تقييم مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" من وجهة نظر طلبة الماستر تخصص: التوجيه والإرشاد، بجامعة المسيلة

Evaluation of the teaching approach method of the "Training Engineering" module, Viewpoint of Master's students in Counseling and Guidance, from Msila University

إبراهيم بوترعة*

جامعة المسيلة

University of Msila

bboutera@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2020/11/10 تاريخ القبول: 2021/02/14 تاريخ النشر: 2021/09/20

- **الملخص:** سعى البحث إلى التعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر -تخصص توجيه وإرشاد- لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين"؛ ولقد تفرعت التساؤلات لاكتشاف مستوى تقييم هؤلاء الطلبة لجملة من المحاور المشكلة للمقياس هي: محور المدخل العام للمقياس، الأهداف أو الكفاءات المنشودة، محتويات المقياس، الطريقة البيداغوجية الموظفة من طرف المدرس، محور طريقة المدرس في تقييم جهودهم، وسادسا وأخيرا محور مقروئية المقياس. وظف الباحث شبكة تقييم لمقاربة تدريس هذا المقياس موجهة لطلبة التخصص. كما استأنس بصدق المحكمين، واستخرج صدق الاتساق الداخلي. وتأكد من مدى التجانس والاتساق الداخلي لشبكة التقييم كمؤشر لصدق التكوين. جاءت الأبعاد كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) واستخرج ثبات الاستبيان باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، بحيث جاءت المعاملات مرتفعة، وتراوحت بين (0.72 و0.94) وبلغ معامل ألفا كرونباخ ككل (0.96) كمؤشر دال على ثبات الشبكة. بينت النتائج مستوى تقييم عال للمحاور الأربعة الأولى أي: المدخل العام، الأهداف أو الكفاءات المنشودة، محتويات المقياس، طريقة المدرس البيداغوجية. بينما جاء مستوى تقييم الطلبة للمحورين الباقيين متوسطا، أي محور طريقة تقييم المدرس لجهودهم، ومقروئية المقياس. جاء مستوى تقييم الطلبة لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" متوسطا. وختم بجملة من المقترحات مركزا على محوري: طريقة تقييم المدرس لجهودهم، ومقروئية المقياس، باعتبارها جوانب تحتاج إلى مراجعة ودعم، خدمة للجودة المنشودة في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: تقييم، مقاربة التدريس، المقياس، هندسة التكوين. نظام (ل، م، د).

*- المؤلف المرسل

- **Abstract:** This study aims to identify the level of evaluation of the module "training engineering" from the students viewpoint of the first year Master in Counseling and Guidance from Msila University. Questions have emerged to discover the evaluation level of a number of constituents axes this module: the module introduction, objectives or skills, content, the pedagogical method used by the teacher, how the teacher assesses their efforts, and sixth, the readability of the module. The researcher has developed an evaluation grid for these students, and has made appeal to a number of arbitrators to take up the validity, and extract internal consistency, check this consistency of the evaluation grid as an indicator of authenticity.

All dimensions are statistically significant at the significance level (α = 0.01). Reliability was extracted using Alpha Cronbach's equation. The coefficients are high, and are between (0.72 and 0.94), this coefficient as a whole has reached (0.95) as an indicator of reliability of this grid.

The results showed a high level of evaluation for the first four axis. The level of evaluation of the two remaining axes, by the students is average, this said that the method used by the teacher to evaluate their efforts and the readability of the module. The level of evaluation of the module's teaching approach method, as a whole, is average. In conclusion, these last two axes require review and support.

Keywords: evaluation, teaching approach method, module, training engineering, L. M. D. system.

مقدمة:

التقييم وظيفة بيداغوجية دورية مهمة تجريها هيئات التدريس بالجامعات وغيرها، وكذا المؤسسات المختصة، لرصد تطور المكتسبات وتمثل الكفاءات عند شرائح المتعلمين والطلبة، وتخريج الأطر التي تتحمل أعباء تسيير مختلف شؤون الدول والمجتمع. وبناء على هذه المساعي، ونظرا للتغير المتواصل والإصلاحات التي يعرفها النظام التعليمي الجزائري لإرساء قواعد الجودة المنشودة، بحيث عرفت الجامعة في بلادنا حركة تبني نظام (ل م د) منذ سنوات، وكذا مراجعة المناهج وإجراء عمليات المواءمة لمضامين عروض التكوين الجامعي... ارتأى الباحث في ظل هذه الحركة الاعتناء بموضوع: تقييم مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" من وجهة نظر طلبة

الماستر تخصص: التوجيه والإرشاد، بجامعة المسيلة، خاصة وأن البرامج عرفت تعديلا، بحيث أدرج هذا المقياس وبرمج على الطلبة لأهميته. عمد الباحث إلى استقصاء آراء الطلبة جول كيفية معالجة تدريس هذا المقياس، للتمكن من المراجعة ورصد النقائص وتصحيحها، وكشف الايجابيات ودعمها، لتمكين الطلبة من تحصيل المعارف المهارات والكفاءات اللازمة. حوى البحث فصلا تمهيديا، تعرض فيه إلى طرح الإشكالية، الهدف من البحث، وتحديد المفاهيم الأساسية وعرض جملة من الدراسات السابقة التي سلطت الضوء على تقييم مقاربات التدريس؛ بحيث شكلت خلفية وأدبيات استرشد بها الباحث في استقصاءه حول الموضوع. ثم بين العلاقات والربط بين الأفكار الواردة ضمن جملة هذه الدراسات والبحث الجاري القيام به. بعد هذا الفصل التمهيدي اعتنى الباحث بجانب نظري وآخر تطبيقي، عرض فيهما أساسيات البحث، عرض في الأول لطرائق وأساليب التدريس، نماذج ومنهجيات التدريس، التقييم ووظائفه ونماذجه، تقييم أساليب التدريس. كما عرف بمقياس "هندسة التكوين" وعرض مخططا مقترحا لمقاربة تدريس المقياس. أما الجانب التطبيقي فتضمن المنهج وإجراءات التطبيق، التساؤلات المطروحة، إجراءات بناء وتطبيق شبكة التقييم، والخصائص السيكومترية. ثم عرض النتائج وناقشها؛ بحيث جاء مستوى تقييم الطلبة لمقاربة التدريس متوسطا على العموم. وتوصل إلى ضرورة الاهتمام والتركيز على محوري: طريقة تقييم مكتسبات الطلبة، الموظفة من طرف المدرس، والاجتهاد أكثر لتمكين الطلبة من الفهم العميق لمقروئية المقياس، ليصبح التكوين حقا سلسا.

- إشكالية البحث:

التقويم وظيفة من الوظائف التربوية والتعليمية المهمة، إذ على أساس التقييم للطرائق والنشاطات والممارسات والمشاريع، ومنها المشاريع التكوينية، يتم التعديل والتجديد والإصلاح للظروف والأحوال والمآلات لإنجاح مشاريعنا وإرساء قواعد الجودة في التعليم العالي. خاصة ونحن في مرحلة متميزة بتغيرات عميقة، ومع تبني نظام التكوين المعروف باسم نظام (ل، م، د)، نحتاج كما هو معلوم إلى التقييم الدوري والمستمر ليتسنى لأصحاب القرار اتخاذ ما هو صالح وترشيد الجهود والمشاريع نحو ما هو أجدى وأنفع للمجتمع، ولمسايرة التغيرات الطارئة على المستوى العالمي ومسايرة المستجدات. وتطرح على هذا الأساس ضرورة التقويم الدوري، وخاصة وأن الطلبة أصحاب رأي ويجب إشراكهم في نشاطات متابعة وتقويم مشاريعنا وجهودنا الديداكتيكية، والمطلوب كما هو معلوم مساعدة الطلبة على تكوين روح نقدية بناءة ومن ثم مساعدتهم على تحقيق ذواتهم وبناء معارفهم بفعالية للمساهمة بدورهم في ازدهار المجتمع. وانطلاقا من هذه الأفكار نود معرفة مستوى تقدير الطلبة الجامعيين للنشاط البيداغوجي، وكيفية تقييمهم

للطرائق والأساليب الموظفة من طرف المدرس في مادة مهمة ومدرجة مؤخرا فقط ضمن برامج تكوين طلبة علوم التربية تخصص إرشاد وتكوين ألا وهي مادة هندسة التكوين، التي أدرجت في ظل الإصلاحات المتواصلة لنظم التعليم في بلادنا، وأدمجت في ظل حركة المواءمة التي يرعاهم الخبراء بالجامعة الجزائرية ابتداء من سنة 2015.

- الهدف من البحث:

التعرف على مدى نجاح مقاربة تدريس مقياس هندسة التكوين من وجهة نظر تقييم طلبة التخصص، أي طلبة السنة أولى الماستر أكاديمي، تخصص إرشاد وتوجيه، دفعة 2018-2019. وذلك يرشدنا إلى النقائص والايجابيات لكي نتمكن من تعديل ما يجب تعديله، مساهمة في إنجاح أهداف التكوين ومشاريع إعداد الطلبة في ظل نظام (ل، م، د). بمعنى نود أن نستغل التغذية الراجعة أحسن استغلال لتوجيه جهودنا في تدريس مواد علوم التربية الوجهة اللازمة والناجحة.

- تحديد المفاهيم

- التقييم والتقويم: يستخدم لفظ تقييم للدلالة على تثمين الشيء، فهو عبارة عن عملية قياس لتقدير قيمة ما، أي إصدار حكم ما. بينما التقويم عبارة عن إصلاح، أي إجراء معالجة بيداغوجية، أو تصحيح الخلل أو النقص، أو تحسين أو تعديل وتسوية الاعوجاج. ولكن هناك خلطا في بعض النصوص، بحيث يستخدم البعض لفظ التقويم للدلالة على المعنيين، بينما التقويم أعم وأشمل من التقييم (غريب، 2006، ص ص. 384-385) يوظف الباحثون عدة أدوات لجمع البيانات في الدراسات التقييمية منها الاستبيان وشبكة التقييم.

أما التعريف الإجرائي المقصود للتقييم فهو عملية رصد آراء وتوجهات الطلبة - أي طلبة الماستر تخصص إرشاد وتوجيه- بخصوص إصدار حكم، تقدير مدى عمق الطرح، ومدى تحقق الأهداف المسطرة في المقاربة التدريسية لمقياس هندسة التكوين، ذلك انطلاقا مما هو مصرح به في مخطط التكوين الرسمي؛ فيتمثل تقييم الطلبة في تقدير مدى ملاءمة النشاطات التدريسية، تحديد مدى فعاليتها. تقدير مدى إبراز وتوضيح مهمات المقياس، مدى تذليل صعوبات، فهم محتوياته في إطار الشمولية والتكامل المنشودين. مدى إبراز الأهداف ونسق المصطلحات وتحديد المفاهيم المفتاحية والنماذج، أي مدى نجاح البعد النظري كما على الصعيد التطبيقي.

- المقياس:le module المقصود به المادة المدرسة أو مواد المنهاج المبرمجة خلال كل سنة من سنوات التدرج عبر سلم التعليم في مرحلة الليسانس كما في مرحلة ما بعد الليسانس أو الماستر. باعتبار نظام (ل، م، د) نظام مستورد للتعليم العالي، تبنته الإصلاحات في الجزائر، يعد 3 سنوات للحصول على شهادة الليسانس التعليم العالي، وسنتين اثنتين للحصول على شهادة الماستر بعد

النجاح على مستوى المرحلة الأولى السالفة الذكر. و3 سنوات أخرى للحصول على شهادة الدكتوراه بعد النجاح في المسابقة للحاصلين على الماستر. ويستخدم بعض الباحثين مصطلح النظام التعليمي الجامعي بالموديلات، أي نظام السداسيات في مقابل النظام التعليمي البيداغوجي السنوي. فكل سداسي يتضمن برنامجه الدراسي عدة مقاييس أو مواد يقيم على أساسها الطالب. Le système modulaire ou semestriel et le système annuel

- **مقاربة التدريس:** la méthode d'approche تعني طريقة التناول أو طريقة التدريس أو كيفية التصرف انطلاقا من خلفية نظرية ونسق قيمي ومفاهيمي معين، وعبر إجراءات محددة لتحقيق جملة أهداف محددة مسبقا متعلقة بالتدريس لمادة بعينها. " وعلى سبيل المثال يتحدث الباحثون عن المقاربة النسقية والبيداغوجية، بحيث ينطلق التصور من أن الفصل الدراسي مثلا يشكل نسقا يتحدد في جملة نقاط أو مجموعة من العناصر وهي: المكون الفاعل، التلاميذ، الوسائل المادية البرامج... أما هدف هذا النسق فيتمثل في إحداث أو إثارة التعلمات...". المقصود إجرائيا أسلوب التدريس.

- الدراسات السابقة:

1- تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الطلبة، دراسة ميدانية في جامعة أم البواقي، الجزائر (2016) دراسة لصاحبيها سامية ابريعم ومختار غريب. هدفت إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الطلبة بجامعة أم البواقي. اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحثان بتصميم وتطبيق استبيان لتقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. ضمت العينة 208 طالبا بواقع 78 طالبا، و136 طالبة من جامعة أم البواقي. تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلين التاليين: ما مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الطلبة في جامعة أم البواقي -الجزائر؟؛ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي لدى الأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الطلبة في جامعة أم البواقي؟

أجريت هذه الدراسة خلال السنة الجامعية 2015-2016 واعتمدت وجهة نظر طلبة جامعة أم البواقي والتخصصات الموجودة بها. أما مجتمع الدراسة فضم الطلاب والطالبات الذين يستخدمون شبكة الانترنت في جامعة أم البواقي خلال السنة الجامعية المشار إليها أعلاه. والذين ينتسبون إلى تخصصات كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية، العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير، كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الطبيعية، علوم الأرض والهندسة العمرانية، وكلية

الحقوق والعلوم السياسية. وتراوحت أعمارهم بين 19 و31 سنة. وكانت أداة الدراسة هي استبيان تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي. ولتحقيق أهداف الدراسة ضم 24 فقرة موزعة على بعدين، 12 فقرة في كل منهما، وهما البعد التدريسي وبعد العلاقات الإنسانية. للتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان قام الباحثان بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من 30 طالب من الجنسين، من جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي. تم حساب صدق المحكمين، الصدق التمييزي -المقارنة الطرفية- واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين، وبتوظيف نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. وظف الباحثان معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات، فوجدا بأن الاستبيان يتمتع بمستوى عال من الثبات. الأساليب الإحصائية ضمت المتوسط الحسابي والانحراف المعياري. بينت النتائج: ارتفاعا نسبيا في مستوى الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الطلبة بجامعة أم البواقي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر الطلبة في جامعة أم البواقي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي. وإحتل مستوى أداء الأستاذ الجامعي في الجانب التدريسي الترتيب الأول، في حين أن مستوى أداء الأستاذ الجامعي في جانب العلاقات الإنسانية احتل الترتيب الثاني، وذلك بناء على المتوسط الحسابي الأعلى هو الأول. وترجع الباحثة النتيجة التي توصلت إليها في دراستها إلى التطور التكنولوجي المذهل الذي يشهده العالم اليوم ويفرض على الأساتذة الجامعيين أن يقوموا بدور مهم أثناء تدريسهم للطلبة على اختلاف تخصصهم، لأجل تزويدهم بآليات وأساليب لمواجهة الصعوبات البحثية التي تعترض مسارهم الدراسي" (ابريعم وغريب، 2016، ص.53) ويسجل الباحثان إن اختلاف النتائج مع الدراسات الأخرى يعود إلى اختلاف البيئة والعادات والتقاليد والقيم التي طبقت ضمنها الدراسات، وكذلك يعود الاختلاف إلى تباين المراحل العمرية لعينات الدراسات.

وخرج الباحثان في الأخير بجملة من الاقتراحات كالحاجة إلى التقييم المستمر لهيئات التدريس وتحديد نوعية احتياجاتهم لأجل تطوير أساليب العملية التدريسية. ضرورة تنشيط الحياة الجامعية ودعم كفاءات أعضاء هيئات التدريس بتنظيم دورات تدريبية في طرق التدريس والتقويم. الدعوة إلى تقييم مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي. الحاجة إلى التربصات الميدانية وتبادل الخبرات مع الأجانب. الحاجة لرقمنة النشاطات العلمية والمعاملات في الجامعة، وإتاحة الفرصة للجميع لكي يستفيد الكل من تقدم البحوث والتقنيات والأفكار.

2- "تقويم وحدة التربية العملية (التداريب) بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة، الجزائر العاصمة)" دراسة لصاحبها عبد الوهاب عبد القادر (2008). ينطلق من خلفية أهمية التربية العملية في

التكوين الوظيفي المهني، العلمي والعملي لشريحة الطلبة المقبلين على مهنة التدريس، بحيث تتيح مادة التربية العملية دعم مبدأ الاستمرارية للخبرة ومبدأ التفاعل، إذ يؤكد ذلك الفيلسوف جون ديوي في أعماله. تمثلت مشكلة البحث في جملة من الأسئلة صاغها الباحث كما يلي:

-"ما هي نقائص وحدة التربية العملية على المستوى التنظيمي والتربوي (؟)"

- "ما مدى رضا الطلبة على درجة استفادتهم التربوية من هذه الوحدة قبل الخدمة (؟)"

- "ما مدى رضا الطلبة على مستوى التأطير الذي يتلقونه من قبل الأساتذة (؟)"

- "وما مدى تقديرهم للفوائد التربوية والمهنية التي اكتسبوها من هذا التأطير (؟)"

- "ما مدى رضا الطلبة عن مستوى إشراف المفتشين على التدريب (؟)"

- "ومدى تقديرهم للفوائد التربوية والمهنية التي اكتسبوها من هذا الإشراف (؟)"

- "هل هناك فروق لها دلالة إحصائية بين طلبة التخصصات المختلفة تجاه تأطير الأساتذة المطبقين (؟)"

- " هل هناك فروق دالة إحصائية بين الجنسين من أفراد العينة من موقفهم تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين (؟)".

على مستوى أهداف البحث، تكفل الباحث بالكشف عن وجهات النظر وتقويم الطلبة لتدريس وحدة التربية العملية، كما اهتم بالكشف عن مدى تطابق الناحيتين النظرية والتطبيقية في أساليب ونشاطات الإعداد والتكوين لشريحة هؤلاء الطلبة المقبلين على التدريس. وظف الباحث استبيانا موجها للطلبة قام ببنائه وتطويره، وطبقه على عينة متكونة من 300 طالب وطالبة في السنة الرابعة، أي سنة التخرج. تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وتم استبعاد 20 استبيانا غير صالحة للتحليل، ليصبح تعداد العينة مقداره 280 فردا، مثلت مجتمع الدراسة بنسبة 54.37 ٪، ومست الشريحة طلبة التخصصات المختلفة: البيولوجيا، الفيزياء، الكيمياء، والرياضيات، من الذكور والإناث. وطبقت الأداة على مراحل ابتداء من الدراسة الاستطلاعية التي حوت 150 فردا من طلبة السنة الرابعة في التخصصات الأربعة. وفي المرحلة الثانية استعان الباحث بالمقابلة، وفي الخطوة الثالثة بنى استبيانه الذي حوى 52 فقرة بعضها مقيد والآخر مفتوح. وقام بصياغة الاستبيان في صورته النهائية في المرحلة الرابعة، وضم مجالات عدة هي: مجال التنظيم، مجال التخطيط، مجال الإشراف، مجال توفر الوساطة التربوية، وخامسا مجال تقويم الطالب للتداريب، وسادسا مجال تقويم الطلبة من قبل الأستاذ المؤطر أو الزملاء، وسابعا وأخيرا مجال الاستفادة البيداغوجية من التربية العملية. ووظف الباحث الصدق الظاهري وصدق

المحتوى، وألفا كرونباخ لدراسة الثبات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)وتم استخراج مقداره (0.66) وهو معامل مرتفع ومقبول. أثبتت النتائج المحصل عليها:

- وجود ارتباط دال إحصائيا بين رضا الطلبة على مستوى التنظيم للتداريب وتقديرهم لمدى الاستفادة منه، مما يؤكد صدق انطباعات الطلبة من عدم رضاهم عن مستويات التنظيم والذي يتم تسيير التداريب من خلالها، وعدم رضاهم عن الفوائد التربوية التي اكتسبوها أثناء التدريب.

- هناك ارتباط دال إحصائيا موجب، بين رضا الطلبة عن مستوى التخطيط للتداريب، وتقديرهم لمدى الاستفادة منها.

- هناك ارتباط موجب دال إحصائيا بين رضا الطلبة على مستوى تأطير الأساتذة المطبقين، وتقديرهم لمدى الاستفادة من التداريب.

- هناك ارتباط موجب دال إحصائيا، بين رضا الطلبة عن مستوى إشراف المفتشين على التداريب، وتقديرهم لمدى الاستفادة منها.

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا، بين رضا الطلبة عن تقويم الأساتذة لأعمالهم، وتقديرهم لمدى الاستفادة من التداريب. فأظهر عدم رضا الطلبة عن أساليب التقويم التي يتم تقويم نشاطاتهم من خلالها.

- تم تأكيد صحة الفرضية القائلة: لا يوجد فرق دال إحصائيا بين طلبة التخصصات المختلفة (بيولوجيا، فيزياء، كيمياء، رياضيات) في موقفهم السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين؛ بحيث أثبت الباحث "تدني مستوى الإعداد والتكوين للطلبة خلال وحدة التربية العملية، ولاسيما في جانبه الميداني التطبيقي"، بحيث تم اختيار المؤطرين بطريقة عشوائية غير مستندة إلى معايير واضحة ومدروسة. ومن ناحية أخرى، يرى الباحث بأن هذا التردي يعود إلى "سبب غياب أهداف إجرائية للإعداد والتكوين، واضحة ومحددة لهذه الوحدة".

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في موقفهم السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين. ويخلص إلى أن الإعداد المهني للطلبة أثناء التربية العملية ليس في المستوى المطلوب. أما اختيار الأساتذة فيتم بطريقة غير مبنية على معايير محددة سلفا. وهكذا يدعو الباحث إلى ضرورة "إعادة النظر في عملية التقويم بالتربية العملية، واعتماد معايير دقيقة أثناءها. وكذا ضرورة إجراء المزيد من البحوث العلمية قصد تصميم وتوظيف بطاقات تقويم تتوفر على كافة الشروط والمعايير الايجابية".

3-"دراسة لآراء طلاب كليات التربية في عملية إعدادهم" لصاحبتها هادية محمد أبو كليلة (2001). تناولت فيها استقصاء آراء الطلبة حول عملية إعدادهم. حددت مشكلة البحث في جملة من

التساؤلات متعلقة بعمليتي التعليم والتعلم لدى هؤلاء الطلبة. بخصوص الفرضيات، تفترض أولا: التحاقهم عن غير رغبة منهم. ثانيا: اختلاف أهمية العلوم التربوية بالنسبة لطلاب القسم العلمي عن القسم الأدبي. ثالثا: الانفصال بين المحاضرات النظرية والتطبيقات والمناقشة. رابعا: تفضيل هؤلاء الطلاب للعلوم الأكاديمية على العلوم التربوية. خامسا: تفضيل الطلاب مواصلة دراسات عليا في العلوم الأكاديمية عن العلوم التربوية. وبخصوص أداة البحث أعدت الباحثة استقصاء مكونا من 18 سؤالا. ووظفت النسب المئوية ومعامل الارتباط والمقارنة بين توجهات طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي. وظفت صدق المحكمين، وطبقت على دراسة استطلاعية. مست عينة البحث عدة تخصصات هي: بيولوجيا، رياضيات، طبيعة وكيمياء، انجليزي، فرنسي، عربي، تاريخ. جملة المستجوبين بلغت 233 طالبا وبعد استبعاد 48 اكتفت بمجموعة مقدارها 185 طالبا. بحيث طبق الاستقصاء في صورته النهائية على عينة من طلبة وطالبات التربية بالمنصورة، بمصر الشقيقة، بالصف الرابع. وبينت النتائج: التحاق عدد كبير من الطلاب بغير رغبتهم، من القسمين العلمي والأدبي. أما سبب الملتحقون بغير رغبتهم فتمثل بالنسبة للأكثرية في كونهم لم يتمكنوا من دخول كلية أخرى (النسبة المئوية 30 ٪) وغيرها من أسباب كون ضآلة الاعتبار الاجتماعي للمدرس ومشقة وأتعاب المهنة...

السؤال الثاني تناول الملتحقين بالكلية برغبتهم، فالسبب بالدرجة الأولى هو حب مهنة التدريس، وحب المدرسين السابقين، والرغبة في الحصول على المكافآت. بالنسبة للسؤال المتعلق بكيفية ترتيب المواد من حيث الأهمية، وجدت الباحثة أن طلاب القسمين العلمي والأدبي يتفقون على ترتيب مواد المجموعة الأولى، وتأتي في مقدمتها التربية ومشكلات المجتمع، والتربية المقارنة، ومادة أصول التربية. في المجموعة الثانية وتأتي في مقدمتها علم النفس النمو ومادة الصحة النفسية والاجتماعي. أما في مجموعة المواد الثالثة فجاء في مقدمتها طرق التدريس ومادة المناهج ثم مادة الوسائل التعليمية. وبخصوص السؤال الخامس المتعلق بترتيب المواد بحسب الصعوبة –أي العلوم التربوية- فعلى رأس المواد الصعبة نجد: علم النفس التعليمي، ويلي بالتدرج: أصول التربية، مناهج، تاريخ التربية والتعليم، طرق التدريس، تربية مقارنة، تربية ومشكلات، اجتماعي صحة نفسية. أما أسباب الصعوبات فتتمثل في: انفصال محتوى المواد التربوية عن المناخ المدرسي والبيئة الاجتماعية. صعوبات الأسلوب، وطول المناهج الدراسية، وقيامها على الحفظ، عدم ملاءمة طريقة التدريس في المحاضرات، عدم ترابط أجزاء المواد الدراسية، غموض أهداف المواد الدراسية لدى الطالب. أما بخصوص الأسئلة (7؛ 8؛ 9) يرى أغلب الطلبة بأن المعمل التعليمي ومعمل الوسائل ومادة المناقشة ليست تطبيقا للمحاضرات النظرية. أما الأجهزة فهي لا تخدم كل

التخصصات، وكثرة أعداد الطلبة في المجموعة الواحدة في المعمل تعيق الفهم والاستيعاب، وما إلى ذلك من أسباب ونقائص، وبعد عن الواقع الاجتماعي ومتطلبات الواقع التربوي.

السؤال العاشر والخاص بالتربية العملية، فترى الأغلبية الساحقة من الطلبة بأنها تسهم في إعدادهم كمعلمين بدرجة كبيرة. أما المشكلات المتعلقة بالتربية العملية والتي تواجه أغلبية الطلبة، تمثلت أساسا في: عدم الاهتمام والرعاية من قبل الإشراف الداخلي والخارجي، مشكلة قلة الوسائل، عدم ملاءمة المعامل للتطبيقات العملية، الانفصال بين ما يقدم في المدارس وواقع التكوين. عدم تجاوب المدارس وعدم مساعدتهم للمتكونين في التطبيقات.

السؤال الثاني عشر: تناول صفات أعضاء هيئة التدريس ودرجة توفرها من وجهة نظر الطلاب. وجاء في المقدمة التمكن من المادة العلمية، الطلاقة في اللغة والتعبير الجيد، الحزم والقدرة على ضبط المحاضرة. أما الصفات التي توجد في أعضاء هيئة التدريس، فتمثلت أساسا في: التعاون مع الطلاب وصداقتهم، الالتزام والمواظبة على حضور المحاضرات، واحترام الرأي الآخر. "ويتضح من هذا التحليل لنتائج البحث صحة فروض الدراسة السابقة المشار إليها، حيث تحققت جميعها، ما عدا الفرض الثاني الذي ينص على: "تختلف أهمية العلوم التربوية بالنسبة لطلاب القسم العلمي عن طلاب القسم الأدبي" حيث لم يتحقق كليا، بل تحقق في جزء منه، إذ أن طلاب القسمين العلمي والأدبي اتفقوا على أهمية العلوم التربوية بالنسبة لهم كمعلمين، فيما عدا ثلاثة مواد هي: التربية المقارنة وأصول التربية وتاريخ التربية والتعليم" (ص ص. 237-238).

في الأخير رصدت الباحثة جملة من المقترحات والتوصيات مفادها: رفع المستوى الاجتماعي والمادي للمعلم. الإصلاح بتوفير الوسائل وتذليل صعوبات التكوين، مراعاة كثافة الفوج البيداغوجي المقبول. إتاحة فرصة الحوار والمناقشة. زيادة حصص التدريب في المدارس. ضرورة التزام الأساتذة المكونين ومراجعة طرق تدريسهم وتحسينها، والاجتهاد في التعاون مع الطلبة. إعادة النظر في المواد التربوية وطريقة تدريسها ومناهجها. إصلاح معايير القبول في الكليات التربوية وما إلى ذلك من عناصر متعلقة بسياسة التكوين للمدرسين.

4 -"دراسة واقع تدريس العلوم والتقنيات التربوية في الجامعات العربية" لصاحبها مصباح الحاج عيسى مدرس التقنيات التربوية ومدير مركز التقنيات التربوية بكلية التربية بجامعة الكويت، منشورة سنة 1983. هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تدريس العلوم والتقنيات التربوية في الجامعات العربية، الكشف عن الأساليب والممارسات المختلفة المستخدمة، وتعريف هيئة التدريس بها، وتقديم المساعدات للأساتذة في هذا المجال السالف الذكر. تشجيع الباحثين على إجراء البحوث التقويمية ومن ثم التنبيه إلى ضرورة إعطاءه مزيدا من الاهتمام. تنبيه المسؤولين

والجهات المعنية إلى ضرورة عقد ندوات ومؤتمرات والاستفادة من تبادل الخبرات على المستوى المحلي والعالمي. واهتمت الدراسة باستطلاع آراء بعض أعضاء هيئات التدريس في أقسام كليات العلوم والطب والهندسة والزراعة والصيدلة أو في كليات العلوم والآداب أو العلوم أو التربية... بخصوص مكونات مناهج العلوم، أي الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقنيات التربوية والتقويم. واهتمت من ناحية أخرى بالكشف عن مدى التنسيق بين أعضاء هيئات التدريس، ومدى مشاركتهم في النشاطات كالندوات والدورات الخاصة والمؤتمرات العلمية. ومست العينة جملة من أعضاء هيئات التدريس من 24 جامعة من خمس دول عربية من بينها الجزائر، بحيث أرسل لكل جامعة 10 استبيانات ليصبح العدد الإجمالي لها 240 استبانة. والردود الواردة وصلت من 12 جامعة فقط، بحيث غابت الجزائر. أما خبرة هؤلاء فتراوحت من 5 سنوات إلى 22 سنة. تم توزيع واستلام الاستبيانات بين شهر مايو سنة 1980 وشهر أكتوبر من نفس السنة. وظف الباحث التكرارات والنسب المئوية. وأظهرت النتائج ما يلي: أولا- متوسط عدد الطلبة في مجموعات مقررات العلوم تراوح بين 6 في صنعاء باليمن. 75 في البصرة بالعراق و69 في بغداد. ثانيا- النسبة المئوية لاستخدام الأنشطة التعليمية المختلفة طبقا لفئات التقدير المحددة: استخدام المحاضرات دائما بنسبة 50 ٪ من طرف الأساتذة. تراوح استخدام المحاضرات في التدريس من الدرجة (بعض الوقت) إلى (دائما) بنسبة 99 ٪ وجاءت من حيث الاستعمال في المرتبة الأولى. والدروس العلمية وتوزع استخدامها بنسبة 72 ٪ ورتبت في المرتبة الثانية من حيث الاستخدام. ومجموعات المناقشة الصغيرة جاءت استخداماتها بنسبة 68 ٪ أي في المرتبة الثالثة. والأسئلة والأجوبة وتوزع استخدامها بنسبة 67 ٪ وجاءت في المرتبة الرابعة. واستخدام العروض العلمية نادرا جدا بنسبة 39٪ من طرف الأساتذة، وتراوح الاستخدام بين (بعض الوقت) إلى (دائما) بنسبة 61 ٪ وجاءت في الرتبة الخامسة من حيث الاستخدام. ومجموعات المناقشة الكبيرة جاءت استخداماتها بنسبة مئوية مقدارها 58 ٪، وكذا البحوث وتوزع استخدامها بنسبة 49 ٪ وجاءت في الرتبة السابعة. الرحلات الميدانية وجاءت استخداماتها من الدرجة (بعض الوقت) إلى الدرجة (دائما) بنسبة إجمالية مقدارها 37 ٪، توظيف الأفلام التعليمية بنسبة 22 ٪، توظيف التعيينات الفردية بنسبة 21 ٪، بالإضافة إلى التعليم المبرمج وتوزع استخدامه بنسبة 18 ٪ وجاء في الرتبة السادسة. التلفزيون التعليمي وتم استخدامه بنسبة 2 ٪ فقط. ثالثا- بخصوص الأنشطة الأخرى المستخدمة من طرف هيئات التدريس ولكنها غير مدرجة في الاستبانة فاتضح أنها تمثلت في:

- الممارسات الفعلية في مؤسسات ومصانع ومستشفيات... الممارسة من خلال ورشات عمل داخل الجامعة (workshops) إعداد محاضرات من قبل الطلبة وتقديمها للزملاء تحت إشراف عضو

الهيئة التدريسية. استخدام مدخل الأساليب المتعددة (multitechnics approach) بحيث تستخدم أساليب متعددة في تدريس موضوع محدد طبقا لاتجاهات الموضوع المختلفة. كتابة تقارير عن أعمال تطبيقية محددة. رابعا: بخصوص أسباب استخدام الأنشطة التعليمية المحددة من قبل أعضاء هيئة التدريس فاتضح أن سبب الاتفاق بين الأنشطة المستخدمة والإمكانات المتوفرة جاءت في المرتبة الأولى بنسبة مقدارها 98 ٪، سبب المردودية أي تستخدم النشاطات التعليمية لأنها ذات مردود أفضل أحتل المرتبة الثانية بنسبة مقدارها 37 ٪؛ والسبب الأخير تمثل في كون أعضاء هيئة التدريس يميلون إلى اختيار الأنشطة التربوية الأسهل في التطبيق وذلك بنسبة 13 ٪ من التكرارات، واحتل هذا السبب المرتبة الثالثة. خامسا- مجالات الأهداف التي يقومها أعضاء هيئة التدريس ونسبة تقويمها جاءت كما يلي: في المقدمة الاهتمام بالحقائق والمعلومات كأهداف للتقويم بنسبة 90 ٪؛ مجالات الأهداف المتعلقة بالمفاهيم العلمية بنسبة 63 ٪؛ المهارات بنسبة 36 ٪؛ وتمثلت اقتراحات أعضاء هيئات التدريس في عشرين مقترحا، منها ضرورة التدريس باللغة العربية والتنسيق وتوحيد مناهج العلوم وتطويرها، وتعديل أساليب القبول وتشجيع التأليف...

- **التعقيب على الدراسات السابقة:** تتقاطع دراستي مع دراسة سامية ابريعم (2016) على مستوى نفس المنهج الموظف ألا وهو المنهج الوصفي التحليلي بطريقة المقارنة، بحيث تناولت هي كذلك إشكالية الكشف عن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة. ووظفت في دراستي شبكة تقييم بينما وظفت هي استبانة ركزت فيها على بعدين هما البعد التدريسي وبعد العلاقات الإنسانية، مما أعطى تنوعا للموضوع. جاء تقييم الطلبة لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" متراوحا بين المستوى المتوسط والعالي. بينما وجدت الباحثة ابريعم ارتفاعا نسبيا في مستوى الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية، من وجهة نظر الطلبة، بحيث احتل الجانب التدريسي الترتيب الأول، في حين احتل بعد العلاقات الإنسانية الترتيب الثاني. استفيد من خطة الباحثة من حيث طرحها لبعد العلاقات الإنسانية الذي أعطى ثراء للطرح. كما تتقاطع دراستي مع دراسة عبد الوهاب عبد القادر (2008) المعنونة: "تقويم وحدة التربية العملية (التداريب) بالمدرسة العليا للأساتذة (بالقبة، الجزائر العاصمة)"، من حيث تبني نفس المنهج الوصفي التحليلي بطريقة التقويم، معتمدا هو الآخر على آراء الطلبة بخصوص النقائص، الايجابيات والسلبيات، ومدى رضاهم عن الإشراف على حصص التداريب. وظف هو الآخر استبانة لجمع المعطيات. وجد بأن الطلبة غير راضين بخصوص مستوى تنظيم التداريب والاستفادة منها، أي غير راضين عن الفوائد المحصلة منها. بينما في دراستي، فطلبة

الإرشاد والتوجيه بجامعة المسيلة راضون بدرجة متوسطة إلى عالية عن مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين".

الطلبة بالمدرسة العليا للأساتذة غير راضين عن أسلوب تقويم الأساتذة لأعمالهم. بينما في دراستي بجامعة المسيلة، الطلبة راضون بدرجة متوسطة عن أسلوب تقييمي لأعمالهم.

أثبت الباحث في دراسته بالمدرسة العليا للأساتذة إجماع طلبة عدة تخصصات في موقفهم السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين، أي تدني مستوى الإعداد والتكوين للطلبة خلال وحدة التربية العملية، ولاسيما في الجانب الميداني التطبيقي –على حد تعبيره- والسبب غياب معايير اختيار المؤطرين، وغياب الأهداف الإجرائية الواضحة للإعداد والتكوين المتعلقة بوحدة التداريب العملية. بينما يجتهد طلبتنا في تخصص الإرشاد والتوجيه بقسم علم النفس بجامعة المسيلة بتوظيف مساعيهم الشخصية لإجراء التربصات الميدانية، مما يجعلها تحتاج إلى تنظيم محكم وجدية ومتابعة. ووجد الباحث إجماعا بين الذكور والإناث في موقفهم السلبي تجاه مستوى تأطير الأساتذة المطبقين بالمدرسة العليا للأساتذة، خلافا لما ذهب إليه طلبتنا في تقييمهم لطريقة تدريس مقياس "هندسة التكوين" بقسم علم النفس بجامعة المسيلة.

- تتقاطع دراستي مع دراسة أبو كليلة (2001) من حيث المنهج والأداة، بحيث وظف استبانة لاستقصاء الطلبة عن الصعوبات أو المشكلات المتعلقة بالتطبيقات العملية وغيرها من مسائل ظروف التدريس والمدرسين وتفضيلات الطلبة المتعلقة بذلك في دولة مصر الشقيقة. وجد الباحث بأن الطلبة يلتحقون بغير رغبة منهم بالتخصصات الجامعية. والصعوبات تمثلت في انفصال محتوى المواد التربوية عن المناخ المدرسي والبيئة الاجتماعية. وصعوبات متعلقة بالأسلوب، وطول المناهج الدراسية وقيامها على الحفظ، وعدم ملاءمة طريقة التدريس في المحاضرات، وعدم ترابط أجزاء المواد الدراسية، وغموض أهداف المواد الدراسية لدى الطالب المصري. وهذه المشاكل غير وارد عموما، بناء على ملاحظاتي ونتائج دراستي وغيرها من دراسات. الطلبة في الجزائر خاضعون للتوجيه الجامعي، وقد تعاني شريحة منهم من متابعة تخصصات لا ترغب فيها. أغلب الطلبة لا يحضرون ولا يستفيدون من حصص الكثير من المحاضرات.

- اختلفت دراستي مع دراسة مصباح الحاج عيسى (1983) بحيث توجه في بحثه نحو استقصاء أعضاء هيئات التدريس في جملة من الدول العربية ومنها الجزائر. ولكن تتقاطعا في كونهما اعتمدتا على بناء وتطبيق استبانة لجمع المعطيات، ووظفتا المنهج الوصفي التحليلي والتقويم. وجد الباحث الحاج عيسى بأن التقنيات التربوية الموظفة عديدة ومنها طريقة المحاضرة بنسبة 50 بالمائة من الحالات. وبخصوص مجالات الأهداف التي يقومها أعضاء هيئات التدريس ونسبة تقويمها، جاء في

المقدمة الاهتمام بالحقائق والمعلومات كأهداف للتقويم، ثم مجالات الأهداف المتعلقة بالمفاهيم العلمية ثم تلي المهارات. كما يستخدم أعضاء هيئات التدريس أسئلة تقويم متعددة ومرتبطة بطبيعة المواد المدرسة، ومنها أسئلة التذكر وأسئلة التفسير، أي اكتشاف علاقات، وأسئلة التطبيق، أي حل مسألة مباشرة، وأسئلة تحليلية، وغير ذلك وهي نشاطات متماثلة في الجامعات بالدول العربية عامة.

ويركز في مقترحاته على ضرورة إشراك الطلبة في وضع كيفيات التقويم، مسألة دعم هيئات التدريس عن طريق التكوين في تقنيات التقويم ومنهجياته، وهي مسائل معمول بها في أوساطنا بجامعة المسيلة، وقسم علم النفس، على وجه التحديد. إشراك الطلبة فكرة مهمة تحتاج إلى تطوير في دراساتنا وأوساطنا مستقبلا.

- **منهجية المعالجة:** انطلقت من فلسفة بحث إجرائي (recherche-Action) عن طريق تحليل ووصف محتويات أو مضامين وتطبيق معايير ومتابعة منهجيات، معالجة منهجيات التدريس كمعايشة في التكوين الذي تابعته عبر مساري التعلمي والتعليمي، وكذا ما كنت اعتمدته في ظل النظام الكلاسيكي والنظام الجديد (ل، م، د) كمدرس لعلوم التربية بالجامعة (2009-2019)، مما مكنني من بناء هيكل معتبر متفرع للمحتويات المنصوص عليها في التعليمات ومخططات التكوين (les canevas) إلى غاية تلك الحالية المعتمدة في إجراءات المطابقة. واعتمدت على منهجية الوصف والتحليل والتقييم باعتماد آراء الطلبة الذين تابعوا محتويات المقياس في قسم الماستر تخصص توجيه وإرشاد، (السنة الجامعية: 2018-2019) إذ أعتبر استجاباتهم موضوعية. وأتبنى صياغة شبكة تقييم -استبيان- كأداة لجمع المعطيات لملاءمتها لطبيعة الموضوع.

الجانب النظري:

أولا- طرائق وأساليب التدريس: أما طرائق التدريس فعديدة، ويمكن ذكر طريقة المشروعات، project workطريقة التعلم الفردي، individual learning طريقة المجموعات الصغيرة -small group work وطريقة المحاضرة lectureوتقوم على جملة من الشروط، نذكر منها ضرورة الإعداد الجيد للمحاضرة، ويجب مراعاة بناء وتنظيم المحاضرات الفردية على أساس المقرر ككل، والأخذ بعين الاعتبار للمادة التعليمية وسرعة تقديمها. والانتباه لضرورة المحافظة على اهتمام الطلبة، ويمكن استخدام الأسلوب المسرحي للمناسبات (كودلاد، 1973، الحاج عيسى، 1984، ص ص. 153-170).

- **تقييم أساليب التدريس**: تتعدد أساليب التدريس الحديثة ومنها أسلوب المناقشة، والاكتشاف، والتعليم الفردي، والتعليم الجماعي، ولكل أسلوب ميزاته. ويتوقف نجاح الأسلوب على مكونات

المثلث الديداكتيكي ألا وهي خصائص المتعلمين، وشخصية المدرس وإمكاناته، وكذا نوع المادة الدراسية؛ بالإضافة إلى ظروف البيئة التعليمية خصوصا والظروف الاجتماعية عموما والتي تتحكم في تفاعلات هذه المكونات الثلاثة (فرحاوي، 2017، ص. 104). ومهما كان أسلوب التدريس المستخدم فيقوم تقويمه أو مدى كفاءته على جملة من العناصر وجب البناء عليها وأخذها بعين الاعتبار، وهي عديدة نذكر منها (فرحاوي، 2017، ص ص. 104-105):

- مراعاة توفير عديد الفرص لتحقيق نمو المتعلمين.
- دعم إتقان عملية التعلم لدى الشريحة المعنية.
- التركيز على التعلم الذاتي.
- التركيز على التعلم أكثر من اعتماد توجه التعلم.
- الاعتناء بالتفكير وتحفيزه وفسح المبادرات للابتكار والذكاء.
- توظيف التقنيات التربوية بفعالية.
- اعتماد ومراعاة الكفاية المهنية المطلوبة لدى المدرسين وما تقوم عليه من اتجاهات ومعارف ومهارات واختيارات قيمية خلقية، أي مراعاة الأبعاد الابستيمولوجية والأنتولوجية والأكسيولوجية التي تتحكم في الفعل التربوي أو عملية التعليم والتعلم.

- نماذج ومنهجيات التدريس: تعددت منهجيات التدريس تبعا للخلفيات الفلسفية والاجتماعية التي تؤطرها؛ مما أفرز نماذج عديدة نذكر منها: نموذج روزنشتاين وستيفنسن، أعمال لوران اندرسن، أعمال عادل سافتي (1993)، وهي متشابهة في عديد الجوانب. أنظر: (Marc Bru, op. cit. p. 108)

1 - نموذج روزنشتاين وستيفنسن (1986): نشر كل من مارسال بوستيك وجان-ماري دوكيتيل نموذج التعليم الفعال الذي حدده باراك روزنشتاين وروبرت ستيفنسن سنة (1986) والذي تم وضعه بناء على جملة من الأفكار ونشاطات الملاحظة في الأقسام أو الأفواج البيداغوجية، وكذلك على أساس المقارنة بين جملة من النتائج. ويمكن تلخيص فحوى هذا النموذج في ستة وظائف هي كما يلي: (Marcel Postic et al., 1988, in: Marc Bru, 2009, pp. 100-101)

أ- المراجعة يوميا ومراقبة الأعمال أو الفروض،

ب- العرض الوافي عن طريق توضيح الأهداف من طرف المدرس، وتلخيص التعلمات السابقة، والتدرج في مساعدة المتعلم على بناء معارفه،

جـ- الممارسة الموجهة والمرافقة،

د- التصحيح والاسترجاع يعد بعدا آخر من الأبعاد المهمة التي يقوم عليها هذا النموذج.

هـ- العمل الفردي أي الممارسة الحرة المعتمدة على إجراء التمرينات بطريقة فردية.
و- المراجعة الأسبوعية والشهرية تشكل هي الأخرى بعدا من أبعاد هذا النموذج؛
ثانياً- التقييم ووظائفه: للتقييم عدة وظائف ومستويات؛ وظائفه على مستوى التقييم الأولي هي الوظيفة التشخيصية والوظيفة التوقعية. أما على مستوى التقييم التطوري فنجد له وظيفة الضبط ووظيفة الإنتاج. أما على مستوى التقييم النهائي فنجد وظيفة الفحص ووظيفة التواصل. (Quernet, J. 1987 كيرني، غريب، 2006، ص. 388)
- **نماذج التقييم:** بخصوص النماذج فلقد تعددت و"اتفقت معظم النماذج التي اهتمت بتقييم المناهج على تحديد موضوع هذا التقييم في ثلاثة مستويات أساسية هي: مدخلات المنهاج وعملياته ومخرجاته" عبد الكريم غريب، 2006، 389، بتصرف) نذكر: نموذج استيفلبيم, نموذج صيغ 1952، نموذج هاموند: le modèle de Hamond 1973، نموذج بروفس: le modèle de Provus 1972، نموذج المنظر برات: le modèle de Pratt 1980
- **نموذج استيفلبيم:** "يصف لنا العمليات التقييمية وتقوم سيرورات العمليات الموصوفة على أربع مراحل هي:
1- الإحساس بشكل معين يخص جانبا من جوانب المنهاج؛
2- إعداد خطة أو مشروع لاتخاذ قرار التطوير؛
3- الحصول على معلومات بواسطة أدوات تقييمية تمكن من اتخاذ القرار المناسب؛
4- تنفيذ القرارات التي تم اختيارها... ويقوم هذا التقييم على بحث العلاقة بين الحالات التي ينشدها المنهاج والحالات التي حققت فعليا" (Stufflbeam et al. 1974 وارد في عبد الكريم غريب، 2006، 389)
ثالثا- التعريف بمقياس "هندسة التكوين": مبرمج في السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه، في السداسي الأول، وهو جديد، في نطاق نظام التعليم الجديد الذي تبنته الجزائر ألا وهو نظام (ل، م، د) وذلك بناء على مواءمة عرض تكوين ماستر أكاديمي التي صدرت في هذه السنوات الأخيرة (2017-2018) عن وزارة التعليم والبحث العلمي، والتابعة لجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الكلية هي: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، أما القسم فهو قسم علم النفس. كما تحدد كذلك هذه الوثيقة الميدان، وهو ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، أما الفرع فهو: علوم اجتماعية، وبالتحديد علوم التربية. والتخصص طبعا هو: إرشاد وتوجيه. ولقد حددت بطاقة التنظيم السداسي للتعليم، والمقصود السداسي الأول، نظمت مقاييس التعليم ضمن جملة وحدات هي:

- وحدات التعليم الأساسية وتمثلت في أربع مواد هي: المادة الأولى هي أساليب التوجيه والإرشاد التربوي، المادة الثانية هي تحليل العملية التعليمية التعلمية، المادة الثالثة هي التوجيه والإرشاد المدرسي، المادة الرابعة تحت عنوان التكفل بذوي صعوبات التعلم. وتقدم كلها على شكل محاضرات وأعمال موجهة. أما نوع التقييم فهو متواصل زائد امتحان.

- وحدات التعليم المنهجية وتمثلت في مادتين هما، المادة الأولى هي منهجية البحث في الإرشاد والتوجيه، والمادة الثانية هي المعالجة الإحصائية للبيانات التربوية (القسم الأول)، وتقدم مثل المواد الأولى، أي عبر محاضرات وأعمال موجهة. وكذلك يتم التقييم بطريقة متواصلة في حصص الأعمال الموجهة، وعبر امتحان في حصص المحاضرات.

- وحدات التعليم الاستكشافية وتمثلت في مادتين هما، المادة الأولى هي هندسة التكوين، والمادة الثانية هي المعلوماتية والتعليم عن بعد، وتقدم في شكل محاضرات فقط. حجمها الساعي كغيرها من المواد، أي ساعة واحدة ونصف ساعة. أما نوع التقييم فيتم عن طريق امتحان فقط في كل مادة.

- أما وحدة التعليم الأفقية فهي مادة وحيدة تمثلت في اللغة الأجنبية (الانجليزية)، وتقدم في شكل أعمال موجهة فقط، مقدارها الزمني ساعة ونصف الساعة. ونوع التقييم متواصل، أي عبر اختبارين كتابيين ورصد نوعية المشاركة وعرض الأعمال والحضور... (كما هو مقترح في جامعة المسيلة).

وبخصوص الحجم الساعي المتعلق بمادة هندسة التكوين خلال السداسي -أي الأول- فمقداره هو: 22.30 ساعة، والمحاضرة طبعا مقدرة بحجم ساعي مقداره 1.30 ساعة، ومقدار الأعمال الأخرى –مطالعات وبحث- المحسوبة للطالب والمتعلقة بهذه المادة فهو: 45 ساعة. معاملها هو: 1، والرصيد المحصل هو: 1، ونوع التقييم كما أشرت إليه سابقا فيتم عبر امتحان في نهاية السداسي الأول. (أنظر الصفحة: 4، في مخطط عرض التكوين، على الموقع الالكتروني لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية). ولقد أحاط محتوى المقرر بمختلف عناصر عملية التكوين، من تحديد الحاجات، الأهداف، التخطيط، التصميم، الانجاز أو التنفيذ، إلى التقييم والتقويم، وتوظيف التغذية الراجعة. المادة هذه مهمة لطلبة علوم التربية للتمكن من المعارف والمهارات المتعلقة بهندسة التكوين، للتمكن من إجراء التكوين، وضبط تقاريره بشكل شامل متكامل. فهذه المادة من المستجدات التي تحتاج إلى إثراء محتواها ودعمها.

- أهداف المادة تمثلت في هدفين أساسيين هما: التحكم في المصطلحات والمفاهيم في التكوين، وإكساب الطالب معارف حول الهندسة التكوينية.

- المعارف المسبقة المطلوبة والمحددة في هذه الوثيقة هي: معارف متعلقة بعلوم التربية وعلم النفس التربوي.

- محتوى المادة حددته الوثيقة الرسمية السالفة الذكر في عشر نقاط. (أنظر الملحق على الموقع الالكتروني).

- وأخيرا حددت الوثيقة المرجع طريقة التقييم الخاصة بهذه المادة في: الامتحانات التقويمية + أعمال موجهة. ولكن نسجل هنا خطأ، بحكم أن الجدول الأول الذي تم شرح محتوياته آنفا حدد طريقة التقييم بامتحان في نهاية السداسي متعلق بحصص المحاضرات فقط.

- وأخيرا عرضت هذه الوثيقة خمسة مراجع يستند إليها الأستاذ والطالب، مرجع واحد فقط جزائري والأخرى أجنبية لباحثين مشهورين (أنظر الصفحة 15 الخاصة بمادة هندسة التكوين في مخطط عرض التكوين الرسمي).

- **المخطط المقترح لمقاربة تدريس المقياس:** مقاربة المقياس المعتمدة متعددة الأبعاد، اعتمد -عموما- في تدريس علوم التربية على المرتكزات التالية: المحاضرات، الأعمال الموجهة، المصادر والمراجع أي البحث الببليوغرافي، بطاقة القراءة، المعجم المتخصص أي المفاهيم والمصطلحات المفتاحية، السير والتراجم لكبار الباحثين والمنظرين في هندسة التكوين، الكرونولوجيا، اعتماد الملخصات، عروض أعمال الطلبة مع المناقشة والتقييم والنقد والتقويم عند الحاجة، وتقديم نصوص للقراءة الحرة وتقديم أسئلة للمناقشة والتحليل. ولكن تجدر الإشارة إلى أن هذا المقياس- هندسة التكوين- يقدم طبقا لمخطط التكوين الرسمي المعمول به، على شكل محاضرات فقط مما يبعد بعض المرتكزات منها عدم توظيف الأعمال الموجهة، وهذا يجعل المادة محصورة في النطاق النظري فقط، خاصة وأن الطلبة يتغيبون ولا يستفيدون من حصص المحاضرات، بحيث يعتبر الحضور في نظام (ل، م، د) اختياريا.

- البعد الحضاري، أي بعد التميز، بحيث أغتنم الفرصة في مختلف المواضع المناسبة لكي أذكر وأركز وأربط سياق النص والتدريس بالقضايا والشواهد والأحداث التراثية التاريخية، دعم العقل الأخلاقي والمنطقي الواعي بالتجربة التاريخية للأمة.

- تقييم مكتسبات الطلبة: الاختبار يشكل هو الآخر بعدا من أبعاد العملية التعليمية التعلمية؛ والمعمول به في قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة المسيلة هم اعتماد جملة من المعايير موزعة على ما يلي: (أ)- تقييم البحث، أي بحوث الطلبة، من حيث المحتوى ب: 4 نقاط، ومن حيث الإلقاء بمقدار 4 نقاط. (ب)- تقييم عبر اختبارين كتابيين خاصين بالأعمال الموجهة طبعا، ولكل منهما 3 نقاط. بمعنى 3+3=6 نقاط. (ج)- تقييم دعم الطالب للحصص أي مشاركته في المناقشة

والنقد بمقدار 3 نقاط. (د)- تقييم انضباط وحضور الطالب بمقدار 3 نقاط، ليصبح التقييم بذلك مبنيا على 20 نقطة في المجموع. (أنظر الملحق المقترح بقسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة المسيلة -2018-2019). وبهذه الكيفية ووفق هذه المنهجية تطمئن القلوب، وتدعم الجوانب والعناصر والنشاطات بعضها بعضا، مما يمكن الطالب من التقدم وبناء معارفه ومهاراته والمشاركة في وضع النص، ويتمكن من ناحية أخرى من قدرات النقد والتقييم والتمحيص في الأفكار والنصوص ونقدها بكل موضوعية وهكذا يمكن ترقية مستوى التفكير ومساعدة الطالب على التقدم وتحصيل العلم.

- **الجانب التطبيقي:**

أولاً- المنهج وإجراءات التطبيق: المنهج الموظف هو المنهج الوصفي التحليلي، والدراسة تقييمية، بحيث وظفنا شبكة تقييم موجهة لهؤلاء الطلبة. المجتمع المقصود هو طلبة الماستر سنة أولى تخصص إرشاد وتوجيه، بجامعة المسيلة، قسم علم النفس، والذين تطرقوا وتابعوا المقياس خلال السنة الدراسية 2018-2019، بحيث هذا المقياس مبرمج في السداسي الأول وهو عبارة عن حصص محاضرات فقط. تم اختيار طريقة الحصر الشامل لتطبيق شبكة التقييم الوجهة للطلبة المعنيين.

- **التساؤلات المطروحة**: التساؤل الرئيسي ما مستوى تقييم الطلبة لمقاربة تدريس مقياس هندسة التكوين؟

- التساؤلات الفرعية تمثلت فيما يلي:

- التساؤل الفرعي الأول: ما مستوى تقييم الطلبة لمحور المدخل العام لمقياس هندسة التكوين؟

- التساؤل الفرعي الثاني: ما مستوى تقييم طلبة التخصص لمحور الأهداف أو الكفاءات المنشودة؟

- التساؤل الفرعي الثالث: ما تقدير طلبة التخصص لمحور محتويات المقياس؟

- التساؤل الفرعي الرابع: ما مستوى تقييم طلبة التخصص لمحور الطريقة البيداغوجية الموظفة من طرف الأستاذ؟

- التساؤل الفرعي الخامس: ما مستوى تقييم طلبة التخصص لمحور طريقة تقييم جهودهم، المتبعة من طرف المدرس؟

- التساؤل الفرعي السادس: ما مستوى تقييم طلبة التخصص لمحور المقروئية، أي مقروئية المقياس؟

- **إجراءات بناء وتطبيق شبكة التقييم والخصائص السيكومترية:** قمت بباء شبكة التقييم انطلاقا من التعليمات الواردة في الملف الرسمي للمواءمة التي تم تبنيها مؤخرا من طرف الوزارة.

وصل عدد الأسئلة الموجهة إلى الطلبة 46 سؤالا في الصورة النهائية بعد استشارة المحكمين وتغيير صياغة الطرح. البدائل المتبناة كانت انطلاقا من العدد واحد هي: 1 لا؛ 2 بدرجة قليلة؛ 3 بدرجة متوسطة؛ 4 بدرجة عالية. 5 بدرجة عالية جدا.

تم الاعتماد على مجمل الطلبة المسجلين في قسم السنة الأولى ماستر توجيه وإرشاد بجامعة المسيلة، والبالغ عددهم 92 طالبا وطالبة، خلال السنة الدراسية 2018-2019. اعتمدت على 25 طالبا وطالبة في الدراسة الأساسية، و61 طالبا وطالبة في الدراسة الأساسية، بعد استبعاد بعض الحالات والغيابات والمقدرة بست من مجمل المقيدين.

- صدق شبكة التقييم:

1- صدق المحتوى Content Validity للأداة؛ تأكد معد شبكة التقييم من ذلك بعرضها على سبعة أساتذة محكمين عاملين بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، تخصص علم النفس وعلوم التربية؛ وطلب منهم قراءة فقرات الاستبيان بدقة والنظر في صياغتها ومضمونها والأبعاد الرئيسية ومدى ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، واعتماداً على هذه الخطوة تم تعديل صياغة عدد من الفقرات.

2- صدق الاتساق الداخلي لعبارات شبكة التقييم أي الاستبانة : تم حساب صدق الشبكة عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للشبكة وعن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

2-1- طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه: قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (25) طالباً وطالبة يدرسون بالسنة أولى ماستر إرشاد وتوجيه- مسار أكاديمي-، وتم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الشبكة على هذه العينة الاستطلاعية، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له وذلك للتأكد من مدى وجود ارتباط كما يلي:

جدول رقم (01) صدق الاتساق الداخلي لعبارات: شبكة تقييم مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين".

م.	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مدخل عام لهندسة التكوين			
1	المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" ملائم	,702**	0,000
2	المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" متميز بالدقة العلمية	,714**	0,000

3	المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" متميز بالشمولية	,822**	0,000
4	المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" متميز بالوضوح؟	,769**	0,000
الأهداف أو الكفاءات			
5	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة فهم العرض الشفهي	,697**	0,000
6	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة فهم النص المكتوب	,687**	0,000
7	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة الإنتاج الشفهي	,567**	0,000
8	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة الإنتاج الكتابي	,756**	0,000
9	حققت مقاربة تدريس المقياس التحكم في مصطلحات ومفاهيم التكوين	,771**	0,000
10	حققت مقاربة تدريس المقياس التحكم في إكساب الطالب معارف حول الهندسة التكوينية	,871**	0,000
المحتويات			
11	غطت المقاربة المتبعة عنصر تصنيف العملية التكوينية	,764**	0,000
12	-غطت المقاربة عناصر العملية التكوينية	,603**	0,001
13	-غطت المقاربة التدريسية خصائص العملية التكوينية	,545**	0,005
14	-غطت مقاربة التدريس المتبعة تصميم العملية التكوينية	,720**	0,000
15	-غطت المقاربة المتبعة تحليل الحاجة التكوينية بالنسبة للمنظمة	,710**	0,000
16	-غطت المقاربة تحليل الحاجات بالنسبة للأفراد	,708**	0,000
17	-غطت المقاربة تحليل الحاجات بالنسبة للوظائف	,630**	0,001
18	-غطت المقاربة عنصر تحديد أهداف عملية التكوين	,461*	0,020
19	-غطت المقاربة المتبعة عنصر وضع تخطيط للعملية التكوينية	,759**	0,000
20	-غطت المقاربة عنصر وضع تصميم المحتوى التكويني	,707**	0,000
21	-غطت المقاربة عنصر التطبيق التجريبي للمحتوى التكويني	,691**	0,000
22	-غطت المقاربة التدريسية عملية تقييم مشروع التكوين	,767**	0,000
23	-غطت المقاربة مسألة تقويم خطط التكوين -أي إدخال التعديلات اللازمة-	,581**	0,002
24	-تتصف محتويات الدروس بالجدية	,544**	0,005

25	-تتصف محتويات الدروس بالجدة – الجديد أو الحداثة-	,846**	0,000
26	أبرزت محتويات أو مضامين الدروس البعد الوظيفي -التطبيقي-	,627**	0,000
27	محتويات المقياس ملائمة لشريحة المتعلمين المستهدفة	,638**	0,001
28	- أسهمت محتويات المقياس في تنمية شخصية المتعلم معرفيا	,781**	0,000
29	- أسهمت محتويات المقياس في تنمية شخصية المتعلم وجدانيا	,667**	0,000
30	- أسهمت محتويات المقياس في تنمية شخصية المتعلم لغويا	,443*	0,027
31	- غطت مقاربة التدريس سير وتراجم بعض الباحثين في هندسة التكوين	,775**	0,000
32	- غطت المقاربة نصوصا علمية جادة ومتخصصة	,643**	0,001
33	- وظفت مقاربة التدريس مراجع ومصادر ذات قيمة علمية	,607**	0,001
	الطريقة البيداغوجية		
34	-طريقة المحاضرة المتبعة ملائمة	,882**	0,000
35	-أتاحت طريقة المحاضرة المتبعة قسطا للحوار والمناقشة	,893**	0,000
36	-ساعدت الطريقة المقترحة على ترسيخ وتثبيت الكفاءات المقررة	,927**	0,000
37	- ساعدت الطريقة المقترحة على دفع المتعلمين إلى بناء معارفهم	,844**	0,000
	طريقة التقييم		
38	-اعتمدت المقاربة تدابير مناسبة لتقييم مكتسبات الطالب	,780**	0,000
39	-اشتملت طريقة التقييم على المجال المعرفي	,905**	0,000
40	-اشتملت طريقة التقييم على المجال الوجداني	,701**	0,000
41	-اشتملت طريقة التقييم على المجال النفس- حركي	,846**	0,000
	المقروئية		
42	التزمت مقاربة تدريس المقياس بلغة تتميز بالدقة والوضوح	,877**	0,000
43	تتوافر مقاربة تدريس المقياس على المعينات التقنية (الوسائل)	,601**	0,001
44	تضمنت مقاربة تدريس المقياس شرح مشاريع تكوينية عملية – من واقع الحياة	,873**	0,000
45	نظريات هندسة التكوين الموظفة من طرف المدرس ملائمة	,911**	0,000

46	التزمت طريقة التدريس توظيف المصطلحات باللغة الأجنبية بدقة	,873**	0,000

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط لفقرات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت أغلبيتها دالة عند مستوى دلالة (0,01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0,54/0,91)، ماعدا العبارتين رقم (30/18) من محور "المحتويات" حيث جاءتا دالتين عند مستوى دلالة (0,05) حيث تراوحت معاملاتهما على التوالي (0,44/0,46)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي للشبكة كمؤشر لصدق التكوين.

2- طريقة الاتساق الداخلي: عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لشبكة التقييم

الجدول رقم (02) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لشبكة التقييم و أبعادها الفرعية

أبعاد الاستبيان	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المحور الأول: مدخل عام لهندسة التكوين	,743**	0,01
المحور الثاني: الأهداف أو الكفاءات	,793**	0,01
المحور الثالث: المحتويات	,943**	0,01
المحور الرابع: الطريقة البيداغوجية	,701**	0,01
المحور الخامس: طريقة التقييم	,727**	0,01
المحور السادس: المقروئية	,917**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد شبكة التقييم لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α)، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين (**0,701) و (**0,943) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس التقييم لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين".

- ثبات الاستبيان: تأكد صاحب البحث من ثبات شبكة التقييم –الاستبانة- باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتي تستعين بتباين الأبعاد وكان معامل الثبات كما هو بالجدول:

جدول رقم (03) معامل الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

الاستبيان	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
شبكة التقييم لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين"	المحور الأول: مدخل عام لهندسة التكوين	4	0,729
	المحور الثاني: الأهداف أو الكفاءات	6	0,821
	المحور الثالث: المحتويات	23	0,940
	المحور الرابع: الطريقة البيداغوجية	4	0,908
	المحور الخامس: طريقة التقييم	4	0,823
	المحور السادس: المقروئية	5	0,882
جميع عبارات الاستبانة		46	0,965

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد شبكة التقييم لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" كانت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,72 و0,94) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لشبكة تقييم مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" ككل: (0,96) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن استبيان شبكة تقييم مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

ثانيا - عرض النتائج ومناقشتها:

- التساؤلات الفرعية: ينص التساؤل الأول على ما يلي: " ما مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه للمدخل العام لمقياس هندسة التكوين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم وصف نتائج استجابات الإفراد على المحور الأول فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (04) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول: المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين"

الرقم	المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
1	المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" ملائم.	3,5082	0,62244	[3.4-[[4,2	عال	3
2	المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" متميز بالدقة العلمية.	3,5410	0,88645	[3.4-[[4,2	عال	1
3	المدخل العام لمقياس "هندسة	3,5246	1,04254	[3.4-	عال	2

	التكوين" متميز بالشمولية.			[4,2		
4	المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" متميز بالوضوح.	3,3279	0,74658	-2.6] [3,4	متوسط	4
	المحور الأول: مدخل عام "لهندسة التكوين"	3,4754	0,63197	-3.4] [4,2	عال	

وللتعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه للمدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق شبكة التقييم على العينة المؤلفة من (61) وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنته بمعيار الحكم، حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور تراوحت بين المستوى المتوسط والعالي حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3,54 و 3,50] أي في المجال العالي وحلت العبارة (4) في المجال المتوسط والتي نصت على: [المدخل العام لمقياس "هندسة التكوين" متميز بالوضوح.] وعلى المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدر بـ (3,32). أما بالنسبة للدرجة الكلية للمحور [المدخل العام لهندسة التكوين] فقد بلغ المتوسط الحسابي (3,47) بانحراف معياري قدره (0,63) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [من 3,4-4,2]، أي المجال العالي. هذا يعني أن مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه "للمدخل العام لمقياس هندسة التكوين" عالي.

2- ينص التساؤل الثاني على ما يلي: " ما مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لأهداف وكفاءات مقياس هندسة التكوين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور الثاني فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (05) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني: الأهداف أو الكفاءات

الرقم	المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
6	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة فهم العرض الشفهي	3,1639	0,77847	[3,4-2.6]	متوسط	3
7	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة فهم النص المكتوب	3,3934	0,75892	[3,4-2.6]	متوسط	2
8	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة الإنتاج الشفهي	3,0164	0,71861	[3,4-2.6]	متوسط	5

9	غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة الإنتاج الكتابي	3,1475	0,65412	[3,4-2.6]	متوسط	4
10	حققت مقاربة تدريس المقياس التحكم في مصطلحات ومفاهيم التكوين	3,6721	0,83109	[4,2-3.4]	عالية	1
	المحور الثاني: الأهداف أو الكفاءات	3,5902	0,91973	[4,2-3.4]	عالية	

وللتعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لأهداف وكفاءات مقياس هندسة التكوين، تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق شبكة التقييم على العينة المؤلفة من (61) طالبا وطالبة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنته بمعيار الحكم، حيث تبين أن أغلب متوسطات درجات أفراد العينة في المحور جاءت متوسطة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات المتوسطة بين [3,03 و 3,39] أي في المجال المتوسط، في حين حلت العبارة رقم (8) في المرتبة الأخيرة في المجال المتوسط حيث نصت على: [غطت كفاءات مقاربة التدريس مهارة الإنتاج الشفهي.] بمتوسط حسابي قدر بـ (3,01). في حين جاءت العبارة (10) والتي نصت على: [حققت مقاربة تدريس المقياس التحكم في مصطلحات ومفاهيم التكوين] في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3,67) أي في المجال العالي. أما بالنسبة للدرجة الكلية للمحور [الأهداف والكفاءات] فقد بلغ المتوسط الحسابي (3,59) بانحراف معياري قدره (0,91) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [من 3,4-4,2]، أي المجال العالي. وهذا يعني أن مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لأهداف وكفاءات مقياس "هندسة التكوين" عالي.

3- ينص التساؤل الثالث على ما يلي: " ما مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمحتويات مقياس "هندسة التكوين"؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور الثالث فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (06) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث: محتويات المقياس

الرقم	المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
11	غطت المقاربة التدريسية المتبعة عنصر تصنيف العملية التكوينية	3,2787	0,81917	[3,4-2.6]	متوسط	18
12	-غطت المقاربة عناصر العملية التكوينية	3,3770	0,71096	[3,4-2.6]	متوسط	13
13	-غطت المقاربة التدريسية خصائص العملية التكوينية	3,4754	0,84866	[4,2-3.4]	عالي	7
14	-غطت مقاربة التدريس المتبعة تصميم العملية التكوينية	3,4590	0,80775	[4,2-3.4]	عالي	9
15	-غطت المقاربة التدريسية المتبعة تحليل الحاجة التكوينية بالنسبة للمنظمة	3,3279	0,87027	[2.6-3,4]	متوسط	17
16	- غطت المقاربة التدريسية تحليل الحاجات بالنسبة للأفراد	3,1967	0,94551	[2.6-3,4]	متوسط	21
17	- غطت المقاربة التدريسية تحليل الحاجات بالنسبة للوظائف	3,1967	0,79204	[2.6-3,4]	متوسط	20
18	- غطت المقاربة التدريسية عنصر تحديد أهداف عملية التكوين	3,3770	0,79925	[2.6-3,4]	متوسط	14
19	-غطت المقاربة المتبعة عنصر وضع تخطيط للعملية التكوينية	3,3279	0,74658	[2.6-3,4]	متوسط	16
20	- غطت المقاربة التدريسية عنصر وضع تصميم المحتوى التكويني	3,2131	0,81884	[2.6-3,4]	متوسط	19

21	- غطت المقاربة عنصر التطبيق التجريبي للمحتوى التكويني	3,1639	0,89778	[2.6-3,4]	متوسط	22
22	-غطت المقاربة التدريسية عملية تقييم مشروع التكوين	3,4262	0,88429	[4,2-3.4]	عالي	11
23	-غطت المقاربة التدريسية مسألة تقويم خطط التكوين -أي إدخال التعديلات اللازمة-	3,1148	0,85826	[3,4-2.6]	متوسط	23
24	-تتصف محتويات الدروس بالجدية	3,5574	0,78580	[4,2-3.4]	عالي	5
25	-تتصف محتويات الدروس بالجدة – الجديد أو الحداثة-	3,5574	0,88552	[4,2-3.4]	عالي	6
26	-أبرزت محتويات أو مضامين الدروس البعد الوظيفي - التطبيقي-	3,4754	0,95928	[4,2-3.4]	عالي	8
27	-محتويات المقياس ملائمة لشريحة المتعلمين المستهدفة	3,4590	0,88645	[4,2-3.4]	عالي	10
28	-أسهمت محتويات المقياس في تنمية شخصية المتعلم معرفيا	3,7377	0,85443	[4,2-3.4]	عالي	1
29	-أسهمت محتويات المقياس في تنمية شخصية المتعلم وجدانيا	3,6230	0,83992	[4,2-3.4]	عالي	4
30	-أسهمت محتويات المقياس في تنمية شخصية المتعلم لغويا	3,3443	1,01465	[3,4-2.6]	متوسط	15
31	-غطت مقاربة التدريس سير وتراجم بعض الباحثين في هندسة التكوين	3,6885	1,00898	[4,2-3.4]	عالي	2
32	-غطت المقاربة نصوصا علمية جادة ومتخصصة	3,4262	0,95671	[4,2-3.4]	عالي	12

33	-وظفت مقاربة التدريس مراجع ومصادر ذات قيمة علمية	3,6885	1,00898	[4,2-3.4]	عالي	2
المحور الثالث: المحتويات		3,4127	0,58021	[4,2-3.4]	عالي	

وللتعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمحتويات مقياس "هندسة التكوين" تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق شبكة التقييم على العينة المؤلفة من (61) طالبا وطالبة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنته بمعيار الحكم، حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور جاءت تتراوح بين المستوى العالي والمتوسط؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3,73 و3,42] أي في المجال العالي. وحلت العبارة (28) والتي نصت على: [أسهمت محتويات المقياس في تنمية شخصية المتعلم معرفيا.] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3,73)؛ في حين جاءت باقي العبارات في المستوى المتوسط وتراوحت متوسطاتها بين [3,37-3,11] وحلت العبارة رقم (23) في المرتبة الأخيرة في المجال المتوسط حيث نصت على: [غطت المقاربة مسألة تقويم خطط التكوين -أي إدخال التعديلات اللازمة-] بمتوسط حسابي قدر بـ (3,11). أما بالنسبة للدرجة الكلية لمحور [المحتويات] فقد بلغ المتوسط الحسابي (3,41) بانحراف معياري قدره (0,58) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [من 3,4-4,2]، أي المجال العالي. هذا يعني أن مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمحتويات مقياس "هندسة التكوين" عالي.

4- ينص التساؤل الرابع على ما يلي: " ما مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه للطريقة البيداغوجية المتبعة في تدريس مقياس هندسة التكوين؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور الرابع فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (07) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الرابع: الطريقة البيداغوجية

رقم العبارة	المحور الرابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
34	-طريقة المحاضرة المتبعة ملائمة	3,4262	0,99094	[4,2-3.4]	عالي	3
35	-أتاحت طريقة المحاضرة المتبعة قسطا للحوار والمناقشة	3,3607	1,04933	[3,4-2.6]	متوسط	4

36	-ساعدت الطريقة المقترحة على ترسيخ وتثبيت الكفاءات المقررة	3,4262	0,88429	[4,2-3.4]	عالي	2
37	-ساعدت الطريقة المقترحة على دفع المتعلمين إلى بناء معارفهم	3,4590	0,84801	[4,2-3.4]	عالي	1
	المحور الرابع: الطريقة البيداغوجية	3,4180	0,83631	[4,2-3.4]	عالية	

وللتعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه للطريقة البيداغوجية المتبعة في تدريس مقياس "هندسة التكوين"، تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق شبكة التقييم على العينة المؤلفة من (61) طالبا وطالبة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور، والدرجة الكلية للمحور، ومقارنته بمعيار الحكم، حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور جاءت أغلبيتها في المستوى العالي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3,45 و3,42] أي في المجال العالي وحلت العبارة (37) والتي نصت على: [ساعدت الطريقة المقترحة على دفع المتعلمين إلى بناء معارفهم] على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (3,45). في حين حلت العبارة رقم (35) على المرتبة الأخيرة وفي المجال المتوسط حيث نصت على: [أتاحت طريقة المحاضرة المتبعة قسطا للحوار والمناقشة] بمتوسط حسابي مقداره (3.36)وانحراف معياري قدر بـ (1,04). أما بالنسبة للدرجة الكلية لمحور [الطريقة البيداغوجية] فقد بلغ المتوسط الحسابي (3,41) بانحراف معياري قدره (0,83) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [من 3,4-4,2]، أي المجال العالي. هذا يعني أن مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه للطريقة البيداغوجية المتبعة في تدريس مقياس "هندسة التكوين" عالي.

5-ينص التساؤل الخامس على ما يلي: "ما مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لطريقة التقييم المتبعة في مقياس "هندسة التكوين"؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور الخامس فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (08) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الخامس: طريقة التقييم المتبع

رقم العبارة	المحور الخامس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
38	-اعتمدت المقاربة التدريسية تدابير مناسبة لتقييم مكتسبات الطالب	3,2787	0,77741	[3,4-2.6]	متوسط	2
39	-اشتملت طريقة التقييم المتبعة على المجال المعرفي	3,4426	0,92240	[4,2-3.4]	عالي	1
40	-اشتملت طريقة التقييم على المجال الوجداني	3,1311	0,67021	[3,4-2.6]	متوسط	3
41	-اشتملت طريقة التقييم على المجال النفس- حركي	3,0328	0,91227	[3,4-2.6]	متوسط	4
	المحور الخامس: طريقة التقييم	3,2213	0,68328	[3,4-2.6]	متوسط	

وللتعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لطريقة التقييم المتبعة في مقياس "هندسة التكوين"، تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق شبكة التقييم على العينة المؤلفة من (61) طالبا وطالبة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور، والدرجة الكلية للمحور، ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن أغلب متوسطات درجات أفراد العينة في المحور جاءت متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية على التوالي بين [3,27 و 3,03] أي في المجال المتوسط وحلت العبارة (39) والتي نصت على: [اشتملت طريقة التقييم على المجال المعرفي] بمتوسط حسابي قدر بـ (3,44). حيث جاءت في المرتبة الأولى. أما بالنسبة للدرجة الكلية لمحور [طريقة التقييم] فقد بلغ المتوسط الحسابي (3,22) بانحراف معياري قدره (0,68) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [من 2,6-3,4]، أي المجال المتوسط. هذا يعني أن مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لطريقة التقييم المتبعة في مقياس "هندسة التكوين" متوسط.

6-ينص التساؤل السادس على ما يلي: "ما مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمقروئية مقياس "هندسة التكوين"؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم وصف نتائج استجابات الأفراد على المحور السادس فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (09) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور السادس: مقروئية المقياس

رقم العبارة	المحور السادس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(معيار الحكم)	المستوى	الترتيب
42	التزمت مقاربة تدريس المقياس بلغة تتميز بالدقة والوضوح	3,4754	1,02643	[3,4-2.6]	عال	2
43	تتوافر مقاربة تدريس المقياس على المعينات التقنية (الوسائل)	2,7213	1,00218	[3,4-2.6]	متوسط	4
44	تضمنت مقاربة تدريس المقياس شرح مشاريع تكوينية عملية –من واقع الحياة-	3,4426	0,94029	[4,2-3.4]	عال	3
45	نظريات هندسة التكوين الموظفة من طرف المدرس ملائمة	3,3279	0,94377	[3,4-2.6]	متوسط	5
46	التزمت طريقة التدريس توظيف المصطلحات باللغة الأجنبية بدقة	3,9836	1,08769	[4,2-3.4]	عال	1
	المحور السادس: المقروئية	3,3902	0,82416	[3,4-2.6]	متوسط	

وللتعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمقروئية مقياس هندسة التكوين، تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق شبكة التقييم على العينة المؤلفة من (61) طالبا وطالبة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور، ومقارنته بمعيار الحكم حيث تبين أن متوسطات درجات أفراد العينة في المحور تراوحت بين المستوى العالي والمتوسط حيث جاءت العبارة رقم (43) والعبارة رقم (45) في المستوى المتوسط وتراوحت متوسطاتها الحسابية على التوالي (2,72 و3,32) في جاءت العبارتين (42) والعبارة (46) في المستوى العالي، وتراوحت متوسطاتهما الحسابية على التوالي [3,47 و 3,98] أي في المجال العالي. أما بالنسبة للدرجة الكلية لمحور [المقروئية] فقد بلغ المتوسط الحسابي (3,39) بانحراف معياري قدره (0,82) وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى المجال [3,4-2.6] أي المجال المتوسط. هذا يعني أن مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمقروئية مقياس هندسة التكوين متوسط.

- **التساؤل الرئيسي:** ينص التساؤل على: " ما مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين"؟ وللإجابة على هذا التساؤل تم وصف نتائج استجابات الأفراد على تطبيق شبكة التقييم ككل فكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتطبيق شبكة التقييم ن=61

المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المجال	المستوى
تقييم مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين"	3,3888	0,54044	[3,4-2.6]	متوسط

وللتعرف على مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين"، تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق شبكة التقييم على العينة المؤلفة من (61) طالبا وطالبة، وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للشبكة السالفة الذكر، حيث تبين أن متوسط درجات أفراد العينة على شبكة تقييم مقاربة تدريس مقياس هندسة التقييم بلغ (3,38) وبانحراف معياري قدره (0,54) درجة، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع معيار الحكم نلاحظ أن المتوسط المحسوب ينتمي إلى [3,4-2.6]، أي المجال المتوسط. وعليه نستنتج أن **مستوى التقييم لمقاربة** تدريس مقياس "هندسة التكوين متوسط. هذا يعني أن مستوى تقييم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص إرشاد وتوجيه لمقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين" متوسط.

- **مناقشة النتائج واستنتاج:** بناء على نتائج البحث وجب دعم جملة من الأبعاد والاشتغال على تنميتها لتحسين مقاربة التدريس أكثر والرفع من مستوى فعاليتها، وتتمثل هذه الأبعاد في:

- مستوى المحور الأول: مدخل عام لهندسة التكوين، يقتضي دعم البعد الرابع المعنون: المدخل العام لمقياس هندسة التكوين متميز بالوضوح، بمعنى يجب تذليل الصعوبات ليصبح المدخل العام واضحا أكثر، وان جاء مستوى تقييم الطلبة للبعد بدرجة متوسطة. ولعل ربطه بالواقع أكثر، أي بأمثلة واقعية من الحياة العملية والمشاريع التكوينية الفعلية، مما يجعل الطرح أكثر وضوحا.

- مستوى المحور الثاني، أي الأهداف والكفاءات، جاءت أغلب أبعاده متوسطة من حيث تقييمها، وتستدعي الاشتغال أكثر بإعطاء فرص للحوار وتبادل الأفكار مع الطلبة، ذلك دعما لمهاراتهم

اللغوية والتواصلية، مما يجعل الأهداف والكفاءات أكثر وضوحا، ويتم تجسيدها عبر معالجة مهارات الطلبة المختلفة.

- مستوى المحور الثالث: أي المحتويات أو مضامين المقياس المنتقاة جاءت في أغلبها عالية (12 بعدا) إلى متوسطة (11 بعدا) من حيث تقييمها. فتحتاج للدعم لرفع مستوى مقروئية المقياس أكثر، ومما يجعل مقاربة تدريس المقياس أكثر نجاحا وموضوعية، ويجعل الطرح أكثر ثراء، والجدول المتعلق بالمحور الثالث يوضح ذلك.

- مستوى المحور الرابع: الطريقة البيداغوجية والمتمثلة في طريقة المحاضرة كما هو منصوص عليه في مخطط التكوين الرسمي، وجاءت أبعاده كلها من حيث التقييم عالية إلا البعد رقم : 35، جاء تقييمه بدرجة متوسطة مما يستدعي المعالجة عبر إعطاء فرص أكثر للحوار مع الطلبة أثناء حصص المحاضرات، ليتسنى تبادل الأفكار وتوضيح المبهم، ومعالجة صعوبات فهم أساسيات "هندسة التكوين"، وذلك يجعل مقاربة تدريس المقياس أكثر تشويقا ووضوحا، وتتجسد بذلك المقروئية أحسن.

- مستوى المحور الخامس: طريقة التقييم لمكتسبات الطلبة، وجاءت أبعاده من حيث تقييم الطلبة لها أغلبها بدرجة متوسطة مما يستدعي الدعم، ذلك لأن مجال القيم وتمريرها عبر حصص المحاضرات قد يواجه شيئا من الغموض، وربما ازدحام المعلومات يكبح فرص التواصل والحوار أثناء حصص المحاضرات. رغم أنني وظفت ترجمة بعض النصوص من الفرنسية إلى العربية مباشرة بحضور الطلبة، مما يخلق جوا من التنوع والتعاون النشاط. والتزمت بتقييم المعارف بامتحان كتابي نهاية الفصل، كما هو منصوص عليه في الوثائق الرسمية المعمول بها؛ ذلك بناء على المعلومات والمضامين والأمثلة الحية التي ركزت عليها في حصص المحاضرات بخصوص مشاريع التكوين في الحركة الجمعوية وغيرها. وقدمتها مشافهة في بعض الأحيان ومنصوص مطبوعة في أحيان أخرى، مما استوجب بناء التقييم على أساسها.

- المحور السادس: بعد المقروئية، وجاء أبعاده بدرجة عالية من حيث تقييم الطلبة لها. إلا بعدين (رقم: 43؛ 45) جاء تقييمهما بدرجة متوسطة، وذلك يستدعي المعالجة. وظفت الاستعانة بالهاتف النقال بمشاركة الطلبة، ومحركات البحث للكشف عن المصطلحات الغامضة بالفرنسية وبعض معانيها، وتستلزم المرحلة توظيف وسائل الإعلام والاتصال التكنولوجية الحديثة لتقريب الفهم وتنويع طرائق التدريس، مما يجعل مقاربة التدريس أكثر نجاحا وملاءمة للعصر. أما النظريات الموظفة فتحتاج هي الأخرى إلى التوضيح أكثر، مما يدعم تعلمات الطلبة ويضفي عمقا أكثر في الطرح.

- التساؤل الرئيسي: المتعلق بتقييم مقاربة تدريس مقياس "هندسة التكوين". جاء تقييمها بدرجة متوسط من طرف الطلبة. ولعل الاشتغال على الأبعاد السالفة الذكر ودعمها يرفع من مقروئية، أساسيات ومضامين المقياس. والجدير بالذكر أن هذا المقياس أدرج مؤخرا فقط في المواءمة، وهو جديد نعمل على دعم ومعالجة مفاصله ليكتسب درجة أعلى من النجاح عبر تحسين مقاربة تدريسه وربط مضامينه بواقع الحياة العملية، في التكوين الجامعي وفي الحركة الجمعوية مثلا، وغيرها من مشاريع واقعية ليصبح الطرح أكثر جدة وجدية.

جاء تقييم الأبعاد المختلفة المنصوص عليها في شبكة التقييم متراوحا بين المتوسط والعالي، وهذا ما يشجع على المراجعة المستمرة للمحتويات أو مضامين المقياس ومقاربة تدريسه، بمختلف أبعادها لإنجاح طريقة التدريس والرفع من مستوى مهارات وكفاءات الطلبة، وذلك بتمكينهم من بناء معارفهم بأنفسهم عبر الاستفادة من مختلف الموارد والمصادر المتاحة والتكنولوجيات المساعدة.

- خاتمة:

تدريس تقنيات ومنهجيات التقويم بمعناه الشامل مادة مهمة، ومدرجة ضمن الموضوعاتية ذات الأولوية، بناء على أن هذا التقويم تطبيقات ميدانية وإجراءات جارية في النشاطات التعليمية التعلمية، ضمن مؤسسات الدولة، بحيث يتم التقويم دوريا لكل مدخلات العملية التعليمية التعلمية، ولتقدير مكتسبات الطلبة والتلاميذ، ويرعاه الخبراء والمختصون، لتصحيح السياسات والمسارات، ذلك لإرساء معايير الجودة المنشودة في التعليم العالي، والارتقاء بأجيال الطلبة والخريجين، وإعطاء تكوين نوعي، وتطوير المجتمع؛ خاصة ونحن نعيش في عالم سريع التغير، وخاضع لمنافسة دولية كبيرة. ومست على هذا الأساس المواءمة التي عرفتها الجامعة الجزائرية مؤخرا جوانب عميقة في المضامين والمناهج البيداغوجية. ويبرز لنا هذا الجهد البحثي المتواضع الحاجة إلى التقييم والتقويم الدوري لمناهجنا. كما يبرز ضرورة الاهتمام بتحسين طريقة تقييم المدرس بالجامعة لمكتسبات الطلبة. وعرف مؤخرا هذا النشاط حركة بجامعة المسيلة في إطار المتابعة البيداغوجية للأساتذة الجدد بالجامعة، والمرافقة البيداغوجية للطلبة في بداية مسارهم الدراسي لتحاشي العثرات وتجنب الرسوب وأشكال الإهدار. كما نحتاج إلى ضرورة التعمق في الطرح في طرائقنا وأساليبنا التدريسية، والاجتهاد أكثر لتوضيح وابراز مقروئية المقاييس المدرسة، ودعم التعلمات وتمثلات المناهج، في نطاق بيداغوجية وظيفية، أي تعتمد على مسايرة النظرية للتطبيقات الميدانية، مما يساعد على إرساء قواعد الجودة المنشودة في التربية والتعليم

والتكوين من طرف المجتمع، والارتقاء نحو الأفضل، عبر الدخول في حركة المنافسة الدولية ومسايرة المستجدات، والنهوض بالموارد البشرية.

- مقترحات:

أ- ربط التكوين أكثر بواقع الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وتحديد الحاجات للتمكن من صياغة عروض تكوين ملاءمة وفعالة.

ب- التركيز على البعد النقدي في منهجيات التدريس، وكذا التركيز على المعرفة النقدية في المضامين والمناهج.

ج- التفتح والاستفادة من الخبرات الأجنبية في ميادين التربية والتعليم والتكوين.

د- إبرام اتفاقيات التوأمة من الجامعات الجزائرية والجامعات الراقية للاستفادة من التعاون والخبرة الأجنبية، وخصوصا في مجالات التكوين والتقويم.

هـ- تكثيف النشاطات والدورات التكوينية ولأيام الدراسية وتنظيم ورشات بخصوص التقييم وتقنياته واستراتيجيات التقويم لصالح الطلبة والمدرسين.

-و- التركيز على الموضوعاتية المتعلقة بالتكوين والتقويم بمعناه الشامل في أطروحات ورسائل الطلبة ومشاريع بحث الأساتذة باعتبارها مجالات متجددة ودورية وتعرف تقدما وتطورا في التقنيات والمنهجيات.

ز- الاهتمام أكثر بتقنيات التقويم بمعناه الشامل، والتركيز أكثر في منهجيات التدريس على التعمق في الطرح دعما للمقروئية.

ح- اعتماد بيداغوجيا وظيفية لتمكين الطلبة من تمثل وهضم المحتويات البيداغوجية بسهولة، وإبراز مقروئية المضامين والمقاييس المدرسة.

- قائمة والمراجع:

ابريعم سامية، وغريب مختار. (2016). تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في الجامعات الجزائرية، من وجهة نظر الطلبة، دراسة ميدانية في جامعة أم البواقي. في: مجلة حقائق، للدراسات النفسية والاجتماعية، مجلة علمية دولية محكمة، العدد: 3، ديسمبر 2016. تصدرها جامعة زيان عاشور، الجلفة.

أبو كليلة، هادية محمد، (2001)، دراسة لآراء طلاب كليات التربية في عملية إعدادهم، في: أبو كليلة، هادية محمد، البحث التربوي وصنع السياسة التعليمية، بحوث ودراسات، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ص: 203-241.

بوترعه إبراهيم، (2018) مقاربة تدريسية متعددة الأبعاد مقترحة لتدريس علوم التربية، مقياس النظام التربوي الجزائري نموذجا، في: مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد: 16، السداسي الثاني 2018.

الحاج عيسى مصباح. (1984). دراسة واقع تدريس العلوم والتقنيات التربوية في الجامعات العربية، في: جماعة من المختصين، التقنيات التربوية في تدريس العلوم للمعاهد العليا والجامعات، ترجمة مصباح الحاج عيسى، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ط: 2، الكويت.

عبد الوهاب عبد القادر، (2008)، تقويم وحدة التربية العملية (التداريب) بالمدرسة العليا للأساتذة (القبة، الجزائر)، في الوقاية والأرغونوميا، مجلة نفسية-اجتماعية-صحية، تصدر عن مخبر الوقاية والأرغونوميا، جامعة الجزائر، العدد: 2، السنة: 2008. ص: 37-74.

غريب عبد الكريم، (2006) المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، الجزء: 1، منشورات عالم التربية، المغرب.

فرحاوي كمال، (2017) تصميم المناهج التعليمية، دار الخلدونية، ط: 1438 هـ/ الموافق: 2017م.

نور الدين، أحمد عبد الحميد محمد (2017)، واقع المناهج والمقررات الدراسية بكليات التربية بين التوحيد والتطوير، وانعكاسه على التعليم العام والخاص وفق ضمان الجودة والإتقان، في: مجلة كليات التربية، مجلة محكمة تعنى بنشر مختلف البحوث الإنسانية والتطبيقية، تصدر عن كلية التربية بجامعة الزاوية، ليبيا، 2017، العدد: 13 مارس 2019، ص: 69-91.

الوردي، زكي حسين، (2001)، برامج تدريس علوم المكتبات والمعلومات في اليمن، دراسة تقويمية ومقترحات للتطوير، في: الندوة العربية حول التكوين الجامعي في مجال علم المكتبات والمعلومات، تنسيق أعراب عبد الحميد، قسم علم المكتبات والتوثيق، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، دار الحكمة، الجزائر.

A. Safty, l'enseignement efficace, Théorie et pratiques, Presses de l'université du Québec, (1993), In : Marc Bru, (2009), p. 105-106.

Béatrice Mobilon-Bonfils ; Laurent Saadoune, (1997), Didactique des sciences économiques et sociales, Nathan pédagogie, (perspectives didactiques, Coll. Dirigée par : René LaBorderie, Paris.

Berbaum Jean, (2010), Apprentissage et formation, collection (Q, S, J), puf, Editions Point Delta, Liban.

Lorin W. Anderson, (1992), Accroitre l'efficacité des enseignants, Paris, UNESCO, BIPE, Bureau International de Planification de l'Education. In : Marc Bru, 2009, p. 102-105.

Marc Bru, Les méthodes en pédagogie, collection : Q, S, J, Puf, Point Delta, Liban 2009.

Marcel Postic, J.-M, Deketel, (1988), Observer les situations éducatives, Paris, PUF, In : Marc Bru, (2009), Les méthodes en pédagogies, QSJ ? PUF, POINT Delta, Liban.

S. Bissonnette ; M. Richard ; C. Gautier, Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés, Revue de pédagogie, 150, 2005, In : Marc Bru, (2009), 106.