تاريخ الاستلام: 2020/04/29 تاريخ القبول:2020/05/16

واقع التكوين بالمعهد الوطني المتخصص بالتكوين المهني بالجلفة

The reality of training at the National Institute of DJELFA

دولة خديجة*

Daoula_khedidja@yahoo.com

جامعة البليدة

(الجزائر)

ملخص:

ارتأت دراستنا تسليط الضوء على واقع التكوين الموجه لصالح التقني السامي تخصص كهرو تقني باستعمال أداة المقابلة لأساتذة التخصص، وقد اعتمدت الدراسة المنهج النسقي، وقد توصلنا إلى حضور متوسط لمكونات البرنامج التكويني، وأما عن التساند الوظيفي، فكان بدرجة مقبولة مشجعة.

كلمات مفتاحية: التّكوين، أهداف التّكوين، تقييم التّكوين

Abstract:

Our study aimed to shed light on the reality of the training directed to the benefit of the high technician Electro technical specialization, using the interview tool for the professors of specialization, and the study adopted the coordination method. We have reached an average attendance of the training program components, and on career support it has been an acceptable and encouraging degree.

Keywords: training, Training objectives, Training.evaluation

* المؤلف المرسل

. مقدمة:

تسعى المجتمعات لتحسين أوضاعها من جميع مناحي الحياة، وهي تبذل جهودا أو محاولات لتطوير الانسان بما يمكنه من السيطرة على كلّ ما تزخر به البيئة من حوله، ليكوّن منها وسائل وآليات توفر له الرخاء والسعادة، ولكي يستطيع فعل ذلك كان على المجتمع أن يقوم بتكوينه.

فالتكوين كفعل انساني موجود، وجود الانسان غير أنّه مع التّطور الحاصل بالتدريج على الحياة الإنسانية، تطورت بدورها عملية التكوين. فالمنظمات كجزء فاعل في المجتمع أدركت هي الأخرى أهمية هذه العملية في تطوير وتنمية المعارف والاتجاهات والمهارات للمورد البشري مما ينعكس على الفاعلية التنظيمية بعد ذلك.

وقد رأى نعموني أنّ مديريات التكوين أصبحت من أهم وأكبر المديريات، وقسمت مهام التكوين إلى مصالح سميت بعدّة تسميات مثل مصلحة التكوين ومصلحة انجاز التكوين ومصلحة متابعة وتسيير التكوين كما استعمل التكوين عن بعد في الشبكات الداخلية للمؤسسات هذا من حيث الكم، أما من حيث نوعية التكوين فقد أصبح تكوين الإطارات التقنية تشمل حتّى المجالات النفسية والاجتماعية. **(نعموني، 2014، ص 71).**

لقد حظي التكوين باهتمام الباحثين نظرا لما يلعبه من دور في تنمية الموارد البشرية التي تشكل الركيزة الأساسية في تفعيل نشاطات المنظمات وبالتالي تحقيق الفعالية التنظيمية التي ينتج عنها تقديم خدمات أو منتوجات ترضي الزبون الذي يعتبر محور اهتمام كل المنظمات التي تهدف إلى تحقيق الرخاء والازدهار. ولن يتأتى ذلك الاّ بتكوين فعال وناجع، لذلك برزت أهمية الدراسات التقييمية التي تركز على تقييم مدى فعالية البرامج التكوينية في تحقيق الأهداف المسطرة وتقديم تغذية راجعة لمتخذي القرارات. فتقييم التدريب منِ شأنه أن يسلط الضوء في الأعمال لتضعنا في موقف تصحيحي للأخطاء. (Christophe Parmentier, 2012,p23)

ومن مثل هذه الدراسات دراسة يزيد عيسى السورطي (2003) التي كشفت عن الدور الاغترابي الذي تلعبه البرامج التكوينية في الوطن العربي وعدم استجابتها لمتطلبات القطاع المستخدم، ودراسة لحسن بوعبدالله (1998) بالجزائر التي كشفت عن عدم استجابة العملية التكوينية لمتطلبات العمل الميداني. كما أبرزت دراسة محمد مقداد (1994) بالجزائر بأنّ أهداف التكوين على غير صلة بالمشكلات العملية وأنّ محتويات البرامج عامّة، متداخلة، ومتقادمة، لا تساير روح العصر. **(ناني نبيلة،2012، ص 59).**

لقد باتت الحاجة ملحة إلى الالتفات والتركيز على البرامج التكوينية منذ لحظة التفكير فيها، ثم طريقة سيرها، ثم متابعة نتائجها، أي اجراء تقييم مفصل لها ليس كهدف في ذاته ولكنه كوسيلة للوقوف على مدى تحقيقها للأهداف المسطرة ومعالجة الاختلالات الموجودة بإدخال تعديلات وتصويبات إنّ تطلب الأمر ذلك، إذ تعدّ الدراسات التقييمية دراسات تشخيصية وقائية علاجية للبرامج التكوينية، وقد برزت هذه الدراسات في شتى الميادين كدراسة يزيد نجاة (2011) التي استهدفت الكشف عن نجاعة التكوين في مجال التسيير لدى إطارات سوناطراك. ومنها ما اهتم بوجهة نظر المتكونين والكشف عن اتجاهاتهم نحو البرنامج التكويني الموجه لهم، كدراسة لخضر شلالي التي توصلت إلى أنّ الاتجاهات كانت سلبية نحو البرنامج التكويني.

الإشكالية

إنّ نجاح البرامج التكوينية في إفراز مخرجات ملائمة للأهداف المنشودة، ومتكيفة مع البيئة المحيطة لن يتحقق مالم تتوفر الإرادة الصادقة، والعزيمة الجادّة والنظرة الثاقبة والخطوات المدروسة بعناية فائقة لكل المراحل والتفاصيل والإمكانات المتوفرة، والاطلاع الواسع على كلّ المستجدات البيئية من حولنا. لنتمكن من وضع خطوات منهجية سليمة علميا وعمليا، بحيث تكون متكاملة ومتفاعلة فيما بينها لينتج عنها مخرجا للفعل التكويني في مستوى الآمال والطموح المنشود. ولكيلا تصبح عمليات التكوين مجرد استنزاف للموارد المالية، واجهادا للموارد البشرية، وتضييعا لثروة الوقت الذي أصبح التحكم فيه مؤشرا على نجاح الأمم وتقدمها. كان لزاما على ذوي العقول الحكيمة

والأدمغة المفكرة أنْ تبحث وتفكر بعمق في الاليات التي من شـــأنها أن تجعل هذه البرامج التكوينية فاعلة وناجعة، وذلك بإخضـــاعها للمعايير العلمية التي توصـل إليها العلم في هذا الميدان. فهندسـة التكوين كعلم قائم بذاته، يجعل موضـوعه البرنامج التكويني بإخضـاعه للخطوات المتفاعلة فيما بينها من تخطيط وتنفيذ وتقييم له، للوصول به إلى الهدف المتوخى منه.

وعن (**عبد الكريم بوحفص**،2010، ص 140) أن هندسـة التكوين خمسـة مراحل مترابطة ومتداخلة وأولها تحديد حاجات التكوين. متبوعة بتحديد أو صياغة الأهداف ثم تصميم أو تخطيط البرنامج وتطبيقه وأخيرا تقييمه. فهذا الترتيب يساعد على العمل المنهجي المنظم ويحدد مهام ومسؤوليات كل عنصر بشري **مشار**ي بشري مشارك في عملية التكوين.

ولما كانت عملية التكوين كمنظومة ترتبط ارتباطا وثيقا بمنظومة، أكبر منها وهي المجتمع أو البيئة المتواجدة فيها إذ أنّها تنبثق منه لتعود إليه مرّة ثانية، فمدخلاته متواجدة في هذا المجتمع، ومخرجاته تتجه اليه. فلا يمكن للقائمين على هندسـة هذه البرامج التكونية العمل بمعزل عن المنظومة الكبرى.

لذا كانت معالجة الباحثتين لهندســة البرامج التكوينية بمنظور نســقي (منظومي) أي أنّ منظومة البرامج التكوينية تتأثر وتؤثر بدورها فيه. فجاءت دراستنا لتسليط الضوء على واحد من هذه البرامج التكوينية واجراء تقييم لها. على أساس احترامها للخطوات العلمية المنهجية ومدى مطابقتها للمعايير الموضـوعية، فكانت على شـكل دراسـة تقييمية منظوميه لمدى اسـتجابة البرنامج التكويني من حيث أهدافه، واستراتيجياته، وتقييمه لمعايير هندسة التكوين بأحد المعاهد الوطنية المتخصصة بالتكوين المهني (فئة تقني سامي) من وجهة نظر أساتذة التخصص بمدينة مسعد ولاية الجلفة.

ليطرح التساؤل التالي:

ما مدى استجابة البرنامج التكويني من وجهة نظر أساتذة التخصص بالمعهد الوطني المتخصص بمسعد لمعايير هندسة التكوين من منظور منظومي؟

أهدف الدراسة

هدفنا من خلال دراستنا الكشف عن واقع التكوين الموجه لصالح التقني السامي للكهرو تقني بمسعد ولاية الجلفة من خلال فحص حضور أجزاء البرنامج التكويني (أهدافه، استراتيجياته، تقييمه) ومدى التساند الوظيفي لهذه المكونات.

أهمية الدّراسة

تعتبر الدراسة تقييمية من منظور نسقي لموضوع يعد من أهم مواضيع الساعة والذي يطرح في ميدان البحث في مجال التكوين، فاحترام معايير هندسة التكوين يعدّ صمام امان لنجاح الفعل التكويني وجعل برامجه ثرية فاعلة بالإسهام في تحقيق التطور والازدهار للبيئة المتواجدة فيها، وبذلك نتجنب هدر الأموال وتبديد الطاقات البشـرية إن على مسـتوى بدني أو فكري وربحا للوقت. مع ضـمان التوصـل إلى مخرجات فاعلة منسجمة مستجيبة لمتطلبات بيئتها. وتتمثل أهميتها فيما تقدم من نتائج لأصحاب القرارات لإجراء تقويمات على البرنامج التكويني محل التقييم.

مفاهيم الدراسة

البرنامج التكويني: هو كلية من المكونات المتكاملة بنائيا، المتسـاندة وظيفيا، والتي تسـعى من خلال سـيرورة تحولاتها إلى تحقيق أهداف تكوينية محددة من طرف المحيط بما يستجيب لمتطلباته. وتتحدد مكونات البرنامج التكويني ضمن الصيغة التالية :

برنامج تكويني = أهداف التكوين + اســتراتيجيات التكوين + تقييم التكوين. **(لحســن بوعبد الله، ناني نبيلة، 2010، ص36).** مع الاشارة إلى أنّ فقدان أي مكون منها كليا أو جزئيا، يؤدي إلى انعدام البرنامج التكويني بمفهومه العلمي في الحالة الأولى ولتدني صلاحيته في الحالة الثانية. **(لحسن بوعبد الله، ناني نبيلة، 2010، ص16).**

تقييم البرنامج التكويني: المقارنة بين ما هو متصــور وبين ما هو مجســد في الواقع، بمعنى الفارق بين التخطيط والتنفيذ بالنســبة للبرنامج التكويني.

2. الطريقة والأدوات:

1.2 منهج الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تقييمية لأحد البرامج التكوينية ليس بهدف التقييم فحسب وإنما محاولة لتحسين القرارات التي تتعلق بتخطيط وتنفيذ وتقييم هذا البرنامج من خلال تفحص العلاقات والتشــابكات القائمة بين مكوناته وهذا ما يتناســب مع المنهج الاســتكشــافي (النسقي) الذي يستطلع مستقبل علاقات قائمة عن طريق نموذج صريح للعلاقات والتشابكات.

2.2 عينة الدّراسة:

تتمثل في الأساتذة الذين درسوا لطلبة تخصص تقني سامي كهرو تقني بالمعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني بمدينة مسعد ولاية الجلفة والبالغ عددهم (07) وقد كانت تتمثل عينة مســحية لصــغرها.أداة الدراســة: هي مقابلة مع أســاتذة التخصــص (كهرو تقني) بالمعهد الوطني المتخصص مأخوذة من شبكة لحسن بوعبدالله للتقييم المنظومي لبرامج التكوين، أما عن معالمها السيكو مترية تم استخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق **Test-retest** لحساب ثبات مقابلة أساتذة التخصص وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين يتراوح ما بين الأسبوع وثلاث أسابيع، بحسب ظروف المبحوث حيث حرصنا على إجراء المقابلات في الوقت الذي يكون فيه أكثر استعدادا للاستجابة وذلك حسب رغبته. ووجدنا أن معامل الارتباط بيرسون يساوي (0.84) وهي درجة ثبات معتبرة تمكن من الاطمئنان إلى نتائج المقابلة. أما عن الصدق تعتمد هذه المقابلة على نوعين من الصدق:

- **صــدق المحتوى:** ذلك أنها بنيت أســاســا اســتجابة لتســاؤلات تطرحها الشــبكة المنظومية لتقييم البرامج التكوينية من منظور منظومي بشكل علمي مدروس.

- **الصدق الذاتي:** من خلال حساب الجذر التربيعي لدرجة ثبات المقابلة، يتضح أن درجة الصدق وصلت إلى (0.91) وبالتالي يمكن القول بثبات وصدق مقابلة أساتذة التخصص وإمكانية الاعتماد عليها كأداة علمية لجمع البيانات اللازمة.

3.2إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من المعالم السيكو مترية للأداة تم الشروع في الدراسة الأساسية مع عينة الدراسة والتي بلغ حجمها 7أساتذة من التخصص، حيث تم الاعتماد على المقابلة كأداة وكان ذلك ممتدا ما بين الفترة 15الى 30نوفمبر2017 وقد الاعتماد على النســب المئوية لتحديد مدى استجابة أفراد العينة لبنود المحاور.

3 النتائج ومناقشتها:

1.3 المحور المتعلق بالأهداف:

- هل تحدد أهدافا عملية واضحة لدرسك قبل تقديمه؟

البدائل المقترحة	الدرجة المقترحة	تكرار الاستجابات	الدرجة الفعلية	%
دائما	03	04	12	63
أحيانا	02	03	06	31
نادرا	01	00	01	5.2
المجموع		07	19	100
درجة البند على شبكة لحسن بو عبد الله03				

يتضح أنه من الأساتذة عينة الدراسة من يحدد أهدافا عملية واضحة لدرسه قبل تقديمه دائما وذلك بنسبة 63 % و5.2% فقط من يفعل ذلك نادرا، كما أوضحت الدراسة. أنّ 60 % من أساتذة التخصص يرون أن الأهداف المسطرة لمقاييس البرنامج موضوع التقييم واضحة وفيما يرى فردان أنها غير محددة يتضح من النتائج المتحصل عليها من وجهة نظر الأساتذة عينة الدراسة أنّ الأهداف المسطرة لمقاييس البرنامج حاضرة بدرجة متوسطة، حيث صرح 63 % منهم بأن تحديد الأهداف بوضوح قبل تقديمها يتم أحيانا فقط. وقد توصل محمد الخوالدة ومحمد أبو صالح (1991) أن الأهداف انشائية عامة وفضفاضة وهي غير محددة. كما في تعديل الأهداف التعليمية إلا أحيانا وقد توصل محمد الخوالدة ومحمد أبو صالح (1991) بأن الأهداف متمركزة حول الموضوع وليس حول الطالب. وهي مجرد توقعات تفتقر إلى المرجعية العلمية إذ لا تعبر عن حاجات الفرد والمجتمع.

2.3 المحور المتعلق بالمحتويات:

- هل ترى أن محتويات هذا البرنامج: مفصلة، عامة، غير محددة؟

البدائل المقترحة	الدرجة المقترحة	تكرار الاستجابات	الدرجة الفعلية	%
مفصلة	03	00	00	00
عامة	02	04	08	72.7
غير محددة	01	03	03	27.2
المجموع		07	11	100
درجة البند على شبكة لحسن بو عبد الله :02				

لا يقول أحد من الأساتذة أن محتويات هذا البرنامج مفصلة حيث أن النسبة الأكبر منهم بما يقارب 72.7 %يرون أنها عامة يتضح أن أكثر من نصف الأساتذة يرون أن محتويات هذا البرنامج مقبولة أما الباقي فيتوزعون ما بين القائل بأنها حديثة والقائل بأنها قديمة إن نصف الأساتذة يحددون محتوى دروسهم وفقا لأهداف عملية واضحة دائما ،بينما النصف الاخر لا يفعل ذلك إلا أحيانا أو نادرا يفعلون ذلك ليأخذ البند الدرجة (18)على سلم المقابلة، تقابلها الدرجة (03) يتضح من الجدول أنه لا يوجد من الأساتذة عينة الدراسة ممن لا يصوغ محتويات دروسه في شكل أداءات متطلبة في العمل الميداني، إذ أن نسبة 66.6 % أنهم دائما يفعلون ذلك. إنّ محتويات التكوين حاضرة بقدر متوسط من الفاعلية حيث يرى أساتذة التخصص أنها عامة وتفتقد تماما إلى التفصيل، وهي على قدر مقبول من الحداثة حيث صرح أكثر من 61%بذلك، وهي على درجة متوسطة من الوضوح. أما عن صياغتها فهي تصاغ بما ينسجم مع الأداء في الميدان بنسبة 66% وهذا ما لا يتفق مع دراسة محمد مقداد (1994) التي توصلت إلى عدم الارتباط الوثيق بين المقررات

ومشاكل الصناعة، إضافة إلى تداخل محتويات المقرر وقدمها بما لا يساير روح العصر كما أ ن هناك مواد حددت لها محتويات جد عامة. كما توصل محمود أحمد مرسي (1985) أن البرامج التكوينية تركز على الجانب النظري في التكوين مع إهمال الجانب التطبيقي.

3.3 المحور المتعلق بالتقييم:

- هل ترى أن عدد دورات المراقبة المعرفية: ملائم، نوعا ما، أم أنه غير ملائم؟

البدائل المقترحة	الدرجة المقترحة	تكرار الاستجابات	الدرجة الفعلية	%
ملائم	03	01	03	21.1
نوعا ما	02	05	10	71.1
غير ملائم	01	01	01	7.14
المجموع		07	14	100
درجة البند على شبكة لحسن بوعبد 02				

أغلبية الأســـاتذة عينة الدراســـة 71.1 % يرون أن عدد دورات المراقبة المعرفية المعمول به ملائم نوعا ما،21.1 % يرون أنه ملائم، 7.14 % يرون أنه غير ملائم **يتضـح** أن أغلبية الأسـاتذة 80 % يرون أن الوضـعيات أحيانا ما تكون مناسـبة لإجراء مختلف أنماط التقويم لا يوجد من أساتذة العينة من يرى أن الوضعيات المناسبة لاستخدام مختلف أدوات التقويم منعدمة بينما أكثر من نصف الأساتذة يرون أن الوضـعيات أحيانا ما تكون مناسبة يتضح أنّ نسبة 52.9 % يحددون إجراءات تقييم طلابهم وفقا لأهداف عملية واضحة، في المقابل لا يوجد من أفراد العينة من لا يفعلون ذلك، بينما 47% من يحددون إجراءات التقييم لأهداف عملية واضحة.

4.3المحور المتعلق بالاستراتيجيات:

- هل تحدد استراتيجياتك التدريسية وفقا لأهداف عملية واضحة؟

البدائل المقترحة	الدرجة المقترحة	تكرار الاستجابات	الدرجة الفعلية	%
دائما	03	04	12	66.6
أحيانا	02	03	06	33.3
نادرا	01	00	00	00
المجموع		07	18	100
درجة البند على شبكة لحسن بو عبد الله:03				

يتضح من الجدول أنّه لا يوجد من الأساتذة ممن لا يحددون الاستراتيجيات التدريسية وفقا لأهداف عملية واضحة، بينما 6 .66 % منهم دائما يحددونها لأهداف واضحة، وبذلك يأخذ البند الدرجة (18) على سلم المقابلة، وبالتالي يأخذ هذا البند الدرجة (03) على شبكة لحسن بو عبد الله.

5.3المحور المتعلق بالتساند الوظيفي بين التقييم والوظائف الأخرى:

- هل تستفيد من نتائج تقييمك لطلابك في تعديل أنماط التقييم التي تتبعها؟

البدائل المقترحة	الدرجة المقترحة	تكرار الاستجابات	الدرجة الفعلية	%
دائما	03	04	12	70.5
أحيانا	02	02	04	23.5
نادرا	01	01	01	5.88
المجموع		07	17	100
درجة البند على شبكة لحسن بو عبد الله:02				

إنّ أغلبية الأساتذة عينة الدراسة 70.5 %يستفيدون من نتائج تقييم طلابهم في تعديل أنماط التقييم التي يتبعونها دائما، يتضح أنّ أساتذة التخصص موضوع الدراسة أحيانا يستفيدون من نتائج تقييمهم لطلابهم في تعديل أدوات التقييم التي يستخدمونها، حيث ذلك أشار إلى ذلك ما نسبته71.4 % منهم، 21.4%بأنهم دائما ما يفعلون ذلك، يتضح أنّ أساتذة التخصص جميعهم أحيانا ما يستفيدون من نتائج تقييمهم لطلابهم في تعديل وضعيات التقييم التي ينظموه حيث كانت نسبة ذلك (100)،بينما لم يشر أحد منهم أنه يفعل ذلك دائما، أو أنهم يفعلون ذلك نادرا ، يتضح أنّ أغلبية أساتذة التخصص 60%يستفيدون من نتائج تقييمهم لطلابهم في تعديل وسائل التدريس التي يستعملونها دائما، و بينما أشار 26.6%أنهم لا يفعلون ذلك إلا أحيانا، يتضح أنّ52.9 % من أساتذة التخصص يستفيدون من نتائج تقييمهم لطلابهم في تعديل محتوى التدريس الذي يقدمونه، وبينما أشار 47%منهم بأنهم يفعلون ذلك أحيانا، بينما لم يشر أحد منهم أنه يفعل ذلك. يتضح أنّ نسبة 71.4%من الأساتذة عينة الدراسة يستفيدون من نتائج تقييمهم لطلابهم في تعديل الأهداف التعليمية التي يسطرونها أحيانا، ويشير 21.4% منهم أنهم يفعلون ذلك دائما،

أما عن دورات التقييم الخاص بالجانب المعرفي على قدر متوسط حيث صرح بذلك أكثر من 71%،كما أن الأداء الوظيفي لأنماط التقويم وأدواته نحو الوضعيات بقدر متوسط حيث صرح بذلك 80% من أساتذة التخصص كما أنّ اجراءات التقييم تخضع للأهداف الواضحة العملية بقدر متوسط، وهذا ما اتفق مع دراسة لحسن بوعبدالله ومحمد مقداد (1998) التي توصلت إلى أن أسلوب التقويم الشائع هو امتحان المقال وهي لا تتوافر على مفاتيح تصحيح محددة. وقد تبين أن تعديل أنماط التقييم طبقا للنتائج التي يفرزها نتائج التقييم بشكل مشجع حيث أفصح عن ذلك أكثر من 70% وهذا أمر ايجابي إذ لا يقتصر على عملية التقييم في منح علامات لينتهي الأمر على هذا الحد، بل تتم المراجعة والتصحيح والتعديل كلما دعت الضرورة لذلك وبناء على مؤشرات علمية واضحة. غير أنّ الاداء الوظيفي بين التقييم والأدوات المستخدمة لا يتوفر إلا بقدر متوسط، كما أنّ الأداء الوظيفي بين التقييم وطرائق التدريس ووسائله وكذلك محتوى التدريس فهو على قدر مقبول عموما حيث أفصح أكثر من 56% و60% و52%على الترتيب بأنه يتم التعديل بناء على ما تسفر عليه نتائج التقييم. وهذا أمر مشجع وايجابي في البرامج التكوينية إذ أن الأداء الوظيفي بين أجزائها يعد مؤشرا على فاعليتها وسلامتها. غير أنّ الأداء الوظيفي بين التقييم وأنماط التقييم لا يتوفر إلا بالقدر المتوسط طرائق التدريس يتم تعديلها بناء على ما تبرزه نتائج التقييم.

6.3المحور المتعلق بالتساند بين الاستراتيجيات مع الوظائف الأخرى:

- هل تسمح لك الاستراتيجيات التدريسية المتاحة بتجسيد المحتوى؟

البدائل المقترحة	الدرجة المقترحة	تكرار الاستجابات	الدرجة الفعلية	%
دائما	03	04	12	75
أحيانا	02	01	02	12.5
نادرا	01	02	02	12.5
المجموع		07	16	100
درجة البند على شبكة لحسن بو عبد الله:02				

يتضح أنّ 75 % من أساتذة التخصص يرون أن الاستراتيجيات التدريسية المتاحة دائما تسمح بتجسيد محتوى البرنامج التكويني، ويشير 12.5% منهم بأن تلك الاستراتيجيات نادرا ما تسمح بذلك. ليأخذ هذا البند الدرجة (16) والتي تقع في المجال المعتدل على سلم المقابلة، والتي تقابل الدرجة (02) على شبكة لحسن بو عبد الله.

يتضح أنّ 52.9% من أساتذة التخصص يرون أن الاستراتيجيات التدريسية المتاحة تسمح بتحقيق أهداف البرنامج التكويني دائما، بينما لا يرى أحد من أفراد عينة الدراسة بأن تلك الاستراتيجيات التدريسية لا تسمح بتحقيقها. توصلت الدراسة الحالية إلى أن التعديل في الأهداف التعليمية على درجة متوسطة، حيث صرح أكثر من 71% من الأساتذة بأنهم لا يستفيدون من نتائج التقييم الاستراتيجيات تحدد وفقا لأهداف عملية واضحة. حيث صرح بذلك أكثر من 66% كما أنّ الأداء الوظيفي متوفر للاستراتيجيات نحو المحتوى، بحيث أنها تسمح بتجسيده وقد أفصح عن ذلك حوالي 75% كما أنّ الأداء الوظيفي حاضر بقدر متوسط بحيث تسمح بتحقيقها بقدر متوسط.

7.3 المحور المتعلق بالتقييم واستجابته لمتطلبات العمل الميداني:

- هل تجري مختلف أنماط تقييم طلابك للوقوف على مدى تحصيلهم للكفايات المتطلبة في العمل الميداني؟

البدائل المقترحة	الدرجة المقترحة	تكرار الاستجابات	الدرجة الفعلية	%
دائما	03	02	06	42.8
أحيانا	02	03	06	42.8
نادرا	01	02	02	14.2
المجموع		07	14	100
درجة البند على شبكة لحسن بو عبد الله:02				

يتضح أنّ 42.8% من أساتذة التخصص يجرون مختلف أنماط طلابهم للوقوف على مدى تحصيلهم للكفايات المتطلبة في العمل دائما، وتشير نسبة مماثلة لها بأنها أحيانا ما تفعل ذلك، بينما تشير 14.2% نادرا ما تفعل ذلك. هذا البند أخذ الدرجة (14) وهي تقع في المجال المعتدل من السلم التقييمي للمقابلة، وبالتالي يأخذ هذا البند الدرجة (02) على شبكة لحسن بو عبد الله. يتضح أنّ غالبية أساتذة التخصص 53.3% أحيانا ما يصممون مختلف أدوات تقييم طلابهم للوقوف على مدى تحصيلهم للكفاءات المتطلبة في العمل، كما توصل لحسن بو عبد الله (1998) بعدم وجود علاقة كبيرة بين مضمون التكوين والممارسة الفعلية في الميدان، وضعف البرامج التكوينية من حيث المحتويات والمدة الزمنية المناسبة لها. بالجانب الميداني فهي متوسطة، حيث أكد ذلك أكثر من 53% من أساتذة التخصص عينة الدراسة. وقد توصلت دراسة أحمد يونس وياسين الصرايرة (1999) إلى ضرورة الربط بين النظرية والتطبيق وصقل شخصية الطلاب وإعدادهم بشكل فعلي للمراحل الوظيفية.

وترى الدراسة الحالية أن البرامج التكوينية حتى تكون ذات فعالية، تحقق المأمول منها يجب أنْ تكون منبثقة من بيئتها ومتصلة بعالم الشغل على جميع الأصعدة حتى تسهم في التنمية الوطنية، ولا تبقى في اغتراب وانفصال بين الشق النظري والوظيفي بل تعمل على إنتاج موارد بشرية مؤهلة ومدربة على ممارسة ما يحتاجه المجتمع من أعمال وممارسات وفي هذا السياق توصلت دراسة عبد الرحمان العيسوي (1984) إلى ضرورة ربط الدراسة الجامعية بخطط التنمية والعمالة المطلوبة إسهاما في خدمة البيئة وتحقيقا لأهداف المجتمع وتلبية لمتطلباته، كما أكدت على ضرورة الاتصال الدائم والمستمر بالعالم الخارجي. وكما توصلت دراسة أحمد يونس وياسين الصرايرة (1999) أنّ الطرق التطبيقية في التدريس تنمي شعور الطالب بأهميته، وبأنه عنصر فعال ومرغوب فيه يمارس الأعمال التي يمارسها أفراد المجتمع. وتؤكد الدراسة الحالية بأنه حتى يتحقق ذلك يجب على صانعي وأصحاب القرارات المتعلقة بالتكوين الأخذ بجدية بنتائج التي تسفر عنها البحوث و الدراسات الجادة حول البرامج التكوينية، وهندستها وفقا للمعايير العلمية في كل خطواتها بدء من التخطيط الذي يبدأ بتحديد الاحتياجات التكوينية التي يتطلبها المنصب فحسب أحمد سيد أن الاحتياجات التدريبية تتمثل في الفرق بين مستوى الأداء الفعلي، ومستوى الأداء المرغوب لدى عدد من العاملين في موقع، أو مستوى تنظيمي، أو أكثر بحيث يؤدي سد هذه الاحتياجات

لتحسين الأداء أو معالجة مشكلات قائمة(**أحمد سيد مصطفى**،2004 ،ص236). فالتحديد الدقيق والصائب في التعبير عن الاحتياجات الفعلية يمكن من تحديد أهداف البرنامج التدريبي فعن سهيلة عباس بأنّ تحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب توضيح الأهداف الخاصة بالبرنامج التدريبي ،ولابد أن تكون هذه الأهداف دقيقة، وواضحة، ومفهومة من قبل جميع العاملين، إضافة إلى إمكانية تنفيذها من قبلهم.(**سهيلة محمد عباس**،2006 ،ص190) إذ على ضوئها يتم تحديد المحتويات المناسبة للمنصب المرغوب التأهيل له، وكذا الأساليب الملائمة وما تطلبه من توفير للوسائل التعليمية، فعن دراسة لحسن بوعبد الله (1998) التي توصلت أنه بحسب الطلبة ضعف التكوين يرجع إلى نقص الوسائل التعليمية. ليأتي دور التنفيذ بما يتطلبه من توفير لكل الظروف الفيزيقية، والمدربين الذين يتوقف نجاح البرنامج التكويني بقدر مهم على مهارتهم وكفاءتهم العلمية فحسب جمال ابراهيم انه مهما كان محتوى البرنامج التدريبي ممتازا، فإنه يموت بين مدرب ضعيف لا يقدر على تنفيذه، والبرنامج التنفيذي الضعيف يستطيع المدرب إنْ أُحسن تدريبه أنْ يبث فيه الحياة، ولذلك ينبغي مراعاة حسن اختيار المدربين ممن تتوفر فيهم الكفاءة والخبرة و المهارة.(**جمال إبراهيم**،2007 ،ص57) ليأتي دور التقييم الحاسم في إعطاء حكمه على مقدار ما تحقق من أهداف مقررة للوقوف على إبراز نواحي القوة والقصور. للعمل على السعي على تلافيها وبذلك تكون نتائج التقييم مدخلات لفعل تكويني جديد، وتتحقق استمرارية الفعل التكويني، على أنْ تكون عملية التقييم مرافقة للممارسة التكوينية في كل خطواتها. وحتى تتحقق فاعلية البرامج التكوينية كان على واضعيها أنْ يعملوا على توفير التكامل بين أجزائه ووظائفه وهذا ما يوفره المنطق المنظومي فعن (**لحسن بوعبد الله، ناني نبيلة**،2010، ص18) البرنامج التكويني بصفته منظومة يضم مجموعة من الوظائف الداخلية التي تؤديها مكوناته، والمتمثلة في مختلف العمليات التي تقوم بها ضمن سيرورة من التحولات لأجل تحقيق أهداف مشتركة، وسلامة تلك الوظائف هي ما يضمن له قدرا من التساند الوظيفي بين مكوناته بما يسمح له بالاستمرار، ويضمن له الفاعلية في بلوغ أهدافه.

4. خاتمة:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن مدى استجابة البرنامج التكوينية من وجهة نظر أساتذة التخصص بالمعهد الوطني المتخصص بمسعد لمعايير هندسة التكوين من منظور منظومي ومن أهم ما توصلت اليه الدّراسة:

- حضور الأهداف المسطرة بدرجة متوسطة.
- محتويات الدروس عامة وتفتقد الى التفصيل.
- التساند بين التقييم وأنماطه متواجد بدرجة مقبولة كما ان على درجة كبيرة من القبول بينه وبين الوضعيات. وهو مقبول أيضا مع وسائل التدريس.
- استجابة التقييم لمتطلبات العمل الميداني على درجة متوسطة.

ومن أهم ما تقترحه الدراسة ما يلي:

- التقييم المستمر للبرامج التكوينية والأخذ بنتائجه بجدية في تصويب القرارات المتعلقة بها.
- هندسة البرامج التدريبية على أساس الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين.
- التقييم الشامل والمتكامل للبرامج التكوينية أي من وجهة نظر المتربصين وأساتذة التخصص والممارسين بالميدان وهدا ما تجسده المقاربة المنظومية.

ومن افاق الدراسة الحالية ما يلي:

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على مدى استجابة البرنامج التكويني لمعايير الهندسة المنظومية من وجهة نظر طلبة التخصص، وعليه لابد من القيام بدراسات تشمل التعرف على استجابتها للمعايير من وجهة نظر أساتذة التخصص، والممارسين في الميدان، ومن

المهم أيضا إجراء دراسات تركز على تحليل المحتويات وتقييمها. لإعطاء تقييما شاملا للبرنامج التكويني. اقتصرت الدراسة الحالية على تخصص معين (كهرو تقني) لذلك يبدو من الضروري القيام بدراسات تشمل تخصصات وفروعا أخرى في ذات النوع من المعاهد.
واقتصرت الدراسة الحالية على تقييم البرنامج الموجه للطلبة ما قبل التوظيف، ولأنّ عملية التّكوين ضرورية ومستمرة طوال حياة العامل المهنية، فكان ضروريا القيام بدراسات لتقييم البرامج التّكوينية الموجهة للموارد البشرية أثناء الخدمة.

5.المراجع

-
- أحمد اسماعيل، أبو سريح، (2009)، برنامج تدريبي قائم على التصميم التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية لتنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى معلمي التكنولوجيا، رسالة ماجستير الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين
- بوعبد الله لحسن، نابي نبيلة، (2010)، شبكة لحسن بوعبد الله للتقييم المنظومي لبرامج التكوين، منشورات مخبر ادارة الموارد البشرية، سطيف، الجزائر.
- جغري، بلال، (2009)، فعالية التكوين في تطوير الكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر
- حسن أحمد، الطعاني، (2013): التدريب الإداري وفق رؤية تطويرية، دار وائل للنشر والتوزيع
- شاويش، مصطفى، (2005)، ادارة الموارد البشرية، دار الشروق، الطبعة الثالثة.
- الطاهر محمود، الكلاكدة، (2011)، الاتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية، ط1، عمان، الأردن.
- عبد الباري إبراهيم، زهير نعيم الصباغ، (2010)، إدارة الموارد البشرية في القرن الحادي والعشرين منحى نظمي، عمان، دار وائل للنشر.
- عبد المعطي حجازي، (2016)، هندسة الوسائل التعليمية، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- مسلم بن سلمان، المسعودي، (2007)، مدى فاعلية البرنامج التدريبي لدورة مديري المدارس من وجهة نظر المديرين أنفسهم ووكلائهم بالمنطقة الشمالية العربية بالمملكة السعودية، جامعة مؤتة، السعودية.
- هيثم، عبد المجيد، عماد أحمد، شلبي، مجدي عبد الرحمان واخرون: دراسة تقييمية لأثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل.
- Christophe Parmentier : L'ingénierie de formation Outils et méthodes, Éditions d'Organisation Groupe Eyrolles **,61** bd Saint-Germain, **75240** Paris cedex 05,2012
- http://www.foad-mooc.auf.org/IMG/pdf/EnjeuxetDemarche.pdf