إلى جانب الشرح الشفوي في قاعة أو الورشة.

11) **دراسة الحالة**: دراسة مواقف تدريسية مفصلة وتحديد النقائص أو جوانب القصور والعمل على تصحيحها.

11. **التربص التطبيقي**: يهدف الى الربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي من معارف ومهارات استفاد منها الاستاذ في التكوين البيداغوجي في مهنته داخل المؤسسة المتربص بها، يكمن دوره في على ثلاث مستويات:

✍ **على المستوى الشخصي**:

- اكتشاف بيئة العمل من خلال محاكاة الوسط المهني، والاطلاع على القوانين الداخلية وتنظيم العمل، والإدارة والمصالح داخل المؤسسة المتربص بها،

- تعلم الاندماج في البيئة المهنية من خلال الاحتكاك مع الأساتذة والعمال في المؤسسة .

✍ **على المستوى البيداغوجي** :

- إسقاط المفاهيم النظرية المتعلمة في التكوين البيداغوجي في بيئة العمل.
- تطبيق مختلف الاستراتيجيات والطرائق البيداغوجية المحصلة في التكوين البيداغوجي.

✍ **على المستوى المهني:**

- اكتساب خبرة منهية أولية حول تخطيط وتنفيذ الدرس وتقويمه وادارة الصف في بيئة العمل.

تم ضبط التربص التطبيقي ضمن دليل تربص، بدل تقرير تربص، حيث صمم لكل استاذ برنامج مصادق عليه من قبل المؤسسة المتربص بها يتضمن النشاطات الاسبوعية واليومية، وتدون هذه النشاطات ضمن محاور مفصلة في الدليل ابرزها :

✍ 1.**نموذج المشاهدة الصفية:** تضم عناصر التقييم التالية (مخطط الدرس- تنفيذ الدرس – التفاعل الصفي – التقويم) كل عنصر يتم تقييمه ضمن مؤشرات التي تمثل مكونات كل عنصر، هذا النموذج يخص كل حصة يحضرها الاستاذ في الأسبوع الأول من التربص بالاضافة الى ملاحظات اخرى يدونها الاستاذ المتربص.

✍ **نموذج المشاركة الصفية:** يهدف هذا النموذج الى تبيان التطبيق الفعلي الأولي للمعلومات النظرية للأستاذ المتكون على مستوى المؤسسة، والتأكد من مدى فعالية المكتسبات، تظهر من خلال عناصر التقييم للمشاركة في كل من (التخطيط للدرس- ضبط الصف- طرح الاسئلة-اعداد الامتحان- اعداد الوسائل التعليمية)

✍ **نموذج الممارسة الصفية:** تهدف هذه المرحلة الى التطبيق التام للأستاذ المتكون والمستقل في مختلف النشاطات التعليمية (التخطيط، التنفيذ، والتفاعل صفي، التقويم) مع ملاحظات الاستاذ المشرف على ادا الاستاذ المتربص.

✍ **نموذج التقويم:** تهدف المرحلة الى تقويم اداء الاستاذ المتكون اثناء ممارسة عملية التدريس، بعد تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف للاستاذ المتكون وتوثيقها من قبل لجنة بيداغوجية مكونة من الاستاذ المتعاون، ومدير المؤسسة، والنائب البيداغوجي او مدير الدراسات في كل من (التخطيط-التنفيذ-التقويم والتفاعل الصفي).وكذا تبيان الجوانب التي تحتاج الى التحسين.

✍ **ملاحظات مدير المؤسسة التكوينية حول اداء الاستاذ المتكون:** من خلال ملاحظات انشطة الانشاذ المتربص والاداء الاداري (الدوام، الانضباط، اللجان البيداغوجية، والمناوبة).

✍ **ملاحظات عامة عن المؤسسة المتربص بها:** ملاحظات عن المؤسسة، هيئة التكوين، الادارة..

✍ **انطباعات عامة عن المؤسسة التكوينية:** كما يراها الأستاذ المتربص (الايجابية والسلبية ولما اعتبرها على هذا النحو

12. نظام التقييم المقترح للبرنامج:

نظام التقييم مزدوج يتضمن المراقبة المستمرة في الأعمال التطبيقية وبحوث الأساتذة المتكونين،و كذا مشاريعهم والامتحانات النهائية للدروس والمحاضرات.

أما عن آلية التقييم والطريقة التي تحكمها تم اشتقاقها من نظام التكوين الجامعي ل م د بالاعتماد على برمجية لتحديد المعدلات والمتابعة للتكوين و كذا تسهيل الحصول على الوثائق الادارية من شهادة تسجيل وشهادة نجاح وكذا كشوف النقاط. وفي ما يلي بعض التوضيحات و المؤشرات الضرورية لسير آلية التقييم:

1) **الرصيد** : وحدة قياس تسمح بقياس حجم العمل المستوجب لبلوغ الأهداف الخاصة بكل وحدة (مقياس)، بحيث يتحصل الأستاذ المتكون على الرصيد المخصص للوحدة بمجرد حصوله على المعدل 21/10 ، وحصوله على الرصيد 30 يعكس نجاحه في البرنامج التكوين البيداغوجي.

2) **الوحدات التكوينية**: مادة أو أكثر تقدم وفق أشكال من التدريس (دروس، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، محاضرات، أيام دراسية، ملتقيات، مشاريع، تربصات)

3) يسند لكل وحدة تعليمية والمواد المشكلة لها معامل وتقيم بعلامة من أصل 20.

4) تقاس الوحدة التكوينية والمواد المشكلة لها بأرصدة، تحدد قيمة الوحدة التعليمة المقاسة بأرصدة، حسب الحجم الساعي الضروري لاكتساب المعارف والمؤهلات بمختلف أشكال التعليم.

5) يتناسب الرصيد الواحد حسب الحجم الساعي للمادة في الوحدة التكوينية.

6) تحدد القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التكوينية المكونة للمدة التكوينية بثلاثين رصيدا (30) رصيدا.

7) تكتسب الوحدة التكوينية نهائيا من طرف المتكون، إذا تحصل على كل المواد المكونة لهذه الوحدة، تعتبر المادة مكتسبة إذا كانت العلامة المحصل عليها تساوي أو تفوق 20/10.

8) ينجم عن اكتساب الوحدة التكوينية أيضا اكتساب الأرصدة المستندة لها. في هذه الحالة تعتبر الأرصدة المحصل عليها قابلة للاحتفاظ في نفس مسلك التكوين وقابلة للتحويل في أي مسلك آخر يتضمن هذه الوحدة، مبدأ التعويض ما بين الوحدات بحساب معدلات الوحدات التكوينية المكونة للمدة التكوينية والموزونة بمعاملاتها ويعد الرصيد مكتسبا إذا كان المعدل يساوي او يفوق 20/10.

9) يعتبر المتكون ناجحا إذا تحصل على مجموع الوحدات التعليمية. (معدل 20/10 التي يقابلها اكتساب الرصيد).

10) لا يسمح الإقصاء من مادة مكونة للوحدة التكوينية باكتساب هذه الوحدة، من خلال حساب معدل العلامات المحصل عليها في المواد الأخرى المكونة لذات الوحدة.

11) في حالة الإخفاق للمتكون، يتقدم للمشاركة في الاستدراك بالنسبة للوحدات التكوينية غير المكتسبة.

12) خلال الدورة الاستدراكية يُعتمد المعدل الأفضل بين الاستدراك والامتحان العادي كعلامة نهائية.

(الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية،2009: 1-9)

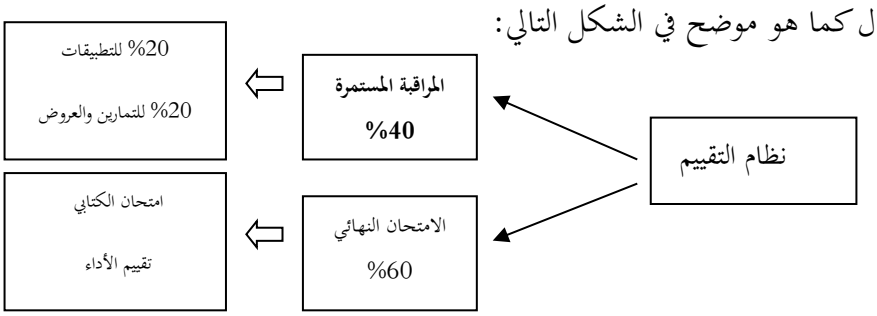
يمكن تلخيص أن تقييم الأستاذ المتكون : إقرار إداري لامتلاك الأستاذ المتكون نهائيا للوحدات التعليمية بعد حصوله على المعدل 20/10 في كل وحدة من الوحدات التكوينية يترتب عنه اكتساب الرصيد النهائي المتمثل في 30رصيدا.

- **المراقبة المستمرة** :من خلال التقييم المتواصل لمستوى الأعمال التطبيقية والنشاطات الموكلة للأستاذ من تمارين وبحوث وعروض يقدمها الأستاذ المتكون من اصل (0- 20) .بنسبة 40%
  بمعنى علامة الأستاذ المتكون في المراقبة المستمرة 0.4 x
- **الامتحان النهائي**: من خلال الامتحان الكتابي في نهاية التكوين بنسبة 60 % أي علامة الامتحان الكتابي 0.6 x حيث يتضمن الامتحان النهائي:

*/ **الامتحان الكتابي للوحدات التكوينية** : من خلال إجراء اختبارات تحصيلية في نهاية التكوين .

عدا الوحدات العملية : من خلا ل تقييم الأستاذ في أدائه للمهارات المتعلمة في درس مصغر. (عروض مصغرة) على أساس نقطة الامتحان النهائي و علامة تطبيقها تتمثل في نقطة التربص التطبيقي القائمة على تصحيح كتيب أو دليل التربص **كلا العلامتين من أصل 20**.

وتتم حساب المعدل كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم (09) يوضح نظام التقييم للبرنامج التكويني البيداغوجي المقترح

نظرا لإدراج نظام الرصيد في البرنامج لكل وحدة تكوينية او مادة من موادها، استنادا لاهية المادة وكدا حجمها الساعي، ولحساب المعدل النهائي خصصنا لكل مادة معامل كما هو موضح في الملحق رقم (22) يوضح برنامج التكوين البيداغوجي مع الحجم الساعي والمعاملات والأرصدة لكل وحدة بالإضافة إلى أساليب التكوين لكل وحدة.

من ميزات البرمجية القائمة على الارصدة، تزويد الاستاذ المتكون بالمعهد مجموعة من الوثائق الرسمية في اقل وقت ممكن ، وجهد، وكذا دون تكلفة كبيرة، حيث تتمثل هذه الوثائق في شهادة التسجيل للاستاذ الملتحق بالتكوين، وكشف النقاط، وشهادة النجاح، بالإضافة لتسهيل العمل للجان البيداغوجية من خلال سهولة طبع محاضر المداولات لكل الاولية ، وكذا المحاضر النهائية بعد الاستدراك.

يجدر الإشارة أن البرمجية تم تصميمها من قبل الأستاذ بوشنتوف عبدو (2017) بعد الشرح له مواصفات البرمجية التي تتطابق مع البرنامج المقترح.

والوثائق المذكورة سابقا موضحة في الملاحق التالية:

الملحق رقم (23) –أ : يوضح محضر الدخول للتكوين البيداغوجي.

الملحق رقم (23)-ب : يوضح شهادة التسجيل المستخرجة للاستاذ المتكون.

الملحق رقم (23)- ج : يوضح كشف النقاط للاستاذ المتكون.

الملحق رقم (23)- د : يوضح شهادة النجاح المستخرجة للاستاذ بعد دورة التكوين البيداغوجي.

الملحق رقم (23)- هـ : يوضح محضر المداولات الاولية

الملحق رقم (23) –و : يوضح محضر المداولات النهائية للدورة التكوينية (بعد الاستدراك).

الخطوة الثالثة: متابعة البرنامج البيداغوجي.

المتابعة عملية تهدف الى مراقبة تنفيذ البرنامج و أنها تسير وفق المخطط المرسوم لها، يحدد الرفاعي (2003: 132) هدفها في محاولة التغلب على ما يعترض الخطة من معوقات او مشكلات غير متوقعة، تعيق سير البرنامج في تحقيق أهدافه ، أما عن مهامها فقد جملها في تجميع المعلومات البيانات الإحصائية الدقيقة عن جميع ما يؤثر في العملية التدريبية وما يتأثر بها، ويلي بعد ذلك استخدام هذه المعلومات من اجل تحسين البرنامج.

نقصد بالمتابعة في هذه الخطوة، المتابعة قبل وأثناء و خاصة بعد نهاية البرنامج، من اجل مرافقة الأستاذ المتكون بعد التكوين في مكان عمله، لمعرفة الصعوبات التي يواجهها والأخذ بيده لتخطيها ، وكذا التطورات التي تمس القطاع وذلك من خلال بعض الإجراءات، وكذا تشخيص بعض نقاط الضعف في البرنامج.

لذلك خلصنا الى اقتراح إجراءات التالية للمتابعة تنفيذ البرنامج:

1- **اجتماع دوري:** لمناقشة واقع الأداء الفعلي والمشاكل والمعيقات لاقتراح حلول علاجية لذلك.

2- **نشرات دورية:** لتزويدهم بالمستجدات في المجال البيداغوجي، أو في العمل بصفة عامة.

3- **الاستبيانات:** لرصد المشكلات التي يواجهها الأستاذ في أداء المهام.

4- **منتدى الأستاذ:** التواصل الدائم لمتابعة الأستاذ من خلال الموقع الالكتروني من خلال طرح استفسارات حول سير العمل، وتزويدهم بمعلومات نظرية ،و تقنية بيداغوجية وبعض الحلول لمشكلاتهم وكيفية التعامل معها.

5- **الزيارات الإشرافية:** بمساعدة المفتش التقني البيداغوجي لتقويم عمل الأستاذ لتحديد سير فعالية العملية التكوينية.

الخطوة الرابعة: قياس فعالية البرنامج التكوين البيداغوجي:

عند الحديث عن تقييم فعالية البرامج يحضرنا نموذج كيركباتريك (1959) هو النموذج المرجعي عند تناول مسألة الأثر المترتب على التكوين النظري أو العملي. ويعتبر هذا النموذج أربعة مستويات بقياس رضا المشاركين في التكوين، وتحسين معارفهم ومهاراتهم، والتغيرات في السلوك الفعلي والتغيرات في سياق الأعمال المهنية على نطاق أوسع. (**Ann** .S **et Peter** .V ,2011 : 15)

اتبع اوديل جوسلين (Odile Joussellin) (2006) نفس المستويات الأربع للحكم على فعالية التكوين من خلال تحديد كل من الرضا satisfaction، و اكتساب المعارف acquittions de connaissances و نقل الاكتساب transfert، و الأثر impact .

(Odile J,2006 : 19)

لذلك سنحاول تحديد الفعالية بأربع مستويات السابقة الذكر.

1- الرضا satisfaction: لمعرفة رضا المشاركين في البرنامج.
2- اكتساب المعارف acquittions: من خلال تعلم ما ينبغي أن يتعلمه المتدرب.
3- النقل :transfertمن خلال توظيف ما اكتسبه في الوسط المهني.
4- الأثر impact: إلى أي حد ساهم البرنامج في تحسين النتائج التنظيمية.

كما ويحدد Odile Joussellin الأزمنة التي تطبق فيها أدوات قياس الفعالية للبرامج في مدة زمنية تتراوح منذ نهاية التكوين الى غاية (6) أشهر فأكثر، موضحا إياها حسب كل مستوى من مستويات قياس الفعالية في على النحو التالي

1. المستوى الأول: اكتساب المعارف: أثناء ونهاية التكوين.
2. المستوى الثاني : رضا المشاركين نهاية التكوين.

3. المستوى الثالث: نقل الاكتساب: من شهر الى ثلاث أشهر.
4. المستوى الرابع : الأثر على المنظمة: من ثلاث أشهر الى ست أشهر

لذلك سنحاول قياس الفعالية للبرنامج المقترح بمستوياتها الأربعة، من خلال اقتراح أدوات تابعة للبرنامج التكويني البيداغوجي المقترح، يمكن الاستعانة بها في قياس فعالية البرنامج في حال تطبيقه.

1. **المستوى الأول**: الاكتساب : يتحدد اكتساب الأستاذ المتكون مجموع الأرصدة المقدر بـ 30 رصيدا لكل أستاذ التي يرافقها الحصول على شهادة النجاح في البرنامج التكويني البيداغوجي وبالتالي:

الاكتساب: هو الإقرار الإداري في نهاية البرنامج و المتمثل في نجاح الأستاذ المتكون الناتج عن اكتساب الأرصدة (30 رصيدا) لمختلف المقاييس، المرفق بالمعدل العام للأستاذ.

2. المستوى الثاني:رضا المشاركين: satisfaction

تم الاستعانة بأداة جاهزة متمثلة في استمارة الرضا الموجهة لتقويم الفعالية questionnaire de satisfaction orienté vers l'évaluation de l'efficacité من إعداد **فرانسوا ماري جيرارد -FRANÇOIS MARIE GERARD** (**2001**) بعد ترجمته.

GERARD. F. M (2001)

2. 1. التعريف بالاستبيان الرضا: يتكون الاستبيان من عشر فقرات لها بدائل إجابة حسب كل فقرة (حسب هدف كل فقرة) تتمحور الفقرات حول الشعور حول تجربة التكوين، و الرضا عن المحتوى، وعن المدة، وعن المكتسبات ليختتم الاستبيان بالفقرة رقم (10) و هي عبارة عن مسطرة تقديرية لبعض الجوانب الخاصة بالبرنامج قبل البرنامج و أثناء البرنامج فيما يتعلق بالتخطيط وتقييم المشروع وإدارة الفرق. انظر الملحق رقم (24) يوضح استبيان الرضا لقياس الفعالية النسخة الفرنسية.

2.2. ترجمة الاستبيان: تم ترجمة الاستبيان في صورته الأولية كما هو موضح في الملحق رقم (25) يوضح استبيان الرضا الموجه لتقييم الفعالية باللغة العربية.

2. 3. الخصائص السيكومترية لاستبيان الرضا المترجم:

2. 3. 1. الصدق: لتقدير صدق الاستبيان تم الاعتماد على أكثر من طريقة موضحة كالاتي:

2. 3 .1. 1. صدق الترجمة: بعد ترجمة الاستبيان قمنا بعرضه على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص سواء في اللغة الأجنبية أو في مجال البيداغوجيا أو التكوين ، بعد ضبط نموذج التحكيم لصدق الترجمة كما هو موضح في الملحق رقم (26) ، ووقع اختيارنا على عينة التحكيم التالية أسماؤهم:

الجدول (79) يوضح قائمة المحكين لاستبيان الرضا المقترح لقياس فعالية البرنامج

اسم ولقب المحكم	الصفة	بعض الخصائص
نبار رقية	مكون مكونين	أستاذ جامعي
بوزوينة احمد	أستاذ لغات	أستاذ بالتعليم الثانوي
مشماش عودة	أستاذ بالتكوين	رئيس مصلحة
مهيزل ناصر	أستاذ بالتكوين	رئيس مصلحة
جربوب ميمونة	أستاذ فرنسية	أستاذ بقطاع التكوين

بعد استرجاع استمارات تحكيم صدق الترجمة ومعالجة نسب تقديرات المحكمين، توصلنا موافقة تامة من قبل المحكمين للفقرات المترجمة، مع بعض التعديلات على مستوى:

الفقرة رقم (4) : تعتقد أن أهداف التكوين تساعدك على أن تكون أكثر كفاءة في عملك ؟

الفقرة بعد التعديل: هل تعتقد أن أهداف التكوين تساعدك على أن تكون أكثر **أداء** (كفاءة) في عملك؟

الفقرة رقم (7) : ما المدة الزمنية التي تتيح لك الفرصة بان تطبق ما تم اكتسابه في عملك ؟

الفقرة بعد التعديل : ما المدة الزمنية التي تتيح لك فرصة تطبيق ما تم اكتسابه في عملك ؟

كما عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين للتأكد من سلامة وفهم اللغة من قبل العينة، التي أكدت الفهم الواضح لفقرات الاستبيان ومناسبتها لمستوى الأساتذة.

2. 3 .1 .2 . صدق الاتساق الداخلي : طبق الاستبيان على عينة من الأساتذة في نهاية التكوين بلع عددها (35) أستاذا وأستاذة للتأكد من صدق الاستبيان في قياس مستوى الرضا، القائم على أساس العلاقات الارتباطية بين الفقرات والدرجة الكلية للرضا، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (80) يوضح صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الرضا الموجه لتقويم الفعالية

فقرات استبيان الرضا الموجه لتقويم الفعالية									
علاقة الفقرة بالدرجة الكلية	ف1	ف2	ف3	ف4	ف5	ف6	ف7	ف8	ف9
	0.65**	0.61**	0.59**	0.46**	0.73**	0.64**	0.57**	0.70**	0.77**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (80) أن معاملات الارتباط بين الفقرات أو مؤشرات الرضا والدرجة الكلية مقبولة نظرا لارتباطها الدال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، وهي متراوحة بين (0.46 -0.77) مما يدل على أن الاستبيان على قدر من الصدق.

2. 3. 2 . **الثبات:** اعتمدنا لتقدير الثبات على أكثر من طريقة موضحة فيما يلي:

2. 3. 2. 1. **ثبات الاتساق الداخلي:** بطريقة ألفا كرونباخ، حيث أسفرت النتائج الى معامل ثبات قدر بـ 0.65 وهو معامل يدعو الى الاطمئنان في استخدام الاستبيان في جمع البيانات.

2. 3. 2. 2. **ثبات التجزئة النصفية:** من خلال تقدير معامل الارتباط بين شقي الاستبيان الزوجي والفردي، وتصحيحه بمعادلة جوتمان، وقد أوضحت النتائج معامل ارتباط مقدر بـ 0.58 وارتفع بعد تصحيحه ليقدر بـ 0.71 مما يشير الى أن الاستبيان على قدر من الثبات.

تطبيق استبيان الرضا: يطبق الاستبيان بعد نهاية البرنامج التكويني.

3- المستوى الثالث: نقل الاكتساب (transfert) :

لقياس مستوى الاكتساب وقع اختيارنا على استبيان شروط نقل الاكتساب Questionnaire Sur Les Conditions De Transfertمن إعداد ديان بوبارت Diane Poupart (2006) . والمستمد من دليل قياس فعالية التكوين (guide pour mesurer l'efficacité de la formation

(Diane. P, 2006 : 67)

انظر الملحق رقم (27) يوضح مقياس شروط نقل الاكتساب في صورته الأصلية.

3. 1. **التعريف باستبيان نقل الاكتساب:** الاستبيان وثيقة معيارية (يستخدم في أي تكوين) يتكون من 21 فقرة، منها (18) فقرة تستهدف تقويم شروط النقل، و (3) فقرات تتعلق بالتكوين من خلال رأي الموظف المتدرب لأول مرة و أرقامها (11 – 20 – 21).

3. 2. **ترجمة الاستبيان:** نظمت شروط نقل الاكتساب الى خمس محاور، على أساسها يتخذ الإجراءات اللازمة لتحسين شروط نقل الاكتساب، وتتمثل المحاور في:

1- **تنظيم العمل:** لبحث تكرار تحقيق هذه المهمة، الوقت اللازم لإكمال المهام التداخل بين المهمة ومهام أخرى إدراك العاملين للنتائج الايجابية والسلبية في حال العمل الجيد او السيئ لهذه المهمة، مستوى التعقيد لهذه المهمة. الفقرات التي تنمي للمحور هي (8 – 3 – 13 – 6 – 16 – 15)

2- **الوسائل المادية المتاحة للموظفين لتنفيذ المهمة** : الأساليب، والإجراءات و الوثائق والأدوات، المعدات، المواد، البيئة) والأسئلة التي تقيس المحور هي: (18- 10- 1- 17).

3- **الموارد البشرية (الزملاء – الدعم التقني):** لبحث الدعم المناسب المتاح لأداء هذه المهمة وأسئلة المحور (7 – 14)

4- **الإدارة (الإشراف):** مناخ العمل توضيح الأداء اللازم والمسؤوليات، الجودة ، اتساق التغذية الراجعة. وأسئلة المحور هي: (4 – 5 - 9 – 12).

5- **إدارة التغيير:** الاتصال لتبرير التكوين (أسباب التغيير..الخ) وقبول هذه التغيرات من قبل الموظفين. أسئلة المحور هي (2- 19).

6- **رأي المتكون عن التكوين:** ويمثل هذا البعد رأي المتدرب لأول مرة في التكوين وفقراتها (11-20-21) وهي فقرات ليس لها علاقة بنقل الاكتساب. لذلك يمكن الاستغناء عنها.

التعليمية: جاءت التعليمة على النحو التالي:

الغرض من الاستبيان تحديد العناصر التي تعزز أو تعرقل استخدام التكوين في منصب العمل.

الجنس: التكوين: التاريخ:

البدائل : عبارة عن تقييم للمهمة التي تلقى الموظف فيها تكوينا، و ما يتطلبه انجاز العمل، وهي رباعية :

0 : غير موافق / 1: غير موافق إلى حد ما / 2: موافق إلى حد ما / 3 : موافق بشدة.

انظر الملحق رقم (28) يوضح استبيان شروط نقل الاكتساب المترجم الى اللغة العربية.

3.3.الخصائص السيكومترية لاستبيان شروط نقل الاكتساب:

3.3. 1. **الصدق:** قدر صدق الاستبيان بأكثر من طريقة موضحة في الخطوات التالية:

3.3. 1.1. **صدق الترجمة:** تم عرض الاستبيان بعد ترجمته على نفس عينة التحكيم لاستبيان الرضا الموجه لتقويم الفعالية الموضح في الجدول رقم (79)، طبقا لنموذج التحكيم الموضح في الملحق رقم (29)

بعد استرجاع استمارات تحكيم صدق الترجمة ومعالجة نسب تقديرات المحكمين، توصلنا الى الموافقة تامة من قبل المحكمين للفقرات المترجمة، وأكد المحكمين أن مجمل المحاولة أنجزت بشيء من الإتقان اللساني المعجمي، إضافة إلى بعض مواضع استعملت فيها الترجمة بالمكافئة مما جعل من سياق الجملة صحيحا في اللغة العربية.

مع بعض التعديلات في بعض البنود باستعمال تقنية الترجمة "بالمطابقة التحريرية" لاستخلاص جملة تنطبق عليها قواعد اللغة العربية، والتي توضحها كالتالي:

الفقرة رقم (7) قبل التعديل: لدي الدعم اللازم لانجاز هذه المهمة (الزملاء، المشرف، الصيانة،...الخ)

بعد التعديل: أجد الدعم الضروري لانجاز هذه المهمة (الزملاء، و المشرف، والصيانة..الخ)

الفقرة رقم (17): تطوير بيئة عملي تساعدني لانجاز هذه المهمة (درجة الحرارة، الهدوء)

بعد التعديل: تهيئة البيئة التي اعمل فيها تساعدني على انجاز المهمة (درجة الحرارة، الهدوء)

الفقرة رقم (19):أوضحوا لما هذا التكوين (لماذا نقوم بالتكوين)

بعد التعديل: لقد تم توضيح لماذا يقومون بهذه المهمة (أو لماذا قاموا بهذا التغيير)

الفقرة رقم (20): تلقيت التكوين النظري الملائم (اللازم والكافي) لفهم هذه المهمة.

بعد التعديل: تلقيت التكوين نظريا ملائما

الفقرة رقم (21) : تلقيت التكوين التطبيقي الملائم (اللازم والكافي) لانجاز هذه المهمة.

بعد التعديل: تلقيت تكوينا تطبيقيا (ميدانيا) ملائما.

كما عرض الاستبيان بعد الترجمة على عينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، للتأكد من صحة السلامة اللغوية والفهم من قبل أفراد العينة، والذين أكدوا على الفهم اللغوي لمحتوى الاستبيان.

3.3. 1. 2. **صدق الاتساق الداخلي**: بعد تعديلات المطلوبة من المحكمين، كما هو موضح في الملحق رقم (30) يوضح مقياس نقل الاكتساب المترجم بعد التحكيم، طبق المقياس على عينة من الأساتذة البالغ عددهم 25 أستاذا وأستاذة موزعين على 13 أستاذة، و 12 أستاذا، على مستوى ولاتي تيارت 15 أستاذا، وسيدي بلعباس 10 أساتذة، أما على مستوى الرتبة فشملت العينة 15 أستاذا للتكوين المهني، و10 أساتذة متخصصين في التكوين المهني.

لتقدير صدق الاتساق الداخلي عمدنا الى تقدير معاملات الارتباط بين فقرات الاستبيان والمحاور التي تنتمي إليها، وكذا معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (81) يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لاستبيان شروط نقل الاكتساب.

الفقرات					علاقة الفقرة مع المحور	علاقة الفقرة مع الدرجة الكلية	علاقة بالبعد بالدرجة الكلية
المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث	المحور الرابع	المحور الخامس			
3					0.37	**0.56	**0.74
6					0.36	0.10	
8					**0.73	**0.58	
13					*0.50	**0.70	
15					**0.56	*0.51	
16					*0.41	*0.45	
	1				*0.50	0.26	**0.61

	10				**0.72	**0.59	
	17				**0.75	*0.40	
	18				**0.64	*0.52	
		7			**0.90	*0.48	**0.55
		14			**0.81	*0.46	
			4		**0.61	*0.49	**0.80
			5		**0.84	**0.57	
			9		**0.74	**0.59	
			12		**0.76	**0.70	
				2	**0.83	*0.51	**0.71
				19	**0.81	**0.67	

** دال عند 0.01 / * دال عند 0.05

نلاحظ من خلال الجدول أن اغلب ارتباطات الفقرات جاء دالة مع أبعادها والدرجة الكلية، حيث نلاحظ على مستوى البعد الأول (تنظيم العمل) أن هناك فقرتان لم تلقيا الدلالة الإحصائية عند مستوى 0.05، هما الفقرة رقم (3) مع البعد بمعامل 0.37، والفقرة رقم (6) مع البعد والدرجة الكلية، إذ قدر معامل الارتباط على الترتيب (0.36، 0.10) أما باقي الفقرات فتراوحت معاملات الارتباط بين (0.41- 0.73) وجاءت دالة إحصائيا. في حين علاقة البعد مع الدرجة الكلية أشارت النتائج ان المعامل مرتفع قدر بـ 0.74 وهو دال عند 0.01.

أما بخصوص البعد الثاني (**الوسائل المادية المتاحة للموظفين لتنفيذ المهمة**) فقد شهدت الفقرات دلالة إحصائية في علاقتها مع البعد والدرجة الكلية وتراوحت المعاملات بين (0.40- 0.75)، عد الفقرة رقم (1) التي شهدت دلالة مع البعد بمعامل ارتباط 0.50 دال عند 0.05، في حين لم تشهد دلالة مع الدرجة الكلية وقدر المعامل بـ 0.26، أما على مستوى العلاقة بين البعد والدرجة الكلية فشهدت معامل مقدر بـ 0.61 ودال عند 0.01.

أما على مستوى الأبعاد الثلاث (**الموارد البشرية (الزملاء – الدعم التقني)**، و **الإدارة (الإشراف)، إدارة التغيير)** نلاحظ من خلال الجدول ان جميع فقراتها جاءت على دلالة إحصائية مع البعد والدرجة الكلية وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.46- 0.83)، كما يوضح الجدول أن علاقة الأبعاد الثلاثة جاءت على دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية ، وقيم الارتباط جاءت على الترتيب (0.55، 0.80، 0.71) وكلها دالة عند 0.01.

من خلال النتائج السابقة نستنتج أن الأداة على قدر من الصدق، مع حذف الفقرات غير الدالة ، الفقرتين رقم (3) و (6) من المحور الأول ، والفقرة رقم (1) من المحور الثاني.

3.3. 2. **الثبات:** لتقدير الثبات اعتمدنا على ثبات الاتساق الداخلي وثبات التجزئة النصفية.

3.3. 2 .1. ثبات الاتساق الداخلي: بالاعتماد على معمل ألفا كرونباخ في تقدير الثبات، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول (82) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان شروط نقل الاكتساب

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
تنظيم العمل	4	0.61
الوسائل المادية المتاحة	3	0.57
الموارد البشرية	2	0.63
الإدارة	4	0.71
إدارة التغيير	2	0.53

من خلال الجدول نلاحظ أن مؤشرات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ مقبولة، إذ تراوحت بين (0.53- 0.71)، مما يعكس الاطمئنان للأداة في جمع البيانات.

3.3. 2. 2. **ثبات التجزئة النصفية:** بالاعتماد على شقي الاستبيان الزوجي والفردي، وتقدير معامل الارتباط بين الشقين، وتصحيحه بمعامل جوتمان، حيث قدر المعامل بـ 0.75 وارتفع بعد تصحيحه بمعامل جوتمان الى 0.84 مما يشير الى أن الأداة على قدر من الثبات.

وعليه يتكون مقياس شروط نقل الاكتساب من 18 فقرة منها 15 فقرة موزعة على خمسة محاور تقيس شروط نقل الاكتساب حيث المحور الأول تنظيم العمل تقيسه الفقرات (5-9-11-12)، والمحور الثاني بعنوان الوسائل المادية المتاحة تقيسه الفقرات (7-13-14)، والمحور الثالث الموارد البشرية وفقراته (4-10) والمحور الرابع الإدارة يتضمن الفقرات (2-3-6-8)، في حين المحور الخامس حول إدارة التغيير ويشمل على الفقرات (1-15)، تبقى الفقرات الثلاث الأخيرة (16-17-18) تخص بعد رأي المتكون في التكوين.

والملحق رقم (31) يوضح استبيان شروط نقل الاكتساب في شكله النهائي.

تطبيق استبيان نقل الاكتساب : يطبق بعد ثلاثة اشهر بعد البرنامج التكويني.

4. المستوى الرابع : الأثر Impact

وقع اختيارنا في قياس الأثر على الاستبيان استنادا للدراسات السابقة في قياسها للأثر التدريبي مثل دراسة "هيثم، عبد المجيد" (2013) و دراسة " المصدر" (2010) .

لذلك قمنا ببناء استبيان يتناسب وأفراد العينة (أساتذة التكوين والتعليم المهنيين).

4. 1. **بناء الاستبيان:** تم الاعتماد على مجموعة من الخطوات لبناء أداة الأثر التدريبي، نلخصها في النقاط التالية:

✍ الاطلاع على الأطر النظرية حول الأثر التدريبي وكيفية قياسه:

الدراسات السابقة في قياس الاثر التدريبي: مثل استبيان الاثر التدريبي من اعداد "هيثم عبد المجيد "(2013) والمكون من 20 فقرة موزعة على اربعة محاور (اداء العمل، وأداء المجموعة، ورضا المشارك، وكمية المعارف التي اكتسبها)، واستبيان" الشيباني" دور البرامج التدريبية (2009)، واستبيان فاعلية برنامج تدريبي من إعداد المسعودي (2007) في بعده فاعلية البرنامج التدريبي، و دراسة "المصدر "(2010) المعتمد فيها على نموذج كيركباتريك في تقييم الأثر التدريبي، حيث متضمن المقياس أربعة محاور موزعة على (44) فقرة جاءت كالتالي (محور تقييم رد فعل المتدربين، محور تقييم التعلم، محور السلوك، محور النتائج التنظيمية)،

بعد التحليل الاجهادي للمتغير تم التوصل الى ثلاث أبعاد تعكس الأثر، وتكمن في الأثر على الأداء، و الأثر على السلوك، و الأثر في الرضا، لذلك خلصنا الى أن الأداة مكونة من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

البعد الأول: الأثر على الأداء: يقيسه 13 فقرة

البعد الثاني: الأثر على السلوك: يقيسه 9 فقرات.

البعد الثالث: الرضا: يقيسه 10 فقرات.

بدائل الإجابة: تم اختيار بدائل الموافقة الخماسية نظرا لمناسبتها لطبيعة الفقرات والمتمثلة في (موافق بشدة، موافق، نوعا ما، غير موافق، غير موافق بشدة).

التعليمة:

الأستاذ الكريم....الأستاذة الكريمة تحية طيبة وبعد...

باعتبارك تلقيت التكوين البيداغوجي التحضيري على مستوى معهد تكوين المكونين، ورغبة منا في تحديد الأثر التدريبي للبرنامج البيداغوجي ، بغرض تحسين ما تم إدراجه والارتقاء بمستوى الأداء، واقتراح برنامج يتمتع بالفعالية.

لذلك يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبيان، والإجابة على كل الفقرات بوضع على (X) أمام الدرجة التي تعبر عن موافقتكم بكل موضوعية وصدق، هي تعبر عن رأيكم فقط لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، كما أنها ستحاط بالسرية لا يطلع عليها إلا الباحث.

والملحق رقم (32) يوضح الشكل الأولي لاستبيان الأثر لقياس فعالية البرنامج

4 .2 .**الخصائص السيكومترية لاستمارة الأثر التدريبي:**

4 .2 .1. الصدق : لتقدير الصدق اعتمدنا على طريقتين، صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي، والنتائج موضحة على النحو التالي:

4 .2 .1 .1 .صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين حسب نموذج التحكيم الموضح في الملحق رقم (33) **يوضح نموذج التحكيم لاستبيان الاثر الموجه لقياس فعالية البرنامج** ، أما بالنسبة للمحكمين فقد اختيرت عينة من ذوي الاختصاص في علم النفس كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (83) يوضح العينة المعنية بتحكيم استبيان الأثر التدريبي الموجه لقياس الفعالية.

اسم ولقب المحكم	الرتبة	بعض الخصائص
بلعالية محمد	أستاذ محاضر	دكتوراه في القياس والتقويم
بن موسى سمير	أستاذ محاضر	دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم
نبار رقية	أستاذ مساعد ا	دكتوراه علم النفس التربوي

بعد استرجاع استمارات التحكيم ومراجعة النسب المئوية لموافقة المحكمين على قياس الفقرات للأبعاد المحددة وكذا السلامة اللغوية وعدد الفقرات، حيث جاءت كلها بنسب مئوية 100 %، مع بعض الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبارات وتمحورت حول:

تكرار على مستوى الفقرة رقم(12)مع الفقرة (9) ، لذلك تم الإبقاء على الفقرة(12).

أما على مستوى التعديلات المطلوبة كانت على النحو التالي:

الجدول (84) يوضح الفقرات المعدلة لاستبيان الاثر التدريبي الموجه لقياس الفعالية

البعد	رقم الفقرة	قبل التعديل	بعد التعديل
الاثر على الاداء	6	تعرفت من خلال البرنامج التشريعات والقوانين الخاصة بالعمل	اصبحت على دراية بالقوانين الخاصة بعملي
	10	يصعب علي تنفيذ ما تعلمته في العمل	يصعب علي تنفيذ ما تعلمته في التكوين البيداغوجي في العمل.
	12	عزز البرنامج المهارات المهنية المطلوبةلأداء العمل بدقة وفعالية	عزز البرنامج المهارات المهنية اللازمة للقيام بالعمل بالشكل الصحيح
الاثر على السلوك	25	سمح البرنامج التكويني في تشكيل فريق عمل منضبط و منسجم	مكني البرنامج من العمل ضمن فريق منسجم
	30	تغيرت تصوراتي لطبيعة العمل بالمؤسسة بعد مشاركتي في البرنامج	تغيرت نظرتي لطبيعة العمل بالمؤسسة بعد مشاركتي في البرنامج

تم تحكيم الاستبيان بعدد من العناصر التي نوضحها الجدول التالي.

الجدول (85) يوضح تقديرات المحكمين على استمارة الأثر التدريبي بصفة عامة

لغة الفقرات	عدد الفقرات	الأبعاد	البدائل	عدد البدائل	التعليمة
واضحة	كاف	مناسبة	مناسبة جدا	كافية جدا	مناسبة
100	100	100	100	100	100
		اقتراح إعادة تسمية بعد الأثر على السلوك			

من خلال الجدول نلاحظ اتفاق تام على ان أبعاد الأثر التدريبي مناسبة، مع اقتراح احد الأساتذة إعادة تسمية البعد الثالث المسمى (الأثر على السلوك) مقدما سببا حول التداخل بين بعد السلوك والاداء على اعتبار أن الأداء هو مجموعة من السلوكات لذا يفضل تغيير التسمية إلى الأثر على الاتجاهات أو البعد النفسي.

أما بخصوص الفقرات كان إجماع تام بأنها واضحة، في حين العدد كاف بنسبة 100%، والبدائل مناسبة، وعددها كافي، والتعليمة واضحة.

4 .2 .1 .2 . صدق الاتساق الداخلي:

بعد تطبيق الاستبيان على 20 أستاذا وأستاذة بثلاث مراكز من ولاية تيارت، قمنا بتقدير الارتباطات بين الفقرات والأبعاد التي تنتمي أليها وذلك ، وكذا مع الدرجة الكلية للاستبيان، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (86) يوضح معاملات صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الأثر المقترح لقياس فعالية البرنامج المقترح

الفقرات			علاقة الفقرة مع المحور	علاقة الفقرة مع الدرجة الكلية	علاقة بالبعد بالدرجة الكلية
المحور الأول	البعد الثاني	البعد الثالث			
1			0.50*	0.45*	0.88**
2			0.52*	0.26	
3			0.77	0.75*	
4			0.82**	0.84**	
5			0.53*	0.60*	
6			0.54*	0.55*	
7			0.88**	0.84**	
8			0.86**	0.68**	
9			0.38	0.16	
10			0.59**	0.50*	
11			0.82**	0.77**	
12			0.64**	0.63**	
	13		0.40	0.50*	0.86**
	14		0.72**	0.69**	
	15		0.69**	0.78**	
	16		0.71**	0.55**	
	17		0.19	0.02	
	18		0.50*	0.50*	
	19		0.86**	0.67**	

	20		0.63*	0.43	
	21		0.66**	0.44*	
		22	0.35	0.44*	0.79**
		23	0.70**	0.71**	
		24	0.64**	0.50**	
		25	0.62**	0.52*	
		26	0.54*	0.47	
		27	0.48	0.33	
		28	0.71**	0.64**	
		29	0.85**	0.60**	
		30	0.48	0.18	
		31	0.72**	0.46*	

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها ودرجتها الكلية جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، وتتراوح بين 0.43- 0.88، كما نلاحظ أن بعض الفقرات غير دالة سواء مع بعدها أو مع الدرجة الكلية، حيث نجد على مستوى البعد الأول الأثر على الأداء أن الفقرة رقم (2) التي لم تكن علاقتها مع الدرجة الكلية دالة إحصائيا وضعيفة إذ قدرت بـ 0.29 ، وكذلك الفقرة رقم (9) التي كانت علاقتها مع البعد والدرجة الكلية ضعيفة إذ قدرت على الترتيب 0.38، و0.16.

أما على مستوى البعد الثاني الأثر على الرضا نلحظ أن كل من الفقرة رقم (13) لم تكن على علاقة مع البعد، والفقرة رقم (17) لم تكن على علاقة دالة مع البعد والدرجة الكلية ، وكذلك الفقرة رقم (20) التي لاحظنا أن علاقتها مع الدرجة الكلية ضعيفة وغير دالة إحصائيا.

في حين نجد على مستوى البعد الثالث الأثر على الاتجاهات، نلاحظ أن كل من الفقرة رقم (22) كانت علاقتها مع البعد ضعيفة إذ قدر معامل الارتباط 0.35، والفقرة (26) شهدت ضعفا في علاقتها مع الدرجة الكلية بمعامل 0.47، والفقرة رقم (27) التي لقيت معامل ارتباط ضعيف على مستوى كل من علاقتها مع البعد و الدرجة الكلية،

إذ قدر المعامل على الترتيب 0.48، 0.33، كما لقيت الفقرة رقم (30) ضعفا في علاقتها الارتباطية مع كل من البعد والدرجة الكلية إذ قدر المعاملان على الترتيب 0.48، و0.46.

أما على مستوى علاقة البعد بالدرجة الكلية فيوضح الجدول أن الأبعاد الثلاث على علاقة قوية بالدرجة الكلية، وقدرت المعاملات على الترتيب 0.88، 0.86، 0.79 كل من الأثر على الأداء، الأثر على الرضا، والأثر على الاتجاهات وهي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01

على هذا الأساس يتم حذف الفقرات غير الدالة للأبعاد الثلاث

4 .2 .2. الثبات

4 .2 .2 .1. ثبات الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ):

من خلال تحديد معاملات الاتساق الداخلي الفا كرونباخ والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول (87) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي لاستبيان الأثر التدريبي

المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأثر على الأداء	10	0.89
الأثر على الرضا	6	0.82
الأثر على الاتجاهات	6	0.79

من خلال نتائج الجدول (87) يتضح أن معاملات الثبات لاستبيان الأثر التدريبي المقترح لقياس الفعالية جاءت عالية إذ قدرت على الترتيب 0.89، 0.82، 0.79 لكل من بعد الأثر على الأداء، والأثر على الرضا، والأثر على الاتجاهات، مما يعكس أن الأداة على قدر من الثبات.

لنتوصل الى أن استبيان الأثر التدريبي مكون من (22) فقرة موزعة على ثلاث أبعاد ، البعد الأول يشمل (10) فقرات، والبعد الثاني يتضمن (6) فقرات، والبعد الثالث يقيسه (6) فقرات.

كما هو موضح في الملحق رقم (34) يوضح شكل النهائي لاستبيان الأثر التدريبي الموجه لقياس الفعالية.

4. 2 .2.2. ثبات التجزئة النصفية:

أظهرت نتائج التجزئة النصفية للاستبيان القائمة على التقسيم الفردي والزوجي، أن معامل التجزئة النصفية قدر ب 0.83 وارتفع بعد تصحيحه بمعامل سبيرمان براون الى 091. مما يعكس أن الأداة على قدر من الثبات.

تطبيق استبيان الأثر التدريبي: يطبق بعد ستة اشهر للبرنامج التكويني.

تحكيم برنامج التكوين البيداغوجي المقترح:

بعد الوصول إلى البرنامج في صورته الأولية استلزم عرضه على مجموعة من المحكمين من القطاعين التعليم العالي والتكوين والتعليم المهنيين، لتقدير والموافقة على ما تم اقتراحه في البرنامج والشكل الذي طرح به والإضافات التي تم إضافتها، والاستفادة من مقترحاتهم للتحسين من جودة العمل، وذلك بتقديم نموذج توضيحي لموضوع الدراسة من تساؤلات وللبحث وكذا التعاريف للإجرائية لمتغيرات الدراسة، وكذا دليل تصميم البرنامج والملاحق المرفقة لكيفية تصميم البرنامج،

ولجعل عملية التحكيم أكثر موضوعية، تم الاعتماد على شكلين للتحكيم كالتالي:

تحكيم لجزئيات البرنامج : وفيه يتم تحكيم كل جزئية من جزئيات البرنامج للحكم على ما يلي:

- سلامة التصميم
- مناسبة التقسيم للمحتوى
- استيفائه جميع الجوانب
- كفاية العناصر المكونة للبرنامج المقترح

مستعينين على المعايير التالية في التحكيم:

- تحديد الاحتياجات التدريبية.
- أساليب تحديد الاحتياجات.
- نظام التكوين.
- رسالة ورؤية البرنامج.
- اشتقاق الأهداف من الاحتياجات التدريبية.
- أسس التكوين.
- محتوى البرنامج التكوين البيداغوجي.
- الزمن.
- مستلزمات التكوين البيداغوجي.

- المدربين.
- أساليب التكوين.
- أساليب التقييم.
- متابعة *البرنامج*.
- طرق المتابعة للبرنامج.
- آلية التربص التطبيقي.

2- تحكيم عام : يتم فيه إبداء رأيهم في جزئيات التصميم للبرنامج مستندين في ذلك على الدرجة التي تم التقيد بها ومدى تواجدها في تصميمنا للبرنامج من خلال بدائل إجابة (بدرجة عالية جدا - بدرجة عالية -بدرجة متوسطة - بدرجة منخفضة - بدرجة منخفضة جدا) على حوالي 28 مؤشرا موزعة على المعايير التحكيم التالية:

- ✓ الاحتياجات التدريبية: (4) مؤشرات للتحكيم.
- ✓ التخطيط للبرنامج: (3) مؤشرات.
- ✓ الأهداف للبرنامج: (4) مؤشرات.
- ✓ المحتوى: (6) مؤشرات.
- ✓ الأساليب والوسائل: (4) مؤشرات.
- ✓ التقويم: (4) مؤشرات.
- ✓ الزمن: (3) مؤشرات.

كما هو موضح في الملحق رقم (35) الذي يوضح نموذج التحكيم للبرنامج البيداغوجي المقترح.

علما انه تم إرفاق الاستمارة بدليل تصميم البرنامج والمتمثلة في مختلف الخطوات المذكورة سابقة في التصميم.

أما عن عينة التحكيم فقد تم الاعتماد على عينة متنوعة من الباحثين المختصين، ومكوني المكونين وأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب (PEFP- PSFEP 1 / 2)، و مدراء الدراسات لمعاهد التكوين، والنواب التقنيين والبيداغوجين ، ومستشاري التوجيه ،و مفتشين بيداغوجيين، حيث وقع اختيارنا على المحكمين التالية أسماؤهم:

الجدول (88) يوضح قائمة المحكمين للبرنامج البيداغوجي المقترح.

الرقم	الاسم اللقب	الدرجة العلمية	بعض الخصائص
1	نبار رقية	استاذ محاضر ب	مكون المكونين سابق
2	بن يحي مليكة	مكون مكونين	اختصاص بيداغوجيا
3	صدقاوي كمال	استاذ محاضر أ	دكتوراه في علم النفس
4	ماريف منور	استاذ محاضر أ	دكتوراه في علم النفس
5	بغداد محمد	استاذ مساعد أ	ماجستير في علم النفس
6	سعد الحاج	استاذ محاضر أ	دكتوراه في التربية العلاجية
7	قوادرية محمد	أستاذ التكوين والتعليم المهنيين	مدير الدراسات بالمعهد تيارت
8	مجادي ناصف	أستاذ التكوين المهني	نائب تقني و بيداغوجي
9	سماحي خالدية	مستشار توجيه مهني	مكون سابق متعاقد
10	بن والي نادية	مستشار توجيه مهني	مكون سابق متعاقد
11	تاجر فاطمة	أستاذ التكوين والتعليم المهنيين	
12	بن سعدية زهرة	أستاذ التكوين والتعليم المهنيين	
13	اولعربي رشيد	أستاذ التكوين والتعليم المهنيين	نائب تقني و بيداغوجي
14	قريشي يوسف	مفتش تقني و بيداغوجي	
15	مشماش عودة	أستاذ التكوين والتعليم المهنيين	نائب تقني و بيداغوجي
16	مهيزل ناصر	أستاذ التكوين والتعليم المهنيين	نائب تقني و بيداغوجي
17	عمر المختار	أستاذ التكوين والتعليم المهنيين	مدير الدراسات بمعهد الجلفة

أسفرت نتائج التحكيم لمختلف المحاور المحددة في التحكيم فيما يتعلق بتصميم البرنامج بشقه الأول حول مختلف الجزئيات المتعلقة بالتصميم والمتمثلة في (الاحتياجات التدريبية، الأهداف، رسالة ورؤية البرنامج، المحتوى، الزمن، أسس البرنامج، أساليب التكوين، آلية التربص التطبيقي، نظام الإعداد، مستلزمات التدريب، آلية المتابعة، أدوات قياس الفعالية للبرنامج) على أساس مناسبة وكفاية عناصرها، وحسب ما يشير إليه الملحق رقم (36) يوضح تقديرات المحكمين على جزئيات البرنامج المقترح، نلاحظ أن مختلف المحاور لقيت تجاوبا ايجابيا حول جزئيات البرنامج، فمن حيث مناسبة الاحتياجات والأهداف، والأسس، والمحتوى، والأساليب، ونظام الإعداد ، وأدوات قياس الفعالية تراوحت النسب بين 82.35 الى نسبة 100%، وهو مؤشر يدل على الاتفاق بين المحكمين على مناسبة جزئيات البرنامج، وبخصوص

كفاية أساليب التقييم، والية التربص، وأساليب المتابعة، والزمن، والمعاملات والمستلزمات للتكوين، تشير النسب كذلك على الاتفاق بين المحكمين، كذلك تراوحت ما بين (82.35 الى 100%).

أما بخصوص التحكيم العام للبرنامج المقترح، توصلنا الى إجماع تام بين المحكمين حسب ما يوضحه الملحق رقم (37) المبين لاستجابات المحكمين على استمارة التحكيم بصفة عامة للبرنامج المقترح، حيث أشارت النسب الى تقدير عال جدا من التصميم فيما يخص التخطيط للبرنامج، و ضبط الاحتياجات التدريبية، وتحديد الأهداف و المحتوى، والأساليب والوسائل، وكذا التقويم ، عدا الزمن لقي تقدير عال بنسبة 70 %.

كما أسفرت نتائج التحكيم على جملة من الملاحظات التي أخذت بعين الاعتبار في إثراء البرنامج وإجراء بعض التعديلات نوجزها في النقاط التالية:

1.على مستوى الاحتياجات التدريبية: الاستعانة بجوانب اخرى لتحديد الاحتياجات مثل:

- إدراج تقارير من خلال الشركاء الفاعلين (مستخدمين مشرفين على تكوين المتمهنين، في إطار التكوين عن طريق التمهين)
- الاعتماد على آراء وتقارير رؤساء مصالح التكوين على مستوى مديريات التكوين المهني DEFP
- إضافة جوانب الضعف : (أي العوائق) التي قد تكون لها علاقة مباشرة بالمستويات التعليمية المختلفة (عدم تجانس المستوى التعليمي)، نفس الشيء بالنسبة للمتعلم المتلقي

لم نستطع الاستفادة من التقارير الإدارية، لصعوبة الحصول عليها ، لا على مستوى المديريات ، ولا على مستوى المراكز، لذلك اكتفينا بالمدخلات المهنية وخبرة العاملين بالقطاع من رؤساء مصالح و مدراء.

2.على مستوى الأهداف:

تقليص عدد الأهداف

3.على مستوى المحتوى

- التركيز على التعزيز في التدريب و تدريب الأستاذ على استخدامه أثناء التدريس
- التركيز على الجانب النفسي للمتربصين
- التركيز في المحتوى على الفروق الفردية للمتربصين وكيفية التعامل معهم.

- تنويع في طرق التدريس بما يتوافق ومستوى المتربصين.
- التركيز على البنية والخصائص النفسية للمتربصين ، بحيث يتعرف الأستاذ كيف يتعامل معها.
- العمل على تنمية الدافعية للأستاذ للعمل بالقطاع، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المهنة.
- آليات التحكم في الفصل الدراسي (الإدارة الصفية).
- آليات التقويم الحديثة

4.على مستوى استراتيجيات التدريب:

- العمل على خلق استراتيجيات للأساتذة وتدريبهم عليها لتنمية الدافعية وتعزيز التخصص للمتربص خاصة في بداية التكوين.

على مستوى مدة البرنامج:

- اقترح احد الأساتذة زيادة الحجم الساعي الى ما يقارب 120 سا للتربص التطبيقي.

5.على مستوى مكوني المكونين (أعضاء التدريس).

- مقياس التحرير الإداري: يدرسه مختص في تسيير الموارد البشرية (رئيس المصلحة)

بعد تحكيم البرنامج تم الحصول على شكله النهائي، كما هو موضح في الملحق رقم (33) يوضح دليل برنامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

5. **عرض نتائج التساؤل الخامس:** ينص التساؤل على :

ما مستوى فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين المهني من وجهة نظر الأساتذة التكوين والتعليم المهنيين (مكوني مكونين، مكونين) ؟

للإجابة على التساؤل المطروح تم الاعتماد على حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وكذا تقدير نسبة الموافقة على مختلف الجوانب المقترحة في البرنامج من خلال المؤشرات المحددة في قياس الفعالية بالاعتماد على التقدير التالي في تحديد الفعالية:

فعالية ضعيفة جدا في حال تتراوح نسبة الموافقة بين [20 - 35]

فعالية ضعيفة في حال تتراوح نسبة الموافقة بين [36 - 52]

فعالية متوسطة في حال تتراوح نسبة الموافقة بين [52 - 68]

فعال في حال تتراوح نسبة الموافقة بين [68 - 84]

فعال جدا في حال تتراوح نسبة الموافقة بين [84 - 100]

والنتائج موضحة في الجداول التالية على مستوى كل بعد من أبعاد الاستبيان :

1- **بعد الاحتياجات التدربية:**

الجدول رقم (89) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الاحتياجات التدريبية.

البعد	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
الاحتياجات التدريبية	الاحتياجات التدريبية للأستاذ محددة بشكل صحيح في البرنامج.	3.55	0.80	%71
	الاحتياجات التدريبية التي أسس عليها البرنامج متنوعة (معارف- مهارات – الاتجاهات)	3.76	0.80	%75.2
	المجموع	3.65	0.80	%73

يتضح من خلال الجدول (89) أن مؤشري الاحتياجات التدريبية في قياس الفعالية كانا باستجابة كبيرة من قبل أفراد العينة إذ قدر المتوسط الحسابي 3.65، وانحراف معياري 0.80 الذي يؤكد على الاتفاق العام المقدر بنسبة 73%، ان الاحتياجات التدريبية تم مراعاتها في تصميم البرنامج، بحث تؤكد العينة أن الاحتياجات التدريبية محددة بشكل صحيح في البرنامج بنسبة 71%، إذ قدر متوسطه الحسابي 3.55، وانحراف معياري 0.80.

2- **الأهداف** : النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (90) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الأهداف.

البعد	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
الأهداف	يوجد هدف عام للبرنامج المقترح	3.98	0.69	%79.6
	يوجد أهداف تفصيلية منبثقة عن الهدف العام للبرنامج.	3.81	0.72	%76.2
	حدد البرنامج المقترح أهداف تتسم بالوضوح	3.61	0.81	%72.2
	الأهداف المقترحة متنوعة تشمل (المعارف – المهارات – الاتجاهات)	3.72	0.77	%74.4

	تحدد الأهداف الصفات التي ستكون عليها الأستاذ في نهاية التكوين للبرنامج المقترح.	3.68	0.76	%73.6
	المجموع	3.76	0.75	75.2

يتبين من خلال الجدول (90) أن استجابات أفراد العينة على بعد الأهداف جاءت بنسبة كبيرة 75.2% تشير الى الموافقة على الاهداف المقترحة، حيث قدر المتوسط الحسابي على وجود هدف عام للبرنامج 3.98 وانحراف معياري0.69، وبنسبة 79.6%، انبثقت عن هذا الهدف أهداف تفصيلية تم الموافقة عليها بنسبة 76.2% ، وهي أهداف تتسم بالموضوعية بنسبة 72.2% ومتوسط حسابي 3.61 وانحراف معياري 0.81.

بالإضافة الى أن نسبة 75.4% اجمع وان الأهداف تتنوع لتشمل المجال المعرفي و المهاري والاتجاهات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المؤشر 3.72 وانحراف معياري، كما جاءت استجابات الأفراد على أن الأهداف تحدد الصفات التي سيكون عليها الأساتذة في نهاية التكوين بنسبة 73.6% ومتوسط حسابي 3.68 وانحراف معياري 0.76.

3- المحتوى: النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (91) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد المحتوى.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
المحتوى	يغطي المحتوى المقترح الجوانب البيداغوجية الأساسية التي يحتاجها الأستاذ المتكون.	3.62	0.85	%72.4
	يوجد انسجام بين الأهداف والمحتوى المقترح.	3.60	0.80	%72
	يوجد توصيف للوحدات التكوينية المقترحة في البرنامج	3.57	0.72	%71.4
	المحتوى المقترح يتناسب مع مستوى الأساتذة.	3.61	0.90	%72.2
	يوجد تغطية للجوانب النظرية والتطبيقية معا بما يلائم طبيعة كل مادة.	3.37	0.88	%67.4
	يشمل البرنامج مقاييس جديدة تتناسب مع المحتوى البيداغوجي المقترح.	3.37	0.88	%67.4
		3.52	0.83	%70.4

يتضح من خلال الجدول أن معظم المؤشرات الخاصة بتقييم الفعالية الخاصة بالمحتوى تأرجحت بين المتوسطة والكبيرة حيث تتراوح النسب مابين67.4% و 72.4%، كما ويشير الانحراف المعياري الذي لم يتجاوز 0.90 لمختلف المؤشرات على الاتفاق بين أفراد العينة على هذه النسب، حيث قدرت نسبة تغطية البرنامج للجوانب البيداغوجية الأساسية 72.4% بمتوسط حسابي 3.62 وانحراف معياري 0.85، كما اتفق أفراد العينة انه يوجد انسجام بين الأهداف والمحتوى المقترح بنسبة 72% ، وانه يوجد توصيف لوحدات التكوين المقترحة بنسبة 71.4%، و البرنامج المقترح يتناسب مع مستوى الأساتذة بمتوسط حسابي 3.61 وانحراف معياري 0.88، ونسبة مئوية مقدرة بـ 72.2%،

في حين لقي مؤشرين اثنين نسبة فعالية متوسطة حول تغطية الجوانب النظرية والتطبيقية بما يلاءم كل مادة، إذ قدرت النسبة بـ 67.4.4%، وإدراج مقاييس جديدة تتناسب والمحتوى البيداغوجي بنسبة 67.4%.

4- **فعالية الجدولة الزمنية للبرنامج المقترح:** النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (92) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الجدولة الزمنية.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
الجدولة الزمنية	الحجم الساعي المخصص للتكوين يحقق الأهداف المقترحة	3.28	0.93	%65.6
	المدة المبرمجة للتكوين البيداغوجي مناسبة.	3.20	1.01	%64
	المدة المقترحة للجانب النظري كافية	3.35	0.96	%67
	مدة التربص التطبيقي كافية.	3.19	1.04	%63.8
	يوجد خطة تفصيلية للمحتوى المقترح.	3.43	0.85	%68.6
	المتوسط العام	3.29	0.75	%65.8

يتبين من خلال الجدول رقم (92) أن فعالية الجدولة الزمنية المقترحة متوسطة، إذ شهدت نسبة 65.8% من استجابات الأساتذة و لوحظ اتفاق بين أفراد العينة على هذه النسبة نظرا لقيمة الانحراف المعياري المقدر 0.75 مما يدل على تقارب استجابات الأساتذة حيال هذه المؤشرات، حيث لوحظ أن نسبة 65.6% كانت نسبة فعالية متوسطة على الحجم الساعي المخصص للبرنامج، كما حظيت مناسبة المدة المبرمجة نسبة 64%، وكانت الفعالية متوسطة لكلا من كفاية المدة المقترحة للجانب النظري وكذا التطبيقي حسب استجابات الموافقة على هذه المؤشرات إذ قدرت النسبة على الترتيب 63.8% بمتوسط 3.35 وانحراف معياري 0.96، في حين كفاية مدة التربص التطبيقي بنسبة 63.8% ومتوسط حسابي 3.19 وانحراف معياري 1.04.

أما عن فعالية الخطة التفصيلية المقترحة كانت متوسطة طبقا لاستجابات الأساتذة، وذلك بمتوسط حسابي 3.43، وانحراف معياري 0.85، بنسبة مئوية 68.6%.

5- فعالية الطرائق المقترحة:

الجدول رقم (93) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الطرائق التكوينية.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
الطرائق التكوينية	طرق التدريس المقترحة مناسبة لتحقيق أهداف البرنامج.	3.57	0.74	%71.4
	يوجد تنوع في طرق التدريس المقترحة بما يلاءم المحتوى	3.70	0.76	%74
	طرق التدريس المقترحة حديثة (تركز على نشاط المتكون).	3.66	0.80	73.2
	المتوسط العام	3.64	0.76	%72.8

يتضح من خلال الجدول رقم (93) أن الطرائق التكوينة المقترحة في البرنامج بصفة عامة فعالة، حيث بلغت نسبة المتوسط العام 72.8% بمتوسط حسابي 3.64، وانحراف معياري 0.76، حيث أكدت استجابات الأساتذة بالاتفاق أن الطرائق المقترحة مناسبة في تحقيق أهداف البرنامج بنسبة 71.4%، كما أنها متنوعة بما يلاءم المحتوى بمتوسط حسابي 3.70 وانحراف معياري 0.76، ونسبة 74%، وهي حديثة (تركز على نشاط المتكون) بنسبة 73.2%، ومتوسط حسابي 3.66، وانحراف معياري 0.80.

6- **الوسائل التعليمية ومصادر التعلم**:النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (94) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
الوسائل	مصادر التعلم في البرنامج متنوعة	3.60	0.86	%72
	الوسائل التعليمية (الايضاح) المقترحة تحقق أهداف البرنامج المقترح	3.66	0.77	%73.2
	الوسائل التعليمية قائمة على احدث وسائل الاتصال والتكنولوجيا.	3.60	0.97	%72
		3.62	0.86	%72.4

تظهر نتائج الجدول رقم (94) أن فعالية الوسائل والمصادر المحددة في البرنامج المقترح فعالة في حال تطبيقه وذلك بنسبة 72.4% بمتوسط حسابي 3.62 وانحراف معياري 0.86، حيث فيما يتعلق بتنوع مصادر التنوع شهدت موافقة بنسبة 72% ومتوسط حسابي3.60 وانحراف معياري 0.86، أما بخصوص الوسائل التعليمية تحقق الأهداف شهدت نسبة موافقة 73.2% بمتوسط حسابي 3.66 وانحراف معياري 0.77 في حين الوسائل التعليمة قائمة على احدث الوسائل والتكنولوجيا حظيت بموافقة كبيرة 72%، ومتوسط حسابي 3.60 وانحراف معياري 0.97.

7- **فعالية الهيئة التدريسية المقترحة**:النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (95) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد هيئة التدريس.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
مكونين مكونين	الشكل الذي اقترح به المكونين مناسب تماما.	3.46	0.90	%69.2
	التأهيل العلمي للمكونين مناسب لتنفيذ البرنامج.	3.60	0.87	%72
	مواصفات المكون المقترحة لتنفيذ البرنامج مناسبة في تحقيق الأهداف	3.56	0.86	%71.2
	المتوسط العام	3.54	0.87	%70.8

نلاحظ من خلال الجدول (95) على وجود فعالية فيما يخص الهيئة التدريسية المقترحة لتنفيذ البرنامج البيداغوجي المقترح، وذلك بنسبة .70.8% ومتوسط حسابي 3.54 وانحراف معياري 0.87 يؤكد نوعا ما الاتفاق في استجابات الأساتذة حيال المؤشرات الخاصة بفعالية الهيئة التدريسية، وتظهر الفعالية من خلال استجابات الأساتذة بموافقتهم الكبيرة على الشكل الذي اقترح به المكونين وذلك بمتوسط حسابي 3.46، وانحراف معياري 0.90 ، ونسبة 69.2%، وعن تأهيلهم العلمي المقترح شهد موافقة بنسبة 72%، ومتوسط حسابي 3.60، وانحراف معياري 0.87 كما تظهر موافقتهم بنسبة 71.2 % و متوسط حسابي 3.56 وانحراف معياري 0.86 على أن مواصفات المكون (هيئة التدريس) المقترحة لتنفيذ البرنامج مناسبة في تحقيق الأهداف.

8- فعالية التربص التطبيقي المقترح:

الجدول رقم (96) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد التربص التطبيقي.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
التربص التطبيقي	التربص التطبيقي مقترح بطريقة أكثر مصداقية	3.44	0.88	%68.8
	التربص التطبيقي بالشكل المقترح يساهم في ترجمة المعارف النظرية الى عملية.	3.55	0.88	%71
	التربص التطبيقي المقترح يساهم في الرفع من مستوى التحكم في المهارات التدريسية.	3.61	0.82	%72.2
	الاعتماد على دليل التربص التطبيقي يساعد في ضبط العملية.	3.72	0.86	%74.4
	المراحل المقترحة لتنفيذ التربص التطبيقي تضمن التطبيق الفعلي لما تعلمه المتكون.	3.62	0.87	%72.4
	المتوسط العام	3.58	0.86	%71.6

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (96) أن التربص التطبيقي بالشكل الذي اقترح به فعال حسب استجابات عينة الدراسة (مكوني المكونين و المكونين)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام 3.58، بانحراف معياري 0.86، ومتوسط النسبة 71.6%، حيث أشارت استجابات أفراد العينة بنسبة 68.6% بمتوسط حسابي 3.44 وانحراف معياري 0.08 أن التربص التطبيقي المقترح أكثر مصداقية، كما ويساهم في ترجمة المعارف النظرية الى عملية

بنسبة 71% ومتوسط حسابي 0.55 وانحراف معياري 0.88، كما نلاحظ من خلال النتائج أن الشكل المقترح به للتربص التطبيقي يساهم في الرفع من مستوى التحكم في المهارات التدريسية بنسبة 72.2 % بمتوسط حسابي 3.61 وانحراف معياري 0.82، وكانت استجابة قوية فيما يتعلق بالاعتماد على دليل التربص ومساعدته في ضبط العملية بالمقارنة مع نسب المؤشرات الأخرى إذ بلغت النسبة 74.4% بمتوسط حسابي 3.72 وانحراف معياري0.86، في حين اتفق الأساتذة حول المراحل المقترحة لتنفيذ التربص التطبيقي وهذا يظهر من خلال المتوسط الحسابي 3.62 وانحرافه المعياري الذي يبعث على الاتفاق بين الاستجابات وضعف التشتت، واظهرت النسبة المقدرة 72.4% فعالية هذه المراحل المقترحة من وجهة نظر الاساتذة افراد العينة.

9- **فعالية التقويم والمتابعة:** تتلخص النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (97) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد التقويم والمتابعة.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
التقويم والمتابعة	تتنوع أشكال التقييم للمتكون(اختبارات كتابية– أدائية – التربص التطبيقي).	3.90	0.81	%78
	التقييم للأستاذ المتكون يتسم بالموضوعية .	3.56	0.86	%71.2
	يوجد نظام لمتابعة البرنامج بعد التنفيذ .	3.38	0.95	%67.6
	يخصص البرنامج المقترح استراتيجيات متابعة متنوعة.	3.52	0.80	70.4
المتوسط العام		3.59	0.85	%71.8

يتبين من خلال الجدول رقم (97) إجماع الأساتذة حول فعالية نظام التقويم والمتابعة المقترح في البرنامج التكويني البيداغوجي، وذلك من خلال المتوسط الحسابي العام 3.59 وانحرافه المعياري0.85 الذي يدل الى عدم تشتت استجابات أفراد العينة وإنما متقاربة، كما وتشير النسبة 71.8% الى ان البرنامج المقترح فعال من وجهة نظر أفراد العينة، حيث لقي المؤشر تنوع أشكال التقييم اكبر نسبة استجابة 78%، بمتوسط حسابي 3.90، وانحراف معياري0.81، وموضوعية التقييم تشير استجابة الأساتذة ان 71.2% يرون أنها تتسم بالموضوعية، بمتوسط حسابي 3.56 وانحراف معياري0.86، عدا مؤشر المتابعة هناك إجماع من وجهة نظر الأساتذة أن فعالية نظام المتابعة متوسطة نظرا لنسبة استجاباتهم البالغة 67.6% بمتوسط حسابي 3.38 وانحراف معياري 0.95، وتنوع استراتيجيات المتابعة أشارت استجابات موافقة تشير الى الفعالية بنسبة 70.4%، بمتوسط حسابي 3.52 وانحراف معياري 0.80.

10- **فعالية أدوات قياس الفعالية:** النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (98) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على قياس الفعالية

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
الفعالية	يوجد نظام لتقويم فعالية البرنامج.	3.41	0.90	%68.2
	يخصص البرنامج المقترح أدوات لقياس الفعالية	3.37	0.88	%67.4
	ينوع البرنامج المقترح أدوات قياس الفعالية.	3.38	0.92	%67.6
	المتوسط العام	3.37	0.9	%67.4

يتضح من خلال نتائج الجدول (98) أن أفراد العينة من مكوني مكونين ومكونين يرون أن فعالية نظام قياس الفعالية للبرنامج المقترح متوسطة نظرا للمتوسط الحسابي العام 3.37 وانحرافه المعياري 0.90، حيث حظي بنسبة موافقة 67.4%، حيث أشارت النتائج بنسبة كبيرة 68.2% انه يوجد نظام تقويم فعالية البرنامج بمتوسط حسابي 3.41 وانحراف معياري 0.90، غير انه نسبة استجاباتهم متوسطة حيال الأدوات المقترحة في قياس الفعالية، وكذا تنوعها إذ حظي كل مؤشر نسبة 67.4%، 67.6% على التوالي.

11- **فعالية البرنامج المقترح بصفة عامة:** نلخص النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم (99) يوضح مستوى الفعالية للبرنامج المقترح على بعد الفعالية بصفة عامة.

البعد		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة الموزونة
الفعالية	يلبي البرنامج المقترح الحاجات التكوينية للأستاذ المتكون لأداء المهام بكفاءة.	3.55	0.77	%71
	تم تصميم البرنامج المقترح بشكل جيد	3.68	2.08	%73.6
	سيكون البرنامج المقترح فعالا في تكوين الأستاذ.	3.57	0.81	%71.4
	البرنامج المقترح التزم بمعايير الجودة المتعارف عليها في البرامج.	3.48	0.81	%69.6
	سينجح البرنامج المقترح في حال تطبيقه	3.64	0.81	%72.8
	المتوسط العام	3.58	1.05	%71.6

يظهر الجدول رقم (99) اتفاق أفراد العينة على فعالية البرنامج المقترح بنسبة 71.6%، وبمتوسط حسابي 3.58 وانحراف معياري 1.05 ، حيث أشادت العينة أن البرنامج المقترح يلبي الحاجات التكوينية للأستاذ المتكون لأداء المهام بكفاءة بنسبة 71%، وعن تصميم البرنامج فحظي هو الآخر بنسبة كبيرة من موافقة الأساتذة إذ قدر المتوسط الحسابي 3.68 بانحراف معياري 2.08، ونسبة 73.6%، أما فيما يتعلق بمؤشر فعالية البرنامج المقترح فحظي بنسبة موافقة 71.4% بمتوسط حسابي 3.57 وانحراف معياري 0.81. ولقي نسبة نجاح في حال تطبيقية 72.8%.

أما فيما يتعلق بالتزام البرنامج بمعايير الجودة، ، فتظهر النتائج نسبة استجابة كبيرة حيث وافق 69.6% على التزام البرامج بالمعايير الخاصة بالجودة بمتوسط حسابي 3.48 وانحراف معياري0.81.

بعد عرض النتائج المتعلقة بالأبعاد الخاصة بفعالية البرنامج المقترح سنحاول عرض النتائج على مستوى الأبعاد بصفة عامة كما هو موضح في الجدول التالي:

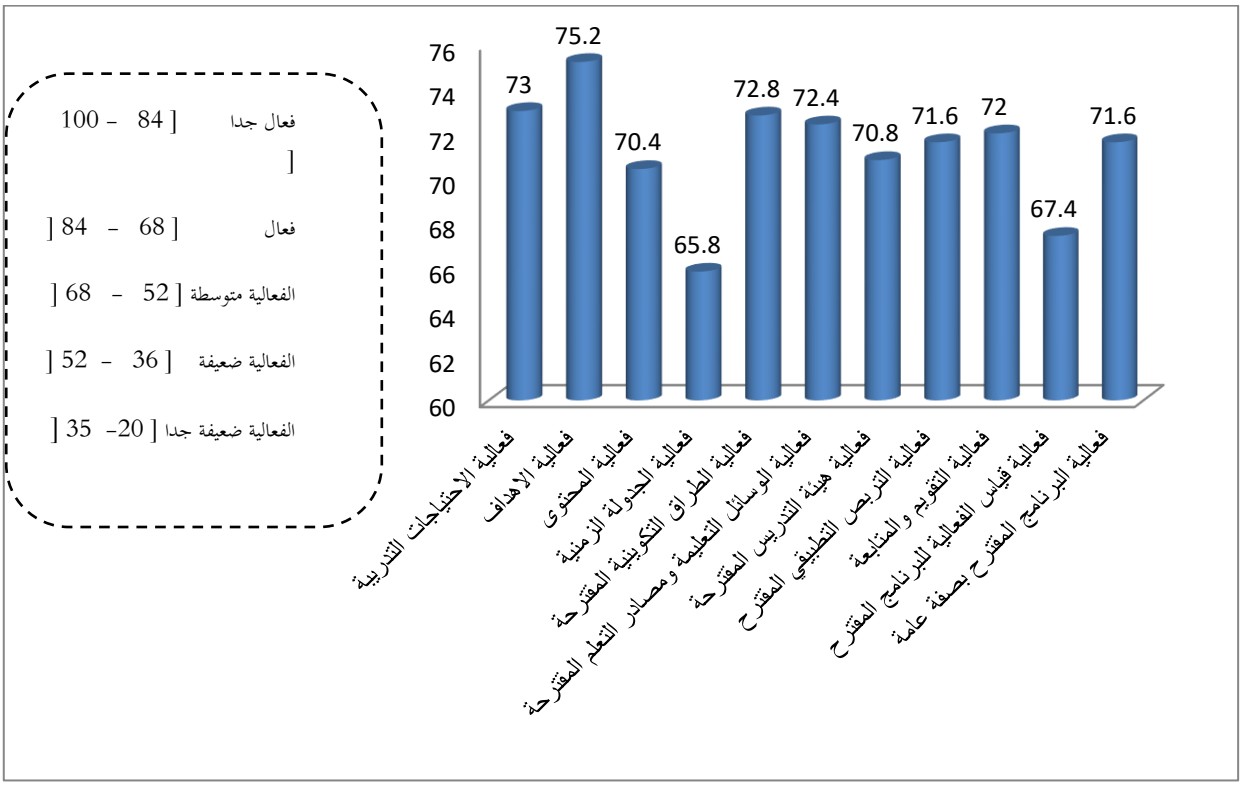
الجدول رقم (100) يوضح فعالية البرنامج من وجهة نظر أفراد العينة لكل أبعاد التقييم

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
تلبية احتياجات الأستاذ المكون	3.65	0.80	%73
الأهداف التكوينية	3.76	0.75	75.2
المحتوى	3.52	0.83	%70.4
الجدولة الزمنية	3.29	0.75	%65.8
الطرائق التكوينية	3.64	0.76	%72.8
الوسائل ومصادر التعلم	3.62	0.86	%72.4
هيئة التدريس	3.54	0.87	%70.8
التربص التطبيقي	3.58	0.86	%71.6
التقويم والمتابعة	3.60	0.84	%72
قياس الفعالية	3.37	0.9	%67.4
المتوسط العام	3.56	0.8	%71.2

يتضح من خلال الجدول (100) أن مستوى تقدير أفراد العينة حول فعالية البرنامج المقترح استنادا للأبعاد الخاصة بعناصر التصميم جاءت بمستوى فعال نظرا لقيمة المتوسط 3.56 وانحراف معياري 0.80، ونسبة مئوية 71.2% وبمقارنة هذه النسبة الخاصة بالأبعاد مع البعد الأخير للأداة الفعالية بصفة عامة نجد أن النسبة متقاربة جدا إذ جاءت بمستوى فعال .

كما نلاحظ أن كل أبعاد الفعالية جاءت بمستوى فعال يتجاوز نسبة 70%، عدا الجدولة الزمنية و قياس الفعالية للبرنامج المقترح إذ جاءت النسب على الترتيب 65.8%، 67.4%، وهو تقدير يشير الى فعالية متوسطة.

كما يمكننا أن نوضح النتائج في الشكل التالي:



الشكل رقم (10) يوضح مؤشرات فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح

يبين الشكل رقم (10) فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين، ويتجلى ذلك من خلال النسب المئوية لأبعاد الفعالية التي تراوحت مابين (70.4% و 75.2%)، عدا المؤشرين فعالية الجدولة الزمنية المقترحة و فعالية قياس الفعالية للبرنامج المقترح التي جات فعاليتها بنسبة لا تتجاوز 67.5%.

كما يمكننا توضيح المقارنة بين ما تم اقتراحه كبرنامج بيداغوجي و البرنامج المعتمد عليه حاليا في التكوين من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين، ولتحديد الفرق تم الاعتماد على اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (101) يوضح الفروق بين متوسطات تقدير أفراد العينة للبرنامجين الحالي والمقترح

الرقم	المعايير	متوسط تقدير البرنامج الحالي	متوسط تقدير البرنامج المقترح	اختبار ت	الدلالة
1	تحديد الاحتياجات التدريبية	4.95	7.60	14.62	0.000
2	الأهداف مضبوطة	5.31	7.56	11.47	0.000
3	المحتوى دقيق	5.33	7.50	10.99	0.000

4	أساليب التكوين	5.80	7.73	10.19	0.000
5	أعضاء التدريس	6.07	7.60	8.08	0.000
6	أساليب التقييم	5.72	7.75	10.63	0.000
7	مدة التكوين	6.07	7.33	5.90	0.000
8	التربص التطبيقي	5.53	7.58	10.73	0.003
9	أساليب المتابعة	4.56	8.02	17.62	0.000
10	أدوات تقويم البرنامج	4.29	8.15	19.32	0.000
11	البرنامج التكويني بشكل عام	5.71	8.04	14.01	0.000

نلاحظ من خلال الجدول رقم (101) وجود فروق بين متوسطات تقدير مكوني المكونين، وأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب على البرنامج الحالي، والبرنامج المقترح بفروق في مختلف المعايير يتراوح بين (1.53 – 3.92)، لصالح متوسطات تقدير البرنامج المقترح، نظرا لقيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين التي تؤكد أن الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.01. وعليه يوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على البرنامجين الحالي والمقترح لصالح البرنامج المقترح.

6. عرض نتائج التساؤل الرئيسي:

سبق أن تم تأجيل عرض نتائج التساؤل الرئيسي الذي ينص على:

ما البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين وما فعاليته؟

الى حين الإجابة الى التساؤلات الفرعية، لذلك يمكن الإجابة عليه على النحول التالي:

طبقا لنتائج الجدول (61) الذي يؤكد أن بعض معايير التقويم توفرت في البرنامج البيداغوجي الحالي بدرجة متوسطة وجاءت على النحو التالي: (أهداف البرنامج، محتوى البرنامج، هيكلة البرنامج،طرائق التدريس، تقنيات التعليم التقويم، كفاية الهيئة تقديرا متوسطا في ضوء استجابة أفراد العينة، في حين بينت النتائج تقديرا بدرجة كبيرة لتلبيته البرنامج لاحتياجات الأستاذ و التربية العملية، و تلقى كل من معيار التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، والمنشات و تقويم البرامج تقديرا ضعيفا) وطبقا لنتائج الجدول (70) الذي يوضح مستويات الأداء (الضعيف والمتوسط والقوي) في مختلف محاور الشبكة للكفايات التدريسية والاختبار البيداغوجي.

بالإضافة الى نتائج مختلف المصادر لرصد الاحتياجات (الملاحظة، والمدخلات المهنية، وتحليل المهنة، وبطاقة الاحتياجات التدريبية)، تم اقتراح البرنامج وفق الكفايات في شكل خمس وحدات تكوينية :

1/ البيداغوجية (تركز فهم بيئة التعلم وتطبيقيات نظريات التعلم في الوسط التربوي، وكذا الفهم والاضطلاع بمهام الأستاذ من خلال أربع كفايات، كفاية التخطيط، والتنفيذ و التفاعل الصفي والتقويم) . 2/ الوحدات الاستكشافية (تزيد من مستوى الأستاذ الثقافي حول القطاع المهني و قوانين المهنة وأخلاقياتها) . 3/ الوحدات المنهجية (تسعى الى تدريب الأستاذ على خطوات وضوابط العمل كخطوات إعداد البرامج وتحيينها وخطوات إعداد مشروع المؤسسة إضافة إلى خطوات إعداد البحث العلمي). 4/الوحدات الأفقية (تعد كفايات تكميلية لمساعدة الأستاذ على التواصل الإداري). 5/ الوحدات العملية (تسهم في الالتحام بين الجانب النظري والتطبيقي من خلال الممارسات العملية في التربص التطبيقي)، كل وحدة من الوحدات تضم مجموعة من المقاييس تقدم في شكل محاضرات ، وأعمال تطبيقية ،و ورشات عمل، وزيارات ميدانية بمختلف الوسائل التعليمية في غضون شهرين للجانب النظري، وشهر للجانب التطبيقي، ليتم تحديد درجة اكتسابه للبرنامج من خلال الإقرار بنجاح الأستاذ على أساس حصوله على الرصيد 30 المتمثل في مجموع أرصدة المقاييس المدرسة في كل وحدة من الوحدات المحددة في البرنامج بالاستعانة ببرمجية مخصصة لإصدار هذه الشهادة.

مع اقتراح أدوات لقياس الفعالية بعد تطبيق البرنامج، على شكل أربع المستويات (التعلم (الاكتساب) acquittions ،و الرضا satisfaction ، ونقل الاكتسابtransfert ، والأثر Impact.

أما فيما يتعلق بالشق الثاني للإشكالية الرئيسية والمتمثل في فعالية البرنامج المقترح، فجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (100) ان البرنامج فعال نظرا لقيمة المتوسط 3.56 وانحراف معياري 0.80، ونسبة مئوية 71.2% وبمقارنة هذه النسبة الخاصة بالأبعاد مع البعد الأخير للأداة الفعالية بصفة عامة نجد أن النسبة متقاربة جدا إذ جاءت بمستوى فعال .

و أكدت نتائج الجدول (101) فعالية البرنامج المقترح من خلال فروق الدالة بين متوسطات تقدير مكوني المكونين، وأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب على البرنامج الحالي، والبرنامج المقترح لصالح متوسطات تقدير البرنامج المقترح، نظرا لقيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين التي تؤكد أن الفروق دالة إحصائيا عند المستوى 0.01. مما يعكس فعالية البرنامج المقترح.

الفصل السادس

مناقشة النتائج

وتفسيرها

تمهيد:

بعد جمع البيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة، سنحاول في هذا الفصل مناقشة النتائج المتوصل إليها في ظل الأطر النظرية والدراسات السابقة، التي بحوزتنا، من خلال التذكير بنتائج التساؤل تتبعه مناقشة النتائج على النحو التالي

1- **مناقشة نتائج التساؤل الأول:** ينص التساؤل الأول على:

ما تقدير درجة توفر معايير التقويم في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني (سنحضري عبد الحفيظ بسيدي بلعباس)؟

أسفرت نتائج الجدول رقم (61) الذي يوضح أن درجة تقدير معايير التقويم للبرنامج التكويني البيداغوجي بصفة عامة جاءت بدرجة متوسطة بنسبة 66.33% ومتوسط مرجح 1.99، وعليه يمكن الاجابة على التساؤل المطروح بان: درجة توفر معايير التقييم متوسطة في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني سنحضري عبد الحفيظ بسيدي بلعباس.

ونرجع سبب هذه الدرجة الى عدم توفر بعض معايير التقويم او مؤشراتها في خطوات وعناصر تصميم البرامج والمتمثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية،و الأهداف،و المحتوى،و المستلزمات،و التقييم ، وقياس الفعالية، والمتابعة، كلها عناصر تضمن نجاح البرنامج في حال تبنيها في تصميم اي برنامج تدريبي.

فقد أظهرت نتائج الجداول (61) المعايير الجزئية للتقويم أنها متفاوتة التقدير بين ضعيفة و كبيرة، حيث نلاحظ أن الأبعاد التي توفرت فيها المعايير بدرجة كبيرة تمثلت في رسالة ورؤية البرنامج، تلبية احتياجات الأستاذ، أما درجة التقدير المتوسطة فشملت كل من أهداف البرنامج، هيكلة البرنامج، وطرائق التدريس، وتقنيات التعليم الحديثة و التقييم و أعضاء هيئة التدريس، و التربية العملية، في حين درجة التقدير الضعيفة فسجلت على مستوى كل من محتوى البرنامج،و المنشات، و تقويم البرامج، والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

كما سجلت بعض مؤشرات معايير التقويم تقديرا ضعيفا و تقدير ضعيفة جدا على الرغم من انه بعضها سجل تقدير بدرجة كبيرة أو متوسطة.

حيث فيما يخص معيار الأهداف الذي سجلت تقدير بدرجة متوسطة، نظرا الى أن الأهداف غير موثقة ضمن دليل برنامج بيداغوجي يشمل مختلف العناصر المتعلقة بالتكوين ، كما أنها غير معلنة للهيئة التدريسية، وهو ما أشار

إليه "همام حمادنة" (2014: 26) 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) ،و مشتقة من احتياجات المعنيين بالتكوين. ، ويضيف "كنعان " (2014: 84) على المواصفات السابقة أن تكون الأهداف تتسم بالشمولية، وان تكون معلومة للهيئة التدريسية، والمجتمع، قابلة للقياس.

ففي الواقع برنامج التكوين الحالي لم تحدد أهدافه 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. اذ غيب بعض العناصر الخاصة بالتكوين وتم التركيز على المحتوى وكيفيات التنظيم والتقييم للتكوين. (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1، 2011)

غير أن تزامنا مع فترة تطبيق الدراسة، شهدنا وثيقة مصادق عليها من قبل الوزارة بتاريخ 2014، اذ تعد مبادرة من قبل معهد الدراسات والبحث في إعادة صياغة للبرنامج، وقد صيغت الأهداف التالية:

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.

تفيد الأهداف في حال اتصافها بالشروط المتعارف عليها (عامة وتفصيلية، قابلة للقياس، واضحة، تحدد نتائج التعلم) ، في اختيار الخبرات المناسبة هذا ما أشار إليه " بوحمامة ،جيلالي " (2005: 7) 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.

هذا ما يؤكد تسجيل درجة تقدير متوسطة لمعيار محتوى البرنامج حسب نتائج الجدول (51)، حيث أكدت كل المؤشرات المتعلقة بمواكبة المحتوى للمعرفة المعاصرة في المجال البيدغوجي، وانه يعكس الأهداف بشكل واضح، وان المحتوى

يراعي التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي، ومراعاته لاحتياجات الأساتذة في اختيار المحتوى التي حظيت بدرجة تقدير متوسطة.

ونفسر التقدير الذي حصل عليه معيار المحتوى في التقويم، الى عدم التجديد و التطوير على مستوى المحتوى منذ اعتماد التكوين البيداغوجي، إلا على مستوى واحد وهو إدراج المقاربة بالكفاءات في إعداد وتحيين البرامج كما أظهرت النتائج أن المحتوى لا يتناسب مع احتياجات الأساتذة، وهو ما أكده المؤشر البرنامج قائم على احتياجات الأستاذ المتكون الذي تلقى نسبة 47%،بتقدير بدرجة ضعيفة حسب نتائج الجدول (50).

في هذا السياق أثبتت دراسة" عمرية "(2003) بحثت عن مدى قدرة هذا التكوين على إكساب الأساتذة المهارات والكفاءات الضرورية لتحسين أدائهم كما حاول الباحث التحقق من مدى استجابة هذا التكوين لحاجيات الأساتذة توصلت الى أن برنامج التكوين لا يترك أثرا ايجابيا على الأساتذة بحيث لا يزودهم بالمهارات المهنية ولا بالمعارف الضرورية لتطوير ادائهم، وانه برنامج غير مجدد وغير منسجم لا مع منصب العمل ولا مع حاجيات الاساتذة.

(حيرش:2008: 19)

كما أكدت دراسة "**صالحي و شوتري**" (**2006**) هدفت الدراسة الى دراسة للعرض من التكوين المهني باستخدام نظم المعلومات الجغرافية وبعض مؤشرات الطلب الى التكوين المهني ، توصلت الدراسة الى خلل وجمود في تكوين المتكونين، إذ لم تسجل أي زيادة في معاهد التكوين المهني التي بقيت لعقود من الزمن ولحد الساعة ستة معاهد. و عدم تطابق برامج التكوين والوسائل البيداغوجية في العديد من الاختصاصات. (ضعف في برامج التكوين وعجز في الكثير من الهياكل البيداغوجية في مجال التنظيم البيداغوجي) .

في هذا الصدد يرى كل من" شارترز وبوبيت" bobbit و charters أن البرنامج القائم على تحليل النشاط يؤدي إلى الأداء الحيوي ويسهل عملية التعلم والتدريب (الفتلاوي ،2006: 63)

لهذا تشترط جامعة جنيف في جودة المحتوى ان 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.

(Universieté de geneve, 2015: 9)

تتفق نتائج هذه الدراسة دراسة "جبرائيل بشارة "(1986) في تحديدها لواقع اعدد المعلم في كلية التربية في جامعة دمشق وفي معاهد إعداد المعلمين، توصلت الى عجز برامج الاعداد الحالية عن تدريب الطالب المعلم على مهارة التعلم الذاتي، وغلبة الاهتمام بالجانب النظري على الجانب العملي التطبيقي مما ينعكس سلبا على أداء المعلم لدوره في العملية التعليمية، وضعف التنسيق بين الجانب الأكاديمي والثقافي والمهني لإعداد المعلم، وضعف اثر برامج إعداد المعلم على اتجاهاته نحو المهنة، و غياب التنسيق والتكامل بين مكونات برامج الإعداد.

(صاصيلا ، 2005 : 52)

أما فيما يتعلق بمعيار هيكلة البرنامج فأشارت النتائج الى درجة تقدير متوسطة على مستوى توصيف الموضوعات النظرية والتطبيقية، وكذلك تناسب عدد الساعات مع الفترة الزمنية.

كما أشارت النتائج على مستوى معيار الطرائق التدريسية حسب الجدول (53) درجة تقدير متوسطة فيما يتعلق توظيف الوسائل التكنولوجية الحديثة، ونفس التقدير على مستوى المؤشر حلقات العصف الذهني، و استخدام حلقات البحث، وتقدير متوسطة على مؤشر الطرائق التدريسية تساعد على استمرارية التعلم.

يمكن أن نرجع السبب حيال هذا التقدير التجهيزات والمنشات التي تساعد في تحقيق أهداف البرنامج ، إذ أشارت نتائج الجدول الى عدم توفر التقنيات الحديثة بالمعهد، وعدم استخدام الفيديو التعليمي، كما أشارت نتائج الجدول (54) الى أن تقدير مؤشر توفر القاعات بدرجة متوسطة، كما نلحظ تقدير ضعيف على مستوى كل من توفر المراجع، و دوريات وخدمات الطباعة والتصوير، وكفاية التجهيزات بمصلحة مصادر التعلم، و تقدير بدرجة ضعيفة جدا على مستوى قاعات الانترنت المناسبة لعدد الأساتذة في الفوج.

ما أكدته دراسة " العمرية" (2003) عدم تحقق اهداف البرنامج راجع الى عدم توفر الوسائل البيداغوجية الضرورية والمتناسقة مع أهداف التكوين (حيرش:2008: 19)

في نفس المعيار أشادت عينة الدراسة باستخدام طريقة التدريس المصغر، وحظيت نسبة الاستجابة بـ 74.66% نظرا لأهميتها في تجزئة المهارات وتعليمها واحدة تلو الأخرى، لحين اكتساب المهارة، ما أثبتته أبحاث كل من "ألن و كوبر" (Alen et Cooper) رائدا التدريس المصغر توصلوا من خلال برامج التدريب باستخدام التدريس المصغر، مركزين على عشرين مهارة، أظهرت نجاح التدريس المصغر بكفاءة كبيرة في تنمية هذه المهارات وإكسابها للمعلمين (المالكي، 2009)

إن انتشار مفهوم التدريس المصغر في تكوين المعلم طريقة وجدت صداها في الوسط التعليمي إلا أن هذه الطريقة لا تتوافق مع عدد المكونين المتربصين إذ بلغ عدد كل فوج من المتكونين 31 فما فوق (على أساس الملاحظة) مما يعرقل تحقيق أهداف الحصص التكوينية. هذا ما أكدته دراسة "**شلوم" shlom (2009)** المشكلات التي تواجه التدريس المصغر كبر عدد مجموعات المتعلمين التي في الواقع تصل إلى 18 متعلما.

(الواحدي،2009: 10)

في هذا السياق أكدت دراسة "سميث" smith (1998) بعنوان تطوير وتحسين التعليم الفني والمهني في ألمانيا والتي هدفت الى معرفة أهمية النظام التعليمي المزدوج في التعليم والتدريب المهني بألمانيا، الى ضرورة تطوير المناهج، التدريب المستمر والتدريب الأولي، الورش التدريبية، الحلقات الدراسية الأساسية للمتدربين والمدرسين. (صيام،2007: 89)

اما بخصوص عملية التقييم للأستاذ المتربص (المكون) سجلت نتائج الجدول (55) تقدير بدرجة متوسطة، حيث أشارت المؤشرات بتقدير متوسطة على مستوى شمولية التقويم لجميع جوانب العملية التعليمية، كما أن أساليب التقويم تعتمد على الحفظ والاستذكار بدرجة تقدير كبيرة، وان المعهد يعتمد على أساليب متنوعة لقياس كفاءة الخريجين بتقدير ضعيفة، نظرا لعدم توفر أدوات موضوعية لقياس الأداء.

حيث أكدت دراسة" السنبل" (2004) بعنوان رؤى وتصورات حول برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، أن برامج تأهيل المعلمين بأمس الحاجة الى بناء منظومات مضبوطة الجودة من حيث المقررات الدراسية واليات التوصيل والإشراف الأكاديمي، اختيار المعلمين، الهياكل الإدارية وأساليب التقويم (كنعان، 2009: 24)

اما فيما يتعلق بكفاءة الأساتذة (مكوني المكونين) فسجلت النتائج حسب الجدول (56) تقدير بدرجة كبيرة غير انه سجلت تقدير ضعيفة على مستوى عدد الأساتذة كاف، وتقدير متوسطة على مستوى مناسبة التخصصات للمقاييس المسندة الى الأساتذة، كما شهدنا توسطا على مستوى كفاية استثارة دافعية التعلم، و التشجيع على المشاركة الفعالة للأساتذة المتكونين.

في هذا الصدد يشير "شولمان" shulman 1987 ينبغي ان يظل المعلم هو الأساس، وستبقى النقاشات الدائرة حول السياسات التعليمة شكلية ومفرغة من أية قيمة عملية اذا كان المعلمون – وهم أداة التدريس الرئيسية – غير قادرين على أداء مهامهم بكل كفاءة و اقتدار . (عمومن ، 2011 : 273)

تتأثر جودة وفعالية البرامج بمدى كفاءة المكونين القائمين على التكوين ومدى قدرتهم على الإعداد والتدريب بمختلف الطرائق، ففي حالة ضعف للهيئة التدريسية سينجر عليه ضعف في كفاءة المكونين المتربصين، لذلك أوصت دراسة "**عدوان وفاشة**" (**1993**) 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. (سمور، 2006: 483)، لذا يمكننا التسليم بالقول " لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه (البيلاوي ، 2005 :120)

كما أوضحت نتائج الجدول (58) تقدير بدرجة كبيرة على مستوى التربية العملية (التربص التطبيقي)، عدا ثلاث مؤشرات شهدت درجة تقدير متوسطة فيما يخص التنسيق بين المعهد و المؤسسات التربص، والتدريب على بناء الاختبارات في التربص، ووجود دليل للتربص التطبيقي.

نفسر هذه النتائج بقلة الاهتمام بالجانب التطبيقي في البرنامج، حيث لم تحدد آلياته ولا كيفية إجرائه، ولا كيفية متابعة الأستاذ المتربص أثناء قيامه بالتربص التطبيقي، حسب ما أشار 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، الذي ذكر التربص التطبيقي أثناء تحديد مدته المبرمج في شهرين حسب ملحق القرار ، وكذا ذكر حين تم تحديد آليات التقييم بذكر معامل التربص التطبيقي المحدد بـ وكذا نقطة التقييم من أصل 20 كما ذكر في المادة 11 من القرار المذكور أعلاه.

إن ما يحتاجه الأستاذ المتكون في مرحلة الملاحظة، هو تدوين لما شاهده الأستاذ المتكون داخل قاعدة التدريس من منطلق فكرة انه يدرس الواقع للعمليات التي تلقاها نظريا داخل الصف أو خارجه، مركزا على المبادئ الأساسية للتدريس وطرائق التدريس نظريا مثل أن يلاحظ الأهداف البيداغوجية، قابلة للقياس أولا؟ مدى تحققها في نهاية الدرس، والتمهيد للدرس ومدى نجاح مركز الاهتمام، وطريقة العرض، ولغتها، والانتقال من السهل إلى الصعب، وكيفية التفاعل الصفي وأنماطه واستخدامه لوسائل الإيضاح، وهل هي في الوقت المناسب، وهل كيف التعلم حسب حاجات المتعلم وراعى الفروق الفردية واستخدم التقويم بمختلف أنواعه. هذه مختلف الأساسيات التي يركز عليها الأستاذ المتربص ويجعلها نصب عينه أثناء عملية الملاحظة.

تعتبر **فلندا** من بين الدول التي تهتم بإعداد المعلم، إذ تركز في تكوينها له على العمل المكثف والمعمق لكيفية التدريس بإجراء أبحاث لمدة سنة على الأقل في المؤسسة المساعدة ، والملاحظة في المدارس النموذجية بهدف تحسين وتطوير

الجانب التطبيقي وتعزيز البحث في التعليم والتعلم، أما التربص يتم بداية التكوين قبلا في مدة قصيرة لتصبح أطول مع التدريب، هذا التربص يرافق فيه التفكير في الأنشطة النظرية مع التقييم التكويني والتأكد من صحة الأنشطة .
(الحولي ، 2010: 19)

أشارت استجابة أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (58) ان درجة تقدير التنسيق بين المعهد ومؤسسات التربص متوسطة بنسبة 63.66%، حيث لا توجد أي علاقة للمعهد في اختيار أو توجيه الأساتذة للمؤسسات النموذجية، ويبقى الاختيار على الأستاذ المتكون.

هذا ما أكده مكيال (Miceal.j and ll,2001 : 31) الى ضرورة إعادة النظر في سياسة التربص الميداني لأنها توفر المزيد من التبصير في نوعية الخبرات الميدانية كما أنها تكشف الممارسات الفعلية للأستاذ المعلم، كما يشير إلى تحديد صبغات محددة عن الخبرة الميدانية التي تعزز إعداد المعلم، و يحدد اعتبارات في العملية أهمها:

4- الرقابة القوية من قبل البرنامج وليس المؤسسة المضيفة.
5- اختيار المواقع الميدانية.
6- مراقبة المعلم من قبل المشرف.

كما أكد "جاكس" (Jacques .l ,1996) الاعتماد على شهادة التربص في مكان العمل L'attestation de stage en milieu de travail التي تعد تقييم للقدرات التي لها علاقة بالوظيفة ، فهي تتضمن الحجم الساعي، الوظيفة، محتوى التدريب.، يرافق هذه الشهادة تقرير مقيم بدرجة ومشار فيه الى نقاط القوة والضعف للمتدرب.

في حين أسفرت نتائج الجدول (69) أن درجة تقدير معايير التقييم للبرامج التكوينية (الفعالية) جاءت بدرجة ضعيفة، نظرا لأنه لا يتم إشراك الأستاذ في تقويم البرامج، ولا يتم الاستفادة من التغذية الراجعة للتأكد من فعالية البرامج، ولا يتم تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، كلها سجلت تقدير بين ضعيفة وضعيفة جدا، في حين الاستعانة بالخبرات المتخصصة لتطوير البرامج شهدت تقدير بدرجة متوسطة.

نرجع هذه النتائج الى غياب ثقافة القياس وتقويم الفعالية للبرامج التكوينية، وهو ما أشار إليه "لوك و لويس" (Luc. F et Lucie V,1994) انه غالبا ما يتم الاستخفاف بمرحلة التقييم أو نسيانه، ومع ذلك يجب الاعتراف بنقاط القوة والضعف في عناصر البرنامج لمعرفة ما إذا سيستمر او يحتاج تعديلا جزئيا أو كليا أو حتى التخلي عنه. من جهة أخرى يجب أن لا نخلط بين تقييم البرنامج وتقييم التعلم، في الواقع تقييم تعلم المتعلم نريد به التحقق من

درجة تحقيق الأهداف المحددة في البرنامج، لذا فتقييم التعلم يكون مؤشرا لتقييم جودة البرامج لكن ليست كافية. فان تقييم البرنامج يسمح بتحليل الصعوبات التي واجهها أثناء تنفيذ البرنامج، وتحديد الثغرات لتسليط الضوء على الايجابيات ومجالات التحسين، من اجل تعديل وإيجاد حلول لإجراء التصحيحات المناسبة. (Luc. F et Lucie V,1994 :14)

يمكن إرجاع السبب الى نفس ما رجعته دراسة "ايثل" Erthal 1993 لتقييم برامج التدريب الإداري طريقة التقييم في جمعية الإداريين الأمريكية للتدريب والتطوير، توصلت الى أن جملة العوامل التي تحد من فاعلية تقييم التدريب تتمثل في: وجود نقص بالمعرفة والإدراك لطرق التقييم والإحصاءات لدى الجهاز التدريبي، قلة الخبرة لدى الموظفين القائمين على عملية تقييم التدريب. (المسعودي، 2007 : 48)

لذلك أكدت دراسة "هيثم عبد المجيد واخرون" (2013) في تقييمها لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل ، الى ضرورة إنشاء وحدة تابعة لإدارة تطوير المهارات، تحت مسمى وحدة قياس اثر التدريب، وهي وحدة مخصصة لقياس ردة فعل 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.

كما أن تحسين نوعية الفعل التربوي لا ترتكز على تصميم برامج ومنهاج تعليمية وتوفير وسائل لها، بل ان الاهتمام بدرجة اكبر بإعداد وتكوين المعلم باعتباره حيزا مهما بالاعتماد على قواعد عملية دقيقة من جهة ومن جهة أخرى على المتابعة بعد التكوين.

عدم توفر الجودة في المعايير التقييمة السالفة يجعل النجاعة و الفعالية للبرنامج غير محققة ، هو ما أكدته نتائج دراسة "حيرش" (2008) الى أن التكفل البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين ضعيف بنسبة كبيرة، وانه لا توجد فروق في الأداء البيداغوجي بين أستاذ التكوين المهني الذي استفاد من التربص البيداغوجي والأستاذ المؤقت الذي لم يستفاد، وفسر النتيجة الى إرجاع السبب الى مجموعة من العوامل أهمها: (إجراءات التوظيف، التربص البيداغوجي الأولي، نقص المراقبة والمتابعة البيداغوجية، نقص الأيام الدراسية و الملتقيات البيداغوجية).

الامر الذي سجلته نتائج دراسة "قبلي" (2012) حيال انخفاض رضا المكونين عن مستوى التكوين ونقص كفاءة المتكونين، ونقص في التخطيط العلمي، تبقى فعالية التكوين المهني بعيدة عن المستوى المطلوب

في نفس السياق أكدت دراسة " العمرية" (2003) التي بحثت في مدى قدرة هذا التكوين عل إكساب الأساتذة المهارات والكفاءات الضرورية لتحسين أدائهم ، توصلت الى أن برنامج التكوين لا يترك أثرا ايجابيا على (حيرش:2008: 19)

كما أرجعت دراسة "العمري" (2005) عدم اكتساب تصور ذهني فعال للمتربصين الاقاميين في تخصص ميكانيك السيارات يرجع الى عدة عوامل لغة التدريس المستعملة (الفرنسية)، و التكوين المنخفض للمكون وجود فجوة عميقة بين ملمح الميكانيكي أثناء تخرجه ومتطلبات منصب العمل.

في حين أرجعت دراسة "سامعي" (2010) عدم تحقق الكفايات المهنية العامة لدى خريجي مؤسسات التكوين المهني حسب رأي الأساتذة يرجع الى ست عوامل: (نقائص في المناهج، قلة الأجهزة، نقائص في كفاءة الأستاذ، نقص الحصص التطبيقية داخل المؤسسات التكوينية، ضعف التربصات المقامة على مستوى سوق العمل ،نقص مصداقية الامتحانات المنظمة على مستوى المؤسسات التكوينية

أما فيما يتعلق بمعيار التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، طبقا لنتائج الجدول (60) بينت ان درجات التقدير للمؤشرات الخاصة بالمعيار سجلت تقدير بدرجة ضعيفة، نظرا لان المعهد لا يعطي فرصة لمكوني المكونين لتحسين كفاياتهم التدريسية، ولا يعتمد حلقات العصف الذهني لتجويد الأداء، ولا يقدم خطط تنموية مهنية لأعضاء هيئة التدريس.

في هذا الصدد أكدت دراسة" عادل سيد علي" (2009) أن المشكلات التي تعترض دور الإدارة التعليمية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي غياب الزيارات التوجيهية سواء من المفتشين أو المدراء أو المعلمين، وعدم التحضير لمؤتمرات تعليمية للاستفادة منها.

حيث تنظم دورات تحسين المستوى على مستوى المعاهد من خلال عرض مواضيع على الأساتذة للاختيار منها ما يناسب الأستاذ سواء من الناحية البيداغوجية، او التقنية، متناسين تقارير الزيارات التفتيشية وكذا مذكرات أو تقارير مدراء الدراسات و النواب التقنيين البيداغوجيين في ضبط الدورات حسب احتياجات الأستاذ، إضافة الى انه وحسب خبرة الطالبة لم يشهد اي تنظيم على مستوى المؤسسات لأيام دراسية أو ندوات تتعلق بالبيداغوجيا من قبل المفتشين، أو الأساتذة المتخصصين حسب ما تنص عليهم مهامهم.

يتعدى مفهوم التنمية المهنية من التنمية عن طريق الزيارات التوجيهية والأيام الدراسية والمؤتمرات الى طرح مفهوم جديد حول التنمية المهنية عبر الانترنت كأداة لتطوير الأداء التدريسي للمعلم هي نافذة جديدة لتقديم برامج وأنشطة لتنمية كفاءات المعلم، وكذا متابعة مشكلاته ومحاولة معالجتها أو التكيف معها.

ما أكدته دراسة "بولينغ هورليت" boling horlet (2002): هدفت الدراسة الى بحث عن اثر تقديم برامج التنمية المهنية عبر الانترنت على تطوير المعارف والأساليب التدريسية لدى المعلمين بالمرحلة الابتدائية، توصلت الدراسة الى أن البرامج تساعد من إثراء لمعارف المعلمين في المحتوى الدراسي واستراتيجيات التدريس المعرفية استخدام تكنولوجيا الانترنت تشجع المعلمين على التعلم الذاتي (هشام بركات، 2007: 7)

إن برامج التكوين البيداغوجي الحالية على مستوى قطاع التكوين وبالأخص معهد سيدي بلعباس لا تتوفر على جميع الشروط الكفيلة بتحقيق نتائج تعلمية تعليمية التي ترمي إليها، فكل المؤشرات المتعلقة بالتقييم تراوحت بين الضعيف جدا الى المقبول مما يجعل الإعداد محدود و يفتقر الى الكثير من الضوابط المهمة ، هو ما أشار اليه تقرير (NCTQ) (2012):الذي أعده المجلس الوطني لجودة المعلم The National Council on Teacher Quality بعنوان " ما تعلم برامج إعداد المعلمين" وقد خلص التقرير إلى أن برامج إعداد المعلمين توفر إعداد محدودا للطلبة المعلمين، ونتيجة لذلك فإنهم يستعينون بمعلمين يفتقرون إلى الإعداد اللازم .(الهسي ،2012: 79)

بصفة عامة اتفقت نتائج الدراسة الحالية في عدم توفر بعض المعايير في برنامج التكوين التحضيري لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين **دراسة "كنعان"** (**2009**) : فيما يتعلق بمدى تحقق معايير جودة البرامج فقد توصلت الدراسة أن برامج المعلمين ومخرجاتها لم تحقق الرضا الكبير من المستفيدين في مختلف الأبعاد لمقياس التقييم ، اجمع أفراد العينة من الطلبة أن معايير الجودة لم تتحقق في البرامج ولم تحقق المعارف والمواقف والاتجاهات، وان هناك حاجة ماسة الى إعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم.

كما اتفقت مع دراسة **"الهسي"** (**2012**) أن نسبة توافر معايير الجودة الشاملة لواقع إ عداد المعلم في كليات التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس للجامعات الثلاث (% 66.6) ، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقييمات الطلبة ومتوسط تقييمات أعضاء هيئة التدريس عند مستوى دلالة 0.05)

في حين اختلفت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه **دراسة" همام"** (**2014**) أن درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك متوسطة، وجاءت المعايير على الترتيب مجال التربية العملية، ثم

مجال المرافق والتجهيزات، وجاء مجال التقويم في المرتبة الثالثة، ليتبعه المنهاج، ويليه في المرتبة الخامسة طرق التدريس، وجاء مجال أهداف البرنامج في المرتبة السادسة والأخيرة، كما أظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية حول تقديراتهم لدرجة توفر المعايير في برنامج إعداد المعلم تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح (جيد جدا فأعلى).

لذلك أكدت دراسة "العاجز و اللوح" (2010) الى حاجة برامج التدريب الى وجود أهداف محددة سلفا، **و**حاجة برامج التدريب الى التخطيط لها وتكون من واقع العملية التعليمية واحتياجات المتدربين المختلفة، التأكيد على أهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرامج من تخطيط والمشاركة في التنفيذ والتقويم والمتابعة، كما أظهرت الدراسة للوصول الى سبيل تطوير البرامج يجب الأخذ بعين الاعتبار تناسب الموضوعات التي تعرض للمعلمين وتكامل عناصرها ومناسبتها لمؤهلات المعلمين المختلفة وخبراتهم، وإيجاد أنشطة اختيارية تثير الدافعية لديهم لحضور البرامج التي تعالج احتياجاتهم ومشكلاتهم .

كما طرح المؤتمر السعودي الرابع مجموعة توصيات للتعليم الفني والتدريب المهني والتقني والذي عقد بالرياض في ديسمبر (2006) ضرورة السعي لتطبيق الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التدريب والتعليم حتى ترتقي مخرجات التدريب والتعليم إلى مستوى عالي من الجودة.(السيد واخرون،2006)

بعد عرض النتائج الموضحة في الجدول رقم (62) اتضح ان البرنامج يعاني من بعض جوانب القصور من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين، في الأغلب هي نفس المؤشرات التي تلقت تقدير متوسط فاقل في المعايير المذكورة في تقويم البرنامج.

بهذا الشأن يشير " روبين" Ruben أن كل البرامج الحالية فيها نقاط ضعف ونقاط قوة ويجب تقويمها لتحديد الأمور التي يجب إبقاؤها وتطويرها، والأمور التي يجب تغييرها، وان هناك حاجة للمراجعات السريعة للبرامج لتوضيح الخبرات المهنية التي يحصل عليها الممارسون (زياد ،2012: 8)

اتفقت نتائج الدراسة مع ما أشار إليه كل من (حسيني ،2008) و (مؤيد،2014) أن البرامج التكوينية تعاني جوانب القصور أو السلبيات التي تعيق سير العملية بالشكل الفعال ويرجع ذلك الى :

1. عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته، بحيث لا يساير السياسة التعليمية ولا الاحتياجات التدريبية مما يعيق تحقيق الأهداف المنشودة لتكوين المعلمين.

2. عدم توافر كوادر مدربة متفرغة بدرجة كافية تضطلع بتنفيذ البرامج التدريبية مما ينتج عنه عدم إحداث التغيرات المطلوبة في مهارات ومعارف الأفراد.
3. تواضع الإمكانيات مما لا تحقق الغرض منها.
4. ضعف العلاقة بين مؤسسات الأعداد والتدريب ومؤسسات التربص الميداني.
5. شكلية التقويم وافتقارها الى المتابعة.
6. نقص الجانب العملي وتطبيقاته بسبب نقص ورشات العمل، واعتماد قاعات تدريس نظرية.
7. التناقض الكبير بين ما يقدمه المحاضر والواقع الفعلي لبيئة العمل التي يعيشها الموظف
8. قلة التحفيز لكل من المدرب والمتدرب والمشرفين على التدريب.

كما اتفقت مع بعض العراقيل التي توصلت إليها دراسة "عادل سيد علي" (2009) أن المشكلات التي تعترض دور الإدارة التعليمية في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي تمثلت في الفترة الزمنية لبرنامج التدريب تمثلت في (كثرة العطلات الرسمية التي تخللت البرنامج، عدم تنظيم جدول البرنامج، عدم تفرغ المعلمين للبرنامج، ازدحام مفردات البرنامج)، بالإضافة الى نقص التنوع في أساليب التدريب، اقتصرت على المحاضرة بنسبة 96.9%، يتبعها التدريب العملي بنسبة ضئيلة، وعدم الاعتماد على الحوافز المادية والمعنوية، ويرجع ذلك الى عدم توفر الدعم الكافي من الإدارة التعليمية لهذه البرامج، و غياب الزيارات التوجيهية سواء من المفتشين أو المدراء أو المعلمين، وعدم التحضير لمؤتمرات تعليمية للاستفادة منها.

كما أظهرت دراسة "العتري" (2004) المشاكل والمعوقات التي تعاني منها برامج كلية الدراسات التطبيقية بجامعة الملك سعود في:

- نقص الإمكانيات والتجهيزات اللازمة للتدريب
- عدم مناسبة المبنى للتدريب
- قلة وجود هيئة التدريس المتفرغة
- ضعف مشاركة المدرب في التخطيط
- نقص متطلبات بيئة العمل في قاعات التدريس (إضاءة، و تهوية،و مساحة مناسبة)
- عدم مناسبة الرسوم المالية المفروضة للالتحاق بالبرنامج.
- عدم قدرة المتدرب نفسه على التوفيق بين الالتزامات الاجتماعية والتدريب.

2- مناقشة نتائج التساؤل الثاني: ينص التساؤل الثاني على :

ما مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب (أستاذ التكوين المهني PFEP، وأستاذ متخصص في التكوين المهني 1 و 2 - PSFEP 1 / 2)

من خلال ما أسفرت عليه نتائج الجدول (67) أن مستوى الكفايات التدريسية فوق المتوسط نظرا لقيمة المتوسط الحسابي 83.23 بانحراف 19.63.93، مقارنة بمتوسط فرضي 76، كما وأكدت قيمة اختبار ت للمجموعة الواحدة عن دلالة الفرق عند مستوى دلالة 0.01.

كما وأكدت نتائج الجداول رقم (67) أن مستوى كل من كفاية التخطيط كفاية التنفيذ وكفاية التقويم فوق المتوسط لدى أساتذة التكوين والتعليم المهنيين، حيث حظيت الكفايات الثلاث بمتوسط حسابي 25.37، و 32.60، و 9.51، كما وسجلت الانحرافات المعيارية التي لم تتجاوز 0.95 مما يعكس التقارب في مستوى الأساتذة على المؤشرات للكفايات التدريسية، وأكدت قيم "ت" للمجموعة الواحدة دلالة الفرق عند مستوى 0.01. عدا كفاية التفاعل الصفي شهدت مستوى متوسط نظرا لعدم دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي عند مستوى الدلالة 0.05.

توصلت نتائج الاختبار البيداغوجي نفس النتائج المتعلقة بالكفايات التدريسية، اذ تشير نتائج الجدول رقم (67) أن درجة الأساتذة على الاختبار البيداغوجي فوق المتوسط، نظرا لقيمة المتوسط الحسابي 10.47 بالمقارنة مع المتوسط الفرضي 10، ودلت قيمة "ت" للمجموعة الواحدة على الفرق الجوهري عند مستوى 0.05.

أما على مستوى معايير الاختبار البيداغوجي، أسفرت النتائج الجدول (68) الى مستوى متوسط على مهارة التنشيط نظرا لعدم دلالة الفرق بين المتوسطين الحسابي والفرضي (2.96، 3)، حيث قدرت قيمة اختبار "ت" 0.44 وهي غير دالة عند مستوى0.05. وأكدت النتائج أن مستوى مهارة التحضير الكتابي فوق المتوسط نظرا للفرق الجوهري بين المتوسط الحسابي والفرضي (1.96، 1.5) على التوالي لصالح المتوسط الحسابي، اذ قدرت قيمة ت للمجموعة الواحدة 4.18 وهي دالة إحصائيا عند 0.01.

كما أسفرت النتائج الجدول (68) بمستوى متوسط لمهارة سيرورة الدرس، إذ حظيت المهارة بمتوسط حسابي لا يختلف عن الفرضي 2، إذ قدر بـ 2.003، وأشارت قيمة اختبار" ت" عدم دلالة الفرق عند مستوى 0.05

اما فيما يخص مهارة التقويم توصلنا الى نفس النتائج، بمستوى فوق المتوسط نظرا لقيمة المتوسط الحسابي التي تختلف عن الفرضي اذ قدر كل منهما بـ (1.64، 1.5) على الترتيب، وأكدت قيمة اختبار "ت" دلالة الفرق الجوهري بين المتوسطين عند 0.05 لصالح المتوسط الحسابي.

لنصل الى فصل الأداء المتوسط والضعيف حسب مؤشرات كل من كفايات التدريسية والاختبار البيداغوجي حسب ما حدده الجدول رقم (70)، أن أستاذ التكوين والتعليم المهني أداؤه متوسط في التنشيط وسيرورة الدرس، كما نلحظ بعض المؤشرات المتوسطة على مستوى كفاية التخطيط والتنفيذ والتفاعل الصفي.

تتفق النتائج المتوصل إليها مع دراسة رضا "حيرش" (2008) حول الأداء البيداغوجي للأساتذة الدائمين اقل بكثير من المتوسط المقبول للأداء البيداغوجي، كما سجلت نتائج ضعيفة جدا على مستوى مكونات الأداء خاصة في المكونين التحضير والتقييم، وسجلت نسبة قليلة لمستوى ضعيف في الإلقاء للدرس، ولم يسجل أي نسبة للمستوى العال في الأداء.

في نفس السياق أكدت دراسة "الحسني "(1998) غياب الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لخريجي التعليم الفني نظام السنوات الخمس (زراعي – صناعي – تجاري) من خلال استطلاع أراء المشتغلين بالتعليم الفني ورجال الأعمال و أن الكفايات التي حققت تقدير يزيد عن مهم الى حد ما وتقدير مهم الكفايات الشخصية. (سامعي ، 2010: 57) طبقا للنتائج المتوصل إليها نجيب على التساؤل المطروح: مستوى أداء لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين فوق المتوسط.

تتعدد الأسباب التي تسهم في أداء الأستاذ سواء الضعيف منها أو المتوسط أو الجيد، فمنها ما يرتبط بالمؤسسة التي يعمل بها من حيث الانتقاء ، وما توفره من تجهيزات و وسائل بيداغوجية، وتحفيزات مادية ومعنوية، ومنها ما يتعلق بالدافعية للأستاذ ورغبته في العمل والالتزام التنظيمي والولاء، ومنها ما يتعلق بالتكوين البيداغوجي الذي يسهم في توفير المعارف والمهارات و الاتجاهات التي تساهم في التكيف مع منصب العمل سواء للأستاذ المبتدئ أو فيما يخص التغيرات والتطورات المعرفية والتكنولوجية التي يرافقها الاصلاح البيداغوجي.

تظهر النتائج المتوصل اليها العلاقة القوية بين البرنامج التكويني البيداغوجي، وكذا اداء الاستاذ الفعلي، فالنتائج المتصل اليها اثبتت اداء فوق المتوسط، كما اظهرت نتائج التقييم للبرنامج تقديرا متوسطا وفي بعض الحالات ضعيفا،

مما قد يدل على ان ضعف التكوين البيداغوجي انعكس على اداء الاساتذة هو الاخر انعكس على الكفايات المحققة على المتربصين

اتفقت النتائج مع نتائج دراسة "حيرش" (2008) أن ضعف الأداء البيداغوجي يرجع الى (إجراءات التوظيف التربص البيداغوجي الأولي، نقص المراقبة والمتابعة البيداغوجية، نقص الأيام الدراسية و الملتقيات البيداغوجية)

كذلك مع نتائج دراسة "قبلي" (2012) عدم فعالية التكوين المهني الى انخفاض في رضا المكونين عن مستوى التكوين ونقص كفاءة المتكونين، ونقص في التخطيط العلمي.

كما ارجع "العمري" (2005) عدم اكتساب تصور ذهني فعال للمتربصين الى يرجع الى عدة عوامل لغة التدريس المستعملة (الفرنسية)، و التكوين المنخفض للمكون ،و وجود فجوة عميقة بين ملمح الميكانيكي أثناء تخرجه ومتطلبات منصب العمل.

أكدت دراسة "سامعي " (2010) عدم تحقق الكفايات المهنية العامة لدى خريجي مؤسسات التكوين المهني حسب رأي الأساتذة يرجع الى ست عوامل: (نقائص في المناهج، قلة الأجهزة، نقائص في كفاءة الأستاذ، نقص الحصص التطبيقية داخل المؤسسات التكوينية، ضعف التربصات المقامة على مستوى سوق العمل ،نقص مصداقية الامتحانات المنظمة على مستوى المؤسسات التكوينية.

3- مناقشة نتائج التساؤل الثالث: ينص التساؤل الثالث على:

ما الاحتياجات التدريبية البيداغوجية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين حسب تصورات الأساتذة المتكونين ؟

أظهرت نتائج المستخلصة من الملاحظة والمدخلات المهنية أن اغلب النقائص كان على مستوى الكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التفاعل الصفي، التقويم)

كما أظهرت نتائج الجدول (71) حسب استجابات المكونين تفوق الاحتياجات المتعلقة بتنمية الاتجاهات حيث سجلت الرتبة الأولى ضمن الاحتياجات بنسبة 82%، تتبعها الاحتياجات المعرفية بنسبة 81.8%، تليها الاحتياجات المهارية بنسبة 79.8%.

ان تحديد الاحتياجات التدريبية تعد احد أشكال تفعيل التحسين والتطوير،فهو يهيئ الأساس السليم لعملية التكوين، و يعد مظهر من مظاهر التخطيط الجيد ، وموجه لتحديد الأهداف والمحتوى الدقيق، لذلك كان تركيزنا في تحديد الاحتياجات التدريبية على أكثر من طريقة، سعيا في الضبط الدقيق للبرنامج المقترح.

حيث أكد "**بوب تشيلسون جونر** "(**1996**) حول تصميم برنامج تدريبي اخذ الاحتياجات التدريبية المتعددة للمعلمين في الحسبان،، وانه يجب التعرف الى الاهتمامات والاحتياجات التدريبية قبل تأسيس برنامج أو بنائه، ثم تقديم التدريب من اجل تلبية هذه الاحتياجات التدريبية وذلك من اجل تحقيق التطور المهني للمعلمين (أوصاف ،2006: 347)

يمكن تفسير تركيز الأساتذة على تنمية الاتجاهات، نظرا للنظرة الدونية حول قطاع التكوين من قبل العاملين و المشاركين، ما أكدته دراسة "رحماني" (2013) أن أغلبية مخرجات القطاع تتميز بالبطالة والتهميش وتدني جودتها، وعدم مطابقة مواصفاتها من حيث المهارات ومستوى الأداء مع احتياجات السوق، وهو ما دعا عزوف القطاع الخاص عن توظيف هذه الشريحة، وهذا راجع الى خلل على مستوى رسم سياسة تكوينية واضحة المعالم ونظرة المجتمع الدونية لقطاع باعتباره خزان للفاشلين.

كما أقرت دراسة "ماريف منور" (2012) في نتائجها أن أساتذة التكوين المهني على العموم، يتمتعون بثقافة ايجابية إلى حد ما إزاء ثقافة التكوين المهني، ولهم تصور ذات ايجابي فيما يتعلق بمهنتهم، وعلاقات مهنية اجتماعية ناجحة

وتأكيد أفراد العينة على تنمية الاتجاهات نظرا للدور الكبير في تطوير سلوكات المتدربين بما فيه مصلحة للمؤسسة والعاملين بها، ما أشار إليه" ياغي" (1986) أن التدريب يعمل على تحسين المناخ العام للعمل، وتمكين الأفراد من الإلمام بكل ما هو جديد في ظل التقدم التكنولوجي في معظم مجالات الحياة، وتزود الأفراد بالخبرات المختلفة مما يؤدي الى رضاهم عن عملهم وأنفسهم، ورفع الروح المعنوية بينهم ويساعد التدريب على علاقة ايجابية بين المؤسسة التربوية وأفرادها مما يؤدي الى دمج مصلحة كل منهم في قالب واحد (في اخليف ،2003: 138)

ما ركز عليه "بيار كاس" Pierre Casse أن التكوين يهدف إلى تنمية قدرات و مهارات الأفراد المهنية أو التقنية أو السلوكية من أجل زيادة كفاءتهم و فعاليتهم في إطار تنفيذ المهام و الأدوار المتصلة بوظائفهم الحالية و المستقبلية. (Pierre.C , 84 :1994)

كما تؤكد دراسة "الحسني" (1998) التركيز على الإعداد على الكفايات المهنية العامة والتخصصية دون إغفال عن الجوانب الوجدانية بما يحقق تكامل بناء شخصية الخريج امتلاكه السمات والخلفية اللازمة لنجاح المهني، التركيز على الجوانب التطبيقية والتدريبات العملية بما ييسر الأداء الفعلي لهذه المهام، أثناء مرور المتعلم بخبرات التعلم المختلفة. (سامعي ، 2010: 57)

لا تختلف الاحتياجات التدريبية المطلوبة عما حدده كبار مستشارين التعليم بفرنسا تدريب المعلمين سواء في الكلية الثانوية عامة أو مهنية يقوم على أساس عشرة مهام تشير الى المعرفة،القدرات، بالإضافة إلى مواقف المهنية الأساسية اللازمة لأداء المهام المسندة هي :

1- أن يعمل الأستاذ على نحو السلوك المسؤول: تتضمن المبادئ الأخلاقية، احترام المتعلم، حرية الرأي.

2- التحكم في اللغة: أن يكون المتعلم مثالا يحتذى به، بغض النظر عن الانضباط والتخصص.

3- التحكم في التخصص: أن يكون المعلم حسن الثقافة العامة، والتحكم في أكثر من لغة حية إضافة الى التحكم في التخصص.

4- تصميم وتنفيذ التعليم: على المعلم أن يتقن التدريس وقادر على تنفيذه بطرائق مختلفة، وتحديد العراقيل التي تواجه التعلم وكيفية التغلب عليها، وقادر على التخطيط وتوزيع التعلم حسب الوقت.

5- تنظيم العمل داخل القاعة: يهدف المعلم الى تنمية المتعلم ويتم بتنظيم العمل داخل القاعة بعد التأكد من شروط التعلم واحترام قواعد المجتمع، ومتطلبات السلوك وأهمية وقيمة العمل الجماعي والفردي.

6- مراعاة الفروق الفردية: يجب أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار الفروق في نمط التعلم، بمرافقة كل متعلم وفهم احتياجاته الخاصة، بمعرفة آليات التعلم بالاعتماد على نظريات التعلم.

7- تقييم المتعلم: تقييم تقدم المتعلم باستخدام النتائج لتكييف التعلم، وكذا تنمية التقويم الذاتي لديه.

8- التحكم في تكنولوجيا المعلومات والاتصال: استخدام الوسائل التعليمية الجديدة في الجانب التطبيقي والمهني.

9- العمل بالتعاون مع أولياء وشركاء العملية التعليمية: مرافقة المتعلم في بناء مشروعه المهني بشكل جيد.

10- التدريب على الإبداع: تفعيل المعارف التخصصية والديداكتيكية والبيداغوجية من خلال تحليل نقدي للعملية التعليمية والتعديل حسب الاقتضاء في عملية التعلم.

(Bulletin Officiel N°1 du 4 janvier 2007)

كما أسفرت نتائج تحديد الاحتياجات التدريبية المستمدة من خلال المدخلات المهنية وكذا المقاييس المقترحة الحاجة الى بعض المقاييس الجديدة المهمة مثل قوانين العمل واللغة الاجنبية والاهتمام بوسائل التكنولوجيا والحاسب الآلي.

اتفقت النتائج مع ما توصلت إليه دراسة" صاصيلا" (2005): حول الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة من خلال أراء أعضاء هيئة التدريسية في المسائل المتعلقة بتحسين واقع إعداد المعلم نوجزها في النقاط التالي:

1- زيادة المقررات العملية.
2- زيادة الاهتمام بالكفايات العملية المهنية والشخصية الاجتماعية و الثقافية.
3- زيادة الاهتمام بالتدريب على التكنولوجيا.
4- الاهتمام بالتدريب على الحاسب.
5- الاهتمام بإتقان اللغة العربية.
6- الاهتمام بإتقان اللغة الأجنبية (صاصيلا ،2005: 83)

كذا دراسة " زياد بركات" (2010) الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين، جاءت الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم الصف مجال استخدام التكنولوجيا، ثم المجال التربوي والسلوكي ، يليها مجال الأساليب والأنشطة، يتبعها المجال الاجتماعي على الترتيب.

تتمثل مهمة الأستاذ في تقديم التكوين النظري و التطبيقي للمتربصين طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 09 – 93 مؤرخ في 26 صفر عام 1430 الموافق 22 فبراير 2009 يتضمن القانون الأساسي الخاص بالموظفين المنتمين لأسلاك التكوين والتعليم المهنيين، في مادته 28 – 31- 33.

لكن هذا التقديم بشقيه النظري والتطبيقي يتطلب مجموعة من المهارات التدريسية، أو مهارات بيداغوجية تمكنه من تقديمها في صورة معارف ومهارات واتجاهات يمكن للمتعلم من فهمها واستيعابها وتطبيقها، هذه المهارات لها علاقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم والتفاعل الصفي، كما أن هذه المهارات تتفرع منها مهارات جزئية لإتمام الكفاية الرئيسية.

لذلك يرى "جيج" Gage (1968) على ضرورة التأكيد على السلوك التعليمي للمعلم وتعليمها كمهارات مهنية متخصصة، بما يمكنه من استخدامها في المهام التعليمية مثل إدارة المحاضرة والمناقشة، إجادة استخدام الأسئلة

التعرف على الاستجابات السلوكية الموجهة، جذب الانتباه، التغذية الراجعة، استخدام الثواب والعقاب، القيام بالشرح والتفسير (الأزرق ،2000: 50)

كما تؤكد نتائج دراسة "**كنعان**" (2009) عن الاحتياجات التدريبية التي تعد ضرورية من وجهة نظر كل من المشرف والطالب المعلم (المتكون) كالتالي:

1- فن استثمار الوقت التعليمي أثناء الحصة.

2- إشراك الطلبة في المواقف التعليمية.

3- استخدام طرائق تدريسية متنوعة.

4- مهارات التخطيط.

5- طبيعة المتعلمين وخصائصهم.

6- التعامل مع المشكلات وحلول ملائمة لها.

7- إثارة دافعية المتعلم.

8- المشاركة في اتخاذ القرارات.

9- الفروق الفردية.

في حين فصلت الجمعية الأمريكية لأساتذة الفيزياء The American Association of Physics Teachers تحدد الأدوار الأستاذ في :

1- التحضير الكتابي للدرس: يحدد من بعد نهاية الدرس المستوى او ملمح الفهم للمتعلم، فجودة التدريس تعتمد على ما يقوم به المعلم قبل أن ينزل الى الفصل، فالتخطيط مفتاح عملية التدريس من خلال :

- تعيين الأهداف في ضوء النتائج النظرية والعملية.
- يقرر ماذا على المتعلم القيام به في الفصل لتحقيق الأهداف.
- إعداد الموضوعات مراعيا معيار التسلسل والترابط.
- يقرر كيف يقيم ما إن تحققت الأهداف بما في ذلك التقييم التكويني والنهائي.
- إعداد الأجهزة والمعدات التي يحتاجها المعلم.

2- التفاعل بين المعلم والمتعلم: الدور الأساسي للمعلم توفير بيئة تعلم مناسبة تناسب جميع المتعلمين وتكون هذه البيئة دافعا للتعلم من خلال :

- إنشاء بيئة تعلم متسقة بين المعلم والمتعلم.
- تصميم وتحديد الاستراتيجيات التعليمية المختلفة لاستيعاب التعلم.
- وضع وتنفيذ خطة متسقة للإدارة الصفية.
- الاستماع الى أفكار المتعلمين والاستعداد للاستجابة على استفساراتهم.
- تشجيع ودعم المتعلمين في اكتشاف المفاهيم بشكل مستقل عندما يكون ذلك ممكنا.
- استخدام وسائل الاتصال المناسبة.
- التأكد من أن الأنشطة التعليمة تضع المتعلمين في تحد اثنا التنفيذ وان يتابع المتعلم تقدمه.
- التأكد أن المتعلم ربط بين النشاطات الصفية والحياة اليومية.
- مراجعة إجراءات السلامة مع المتعلم.
- تقييم تقدم الطالب التكويني والختامي.

3- بناء مجتمع داخل الفصل : من المهم أن يشعر المتعلمون بالراحة في الفصل، والمعلم الجيد القادر على صنع التواصل بين المتعلمين ويتم من خلال :

- تعلم أسماء كل المتعلمين في وقت مبكر وتحدث الى كل متعلم.
- الإقرار والاعتراف بنجاحات المتعلمين المؤقتة التي تؤدي الى الفهم النهائي للمفاهيم والمبادئ.
- كن مستعدا لتقديم المساعدة الإضافية والرد على أسئلة المتعلمين.
- إشراك جميع المتعلمين في الأنشطة الصفية.
- كن عادلا ومتسقا في معالجة مشكلة أي متعلم.
- كن واضحا ومحددا في تقييم تقدم التعلم لكل متعلم.

4- التنمية المعرفة العلمية: العلم لا يحدث داخل الفصل فقط، على المعلم تطوير المعرفة العلمية ويتابع هذا التطور ويكون ناقدا للعلم من خلال:

- الاستفادة من موارد المجتمع.
- التواصل مع المعلمين خارج الفصول الدراسية
- تزويد المتعلمين بفرص التعلم للاختيار والنجاح.
- توفير تطبيقات ذات معنى.
- مناقشة الأخبار العلمية في الفصول الدراسية.

- مناقشة الآثار المترتبة عن التكنولوجيا الحديثة.
- توفير الأنشطة والفرص للمتعلمين لتجربة ما تعلموه خارج الفصل.

5- مسؤوليات إضافية: بالإضافة الى الأدوار السابقة على المعلم الالتزام بالتالي:

- المشاركة في الأعمال الإدارية والاجتماعات على مستوى المؤسسة.
- المشاركة في الأنشطة ذات الصلة بدعم المؤسسة والوظائف.
- الاتصال بالمعلمين من خلال الاجتماعات المهنية.
- متابعة التطور المهني.

(The American Association of Physics Teachers,2009 :5)

من خلال ما سبق تعتبر الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر العينة أو الأساتذة المتكونين احد عوامل نجاح العملية التكوينية نظرا لأنها تحدد النقائص أو الفجوات التي يجب التركز عليها، في مختلف الجوانب البيداغوجية منها، والمنهجية والتقنية والتطبيقية أو الميدانية، لذلك سنعمل على التركيز على أهم النقاط التي جاءت في احتياجات العينة المقصودة من التدريب لاقتراح البرنامج التدريبي المناسب لها.

5- مناقشة نتائج التساؤل الخامس: ينص التساؤل على:

ما مستوى فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين من وجهة نظر الأساتذة (مكوني المكونين، المكونين) ؟

أظهرت نتائج الجدول (100) أن المتوسط العام لاستجابة أفراد العينة على الأبعاد الخاصة بالتصميم للبرنامج التكويني نسبة تقدر بـ 71.2 % ، بمتوسط حسابي 3.56 وانحراف معياري 0.8 يشير الى التقارب في استجابات أفراد العينة، وهي نسبة تشير الى أن البرنامج المقترح فعال من وجهة نظر كل من مكوني المكونين والمكونين، إضافة الى أن نسبة المتوسط العام للأبعاد العشر تقارب نسبة استجابة الأفراد على البعد الأخير الخاص بوجهة نظرهم حول البرنامج بصفة عامة والمقدرة بـ 71.6%.

كما أكدت نتائج الجدول (101) دلالة الفرق في قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين على مختلف أبعاد التصميم للبرنامج ، مما يؤكد أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على البرنامجين الحالي والمقترح لصالح البرنامج المقترح.

وذلك أن البرنامج قائم على احتياجات الأستاذ المكون قبل التصميم للبرنامج ، كما وضبطت الأهداف على أساس دقيق يخص كل وحدة تكوينية ،ونسقت محتويات البرنامج بما يضمن التكامل فيما بينها، والتركيز على الفعالية في التربص التطبيقي بما يضمن التدريب الفعال والوصف للمهارات التي قام بها الأستاذ المتكون .

هو ما توصلت إليه دراسة" البيطار" (2009) هدفت الدراسة الى بحث فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية و أظهرت نتائج الدراسة الى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية على مستوى (تخطيط الدرس- تنفيذ الدرس – تقويم الدرس) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي وفقا لاحتياجاتهم (الفرا ،2011: 15).

في نفس السياق أظهرت دراسة "بثينة" (2005) التي استهدفت الدراسة التعرف على اثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات، باستخدام بطاقة ملاحظة لتقييم المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية اللازمة ثم بناء البرنامج التدريبي المقترح لتدريب المعلمات خلصت نتائج البحث إلي تفوق للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المهارات التدريسية بدءً من التخطيط وصولا الى التقويم.

واتفقت النتائج مع دراسة "حلوش" (2011) سعت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية في تدريب معلمي المرحلة الابتدائية على كفاية التخطيط لدرس يومي وفق مدخل حل المشكلات في التربية العلمية والتكنولوجية، توصلت الدراسة الى يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات كفاية التخطيط لتدريس التربية العلمية والتكنولوجية وفق مدخل حل المشكلات في كل من(القياس القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي، وقد بلغت قيمة" ت "المحسوبة6.35) ، وان هناك اتجاه قوي للمعلمين نحو البرنامج التدريبي القائم على الكفايات التعليمية المقترح بحيث قدرت نسبة فعاليته بـ (% 70.21) من وجهة نظر أفراد العينة، وهي نسبة كبيرة.

وكذا دراسة "العجرمي" (2011) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين(2008) لم تظهر دلالة في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي و التتبعي على الاختبار التحصيلي، مما يدل على فعالية البرنامج في احتفاظ الطلبة

بالمعلومات التي اكتسبوها، وخلصت الدراسة الى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لدى افراد العينة (ذكور- إناث) حيث كان معدل معامل الكسب لبلاك اكبر من (1.2).

في حين شهدت مستوى فعالية متوسطة لكل من الجدولة الزمنية اذ قدرت النسبة المئوية 65.8% ، نظرا لان المدة المقترحة تم تقليصها من ستة (6) أشهر الى (4) أربعة أشهر. نظرا للاعتقاد أن في ظل الفترة المقدرة ب 6 أشهر إلا أن البرنامج يشهد الكثير من النقائص، فكيف يمكن له بعد تقليصه تحقيق نفس الأهداف، لكن يمكن إرجاع سبب تقليص المدة الى جمع المواضيع الجزئية المتكاملة في موضوع او مادة واحدة قد تحتاج زمن اقل مما كانت عليه فرعية في البرنامج الحالي.

كما تؤكد النتائج أن قياس الفعالية للبرنامج المقترح حظي هو الآخر بمستوى فعالية متوسطة بنسبة 67.4%، ونرجع هذه النسبة الى غياب مفهوم الفعالية على مستوى برامج التكوين، وعدم إجراء بحوث ودراسات على مستوى المعاهد التكوين لتحديد الأثر للبرنامج المقدم للأساتذة، او حتى ثقافة القياس على مستوى الإعداد والتكوين.

يعتبر تقويم التكوين حسب" مارك دونري" marc Donnery جميع الإجراءات التي اتخذت في سياق عملية رسمية لتحليل ما إذا كان اثر التدريب على المتكونين، او نوعية العمل أو المشروع ومدى استمرارية الأثر على الأداء العام.

(Christiphe.P,2008 : 198)

كما يشير" دعمس " (2008: 34) أن التقييم جزء هام وعملية أساسية في التخطيط والتنظيم لكافة البرامج في مختلف المنظمات، ذلك لأنه الجسر الذي يوفر الفرصة لعبور المسافة بين الواقع والأهداف المرسومة، فهو يوفر معلومات عن درجة تحقيق برنامج ما لأهدافه من خلال إيضاح جوانب القصور وجوانب القوة.

يضيف "ميلان" Mylène انه ينبغي أن يشمل أي برنامج جيد إجراءات التقييم، لتحديد فعاليته، هذه المرحلة تسمح للجهات المعنية الاضطلاع بمسؤولياتها على نحو جيد، حيث يمكن تقييم تأثير تطبيق البرنامج، والتحقق من الأهداف، ومعدل رضا جميع الجهات الفاعلة فيه، ثم وضع التحسينات المناسبة حسب الحاجة.

(Mylène.L ,2013 :23)

غير أن "فرانسوا ماري" Froncois Marie يصرح أن هناك اتفاق لجميع المدراء على أهمية تقييم فعالية التكوين ومع ذلك فان هذا التقييم لا ينفذ إلا قليلا، لأننا لا نعرف تنفيذه، حيث من الضروري تقييم اثر التدريب ولكنه ينطوي على عدة صعوبات في التنفيذ. (Froncois.M,2003 : 13)

في نفس السياق يشير" لوك و لويس" (Luc. F et Lucie) انه غالبا ما يتم الاستخفاف بمرحلة التقييم أو نسيانه، ومع ذلك يجب الاعتراف بنقاط القوة والضعف في عناصر البرنامج لمعرفة ما إذا سيستمر، او يحتاج تعديلا جزئيا أو كليا أو حتى التخلي عنه، من جهة أخرى يجب أن لا نخلط بين تقييم البرنامج وتقييم التعلم. ففي الواقع تقييم تعلم المتعلم نريد به التحقق من درجة تحقيق الأهداف المحددة في البرنامج، لذا فتقييم التعلم يكون مؤشرا لتقييم جودة البرامج لكن ليست كافية. فان تقييم البرنامج يسمح بتحليل الصعوبات التي واجهها أثناء تنفيذه، وتحديد الثغرات لتسليط الضوء على الايجابيات ومجالات التحسين، من اجل تعديل وإيجاد حلول لإجراء التصحيحات المناسبة. (Luc. F et Lucie V,1994 :14)

كما أرجعت دراسه "**ايثل** Erthal 1993" من بين العوامل التي تحد من فاعلية تقييم التدريب في دراستها لتقييم برامج التدريب الإداري في جمعية الإداريين الأمريكية للتدريب والتطوير، وجود نقص بالمعرفة والإدراك لطرق التقييم والإحصاءات لدى الجهاز التدريبي، و قلة الخبرة لدى الموظفين القائمين على عملية تقييم التدريب.

(المسعودي، 2007 : 48)

لذلك أكدت دراسة "هيثم عبد المجيد وآخرون" (2013) في تقييمها لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل ، الى ضرورة إنشاء وحدة تابعة لإدارة تطوير المهارات، تحت مسمى وحدة قياس اثر التدريب وهي وحدة مخصصة لقياس ردة فعل 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

كما اعتمد " العاجز و اللوح "(2010) في دراسته على الاستشهاد بآراء المعلمين والمعلمات في التعرف على واقع التدريب توصلت الدراسة الى حاجة برامج التدريب الى وجود أهداف محددة سلفا، وحاجة برامج التدريب الى التخطيط لها وتكون من واقع العملية التعليمية واحتياجات المتدربين المختلفة، التأكيد على أهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرامج من تخطيط والمشاركة في التنفيذ والتقويم والمتابعة.

6- مناقشة نتائج التساؤل الرئيسي:

ينص نص التساؤل الرئيسي على : ما البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين وما فعاليته؟

بعد عرض نتائج التساؤل الأول والثاني والثالث، والذي تمثل هدف في جمع اكبر قدر من البيانات عن تصميم البرنامج، فمن خلال تقويم البرنامج يمكن التركيز على نقاط الضعف، ومن خلال عرض نتائج تساؤل مستوى الأداء تم ضبط من خلال تحديد الأداء الضعيف والمتوسط للأستاذ ، ومن خلال تساؤل الاحتياجات تم رصد اهم الاحتياجات التي يمكن ان تستغل في تصميم البرنامج.

تم اختيار مدخل الكفايات في البرنامج المقترح نظرا لعدة اعتبارات أهمها نظرا للأسس التي تقوم عليها، من حيث الأهداف السلوكية الذي يساعد على إحداث التغيير في سلوك المتعلم، وهو ما نسعى الى تحقيقه من البرنامج، إحداث تغييرات في مستوى المعارف والمهارات والاتجاهات.

كما تقوم هذه الحركة على خطة للبرنامج التدريبي وهي عبارة عن أبعاد تمثلت في التخطيط للتعليم، واختيار المحتوى، وتنظيمه واستخدام الوسائل والأساليب، والتقويم لتحقق الأهداف.

لعل ابرز السمات السمات التي تقوم عليها لكفايات تركيزها على الأداء ، و التأكيد على نتائج عملية التعليم بدلا من العناية بالمعرفة والتدريب هذا ما يؤكد أن عملية التقويم لابد أن تكون عملية أكثر منها نظرية هذا ما اتجه إليه الكثير من الباحثين أن يكون البرنامج مزودا بالمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم كما يؤكد عبد السميع وحوالة(2005 : 26) أنّ برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات ترتكز على أربعة عناصر:

1- تحديد الكفايات المطلوبة من المعلّم في برنامج الإعداد بشكل واضح حتى نضمن تحقّق المعلّم منها.

2- تدريب المعلّم على الأداء والممارسة وليس على أساس المعارف النظرية.

3- تزويد برنامج الإعداد بخبرات تعليمية في شكل كفايات محدّدة تساعد المعلّم على أداء أدواره التعليمية الجديدة.

4- تزويد برنامج الإعداد بالمعيار الذي سيتمّ بموجبه تقويم كفايات المعلّم.

اعتمد على مدخل الكفايات في العديد من الدراسات خاصة ما يتعلق بجوانب التكوين نخص بالذكر منها دراسة بثينة (2005)، ودراسة البيطار (2009)، دراسة حلوش (2011)، و دراسة الحسني (1998)، و دراسة العجرمي (2011).

ضبط البرنامج ضمن خمس وحدات تكوينية (بيداغوجية، و منهجية، و استكشافية، و أفقية، وعملية)

من منطلق حاجة الاستاذ الى الجوانب البيداغوجية من كفايات تدريسية، ونظريات التعلم وتطبيقاتها، جوانب النمو للمتربص ومشاكل التي يعاني منها ضمن مقياس علم النفس النمو للمراهق والراشد على اساس ان العينة المعنية بالتكوين المهني من التلاميذ البالغ عمرهم 15 فاكثر.

إضافة الى ضرورة معرفته بالقطاع الذي يعمل به من حيث القوانين والتشريع، وكذا اخلاقيات المهنة والتي ضبطت تحت تسمية الوحدات الاستكشافية .

من منطلق عمل الاستاذ الذي يفرض عليه بناء البرامج و7او تحيينها، فهو في امس الحاجة الى خطوات وضوابط العمل لإعداد البرامج وتحيينها، وخطوات إعداد مشروع المؤسسة، إضافة إلى خطوات إعداد البحث العلمي وذلك أن الأستاذ مطالب ببحث المشاكل وإجراء دراسات سواء نظرية أو ميدانية، اضافة الى دوره كمشرف للطلبة في اعداد مذكرات تخرجهم. ما جعل هذه المقاييس تندرج ضمن الوحدات التكوينية المنهجية.

كما تظهر حاجة الاستاذ الى استخدام ال

حاسوب والاعلام الالي ضمن مسيرته المهنية، وكذا حاجته الى اللغة الاجنبية ، والتحرير الاداري لضبط وتسهيل التواصل البيداغوجي الاداري، ضبطت هذه المقاييس ضمن الوحدات التكوينية الافقية.

ي لزم الاستاذ المتكون باجراء تربص ميداني بهدف تحقيق الالتحام بين ما هو نظري وتطبيقي في عمله، من خلال المدة التي يقضيها الأستاذ المتكون في مؤسسة التربص وقيامه بمختلف النشاطات التي تعلمها نظريا ومحاولة تطبيقها في مجال عمله، متبعا بذلك منهجية معينة تقوم أساسا على أربع مراحل أساسية (المشاهدة – المشاركة – الممارسة – التقويم). ضبطت تحت وحدة التكوين العملية

تم ضبط البرنامج المقترح ضمن خطة تفصيلة عرضت في فصل عرض النتائج، وخصص له اهداف عامة وتفصيلة تتعلق بكل الوحدات والمقاييس المقترحة، مقارنة ما لم تحدده الوزارة ضمن البرنامج المقترح، وكذلك ما يخص الاهداف التي اقترحها الفريق البيداغوجي لسنة 2014، والتي تعد اهدافا عامة صيغت على النحو التالي:

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.

ما أكدته دراسة "العاجز و اللوح" (2010) الى حاجة برامج التدريب الى وجود أهداف محددة سلفا، وحاجة برامج التدريب الى التخطيط لها وتكون من واقع العملية التعليمية واحتياجات المتدربين المختلفة، التأكيد على أهمية مشاركة المعلمين في كافة عمليات البرامج من تخطيط والمشاركة في التنفيذ والتقويم والمتابعة

تفيد الأهداف في حال اتصافها بالشروط المتعارف عليها (عامة وتفصيلية، قابلة للقياس، واضحة، تحدد نتائج التعلم) ، في اختيار الخبرات المناسبة ما اكده " بوحمامة ،جيلالي " (2005: 7) 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.

تم التركيز في تقييم الاستاذ على ضرورة اكتساب الاستاذ المتكون مقاييس الوحدات التكوينية، والغاء الية التعوض الكلي بين المقاييس، في حين التعويض يخص مقاييس الوحدة الواحدة فقط، ولانجاح هذا الامر تم تصميم برمجية تتماشى وطريقة تقييم الاستاذ، مع التركيز على الاهمية لكل التي ترافقها معامل ورصيد، اكتساب الرصيد يكون بمجرد حصول الاستاذ على 20/10. ونجاحه العام في التكوين يكون من خلال الرصيد 30 المحصل من كل المقاييس لكل الوحدات. في حال عدم الحصول على الرصيد ، يصبح الاستاذ غير ناجح في الدورة الاولى ويحتاج الى استدراك في الدورة الثانية.

سعى للبرنامج المقترح الى إعطاء التربص التطبيقي حقه، من خلال المتابعة والتنسيق بين مؤسسات التكوين المتربص بها ومعهد التكوين، والتي تظهر في دليل التربص ، الذي يحدد مختلف المهام التي اجراها الاستاذ داخل المؤسسة بالشرح المفصل وبتقييم من المشرف ومدير المؤسسة. يتم تصحيحه من قبل الاستاذ المكون كاساس كتقييم للتربص التطبيقي.

نظرا لكونه يتصدر قائمة المشكلات والعوائق في البرامج التدريبية ما اكده كل من (حسيني ،2008) و (مؤيد السالم،2014) من بين جوانب القصور أو السلبيات التي تعيق سير العملية بالشكل الفعال، نقص الجانب العملي وتطبيقاته بسبب نقص ورشات العمل، واعتماد قاعات تدريس نظرية، و التناقض الكبير بين ما يقدمه المحاضر والواقع الفعلي لبيئة العمل التي يعيشها الموظف.

كما كان تركيزنا الكبير في البرنامج المقترح، على مرحلة تقويم وقياس فعالية البرنامج المقترح، ذلك ان هذه الخطور التي تعد خطوة مهمة جدا في البرامج التكوينية حسب ما اشار اليه مصطفى نمر دعمس (2008: 34) ان التقييم جزء هام وعملية أساسية في التخطيط والتنظيم لكافة البرامج في مختلف المنظمات، ذلك لأنه الجسر الذي يوفر الفرصة لعبور المسافة بين الواقع والأهداف المرسومة، فهو يوفر معلومات عن درجة تحقيق برنامج ما لأهدافه من خلال إيضاح جوانب القصور وجوانب القوة.

هنا دعا دعا ميسيال (Miceal.j and all ,2011 : 2) الى استخدام أنواع مختلفة من الأدلة لإظهار نقاط القوة والضعف لجعل كل الاستدلالات حول نوعية تجربة الإعداد وتخريج عينة من المعلمين تتميز بالجودة العالية.

غير ان الرفاعي (2003) يشير الى انه على الرغم من الفوائد العديدة لعملية تقييم اثر التدريب إلا انه يعتبر الجزء الأكثر تجاهلا من قبل المؤسسات (هيثم محمد وآخرون ، 2013 :10)

تتضمن هذه المرحلة كافة الإجراءات للحكم على فعالية البرامج ومدى كفاءته في تحقيق الأهداف المسطرة وسد الاحتياجات التدريبية من خلال الاستفادة من المعلومات حول الأهداف والآثار المترتبة ، ونقاط القوة والضعف بعد التقييم للبرنامج

لذلك تم اقتراح نماذج لتقويم فعالية البرنامج المقترح من خلال أربع مستويات لقياس الفعالية (الاكتساب acquittions ، الرضا satisfaction ، ونقل الاكتسابtransfert ، والأثر Impact.

جيث يمكن قياس فعالية البرنامج على مستوى البيئتين، بيئة التكوين وهي التي تلقى فيها المتدرب التدريب من خلال معرفة انطباعاتهم ورضاهم عن البرنامج والذي يقاس مباشرة بعد نهاية التدريب، ليتبعه مستوى الاكتساب الذي يتم اثناء وفي نهاية البرنامج لتحديد درجة تعلم المشاركين في البرنامج من معارف ومهارات، اما البيئة الثانية وهي مكان العمل، ويجري فيه التقييم لمستويين الأول نقل الاكتساب يقاس في مدة محصورة ما بين شهر الى ثلاثة أشهر بعد التكوين، لمعرفة التغيرات التي طرأت على المتدرب بسبب ما تعلمه وهل تم تطبيقها اثناء العمل، لنصل الى اخر تقييم وهو الاثر على المنظمة الذي يتم إجراؤه بعد ثلاثة أشهر الى ستة أشهر لتحديد فوائد المؤسسة من التدريب أو التكوين.

في هذا الصدد اعتمد حلوش (2011) في دراسته على احد المستويات وتمثل في الاستبيان لتقويم فعالية البرنامج التدريبي المقترح.

كما تبنى هيثم واخرون (2013) في دراسته قياس فعالية البرنامج بالاعتماد على المستوى الرابع وتصميم استبانه في ضوء نموذج باركر لقياس اثر البرامج التدريبية

اما عن فعالية البرنامج المقترح، فقد اكدت نتائج الجدول (100) أن المتوسط العام لاستجابة أفراد العينة على الأبعاد الخاصة بالتصميم للبرنامج التكويني نسبة تقدر بـ 71.2 % ، بمتوسط حسابي 3.56 وانحراف معياري 0.8 يشير الى التقارب في استجابات أفراد العينة، وهي نسبة تشير الى أن البرنامج المقترح فعال من وجهة نظر كل من مكوني المكونين والمكونين، إضافة الى أن نسبة المتوسط العام للأبعاد العشر تقارب نسبة استجابة الأفراد على البعد الأخير الخاص بوجهة نظرهم حول البرنامج بصفة عامة والمقدرة بـ 71.6%.

كما أكدت نتائج الجدول (101) دلالة الفرق في قيمة اختبار ت لعينتين مستقلتين على مختلف أبعاد التصميم للبرنامج ، مما يؤكد أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على البرنامجين الحالي والمقترح لصالح البرنامج المقترح.

نفسر نتائج فعالية البرنامج ان الاقتراح للبرنامج جاء بعد دراسة ميدانية معمقة لمختلف جوانب البرنامج، اولا من حيث مكونات البرنامج الحالي، وكذا الاداءات الضعيفة للاساذة واحتياجاتهم من وجهة نظرهم، فطرح البرنامج القائم على احتياجات الاساتذة، يساهم في ضبط الاهداف التي تسهم في الاختيار الجيد للمحتوى.

نفس ما خلصت اليه دراسة بثينة" (2005) التي استهدفت الدراسة التعرف على اثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات، باستخدام بطاقة ملاحظة لتقييم المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية اللازمة ثم بناء البرنامج التدريبي المقترح لتدريب المعلمات خلصت نتائج البحث إلي تفوق للمجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في المهارات التدريسية بدءً من التخطيط وصولا الى التقويم.

إسهامات الدراسة واقتراحاتها

خلاصة عامة:

توصلت نتائج الدراسة الى فعالية البرنامج المقترح لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، الذي يسعى الى تنمية معارف ومهارات واتجاهات الأساتذة بمختلف المقاييس المقترحة في شكلها التكاملي ضمن مجموعة وحدات بيداغوجية، ومنهجية، واستكشافية، وأفقية، وتطبيقية، حيث أبدى الأساتذة بمختلف الرتب وعلى مستوى بعض الولايات المختارة من الغرب والوسط والشمال الجزائري أن البرنامج فعال، كما اتسم البرنامج بالدقة من خلال اقتراحه مجموعة الأدوات التي تقيس فعاليته في حال تطبيقه بعد ترجمة مقياسين لقياس مستويي الرضا ونقل الاكتساب ، إضافة الى مستويي الاكتساب والأثر، حيث تسهم هذه المستويات الأربعة في تحديد نقاط الضعف ونقاط الضعف والعمل على تحسينها في البرنامج في دورة تكوينية، كما ارتبطت فعالية البرنامج بمدى الأخذ باحتياجات التدريبية للأساتذة والتركيز عليها في البرنامج، غير أن فعاليته تبقى نظرية من وجهة نظر الأساتذة الى غاية تطبيق البرنامج والتأكد من فعاليته الميدانية.

المساهمة العلمية للدراسة:

تمكنا من خلال الدراسة الحالية من تحقيق العديد من المساهمات العلمية نذكر منها ما يلي:

- تصميم اداة لتقييم برامج التكوين بصفة عامة، والتي تسهم في تحديد نقاط القوة والضعف في البرامج التكوينية.
- ضبط أداة لقياس أداء الأساتذة في شكل كفايات تدريسية لتحديد مستوى الأداء.
- ترجمة مقياس الرضا لقياس فعالية البرامج التدريبية، والذي يمكن الاستفادة منه في تحديد نقاط القوة والضعف في بحوث أخرى تتضمن فعالية البرامج التدريبية.
- ترجمة مقياس شروط نقل الاكتساب، كأحد مستويات قياس الفعالية للبرامج التدريبية.
- تصميم برنامج تكويني بيداغوجي بمختلف مراحل التصميم، انطلاقا من الاحتياجات التدريبية و وصولا الى مرحلة قياس فعالية البرنامج وكذا المتابعة.
- اقتراح برمجية في تقييم الأستاذ المتكون قائمة على فكرة الأرصدة المشتقة من نظام التكوين الجامعي ل.م.د لضمان الاكتساب للمقياس المبرمج في التكوين.
- اقتراح دليل للتربص التطبيقي ضمن اربعة مراحل (الملاحظة، والمشاركة، والممارسة، والتقويم) من خلال تبيان الأدوار التي يقوم بها داخل المؤسسة المتربص بها، وتقييده بمختلف المهارات الواجب التدرب عليها.

- أكدت عينة الأساتذة المختارة في قياس فعالية البرنامج التكويني على فعالية البرنامج بعد الاطلاع على المقترحات والتعديلات المقدمة ضمن البرنامج على الرغم من ملاحظتهم حيال قصر المدة الزمنية إلا أن الحكم على الإطار الزمني مرتبط بالتطبيق الميداني للبرنامج المقترح في النجاح من تحقيق الأهداف المسطرة أو بحاجة الى زيادة في المدة التكوينية.

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة ارتأينا تقديم مجموعة توصيات نخصها بالذكر في:

- ضرورة الاهتمام بقطاع التكوين والتعليم المهنيين، بالأخص برامج التكوين البيداغوجي التحضيري المقدم لمختلف أسلاك القطاع.
- يستحسن التركيز على مرحلة الاحتياجات التدريبية بما يتوافق مع منصب العمل، واحتياجات الأستاذ وفق طرق وأساليب حديثة ومتعددة.
- ضرورة تسطير وتحديد أهداف لبرامج التكوين البيداغوجية بشكل واضح قابلة للقياس ومشتقة من احتياجات التدريبية للأساتذة.
- يستحسن تطبيق أدوات قياس فعالية التكوين بمختلف المستويات، والأخذ بعين الاعتبار النتائج في كل دورة تدريبية وتحليلها كميا وكيفيا في الدورة التي تليها سواء للتحسين وللتطوير.
- التركيز على مرحلة التربص التطبيقي في ترجمة المعارف والمهارات التي تلقاها في البرنامج على مستوى المؤسسات المتربص بها.
- ضرورة التنسيق الموضوعي الدقيق بين مؤسسات التربص التطبيقي ومعاهد التكوين لجعل عملية التربص التطبيقي أكثر مصداقية وموضوعية.
- ضرورة الاهتمام بالقطاع بإجراء دراسات تقويمية حول فعالية برامج التكوين ودورات تحسين المستوى، وفحص أداء الأساتذة وكفاءتهم في الجوانب البيداغوجية والمعرفية و المهارية.
- ينبغي توفير وتحسين الكفايات التعليمية والتدريبية كما وكيفا، والعمل على التطوير المستمر لهذه الكفايات.
- ضرورة مشاركة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية وأنشطة التكوين لخلق الواقعية في التكوين.

قائمة المراجع

المراجع بالعربية

- الأزرق، عبد الرحمن صالح(2000) . علم النفس التربوي للمعلمين. لبنان : مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- الأعسر ، صفاء يوسف .(1998). تعليم من اجل التفكير. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- أبو جادو، صالح محمد (1998).علم النفس التربوي. دار الميسرة ، الطبعة الأولى ، عمان.
- ابو الفتوح، محمد حامد خليل (2011). التقويم التربوي بين الواقع والمامول. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- ابو شعيرة ، خالد محمد (2008). التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف. مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الاولى، الاردن.
- أبو شمالة، فراح إبراهيم و جبور سامح خليل (2013). تحديد ممارسة الكفايات التدريسية اللازمة لاستخدام وحدات التعلم من وجهة نظر معلمي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمرحلة الثانوية بمحافظة غزة. فلسطين: مركز الارشاد للنشر الثقافي.
- البيلاوي، حسن حسين (2005).الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الهويدي، زيد (2005).اساليب تدريس العلوم في المرحلة الاساسية. دار الكتاب الجامعي،الطبعة الاولى، العين الامارات العربية المتحدة
- الطائي، يوسف حجيم و آخرون (2006). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي متكامل. الاردن: مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.
- الطعاني، حسن احمد(2007). التدريب مفهومه وفعاليته بناء البرامج التدريبية وتقويمها.الاردن: دار الشروق.
- الطناوي ، عفت مصطفى (2011).التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته،استراتيجياته، تقويمه. الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية.
- المعايطة، خليل عبد الرحمن و نوري، مصطفى القمش (2012). اساسيات التاهيل المهني والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة. الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مؤيد، السالم سعيد (2014). إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي. ط2.الاردن: إثراء للنشر والتوزيع.
- السيد، ماجدة مصطفى واخرون (2006). التدريس المصغر ومهاراته.سلسلة العلوم التربوية .العدد الثاني.مصر: الدار العربية للنشر والتوزيع
- السكارنة، بلال خلفة (2010). اتجاهات حديثة في التدريب. الاردن: دار المسسيرة للنشر والتوزيع
- الفرجاني، عبد العظيم عبد السلام (1993). تكنولوجيا تطوير التعليم . القاهرة : دار المعارف.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003).كفايات التدريس. عمان : دار الشروق.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2004) . تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم أنموذج في القياس والتقويم التربوي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بهلول، محمد بلقاسم حسن (1999). سياسة تخطيط التنمية وإعادة تنظيم مسارها في الجزائر. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوحفص، عبد الكريم (2010).التكوين الاستراتيجي لتنمية الموارد البشرية .الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوفلجة، غياث (2006).التكوين المهني والتشغيل بالجزائر. وهران :دار الغرب .
- بوفلجة، غياث (1984). الأسس النفسية للتكوين ومناهج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- بركات، هشام بشير حسين (2007). التنمية المهنية عبر الانترنت أداة لتطوير التدريب للمعلم .
- جمانة ، عبيد (2006). المعلم- إعداده – تدريبه –كفاياته. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- جرادات ، عزت (ب ت). التدريس الفعال. عمان :مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع، ط3.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (2011). اصول علم النفس المهني وتطبيقاته. دار المعرفة الجامعية، الطبعة الاولى، بيروت.
- دعمس، مصطفى نمر (2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وادواته. الاردن: دار غيداء.
- زاهر، عبد الرحيم (2011). مفاهيم جديدة في ادارة الموارد البشرية .دار الراية للنشر والتوزيع، الطبعة الاول، عمان.
- حسنين، حسن محمد (2003). التدريب التشاركي. عمان: دار المجدلاوي.
- حسنين، حسن محمد (2004). تحديد الاحتياجات التدريبية. عمان: دار المجدلاوي
- طعيمة، رشدي احمد (2006). الجودة الشاملة في التعليم مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- طعيمة، رشدي احمد (2005). المعلم كفاياته ـ اعداده، تدريبه، القاهرة: دار الفكر العربي،ط2.
- ليزلي، راي (2008). تقنيات التدريب. (ترجمة خالد العامري).القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.
- لعجاج، نورالدين وآخرون (2009). كتاب الإعلام الآلي.الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- مهيدات، عبد الحكيم و المحاسنة، ابراهيم محمد (2008).التقويم الواقعي. الاردن: دار جرير للنشر والتوزيع.
- محسن، علي عطية (2015).الجودة الشاملة المنهج. الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- موسى، فؤاد محمد (2002). المناهج مفهومها، اسسها، عناصرها، تنظيمها. القاهرة: جامعة المنصورة.
- مرعي، توفيق أحمد (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم . عمان : دار الفرقان.
- مرعي، توفيق احمد و الحيلة، محمود محمد (2013). طرائق التدريس العامة. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- نوري، منير و كورتل،فريد (2011). إدارة الموارد البشرية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- سعفان، محمد احمد (2007) . المعلم اعداده ومكانته وادواره . القاهرة: دار الكتاب الحديث، الطبعة2.
- عادل، سيد علي (2009). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الصناعي – دراسة ميدانية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر،ط2.
- عبد اللطيف، بن حسين فرج (2009). التدريس الفعال. المملكة العربية السعودية :دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد السميع، محمد مصطفى و حوالة ،سهير (2005).إعداد المعلّم وتنميته وتدريبه.الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد السلام، مصطفى (2007). أساليب التدريس والتطوير المهني للمعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
- عطوي، عزت جوت (2011). اساليب البحث العلمي ومناهجه،ادواته طره الاحصائية. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عليان ،ربحي مصطفى (2009). التربية العملية رؤى مستقبلية (ج1) . الأردن :مكتبة المجتمع العربي.
- فرحاتي، العربي بلقاسم (2011). تاهيل الموارد البشرية قديما وحديثا. الاردن: دار الاسامة للنشر والتوزيع.
- صلاح الدين، محمد مصطفى واخرون (2010). خطوات البحث العلمي ومناهجه. جامعة الدول العربية: المشروع العربي لصحة الاسرية، قطاع الشؤون الاجتماعية، ج
- قرشم ،حمد عفت(2004). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة النظرية والتطبيق. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

- شوق، محمود أحمد ، سعيد محمد مالك محمد (1995) . تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين . الرياض :مكتبة العبيكان.
- غانم، بسام عمر و ابو شعيرة، خالد محمد (2010).التربية العملية الفاعلية بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الاولى من المرحلة الأساسية. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- غرارمي، وهيبة (2015) .دلل التحرير الإداري. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

قائمة مذكرات الماجستير والدكتوراه:

– ابو شملة ،كامل ابو فتاح (2009). فعالية الاساليب الاشرافية في تحسين اداء معلمي مدارس وكالة غوث بغزة من وجهة نظرهم وسبل تطويرها(مذكرة ماجستير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

– ابو عطوان، مصطفى عبد الجليل (2008). معوقات تدريب المعلمين اثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظة غزة (مذكرة ماجستير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

– الهسي، جمال حمدان إسماعيل (2012). واقع اعداد المعلم في كليات التربية بجامعات غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، تخصص اصول التربية، جامعة الازهر، غزة.

– الحولي، خالد عبد الله سليمان (2010) . برنامج قائم على الكفايات لتنمية مهارات تصميم البرامج التعليمية لدى معلمي التكنولوجيا (مذكرة ماجستير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.

– الحربي، خالد بن سعيد بن احمد (2008). اسس الجودة التعليمية في اعداد وتدريب المعلم من منظور اسلامي(مذكرة ماجستير منشورة) ،جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

– المالكي، سلطان بن سفر دخيل الله (2009). اشراف عباس بن حسن غندورة: فاعلية التدريس المصغر في اكساب الطلاب معلمي الرياضيات مهارات التدريس(مذكرة ماجستير منشورة)، كلية أم القرى.

– المسعودي، مسلم بن سلمان (2007). مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية الغربية بالمملكة العربية السعودية (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة مؤتة، المملكة العربية السعودية.

– المصدر، أيمن عبد الرحمن سليمان (2010). واقع تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية (مذكرة ماجستير منشورة) ،جامعة الازهر بغزة.

– العجرمي، باسم صالح مصطفى (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الاساسي بجامعة الازهر– غزة في ضوء استراتيجية اعداد المعلمين (2008) (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة الازهر– غزة.

– العمري، واضح (2005). مدى تأثير التكوين المهني الاقامي على التصورات الذهنية للمتربصين — دراسة ميدانية ببعض مراكز التكوين المهني لولاية سطيف، (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة الجزائر.

– العنزي، قالط بن علي (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الأولية من وجهة نظرهم ووجهة نظر مديري مدارسهم في مدينة تبوك التعليمية(مذكرة ماجستير منشورة) ، جامعة مؤتة.

– العتري، فايزة الحميدي (2004). فعالية برامج كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود في تلبية احتياجات المجتمع، دراسة ميدانية مطبقة في كلية الدراسات التطبيقية التابعة لجامعة الملك سعود بمدينة الرياض (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

– الفرا، اسماعيل صالح (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الاساسي بجامعة الازهر– غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة.

– الشايب، محمد الساسي (2007). علاقة أساليب الإشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. دراسة ميدانية بولايات (ورقلة، وغرداية، والوادي) (مذكرة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.

– اتشي، عادل (2005). طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس التنشيطية وعلاقتهما بقدرة الإنجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر (مذكرة ماجستير منشورة)،جامعة الجزائر.

– بواب ،رضوان (2013). الكفايات المهنية اللازمة لاعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، جامعة جيجل انموذجا (مذكرة دكتوراه منشورة)، جامعة سطيف 2، الجزائر.

– بو احمد ، يحي (2009). حول التكوين البيداغوجي والنفسي لأساتذة التكوين المهني في الجزائر وعلاقته بالتفاعل الصفي (مذكرة دكتوراه منشورة)، جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر 2 ، الجزائر.

– بلقيدوم، بلقاسم (2012). الفعلية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار :بناء بطاقة ملاحظة وتقييم وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة (مذكرة دكتوراه منشورة)،جامعة سطيف.،الجزائر.

– بوقطف، محمود (2013). التكوين اثناء الخدمة ودوره في تحسين اداء الموظفين بالمؤسسة الجامعية(مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة بسكرة، الجزائر.

– جدعون، عبد الحكيم (2012). دور التكوين والتدريب في تنمية مهارات لأساتذة التكوين المهني في مراكز ولاية تبسة (مذكرة دكتوراه منشورة)، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

– هادف، نجاة ساسي (2013). دور التكوين المهني في تاهيل ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر الاداريين والاساتذة دراسة ميدانية بولاية سكيكدة (مذكرة دكتوراه منشورة) جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

– هويدي، مصطفى محمد سيد (2013). فعالية برنامج مقترح للتدريب عن بعد لمعلمي الرياضيات على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، (مذكرة دكتوراه منشورة) ،جامعة السويس، مصر.

– زرقان، ليلى (2013) . اقتراح برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي (مذكرة دكتوراه منشورة) جامعة سطيف2، الجزائر.

– حديد، يوسف (2008). تقويم الاداء التدريسي لاساتذة الرياضات في التعليم الثانوي في ضوء اسلوب الكفايات الوظيفية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل (مذكرة دكتوراه منشورة) جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر

– حيرش، رضا (2008). علاقة الاداء البيداغوجي بالتكفل البيداغوجي لدى اساتذة المختصيين في التعليم المهني (مذكرة ماجستير غير منشورة) ،جامعة الجزائر، الجزائر.

– حلوش، مصطفى (2011). فعالية برنامج قائم على الكفايات في التخطيط لتدريس التربية العلمية والتكنولوجية رفق مدخل حل المشكلات(مذكرة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر

– لمى، رمو (2013). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الكفايات في إتقان أداء معلمات رياض الأطفال لأدوارهن التربوية ، (مذكرة دوكتوراه منشورة)، كلية التربية، دمشق.

– لعون، عطية (2015). الثقافة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي ، لدى عمال الحماية المدنية بولاية الجلفة (مذكرة ماجستير غير منشورة)، جامعة وهران –02– ،الجزائر.

– ماريف، منور (2012). تصور الذات وتاثيره على طبيعة العلاقات المهنية والاجتماعية في ظل ثقافة التكوين المهني، دراسة ميدانية لاساتذة مؤسسات التكوين المهني وهران(مذكرة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.

– موسى، محمد ابو حطب (2009). فاعلية نظام تقييم الاداء واثره على مستوى أداء العاملين "حالة دراسية على جمعية أصدقاء المريض الخيرية" (مذكرة ماجستير منشورة) الجامعة الإسلامية، بغزة.

– مطهر، خالد (2003). الكفايات المهنية للمعلم، مذكرة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

– ميلاط، صبرينة (2006). التكوين المهني والفعالية التنظيمية دراسة ميدانية بالمحطة الوطنية للكهرباء والغاز جيجل نموذجا (مذكرة ماجستير منشورة)، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

– مكي، احمد (2007). اتجاهات تلامذة التعليم الثانوي نحو التكوين المهني دراسة ميدانية على عينة من تلامذة مدينة وهران (مذكرة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.

– نبار، رقية (2012). الاحتراق النفسي لدى اساتذة التكوين والتعليم المهنيين– دراسة ميدانية على عينة بالغرب الجزائري(مذكرة ماجستير منشورة) ، جامعة وهران، الجزائر.

– سامعي، توفيق (2010). مدى تحقيق مؤسسات التكوين المهني في مدينة سطيف للكفايات المهنية للكفايات المهنية لدى خريجي قطاع التكوين المهني (مذكرة دكتوراه منشورة)،جامعة فرحات سطيف، الجزائر.

– سلاطنة، بلقاسم (1997). التكوين المهني وسياسة التشغيل في الجزائر، دراسة حالة للصناعات الميكانيكية بقسنطينة (مذكرة دكتوراه منشورة)، جامعة قسنطينة، الجزائر.

– صيام، محمد بدر عبد السلام (2007). دور اساليب الاشراف التربوي في تطوير الاداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة (مذكرة ماجستير منشورة)، الجامعة الاسلامية ،غزة.

– قبلي، خضرة (2011) . فعالية التكوين المهني من حيث تحقيقه لاهدافه في بعض التخصصات–دراسة ميدانية بمراكز التكوين المهني لولاية غليزان(مذكرة دكتوراه غير منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.

– شيباني، فوزية (2009). دور البرامج التدريبية في إحداث التغيير في السلوك التنظيمي دراسة ميدانية بوحدة من وحدات قطاع الأمن بأم البواقي(مذكرة دكتوراه منشورة)،جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

– شلالي، لخضر (2008). تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والاساتذة (مذكرة دكتوراه منشورة)،الجزائر.

– خلوفي، محمد (2011). فاعلية برنامج مقترح قائم على أنشطة بئية صفية ولاصفية لتحديد أهداف التربية البيئية في مجالية القيم والاتجاهات لفائدة تلاميذ السنة الثالثة متوسط بولاية سيدي بلعباس (مذكرة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة وهران، الجزائر.

قائمة المجلات العلمية المحكمة :

- ابو صواوين، راشد محمد (2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصصمعلم الصف في كلية التربية بجامعة الازهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية. مجلة الجامعة الاسلامية، المجلد18، العدد 2، ص ص 359- 398.
- البيطار، حمدي (2009). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 105، ص ص 412-451.
- الجرواني، نادية جواد عبد (2009). تحديد الاحتياجات التدريبية للاخصائيين الاجتماعيين العاملين بالجامعات الاهلية. مجلة كلية الاداب بجامعة حلوان،العدد 62، جامعة حلوان، ص ص 629-694.
- اوصاف، ديب (2009). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحلقة الاولى من التعليم الاساسي في مجال تقنيات التعليم. مجلة جامعة دمشق، المجلد22، العدد2، ص ص 435-467.
- الحفاجي، ابتسام جعفر جواد (2014) . توافر معايير اعداد المعلم في الطلبة المطبقين لقسم العلوم العامة كليات التربية الاساسية من وجهة نظر التدريسين والادارات المدرسية. مجلة العلوم الانسانية، المجلد 22،العدد 4 جامعة بابل. ص ص 874-886.
- الكندري، جاسم يوسف (2002). اعداد المعلم بجامعة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3 العدد 3، كلية التربية، البحرين. ص ص 14 -31 .
- السبع، سعاد واخرون (2010). تقويم برامج اعاداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الصنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. العدد 5، المجلد 3. ص ص 96 – 130.
- العاجز،فؤاد علي و اللوح، عصام حسن (2010). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية اثناء الخدمة بمحافظات غزة. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، المجلد 18، العدد 2، ص ص 1-59.
- العبيدي، اسراء عاكف علي (2007). تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. مجلة الفتح، العدد 31 العراق، ص ص1-34 .
- الرفاعي، هاشم السيد عبد المحسن والاثرى احمد صالح احمد(2003) . تقييم التدريب بين النظرية والتطبيق. مجلة مستقبل التربية العربية،المجلد السابع ، العدد29، ص ص 129- 149.

- الشال ،محمود مصطفى (2003) .الاستاذ الجامعي: احتياجاته التدريبية الادارية. مستقبل التربية العربية، المجلد9، العدد 30، جامعة عين شمس. ص ص 9- 59.
- اخليف، الطراونة و الطعاني، حسين احمد و دغمات ،حسين (2003). الاحتياجات التدريبية لمعلمي تربية لواء الاغوار الجنوبية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ومديري المدارس الحكومية في اللواء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية البحرين ، المجلد 4، العدد3 ، ص ص 135 – 160.
- اخليف ،الطراونة (2002). اعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع المامول. مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 3، العدد3، البحرين ،ص ص 13-31.
- بلقيس، غالب الشرعي (2009). دراسة تقويمية لبرنامج اعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثاني، العدد 4. ص ص 01-50.
- بلخير، طبشي وشوقي، مادي (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي نموذجا) عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ص ص
- بن ميسي، زبيدة (2011). تكامل المعارف الاكاديمية والمهنية في التدريب الميداني (التكوين الاكاديمي اولا والمهني لا حقا او التفاعل بينهما؟) .مجلة منتدى الاستاذ، العدد التاسع، قسنطينة، الجزائر ص ص 42 – 54.
- بثينة ،محمد بدر (2005). اثر استخدام برنامج دريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات تقييم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 40، ص ص 1 – 30.
- جودة، موسى محمد و دحلان، عمر علي (2017). فاعلية التدريس المصفر في اكساب مهارات التدريس لطلبة تعليم المرحلة الأساسية في جامعة الأقصى غزة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 45، ص ص 496-524.
- بوحمامة، جيلالي(2005). أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم. مجلة العلوم الإنسانية، العدد 23 قسنطينة ، ص ص 5-20.
- دحلان ، عمر علي (2013). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية) المجلد السابع عشر، العدد2، ص ص 35- 66.
- زعبيط، مريم (2014). مبادئ اعداد وتقييم عملية التكوين المهني في الجزائر. مجلة العلوم الانسانية، العدد 42، الجزائر، ص ص 323- 342.
- حاتم، جاسم عزيز (2012). تقويم اداء اعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية في جامعة ديالي). مجلة الفتح، العدد الخمسون (50)، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالي، ص ص 104- 123.
- حسيني، صلاح الدين محمد (2008). التنمية المهنية لمعلمي التعليم الثانوي. مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد 14، العدد50، ص ص 398- 448.
- طباب، محمد (2012). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاداء التدريسي لدى استاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة الثانوي. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية،ص ص 15- 46.

- يوب ، نادية و يوب، مختار (2010). تقويم الكفايات التدريسية للاستاذ الجامعي دراسة ميدانية على عينة من اساتذة جامعة ورقلة. مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد8، غرداية، ص ص 93-109.
- كنعان، أحمد علي (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.
- مي، فيصل احمد (2017). تقويم اداء مديري المدارس الثانوية في ادارة الامتحانات من وجهة نظر المدرسين. مجلة الاستاذ، المجلد الثاني، العدد 221، جامعة بغداد. ص ص 293- 320.
- سمور، رياض يوسف (2006). دور برنامج المدرسة وحدة تدريب في النمو المنهني للمعلمين. مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني، فلسطين، ص ص 463- 503.
- عبد الباقي، عبد المنعم ابو زيد و محمد، سعد محمد .(2003). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التقويم لدى معلمي التعليم التجاري، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية البحرين ، المجلد 4، العدد3 ، ص ص 163- 204.
- عزيز، سامية (2011). تكوين المكونين أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لأساتذة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ص ص 385- 405.
- عمومن، رمضان و معمري، حمزة .(2011). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفاءات، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. ص ص 272- 283.
- فاوبار، محمد (ب ت). مكونات نظام التكوين المهني وبعض مظاهر تطوره. مجلة ابحاث العدد 25/24 ، المغرب
- صاصيلا، رانية (2005). الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الاساسي في ضوء التحديات المعاصرة. مجلة جامعة دمشق، المجلد 21 العدد الثاني، دمشق. ص ص 83- 110.
- صالحي ، صالح و شوتري، امال (2011) . التكوين المهني بين خصوصية العرض ومنطلق الطلب . مجلة بحوث اقتصادية ، العددان 21-22 . ص ص 25 - 67.
- رواب ،عمار غربي، صباح (2011). التكوبن المهني والتشغيل في الجزائر. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، العدد الخامس (5) ص ص 66 – 73
- رحماني، ليلى (2013). معوقات تطبيق الجودة في التكوين المهني. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، العدد 2+3 جامعة وهران، الجزائر.
- شويطر، خيرة . يوب ،نادية مصطفى الزقاي (2015). الصلابة النفسية لدى الامهات العاملات بقطاع التعليم وهران، دراسة سيكومترية وصفية. دراسات نفسية وتربوية مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 15 ، ص ص 47 -66.
- تحسين، فالح الكيم و العبودي، خولة حسن حمود (2011) . تقويم (النظام التكاملي) في ضوء علاقته ببرنامج اعداد المدرسين من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية. مجلة ابحاث البصرة، المجلد36، العدد1. جامعة البصرة العراق، ص ص 180- 254.

- خزعلي، قاسم محمد و مومني ،عبد اللطيف عبد الكريم (2010) .الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة دمشق ، المجلد 26 العدد 3 ، دمشق، ص ص 553- 592.
- خطيب، علي حواء (2013). الكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة وعلاقتها ببعض المتغيرات المهنية. مجلة كلية التربية الاساسية ، المجلد 20، العدد 83، العراق، ص ص 468- 490.

قائمة الأوراق البحثية:

- الأنصاري، عيسى بن حسن (ب ت). تدريب وتوظيف الداخلين الجدد لسوق العمل نحو شراكة استراتيجية بين القطاعين العام والخاص، روقة بحثية الكلية التقنية بالدمام السعودية.
- البيشي ، محمد بن ناصر (2009). مداخل وأساليب قياس اثر التدريب، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي لتنمية الادارة، المعهد للادارة العامة، المملكة العربية السعودية.
- بورقبة شوقي (2017). التمييز بين الكفاءة والفعالية والفاعلية والاداء، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة فرحات عباس، سطيف، الجزائر. 2017/09/5

  http://ierc.kau.edu.sa/GetFile
- بن عزة ، محمد (ب ت) .دور برامج التكوين المهني في تلبية متطلبات سوق الشغل ، دراسة احصائية لنموذج الجزائر، كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية.

  http://thesis.univ-biskra.dz/1490/1/Socio_m21_2015.pdf
- جوجو، رشيد (ب ت) . تقيم جودة البرامج التدريبية، كلية التقنية للاحصاء..

  https://www.google.dz/webhp?sourceid
- درويش ، عطا حسن (2009). بعض جوانب القصور في برامج اعداد معلمي العلوم في محافظات غزة في ضوء المعايير المهنية للمعلمين، ورقة بحثية، جامعة الازهر، غزة.

  http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/arado/unpan006129.pdf
- هيثم، عبد المجيد و اخرون (2013). دراسة تقيمية لاثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بحائل، ورقة بحثية مقدمة لعمادة الجودة والتطوير، جامعة حائل.
- همام ،سمير حمادنة (2014) .درجة توفر معايير ضمان الجودة في برامج اعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر الثالث: تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص" جامعة البلقاء التطبيقية – عمان، الادرن.
- زياد ،بركات (2005). الدورات التدريبية اثناء الخدمة وعلاقته بالانفعالية لدى المعلم واتجاهته نحو مهنة التدريس، جامعة القدس، فلسطين.

- زياد ،بركات (2010). الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في المرحلة الاساسية الدنيا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم بفلسطين ،ورقة بحث علمية مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث لجامعة جرش الأهلية بعنوان" تربية المعلم العربي وتأهيله :رؤى معاصرة "المنعقد بتاريخ 6-9 /2010/04.جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- كردالواد، مصطفى (2009). التكوين والتعليم المهنيين في الجزائر ودورها في التنمية المستدامة،صوت سطيف ، قسم الحقوق، جامعة سطيف 2.

https://sawtsetif.com

- مؤسسة التدريب المهني (2014). التقرير السنوي 2014.

https://www.google.dz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=

- مكتب التربية العربي لدول الخليج(1987). معلمو الغد، تقرير مجموعة هولمز، ترجمة مكتب التربية العربية لدول الخليج الرياض.

www.aced-education.com

- عبد الله علي، محمد ابراهيم (1999). مناهج العلوم بمدارس الفصل الواحد ومتطلبات التكوين المهني "دراسة تقويمية" قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة الازهر
- تيغزة ، احمد (2011). اختبار صحة البنية العاملية للمتغيرات الكامنة في البحوث منحى التحليل والتحقق، بحث علمي محكم، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- ضياء الدين، زاهر (2010). مستقبل اصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة، المؤتمر الدولي الخامس للمركز العربي للتعليم والتنمية، المكتب الجامعي الحديث، الجزء الثاني.
- بوشنتوف ، عبد الرحمان (2017) مصمم برامج الاعلام الالي.
- برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS / AMOS النسخة 20

قائمة الوثائق الرسمية والمناشير الوزارية:

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2012). المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني، وزارة التكوين والتعليم المهنيين. المطبعةINFEP
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1 (2010).المرسوم التنفيذي رقم 10- 99 مؤرخ في 2 ربيع الثاني عام 1431 الموافق 18 مارس 2010 يحدد القانون الأساسي النموذجي لمعاهد التكوين والتعليم المهنيين. العدد 20
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2 (2010). المرسوم التنفيذي رقم 10-100 مؤرخ في 2010/03/18 يحدد القانون الأساسي للمؤسسة الوطنية للتجهيزات التقنية و البيداغوجية في التكوين و التعليم المهنيين. العدد 20.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1.(2009). المرسوم التنفيذي 09-93 المؤرخ في 26 صفر 1430 الموافق 22 فبراير 2009، يتضمن القانون الاساسي الخاص بالموظفين المنتمين للاسلاك الخاصة بالتكوين والتعليم المهنيين العدد 13، الجزائر.

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 2(2009). المرسوم التنفيذي رقم 09-345 المؤرخ في 3 ذي القعدة 1430 الموافق 22 أكتوبر 2009، يحدد كيفيات إحداث شهادات تتوج دورات التكوين الأولي، العدد61.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية3 (2009).المرسوم التنفيذي رقم 09-316 المؤرخ في 17 شوال 1430 الموافق 6 أكتوبر 2009، يحدد القانون الاساسي للمعهد الوطني للتكوين والتعليم المهنيين، العدد 57.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية1 (2008). المرسوم التفيذي رقم 8 -293 المؤرخ في 20 رمضان 1429 الموافق 20 سبتمبر 2008 يحدد القانون الأساسي النموذجي لمعاهد التعليم المهني
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2 (2008). المرسوم التنفيذي رقم 8 -294 المؤرخ في 20 رمضان 1429 الموافق 20 سبتمبر 2008، يحدد كيفيات إحداث شهادة التعليم المهني من الدرجة الأولى وشهادة التعليم المهني من الدرجة الثانية، العدد 54.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2005). المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني، وزارة التكوين والتعليم المهنيين. المطبعة.INFEP.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 2 (2005). المرسوم 5-68 المؤرخ في 20 ذي الحجة 1425 الموافق 30 يناير 2005. المتضمن التكوين المهني الموجه للفئات الخاصة (اعادة التكييف)
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية3 (2005). القرار الوزاري المشترك مؤرخ في 14 رمضان 1425 الموافق 28 أكتوبر 2004، يحدد الفروع المهنية للمعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني، التابعة لقطاع التكوين والتعليم المهنيين
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2002). القرار المؤرخ في 24 جمادى الاولى 1423 الموافق 4 غشت 2002 الشروط المتعلقة باحداث مؤسسة خاصة للتكوين المهني وفتحها.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1999). القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 17 ذي الحجة 1914 الموافق 3 ابريل 1999 يحدد التنظيم الاداري لملحقات المعاهد الوطنية المتخصصة في التكوين المهني وسيرها، العدد 68.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية(1998). المرسوم التفيذي رقم 98-355 مؤرخ في 20 رجب 1419 الموافق 10 نوفمبر 1998، العدد 84، يتضمن إنشاء الصندوق الوطني لتطوير التمهين والتكوين المتواصل وسيره.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1996). المرسوم التنفيذي رقم 96-92 المؤرخ في 14 شوال الموافق 3مارس 1996 يتعلق بتكوين الموظفين وتحسين مستواهم وتجديد معلوماتهم، العدد 16.
- لجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1992). المرسوم التنفيذي رقم 922-27 المؤرخ في 15 رجب 1412 الموافق ل 20 يناير 1992 يتضمن القانون الاساسي النموذجس لمراكز التكوين والتمهين، العدد6
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 1(1990). المرسوم التنفيذي رقم 90-138 مؤرخ في 1990/05/15 يتضمن إنشاء مركز للدراسات و البحث في المهن و المؤهلات و تنظيمه و عملهCERPE Q العدد 20.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية2 (1990). المرسوم التنفيذي 90-298 المؤرخ في 17 ربيع الاول 1411 الموافق 6 اكتوبر 1990 يغير تسمية المركز الوطني للتعليم المهني بالمراسلة فيجعل اسمه المركز الوطني للتعليم المهني عن بعد CNEPD و ويعدل طبيعته القانونية و تنظيمه و عمله، العدد 43.

- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية3 (1990) .المرسوم رقم 90-288 مؤرخ في 10 ربيع الاول 1411 الموافق 1990 يعدل ويتمم المرسوم 81-383 المتضمن إنشاء (INDFOC).
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية 1(1981). القانون رقم 81-07 المؤرخ في 24 شعبان 1401 الموافق 27 جويلية 1981 يتعلق بالتمهين.
- الجريدة الرسمية للجمهوية الجزائرية 2(1981). مرسوم رقم 81-393 المؤرخ في 1981/12/26 المتضمن إنشاء (INDFOC).
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2015). المدونة الوطنية لتخصصات التكوين المهني طبعة 2012 الملحق الاضافي 2014-2015، خدمة الطبع للمعهد الوطني للتكوين المهني، الجزائر.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2012) .القرار الوزاري91 المؤرخ في 23 ديسمبر 2012 المعرف لمدونة لشعب المهنية وتخصصات التكوين المهني ويحدد قائمة التخصصات طبعة 2012.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 1 (2011). القرار 35 المؤرخ في 31 مارس 2011 الذي يحدد المدة والمحتوى البيداغوجي التحضيري للأساتذة وأساتذة إعادة تكييف المتربصين أثناء فترة التربص التجريبي وكيفية تنظيمه .
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2 (2011). المنشور رقم 05 المؤرخ في 16 جوان 2011 المتضمن دعم انشطة التعليم عن بعد، وزارة التكوين والتعليم المهنيين ، الجزائر.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 3 (2011). المرسوم 09 المؤرخ في 23 سبتمبر 2008 المتضمن وضع حيز التنفيذ معابر التكوين، وزارة التكوين والتعليم المهنيين، الجزائر
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 4 (2011). المذكرة رقم 03 المؤرخة في 06 نوفمبر 2011و المتضمنة تطوير التكوين لفائدة الفئات الخاصة، وزارة التكوين والتعليم المهنيين ، الجزائر.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية5 (2011). المنشور 430 المؤرخ في 28 فيفري 2011 والمتضمن طرق تنظيم وتتويج مسار محو أمية- تأهيل مهني، وزارة التكوين والتعليم المهنيين، الجزائر.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 6 (2011). القرار الوزاري رقم 47 المؤرخ في 21 افريل 2011 يحدد كيفيات التفتيش قصد ترسيم موظفي التعليم المتربصين الذين تم توظيفهم في الرتب التابعة لسلك أساتذة التكوين المهني وسلك أساتذة التكوين المهني لإعادة التكييف.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (2009). قرار رقم 137 مؤرخ 26 جمادى الثانية 1430 هـ الموافق 20 جوان 2009 يتضمن كيفيات التقييم والانتقال والتوجيه في طوري الليسانس والماستر.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1 (2008). القانون رقم 8-7 المؤرخ في 16 ضفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008، يتضمن القانون التوجيهي للتكوين والتعليم المهنيين.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية2 (2008). المرسوم التنفيذي 8-293 المؤرخ في 20 رمضان الموافق 20 سبتمبر 2008 يحدد القانون الاساسي النموذجي لمعاهد التعليم المهني.

- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 1(2005).مدونة الشعب وتخصصات التكوين المهني الطبعة 2005، الجزائر
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2(2005).المرسوم التنفيذي رقم 5 – 68 المؤرخ في 20 ذي الحجة عام 1425 الموافق 30 يناير 2005 يحدد القانون الأساسي النموذجي للمراكز المتخصصة في التكوين المهني والتمهين للأشخاص المعوقين جسديا. العدد10.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1 (2004). منشور وزاري رقم 1 المؤرخ في 10 ماي 2004 المتعلق بالتكوين المهني لفائدة المرأة الماكثة بالبيت.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية2 (2004). القرار الوزاري رقم 53 المؤرخ في 18 شعبان 1425 الموافق لـ 3 اكتوبر 2004 والمتضمن تاسيس دليل ادوات التسيير البيداغوجي.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 1(2001). القرار الوزاري رقم 24 المؤرخ في جانفي 2001 والمتضمن تنظيم التكوين المهني للفئات الخاصة.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية 2(2001). المرسوم التنفيذي رقم 01-419 المرخ في 5 شوال 1422 الموافق 20 ديسمبر 2001، يحدد شروط احداث المؤسسات الخاصة للتكوين المهني وفتحها ومراقبتها.العدد 80.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية1 (1993). القرار الوزاري رقم 246 مؤرخ في 18 ديسمبر 1993 متضمن المقاطعات الجغرافية لمعاهد التكوين المهني.
- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (1978). القانون رقم 78 – 12 المؤرخ في 5 اوت 1979 المتعلق بالقانون الاساسي العام.

قائمة المراجع باللغة الاجنبية

- Agencia espanola de cooperacion international para el desarrollo .(2014). Système éducatif et de formation tunisien , programme de l'OIT pour la « Promotion de l'emploi productif et le travail décent des jeunes en Tunisie », projet finance par l'AECID 2011-2015, tunisie
- Agnès .P .(2001) . approche formation de la pédagogie des adultes et de l' acte de formation., Module DUFA de l' axe 1 - la pédagogie des adultes-, Université Paris 8Ann Stes et Peter .V.P.(2011) . La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur », Recherche et formation, 67 p, 15-30.
- Bennkerroum. M ; Elyacoubi.D .(2005) . la formation professionnelle au maroc elements d'analyse des reformes et des résultats des cinquante année d'indépendante. Maroc.
- Boterf .G et al .(1982). Ou Va La Formation Des Cadres ? France :Edition Organisation.
- Brigitte. D et all .(2013). **L'évaluation des enseignants,** ministre de l'Éducation nationale, Rapport de l'Inspection générale de l éducation nationale, France.
- Bulletin Officiel N°1 du 4 janvier 2007 accessible à l'adresse, Les Missions des conseillers principaux d'éducation http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm

- Centre inff .(2012) . la formation professionnel – une réponse a vos questions, centre pour développement des information sur la formation. France.
- Christophe .P. (2008) . l'ingénierie de formation outils et méthode, Paris : Eyrolls.
- Conseil supérieur de l'enseignant .(2008) . métier de l'enseignant –état et perspectives du système d'éducation et formation, rapport annuel, Maroc : rayame du Maroc.
- Diane.P .(2006). Guide pour mesurer l'eficacité des formation, Quebec : entreprises du secteur pharmaceutique.
- Elyacoubi .D et Eric.V .(2014) . formation professionnelle et régulation tripartite au maroc, revue multidiscplinaire sur l'emploi,le syndicalisme et le travail (REMEST), vol 9,N° 1 ,Maroc, P 117-139.
- European commission (2013). compétence développement for batter Learning outcoms.
- Eva.R et Felise .M (2016). formation en alternance en Allemagne vers la professionnalisation par la pratique et par la théorie, Konrad-Adenauer, Berlin : Stiftung.
- François. G et Jean.M. B et Thérèse. B .(2006). Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation, 19ème colloque international ADMEE- Europe . www.ipm.ucl.ac.be
- François. G. & julien . N .(2012) : Quelle formation professionnelle pour quelle développement dans les DOM ?, agence française de développement, France : AFD.
- François. G.(2001). l'evaluation de la qualité des système de formation, mesure et évaluation en education, VOL 24, N° 2-3 , p 57-77.
- Hilary .P et Charlotte C et Bernadette.R . (2002). Education Sector, Higher Education Division, Teacher Education Section in cooperation with E-9 Initiative, UNESCO Higher Education Division, Teacher Education Section, France.
- Impact Measurement Centre.(2005). m the Impact of Training and Development in the Workplace, Boosting Skills and Productivity
- Jacques .l .(1996) . programme d'études adaptés DEFIS (démarche educative favorisant l'intégration sociale, Québec : bibliothèque national du Québec.
- Jean .W. (2014). comprendre (enfin !) la formation professionnelle un enjeu économique, social et sociétal, fédération de la formation professionnelle, France.
- 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.
- Lamiri .A. (1993). l' entreprise algerienne en economie de marche –prestcomm Editions.
- Linda .D. (2010). Evaluating teacher effectiveness (How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching), center for American progress. America.
- Luc. F et Lucie. V .(1994) .guide d'élaboration d'un programme de formation documentaire, conférence des recteurs et des principaux des universities du Québec, Québec.
- Mamadou .C. (1997) . Évaluation de l'efficacité d'un programme de formation professionnelle d'enseignants du secondaire guinéen, Thèse présentée a la Faculté des études sup6rieures en vue de l'obtention du grade de Philosophie Doctor (Ph.D.) en mesure et évaluation en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal

- Martha. N. in-service training and professional development of teachers in nigeria: through open and distance education, department of educational administration faculty of education, university of lagos . p 173-180
- -Martory.B, Daniel .(2005) . gestion des ressources humaines, pilotage sociale et performances,6éme édition dunod , paris.
- Mary.B .(2011). Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods, education development center,ICN , Washington
- Miceal.j and all .(2001). evaluation of teacher programs, purpose- methods and policy option, national academy of education, washingtom .DC .
- Medly, D. M. and Patricia. R.(1980). Research in teacher competency and teaching tasks, theory and practice, Journal of teacher education, Vol. 45-No. 1.
- Michel, B.(2011). formation de formateur, Document elaboré lors séminaire en ingénierie de la formation, Cavilan organisation internationale de la francophonie.
- Mireille .C. (2011). Efficacité enseignement et formation à l'enseignement, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.), faculté des sciences de l'éducation UNIVERSITE LAVAL QUEBEC
- Murielle .C .(2014) . Manuel de pédagogie universitaire, mission de pédagogie universitaire, Imprimé à Beyrouth, Byblos ,Université Saint-Joseph.
- Mylène .L et Joséphine .M .(2013) . Bénéfices et conditions d'efficacité des programmes d'insertion professionnelle en enseignement, Formation et profession.
- National Council for the Accreditation of Teacher Education. (2001). Standards for professional development schools. Retrieved May 6, 2002, from: http://www.ncate.org
- Nicole .L and Juan M.(2009). Référentiels théoriques d'évaluation des programmes : rapports à la formation professionnelle universitaire des enseignants, Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? – Tome 2 , P (337-344) .
- Nouar. B et all .(2008). la formation professionnelle par apprentissage, guide du maitre d'apprentissage, projet de cooperation Algero-allmande, institut national de la formation professionnelle, alger .
- Odile.J et André .G .(2006) .Guide pour mesurer l'efficacité de la formation ,Destiné aux entreprises du secteur pharmaceutique, Bibliothèque nationale du Québec.
- Owen,J.M and Rogers.(1999). program Evaluation : forms and approach sage publications .
- Passmore.J et Soap.M .(2012). A training evaluation model for H.R, Industrial and Commercial Training. 44 (6), P 315-325
- Pierre .C.(1994) . la formation performante, office des publications universitaires centrale Ben Aknoun, Alger.
- Pierre. V .(2007) . la qualité en éducation pour réfléchir a la formation de demain, presses de l'université du Québec. Canada.
- Simpson. D.G(2010). Weighted Averages, Department of Physical Sciences and Engineering ,Prince George's Community College
- Shu-Ping Hu (2010). Simple Mean, Weighted Mean, or Geometric Mean?, PR-20 Tecolote Research, p 1-17

- Serge C , Lucie M.( ). Conception et réalisation d'un guide pédagogique, le ministère de l'Éducation ,Québec.
- Tamkin. P et yarnall..J et kerrin.M .(2002). Kirkpatrick and beyond: A review of models of training evaluation, institute employment studies, the british library, Britain.
- The American Association of Physics Teachers. (2009). The Role, Education, Qualifications, and Professional Development of Secondary School Physics Teachers, Published and Distributed by The American Association of Physics Teachers, College Park.
- Ute. H et Martina . K et Christian .W .(2007). La formation et l'enseignement professionnels en Allemagne Une brève description , Office des publications officielles des Communautés européennes ,Cedefop Panorama series; 139, Luxembourg.
- Université 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
- Yaagoubi .M et all .(2013). Analyse du système éducatif Tunisien, Organisation Internationale du Travail. Tunisie

الجرائد الرسمية والمناشير الوزارية باللغة الاجنبية

- Republique Algerienne Democratique Et Populaire .(2012) . Circulaire Precisant La Place Et Le Role Des Etablissements D'ingenierie Pedagogique (INFEP- IFEP) Au Sein Du Systeme National De Formation Et D'enseignement Professionnels.
- Republique Algerienne Democratique Et Populaire (2009). Circulaire N° 09 Du 23 Septembre 2008, Portant Mise En Ouvre Des Passerelles De Formation.
- Republique Algerienne Democratique Et Populaire .(2007) : Nomenclature Nationale Des Specialites De La Formation Professionnelle , Ministere De La Formation Et De L'enseignement Professionnels, Alger.
- Republique Algerienne Democratique Et Populair .(2000). Circulaire N° 7 Organisation De La Formation En Cour Du Soir , Ministere De La Formation Professionnelle. Alger.
- Journal Officiel De La Republique Algerienne .(2009) . Decret Executif 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.
- Journal Officiel De La Republique Algerienne .(2008). Loi N°08-07 Du 16 Safar 1429 Correspondant Au 23 Fevrier 2008 Portant Loi D'orientation Sur La Formation Et L'enseignement Professionnels, Alger .
- Journal Officiel De La Republique Algerienne .(1990) : Decret Executif N° 90-235 Du 28 Juillet 1990 Portant Statut Type Des Instituts Nationaux Specialise De Formation Profetionnelle.. N° 32.
- Ministere De Le Formation Et L'enseignement Professionnels, Formation Et L'enseignement Professionnels Missions Et Structures (.Www.Mefp.Gov.Dz.)
- Ministère de la formation et de l'enseignement professionnels .(2007) .guide de la fonction maintenance. Alger.

- 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.
- 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 études et de la recherche. Alger.

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

الرقم العنوان

1 يوضح الشكل الاولى لاستمارة تقويم برنامج التكوين اليداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين

2 نموذج التحكيم لاستبيان تقويم برنامج التكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين

3 استبيان تقويم برنامج التكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين بعد التحكيم

4 معاملات الاتساق الداخلي لأداة تقويم برنامج التكوين البيداغوجي الحالي

5 يوضح شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في شكلها الاولي

6 تحكيم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ونواب بيداغوجيين لشبكة الملاحظة.

7 تقديرات الأساتذة المحكمين على تطابق البنود مع مهام الأستاذ

8 يوضح نموذج التحكيم لشبكة الملاحظة (الكفايات التدريسية) المقدمة لمكوني المكونين والاساتذة الجامعيين والمفتشين

9 يوضح تقديرات المحكمين على شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية

10 شبكة الملاحظة بعد تحكيم مكوني المكونين وأساتذة الجامعة والمفتشين.

11 يوضح الشكل النهائي لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية

12 يوضح بطاقة التنقيط المعتمدة في تقييم الاستاذ اثناء التثبيت

13 يوضح الاسئلة الاستكشافية لتحديد الاحتياجات

14 استجابات عينة الدراسة الاستكشافية من اساتذة التكوين والتعليم المهنيين حول تحديد الاحتياجات

15 يوضح بطاقة الاحتياجات في شكلها الأولي

16 يوضح بطاقة الاحتياجات التدريبية في شكلها النهائي

17 يوضح طلب تعديل عنوان الاطروحة

18 يوضح الشكل الأولي لاستبيان قياس فعالية البرنامج المقترح.

19 استمارة التحكيم الخاصة باستبيان الفعالية للبرنامج المقترح

20 يوضح نسب تقديرات المحكمين لاستبيان قياس الفعالية.

21 يوضح الشكل النهائي لاستبيان قياس الفعالية المرفق ببعض الجوانب التعريفية للبرنامج المقترح.

22 برنامج التكوين البيداغوجي مع الحجم الساعي والمعاملات والأرصدة لكل وحدة

23 يتضمن مجموعة الوثائق المستخرجة من البرمجية المقترحة مع البرنامج البيداغوجي

الملحق رقم (23) –أ : يوضح محضر الدخول للتكوين البيداغوجي.

الملحق رقم (23)–ب : يوضح شهادة التسجيل المستخرجة للاستاذ المتكون.

الملحق رقم (23)– ج : يوضح كشف النقاط للاستاذ المتكون.

الملحق رقم (23)– د : يوضح شهادة النجاح المستخرجة للاستاذ بعد دورة التكوين البيداغوجي.

الملحق رقم (23)– هـ : يوضح محضر المداولات الاولية

الملحق رقم (23) –و : يوضح محضر المداولات النهائية للدورة التكوينية (بعد الاستدراك).

24 استبيان الرضا لقياس الفعالية النسخة الفرنسية.
25 يوضح استبيان الرضا الموجه لتقويم الفعالية باللغة العربية.
26 يوضح استمارة التحكيم لصدق الترجمة لاستبيان الرضا الموجه لقياس الفعالية
27 يوضح مقياس شروط نقل الاكتساب في صورته الأصلية
28 يوضح استبيان شروط نقل الاكتساب المترجم الى اللغة العربية
29 يوضح نموذج التحكيم لصدق الترجمة لمقياس شروط نقل الاكتساب
30 يوضح مقياس نقل الاكتساب المترجم بعد التحكيم
31 يوضح استبيان شروط نقل الاكتساب في شكله النهائي
32 يوضح الشكل الأولي لاستبيان الاثر لقياس فعالية البرنامج
33 يوضح نموذج التحكيم لاستبيان الاثر الموجه لقياس الفعالية للبرنامج
34 يوضح استبيان الاثر التدريبي بعد التحكيم
35 يوضح استمارة تحكيم البرنامج البيداغوجي المقترح
36 يوضح تقديرات المحكمين على جزئيات البرنامج المقترح
37 تقديرات المحكمين على استمارة التحكيم بصفة عامة للبرنامج المقترح

الملحق رقم (1) يوضح الشكل الأولى لاستمارة تقويم برنامج التكوين اليداغوجي البيداغوجي الحالي

مؤشرات التقويم	محقق	الى حد ما	غير محقق
الإطار المفاهيمي			
1- يوجد للمعهد رؤية ورسالة			
2- الرؤية والرسالة معلنة لجميع العاملين بالمعهد			
تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون			
1- يتيح برنامج التكوين البيداغوجي فرصة الاستفادة العلمية العملية			
2- تساعد المساقات الدراسية في البرنامج على تنمية مهارات المتكون على التدريس			
3- تتناسب المعلومات التي تتضمنها الموضوعات مع احتياجات الأستاذ المتربص.			
4- البرنامج البيداغوجي قائم على احتياجات المتكون (الأستاذ)			
5- توافر أدوات موضوعية لقياس أداء الأستاذ المتكون .			
أهداف البرنامج التكويني			
1-توجد أهداف عامة للبرنامج			
2- أهداف البرنامج البيداغوجي مكتوبة ضمن وثيقة رسمية			
3- أهداف البرنامج البيداغوجي معلنة للهيئة التدريسية.			
4- الأهداف قابلة للتحقق			
5- الأهداف مصاغة إجرائيا (قابلة للقياس)			
6- ترتبط الأهداف بطبيعة الإعداد ومجالاته			
7- تؤكد الأهداف على تنمية مهارات الأستاذ في مختلف المجالات			
8- تشمل أهداف البرنامج جميع جوانب الأستاذ (المعرفية، الوجدانية، المهارية)			
9-تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة في الأستاذ المتكون.			
المحتوى			
1- يواكب محتوى البرنامج المعرفة المعاصرة في المجال التربوي.			
2- يعكس محتوى البرنامج الأهداف بشكل واضح.			
3- يراعي محتوى البرنامج التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي.			
4- يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات الأستاذ المتكون.			
5- يتم تنفيذ البرنامج بما يتضمنه من محتوى وساعات تدريسية مقررة.			
6- يبعث محتوى الموضوعات التجديد والابتكار.			
هيكلة البرنامج			
1- يتضمن التكوين المعارف والمهارات الأساسية في المجال البيداغوجي			
2- الموضوعات متناسقة ومتنوعة بما يحقق التكوين المناسب			

3- يوجد توصيف للموضوعات النظرية والعملية			
4- يتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للتكوين			
طرائق التدريس (التكوين)			
1- يستخدم الأساتذة المشرفين على التكوين طرائق متنوعة في التدريس			
2- أساليب التدريس المتبعة تساهم في إثارة التفكير.	محقق	نوعا ما	غير محقق
3- يُتبع أسلوب التدريس المصغر في عرض بعض المقاييس.			
4- طرائق التدريس المتبعة تعمل على تحقيق الأهداف المحددة.			
5- توظف الهيئة التدريسية الوسائل التكنولوجية الحديثة باختلاف طرائق التدريس.			
6- يستخدم أعضاء هيئة التدريس حلقات البحث في التدريس			
7- تنمي طرائق التدريس مهارة التعلم الذاتي.			
8- طرائق التدريس المتبعة في المعهد تقليدية.			
9- تفتقد طرائق التدريس تزويد المتكون مهارة التعلم التعاوني.			
10- أساليب التدريس تساعد المتربص على استمرارية التعلم			
تقنيات التعليم الحديثة			
1- تتوافر بالمعهد التقنيات الحديثة لتدريس برنامج التكوين البيداغوجي.			
2- يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة للتدريس.			
3- يستخدم أعضاء هيئة التدريس جهاز عرض فوق الرأس في التدريس			
4- تسهل التقنيات الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس على المتعلم استيعاب المادة العلمية.			
5- يرى المتكون عدم الجدوى من التقنيات المستخدمة في التدريس.			
تقويم الأستاذ المتكون			
1- أساليب التقويم المتبعة من قبل الهيئة التدريسية متنوعة.			
2- أساليب التقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية.			
3- تعتمد أساليب التقويم على الحفظ والاستذكار.			
4- يعتمد المعهد أساليب متنوعة لقياس كفاءة الخريجين في مجال التدريس.			
5- أساليب التقويم تكتفي بالاختبارات المقالية كأسلوب أوحد للتقويم.			
الهيئة التدريسية			
1- يوجد عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية.			
2- يتناسب عدد أعضاء الهيئة مع عدد الأساتذة المتكونين.			
3- تتناسب تخصصات أعضاء الهيئة مع المقاييس المدرسة.			
4- يمتاز أعضاء الهيئة التدريسية بالكفاءة.			
5- يواكب أعضاء الهيئة التدريسية تطورات المادة بأحدث نظرياتها.			

6- يوظف أعضاء الهيئة التدريسية التكنولوجيا الحديثة في التدريس.			
7- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية استثارة الدافعية للتعلم للأساتذة المتربصين.			
8- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية التفاعل الصفي أثناء تكوين الأستاذ المتربص.			
9- يشجع أعضاء هيئة التدريس على مواصلة التعلم			
10- يشجع أعضاء هيئة التدريس الأساتذة المتربصين على المشاركة الفعالة			
11- يعزز أعضاء هيئة التدريس لدى الأساتذة مهارة الاطلاع و البحث			
تقويم برنامج التكوين البيداغوجي			
1- وُضعت مواصفات من قبل المعهد لمخرجات البرنامج في ضوء متطلبات عالمية.			
2- يتم اشتراك الأستاذ المتربص في تقويم البرنامج البيداغوجي.			
3- يوجد نظام تقويمي لمتابعة أداء الأساتذة.			
4- يستفيد المعهد من التغذية الراجعة للتأكيد من فعالية البرنامج.			
5- يتم الاستعانة بالخبرات المتخصصة لتطوير برنامج التكوين البيداغوجي.			
6-يوجد نظام لمتابعة خريجي المعهد بعد التكوين البيداغوجي			
7- يُقوم المعهد أداء أعضاء هيئة التدريس من اجل تحسين كفاياتهم			
8- يناقش المعهد تطوير برامج التكوين البيداغوجي في نهاية كل تربص.			
المنشآت (المكتبة– القاعات ..)			
1- يوجد بالمكتبة مراجع علمية كافية يستفيد منها الأساتذة والمتربصين.			
2- مدة إعارة الكتب كافية للأساتذة المتربصين.			
3- توجد دوريات كافية وغرف للإعارة الداخلية.			
4- ساعات عمل المكتبة تتماشى وحاجات الأستاذ المتربص.			
5- خدمات الطباعة والتصوير متوفرة بالمكتبة.			
6- يوجد عدد كاف من قاعات التدريس .			
7- كفاية الإضاءة الطبيعية			
8- كفاية التهوية الطبيعية			
9- كفاية الإضاءة والتهوية الصناعية			
10- توافر مكاتب مجهزة لأعضاء الهيئة التدريسية			
11- كفاية التجهيزات الخاصة بمصلحة مصادر التعلم			
12- يوجد قاعة انترنت مناسبة لعدد الأساتذة المتربصين			
التربية العملية (التربص)			
1- يخصص المعهد جزء من البرنامج خاص بالتربص الميداني			
2- أهداف التربية العملية (التربص) واضحة			
3- يتم تقويم الاستاذ المتربص بعد الانتهاء من التربص بنموذج تقويم مقترح من المعهد.			

4- يوجد تنسيق كامل بين المعهد ومؤسسات التربص			
5- تنمي التربية العملية استخدام الوسائل التعليمية			
6- تمكن التربية العملية من التدريب على طرائق التدريس			
7- تساعد التربية العملية على اشتقاق الأهداف الإجرائية.			
8- تمكن التربية العملية من إدارة أنشطة الدرس.			
9- تساعد التربية العملية على كيفية بناء اختبارات بأنواعها المختلفة.			
10- يوجد دليل للتربص الميداني.			
التنمية المهنية للمكونين (هيئة التكوين)			
1- يعطي المعهد فرصا لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين كفاياتهم التدريسية.			
2- يستحدث المعهد برامج تدريبية لتحسين مستوى عضو هيئة التدريس مهنيا وعلميا.			
3- يعتمد المعهد حلقات العصف الذهني لتجويد الأداء.			
4- يقدم المعهد خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (دورات تدريبية ،ورش عمل.الخ)			

الملحق رقم (02) يوضح نموذج التحكيم المعتمد لتحكيم أداة تقويم البرنامج البيداغوجي الحالي.

الطالبة : بوشريط نورية **اشراف:أ.د نادية مصطفى الزقاي**

السيد الأستاذ: .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع : تحكيم استمارة تقويم برنامج التكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين

في إطار التحضير اطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

اقترح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته.

(دراسة ميدانية على عينة من اساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن)

وقد قمنا ببناء استبيان لتحديد مدى توافر معايير التقويم في البرنامج الحالي للتكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب، والمتضمن 91 مؤشرا موزعة عل 13 معيارا للتقويم على الشكل التالي:

1- رسالة ورؤية معهد التكوين: مؤشرين
2- الأهداف البرنامج التكويني. (9) مؤشرات
3- تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون: (5) مؤشرات
4- المحتوي: (6) مؤشرات
5- هيكلة البرنامج: (4) مؤشرات
6- طرائق التكوين: (10) مؤشرات.
7- تقنيات التعلم الحديثة: (5) مؤشرات
8- تقويم الأستاذ المتكون: (5) مؤشرات
9- الهيئة التدريسية: (11) مؤشرا
10- المنشات : (12) مؤشرا
11- التربية العملية (التربص): (10) مؤشرات
12- تقويم برنامج التكوين البيداغوجي. (8) مؤشرات
13- التنمية المهنية لمكوني المكونين: (4) مؤشرات

ملاحظة : العينة المعنية بالقياس هي مكوني المكونين و المكونين (أساتذة متربصين) ، لذلك فالاستجابة على الأداة من قبلهم مشتركة عدا أربعة معايير تخص فقط مكوني المكونين، وهي :

(رسالة ورؤية معهد التكوين – الأهداف البرنامج التكويني – تقويم برنامج التكوين البيداغوجي – التنمية المهنية للمكونين).

قصد التعرف على صلاحية الأداة وتطبيقها استلزم عرضها على محكمين للتأكد من مدى تحقيق الأداة للغرض الذي وضعت لأجله، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال نرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه الشبكة بما يخدمها ويعدلها.

وذلك بإبداء رأيك في مدى:(مناسبة المعايير، انتماء المؤشرات للمعايير، صياغة كل مؤشر، كفاية البدائل ومناسبتها ، وضوح التعليمة)

أستاذي الكريم للتوضيح إليك التساؤل المطروح :

ما تقدير درجة توافر معايير التقويم في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني سنحضري عبد الحفيظ بسيدي بلعباس؟

المفهوم الاجرائي لمعايير التقويم:

مجموع استجابات اساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب في نهاية تكوينهم البيداغوجي حول درجة توافر معايير التقييم في برنامج التكوين البيداغوجي الذي تلقوه، والمحددة بنسبة 73.33% فأكثر على جملة المؤشرات لمكونات البرنامج و المضبوطة في ثلاثة عشر (13) معيارا (رسالة ورؤية معهد التكوين، و الأهداف البرنامج التكويني، وتلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون، و المحتوي و هيكلة البرنامج، و طرائق التكوين، و تقنيات التعلم الحديثة، و تقييم الأستاذ المتكون، و الهيئة التدريسية و المنشآت، و التربية العملية، و تقويم برنامج التكوين البيداغوجي، و التنمية المهنية لمكوني المكونين) على أساس أن هذه المؤشرات "محققة "أو "غير محققة" أو "نوعا ما محققة"، والتي تعكس نقاط القوة والضعف في حال تحققها أو عدم تحققها.

إليك أستاذي الشكل الأول للأداة يضم الفقرة وانتمائها للبعد.

علما ن بدائل الاجابة ، (محقق، غير محقق، الى حد ما)

مؤشرات التقويم	تقيس	لاتقيس	واضحة	غير واضحة	تعديل
الإطار المفاهيمي (رسالة ورؤية البرنامج)					
1- يوجد للمعهد رؤية ورسالة					
2- الرؤية والرسالة معلنة لجميع العاملين بالمعهد					
تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون					
1- يتيح برنامج التكوين البيداغوجي فرصة الاستفادة العلمية العملية					
2- تساعد المساقات الدراسية في البرنامج على تنمية مهارات المتكون على التدريس					
3- تتناسب المعلومات التي تتضمنها الموضوعات مع احتياجات الأستاذ المتربص.					
4- البرنامج البيداغوجي قائم على احتياجات المتكون (الأستاذ)					
5- توافر أدوات موضوعية لقياس أداء الأستاذ المتكون .					
أهداف البرنامج التكويني					

1-توجد أهداف عامة للبرنامج					
2- أهداف البرنامج البيداغوجي مكتوبة ضمن وثيقة رسمية					
3- أهداف البرنامج البيداغوجي معلنة للهيئة التدريسية.					
4- الأهداف قابلة للتحقق					
5- الأهداف مصاغة إجرائيا (قابلة للقياس)					
6- ترتبط الأهداف بطبيعة الإعداد ومجالاته					
7- تؤكد الأهداف على تنمية مهارات الأستاذ في مختلف المجالات					
8- تشمل أهداف البرنامج جميع جوانب الأستاذ (المعرفية، الوجدانية، المهارية)					
9-تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة في الأستاذ المتكون.					
المحتوى					
1- يواكب محتوى البرنامج المعرفة المعاصرة في المجال التربوي.					
2- يعكس محتوى البرنامج الأهداف بشكل واضح.					
3- يراعي محتوى البرنامج التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي.					
4- يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات الأستاذ المتكون.					
5- يتم تنفيذ البرنامج بما يتضمنه من محتوى وساعات تدريسية مقررة.					
6- يبعث محتوى الموضوعات التجديد والابتكار.					
هيكلة البرنامج					
1- يتضمن التكوين المعارف والمهارات الأساسية في المجال البيداغوجي					
2- الموضوعات متناسقة ومتنوعة بما يحقق التكوين المناسب					
3- يوجد توصيف للموضوعات النظرية والعملية					
4- يتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للتكوين					
طرائق التدريس (التكوين)					
1- يستخدم الأساتذة المشرفين على التكوين طرائق متنوعة في التدريس					
2- أساليب التدريس المتبعة تساهم في إثارة التفكير.					
3- يُتبع أسلوب التدريس المصغر في عرض بعض المقاييس.					
4- طرائق التدريس المتبعة تعمل على تحقيق الأهداف المحددة.					
5- توظف الهيئة التدريسية الوسائل التكنولوجية الحديثة باختلاف طرائق التدريس.					
6- يستخدم أعضاء هيئة التدريس حلقات البحث في التدريس					
7- تنمي طرائق التدريس مهارة التعلم الذاتي.					
8- طرائق التدريس المتبعة في المعهد تقليدية.					
9- تفتقد طرائق التدريس تزويد المتكون مهارة التعلم التعاوني.					

10- أساليب التدريس تساعد المتربص على استمرارية التعلم					
تقنيات التعليم الحديثة					
1- تتوافر بالمعهد التقنيات الحديثة لتدريس برنامج التكوين البيداغوجي.					
2- يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة للتدريس.					
3- يستخدم أعضاء هيئة التدريس جهاز عرض فوق الرأس في التدريس					
4- تسهل التقنيات الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس على المتعلم استيعاب المادة العلمية.					
5- يرى المتكون عدم الجدوى من التقنيات المستخدمة في التدريس.					
تقويم الأستاذ المتكون					
1- أساليب التقويم المتبعة من قبل الهيئة التدريسية متنوعة.					
2- أساليب التقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية.					
3- تعتمد أساليب التقويم على الحفظ والاستذكار.					
4- يعتمد المعهد أساليب متنوعة لقياس كفاءة الخريجين في مجال التدريس.					
5- أساليب التقويم تكتفي بالاختبارات المقالية كأسلوب أوحد للتقويم.					
الهيئة التدريسية					
1- يوجد عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية.					
2- يتناسب عدد أعضاء الهيئة مع عدد الأساتذة المتكونين.					
3- يتناسب تخصصات أعضاء الهيئة مع المقاييس المدرسة.					
4- يمتاز أعضاء الهيئة التدريسية بالكفاءة.					
5- يواكب أعضاء الهيئة التدريسية تطورات المادة بأحدث نظرياتها.					
6- يوظف أعضاء الهيئة التدريسية التكنولوجيا الحديثة في التدريس.					
7- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية استثارة الدافعية للتعلم للأساتذة المتربصين.					
8- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية التفاعل الصفي أثناء تكوين الأستاذ المتربص.					
9- يشجع أعضاء هيئة التدريس على مواصلة التعلم					
10- يشجع أعضاء هيئة التدريس الأساتذة المتربصين على المشاركة الفعالة					
11- يعزز أعضاء هيئة التدريس لدى الأساتذة مهارة الاطلاع و البحث					
تقويم برنامج التكوين البيداغوجي					
1- وُضعت مواصفات من قبل المعهد لمخرجات البرنامج في ضوء متطلبات عالمية.					
2- يتم اشتراك الأستاذ المتربص في تقويم البرنامج البيداغوجي.					

3- يوجد نظام تقويمي لمتابعة أداء الأساتذة.					
4- يستفيد المعهد من التغذية الراجعة للتأكيد من فعالية البرنامج.					
5- يتم الاستعانة بالخبرات المتخصصة لتطوير برنامج التكوين البيداغوجي.					
6-يوجد نظام لمتابعة خريجي المعهد بعد التكوين البيداغوجي					
7- يُقوم المعهد أداء أعضاء هيئة التدريس من اجل تحسين كفاياتهم					
8- يناقش المعهد تطوير برامج التكوين البيداغوجي في نهاية كل تربص.					
المنشآت (المكتبة– القاعات ..)					
1- يوجد بالمكتبة مراجع علمية كافية يستفيد منها الأساتذة والمتربصين.					
2- مدة إعارة الكتب كافية للأساتذة المتربصين.					
3- توجد دوريات كافية وغرف للإعارة الداخلية.					
4- ساعات عمل المكتبة تتماشى وحاجات الأستاذ المتربص.					
5- خدمات الطباعة والتصوير متوفرة بالمكتبة.					
6- يوجد عدد كاف من قاعات التدريس .					
7- كفاية الإضاءة الطبيعية					
8- كفاية التهوية الطبيعية					
9- كفاية الإضاءة والتهوية الصناعية					
10- توافر مكاتب مجهزة لأعضاء الهيئة التدريسية					
11- كفاية التجهيزات الخاصة بمصلحة مصادر التعلم					
12- يوجد قاعة انترنت مناسبة لعدد الأساتذة المتربصين					
التربية العملية (التربص)					
1- يخصص المعهد جزء من البرنامج خاص بالتربص الميداني					
2- أهداف التربية العملية (التربص) واضحة					
3- يتم تقويم الاستاذ المتربص بعد الانتهاء من التربص بنموذج تقويم مقترح من المعهد.					
4- يوجد تنسيق كامل بين المعهد ومؤسسات التربص					
5- تنمي التربية العملية استخدام الوسائل التعليمية					
6- تمكن التربية العملية من التدريب على طرائق التدريس					
7- تساعد التربية العملية على اشتقاق الأهداف الإجرائية.					
8- تمكن التربية العملية من إدارة أنشطة الدرس.					
9- تساعد التربية العملية على كيفية بناء اختبارات بأنواعها المختلفة.					
10-يوجد دليل للتربص الميداني.					
التنمية المهنية للمكونين (هيئة التكوين)					

1- يعطي المعهد فرصا لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين كفاياتهم التدريسية.					
2- يستحدث المعهد برامج تدريبية لتحسين مستوى عضو هيئة التدريس مهنيا وعلميا.					
3- يعتمد المعهد حلقات العصف الذهني لتجويد الأداء.					
4- يقدم المعهد خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (دورات تدريبية ،ورش عمل.الخ)					

التعليمة:

سيدى (ة) الفاضل (ة) :

يهدف الاستبيان الذي بين يديك إلى تقويم البرنامج البيداغوجي بمعاهد تكوين المكونين، محاولة منا إلى وضع تصور لتطويره و الرفع من كفاءته وتحسين مستوى الأداء.

لـذا نرجـوا منكم التكرم والإجابة على هذه الفقرات بكل موضوعية ، علما انه لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئـة فقط هي لغرض البحث العلمي وستحـــاط بالسرية لا يطلع عليها غير الباحث.

على اختلاف البيانات الشخصية لعينيتين، كل استبيان موجه لعينة طلب منهم بياناتهم استنادا لأهداف البحث.

الاسئلة المفتوحة:

يرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية:

(أ) نقاط القوة في البرنامج تتمثل فـــي :

(ب) نقاط الضعف في البرنامج تتمثل فـــــــي:

عناصر التحكيم:

1.عدد المعايير:

عدد المعايير	غير كاف	كاف	
13 معيارا			

2.عدد المؤشرات:

عدد المؤشرات	غير كاف	كاف	
91			

3. وضوح المؤشرات:

وضوح المؤشرات	غير واضحة	واضحة	واضحة تماما	التعديل

4.لغة المؤشرات:

لغة المؤشرات	**غير مناسبة**	**مناسبة**	

5.البدائل:

البدائل	**غير مناسبة**	**مناسبة**	**مناسبة جدا**	**التعديل**
غير محقق				
نوعا ما				
محقق				

6.عدد البدائل:

عدد البدائل	**غير كاف**	**كاف نسبيا**	**كاف جدا**	**اقتراح**

7. التعليمة

التعليمة	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**واضحة**	**غير واضحة**	**اقتراح**

الاسئلة المفتوحة

الاسئلة	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**واضحة**	**غير واضحة**	**اقتراح**

بيانات خاصة بالمحكم:

* المحكم: _____

* التخصص: _____

* الدرجة العلمية _____

وشكرا على تعاونكم معنا

الملحق رقم (03) استبيان تقويم برنامج التكوين البيداغوجي الحالي بعد التحكيم

سيدى (ة) الفاضل (ة) : تحية طيبة وبعد

يهدف الاستبيان الذي بين يديك إلى تقويم البرنامج البيداغوجي بمعاهد تكوين المكونين، محاولة منا إلى وضع تصور لتطويره و الرفع من كفاءته وتحسين مستوى الأداء.

لـذا نرجـوا منكم التكرم والإجابة على هذه الفقرات بكل موضوعية ، علما انه لا يوجد إجابات صحيحة او خاطئـة فقط هي لغرض البحث العلمي وستحـــاط بالسرية لا يطلع عليها غير الباحث.

الجزء الاول : البيانات الشخصية

1- أستاذ مكون متربص

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

تاريخ الميلاد : .....

التخصص : .....

سنة الالتحاق بالمنصب : .....

صنف الأستاذ : ◯ PSFEP ◯ PSFEP1 ◯ PEP

الجـــزء الأول: البيانات الشخصية2

2- أستاذ مكون مكونين

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المؤهل العلمي : ليسانس ( ) ماجستير ( ) دكتوراه ( ) أخرى .....

الاقدمية : .....

المنصب (الوظيفية): أستاذ مكون مكونين : التخصص : .....

رئيس مصلحة : .....

الجزء الثاني : مؤشرات الاستبيان

مؤشرات التقويم	محقق	الى حد ما	غير محقق
الإطار المفاهيمي			
1- يوجد للمعهد رؤية ورسالة			
2- الرؤية والرسالة معلنة لجميع العاملين بالمعهد			
تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون			
1- يتيح برنامج التكوين البيداغوجي فرصة الاستفادة العلمية العملية			
2- تساعد المقاييس الدراسية في البرنامج على تنمية مهارات المتكون على التدريس			
3- تتناسب الموضوعات التي تتضمنها المقاييس الدراسية مع احتياجات الأستاذ.			
4- البرنامج البيداغوجي قائم على احتياجات المتكون (الأستاذ)			
أهداف البرنامج التكويني			
1-توجد أهداف عامة للبرنامج			
2- أهداف البرنامج البيداغوجي مكتوبة ضمن وثيقة رسمية			
3- أهداف البرنامج البيداغوجي معلنة للهيئة التدريسية.			
4- الأهداف قابلة للتحقق			
5- الأهداف مصاغة إجرائيا (قابلة للقياس)			
6- ترتبط الأهداف بطبيعة الإعداد ومجالاته			
7- تؤكد الأهداف على تنمية مهارات الأستاذ في مختلف المجالات			
8- تشمل أهداف البرنامج جميع جوانب الأستاذ (المعرفية، الوجدانية، المهارية)			
9-تحدد أهداف البرنامج نتائج التعلم المتوقعة في الأستاذ المتكون.			
المحتوى			
1- يواكب محتوى البرنامج المعرفة المعاصرة في المجال التربوي.			
2- يعكس محتوى البرنامج الأهداف بشكل واضح.			
3- يراعي محتوى البرنامج التوازن بين الجانبين النظري والتطبيقي.			
4- يراعي المحتوى في اختيار خبراته احتياجات الأستاذ المتكون..			
5- تتناسب الساعات المقررة مع محتوى البرنامج التكويني			
6- يبعث محتوى الموضوعات التجديد والابتكار.			
هيكلة البرنامج			
1- يتضمن البرنامج المعارف والمهارات الأساسية في المجال البيداغوجي			
2- الموضوعات متناسقة ومتنوعة بما يحقق التكوين المناسب			

3- يوجد توصيف للموضوعات النظرية والعملية			
4- يتناسب عدد الساعات المعتمدة مع الفترة الزمنية للتكوين			
طرائق التدريس			
1- يستخدم الأساتذة المكونين طرائق متنوعة في التدريس			
2- أساليب التدريس المتبعة تساهم في إثارة التفكير.			
3- يُتبع أسلوب التدريس المصغر في عرض بعض المقاييس.			
4- طرائق التدريس المتبعة تعمل على تحقيق الأهداف المحددة.			
5- توظف الهيئة التدريسية الوسائل التكنولوجية الحديثة باختلاف طرائق التدريس.			
6- يستخدم أعضاء هيئة التدريس حلقات البحث في التدريس			
7- تنمي طرائق التدريس مهارة التعلم الذاتي.			
8- طرائق التدريس المتبعة في المعهد تقليدية.			
9- تفتقد طرائق التدريس تزويد المتكون مهارة التعلم التعاوني.			
10- أساليب التدريس تساعد المتربص على استمرارية التعلم			
11- يستخدم أعضاء الهيئة حلقات العصف الذهني في التدريس			
تقنيات التعليم الحديثة			
1- تتوافر بالمعهد التقنيات الحديثة لتدريس برنامج التكوين البيداغوجي.			
2- يستخدم أعضاء هيئة التدريس التقنيات الحديثة للتدريس.			
3- يستخدم اعضاء الهيئة الفيديو التعليمي لتحقيق أهداف الدرس			
4- يستخدم أعضاء هيئة التدريس جهاز عرض فوق الرأس في التدريس .			
5- تسهل التقنيات الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس على المتعلم استيعاب المادة العلمية.			
تقويم الأستاذ المتكون			
1- أساليب التقويم المتبعة من قبل الهيئة التدريسية متنوعة.			
2- أساليب التقويم شاملة لجميع جوانب العملية التعليمية.			
3- تعتمد أساليب التقويم على الحفظ والاستذكار.			
4- يعتمد المعهد أساليب متنوعة لقياس كفاءة الخريجين في مجال التدريس.			
5- أساليب التقويم تكتفي بالاختبارات المقالية كأسلوب أوحد للتقويم.			
6- توافر أدوات موضوعية لقياس أداء الأستاذ المتكون .			
الهيئة التدريسية			
1- يوجد عدد كاف من أعضاء الهيئة التدريسية.			
2- يتناسب عدد أعضاء الهيئة مع عدد الأساتذة المتكونين.			
3- تتناسب تخصصات أعضاء الهيئة مع المقاييس المدرسة.			

4- يمتاز أعضاء الهيئة التدريسية بالكفاءة.			
5- يواكب أعضاء الهيئة التدريسية تطورات المادة بأحدث نظرياتها.			
6- يوظف أعضاء الهيئة التدريسية التكنولوجيا الحديثة في التدريس.			
7- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية استثارة الدافعية للتعلم للأساتذة المتربصين.			
8- يمتلك أعضاء الهيئة التدريسية كفاية التفاعل الصفي أثناء تكوين الأستاذ المتربص.			
9- يشجع أعضاء هيئة التدريس على مواصلة التعلم			
10- يشجع أعضاء هيئة التدريس الأساتذة المتربصين على المشاركة الفعالة			
11- يعزز أعضاء هيئة التدريس لدى الأساتذة مهارة الاطلاع و البحث			
12- يمتلك أعضاء هيئة التدريس كفاية التقويم			
تقويم برنامج التكوين البيداغوجي			
1- وُضعت مواصفات من قبل المعهد لمخرجات البرنامج في ضوء متطلبات عالمية.			
2- يتم اشتراك الأستاذ المتربص في تقويم البرنامج البيداغوجي.			
3- يستفيد المعهد من التغذية الراجعة للتأكيد من فعالية البرنامج.			
4- يتم الاستعانة بالخبرات المتخصصة لتطوير برنامج التكوين البيداغوجي.			
5-يوجد نظام لمتابعة خريجي المعهد بعد التكوين البيداغوجي			
6- يُقوم المعهد أداء أعضاء هيئة التدريس من اجل تحسين كفاياتهم			
7- يناقش المعهد تطوير برامج التكوين البيداغوجي في نهاية كل تربص.			
المنشآت (المكتبة– القاعات ..)			
1- يوجد بالمكتبة مراجع علمية كافية يستفيد منها الأساتذة والمتربصين.			
2- مدة إعارة الكتب كافية للأساتذة المتربصين.			
3- توجد دوريات كافية وغرف للإعارة الداخلية.			
4- ساعات عمل المكتبة تتماشى وحاجات الأستاذ المتربص.			
5- خدمات الطباعة والتصوير متوفرة بالمكتبة.			
6- يوجد عدد كاف من قاعات التدريس .			
7- كفاية الإضاءة الطبيعية			
8- كفاية التهوية الطبيعية			
9- كفاية الإضاءة والتهوية الصناعية			
10- توافر مكاتب مجهزة لأعضاء الهيئة التدريسية			
11- كفاية التجهيزات الخاصة بمصلحة مصادر التعلم			
12- يوجد قاعة انترنت مناسبة لعدد الأساتذة المتربصين			
التربية العملية (التربص)			
1- يخصص المعهد جزء من البرنامج خاص بالتربص الميداني			

2- أهداف التربية العملية (التربص) واضحة			
3- يتم تقويم الاستاذ المتربص بعد الانتهاء من التربص بنموذج تقويم مقترح من المعهد.			
4- يوجد تنسيق كامل بين المعهد ومؤسسات التربص			
5- تنمي التربية العملية استخدام الوسائل التعليمية			
6- تمكن التربية العملية من التدريب على طرائق التدريس			
7- تساعد التربية العملية على اشتقاق الأهداف الإجرائية.			
8- تمكن التربية العملية من إدارة أنشطة الدرس.			
9- تساعد التربية العملية على كيفية بناء اختبارات بأنواعها المختلفة.			
10-يوجد دليل للتربص الميداني.			
التنمية المهنية للمكونين (هيئة التكوين)			
1- يعطي المعهد فرصا لأعضاء الهيئة التدريسية لتحسين كفاياتهم التدريسية.			
2- يستحدث المعهد برامج تدريبية لتحسين مستوى عضو هيئة التدريس مهنيا وعلميا.			
3- يعتمد المعهد حلقات العصف الذهني لتجويد الأداء.			
4- يقدم المعهد خططا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (دورات تدريبية ،ورش عمل.الخ)			

الجزء الثالث: يرجى التكرم بالإجابة عن الأسئلة التالية:

(أ) نقاط القوة في البرنامج تتمثل فـــي :

-1

-2

(ب) نقاط الضعف في البرنامج تتمثل فـــــي:

-1

-2

شكرا على تعاونكم معنا

الملحق رقم (04) معاملات الاتساق الداخلي لأداة تقويم البرنامج التكويني

المعيار	رقم المؤشرات	علاقة المؤشر بالمعيار		المعيار	رقم المؤشرات	علاقة المؤشر بالمعيار
تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون	1	0.72**		كفاءة هيئة التكوين (المكونين)	1	0.59**
	2	0.66**			2	0.50**
	3	0.90**			3	0.55**
	4	0.80**			4	0.70**
المحتوى	1	0.46**			5	0.73**
	2	0.42**			6	0.55**
	3	0.66**			7	0.71**
	4	0.75**			8	0.68**
	5	0.70**			9	0.59**
	6	0.73**			10	0.71**
طرائق التدريس	1	0.59**			11	0.55**
	2	0.44**			12	0.69**
	3	0.50**		المنشات	1	0.58**
	4	0.63**			2	0.37*
	5	0.52**			3	0.78**
	6	0.48**			4	0.36*
	7	0.52**			5	0.58**
	8	0.14			6	0.48**
	9	0.50**			7	0.41*
	10	0.65**			8	0.51**
	11	0.74**			9	0.64**
تقنيات التعليم الحديثة	1	0.77**			10	0.60**
	2	0.69**			11	0.73**
	3	0.52**			12	0.50**
	4	0.36*		التربية العملية (التربص الميداني)	1	047**
	5	0.46*			2	0.52**
تقويم المتكون	1	0.47**			3	0.46**
	2	0.57**			4	0.61**
	3	0.60**			5	0.57**
	4	0.70**			6	0.54**
	5	0.35*			7	0.62**
	6	0.62*			8	0.67**
هيكلة البرنامج	1	0.75**			9	0.63**
	2	0.77**			10	0.56**
	3	0.42**				
	4	0.62**				

الملحق (5) رقم يوضح شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية في شكلها الاولي

الرقم	الابعاد	الفقرات
1	كفاية التخطيط	توفر المخطط السنوي للبرنامج التكويني
2		تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج
3		وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة
4		وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)
5		يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة
6		يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس
7		صنف الأغراض الإجرائية إلى جوانب تعلم (معرفية مهارية وجدانية)
8		يصنف الأغراض الإجرائية حسب مستوياتها المعرفية
9		يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس
10		يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس
11		يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس
12		يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص
13		يحدد واجبات منزلية تتناسب مع مستويات الأغراض
14		يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة
15	كفاية التنفيذ	يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه
16		ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية
17		يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة وبلغة يفهمها المتربص
18		يشرح الدرس بأسلوب بسيط متسلسل
19		يجيد استخدام طريقة التدريس
20		يستخدم لغة سليمة أثناء الدرس
21		ينوع في طرق التدريس
22		يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة
23		يتدرج من السهولة إلى الصعوبة أثناء تنفيذ الدرس
24		مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة
25		يكيف التعلم حسب حاجات المتكون
26		يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب
27		يستخدم السبورة بطريقة منتظمة
28		يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح
29		يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة
30		يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتربصين

31		يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين
32		ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه
33	كفاية	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين
34	التفاعل	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح
35	الصفي	يحرص على المشاركة للمتربصين داخل الفصل
36		يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ
37		يخاطب المتربصين بأسمائهم أثناء التفاعل الصفي
38		يركز على مجموعة معينة يعمل معها
39		النظام والهدوء في الصف
40		يحرص على الضبط الذاتي للمتربصين
41		يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات
42		القدرة على إدارة الصف
43	كفاية	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية
44	التقويم	يقوم جوانب التعلم الأساسية المتضمنة في الدرس
45		يستطيع تحديد الصعوبات التي يواجهها المتربص أثناء الدرس
46		يستفيد من نتائج التقويم في علاج أخطاء المتربصين
47		يوجه أسئلة واضحة الصياغة محددة
48		المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية

الملحق رقم (6) : تحكيم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ونواب بيداغوجيين لشبكة الملاحظة.

الطالبة : بوشريط نورية اشراف :أ.د نادية مصطفى الزقاي

تحية طيبة وبعد

استاذي الكريم / السيد .....

في إطار التحضير لاطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته

دراسة ميدانية على عينة من اساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن

وقد قمنا بإعداد شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية لتقويم أداء أستاذ التكوين والتعليم المهنيين من وجهة نظر النائب البيداغوجي، في سبيل تطويرها لبناء البرنامج التكويني للأساتذة التكوين.

تتكون الشبكة من خمسة أبعاد ضمن 48 كفاية فرعية موزعة كالتالي:

1- **البعد الأول: كفاية التخطيط**
2- **البعد الثاني: كفاية التنفيذ**
3- **البعد الثالث: كفاية التقويم**
4- **البعد الرابع: كفاية التفاعل الصفي.**

قصد التعرف على صلاحية الأداة وتطبيقها، يجب التاكد من التطابق بين المؤشرات السلوكية والمهام التي يقوم بها استاذ التكوين والتعليم المهنيين. لذا نرجو من سيادتكم المحترمة قراءة هذه المؤشرات (المهارات) وتاكيد منها ما يتطابق مع ما تقومون به من مهام في التدريس وحذف ما هو ليس في نطاق مهامكم.

شكرا على تعاونكم.

الرقم	الابعاد	الفقرات	تتطابق	لا تتطابق
1	مهارة التخطيط	توفر المخطط السنوي للبرنامج التكويني		
2		تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج		
3		وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة		
4		وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)		
5		يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة		
6		يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس		
7		صنف الأغراض الإجرائية إلى جوانب تعلم (معرفية مهارية وجدانية)		
8		يصنف الأغراض الإجرائية حسب مستوياتها المعرفية		
9		يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس		

10		يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس		
11		يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس		
12		يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص		
13		يحدد واجبات منزلية تتناسب مع مستويات الأغراض		
14		يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة		
15		يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه		
16		ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية		
17		يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة وبلغة يفهمها المتربص		
18	مهارة	يشرح الدرس بأسلوب بسيط متسلسل		
19	التنفيذ	يجيد استخدام طريقة التدريس		
20		يستخدم لغة سليمة أثناء الدرس		
21		ينوع في طرق التدريس		
22		يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة		
23		يتدرج من السهولة إلى الصعوبة أثناء تنفيذ الدرس		
24		مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة		
25		يكيف التعلم حسب حاجات المتكون		
26		يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب		
27		يستخدم السبورة بطريقة منتظمة		
28		يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح		
29		يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة		
30		يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتربصين		
31		يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين		
32		ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه		
33	كفاية	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين		
34	التفاعل	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح		
35	الصفي	يحرص على المشاركة للمتربصين داخل الفصل		
36		يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ		
37		يخاطب المتربصين بأسمائهم أثناء التفاعل الصفي		
38		يركز على مجموعة معينة يعمل معها		
39		النظام والهدوء في الصف		
40		يحرص على الضبط الذاتي للمتربصين		
41		يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات		
42		القدرة على إدارة الصف		
43	كفاية التقويم	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية		
44		يقوم جوانب التعلم الأساسية المتضمنة في الدرس		
45		يستطيع تحديد الصعوبات التي يواجهها المتربص أثناء الدرس		
46		يستفيد من نتائج التقويم في علاج أخطاء المتربصين		
47		يوجه أسئلة واضحة الصياغة محددة		
48		المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية		

يمكنك إفادتنا ببعض المهام غير الواردة في الجدول :

الملحق رقم (07) تقديرات الأساتذة المحكمين على تطابق البنود مع مهام الأستاذ

الرقم	الأبعاد	الفقرات	التكرار	النسبة
1		توفر المخطط السنوي للبرنامج التكويني	5	%100
2		تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج	4	%80
3		وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة	5	%100
4		وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)	5	%100
5		يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة	5	%100
6	كفاية	يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	5	%100
7	التخطيط	صنف الأغراض الإجرائية إلى جوانب تعلم (معرفية مهارية وجدانية)	5	%100
8		يصنف الأغراض الإجرائية حسب مستوياتها المعرفية	5	%100
9		يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس	5	%100
10		يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس	5	%100
11		يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس	5	%100
12		يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص	5	%100
13		يحدد واجبات منزلية تتناسب مع مستويات الأغراض	5	%100
14		يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة	5	%100
15		يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه	5	%100
16		ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية	5	%100
17		يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة وبلغة يفهمها المتربص	5	%100
18	كفاية	يشرح الدرس بأسلوب بسيط متسلسل	5	%100
19	التنفيذ	يجيد استخدام طريقة التدريس	5	%100
20		يستخدم لغة سليمة أثناء الدرس	5	%100
21		ينوع في طرق التدريس	5	%100
22		يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة	5	%100
23		يتدرج من السهولة إلى الصعوبة أثناء تنفيذ الدرس	5	%100
24		مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة	4	%80
25		يكيف التعلم حسب حاجات المتكون	4	%80
26		يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب	4	%80
27		يستخدم السبورة بطريقة منتظمة	5	%100
28		يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح	5	%100
29		يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة	5	%100
30		يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتربصين	5	%100
31		يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين	5	%100
32		ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه	5	%100
33	كفاية	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين	5	%100
34	التفاعل	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح	4	%80
35	الصفي	يحرص على المشاركة للمتربصين داخل الفصل	5	%100

36		يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ	5	%100
37		يخاطب المتربصين بأسمائهم أثناء التفاعل الصفي	5	%100
38		يركز على مجموعة معينة يعمل معها	4	%80
39		النظام والهدوء في الصف	4	%80
40		يحرص على الضبط الذاتي للمتربصين	4	%80
41		يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات	5	%100
42		القدرة على إدارة الصف	4	%80
43	كفاية	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية	5	%100
44	التقويم	يقوم جوانب التعلم الأساسية المتضمنة في الدرس	5	%100
45		يستطيع تحديد الصعوبات التي يواجهها المتربص أثناء الدرس	5	%100
46		يستفيد من نتائج التقويم في علاج أخطاء المتربصين	4	%80
47		يوجه أسئلة واضحة الصياغة محددة	5	%100
48		المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية	4	%80

الملحق رقم (08) يوضح نموذج التحكيم لشبكة ملاحظة الكفايات التدريسية المقدمة لمكوني المكونين والاساتذة الجامعيين والمفتشين

الطالبة : بوشريط نورية **اشراف: نادية مصطفى الزقاي**

السيد (ة) الأستاذ (ة): .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع : تحكيم شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية

في إطار التحضير اطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته

دراسة ميدانية على عينة من اساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن

وقد قمنا بإعداد شبكة ملاحظة الكفايات التدريسية لتقويم أداء أستاذ التكوين والتعليم المهنيين من وجهة نظر النائب البيداغوجي، في سبيل تطويرها لبناء البرنامج التكويني للأساتذة التكوين.

تتكون الشبكة من خمسة أبعاد ضمن 48 كفاية فرعية موزعة كالتالي:

5- **البعد الأول: كفاية التخطيط**
6- **البعد الثاني: كفاية التنفيذ**
7- **البعد الثالث: كفاية التقويم**
8- **البعد الرابع: كفاية التفاعل الصفي**

قصد التعرف على صلاحية الأداة وتطبيقها استلزم عرضها على محكمين للتأكد من مدى تحقيق الأداة للغرض الذي وضعت لأجله، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال نرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه الشبكة بما يخدمها ويعدلها.

وذلك بإبداء رأيك في مدى:(انتماء الفقرات للأبعاد، صياغة كل فقرة، كفاية البدائل، وضوح التعليمات) أستاذي الكريم إليك إشكالية الدراسة للتوضيح:

- ما مستوى الكفايات التدريسية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين؟

2- التعريف الاجرائي للكفايات التدريسية:

هي الدرجة التي تعكس مهارات التدريس لأستاذ التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب والمحددة من خلال شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية المصنفة ضمن أربعة أبعاد (كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التفاعل الصفي، وكفاية التقويم)

إليك أستاذي الشكل الأول للأداة يضم الفقرة وانتمائها للبعد.

الرقم	الابعاد	الفقرات	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة
1		توفر المخطط السنوي للبرنامج التكويني				
2		تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج				
3		وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة				
4		وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)				
5		يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة				
6	مهارة	يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس				
7	التخطيط	صنف الأغراض الإجرائية إلى جوانب تعلم (معرفية مهارية وجدانية)				
8		يصنف الأغراض الإجرائية حسب مستوياتها المعرفية				
9		يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس				
10		يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس				
11		يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس				
12		يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص				
13		يحدد واجبات منزلية تتناسب مع مستويات الأغراض				
14		يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة				
15		يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه				
16		ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية				
17	مهارة	يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة وبلغة يفهمها المتربص				
18	التنفيذ	يشرح الدرس بأسلوب بسيط متسلسل				
19		يجيد استخدام طريقة التدريس				
20		يستخدم لغة سليمة أثناء الدرس				
21		ينوع في طرق التدريس				
22		يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة				
23		يتدرج من السهولة إلى الصعوبة أثناء تنفيذ الدرس				
24		مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة				
25		يكيف التعلم حسب حاجات المتكون				
26		يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب				
27		يستخدم السبورة بطريقة منتظمة				
28		يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح				
29		يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة				
30		يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتربصين				
31		يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين				
32		ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه				
33	كفاية	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين				
34	التفاعل	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح				
35	الصفي	يحرص على المشاركة للمتربصين داخل الفصل				

36		يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ					
37		يخاطب المتربصين بأسمائهم أثناء التفاعل الصفي					
38		يركز على مجموعة معينة يعمل معها					
39		النظام والهدوء في الصف					
40		يحرص على الضبط الذاتي للمتربصين					
41		يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات					
42		القدرة على إدارة الصف					
43	كفاية	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية					
44	التقويم	يقوم جوانب التعلم الأساسية المتضمنة في الدرس					
45		يستطيع تحديد الصعوبات التي يواجهها المتربص أثناء الدرس					
46		يستفيد من نتائج التقويم في علاج أخطاء المتربصين					
47		يوجه أسئلة واضحة الصياغة محددة					
48		المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية					

عناصر التحكيم:

1- عدد الفقرات:

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	
48			

2- وضوح الفقرات:

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة تماما	التعديل

3- لغة الفقرات:

لغة الفقرات	**غير مناسبة**	**مناسبة**	

4- البدائل:

البدائل	**غير مناسبة**	**مناسبة**	**مناسبة جدا**	**التعديل**
ضعيف جدا				
ضعيف				
مقبول				
جيد				
جيد جدا				

5- عدد البدائل:

عدد البدائل	غير كاف	كاف نسبيا	كاف جدا	اقتراح

6- التعليمة

التعليمة	غير مناسبة	مناسبة	اقتراح

بيانات خاصة بالمحكم:

* المحكم: _____

* التخصص: _____

* الدرجة العلمية _____

وشكرا على تعاونكم معنا

الملحق رقم (9) يوضح تقديرات المحكمين لشبكة الملاحظة

الرقم	الأبعاد	الفقرات	التكرار	النسبة	ملاحظة
1		توفر المخطط السنوي للبرنامج التكويني	5	%100	
2		تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج	5	%100	
3		وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة	3	%60	تحذف
4		وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)	5	%100	
5	كفاية	يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة	5	%100	
6	التخطيط	يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	5	%100	
7		يصنف الأغراض الإجرائية إلى جوانب تعلم (معرفية مهارية وجدانية)	4	%80	تعديل
8		يصنف الأغراض الإجرائية حسب مستوياتها المعرفية	3	%60	تحذف
9		يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس	5	%100	
10		يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس	5	%100	
11		يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس	5	%100	
12		يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص	5	%100	
13		يحدد واجبات منزلية تتناسب مع مستويات الأغراض	5	%100	
14		يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة	5	%100	
15		يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه	5	%100	
16		ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية	5	%100	
17	كفاية	يعرض أفكار الدرس بصورة واضحة وبلغة يفهمها المتربص	4	%80	تعديل
18	التنفيذ	يشرح الدرس بأسلوب بسيط متسلسل	5	%100	
19		يجيد استخدام طريقة التدريس	5	%100	
20		يستخدم لغة سليمة أثناء الدرس	4	%100	
21		ينوع في طرق التدريس	4	%80	تعديل
22		يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة	4	%80	تعديل
23		يتدرج من السهولة إلى الصعوبة أثناء تنفيذ الدرس	4	%80	تعديل
24		مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة	4	%80	تعديل
25		يكيف التعلم حسب حاجات المتكون	5	%100	
26		يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب	4	%80	
27		يستخدم السبورة بطريقة منتظمة	5	%100	
28		يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح	5	%100	
29		يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة	5	%100	
30		يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتربصين	5	%100	
31		يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين	5	%100	

32		ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه	5	%100	
33	كفاية	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين	5	%100	
34	التفاعل	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح	5	%100	
35	الصفي	يحرص على المشاركة للللمتربصين داخل الفصل	5	%100	
36		يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ	5	%100	
37		يخاطب المتربصين بأسمائهم أثناء التفاعل الصفي	5	%100	
38		يركز على مجموعة معينة يعمل معها	5	%100	
39		النظام والهدوء في الصف	5	%100	
40		يحرص على الضبط الذاتي للمتربصين	2	%40	تحذف
41		يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات	5	%100	
42		القدرة على إدارة الصف	4	%80	تعديل
43	كفاية	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية	5	%100	
44	التقويم	يقوم جوانب التعلم الأساسية المتضمنة في الدرس	5	%100	
45		يستطيع تحديد الصعوبات التي يواجها المتربص أثناء الدرس	5	%100	
46		يستفيد من نتائج التقويم في علاج أخطاء المتربصين	5	%100	
47		يوجه أسئلة واضحة الصياغة محددة	4	%80	تعديل
48		المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية	5	%100	
49		يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فعالة (صحيحة)	5	%100	إضافة

الملحق رقم (10) شبكة الملاحظة بعد تحكيم مكوني المكونين وأساتذة الجامعة والمفتشين.

الرقم	الابعاد	الفقرات
1	مهارة التخطيط	توفر المخطط السنوي للبرنامج التكويني
2		تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج
3		وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)
4		يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة
5		يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
6		يصنف الاغراض البيداغوجية حسب المجالات (المعرفية المهارية الوجدانية)
7		يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس
8		يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس
9		يحدد طرائق التدريس المناسبة لموضوع الدرس
10		يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص
11		يحدد واجبات منزلية تتناسب ومستويات الاغراض الإجرائية
12		يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة
13	مهارة التنفيذ	يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه
14		ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية
15		يعرض أفكار الدرس بلغة واضحة يفهمها المتربص
16		يشرح الدرس بأسلوب بسيط متسلسل
17		يجيد استخدام طرائق التدريس
18		يستخدم لغة سليمة أثناء الدرس
19		ينوع في طرائق التدريس
20		يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة على السبورة
21		يتدرج من السهل الى الصعب أثناء تنفيذ الدرس
22		يراعي الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة
23		يكيف التعلم حسب حاجات المتعلم
24		يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب
25		يستخدم السبورة بطريقة منتظمة
26		يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة
27		يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتعلمين
28		يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين
29		ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه
30		يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين

31	كفاية التفاعل الصفي	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح
32		يحرص على المشاركة للمتربصين داخل الفصل
33		يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ
34		يخاطب المتربصين بأسمائهم أثناء التفاعل الصفي
35		يركز على مجموعة معينة يعمل معها
36		يحرص على النظام والهدوء في الصف
37		يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات
38		لديه القدرة على إدارة الصف
39		يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فعالة (صحيحة)
40	كفاية التقويم	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية
41		يقوم جوانب التعلم الأساسية المتضمنة في الدرس
42		يستطيع تحديد الصعوبات التي يواجهها المتربص أثناء الدرس
43		يستفيد من نتائج التقويم في علاج أخطاء المتربصين
44		يوجه أسئلة واضحة الصياغة
45		المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية
46		يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح

الملحق رقم (11) يوضح الشكل النهائي لشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية.

الكفايات التدريسية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين

سيدي الفاضل....السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

رغبة منا في تطوير الكفايات وتحسين مستوى الأداء لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين ، تهدف الاستمارة التي بين يديك إلى تقييم أداء الأستاذ داخل قاعة الدرس، نرجو من سيادتكم التكرم بالاستجابة لهذه المؤشرات داخل القاعة من خلال ملاحظة الأستاذ أثناء سير الحصة، بوضع علامة × في الخانة المناسبة لأدائه.

بيانات هامة:

الجنس: ذكر ⬭ أنثى ⬭ سنة الالتحاق بالمنصب: .....

التخصص : ..... الصفة PSEF1 ○ PFEP ○ PSFEP 2 ○

المقياس : .....

الرقم	الأبعاد	الفقرات	جيد	متوسط	ضعيف
1	مهارة التخطيط	توفر المخطط السنوي للبرنامج التكويني			
2		تقسيم متوازن للموضوعات على البرنامج			
3		وجود المذكرة اليومية للحصة (مخطط الدرس)			
4		يحتوي مخطط الدرس على الأغراض الإجرائية بدقة			
5		يصوغ الأغراض الإجرائية بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.			
6		يصنف الاغراض البيداغوجية حسب المجالات (المعرفية المهارية الوجدانية)			
7		يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس			
8		يصنع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس			
9		يحدد طرائق التدريس المناسبة لموضوع الدرس			
10		يحدد الأسئلة المناسبة لتقويم تعلم المتربص			
11		يحدد التجهيزات والمعدات الضرورية لسير الحصة			
12	مهارة التنفيذ	يقوم بأداء التهيئة بطريقة جيدة تثير الانتباه			
13		ينتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا بصورة طبيعية			
14		يعرض أفكار الدرس بلغة واضحة يفهمها المتربص			
15		يجيد استخدام طريقة التدريس			
16		ينوع في طرائق التدريس			

17		يسجل الملاحظات الهامة أثناء الحصة على السبورة			
18		يتدرج من السهل الى الصعب أثناء تنفيذ الدرس			
19		يراعي الفروق الفردية بين المتربصين أثناء الحصة			
20		يكيف التعلم حسب حاجات المتعلم			
21		يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب			
22		يستخدم السبورة بطريقة منتظمة			
23		يستخدم أساليب تعزيز مناسبة متنوعة			
24		يحرص على أن المعلومة اكتسب من قبل جميع المتعلمين			
25		يحرص على تسجيل الحضور والغياب للمتربصين			
26		ينهي الدرس مركزا على النقاط الرئيسية التي وردت فيه			
27	كفاية	يسمح بالحوار والمناقشات بين المتربصين			
28	التفاعل	يتحرك داخل الفصل بشكل صحيح			
29	الصفي	يحرص على المشاركة للمتربصين داخل الفصل			
30		يثمن مبادرة المتربص حتى في حالة الخطأ			
31		يحرص على النظام والهدوء في الصف			
32		يشجع المتربصين على المشاركة في النشاطات			
33		لديه القدرة على إدارة الصف			
34		يستثمر الوقت التعليمي بطريقة فعالة (صحيحة)			
35	كفاية	يطرح أسئلة تتطابق والأغراض الإجرائية			
36	التقويم	يوجه أسئلة واضحة الصياغة			
37		المرونة في تبسيط الأسئلة التقويمية			
38		يسمح بتوجيه أسئلة أثناء الشرح			

ملاحظات

.....:

.....

.....

.....

الملحق رقم (12) يوضح بطاقة التنقيط المعتمدة في تقييم الاستاذ اثناء التثبيت

1/الإختبار البيداغـوجي

الرقم	عناصر التنقيط	قاعدة التنقيط	العلامة المتحصل عليها
01	التنشـــيط	06.00	.....
02	الكـفاءات والقـدرات المهـنية	04.00	.....
03	سـيرورة الدرس	04.00	.....
04	المراقبات – التقييـمات	03.00	.....
05	التحضـير للحصة التعليمية	03.00	.....
	المجـموع	20.00	.....
	العلامة النهائية معامـل 02	40.00	.....

2/ اختـبار المـحادثة

عناصر التنقيط	قاعدة التنقيط	العلامة المتحصل عليها
القدرة على التحليل وجمع النتائج.....	04.00	.....
التعبير – الإتصال.....	03.00	.....
قيمة وبناء الأفكار.....	04.00	.....
التحكم في الموضوع.....	03.00	.....
التفتح الذهني.....	02.00	.....
النقد البناء ودقة الملاالتحظات.....	04.00	.....
المجـموع	20.00	.....
العلامة النهائية معامـل 01	20.00	.....

حـرر.....

ختم وتوقيع المـفتش

الملحق (13) يوضح الأسئلة الاستكشافية لتحديد الاحتياجات التدريبية

في إطار تطوير برامج التكوين البيداغوجي للاساتذة، لذا نرجوا من سيادتكم التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات الواردة في هذا الاستبيان ،علماً أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، بل هناك موضوعية في التعبير عن رأيكم بما يخدم البحث العلمي في تحسين البرامج البيداغوجية.

الجنس: ذكر ◯ أنثى ◯

المنصب : ◯ PSFEP1 ◯ PFEP ◯ PSFEP2

سنة الالتحاق بالمنصب: .....

1- قمت بعملية التدريس من قبل .....

2- كانت عملية التدريس صعبة قبل البرنامج ؟ .....

3- ما النقائص التي ترى أنها ضمن سلوكك التدريسي أو صعوبات ممرت بها ؟

4- في نظرك ما الاحتياجات البيداغوجية التي يحتاجها الأستاذ؟

5- ما جوانب القوة لديك من الناحية البيداغوجية؟

6- ماذا تتوقع من البرنامج التكويني البيداغوجي؟

7- ماذا يمكنك أن تقترح في البرنامج البيداغوجي؟

8- إليك مجموعة من المقاييس اختبر من المقاييس التي ترى ضرورة ادراجها في البرنامج ؟

	المقاييس المقترحة	الموافقة عليها	ماذا تقترح كمقاييس مهمة ؟
1	مبادئ التدريس		
2	التربية ومشكلات المجتمع		
3	علم النفس التعليمي		
4	وسائل تعليمية		
5	طرق التدريس		
6	الدافعية		
7	القياس والتقويم		
8	اضطرابات النمو للمراهق		
9	الاتصال المدرسي والتفاعل الصفي		
10	الإعلام الآلي		

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (14) : استجابات عينة الدراسة الاستكشافية من اساتذة التكوين والتعليم المهنيين حول تحديد الاحتياجات .

السؤال الأول: قمت بعملية التدريس قبل التحاق بالبرنامج؟

يوجد ضمن العينة حوالي 38 أستاذا من أصل 60 قاموا بعملية التدريس قبل الالتحاق بالبرنامج بنسبة 63.33 %.

السؤال الثاني: كانت عملية التدريس صعبة ؟

ضمن 38 أستاذا قام بعملية التدريس يوجد 34 أستاذا بنسبة 89.47% وجدوا أن عملية التدريس صعبة.

السؤال الثالث : ما النقائص التي ترى انها ضمن سلوكك التدريسي او صعوبات ممرت بها ؟ خلصت الإجابات الى أهم النقاط وهي:

- صعوبة التواصل مع المتربصين.
- الاتجاهات السلبية نحو التكوين.
- غياب عمل الادارة الفعال.
- إهمال القطاع من كل الجوانب
- تنفيذ الدرس بطريقة بيداغوجية
- غياب الجانب البيداغوجي في اداء الاستاذ
- صعوبة تنمية الدافعية للمتعلم
- استثمار الوقت
- ضبط الصف
- عدم المعرفة بادوار الاستاذ في مختلف الجوانب الادارية، التنسيقية، البيداغوجية.
- ضعف اختيار الدروس.
- مخاوف الالقاء
- تخطيط للدرس
- ضبط الاهداف بمختلف المجالات.
- عدم التحكم في الغيابات والتأخر.
- إنهاء الحصة قبل الوقت (عدم استثمار الوقت)
- عدم معرفة مستوى إدراك المتربص.
- عدم معرفة الحاجات النفسية والتعليمية للمتربص وخاصة المتسربين دراسيا.

✓ السؤال الرابع : في نظرك ما الاحتياجات البيداغوجية للأستاذ لأداء أدواره ؟ خلصت الاجابات الى:

- تخطيط الدرس
- تقسيم الوقت على النشاطات
- علم النفس
- الطرائق البيداغوجية..
- الاعلام الالي
- الاتصال والتواصل مع الادارة والمتربص..
- المنهجية للبحث

- المقاربة بالكفاءات
- مراعاة الفروق الفردية للمتربصين
- الوسائل البيداغوجية
- شخصية فذة تتحكم في المواقف التعليمية
- اساليب التعزيز
- الثقة بالنفس
- كيفية اعتماد على المراجع واستقاء المعلومات الضرورية في تحضير الدروس.
- توضيح المهام الإدارية والتقنية.
- توفير البرنامج بمختلف التخصصات المدرسة.
- المراجع والكتب في مختلف المجالات.

✓ السؤال الخامس: ما جوانب القوة للأستاذ من الناحية البيداغوجية؟ : كل استجابات الأساتذة بعيد جدا تمحورت حول نقطة واحدة هي:

- التخصص بالإضافة إلى بعض الجوانب الشخصية.

✓ السؤال السادس : ماذا تتوقع من البرنامج التكويني البيداغوجي؟ : اتفق الأساتذة على أنهم ينتظرون من البرنامج:

- تمكين الأستاذ من أداء أدواره البيداغوجية بفعالية.

✓ السؤال السابع : ماذا يمكنك أن تقترح في البرنامج البيداغوجي ؟

- إدراج اللغات الاجنبية (فرنسية – انجليزية)
- التركيز على الجانب التطبيقي في البرنامج
- عدد الفوج لا يتجاوز 15 استاذً
- استعمال زمن للتربص والتقيد به
- تغيير بعض المواد.
- أساتذة مكونين يتميزون بالكفاءة.
- تقليص من المحتوى للاستيعاب.
- اعتماد برامج عالمية احدث.
- وضع أهداف حتى يمكن قياسها وتحديد فعالية البرنامج.
- التركيز على الجانب النفسي للمتربص وكيفية التعامل معه.
- المتابعة بعد البرنامج
- التدريب اثناء الخدمة (ايام دراسية – ندوات ..الخ)
- تدريب الأساتذة في ورشات العمل
- التنسيق مع المؤسسات التربص التطبيقي والمتابعة.
- ان يكون البرنامج على مستوى الولاية لمساعدة الأستاذ المتكون وتجنب الكثير من المعيقات التي تنقص من تعلم الأستاذ (كالتنقل – الإقامة وظروفها – المصاريف – الدافعية ...الخ)
- القانون المسير للتكوين والتعليم المهنيين.

الملحق رقم (15): يوضح بطاقة الاحتياجات في شكلها الأولي

الرقم	البعد	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج				
				درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة
1	بعد معرفي	وضع خطة للقيام بعملية التدريس					
2		كيفية استثمار الوقت في عملية التدريس (إدارة الوقت)					
3		التعرف على مهارات التدريس					
4		اكتساب مهارات تصميم الدرس					
5		اكتساب مهارات التواصل الفعالة بين طرفي العملية التكوينية					
6		اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية					
7		الإلمام بأساليب التقويم الشامل للمتربص					
8		كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم (الاختبارات)					
9		تطبيق المفاهيم التربوية الحديثة في التكوين المهني					
10		التعرف على الخصائص النفسية والفكرية للمتربصين					
11		التعرف على كيفية مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين					
12		إدراج المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس					
13	بعد مهاري	استخدام طرائق التدريس المناسبة لكل موضوع					
14		اكتساب مهارات اللازمة لتخطيط المواقف التعليمية التعلمية بطريقة صحيحة					
15		صياغة الأهداف بصورة سلوكية واضحة					
16		اختيار الوسائل التعليمية المناسبة في عملية التدريس					
17		تصميم الدرس باستخدام تقنيات حديثة في التعليم					
18		اكتساب كفاية تقويم المتربصين					
19		اكتساب مهارة تحليل نتائج الامتحانات					
20		التعامل مع مشكلات المتربصين					
21		التدرب على إثارة الدافعية لدى المتربصين.					

22		إتقان الإعلام الآلي					
23		التحكم وصيانة الأجهزة والوسائل التعليمية					
24	اتجاهات	تنمية الأساليب الفعالة لتشجيع المتربصين لدى الأستاذ					
25		تنمية الاتجاهات الايجابية للأساتذة نحو عملية التكوين المهني					
26		تعزيز بناء علاقات ايجابية مع المتربصين					
27		تنمية القوانين والتشريعات الخاصة بالتكوين لدى الأستاذ المكون					

الملحق رقم (16) يوضح بطاقة الاحتياجات التدريبية في شكلها النهائي.

استاذي ...استاذتي ..تحية طيبة وبعد..

تشمل هذه البطاقة على مجموعة من الاحتياجات التدريبية التي قد تكون من الأساسيات التي يحتاجها الأستاذ المتربص أثناء التحاقه ببرنامج التكوين البيداغوجي، و لكونكم معنيين بالتكوين نرجو منكم تحديد درجة الاحتياجات المعروضة في القائمة التالية بوضع علامة (X) أمام كل الاحتياج التدريبي بما يتناسب و احتياجاتكم.

الجنس : ذكر ( ) انثى ( )

الرتبة : PEP ( ) PSFEP1 ( ) PSFEP 2 ( )

الرقم	الاحتياجات التدريبية	درجة الاحتياج				
		درجة كبيرة جدا	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة	درجة قليلة جدا
1	تنمية الاتجاهات الايجابية للأساتذة نحو عملية التكوين المهني					
2	وضع خطة للقيام بعملية التدريس					
3	كيفية استثمار الوقت في عملية التدريس (إدارة الوقت)					
4	استخدام طرائق التدريس المناسبة لكل موضوع					
5	اكتساب مهارات اللازمة لتخطيط المواقف التعليمية التعلمية بطريقة صحيحة					
6	معرفة مهارات التدريس					
7	اكتساب مهارات تصميم الدرس وتنفيذه					
8	تنمية الأساليب الفعالة لتشجيع المتربصين					
9	كيفية صياغة الأهداف بصورة سلوكية واضحة					
10	اكتساب مهارات التواصل الفعالة بين طرفي العملية التكوينية					
11	تعزيز بناء علاقات ايجابية مع المتربصين					
12	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة في عملية التدريس					
13	تصميم الدرس باستخدام تقنيات حديثة في التعليم					

14	اكتساب كفاية تقويم المتربصين					
15	اكتساب مهارة بناء الاختبارات التحصيلية					
16	الإلمام بأساليب التقويم الشامل للمتربص					
17	اكتساب مهارة تحليل نتائج الامتحانات					
18	كيفية إعداد وتطبيق أدوات التقويم (الاختبارات)					
19	تطبيق المفاهيم التربوية الحديثة في التكوين المهني					
20	كيفية التعامل مع مشكلات المتربصين					
21	التعرف على الخصائص النفسية والفكرية للمتربصين					
22	التعرف على كيفية مراعاة الفروق الفردية بين المتربصين					
23	التدرب على كيفية اثارة الدافعية لدى المتربصين.					
24	إدراج المقاربة بالكفاءات في عملية التدريس					
25	إتقان الإعلام الآلي					
26	تنمية القوانين والتشريعات الخاصة بالتكوين لدى الأستاذ المكون					
27	التحكم وصيانة الأجهزة والوسائل التعليمية					

احتياجات تدريبية أخرى :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (17): يوضح طلب تعديل عنوان الاطروحة

الطالبة : بوشريط نورية إشراف : ا/د مصطفى نادية الزقاي

تسجيل الدكتوراه: السنة الخامسة

الموضوع: تعديل في عنوان الأطروحة.

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب والمتمثل في تعديل في عنوان الأطروحة وذلك لعدة أسباب سنوضحها بالتفصيل، حيث تمثل العنوان الذي قمنا بالانطلاق في انجازه بـ :

فعالية برنامج مقترح للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين المهني
(دراسة تجريبية).

نحاول من خلال الدراسة اقتراح برنامج تكوين بيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين الإجابة على التساؤلات التالية:

6- ما تقدير درجة توافر معايير التقييم في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني (سنحضري عبد الحفيظ) بسيدي بلعباس؟

7- ما مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب؟ (أستاذ التكوين المهني PFEP، وأستاذ متخصص في التكوين المهني 1 و 2 - PSFEP 1 / 2)

8- ما الاحتياجات التدريبية البيداغوجية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين حسب تصورات الأساتذة المتكونين عند مباشرتهم التكوين ؟

9- ما البرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري المقترح لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين؟

10- ما مستوى فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين (مكوني المكونين، المكونين) ؟

11- ولبناء البرنامج نحتاج إلى بحث ثلاث أهداف مهمة:

- نقاط القوة والضعف في برنامج التكوين البيداغوجي الحالي لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين
- تحديد النقائص التي يواجهها أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في أداء المهمة.
- تحديد الحاجات التدريبية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين .

على هذا الأساس فنحن بحاجة إلى مجموعة من الأدوات لجمع البيانات التي تتوافق مع الأهداف المذكورة أعلاه و الإجابة على تساؤلات الدراسة تمثلت في :

أولا: استبيان تقويم البرنامج البيداغوجي لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين:

لتحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج الحالي ومحاولة تحسينها في البرنامج القتر حاو تفاديها. مركزين في التقويم على 13 معيارا في التقويم من وجهة نظر المكونين والمتكونين، تمثلت المعايير في:

10- رسالة ورؤية معهد التكوين
11- الأهداف البرنامج التكويني.
12- تلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون
13- المحتوي
14- هيكلة البرنامج.
15- طرائق التكوين.
16- تقنيات التعلم الحديثة.
17- تقويم الأستاذ المتكون.
18- كفاءة الهيئة التدريسية (المكونين).
10-المنشات
11-التربية العملية (التربص التطبيقي)
12- تقويم برنامج التكوين البيداغوجي.
13- التنمية المهنية للمكونين (هيئة التكوين).

ثانيا: تحديد النقائص التي يواجهها أساتذة التكوين والتعليم المهنيين:

لتحديد النقائص نحتاج إلى تقييم أداء الأستاذ داخل قاعة التكوين، لذلك اعتمدنا على ثلاث أدوات أساسية لتحديد هذه النقائص وهي:

- شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية - تقارير تثبيت الأساتذة

ثالثا: الاحتياجات التدريبية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين:

تتنوع طرق تحديد الاحتياجات ومستوياتها لذلك ارتأينا اختيار التالي لتحديد الاحتياجات:

*/ الملاحظة: (زيارة ميدانية لبعض الحصص)

*/ المقابلة: إجراء مقابلة مع إطارات مختلفة في قطاع التكوين والتعليم المهنيين

*/ تحليل المهمة (ادوار الأستاذ):

*/ بطاقة الاحتياجات التدريبية: لرصد حاجات المتكونين قبل بداية تربصهم.

غير متناسين ضرورة التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، التي استوفت شروطها.

بعد القيام بعملية تحليل شامل لمختلف الخطوات الثلاث الرئيسية خلصنا إلى البرنامج المقترح للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين نوجز الخطوات كالتالي:

الخطوة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية.

الخطوة الثانية: تصميم البرنامج التكوين البيداغوجي (يتضمن بدوره خطوات هي) :

1. تحديد الأهداف: يتضمن (رسالة ،رؤية المعهد ،الهدف العام والأهداف التفصيلية)

2.تحديد محتوى البرنامج.

2. 1..تحديد درجة العمق في عرض الموضوعات.

2.2. تحديد التتابع للموضوعات في البرنامج.

3. إعداد الحقائب التدريبية ومواد التقييم ونشرة البرنامج.

4. المدربين.

5.مكان التدريب.

6.الزمن.

7. المتدربين

8. مستلزمات التكوين.

9. أساليب التكوين

10. التربص التطبيقي

الخطوة الثالثة: متابعة البرنامج البيداغوجي..

الخطوة الرابعة: قياس فعالية البرنامج التكوين البيداغوجي

تم تحكيم البرنامج من قبل مختصيين بيداغوجين مكونين وأساتذة في مجال التكوين المهني ، والأخذ بعين الاعتبار التعديلات المطلوبة بالاتفاق منهم.

فيما يخص الفعالية تم ضبط مجموعة من الأدوات لقياس فعالية البرنامج نحددها في:

- استبيان الأثر التدريبي: من إعداد الطالب
- مقياس نقل الاكتساب: تم ترجمته من قبل الطالب.
- بطاقة الكفايات التدريسية : لقياس أداء الأستاذ بعد البرنامج التكويني.

يجب الإشارة هنا إلى القيمة المضافة في البرنامج المقترح :

- تحديد رسالة للمعهد ورؤية للبرنامج المقترح.
- ضبط أهداف للبرنامج البيداغوجي مكتوبة ومحددة.

- ضبط أسس البرنامج.
- توضيح مبادئ البرنامج البيداغوجي
- محتوى البرنامج ضمن وحدات تكوينية متناسقة مضبوطة بحجم ساعي على أساس النسبة الأهمية لكل مادة مقسمة إلى خمس وحدات، وهي الوحدات الأساسية البيداغوجية، المنهجية الاستكشافية، الأفقية و العملية.
- اعتماد طريقة الأرصدة لتحديد نجاح الأستاذ في التكوين استحقاقه الأهلية في التكوين والمقدرة بـ 30 رصيدا مع المعدل العام الذي يتجاوز 20/10.
- اقتراح كتيبات ودليل التدريب للمواد المقترحة في البرنامج.
- اقتراح برمجية حسابية للتقييم (application) مشابهة لتطبيق نظام ل م د لمتابعة سير التكوين البيداغوجي طيلة فترة التكوين.
- دليل التربص التطبيقي وضوابطه للسير الحسن للتربص حسب المراحل الأربعة المقترحة (ملاحظة- مشاركة- - تقويم)
- ضبط استعمال الزمن طيلة مدة التكوين.

الأمر العالق في هذا الموضوع هو صعوبة إجراء التجربة لقياس فعالية البرنامج ، وذلك انه لم يتلقى الطالب يد العوم لجعل على أرضية الميدان، إذ تم الاتصال بمعاهد ومسؤولين عدة خاصة:

- مدراء المعاهد الجهوية لتكوين الأساتذة سيدي بلعباس، بئر خادم، المدية المكلفين بتنفيذ البرامج.
- مدراء مديريات التكوين والتعليم المهنيين لمختلف الولايات (تيارت، الجلفة، الاغواط، سيدي بلعباس، البليدة)
- مفتشين بيداغوجيين لهم تواصل مع وزارة التكوين والتعليم المهنيين.

تلقت الطالبة يد المساعدة في مختلف الجوانب إلا إمكانية الحصول على فوج لتطبيق البرنامج عليه لعدة اعتبارات منها:

1- البرنامج الحالي هو برنامج وزاري يلزم التقيد به دون إدخال تعديلات و لا يمكن الموافقة على تطبيق برنامج المقترح إلا إذا تم الموافقة عليه من قبل الوزارة.
2- استحالة الاستعانة بفريق تكوين من خارج قطاع التكوين المهني.
3- عدم توفر مكان للتطبيق، لأنه كانت هناك مبادرة من قبل الأساتذة لتكوين المكونين من الزملاء لكن للأسف لم نتلقى يد المساعدة لدرجة تعرض الطالبة إلى الاهانة من قبل احد المدراء لطلبي المكان والفوج.

في ظل ما ذكر سابقا من تعقيدات واجهت الطالب في ضبط وإتمام العمل والوصول إلى البرنامج المقترح كما هو عليه، إلا أن إمكانية تطبيقه تشكل هاجس كبير وعرقلة في جعله على أرضية الميدان لقياس مدى فعاليته

لذا نرجو من سيادتكم المحترمة قبول تعديل العنوان إلى الشكل المقترح التالي :

"اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته

"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن "

إلى أن يحظى طلبنا بالموافقة تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

وشكرا

الأستاذة المشرفة الطالبة

أ/د نادية يوب مصطفى الزقاي بوشريط نورية

الملحق رقم (18) يوضح الشكل الأولي لاستبيان قياس فعالية البرنامج المقترح.

الرقم	الأبعاد	الفقرات	موافق بشدة	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الاحتياجات التدريبية:	ارتبط البرنامج المقترح باحتياجات الأستاذ المتكون.					
2		تم قياس الاحتياجات التدريبة للأستاذ المتكون بشكل فعال.					
3		الاحتياجات التدريبية المبني عليها البرنامج في مختلف المجالات (المعرفي- المهاري – الاتجاهات)					
4		انعكست الاحتياجات التدريبية لمحتوى تكويني مناسب					
5		يستجيب البرنامج المقترح للاحتياجات الأستاذ لأداء مهامه بشكل جيد.					
6		تعتقد أن نتائج التقييم قبل البرنامج تحدد فعلا الاحتياجات التدريبية.					
7		المحتوى المقترح معتمد على الموضوعات المستمدة من الاحتياجات التدريبية					
8	الأهداف	ترتبط أهداف البرنامج المقترح بمجال عمل الأستاذ .					
9		تركز الأهداف المقترحة على تنمية معارف ومهارات الأستاذ المتكون.					
10		يزود البرنامج المقترح الأستاذ بأحدث الأساليب البيداغوجية في التكوين.					
11		يسهم البرنامج المقترح في تعريف الأستاذ بالقوانين والتشريعات المتعلقة بالمهنة.					
12		يعمل البرنامج المقترح على تعريف الأستاذ المتكون بالقطاع الذي سيعمل به.					
13		يعمل البرنامج المقترح على تدريب الأستاذ المتكون على منهجية البحث.					
14		أهداف البرنامج المقترح مناسبة لطبيعة العمل.					
15		تتنوع الأهداف المقترحة بمختلف المجالات (المعرفية – المهارية – الوجدانية)					
16		الأهداف المقترحة تسعى إلى تكييف الأستاذ المتكون مع منصب العمل.					
17		تحقق الأهداف المقترحة تنمية المهارات التدريسية					
18		تسعى الأهداف إلى تكوين استاذ يتوافق مع متطلبات العمل.					
19		الأهداف المسطرة تركز على احتياجات الأستاذ لأداء مهامه.					
20		تظهر الأهداف الصفات التي ستكون عليها المخرجات في نهاية التكوين للبرنامج المقترح.					
21	المحتوى	المحتوى يحفز الأستاذ المتكون على تحسين مستواه إلى الأفضل.					
22		تعتقد ان البرنامج يركز على تكوين الاستاذ في كيفية التعامل مع المتربص.					
23		يحرص البرنامج على تنمية الدافعية لدى الاستاذ المتكون					
24		يركز المحتوى على تطبيقات احدث النظريات للتعلم في التكوين.					
25		يسعى المحتوى المقترح الى التدريب على كيفية تعامل الاستاذ المتكون مع مختلف انواع المتربصين من خلال مظاهر وخصائص النمو.					
26		يغطي المحتوى المقترح الجوانب البيداغوجية الاساسية التي يحتاجها الاستاذ المتكون.					
27		الموضوعات (المعارف- المهارات) المقترحة كافية لأداء العمل بفعالية.					

28		سيستفيد الاستاذ المتكون من المحتوى بشكل كبير في التكيف مع عمله الجديد.					
29		يوجد انسجام بين الأهداف والمحتوى المقترح.					
30		يهتم البرنامج المقترح بالجوانب النظرية والتطبيقية.					
31		المحتوى المقترح يشعر الأستاذ المتكون بالمسؤولية تجاه المهام الموكلة إليه.					
32		المحتوى المقترح يسعى الى تنمية مهارات الاستاذ المتكون في عملية التدريس.					
33		المحتوى المقترح يركز على مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والاتجاهات.					
34		إدراج مقاييس جديدة يتناسب مع المحتوى البيداغوجي.					
35		يقترح البرنامج انشطة متنوعة في التدريس.					
36		محتويات البرنامج التكويني المقترح منسجمة فيما بينها.					
37		اقترح البرنامج كافة التسهلات اللازمة لتنفيذ المحتوى.					
38		يوجد انسجام بين المحتوى وأهداف البرنامج.					
39		المحتوى يركز على بيداغوجية التدريس والمقاربة بالكفاءات.					
40	الجدولة الزمنية	المدة المبرمجة للتكوين البيداغوجي مناسب.					
41		المدة المقترحة للجوانب النظرية كافية					
42		مدة التربص التطبيقي كافية.					
43		تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقاييس.					
44		الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج متوازنة					
45		توزيع المواد على الخطة الزمنية مناسب					
46		ترتيب تقديم المقاييس كان منطقي بشكل مدروس.					
47		الحجم الساعي المخصص للموضوعات يحقق الأهداف المتعلقة بها.					
48	الطرائق التكوينية	الطرائق المقترحة للتكوين تساهم في التكوين الجيد.					
49		الطرائق التكوينية المقترحة تركز على نشاط المتكون					
50		يركز البرنامج على الزيارات الميدانية كشكل من أشكال التكوين.					
51		تم اقتراح أساليب تكوينية متعددة تتلاءم مع موضوعات البرنامج التكويني.					
52		يقترح البرنامج ان يكون التدريب كذلك على مستوى الورشات (المعامل) سيكون اكثر فعالية.					
53		طرائق التكوين المقترحة حديثة.					
54		فَصّل البرنامج في الطرائق المقترحة حسب كل موضوع					
55	الوسائل التكوينية	حدد البرنامج مختلف الوسائل التعليمية المساهمة في تفعيل البرنامج					
56		الوسائل التدريبية ستساعد في تكوين الاستاذ بالشكل المناسب.					
57		الوسائل التكوينية المقترحة تخدم البرنامج بالشكل الصحيح.					
58		الوسائل التكوينية قائمة على احدث وسائل الاتصال والتكنولوجيا.					
59	المدربون	الشكل الذي اقترح به المدربون مناسب تماما.					
60		اختيار المدربين حسب المهارات يظهر درجة التمكن من الموضوعات للبرنامج.					
61		خبرة المدرب في الميدان تظهر كفاءة المدرب في تحقيق الأهداف.					

62		المدربون المقترحون على صلة وثيقة بميدان العمل							
63		المدربون بالتخصصات المقترحة يظهر القدرة العالية على تحقيق الأهداف.							
64		دليل التدريب للمدرب لكل مقياس مؤشر جيد على فعالية التكوين.							
65		الكتيبات المرفقة مع البرنامج تساهم في توحيد الموضوعات على مستوى المعاه							
66		التربص الميداني مقترح بطريقة موضوعية							
67		يساهم التربص التطبيقي بالشكل المقترح في ترجمة المعارف النظرية الى مهارات مهنية.							
68	التربص التطبيقي	التربص التطبيقي المقترح يرفع من مستوى التحكم في المهارات المكتسبة.							
69		يلبي التربص التطبيقي احتياجات الأستاذ التكوينية.							
70		يساعد دليل التربص التطبيقي الأستاذ على ضبط العملية بالشكل الصحيح.							
71		التربص التطبيقي بالشكل المقترح يحقق المستوى المهني المطلوب.							
72		يتلاءم التربص التطبيقي المقترح مع التكوين النظري المقدم.							
73		نموذج دليل التربص مناسب دليل كاف على نجاح التربص.							
74		دليل التربص شكل من أشكال التقييم الموضوعي لمهارات الأستاذ المتكون.							
75	تقييم المتكون	يتنوع التقييم للمتكون بمختلف مراحل قبل وأثناء وبعد.							
76		لتقييم المقترح يتناسب مع البرنامج.							
77		تتنوع اشكال التقييم للمتكون(اختبارات كتابية– أدائية – التربص التطبيقي).							
78		اشكال التقييم المقترحة كافية في البرنامج							
79		طريقة التقييم بالأرصدة المقترحة مناسبة.							
80		التقييم للأستاذ المتكون أكثر موضوعية من قبل.							
81		أشكال التقييم للأستاذ المتكون تتسم بالتنوع							
82	المتابعة	حظيت خطوة المتابعة بمجملها اهتمام كبير في البرنامج المقترح.							
83		يركز البرنامج المقرح على المتابعة كمرحلة مهمة في البرنامج.							
84		يخصص البرنامج استراتيجيات للمتابعة متعددة.							
85		البرنامج مدعم بمتابعة للتأكد من اكتساب المهارات من قبل الأستاذ المتكون.							
86		صممت معايير لتقييم فعالية البرنامج جديدة.							
87		يوجد مؤشرات واضحة متدرجة لقياس فعالية البرنامج المقترح.							
88	أدوات قياس الفعالية	ركز البرنامج على اقتراح مقاييس لقياس الفعالية له.							
89		استخدم البرنامج المقترح اكثر من شكل لقياس الفعالية.							
90		أشكال تقييم الفعالية تسهم في تحديد منحى البرنامج المقترح.							
91		الهدف الرئيس للبرنامج المقترح التاكد من تحقق الاهداف من خلال اقتراح قياس الفعالية							
92		يحرص البرنامج المقترح في قياسه للفعالية على (الاكتساب– نقل الاكتساب – الرضا – الأثر)							
93	فعالية البرنامج	يستطيع الأستاذ المتكون أداء المهام بعد تلقيه البرنامج المقترح بشكل فعال.							
94		البرنامج يلبي الحاجات التكوينية للأستاذ لأداء مهام بكفاءة.							
95		الآلية التي اقترح بها البرنامج تسهم في تكوين أستاذ يتمتع بالكفاءة.							

96	بصفة	البرنامج المقترح يسعى الى تطوير اداء الاستاذ المتكون.							
97	عامة	يتوافق البرنامج المقترح مع ما يحتاجه الأستاذ المتكون.							
98		البرنامج المقترح يركز على معارف ومهارات لها علاقة بالبيداغوجيا.							
99		يساهم البرنامج المقترح في اكتساب معارف بيداغوجية حديثة							
100		يحدد البرنامج المقترح معايير تقييم جديد لمختلف الجوانب النظرية والميدانية.							
101		ترى ان البرنامج المقترح سيكون فعالا							
102		سيعمل هذا البرنامج على تكوين استاذ كفؤ بيداغوجيا							
103		تم تصميم البرنامج بشكل جيد							
104		تم ضبط البرنامج التكويني باتجاه الأهداف المنشودة							
105		تعتقد ان البرنامج فعال بمختلف المعايير المصممة به.							
106		متفائل من الفعالية التي سيتركها البرنامج المقترح.							
107		راض عن الشكل الذي اقتراح به البرنامج البيداغوجي.							
108		يحتاج البرنامج المقترح الى تعديلات للوصول الى الشكل الذي تراه مناسب							
109		البرنامج المقترح يلبي الحاجات التكوينية للأستاذ لأداء مهام بكفاءة							
110		تعتقد ان الشكل الذي رسم به البرنامج المقترح سينجح							

الملحق رقم (19) استمارة التحكيم الخاصة باستبيان الفعالية للبرنامج المقترح

جامعة وهران

دكتوراه في علم النفس التربوي

الطالبة : بوشريط نورية **الإشراف: ا.د يوب نادية مصطفى الزقاي**

السيد: .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع : تحكيم استبيان قياس الفعالية لبرنامج مقترح

في إطار التحضير لاطروحة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته.

(دراسة ميدانية على عينة من اساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن)

تمكنا من اقتراح البرنامج وذلك بعد البحث في النقاط التالية:

- نقاط القوة والضعف في برنامج التكوين البيداغوجي الحالي لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين
- تحديد النقائص التي يواجهها أساتذة التكوين والتعليم المهنيين في أداء المهمة.
- تحديد الحاجات التدريبية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين .

بعد القيام بعملية تحليل شامل لمختلف الخطوات الثلاث الرئيسية خلصنا إلى البرنامج المقترح للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين نوجز الخطوات كالتالي:

الخطوة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية.

الخطوة الثانية: تصميم البرنامج التكوين البيداغوجي (يتضمن بدوره خطوات هي) :

1.تحديد الأهداف: يتضمن (رسالة ،رؤية المعهد ،الهدف العام والأهداف التفصيلية)

2.تحديد محتوى البرنامج.

2. 1. تحديد درجة العمق في عرض الموضوعات.

2.2. تحديد التتابع للموضوعات في البرنامج.

3. إعداد الحقائب التدريبية ومواد التقييم ونشرة البرنامج.

4. المدربين.

5. مكان التدريب.

6. الزمن.

7. المتدربين

.8. مستلزمات التكوين.

9. أساليب التكوين.

10. اساليب التقييم للمتكون

11. التريص التطبيقي

الخطوة الثالثة: تقييم البرنامج التكوين البيداغوجي (اقتراح ادوات قياس الفعالية).

الخطوة الرابعة: متابعة البرنامج البيداغوجي.

يجب الإشارة هنا إلى القيمة المضافة في البرنامج المقترح :

- تحديد رسالة للمعهد ورؤية للبرنامج المقترح.
- ضبط أهداف للبرنامج البيداغوجي مكتوبة ومحددة.
- ضبط أسس البرنامج.
- توضيح مبادئ البرنامج البيداغوجي
- محتوى البرنامج ضمن وحدات تكوينية متناسقة مضبوطة بحجم ساعي على أساس النسبة الأهمية لكل مادة مقسمة إلى خمس وحدات، وهي الوحدات الأساسية البيداغوجية، المنهجية الاستكشافية، الأفقية و العملية.
- اعتماد طريقة الأرصدة لتحديد نجاح الأستاذ في التكوين استحقاقه الأهلية في التكوين والمقدرة بـ 30 رصيدا مع المعدل العام الذي يتجاوز 20/10.
- اقتراح كتيبات ودليل التدريب للمواد المقترحة في البرنامج.
- اقتراح برمجية حسابية للتقييم (application) مشابهة لتطبيق نظام ل م د لمتابعة سير التكوين البيداغوجي طيلة فترة التكوين.
- دليل التربص التطبيقي وضوابطه للسير الحسن للتربص حسب المراحل الأربعة المقترحة (ملاحظة- مشاركة- الممارسة – تقويم) مع اقتراح كثيب لكل أستاذ متكون يقوم بتعبئته يسمى دفتر التربص بدل تقرير التربص. يحدد فيه كل اعمليات التي قام بها وسيقوم بها على مستوى مؤسسة التربص.
- ضبط استعمال الزمن طيلة مدة التكوين.
- اقتراح ادوات لقياس الفعالية تتجاوز فكرة المقارنة بين المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي وانما اتباع اتجاه قياس الفعالية اساس
  - الاكتساب (التعلم) (التقييم بالارصدة)
  - نقل الاكتساب: ترجمة المعارف الى مهارات في ميدان العمل (مقياس مترجم)
  - الرضا: رضا المتدربين على البرنامج بمختلف معايير التصميم. (مقياس مترجم
  - الاثر : استبيان الاثر المقترح تطبيقه بعد ثلاث أشهر الى ستة أشهر من تطبيق البرنامج. (استبيان معد) .

نظرا لصعوبة تجريب البرنامج لامور ادارية وعدم موافقة المعاهد على التطبيق الا بعد موافقة من معالي السيد الوزير قررنا قياس الفعالية بطريقة ثانية تتمثل في قياس الفعالية من وجهة نظر المكونين والمتكونين ممن تلقوا البرنامج البيداغوجي الحالي ويزاولون مهنة التدريس بقطاع التكوين. واستجابتهم على الاستبيان المعد لغرض قياس الفعالية

التعريف الاجرائي لفعالية البرنامج :

درجة نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% فأكثر والمتضمنة مجموعة المواصفات والشروط التي يجب توافرها في كل من الاحتياجات التدريبية، والأهداف، والمحتوى، والجدولة الزمنية، وطرائق التدريس و هيئة التدريس، و الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، والتقييم والمتابعة للمتكون، قياس الفعالية للبرنامج وفعالية البرنامج بصفة عامة.

بدائل الإجابة : تم الاعتماد على بدائل خماسية لتحديد درجة الأثر الذي سيتركه البرنامج في حال تطبيقية من وجهة نظر المتكونين والمكونين، وهي (بدرجة كبيرة جدا –كبيرة – متوسطة – ضعيفة – ضعيفة جدا)

أوزان البدائل : لتصحيح الاستبيان تم الاعتماد على الدرجات التالية :

((بدرجة كبيرة جدا / 5 –كبيرة /4 – متوسطة /3 – ضعيفة / 2 – ضعيفة جدا / 1)

فعالية ضعيفة جدا في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[20 - 35]
فعالية ضعيفة في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[36 - 52]
فعالية متوسطة في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[52 - 68]
فعال في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[68 - 84]
فعال جدا في حال تتراوح نسبة الموافقة بين	[84 - 100]

كيفية التطبيق الاستبيان:

يرفق الاستبيان المصمم لقياس الفعالية من جهة نظر المكون والمتكون بالبرنامج المقترح في شكل دليل منهاج، أي كل هدف من الأهداف ما المحتوى المخصص له وحجمه الساعي وسائل التكوين أساليب التكوين وكذا أساليب التقييم. مع مرفق للبرنامج الحالي او باعتباره تلقى التكوين فيمكنه اجراء هذه المفارقة بين ما تلقى وبين ما هو معروض عليه كبرنامج للتكوين البيداغوجي.

في نهاية الاستبيان اعتمدنا على المسطرة المرقمة لتقدير كفاءة البرنامج المقترح من البرنامج المعتمد حاليا في معاهد تكوين المكونين. ممتدة من 0 وتعني غير قادر متدرجة الى غاية 10 وتعني قادرة تماما. حيث التعليمة كانت:

أعط تقديرا حسب مستوى الكفاءة بوضع دائرة على التقدير المناسب حيث :

درجة 0 غير قادر درجة 10 قادر تماما

	البرنامج الحالي	البرنامج المقترح
ز) تحديد الاحتياجات التدريبية	109876543210	109876543210
س) الأهداف مضبوطة	109876543210	109876543210
ش) المحتوى دقيق	109876543210	109876543210

ص) أساليب التكوين	109876543210	109876543210
ض) أعضاء التدريس	109876543210	109876543210
ط) أساليب التقييم	109876543210	109876543210
ظ) مدة التكوين	109876543210	109876543210
ع) التربص التطبيقي	109876543210	109876543210
غ) أساليب المتابعة	109876543210	109876543210
ف) أدوات تقويم البرنامج	109876543210	109876543210
ق) البرنامج التكويني بشكل عام	109876543210	109876543210

أستاذي الكريم هذه الخلفية النظرية الأساسية في البرنامج المقترح سنزود حضرتكم ببنود الاستبيان المعد وأبعاده.

الرقم	الأبعاد	الفقرات	موافق بشدة	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق بشدة
1	الاحتياجات التدريبية:	ارتبط البرنامج المقترح باحتياجات الأستاذ المتكون.					
2		تم قياس الاحتياجات التدريبية للأستاذ المتكون بشكل فعال.					
3		الاحتياجات التدريبية المبني عليها البرنامج في مختلف المجالات (المعرفي- المهاري – الاتجاهات)					
4		انعكست الاحتياجات التدريبية لمحتوى تكويني مناسب					
5		يستجيب البرنامج المقترح للاحتياجات الأستاذ لأداء مهامه بشكل جيد.					
6		تعتقد أن نتائج التقييم قبل البرنامج تحدد فعلا الاحتياجات التدريبية.					
7		المحتوى المقترح معتمد على الموضوعات المستمدة من الاحتياجات التدريبية					
8	الأهداف	ترتبط أهداف البرنامج المقترح بمجال عمل الأستاذ .					
9		تركز الأهداف المقترحة على تنمية معارف ومهارات الأستاذ المتكون.					
10		يزود البرنامج المقترح الأستاذ بأحدث الأساليب البيداغوجية في التكوين.					
11		يسهم البرنامج المقترح في تعريف الأستاذ بالقوانين والتشريعات المتعلقة بالمهنة.					
12		يعمل البرنامج المقترح على تعريف الأستاذ المتكون بالقطاع الذي سيعمل به.					
13		يعمل البرنامج المقترح على تدريب الأستاذ المتكون على منهجية البحث.					
14		أهداف البرنامج المقترح مناسبة لطبيعة العمل.					
15		تتنوع الأهداف المقترحة بمختلف المجالات (المعرفية – المهارية – الوجدانية)					
16		الأهداف المقترحة تسعى إلى تكييف الأستاذ المتكون مع منصب العمل.					
17		تحقق الأهداف المقترحة تنمية المهارات التدريسية					
18		تسعى الأهداف إلى تكوين استاذ يتوافق مع متطلبات العمل.					
19		الأهداف المسطرة تركز على احتياجات الأستاذ لأداء مهامه.					
20		تظهر الأهداف الصفات التي ستكون عليها المخرجات في نهاية التكوين للبرنامج المقترح.					
21	ـه	المحتوى يحفز الأستاذ المتكون على تحسين مستواه إلى الأفضل.					

22		تعتقد ان البرنامج يركز على تكوين الاستاذ في كيفية التعامل مع المتربص.							
23		يحرص البرنامج على تنمية الدافعية لدى الاستاذ المتكون							
24		يركز المحتوى على تطبيقات احدث النظريات للتعلم في التكوين.							
25		يسعى المحتوى المقترح الى التدريب على كيفية تعامل الاستاذ المتكون مع مختلف انواع المتربصين من خلال مظاهر وخصائص النمو.							
26		يغطي المحتوى المقترح الجوانب البيداغوجية الاساسية التي يحتاجها الاستاذ المتكون.							
27		الموضوعات (المعارف– المهارات) المقترحة كافية لأداء العمل بفعالية.							
28		سيستفيد الاستاذ المتكون من المحتوى بشكل كبير في التكيف مع عمله الجديد.							
29		يوجد انسجام بين الأهداف والمحتوى المقترح.							
30		يهتم البرنامج المقترح بالجوانب النظرية والتطبيقية.							
31		المحتوى المقترح يشعر الأستاذ المتكون بالمسؤولية تجاه المهام الموكلة إليه.							
32		المحتوى المقترح يسعى الى تنمية مهارات الاستاذ المتكون في عملية التدريس.							
33		المحتوى المقترح يركز على مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والاتجاهات.							
34		إدراج مقاييس جديدة يتناسب مع المحتوى البيداغوجي.							
35		يقترح البرنامج انشطة متنوعة في التدريس.							
36		محتويات البرنامج التكويني المقترح منسجمة فيما بينها.							
37		اقترح البرنامج كافة التسهلات اللازمة لتنفيذ المحتوى.							
38		يوجد انسجام بين المحتوى وأهداف البرنامج.							
39		المحتوى يركز على بيداغوجية التدريس والمقاربة بالكفاءات.							
40	الجدولة الزمنية	المدة المبرمجة للتكوين البيداغوجي مناسب.							
41		المدة المقترحة للجوانب النظرية كافية							
42		مدة التربص التطبيقي كافية.							
43		تتناسب عدد الساعات مع محتوى المقاييس.							
44		الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج متوازنة							
45		توزيع المواد على الخطة الزمنية مناسب							
46		ترتيب تقديم المقاييس كان منطقي بشكل مدروس.							
47		الحجم الساعي المخصص للموضوعات يحقق الأهداف المتعلقة بها.							
48	الطرائق التكوينية	الطرائق المقترحة للتكوين تساهم في التكوين الجيد.							
49		الطرائق التكوينية المقترحة تركز على نشاط المتكون							
50		يركز البرنامج على الزيارات الميدانية كشكل من أشكال التكوين.							
51		تم اقتراح أساليب تكوينية متعددة تتلاءم مع موضوعات البرنامج التكويني.							
52		يقترح البرنامج ان يكون التدريب كذلك على مستوى الورشات (المعامل) سيكون اكثر فعالية.							
53		طرائق التكوين المقترحة حديثة.							
54		فَصّل البرنامج في الطرائق المقترحة حسب كل موضوع							

55	الوسائل التكوينية	حدد البرنامج مختلف الوسائل التعليمية المساهمة في تفعيل البرنامج							
56		الوسائل التدريبية ستساعد في تكوين الاستاذ بالشكل المناسب.							
57		الوسائل التكوينية المقترحة تخدم البرنامج بالشكل الصحيح.							
58		الوسائل التكوينية قائمة على احدث وسائل الاتصال والتكنولوجيا.							
59	المدربون	الشكل الذي اقترح به المدربون مناسب تماما.							
60		اختيار المدربين حسب المهارات يظهر درجة التمكن من الموضوعات للبرنامج.							
61		خبرة المدرب في الميدان تظهر كفاءة المدرب في تحقيق الأهداف.							
62		المدربون المقترحون على صلة وثيقة بميدان العمل							
63		المدربون بالتخصصات المقترحة يظهر القدرة العالية على تحقيق الأهداف.							
64		دليل التدريب للمدرب لكل مقياس مؤشر جيد على فعالية التكوين.							
65		الكتيبات المرفقة مع البرنامج تساهم في توحيد الموضوعات على مستوى المعاهد							
66		التربص الميداني مقترح بطريقة موضوعية							
67		يساهم التربص التطبيقي بالشكل المقترح في ترجمة المعارف النظرية الى مهارات مهنية.							
68	التربص التطبيقي	التربص التطبيقي المقترح يرفع من مستوى التحكم في المهارات المكتسبة.							
69		يلبي التربص التطبيقي احتياجات الأستاذ التكوينية.							
70		يساعد دليل التربص التطبيقي الأستاذ على ضبط العملية بالشكل الصحيح.							
71		التربص التطبيقي بالشكل المقترح يحقق المستوى المهني المطلوب.							
72		يتلاءم التربص التطبيقي المقترح مع التكوين النظري المقدم.							
73		نموذج دليل التربص مناسب دليل كاف على نجاح التربص.							
74		دليل التربص شكل من أشكال التقييم الموضوعي لمهارات الأستاذ المتكون.							
75	التقييم المستهم	يتنوع التقييم للمتكون بمختلف مراحل قبل وأثناء وبعد.							
76		لتقييم المقترح يتناسب مع البرنامج.							
77		تتنوع اشكال التقييم للمتكون(اختبارات كتابية– أدائية – التربص التطبيقي							
78		اشكال التقييم المقترحة كافية في البرنامج							
79		طريقة التقييم بالأرصدة المقترحة مناسبة.							
80		التقييم للأستاذ المتكون أكثر موضوعية من قبل.							
81		أشكال التقييم للأستاذ المتكون تتسم بالتنوع							
82	تقويم البرنامج	حظيت خطوة المتابعة بمجملها اهتمام كبير في البرنامج المقترح.							
83		يركز البرنامج المقرح على المتابعة كمرحلة مهمة في البرنامج.							
84		يخصص البرنامج استراتيجيات للمتابعة متعددة.							
85		البرنامج مدعم بمتابعة للتأكد من اكتساب المهارات من قبل الأستاذ المتكون.							
86		صممت معايير لتقييم فعالية البرنامج جديدة.							
87		يوجد مؤشرات واضحة متدرجة لقياس فعالية البرنامج المقترح.							
88	الادوات	ركز البرنامج على اقتراح مقاييس لقياس الفعالية له.							
89		استخدم البرنامج المقترح اكثر من شكل لقياس الفعالية.							

90		أشكال تقييم الفعالية تسهم في تحديد منحى البرنامج المقترح.							
91		الهدف الرئيس للبرنامج المقترح التاكد من تحقق الاهداف من خلال اقتراح قياس الفعالية							
92		يحرص البرنامج المقترح في قياسه للفعالية على (الاكتساب- نقل الاكتساب – الرضا – الأثر)							
93	فعالية البرنامج بصفة عامة	يستطيع الأستاذ المتكون أداء المهام بعد تلقيه البرنامج المقترح بشكل فعال.							
94		البرنامج يلبي الحاجات التكوينية للأستاذ لأداء مهام بكفاءة.							
95		الآلية التي اقترح بها البرنامج تسهم في تكوين أستاذ يتمتع بالكفاءة.							
96		البرنامج المقترح يسعى الى تطوير اداء الاستاذ المتكون.							
97		يتوافق البرنامج المقترح مع ما يحتاجه الأستاذ المتكون.							
98		البرنامج المقترح يركز على معارف ومهارات لها علاقة بالبيداغوجيا.							
99		يساهم البرنامج المقترح في اكتساب معارف بيداغوجية حديثة							
100		يحدد البرنامج المقترح معايير تقييم جديد لمختلف الجوانب النظرية والميدانية.							
101		ترى ان البرنامج المقترح سيكون فعالا							
102		سيعمل هذا البرنامج على تكوين استاذ كفؤ بيداغوجيا							
103		تم تصميم البرنامج بشكل جيد							
104		تم ضبط البرنامج التكويني باتجاه الأهداف المنشودة							
105		تعتقد ان البرنامج فعال بمختلف المعايير المصممة به.							
106		متفائل من الفعالية التي سيتركها البرنامج المقترح.							
107		راض عن الشكل الذي اقتراح به البرنامج البيداغوجي.							
108		يحتاج البرنامج المقترح الى تعديلات للوصول الى الشكل الذي تراه مناسب							
109		البرنامج المقترح يلبي الحاجات التكوينية للأستاذ لأداء مهام بكفاءة							
110		تعتقد ان الشكل الذي رسم به البرنامج المقترح سينجح							

التعليمة :

الأستاذ الفاضل.

في سبيل تحسين جودة برنامج تكوين الأستاذ في قطاع التكوين والتعليم المهنيين، قمنا باقتراح البرنامج القائم على احتياجات الأستاذ المتكون وتضمينه بمختلف المعايير الخاصة بالبرامج.

نرجو التكرم بقراءة البرنامج المقترح قراءة متمعنة، لأننا نحتاج إلى معرفة مدى نجاحه او الأثر الذي سيتركه حال تطبيقه، من خلال الدرجة التي تروناها مناسبة لكل بند من بنود اداة القياس المرفقة مع البرنامج.

مع مراعاة الموضوعية والدقة في إجاباتكم لان ذلك مهم جدا في البحث العلمي، وبخصوص استجاباتكم ستحاط بالسرية التامة لا يطلع إليها سوى الباحث.

شكرا على تعاونكم

عناصر التحكيم:

1- عدد الفقرات:

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	**اقتراح**
110			

2- وضوح الفقرات:

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة تماما	التعديل

3- لغة الفقرات:

لغة الفقرات	**غير مناسبة**	**مناسبة**	**اقتراح**

4- الابعاد :

الابعاد	**غير مناسبة**	**مناسبة**	**اقتراح**

12- البدائل:

	غير مناسبة	**مناسبة**	**مناسبة جدا**	**التعديل**
البدائل				

6- عدد البدائل:

عدد البدائل	**غير كاف**	**كاف نسبيا**	**كاف جدا**	**اقتراح**
5				

- بيانات خاصة بالمحكم:

المحكم	
التخصص	
الدرجة العلمية	

الملحق رقم (20) يوضح نسب تقديرات المحكمين لاستبيان قياس الفعالية.

الأبعاد	الفقرات	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة	الأبعاد	الفقرات	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة	الأبعاد	الفقرات	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة
الاحتياجات التدريبية:	1	100		100		المحتوى	32	100		100		المكونون	63	80	20	80	20
	2	100		80	20		33	100		100			64	100		100	
	3	100		100			34	100		100			65	80	20	80	20
	4	100		100			35	100		100		التربص التطبيقي	66	100		100	
	5	100		80	20		36	100		100			67	100		100	
	6	100		100			37	60	40	60	40		68	100		100	
	7	100		100			38	100		100			69	100		100	
الأهداف	8	100		100			39	100		100			70	100		100	
	9	100		100		الجدولة الزمنية	40	100		100			71	100		100	
	10	100		100			41	100		100			72	100		100	
	11	80		80	20		42	100		100			73	100		100	
	12	100		100			43	100		100			74	100		80	
	13	100		100			44	100		100			75	100		100	
	14	100		100			45	100		100		تقييم المتكون	76	100		100	
	15	100		60	40		46	100		100			77	100		100	
	16	100		100			47	100		100			78	100		100	
	17	100		100		الطرائق	48	100		100			79	100		100	
	18	100		100			49	100		100			80	100		100	

	80		100	81			100		100	50		20	80		100	19	
	100		100	82			100		100	51			100		100	20	
	80		100	83	المتابعة بعد البرنامج		100		100	52			100		100	21	المحتوى
	100		100	84			100		100	53			100		100	22	
	100		100	85			100		100	54			100		100	23	
	100		100	86			100		100	55	الوسائل التكوينية		100		100	24	
	100		100	87		40	60	40	60	56			100		100	25	
	100		100	88	ادوات قياس الفعالية		100		100	57			100		100	26	
	100		100	89			100		100	58			100		100	27	
	100		100	90		20	80	20	80	59	المكونون		100		100	28	
	100		100	91			100		100	60			100		100	29	
	100		100	92			100		100	61			100		100	30	
40	60		100	93			100		100	62			100		100	31	
												40	60		100	94	
													100		100	95	فعالية البرنامج بصفة عامة
													100		100	96	
													100		100	97	
													100		100	98	
													100		100	99	
													100		100	100	
													100		100	101	
													100		100	102	
													100		100	103	
													100		100	104	
													100		100	105	

		100		100	106	
		100		100	107	
	20	80	20	80	108	
	40	60	20	60	109	
		100		100	110	

الملحق رقم (21) يوضح الشكل النهائي لاستبيان قياس الفعالية المرفق ببعض الجوانب التعريفية للبرنامج المقترح

الأستاذ (ة) الفاضل (ة).

في سبيل تحسين جودة برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري في قطاع التكوين والتعليم المهنيين، قمنا باقتراح برنامج قائم على أساس احتياجات الأستاذ المتكون وتضمينه بمختلف المعايير الخاصة بجودة البرامج التكوينية.

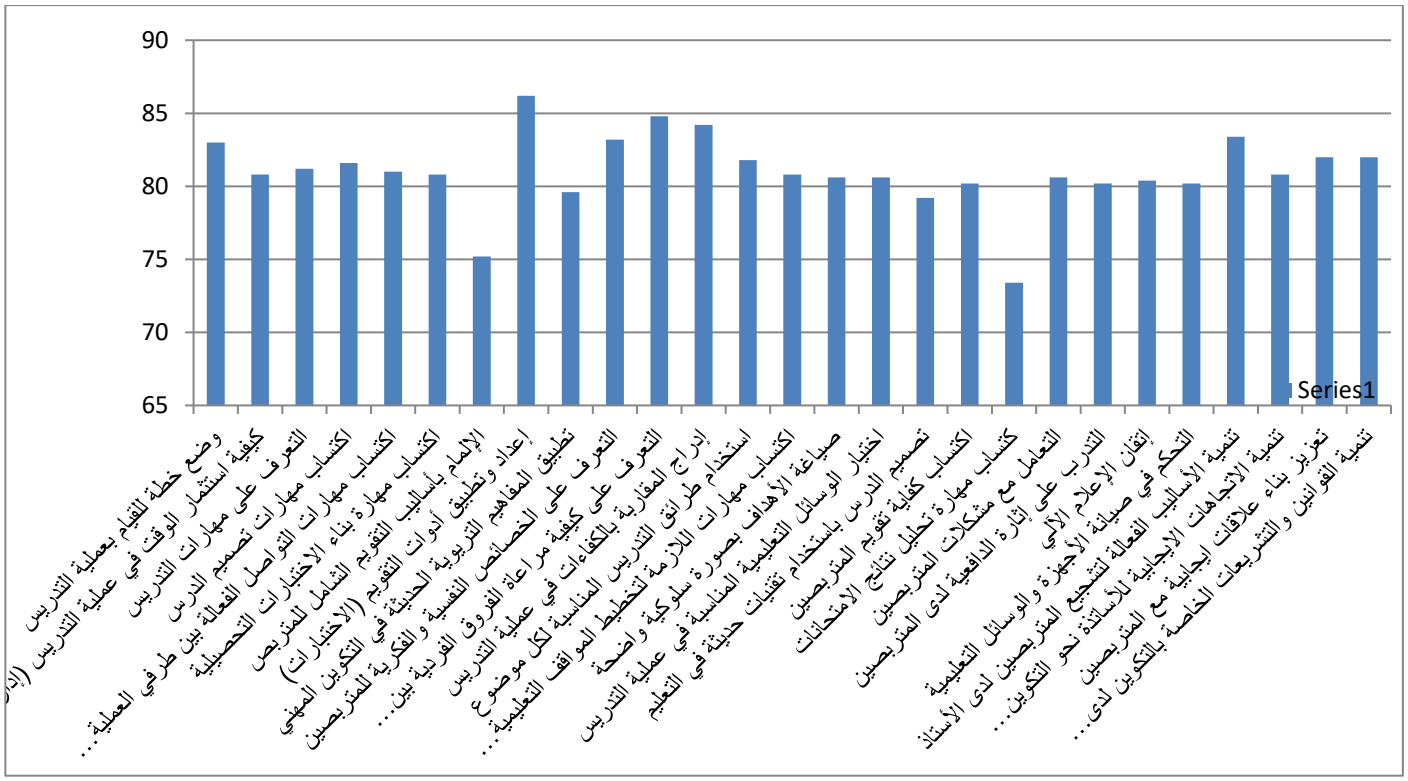
نرجو التكرم بقراءة البرنامج المقترح قراءة متمعنة، لأننا نحتاج إلى معرفة مدى نجاحه أو الأثر الذي سيتركه في حال تطبيقه، من خلال موافقتك على مختلف الجوانب المقترحة في البرنامج، و التي ترون أنها مناسبة في جعل البرنامج أكثر فعالية، بالإجابة على مختلف الفقرات في الأداة بأحد البدائل المقترحة، مع استحضار البرنامج الذي تلقيته في معهد تكوين المكونين لإجراء المقارنة. نرجو منكم مراعاة الموضوعية والدقة في إجاباتكم، علما أن استجاباتكم ستحاط بالسرية التامة لا يطلع إليها سوى الباحث.

شكرا على تعاونكم معنا

قبل إرفاقكم بالأداة، إليكم بعد جوانب التوضيحية المهمة حول البرنامج المقترح التي ستساعدكم في الإجابة وإذا احتجتم إلى تفصيل أكثر، يمكنكم العودة إلى دليل البرنامج (دليل تكوين المكونين).

1- **البرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري:** مجموعة الأنشطة والمعارف والخبرات والمهارات التي تقدم لأستاذ التكوين والتعليم المهنيين المبتدئ، في شكل كفايات أساسية وفرعية مستمدة من الاحتياجات التدريبية ، مقدمة على أساس وحدات تكوينية أساسية ومنهجية واستكشافية و أفقية، و عملية. كل وحدة تتضمن مجموعة من المواد الهدف منها الإعداد البيداغوجي الجيد من الجانبين النظري والتطبيقي للأستاذ لأداء مهامه بالشكل فعال.
2- **الاحتياجات التدريبية:** مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يبدي أساتذة التكوين والتعليم المهنيين أنهم بحاجة اليها بدرجة كبيرة جدا و درجة كبيرة والمحددة بنسبة 68% فأكثر من مجموع استجابات أفراد العينة على أساس بطاقة الاحتياجات

وتتمثل الاحتياجات التدريبية المعتمد عليها في ضبط البرنامج من وجهة نطر عينة من الأساتذة في الشكل التالي:



3- أهداف البرنامج: هي إعادة صياغة للاحتياجات التدريبية لتكون الموضوعات الضرورية المركز عليها في البرنامج و المحددة لمواصفات الأستاذ المتكون بعد تلقيه التكوين البيداغوجي. في صورة المعارف، والمهارات والاتجاهات. وضبطت الأهداف في ما يلي:

3-1- الهدف العام: الارتقاء بالأداء البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين في ضوء معايير محددة ومضبوطة، انطلاقا من احتياجاتهم التكوينية و بأحدث الطرائق التدريبية في اقل مدة زمنية واقل تكلفة.

3-2- الأهداف التفصيلية:

1- تدريب لأستاذ المتكون على المهارات التدريسية المتمثلة في التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس والتفاعل الصفي بشكل فعال
2- تعرف الأستاذ المتكون على متطلبات واحتياجات المتعلمين في كل مرحلة من المراحل التكوينية للتعامل معها بافضل الطرق.
3- فهم الأستاذ للأسس النفسية والنظرية للتعلم، لتحديد التوجه النفسي الذي ينطلق منه في تعامله مع المتعلم، وكذا اختيار المواد التعليمية المناسبة لنموه المعرفي
4- تعريف الأستاذ المتكون بقطاع التكوين والتعليم المهنيين والمهمة التي يضطلع بها هذا القطاع في تكوين النشء وإعداده للحياة المهنية، لزيادة فهمه لهذا القطاع وتوضيح دوره في إنجاح هذه العملية.
5- إكساب الاستاذ مجموعة من المبادئ والقيم الاساسية الواجب توفرها لدى الاساتذة، التي تحكم سلوكاتهم ضمن معايير متفق عليها حسب الفلسفة والسياسات التعليمية المعمول بها في اطار تشريع العمل وأخلاقيات المهنة
6- إكساب الأستاذ المتكون مهارات إجراء البحث العلمي باحترام خطواته من خلال التطرق الى المفاهيم النظرية والتطبيق على دراسة موضوع متبعين خطوات البحث العلمي.

7- تدريب الأستاذ المتكون مهارات توفير بيئة تكوينية آمنة تخلو من الأخطاء والحوادث المهنية.

8- إكساب الاستاذ المتكون مهارات إعداد البرامج التكوينية وتحينها بما يتوافق مع التخصص المدرس والفئة العمرية لتحقيق الاهداف بشكل كامل، و كيفية التعامل مع الدليل التقني

9- تعريف الأستاذ المتكون بالمشروع البيداغوجي وخطواته تنفيذه في بطاقة وصفية وشروطه وكيفية تنفيذه على ارض الواقع مع المتكونين.

10- تعريف الأستاذ المتكون على مجالات استعمال ومعالجة المعلومات ومبادئ العمل للبرنامج وأنظمة الإعلام الآلي، وكيفية الاستعانة بالبرنامج في السير الحسن للعملية التكوينية خصوصا علي عمليات التحرير الإداري

11- تنمية مهارات الأستاذ المتكون في استخدام اللغة الأجنبية في إطار التدريس حسب التخصص ، أو في إطار التواصل حسب المواقف التي تواجه الأستاذ(بيداغوجية ، ادارية) .

12- إكساب الأستاذ المتكون المهارات الأساسية للتدريس من خلال التربص التطبيقي و تطبيق ما تعلمه من معارف ومهارات استنادا لدليل التربص وبمختلف المراحل الخاصة بالتربص (مشاهدة-ممارسة- مشاركة- تقويم).

4- **المحتوى**: تم ضبط المحتوى في شكل وحدات تكوينية وهي مادة أو أكثر تسعى إلى تحقيق أهداف تنتمي لمجال واحد تربوي بيداغوجي، منهجي، تقني، ثقافي ، وعملي.

وإدراج الأعمال التطبيقية المرافقة للمحاضرات حسب طبيعة الوحدة وأهمية المادة المدروسة.

لذلك قسم البرنامج إلى وحدات تتفرع عنها مواد خاصة بكل وحدة على النحو التالي:

الجدول (01) رقم يوضح الوحدات التكوينية ومقاييسها

الوحدات التكوينية	تعريفها	المقاييس التي تنتمي اليها
الوحدة التكوينية الأساسية (البيداغوجية)	مجموعة المواد (الموضوعات) النفسية والتربوية التي تكسب الأستاذ المتكون القدرة على فهم بيئة التعليم داخل المؤسسة وخارجها، معرفة وفهم الأدوار المتوقعة منه وكيفية الاضطلاع بهذه الأدوار، وكذا توظيفه لتطبيقات نظريات التعلم لتحديد التوجه الذي ينطلق منه في التعامل مع المتربص مستعينا باحتياجات الفئة ومتطلباتها كمرحلة نمو، وكيفية التعامل مع الفئات الخاصة. وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهه داخل الصف	1/ المقياس الأولى: الكفايات التدريسية 2/ المقياس الثاني: نظريات التعلم وتطبيقاتها 3/ المقياس الثالث: علم النفس النمو للمراهق والراشد
الوحدة التكوينية الاستكشافية:	مجموعة المواد التي تساهم في زيادة المستوى الثقافي للأستاذ وتفتحا ذهنيا يفوق حدود تخصصه، مثل تعريفه قطاع التكوين والتعليم المهنيين، وكذا قوانين المسيرة لهذا القطاع، وأخلاقيات المهنة، وكيفية ضبط والحفاظ على الأجهزة والوسائل التعليمية.	1/ المقياس الأولى: قطاع التكوين والتعليم المهنيين 2/ المقياس الثاني: تشريع العمل وأخلاقيات المهنة 3/ المقياس الثالث: الأمن وصيانة الأجهزة:
الوحدة التكوينية المنهجية:	مجموعة المواد والمقاييس الهدف منها تدريب الأستاذ المتكون على خطوات وضوابط العمل كخطوات إعداد البرامج وتحيينها باعتبار الأستاذ من بين أدواره إعداد البرامج ، وخطوات إعداد مشروع المؤسسة، إضافة إلى خطوات إعداد البحث العلمي وذلك أن الأستاذ مطالب ببحث المشاكل وإجراء دراسات سواء نظرية أو ميدانية، بالإضافة إلى أن المتربص	1/ المقياس الأولى: منهجية البحث العلمي: 2/ المقياس الثاني: إعداد وتحيين البرامج التكويني

	مكلف في نهاية تربصه إعداد مذكرة تربص وبالتالي يحتاج إلى مشرف (المؤطر) هذا الأخير هو الأستاذ	3/ المقياس الثالث: الدليل التقني والمشروع البيداغوجي
الوحدة التكوينية الأفقية	مجموعة المقاييس التي تعد تكميلية في تكوين الأستاذ المتكون تتمثل في اللغة الأجنبية والإعلام الآلي وكذا تقنيات التحرير الإداري للتواصل مع الإدارة بطريقة رسمية لذلك	1/ المقياس الأولى: اللغة الأجنبية: 2/ المقياس الثاني: التحرير الإداري والإعلام الآلي
الوحدة التكوينية العملية	تتيح هذه الوحدة للأستاذ المتكون ممارسة العملية التعلمية التعليمية بغية تحقيق الالتحام بين ما هو نظري وتطبيقي في عمله، من خلال المدة التي يقضيها الأستاذ المتكون في مؤسسة التربص وقيامه بمختلف النشاطات التي تعلمها نظريا ومحاولة تطبيقها في مجال عمله، متبعا بذلك منهجية معينة تقوم أساسا على أربع مراحل أساسية (المشاهدة – المشاركة – الممارسة – التقويم).	1/ دليل التربص التطبيقي

5- **مدة البرنامج التكويني** : تم ضبط المدة بالشكل التالي:

5 .1. التكوين النظري :بحجم ساعي : 342 سا مخصص منها 8 سا لنشاطين غير نظريين الأول : بحجم ساعي 4 سا دورة تدريبية لتنمية الدافعية للمتكون على أساس أنها احد محددات الأداء، و أربع (4) سا أخرى لتعريف المتكون بالتربية العملية وخطواتها وهي في نهاية التكوين.

5 .2. **التربص التطبيقي** : نظرا للحجم الساعي الموكل للأستاذ المتخصص المتراوح بين 18 – 22 فانه تم ضبط الحجم الساعي بالمراحل الضرورية للتربص التطبيقي الأربع ضمن أربع أسابيع كل أسبوع بحجم ساعي 22 سا وبالتالي مدة التربص شهر.
وعليه تتحدد مدة التكوين البيداغوجي التحضيري مدة (4) أشهر.

نلخص الحجم الساعي في الجدول :

الجدول (2) يوضح الحجم الساعي حسب تنفيذ البرنامج

الموضوع	الحجم الساعي	تنفيذه
الافتتاح للبرنامج التكويني والاستقبال	04 سا	انطلاقة البرنامج
دورة تنمية الدافعية للأستاذ المتكون.	03 سا	اليوم الأول
الإطار النظري	342 سا (شهرين وأسبوعين)	تنفيذ البرنامج
مدخل أساسي للتربية العملية	8 سا	نهاية الإطار النظري
التربص التطبيقي	88 سا (شهر)	فترة التربص التطبيقي
الامتحانات النهائية	50 سا (أسبوعين)	نهاية فترة التكوين
المجموع	496 سا (أربعة أشهر)	

5. 3. **دليل التربص**: عبارة عن كتيب يرفق بالأستاذ المتربص مخصص لاربع نشاطات يقوم بها الأستاذ أثناء تربصه ، وهي الملاحظة، والمشاركة والممارسة. حيث تدون النشاطات ضمن الكتيب حسب ما يجري داخل القاعة.

مضمون الكتيب : العناصر الواجب من الأستاذ ملؤها لكل حصة من الحصص حول الأهداف، الطرائق، التقويم، طرح الأسئلة، التفاعل الصفي، ..الخ يعمد الأستاذ تقويم المهارات الأساسية سواء التي لاحظها أو شارك فيها أو مارسها. ليصحح كتيب دليل التربص بدل تقرير التربص.

6- **طرق التدريس:** مجموعة الفنيات والأساليب التي يعتمد عليها المكونون في تكوين الاساتذة، نوجزها في ما يلي:

1. اسلوب المحاضرة والمناقشة: تحليل بعض النواحي الفلسفية او الأفكار او الاتجاهات في أي موضوع، او النظريات المعمول بها، لتنمية معارف و قدرات المتكون في الموضوع والمناقشة وتحليل لهذه الافكار.

2.التدريس المصغر: يطبق على مهارة تعليمية محددة في موقف صفي مصغر، لوقت صغير شريطة إخضاعه للتقويم بعد الاداء بادوات مضبوطة، ثم تكرير الاداء التصحيحي الى ان يبلغ المتدرب المستوى المطلوب في المهارة.

3.لعب الأدوار: أسلوب يتدرب منه الأستاذ المتكون على المهارات التي تعلمها من خلال تمثيله للأدوار الموكلة إليهم، أو من ملاحظته لزملائه يقومون بتلك الأدوار.

4.ورشات العمل: نشاطات عملية جماعية تساهم الهدف منها تنمية الثقة بالنفس وزيادة الدافعية لأستاذ المتكون .

5.التعلم التعاوني: يتطلب هذا الأسلوب من المتكونين العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق موضوع الوحدة وان يعلم بعضهم البعض، أثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية اجتماعية ايجابية

6.العصف الذهني: أسلوب توليد الأفكار، الهدف منه تعرف المتكون على المفاهيم وتفحصها والتدقيق في جزئياتها للوصول إلى مفاهيم أو حلول إبداعية.

7.الزيارات الميدانية: يتطلب هذا الأسلوب زيارة ميدانية لأحدى المؤسسات للملاحظة وتقييم ادوار الأستاذ، التعرف على المهام الإدارية للأستاذ والتعامل مع السجلات البيداغوجية.

8.الأعمال التطبيقية: من خلال مجموعة الأعمال والتطبيقات المطلوب من إلى الأستاذ المتكون انجازها.

9.الخريطة المفاهيمية: تحليل المفاهيم وبيان العلاقة الهرمية بين تلك المفاهيم، تساعد على كيفية التعلم من خلال استخلاص المفاهيم وكلمات الربط والفصل لتحديد العلاقة بين تلك المفاهيم من قبل المتكون.

10.العروض العملية : نشاط تعليمي يقوم به المعلم لتوضيح فكرة أو قانون أو استعمال جهاز باستخدام بعض الوسائل التعليمية مثل المعينات،النماذج،الصور،الرسوم،الأفلام،التجارب العملية إلى جانب الشرح الشفوي في قاعة أو الورشة.

11.دراسة الحالة: دراسة مواقف تدريسية مفصلة وتحديد النقائص أو جوانب القصور والعمل على تصحيحها.

7- مصادر التعلم والوسائل التعليمية: مختلف المستلزمات لتنفيذ البرنامج من أجهزة ومعدات وبرمجيات ومواد، لكلا طرفي العملية التكوينية (مكون- أستاذ متكون)، نوجزها في ما يلي:

1-7- المواد المطبوعة (المستنسخة): وتشتمل على الكتب، والكتيبات، مختلف الوثائق على حسب التخصصات المكونة (محاسبة، أرشيف، سكرتارية، ..الخ)

2-7- الأشكال: الرسوم التوضيحية، والصور الفوتوغرافية، الرسوم البيانية... حسب التخصصات المعتمدة ي التكوين بالمعهد لاستخدامها من قبل الأساتذة المتكونين في تدريباتهم على عرض الدروس.

3-7- المجسمات: مثل : (الكرة الأرضية، نماذج تشغيل، التركيب ..الخ

4-7- الوسائل السمعية البصرية: مثل شاشة تلفيزيون، أشرطة فيديو، التشريحات الفلمية المطابقة للتخصصات المكونة بالمعهد.

5-7- المكتبة: تتوفر على مختلف الكتب في مجال علم النفس والبيداغوجيا، وكذا في مختلف التخصصات المكونة بالمعهد.

6-7- أجهزة الكمبيوتر: مزودة بالانترنت

7-7- ورشات العمل (المعامل): لتنفيذ بعض الدروس التطبيقية للأساتذة المتكونين.

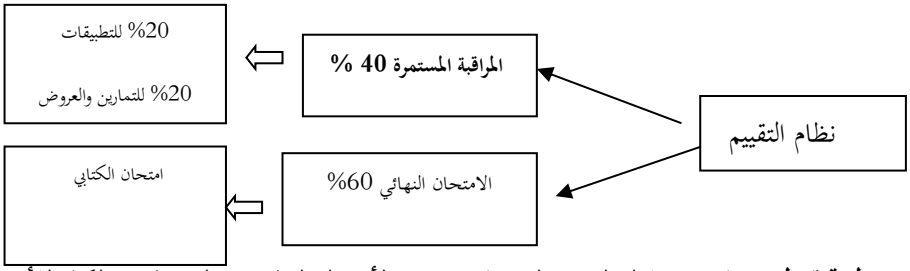
8- **أعضاء هيئة التدريس** : مجموعة الأساتذة المقترحون لتنفيذ البرنامج (تكوين المكونين) استنادا لمواصفات معينة وشروط أهمها التخصص أو الشهادة العلمية، والخبرة الميدانية. والأساتذة المقترحون موضحون في الجدول التالي:

الجدول (3) يوضح اقتراحات الأساتذة المكونون في البرنامج

الرقم	المقياس	مؤهلات المدرب
1	الكفايات التدريسية	أستاذ متخصص في البيداغوجيا
2	نظريات التعلم وتطبيقاتها	أستاذ متخصص في البيداغوجيا
3	علم النفس النمو للمراهق والراشد	أستاذ متخصص في علم النفس النمو
4	منهجية البحث	أستاذ في المنهجية (علم النفس)
5	إعداد وتحيين البرامج	استاذ متخصص في إعداد البرامج
6	امن وصيانة الأجهزة	أستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين ذو خبرة
7	تشريع وأخلاقيات المهنة	مفتش التكوين والتعليم المهنيين
8	الدليل التقني	مدير الدراسات التقنية
9	اللغة الأجنبية	أستاذ في التخصص
10	الإعلام الآلي	أستاذ في التخصص
12	التحرير الإداري	مختص في تسيير الموارد البشرية

9- التقويم والمتابعة للمتكون:

9-1- نظام التقييم : نظام التقويم مزدوج يتضمن المراقبة المستمرة في الأعمال التطبيقية وبحوث الأساتذة الموكلة إليهم والامتحانات النهائية وبالتالي



✍ **المراقبة المستمرة:**من خلال التقييم المتواصل مستوى الأعمال التطبيقية والنشاطات الموكلة للأستاذ من تمارين وبحوث وعروض يقدمها.بنسبة 40% . بمعنى علامة الأستاذ المتكون في المراقبة x 0.4.

✍ **الامتحان النهائي:** من خلال الامتحان الكتابي في نهاية التكوين بنسبة 60 % أي علامة الامتحان الكتابي x 0.6 .

*/**تقييم الأداء:** من خلا ل تقييم الأستاذ في أدائه للمهارات المتعلمة في عروض مصغرة بشبكة الملاحظة المعدة لذلك.

*/**تقييم التربص الميداني:** من خلال تقويم أدائه في المؤسسة التكوينية المتربص على أساس تصحيح دليل التربص والنشاطات المنجزة فيه :المشاهدة، المشاركة، الممارسة، التقويم.

الأرصدة في التقويم: تحدد القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التكوينية المكونة للبرنامج المقترح بثلاثين رصيدا (30) رصيدا، حيث يمثل الرصيد وحدة قياس للمواد المكونة للوحدة، وتحدد حسب الحجم الساعي الضروري لاكتساب المعارف والمؤهلات بمختلف أشكال التعليم.

لماذا اعتماد نظام الأرصدة: في بعض الحالات يتحصل الأستاذ المتكون على علامة اقل من 5 (درجة إقصاء) لكن يكون الأستاذ ناجح بفضل نظام التعويض لمختلف المواد. لذلك اقترحنا هذا النظام (برمجية حساب خاصة) لتحديد نجاح الاستاذ بجدارة بحيث:

تكتسب الوحدة التكوينية (المادة) نهائيا من طرف المتكون، إذا تحصل على كل المواد المكونة لهذه الوحدة، إذا تحصل على العلامة تساوي أو تفوق 20/10. (يقابلها اكتساب الرصيد للوحدة) بهذا الشكل يكون ناجحا يعتبر المكون ناجحا (اكتساب الرصيد هو نجاح الاستاذ)

لا يكون الإقصاء من مادة مكونة للوحدة التكوينية لم يتحصل فيها على المعدل، وإنما بعد حساب معدل العلامات المحصل عليها في المواد الأخرى المكونة لذات الوحدة. (يكون نظام التعويض فقط في الوحدات الواحدة مثل: المواد البيداغوجية تعوض بعضها البعض وباقي الوحدات كذلك). في حالة الإخفاق للمتكون، يتقدم للمشاركة في الاستدراك بالنسبة للوحدات التكوينية غير المكتسبة.

2-9- أساليب متابعة البرنامج التكويني : مختلف الإجراءات المعتمد عليها بعد تنفيذ البرنامج،

1-**اجتماع دوري:** لمناقشة واقع الأداء الفعلي والمشاكل والمعيقات لاقتراح حلول علاجية لذلك.
2-**نشرات دورية:** لتزويدهم بالمستجدات في المجال البيداغوجي، أو في العمل بصفة عامة.
3-**الاستبيانات:** لرصد المشكلات التي يواجهها الأستاذ في أداء المهام.
4-**منتدى الأستاذ:** التواصل الدائم لمتابعة الأستاذ من خلال الموقع الالكتروني من خلال طرح استفسارات حول سير العمل، وتزويدهم بمعلومات نظرية ،و تقنية بيداغوجية وبعض الحلول لمشكلاتهم وكيفية التعامل معها.
5-**الزيارات الإشرافية:** بمساعدة المفتش التقني البيداغوجي لتقويم عمل الأستاذ لتحديد سير فعالية العملية التكوينية.

10- قياس فعالية البرنامج المقترح: مدى قدرة البرنامج المقترح في إكساب الأستاذ المتكون المهارات والمعارف وسلوكات تم التخطيط لها مسبقا، وتحقق الأهداف المسطرة. اعتمدنا على أربعة أشكال لتحديد الفعالية:

10-1- الاكتساب: مدى اكتساب الأستاذ المتكون للمعارف والمهارات المقدمة له في البرنامج، ويحددها المعدل العام والرصيد المقدر 30 رصيدا لكل أستاذ متكون.

10-2- نقل الاكتساب: مستوى التطبيق ما تلقاه الأستاذ المتكون من معارف ومهارات واتجاهات على مستوى المؤسسة العامل بها.

10-3- الأثر **التدريبي"** : التعرف على مدى تحقق الأهداف، وكذا جوانب القصور والضعف في الأداء بعد فترة زمنية تقارب 3 أشهر فأكثر من خلال استبيان لرصد الأثر.

10. 4. الرضا: من خلال معرفة رضا المشارك في البرنامج على مختلف جوانب التكوين (اهداف، محتوى، مكون، تقييم.....)

وللتوضيح أكثر نعرض على سيادتكم الجدول التلخيصي التالي والمتضمن لكل الوحدات بمعاملاتها وحجمها الساعي وكذا الرصيد المقدر لكل وحدة، وأساليب التدريس المعتمدة وكذا التقويم.

البيانات :

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الوظيفة: أستاذ مكون ( ) أستاذ التكوين المهني ( ) أستاذ متخصص ( )

الاقدمية : ..... معهد التكوين البيداغوجي : بئر خادم ( ) المدية ( ) سيدي بلعباس ( )

الأبعاد	ما مدى موافقتك على توفر المعايير التالية في البرنامج المقترح؟	د رجة موافقتك				
		موافق بشدة	موافق	نوعا ما	غير موافقا	غير موافق بشدة
الاحتياجات التدريبية:	ارتبط البرنامج المقترح باحتياجات الأستاذ المتكون.					
	الاحتياجات التدريبية للأستاذ محددة بشكل صحيح في البرنامج.					
	الاحتياجات التدريبية التي أسس عليها البرنامج متنوعة (معارف- مهارات – الاتجاهات)					
الأهداف	يوجد هدف عام للبرنامج المقترح					
	يوجد أهداف تفصيلية منبثقة عن الهدف العام للبرنامج.					
	الأهداف التفصيلية تحدد معارف ومهارات تتوافق مع احتياجات الأستاذ.					
	حدد البرنامج المقترح أهداف تتسم بالوضوح					
	الأهداف المقترحة متنوعة تشمل (المعارف – المهارات – الاتجاهات)					
	تحدد الأهداف الصفات التي ستكون عليها الأستاذ في نهاية التكوين للبرنامج المقترح.					
المحتوى	يغطي المحتوى المقترح الجوانب البيداغوجية الأساسية التي يحتاجها الأستاذ المتكون.					
	يوجد انسجام بين الأهداف والمحتوى المقترح.					
	يوجد توصيف للوحدات التكوينية المقترحة في البرنامج					
	المحتوى المقترح يتناسب مع مستوى الأساتذة.					
	يوجد تغطية للجوانب النظرية والتطبيقية معا بما يلائم طبيعة كل مادة.					
	يشمل البرنامج مقاييس جديدة تتناسب مع المحتوى البيداغوجي المقترح.					
الجدولة الزمنية	الحجم الساعي المخصص للتكوين يحقق الأهداف المقترحة					
	المدة المبرمجة للتكوين البيداغوجي مناسبة.					
	المدة المقترحة للجانب النظري كافية					
	مدة التربص التطبيقي كافية.					
	يوجد خطة تفصيلية للمحتوى المقترح.					
الطرائق التكوينية	طرق التدريس المقترحة مناسبة لتحقيق اهداف البرنامج.					
	يوجد تنوع في طرق التدريس المقترحة بما يلائم المحتوى					
	طرق التدريس المقترحة حديثة (تركز على نشاط المتكون).					
الوسائل التكوينية ومصادر التعلم	مصادر التعلم في البرنامج متنوعة					
	الوسائل التعليمية (الايضاح) المقترحة تحقق أهداف البرنامج المقترح					
	الوسائل التعليمية قائمة على احدث وسائل الاتصال والتكنولوجيا.					
[illegible]	الشكل الذي اقترح به المكونين مناسب تماما.					

	التأهيل العلمي للمكونين مناسب لتنفيذ البرنامج.					
	مواصفات المكون المقترحة لتنفيذ البرنامج مناسبة في تحقيق الاهداف					
التربص التطبيقي	التربص التطبيقي مقترح بطريقة أكثر مصداقية					
	التربص التطبيقي بالشكل المقترح يساهم في ترجمة المعارف النظرية الى عملية.					
	التربص التطبيقي المقترح يساهم في الرفع من مستوى التحكم في المهارات التدريسية.					
	الاعتماد على دليل التربص التطبيقي يساعد في ضبط العملية.					
	المراحل المقترحة لتنفيذ التربص التطبيقي تضمن التطبيق الفعلي لما تعلمه المتكون.					
التقويم والمتابعة	تتنوع أشكال التقييم للمتكون(اختبارات كتابية– أدائية – التربص التطبيقي).					
	أساليب التقييم المقترحة كافية في البرنامج.					
	التقييم للأستاذ المتكون يتسم بالموضوعية .					
	يوجد نظام لمتابعة البرنامج بعد التنفيذ .					
	يخصص البرنامج المقترح استراتيجيات متابعة متنوعة.					
قياس الفعالية	يوجد نظام لتقويم فعالية البرنامج.					
	يخصص البرنامج المقترح أدوات لقياس الفعالية					
	ينوع البرنامج المقترح أدوات قياس الفعالية.					
فعالية البرنامج بصفة عامة	يلبي البرنامج المقترح الحاجات التكوينية للأستاذ المتكون لأداء المهام بكفاءة.					
	تم تصميم البرنامج المقترح بشكل جيد					
	سيكون البرنامج المقترح فعالا في تكوين الأستاذ.					
	البرنامج المقترح التزم بمعايير الجودة المتعارف عليها في البرامج.					
	سينجح البرنامج المقترح في حال تطبيقه					

في الأخير أعط تقديرا حسب مستوى الكفاءة بوضع دائرة على التقدير المناسب للمقارنة بين البرنامجين الحالي والمقترح حيث:

درجة 0 غير قادر **درجة 10 قادر تماما**

	البرنامج الحالي	**البرنامج المقترح**
أ) تحديد الاحتياجات التدريبية	109 876543210	10 9876543210
ب) الأهداف مضبوطة	10 9876543210	109876543210
ت) المحتوى دقيق	10 9876543210	10 9876543210
ث) أساليب التكوين	109 876543210	109876543210
ج) أعضاء التدريس	109 876543210	109876543210
ح) أساليب التقييم	109 876543210	109876543210
خ) مدة التكوين	109 876543210	109876543210
د) التربص التطبيقي	10 9876543210	109876543210
ذ) أساليب المتابعة	10 9876543210	109876543210
ر) أدوات تقويم البرنامج	109 876543210	109876543210
ز) البرنامج التكويني بشكل عام	10 9876543210	109876543210

الملحق رقم (22) برنامج التكوين البيداغوجي مع الحجم الساعي والمعاملات والأرصدة لكل وحدة

الملحق رقم (23) : يتضمن مجموعة الوثائق المستخرجة من البرمجية المقترحة مع البرنامج البيداغوجي.

الملحق رقم (24) :استبيان الرضا لقياس الفعالية النسخة بالفرنسية.

ANNEXE N° (22) questionnaire de satisfaction, orienté vers l'évaluation de l'efficacité

1. Comment vous sentez-vous à l'issue de la formation ?

· Je n'ai rien appris. · J'ai peu appris. · J'ai appris de manière satisfaisante. · J'ai beaucoup appris.

2. Pensez-vous que l'alternance théorie-pratique a permis une efficacité maximale ?

· Pas du tout · Partiellement · Suffisamment · Tout à fait

3. Êtes-vous satisfait des contenus proposés ?

· Pas du tout satisfait · Peu satisfait · Satisfait · Très satisfait

4. Estimez-vous que les objectifs de la formation sont ceux qui vous aideront à être plus performant dans votre travail ?

· Pas du tout · Partiellement · Suffisamment · Tout à fait

5. Êtes-vous satisfait des possibilités d'utilisation des acquis sur votre lieu de travail ?

· Pas du tout satisfait · Peu satisfait · Satisfait · Très satisfait

6. Quelle partie des acquis estimez-vous pouvoir mettre en oeuvre sur votre lieu de travail ?

· Aucune partie · Une faible partie des acquis · Une partie acceptable des acquis · Une grosse partie des acquis

7. Dans quel délai aurez-vous l'occasion de mettre les acquis en oeuvre sur votre lieu de travail ?

· Pas avant 1 an · Pas avant 3 mois · Dans les trois mois · Dans le mois qui suit la formation

8. Êtes-vous satisfait des compétences que vous avez acquises ?

· Pas du tout satisfait · Peu satisfait · Satisfait · Très satisfait.

9. Êtes-vous optimiste quant aux possibilités de transfert des compétences acquises ?

· Sceptique · Dubitatif · Confiant · Optimiste

10. Pour chaque objectif, estimez, selon vous, votre niveau de compétence?

0 = pas du tout capable
10 = tout à fait capable

	Avant la formation	Au terme de la formation
a) Planifier et gérer des projets par des objectifs	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) Développer des programmes d'activités et des plans de travail	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) Développer des plans budgétaires	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d) Évaluer le projet	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
e) Construire et manager des équipes	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

source: (**FRANÇOIS-M .G 2001**)

الملحق رقم (25) يوضح استبيان الرضا الموجه لتقويم الفعالية بعد الترجمة الى اللغة العربية.

1- كيف هو شعورك حيال تجربة التكوين:

☐ لا شيء تعلمته ☐ تعلمت القليل ☐ تعلمت لدرجة كافية ☐ تعلمت الكثير

2- تعتقد أن التناوب بين النظري والتطبيقي يسمح بكفاءة عالية:

☐ ابدا ☐ جزئيا ☐ كاف ☐ تماما

3- راض عن المحتوى المقترح للتكوين :

☐ غير راض ☐ نوعا ما ☐ راض ☐ راض جدا

4- تعتقد ان أهداف التكوين تساعدك على ان تكون اكثر كفاءة في عملك :

☐ ابد ☐ جزئيا ☐ كاف ☐ راض تماما

5-راض عن إمكانية استخدام المكتسبات في مكان عملك:

☐ غير راض ☐ نوعا ما ☐ راض ☐ راض جدا

6- ما حجم المكتسبات التي تعتقد انك يمكن ان تنفذها في مكان عملك :

☐ ولا جزء ☐ جزء ضعيف من المكتسبات ☐ جزء مقبول من المكتسبات ☐ جزء كبير

7- ما هي المدة الزمنية التي تتيح لك الفرصة بان تطبق ما تم اكتسابه في عملك :

☐ ليس قبل عام ☐ ليس قبل 3 اشهر ☐ في ثلا ث اشهر ☐ في ثلاث أشهر التي تعقب التكوين

8- راض عن الكفاءات المكتسبة :

☐ غير راض ☐ نوعا ما ☐ راض ☐ راض جدا

9- متفائل بشان احتمالات نقل الكفاءات المكتسبة :

☐ مشكك ☐ بارتياب ☐ واثق ☐ متفائل

10- لكل هدف ، أعط تقدرا حسب مستوى الكفاءة :لكل هدف،أعط تقديرا لمستوى كفاءتك .

درجة 0 = غير قادر درجة 10= قادر تماما

	قبل البرنامج	أثناء البرنامج
أ) تخطيط وإدارة المشروع بالأهداف	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ب) تطوير برنامج النشاطات / وخطة العمل	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ت) تقييم المشروع	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ث) بناء وإدارة الفرق	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

الملحق (26) يوضح استمارة التحكيم لصدق الترجمة لاستبيان الرضا الموجه لقياس الفعالية

جامعة وهران

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا.

الموضوع: صدق الترجمة

في اطار التحضير لأطروحة الدكتوراه علم النفس تخصص علم النفس التربوي بموضوع:

"اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته

"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن "

إعداد الطالبة: **إشراف:**

بوشريط نورية **أ.د. مصطفى نادية الزقاي**

استلزم من قياس فعالية البرنامج المقترح، هذا القياس يكون بمختلف الطرق وكذا مختلف الجوانب، واخترنا لقياس المستوى الثاني الرضا :

1) استبيان الرضا: لقياس رضا المتكونين حول البرنامج.

وقع اختيارنا على استبيان باللغة الفرنسية :

1- questionnaire de satisfaction, orienté vers l'évaluation de l'efficacité

: استبان الرضا الموجه لقياس الفعالية:

الاستبيان في شكله الاصلي:

1. Comment vous sentez-vous à l'issue de la formation ?

□ Je n'ai rien appris. □ J'ai peu appris. □ J'ai appris de manière satisfaisante. □ J'ai beaucoup appris.

2. Pensez-vous que l'alternance théorie-pratique a permis une efficacité maximale ?

□ Pas du tout □ Partiellement □ Suffisamment □ Tout à fait

3. Êtes-vous satisfait des contenus proposés ?

□ Pas du tout satisfait □ Peu satisfait □ Satisfait □ Très satisfait

4. Estimez-vous que les objectifs de la formation sont ceux qui vous aideront à être plus performant dans votre travail ?

□ Pas du tout □ Partiellement □ Suffisamment □ Tout à fait

5. Êtes-vous satisfait des possibilités d'utilisation des acquis sur votre lieu de travail ?

□ Pas du tout satisfait □ Peu satisfait □ Satisfait □ Très satisfait

6. Quelle partie des acquis estimez-vous pouvoir mettre en oeuvre sur votre lieu de travail ?

□ Aucune partie □ Une faible partie des acquis □ Une partie acceptable des acquis □ Une grosse partie des acquis

7. Dans quel délai aurez-vous l'occasion de mettre les acquis en oeuvre sur votre lieu de travail ?

□ Pas avant 1 an □ Pas avant 3 mois □ Dans les trois mois □ Dans le mois qui suit la formation

8. Êtes-vous satisfait des compétences que vous avez acquises ?

□ Pas du tout satisfait □ Peu satisfait □ Satisfait □ Très satisfait.

9. Êtes-vous optimiste quant aux possibilités de transfert des compétences acquises ?

□ Sceptique □ Dubitatif □ Confiant □ Optimiste

10. Pour chaque objectif, estimez, selon vous, votre niveau de compétence?

0 = pas du tout capable
10 = tout à fait capable Avant la formation Au terme de la formation

a) Planifier et gérer des projets par des objectifs 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

b) Développer des programmes d'activités 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

et des plans de travail

c) Développer des plans budgétaires 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

d) Évaluer le projet 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

e) Construire et manager des équipes 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ترجمة المقياس:

استمارة تقويم الرضا الموجه لقياس الفعالية

1- كيف هو شعورك حيال تجربة التكوين :

☐ لا شيء تعلمته ☐ تعلمت القليل ☐ تعلمت لدرجة كافية ☐ تعلمت الكثير

2- تعتقد أن التناوب بين النظري والتطبيقي يسمح بكفاءة عالية:

☐ ابدا ☐ جزئيا ☐ كاف ☐ تماما

3- راض عن المحتوى المقترح للتكوين :

☐ غير راض ☐ نوعا ما ☐ راض ☐ راض جدا

4- تعتقد ان أهداف التكوين تساعدك على ان تكون اكثر كفاءة في عملك :

☐ ابد ☐ جزئيا ☐ كاف ☐ راض تماما

5-راض عن إمكانية استخدام المكتسبات في مكان عملك:

☐ غير راض ☐ نوعا ما ☐ راض ☐ راض جدا

6- ما حجم المكتسبات التي تعتقد انك يمكن ان تنفذها في مكان عملك :

☐ ولا جزء ☐ جزء ضعيف من المكتسبات ☐ جزء مقبول من المكتسبات ☐ جزء كبير

7- ما هي المدة الزمنية التي تتيح لك الفرصة بان تطبق ما تم اكتسابه في عملك :

☐ ليس قبل عام ☐ ليس قبل 3 اشهر ☐ في ثلا ث اشهر ☐ في ثلاث أشهر التي تعقب التكوين

8- راض عن الكفاءات المكتسبة :

☐ غير راض ☐ نوعا ما ☐ راض ☐ راض جدا

9- متفائل بشان احتمالات نقل الكفاءات المكتسبة :

☐ مشكك ☐ بارتياب ☐ واثق ☐ متفائل

10- لكل هدف،أعط تقديرا لمستوى كفاءتك .

درجة 0 = غير قادر

درجة 10= قادر تماما

	قبل البرنامج	أثناء البرنامج
ك) تخطيط وإدارة المشروع بالأهداف	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ل) تطوير برنامج النشاطات / وخطة العمل	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
م) تقييم المشروع	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ن) بناء وإدارة الفرق	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

جدول صدق الترجمة للمقياس الثاني :

الفقرة من المصدر	ترجمة الفقرة		الترجمة البديلة لكل فقرة	ملاحظة أو تعديل
	صحيحة	تعديل		
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

ملاحظات :

.....

.....

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم (27): يوضح مقياس شروط نقل الاكتساب في صورته الأصلية

QUESTIONNAIRE SUR LES CONDITIONS DE TRANSFERT

Nom / Prénom : Formation : Date :

L'objectif du questionnaire est d'identifier les éléments qui ont favorisé ou empêché l'utilisation de la formation sur le poste de

Travail

Quel bilan je fais par rapport à la tâche sur laquelle j'ai été formé ET que l'on me demande d'accomplir dans mon travail ? 0 : Pas d'accord – 1 : Plutôt en désaccord – 2 : Plutôt d'accord – 3 : Tout à fait d'accord					**Commentaires**
1. J'ai à ma disposition tous les outils de travail nécessaires pour accomplir cette tâche	0	1	2	3	
2. Pendant et après la formation, j'ai accepté d'acquérir et/ou de modifier mes habitudes	0	1	2	3	
3. J'ai assez de temps pour accomplir cette tâche	0	1	2	3	
4. J'ai des commentaires sur mes comportements et mes résultats (positifs quand le travail est bien fait, négatifs quand il y a des améliorations à apporter)	0	1	2	3	
5. J'ai été informé de mes responsabilités et des résultats attendus pour accomplir cette tâche	0	1	2	3	
6. Je vois les inconvénients de mal accomplir cette tâche	0	1	2	3	
7. J'ai le support nécessaire pour accomplir cette tâche (collègues, superviseur, maintenance, etc.)	0	1	2	3	
8. J'ai pu accomplir plusieurs fois cette tâche	0	1	2	3	
9. Faire l'inverse de ce qui est demandé n'est pas accepté	0	1	2	3	
10. J'ai toute la documentation nécessaire pour accomplir cette tâche selon les attentes	0	1	2	3	
11. J'avais ce qu'il faut pour suivre cette formation et accomplir cette tâche (qualification, formation de base, capacité physique,…)	0	1	2	3	
12. Je considère que le climat de travail dans l'équipe est favorable pour accomplir cette tâche	0	1	2	3	
13. Je peux accomplir cette tâche sans être dérangé (pas d'interférence, pas de conflits de priorité avec d'autres tâches)	0	1	2	3	

14. Je peux m'améliorer à la suite de mes erreurs puisqu'on m'encourage à les corriger moi-même	0	1	2	3	
15. Je trouve que cette tâche est simple à exécuter (elle n'est pas exagérément compliquée)	0	1	2	3	
16. Je vois l'intérêt de bien accomplir cette tâche	0	1	2	3	
17. L'aménagement de mon environnement de travail m'aide à accomplir cette tâche (température, calme,…)	0	1	2	3	
18. La procédure disponible m'aide à accomplir cette tâche	0	1	2	3	
19. On m'a expliqué pourquoi on faisait cette tâche (ou pourquoi on faisait ce changement)	0	1	2	3	
20. J'ai reçu une formation théorique adéquate (nécessaire et suffisante) pour comprendre cette tâche	0	1	2	3	
21. J'ai reçu une formation pratique adéquate (nécessaire et suffisante) pour accomplir cette tâche	0	1	2	3	

Diane. P, 2006 : 67

الملحق رقم (28) يوضح استبيان شروط نقل الاكتساب المترجم الى اللغة العربية

الغرض من الاستبيان تحديد العناصر التي تعزز أو تعرقل استخدام التكوين في منصب العمل.

ما تقييمك فيما يتعلق بالمهمة التي تكونت فيها، و ما يتطلبه انجاز العمل.

0 : غير موافق / 1: غير موافق إلى حد ما / 2: موافق إلى حد ما / 3 : موافق بشدة

	البنود	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	موافق إلى حد ما	موافق بشدة
1	لدي جميع الأدوات اللازمة تحت تصرفي لإنجاز هذه المهمة				
2	أثناء وبعد التدريب، وافقت على اكتساب و/أو تغيير عاداتي				
3	لدي ما يكفي من الوقت لإنجاز هذه المهمة				
4	لدي ملاحظات على سلوكاتي ونتائجي (ايجابية في حال انجاز المهمة ، سلبية في حالة ما تتطلب تحسين)				
5	تم اعلامي بمسؤولياتي والنتائج المنتظرة لانجاز هذه المهمة.				
6	أرى العيوب في حالة انجاز المهمة بأسلوب غير صحيح.				
7	لدي الدعم اللازم لانجاز هذه المهمة (الزملاء، المشرف، الصيانة،...الخ)				
8	تمكنت من انجاز المهمة عدة مرات				
9	القيام بعكس بما هو مطلوب غير مقبول				
10	لدي كل الوثائق الأزمة لانجاز المهمة كما هو متوقع.				
11	كان لدي ما يلزم لمتابعة هذا التكوين وهذه المهمة (التأهيل، التكوين القاعدي، القدرة الجسدية)				
12	اعتقد أن جو العمل في فريق ملائم لانجاز هذه المهمة				
13	يمكنني انجاز هذه المهمة دون أي انزعاج (لا تداخل ، لا تضارب لأولويات مع مهام أخرى)				
14	تبعا لأخطائي يمكنني التحسن مادام تشجيعي على تصحيحها بنفسي				
15	أجد أن هذه المهمة بسيطة التنفيذ (ليست معقدة)				
16	أرى من الضروري انجاز هذه المهمة بالشكل الصحيح				
17	تطوير بيئة عملي تساعدني لانجاز هذه المهمة (درجة الحرارة، الهدوء)				
18	الإجراء المتاح ساعدني في انجاز المهمة				
19	اوضحوا لما هذا التكوين				
20	تلقبت تكوين نظري ملائم (اللازم والكافي) لفهم هذه المهمة				
21	تلقيت تكوين تطبيقي ملائم (اللازم والكافي) لفهم هذه المهمة				

الملحق رقم (29) يوضح نموذج التحكيم لصدق الترجمة لمقياس شروط نقل الاكتساب

إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه علم النفس تخصص علم النفس التربوي بموضوع:

اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته

"دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن "

إعداد الطالبة: **إشراف:**

بوشريط نورية **أ.د. مصطفى نادية الزقاي**

لقياس فعالية برنامج مقترح، تطلب اقتراح مجموعة من الادوات بمختلف المستويات (الاكتساب، الرضا، نقل الاكتساب ، والاثر) ، لتحقيق ذلك استعنا باستبيان نقل الاكتساب الاصلي باللغة الفرنسية وعمدنا الى ترجمته.

نظرا لخبرتكم في هذا المجال، نرجو من سيادتكم التاكد من صدق الترجمة للاستبيان.

1) نقل الاكتساب (التحويل) بمعنى تحويل ما اكتسبه المتكون في التكوين الى الجانب المهني في اداء الوظيفة.

QUESTIONNAIRE SUR LES CONDITIONS DE TRANSFERT –2

استبيان شروط نقل الاكتساب :

1) الاستبيان بهدف جمع المعلومات من الموظفين المتكونين من خلال :
- **ملاحظاتهم حول الوسائل المقدمة في بيئة العمل بالنسبة لهم لتوظيفها ما اكتسبوه في التكوين.**
- **مسارات التحسين وفقا لشروط التحويل.**

2) الاستبيان وثيقة معيارية (يستخدم في أي تكوين) يتكون من 21 فقرة:
- **18 فقرة تستهدف تقويم شروط التحويل.**
- **3 فقرات تتعلق بالتكوين من خلال رأي الموظف المتدرب لأول مرة وتتضمن 3 فقرات (11 – 20 – 21).**

توزيع 21 فقرة كان على خمسة أبعاد على النحو التالي:

7- تنظيم العمل: لبحث تكرار تحقيق هذه المهمة، الوقت اللازم لإكمال المهام التداخل بين المهمة ومهام أخرى، إدراك العاملين للنتائج الايجابية والسلبية في حال العمل الجيد او السيئ لهذه المهمة، مستوى التعقيد لهذه المهمة. الفقرات التي تنمي للمحور هي (8 – 3 – 13 – 6 – 16 – 15)

8- الوسائل المادية المتاحة للموظفين لتنفيذ المهمة : الأساليب، والإجراءات و الوثائق والأدوات، المعدات، المواد، البيئة) والأسئلة التي تقيس المحور هي: (18– 10– 1– 17).

9- الموارد البشرية (الزملاء – الدعم التقني): لبحث الدعم المناسب المتاح لأداء هذه المهمة وأسئلة المحور (7 – 14)

10- الإدارة (الإشراف): مناخ العمل توضيح الأداء اللازم والمسؤوليات، الجودة ، اتساق التغذية الراجعة. وأسئلة المحور هي: (4 – 5 – 9 – 12).

11- إدارة التغيير: الاتصال لتبرير التكوين (أسباب التغيير..الخ) وقبول هذه التغيرات من قبل الموظفين. أسئلة المحور هي (2– 19).

قمنا بترجمة المقياس، مما تطلب منا التأكد من صدق الترجمة، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في المجال نرجو من سيادتكم التكرم والنظر فيما تم ترجمته وإبداء رأيكم في ذلك، وكذا إفادتنا في حال وجود تعليقات أو ملاحظات.

سنزودكم بالمقياس في شكله الأصلي، ثم جدول الترجمة به كل فقرة أصلية يقابلها ترجمة لهذه الفقرة.

شكرا على تعاونـــــــــــــــكم معنا

المقياس المترجم :

الغرض من الاستبيان تحديد العناصر التي تعزز أو تعرقل استخدام التكوين في منصب العمل.

الجنس : التكوين : التاريخ :

ما تقييمك فيما يتعلق بالمهمة التي تكونت فيها، و ما يتطلبه انجاز العمل.

0 : غير موافق / 1: غير موافق إلى حد ما / 2: موافق إلى حد ما / 3 : موافق بشدة

	الفقرة من المصدر	الترجمة إلى اللغة العربية	ملاحظة أو تعديل
1	J'ai à ma disposition tous les outils de travail nécessaires pour cette tâche accomplir	لدي جميع الأدوات اللازمة تحت تصرفي لإنجاز هذه المهمة	
2	Pendant et après la formation, j'ai accepté d'acquérir et/ou de mes habitudes modifier	أثناء وبعد التدريب، وافقت على اكتساب و/أو تغيير عاداتي	
3	J'ai assez de temps pour accomplir cette tâche	لدي ما يكفي من الوقت لإنجاز هذه المهمة	
4	J'ai des commentaires sur mes comportements et mes résultats (positifs quand le travail est bien fait, négatifs quand il y a des améliorations à apporter)	لدي ملاحظات على سلوكاتي ونتائجي (ايجابية في حال انجاز المهمة ، سلبية في حالة ما تتطلب تحسين)	
5	J'ai été informé de mes responsabilités et des résultats accomplir cette tâche attendus pour	تم اعلامي بمسؤولياتي والنتائج المنتظرة لانجاز هذه المهمة.	

6	Je vois les inconvénients de mal accomplir cette tâche	أرى العيوب في حالة انجاز المهمة بأسلوب غير صحيح.	
7	J'ai le support nécessaire pour accomplir cette tâche (collègues, superviseur, maintenance, etc.)	لدي الدعم اللازم لانجاز هذه المهمة (الزملاء، المشرف، الصيانة،...الخ)	
8	J'ai pu accomplir plusieurs fois cette tâche.	تمكنت من انجاز المهمة عدة مرات	
9	Faire l'inverse de ce qui est demandé n'est pas accepté	القيام بعكس بما هو مطلوب غير مقبول	
10	J'ai toute la documentation nécessaire pour accomplir cette les attentes tâche selon	لدي كل الوثائق الأزمة لانجاز المهمة كما هو متوقع.	
11	J'avais ce qu'il faut pour suivre cette formation et accomplir cette tâche (qualification, formation de base, capacité physique,…)	كان لدي ما يلزم لمتابعة هذا التكوين وهذه المهمة (التأهيل، التكوين القاعدي، القدرة الجسدية)	
12	Je considère que le climat de travail dans l'équipe est favorable pour accomplir cette tâche	اعتقد أن جو العمل في فريق ملائم لانجاز هذه المهمة	
13	Je peux accomplir cette tâche sans être dérangé (pas d'interférence, pas de conflits de priorité avec d'autres tâches)	يمكنني انجاز هذه المهمة دون أي انزعاج (لا تداخل ، لا تضارب لأولويات مع مهام أخرى)	
14	Je peux m'améliorer à la suite de mes erreurs puisqu'on m'encourage les corriger moi-même à	تبعا لأخطائي يمكنني التحسن مادام تشجيعي على تصحيحها بنفسي	
15	Je trouve que cette tâche est simple à exécuter (elle n'est pas exagérément compliquée)	أجد أن هذه المهمة بسيطة التنفيذ (ليست معقدة)	
16	Je vois l'intérêt de bien accomplir cette tâche	أرى من الضروري انجاز هذه المهمة بالشكل الصحيح	
17	L'aménagement de mon environnement de travail m'aide à cette tâche accomplir (température, calme,…)	تطوير بيئة عملي تساعدني لانجاز هذه المهمة (درجة الحرارة، الهدوء)	
18	La procédure disponible m'aide à accomplir cette tâche	الإجراء المتاح ساعدني في انجاز المهمة	

19	On m'a expliqué pourquoi on faisait cette tâche (ou pourquoi on changement) faisait ce	اوضحوا لما هذا التكوين	
20	J'ai reçu une formation théorique adéquate (nécessaire et suffisante) comprendre cette tâche pour	تلقبت تكوين نظري ملائم اللازم والكافي) لفهم هذه المهمة	
21	J'ai reçu une formation pratique adéquate (nécessaire et suffisante) accomplir cette tâche pour	تلقيت تكوين تطبيقي ملائم اللازم والكافي) لفهم هذه المهمة	

الملحق رقم (30) يوضح استبيان شروط نقل الاكتساب بعد التحكيم

الغرض من الاستبيان تحديد العناصر التي تعزز أو تعرقل استخدام التكوين في منصب العمل.

الجنس : التكوين : التاريخ :

ما تقييمك فيما يتعلق بالمهمة التي تكونت فيها، و ما يتطلبه انجاز العمل.

0 : غير موافق / 1: غير موافق إلى حد ما / 2: موافق إلى حد ما / 3 : موافق بشدة

	الفقرات	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	موافق إلى حد ما	موافق بشدة
1	لدي تحت تصرفي جميع الأدوات اللازمة لإنجاز هذه المهمة				
2	أثناء وبعد التدريب، وافقت على اكتساب و–أو تغيير عاداتي				
3	لدي ما يكفي من الوقت لإنجاز هذه المهمة				
4	لدي ملاحظات على سلوكاتي ونتائجي (ايجابية في حال انجاز المهمة ، سلبية في حال يوجد تحسين)				
5	أُبلغت بمسؤولياتي والنتائج المنتظرة لانجاز هذه المهمة.				
6	أرى العيوب في حالة انجاز المهمة خطا				
7	أجد الدعم الضروري لانجاز هذه المهمة (الزملاء، و المشرف، والصيانة..الخ)				
8	أنجزت هذه المهمة عدة مرات.				
9	القيام بعكس بما هو مطلوب غير مقبول				
10	لدي كل الوثائق الأزمة لانجاز المهمة كما هو متوقع.				
11	كان لدي ما يلزم لمتابعة هذا التكوين وهذه المهمة (التأهيل، التكوين القاعدي، القدرة الجسدية)				
12	اعتقد أن جو العمل في فريق مناسب ملائم لانجاز هذه المهمة				
13	يمكنني انجاز هذه المهمة دون أي انزعاج (لا تداخل ، لا صراعات لأولويات مع مهام أخرى)				
14	يمكنني التحسن بمتابعة أخطائي لأنها تشجعني على تصحيحها				
15	أجد أن هذه المهمة سهلة التنفيذ (ليست معقدة)				
16	أرى انه ضروري انجاز هذه المهمة بالشكل الصحيح				
17	تهيئة البيئة التي اعمل فيها تساعدني على انجاز المهمة (درجة الحرارة، الهدوء)				
18	الإجراء المتاح ساعدني في انجاز المهمة				
19	لقد تم توضيح لماذا يقومون بهذه المهمة (أو لماذا قاموا بهذا التغيير)				
20	تلقيت التكوين نظريا ملائما				
21	تلقيت تكوينا تطبيقيا (ميدانيا) ملائما				

الملحق رقم (31) يوضح استبيان شروط نقل الاكتساب في شكله النهائي

الغرض من الاستبيان تحديد العناصر التي تعزز أو تعرقل استخدام التكوين في منصب العمل.

الجنس : التكوين : التاريخ :

ما تقييمك فيما يتعلق بالمهمة التي تكونت فيها، و ما يتطلبه انجاز العمل.

0 : غير موافق / 1: غير موافق إلى حد ما / 2: موافق إلى حد ما / 3 : موافق بشدة

	الفقرات	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	موافق إلى حد ما	موافق بشدة
1	أثناء وبعد التدريب، وافقت على اكتساب و–أو تغيير عاداتي				
2	لدي ملاحظات على سلوكاتي ونتائجي (ايجابية في حال انجاز المهمة ، سلبية في حال يوجد تحسين)				
3	أُبلغت بمسؤولياتي والنتائج المنتظرة لانجاز هذه المهمة.				
4	أجد الدعم الضروري لانجاز هذه المهمة (الزملاء، و المشرف، والصيانة..الخ)				
5	أنجزت هذه المهمة عدة مرات.				
6	القيام بعكس بما هو مطلوب غير مقبول				
7	لدي كل الوثائق الأزمة لانجاز المهمة كما هو متوقع.				
8	اعتقد أن جو العمل في فريق مناسب ملائم لانجاز هذه المهمة				
9	يمكنني انجاز هذه المهمة دون أي انزعاج (لا تداخل ، لا صراعات لأولويات مع مهام أخرى)				
10	يمكنني التحسن بمتابعة أخطائي لأنها تشجعني على تصحيحها				
11	أجد أن هذه المهمة سهلة التنفيذ (ليست معقدة)				
12	أرى انه ضروري انجاز هذه المهمة بالشكل الصحيح				
13	تهيئة البيئة التي اعمل فيها تساعدني على انجاز المهمة (درجة الحرارة، الهدوء)				
14	الإجراء المتاح ساعدني في انجاز المهمة				
15	لقد تم توضيح لماذا يقومون بهذه المهمة (أو لماذا قاموا بهذا التغيير)				
16	كان لدي ما يلزم لمتابعة هذا التكوين وهذه المهمة (التأهيل، التكوين القاعدي، القدرة الجسدية)				
17	تلقيت التكوين نظريا ملائما				
18	تلقيت تكوينا تطبيقيا (ميدانيا) ملائما				

الملحق رقم (32) يوضح الشكل الاولي لاستبيان الاثر لقياس فعالية البرنامج

الأبعاد	الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الأثر على الأداء	1	ارتبط برنامج التكوين بمجال عملي					
	2	انعكست مشاركتي في البرنامج على التطبيق في العمل					
	3	تطورت معارفي ومعلومات الوظيفية نتيجة التكوين					
	4	ساعدت مشاركتي في البرنامج على تحسين أدائي الوظيفي					
	5	ساعدني البرنامج على الابتكار والتجديد في مجال عملي					
	6	تعرفت من خلال البرنامج التشريعات والقوانين الخاصة بالعمل					
	7	ساعدني البرنامج على اكتساب المهارات في اداء الوظيفية					
	8	ساهم البرنامج التكويني في تلبية احتياجاتي المهنية					
	9	تطورت مهارتي نتيجة البرنامج التكويني					
	10	يصعب علي تنفيذ ما تعلمته في العمل					
	11	أتاح لي البرنامج فرصة مواجهة أي مشكلة تواجهني في أداء عملي					
	12	عزز البرنامج المهارات المهنية اللازمة للقيام بالعمل بدقة وفعالية					
	13	يمكنني تطبيق ما تدربت عليه بكل سهولة في العمل					
الرضا	14	اشعر بالرضا عن المحتوى المقدم في البرنامج التكويني.					
	15	اشعر بالرضا عن الأساليب التي قدم بها المحتوى					
	16	اشعر برضا عن الطريقة التي يتم بها تقييم التدريب					
	17	اشعر بالرضا عن الوسائل التعليمية المعتمد عليها في التكوين					
	18	اشعر بالرضا عن أساليب المتابعة بعد التدريب					
	19	اشعر بالرضا عن المكونين المنفذين للبرنامج					
	20	اشعر بالرضا عن الجدولة الزمنية للبرنامج					
	21	اشعر بالرضا عن شكل تقسيم الوحدات التكوينية للبرنامج					
	22	اشعر بالرضا الكامل عن البرنامج المقدم لي					
الأثر على السلوك	23	ساهم البرنامج في تحسين اتجاهاتي نحو الوظيفة					
	24	ساعد البرنامج في تحسين علاقاتي مع زملائي					
	25	سمح البرنامج التكويني في تشكيل فريق عمل منضبط و منسجم					
	26	يمكنني نقل المعرفة المتلقاة في البرنامج إلى زملائي					
	27	اصقل البرنامج التكويني مهارات العمل الجماعي للمشاركين					
	28	صرت أكثر تحفيزا للعمل في المؤسسة					
	29	أدى البرنامج إلى تنمية شبكة علاقاتي المهنية					
	30	تغيرت تصوراتي لطبيعة العمل بالمؤسسة بعد مشاركتي في البرنامج					
	31	اخطط لحضور دورات تكوينية أخرى للرفع من مستوى الأداء					
	32	سأعمل بكل الإرشادات الموجهة لي في البرنامج					

الملحق رقم (33) : يوضح نموذج التحكيم لاستبيان الاثر الموجه لقياس فعالية للبرنامج

الطالبة : بوشريط نورية

الإشراف: ا.د يوب نادية مصطفى الزقاي

السيد: .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع : تحكيم استبيان الأثر التدريبي

في إطار التحضير لشهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي بعنوان:

اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته.

تحتاج لقياس الفعالية للبرنامج المقترح الى تحديد احد أشكالها والمتمثل في الأثر التدريبي ، لذلك قمنا ببناء أداة لقياس الأثر التدريبي تتفق والأهداف المصاغة في البرنامج المقترح.

يتكون الاستبيان من ثلاث أبعاد تمثلت في :

- الأثر على الأداء: يضم 13 مؤشرا
- الأثر على السلوك: يضم 10 مؤشرات
- الرضا: يضم 9 مؤشرات

التعريف الإجرائي للأثر التدريبي: هو التغير الذي يحدث على مستوى الأداء ، و السلوك ،و كذلك في الرضا من خلال استجابات الأساتذة المتكونين على الأداة المعدة لهذا الغرض، على أساس الموافقة بإحداث البرنامج التكويني الذي تلقاه الاستاذ الأثر في المجالات الثلاث (أداء – سلوك – رضا) من عدم إحداثه الأثر في مجال عملهم.

نقدم لكم أستاذي الكريم الأداة في شكلها الأولي متضمنة الفقرات وأبعادها:

الأبعاد	الرقم	الفقرات	تقيس	لا تقيس	واضحة	غير واضحة
الأثر على	1	ارتبط برنامج التكوين بمجال عملي				
الأداء	2	انعكست مشاركتي في البرنامج على التطبيق في العمل				
	3	تطورت معارفي ومعلومات الوظيفية نتيجة التكوين				
	4	ساعدت مشاركتي في البرنامج على تحسين ادائي الوظيفي				
	5	ساعدني البرنامج على الابتكار والتجديد في مجال عملي				
	6	تعرفت من خلال البرنامج التشريعات والقوانين الخاصة بالعمل				
	7	ساعدني البرنامج على اكتساب المهارات في اداء الوظيفية				
	8	ساهم البرنامج التكويني في تلبية احتياجاتي المهنية				
	9	تطورت مهارتي نتيجة البرنامج التكويني				
	10	يصعب علي تنفيذ ما تعلمته في العمل				
	11	أتاح لي البرنامج فرصة مواجهة أي مشكلة تواجهني في أداء عملي				
	12	عزز البرنامج المهارات المهنية اللازمة للقيام بالعمل بالشكل الصحيح				
	13	يمكنني تطبيق ما تدربت عليه بكل سهولة في العمل				
الرضا	14	اشعر بالرضا عن المحتوى المقدم في البرنامج التكويني.				
	15	اشعر بالرضا عن الأساليب التي قدم بها المحتوى				
	16	اشعر برضا عن الطريقة التي يتم بها تقييم التدريب				
	17	اشعر بالرضا عن الوسائل التعليمية المعتمد عليها في التكوين				
	18	اشعر بالرضا عن أساليب المتابعة بعد التدريب				
	19	اشعر بالرضا عن المكونين المنفذين للبرنامج				
	20	اشعر بالرضا عن الجدولة الزمنية للبرنامج				
	21	اشعر بالرضا عن شكل تقسيم الوحدات التكوينية للبرنامج				
	22	اشعر بالرضا الكامل عن البرنامج المقدم لي				
الأثر على	23	ساهم البرنامج في تحسين اتجاهاتي نحو الوظيفة				
السلوك	24	ساعد البرنامج في تحسين علاقاتي مع زملائي				
	25	ساهم البرنامج في نشر ثقافة التنمية المهنية المستمرة				
	26	يمكنني نقل المعرفة المتلقاة في البرنامج إلى زملائي				
	27	اصقل البرنامج التكويني مهارات العمل الجماعي للمشاركين				
	28	صرت أكثر تحفيزا للعمل في المؤسسة				
	29	أدى البرنامج إلى تنمية شبكة علاقاتي المهنية				
	30	تغيرت نظرتي لطبيعة العمل بالقطاع بعد مشاركتي في البرنامج				
	31	اخطط لحضور دورات تكوينية أخرى للرفع من مستوى الأداء				
	32	سأعمل بكل الإرشادات الموجهة لي في البرنامج				

التعليمة:

الأستاذ الكريم....الأستاذة الكريمة تحية طيبة وبعد...

باعتبارك تلقيت التكوين البيداغوجي التحضيري على مستوى معهد تكوين المكونين، ورغبة منا في تحديد الأثر التدريبي للبرنامج البيداغوجي ، بغرض تحسين ما تم إدراجه والارتقاء بمستوى الأداء، واقتراح برنامج يتمتع بالفعالية.

لذلك يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبيان، والإجابة على كل الفقرات بوضع على (X) أمام الدرجة التي تعبر عن موافقتكم بكل موضوعية وصدق، هي تعبر عن رأيكم فقط لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، كما أنها ستحاط بالسرية لا يطلع عليها إلا الباحث.

البيانات الشخصية :

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الرتبة: PSEP1 ( ) PSEP2 ( ) PEP ( )

الاقدمية بعد التكوين البيداغوجي : .....

عناصر التحكيم:

1- عدد الفقرات:

عدد الفقرات	غير كاف	كاف	**اقتراح**
32			

2- وضوح الفقرات:

وضوح الفقرات	غير واضحة	واضحة	واضحة تماما	التعديل

3- لغة الفقرات:

لغة الفقرات	**غير مناسبة**	**مناسبة**	**اقتراح**

4- الأبعاد :

الأبعاد	غير مناسبة	مناسبة	اقتراح

13- البدائل:

البدائل	غير مناسبة	مناسبة	مناسبة جدا	التعديل
موافق بشدة				
موافق				
نوعا ما				
غير موافق				
غير موافق بشدة				

6- عدد البدائل:

عدد البدائل	غير كاف	كاف نسبيا	كاف جدا	اقتراح
5				

7- التعليمة

	غير مناسبة	مناسبة	اقتراح
التعليمة			

بيانات خاصة بالمحكم:

* المحكم: _____

* التخصص: _____

* الدرجة العلمي _____

وشكرا على تعاونكم معنا.

الملحق رقم (34) يوضح استبيان الاثر التدريبي في شكله النهائي

الأستاذ الكريم....الأستاذة الكريمة تحية طيبة وبعد...

باعتبارك تلقيت التكوين البيداغوجي التحضيري على مستوى معهد تكوين المكونين، ورغبة منا في تحديد الأثر التدريبي للبرنامج البيداغوجي ، بغرض تحسين ما تم إدراجه والارتقاء بمستوى الأداء، واقتراح برنامج يتمتع بالفعالية.

لذلك يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبيان، والإجابة على كل الفقرات بوضع على (X) أمام الدرجة التي تعبر عن موافقتكم بكل موضوعية وصدق، هي تعبر عن رأيكم فقط لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، كما أنها ستحاط بالسرية لا يطلع عليها إلا الباحث.

البيانات الشخصية :

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

الرتبة: PSEP1 ( ) PSEP2 ( ) PEP ( )

الاقدمية: .....

الأبعاد	الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	نوعا ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الأثر على الأداء	1	ارتبط برنامج التكوين بمجال عملي					
	2	تطورت معارفي ومعلومات الوظيفية نتيجة التكوين					
	3	ساعدت مشاركتي في البرنامج على تحسين ادائي الوظيفي					
	4	ساعدني البرنامج على الابتكار والتجديد في مجال عملي					
	5	اصبحت على دراية بالقوانين الخاصة بعملي					
	6	ساعدني البرنامج على اكتساب المهارات في اداء الوظيفية					
	7	ساهم البرنامج التكويني في تلبية احتياجاتي المهنية					
	8	أتاح لي البرنامج فرصة مواجهة أي مشكلة تواجهني في أداء عملي					
	9	عزز البرنامج المهارات المهنية اللازمة للقيام بالعمل بالشكل الصحيح					
	10	يمكنني تطبيق ما تدربت عليه بكل سهولة في العمل					
الرضا	11	اشعر بالرضا عن الأساليب التي قدم بها المحتوى					
	12	اشعر برضا عن الطريقة التي يتم بها تقييم التدريب					
	13	اشعر بالرضا عن الوسائل التعليمية المعتمد عليها في التكوين					
	14	اشعر بالرضا عن المكونين المنفذين للبرنامج					

	15	اشعر بالرضا عن الجدولة الزمنية للبرنامج						
	16	اشعر بالرضا الكامل عن البرنامج المقدم لي						
الأثر على السلوك	17	ساعد البرنامج في تحسين علاقاتي مع زملائي						
	18	مكني البرنامج من العمل ضمن فريق منسجم						
	19	يمكنني نقل المعرفة المتلقاة في البرنامج إلى زملائي						
	20	أدى البرنامج إلى تنمية شبكة علاقاتي المهنية						
	21	تغيرت نظرتي لطبيعة العمل بالمؤسسة بعد مشاركتي في البرنامج						
	22	سأعمل بكل الإرشادات الموجهة لي في البرنامج						

الملحق رقم (35) يوضح استمارة تحكيم البرنامج البيداغوجي المقترح

جامعة وهران

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

استمارة التحكيم

في إطار دراسة اطروحة الدكتوراه الموسومة بـ:

اقتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعلية-

دراسة ميدانية على عينة من اساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن

إعداد : بوشريط نورية الإشراف : أ/د: مصطفى نادية الزقاي

تم تصميم البرنامج البيداغوجي وفق خطوات منطقية علمية ابتداء من

1- تحديد الاحتياجات التدريبية
2- تحديد الأهداف التكوينية
3- تحديد محتوى البرنامج التكويني
4- تقييم البرنامج التكويني
5- أساليب المتابعة للبرنامج التكويني.

الخطوات المذكورة موضحة بالتفصيل في دليل تصميم البرنامج.

نرجو ا ن سيادتكم المحترمة تحكيم البرنامج من مختلف الخطوات وابداء رايكم حول صلاحية البرنامج التكويني لمباشرة تطبيقه، وافادتنا باقتراحاتكم المفيدة في تطوير هذا التصميم.

شكرا لكم على تعاونكم معنا

- بيانات خاصة بالمحكم:

المحكم	
التخصص	
الدرجة العلمية	

EVALUATION GLOBALE

.....

.....

.....

.....

.....

لتسهيل عملية التحكيم سنزود حضرتكم بتساؤلات الدراسة والمفاهيم الاجرائية :

أولا: تساؤلا الدراسة

14- ما تقدير درجة توافر معايير التقويم في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني سنحضري عبد الحفيظ بسيدي بلعباس؟

15- ما مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب (أستاذ التكوين المهني PFEP، وأستاذ متخصص في التكوين المهني 1 و 2 - PSFEP 1 / 2)

16- ما الاحتياجات التدريبية البيداغوجية لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين حسب تصورات الأساتذة المتكونين ؟

17- ما البرنامج التكويني البيداغوجي التحضيري المقترح لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين.

18- ما مستوى فعالية البرنامج البيداغوجي المقترح لتكوين أساتذة التكوين والتعليم المهنيين من وجهة نظر أساتذة التكوين والتعليم المهنيين (مكوني المكونين، المكونين) ؟

ثانيا المفاهيم الإجرائية: ورد في الدراسة عدد من المصطلحات يمكن تعريفها إجرائيا كما يلي:

1 معايير التقويم للتكوين البيداغوجي: التقدير اللفظي بدرجة كبيرة او كبيرة جدا لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين حول درجة توفر معايير التقويم في برامج التكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين والمحدد بنسبة 73.33% فأكثر على جملة المؤشرات لمكونات البرنامج و المضبوطة في ثلاثة عشر (13) معيارا (رسالة ورؤية معهد التكوين، و الأهداف البرنامج التكويني وتلبية البرنامج لاحتياجات الأستاذ المتكون، و المحتوي و هيكلة البرنامج، و طرائق التكوين، و تقنيات التعلم الحديثة، و تقويم الأستاذ المتكون، و الهيئة التدريسية و المنشات، و التربية العملية، و تقويم برنامج التكوين البيداغوجي، و التنمية المهنية لمكوني المكونين) على أساس أن هذه المؤشرات محققة أو غير محققة أو نوعا ما في العناصر المكونة للبرامج الحالية في التكوين البيداغوجي والتي تعكس نقاط القوة والضعف في حال تحققها او عدم تحققها.

2. **أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين** : هي الدرجة التي تعكس مهارات التدريس لاستاذ التكوين والتعليم المهنيين والمحددة من خلال شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية المتضمنة 38 فقرة تندرج ضمن اربعة ابعاد (كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التفاعل الصفي، وكفاية التقويم) ، والمحددة كذلك من خلال درجة الاختبار البيداغوجي من اصل 20 المدرج في تقرير تثبيت الاستاذ والمكون من خمسة عناصر للتنقيط (التنشيط، والكفاءات والقدرات المهنية، و سيرورة الدرس، والمراقبات- التقييمات، و التحضير للحصة التعليمية).

3. **الاحتياجات التدريبية:** يقصد بها في الدراسة كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يبدي أساتذة التكوين والتعليم المهنيين أنهم بحاجة اليها بدرجة كبيرة جدا و درجة كبيرة والمحددة بنسبة 68% من مجموع استجابات افراد العينة على اساس بطاقة الاحتياجات المكونة من 27 مؤشرا تندرج تحت ثلاث أبعاد (البعد المعرفي، والبعد المهاري، وبعد تنمية الاتجاهات).

5. **تعريف البرنامج التكويني البيداغوجي المقترح:**

مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يكتسبها أستاذ التكوين والتعليم المهنيين بعد التعرض للبرنامج المصمم على اساس الكفايات في شكل خمس وحدات تكوينية ، البيداغوجية تركز فهمم بيئة التعلم وتطبيقيات نظريات التعلم في الوسط التربوي، وكذا الفهم والاضطلاع بمهام الأستاذ من خلال أربع كفايات، كفاية التخطيط، والتنفيذ و التفاعل الصفي والتقويم، والوحدات الاستكشافية التي تزيد من مستوى الاستاذ الثقافي حول القطاع المهني و قوانين المهنة وأخلاقياتها ، بالإضافة الى الوحدات المنهجية تسعى الى تدريب الأستاذ على خطوات وضوابط العمل كخطوات إعداد البرامج وتحيينها وخطوات إعداد مشروع المؤسسة، إضافة إلى خطوات إعداد البحث العلمي، والوحدات الأفقية من خلال الكفايات التكميلية لمساعدة الأستاذ على التواصل الإداري ،و الوحدات العملية التي تسهم في الالتحام بين الجانب النظري والتطبيقي من خلال الممارسات العملية في التربص، تقدم في شكل محاضرات وإعمال تطبيقية و ورشات عمل وزيارات ميدانية بمختلف الوسائل التعليمية في غضون ثلاثة اشهر للجانب النظري، وشهر للجانب التطبيقي، ليتم تحديد درجة اكتسابه للبرنامج من خلال الاقرار بنجاح على اساس حصوله على الرصيد 30 المتبوع بالحصول على رصيد في كل وحدة من الوحدات المحددة في البرنامج، والمرقف بادوات قياس فعالية البرنامج باربع مستويات (الاكتساب،و الرضا، و نقل الاكتساب، والاثر).

6. أساتذة التكوين والتعليم المهنيين: هم أساتذة تابعين لوزارة التكوين والتعليم المهنيين ونقصد بهم في هذه الدراسة كل من :

6 .1. مكوني المكونين: هم الأساتذة المعينين من وزارة التكوين والتعليم المهنيين والمكلفين بالتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب على مستوى المعاهد الست الجهوية (سيدي بلعباس، والمدية، وبئر خادم، ورقلة، وسطيف، وعنابة)

6. 2. المكونين: هم أساتذة التكوين والتعليم المهنيين المكلفين بتكوين المتربصين على مستوى مختلف مؤسسات التكوين المهني (مراكز، ومعاهد) وبمختلف الرتب، اساتذة التكوين المهني وهم من حملة شهادة تقني سامي، او من الحرفين، واساتذة متخصصين من الرتبة 1 و 2 من حملة شهادة ليسانس و مهندس دولة او شهادات عليا.

7 . فعالية البرنامج التكويني : نسبة استجابة أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بالموافقة بشدة والموافقة على معايير جودة البرنامج والتي تتحد بنسبة 68% والمتضمنة مجموعة المواصفات والشروط التي يجب توافرها في كل من الاحتياجات التدريبية، والأهداف، والمحتوى، والجدولة الزمنية، وطرائق التدريس، و هيئة التدريس، و الوسائل التعليمية ومصادر التعلم، والتقييم والمتابعة للمتكون، قياس الفعالية للبرنامج، وفعالية البرنامج بصفة عامة.

ستجد أستاذي الكريم رفقة الاستمارة وثيقتين مرافقتين:

الوثيقة الأولى : تصميم البرنامج التكوين البيداغوجي.

الوثيقة الثانية : استمارتي التحكيم.

بعد الاطلاع على كيفية تصميم البرنامج يرجى منكم تحكيم البرنامج من خلال المؤشرات الموضحة في الاستمارتين العامة والجزئية الجداول موضحة أسفله:

1. تحكيم جزئيات البرنامج:

1- تحديد الاحتياجات التدريبية

	كافية	غير كافية	ماذا تقترح
1/طرق تحديد الاحتياجات التدريبية	..	..	
2/بمحتوى طاقة الاحتياجات التدريبية			
3/ نسبة الاحتياج 80% كمؤشر للاحتياج			

1-1- أساليب تحديد الاحتياجات

طرق تحديد الاحتياجات	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/قياس أداء الأستاذ	..	..	
2/تقويم البرنامج الحالي في التكوين			
3/ تحليل العمل			
4/ تحليل تقارير المفتشين			
5/ المدخلات المهنية (مقابلة مع اساتذة)			
6/ تحليل محتوى البرنامج الحالي			

2- نظام التكوين :

نظام إعداد او تكوين الاستاذ	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
5/ وفق نظام الكفايات			

3-رسالة ورؤية البرنامج :

الرؤية والرسالة	مناسبة	غير مناسبة	ماذا تقترح
1/الرؤية	..	..	
2/ الرسالة			

2- اشتقاق الأهداف من الاحتياجات التدريبية:

	كافية	غير كافية	ماذا تقترح

1/الهدف العام	..	..	
2/الأهداف التفصيلية			
3/ عدد الأهداف التفصيلية			
4/ علاقة الأهداف التفصيلية بالاحتياجات			

3- *أسس التكوين:*

الأسس	كافية	غير كافية	ماذا تقترح
1/الاساس الفلسفي	..	..	
2/الاساس النفسي			
3/ الاساس الاجتماعي			
4/ الاساس المعرفي			

4- *محتوى البرنامج التكوين البيداغوجي:*

المحتوى	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/ادراج مفهوم الوحدات في البرنامج	..	..	

5- المحتوي

المحتوى	كافية	غير كافية	ماذا تقترح
1/تقسيم الوحدات في البرنامج	..	..	
2/ موضوعات الوحدات أساسية البيداغوجية			
3/ موضوعات الوحدة الاستكشافية			
4/ موضوعات الوحدة المهجية			
5/ موضوعات الوحدات الافقية			
6/ موضوعات الوحدات العملية			

6- المعاملات

المعامل	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/معاملات المقاييس المدرجة	..	..	

7- الزمن

الزمن	كاف	غير كاف	ماذا تقترح
1/ الزمن المخصص للبرنامج	..	..	

8- تقسيم الزمن

تقسيم الزمن	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/تقسيم الزمن على الموضوعات	..	..	

9- مدة التربص التطبيقي

مدة التربص التطبيقي	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/الحجم الساعي المخصص للتربص التطبيقي	..	..	

10- مستلزمات التكوين البيداغوجي :

	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/مستلزمات التكوين المحددة في البرنامج	..	..	

11- المدربين

	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/اختيار المدربين	..	..	

12- أساليب التكوين :

	كافية	غير كافية	ماذا تقترح
1/ أساليب التكوين	..	..	

13- التقييم:

أساليب التقييم	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/نظام التقييم (المزدوج)	..	..	
2/ إدراج نسب 60% للامتحان النهائي و 40 % للمراقبة المستمرة			
3/ إدراج نظام الرصيد crédit في التقييم			
4/ الإقرار بنجاح الأستاذ بعد حصوله الرصيد 30			
5/ اعتماد قاعدة بيانات في التقييم			

14- المتابعة في البرنامج:

المتابعة	كافية	غير كافية	ماذا تقترح
1/ الأساليب المعتمد في المتابعة			

14-1- طرق المتابعة :

طرق المتابعة	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
مناسبة أساليب المتابعة			
1/استخدام اجتماعات دورية	..	..	
2/ نشرات دورية	..	..	
3/ منتدى الأستاذ للتواصل	..	..	
4/ الاستبيانات	..	..	
5/ الزيارات الإشرافية	..	..	

15- آلية التربص التطبيقي:

تقسيم الزمن	مناسب	غير مناسب	ماذا تقترح
1/ الزمن المخصص كمدخل للتعريف بالية التربص التطبيقي.	..	..	
2/الزمن المخصص للتربص التطبيقي	..	..	
3/ اعتماد الدليل للتربص (كتيب)	..	..	
4/ تقسيم التربص إلى مراحل أربعة	..	..	
5/ تصحيح الكتب للتربص التطبيقي	..	..	
6/ تصحيح تقرير للتربص			
7/ متابعة غيابات الأستاذ في التربص.	..	..	

8/ إتباع إجراءات صارمة ضد الأستاذ المتغيب	..	..	

2. التحكيم العام للبرنامج :

بعد اطلاعك على البرنامج، نرجو التكرم بالإجابة على الاستمارة التالية، لتحديد درجة التزامنا وإدراجنا لمختلف المؤشرات الخاصة بتصميم البرنامج

الاحتياجات التدريبية		بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جدا
1	تم اجراء دراسة مسحية شاملة للاحتياجات التدريبية					
2	تم ضبط الاحتياجات بطرق موضوعية علمية					
3	اخذت كل الاحتياجات بعين الاعتبار في البرنامج					
4	تم الاستعانة بكل الاطراف الفاعلة في تحديد الاحتياجات					
التخطيط للبرنامج						
5	التخطيط للبرنامج اعتمد على اسس ومبادئ واضحة					
6	تم اشراك الخبراء والمعنيين بالتدريب في تصميم البرنامج					
7	البرنامج اعتمد على التخطيط السليم					
	الاهداف للبرنامج					
8	تتسم الاهداف للبرنامج بالتنوع والشمول					
9	انبثقت الاهداف من الاحتياجات التدريبية					
10	الاهداف محددة بدقة					
11	ارتبطت الاهداف بالمشكلات التي يعاني منها الاستاذ في العمل					
المحتوى						
12	توجد علاقة بين احتياجات الاستاذ والمحتوى المقترح					
13	يتناسب المحتوى المقترح مع قدرات الاساتذة واحتياجاتهم					
14	يوجد فجوة بين محتوى البرنامج ومهام الاستاذ					
15	يواكب المحتوى التغيرات التكنولوجية الحديثة					
16	يوجد ترابط بين الموضوعات المعروضة					
17	محتوى البرنامج يتناسب مع الواقع التعليمي					
الاساليب والوسائل						
18	اساليب التكوين تحقق الاهداف المسطرة					
19	اساليب التكوين تساعد في تفعيل دور المتدربين					

20	الاساليب المقترحة تعد تقليدية					
21	مستلزمات التكوين كافية لتحقيق اهداف البرنامج					
التقويم						
22	يوجد الية للتقييم واضحة					
23	يوجد الية متابعة للبرنامج البيداغوجي بعد التكوين					
24	تم ضبط الامتحانات النهائية في البرنامج					
25	تم التنويع في اساليب التقييم					
الزمن						
26	ضبط الحج الساعي بشكل دقيق					
27	تعتقد ان مدة التكوين قصيرة					
28	وزع الحجم الساعي بدقة على مقاييس البرنامج					

الملحق رقم (36) يوضح تقديرات المحكمين على جزئيات البرنامج المقترح

محاور	المؤشرات	كاف	غ كاف	المحاور	المؤشرات	مناسب	غ مناسب
تحديد الاحتياجات	طرق تحديد الاحتياجات التدريبية	100	0	أساليب التقييم	نظام التقييم (المزدوج)	100	0
	محتوى بطاقة الاحتياجات التدريبية	88.23	11.77		إدراج نسب 60% للامتحان النهائي و 40 % للمراقبة المستمرة	100	0
	نسبة 80%كمؤشر للاحتياج	94.12	5.88		إدراج نظام الرصيد crédit في التقييم	82.35	17.65
اشتقاق الأهداف	الهدف العام	100	0		نجاح الأستاذ بعد حصوله الرصيد 30	100	0
	عدد الأهداف التفصيلية	100	0		اعتماد قاعدة بيانات في التقييم	100	0
	علاقة الأهداف التفصيلية بالاحتياجات	100	0	آلية التربص التطبيقي	الزمن المخصص كمدخل للتعريف بالية التربص التطبيقي.	100	0
أسس البرنامج	الاساس الفلسفي	100	0		الزمن المخصص للتربص التطبيقي	82.35	17.65
	الاساس النفسي	100	0		اعتماد الدليل للتربص (كتيب)	100	
	الاساس الاجتماعي	100	0		تقسيم التربص إلى مراحل أربعة	100	
	الاساس المعرفي	94.12	5.88		تصحيح الكتب للتربص التطبيقي	100	
المحتوى	تقسيم الوحدات في البرنامج	100	0		متابعة غيابات الأستاذ في التربص.	100	
	موضوعات الوحدات أساسية	100	0		إتباع إجراءات صارمة ضد الأستاذ المتغيب	94.12	5.88
	موضوعات الوحدة الاستكشافية	100	0	الزمن	تقسيم الزمن على الموضوعات	88.23	11.77
	موضوعات الوحدة المنهجية	100	0		الحجم الساعي للتربص التطبيقي	82.35	17.65
	موضوعات الوحدات الافقية	100	0	المتابعة	الأساليب المعتمد في المتابعة	100	0
	موضوعات الوحدات العملية	100	0		استخدام اجتماعات دورية	100	0
الزمن	الزمن المخصص للبرنامج	82.35	17.65		نشرات دورية	100	0
الاساليب	أساليب التكوين	100	0		منتدى الأستاذ للتواصل	100	0
					الاستبيانات	100	0
		مناسبة	غ مناسبة		الزيارات الإشرافية	100	0
	الرؤية والرسالة	100	0	المحتوى	إدراج مفهوم الوحدات في البرنامج	100	0
نظام الاعداد	وفق نظام الكفايات	100	0	المعاملات	معاملات المقاييس المدرجة	94.12	5.88

الفعالية	ادوات قياس الفعالية	100	0	المستلزمات	الوسائل ومصادر التعلم	94.12	5.88

الملحق رقم (37) تقديرات المحكمين على استمارة التحكيم بصفة عامة للبرنامج المقترح

	الاحتياجات التدريبية	متوسط الحسابي	النسبة المئوية	التقدير
1	تم إجراء دراسة مسحية شاملة للاحتياجات التدريبية	4.5	%90	درجة عالية جدا
2	تم ضبط الاحتياجات بطرق موضوعية علمية	4.4	%88	درجة عالية جدا
3	اخذت كل الاحتياجات بعين الاعتبار في البرنامج	4.5	%90	درجة عالية جدا
4	تم الاستعانة بكل الاطراف الفاعلة في تحديد الاحتياجات	4.5	%90	درجة عالية جدا
	التخطيط للبرنامج			
5	التخطيط للبرنامج اعتمد على اسس ومبادئ واضحة	4.6	%92	درجة عالية جدا
6	تم اشراك الخبراء والمعنيين بالتدريب في تصميم البرنامج	4.0	%80	درجة عالية جدا
7	البرنامج اعتمد على التخطيط السليم	4.1	%82	درجة عالية جدا
	الاهداف للبرنامج			
8	تتسم الاهداف للبرنامج بالتنوع والشمول	4.2	%84	درجة عالية جدا
9	انبثقت الاهداف من الاحتياجات التدريبية	4.4	%88	درجة عالية جدا
10	الاهداف محددة بدقة	4.3	%86	درجة عالية جدا
11	ارتبطت الاهداف بالمشكلات التي يعاني منها الاستاذ في العمل	4.3	%86	درجة عالية جدا
	المحتوى			
12	توجد علاقة بين احتياجات الاستاذ والمحتوى المقترح	4.2	%84	درجة عالية جدا
13	يتناسب المحتوى المقترح مع مستوى الاساتذة واحتياجاتهم	4.0	%80	درجة عالية جدا
14	يوجد فجوة بين محتوى البرنامج ومهام الاستاذ	1.2	%24	درجة عالية
15	يواكب المحتوى التغيرات التكنولوجية الحديثة	4.1	%82	درجة عالية جدا
16	يوجد ترابط بين الموضوعات المعروضة	4.5	%90	درجة عالية جدا
17	محتوى البرنامج يتناسب مع الواقع التعليمي	4.0	%80	درجة عالية جدا
	الاساليب والوسائل			درجة عالية جدا
18	اساليب التكوين تحقق الاهداف المسطرة	4.3	%86	درجة عالية جدا
19	اساليب التكوين تساعد في تفعيل دور المتدربين	4.3	%86	درجة عالية جدا
20	الاساليب المقترحة تعد تقليدية	1.5	%30	دجة عالية
21	مستلزمات التكوين كافية لتحقيق اهداف البرنامج	4.3	%86	درجة عالية جدا
	التقويم			
22	يوجد الية للتقييم واضحة	4.2	%84	درجة عالية جدا
23	يوجد الية متابعة للبرنامج البيداغوجي بعد التكوين	4.2	%84	درجة عالية جدا
24	تم ضبط الامتحانات النهائية في البرنامج	4.2	%84	درجة عالية جدا
25	تم التنويع في اساليب التقييم	4.3	%86	درجة عالية جدا
	الزمن			
26	ضبط الحج الساعي بشكل دقيق	4.3	%86	درجة عالية جدا
27	تعتقد ان مدة التكوين قصيرة	3.5	%70	درجة عالية
28	وزع الحجم الساعي بدقة على مقاييس البرنامج	4.3	%86	درجة عالية جدا

Intitulé : proposition d' un programme de formation pédagogique aux enseignants en formation et enseignement professionnelle, et son l'efficacité.

Resumé :

La présente étude vise à proposer un programme de formation pédagogique aux enseignants en formation et enseignement professionnelle, et examiner l'efficacité. On a utilise l'approche analytique descriptive. L'échantillon de l'étude comprenait (556) formateurs, différents grade (PFEP-PSDEP 1-2), et formateur des formateurs, Les outils de cette recherche consistaient en un questionnaire d'évaluation du programme de formation pédagogique actuel, et élaboration d'une liste d'observation des compétences pédagogiques et du test de la performance pédagogique. Enfin, nous avons suivi les besoins en formation de différentes sources (observation, contributions professionnelles, analyse de carrière, liste des besoins), en plus du questionnaire permettant de mesurer l'efficacité après avoir été sûr des caractéristiques psychométriques. les résultats peuvent être mentionnés les plus importants:

1- Disponibilité des normes d'évaluation de niveau moyen dans le programme de formation pédagogique préparatoire de l'opinion du formateur et des formateur des formateurs de l'Institut de formation préparatoire de Sid Belabes.

2- La performance des professeurs de Formation Professionnelle et d'Enseignement de différents niveaux (PFEP-PSDEP 1-2) Selon l'outil de compétences pédagogiques et l'examen pédagogique, il appartient à la classe moyenne supérieure.

3- Formation professionnelle Les enseignants s'accordent sur l'importance des besoins en formation, les résultats faisant apparaître le besoin de développer les tendances en tant que premier suivi des besoins cognitifs et le dernier rang étant les besoins en compétences.

4. Le programme suggéré pour la formation pédagogique des enseignants en formation professionnelle est un programme basé sur les compétences qui comprend cinq unités de formation différentes: (pédagogique, méthodologique, d'investigation, horizontal et opérationnel),

5. Le programme pédagogique suggéré est efficace selon les principes des formateurs.

Mots-clés: programme pédagogique , efficacité, les enseignants en formation et enseignement professionnelle

Title : suggesting a pedagogical formative programme to professional formation and education teachers, and its effectiveness.

Abstract :

The present study aims at suggesting a pedagogical formative programme to professional formation and education teachers, and to examine its effectiveness in which the descriptive analytical approach was adopted. The sample of the study consisted of (556) teachers from different grades; teachers of professional formers (PFEP), teachers specialized in professional formation and education (PSFEP 1-2), and formers'formers. Its units varied in terms of; newly graduated from pedagogical formation, formers fixed in their posts and formers After the inspection visit, and formers in the beginning of their training.

The tools of this research consisted of the evaluation questionnaire to the present pedagogical formative programme, as well as the design of a list observation of the teaching competencies and the test of the pedagogic performance. At last, We monitored the training needs of various sources (observation, professional inputs,

career analysis, needs check) In addition to a questionnaire to measure the effectiveness of the suggested programme from the point of view of professional formation and education teachers from different grades ,after being sure of its psychometric features. the results can be mentioned the most important:

1- Availability of Assessment Standards in a medium grade in the preparatory pedagogical

formation programme from the formers' former teachers' opinion in the Preparatory Formation Institute in Sid Belabes.

2- The performance of Professional Formation and Education teachers from different grades (PFEP-PSFEP 1-2) According to the tool of teaching competencies and the pedagogical examination belongs to upper-medium.

3- Professional Formation Teachers agreement on the importance of the training needs as the findings recorded the needs to develop the tendencies as a first to be followed by the cognitive needs and the last rank was the skills needs . 4. The suggested programme for the pedagogical formation t o the professional formation and education teachers is a competency-based-programme which includes five different formative units :(pedagogical, methodological, investigating, horizontal, and operational), 5- The suggested pedagogical programme is effective according to forme

Key words : pedagogical programme, effectiveness, professional formation and education teachers

العنوان: قتراح برنامج للتكوين البيداغوجي لاساتذة التكوين والتعليم المهنيين وفعاليته (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التكوين والتعليم المهنيين ببعض ولايات الوطن)

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى اقتراح برنامج تكويني بيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين، وفحص فعاليته. حيث تم تبني المنهج الوصفي التحليلي، طبقت الدراسة الدراسة في (556) أستاذا وأستاذة بمختلف الرتب، أستاذ التكوين المهني PFEP ، وأستاذ متخصص في التكوين والتعليم المهنيين الرتبة الأولى والثانية (PSFEP 1/ 2) و مكوني المكونين، بالاستعانة باستبيان تقويم البرنامج التكويني البيداغوجي الحالي، بالإضافة الى تصميم شبكة ملاحظة للكفايات التدريسية ، واختبار الأداء البيداغوجي ،كما ورصدنا الاحتياجات التدريبية بمختلف المصادر (الملاحظة، المدخلات المهنية، وتحليل المهنة ، وبطاقة الاحتياجات). واستبيان قياس فعالية البرنامج المقترح، بعد معالجة البيانات، تم التوصل الى النتائج التالية:

1. معايير التقويم توفرت بدرجة متوسطة في برنامج التكوين البيداغوجي التحضيري من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين بمعهد التكوين المهني (سنحضري عبد الحفيظ) بسيدي بلعباس.
2. مستوى أداء أساتذة التكوين والتعليم المهنيين بمختلف الرتب (PFEP/ PSFEP1.2) طبقا لشبكة ملاحظة الكفايات التدريسية و الاختبار البيداغوجي فوق المتوسط.
3. اتفاق أساتذة التكوين والتعليم المهنيين على أهمية الاحتياجات التدريبية، على الترتيب تنمية الاتجاهات تليها الاحتياجات، وفي المرتبة الثالثة الاحتياجات المهارية.
4. البرنامج المقترح للتكوين البيداغوجي لأساتذة التكوين والتعليم المهنيين قائم على الكفايات ضمن خمس وحدات تكوينية (بيداغوجية، و منهجية، و استكشافية، و أفقية، وعملية).
5. برنامج التكوين البيداغوجي المقترح فعال من وجهة نظر مكوني المكونين والمكونين.

الكلمات المفتاحية: التكوين البيداغوجي، الفعالية، اساتذة التكوين والتعليم المهنيين