الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

مجلة الواحات للبحوث والدراسات

تصدر عن جامعة غرداية - الجزائر

المجلد: 03 العدد: 01، جوان 2010

ردمد: 1112-7163

مجلة الواحات للبحوث والدراسات المجلد: 03 العدد: 01، جوان 2010 ELWAHAT

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université de Ghardaïa

Revue « ELWAHAT » pour les Recherches et les Etudes

ISSN: 1112-7163

Editée par l'Université de Ghardaïa - Algérie

Volume 03 N° 01, Juin 2010

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 01 – 16
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

TEACHERS' AWARENESS AND USE OF AFFECTIVE STRATEGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE ORAL TASKS: A CASE STUDY OF TEN TEACHERS OF ORAL EXPRESSION MODULE

Warda KHOUNI
English Department, MKU.Biskra

Introduction

We agree that people with the same opportunity and exposure may show variation in the extent to which they learn a second / foreign language. Some people learn the language quickly and thoroughly, while others fail to do so .The explanation of why a language is learned successfully or unsuccessfully may lie in the individuals' motivation to learn it. Therefore, motivation is important in second / foreign language learning, particularly the oral expression module because it involves learning the four skills what makes it the most difficult module because it is the crucial force which determines whether a learner embarks on a task at all , how much energy he / she devotes to it and how long he/ she perseveres. Most teachers and writers in the field of the psychology of learning agree that motivation is a prerequisite for success in language learning. Many teachers when using the word motivation they speak about the phenomenon as a whole or about broad theories of psychology. In this article, we would remind teachers about the factors that affect motivation as well as the importance of dividing it into its main components to facilitate the task of motivating for them. Instead of saying "I want to motivate my students" they will learn other specific strategies such as "group norms, success expectation, enthusiasm …" Also, before thinking to generate motivation, they have to create the basic motivational conditions, then when reaching a level of motivation, they have to focus on how to protect it.

Factors that affect motivation:

Several factors affect students' motivation to learn a second language but the main ones are those mentioned via this quotation by Brophy (1987):

"Motivation to learn is a competence acquired through general experience but stimulated most directly through modeling, communication of expectations, and direct instruction or socialization by significant others (especially parents and teachers)." (Brophy, J in Abisamra, N, 2006)

To complete that quote, we may say that the most effective factor and the important one among significant others is the teacher. To confirm that Stipek (1988) says: *"To a very large degree, students expect to learn if their teachers expect them to learn"* (Stipek, D in Abisamra, N, 2006). Factors can be divided through many ways. William, M and Burden, R (1997) divide them into internal and external factors.

a. Internal factors:

- **Age: this is evident in works of Piaget, Maslow, Alderfer, Erikson and Vygotsky.**
- **Gender: girls are known to acquire languages faster than boys. Hence, their motivation would be higher.**
- **Religion: religion may have two different influences on learners of other**

languages. On one hand it may be a motive for many people who are interested in learning other cultures and religions in which they may never do that without language. On the other hand it may be for a kind of people just a waste of time and that there is no need to learn it since they have their own languages.

- **Goal: why the learner is studying the language.**
- **Need: how much the learner needs to study this language.**
- **Interest (and curiosity): how interested the learner is in learning this language**
- **Attitude: how the learner views this language and its speakers.**
- **Expectancy: how much the learner expects to succeed.**
- **Self-efficacy/Competence: judging own ability and competence. How capable of success they think they are.**
- **Native language proficiency: the more academically sophisticated the student's native language knowledge and abilities, the easier it will be for that student to learn a second language, and then the more motivated s/he will be. In addition to that; the mother tongue has great effects on the learner. Few people can be motivated to learn another language because they know the passivity of their language especially in the age of technology.**

- **First foreign language: many people see learning another language easy just**

because the system of that language is similar to their first foreign language (like the case of English and French in Algeria). Otherwise they can be motivated because they had a high achievement in the first foreign language either as a school subject or in the daily use of language in the environment.

b. External factors:

- **Teachers: this can affect learners through; encouragement, expectations,**

feedback, scaffolding, task presentation, teaching strategies and techniques and rewards

- **Course content and Classroom atmosphere: relevance attractiveness,**

challenge relaxed and positive atmosphere (low affective filter).

- **Social identity (peer groups): teenagers tend to be heavily influenced by**

their peer groups. In second language learning, peer pressure often undermines the goals set by parents and teachers. Peer pressure often reduces the desire of the student to work toward native pronunciation, because the sounds of the target language may be regarded as strange. For learners of English as a second language, speaking like a native speaker may unconsciously be regarded as a sign of no longer belonging to their native-language peer group. In working with secondary school students, it is important to keep these peer influences in mind and to foster a positive image for proficiency in a second language.

- **Role models: students need to have positive and realistic role models who**

demonstrate the value of being proficient in more than one language.

- **Home support: support from home is very important for students' motivation**

to learn a second language. If parents value both the native language and English, communicate with their children in whichever language is most comfortable, and show support for and interest in their children's progress, the children will definitely be more motivated to learn the second language.

- **Learning environment: in order for the students to be motivated, the learning**

environment needs to be free from anxiety; the student should not feel threatened or intimidated. In order for him/her to speak, s/he needs to feel s/he will be heard and that what s/he is saying is worth hearing.

Thus, as teachers we should make our teaching according to these factors to fit our students' backgrounds and

The subjects of the study:

A. students

It was necessary to select a sample because of time, feasibility and quality. We tried to select a representative sample in an objective way. The method used is Random Sampling in which there is no scope for subjectivity or bias. The respondents were three groups of first year students from the English department of Mohamed Khider University of Biskra. From a population of (214) students, the three groups (without the absent ones) represented (90) students what equates (42%) of the target population.

B. teachers:

The participants of this questionnaire are (10) teachers of the oral expression module at the department of English.

Students' questionnaire:

A. The aim of the questionnaire:

We have devised a questionnaire in order to find out what our first year students need to improve their level of ability in the speaking skill. It also aims at evaluating their needs at the level of motivation to see how our teachers can adopt conditions to the level of their students' needs.

B. The description of the questionnaire:

The questionnaire was handed to three groups of first year students at the English department of Mohamed Khider university of Biskra (2006). It was handed to (90) student which represent (42%) of the population of six groups (214 student). All the papers were returned because they were given to students in classrooms during their classes. We spent one hour and a half with each group. We explained all terms in the questionnaire and the aim underlying each question. We spent half an hour discussing all items with students then gave them an opportunity of one hour to think and fill the questionnaire.

The design of this questionnaire was based on the latest model of motivation of Zoltan Dornyei (1994) and its alternative in (1998) and his framework of motivational strategies (2001). It is divided into two main sections: background information and motivation and speaking abilities which is divided as follows: the language level, the learner level and the learning situation level. The questionnaire consists of closed and open questions. Closed questions are those which allow the student to select a number of possibilities offered to him/her or answer by "yes" or "no". Open questions are those which require a personal answer. The main sections are:

<u>Section one:</u> consists of questions from 1 to 6. They are questions that seek personal information about the learner (age, sex, type of baccalaureate and the reason of the choice of English).

<u>Section two:</u> consists of three broad directions:

1. The language level: consists of questions from 7 to 17. All those questions devised to find answers concerning learners desire to learn English and their instrumental and integrative motivations to learn the English language.

2. The learner level: contains questions from 18 to 23. those questions were centred around students' attitudes, feeling and satisfaction about teachers of oral expression and the methods, techniques and materials that are used in that modules.

3. The learning situation level: collects questions from 24 to 41. Those questions

also were divided into three directions: course – specific, teacher – specific and group – specific. All those questions seek information about the course of oral expression with all its components; methods, skills, materials, techniques and activities. The second group was given to know students' views on their teachers, i.e. the way they behave, how they try to establish a relaxed atmosphere and the way they manage their classrooms to promote good relationships as well as effective learning.

Why Donyei's framework for this study:

Many models of motivation appeared in the field of education. The most useful ones in the area of foreign language learning are: Gardner's, Keller's, Crooks & Schmidt's, Wen's and later on the works of Dornyei. We have chosen Dornyei's framework because of many reasons. First of all, unlike the other models, this model seems to be more practical in which it gives details about many internal and external factors that control motivation and covers aspects from different theories. In chapter I, we have seen that each of the mentioned models follows one particular theory and fixed to one or two orientations (for example Gardner's and Schumann's are based on an integrative orientation rather than other factors such as instrumentality). Dörnyei was also concerned with expanding the model of motivation beyond two orientations, specifically in a FL setting. He stated that *"the exact nature of the social and pragmatic dimensions of second language motivation is always dependent on who learns what languages where"* (1994: 275). Contrary to Gardner's focus on integrativeness, Dörnyei (1994) asserted that in a FL setting instrumental orientation would have a greater influence on language learners.

He created a model of FL learning motivation that could account for and include some of the expanding views of motivation. Three different levels of factors were included, which not only allowed for the inclusion of

orientations but also for specific situations that involved the learner and the surrounding context. The first level in Dörnyei's model is the language level, which encompasses both integrative and instrumental motivational subsystems focusing on reactions and attitudes toward the target language.

The second level is the learner level, which focuses on the individual's reaction to the language and the learning situation. At this level different cognitive theories of motivation are included. Cognitive theories of motivation view motivation as a function of someone's thoughts, not as an instinct, need, drive, or state. The source of action, then, is when information is encoded and transformed into a belief (Dörnyei, 1994: 276). Different factors of cognitive theories, such as learned helplessness, a resigned, pessimistic state which develops when someone feels success is impossible, could be added to this model.

The third level is the learning situation level, which takes into account specific motivational factors connected with the teacher, the course, and the group of language learners with which an individual interacts. This level consists of extrinsic and intrinsic motives in different areas. Extrinsic motivation consists of doing "something because of an external reward that may be obtained, while intrinsic motivation is demonstrated w

hen we do something because we get rewards enough from the activity itself" (Schmidt et al., 1996: 14). These two motives are not necessarily mutually antagonistic. However, extrinsic motivation can undermine intrinsic motivation. Traditional school settings often cultivate extrinsic motivation, but under certain circumstances classroom rewards can be combined with or lead to intrinsic motivation. Dörnyei (1996) specified that each of these different levels, language, learner and learning situation, seem to have an effect independent of the others. He stated that *"...each of the three levels of motivation exert their influence independently of the others and have enough power to nullify the effects of the motives associated with the other two levels"* (1996: 78).

Nevertheless, one can not forget to say that this framework still lacks many aspects of practice and is still vague to realize in classrooms. About that, Dornyei adds "*many of its components have been verified by very little or no empirical research in the L2 field*" (1994: 283). What is special and evident about this framework is its latest version with the publication of his book Motivational Strategies in the language classroom (2001) where the author extends the study and gives real practical suggestion to motivate FL learners in classrooms.

The components of the model are as follows:

The teachers' questionnaire:

A. The aim of the questionnaire:

The questionnaire aims at identifying the teachers in charge of the

oral expression module, their qualifications, their methods, techniques, materials they use and what problems they encounter. In addition to that, they seek to answer questions about teachers' awareness of motivation, motivational models and strategies and what is happening in the field of psychology and didactics.

B. The description of the questionnaire:

The teachers' questionnaire was distributed to ten teachers of the oral expression module at the English department. Only seven papers were handed back where as the three others refused to return them. It was answered anonymously. It was a mixture of closed and open questions. It consists of three main sections.

Section one: this section contains questions from 1 to 6. Those questions seek general information about teachers, i.e. their qualifications, their experience in teaching at university and in teaching oral expression courses.

Section two: it consists of questions from 7 to 35. Those items were entitled teachers' concern with motivation and speaking skill. The first questions (from 7 to 14) seek information about teachers' view of motivation, learning approaches and their knowledge in the field of psycho – pedagogy. Then, the remaining tries to find out information about the oral expression methodology and how teachers try to solve the problem encountered in the oral expression courses.

Section three: in this section, teachers are offered with a chance to give their personal opinions on the way teachers have to motivate their learners and how they may improve the teaching of the speaking skill.

The results:

The analysis of these questionnaires allows us to make a summary of our students and teachers' needs and difficulties. Following the division of the questionnaire, the results obtained are at three levels: the language level, the learner level and the learning situation level.

As far as the language level is concerned, the most surprising but known reality is that our teachers lack motivation. The questioned teachers seem to be demotivated because of vast internal and external factors. One of the main factors that make students and teachers demotivated is the lack of training. All teachers of the module of O.E. had no opportunity of training. In the part of the learners, through the first questions of the students' questionnaire, we infer that the majority of students lack integrative motivation, in which the majority claimed that they have chosen English to get a job (for future career) and no one was interested in the English speaking people culture or attitudes. That is why our learners need to learn something beyond the linguistic items of language (paralinguistic features) that will contribute to the development of both speaking and

listening abilities of learners.

The second category of needs is needs at the level of the learner. Through our daily life at university, through our teaching and through the students' questionnaire, we see that the students of the first year are not self – confident enough to deal with the difficulties of the learning process. Another important reality is that students of first year do not feel satisfaction. When asked about their level of ability, about methods and techniques, the majority answered negatively.

Concerning the learning situation level, we have reached three main categories of needs. The first is course – specific. The questionnaire revealed the following: the lack of methodology, the lack of administrative support, the lack of materials and no variation of techniques and activities.

Starting by the methodology -with all its aspects: objectives, methods, syllabus and materials, the results may be summarized as the following points:

- **there is no agreement on the syllabus**
- **there is no agreement on objectives**
- **there is no agreement on methods and techniques**
- **there is no variation of speaking activities or communication strategies**
- **there is a great lack of materials of different kinds**
- **there is no use of the language laboratory**

The second is teacher – specific. The main problems at that level are centred on the teacher. The greatest dilemma is that most of the teachers seemed to be not aware of motivation, motivational strategies and the new foundings in the field of psycho – pedagogy and education. Moreover, through the analysis of the questionnaire we reached the conclusion that the majority are following old methods and traditional techniques in teaching O.E courses. In addition to that teachers also do not pay attention to the listening skill where as first year students may never speak the language before they learn how to be familiar with the foreign language and how to decode a variety of messages in whole conversations. Beside that, most teachers neglect the importance of integrating skills. As we know, language is a whole system and each skill contributes to the development of the other. Another evident reality in the department of English and in the Algerian universities in general is the absence of collaboration between teachers of different modules in the curriculum. As far as our respondents are concerned, when asked about collaboration, all teachers declared that they have no contact with each other in terms of courses. The cooperative work with teachers of psychology, grammar and phonetics is very important for teachers of oral expression because the syllabus is not fixed, so they need

other views to make courses fit the needs of the learners. Of course that could be according to the learners' backgrounds and their levels of ability. Another problem is that the majority of teachers of oral expression do not pay attention to the necessity of the phonological items beside grammatical items where the phonetic transcription may do so many in the process of learning the language as well as speaking it.

The broad line at the learning situation level is group – specific. When asked, both teachers and students showed that they suffer from large classes and the great number that reaches in most of times 40 to 45. That status with other factors made teachers being passive with the situation. Teachers lost hope to find solutions to that status. Unfortunately, our teachers do not make any effort to reach group cohesiveness or to make a classroom goal structure, i.e. to manage classrooms in an intended manner so as to fit the objectives of each course in that module.

From above, we have seen that demotivating factors are of different sorts in both sides for teachers and students. Both teachers and students suffer from the lack of motivation, materials and administrative support but still teachers may bring their methods, techniques and materials to fit the conditions of our university and the status of our department.The needs of the first year students vary in general, but the great majority of the informants, and through answers to the first part of students' questionnaire, it seems that our students are motivated instrumentally but not integratively. In addition to that, through the teachers questionnaire, we have noticed that our teachers are not aware and need access to different sorts of knowledge. This questionnaire revealed that there is a strong need to train our teachers and set the habit of working in collaboration with teachers of other modules so as to meet real needs of the students after they sum up the main difficulties that may face learners.

Pedagogical implications

From the discussion and anlyses of models of motivation, based on the framework of zoltan dornyei, the main strategies maybe summarised as follows :

1. Creating the basic motivational conditions:

A - Appropriate teacher behaviour:

<u>Strategy 1:</u>

Teachers should demonstrate and talk about their own enthusiasm for the course, material and how it affects them personally.

<u>Strategy 2:</u>

Teachers should take students' learning very seriously in which they show the students that they care about their progress. So they always should have high expectations for what their students can achieve.

Strategy 3:

Teachers should develop a personal relationship with their students. That can be achieved when they show them that they accept and care about them, pay attention, listen to each and indicate that they are mentally and physically available if someone needs them.

Strategy 4:

Teachers have to seek knowledge of all types of the language science, i.e. from sociolinguistics, psycholinguistics, pragmatics, discourse analysis and most importantly applied linguistics.

B - Pleasant and supportive classroom atmosphere:

Strategy 5:

Create a supportive atmosphere in the classroom. More specifically, establish a norm of tolerance, enhance risk – taking and acceptance of mistakes, and encourage learners to personalize the classroom environment according to their taste.

C - Cohesiveness and appropriate group norms:

Strategy 6

Promote the development of group cohesiveness. More specifically,

- **try and promote interaction, cooperation and the sharing of personal information among the students;**
- **use small group tasks;**
- **encourage extra curricular activities if possible to give them opportunity to meet, and**
- **try to prevent emergence of rigid seating patterns.**

Strategy 7:

Teachers should formulate group norms explicitly, and have them discussed and accepted by students. Moreover, they should observe consistently the group norms in which they reinforce the respect of these rules. They should never let any violations go unnoticed and remind the whole group of the risks of doing that

2. Generating initial motivation:

A - Enhancing the learners' language related values and attitudes:

Strategy 8:

First, teachers should promote the learners' language – related values by presenting teacher or peer role models (e.g. invite senior students to talk to their classes about their positive experiences. Then, they should raise the students' intrinsic interest in the L2 learning process. They can achieve that by highlighting aspects of L2 learning that their students are likely to enjoy and make the first encounters with the L2 a positive experience.

Strategy 9:

Teachers should promote integrative values by encouraging a positive and open – minded disposition towards the L2 and its speakers, and towards foreignness in general. To realize that, teachers may include a sociocultural component in the language curriculum. They can quote positive views about language learning by influential public figures, or simply encourage students to explore the L2 community by their owns (a vivid example is through the internet).

Strategy 10:

Teachers should promote the students' awareness of the instrumental values associated with the knowledge of L2. This aim can simply gained by reminding the students of the importance of mastering the L2 and the place of the English language in the world for both individuals and communities.

B - Increasing the learners' expectancy of success:

Strategy 11:

Teachers should increase the students' expectancy of success in particular tasks and in learning in general. They have to be sure that their students receive sufficient preparation and assistance, they know what success in the task involves and be sure that there are no serious obstacles to success.

C - Increasing the learners' goal – orientedness:

Strategy 12:

Teachers should increase their students' goal – orientedness by formulating explicit class goals accepted by them. Teachers can:

- **have the students negotiate their individual goals; outline a common purpose and display the final outcome in public;**
- **draw attention from time to time to the class goals and how particular activities help to attain them; and**
- **renegotiate the class goals if necessary to keep them achievable**

D - Making teaching materials relevant for the learners

Strategy 13:

Teachers should make the curriculum and the materials relevant to the students. To do so, they may:

- **use needs analysis techniques to find out the needs, goals and interests of the students and involve these into the curriculum;**
- **relate the subject matter to the everyday experiences and background of the students; and**
- **enlist the students in designing and running the course.**

E – Creating realistic learner beliefs:

Strategy 14:

Teachers should help to create realistic learner beliefs. More specifically,

- **try to confront positively the possible erroneous beliefs, expectations, and assumptions that students may have; and**
- **raise the students' general awareness about the different ways languages are learnt and the number of factors that can contribute to success.**

3. Maintaining and protecting motivation:

A – Making learning stimulating and enjoyable:

Strategy 15:

Teachers should make learning more stimulating and enjoyable by breaking the monotony of classroom events. More specifically, teachers can:

- **vary the learning tasks and other aspects of teaching as much as they can;**
- **of teaching as much as they can;**
- **focus on the motivational flow and not just the information flow in their classes;**
- **vary the learning tasks and other aspects of teaching as much as they can;**
- **focus on the motivational flow and not just the information flow in their classes; and**
- **occasionally do the unexpected.**

Strategy 16:

Teachers should make learning stimulating and enjoyable for the learner by increasing the attractiveness of tasks and activities. Teachers should:

- **make tasks challenging;**
- **choose attractive topics by adapting it to the students' natural interests or by including novel, intriguing, exotic, humorous, competitive or fantasy elements;**
- **personalize learning tasks; and**
- **select tasks that yield tangible, finished products.**

Strategy 17:

Teachers should make learning stimulating and enjoyable for the learners by enlisting them as active task participants. Teachers may select tasks which require mental and/or physical involvement from each participant and create specific roles for everybody.

B – Presenting tasks and activities in a motivating way:

Strategy 18:

Teachers should present and administer tasks and activities in a motivating way. To realize that, teachers can:

- **explain the purpose and utility of the task;**
- **whet the students appetite about the content of the task; and**
- **provide appropriate strategies to carry out the task.**

C – Protecting the learners' self – esteem and increasing their self – confidence:

Strategy 19:

Teachers should provide learners with regular experiences of success. Teachers may:

- **provide multiple opportunities for success in the class;**
- **adjust the difficulty level of tasks to the students abilities and counterbalance demanding tasks with manageable ones; and**
- **design tests that focus on what learners can rather than cannot do.**

Strategy 20:

Teachers should build their learners confidence by providing regular encouragement. Teachers encourage students when:

- **they draw the students' attention to their strength and abilities; and**
- **indicate to the students that they believe in their efforts to learn and their capability to complete tasks and activities.**

Strategy 21:

Teachers should help diminish anxiety by reducing the anxiety – provoking elements in the learning environment. As far as these sources of anxiety are concerned, teachers should try to:

- **avoid social comparison even if in its subtle forms;**
- **promote cooperation instead of competition;**
- **help learners to accept the fact that they will make mistakes as part of the learning process; and**
- **make tests and assessments completely transparent and involve students in the negotiation of the final mark.**

Strategy 22:

Teachers should build the students' confidence in their learning abilities by teaching them various learners' strategies. Teachers should:

- **teach students learning strategies to facilitate the intake of new materials; and**
- **teach students communication strategies to help them overcome communication difficulties.**

D – Allowing students to maintain a positive self – image:

Strategy 23:

Teachers should allow learners to maintain a positive social image while engaged in the learning tasks. For instance, teachers should select activities that contain good roles for the participants and avoid face – threatening acts such as humiliating criticism or putting students unexpectedly in the spotlight

E – Promoting cooperation among learners:

Strategy 24:

Teachers should increase students' motivation by promoting cooperation among the learners. Teachers may do the following:

- **set up tasks in which teams of learners are asked to work together towards the same goal;**
- **take into account team products not only individual ones in assessment; and provide the students with some social training to learn how best to work**

F – Creating learner autonomy

Strategy 25:

Teachers should increase students' motivation by promoting learner autonomy. Teachers should allow learners choices, and hand over as much as they can of the various leadership or teaching roles and functions to the learners in which the teacher will play the role of a facilitator.

Conclusion

In this changing world of technology, as we proceed from one theory to another, from one research to another, the task of the teacher will be more difficult. Teachers have to hold to main roles, i.e. as motivators and as communicators. This is not an easy task especially in large classes like ours. Teachers need to explore beliefs of all aspects of language and psychology and need to know hundreds of strategies to know first the needs and difficulties of their learner; then, start practicing motivational strategies. The best solution to achieve that is to start the year by diagnostic tests and questionnaire to begin fitting the syllabus to the needs of their learners.

References

- **Asmara, N (2006),** ***Affect in language learning*****.**

www.nadabs.tripod.com

- **Chambers, G. N. (1999),** ***Motivating language learners*****. Multilingual Matters: Clevedon.**

- **Crooks, G & Schumidt, R.W (1991),** ***Motivation: reopening the research agenda*****. Language learning, 469- 512. http://www.deil.uiuc.edu/nppm/texts/crooks/crooksschumidt.html**
- **Dornyei, Z (2001a),** ***Teaching and researching motivation.*** **Pearson Education Limited.**
- **Dornyei, Z (2001b),** ***Motivational strategies in the language classroom.***

Cambridge University Press.

- **Dornyei, Z & Ötto, I (1998),** ***Motivation in action: a process model of L2 motivation.*** **Working papers in applied linguistics. Vol 4 (Thames valley university, London)**

http://www.db.library.nottingham.ac.uk/ep1/documents/doc1/00/00//00/39/index.html

- **Dornyei,Z (1994),** ***motivation and motivating in foreign language classroom*****. Modern language journal, 78, 273-284**
- **Dörnyei, Z. (1996).** ***Moving language learning motivation to a larger platform for theory and practice. In R.*** **Oxford (Ed.),** ***Language learning motivation: Pathways to the n*****ew** ***century*** **(pp. 71-80). Honolulu: University of Hawaii, Second Language**
- **Gardner.R.C. (1979),** ***Social psychological aspects of second language acquisition*****. In Gils, Howard & St Clair,Robert.N (eds),** ***Language and social psychology*****. Blackwell, Oxford.**
- **Gardner,R.C.(……),** ***Integrative motivation: past, present and future.***

http://www.publish.uwo.ca/~gardnerPubliclecture1.pdf.

- **Gardner.R.C & Marsgoret.A.M. & Tennent.J.and Mihic.L (2004),** ***Integrative motivation: changes during a year – long intermediate – level language course*****. Journal of language learning 54:1, march.pp1-34.**
- **Good & Brophy (1994),** ***Educational psychology: a realistic approach*** **(4th edition).Longman.**
- **Huitt, W (2000),** ***Motivation.***

http://www.chiron.veldosta.edu/whuitt/col/motivation/motivate.html

- **Maslow.A.H. (1943). In Green, C (2000),** ***A theory of human motivation.***

Classics in the history of psychology, internet resource (originally published in

psychological review, 50,370-396

- **http://www.psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm**
- **Oxford, R.L& Shearin, J. (1994),** ***Language learning motivation: expanding the theoretical framework.*** **The modern language journal, 12- 28.**
- **Shumin, K (1997),** ***Factors to consider, developing adult EFL students' speaking abilities*****. Internet English Teaching forum. Vol35. No3. July-September http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol35/no3/p8.htm**
- **Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996),** ***Foreign language motivation:*** **Internal** ***structure and external connections*****. In R. Oxford (Ed.),** ***Language learning motivation: Pathways to the new century*** **(pp. 9-70).**

Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- **Williams, M & Burden, R. L (1997),** ***Psychology for language teachers: a social constructivist approach*****. Cambridge University Press.**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 16 – 28
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

THE COMPETENCY-BASED APPROACH IN HIGH EDUCATION

SALIHA CHELLI
Applied linguistics (Biskra)

Introduction

Modern society is characterized by rapid changes in all spheres of life. Changes take place quickly due to the factors which stimulate the economy and industrial development, affect the international relations and especially they impact upon information usage and particularly the

field of education. At the present time the concept of a learner's competency acquires importance. It is defined by many factors because in the opinion of many international experts

it is the very indicator, which makes it possible to determine readiness of a learner and a graduate for his/her further personal development and active participation in the life social Being oriented to the modern labour market, education considers that one of the priorities at present is the ability to operate such technologies and knowledge, which meet the requirements of informational society and prepare young people to play a new part in society.

In the last two decades developed countries such as Great Britain, Canada, Germany, France and New Zealand started discussion on how to equip a person with necessary knowledge, skills, competency in order to ensure his/her harmonious interaction with a quickly developing technological society. Educational experience in many countries shows that one way of updating the content of education is the orientation of the training programmes towards the competency-based approach. Scientists in European countries consider that knowledge, skills, working habits acquired by young people if transformed into competencies would enable intellectual development of an individual and the formation of the ability to quickly respond to the demands of the time. Thus it is essential to understand the very concept of 'competency' in addition to the principles of the competency-based approach and its implementation in high education.

I. The Notion of Competence Versus Competency

Over the last two decades the discourse around education and training

has shifted. We now tend to use a pseudo-commercial language of markets, investment and products. The interest in competence and competency has been part of this move. These two terms remain difficult to define in a satisfactory way. The former is the quality of being adequately or well qualified physically and intellectually, or the ability to do something well measured against a standard , especially the ability acquired through experience or training.

In the business dictionary, it is defined as 'a cluster of related abilities, commitments, knowledge and skills that enable a person (or an organization) to act effectively in a job or a situation in comparison to competency (ies) which refers to a cluster of abilities relating to excellence in a specific activity'. Competence indicates sufficiency (state of being good enough) of knowledge and skills that enable one to act in a variety of situations because each level of personality has its own requirements.

DeSeCo defines competence as 'a system of internal and external mental structures and abilities assuming mobilization of knowledge, cognitive skills and also social behavioural components such as attitudes, emotions for successful realization of activity in a particular context'. In this respect competence can be understood as a dynamic, organizing the structure of activity characteristic allowing a person to adapt to various situations on the basis of gained experience and practice.

Hedge (1996, quoted by Hyde, p.4) defines a competency in term of 'superior performance. It is a skill or characteristic of a person which enables him or her to carry out specific or superior actions at a superior level of performance'. However, we can say that competency is not the same as performance, but it is what enables performance to occur. Armstrong (1995, p.45) supports this by saying that 'competence as a fully human attribute has been reduced to competencies – a series of discrete activities that people possess, the necessary skills, knowledge and understanding to engage in effectively .

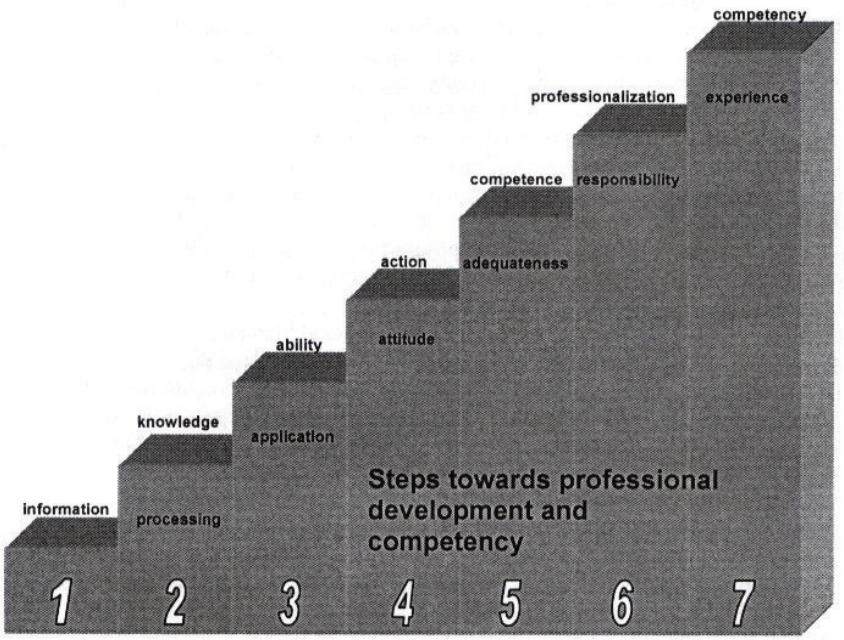
We can also add that the term competency varies from a school of thought to another. The behaviourists use it to design an observation and measurable behaviour resulting from a certain training. The constructivists use this term to illustrate the construction of capacities acquired from an interaction between individuals engaged in the same situation.

Many other definitions have been suggested in the field of education such as in the QEP

(Quebec Education Programme, p. 4) in which a competency is defined as 'a set of behaviours based on the effective mobilization of a range of resources. The set of behaviours refers to the capacity to use appropriately a variety of resources both internal and external, in particular learning acquired in school or in everyday life. The concept of resources refers not only to everything that students have learned at school,

but also to their experiences, skills, interests, etc…Students may rely on many resources, such as their classmates, their teacher, documentation…'

Another definition among many others has been provided by ELT articles about English teaching in Algeria and which considers a competency as 'a system of conceptual and procedural parts of knowledge organized into schemes that help identify a problem task and its solution through an efficient action within a set of situations. And also, a competency is a know -how to act process which integrates and mobilizes a set of capacities, skills and an amount of knowledge that will be used effectively in various problem-solving situations in circumstances that have never occurred before. In other words, a competency may be simply defined as the ability of a student or worker to accomplish tasks adequately to find solutions and realize them in real life situations. Besides, competencies are the various skills learners have to be taught ; this may lead them to acquire the four skills (listening, speaking, reading and writing) in an interactional way to be able to use them later on either in their jobs or the demanding daily life. On the basis of Schneckenberg and Wildt (2006) The terms ' competence' and 'competency' has been analyzed as a kind of process in a form of a ladder



On the basis of Dirk Schneckenberg & Johannes Wildt (2006)

According to Schneckenberg and Wildt (2006) the process begins with perception of information. The information by means of semantic assimilates, accommodates and adapts in mental structures and leads to the

second step i.e. to knowledge. If this knowledge is applied in a certain context, it can reach ability step (mental ability). Ability should be combined with a certain attitude which presupposes a value and motivational orientation and is finally realized in the activity performance. If at the fifth step the activity is adequate to the required level then this adequate action leads to competence. As we see, a variety of resources will be mobilized in activity for competence realization on the way to competency achievement.

As we have already emphasized, competence is a dynamic, objective characteristic which is strongly rooted in experience and situational practice. Through activities in various situations a person constructs competency. Consequently, competency is 'a cumulative personal quality. We conclude that competency as a realization of a need for self-development and self-actualization, is a basic component of a social mature person.

The meaning of the term ' competency becomes clearer than before and confirms the definition relating it with superior performance or ability relating to excellence in a specific

activity . We also find it interesting to define the nature and the essence of communicative language competence because we are concerned with the didactics of foreign languages.

III. Communicative Language Competence

As mentioned above competence is developed only through activity in contextual situations. So, we will attempt to define the nature and the essence of communicative language competence.

Many linguists enrich the contents and features of communicative competence. The idea of communicative competence is originally derived from Chomsky's distinction between competence and performance. By competence Chomsky means the shared knowledge of the ideal speaker-listener set in a completely homogeneous community. Such underlying knowledge enables a user of language to produce and understand an infinite set of sentences out of a finite set of rules. Performance, on the other hand, is concerned with the process of applying the underlying knowledge to the actual language use. However, performance cannot reflect competence except under the ideal circumstances because it can be affected by such variables as memory limitations , distractions, shift of attention and interest, errors and some other variables. Hymes (1972) finds Chomsky's distinction of competence and performance too narrow to describe language behaviour as a whole. He points out that the theory does not account for socio-cultural factors. Hymes deems it necessary to distinguish two kinds of competence, linguistic competence that deals with producing and understanding grammatically correct sentences, and communicative competence that deals with producing and understanding sentences that are appropriate and acceptable to a particular situation. Thus Hymes coins

a term' communicative competence' and defines it as ' a knowledge of the rules for understanding and producing both the referential and social meaning of language'. Developing his theory of language teaching and learning, he considered language as social behaviour as well as the integration of language, communication and culture. The core of his theory constitutes a definition of what the user of language has to know to be a competent communicator in a social group.

According to Widdowson communicative abilities have to be developed at the same time as the linguistic skills; otherwise the mere acquisition of the linguistic skills may inhibit the development of communicative abilities. Widdowson (1978) strongly suggests that we have to teach communicative competence along with linguistic competence. He also distinguishes two aspects of performance: 'usage' and 'use'; He explains that ' usage' makes evident the extent to which the language user demonstrates his knowledge of linguistic rules, whereas 'use' makes evident the extent to which the language user demonstrates his ability to use his knowledge of linguistic rules for effective communication. Widdowson suggests that grammar must be based on the semantic concepts and must help a learner to acquire a practical mastery of language for the natural communicative use of language.

Canal and Swain (1980) believe that the socio-linguistic work of Hymes is important to the development of a communicative approach to language learning. Their work focuses on the interaction of social context, grammar and meaning (more precisely, social meaning). However, just as Hymes says that there are values of grammar that would be useless without rules of use , Canal and Swain maintain that there are rules of use that would be useless without rules of grammar. They strongly believe that the study of grammatical competence is as essential as the study of socio-linguistic competence. They define the communicative competence as integrating at least three main competences: grammatical, sociolinguist and strategic competence. Grammatical competence includes knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar and phonology. They point out that grammatical competence will be an important concern for any communication approach. Sociolinguistic competence is made up of two sets of rules: sociolinguistic rules and rules of discourse. Knowledge of language alone does not adequately prepare learners for effective and appropriate use of the target language . They must have knowledge which involves what is expected from them socially and culturally. Besides EFL learners must develop discourse competence, which is concerned with intersentencial relationships. Therfore, effective speakers should acquire a large repertoire of structures and discourse marker to express ideas, show relationships of time and indicate cause, contrast and emphasis. Finally, strategic competence, which is 'the way learners manipulate language in order to meet communicative goals'

(Brown, 1994,p.228), is perhaps the most important of all communicative competence elements. It is made up verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient grammatical competence.

The discussion of communicative competence is mainly based on the recent version from Bachman (1990). He divided communicative competence into: organizational competence, pragmatic competence and strategic competence. Organizational competence consists of two types of abilities: grammatical and contextual. As Bachman (1990, pp.87-88) defines, grammatical competence comprises the competencies involved in language use, while textual competence includes the knowledge of joining utterances together to form a unit of language by applying the rules of cohesion and rhetorical organization. All this can be generalized as linguistic competence. Pragmatic competence includes the knowledge of the pragmatic conventions to perform acceptable language functions as well as the knowledge of the sociolinguistic conventions to perform language functions appropriately in a given context . Pragmatics is a set of rules that enable us to match the functions with linguistic structures in certain contexts in which we are operating. To sum up, language competence consists of two types of competence, organizational and pragmatic. Having the competence means the learners are capable of applying the knowledge of grammatical rules and the cultural patterns or codes to a particular context to achieve particular communicative goals appropriately, effectively and successfully. Finally, strategic competence is regarded as an important part of all communicative language use by Bachman. He added that strategic competence is considered as a general ability (a technique or a tool) to make the most effective use of available abilities to carry out verbal and non-verbal tasks (Ibid, p.106). It can be considered as a technique or a tool to make the most effective use of verbal or non-verbal tasks as he said.

IV. The Competency Based Approach

There are different models of curriculum development, some focusing on knowledge transmission and assessment of such knowledge and others more on skills and personal development. The competency-based approach is a very popular approach which focuses on

measurable and useable knowledge, skills and abilities. It consists of teachers basing their instructions on concepts expecting to foster deeper and broader understanding. According to QEP, the competency-based approach consists of organizing the content of a curriculum in terms of the development of competencies using specific pedagogical practices that correspond to the main orientations of QEP (p. 11).

The competency-based approach has become a privileged topic in curriculum discourses as it claims that learners should mobilize their values, knowledge, skills, attitudes and behaviours in a personal,

independent way, to address challenges successfully. Challenges are present everywhere and they can be academic, but also practical and life- oriented. This new approach in education and learning requires a focus not only in input , but also on outcomes or results. Such results, however, do not pertain only to the academic knowledge, as in traditional testing where rote memorization of pre-fabricated knowledge is required. Competencies are not just skills as opposed to knowledge, but represent a complex articulation of knowledge, attitudes and skills that learners can use whenever they are needed not just in examination . CBA curricula fostering learner-friendly teaching and learning strategies, could engender a shift from sheer memorization to the development of higher order intellectual skills and life skills, including communication, social and emotional and other relevant skills .Competencies could be seen as opposed to labour market and the society.

Competency-based education focuses on outcomes of learning. It addresses what the learners are expected to do rather then on what they are expected to learn about. It refers to an educational movement that advocates defining educational goals in terms of precise measurable descriptions of knowledge, skills and behaviours students should possess at the end of a course of study (Richards and Rodgers, 2001).

CBE is a functional approach to education that emphasizes life skills and evaluates mastery of those skills according to actual learner performance. It was defined by the U.S. Office of Education as a performance-based process leading to demonstrated mastery of basic life skills necessary for the individual to function proficiently in society .We can simply say that the competency-based education is an out come-based instruction and is adaptive to the changing needs of students, teachers and the community. Competencies describe the ability to apply basic and other skills in situations that are commonly encountered in everyday life. Thus CBE is based on a set of outcomes that are derived from an analysis of tasks typically required of students in life situations.

IV. 1. A Brief History of the Competency-Based Approach

It is appreciated that some would agree that the differences in the values of different

systems of education are what is worth exploring rather than historical details because we

need to make values explicit. Values are, however, relative things and one person's

construction of the inherent values of any educational system or curriculum offering may not

ring true for another.

The concept of CBE is both old and an evolving idea, details of which are still been

worked out. The notion of CBE was first introduced in the USA in the late 1960s and

evolved through applications to other professional education programmes in the USA in the

1970s, vocational training programmes in the UK and in Germany and many others in the

1980s and vocational professional skills recognition in Australia in 1990s.

It has been argued that the theoretical roots of the CBA lie in the behaviourist models of

human psychology from the 1950s.This is based on the view that CBA is about making

inferences about competency on the basis of performance.

It has also been argued that the American forces in the 1950s, influenced by Frederik

Taylor (1947), one of the founders of industrial psychology, who elevated job analysis to a

science , first developed and trialled CBA as we know it today.

Some commentators have argued that CBA developed in ways that were influenced by

more than one narrow approach to learning. For example, Harris et al. (1995, p.36), like

Bowden and Master (1993), have argued that : In the 1970s there were five related to the design of CBE teaching. These were: mastery learning (Bloom 1974), criterion-reference testing (Propham, 1978), minimum-competency testing (Jaegan, 1980), competence in education (Burke et al 1975) and programmed learning (Skinner 1952). These movements shared three things in common: modules design and assessment around a list of observable behaviours and the concept of mastery (Harris et al. 1995, p 396)

IV.2.Characteristics of the Competency- Based Approach

CBA is characterized by the following (ELT articles: what is CBA?):

- It is action oriented in that it gears learning to the acquisition of know how embedded

in functions and skills. These will allow the learner to become an effective competent user in

real- life situations outside the classroom.

- It is a problem-solving approach in that it places learners in situations that test/ check

their capacity to overcome obstacles and problems , make learners think and they learn by

thinking.

- It is social constructivist in that it regards learning as occurring through social

interaction with other people. In other words, learning is not concerned with the

transmission of pre-determined knowledge and know-how to be reproduced in vitro, but as a

creative use of a newly constructive knowledge through the process of social interaction with

other people.

- Finally and most importantly, the CBA is a cognitive approach. It is indebted to

Bloom's taxonomy (Bloom, B et al. Taxonomy of Education Objectives, vol 1, The

Cognitive Domain in vol 2 and the Affective Domain in New York, 1964).Bloom has

claimed that all the educational objectives can be classified as cognitive (to do with

information) and affective (to do with attitudes, values and emotions) or psychomotor (to

do with bodily movements …). He said that cognitive objectives form a hierarchy by which

the learner must achieve lower order objectives before he/she can achieve higher ones.

One of the most distinctive features of CBA is its integration of project work as part of

learning strategy. Over all, if CBA expands on the communicative approach, it is in the sense

that it seeks to make the attainment visible, i.e, concrete through the realization of projects .It

also make co-operate learning a concrete reality and opens new avenues for action interaction

and the construction of new knowledge. In short, it is only through carrying project work that

we and our learners can live basic principles of CBA.

IV.3. Teacher's Role in the Competency- Based Approach

Since CBA is learner-centred, it does not require teachers' subservience. As it is action-

oriented, it requires teachers' in action, teachers who will draw on their professional skills in

subject matter, methodology, in decision-making and in social skill to enable the learners to

be achievers. This also requires a style based on reflection on what, why and how to teach

fixing objectives and adjusting teaching strategies to learning strategies.

Their role is to facilitate the process of language acquisition through the development of appropriate learning like hypothesis making or hypothesis testing. We can also say that the teacher in a classroom is a researcher ; an important aspect of his job is watching, listening and asking questions in order to learn more about how they learn so that teachers may be more helpful to students. At the same time that we teach children they also teach us because they show us how they learn. We just have to carefully watch them and listen to them. This kind of watching and listening may contribute to teacher's ability to use what the classroom experience provide him or her create contextualized and meaningful lessons. The ability to observe and listen to our students and their experiences in the classroom contributes to his or her ability to use a constructivist approach. Paradoxically, a constructivist approach contributes to our ability to observe and listen in the classroom. Thus, the process is circular.

IV.4. Student' s Role in the Competency-Based Approach

As the programme is based on socio-constructivism, the learner should go through

a process of personal appropriation, questioning his own convictions. This leads the learner

to revise his prior knowledge and its scope to compare his own representations with those of

his classmates, to search for information and validate it through consulting various sources of

documentation and people in possession of information. In doing so, the learner will appeal

to cognitive, affective and motivational strategies in order to set a balance between his

previous knowledge and his newly acquired knowledge. The reflection of the learner will

operate on his own learning processes, assure the quality of his acquisition and facilitate

his retention.

It is essential to note that negotiation is an important aspect of a constructivist classroom. It unites teachers and students in a common

purpose . Another quality of a constructivist classroom is its interactive nature .

V. The Competency-Based Approach in High Education

The transformational processes observed nowadays in social life concern all fields of social activity and existence, in particular the field of education as a basic component of the formation of a person's world outcome. Over the last decades the requirements placed upon education systems have been influenced by rapid progression often unpredictable processes of public transformations, disintegration of states, changes in the geopolitical map of the world, scientific discoveries and their implementations.,

The world which is being formed due to a collision of new values and technologies, new geopolitical relation , new life styles and communication requires brand new ideas and analogies , classification and frameworks. This concept reflects the modern paradigm of public life and is a basis for the re-formation of educational goals in both the developed and developing countries.

It is why education at present is subject to great changes taking place in modern society. The development of education was influenced by such features of social development as globalization, democratization, disintegration of the union of the nuclear power blocs and the formation of a unified information space.

In this respect, first, students need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with the environment: both physical ones such as information technology, and socio-cultural ones such as the use of language. Second, in an increasingly interdependent world, students need to be able to engage with others and since they will encounter people from a range of backgrounds, it is important that they are able to interact in heterogeneous groups. Third , students need to be able to take responsibility for managing their own lives, situate their lives in much broader social contexts and act autonomously

Where there has been significant interest in innovative educational development towards education for change, much of formal education remains traditional and disempowering to learners. Traditional educational approaches are generally teacher-centred, Fostering transformational education means moving from a situation where the teacher exercises power and control over the learner to where teaching becomes the facilitation of learning and the learner develops control and responsibility of learning. There needs to be a balance between facilitation, authority and students' autonomy. Developing a learner-centred focus requires to understand and accept that learning is a very individual experience. Learners have individual learning styles and are motivated by their own unique values and circumstances and bring to the learning

situation their own personal experiences and world view. Redefining education with learner focus requires commitment to innovate and find an alternative approach.

As mentioned previously, educational experience in many countries shows that one way of updating the content of education is through the implementation of CBA as it is based on socio-constructivism, it encourages the development of independent learning skills, critical thinking, self-direction in learning. Hyde and other commentators tell us that learning in all subjects areas involves inventing and constructing new ideas. They suggest that the constructivist theory be incorporated into curriculum and advocate that teachers create environments in which children construct their own knowledge.) A constructivist approach is recommended to be used to create learners who are autonomous, inquisitive thinkers who question, investigate and reason. CBA emphasizes education for change, focusing on what learners need to know and be able to do so that they can participate in a changing world. It is concerned not only with what they learn but also how they learn and the context of their learning. In addition to that it encourages creativity, originality and high order competencies. This kind of learning is characterized by the capacity for autonomous learning and motivation towards learning. This leads us to say that these are the real objectives of the reform in high education to attain the goals set.

Conclusion

Educational reform in many parts of the world is expressed in terms of competencies to develop in learners whether in high education or other levels. As defined previously competencies are attained after various activities to reach excellence in doing specific skills enabling young people to adapt to the changing world. One of the approaches seen appropriate to the educational content is competency-based approach - an outcome based approach- which focuses on measurable and useable skills and abilities. It claims that learners should mobilize their values, knowledge, attitudes and behaviour in a personal way to address the challenges successfully.

References

1. Armstrong,M (1995)' Demystifying competence.In HumanResourses, November/December p.49.

2. Bachman,L.F. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing.

3. Bloom,B.S. 1974.An introduction to mastery learning theory. In J. Block, ed. Schools,

Society and Mastery Learning. New York Holt, Rinehart and Winston.

4. Bowden,J.A. (1993). Implications for Higher Education of a Competency-Based Approach

to education and Training, Australian Government Publishing Service, Canberra.

5. Burk, J.B., et al. (1975). Criteria for describing and assessing competency

Programs. Syracuse: National Consortium of Competency- Based Education and Training: Canberra.

6. Canale, M., Swain, M.(1980) Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing, Applied Linguistics,

7. Harris, R., et al. (1995). Competency- Based Standards in the professions. NOOSR Research Paper No. 1. Department of Employment, Education and Training: Canberra.

8. Hedges (1996).In Hyde,S' Adopting a competency approach, In Brief Plus, May 1996; p.4.

9. Hymes, D. (1979). On Communicative Competence. The communicative approach to language teaching/ C. Brumfit and K.Johnson (Eds). Oxford: Oxford University Press.

10. Schneckenberg,D.,Wildt,J. (2006). The Challenge of a Competence in Academic Staff Development. NN.Y., CELT

11. Propham, W.F. 1978. Criterion- Referenced Measurement. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.

12. Richards,J., C and Rodgers, T. S. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

13. Richards,J.,C and Renandya,W.A. (2002). Methods in Language Teaching. Chapter 18. Cambridge. Cambridge University Press.

14. Widdowson, H. (1979) The communicative approach and it application. Oxford: Oxford University Press.

15. ELT articles. 2008. What is CBA? http: www. ELT Articles . com

16. ELT articles. Introducing the CBA. http: www. ELT Articles. Com

17. Lobanova,T and Shunin , Y. (2008) Competence-Based Education- a Common European Strategy. http: www. Competence-based education. com

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 16 – 32
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

الجامعة بين فجوة التعلم ورهانات تطوير الأداء
نظرة إلى الواقع...واستشراف المستقبل

عبد اللطيف مصيطفى و عبد الرحمن بن سانية
معهد العلوم الاقتصادية التسيير العلوم التجارية المركز الجامعي غرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

تمهيد:

لقد بات في حكم اليقين أنه كلما اتسعت الفجوة التعليمية بين الدول المتقدمة والنامية، تفاقمت المشاكل وتعقدت البدائل أمام متخذي القرار والمنفذين، وإزاء مشكلة بهذا الحجم والتعقد كان لابد أن تتعدد دوافع تضييق الفجوة التعليمية إلى الإسراع في حركة التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

ولا يمكن أن تستمر التنمية ببروز فجوة التعليم التي تؤدي إلى التخلف المجتمعي وفشل المشاريع الإنمائية. وتقدم الإحصاءات أرقاما مخيفة عن تلك الفجوة، ومصطلحات كثيرة تتراكم نتيجة التراكم المعرفي من تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى الانترنت إلى الحكومة الالكترونية إلى التعليم الالكتروني إلى الثقافة الالكترونية والاقتصاد الالكتروني...

وإن تراكم الثروة المعرفية والعلمية سيؤدي إلى التحكم في الموارد والسيطرة عليها والمنافسة واكتساب الآليات والوسائل المبلغة لذلك.

وإن الاقتصاد القائم على المعرفة يعني اقتصاد قائم على التعليم الذي يعد فيه العنصر البشري أهم مقوماته واهم ركائز التغيير على وجه الأرض، القائد إلى الرفاه والتقدم الاقتصادي...

إن إعداد الإنسان الذي يمثل القوة الرئيسة في التنمية الاقتصادية، من خلال البرامج التعليمية، يعد مطلباً للمراحل الثلاث التي مر بها الاقتصاد وهي مرحلة اقتصاد الآلة، و مرحلة اقتصاد المعلومة، ومرحلة اقتصاد المعرفة، غير أن اقتصاد المعرفة يختلف عن اقتصاد الآلة والمعلومة من حيث الأهمية التي يعطيها للإنسان، فالإنسان الذي كان ينظر إليه في ظل اقتصاد الآلة والمعلومة على أنه عنصر ثانوي في الإنتاج صار ينظر إليه في ظل اقتصاد المعرفة على أنه عنصر أساس في زيادة العوائد الاقتصادية.

إن أفضل ريقة للارتقاء بالمجتمع هي أن نقدم تعليما سليما لأكبر عدد من الأفراد وهنا يبرز الدور المحوري والارتكازي للجامعة في فك أزمة التعليم والارتقاء التعليمي والمعرفي والمجتمعي، فهي التي تبحث وتوجه مسيرة التعليم.

ومن هنا تبرز إشكالية هذا الموضوع في بحث: دور الجامعة في سد فجوة التعلم والانطلاق إلى اقتصاد المعرفة؟ وما هي أهم المداخل في ذلك؟

وسنتعرض إلى العناصر التالية:

- **اقتصاد المعرفة والقوى الدافعة والمحركة للاقتصاد.**
- **الفجوة التعليمية وتخلف المجتمعات.**
- **مكانة وأهمية التعلم والدور الارتكازي للجامعة.**
- **الجامعات العربية والأنيميا المعرفية.**
- **جودة التعليم في الجامعات**
- **الجامعة وحتمية تطوير الأداء.**

اقتصاد المعرفة والقوى المحركة والدافعة للاقتصاد:

1. مفهوم مجتمع المعلومات:

– يقصد به تعظيم شأن الفكر والعقل الإنساني بالحواسيب، والاتصال والذكاء الاصطناعي ونظم الخبرة.

– ويقصد به أيضا جميع الأنشطة، والتدابير، والممارسات المرتبطة بالمعلومات، إنتاجا، نشرا، تنظيما، واستثمارا، ويشمل إنتاج المعلومات، أنشطة البحث والجهود الإبداعية والتأليف الموجه لخدمة الأهداف التعليمية والتثقيفية[1].

وقد أبرزت تكنولوجيا المعلومات مجتمعا مختلفا عن مجتمع الصناعة، وتعددت أسماء هذا المجتمع الجديد، منها[2]: مجتمع المعلومات، مجتمع المعرفة، مجتمع التعلم.

2. الخصائص الأساسية التي تتحكّم في مجتمع المعلومات:[3]

– استخدام المعلومات كمورد اقتصادي.

– الاستخدام المتناهي للمعلومات بين الجمهور العام.

– ظهور قطاع المعلومات كقطاع مهم من قطاعات الاقتصاد.

3. التنمية واقتصاد المعرفة: إن التطور الأبرز في الساحة حاليا، هو ظهور نمط معرفي جديد يقوم على وعي أكثر عمقاً لدور المعرفة والرأسمال البشري في تطور الاقتصاد وتنمية المجتمعات وهو ما يطلق عليه اقتصاد المعرفة. فقد أصبحت المعرفة مورداً اقتصادياً يفوق بأهميته الموارد الاقتصادية الطبيعية، بل إن القيمة المضافة الناتجة عن العمل في التكنولوجيا كثيفة المعرفة تفوق عشرات وربما مئات المرات القيمة المضافة الناتجة عن العمل في الزراعة أو الصناعة التقليديتين.

وإذا اكتفينا بميدان الإنفاق على البحث العلمي نظراً لأهميته فإننا سنجد أن الدول الصناعية المتقدمة تنفق ما نسبته 2.5 – 3% من ناتجها الو ني الإجمالي على البحث العلمي كما في اليابان

والولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا. بينما لا تزيد نسبة ما تخصصه البلدان العربية مجتمعة للبحث العلمي عن 1% من متوسط ناتجها الو ني الإجمالي، علماً أن هذا المبلغ على ضآلته يدفع غالبيته كرواتب. فإنتاج ونشر المعرفة في البلدان النامية ما زال يعاني من جملة صعوبات تتمثل في نقص الدعم المؤسسي وعدم توافر البيئة المناسبة لتشجيع العلم، إضافة إلى انخفاض أعداد المؤهلين للعمل في البحث والتطوير الأمر الذي يتطلب إعادة هيكلة الإنفاق العام وتحديد الأولويات التنموية على ضوء المتغيرات[14].

3-1 مؤشرات مجتمع المعلومات: يعد مركز التنمية الدولية IDC بالتعاون مع جريدة (World Times) مؤشراً عن مجتمع المعلومات Information Society Index. صنفت عام 2002 خمساً وخمسين دولة وفق هذا المؤشر الذي يتضمن عدداً من المؤشرات الفرعية. ولا يتوفر الكثير من الدول العربية فيه. إذ نجد الإمارات العربية في المرتبة 28 في المؤشر العام بارتفاع درجة عن العام الأسبق. وتحظى بالمرتبة 23 في الحاسبات و28 في الانترنيت وفي المعلومات و42 في الجانب الاجتماعي. تليها السعودية حيث تحتفظ بالمركز 44 (بتراجع 3 درجات عن العام الأسبق). وتتراوح المراتب وفق المؤشرات الفرعية بين 39 للحاسبات والانترنيت و44 للمعلومات و55 للجانب الاجتماعي. كما تأتي الأردن ومصر في المرتبتين 50 و51 على التوالي في المؤشر العام.

وثمة مؤشر مركب عن "الجاهزية الرقمية" تعده مؤسسة الإيكونومست EIU بالتعاون مع شركة IBM. ويتكون المؤشر من مؤشرات عديدة تجمع في 6 مؤشرات فرعية للمؤشر العام. وهذه المؤشرات الفرعية: البنية التحتية التقنية والاتصالات، بيئة أداء الأعمال، التطبيقات الإلكترونية لقطاع الأعمال والأفراد، البيئة القانونية والإجرائية، البنية التحتية الاجتماعية والثقافية، مدى ملائمة البيئة للأعمال الإلكترونية. ومن بين الـ 60 دولة المشمولة في المؤشر لعام 2003 نجد السعودية بالمركز 45 ومصر بالمركز 51 والجزائر بالمركز 58[2].

3-2 ما هو اقتصاد المعرفة:

- هو الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الجزء الأعظم من القيمة المضافة وهذا يعني أن المعرفة تشكل مكوناً أساسيا في العملية الإنتاجية ويزداد النمو بزيادة هذا المكون القائم على تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

-وهو الاقتصاد الذي يؤدي فيه نشوء واستثمار المعرفة دوراً أساسيا في خلق الثروة حيث نجد في الاقتصاد المعرفي أن تقنية المعلومات ورأس المال الفكري هما القوة المحركة للاقتصاد.

3-3 خصائص اقتصاد المعرفة: إن الاقتصاد الجديد – اقتصاد المعرفة– يتميز على الأغلب بخصائص متعددة، وحسب مؤسسة البحث في سوق تقنية المعلومات,Meta Group ستكون المفاتيح المحركة لاقتصاد المعرفة على النحو الآتي ((Calbreath, 1999:

- العولمة Globalization

- التكيف الموسع لموافقة رغبات الزبائن Mass Customization
- "الكوادر" والمهارات Staff/Skill Shortage
- التركيز على خدمة المستهلك Customer Services Emphasis
- خدمة "الخدمة الذاتية " Service "Self-Service
- التجارة الإلكترونية، Electronic Commerce
- ويضيف ((Gallbreat, 1999 إلى ما سبق: الحاجة إلى التعلم مدى الحياة.

3-4 المستلزمات الأساسية لاقتصاد المعرفة[3]:

أولاً: إعادة هيكلة الإنفاق العام وترشيده وإجراء زيادة حاسمة في الإنفاق المخصص لتعزيز المعرفة, وتجدر الإشارة هنا إلى أن إنفاق الولايات المتحدة في ميدان البحث العلمي والابتكارات يزيد على إنفاق الدول المتقدمة الأخرى مجتمعة, مما يساهم في جعل الاقتصاد الأمريكي الأكثر تطورًا وديناميةً في العالم (بلغ إنفاق الدول الغربية في هذا المجال 360 مليار دولار عام 2000, كانت حصة الولايات المتحدة منها 180 مليارًا).

ثانيًا: العمل على خلق وتطوير رأس المال البشري بنوعية عالية، وعلى الدولة خلق المناخ المناسب للمعرفة.

يشهد العالم ازدياداً مطرداً لدور المعرفة والمعلومات في الاقتصاد[4]: فالمعرفة أصبحت محرك الإنتاج والنمو الاقتصادي كما أصبح مبدأ التركيز على المعلومات والتكنولوجيا كعامل من العوامل الأساسية في الاقتصاد من الأمور المسلم بها.

ويقدر الاقتصاديون أن أكثر من 50% من الناتج المحلي الإجمالي في دول OCED مبني على المعرفة. فقد ازدادت الصناعات المبنية على المعلومات في معظم الدول المتقدمة بالنسبة إلى مجمل الصناعة بشكل ملحوظ، ويتبين ذلك من زيادتها في صادرات هذه الدول حيث تراوحت هذه الزيادات لتصل إلى 36% في حال اليابان و37% للولايات المتحدة و43% في ايرلندا و32% في المملكة المتحدة. ويزداد استثمار الدول في المعرفة والمعلومات من خلال الإنفاق على التعليم والتدريب والتطوير في القطاعين العام والخاص.

فالاستثمار في المعلومات أصبح أحد عوامل الإنتاج، فهو يزيد في الإنتاجية كما يزيد في فرص العمل.

3-5 مؤشرات اقتصاد المعرفة:هناك بعض المؤشرات نذكر منها[5]:

– مؤشرات العلم والتكنولوجيا: وهي بالتحديد البيانات المتعلقة بالأبحاث والتنمية وإحصائيات براعات الاختراع، والمنشورات العلمية، وميزان المدفوعات التكنولوجية(نقل التكنولوجيا)، ومؤشرات نشر المعلومات والاتصالات.

–المؤشرات المأخوذة من البحوث حول تنظيم نشا مات الابتكار (اية الابتكارات

التكنولوجية، مهارات الابتكار).

– المؤشرات المتعلقة بالموارد البشرية (التعليم والتدريب، الكفاءات والمهن).

4. المستلزمات الأساسية لاقتصاد المعرفة[6]:

أولاً: إعادة هيكلة الإنفاق العام وترشيده وإجراء زيادة حاسمة في الإنفاق المخصص لتعزيز المعرفة.

ثانيًا: العمل على خلق وتطوير رأس المال البشري بنوعية عالية.

ثالثًا: إدراك المستثمرين والشركات أهمية اقتصاد المعرفة.

5. توجهات اقتصاد المعرفة: يشهد العالم ازدياداً مضطرداً لدور المعرفة والمعلومات في الاقتصاد[7]: فالمعرفة أصبحت محرك الإنتاج والنمو الاقتصادي كما أصبح مبدأ التركيز على المعلومات والتكنولوجيا كعامل من العوامل الأساسية في الاقتصاد من الأمور المسلم بها. وبدأنا نسمع بمصطلحات تعكس هذه التوجهات مثل "مجتمع المعلومات "وثورة المعلومات" و" اقتصاد المعرفة" و"اقتصاد التعليم" و" الموجة الثالثة" وغيرها. إن الكثير من المعلومات يرمز عادة في وعاء اللغة، ومن هنا تبرز أهمية مسألة التعريب وخاصة التعريب في مجالات تكنولوجيا المعلومات. إن الو ن العربي امام فرصة هامة للاستفادة من هذه التوجهات والمشاركة في اقتصاد المعرفة وأخذ حصته منه.

الفجوة التعليمية وتخلف المجتمعات: الفجوة الرقمية: يقصد بها الهوة الفاصلة بين الدول المتقدمة والنامية في الوصول إلى مصادر المعلومات والمعرفة والقدرة على استغلالها.

وهي درجة التفاوت في مستوى التقدم في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات بين بلد وأخر أو تكتل وأخر أو منا ق البلد الواحد[8].

بذلك تبدو الفجوة الرقمية مرتبطة بعدد من الملامح يمكن بها قياس مدى قوة وقدرة العطاء الرقمي وتوظيفه في المجالات المختلفة.. الاقتصادية التجارية/ المعلوماتية العلمية والمعرفية/ وغيرها. وبالتالي تتبدى القدرة على امتلاك تلك القوة الجديدة في عدد المستخدمين, وعدد أجهزة الكمبيوتر, وغيرها[9].

بداية تؤكد الإحصاءات أن عدد أجهزة الكمبيوتر في الولايات المتحدة الأمريكية وحدها.. يفوق عدد الأجهزة المتاحة في دول العالم أجمع. ويبلغ العدد في الدول المتقدمة 315 جهاز لكل ألف فرد في المجتمع. بينما عدد من لدية جهاز كمبيوتر في أفريقيا (الجزء جنوب الصحراء الكبرى) هو 75, أي أقل من الواحد الصحيح لكل ألف فرد في المجتمع. أما عن عدد المستخدمين: نمت الانترنت منذ عام 1995 إلى 2005 من 400 مليون مستخدم إلى مليار مستخدم. وفى بحث مستقبلي أشار إلى أن الدول الثمانية الكبرى سوف تحتكر 80% من نسبة المستخدمين لأغرض المختلفة, بينما ستظل أفريقيا في القاع ولا يزيد نصيبها عن 1% من مستخدمي العالم.

وتشمل الفجوة الرقمية على: الفجوة العلمية والتكنولوجية، والفجوة التنظيمية والتشريعية.

1- أسباب الفجوة: تحدد في مجملها في: أسباب تكنولوجية، أسباب اقتصادية، فجوة المحتوى.

مكانة وأهمية التعلم والدور الإرتكازي للجامعة:

إذا كانت المعرفة هي محرك اقتصاد المعرفة فإن التعليم هو وقودها وهو أعظم الوسائل لتحقيق ذلك وهنا تبرز فجوة التعلم باعتبارها اخطر هاته الفجوات، وهنا لا بد من التفرقة بين: التعلم والعليم، فمفهوم التعلم أوسع بكثير حيث يشمل بجانب التعليم جميع أشكال اكتساب المعارف والمهارات والخبرات على مدى مراحل العمر، وبالتالي فإن أفضل ريقة للارتقاء بالمجتمع هي أن تقدم تعليما سليما لأكبر عدد من الأفراد[10].

1- مفهوم فجوة التعلم: هي الفارق في مدى توافر فرص التعلم والتدريب والتأهيل المتاحة أمام الفرد بعد استكمال تعليمه النظامي والذي يصبح فيه الفرد مسؤولا بمعدل متزايد عن سلوكه التعليمي، لذا يرتبط بالفارق المذكور مدة رغبة الأفراد في مواصلة تعليمهم وحجم الطلب على عمالة المهارات العالية[11].

2- أسباب فجوة التعلم: يمكن القول أن أسباب فجوة التعلم هي نفسها الفجوة الرقمية، وهي الأسباب التكنولوجية، الأسباب الاقتصادية، الأسباب السياسية والأسباب الاجتماعية والثقافية. إضافة إلى أسباب تنبع من أوضاع الدول النامية كفقدان الثقة وضعف مساهمة الإعلام وقصور مؤسسات التعلم..

3- الإ ار العام للتعلم ودور الجامعة: في ضوء ما سبق فإن التعلم في عصر المعلومات يمثل فضاءا متسعا وخصبا يتجاوز بيئة التعليم المحدودة في عصر الصناعة، وتساهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة فعالة في نشر هذا الفضاء والمد في آفاقه، وتتولى الجامعات في هذا الإ ار جانب التعليم النظامي حيث تقوم بمهمتي التعليم والبحث أو توليد المعرفة النظرية أساسا، إضافة إلى دورها في توجيه المجتمعات نحو الآفاق الجديدة للمعرفة الإنسانية وهو الدور الذي تعاظم في ظل اقتصاد المعرفة.

الجامعات العربية والأنيميا المعرفية:يمكن أن نلاحظ ترتيب جامعات الدول العربية من خلال الدراستين التاليتين:[12]

أ- ترتيب الجامعات العربية: في العام 2005 نشر معهد التعليم العالي في جامعة جياو جونغ شنغهاي الصينيّة (Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University) تقريراً تقييمياً مفصلاً حول مكانة ورتب أفضل 500 جامعة في العالم.

احتلت الجامعات الأميركية الترتيب الأول على ذلك السلم، تلتها في ذلك الجامعات البريطانية، فاليابانية، فالألمانية، فالكندية، فالفرنسية، إلى آخر القائمة، حيث كانت الرتبة رقم 36 من نصيب البرتغال التي استطاعت أن تسجل لنفسها رقماً على ذلك السلم.

وحصدت الجامعات الأميركية ما عدده 168 جامعة من أصل خمسمائة جاءت على رأسها هارفارد (Harvard University)، تلتها في ذلك الجامعات البريطانية 40 جامعة، فاليابانية 34 جامعة،

فالألمانية 40 جامعة، ثم كندا 23 جامعة، ثم فرنسا 21 جامعة، فالسويد 11جامعة، ثم سويسرا 8 جامعات، فهولندا 12جامعة، فأستراليا 14جامعة، وهكذا انتهى الأمر إلى البرتغال بجامعة واحدة.

وكانت الجامعات العربية غائبة:فأياً من جامعاتنا العربية ومعاهدنا ومراكزنا العلمية والتعليمية لم تحتل أي رتبة من بين تلك الرتب الخمسمائة، وكأننا ننتمي إلى عالم تعليمي آخر غير عالمنا هذا، وكأن الأمر بالنسبة للباحث بمثابة الصدمة، فالشعور بخيبة الأمل..فهناك غياب حقيقي لأي من تلك المؤسسات العلميّة من المحيط غرباً إلى الخليج شرقاً.

وقد استخدمت في التصنيف معايير صارمة تليق بأن تكون ذات قيمة معيارية لترتيب جامعات الدول وتحديد مكانتها عالمياً، إذ كانت المؤشرات المعتمدة ذات صلة مباشرة بجودة ونوعية مخرجات التعليم العالي. تلا ذلك نوعية وجودة الهيئة التدريسية والنخب العلمية العاملة في الجامعات، وأهم مخرجاتهم البحثية المنشورة في المجلات العلمية العالمية المحكمة، خاصة ما يتعلق منها بالعلوم الطبية، والطبيعية، والعلوم الاجتماعية، والفنون، والعلوم الإنسانية، إضافة إلى حجم المؤسسة التعليمية، وما يتعلق بها من إنجازات أكاديمية.

هذا في الوقت الذي حصلت فيه إسرائيل وجامعاتها على سبعة مواقع بارزة ضمن القائمة المشار إليها، فجاءت واحدة منها ضمن المائة الأولى بأن احتلت الجامعة العبرية الرتبة رقم 90، وهي الجامعة نفسها التي احتلت المرتبة الثانية بعد جامعة وكيو على قائمة أفضل مائة في آسيا، وذلك تبعا لتقييم وترتيب مجموعة (لابوراتوريو دي إنترنت) الأسبانية.

وما إن أ ل علينا العام 2006 حتى جاءت مجموعة (لابوراتوريو دي إنترنت) المتخصصة والتي مقرها مدريد لتفاجئنا هي الأخرى بنتائج ترتيب أفضل ثلاثة آلاف جامعة في العالم، وأهم الدول التي ظهرت فيها، فكانت النتائج أيضا مذهلة ومخيبة للآمال.

وعند النظر في مكانة أول ألف من بين تلك الجامعات وجد بأن المئات منها كان من نصيب الجامعات الأميركية (455 جامعة من أصل 1000)، جاءت جامعة كاليفورنيا/بيركلي (University of California Berkeley) على رأس القائمة، تلاها في ذلك عدد من الجامعات الكندية (42 جامعة)، فالألمانية (68 جامعة)، فالبريطانية (79 جامعة)، فالأسترالية (32 جامعة)، فالسويدية (15 جامعة)، فالهولندية (13 جامعة)، فالسويسرية (10 جامعات)، فاليابانية (24 جامعة)، فالنرويجية (7 جامعات) إلى آخر القائمة.

وكان الترتيب الأخير من نصيب إحدى الجامعات الأيسلندية، حيث استطاعت أيسلندا أن تجد لنفسها مكانة بين الدول وكان بأن احتلت الرتبة 48 على قائمة رتب الدول).

ب– الإنفاق على البحث العلمي: إن مجموع إنفاق العالم العربي على البحث العلمي يبلغ حوالي مليار وسبعمائة مليون دولار سنويا بما يعادل إنفاق جامعة هارفرد الأميركية لوحدها في حين أن إسرائيل تنفق سنوياً حوالي ستة مليارات دولار[13].

ويعتبر البحث العلمي أحد المقومات الأساسية للحضارة والتقدم والتنمية.. فقد ساهم في

إخراج البشرية من الظلمات إلى النور وفي إبعادها عن شبح الخرافة التي يسيطر عليها[14].

إن حجم الاستثمار في هذا الشأن والاهتمام به؛ أضحى معيارا ومؤشرا أساسيا لقياس مستويات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.. داخل الدول.

فالدول التي تعرف كيف تطبق مخرجات البحث العلمي؛ نجدها دائما تحتل مكان الصدارة في مجالات عديدة؛ مثل تصنيع الآلات والأجهزة الحربية، وهذا يجعلها تتفوق عسكريا؛ وتكثر مساهماتها الثقافية والعلمية في الحضارة الإنسانية، أو في مجال تقديم الخدمات المتنوعة لموا نيها وفق أحدث الأساليب، أو في نموها الاقتصادي وبناء المصانع وزيادة الإنتاج وحسن استغلال الموارد الطبيعية.

وجاء في تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 أنه أصبح واضحا، ومقبولا بصورة عامة، أن المعرفة هي العنصر الرئيسي في الإنتاج، والمحدد الأساسي للإنتاجية، ورأس المال البشري.

وتشير إحصائيات صدرت سنة 2005؛ إلى أن الدول العربية مجتمعة؛ خصصت للبحث العلمي ما يعادل 1.7 مليار دولار فقط، أي ما نسبته 0.3 بالمائة من الناتج القومي الإجمالي.. في حين وصلت نسبة الإنفاق على البحث العلمي في إسرائيل خلال نفس السنة إلى 4.7 بالمائة من ناتجها الو ني الإجمالي.

جودة التعليم في الجامعات:[15]

التعليم الجيد هو أهم عناصر جودة التعليم، وهو الذي يؤدي إلى إكتساب المتعلم القدرة على التفكير الإبداعي والمهارات اللازمة للقيام بدوره في المجتمع بالإضافة إلى القيم الأخلاقية والسلوكية الصحيحة، التي تجعل منه موا نا صالحا نافعا وقادرا على العطاء وحل مشكلات مجتمعه، وهو التعليم الذي يؤدي إلى اكتشاف قدرات ومواهب المتعلم وتنميتها.

وتقاس جودة التعليم بمدى تحقيق الجامعة لرسالتها وأهدافها الاستراتيجية، وتحقيق جودة التعليم في الجامعة يتطلب اتخاذ كل الإجراءات اللازمة للوصول إلى أفضل نتائج ممكنة لعملية التعليم والتعلم في الجامعة على أسس علمية وبما يحقق رسالة الجامعة ويعود بالنفع على المتعلم ويؤدي إلى تقدم المجتمع، وتتحقق جودة التعليم بالممارسات والأساليب السليمة في التعليم والإدارة ابتداء من اختيار المدرس وتنسيق الطلاب و رق التدريس والمناهج والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم والاختبارات والكتاب الجامعي ونظام الخدمات...الخ وإنتهاء بالتقييم حسب المعايير الموضوعة، وهذا بالتأكيد يحتاج إلى وقت وجهد وأنظمة أكاديمية وإدارية حديثة وإلى وضع خطط وبرامج وإشراك المدرسين في هذه العملية، وإلا فماذا يعني محاولة تحقيق الجودة دون أن يعلم المدرس بما يدور حول هذا الموضوع ودون أن يكون له دور في هذه العملية؟، بل إن فهم المعلم لدوره في جودة التعليم هي نقطة البداية في تحسين العملية التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة.

لذلك فإن جودة التعليم هي عملية مستمرة تتضمن اختيار وتبني أنماط واستراتجيات تعليمية حديثة تقوم على أساس التمركز في العملية التعليمية حول المتعلم بدلا من التمركز حول المعلم، ويتطلب هذا تكييف العملية التعليمة بما يناسب موحات وحاجات المتعلم والسوق ويؤدي إلى

تنمية المجتمع، وتقديم أنماط فعالة من التعليم بحيث:

– تؤدي إلى تفاعل المتعلم ومشاركته في أنشطة تفكيرية وإبداعية.

– تؤدي إلى التعاون والنقاش والمشاركة بين الطلاب والتبادل المعرفي بينهم.

– تتناسب مع حاجات ومتطلبات و موحات المتعلم من حيث الزمان والمكان ومستوى التحضير والأهداف التي يرجو المتعلم تحقيقها.

– توفر أدوات اتصال بين الطالب وأساتذته وبينه وبين غيره من الطلاب وتوفر له إمكانية الوصول إلى مصادر المعرفة والمواد التعليمية.

الجامعة وحتمية تطوير الأداء:

تجري في كل أنحاء العالم إصلاحات عميقة ومتواصلة في منظومة التعليم العالي لمواكبة التطور التقني المتسارع وتوجيه أهدافه للتكيف مع المتغيرات الاجتماعية والتربوية والاقتصادية الناجمة عن هذا التطور، ويعد الاستثمار في التعليم العالي بعدا اقتصاديا لدفع عجلة النمو، وتواجه مؤسسات التعليم العالي تحديات كبيرة تتمثل في النمو المتزايد في إعداد الملتحقين بها بما يفوق ماقتها الاستيعابية، مما اثر على جودة المخرجات التعليمية وتحقيق متطلبات التنمية.

ونظرا لما تسهده الساحة الدولية من تقدم على مستويات كثيرة ومجالات متعددة أصبحت الحاجة ماسة إلى نوعية جديدة من المؤسسات التعليمية تواكب وتتناغم مع المتغيرات التقنية والمعرفية الحديثة، تلك هي المنظمات المتعلمة التي تضطلع بهاته المهمة الحيوية وتركز عليها.

وقد صاحب هذا التقدم ظهور العديد من الفلسفات والمناهج الإدارية منها التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وكذا مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

ويعد التعلم التنظيمي بمثابة برنامج لتوليد الأفكار والأساليب الابتكارية وخلق الولاء للعاملين بالمؤسسة التعليمية وبما يعود بالنفع عليها، وتعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية وإ مار يتخذ لتحسين الأعمال واحد المعايير للحكم على كفاءة المؤسسات التعليمية، وبالتالي فإن الجمع بينهما يشكل منهج إداري يؤدي الأخذ به إلى ازدهار وتحسين مستمر للأداء ويجعل مؤسسة التعليم العالي مرنة الأداء وذات تركيب متماسك وتتصف بقابليتها للتكيف مع البيئة والظروف المحيطة بها.

ويشير مصطلح الجودة في النظام التعليمي إلى مجمل الجهود التي يبذلها العاملون (أكاديميون – إداريون) في المؤسسة التعليمية لرفع مستوى المخرجات بما يتناسب مع حاجات ومتطلبات المجتمع.

وإن تحقيق ذلك يشكل تحديا يواجه قيادات المؤسسة التعليمية والدليل على حيويتها، ويشمل مؤشر الحكم على جودة التعليم الموارد البشرية، المادية، المالية، البرامج الدراسية، بيئة التعليم والتعلم، الخدمات اللوجستية الداعمة، وبقدر ايجابية كل منها يحكم على جودة التعليم.

أولا– مدخل التعلم التنظيمي:[16]

يعد منهج إدارة المعرفة منطلقا للتعلم التنظيمي، فإدارة المعرفة هي مجموعة الأساليب التي تتبعها المنظمات لتوليد وتداول واستثمار الأصول الفكرية التي تمتلكها، وتعتبر تلك الأساليب

مصدرا للميزات التنافسية في عصر اقتصاد المعرفة، وعلى ذلك فالمنظمة المتعلمة هي التي يتاح للعاملين فيها والمتعاملين معها ظروف تؤدي بهم الى اكتساب أنماط جديدة من السلوك جديدة تنعكس في شكل أداء مختلف، كما تعمل على استثمار المعارف والطاقات لدى الموارد البشرية والحرص على تعزيز العلاقات الإنسانية.

ولتحسين أداء مؤسسة التعليم العالي يتخذ منهج التعلم التنظيمي كأحد المداخل الأساسية التي أفرزتها الأدبيات الحديثة التي تسهم في جعل المؤسسة بمثابة منظمة تعلم، ويعرف التعلم التنظيمي بأنه العملية التي يتم من خلالها تعديل سلوك العاملين بالمؤسسة، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من الأداء الفعال، وتنمية وعيهم بالمشكلات التي تواجه مؤسسة التعليم العالي، وكيفية التعامل معها وصولا إلى غاية اكبر، وهي تطوير الأداء بالمؤسسة مما يدفعها نحو تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية، وقد أشار **Peter Senge** رائد مفهوم التعلم التنظيمي عن رؤيته للمنظمة المتعلمة كونها المنظمة التي يكون فيها التعلم عملية إستراتيجية مستمرة ومتكاملة ومرتبطة بأنشطتها الرئيسية بهدف تحقيق التحسين المستمر والدائم في الأداء، وزيادة قدرتها على تحقيق أهدافها، كما أشار إلى خمسة محددات مطلوبة وضرورية لتتحول المنظمة التقليدية إلى منظمة متعلمة وهي: إتباع منهج التفكير المنظومي – السيادة الشخصية –النماذج الذهنية – بناء الرؤية المشتركة – التعلم الجماعي وضمن الفريق.

1– مفهوم التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة[17]:

أ– التعلم التنظيمي: يعتبر سيمون **Simon** من أوائل المفكرين الذين تطرقوا لمصطلح التعلم التنظيمي (**1969**) وعرفه على أنه الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية والنجاح في تحديد هذه المشكلات وعلاجها من قبل الأفراد العاملين في المنظمات بما ينعكس على عناصر ومخرجات المنظمة ذاتها. وهذا التعريف يتضمن بصفة عامة عنصرين هامين أساسيين هما: الوعي بالمشكلات المرتبط بمستوى المعرفة الموجودة في المنظمة، والمخرجات الناجمة عن هذا الوعي والمبنية على الإجراءات التي تتخذها المنظمة في التعامل مع هذه المشكلات وكان ارجريس,**1977** وهو من أوائل المهتمين بهذا الحقل قد عرف التعلم التنظيمي بأنه "تلك العملية التي يتم من خلالها كشف الأخطاء وتصحيحها". وهناك بعض المفكرين المعاصرين الذي يرونه تعريف قديم تجاوزه الزمن.

بينما عرفه **C.Marlenefiol** بأنه عملية تحسين الأعمال من خلال معرفة مفهومة ومتميزة. وفي تعريف آخر لـ(**Ray Stata ,1989**) أتوضح أن التعلم التنظيمي يحدث من خلال رؤى مشتركة للمعرفة ونماذج موحدة للتفكير والمبنية على الخبرات والمعارف الماضية الموجودة بالذاكرة. كما بين (**Asby,1985**) إن قدرة أي نظام على البقاء والحفاظ على تكامله وتوازنه يتطلب أن يكون مستوى المعرفة الناتجة عنه مساويا على الأقل لمستوى التغير الموجود في البيئة ولأن المنشأة هي نظام مفتوح تتأثر بما يحدث حولها, فلا بد أن يتلاءم معدل التغيير والتعلم في المنشأة مع معدل التغير في البيئة.

ب– المدرسة المتعلمة[18]: يعرف سينج (**Senge, 1999**) المنظمة المتعلمة بأنها المؤسسة التي لا يمكن فيها إلا أن تتعلم لأن التعلم جزء من الحياة اليومية في المؤسسة. ويضيف سينج أنه قد يصبح

المستوى الذي تتعلم به المؤسسة هو المصدر الوحيد والدائم للتنافسية.

ويعرف ماك جيل وزملاؤه (McGill et al. 1992) المنظمة المتعلمة بأنها المنظمة التي يوجد لديها القدرة للتأمل في فهم الخبرات التي تمر بها من خلال التجريب والملاحظة والتحليل والرغبة في استكشاف النجاح والفشل الذي تمر به.

ويفرق سينج بين نوعين من التعلم:

- التعلم التكيفي adaptive learning d'apprentissage adaptatif
- التعلم التوليدي generative learning génératrice apprentissage

فالتعلم التكيفي يتركز حول التعايش مع الأوضاع الحالية، ويركز على حل المشكلة دون التأمل في ريقة الحل أو كيف نتعلم من المشكلات. بينما التعلم التوليدي يركز على التجريب المستمر والتغذية الراجعة للتفحص المستمر لطريقة المؤسسة في تحديد المشكلات وحلها. فالتعلم التكيفي ما هو إلا مرحلة أولى من التعلم التوليدي. فالتعلم التوليدي يتطلب رقا أخرى . تختلف عما هو موجود في التعلم التكيفي . للنظر للواقع. ولذا يرى سينج أن التعلم التوليدي الذي يجب أن تتصف به المؤسسة المتعلمة يتطلب التفكير النظامي system thinking أو système de pensée والرؤية المشتركة، و الإجادة الشخصية personal mastery التعلم الفريقي والتوتر المبدع creative tension بين الرؤية والواقع. فبحسب التعلم التوليدي فالمنظمة المتعلمة لا تقاس بمقدار ما تعرفه بل بالطريقة التي تتعلم بها. والمنظمة المتعلمة هي التي تتعلم من خبراتها الماضية بدلا من أن تقيد نفسها بها.

2– خصائص مؤسسة التعليم العالي المتعلمة: هناك بعض الخصائص نذكر منه[19]:

- لديها إستراتيجية للتغير التنظيمي عند الحاجة وفرص التعبير عن الرأي وحرية الفكر.
- قادرة على التركيز على العمل الجماعي في الوحدات التنظيمية المختلفة.
- لديها آلية لتمكين العاملين بجعلهم قادرين على التصرف والتحرك بفاعلية ومرونة.
- تتبنى الهيكل التنظيمي الأفقي حتى تتوافر قنوات الاتصال السريعة.
- يسهم التعلم التنظيمي في الذاكرة التنظيمية.
- قوة الترجيح هو المورد البشري المتعلم.
- تعتبر المنافسة سبيل لبقاء مؤسسات التعليم العالي.

3– سبل تحقيق التميز لمؤسسات التعليم العالي: لكي تحقق مؤسسات التعليم العالي التميز عليها:

- الاستفادة من اقات التعلم لدى جميع أفرادها.
- يجب أن يزداد معدل التعلم فيها عن معدل تغير البيئة التي تعمل فيها.

4– كيف تتعلم مؤسسة التعليم العالي: تتعلم مؤسسة التعليم العالي اذا تعلم الافراد ودارت عجلة تعلمهم بالسرعة المثلى وبلا مشكلات، وأن يتم تبادل المعارف والمهارات وتجديدها باستمرار،

ويتم الانتقال لفكر اداري جديد تستثمره مؤسسة التعليم العالي كمنهج للبقاء، مع تنمية واستثمار رأس المال الفكري والمعرفي والتأقلم مع غزارة المعلومات والتفاعل معها ومع التقدم التقني الهائل، ولتطبيق مفهوم التعلم التنظيمي تتبع المراحل التالية:

1- تنمية وعي وإدراك القيادات بأهمية الحاجة لتبني مفهوم التعلم التنظيمي لتتحول المنظمة إلى مؤسسة متعلمة.

2- التهيئة الثقافية والتنظيمية لتطبيق المفهوم في مؤسسات التعليم العالي، مع إعادة صياغة رؤيتها.

3- تطوير وتسحين إمكانيات مؤسسة التعليم العالي مع التدريب المستمر.

4- خلق اتجاهات ايجابية نحو الوظيفة مما يؤدي إلى تنمية ولاء العاملين.

5- تحسين الانطباع الذهني وسمعة المؤسسة لدى الرأي العام وزيادة قدرتها على الإبداع والتعلم.

ثانيا مدخل إدارة الجودة الشاملة:

لم يعد كافيا جودة مخرجات مؤسسة التعليم العالي فقط، بل أصبح من الضروري ضمان جودة المؤسسة التعليمية التي تقدمها، ذلك أن جودة النظام ككل تضمن جودة المخرجات وتكفل استمراريتها وتطورها فضلا عن تحسن أدائها.

1– مفهوم إدارة الجودة الشاملة في ميدان التعليم: هناك العديد من التعاريف نذكر منها[20]:

– في ميدان التعليم يتعلق مفهوم الجودة الشاملة بكافة السمات والخصائص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها.

– وتعرف كذلك بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنطقة التعليمية ومستوياتها ليوفر للعاملين وفريق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم، أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ الأساليب وأقل التكاليف وأعلى جودة ممكنة.

– وعرفها معهد الجودة الفيدرالي الأمريكي بأنها: تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى مع الاعتماد على الاستفادة بتقويم المستفيد في معرفة مدى تحسن الأداء.

– وتعرف بأنها كذلك بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم وتطوير مخرجاته على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل.

وعليه فإن إدارة الجودة الشاملة في إ ار مؤسسات التعليم العالي تضم المضامين التالية:

- **الاعتماد على العمل الجماعي التعاوني.**
- **الحرص على استمرارية التحسين والتطوير.**
- **التقليل من الأخطاء و التكلفة.**
- **المنهج الشمولي لكافة المجالات في النظام التعليمي.**

ووفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي أقيم في باريس في اكتوبر 1998 ينص على أن جودة التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم العالي وأنشطته مثل [21]: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العملية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي، تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا.

عادة ما تتبع الخطوات الخمس التالية وبأسلوب تتابعي[22]:

- **تقييم ثقافة مؤسسة التعليم العالي.**
- **تدريب القيادات العليا.**
- **تأسيس مجلس الجودة.**
- **نشر المعلومات في جميع المستويات.**
- **دمج التقنيات والأدوات التدريبية.**

2– متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي[23]: تتطلب إدارة الجودة الشاملة ما يلي:

- **دعم الإدارة العليا.**
- **التمهيد قبل التطبيق.**
- **توحيد العمليات.**
- **شمولية واستمرارية المتابعة.**
- **سياسة إشراك العاملين.**
- **تغيير اتجاهات جميع العاملين بما يتلاءم مع تطبيق إدارة الجودة الشاملة.**
- **المسؤولية الأخلاقية والاجتماعية.**

3– دور مؤسسات التعليم العالي في الحفاظ على فعالية إدارة الجودة الشاملة[24]:

تتناول إدارة الجودة الشاملة في الغالب كل من البرامج، المناهج، هيئة التدريس، المرافق الجامعية، العمليات الإدارية، دعم ومساندة الطلاب، عمليات التقويم والتغذية العكسية، وتركز على عدد من المبادئ منها:

- **العمل من خلال معايير متفق عليها.**
- **الاستمرار في التطوير ودعم فرق الجودة.**
- **إتباع مناهج تطوير الأداء.**
- **الاعتماد على التقويم بإشكاله المتعددة.**
- **التركيز على العملاء.**
- **ربط التعليم بحاجات المجتمع.**

4- الفوائد المرجوة من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي25:

لا يمكن للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العملية التعليمية، والتي تضمن إضافة للعلوم والمعارف التي يتلقاها الطالب، منظومة القيم الخلقية، ونظم العلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال المتطورة وغيرها من الضروريات التي تجعل من حياة الطالب في المؤسسة التعليمية متعة، فضلا عن المادة العلمية التي يتلقاها تحت مفهوم إدارة الجودة الشاملة.

- **رؤية ورسالة وأهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة، ولجميع وحداتها.**
- **خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات متوفرة ومبينة على أسس علمية.**
- **هيكلة واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة وعلمية ومستقرة للمؤسسة التعليمية.**
- **وصف وظيفي لكل دائرة ولكل موظف متوفرة ومحددة.**
- **معايير جودة محددة لجميع مجالات العمل في الجامعات خدمية، إنتاجية، أكاديمية، إدارية، مآلية**
- **إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.**
- **توفر نوعية وتدريب شامل وملائم لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية.**
- **أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.**
- **ارتفاع ملحوظ لدافعية وانتماء والتزام ومشاركة العاملين.**
- **مستوى أداء مرتفع لجميع الإداريين والمشرفين والعاملين في المؤسسات التعليمية.**
- **توفر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية.**
- **ترابط وتكامل عال بين الإداريين والمشرفين والعاملين في الجامعات والعمل بروح الفريق.**
- **احترام وتقدير الجامعات محلياً وعالمياً.**
- **حل المشاكل متواصل ومستمر والعاملون يمتلكون المهارات اللازمة لحل المشاكل بطريقة علمية سليمة.**
- **رسالة المؤسسة التعليمية وأهدافها العامة تتحقق بشكل جيد.**
- **نوعية جودة عآلية للخدمة والمنتجات بنفقات أقل.**
- **الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل**

الخاتمة:

هناك اعتراف متزايد أن المناخ الاقتصادي للعالم يتجه نحو اقتصاد مبني على المعرفة

knowledge-based economy، وإن الانفتاح على الاقتصاد العالمي يحمل في ياته مخا ر ولكنه يحمل فرصًا جديدة إذا استطاعت المؤسسات أن تطور نفسها وترفع مستوى أدائها وأن تُستثمر تكنولوجيا المعلومات بصورة جيدة، ويمكن من خلال ذلك تحويل هاته التحديات إلى آمال وفرص حقيقية من خلال:

- وضع إستراتيجية للمعلومات على المستويين الو ني والإقليمي.
- الاهتمام بالتعليم باعتباره من أهم مقومات مجتمع المعلومات.

وإن المعرفة عبارة عن رأس مال فكري وقيمة مضافة، ولا تعد كذلك إلى إذا اكتشفت واستثمرت من المؤسسة، وتم تحويلها إلى قيمة لخلق الثروة من خلال التطبيق.

إن الاهتمام بجودة التعليم يفرض على الجامعة أن تنشئ مركزا لتطوير التعليم وقياس العملية التعليمية والتأكد من تطبيق القياسات العالمية في هذا المجال حسب الإمكانات المتاحة، وتحقيق الجودة يتطلب دراسة المناهج والخطط الدراسية والمحتوى العلمي للمساقات والكتب التي تقوم على أساس استخدام التكنولوجيا في التعليم، ولا بد من تنمية وتطوير مهارات التدريس لدى المدرس بحيث يواكب الأنماط الجدية للتعليم التي تقوم على الأسس السابقة والاهتمام بالمتعلم.

ونظرا لما تشهده الساحة الدولية من تقدم على مستويات كثيرة ومجالات متعددة أصبحت الحاجة ماسة إلى نوعية جديدة من المؤسسات التعليمية تواكب وتتناغم مع المتغيرات التقنية والمعرفية الحديثة، تلك هي المنظمات المتعلمة التي تضطلع بهاته المهمة الحيوية وتركز عليها. وقد صاحب هذا التقدم ظهور العديد من الفلسفات والمناهج الإدارية منها التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وكذا مفاهيم إدارة الجودة الشاملة.

ولن يكتمل تحسن الأداء إلا إذا تم دمج المدخلين في خطة تنفيذية واحدة ومتكاملة مبنية على الإبداع وتوسيع القدرات واستثمار الفرص المتاحة واستيعاب وفهم الخبرات التي تمر بها المؤسسة.

الهوامش:

[1] هند علوي، مؤشرات قياس مجتمع المعلومات: رؤية المكتبيين بجامعة منتوري بقسنطينة بالجزائر www.cybrians.info/journal/n010/info.htm،

[2] نبيل علي ونادية حجازي، الفجوة الرقمية، رؤية عربية لمجتمع المعرفة، مطابع السياسة، الكويت، 2005، ص: 22

[3] حسانة محي الدين، اقتصاد المعرفة في مجتمع المعلومات، مجلة مكتبة الملك فهد الو نية، المملكة العربية السعودية، مج 9، ع: 2، 2004، ص: .12

[4] كريم أبو حلاوة، أين العرب من مجتمع المعرفة؟ www.mokarabat.com/mMo12-21.htm (2006/12/16).

[2] المؤسسة العربية لضمان الاستثمار، نشرة ضمان الاستثمار، الصفاة، الكويت، العدد:177، 2003، ص ص: 10-11.

[3] محمد دياب، اقتصاد المعرفة.. أين نحن منه؟ www. Balagh.com/islam/islam1.htm(2007/03/26).

[4] محمد مراياتي، اقتصاد المعرفة تكنولوجيا المعلومات والتعريب، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب آسيا، الأسكوا – بيروت، 2004، ص ص: 32-50.

[5] مرال توتليان، مؤشرات اقتصاد المعرفة، وموقع المرأة من تطورها، المعهد العربي للتدريب والبحوث الإحصائية، لبنان، 2006، ص ص: 21-33.

[6] محمد دياب، اقتصاد المعرفة.. أين نحن منه؟ www. Balagh.com/islam/islam1.htm

[7] محمد مراياتي، مرجع سبق ذكره، ص ص: 32-50.

[8] الأمانة العامة للشؤون الاقتصادية لجامعة الدول العربية، ادارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، ورقة عمل حول مؤشرات الفجوة الرقمية، مقدمة للاجتماع الرابع عشر للفريق العربي للتحضير للقمة العالمية حول مجتمع المعلومات، 17-2005/11/18 ، ص: 2

[9] السيد نجم، الثقافة الرقمية.. ضرورة www.diwanalarb.com/spip.php?rubrique167

[10] نبيل علي و نادية حجازي، مرجع سبق ذكره، ص ص: 266- 269.

[11] نفس المرجع، ص: 296.

[12] وائل مصطفى أبو الحسن، مأزق التعليم العالي في الو ن العربي، http://www.alitijahalakhar.com/archive/271/the_file.htm

[13] العرب ينفقون على البحث العلمي ما يعادل إنفاق جامعة أميركية واحده، منتدى الفزياء التعليمي، http://www.hazemsakeek.com/vb/showthread.php?t=15343

[14] إدريس لكريني، البحث العلمي ورهانات التنمية في المنطقة العربية، http://www.asbar.com/ar/Contents.aspx?AID=607

[15] محمد اسحق الريفي، جودة التعليم في الجامعات العربية، http://www.wata.cc/forums/showthread.php?t=55375

[16] شريف عبد المعطي العربي وأ د حسن القشلان، تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعلم التنظيمي وإدارة الجودة الشاملة، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية– صنعاء، العدد رقم: 3، 2009، ص ص: 94-95.

[17] مجموعة إدارة الموارد البشرية، التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، http://www.hrm-group.com/vb/showthread.php?t=916

[18] المدرسة المتعلمة، faculty.ksu.edu.sa/dr.rashid/Documents/المدرسة%20المتعلمة.doc

[19] شريف عبد المعطي العربي وأ د حسن القشلان، مرجع سبق ذكره، ص ص: 95-96.

[20] خالد أ د الصرايرة وليلى العساف، ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية– صنعاء، العدد رقم: 1، 2008، ص ص: 9-10.

[21] عماد الدين شعبان على حسن، الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات فى ضوء المعايير الدولية، faculty.ksu.edu.sa/Dr_Alnafea/QD/IUQ.doc،

[22] شريف عبد المعطي العربي وأ د حسن القشلان، مرجع سبق ذكره، ص: 97.

[23] **عماد الدين شعبان على حسن، مرجع سبق ذكره، ص ص: 7–8.**
[24] **شريف عبد المعطي العربي وأ .د حسن القشلان، مرجع سبق ذكره، ص:99.**
[25] **المرجع السابق، ص: 8.**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 33 - 49
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية

نورالدين أحمد قايد و حكيمة سبيعي

جامعة محمد خيضر بسكرة

مقدمة:

إن من طبيعة الإنسان البحث دوما عن الأفضل والأفيد، ومن جملة الأشياء التي يريد الحصول عليها والتمسك بفضائلها التربية والتعليم. والفعل التربوي عملية نفسية معرفية واجتماعية ثقافية أساسية يتميز بتعقده وتعدد مستوياته وتنوع مظاهره، وعديدة هي الأطراف والعوامل المؤثرة فيه. ولقد حقق علم النفس البيداغوجي تقدما كبيرا في العقود الأخيرة من القرن العشرين، إذ أصبحت موضوعاته تغ ي مختلف القـ اعات التي تمس حياة الإنسان. والعلاقة بين علم النفس البيداغوجي والتربية نشأة منذ أن برزت التربية إلى الوجود مما أدى إلى تلازمهما، فقد ساعد علم النفس على تحرير التربية من التصورات الخاطئة والأفكار المثالية، كما طور من طرائقها وأساليبها ومن ثم جعلها أكثر فاعلية ومردودية، ولهذا احتل علم النفس مكانة جد هامة في ميادين التربية، وهذا ما أكده بعض إعلام التربية أمثال: –كونينسكس، روسو بستالوتزي، فروبل، أو شينسكس ديوي، مكارنكو وغيرهم (علي منصور، 1996، ص06).

ومنذ ظهور علوم التربية والبحث العلمي فيها متواصل يستهدف ترشيد وعقلنة العملية التعليمية –التعليمية.

أولا– تعريف مفهوم التربية:

التربية بمعنى ربا أو نمى، أي زاد وترعرع، فهي مشتقة من الفعل الثلاثي ربا أو نمى وبالمفهوم الشامل هي كل مجهود أو نشاط مقصود أو غير مقصودة يؤثر على النمو الشامل والمتكامل لمجموع جوانب الشخصية بهدف حفظها ونمائها وبقائها واستمرار تواجدها الروحي والقيمي والاجتماعي والثقافي والسياسي.

إن أدبيات التربية تزخر بتعاريف كثيرة ومختلفة تعود إلى مقاربات فلسفية وفكرية عديدة ومتنوعة، منها:

- يرى أبو حامد الغزالي أن صناعة التعليم هي أشرف الصناعات التي يستـ يع الإنسان أن يحترفها، وان أغراض التربية هي الفضيلة والتقرب إلى الله.

- والعالم والمربي جون ديوي John Dewey يرى أن التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وهذا ما يبرز الفكر البراغماتي للوظائف الاجتماعية للتربية والاهتمام بالدور الذي تلعبه في التغير الاجتماعي.

- التربية سيرورة تستهدف النمو والاكتمال التدرجيين لوظيفة أو لمجموعة من الوظائف عن طريق الممارسة، وتنتج هذه السيرورة إما عن الفعل الممارس من طرف الآخر وأما عن الفعل الذي يمارسه الراشدون (الآباء عموما) الصغار من نفس نوعهم ويسهلون لديهم نمو بعض الاتجاهات والعوائد، وعندما يستعمل اللفظ وحد، فإنه ين بق، في أغلب الأحيان على تربية الأطفال LALANDE 1972 (عبد الل يف الفاربي وآخرون،1994، ص89).

- قد جاء تعريف اليونسكو في مؤتمرها 18 بباريس 1974 لكلمة التربية أنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية ولصالحها أن ينموا وبوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنش ة بعينها.

- يرى اميل دوركايم E.DURKHEIM 1988 التربية بأنها العمل الذي تمارسه الأجيال الراشدة على الأجيال التي لم تنضج بعد من أجل الحياة الاجتماعية، إن هدفها أن تثير لدى الـ فل وتنمي عنده طائفة من الأحوال الجسدية والفكرية والخلقية التي يت لمبها المجتمع السياسي، في جملته وتت لمبها البيئة الخاصة التي يعد لها بوجه خاص (عبد الل يف الفاربي وآخرون، 1994، ص90). وبحكم المدى الواسع للتعليم فإنه يمكن أن يتعدى مداه الصالح بتعلم الفرد لأشياء تتنافى وما يؤمن به مجتمعه من قيم واتجاهات وأخلاق، أما التربية فنسبة كبيرة منها أو حصة الأسد فيها تكون من اجل تعلم واكتساب الأمور الصالحة. ومن خصائ التربية أنها عملية مستمرة وتكاملية، إنسانية، فردية واجتماعية تختلف باختلاف الزمان والمكان.

ثانيا– تعريف مفهوم البيداغوجية LA Pédagogie:

لمصـ لمح البيداغوجيا عدة معاني ودلالات تستخدم في عدة سياقات ووضعيات.

تتكون كلمة "بيداغوجيا" في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين، هما: Péda وتعني الـ فل، وAgôgé وتعني القيادة والسياقة، وكذا التوجيه، وبناء على هذا، كان البيداغوجي le pédagogue هو الشخ المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم. قد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم.(بنعيسي احسنات، حول مقاربة المناهج الدراسي في مجال التربية والتعليم– من البيداغوية والديداكتيك إلى المنهاج الدراسي.

(www.arabrenwal.org/articles/12825/1/OYIE1.html: 30/09/2009

وحسب التقليد الإغريقي تشير البيداغوجيا إلى مجموع الخ ابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الـ فل من الحالة الـ بيعية إلى حالة الثقافة وان تخلق منه باختصار مواطنا صالحا.

– ومن التعريفات العامة لهذا المصطلح أنه فن التربية. La pédagogie l'art d'éduquer

– كما تشير إلى الطرق وممارسات التعليم والتربية. La méthode et pratique d'enseignement et d'éducation.

- كما تعرف على أنها مجموع الوسائل والطرق المستخدمة من طرف الفاعلين في التربية. Pédagogie est donc l'ensemble des outils et méthodes utilisés par les acteurs de l'éducation.

- العلم الذي يهدف إلى دراسة المذاهب والتقنيات التي يبنى عليها عمل المربين.

- وتبيقا يمكن تعريفها على أنها تجميع لجملة من الأساليب التقنية التي تهدف إلى وضع معايير لمراقبة إجراءات عملية نقل المعرفة، والبعض يعرفها بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس، ومن جهة أخرى طريقة التدريس، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنات البيداغوجية.

- وفي هذا السياق اعتبرها اميل دور كايم E.Durkheim نظرية تبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، كما اعتبرها العالم التربوي السوفياتي ماكرنكو A.Makarenko

العلم الأكثر جدلية، ويرمي إلى هدف عملي، وذهب روني ابير R.HUBERT إلى أنها ليست علما ولا تقنية ولا فلسفة ولا فنا، بل هي هذا كله. .(بنعيسي احسنات، حول مقاربة المناهج الدراسي في مجال التربية والتعليم– من البيداغوية والديداكتيك إلى المنهاج الدراسي.

(www.arabrenwal.org/articles/12825/1/html: 30/09/2009)

ويمكن تصنيف البيداغوجيا أيضا إلى:

- بيداغوجيا عامة وهي: لفظ عام يطبق على كل ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين مدرس وتلميذ بغرض تعليم أو تربية الطفل. Pédagogie générale: qui s'intéresse à la relation maitre –élève

- بيداغوجيا خاصة وهي تصف طريقة التعلم حسب المادة المعلمة أو المدرسة.

Pédagogie spéciale : qui dépeint la façon d'apprendre en fonction de la matière enseignée.

– تعتبر البيداغوجيا نظرية تبيقية للتربية تستعير مفاهيمها الأساسية من علم النفس: نظريات التعلم، علم النفس التكويني، القياس، التقويم وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع: علم الاجتماع التربوي والانثروبولوجية التربوية والثقافية.

والملاحظ أن هذه التعاريف، وكثير غيرها، تقيم دليلا قويا على تعقد "البيداغوجيا" وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائما إلى الاعتقاد أن تلك التعاريف وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم " البيداغوجيا "، لذلك، من الصعب تعريف " البيداغوجيا " تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة، وبسبب تشابكها وتداخلها

مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى، ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة نظر التي تميز في لفظ " بيداغوجيا " بين استعمالين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

- إنها حقل معرفي، قوامه التفكير الفلسفي والسكولوجي، في غايات وتوجهات الأفعال والأنشـ ـة الم لموب ممارستها في وضعية التربليم، على الـ فل والراشد.

- أنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجوها كل من المدارس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا وما هو ممارسة وتـ بيق داخل حقلها.

ومصـ لمح البيداغوجيا له عدة ترجمات كالتعليمية، التدريسية، طرق تدريس المادة، فن التدريس، أصول التدريس، ديداكتيك.

▪ تعريف مفهوم الديداكتيك **la Didactique**: تنحدر كلمة ديداكتيك (التعليمية)، من حيث الاشتقاق اللغوي، من أصل يوناني **Didactikos** أو **Didaskein**، وتعني حسب قاموس روبير الصغير **le petit robert**، " درُّس أو علُّم" **enseigner**ويقصد بها اصـ ـلاحا، كل ما يهدف إلى التثقيف، والى ما له علاقة بالتعليم. ولقد عرف محُمَّد الدريج، الديداكتيك في كتابه " تحليل العملية التعليمية " كمايلي: هي الدراسة العلمية لـ رق التدريس وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الانفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري.

كما تتضمن البحث في المسائل التي يـ رحها تعليم مختلف المواد، ومن هنا تأتي تسمية "تربية خاصة " أي خاصة بتعليم المواد الدراسية (الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد)، في مقابل التربية العامة (الديداكتيك العام)، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية، حول مقاربة المناهج الدراسي في مجال التربية والتعليم–من البيداغوجية والديداكتيك إلى المنهاج الدراسي.

– كما تعرف الديداكتيك على أنها مادة تربوية موضوعها التركيب بين عناصر الوضعية البيداغوجية، وموضوعها الأساسي هو دراسة شروط إعداد الوضعيات أو المشكلات المقترحة على التلاميذ قصد تيسير تعلمهم.**1983.BROUSSAUT** (عبد الـ يف الفاربي وآخرون، **1994**، ص **69**).

– وفي سنة **1988** اعتبرها لالاند **LALADE .A** فرعا من فروع البيداغوجيا موضوعه التدريس (عبد الـ يف الفاربي وآخرون، **1994**، ص**68**).

– ويعرفها لجوندر **1988.LEGENDRE.R** على أنها علم إنساني مـ بق موضوعه إعداد وتجريب وتقويم وتصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية (عبد الـ يف الفاربي وآخرون، **1994**، ص**69**).

ورغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل لجئو إلى التمييز في الديداكتيك، بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير، وهما:

– الديداكتيك العام/ يهتم بكل ما هو مشترك وعام في تدريس جميع المواد، أي القواعد والأسس العامة التي يتعين مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.

– الديداكتيك الخاص أو ديداكتيك المواد: يهتم بما يخ تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة، من حيث الـ رائق والوسائل والأساليب الخاصة بها. لكن هناك تداخل وتمازج بين الاختصاصين، بل لابد من تضافر جهود كل الاختصاصات في علوم التربية بدون استثناء، إن التأمل في أي مادة دراسية، تجرنا إلى اعتبارات نظرية شديدة التنوع: علمية، سيكولوجية، سيكوسوسيولوجية، سوسيولوجية، فلسفية وغيرها، كما تفرض علينا في الوقت ذاته، العناية ببعض الجزئيات والتقنيات الخاصة، وبعض العمليات والوسائل التي يجب التفكير فيها أولا عن تحضير الدروس، ثم عند ممارستها بعد ذلك، فلا بد من تجاوز الانفصال والقـ يعة بين النظريات العامة والأساليب العملية الت بيقية، فعلينا كمدرسين، ألا نحاول الوصول إلى أفضل الـ رق العملية فحسب، بل نحاول أن نتبين بوضوح، ما بين النتائج التي نتوصل إليها عند ممارسة الفصل الدراسي، وبين النظريات العامة من علاقة جدلية.

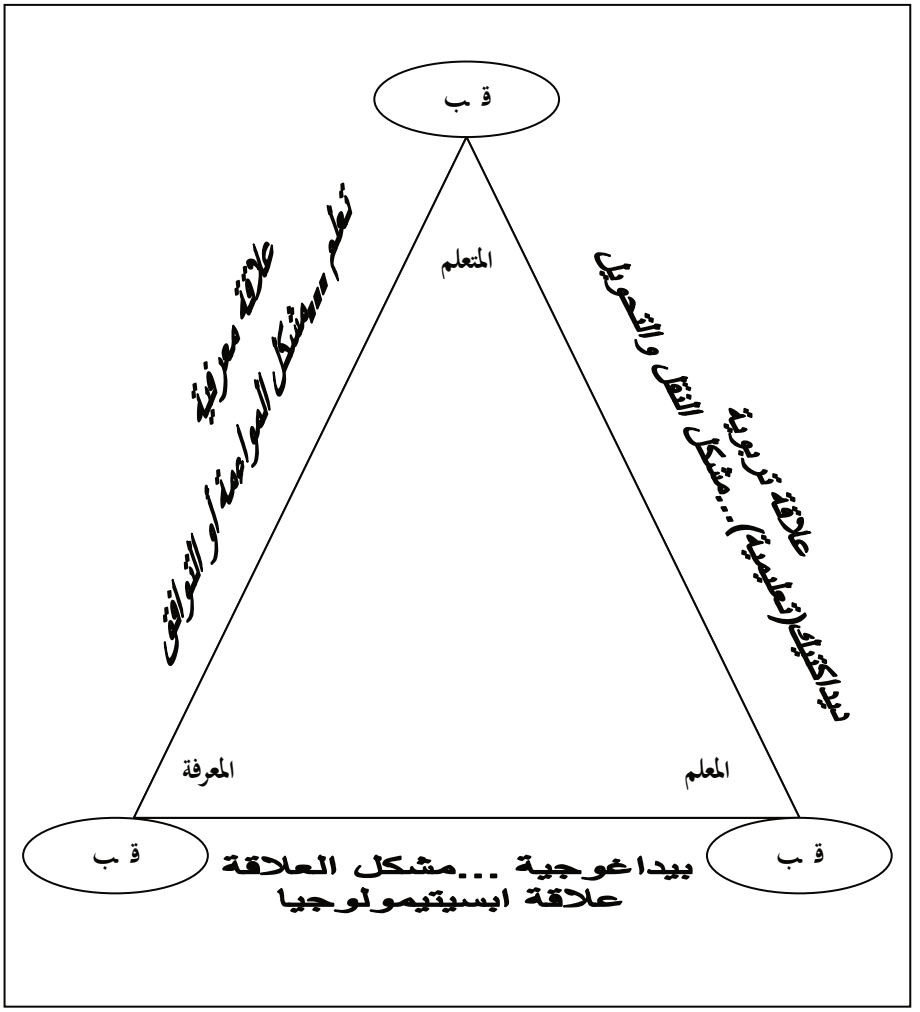
- **مكونات الديداكتيك أو التعليمية:**

– البعد السيكولوجي (المتعلم).

– البعد البيداغوجي(المعلم).

– البعد المعرفي (المادة المدرسة).

وتتدخل هذه المكونات فيما بينها مشكلة علاقات تفاعلية، والشكل 01 الآتي يوضح ذلك:



وهناك من يميز بين البيداغوجيا والديداكتيك (التعليمية)، فالأولى تستند إلى مجموعة من النظريات والمبادئ، وتهتم بنقل المفاهيم إلى المتعلمين ومساعدتهم على اكتساب المعارف والمهارات، وبالوضعيات التي تجري فيها عملية الاتصال البيداغوجي بكيفية جيدة.

أما الديداكتيك فهي فرع من فروع علوم التربية تستهدف جوانب العملية التعليمية ومركباتها لتجديد التعليم والتعلم وتطويره، كما تهتم بالتخطيط لأهداف التربية والتعليمية ومراقبتها وتعديلها، مع مراعاتها للطرق والوسائل التي تسمح ببلوغ هذه الأهداف.

وعند التقويم فإنه ينصب في التعليمية على التخطيط للوضعيات البداغوجية، وذلك قصد تحديد صلاحياتها وتطويرها عند الضرورة، أما من منظور البيداغوجيا فإن التقويم ينصب على تحصيل

المتعلم وذلك للوقوف على مستوى نجاحه إما بغرض تقويم تكويني أو تجميعي نهائي.

والمتتبع للتراث التربوي يجد صعوبة في إيجاد الحدود الفاصلة بين المصطلحين نظرا لتداخلهما من جهة وارتباطهما بمصطلحات أخرى من جهة ثانية.

فالديداكتيك كشق من البيداغوجيا وعلما مساعدا لها أو كمرادف لها تهتم بكل ما هو تعليمي – تعلمي، أي كيف يعلم الأستاذ مع التركيز على كيف يتعلم التلميذ ودراسة كيفية تسهيل عملية التعليم، بمعنى دراسة التفاعل التعليمي– التعلمي، وقد يشار إلى التربية بالبيداغوجيا أيضا.

- تعريف علم النفس البيداغوجي: هي لفظة أو صيغة مركبة من علم النفس والبيداغوجيا تفيد نسقا معرفيا من علوم التربية يهتم بدراسة موضوعات تربوية في ضوء توظيف النظريات والمبادئ السيكولوجية.

– يعرف على أنه فرع نظري وتطبيقي من فروع علم النفس يهتم أساسا بالدراسات النظرية والإجراءات التطبيقية لمبادئ علم النفس في مجال المدرسة والعمل المدرسي والتعليمي، ويركز بصفة خاصة على عمليتي التعليم والتعلم والأسس النفسية لعمل المدرس، وهو يرتكز على مجموعة من الأسس منها:

– يعتمد على مجموعة من الحقائق والمعارف المشتقة من البحث العلمي في علم النفس.–يركز على دراسة السلوك في مجالات العمل المدرسي والتعليمي (عبد اللطيف الفاربي وآخرون، **1994**، ص**276**).

وإذا اعتبرنا علم النفس التربوي كمرادف لعلم النفس البيداغوجي فإنه فرع من فروع علم النفس في مجال التربية والتعليم، يهتم بدراسة المتغيرات المستقلة مثل القدرات العقلية، وبنية الأفكار في ذهن المتعلم، والدوافع ذات الطبيعة المؤثرة في التعلم، بالإضافة إلى تأثير المتغيرات النفسية على نتائج السلوك مثل تأثير المنافسة على مجموعات التلاميذ وملاءمة المادة الدراسية وطرق التدريس المختلفة لتحقيق الأهداف الموضوعة، وعلاقة المدرس بالتلاميذ، وغيرها (رمضان القذافي، **1997**، ص**9**).

* تعريف التعلم: **L'apprentissage**

– هو تغير ثابت نسبيا في السلوك نتيجة جهد يبذله المتعلم عبر خبرات يمر بها (محمد عودة الريماوي، **2006**، ص**159**).

– تعديل في تغير في السلوك نتيجة الممارسة على أن يكون هذا التعديل والتغيير ثابت نسبيا، ولا يكون مؤقتا مرهونا بظروف أو حالات طارئة (وليد أحمد جابر، **2005**، ص**65**).

– التعلم اكتساب تصرف جديد عقب تدريب خاص (نوربير سيلامي، **2001**، ص**638**).

– بشكل عام نقول هناك تعلم عندما نضع المتعضية (الكائن الحي) **L'organisme** في نفس الوضعية لعدة مرات وتغير سلوكها بطريقة آلية ودائمة نسبيا (**Maurice Reuchlin, 1981, p125**.).

– عملية تتكيف فيها نماذج استجابة سابقة مع تغيرات بيئية جديدة .وينطوي التعلم على تعديل سلوك شخص وإعادة تنظيمه (بما في ذلك تعديل ادراعكاته واتجاهاته وصورته

الذاتية وغير ذلك...).

كما ينـ وي أيضا على تغيرات دائمة نسبيا، تـ رأ على السلوك وتكون محصلة التكرار أو الممارسة (مُحَّد عاطف غيث،1989، ص269).

– يتبين من التعاريف السابقة أن التعلم هو التغيير والتعديل الثابت نسبيا الحاصل في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرة أو مواقف تعليمية معينة، وتقاس فاعلية هذا التغيير في أداءات المتعلم في وضعيات أخرى، ويتأثر بمجموع من العوامل المتداخلة الداخلية كالاستعداد والنضج والدافعية...وأخرى خارجية طبيعية المادة المتعلمة والمعلم وظروف الموقف التعليمي...الخ.

ويستخدم مصـ لح التعلم في علم النفس بمعنى أوسع واشمل، فهو لا يقتصر على التعلم المدرسي المقصود، بل يشمل كل ما يكتسبه الفرد من معارف وأفكار واتجاهات وعواطف وميول وعادات ومهارات، سواء تم ذلك بـ ريقة متعمدة مخـ ط لها أو بـ ريقة عارضة غير مقصودة.

ويصنف التعلم إلى عدة أنواع من حيث أشكاله وموضوعاته ووسائله مثل : التعلم المعرفي، العقلي الانفعالي، اللفظي، الاجتماعي، والتعلم المقصود، وغير المقصود التعلم الذاتي أو المستقل، التعلم عن بعد...الخ.

* تعريف التعليم: **Enseignement** : للتعليم معاني كثيرة تختلف باختلاف المشارب الفكرية والفلسفية للباحثين، نذكر منها:

– فعل يبلغ المدرس بواسـ ته للتلميذ مجموعة من المعارف العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله، ويجعلها يكتسبها ويتعلمها ويستوعب**Lelf .j.1974** (عبد الكيف الفاربي وآخرون، **1994**، ص **102**).

– عملية نقل المعارف والمعلومات من المدرس إلى المتعلم في موقف تعليمي معين.

– هو مجموعة الإجراءات والأنشـ ة التي تعتمد من طرف المعلم لنقل معارف أو مهارات للمتعلم قصد الحصول على تغير متوقع في سلوكه ، وتتدخل فيه مجموعة كبيرة من العوامل.

- وهناك ثلاثة نماذج كبرى في تاريخ التيارات البيداغوجية.

Il existe 3grands modeles dans l'historique des courant pédagogiques

– النموذج التقليدي أو التلقيني: والذي يعتقد بأن المتعلم (الـ فل) صفحة بيضاء بإمكان المدرس ملئها لأنه يملك المعرفة ومن ثم يمتلك سلـ ة معرفية، والمتعلم متلقي سلبي. ويستمد هذا النموذج أفكاره من مبادئ الفلسفة الحسية في القرن 18م، حيث تعتقد بأن المعرفة مستقلة عن الذات، والوسط الخارجي هو المصدر الحاسم في تكوين المعرفة ومن روادها الفيلسوف والمربي الانجليزي جون لوك.

Le modele de l'empreinte : L'enfant est une page blanche que l'enseignant ou le pédagogue remplit .la philosphie sensuelle.john loke

– النموذج الارتباطي أو الاشراطي: الذي يعتمد في الأساس على النظريات السلوكية والعلاقة بين المثير والاستجابة ، ومن رواد هذا النموذج لافلوف (المدرسة الاشراطية السوفياتية)

واطسن (المدرسة السلوكية) وسكينر (المدرسة السلوكية الاجراية) ومن اهتمامات هذا النموذج بيداغوجيا الأهداف أي أهداف تعلمية سلوكية قابلة للملاحظ والقياس.

Le conditionnement ;il se rattache aux théories béhavioristes de .pavlov.wotson.skinner.la boite noire –pédagogie par objectifs

– النموذج البنيوي أو التكويني، والذي اهتم أكثر بكيفية حدوث التعلم لذا المتعلم أي معرفة ما يحدث في العلبة السوداء التي قالت بها المدرسة السلوكية الإجرائية، أي أن المتعلم لا يتعلم كاستجابة لمثير فقط، بل هو فاعل في حدوث هذا التعلم، ومن رواد هذا الاتجاه بياجية، برونر، بتشلار، يوقوتسكي.

–Les constructivistes ; l'apprenant est un acteur.

L'intérêt est qu (est ce qui se passe dans la boite noire .Bachelard piaget.Bruner et Wygotski.

Chaque méthode ayant sa propre logique et ses limites

ولكل نموذج حدود ومن ق خاص به.

وبشكل عام وحسب مراحل البناء الابستيمولوجية، فإنه يمكن رسم حركية التـ ور الحاصل في علوم التربية، فالانتقال كان في البداية من الفلسفة إلى علم النفس ومن علم النفس إلى البيداغوجيا ومنها إلى الديداكتيك.

- المؤسسة التعليمية كنظام مفتوح **Système Ouvert** :

النظام هو الكيان المتكامل الذي يتكون من أجزاء وعناصر متداخلة تقوم بينها علاقات تبادلية أجل أداء وظائف وأنشـ ة تكون محصلتها النهائية بمثابة الناتج الذي يحقق النظام كله، والمؤسسة التعليمية هي نظام مفتوح لأنه يرتبط بعلاقات مع البيئة ا يـ ة به.

– أجزاء هذا النظام المفتوح:

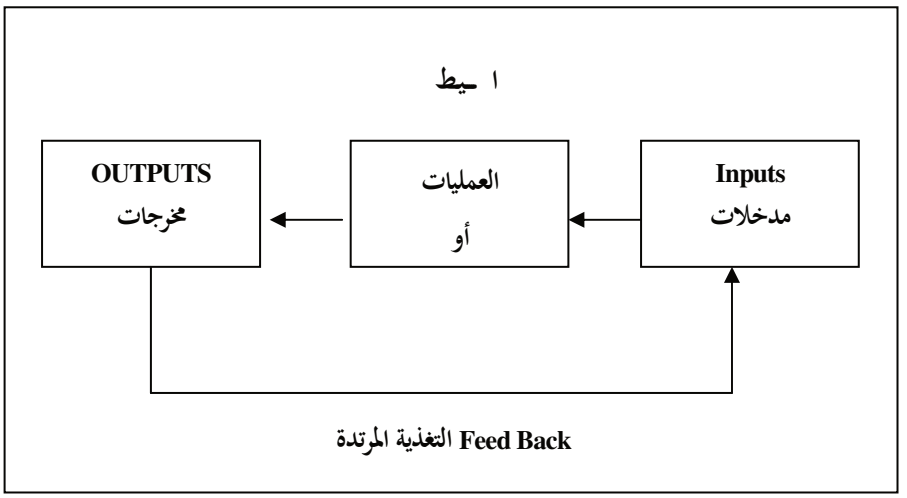
- المدخلات **Inputs**: أي عوامل التأثير التي تستثير حركة النظام وتدفعه إلى السلوك (النشاط) وفي غالب الأحيان تأتي مدخلات النظام المقترح من الخارج. والمؤسسة التعليمية كنظام مفتوح مدخلاته هي:
  - الـ لبة خاصة الجدد منهم.
  - الأستاذة لا سيما الجدد منهم
  - الموظفين والعمال.
  - الموارد المالية ووسائل الدعم.
  - النصوص التنظيمية.

الأنشـ ة **process/activities**: والهادفة إلى تحويل المدخلات والتغيير من طبيعتها الأولى إلى شكل يتناسب ورغبات النظام وأهدافه. وفي المؤسسة التعليمية تتجلى نشاطاتها كنظام مفتوح في:

التعليم والتكوين في مختلف التخصصات.

▪ المخرجات outputs: وتتمثل في سلسلة الانجازات أو النتائج المختلفة الناجمة عن العمليات والأنش ة التي قام بها النظام. وفي المؤسسة التعليمية كنظام مفتوح تظم تظهر هذه المخرجات في: ال لمبة المتخرجين وإعداد إطارات متخصصة والإنتاج العلمي.

ويمكن تجسيد هذا الأجزاء في الشكل رقم: 02 الآتي:



ملاحظة هناك علاقة بين المخرجات والمدخلات: وتسمى هذه بارجاع أثر Feed back ويقصد به إحساس النظام بقيمة المخرجات ومدى تقبل ا يط لها.

وللمؤسسة التعليمية علاقات بأنظمة علاقات بناظمة أخرى في محي ها ا لمي والخارجي.

ثالثا– الأهداف التربوية التعليمية:

تحتل الأهداف في المنظمة التربوية التعليمية الحديثة مكانة أساسية. لأن في ضوء هذه الأهداف يتحدد كل شيء في التربية، فهي نق ة الان لاق كما أنها المصب الذي تنتهي إليه كل الجهود التربوية والتعليمية تخ ي ا وتنفيذا وتقويما، لأنها الدليل والمرشد والموجه والناظم لعمل كل الفاعلين في الحقل التربوي التعليمي، مثل المعلم والمتعلم من خلال رسم الأدوار وتوزيع المهام في العمل المشترك، وبدون أهداف لا يمكن إجراء عملية تقويم ناجحة لعوائد التعلم والتعليم.

وعرفت الأهداف التربوية عدة محاولات جادة لدراستها وضب ها واجراءتها على يد العديد من الباحثين من أمثال بوبيت 1918، رالف تايلا1929، ماجر 1962، بلوم .1956

1– تعريف الأهداف التربوية: تستخدم لفظة الهدف أو الأهداف في الأدب التربوي بمفردات كثيرة منها الغايات، المرامي، الأغراض، المقاصد، النيات، الرغبات... وميل عامة الناس إلى الاعتقاد بأنها تحمل نفس المعنى، كما تشمل مستويات عديدة لهذه المرادفات.

– ومن تعاريف هذا المفهوم تعريف ماجر Mager .R.1972 الذي يشير إلى قصد مصرح به يصف التغيرات التي نود إثارتها لدى التلميذ، تصريح يحدد بدقة ما الذي سيتغير لدى التلميذ عندما ينهي متابعة هذا التعليم أو ذاك بنجاح (عبد الله يف الفاربي وآخرون، 1994، ص235).

– ويعرف جرولنلندد Growlanded الهدف التعليمي حصيلة عملية التعليم مبلورة في سلوك المتعلم وتظهر من خلال سلوكه، وقد يكون هذا السلوك حركيا أو معرفيا أو انفعاليا (نبيل عبد الهادي، 1999، ص88).

– أما بلوم Bloom فيعرف الهدف التعليمي، بأنه تصور مستقبلي لما ستقوم عليه عملية التعليم (نبيل عبد الهادي، 1999، ص89).

– وهناك من يعرفها بأنها وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية.

–كما يعرف الهدف التربوي بأنه هدف مصوغ في شكل تعبير يشير إلى الخاصة أو الخصائ التي ينبغي أن تتحقق لدى المتعلم بعد تدخل بيداغوجي ملائم، وهو أيضا نية أو قصد مصرح به يصف التغير الحاصل لدى المتعلم، ويتوقع ما سيكون عليه المتعلم عندما يحقق تعلمه بنجاح (عبد الله يف الفاربي وآخرون، 1994، ص240).

ويعرفه الحيلة 1999 بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعلمية (توفيق أحمد مرعي/محمد محمود الحيلة، 2000، ص69).

ويعرف الهدف البيداغوجي على أنه نمط من الأهداف يجمع بين أهداف ا تنوى وأهداف المهارات ويقع في مرحلة وسي ة بين الهدف العام والهدف الخاص في إطار الدورة الديداكتيكية.

وهو أيضا نمط من الأهداف يتألف بين أهداف التعليم وأهداف التعلم. ويمكن أن يتضمن في صياغته معايير تحقق مجموع هذه الأهداف وعند ذاك تكون له علاقة بأهداف التقويم. وتقوم صياغة الهدف البيداغوجي على مجموعة من القواعد هي:

– اعتبار مكتسبات التلاميذ ومستوى نمهم واهتماماتهم وحاجاتهم.

– اعتبار شروط ومت لمبات الحياة ومدى المعاصرة والإمكانات التي تتيحها للصغار والكبار.

– اعتبار طبيعة المادة المدرسة ومدى مساهمتها في تحقيق النمو وفي انتقاء الأهداف والدور الذي نقوم به في التكوين ونوعية تأثيرها على المواد الدراسية الأخرى (bloom 1969) (عبد الله يف الفاربي وآخرون، 1994، ص242).

▪ هدف إجرائي Objectif Opérationnel: وهو وصف لمجموعة من السلوكات أو الانجازات التي سيبرهن المتعلم من الخلال القيام بها على قدرته (Mager 1977) (عبد الله يف الفاربي وآخرون، 1994، ص242).

والمتتبع لتعريفات مصطلح الهدف يجد له عدة تسميات تتصل بالسياقات التي يتحدد ضمن إطارها كالهدف المعرفي والوجداني، وأهداف السلوك، أهداف ا تنوى أو والمضمون، أهداف المنهج،

أهداف التعليم، أهداف التربية، أهداف التقويم...الخ

وعموما يمكن تعريف هذه الأهداف في المجال التربوي والتعليمي على أنها عبارات أو جمل مصاغة بدقة لوصف الـ ريقة التي يسلكها المتعلم في نهاية الوحدة دراسية نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة، أي أنها تصف نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التعليمية.

2– أهمية الأهداف التربوية التعليمية:

– بناء على التعاريف السابقة فإن أهمية الأهداف التربوية هي:

– تمثل الغاية لعملية التربية والتعليم.

– تحدد الغايات المعرفية للتعلم.

– تقدم دليلا لما يرتكز عليه البرنامج التعليمي.

والمناهج التربوي ككل يتكون من: الأهداف +ا تموى +الأنشـ ة +التقويم.يرتبـ ون مع بعضهم بعلاقة تأثر وتأثير.

3– مصادر الأهداف التربوية: يجمع المربون تقريبا على أن الأهداف التربوية لا يمكن اختلافها وصياغتها بشكل تعسفي ودون قيد أو شرط، نظرا لاتصالها الوثيق بفلسفة المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية...الخ وعلى العموم يمكن القول بأن المعلومات الضرورية لصياغة الأهداف التعليمية صياغة صائبة ينبغي أن يكون لها عدة مصادر. ومن أبرز هذه المصادر ما يلي: (دروزه، **1995**) (توفيق أحمد مرعي/محمد محمود الحيلة، **2000**، ص **71**).

– معلومات تتعلق بالمتعلمين (التلاميذ) أي معرفة حاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم واهتماماتهم ومستويات طموحاتهم ومهاراتهم، وهذا يرتكز على تحديد الأهداف التربوية من خلال الخصائ العمرية في المجالات الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية...الخ. لأن التلاميذ هم موضوع التربية وهدفها.

– معلومات تتعلق بالمجتمع: من حيث فلسفته التربوية واحتجاجية، وتراثه الثقافي، ومايسوده من قيم واتجاهات. وبناء المجتمع بما فيه نظم ومؤسسات وقوى اجتماعية مؤثرة وآلية هذا التأثير على الأفراد، ودرجة التـ ور الاقتصادي والتقني بوجه خاص، لأن التلميذ مواطن الغد وعليه أن يكسب ويتعلم كل ما يساعد على التكيف مع ثقافة المجتمع والمساهمة في تحسينها.

– أشكال المعرفة ومتـ لمباتها، وما يواجه المجتمع من مشكلات نتيجة التـ ور العلمي والتكنولوجي.

– معلومات تتعلق بنوعية الأعمال السائدة في المجتمع: ومعرفة مواصفاتها وانتقاء المناسب منها بما يكفل الفرد حرية اختيار العمل الذي يوفر له النجاح وفيه الرضا عليه.

وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم وعلم النفس وعلم الاجتماع.

بالإضافة إلى المصادر الملموسة، وهي المنهج أو المقرر المعتمد، المواد التعليمية المختلفة

الخاصة بكل مقرر وكل موضوع، المراجع العلمية...الخ

4– مستويات الأهداف التربوية التعليمية: إن مستويات الأهداف التربوية تتحد وفق ما تحتويه من معلومات وقواعد وإمكانيات تحققها، وإجمالا هناك ثلاثة مستويات لهذه الأهداف كما يراها كل من كراثواهل وباين هي: (علي منصور، 1966، ص39)

– المستوى العام: أين تكون الأهداف أكثر عمومية وشمول، حيث يتم وصف الناتج النهائي لعملية تربوية كاملة على صعيد تربية الشخصية، ومن أمثلة هذا النوع من الأهداف التربوية:

– أن يتمكن المتعلم من التفكير العلمي السليم.

– تنمية القيم الخلفية والجمالية.

– تعلم الأدوار الاجتماعية المناسبة لجنس المتعلم.

– تزويد المتعلم بالمعلومات والمهارات الضرورية لأداء عمل معين.

المستوى المتوسط: وهو أقل عمومية وأكثر تخصيصا من المستوى السابق وفيه تتحول الأهداف العامة إلى سلوك نوعي يحدد إمكانات الأداء النهائي الذي يصدر عن التلميذ في تعلم مادة من مواد المقرر الدراسي أو في مقرر كامل أو في مجموعة من المقررات الدراسية، وهذا ما يسميه البعض بمستوى الأغراض les buts أو المرامي التربوية وتترجم هذه المرامي في مخ ات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ ومن أمثلة هذا النوع من الأهداف:

- التعرف على حروف أو عدد من الكلمات أو الجمل
- كتابة عدد معين من الحروف أو الكلمات أو الجمل بأقل عدد من الأخ اء
- أن يعرف الرموز المستخدمة في الخرائط الجغرافية.

المستوى الخاص: وهو المستوى التفصيلي الدقيق للأهداف التربوية وهو عبارة عن درجة عالية من التحديد يـ لمق عليها أحيانا الأهداف السلوكية التي يريد المعلم الوصول إليها من كل درس أو جزء من موضوع مدرو.

والبعض يضيف مستوى الأهداف الإجرائية، ويمتاز هذا المستوى بدرجة عالية من التحديد والدقة ويعنى بوصف السلوك أو الأداء الذي سيقوم به المتعلم بعد الانتهاء من مق ع دراسي أو درس معين، من خلال التحديد المفصل جدا للسلوك، أي مستوى الإتقان الم لموب.

5– تصنيف الأهداف التربية التعليمية: هناك عدة تصنيفات للأهداف التربوية منها:

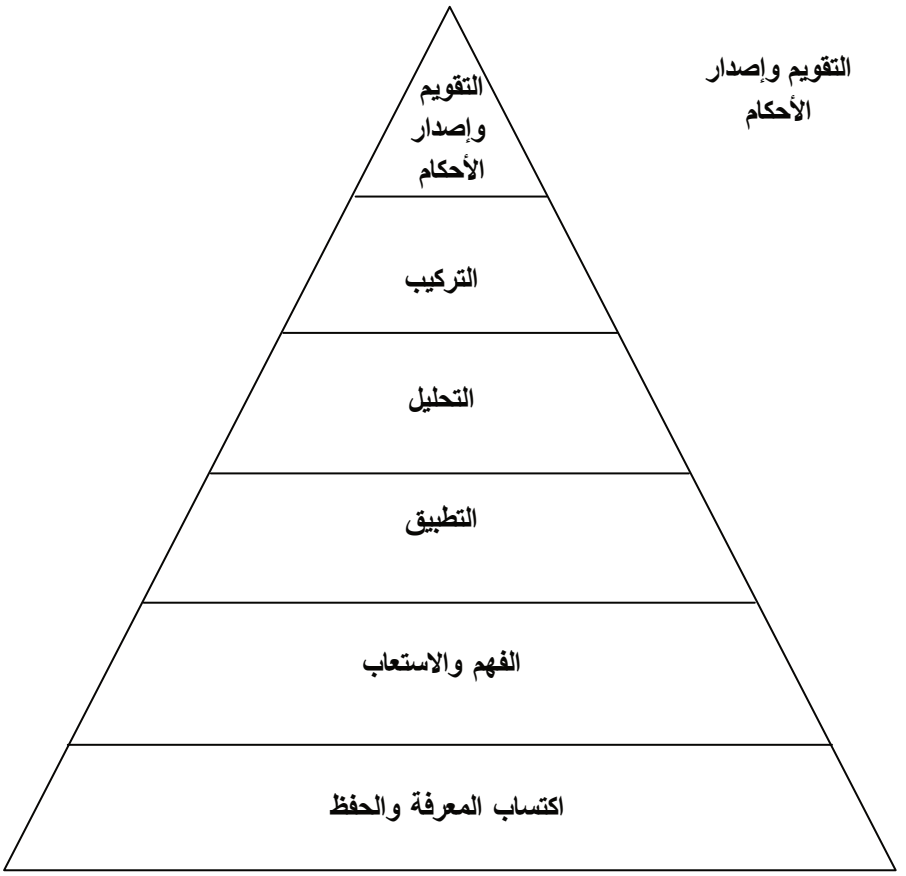
– تصنيف كراثول ورفاقة في المجال الانفعالي والوجداني.

– تصنيف كبلر وزميلاه في المجال النفسحركي (المهاري)

– تصنيف الأهداف التربوية في المجال الاجتماع.

– تصنيف بلوم ورفاقه في المجال المعرفي عام 1956: وهو من التصنيفات الهامة للأهداف

التربوية في المجال المعرفي، ولقد تم تصنيف بشكل هرمي يتكون من ستة مستويات أنظر (الشكل رقم 03) الآتي:



يلاحظ من الشكل أن التصنيف هرمي، بمعنى أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله، وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي قبله، وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي يليه.

اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ هي: الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم واصدار الأحكام، وفي الوقت نفسه توزعت المستويات الستة بثلاث مجموعات من المستويات على النحو الموالي (مرعي وآخرون، 1993، الحيلة، 1999، 1985، Kimpston) (توفيق احمد مرعي/محمد محمود الحيلة، 2000، ص72).

المستوى الارتباط ا سوس، ولقد اشتمل على المستوى الأول، وهو مستوى اكتساب المعرفة والحفظ.

المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا، ولقد اشتمل على المستويات الثلاثة الآتية: مستوى الفهم أو الاستيعاب، ومستوى الت بيق ، ومستوى التحليل.

المستوى الإبداعي أو مستوى المهارات العقلية العليا، وقد ضم مستوى التركيب ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

وتتدرج هذه المستويات الستة من السهل البسيط إلى الأكثر الصعوبة وتعقيدا.

ويمكن توضيح مهارات المستويات الستة في الشكل رقم 04 الآتي:

مهارات التفكير حسب تصنيف بلوم			
	نوع مهارات التفكير	وصف المهارة	تفكير أقل تعقيدا إجابة صحيحة واحدة ↓ تفكير أكثر تعقيدا عدة إجابات صحيحة
التفكير منخفض الرتبة	المعرفة	تذكر حقائق ومعارف محددة. معرفة الأيام والأحداث والأماكن. معرفة الأفكار الأساسية	
	الاستيعاب	تنظيم الحقائق لتصبح ذات معنى. فهم المعلومات. نقل المعرفة إلى مواقف جديدة. فهم معاني الأشياء	
	الت بيق	ت بيق المعلومات والقواعد لحل المشكلات .فهم طبيعة الأشياء. استخدام المعلومات وال رق والمفاهيم والمواقف في نظريات جديدة، حل المشكلات استنادا إلى المعرفة والمهارة	

	التحليل	تفسير الأسباب لفهم طبيعة الأشياء. تحديد الأنماط .التعرف على المعاني الخفية .تحديد المكونات	
	التركيب	تحديد العلاقات والارتباطات من أجل إبداع أفكار جديدة. التنبؤ بالمخرجات، استخدام الأفكار	

	القديمة لتوليد أفكار جديدة.ربط المعارف ذات المصادر الخفية		
التقويم	الاختبار من بين عدة بدائل.المقارنة والتميز بين الأفكار.قياس قيمة النظريات. تقديم الأدلة والحجج الداعمة للموقف		

المصدر : محمد عودة الريماوي وآخرون،**2006**، ص**322**.

6– خصائ الأهداف التربوية الجيدة:

– أن ترتكز على سلوك المتعلم أكثر من اهتمامها على سلوك المعلم.

– أن تصنف نواتج التعلم دون إهمال نشاطات المتعلم المؤدية إلى هذه النواتج.

– أن تكون واضحة المعنى قابلة للفهم والاستيعاب.

– أن تكون قابلة للملاحظة والقياس (يميز، يرسم، يجمع، يشرح...).

– أن تكون الأهداف التعليمية وما تت لبه من أعال وأنش ة محددة وما ترمي إليه من نواتج دقيقة، في مستوى قدرة المتعلم ومستوى نموه.

– مزايا ومآخذ الأهداف التربوية: إن المستويات والتصنيفات المختلفة للأهداف التعليمية لقيت قبولا وترحيبا، كما واجهت معارضة شديدة من طرف عدد كبير من الباحثين والدارسين.

ويمكن حصر المزايا ومآخذ هذه الأهداف فيما يلي:

المزايا:

– يتحقق تعلم أفضل لأن الجهود كل من المعلم والمتعلم تتجه نحو تحقيق هذه الأهداف.

- يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها.

- تجعل المادة الدراسية أكثر دقة و أغنى مضمونا.

المآخذ:

– إن كتابة وصياغة الأهداف التربوية يت لب جهدا وخبرة فائقة.

- إن تحديد الأهداف مسبقا يقلل منن التلقائية، وينق من مرونة المعلم.

- إن التركيز على تحديد أهداف واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ يضر بعملية تفريد التعليم وتهميش الفروق الفردية.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 49 – 56
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

الإدارة الصفية في الوسط الجامعي
(حالة العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية)

عبد العزيز خواجة

قسم علم الاجتماع المركز الجامعي بغرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

مقدمة:

عادة ما يستعمل المختصون التربويون في شقّيهم الاجتماعي والنفسي مفهوم الإدارة التربوية للإشارة إلى المدرسة في أطوارها الماقبل جامعية، باعتبار هذه العملية تمفصلات قابلة للتحكم والتحريك الأوتوماتيكي داخل بيئة يتلقى فيها التلميذ أو الطفل، ويستجيب دون كثير من الرفض أو المقاومة، ويتحفّظ البعض من نقل المفهوم للأطوار الأكثر تقدّماً للتعقيدات التي تميّزها، ولعلّ ذلك ناتج عن الخلـ بين الإدارة الصفية والإدارة المدرسية، في حين أنّ الإدارة بمفهومها العام لا تعرف الإقصاء العمري... فهل يمكن الحديث عن الإدارة الصفية في الوسـ الجامعي؟ وإن كان ذلك ممكنا، فعلى ما تنبني؟ وما واقعها في الجامعة الجزائرية.

1- التأسيس المفاهيمي: لا بد من بيئة مفاهيمية تحكم أيّ نسق معرفي قبل انطلاقه وتُوجّه معالمه، وسنبدأ هنا، هذه التأسيسية من القطع المكونة للعنوان ثم نتناول ننتقل إلى حيثيات الموضوع.

أ- الإدارة، أي مفهوم؟

ورد في القاموس القانوني أنّ الإدارة هي «السلطة المنوطة بها السهر على تطبيق القوانين وتسيير المصالح العامة وفقاً للقواعد المستمدّة من سلطة حكومية، وقد تفيد هذه اللفظة أيضاً مجموع المصالح الحكومية مميّزة عن موظفيها أو الوظيفة مميّزة عن المصالح»[1]، أمّا بعض القواميس العربية في العلوم الاجتماعية فلم تضع للمفهوم موقعاً ضمن مساحاتها مكتفية بما يجاورها من عائلة مصطلحية كالأدوار وغيرها مما يبدو مشتركاً في الجذر[2] في حين تختلف هذه المفاهيم عن بعضها أخذا وردا.

أمّا قاموس روبار لعلم الاجتماع فيرى أنّ الأ ـل اللاتيني الأوّل للكلمة "Administrar" يعني "تقديم المساعدة"، وقد أخذت الكلمة لمدة طويلة معناها في القانون المدني باعتبارها "تسيير ملكية معينة"، وهو ما نجده في استعمالات كثيرة مثل مجلس الإدارة، الإدارة الصناعية والعامة (فايول Fayol)، وهو نفس القصد الوارد في المقولة المشهورة لسان سيمون Saint Simon «استبدلنا

حكومة الرجال بإدارة الأشياء». أما ا طلاحا فهي مختلف الوكلاء المكلفين بتطبيق القوانين وتسيير المصالح العامة من خلال توجيهات الحكومة وممثليها[3] ويجاور هذا المصطلح فصيلة من العبارات القريبة الدلالة كالبيروقراطية، التنظيم، التسيير، السياسة العامة... وغيرها.

وقد تعددت المعاني الملصقة بالمفهوم وامتد ذلك إلى التساؤل هل الإدارة فنّ أم علم أو كلاهما، أو أنّها مجرّد وسيلة تنفيذية فقط ... ورغم اختلاف التعاريف باختلاف المنطلقات الإيديولوجية والنظرية تبقى وظيفة الإدارة تنحصر في أربع: التخطيط ، التنظيم، الوجيه، الرقابة[4]. لذا يُستحسن الالتزام بمفهومها العام، على أنّها ببساطة «العملية التي تسعى إلى تجميع جهود مجموعة من البشر تجاه تحقيق مجموعة من الأهداف المحددة»[5].

ب– إدارة الصف: التركيبة والعملية.

تتمثّل فيما يقوم به المعلم أو الأستاذ «داخل غرفة الصف من سلوكيات سواء كانت لفظية أو عملية مباشرة أو غير مباشرة، بحيث تحقّق بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة كي يحدث في النهاية تغيير مرغوب فيه في سلوك الطلبة عن طريق إكسابهم معارف ومفاهيم وعادات جديدة»[6]. لم ينجو هذا المصطلح هو الآخر من التمزيقية المعتادة للمفاهيم في حقل العلم الإنساني، فإن كان الاتفاق شبه معقود على كون الإدارة الصفية تنظيم وتوجيه، فالهدف من هذا النظام والمحور الرئيس له بعيد عن الإجماعية ما خلق التعدد في المقاربات والتباين في المستويات.

فإن كان التركيز في تسيير الصفّ على الأستاذ بهدف حفظ أقصى درجة من الانضباط فنحن ضمن الفلسفة التسلطية أو الإدارة التيلورية ببعدها العام، أمّا إن كان توسيع زاوية الحرية الممنوحة للطالب لبلوغ حدودها العليا هي الغاية المنشودة فالحديث هنا عن الاتجاه المتسامح أو فلسفة التسيب (الفوضوية). وإذا كان قصد الأستاذ حذف سلوكات غير مرغوب فيها وإثبات أخرى، فذاك من جوهر المدرسة السلوكية القائمة على استعمال مبادئ التعزيز، كما أنّ مدرسة العلاقات الإنسانية تركز على تنمية العلاقات الحميمية والجو الاجتماعي العاطفي داخل الصفّ[7].

وكون الإدارة الصفية مصطلحاً مركّباً يميل إلى قسمه الأوّل على حساب الثاني أكثر، فغالبا ما يعتقد البعض أنّها قرينة بالضبط الصارم والاستخدام الكثيف للإجراءات التأديبية العقابية لضمان التنظيم المطلوب، في حين يُقصد منه «توفير البيئة التعليمية التي يتمّ من خلالها التفاعل الايجابي بين المعلمين والمتعلمين»[8]. فتطوّر مجال التربية وما عرفه من نتائج بحثية غَيَّر من المفاهيم الخاطئة لإدارة الصف واعتبرها كلا متكاملا يشمل جميع عنا ر العملية التعليمية داخل القاعة التربوية، وحتّى خارجها أحياناً، لهذا فالتعاريف الحديثة أكثر قبولاً من غيرها.

تشير بالتالي إدارة الصف في معانيها الحديثة إلى «عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصفّ وقيادتها وأنماط السلوك المتصلة بها باتجاه توفير المناخ اللازم لبلوغ الأهداف التعليمية المخطّطة»[9]، كما تدلّ على «مجموعة عمليات وإجراءات تربوية منظمّة وهادفة يكون قد خط لها المعلم لينفذها داخل غرفة الصفّ لتشمل كلّ ما يتعلق باستغلال الموارد

والإمكانيات البشرية والمادية، وما يتبع ذلك من تنسيق وتوفير للمناخ الصفي الايجابي وقيادة وتنظيم للأنشطة التعليمية والتعلمية التي يقوم بها كلّ من المعلم والطلبة وذلك لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة»[10]. ولإدارة الصف قواعد وضوابط وأهداف فصّلت فيها مراجع علوم التربية وعلم النفس والاجتماع.

2- الجامعة الجزائرية: أي واقع؟

أ- المفهوم والتاريخ: بعد أن كان مفهوم الجامعة Université يدلّ على التجمّعات الأسرية ذات النفوذ السياسي القوي، أصبح اليوم يعني تجمّعا منظّماً من الأساتذة والطلاب وظيفته التدريس والبحث العلمي[11]. شهدت الجامعة الجزائرية تطوّرات عدّة عبر مراحلها منذ انطلاقتها عام 1877 كنسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية باسم "جامعة الجزائر"، وبعد الاستقلال حتّم الواقع السياسي عليها تعديلات تتناسب مع النهج الوطني الجديد، فأدخلت في نظامها تعديلات عدّة سنة 1963 سمحت لعدد الطالبة خلال عشرية واحدة من القفز بنسب كبيرة مذهلة (من 3000 طالب عام 1963 إلى 000 200 طالب عام 1972)، ثم تعمّقت الإصلاحات أكثر خلال السبعينيات بهدف ربط الجامعة بالقطاع الاقتصادي وحاجات التنمية[12]، وهي تشهد اليوم وثيرة سريعة نحو نظام الـ LMD. ويتوفر قطاع التعليم العالي حاليا على 34 جامعة، و13 مركزا جامعيا، و13 مدرسة وطنية عليا، و4 مدارس عليا للأساتذة موزعة على 43 ولاية[13].

ب- من الواقع الاجتماعي إلى العلاقات الصفّية: المشاكل التي تعاني منها الجامعة الجزائرية عديدة، سجّلها بعض الباحثين في دراستهم بشكل مستفيض، ولعلّ أهمّها:

- غياب الوضوح في الأدوار والوظائف.
- عدم ملائمة الفضاءات المكانية وانسجامها مع التخطيط المالي.
- ضعف التنسيق بين الجامعة والقطاعات الإنتاجية المهتمة بالبحث.
- التعامل مع الباحثين وفق سلمهم التراتبي بدل كفاءاتهم وخبراتهم.
- التداخل بين الكفاءة العلمية والتربوية، وربط الجانب البيداغوجي بالخدمة الإدارية، ما أدّى إلى ضعف العمل الإداري والعلمي معا[14].

وأمام التزايد الشديد للطلبة الملتحقين بالجامعة، سنة بعد سنة، زاد الضغط على الطاقم البيداغوجي والتأطيري، فبعد أن كان معدل الطالبة في الأعمال التطبيقية لا يزيد عن 20 طالبا، ارتفع إلى الـ 40 طالبا وأحيانا أكثر، وبعد أن كانت المدرجات تسع لـ 60 طالبا في الدفعة أصبحت تتجاز الـ 180 طالبا، وقد تصل أحيانا 500 طالب في بعض الأقسام كقسم الأدب والحقوق. ورغم توفر جامعات ومراكز جامعية في أغلب ولايات الوطن، واستمرار عملية توظيف الأساتذة سنويا، إلا أن التغطية البيداغوجية ما تزال ناقصة، وأكبر متضرر من الانفجار الطلابي هو الإدارة الصفية.

لهذا أصبحنا نسمع عبارات كثيرة التردد في الوسط الجامعي حسب ما بينته إحدى الدراسات

الميدانية[15]:

فمن قبل الأستاذ:

– "سترون في الامتحان" وهو يوجّه أ ابع الاهتمام للطالب.

– "أنا لا أخطئ تماما..."

– "سكوت... وإلا سأنهي الدرس"

– "توقفوا من البحث عن التفاهات في حديثي"

– "أعطيه المقياس لنتخلص منه" تُقال في حال طالب أعاد الامتحان لعدة مرات، وحصل على الحل.

– "ليس لدي الوقت للإجابة على أسئلتكم... يجب إنهاء البرنامج"...

ومن قبل الطالب:

– "أعطاني المقياس..."

– "يوجد العديد من الأساتذة... الذين لا مستوى لهم"

– "من الأحسن تغيير الفوج لأنّ الأستاذ (س) جيد لكنّه ارم جدا في الامتحان"

– "أستاذ رائع جدّا، يتركنا وشأننا، لا يزعجنا تماما"

– "الأستاذ (س)، غالبا ما يكون غائبا"

– "الأستاذ (س)، يدخل... ينزل رأسه... يدخلها إملاء، ثمّ يخرج".

هذا ما يدعونا إلى البحث في العنا ر المكونة للإدارة الصفية، فالتحليل التقليدي يقسمها إلى: الأستاذ، الطالب، الوضعية التعليمية. إنما الواقع الجزائري يفرض إضافة معطيات أخرى تتصل بـ:

– العوامل المرتبطة بالوضعية المادية والاجتماعية للأستاذ، ومدى مشاركته في مراكز القرار (الأولوية الإستراتيجية) ودور قطاع الجامعة مؤسستيا.

– العوامل المتعلقة بأخلاقيات المهنة وممارستها.

– العوامل المتعلقة بنظام التدريس (الأهمية، الملحقات)[16].

وبتجميع هذه العوامل يمكن مناقشة واقع الجامعة الجزائرية داخل فّها مع التفرقة بين المحاضرة الملقاة في أحضان المدرجات، والأعمال التوجيهية التي تتم وس القاعات:

1- المورد البشري: وهو ينقسم إلى الأستاذ والطالب.

أ- الأستاذ الجامعي:

– المنطلق في الأستاذ هو "التوظيف"، فعملية إلحاق الأساتذة كانت تتمّ طبقا للشهادة فق ، ثم أضيفت له المقابلة المباشرة التي لا تحضي إلا بأربع نقاط من عشرين (وكانت في السابق

نقطتان)، ولا تأخذ من الزمن أكثر من ربع ساعة، سواء الشهادة أو الملف الإداري لا يعكسان قدرة هذا الموظّف على تو يل المعلومة حتى وإن كانت غزيرة لديه. فالتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي ضروري قبل التحاقه بصف التدريس إمّا:

- عن طريق أيام تكوينية تتوج بشهادة تؤهله للالتحاق بمسابقة التوظيف.
- أو تأسيس مدارس لتخريج الأساتذة الجامعيين.
- أو تكوين الأستاذ بعد مسابقة الالتحاق لمدة لا تقل عن ستة أشهر.

– بعد الالتحاق تسند للأستاذ، ما "تبقى" من المقاييس، بعد أن يتم استنفاذها من قبل "القدماء" حسب اختياراتهم، ما يضع الأستاذ الجديد أمام حرج علمي وإداري، فهو لا يمكنه الرفض من جهة خوفا من منصبه الجديد، ولا يملك البضاعة الكافية من جهة أخرى، فيصبح المقياس حقلا للتجريب البيداغوجي والتحضير السريع، ولا شك أن ذلك سيؤثر سلبا على الصف الدراسي. لهذا وجب:

- إسناد الأستاذ الجديد مقاييس في تخصّصه قدر الممكن.
- إعطاء مدة كافية للأستاذ لتحضير مقياسه.

– غالبا ما تسند في العلوم الاجتماعية للأستاذ الجديد مهمة تقديم المحاضرات، وقد تتعدى المحاضرتين أحيانا، لذا:

- لا تسند المحاضرات للأستاذ الجديد، ويتكفل بالتطبيق فقـ تحت مسؤولية أستاذ المحاضرة، الذي يقدم تقريره عن الأستاذ المطبق في نهاية السداسيين الأولين من السنة الأولى إجباريا.
- على الأستاذ الجديد حضور أربع محاضرات على الأقل للمقياس الذي يطبق فيه في السنة الأولى إجباريا.

– بقاء الأستاذ في مقياس معين مدة طويلة من الزمن، وإن كانت تجعله يتمكن منها ويتقنها، إلاّ أنها في الغالب ما تكون مدعاة للتكرار وعدم بدل الجهد والاطلاع على مستجدات الموضوع، لهذا وجب:

- تغيير المقياس كل ثلاث سنوات حسب الرغبة والتخصص.
- تقديم مراجع جديدة عن المقياس في حال طلب العودة لتدريسه.
- تقديم مقرر جامعة أجنبية زارها خلال إحدى التربصات.

– يستعمل بعض الأساتذة أسلوب الإملاء، وعلى العكس تشكّل بعض المحاضرات عائقا للطالب لسرعة الشرح وكثرة العنا ر... لمعالجة الوضعية:

- يطلب من الأستاذ إنجاز مقرر تتكفل الجامعة بطباعة العدد الكافي منه للطلبة وفق الشروط المنهجية، ويصادق عليه من قبل الهيئات العلمية.

- **يسلم المقرر للطالب في بداية السنة، وهو توجيهي وليس بالضرورة أن يضم كل تفا يل المحاضرة.**

ب– الطالب الجامعي:

– ينتقل الطالب إلى الوس الجامعي بمخلفات ثقيلة إفرزتها المنظومة التربوية في مختلف مراحلها، لهذا وجب إعادة تأهيله خا ة في:

- **اللغات الأجنبية.**
- **الإعلام الآلي.**
- **تقنيات البحث المنهجي الأساسية**

– يخصص السداسي الأول لهذه المواد فق ، فإن تفوق الطالب وا ل تكوينه وإلا يوجه لمجالات الحياة العملية.

– إعادة الاعتبار للمحاضرة بوجوب حضورها من قبل الطالب وإخضاعها لنفس نظام الأعمال التطبيقية.

– محاربة النقل المباشر في إنجاز البحوث، وتطوير طرق التقديم بتفادي الإلقاء الصحفي.

ت– البرامج:

– ما تزال البرامج هلامية وبعضها الآخر يحتاج إلى تكييف مع الواقع الحالي، والتطورات الحا لة على المستوى العالمي، لذا وجب مراجعتها باستمرار من قبل أساتذة التخصص، مع استغلال المقررات المنجزة في الجامعات العالمية المعروفة في ذلك التخصصات.

– ضرورة ربـ المقررات بسوق العمل، ومحاولة جعلها تتلاءم مع الواقع الجزائري.

– تحويل المقررات من حشد معرفي ضخم إلى جداول ومخططات توضيحية اختزالية للمعرفة المطلوبة (طريقة التدريس بالبطاقات).

– توفير هيئة "مراقبة" مستقلة تزور الأستاذ في قاعة الدراسية دويا وبشكل مفاجئ لتقييمه، ومتابعة مدى تطبيق البرامج كما هو الحال في قطاع التربية.

ث– المتطلبات المادية والهيكلية: ويتم ذلك بتوفير الحاجيات التالية:

– كمبيوتر محمول لكل أستاذ موظف جديد.

– مكتب محترم لأستاذ أو أستاذين يمارس فيه عمله العلمي الجامعي، ويتواجد فيه باستمرار.

– توفير أجهزة "العاكس الآلي" في كلّ المدرجات، بشكل مثبت بدل نقلها في كل مرة، وقد توجد أو لا توجد، مع تحميلها من جهة إلى أخرى.

– عدم فتح أي تخصص إلا بعد توفير مكتبة لا تقل عن 1500 عنوان في ذلك التخصص من الأمهات وبنسخ متعددة.

الخاتمة:

– رغم القدرات والمؤهلات المادية والبشرية التي تزخر بها الجامعة الجزائرية، إلا أنّ ما يحدث داخل نفوقها يحتاج إلى الكثير من المراجعة والنقاش المفتوح بين مختلف المتعاملين من إدارة وأساتذة وطلبة، فالشكل الخارجي للجامعة غير كاف للدلالة على تطوّرها وتقدّمها، إنّما المنتج البشري الرمادي هو "الترمومتر" الأساس في الموضوع، وعلى رأس كلّ ذلك وجب العمل على تغيير الذهنية الجزائرية سواء الشعبية أو الطلابية أو الأستاذية، وعلى الخصوص السياسية الإدارية لدور الجامعة في المجتمع، وخصو ية المثقف ورجل العلم، وبشكل أدق المختص في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، ومدى ضرورة تواجده في مراكز القرار.

الهوامش

(1) – إبراهيم نجار وآخرون، القاموس القانوني: فرنسي – عربي، مكتبة لبنان، لبنان، 1983، ص 14

(2) – خليل أحمد خليل، معجم المصطلحات الاجتماعية: عربي–فرنسي–انكليزي، دار الفكر اللبناني، 1995، ص 28

(3) –Ansart.P, at all, Dictionnaire de sociologie, Le robert, Seuil, 1999 p.10

(4) – الجوهري عبد الهادي، علم اجتماع الإدارة: مفاهيم وقضايا، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1998، ص 8–15

(5) – إبراهيم الغمري، الإدارة: دراسة نظرية وتطبيقية، مع مجموعة من الحالات العملية والمبادرات التدريبية، دار الجامعات المصرية، مصر، 1982، ص 14

(6) – اخليف يوسف الطراونة، أساسيات في التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 175

(7) – العبادي محمّد حميدان ، استراتيجيات معا رة في إدارة الصف وتنظيمه، مكتبة الضامري، السيب، سلطنة عمان، 2005، ص 53–54

(8) – أبو جادو ماح محمّد علي ، علم النفس التربوي، دار المسيرة، ط4، عمان، الأردن، 2005، ص 347

(9) – المرجع نفسه، 348

(10) – العبادي محمّد حميدان ، استراتيجيات معا رة في إدارة الصف وتنظيمه، مكتبة الضامري، السيب، سلطنة عمان، 2005، ص 57

(11) – أحمد حسين الصغير، التعليم الجامعي في الوطن العربي، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2005، ص 21

(12) – لحسن بوعبد الله، محمّد مقداد، تقويم العملية التكوينية في الجامعة، ديوان المطبوعات الجامعية، 1998، ص 5

(13) – موقع وزارة التعليم العالي الجزائرية: WWW.mesrs.dz ; 03-03-2009

(14) – ولد خليفة محمّد العربي، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية: مساهمة في تحليل وتقييم التربية والتكوين والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.تا، ص35

(15) - Mairi Liés, Faut –il fermer l'université? ENAL, Alger, 1994, p. 104

(16) – Ibid, p. 105.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 57- 70
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تعليمية العلوم الاجتماعية في ظل مستجدات الجودة

قراءة العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب (قسم علم الاجتماع نموذجا)

عمر العرباوي
جامعة معسكر

مقدمة:

على الرغم من التحولات والتغيرات التي عرفها نظام التعليم العالي في الجزائر منذ سنوات الاستقلال إلى اليوم نجد أن أساتذة الجامعة الجزائرية مازالوا يعيشون تحت الوصاية التي تمارسها السلطة السياسية على التعليم العالي خوفا من أن تصبح هذه الأخيرة مركز تمرد فكري، أدى إلى خنق كل محاولات التفكير العلمي الموضوعي ولا غرابة في ذلك فالجزائر كدولة من دول العالم الثالث ارتبطت بالصراعات الإيديولوجية ومفاهيم التحرر وغيرها فمثقفونا لم يعوا جيدا أن التعليم العالي يرتبط بفكرة الحرية هذا الارتباط الذي ينطلق من فكرة أن البحث يفرض حرية الفكر وحرية الفكر تضمن الديمقراطية والتنمية والمواطنة.

إن حالة الوصاية على الجامعة ومثقفيها جعلهم إلى حد بعيد غير قادرين على فهم النقاش العلمي ولا النقاش الثقافي لتطوير الجامعة والبحث العلمي والاستجابة لتطلعات المجتمع في جامعة نشطة ورائدة وفعالة في التكوين والبحث العلمي حيث سرعان ما تتجاوز الميدان الجامعي لتصل إلى ميدان التطاحنات الإيديولوجية، كما أنها لم تستطع إلى يومنا خلق طلبة قادرين على تناول المواضيع والتوسع فيها ونقدها بعيدا عن الذاتية والوصاية الفكرية للأساتذة على الطلبة.

في هذا المنحى نحاول من خلال هذه الورقة التعرض إلى العلاقة البيداغوجية التي تربط الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي داخل منظومة التعليم والتكوين الجامعي من خلال نموذج العلاقة البيداغوجية بين الأساتذة وطلبة العلوم الإنسانية والاجتماعية. طلبة علم الاجتماع نموذجا.و قبل محاولة طرح التساؤلات المعرفية حول الموضوع يجب الإشارة ضمن علاقة الطالب بالجامعة والأستاذ الجامعي إلى أن الجامعة بكل ماتحمله من إرث على مدار سنوات الاستقلال مازالت في نظري لم تستطع التأثير في الطالب الجزائري ففي محاولة فهم إسهامات الجامعة في بناء وعي لدى الطالب أقول الوعي بأهمية الجامعة في مراحل التكوين التي يحتاجها الفرد ليتحول من عنصر غير مؤهل

إجتماعياو وظيفيا إلى عنصر خلاق وفعال في المجتمع.

كل الطلبة ينطلقون من فكرة أن الجامعة مؤسسة للتكوين والتعليم وتلقي المعارف غير مدركين أن الجامعة وإن كان دورها الأساسي تقديم المعرفة والتكوين فإن من أدوارها مواصلة التنشئة الاجتماعية من خلال إعادة إنتاج الإطارات والكفاءات التي تسهم في خلق نفس الإنظباط داخل المجتمع أي أن المؤسسة الجامعية ماهي إلى جهاز إيديولوجي في يد الدولة إن لم نقل في يد من يملكون السلطة السياسية والثقافية في المجتمع. لذلك على الطلبة ضرورة إدراك أن الجامعة باعتبارها مؤسسة حكومية فهي بقد رما تستجيب للمجتمع وانشغالاته فهي تستجيب لمختلف المخططات والسياسات التي رسمتها الجامعة لنفسها بإملاءات من طرف السلطة السياسية العليا في المجتمع..

في هذه الورقة نحاول معالجة العلاقة البيداغوجية بين الطالب والأستاذ في العلوم الإنسانية والاجتماعية طلبة قسم علم الاجتماع نموذجا من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية: ماهي طبيعة أشكال الاتصال البيداغوجي بين الأستاذ والطالب ؟، ما مدى قدرة الأستاذ على توظيف الطرق والوسائل البيداغوجية الحديثة في التدريس؟، إلى أي حد يمكن خلق رؤية نقدية في وعي وتفكير الطالب الجامعي؟.

01– التعليم الجامعي والحاجة إلى الإصلاح:

من أهم ورشات الإصلاح التي باشرتها الدولة الجزائرية إصلاح قطاع التعليم العالي على مستوى الهياكل والتنظيم والبرامج هذا الإصلاح أملته معطيات تطور الطلب الاجتماعي على الجامعات وضرورة إشراك الجامعة في الديناميكية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يعرفها المجتمع وجعلها قاطرة هذه الحركية المتسارعة. هذه الإصلاحات أملتها الحاجة لمتطلبات العولمة وحركة التجديد في المعارف والتقنيات العلمية والحاجة للانفتاح على العالم الخارجي والاستفادة من فرص الشراكة الدولية التي انخرطت فيها الجزائر عموما والجامعة بوجه الخصوص. لقد شمل الإصلاح عدة محاور أساسية كالإطار الاجتماعي للأساتذة والطلبة، الإطار التكويني (البرامج والمقررات) الرفع من التغطية الجامعية على المستوى الوطني.

من هنا يسعى ساسة التعليم العالي وعلماء التربية لتحقيق أهداف التعليم الجامعي والتي تتمثل في إعداد الشاب الجامعي القادر على فهم المعرفة والتعامل معها والاستفادة منها والبحث عنها بالطرق العلمية السليمة، والوعي بمشكلات المجتمع والعمل على حلها. من خلال تقويم المسيرة العلمية والتعليمية، مؤكدين أن الجامعة تسعى لتحقيق أهدافها بإعداد جيل متحرر من الجهل والخوف والتخلف، قوي في بنيته وشخصيته، معتز بوطنه ومجتمعه، متسلح بمنجزات العصر العلمية والفنية والتكنولوجية، ويعرف كيف يستخدمها.(**01**) لذا كانت الجامعات ولاتزال تمثل محور الاتصال المعرفي والتقدم الثقافي والوعي العلمي والرقي الاجتماعي، وتقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي ودفع الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع والإتقان والكشف والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع. مما يستلزم عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي لكل من يعمل بالجامعة (**02**).إن الاهتمام بتطوير التعليم الجامعى هو ضرورةملحة وقضية

مصيرووجود المجتمع وتطوره وبالذات في عصرنا الذى تتسارع فيه الأحداث بوتيرة هائلة، إن جوهر التعليم المعاصر، انه ليس تعليما يستهدف تحويل عقولنا إلى معاجم أو قواميس لغوية، وإنما هو تعليم لنزداد تأثيرا وتحكما فى الواقع المحيط بنا ونتحول إلى مبدعين قادرين على التعامل مع المعلومات تعاملا منتجا خصبا عن طريق جمع وتصنيف وتحليل وتركيب وتفسير المعلومات التى أصبحت متوافرة بفضل الثورة المعلوماتية. إن التعليم الجامعي المعاصر هو ذلك التعليم الكفيل بأن يستخلص المعلومة القادرة على التأثير إن جوهر التعليم الجامعي المعاصر هو نقيض التعليم القائم على التلقين هو تعليم يقوم على الإبداع يعتمد آلية أساسها فن الانتقاء وفن التحليل والتركيب بل هو فن اكتشاف علاقات بين ظواهر لا تبدو مترابطة.

من هنا فإن التعليم الجامعي لا يعنى مجرد جمع المعلومات، وإنما يستلزم خلق أدوات للتعامل مع المعلومات تكسبها على الدوام أبعادا جديدة وقدرة تأثير أكبر. ويترتب على هذا الإدراك قضية مهمة هى أن قيمة ما نعلمه إنما تكمن فى قدرته على التأثير والتغيير.وبذلك فإن التعليم الجامعي يحدد فاعليته إنطلاقا من مهارة الأستاذ الجامعي وقدرته على تهيئة المناخ التدريسي للتعلم، وتنمية الإثارة العقلية لدى طلابه، والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعيتهم وبذل قصارى مالديهم من قدرات وشحذ هممهم في سبيل التحصيل العلمي المتميز، والذي بدوره سوف ينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم (03)

02– نجاح التعليم الجامعي مطلب اجتماعي:

مع تطور الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية، اشتدت الحاجة إلى يد عاملة متعلمة واقتضى ذلك التطور تبريرا مفاده أن كل فرد يولد ولديه مقدار شبه ثابت من الكفاءة والذكاء ويجب تصميم النظام التعليمي بشكل تزول معه الفوارق الخارجية التي تمنع الطلاب من أبناء الطبقات الدنيا من الاستفادة من ذكائهم الذي يؤهلهم بحق للترقي الاجتماعي. لقد أكدت الدراسات الإجتماعية لكل من بيار بورديو " p.bourdieu" وباسيرون " j.c.bassiron"(04) وريمون بودون " r.boudon " (05)أن نجاح الطالب في المدرسة والجامعة يرتبط بمجموعة من الميكانيزمات الاجتماعية والأسرية والفردية متمثلة في تأثير الوسط العائلي والاجتماعي ومستوي الإرث الثقافي وبنية منظومة القيم الاجتماعية وحجم وفعالية حضور اللغة داخل الأسرة إضافة إلى عوامل مرتبطة بالفرد تتمثل في درجة استعداد الطالب لتحقيق النجاح الدراسي وفق مجموعة من الإستعدادت المرتبطة بمستويات درجة الطموح وعقدة النجاح ومبدأ الإستحقاقية. تتمثل هذه الميكانيزمات في:

02–01– تأثير الوسط العائلي والاجتماعي: الأبحاث السوسيولوجية مكنتنا من المعرفة الدقيقة للمحركات العامة المؤدية للامساواة أمام التربية والتعليم، فهي تعطينا عند أوضاع محددة في المكان ووحيدة في الزمان حقائق دقيقة عن العلاقات المرتبطة بكل وضعية اجتماعية.و الأسرة بما أنها وحدة اجتماعية صغيرة تحدث فيها استجابات الطفل الأولى نتيجة التفاعلات المستمرة التي تنشأ بينه وبين والديه وإخوته، فللأسرة وظيفة اجتماعية هامة، إذ تعمل على صبغ سلوك الطفل صبغة اجتماعية، إذن فالعائلة تستطيع أن تؤثر تأثيرا واضحا في الطموحات التعليمية لأطفالها، كما

يجب الأخذ بعين الاعتبار أن النجاح والحراك...الخ، ليس لهم معنى بالنسبة للفرد إلا ما له علاقة بالوضعية الاجتماعية التي يوجد فيها. يقول ريمون بودون: "نسجل من هذا النقد اقتراح عادي من جهة وأساسي من جهة أخرى، فالمدلول الذي يعطيه فرد ما لمستوى مدرسي معطى يتراوح حسب الوضعية الاجتماعية لهذا الفرد".(06)

02–02– مستوي الإرث الثقافي: تعتبر الثقافة أساسا للوجود الإنساني بالنسبة للفرد والمجتمع الذي ينتمي إليه. فهي توفر له صور السلوك والتفكير والمشاعر التي ينبغي أن يكون عليها، فالثقافة لها صفة اجتماعية،.

وتعتبر الأسرة الوعاء الثقافي الأول الذي يشكل حياة الفرد ويتناوله بالتربية بما فيها من علاقات وأنماط ثقافية تعبر عن الثقافة الأم. معنى هذا أن الطفل ينظر إلى الميراث الثقافي الأول من وجهة نظر أسرته كما أن اختياره وتقويمه للأشياء يتأثر باختيار أسرته وتقويمه لها، هذا إلى أنه يتأثر بنوع الآمال التي تضعها الأسرة لمستقبلها ومستقبل أبنائها، بل إنه كثيرا ما تفرض آمالها ومثلها العليا على أطفالها وكثيرا ما يكون هذا الفرض مصحوبا بانفعالات أكثر مما يوجد في واقع الثقافة. (07) يجب القول أن الرأسمال الثقافي المعطى للأسرة يحدد كثيرا الرأسمال المدرسي، تبين هذه النتيجة، أن العلاقة بين الدخل والنجاح إنما يعود إلى أن المستوى الثقافي المرتفع بشكل عام، إنما يتوافق مع معدل دخل أكثر ارتفاعا، ولكن في الواقع حسب ريمون بودون: "أن المستوى الثقافي للعائلة هو المسؤول عن النجاح المدرسي للطفل". (08)

02–03– مستوى بنية منظومة القيم الاجتماعية: المعايير القيمية التي تحكم سلوك الطالب، وتحدد تصوره عن ذاته وعن الآخرين قد تشكل سببا من أسباب فشله أو نجاحه دراسيا، فإذا كانت مماثلة لمعايير النموذج القيمي الذي تتبناه المدرسة والجامعة فإنها تسهل عليه عملية الاندماج والتكيف مع متطلبات التعلم المدرسي. فالطفل الذي يتشبع خلال عملية التنشئة الاجتماعية وبواسطة التربية الأسرية بفكرة التنافس والتفوق والاعتداد بالذات، وهي ذاتها القيم التي ينبني عليها النسق التعليمي، يكون مؤهلا للنجاح في دراسته، لأنه يشعر بوجود تطابق بين القيم التي يعتقها والقيم التي تسعى المدرسة والجامعة إلى تثبيتها لديه.(09)

02–04– بنية اللغة وحضورها داخل الأسرة: تلعب اللغة دورا مهما في الحياة الدراسية كما أنها تعتبر متغيرا هاما يؤثر على المسار الدراسي ويحدد نوعية النتائج، بما أن الجامعة تعتمد في التعليم على لغة الطبقات المهيمنة فإن أبناء الطبقات الشعبية يجدن صعوبات بسبب هذا النقص يؤدي إلى الفشل الدراسي.(10)

02–05– مستوي الطموح عند الطالب: لا يمكن تصور متعلم يتفوق دراسيا دون مستوى لائق من الطموح، وذلك لأن طموحه يلعب دورا مهما في الدفع به نحو تحقيق المزيد من التحصيل والتفوق والامتياز والتفرد، إذ الخلفية الأسرية والقيم الو الدية لها حثيث الأثر على تحصيل الأبناء.

02–06– عقدة النجاح عند الطالب: ينظر إلى التعليم،: "حسب السياقات الاجتماعية المختلفة عنصرا من عناصر الترقي المادي والمعنوي، ومحددا من محددات الحركية الاجتماعية"(11)

وإذ يفترض ريمون بودون أهمية أقل لعامل التثقيف كأداة للنجاح يعتبر هذا النجاح متعلق بالحياة الدراسية فقط " فالنجاح هو في الحصول على عمل مضمون، يسمح بالوصول إلى ميزانية مستقرة وبتأمين تثقيف منسجم للأطفال".(12)

02–07– مبدأ الإستحقاقيةعند الطالب: ليس للطلبة وأولياءهم أية سيطرة على العملية التربوية، فالنجاح يقاس بمقياس خارجي هو الامتحانات التي تصبح الحافز الرئيسي للعمل، وهذا البناء يجعل أي اهتمام فطري بالمعرفة أمرا ثانويا، فمبدأ الاستحقاقية أو الجدارة يعني تكريس قضية القدرات والاستعدادات للالتحاق بالتعليم بفصل تلك القدرات عن جذورها الاجتماعية والطبقية وبذلك يمكن القول بأن النظام المدرسي يلعب دور المحافظ والمنتج لسوق العمالة. فالشعارات التي رفعتها الكثير من البلدان المتقدمة والمتخلفة حول إشكالية حياد التعليم وكونه متاحا للجميع وفق قدراتهم تذوب أمام الوضع الواقعي والحقيقي لهذه القدرات والاستعدادات وتجعل النظام التعليمي نظاما طبقيا يتحيز بشكل واضح للأغنياء ضد الفقراء.(13)

03– الأستاذ الجامعي.الكفاءة والخصائص: من الأمور التي يجب أن نعترف بها ونقر بوجودها أن عضو التدريس الجامعي ليس هو أول معلم للطالب الجامعي لذا من أهم واجبات المدرس الجامعي أن يؤمن أن هدف للتنشئة العلمية الجامعية هو خلق الظروف التي تساعد على نمو الطالب عقليا ونفسيا واجتماعيا، من هنا فإن الخصائص المعرفية والمهنية، والانفعالية وشخصية المدرس تؤدي دوراً مهماً في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية، فهي بالنسبة للطالب تشكل أحد المداخل التربوية المهمة التي تؤثر في الناتج التحصيلي له، وفي استمرار يته، وفي مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لديه باعتباره أهم عناصر العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه الأستاذ من معرفة وقدوة ونموذج، تتمثل خصائص المدرس الجامعي في توفر الكفاءة العلمية والمنهجية إضافة إلى مجموعة الخصائص النفسية والاجتماعية حيث تتفاعل لتساهم في نجاح العملية التعليمية وهي تتمثل في:

-03-01 – الكفاءة المهنية: تشيرالكفاءة المهنية في التدريس عند الأستاذ الجامعي إلى مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها والتي تمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته في العملية التعليمية. من هنا تعرف الكفاءة بأنها مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المدرس، كما عرفت"بأنها أهداف سلوكية محددة تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم ليصبح أكثر فاعلية مع طلابه"(14). تتمحور الكفاءات المهنية للاستاذ الجامعي في ضرورة تعزيز النقاط التاليةلديه (الشخصية، والإعداد الجيد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الإنسانية، والأنشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الدعم والتحفيز للطالب داخل الجامعة).

–03–02–الخصائص النفسية للأستاذ: يحرص الأستاذ خلال العملية التعليمية على التواصل البيداغوجي داخل المدرج مع الالتزام بالضوابط النفسية المتمثلة في الاتزان الانفعالي، حسن التصرف في المواقف الحساسة، الثقة بالنفس، الاكتفاء الذاتي، الموضوعية، الدافعية للعمل والإنجاز، التلقائية، عدم الجمود.

03–03–الخصائص الاجتماعية للأستاذ: وتتمثل في النظام والدقة في الأفعال والأقوال، العلاقات الإنسانية الطيبة (التواضع–الصداقة– الروح الديمقراطية) القيادة، التعاون، التمسك بالقيم الدينية والخلقية والتقاليد الجامعية، المظهر اللائق، روح المرح والبشاشة.

–03–04– الخصائص المهنية للأستاذ: وتتمثل في التمكن العلمي، المهارة التدريسية، عدالة التقويم ودقته، الالتزام بالمواعيد، التفاعل مع الطلاب داخل القسم، مناقشة أخطاء الطلاب دون تأنيبهم أو إحراجهم.

قبل مناقشة طرائق التدريس وإستراتيجياته لا بد أن نقف وقفة قصير نتعرف من خلالها على كيفية التعامل مع فكر الطالب وعقله وكيف نحفز تفكيره إلى مستويات أعلى لأن هذا الهدف هوهدف أساسي تسعى جميع الطرائق التدريسية إلى تحقيقه.لذلك يحرص العديد من علماء التربية على أهمية أن يكون الأستاذ الجامعي على دراية كبيرة بمستويات التفكير عند الطالب الجامعي حيث إدراك هذه المستويات يساعد الأستاذ على فهم قدرات وملكات الطالب الجامعي ويعتبر تصنيف " بلوم" من أهم تصنيفات التفكير عند الفرد وهو يشتمل على 06 مستويات على الأستاذ ضرورة الإلمام بها. (15)

*** – المستوي الأول: المعرفة: ويتضمن هذا المستوى المعلومات وكيفية حفظها وتذكر على أساس تراكمي.إن هذه القيمة المرحلية لا تبرر التأكيد عليها أكثر من اللازم من قبل من قبل الأستاذ الجامعي لان المعلومات كما هو معروف هي ليست الهدف الرئيسي في التعليم الجامعي وحتى غير الجامعي. *– المستوى الثاني: الإستعاب: يبدأ فيه الطالب بفهم ما يدرسه ويتمثل الإستعاب في مظاهر مختلفة كأن يقوم الطالب بتلخيص موضوع أو تقديم تعريف لمفهوم ما بلغته الطلب وأسلوبه.**

***– المستوى الثالث:التطبيق: التطبيق عملية عقلية تتطلب استخدام قواعد وتعميمات في مواقف جديدة (حل مسالة رياضية – إعراب جملة) هذا يستلزم تعريض الطالب لمواقف جديدة قدر الإمكان بدل الاعتماد على استظهار المعلومات أو حفظ الحلول الجاهزة أو التعرض لنفس التجارب والمشاهدات.**

***– المستوى الرابع:التحليل: في هذا المستوى من التفكير يتم الانتقال من العموميات إلى التفاصيل ومن الكليات إلى الجزئيات والتحليل عملية تفكيرية ليست بسيطة , إنها تتكون من مجموعة مهارات يتمكن الطالب من اكتسابها بعد سلسلة من التمرينات. أي أن الطالب لا يستطيع القيام بالتفكير التحليلي الجيد ما لم تهيأ له الفرص لممارسته مرارا وتكرارا , والتدريس الجيد هو الذي يقوم بتهيئة تلك الفرص أما التدريس التقليدي الذي يهتم بتلقين المعلومات فلا يمكن أن يخلق الطالب الناقد.**

***– المستوى الخامس: التركيب: وهو عكس التحليل يتم الانتقال فيه من الأجزاء إلى الكل ومن التفصيل إلى التعميم، يتضمن تجميع وتنظيم العناصر والأجزاء لتكوين تركيب أو نموذج أوسع لم يكن موجودا في ذهن الطالب ومن أمثلته (كتابة تقرير، اقتراح فرضيات, اقتراح حلول) لذلك التركيب يرتبط بما يسمى التفكير الإبداعي، ليتحقق هذا التفكير لا بد من تهيئة الظروف الملائمة**

كطرح مشكلات جديدة وربطها بحياة الطالب وتوفير مصادر المعرفة المتنوعة ,خلق الجو الأكاديمي الرحب وتوفير الوقت والمستلزمات البحثية، احترام الرأي والابتعاد عن التقليد وعدم تشجيع الحفظ الأصم.

*– المستوى السادس:التقويم: يتضمن إصدار حكم أو رأي ما في ضوء معايير معينة، ليتحقق هذا التفكير لابد للطالب أن يمر عبر المستويات التفكيرية التي تقع ضمن إدراكه ولا بد أن يهيأ الطالب لعملية اتخاذ القرارات السليمة وإصدار الأحكام الدقيقة التي تبنى على التفكير الناقد المتفحص,

04– الطرق والأساليب الحديثة في التدريس الجامعي:

التدريس كأية مهنة تحتاج إلى معرفة وفن. تتمثل المعرفة في ضرورة إلمام المدرس وتمكنه من مادته العلمية ومعرفة أهداف التربية وسيكولوجية التعلم وطبيعة المتعلم وهي معرفة مهنية (تربوية). أما الفن في التدريس فيتمثل في اختيار الطرائق المناسبة للمادة الدراسية في ضوء الهدف المنشود بما يتلاءم وطبيعة المتعلم، من الأمور الواجبة في التدريس أن تسير المعرفة والفن جنبا إلى جنب بحيث يصبحان وجهتين متكاملتين وغايتهما واحدة في تربية الفرد. تتباين طرق التدريس إلا أنها تتفق في البحث عن الوسيلة المثلى لكيفية استغلال المادة التعليمية بشكل يمكن الطلاب من الوصول إلى الهدف من التعليم حيث يجب على الأستاذ أن يأخذ بيد الطالب محاولا أن يصل به إلى الهدف المنشود. يعتمد أسلوب التدريس الحديث على ذلك الأسلوب الذي يحرك الدافع الباطن ويولد الاهتمام الذي يدفع الطالب إلى بذل جهوده ليصل إلى مل ينشده من أهداف وبذلك تتعدد طرق تحريك هذا الدافع. (16)

04–01– طريقة المحاضرة: ويكون المدرس في هذه الطريقة مركز النشاط في العملية التعليمية فهو الذي يعد المحاضرة وينظمها ويلخص عناصرها ويعرضها على الطلبة وما دور الطالب إلا الإنصات وتلقي المعلومات واستيعابها، مما يؤخذ على طريقة المحاضرة كونها تجعل الطالب عنصرا سلبيا في العملية التعليمية دوره لا يتعدى الإنصات أو الاستماع لما يقوله المدرس، يخلق هذا الموقف السلبي تعطيلا في تفكير الطالب ويقلل حماسه ويشعر بالملل لذا وجب مراعاة مايلي: صوت المحاضر وضعية المحاضر، هندامه، نظرة المحاضر، حركة اليدين، ترديد المحاضر لبعض العبارات والكلمات، استخدام تكنولوجيا التعليم (صور، مجسمات)، كتابة العناوين الرئيسية، تمكن المحاضر من مادته.

04–02–طريقة النقاش: خلالها يتم تبادل الرأي بين الطلبة والأساتذة وبين الطلبة أنفسهم لتعزيز ما يقدم إليهم من معارف , لكونها حافزا لتنمية تفكير الطالب وتطويره , هذه الطريقة تمكن الأستاذ من معرفة مدى نجاحه في التدريس ومدى فهم طلابه للمادة الدراسية, وأين تقع مكامن الضعف وتبرز نواحي القوة. ولو قارنا هذه الطريقة بالطريقة المذكورة آنفا لأمكن ملاحظة مدى نشاط الطالب وحماسه وانشد اده للدرس , رغم كون هذه الطريقة أكثر استهلاكا للوقت وإنها قد لا تريح بعض الطلبة الاتكاليين أو الذين يشعرون بالخجل أمام الآخرين إلا أن لها دورها الفعال في

إغناء التدريس الجامعي وتحسينه.

04-03- طريقة الزيارات الحقلية: تعتبر الزيارات الحقلية والميدانية جزء من استراتيجيات التدريس الجامعي في العلوم الطبيعية والتقنية وحتى العلوم الإنسانية والاجتماعية حيث يجري من خلالها ربط الدراسات النظرية بالميدان، غالبا ما يكون الطالب فيها أكثر حيوية ونشاطا وحماسا في تعلمه مقارنة بما يحصل عليه في حجرة الدراسة كما تتيح له الفرصة لتنمية مهاراته العقلية واليدوية.

04-04- طريقة بحوث الطلبة: وسيلة يتعلم الطالب من خلالها تعلما ذاتيا دون أن يعتمد على ما يقدمه الأستاذ من معلومات أو معارف , فيستفيد من الكتب والمجلات والتجارب والمشاهدات كمصادر للمعرفة ويقدمها على شكل (عروض وبحوث أو تقارير أو حلقات دراسية)، يأتي دور الأستاذ الجامعي في تشجيع الطلبة ويعينهم على انتقاء بحوثهم ونشاطاتهم الأكاديمية ويراعي قدراتهم الذاتية والفروق الفردية بينهم، إن فكرة تشجيع الطلبة كإحدى استراتيجيات التدريس تجعل الطالب ايجابيا في العملية التعليمية لذا وجب أن تمارس في جميع التخصصات لكي تتيح للطالب الفرصة أكثر لممارسة هذا النشاط وتعميقه.

04-05- طريقة الاستكشاف: الاستكشاف يعني أن لا تقدم المعلومات جاهزة إلى الطالب إنما هو يكتشفها بنفسه وذلك بتعليمه كيف يتعلم بنفسه ويعتقد البعض أن الحقائق الجاهزة لو قدمت إلى الطالب لن تكون حقائق وإنما أنصاف حقائق والاستكشاف أساسا هو عملية تفكير بنائي أشبه بعملية تكوين المفاهيم وتعديلها عند التعرض لخبرات جديدة , لذلك يؤكد عليها في التعليم الجامعي لان هدف هذا التعليم بشكل رئيسي هو تنمية تفكير الطالب وجعله إنسانا منتجا للفكر أكثر مما هو مستهلك له وان المادة الدراسية هي وسيلة قبل أن تكون هدفا وغاية والاستكشاف طريقة تعبر عن نقلة فلسفية في التعليم الجامعي.

05- تدريس علم الاجتماع:

فيما يتعلق بمسألة تدريس علم الاجتماع داخل الجامعات الجزائرية خاصة أن هذا الأخير أصبح يعرف انتشارا واسعا داخل الجامعات الجزائرية ويأخذ مكانة محترمة ضمن منظومة التخصصات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، يطرح اليوم وبإلحاح ضرورة إعادة النظر في منظومة التعليم وتعريفه ومعالجة الغايات والأهداف من وتحديث البرامج وجعلها تستجيب للتحولات التي مست المجتمع الجزائري وتغيير الخطاب السوسيولوجي حتى يلقى القبول والتأثير في الطالب هذا الأخير يرفض الخطاب السوسيولوجي الممارس داخل الجامعات الجزائرية. انطلاقا من هذا الخطاب لم يساهم في إعطاءه الأجوبة المقنعة عن واقعه ولم تساهم هذه السوسيولوجي في فهم وتحليل ومعالجة قضايا المجتمع بالشكل الذي يحقق الرغبة والإتباع المعرفي والنفسي. نجد الطالب يرفض العلاقة التربوية في ما يتعلق بعملية التبليغ والتوصيل لأنها قائمة على مبدأ النظر إلى الطالب كآلة تستهلك النظريات والأفكار للمدرس فقط بدون أن يمتلك الرؤية النقدية والتأثير في فعل الاستهلاك بشكل يجعله مؤثر في العملية التربوية ويستفيد من الخطاب العلمي للسوسيولوجيا، يقول: **P.Bourdien**" لكي يكون الخطاب العلمي العادي الملقى مقبولا، ولكي يحقق وظيفته يجب أن تتوفر هناك علاقة

مبنية على السلطة والإيمان أي علاقة قائمة ما بين المرسل، مأذون له، مستقبل مستعد لاستقبال ما يقال له." (17)، هذا الرفض ينطلق من أن خطاب السوسيولوجيا الحالية يتميز بسيطرة خطاب »آلا تبليغ » بحيث يعمل على تبرير معارف أقل ما يقال عنها أنها مشبوهة ومبهمة. (18).

إن ما يعاب على السوسيولوجيا في الجزائر عدم قدرتها على التخلص من المرجعية الفلسفية والنظرية والمنهجية لجزائر سنوات الستينات والسبعينات المرتبطة بالتفكير الفلسفي الماركسي والنظريات الاجتماعية الكلاسيكية الدائرة في فلكه. هذه المقاربات نجحت في بناء فكر اجتماعي مؤثر عند العديد من المثقفين عموما والسوسيولوجيين بصفة خاصة نظرا للظروف التاريخية والاختيارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لتلك الفترة، هذا الفشل يمكن إرجاعه إلى سيطرة الجيل الأول من السوسيولوجيين على بنية التفكير داخل منظومة علم الاجتماع وعلى مراكز صنع القرار فيه وعدم الرغبة في التفريط في السلطة الرمزية التي أعطتهم نوع من الشرعية الفكرية داخل علم الاجتماع. في مقابل ذلك نجد جيل الشباب من السوسيولوجيين لم يستطع الاستفادة من التغيرات المتسارعة للمجتمع الجزائري في التأسيس لعلم الاجتماع الجديد وخلق وإنتاج حقول جديدة تساهم في تشكيل مفاهيم سوسيولوجية تواكب التغيير في المجتمع.

المجتمع الجزائري يتجه في السنوات الأخيرة نحو حركة تغييرية في البنية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية أدت إلى ظهور صور ة وأشكال وممارسات اجتماعية جديدة وانبعاث أشكال أخرى قديمة أو تقليدية، اعتقدنا لوقت طويل أنها اختفت وزالت من الخريطة الاجتماعية،هذا التغيير الاجتماعي مس جميع التخصصات السوسيولوجية والمقاربات الأنتروبولوجية المدرسة في جامعات الجزائر. مما يطرح التساؤل التالي: هل من الممكن مقاربة المجتمع الجزائري الحالي بنفس الطرح الفلسفي والمنهجي للسوسيولوجيا في سنوات السبعينات ؟ نشهد اليوم أن المجتمع الجزائري في حالة تحول مما يفرض ضرورة توجيه علم الاجتماع بمختلف تخصصاته إلى فهم وتحليل والبحث في الحقول الجديدة التي كان نتاج هذا التغيير.

الحقول الجديدة لعلم الاجتماع كثيرة ومتنوعة ومعقدة، فعلم الاجتماع العمل الذي قام لسنوات طويلة على فهم علاقات العمل القائمة على نظام التأجير. والتركيز على ثقافة المؤسسة في القطاع العام. يجد نفسه اليوم أمام مفاهيم جديدة كانت نتاج التوجهات الاقتصادية الجديدة المتسمة بصعود القطاع الخاص ودخول رأس المال الأجنبي ومشاريع الشراكة وانتشار النشاطات الاقتصادية والتجارية الموازية، هذه الحقول الجديدة أنتجت مفاهيم وعلاقات وممارسات جديدة تفرض على علم الاجتماع العمل على فهمها، أما علم الاجتماع السياسي فيحمل اليوم على عاتقه ضرورة التصدي لفهم التحول السياسي نحو التعددية وتحليل التجربة الحزبية المتعددة والجديدة في الجزائر ومسار الديمقراطية والظاهرة السياسية الإسلاموية التي عرفت صعودا قويا في الجزائر خلال العشرية الأخيرة، هذه الخريطة السياسية أنتجت مفاهيم جديدة، كالتعددية السياسية، الديمقراطية، العنف، الإرهاب، الحكم الراشد، التداول على السلطة، أما علم الاجتماع التربوي فيقف في السنوات الأخيرة على حركة التغيير التي مست المدرسة والجامعة، حيث نقف الآن أمام تعدد المرجعيات الثقافية الخاصة

بالمدرسة والتي لا تلتقي مع مرجعية الجامعة، أكثر من ذلك أن حقل علم الاجتماع التربوي تجدد أكثر بظهور المدرسة الخاصة كمؤسسة موازية للمدرسة العمومية قد لا تلتقي معها في المرجعية والبنية الثقافية، إضافة إلى بروز مؤسسات أخرى تأثر في العملية التربوية كالإعلام الآلي، شبكة الانترنت والتي أصبحت وسائل جديدة وقنوات اتصالية مهمة في العملية التربوية. أما علم الاجتماع الحضري على الرغم من تجربته القصيرة في المنظومة التخصصية لعلم الاجتماع في الجزائر نجده يقف أمام الظاهرة الحضرية في حيرة وارتباك وعجز عن فهم المجتمع الجزائري بمدنه وأنماط حياته ومخياله، بسبب عدم ملائمة الظاهرة الحضرية الجزائرية للمناهج والنظريات الغربية التي كان علم الاجتماع الحضري يقوم بعملية إسقاطها على المجتمع الجزائري. أما الأنتروبولوجيا فقد ارتبطت بالمقاربات النظرية والمنهجية لمساءل الثقافة الشعبية والتراث الثقافي، لكن الحاجة إلى الاستفادة من إمكانية مقاربة الواقع الحالي للمجتمع الجزائري، فرض ضرورة الاستفادة من الأنتروبولوجيا وخاصة المنهج الأنتروبولوجي لفهم وتحليل ومعالجة الظواهر الاجتماعية من خلال طرح تخصص الأنتروبولوجيا الثقافية والاجتماعية في منظومة التخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية وخاصة أنتروبولوجيا الجزائر المعاصرة.

هذه التغيرات الاجتماعية أعادت تشكيل حقول جديدة لعلم الاجتماع وفرضت تحولات على مستوى المقاربة المنهجية فرض إعادة النظر في منهجية علم الاجتماع لأجل طرح الظاهرة الاجتماعية الجزائرية بأكثر عمق وأصالة وإدراك المعاني الحقيقية لكل نشاط أو سلوك أو ممارسة اجتماعية تعبر عن الجزائر المعاصرة، هذا الإدراك يتيح لنا « الإمكانية لامتلاك الوسائل الكفيلة بأخذ وإستعاب هذا المعنى كما هو » (P.Bourdien). (19) هذه الوسائل هي المناهج والتقنيات. على اعتبار علم الاجتماع في الجزائر هو امتداد لعلم الاجتماع الفرنسي بسيطرة النظريات الفرنسية نظرا لكون علم الاجتماع في الجزائر يملك بعد قديم وتأسس في ظل الاحتلال الفرنسي والعديد من الأسماء التي تصنع اليوم مجد السوسيولوجيا الفرنسية، عاشوا ودرسوا المجتمع الجزائري والأسماء كثيرة ومتعددة نجد أن تأثير هذه الفكرة سيطر على الكثير من الباحثين الاجتماعيين خاصة مع الجيل الأول من السوسيولوجين الجزائريين. الذين كانت جل دراساتهم تعمل على إسقاط النظريات الكلاسيكية السوسيولوجي المستمدة في أغلبها من المدرسة السوسيولوجية الفرنسية على ظواهر المجتمع الجزائري مما أعطى الشرعية للانطباع السائد اليوم بأن المجتمع الجزائري ينظر إليه ويفكر فيه وفق سوسيولوجيا الاستعمار بتوظيف مقولات تفكير غريبة عنه ومنتجة لحقول اجتماعية أخرى.

تتجه السوسيولوجيا اليوم مع الجيل الجديد إلى التخلص من التنظير الذي لازم علم الاجتماع بالتركيز على الدراسات الميدانية التي تحقق الاقتراب من المبحوثين وممارسة سوسيولوجيا تقوم على مبدأ الإصغاء إلى الفاعلين الاجتماعيين" بفسح مجال الكلام والتعبير الحر للمجتمعات " كما ناد به المفكر مُحَمَّد أركون، هذا التحول المنهجي استطاع أن يخلص علم الاجتماع من هيمنة الدراسات الكمية وتقنية الاستمارة ويعبد الطريق للدراسات الكيفية المنفتحة على الميدان المعتمدة على التقنيات القادرة على الاحتكاك المباشر بالظاهرة الاجتماعية كالمقابلة، الملاحظة، الملاحظة

بالمشاركة، البيبلوغرافيا، السيرة الذاتية، قصص الحياة. هذه التقنيات التي يعول عليها اليوم للولوج بشكل عميق ومؤثر في دراسة الظاهرة الاجتماعية وبالتالي الانتقال من فلسفة التنظير إلى ممارسة سوسيولوجيا الميدان القادرة على الفهم والتحليل والتفسير العلمي للمجتمع.

06 – العلاقة البيداغوجية بين الطالب والأستاذ:

هناك مشكلة تعاني منها الجامعة وتخص الأساتذة وهي مسألة التكوين عند الأساتذة حيث يتكون الأساتذة بطريقة تقليدية تعتمد على الحصول على الدرجات الجامعية مثل: ماجستير أو الدكتوراه ثم يباشرون مهامهم في التدريس بدون أن يتلقوا أي تدريب أو تكوين بيداغوجي في طرق التدريس وعلم النفس والتربوي. إن حصول الأستاذ على درجة الدكتوراه وغيرها بدون أي تكوين أكاديمي ليس شرطا كافيا للتدريس ذلك أننا نجد العديد من الأساتذة في الجامعة الجزائرية ممن لهم مقدرة كبيرة ومشهورة في البحث والتأليف ولكنهم يعانون نقصا في التدريس بشكل كبير يصل إلى درجة الفشل لدلك وجب تكوينهم تربويا بمعنى إعطاءهم المعلومات البيداغوجية الخاصة بكيفية تبليغ وتوصيل المعلومات والتفطن لنفسية الطالب. إن مشكلة الطالب مع الجامعة هي عدم إدراكه وفهمه لتلك الحرية التي تعطيها له فنجده يستثمرها في غير محلها ولا يدرك أن تلك الحرية يجب أن تكون مقرونة بالمسؤولية فالإطار الكفء من يعرف الحرية ومجالاتها ويدرك المسؤولية التي تعمل على تقييد تلك الحرية يقول أحد الطلبة: "لم أكن أدري أن الجامعة بكل هده الحرية ".فيما يذهب طالب أخر إلى القول: " لم يكن لي أي إطلاع على الجامعة على الرغم من أنها حلمي الوحيد ". لكن مشكلة الطالب هي الإستراتيجية التي يعتمد عليها للخروج من هذا المأزق فهو أمام ثقافتين مختلفتين ثقافة الأسرة والمدرسة التي تعتمد الرقابة والمحاسبة وثقافة الجامعة التي تفتقد هذه الرقابة من هنا فمشكلة الطالب انه استخدم هذه الحرية بإفراط كبير لاحضور لحصص المحاضرات أو التطبيقات خاصة مع تساهل بعض الأساتذة في فرض سلطتهم ساهم في تفشي الظاهرة أكثر. يجب القول أن الطالب في هذه المسألة كان حرا إلى ابعد الحدود جعله يستسيغ تلك النظرة حول الحرية داخل الجامعة ومع الأيام أصبحت المسالة عبارة عن عادة الخارج عنها يعتبر شذوذا.،نتيجة لذلك فالطالب لم يعي مسؤولياته داخل الجامعة في ظل هذه الحرية التي أقول إنها إلى حد بعيد هي حرية مبالغ فيها والسبب في ذلك أننا لم نحظر الطالب عبر مرحلة انتقالية لهذا العالم الجديد.

في إطار التوجيه والاتصال بين الجامعة والطالب مازالت لم تصل إلى أهدافها فمثلا اختيارات الطلبة في العلوم الاجتماعية والإنسانية مازالت تخضع لمعطيات إدارية وليس لكفاءات الطلبة لذلك نجدهم يعانون نقصا في التكوين وضعفا في التحكم باللغات الأجنبية انعكس وأدى إلى تدهور العلوم الإجتماعية والإنسانية وواقعها في السنوات الأخيرة فمثلا مازال علم الاجتماع مجهولا عند العديد من الطلبة بشكل يثير الدهشة. الخلط في يقول احد الطلبة: " الحقيقة كانت لي نظرة محدودة بسبب غياب التوجيه وغياب المعلومات في الثانوية عن العديد من التخصصات في الجامعة".وتقول طلبة أخرى " كنت اعتقد علم الاجتماع هو التاريخ والجغرافيا".

هناك حقيقة مرة تعرفها الجامعة وطلبة العلوم الاجتماعية وهي غياب المطالعة الكافية عند

الطلبة حيث يجدون المبررات الموضوعية وغير الموضوعية كغياب الكتاب ونوعيته وغياب الترجمة والأسلوب التقليدي في تسيير المكتبات ووعراقيلها وهي أسباب موضوعية ومن جهة لكن ليس مرتبط بما سبق ذكر هـ بل يتعداه إلى الإطار العام للفرد الجزائري الذي لايقرأ وكذلك ممارسات بعض الأساتذة حيث ضعف المتابعة وغيا ب فرض أسلوب مطالعة الكتب وبطاقات القراءة لذلك على الأساتذة فرض هذا الأسلوب على الطلبة.

هناك نقطة مهمة وهي خلفية الأساتذة الفكرية حول علم الاجتماع وتأثيرها على الطلبة حيث نجد أن الأساتذة يملكون خلفيات فكرية مختلفة وهذا شيء جميل يعبر عن الثراء المعرفي والفكري عند الأساتذة ويدفع إلى خلق فكر متنوع عند الطلبة لكن هل نملك الطالب القادر على فهم هذا التنوع الفكري؟ الجواب لا ذلك أننا أمام مجموعات من الطلبة المتعصبين لفكر عالم ويسعون على إقصاء عالم أخر وهذا مرتبط بالأساتذة يقول أحد الطلبة: " لكي تحصل على نتيجة جيدة عليك أن تعيد لهذا الأستاذ بضاعته وتسبح للأخر في فلك ماركس ولنين وللأخر بدوركايم وفيبر وكونت والمدرسة الألمانية والمدرسة الفرنسية واحذر أن تتعرض لهم بالنقد لئلا تجد نفسك في زمرة المغضوب عليهم". ذلك أن اختلاف مرجعيات الأساتذة خلق اختلاف في مرجعيات الطلبة وأصبحوا بالتالي مستهلكين وليسوا ناقدين لأن الطالب لا يملك رؤية نقدية للأشياء.

في نفس الإطار يعاني الطلبة من مشكلة الطريقة البيداغوجية عند بعض الأساتذة والتي تعتمد على الحفظ وإعادة سرد ما يقوله الأستاذ بدون أن يكون للطالب دور في إعادة بناء وتشكيل هذه المعرفة حيث يعاني الطلبة ضعفا في التحليل الشخصي وإبداء أرائهم لأن الطالب لا يزال تحت تأثير طريقة تدريس كل أستاذ ومرجعيته. يقول أحد الطلبة: " لكي تحصل على نقطة تنجيك من امتحانات الاستدراك فعليك أن تعيد لهذا الأستاذ بضاعته واحذر أن تتعرض له بالنقد وإذا ما ا ردت التفلسف والاستدلال فأضمن لنفسك عضوية في هيئة الراتراباج وربما إعادة السنة".

أما العلاقة بين الأساتذة والطلبة أصبح يكتنفها الملل فلا مكان للنقاشات مع الاساتدة ولا رغبة للطلبة في الارتباط أكثر بالأساتذة حيث يكتفون بالمحاضرات التي تعرف حضورا محتشم نفس الشيء بالنسبة لحصص التطبيقات وإن حضر الطلبة فالأكيد ليس حبا في الموضوع ولكن خوفا من تبعات الغياب. مرد ذلك إلى أن الأساتذة لا يفرضون سلطتهم على الطلبة. كذلك نلمس غياب للنقاشات خارج حجرا ت الدرس بين الطلبة والأساتذة فنادرا ما يطلب الأستاذ من الطلبة إضافة دقائق لمواصلة النقاش ومن المستحيل أن يطلبها الطلبة من الأساتذة.

الهوامش:

01 – السامرائي، مهدي صالح (1987): وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء من 18–20 أبريل 1987م. جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.ص231

02– الخثيلة، هند ماجد (2000): المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ص110

03– الخثيلة، هند ماجد المرجع نفسه ص. ص .113

04-P.Bourdieu. et. J.C.Passeron. les héritiers. les étudiants et la culture.minuit.paris.1964.

05- R. BOUDON: Individualisme et holisme en sciences sociales. Dans: Pierre Birnbaum et Jean Leca (S/D): Sur l'individualisme. Ed. PFSP. Paris. 1991. p49.

06- R. BOUDON , L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles», Ed. Armand colin paris 1978, page 58.

07– مصطفى زيدان، " علم النفس الاجتماعي "،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر رقم النشر 86/1/1914، الصفحة 111.

08–– ريمون بودون، " مناهج علم الاجتماع "، ترجمة هالة شبؤول الحاج، منشورات عويدات، بيروت، الطبعة الأولى، تموز 1972، الصفحة 75.

09-R.Rosenthal.et.c.jakobson, « Pygmalion à l'école », édition Casterman, 1981, Page 84.

10-E.Decorte, A. de Boeck,« Les fondements de l'action didactique » Edition S.A. Bruxelles, 1979, Pages 63 – 64

11– مصطفى محسن: " في المسألة التربوية، نحو منظور سوسيولوجي منفتح "، الناشر: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، الطبعة الثانية، سنة 2002، الصفحة 49.

12– ريمون بودون، " مناهج علم الاجتماع "نفس المرجع السابق، الصفحة .32

13– عبد النور إدريس. نظرية الاستراتيجيات الفردية بين الميكانيزمات العامة والخاصة –سوسيولوجيا التربية. مجلة فكر ونقد المغربية السنة الثامنة – عدد 78– أبريل 2006

14– نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمن (1990): الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود، العدد الثاني والعشرون. ص ص 101– 125

15– http://attdc.kuiraq.com consulté.11.06.2009. علاء عبد الزهرة الأمين. طرائق وأساليب حديثة في التدريس www.geocities.com consulté.11.06.2009 .

16– نبيل توفيق تويج التعليم الجامعي بين الأداء والتقويم مصر.

17- P.Bourdieu. et j.c.chamboredon. le métier de sociologue.la haye outon.bordas.paris.1968.

18– غريد جمال الدين الجامعة. اليوم...؟ملتقى حول الجامعة والمجتمع الجزائري.منشورات وهران. الجزائر.

19- P.Bourdieu. Questions de sociologie.ed. de minuit.1980.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 71 – 84
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تقويم مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بمكتبات العلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التعليمية لتحصيل الطلبة

السعيد عواشرية

قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة باتنة

أولا: الإطار النظري للدراسة:

1– تعريف التقييم: المعنى العام لفعل "قيم" يعني إسناد أو إعطاء قيمة لشيء ما.

– التقييم يعني: "كل نشاط يرمي إلى تحليل وتأويل نتائج أو علامات آتية من القياس وذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة".

– التقييم هو إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار أو قانون" (حسن مادي، 1990، ص: 94).

ومنه يمكن القول أنه باستطاعتنا القيام بعملية التقييم من خلال توفر عنصرين أساسيين هما:

*** نتيجة القياس: وهي الكم أو العدد المتحصل عليه من خلال تطبيق أدوات قياس معينة.**

*** الإطار المرجعي: وهو المعيار أو القانون المستند عليه في إصدار أحكام مقبولة منطقيا.**

2– تعريف التقويم:

أ– لغة: يعني الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، نقول قوم الشيء: وزنه، وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة، وقوم الشيء: عدله، وقوم داره (خطأه) أزال اعوجاجه، وقوم الشيء، ثقفه جعله يستقيم ويعتدل. (ناجي تمار، 1998)

ب– اصطلاحا هناك عدة تعاريف لمفهوم التقويم نذكر منها:

– تعريف بلوم: "التقويم مجموعة منظمة من العمليات التي تبين في ما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغير" (بنيامين وبلوم و، آخرون، 1983، ص: 18).

– تعريف عبد الرحمن حسون: "التقويم يتضمن محاولة أو دراسة تنكشف فيها مستوى كفاءة ما، وتحديد مواطن القوة والضعف ورسم الإجراءات الوقائية أو العلاجية لإزالة المعوقات لتحقيق

مستوى أعلى من الكفاءة." (عبد الرحمن حسون، 1985).

من خلال تحليلنا للتعاريف السابقة الذكر لمصطلح التقويم نستنتج أن التقويم بمفهومه الشامل هو: "استنباط العبرة" ، والعبرة مما مضى تعني مقارنة درجة تلاؤمه مع ما يجب أن يكون (إطار مرجعي يحدد مسبقا) لتطوير ما هو حسن وتعديل ما هو معوج، وإكمال ما هو غير كاف، ونزع ما هو زائد وغير مفيد، وتفادي ما هو خاطئ وغير مناسب.

وإلى هذا الحد يمكن أن نقول: التقييم يقصد به التثمين الذي ينتظر منه إعطاء نتيجة قياس ثم إصدار حكم على هذه النتيجة. أما التقويم فزيادة على ما نقوم به في العملية التقييمية يجب أن نضبط في النهاية مخططا لتعديل الاعوجاج أو إصلاحه، وتدعيم الحسن الصحيح.

3– الاختبارات التحصيلية كوسيلة لتقييم المتعلم:

أ– شروط الاختبار التحصيلي الجيد: تعتبر الاختبارات التحصيلية بصفة عامة المعيار الوحيد المستخدم في مؤسساتنا التربوية في تقويم المتعلمين وتتلخص شروط صياغتها في:

– الموضوعية: وتعني إخراج الرأي الشخصي للمصحح من عملية التصحيح أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين، كما قد تعني أن يكون الجواب محددا سلفا من قبل مصمم الاختبار. (سبع محمد أبو لبدة، 1985، ص: 233)

– الثبات: هو الحصول على نفس النتاءج كلما أعيد تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد أو أفراد مشابهين.(محمد مقداد، 1994) أو بإعادة تطبيق صورة مكافئة للاختبار.

– الصدق: وهو أن يقيس الاختبار بالفعل ما وضع لقياسه، فإذا وضع الاختبار لقياس القدرة الحسابية لابد ان يقيس قدرتهم الحسابية فقط، فلا يقيس شيئا آخر معها كحسن الخط أو صحة الإملاء أو الترتيب أو السرعة أو.... (سبع محمد أبو لبدة، 1985، ص: 233)

– الشمولية: أن يشمل الاختبار جميع الأهداف التعليمية التي تخللت الدروس التي تم تدريسها.

ب– تصنيفات الاختبارات التحصيلية: يمكن تصنيفها وفقا لعدة أسس نذكر منها:

– وفق درجة التقنين: وتصنف وفقا لذلك إلى: (مديرية التربية والتكوين 1976 / 1974)، (محي الدين توق وآخر، 1984، ص: 337)، و(ناجي تمار، 1998)

* الاختبارات التحصيلية غير المقننة (التحريرية) (غير موضوعية) (المفتوحة): وهي التي يطلب فيها الممتحن أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا أسلوبه الخاص، وهي نوعان: الاختبارات التحريرية القصيرة: وفيها يكون جواب الممتحن في شكل كلمة أو جملة أو فقرة قصيرة، واختبارات حريرية طويلة: ومن أمثلتها اختبار المقال. تغطي مجالا ضيق من المادة وتسمح بقياس القدرات المعرفية العليا (التحليل التركيب، التقييم)، سهلة التصميم نسبيا.

* الاختبارات التحصيلية المقننة (التعينية) (الموضوعية) (المغلقة): وفيها يطلب من الممتحن أن يختار جوابا من عدة أجوبة تفرض عليه، ومن أمثلتها: اختبار الاختيار من متعدد. وهي تفيد في

تناول مجال واسع من المادة وكذا التطرق إلى دقائق الأمور فيها، إلا أنها لا تقيس إلا القدرات الدنيا (التذكر والفهم). وصعبة التصميم نسبيا.

– وفق مستويات الأهداف التربوية المعرفية: إن التصنيف الهرمي للأهداف التربوية لـ"بلوم وزملائه" نشأ لأغراض تطوير الاختبارات التحصيلية وليس بغرض تصميم البرامج والمناهج، على الرغم من أن "بلوم وزملائه" يعتقدون أن تصنيفهم جاء ليخدم البرامج. (أمحمد تيغزي، 1994). وتنحصر مستويات الأهداف التربوية المعرفية في ستة أهداف تسير من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد مكونة نسقا هرميا مرتبا. وإنجاز ما قبلها شرط لتحصيل ما بعدها، وتتسلسل هذه الأهداف وفقا للترتيب: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم. (محمد نقادي، 1994) وعلى هذا الترتيب تصنف الأسئلة، فهناك أسئلة تقيس المعرفة، أسئلة تقيس الفهم، ...، وأسئلة تقيس التقويم.

4– صعوبات تحلي المصحح بالموضوعية في العملية التقويمية:

تعتبر عملية تصحيح الاختبار على جانب كبير من الأهمية لما يترتب عنها من قرارات تقويمية، لذلك على القائم بالتصحيح تفادي بعض القضايا التي تخل بموضوعيته في ذلك وهي: (سلسلة قضايا التربية، 2004، ص: 26)

أ– النزعة المركزية: يلجأ العديد من المقومين إلى النقطة المتوسطة (المعدل) وذلك لتجنب الخطأ في التقدير والتهرب من المسؤولية.

ب– عدوى عمليات التقويم السالفة: يرتبط هذا الجانب بالاعتماد على التقديرات السابقة لأداء المتعلم في تعيين نقاط المتعلم اللاحقة فتصبح تلك العلاقات مرجحا للمعلم يصعب عليه أحيانا التنقيط بشكل مخالف عنها.

ج– مفعول التباين: إذا حكم على أداء بالجودة ونال رضا المصحح فإن الإنتاج الذي يليه إذا ما بدا أقل منه سوف يتعرض إلى تقدير أقل من سابقه.

د– مفعول الترتيب: ويتجلى بشكل واضح في نهاية التصحيح؛ إذ أن الإرهاق الذي يصاحب هذه العملية ويبلغ ذروته في نهايتها، بالإضافة إلى الظروف التي تجري فيها سوف يجعل المصحح يبتعد عن الموضوعية في تصحيحه لأوراق الإجابة الأخيرة.

هـ– متغير الصدمة: إن الخطأ الذي يتكرر في كل جملتين أو ثلاثة سوف يؤدي حتما إلى فتح درجة دنيا، في حين أن الفكرة الجيدة إذا وردت في عمل رديء قد تضمن لصاحبها درجة معقولة.

و– متغير الطفح: يمكن للمصحح أن يتسامح في كثير من الأخطاء فيغض الطرف عنها، غير أنه عندما يتعدى ذلك الحد المعقول فإنه لا مناص من درجة منخفضة.

5– صونفة العلوم وعلاقته بصونفة كليات التعليم العالي:

لعل القول بأن تصنيف العلوم والكليات في مؤسسات التعليم العالي إنما هو من قبيل تصنيف العلوم أمر واقع وبالتالي فكل كلية تظم من الأقسام ما هو متجانس

كما لو كانت تصنيفا لزمر من العلوم في دراسة مستقلة، والمشتهر في واقع مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي أنها تجعل أقسامها وكلياتها على قسمين بالجملة هي الأقسام والكليات –وحتى الجامعات– الإنسانية والاجتماعية (الأدبية). والأقسام والكليات –وحتى الجامعات– التكنولوجية (العلمية التطبيقية). وتضم الأولى كل من: الإدارة والاقتصاد والتربية واللغات والعلوم الدينية الشرعية، وعلم النفس وعلوم التربية والآرطوفونيا وعلم الاجتماع والعلوم القانونية والسياسية وعلوم الإعلام والاتصال و... وتضم الثانية كل من: الطب والصيدلة، الكيمياء، الفيزياء، الهندسة، الرياضيات، والحاسوب و...

ومما لاشك فيه أن مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي في العالم العربي والإسلامي ذات صلة غير قليلة بمثيلاتها في العالم الغربي، وهي لا تخرج غالبا عن ذلك التصنيف إلا ما تمثل في الجامعات الإسلامية وبعض فرائد لأقسام تنفرد بها جامعة دون أخرى، غير أنها في الأعم الأغلب تنتظمها الصونفة السابقة. (الطارقي عبد الله بن سيدي محمد ، 2008، ص: 504).

وتشتمل كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية على برامج موجهة تحديدا نحو تكوين مهن اجتماعية ونخب علمية في العديد من الحقول الإنسانية والاجتماعية كما هو الحال في برامج إعداد المعلمين والمدربين ورجال الإعلام والمؤرخين واللغويين والفلاسفة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس وغيرهم، ويلاحظ أن هذه الاختصاصات تستقطب عادة معظم الطلاب بينما تستقطب الحجم الأدنى من الاهتمام والرعاية، وتعاني عموما من العديد من المشكلات النوعية مقارنة باختصاصات العلوم والتكنولوجيا.

ثانيا: الإطار الميداني:

1– مشكلة الدراسة: تحديدها وتساؤلاتها: تلعب العملية التقويمية أهمية بالغة في أي منظومة تعليمية، فهي التي تجعلها قادرة على مواجهة العقبات التي تعيق طريقها في تحقيق الغايات المرجوة منها والكشف عن المتعلم المواكب لعصره، وباعتبار أن الجامعة كمؤسسة تربوية هي المشرف الأساسي والرئيس على تكوين الإطارات وتخريج الآلاف من الطلبة المتحصلين على شهادات مختلفة التخصصات تخول لهم ممارسة مهن معينة من خلال أداء وظائفها وأدوارها، وهذه الشهادات بطبيعة الحال تمنح لهم بعد مضي عدة سنوات من الدراسة، وهي في الحقيقة بمثابة قرارات صادرة بناء على عمليات التقويم التي تتخلل سنوات الدراسة. غير أن مسار هذه العمليات قد يعتريها من الغموض والضبابية وعدم الموضوعية ما يعتريها استنادا لعدة مبررات من أبرزها:

– إشارة نور الدين جبالي (1995) إلى أن الممارسة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر جعلت الامتحانات بصورتها الحالية تركز على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته وهو الحفظ أو التذكر، مهملة بذلك المستويات المعرفية الأخرى، وحتى الجوانب الوجدانية. كما أغفلت في كثير من الأحيان الجوانب الحسية الحركية، إضافة أن الامتحانات تمارس على أنها هدف في حد ذاتها، كما ابتعد

المدرسون عن التركيز على المبادئ والمفاهيم والتحليل والتركيب والتقييم والنقد، وأصبح همهم الوحيد هو حفظ النظريات وتكرارها. (نور الدين جبالي، 1995). وهو ما أشار إليه عبد الحفيظ مقدم (عبد الحفيظ مقدم، 2009) وتوصل إليه السعيد عواشرية (2003)، في دراسة أجراها حول مدى تحكم أستاذ علم النفس وعلوم التربية في بعض الكفايات التدريسية في ظل العلاقة التفاعلية بينه وبين الطالب؛ حيث أكد فيها على أن نمط الأسئلة المطبقة في الكثير من مؤسسات التعليم العالي يغلب عليها نمط الأسئلة المقالية التي تتطلب الحفظ والاسترجاع . (السعيد عواشرية، 2003)

– الانتقادات الكثيرة التي وجهت للتقويم السائد والمتمثلة في: تقديم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلبة، فهو لا يبين ما يستطيع أن يقوم به المتعلم في الحياة العملية، لإضافة إلى أن طريقة التقويم تضحي بخاصية الأصالة لأنها تختلف وبشكل ملحوظ عن الطرق التي يطبق بها الناس أشكال المعرفة في الحياة العملية الواقعية، كما يقدم معلومات عن تقدم الطلبة في شكل درجات، ويقتصر على مقارنة الفرد بغيره، وإهمال معيار التقويم الذي يتحدد في الهدف التعليمي والذي لابد أن يحققه الطالب، و...وانعدام التغذية الراجعة الجيدة مع وجود نقص كبير في المعلومات المستمرة المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة.(عبد الحفيظ مقدم، 2009).

– الشكوك التي تراودنا حول عدم جدية بعض الأساتذة في تحضيرهم للاختبارات، وتصميمها وفقا لأسسها.

– شكاوي الطلبة المتكرر حول عدم موضوعية الكثير من الأساتذة في تقييم أوراق الإجابة، وتبنيهم لإجراءات تنقيط غير مرضية.

– الملاحظات الشخصية المتكررة حول الأساليب المتبعة في تقييم الطلبة في ما يتعلق بالأعمال التطبيقية، والتي تشير إلى عدم كفائتها.

– وقوع الأساتذة تحت ضغوطات حول تقديرات الطلبة، سواء من الطلبة أنفسهم أو وسائطهم. (السعيد عواشرية، 2003) بل تعدى بها الأمر لأن تكون من المسؤولين على أقسامها وكلياتها، ليفتح ا باب الرداءة وسياسة الكم بدل الكيف، وتشع فكرة: "كل متمدرس في العلوم الإنسانية والاجتماعية ناجح إلا من أبى".

ومن خلال احتكاكنا بالواقع الفعلي لمسار العملية التقييمية بالجامعة الجزائرية خاصة في كليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية مقارنة مع كليات العلوم، وذلك بحكم طبيعة العلوم الإنسانية والاجتماعية والظروف التي تعيشها كلياتها والتي تختلف إلى حد كبير عن العلوم التكنولوجية ، أحسسنا بوجود مشكلة تستلزم الدراسة، وهذا ما يعطي مبررا قويا لإجراء هذه الدراسة والتي تحاول أن تتعرف على مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقييمية لتحصيل الطلبة.

وعليه وبصورة إجرائية فإن هذه الأخيرة تهدف إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: " ما هو مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقويمية لتحصيل

الطالب؟" والذي بدوره يتفرع إلى ست تساؤلات فرعية هي:

1– ما هو مستوى جدية الأساتذة بأقسام كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في التحضير للامتحانات؟

2– ما هو مستوى موضوعية الاختبارات التحصيلية المصممة من طرف أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لتقييم الطلبة؟

3– ما هو مستوى دقة أساليب التنقيط وطرق ضبطها أثناء التصحيح المطبقة من طرف أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لتقييم الطلبة؟

4– ما هو مستوى موضوعية أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في تصحيح أوراق الإجابة؟

5– ما هو مستوى استجابة أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية لضغوط الطلبة حول تحسين نتائج تقييمهم؟

6– ما هو مستوى سلامة الطرائق والأساليب المتبعة في تقييم الطلبة في الأعمال التطبيقية من طرف أساتذة كليات العلوم الإنسانية والاجتماعية؟

2– أهداف الدراسة وأهميتها:

أ– أهداف الدراسة: استنادا لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها يمكن القول بأن الدراسة الحالية تهدف إلى ما يلي:

– التعرف على كل من:

*** مستوى جدية أفراد عينة الدراسة في التحضير لموعد الامتحانات.**

*** مستوى موضوعية الاختبارات المصممة من قبل أفراد عينة الدراسة لتقييم الطلبة.**

*** مستوى دقة أساليب التنقيط وطرائق ضبطها المستخدمة من طرف أفراد عينة الدراسة.**

*** مستوى موضوعية أفراد عينة الدراسة في تصحيح أوراق الإجابة.**

*** مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة لضغوط الطلبة حول رفع درجاتهم.**

*** مستوى سلامة الطرائق والأساليب المستخدمة في تقييم الطلبة في الأعمال التطبيقية.**

– تقديم بعض الاقتراحات والتوصيات لتصحيح مسار العملية التقويمية لدى أفراد عينة الدراسة.

ب– أهمية الدراسة: يمكن تلخيص أهميتها في ما يلي:

– تتناول جانبا هاما من جوانب العملية التعليمية في العلوم الإنسانية والاجتماعية ألا وهو تقويم التقويم.

– تبصير أصحاب القرار والمهتمين بمدى سلامة مسار العملية التقييمية لدى أفراد

عينة الدراسة.

– توضيح الخلل الموجود في مسار العملية التقييمية لدى أفراد عينة الدراسة.

– استفادتنا من النتائج التي سوف تتوصل إليها الدراسة الحالية.

– محاولة تصميم أداة تقدير لمستوى تحكم الأستاذ الجامعي في العملية التقويمية لتحصيل الطالب.

3– تحديد حدود الدراسة وضبط مفاهيمها والتعريف الإجرائي لمتغيراتها:

أ– حدود الدراسة: زمنيا: نوفمبر 2009، أما جغرافيا: كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الحاج لخضر– باتنة./ الجزائر (قسم علم النفس، قسم الأدب العربي، قسم التاريخ، قسم الفلسفة، قسم اللغة الفرنسية، قسم اللغة الانجليزية، وقسم الترجمة) أما بشريا: 52 أستاذ وأستاذة. وقد روعي بأن يكونوا يدرسون المحاضرة والتطبيق معا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسة تناولت جوانب محددة من المسار التقييمي لتحصيل الطالب وتتمثل في: (التحضير لموعد الامتحان، تصميم الاختبارات، إجراءات التنقيط وطرائق ضبطه، الموضوعية في تصحيح الأوراق، التعامل مع ضغوط الطلبة حول تقديراتهم، تقييم الأعمال التطبيقية).

ب– ضبط مفاهيم الدراسة:

– التقويم: هو"محاولة أو دراسة يتم الكشف فيها عن مستوى كفاءة ما وتحديد مواطن القوة والضعف ورسم الإجراءات الوقائية أو العلاجية لإزالة المعوقات لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة"

– العملية التقييمية: "مجموعة منظمة من العمليات التي تبين ما إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد المقدار ودرجة ذلك".

ج– التعريف الإجرائي بمتغيرات الدراسة:

– مستوى تحكم الأستاذ الجامعي بكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية في العملية التقيمية لتحصيل الطلبة في الدورة العادية: يعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب على أداة المعدة لتقدير ذلك والتي تتراوح بين 49 و147 درجة في الأداة ككل، أي بمتوسط قدره 98 درجة بالنسبة للأداة ككل/ وبين 01 و3 درجات بالنسبة لكل بند. أي بمتوسط قدره درجتان (2 درجة) بالنسبة للبند الواحد.

4– أداة الدراسة ومنهجها:

أ– أداة الدراسة: في حدود علم الدارس لا توجد أداة لتحقيق أغراض الدراسة، ولما كان بناء ذلك يتطلب وقتا طويلا، ونظرا لظروف إعداد الدراسة فإن تصميم هذه الأداة تعذر علينا، غير أن هذا لا يحول دون إجراء الدراسة، وإنما من الممكن في هذه الحالة اللجوء إلى استخدام أداة التقدير بدلا من أداة القياس، وذلك ما حاولنا تصميمه وفقا للخطوات الآتية:

– بعد تحديد وضبط السمة المراد قياسها واعتمادا على معطيات علم التباري وما تم الاطلاع عليه من أمور نظرية حول الموضوع تم صياغة ستين عبارة تصف مختلف إجراءات العملية التقيمية.

– تحديد أبعاد العملية التقيمية في الدورة العادية استنادا للمتغيرات المحكية المحددة سلفا.

– حتى لا يتأثر المجيب عند إجابته عن عبارة جديدة بإجابته لعبارة سابقة، ومن أجل الحيلولة دون وضع المجيب لتقديراته في المكان نفسه لمختلف البنود تم صياغة بعض العبارات بطريقة إيجابية والبعض الآخر بطريقة سلبية، أما عن مدى استجابة المجيب عن الأداة فقد تم اقتراح سلم ثلاثي يدل على درجة وجود السمة وهو (أبدا، أحيانا، دائما)؛ حيث تمنح الدرجة على الترتيب كما يلي: 1، 2، 3. بالنسبة للعبارات الموجبة، و3، 2، 1 بالنسبة للعبارات السالبة.

– تم عرض الأداة في صورتها المبدئية المذكورة سلفا على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى ملائمة العبارات وانتمائها للبعد المدرجة فيه من جهة، ومدى إيجابيتها أو سلبيتها من جهة أخرى.

– إجراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين؛ وقد جاءت الصورة النهائية للأداة ممثلة بـ 49 عبارة. (أنظر الملحق).

ب– منهج الدراسة: نظرا لطبيعة موضوع الدراسة الحالية نرى بأن المنهج الملائم لها هو المنهج الوصفي.

5– عينة الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة:

أ– عينة الدراسة: جاءت ممثلة بـ 52 أستاذ وأستاذة من مختلف أقسام كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر –باتنة– ؛ حيث اختيرت بطريقة عرضية. ورعي تدريسها لكل من المحاضرة والتطبيق.

ب– الأساليب الإحصائية المستخدمة: للإجابة أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة.

6– عرض النتائج والإجابة على تساؤلات الدراسة:

أ– عرض النتائج: تتلخص نتائج الدراسة الحالية في الجدول الآتي:

الأبعاد	عدد العبارات (ن)	المتوسط الحسابي (م)	م/ ن	الرتبة
التحضير لموعد الامتحانات	05	07.15	1.43	6
تصميم الاختبارات	13	21.86	1.68	5
إجراءات التنقيط	09	18.85	2.09	2
الموضوعية في التصحيح	09	17.25	1.92	3
التعامل مع ضغوط الطلبة	06	14.75	2.46	1

تقييم الأعمال التطبيقية	07	11.88	1.70	4
الأداة ككل	49	91.85	1.77	/

جدول رقم: (00) يوضح المتوسطات الحسابية ورتبة كل بعد لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أداتها

ب– الإجابة عن تساؤلات الدراسة:

– الإجابة عن السؤال الرئيسي: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في ما يخص الأداة ككل تساوي 1.37 وهي أقل من 2 والتي تمثل المتوسط الحسابي لاستجابات الفرد على كل بند من بنود الأداة، مما يدل على انخفاض مستوى تحكم أفراد عينة الدراسة في العملية التقيمية.

– الإجابة على التساؤلات الفرعية:

*** السؤال الفرعي الأول: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.43، وهي أقل من 2 ، مما يشير إلى انخفاض مستوى جدية أفراد العينة للتحضير لموعد الامتحانات.**

*** السؤال الفرعي الثاني: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.68، وهي أقل من 2 ، مما يبين انخفاض مستوى موضوعية الاختبارات المعتمدة في تقييم الطلبة من طرف أفراد عينة الدراسة.**

*** السؤال الفرعي الثالث: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 2.09، وهي مساوية بالتقريب لـ2 ، مما يدل على أن مستوى دقة أساليب التنقيط وطرائق ضبطها أثناء التصحيح لدى أفراد عينة الدراسة متوسط.**

*** السؤال الفرعي الرابع: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.92، وهي أقل من 2 ، مما يشير إلى انخفاض مستوى موضوعية أفراد عينة الدراسة في تصحيح أوراق الإجابة.**

*** السؤال الفرعي الخامس: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 2.64، وهي أكبر من 2، مما يشير إلى ارتفاع مستوى أفراد عينة الدراسة في مقاومة ضغوط الطلبة حول تحسين نتائج تقييمهم في الدورة العادية.**

*** السؤال السادس: تشير النتائج المدونة في الجدول رقم (00) إلى أن قيمة م/ن في بعد الأداة الممثل لهذا السؤال تساوي 1.70، وهي أقل من 2، مما يدل على انخفاض مستوى سلامة وكفاءة الطرائق والأساليب المتبعة في تقييم الأعمال التطبيقية من طرف أفراد عينة الدراسة.**

7– تفسير نتائج الدراسة:

أ– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: قد يفسر انخفاض مستوى جدية أفراد عينة

الدراسة في التحضير لموعد الامتحانات لكونهم ينظرون إلى التفكير في نوع الاختبار الذي سيقدمونه أمر غير مهم في مسار العملية التقييمية، ومن ثمة لا يقومون بتعريف طلبتهم مسبقا بالطرائق ونوع الأساليب التقويمية التي يتبنونها كنظام لتقويم مقاييسهم المدرسة، وبالتالي فإن مناقشة هذه الطرائق والأساليب أو استبدالها أو تحديدها بالاتفاق مع الطلبة كلها أمور لا ينتبهون إليها.

كما قد تفسر هذه النتيجة بتهاون أفراد عينة الدراسة في تحضير أسئلة الاختبارات التحصيلية وانشغالهم بأمور أخرى، أو ظنهم بأن صياغة السؤال أمر سهل لا يتطلب جهدا ولا وقتا ولا تحضيرا له، بل من الممكن صياغة أسئلة الاختبار قبل حلول موعده بدقائق. وقد لا يبالون بمدى ملاءمة نوع الاختبار للمقياس المدرس، وبالتالي لا داعي للتفكير في وضع أسئلة الاختبار خلال فترات التدريس أو قبل موعدا بمدة زمنية طويلة تسمح بالتمعن والتدقيق فيها، وهذا ما يفسر الأخطاء التي ندركها في أسئلة العديد من الاختبارات.

ب– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني: إن إعداد اختبارا تحصيليا موضوعيا يتطلب جهدا كبيرا ووقتا كثيرا، فهو صعب الإنجاز ومعقد نوعا ما، وبذلك يتطلب على مصممه العلم بكل صغيرة وكبيرة في المحتوى المدرس والغوص فيه أكثر، وعليه فإن انخفاض مستوى موضوعية الاختبارات المصممة من طرف أفراد عينة الدراسة قد يرجع إلى عدم تمكنهم من ذلك أو تهاونهم، أو عدم توفر الوقت الكافي نتيجة لكثرة المقاييس المدرسة من جهة، وكثرة عدد الطلبة وضعف إمكانيات الطباعة، ومن جهة أخرى فتصميم اختبار موضوعي يتطلب تغطية كم معتبر من البرنامج، ولكن الظروف التي تعيشها الجامعة جعل من السداسي ثلاثي أو أقل وبالتالي فإن موعد الامتحانات يحل دائما والحجم الساعي المدرس لم يسمح بتغطية المقدار الكافي من البرنامج لإجراء الاختبار فيه. كما أن المستقرأ للكثير من نماذج الاختبارات التحصيلية التي تغلب على الساحة التقييمية بمجتمع عينة الدراسة يجدها في كثير منها تعتمد على تقييم أدنى مستويات المعرفة (الحفظ والتذكر). وذلك كله يعود إلى هشاشة التكوين البيداغوجي في هذا المجال؛ إذ ومن خلال طرحنا لسؤال حول مدى دراسة أفراد العينة لمقياس علم النفس التربوي أثناء تكوينهم، ومن خلال الأجوبة التي تحصلنا عليها، وبالرغم من أن حوالي 94 بالمائة منهم درسوا ذلك إلا أننا لم ندرك صدى لذلك في أرض الواقع بدليل نتائج الدراسة.

ت– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث: قد يعزى توسط مستوى دقة أساليب التنقيط وطرائق ضبطها لدى أفراد عينة الدراسة إلى عدم تحكم أفراد عينة الدراسة في تقنيات التنقيط، إذ أن الكثير من الأساتذة يلجؤون إلى منح الدرجات القريبة من المتوسط (المعدل)، وذلك لتجنب الخطأ في التقدير والتهرب من المسؤولية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك من الأساتذة من يحصرون الدرجات التي يمنحونها في مجال معين ولا يحيدون عنه إلا نادرا، وبذلك لا يمنحون الدرجة الكاملة للطالب مهما استحقت إجابته ذلك.

كما قد يعزى ذلك إلى كون أفراد عينة الدراسة يصرون على تطبيق سلم التنقيط الذي وضعوه

مسبقا، إذ من المفروض إعادة النظر فيه بعد الإطلاع على بعض الأوراق ومحاولة جعله يتماشى ومستوى الطلبة. كما أن المتتبع لكيفية منح الدرجات للطالب من طرف أفراد العينة وذلك كما أشارت نتائج الدراسة يدرك أن الكثير منهم يمنح الدرجة وفقا لتمكن الطالب من الجواب الصحيح وليس وفقا لمدى الاقتراب منه، وهذا ما يعاب حتى على الاختبارات التعيينية (المقننة).

ث– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع: إن عدم موضوعية الاختبارات المطبقة من طرف أفراد عينة الدراسة قد تعتبر السبب الرئيس في عدم موضوعيتهم في منح الدرجات، كما أن كثرة الممتحنين يحول دون ذلك أيضا مهما حاول المصحح التحلي بالدقة والموضوعية هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن الطريقة التي يصوغ بها المجيب إجابته ومدى استخدامه للخط الجيد واستخدام الألوان وتسلسل الإجابة والتنظيم و... كلها عوامل تؤثر في موضوعية المصحح.

كما أن العدد الهائل من الأوراق وإصرار المصحح على إتمام الأوراق في أقرب وقت مهما بلغ ذروة الإرهاق، خاصة في امتحان الرقابة الثانية من الدورة الأولى، نظرا لقصر المدة الزمنية الفاصلة بين موعد هذه الأخيرة وامتحان الدورة الشاملة؛ إذ تضغط الإدارة على الأستاذ لتقديم نقاط الطلبة الخاصة بذلك وكذا نقاط الأعمال التطبيقية في مدة وجيزة قد لا تسمح بالتحلي بروح المسؤولية في تقييم أوراق الطلبة، خاصة لما يفوق عددهم حدا معينا، أو يكون الاختبار من نوع المقال، أو ما شبه ذلك مما يجعل الأستاذ يمر على ورقة الطالب مر الكرام، فقد لا يقرأ منها إلا القليل.

كما لا ننسى هنا طبيعة العلوم الإنسانية والاجتماعية في حد ذاتها يمكن أن تكون من بين المسببات الرئيسية في قلة أو انعدام الموضوعية في تصحيح أوراق الامتحان لدى أفراد عينة الدراسة.

ج– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس: قد يرجع ارتفاع مستوى صمود أفراد عينة الدراسة أمام ضغوط الطلبة الرامية إلى تحسين دراجاتهم إلى أن طلبة مجتمع الدراسة لا يكثر فيها الراغبون في تكوين ثاني، إذ أن هؤلاء ونتيجة عدم انتظامهم يحصلون على درجات متدنية، ومن خلال تولي الكثير منهم لمناصب حساسة فهم يشكلون ورقة ضاغطة على الأساتذة.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى كون أفراد عينة الدراسة قد قاموا بتزييف استجابتهم على البنود الممثلة لهذا البعد باعتبار أن جل بنوده حساسة نوعا ما، مما قد يجعل المستجيب لا يفصح عن حقيقته لعدم تعريفنا الدقيق لهم بأغراض الدراسة أو عدم تعاونهم معنا على كشف الحقائق ظنا منهم أن ذلك يحط من ذاتهم او ينعتوا بشيء من ذلك القبيل.

ح– تفسير النتيجة المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس: قد يعزى انخفاض مستوى أفراد عينة الدراسة في دقة وكفاءة الطرائق والأساليب المتبعة في تقييم الأعمال التطبيقية إلى كون الكثير منهم يعتمد في تقييم طلبتهم في ذلك على البحوث المنجزة فقط. ونحن نعلم أن كل بحث يكون في غالب الأحيان منجز من طرف طالبين فأكثر، ومن المحتمل أن يكون العمل من إنجاز أحدهما فقط، أو قد يكون منجز لهما من أطراف أخرى أو مستعار من فوج آخر، أو منسوخ من شبكة الأنترنت.

كما قد يعزى ذلك إلى كون أفراد عينة الدراسة ينشغلون بالمحاضرات واختباراتها وينصب جل

جهدهم في الاهتمام بهذا الجانب، بينما إذا حل موعد التطبيق فإن هذا الأخير لا يولون له أي اهتمام، فكيف لهم أن يهتموا بمدى تحصيل الطالب فيه. فالذي يطبق لـ 6 أو 7 أو....أفواج ونحن نعلم أن الفوج لا يقل عن الثلاثين طالب وطالبة في أغلب الأحيان، ونظرا لعدم وجود قانون بيداغوجي يفرض على أفراد عينة الدراسة نمط معين من التقويم فكيف لهم أن يفرضوا على أنفسهم ما لا يطيقونه، ولا يسمح به الوقت.

خاتمة:

إن انخفاض مستوى تحكم أفراد عينة الدراسة في العملية التقويمية في الدورة العادية يعود من جهة إلى عدم تمكنهم من التحضير لموعد الامتحان ومن جهة أخرى إلى الظروف التي تعيشها الجامعة بصفة عامة وكليات العلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة خاصة، وكذا الطبيعة والبنية المعرفية لهذه العلوم بالإضافة إلى القوانين البيداغوجية المنظمة للعملية التقييمية بالجامعة من جهة أخرى كذلك، مما فسح مجالا للاعتماد على اختبارات تحصيلية تفتقد إلى الدقة والموضوعية، بحيث تولي أهمية كبيرة للحفظ والاستظهار على حساب المهارات والاتجاهات والميول وأساليب التفكير وغيره، كما لا تعطي صورة حقيقية لمستوى الطالب، ولا تقيس بدقة الأهداف المرجو تحقيقها من خلال تدريس المقرر، وتركز على جزء ضئيل من البرنامج المقدم وتغفل الباقي، وتفتح مجالا واسعا للصدفة والحظ، ولا تراعي المستجدات الطارئة في هذا المجال.

وفي الختام نرى بأنه ومن أجل التخفيف من هذه المشكلة والتقليص من حدتها لابد من:

– ضرورة تحضير أسئلة الامتحان خلال فترات التدريس أو على الأقل قبل موعد الامتحان بفترة تسمح بإعادة النظر والتمعن فيها وتدقيقها.

– تدريب جميع طلبة الدراسات العليا على فنيات التقويم الجيد وخطوات بناء الاختبارات التحصيلية.

– توحيد رؤى الأساتذة حول مفهوم الاختبار الجيد وشروط بنائه وفق الموصفات التربوية العلمية الواجب توافرها في الاختبار الجيد.

– يتعين تبيان مدى تقدم كل أستاذ في مقياسه من طرف اللجان البيداغوجية لمعرفة ما إذا كان ذلك يؤهله لإجراء الامتحان.

– يتعين وضع سلم التنقيط أو إعادة النظر فيه بعد الاطلاع ولو نظرة سريعة على عينة من أوراق الإجابة.

– ضرورة التقييم المستمر في الأعمال التطبيقية إلى جانب البحوث المنجزة أو التقييم النهائي.

– يتعين على كل من له علاقة قرابة التنحي على إعداد الاختبار وكذا تصحيحه حتى تتحقق نوع من المصداقية والثقة بين الطلبة والأساتذة.

– عدم حصر الدرجات الممنوحة في مجال معين ووجوب إعطاء الدرجة الكاملة للطالب إذا استحقت إجابته ذلك. والعمل على تنويع أسئلة الاختبار بين أسئلة الفهم والتذكر و...

– التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد.

التحول من اختبارات القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة.

– التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل.

– التحول من التقويم الذي يستهدف الكفاية إلى التقويم الذي يستهدف الجودة والامتياز.

المراجع:

1– أمحمد تغزي ، (1994)، هل لتوظيف الأهداف التعليمية كاستراتيجية تدريسية علاقة بالتحصيل، كتاب الرواسي رقم: 02، (قراءات في الأهداف التربوية)، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط1، ص ص: (151–202).

2– بنيامين .س، بلوم وآخرون، (1983)، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة: محمد أمين المفتي وآخرون، دار مكجر وهيل للنشر، القاهرة.

3– سبع محمد أبو لبدة، (1985)، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط:3، عمان، الأردن.

4– السعيد عواشرية ، (2003)، مدى تحكم الأستاذ الجامعي في بعض الكفايات التدريسية في ظل العلاقة التفاعلية بينه وبين الطالب، فعاليات الملتقى الوطني الأول حول: التقويم التربوي في المنظومة الجامعية – واقعه وسبل تطويره–، جامعة الأغواط/ الجزائر، 7، 8 ديسمبر 2003، (بدون مكان وتاريخ النشر)، ص ص: 150–176.

5– سلسلة قضايا التربية، (1993)، فنيات بيداغوجية الاختبارات المدرسية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف: 11، جويلية/ ديسمبر، الجزائر، ص ص:(31–52).

6– الطارقي، عبد الله بن سيدي محمد (2008)، العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود، في: لجنة المؤتمر (محرر)، سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية "نحو بناء مجتمع معرفي" – 24–27– فبراير 2008، الجزء الأول، (ص ص: 501–512)، الظهران، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. السعودية.

7– عبد الحفيظ مقدم، (2009)، الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، المجلد: 24، العدد: 49، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية. ص ص: (151– 182).

8– عبد الرحمن حسون، (1985)، اعتبارات أساسية في بناء المناهج الدراسية ومفاهيمها، مجلة التربية، العدد: 2،1، المنصورة، القاهرة، ص ص: (63– 66).

9– محمد مقداد، (1994)، أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي، كتاب الرواسي رقم:01، (قراءة في التقويم التربوي)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط: 01، ص ص: (183، 196).

10– محمد نقادي، (1994)، مستويات الأهداف التربوية وتصنيفها حسب الأبعاد المعرفية والانفعالية، كتاب الرواسي رقم: 02، (قراءات في الأهداف التربوية)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط: 01، ص ص: (131– 150).

11– محي الدين توق، عبد الرحمن عدس، (1984)، أساسيات علم النفس التربوي، ط: 04، الاردن.

12– مديرية التربية والتكوين، وزارة التربية الوطنية، (1973/ 1974)، دروس في التربية وعلم النفس، الطباعة الشعبية للجيش.

13– لحسن مادي (1990)، الأهداف والتقييم في التربية، (بدون بلد ودار النشر).

14– ناجي تمار، (1998، تقنيات التقويم، كتاب الرواسي رقم: 01، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الإجتماعي والتربوي، مطابع قرفي، باتنة، ط: 02، ص ص: (65–76).

15– نور الدين جبالي، (1995)، نحو تقويم تربوي موضوعي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية الاجتماعية، العدد: 04، ص ص: (215–228).

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 93 – 109
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تقويم الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة ورقلة

نادية يوب ومختار يوب
جامعة وهران

صيحات بين الفينة و الأخرى، بشكل رسمي أو غير رسمي، لتقر بتدني مستوى الطلبة خريجي الجامعة؛ قد لا يستثنى الأستاذ الجامعي من هذا الإقرار الذي تستهجنه النفوس الغيورة، ولا تتشرف به الجامعة الجزائرية، لاسيما وهي في خضم سن حركية منقطعة النظير، بدءاً بإقرار قطب جامعي في كل ولاية، إلى توطين نظام تعليمي جديد تتبناه دول عدة في العالم (LMD)، ناهيك عن استقطاب عدد هائل من الطاقات، تُوكل إليها مهمة التدريس التي تشق على النفوس.

كيف لا والمتوقع منا كأساتذة أن نكون في مستوى إنتاج "الشخصية المقتدرة" على حد تعبير "كولمان " " Colleman ; j القادرة على العطاء في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية، والسياسية، والدينية وغيرها... فهل للأستاذ الجامعي ما يؤهله للاستجابة إلى هذا المستوى الرفيع من التوقعات، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات النظام التعليمي الجديد(ل م د)؟

لا ينبغي استبعاد حظ الجامعة اليوم في تحقيق المستوى المطلوب من التميز، لاسيما في حال تمكنها من تقويم الأداء الذي يحقق بعضاً مما ذهب إليه كل من "ريمون" و"جون raymon& john (raymon& john ,1994,p :34)":

– "التأكد من أن الأفراد يمتلكون المهارات الأساسية للتعامل مع التقانة الجديدة.
– تدعيم إدراك الأفراد وفهمهم لكيفية العمل على نحو فاعل .
– تأكيد تركيز ثقافة الجامعة على الإبداع والتعليم.
– إعداد الأفراد ليعملواعلى نحو أكثر فاعلية فيما بينهم.
– العمل على جعل مهارات الأفراد مطلقة ليتعاملوا مع أي تغيير."

وعليه، لايمكن إغفال أهمية تفقد الجامعة للأداء التدريسي، لاسيما في ظل ما انتهت إليه دراسات سابقة عديدة، منها:

دراسة "شحاتة" حول التقويم الذاتي لأعضاء الهيئة التدريسية. كان من اهدافها تبيان أهمية هذا التقويم في الجامعات ، ودوره في تحسين فعالية التدريس الجامعي، وجعل عضو هيئة التدريس

قادرا على تحديد نقاط القوة لديه للمحافظة عليها وتطويرها، واختيار أساليب جديدة في العمل...دلت النتائج على أن التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس يعزز تحقيق الجودة التعليمية لأداء أعضاء الهيئة التدريسية.(شحاتة حسن،2002،ص:25)

لعلها الجودة ذاتها التي وظفها "سمارت" " Smart في دراسته من خلال حديثه عن سلوك التعليم الجامعي الفعال.

دراسة "سمارت" " Smart أشارت إلى إمكانية التنبؤ بفعالية التعليم الجامعي من خلال سلوكيات التعليم الجامعي الفعالة لعضو هيئة التدريس، وذلك من خلال سلوكيات عضو هيئة التدريس داخل المحاضرة، وإتاحة الفرصة للطلبة للمناقشة لكي يشجعوا على المناقشة الصفية، وإثارة ا ماسة، كلها تسهم في التنبؤ بفاعلية التعليم لدى عضو هيئة التدريس.(Smart,1991)

فضلا عما سبق، فقد جاء في تقرير لجنة التربية للولايات في أمريكا (1996) ثلاثة أبعاد للنوعية في التعليم تركز على نوعية التدريس في المؤسسة المبنية على التعلم النشط، والتقويم والتغذية الراجعة، والتعاون، وإعطاء وقت كاف لإنجاز المهام، فضلا عن تواصل فعال بين الطلبة والأساتذة خارج قاعات المحاضرة.

كما أن من بين ما توصلت إليه دراسة "خصاونة" (2006), ضرورة تصميم خطط العمل الملائمة لتنفيذ استراتيجية التعليم العالي، على أن تتم باستخدام تقنيات الإدارة المتقدمة في أدواتها ووسائلها وتقويم أدائها. كما ذهبت الدراسة إلى أن الأستاذ الجامعي المتميز هو:

– يشارك الطلبة أو يقاسمهم المسؤولية الفكرية (اختيار مواد دراسية والتخطيط لها وتنفيذها).

– ربط الأفكار الأكاديمية بحياة الطلبة.

– مساعدة الطلبة على الانخراط في الجماعات الكبيرة كالصف كثير العدد.

– تشجيع الطلبة على الاختلاف مع الأساتذة.

– تعليم أهمية الدليل أو البرهان أو المثال في الموقف...(عن عدنان بدري الإبراهيمي،2009).

إن التدريس علم تطبيقي، ينبني على خطط تعليمية، تُنظَم بموجبها المادة العلمية وتُحول إلى مقياس يتيسر فهم محتواه، يُهيَّأ لاستقباله الطلبة، تُشَخص صعوبات تعلمهم وُ يقوَّمون مرحليا و نهائيا وباستمرار... استجابة لكل ذلك، ينبغي للأستاذ الجامعي أن يوظف كل ما أوتي من إمكانات: معرفة عامة ومتخصصة، مهارة عالية في التخاطب الإنساني ومرافقة الطالب، ومعرفة علمية بطرائق التدريس ووسائل تقويمه، وبالتحويل الديداكتيكي، والعقد التعليمي، والتعليم القائم على الاستكشاف، والتدريس الإبداعي ...

كل ذلك في ظل دراية كافية وصحيحة بخصائص الطلبة، واحتياجاتهم، وقدراتهم العقلية ووظائفهم الدماغية، وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، وكذا طبيعة توقعاتهم المرتبطة بالمادة التعليمية وبمدرسها...

لعلها إمكانات تساعد الأستاذ الجامعي– في حال توفرها – على ممارسة التدريس بشكل

قويم، ولكن الواقع يؤكد صعوبة استجابتنا كأساتذة لكل تلك المتطلبات، وشبه جهلنا بتلك المعطيات، فأصبحنا نرزح تحت عبء مهنة هي من أشق المهن. عبء غالبا ما يواجهه الأستاذ حين التحاقه بالجامعة بشهادة ماجستير في تخصص علمي معين، وبتكوين سابق له في مرحلة ما بعد التدرج الأولى، مقرراته شبه مفرغة من أي محتوى بيداغوجي رغم العلم بتوجه الغالبية العظمى من طلبة الماجستير إلى امتهان التدريس!

كما أنه عبء قد يلجأ الأستاذ الجامعي إلى تبديده من خلال محاكاة زميل قديم، أو اعتماد قواعد تقليدية مستسهلة، أو استخدام أسلوب المحاولة والخطأ، الذي يدفعه لقضاء معظم وقته في مواجهة الصعوبات والبحث عن حلول غير مدروسة، وقد لا يتبقى له سوى القليل من الوقت للتدريس. إنها نتيجة تجعل عملية التدريس أكثر إثارة للإحباط، ولاغرو من ذلك، فالفجوة متسعة بين متطلبات التدريس لاسيما في ظل نظام " "L.M.D"ل.م.د" وإمكانات الأساتذة، وواقع أدائهم التدريسي.

من تم، فلا يمكن اعتبار موضوع التدريس الجامعي موضوعا مستوفيا لجميع شروط الفعالية والنجاح، فثمة حاجة ماسة لتقويم الأداء التدريسي, وتحديد جوانب التكفل به بصفة منتظمة ومدروسة، تستكمل النقائص التي يفضحها الواقع.

أمام هذه المعطيات، تصبح الوقفة ضرورية ومستعجلة: لقد أصبحت الجامعة بحاجة لإعادة النظر في مدخلاتها، التي لم تعد توائم إحداث التغيير بمستوى التأثير المطلوب.

كما أنها بحاجة إلى بذل مزيد من الجهد لتطوير خبرات الأساتذة، بالشكل الذي يعينهم على تعديل أدائهم التدريسي، في ظل استدخالهم مفاهيم جديدة كالمصاحبة، والعقد التعليمي، والتقويم المستمر، وغيرها...

لا ينبغي للجامعة اليوم أن تكتفي بالبحث عن "الأداء" لأنه متيسر لدى كل أستاذ، إنها أحوج "للأداء الإنتاجي"، الذي لا يمكن أن يكون حاضرا إلا باستحضار معاييره المرتبطة بالكمية، والتكلفة، والوقت، والجودة. حان الوقت إذن لبدء التفكير في ضرورة تبني إستراتيجية تَسهُل صياغتها إن سلمنا بضرورة اشتمال أدائنا على الكفاءة والفعالية، و قد تسهل صياغتها إن كان من دواعيها الإيمان بأن الوقت قد حان لإعادة "هندسة أداء" الأستاذ في الجامعة. في المقابل، قد يصعب تطبيقها ما لم يتم إكساب الأساتذة المهارات اللازمة.

الأكيد أنه إذا كانت جودة المخرجات هدفا، بات من المستعجل إعادة تصميم وتنقيح المدخلات. وبات من المستعجل أيضا التركيز على إحداث تغيير جدي في ممارساتنا التدريسية، التي يبدو أنها اكتسبت نوعا من الرسوخ الصارم. أما حان الوقت لسن برامج تكوين توجه للأساتذة، وتخدم هدف التأسيس لإدخال مفاهيم وتطرقات جديدة وصحيحة ؟

برامج تعين على استبعاد العشوائية والآراء غير الصحيحة، وتزود الأستاذ بالقواعد و المبادئ السليمة، وتعينه على ترشيد ممارسته للتدريس. عندئذ، ألا يمكن النظر إلى سن التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي على أنه قاطرة عظيمة للتغيير إلى الأفضل، في انتظار ظهور مؤسسات من شأنها

التكفل به، وتيسيره، والأخذ بيد الأستاذ ما دام ما ينتظره شاق و غير يسير.

لعل الأمر ينبئ بضرورة تفحص واقع الأداء التدريسي لدى الأستاذ الجامعي، وإعادة النظر في صياغته إن استلزم الأمر ذلك، وربما التطلع لاقتراحات بديلة. من هذا المنطلق، تصدت الدراسة ا لحالية لطرح التساؤلات التالية.

تساؤلات الدراسة:

1. ما مدى ممارسة الأساتذة الجامعيين – عينة الدراسة– لكفايات الاتصال البيداغوجي ، وتقديم المادة العلمية، وطرائق التدريس والوسيلة التعليمية والتقويم ومعرفة خصائص المتعلم.

2– ما ا حتياجات التكوينية لدى الأساتذة الجامعيين في مجالات كفايات الاتصال البيداغوجي وتقديم المادة العلمية وطرائق التدريس، والوسيلة التعليمية، والتقويم ومعرفة خصائص المتعلم؟

أهداف الدراسة:

- تقدير درجة ممارسة عينة الدراسة للكفايات التدريسية المرتبطة بمجالات الاتصال البيداغوجي، وتقديم المادة العلمية وطرائق التدريس، والوسيلة التعليمية، والتقويم، ومعرفة خصائص المتعلم.
- صياغة قائمة الكفايات التدريسية غير المحققة، التي تجعل الأساتذة عينة الدراسة بحاجة للتكوين فيها (ا حتياجات التكوينية)، وذلك انطلاقا من تقدير درجة ممارسة العينة للكفايات المشار إليها أعلاه.

مصطلحات الدراسة:

1. الأساتذة الجامعيون : أساتذة و أستاذات يدرسون تخصصات علمية وأدبية بكليات جامعة ورقلة، حاصلين على ماجيستير فما فوق، ذوي رتب علمية تتراوح بين أستاذ مساعد وأستاذ التعليم العالي.

2. الكفاية التدريسية: هي قدرة الأساتذة الجامعيين– عينة الدراسة– على أداء التدريس بكفاءة وفعالية، في ضوء ما يمتلكونه من معارف ومهارات وقدرات مرتبطة بمجالات الاتصال البيداغوجي، وتقديم المادة العلمية، وطرائق التدريس، والوسيلة التعليمية، والتقويم، ومعرفة خصائص المتعلم ، وذلك كما تحدده الاستمارة الموظفة في الدراسة.

1.2– الكفايات المحققة تماما: هي كل الكفايات التي يساوي متوسطها ا سابي المرجح أو يتجاوز 3.50 ووزنها المئوي 70.

2.2– الكفايات المحققة نوعا ما: هي التي يتراوح متوسطها ا سابي المرجح ما بين 3 و 3.49 ووزنها المئوي ما بين 60 و 69.

3.2– الكفايات غير المحققة : هي تلك التي يقل متوسطها ا سابي المرجح عن 3 ووزنها المئوي عن 60.

إجراءات الدراسة:

1– المنهج: تبنى القائمون على هذه الدراسة المنهج الوصفي كمنهج بحث للدراسة ا مالية، وذلك لكونه ملائما لتحقيق أهداف البحث، دون الوقوف عند الوصف. لقد قام الباحثون بتفحص الداء التدريسي لعينة الدراسة، من خلال تفحص مدى ممارسته (العينة المدروسة) للكفايات التدريسية المحددة في استمارة البحث، وصاغوا على ضوء ذلك قائمة الكفايات غير المحققة والتي ضعفت ممارستها والتي ستكون بمثابة صلب برنامج التكوين، لينتهي الباحثون في النهاية إلى اقتراح برنامج تكويني حددت عناصره انطلاقا مما توصلت إليه نتائج الدراسة.كل ذلك في ظل الإمكانات التي يتيحها المنهج الوصفي. لذا فقد كان انسب مناهج البحث للدراسة ا مالية.

2– عينة الدراسة ومواصفاتها: عينة الدراسة طبقية, تمثلت في مجموعة من أساتذة جامعة " قاصدي مرباح" بور قلة قوامها 115 أستاذا ذكورا وإناثا، حاملون لشهادة الماجيستسر والدكتوراه، رتبهم العلمية بين أستاذ مساعد وأستاذ مساعد مكلف بالدروس، وأستاذ محاضر وأستاذ التعليم العالي ، تخصصاتهم العلمية موزعة على تخصصات كليات: الهندسة وعلوم المهندس، والآداب والعلوم الإنسانية، وا قوق والعلوم الاقتصادية.

3– أداة جمع المعطيات: صمم القائمون على هذه الدراسة " استمارة الكفايات التدريسية" متكونة من 28 فقرة كلها موجبة، تتوزع على ستة أبعاد هي مجالات الكفايات التدريسية وهي:الاتصال البيداغوجي (5 فقرات) ، وطرائق التدريس (5 فقرات) ، وتقديم المادة العلمية (6 فقرات)، والتقويم (5 فقرات) والوسيلة التعليمية (4 فقرات)، ومعرفة خصائص المتعلم (3فقرات).

3–1 مصادر بنائها (اقتراح الفقرات): بغرض تصميم أداة الدراسة، تم توظيف نتائج مقابلة سابقة للدراسة ا مالية، أجريت مع عدد من الأساتذة حديثي التوظيف لقسم علم النفس وعلوم التربية، بورقلة، وكذا مراجعة بعض الدراسات السابقة، وبعض المؤلفات في البيداغوجيا، فضلا عن الاطلاع على أدوات قياس جاهزة، بالإضافة إلى سؤال مفتوح لعينة من أساتذة الكليات الثلاث بجامعة ورقلة حول مواصفات الجودة بالنسبة لأبعاد الاستمارة المشار إليها أعلاه، دون إغفال توظيف الخبرة الشخصية.

3–2 التعليمات: أرفقت الاستمارة بتعليمات تضمنت توضيحا لموضوع الأداة وهدفها، وكذا توضيح المطلوب من العينة مع طمأنة المجيبين لعدم خضوع إجابتهم للصحة والخطأ ، فضلا عن تزويدهم بمثال نموذجي يوضح طريقة الإجابة.

3–3 بدائل الأجوبة وأوزانها: الاستمارة خماسية البدائل، تتراوح بين 1 و 5، وهي بالتفصيل كالآتي:

- **بصعوبة كبيرة جدا (1 نقطة واحدة)،بصعوبة كبيرة (2 نقطتين)، بصعوبة نوعا ما (3 نقاط)، بارتياح كبير (4 نقاط)، بارتياح كبير جدا (5 نقاط).**

3–4 مؤشرات الصدق والثبات:

أولا: قيس صدق الأداة من خلال عرض أجزائها على ثلاثة محكمين، وزعت عليهم الاستمارة ضمن استمارة التحكيم، طلب منهم إبداء رأيهم حول وضوح التعليمات، وملائمة الأبعاد للخاصية، وسلامة الصياغة اللغوية للفقرات، وكذا كفاية عدد الفقرات والبدائل، وقد أفضت خطوة التحكيم إلى سلامة الأداة ، حيث حصلت مختلف جوانب الاستمارة المعروضة للتحكيم على ما يتجاوز أو يساوي 80% كنسبة اتفاق، وعليه تمّ الاطمئنان لاستخدامها في جمع معطيات الدراسة.

ملاحظة: فضلا عما سبق ، يمكن أن يكون لاستفسار واهتمام كل من أقبل على الإجابة على الأداة معنى يوحي بارتياحهم لتعاملهم مع الأداة وإبدائهم رأيهم بارتياح وكان أغلبهم ممن يتساءلون عن سبب تأخر إقدامنا على هذه الدراسة. ذلك كله ما يجيز ا لحديث عن توفر مؤشرات صدق الاستجابة ومنه صدق الأداة.

ثانيا : تمّ تقدير ثبات الأداة من خلال اتباع طريقة التجزئة النصفية، إذ بموجبها قسمت الاستمارة إلى قسمين متساويي العدد، فردي وزوجي. بعد قياس ارتباطها بمعادلة " بيرسون" وتصحيحه بمعادلة " سبير مان براون" كان الناتج 0.78 وهو مقدار ثبات يمكن الاطمئنان له.

3–5 الأساليب الإحصائية:

المتوسط ا سابي المرجع للفقرة ،الوزن المئوي للفقرة، المتوسط الفرضي ، الوزن المئوي الفرضي، المتوسط ا سابي المرجح للبعد (بالمعادلة السابقة)،الوزن المئوي للبعد

نتائج البحث ومناقشتها: يتضمن هذا العنصر عرضا لنتائج الدراسة، ومحاولة مناقشتها مع استهداف تقديم مجالات الكفايات التي قد تحتاج عينة الدراسة إلى تكوين فيها. لأجل تحقيق هذا الهدف ، اتبع الباحثون الإجراءات المحددة في النقاط التالية:

1. تقدير المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي، نظرا للحاجة إلى وصف مدى ممارسة الأساتذة للكفايات المحددة ضمن كل بعد (مجال).

1. تم حساب المتوسطات ا سابية المرجحة و الأوزان المئوية، العينة على مستوى أ – كل فقرة من فقرات الاستمارة : مرورا بتقدير تكرارات :

الإجابة على كل فقرة بكل بديل إجابة من البدائل الخمسة، أي أن المتوسط ا سابي المرجح للفقرة = ت1 X5 + ت2 X4 +ت3 X 3+ ت 4 X2+ ت5 X 1 $\sum$ ت

2.1– تقدير المتوسط ا سابي المرجح للبعد الواحد: انطلاقا من تقدير مجاميع تكرارات الإجابة على كل فقرة وبكل بديل من بدائل الأجوبة. بمعنى تبني نفس المعادلة السابقة أعلاه.

المتوسط ا سابي المرجح للبعد = $\sum$ تكرارات الفقرات X وزن كل بديل

عدد فقرات البعد X عدد المجيبين

بالتالي: مج ت الفقرة بأقوى بديل + X 5 مج ت الفقرة بالبديل الأقل وزنا ...X4.

(عدد فقرات البعد X عدد المجيبين)

1. تقدير المتوسط ا سابي المرجح لكل أبعاد الاستمارة بإتباع نفس الخطوات المحددة في العنصر (2.1)

وقد تم ترتيب ا ماجات التدريبية تنازليا على مستوى فقرات الاستمارة و كذا الشأن بالنسبة لأبعادها و ذالك بالاعتماد على قيم المتوسطات ا سابية المرجحة و الأوزان المئوية.

2. تحقيقا لشرط العدالة في التعامل مع إجابات أفراد العينة و بغرض توفير معيار موضوعي للحكم على الدرجة المتحصل عليها اعتمد الباحثون على إيجاد المتوسط الفرضي (3) ووزنه المئوي (60).

وقد قدر المتوسط الفرضي من خلال جمع أوزان بدائل الأجوبة و قسمته على عددها، مثلما حسب الوزن المئوي انطلاقا من قسمة المتوسط الفرضي على قيمة أعلى بديل من بدائل الأجوبة مع ضرب الناتج في مائة.

3. حدد الباحثون التقديرات اللفظية للمتوسطات ا سابية المرجحة، انطلاقا من طرح أقل الأجوبة من أعلى وزن لها، مع قسمة الناتج على أربعة و عليه أصبحت التقديرات اللفظية محددة كالتالي: (أحمد علي صالح، 1997،ص:15)

جدول رقم (01) يوضح التقديرات اللفظية للمتوسطات ا سابية المرجحة :

التقدير اللفظي	قيم المتوسط ا سابي المرجح
ضعيف جدا	من 1 إلى أقل من 2
ضعيف	من 2إلى أقل من 3
جيد	من 3 إلى أقل من 4
ممتاز	من 4 إلى 5

يوضح الجدول رقم (01) أعلاه التقديرات اللفظية للمتوسطات ا سابية المرجحة بحيث قسمت هذه التقديرات إلى 4 فئات تراوحت الأولى ما بين 1 وأقل من 2 والتي يقابلها تقدير ضعيف جدا بينما تنحصر الثانية ما بين 2 وأقل من 3 بتقدير ضعيف أما الفئة الثالثة تحدد ب3 وأقل من 4 ويقابلها تقدير جيد بينما الرابعة تراوحت بين 4 و5 ويقابلها تقدير ممتاز .

4–التعرف على مدى ممارسة عينة الدراسات للكفايات المتضمنة في أبعاد الاستمارة من خلال حصر تكرارات إجابات الأساتذة على فقرات البعد الواحد وكل أبعاد الأداة مع حساب متوسطاتها ا سابية المرجحة وكذا أوزانها المئوية وهذا على مستوى الفقرة والبعد وكل الأبعاد. هذا ما سيتم عرضه في الجداول التلخيصية التالية:

عرض نتيجة التساؤل الأول:

أ– التقويم: جدول رقم (02) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد التقويم و قيم المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي على مستوي الفقرة والبعد :

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
2	التنويع بين الاختيارات التحصيلية الشفوية والتحريرية	14	29	60	6	6	3,34	66,8
8	صياغة الأسئلة أثناء إلقاء الدرس	17	72	20	5	1	3,86	77,2
14	التنويع بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية	9	50	40	13	3	3,43	68,6
20	صياغة أسئلة متنوعة حسب مستويات بلوم	9	23	64	9	10	3,1	62
26	إجراء التقويم المرحلي (قبل,أثناء, نهاية الدرس)	18	38	42	9	8	2,64	52,8
	البعد ككل	67	212	226	42	28	3.42	68.4

يتضح من خلال مضمون الجدول رقم (02) أن المتوسط المرجح لبعد "التقويم " قدر ب 3.25 وبوزن مئوي قدره 68.4. هذا ما يشير إلى أن المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لممارسة عينة الدراسة للتقويم كان أعلى من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي ، وأعلى أيضا من الوزن المئوي الفرضي، ويعني ذلك أن الأساتذة عينة الدراسة قادرون على صياغة أسئلتهم أثناء إلقاء الدرس، وينوعون بين أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية، وينوعون أيضا بين الاختبارات التحصيلية الشفوية والاختبارات التحصيلية التحريرية.

من جهة أخرى يبدو من خلال الجدول رقم (02)، أن المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لكفايتين من كفايات " التقويم" كانا أقل من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي و أقل من الوزن المئوي الفرضي. الأمر هنا يخص كفاية تنويع صياغة الأسئلة حسب مستويات " بلوم " Bloom التي اقترب متوسطها ا سابي المرجح (3.1) من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي، وبوزن مئوي (62) مقترب من الوزن المئوي الفرضي (60).

بينما جاء المتوسط ا سابي المرجح لكفاية إجراء التقويم المرحلي" أقل من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي (3)، وبوزن مئوي (52.8) أقل من الوزن المئوي الفرضي (3).

يعني ما سبق وجود ضعف في ممارسة عينة الدراسة للكفايتين الأخيرتين والمتعلقتين بصياغة أسئلة متنوعة حسب مستويات "بلوم" وإجراء التقويم قبل وأثناء ونهاية الدرس، وربما يعود ذلك إلى

ضيق زمن ا صة التدريسية، أو جهل الأساتذة لأنواع التقويم وأزمنة إجرائه...كما قد يعني ذلك جهلهم أيضا لتصانيف أسئلة التقويم لا سيما تصنيف "بلوم"....

ب– الاتصال البيداغوجي: جدول رقم (03) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد الاتصال البيداغوجي، وقيم المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
	تحديد الهدف من الدرس قبل بدايته	30	49	31	4	1	3.9	78
11	إحداث تغذية راجعة (Feed Back)	15	42	47	10	1	3.52	70.4
16	إشراك الطلبة في إزاحة الغموض عن بعض زملائهم	14	43	40	13	5	3.42	68.4
23	توظيف لغة الجسد في إيصال المعلومة.	23	53	26	4	3	3.83	76.6
25	توفير جو من العلاقات الإنسانية	32	59	20	2	2	4.02	80.4
	البعد ككل	114	246	164	33	12	3.69	73.8

يبين الجدول رقم (03) أن المتوسط ا سابي المرجح لبعد " الاتصال البيداغوجي" كان 3.69 وبوزن مئوي 73.8. يتضح من خلال هذه النتيجة أن درجة ممارسة الأساتذة لكفاية الاتصال قد تجاوزت المتوسط ا سابي المرجح الفرضي (03)، مما يفضي بالقول أن درجة ممارسة العينة لكفايات البعد كانت جيدة حسب التقديرات اللفظية للمتوسط ا سابي المرجح و المحددة في الجدول رقم (03).

ومن خلال النتائج المعروضة أعلاه يمكن ملاحظة أن كل قيم المتوسط ا سابي المرجح لكفايات هذا البعد قد تجاوزت قيمة المتوسط ا سابي المرجح الفرضي، ويتعلق هذا خاصة بكفاية واحدة، قدر متوسطها ا سابي ب 4.02 وهي كفاية توفير جو من العلاقات الإنسانية. هذا الوضع أقل انطباقا على كفاية تحديد الهدف من الدرس قبل بدايته التي اقترب متوسطها ا سابي المرجح (3.9) من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي.

أخيرا، وبشكل عام يخلص الباحثون إلى أنّ ممارسة الأساتذة – عينة الدراسة– لكفاية الاتصال البيداغوجي كانت أعلى من المتوسط الفرضي، مما يفضي إلى الاعتقاد بجودة الممارسة بالنسبة لهذا البعد.

ج – تقديم المادة العلمية: جدول رقم (04) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة عن فقرات بعد تقديم المادة وقيم المتوسط المرجح والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
1	التدرج من السهل إلى الصعب عند تقديم الدرس	15	69	28	0	3	3.81	76.2
6	التذكير بالعناصر الأساسية السابقة من أجل ربطها با لية	35	47	29	2	2	3.96	79.2
10	وضع خطط يومية للحصص التدريسية	17	43	40	9	6	3.49	69.8
17	تقديم المعلومة مصحوبة بأمثلة مشتقة من واقع الطالب	34	55	15	6	5	3.93	78.6
24	مراعاة مبدأ التتابع في تنظيم عرض المادة العلمية	33	61	17	3	1	4.06	81.2
28	توزيع المقرر الدراسي حسب أشهر السنة	18	39	40	11	7	3.43	68.6
	البعد ككل	152	314	169	31	24	3.78	75.6

يتبين من الجدول أعلاه رقم (04) وجود مستوى جيد في ممارسة الأساتذة – عينة الدراسة– لكفايات مجال تقديم المادة إذ تجاوز المتوسط ا سابي المرجح لأربع كفايات (من أصل ستة)المتوسط ا سابي الفرضي مما يفسر ارتفاع المتوسط المرجح للبعد ككل، أما الكفايتين الباقيتين فلم يبتعد متوسطها المرجح (3.49 و 3.43) عن المتوسط الفرضي (3).

وعليه فالكفايات المحققة بالنسبة لمجال " تقديم المادة العلمية" هي:

1. مراعاة مبدأ التتابع في تنظيم عرض المادة العلمية.
2. التذكير بالعناصر الأساسية السابقة من أجل ربطها با لية.
3. تقديم المعلومة مصحوب بأمثلة مشتقة من واقع الطالب.

4. التدرج من السهل إلى الصعب عند تقديم الدرس.

أما الكفايات المتبقية فيدل قرب متوسطها المرجح من المتوسط الفرضي على عدم إتقان الأساتذة لها، وأنهم غير قادرين تماما على ممارستها، والأمر يتعلق بوضع خطط يومية للحصص التدريسية ، وتوزيع المقرر الدراسي حسب أشهر السنة.

د – طرائق التدريس: جدول رقم (05) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة عن فقرات بعد "طرائق التدريس" وقيم المتوسط المرجح والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد ككل.

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
12	التنقل من طريقة تدريس إلى أخرى في ا صة الواحدة	9	38	37	20	11	3.12	62.4
15	دفع الطالب إلى البحث عن ا لول لمشكلات تعليمية	13	28	57	14	3	3.29	65.8
18	تبني طرائق تدريس تثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة	18	53	30	11	3	3.63	72.6
22	تشجيع الطلبة على العمل التعاوني داخل القسم	21	57	24	10	3	3.72	74.4
27	تخصيص حيز زمني للمناقشة أثناء الدرس	33	53	26	2	1	4	80
البعد ككل		94	229	174	57	21	3.55	71

يشير الجدول رقم (05) إلى أن المتوسط ا سابي المرجح لبعد طرائق التدريس كان 3,55 وبوزن مئوي قدره 71. ذاك ما يوحي بأن المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لممارسة عينة الدراسة لكفايات بعد طرائق التدريس كان أعلى من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي ,وهي نسبة جيدة حسب جدول التقديرات اللفظية للمتوسط ا سابي المرجح المحدد سابقا.

معنى ذلك وجود معرفة جيدة لدى الأساتذة (عينة الدراسة) بكيفية استخدام طرائق التدريس ولا أدل على ذلك من ارتفاع تكرارات إجابة العينة ببديل الإجابة الثاني من حيث القوة (بارتياح كبير:229 تكرار) على أغلب فقرات هذا البعد، وابتعاد الإجابة على فقرات نفس البعد بالبدائل الأقل قوة (بصعوبة كبيرة:21تكرار).

ومعنى ذلك أيضا وجود امتلاك جيد لدى العينة للقدرة على تخصيص حيز زمني للمناقشة

أثناء الدرس و تشجيع الطلبة على العمل التعاوني داخل القسم وتبني طرائق تدريس تثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة ودفع الطالب إلى البحث عن ا لحول لمشكلات تعليمية وكذا تنويع طرائق التدريس مما ييسر التنقل من طريقة تدريس إلى أخرى في ا صة الواحدة.

هـ – المعرفة بخصائص المتعلم:

جدول رقم(06)يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد خصائص المتعلم وقيم المتوسط ا سابي والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الرقم	الفقرة	بارتياح كبير جدا	بارتياح كبير	بصعوبة نوعا ما	بصعوبة كبيرة	بصعوبة كبيرة جدا	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
4	التعرف على الخصائص المعرفية للطلبة	12	30	47	19	7	3.18	63.6
9	التعرف على الخصائص النفسية للطلبة	9	21	46	22	17	2.85	57
21	التعرف على الخصائص الاجتماعية للطلبة	7	19	42	23	24	2.67	53.4
البعد ككل		28	70	135	64	48	2.9	58

تتضح من خلال الجدول أعلاه رقم(06) قيمة المتوسط ا سابي المرجح لبعد خصائص المتعلم المقدرة ب2.9 بوزن مئوي قدره 58%وهي قيمة تقل عن المتوسط ا سابي الفرضي (3) مما يشير إلى ضعف ممارسة عينة الدراسة لهذه الكفاية ولا أدل على ذلك من ضعف المتوسط ا سابي المرجح لكفايتين من أصل ثلاثة مقارنة مع المتوسط الفرضي .يتعلق الأمر بانخفاض المتوسط ا سابي المرجح لكفاية التعرف على الخصائص النفسية للطلبة (2.85) وكفاية التعرف على الخصائص الاجتماعية لهم (2.67) حتى الكفاية الثالثة،فلم تبتعد كثيرا عن المتوسط الفرضي بل حامت حوله(3.18).

وعليه فالكفايات المذكورة سلفا، هي من ضمن ا اجات التكوينية لعينة الدراسة ،إذ يعني ضعف متوسطها ا سابي المرجح،افتقار العينة للمعرفة بخصائص الطلبة سواء نفسية أو اجتماعية وقد يجوز قول نفس الشيء عن المعرفة بخصائصهم المعرفية.

و – الوسيلة التعليمية:

جدول رقم (07) يبين تكرارات إجابات الأساتذة عينة الدراسة على فقرات بعد " الوسيلة التعليمية" وقيم المتوسط ا سابي والوزن المئوي على مستوى الفقرة والبعد.

الرقم	الفقرة	بارتياح	بارتياح	بصعوبة	بصعوبة	بصعوبة	المتوسط	الوزن

3	مراعاة شروط استخدام الوسيلة التعليمية من حيث وقت ومكان العرض.	34	48	15	11	3.09	61.8	63.6
7	استخدام الوسائل التعليمية لإثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة	32	42	18	8	3.24	64.8	57
13	استخدام الوسائل التعليمية لتبسيط موضوع الدرس.	45	33	13	6	3.49	69.8	53.4
19	اختيار مكان استخدام الوسيلة التعليمية بمراعاة وضعية الطلبة	10	33	50	13	9	3.19	63.8
البعد ككل		50	144	173	59	34	3.25	.65

يوضح الجدول أعلاه، رقم (07) أن المتوسط ا سابي المرجح لبعد الوسيلة التعليمية قدر ب 3.25 وبوزن مئوي قدره 65 وهذا يعني أنّ كل من المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لاستخدام العينة للوسيلة التعليمية كان أكبر نوعا ما من المتوسط ا سابي الفرضي والوزن المئوي، وهذا يعني أن عينة الدراسة (الأساتذة) قادرون على استعمال الوسائل التعليمية أثناء أداءاتهم التدريسية إلى حد ما.

هذا يؤكد حاجة العينة إلى تدريب أكثر على استخدم الوسيلة التعليمية، خاصة فيما يخص كفايتي مراعاة شروط استخدام الوسيلة واختيار مكان استخدامها التي كان متوسطها ا سابي المرجح على التوالي 3.09و 3.19 وهو قريب جدا من المتوسط ا سابي الفرضي المقدر ب 3. مما يؤكد لنا ضعف العينة في هذه الكفايات وحاجاتها إلى التدريب من أجل التحكم أكثر في استعمال الوسائل التعليمية ومراعاة شروط هذا الاستعمال.

ي – أبعاد الأداء التدريسي ككل:

جدول رقم (08) يبين معدل المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي لأبعاد استمارة الكفايات التدريسية مرتبة تنازليا

الترتيب	البعد	المتوسط ا سابي المرجح	الوزن المئوي
1	تقديم المادة التعليمية	3,78	75,6

2	الاتصال البيداغوجي	3,69	73,8
3	طرائق التدريس	3,55	71
4	التقويم	3,42	68,4
5	الوسيلة التعليمية	3,25	65
6	خصائص المتعلم	2,9	58

ملاحظة:قلب الترتيب يمنح فكرة عن ترتيب ا ماجات التدريبية حسب المجال +التعليق في ظل جدول تقديرات اللفظية.

يتضح من الجدول رقم(08) أعلاه أن كلا من كفاية تقديم المادة التعليمية والاتصال البيداغوجي وطرائق التدريس فاق متوسطها ا سابي المرجح المتوسط ا سابي الفرضي بأكثر من 0.50 وبالتالي يمكن تصنيفها في مقدار الجيد حسب جدول رقم (01) الخاص بالتقديرات اللفظية، أما كفاية الوسيلة التعليمية كان متوسطها ا سابي المرجح أقل من سابقاتها وبالتالي فعينة الدراسة أقل تحكما في هذه الفعالية وأكثر حاجة إلى التدريب على الوسائل التعليمية من غيرها.بينما جاء المتوسط ا سابي المرجح لكفاية خصائص المتعلم أقل من المتوسط ا سابي المرجح الفرضي.

عرض نتيجة التساؤل الثاني:

– جدول رقم (09) يبين الكفايات المحققة تماما والكفايات المحققة نوعا ما والكفايات غير المحققة.

المجال	كفايات محققة تماما	كفايات محققة نوعا ما	كفايات غير محققة	مجموع
الوسيلة التعليمية	00	04	00	4
خصائص المتعلم	00	01	02	3
طرائق التدريس	3	02	00	5
التقويم	1	03	01	5
الاتصال البيداغوجي	04	01	00	5
التقويم	04	02	00	6
المجموع	12	13	3	28

ملاحظة:–الكفايات المحققة تماما، كل ما يساوي متوسطها ا سابي أو يتجاوز 3.50 ووزنها المئوي 70.

– الكفايات المحققة نوعا ما: التي يتراوح متوسطها ا سابي ما بين 3 و 3.49 ووزنها المئوي ما بين 60 و 69.

– الكفايات غير المحققة : التي يقل متوسطها ا سابي عن 3 ووزنها المئوي عن 60.

يتضح من الجدول أعلاه أنّ أكثر من 50 % من الكفايات التدريسية غير محققة تماما لدى الأستاذ الجامعي والتي يحتاج فيها الأستاذ إلى تدريب بقصد التمكن منها أكثر، بالتالي الرفع من مستو أدائه التدريسي, وتبرز هذه النقائص تنازليا في الجدول الموالي:

*جدول رقم (10) يبين ا ماجات التدريسية مرتبة تنازليا ونسب ا ماجة للتكوين.

الرقم	المجال	عدد ا ماجات التدريسية	نسبة ا ماجة للتكوين
1	الوسيلة التعليمية	04 من أصل 04	%100
2	التقويم	04 من أصل 05	%80
3	خصائص المتعلم	03 من أصل 03	%100
4	طرائق التدريس	02 من أصل 05	%40
5	تقديم المادة	02 من أصل 06	%33.33
6	الاتصال البيداغوجي	01 من أصل 05	%20
المجموع		16 من أصل 28	

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ نسب ا ماجة للتكوين البيداغوجي لدى الأستاذ الجامعي تختلف حسب اختلاف مجالات الكفاية التدريسية بحيث يتراوح هذا الاستحقاق إلى التكوين بين 100 % كما هو لمجال الوسيلة التعليمية وخصائص المتعلم و 20% بالنسبة لمجال الاتصال البيداغوجي و 33.33 % بالنسبة لتقديم المادة و 40% بالنسبة لطرائق التدريس و 80% بالنسبة للتقويم.

- وبعد الانتهاء من حساب المتوسط ا سابي المرجح والوزن المئوي تم تحديد ما يلي :

1. تحديد النقائص (المشكلات) التدريسية التي تصادف الأساتذة أثناء قيامهم بمهامهم التدريسية وذلك من خلال حصر المتوسطات ا سابية المرجحة التي تقل عن المتوسط ا سابي الفرضي والمقدر ب 3 والتي تعني نقص الكفاية لدى الأستاذ.
2. تحديد الهدف من البرنامج.

من خلال النتائج السابقة يمكن استخلاص مايلي:

1. حاجة الأساتذة إلى التكوين البيداغوجي تختلف نسبها حسب المجالات.
2. إمكانية تحديد ا حجم الساعي لكل مجال انطلاقا من نسب الاستحقاق المئوية لكل مجال أو كفاية تدريسية والتي يمكن تفصيلها كما يلي:

I. مجالي الوسائل التعليمية وخصائص المتعلم تأخذ أكبر نسبة من ا حجم الساعي التكويني نظرا لارتفاع نسبة احتياج الأساتذة لهذين البعدين من الكفاية التدريسية والتي كانت 100 %.

ب– يحتل مجال التقويم المرتبة الثالثة من حيث حاجة الأستاذ للكفاءات التدريسية حيث بلغت نسبة 80% وعليه يأخذ هذا المجال ثالث أكبر حصة من ا حجم الساعي للبرنامج التدريبي.

ج– تأتي مجالي طرائق التدريس وتقديم المادة في المرتبة الرابعة حيث تحصلا على التوالي على

نسبة 40% و 33.33% من الاحتياج وعليه فإنّ حجمها الساعي في برامج التدريب يكون نصف حجم مجال التقويم.

د– أمّا نسبة احتياج الأستاذ فيما يخص الاتصال البيداغوجي كانت 20 % من الاحتياج وعليه فإن نسبة حجمه الساعي تكون نصف حجم مجال طرائق التدريس و خمس مجال الوسيلة التعليمية.

قائمة المراجع:

1. **أحمد علي صالح(1997) تصميم برنامج تدريبي للمفتشين التربويين في ظل متطلبات الوظيفة، دراسة**
2. **مُحَمَّد مقواش (2004–2005) مقياس الإحصاء الوصفي، جامعة التكوين المتواصل، جامعة منتوري، قسنطينة.**
3. **عدنان بدري الإبراهيمي (2009)،درجة فاعلية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لتحقيقالميزة التنافسية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد7،العدد2،ص ص:43–77**
4. **سامي مسعود وأحمد الريماوي ،(1997)، مقدمة في علم الإحصاء الوصفي والتحليلي، عمان دار جنين.**
5. **شحاتة حسن(2002) التقويم الذاتي لأعضاء الهيئة التدريسية،التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، الدار العربية للكتاب، الطبعة لأولى.**
6. **Kartz , Albert /Mayo , Samuel : (1979), Stastical Methods in education and Psychology , Nez York : Spriner verqlg.**
7. **Raymond A.Noe&John R. (1994) Hollenbeck-Human Resource Management Gaining a Competitive advantage,Richard D. Irwin, inc**
8. **Smart,gohn(1991).Higher education handbook of theory and research, vol v11,newyork**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 110 - 120
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تصور مقترح لتطوير طريقة المحاضرة في التدريس الجامعي

حديد يوسف
كلية الآداب جامعة جيجل

تمهيد

لقد ساد ولسنوات طويلة اعتقاد خاطئ مفاده انه يكفي فقط معرفة المادة التعليمية لتدريسها بفعالية ونجاعة، ولكن مع ظهور وازدهار الأبحاث التربوية في مجال التعليمية، تبلورت نظرة جديدة للعملية التعليمية مفادها أن التكفل الجدي بالتعليم يتطلب معرفة واسعة ودقيقة للأقطاب الثلاثة المكونة للعملية التعليمية (المتعلم، المادة والمعلم) وللتأثيرات المتبادلة بين هذه الأقطاب من جهة أخرى (1).

وهكذا أصبحت الطريقة التي يتم بها تدريس الطلاب أو بعبارة أخرى الطريقة التي يستخدمها الأستاذ لإيصال عناصر المنهج إلى عقول طلابه، من القضايا الأساسية التي تشغل بال كثير من التربويين والمشتغلين في التعليم.

وتعتبر طريقة المحاضرة الطريقة الرئيسة المتبعة في التدريس الجامعي في كل جامعات العالم. ورغم النقد الشديد الموجه لهذه الطريقة، إلا أنها مازالت تلعب دوراً هاماً في العملية التربوية في جميع مراحل التعليم وخاصة التعليم الجامعي.

ويرجع استخدام المحاضرة إلى اليونان والرومان وقد طبقها العرب المسلمون وخاصة أيام النهضة العلمية أيام الدولة الأموية والعباسية أما في أوروبا فقد انتشرت قبل اختراع الطباعة وذلك لقلة الكتب.

وكانت المحاضرة تعني قراءة محتويات الكتب وقد اشتقت من كلمة (Lecture) ومعناها يقرأ ثم تطور معناها ليصبح مشابهاً لمعنى التعليم والتدريس (2). وبعد انتشار الكتب أصبحت المحاضرة تتضمن الملاحظات والشرح ثم أصبحت طريقة للتعليم والتزويد بالمعرفة.

ورغم الانتقادات الموجهة للمحاضرة من قبل المختصين في مجال التربية والتعليم، خاصة فيما يتعلق بدور المتعلم السلبي المتمثل في الاستماع والتلقي فقط، إلا أنها لا تزال طريقة التدريس الأكثر استعمالا خاصة في التدريس الجامعي. وظهرت في الآونة الأخيرة اتجاهات عديدة حاولت تقديم تصورات واقتراحات لتطويرها، وسنحاول من خلال هذه الورقة تقديم تصور لدور كل من المعلم

والمتعلم أثناء المحاضرة بدءا من مرحلة الإعداد والتخ يط إلى مرحلة العرض والتنفيذ وصولا إلى مرحلة التقويم.

تعريف المحاضرة: تعتبر طريقة المحاضرة أو الإلقاء من أقدم وأكثر طرق التدريس استخداما، وقد وصفت بأنها ملح الـ رق والأساليب التدريسية الأخرى المتبعة في تدريس المواد العلمية والإنسانية سواء بسواء، وتكاد لا تخلو أي طريقة تدريسية – قليلا أو كثيرا – من المحاضرة أو الإلقاء المباشر من حين لآخر. وقد كانت وما تزال تحتل مكانا بارزا في التربية العلمية وتدريس العلوم، فهي طريقة وأسلوب تدريسي شائع في الجامعات والكليات الجامعية والمدارس...الخ (3).

وتقوم طريقة المحاضرة على مبدأ الإلقاء (المباشر) والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية والإنسانية سواء بسواء من جانب المعلم. فهو (أي المعلم) يقوم بنقل أو تلقين المعلومات والمعارف العلمية بأشكالها المختلفة، من الكتاب المدرسي أو الجامعي إلى الـ لمبة، ويشرح المفاهيم والمبادئ والقوانين العلمية، مستعينا من حين لأخر بالسبورة والـ باشير، لشرح ما يعتقد أنه غامض على الـ لمبة، بينما يسمع الفرد المتعلم (الـ مالب) بهدوء أو يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوله ويشرحه المعلم.

وتعرف المحاضرة كذلك على أنها عملية اتصال شفهي بين شخ واحد ومجموعة أخرى من الأشخاص يتولى فيها المحاضر مسؤولية الاتصال من جانب واحد، وهي طريقة تعليمية يتم فيها نقل المعرفة ومساعدة الـ ملاب على تنظيمها بشكل يساعدهم على إدراك وفهم العلاقات بين أجزائها (4).

ويرى فريق آخر أن المحاضرة تعني تزويد مجموعة من الناس بتوضيحات عن موضوع ما أو فكرة ما أو مشكلة ما أو تزويد الـ ملاب بالمعارف وا قائق والأفكار (5).

مزايا طريقة المحاضرة: يتفق العديد من التربويين على أن هناك مزايا كثيرة لاستخدام طريقة المحاضرة في التدريس ومنها (6):

– طريقة تدريس اقتصادية من حيث أنها تساعد على تغ ية حجم كبير من المادة العلمية المقررة. كما أنها لا تت لمب إنشاء مختبرات علمية أو شراء مواد وأدوات وأجهزة مخبرية تعجز إمكانات بعض المدارس والكليات عن توفيرها.

– تسمح بعرض المادة العلمية عرضا متصلا منظما لا مجال فيه للثغرات أو الفجوات التي قد تشتت الأفكار.

– طريقة مناسبة لتقديم موضوعات علمية جديدة وخاصة عند عدم توافر بعض الوسائل التعليمية ومصادر التعليم الأخرى.

– تستخدم في عرض المادة العلمية التي لها طابع القصة أو الخيال العلمي أو صفة تاريخية أو ت ورية أو تلخي أفكار علمية سابقة لموضوع المحاضرة.

– ويمكن اعتبارها طريقة مشوقة أو فاعلة نسبيا إذا تمتع الأستاذ بلغة خ ابية جيدة وأسلوب عرض ناجح وشخصية قوية جذابة لانتباه ال لبة، ,كذلك إذا است اع الأستاذ تدعيمها بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية المناسبة.

سلبيات طريقة المحاضرة: على الرغم من أن طريقة المحاضرة لها مزايا ومجالات استخدام كثيرة، إلا أنها غالبا ما يوجه لها انتقادات كثيرة ومنها (7):

– يكون الفرد المتعلم (ال الب) سلبيا في هذه ال ريقة بوجه عام، يتعلم من المعلم عن طريق الاستماع أو الوعظ والتلقين والتنقيل.

– لا توفر الجانب العملي الت بيقي أو الخبرة ا سية العملية لل الب، والتي تعتبر جوهرا أساسيا وقلبا نابضا في تعلم المواد العلمية وتعليمها.

– تهمل حاجات ال لبة واهتماماتهم، مما قد يترتب عليه ضعف ميل ال لبة واتجاهاتهم نحو التعلم.

– تثير الملل وحتى النعاس أحيانا عند ال لبة خاصة إذا كان عرض الأستاذ مملا أو كلامه لا يشد الانتباه.

– لا تأخذ في الاعتبار حقيقة الفروق الفردية بين ال لبة، ومستويات تفكيرهم، وأنماط المعرفة لديهم.

– لا تساعد المحاضرة على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها ؛ فقد جاء في الأدب التربوي العلمي أن الفرد المتعلم (ال الب) يتذكر حوالي 20% فقط مما يسمع.

– إذا كانت المحاضرة هي ال ريقة السائدة عند المعلم، فإنه يتوقع عندئذ أن تركز أساليب التقويم على قياس كمية المعلومات العلمية التي يحفظها ال الب.

– يرى البعض أن طريقة المحاضرة لا تحقق أهداف تدريس العلوم كما في: تنمية التفكير العلمي، وامتلاك طرق العلم وعملياته، والاتجاهات والميول العلمية، وبالتالي لا تعكس طبيعة العلم وبنيته كمادة وطريقة.

استعمالات طريقة المحاضرة: تستخدم المحاضرات في مجالات عديدة نذكر منها:

1. تقديم موضوع معين: يمكن أن تستخدم المحاضرة لتقديم موضوع معين وعلى المحاضر أن يقدم الأفكار ا لديثة ويستخدم الوسائل المعينة لتحقيق أهدافه بشكل جيد.

2. تقديم معلومات جديدة: تعتبر المحاضرة طريقة مناسبة لتقديم معلومات جديدة وحديثة حيث لا تست يع الكتب تقديم ذلك وعلى المعلم أن يعرض وجهة النظر الأخرى من خلال المحاضرة.

3. تكامل المعلومات وترابـ ها: قد تكون المحاضرة من أفضل ال رائق لجعل المعلومات متكاملة ومترابـ ة.

4. إع اء وجهة النظر: إذا أراد المعلم إظهار وجهة نظرة في قضية ما فعليه استخدام المحاضرة.

5. المراجعة: تمكن المحاضر مراجعة المواضيع السابقة أو مراجعة مادة.

6. للتحفيز: تستخدم المحاضرة للتشجيع والتحفيز للقيام بنشاط ما.

7. ت وير معلومات ال لاب: حيث يمكن أن تستخدم المحاضرة لتنمية معلومات ال لاب وت ويرها وتلخيصها وذلك من خلال الأفكار العديدة ووجهات النظر المتباينة.

8. التوضيح: يجد المعلم نفسه مض راً لاستخدام المحاضرة ويجدها ا لأنسب لتوضيح بعض المعلومات الصعبة وكذلك ضرب الأمثلة.

خ وات إعداد وتنفيذ المحاضرة في التدريس الجامعي:

عند إعداد اضرة شيقة ومفيدة فإن على المحاضر أن يعرض ا قائق الجديدة مستعينا با قائق القديمة فال الب عندما يلتحق بالجامعة فإنه يحمل معه ثروة فكرية ناتجة عن احتكاكه بالبيئة، وهذه الثروة سوف تساعده في المستقبل على هضم ا قائق الجديدة.

يمكن إيجاز الخ وات المتميزة والتي يمكن للمحاضر بواس تها تسيير دقة المحاضرة وهي (8):

1- التمهيد أو الإعداد: في هذه الخ وة يبدأ المحاضر بتحديد عنوان المحاضرة بشكل دد وواضح والتي قد تكون سؤالاً أو عبارة أو مفهوماً، وهذا يسهل على ال لاب تتبع الأفكار ور ب ها مع بعضها، كما يجب على المحاضر أن يمهد لمحاضرته بدراسة حقائق معروفة تمام لدى ال لاب وبعبارة أخرى يبدأ بمعايير واضحة لدى ال الب مبنية على خبرات سابقة أو على مدركات حسية مألوفة لديه. وعلى المحاضر أن يستحوذ على انتباه المتعلمين ويثير اهتمامهم وذلك من خلال إفساح المجال للمناقشة والأسئلة أو طرح الأفكار بشكل يتحدى أذهان ال لاب. كذلك يجب على المحاضر أن يستشعر ملل ال لاب وشرودهم وعندها يغير من الإلقاء إلى استخدام الوسائل المثيرة أو الانتقال إلى المرح أو غير ذلك على الرغم من أن الإنصات لا يتحقق عند جميع ال لاب والإنصات شرط أساسي لنجاح المحاضرة ويست يع المحاضر تنمية مهارة الاستماع من خلال تحقيق القبول الاجتماعي والمحافظة على الذات والعاطفة وا نان.

2- العرض: بعد أن يحقق المحاضر جذب انتباه ال لاب للمحاضرة ويخبرهم بموضوعها عليه أن يعرضها بخ وات دة ومثيرة لتحقيق أهدافها وأول ما يجب القيام به هو تزويد المتعلمين بما سيقوم به وذلك كما يلي:

- إع اء ملخ أولي للمحاضرة أي تحديد النقاط التي سيناقشها أو ي رحها ويفضل كتابتها على السبورة.

- طرح المعلومات التفصيلية: وهنا التفصيل بالشرح والتوضيح والأمثلة لكل نق ة من النقاط السابقة المحددة وعلى المحاضر ربط النقاط مع بعضها واستخدام الوسائل التعليمية لتوضيح نقاطها.

– الملخ النهائي: يقوم المحاضر بذكر النقاط والأفكار الرئيسية للمحاضرة، وهنا يتم حذف المعلومات التي لا صلة لها بالمحاضرة.

ويجب أن نذكر بعض الصفات التي يجب أن تتوافر في المحاضر الناجح:

1. أن يراعي المحاضر مستوى المتعلمين بحيث لا يجعل المستوى أدنى من مستوى الـ ـلاب ولا أعلى.
2. لا بد للمحاضر أن ينظم معلوماته ويرتبها ويحددها ويلقيها بلغة سليمة مفهومه.
3. يتحدث بـ ـريقة جدلية.
4. يفكر وهو يتحدث.
5. يلاحظ دور أفعال الـ ـلاب.
6. الاتزان في الـ ـركات والانفعالات.
7. الانتقال من الأشياء المادية إلى المجردة.
8. التقويم المستمر والتأكد من فهم الـ ـلاب.
9. أن يكون ـتوى المحاضرة جديداً.
10. أن يعلم المحاضر طلابه كيفية تدوين الملاحظات المهمة.
11. استخدام نبرات صوتية متعددة.
12. استخدام الإيماءات والإشارات والـ ـركات لأنها تثير انتباه المتعلمين.

3– الربط: تعتبر هذه الخ ـوة من أهم الخ ـوات، وفيها يقدم المحاضر المعلومات بعقلية الـ ـالب، ويقوم بمقارنة الخ ـوتين السابقتين، وكلما تمكن المحاضر من ربط الجديد بالقديم كلما تمكن من تأكيد عنصر التمثيل السيكولوجي.

4– التنظيم أو التعميم: في هذه المرحلة يعرض المحاضر أمثلة مـ ـابقة للموضوع، ولكنها جديدة تجذب انتباه الـ ـلاب. وعن طريق هذه الأمثلة يتمكن من تعميم ما سبق أن أدركه الـ ـالب في الخ ـوة السابقة.

5– التـ ـبيق: يمكن في هذه المرحلة أن يـ ـلب المحاضر إلى طلابه تـ ـبيق ما سبق ذكره على أشكال جديدة، وبالتالي فهذه المرحلة تساعد الـ ـالب على أن يقوم بنفسه بحل المشاكل وفقا للقاعدة الجديدة أو وفقا للتعميم السابق فهمه.

6– تقويم المحاضرة: يرتبط تقويم المحاضرة بميول وذاتية الشخ ـ المقوم ويمكن التقليل من هذا التأثير بمشاركة مجموعة من الأشخاص في عملية التقويم أو بوضع قواعد ـددة للتقويم وعلى المحاضر الذي يقوم ـاضرته أن يأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية عند التقويم:

– الـ ـكم على المحاضرة من خلال استجابات الـ ـلاب ومشاركتهم واهتمامهم.

– ا كم على المحاضرة في ضوء ت بيقها للخ وات التي درست مسبقاً، ومدى مراعاتها لتلك الخ وات والأساليب التي تزيد من فاعليتها كصوت المحاضر واستخدام الوسائل والتشويق وأسلوب العرض وغيرها.

– ا كم على المحاضرة من خلال المحتوى الذي درسه. هل هو جديد وحديث ومشوق ومترابط؟

إن تقويم المحاضرة من قبل الملاحظين فقط يثير الشك في دقة التقويم، فقد يكون هؤلاء الأشخاص ممن تربطهم علاقة مع المحاضر أو ممن يحترمونه، فيرون المحاضرة ناجحة بكل ما فيها وعكس ذلك الأشخاص الذين تربطهم علاقة سيئة بالمحاضر. من هنا كان لا بد من اعتماد وسائل موضوعية أكثر دقة في تقويم فاعلية المحاضرة.

مقترحات لت وير طريقة المحاضرة وزيادة فاعليتها:

بالرغم من الانتقادات الموجهة لـ ريقة المحاضرة، إلا أن الجميع يتفق بأنه لا يمكن الاستغناء عنها، خاصة في التدريس الجامعي وذلك لاعتبارات عديدة، لذلك فمن الواجب التفكير في وضع تصورات نظرية قابلة للت بيق والتجسيد من أجل ت ويرها وجعلها أكثر فعالية، ويمكننا في هذا الإطار تقديم تصور من خلال الاقتراحات التالية:

أولا: عند التخ يط للمحاضرة

إن الأستاذ الجامعي بحاجة إلى أن يخ ط لكل اضرة مسبقا بأيام قبل موعدها، وهنا لابد أن يكون قادرا على أن يختار أهدافا ددة وواضحة ومتنوعة معرفية ووجدانية ومهارية. كما يمكنه من صياغة كفاءات بغرض تنميتها لدى الـ لاب. كما يجب عليه أن يختار مفردات موضوع المحاضرة بعناية ودقة، بحيث تكون ذات دلالة وأهمية بالنسبة للـ لبة، وأساسية في مجال تخصصهم.

كما يجب عليه أن يحضر إستراتيجية التدريس التي تناسب موضوع المحاضرة واهتمامات الـ لبة وميولهم وعددهم، وفي نفس الوقت يحدد الواجبات وأنش ة التعلم المناسبة للمحتوى والتي ينبغي أن يقوم بها الـ لاب لاكتساب خبرات معرفية وقيمية ومهارية، وعليه أن يختار ويحضر تقنيات التعليم المناسبة لموضوع المحاضرة والتي تساعد على إيصال المحتوى بـ ريقة جذابة وشيقة كالشفافيات والصور والشرائح واستعمال عارض المعلومات با اسوب وكل الأجهزة السمعية والبصرية إذا كانت مناسبة لموضوع المحاضرة.

ويجب على الأستاذ أن يختار مسبقا أساليب التقويم التي ينبغي أن يستعملها للتأكد من مدى تحقق أهداف المحاضرة، بالإضافة إلى استعمال التغذية الراجعة وفقا لنوعية استجابات الـ لبة وذلك من خلال التقويم والمناقشة والمقترحات. وينبغي أن يكون التخ يط للمحاضرة مرنا، من خلال قدرة الأستاذ على التنبؤ بما سيقع، وهذا يتـ لب منه التغيير والتعديل في الوقت المناسب.

ويجب ألا تكون المحاضرة نسخة طبق الأصل عن الكتاب المقرر بل يجب أن يكون فيها ا ديث وإبداء الرأي والمناقشة وإظهار وجهة النظر الأخرى.

ثانيا: تنفيذ المحاضرة

ينبغي أن تكون للأستاذ الجامعي القدرة على تنفيذ التدريس الجامعي وتنظيم المحاضرة وإدارتها بكفاءة. بحيث يستهل ا محاضرته باستثارة حب الاست ا ع لدى ا لمبة، وذلك بالبدء بعبارة تثير التحدي، أو حوار لفظي يجذب ا لمبة، أو طرح مفهوم مألوف من زاوية جديدة.

ويجب على الأستاذ أن يقدم موضوع المحاضرة منظما ومتسلسلا، ويزود ا لاب في بداية المحاضرة بأهدافها وعناوينها الفرعية وما الأسئلة التي ستناقشها.

كما يجب عليه أن يتجنب سرد ا قائق المملة والابتعاد عن المعلومات البسي ة وتزويد ا لاب بمعلومات حديثة. بحيث يتناول المادة التعليمية وينظمها حول الأفكار الرئيسية دون أن يستغرق في التفاصيل. وعليه أن ينوع في أساليب التدريس المستعملة. ويشجع ا لاب على الاشتراك في المحاضرة من خلال الأسئلة والمقترحات. والمساهمة بآرائهم وانتقادهم للأفكار والمعلومات الواردة في المحاضرة وهذا ينمي لديهم التفكير المستقل والناقد.

وعلى الأستاذ أن يترك فترات قصيرة فاصلة كل 10–15 دقيقة وخلالها يتأكد من الفهم من خلال فتح باب الأسئلة والمناقشة وا وار بينه وبين ا لمبة وبين ا لمبة أنفسهم.

وعليه أن يستخدم الوسائل التعليمية التي من شأنها أن تقلل من الملل وتفعل المحاضرة وتكسب الأفكار معاني حقيقية. كما يجب عليه أن يقوم بربط المحاضرة بالواقع من خلال الأمثلة الكثيرة الواقعية مما يجعل المعلومات أكثر جاذبية لل لاب بحيث تبعد ا لاب عن الملل والشرود.

ومن بين الكفاءات التي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ المحاضر لكي يؤدي دوره بنجاح ضرورة معرفته ل لابه من حيث قدراتهم ومشكلاتهم وحاجاتهم واهتمامهم وهذا يجعله يقدر كيفية سير المحاضرة وكيف يفعل طلابه وينشـ هم من خلال التشجيع المستمر واستعمال أساليب التعزيز التربوية الملائمة.

وعلى المحاضر أن يمتاز بمجموعة صفات تجعله حيوياً كاستخدام الإيماءات وا ركات والإشارات وتغيير نبرات الصوت، مما يساعد على جدب انتباه ا لاب ومشاركتهم.

وخلال المحاضرة يجب على الأستاذ أن يلجأ إلى استخدام التقويم المرحلي والتأكد من فهم ا لاب للأفكار.

وفي الأخير ينبغي للمحاضر القيام بتلخي المحاضرة بشكل يشمل أهم أفكار المحاضرة.

ومن أجل ت وير وتفعيل عرض المحاضرة وتنفيذها بفعالية نقترح:

– تسجيل المحاضرة على أشرطة فيديو ثم يقومها ذاتياً ويكتشف أخ اءه بنفسه.

– أن ي لب المحاضر من زملائه تقويم محاضرته بعد تسجيلها على أشرطة الفيديو والاستفادة من ملاحظاتهم، بحيث يأخذ النقاط الايجابية ويتفادى الجوانب السلبية.

– استخدام المحاضر اللغة العربية الفصحى (9).

ا– استخدام الفكاهة والمرح بين فترة وأخرى للتخل من الملل.

– أن يختار المحاضر الأفكار والمص لحات والكلمات التي تتناسب مع مستوى ال لاب.

ثالثا: مهارات الاتصال والتواصل مع ال لبة أثناء المحاضرة

ينبغي على الأستاذ المحاضر أن يكتسب الكثير من المهارات اللازمة لنجاحه في مهنته، وتمكنه من تقديم اضرة ناجحة وفعالة ل لبته. ومن بين هذه المهارات تلك المتعلقة بالتواصل والاتصال مع ال لبة، حيث تظهر الدراسات في مجال الاتصال الإنساني أننا جميعا نتواصل بأكثر مما نقوله بالكلمات، فنغمة الصوت وتغير نبرته، وتعبير الوجه، والإشارات التي نستخدمها كلها تساعد على توصيل الرسائل التي نريدها تماما كالكلمات أو ابلغ منها. كما أن سياق بعض العبارات يمكن أن تؤثر في استقبال المستمعين للرسالة، وقد تغيرها تماما (10).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن مهارات التواصل مع ال لبة واحترامهم والثقة بهم نالت أعلى ترتيب من حيث درجة الأهمية بالنسبة لمهارات التدريس الأخرى (11).

إن قاعة الدرس والمدرجات في الجامعات بالإضافة إلى كونها حلبة للعروض الفكرية والمن قية فهي حلبة عاطفية تعج بالعلاقات البيئية، وعلى أساتذة الجامعات أن يكونوا على وعي ب بيعة هذه العلاقات، وبمهاراتهم في التواصل مع ال لبة بأساليب تزيد من دافعتيهم للتعلم، وتنمي لديهم التعلم المستقل، وهنا يلزم تجنب استثارة عواطف سلبية، وت وير عواطف ايجابية. وفي هذا السياق ينبغي أن يكون الأستاذ الجامعي قادرا على أن:

1- ي ور علاقات ايجابية مع ال لبة، تقوم على ا ميمية والاحترام المتبادل.

2- يعترف بمشاعر ال لبة، ويشجعهم على التعبير عنها.

3- يبدي اهتماما قويا بال لبة، ولديه إحساس عال بالرسائل الذكية التي ترد منهم فيما يتعلق بما يشعرون به تجاه المادة أو طريقة عرضها.

4- يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه في تقديم رسائل لل لبة.

5- يتعرف على أسماء ال لبة، ويحرص على حفظها ومناداة ال لبة بأسمائهم كلما أمكن ذلك.

6- يرحب بلقاء ال لبة في أوقات الساعات المكتبية.

7- يستخدم لغة ل يفة وكلمات مناسبة لتوجيه ال لبة، فقد أوضح البحث في مجال الاتصال الإنساني أن اللغة ال يفة تؤثر بقوة في علاقات القيادة (12).

8- يمتلك صوتا قويا ومسموعا بسهولة وبشكل مفهوم لل لبة، ويوظف صوته وحركاته لجذب انتباه ال لبة، واستثارة عواطفهم وانفعالاتهم.

9- يستخدم حركة الجسم والإشارات ب ريقة تزيد من درجة الانتباه.

10- يتمتع بحماسة ودافعية في عملية التدريس.

11- يتكلم بوضوح وينوع من أساليب الخ اب بشكل يجذب المستمعين.

12- يحافظ على الاتصال العيني مع ا لمبة خلال المحاضرة ويحتفظ باتزانه الانفعالي.

رابعا: استعمال تكنولوجيا التعليم في المحاضرة.

إن قناعة أساتذة الجامعات باستخدام تكنولوجيا التعليم، وتشكيل اتجاهات ايجابية نحو استخدامها في التدريس الجامعي، لا يمكن أن يتأتى إلا بعد اقتناع من قبل الأساتذة أنفسهم بأهميتها في الميدان التربوي. وتجمع المصادر المتعلقة بهذا الموضوع على فكرة مؤداها أن استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي وخاصة أثناء المحاضرة، من شأنه أن يؤدي إلى تحسين التدريس وزيادة فعاليته، ويتم ذلك من خلال النظر إلى التقنيات التعليمية سواء من منظرها العام أي باعتبارها تكنولوجيا التعليم أو من خلال منظورها الضيق أي بصفتها وسائل تعليمية.

وتكنولوجيا التعليم بأجهزتها وأدواتها ا لمديثة أو ومسائلها القديمة، إذا ما أحسن استخدامها، يمكن أن تسهم فيما يلي:

1- تحرير المدرس الجامعي من الأعمال الروتينية كالأعمال المتعلقة بالتلقين والتصحيح ورصد العلامات، مما يمنحه الفرصة للتفرغ لمساعد ا لمبة على تعلم التفكير والمساهمة في التخ يط لنشاطاتهم وغير ذلك من الأعمال الإشرافية.

2- المساهمة في تأكيد أهمية الخبرة ا لسية المباشرة، ووضع ا لاب في مواقف تحفزهم على التفكير واستخدام ا لواس في آن واحد.

3- تعزيز التفاعل الصفي، والتحفيز على زيادة المشاركة الايجابية لل لاب: ويتم ذلك من خلال التنويع في استخدام الوسائل التقنية، وتنويع أساليب التدريس، وتجنب أسلوب التلقين.

4- استثارة اهتمام ا لاب وإشباع حاجاتهم للتعلم وتنشيط دافعيتهم ورغباتهم في الاستزادة من المعرفة، مما يسهل مهمة المدرس الجامعي ويساعده في تهيئة الفرص والمواقف المناسبة لإحداث التعلم.

5- ترسيخ وتعميق مادة التدريس وإطالة فترة احتفاظ ا لمبة بالمعلومات، ويمكن أن يتأتى ذلك من خلال إشراك مختلف حواس المتعلم.

6- اختصار وقت المدرس وجهده داخل قاعة التدريس أو المدرج، ففي عرض وسيلة تعليمية بصرية مناسبة، إراحة للمدرس من الشرح ا لويل، وتخفيف من الوقع في اللفظية المجردة. وتشير بعض الدراسات التربوية إلى أن استخدام أشكال من التقنيات التعليمية في التدريس كالشفافيات وبرمجيات ا لحاسوب اختصر وقت التدريس بمعدل ثلث المحاضرة أو نصفها في كثير من الأحيان.

7- تشجيع المدرس على تبنى مواقف تربوية تجديدية تبعده عن الجمود والتقليدية وتقربه من روح العصر ومسايرة الت ور العلمي التكنولوجي.

وتجمع التقارير العلمية والتربوية على ضرورة أن يكون لكل أستاذ جامعي قدر من الثقافة العلمية والتكنولوجية، مما يسمح له بفهم الت ورات المستمرة والدائمة في المجتمع الذي يعيش فيه.

ويذهب بعضها إلى أن تدريس التكنولوجيا ينبغي أن يصبح جزءا لا يتجزأ من المناهج الدراسية على جميع مستويات التعليم، وان يكيف تواه أي المعارف والمهارات العلمية وطرق التفكير التي يمكن اكتسابها بحيث يصبح أكثر انسجاما مع احتياجات كل مجتمع.

خاتمة

إن نجاح المحاضرة كـ ريقة في التدريس الجامعي، يتوقف على مدى إتقان الأستاذ الجامعي لمهارات التخ يط للمحاضرة، وهي مرحلة هامة وحاسمة لنجاحها. كذلك ينبغي للأستاذ أن يتقن مهارات تنفيذ وعرض المحاضرة بـ ريقة إبداعية تجمع بين التلقين المعرفي والمناقشة وإبداء الرأي وتشجيع التفكير الناقد والمستقل لل لاب، يستعمل فيها الأستاذ وسائل تكنولوجيا التعليم المتنوعة كالشفافيات والأفلام والصور وبرمجيات ا لحاسوب وغيرها، وهذا لتوضيح المعنى من جهة ومن جهة أخرى لجذب انتباه ال لاب وتشجيعهم على المشاركة في المناقشة.

ومن أهم العوامل المساعدة على تقديم الأستاذ لمحاضرة ناجحة وفعالة، إتقانه لمهارات الاتصال والتواصل الإنساني وتنويعه للحركات والإيماءات وتعابير الوجه، لجذب انتباه ال لاب وإيصالهم الأفكار والمعلومات بوضوح.

المراجع:

1- إبراهيم حمروش، التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الأفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، الجزائر، العدد الثاني، السنة الأولى، 2005، ص 63.

2 -Pulliam , Lloyd (1973). " The Lecture – Are We Reviving Discredited Teaching Methods ? ". Phi Delta Kappa , 54 (May , 1973) pp. 382-385.

3- عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، عمان الأردن، الـ بعة الأولى، 2008. ص 211.

4- Day , Peter R. (1977) Methods of Learning Communication Skills. New York ; Pergamon Press. P64.

5 -Jarolimek , John , and Clifford D. Foster (1976). Teaching and Learning in the Elementary School , New York: Macmillan Publishing Company , Inc

6- عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، مرجع سابق، ص، ص 211 – 212.

7- عايش زيتون، أساليب تدريس العلوم، مرجع سابق، ص .213

8- نبيل توفيق تويج، التعليم الجامعي بين التقويم والأداء، من موقع:

http://www.shatharat.net/vb/archive/index.php/f-121.html ليوم 20 نوفمبر 2009.

9- التل، سعيد وآخرون " قواعد التدريس في الجامعة "، عمان، دار الفكر. 1997.

10- جوزيف لومان، إتقان أساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح، مركز الكتب الأردني، 1989، ص 46.

11- Hirst ,walter-allen , A study to identity effective classroom teaching competencies for community college faculty , phd,dai,vol.43-04a no,Aai8221841,1982.

12- جوزيف لومان، إتقان أساليب التدريس، مرجع سابق، ص 66.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 121 – 136
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

شروط ومواصفات الأستاذ الجامعي والمحاضرة الجامعية (إعدادا وإلقاء)

صليحة خلوفي
معهد اللغة والأدب العربي جامعة مولود معمري تيزي وزو

مقدمة:

يعتبر التعليم العالي أعلى مستويات التعليم في أي بلد من البلدان، وتعتبر الجامعة الصرح العلمي الوحيد الذي يقدّم التعليم العالي بكافة اختصاصاته العلميّة والأدبيّة والفنّية في الدّولة، لذا فإنّ للجامعة دور هام في تطوير المجتمع وتقدّمه، والأهداف الأساسية للجامعات في كلّ أنحاء العالم هي التعليم والبحث العلمي والخدمة المتميّزة للمجتمع، ويكون ذلك بتخريج أجيال مدرّبة تدريبا نظريا وعمليا لتشارك مشاركة فعّالة في خدمة المجتمع، فالجامعة تخرّج: الأطباء والمهندسين والكيميائيين واللّغويّين والشرعيّين والفلاسفة والمؤرّخين والقانونيّين الذين لهم بصمات واضحة في تنمية مجتمعاتهم، وعملية التعليم لا تكتمل بوجود الجامعة فقط بل يجب وجود الأستاذ الجامعي على رأس هرم العملية التّعليميّة التي لا تتمّ بدونه، باعتباره الركن الأساس وحجر الزّاوية في أي سياسة تعليميّة، والملاحظ في كلّيات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتحديدا في معاهد اللّغة العربية وآدابها افتقار كثير من مدرّسيها إلى مستوى الإلقاء الجيّد للمحاضرات، وعدم تمكّنهم من تقنيات فنّ الإلقاء، وافتقار محاضراتهم لمواصفات المحاضرة النّاجحة من حيث الإعداد، وتغلب الأخطاء اللّغوية والهفوات اللّسانية على خطاباتهم، إضافة إلى استعمالهم للعامية في شرح دروسهم، واتّباع أسلوب الإملاء دون الشرح للمحاضرات التي يمليها، أو فتح مجال للطّالب للتّعبير عن رأيه واستفساراته، فلا يزال أسلوب إلقاء المحاضرات الجامعية وتوصيل المادة العلميّة وصياغتها للطّالب ضعيفا، حيث إنّ بعض الأساتذة في الجامعة غير مدرّبين على طريقة إلقاء المحاضرات وعرضها بأسلوب جذّاب وممتع، وهذا ما أثّر سلبا على المستوى التّحصيلي للطّلاب الجامعيّين، فأصبحوا ينفرون من هذه الأساليب التّعليميّة المستفزّة والمنفّرة، وقلّ بالتالي إقبالهم على المحاضرات الجامعية ومات فيهم روح البحث العلمي.

ونتساءل في هذا السياق عن سبب تردّي مستوى إلقاء المحاضرات لدى الأساتذة في جامعاتنا؟ وإلى أيّ مدى يمكن لفنّ الإلقاء أن يساهم في تحسين مستوى المحاضرات إعدادا وأداءً،

وسنقف في مداخلتنا على بعض النّقاط منها: التحديد المصطلحي لفنّ الإلقاء، ثمّ بيان فوائده وأهمّية الصّوت في الإلقاء وأثره في جذب السّامع، وأهمية فن الإلقاء في مجال التعليم، ثمّ نتحدّث عن صفات المحاضر الجيّد، ثم بيان شروط المحاضرة الجامعيّة النّاجحة، كما سنتحدّث عن أسباب تردّي مستوى الخطاب الجامعي، وأهمية إعداد معلمي اللغة العربية.

1– فن الإلقاء وأهميته: مفهوم الإلقاء: الإلقاء أحد المهارات الأساسية للتعبير الشفوي، والتعبير الشفوي يمثل الفن الثاني من الفنون اللغوية الأربعة؛ الاستماع، الكلام، القراءة والكتابة كما أنه يمثل أحد وجهي الاستخدام اللغوي (الإرسال والاستقبال) ومن ثم فإن عدم التمكن من مهارات الإلقاء يؤدي إلى فشل الرسالة اللغوية في تحقيق أغراضها. ولقد تعددت تعريفات الإلقاء إلا أنها جميعا تركز على الربط بين التدريب على مزج الصوت والحركة والإشارة والنغمة حتى يحقق الكلام أعلى درجة من درجات التأثير في المتلقي.

تعريف فن الإلقاء:

أ– لغة: جاء في معجم الوسيط الفعل (ألقى) الشيء بمعنى طرحه.تقول ألْقه من يدك، وأَلْقَ به من يدك، ويقال ألقيتُ إليه المودة، وبالمودّة، وفي التّنزيل العزيز: "تلقون إليهم المودّة" وألقى الله الشيء في القلوب: قذفه.وألقى عليه القول: أملاه، وهو كالتّعليم، ويقال ألقى إليه القول أو بالقول: أبلغه إيّاه[1].

ب– اصطلاحا: والتعريف الاصطلاحي للإلقاء يمكن أن ينحصر في القول إنّه المهارة أو الكفاءة الفنّية في استغلال الصوت الإنساني، بهدف خلق نوع من التعامل والاتّصال بالآخرين بشكل جميل وممتع ومثير.فالمتكلم أو المتلقي ينبغي أن يتّبع الطريقة المناسبة في إلقائه للرّسالة اللّغوية الموجّهة لجمهور معيّن، تتوفّر فيه كلّ العوامل التي تمكّنه من التّأثير في نفوس المستمعين وإقناعهم واستمالتهم.

والأستاذ بدري حسّون فريد في كتابه: "فن الإلقاء وتربية الصوت" يعتبر أنّ فنّ الإلقاء أب الفنون، ففي نظره لا جدوى من إلقاء نـ ـ رصين بطريقة فجّة ومفكّكة، ولهذا يؤكّد على أنّ هناك آليات ينبغي توافرها إذا ما أريد لفنّ الإلقاء أن يلعب دوره المطلوب، وهي تحديد المخاطب إن كان فردا أم مجموعة صغيرة أو كبيرة، تحديد المصدر المستقبل، والرسالة المراد إيصالها، الوسيلة، الاستجابة، المؤثرات الخارجية (المكان والزمان مثلا)، وضوح اللّغة المعتمدة ومخارج الأصوات، مراعاة حالة المتلقي والمؤثرات الكلامية، الرغبة في الإنصات، وأخيرا التّدرج الصوتي.[2]

2 - وظيفة فن الإلقاء ومهماته: تكمن أهمية فن الإلقاء ليس لأنّه وسيلة للإبلاغ والتّعبير عن الأفكار والأحاسيس فحسب، أو أنّه فنّ تجميل الكلام وتنميقه؛ إذ تكمن أهمّيته القصوى في أنّه يعمل على إشاعة الكلمة اللّغوية المنطوقة.ونجد أنّ لفنّ الإلقاء مهمّات كثيرة ومتنوّعة؛ يمكن أن نشير إلى أهمّها فيما يأتي[3]:

– تطوير الصوت البشري من ناحية القوة والإيصال من ناحية الطبقات الصوتية، وتوسيع المدى الصوتي.

– تطوير التّلفظ من ناحية الموضوع، ومن ناحية الاعتناء بالوقف والموسيقى الكلامية، والسرعة أو البطء في الكلام.

– تطوير الشعور بالكلام بهدف خلق جسر عاطفيّ بين المتكلّم والمستمع، وذلك عن طريق فهم مغزى الكلام والتّحسّس بالمشاعر التي تكتنفه، ونقل تلك المشاعر إلى المتلقّي.

– تطوير شخصيّة المتكلّم، من ناحية الأداء الصوتي، وتناسب أسلوب الإلقاء مع الحالة التي يمرّ بها المتكلّم، وكذا المكان والزمان.

– ومن مهماته أيضا نقل المعاني،[4] ويرتبط موضوع نقل المعاني في هذا المجال ارتباطا قويّا بالكلمة وكيفيّة أدائها أداء صوتيا، حيث إنّ الكلمة تمرّ عن طريق الربط بين قائلها ومستعملها.

3- شروط الإلقاء: يفرض العمل التّعليمي على المعلم أمورا ينبغي عليه الاهتمام بها، حيث يجب أن يعطي لرسالته اللّغوية الصّوت والإلقاء المناسبين، وعليه أن يوضّح مضمون الدّرس، وأن يجذب الطلاب الذين يستمعون وينصتون له، ولا يملون منه.ولكن حتى يتحقق له كل ذلك يجب:

– أن يكون تنفّسه صحيحا، وأن يكون صوته مريحا ومسموعا، وأن يكون كلامه واضحا وقويا ومقطّعا تقطيعا صحيحا، وأن تكون الكلمات المهمّة مبرزة بطريقة مناسبة، وهذا متوقّف على فهم الأستاذ لدوره، ولمحتوى برنامجه ورسالته، وكذلك على قوة خياله ومقدرته على الانفعال، وعلى معرفته للّغة التي يستعملها من قواعد ومفردات وأصوات.

– أن تخرج الحروف من مخارجها الصّحيحة، وأن تخرج كاملة بلا نق في تكوينها، ولكن للأسف لا يهتمّ المتحدّثون بهذه الظاهرة، فكثيرا ما تجد المتحدّث يسقط بعض الحروف من كلامه.

– لجوء الأستاذ إلى الوقفة، والمقصود بها السكوت المؤقت بين جملة وأخرى أو بين عبارة وأخرى.وقد يكون ذلك السّكوت اضطراريا يقتضيه انتهاء الزفير وأخذ الزفير، ونجد الوقفة على ثلاثة أنواع: بين جملة وأخرى من غير تفريق للمعاني والأفكار، والنوع الثالث يتمثّل في وقفة طويلة يتقطع فيها الصوت، وينتهي الزّفير، ويؤخذ الشّهيق، وغالبا ما تستعمل هذه الوقفة للتّفريق بين المعاني والأفكار.

4- أهمية الصوت في الإلقاء وأثره في انتباه السّامع: صوت المتحدّث مترجم عن مقاصده وكاشف عن أغراضه، ولهذا فإنّ الإلقاء الجيّد يكون بمثابة بيان للمعاني التي أرادها المتحدّث، فهو المعوّل في إيصال الرّسالة إلى السّامعين[5].وقد شبه القدامى الصّوت بالنّور الذي يحمل شعلة الضّياء إلى الأذهان والقلوب، وكم من المتحدّثين الذين يبهرون السّامعين بحسن صوتهم وجودة إلقائهم أكثر من سحر بيانهم ولغتهم، ونرى أنّ الجانب الصوتي في لغتنا العربيّة يحظى باهتمام كبير، وقد ذكر الجاحظ هذا الأمر؛ حيث قال:" إنّ الصوت هو آلة اللّفظ، والجوهر الذي يقوم به التقطيع، وبه يوجد التّأليف، ولن تكون حركات اللّسان لفظا ولا كلاما موزونا ولا منثورا إلا بظهور الصّوت[6]". فالصوت هو الوسيلة التي تمكن المتحدّث من إبلاغ رسالته، وإيصال معانيها إلى أذهان المستمعين.

ومن دلائل تأثير الصّوت في النفوس نجد أنّه قد يقرأ القرآن حافظ القرآن متقن مجود، ولكنّه لا

يحسن الأداء في القراءة، ولذا لا يؤثّر في مستمعيه، وكما قد يقرأ القرآن من ليس بمجود ولا متقن فيبكي مستمعيه بجودة أدائه وحسن صوته، ولهذا فإنّ الخطبة الجيّدة إذا ألقاها من لا يحسن الأداء كانت كالسيف البتّار في اليد الضّعيفة، وكما أنّ الخطبة إن كانت جيدة في بلاغتها ولغتها وأسلوبها، وألقاها من يحسن الإلقاء عملت عملها في قلوب السّامعين، وهذا مما يدفعنا إلى القول إنّ للصوت أثرا كبيرا في انتباه المستمعين، وجعلهم يرغبون في الاستماع والإنصات لما يلقى عليهم.

وبكلّ حال الإعداد الجيّد للإلقاء والتهيّؤ له كفيل بجعل الملقي ينفعل فيما سيلقيه ومن ثم انفعال المستمعين؛ إذ كلما ضعف الإعداد وقلّ الإخلاص كان الانفعال أقلّ وتأثير الخطاب أضعف، وفي هذا المعنى قيل:" إنّ الكلمة إذا خرجت من القلب وقعت في القلب، وإذا خرجت من اللّسان لم تتجاوز الآذان[7]"

5– أهمية الإلقاء في مجال التعليم: تظهر أهمية الإلقاء جليّةً عندما نربط بين الإلقاء الجيّد وفهم مضمون الرسالة أو الكلام، والتفاعل معها والانفعال بها، كما تظهر عندما نوازن بين شخصية الملقي البارع والشخ العادي وعلاقات كل منهما بالآخرين ومكانته في المجتمع ودوره في البيئة الاجتماعية التي يحيا فيها كما تزداد أهميتها في مجال التعليم، ويمكن أن نوجز أهمية الإلقاء وفوائده فيما يلي:

– إن قدرة الإنسان على الإلقاء هي الميزة الحاسمة التي ينفرد بها عن سائر المخلوقات الحية الأخرى، أياً كانت صورتها.

– إن الإلقاء هو أبرز وسائل الإقناع بالفكرة أو الاستمالة إليها أو الإلزام بمضمون الكلام، وتحقيق أهدافه.

– كان الإلقاء أولى وسائل التعليم قديما، بإلقاء الحكم والأمثال والأخبار، ولا يزال الإلقاء من الوسائل الجيدة في التعليم في المواقف الجديدة والجوانب التي لا خبرة سابقة للمتعلم بها.

– الإلقاء أداة الخطباء في المساجد، والمناسبات الدينية والاجتماعية والثقافية والسياسية، للوعظ والإرشاد وحشد الجمهور وعرض الأفكار الجادة وجمع الصفوف وتوحيد الكلمة والرأي العام.

– الإلقاء من أبرز أدوات القـ والحكاية، والوصف والرواية، والتّمثيل والإذاعة.

– في التدريب على الإلقاء تدريب لأعضاء النطق وتمرين للجهاز الصّوتي وفي ذلك تيسير نقل الأفكار والصّور والأحاسيس غير المرئية وتجسيد للمعاني والإشارة أو التلميح بما لا يمكن التصريح به.

– الإلقاء يبرز شخصية الملقي، وبقدر جودته تنفتح له قلوب المتلقين ويفتح ـ من ثم ـ أمام الملقي أبواباً واسعة وأرجاء فسيحة لبناء العلاقات الاجتماعية، وزيادة فرص النجاح في الحياة العامة والخاصة.

– الإلقاء الجيد يغطي كثيراً من عيوب أو نقـ الثّراء الفكري، ويعوض قلة الزاد في هذا المجال؛ ولا شيء يسيئ إلى الأسلوب الجيّد والثّراء الفكري وغنى الزاد أكثر من الإلقاء الرديء.

– في الإلقاء الجيد نفع للأمة وحث على أعمال الخير والتنفير من أعمال الشر وإثارة حمية وحماس الناس في هذا الاتجاه، ونشر رسالة الإسلام.

– الإلقاء الجيد هو أساس نجاح الإذاعة المدرسية في تحقيق رسالتها وأهدافها كنشاط لغوي.

– يسهم إتقان مهارات الإلقاء في إتقان المهارات اللغوية الأخرى خصوصاً الاستماع والكلام، وفي التدريب على مهارات الإلقاء تدريب على كثير من مهارات القراءة والكتابة.

– وقبل ذلك وبعده فإنّ الإلقاء كان وسيلة الرسل، وما يزال وسيلة الدعاة في نشر الرسالة، قال تعالى: { وما أرسلنا من رسول إلا بلسان قومه ليبين لهم }وقال النبي ﷺ– "إن من البيان لسحرا."

– وفي رأي (زج زجلر) الخطيب المشهور: أننا سواء رضينا أم أبينا فإن الذين يحسنون الكلام والحديث أمام الناس يعتبرهم الآخرون أكثر ذكاء وأن لديهم مهارات قيادية متميزة عن غيرهم، وما من أحد اشتهر ذكره وخلد اسمه إلا له من مهارة الإلقاء والخطابة نصيب وافر.

– وفي رأي مشهور (لدوسكو دروموند) يقول: لو قُدر لي أن أفقد كل مواهبي وملكاتي وكان لي الخيار أن أحتفظ بواحدة فقط، فلن أتردد في أن اختار القدرة على التحدث؛ لأني بها أستطيع أن استعيد البقية بسرعة[8].

6– أهمية إعداد الأستاذ الجامعي:احتلّ المعلّم أو المؤدب مكانة كبيرة في تراثنا العربي العربي، وإذا كانت المنظومة التربويّة تشتمل على عدة مكوّنات أو عناصر، تتبادل التأثير فيما بينها بحيث إنّ كلا منها يؤثر في غيره ويتأثّر به، فإنّ حجر الزّاوية في هذه المنظومة إنما هو المعلّم، الذي تتحقّق على يديه الأهداف، وما دام المعلمون على هذا المستوى من التّقدير والاعتبار والأهمية في المنظومة التربويّة كان إعدادهم إعدادا شاملا ومتكاملا يجئ في مقدّمة أولويّات النّهوض بالواقع التّربوي، ذلك لأنّ الخطأ الذي يمارسه المعلّم يفوق أي خطأ آخر، إذ يظهر أثره على الأجيال جيلا بعد آخر، ويترسّخ في أذهان المتعلّمين، ويصبح من الصّعوبة بمكان محوه، ولقد قيل: إنّ الطبيب الجاهل يقتل فردا، أما المعلّم الجاهل فيقتل أمة!

وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلّم في نظر الطّالب إنما هو القدوة الحسنة والأنموذج والمثال، ولا يمكن أن يتسرّب إليه الخطأ كما يرى طلابه ومريدوه، وبجودته تجود التربية، ذلك لأنّ المعلم لا يعلّم بمادته فقط، وإنّما بشخصيّته وسلوكه وبمدى ما يضربه لطلابه من قدوة حسنة ومثل أعلى، وله الدور الأكبر في تعريف الكنوز البشريّة وتفجير طاقاتها وحشد قواتها، والارتقاء بمستوياتها، فكم من معلّم ناجح اكتشف مواهب طلاّبه، وعمل على تنميتها، فأزهرت وأثمرت وأعطت أفضل نتاج.

لقد كان المعلّمون وما يزالون يتحمّلون مسؤوليّة كبيرة تجاه المجتمع ومستقبل الأمّة لأنّهم

يعملون على هندسة الإنسان وبنائه فكرا ونزوعا وأداء وعقلا وروحا، حتى يغدو بناؤه متوازنا ومتكاملا ومتطوّرا من جميع الوجوه، ولأنّهم يجسّدون في عملهم أنبل رسالة، وأي رسالة أسمى من صناعة العقول، وتكوين الضمائر الحيّة، وغرس القيم الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة في نفوس الجيل؟

" ويتساءل أحدنا: من أقدر من المعلّمين على بناء الفكر المبدع الذي لا يتوقّف عند حدّ معيّن، ولا يحصر نفسه في قالب واحد جامد؟

من أقدر منهم على تحصين الناشئة من الآثار السلبيّة للعولمة وإعدادهم لمواجهة الحياة بكلّ ثقة بالنّفس، وقوّة في الشخصيّة، واستعداد لتجشّم المخاطر، والحساسية الشديدة تجاه المشكلات، والثّورة على الأخطاء، والتسامي بالنّفس إلى مستوى التحدّيات التي تواجه الوطن والأمّة؟[9]

من أقدر منهم في الحفاظ على تراث الأمة الثقافي وتنميته وتطويره، وعلى الذاتية الثّقافيّة للأمة وهويتها الحضارية؟ ومن أقدر منهم على بناء جيل يتّسم بالإخلاص والتّعاون والرغبة في مساعدة الآخرين، والتحلي بالقيم المثالية والانتماء والتضحية والفداء؟....

7– القصور في إعداد معلّمي اللّغة العربيّة: إذا ألقينا نظرة على مستوى إعداد المعلّمين بصورة عامة على الصّعيد العالمي فإنّنا نلاحظ أنّ مكتب التربية الدولي خصّ مؤتمره السابع عشر في جنيف عام **1996** لدراسة موضوع إعداد المعلم وتطوير مناهج إعداده بعد أن تبيّن على النّطاق العالمي أنّه على الرغم من الإصلاحات العديدة والمستمرّة في مناهج إعداد المعلّمين في بقاع كثيرة في العالم، وعلى الرغم من الارتقاء بالإعداد على المستوى الجامعي، وزيادة مدّة الإعداد ما يزال مستوى المعلّم قاصرا، وما يزال أداؤه ضعيفا على الرغم من تلك الإجراءات كافة.

من يلق نظرة على مستوى إعداد معلّمي اللّغة العربيّة خلال العقود الأربعة الأخيرة يجد أنّ ثمّة صيحات تنطلق من هنا وهناك تشير إلى ضعف هذا المستوى وقصوره، وتأثير هذا القصور وظهوره على مستوى الأداء اللّغوي لدى الطّلبة أيضا، ذلك لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه، ولقد قيل أعطني معلّما جيّدا لأعطك طالبا جيّدا.ولسنا في حاجة إلى تبيان أنّ أداء معلّم اللغة العربيّة على المستوى القومي ليس بالصّورة المرغوب فيها، فثمّة أخطاء يرتكبها يؤديها أثناء تقديم محاضراته، بل إنه يعلّم ناشئته الخطأ في كثير من الأحيان.

ولم يقتصر الأمر على الأخطاء اللّغويّة والنحويّة في الأداء، وإنّما امتدّ إلى استعمال العامية في العمليّة التّعليميّة التعلّمية على ألسنة المعلّمين كافة، وبينهم معلّمو العربيّة في مدارس التعليم العام، وفي التعليم الجامعي، وفي مناقشات رسائل الماجستير والدكتوراه، حتى في أقسام اللّغة العربيّة أحيانا.

ويعدّ إصلاح اللّسان فرضا واجبا في تراثنا، إذ أنّ أحدهم لحن أمام رسول الله (ص) فقال الرسول لأصحابه: "أرشدوا أخاكم فقد ضلّ"، بيد أننا نلاحظ حاليا من معلّمي الرياضيات في

فرنسا يحاسبون الطالب على أخطائه اللّغويّة قائلين له مقولة الخليفة الفاروق:"إنّ خطأك في لغتك أدهى وأمرّ من خطئك في حلّ المسألة الرّياضيّة"[10].وفي الوقت الذي نلاحظ فيه أنّ بعض معلّمي اللّغة العربيّة لا يحاسب الطّالب على أخطائه اللّغويّة ولا على استعمالاته العلميّة، ولقد أشار الأستاذ إبراهيم مصطفى في الخمسينيات من القرن الماضي إلى أنّ اكتساب اللّغة الصّحيحة غير عسير إذا هيأنا لها بيئة تحيا فيها، جارية على الألسن، وماضية إلى الآذان، ولا يمكن أن نبدأ بهذه البيئة في الأسواق، ولا في البيوت، ولكن في المدارس، وفي المدارس لن يكون الأمر قريبا ولا يسيرا، وسنحتاج إلى جهد وإلى خطوات من التدبّر والتّأني[11].

وبعد هذا القول يحدّد رحمه الله الأولويات فيرى أنه يجب أن نبدأ بمدارس المعلّمين وحدها، فلا يدرس فيها إلا أستاذ يحسن العربيّة، وينطق لسانه بها سليمة معربة، ولا تستعمل في معاهد المعلّمين إلا اللّغة الصّحيحة، أيا كان المعلّم، وأية كانت المادة التي تدرّس، ويروّض المتعلّم لسانه على أن ينطق صحيحا، سيجد الأمر غير عسير، وبذلك ننشئ جيلا من المعلّمين يستخفّ العربيّة بأقصر ممّا يستخفّ معلمونا الآن العامية، ويضيق بالعامية بمثل ما يضيق معلّمونا الآن بالعربيّة، وبهذا المعلم سيغرس الحبة التي تنبت سبع سنابل، وفي كلّ سنبلة مائة حبّة، والمعلّمون هم حَمَلَة المشاعل، ومرسلو النور، وباعثو الظلمة إذا شاؤوا بل إذا أساؤوا[12]؟

ويختم كلامه قائلا:" وليس بكثير على العربية الصّحيحة أن نجاهد حتى نخلق لها بيئة تحيا بها في مدارس المعلّمين أولا ثم في المدارس عامة ثانيا، ثم –كما أرجو– على لسان كل قائل وحديث كلّ متكلّم[13]".

إلا أنّ الإعداد في مدارس المعلّمين لم يكن إعدادا كافيا كما تصور بنت الشاطئ في نهاية الستينيات من القرن الماضي حال المتخرّجين في مدارس التعليم العام والجامعي، وهي حال غير مرضية فتقول في كتابها: (لغتنا والحياة):«قد يمضي المتعلّم في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط، فيتخرّج في الجامعة، وهو لا يستطيع أن يكتب خطابا بسيطا بلغة قومه، بل قد يتخصّ في دراسة اللّغة العربيّة حتّى ينال أعلى درجاتها ويعييه مع ذلك أن يملك اللغة التي هي لسان قومه ومادة تخصّصه[14]»

وهكذا تتبدى الدراسة في الكليات والأقسام العربيّة المتخصّصة تدور حول اللّغة وأدبها، ولا تمارس التعامل التطبيقي لا مع اللّغة ولا مع أدبها، ولذا يتخرّج كثير من معلّمي اللغة العربية والمتخصّصين فيها، وهم ضعاف، يقومون بتدريس اللغة وهم على هذا الضّعف، وتكون النتيجة زيادة تدهور المستوى اللّغوي لتلاميذ التّعليم العام، إضافة إلى تدنّيه في مرحلة التعليم العالي[15].

ويتجلى القصور في إعداد معلّمي اللغة العربية متمثلا في الوقت نفسه في طرائق التدريس المتبعة، وهي طرائق تلقينية لا تعمل على إكساب الدارسين المهارات اللغويّة لأنّها تعوّدهم المحاكاة العمياء

والسلبية والاعتماد على الآخرين، وتقتل فيهم روح الابتكار، كما أنّ المعلومات والحقائق التي تقدم بطريقها تبقى مزعزعة في الذهن، نظرا لأنّ الطلبة لم يبذلوا مجهودا في سبيل اكتشافها، وإنّما كانوا يتّسمون بالسّلبيّة، وهذا ما يؤدّي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج وحسن التعليل ودقة الفهم كم أنّ القدرة على التذوق لم تنمّ بهذا الأسلوب ولن تنمّى به.

وفي طرائق التدريس أيضا يتمثّل القصور في "عدم استخدام التقنيات التربوية في الأعم الأغلب بعد أن شقت التقنيات طريقها إلى ميدان تدريس اللّغات، إذ إن تدريس اللّغات الأجنبيّة بواسطة المختبر اللّغوي والحاسوب والوسائل السمعية البصريّة بات أمرا عاديا في الوقت الذي نلاحظ فيه أنّ ثمة تباطؤا في استخدام هذه الوسائل في تدريس لغتنا العربيّة، حتى إنّه غرسنا في أذهان بغض أبناء العربيّة أنّ لغتنا العربيّة لا تدرّس بالمختبر اللّغوي، وأنّ هذا المختبر مقتصر على تدريس اللّغات الأجنبيّة[16]".

ويتمثّل القصور في طرائق التّدريس أيضا في عدم إكساب الدّارسين مهارات التعلّم الذاتي الذي هو أساس للتعلّم المستمرّ، "ولا أدل على القصور في هذا المجال من عزوف المتخرجين عن القراءة والبحث والاطّلاع بعد تخرّجهم، وثمة قطيعة بينهم وبين القراءة حتى في مجال تخصّصهم، وهذا ما يجعلهم مختلفين عن مواكبة روح العصر، عصر التفجّر المعرفي المتسارع، ويجعل معلوماتهم تتناق عاما بعد عام[17]".

كما أنّ القصور أخيرا يتمثّل في أساليب التقويم، إذ إنّها لا تقيس في الأعمّ الأغلب إلا المستوى الأوّل من مستويات المعرفة ألا وهو مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع، وتهمل قياس المستويات العليا من فهم وموازنة ونقد وتحليل وتركيب وتفاعل وتقويم، فنادرا ما تعرض لها أساليب التقويم. كما أنّ إلغاء الامتحان الشفهي من أساليب التقويم، يعدّ عاملا سلبيّا في قياس مستوى الدّارسين بصورة دقيقة وموضوعيّة في الأعمّ الأغلب[18].

8– المحاضرات الجامعية وطرق التّدريس بين الإيجابيات والسلبيات:

المحاضرة الجامعية: هي عبارة عن ن يتضمن بعضَ الأفكار العلمية، تدور حول موضوع معين، وتُعَدُّ ضمن تصور محدد، في إطار منهج دراسي محدد، من شأنها أن تُسْهِمَ في بناء شخصية الطالب العلمية. وتُؤدَّى ضمن منهج مدروس، وتخضع لنظم وقوانين تختلف باختلاف الجامعات، مجال الابتكار فيها محدود، يتلوها حوار مع الطلبة.

طريقة المحاضرة وأساليبها: يطلق عليها البعض طريقة الإلقاء، وهي من أكثر أساليب التّدريس شيوعا، وتستخدم هذه الطّريقة بوساطة الغالبيّة العظمى من المدرّسين في مراحل التّعليم المختلفة، وقد ارتبطت هذه الطّريقة بالتّدريس منذ أقدم العصور، على أساس أنّ المعلّم هو الشّخ الذي

يمتلك المعرفة وأن المستمعين ينتظرون أن يلقي عليهم بعضا مما عنده، بهدف إفادتهم وتنمية عقولهم، وهذا المعنى يتّفق ومفهوم المدرسة باعتبارها عاملا من عوامل نقل المعرفة إلى الطّلاب، ويفهم من اسمها أنّ المعلّم يحاضر طلاّبه مشافهة ويشرح لهم المعلومات الجديدة التي تتعلّق بموضوع الدّرس، وهذا يبعدها عن كونها مجرّد عملية إملاء من كتاب أو مذكّرة، والمعلّم أثناء شرحه يستخدم صوته بطبقاته المختلفة، كما يستخدم يديه للإيضاح، بل وبقيّة أعضاء الجسم مراعيا الحركات التي تعتبر حقيقة عن الأفكار التي يريد إيصالها إلى الطلاب، وطريقة الشّرح وعرض المعلومات في المحاضرات الجامعية لا يمكن أن تكون مجدية ما لم ترتق في مضامينها وأساليبها، والتي تكفل وصول المعلومة لذهن الطّالب ومعرفة كل الروابط التي تربط هذه المعلومة بالسّياق العام لمجال المعرفة الذي هو بصدد تعلّمه..من هنا فإنّ التّنويع في الأساليب وابتكار أساليب جديدة، سيحقّق هذا الهدف، ويولد لدينا محاضرات علميّة غاية في التّشويق والفائدة وهذا يحتاج – فقط – إلى تفكير بسيط ببعض الأفكار الإبداعية، وأيضا مبادرة من قبل الأساتذة، وهيئة التّدريس في الخروج عن المألوف، والانتقال بالطّالب إلى بيئات علميّة ترفع من معدّلات التّركيز والحوار ومن ثمّ الاستيعاب...فالشيء الأكيد أنّ وجود الرغبة من قبل أستاذ المادة أن يجدّد في طريقة الشرح والعرض سيجد مئات الأفكار...وهذا ما يريده الطالب بالفعل..فعندما يشعر بأنّ (روتين) المحاضرة سيتغيّر إلى شيء جديد سيتهيّأ ويكون أكثر عطاء....

وهذه بعض الأفكار التي نقترحها في هذا المجال:

1- التجديد في مكان المحاضرة: يمكن مثلا أن يحدّد الدّكتور في خلال الفصل الدّراسي بعض المحاضرات يتّفق مع الطّلاب أن يلقيها في القاعة الكبرى بالكلية، أو في المكتبة المركزية لديهم قاعات مهيّأة..

2- استخدام وسائل الشّرح والإيضاح: ومنها الحديثة ك(البروجكتر)، أو التقليدية (السبورة) التي تبقى للأسف بيضاء ناصعة البياض، وحينما أتحدّث عن استخدام السبورة فإني أعني أن يلخّ الأستاذ بعض النقاط الأساسية على شكل دوائر أو رسوم بيانية أو تقسيمات لفقرات الدّرس لأنّ الصّورة أو الشّكل يرسخ في ذهن المتلقي ربما أكثر من الكلام المسموع.

3- إحضار بعض الأدوات التي تقرّب الفهم.

4- التنويع في جلسات الطّلاب: (جلسات دائريّة مثلا)..كي يحس الطلاب براحة من خلال هذا التغيير البسيط.

5- قيام الطلاب بورشات عمل وجلسات نقاش فيما بينهم، ثم يقوم طالب بشرح أو عرض ما اتفق عليه أمام زملائه الطّلاب.

6- إكساب الطلاب مجموعة من المهارات: كأن يتمّ التنسيق مع بعض المراكز ليقيموا في الفترة المسائية لمن يرغب المشاركة من طلاب الكلية في دورات: التفكير الإبداعي، فهم النفسيات، مهارات الإلقاء ومواجهة الجمهور، مهارات تنظيم الوقت والتخطيط، كيفيّة التّأثير في الآخرين... إلخ

وهي دورات مفيدة للطالب في المستقبل، وصناعة الطالب واكتشاف مواهبه وصقلها هو كنز عظيم سيجلب الخير للجامعة والوطن خاصة إذا كان أستاذا في المستقبل.

9– شروط المحاضرة الجامعية الناجحة: لكي تكون المحاضرة التي يلقيها المعلّم على طلابه جيدة، لا بدّ أن تتوفر فيها الشروط التالية:

1– التّحضير لها قبل موعدها بوقت كاف: وهذا الشّرط من الأسس الهامة في المحاضرة، ومع ذلك نجد الكثير من المعلّمين يهملونه باعتبار أنّهم على علم بما سيحاضرون، وقد درسوه وتعلّموه من قبل.

2– المدخل السليم إلى الموضوع:على المعلّم الواعي أن يدرك أنّ طلابه ليسوا مشغولين بالموضوع الذي سيقوم بتدريسه، نظرا لازدحام جدول اليوم الدّراسي بالعديد من الدّروس وهذا الوضع يفرض على المعلّم أن يبحث عن مدخل مناسب لدرسه، ويشترط في هذا المدخل أن يثير دافعيّة التّعلّم لدى الطّلاب.

3– ربط موضوع المحاضرة الجديدة بموضوع المحاضرة أو المحاضرات السّابقة، بحيث يستعيد الطّلاب وحدة الموضوع وترابطه.

4– ليس كون المعلّم هو المحاضر أن يظلّ هو المتحدّث الأوحد في الفصل حتى لا يصيب الطلاب بالملل.

5– مراعاة الفروق الفرديّة بين طلاب الفصل الواحد، فلا يجب أن يتوقّع المعلّم أن يتابعه كلّ التّلاميذ بالاهتمام نفسه.

6– مراعاة جودة اللّغة التي يستعملها المعلّم: بحيث يكون جيّد الأسلوب منتقيا لألفاظه بعناية، وجملة مترابطة بحيث تؤدّي المعنى المقصود بالفعل، لذلك نؤكد دائما على استخدام اللّغة العربيّة الفصحى.

7– أن يدعم الأستاذ محاضرته بوسائل أخرى مكمّلة.

8– أن يلخّ من أفواه الطلاب أهم النّقاط التي وردت في المحاضرة.

أ– إيجابيات طريقة المحاضرة:

– يعطى الطلاب من خلالها قدرا من المعارف الجيدة حول موضوع الدّرس.

– تنمي في الطلاب حب الاستماع، كما تستثير فيهم الإيجابيّة والفاعليّة، عندما يدرّبهم المعلّم على إلقاء الأسئلة.

– يستطيع المدرّس من خلالها أن ينمي في الطلاب عادة حبّ القراءة، ومهارة الاستفادة من المكتبة.

– يمكن للمدرّس من خلالها أن يتعرّف على الطّلاب المتيقّظين معه، والذين شردت عقولهم بعيدا عن الدّرس.

– يستطيع المدرّس من خلال نبرات صوته رفعا وخفضا أن يؤكّد على بعض المعاني، وأن يبرز أهمية بعض المواقف.

– تصطبغ المحاضرة عادة بشخصية المعلّم وبثقافته.

– يستطيع المدرّس من خلال المحاضرة، وما يثار فيها من أسئلة حوار أن يتعرّف على مستويات طلابه.

ب– سلبيات طريقة المحاضرة:

– أن ينهمك المدرّس في المحاضرة وينسى تماما أنّه يجب إشراك الطلبة معه.

– إذا لم يثر المعلّم في طلابه مهارة القراءة والبحث، فقد يصبح هو المصدر الوحيد للمعرفة يقدّمها لهم جاهزة فيعشعش فيهم الكسل.

– إذا لم يتوقف المعلم أثناء المحاضرة كي يختبر طلابه– بأي طريقة كانت– فيما يقول، فلقد ينتهي به الأمر وعدد كبير منهم لم يفهم شيئا مما كان يقول.

– إذا طال زمن إلقاء المحاضرة، دون أن يقطعه المعلم بسؤال، أو ملاحظة ذكية، فإنّ الطّلاب قد يملونه وينصرفون عنه.

– إذا لم ينتبه المعلم إلى الفروق الفردية بين الطلاب، فقد يضيع الطلاب الضعاف في الفصل بسبب تركيز المعلم أثناء المناقشات في المحاضرة على طائفة من الطلاب.

– إذا لم يستطع المدرس أن يضبط نفسه تماما على الوقت المحدّد، بحيث يجزئه على المحاضرة، وعلى الأسئلة، وعلى الحوار والمناقشات، فقد يسرقه الوقت، ولا يحقّق ما خطط لنفسه أن يحققه من درسه...

10– عيوب وسلبيات أسلوب المحاضرة التقليدية وأسباب ذلك:

– شيوع العامية في لغة المحاضرة الجامعية: يلاحظ في السنوات الأخيرة تدني لغة المحاضرة الجامعية، إذ شاعت العامية أو اللغة الدارجة في قاعات الدرس والمحاضرة وأصبح كثير من المدرسين لا يشعرون بالحرج إذا ما تحدّث بالعامية داخل القاعة الدّراسية أو خارجها...ولهذا أسبابه الكثيرة منها أنّنا لدينا تسامح لغوي لا يوجد عند غيرنا من الأمم والشّعوب، فالخطأ اللّغوي لا يسبّب لمقترفه أية مساءلة قانونيّة أو اعتباريّة أو اجتماعيّة...ويذكر أستاذنا العلامة الدكتور مصطفى جواد إن العالم الإنجليزي إذا أخطأ في حرف من حروف الجرّ تناولته الألسن باللوم والتقريع.

ومنها أيضا أنّنا لا نتلقى اللغة الصّحيحة أو نتعلّمها في بيئة لغوية تفرض علينا عادات لغوية صحيحة بل إنّنا نتلقّى اللّغة ونتعلّمها، وهي محاصرة بمستويين لغويين عنيدين لهمان الطلبة في الاستعمال اللغوي هذا المستويان هما المستوى العامي ومستوى اللغة الوسطى وهذا يعني أننا في

الاستعمال اللغوي تجاذبنا ثلاثة مستويات.

الأول: مستوى اللغة الفصحى وهو قليل ونادر ويكون مقصورا على ذوي التّخصّ الدّقيق في اللّغة..

والثاني: مستوى اللغة الوسطى وهي لغة بين الصحافة والمحاضرة ولغة المؤتمرات والندوات والمناقشات وقد شاعت وانتشرت حتى أن الدّعوة إلى إشاعتها وتبنّيها أصبحت معروفة ولها دعاتها ومؤيّديها من علماء اللّغة وأهم سمات هذه اللّغة أنها تميل إلى تسكين أواخر الكلمات ولا تميل إلى الإعراب إلا نادرا، وهذه السمة جعلت التحدّث بها أمرا ليس بالصعب ولا يسبّب إحراجا، إذ إنها تبتعد عن القواعد الصّارمة التي تتمسك بها الفصحى..كما أنّ من سماتها أنها ترتفع عن ابتذال العامية في صحة نطق الكلمات ومخارج الحروف وتبتعد عن المبتذل العامي ولا سيما العادات اللهجية المحلية التي يصر بعض المدرسين على استعمالها بغير مسوغ ظنا منهم أنّها تدل على أصالة انتمائهم العشائري أو الجغرافي وهذا لا يليق به بوصفه معلما مربيا حامل علم.

لهذه الأسباب شاعت اللّغة الوسطى في قاعات الدّرس والمحاضرة الجامعيّة لأنّها تلبي حاجات مستعمليها إذ أنّ هذه اللّغة المعوّل عليها في الاتّصال بين أبناء الشّعوب العربية والتفاهم بينهم، إلا أنّ الأمر يجب ألا يترك من دون مراقبة إذ أنّ اللغة الوسطى يجب ألا تفقد صلتها بالفصحى إذ لا بدّ من الرجوع إلى الكلام الفصيح في مسألة الصّواب والخطأ والاحتذاء بها في عباراتنا وجملنا وكلماتنا وتراكيبنا، والتنبيه إلى الخطأ الذي يفسد بها لغة المحاضرة ونضارتها.

إذ لغة المحاضرة الجامعيّة لا يمكن أن تكون إلا باللّغة الفصحى لأنّ هذا أمر لا يمكن تحقيقه لأسباب كثيرة لا حاجة بنا إلى ذكرها، كما أنّ لغة المحاضرة الجامعيّة لا يمكن أن تكون باللّغة الدّارجة أي العامية لأنّ ذلك يعدّ هبوطا لا يليق بها ولا برصانتها العلميّة، إنّ خيار اللّغة الوسطى يبقى هو الرّاجح والمناسب للغة المحاضرة الجامعيّة.

يعتبر الأستاذ الجامعي قائد العمليّة التعليميّة في مجال اختصاصه فيوجه ويرشد الطلبة ويقيم أداءهم وله باع طويل في وضع وتطوير المناهج وفي البحث العلمي وتقدّم المجتمع..

لأجل القيام بهذه الواجبات ينبغي أن يمتلك الأستاذ الجامعي كثيرا من المقومات الشخصيّة والأكاديميّة والمهارات العلميّة والفنّية التي ترفع من كفاءته وتزيده تمكّنا وقوّة. وفي هذه الورقة سوف ألقي الضوء على كثير من المقوّمات الشخصيّة والأكاديميّة وعلى بعض خصائ الأستاذ الجامعي التي يجب أن يتّصف بها مبرزا الدّور الهام له وإلقاء الضوء على بعض خصائصه وصفاته التي ينبغي أن يمتلكها لكي يكون أستاذا مبدعا:

11– مواصفات الأستاذ الجامعي النّاجح:

1- المقومات الشخصيّة والأكاديميّة للأستاذ الجامعي:

أ– التّفاعل الخلاق: يعتبر الأستاذ الجامعي العمود الفقري لعملية البناء الحقيقي لمستقبل الجامعة، لذا ينبغي عليه احترام الجهود المبذولة في عملية التطوير واحترام لغة العصر وحمل الأفكار

الابتكاريّة الخلاقة في التّدريس وأن يكون متفاعلا في عملية تطوير منظومة التعليم بشكل واضح مع عدم ترك فجوات بين العناصر المختلفة المسافات التي يقوم بتدريسها.

ب– الدافعيّة: ينبغي أن يمتلك الأستاذ الدوافع التي تحرك كيانه ووجدانه في عمليّة التعليم في اتّجاه تحسين وتطوير أدائه، ولا يكتفي بالحدّ الأدنى كإلقاء المحاضرة ووضع الامتحانات وإدخال الدرجات ثم يتحلّل من الجامعة ويذهب إلى بيته لانتظار راتبه فحسب. والأستاذ الذي يكتفي بأداء عمله التقليدي لأجل تنفيذ شروط عقد العمل بينه وبين الجامعة يحكم على نفسه بالعزلة التامة والانطوائيّة، الأمر الذي يؤدي إلى عدم تقدمه العلمي فهو قد يفيد الطلبة في المحاضرة ولكنه لا يستفيد من العملية التعليمية التي هي في تطور دائم وبعد فترة من الزمن يكون غير قادر على إفادة الطلبة لأنّه لم يواكب مستجدات العصر.لذا يرى الباحث أنّ الأستاذ الجامعي يجب أن يكون ذا دافعية دائمة ومستمرة.

ت– الاهتمام بالطالب: الأستاذ ينبغي أن يكون فنانا مبدعا في أسلوبه التدريسي وفي رسائله التّعليميّة لكي يخرج لوحة فنية رائعة لإثبات جمال فنّه، الطالب في رأيي هو تلك اللّوحة الفنية التي تبرهن على براعة وإبداع صانعها، لذا فالطالب ينبغي أن يكون محورا وهدفا له وأن يوليه أكبر اهتمام، فدور الأستاذ الجامعي لا يقتصر على الجوانب التّعليميّة المنهجيّة فقط، وإنّما يتعدّاها إلى الإسهام في تكوين شخصيّة الطّالب وبناء وعيه الإسلامي والثّقافي، والاجتماعي والإنساني وانتمائه إلى أمته وشعبه، كما ويجب دعم استقلالية تفكير الطالب وتشجيع كل أشكال الأنشطة والفعاليات البحثية التي تنمي الجوانب الجمالية والإبداعيّة والحس الابتكاري لديه.فالطالب هو الهدف للأستاذ الجامعي وهو أمله في إثبات نجاعة البرنامج التعليمي الذي يقوده وكذلك يعتبر من أهم معايير قياس النوعيّة الشموليّة في وزارة التعليم العالي عند تقييم البرنامج الأكاديمي.كما يعتبر الطالب جهاز استقبال المعلومة التي يرسلها الأستاذ فإذا كان جهاز الإرسال أي (المدرس)سليما وقويا وكذلك جهاز الاستقبال أي (الطالب) يستطيع استقبال المعلومة بشفافية ووضوح عبر وسط مناسب من الوسائل والمرافق التعليميّة يكون الإبداع في عمليّة التعليم والتّعلّم.والعقل وسيلة استقبال عند الطالب الذي مجّده الإسلام واعتبره أهم أداة المعرفة والإدراك والابتكار وهو أداة لمعرفة الخالق عزّ وجلّ: {إنّما يخشى اللّهَ من عباده العلماءُ} (فاطر – الآية 28–). فينبغي على الأستاذ الجامعي أن يحترم عقل الطّالب وفكره فلا يفرض عليه رأيه في المسائل الخلافيّة التي تحتمل أكثر من رأي، فالاختلاف في الرّأي بين الأستاذ والطالب مؤشّر نضوج واحترام لقيم الحوار والممارسة التي تحترم الرأي الآخر، ثم إن احتضان الأستاذ للطّلاب وإتاحة الفرصة لهم للتّعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاريعهم تجاه ما يدرس لهم يعدّ أسمى أنواع الفهم الإنساني والوعي الأخلاقي مما يؤدّي إلى تلاشي الفجوة بين الأجيال، فلا يطغى جيل على جيل.

ت– استكشاف طاقات الطلبة وتطويرها: يمتلك بعض الطلبة طاقات وقدرات ومواهب مدفونة تحتاج إلى من يفتّش عنها ويستخرجها وينمّيها، بل ويدفعها إلى الأمام ويفجّرها، وقد يكون عند المتعلّم طاقة تفوق طاقة المعلّم فلا يكون المربي مثبطا إياها، بل يدفعها ويبحث عن الوسائل

لتنميتها ولا يشعر بالحرج من ذلك فمن الطبيعي أن تكون لطاقات الأستاذ حدود.

خاتمة:

عرضنا فيما سبق بعض جوانب القصور في إعداد معلّمي اللّغة العربيّة، وتحدّثنا عن تردي مستوى المحاضرات الجامعية لغة وإعدادا وإلقاء، وأسباب ذلك، كما تحدثنا عن فنّ الإلقاء وأهميته في العمليّة التعليمية، وقبل أن نختم ورقتنا سنبادر باقتراح بعض الحلول التي من شأنها الرفع من مستوى المحاضرة الجامعية وكذا ما من شأنه تحسين الأداء اللغوي والتعليمي لدى الأساتذة الجامعيين في جامعاتنا خاصة في معاهد اللّغة العربيّة وآدابها:

1- التمكن من مهارات فن الإلقاء واستغلالها أثناء إلقاء محاضراته ليكون خير قدوة لطلبته لغة وإعدادا وإلقاء وحضورا..

2- إجراء تدريبات علاجية لتفادي الأخطاء الشائعة على الألسنة والأقلام، وتوظيف الحواسيب والمخابر اللّغوية في هذا الصّدد.

3- تمكن الأستاذ من مهارات التواصل بأكثر من لغة واحدة.

4- التمكن من استثارة الدافعية لدى طلابه.

5- التكامل المعرفي في تكوينه.

6- التمثل للمنهج التربوي بمفهومه المنظومي الشمولي المتكامل.

7- الربط بين المعارف النظريّة والعملية.

8- التركيز على الجوانب التطبيقية.

9- استعمال أساليب التشجيع والتعزيز في التعامل مع الطلبة.

10- القدرة على فهم نفسية طلابه وتعرف حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.

11- امتلاك الأستاذ الجامعي لمهارات التعلم الذاتي وتعليمها لطلبته.

12- تنويع أساليب التقويم، على أن تكون الامتحانات وسيلة لا غاية للتعرّف على مستوى الطلاب ومن ثم التشخيص والعلاج.

13- إدخال مقرّرات اختيارية على خطة الإعداد إرضاء للميول وتحقيقا للرغبات واستثارة الدّافعيّة

14- القدرة على استعمال أساليب تقويم متنوّعة ومتعدّدة تقيس المهارات العقلية العليا لدى الدّارسين.

15- القدرة على توظيف نتائج التقويم في تطوير العملية التعليمية التعلمية انطلاقا من الأسئلة الخمسة: لماذا؟ تحديد الأهداف/ماذا؟ تحديد القدر من المادة/لمن؟ الجمهور المستهدف/كيف؟ طريقة التدريس/ما الأثر؟ التقييم لبيان مدى تحقق الأهداف.

16- أن يكون تكامل في إجراء بحوث بين باحثين من كليتي الآداب والتربية، وتبرمج مشكلات الإعداد في ضوء تفاقمها وحدّتها، وتوضع خريطة بحثية يضطلع بتنفيذ موضوعاتها فريق من الباحثين.

17- لا يزال أسلوب المحاضرات الجامعية وتوصيل المادة العلمية وصياغتها للطّالب ضعيفا، حيث إنّ بعض الأساتذة في الجامعة غير مدرّبين على طريقة إلقاء المحاضرات وعرضها بأسلوب ممتع، وأحيانا تلقى المحاضرة على الطالب كما هي مكتوبة في الكتاب المقرّر بدون إضافات حديثة أو تسهيل للمادة العلميّة؛ فلذلك يرى الطالب أحيانا أن لا فائدة من حضور المحاضرة، وهنالك الكثير من الأساتذة المتمكّنين في اختصاصهم ولكنهم يلاقون مشاكل كثيرة في كيفيّة عرض وإيصال المادة الدّراسية للطّلاب، لذا أقترح أنّه من الضروري، أن تقوم الجامعات بتطوير قدرات الأستاذ الجامعي بإعطائه دورات تأهيلية عن طريق إلقاء المحاضرات وتحضيرها ليتمكّنوا من توصيل المعلومة للطّالب بشكل جيّد.

18- الأستاذ الجامعي في كثير من الأحيان يستند إلى مصادر غير حديثة مما يجعل منهج محاضراته غير مواكب للعصر وحتى لا يلبي سوق العمل، ولذا أقترح تزويد المكتبات الجامعية بالمجلات والكتب الحديثة وهذا يجب أن يكون من أوليات الجامعة التي ترغب في التطور.

وبهذا يتمكن الأستاذ الجامعي من أن يصبح خير قدوة لطلبته ويؤدي الأدوار المنوطة به بكل أمانة وجدارة ويكون أهلا لحمل رسالته التعليمية السامية أداء وإشعاعا وغرسا لقيمها في نفوس الجيل ويكون جديرا باحترام طلبته الذين سيحذون – لا محالة – حذوه في المستقبل.

الهوامش:

[1] – معجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط3.القاهرة:1985، مطابع الأغست بشركة الإعلانات الشرقية، ج1.

[2] - le site d'internet :http ://www.ahwar.org/debat/show

[3] - le meme site.

[4] – سامي عبد الحميد، فن الإلقاء وتربية الصوت، د–ط.بغداد:1974، مطبعة الفنون البغدادية، ص83.

[5] – نقولا فياض، الخطابة، د–ط.مصر:1930، طبعة دار الهلال، ص53.

[6] – أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، تح وشرح: عبد السلام هارون، د–ط.بيروت، دار الجيل، ج1، ص79.

[7] – المرجع نفسه.

[8] – سامي عبد الحميد، فن الإلقاء وتربية الصوت، ص83.

[9] – محمود أحمد السيد، كلمات تربوية، وزارة الثقافة السورية، دمشق:2005، ص 128.

[10]– pierre clarc-l, enseignement du français, paris:1968, presses universitaires de France, p05.

[11] – إبراهيم مصطفى، تيسير قواعد اللّغة العربية، مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق، دمشق:**1957**، مجلد:**32**، ج**1**، ص**127**.)

[12] – المرجع السابق، ص**128**.

[13] – المرجع نفسه.

[14] – عائشة عبد الرحمن (بنت الشاطئ)، لغتنا والحياة، القاهرة:**1969**، دار المعارف المصريّة، ص**12**.

[15] – أحمد الهيكل، اللغة والحفاظ على مقومات الشخصيّة القوميّة، ندوة اللغة العربية بين الواقع والمأمول، القاهرة:**2001**، الجمعية الخيرية الإسلامية.

[16] – محمود السيد، في الأداء اللّغوي، دمشق:**2005**، وزارة الثقافة السورية، ص**136**.

[17] – المرجع نفسه.

[18] – محمود السيد، في الأداء اللّغوي، ص**136**.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 137 – 151
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

المقاربة بالكفاءات كأسلوب لدعم التعليمية في الجامعات الجزائرية

عدمان مريزق
المدرسة العليا للتجارة الجزائر

مقدمة

مع التطورات الحديثة التي عرفها هذا القرن وتطورات المناهج والبرامج والوسائل التعليمية التي تتماشى والتغيرات السريعة في مجال المعرفة، كان من الواجب تحديث المناهج التعليمية وتعديلها وتبني مقاربات بديلة، منها المقاربة بالكفاءات.

فرغم أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، إذ رغم قدم وجود هذا الإطار إلا أنّ الحقل التربوي ظل ولفترة طويلة خاضعا لنمط التدريس بالأهداف، وهي الطريقة التي تركز بشكل أساسي على الكم على حساب الكيف، وبالتالي ماتت عمليات التقويم الفعال من لدن المكونين. ومع تبني برامج الإصلاح دخل إلى الحقل الثقافي والتربوي مصطلح المقاربة بالكفاءات بصورة مفاجئة مما سبب الإرباك للمكلفين بتطبيقه.

وبناء على ما سبق، تتمحور إشكالية البحث في السؤال الجوهري الآتي:

كيف تسهم المقاربة بالكفاءات في دعم التعليمية في الجامعات الجزائرية؟

وتمخض عن السؤال أعلاه، جملة من الأسئلة، نعرضها فيما يلي:

1– ما هي المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات ؟

2– ما هي إختلالات النظام التعليمي ومناهج التعليم العالي في الجزائر؟

3– هل هناك إنسجام بين إصلاح التعليم العالي والمقاربة بالكفاءات ؟

وللإجابة على الأسئلة السابقة، ارتأينا تقسيم البحث إلى ثلاثة أجزاء: سيتناول الجزء الأول المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفاءات. أما الجزء الثاني، فسيخصص لعرض إختلالات النظام التعليمي ومناهج التعليم العالي في الجزائر. في حين سيعرض الجزء الثالث أوجه التكامل بين المقاربة ونظام LMD .

أسباب اختيار الموضوع وأهميته: اعتمد الإصلاح الأخير للمنظومة التربوية ببلادنا، الذي

شرع في تطبيقه منذ موسم 2002، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إطار للعملية التربوية، غير أنه من الملحوظ أن هذه المقاربة ظلت تنم عن سوء تطبيق أو عن سوء فهم. ومن هنا كان اختيار موضوع هذا البحث، ليقدم ولو لمحة بسيطة عن هذا المدخل الحديث.

أولا: مدخل للمقاربة بالكفاءات نرى من المناسب قبل التطرق لمفهوم المقاربة بالكفاءات وخصائصها وغيرها من العناصر، أن نعرض مفهوم الكفاءة على النحو الآتي:

1- مفهوم الكفاءة: هي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل حقل معين (1).

الكفاءة هي مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات النفسية التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيفة ما أو نشاط ما.

وتستند الكفاءة إلى نشاط يستدعي مهارات معرفية حركية أو اجتماعية أو وجدانية ضرورية لإنجاز هذا النشاط سواء أكان ذا طبع شخصي أو اجتماعي أو مهني(2). وبالتالي، فالكفاءة تعني القدرة، أي كل ما يجعل الفرد قادرا على فعل شيء ما ومؤهلا للقيام به أو إظهار سلوك أو مجموعة سلوكات تتناسب مع وضعية ما. مثل القدرة على تعريف الأشياء أو على المقارنة بينها... والقدرة على التّحليل والاستخلاص... إلخ، كلّ هذه النّشاطات عبارة عن قدرات.

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها "القدرة على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات"، سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقويم الكفاءة هي(3): الموارد اللازم تجنيدها. وتنقسم الموارد التي تقوّم في الكفاءة إلى موارد داخلية وموارد خارجية:

– الموارد الداخلية ((ressources internes وتتمثل في:

. المعارف الفعلية faire savoir أي مجموع الحركات والإجراءات والطرائق الضرورية لإنجاز مهمة معينة. مثلا : تصريف الفعل وتوظيفه في الزمن المناسب، حساب مساحة المثلث.

. المعارف السلوكية ((savoir être وترتبط بالاتجاهات والميول التلقائية إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط مثل: مساعدة المحتاجين ،إسعاف مريض ،الاحتجاج على تصرف غير أخلاقي، نبذ العدوان و العنف،... إلخ.

– الموارد الخارجية (ressources externes) وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتمثل جزء من الكفاءة (نصوص، خرائط، مخططات، قواميس، آلة حاسبة...).

وقد يخلط البعض بين القدرة والكفاية(الكفاءة) والمهارة والأداء، وفي هذا المقام سنحاول إبراز أهم الفروقات الموجودة بينها، على النحو التالي(4):

تعرف الكفاية الأساسيّة بأنها " مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على

المحتويات في صنف معين من الوضعيات، لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات ".

كما تعرف بأنها: " القدرة على حشد وإدماج مجموعة لا بأس بها من المعارف والمهارات ومعارف الكيان لحلّ عائلة من الوضعيات المشكل الجيدة الدالة والمألوفة".

ويمكننا القول ببساطة: الكفاية هي القدرة على الفعل داخل الوضعية".« C'est un savoir-agir en situation»

كما تعرّف بأنّها مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة دراسية وتقدّم في صيغة وضعيّات دالة للتعامل مع وضعيّات تواصليّة لها علاقة بحياة المتعلم.

أي: | الكفاية= قدراتX تويات X أصناف وضعيات دالة |

– نميّز بين الكفايات الأساسيّة والكفايات المتعلّقة بالمادّة وكفايات التميّز والكفايات النهائيّة والكفايات الأفقيّة أو المشتركة.

– تتجسّد داخل الوضعية التي يحشد المتعلّم داخلها مجموع الكفايات والقدرات المكتسبة.

– تستحضر قدرات متعدّدة يمكن أن ترتبط بمواد مختلفة.

– تتعلق الكفاية بنمط مخصوص من الوضعيّات التي ترتبط بتصوّرات المتعلّم حول الوضعيّة المقترحة ونوع المصادر التي يوظفها داخل هذه الوضعية.

– تتضمن الكفاية حكما قيميّا إذ لا يكفي أن يكتسب المتعلّم الكفاية ولكن ننظر فيما ينتجه هل توافق المجموعة على كفاءته.

– تستحضر الكفاية قدرة أو مجموعة للقدرات التي تمارس على وضعيات مشكل تقترح على المتعلّم.

القدرة: " نشاط ذهني مستقر يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفية مختلفة، إذ يستعمل هذا المصطلح عادة مرادفا لمصطلح "المهارة". فلا وجود لقدرة كما هي وكل قدرة لا يمكنها أن تتجسد إلا من خلال تطبيقها على المحتوى".

الأداء: يتميز الأداء عن الكفاية، فالكفاية هي قدرة الفرد على إنتاج عدد لا متناه من الجمل الجديدة والصحيحة. أما الأداء هو التجسيد الفعلي لهذه الكفايات".

ويعرّف الأداء بأنه " إمكانية (من بين إمكانيات متعددة) لتحيين الكفاية؛ فالأداء إذن ليس الكفاية ولكنه علامة حقيقية مرتبطة بنشاط أو مهمة معينة ".

2– طبيعة الكفاءة: تتميز الكفاءة (الكفاية) بجملة من الخصائص، نعرضها كما يلي(5):

– الكفاية فعل إشعال واستدعاء وتعبئة وإدماج وتصدي ومعالجة وحل وضعيات متنوعة.

– الكفاية ليست معارف ولا قيم ولا مهارات ولا موارد كيفما كانت طبيعتها، وإنما سيرورة فعل.

– الكفاية حالة إقدار على الفعل الناجح.

– الكفاية متحولة في ذاتها وفي مجالها؛ بمعنى كفاية مستوى تعليمي مثلا هي قدرة في كفاية سلك تعليمي (كفاية: إنشاء جمل دالة هي قدرة في كفاية الإنشاء)؛ وهذا ما يسمى تحول الكفاية في ذاتها، وأما تحولها في مجالها، فيعني انتقال الكفاية من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر؛ فمثلا: نفترض أن كفاية نشر الخشب تم بناؤها في مجال الخشب، ثم انتقل بها الفرد إلى نشر الحديد، فهذا ما يعني تحول الكفاية من مجالها الأصلي.

– الكفاية بنية معقدة من العمليات البيولوجية والفسيولوجية تتجلى بناتج الفعل سواء أكان داخليا (أحاسيس، مشاعر، تقاسيم الوجه...) أو خارجيا (كلام، رسم، حركة...).

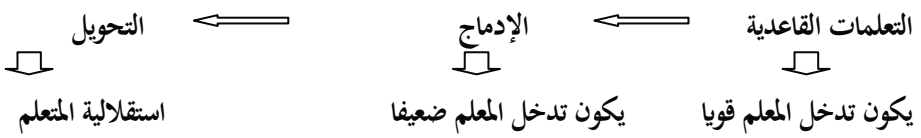
– الكفاية بناء لا يتم فقط في سياق تعليمي/تكويني بل حتى في سياق ممارساتي.

– الكفاية لا تعني النهاية، بل تعني بداية كفاية أكبر منها؛ ومنه لا تتوقف الكفاية عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية وإنما هي الإقدار على تعبئة وإدماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات إشكالية متنوعة وجديدة ومواجهتها بكل اقتدار.

– الكفاية هدف وظيفي، بمعنى الكفاية ليست هدفا في حد ذاته وإنما لغاية توظيفها في الأداء.

ويمكن تصوير مراحل اكتساب الكفاءة في الشكل التالي:

الشكل():مراحل اكتساب الكفاءة



المصدر: مُحَمَّد الطاهر طالبي، إصلاح التعليم العام والعالي في ضوء المقاربة بالكفاءات ونظام « LMD ». www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/.../Mon/067.ppt

ثانيا: المقاربة بالكفاءات: سنحاول من خلال هذا الجزء عرض تعريف المقاربة بالكفاءات، خصائصها، مبررات اختيارها، وأخيرا المتطلبات المتعلقة بتطبيقها.

1– تعريف المقاربة بالكفاءات: المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل وتشكل هذه الأخيرة موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها واتخاذ القرارات. فالمقاربة بالكفاءات طريقة تربوية وأسلوب عمل تمكن المدرس من إعداد دروسه بشكل فعال، فهي تنص على الوصف والتحليل للوضعيات التي يتواجد فيها أو سيتواجد عليها المتعلم (6).

وبالتالي فالمقاربة بالكفاءات مذهب بيداغوجي حديث يسعى إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة.

2– خصائص المقاربة بالكفاءة: تتميز المقاربة بالكفاءات بمجموعة من الخصائص، نعرضها في

النقاط الآتية(7):

. تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها .

. تغير الكفاءات وفق السياق الذي تطبق فيه.

. وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير .

. مشاركة الأوساط المعنية ببرنامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج .

. تنظيم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها .

. اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي الخاص .

. المعارف قابلة للتجنيد والمشاريع (طريقة المشاريع)

. المعارف توظف في حل المشكلات المعقدة (طريقة حل المشكلات)

ولإبراز جوانب الاختلاف بين المقاربتين على صعيد مستوى الكفاءتين السابقتين، أنظر الجدول المدوّن أدناه: الجدول():الاختلاف بين المقاربة بالكفاءات والمقاربة بالأهداف

المقاربة بالكفاءات	مقاربة سابقة (التعليم بالأهداف)
– منطق التعليم والتكوين،	– منطق التعليم والتعلم،
– من أجل المشكلات،	– مبدأ الاكتساب والأداء البسيط،
– الاعتماد على وضعيات ذات دلالة،	– الاعتماد على كل الوضعيات البعيدة،
– أهمية المسار تسبق أهمية النتيجة ،	– الاهتمام بالنتيجة،
– الاهتمام بالعمل الفردي والجماعي معا،	– الاهتمام بالفعل الفردي أولا ثم الجماعي ثانيا،
– الإدماج الفعلي الأفقي والعمودي المتواصل،	– ربط آلي وتراكمي،
– النظرة الشمولية والكلية،	– أولية الجزء،
– الخطأ مؤشر لتعديل المسار وبناء التعلمات،	– الخطأ عيب يترتب عنه جزاء ،
– ربط الحياة بالواقع،	– غياب الربط وإن كان فهو شكلي،
– الانطلاق من الذات،	– الانطلاق من الغير،
– الاهتمام بالمعرفة الفعلية،	– الاهتمام بالمعرفة،
– الاعتماد المحكّ كمرجع،	– الاعتماد على المعيار كمرجع ،
– استراتيجية التعليم الخاص بكل فرد،	– استراتيجية عامة تهم الجميع،
– نتعلم لنتصرف.	– نتعلم لنعرف وننجز.

المصدر: لماذا بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟ .www.educdz.com/.../2625؟

ولقد أنتجت "بيداغوجيا الأهداف" جملة من المخلفات انعكست على التحصيل الدراسي،

يمكن عرضها في العناصر التالية(8):

– تقلص الصياغة السلوكية للأهداف النشاط البيداغوجي إلى فترات قصيرة؛

– لا تذكر بيداغوجيا الأهداف أداة التعلم بوضوح ولا تهتم بعملية التحويل؛

– تفضل بيداغوجيا الأهداف التعلمات المعرفية السلوكية البسيطة على حساب التعلم الوجداني الاجتماعي؛

– تجعل بيداغوجيا الأهداف التمفصل بين الأهداف والغاية والمرامي متقهقر ، بمعنى الأهداف العامة والأهداف الإجرائية مشكوك فيها ؛

– تخلط بيداغوجيا الأهداف بين منطق التكوين ومنطق التقييم.

3– مبررات اختيار المقاربة: تم اختيار المقاربة بالكفاءات للمسوغات التالية(9):

– يقع اختيار المدخل عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره وربا في الفعل التربوي. وتحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخاة من التربية وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل تتكفل بالأنشطة وتبرز التكامل بينها.

– تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والاسترجاع وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

– يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي التعلمي باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المترابطة والمتداخلة والمنسجمة فيما بينها.

– يؤدي بناء المناهج بهذه المقاربة إلى إعطاء مرونة أكثر وقابلية أكبر للانفتاح على كل جديد في المعرفة وكل ماله علاقة بتطور شخصية المتعلم.

– تستجيب المقاربة للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثرا دائما ويمكنه من التكيف مع مختلف إشكاليات الحياة.

فالجانب العملي من مقاربة الكفاءات يتمثل في كونها:

– تستخدم قدرات المتعلمين لتحقيق أهداف التعلم.

– توحد التصور لدى المعلمين والمتعلمين.

– ترتكز على منطق التعلم.

– تكتسب المعرفة بنائيا.

– تهتم بالعمليات العقلية (10) المرافقة للتعلم لا بنواتجه.

– تعتبر السلوكات التي ترصدها الأهداف الإجرائية مؤشرات للكفاءة.

– تهتم بتفريد التعليم.

– لا تعتبر الترتيب مؤشرا للتقدم بل تعتبر مستوى الأداء الماهر دليلا على التقدم.

4– المتطلبات المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات

تتمثل المتطلبات الأساسية المتعلقة بتطبيق المقاربة بالكفاءات في النقاط التالية(11):

4–1– تصور آخر للتعلم

. تعلم مبني على أساس اكتساب الكفاءات وليس تكديس المعارف؛

. تعلم موجه نحو الحياة إعطاء المعنى لأنشطة القسم؛

. تبني أسلوب إدماج المعارف عوض أسلوب تراكم المكتسبات؛

. توجه التعليم نحو تنمية القدرات العقلية العليا: التحليل/التركيب وحل المشكلات؛

4–2– تصور آخر للتقويم

. تقويم يركز على بعديه: التكويني والتشخيصي، ويندمج (التقويم) ضمن عملية التعلم؛

. تقويم ممقيس عوض تقويم معياري وانطباعي؛

. تقويم يجنب الرسوب أو النجاح غير المستحق؛

. تقييم يثمن الكفاءات بشكلها العملي بقدر ما يندفع المتعلم في تنميتها.

4–3– تصور آخر لدور المعلم والمتعلم

. في ظروف المنهاج الحديث ينبغي أن يكون المعلم مبدعا مصغيا منشطا لتلاميذه أكثر مما هو مبلغ للمعارف أو ماضر أو ملقن أو قارئ للمذكرات؛

. يشارك التلميذ في تعلمه وتكوينه من خلال جعله في وضعية حل مشكلات بنفسه.

4–4– تصور آخر لتسيير القسم والمؤسسة

. في القسم يعمل المدرس على تفعيل بيداغوجيا الفروق الفردية والوتائر الشخصية في التعلم وتجديد العلاقات مع المتعلمين ومعرفة أحسن لوضعية كل متعلم؛

. في المؤسسة يعمل المدير وطاقمه على إعداد مشاريع للمؤسسة تأخذ في الحسبان التحديات والرهانات الداخلية في المجالات البيداغوجية والتربوية والتسييرية،الخ.

ثالثا: إختلالات النظام التعليمي ومناهج التعليم العالي في الجزائر

يمكن عرض إختلالات النظام التعليمي في النقاط التالية(12):

1– الإختلالات الرئيسية للنظام التعليمي: عرف نسق التعليم العالي اختلالات عدة، إن على الصعيد الهيكلي والتنظيمي للمؤسسات أو على الصعيد البيداغوجي والعلمي للتكوينات المقدمة.

وتتمثل هذه الاختلالات على وجه الخصوص:

1–1– في مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة، حيث يمكن تسجيل ما يلي:

– استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز، فرغم المساواة التي حققها هذا النظام، إلا أنه يبقى نظاما غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.

– مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل اعتماد نمط تدرج وانتقال سنوي، واللجوء إلى إعادة توجيه عن طريق الإخفاق.

– أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية.

– تخصص مبكر، يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا وعادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها، إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها

غير ناضج نحو فروع متخصصة وبطريقة لا رجعة فيها.

– نظام تقييم ثقيل ومثبط، من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة، الامتحانات الشاملة، والامتحانات الاستدراكية) وفترة امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه، على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية.

1–2– في مجال هيكلة وتسيير التعليم، يمكن تسجيل ما يلي:

– هيكلة معقدة ونفقية، ولا توفر مقروئية واضحة، طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين والمكانة الممنوحة له فضلا عن انحسار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة،

– متنوع ومرن بما يضمن التفتح الفكري وتشغيلية الخريجين وقابليتهم على التكيف في الحياة المهنية،

– غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع، الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها في مسلك أخر في حالة التحويل بل بقاءه منغلقا في فرع نفقي،

– تسيير ضاغط وتنقصه الرشادة للنشاط البيداغوجي وعلى حساب الوقت المخصص للتعليم.

1–3– في مجال التأطير تجدر الإشارة إلى ما يلي:

– مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث والتكوين في أغلب الأحيان، مما أثر على تطوير هيئة التدريس كما ونوعا ،

– استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو آفاق أخرى أكثر جذبا، لاسيما في غياب قانون أساسي خاص نفز وجاذب.

1–4– في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل، نسجل ما يلي :

– برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة(13)،

– اندماج ضعيف للجامعة في بيطها الاجتماعي والاقتصادي.

2– واقع مناهج التعليم العالي في الجزائر: يرجع الكثير من الخبراء ضعف التعليم العلي في الدول العربية و على رأسهم الجزائر إلى ضعف الطرق والمناهج التعليمية المتبعة من طرف هذه الدول، و هذا يعود إلى عدة أسباب منها(14):

– قدم المناهج التعليمية المستعملة في الجامعات الجزائرية والتي تتوافق وبيئة التعليم العالي القديمة ولا تتوافق مع البيئة التعليمية الحالية خاصة في ظل المتغيرات الدولية التي فرضت بيئة تعليمية سماتها المعرفة والتي أساسها المرود البشري.

– المناهج المستوردة من الدول المتطور الأخرى وعدم توافقها مع البيئة التعليمية الجزائرية: في السنوات الأخيرة حاولت الدول العربية وعلى رأسها الجزائر إجراء مجموعة من الإصلاحات مست مختلف الأطوار التعليمية ومنها التعليم العالي لعلى أهمها إدخال نظام LMD في مختلف التخصصات الجامعية. هذا النظام الذي يعتبر غامض الملامح بالنسبة للطلبة والأساتذة، وفي الأصل هو تجربة أوروبية تتوافق مع البيئة التعليمية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية الأوروبية، هذه التجربة التي يتنبأ لها الكثير من الخبراء الجزائريين بالفشل نظرا لعدم توافقها مع البيئة الجزائرية.

فالجزائر حاولت تبني مجموعة من الإصلاحات التي في الأصل تجارب ناجحة لدول أخرى والتي توافق بيئة هذه الدول والتي قد لا يمكن تطبيقها في الجزائر نظراً لطبيعة البيئة الجزائرية.

– غموض المقررات المدرسة وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور المدرسة لمعظم المواد: في بداية السنة تمنح المقاييس للأساتذة من أجل تدريسها وعندا مطالبة الأستاذ الإدارة بالبرنامج التدريسي للمقياس يلقى رد بعدم وجود برنامج وزاري يحدد المحاور الأساسية الواجب تدريسها خلال السنة، وحتى إن وجدت هذه البرامج فهي إما فيها نقص أو تكرار أو غموض في بعض المحاور؛ وهذا بالطبع سوف يؤثر بشكل أو بأخر على المناهج التعليمية المتبعة في الجامعات الجزائرية.

– التخطيط والتنظيم غير السليم للبرامج والمناهج المتبعة في التعليم العالي وتولية عملية إعداد البرامج لأشخاص ليسوا في التخصص.

– النقل الحرفي للمقررات وبرامج المواد من مقررات بعض الدول المتطورة مثل فرنسا وهذا في

عدة مقاييس على رأسها مقاييس العلوم الاقتصادية والتي لا تتوافق مع مستوى الطالب الجزائري في البيئة الحالية.

– التأثير السلبي لمناهج ما قبل التعليم العالي على منهاج التعليم العالي: إن ضعف أو قصر المناهج المسطرة من طرف وزارة التربية والتعليم والتي تعتبر القاعدة والمنطلق لمناهج التعليم العالي أثر بشكل مباشر على الطرق التعليمية في الطور الجامعي.

– ارتفاع عدد الطلبة وتركيز إدارة الجامعة على الكم لا الجودة: إن أصل هذا المشكل ينطلق أساس من عدد الناجحين في شهادة البكالوريا وارتفاع عدد الناجحين مما يزيد عدد الملتحقين بالجامعات ومع ضعف المنهاج المتبعة وضعف الطالب على السواء أدى بالإدارات على مستوى الوزارة وعلى مستوى الجامعات إلى التركيز على الكم على حساب جودة الطالب ومع مرور الوقت أثر هذا على المناهج والمقررات الدراسية بوجود نوع من التساهل والتقصير من طرف الأساتذة والإدارة من أجل زيادة عدد الناجحين.

– ضعف مستوى الأستاذ مما يولد عدم القدرة على تطبيق المناهج والمقررات الدراسية: يعتبر ضعف الأستاذ من الأسباب الرئيسية في فشل أو ضعف المناهج المطبقة وهذا يعود إلى عدة أسباب أهمها: تدريس مقاييس ليست في التخصص، ضعف تكوين الأساتذة وعدم كفاءته، نقص الرقابة على الأساتذة، ضعف عملية الاختيار والتوظيف، الفساد الإداري في الجامعات، الظروف المادية ...الخ.

– ضعف مستوى الطالب: يقر كل الأساتذة في الوقت الراهن بضعف مستوى الطالب الجامعي وهذا بالطبع يؤثر بشكل مباشر على المناهج والطرق التعليمية المتبعة. فالأستاذ والإدارة من خلال ملاحظتهما ضعف مستوى الطلبة يحاولان مع مرور الوقت تكييف المناهج التعليمية مع مستوى الطالب.

– عدم توافق ومواكبة البرامج والمناهج المتعبة للتطورات التكنولوجية الحالية: نلاحظ أن البرامج المناهج المتبعة في التعليم العالي لا تتوافق والتقنيات المعلوماتية التكنولوجية الحديثة. وعدم التوافق ومسايرة التطورات الحاصلة على الساحة المعلوماتية يؤدي إلى إضعاف مصداقية المناهج التعليمية المتبعة.

– انفصال المناهج التعليمية عن الواقع المؤسساتي: تعمل الدول الغربية على تعزيز المناهج التعليمية من خلال ربطها بالواقع المؤسساتي، على خلاف الدول العربية وعلى رأسها الجزائر هناك شرخ كبير بين المناهج التعليمية والطرق الأكاديمية المدرسة في الجامعات والواقع المؤسساتي وهذا بالطبع يودي إلى إضعاف مصداقية المناهج والطرق التعليمية المتبعة لأنه من المفروض أن الجامعات مولد المورد البشري الذي يستغل مباشرةً من طرف مختلف المؤسسات على مستوى البلد.

– صعوبة مجاراة مناهج التعليم الجامعي للتطورات الحديثة في مجالات العلوم والتكنولوجيا المختلفة وتدني مستوى استجابتها لمتطلبات هامة مثل الارتباط باحتياجات سوق العمل ومراعاة

التوازن بين النظري والعملي والذي يلاحظ من خلال الساعات المخصصة للتدريب العملي.

– اعتماد المنهج الدراسي بشكل رئيسي على الملازم والملخصات وقلة الاعتماد على الكتب المنهجية المؤلفة من قبل أعضاء هيئة التدريس.

– تسود طريقة المحاضرة أنشطة التعليم والتعلم في الجامعة تليها طريقة المناقشة وتكليف الطلبة بكتابة التقارير والبحوث، أما استخدام الأساليب المحفزة للتفكير المبدع كطرق حل المشكلات والنقاش الاستقصائي والطرق المعززة للعمل التعاوني مثل عمل المجموعات والمشروعات فنادرة الاستخدام.

– شح فرص التطبيق العملي والتدريب الميداني التي تتوفر إلى حد ما في أجهزة ومرافق الدولة فقط.

– بطء تفاعل القطاع الخاص في تحديد احتياجاته من الخريجين وفي تقديم الخدمات التدريبية أثناء الدراسة .

وبالتالي يمكن إيجاز الكثير من اختلالات برامج التعليم بصورة إجمالية في النقاط الآتية:

– عدم تطبيق المرجعية الوطنية في إعداد المناهج.

– عدم وضوح ملامح خروج المتعلمين.

– عدم التوافق بين حاجات المجتمع و تويات البرامج.

– عدم الانسجام داخل المادة الواحدة وبين المواد.

3– تطبيق نظام LMD في التعليم العالي: نظرا للإختلالات المذكورة سلفا، تم تبني مشروع الإصلاح وتطبيق نظام LMD (15)، والذي مر بثلاث مراحل هي:

– التفكير حول إستراتيجية التطبيق.

– تحسيس الجامعة بأكبر قدر من المعلومات حول هذا النظام.

– تنصيب الفرق التقنية الخاصة بإعداد برامج التكوين.

تطلب هذا التطبيق، تجنيد مجموعة من الموارد منها المكتبات، ومخابر البحث، والتوجه نحو التعاون الدولي.

لكن بعد ثلاث سنوات من التطبيق ظهرت جملة من المتطلبات، نعرضها فيما يلي(16):

– نقص الفهم لهذا النظام.

– صعوبة تكيف المدرس مع التكوين التعاوني.

– استمرار العلاقة الضعيفة بين الجامعة وعالم الشغل.

–كثافة عدد الطلبة صعب من تحقيق بعض العمليات.

مما يستدعي عملا أكثر حول التحسيس، وتنظيم ممارسات بيداغوجية جديدة،

والتقرب من القطاع الاقتصادي والاجتماعي عن طريق إقامة هياكل جديدة قد تكون مفيدة في تذليل هذه الصعوبات.

4– التأثير المتبادل بين الكفاءات ونظام LMD: لما كانت المقاربة بالكفاءات تعمل على استقلالية عمل التلميذ عن طريق المشاريع، وتنمي فيه القدرة على التكيف والتواصل واستعمال التكنولوجيات الجديدة، وتتبنى النظرة التكاملية بين المواد المتشابهة، وتصنع الجسور بين الشعب والمسارات لتسهيل التوجيه، وتكافح التسرب المدرسي، فإن الطلاب قد يتكيفون بسرعة مع النظام LMD بسب تبنيه لكل هذه الصفات.

لاشك أن التوافق بين المقاربتين يستمد جذوره من كون أسس كل منهما يرجع إلى النموذج البنائي الاجتماعي للتعلم، وإلى بيداغوجية التعاون وبيداغوجية التمييز(17).

والجدير بالإشارة أنه تم إصدار منشور رقم 946.07 مؤرخ في 22 أكتوبر 2007 يتعلق بتكوين نواة وطنية من المكونين في مجال المقاربة بالكفاءات.

الخاتمة

انطلاقا مما سبق، يمكن استنتاج النقاط التالية:

– لقد برزت، رغم هذه المكتسبات التي حققها التدريس بالأهداف، بعض النقائص، نذكر منها:

. بروز علاقة ميكانيكية بين المثير واستجابة التلميذ، في إطار البحث الحثيث عن سلوكات قابلة للملاحظة.

. تجزئة وحدا ت التعلم إلى مكونات متعددة، تتمثل فيما يسمى بالأهداف الإجرائية مما أدى إلى تفتيت البنية العقلية للتلميذ.

. انعدام التلاؤم بين المكتسبات المدرسية وما يتطلبه حل المشكلات التي تصادف التلميذ في حياته العامة. مما يحول دون استثمار هذه المكتسبات في سياقات مختلفة.

وانطلاقا من الإكراهات الناجمة عن هذه النقائص، انصب اهتمام الباحثين على طرق جديدة للتفكير والعمل. فظهر مفهوم بيداغوجيا الإدماج، والمقاربة بالكفايات أو بالكفاءات كشكل من أشكاله.

–كان مفهوم الكفاءة موجودا في عالم الشغل والخدمات. ثم أصبح مفهوما بيداغوجيا حيث التركيز يتم على تعلم الطالب وليس على تعليم الأستاذ.

– لا يمكن التكلم عن الكفاءة إذا لم يتم تجنيد موارد ملائمة لحل وضعية إشكالية. هذه الموارد قد تكون داخلية أو خارجية.

– تم تبني المقاربة بالكفاءات كمسعى تعليمي/تعلمي في التعليم، لأنها تستجيب لإرادة تطوير غايات الجامعة لتتكيف مع الواقع المعاصر في حقول الشغل والمواطنة والحياة اليومية.

– يعاني التعليم العالي من كثرة العدد، نقص التأطير، مركزية التسيير مع علاقة ضعيفة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي، وغيرها من المشاكل؛ مما استوجبت إصلاحه، بهدف تحقيق انسجام التكوين العالي، وتحريك التطوير الاجتماعي والاقتصادي، وتجاوز تحديات المجتمع الخاصة بالعلوم والتكنولوجيا وربط الجامعة بالمشروعات الاستثمارية وعالم العمل والإنتاج بصورة عضوية فعالة والاستفادة من الخبرات العاملة في مؤسسات الإنتاج في عملية التعليم لتعزيز عمليتي التعليم والتدريب داخل الجامعة.

الهوامش

1– شمشار رمضان، التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات
(تاريخ أخر تصفح 2009/11/01) www.moheet.com/show_files.aspx?fid

2– المقاربة بالكفاءات حسب روجرز كزافيي (تاريخ آخر تصفح 2009/11/11)/www.ba3ziz.com

3– تقويم الكفاءات (تاريخ أخر تصفح 2009/10/23)
www.ksast.com/showthread.php?t=15807

4– المفاهيم الأساسية للمقاربة بالكفايات، مجلة التربية والتعليم (تاريخ آخر تصفح 2009/10/29)
/www. Majala.educa.ass.ma

5– المقاربة بالكفاءات حسب روجرز كزافيي (تاريخ أخر تصفح 2009/11/11)/www.ba3ziz.com

6– معضلة التدريس بالكفاءات. (تاريخ آخر تصفح 2009/11/17)
http://kadayatarbawiya.akbarmontada.com/montada-f6/topic-t27.htm

7– شمشار رمضان، مرجع سابق

8– بوكرمة أغلال فاطمة الزهراء، الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث، دورية أكاديمية كمة سنوية تصدر عن كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، عدد 04/2006، ص 67.

9– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، منهاج مادة التاريخ، مارس 2005.

10– لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بالذكاء، يمكن الرجوع إلى:
رشيد سعاده، الذكاء الانفعالي– مقاربة بالكفاءات، مجلة الواحات والدراسات، مجلة أكاديمية دورية كمة تصدر عن المركز الجامعي غرداية، العدد الخامس، جمادى الثانية 1430 هـ / جوان 2009، ص 135– 154.

11– عبد القادر ميسوم، بناء المناهج عن طريق المقاربة بالكفاءات والقدرات(تاريخ أخر تصفح 2009/11/24)
blogs-static.maktoob.com/userFiles/h/o/.../1228437025.doc

12– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، إصلاح التعليم العالي جوان 2007.

13– لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بربط المدرسة بسوق العمل والإنتاج، راجع:
إبراهيم يوسف العبد الله، رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسة المدرسية، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، لبنان، 2002، ص ص 97–98

14– قورين حاج قويدر، واقع ومتطلبات إصلاح مناهج التعليم الجامعي في الجزائر مع الإشارة إلى حالة ماليزيا ومقومات

نجاحها، مجلة علوم إنسانية، مجلة دورية إلكترونية محكمة تعنى بالعلوم الإنسانية، السنة الخامسة: العدد 36: شتاء 2008.

15- لمزيد من التفصيل فيما يتعلق بأسباب تبني نظام LMD من طرف الاتحاد الأوربي، راجع:
Fatma-zohra BELKREDIM, L'approche par compétence dans les enseignements du système LMD, INFØDays'2008, 15-16 Avril 2008, Chlef.

16- محمّد الطاهر طالبي، إصلاح التعليم العام والعالي في ضوء المقاربة بالكفاءات ونظام « LMD» .
(تاريخ آخر تصفح 2009/11/28) www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/.../Mon/067.ppt

17- محمّد الطاهر طالبي، مرجع سابق.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 151- 163
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

الفعالية في التدريس بمؤسسات التعليم العالي

قشار محمد[1] ، عبد الرحمن حاج إبراهيم[2] و سعيد بهون علي[3]
1 ـقسم علم النفس المركز الجامعي لغرداية
2 ـقسم الحقوق المركز الجامعي لغرداية
3 ـ جامعة الجزائر
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

مقدمة

تأتي هذه الدراسة في إطار أهمية تأهيل الأستاذ الجامعي للقيام بالعملية التعليمية الفعالة، وفق العناصر التالية:

أولا: أهم وظائف مؤسسات التعليم العالي.

ثانيا: الأستاذ الجامعي: الوظائف، الخصائص، الإعداد والتكوين.

ثالثا: أساليب وآليات تنمية كفاءات التدريس بمؤسسات التعليم العالي، وذلك بعرض بعض توجهات الفكر التربوي العربي في شأن تأهيل الأستاذ الجامعي من خلال جهود ومساعي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي لبحوث التعليم العالي، واتحاد الجامعات العربية.

رابعا: بعض الخبرات والاتجاهات العالمية ا لحديثة والمعاصرة في المجال.

أولا– وظائف مؤسسات (التعليم العالي):

يكاد يكون هناك شبه إجماع على أن الوظائف الرئيسة لمؤسسات التعليم العالي المعاصرة تندرج تحت ثلاثة عناوين رئيسة هي:

- **إعداد القوى البشرية.**
- **البحث العلمي.**
- **التنشيط الثقافي والفكري العام.**

1– إعداد القوى البشرية: إن من أهم الوظائف التي ارتبطت بالتعليم العالي منذ نشأته في العصور الوسطى الإعداد للمهن المختلفة في الآداب والقانون والطب واللاهوت، وهذا أساس التقسيم الرباعي للجامعة الذي ساد منذ تلك الفترة وآل إلى الجامعات ا لحديثة، وأثر في نشأتها وتحكم في توجهها حتى العصور ا لحديثة.

وقد تطورت التخصصات الجامعية مع تطور العلوم المختلفة، واستحدثت تخصصات جديدة منها. ففي القرن التاسع عشر الميلادي بدأت الجامعة تهتم بالإعداد لمهنة التدريس والمهن الأخرى كالهندسة والزراعة والعلوم الطبيعية والاجتماعية، وفي القرن العشرين الميلادي أضيفت تخصصات أخرى مثل إدارة الأعمال والصحافة وعلوم المكتبات، وقد كان ظهور المنظمات الدولية دافعا قويا للجامعات للإهتمام بالشؤون العالمية، فاهتمت الجامعات بدراسة العلاقات السياسية والاقتصادية الدولية، ومع التطور العلمي الكبير تجد الجامعات نفسها مضطرة لإفساح المجال لتخصصات جديدة تفرض نفسها باستمرار.

وإذا كان التعليم العام يهدف إلى إكساب عموميات المعرفة والثقافة فإن التعليم العالي يهتم بخصوصيات المعرفة والثقافة، ومن هنا كان الهدف الرئيس للتعليم العالي هو التخصص الذي يقوم على أساس تقديم تعليم عال متخصص ومستوى عال من المعرفة، وهذا ما يميز التعليم العالي عن التعليم العام.

ولأن التعليم العالي له الأثر الأكبر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، فهو تعليم ذو مواصفات خاصة تجعله عاملا أساسيا من عوامل التنمية، وتواجه مؤسسات التعليم العالي وخاصة في الدول النامية مسؤوليات متعددة بجانب مسؤولياتها الأكاديمية وذلك بالنسبة لدورها المتصل باللحاق بالتقدم العلمي والتطور التقني السريع[1].

ولم يعد التعليم العالي مكتفيا بإعداد المتخصصين على مستوى درجة الليسانس فحسب، وإنما امتد بدراساته ودرجاته العلمية إلى مستوى الدرجات العلمية العليا – ماجستير/دكتوراه. ومع أن الإعداد للدرجات العليا قد يتداخل مع الوظيفة الثانية لمؤسسات التعليم العالي وهي القيام بالبحوث، فمما لاشك فيه أن التقسيم بين هذه الوظائف هو تقسيم اصطلاحي ومن الصعب وضع حدود فاصلة بينها.

ولقد اتسعت وظائف التعليم العالي المعاصر لتشمل إلى جانب الإعداد للمهن المتخصصة مهمة التدريب ا لديث أيضا، فلم تعد الجامعة تكتفي بإعداد المهنيين فحسب، وإنما أخذت على عاتقها أيضا مسؤولية تدريبهم بعد إعدادهم، وأصبح التدريب ا لديث من مسؤوليات التعليم العالي يستطيع من خلاله نشر الاتجاهات ا لديثة في مجالات التخصص المختلفة، وهكذا يتكامل الإعداد والتدريب كوظيفة رئيسة كبرى للتعليم العالي في ظل مفهوم متكامل من التكوين المستمر.

2. البحث العلمي: يُعد البحث العلمي أحد الوظائف الثلاثة التي يستند إليها التعليم العالي في مفهومه المعاصر، فعلى مؤسسات التعليم العالي دور هام في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي، ولا يمكن أن تكون هناك مؤسسة للتعليم العالي بالمعنى ا لقيقي إذا أهملت البحث العلمي أو لم تُعره الاهتمام الذي يستحقه، ويجب أن تكون لدى أساتذة وطلاب مؤسسات التعليم العالي اتجاهات قوية نحو الاهتمام بالبحوث العلمية وتقدمها، ويجب أن تحرص مؤسسات التعليم العالي على القيام برسالتها في البحث العلمي وتدريب المشتغلين به، بل

ويجب أن تعتبر ذلك جزءا لا يتجزأ من أنشطتها العلمية، وتستطيع في هذا المجال أن تُوفّر المناخ العلمي للبحث وما يستلزمه من معدات وأجهزة ومراجع وغيرها من مصادر علمية. وتوفّر استخدام ذلك بالنسبة للأساتذة والطلبة على السواء.

ولمؤسسات التعليم العالي القدرة على تنمية المعرفة وإثرائها بما تملك من رصيد ثقافي وبما تضمه من كفاءات علمية، فهي مجتمع المثقفين والعلماء، وهي مجتمع التخصصات المختلفة في كل ميادين المعرفة. وبهذا تستطيع مؤسسات التعليم العالي أن تُرسي قواعد متينة للبحث العلمي بها.

3. التنشيط الثقافي العام: يُعد نشر العلم والثقافة من رسالة المؤسسات الجامعية، فهي ذات دور طليعي في مجال العلم والثقافة للنهوض بالمجتمع، وهي مركز إشعاع ثقافي للمجتمع تتعرف من خلاله على مشكلاته وتحاول أيضا من خلاله معالجة مشكلاته، وعلى المؤسسات الجامعية أن تنفتح على المجتمع وأن تفتح أبوابها للمجتمع، وأن تتحسس آمال المجتمع ومشكلاته لتكون معبرة عنها واعية ومستجيبة لها، ولابد لمؤسسات التعليم العالي أن تستجيب للحاجات الثقافية للمجتمع لتسهم في تنشيط بنيته الاجتماعية والارتفاع بمستواه الفكري والثقافي.

ثانيا– الأستاذ الجامعي: الوظائف، الخصائص، الإعداد والتكوين:

يُمثل الأستاذ دعامة أساسية للتعليم العالي، بل إن نظام التعليم العالي يقوم برمته على أكتافه، والعمل الأساسي للأستاذ الجامعي هو التدريس وما يتصل به، من لقاء الطلاب في قاعات الدراسة وخارجها وإعداد ا ماضرات والاختبارات وقراءة البحوث.

والوظيفة الثانية للأستاذ الجامعي هي البحث العلمي الذي يُمثل ركيزة أساسية في نشاط مؤسسات التعليم العالي، والواقع أن تلك المؤسسات تتفاوت فيما بينها في درجة اهتمامها وبالتالي في درجة انشغال أعضاء هيئة التدريس فيها بالبحث العلمي، ومما لاشك فيه أن من أهم الجوانب التي تتفاضل فيها مؤسسات التعليم العالي المعاصرة وتتمايز في مكانتها العلمية هو مقدار ما توليه من اهتمام لهذا الجانب، ولما كان للبحث العلمي هذه المكانة في وظائف مؤسسات التعليم العالي فإنه يمثل نشاطا رئيسيا لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس فيها بصفة عامة، وقد يشغل هذا النشاط معظم وقت بعض الأساتذة، إن لم يكن كله في بعض الجامعات، وقد يشغل ما يقرب من ثلث وقته في كثير من جامعات الدول المتقدمة، في حين أن ما يشغله البحث العلمي من نشاط الأستاذ في الجامعات العربية يصل إلى مستويات متدنية جدا، مع تفاوت بين هذه الجامعات.

ومن أهم مجالات البحوث التي تفرض نفسها على الأستاذ البحوث من أجل الترقية في السلم الوظيفي الجامعي، ومع أن هذه البحوث مفيدة في مساعدة الفرد على النمو المهني والتقدم العلمي إلا أن ما يُعاب عليها أنها ذات طابع فردي غالبا ونطاقها مدود، وتُمثل مشاركة الأستاذ في البحث العلمي خارج مؤسسة التعليم العالي مجالا آخر يُعززه ا مافز المادي، وقد يقتصر على مجالات معينة داخل العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية أيضا، كما يُمثل الإشراف على البحوث لطلاب الدراسات العليا مجالا آخر لنشاط الأستاذ في البحث العلمي.

***خصائص الأستاذ الجامعي الفعال: الأستاذ الكفء في مؤسسات التعليم العالي له سمات شخصية، وكفايات تدريسية ومهنية مميزة، وله اهتمامات اجتماعية وثقافية واضحة، وقد صنفت إحدى الدراسات التي تناولت خصائص الأستاذ الجامعي الكفء تلك الخصائص في أربعة محاور.[2]**

أولا: السمات الشخصية.

ثانيا: الكفايات التدريسية.

ثالثا: الكفايات المهنية.

رابعا: الكفايات الاجتماعية والثقافية.

***إعداد وتكوين الأستاذ بمؤسسات التعليم العالي:**

يعتمد نجاح أي تعليم عالي جيد على مدى ما يتوافر له من طاقم تعليمي، فهم الركن الأساسي لحسن أداء مؤسسة التعليم العالي لمهامها ووظائفها.

إن إعداد وتدريب معلم التعليم العام في معظم دول العالم يُعد شرطا ضروريا للعمل بمهنة التعليم وتقوم عليه هيئات قومية ورسمية، ولايُسمح للمعلم بممارسة المهنة ما لم يحصل على المؤهل الذي يُجيز له الانخراط في مهنة التعليم، أما إعداد وتدريب المدرس الجامعي فإنه في الأغلب والأعم اختياري ومتروك للجهود الذاتية أو للجهود الفردية للمؤسسات.

ومن الكتابات التي ترددت حديثا في نقد الجامعات الأمريكية الإشارة إلى أن السبب الرئيسي في عدم كفاءة التدريس في الجامعات الأمريكية ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب، وليس في قلة خبرة أعضاء هيئات التدريس أو عبء العمل التدريسي. إنما السبب الرئيسي هو أن أعضاء هيئات التدريس لم يُعدّوا للتدريس[3]. ويصدق هذا النقد على كثير من مؤسسات التعليم العالي المعاصرة في مختلف دول العالم، وتعمل مؤسسات التعليم العالي بدرجات متفاوتة للتغلب على هذا القصور بأساليب مختلفة، ومن بين هذه الأساليب ما يُلاحظ الآن على المستوى العالمي نحو الاهتمام باختيار أعضاء هيئة التدريس لاسيما في الدول المتقدمة، وذلك بحُسن اختيار المعيدين والعمل على تكوينهم تكوينا جيدا باعتبارهم المرحلة الأولى في إعداد الأستاذ الجامعي، ومن المعلوم أن المعيدين مصدر هام من مصادر تكوين الطاقم التعليمي بمؤسسات التعليم العالي، ومن المعلوم أيضا أن النظام المعمول به حاليا في اختيار المعيدين يعتمد أساسا على التفوق العلمي. ويفترض هذا النظام أن مثل هذا التفوق العلمي مع الحصول على درجة علمية عليا هما أساس الإنضمام لعضوية هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

إن إعداد المعيدين تربويا للتدريس قبل الحصول على درجة علمية عليا في التخصص أو بعده مباشرة يحل كثيرا من المشكلات الراهنة المتمثلة في رفع مستوى أداء وكفاءة الأستاذ الجامعي، وتحسين القدرات والمهارات العلمية التي يجب توفرها فيه، ومن الأساليب التي تتخذها بعض مؤسسات التعليم العالي لرفع مستوى أداء أساتذتها البرامج التي تنظمها لهم. بيد أن هذه البرامج ما

زالت على نطاق محدود وأكثرها على مستوى الاختيار أو الإلتحاق بالمهنة[4].

إن الأساتذة في مؤسسات التعليم العالي لا يحصلون في الغالب على إعداد تربوي قبل انخراطهم في التدريس، وهذا الوضع قد يُثير تساؤلا: لماذا يُشترط الإعداد التربوي والمهني لمعلم التعليم العام ولا يُشترط لمدرس الجامعة مع أن كليهما يقومان بعملية التدريس؟

وقد يُقال في الرد على ذلك إن عمل الأستاذ الجامعي موزع بين التدريس وبين البحث العلمي، وقد يكون التدريس أحيانا جزءا هامشيا من نشاطه العلمي، لكن ذلك لا ينبغي أن يُقلل من أهمية إعداده وتكوينه التربوي.

قد يُقال أيضا إن هناك مدرسين ناجحين في عملهم بدون هذا الإعداد التربوي، والرد على ذلك أنهم ربما أصبحوا أفضل نسبيا لو أنهم حصلوا على هذا الإعداد من قبل، والواقع أن وجود أفراد ناجحين بدون إعداد تربوي لا يُمثل القاعدة، وقد يرجع نجاح هؤلاء - إن وُجد - إلى أسباب خاصة بهم تقوم على أساس الاجتهاد الشخصي والتعلم الذاتي والاستفادة من الخبرة العملية وتقليد أو محاكاة القدوة من معلميهم السابقين.

ثالثا– أساليب تنمية كفايات الأستاذ الجامعي:

لما كان لعضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي من الأهمية وتلك الأدوار التي يقوم بها في إعداد الكفاءات البشرية للمجتمع في التخصصات المختلفة، وأيضا في البحث العلمي الذي يساهم في تطوير المجتمع، فمن الضروري أن ينال من العناية والاهتمام بالقدر الذي يتناسب مع الأدوار الكبيرة التي يقوم بها.

وفي الواقع إن هناك الكثيرين من الأساتذة بمؤسسات التعليم العالي لم ينالوا إعدادا تربويا خاصا بالمناهج وطرائق وأساليب التدريس، وكيفية التعامل مع الطلاب وغيرها من الأمور التربوية اللازمة له كأستاذ ومعلم ومربي. ويتم في الغالب تعيين عضو هيئة التدريس بعد حصوله على درجة علمية عليا في أحد فروع العلم المختلفة، وذلك دون النظر للكفاية التدريسية أو المهنية، بل ربما دون مراعاة لسماته الشخصية التي ينبغي أن تكون معيارا أساسيا عند اختياره عضوا بهيئة التدريس، وإذا كان هناك قصور في الكفايات التدريسية والمهنية وفي السمات الشخصية لعضو هيئة التدريس، فلا يجب أن يُمارس وظائفه العلمية والتربوية إلا بعد أن يتلقى التدريبات التربوية الكافية التي تُؤهله للقيام بأدواره المختلفة خير قيام.

هذا ما ينبغي أن يكون، ولكن ما العمل والواقع على مستوى كثير من مؤسسات التعليم العالي أنها تكتفي بالدرجة العلمية العليا كمعيار أساسي للحصول على وظيفة بها؟

ليس هناك بديل إلا بتحسين أداء الأستاذ الجامعي، وتنمية كفاياته التدريسية والمهنية أثناء القيام بعمله، وهو ما يُعرف اصطلاحا بالتدريب أثناء الخدمة **In-ServiceTraining** وتتنوع أساليب تحسين أداء الأستاذ الجامعي في أثناء الخدمة وتتعدد، ومن أهم هذه الأساليب ما يعرف اصطلاحا بالأساليب الذاتية والأساليب المهنية[5].

– الأساليب الذاتية: وتقع مسؤولية تنفيذ هذه الأساليب على عضو هيئة التدريس نفسه، فعليه:

أ/ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنته العلمية والتربوية بحيث يؤدي ذلك إلى رضاه عن عمله وسعادته به.

ب/ الطموح الشخصي للأستاذ: يتوقف نمو الأستاذ الجامعي مستقبلا على طموحه الشخصي وقابليته للتقدم ومدى تأثره بالتشجيع وبعوامل التطور ا يطة به، وعلى المستوى العلمي والتربوي والثقافي الذي يود الوصول إليه، وعلى قدرته على رؤية نواحي القوة والضعف لديه. وعلى الأستاذ الجامعي الذي يريد أن تصل كفاياته المهنية والتدريسية إلى درجات عالية أن يوسع من طموحاته الشخصية بما يجعله دائما على قناعة أن هناك مستوى أعلى مما هو فيه، ويجب عليه الوصول إليه. وللوصول إلى ذلك المستوى عليه أن يدرب نفسه على قابلية التقدم في عمله.

ج/ الاطّلاع الواسع: إن الاطّلاع الواسع للأستاذ الجامعي عامل أساسي وهام لنموه العلمي والثقافي، فمما لاشك فيه أن مهنة التدريس الجامعي تتطلب التثقيف الذاتي للأستاذ.

ويشمل الاطّلاع هنا مجالات التخصص كما يشمل أيضا مجالات الثقافة المختلفة، فهي تتيح له فرصا واسعة للنمو المهني.

– الأساليب المهنية: إن تنمية وتطوير كفايات وفعالية الأستاذ بمؤسسات التعليم العالي تقتضي تنمية وتحسين أساليبه المهنية كمعلم ومربي في المقام الأول، ولذلك لم يكن مستغربا أن تولي مؤسسات التعليم العالي والمنظمات الإقليمية والدولية ذات الصلة بالتعليم العالي هذا الأمر الاهتمام الكبير، ففي الإطار الإقليمي العربي أولت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والمركز العربي لبحوث التعليم العالي التابع لها في دمشق، واتحاد الجامعات العربية موضوع إعداد وتأهيل أعضاء هيئات التدريس بمؤسسات التعليم العالي اهتماما خاصا، فتم اختيار الموضوع للمناقشة والدراسة في أول مؤتمر للوزراء لمسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي[6]. واتخذ المؤتمر ثمان عشرة توصية في مجال تنمية الكفايات العلمية والتربوية تضمنت إحداها (التوصية رقم 24): "إعطاء الأولوية الكبرى للتكوين العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وتمكينهم من متابعة نموهم العلمي وتوفير وسائل البحث والاطّلاع على المعارف الجديدة عن طريق الإجازات الدراسية وفرص التفرغ، وتبادل الزيارات بين الجامعات العربية وبعضها ومع الجامعات في الخارج ودعم المكتبات بالمراجع الأساسية والكتب ا لحديثة والدوريات العلمية ".

وتضمنت توصية ثانية (التوصية رقم 25): "وضع الخطط وتنظيم البرامج المناسبة للإعداد المهني التربوي لأعضاء هيئات التدريس في مؤسسات التعليم العالي إحكاما لمقوّمات التدريس الناجح والتفاعل المثمر بين الأساتذة والطلاب في العملية التعليمية، ويُقترح أن تشمل برامج الإعداد المهني التربوي دراسات نظرية وتطبيقية في مجالات أسس التعليم ومبادئه، وخصائص المتعلم في المستوى الجامعي، وأهداف التعليم العالي وسياساته وقواعد التدريس وطرائقه ونقنياته ومبادئ القياس والتقويم

وتطبيقاتها في نظم التعليم العالي" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 1981م).

وقد استعرضت بعض الخبرات والاتجاهات العالمية في مجال تأهيل وتقويم عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي والنتائج التي أثمرت عنها الأدبيات ا لحديثة حول الموضوع. ولقد اشتملت على العديد من النتائج الجديرة بالإعتبار، ومن بينها ما يلي:

1– ما تضمنته دراسة حول " تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية " في شأن الاستراتيجيات اللازمة لتشجيع تدريب المدرسين وما تستلزمه من ضرورة إيجاد ارتباط رسمي بين التدريب والترقية، وما انتهت إليه الدراسة من أن تخصيص استثمارات ضخمة للتدريب من جانب مؤسسات التعليم يتطلب إيجاد شيء من الارتباط بين مثل هذا النشاط وسياسات الترقية وإجراءات التقويم، وأنه إذا لم يكن التدريب عملا مُجزيا ونشاطا مُثابا فليس من ا تمل أن يزدهر ويُؤتي ثماره.

2– ما تضمنته دراسة "إبل وماكيتشي" حول " تحسين التعليم الجامعي من خلال تطوير أعضاء هيئة التدريس " من نتائج في شأن أهم الخصائص التي اتصفت بها أنجح برامج التدريب في مشروع مؤسسة بوش الذي بدأ في عدد من الجامعات والكليات في ولايات مينيسوتا وداكوتا الشمالية والجنوبية (الولايات المتحدة الأمريكية). وقد تمثلت تلك الخصائص في التالي:

- أنها كانت واعية وكاملة في تخطيطها.
- أنها لم تتوسع كثيرا في أهدافها، ولم تحصرها في نطاق مدود جدا، فتنوع الفرص أدرك تنوعا في احتياجات واهتمامات أعضاء هيئة التدريس، ومع ذلك تمت ا لمافظة على هوية البرنامج.
- كانت لها قيادة فعالة من أعضاء هيئة التدريس والإداريين دون التقليل من شعور أعضاء هيئة التدريس بأن البرنامج هو برنامجهم.
- أنها أشركت عددا كبيرا من أعضاء هيئة التدريس في تخطيط البرنامج وإدارته.
- أنها لم تتوجّه إلى الجامدين أو إلى تنمية غير الفعّالين، وإنما وفّرت فرصا للذين لهم إسهاماتهم الوطيدة والمبرزين، وأعطت أعضاء هيئة التدريس شعورا بأنهم ذوو قيمة.
- أنها أثارت اس أعضاء هيئة التدريس وحثتهم على زيادة مدى مساهماتهم في مختلف جوانب البرنامج.

3– النقاط التي انتهت إليها دراسة " كاتز وهنري " حول " تحويل الأساتذة إلى معلمين: منحى جديد لتطوير أعضاء هيئة التدريس وتعلم الطلبة " والتي يجدر التنويه بها فيما يلي:

- إن المشروعات التربوية الجديدة تبدو أفضل حين يكون هناك تزاوج بين الدعم الإداري والقيادة الأكاديمية.
- إنه من الضروري السماح بالوقت من أجل التجريب، فكثيرا ما يتم تجريب أشياء جديدة ويُعلن عن فشلها بعد تجربة عام واحد، وفي ا لحقيقة نادرا ما تكون التجارب فاشلة فشلا كليا، وأكثرها يُحالفها نجاح جزئي، وبوسع التقويم المستمر أن يعزل الجوانب الناجحة عن الجوانب غير

الناجحة، وإن جوهر التجريب هو إعادة النظر المستمرة، وهذا هو المبدأ الذي ما تزال ا ماجة قائمة لأن يُؤخذ بعين الاعتبار في الإجراءات التي نتبعها في التدريس والمناهج.

وفي دراسة تتعلق بالظروف الملائمة لاستقرار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية نشرها المركز العربي لبحوث التعليم العالي، حاول الباحثان تقصّي الإجابة عن أسئلة رئيسية ارتأى الباحثان أنه يُمكن للإجابة عنها " أن تتضمن العناصر التي تصف نموذج الظروف الأكثر ملاءمة لاستقرار عضو هيئة التدريس في الجامعة ". وقد حدد الباحثان أربعة عشر عنصرا رئيسيا كان من بينها النمو المهني لعضو هيئة التدريس، ومما تجدر الإشارة إليه مقترحات ثلاثة تقدم بها الباحثان في شأن تيسير فرص النمو المهني للأستاذ الجامعي:

–أولها: أن تقوم كل جامعة بإنشاء مركز للتطوير، وأن تعمد إلى إقامة ا لمقات الدراسية وتشجيع الأساتذة لأخذ اتجاهات إيجابية نحوها والاستفادة منها.

–وثانيها: أن تقوم هذه المراكز بالتعاون المتبادل، من حيث تطوير برامجها وتحضير المستخلصات والتقارير وكتابة المقالات وا ماضرات التي يُصار إلى توزيعها على الأساتذة للاستفادة منها في تحسين أدائهم التدريسي.

–وثالثها: أن تكون هناك متابعة فعّالة لعمليات التدريس، وأن يقوم بهذه المتابعة الأساتذة المتميزون في تدريسهم وعطائهم بشكل دوري، بقصد الإصلاح والتطوير وتحسس مواطن الضعف من أجل إيجاد العلاج السريع والفوري لها.

وفي ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية التي نظّمها إتحاد الجامعات العربية[7] خرج المؤتمرون بتوصيات هامة، كانت غالبيتها تتعلق بموضوع التأهيل والتطوير والتقويم للأستاذ الجامعي، مما يعكس وعيا قيقة المشكلة، ولعل أبرزها:

– الاهتمام بمبادئ التعلم الذاتي في تدريس مقررات التعليم العالي كافة.

– دعوة كل جامعة عربية إلى وضع نظام يُوفّر الإعداد المهني والتربوي لأعضاء هيئة التدريس بها، سواء من خلال برامج الدراسات العليا أو ا صول على دبلوم متخصص أو عقد دورات تدريبية، وتؤكد الندوة على أهمية اجتياز هذا الإعداد بنجاح قبل الإلتحاق بوظيفة مدرس في الجامعة. (التوصية رقم 13).

– دعوة الجامعات العربية إلى الاهتمام بعقد دورات ومؤتمرات للتعلم المستمر للأساتذة، سواء في مجال تخصصهم أو فيما يتصل بوظائفهم المختلفة، بحثا وتدريسا. (التوصية رقم 15).

– عقد مؤتمرات أو حلقات دراسية للأساتذة في الجامعات بصفة مستمرة، تهدف إلى تطوير العملية التعليمية وطرائق التدريس واقتراح الخطوات الإجرائية لتنفيذ ذلك. (التوصية رقم 16).

– دعوة الجامعات العربية في إطار التعاون المُثمر بينها إلى تبادل الخبرات في مجال الإعداد المهني والتربوي للأساتذة الجامعيين، وأساليب تدريبهم أثناء الخدمة، ونوعيات التقنيات والإمكانات والتنظيمات المتوافرة لذلك. (التوصية رقم 18).

– دعوة اتحاد الجامعات العربية إلى القيام _ بصورة عاجلة _ بإجراء دراسة مقارنة لأساليب إعداد الأساتذة، قبل العمل وأثناءه وأساليب تقويمهم في الجامعات الأجنبية للإفادة منها في تطوير نظم الإعداد والتدريب في الجامعات العربي[8].

رابعا– بعض الخبرات والاتجاهات العالمية في مجال تأهيل الأستاذ الجامعي:

إن المتأمّل في أوضاع التعليم العالي ومسيرة تطوّره في البلاد المتقدمة ليس من الصعب عليه أن يُدرك اهتمام مؤسسات التعليم العالي في تلك البلاد منذ السبعينات من القرن الماضي بقضية تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئات التدريس فيها واعتبارها مسؤولية كبيرة، وأن هذا الاهتمام قد انعكس في مساع متنوّعة في العديد من مؤسسات التعليم العالي في تلك البلاد لتحقيق تأهيل الأساتذة، وضمان استمرارية تطويرهم ليكونوا أقدر على تحقيق مهامهم ا لمدة لهم في كلياتهم وأقسامهم الأكاديمية.

ففي دراسة بشأن "تدريب الأساتذة بالجامعات البريطانية: نتائج مسح وطني" عرض الباحثان جون براون ومادلين اتكنز (Brown,G. & Atkins,M., 1986) نتائج مسح وطنيّ أُجري لعمليات تدريب الأساتذة في 42 جامعة و25 كلية جامعية في المملكة المتحدة، ومما يجدر التنويه به من نتائج تلك الدراسة:

1. أن أنشطة التدريب ظلت تركز في الغالب على المهارات التدريسية، وإن كان هناك إدراك متزايد لأهمية التدريب بالنسبة لجميع الأساتذة في مجالات البحوث والإدارة بمثل ما للتدريس.

2. أن هناك ما يكفي من الموارد والخبرات لتوفير التدريب في مختلف الموضوعات، ولكن هناك إفادات بوجود معوّقات مختلفة لأنشطة التدريب.

3. أن الموضوعات الأكثر تناولا في مقررات التدريب مرتبة ترتيبا تنازليا كانت: التدريس في مجموعات صغيرة –الأعمال التطبيقية/الدروس–، ا لمحاضرة، التعلّم المستند إلى ا لحاسوب، مساعدة الطلبة على التعلّم، التقويم والامتحانات.

4. أن مفهوم التدريب المقدّم كان يُركّز على التقنيات التدريسية pedagogic techniques مع تركيز أقل على الجوانب الأكثر اتساعا، مثل تنمية المهارات الاستشارية والإدارية، وإدارة مشاريع البحوث وكتابة المقالات البحثية.

5. أن مزيدا من الجامعات والكليات أخذت تُقدّم فعاليات لتدريب الأساتذة عما كان عليه ا لحال سابقا، وأن هناك مزيدا من الاهتمام لتطوير التدريب على أساس منتظم systematic.

وتنطلق الباحثة وايمر في دراستها حول "تحسين التدريس في الكليات: استراتيجيات لتطوير

الفعالية التدريسية" من حقيقة كون كثير من مؤسسات التعليم العالي لا تُقدّم للأساتذة فيها ما يساعدهم في مساعيهم لتحسين قدراتهم على التدريس، سواء في مجال بناء المقررات الدراسية وتنظيمها أو تحسين كفاياتهم التدريسية، بينما تشجعهم على توسعة معارفهم في حقول تخصصاتهم، وتصف الباحثة كيف يمكن لمؤسسات التعليم العالي أن توفر للأساتذة الموارد والدعم وا وافز التي تُنشّط تحسين التدريس، وتستعرض الباحثة عددا من دراسات ا مالة المتعلّقة بتنفيذ برامج التطوير المهني لإبراز الطرائق التقنية التي يمكن استخدامها لتنشيط التحسين في تلك المؤسسات، وإضافة إلى ذلك تعرض الباحثة خطوات لمساعدة أعضاء هيئة التدريس في سعيهم لتحسين أدائهم التدريسي.

وممّا يستحق التأمل والنظر بعين الاعتبار في هذه الدراسة الاستنتاجات التي انتهت إليها الباحثة وعرضتها كنصيحة ختامية حول تحسين التدريس في الكليات:

1. إن التدريس الجامعي يمكن تحسينه ولكن ليس بسهولة: إن مهمة تحسين التدريس هي بطبيعتها مهمة ليست سهلة ومما يزيد من صعوبتها مشكلات تبدأ بأعضاء هيئة التدريس أنفسهم واتجاهاتهم بشأن التدريس.

2. إن الاهتمام ينبغي أن يتركز على أهمية النوعية في التدريس الجامعي.

3. إن جهود وفعاليات التحسين الفردية يلزم أن تبدأ بتطوير وعي تدريسيّ ثم يتحدّى هذا الوعي عضو هيئة التدريس لأن يُوسّع ويدعم ويُصلح من الصورة التدريسية بمدخلات يتزوّد بها من الآخرين. وبذلك الوعي السليم يقوم الأستاذ بصنع خيارات يتم تنفيذها بشأن ماذا يُغيّر وكيف يُغيّر.

4. إنه بالتأكيد ليست هناك طريقة تنفرد بصحتها لتحسين التدريس.

5. إنه على المؤسسات أن تعمل على إيجاد البيئات المشجّعة على تحسين نوعية التدريس.

6. إن مساعي التحسين يلزم ألا تُؤسّس على مقدّمات للعلاج وسد نواحي القصور، إذ ينبغي أن يكون التحسين توقّعا مؤسّسيا لأعضاء هيئة التدريس كافة.

7. إن التدريس الأفضل ينبغي أن تُبذل من أجله الجهود: إن أول من ينتفع من التعليم الأفضل هم الطلبة، ولكن الأساتذة يستفيدون أيضا؛ فهم يُجرّبون متعة إتقان الوظيفة، وقليلة هي المهن التي توفر الاكتفاء الشخصي الثر الذي تمنحه مهنة التعليم. والمؤسسات كذلك تستفيد؛ فهي تكتسب المصداقية، وفي النهاية يستفيد المجتمع، فالتدريب الأفضل ينتج عنه تعلم أفضل، وا اجة إلى المواطن المتعلم المفكر، الخبير لم تكن أبدا أكبر مما هي اليوم.

خاتمة:

من واقع ما خلصت إليه الأدبيات ا لحديثة بشأن تنمية وتطوير كفايات وفعالية الأستاذ بمؤسسات التعليم العالي نخلص إلى الملاحظات والاستنتاجات التالية:

1. إن هناك تقليدا طويل العهد في مؤسسات التعليم العالي يفترض أن أعضاء هيئة التدريس ليسوا في حاجة إلى التدريب كمعلمين، وإنه مهما كانت مبررات ذلك التقليد – وهو تقليد يصعب العثور على مبرر له – فإنه ليس بالإمكان تبريره اليوم.

2. إن التغييرات السريعة في كل مكان وفي كل مجال خلال العقود القليلة الماضية تعني أن الأساتذة الجامعيين الذين جرى إعدادهم تحت ظروف وتقاليد راسخة يجدون أنفسهم فجأة في ظروف صعبة، وأنهم باتوا مُطالبين بأن يقوموا بدورهم في تكييف أنفسهم ومؤسساتهم مع هذه الظروف الجديدة.

3. إن ا لحاجة إلى تدريب الأستاذ بمؤسسات التعليم العالي أصبحت أمرا معترفا به، وتأسيسا على ذلك أُنشئت وحدات تطوير تعليمي وأُ لحقت بمؤسسات التعليم العالي، وهو أمر فرضته ا لحاجة إلى المعرفة والمهارات والاتجاهات في شأن كل من التدريس وتطوير المناهج، وهي أمور جديدة على التعليم العالي، من عدة أوجه.

4. يهدف التدريب التربوي مهما تنوعّت أشكاله وأساليبه ومستوياته، إلى زيادة العائد من رأس المال البشري، وذلك عن طريق استثمار طاقات الأفراد الإنتاجية والإمكانات المتاحة وتنظيم العلاقات الإنسانية القائمة لتحقيق أفضل إنتاج ممكن، ومن ثم يصبح تدريب الأفراد على مختلف مستوياتهم وفي جميع القطاعات ضرورة لا تحتاج إلى تأكيد.

ويُعتبر التدريب التربوي للأستاذ بمؤسسات التعليم العالي مكملا لإعداده قبل دخوله المهنة. وما الإعداد قبل دخوله المهنة (التدريب التمهيدي) إلا بداية لطريق النمو المهني له. وينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تجعل التدريب التمهيدي شرطا إجباريا لممارسة المهنة كما هو ا لحال في التعليم العام.

ويمكن تلخيص أهم أهداف التدريب التربوي في أثناء الخدمة للأستاذ في التالي:

- **زيادة كفاياته التدريسية والتربوية والمهنية.**
- **تحسين الأداء يجعله راضيا عن عمله ومن ثم يساعد في رفع روحه المعنوية التي تزيد من إنتاجيته.**
- **التأكيد على الاتجاهات التربوية لديه.**
- **وقوفه على ما هو حديث في نظريات التعلم وأساليب وطرائق التدريس وتقنيات التعليم وأساليب القياس والتقويم التربوي وغيرها من الموضوعات في عصر يتسم بالإنفجار المعرفي والعلمي. ولا يمكن مواكبة هذا الإنفجار إلا بالتدريب المتواصل في أثناء الخدمة.**

•الكفاية التربوية العالية لعضو هيئة التدريس تضمن له القدرة على التقدم والرقي في المراتب العلمية.

5 . إن ا ماجة للتدريب قد تكون بالتأكيد أكبر في العديد من البلاد الآخذة في النمو حديثا منه في غيرها.

6. إن هدف أية مؤسسة للتعليم العالي تأخذ مأخذ الجد تدريب أعضاء هيئة التدريس وتحسين التدريس، يُمكن تحقيق ذلك على أفضل وجه عن طريق وحدة للتطوير التعليمي EDU، مع تحديد للأشخاص الموارد resource persons في الموضوعات التخصصية، والذين يعملون كمورد في التعليم والتعلم لأعضاء هيئة التدريس الآخرين، ويكون بوسع الأشخاص الموارد أن يُقدّموا المشورة والنصح وكذلك ا لمقات الدراسية seminars والمقررات القصيرة في التدريس، أي أنهم يعملون كمدربين لأعضاء هيئة التدريس الآخرين.

الهوامش:

- 1 راشد علي، الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، جدة، **1988**م.
- 2 راشد علي، الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، جدة، **1988**م.
- 3 مرسي، مُحَمَّد منير، الاتجاهات ا لمديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، دار النهضة العربية، القاهرة، **1992**م.
- 4 مرسي، مُحَمَّد منير، الاتجاهات ا لمديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، دار النهضة العربية، القاهرة، **1992**م.
- 5 راشد علي، الجامعة والتدريس الجامعي، دار الشروق، جدة، **1988**م.
- 6 **المؤتمر انعقد بالجزائر ما بين: 14 - 19 مايو 1981م.**
- **7 انعقدت في ديسمبر 1988.**
- 8 اتحاد الجامعات العربية،توصيات ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية،**1988.**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 163 -171
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

البحوث الفصلية في الجامعة ومدى فاعليتها في تكوين الطالب

عبد القادر بقادر
الجامعة الإفريقية أحمد درارية– أدرار

مقدمة:

إن البحوث الفصلية هي أعمال يقوم بها الطالب في صفوف التدرج وما بعد التدرج أثناء الدراسة، يقوم فيه الطالب بالبحث في قضية ما، وقد تكون مفروضة عليه(من اقتراح الأستاذ)، أو من اختياره، وفي الوقت الراهن لم تعد البحوث مقصورة على الجامعة، بل دخلت حتى المؤسسات التعليمية، وكل ذلك لما لها من دور في تكوين الطالب، وعليه تتبادر إلى الذهن مجموعة من التساؤلات أهمها:

- **ماذا يقصد بالبحث الفصلي؛ أهو ذلك العمل الذي يكون خلال الموسم الجامعي، أم هو البحث الذي يعده الطالب لمذكرة التخرج؟**
- **ما أهمية هذه البحوث التي ترهق الطالب وتعبه بالبحث في المكتبات، ألا تكفى الامتحانات؟**
- **أليس التردد على المكتبة مفيدا للطالب، ولهذا جاءت البحوث الفصلية؟**
- **أليست البحوث الفصلية هي التي تمكن الطالب من السيطرة على المعارف والمعلومات؟**
- **كيف يُعِدُّ الطالب بحثا فصليا في العلوم الإنسانية؟**
- **هل هناك مناهج لكتابة البحوث يتحتم على الطالب اتباعها؟**
- **وهل هناك منهجية مفيدة يقدم بها الطالب بحثه في الصف الجامعي؟**

كل هذه الأسئلة وغيرها هي التي سوف تدور حولها هذه المداخلة، وسأحاول الإجابة عنها بحول الله تعالى.

المداخلة:

إذا أردنا البحث عن مفهوم "البحث الفصلي" وجدناها مركبة من كلمتين "بحث" و"فصل"، وما يهمنا في هذا التركيب كلمة "بحث" وعليه يجب علينا الرجوع إلى المعاجم اللغوية، جاء في لسان العرب: "البحث: طلبُك الشيءَ في التراب؛ بَحَثَهُ يَبْحَثُهُ بَحْثاً، وابتحثه... والبحث: أن

تسأل عن الشيء، وتستخبر. وبَحَثَ عن الخبرِ وبَحَثَهُ يَبْحَثُه بَحْثاً: سأل، وكذلك استَبْحَثَه، واستَبْحَثَ عنه... واستَبْحَثْتُ وابْتَحَثْتُ وتَبَحَّثْتُ عن الشيء بمعنى واحد أي فَتَشْتُ عنه... وسورة براءة كان يقال لها: البَحُوث، لأنها بحثت في المنافقين وأسرارهم أي استثارتها وفتشت عنها... والبُحوث جمع بَحْثٍ، قال ابن الأثير رأيت في الفائق سورة البَحوث بفتح الباء، فإن صحت فهي فَعُول من أبنية المبالغة"[1].

وجاء في القاموس المحيط: " بحث عنه كمنع واستبحث وانبحث وتبحث: فتّش... والبَحوث: سورة التوبة"[2]

فالبحث هو التفتيش عن الشيء في التراب لغة، وكذلك السؤال والاستخبار عنه، وتجمع على بُحوث أو بَحوث.

وإذا أردنا البحث عن مفهومه في الاصطلاح واجهتنا عدة مفاهيم ليست بالبعيدة عن المفهوم اللغوي، ومن بين تلك التعاريف: "أنه محاولةٌ لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها وفحصها وتحقيقها بتقصٍ دقيقٍ ونقدٍ عميقٍ، ثم عرضها مكتملة بذكاء وإدراك لتسير في ركب الحضارة العالمية وتسهم فيه إسهاما إنسانيا حيا شاملا"[3]

ومن تعريفاته أيضا هذا التعريف: "هو سعي منظم في ميدان معين يهدف إلى اكتشاف الحقائق والمبادئ"[4]

أما قاموس التربية وعلم النفس فقد عرّفه بأنه: "دراسة دقيقة مضبوطة تستهدف توضيح مشكلة ما أو حلها، وتختلف طرقها وأصولها باختلاف طبيعة المشكلة وظروفها"[5]

ومن هنا يتضح لنا أن البحث هو التفتيش والاستخبار عن الشيء، أو محاولة لاكتشاف المعرفة، أو السعي المنظم، أو الدراسة الدقيقة، كلها تصب في مصب واحد ألا وهو البحث والتفتيش عن الشيء، فالطالب والباحث كذلك يفعل فهو يفتش ويستخبر ويسأل ويسعى ويدرس، كل هذا من أجل الوصول إلى الحقيقة العلمية التي يريد الوصول إليها. فإذا كان هذا هو البحث بصفة عامة، فهل البحوث الفصلية تعد بحثا علميا أكادميا؟

على كل فمادام الطالب يبحث عن الحقيقة العلمية ويفتّش وينقّب ويدرس ويسعى في بحثه سعيا منظما، فإن عمله هذا يعد بحثا؛ فهو أثناء بحثه وتنقيبه وتفتيشه ودراسته سوف يجد أشياء لم يكن يعرفها، أو كانت معرفته بها قليلة أو غير كافية، ومن هنا ندرك أهمية البحث.

كما أننا سنجد أنفسنا أمام نوعين من البحث؛ بحث مكتبي يعتمد على استخدام مصادر المكتبة للوصول إلى معلومات معينة واكتشاف حقيقة ما، وبحث ميداني يعتمد على الميدان[6] فالباحث في هذا النوع من البحوث ينزل إلى الميدان ليجد مادة بحثه.

وهناك أنواع أخرى من البحوث تكون بحسب المستويات؛ فهناك بحوث تقدم لنيل

شهادة الليسانس، وأخرى تقدم لنيل درجة الماجستير، وثالثة تقدم لنيل درجة الدكتوراه، وكل هذا لا يعنينا في هذا المقام، وما يعنينا هو تلك البحوث التي تقدم أثناء السنة الجامعية خلال مرحلة الليسانس، فإن مفهوم هذه البحوث يقول عنه الدكتور عثمان حسن عثمان: "فهي تلك التقارير والعروض القصيرة التي يقوم بها الطلبة أثناء الموسم الجامعي، بغرض مساعدة الطالب في السيطرة على المعارف والمعلومات المتحصَّل عليها في شتى المواضيع، أو في موضوع معين، باستخدام المناهج العلمية"(7)

وعليه يتضح لنا أنه يجب في هذه البحوث توفر عدة شروط منها:

1) الحجم: أي يجب أن تكون قصيرة لا تتجاوز العشرين صفحة في أحسن الأحوال.

2) الحصول على المعارف والمعلومات: ولا يتأتى ذلك للطالب إلا بالرجوع إلى المكتبة الجامعية أو غيرها من المكتبات، وما أكثرها في عصرنا هذا (عصر المعلوماتية).

3) السيطرة على المعارف والمعلومات: والمقصود منه كيفية التعامل مع كمية المعارف والمعلومات المتحصل عليها من خلال الإطلاع على المصادر المكتبية، وكذلك حسن استعمالها وفق منهجية منطقية.

4) الاختيار: فالطالب يقف في المكتبة على الكثير من الكتب وبالتالي على الكثير من المعارف والمعلومات فيها ما يحتاجه ومنها ما لا يحتاجه فكيف يختار بين هذه وتلك.

5) استخدام المناهج العلمية: إن المعارف والمعلومات المتحصل عليها يجب أن تستغل استغلالا علميا ولا يتأتى ذلك إلا بإتباع منهج علمي واضح يفضي بصاحب البحث إلى نتائج علمية واضحة.

6) المنهجية: حيث لا يتأتى كل ما سبق إلا باتباع منهجية منظمة وواضحة.

إن الطالب خلال بحثه يصادف أمامه معلومات ومعارف قد تكون جديدة يطّلع عليها للمرة الأولى، وقد تكون قبلية استثارها البحث من جديد، ومهما كانت تلك المعارف والمعلومات فإنها بحاجة إلى منهجية تنظمها وتسير وفقها، مع استخدام منهج علمي، وحُسْن الاختيار بين تلك المعارف والمعلومات، مع الاختصار.

فالبحث تكمن أهميته في تلك المتعة التي يجدها الباحث أثناء بحثه، فهو كالذي يدخل مدينة جديدة لا يعرف فيها أحدا، يبحث فيها عن شخصن فهو لا يسأل عنه كل من صادفه في الطريق، بل يستعمل حسه الفطري، ويعرف من يسأل فليس كل من في الطريق دليلك.

إن إعداد البحوث يستوجب على الطالب كثرة التردد على المكتبة الجامعية أو غيرها من المكتبات الخاصة أو العامة، وحتى المكتبات الإلكترونية على شبكة الأنترنت، أو على الأقراص المدمجة، فالطالب أُشَبِهُهُ بالنحلة التي تمتص رحيق الأزهار لتحوّله في الأخير إلى شهد فيه شفاء للناس، قال الله تعالى: [وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الجِبَالِ بُيُوتاً

وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلاً يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ][8]

فالطالب كذلك يكون كالنحلة إن أحسن استغلال المكتبة وتزوّد منها بالزاد، وعلى العموم فإن من إعداد البحوث الفصلية خلال سنوات الليسانس الأربعة يكتسب الطالب ما يأتي:

1) معارف ومعلومات
2) منهجية ومنهجا علميا
3) حسًّا مرهفا
4) شخصية علمية مؤثرة
5) سيطرة وتحكما في المعارف والمكتسبات
6) قدرة على التمييز بين المعارف والمعلومات
7) سعة الإطلاع والمعرفة العلمية
8) التعرف على المصادر والمراجع والتمييز بينها
9) تكوين مكتبة خاصة بالطالب
10) حسن استغلال الوقت

ومن خلال هذا يتبين لنا دور المكتبة في كتابة البحوث والتقارير والعروض فهي المحور الأساسي؛ لأن قيمة البحث تعتمد اعتمادا كليا على مدى استغلال المكتبة من حيث عددُ المصادر والمراجع وحداثتُها، وذلك لأن المكتبة في عصرنا الحديثة بكل أنواعها تعد المصدر الرئيسي للمعلومات والمحتوى الفكري والثقافي للأمم، ومن هنا ننادي بضرورة تطوير مكتباتنا في الجامعة الجزائرية، وطرق تنظيمها حتى تؤدي دورها على الوجه الحسن، وحتى تساير التقدم الحضاري السريع والتطور التكنولوجي الهائل، الذي يعد اليوم ضرورة ملحة يرتكز على تطوير التعليم ووسائله المادية والبشرية[9]، ومن تلك الوسائل البحث، وطرق التدريس، والبرامج...

فالطالب الجامعي في الجزائر بحاجة إلى تطوير قدراته العلمية والمعرفية، ولن يكون له ذلك إلا بواسطة البحث؛ ولهذا نجد أن البحث لم يعد قصرا على الجامعات والمعاهد، وإنما دخل حتى المدارس الثانوية والمتوسطة (الإعدادية) فالتعليم أصبح يعتمد على الأبحاث، وما يقوم به المُتَعَلِّم[10]، بل هناك العديد من الجامعات أصبحت تطلق على طلبتها عبارة "طالب بحث" بدلا من "طالب"[11]، وكل هذا لأن البحث هو الذي يطوِّر قدرات الطالب الجامعي على البحث والاستقصاء، أما الاعتماد على المحاضرة وما فيها من طرق تلقينية فقد أصبحت من الطرق التقليدية التي لا تفيد كثيرا أمام هذا التطور العلمي السريع

والتطور التكنولوجي المذهل، لأن المعلومة أصبحت مُيَسّرة وطُرُقِ الوصول إليها كثيرة، فما يحتاجه الطالب اليوم هو كيفية العثور على المعلومة والسيطرة عليها، ولن يتم هذا إلا بتدريبه على البحث والاستقصاء؛ فهو بحاجة ماسة إلى منهجية (طريقة مبررة)، ومناهج علمية تمكّنه من ذلك كله، ولأجل هذا جاءت البحوث الفصلية بشكل مكثف حتى تمكن طلبتنا من استغلال كل الإمكانات (مكتبات، وأنترنت، وأقراص، ودوريات ومجلات، مقابلات، ندوات علمية...) التي توّفر المعلومة والمعرفة لطالب العلم.

فكل ذلك يعد بالنسبة للطالب الجامعي مكتبة وإن اختلفت أشكالها، فالمكتبة هي المكملة إن لم أقل هي أداة التعليم الأولى للطالب الجامعي، فالأستاذ يقدم محاضراته للطالب فيعطيه خلالها مفاتيح المقياس، ويبقى على الطالب استكمال المعرفة من المكتبة، هذا لا يعني أن الأستاذ يمكن الاستغناء عنه، فإن للأستاذ الجامعي دورا فعالا بين الطالب والمكتبة، فهو المحرك الحقيقي الذي يثير اهتمامات الطالب نحو البحث وتوجيهه التوجيه الأمثل نحو استغلال المكتبة استغلالا عقلانيا، وغياب الأستاذ عن العملية التكوينية للطالب يعد نقصا فادحا فقد يتيه الطالب وسط هذا الزخم الهائل من أدوات المعرفة والمعلومة (المكتبة بكل أشكالها)، وعليه فالطالب بين أمرين هما الأستاذ الموجِّه والمصحح والمساعد، والمكتبة التي تزوده بكل أنواع المعارف والمعلومات، وعليه فالبحث والمكتبة يكملان ما يقوم به الأستاذ المحاضر.

بعد كل هذا نرى أن البحث يجعل الطالب قادرا على:

- إبداء الرأي والتعبير عنه
- مناقشة الآراء
- تعميق المعلومات والمعارف وزيادة التحصيل العلمي
- تنمية القدرة على التركيب والربط بين الآراء المختلفة والدمج بينها
- تنمية القدرة على الابتكار والخلق

ومن جهة أخرى فهي تفيد الأستاذ من حيث:

- الوقوف على قدرات الطالب المعرفية
- تعدد وسائل تقويم الطالب لأن البحوث تتيح للأستاذ وسيلة قياس وتقويم جديدة، وكلما تعددت وسائل القياس كان التقويم أكثر دقة

كيفية إعداد البحوث الفصلية:

إن عملية البحوث الفصلية كما سبق لنا الإشارة إليها سابقا هي بحوث أو تقارير وعروض قصيرة . يجب أن نراعي ذلك . فالقصر شرط فيها وعليه فإنه يتوجب على الأستاذ أن يكلف الطالب بعمل بحث في هذه الحدود، ويتبع الطالب ما يأتي:

1) تحديد موضوع البحث: وهذه هي أولى خطوات البحث بحيث يجب أن يكون الموضوع محددا بدقة، حتى يسمح بالكتابة والتركيز على نقطة معينة، ولهذا يجب الابتعاد عن المواضيع الغامضة والواسعة أو العامة، ومن جهة أخرى عدم اختيار المواضيع التي تنعدم فيها المراجع، أو بمعنى آخر مراعاة الوقت الممنوح، وفي العادة في مثل هذه البحوث يكون اختيار المواضيع على شكلين؛ أما الشكل الأول فإن الأستاذ يتولى عرض المواضيع على الطلبة ويقوم كل طالبين أو أكثر باختيار موضوع من المواضيع المقترحة، أما الشكل الآخر فهو أن يقوم الطالب بإحضار موضوع من اقتراحه شخصيا، وهذه الأخيرة تتطلب أن يكون الطالب بارعا ومتفوقا في العادة، وهذه الطريقة هي الأفضل؛ لأنها تعوّد الطالب على الاختيار.

2) تحديد الإشكالية: بعد تحديد الموضوع يأتي دور تحديد إشكاليته، حيث لابد له من تحديد إشكالية الموضوع بدقة حتى يساعده ذلك في تخطي الصعاب المتوقعة، وأن تكون الإشكالية ممكن الإجابة عنها، وواضحة، كما يستحسن أن تكون بأسئلة استفزازية مثيرة لفضول القارئ.

3) تحديد المصادر والمراجع: وهنا يجب على الطالب أن يميز بين المصدر والمرجع من جهة، فأما المصدر فهو: "الكتاب الذي يحوي المادة الأصلية والمادة الأولية لموضوع من الموضوعات"[(12)]، أما المرجع فهو: "الكتاب الذي أخذ مادته الأصلية من مصادر متعددة ثم أخرجها إخراجا يعبر عن رأي شخصي أو وِجهة نظر معينة"[(13)]، وعلى الطالب إذن أن يعد مصادر ومراجع بحثه.

4) جمع البيانات والمعلومات: بعد تحديد الإشكالية يشرع الطالب في جمع المصادر والمراجع، وهي مختلفة باختلاف نوع البحث فإذا كان البحث ميدانيا فإن مصادره تكون أدوات ووسائل البحث الميداني كالاستقصاء والملاحظة الشخصية ودراسة الحالات والمقابلات الشخصية... وتسمى بالبيانات الأولية[(14)]، ثم يسجل المعلومات على دفتر خاص وبشكل منظم، أما البحوث المكتبية فعلى الطالب أن يرجع فيها إلى المكتبة والكتب.

5) وضع خطة البحث: وتتم بعد جمع البيانات؛ فانطلاقا من البيانات والمعلومات المجموعة وبعد تحليلها ودراستها يتم رسم خطة وصورة واضحة حول الإشكالية، حيث يتم الإحاطة بكل أبعادها وجوانبها، فالخطة يجب أن تكون وفق منهجية دقيقة تجيب على كل تساؤلات الإشكالية.

6) تحديد المنهج: هذا يكون متزامنا مع وضع الخطة؛ لأن هذه الأخيرة هي التي تحدد نوع المنهج المتبع في كتابة البحث.

7) الصياغة: بعد المرور بتلك الخطوات يتم كتابة البحث على كراس أو أوراق مسودة، لتتم صياغته وكتابته على الجهاز مع مراعاة ما يأتي:

- **الكتابة الجيدة ووضوح الخط إذا كان مكتوبا بخط اليد**
- **وضع علامات الترقيم من فواصل ونقط**
- **السلامة من الأخطاء الإملائية والنحوية ويتم ذلك بقراءة البحث من طرف شخص غير الذي كتبه**
- **التنظيم الجيد لفقرات البحث؛ فعلى الطالب أن يكون عارفا من أين تبدأ الفقرة، وأين تنتهي**
- **احترام قواعد التوثيق**

إن من غايات البحث الفصلي هي امتلاك الطالب لآلية السيطرة على المعارف والمعلومات، ولا يكون هذا إلا بأمرين أولهما المنهجية التي يسير عليها في إعداد البحث، أما الثانية فهي المنهج المتبع في كتابة البحوث الفصلية وغيرها من البحوث؛ فكل البحوث يجب أن تكون وفق مناهج علمية دقيقة، وفيما يلي هذه بعض المناهج المستخدمة في كتابة البحوث في العلوم الإنسانية والاجتماعية وسأكتفي بمنهجين لأنهما الأكثر استعمالا في بحوث الطلبة:

1. المنهج الوصفي: فهو ركن أساسي من أركان البحث العلمي، وهو يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة دراسة كيفية، حيث توضّح خصائص الظاهرة، ثم دراسة كمية فتوضّح حجمها وتغيراتها ودرجة ارتباطها بغيرها من الظواهر الأخرى، فهو لا يقف عند وصف الظاهرة، بل يتجاوزها إلى التحليل والاستنتاج[15]، وغالبا ما يكون المنهج الوصفي مقرونا بأدواتي التحليل والمقارنة.

2. المنهج التاريخي: وهذا المنهج يقوم على تتبع الظواهر الإنسانية والاجتماعية تتبعا تاريخيا من حيث اتصالُه بالظاهر اتصالا غير مباشر، عن طريق تحليل الوثائق والسجِلات والآثار ذات الصلة بالظاهرة، إن المنهج التاريخي لا يقوم بتتبع الظاهرة تاريخيا فحسب، بل يجعل الباحث يصل إلى تعميمات واستنتاجات بعد الدراسة والتعمق في الظاهرة[16].

وهناك مناهج أخرى كالمنهج الاستقرائي، والمنهج المقارن...

ونصل الآن إلى منهجية تقديم البحوث الفصلية، وسوف أعرضها على شكل طرق:

1. الطريقة اللجان: وفيها بعد إتمام البحث من طرف المعدين له يقومون بتسليمه إلى لجنة مكونة من طالبين . فقط . أعدت خصيصا لذلك قبل عرضه أمام الطلبة بيومين أو أكثر حتى تتمكن اللجنة من قراءته وتسجل ملاحظاتها عليه، وللإشارة فإن مهمة اللجنة هي المراقبة التقنية للبحث فقط، وأثناء الحصة يقوم أصحاب البحث بإلقائه ومناقشته مع الطلبة، وتقدم اللجنة تقريرها قبل الإلقاء أو بعده.

2. طريقة الإلقاء الكلي: وفيها يقوم أصحاب البحث بعملية الإلقاء الكامل للبحث على مسامع الطلبة، وهم يسجلون ملاحظاتهم على ما سمعوا وفي الأخير تتم المناقشة علنية.

3. طريقة الإلقاء الجزئي: وفيها يقوم أصحاب البحث بإلقاء بحثهم جزئيا؛ بحيث تتم المناقشة جزءً فجزءً؛ تلقى المقدمة وتناقش، ثم المباحث واحدا تلو الآخر، وتكون المناقشة تباعا.

4. طريقة تقديم البحث للأستاذ دون عرضه: وهي أسوء الطرق حيث يقدم الطلبة البحث للأستاذ دون مناقشتهم في تفاصيله.

وأختم مداخلتي هذه ببعض المزالق التي على طالب البحث تجنبها:

- **اتخاذ النقل غاية**
- **الإحالة على المرجع مع وجود المصدر**
- **الأخطاء اللغوية والإملائية...**
- **التكرار**
- **الحشو والاستطراد**
- **سوء استخدام المصادر والمراجع**
- **الخلط بين المصدر والمرجع[17]**

الهوامش:

1. لسان العرب، ابن منظور، مادة (بحث).

2. القاموس المحيط، الفيروز آبادي، مادة (بحث).

3. المرشد في كتابة الأبحاث، علي محمد فودة، وعبد الرحمن صالح عبد الله، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط: 3، 1412هـ. 1992م، ص: 11.

4. نفسه، ص: 11.

5. نفسه، ص: 11، نقلا عن قاموس التربية وعلم النفس التربوي، فريد نجار، ص: 213.

6. ينظر: المنهجية في كتابة البحوث والرسائل العلمية، عثمان حسن عثمان، منشورات الشهاب، د ط، 1998م، ص: 7.

7. ينظر: نفسه، ص: 8.

8. سورة النحل الآيتان 98 و99.

9. "مدخل إلى علم تعليم اللغات: مبادئ تعليم اللغة العربية والعوامل المؤثرة فيه"، عبد الحميد سالمي، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع: 5، 1994م، ص: 135.

10. المرشد في كتابة الأبحاث، ص: 11.

11. نفسه، ص: 35.

12. مناهج البحث الأدبي، يوسف خليف، دار غريب، للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة، ج م ع، د ط، 2004م، ص: 86.

13. نفسه، ص: 86 و87.

14. المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية، ص: 21.

15 . ينظر: مناهج البحث العلمي وأساليبه، سامي عريفج وآخرون، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط: 1، 1987م، ص: 105.

16. ينظر: نفسه، ص: 121 و122، وينظر: المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية، ص: 28.

17. ينظر: مزالق في طريق البحث اللغوي والأدبي وتوثيق النصوص، عبد المجيد عابدين، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط: 1، 2001م.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 171-182
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

مدى تقبل الطلبة للإستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الإستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ

دراسة ميدانية بالمركز الجامعي غرداية و الوادي

عقيل بن ساسي[1] و بوبكر دبابي [2]
1 – قسم علم النفس المركز الجامعي لغرداية
2 – قسم علم النفس المركز الجامعي الوادي
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

1. موضوع الدراسة:

تعتبر المحاضرة الإستراتيجية الأكثر استعمالا في جامعاتنا الجزائرية من بين كل استراتيجيات التدريسية الأخرى، إذ تعتمد المحاضرة على قيام الأستاذ بإلقاء المعلومات وشرحها بشكل منظم متسلسل في حين يقتصر دور الـ ـلاب على التلقي، بينما تنبني الاستراتيجيات المتمركزة على الـ لمبة على جهد هم و نشاطهم و يقتصر دور الأستاذ على التوجيه و إدارة الحصة، بحيث يكون التفاعل الصفي في ذروته القصوى من خلال الأسئلة المـ رحة في الاتجاهات الثلاثة (الأستاذ إلى الـ لمبة، الـ لمبة إلى الأستاذ، فيما بين الـ لمبة)

إن الذين درسوا تاريخ التربية دراسة علمية يعلمون أن أسلوب إلقاء الأسئلة على التلاميذ هو أسلوب قديم قدم التربية ذاتها، ولا يزال هذا الأسلوب يعد من أكثر الأساليب شيوعا حتى يومنا الحاضر.(هاني حتمل عبيدات ومحمّد الـ ـروانة، 2005، ص124)

و المتأمل في القران الكريم يجد بوضوح أن عددا كبيرا من التشريع كان يتنزل إجابة لأسئلة طرحت على رسول الله ﷺ، من ذلك قوله تعالى: (يسألونك عن الشهر الحرام...) (البقرة، الآية: 215)، (يسألونك عن الأهلة...)(البقرة، الآية: 188)، (يسألونك ماذا أحل لهم...)(المائدة، الآية: 5). كما أن الدارس للسنة النبوية يلاحظ أن الأسئلة التي كان يبتدئ بها رسول الله صلى الله عليه وسلم أصحابه تعد من أهم ركائز المنهج النبوي في التعليم. والناظر في تلك الأحاديث يدرك مدى أثر هذا المنهج في استثارة فكر الصحابة رضوان الله عليهم، وتنمية قدراتهم على البحث والمناقشة والاستنتاج.

ولقد اهتم سلفنا الصالح بالأسئلة، وعدوها من أهم وسائل الحصول على العلم حتى إن الحافظ أبا عمر يوسف بن عبد البر في كتابه: جامع بيان العلم وفضله أفرد بابا بعنوان باب حمد السؤال والإلحاح في طلب العلم، وافتتحه بحديث الرسول ﷺ الذي يحسنه بعض العلماء " إنما

شفاء العيّ السؤال" والعيُّ: الجهل، ثم ساق حديث عائشة ﷺ الذي أخرجه مسلم وأبو داود وغيرهم " نعم النساء نساء الأنصار لم يكن يمنعهن الحياء أن يسألن عن الدين، وأن يتفقهن فيه". (يوسف بن عبد البر، د.ت، ص105) وقد ساق الإمام يوسف بن عبد البر نصوصا كثيرة من كلام السلف في أهمية السؤال منها: ما ورد عن معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنهما: أنه دعا دَغفَلا النسابة، فسأله عن العربية، وسأله عن أنساب الناس، وسأله عن النجوم؛ فإذا رجل عالم، قال من أين حفظت هذا؟ قال: "حفظت هذا بقلب عقول، ولسان سؤول" وثبت عن الإمام الحافظ مُحَمَّد بن شهاب الزهري أنه قال: "العلم خزائن، ومفاتيحها السؤال". (يوسف بن عبد البر، د.ت، ص 106)

وقد لاحظ باتر دروكر Peter Drucker أن طرح السؤال أهم من الجواب لأنه إذا طرح السؤال بوضوح وفي مجال محدد فإن الـ ـالب يمكن أن يجيب عليه (Leo.P.K.Yam, 1986, p 42)،

ومن بين القضايا العامة التي طرحت في المؤتمر العالمي السابع للتفكير المنعقد في سنغافورة: 1–6 جوان 1997 ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير وتحفيزه داخل الفصل الدراسي وذلك بوساطة:

1- إثارة الأسئلة الموجهة، وخاصة سؤال الـ ـلاب عن آرائهم وتشجيعهم على الاستنباط والاستنتاج.

2- تنويع الأسئلة.

3- تشجيع الـ ـلاب على أن يسألوا بأنفسهم، ورفع مستوى يقظتهم أو اهتمامهم بالمستويات المختلفة للأسئلة. (جمال أحمد بشير، 2006)

وراجع جود Good وبروفي Brophy عام 1987 البحوث التي أجريت على طرح الأسئلة وانتهيا إلى أن التلاميذ تعلموا تعلما أكبر حين طرح المدرسون عليهم أسئلة أكثر وحين ضمنوا دروسهم أنواعا مختلفة من الأسئلة. وراجع ردفيلد Radfieled و روسو Rouseau مجموعة من البحوث والتي كشفت أن استخدام أسئلة تثير المستويات العليا من التفكير تنمي التفكير الرفيع عند التلاميذ، والأسئلة هامة لأنه كلما ازداد تواتر تفاعل التلاميذ مع المعلم ومع أترابهم، عن مادة دراسية أو موضوع ازداد التعلم. (جابر عبد الحميد جابر، 2000، ص63) كما أن استخدام الأسئلة يعد نشاطا مهما تؤكده استراتيجيات تعليم الرياضيات وتعلمها. (مجدي عزيز إبراهيم ومُحَمَّد عبد الحليم حسب الله، 2002، ص78)

والأسئلة وسيلة فعالة لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول النافعة لدى التلاميذ. وتنظم اشتراكهم في النشاطات الصفية، هذا الاشتراك اللازم والضروري للتعلم الجيد. كما تقوم بدور كبير في عملية تقويم المعلم لدرسه. (إمام مختار حميدة وآخرون، 2000، ص 208)

ولقد أوضحت بعض الدراسات أن المعلم يقضي أربعة أخماس الوقت داخل الفصل

في توجيه الأسئلة أو الإجابة عنها مما يؤكد أهمية الأسئلة في المواقف التدريسية، وبخاصة أنه عن طريقها يمكن تقويم مدى نجاح التلاميذ في الوصول إلى الأهداف المعرفية للتعلم.(مجدي عزيز إبراهيم ومحمد عبد الحليم حسب الله، 2002، ص78)

يتضح مما سبق أهمية الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول الـ لمبة و دور الأسئلة في هذه الاستراتيجيات و هو ما نتفقده في حصص المحاضرات و الأعمال الموجهة في جامعتنا بحيث تمر الحصص ذوات العدد و لا يجد الأستاذ من يـ رح سؤالا بسبب الاعتماد على الاستراتيجيات التي يكون فيها الـ الب ملتقيا سلبيا. لكن قبل التحول إلى الاستراتيجيات الفعالة و هو الشيء الذي تتـ لمبه مقتضيات العصر و ضرورة التـ وير في المناهج و استراتيجيات التدريس حري بنا أن نشخص الوضعية الحالية لـ لمبتنا من أجل وصف العلاج و بالتالي نضمن سلاسة التحول و سهولته، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل العام الآتي:

2. التساؤل العام: ما مدى تقبل الـ لمبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ؟

ولتبسيط الإجابة على هذا الإشكال نـ رح التساؤلات الآتية:

2–1.التساؤلات الفرعية:

1- ما اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية نحو طرح التساؤلات الصفية؟

2- ما طبيعة استجابة طلبة العلوم الإنسانية على كل بند من بنود إستبانة الاتجاه نحو طرح التساؤلات الصفية ؟

3- هل تختلف اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية اختلافا دالا إحصائيا باختلاف: المنـ قة التعليمية (المركز الجامعي:غرداية/الوادي)، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي (كلاسيكي/ل.م.د)، التخصص؟

و كإجابة مؤقتة على التساؤلات السابقة وفي ظل انعدام الدراسات السابقة(في حدود علم الباحثين) تصاغ فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

3. فرضيات الدراسة:

3–1. الفرضية العامة: نتوقع عدم تقبل الـ لمبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ.

3–2. الفرضيات الفرعية:

1- نتوقع اتجاهات سلبية لـ لمبة العلوم الإنسانية نحو طرح التساؤلات الصفية.

2- نتوقع استجابات ذات اتجاه سالب على كل بند من بنود إستبانة الاتجاه نحو طرح التساؤلات الصفية.

3- لا تختلف اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية اختلافا دالا إحصائيا باختلاف: المن قة التعليمية (المركز الجامعي:غرداية/الوادي)، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي (كلاسيكي/ل.م.د)، التخصص.

4. أهمية الدراسة: تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها:

1- تعتبر الدراسة الأولى على في الجامعات الجزائرية(في حدود علم الباحثين) التي تعنى بمتغير الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية في ظل الإصلاح الذي تشهده المنظومة الجامعية الجزائرية.

2- توفر للأستاذ الجامعي الجزائري إطارا علميا مقنعا في قضية التحول أو عدم التحول إلى استراتيجيات تدريسية تعتمد على نشاط ال لمبة.

5. الهدف من الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- الكشف عن مدى تقبل ال لمبة تقبل ال لمبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ و ذلك بقياس اتجاههم نحو طرح الأسئلة الصفية.

2- بناء أداة تقيس الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية لدى طلبة الجامعة.

3- الكشف عن مدى تأثر الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية بمتغيرات: المن قة التعليمية، الجنس، التخصص، النمط التعليمي(كلاسيكي/ل.م.د).

6. حدود الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 160 طالبا من المركزيين الجامعيين غرداية والوادي موزعة حسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

الجدول رقم 01: توزيع العينة حسب المن قة التعليمية(المركز الجامعي)، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي و التخصص

المركز الجامعي	الجنس		المستوى الجامعي		النمط التعليمي		التخصص	
	ذكور	إناث	الثانية	الثالثة	كلاسيكي	ل.م.د	أ.عربي	ع.النفس
غرداية: 90	12	78	47	43	43	47	50	40
الوادي: 70	19	51	70	00	70	00	27	43

وقد تم اختيار العينة بال ريقة العشوائية ال بقية و بالتمثيل النسبي من المجتمع الأصلي حسب متغيرات (الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص) مع العلم أنه تم توزيع 200 إستبانة إلا أن 40 طالبا لم يردوا إجاباتهم. كما أجريت الدراسة في الموسم الجامعي 2010/2009 في الفترة الممتدة مابين 01 نوفمبر إلى 01 ديسمبر 2009 بالمركزيين الجامعيين غرداية والوادي في معهدي العلوم الإنسانية حيث اختيرا قسمي الأدب و علم النفس عشوائيا من بين بقية التخصصات. و استعملنا لجمع بيانات الدراسة إستبانة الاتجاه

نحو طرح الأسئلة الصفية من إعداد الباحث عقيل بن ساسي وقد مر بناء هذه الأداة بالخ وات الآتية:

❖ الإطلاع على الأدب النظري من أجل الاستفادة من جهود الباحثين السابقين، إلا أنه لم نجد أداة تقيس هذا المتغير بالضبط رغم كثرة الأدوات التي تقيس الاتجاهات لمختلف السمات النفسية.

❖ تحديد التعريف الإجرائي للمتغير قيد الدراسة على النحو الآتي:

الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية هو شعور وجداني يظهر في الرغبة في طرح الأسئلة (أو عدم ذلك) أو الـ رح الفعلي للأسئلة (أو عدم ذلك) على الأستاذ من طرف الـ الب في المحاضرات أو الأعمال التـ بيقية أو على زملائه الـ لمبة، ينشأ من خلال المدركات التي تكونت لدى الـ الب على أهمية طرح الأسئلة الصفية، ودور كل من الأسرة و الأستاذ في تشجيع الـ لمبة على ذلك.

❖ بناء على الخ وة السابقة تم تحديد أبعاد هذه السمة، ثم تحليل كل بعد إلى مؤشراته، كما تم تغ ية هذه المؤشرات ببنود على النحو الآتي:

- أهمية طرح الأسئلة: البنود 1–5–15.
- الأستاذ: البنود 4–13.
- الأسرة: البنود 3–8.
- المكون الوجداني: البنود 11–12–16.
- المكون السلوكي: البنود 2–6–7–9–10–14.

❖ عرض الأداة على 7 محكمين (أساتذة جامعيين لهم دراسات في الاتجاهات) حيث تم الموافقة على جميع بنود بأنها تقيس سمة الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية.

❖ تـ بيق الأداة على عينة اسـ تلاعية تقدر ب: 57 طالبا جامعيا من أجل:

– حساب الصدق بـ ريقة التناسق الداخلي: حيث أن كل البنود كان لها ارتباط ذو دلالة إحصائية عند 0.05 أو 0.01.

– حساب الصدق التمييزي لبنود الأداة حيث أن جميع البنود كان مميزة بين المجموعتين الـ رفيتين في العينة الاسـ تلاعية.

– حساب ثبات الأداة باستعمال معامل ألفا كرونباخ والذي بلغت قيمته 0.901 وهي قيمة عالية تدل على ثبات الإستبانة.

❖ تحديد المتوسط الحسابي 48 (16 × 3) كمعيار لتحديد طبيعة الاتجاه، فإذا كان درجة المفحوص أكبر من أو تساوي 49 دل على أن له اتجاه ايجابي نحو طرح الأسئلة

الصفية، أما إذا كانت درجته أقل من 48 دل على أن له اتجاه سلبي نحو طرح الأسئلة الصفية.

7. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة: الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية: "هو شعور وجداني يقاس بالاستبانة المعدة لهذا الغرض"

8. الاستراتيجيات التدريسية:

8–1. المتركزة حول الأستاذ: من أشهر الاستراتيجيات المتمركزة على الأستاذ إستراتيجية المحاضرة و هي" إستراتيجية تعتمد على تزويد الـ ـلاب بأكبر عدد من المعلومات عن طريق التلقين، فهي عندئذ تعتبر الأستاذ سيد الموقف و هو الشخص الذي يمتلك المعرفة في حين يلعب الـ ـالب دور المتلقي و لا يسمح له بالتدخل إلا في حالات نادرة".

8–2. المتركزة حول الـ ـالب: هناك العديد من الاستراتيجيات التي تعتمد على نشاط الـ ـلبة و فاعليتهم في الوصول إلى المعلومة بأنفسهم ولعل العامل المشترك في هذه الاستراتيجيات تشجيع الـ ـلبة على طرح أكبر عدد من التساؤلات و خاصة في المستويات المعرفية العليا، و نذكر من هذه الاستراتيجيات:

– إستراتيجية المناقشة: والتي تهدف إلى تنمية: الاستقلالية في التعلم، العلاقات الايجابية، القدرة على فهم المادة الدراسية و التفكير السليم، ثقة الـ ـلاب بأنفسهم و خلق الدافعية للتعلم.

– إستراتيجية التعلم التعاوني: عرفها جونسون و هولبيك Johnsen & Holubec بأنها: "إستراتيجية تدريس يتم فيها استخدام مجموعات صغيرة حيث يعمل الـ ـلبة بعضهم مع بعض لتحقيق الأهداف المشتركة وتحقيق أقصى تعلم بالنسبة للفرد والآخرين في المجموعة". (Johnson, Johnsen, & Holubec, 1994)

– إستراتيجية التعلم البنائي: "هي إستراتيجية تدريس تساعد الـ ـلاب على بناء معرفتهم عن موضوع الدرس الجديد من خلال وضعهم في موقف ينضوي مشكلة/ سؤال جديد يثير اهتمامهم يـ ـلب منهم الإجابة عليه فيتضح ما لديهم من أفكار أولية ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشافي يساعدهم على اختبار صحة أفكارهم الأولية وعلى تعلم المعرفة المتضمنة في الموضوع الجديد وعقب ممارستهم لهذا النشاط في مجموعات تعاونية تعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من نتائج و تفسيرات يتم مناقشتها من جميع الزملاء ثم يتم تلخيصها في صورة معلومات أساسية و يعقب هذا النشاط بنشاط جديد ذي علاقة بالمعلومات السابقة من أجل إثراء تلك المعلومات و استخدامها في مواقف جديدة" حسن حسين زيتون، 2003، ص 383)

(للتوسع أكثر طالع: صلاح الدين شروخ، 2008، ص ص 88–121؛ حسن حسين زيتون، 2003؛ رضا مسعد السعيد، 2008)

9. المعالجة الإحصائية: تم معالجة البيانات باستعمال برنامج Excel 2007 و برنامج SPSS 13.0.

10.عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة:

10–1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الفرعية1: نصت الفرضية الفرعية الأولى على أنه: "نتوقع اتجاهات سلبية لـ لمبة العلوم الإنسانية نحو طرح التساؤلات الصفية".

الجدول رقم 03: يبين عدد ذوي الاتجاه السلبي و نسبتهم المئوية

عدد أفراد العينة	عدد ذوي الاتجاه		نسبتهم المئوية
160	السالب	29	% 18.125
	الموجب	130	% 81.25

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد ذوي الاتجاه السالب نحو طرح الأسئلة الصفية 29 طالبا من عينة قدرها من 160 طالبا أي بنسبة مئوية قدرها 18.125 % وهي نسبة ضعيفة في حين بلغ عدد ذوي الاتجاه الموجب 130 أي بنسبة مئوية 81.25 % و هي نسبة كبيرة جدا، وعليه نرفض الفرض الصفري ونستبدله بالفرض البديل الذي ينص على" اتجاهات طلبة العلوم الإنسانية نحو طرح الأسلة الصفية هي اتجاهات إيجابية" وهي إجابة للفرض العام الذي ينص على "نتوقع عدم تقبل الـ لمبة للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ" الذي بدوره يرفض و يستبدل بالفرض البديل الذي ينص على "تقبل طلبة العلوم الإنسانية للاستراتيجيات المتمركزة على نشاطهم بدل الاستراتيجيات المتمركزة على نشاط الأستاذ" و تفسر هذه النتيجة بأن الـ لمبة لديهم إقبال على التعلم و بالتالي ينتج رغبة ملحة في طرح الأسئلة من أجل الوصول إلى تعلم أفضل.

10–2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية2: نصت الفرضية الفرعية الثانية على أنه "نتوقع استجابات ذات اتجاه سالب على كل بند من بنود إستبانة الاتجاه نحو طرح التساؤلات الصفية".

الجدول رقم 04: يبين عدد ذوي الاتجاهات الموجبة ونسبتهم المئوية وعدد ذوي الاتجاهات السالبة و نسبتهم المئوية على كل بند من بنود الإستبانة

البنود	عدد ذوي الاتجاه الموجب	نسبتهم المئوية	عدد ذوي الاتجاه السالب	نسبتهم المئوية
1	149	% 93.1	2	% 1.25
2	48	% 30	94	% 58.5
3	78	% 48.8	43	% 26.9

4	111	% 69.4	15	% 9.38
5	134	% 83.8	9	% 5.63
6	85	% 53.1	47	% 29.4
7	90	% 56.3	30	% 18.8
8	97	% 60.6	40	% 25
9	116	% 72.5	17	% 10.6
10	44	% 27.5	76	% 47.5
11	127	% 79.4	8	% 5
12	66	% 41.3	68	% 42.5
13	106	% 66.3	25	% 15.6
14	107	% 66.9	22	% 13.8
15	84	% 52.5	44	% 27.5
16	46	% 28.8	87	% 54.4

يلاحظ من الجدول السابق أن البنود 2– 3– 6– 7– 10– 12– 15– 16 نسب ذوي الاتجاه السالب مرتفعة أكثر من 25 % مع أن نسب ذوي الاتجاه الموجب فيها أقل من% 57 ، وهي نسب تدعو إلى الاهتمام بإيجاد الاستراتيجيات المناسبة لتعديل الاتجاه فيها، ولقد تركز أغلب هذه البنود (2–6–7–10) في "البعد السلوكي"، حيث أن البند 2 والذي ينص على "نادرا ما أطرح أسئلة على الأساتذة" بلغت نسبة ذوي الاتجاه السالب فيه إلى 58.5% وهي نسبة تدل على أن أغلب الـ لمبة لا يسألون رغم أن معظمهم لديهم اتجاه إيجابي نحو طرح الأسئلة الصفية، كما أن البند 10 والذي ينص على "أناقش الأستاذ في كل تفاصيل المحاضرة" وصلت نسبة ذوي الاتجاه السالب فيه إلى 47.5% في حين بلغت نسبة ذوي الاتجاه الموجب فيه 27.5% وهي نسبة ضعيفة تؤيد الاستنتاج السابق في البند 2، ويؤيد هذه النتيجة النسب المحصل عليها في البندين 12 – 16 الذين ينتميان إلى "البعد الوجداني" حيث بلغت نسبة ذوي الاتجاه السالب فيهما على التوالي إلى 42.5 % – 54.4 % . إلا أننا نستشف من الجدول السابق أن البندين الذين ينتميان إلى بعد "الأستاذ" وهما 4 و13 كانت نسب الإيجابية فيهما على التوالي: 69.4 % – 66.3 % وهذا يدل على أن الأستاذ مكون إيجابي في الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية، في حين أن بعد "الأسرة" يحوي بندا نسبة الإيجابية فيه أقل من 50 % (48.8 %) وهو بند 3 الذي ينص على "تشجعني أسرتي على طرح الأسئلة منذ الصغر" مما يؤكد على أهمية هذا العامل في تكوين الاتجاهات نحو طرح الأسئلة الصفية. مما سبق نخلص إلى استجابات الـ لمبة على

البنود متنوعة بين الإيجابية والسلبية وتظهر السلبية أكثر في بعد السلوكي والبعد الوجداني وبعد الأسرة. و تفسر هذه النتائج بأن الـ لمبة رغم رغبتهم الملحة في طرح الأسئلة الصفية إلا أن ذلك لا يترجم في أغلب الأحيان إلى فعل، و يعود ذلك إلى عدم امتلاك الشجاعة الكافية على ذلك و ربما تلعب الأسرة الدور الكبير و الممارسات التعليمية قبل الجامعة دورا بارزا في الوصول إلى هذا الوضع. كما يعتبر الاعتقاد السائد لدى الكثير من الـ لمبة أن طرح الأسئلة عليهم من طرف زملائهم يشكل تحديا لهم و بالتالي الحصول على علامات متدنية في التقييم خاصة في حصص الأعمال الموجهة.

10–3. عروض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية3: نصت الفرضية الفرعية الثالثة على لا تختلف هذه الاتجاهات اختلافا دالا إحصائيا باختلاف (المركز الجامعي، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي (كلاسيكي/ ل.م.د)، التخصص)

الجدول رقم 04: يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت و مستوى دلالة الفروق في الاتجاهات حسب متغيرات المركز الجامعي، الجنس، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص.

البيانات / المتغيرات		ن	م	ع	قيمة ت	د.ح	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق لصالح
المركز الجامعي	غرداية	90	55,6000	7,90363	0.045	158	غير دال	/
	الوادي	70	55,5429	7,96311				
الجنس	إناث	129	54,7907	8,02601	2.606	158	0.01	الذكور
	ذكور	31	58,8387	6,53247				
المستوى الجامعي	الثانية	118	56,2966	7,75733	1.953	158	غير دال	/
	الثالثة	42	53,5476	8,05530				
النمط التعليمي	كلاسيكي	113	54,8230	7,99021	1.885	158	غير دال	/

	ل.م.د	47	57,3830	7,47039				
التخصص	أدب عربي	78	56,0897	8,15465	0.802	158	غير دال	/
	علم النفس	82	55,0854	7,67745				

يتضح من الجدول السابق أن اتجاهات الـ ـلاب لا تختلف اختلافا دالا إحصائيا باختلاف متغيرات المركز الجامعي، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص لأن قيمة "ت" لم تكن دالة فيها، بينما في متغير الجنس يلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور في درجة الاتجاه نحو طرح الأسئلة الصفية (58,8387) أكبر من المتوسط الحسابي للإناث الذي يقدر ب (54,7907) و أن قيمة "ت" قدرت ب (2.606) وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.01، وعليه نثبت الفرض الصفري في متغيرات المركز الجامعي، المستوى الجامعي، النمط التعليمي، التخصص. ونرفضه في متغير الجنس ونستبدله بالفرض البديل الذي ينص على أنه: "تختلف الاتجاهات نحو طرح الأسئلة الصفية اختلافا دالا إحصائيا باختلاف الجنس".

11. التوصيات: من خلال النتائج المحصل عليها من هذه الدراسة نقترح مجموعة توصيات من أجل تشجيع الإقبال على التحول إلى تـ ـبيق إستراتيجيات متمركزة على الـ ـلمبة، والأساتذة والمشرفين على التكوين في التعليم العالي مـ ـمئنين على إمكانية هذا التحول مادام أغلب الـ ـلمبة لديهم اتجاه إيجابي نحو طرح الأسئلة الصفية لأن طرح الأسئلة يعتبر العامل المشترك والذي تعتمد عليه هذه الاستراتيجيات.

ونلخص هذه التوصيات في النقاط الآتية:

- تشجيع الـ ـلمبة على طرح الأسئلة على الأساتذة وعلى بعضهم البعض في المحاضرات وبخاصة في الأعمال الموجهة ونقلهم إلى منـ ـقة الفعل (البعد السلوكي) مادام لديهم اتجاهات إيجابية نحو ذلك ويتم هذا التشجيع من خلال اعتبار طرح الأسئلة مؤشر من مؤشرات تقييم الـ ـالب، كما يتم ذلك بواسـ ـة استعمال استراتيجيات تدريسية مثل إستراتيجية التعلم الاستقصائي وفق نموذج سكمان Suchman وما طرحه كل من دل كامبو Del Campo وكلمنتز Clements (طالع: عقيل بن ساسي، 2007، ص 56–57 ؛ يوسف قـ ـامي ونايفة قـ ـامي، 1998، ص 201–225؛ حسن حسين زيتون، 2004، ص 237–240).
- ضرورة اكتساب مهارة التعامل مع أسئلة الـ ـلمبة من طرف الأساتذة.

(طالع: حسن حسين زيتون، 2004، ص 183–184).

- إعداد برامج إرشادية تعد الأسرة للقيام بدورها اتجاه ذلك.

❖ **إعداد برامج تكوين أثناء الخدمة تدرب المعلمين والأساتذة في مراحل التعليم قبل الجامعي على مهارات طرح الأسئلة الصفية وتشجيع التلاميذ على ذلك.**

12. المراجع:

1. إمام مختار حميدة و آخرون **(2000)** مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

2. جابر عبد الحميد جابر **(2000)** مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال المهارات والتنمية المهنية، ط**1**، القاهرة: دار الفكر العربي.

3. جمال أحمد بشير **(2006)** المؤتمر العالمي السابع للتفكير، مجلة إسلامية المعرفة، أطلع عليه مباشرة في: **2006/04/2** من: **eiiit.org/articles.asp?adad=272 - 49k**

4. حسن حسين زيتون (**2003**) إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لـ رق التعليم والتعلم، ط**1**، القاهرة: عالم الكتب.

5. حسن حسين زيتون (**2004**) مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، ط**2** القاهرة: عالم الكتب.

6. صلاح الدين شروخ (**2008**) علم النفس التربوي للكبار (علم النفس الأندرغوجي)، عنابة: دار العلوم للنشر و التوزيع ص ص **85–121**.

7. عقيل بن ساسي (**2007**) فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثالثة متوسط، رسالة ماجستير غير منشورة لدى مكتبة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

8. مجدي عزيز إبراهيم و مُحَمَّد عبد الحليم حسب الله (**2002**) التفاعل الصفي (مفهومه – تحليله – مهاراته)، ط**1**، القاهرة: عالم الكتب.

9. هاني حتمل عبيدات ومُحَمَّد الـ راونة (**2003**) تحليل مهارات التربية العملية (**2**) في جامعة الحسين بن طلال في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفوية وكيفية التصرف بإجابات الـ ـلاب، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة دمشق سوريا، المجلد (**1**)، العدد (**4**)، ص ص (**123–156**).

10. يوسف بن عبد البر القرطبي(د.ت) جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله، الجزء الأول، دار الفكر لـ ـباعة والنشر.

11. يوسف قـ ـامي و نايفة قـ ـامي (**1998**) نماذج التدريس الصفي، ط**2**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

12. Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E.(1994). The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

13. Leo P. K. Yam (1986) The Communication Process in Teaching and Learning in Higher Education, CUHK Education Journal, 14 (1), 37-48

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) :182- 194
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

التعليم الإلكتروني كمدخل ببداغوجي حديث في الإصلاح الجامعي في الجزائر

منال بورقبي
جامعة قالمة

يشهد العالم منذ العقد الماضي ثورة ضخمة في مجال الإعلام والاتصال التي سرعت من اندماج العالم في منظومة واحدة. وتعتبر الشبكة العنكبوتية "الانترنت" كأحد أهم مظاهر التقدم العلمي الذي سمح بتدفق المعلومات بسهولة وبسرعة فائقة، وإلى انفتاح الفضاء العالمي. فهي نظام لتبادل الاتصال والمعلومات وتتألف من مجموعة من الحواسيب المرتبطة في شبكة أو شبكات كبيرة، وتحتوي على ملايين الصفحات المترابطة، بحيث يمكن لأي شخص متصل بالانترنيت أن يتجول في هذه الشبكة وأن يحصل على جميع المعلومات، أو أن يتحدث مع شخص آخر في أي مكان من العالم. الانترنت هي تلك الشبكة الالكترونية المكونة من مجموعة من الشبكات التي تربط الناس والمعلومات من خلال أجهزة الكمبيوتر والأجهزة الرقمية، بحيث تسمح بالاتصال بين شخص وآخر(1).

في ظل هذا العالم الذي يعرف بعصر التقدم التكنولوجي الهائل وعصر المعلومات والسرعة في التغيير، لأن الثورة التكنولوجية المتعاظمة جعلت العالم كله يشعر بأنه يقف دائما على حافة التغيير(2)، من الطبيعي أن تتغير بيعة التفاعل بين أفراد المجتمعات، فلقد ورت بعض المجتمعات نفسها إلى مجتمع معلومات أو مجتمع معلوماتية يستخدم التكنولوجيا وشبكات الاتصال خاصة الانترنيت كأهم وسيلة للتطور والتبادل والتفاعل بين أفراده ومؤسساته. فمجتمع المعلومات يعتمد في تقدمه بصورة أساسية على المعلومات وشبكات الاتصال والحواسيب، ويتعامل أفراده ومؤسساته مع المعلومات بشكل عام وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل خاص في تسيير أمور حياتهم في مختلف قطاعاتها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية والصحية والسياسية(3).

مما لا شك أن الشبكة العنكبوتية أحدثت ثورة في المعلومات والاتصالات نجد بصماتها وأثرها بشكل كبير في قطاع التعليم الذي يجب عليه أن يستثمر هذا التقدم. وباعتبار أن عملية التعليم والتعلم تعكس خصائص وسمات و بيعة العصر، فقد ظهر التعليم الأحداث أي التعليم الالكتروني خاصة في الدول المتقدمة كنتيجة حتمية لجملة التغيرات التي حدثت علي مستوي الاتصالات

والمعلوماتية، وتعبير عن تفاعل ايجابي مع التطور المجتمعي. فالتعليم الالكتروني ريقة تعليم وتعلم باستخدام الوسائط الالكترونية المسموعة والمسموعة المرئية أو المكتوبة في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلم تغنى عن حضور الفرد داخل الصف، فهو لا يتقيد بوقت أو فئة عمرية أو مادة تعليمية معينة، فلقد أصبح هذا النوع من التعليم حتمية يتم من خلالها استشراف المستقبل.

بما أن استخدام الإنترنت في التعليم أدي إلي تغير بيعة المعرفة وآلياتها، والي ظهور العولمة التربوية كنتاج حتمي للعولمة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، حيث تعتبر العولمة من أهم إفرازات الثورة العلمية والتكنولوجية، فأصبح لزاما علي المجتمع الجزائري الذي لا يعيش بمعزل عن العالم ولوج زمن المعارف والتكنولوجيا الحديثة وتحديث نظامه التعليمي وإصلاحه باستغلال هذه التقنيات الحديثة. فمن الضروري التحرر من مناهج التدريس التقليدية التي تعتمد على ا ماضرات الصفية وعلى أسلوب التلقين، ذلك أن المستقبل يتطلب أشخاصا ذوي قدرات ومهارات يكونون قادرين من خلالها على التواصل مع الآخرين وعلى التفاعل مع متغيرات العصر. ومن أهم الانتقادات التي توجه للتعليم الجامعي الاهتمام الزائد بتقوية البعد المعرفي حيث تركز معظم الجامعات على حفظ المعلومات، على حساب نمو مهارات الطالب مثل مهارات تحديد المشكلات وحلها، التفكير الناقد والإبداعي و ريقة تكوين وتوليد المعرفة بحد ذاتها وكفاءته المهنية. فنحن بحاجة إلى تعليم الجامعي قادر علي تحقيق حاجات الفرد التكيفية والإبداعية وعلي خلق موا نين قادرين على مواجهة العالم المتغير بثبات ونجاح. إن كل ذلك يشير إلى ضرورة تطوير التعليم الجامعي والانتقال به لمستويات فنية تستجيب للحاجات المعاصرة. وعليه فالتعليم الإلكتروني من التقنيات البيداغوجية الضرورية لإصلاح التعليم الجامعي ولكن كيف يمكن توظيفها وهيكلتها؟وما هي متطلباتها وكيف نجعل منها جزءا من العملية التعليمية و ريقة بيداغوجية فعالة؟ وما هو دور الأستاذ في الموقف التعليمي في وجود هذه الوسائل الإلكترونية الحديثة؟

وللإجابة علي هذه الأسئلة يجب بداية توضيح مفهوم التعليم الالكتروني وفوائده وأدواته وكيفية وضع المواد التعليمية الكترونيا.

1–التعليم الالكتروني: لقد انتشر التعليم الالكتروني في الآونة الأخيرة ومن المتوقع أن يصبح عنصرا جوهريا في عملية الإصلاح الجامعي وفي تطور العملية التعليمية. فهو أحدث أنماط التعليم عن بعد، والذي يعتمد علي استخدم شبكة الانترنت لتقديم ا تموي التعليمي للمتعلم، حيث تقوم الجهة التعليمية بوضع موقع خاص يتضمن عرضا لمفرداتها التعليمية أو برامجها الخاصة بها. ويكتسب الطلبة هنا معارفهم باستخدام الكمبيوتر وبتوظيف الشبكة المعلوماتية ويعتبر الحاسب الآلي عصب التعليم الالكتروني إذ يستخدم كوسيلة مساعدة في التعليم وكمصدر للمعلومات، فضلا عن استخدامه في التدريب والتحليل والتقييم. التعليم الالكتروني هو محاولة للاستفادة من نظم التكنولوجيا الحديثة للمعلومات والاتصالات، ذلك بهدف إثراء العملية

التعليمية وجعلها تتصف بالاستمرارية في الوقت والمكان. فالتعليم الالكتروني يعتبر صيغة من صيغ التعليم المستمر والتربية المستديمة ويعتمد على تكنولوجيا التربية والتربية المستمرة تستجيب لتطلعات الأفراد وتلبي حاجاتهم (4). وهو نوع من التعليم يعتمد في توصيله للمعرفة بكل أنواعها إلي المتعلمين باستعمال الوسائل الالكترونية الحديثة والمتنوعة. فهو ريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الانترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي المهم المقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (5).

من أهم مميزات التعليم الالكتروني اختصار الوقت والجهد ولا يستلزم وجود مباني وصفوف دراسية، بل انه يلغي جميع القيود الزمانية والمكانية، ويتم التواصل والتفاعل بين الطالب والأستاذ عن ريق استعمال الوسائط الالكترونية المتوفرة في شبكة الانترنت مثل البريد الالكتروني الذي يقوم حسب أحمد إسماعيل مجى(6) بدور هام في الحوار العلمي كحوار فوري، يتيح لكل مشارك أو متعلم أن يطرح ما يحلو من أسئلة وأن يعبر عما يريد من أراء بالكتابة أو باستخدام الصوت أو الصورة والصوت معا.

التعليم الالكتروني عملية تعليمية تحمل في مضمونها فعل تحويلي لمبادئ العملية التعليمية التقليدية التي تعتمد علي العمل والتفاعل وجها لوجه بين المعلم والمتعلم إلي عمل تعليمي يعتمد علي تحقيق التفاعل والتواصل عن بعد باستعمال الانترنت، وذلك بهدف إتاحة فرصة تعليم والمعرفة لمجتمع أكبر. فهو يقدم برامج تعليمية لغير المتفرغين للدراسة ولمن لا تمكنهم الظروف من الحضور إلى مراكز الدراسة.

ويمكن أن نميز بين نوعين من التعليم الالكتروني:

1-1 التعليم الالكتروني المتزامن: أو المباشر من موقع تعليمي معين يجمع الطلبة والأستاذ ويتواصلون في نفس الوقت ووفق جدول زمني محدد مسبقا، وذلك بهدف محاكاة أساليب التعليم الواقعية، ولتحقيق التفاعل المباشر بين أ راف العملية التعليمية(الأستاذ، الطالب، المادة التعليمية).

1-2 التعليم الالكتروني غير المتزامن: أو غير المباشر والذي يعني عدم التقيد بزمن معين، حيث يتحكم المتعلم في وقت التشغيل وفي وقت إنهاء الدراسة، ويقوم الطلبة بانجاز مهامهم بالاعتماد علي الذات ويستطيع الطالب أيضا مراجعة ودراسة المادة كلما احتاج إلى ذلك.

إن التعليم الالكتروني بنوعيه يعتمد علي استخدام أدوات أو تقنيات متوفرة علي شبكة الانترنت، والتي تعتبر ضرورية لنجاح العملية التعليمية ويمكن حصرها في ما يلي:

1. مواقع الانترنت: وهي مواقع خاصة بالدروس أو المادة التعليمية المعدة الكترونيا.

2. البريد الالكتروني: وهو عبارة عن تبادل الرسائل والمقالات باستخدام الانترنت مع شخص أو عدة أشخاص ويعتبر من أكثر خدمات الانترنت استعمالا. فلقد هدفت دراسة Gary(1998) إلي بحث تأثير استخدام البريد الالكتروني علي مفاهيم الطلاب للعلاقات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي وشملت مجموعة البحث 180 طالبا مسجلين بالتعليم قبل الجامعي وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن استخدام الطلاب للبريد الالكتروني قد أدي إلي ترابط ملموس للعلاقات الاجتماعية فيما بينهم(7). فالبريد الالكتروني يستعمل كوسيط لتسليم الواجبات المنزلية بين الأستاذ والطالب وكوسيلة اتصال بين أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب والإدارة.

3. التخاطب الفوري (Chat): وهو نظام يمكن من التحدث مع مستخدمين آخرين في نفس الوقت ويمكن الحديث كتابة وصوتا وصورة.و قد هدفت دراسة willams(1999) إلي التعرف علي أراء المتعلمين البالغين ومدربيهم عن كيفية استبدال الفصول التقليدية بغرف الحادثة ومدى ارتياحهم إزاء هذه التكنولوجيا وتكونت مجموعة الدراسة من المتعلمين والمدربين الذين لهم الخبرة باستخدام غرف الحادثة واستخدمت الدراسة مقابلات مع 3 إناث و10 ذكور من المتعلمين المشاركين في غرف الحادثة وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن غرف الحادثة لها إمكانية فعالة كأداة تربوية للمتعلمين(8).

4. مجموعة النقاش: وهي الاتصال بين مجموعة من الأفراد ذوي نفس الاهتمام في تخصص معين يتم عن طريقها المشاركة كتابيا في موضوع معين، وذلك بإرسال الاستفسارات والنقاش فيما بينهم مع وجود المشرف أو أستاذ المادة دون حتمية الوجود في نفس الوقت.

5. القوائم البريدية: وهي عبارة عن قائمة من العناوين البردية لدي الشخص. هي نظام مجهز يسمح بتكوين مجموعات من المتعلمين، بحيث يمكن إرسال واستقبال رسائل منهم تكون مرتبطة بموضوع معين، ويتم الاشتراك في هذه الخدمة من خلال إرسال رسالة إلي عنوان الخادم الخاص بالقائمة المطلوب لاشتراك فيها، وتتكون القوائم البريدية من عناوين بريدية تحتوي في العادة علي عنوان بريدي واحد يقوم بتحويل جميع الرسائل المرسلة إليه إلي من كل في القائمة (9).

6. المؤتمرات الصوتية: وهي عبارة عن آلية للمحادثة توصل المتحدث أو الحاضر من بعد مع مستقبلين في أماكن متفرقة.

7. مؤتمرات الفيديو: وهي تقنية تمكن من رؤية المتحدث باستعمال الوسائط المتعددة (Multimédia).

8. الوسائط المتعددة (Multimédia): هي أحدث ما تقدمه الانترنت من تطور ومعلومات، حيث يتم عرض المعلومات بالصوت والصورة والألوان المختلفة. وهذه الوسيلة توفر إمكانية الحصول علي دروس ومعلومات وزيارة أماكن بدقة واضحة تماما(10).

التعليم الالكتروني ليس فقط جملة من الأدوات التي يجب توفرها بل أيضا مجموعة من المبررات التي تفرض علينا الإسراع في تطبيقه.

2– فوائد التعليم الالكتروني: مما لاشك فيه أن هناك فوائد ومزايا عديدة لتوظيف هذا النوع الجديد من التعليم وجعله فعل بيداغوجي حاضر في عملية الإصلاح الجامعي، ويمكن أن نذكر أهمها:

– زيادة الاتصال بين الطلبة فيما بينهم وبين الطلبة والمؤسسة التعليمية.

– استجابة التعليم الالكتروني لأوضاع وحاجات مختلف الأعمار، فهو يستجيب لذوي الاحتياجات الخاصة، ومتوفر لمن لا يستطيع دخول التعليم التقليدي.

– انعدام التقيد بمكان معين حيث لا يعد الحضور الفعلي في القاعات الدراسية ضروريا ويمكن للطالب أن يتصل بأستاذه في أي مكان.

– الاستثمار الأمثل للوقت في نقل المعلومة للطلبة حيث أن المادة التعليمية مفتوحة الوقت ومتوفرة كل الأيام.

– الإحساس بالمساواة بما أن أدوات الاتصال تتيح لكل الطالب فرصة الإدلاء برأيه في أي وقت ودون حرج، خلافاً لقاعات الدرس التقليدية التي تحرمه من هذه الميزة(11).

– إمكانية الوصول إلى أكبر عدد من الطلبة أو الجمهور في مختلف الدول.

– سرعة تغيير وتطوير المناهج عبر الانترنيت.

– الخروج من الإطار المحلي وإعطاء العملية التعليمية صبغة العالمية.

– سهولة الوصول إلى المعلم في أسرع وقت وذلك خارج أوقات العمل الرسمية.

– توفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة والمناقشة والتحليل والتقييم.

– توفير فرص التعاون وتبادل المعلومات بين الطلبة والأساتذة على مستوى عالمي.

ولتحقيق هذه الفوائد يجب توفير بيئة تجمع المكونات الأساسية للتعليم الالكتروني.

3– بيئة التعليم الالكتروني:

– التجهيزات الاتصالية: المتمثلة في الحواسيب الآلية المرتبطة بشبكة الانترنيت، فبدونها لا يوجد تعليم الكتروني.

– الأستاذ: الذي ينبغي أن يكون ملما باستخدام التقنيات الحديثة والتعامل مع الانترنيت بطريقة جيدة تسمح له بتصميم المواد التعليمية الكترونيا وكيفية توظيف البريد الالكتروني، ويمكن بذلك أن يوصف بالمعلم الالكتروني، وهو الذي يتفاعل مع المتعلم الكترونيا، ويتولى أعباء الإشراف التعليمي على حسن سير التعليم. وقد يكون هذا المعلم داخل مؤسسة تعليمية أو في منزله، وغالبا لا يرتبط هذا المعلم بوقت محدد للعمل وإنما يكون تعامله مع المؤسسة التعليمية بعدد المقررات التي يشرف عليها ويكون مسؤولا عنها وعن عدد الطلاب المسجلين لديه(12).

– لمبة التعليم الالكتروني: يجب أن تتوفر فيهم معرفة بالتقنيات الحديثة وبكيفية التعامل مع الكمبيوتر والانترنيت من جهة ومن جهة أخرى أن تتوفر لديهم مهارات التعليم الذاتي الذي يشير إلى قدرة الطالب على حل المشكلات واعترافه بمسؤوليته في التعليم ويستطيع تنظيم خبراته وهو على وعي بجوانب ضعفه وقوته.

– الطاقم الفني والإداري: الذي يجب أن يكون متمكن من البرامج الخاصة بعمل الكمبيوتر والانترنيت، وأن يتمتع بالكفاءة العالية. هذا الطاقم يضم فريقا مؤهلا من المبرمجين والمدربين علي أحدث التقنيات ولغات البرمجة وعلي تطوير البرامج ويعمل على مساعدة كل من الأستاذ والطالب.

– ا تموى الالكتروني: يجب تنظيم ا تموي التعليمي بما يتفق مع خصائص التعلم الالكتروني بحيث يتم إعداد المادة التعليمية الكترونيا، وذلك بتوظيف الوسائل المتعددة والروابط الخاصة بالنصوص والوسائل الفائقة لإثراء ا تموي وزيادة التفاعلية بين المعلم والمتعلم (13). المواد التعليمية المعدة الكترونيا يمكن أن تكون إما مكتوبة أو مسموعة أو مسموعة مصورة، فهي تشمل على عدة مربعات أو عناصر متسلسلة بداية باسم الأستاذ الذي يعد المادة التعليمية وعنوانه الالكتروني ومواعيد اللقاءات على شبكة الانترنيت ومواعيد الامتحانات الفصلية والامتحان النهائي ثم يقدم وصف مختصر لمكونات مادته: كإعطاء العنوان والعناصر المختلفة المكونة للمحاضرة والكلمات المفتاحية والأهداف المرجو تحقيقها. ويحدد أيضا مستوى لابها ويلي ذلك عرض لمضمون المادة بشكل منظم ومصنف حسب بيعة المادة، باستعمال النص والرسومات التوضيحية الحركية أو الثابتة ولقطات الفيديو. إن مواد التعلم الالكتروني تعد بمزج هذه العناصر (النص، اللقطات الصوتية والرسومات البيانية ولقطات الفيديو) بطريقة ذكية، بحيث تحقق أعلى درجة من الجاذبية وأقصى درجة استقطاب، وتلعب نسبة مشاركة هذه العناصر في تركيبة مادة التعلم عن بعد دورا رئيسيا في نمط التعلم المطلوب الوصول إليه (14). ويعمل الأستاذ على إيصال هذه المادة الالكترونية إلى الطلبة بإنشاء موقع خاص به أو ضمن موقع المؤسسة التعليمية.

إن هذا ا تموي التعليمي المعد الكترونيا يخضع للمراجعة الدورية والتقويم المستمر لضمان الجودة، والتي تتطلب عمل متجانس بين هذه المكونات ولا يتحقق ذلك إلا بوضع هيكلة تتناسب و بيعة هذه التقنيات الحديثة داخل إ ار بنية تحتية شاملة تعمل علي توصيل المادة الالكترونية بسرعة إلى المتعلم بغض النظر عن المكان والزمان. إن تحديث البنية التحتية يسمح بتطوير التعليم الجامعي والانتقال به لمستويات فنية تستجيب لمتطلبات العصر الذي يتقدم بسرعة. فتوفر الوسائل والخطط الواضحة التي تعتمد علي معايير علمية للتقويم الذاتي تساعد في المدى البعيد علي خلق الإنسان القادر علي مواجهة العالم المتسارع التغير بموضوعية وثبات.

4– البنية التحتية لنظام التعليم الالكتروني: لنتمكن من جعل فكرة التعليم الالكتروني فعلا واقعيا في التعليم الجامعي في الجزائر يجب بداية وضع بنية تحتية قادرة على نقل المعلومات في جميع الاتجاهات وبسرعة عالية، ولخلق التفاعل والترابط بين أعضائه دون التقيد بوقت معين ومكان يجب توفير بداية الوسائط الالكترونية أو التجهيزات الخاصة مثل: الحواسيب المتصلة بشبكة الانترنيت، الكاميرات، الأنظمة الصوتية وشاشات للعرض خاصة في التعليم المتلفز. يجب أيضا دراسة المعطيات القائمة هل تساعد على وضع هذه البنية أم يجب تجديدها. ونحدد هذه المعطيات في النقاط التالية:

- **هل النظام الالكتروني المستخدم يسمح بتوسيع العمل أم يجب تجديده.**
- **ما هي المنطقة التي من ا تمل أن يغطيها هذا النظام الالكتروني.**
- **عدد و بيعة مستوى المستخدمين لهذا التعليم الالكتروني إن وجد.**
- **تحديد قدرة استيعاب هذا النظام من حيث عدد المستخدمين لهذا النظام.**
- **نوعية وحجم ا تموى الالكتروني الذي يتم تبادله أو الذي سيتم تبادله.**

إن هذه الدراسة تعتبر مسحا شاملا لما تتوفر عليه المؤسسات التعليمية الجامعية من إمكانيات تسمح بوضع قائمة تحدد المتطلبات اللازمة لإنجاز بنية تحتية فعالة، ومن أهمها:

- **تحديد التكلفة العامة لتشغيل هذا النظام وصيانته.**
- **توفير هيكل إداري وتنظيمي يعمل على وحدة هذا النظام التعليمي الحديث.**
- **توفير الطاقم الفني المؤهل والقادر على ضمان تشغيل هذا النظام مع الأخذ بعين الاعتبار الموصفات العالمية. ويعمل علي مساعدة أ راف العملية التعليمية علي حل المشكلات التي يمكن ان تعيق تفعيل هذا التعليم في أرض الواقع.**
- **توفير القوانين التي تنظم العمل وتحمي أفراده، وخاصة حماية الملكية الفكرية للأساتذة ضد القرصنة الموجودة بكثرة في الانترنيت.**
- **تدريب الأساتذة علي استخدام التقنية وعلي كيفية تصميم المادة التعليمية الكترونيا.**
- **توفير المراكز التدريبية ومرافق الخدمات التكنولوجية المجهزة بالوسائط الالكترونية ضرورية لإعداد الهيئة التدريسية والطلبة.**

هذه المتطلبات ضرورية لوضع بنية تحتية تساعد علي إعادة هيكلة المؤسسات التعليمية الجامعية تدريجيا من مؤسسات تقليدية إلي مؤسسات تعليم الكتروني تضمن الجودة التي تعتبر عامل قوي ومؤثر في استمرارية النظام وفاعليته. ولقد وضعت مريم الخالدي (15) الخطوات العريضة لإنشاء أنظمة داخلية لضمان الجودة تؤكد من خلالها المؤسسات الجامعية التزامها بنوعية التعليم والتحسين المستمر سعيا منها للحصول على اعتماد المؤسسات الدولية، وهي تعمل على محورين:

ا ور الأول التخطيط الاستراتيجي لوضع معايير وبرامج وآليات عمل تشمل:

– وضع سياسات الاعتماد وضمان الجودة والنظر في سير الإجراءات المتعلقة بها بهدف تحسين العملية التعليمية.

– وضع الخطط والبرامج اللازمة لتقويم عناصر العملية التعليمية وبرامج مراجعة دورية.

– وضع البرامج والخطط اللازمة لتحسين عناصر وظروف العملية التعليمية بما يحقق دراسات الاعتماد وضبط الجودة.

ا ور الثاني نظام ضمان الجودة هو ا ور التنفيذي والذي يركز على:

– تحديد العمليات والإجراءات المطلوبة لتطبيق ضمان الجودة وضبط ومراقبة التنفيذ الفعال لذلك.

– تحديد احتياجات الطلبة الواجب تلبيتها.

– قياس أداء الطلبة وإنجازاتهم الأكاديمية ومدى توافق ذلك مع أهداف الجامعة والبرامج الأكاديمية.

– تحديد قدرات خريجي البرامج الدراسية المختلفة.

– الاتصال باللجان والدوائر الأخرى في الجامعة بخصوص القضايا المتعلقة بالاعتماد وضمان الجودة.

– تقديم المقترحات والتقارير للإدارة بخصوص ضمان الجودة وما يلزم لتحسينها.

وجود هذه العناصر ضرورية لتحقيق ولضمان جودة التعليم الالكتروني،و لتحسين المستوي التعليمي الجامعي ولمواجهة تحديات العصر ولمواكبة التغيرات التي تحدث في مجال تكنولوجيا التربية. إلا أنه ومن وجهة نظرنا العامل الرئيسي وا مدد في هذه العملية والمسير لها هو الأستاذ الذي يجب عليه مسايرة التطور العلمي الحاصل. إذ لابد من التأكيد على دور الأستاذ وتعزيزه وذلك بأن تكون هذه الوسائل الحديثة أداة في يد المعلم وتحت إشرافه يوجهها ويتحكم فيها بما يتناسب و بيعة العلوم والمرحلة والمتعلمين، فلا يمكن تصور موقف تعليمي بدون الأستاذ، فمن أهم المغالطات التي يقع البعض فيها اعتقادهم أن في اعتماد الوسائل التكنولوجية الحديثة من إذاعة، تلفزيون، أو الحاسوب هو إلغاء لدور المعلم خاصة وان المتعلم يستطيع أن يتلقي دروسه مباشرة دون الحاجة إلى معلم الصف والحقيقة أن اعتماد التكنولوجيا التعليمية لم يلغ دور المعلم وإنما غير دوره فقط (16).

5– دور المعلم في التعليم الالكتروني: لقد تغير النظام التعليمي التقليدي أين كان الأستاذ هو أساس العملية التعليمية، فهو الذي يعد الدروس ويشرح المعلومات ويقدم المعرفة للطالب، وهو الذي يستخدم الوسائل التعليمية ويقوم بتقويم الطالب بوضع الاختبارات والفروض. وأصبح دوره اليوم يتعلق تدريجيا بالتخطيط والتنظيم والإشراف على العلمية التعليمية. فإن دور المعلم تغير في ظل تكنولوجيا التعليم من مجرد ناقل للمعلومات إلى: مهندس تعليم، موفر للتسهيلات اللازمة للتعليم، ومرشد ومدير للعملية التعليمية (17).و يمكن تحديد أدوار الأستاذ في عصر الانترنيت والتعليم الالكتروني في العناصر التالية:

–تصميم المادة التعليمية الكترونيا: لتصميم المادة التعليمية الكترونيا يجب مراعاة كل ما يخص العملية التعليمية، كتخطيط وتنظيم العناصر الخاصة بطبيعة كل مادة تعليمية وتحديد الأهداف بدقة و بيعة الطلبة المستهدفين. يقصد بالتصميم التعليمي العلم الذي يصف الإجراءات اللازمة لتنظيم التعليم وتحليله وتطويره وتنفيذه وتقويمه من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينة(18). ويمكن أن نعرفه أيضا كما عرفته جمانة مُحَّد عبيد (19) على أنه حقل من الدراسة والبحث يتعلق بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد البرامج التعليمية والمناهج المدرسية والمشاريع التربوية والدروس التعليمية والعملية التعليمية كافة بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المرسومة.

من جانب آخر على المصمم الإلمام بكل ما هو حديث في مجال التربية من نظريات علم النفس و رق العرض وأيضا الإلمام بكيفية تصميم المواقع والصفحات الالكترونية، وتتضمن المادة الالكترونية جميع المعلومات الخاصة بالأستاذ الذي أعدها وكيفية الاتصال والتواصل معه وبعض المراجع والمواقع الالكترونية التي يستعين بها الطالب لفهم المادة والتوسع فيها ويمكن أن توجد بعض الاختبارات التقويمية التي تساعد على الاختبار الذاتي. فالتصميم التعليمي للمادة الالكترونية يساعد على ضمان جودة هذا التعليم الحديث. وتحدد عملية التصميم التعليمي في المراحل التالية (20):

1) مرحلة التحليل: يتم فيها تحليل البنية التعليمية، وتحليل الإمكانات المادية والبشرية والمصادر والمواد التعليمية.

2) مرحلة التنظيم والتصميم: يتم فيها تنظيم أهداف العملية التعليمية، ومحتوي المادة التعليمية واختيار الوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

3) مرحلة التنفيذ: يتم فيها التنفيذ والتطبيق الفعلي للمنهج أو المقرر أو البرنامج أو الموقع الالكتروني.

4) مرحلة الإدارة: تتضمن التأكد من حسن سير العملية التعليمية، ومراقبة النظام.

5) مرحلة التقويم: تتضمن الحكم علي مدي تحقيق الأهداف التعليمية، وتحديد نقاط الضعف وعلاجها.

– توظيف التعليم الالكتروني: على الأستاذ أن يحاول استخدام التقنيات الحديثة للتعليم الالكتروني في توضيح وشرح الدروس وا اضرات، حيث يستعين بالحاسوب وشبكة الانترنت والوسائل التقنية السمعية منها والبصرية داخل الصف الدراسي وخارجه، ويكلف الطالب بعد ذلك باستخدام هذه التكنولوجيا كمصادر للبحث، والتي تمكن الطالب من الرجوع إلى مضمون المادة الدراسية في أي وقت وفي أي مكان، ولكي ينجح هذا التوظيف على الأستاذ أن يهيئ الطالب لاستخدام هذه الوسائل الحديثة ويشجعه على إنشاء بريد الكتروني يسمح ويسهل عليه الاتصال مع غيره من الطلبة والمعلمين وأجراء المناقشات. إن الأستاذ يحاول تهيئة وتشجيع الطالب ليحدث التعود التدريجي على هذه التقنيات الجديدة،

وللوصول إلى توظيف فعال يجب الانتباه كما تقول جمانة مُحَّد عبيد (21) إلى أربع قضايا تربوية:

– بيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم: بمعنى نوعية التفاعل بين المعلمين والطلاب الذي يمكن أن يكون في اتجاه واحد أو باتجاهين كمناقشة بين المعلم والطالب أو عدة اتجاهات متمثلة في المناقشات المفتوحة بين عدة لمبة ومعلم.

– استراتيجيات التعليم: يجب على المعلم الأخذ بعين الاعتبار العديد من استراتيجيات التعليم التي من الممكن استخدامها في التعليم الالكتروني مثل ا ماضرات، المقابلات التعليمية، مجموعة المناقشة والتدريبات فالمشاركة النشيطة واحدة من استراتيجيات التعليم التي يجب أن تستخدم في التعليم الالكتروني لزيادة التفاعل بين المعلمين والطلاب وا تنوى.

– الدافعية: يجب حل مشاكل الدافعية عند تصميم المواد الكترونيا حيث يستطيع المعلمون تحفيز دافعية الطلبة باستعمال التقدميات السمعية البصرية وباختيار الألوان المناسبة وباستعمال الجلسات التدريبية.

التغذية الراجعة والتقويم: يجب أن يستطيع التعليم الالكتروني تحقيق التغذية الراجعة التي هي عملية قياس وتقويم مستمر لفعالية العناصر المكونة لعملية الاتصال وما يقدمه كل عنصر لإنجاح هذه العملية (22)، وكيف يمكن الاعتماد عليه لتقويم الطلبة.

–تشجيع دافعية الطلاب: إن أهم سؤال يطرح على الأستاذ في التعليم الالكتروني هو كيف يمكنه تشجيع الطلاب على اكتساب المعرفة باستعمال هذه الوسيلة وكيف يتحقق التفاعل بين جميع أ رافه "المعلم، الطلبة، المادة التعليمية"، ذلك لأن في هذا النوع من الاتصال يكون هناك تخوف دائم من انعدام التفاعل الحقيقي بين أفراده ولتغلب على ذلك يجب التشجيع الايجابي للطلبة بإتاحة الفرصة للطلاب للحديث عن أنفسهم، وتشجيع المناقشات فيما بينهم، وعلى الأستاذ التركيز على كيفية عرض المعلومات بطريقة تؤثر في المتعلم وتحفزه على التعليم بإتباع هذه الوسيلة أو التقنية الحديثة كي لا يكون بعيدا ومنعزلا عن ما يجري في العالم من تطورات وتغيرات سريعة.

–تطوير التعليم الذاتي: على المعلم مساعدة الطالب على تطوير قدراته وإمكانياته الخاصة وضمان استقلالية تفكيره وإدارته الذاتية لمصادر التعليم، ومراقبته الذاتية لمدى تحصيله العلمي.

من خلال هذا العرض نجد أن دور المعلم تجاوز دور الملقن إلى دور موجه ومخطط للعملية التعليمية وأصبح يركز على إتاحة الفرص للمتعلمين للمشاركة والاعتماد على الذات وإتقان رق الاتصال والتواصل الحديثة، ويعمل على دمج الطالب في النشا ات التربوية وفي العملية التعليمية بحيث يصبح قادرا على إيجاد المعرفة بنفسه عن ريق استخدام الشبكة الانترنيت.

إن مبدأ استعمال التقنية والوسائل الحديثة في العملية التعليمية لا يغنى عن وجود المعلم فحتى التعليم الذاتي لا يمكن اكتسابه دون وجود المعلم كمرشد وموجه، فهو الذي يدفع المتعلمين إلى ممارسة هذه الطريقة في التعلم، لذا يعتبر المعلم الفاعل الحقيقي في التغلب على إشكالية أو صعوبة الانتقال والتحول من الصيغ التقليدية للتعليم إلى الصيغ الحديثة المتمثلة في التعليم الالكتروني ولتحقيق ذلك يجب إلحاق المعلمين بدورات تكوينية وتدريبية على استخدام الوسائل التقنية في التعليم، وعلى اكتساب المهارات الخاصة بالتصميم التعليمي مع مراعاة الخصائص الذهنية والنفسية للمتعلمين، دون أن ننسى دور المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية الذي يجب عليه أيضا التدريب على استعمال هذه التقنية الحديثة.

رغم هذه الرؤية النظرية الجمالية إلا أن التعليم الالكتروني كغيره من رق التعليم الأخرى يواجه بعض الصعوبات التي تجعل من تعليمنا الجامعي يتأخر في التنفيذ الحقيقي والتجسيد الفعلي للتعليم الالكتروني.

6- معوقات التعليم الالكتروني: إن تفعيل التعليم الالكتروني في الجامعة الجزائرية يواجه بعض المعوقات التي تصعب من التحاقنا بالمنظومة المعلوماتية للجامعات العالمية، ومن أهمها:

- عدم وجود البني التحتية اللازمة والمساعدة لتوظيف التعليم الالكتروني في العملية التعليمية.
- اختراق ا تنوى التعليمي الالكتروني والقرصنة أثرت علي الأساتذة ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة.
- ضعف استجابة الطلبة وتفاعلهم مع النمط التعليمي الجديد.
- ضعف الدورات التدريبية الخاصة بالأساتذة والتزامهم بالطريقة التقليدية في التدريس.
- ضعف الوعي العام لدي نسبة عالية من أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم.
- عدم تفعيل المعايير الخاصة بتقييم ضمان الجودة.

إن التعليم الالكتروني الذي نتحدث عنه مبني على مبدأ التفاعل والشراكة بين أ رافه فهو يوفر أجواء جديدة للإقبال على اكتساب العلوم والمعارف وتنمية القدرات الإبداعية وتطورها، بعكس الطرق التعليمية التقليدية التي صارت لا تستجيب لمتطلبات الحياة المعاصرة، فالتعليم الالكتروني هو الوسيلة الأنجع لبناء مجتمع يتفاعل مع المستجدات العالمية المتسارعة، وعليه فيجب تعبئة كل أفراد المجتمع للتفاعل مع هذا النوع من التعليم وأن لا يقتصر على مستوى معين، فلا يمكن إنجاح الإصلاح الجامعي إلا بتكامل أجزاءه، ومن اللزام أيضا أن نكيف هذا النمط التعليمي الجديد بما يتناسب وخصوصيتنا الثقافية، حيث يمكن استغلاله كأداة لدفاع ولنشر ثقافتنا ولمواجهة كل الاختراقات التي تحدث بفعل العولمة الثقافية، دون أن نبقى بعيدين عن قيم التطور و بيعة العالم المعاصر.

يمكن أن نختم بإعطاء بعض التوصيات العامة والضرورية لتوظيف هذا التعليم الأحدث في عملية الإصلاحات التربوية:

- توعية أفراد المجتمع بضرورة التفاعل مع هذا النوع الحديث في التعليم.
- نشر وتوسيع شبكات الاتصال الالكتروني وزيادة سعة قنواتها.
- توفير أجهزة الحواسيب بأسعار في متناول غالبية مالبي العلم.
- تدريب المعلمين والإداريين والمتعلمين في كافة المستويات على استخدام هذه التقنية الحديثة والاستفادة القصوى منها، حيث أن هذا النمط من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وعلى الا ملاع الدائم بكل ما هو جديد بالنسبة لهذه التقنية الدائمة التجدد.
- تدريب المعلمين على البرمجيات المتخصصة وعلى كيفية إعداد مواد التعلم الكترونيا.
- ضرورة مساهمة المعلمين في صناعة هذا النوع من التعليم.
- الحاجة الملحة لتوفير البنية التحتية الخاصة بهذا النوع من التعليم والتي تتمثل في إعداد الموارد البشرية المدربة والتجهيزات الاتصالية التي تساعد على تحقيق الجودة.
- وضع نظام لضمان الجودة يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات التعليم الالكتروني والقيام بالتقييم الذاتي لمعرفة مدى التزام المؤسسة التعليمية.
- وضع سياسة وإستراتيجية أمن وحماية لهذا النوع من التعليم، حيث يشمل إجراءات لحماية صحة ا تموى الالكتروني وتجهيزاته.

المراجع:

(1) حلمي خضر ساري، *ثقافة الانترنت: دراسة في التواصل الاجتماعي*، دار المجدلاوي للنشر والتوزيع،عمان، 2005،ص19.

(2) علي أحمد مدكور، *معلم المستقبل،نحو أداء أفضل*، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005،ص110.

(3) ربحي مصطفي عليان، *مجتمع المعلومات والواقع العربي*، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان،2006، ص 28.

(4) أحمد إسماعيل مجي، *التعليم الجامعي المفتوح عن بعد:من التعليم بالمراسلة إلي الجامعة الافتراضية*، عالم الكتب، القاهرة،2003، ص21.

(5) عبد اللطيف بن حسن فرج، *ورق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2005، ص19.

(6) أحمد إسماعيل مجي، *التعليم الجامعي المفتوح عن بعد:من التعليم بالمراسلة إلي الجامعة الافتراضية*،عالم الكتب،القاهرة، 2003،ص48.

(7) أكرم فتحي مصطفي، *إنتاج مواقع الانترنت التعليمية*، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص51.

(8) نفس المرجع السابق، ص 65.

(9) نفس المرجع السابق، ص 53.

(10) مضر عدنان زهران، عمر عدنان زهران، *التعليم عن الطريق الانترنت*، زهران للنشر،عمان،2003، ص 94

(11) عبد اللطيف بن حسن فرج، *ورق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2005، ص.21

(12) نفس المرجع السابق، ص20

(13) أكرم فتحي مصطفي، *إنتاج مواقع الانترنت التعليمية*، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص120.
(14) مريم الخالدي، *نظام التربية والتعليم*، دار صفاء للنشر، عمان. 2008،ص249.
(15) نفس المرجع السابق، ص 261.
(16) عبد الحافظ سلامة، *الاتصال وتكنولوجيا التعليم*، دار البازوري العلمية النشر والتوزيع، عمان،2007، ص 121.
(17) نفس المرجع السابق، ص 122.
(18) أكرم فتحي مصطفي، *إنتاج مواقع الانترنت التعليمية*، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص166.
(19) جمانة محمّد عبيد،، *المعلم إعداده، تدريبه، كفاءاته*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان،2006، ص274.
(20) أكرم فتحي مصطفي، *إنتاج مواقع الانترنت التعليمية*، عالم الكتب، القاهرة، 2006، ص167
(21) جمانة محمّد عبيد، *المعلم إعداده، تدريبه، كفاءته*، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 184–185.
(22) عبد الحافظ سلامة، *الاتصال وتكنولوجيا التعليم*، دار البازوري العلمية النشروالتوزيع، عمان، 2007،ص 115.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010): 397 – 410
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

نحو تكوين نوعي وجامعة رسالة

شول بن شهرة[1] و ماجدة مدوخ[2]
1 ـقسم الحقوق المركز الجامعي لغرداية
2 ـقسم العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير المركز الجامعي لغرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

مقدمة:

انطلاقا من كون الجامعة تعد مخبرا للحضارة ومركزا للتمدن ومستودعا للتنمية، فإن ذلك تناله من كونها حجز الزاوية في المسيرة التطورية للمجتمعات الواعية، بفعل ما يتطعم ويتغذى به المجتمع بكافة هياكله ومؤسساته من مخرجاتها، ثم من الإدراك أن الوعي والمعرفة يمثلان أهم رأسمال في عالم اليوم وهو ما يعطي بدوره للجامعة الدور المركزي ويؤكد الأهمية ا ورية لعامل التكوين فيها الذي هو مرتكز النهضة فبه تتحدد أي مكانة ستكتسبها بلادنا في المنظومة الدولية ضمن النسق التكنولوجي ،المعرفي ،ا قة ادي وا جتماعي ولذى أردنا أن نبرز من خلال هذه المداخلة مدى ارتباط عملية التكوين برسالة الجامعة، وفضلنا أن نناقش الموضوع وفقا لعنا ر ثلاث :

- **علاقة التكوين برسالة الجامعة**
- **إسهام ا ستاذ في العملية التكوينية**
- **دور الحركة الطلابية في دعم مستوى التكوين**

يتدرج كل عنـ ر إلى عناوين جزئية مف لة ضمن العرض التالي:

أو = علاقة التكوين برسالة الجامعة:

يرتبط التكوين بأهمية تقييم أداءان الجامعة إيمانا بالدور المتميز للجامعة وخ و ية فعاليتها في عملية النهضة اعتبارا لعامل التفاعل بينها وبين محيطها، وارتباط واقع تطور المجتمع ونماء محيطها بالعملية التعليمية التربوية أساسا مما يعني باختـ ار أن تقييم ا داء هو بالضرورة تطوير التكوين بتعزيز نقاط القوة فيه واستدراك أي نقص من خلال الممارسة وهو أمر ليس من السهل لكن بد منه، ويكفي مبدئيا عند التطرق لرسالة الجامعة أن نقيس أو نركز على ما تحققه من أهداف مسطرة لها وما تأدية من وظائف، وإذا كانت الأهداف توضع وتتحدد وفقا للقائمين على القطاع والأو ياء عليه فإن وظائف الجامعة تكاد تستقر لدى الكل وتخـ ر وظائفها في ثلاث نقاط رئيسية – يتشكل بها دورها كمؤسسة ريادية قيادية لمجتمع ينزع إلى التطور والرقيّ – وهذه الوظائف هي تبعا :التعليم – البحث العلمي – الخدمة العامة، وإذ تعد الوظيفة الثالثة حديثة نسبيا حيث تنتهي مهام الوظيفتين

الأوليتين في التلقين وا ستكشاف النظري دون محاولة خروج نتاجهما أو ما يمكن أن نسميه" اختبار التكوين " خارج أسوار الجامعة لتتحسس حاجات محيطها والإسهام في حل مشاكله بكافة أوجهه وحشد الطاقات الفكرية والفنية المتاحة لها[1].

لذا فإن مفهوم الخدمة العامة يغيب أو قد يكون غير واضح عند البعض من الهيكل الإداري أو هيئة التدريس في الجامعة، حيث يتـ ور أن غاية دور الجامعة البحث عن المعرفة وتلقينها دون توظيف تلك المعرفة وتسخيرها لـ ا لح المجتمع بفك مشاكله والسعي لتحقيق تنمية متكاملة بتأهيل الأفراد ستغلال اقتهم وجهودهم وتوجيهها على النحو ا لمق للتطور كون–ربما أن – الخدمة العامة هي ا لمك لجودة التكوين، ولما كانت هذه الأهداف والوظائف تتحدد أساسا من فلسفة الجامعة وسياستها فإن فلسفة الجامعة هي أيضا تتبع فلسفة محيطها أي فلسفة المجتمع ذاته، ولذا سنتطرق للحديث عن رسالة الجامعة من خلال فلسفتها هي ثم من خلال رؤية المجتمع، والداعي في نظرنا هو أن مفهوم التكوين أ لا هو فلسفة متبناة قبل أن يكون خطة متّبعة .

01– التكوين من خلال فلسفة الجامعة: فلسفة الجامعة يفترض كما سبق ان تتّبع فلسفة مجتمعها، وعليه بتبنيها فلسفة تتحدد وفقها سياسات التعليم فيها ومبادئه وتضع قواعد تنظيمه وإدارته ثم أهدافه،وإذ تسهم مخرجات الجامعة كمثال في الدول المتحضرة في تطوير مجتمعاتها والرقى بمستواها الحضاري، إسهاما مباشرا بحـ يلة التكوين لسبب أنها تستجيب أساسا حتياجات محيطها ولكون هذا ا يط كان المهد لنشأتها وقيامها وتشكّلها، فتعرفت الجامعة عن مشاكله ثم تحسستها دراسة لتتبنى حلو له نتاجا ثم الإجابة عما تطرحه هذه المجتمعات من أسئلة، ويتطور دورها بعد ذلك إلى نقطة مرجعية هامة وهي نقد الذات في إ ار عملتي التقييم والتقويم والحرص على ا ستمرار بكل موضوعية لئلا يـ بغ المجتمع بطبائع ا فتخار المزيف وأ يعتاد ا حتفال الشكلي بإنجازات موهومة ثم لئلا يحيد مسار نهضتها عما هو مسطر سلفا من سياسات، أو ما نسميه بـ :'مراجعة التكوين".

والتزام الجامعة بفلسفتها واحترامها لها أكسبها قوة لمسار الدفع الحضاري لمجتمعاتها كما هو حا ل في الغرب أما وضع الدول المتخلفة وبالخـ وص الو ني العربي فإن أول ملاحظة رئيسية نلخـ ها، أن النظام الأكاديمي للتعليم العالي والدراسات الجامعية تشكل في نضرنا لدى هذه الدول كظاهرة مستورد ة عندما تعرفت على الغرب وهي في أدنى مراتب التحضر فشكلت الجامعة أسلوب دخيلا خضع لقاعدة تقليد المغلوب للغالب مثلها مثل باقي مؤسسات الدولة، النظم الإدارية، أساليب التسيير...الخ فلم تكن الجامعة تعبّر عن حاجة أ يلة في المجتمع ولم تخلق من رحم معاناته كما كانت في السابق كما لم تبتكر لتفك مشاكله الحقيقية فلم تكن سوى موروث استعماري أو أسلوب مستورد الهيكل، المناهج، رق التدريس، أسلوب إدارته وأحيانا المقررات ولغة التدريس حتى، ولم يكن في ذلك مثبط أو خلل والحال الأمر الواقع، لكن أن تخضع لتطوير أو مراجعة تضفى عليها لمسات نوعية ذاتية يـ بغ فيها التكوين في الجامعة بفلسفة المجتمع – وخـ و يته – فهو أمر محذور له تبعاته السلبية على عطاء الجامعة نفسها او ونوعية المخرج وخدمة محيطها–

شول بن شهرة و ماجدة مدوخ

فالأمر بقي على حاله عموما*.

وبالطبع أمام ظاهرة مستوردة*ب ... وغير معدة وفق فلسفة مجتمعها لم يكن التكوين فيها ليتبنى حلا لإشكا ت ا يط حيث لم تكن قد انبثقت من ميم احتياجات المجتمع، "لأن البلد الذي ليس في حوزته أسئلة فهو ليس بالطبع في مدد إعداد أجوبة لأية تساؤ ت"[2]، وا عتقاد بأن نقل العلوم وتقنياتها أمر مجدي وسهل يخضع لمبدأ التبادل الحر للمعرفة دون النظر إلى تبعاته العكسية خطأ رف لأنه بذلك يف ل بين الجامعة وبين توجهات التكوين الفلسفية وا جتماعية وا قت ادية والثقافية مما يجعله غريبا عن النسق التنموي العام وخارج عنه وتكون الحاجة إليه ضعيفة ودوره في خدمة ا يط أضعف فالإشكال يكمن في تحديد فلسفة تكوين تحدد سياسات نشاط الجامعة التي من أدوارها الحالية إيجاد نوعية تكوين مؤهلة للتكييف ا يجابي مع متغيرات الواقع وكافة جوانب المنظومة الدولية ونتساءل كيف يمكن للتكوين في الجامعة أن يستلهم رسالته من مجتمعنا.

02– رسالية التكوين من خلال رؤى مجتمعاتنا: يعترضنا سؤال مفاده : هل العلم هو مح لة العقل البشري أيا كان توجهه أو انتماؤه، أم أن الجامعة باعتبارها معقلا للفكر الإنساني في أرفع مستوياته وم مدر ا ستثمار وتنمية القدرات البشرية هي حتما لن تتجرد عن رؤية ترسم سياستها وتحدد مسارها؟

يجيب البعض بأن المعرفة هي مح لة للتأثير المتبادل بين الموضوع والذات المدركة وبذلك تتأثر برؤية الإنسان المالك لها فيتحدد بذلك موقع العلم والنطاق الذي يوظفه فيه الإنسان تبعا لرؤيته ولما كانت الجامعة مو ن هذا العلم فإن التكوين فيها سيختلف ويتباين على أساسا متغيرات الرؤية تلك[3] فما رؤى مجتمعاتنا التي هي في الأساس رسالة تكوين جامعتها؟

قد ن طلح على مسمى الرؤية باعتباره : الوعي، الطموح، التحدي، الجدية، الهدف، روح المسؤولية، الثقة ..... علّها بعض خ ائص الرؤية وليست كلها فوفقا لهذا المعنى نتساءل ولنكن موضوعيين و رحاء مع أنفسنا هل نشكو فقر المورد المالي أو المورد البشري للوفاء بالحد الكافي من معيار التكوين الفعال المسهم في دفع المسار التنموي الذي يجعلنا في مستوى التحدي أم نحن في الأساس نفتقد الرؤية ؟ الواقع يحكم .... *ج

هل التنمية التي يتحقق بها رفاه المجتمع وتلبى بها احتياجاته وتستوعب قضاياه تغني فيها الثروة المادية فحسب ... الواقع يكذب ... *د ، لندرك ونؤمن تكوينا يواجه تحديات الع ر يجب أن نعلم أن تنامي الثروة المادية يتماشى وتنمية الثروة البشرية ويعدّ الجامعيون زبدة المجتمع وتعد الجامعة مزارع للفكر البشري ومركز التكوين له فالعلاقة حتما ا رادية بين تنمية النخبة وتنمية البلاد ويكلفنا إغفال هذا الأمر أن نقع أسرى هيمنة من نوع جديد باحتياجاتنا اللامتناهي ستيراد الخبرة وارتباط مشاريعنا الإنمائية (اقت ادية، ثقافية، اجتماعية..) لمنظّرين ومنفّذين لة لهم بقضايا مجتمعنا وخ ائ ه التاريخية والسياسية[4] نقول أنه كي يكون للتكوين في جامعتنا فلسفة ورسالة، يجب أن تتوثق الـ ّلة بين رؤية المجتمع وفلسفته العامة وبين فلسفة الجامعة وخط سياستها وإذا أردنا أن تتشكل رسالة هادفة للجامعة بد أن يسلمها النسق العام من رؤية المجتمع وحتى ي ل المجتمع إلى

شول بن شهرة و ماجدة مدوخ

هذا الحد من الوعي يجب أن يأخذ العلم والجهود البحثية شكل الثقافة العامة فإن تأسيس ثقافة كهذه تحتاج إلى إرادة و نية قاعدية تنوء بحملها القيادة أو قد تعجز...

فالجامعة مؤسسة تكوينية ليست بمعزل عن بيئتها ا جتماعية وا قت ادية فالمجتمع هو مهد الجامعة تستلهم منه قيمها وأهدافها وإ اراتها وهياكلها مما يجعل البعض ي ف محيطها أنه من يمنحها شهادة ميلاد ويحدد لها المعنى والغاية والوسيلة وبذلك بتباين دور التكوين في الجامعة بتباين فترة نشؤها ونشا ها وتفاعل ا يط معها ثم مقدار الأهمية المو ة لها بدرجة أولى فإن لم نعمل على تقريب وربط الجامعة بمحيطها – حيث هي في الأساس لم تنبثق من ميم احتياجات مجتمعنا كما سلف ولكونها تقليد مقتبس عن تجربة الغير تتناسب وقضاياه ثم لم يطرأ عليها أي تعديل و إثراء– فإن أي آ رة ببيعية لن تتأسس بين جامعتنا ومجتمعنا[5]، وبذلك تعجز مسبقا على أن تلبّي موحاته حيث هي تفتقد لرسالة تتبناها أ لا* تعرفها أو وتتعشقها ثانيا وتمكن لها وبأي تكلفة ثالثا يسأل القائمون ورائها عن مقابل أجر و ما يتوفر من امتيازات و يقنعون بالأمر الواقع.

وفي سبيل تحقيق تنمية متكاملة والتفلت من أي هيمنة استغلت دول – تفتقد إلى الثروة وموارد الطاقة – الـ لمة الوثيقة بين المنظومة التعليمية والنهضة ا قت ادية فأ بحت بعد أن كانت متخلفة في ميدان العلوم والآداب والتقنية أ بحت تتملك فائضا من الخبرة تستثمره خارج حدودها[6].

03– التكوين في الجامعة الجزائرية واقع أمام أي أفق؟

فيما نشهده من واقع نجد أن التكوين تأثر بجملة معطيات عكست بـ ورة أو بأخرى أداء الجامعة وتأثير هذا الأداء في قدرة الطالب المتخرج على خدمة ا يط ومدى فاعلية تكوينه في الإسهام في دفع الحركة التنموية ويمكن اجمال هذه المعطيات في ثلاث مستويات على أنه يعني أن تحليلنا هذا حكما سلبيا على أداءات الجامعة بل لنا الفخر كله فيما يحوزه لاب الجامعة الجزائرية من تفوق في المسابقات العالمية والمراتب الأولى التي يح لونها في الت نيف الدولي، وهو شهادة إثبات أمام الكل على أن تكوين الجامعة الجزائرية ليس عاجزا على المنافسة بل هو قادر على أن يحوز مراتب السبق، فما نتطرق له هو دعوة ستدراك نقاط الضعف للإسهام في تطوير نوعي للتكوين لأن ستر الداء يورث إ ورم الهلاك

أ– على مستوى التنظيم ا داري: بنظرة استقرائية نجد أن الهيكل الإداري والتنظيمي للجامعة الجزائرية لم يجد غداة ا ستقلال تقاليد تسيير و نية عدا نمط عتيق درج وفقا لنظام تلفيقي ممته الإدارة الإستدمارية لخدمة نخبة من المستو نين القلة، فلم يكن لدى هذا الهيكل قاعدة إدارية متخ ة في شؤون التسيير الجامعي، لكن الإشكال لم يتمحور حول ندرة الخبرة أو قلتها بقدر ما كان في وجوب ا جتهاد وخلق نمط محكم بتكوين الإ ار الإداري المتخ ص وبناء هيكل إداري مرن فالمفارقة هي في استقرار الحل الذي هو في الأ ل حل اضطراري ومؤقت وأخذه منحنى الثبات.

ب– على مستوى التسيير: لما كانت بيعة العمل ا داري تنزع الى التجمّد والنّمطية في ا داء فإنها تهمش بذلك دور العملية التعليمية التربوية، فاعتماد أسلوب الرتابة والروتين من شأنهما

أن يقضيا على بوادر ا بتكار ويئدا روح ا بداع فتتسع دائرة القطيعة بين موحات المجتمع وبين واقعه فما كان قيدا ظرفيا تمادى ليـ بح نظاما مطردا، فكيف النهوض والواقع أمرّ حيث أنه " يجب ا عتراف بأن الجامعة تعرضت للغزو من رف ا نحرافات ا جتماعية فوجدت ا سوبية وا ابات وحتى الرشوة منفذا إلى سير منظومة التعليم العالي وامتدت إلى التعيين في المنا ب وتسجيل الطلبة مخالفة للمقاييس، وو لمت حتى إلى منح الشهادات مما نتج عنده تفاقم أسباب الإحباط والإستقالة المعنوية لدى الكثير ممن رفضوا الإذ ياع لهذه الإنز قات "[7]. وإن سجل البعض رفضه لكفاحه دون تردي وتكريس الرداءة بعدم اليأس ا ستسلام والقناعة بسياسة الأمر واقع أو ا نسحاب ،لكن لم تكن لتشكل كفة مكافئة لإحداث التوازن...

جـ– على مستوى المناهج وتفاعلها مع ا يط: إن جامعاتنا (في الو ن العربي عموما) بإتباعها النموذج الغربي الأوروبي والأمريكي تعد امتدادات بيعية للتقاليد الجامعية الغربية وتنف ل بذلك عن الواقع والتراث الو ني، فهي تتفاعل مع هذا النموذج أكثر من تفاعلها مع بعضها البعض علميا وثقافيا وقانونيا والأولى أن تستفيد من الأ ر النظرية الغربية وتنمي هذه ا ستفادة بما يتكيف مع معطيات واقعها ا جتماعي وا قت ادي وما يتوافق مع خ و ياتها الحضارية[8].

04– أبعاد بد منها لتكوين فعّال: باستطاعة جامعتنا بل من واجبها الحتمي تكوين جملة حساسيات لدى خريجيها يـ بغ بها التكوين لنقول بأنها على خطها الرسالي ونوجزها في:البعد التاريخي، الطبيعة البشرية، التكيف ا يجابي، إدراك التحدي المطروح[9] .

1–البعد التاريخي: يرورة المجتمع الدولي بأكمله ليست وليدة الـ دفة و ا عتباط بل أن كل المتغيرات على المستوى ا قليمي أو الدولي لها خلفياتها التاريخية وبقدر استيعاب التاريخ يمكن استيعاب الواقع بل وحتى التأثير في المستقبل لأن جذور الواقع النفسي وا جتماعي والتربوي والسياسي هي ضارب في عمق الزمن أيضا وقد سبق الحديث عن هذا البعد.

2–الطبيعة البشرية: حيث يغفل أن ا حتكاك مفروض على الجميع إن فرادى أو كيانات وما يترتب على هذا ا حتكاك من فعل التأثير والتأثر فتذكية الحس والتبـ ر عامل تنموي ودافع للملكات التي يعتمد عليها التكوين .

3– التكيف الإيجابي: وهو محـ لة للعنـ رين السابقين بمعنى العمل على تعزيز نقاط القوة بتـ يد كل إيجابيات الغير واستدراك نقاط الضعف عندنا بتقييم موضوعي خشية أن يـ بغ الطالب بالسلبي.

4–إدراك التحدي المطروح : في علاقة التكوين بالتحديات ا جتماعية وا قت ادية يكفي أن نضرب بذلك مثلا وهو ما تستعد له الجزائر من ا نضمام لمنظمة التجارة العالمية فهل لدى الشرائح الطلابية ادارك واسع وعميق لآثار هذا ا نضمام وما الآليات لتفادي خسائر محتملة منه أم ان الكثير يترقب تعظيم المكاسب[10].

ثانيا = إسهام الأستاذ في العملية التكوينية:

المرتكز الثاني الذي ترتكز عليه فاعلية التكوين: الأستاذ، لكونه أو محور عملية التغيير التي

تقع على مدخلات الجامعة لت ير بعدها مخرجات ذات فات إيجابية، وثانيا اعتماد الوظيفة الثانية للجامعة (البحث العلمي) عليه أيضا –حيث يقوم بواجبه في البحث والدراسات المتخ ة العلمية التي تمت ب لة مباشرة أو غير مباشرة للمجا ت الحياتية يطه –هذا عن مهامه، أما عن رسالته فالأمر أعمق يتولى فيها زرع العلم وتبليغ المعرفة بموضوعية و دق بدءاً بتطوير نفسه وتجديد معارفه وتنمية مهاراته وأدآءآته، ويستهدف بنشا ه البحث وا ستكشاف، يجعل من مشاركاته العلمية في المؤتمرات انفتاحا على موا ن المعرفة واحتكاكا بأهلها من أجل نضج أبلغ، ويستهدف بإ داراته الفكرية قلا لملكاته والرقي بمستواه المعرفي والتمكن أكثر من تخ ه ثم بدرجة ثالثة مسؤوليته عن جموع العقول البشرية المستأمن على تنميتها ليتحرر من التقليد.

01– من عوامل القـ ور: يقر الخطاب الرسمي فعلا عن "انعدام سياسة تعليمية جامعية واضحة المعالم تتمف ل وتنسجم ضمن نسق منظومة الدولة تراعى فيها الشروط العالمية للكفاءة وتطبق فيها رامة المعايير البيداغوجية بحكمة سيما فيما يتعلق بالإنجازات العلمية والبحوث والمذكرات والرسائل الجامعية والترقية والمهنية وغير ذلك"[11]، فالمتتبع للخطاب الرسمي الو ني والمجهود الحكومي يجدهما يعملان على إبلاء العناية ودعم هذا القطاع برفع نسبة ميزانية البحث العلمي من ناتج الدخل القومي ثم توفير جملة امتيازات لإ ارات القطاع رغم تزايد عدد الشغالين للمقاعد البيداغوجية في الجامعة والتي فاق عدد الطلبة سنة **2008** مليون منتسب والنتيجة أو ا لة هي ثبات في مستوى الأداء مما دفع رئيس الجمهورية إلى ان ي ف في نفس الخطاب "...إضافة إلى غياب التبـ ر ووازع الضمير الخلقي وانعدام الحس بما يجري من تحو ت في عالم المعرفة والبحث العلمي على الـ عيد الدولي مما يؤدي هذا الظرف بالكثير من ذوي الكفاءة إلى ا غتراب لأنهم أ بحوا يجدون في الجامعة الجزائرية الإمكانيات والتشجيع لتحقيق رسالتهم المتمثلة في تعميق معارفهم باستمرار وتو يل الجديد من المعارف"[12].

إن النظر للتدريس كمهنة وظيفية وحسب جناية لحاضر البلاد ووئد لـ ائر أجيال قادمة فالأ ل أن يتـ دى لهذه المهمة والدور من خلـ ت نواياه للإ لاح والتغيير وتجرد من مطالب الأجور المكافأة...، فخلال العقدين السالفين كانت رواتب قطاع التعليم العالي تتردى بينما قطاعات أخرى ترتفع لتغري من يتـ يدها ورضي بذلك القليل من كان له إيمان بواجب التبليغ وقناعة بأن تكلفة النهوض يطلب فيها الأجر المسبق بل قد ينفق مما عنده لأجل أ تتوقف المسيرة.

لماذا تفهم وظيفة الأستاذ بأبعد غايتها؟ لماذا يحـ ر هذا الدور – في أحسن الأحوال– في حلقة: التلقين – الحفظ – ا سترجاع؟ إن هدف التكوين هو استهداف تغيير السلوك الإنساني والرقي به لمستوى تامّن به نتيجة إيجابية امام تحدّي التّمركز الدولي ،حيث يجب أن تعبّر عملية التكوين عن علاقة إنسانية هادفة ومقـ ودة تتضمن اختيار الأهداف واختيار الإستراتجيات لتحقيق تلك الأهداف لكي تترجم إلى سلوك وأعمال ثم تقويم نجاح هذا السلوك في تحقيق غايات محيطه العامة[13]. والتي عادة ما تكون خدمة لرسالة الجامعة باعتبارها مركز القيادة الفكرية والمعنوية لمجتمعها والقيّمة على تطويره.

ومن مكامن الخلل حـ رنا لوظيفة التعليم الجامعي بمجرد تقديم المعلومات والمفاهيم والقواعد (وهي مهام الأستاذ) لكن من مهامها الأساسية تشكيل ذهنية مرنة قادرة على جمع المعلومات من مضانها وعلى إعمال العقل فيها من خلال عمليات التحليل والتـ نيف والنقد والمقارنة والتركيب والتـ ميم وحل المتناقضات وتـ ور البدائل والتنظيم الجديد المبدع[14].

وعليه فإن ا رتقاء بمستوى الخريج أو الإ ار جانب من هذه المسؤولية قد تلقى على الأستاذ الجاد في مهامه من له عدّة من ضمير خلقي مهني، فالأستاذ من موقع كونه باحثا ومـ درا للمعلومة يدرك ببحثه تماما شراسة المنافسة على عيدها الإقليمي والدولي ولعل ذلك يلمسه من مشاركاته العلمية الدولية أو تربـ اته بالخارج فهو أول من يعي علاقة التنمية ا قتـ مادية بالنهضة العلمية فالمعادلة هذه معيارية قياسية.

إن الرائد يكذب قومه ورواد المجتمع بدرجة أولى هم مفكروه ومثقفوه وأساتذته الجامعيين يستشرفون بما لهم من احتكاك وتدبر موقع مجتمعاتهم من المنظومة الدولية على كافة الأ عدة، وهو على وعي بمدى تأثر المستقبل بمتغيرات الحاضر ،فإن لم يكن هو الدافع فمن سيكون؟

كما يجب التفريق بين النمو الطبيعي للأستاذ حيث تولّد كل مهنة ترقي خبرة من يباشرها وبين التنمية المقـ ودة لمستوى الأستاذ فعليه أن يلعب دور النقد أيضا حيث الفكرة تزيح الفكرة في إ ار إنتاج معرفة جديدة وإ انضبط بقاعدة: المعرفة التي تنمو تتأسن – بحكم بيعته المزدوجة حيث ينقل معارف الدراسات السابقة وينتج معرفة جديدة بإثراء وتعليم أو حتى نقض ما سبق حيث الحجة تدمغ الحجة ليمنح أداءاته نوعا من التجديد وقد كان لخريجي الجامعات والمثقفين دورا أساسيا في قيام المدنية الحديثة ولم يمنعهم إسهامهم بأن يعدوا أنضج ألوان النقد للمدنية الحديثة التي كانت دعامة تشييدها .

02– مقترحات: ويقترح البعض لإيجاد نخبة أساتذة لهم هذه السمة جملة مقترحات هي:[15]

أ– اختيار هيئة التدريس من لبة الجامعة النابغين الذين يمتلكون جملة قدرات وملكات تتناسب ومهنة التدريس والتركيز على تغطية جانب النقص قبل توليه المهنة.

ب– إعادة النظر في شروط ا نخراط في مهنة التدريس باعتماد جملة موا فات من شأنها ضمان الحد الأدنى من الكفاءة لدى ا ستاذ الجامعي.

جـ– إعداد برامج تدريبية دورية للأستاذ حول ما يتعلق بالجانب البيداغوجي : رق التدريس، المناهج، رق التقويم، والجانب المعرفي (في دراسة مسحية في بريطانيا تبين أن 39 جامعة في بريطانيا من جامعاتها 45 كانت تقدم منذ عام 1981 البرامج التدريبية لأساتذتها بشكل أو بآخر).

د– العمل على إشراك الطالب في تقويم أداء الأستاذ دون عقدة: وبمناسبة الحديث عن الطالب.

03– النظري والتطبيقي مسار غير متكافئ: إشكال آخر يطرح وهو لماذا تطغى على أدآءآت جامعاتنا ونتائج بحوث أساتذتها الـ بغة النظرية وبالتالي تبقى في عمومها في معزل عن واقع

محيطها وتطلعات مجتمعها؟

إذا ا طلحنا ابتداء أن مراحل النظام العلمي التقليدي هي تبعا : مرحلة العلم ا ساسي (النظري) – مرحلة البحث التطبيقي – مرحلة التطوير ثم مرحلة ا نتاج كلها مراحل هامة يخلق من التوا ل بينها بحث علمي ذو فائدة وإنتاج ،فإن الخلل في رسالة جامعتنا أن آ رة التوا ل مقطوعة لعدة أسباب منها :

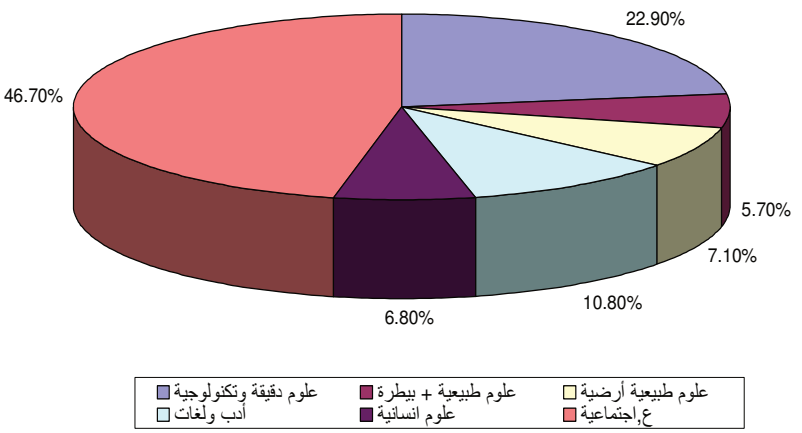
- فقد التنسيق بين المؤسسات ذات الـ بغة التطبيقية والمراكز البحثية .
- عدم وجود تطبيقات ميدانية للبحوث الأساسية النظرية .

إذا علمنا ان عدد المتخرجين أي حا ل التكوين في الجامعة يتزايد بمعدل سنوي نسبته 7.2% في جميع الشعب(انظر المخطط رقم 02) ونسبة البطالة تطرح تحد آخر حيث بلغت في متوسط 35% إلى 28% فنتساءل ما مدى ارتباط مخرجات الجامعة بسوق العمل عندنا

الـ مدر: الحولية ا ح ائية رقم 32 لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي،

- إشكال المعلومة : ليس ما يواجه الباحث فقط فقده للمعلومة مع أنها تعد نواة البحث

مخطط رقم **03**: بيان توزيع المتخرجين حسب الشعب بالنسبة المئوية



لكن إذا تجاوزنا مسألة اقتدار الباحث واكتسابه لمنهج علمي وآلية بحث متطورة فإنما يقف عقبة أن ندرى بدرجة أولى لغياب التنسيق بين المؤسسات والأجهزة الإدارية بعضها ببعض

- مشكلة أكبر وهو عدم حة البيانات المقدمة ونقص دقتها وضبطها.

ثالثا = دور الحركة الطلابية في دعم مستوى التكوين:

ليس الطالب العنـ ر الفاعل في العلمية التكوينية فحسب بل هو محك النجاح في العملية

أ ـلا أو فشلها حيث ترتبط به آمال مجتمعه و ـموحاته وتتوقف على فاعليته ودرجة وفائه، وعليه نسأل هل حقا أن الإ ـار الجامعي المتخرج هو في مستوى الدور المنوط به أو المهمة المرجوة منه؟ ونفضل الإجابة بعد أن نسجل نقطة نراها هامة.

01– وقفة مع الذكرى: في بلد كبلدنا ينبغي الحذر من وقوع القطيعة بين جيلين حيث كان بد من تذكية الروح التي سجلت مفاخر القرن يقف بتذكرها كل فرد على تجديد العهد المسئول عنه وتقدير حجم الرسالة المكلف بها ،ونخص بالذكر من جيل الخلف ـفوة المتعلمين من أبناء المجتمع (الجامعيون) وأما الجيل الذي يحذر وقوع القطيعة معه جيل أبائنا مضرب المثل لكل غيور أ ـيل العرق حر المذهب يعي بذكرى الثورة إمكانية السيادة على حاضره ومستقبله لأن الجيل السابق استطاع أن يحدد م ـيره ويسود على مقدراته ثم يحفظها للأجيال الأخرى من بعده ينبغي الحذر من أن تكون الذكرى مناسبات احتفالية شكلية.

يتساءل عنا غيرنا في حيرة وبالنظر لتاريخ البلد هل هؤ ء هم خلف أولئك؟

بالرغم من التمييز ا ـستعماري وتضييق الخناق تمكن الو ـنيون الأحرار أن يجدوا لهم موقعا وبتميز ضمن قائمة النخبة المستو ـنة حين استدعت رسالتهم التفوق ولما استدعت الرسالة التضحية جادوا ولم يبخلوا، فأين الخلل؟

المناهج، ا ـعتماد المالي، المنظومات التربوية في ا ـوارها الأولى... مهما يكن السبب في ظاهره نقول بأنه بغياب أهداف عقلانية وواضحة التخطيط ا ـكم الموضوعي ثم تقويم تابع لأي نشاط فإنه حتما يـ ـعب أن تتشكل القاعدة الـ ـحيحة لبناء رسالة هادفة أو على الأقل كي ـنبالغ دورا إيجابيا للجامعة ومخرجاتها في تنمية محيطها وفي إنتاج تكوين عالي يضمن تنمية ا ـيط لأن اعتماد عفوية المسار وا ـرتجالية في اتخاذ القرارات تكلف هدر الوقت واستنزاف الطاقة – وحتى وان خلص كما هو الآن من مخرجات الجامعة من يعول عليه لكن بكفاح فردي أو مبادرة بعض هيئات التدريس أو بعض الأو ـياء على القطاع المخلـ ـين من يحركه ضميره الخلقي وتدفعه روح المسؤولية والأمانة – لن يكون هذا كافيا أو مغنيا عن خلق الرابطة الطبيعية بين عطاء الخريج ونماء محيطه بل حتما لن تستوعب جموع هؤ ء الخرجين إ ـنسيج وشبكة العولمة، هذا إن لم تتخطفه وهو عندنا في ـفـ التدريب والإعداد وأسفا أن واقع حال وقد تأثرنا منه إلى حد نفقد خلا ـة رأسمالنا البشري المعرفي والذي هو ـفوة العقول المفكرة وتبلغ خطورة هذه الظاهرة حدا أن يعلنها الخطاب الرسمي ـراحة بأنه من غير العدل أن نزرع نحن ليحـ ـد غيرنا[16] وبالمقابل فكلا ـرفي القـ ـد ذميم لأنه ـحاجة للبلد أيضا بأشجار تنبت الثمر المعطوب ويفترض أن يتولى تذكية هذه الروح الو ـنية الطالب نفسه في إ ـار نشا ـه النقابي وعمله المعوي وإن كانت لنا حوله بعض الملاحظات نوجزها في:

02– التنظيمات الطلابية، محاذير: قد يعترض على هذا الكلام من يحتج أن التجربة النقابية الطلابية في الجامعة الجزائرية جد حديثة وعذرنا أن الرسالي ينضجه فكره وتأ ـره الممارسة قبل أن ينضجه الوقت. في الأ ـل أن لهذه التنظيمات في التكوين دوران أساسيان داخلي وخارجي هما:

الدور الداخلي: ويتمثل في إعداد الطالب لأن يكون إ ـارا في الغد بإثراء ر ـيده الثقافي

شول بن شهرة و ماجدة مدوخ

والفكري وتملكه عقلية تفاعل مع ما حوله نحو الأحسن بذهنية حرة غير منحـ رة في إ ار نشا مات جافة محدودة الجدوى أو نشا مات عبثية تبرأ الخلق – ويمتلك عقلية تؤمن إ بالتحدي بالإضافة إلى أن محـ لمة ا نتماء إلى هذه التنظيمات هي من أهم العوامل المساعدة على التفوق في الدراسة حيث نشا ماتها بأكملها حتى الترفيه العقلاني هو تنمية للملكات وحثها على تولي مدارة كل النجاحات حيث شعارها "التفوق شهادة إنتماء".

وهي تتعهد الطالب أثناء حياته الجامعية بمشاركة نوعية في الحياة الطلابية والمدنية أيضا بفعل تشكل مجموع النوادي العلمية والرياضية والثقافية ومشاركته فيها فهي محضن تدريب له على تحمل المسؤولية والمشاركة في رسم الخطط الجماعية والحوار وجدية التغيير والأهم اتخاذ القرار المسئول وناتج هذا التفاعل أن تتكون لديه شبكة اتـ ا ت مع زملائه من إ امارات المجتمع المدني وتكسبه لغة عمل مشتركة بينهم لتفعيل الدور الريادي المرجو منه لتتكامل شخـ يته في جانبها الثقافي الأكاديمي ا جتماعي النفسي الخلقي تكاملا بناءا إيجابيا قبيل التخرج وبعده في مسار الإعداد النوعي للمتخرج.

الدور الخارجي: وهو الإسهام في تحقيق السياسة العامة للبلاد لأن دورها باختـ ار تقييم أو تعديل مشروع الأمة الحضاري والعمل على تجسيده، ولدى غيرنا في ذلك أمثلة كثر، غير أن تنظيماتنا الطلابية يكاد يكون لها إسهام إيجابي في هذا الدور الأخير وهي على الأقل لم تكن لتطرح مسألة دـ ور التكوين في الجامعة أو محاولة إرساء لبنة إ لاحية على مستواها الداخلي بالتحسس أو المطالبة، الواقع أنها أ بحت مزادا في سوق المرابين برسالة الجامعة ونلحظ استغلا بل متاجرة لحسابات خا ة وضيقة لبعض هذه التنظيمات ولعل ظهور الكثير منها والطفيلية أحيانا دليل على فساد اعتبارات استحداثها بل أو وأخيرا تدني الحس الطلابي الذي سمح لغيره أن يوقعه موقع البيدق... أليس يضيرنا أن تبلغ ظاهرة العنف الجامعي حد إزهاق الأرواح خلال السنتين الماضيتين لأجل أسباب نخجل ذكرها في وقت كان الأولى أن ينهض المجتمع الطلابي ليقّوم مشروع أمة.

هذا على المستوى الجماعي أما على المستوى الفردي فالتحدي أ عب وبخا ة على عيد سوق العمل كونه المجال التطبيقي الرحب ومحك ا ختبار لكفاءة الخريج وجودة التكوين .

03– سوق العمل = خلفيات ومخلفات: لنضع أنفسنا أمام تحدي آخر تواجهه بعض الدول ماذا لو واجهتنا تجربة الجامعة الأمريكية كما في لبنان وم ر مثلا كيف يمكن مبدئيا تحديد م ير الغالبية من خريجي جامعتنا الو نية والثابت أن هذه الجامعة – الجامعة الأمريكية – تتعاقد مع خريجيها المؤسسات الـ ناعية والفنية قبل تخرجهم عوضا عن لاب الجامعة الو نية وهو ت رف مبرر حيث يكتسب لاب تلك الجامعة جملة مهارات وفنيات علمية بعد استيفائهم لحض معرفي منهجي مدروس ومخطط له بعناية، درس مسبقا احتياجات سوق العمل وكيف مناهج التدريس وفقا للخدمات العامة والخا ة بأكثر كفاءة وأبلغ جدوى وله علم مسبق بالميزات التنافسية لكل مؤسسات التنمية ا قتـ مادية حيث أ بحت هذه الجامعة الأمريكية "مؤسسة تسير بغرض النجاعة

الموجهة نحو التكيّف الدائم مع الطلب ا جتماعي وا قتـ ادي"[17].

فالطالب أو يلتحق عن سابق توجيه، يتابع بعملية التقويم الحقيقية حيث تراعي في تـ فية التسجيل ونتائج ا متحانات إ ما يثبته الطالب من جدية وقدرة على التحليل والتفاعل مع مقررات نظرية تطبيقية يدرب عليها الطالب ويسمح له بالنقاش وا عتراض بل وحتى ارتكاب الأخطاء حتى تتشكل لديه عقلية مرنة ديناميكية تؤهله للتعامل مع ما يستجد عليه في ميدان تدريبه أو عمله مبدعا أو مبتكرا دون الوقوف شاخـ ا ينتظر فتوى أستاذه، إذا كان هذا الحال فما هي الخطة المستقبلية المعدة عتماد تكوين يمكن الطالب من تحمل مسؤولية المساهمة في برامج التنمية الشاملة هذا فضلا عن مسؤولية النهوض الحضاري وكسب مراتب في سباق المنافسة الدولية .

الوضع جد حرج ففي مرحلة التحول إلى اقتـ اد السوق العالمية وتراجع دور الدولة على مستوى ا قتـ اد والنواحي ا جتماعية وبتخليها عن سياسة التعيين ونزوعها لخـ خـ ة القطاع العام، وحيث تتجه سياسة الدولة إلى تشجيع ا ستثمار الأجنبي المباشر، علما أن المؤسسات ا ستثمارية تعتمد إ اليد العاملة الفنية ذات المهارة العالمية فهي حقا توفر منا ـب عمل وفرص توظيف قد يفي مستوى التكوين لدينا بإفتكاك أسهم من العرض المعلن فيعجز خريجو جامعتنا عن شغل منا ـبها وتلبية هذه العروض ثم إن " استقطاب النابغين والمتميزين أحد سياسات الدول الـ ـناعية... وفي ذلك سر من أسرار تقدمهم بالإضافة إلى كونها نوايا مبطنة لدوافع استعمارية، وفي ذلك ما يدعو إلى إيلاء العناية بالنخبة بتوفير ظروف تكفل نماء قابليتهم ومراعاة حقوقهم ا نسانية "[18].

ثم قاعدة أخرى :إن الخريج ضعيف المستوى أو فاقد الكفاءة في سوق الجودة الشاملة سلعة غير مطابقة للمواـ نات[19].

04– من يتحمل المسؤولية؟

إن ضريبة التردي يدفعها الكل بأن نتأخر في مـ اف الحضارة ونمكن لهيمنة أكبر وتبعية استعبادية بالوجه الجديد للرق، هل نحمل المناهج الدراسية كل العبء أم أن الجهات الو ية هي المسئولة ؟ هب أن الإجابة كانت إيجابا سوف لن ينقذ الإ ار المتخرج موضوعية الإجابة أو عدم مـ داقيتها فإني أرى للطالب مسؤولية أكبر ينقذه من موقفه هذا اعتراف هذه الجهة أو تلك بالتقـ ير، تحدثنا عن تدني مستوى الحس الطلابي على أ عدته جميعا وأخطره انسحابه وتخليه عن تحمل مسؤولية تعليم نفسه،ليساءل نفسه كم مضى في المكتبة من ساعات ؟ ما القيمة العلمية لبحوثه المنجزة؟ لما كان لديه فائض وقت هل كلف نفسه اكتساب مهارة معينة، هل فكر في تطوير ذاته أو تنمية قدراته أم أن كل وقته ونظام حياته ومنهج عيشه خضع لنظام استنزاف الطاقة وإهدار الجهد؟ إننا جد بعيدين على أن يـ بح لدينا منهج جماعي سائد يقوم على قبول الطالب فكرة تحمل المسؤولية وتعليم نفسه وتكوينها وتطويرها ونمائها في ضوء الـ لّة بماضيه وفقهه للواقع أي ان يعرف ما له وما عليه ليستشرف المستقبل الذي يتموقع فيه و يؤـ ر في منظومته إ الأقدر على ميدان التنافس والمؤهل فعلا لحمل الرسالة و أحد يتولى ذلك إ من ترشحه مواهبه العقلية والفكرية والنفسية

والخلقية لنيل هذه المطالب فما حض وما ن يب إ اراتنا منها قبل وبعد تخرجهم .

خاتمة:

ندعو لأن تتوفر لدينا بيئات علمية حقه لأنه ينبغي أن نت ارح بأنه تتوفر في أوساط جامعاتنا بيئات علمية إ ما ندر، فضلا على أن يتأسس لدينا قواعد وتقاليد بحثية تمنح المجهود الجامعي روح ال دق والتضحية والحساسية للحاجات ا جتماعية ثم ا ستجابة الإيجابية اتجاه التحديات العالمية[20] التي تواجه مجتمعاتنا للو ول إلى تكوين فعال فالبيئة العلمية هي التي ت منع وت قل شخ ية الباحث وتحدد الأ ر ا رتكازية لها كالدقة، الموضوعية، ال دق، استهداف المعرفة، الروح النقدية والأهم أخلاقيات التعلم والعطاء وكذا البحث وأديباته ولمعرفة دور هذه البيئة يكفي أن تساءل ماذا نخسر بفقد هذه البيئة؟

بالنسبة للإ ار الجاد يسلم حاله للأمر الواقع مادام له هدف يتعشق به المعرفة والبحث عنها فهو ماض في لبه وإذا لم توفر له جامعاتنا مثل هذه البيئة فإن للدول ال ناعية إستراتيجية تعمل على استقطاب المتميزين والنابغين في أي تخ ص كان تحفظ لهم حقوقهم الإنسانية وتوفر لهم إغراءات تتفتق بها ملكاتهم وتفجر قدراتهم يرجع عائد النفع منها لهذه الدول، ففقد مثل هذه البيئات العلمية هو باختـ ار دفع بع ارة الفكر وخلا ة العقول إلى الفرار فمن يخلف هؤ ء ؟

يمكن لفقد هذه الأدوات التي هي آليات التكنولوجيا الحديثة (الإدارة الرشيدة، المعلومات، القوى البشرية الواعية) أن نتكلم على الجودة في التكوين فبفعالية هذه الأدوات يمكننا استشراف موقعنا في المنظومة ا قت ادية السياسية، الثقافية وا جتماعية الدولية المستقبلية أمنافسون نحن أن نبقى عالة على غيرنا في الإنتاج المعرفي المادي والأدبي والمعنوي؟ .

الهوامش:

[1] عبد الله التل + مجموعة من الأساتذة، قواعد الدراسة في الجامعة بعة أولى / دار الفكر، عمان، **1997**، ص **567–568**.

[*] ولقد أقر ذلك راحة رئيس الجمهورية الجزائرية في خطابه بانعدام سياسة تعليمية جامعية واضحة المعالم تنسجم ضمن نسق منظومة الدولة ... خطاب **2000/07/08** .

[*ب] وإن كان لنا تراث علمي وفكري ثقافي إ أنه اعتمد أسلوبا خا ا به كان له أثر في رقي حضارتنا(إ أن إقفال باب الإجتهاد حد من)القدرة على ا بداع فاتسم واقع مجتمعاتنا ومؤسساته بالأتباع والتقليد مذ تعرفه على المدنية الحديثة بفعل التأثر وا نفعال .

[2] محمّد خاتمي، المجتمع المدني، مقاربات في دور المرأة والشباب، دار الفكر، دمشق، ص **120**.

[3] محمّد خاتمي، المرجع نفسه، ص **118**

[*ج] أغنى دول العالم بالثروة البا نية الدول المتخلفة ونسبة الشباب جد مرتفعة .

[*د] **1948** ألمانيا مفلسة االخزينة مخربة البنى التحتية ذمة مالية مدانة بأكثر من **30** مليار دو ر بمعاهدة استسلام وخضوع . بعد ن ف قرن أحد أعضاء الدول الثمانية الغنية في العالم .

[4] محمّد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية ديوان المطبوعات الجامعية ص **177** .

[5] محمّد خاتمي، مرجع سابق، ص **120**

[*] بل على العكس تأثرت سلبا ولم تؤثر في واقع مجتمعها وهو ما رح به رئيس الجمهورية في قوله "لكن ما لم يمكن استساغته و هضمه بيسر هو انفعال الجامعة بهذا الواقع وتأثرها السلبي به وعدم إبداء مقاومة ومناعة ضد معضلته بالقدر الكافي، فتأثر سلبا بفساد الحكم وغدت مورد أداة التبرير نحرافات وسلوكه وأسلوبا لمسايتره وا قتداء به " خطاب **2000/07/08** .

[6] محمّد العربي ولد خليفة، مرجع سابق .

[7] خطاب رئيس الجمهورية الجزائرية، **2000/07/08**

[8] أبوبكر بوخريسة، الجامعة والبحث العلمي في الجزائر أو رحلة البحث عن النموذج المثالي، مجلة التوا ل، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر، عدد **6**، جوان **2000**، ص **296**.

با ضافة إلى عامل ضعف الإعتمادات المالية المخ ة للبحث العلمي، حيث تقاس أولويات الدول في قطاعاتها الإستراتيجية بحجم ا نفاق عليها من ناتج دخلها القومي ولعل النسب المخ ة في الدول العربية مجتمعة لقطاع البحث العلمي نسب جد ضعيفة إذا ما قورنت بما تنفقه دول تتبنى إرادة حقيقية وجادة لخدمة محيطها وتطوير نفسها تنفق أمريكا **2.9 %** من دخلها القومي على البحوث العلمية، اليابان **2.8%** الدول العربية مجتمعة **0.3 %**، اليهود في فلسطين **3%** وهذا الفارق نتيجة عدم إدراك أهمية جانب البحث العلمي مما يوجب الترشيد والتوجيه له.

[9] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص **232** ص **233**

[10] للا لاع أكثر انظر فعاليات الملتقى الو ني ا ول "العولمة وموقع الدول النامية منها " ا سبوع العلمي الو ني الثالث للجامعات جامعة الجزائر**23–24** افريل **2004** .

[11] خطاب رئيس الجمهورية **2000/07/08** .

[12] خطاب رئيس الجمهورية **2000/07/08** .

[13] حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، بعة أولى، مكتب الدار العربية للكتاب **2001**، ص **17** .

[14] المرجع نفسه، ص **22**.

[15] عبد الكريم بكار، مرجع سابق ص **241–245**.

[16] خطاب رئيس الجمهورية الجزائرية، أوت **2004**

[17] أبوبكر بوخريسة مرجع سابق ص **43** .

[18] مُحَمَّد خاقمي، مرجع سابق، ص **113**

[19] حسن شحاته، مرجع سابق، ص**43**

[20] عبد الكريم بكار، مرجع سابق، ص **281**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010): 203- 223
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

دور التعليم الالكتروني في تعزيز التعليم الجامعي

يحيى بوتردين[1] و سمية بن عمارة[2]
1 ـقسم اللغة العربية وآدابها المركز الجامعي لغرداية
2 ـقسم علم النفس المركز الجامعي لغرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

تقديم:

يّعرف عصرنا الراهن بعصر الثورة التكنولوجية وانفجار المعرفي، فقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين وبدايات القرن الحادي والعشرين تقدماً هائلاً في مجال التكنولوجيا المعلومات، وحولت وسائل الالكترونية الحديثة العالم إلي قرية كونية واحدة صغيرة وانعكس هذا التطور في مجالات عديدة وقد كان للمجال التجارة والتربية وتعليم القسط الوافر وبصورة كبيرة لذا ظهر ما يسمي التعليم الالكتروني.

وقد شهد مجال العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية تطوراً وافق تطور استخدام الحاسوب في العملية التعليمية و نشأت الحاجة إلي تصميم برامج تعليمية بطريقة تتفق مع خصائص واستعدادات وميول واتجاهات للمتعلمين وتراعي اثر الفروق الفردية بينهم وتساعدهم على تحقيق الهداف التربوية المنشودة في اقل وقت وجهد وتكلفة، واصحبت العملية التربوية النشطة والفعالة ولدى المتعلم القدرة على تحليل المعلومات وتنظيمها، والمشاركة في العملية ويأخذ الأستاذ دور الموجه، والتعليم الالكتروني حقق للأفراد الحصول على الفرص التعليمية دون التقيد بوقت ومكان مدد، فهو يتناسب مع حاجات الأفراد المجتمع إذ يرى جوردير good year " إن المُدرس في عصر الانترنت يلعب دوراً جديداً ويركز على تخطيط للعملية التعليمية وتصميمها وإعدادها علاوة كونه باحثاً ومساعداً، موجهاً، تكنولوجياً ، صميما، مديراً ومبسطاً للمحتوى العملية التربوية "(ياسر شعبان عبد العزيز، 2009).

ويّعد توظيف تقنية المعلومات الانترنت في التعليم الجامعي من أهم المؤشرات تّحول المجتمع إلي مجتمع معلوماتي و بالتالي سيتم بناء كوادر المعلوماتية التي تشهدها المجتمعات في العصر الحالي وتساعد على تقديم مادة علمية للطالب بصورة سهلة وسريعة وواضحة تتناسب وحاجاتهم مع بيعة

الأدوات المتوفرة.

من هنا تهدف الدارسة الحالية في تسليط الضوء على دور التعليم الالكتروني في تعزيز التعليم الجامعي وكيف للأستاذ الجامعي النهوض بالعملية التعليمية الجامعية وتامين الجودة الشاملة مع اقتراح إستراتجية لكيفية توظيف الأستاذ الجامعي لمستجدات الانترنت في العملية التعليمية.

لذا ترى الورقة البحثية التالية إلي إلقاء الضوء على ا اور التالية:

- الإ ار المفاهيمي العام لماهية التعليم الالكتروني؛
- دور التعليم الالكتروني في تحقيق جودة التعليم العالي؛
- استراتجية مقترحة لتوظيف الإنترنت في تدريب الأستاذ الجامعي على مستحدثات الانترنت.

أولاً: الإ ار المفاهيمي العام لماهية التعليم الالكتروني

1– فلسفة التعليم الالكتروني: ليقول نيجر وبوني 1995 " أن الذرات المتحركة بّطُلت وان البايت المتحرك هو الطريق المستقبل، فالذرات تمثل الأشكال المادة في حين أن البايت يمثل وحدات المعلومات التي يمكن نقلها الكترونياً وآنياً على مستوى العالم، وعلى هذا الأساس فإن الجامعة أو المدرسة الحالية سيحل لها الجامعة كشبكة ويتحول نمط التعليم حسب الحاجة والوقت وسيكون أقوى اتجاه في التعليم (حمدي احمد عبد العزيز، 2008، ص15).

لقد فتحت تكنولوجيا المعلومات الرقمية مورداً جديداً للتعليم والتعلم فلقد أصبح التعليم عن ريق الإنترنت من ثوابت العصر وهو يحل ل الفصول التعليم ويغير من رائق التدريس، وسيتمكن الطلاب من تعلم مايريدون حينما يريدون بالقدر الذي يريدون كما يستطعون تقييم ما تعلموه، وتتحول الفصول والصفوف الدراسية إلي فصول افتراضية virtial class roms ،و يغير حتماً من شكل التفاعل الإنساني والاتصال و مدخلات التعلم وأساليب التقويم، كما يتيح الفرصة هائلة من المعلومات من خلال المكتبات الرقمية وتبادل المعلومات والتي تشجع على البحث التعاوني والتنافسي الجماعي من هنا أرى أن هناك مبررات أدت إلي ظهور التعليم الالكتروني منها:

– زيادة أعداد المتعلمين بشكل حاد لا تستطيع المدارس المعتادة استيعابهم جميعا، وقد يرى البعض أن التعليم المعتاد ضرورة لإكساب المهارات الأساسية مثل القرآن الكريم والقراءة والكتابة والحساب، إلا أن الواقع يدل على أن المدارس بدأت تئن من الأعداد المتراكمة من المتعلمين، ونرى أن مثل هذا النوع من التعليم ينبغي أن يشجع في المستويات المتقدمة (الثانوية وما بعدها) أما المراحل الدنيا من التعليم فإن هذا النوع من التعليم قد لا يناسبها تماما.

– يعتبر هذا التعليم سنداً كبيرا للتعليم المعتاد، فيمكن أن يدمج هذا الأسلوب مع التدريس المعتاد فيكون داعما له.

– يرى البعض مناسبة هذا النوع من التعليم للكبار الذين ارتبطوا بوظائف وأعمال و بيعة أعمالهم لا تمكنهم من الحضور المباشر لصفوف الدراسة.

– ونظرا لطبيعة المرأة المسلمة وارتبا ها الأسري، فإننا نرى أن هذا النوع من التعليم يعتبر واعدا لتثقيف ربات البيوت، ومن يتولين رعاية المنازل وتربية أبناءهن.

– القصور في مراعاة الفروق الفردية بين الدارسين. (هواري معراج، 2008، ص 46)

– ومن الطبيعي أن تتسبب الممارسات في نظم التعليم التقليدي من ظهور فجوة كبيرة بين الطموح التعليمي المشروع وقدرة هذه النظم علي تلبيته ولعل ابرز مظاهرها يتمثل في:

– الأفراد الذين لم يتمكنوا من الالتحاق بالتعليم التقليدي والذين انقطعوا عن الدراسة لظروف قاهرة والذين يريدون الجمع بين التعليم والعمل والأفراد الذين أكملوا تعليمهم ولكن يردوا أن يكتسبوا علماً جديدا.

– فئات المجتمع ا رومة من التعليم نتيجة لأوضاع اجتماعية , أو اقتصادية , أو سياسية أو إعاقات جسدية.

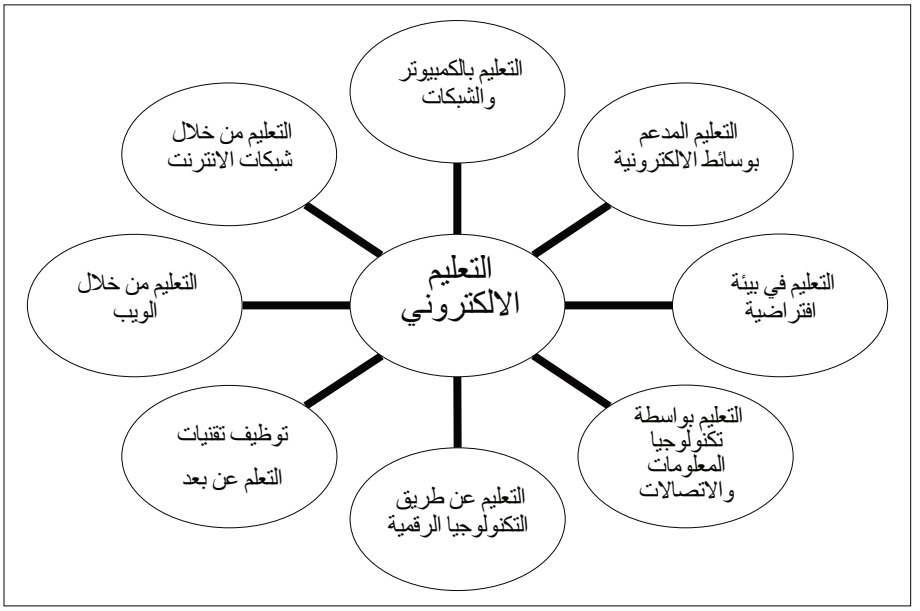
وهناك أسباب ترجع إلي الجامعات العربية منها تكدس الجامعات العربية التقليدية بالطلاب , وعدم وجود العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس , وعدم وجود المختبرات والأجهزة والتقنيات الأخرى بالقدر المناسب لعدد الطلاب الدارسين في هذه الجامعات .

2– مفهوم التعليم الالكتروني: إن مفهوم التعليم الالكتروني مازال ور التكوين ولم يستقر بعد على حال، وهو في حالة تعديل مستمر نظراً لارتبا ه بتكنولوجيات التعليم والتي تنمو وتتطور يوم بعد يوم باظافة إلي انه متصل بالعالم افتراضي متغير.

وهو يعرف على أنه ''أحد أشكال التعليم عن بعد التي تعتمد على إمكانيات والأدوات والشبكات والمعلومات الدولية والانترنت والحاسوب في دراسة ا تو ي التعليمي مدد عن ريق تفاعل مستمر مع المُدرس / المتعلم وا تو ى (زيتون، 2005، ص 32)، كما يعرف أيضا على أنه ''التعلم عن بعد وعبر الانترنت أو التعليم المفتوح وغيرها من الوسائل والتقنيات الحديثة'' (عبد الله سلامة، 2009)، ويعرفه مُحَمَّد إسحاق الريفي على أنه ''هو تعليم الذي يستخدم فيه تكنولوجيات الانترنت والاتصالات والمعلومات ويشمل على التعليم على الشبكة وتعليم الويب والانترنت ويستخدم وسائل تكنولوجية يقوم بتوفيرها المدرس على شكل أجهزة بشكل حاسب وبطريق مباشر عن ريق الشبكات ''(مُحَمَّد إسحاق الريفي، 2006) ويعرفه كول وناير على انه '' التعليم الالكتروني هو منحي في الشبكة العنقودية تلك الشبكة التي غيرت حياة الأفراد في كل مجالاتها، فلقد كان التعليم قائماً على تكنولوجيا السلطة التي يمكن تقسيمها على الميزان الزمني والميزان المكاني، والتعليم يحدث في كل وقت ويمكن للمتعلم تخزينه والرجوع إليه في أي وقت '' (سهام بالقرمي، 2007).

من هنا نستخلص أن التعليم الالكتروني هو نوع من أنواع التعليم عن بعد ويستخدم آليات اتصال حديثة كالحاسوب والانترنت وبوسائط متعددة بالصوت والصورة والرسومات ومكتبات الكترونية وكذلك البوابات الالكترونية سواء كان عن بعد أو في فصل دراسي الإيصال المعلومة

للمتعلم ويمكن تلخيصه في المخطط التالي:



3– مصطلحات لها علاقة بالتعليم الالكتروني:

– التعليم غير متزامن: هو أن تكون العليمة بين المدرب المتعلم غير مباشرة وغير كمة بوقت مدد بل على فترات مختلفة وهو أشبه بالتعليم الذاتي عن ريق الانترنت أو عن ريق الأقراص المدمجة او البريد الالكتروني (حسين حسن موسى، **2009**، ص **95**).

– التعليم المتزامن: وهو الربط بين المدرب والمتعلمين في بيئة تعليمية افتراضية حقيقية على رغم من البعد الجغرافي حيث يكون الأستاذ مشرف على الفصل مع إمكانية التواصل مع متدربين مباشرة مع رؤية سبورة الكترونية داخل القاعة من خلال الشرح.

– التعلم الذاتي: هو تقديم مادة عليمة الكترونية للطالب دون وجود أستاذ أو مدرب " (سن عطية، **2008**، ص **271**) **كما ياخده المتعلم في المكان وزمان الذي شاء وتقابله في التعليم التقليدي عصامية التعليم.**

– الانترنت: وهي وسيلة من وسائل الاتصال الالكتروني الوسيطي ويتم من خلالها انطلاقاً من تبادل الأ راف العملية الاتصالية رسائل، كما هي " وسيلة من وسائل الاتصال الجماهيرية وهي في الواقع مؤسسة افتراضية تستند إلي قاعدة اقتصادية متسقة وتكنولوجية معقدة تنتج في أشكالا متنوعة ومختلفة السلع الثقافية (أخبار، أفلام، معارف، معلومات، أغاني. ..) لتقوم بتوزيعها على الأفراد المستهلكين والذين هم بطبيعة الحال مجهلي الهوية الثقافية والمعرفية " (حلمي خضر ساري،

2005، ص 25).

– الوسائط المتعددة: هي مجموع البرامج والعتاد والأجهزة التي يستفيد من خلالها الفرد مما تتضمنه هذه الوسائط من نصوص وصور وصوت وكاميرات. .. وهي أيضاً " خليط من الوسائل السمعية والبصرية لتقديم بيانات معينة في شكل واحد أو أشكال متعددة من صور متحركة، كاميرات، نصوص. .." (حسين حسن موسى، 2009، ص 48).

– التدريب الالكتروني: هو عملية تدريبية تهدف الي تقديم ا ىتوى التدريبي من خلال وسيط من الآليات الاتصال الحديثة من أجهزة وحاسوب وشبكة انترنت لتخطي مسافة جغرافية بين المتدرب والمدرب وهذا من خلال التفاعل مع مصادرها وذلك في اقصر وقت ممكن واقل جهد مبذول وأعلى مستوى للجودة (رزقين عبود و جباري شوقي، 2009، ص4).

كما يعرف أيضا على انه "تقديم برامج تدريبية عبر وسائط الكترونية متنوعة لتشمل الأقراص المدمجة وشبكة الانترنت بتزامن وبغير تزامن بالاعتماد على مبدأ التدريب الذاتي او التدريب بمساعدة مدرب (محمد حسن، 2009).

– التعليم عن بعد: وهو التعليم بالاعتماد على مطبوعات ووسائط متعددة للتفاعل بين المواد والمتعلم والبرامج كما هو " نظام يكون فيه المعلم والمتعلم غير مجتمعين في مكان واحد غير أنهم متصلين ببعضهم البعض عبر الشبكات العنكبوتية أو عن ريق المراسلة البريدية وهو نوع من التعلم سبق ظهور التعليم الالكتروني. .." (إيمان محمد غراب، 2003، ص22).

4- خصائص التعليم الالكتروني: يتسم التعليم الالكتروني بسمات وخصائص عديدة تختلف وفقاً لما توفر عليه كل وسيلة من وسائل التكنولوجية المستخدمة وهو يتميز بـ:

– تعليم عدد كبير من الطلاب في وقت قصير دون قيود المكان والزمان؛

– التعامل مع ألاف المواقع؛

– أمكانية تبادل الحوار والنقاش والمجموعات في مختلف الأماكن والتوقيتات الزمنية (حمدي أحمد عبد العزيز، 2008، ص 26)؛

– استخدام العديد من المساعدات التعليم والوسائل التعليمية التي قد تتوفر لدي العديد من المتعلمين من الوسائل السمعية والبصرية؛

– مشاركة أهل المتعلم بطريقة فعالة؛

– مراعاة الفروق الفردية لكل متعلم نتيجة لتحقيق الذاتية في استخدام (جهاز واحد أمام كل متعلم)؛

– تعدد مصادر المعرفة نتيجة اتصال بالمواقع المختلفة على الانترنت؛

– استخدام الفصول التخيلية كبديل للفصول الواقعية؛

– تبادل الخبرات بين المُدرسين من جامعات مختلفة وخبرات متعددة؛

– نشر التوافق بين الطلاب مما يحقق التوافق بين البيئات المختلفة ذات مستويات المتساوية والمتوافقة؛ (حسين حسن موسى ، **2009**، ص **98**)

– تحسين وتطوير المهارات التكنولوجية؛

– الدعم والابتكار لدى المتعلمين؛

– أمكانية الاستعانة بخبراء نادرين؛

– الإحساس بمبدأ المساواة وعلاج ببعض الظواهر النفسية كالخوف والخجل الذي يشعر به الطلاب عند مناقشة في الطرائق التقليدية فهو يشعرهم بالجرأة وحرية التعبير عن أفكارهم (محمد سيد سلطان، **2005**).

5– البيئة التعليمة الالكترونية: البيئة التعليمة الالكترونية هي بيئة تعليمة أو فصول افتراضية و ترتكز على:

– المتعلم: هو الفرد او الشخص الذي يتلقى المادة العلمية الكترونية واهم ما يميزه التعلم بإيجابية وتعلم النشط، ويجب أن يتوفر فيه ما يلي:

التعلم الذاتي؛

معرفة استخدام الحاسوب الآلي والانترنت وجميع الوسائط المتعددة.

ويهدف إلي:

تقديم البرامج التي تعرض الخبرات العلمية التي يصعب تقديمها في المدرسة نظراً لسرعة تطور ونمو هذه المجالات وتقديم المعلومات الجديدة؛

تنمية اتجاهات والميول العليمة بين التلاميذ والاهتمام بالتطور العلمي وتقني (عبد الحافظ سلامة، **2000**، ص **286**)

التأكيد على أهمية التفكير العلمي كأسلوب عصري في مواجهة المشكلات وجمع المعلومات وحرية التفكير والبعد عن التعصب وتوخي الموضوعية وقبول رأي الأخر؛

توضيح مبدأ تكامل المعرفة بين فروع العلم المختلفة وربط العلم بالحياة في سبيل توفير السعادة الفرد و رفاهيته؛

توسيع آفاق المتعلم ومساعدته على اختيار مهنة المناسبة وتقديس قيمة العمل وخاصة اليدوي منه؛

تنمية قدرة المتعلم على تحليل عناصر البيئة البشرية والمادية وبيان العلاقة بينهما وتنمية الوعي البيئي لدى المتعلم مما يجعله أكثر تحسسا للمشكلات البيئية والمساهمة في حلها (كمال عبد الحميد زيتون، **2004**، ص **242**)

– المعلم أو المدرب: وهو الشخص الذي يسهر على تدريب والتعليم الالكتروني سواء بالتزامن مباشر أو غير مباشر ولأبدا أن تتوفر فيه وشروط أهماها القدرة على التدريب باستخدام

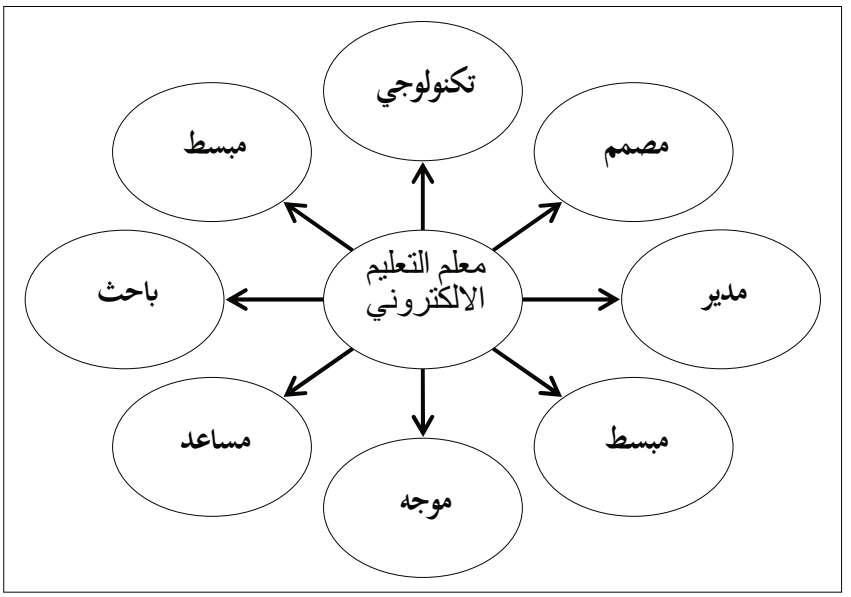
تقنيات التعليم الحديثة أو بالوسائط المتعددة، فالمعلم في التعليم الالكتروني يحاول مساعدة التلاميذ للاعتماد على أنفسهم، ليكونون نشطين ومبتكرين وصانعو المناقشات ومتعلمين ذاتيين ولمعلم في زمن الانترنت مجموعة من الكفايات والتي يجب أن تتوفر فيه وهي:

كفايات تصميم التعليم؛

كفايات توظيف التكنولوجيا. (ياسر شعبان عبد العزيز، **2009**)

إن المُدرس في عصر الانترنت يلعب دوراً جديداً ويركز على تخطيط للعملية التعليمية وتصميمها وإعدادها علاوة كونه باحثاً ومساعداً، موجهاً، تكنولوجياً ، مصمما، مديراً ومبسطاً للمحتوى العملية التربوية.

ويمكن توضيحه في المخطط التالي:



– المقرر الدراسي الالكتروني (ا توى الالكتروني):

وهو ا توى الذي يستخدم في تصميمه أنشطة ومواد تعليمية وهي عدة أنواع:

– مقررات تحل ل الفصل التقليدي.

– مقررات مساندة للفصل التقليدي تستخدم جنبا إلى جنب معه.

– مقررات إلكترونية على شبكة الإنترنت.

و من مزايا المقررات القائمة على الإنترنت, قدرتها على مراعاة أنماط تعلم المتعلمين learning styles والتي غالبا ما يتم تجاهلها في الأشكال التقليدية للتعليم. وفيما يلي عرض لبعض أنماط

التعلم, وكيف يمكن التعامل معها من خلال عناصر المقرر الإلكتروني:

– المتعلم البصري: وذلك من خلال توفير الجرافيك (الأشكال التوضيحية والأفلام والشرائح والرسومات والمنحنيات والأشكال البيانية والرسوم المتحركة).

– المتعلم السمعي: وذلك من خلال الأفلام والشرائح المصحوبة بصوت والتفاعل الصوتي من خلال برامج الدردشة أو مؤتمرات الفيديو وا ادثة من خلال الكمبيوتر.

– التعلم من خلال القراءة والكتابة: وذلك من خلال المواد الإلكترونية المكتوبة والإشارة لمواقع أخرى يمكن الإ لاع عليها ووجود روابط لها, والمهام والواجبات المكتوبة مثل كتابة ملخص أو موضوع.

– المتعلم الحركي : وذلك من خلال وجود صفحات الكترونية متنوعة لمواد مختلفة مما يسمح بالانتقال من مادة لأخرى وإمكانية التوقف للراحة عند الانتقال من مادة لأخرى وقصر الصفحات الإلكترونية وتدريبات التذكير والتمارين والمهام غير الإلكترونية (كالمسح والتجارب المعملية).

– المتعلم التتابعى أو العالمي: حيث يقدم إ لالة جيدة لكل جزئية ويحدث من خلاله التقدم المنطقي للمادة التعليمية التي يمكن اختيارها من قبل المتعلم.

– المدخل الاستقرائي:وفيها يتم عرض الحقائق والملاحظات (الجزئيات) ليتم تطوير واستدلال المبادئ العامة والنظريات.

– المدخل الإستنبا ى: وفيها تعطى المبادئ العامة والنظرية بغية استنتاج الحقائق الجزئية والملاحظات.

– المتعلم النشط: ويحتاج هذا المتعلم للعمل الجماعي. وعليه, فيمكن وضع مهام لمجموعة من التلاميذ ويكون منو ا بهم عرض النتائج على الانترنت باستخدام نظم إدارة المقرر ويمكن استخدام ريقة دراسة الحالة بشكل شديد الفاعلية هنا.

– المتعلم المتأمل: ويكون هذا المتعلم بحاجة للوقت ليفكر في المادة التعليمية قبل البدء في دراستها وهو ما يوفره الانترنت, كما أن الاختبارات التي يتم تحديدها في الوقت المناسب للمتعلم تكون مناسبة هي الأخرى لهذه النوعية من المتعلمين. (مهدي محمّد القصاص، **2009**).

وعموماً ا تتوى التعليمي الالكتروني يتكون من بإنجاز:

- برامج المتعلم؛
- برامج المشرف او المدرب؛
- برامج مصادر التعلم (برامج مساعدة)؛
- برامج الفصل الدراسي.

وعليه فالعملية التعليمة الالكترونية هي بيئة افتراضية غطت عن عيوب كثيرة وصعاب كبرى

في البيئة التعليمة التقليدية.

6– أنواع وأساليب التعليم الالكتروني: لتعليم الالكتروني أسلوبان وهما:

– التعليم الالكتروني المباشر: وهو يعتمد على وسائل تعليمية في إيصال ا تتوى التعليمي إلي المتعلم وهو يتبع مع لمبة الفصل ومن خصائصه مايلي:

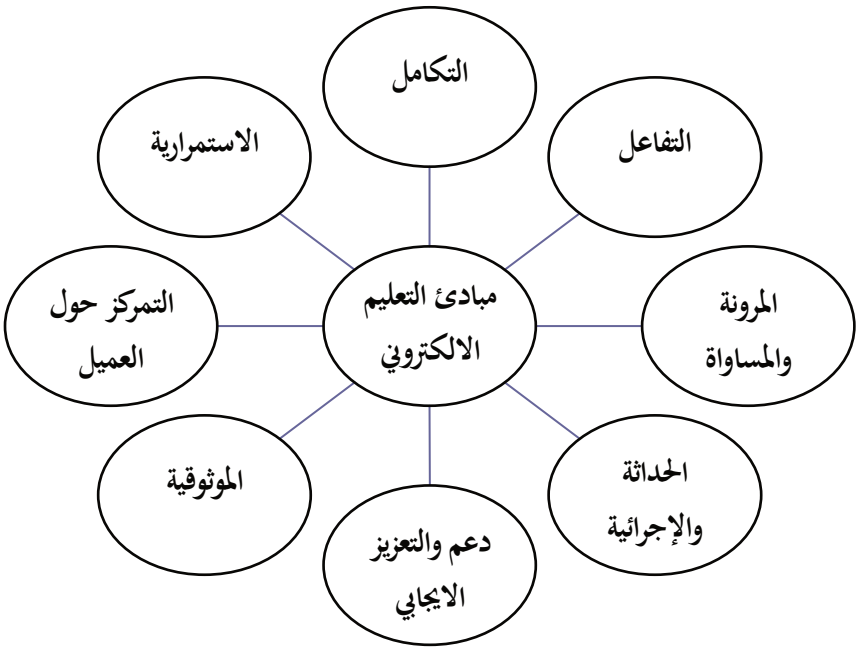
يستخدم وسائل الالكترونية في إرسال المعلومات واستقبالها والتدريب على مهارات واكتسابها والتفاعل بين المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية؛

- لا يتقيد بمؤسسة تعليمة؛
- يرتبط بوسائل الالكترونية وشبكات الإيصال المعلومات ا لمية ودولية؛
- التغلب على عامل التردد والإحراج؛
- إتاحة الفرصة للطلبة للتواصل مع بعضهم البعض ومع المدرسين والمؤسسة التعليمية مما يزيد من جودة التعليم؛
- يرسي الفرص متكافئة في المشاركة في العملية التعليمية وتعبر عن آرائهم واستفساراتهم؛
- أمكانية تكيف الوسائل والطرق والأنشطة بالشكل الذي يلاءم الطالب وذلك لما يتضمنه التعليم الالكتروني من بدائل كثيرة قد تكون مسموعة، مقروءة أو عرض. ...؛
- يوفر الوقت والجهد والمال؛
- يختزل الكثير من الأعباء الملقاة على المعلم ويمنحه فرصة الاستغلال الوقت لتطوير عمله من خلال الدارسات.

– أسلوب التعليم الالكتروني غير مباشر (التعليم عن بعد):وهو نوع من التعليم الالكتروني عن بعد وهو أيضاً نوع من التعليم غير متزامن، كما هو أسلوب يتيح للفرد الاتصال بمصادر المعلومات أينما تكون ويتميز بقلة التكاليف وديمقرا ية الزمن التعليم وهو يتسم بـ:

- المتعلم يتحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه؛
- التعلم يكون الفرد وحده أو ضمن مجموعة صغيرة؛
- يُمكن المتعلم التعلم وفق قدراته واحتياجاته؛ (سن علي عطية، 2008، ص 284)
- المتعلم يكون فعالاً؛
- يكون التعزيز والتقويم فيه مستمر وذاتياً؛

7– أساسيات ومبادئ التعليم الالكتروني: وألخصها في الشكل التالي:



8– مزايا التعليم الالكتروني:

- **زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم، وبين الطلبة والمدرسة، وذلك من خلال سهولة الاتصال ما بين هذه الأ راف في عدة اتجاهات مثل مجالس النقاش، البريد الإلكتروني، غرف الحوار, وهذا يعد حافزا للطلاب علي المشاركة والتفاعل مع المواضيع المطروحة؛**
- **المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلاب؛**
- **سهولة الوصول إلى المعلم: فأتاح التعليم الالكتروني سهولة كبيرة في الحصول علي المعلم والوصول إليه في أسر ع وقت؛**
- **الإحساس بالمساواة: هذا النوع من التعليم يكون له فائدة كبيرة بالنسبة للطلاب الذين يشعرون بالخوف والقلق أو الخجل عند المناقشة, فهذا الأسلوب في التعليم يجعل الطلاب يتمتعون بجرأة اكبر في التعبير عن أفكارهم والبحث عن الحقائق؛**
- **القدرة علي تلبية الاحتياجات الاجتماعية, والوظيفية, والمهنية للملتحقين بالتعليم الالكتروني لما يتمتع به من مرونة وحداثة؛**
- **ارتباط التعليم الالكتروني بحاجات الأفراد التطبيقية, والمهنية, والشخصية, والاجتماعية؛**
- **ملائمة مختلف أساليب التعليم؛**

- إمكانية تحوير ريقة التدريس فمن الممكن تلقي المادة العلمية بالطريقة التي تناسب الطالب سوء كانت مرئية أو مسموعة أو مقروءة؛
- توفير المناهج وال اليوم وفي كل أيام الأسبوع. (مُحَمَّد سيد سلطان ،2007)؛
- يعد التعليم الالكتروني مظهر من مظاهر التقدم التكنولوجي ففي عصر الثورة الصناعية كان علينا أن نذهب إلي المدرسة أما في عصر الثورة المعرفية فان المدرسة سوف تأتي إلينا في بيوتنا؛
- عدم الاعتماد علي الحضور الفعلي؛
- سهولة وتعدد رق تقييم الطالب؛
- تقليل الأعباء الإدارية بالنسب للمعلم. (سهام بالقرمي، 2007)؛
- تقليل حجم العمل في المدرسة؛
- سهولة وتعدد رق تقييم تطور الطالب؛
- نشر ثقافة التعلم والتدرب الذاتيين في المجتمع؛
- التعليم ديمقرا ي.

10– مآخذ التعليم الالكتروني: التعليم الإلكتروني كغيرة من رق التعليم الأخرى لديه معوقات تعوق تنفيذه ومن هذه العوائق مايلي:

- تطوير المعايير: يواجه التعليم الإلكتروني مصاعب قد تطفئ بريقه وتعيق انتشاره بسرعة. وأهم هذه العوائق قضية المعايير المعتمدة؛
- الأنظمة والحوافز التعويضية من المتطلبات التي تحفز وتشجع الطلاب على التعليم الإلكتروني. حيث لازال التعليم الإلكتروني يعاني من عدم وضوح في الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعليم بشكل وواضح كما أن عدم البت في قضية الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم هي إحدى العقبات التي تعوق فعالية التعليم الإلكتروني؛
- نقص الدعم والتعاون المقدم من أجل بيعة التعليم الفعالة , و نقص المعايير لوضع وتشغيل برنامج فعال ومستقل ,ونقص الحوافز لتطوير ا تويات.
- الخصوصية والسرية: إن حدوث هجمات على المواقع الرئيسية في الإنترنت، أثرت على المعلمين والتربويين ووضعت في أذهانهم العديد من الأسئلة حول تأثير ذلك على التعليم الإلكتروني مستقبلاً ولذا فإن اختراق ا تنوى والامتحانات من أهم معوقات التعليم الإلكتروني؛
- التصفية الرقمية: هي مقدرة الأشخاص أو المؤسسات على تحديد يط الاتصال والزمن بالنسبة للأشخاص وهل هناك حاجة لاستقبال اتصالاتهم، ثم هل هذه الاتصالات مقيدة أما لا، وهل تسبب ضرر وتلف، ويكون ذلك بوضع فلاتر أو مرشحات لمنع الاتصال أو إغلاقه أمام الاتصالات غير المرغوب فيها وكذلك الأمر بالنسبة للدعايات والإعلانات؛

- مدى استجابة الطلاب مع النمط الجديد وتفاعلهم معه؛
- مراقبة ٍرق تكامل قاعات الدرس مع التعليم الفوري والتأكد من أن المناهج الدراسية تسير وفق الخطة المرسومة لها (مُحَمَّد سيد سلطان، 2007)؛
- وجود شح بالمعلم الذي يجيد "فن التعليم الالكتروني"، وإنه من الخطأ التفكير بأن جميع المعلمين في المدارس يستطيعون أن يساهموا في هذا النوع من التعليم؛
- زيادة التركيز على المعلم وإشعاره بشخصيته وأهميته بالنسبة للمؤسسة التعليمية والتأكد من عدم شعوره بعدم أهميته وأنه أصبح شيئاً تراثياً تقليدياً؛
- وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التعليم وعدم الوقوف السلبي منه؛
- الحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والإداريين في كافة المستويات، حيث أن هذا النوع من التعليم يحتاج إلى التدريب المستمر وفقاً للتجدد التقنية؛
- الحاجة إلى تدريب المتعلمين لكيفية التعليم باستخدام الإنترنت؛
- الحاجة إلى نشر ٍتويات على مستوى عالٍ من الجودة، ذلك أن المنافسة عالمية؛
- تعديل كل القواعد القديمة التي تعوق الابتكار ووضع ٍرق جديدة تنهض بالابتكار في كل مكان وزمان للتقدم بالتعليم وإظهار الكفاءة والبراعة؛

ثانياً: دور التعليم الالكتروني في تحقيق جودة التعليم العالي:

لقد شهدت تقنيات التعليم الالكتروني تطورا كبيرا وانتشارا واسعا في السنوات السابقة في معظم دول العالم وأصبحت أدوات فعالة في نقل وإيصال المعلومات العلمية إلى المدرسين والطلبة في مختلف البلدان. حيث أصبحت هذه التقنيات من أهم التطورات في مجال الاتصالات وبالتالي أدت إلى تطوير الأساليب التعليمية الجامعية للاستجابة والمواءمة مع هذه المستحدثات، حيث وضعت العالم أمام ثورة جديدة في مجال التعليم وفتحت الآفاق الواسعة لأنواع جديدة من التعليم والتدريب في جميع المؤسسات التعليمية وخاصة في التعليم الجامعي والعالي،حيث ساهمت الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم في ظهور أنظمة جديدة ومتطورة للتعليم والتعلم والتي كان لها اكبر الأثر في إحداث تغيرات وتطورات ايجابية على الطريقة التي يتعلم بها الطلبة و ٍرائق وأساليب توصيل المعلومات العلمية إليهم وكذلك على ٍتوى وشكل المناهج الدراسية المقررة بما يتناسب مع هذه الاتجاهات. ومن النظم التي أفرزتها الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم ما يسمى التعليم الالكتروني، والذي يعتمد على توظيف الحاسوب والانترنت والوسائل التفاعلية المتعددة بمختلف أنواعها في عملية التدريس وما يسمى في الأوساط الجامعية الاكادمية بـ "التعليم المتمازج" **Blended Learning** لكي نفرق بينه وبين أشكال التعليم الالكتروني الأخرى التي انتشرت نتيجة الثورة في عالم الاتصال وتقنية المعلومات. وفتح التعليم الالكتروني المتمازج آفاقا جديدة للمتعلمين لم تكن متاحة من قبل. وخضعت المناهج التعليمية لإعادة نظر لتواكب المتطلبات الحديثة في مجتمع

المعلومات، وتم الاهتمام بتزويد الأفراد بالمهارات التي تؤهلهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات. وبدأ سوق العمل، من خلال حاجاته لمهارات ومؤهلات جديدة، يفرض توجهات واختصاصات مستحدثة في مجال التعليم الجامع (قسطندي شوماني، 2007)
وتتكون منظومة التعليم الالكتروني من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. ويتطلب تنفيذ هذه المنظومة مجموعة من المتطلبات والمكونات الأساسية تتكامل مع بعضها البعض لغرض تحقيق فاعلية وجودة الكترونية شاملة وهذا بتضافر جهود المنظمين والمدربين على حد سواء من اجل مراعاة الفروق الفردية والاجتماعية التي قد تعوق المسيرة نحو هذا العالم الجديد (إيمان محمد غراب، 2003، ص43).

ويشير التربويون إلى أن التعليم الالكتروني مصطلح واسع يعني استخدام التكنولوجيا في دعم وتعزيز وتيسير العملية التعليمية وهو بذلك يشير إلى نوع التعليم الذي يقدم من خلال الانترنت والشبكة الداخلية الانترانت أو الأقراص المدمجة أو أقراص الفيديو الرقمية، أي أنه ريقة للتعلم باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة مثل الحاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية إضافة إلى شبكة الانترنت. أي انه منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية والتدريبية للطلبة والمدرسين في أي زمان ومكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية لغرض توفير بيئة تعليمية تفاعلية متعددة المصادر تعزز من خلالها المعلومات التي يحصل عليها الطلبة أثناء ا ماضرات الاعتيادية.

ويؤكد التربويون كذلك بأن مجتمع المعرفة الذي نحن فيه الآن يتطلب التحرك السريع نحو إيجاد بيئة تعليمية تعلمية قادرة على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة والتميز والملائمة مع متطلبات العصر الراهن ومستجدياته، وهذا يتم من خلال تحويل المؤسسات التعليمية وخاصة الجامعية والعليا منها إلى وسائل إبداعية إنتاجية بعيدة عن الأساليب التقليدية من خلال إدخال أساليب و رائق جديدة وحديثة في التعليم يتم من خلالها إعطاء فرص أوسع ومساحة اكبر للأساتذة والطلبة من خلال تطبيق التعليم الالكتروني لما يوفره من بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطالب وتطور معرفته وتنمي لديه مهارات التفكير العلمي و رائق الحصول على المعرفة، إضافة إلى تطوير وتعزيز قدرته على حل المشكلات التي تواجهه من الاتصال مع الأساتذة والطلبة والمختصين الآخرين في نفس الموضوع ،إضافة إلى كونه يمنح فرصا كبيرة لتبادل الحوار والنقاش واستخدام العديد من التقنيات التربوية ومساعدات التعليم وتشجيع التعليم الذاتي والتقييم الفوري وتصحيح الأخطاء بعد معرفة نتائج الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتعدد وتنوع مصادر المعلومات والمعرفة والاستخدام السهل والميسر للأجهزة والأدوات وتبادل الخبرات بين الطلبة وسهولة تغيير وتطوير المادة العلمية فيه بسهولة في ضوء التغييرات والاكتشافات العلمية الجديدة.
وبذلك فقد أصبح التعليم الالكتروني وتقنياته المتعددة ضرورة من ضرورات التعليم الجامعي في الوقت الحاضر، حيث اعتبر الاهتمام به والاستفادة من إمكانياته الكبيرة مظهرا أساسيا وفاعلا من مظاهر الاهتمام والعناية بتعزيز العملية التعليمية في المؤسسات الجامعية.

أن التعليم الالكتروني ليس بديلا عن التعليم الجامعي النظامي الاعتيادي وهو لايقل عنه شأنا و لايقلل من أهميته، ولكنه يعتبر إضافة نوعية حديثة له لمواجهة المواقف الجديدة والتطورات الحاصلة في المجتمع وأسلوبا تعزيزا نافعا لما يدرسه الطلبة في ا لمحاضرات الاعتيادية، وعليه فهو يتكامل مع التعليم الاعتيادي ويعززه ويطوره ويكون معه منظومة تعليمية متطورة ومتكاملة ويعمل على توفير بيئة تفاعلية للطلبة. وتتكون منظومة التعليم الالكتروني من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة. ويتطلب تنفيذ هذه المنظومة مجموعة من المتطلبات والمكونات الأساسية تتكامل مع بعضها البعض لغرض إنجاح هذه المنظومة وعناصرها المختلفة (موفق عبد العزيز الحسناوي، **2009**).

يّعد التعليم الجامعي احد المكونات الأساسية والريادية للنظام التعليمي في جميع البلدان وهي الأكثر نموا وتطورا فيها. وبالتالي لها القابلية على التعامل مع التغييرات الاجتماعية والمستجدات الحديثة واستيعابها بدرجة اكبر وبصورة انضج من المؤسسات التعليمية الأخرى الأدنى منها، وهذا أدى إلى أن ينظر التربويون في البدء إلى مؤسسات التعليم الجامعي لغرض استخدام هذه المستجدات فيها ومنها التعليم الالكتروني لغرض استثماره لأحداث تغيير نوعي وجذري في أنظمتها التعليمية بجميع أهدافها ومداخلاتها وعملياتها ومخرجاتها. وبذلك دخل التعليم الجامعي في مرحلة جديدة وكبيرة من التغيير والتطور. وقد تزايدت أعداد الجامعات والمؤسسات التعليمية العليا التي تستخدم التعليم الالكتروني لتعزيز مناهجها الدراسية من خلال قيامها باستخدام بعض البرامج التعليمية المعدة لتعزيز تعلم الطلبة وتزويدهم بمعلومات إضافية كثيرة عن المادة الدراسية التي تم دراستها في ا لمحاضرات الاعتيادية.

وقد أدى استخدام التعليم الالكتروني في التعليم الجامعي إلى تغيير الدور التقليدي للأستاذ الجامعي في العملية التعليمية من كونه مصدر المعلومات الوحيد للطلبة إلى مرشد وموجه لهم إضافة إلى كونه متعلما في الوقت نفسه، وهذا أدى إلى زيادة وتعزيز التعاون بين الأستاذ الجامعي و لمبته حول آليات وأساليب استخدام التعليم الالكتروني المختلفة وكيفية التعامل معها والتفاعل للحصول على بيئة تعليمية فعالة وتفاعلية، من خلال الأمور الايجابية العديدة التي يمكن تحقيقها من خلال التعليم الالكتروني، كونه أداة فعالة للتعليم والتدريب ويعمل على تكامل التعليم والتدريب في هيكل تنظيمي موحد ومتكامل بالإضافة إلى تقديمه حلولا متكاملة وجذرية للعديد من المشكلات التي يعاني منها التعليم الجامعي الاعتيادي بصورته الحالية.

إن التعليم الجامعي إذا لم يهيئ نفسه وإمكانياته للتعامل مع هذه التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة بما فيها التعليم الالكتروني وغيره والتي تتسارع بصورة كبيرة بحيث لايمكن التخلف عنها و لايمكن التأخر في التفكير بضرورة الاستفادة من إمكانياتها، فأن هذا سوف يؤدي بالتعليم الجامعي إلى انه يجد نفسه متخلفا ومتأخرا عن ركب الحضارة والتقدم العلمي والتكنولوجي وبالتالي غير قادر على تخريج الأفراد القادرين على التعامل معها بكفاءة وفاعلية لغرض تطوير المجتمع.

إن جودة التعليم الالكتروني ونجاحه يعتمد بدرجة كبيرة على بيعة الممارسات التدريسية التي يتم استخدامها وتوظيف تطبيقاته من خلالها وفي ضوء الحاجة الفعلية له، وليس من خلال الأجهزة والأدوات المستخدمة على الرغم من أهميتها في رفع كفاءته وجودته، ويجب ان يتم التطور الحقيقي للممارسات التدريسية في التعليم الالكتروني في إ ار توظيف استخدام التقنيات الحديثة من خلال تلك الممارسات التدريسية والتي تظهر بوضوح من خلال استخدام تقنيات التعليم الالكتروني في التعليم التفاعلي والأنشطة التفاعلية مما يؤدي إلى زيادة فهم المتعلمين وتطور نموهم المفاهيمي.

وفي الأخير للوصول إلي جودة شاملة تعليمية الكترونية بمؤسساتنا الجامعية يري حمدي احمد عبد العزيز لأبدا من التقيد بالعشر خطوات التالية:

- إعداد تقرير برؤية المؤسسة التعليمية نحو تعليم الكتروني والانتقال إلي عصر الرقمي؛
- إعداد تقرير برسالة المؤسسة التعليمة؛
- توفير القيادة التكنولوجية اللازمة؛
- إعداد خطة التعليم الكتروني ويشترط أن تكون مرنة؛
- خلق بنية تحية ملائمة؛
- تغير المناهج الدراسية وما يتناسب ونظام الجديد؛
- تقديم تنمية المهنية (إرسال المدربين إلي دورات تكوينية، مراجعة المقررات أثناء الصيف، والتنمية المستدامة على جميع الأصعدة)؛
- توفير الموارد المالية والتكنولوجية؛
- القياس وعرض التقارير من اجل التقييم وتقويم التربوي؛
- المشاركة المجتمعية في جودة الأداء وهذا بدراسة احتياجات المجتمع ومدى توفر معايير الجودة في خريجي النشاط البحثي (حمدي أحمد عبد العزيز، **2008**، ص **150**).

ثالثاً : إستراتجية مقترحة للتوظيف الانترنت في تدريب الأساتذة على مستحدثات الانترنت.

1– فكرة الإستراتجية: وتتلخص فكرة المشروع في تدريب الأساتذة على تكنولوجيا تعليمة في تدريس، بغرض التغلب على المشكلات التي تواجههم والاستفادة من الانترنت في تنمية الأساتذة في كافة المجالات (العلمية، الثقافية، المهنية،...) أثناء الخدمة ويتم تزويدهم بالخبرات والمهارات والإرشادات والتوجيهات واستقبال آرائهم وأفكارهم ومناقشتها والردّ عليها – في سرية تامة – مثل بريقة **stop carte**

2– أهمية الإستراتجية: وتتمثل أهمية الإستراتيجية المقترحة فيمايلي:

تنمية المعلمين علمياً و ثقافياً ومهنياً لمسايرة التطورات و المتغيرات العصرية في ضوء المستحدثات التكنولوجية في التدريس،وذلك أولاً بأول،و بشكل مستمر وسريع، بما يساعد بلدنا

على مسايرة التقدم العلمي و تحقيق جودة التعليم في الجزائر ضوء المعايير الدولية.

الاستفادة من خدمات الإنترنت و إمكاناته في تدريب أساتذة على المستحدثات التكنولوجية في التدريس،من خلال توصيل البرامج التدريبية و التعليمات و التوجيهات وإتاحتها للأساتذة دون عناء أو مشقة، مع توفير الوقت و الجهد و التكلفة،و كذلك معرفة رد فعلهم وآرائهم تجاهها.

3– أهداف الإستراتجية: تهدف الإستراتجية المقترحة إلي مايلي:

- **نشر المقررات الدراسية الخاصة بالطلبة الجامعة الالكترونياً على شبكة الانترنت وأقراص مدمجة؛**
- **الإسهام في تحقيق الهداف التعليم العالي الالكتروني على مستوى العالم؛**
- **تسهيل رق البحث والإ لاع باعتماد احدث وسائل الاتصال وتبادل المعارف؛**
- **إحداث نقلة نوعية في مسيرة التعليم الجامعي وجعلها أكثر قدرة وكفاءة واستجابة لمتطلبات التمنية الشاملة؛ تهيئة الطالب الجامعي والأستاذ على حد سواء للولوج إلي مجتمع المعلومات والتعايش معه؛**
- **استثمار قدرات كبيرة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتحقيق جودة التعليم ورفع الكفاءة وتحقيق كفايات المناهج الدراسية؛**
- **تزويد الدارسين بـ: التعليم الذاتي والفردي، الخبرات التكنولوجية، التعلم التعاوني، الدافعية الذاتية، التعليم التفاعلي، التدريب والممارسة المهارات الإبداعية اكاة بيئة العمل الحقيقية، حل المشكلات، التعلم مدى الحياة... (معراج هواري، 2008، ص 55).**
- **تطوير أساليب ومنهجيات التعليم الالكتروني ،**
- **حل مشكلة الغياب والمرض لدى الدارسين بمتابعة الناهج في منازلهم؛**
- **وضع أنشطة مصاحبة للمناهج مع أسئلة ومواقف معينة تساعد على الفهم والاستذكار؛**
- **وضع توصيلات ولينك للمواضيع المرتبطة ببعضها البعض وربط المادة العليمة بمواقع تساعد على الفهم للمكتبات الالكترونية. (نفس المرجع ، ص 56).**

4– تخطيط للإستراتجية ومتطلباتها:

– نعلم أن لكل وزارة لديها موقعاً على الإنترنت فيمكن عمل جزء منه للجامعة ا لمية، أو ربط موقع فرعي به مخصص لتدريب الأساتذة ،بما يساعدهم على التنمية المهنية المستمرة و مواكبة التقدم العلمي و التكنولوجي،في سبيل تحقيق جودة التعليم العالي؛

ويتطلب هذا المشروع ما يلي:

– إنشاء موقع على شبكة الإنترنت مخصص لتدريب الأساتذة،أو إضافة جزء خاص في الموقع الحالي التابع لوزارة ،بحيث يتضمن كل المعلومات والبيانات التي قد يحتاجها الأستاذ أيّاً كان

تخصصه،ويتم تنظيمه لخدمة جميع التخصصات والمقررات الدراسية،و يتضمن كل ما يستجد في مجال تدريس المقرر من أفكار وأساليب و وسائل وتكنولوجيا تعليمية حديثة.

و يتيح الموقع للأستاذ ما يلي:

– تسجيل الوقت والتاريخ الذي يدخل فيه المعلم إلى الموقع،والأنشطة التي يقوم بها.

– إدراج عناوين البريد الإلكتروني للخبراء والمتخصصين والمسئولين وغيرهم سواء في الجزائر أو في مختلف دول العالم،والتي تّمكن للأستاذ مراسلتهم والاستفادة من أفكارهم وآرائهم وتوجيهاتهم.

– إدراج عناوين للمواقع الإثرائية التي يمكن للأستاذ زيارتها للاستفادة منها.

– إدراج لكتب والدوريات و المطبوعات المتخصصة في مجال التدريس وتكنولوجيا التعليم ومستحدثاتها التي يمكن الاستفادة منها والاستعانة بها.

– تحديد هيئة مسئولة لمتابعة الآراء والمناقشات الواردة إلى الموقع و الرد عليها أولاً بأول،والتخطيط والتنظيم للإفادة من الموقع، و أن يكون لديها الخبراء والمتخصصين والفنيين الذين يتولون تفعيل الموقع وتطويره المستمر،في ضوء ما يرد إليهم من الآراء والأفكار وخبرات الدول المتقدمة.

– يخصص لكل أستاذ بريد إلكتروني يتم مراسلته عليه بكافة التوجيهات و التعليمات والاستفسارات،وغيرها كما يخصص لكل قسم وكلية. ...

– توفير مخبر معلوماتية للأساتذة في كل جامعة أو في قاعة الأساتذة ويكون كل جهاز متصل بالإنترنت يخصص لا ملاع الأساتذة على مواقع الإنترنت،وعلى بريدهم الإلكتروني،و ذلك في أثناء اليوم الدراسي،وفى وقت فراغهم، كما يجب ان تتوفر قاعة ومكاتب الأساتذة على مآخذ للانترنت موزعة على جدران القاعة ليتسنى لكل أستاذ استعمالها في جهازه الخاص.

• يتم تحديد نظام لمتابعة الموقع من قبل الأساتذة المسؤولين،بما يضمن أن يدخل كل منهم على هذا الموقع بصفة يومية لمعرفة الجديد ومتابعته،و اقترح أن يبدأ المدير عمله اليومي بالدخول إلى الموقع،و ينهيه بذلك أيضًا حتى يقوم بعملية التقويم المستمرة، بإضافة إلي دخول رؤساء الأقسام إلي قسمهم الخاص على الموقع لتقديم خدمات الكترونية تساهم في تقدم الأساتذة وأفادتهم بكل جديد كاجتماعات. ..

5– إعداد الإستراتجية و تنفيذها: أتمنى أن يتولى إعداد المشروع خبراء ومتخصصين في تكنولوجيا التعليم والمناهج و رق التدريس والتقويم والتخطيط التربوي، ،بحيث تتكامل الجهود في سبيل تحقيق الجودة التعليمية،من خلال الاهتمام بتدريب الأساتذة، و تطوير الأساليب المتبعة في ذلك،ومتابعتها لمسايرة البلاد المتقدمة والمستحدثات التكنولوجية.

ويجب أن يتميز الموقع على الشبكة بما يلي:

– يدخل إليه الأستاذ من خلال كود مدد يسجل فيه بياناته كاملة،ويحسب الوقت الذي

يقضيه، وتاريخ الدخول إليه،بما يتيح متابعة المسئولين للمعلمين من خلال الموقع.

– يستخدم تكنولوجيا الوسائط المتعددة، التي توجه الأستاذ إلى مكونات الموقع المختلفة، وكيفية حل المشكلات التي تواجهه في أثناء إبحاره الالكتروني.

– يتم تطويره باستمرار.

– عنوانه واضح وسهل كتابته وتذكره.

– يستخدم رموزًا وأشكالاً و رسومات وأيقونات دالة على ا تموى الداخلي المتضمن.

6– تموى المشروع على الشبكة: اقترح أن تتضمن الإستراتجية على موقع شبكة الإنترنت بعض العناصر الرئيسة التالية:

–لأجهزة و الأدوات و الآلات التعليمية؛

– المواد و الوسائل التعليمية؛

– كتب ودوريات ومجلات متخصصة؛

– أبحاث ودراسات في التعليم و التعلم و تكنولوجيا التعليم؛

– أراء وأفكار وحوار ومناقشة؛

– خبراء و متخصصون ومسئولون؛

– إرشادات وتعليمات وتوجيهات؛

– موضوعات التدريب؛

–لأخبار الجامعية الهامة وعاجلة؛

– بريد الأستاذ.

7– تقويم المشروع: يتطلب تقويم المشروع الإجراءات التالية:

- **إتاحة الفرصة لمعرفة آراء الأساتذة و الخبراء و المسئولين و كل من يهتم برفع كفاءة الأستاذ،للمشاركة و إبداء الرأي في تطوير الموقع المخصص لتدريب المعلمين من جميع مكوناته،بما يسهم في تنمية المعلمين مهنياً و علمياً و ثقافياً،و كذلك تلقى المقترحات و الأفكار الجديدة في هذا المجال.و قد يكون ذلك من خلال استبان متاحة على الموقع لهذا الغرض؛**
- **أن يساير أسلوب التدريب في هذا المشروع التطورات السريعة و المتلاحقة في العصر الذي نعيشه،و يستفيد من مشروعات التدريب في البلاد المتقدمة،و لا مانع من الاستعانة من آراء الخبراء و المتخصصين في المشروع، والاستفادة من أفكارهم في تطويره. ويمكن ذلك من خلال تلقى تقارير عن المشروع من الخبراء والمتخصصين والباحثين، وإتاحة الفرصة لإجراء أبحاث ودراسات لتقويم الموقع و تطويره؛**

• عقد لقاء مباشر مع الأساتذة مرتين في السداسي على الأقل؛ لمعرفة احتياجاتهم التدريبية الفعلية ومناقشة آرائهم في المشروع وسماع مشكلاتهم وإتاحة الفرصة لتبادل الرأي والمشورة فيما بينهم.

الخلاصة:

إن التطور الكبير في الوسائل الإلكترونية وفي استخدام الشبكة العالمية للمعلومات كان له تأثير فعّال في ريقة أداء المعلم والمتعلم في المجال التعليمي التربوي , وأصبح هو عصر المعلومات المرتكزة على الشبكة المعلوماتية، والتي اكتسحت مختلف الميادين فظهر ما يسمى بالتعليم الافتراضي أو التعليم الإلكتروني أو الجامعة الافتراضية أو التعليم المفتوح وكلها نابعة من التعليم عن بعد ,.فبعد ما كان الطالب هو الذي يذهب إلى مواقع التعليم أصبح بمقدوره التعلم وكسب المعارف دون مغادرة المنطقة التي يقطن بها.

إن التعليم الإلكتروني يستخدم لتقديم الحافز والتعزيز لعمليتي التعليم والتعلم سواء داخل الفصل التقليدي أو في الفصل الافتراضي حيث أنه يعتمد على جميع الأدوات الإلكترونية التي تعمل كدعامة للتعليم وهذه الأدوات تشمل الحاسب الآلي, الشبكة العالمية, فيديو الاجتماعات ,الألواح الإلكترونية ,السبورة الإلكترونية ,دوائر التلفاز,المذياع...حيث تعمل جميع الأدوات السابقة كوسائل لمساعدة المتعلم للحصول على المادة العلمية بالوسائط المتعدد.

ساهمت أدوات التعليم الإلكتروني في ظهور رق وتقنيات حديثة للتعليم والتعلم, منها التعليم الافتراضي حيث ظهر ما يسمى بالفصول الافتراضية والواقع الافتراضي والمعلم الافتراضي والمكتبة الافتراضية, فهذا التطور في مجال التعليم جاء نتيجة الثورة المعلوماتية وتطور وسائل الاتصال, وستتناول هذه الورقة التعليم الإلكتروني وكيف استخدمت أدواته الحديثة في تحفيز التعليم الافتراضي, وكذلك بعض مزايا هذا التعليم وبعضاً من سلبياته, والأدوار الجديدة لكل من المعلم والطالب داخل الفصل الافتراضي.

إذن يمكننا القول بان التطور الذي نرجوه للتعليم الالكتروني وتطبيقاته المتعددة لن يتم بدرجة عالية من الكفاءة إلا من خلال تقديم أفضل التصورات للعملية التعليمية وليس من خلال التركيز فقط على تطوير الوسائل التقنية والتي يمكنها فقط إتاحة فرص واسعة ومتعددة لتطوير وتحسين رائق وأساليب التعليم والتعلم.

إننا مطالبون بتوعية المجتمع بأهمية استخدام التعليم الالكتروني بصورة متكاملة ومتوازية ومصاحبة للتعليم الاعتيادي في مؤسساتنا التعليمية الجامعية والأخرى ومدى أهميته في تجاوز حدود الزمان والمكان واختصار التكاليف إضافة لتحقيقه لمبدأ ديمقرا ية التعليم من خلال إتاحة الفرصة للتعليم لجميع شرائح المجتمع.

توصيات البحث:

من خلال البحث والنتائج التي توصلنا إليها نوصي بما يلي:

– أن تتبنى الجهات المعنية الإستراتجية المقترحة.

– ضرورة مشاركة الجامعية تحديد احتياجاتهم التدريبية،وكذلك أخذ آرائهم في تخطيط دورات تدريبهم، وتصميمها و تقويمها.

– ضرورة متابعة مدى إلمام الأستاذ بالمستحدثات التكنولوجية المتعلقة بمهنة التدريس، وكذلك مدى تطبيقها في العملية التعليمية.

– الاهتمام بتدريب الموجهين الفنيين في مختلف التخصصات؛ ليتمكنوا من متابعة المعلمين وتوجيههم وفقًا للمستحدثات التكنولوجية في التدريس.

– تقويم الدور الذي تقوم به الجهات المختلفة في تدريب المعلمين، في ضوء مستجدات العصر الذي نعيشه ومستحدثاته التكنولوجية.

– تطبيق نتائج البحوث و الدراسات العلمية المتعلقة بتدريب الأساتذة في أثناء الخدمة.

المراجع:

كتب ومقالات:

1– إيمان مُحَمَّد غراب التعليم الالكتروني مدخل إلي التدريب غير تقليدي ، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية مصر: .2003

2– حمدي أحمد عبد العزيز: التعليم الالكتروني الفلسفة – المبادئ – الأدوات – التطبيقات، ط1، دار الفكر، الأردن: 2008.

3– حلمي خضر الساري: ثقافة الإنترنت دراسة في التواصل الاجتماعي، ط1، دار المجدلاوي، الأردن: 2005.

4– حسين حسن موسى: الوسائط المتعددة في البحث العلمي ، دار الكتاب الحديث، مصر: 2009.

5– سن علي عطية: الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار الصفاء، الأردن: 2008.

6– عبد الحافظ سلامة:الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر ،عمان: .2000

8– كمال عبد الحمد زيتون:تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصالات، ط2 عالم الكتب، القاهرة: 2004.

9– معراج هوراي نموذج مقترح لتحسين جودة التعليم الالكتروني عن ريق حوسبة المقررات، مقال منشور في مجلة الواحات للبحوث والدارسات المركز الجامعي بغرداية ، العدد الثالث، ديسمبر 2008.

10– شوقي جباري ورزقين عبود: التدريب الالكتروني ،مفهوم جديد لتنمية الموارد البشرية، مقال ضمن فعاليات الملتقى الو ني الأول تنمية الموارد البشرية في المؤسسات المصرفية والمالية الجزائرية، غرداية ديسمبر 2009.

الويب:

1– قسطندي شوملي (2007) الأنماط الحديثة في التعليم العالي لتعليم الالكتروني المتعدد الوسائط ا لمع عليه في 2009 /11/25 على موقع www.jinan.edu.lb/Conf/ConfLHS/1/3-1.doc

2– سهام بلقرمي(2007) التعليم الالكتروني:رؤية مستقبلية جديدة– الجزائر نموذجا، مقال الالكتروني منشور في

مجلة العلوم الاجتماعية وإنسانية ، العدد 32، ا لمع عليه يوم 25/ 11/ 2009 على موقع http://www.ulum.nl/c17.htm

3– مُحَمَّد سيد سلطان (2007) بين معوقات ومستقبل... التعليم الإلكتروني في الو ن العربي

ا لمع عليه في 22 /2009/11 على موقع http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7239

4 – موفق عبد العزيز الحسناوي دور التعزيز الالكتروني في تعزيز التعليم الجامعي أ لمع عليه في 2009/11/25 http://www.ao-academy.org/wesima_articles/index-20090414-1980.htm.

5– عبدا لله السلامة (2009) التعليم عن بُعد (الإلكتروني)وجهة نظر علمية مايدة ا لمع عليه في 2009/11/22 على موقع http://www.almokhtsar.com/cms.php?action=show&id=4221

6– ياسر شعبان عبد العزيز دور المعلم في التعليم الإلكتروني وتفريد التعليم ا لمع عليه في 2009/11/23 على موقع http://www.jazzan-tech.com/vb/showthread.php?t=245

7– مُحَمَّد حسن البشرية التدريب الالكتروني وتنمية الموارد ا لمع عليه في 2009/11/21 على موقع http://mansvu.mans.edu.eg/mag/show_article.php?id=44

9 – مهدي مُحَمَّد القصاص (2009) ما هو المقرر الالكتروني ؟ ا لمع عليه في 2009/11/21 على موقع http://mansvu.mans.edu.eg/mag/show_topic.php?id=25

10– مُحَمَّد اسحق الريفي (2006) التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية بغزة ألطع عليه في 2009/11/21 على موقع http://www.wata.cc/forums/showthread.php?t=28183

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 224 – 240
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تطورات المنهج التعليمي المعاصر في العلوم الإنسانية والاجتماعية – آثار ومفاهيم

مصطفى عبد النبي[1] ، محمد عجيلة[2] و مصطفى بن نوي[3]
1 ـقسم الحقوق المركز الجامعي لغرداية
2 ـقسم العلوم الإقتصادية المركز الجامعي لغرداية
3 ـقسم العلوم الإقتصادية جامعة عمار الثليجي الأغواط
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

تحتل المناهج مركزا حيويا في العملية التربوية والتعليمية، بل وتعتبر إلى حد ما العمود الفقري للتربية والتعليم، والمنهج في أبسط تعريف له هو مجموع الخبرات التعليمية المباشرة وغير المباشرة التي يعدها المجتمع لتربية الأفراد وإعدادهم في ضوء ظروف البيئة الاجتماعية، وما يهدف لتحقيقه من آمال وإنجازات مستقبلية وبهذا المعنى يكون المنهج هو المرآة التي تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته وحاجته وتطلعاته وهو الصورة التي تنفذ بها سياسة الدولة في جميع أبعادها السياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية والاقتصادية ويتوقف تنفيذ المنهج ونجاحه على الأستاذ وعلى الأساليب والأنشطة التي يختارها باعتباره المسؤول الأول عن تحقيق الأهداف التي يتطلع إليها المجتمع كما تمثلت في المنهج وحتى يقوم الأستاذ بدوره على أحسن وجه فلابد له من التعرف إلى ماهية المناهج وأساليبها في العلوم الانسانية والاجتماعية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة مساق المناهج في برامج إعداد الأساتذة في الجامعات والمدارس العليا وهذا هو موضوع مداخلتنا.

وعلى هذا الأساس فإن الدراسة قسمت إلى ثلاثة (03) محاور رئيسية حيث نتناول ما يلي:

- **ماهية المنهج وأهميته– مفاهيم وأسس؛**
- **أسس المنهج التربوي والتعليمي الحديث؛**
- **البعد الاقتصادي والاجتماعي وواقع وتحديات المناهج التربوية التعليمية.**

1. ماهية المنهج وأهميته– مفاهيم وأسس

المنهج إصطلاحا:"هو مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها وتتاح الفرص للمتعلم للمرور بها، ويتضمن ذلك عمليات التعليم والتي تظهر نتائجها فيما يتعلمه المتعلمون، ويتم ذلك في المؤسسات التعليمية"[1]، ولغة: هو النهج أو السبيل.

المنهج كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين. فالطالب مثلا حين يضع نصب عينيه النجاح في الامتحان العام بجامعته فإنه يذاكر بجد ويتفهم دروسه بعمق ويؤدي ما عليه من واجبات الدراسة وهذا الأسلوب الذي اتبعه يسمى منهجا. وقد نقل المنهج إلى مجال التعليم ليشير إلى النهج الذي يجب أن يتبع لبلوغ الأهداف التربوية التي تتطلع الجامعة إلى تحقيقها. ولما كانت الجامعة تتطلع إلى تحقيق أهداف تربوية وتعليمية بعيدة المدى وذات إستراتيجية خاصة فقد بات من الضروري لتحقيقها إتباع خطة محكمة، يمثل المنهج جانبا منها. [2] وللتدليل على أهمية المنهج المدرسي بالإضافة إلى ما ذكر، تكفي الإشارة إلى أن تخطيط منهج ما يعني تحديد نوع الثقافة وبيان مدى عمقها واتساعها وهذا ليس بالأمر اليسير أو السهل لان المجتمعات البشرية في تطور مستمر وتغيير دائم مما يستدعي أن يكون المنهج مرنا يساير التطور والتغير ويتماشى مع مطالب الحياة ولا يقتصر الأمر على مجرد وضع المنهج وتخطيطه فالطريقة التي ينفذ بها المنهج والأسلوب الذي يعالج به موضوعاته له أثر واضح في مدى نجاحه فقد تكون فجوة عميقة أو مشوقة. [3]

1. المفهوم التقليدي للمنهج. كان المنهج المدرسي في أساسه يعني المقررات الدراسية، أو المواد التي تعلم إلى المتعلم كما كانت المقررات الدراسية مصطلحا مرادفا لما يسمى بالمنهج المدرسي وهذا ما يطلق عليه المفهوم التقليدي أو القديم للمنهج والذي ساد في أذهان الأساتذة (المدرسين) وبعض المربين زمنا طويلا ولا يزال حتى الآن له أنصاره ومؤيدوه. [4]

وقد جاء هذا المفهوم كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية إلى وظيفة المدرسة حيث كانت ترى أن هذه الوظيفة تنحصر في تقديم ألوان من المعرفة إلى المتعلم ولعل السبب الرئيسي في تشكيل تلك النظرة الضيقة لوظيفة المدرسة يعود إلى تقديس المعرفة الإنسانية ووضعها في صورة دراسية باعتبارها حصيلة التراث الثقافي الثمين الذي ورثه الجيل الحاضر عن الأجيال السابقة والذي لا يجوز إهماله أو التقليل من قيمته بأي حال من الأحوال وقد ساعد عمل الكتب على تحديد ما يدرسه المتعلمين في كل صف دراسي بل وفي كل مادة تحديدا واضحا وأصبحت الكتب هي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه المتعلمون علومهم، أما مهمة إعداد المنهج بمفهومه القديم أو إدخال التعديلات عليه فقد كانت تناط بلجان من المتخصصين في المواد الدراسية أو بلجان معظم أعضائها من المتخصصين. [5]

وضرورة التقيد التام بالموضوعات التي يتم تحديدها من قبل تلك اللجان وعلى عدم جواز إدخال أي تغيير أو تعديل فيها تحت أي ظرف من الظروف على أساس أن إتقان واستظهار ما بها من معارف ومعلومات (الدراسة) يمثل الهدف الأسمى والغاية المرجوة.

1.1. النقد الموجه لمفهوم المنهج التقليدي.

أ – انصب الاهتمام في المنهج التقليدي على إتقان المادة الدراسية بغض النظر عن جدواه في حياة المتعلمين وكان من نتائج ذلك ما يلي:

• استبعاد كل نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة يساهم في تنمية مهارات المتعلم الحركية والإتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية، ويزيد من ثقتهم بأنفسهم فالجهد كله كان يصرف في تحفيظ المتعلين بالمعلومات، وفي استخدام الوسائل الكفيلة بالكشف عن مقدار ما حفظوه منها؛

• اعتبار النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية باتخاذ نتائجها أساسا لنقل المتعلمين من صف إلى أعلى، أو أساسا لإعطاء الشهادة في نهاية المرحلة الدراسية.[6]

ب – اعتقد المعلمون أن عملهم يقتصر على توصيل المعلومات التي تشتمل عليها المقررات الدراسية إلى عقول التلاميذ في الوقت المحدد لها وإجراء الامتحانات لتحديد مدى نجاحهم في استظهار هذه المعلومات وقد ترتب عن ذلك آثار سلبية لعل من أبرزها ما يلي:[7]

• اعتماد طريقة التدريس الآلية حيث أصبح عمل الأستاذ هو التلقين وعمل المتعلم هو الحفظ والسمع دون فهم؛

• التعامل مع المقررات الدراسية على أساس أنها مواد منفصلة يعنى أن المعلم لا يبذل جهد في ربط تلك المعلومات ببعضها البعض مما حال دون تكاملها؛

• إهمال توجيه التلاميذ التوجيه التربوي الضروري وتجاهل طبيعتهم من خلال التأكيد عليهم بعدم الحركة والتزام الهدوء طوال فترة الدرس والإكثار من الأوامر والنواهي والزجر والعقاب؛

• التوقع من جميع المتعلمين الوصول إلى مستوى تحصيلي واحد على اعتبار أنهم متساوون في القدرات والاستعدادات والميول ونسب الذكاء؛

• عدم تشجيع المتعلمين على البحث والإطلاع وعلى تقديم اقتراحات خاصة بما يدرسونه.

ج – ركزت المادة الدراسية اهتمامها على الناحية العقلية وأغفلت نواحي النمو الأخرى من جسمية وانفعالية واجتماعية..... الخ.

د– أكد المنهج المدرسي على المنفعة الذاتية للمعارف والمعلومات وألزم المتعلم بضرورة تعلمها وحفظها مهما بلغت درجة صعوبتها، ولا شك أن هذا يعرقل التوافق مع المجتمع والحياة فيه.

هـ– اقتصرت عملية اختيار المادة الدراسية على مجموعة من المتخصصين في المواد الدراسية، وكان جهد هؤلاء المتخصصين يتمثل في البحث عن المعارف التي يميلون إليها، ويشعرون بأهميتها لتقديمها للأساتذة، دون أن يأخذوا في اعتبارهم وجهة نظر الأساتذة أو المتعلمين الذين يدرسونها، مما كان له اكبر الأثر في عزوف المتعلمين في العديد من الدروس.[8]

2.1. العوامل التي أدت إلى الانتقال من المفهوم التقليدي إلى الحديث: لقد ساعدت عوامل كثيرة في الانتقال من المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له ولعل ابرز تلك العوامل هي:

• التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي؛

• التغير الذي طرأ على أهداف التربية وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث؛

• نتائج البحث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم والتقليدي والتي أظهرت قصورا جوهريا فيه وفي مفهومه؛

• الدراسات الشاملة التي جهزت في ميدان التربية وعلم النفس والتي غيرت الكثير مما كان عليه سائدا عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته؛

• طبيعة المنهج التربوي نفسه فهو يتأثر بالمتعلم والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية.

2. المفهوم الحديث للمنهج التربوي والتعليمي: أعطيت للمنهج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة ولعل من أدق هذه التعريفات وأوضحها دلالة ما يلي:[9]

* المنهج التربوي هو جميع الخبرات(النشاطات والممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم؛

** هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك في داخل الفصل أو خارجه؛

*** هو مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية....الخ التي تخططها المدرسة وتهيؤها لتلاميذها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة تعلم تلك الخبرات مما يساعدهم في إتمام نموهم.

ومن المبادئ التي يمكن استخلاصها من التعريفات السابقة للمنهج التربوي بمفهومه الحديث ما يلي:

• أن المنهج التربوي ليس مقررات دراسية وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم المتعلم بها أو جميع الخبرات التي يرمون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها؛

• أن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر؛

• أن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف الى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقها وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم وإلى مستوى توقعاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروقات فردية؛

• أن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها المتعلمون والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى استخدامهم لها وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة؛

• أن المنهج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر المتعلمين ومستقبلهم وأن يكون مرنا بحيث يتيح للأساتذة (المعلمين) القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو المتعلمين؛

• أن المنهج ينبغي أن يراعي ميول المتعلمين واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم واستعداداتهم وأن يساعدهم على النمو الشامل وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.

2. أسس المنهج التربوي والتعليمي الحديث:

إن المقصود بالأسس هي تلك المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ وتعتبر هذه المؤثرات والعوامل بمثابة المصادر الرئيسية لكافة الأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء وتخطيط المنهج الصالح والمقصود بالتخطيط هو عملية بناء المنهج وتصميمه أما التنفيذ فهو عملية تطبيق المنهج وتجريبه وحتى تكون هذه النظرية متكاملة يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلم الذي نقوم بإعداده وتربيته ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها وقد أكد التربويون هذا الاتجاه فقالوا: إن أي نظرية في مجال المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد(متعلم– معرفة– مجتمع) وهذا يبرر مدى تكامل جانبي التخطيط والتنفيذ (أي تكامل النظرية والتطبيق في المنهج).

1. أسس المناهج: يتحدد ميدان المناهج بثلاثة اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي:

❖ الأول: ويرى أن المتعلم هو محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج؛

❖ الثاني: ويرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج؛

❖ الثالث: ويرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج.

و بالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهج ويلاحظ ما يلي:

• إن أسس المنهج غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا؛

• إن أسس المنهج ليست ثابتة وإنما هي متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث؛

• إن أسس المنهج واحدة ولكنها مختلفة في طبعتها من مجتمع لآخر نتيجة لتباين المجتمعات.

ونستنتج مما سبق أن أسس المنهج هي: أسس فلسفية، اجتماعية، نفسية، معرفية وفيما يلي تفصيل لهذه الأسس:

❖ أولا: الأسس الفلسفية للمنهج: إن النظم الاجتماعية بما في ذلك النظام التربوي تسترشد في ممارساتها بالفلسفة التي يتبناها المجتمع والمقصود بها (فلسفة المجتمع). ذلك جانب من ثقافة

المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة، وتهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها ولتحقيق ذلك يجب الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به حيث كانت هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية ومما يؤكد هذه العلاقة ذلك الترابط القائم بين الغاية من التربية والغاية من الحياة فالفلسفة تقرر غاية الحياة والتربية تقترح الوسائل الكفيلة لتحقيق هذه الغاية وان اختلاف الفلسفات أدى ويؤدي إلى اختلاف أنواع التربية التي شهدها العالم من قبل ويشهدها اليوم وتعرف فلسفة التربية.بأنها تطبق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من اجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة فيها(2) وتنعكس فلسفة التربية على فلسفة المدرسة ورسالتها.وكلما اتفقت فلسفة المدرسة مع الفلسفة العامة للمجتمع كلما أدى ذالك إلى وحدة وتكامل بناء المجتمع وتحقيق أهدافه.

ونجد أن للفلسفة التربوية نوعين:فلسفة مثالية وفلسفة تقدمية، حيث سوف نقوم بوضع مقارنة بين الفلسفة المثالية والفلسفة التقدمية في المجالات التالية:

الجدول رقم (01) : مقارنة بين الفلسفة المثالية والفلسفة التقدمية في المجالات التالية:

المجال	الفلسفة المثالية	الفلسفة التقدمية
مفهوم التربية	التربية هي الإعداد للحياة	التربية هي الحياة نفسها
أهداف التربية	محددة وثابتة وهي غاية في حد ذاتها وأهدافها مفروضة على المتعلم من قبل الكبار	مرنة وغير محددة وهي وسيلة لتحقيق تربية المتعلم وأهدافها نابعة من حاجات المتعلم وميولاته ورغباته.
المنهج المدرسي	منهج ثابت يقوم على المواد الدراسية التي تفرغ ذهن المتعلم من اجل تربية عقلية على حساب الجوانب الأخرى لشخصيته	منهج متزن ومتطور يراعي خبرات المتعلم ونشاطه وحاجاته وميولا ته ورغباته من أجل تربية جميع جوانب شخصيته
النشاطات اللاصيفية	ليس لها أهمية في المنهج المدرسي لأنها لا تسهم في تدريب عقل المتعلم	لها أهمية في المنهج المدرسي وتشكل جزءا منه نظرا لدورها في تحقيق أهدافه
المادة الدراسية	تعد محور العملية التربوية	المتعلم ونشاطه هو محور العملية التربوية
طريقة التدريس	التلقين والاستظهار والحفظ من أجل تدريب ملكات عقل المتعلم (الاهتمام	التنقيب والبحث والعمل للكشف عن مواهب المتعلم وتنمية جميع الجوانب

	بالجانب المعرفي)	لشخصيته (المعرفية والنفسية والاجتماعية والجسمية)
نوعية المدرس ووظيفته	المدرس الناجح هو القادر على ملء عقل التلميذ بالحقائق والمعلومات الثابتة	المعلم الناجح هو القادر على توجيه اهتمامات الطالب والكشف عنها ومساعدته في اضهار ميولاته واستعداداته
عمليات الإرشاد النفسي	لا تشجع عمليات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي فهذه فقط صلاحية المدرس لوحده	تشجع عمليات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي نظرا لأهميتها في الكشف عن مواهب الطالب وتلبية احتياجاته
مجالس الآباء	تعد غير ضرورية على اعتبار أن المدرسة هي القادرة على إدراك الحقائق التي يحتاجها الطالب	تعد ضرورية لتعاون الآباء والمعلمين في معرفة طبيعة الطالب والكشف عن رغباته ومواهبه
العقاب المدرسي	العقاب البدني وسيلة هامة للمحافظة على الهدوء والنظام في الصف	العقاب البدني محظور لأنه يجمد قدرات الطالب ويكبت حريته ونشاطه وإبداعه
التغير الاجتماعي	ترى أن المجتمع غير قابل للتطور وإن حدث أي تطور فهو بطيء	ترى أن المجتمع نام ومتطور

المصدر: مروان أبو حويج، مرجع سابق، ص:104.

❖ **ثانيا: الأسس المعرفية للمنهج: نقصد بذلك الحقل الأكاديمي وطبيعة المعرفة، فعلى هذا الأساس يتم اختيار المعارف الأكاديمية المتخصصة التي يمكن أن يحتويها المنهج وتقدم للتلاميذ لتحقيق نوع الإنسان المرغوب، ويكون ذالك حسب الحقل المعرفي الذي وضع من اجله المنهج، الذكاء من المميزات الأساسية للإنسان والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء، كما اعتبرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي.**

المنهج وطبيعة المعرفة: تتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة وتتفاوت في طبيعتها في:

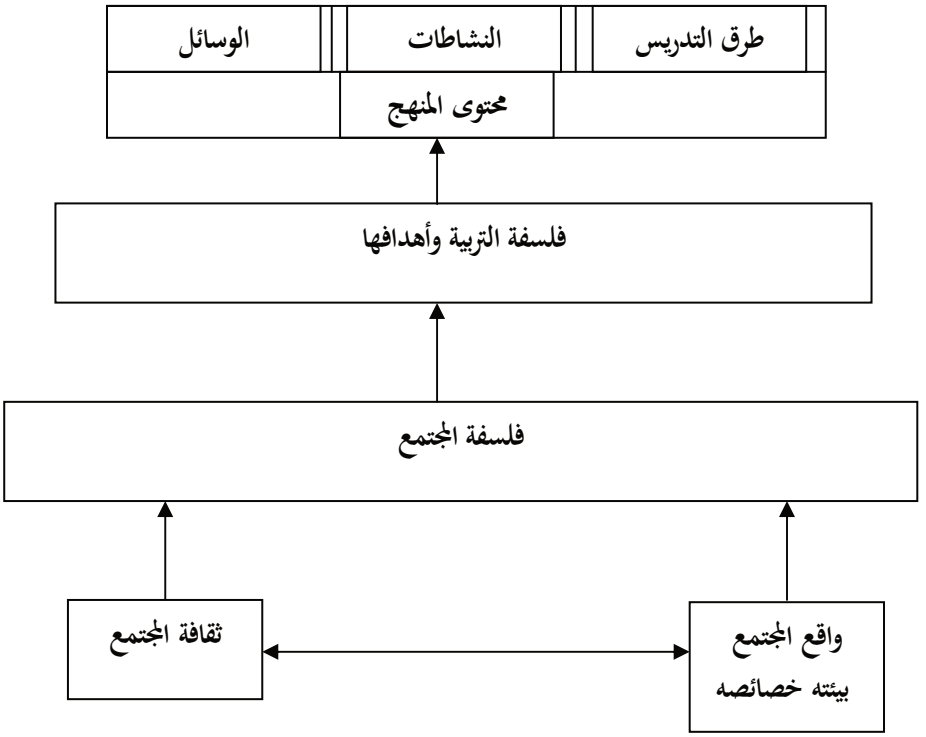
● **معرفة مباشرة وغير مباشرة: مثلا عندما نقول عن إنسان انه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة يعني معرفته تمت عن خبرة مباشرة، أما حينما نقول عن إنسان آخر انه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي وغيره؛**

● **معرفة ذاتية وموضوعية: أن أي معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية لها أبعاد موضوعية لها انعكاسات على المنهج ونجد أن للمعرفة مصادر وهي:(الحواس– العقل–الحدس–التقاليد– الوجود–الوحي والإلهام).**

❖ **ثالثا:الأسس النفسية للمنهج: هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته, وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه ومن هنا فالمنهج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية وخصائص النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم.**

❖ **رابعا: الأسس الاجتماعية للمنهج: الأسس الاجتماعية؛ هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجيات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وإذا كانت المجتمعات بصفة عامة تنقسم بالديناميكية والتغير فإن ذلك يجب أن يأخذ بعين الاعتبار في المناهج المدرسية حتى تعكس من تغير في المجتمع, وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وعليه فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع.**

الشكل رقم (01): توضيح لأثر القوى الاجتماعية في وضع المنهج وتنفيذه.



المصدر: مروان أبو حويج، مرجع سابق، ص:107.

❖ **خامسا: المنهج المدرسي الإسلامي: هناك بعض الاعتبارات الرئيسية التي تتحكم في اختيار المواد الدراسية والعلوم التي تقدم للمتعلم في الإسلام ويأتي في مقدمة هذه الاعتبارات أهمية العلوم وتفاوتها في الدرجة والشرف.**

واشرف العلوم وأعلاها ما يتعلق منها بمعرفة الله عز وجل وهو أمر يتماشى مع الهدف الأسمى من التربية الإسلامية وهو معرفة الخالق وما يتصل بها من علوم اللسان واللغة التي تمهد لدراسة العلوم الدينية فالعلوم عند أهل الديانات ثلاثة كما يقول القرطبي: علم أعلى وعلم أسفل وعلم أوسط فالعلم الأعلى عندهم علم الدين والعلم الأوسط هو معرفة علوم الدنيا كعلم الطب والهندسة والعلم الأسفل هو إحكام الصناعات وضروب الأعمال مثل السباحة والفروسية والخط وهي التي تحرص على تدريب الجوارح[10].

2. التعليم الالكتروني كأحد المناهج التعليمية الحديثة:

تعتبر أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، ذلك أن الأهداف التعليمية، والمحتوى الذي يختاره المختصون في المناهج، لا يمكن تقويمهما إلا بواسطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه.

لذلك يمكن اعتبار التدريس بمثابة همزة الوصل بين الطالب ومكونات المنهج. والأسلوب بهذا الشكل يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، بحيث يجعل هذه المواقف فعالة ومثمرو في الوقت نفسه.

كما على المعلم أن يجعل درسه مرغوبا فيه لدى الطلاب خلال طريقة التدريس التي يتبعها، ومن خلال استثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم. ومن الأهمية بمكان أن نؤكد على أن المعلم هو الأساس. فليست الطريقة هي الأساس، وإنما هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى التلاميذ. ومن هذه الأساليب التعليم الالكتروني.

يعتمد منهج التعليم الالكتروني عن طريق التواصل الالكتروني وهو أسلوب حديث في التعلم تطبق فيه أحدث ما توصلت إليه مكتشفات تكنولوجيا التعليم والتعلم مستفيدين مما أحدثه التقدم الهائل في وسائط الاتصال والتواصل وخاصة فيما يتعلق بشبكة المعلومات الدولية والتي فتحت آفاقاً جديدة من فرص التعليم ومواصلة التعلم لكل راغب فيه وقادر عليه. ويعتبر نظام التعليم الالكتروني الأكثر حداثة ومرونة في العالم الحديث وهو يعني أن التعليم والتعلم يتم في مجمله من خلال استخدام أساليب ووسائل وطرق التعليم والتعلم غير المباشر، مثل الكتاب المقرر ودليل الدراسة وشبكة الاتصالات الدولية (الإنترنت) والبريد الإلكتروني إلى غير ذلك من وسائط تكنولوجيا التعليم والتعلم المتوافرة.

ويعرف التعليم الالكتروني على أنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات وآليات بحث ومكتبات الكترونية ومن بوابات انترنت لتوسيع مفهوم عملية التعليم والتعلم لتتجاوز حدود جدران الفصول التقليدية، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة. ويعد التعليم الالكتروني داعما للتعليم التقليدي ومساندا لمسيرة التعليم، ولابد من الإشارة إلى حاجة جهات عمل مختلفة تقوم بتغطية متطلبات العمل الالكتروني والتي تجعل توفر خبراء تربويين وخبراء في تقنية المعلومات حاجة ماسة وأن أهم احتياجات بناء نظام للتعليم الإلكتروني فعال هي:[11]

- **توفير المواد التعليمية التقليدية والرقمية والوسائط المتعددة اللازمة لعملية التعليم والتعلم وتنظيم تداولها واستخدامها؛**
- **تصميم وإنتاج المواد والوسائل التعليمية التي تحتاج إليها المناهج والمقررات الدراسية وتوصيفها؛**
- **تحديد معايير اختيار أو تصميم برمجيات الحاسوب التعليمية، ومهارات التدريس والمعلوماتية وتطبيقاتها التربوية والفصول الذكية؛**
- **نشر وتقديم الاتجاهات التربوية الحديثة خاصة في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلوماتية؛**
- **تحديد واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل موقف من المواقف التعليمية؛**

• طباعة وتنسيق المواد التعليمية الخاصة بالمواد الدراسية والندوات العلمية والمحاضرات العامة مع إضافة مثيرات من اللون والصوت والحركة والشكل؛

• تصميم وإنتاج برمجيات الوسائط المتعددة التفاعلية التعليمية الخاصة بالمواد والمقررات الدراسية.

قد يتبادر إلى ذهن من يقرأ عنوان الموضوع، أننا بإدخال تقنية الحاسب والتعليم الالكتروني نلغي دور المعلم في العملية التربوية التعليمية، فالتعليم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلم بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية. لقد أصبحت مهنة المعلم مزيجا من مهام القائد ومدير المشروع البحثي والناقد والموجه. ولكي يكون دور المعلم فعالاً يجب أن يجمع المعلم بين التخصص والخبرة مؤهلاً تأهيلاً جيداً ومكتسباً الخبرة اللازمة لصقل تجربته في ضوء دقة التوجيه الفني. ولا يحتاج المعلمون إلى التدريب الرسمي فحسب بل والمستمر من زملائهم لمساعدتهم على تعلم أفضل الطرق لتحقيق التكامل ما بين التكنولوجيا وبين تعليمهم. ولكي يصبح دور المعلم مهما في توجيه طلابه الوجهة الصحيحة للاستفادة القصوى من التكنولوجيا على المعلم أن يقوم بما يلي:

1. أن يعمل على تحويل غرفة الصف الخاصة به من مكان يتم فيه انتقال المعلومات بشكل ثابت وفي اتجاه واحد من المعلم إلى الطالب إلى بيئة تعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب حيث يقوم الطلاب مع رفقائهم على شكل مجموعات في كل صفوفهم وكذلك مع صفوف أخرى من حول العالم عبر الإنترنت؛

2. أن يطور فهما عمليا حول صفات واحتياجات الطلاب المتعلمين؛

3. أن يتبع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة والمتباينة للمتلقين؛

4. أن يطور فهما عمليا لتكنولوجيا التعليم مع استمرار تركيزه على الدور التعليمي الشخصي له؛

5. أن يعمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي.

ومما لاشك فيه هو أن دور المعلم سوف يبقى للأبد وسوف يصبح أكثر صعوبة من السابق, فالتعليم الإلكتروني لا يعني تصفح الإنترنت بطريقة مفتوحة ولكن بطريقة محددة وبتوجيه لاستخدام المعلومات الإلكترونية وهذا يعتبر من أهم أدوار المعلم.

ولأن المعلم هو جوهر العملية التعليمية لذا يجب عليه أن يكون منفتحا على كل جديد وبمرونة تمكنه من الإبداع والابتكار.

3. البعد الإقتصادي والاجتماعي وواقع وتحديات المناهج التربوية التعليمية.

إن المناهج التربوية الحديثة في الجامعة في فلسفتها وتطبيقاتها يجب أن تسعى إلى تكامل

الأهداف التربوية والتعليمية لجميع مراحل التعليم، ويجب أن تخرج جميعها في منظومة متكاملة لا ازدواجية فيها ولا تعارض بينها، ولا تكتفي بالجوانب النظرية فقط، بل تكون أهدافها ورؤاها وأسسها قابلة للتطبيق ومرتبطة بالواقع ومتغيراته ومستجداته المختلفة.

1. المناهج التربوية التعليمية والأبعاد الإقتصادية.

إن صورة تحول الإقتصاد والمجتمع من مجتمع تقليدي زراعي يعتمد في حياته على الزراعة والرعي إلى مجتمع حديث يعتمد في حياته على الصناعة والخدمات، ويرتبط بالاقتصاد العالمي والخدمات والمبادلات التجارية الدولية والاعتماد على العلم والتقنية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، سينعكس على المناهج التربوية وأول ما يتطلب استراتيجية تربوية جديدة تعد الطلبة والشباب إعدادا عصرياً آخر قوامه التأكيد على إعداد الطالب اعداداً علمياً ومهنياً واجتماعياً معاصراً وقوامه أيضاً التمكن من العلم والتقنية، لبناء مجتمع المعرفة والتقنية في القرن الحادي والعشرين، ومنطق ذلك من لا يمتلك العلم ويسيطر على التقنية، فهو في الواقع لا يمتلك أي شيء، ولا يستطيع أن يعمل أي شيء . يجب تأكيدها، وإعطائها أهمية واعتباراً في تصميم استراتيجية تطوير المناهج التربوية وتحديثها وتنفيذها لتواكب حضارة الألفية الثالثة، ومن أهم الأسس الإقتصادية ما يلي:

1. تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية بما في ذلك التنمية البشرية بالمعدلات والمقاييس التي تحددها الهيئات العربية مثل (جامعة الدول العربية)، وفي ضوء المعدلات والمقاييس التي تحددها الهيئات الدولية مثل مقاييس التنمية البشرية للأمم المتحدة؛

2. تأكيد أهمية رأس المال البشري ورأس المال العقلي والثقافي باعتبارهما من ضرورات التنمية الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين، والتحول من النظر إلى التنمية على أنها مادية واقتصادية فقط، والنظر إلى التنمية بدلاً من ذلك نظرة متكاملة قوامها وأساس نجاحها رأس المال المادي والبشري والعقلي والثقافي معاً وفي آن واحد؛

3. التأكيد على دور المشروعات الاقتصادية المتوسطة والصغيرة باعتبارهما من الأساليب الاقتصادية الفعالة لدمج الناس في حركة التنمية والإفادة منها ولاعتبارها تؤكد انتماء الناس لمشروعاتهم وإنتاجهم، وتبعدهم عن روح الاغتراب التي تسود المشروعات الاقتصادية الكبرى، كما أن هذه المشروعات يمكن أن تكون أداة فعالة للتنمية الريفية، وتنمية الجماعات والمناطق الفقيرة والمحرومة في الوطن العربي؛

4. تشجيع روح الابتكار الاقتصادي، وبناء رواد ورجال أعمال قادرين على العمل الاقتصادي والاستثمار المنتج، وتنمية الحياة الاقتصادية؛

5. كل الأسس الاقتصادية السابقة تتطلب توجيه التعليم والتربية لإعداد الأجيال والشباب وتأهيلهم علمياً ومهنياً واجتماعياً لهذه المعطيات الاقتصادية الجديدة، وهذا يتطلب من استراتيجية

المناهج التربوية التفكير في تجديد وتنويع وتفريع المناهج التعليمية، وتطوير محتواها بما يتناسب وهذه الحقائق والمستجدات الاقتصادية المحلية والعالمية.

ومع كل ما سبق فاستراتيجية المناهج التربوية يجب أن تكون حريصة على ألا تصبح الجامعة مركز تأهيل مهني فقط يشبه المصنع، بل يجب أن تحافظ على دورها أي الجامعة كمركز ثقافي حضاري ومعرفي يعد الأجيال لبناء وتطوير الحضارة والثقافة، فمن أخطر التوجهات المطروحة الآن:

- **الدعوة إلى ربط الجامعة بسوق العمل فقط، وإهمال وإلغاء دور الجامعة في المعرفة والثقافة والأدب والفنون والسمو والرقي بالإنسان ككائن أخلاقي حضاري؛**
- **إن إهمال الدور الثقافي للجامعة عانت منه المجتمعات الشيوعية التي بنتها النظرية الماركسية وما لبثت أن انهارت هذه المجتمعات الشيوعية واختفت لأنها تفتقد نور المعرفة وحرارة الروح والإيمان، وتعمل كآلات صماء لا روح فيها، فالجامعة بكل تأكيد ضرورية لسوق العمل، ولكنها بنفس الأهمية ضرورية لبناء المجتمع والحضارة والثقافة بأوسع معانيها وآفاقها، فالإنسان لا شك صانع وعامل ولكن الإنسان بكل تأكيد مفكر ومثقف وروح ومادة.**

2. تقييم واقع المناهج التربوية والتعليمية في الجزائر.

رغم التطور الكمي للتعليم في الجزائر وانخفاض معدلات الأمية، وانتشار التعليم في أوساط وشرائح المجتمع، إلا أن تقييم واقع المناهج التربوية الجامعية من الناحية النوعية يعكس الملاحظات المهمة التالية:

1. لا تزال المناهج التربوية غير فعالة لتكوين شخصية الإنسان واستعداداته المختلفة لكل مراحل حياته للتعامل مع العالم المعاصر المعقد السريع التطور والتغير فالطالب يتخرج من أي مستوى تعليمي وهو لا يكتسب معرفة ديناميكية بالعالم الآخر وبنفسه، وإنما يكتسب معرفة جامدة صورية مقولبة تعكس الماضي أكثر من الحاضر والاستعداد للمستقبل؛

2. يغلب على التعليم الجامعي الطابع النظري، والاستمرار في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي تكرس حفظ المعلومات واسترجاعها في عمليتي التعليم والتقويم، مما يقلل من الاهتمام بالمهارات التعليمية العليا وتعويد الطلاب حل المشكلات ومواجهة المواقف المستجدة وتشجيعهم على المبادرة وتحمل المسئولية، وما ينتج عن ذلك من ضعف في كفاءة النظام التعليمي وارتفاع نسبة الهدر فيه، فالتعليم العربي في كل مستوياته لا يزال مبنياً على استراتيجية تذكر المعرفة، وليس إنتاج المعرفة؛

3. ضعف مخرجات النظام التعليمي الجامعي، إذ يلاحظ فقر محتوى برامج التكوين التعليمي وقصورها عن الحاجات المعرفية والعلمية والاجتماعية والثقافية وتخريج دفعات متلاحقة من المتعلمين غير القادرين على عمل أي شيء مهم سوى الوظائف الإدارية والمكتبية وهم بذلك لا تستفيد من طاقاتهم مؤسسات العمل والإنتاج وهذه مشكلة كبرى؛

4. إن عائد الاستثمار في التعليم الجامعي لم يكن بالحجم المتوقع مقارنة لما تم إنفاقه واستثماره فيه ويرجع ذلك إلى أن الدولة تقوم بإعداد الطلاب للانخراط في الوظائف الحكومية في الوقت الذي تختلف فيه طبيعة المؤهلات الملائمة لمتطلبات الاقتصاد الحديث بشكل عام؛

5. ازدحام المناهج وهامشية المحتوى، وعلى أسلوب التعليم القائم على حشد المعلومات والتلقين والتركيز على التعرف والتذكر، وإهمال التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم، وإعطاء وزن أكبر للمواد الاجتماعية واللغات على حساب الرياضيات والعلوم وضعف الاهتمام بالفنون الجميلة والتربية الدينية والتعريف بالمفاهيم الإنسانية المتقدمة، وحياة وثقافة الشعوب الأخرى في العالم؛

6. ارتفاع نسبة الطلبة للأستاذ، وغلبة الطابع الأكاديمي وغيبة الجانب التطبيقي وافتقاد المقاييس الموضوعية للأداء وسوء التخطيط لإعداد وتدريب المعلمين والإداريين وغياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين والعاملين في الإدارة التعليمية.

7. ويصحب ما تقدم ضعف الإنتاج البحثي للأساتذة التربويين وأساتذة الجامعات وشحة أو غياب البحوث التجريبية والميدانية، ورغم الإسهامات العربية من جانب الأكاديميين في معالجة الكثير من القضايا الحيوية، فإن الدراسات في الغالب مكتبية وعقائدية لا تضيف كثيراً إلى تأصيل المعرفة العلمية وإنتاجها وتوظيفها؛

8. ضعف نسبة الإنفاق على التعليم، ومعالجته بأساليب تضعف من كفاءته مثل قصر السنة الدراسية واليوم الدراسي، وإهمال المكتبات والمختبرات كما يلاحظ عدم تناسب المنفق على المراحل التعليمية المختلفة؛

9. لا تزال أسباب البحث العلمي ضعيفة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، فبرغم كل الجهود فهناك غياب كامل أو شبه كامل لأسباب البحث العلمي الذي يؤدي إلى إنتاج المعرفة، وهذا قد أدى إلى ضعف الصلة بين المعرفة والعلم وحركة المجتمع وغياب الفرصة والمعطيات لنمو وتأصيل علم وفكر متميز؛

10. نمطية نظام التعليم، وغياب التنوع المطلوب الذي يلبي الاحتياجات المتعددة لسوق العمل مثل التعليم التعاوني والتعليم الاستكشافي والابتكاري، والتعليم أثناء العمل، والتعليم الذاتي، والتعليم المفتوح والتعليم بطريقة حل المشكلات والمشروعات. وبحيث تلبي كل هذه النماذج من التعليم احتياجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية وبناء وإثراء الثقافة العربية الإسلامية كمشروع حضاري للعرب في القرن الحادي والعشرين؛

11. ازدواجية اللغة بين المجتمع والمؤسسات التعليمية خاصة مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث العلمي، حيث يتعلم الطالب داخل الفصل اللغة العربية بقواعدها ويمارس خارجه اللهجات المحلية، إضافة إلى ازدواجية اللغة في الجامعات فهناك علوم تدرس باللغة العربية، وعلوماً أخرى تدرس باللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية)، وإصرار القائمين على التعليم العالي على هذه الازدواجية اللغوية، ومن المظاهر الأخرى ضعف مستويات المعلمين القائمين على تدريس اللغة العربية

بالجامعات الأمر الذي يساعد على ضعف مستويات الخريجين وتشيع في كتاباتهم مجموعة من الأخطاء الإملائية واللغوية؛ [12]

12. معظم مناهج التعليم وخاصة التعليم العالي تعيد إنتاج نفس المجتمع وترسخ الاغتراب الثقافي، ومساهمتها محدودة في تعزيز الهوية الثقافية والمحافظة عليها، ولم تسهم بشكل كبير في حل الإشكاليات والصراعات الثقافية والاجتماعية التي تنتج عن الاختلال بين الأصالة والحداثة وما بعد الحداثة والتعامل مع العولمة.

3. التحديات التي تواجه المناهج التربوية التعليمية.

من أهم التحديات التي تواجه المناهج التربوية مايلي:

أ. تطلعات القرن الحادي والعشرين للتربية؛ حيث يكون من أهم مخرجاتها بناء الإنسان الحر وتحقيق نضج الفرد المتعلم في مختلف مستوياته العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والروحية. حيث يتم بناء الإنسان المؤمن الواعي القادر على البناء والعطاء ضمن إطار من وضوح الرؤيا وتحقيق الهدف المرجو ضمن المسؤولية؛

ب.الاعتراف بالواقع المعاصر؛ وهو هزال في بناء الثقافة العامة والمكتسبات المعرفية وتخلخل الإبداعات وعدم رعاية الكفاءات في العلوم والآداب والفنون والاضطراب في الرؤية الاجتماعية في النظر إلى التخصصات العلمية والأدبية .مما يؤدي إلى الخلل والاضطراب التي تتصف به الأجهزة التربوية والمؤسسات التعليمية التي تعد من أبرز الدعامات والمرتكزات القوية في البناء الثقافي والمؤسسات المعرفية؛

ج. تحدي الانفتاح: إن تطور سبل الاتصال والتواصل جعلت الانفتاح أمراً حتميا لا بد من التعامل معه. فالانفتاح يساعد على العمل الجماعي والتنسيق وزيادة الوعي ونقل التكنولوجيا بصورة افضل وسهولة أكبر؛

د. تحدي تجاوز أمراض البيروقراطية: من خلال الإبداع والسعي الذاتي نحو الإنجاز والإبداع والتطور الذاتي والجماعي؛

هـ. تحدي المأسسة: من خلال وضع مخطط تربوي جديد مستند إلى الماضي لبناء مستقبل النظام التربوي لبناء إنسان القرن الحادي والعشرين؛

و. تحديات الإدارة التعليمة: توافر بيئة تربوية معلمة، توافر محتوى ومضمون أكاديمي وثقافي، توافر مربين متميزين يعيشون بين الطلبة، تنمية إحساس الطلبة بالغيرية والآخرية، تحديات التربية الموازية والإدارة التعليمية؛

ز. تحديات تربوية وأسرية: كيفية تربية الأبناء في هذا المجتمع الجديد بعولمته الجديدة. يعيش الإنسان تحديات معاصرة قد تزول أمامها شخصيته، أهمها كيفية التربية والتعامل مع الأبناء الذين يواجهون هذا العالم بتغيراته الكثيرة

ح. تحديات تواجه المثقف العربي، ناشئة عن الأزمة الكلية للأمة العربية، في مجالات السياسة والفكر والمجتمع، نذكر منها: وجود نظم تربوية متناقضة، حسب أيدلوجيات الفكر السياسي المطبق في كل دولة وفي كل قطر. وبالتالي عدم وجود تربية سياسية واضحة ومتفق عليها للإنسان العربي. كما نذكر آثار الغزو الفكري والثقافي، والفراغ الفكري. ارتفاع نسبة الأمية في المجتمع .أزمة المعلم ومهنة التعليم.

الخاتمة:

من خلال البحث والإطلاع على مفهوم المنهج وأسسه، توصلنا إلى أن مفهوم المناهج لا يقتصر على ما كان يعرف به مصطلح البرنامج، والمتمثل في تحديد المواد المراد تعليمها والساعات المخصصة لذلك والمضامين التي تقدم في فترة من فترات التعليم بمفهوم المعارف، بل إن المفهوم الجديد للمنهج يعد الوثيقة المرجعية الرسمية الوطنية بالنسبة لجميع المؤسسات التعليمية، فهذا المفهوم تكرسه الكثير من الأنظمة التربوية في العالم وهو" عبارة عن مجموعة من العمليات المخططة من أجل تحديد الأهداف والمضامين والطرائق واستراتيجيات التعليم وتقييمه وكذا الوسائل المعتمدة للقيام به مثل الكتب المدرسية والوسائل السمعية البصرية وغيرها " وانطلاقا من هذا المفهوم فإن المناهج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية وأكثر إجرائية موجهة نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية ويتوقع أن يتحلى بها المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم.و يمكن تحديد بعض المميزات التي تخص بها المنهاج وفق هذا التصور وهي:

1-إن المتعلم هو المحور الذي يدور حوله المنهج؛

2-يتجسد المنهج في مجموعة من التعليمات ذات الطابع الإجرائي معارف مهارات سلوكات؛

3-يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية والبدنية في شمول وتكامل واتزان؛

4-يترك المبادرة البيداغوجية للأستاذ في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختيار الوسائل والأساليب المناسبة؛

5-يتيح الفرصة لتهيئة وضعيات التعلم التي تسمح بتنمية القدرات الفكرية والاجتماعية لدى المتعلم مثل روح النقد وحب الاستطلاع والاستماع إلى الغير والميل إلى البرهنة...الخ؛

6-يؤكد الالتحام بين الحياة المدرسية وحياة المتعلم في المحيط الاجتماعي ذلك أن المعارف والخبرات والكفاءات المكتسبة داخل المدرسة لها وظيفة فعلية في حياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية.

إن من أكبر التحديات التي تواجه مسؤولي وقادة النظم التربوية والتعليمية في القرن الحادي والعشرين تأكيد وتعميق مفاهيم التقارب والتضامن بين الأفراد والجماعات والشعوب وتمكينهم من امتلاك منظر عالمي وبلورة مهارات فاعلة تمكنهم من استشراف المستقبل وتبصر بدائل إدارة شؤونه.

الهوامش:

[1] **http://epforum.net/showthread.php?t=561**

[2] **فِؤاد سليمان قلادة، أساسيات المنهج، دار المطبوعات الجديدة،1976 ، ص08.**

[3] **فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، دار النهضة، مصر، 1978، ص: 84.**

[4] **حلمي أ د الوكيل، تطور المناهج، الطبعة1، مكتبة الأ نجلو المصرية، القاهرة، 1977، ص:13.**

[5] **عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، الطبعة5، مكتبة مصر، 1980، ص: 28.**

[6] **نفس المرجع السابق، ص:92.**

[7] **فرنسيس عبد النور، مرجع سابق، ص: 76.**

[8] **صالح ذياب هندي ورفيقه، دراسات في المناهج والأساليب العامة، كلية عمان، الأردن، 1984، ص:12**

[9] **RoseNeagle.and.N.Deanevans, Handbook.for.Effective.curriculumDeveleopmen-Haline1967 .**

[10] **ابن عبد البر النمر القرطبي، جامع بيان العلم وفضله، الجزء 2، المكتبة السلفية، بيروت، 1968، ص: 64**

[11] **://www.jazan.org/vb/showthread.php**

[12] **. علي الهادي الحوات، التربية العربية: رؤية لمجتمع القرن الحادي والعشرين، الوكالة الليبية للترقيم الدولي الموحد للكتاب، دار الكتب الوطنية، بنغازي – ليبيا، بدون سنة نشر، ص ص.58.52.**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 241 – 252
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

إشكالية التقويم الجامعي وأثره في تحسين مردود الأستاذ الجامعي

رضا عامر و نسيمة كريبع
قسم اللغة العربية وآدابها
المركز الجامعي ميلة

تمهيد:

لعلّ من أبرز التحديات التي جابهت التعليم في الجامعة الجزائرية على وجه العموم منذ السبعينات تحقيق المهام التقليدية التي تضطلع بها الجامعة وهي التدريس والبحث والخدمة العامة، فهي من خلال أطرها العلمية التدريسية على اختلاف درجاتها تقوم بنقل المعرفة للملتحقين بها من الطلبة الجامعيين، ومن ثم تزويد المجتمع بالمهارات والكفاءات العلمية والتقنية، إضافة إلى ما تقوم به من بحوث علمية وتجريبية وميدانية وكذا تقديم الخدمات الاستشارية وإنجاز بعض المشاريع المتـ لة بالتنمية الاجتماعية والاقتـ ادية والعملية، فقد تعين الآن على الجامعات الجزائرية ومراكزها البحثية تطوير نفسها لخدمة الكيان الاجتماعي الذي توجد فيه، وتحقيق أهداف اجتماعية تعددت بتعدد السياقات الاجتماعية فهي قمة السلم التعليمي ومجتمع المعرفة الذي يمد المجتمع بأسباب التقدم والتطور في كل مجالات الـ ياة، وهو مـ در القدرات التنموية علميا وعمليا.

وعليه كان التقويم الجامعي عنـ را أساسيا لقياس مستوى الكفاءة لدى الطالب والتأكد من قياس درجة مردودية تعلّمه، كما هو الـ حديث اليومي الذي يشغل الطالب الجامعي في أقسام التدرّج ،إذ يعد ضروريا لكل تقدم أو نمو في علوم التربية والتعليميات التطبيقية ،ولا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية والمنهجية، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات، وتحسين الأداء، ورفع المردود في جميع شؤون الـ ياة، فما بالك بميدان التربية والتعليم، فلا تطوير ولا تجديد ولا إصلاح في المناهج والبرامج والمقررات والأساليب والإجراءات... دون تقييم وتقويم.

كما يعدّ التقويم ركنا أساسيا في العملية التعليمية وحلقة من حلقاتها لا يمكن فـ له عن الفعل البيداغوجي ولكن إطاره النظري يكاد يكون غائبا في أذهان كثير ممّن يشتغلون في ميدان التدريس الجامعي خاصة عند المترب ين من الأساتذة الجدد رغم التكوين الذي يتلقاه بعضهم في الجوانب النفسية والتربوية وطرائق التعليم، فنادرا ما يتدرب المربون على تقنيات التقويم كأسلوب علمي

حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج عملهم[1].

وإنّ جل المدرسين في النظام التعليمي القديم(الكلاسيك) لا يعرفون من التقويم التربوي إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من صعود المتعلم من مستوى إلى مستوى، ومن صف إلى صف آخر، وكأن الجميع اقتنع أن التقويم عملية يجريها المعلمون على المتعلمين فحسب،ونفس الشيء نجده في النظام الجديد (L.M.D) الذي تكاد تكون فيه الأمور غامضة أو غير مفهومة عند البعض من الأساتذة لعدم وجود تربـ ـات نظرية في هذا النظام التعليمي الجديد، أو حتى مفاهيم تبسيطية لدى الطالب والأستاذ ،معا أمّا تقويم الأستاذ لنفسه، وتقويم بقية الأساتذة له، وتقييمه من قبل طلابه فلا يكاد يذكر، أو هو موضوع ـظور[2] .

وما سنطرحه من أفكار حول هذه الإشكالية هو عبارة عن ملحوظات وانشغالات[3] أفضى بها الواقع الراهن من خلال تجربة بعض العينات من الأساتذة التي قضوها في التدريس الجامعي خاصة في قسم اللغة العربية وآدابها، والإشكالية الأساسية التي تنطلق منها المداخلة للحديث عن التقويم وأثره في تحسين أداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي ورفع تحـ ـيله العلمي والتقني من خلال تحليل الواقع الذي أدى إلى تدني المستوى وتدهور التدريس وتعليمية اللغات والمعارف النظرية والتطبيقية إلى ما هي عليه الآن،وستكون لدينا عينة من هذا العمل من خلال تحليل تسليط الضوء على مردود قسم اللغة العربية وآدابها في جامعة مُحَمَّد خيضر – بسكرة الذي يعتمد على النظاميين التعليم القديم (Classic)، والتعليم الجديد (L.M.D) ويمكن حـ ـر تـ ـورنا في ثلاث نقاط رئيسة هي:

1- الإعداد البيداغوجي والنفسي للأستاذ الجامعي.

2- أهمية التقويم في تحسين المردود العلمي للطالب الجامعي.

3- خاتمة الدّراسة وفيها نتائج المداخلة.

– ا ور الأوّل: الإعداد البيداغوجي والنفسي للأستاذ الجامعي.

يلاحظ عادة أن أغلب من يلتحق بالتدريس الأكاديمي في الجامعات الجزائرية – عامة وجامعة "مُحَمَّد خيضر" خاصة في العقد الأخير– هم أغلبهم من المعيدين الذين وظّفوا في ظروف كانت فيها الجامعة الجزائرية تعاني نقـ ـا شديدا في التأطير والتكوين للطلبة لذلك استعانت بهم الوزارة تحت ظرف ما بعد أن تمرسوا في مهنة التدريس الثانوي أو الإعدادي ردحا من الزمن، ثم أكملوا أبحاثهم العلمية للحـ ـول على درجة الماجستير، وبعدها الدكتوراه من دون المرور بعملية التدريس الجامعي بأبعاده البيداغوجية وفضلا عن ذلك مازال أكثرهم لايفقه الفـ ـل بين التدريس العام والتدريس الأكاديمي، إضافة لذلك عدم تلقيهم تلقينا علميا في ممارستهم للتعلمات التي كانت أغلبها تعتمد على طرق قديمة تلقينية آلية تعتمد على حشو المعارف والمدركات للطالب وإرهاق كاهله بكثرة المقاييس التي تعاد مكررة في سنة وأخرى من التدريس لدى الأستاذ والطالب على السواء.

إنّ نموذج هؤلاء المدرسين يكونون بأمس ا ـاجة إلى إعداد تربوي منظم، يفيدهم في فهم فلسفة الجامعة التي يشتغلون فيها، ومن ثم الوصول لتحقيق الأهداف التربوية للجامعة،كما أن هناك

من أعضاء هيئة التدريس القدامى والذين تمرسوا على مجموعة من المعطيات التربوية التي قد يكون بعضها غير مناسب للأجيال الجديدة من الطلبة الذين تعلموا في المدارس وفق نظريات تربوية حديثة،ومناهج علمية مختلفة بالتعلّمات والأهداف البيداغوجية المراد الوصول لها من خلال المقاربات النظرية والتطبيقية للمعارف وتثمينها بعملية التقويم.

بناء على ما سبق فإن من المهم أن تقوم الجامعة بين ا ين والآخر، من خلال التعاون مع أقسام علم النفس وعلوم التربية، بعقد ورشات عمل للأساتذة في الجامعة ممّن ليس لديهم إعداد تربوي ونفسي مناسب، وذلك يتم من خلال أسلوب التعليم التعاوني(فرق التأطير) وتقويم أداءها لتقديم أسلوب تعليمي مناسب لهؤلاء المدرسين الذين قد تكون لديهم حواجز نفسيّة في حضور مثل هذه الورشات باعتبار أنّهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مؤهلون أكاديمياً بشكل مناسب، ولا حاجة لمثل هذه الورشات والتدريبات متناسين أنه لا يمكن القيام بمهمّة التدريس في الجامعات وفق أسلوب ا اولة والخطأ.

ومن المهم أن تقوّم كلّ جامعة فلسفتها التعليمية، الأهداف والغايات التعليمة القريبة والبعيدة المراد تحقيقها خدمة اجيات المجتمع وسوق العمل ،بتوفير ورشات العمل التربوية بالتعاون مع كلياتها المختلفة، وبعد معرفة ا اجات التي يسعى المدرسون إلى تح يلها، أو يشعر عمداء كلياتهم من خلال وسائل التقييم المختلفة المتبعة في الجامعة أنّ عدداً من المدرسين بحاجة إليها، وذلك يحتم على الجامعات ضرورة ت نيف المدرسين إلى مجموعات كما هو متعارف عليه أكاديميا (أساتذة ال نف–أ–/وأساتذة ال نف–ب–) وهذا للعمل وفق ما تحتاجه كل مجموعة من معلومات، ونظريات، وتدريبات، بحيث يتم من خلال ورشات العمل توفير قاعدة تربوية مناسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة المعنية، تهتم بكل ما يؤدي إلى أن تكون العملية التعليميّة في الجامعة عملية ناجحة، وهذا يؤدي إلى توفير خمس قضايا أساسية لعضو هيئة التدريس الجامعي، هي:

أ– معرفة أهداف الجامعة التي يعمل فيها: من المهم أن يعرف المدرّس في الجامعة أهداف الجامعة التي يعمل فيها الخاصة والعامة، ويسعى إلى إيجاد توافق بينها وبين أهدافه، وكذلك بين أهداف المجتمع، مع ملاحظة أنّ على المدرس الجامعيّ أن يسهم إسهاما واضحاً في تحقيق أهداف جامعته.

ب– معرفة مناهج التدريس المختلفة: هذه المعرفة مهمّة لكي يتمكن المدرس من اختيار طريقة مناسبة لتعميم البرنامج الدراسيّ للمقاييس التي يدرّسها، فيتمكن من إعداد خطة دراسيّة مناسبة لكلّ مقياس وفقاً للأسس التي تعدّها الجامعة.

ج– معرفة طرائق تعلم الكبار والعوامل التي تؤثر فيهم: من المهم للمدرسين في الجامعات أن يتعرّفوا إلى طرائق تعلم الكبار المتنوّعة، وأن يختاروا منها ما يناسب الطلبة الذين يدرّسونهم في الجامعة، مع مراعاة وجود عوامل كثيرة تؤثّر في تعلّم الطلبة الجامعيين من مثل: اتجاهات كل طالب نحو التعليم الجامعي، وقدرة الطالب الخاصة والعامة، ومستوى الطالب الاجتماعيّ والاقت اديّ، وما

يؤثر في استعداد الطلبة للتعليم ودافعيتهم إليه.

د– معرفة أساليب التقويم المتنوّعة وطريقة تنفيذها: من الضروري لكل مدرس جامعي أن يكون على معرفة بأساليب تقويم المساقات التي يدرسها، والأدوات التي يمكن استخدامها في التقييم، وكيفية تعميم الاختبارات المختلفة،إنّ معرفة هذه الأساليب المتنوعة تدفع المدرس إلى الاختيار منها بما يناسب المساقات التي يدرسها، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها في كل مساق من المساقات المختلفة.

هـ– تقديم النـ وص التعليمية المختلفة في شكل أهداف تعليمية مـدّدة حتى يستوعبها الطالب: بناء على ذلك فإن على المدرّس الجامعيّ أن يحاول تقديم النـ وص التعليمية التي يدرّسها بطريقة واضحة، أو بأمثلة، ورسومات، ومناقشات متعدّدة وفقاً لما يحتاجه النـ التعليميّ المراد دراسته، وهذا العمل يحتاج من المدرس الذي يريد إتباع هذه الطريقة تفكيراً إبداعيا يتمايز فيه المدرّسون الجامعيون، وعليه نجد أنّ الغرض من إعداد الأستاذ الجامعي نفسيا لايتأتى إلاّ من خلال عملية البحث والتمحيـ لكلّ أشكال التقويم والتدريس في الجامعات الجزائرية التي تعاني من نقـ التأطير، والتنسيق والتشاور بين كلّ أساتذة القسم الواحد أو الكلية الواحدة ،ومن هنا كان هذا الفراغ البيداغوجي في عملية التكوين والتواصل المعرفي سببا مباشرا في خلق هواة كبيرة بين الطلبة الجامعيين والمؤطرين.

إنّ آليات التقويم وطرقه الفعالة تعدّ منافذ حقيقية في تكوين نماذج من الباحثين التربويين الذين يسعون لتكوين جيل من الطلبة القادرين على التكامل الفكري بين هذه الآليات التي تؤسس لها العديد من فرق البحث ومخابر علم النفس والتربية، ذلك بزرع منهجية موحدة لتقويم موضوعي يقتنع به كلّ الطلبة والمكونين في منهجية سليمة تراعي كلّ الجوانب المعرفية والسلوكية والنفسية وحتّى البيداغوجية مراعية بذلك فلسفة الجامعة وأهدافها التأثيرية في ا يط الاجتماعي والبيئي.

وعموما نجد التقويم في الجامعة الجزائرية يتحدّد في أغراض هي كالآتي:

*– ا كم على مدى نجاعة البرنامج التعليمي.

*– معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية والتكوينية.

*– تحسين مستوى الأداء التعليمي.

*– التوجيه والإرشاد التربوي.

*– التنبؤ بمستوى أداء كلّ من المتعلّم والمعلّم.

*– تقويم حاجات المتعلمين بشكل كلّي وشامل.

*– تقويم طرائق التدريس والمنهاج التربوي.

*– ا كم المتكامل على مدى تحقيق عملية التعليم.

*– مساعدة جميع المسؤولين والمشرفين الأكاديميين للحكم على مدى فعّالية

المنظومة الجامعة.

*– خدمة أغراض البحث العلمي وتلبية احتياجات سوق العمل بشريا ومعرفيا.

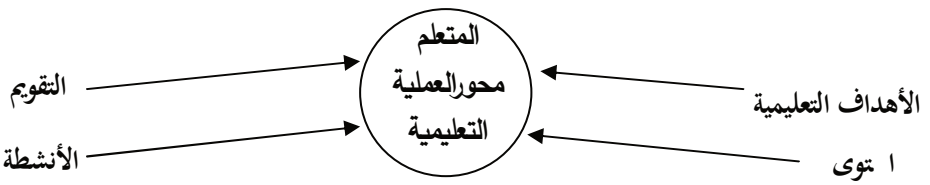
لذلك كانت عملية التقويم في شكلها ومضمونها تسهم بشكل مباشر في تحسين مردود الجامعة الجزائرية، والطالب معا وخلق نوع من التكامل في تبديد كل المشاكل التي تعودت الأسرة الجامعة سماعها، بزرع الثقة المعرفية في نفسية طلبة التدرج ومابعد التدرج من خلال ندوات تحسيسية للتقرب منهم تدريجيا وبشكل موضوعي لفظ ماء وجه الجامعة ومؤطريها أثناء عملية التقويم السليم.

– ا ور الثاني: أهمية التقويم في تحسين المردود العلمي للطالب الجامعي

1.2– الإطار النظري للتقويم: لكي نتأكد من مدى تحقيق الأهداف التعليمية الطموحة التي ترصدها البيداغوجيات ا لديثة وتـ رح بها المناهج التعليمية لا بد من عملية التقييم المؤسس، فهو ركن أساسي في بناء المناهج ويُفترض أن يسبق الفعل البيداغوجي ويلازمه ويتابعه من أجل دراسة واقعه، وبحث مشكلاته، ورسم الخطوط اللازمة لتطويره تحقيقا للأهداف، فلا تطوير ولا تحديث للمناهج الدراسية دون تقييم[4]،وللتقييم استعمالات كثيرة [5]، غير أنه في الجانب التربوي يراد به أحد شيئين: بيان قيمة تحـ يل المتعلم ومدى تحقيقه لأهداف التربية من جهة، وتـ حيح تعلمه وتخليـ ه من نقاط الضعف في تحـ يله من جهة أخرى [6]، وبهذا المفهوم يحمل التقييم وظيفة ثنائية تتمثل في تحديد مستوى المتعلم وقياسه ثم تفسيره بعد ذلك، وهذا هو ا لـد الفاصل بين التقييم في الفلسفة التربوية التقليدية وا لديثة.

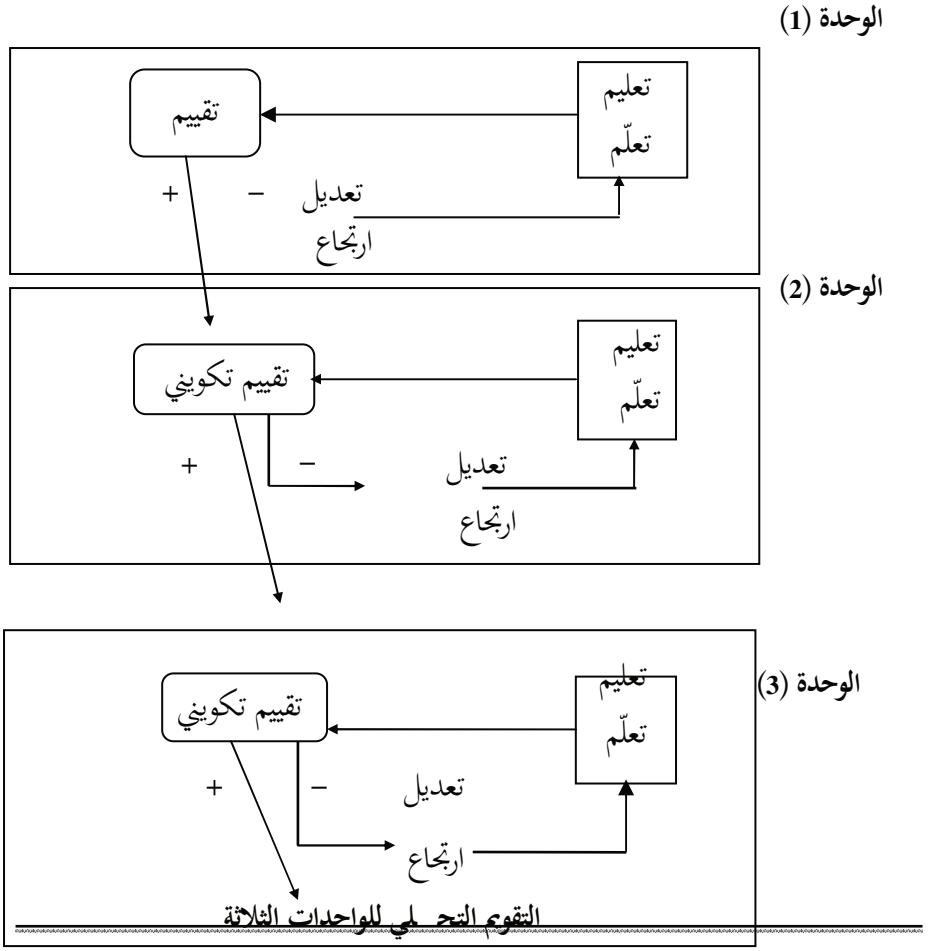
فالتقييم التربوي قديما كان مرادفا للامتحان والعلامة، وذكره في الوسط التربوي يثير في الأذهان فكرة العقوبة، لأنه يأتي عادة في نهاية المرحلة التعليمية (**évaluation sommative**) وعليه ينبني ترحيل المتعلمين من قسم إلى قسم آخر، وتوزيعهم إلى شعب وفروع، أمّا في التعليميات ا لديثة فيُعد وسيلة لتشخيـ المكتسبات وتفسيرها، واقتراح ا لول المناسبة لعلاجها إذا لزم الأمر ذلك .

وبهذا المفهوم الجديد أصبح التقييم يخـ إلى جانب التلميذ، جميع مكونات المنهج بما في ذلك الأهداف وا تويات والطرائق والأنشطة والتقويم نفسه، وعلاقته بتلك العناصر علاقة دائرية لا خطية تؤثر فيها وتتأثر بها [7] وليس هو العنـ ر الأخير من عناصر المنهج، والمخطط البياني الآتي يوضح ذلك:



يتضح لنا من خلال المخطط السابق أن التقييم معني بجميع مكونات المنهج، وعدم تحقيق الأهداف التي ترصدها التربية قد يعود إلى خلل على مستوى تحديد الأهداف؛ كأن تكون طموحة للغاية، أو على مستوى اختيار ا تو ى كأن يكون فقيرا لا يلبي حاجات التلاميذ، ولا يستجيب لع رهم وبيئتهم، أو على مستوى التقييم كأن يكون الاختبار غير موضوعي، يفتقر إلى معايير الـ دق والثبات، أو على مستواهم جميعا، وبهذا الإجراء لا تُلقى مسؤولية الفشل وعدم تحقيق الأهداف على كاهل التلميذ، ولا يُتهم لوحده بنق في العبقرية والذكاء.

وما ينبغي الإشارة إليه هو أنّ مناهج اللّغة العربية بشكل عام تفتقر في تخطيطها وتنفيذها إلى نوع إجرائي من التقييم، يُطلق عليه بعضهم التقييم التكويني (évaluation formative) ، [8] وهو نوع عملي (براغماتي) يلازم الفعل التعليمي التعلّمي في جميع مراحله وخطواته؛ (المراقبة والعرض والشرح والترسيخ والاستثمار)، يُنجز بعد كل وحدة أو حلقة أو ور أو جزء منه بهدف التأكد من مسار عملية التعليم والتعلّم، وتعديلها وتكييفها باستمرار لتجاوز الثغرات والنقائ ، عن طريق تدعيمها بما يسمى الترديد الارتجاعي (feed - back) كما في المخطط البياني الآتي [9] :



يتبين لنا من خلال المخطط أن التقويم التكويني يمهد للتقويم التحـ يلي (النهائي)، فلا نـ ـل إلى هذا الأخير إلا بعد أن تخضع كل وحدة تعليمية، بل كل جزء منها إلى تقويم تكويني للكشف عن مدى تحقيقها للأهداف المتوخاة، ليتم بعد ذلك إقرارها أو تعديلها أو العدول عنها نهائيا وسحبها من المنهاج إذا لزم الأمر ذلك. هذه صورة مختـ ـرة عن الإطار النظري للتقويم في التربية الـ ـديثة.

2.2– التقويم وتحسين الأداء البيداغوجي للأستاذ:

أثناء العودة إلى بعض الكتب المتخـ ـة في التقويم التربوي وبناء التعلّمات الـ ـديثة يلاحظ أن أصحابها يذكرون للتقويم وظائف عديدة جلها تتعلق بالجوانب التي تخـ عنـ ـر المتعلم؛ كوظيفة المراقبة والتشخيـ ووظيفة التنبؤ والوقاية والتـ ـحيح والتدعيم[10]، ونادرا ما يُشار إلى أن تحسين أداء المعلم ورفع مردوده التعليمي وظيفة أساسية يحققها التقويم المستمر، وقد لاحظنا – سابقا – أن الضعف الذي هو عليه خريج قسم اللغة العربية وآدابها ضعف تراكمي، مسؤولية كبيرة منه تقع على عاتق المربين أنفسهم بداية من معلم الابتدائية ووصولا إلى أستاذ الكلية، فهناك تسيب رهيب على مستوى التدريس والمراقبة والتقويم وكأن الجميع تواضع على فكرة "دعه يمر" و"كلكم ينجح إلا من أبى"، والسؤال الذي يُطرح نفسه هو "كيف يمكن تحسين أداء الأستاذ في قسم اللغة العربية وآدابها باعتباره أحد العناصر الأكثر أهمية في الوسط التربوي ؟".

إضافة إلى التكوين العلمي والتأهيل البيداغوجي والديداكتيكي الجيد هناك إجراءات استعجالية إقرارها على مستوى الأقسام سيؤدي إلى نُقلة نوعية في التكوين والتعليم، وتتمثل في تقييم الأستاذ وتقويمه باستمرار، وهذا لايتأتى إلاّ من خلال عناصر أساسية هي كالآتي:

*– التقويم الذاتي لأداء الأستاذ.

*– تقويم المدرّس من قبل المدرّسين.

*– تقويم الأستاذ من قبل الإدارة أو اللّجنة العلمية المؤهلة.

*– تقويم الطالب للأستاذ.

1.2.2– التقويم الذاتي لأداء الأستاذ (L'autoévaluation): إن التعليم في حاجة ماسة إلى فئة من الأساتذة الذين يبادرون ويجددون باستمرار (يحملون فكرا إبداعيا) فلا ينبغي أن يتخذ المدرس لتعليمه طريقة لا تتغير، وإيقاعا واحدا مفروضا على الجميع[11]، ودروسا تتميز بالآلية، وتفتقر إلى التعديل والإضافة والتحسين والتجديد المستمر. فالضرورة تحتم على الأستاذ أن يضع نفسه عقلا ووجدانا موضع المتعلم (الطالب) الذي يميز، في كثير من الأحيان، بين المعرفة الغثة التي تُعرض عليه وبين المعرفة الدسمة، وبين المعلومات القديمة البالية والمعلومات الجديدة الأصيلة، وبين الطريقة المشوقة والمرغِّبة في التعلم، وبين الطريقة المنوِّمة التي تميت الذهن.

ولعلّ أهم أساليب النقد الذاتي المراجعة الدورية للدروس واـ ـاضرات التي نلقيها سنة بعد

أخرى بهدف إثرائها وتعديلها أو تعديل بعض أفكارها انطلاقا من:

أ– ما يتوفر لدينا من مراجع حديثة ومعاصرة.

ب– الدروس وا ـاضرات التي يلقيها أصحاب الخبرة من الأساتذة والباحثين في المواد التي نشرف على تدريسها،وكم يفاجأ الأستاذ، عندما يتجرد من الذاتية والتعالي ويقرأ قراءة ناقدة ما يقدمه من معارف ومعلومات، وكيف يقدمه؟، بثغرات كثيرة على المستوى المعرفي والمنهجي.

وحتى لا يـ ـاب الأستاذ بالجمود والتحجر والانزواء في اختـ ـاص ضيق أو في اختـ ـاص الاختـ ـاص لابد أن ينوع في تدريس المواد بعد فترة زمنية ـددة، شريطة أن تكون قريبة أو لها علاقة بتخـ ـه.

يتأثر ما يتلقاه طلبة الجامعات من معلومات، وقيم تربوية وأخلاقية متنوعة بعوامل عديدة منها: الممارسات، والأساليب التعليمية التي يقوم بها المدرس الجامعي في الـ ـف الجامعي.

بناء على ذلك فإن تحسين الممارسات والأساليب التعليميّة التي يؤديها المدرس الجامعي في الـ ـف الجامعي سيؤدي بكل تأكيد إلى تحسين ما يتعلّمه الطلبة الجامعيون في أية جامعة في الوطن العربي.

ولما كان التدريس الجامعي في مضمونه العملي متشابه إلى حدّ ما مع التدريس المدرسي في المرحلة العليا، من حيث كونه مهارة، وقدرة تتوافر بنسب متفاوتة لدى كل إنسان، ولدى المدرّس الجامعيّ بشكل خاص، فإنّ بإمكان كلّ مدرس جامعي أن يطوّر مهارته التدريسية، وقدرته على الاستمرار في إتباع تلك المهارة أطول فترة ممكنة مع الأخذ بعين الاعتبار أن التدريس هو مهنة يختارها المدرس منذ بداية حياته الجامعيّة، ويـ ـعب عليه تغييرها بعدما يمضي فيها فترة زمنية معقولة ومن المهم للمدرّس الجامعي أن يقوم بين ا ـين والآخر بإجراء تقييم ذاتي لأدائه التعليمي في المساقات التي يدرسها، إنْ لم يكن كلّ فـ ـل دراسي، فعلى الأقل كلّ سنة دراسية ما يجعله قادراً على تلافي كل ما شعر أنه غير مناسب، وهذا يتطلب من المدرس الجامعي معرفة أمرين مهمّين هما: الأول، متطلبات التقييم الذاتي، والثاني، طرق التقييم الذاتي.

أ– متطلبات التقييم الذاتي، وتتمثل في الآتي:

1– تنمية المعلومات التربويّة للمدرّس الجامعي، وهذا يتم من خلال قراءات يقوم بها في أساليب التدريس، وطرقه، وطرق تعميم المناهج الدراسية، والامتحانات وغيرها، كما يمكن أن يتم من خلال حضور المدرّس لورشات العمل ،والتي من المفترض أن تعدّها الجامعة بشكل دوري، وتدعو ـضورها جميع أعضاء هيئة التدريس فيها، وقد يكون من المناسب أن تفرض حضورها على الجميع لإبعاد الإحراج عمّن يمكن أن يشعروا بذلك.

2– تنمية معرفة المدرّس الجامعيّ في مجال علم النفس العام والتربوي، وذلك يتم أيضاً من خلال قراءات خاصة، وبحيث يستطيع من قراءاته معرفة الأوضاع النفسية للطلبة، والتغييرات التي تطرأ عليها بين ا ـين والآخر، وفقاً للظروف السياسيّة، والاجتماعيّة، والاقتـ ـادية المختلفة التي يمرّ بها المجتمع، وهذه تظهر بشكل واضح في فلسطين جراء الاحتلال الـ ـهيوني، وممارساته التعسفية.

فمن المهم أن يعلم المدرس الجامعي أن الطلبة يتعرضون مالات نفسية صعبه مباشرة، أو غير مباشرة بشكل شبه يومي، وبخاصة إن كانوا يقطعون مسافات طويلة للوصول إلى جامعاتهم، كما هو ا مال في جامعة القدس، كما أن هذه المسافات غالباً ما تكون معرضة لوضع حواجز عسكرية احتلالية مفاجئة، وفي عدة مواضع في الطريق الواحدة.

وهم على هذه ا واجز يواجهون مواقف عنيفة تلحق بهم أضراراً نفسية كثيرة، وهذه الأضرار عندما تتراكم قد تؤدي إلى تأثيرات سلبية على عملية التعلم لدى الطلبة، وبالتالي من المهم للمدرس أن يكون قادراً على استيعاب بعض ت رفات الطلبة، ومعالجتها بشكل ايجابي.

3– تنمية المعرفة الاجتماعية للمدرس الجامعي، وهذا يتم من خلال قراءات خاصة في مبادئ علم الاجتماع بحيث يكون قادراً على معرفة آثار الأوضاع الاجتماعية المختلفة التي يمرّ بها الطلبة، ما يسهم في تمكينه على التعامل معها ايجابياً.

ب– طرق التقييم الذاتي: من المهم أن يلجأ المدرس الذي يسعى إلى النجاح، وتطوير نفسه باستمرار إلى تقييم نفسه بنفسه، وسيجد أمامه عديداً من الطرق التي يمكنه من خلالها تقييم نفسه سلوكياً، وتدريسياً، وأهم تلك الطرق هي:

1– اختيار طريقة الامتحان المناسبة لقياس ما تحقّق في تدريسه المساقات التي يدرسها.

وفي هذه الطريقة من الضروري للمدرس الجامعي أن يلاحظ أن اختباراته لا يجب أن تقتـ ر على ا فظ والاستذكار بل لا بد أن تشمل قدرات الطلاب على التفكير، والتحليل، والتركيب، وذلك بتفاوت بين مساق وآخر لا بل بين وحدة دراسية وأخرى.

2– إجراء مقابلات مع عدد من طلبة المساقات الذين يدرسهم، أو عمل استبانة لهم.

وفي ذلك يكون هدفه ا ول على إجابات عن أسئلة مدّدة من مثل: ضبط الـ ف، وطريقة الشرح، وطريقة إدارة النقاش داخل الـ ف، وغيرها من الأسئلة.

وبإمكان المدرس أن يضع الاستبانة بالاستعانة مع أحد زملائه في كلية التربية، وذلك بتنسيق شخـ ي، أو من خلال إدارة الجامعة.

3– دعوة بعض الزملاء التربويين، أو من القسم نفسه من ذوي الخبرة والكفاءة إلى حضور اضرة أو أكثر له اولة معرفة مواطن القوة والضعف، ومن ثم مناقشة ما يلاحظه الزملاء بطريقة علميّة وتربوية هادفه.

2.2.2– تقويم المدرس من قبل المدرسين الآخرين: قد يرفض بعضهم هذا النوع من التقويم، وقد يتعالى عليه بحجة "مَن يقوّم مَن؟" والواقع أن الهدف منه هو العمل الجماعي المنظم الذي يقوّم الأساتذة من خلاله بعضهم بعضا، فيستفيد الأستاذ المبتدئ (المترب) من صاحب الخبرة الطويلة وينتفع من المتخ غير المتخ ، لأن البحث في تحسين أداء (المعلم والمتعلم) ورفع المردود المعرفي والتربوي والمنهجي لديهم كالبحث في أي قطاع من قطاعات المعرفة لا يرقى إلى المستوى المطلوب إلا إذا تحول

الجهد الفردي إلى مستوى الجهد الجماعي المنظم.

ويمكن إجراء هذا النوع من التقويم عن طريق لقاءات بيداغوجية دورية تُتلى فيها تقارير الأساتذة الذين يشرفون على تدريس مادة مشتركة، وتحمل هذه التقارير قراءات نقدية شهرية أو ثلاثية أو سداسية أو سنوية للمقرر الدراسي، وتكون بمثابة ا طات التي يتدرب من خلالها الأساتذة على ضبط المشكلات واقتراح ا لول وتبادل الخبرات والتنسيق فيما بينهم، وسيساهم هذا، من دون شك، في معرفة أكثر عمق للمادة الدراسية فيبرز أهميتها ودورها وغاياتها التعليمية ممّا يساعد على التطوير المستمر لمناهج اللغة والأدب.

3.2.2– تقويم الأستاذ من قبل الإدارة أو اللّجنة العلمية المؤهلة: قد نتساءل عن الطريقة المثلى التي ستقيم الإدارة أو اللجنة العلمية وتقوم من خلالها الأستاذ !؟ طبعا لن يكون ذلك عن طريق الامتحان والاختبار أو التفتيش، ولكن المجتمع أو المؤسسة التي تؤدي للأستاذ مرتبا لإنجاز مهمة معينة من حقها أن تشترط فيه المواصفات الضرورية للقيام بتلك المهمة[12]، والمسؤولية هنا هي مسؤولية إدارية أو علمية حيث ينبغي أن تكون هناك "شبه رقابة" أو"متابعة"، فيكلف الأستاذ بعد إنهاء ا اضرة، أو بعد إنهاء ور من اور المقرر بتقديم دروسه في شكل اضرات منظمة ومطبوعة تتولى اللجنة العلمية المؤهلة فح ها، وبعد نقدها وإثرائها يكلف الأستاذ بتعديلها وتنقيحها ثانية، وقد تُ بح بعد ذلك مطبوعة أو كتابا يستفيد منه الأستاذ ماديا ومعنويا كما تستفيد منه المكتبة.

4.2.2 – تقويم الطالب للأستاذ: الواقع أن تقويم المدرس لزميله المدرس أمر مرفوض عند كثير من الأساتذة، فما بالنا بتقويمهم من قبل طلابهم ! يشيع هذا النوع من التقويم في الجامعات الغربية لأن نتائجه جد إيجابية إنْ على مستوى الطالب وإنْ على مستوى الأستاذ، وعلى الرغم مما يقال عن مستوى الطالب الجامعي لغويا ومعرفيا ومنهجيا إلا أن فيهم من يمتلك حدسا يؤهله للتمييز الموضوعي بين المعرفة الغثة التي تعرض عليه وبين المعرفة الدسمة، وبين المعلومات البالية القديمة والمعلومات ا ديثة والأصيلة، وبين الطريقة المشوّقة والمرغّبة في التعلُّم، وبين الطريقة المرهّبة التي تميت الذهن وتطمس الفكر.

ويجرى – عادة – مثل هذا التقويم عن طريق ملء الطالب لاستمارة تقدمها له الإدارة أو أستاذ المادة في نهاية السداسي أو السنة الدراسية، وتشتمل هذه الاستمارة معلومات متنوعة تخ الجوانب العلمية والمنهجية والبيداغوجية والنفسية،لأستاذ مادة معينة، ثم يكلف الطالب باختيار علامات رقمية أو ملاحظات نوعية تتعلق بالكفاءات التعليمية لأداء المدرسين كما في المنوال الآتي[13]، عن الأستاذ (س) الذي يدرس المادة (ع).

الملاحظات / الكفاءات	أ	ب	ج	د	هـ
	جيد جدا	جيد	متوسط	دون الوسط	ضعيف
الكفاءة اللغوية للأستاذ		X			
الكفاءة العلمية (تحكمه في المعرفة).	X				
الكفاءة المنهجية		X			
الكفاءة البيداغوجية		X			
آليات توصيل المعرفة	X				
كفاءته في المزج بين النظري والتطبيق			X		
كفاءته في التعامل مع الطلبة				X	

وسيفضي هذا النوع من التقويم إلى اكتشاف الأستاذ لنفسه من خلال ملاحظات طلابه، ولا ننسى أن المتفرج، دائما، لاعب بارع.

– خاتمة الدّراسة:

ثم إنّ هؤلاء الأساتذة الذين يشرفون على التدريس بالجامعة تكونوا بطريقة تقليدية تعرفها الجامعات الجزائرية منذ نشأتها وتعتمد بالدرجة الأولى على إحراز الدرجات العلمية كالماجستير والدكتوراه وأحيانا السنة الأولى ماجستير ثم يباشرون مهامهم في التدريس دون أي تكوين ديداكتيكي في طرق التدريس وعلم النفس.

ومما لاشك فيه أن الشهادة العلمية العالية ليست دليلا على التدريس الجيد، فهناك الكثير ممن يشهد لهم بالكفاءة في البحث والتأليف ولكنهم يبدون عجزا واضحا في مجالات التدريس قد يـ ـل إلى درجة الفشل أحيانا[14]،والجامعة الجزائرية – بـ ورة عامة – تفتقر إلى هذا النوع من التكوين علما أنّ الجامعات الغربية تنبهت إلى أهمية هذه المسألة المتمثلة في إعادة تجديد معلومات الأساتذة وخبراتهم التربوية من حين لآخر وتحسين طرائق أدائهم، وقد أثبتت التجربة أهمية التكوين الديداكتيكي ونجاعته في نجاح الأساتذة في مهمة التدريس داخل قاعات الدرس.

والنتيجة التي نخلـ إليها من خلال الانشغالات المذكورة، أن التعليم بشكل عام والتعليم الجامعي خـ وصا في حاجة ماسة إلى تكوين أساتذة ومعلمين من طراز خاص يُطلق عليهم بعضهم "الأساتذة الباحثين" (Les enseignants chercheurs) وللأسف الشديد إذا عثرنا على المدرس غاب الباحث وإذا عثرنا على الباحث غاب الأستاذ، ونادرا ما نعثر عليهما معا؛ أي على الأستاذ

المبادر والمجدد الذي يطور باستمرار، وكما ينبغي أن نعلم المدرس كيف يجب أن يعلم، كذلك نعلمه كيف ينبغي أن يقيّم ويقوم.

إنّ مطالبة الأستاذ بالالتزام، وفرض الرقابة المباشرة وغير المباشرة على دروسه ونشاطه البيداغوجي، وتكليفه بكثير من الواجبات تظل عديمة المعنى والفائدة إذا كانت الفلسفة التربوية للمجتمع مقـ ـرّة في حقوقه ولا تبالي بأساسياته التي تضمن له الاستقرار.

الهوامش:

1– نخبة من الأساتذة، قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، ط1، الجزائر 1993، ص197.

2 – لاسيما في المرحلة الجامعية إذ يزعم بعضهم أن الأستاذ الجامعي يمثل الـ ـفوة ولا يوجد من يقومه.

3 – لا أزعم أن هذه الملاحظات ترقى إلى مستوى الدراسة العلمية الدقيقة في مناهجها والممحـ ـة في نتائجها.

4 – رشدي أ ـد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط1، 1985، ص.238

5 - Gilbert de Landsheere , dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF , Paris 1979 ,p113.

6 – رشدي أ ـد طعيمة، دليل عمل في إعداد المواد التعليمية لبرامج تعليم العربية، ص38، .39

7 – حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، 1998، ص 203، 205.

8 - Gilbert de Landsheere , dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation , P113.

9 - Linda Allal , vers une pratique de l'evaluation formative , De Boeck université, Bruxelles , 1991 , p 14.

10 – خالد المير، إدريس قاسمي، الوسائل التعليمية : التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، ط2، الدار البيضاء 2000، ص87، .90

11 – رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، ا ـوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء، المغرب 1991، ص.73

12 – المرجع نفسه، ص .78

13– جاسم محمّد السلامي، تقويم الأداء في ضوء الكفايات التعليمية، دار المناهج للتوزيع والنشر، ط1، عمان الأردن 2003،ص 123.

14 – تركي رابح، دور التربية في التنمية الوطنية، تجربة الجزائر في تكوين المكونين للمنظومة التربوية، مجلة الفيـ ـل، العدد118، ديسمبر 1986، ص57.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 253– 260
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

الاعتبارات الثقافية في بناء الاختبار التحصيلي

مريامة بريشي[1] و الزهرة الأسود[2]

1- جامعة قاصدي مرباح ورقلة
2- جامعة التكوين المتواصل فرع تقرت

مقدمة:

يحظى موضوع التقويم التربوي بأهمية كبيرة في العملية التعليمية، ويشكل عنصرا أساسيا إلى جانب بقية العنا ر الأخرى في المناهج الدراسية، بحيث يمكّن المدرس من إجراء مقارنة بين ما اكتسبه المتعلم من معرفة ومهارة وخبرة... مع الأهداف التربوية المس رة في مختلف العمليات التعليمية، أما عن المتعلم فيمكّنه التقويم التربوي من معرفة مستواه التحصيلي ورفع قدراته المعرفية، وكذا ت وير خبراته وتشجيعه على المزيد من التعلم والأداء.

1– الإشكالية: تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعا في المؤسسات التعليمية، حيث تستخدم لقياس القدرات التحصيلية لدى المتعلمين، ونستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية، وبالاعتماد عليها نتنبأ بترتيب المتعلم ضمن فصله الدراسي، ومن خلالها نصنف الـ لمبة ونحدد مستوى نجاحهم ورسوبهم.

إن عملية بناء الاختبار مهمة ضرورية للمدرس لكي ينجح في أداء مهمته التدريسية، لذلك فإن المدرس الكفء هو الذي يمتلك هذه الكفاءة؛ وهي بناء إختبار تحصيلي من شأنه أن يقيس الأهداف التربوية التي يحددها مسبقا.

ومن هذا المنـ لق "بذلت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم جهودا مضنية لت وير نظم الإمتحانات في الدول العربية، فقد انعقدت عدة مؤتمرات تناولت نظم الإمتحانات المدرسية ودورها في تقويم الـ لاب وتوجيههم، ومن أهم ما تو لمت إليه هذه الإجتماعات من تو يات مايلي:

– ت وير أساليب الإمتحانات ووسائل التقويم المستخدمة في المراحل التعليمية المختلفة، وكذا تدريب المعلمين على إعداد الإختبارات وطرق قياس قدرات التلاميذ ومتابعتهم"(محمود عبد الحليم منسي،1994،ص:224 –225).

وبالرغم من ذلك بقيت إشكالية بناء الإختبارات واردة، وهذا ما أشارت إليه دراسة "....." حول "التدريس والتقويم الجامعي من وجهتي نظر الـ البات وأعضاء هيئة التدريس في كليات البنات

بالمملكة العربية السعودية" فقد بيّن أنّه من ضمن المشكلات التي تواجه العملية التعليمية هو اعتراض بعض الـ ـالبات على طريقة التقويم المستخدمة في التعليم العالي.

أما أول المقترحات لتـ ـوير التدريس والتقويم الجامعي هو إعداد إختبارات موضوعية، ثم وضع موا ـفات للإختبار ليقيس مستويات التفكير العليا"(حسن شحاتة،2001).

فالإختبارات لابد أن تتصف بالشمولية وتغـ ـي جميع الأهداف المقررة في المنهج لقياس المستويات المختلفة للتفكير، لاسيما مستويات التفكير العليا التي ينبغي على الجامعة التركيز عليها وتنميتها لدى الـ ـالب، من أجل تحقيق الجودة في مخرجات التعلم.

ومن أبرز المشكلات التي ترتبط بالإختبارات التحصيلية حسب دراسة "مُحَمَّد أ ـد مُحَمَّد إبراهيم غنيم" بعنوان "الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي" أن أسئلة الإختبارات التحصيلية لا تعـ ـي ـورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية؛ بمعنى عدم ـدق الاختبارات في قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية، بالإضافة إلى أن كثير من الإختبارات لا تراعي الأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوى والأهداف التعليمية، وتوزيع أسئلة الإمتحانات على المحتوى".(مُحَمَّد أ ـد مُحَمَّد إبراهيم غنيم،2003،ص:08)، وهذا ما لاحظته الباحثتان أثناء الاطلاع على مجموعة من الاختبارات التحصيلية (الاستدراك والشامل)، حيث كانت تركز على موضوع واحد أو موضوعين و تغفل الجوانب الأخرى، ونفس الشيء بالنسبة للأهداف التعليمية.

وهذا إن دلّ على شيء، إنما يدل على عدم مراعاة الشروط أو الخصائص التي يجب أن تتميز بها الإختبارات التحصيلية، وبالتالي ستحاول هذه المداخلة الإجابة عن التساؤل العام الآتي:

* ما هي الإعتبارات التقنية في بناء إختبار تحصيلي؟

وقبل التـ ـرق إلى الإعتبارت التقنية التي يفترض أن يتّصف بها الإختبار التحصيلي لابد أولا من تحديد مفهوم الإختبار.

2– مفهوم الإختبار: الاختبار نوع من أنواع الامتحانات المقنّنة التي يمكن تـ ـبيقها على أفراد أو مجموعات، ويمكن أن يقيس الاختبار بعض الجوانب الكمّية أو الكيفية للأفراد، أي يحدد درجة وجود القدرات أو المعلومات أو المهارات التي يقيسها لدى الأفراد الذين يمثلون عينة البحث" (محمود عبد الحليم منسي،1994،ص:195)، كما تعرفه "أنستازي **Anastasi**" بأنه: "مقياس موضوعي مقنّن لعينة من السلوك" (فؤاد أبو حـ ـب وآخرون،1999،ص:19).

أما "جون أنيت **Annett**"(1974) فيعرّف الاختبار بأنه: "مهارة أو مجموعة من المهارات التي تقدم للفرد في شكل مقنّن، والتي تنتج درجة أو درجات رقمية حول شيء تـ ـلبه من المفحوص لكي يحاول أداؤه". (مقدم عبد الحفيظ،2003،ص:22).

3– تصنيفات الاختبار: تختلف الاختبارات اختلافا كبيرا في طريقة استخدامها، كما تختلف فيما تقيسه، وإذا حاول الباحث تصنيف الإختبارات فإنه يتعيّن عليه مراعاة أن الإختبار الواحد

يمكن أن يتدرج تحت أكثر من تصنيف واحد.

وفيمايلي بعض التصنيفات في المجالات النفسية والتربوية المختلفة:(محمود عبد الحليم منسي،**1994**)

3–1– تقسيم حسب المحتوى:

أ– إختبارات لفظية.

ب– إختبارات مصورة.

ج– إختبارات عددية.

3–2– تقسيم حسب نوع المفردات التي يحتوي عليها الإختبار:

أ– إختبارات المقال أو إختبارات الأسئلة المفتوحة.

ب– الإختبارات الموضوعية.

3–3– تقسيم حسب طريقة الإجراء:

أ– إختبارات فردية.

ب– إختبارات جمعية.

3–4– تقسيم حسب طريقة الإرشادات والفقرات:

أ– إختبارات شفوية.

ب– إختبارات كتابية.

3–5– تقسيم حسب الوقت المخصص للإختبار:

أ– موقوتة (إختبارات سرعة).

ب– غير موقوتة (إختبارات قوة).

3–6– تقسيم حسب ما تقيسه الإختبارات:

أ– اختبارات الذكاء .

ب– اختبارات الاستعدادات الخا ة؛ مثل: الاستعداد الموسيقي، اللغوي، الميكانيكي.

ج– اختبارات الشخصية.

د– اختبارات التوافق (التوافق العام – الشخصي والاجتماعي).

هـ– الاختبارات الإسقاطية.

و– اختبارات الميول.

ز– اختبارات الاتجاهات والقيّم.

ح– اختبارات حسّية حركية (المهارات الحركية – التآزر الحسي حركي).

ط– اختبارات التحصيل المدرسية.

وتعتبر هذه الأخيرة موضوع مداخلتنا، سنتعرض لها بشيء من التفصيل؛ حيث سنتعرف على بعض الاعتبارات التقنية التي ستمكننا من انجاز اختبار تحصيلي ممثل للمادة المدرّسة من حيث المواضيع و الأهداف التعليمية. والبداية مع كيفية بناء اختبار تحصيلي.

4– خ وات بناء اختبار تحصيلي: تعتبر عملية بناء الإختبارات من العمليات الفنّية الأساسية التي يجب أن يتدرب عليها المدرس، حتى لا يقع في أخ اء قد تظهر عند تقديم الإختبار للمتعلمين. ويمكن عرض خ وات بناء الإختبار كما يلي:

4–1– تحديد الهدف من الإختبار: فأول شيء ينبغي الإهتمام به قبل الشروع في إعداد الإختبار هو تحديد الهدف منه، وبتحديد الهدف تتضح الخ وط العريضة لبناء الإختبار، وهناك أسئلة لابد أن ي رحها المدرس على نفسه منها:

– هل الهدف من الإختبار هو الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم؟

– هل الهدف من الإختبار هو تشخيص الضعف عند المتعلم لمساعدته على تجاوز مشكلات التعلم؟.

– هل الهدف من الاختبار هو الوقوف على المستوى الذي بلغه المتعلم.

4–2– تحليل المحتوى.

4–3– بناء جدول الموا نفات.

4–4– اخراج الاختبار وت بيقه.

4–5– تحليل بنود الاختبار.

ولعل أهم مرحلة هي بناء جدول الموا نفات (سعيد عبد الفتاح الغامدي، ب ت، on line)، فما هو جدول الموا نفات؟، وما الغرض منه؟، وماهي فوائده؟ وكيف يمكن بناؤه؟

5– تعريف جدول الموا نفات: مخ ط تفصيلي يحدد محتوى الاختبار، ويربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية السلوكية، ويبين الوزن النسبي لكل من موضوعات المادة الدراسية و الأهداف المعرفية السلوكية في مستوياتها المختلفة.

6– الغرض من جدول الموا نفات: يهدف جدول الموا نفات إلى تحقيق التوازن في الاختبار، والتأكد من أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها.

7– فوائد جدول الموا نفات: من أهم فوائد جدول الموا نفات هي المساعدة على بناء اختبار متوازن مع حجم الجهود المبذولة لتدريس كل موضوع، كما يع ينا الأوزان الحقيقية لكل جزء من المادة الدراسية. إضافة إلى أنه يساعدنا في اختيار عينة ممثلة من الأهداف التدريسية ب ريقة منظمة والتمكين من توزيع الأسئلة في المستويات المختلفة لتلك الأهداف، و بالتالي تحقق مدق

المحتوى للاختبار بشكل كبير.

8– بناء جدول الموا نفات: يتكون جدول الموا نفات من بعدين: أحدهما عمودي و يمثل موضوعات المادة الدراسية، و الآخر أفقي ويمثل الأهداف التعليمية السلوكية حسب بلوم. وتشمل حقول الجدول على أوزان الأهمية النسبية لكل من الموضوعات و الأهداف وعدد الأسئلة لكل موضوع تبعا لكل مستوى من مستويات الأهداف، بالإضافة إلى الدرجة المستحقة لكل سؤال من الأسئلة. ويتم ذلك باتباع الخ وات كما يلي:

الخ وة 1: تحديد موضوعات المادة الدراسية وعدد الحصص لكل موضوع.

الخ وة2: تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية =

$$\frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة}} \times 100$$

الخ وة 3: تحديد مستويات الأهداف السلوكية المراد قياس مدى تحققها وعدد الأهداف في كل مستوى.

الخ وة4: تحديد الوزن النسبي للأهداف في مستوياتها المختلفة =

$$\frac{\text{عدد الأهداف في ذلك المستوى}}{\text{مجموع أهداف المادة}} \times 100$$

الخ وة5: تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتاح ونوع الأسئلة وقدرات الـ لاب الإنمائية.

الخ وة6: تحديد الدرجة النهائية للاختبار (واختباراتنا غالبا ما تكون على 20 نقـ ة).

الخ وة7: تحديد عدد الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف ويكون بـ:

العدد الكلي للأسئلة × الوزن النسبي لأهمية الموضوع × الوزن النسبي لأهداف المستوى.

الخ وة8: تحديد درجات الأسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الأهداف ويكون ب:

الدرجة النهائية للاختبار × الوزن النسبي لأهمية الموضوع × الوزن النسبي لأهداف المستوى.

الخ وة9: ثم التعديل اليدوى حيث نقرب النتائج المحصل عليها، خا ـة في عدد الأسئلة الخا ـة بكل موضوع؛ التعديل يكون حسب القوانين الاحصائية.

جدول رقم (1) يوضح خ وات بناء جدول الموا نفات

الموضوعات	الأسئلة والدرجات	الأهداف السلوكية					مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للموضوعات
		التذكر 10أهداف لهذا المستوى(مثلا)	الفهم 8أهداف لهذا المستوى(مثلا)	الت بيق	التحليل	.....			
الموضوع(1) عدد الحصص 4(مثلا)	الأسئلة	الخ وة 7	الخ وة 7	الخ وة 7	الخ وة 7	الخ وة 7			الخ وة الثانية
	الدرجة	الخ وة 8	الخ وة 8	الخ وة 8	الخ وة 8	الخ وة 8			
الموضوع(2) عدد الحصص 6	الأسئلة	الخ وة 7	الخ وة 7	الخ وة 7	الخ وة 7	الخ وة 7			الخ وة الثانية
	الدرجة	الخ وة 8	الخ وة 8	الخ وة 8	الخ وة 8	الخ وة 8			
.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
مجموع الأسئلة							الخ وة 5		
مجموع الدرجات								الخ وة 6	
الأوزان النسبية للأهداف		الخ وة 4	الخ وة 4	الخ وة 4	الخ وة 4	الخ وة 4			

وباتباع الخ وات يتحصل الأستاذ (المعني ببناء اختبار تحصيلي) على اختبار يمثل كل الموضوعات وكل الأهداف مع الوزن النسبي لكل موضوع وهدف.

ومن بين التقنيات التي يجب أن ينتبه لها الأستاذ كذلك هي نوع التعابير المستعملة لصياغة أسئلة تقيس فعلا الهدف المـ لوب وفيما يلي تفصيل لذلك.

9– تصنيفات أسئلة الاختبار:

نّف "بلوم"(1956) العمليات العقلية تصنيفا هرميا إلى ست(06) مستويات تراوحت من المستوى السهل (كالتذكر) إلى المستوى الصعب (كالتقويم)، وعليه فقد استعملت هذه التصنيفات كأساس لصياغة الأهداف التربوية والسلوكية من ناحية، والأسئلة التعليمية التي تقيس هذه الأهداف من ناحية أخرى.

هذه التصنيفات على التوالي: (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،**2003**،ص:**272–276**).

9–1– أسئلة التذكر(المعرفة): يتضمن هذا المستوى من الأسئلة تذكر واسترجاع المعارف والمواد التعليمية التي تتـ لمب الحفظ والاستظهار؛ أي استظهار المعارف المخزنة في الذاكرة الـ ويلة.

ويمكن استخدام التعابير التالية لصياغة الأسئلة على مستوى التذكر: (أذكر – عدد –

ميز – عرف– حدد – سمّ – أنسب) فضلا عن إمكانية استخدام أدوات الاستفهام: متى – من – أين – ماذا –كيف؟ كما يستحسن استخدام الأسئلة المفتوحة.

9–2– أسئلة الفهم (الاستيعاب): ويتـ لمب هذا المستوى من الأسئلة قدرة المتعلم على إدراك وفهم واستيعاب موضوع ما أو فكرة عامة، كما يتـ لمب سؤال الفهم من المتعلم التمكن من تنظيم معلوماته وأن يعيد ياغتها، ويصف عباراتها بلغته، كالترجمة، التفسير أو الشرح، التعليل والاستخلاص.

وتتمثل أهم التعابير التي يمكن استخدامها في هذا المستوى بـ : (نف – قارن – فسر – اشرح – أعد ياغة – لخص)، كما يستحسن استخدام الأسئلة ذات الاختيار المتعدد.

9–3– أسئلة التـ بيق: وهي أسئلة تتيح الفر ـة لاستعمال الأفكار المجردة في مواقف مادية محسوسة؛ أي تع ى للمتعلم مشاكل معينة، ثم يـ لمب منه معالجتها بغية إيجاد الجواب الم لوب.

وهناك تعابير يشيع استخدامها في أسئلة التـ بيق، مثل: (طبق – نف – حل – استخدم – اختر – وظف – استخرج)، كما يستحسن استخدام التمارين والمسائل العلمية.

9–4– أسئلة التحليل: تتـ لمب قدرة المتعلم على تجزئة المركب إلى الأجزاء التي يتكون منها، حيث يتـ لمب سؤال التحليل من المتعلم تحديد الأسباب والدوافع وتحليل النتائج.

أما التعابير التي يمكن استخدامها في مستوى أسئلة التحليل هي: (حلل – علل – استنتج – اكتشف – أدعم)، كما يستحسن استخدام الأسئلة التي تستنتج العلاقة ا ـ لاقا من مع يات تجريبية كالقياسات والملاحظات.

9–5– أسئلة التركيب: يتـ لمب هذا المستوى من الأسئلة قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء في كلّ متكامل (وهي عكس أسئلة التحليل)، كما يتـ لمب سؤال التركيب من المتعلم أن يبدع أفكارا تو ـله إلى توقعات مبنية على الفرضيات وتحليل المشكلات استنادا إلى مؤشرات محددة من خلال مع يات مرجعية، كاستخلاص مجموعة العلاقات المجردة بهدف شرح ظواهر معينة أو استنتاج علاقات من بين مجموعة من التفسيرات الأساسية.

وهناك تعابير يشيع استخدامها في أسئلة التركيب، منها: (أرسم – ـمم– أنتج – خ ـط– ألف).

9–6– أسئلة التقويم: تتـ لمب أسئلة التقويم أعلى مستويات التفكير العقلي، فهي تتيح للمتعلم فر ـة لتثمين الأشياء وتقييمها، والحكم عليها من خلال استعمال محكّات ومعايير معينة، كما يتـ لمب سؤال التقويم من المتعلم أن يدلي بآرائه ويقوّم ـحة الحلول والأفكار والنتائج.

ومن التعابير التي تستخدم في ياغة أسئلة التقويم مايلي:(ما رأيك – أيهما أفضل – أتوافق – أحكم – أنقد – قرر– عبّر عن وجهة نظرك)، كما يستحسن استخدام الأسئلة التي تتضمن تصنيف المعارف المكتسبة التي يحتفظ بها المتعلم في ذاكرته العقلية واستغلالها في حل مشكل، ومن

ثم تقييم الحلول المتو ل إليها.

* خلا ة:

على الرغم من المشكلات المرتب ة بالإختبارات التحصيلية كأدوات للتقويم، إلا أنها تظل الأكثر استخداما لدى المدرسين، ومن ثمّ لا يمكن الاستغناء عنها، بل يمكن أن نرتقي بها لتكون أكثر ملاحية للإستخدام حتى يمكن الإطمئنان إلى نتائجها عند إتخاذ القرارات التربوية التي من شأنها أن تنقل المتعلمين إلى الصفوف الأعلى أو من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

المراجع

01– سهيلة محسن كاظم الفتلاوي (2003)، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة01، عمان، الأردن.

02– فؤاد أبو ح ب وآخرون (1999)، التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، طبعة03، القاهرة.

03– مُحَمَّد أ د مُحَمَّد إبراهيم غنيم (2003)، الإتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي، بحث مقدم للجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، جامعة الزقازيق، فرع بنها، مصر.

04– محمود عبد الحليم منسي (1994)، القياس والإحصاء النفسي والتربوي، دار المعارف، طبعة03، مصر.

05– محي الدين توق وآخرون (2002)، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، طبعة02، عمان.

06– مقدم عبد الحفيظ (2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المـ بوعات الجامعية، طبعة02، الجزائر.

07– ميلود مزيان (ب ت)، أسس تقنيات التقويم التربوي، منشورات ثالة، الجزائر.

09– حسن شحاتة (2001)، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي مكتبة الدار العربية للكتاب، طبعة1.

سعيد عبد الفتاح الغامدي (ب ت)، جدول موا فات الاختبار التحصيلي، تم الحصول عليه يوم 9 فيفري 2007 من الموقع

http://www.arabpsychology.com/members-pages/saeed/table.pps

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 261 – 275
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

التقويم الجامعي بين المفهوم التقليدي والحديث

عبود زرقين و شوقي جباري
كلية العلوم الاقتصادية، التسيير والعلو م التجارية
جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي

المقدمة:

لقد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت هناك الغايات التي ينبغي الوصول إليها، وقد تزايدت أهمية التقويم بالنسبة لجميع الناس وفق التقدم الحضاري، وتعقد أمور الحياة، وتزايد أهمية الطاقة التي يبذلها الإنسان، والمال الذي ينفقه، والوقت الذي يتطلبه أداء الأعمال، ولقد أصبحنا في زمن يلح فيه الناس على إحراز النجاح إشباعا للحاجات وتحقيقاً للذات.

وعندما ننظر إلى التقويم في المجال الجامعي نجده ركناً هاماً في هذا المجال، ولكن ينظر إليه بنظرتين مختلفتين، وبمفهومين مختلفين، المفهوم الأول تقليدي ضيق محدود يختص فقط بقياس التحصيل العلمي للطالب، والمفهوم الثاني حديث واسع شامل يختص بكافة مجال العملية التعليمية باعتبارها منظومة متكاملة الجوانب، أي وحدة واحدة تترابط جميع جوانبها في وحدة متكاملة.

المبحث الأول: مفهوم التقويم الجامعي

أو : التقويم الجامعي بمفهومة التقليدي الضيق

ينص معجم المصطلحات النفسية والتربوية على أن " التقويم في أساسه هو العملية التي يتم إصدار حكم علي مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها الموضوع لها " [1]

أي أن التقويم هو عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام معايير أو محكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام [2].

أما التقويم الجامعي بمفهومه التقليدي فهو" قياس التحصيل العلمي للطالب الجامعي، وتحديد قدراته على العطاء العلمي، وأداء الأعمال وإنجازها في مجال تخصصه" [3]، والتقويم بهذا المفهوم هو ا متحانات التي تستخدم لإصدار الحكم على انتقال الطالب الجامعي من مستوى لآخر أو إعطاءه شهادة التخرج من الجامعة.

ثانيا: آثار استخدام التقويم الجامعي التقليدي الضيق

ولقد استخدمت الجامعات العربية في معظم الأحيان ا متحانات في صورتها التقليدية كوسيلة للتقويم الطالب الجامعي، مما ترتب عليه آثار بعيدة المدى في العملية التعليمية، من أهمها ما يلي:[4]

1– المبالغة في أهمية ا متحانات لقياس نتائج التعلم: لقد أصبحت ا متحانات هي الحاكم المستبد الذي يوجه التعليم الجامعي وغير الجامعي، فهي تدعو الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى ا هتمام بجميع ما تتطلبه وإهمال جميع ما يدخل في نطاقها و تقوى على قياسه. وبذلك صارت ا متحانات هدفاً في ذاتها بد ً من أن تكون وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية الشاملة المنشودة.

2– ظهور وانتشار كثير من الظواهر الضارة: إن ا متحانات المألوفة في جامعاتنا بطريقة وضعها وتصحيحها قد شجعت على ظهور وانتشار كثير من الظواهر الضارة، وأهم هذه الظواهر ما يلي:

– يركز الأستاذ الجامعي في معظم الأحوال جهوده على شرح المادة الدراسية ومساعدة طلابه على حفظها وتذكرها، وتصبح الصورة الشائعة والأسلوب المفضل في التدريس هو أسلوب ا ماضرة الذي يعتمد بالدرجة الأولى على التلقين وعدم إعطاء الفرصة للطالب الجامعي للمشاركة في ا ماضرة.

– تنتشر في كثير من جامعاتنا المذكرات الدراسية والكتب الموجزة التي أعدت إعداداً خاصاً لمساعدة الطلاب على اجتياز ا متحان. وفي الغالب تركز هذه المذكرات وتلك الكتب الموجزة على المعلومات والمعارف التي تهتم ا متحانات بها فقط، مع إهمال التطبيقات العملية والصلة بحياة الطالب، وطرق الوصول إلى الحقائق و الكشف عنه

– تتفشى ظاهرة الغش في ا متحانات بين الطلاب في جميع المراحل والمستويات، بل لقد أصبح الغش عملاً يتفنن الطلاب في الإعداد له، والمهارة في أدائه والتنوع في أساليبه. ولسنا في حاجة إلى بيان ما لهذه الظاهرة من آثار اجتماعية ونفسية وخلقية سيئة، فهي ظاهرة مدمرة للتربية والتعليم، و شك أن ا متحانات بصورتها المعتادة تشجع على شيوع هذه الظاهرة، فهي مجرد تسميع للمعلومات، وقياس لما حصله الطلاب كما هو موجود في الكتب، وكثيراً ما حاول بعض المسؤولين إلى علاج ظاهرة الغش في ا متحانات بتشديد الرقابة وفرض العقوبات الرادعة، واتخاذ الضمانات لإحاطة عملية تصحيح ا متحانات بالسرية اللازمة، ومع ذلك فقد فشلت جميع الجهود السابقة في القضاء على هذه الظاهرة، ذلك لأن الجهود كانت تركز على الأعراض دون أن تعنى بالأسباب الحقيقية

3– الآثار النفسية الضارة للامتحانات: ا متحانات بأوضاعها الحالية من حيث المبالغة في أهميتها، ومجيئها في نهاية السداسي الجامعي، وتأثر النجاح فيها بالحظ بسبب عيوب أساليب بنائها وتصحيحها تثير خوف الطلاب وقلقهم، بل قد يتحول هذا الخوف والقلق إلى رهبة وضغط نفسي يصل ببعض الطلاب إلى ا نهيار العصبي.

4– ليس للامتحانات وظيفة تشخيصية أو علاجية: إن ا متحانات بصورتها المألوفة التقليدية تنتهي بإعطاء علامات أو تقديرات لإجابات الطلاب، وليس لهذه العلامات معنى من الوجهة

التربوية. فهي قلما تكشف عن ناحية قوة أو ضعف للطلاب. وقلما تشخص عيباً في المقرر الدراسي، أو في طرق التدريس، أو الجهد المبذول من قبل الطلاب، ذلك أنها كثيراً ما تجري في نهاية كل سداسي دون أن يهتم أحد بتحليل نتائجها، وتحديد الأسباب المتصلة بظواهرها وا ستفادة من كل ذلك في التخطيط لتعليم أفضل.

5– ا عتماد على نتائج ا متحانات في التوجيه الدراسي والمهني: كثيراً ما تعتمد الجامعات والمعاهد العليا في اختيار طلابها على أساس مجموع الدرجات التي يحصل عليها هؤ ء الطلاب في ا متحانات، والواقع أن هذا المجموع ربما تكون له د لة على المستوى العام للطلاب، ولكنها تكشف عن درجة استعدادهم، أو مواهبهم، أو قدراتهم، وبالتالي فان ا متحانات تصلح لوحدها لتوجيه الطلاب في الجامعة.

ثالثا: التقويم الجامعي بمفهومه الحديث الواسع الشامل

إن التقويم الجامعي بمفهومه الحديث الواسع الشامل يأخذ في ا عتبار كل الجوانب العملية التعليمية باعتبار هذه الجوانب في وحدة عضوية متكاملة. فهو يأخذ في ا عتبار مدى نمو الطالب الجامعي في جميع الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والنفسية وا جتماعية، وذلك لإعداده للمواطنة الصالحة تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة. كما يأخذ التقويم بمفهومه الحديث الواسع طرق التدريس، والمقررات الدراسية والكتب والمراجع العلمية، وكذلك الأنشطة التعليمية التي تمارس سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يأخذ في ا عتبار تقنيات التعليم المستخدمة في العملية التعليمية ومدى توافرها وكفاءة استخدامها، وأيضاً يأخذ التقويم بمفهومه الحديث الواسع وسائل التقويم الجامعي المتبعة من اختبارات وامتحانات ومقاييس وخلافه، كما يشمل أيضاً الإدارة الجامعية من عمادة وشؤون طلاب ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها. بل يشمل أيضاً المباني الجامعية والمعامل ومدى توافرها وكفاءة استخدامها من حيث موادها وأجهزتها. بل يشمل أيضاً التقويم الحديث الواسع الأثاثات والتجهيزات ومدى كفاية الإضاءة والتهوية في هذه المباني وتلك المعامل باعتبار أن كل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة [5].

المبحث الثاني: أنواع التقويم الجامعي ووظائفه

أو : أنواع التقويم الجامعي

تعددت المعايير المستخدمة لتصنيف أنواع التقويم و سنكتفي بعرض نوعين من التقسيمات على النحو التالي:

1– أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه: حين نخضع برامج ما للتقويم فيجب أن يتم هذا التقويم في كل مرحلة من مراحل تطبيق هذا البرامج، وهنا نجد الأنواع التالية:[6]

1- 1– التقويم التمهيدي: هو عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة، إن دور هذا التقويم يكون في معرفة كل الظروف الداخلة

في البرنامج، للتعرف على معارف الطلاب المقومين واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم الأمر الذي يعطي مؤشراً لأنواع التغييرات المتوقعة.

1–2–التقويم التكويني (التطويري): هو عملية تحديد إيجابيات وسلبيات البرنامج التربوي وهو قيد التطبيق، فهو يقدم تغذية راجعة Feed Back مستمرة للمساعدة في تحسين نوعية الإنتاج في جميع مراحل التطبيق. وهو يتصدى لمشكلات تتعلق بصحة ا توى ومدى ملامته، ومدى ملائمة الوسائل والطرائق المستخدمة في تطبيقه، والقدرة على تحمل واستخدام الأجهزة والمعدات، ويتميز هذا النوع بأنه يدخل ضمن البرنامج من مرحلة التأسيس لفحص طبيعة عمل أهداف البرنامج، كما أنع يساعد في عملية التطبيق.

1–3–التقويم التجميعي (النهائي): هو ذلك التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج لمعرفة المدى الذي حققه البرنامج في الوصول إلى الأهداف والغايات التي أقيم البرنامج من أجلها. وهو يستخدم من أجل اتخاذ قرار بشأنه إما للاستمرار فيه أو لإيقافه.

1–4–التقويم التتبعي: يرى ليونارد هامبتون Leonard Hampton أن الغرض الرئيسي من هذا النوع من التقويم هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق ا تصال بالجهات التحق بها الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم – ويمكن استخدام ا ستفتاءات والمقابلات المقننة لهذ الغرض.

ويطلق كل من كارول وروبرت تنسون على التقويم التتبعي اسم تقويم الصيانة ذلك لأنهما يعتقدان أن مرحلة صيانة البرنامج يجب أن تكون مرحلة رابعة من مراحل التقويم بالنسبة لهذا البرنامج، حيث إن هذه المرحلة هي مرحلة السيطرة على النوعية إذ ينبغي لأن يظل البرنامج فعا ً كما كان عند تجريبه.

2– أنواع التقويم بحسب الشمولية

2–1–التقويم الكبر (الكلي): وهو يتناول مخرجات النظم والبرامج ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة. فعلى سبيل المثال عندما نريد التأكد من تحقق هدف تربوي مثل مواجهة احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة في ضوء هذف السياسة العامة، فإن أفضل المؤشرات تكون في هذه الحالة مقارنة أعداد المتخرجين بحسب مستويات الدراسة وموضوعاتها بأهداف القوى العاملة التي سبق تبنيها آخذين في ا عتبار الطاقة العاملة المتعلمة الموجودة بطبيعة الحال. ويستخدم هذا النوع من التقويم أيضاً في وحدات التخطيط القومي في التهيئة ستراتيجيات التطوير التربوي.

2–2–التقويم المصغر (الجزئي): يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج (داخل الصف مثلاً) وينطوي تحت هذا التقويم الجزئي، تقويم تحصيل الطلاب في الصف الدراسي، وتقويم الموجه للمعلم، وغيرها من أساليب التقويم الصفية.

ثانيا: وظائف التقويم الجامعي:

للتقويم الجامعي وظائف متعددة يمكن تلخيص أهمها كما يلي: [7]

– التقويم حافز على الدراسة والعمل لأنه من وجهة نظر الطلاب مفتاح النجاح في الحياة. لذلك فان الكثير منهم يركزون الطاقة ويبذلون الجهود إ بوحي من حافز ا متحانات والتقويم.

– التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية فهو يكشف نواحي القوة والضعف سواء في عمل الطلاب ومجا ت نموهم المختلفة، أو في المناهج والمقررات الجامعية مادة وكتاباً، وطرق تدريس، وتقنيات تعليم، ونشاطاً وخطة.

– التقويم يساعد على توضيح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما أنه يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف، وبذلك يزداد الأساتذة والطلاب وعياً بها وعملاً على تحقيقها. فالتقويم الذي يعنى بالجوانب العملية أو التطبيقية، أو بأسلوب التفكير العلمي، أو بربط الدراسة بحياة الطالب، إنما يرسخ هذه الأهداف ويوجه الأساتذة والطلاب نحو ا هتمام بها.

– التقويم يساعد الأستاذ الجامعي على التعرف على طلابه وحسن توجيههم، ذلك لأنه بد أن يبدأ معهم من واقع خبرتهم، وأن يكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم، و سبيل إلى كل ذلك إ عن طريق التقويم بأساليبه العديدة المتنوعة سؤا ً وجواباً، ومناقشة، وحواراً، وملاحظة وتقديراً لجهودهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم

– للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها، حيث أن التطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي و تحديداً للمشكلات ونواحي القصور. و ينتهي بعمليات تقويم شاملة ختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التطوير، وتحديد المشكلات والعمل على علاجها.

– التقويم ضروري لقبول الطلاب بالجامعة، كما أنه زم لعمليات انتقال الطالب من سنة لأخرى، وهو أساس لتوجيه الطلاب دراسياً ومهنياً، و بالتالي هو يقوم بمهام إدارية هامة.

المبحث الثالث: مقومات التقويم الجامعي الجيد

أو : خصائص التقويم الجامعي الجيد

للتقويم الجامعي الجيد خصائص عدة نذكر أهمها فيمايلي:[8]

1- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي هادفاً: التقويم الجامعي الجيد هو الذي تكون له أهداف واضحة محددة يريد أن يثبت من تحقيقها بمستوى إتقان معين، أو من تحقيق بعضها وعدم تحقيق البعض الآخر، وذلك لتحديد أهم الصعاب والمشكلات التي أدت إلى عدم تحقيق بعض هذه الأهداف.

2- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي شاملاً: حيث ينبغي أن يتناول العملية التعليمية التربوية في الجامعة بجميع مكوناتها وأبعادها بحيث تشمل جميع الأهداف المنشودة التي تستهدف نمو الطالب الجامعي من جميع الجوانب العقلية والروحية والبدنية والنفسية وا جتماعية، فيجب أ يقتصر التقويم على جانب أو جانبين من هذه الجوانب وترك الجوانب الأخرى دون تقويم.

3- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي مستمراً : غالباً ما يكون التقويم في جامعاتنا العربية عملية

ختامية في صورة ا متحانات التقليدية المعتادة، وهذا يعتبر قصوراً في عملية التقويم، حيث ينبغي أن يكون التقويم مستمراً ملازماً للعملية التعليمية، بل يسبقها (التقويم التمهيدي)، ويلازمها (التقويم التكويني)، ويختمها (التقويم النهائي)، بل يليها (التقويم التتبعي). إذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بغرض التشخيص والعلاج، والوقاية والتحسين فإن ذلك يتحقق إ إذا كان التقويم مستمراً وملازماً للتعليم في جميع خطواته. ومراحله.

4- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي علمياً في أساليبه التي يستخدمها: التقويم الجامعي العلمي هو الذي يستخدم أساليب ووسائل ومقاييس علمية ذات تخطيط يعتمد على النظرة الشاملة، والبيانات الدقيقة والمنطق السليم. ووسائل ومقاييس التقويم الجامعي العلمي هي التي تتميز بالمميزات الآتية:

4–1– الصدق: المقياس الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه، و يقيس شيئاً آخر غيره. فإذا وضع اختبار في الرياضيات لمجموعة من الطلاب، فيجب أن يقيس هذا ا ختبار قدرات ومهارات العمليات الحسابية لدى هؤ ء الطلاب. و يقيس شيئاً آخر غير ذلك كحسن الخط أو التنظيم أو الأسلوب اللغوي.

4–2– الثبات: يدل على معنى مصطلح اختبار ثابت على أن هذا ا ختبار موثوق به ويعتمد عليه. فمفهوم الثبات يشير إلى إمكانية ا عتماد على أداة القياس وتكرار استخدامها في القياس، والثبات يعني ا ستقرار Stability بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئاً من ا ستقرار.

4–3– الموضوعية: ا ختبار الموضوعي هو الذي تتأثر درجاته ونتائجه بذاتية المصحح، أو حالته النفسية، أو نظرته النسبية إلى الأمور.

4–5– القوة التفريقية (معامل التمييزية) أن معامل التمييزية يوضح الدرجة التي يكون بها السؤال أو التمرين فعا ً في التمييز بين أصحاب القدرة العالية في الظاهرة موضوع القياس، وأصحاب القدرة المنخفضة في نفس الظاهرة.

5- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي معتمداً على وسائل وأساليب متعددة: فالعملية التعليمية التربوية في الجامعة تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات تقويم متنوعة مثل ا ختبارات التحريرية الشفوية وبطاقات الملاحظة المقننة والمقابلات الشخصية المقننة وا ستفتاءات وغيرها، لكي تعطي الصورة الحقيقية لجميع جوانب النمو دون ترك أحد الجوانب أو تجاهله.

6- ينبغي أن يكون التقويم الجامعي الجيد صالح للتطبيق من الناحية العلمية

هناك عوامل عملية يجب توافرها ليصبح ا ختبار صالحاً للتطبيق، ومن أهم هذه العوامل: [9]

6–1– التكلفة المادية للاختبار: إن من أدوات التقويم المقننة ما يكلف الكثير مادياً لدرجة

تسمح معها ميزانية الجهة المسؤولة بشرائها، ولذا يجب أن يستعمل الأستاذ الجامعي أدوات ووسائل ومقاييس واختبارات مناسبة من ناحية التكلفة

6–2– توفر نماذج بديلة للاختبار: وهذا يعني أنه إذا كان لأداة التقويم أشكال متعددة معدلة ومتنوعة في سهولتها وصعوبتها فإن من واجب الأستاذ الجامعي أو المسؤول أن يختار النماذج التي تتناسب مع موضوع ا ختبار، ومع مستوى الطلاب الذين سيختبرون.

6–3– تغطية ا ختبار لأنواع العمليات العقلية أو السلوكية المطلوبة: فإذا كان المطلوب من الطلاب عمليات تذكر وفهم وعمليات فكرية استنتاجيه فعلى ا ختبار أن يغطي كل هذه العمليات، بحيث أ يهمل أي منها.

6–4– إمكانية استعمال ا ختبار في المدة المسموح بها: على الأستاذ الجامعي مراعاة الزمن اللازم للإجابة عن ا ختبار، بحيث يقل هذا الزمن عن اللازم للإجابة عن ا ختبار والمراجعة من قبل الطالب متوسط المستوى.

6–5– سهولة تصحيح ا ختبار: تتفاوت ا ختبارات وأدوات التقويم من حيث سهولة تصحيحها، فا ختبارات الموضوعية في معظمها أسهل تصحيحاً من ا ختبارات المقالية. وكذلك أصبح هناك اختبارات يمكن تصحيحها تلقائياً بواسطة مفاتيح تصحيح أو بواسطة الآ ت الحاسبة المتنوعة، وهذا قطعاً يسهل على الأستاذ الجامعي عملية التصحيح بشكل كبير.

6–6– سهولة إجراء الإختبار: ما تعنيه سهولة الإجراء هنا هو أن أداة التقويم وما تتطلبه من أدوات معينة يجب أن تتوافق وإمكانيات الفرق الدراسية العادية، فإذا كان الإختبار يتطلب استعمال وسائل سمعية أو بصرية يصبح من الضروري والحالة هذه أن يجري ا ختبار في قاعات ملائمة لطبيعته، مع مراعاة عوامل الإضاءة والتهوية المناسبة وكذلك الوضع المريح للطالب جالساً أو متحركاً.

ثانيا: صفات الأستاذ الجامعي الناجح في التقويم الجامعي الجيد

يجب أن يتصف الأستاذ الجامعي بعدة صفات ومميزات حتى يتمكن من إتمام تقويمه لطلابه بطريقة ناجحة، وأهم تلك الصفات والمميزات ما يلي:[10]

– أن يكون ملما بمبادئ وأساسيات علم النفس التربوي حيث تمنح هذه المعرفة الأستاذ الجامعي تلقائية في الإستجابة لرغبات الطلاب، وفروقهم الفردية النفسية والإدراكية والجسمية، وتطوير وتعديل وسائله القياسية وتطبيقهم بما يتفق مع فروقهم الشخصية.

– أن يكون متعمقاً في مادته التدريسية، فالأستاذ الجامعي غير المتعمق في مادته التدريسية يفقد القدرة على تطوير ا ختبارات فيها، لأنه في هذه الحالة يتوفر لديه مفاهيم وحقائق وخبرات يختبر طلابه بها.

– أن يكون لديه معرفة كافية بوسائل وأدوات التقويم المتوفرة للاستخدام وخصائص كل منها

وأعراض كل وسيلة. حيث تمكنه هذه المعرفة من اختيار المناسب من هذه الوسائل وتلك الأدوات للحالة القياسية التي هو بصددها.

– أن يكون لديه مهارة كافية في إعداد ا ختبارات بصيغ متنوعة متعددة بناءة نفسياً وتربوياً، حتى تؤدى الغرض أو المهمة التي ستجري من أجلها. كما يكون لديه مهارة كافية من تطوير هذه ا ختبارات التطوير الملائم لنمو طلابه.

– أن يكون لديه مهارة تطبيقية كافية في استعمال وإجراء وتصحيح ا ختبارات، وتحليل نتائجها، وتفسيرها التفسير المنطقي الصحيح، وتكون لديه القدرة على الكشف عن التغيير الحادث في تعلم طلابه من خلال هذه النتائج.

– أن يكون الأستاذ الجامعي عاد ً في تقويمه لطلابه، فلا تتأثر درجات طلابه بأمور ذاتية، وعلاقات شخصية إيجابية أو سلبية بل يأتي تقويمه موضوعي منزه عن أية اعتبارات شخصية، وأيضاً منزه عن القصور والإهمال.

المبحث الرابع: تقويم التقدم العلمي والتحصيل الدراسي لطالب الجامعة

يعتبر تقويم التقدم العلمي والتحصيل الدراسي لطالب الجامعة ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية التي تتم داخل الجامعة، فهو يستهدف قياس مدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها، وتحديد المستوى العلمي لكل طالب ومعرفة قدراته على العطاء العملي وعلى إنجاز الأعمال في مجال تخصصه [11].

وأساليب تقويم التقدم العلمي والتحصيل الدراسي لطالب الجامعة كثيرة نذكر أهمها: [12]

أو – اختبارات المقال:

تعتبر هذه الأنواع من ا ختبارات أكثر الأنواع شيوعا في مدارسنا وجامعاتنا، وقد سمي اختبار المقال بهذا ا سم لأنه يطلب من الطالب الجامعي كتابة مقال استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، ويعتبر السؤال بمثابة مثير لقدرة معينة لدى الطلاب (غالباً ما تكون قدرة التذكر) ويتكون ا ختبار من عدد من هذه الأسئلة ولهذا النوع من ا ختبارات عيوبه ومزاياه، ونستطيع تلخيص أهم العيوب وأهم المزايا فيمايلي:

1- عيوب اختبارات المقال:

1–1–اختبارات المقال غير شاملة: فهي تقيس من حيث نمو الطالب سوى الجانب العقلي، و تقيس من الجانب العقلي سوى الجانب المعرفي، و تقيس من الجانب المعرفي في معظم الأحيان سوى أدنى مستوياته وهو جانب التذكر وا سترجاع.

1–2– اختبارات المقال غير موضوعية: فهي كثيراً ما تتطلب الوصف والتسميع، وكثيراً ما يختلف المصححون في تقدير إجابة السؤال الواحد وكثيراً ما يختلف تقدير المصحح الواحد لها من وقت لآخر.

1–3– اختبارات المقال غير واضحة الأهداف: كثير من اختبارات المقال غير واضحة الأهداف – فيأتي السؤال فيها عام غير محدد مثل: أكتب ما تعرفه عن...؟ وناقش بما درسته ما يلي...؟ ومثل هذه الأسئلة العامة غير ا لمدة كثيراً ما تضلل الطلاب في الإجابة عنها.

1–4– اختبارات المقال تتضمن كافة المقرر الدراسي:

من معظم الأحيان يتضمن ا متحان بأسلوب اختبار المقال عدداً محدوداً من الأسئلة المطولة التي تمثل المقرر الدراسي تمثيلاً جيداً، فهي تتناول بعض الموضوعات وتترك البعض الآخر. وبذلك فإن النجاح في تلك ا ختبارات يتأثر بالحظ والمصادفة إلى حد كبير.

1–5– اختبارات المقال غير ديمقراطية: هذه ا ختبارات تفرض على الطلاب في أوقات محددة، وبأسلوب معين، وتعلن نتائجها على الطلاب ودون أن تكون أمامهم فرص لمعرفة أسرارها أو مناقشتها وقلّما تراعى هذه ا ختبارات الفروق الفردية بين الطلاب، فهي في معظم الأحيان امتحانات موحدة بالنسبة لجميع الطلاب، تحاول أن تزنهم جميعاً بميزان واحد دون مراعاة لما بينهم من اختلافات في ا ستعدادات والقدرات والمواهب.

1–6– اختبارات المقال غير ثابتة: غالباً ما تكون تلك ا ختبارات غير ثابتة، أي أنها إذا تكرر استخدامها فإن درجات الطلاب في الإجابة عنها تتفاوت مع كل استخدام، ولهذا فهذه ا ختبارات تفتقد ا ستقرار، حيث تقوم في كثير من الأحوال على أساس علمي.

1–7– اختبارات المقال غير اقتصادية: في كثير من الأحيان تستغرق هذه ا ختبارات كثيراً من الوقت والجهد الذي يبذل تصحيحها، كما أنها كثيرة النفقات وخاصة مع الأعداد الكبيرة من الطلاب.

2- مميزات اختبارات المقال:

يمكن أن نتلافى كثيراً من عيوب اختبارات المقال، ونتغلب على الكثير من المشكلات التي تصاحب استخدام هذه ا ختبارات في التقويم الجامعي، وذلك بإتباع المقترحات والتوصيات التالية:

– تحديد الأهداف التربوية المراد قياسها في ا ختبار تحديداً دقيقاً واضحاً.

– صياغة كل سؤال في ا ختبار صياغة محددة دقيقة، حتى يكون هناك لبس في فهمه من قبل الطلاب، وبحيث يقل احتمال الخطأ والتخمين.

– ينبغي أن يسأل الأستاذ الجامعي في سؤال واحد عن موضوع كبير، بل من الأفضل أن يقسم إلى عدة أسئلة، وبناء على ذلك فمن المستحسن أن يحتوي ا ختبار على عدد اكبر من الأسئلة القصيرة.

– عدم التركيز فقط في أسئلة ا ختبار على تذكر المعلومات بل يجب التنوع في الأسئلة بحيث تقيس المستويات الأعلى من الجانب المعرفي مثل الفهم والتطبيق والتمييز والتحليل والحكم على الآراء وغيرها.

– ينبغي أن تكون تعليمات ا ختبار واضحة، ليكون الهدف من ا ختبار واضحاً مقدماً للطلاب، و بأس من إعطاء الطلاب قبل إجراء ا ختبار عينة من الأسئلة للتدريب على الإجابة عنها، ومناقشة الصعوبات التي واجهتهم وا ستفادة من نتائج هذه المناقشات في تطوير أسئلة ا ختبار.

– ينبغي تجنب استخدام المصطلحات الغامضة، والألفاظ الصعبة غير المألوفة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم أو تعدد تفسير السؤال.

– ينبغي أن يكون مستوى صعوبة أسئلة ا ختبار مناسب، بحيث يكون هذا المستوى عال فيخفق معظم الطلاب في الإجابة عنه، و يكون هذا المستوى منخفض فيجيب عنه الجميع الطلاب بسهولة. وفي كلتا الحالتين يميز ا ختبار بين الطالب الضعيف وغير الضعيف.

– يفضل تحديد الدرجة المخصصة لكل سؤال، وكذلك المدى الزمني الذي يمكن أن يستغله الطلاب في الإجابة عن كل سؤال.

– يفضل تجنب أسئلة السرعة في الإختبار، وهي تلك الأسئلة التي يضطر الطلاب إلى السباق اللغوي في الإجابة عنها، إ إذا كان ذلك هدفاً من أهداف الإختبار.

– ينبغي إعداد إجابة نموذجية عن كل سؤال تحوي الأفكار الرئيسية، والعمليات الأساسية المطلوب الإجابة عنها – وتوزع درجة السؤال على هذه الأفكار وتلك العمليات، ويلتزم الأستاذ الجامعي بهذا التوزيع عند التصحيح.

ثانيا– ا ختبارات الموضوعية:

أخذ هذا النوع من ا ختبارات اسمه من طريقة تصحيحه، فهي موضوعية بمعنى أنها تخرج ذاتية المصحح ورأيه الشخصي من عملية التصحيح، وذلك يجعل الإجابة عن هذه الإختبارات محددة يختلف عليها اثنان. وهي تتطلب من الطالب أن يكتب مقا ً أو موضوعاً شاملاً، وإنما تتضمن عدداً كبيراً من الأسئلة القصيرة الهادفة التي تغطي معظم أساسيات المقرر الدراسي، والتي تتطلب الإجابة عنها من الطالب سوى أن يضع علامة أو إشارة أو كلمة أمام الإجابة المناسبة التي تعرض عليه.

1–أنواع ا ختبارات الموضوعية: هناك أنواع متعددة من ا ختبارات الموضوعية شائعة ا ستخدام منها ما يلي:

1–1– اختبارات ا ختيار المتعدد Multiple Choice Tests: تمثل ا ختبارات ذات ا ختيار المتعدد أكثر أنواع وسائل التقويم انتشاراً واستعما ً، وذلك لقابلية استخدامها في تقويم أي نوع من أنواع المعرفة أو الخصائص الفكرية المختلفة لدى الطلاب.

ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات مايلي:

- أن تكون الفكرة التي يدور حولها السؤال ذات أهمية.
- أن تكون الإجابات المقدمة محتملة من وجهة نظر الطالب.

- أ ّ يقل عدد الإجابات عن أربع لتقليل أثر التخمين.
- ينبغي تجنب الإيحاء إلى الطالب بالإجابة الصحيحة.

1–2– اختبار الصواب والخطأ: الشكل العام لهذا النمط من ا ختبارات يتألف من مجموعة من الجمل أو العبارات القصيرة، ويطلب عادة من الطالب أن يبين ما إذا كانت كل جملة أو عبارة صحيحة (فيضع علامة √ أمامها) أو خاطئة (فيضع علامة X أمامها).

وتتميز هذه ا ختبارات بسهولة صياغتها، وقدرتها الفائقة على تغطية المقرر الدراسي تغطية شاملة، وهي تستهدف تنمية قدرة الطلاب على القراءة الناقدة، والتفكير السليم، ووزن العبارات والتمييز بينها. ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات:

– استخدام عدد كبير من الجمل أو العبارات.
– أن يكون عدد العبارات الصحيحة مقارباً لعدد العبارات الخاطئة.
– أن يكون لكل عبارة معنى واضح ومحدد.
– أ تتضمن العبارة أكثر من فكرة واحدة.
– أ تحتمل العبارة الصواب والخطأ في نفس الوقت.
– أن تكون العبارات مناسبة لمستوى الطلاب.

ويراعى عند تصحيح هذا النوع من الإختبارات أن تأخذ الإجابة الصحيحة درجة. وأن يخصم من الطالب درجة عن الإجابة الخاطئة، حتى تدعوه إلى التخمين، فمثلاً إذا كانت هناك عشرون عبارة في ا ختبار أجاب طالب فيها على ست عشرة إجابة صحيحة، وأجاب عن أربع إجابات بطريق خاطئة فتكون درجة هذا الطالب اثنتا عشرة درجة من عشرين.

1–3– اختبارات ملأ الفراغ (التكميل): يطلب من الطلاب في هذا النوع من ا ختبارات إكمال بعض العبارات الناقصة أو إضافة بعض الأرقام أو تكملة بعض الرسوم.

تنحصر فائدة اختبارات ملء الفراغ في استعادة المعلومات وتذكرها. ومن أهم مزايا هذا النوع من ا ختبارات أنه يطلب من الطالب ذكر الجواب الصحيح، وليس مجرد اختيار للإجابة من بين عدة احتما ت، وفي ذلك تخلص من عيب التخمين.

ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات:

- أن يكون في الجملة فراغ واحد أو فراغان على الأكثر.
- أن يكون الفراغ في نهاية الجملة.
- أ تكون الكلمة المطلوبة محل خلاف في الرأي.
- تجنب الصياغة التي توحي بالإجابة.

1–4– اختبارات مطابقة العناصر (المزاوجة): يعتبر اختبار مطابقة العناصر أو المزاوجة من

ا ختبارات الموضوعية الأكثر ثباتاً بسبب انخفاض عامل التخمين، وهو يتكون من قائمتين إحداهما تمثل المثيرات والأخرى تمثل الإستجابات، وتزيد عدد ا ستجابات (القائمة الثانية) عن عدد المثيرات (القائمة الأولى)، وعلى الطالب أن يصل بين المثير وا ستجابة الصحيحة له بخط.

ويجب مراعاة الآتي في هذا النوع من ا ختبارات:

- أن يكون عدد وحدات القائمة الثانية أكثر من عدد وحدات القائمة الأولى.
- أ ّ ترتبط أي عبارة من عبارات القائمة الأولى بأكثر من عبارة من القائمة الثانية.
- يفضل أن تكون جميع العبارات في كل سؤال تدور حول موضوع واحد.

2– مزايا ا ختبارات الموضوعية: للاختبارات الموضوعية عديد من المميزات، أهمها مايلي:

– يختلف اثنان في تصحيحها، فليس هناك أثر لذاتية المصحح أو حالته النفسية على إعطاء الدرجة، ومن هنا جاء اسمها "موضوعية". كما أنها تسمح للمصحح أن يعطي أجزاء الدرجة، حيث أن كل السؤال إما أن تكون درجة الإجابة عنه علامة واحدة أو صفر.

– تتصف هذه ا ختبارات بثبات وصدق مما يبين نتيجة للتصحيح الموضوعي، وأيضاً لكثرة عدد الأسئلة، ولذا يمكن القول باطمئنان أن هذه ا ختبارات ذات أساس علمي، حيث أنها تتصف بالصدق والثبات والموضوعية.

– تتميز هذه ا ختبارات بكثرة عدد الأسئلة مما يمكنها من تمثيل مختلف أجزاء المادة الدراسية. ولذا يمكن القول أن هذه ا ختبارات شاملة لتغطيتها لمعظم أجزاء المقرر، وبذلك فإن النجاح في تلك ا ختبارات يتأثر بالحظ أو المصادفة إلى حد كبير.

– كما تتميز هذه ا ختبارات بالوضوح، حيث تسبق الأسئلة تعليمات واضحة محددة تتعلق بكيفية إجراء ا ختبار، مع وجود عينة أو أمثلة في مقدمة كراسة الأسئلة مما يلغي أي لبس أو عدم فهم الطالب للسؤال.

– يمكن أن تقيس هذه ا ختبارات العديد من قدرات التحصيل الدراسي (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – إصدار الأحكام) كما يمكن أن تقيس العديد من قدرات التفكير العلمي (الإحساس بالمشكلة وتحديدها – فرض الفروض – اختبار صحة الفروض – التفسير – التمييز – ا ستنتاج – ا ستنباط – ا ستقرار – التعميم – الأصالة – المرونة – الطلاقة).

– تستغرق وقتاً طويلاً أو جهداً مضنياً من الطالب لإجابة عنها، حيث أن الجواب محدد بدقة ومكتوب فلا يتطلب ذلك من الطالب سوى وضع إشارة عليه أو كلمة معينة، مما يلغي أثر العوامل الخارجية كحسن الخط والترتيب وسلاسة الأسلوب وغيرها.

– تعمل هذه ا ختبارات على تقليل خوف وتوتر الطالب من ا متحانات لسببين الأول أنها تتطلب من الطالب التعرف فقط على الإجابة الصحيحة وهذا أسهل من تذكر واستدعاء المعلومات، والثاني أنها بأسئلتها الكثيرة الشاملة تعطي فرصاً أكبر لنجاح الطالب.

– نظراً لوجود مفتاح أو دليل للأجوبة الصحيحة فإن أي شخص بغض النظر عن تخصصه يستطيع تصحيح امتحانات أي كلية في المواد المختلفة ما دامت موضوعة على النمط الموضوعي. لذا فهي سهلة التصحيح و يتطلب هذا التصحيح وقتاً، كما أنها تطمئن الطالب بعدالة التصحيح وتنجي المصحح من تهمة التحيز والظلم.

– تمنع هذه ا ختبارات الطالب الجامعي من التحايل أو التهرب من الإجابة المباشرة كما أنها تسمح للأستاذ الجامعي أن يتعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة في تحصيل وتفكير طلابه.

– تمكننا هذه ا ختبارات الموضوعية من استعمال الكمبيوتر في عملية التصحيح فمثلاً الكمبيوتر آى بي. م. IBM Computer 1401 يصحح اختباراً مؤلفاً من 100 سؤال بسرعة 110 أوراق في الدقيقة. ويطبع التوزيع التكراري للعلامات، وعدد الأسئلة الصح والخطأ والحذف لدى كل طالب، كما يستخرج المتوسط الحسابي وا نحراف المعياري ويحول علامة كل طالب إلى درجة معيارية تائية.

3– عيوب ا ختبارات الموضوعية:

يمكن أن نلخص أهم نقاط الضعف والعيوب في هذه ا ختبارات فيما يلي:

– تتطلب وقتاً وجهداً ومهارة في صياغتها وتصميمها، وإذا قام بإعدادها من لم يكن له خبرة في صياغتها ويجهل قواعد تصميمها، فستصبح هذه ا ختبارات غير مجدية، بل وضارة.

– تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة، كما في اختبارات الصواب والخطأ، إ إذا عالجنا الدرجة التي حصل عليها الطالب بتطبيق معادلة التصحيح من أثر التخمين التي يمكن أن تصاغ كما يلي:

$$\text{الدرجة المصححة من أثر التخمين} = ص - \frac{خ}{ن - 1}$$

[حيث ص عدد الإجابات الصحيحة، خ عدد الإجابات الخاطئة، ن عدد ا حتما ت في السؤال الواحد]

– الغش في هذه ا ختبارات سهل، إ أن هذه المشكلة يمكن حلها بإيجاد عدة طبعات لكراس الأسئلة بحيث يختلف رقم السؤال في طبعه عنه في عدة طبعات لكراس الأسئلة بحيث يختلف رقم السؤال في طبعه عنه في الأخرى، أو بتغيير مكان الجواب هذا مع توافر المراقبة الحازمة بيد أنه يجب أن نذكر أن هذه المشكلة مشكلة أخلاقية قبل أن تكون مشكلة متعلقة بنمط الأسئلة.

– ا ختبارات الموضوعية مكلفة مادياً، حيث تتطلب كمية أكبر من الورق من إعداد كراسات الأسئلة، كما أنها تتطلب طباعة أكثر. إ أن كلفتها ستقل إذا استعملت في سنوات متتالية شريطة أن يبقى كراس الأسئلة نظيفاً، وأن يجيب الطلاب فقط في ورق الإجابة. ولكن ليس هناك ضمان للمحافظة على سريتها.

– في أيدي من ليس له خبرة تقيس ا ختبارات الموضوعية سوى الإلمام بالحقائق والمعلومات السطحية، ومن ثم تشجع على الحفظ وا ستظهار فقط. أما إذا كان من يعدها خبيراً بها فإنها تقيس بجانب التذكر، الفهم والتطبيق ومختلف أنواع العمليات العقلية العليا.

خاتمة:

أن التحول من نظام التقويم التقليدي الحالي إلى نظام التقويم الحديث في الجامعات الجزائرية، يتطلب تخطيط وتطويرا للأنظمة التقويمية وا بتعاد عن القوالب والأنماط التقليدية والتفكير بأنماط جديدة وصيغ مبتكرة وأساليب حديثة، من خلال البحث عن أنظمة بديلة أو مساندة للأنظمة التقليدية لتنسجم وحاجات عملية التقويم، وتساعد في النهوض بقطاع التعليم الجامعي، فقد أثبتت التجربة العملية عدم نجاعة الوسائل المستخدمة في التقويم الجامعي التقليدي، عن تفعيل الرسالة التعليمية ومستويات المعرفة نظرا لما أنجر عنها من تحفيز الطلاب على الغش و التدليس و ا حتيال على القانون، كما أن أنظمة التعليم العالي في الدول المتقدمة حاولت قدر الإمكان التطوير في أنظمة التقويم وانتهاج أساليب ترتكز على المفهوم الحديث و ما يحوي هذا الأخير في طياتيه من تغيير جذريا في تقييم الطالب الجامعي أو الإدارة التي تترأسه أو الأستاذ الجامعي، فهو يأخذ في الإعتبار كل الجوانب العملية التعليمية. فيدرس مدى نمو الطالب الجامعي في جميع الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والنفسية وا جتماعية، وذلك لإعداده للمواطنة الصالحة تحقيقاً للأهداف التربوية المنشودة. كما يأخذ التقويم بمفهومه الحديث الواسع طرق التدريس، والمقررات الدراسية والكتب والمراجع العلمية، وكذلك الأنشطة التعليمية التي تمارس سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يأخذ في الإعتبار تقنيات التعليم المستخدمة في العملية التعليمية ومدى توافرها وكفاءة استخدامها، كما يشمل أيضاً الإدارة الجامعية من عمادة وشؤون طلاب ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها. بل يشمل أيضاً المباني الجامعية والمعامل ومدى توافرها وكفاءة استخدامها من حيث موادها وأجهزتها.

لذا ما أحوجنا اليوم أن نتبني هذا المفهوم لعملية التقويم في جامعاتنا علنا نتدارك ما فات ونلحق بركبي الأمم و نجعل الجامعة قادرة على إنتاج نخب واعدة، تحقق أحلام الأجداد و تشيد للمواطنة الصالحة القادرة على رفع راية التنمية.

الهوامش

[1]- مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، تصدرها الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، جامعة عين شمس، ديسمبر 2001، ص: 187.

[2]- فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، التقويم النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة، القاهرة،1989، ص: 9.

[3]- د علي راشد، الجامعة و التدريس الجامعي، دار و مكتبة الهلال، بيروت، 2007، ص: 211.

[4]- الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الطبعة الرابعة، الكويت، 1983، ص ص: 124–125.

5- نفس المرجع السابق، ص ص: 133.

[6]- إبراهيم مهدي الشلبي، أنواع التقويم، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، 1983، ص ص: 32–46.

- مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، مرجع سابق، ص ص: 189–190

[7]- د علي راشد، مرجع سابق، ص ص: 223–225.

[8]- الدمرداش سرحان، مرجع سابق، ص ص: 141–147.

[9]- مُحَمَّد زياد حمدان، تقييم التعليم، أسسه وتطبيقاته، دار العلم، بيروت، دون سنة للطبع، ص: 108–110.

[10]- د علي راشد، مرجع سابق، ص ص: 230–231.

[11]- لمجالس القومية المتخصصة، هياكل و أنماط التعليم الجامعي و تطور التعليم الجامعي في مصر، المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة، دون سنة للطبع، ص ص: 142–145.

[12]- علي راشد، مرجع سابق، ص ص: 240–244

- -مُحَمَّد زياد حمدان، مرجع سابق، ص ص: 115–120.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 276 – 286
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي

عبد الحميد بوخاري
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

مقدمة:

يحتل التقويم مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابياً على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء وفي إطار ما نسعى إليه وننشده من إصلاح التعليم من خلال تحسين مدخلا ته ومخرجاته، فالأمر يتطلب ضرورة إعادة النظر في أساليب تقويم الطلاب كمدخل أساسي وضروري لأجل تحقيق الإصلاح التربوي والتعليمي. ومن هنا تصبح وظيفة المؤسسة التعليمية ليست قاصرة على الحكم على الطالب بالنجاح أو الفشل من خلال نظام ا متحانات التقليدية بل أن مهمة الأستاذ تشبه مهمة الطبيب التي تقتصر على مجرد قراءة ميزان الحرارة أو مقياس ضغط الدم وإنما يتجاوز ذلك التشخيص إلى العلاج وذلك للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلاً) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ واختيار القرار الأفضل لأجل التطوير والتحسين وجودة العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

من هنا تأتي أهمية هذه الدراسة لمعرفة "دور التقويم في مدى تصويب المعلومات لدى الطالب الجامعي " وفي اتجاه التأكيد على دوره وأثره للحصول على المعلومات الصحيحة واكتساب المعارف وتحسين طرائق التعليم وأساليب التقويم، ويمكن صياغة إشكالية البحث في السؤال التالي:

ما أثر التقويم في تحسين وجودة مستوي التحصيل لدى الطلبة الجامعيين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه المداخلة إلى:

1 – التعرف على مفهوم كل من التقويم والتقييم

2 – التعرف على الفرق بين التقويم والتقييم والقياس.

3 – أهمية التقويم في التعليم الجامعي واتجاهاته الحديثة.

أو : مفهوم التعليم الجامعي.

إذا نظرنا إلى عملية التعليم الجامعي من خلال مدخل النظم، نجد أن لعملية التعليم الجامعي مدخلات ومخرجات وتشمل العديد من الموارد كغيرها من عمليات التعليم التي يمكن تلخيصها في التالي:

1 – مدخلات عملية التعليم الجامعي:

– موارد بشرية: تتمثل في القوى العاملة المطلوبة لتقديم الخدمة والقوى العاملة المطلوبة لمساندة تقديم الخدمة، من إداريين وعمال وما شابه.

– معدات وأدوات: تتمثل في كافة الوسائل التي تستخدم لتنفيذ عملية التعليم.

– أنظمة ولوائح وإجراءات عمل: تتمثل في الأساليب الإدارية المستخدمة لإدارة عملية التعليم.

– خطط وبرامج عمل ومناهج تعليمية.

– موارد مالية: تتمثل في النفقات الباهظة التي تتكبدها المنظمات التعليمية في سبيل استمرارية توفير مستلزمات التعليم وتأمين الكفاءات البشرية اللازمة.

2 – مخرجات عملية التعليم الجامعي: تتمثل في تجهيز أو إعداد أفراد يتمتعون بقدر من المعرفة والمهارة في مواضيع محددة، يمتلكون بعض التأهيل المناسب لسوق العمل.

3– عناصر عملية التعليم الجامعي:[1] ولكي يتم تقديم الخدمة التعليمية بشكل متكامل ومتوازن في وضعها الحالي بد من توافر العناصر التالية:

أ– المستفيدون: وهم تلك الفئة من المجتمع التي يتم تصنيفهم بالطلاب (طالبي العلم، أو طالبي خدمة التعلم).

ب– الخبراء: يتم تنفيذ التعليم من خلال أفراد مؤهلين للقيام بها وعلى درجة عالية من الخبرة والكفاءة، ويتم تصنيفهم في المجتمع بالأساتذة أو أعضاء هيئة التدريس، ويتركز دورهم على توصيل المعرفة إلى المستفيدين.

ج– المكان والتجهيزات: حيث يتطلب تقديم الخدمة التعليمية توفير الأماكن المناسبة لكي يجتمع فيها كل من المستفيدين والخبراء.

د– الزمان: حيث يتعين أن يلتقي الخبراء والطلبة في المكان المخصص في زمن معين.

هـ– ا تصال: حيث يتعين أن يكون الخبير على اتصال مباشر بمتلقي الخدمة (المستفيد) ليتمكن من نقل المعرفة إليه با ستعانة بمناهج وأدوات وأساليب متنوعة وذلك من خلال جميع

وسائل ا تصال المتنوعة.

و– الإدارة والتنظيم: حيث يتعين وجود أنظمة إدارية متكاملة توفر آليات وإجراءات عمل لمساندة عملية التعليم، ونظم للمعلومات توفر سجلات وخطط وبرامج وجداول لتسهيل تنفيذ العملية.

وليتحقق ذلك بد من تفاعل هذه العناصر في علاقات متشابكة ومترابطة فيما بينها لإنجاح العملية التعليمية، و يكفي توفير هذه العناصر من ناحية كمية والحصول على مخرجات كمية فقط، لكن بد من ا هتمام بالجانب النوعي لتتميز تلك المخرجات بايجابية نحو متطلبات المجتمع المتجددة والغير متناهية، وللوصول لذلك يجب إجراء عملية تقويم لعملية التدريس (قبل وأثناء وبعد) من اجل قياس أداء تلك المخرجات.

ثانيا: الإطار النظري التقويم.

1 – مفهوم التقويم: أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة أن يقال "قيمت" الشيء تقييما بمعنى حددت قيمته وقدره، وذلك للتفرقة أو إزالة اللبس بين هذا اللفظ وبين "قومته" بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويما أو مستقيما، وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء، ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير. وفي هذا يقول الخليفة العادل: "من رأى منكم في اعوجاجا فليقومه".

أما في المجال التربوي: يمثل إصدار الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ما يطلق عليه التقييم التربوي، وهذا يمكن أن يتبعه إجراء عمليا يتعلق بتحسين وتطوير العملية التربوية، قد يكون في صورة برنامجا علاجيا مثلا، وهذا كله بالطبع يتجاوز معنى " التقييم التربوي " إلى معنى " التقويم التربوي ".

وهذا يعنى أن التقويم التربوي في معناه التربوي الواسع يقصد به: " عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم درجة تحقيق الأهداف التربوية، وإتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".[2]

وعلى مستوى الجامعة يقصد بالتقويم: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب وهيئة التدريس والإدارة والأهداف ومحتوى المقررات والوسائل والنشاطات التعليمية والمرافق، وذلك لمعرفة مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج.

أما على مستوى قاعة التدريس فإن التقويم: عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل ا ساتذة، وإتخاذ قرارات بشأنها، ويشير هذا التعريف ضمنا إلى ضرورة صياغة الأهداف التعليمية: المعرفية والنفسية والحركية والوجدانية كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية هادفة. وهذا مانلمسه في مراحل التعليم ا خرى ماعدا مرحلة التعليم الجامعي التي تقتصر على ا هداف التعليمية المعرفية.

من خلال التعريف الموجز للتقويم تجدر الإشارة هنا الى ان نوضح الفرق بين التقويم والتقييم والقياس. حيث يعتبر البعض أن التقويم والتقييم والقياس كلها مفاهيم مترادفة وتعني شيئا واحدا، وهذا الخطأ شائع، فتوجد فروق عديدة بين تلك المفاهيم، وسوف نحاول باختصار التعرض لها:

مفهوم التقييم: هو مجرد إصدار أحكام

مفهوم القياس: هو مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس.

وقد جاءت كلمة القياس في اللغة العربية بصورة ضيقة ومحدودة نسبيا، ومع ذلك فهي تطلق على أكثر من معنى، فهناك قياس في المنطق، وقياس في اللغة، وقياس بمعنى تقدير الأشياء، إلى غير ذلك من المعاني التي تستعمل فيها هذه الكلمة في اللغة العربية.

وفي الإحصاء تم تعريف القياس إجرائيا على أنه تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار من المقاييس المدرجة، وقد بني هذا التعريف على فكرة ثورندايك السائدة والتي تقول أن " كل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه ".

كما يعرفه ستيفنز (1951) بقوله "القياس في أوسع معانيه، هو عملية تحديد أرقام لأشياء أو أحداث وفقا لقوانين)أي لنقيس شيئا علينا أن نقوم بعمليات نقارن فيها الشيئ بمعيار أو بمقياس معين حسب قواعد معينة، ويرى جلفورد (1953) Guilford أن القياس وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام أما نناللي (1970) Nunnaly فيرى أن القياس يتكون من قواعد إستخدام الأعداد بحيث تدل على الأشياء بطريقة تشير إلى كميات من الخاصية. حيث تتوقف دقة نتائج القياس على دقة القياس المستخدم، وعلى المقارنة أيضا، حيث يكون القياس إ بمقارنة شيء بشيء آخر، أو بمحك آخر، أو بميزان أو مكيال أو شخص آخر، أو بمستوى فكري أو تحصيلي آخر. والشكل التالي يبن العلاقة الموجودة بينهم: [3]

الشكل (01) الفرق بين القياس والتقييم والتقويم.

ا ختبارات إصدار الحكم علاج الضعف

2 – خصائص التقويم: [4] يمتاز مفهوم التقويم بالعديد من الخصائص الهامة نذكر منها ما يلي:

أ– ارتباطه بالأهداف السلوكية المحددة مسبقا: بد من تحديد الأهداف مسبقا.

ب– الشمولية: يجب أن يشمل الأهداف التربوية المنشودة.

ج– ا ستمرارية: طالما وجد تعليم فلا بد أن يوجد تقويم.

د– توفير الوقت والجهد والتكاليف.

هـ– التنوع في أساليب التقويم.

3 – أنواع التقويم:

أ– التقويم التشخيصي: وهو نوع من التقويم يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد ا نتهاء منه، والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، فإذا جاء في البداية فإنه يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس لأنه يساعدهم في تحديد ما يعرفه الطلاب وما يعرفونه من مفاهيم وحقائق ومعلومات متعلقة بالدرس أو المقرر الذي يريدون تدريسه، حتى يستطيع المعلمون التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية، وإذا حدث أثناء التدريس يكون هدفه عملية تحديد مدى تحقيق الأهداف والتعرف على الأخطاء أو نقاط الضعف في التعلم أو التعليم. ويتضمن التقويم التشخيصي نوعين من التقويم وهما التقويم الأولي أو التمهيدي أو القبلي وثانيهما هو التقويم البنائي أو التكويني.

ب– التقويم النهائي أو الختامي: يأتي هذا النوع من التقويم في ختام أو في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج ويطلق عليه اسم التقويم النهائي. كما يكون في نهاية الفصل أو العام الدراسي أو حتى المرحلة الدراسية وهو يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كالتقويم السابق، وإنما يهتم بقياس الأهداف العامة كأهداف مقرر معين أو فرقة دراسية معينة أو مرحلة دراسية معينة.

وبذلك نفرق بين التقويم النهائي وبين ا متحان النهائي، فا متحان النهائي يتضمن درجات للطالب بناء عليها يتم نجاح الطالب في المادة الدراسية أو رسوبه بها، ولكننا نقصد بالتقويم النهائي مجموعة من ا ختبارات أو مجمل التقديرات التي حصل عليها الطالب خلال السداسي أو الموسم الجامعي من خلال التقويم الأولي أو البنائي إضافة إلى التقديرات التي حصل عليها من خلال ا متحان النهائي إضافة إلى مجمل الدرجات التي حصل عليها من خلال عملية التقويم كاملة.

4– مجا ت التقويم: تتسع مجا ت التقويم لتشمل جميع جوانب العملية التربوية. ونظرا لإتساع مجا ت التقويم وتعددها، فسوف نتناول أبرز هذه المجا ت، والتي تتمثل في تقويم الطالب وهيئة التدريس والمنهاج.

أ– تقويم الطالب: عندما نتحدث عن تقويم الطالب، فإننا نتحدث عن عملية تقويم شاملة، تشمل التقويم النفسي والتربوي والصحي وا جتماعي. ويتمثل في إطلاق حكم على تحصيله ونموه، وصحته وقدراته، وإستعداداته، وذكائه، ومهاراته، وتكيفه، وبعبارة أخرى هو إصدار حكم على العوامل التي تتدخل في تعلمه، ثم محاولة العلاج في مسارين متلازمين متوازيين.

ب– هيئة التدريس: والمتمثلة في المدرسين والإدارة التربوية من حيث الكفاءات التعليمية والمهنية ومن حيث نمط الإدارة والسلوك الإداري للمسيرين، وذلك من خلال التقويم الذاتي لقياس مدى ايجابية العلاقة بين الطلبة والأستاذ ومدى فعالية ونجاعة التواصل.

ج– تقويم المنهاج: يتضمن تقويم المنهج التربوي مجموعة من الجوانب منها أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع، والأهداف العامة للتربية، ومدى شموليتها وتوازنها ووضوحها وتحديدها

ومناسبتها للطلاب، وتطورها، ومراعاتها للتجديدات والتغيرات التي تطرأ على حياة المجتمع، ومدى انسجامها مع الأهداف والمحتوى وطبيعة الطلاب والإمكانات والتغيرات المعاصرة في التعليم والتعلم.

5– وظائف التقويم:

استنادا إلى المفهوم الجديد للتقويم فإن للتقويم وظائف أساسية ثلاث هي: [5]

أ– التشخيص: يقصد به تحديد المشكلة إذ بد أن نتعرف على المستوى الذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة، فالأهداف عموما هي مبتغى نهائي للعملية التعليمية، وإذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون قد حققنا ما نريد من العملية التعليمية. أي في البداية بداية نسأل عن الأهداف، وما تحقق منها، وما لم يتحقق.

ب– العلاج: يتمثل في الحلول التي تساعد في التخلص من المشكلة بعد ما تم معرفة الأسباب التي ادت لتلك المشكلة وليكن على سبيل المثال أسباب النتائج السلبية للطلبة سببها البرنامج، فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج، وإذا كانت المشكلة من هيئة التدريس فإنه يتوجب علينا تعديل مسارها وتوضيح أخطائها. .. الخ.

ج– التصنيف المناسب: إذا تأكدنا أن الطالب قد حقق نتيجة ايجابية في فترة معينة زمن خلالها تم تحقيق جميع الأهداف المنشودة فإنه من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي، أما إذا وجدنا أنه ما يزال في مستوى أقل من المطلوب فمن الممكن معالجة التعليم في نفس المستوى بغية تحقيق تلك الأهداف، ويمكن الحكم عليه من خلال استخدام مجموعة من الأدوات وتسمى أدوات التقويم والتي سوف نتحدث عنها حقا.

6– أنواع وسائل التقويم:

أ– وسائل التقويم التحليلية: التقويم بالملاحظة داخل قاعة ومدرج التدريس أي كل ما يلاحظ داخل القاعة أو المدرج من معلم – المتعلم – طرق تدريس – مقرر – مختبر لتقييم العملية التعليمية وسيرها وفق الأهداف التربوية المنشودة.

ب– وسائل التقويم التحصيلية.

1) ا ختبارات الشفهية: ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطي للطالب ويطلب منه الإجابة عنها دون كتابة والغرض منها معرفة مدى فهم الطالب للمادة الدراسية ومدى قدرته على التعبير عن نفسه بآرائه وأفكاره وهي تستخدم بكثرة في التقويم المستمر. وعن طرق متابعة الحوار مع الطلبة يستطيع الأستاذ أن يعرف قدرة الطالب على فهم الموضوع.

2) ا ختبارات العملية: وهي تهدف تقويم الطالب على أداء معين وتحديد مستواه في خطوات هذا الأداء كما تهدف أحيانا إلى تقويم مستوى المنهج النهائي الذي يقوم بعمله الطالب ومن المهم أ يركز الأستاذ اهتمامه بتقويم المنتج النهائي فقط عليه أن يوجه اهتمامه إلى أسلوب العمل

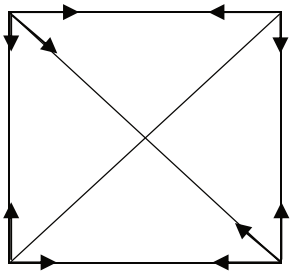
والسلوك أثناء عملية الإنتاج ولتحقيق الهدف من ا ختبارات العملية يستخدم الأستاذ دليلا للملاحظة لتسجيل خطوات الأداء التي يقوم بها الطالب أثناء العمل ثم يستخدم الأستاذ مقياسا لتقدير المنتج النهائي.[6]

ثالثا: علاقة التقويم بعملية التدريس.

يهدف التقويم إلى تحسين مخرجات العملية التربوية بمفهومها العام فمن خلاله نستطيع معرفة جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لوضع الخطط المناسبة. وأيضا بتحليل نتائج التقويم يمكن التوصل إلى معلومات هامة حول جوانب عديدة منها مدى فاعلية الأساليب التدريسية التي يطبقها المعلم ومدى مناسبة المادة التعليمية المقررة لأعمار وقدرات وميول المتعلم وكذلك تحديد. من هنا نستنتج أن العلاقة بينهما علاقة ترابطية وتبادلية حيث يعد التقويم أحد الأركان الأربعة الأساسية في عملية التدريس وهذه الأركان مكملة لبعضها البعض، ويتأثر كل منها بالآخر، ويؤثر فيه. فالتقويم يتأثر بطرق التدريس ويؤثر فيها، وبالتالي ليس من الضرورة أن يكون التقويم في نهاية العملية التربوية بل يجب أن يكون مصاحبا لها كظلها، و يمكن لأركان العملية التعليمية أن تؤتي ثمارها بالكامل بدون التقويم المستمر، فهو صمام الأمان ومفتاح الإنتاج في العملية التربوية، وهو الذي يقيس كفاءة العملية التربوية في أي مرحلة من مراحلها. والشكل التالي يوضح تلك العلاقة:

الشكل 02): يوضح العلاقة بين أركان العملية التعليمية

طرق التدريس المناهج



الأهداف التقويم

رابعا: علاقة التقويم بتحسين الأداء

– إذا كانت فعالية العملية التعليمية تكمن في المخرجات الناتجة عن التقويم وفعالية التقويم تظهر من خلال مخرجات التقويم ومن ثم فان جودة وتحسين أداء العملية التعليمية تبرز في جودة التقويم، وتكون شاملة في جميع عناصر العملية التعليمية ولضمان استمرارية تلك الجودة في مؤسسات التعليم الجامعي يمكن ا عتماد على جملة من المقومات والتي نلخصها فيما يلي:

1 – وجود أهداف واقعية ومهام قابلة للتحقق.

2– وجود سياسات ونظم وآليات, لتنفيذ للوصول إلى الأهداف.

3– وجود معايير ملزمة في المجال الأكاديمي والمجال الإداري والمجال الطلابي والمجال الخاص

بالبنية الأساسية والموارد.

4– وجود محددات مرجعية لتوضيح طبيعة وصفات البرامج الدراسية والدرجات العلمية الممنوحة في التخصصات المختلفة والقياس عليها.

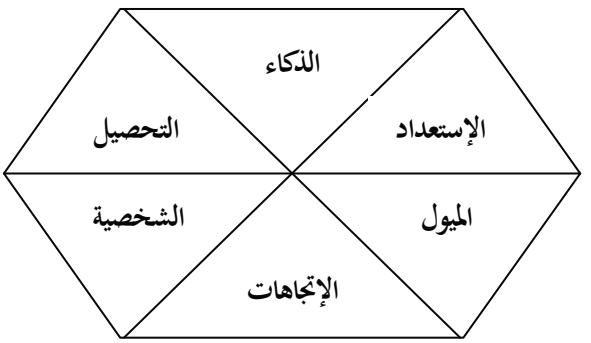
5– وجود نظم قياس ومؤشرات أداء محددة ومتطورة للحكم على السياسات ونظم وآليات التنفيذ في إطار الأهداف والمهام.

6– وجود نظام مؤسسي مستمر لإدارة وضمان الجودة يهدف إلى المراجعة والمحاسبة والتطوير.

7– وجود آليات تطوير ذاتي مستمرة ومراكز للفكر والتخطيط للمستقبل.

فمثلا إذا أردنا تقويم أداء الطالب تقويما سليما فلا بد أن نتناول ستة جوانب رئيسية متعلقة بأداء الطالب، وقد أمكن تحديد الجوانب وهي كالتالي: الذكاء وا ستعداد والميول وا تجاهات والشخصية والتحصيل والشكل التالي يبين ذلك.

الشكل (03): الجوانب المرتبطة بأداء الطالب.



خامسا: ا تجاهات الحديثة في التقويم.

قبل ذكر ا تجاهات الحديثة في التقويم تجدر بنا الإشارة هنا الى اعطاء الصورة الحالية للتقويم في العملية التعليمية، مما شك فيه أننا جميعاً نعيش نظام التقويم الحالي للمتعلم الذي يقتصر على ا متحانات النهائية أو ا ختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، وهذا النظام يخضع لمنظومة خطية تكون العلاقة بين المكونات علاقة التتابع أو التوالى، فالمكون ا ول وهو ا هداف التعليمية يتلوه مكون تنفيذ العملية التعليمية ثم مكون الحكم على نجاح العملية التعليمية بالنجاح أو الفشل، فالمتعلمون الذين ينجحون قد ينتقلون إلى مرجع إلى أو يتوقفون عن الدراسة بسبب ا نتهاء منها، أما الذين يرسبون فقد يعيدون العام الدراسى نفسه مرة أخرى أو يتوقفون عن الدراسة (بسبب استنفاذ مرات الرسوب)، لذا فنظام التقويم الحالي يصل إلى درجة التقويم بل يتوقف عند التقييم فقط ونظم ا متحانات الحالية أصبحت بالية وقديمة حيث أنها تقيس قدرات الطالب في لحظة معينة أو تقيس قدرة واحدة

من قدراته، أو جانب واحد من جوانب التعلم (المعرفى) وتتجاهل أنواع وجوانب وقدرات أخرى لدى المتعلم. [7]

فا متحانات الحالية (التقييم) هى امتحانات الفرصة الواحدة والوحيدة والتي نحكم بها على الطالب فهي أشبه بكاميرة التصوير العادية التي تعطينا إ صورة ثابتة عن الفرد و تدل على كل حركاته وأطوار نموه. وهى أشبه بعملية فرز للطلاب بهدف العزل أو رصد بهدف التسجيل و تسعى إلى تنمية أو علاج أو تعزيز للمتعلم.

وهى تمثل محنة تخل بالطالب ومعاناة تصيب الفرد وأسرته بالتوتر لأن ا متحان التقليدي ينزل بالفرد نفسه، مرة واحدة، وفرصة واحدة. ولقد وجه الخبراء المتخصصين عديد من ا نتقادات إلى التقويم التقليدي من أهمها أنه يركز على مستويات معرفية دنيا (تذكر وحفظ) وبهمل المستويات المعرفية العليا بالإضافة إلى أنه يقيس قدرة المتعلم على تطبيق فهمه ومعارفه ومعلوماته في مواقف حياتية.

ولقد أوضح العديد من المتخصصين أن هذا النوع من التقويم يقوم أساساً على نظرية المدرسة السلوكية في التعلم والتي توفر أهمية لمشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية.

كرد فعل للانتقادات التي وجهت إلى التقويم التقليدى وفى ضوء عديد من المبررات التي تستوجب إعادة النظر في هذا النظام التقليدى للتقويم والتي من أهمها:

– أهمية ترسيخ ثقافة ا تقان والجودة والتأكيد على الجودة الشاملة.

– التأكيد على الشخصية المتكاملة للمتعلم.

– نظرية الذكاءات المتعددة.

– مفهوم التعلم (لنعرف، لنعمل، لنعيش مع الآخرين، لنكون).

– التعلم للتميز والتميز للجميع.

وفى ضوء هذه ا نتقادات وا تجاهات وفى ضوء ما توصلت له العديد من الدراسات في مجال تقويم الطالب إلى قناعة بأن أسرع السبل إلى تغيير عمليات التعلم وتطويرها هو السعى إلى تغيير وتطوير نظام التقويم، ا مر الذي سيؤدى حتماً وبالضرورة إلى تطوير عمليات التعلم وطرق التدريس وتمتد إلى تطوير أهداف العملية التعليمية.

الخلاصة:

نستنتج مما سبق أننا أمام إشكالية في تقويم تعلم الطلاب، وأن التقويم ليس بالأمر اليسير كما يبدو ظاهرياً على السطح، وأن القياس والتقويم الفعال لتعلم الطلاب يحتاج إلى:

– تبنى إستراتيجية للتقويم تقوم على التكامل، الشمول، التنوع، ا ستمرارية.

– نشر ثقافة جديدة مناهضة للثقافة القديمة (التقويم التقليدي)، لإقناع أولياء الأمور والأساتذة والطلاب بأهمية تطوير وتحديث نظام التقويم.

– الحرص على تحديد نواتج التعلم والمهارات والكفايات التي يجب على الطالب إتقانها في نهاية كل مستوى دراسي أو مرحلة تعليمية، وتحديد علامات مرجعية ومؤشرات يمكن في ضوئها الحكم على نواتج التعلم.

– ا هتمام بإعداد الأدوات والمقاييس التي ستستخدم في تقدير وتقويم التعلم.

– تدريب الأساتذة وإعدادهم على مستوى متميز نظراً لأن الغالبية منهم لم يسبق درايتهم بأنواع التقويم وأساليبه.

– أن تتبنى إستراتيجية الربط بين التقويم التقليدي والتقويم الأصيل بحرص وتوازن بمشاركة الخبراء والمتخصصين لأجل وضع منظومة متطورة للتقويم.

– التطبيق لنظام التقويم المطور بحذر وحكمة حتى يمكن أن يحقق تحسين إصلاح للعملية التعليمية بناء عليه ونجاح.

ومن كل ذلك نستنتج أن الهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلاب والطالبات، وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات وا تجاهات, التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية, والمناهج والبرامج المختلفة. ولذلك فإن التقويم يركز على جودة النتائج النهائية.

الهوامش:

1– حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، **1998**، ص ص: **203**، **205**

2– جابر عبد الحميد جابر، التقويم التربوي والقياس النفسي، القاهرة: دار النهضة العربية، **1998**. ص: **22**.

3– خالد المير، إدريس قا ي، الوسائل التعليمية، التقويم التربوي، سلسلة التكوين التربوي، ط**2**، الدار البيضاء **2000**. ص**87–90** .

4– جابر عبد الحميد جابر، مرجع سبق ذكره، ص:**54**.

5– بسام الصفدي وآخرون , فعالية المنظومة الوطنية للبحث والتطوير وا بتكار, المؤتمر الوطني للبحث العلمي والتطوير التقاني، دمشق (**24 – 26**) ايار, **2006**. ص: **05**. .

6 – نفس المرجع السابق .

7 – فلاح خلف الربيعي، الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وإمكانيات تطبيقها في العراق

انظر الموقع: **http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=139843**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 286 – 294
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

فاعلية التقويم والامتحانات في التعليم الجامعي

إدريس بن خويا
قسم اللغة العربية وآدابها
الجامعة الإفريقية العقيد أحمد دراية أدرار

مقدمة:

وإذا كان المتعلم أوالطالب هو أساس هذه الهيكلة، فإن تقويم الطالب يعد جزءا أساسيا في العملية التعليمية؛ فهو الأساس الجوهري الذي لا يمكن الاستغناء عنه لما يشكله من أهمية في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية، والغايات التعليمية المنشودة، الموضوعة سلفا والتي ينتظر منها أن تنعكس إيجابيا على سلوكيات الطالب من جهة، وعلى العملية التعليمية من جهة أخرى. كما أن تقويم أداء الطالب يعد ركنا مهما في العملية التعليمية لما له من تأثير قوي في أدائه التعليمي التكويني وفي سيرورته وتفكيره[1].

إن عملية التقويم عملية منهجية، منظمة، ومخططة تتضمن إ دار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة الموا فات والحقائق لذلك السلوك (أو الواقع) التي تم التو ل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح، لذا تتطلب هذه العملية إجراء إجراءات وعمليات متعددة من القياس بغرض إ دار أحكام على السلوك في ضوء معيار أو هدف محدد.

ومن ههنا، وجب التفريق بين مفهومي القياس Measurement والتقويم[2] Evaluation؛ ذلك أن القياس يشترط إلى الكمية أو القيمة الرقمية التي يتحصل عليها الطالب في اختبار أو امتحان ما، وهو أسبق في التجسيد من التقويم فيعنى بالو ف الكمي (الرقمي) للسلوك (أو الأداء) ولا يتضمن أحكاما بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه، عكس التقويم التعليمي الذي يتطلب معالجة عنا ر الضعف لتحسين المستوى، ورفع سويته، ونوعيته، وتعزيز عنا ر القوة، وإقراراها ومكافأتها– وهو ما أشرنا إليه سابقا[3].

وبالتالي، فإن التقويم يهدف إلى تحقيق أغراض مرغوب فيها، ومتعددة، تشكل أهمية كبرى في نجاح عملية التعليم الجامعي، من بينها الآتي[4]:

1. تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، أوالمرسومة سواء بسواءمن طرف الأستاذ الجامعي أو واضعي المقرر الجامعي.

2. التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تعطي الأستاذ الجامعي تغذية راجعة عن أدائه التعليمي التعلمي، وفاعلية تدريسه. وبهذا يتم تعزيز عنا ر القوة في العملية التدريسية وإقرارها ومكافأتها، ويتم معالجة عنا ر الضعف فيها لتحسين التعليم أو التكوين، ورفع سويته ونوعيته.

3. التقويم مؤشر جيد لقياس أداء الأستاذ، وفاعلية تعليمه، والحكم عليها لأغراض وقرارات إدارية تربوية تتعلق بالنقل، والترقية.

4. يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصي في تعليم المواد الدراسية ومناهجها بحثا وتخطيطا، وتعديلا، وتطويرا سواء بسواء.

5. التقويم أعم، وأشمل من التقييم؛ فالتقييم (Assessment) هو تلك النشاطات التي تصمم لقياس تعلم الطلبة، الذي يأتي كنتيجة للموقف التعليمي التعلمي، أما التقويم (Evaluation) فهو مجموعة من النشاطات التي تصمم لقياس فاعلية النظام التعليمي التعلمي ككل.

أغراض التقويم: إنّ للتقويم أغراض أربعة؛ وهي[5]:

1- يعين الطالب على معرفة جوانب الخطأ والضعف في تعلمه، وأسبابه.

2- يعين الطالب على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح.

3- يساعد الأستاذ في الحكم على مدى كفاية طرقه في التدريس.

4- يساعد على إ مدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري.

أنواع التقويم: يهتم المختصون بالقياس والتقويم بثلاثة أنواع رئيسية من حيث أهدافه وأغراضه، وهي[6]:

1– التقويم القبليpre-evaluation: ويقوم التقويم القبلي كما تدل التسمية على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها، وهو يهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى الطلبة للمقدمين للتكوين أوللتعلم، ومستوى البدء به، أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة قبل البدء بعملية التدريس لدرس، أو موضوع معين، أووحدة تعليمية معينة، ويقسمه علماء التربية في مجال القياس والتقويم من حيث أغراضه وغاياته إلى ثلاثة أنواع فرعية، هي:

أ. التقويم القبلي– التشخيصي diagnostic evaluation: ويهدف إلى كشف نواحي الضعف، أو القوة في تعلم الطلبة، وبالتالي كشف المشكلات الدراسية التي يعاني منها الطلبة، والتي قد تعوق تقدمهم الدراسي. فعلى سبيل المثال قد يكشف أستاذ الرياضيات أن السبب في ضعف الطلبة عند إجراء عملية القسمة الطويلة هو عدم تمكنهم من معرفة القسمة القصيرة، مما يضطره لإعادة النظر، والتخطيط في المواقف، والنشاطات التعليمية لمعالجة القصور، وتصحيح أخطاء التعلم، وذلك بتعريف الطلبة بالقسمة القصيرة.

ب. تقويم الاستعداد Readiness Evaluation: ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم موضوع جديد، أو وحدة جديدة، أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعليم، وعملياته في تقصي بعض المشكلات العلمية، وحلها على سبيل المثال.

ت. تقويم للوضع في المكان المناسبPlacement Evaluation : ويهدف إلى تحديد مستوى الطلبة الخريجين، أوالمقبولين في الكليات والأقسام الجامعية، لتصنيفهم أو وضعهم في نفوف أو مستويات تعليمية معينة تتناسب وقدراتهم العقلية، أو حسب ميولاتهم واهتماماتهم التعليمية.

2– التقويم التكويني formative evaluation: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية خلال مسارها؛ أي يهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعلمي محدد (محاضرة جامعية، أو وحدة دراسية) بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها.

ومن أدوات التقويم التكويني (البنائي أو التشكيلي) الأسئلة المختلفة التي يطرحها الأستاذ أثناء الدروس أو المحاضرات، والامتحانات، والبحوث...

3– التقويم الختامي summative evaluation: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعلمية بعد انتهائها، وبالتالي يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية، والتربوية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء، كما في: تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين، أو وحدة دراسية، أو أكثر في العلوم.

ويقوم التقويم الختامي على نتائج الامتحانات التي يضعها الأستاذ في نهاية كل سداسي، أو نصف السداسي، أو السنة...أو نهاية وحدة تعليمية تعلمية معينة.

أسس عملية التقويم: لكي تتم عملية تقويم التعلم في المقاييس المقترحة بشكل صحيح، فإنه ينبغي على الأستاذ أن يمتلك، ويعي بعض المبادئ، والأساسيات المتعلقة بخصائص التقويم ومبادئه. وبالتالي، عليه مراعاة هذه المبادئ، والأسس وممارستها لكي يكون تقويمه دقيقا وموضوعيا، وهي كما يوثقها الأدب التربوي والنفسي في الآتي[7]:

1– عملية التقويم، عملية تشخيصية وقائية علاجية؛ تشمل جانبين أساسيين مترابطين، هما:

– الجانب الشخصي: ويتضمن محاولة الأستاذ كشف نواحي الضعف، والقوة في تعلم الطلبة، مثله في ذلك مثل ما يفعله الطبيب في تشخيص الأمراض، والأوبئة المرضية.

– الجانب العلاجي: وهو الذي يتطلب من الأستاذ اقتراح بعض النشاطات العلمية، والمواقف التعليمية وتنفيذها، والتجارب المخبرية التي تساعد الطلبة في تصحيح أخطاء التعلم ومعالجتها وسد ثغراتها.

2– التقويم عملية نامية مستمرة، وملازمة لعملية التعليم أو التكوين؛ بمعنى أنها تحدث قبل

وفي أثناء، وبعد العملية التعليمية. وهذا، يستلزم من الأستاذ معرفة، وتطوير، وتطبيق الطرائق، والأساليب، والاستراتيجيات، والتقنيات المستخدمة في تقويم نمو الطلبة وتقدمهم.

فالملاحظات والمشاهدات اليومية، والمقابلات الشخصية والنشاطات والامتحانات السداسية، جميعها تشكل جزءا مهما في العملية التقويمية، وعن طريقها يستطيع الأستاذ تحسين نواحي الضعف والقوة في الطلبة وتعلمهم واكتشافها، وبالتالي تحسين مسار العملية التعليمية وتقويمها وتصحيحها سواء بسواء.

3– عملية تقويم عملية شاملة؛ وهذا يعني وجوب شمول العملية التقويمية لجميع مجالات الأهداف التربوية الثلاثة: المعرفي (العقلي)، والوجداني، والمهاري، كما في تقويم: مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة العلمية، وتوظيفها على جميع مستويات المجال العقلي الستة، وفقا لتصنيفات بلوم (المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)؛ ومهارات عمليات العلم وطرقه؛ وتمثل القيم، والاتجاهات، والميول العلمية، وامتلاك المهارات اليدوية، والعملية المناسبة).

4– لكي تكون عملية التقويم عملية سليمة، ودقيقة، وموضوعية، يجب أن يتحقق فيها ثلاثة أمور على الأقل، وهي:

– أن يكون التقويم بدلالة أهداف تعليمية تعلمية محددة.

– أن يعتمد التقويم على القياس الكمي الرقمي التربوي الدقيق.

– أن يتصف التقويم بالاتساع، والشمولية.

5– هناك زاويتان متكاملتان للعملية التقويمية، ويجب أن ينظر إليهما ويطبقهما أثناء تقويم أدائه وعمله، وهما:

– تقويم تعلم الطلبة؛ ويتضمن إجرائيا تحديد مستوى ما حصّله الطلبة من نتائج التعلم أو التكوين. وبالتالي، معرفة مدى استفادتهم مما تعلموه، وذلك بموازنته بالأهداف التي يسعى الأستاذ إلى تحقيقها عند الطلبة.

– التقويم الذاتي للأستاذ؛ وهذا يعني أن الأستاذ يعتاد على تقويم أدائه وعمله التعليمي التعلمي بنفسه، بحيث يدرك مدى فعالية تعليمه (أهداف، محتوى، وطريقة، وتقويم)، ويشخص نواحي النقص فيه كنقطة بدء نحو تعديل طرائق وأساليب ووسائل تعليمه، ومواجهة الظروف التي تؤدي في عملية التعليم أو التكوين.

ومن الأدوات التي قد تساعد الأستاذ على تقويم أدائه وعمله التعليمي هو: (أ) تحليل نتائج الطلبة، (ب) الاستفتاءات الذاتية.

وقد تتضمن هذه الأدوات بعض الأفكار التقويمية ذات العلاقة كما في مدى:

– تحقيقه الأهداف التعليمية المتوخاة.

– فهمه المادة التعليمية وطبيعة المادة التي يدرسها.

– استخدامه طرق التعليم المختلفة وأساليبها وتطويرها.

– نجاحه في التخطيط الدراسي، والتخطيط للنشاطات العملية للمرافقة للمناهج.

– استغلاله للإمكانات البشرية، والمادية المتوافرة في البيئة التعليمية التعلمية.

6– التقويم عملية تعاونية يشترك فيها عدة أطراف مهمة، وهي:

– الأستاذ وزملاؤه الآخرون، وذلك من أجل التشاور معهم خا ة فيما يتعلق بالحكم على الطالب في القسم.

– الأستاذ والطلبة، كأن يتحدث مع الطلبة من حين إلى حين فيما يتعلق بمدى فهمهم واستيعابهم للموضوعات العلمية المختلفة، أو تحديد المشكلات التي تعوق أو تحول دون تعلمهم.

7– تقوم العملية التقويمية على أسس علمية لكي تؤدي أغراضها وغاياتها، وبالتالي ضمان الحصول على نتائج حيحة من عملية التقويم، ومن هذه الأسس: الموضوعية، والصدق، والثبات، والشمولية للأهداف التعليمية المراد قياسها.

8– إن مفهوم التقويم، كما ذكرنا سابقا، ليس مرادفا لمفهوم الامتحانات. وعليه، يفرق التربويون بين التقويم والامتحانات مبدئيا كما يأتي:

– التقويم أعم وأشمل من الامتحانات؛ فالامتحانات، تهدف إلى قياس مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة؛ بينما يهدف التقويم إلى قياس جميع مجالات الأهداف التعليمية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) والحكم عليها. وهذا يعني أن الامتحانات هي عبارة عن جانب واحد من جوانب التقويم، أو جزء منها، وهو أن القياس سابق للتقويم بوجه عام.

– الامتحانات غاية، وليست وسيلة من حيث وظيفتها، بمعنى أن وظيفة الامتحان تقتصر على مجرد إعطاء الطالب علامة نحكم بها عليه إما ناجحا أو راسبا؛ بينما التقويم وسيلة وليس غاية، يستخدمه المعلم لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف، والتي ترشد بدورها إلى مواطن الضعف للعمل على تعديلها وإ لاحها بحيث تنعكس إيجابيا على سلوك المتعلم أو فكره، أو وجدانه.

– غالبا ما تقتصر الامتحانات على الامتحانات التحريرية والشفوية، أما التقويم فيتضمن بالإضافة إلى ذلك، الملاحظات، والمشاهدات اليومية، والمقابلات الفردية، والأداء الذاتي للطالب...الخ.

9– العملية التقويمية عملية منهجية منظمة ومخططة، تتم في ضوء الخطوات الإجرائية الآتية:

– تحديد الهدف، أو موضوع التقويم، وتحليله إلى عنا ره الأولية، أو العوامل المؤثرة فيه، وقد يساعد في ذلك تحديد الأهداف و ياغتها بصورة سلوكية.

الامتحانات التحصيلية achivement tests: تعد الامتحانات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم، وأساليبه شيوعا واستخداما في تقويم نواتج التعلم.

ولكي تؤدي الامتحانات التحصيلية الجيدة وظائفها على أكمل وجه، لا بد أن تتصف

بالصفات الأربع الآتية:

– الموضوعية Objectivity: وتعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية، أو الشخصية للمصحح، وبالتالي فإن علامة الممتحن (الطالب) لا تتوقف على من يصحح ورقته، فلا تختلف علامته باختلاف المصححين إذا تعدد ذلك[8].

– الصدق Validity: ويسمى بالصحة؛ ويقصد به قدرة الامتحان على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا فلا يقيس شيئا آخر، وطريقة التقويم الصحيحة هي تلك التي تظهر في مدق جانب الأداء الذي يقاس؛ أي يجب أن يشتمل الامتحان الصحيح على الدروس المدرّسة من قبل[9].

– الثبات Reliability: ويسمى بالدقة؛ ويقصد به أن يعطي الامتحان النتائج نفسها أداء ما كرر تطبيقه في قياس الشيء نفسه مرات متتالية، وفي ظروف متشابهة؛ وذلك باعتبار أن سؤالا واحدا لا يمثل عينة كافية لقدرة الطالب؛ إذ ينبغي استخدام عدد كبير من الأسئلة للحصول على مقياس موثوق به لمعرفة المهارة والقدرة، وكلما زاد عدد الأسئلة كان ذلك ضمانا أكبر للدقة[10].

– القيمة التشخيصية: وذلك باعتبار أن أفضل أساليب التقويم هي تلك التي تبين بالتحديد ما يخطئ الطالب في عمله، فالأستاذ قد يقرأ أوراق الامتحان ويقدر درجات الطالب وتنتهي عملية التقويم بالنسبة له، فإذا وجد الطالب علامته ضعيفة فقد يرغب في تحسينها في مرة تالية، ولكن الامتحان لم يبن له أساس التحسن[11].

وبالتالي، فإن التقويم التشخيصي مثلا يبين ما نجح فيه الطالب وما لم ينجح فيه بدلا من مجرد حصوله على العلامة، كما يحدد الخطأ الذي وقع فيه، ويتطلب هذا التقويم انتباها لعملية الأداء، وليس المهم فيه أن تكون الإجابة حيحة أو خطأ، بل توضيح كيفية استجابة الطالب للسؤال ولماذا.

أنواع الامتحانات التحصيلية: ومن الامتحانات التحصيلية حسب ما قرره بعض الدارسين أذكر الآتي:[12]

الامتحانات الشفوية: حيث تساعد على جعل التقويم عملية مستمرة، وتدفع بالطلبة إلى متابعة دروسهم، وتعطي الأستاذ فرص تعرف نواحي القوة، والضعف لدى الطلبة، وقدرة كل منهم على فهم الموضوع، وغالبا ما يستفاد من الامتحانات الشفوية في مجال الدراسة اللغوية؛ حيث تكون مثل هذه الامتحانات من أنسب الوسائل لتعرف قدرة الطلبة على النطق والتعبير عن مختلف الموضوعات بلغة علمية سليمة.

الامتحانات المقالية (الإنشائية): وتتألف هذه الامتحانات من مجموعة من الأسئلة تتطلب إجابة مستفيضة يشغل فيها الطالب بالبحث، والموازنة، والمناقشة، والو ف، والتحليل والاستدلال، وتذكر الحقائق، والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي. كما يعوّد هذا النوع من الامتحانات الطلاب كيف يصلون إلى استنتاجات منطقية، كما يقودهم إلى التفكير المنظم، وحل المشكلات

والإنشاء الأدبي، وترتيب البحث، وتقسيمه إلى فقرات، وتنمية القدرات الابتكارية.

وتجدر الإشارة ههنا، إلى أن هذه الامتحانات قد تتأثر بذاتية المصحح، مما يفقدها موضوعيتها، فلا يبقى المقياس غامضا ثابتا في الأحوال جميعها بل يتغير مقياسه تبعا لحالته النفسية، أو شعوره بالكسل، أو الملل. فقد يؤدي ذلك إلى غبن الطالب، والإجحاف بحقه. وقد يختلف تقدير المصحح الواحد للموضوع نفسه أداء قام بتصحيحه في أوقات مختلفة.

الامتحانات الموضوعية: بعد أن تبين للأساتذة عيوب اختبار المقال، وضعوا الامتحانات الموضوعية لتلافي مثال الاختبارات الإنشائية، وقد انتشر هذا النوع الجديد في أمريكا انتشارا واسعا، و يت بالامتحانات الموضوعية؛ لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للتصحيح، ولا يحتمل كل سؤال من أسئلة الامتحانات الموضوعية إلا إجابة واحدة حيحة، ويرفق عادة كل امتحان طريقة التصحيح التي تشمل الإجابات الصحيحة، ويطلق على ذلك اسم مفتاح الامتحان أو دليل التصحيح.

عيوب الامتحانات:

كما أن للامتحانات أربعة عيوب على الأقل حسب رأي فكري حسن الريان، هي[13]:

– إذا استخدمت الامتحانات لوحدها كشاهد على استحقاق الطالب أعطاها هذا الأخير وزنا أكثر مما يلزم، ولهذا يجب أن تستمر عملية التقويم طوال فترة الدراسة لا في الأوقات المحددة للامتحانات.

– إذا استخدمت الامتحانات كعمل ختامي فإنها تفقد قيمتها التربوية الرئيسية؛ فالامتحانات النهائية لا تضع أهدافا للتعلم في المستقبل وهي لا تقدم تقريرا تشخيصيا تزيد من معرفة الطالب بنفسه، أو يشير إلى الأخطاء التي بمقدورته تصحيحها.

– لا تهتم الامتحانات إلا بقليل من أهداف الجامعة المكونة، وإذا اعتبر الطلبة الامتحان التقويمي الرئيسي لهم فإنهم لا يعبؤون كثيرا بغير ذلك من الأهداف.

– إنّ الامتحانات تميل إلى وضع معيار واحد لجميع الطلبة، فالأسئلة واحدة للجميع مما يوحي للطالب بأن عليه الإجابة عنها كغيره من الطلبة. وهذا يتنافى مع المبدأ السليم القائل بوضع الأهداف متفقة مع قدرات الفرد وحاجاته وإعطاء كل فرد إحساسا بقيمته ونجاحه.

فلذلك نجد الدولة الجزائرية تحاول قدر الإمكان النهوض بالمستوى المطلوب في تطبيق وتطوير هذا النظام إلى المستوى المطلوب، ولا يتأتى ذلك إلا باتباع جملة اقتراحات نرى أنها تخدم الجامعات الجزائرية في تطبيقها لهذا النظام أحسن تطبيق، وهذه المقترحات هي على النحو الآتي[14]:

– التقويم الشامل لكافة عنا ر العملية التعليمية (هيئة التدريس، الطاقم الإداري، المناهج، المختبرات والمعامل، المكتبات، المرافق العامة، الطالب) بهدف تحسين وتطوير أداء العملية التعليمية من خلال إنشاء مركز لتطوير التعليم الجامعي في كل جامعة.

– تخصيص ميزانيات محددة للبحث العلمي وكذلك دعم المكتبات المركزية والفرعية في الكليات والأقسام.

– توفير كافة الإمكانات اللازمة التي تساعد الأستاذ الجامعي على القيام بدوره المطلوب؛ مثل: مكتبات، أجهزة حاسوب، خدمة إنترنت، مرافق أخرى صحية وغذائية وترويحية...

خاتمة:

ومن خلال عرضنا لأهمية التقويم في إنجاح العملية التعلمية، نرى أنه لابد من توظيفه التوظيف السليم –كذلك– من أجل إنجاح النظام الجامعي الجديد الذي تبحث من خلاله الدولة الجزائرية على الجودة، وترقية الكفاءات.

كما يمكننا القول، إن هذه جملة من المفاهيم والأسس التطبيقية التي يقوم عليها نظام التقويم في المنظومة التعليمية بصفة عامة، وفي النظام التعليمي الجامعي بصفة أخص.

وإذا أردنا أن نأخذ بالنظام الجامعي التعليمي نحو الارتقاء، فما على القائمين عليه من مسؤولين وأساتذة إلا العمل والتطبيق الصارم لهذا العنصر الهام الذي يعد أحد ركائز التكوين الهادف، والمعتمد في الأ ل على التدريس بالكفاءات لا بالمهارات.

الهوامش:

[1]- ينظر التصميم التعليمي –نظرية وممارسة–، د.محمّد محمود الحيلة، ص401، تقديم: أ.د. محمّد ذيبان غزاوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

[2]- التقويم هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث أثناء التدريس، وفي أثناء الموقف التعليمي، أو في نهايته بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الطلبة، وهو العنصر الثالث من عنا ر التدريس المبني على الكفاية. ينظر المرشد الفني لتدريس اللغة العربية، فيصل حسين العلي، ص322، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، سنة 1998، والتدريس من أجل الكفاية، تأليف: هوارد سلفان، ونورمان هجنز ص75، ترجمة؛ د.محمّد عيد ديراني، ود.مصطفى محمّد متولي، ط1، الرياض، 1414هـ–1993م.

[3]- ينظر المرجع نفسه، ص401–402.

[4]- ينظر المرجع نفسه، ص402.

[5]- ينظر التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، د.فكري حسن ريان، ص336، عالم الكتب، سنة 1995.

[6]- ينظر التصميم التعليمي، ص403–404، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، فيصل حسين العلي، ص311.

[7]- ينظر التصميم التعليمي، ص404–407، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص311.

[8]- ينظر التصميم التعليمي، ص408.

9- ينظر المرجع والصفحة نفسهما، والتدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص340.

[10]- ينظر التصميم التعليمي، ص408، والتدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص341.

[11]- ينظر التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص341–342.

[12]- ينظر التصميم التعليمي –نظرية وممارسة–، ص408–409، وأساليب تدريس اللغة العربية، د.محمّد علي الخولي، ص156–157، السعودية، ط2، 1986، والمرشد الفني لتدريس اللغة العربية، ص316–321.

[13]- ينظر التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص343–344.

[14]- ينظر دراسة ميدانية حول نظام ل.م.د بجامعة أدرار، تقديم أ.سلامي فاطمة، وأ.بلعباس عبد الحميد، مداخلة قدمت في اليوم الدراسي حول النظام الجامعي الجديد ل.م.د أسسه وتطبيقاته بجامعة أدرار، بتاريخ 21 أفريل 2007.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 295 – 304
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

كيفية بناء اختبار تحصيلي
اختبار مادة مدخل إلى علم النفس نموذجا

جمعة أولاد حيمودة

قسم علم النفس المركز الجامعي غرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

مقدمة:

إن للاختبارات وظائف جوهرية في حياة الطالب والمدرس والمؤسسة التعليمية والمجتمع. فلا يمكن الاستغناء عن الاختبارات لما لها من أدوار مركبة في مجالات متعددة.ويتفق التربويون على أهمية الاختبارات أسلوباً من أساليب تقويم العملية التعليمية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلمون من أجل الحكم على مستوى الطلاب، واستيعابهم للموضوعات التي درسوها. إن إعداد أي مهمة يجب أن تؤخذ بجدية وأن يخصص لها الوقت الكافي ويجب أن يدرك المعلم وهو يهم بإعداد الاختبار أنه أمام إعداد أداة يحكم بواسطتها على الطلاب وأن لها تأثيرات نفسية وأبعاد تربوية تساهم في تشكيل شخصية الطالب وتدفعه إلى النجاح المستمر أو الفشل المتكرر. ومن هنا فإن هاجس العدل والدقة والحذر يجب أن يسيطر على فكر وعقل المعلم وهو يعد الاختبار، وليتذكر كل منا قول رسول الله ﷺ: "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه".

يستخدم المربون أساليب متنوعة في تقييم أداء لمبتهم مثل الملاحظة المباشرة ،والواجبات البيتية، إلا أن أكثرها استخداما الاختبارات التحصيلية. ويأتي اختيار هذا الموضوع لمدى أهمية تقييم تحصيل الطلبة وقياس مدى تقدمهم كجزء أساسي تقوم عليه العملية التربوية.

مفهوم الاختبار التحصيل:

ريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية.

مميزات الاختبار التحصيلي: يتسم الاختبار الجيد بعدد من الصفات منها:

- لصدق: ويقصد به قياس الاختبار لما أُعد لقياسه.

- الثبات: وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو ور مكافئة له على

المجموعة نفسها من الأفراد.

- الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح.

- الشمولية: ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها.

أهداف الاختبارات: يحتاج المعلم دائماً إلى تقويم عمله التعليمي خلال الفصل الدراسي ونهايته ومن وسائل التقويم التي يعتمد عليها في الحكم على مستوى يفيد لابه وبالتالي الحكم على مستوى عمله،الاختبارات الشهرية والنهائية، التي تهدف إلى:

1– قياس مستوى تحصيل الطلاب، وتشخيص نقاط القوة والضعف لديهم.

2– تصنيف الطلاب في مجموعات، وقياس مستوى تقدمهم في المادة.

3– التنبؤ بأدائهم في المستقبل.

4– الكشف عن الفروق بين الطلاب (المتفوقين، والعاديين، وبطيئي التعلم).

5– تنشيط دافعيه التعلم، والنقل من ف لآخر، ومنح الدرجات والشهادات.

أهمية الاختبار التحصيلي:

– يمكننا من معرفة موا ن القوة والضعف لدى الطلبة.

– قياس تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم.

– إثارة دافعية الطلبة للتعلم.

– تقييم رائق التدريس.

– تزويد الطالب وولي الأمر وأ حاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلبة.

– تقييم البرنامج التعليمي. " لاح أ د مراد،أمين على سليمان: الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات اعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2002 ص44".

بعض أنواع أسئلة الاختبارات:

الأسئلة المقالية: والتي تعتمد على الاستجابة الحرة للطالب ينتجها أو ينشئها بطريقته الخا ة استجابة للسؤال أو المشكلة المطروحة. فإذا لم يكن الاختبار موضوعياً فهو اختبار مقالي. هنا يكون الجواب فقرة أو مقالاً. وفي هذه الحالة، لا يمكن فرض إجابة واحدة على جميع الطلاب. فكل الب سيعطي إجابة مختلفة قليلاً أو كثيراً عن الطالب الآخر. وكل الب سيعبر عن ذاته؛ هي إجابة ذاتية. ولذلك سمي الاختبار المقالي اختباراً ذاتياً أيضاً.

فقرات الصواب والخطأ:

الفقرة في هذا النوع من الأسئلة عبارة عن جملة خبرية يطلب إلى الطالب أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت الجملة حيحة، والخطأ إذا كانت الجملة خا ئة.

ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى قياس قدرة الطالب على التمييز بين المعلومات الصحيحة

والمعلومات الخا ئة، ويمتاز هذا النوع من الفقرات بما يأتي:

- موضوعية التقييم.

- سهولة التصحيح.

- سهولة الصياغة.

- قياس التذكر والتشجيع على الحفظ والتخمين.

لذلك فإن من الواجب مراعاة ما يأتي عند كتابة هذا النوع من الفقرات:

- أن تكون الجمل واضحة وقصيرة، وأن لا تستخدم العبارات كما وردت في ا اضرة

- أن تكون الجملة إما حيحة أو خا ئة، ولا يجوز الجمع بين الصواب والخطأ في الجملة نفسها.

- عدم استخدام كلمات مثل لا، مطلقا، أبدا، أحيانا، فقط، دائما.

- أن تكون الجمل مرتبة عشوائيا، وأن يكون عدد الجمل الصحيحة مساويا لعدد الجمل الخا ئة.

فقرات الاختيار من متعدد:

يعتبر هذا النوع من الأسئلة من أفضل أنواع الأسئلة وأكثرها دقا وثبات ا واستخداما في الاختبارات. تتكون الفقرة في مثل هذا النوع من الأسئلة من المتن الذي يوضح المشكلة، ويتبعه عدد من البدائل) ، ويطلب إلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة الحقائق العلمية واستيعابها وتطبيق المعرفة العلمية في مواقف جديدة، ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي:

- تغطية محتوى الدرس.

- سهولة التصحيح.

- عوبة الإعداد والتصميم.

- عوبة قياس القدرات التعبيرية والأدائية والإبداعية.

- ارتفاع تكاليف إعداده.

ومن الامور الواجب مراعاتها عند كتابة هذا النوع من الفقرات ما يأتي:

- أن يحدد في متن السؤال مشكلة واضحة، ويكون أحد البدائل حلا للمشكلة.

- أن تكون المموهات جميعها محتملة من وجهة نظر الطالب.

- مراعاة وضوح اللغة في نص السؤال، وتجنب الكلمات التي تحمل عدة معاني، وتؤدي إلى إرباك الطالب وتضليله.

- الابتعاد عن استخدام الكلمات: أبدا، دائما، مطلقا، إ لاقا.

- عدم استخدام كلمات مثل: جميع ما ذكر، لا شيء مما ذكر.

أسئلة المطابقة: يتألف هذا النوع من الأسئلة من مجموعتين) قائمتين (من الكلمات أو العبارات وتسمى القائمة الأولى) المقدمات (وتسمى القائمة الثانية) الإجابات (بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الأولى إجابة في القائمة الثانية، ويطلب إلى الطالب أن يربط كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية. ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة الطالب على ربط المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية.

ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي:

- سهولة الإعداد والصياغة.

- موضوعية التقييم.

- مجال التخمين فيه قليل.

- مناسبته لقياس قدرات الطلبة المتعلقة بذكر الحقائق، والتعميمات، والمفاهيم العلمية.

- تشجيعه على حفظ المعلومات وتذكرها.

فقرات التكميل: وهي جملة خبرية غير مكتملة المعنى، ويطلب إلى الطالب أن يكملها بوضع الكلمة المناسبة، أو شبه الجملة أو الرمز، أو الرقم.

ويمتاز بما يأتي:

- سهولة الصياغة.

- تشجيع الطالب على حفظ المعلومات.

- سهولة التصحيح.

فقرات الإجابة القصيرة: الإجابة على هذا النوع من الفقرات أ ول من إجابة فقرة التكميل، فهي تعطي درجة أعلى من الحرية للطالب في الاجابة عليها. خا ة إذا ظهرت الفقرة على شكل سؤال بدلا من جملة غير تامة المعنى. (لاح أ د مراد، أمين على سليمان مرجع سابق، ص**59**).

بناء الاختبار: تعتبر ورقة الاختبار التحصيلي، تطبيقا عمليا لتقييم تحصيل الطلبة ويتم بناؤها باتباع خطوات عملية علمية منظمة وفق ما يأتي:

1 . تحديد الغرض من الاختبار :يجب أن تكون أسئلة الاختبار محققة للغرض الذي بني الاختبار من اجله.

2 . تحليل ا تو ى: مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي ممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة ثم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس. تحليل ا تو ى (رقم الوحدة اسم

الوحدة / الفصل الأهداف ملاحظات)

3 . بناء جدول موا نفات: :مخطط يربط العنا ر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراتها الفرعية ويحدد الأهمية النسبية لكل منها.

ولبناء جدول الموا نفات نتبع الخطوات الآتية:

1 . تحليل ا تتوى الدراسي لوحدات الكتاب المدرسي المقرر.

2 . تحديد مجالات التقويم ومهاراتها الفرعية.

3 . تحديد وزن كل وحدة دراسية من خلال:

- عدد الأهداف الدراسية.

- عدد الصفحات.

- عدد الحصص المخصصة.

4 . تحديد وزن كل مجال من مجالات التقويم.

وهناك رق لتحديد أوزان الوحدات الدراسية في جدول الموا نفات منها:

الطريقة الأولى: جد عدد الأهداف في الوحد ة الدراسية، ثم اقسمه على عدد الأهداف الكلية للمحاضرات واضرب النتائج في100 .

الطريقة الثانية: جد عدد نفحات الوحدة الدراسي ة ثم اقسمه على مجموع نفحات ا اضرات واضرب الناتج في100 .

الطريقة الثالثة: جد عدد الحصص المقررة لتدريس الوحدة الدراسية ثم اقسمه على مجموع الحصص المقررة للمحاضرات واضرب الناتج في100 .

فوائد جدول الموا نفات:

- يوزع فقرات الاختبار لتشمل أنواعا مختلفة من المجالات ومهاراتها الفرعية.

- يوزع فقرات الاختبار لتشمل الموضوعات كافة.

- يوفر مدقا عاليا للاختبار.

- يجعل الاختبار أداة تشخيصية علاوة على كونه أداة تحصيلية.

- يوزع الزمن على الموضوعات وأهميتها فيعطي الوزن الحقيقي لكل جزء من أجزاء المادة.

إخراج الاختبار وتطبيقه:

أ . إخراج الاختبار: يتكون الاختبار عادة من مجموعة من الأوراق يمكن تسميتها بكراسة الاختبار وتشمل على ما يأتي:

ورقة التعليمات: ويفترض في هذه التعليمات أن تكون على ورقة منفصلة في بداية كراس

الاختبار وتبين التعليمات ما يأتي:

- نوع الاختبار وتاريخه والمستوى المعني.

- الزمن ا مدد للاجابة.

- تنبيه الطلبة إلى قراءة التعليمات قبل البدء بالإجابة.

- عدد الأسئلة الكلية للاختبار، وعدد فحاته.

- تنبيه الطلبة إلى تدوين الإجابة في المكان المخصص لذلك.

- تدوين اسم الطالب و فه وشعبته ورقمه في المكان المخصص لذلك. (لاح أ د مراد،أمين على سليمان مرجع سابق، ص**146**).

ب . تطبيق الاختبار: يجذ تطبيق الاختبار وفق ظروف تساعد في ضبط مصادر خطأ القياس، وعليه ينصح بما يأتي:

- اختيار الغرفة المجهزة بشكل جيد ويفضل أن يكون الطلاب جميعهم في نفس الغرفة حتى يتعرضوا للظروف نفسها.

- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار.

- عدم إشعار الطلبة بأهمية الاختبار أكثر مما يستحق، لأنه قد يرفع مستوى القلق لديهم إلى مستوى أعلى من الحد المقبول.

- عدم تحدث المعلم عن قضايا ليست ذات علاقة بالاختبار.

- عدم مقا عة الطلبة أثناء الإجابة إلا إذا كان ذلك ضروريا.

- تنبيه الطلبة إلى الفترة الزمنية المتبقية من الاختبار بعد أن يبدأ بفترة مناسبة، ويمكن أن يفعل المعلم ذلك مرة واحدة أو مرتين على الأكثر.

- عدم إعطاء توضيحات لطالب بمفرده عن فقرة معينة.

- عدم السماح بالغش أيا كان شكله.

- جمع أوراق الاختبار.

ج . تحليل الورقة الاختبارية: يتم تحليل ورقة الاختبار حسب النموذج الخاص بذلك ؛ للتأكد من أن الاختبار قد تم بناؤه حسب جدول الموا فات.

د . تصحيح الاختبار:

نموذج التصحيح: ينبغي على واضع الأسئلة كتابة الإجابة النموذجية والإجابات المتوقعة والمقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها وبيان الإجابات غير المقبولة وقد يكون التصحيح يدويا أو آليا.

فوائد نموذج التصحيح:

- تعتبرأداة تعكس مدى وضوح الأسئلة وكذا إجاباتها.

- تضمن وجود حلول يمكن التو ل إليها بالنسبة لحل المشكلات والمسائل الحسابية وان كانت هناك رق أخرى للحل يبين النموذج كيفية توزيع العلامات عليها.

وعند إعداد الإجابة النموذجية يراعى ما يأتي:

- تحضير الإجابة النموذجية عند كتابة السؤال.

- واضع الأسئلة هو أفضل من يقوم بوضع الإجابة النموذجية.

- تقييم الإجابة النموذجية بالطريقة نفسها لمراجعة ورقة الأسئلة.

- توزيع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته.

عند التصحيح يراعى ما يأتي:

- مناقشة دليل التصحيح قبل البدء بعملية التصحيح.

- التزام المصححين جميعهم بدليل التصحيح.

- تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه على المصححين جميعهم عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى.

التحليل الإحصائي: حتى يتمكن المعلم من تفسير النتائج التي حصل عليها الطلبة، ويعرف مدى لاحية الأسئلة وتحقيقها للأهداف، يجب أن يطلع على المعالم الإحصائية الآتية:

المتوسط الحسابي: ويحسب كما يأتي:

المتوسط الحسابي: مجموع علامات لاب على عدد لاب

وأما المتوسط الحسابي للفقرة أو السؤال فيحسب كالآتي:

مجموع علامات الطلبة على السؤال عدد الطلبة

الدلالات الإحصائية للوسط الحسابي:

- كلما ارتفعت قيمة الوسط الحسابي للعلامات دل ذلك على أداء افضل، بشرط أن لا تكون هناك قيم متطرفة عالية أدت إلى ارتفاع الوسط الحسابي.

- كلما كانت العلامات موزعة على جانبي وسطها الحسابي بشكل متماثل ومتساو كان التوزيع معتدلا وكاشفا عن الفروق بين الطلاب بصورة افضل.

معامل الصعوبة: تحسب لكل فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولكل سؤال من الأسئلة المقالية كما يلي:

معامل الصعوبة = مجموع الأجابات الصحيحة على مجموع الأجابات الصحيحة+ مجموع الإجابات الخا ئة.

فإذا كان معامل الصعوبة 100% فهذا يدل على أن السؤال سهل جدا، أما إذا كان معامل الصعوبة نمرًا% ، فهذا يدل على أن السؤال عب جدا.

معامل التمييز:

يتم استخراج معامل التمييز للفقرة أو السؤال باتباع الخطوات الآتية:

- ترتيب علامات الطلاب الكلية ترتيبا تنازليا.

- تحديد الفئة العليا (27%) وهم من حصلوا على أعلى العلامات، والفئة الدنيا 27% وهم من حصلوا على أدنى العلامات.

معامل التمييز = مجموع العلامات ا صلة من الفئة العليا - مجموع العلامات ا صلة من الفئة الدنيا على عدد لاب المجموعة العليا أو المجموعة الدنيا ×أقصى درجة في السؤال×أدنى درجة في السؤال.

دلالات معامل التمييز:

- إذا كان معامل التمييز سالبًا فهذا يعني أن الذين أجابوا على الفقرة إجابة حيحة من الفئة الدنيا أكثر من عدد من أجابوا عليها إجابة حيحة من الفئة العليا لذلك تكون الفقرة ذات تمييز سالب وتستبعد.

- إذا كان معامل التمييز نمرًا، فهذا يعني أن عدد من أجابوا على الفقرة إجابة حيحة من الفئة الدنيا يساوي عدد من أجابوا عليها إجابة حيحة من الفئة العليا، أو أنه لم يجب أحد عليها إجابة حيحة من الفئتين وفي كلتا الحالتين تكون الفقرة غير مميزة وتستبعد.

- إذا كان معامل التمييز أكثر من نمر باتجاه موجب، فإن هذا يعني أن عدد من أجابوا على الفقرة إجابة حيحة من الفئة العليا أكبر من عدد الذين أجابوا عليها إجابة حيحة من الفئة الدنيا، أي أن تمييز الفقرة تميز موجب.

وإذا كان معامل التمييز أقل من 0.19 تحذف الفقرة.

0. 39، فتعدل الفقرة، -وإذا كان معامل التمييز من0.20 وإذا كان معامل التمييز أكثر من 0.40، فتقبل الفقرة، -إذا كان معامل تمييز الفقرة أو السؤال تساوي (1) هذا يعني أن أفراد الفئة العليا جميعهم قد أجابوا عليها إجابة حيحة، وأن أفراد الفئة الدنيا جميعهم قد أخفقوا في الإجابة عنها. وهذا يعني أن الفقرة ذات تمييز عال.

عرض نموذج ريقة بناء اختبار لمادة مدخل إلى علم النفس السنة الأولى علوم اجتماعية السداسي الأول

1 صياغة الأهداف التعليمية	الأهداف التعليمية	الوزن النسبي لكل هدف
	الفهم والحفظ والمقارنة بالنسبة لتاريخ علم النفس	75،18
	معرفة وفهم مفهوم وأهداف علم النفس	5،12
	الفهم والحفظ ومقارنة مناهج البحث في علم النفس	75،18
	الفهم والمقارنة والتحليل لميادين علم النفس	75،18
	الفهم والمقارنة والتحليل لمدارس علم النفس	75،18
	معرفة وفهم الشخصية الإنسانية	5،12

2 إعداد جدول مواصفات الإختبار	موضوعات المقرر	الأهداف المطلوب قياسها	عدد الأسئلة المتوقعة لمواضيع المقرر
	تاريخ علم النفس	الفهم والحفظ والمقارنة بالنسبة لتاريخ علم النفس	3 أسئلة
	مفهوم وأهداف علم النفس	معرفة وفهم مفهوم وأهداف علم النفس	3 أسئلة
	مناهج البحث في علم النفس	الفهم والحفظ ومقارنة مناهج البحث في علم النفس	4 أسئلة
	ميادين البحث في علم النفس	الفهم والمقارنة والتحليل لميادين علم النفس	3 أسئلة
	مدارس البحث في علم النفس	الفهم والمقارنة والتحليل لمدارس علم النفس	4 أسئلة
	الشخصية	معرفة وفهم الشخصية الإنسانية	3 أسئلة

الخلا ة:

بعد هذا العرض الطريقة بناء اختبار تحصيلي، تو لنا لمجموعة أسئلة تمثل اختبار في مادة مدخل إلى علم النفس السنة الأولى علوم اجتماعية، الاختبار بحاجة إلى تجربيه من أجل قياس معامل الصعوبة ومعامل التمييز ومن تم يصبح الاختبار جاهز وفي ورته النهائية.

المراجع:

1. **أ د عودة: القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل، الأردن،دط،1993.**
2. **إبراهيم الرواشدة وآخرون:مرشد المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، وزارة التربية والتعليم، مديرية الاختبارات، عمان، دط، 2000.**
3. **عباس محمود عوض: القياس النفسي بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1990**
4. **ليونا تايلر: الاختبارات والمقاييس،ترجمة:سعد عبد الر ن،مراجعة مُحَمَّد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، 1983.**
5. **لاح أ د مراد،أمين على سليمان: الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها،دار الكتاب الحديث،القاهرة،دط،2002.**
6. **فوت فرج: القياس النفسي، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الثانية،1989.**

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 321 – 327
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

دور التقويم في العملية التعليمية الجامعية

صالح بوسليم[1] وعباس بن الشيخ[2]
1 ـقسم التاريخ المركز الجامعي لغرداية
2 ـقسم اللغة العربية المركز الجامعي لغرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

تمهيد:

استخدم التقويم بمعناه العام في حياة المجتمعات بشكل أو بآخر منذ القدم إلا أنه يصعب تحديد البداية الزمنية له، ويقرر الصانع[1] أن دوبو Dubois يرجع ظهور التقويم التربوي إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة قبل أكثر من أربعة آلاف سنة.

وبالرجوع إلى كتابات العرب والمسلمين نجدهم قد تناولوا هذه الكلمة "تقويم" بشكل واسع، إلا أنهم استخدموها بدلالات متعددة حسب المقام والمقال[2]. فبالنسبة للمقام يقول اهل مكة استقام السلعة وقومها، والقيمة ثمن الشيء، وقوم الشيء عدله، ومنها أيضا تقويم البلدان لبيات طولها وعرضها، ويسمى حساب الأوقات أيضا بالتقويم بمعنى قياس وضبط التاريخ واليوم.

أما بالنسبة المقال فقد استخدم العرب كنايات مثل قولهم فلان عريض القفا كناية عن الغباء[3] واعتمدوا في ذلك على الفراسة؛ وهي الاستدلال بالأمور الظاهرة على الأمور الخافية الباطنة.

أما في المجال التربوي فقد ارتبطت كلمة التقويم[4] بإصدار الأحكام واتخاذ القرارات المتعلقة بكل من المعلم والمتعلم والمنهج أو المادة في ضوء معايير محددة كتلك التي وضعها الغزالي في الإحياء[5] كشروط للمعلم من مثل استكمال عدة المنصب والتفرغ للعمل، أو شروط للمتعلم كالتواضع والنظر إلى العلوم النافعة او بالنسبة للمنهج كقيمته أو أثره التدريسي، أو التي وضعها ابن سحنون في آداب العالم والمتعلم[6] أو ابن خلدون في مقدمته[7] بخصوص شروط التعلم حيث يقول: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا فقليلا يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن. وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله، ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك المرتبة إلى أعلى منها ويستوفي

الشرح والبيان ويخرج عن الإجمال ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى أن ينتهي إلى أخر الفن فنجود ملكته، ثم يرجع به وقد شد فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا معلقا إلا وضحه وفتح له مغلقه فيخلـ من الفن وقد استولى على ملكته ... ".

أما حديثا فقد ارتبط ظهور التقويم التربوي بمعناه الضيق المتمثل في الامتحانات بظهور المدارس وعرف بعد ذلك تغيرات كثيرة في مفهومه وأساليبه واتجاهاته نتيجة تأثره بتطور الفكر التربوي ونظريات التربية الحديثة من جهة، والموقف المتغير له نتيجة التغيير الحاصل في مجال القياس وأدواته باعتباره أساسا لعملية التقويم من جهة ثانية.

ويجدر بنا قبل الحديث عن التقويم ودوره في العملية التعليمية الجامعية أن نحدد مفهوم التقويم لغة واصطلاحا على النحو التالي:

–التقويم لغة: تعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي تقدير الشيء وإعطائه قيمته والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه حيث جاء في لسان العرب لابن منظور[8] تحت مادة قوّم:قوم السلعة واستقامها : قدّرها، ويرى أن أصل الفعل قوَّم لا قيَّم وهي من أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة :استقمت المتاع أي قومته وفي الحديث قالوا يا رسول الله ﷺ لو قومت لنا فقال: الله هو المقوم أي لو سعرت لنا، أي حددت لنا قيمته.

كما جاء في القاموس ا يط[9] أن التقويم من قوم يقوم تقويما الشيء، أزال اعوجاجه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقومته عدلته فهو قويم.

ويلاحظ أن هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد الكثيرون بأن كليهما يعطي المعنى ذاته وإنما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء؛ تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة تقييم فتدل على إعطاء قيمة الشيء فقط[10] ومن هنا نجد كلمة التقويم أعم وأشمل ن كلمة تقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

التقويم اصطلاحا: من حيث المصطلح التربوي نجد تعريفات محاولات كثيرة لتحديد مفهوم لتقويم التربوي قد تتقارب وقد تتباعد إلى حد كبير. من ذلك ما أورده دي كاتل **j.M.de ketele** بأنه: فحـ ومعاينة درجة الملائمة بين مجموعة إعلامية ومجوعة من المعايير للأهداف ا لمدة من أجل اتخاذ قرار[11].

وما أورده ميجر **R.F.Mager** بأنه: مقارنة مقياس **standard** مع مثال معيار ثم إصدار حكم على المقارنة[12] ويرى بلوم **Bloom** بأنه مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار أو درجة ذلك التغيير[13].

بالنظر إلى هذه التعريفات نجد أنها تركز على جوانب مشتركة من أهمها:

– إن التقويم يتضمن عملية جمع المعلومات الضرورية والكافية التي تسمح بالانتقاء من بين مجموعة من الاختيارات انطلاقا من الأهداف ا لمدة.

– يتضمن التقويم القياس وذلك باستخدامه لأدوات قياسية مضبوطة ودقيقة تربط بين تقدير وحكم أو عدد رقمي بشيء أو حدث حسب قاعدة مقبولة ومتعارف عليها.

– يتضمن التقويم إصدار الحكم ويعني ذلك إعطاء قيمة نتيجة القياس مقابل معيار أو قانون القياس ومعيار أو قانون أخر للمقارنة بوضع النتيجة في إطارها المرجعي لتكتسب دلالتها وبذلك فإننا نقيس لنقوم وما القياس إلا مرحلة أولية للتقويم.

مما سبق يمكن أن نخلـ إلى أن مفهوم التقويم التربوي البيداغوجي مفهوم شامل وأعم من مجرد جمع المعلومات أو القياس أو إصدار الأحكام، بل هو عملية مستمرة تتطلب كل تلك العمليات. وبعبارة أخرى فالتقويم التربوي هو تحديد فعالية العملية التربوية والاهتمام بكل جوانبها بغرض تقديم بيانات واقعية لصانعي القرار تساعده في عمليات التشخيـ والعلاج واختيار البدائل من الحلول المتاحة.

التقويم الجامعي:

يتضمن مفهوم التقويم **Evaluation** عملية إصدار الحكم على الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام معايير أو محكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام[14].

ويعتبر التقويم ركناً أساساً من أركان أي مشروع نمارسه في حياتنا، حيث به نستطيع أن نتعرف على مدى ما بلغنا من تحقيق أهداف المشروع، وما هي الأهداف التي لم تتحقق كما ينبغي؟ أي بالتقويم يمكن أن نعرف نواحي القوه ونواحي الضعف في تخطيط وتنفيذ المشروع.

وقد تزايدت أهمية التقويم بالنسبة لجميع الناس وفق التقدم الحضاري، وتعقد أمور الحياة، وتزايد أهمية الطاقة التي يبذلها الإنسان، والمال الذي ينفقه، والوقت الذي يتطلبه أداء الأعمال، ولقد أصبحنا في زمن يلح فيه الناس على إحراز النجاح إشباعا للحاجات وتحقيقا للذات، وارتفاعاً بمستوى الحياة، وإذا لم يكن النجاح الذي يحرزه الإنسان كاملا، فمن الأهمية بمكان أن يتعرف على المشكلات والمعوقات ابتغاء لمزيد من النجاح، وذلك هو التقويم[15].

وانطلاقا من هذا التصور يمكن تحديد ثلاث مكونات للتقويم كل منها تجيب على سؤال أساسي وهذه المكونات هي:

1- المعلومات وذلك للإجابة على السؤال ما الذي نحتاج أن نعرفه؟

2- الأسلوب وذلك للإجابة على السؤال كيف نبحث عما نريد أن نعرفه؟

3- الغرض وذلك لإجابة على السؤال لماذا نحتاج أن نعرف؟

وبذلك يمكن النظر إلى التقويم بأنه:

– وسيلة لمعرفة الأدلة اللازمة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

– يتضمن التقويم أدلة متعددة غير قاصرة على امتحانات آخر العام.

– التقويم كوسيلة محددة لتوضيح الأغراض العامة والخاصة للتربية ولمعرفة إلى أي مدى يحقق الطلاب تلك الأهداف المرغوب فيها.

– التقويم كنظام لضبط كيفية التعلم أي عن طريق التقويم يمكن تحديد مدى كفاءة العملية التربوية في المراحل التعليمية الجامعية المختلفة، فإذا ثبت عن طريق التقويم أن هناك قصوراً، فما هي التغييرات التي يمكن إدخالها للتحسين قبل فوات الأوان؟ وأخيراً؛ التقويم كأداة مستخدمة في العملية التربوية من كفاءة الإجراءات البديلة في تحقيق الغايات التعليمية؟

– التقويم الجامعي بمفهومه الواسع الشامل:

إن التقويم بمفهومه الشامل الواسع يأخذ بالاعتبار كل جوانب العملية التعليمية باعتبار هذه الجوانب في وحدة عضوية متكاملة.

فهو يأخذ في الاعتبار مدى نمو الطالب الجامعي في جميع الجوانب الروحية والعقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية وذلك لإعداده للمواطنة الصالحة تحقيقا للأهداف التربوية المنشودة. كما يأخذ التقويم بمفهومه الواسع طرق التدريس، والمقررات الدراسية والكتب والمراجع العلمية، وكذلك الأنشطة التعليمية التي تمارس سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها، كما يأخذ بالاعتبار تقنيات التعليم المستخدمة في العملية التعليمية ومدى توافرها وكفاءة استخدامها، وأيضا يأخذ التقويم بمفهومه الواسع وسائل التقويم الجامعي المتبعة من اختبارات وامتحانات ومقاييس وخلافه، كما يشمل أيضا الإدارة الجامعية من عمادة وسكرتارية وشؤون طلاب ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها. بل يشمل أيضا المباني الجامعية والمعامل ومدى توافرها وكفاءة استخدامها من حيث مواردها وأجهزتها. بل يشمل أيضا التقويم بمفهومه الواسع الأثاثات والتجهيزات ومدى كفاية الإضاءة والتهوية في هذه المباني وتلك المعامل باعتبار أن كل هذه العوامل تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

وسوف نكتفي بالحديث هنا عن تقويم الطالب الجامعي ونموه باعتباره ا ور الأساسي الذي تدور حوله التربية الجامعية بقصد توجيه سلوكه واكتشاف مواهبه واستعداداته وتفجير طاقاته ومساعدته على تحقيق أقصى إمكاناته[16].

ولقد ظهرت اتجاهات عدة في التقويم التربوي تنسجم مع التطورات المرغوب فيها في أهداف التعليم وبنيته ومحتواه والجوانب المختلفة المتصلة به. ويمكن إيجاز أهم هذه الاتجاهات فيما يلي[17]:

1– تحول التقويم التربوي من مجرد أداة محدودة مهمتها فرز الطلاب وتصفيتهم طوال تنقلهم على السلم التعليمي إلى عملية واسعة تضطلع بالوظائف التالية:

أ– إلقاء الضوء (بواسطة ما يجمع ويعالج من بيانات) على نمو الطالب أثناء تعلمه للإفادة

منها في حسن توجيه نموه، وتوظيف هذا النمو واضطراده.

ب– التعرف على مدى واقعية أهداف التعليم ووضوحها وقابليتها للتحقيق.

ج– تنمية القدرة الذاتية لدى الطالب على الحكم والتقدير، والمراجعة التي تعتبر من أهم ما ينبغي أن يتسلح به المواطن في حياتنا معاصرة.

2– يوجه التقويم التربوي بمفهومه الجديد عناية خاصة إلى الفهم والى التفكير اعلمي وتنمية قدراته ومهاراته، وكذلك إلى التطبيقات العملية الوثيقة الصلة بموقف الحياة ومشكلاتها.

3– يتجه التقويم التربوي بمفهومه الجديد إلى النظر إلى كل متعلم على انه نموذج من ذاته، وحالة منفردة، وهذا الاتجاه ينسجم مع مبدأ تفريد التعليم الذي صار إحدى الصيحات التربوية في عالمنا المعاصر. كما يشجع هذا التقويم مبدأ تعزيز ذاتية الفرد، وتزويده بالقدرة على توجيه نفسه بنفسه. وبناءا على ذلك تستخدم أساليب التقويم الذاتي بجانب التقويم الجماعي.

وظائف التقويم الجامعي:

يستهدف التقويم الجامعي تحسين العملية التعليمية التربوية في الجامعة بجميع مقوماتها وسائر أبعادها، وإتاحة الفرص المناسبة لمراجعة مناهجها وطرقها ونظمها وأساليبها. فيعتبر التقويم الجامعي هو صمام الأمان لهذه العملية التعليمية التربوية حيث أن له وظائف متعددة يمكن أن نلخ أهمها فيما يلي[17]:

1- التقويم حافز على الدراسة والعمل: للتقويم قوة حافزة كبيرة على الدارسة والعمل وبذل الجهد. ذلك أننا نعيش في عصر التسابق سواء بين الأفراد الجماعات. وإذا كان التقويم هو وسيلتنا لإصدار الأحكام على الأفراد والأعمال، فانه يعد من وجهة نظر الطلاب مفتاح النجاح في الحياة.ولذا بجد كثيرا من الطلاب لا يركزون الطاقة ويبذلون الجهود إلا بوحي من حاف الامتحانات والتقويم. لذلك نجد أن كثيرا منهم ينصرفون عن المجالات التي لا يؤدون امتحانات فيها، ولا تدخل في مجال تقويمهم، حتى ولو كانت من لهوايات والأعمال ا ببة إليهم[18]. فالتقويم الجامعي يعد من الحوافز الأساسية لطلاب الجامعة لبذل مزيد من الجهد في سبيل التنمية المنشودة وذلك بالإضافة إلى أنه يساعد الطالب الجامعي عل اكتشاف قدراته ومواهبه لتحقيق الأماني وتحسين الذات.

2- التقويم وسيلة للتشخي والعلاج والوقاية: يساعد التقويم الجامعي على تحديد وكشف نواحي القوة أو الضعف سواء في عمل الطلاب ومجالات نموهم المختلفة، أو في المناهج والمقرات الجامعية مادة وكتاباً، وطرق تدريس، وتقنيات تعليم، ونشاطاً وخطة، وحياة جامعية شاملة وبذلك نستطيع أن نحدد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية في الجامعة ونتخذ من الوسائل وأساليب العلاج ما يعين على حل المشكلات، وبلوغ الأهداف المنشودة[19]. بل والعمل على الوقاية من الانحرافات والأخطاء قبل وقوعها.

3- التقويم يساعد على وضوح الأهداف:

عندما يكون التقويم هادفاً، فانه يساعد على وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما انه يعطي نماذج لتطبيق هذه الأهداف، وبذلك يزداد المعلمون والطلاب وعياً بها وعملا على تحقيقها[20]. فالتقويم الذي يُعنى بالجوانب العملية أو التطبيقية، أو بأسلوب التفكير العلمي، أو بربط الدراسة بحياة الطالب، إنما يرسخ هذه الأهداف ويوجه المعلمين والطلاب نحو الاهتمام بها.

4- التقويم يساعد الأستاذ الجامعي على التعرف على طلابه وحسن توجيههم:

لا يستطيع الأستاذ الجامعي أن يؤدي رسالته على أفضل وجه مكن إلا إذا عرف الطلاب، ذلك أنه لا بد أن يبدأ معهم من واقع خبرتهم، وان يكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، وان يراعي الفروق الفردية بينهم.

ولا سبيل إلى كل ذلك إلا عن طريق التقويم بأساليبه العديدة المتنوعة سؤلاً وجواباً، ومناقشة، وحواراً، وملاحظة وتقديراً لجهودهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم. وفي ضوء ما يتضح للأستاذ الجامعي من نتائج تقديمه لطلابه، فانه يستطيع أن يأخذ بأيديهم ويوفر لهم الإمكانات التي تساعد على الوصول بكل منهم إلى أقصى إمكاناته.

5- للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها:

إن تطوير المناهج الجامعية وتحديثها أصبح من الأمور الأساسية في لمجال التربوي، وملاحظة للتقدم العلمي والتربوي المعاصر، وخصائ العصر وحاجات الطلاب، ومطالب نموهم، ومتطلبات حياتهم الاجتماعية. والتطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي تحديداً للمشكلات ونواحي القصور. ويجب أن ينتهي التطوير بعمليات تقويم شاملة لاختبار صحة الفروض التي يقوم عليها التطوير، وتحديد مشكلات التطبيق والعمل على علاجها.

6- للتقويم وظائف إدارية هامة:

فالتقويم ضروري لقبول الطلاب بالجامعة، وتحديد أوضاع هؤلاء الطلاب فيها. كما أنه لازم لعمليات الترقي من مستوى إلى آخر، وهو أساس لتوجيه الطلاب دراسياً ومهنياً.

وصفوة القول؛ أن التقويم الجامعي الجيد هو الذي تكون له أهداف واضحة محددة يريد أن يتثبت من تحقيقها بمستوى إتقان معين، أو من تحقيق بعضها وعدم تحقيق البعض الآخر وذلك لتحديد أهم الصعاب والمشكلات التي أدت إلى عدم تحقيق بعض الأهداف. وبدون أن يكون التقويم الجامعي هادفا فانه لايبشر بخير، حيث يصبح ارتجالياً وتخبطاً لايساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول السليمة.

وإذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بغرض التشخي والعلاج ، والوقاية والتحسين فان ذلك لايتحقق إلا إذا كان التقويم مستمراً وملازماً للتعليم في جميع خطواته ومراحله.

الهوامش:

(1) الصانع وآخرون،تقويم المناهج التربوية في الوطن العربي، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 1981،ص:28.

(2) ابن منظور، لسان العرب،(د.ت)، مجلد 12، ص:500.

(3) عيساوي عبد الرحمن، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1974، ص:08.

(4) الصانع وآخرون، مرجع سابق، ص: 29.

(5) أبو حامد الغزالي، أحياء عوم الدين، مكتبة ومطبعة المشهد الحسيني، (د.ت).

(6) ابن سحنون مُحَمَّد، آداب المعلمين، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1969.

(7) ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار الشعب، القاهرة، 1969.

(8) ابن منظور، مرجع سابق.

(9) الفيروز ابادي، القاموس ا يط، (د.ت)، المجلد 04، ص: 170.

(10) سبع مُحَمَّد ابو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي لطالب الجامعي والمعلم العربي، الاردن، عمان، 1979،ص:61.

(11) J.M D e ketele, Docimologie, introduction aux concepts et aux pratiques. Caday,1982.

(12) R.F Mager comment mesurer les résultats de l'enseignements, Bordas, 1986.

(13) بلوم وآخرون، تقييم تعلم الطالب،تر: مُحَمَّد أمين المفتي وآخرون، دار ماكروهيل، 1983، ص:08.

(14) فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، التقويم النفسي، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،1979،ص:9.

(15) سرحان الدمرداش، المناهج المعاصرة،ط4،مكتبة الفلاح، الكويت،1983،ص:12 وما يليها.

(16) مُحَمَّد أحمد الغنام،" نحو رؤية جديدة للتقويم التربوي، نظرة نظامية"،محاضرات في التقويم التربوي:مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض،1983،ص: 98–99.

(17) سرحان الدمرداش، المرجع السابق،ص :115.

(18) المرجع نفسه، ص ص: 131–139.

(19) المرجع نفسه، ص ص: 131–139.

(20) المرجع نفسه، ص ص: 141 وما يليها.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) 328 – 334
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

مواصفات الاختبار التحصيلي ومحدداته بناءً

قنون خميسه
قسم علم النفس المركز الجامعي غرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

يعتبر الاختبار التحصيلي أسلوب بيداغوجي هادف وطريقة منظمة لتحديد مستوى الطالب في مقياس تم تدريسه إياه من خلال تقديم كم معلوماتي مناسب وطبيعة المقياس من طرف الأستاذ.

ويعرف أبو حطب الاختبار التحصيلي بأنه: الأداة المستخدمة في قياس المعرفة والفهم والمهارات قي مادة دراسية أو مجموعة من المواد، بينما يعرفه الكبيسي على أنه مقياس للكشف عن أثر تعلم أو تدريب خاص، ويطلق هذا المصطلح على كل الأنواع والصور التي يقوم الأستاذ بإعدادها من واقع المواد التحصيلية التي درسها الطالب فعلا(عبد الله أحمد الغامدي،2007).

إن الهدف من إجراء الاختبارات التحصيلية هو التعرف على مختلف قدرات الطالب من حيث مدى استيعابه للمادة العلمية المقدمة له وإمكانية توظيفه لها، و الاختبار التحصيلي لا يعبر فقط عن مستوى الطالب وإنما يعبر أيضا عن مختلف قدرات الأستاذ في نقل وتوصيل المعارف إلى الطالب من جهة، وفي اختياره للاختبار المناسب لطبيعة المعلومات المقدمة والموافق أيضا لقدرات الطالب من جهة أخرى.

إن الوظيفة الأساسية للتقويم هي قياس مستوى أداء الطلبة بحيث تصل إلى استدلالات عن تعلم الطلبة مبنية على نتائج التقويم تلك، وذلك بالنسبة للمجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية ويجب أن يكون هناك توازن واضح بين استخدام التقويم للحصول على درجات عن مستوى أداء الطالب وتعليم المعلم من جهة(راشد حماد الدوسري،2004)

مواصفات الاختبار الجيد:

1- أن يكون عينة السلوك واسعة بدرجة كافية، وممثلة بدرجة كافية للسلوك الذي يراد قياسه.

2- أن يكون الاختبار مقننا، بحيث يحسب معاملات صدقه وثباته، وتوجد تعليمات وإجراءات تطبيقه وتصحيحه، بحيث اذا طبقه أفراد آخرون فإنهم يحصلون على نتائج مماثلة.

3- أن تكون للاختبار درجة عالية من الصدق والثبات، وان تكون له معايير خاصة فالصدق

يعني أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وتجد طرق كثيرة لتحديد الصدق، أما الثبات فيعني استقرار الدرجات التي يحصل عليها نفس الأفراد في عدد مرات الإجراء، بنفس الصورة أو بصورة مكافئة من نفس الاختبار وتوجد أيضا عدة طرق لحساب الثبات أما المعيار فهو عبارة عن قيم نصف أداء مجموعات متعددة على اختبار معين، وتستعمل لمقارنة درجات الأفراد (بشير معمرية، **2002**).

ويذكر كلهان أن الهدف من وضع الاختبارات يتمثل فيما يلي(طالب بن سليمان أبو ذيب، **2009**):

- **إثارة التفكير.**
- **تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالب.**
- **تشجيع الطالب على التقويم الذاتي.**
- **تحفيز الطالب على التعلم.**
- **توجيه عمليه التفكير.**

أما الفوائد التربوية للاختبارات جيدة الصياغة فيذكرها هاشم السامرائي وآخرون فيما يلي (طالب بن سليمان أبو ذيب،**2009**):

- **إثارة تفكير الطالب، وتوليد حب الاستطلاع لديه.**
- **شد انتباهه نحو المادة.**
- **تفيد في تقليل تكرارات الفشل في استجابات الطالب.**
- **تزيد من تحصيل الطالبة.**

أما " أحمد على الفنيش " فيذكر أن الغرض الأساسي من الأسئلة هو تعليم الطلاب والتنبيه إلى ما لديهم من مواطن ضعف فهي تفيدنا فيما يلي (طالب بن سليمان أبو ذيب):

- **حث الطالبة على الاشتراك في التعليم الصفي وما يتعلق به من أنشطة.**
- **جذب انتباههم وتشجيعهم وحثهم على المنافسة.**
- **إعطاء توضيح لمشكلة معينة.**
- **الاستفسار عن أعمال الطلبة المتفوقين والتعرف على الفروق الفردية.**
- **تشجيعهم على الإجابة الصحيحة وتوجيههم إليها.**
- **التعرف على نشاطات الطلبة الخاصة ومشكلاتهم وحاجاتهم.**
- **التأكد من فهمهم واختبار معرفتهم لموضوع ما.**

يشير " جابر عبد الحميد " أن تعلم الأنواع المختلفة من الأسئلة وما يؤديه كل نوع منها من وظائف يعد خطوة أساسية يجب على المعلم أن يتقنها ، حتى يستطيع استخدام جميع أنماط الأسئلة

بكفاءة، ولعل من أكثر التصنيفات شيوعا تصنيف بلوم للمجال المعرفي ويتضمن هذا التصنيف مستويات ستة هي (التذكر، الفهم، التطبيق التحليل، التركيب، التقويم) وتتطلب الأسئلة في كل مستوى منها أن يستجيب الطالب باستخدام نوع معين من أنواع التفكير ، وعلى هذا ينبغي على المعلم أن يتمكن من تصنيف الأسئلة وفق هذه المستويات، وكذلك صياغة الأسئلة التحريرية في كل مستوى من تلك المستويات المعرفية (طالب بن سليمان أبو ذيب،2009).

ويذكر أحمد عودة أن المجال المعرفي الإدراكى له مستويين رئيسيين هما: المعرفة، والقدرات والمهارات الذكائية.

وقد صنف القدرات الذكائية إلى خمسة مستويات هي :الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. وبذلك أصبح هرم " بلوم " يعرف بنسبة مستويات قاعدية التذكر (طالب بن سليمان أبو ذيب،2009).

أولا: التذكر

يذكر جرونلند أن هذا المستوى يعنى قدرة المتعلم على تذكر المادة التي سبق تعلمها، ويضم هذا القسم تذكر مدى عريض من المادة يتراوح من حقائق معينة إلى نظريات كاملة، ولكن كل ما يطلب هنا هو أن يسترجع المتعلم المعلومات المناسبة، ويمثل التذكر للمعلومات أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي الإدراكى.

ويوضح عبد العزيز حسين زهران أن هناك شروط يجب وضعها في الاعتبار عند كتابة أسئلة جيدة من هذا النوع وهذه الشروط على النحو التالي:

1– تكون مطابقة أو مماثله لما درس.

2– تستخدم نفس التعبيرات والألفاظ كما سبق استخدامها في الموقف التعليمي دون تغيير.

ويذكر رث بيرد BEARD RUTH أن مستوى التذكر يتضمن بصفة عامة في التاريخ قدرة المتعلم على معرفة التفاصيل والحقائق والعموميات مثل المصطلحات والإشارات والرموز والحقائق مثل التواريخ والحوادث وأسماء الأشخاص أو الأمكنة.

وأخيرا يؤكد أحمد عوده أن التوقف عند هذا المستوى لا يعتبر ظاهرة صحية في مجال التربية، ولكن الاهتمام به بصورة موجهة ومخطط لها مسألة بالغة الأهمية.

ثانياً: الفهم

يذكر جرونلند أن الفهم يعنى القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم ويمكن أن يظهر عن طريق ترجمه المادة من صوره إلى أخرى، وتفسير المادة (الشرح أو التلخيص) وتقدير الاتجاهات المستقبلية (التنبوء بالآثار) وهذه النواتج التعليمية تمثل خطوه أبعد من مجرد تذكر المادة أو تذكر المعلومات.

ويوضح أحمد عوده أن الفهم يتصف بثلاثة مستويات هي: الترجمة، التفسير،

الاستدلال (التنبوء).

أ– الترجمة: وتتطلب من المتعلم أن يعيد صياغة محتوى معين بلغه ابسط سواء من خلال استخدام كلمات بسيطة أو مألوفة أو باستخدام الأشكال التوضيحية.

ب– التفسير: حيث يطلب من المتعلم أن يدرك العلاقة أو العلاقات الواردة في المعلومات المقدمة له، وتتفاوت عاده درجة تعقيد المشكلة باختلاف عدد المتغيرات مثل تفسير الأشكال والرسوم البيانية وتفسير الأحداث.

ج– الاستدلال (التنبؤ): حيث يتجاوز المتعلم حدود المعلومات المعطاة في المشكلة، ويحاول تقديم استنتاجات وتنبؤات بعد استقرار المعلومات والمعاني والمعلومات الجزئية المتوفرة مثل تقديم الطالب معلومات إضافية بحيث تعطى مع المعلومات المتوفرة عند تركيبها بصوره معينه معنى تاما.

ثالثا: التطبيق"

يذكر "جرونلند" أن مستوى التطبيق يشير إلى قدرة المعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة ويمكن أن يشمل ذلك القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات، وناتج التعلم عند هذا المستوى تتطلب مستوى من الفهم أكبر مما سبق ذكره فيما يتصل بمستوى الفهم.

إلا أن هناك وجه اتفاق بين كل من مستوى التطبيق ومستوى الفهم حسب ما يشير "عوده" في أن كلا منهما يتطلب استخدام المعلومات السابقة لحل المشكلة، ولكنهما يختلفان في كون مستوى التطبيق يظهر قدره المتعلم على استخدام هذه المعلومات دون أن يظهر في السؤال أي إشارة إلى هذه المعلومات، ومع هذا فإن الأسئلة في هذا المستوى قابلة للتضليل، بمعنى أنها قد تظهر بمستوى التطبيق ولكنها لا تتعدى حقيقة مستوى التذكر، وقد يعود السبب إلى إعطاء المعلمين أسئلة مماثلة تماما للأسئلة الموجودة في الكتاب المقرر أو المذكرات اليومية.

ويشير "عبد العزيز حسين زهران" إلى أن أهم الشروط اللازم توافرها لإعداد أسئلة في مستوى التطبيق تمثل في ما يأتي:

1- تكون الأسئلة في إمكانية الممتحن الإجابة عليها.

2- يكون الموقف الجديد حقيقي و ليس اصطناعي.

خامساً: التركيب

يذكر "جرونلند" أن هذا المستوى يشير إلى قدرة المتعلم على وضع الأجزاء معا لتكوين كل جديد ويمكن أن يشمل هذا إعداد موضوع أو محاضرة معينة، ونواتج التعلم لهذا المستوى تؤكد السلوك الابتكاري مع التأكيد على تكوين أشكال أو أنماط جديدة.

ويوضح " أحمد عودة" أن المتوقع من الطالب في هذا المستوى أن يكون قادراً على إنتاج فريد ومميز مثل كتابة قصة حول موضوع معين أو رسم خطة، أو اشتقاق علاقات مجردة جديدة غير مطروحة في النص، بمعنى أن الطالب بهذا المستوى يقدم عملاً إبداعياً.

ويشير "عبد العزيز حسين زهران" إلى أن هناك شروطاً يجب اتباعها عند إعداد أسئلة تركيبية جيدة وهى ما يلي:

1– أن تتوفر في الأسئلة شروط الجدة بحيث تختلف عن تلك التي درست في الفصل.

2– أن يعطى الطالب الوقت الكافي للإجابة ويزود بمصادر المعلومات والمعرفة اللازمة.

سادسا التقويم: هذا المستوى يشير إلى قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة أو الشيء وتقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف، وعلى المتعلم أن يحدد نوع معايير المعيار المستخدم، وتمثل نواتج التعلم لهذا المستوى أعلى مستويات التعلم في المجال المعرفي.

ويشير "عبد العزيز حسين زهران" (38 :58) إلى أن هناك شرطاً هاماً لأسئلة التقويم وهو أن تكون الأسئلة جديدة تختلف تماما عما درس في الموقف التعليم

خطوات إعداد الاختبار التحصيلي:

تشمل خطوات اعداد الاختبار مجموعة من المراحل نذكرها فيما يلي (نادر فهمي الزيود– هشام عامر علوان، 2005):

1–تحديد الأهداف: من المعلوم أن الأهداف التدريسية هي التي تحدد أنواع التحصيل ومستوياته، مما يعني أن العملية التعليمية ينبغي أن يجرى تخطيطها وتنفيذها في ضوء الأهداف التعليمية ا لمددة وخطوة تحديد الأهداف تتطلب مايلي:

* التعرف إلى أنواع الأهداف التدريسية ومستوياتها.

* كتابة الأهداف التدريسية بصورة سلوكية.

1–1– التعرف إلى أنواع الأهداف التدريسية ومستوياتها: فذلك يساعد في تحديد أنواع ومستويات التحصيل ويؤدي بالتالي إلى جعل الاختبار ممثلا لهذه الأنواع والمستويات، ومن المعلوم أن المختصين في التقييم التربوي يصنفون الأهداف التعليمية في ثلاث مجالات كبرى هي:

1- المجال المعرفي الإدراكي: يتناول الأهداف المتعلقة بالمعرفة وبالقدرات والمهارات العقلية ويشمل: المعرفة، الاستيعاب والفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم

2- المجال الانفعالي أو الوجداني (قيم، اتجاهات وميول)

3- المجال النفسي الإدراكي (مهارات حركية جسدية)

1–2–كتابة الأهداف التدريسية بصورة سلوكية: وفيما يلي الشروط التي يجب مراعاتها في صياغة الأهداف السلوكية:

* أن تصف العبارة الهدفية كلا من السلوك المتوقع من جانب المتعلم وا توى أو السياق الذي يستخدم فيه السلوك.

*** أن تصف العبارة الهدفية سلوكا تسهل ملاحظته ويمكن تقويمه.**

*** أن تبدأ العبارة الهدفية بفعل مبني للمعلوم، ويراعى في اختيار هذا الفعل مايلي:**

– أن يكون مضارعا على اعتبار أن المتعلم سيقوم به.

– أن يشير إلى نتيجة التعلم وليس إلى عملية التعلم.

*** أن تشمل العبارة الهدفية على فعل سلوكي واحد حتى يتسنى قياس مدى تحقق الهدف.**

*** أن يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية، وأن يكون من النوع التطوري أو العام، أي من النوع الذي يرتبط مباشرة بقدرة عقلية أو حركية أو موقف انفعالي ومن شأن ذلك أن يساعد في جعل السلوك الذي يجسده الهدف غاية في حد ذاته.**

*** أن يمثل الهدف نتاجا تعلميا ينتظر من الطلاب أن يحققوه، وأن يحدد مستوى الأداء المقبول كدليل على بلوغه.**

1– تحليل ا تموى: يقصد با تموى ألوان المعرفة المختلفة وأشكالها في المادة الدراسية التي نتوقع تحصيلها من جانب الطالب على مستوى ما، في ضوء الأهداف التعليمية.

2– إعداد جدول المواصفات: أن جدول المواصفات يصف ويحدد الموازنة بين أنواع السلوك وا تموى كما تفرضها الأهداف التربوية المتبناة والتي هي منطلق الاختبار التحصيلي.

3– تنظيم المخطط التحصيلي: حيث يقوم الاستاذ بتنظيم مخطط تحليلي من بعدين هما: بعد ا تموى وبعد الاهداف السلوكية.

تحديد شكل الاختبار وموضوعيته: يقصد به تحديد نوع فقرات الاختبار وعددها وصياغتها وبيان طريقة تصحيحها وتسجيل النتائج

4–كتابة فقرات الاختبار.

5–كتابة تعليمات الامتحان وتوضيح طريقة تصحيحه وتسجيل نتائجه.

المراجع:

1– بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، منشورات شركة باتنيت، باتنة، .2002

2– نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان، ط3، .2005

3– راشد حماد الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث، دار الفكر، عمان، ط1، .2004

4– طالب بن سليمان أبو زيد، مهارة صياغة الأسئلة– مشروع الاختبارات المدرسية، المملكة العربية السعودية،2008–.2009

5– عبد الله احمد الغامدي، أثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية،2007.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 334 – 347
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

أين الطالب في مذكرة التخرج؟

محمد السعيد بن سعد
قسم اللغة العربية وآدابها المركز الجامعي بغرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

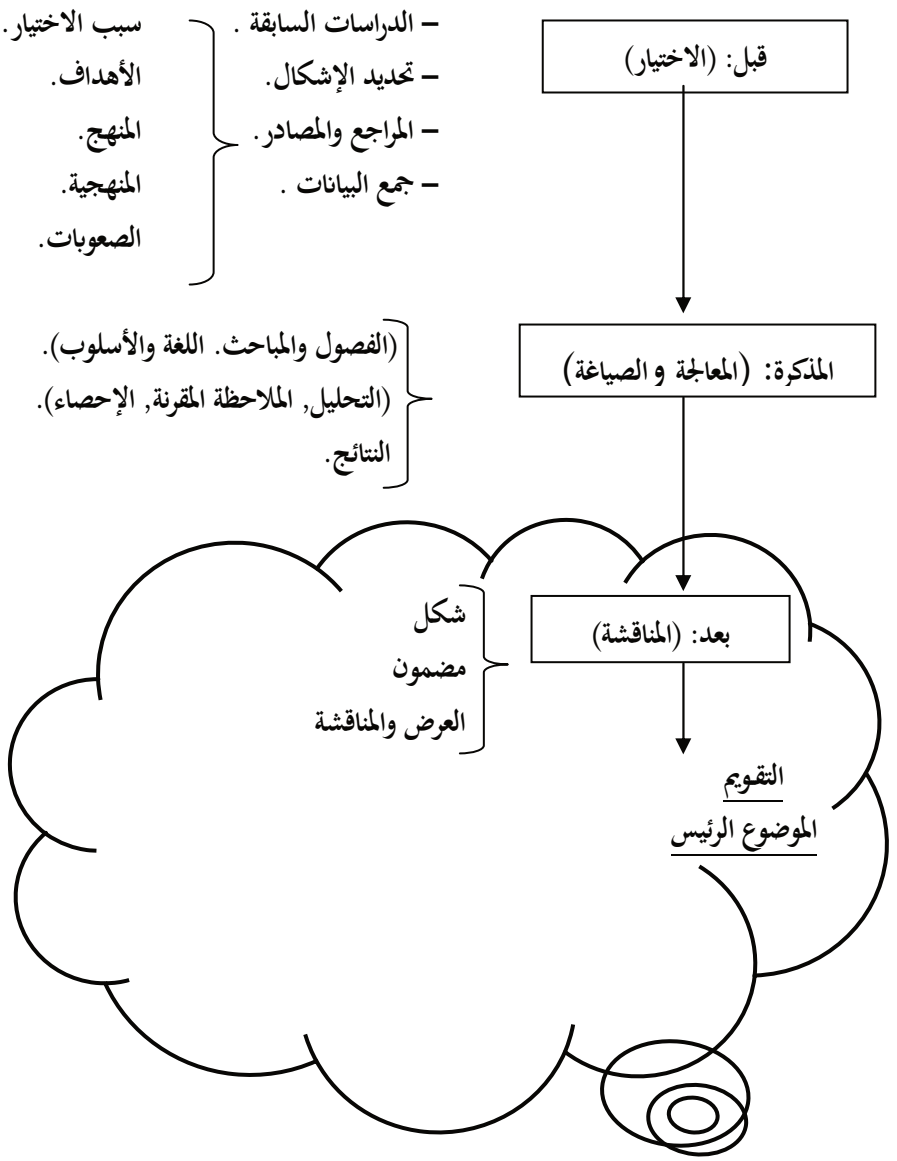
البحث وسمناه بـ "أين الطالب في مذكرة التخرج؟" وقع في جملة استفهامية أي طلبية وبعبارة أخرى بأسلوب إنشائي، والجملة الاستفهامية عبر عنها المقوّم 'أين' الذي هو ظرف للمكان، وتتطلب جوابا، والظاهر من ذلك هو البحث عن الطالب في مذكرة الطالب، إذ الواقع أين شخصية الطالب أو بصمة الطالب في مذكرة التخرج؟، فلا يخفى على ذي لب أن المذكرة من إنجاز الطالب، ولو اعتمد فيها على مراجع ومصادر، بل إن السنوات التي قضاها في الجامعة تقتضي أن يخرج بعمل يعكس مدى إفادته ومدى تمكنه مما أخذ وتلقى طوال هذه المدة التي قضاها في مدرجات الجامعة.

ومذكرة التخرج حصيلة تتيح للطالب أن يضيف شيئا إلى المعلومات التي يكون قد أفاد منها في المحاضرات من خلال مراجعته ومطالعته، والهدف من هذا أن يتعلم الطالب جمع المعلومات وترتيبها ترتيبا منطقيا، والتوليف بينها، والدربة على الأمانة والدقة والموضوعية في النقل وتعلم طرائق النقد، دون أن يطلب منه اكتشاف شيء جديد، نظرا لحداثة عهده بالبحث وللمدة الزمنية الممنوحة له، وعدم إلمامه بالموضوع إلماما عميقا.

ذلك أن الطالب يظهر من خلال: اختياره للموضوع، وعنوان بحثه دقة ووضوحا، ومن خلال مادة البحث وعمقها و حتها وقربها من الموضوعية، وخطة البحث، والمنهج المتبع في معالجة الأفكار.

والمناقشة تتجه في الغالب إلى قسمين رئيسين هما: الشكل والمضمون، ولذلك نسعى لاقتراح سلم نراه مناسبا ويحقق إلى حد ما موضوعية التقويم.

الكلمات المفتاح: المذكرة، الجامعة، البحث العلمي، التقويم، الطالب.


قبل: (الاختيار)
– الدراسات السابقة .
– تحديد الإشكال.
– المراجع والمصادر.
– جمع البيانات .
سبب الاختيار.
الأهداف.
المنهج.
المنهجية.
الصعوبات.
المذكرة: (المعالجة و الصياغة)
(الفصول والمباحث. اللغة والأسلوب).
(التحليل, الملاحظة المقرنة, الإحصاء).
النتائج.
بعد: (المناقشة)
شكل
مضمون
العرض والمناقشة
التقويم
الموضوع الرئيس

مقدمة:

التقويم أحد أهم عنا ر المناهج التعليمية الأساسية للجامعة، ويعني التقويم الحكم على مدى تحقيق الطالب الأهداف التعليمة المنشودة، ومدى نجاحه واستيعابه في العملية التعليمية بشكل عام.

ويتم ذلك عن طريق إجراء الاختبارات الدورية سواء كانت نظرية أو عملية، أو كانت يومية أو أسبوعية أو فصلية أو سنوية.

ولما كانت مذكرة التخرج إحدى وسائل التقويم السنوي، بل حصيلة السنوات الأربع أو الثلاث التي يقضيها الطالب في الجامعة، ولما لها من أهمية في تحديد مستوى الطالب، ومدى تحصيله العام وكفاءته وقدرته على مواجهة الحياة. وينصرف التقويم في المذكرة إلى ناحيتين: وجهة شكلية، ووجهة مضمون.

هذه العملية التي ينبغي أن تكون:

– شاملة (البراني والجواني).

– موضوعية.

– تستند إلى معايير مقننة و ادقة.

– تؤدي إلى تحسين العمل التعليمي.

فكيف يقوَّم الشكل؟ وكيف يقوَّم المضمون؟ وأخيرا كيف نعطي قيمة لعمل الطالب هذا؟

ذلك ما جعلني أترشح بهذا الموضوع، "أين الطالب في مذكرة التخرج؟"، عسى أن أسهم في إيجاد طريقة ناجعة في تقويم مذكرة الطالب، هذا لعمري يصب في المحور الثاني من الملتقى.

الجامعة والبحث العلمي:

ما من شك أن الجامعة منارة يستضاء بها، وهي إشعاع فكري وهاج لا يخبو، ومعين عطاء بيداغوجي لا ينضب وساحة من ساحات النزال الفكري الذي لا يهدأ إلا بالابتكار[1].

ذلك أن الجامعة تحتل في مختلف بلدان العالم محل الصدارة بخا ة في البلدان المتقدمة التي أثبتت لها التجارب الميدانية أن مردودية تفوقها اليوم يعود الفضل فيه إلى تلك المنابر الحرة التي كانت ميدانا للحوار الجاد وحقلا للتجارب ومصدرا أساسيا من مصادر الانتقاء والاختيار لأنجع الأفكار البشرية، لذا كانت وما تزال وستظل الجامعة بالنسبة لرجل العالم المتقدم والإنسان الواعي هي القلعة الأمامية التي منها يتم التخطيط والتحضير لتجاوز الخطوط الأمامية وطرق بوابة جديدة في عالم الكشوفات والاختراعات، وتنظيم أساليب حياتية على منهاج ذوقي متميز يشكل في مجموعه ما يسمى العرف الحضاري والذي كما يقول أحدهم: "يفرز ذلك الإنسان المتحكم في وسائل التنمية"[2].

كيف لا والجامعة إضافة إلى ذلك قطب إشعاعي لامع، من أرقى درجات السلم المعرفي والعلمي، تشرف على المعرفة بتفعيل حياتنا بالتكوين والتوجيه والمراقبة والتقويم ضمن آليات

وأهداف تؤكد سلامة المجتمع، وإلى هذا يشير الدكتور مُحَمَّد الأمين قائلا: "ولا يفوتني ههنا أن أذكر بعض دلالات لفظ الجامعة، كدلالة الجمع والإحاطة والموسوعية والتنوع..." [3].

لذا كانت المهمة الرئيسية للأستاذ بالجامعة هي رسم منهج للطالب فيه مزيج من الرغبة في بلوغ آفاقه المستقبلية، ومن التعود على البحث والتنقيب، لاكتشاف ما غمض من المعارف الإنسانية، ولتعميق الفهم في مسائل معينة، ولاكتشاف ظواهر ونكت وأسرار مبثوثة في سطور نصوص، إلى جانب محاولة إضافة لبنة جديدة في بناء الصرح الحضاري للمجتمع.

من هنا يقول الأستاذ فوغالي: "إن أهم وظيفة موكلة للأستاذ الجامعي هي التدريس الذي يهدف إلى خدمة البحث العلمي في ضوء المناهج المتطورة وترقية المجتمع في جميع مناحيه"[4]، هذه العملية التي تراعي الأهداف المتوخاة عادة من التدريس كأساليب التقويم القبلية والآنية والبعدية كمذكرة التخرج.

والجامعة بهذا تسعى لتعليم الطالب كيفية التفكير العلمي والمنطقي المستقل الناقد، المميز لشخصيته. ويضيف الأستاذ: "التعليم الجامعي هو الانتقال من منطق التكوين إلى منطق الإنتاج، إذ للطالب رأي قد يستقل به انطلاقا من معارفه السابقة وقد يعارض ما يتلقى بما يراه بديلا بقناعات عقلية حقيقية، تنهض على إمكانات ثقافية سابقة، ومعارف علمية مستوعبة ومختزلة ومهضومة مسبقا، لذا كان من الضروري التسلح بجملة من الموا نفات المنهجية والمعرفية، والأخلاقية والجمالية..."[5].

ونحن نرى أن مذكرة التخرج إحدى الوسائل التي يبرز من خلالها الطالب هذه الموا نفات، ذلك أن الجامعة من شأنها أن تزرع للطالب محبة البحث العلمي، بتهيئة وسائل التوسع والتعمق والبحث المستمر، وتجذِّر فيه الشعور بأن مرحلة الطلب والدراسة والبحث والتوسع هي الأساس لبناء شخصية الفرد، واكتمال تفكيره، وعند الانتهاء منها يدخل الشاب معترك الحياة فيتعامل في مجالات الحياة بروح حضارية راقية، وبعزيمة نادقة وكفاءة متميزة، فالجامعة تُنْحت فيها الكفاءات لتوضع في الهيكلة العامة للمجتمع المتطور الذي يسير لاحقه على خطى سابقه[6].

والواجب الأول للأستاذ الجامعي هو ترغيب الطالب في البحث وإقناعه أن مصلحته في الموا نمة، ويتعين هذا في السنوات الحالية بخا نة مع تبني الجامعة الجزائرية "نظام: ل م د"، ذلك أن المثقف تنتهي حياته يوم ينتهي عطاؤه، أضف إلى ذلك أن التشجيع على البحث يبعث في الطالب روح المبادرة والتطلع للجديد، ويحي فيه روح التنقيب والتفتيش، والإ رار على اكتشاف المجهول.

يقول أحد البحثة: "البحث أعظم نعمة، تحول الشعوب عن تخلفها إلى سبل التقدم العلمي والاكتشاف، وتدفعها نحو الآفاق التي يتجه إليها العقل الإنساني"[7].

فلا غرو إذا أن نقول أن المذكرة وضْع خطوة في سلم البحث العلمي الذي هو المحرك لكل تقدم في غير ما مجال من المجالات الإنسانية والاجتماعية والعلمية[8].

من أجل هذا لا نبرح النقاط الأساس في هذا المقال دون أن نشير إلى شيء من مفهوم

البحث العلمي والذي قيل فيه: "التقصي المنظم بإتباع أساليب ومناهج علمية محددة للحقائق العلمية بقصد التأكد من صحتها وتعديلها أو إضافة الجديد لها"[9].

"البحث العلمي هو عرض مفصل أو دراسة متعمقة تمثل كشفا لحقيقة جديدة أو التأكيد على حقيقة قديمة مبحوثة وإضافة شيء جديد لها، أو حل لمشكلة كان قد تعهد شخص بتقصيها وكشفها وحلها"[10].

وقريب من هذا: "البحث العلمي، نشاط علمي منظم وطريقة في التفكير وأسلوب للنظر في الوقائع، يسعى إلى كشف الحقائق، معتمدا على مناهج موضوعية من أجل معرفة الارتباط بين هذه الحقائق، ثم استخلاص المبادئ العامة والقوانين العامة أو القوانين التفسيرية..." [11].

والبحث العلمي نشاط منظم قائم على مجموعة من القيم والقواعد والأصول والطرائق المنهجية المقبولة عمليا وعلميا، مشفوعة بالتحليل ودراسة الظواهر، مختتمة بنتائج دقيقة[12].

ومن خصائص البحث:

- الاختيار والدقة. – تحديد المشكلة بوضوح.
- وضع خطة. – الهدف والغاية.
- التبسيط والاختصار. – الموضوعية.
- الصبر والمثابرة. – حب الإطلاع.
- النتائج.

والتي سنرجع إلى الوقوف عندها في العنصر الرئيس للموضوع (التقويم) أو (المذكرة).

مذكرة التخرج والطالب:

أشرنا إلى أن مذكرة التخرج ثلاثة مراحل: ما قبل وأدرجنا ما يمكن أن يدخل فيه، المعالجة (كتابة تقرير البحث) مع ما يندرج ضمنها، وأخيرا مرحلة "بعد" أي مناقشة الإنجاز والعمل، وهذا بيت القصيد في موضوعنا، ذلك أنه عين التقويم فنحن في مجال الاحتواء بلغة الرياضيات تقويم محتوى في تقويم، المذكرة تقويم ومناقشتها تقويم (تقويم في تقويم).

إن التقويم له أهمية عظمى في كل مجالات الحياة، ناهيك عن عملية التدريس، وقد عده البحثة من أساسيات التدريس الجيد، بحيث يدخلونه ضمن ما أسموه بالتغذية الراجعة، يقول الدكتور عبد الكريم قريشي: "... ويتمثل –أي التقويم– في الإجراءات المتبعة من أجل تقرير مدى تعلم الطالب الأهداف التعليمية وكفاية العملية التعلمية والتعليمية، بما في ذلك ملائمة الأهداف وتحديد السلوك المدخلي وتنفيذ التدريس وتقويم عوائده. وهنا لعمرى تدخل المذكرة كمجال من مجالات التقويم –فالتقويم هنا هو تقويم شمولي يهتم بالنتائج كما يهتم بالطرائق المؤدية إليها، وهذا ما أسماه جلاسير بالتغذية الرجعة[13].

ويدخل الدكتور أفنان التقويم في مجالات التربية، يقول:"يعرف علم التقويم، بأنه ذلك الحقل

من المعرفة الذي يهدف إلى دراسة العملية التعليمية وو فها، والحكم على مدى جودتها ونجاحها، واتخاذ القرار المناسب بشأنها –وهذا لعمري ما تقوم به اللجنة المناقشة للمذكرة بغية اتخاذ الإجراءات الفعلية التي تعمل على تقوية نقاط القوة وإ لاح نقاط الضعف–[14].

والمذكرة: من ذكر يذكر، وذكرا وذكرى وتَذْكَار وتِذْكَار، ذَكَّرَ مُذَكِّرَة جمع مذكرات: دفتر غير يدون فيه ما يراد تذكره، وتطلق على بيان مفصل تشرح فيه بعض المسائل[15]:

وعن مجالات التقويم يقول د. دباع مُحَمَّد: "إن تقويم الطالب تقويم عادي يخضع لعوامل مختلفة بحسب الأهداف المتوخاة منه وينحصر إجمالا فيما يلي.

الأعمال الموجهة والتطبيقية.

المراقبة المستمرة.

الامتحانات الفصيلة"[16].

ونضيف إلى هذا مذكرة التخرج.

والمذكرة بحث غيرة يتيح للطالب أن يضيف شيئا إلى المعلومات التي يكون قد أفاد منها في المحاضرات من خلال مراجعته ومطالعته، والهدف من هذا أن يتعلم الطالب جمع المعلومات وترتيبها منطقيا، والتأليف بينها، والتدرب على الأمانة والدقة في النقل وتعلم طرائق النقد، دون أن يطلب منه أن يكتشف شيئا جديدا، نظرا لقصر المدة الزمنية الممنوحة له، والتي تتيح له الإلمام العميق بالموضوع.

وقد اعتبرها بعض البحثة مؤشرا على القدرات البحثية عند الطالب من خلال معرفة قدرته على اختيار الموضوعات وتحديد المشكلات[17].

ومن نتائج اليومين الدراسيين اللذين أقيما بجامعة قسنطينة 02/01 فبراير 1994 معهد علم الاجتماع: "إن المذكرة تتيح للطالب الفر ة لجمع المادة ترتيبا منطقيا والتأليف في موضوع واحد يجمع بين البحث النظري والإجرائي، الميداني، فيتدرب الطالب على تحمل المسؤولية، ولو على نطاق ضيق، كما يتدرب على الأمانة والدقة في النقل والنقد والفهم، وتوظيف معارفه النظرية... فهو تدريب على أخلاقيات البحث العلمي، ولذلك فنحن لا ننتظر من الطالب في هذا المستوى اكتشافا جديدا مبتكرا ولا إضافة علمية.

ذلك أن الهدف من تكليف الطالب بإعداد المذكرة إنما هو لنتمكن من تقويم عمله على أساس موضوعي ومعرفة مقدرته على الاختيار والتحديد والترتيب والتفكير المنطقي والنقد البناء، وذلك من خلال عمل متكامل"[18].

وبحسب تقسيم بعضهم للبحوث أدرج المذكرة في البحوث المتوسطة، فلم يدخلها في البحوث القصيرة التي يطلبها الأستاذ من الطالب خلال الفصل وقد سماها "المقالة" يكون الهدف منها تدريب الطالب على استعمال الوثائق والكتب الموجودة في المكتبة، وإظهار مقدرته على ترتيب

المعلومات وجمعها، ثم تحليلها واستخلاص النتائج، ودفع الطالب إلى القراءة وتنمية معلوماته في الاختصاص الذي يدرسه، ونظرا لضيق الوقت، وانشغال الطالب بمواد أخرى، وكثرة الطلبة في الصف، يكون البحث قصيرا، بحيث يتراوح عدد الصفحات بين 20 و40 نفحة مطبوعة بآلة الحاسوب، والأستاذ الجيد، هو الذي يدون ملاحظاته عند التصحيح، ويظهر للطالب مدى قدرته على حسن التعبير ومدى تركيزه على جوهر الإشكال ومدى توفيقه في استعراض الحقائق العلمية، واستخلاص النتائج المعبرة، من عدم قدرته على كل هذا، ذلك ما يكون إلى حد ما في مذكرة التخرج.

أما الماجستير فعدت بحثا طويلا نسبيا، وأما الأطروحة فهي بحث شامل متكامل[19].

لدينا في الحا ل المذكرة وما قبلها وما بعدها على الرغم من أن هذه الأقسام لا تخرج عن المذكرة، فما قبلها تلصق به عنا ر أو قل إنها مراحل من:

– اختيار الموضوع، وعادة ما يحمل العنوان الثابت وهو الأساس، والعنوان الفرعي المتغير، يعتمد فيه الطالب على الخبرة السابقة وعلى الاستشارة.

– القراءة تكون متأنية وشاملة.

– تحديد المصادر والمراجع (مكتبة البحث)، (ما قيل في الاختيار يقال في المكتبة).

– وضع خطة عمل.

– جمع المادة وتصنيفها وترتيبها.

أما المذكرة (المعالجة) وتسمى كتابة تقرير البحث أو مرحلة التحرير، والتي ينبغي أن يراعى فيها:

– التآزر بين العنوان والمقدمة و لب المذكرة، والنتائج، إذ لا ينبغي لمذكرة أن تتمرد عن ياغة العنوان وينبغي أن ينعكس فيها بوضوح، ولا تخرج عن خطة وإشكالية المقدمة وتكون الخاتمة نتائج هي حلول للإشكال الذي طرح في المقدمة.

في هذه المرحلة يراعي الطالب التركيز والدقة وجودة السبك والتآزر بين أركان البحث أولا، وبين الفصول والمباحث والفروع ثانيا، كما يُظهر مدى تحكمه في المنهج المختار، واستعمال المصادر والمراجع، والقدرة على التهميش والإحالات والاقتباس،ناهيك عن جودة الصياغة ومتانة الأسلوب وحسن استعمال علامات الترقيم والمفاهيم والمصطلاحات، والقدرة على الترتيب والتدرج والربط والنقد والتوظيف للمعلومات السابقة والمكتسبة وعلى التحليل والمقارنة والميل إلى الموضوعية في الطرح والترجيح وغيرها من العمليات العقلية.

عنا ر تقويم المذكرة:

وآخر هذه المراحل ما أسميناه ما بعد المذكرة وهو المناقشة، وهي مرحلة التقويم والذي كثيرا ما نتغافل عن أهميته ولا نعطيه ما يستحق من الاهتمام.

والمناقشة هي المرحلة الأخيرة في عمل الطالب، بحيث تناقش الطالب لجنة مكونة من الأستاذ المشرف (مقررا) وأستاذا رئيسا للجنة، وأستاذا مناقشا عضوا، وينتمي أعضاء لجنة المناقشة في الغالب لنفس الاختصاص، تبدأ المناقشة عادة بإعطاء رئيس اللجنة الكلمة للأستاذ المشرف ليعرف بالموضوع وسيرورته، كما يعرف بالطالب أو الطلبة الذين أشرف عليهم، ثم تحال الكلمة إلى الطلبة لعرض ملخص الموضوع في مدة لا تتجاوز الربع ساعة أو العشرين دقيقة، وأهم ما يعرضه الطالب عن إشكالية موضوعه وميلاد الموضوع عنده، ومراحل تكوين الفكرة في ذهنه حتى النضوج، ونتائج البحث، والصعوبات التي تعرض لها وكيف ذللها، كل هذا بلغة فصيحة سليمة.

ثم تعطى الكلمة للأستاذ المناقش: يحلل مبينا إعجابه أو عدمه مع التعليل لما يذهب إليه، ويتناول الكلمة بعده رئيس اللجنة ليتمم ما بقي، مضيفا مثيرا أشياء جديدة، أو مؤكدا لبعض ما جاء به الأستاذ المناقش، بحا ة إذا كانت أمورا جوهرية في البحث، وأخيرا تعود الكلمة للأستاذ المشرف ليدلي بدلوه في المناقشة؛ قد يرد فيها على بعض أسئلة المناقشين بحا ة إذا لم تكن في مقدور الطالب تحقيقها. ثم يجيب الطالب ما وسعه ذلك، إما بالرد على كل مناقش، أو يرد عليهما معا.

وتنتهي المناقشة بانسحاب اللجنة، فتختلي للتفاوض في الرتبة المستحقة والتي عادة ما تكون: حسن جدا، حسن، قريب من الحسن، متوسط، ويعادل كل ملاحظة نقطة يتفق عليها المجلس العلمي أو البيداغوجي للقسم.

هذه المرحلة من إعداد المذكرة التي آثرنا أن نقدم فيها تصورا، إذ حسب ما نراه إلى الآن، لم يعط لها حقها من العناية على الرغم ما يبذل من جميع الأطراف المعنية بذلك بحا ة الأستاذ المشرف والطالب المترشح، ونظرا لهذا الاهتمام المسلوب يتساوى عندها الغث والسمين، المجتهد والفاشل، القوي والضعيف، فالمثل يقول عند الامتحان: يكرم المرأ أو يهان، لكننا أمام هذا نرى أنه عند الامتحان يتساوى العامل والكسلان، مما يجعل كثيرا من النجباء يفقدون الثقة في الحرم الجامعي وتضعف هممهم وتكل أذهانهم وتموت فيهم العزة والجدة والعزم والطموح، فالمتفائل منهم يطمح إلى أن ينهي مرحلة الليسانس بالحصول على معدل 10 وكفى، حتى يتخرج ويعفى من مدرجات الجامعة.

إن التقويم الجيد والموضوعي المسؤول هو الذي يعيد للحرم الجامعي مكانته وبدلا أن يكون الطالب خراجا، يصبح ولاجا للجامعة يدفع بها إلى الأمام ببحوثه القيمة الجادة.

ومما نقترحه في هذا المجال:

التقويم جانبان: جانب المضمون وجانب الشكل، وينضاف جانب ثالث هو العرض الشفوي. فعلى لجنة المناقشة مراعاة كل هذا.

* الناحية الشكلية في حد ذاتها قسمان:

أولا: الإخراج العام: ومنه:

– الغلاف نموذج موحد. مع الابتعاد عن كل زخرفة لا لمة لها بالعلم.
– حجم الخط ونوعه على الغلاف وفي المتن، وفي الفصول والمباحث والفروع.
– الملاحق: الجداول الأشكال، المنحنيات، الخرائط، الوثائق، الاستمارات....
– الفهارس: الأعلام، الأماكن، المصطلحات وأحيانا الألفاظ.
– المصادر والمراجع: ترتيبها:
أ. ألفبائيا.
ب. أبجديا.
ج. تاريخيا (زمنيا).
د. استعمالا.
ثانيا: الناحية المنهجية المرتبطة بـ:
1. التمهيش وبه:
أ. الإحالة إلى المصادر والمراجع.
ب. الإشارة إلى الاقتباس (إسناد لصاحبه أو ذكره عند عدم إمكانية وضعه داخل النص).
ج. الترجمة لبعض الأعلام بخا ة الذين يذكرون لأول مرة وغير المشهورين.
د. شرح بعض الكلمات الغامضة والمصطلحات الفنية والعلمية.
هـ. تصحيح بعض الأخطاء.
و. مزيد من التفصيل لعنصر ما.
ز. ذكر الآراء والتفسير لنظرية ما، إن لم يتم ذلك في لمب الموضوع.
2. علامات الترقيم: من نقطة وغيرهما.
3. الترقيم: ويشمل:
أ– المقدمة: أ, ب , جـ , ...الخ.
ب– المتن: 3 , 4 , ...الخ.
جـ – الأوراق الفا لمة (الفصول والمباحث) تحسب ولا ترقم.
قد يوضع في أعلى الورقة (وسطا أو في أقصى اليسار), أوفي آخر الورقة تحت الهامش (وسطا أو في أقصى اليسار). يراعي فيه الوضوح, والتوحيد.
* جانب المضمون:
– الانسجام بين المتن والعنوان والخطة (عدم الخروج عن الموضوع).
– الإلمام بالموضوع ودقة النقد والمقارنة والملاحظة والتحليل, وانسجام الأفكار.

– الصياغة المنهجية للإشكالية.

– الصياغة العلمية ومدى التزام الطالب بالطريقة العلمية الموضوعية.

– المنهج ومدى ملاءمته للموضوع ومدى تمكن الطالب منه.

– مدى تحكم الطالب في الإطار النظري, والجانب الإجرائي التطبيقي عرضا وانسجاما.

– سلامة اللغة والربط بين الفصول والمباحث (حسن المدخل وحسن المخرج).

– الدراسات السابقة وحسن توظيفها.

–كفاية المراجع والمصادر وتوظيفها.

– سلامة النتائج وملاءمتها للإشكالية.

*** العرض والمناقشة: وتشمل :**

– شخصية الطالب:

أ– الهندام .

ب– سلامة اللغة.

جـ– المقدرة على النقاش: الصبر, الأناة, الفهم, تقبل النقد, التركيز, احترام الوقت, ومدى قدرته على الإقناع.

كل هذه المراحل من التقويم ينبغي أن تحظى بعناية اللجنة العلمية أو البيداغوجية بحيث تلزم اللجنة المناقشة بإتباعها، ونقترح لذلك أن توضع وثيقة تقويم تحت أيدي اللجنة المناقشة على أن تسلم لكل عضو منها نسخة ويقوم بوضع نقطة سرية بعد اختلاء اللجنة بعد المناقشة ويقوم المقرر بعد أن تسلم النسختان, بجمع النقاط الثلاثة وقسمتها على ثلاثة للحصول على المعدل الذي يعد حصيلة التقويم المشترك للجنة لتسجل في محضر المناقشة, لتعلن بعدها في الملأ مع الملاحظة المناسبة لها.

النموذج المقترح:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة: .....

معهد: .....

قسم: .....

بطاقة تقويم مذكرة التخرج

الموضوع:

أسماء الطلبة:

1-

2-

3-

4-

عنا ر التقويم	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	المجموع
الإخراج العام													
الناحية المنهجية													
المضمون													
العرض والمناقشة													
المجموع العام													

يوم:.....

توقيع الأستاذ العضو

بهذا نحسب أننا قد أسهمنا في اقتراح تقويم من شأنه يحدث طفرة إلى الأمام في مجال التقويم, وفي الختام لا يسعنا إلا أن نقدم بعض النصائح لنحيط هذه العملية بسياج متين يحقق لها النجاعة والاستمرار من ذلك.

* ما يخص اللجنة العلمية أو البيداغوجية:

- فتح باب التسجيل منذ الأشهر الأخيرة من السنة الثالثة (ابتداء من أفريل مثلا).
- يختار الطالب موضوعه بدقة وينبغي التفكير في ذلك منذ السنة الأولى كأن يدون بعض الموضوعات التي تتلاءم وميوله, ويشرع في الاستشارة.
- وقد تلجأ اللجنة إلى اقتراحات الأساتذة: بإعداد قائمة موضوعات تعلق للطلبة.
- يمكن اعتماد تقرير خبرة.
- توزع الموضوعات على الأساتذة بحسب الاختصاص منذ شهر جوان مثلا.
- يعلق الجدول الأولي بأسماء الطلبة والموضوعات وأسماء الأساتذة المشرفين.
- يتم الإشراف من خلال لقاء أسبوعي يحدد بالاتفاق مع الأستاذ المشرف, ويجبذ أن يتخذ الأستاذ سجلا لتسجيل تاريخ اللقاءات, والمراحل المنجزة والملاحظات المقدمة .
- تسلم المذكرات الجاهزة للجنة المناقشة قبل أسبوع من تاريخ المناقشة على الأقل, يراعى في أعضاء اللجنة التخصص ولو كان الأستاذ خارج الدائرة أو القسم.

* ما يخص الأستاذ المشرف:

– إعطاء موافقته مكتوبة في مدة لا تتجاوز أسبوعا.

– أن يضع جدارته في توجيه ومساعدة الطالب بصبر وفاعلية.

– يخصص جزءا من وقته للإشراف والتوجيه وفق برنامج محدد.

– توجيه الطالب للمراجع الأساسية, يرشده إلى المنهج المناسب, وكيفية التزامه بالوحدة الموضوعية والمنهجية .

– حبذا أن يرافق إذا اقتضى الأمر ذلك الطالب عند نزوله للميدان على الأقل مرة واحدة.

* ما يخص الطالب:

– أن يبدأ في معالجة الموضوع الذي اختاره (يبتعد عن التردد, وتقديم خطوة وتأخير أخرى) فيقدم إشكالية بحثه ويرسم خطة واضحة, وبعض المراجع المساعدة قبل أن يتصل بالمشرف.

- أن يلتزم مواعده مع المشرف.

– أن يقدم أعماله للمشرف حسب الخطة المتفق عليها، فصلا فصلا أو جزءا جزءا.

– أن يتقبل النقد البناء الذي يقدمه له الأستاذ المشرف، ويلتزم بكل حرية بما يراه مقنعا له بعد مناقشة أستاذه المشرف.

– أن يلتزم بأخلاقيات الباحث مع المشرف وبالأمانة العلمية مع مادة بحثه.

– يراجع عمله بعد أن يفرغ من الكتابة النهاية للبحث: مراجعة أولى تخص مراقبة تسلسل الأفكار وترابطها، والوقوف على مواطن الضعف والأخطاء الجوهرية.

مراجعة ثانية موجهة لمراجعة لغة بحثه وسلامة الأسلوب ولا حرج في الاستعانة بالمتخصصين.

– عرض العمل على الأستاذ المشرف، لأن هذا العرض من الأهمية بمكان إذ يتوقف عليه إلى حد كبير نجاح الطالب في إنجاز بحثه.

– أخذ موافقة المشرف على طباعة بحثه.

– التزام الهدوء، وأن يستوعب كل الأسئلة والانتقادات، مسجلا متفهما لها قبل الإجابة، وهذا يتطلب منه سعة الصدر والوضوح والابتعاد عن السفسطة والغرور عند الشروع في الإجابة، وأن يدعم أجوبته بالشواهد المقنعة والبراهين العلمية.

– نلفت اهتمام الطالب إلى ضرورة إعطاء أهمية بالغة لمقدمة مذكرته وخاتمتها ومقدمة الفصول والمباحث ومخارجها، والاهتمام بأول جملة، بل أول كلمة وآخرها من تركيب الجملة الواحدة، ويعنى بالمنهجية ويلتزم الوحدة في ذلك والطريقة التي تسهل على القارئ الرجوع إلى المصادر والمراجع بسهولة.

وأخيرا نقترح أن يكون توزيع النقطة كالتالي، والأمر في ذلك يرجع إلى سيادة اللجنة العلمية أو البيداغوجية للقسم.

الناحية الشكلية: 8 نقاط.

المضمون: 8 نقاط.

العرض والمناقشة: 4 نقاط.

وبالله التوفيق، فإن أ بنا فمن الله وإن كانت الأخرى فمن أنفسنا والشيطان.

الهوامش:

1) ينظر، مساءلات في الفكر والأدب (محاضرات)، د.عبد الله حمادي، ص: **309**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، .**1994**

2) نفسه، ص: **312–313.**

3) الجامعة الجزائرية وفاعليتها في المجتمع (قراءة في البحث والتكوين الجامعيين جامعة أدرار نموذجا، د.مُحَمَّد الأمين خلادي، ص:**109**، مجلة الحقيقة، جامعة أدرار، عدد خاص بالملتقى الدولي السابع: **2003/.2004**

4) تقنيات التدريس لمرحلة التدرج والطرق المستخدمة في الجامعة الجزائرية (جامعتا منتوري و الأمير عبد القادر نموذجا)، الأستاذ باديس فوعالي،(مقال)، ص: **116**، مجلة المبرر، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة الجزائر، جويلية/ديسمبر .**2000**

5) نفسه، ص:.**119**

6) منهج إعداد البحوث في الدراسات و التراث، الطاهر المعموري، ص: المقدمة، مراس للنشر، تونس.

7) منهج إعداد البحوث في الدراسات و التراث، الطاهر المعموري، ص: المقدمة، مراس للنشر، تونس.

8) ينظر، دراسات في المنهجية، مجموعة من الأساتذة تحت إشراف د.نضيل دليو، ص: المقدمة، ط: **03**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، .**2008**

9) مناهج البحث، غازي حسين عناية، ص: **75**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، .**1984**

10) البحث العلمي (دليل الطالب في الكتابة والمكتبة والبحث، عامر إبراهيم قنديلجي، مطبعة عصام، بغداد، **1979**، ينظر في مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، د.عمار بوحوش، د.مُحَمَّد محمود الذنيبات، ص: **12**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، .**1999**

11) العلم والبحث العلمي (دراسة في مناهج العلوم)، حسين أحمد رشوان، ص: **25–26**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، **1982**. ينظر مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، سابق، ص: .**13**

12) ينظر، منهجية البحث العلمي، د.حسان هشام، ص: **31–33**، ط:.**02**

13) مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة قا ـدي مرباح، ورقلة، د.عبد الكريم قريشي، مقال، ص: **261** بند **04**، العدد **05**، مارس .**2006**

14) ينظر، النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، الدكتورة أفنان نظير دروزة، ص: **40–41**، ط:**01**، **2001**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.

15) المعجم الأساسي العربي، مادة، ذ.ك.ر، ص:.**484**

16) التقويم البيداغوجي (واقعه وآفاق تطويره)، د.مُحَمَّد دباغ، ص: **118**، مجلة الحقيقة، سابق.

17) ينظر، المرشد المفيد في المنهجية وتقنيات البحث العلمي، د.خالي ، الهادي ود.قدي عبد المجيد، ص: **129–130**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، سبتمبر،.**1996**

18) ينظر، دراسات في المنهجية, سابق ص .**97**

19) ينظر، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، سابق، ص: **20–21**. وكذا، المرشد المفيد في المنهجية، سابق، ص: **129–130**.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010): 348 – 359
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تغليبة التراث الأدبي الجزائري في قسم اللغة العربية وآدابها بين الواقع والآفاق

يحي حاج امحمد
قسم اللغة العربية وآدابها المركز الجامعي غرداية
غرداية ص ب 455 غرداية 47000 ,الجزائر

المقدمة:

يقول الشاعر الثائر رمضان حمود في كتابه بذور الحياة "..إذا جهلت أمة تاريخها فقد جهلت مستقبلها، وإذا جهلت مستقبلها فقد أسرت نفسها بيدها وألقتها في يد غيرها..".

إنّ الحديث عن التّراث حديث عن مجد الأمّة العريق، وحديث عن حضارة أنتجتها عقول أجيال عبر كثير من الاجتهادات الإنسانية الصّائبة والخيّرة، والتي استطاع فيها أبناء الأمّة أن يقدّموا كلّ خدمة جليلة ومكرمة خالدة، ونتاج إنساني نافع، أسهم في صنعها الذّوق الفنّي الرّفيع.

ولما أدركت فئة خيّرة من أبناء هذه الأمّة حقيقة الحفاظ على التّراث، فسارعت إلى إعادته صفحة مشرقة من صفحات الحضارة الإسلامية، ليغترف منه شباب الأمّة دروسا وقيما رائعة.

لقد امتاز الكثير من العلماء المسلمين الذين شيدوا الحضارة الإسلامية بخاصية فريدة وهي خاصية الموسوعية، فلم يكن الواحد منهم عالما متخصصا في فن واحد أو في فرع واحد من فروع العلم والمعرفة بل كان موسوعيا يعرف معظم ما انتهى إليه العلم في معظم التخصصات، ومما كتبوا فيه قضايا التراث الأدبي في مختلف فنونه وأمكنته.

أهمية التراث الأدبي الجزائري ودوره في تركيز الشخصية الوطنية:

إن تراثنا الأدبي الجزائري حافل بالأمجاد في أشخاصه أو صانعيه وفي إنتاجه وإبداعاته شعرًا ونثرًا، ولا أزيد في الحديث إلا ما أعرفه من خلال تجربتي المتواضعة في تدريس مقياسي الأدب الجزائري للسنة الرابعة (قسم الليسانس)، والأدب المغربي والأندلسي (السنة الثانية أدب عربي) وكذا من خلال تخصصي في دراسة التراث وتحقيق المخطوطات، وقد وفّقت ولله الحمد إلى تحقيق بعض المخطوطات الأدبية لأعلام جزائريين قدماء ومحدثين، وهو ما دفعني إلى إدراك أهمية التراث الأدبي الجزائري ودوره في تركيز الشخصية الوطنية، فاستعراض مسيرة شخصيات تاريخية وفكرية من أمثال الأمير عبد القادر الجزائري، والدكتور مُحَمَّد بن أبي شنب، والشيخ الإمام عبد الحميد بن

باديس، والشيخ البشير الإبراهيمي، والشيخ إبراهيم أبو اليقظان، وشاعر الثورة مفدي زكرياء.. وغيرهم الكثير الكثير ممن أثروا الساحة الفكرية والأدبية بإنتاجاتهم الشعرية والنثرية، والتي يتداولها الدارسون والباحثون مند زمن وما يزالون، هي ما جعلها جزء لا يتجزأ من تاريخنا، ولا أحد يشكك في أن تدريس تاريخ هؤلاء الأبطال والنابغين لأبناء الجزائر من الناشئة يعزز ويركز فيهم انتمائهم ويبني شخصيتهم الوطنية، فينشئوا بذلك متزني الشخصية متعلقين بأوطانهم وتاريخ أسلافهم، مقتدين بسيرهم متبعين لنهجهم ومبلغين لرسائلهم لمن يأتي من بعدهم.

وإن هذا الكلام ينطبق على كل الأمم بدون استثناء فهي جميعها تستلهم أمجادها وتبني نفوس أبنائها الناشئين من خلال تدريس تراث أدبائها وشعرائها..، والتراث الأدبي الجزائري لا يقل أهمية عن الدرس الأدبي لأي عصر من الأعصر الأدبية، بل هو جزء منها وحلقة في سلسلة تاريخ الأدب العربي لابد أن تأخذ نصيبها من العناية والدراسة، لدى وجب على الأستاذ المحاضر والمطبق المتخصصين في مقياس الأدب الجزائري الحديث، والأدب المغربي والأندلسي وكذا الأدب الشعبي أن يولوا جانبا من العناية غير يسير بتقديم نماذج متنوعة من الأدباء الجزائريين من كافة أنحاء القطر الوطني، دون التركيز المتكرر على النخبة المشهورة فقط، بل لابد من التعريف بالأعلام المغمورين وبأدبهم شعرًا ونثرًا، وحث الطلبة في أثناء إعداد بحوثهم الفصلية أو بحوث التخرج على دراسة شعر ونثر الأدباء المغمورين.

وأنا أقترح أن يبادر الأستاذ نفسه بوضع قائمة بأسماء الأعلام المغمورين، ويقدمها لطلبته مذللا بذلك الصعاب عليهم في توجيههم إلى المكتبات العامة والخاصة هنا وهناك، أين يمكن أن يجد الطالب الباحث ضالته، ويشبع نهمه من التعرف على أعلام الجزائر ويساهم في التعريف بهم وبتراثهم.

موقع التراث الأدبي الجزائري من الدروس النظرية (الواقع والآفاق):

فيما يتعلق بالدرس النظري للتراث الأدبي الجزائري ممثلا في مقياس الأدب الجزائري يمكننا الوقوف على عدة ملاحظات تعكس واقع المقياس وهي:

1– هذا المقياس يتناوله الطلبة في السنة الرابعة أي في سنة التخرج، ولسنا ندري لماذا انتقل هذا المقياس من السنة الثالثة إلى السنة الرابعة، إذ الشيء الملاحظ عند عموم الطلبة _عندما يتعرفون على المقياس وعلى أعلام الجزائر وعلى تراثهم الأدبي_ هو تأسّفهم وتحسّرهم على عدم تعرفهم على هذا التراث الخصب في السنوات الماضية، إذ يكونون قد شرعوا في إعداد مذكراتهم للتخرج، فلو أتيحت لهم فرصة التعرف عليه قبل تلك السنة لكان اختيار الكثير منهم التطرق إلى موضوع من التراث الأدبي أو اللغوي الجزائري قبل أن يعيد دراسة قضايا من التراث المشرقي المدروس!!

2– بالنسبة للبرنامج الخاص بمقياس الأدب الجزائري موضوع الدراسة فهو كما يلي:

أ– الشعر:

1– دراسة لمصادر الشعر الجزائري الحديث.

2– الشعر الجزائري خلال القرن التاسع عشر/ موضوعاته وخصائصه (الأمير والديسي نموذجا).

3– عوامل النهضة الفكرية والأدبية في القرن العشرين.

4– اتجاهات الشعر الجزائري الحديث والمؤثرات الأساسية فيه:

أ– الاتجاه التقليدي المحافظ/ موضوعاته وخصائصه.

ب– الاتجاه الوجداني الرومانسي/ موضوعاته وخصائصه.

ج– الاتجاه الثوري/ موضوعاته وخصائصه.

5– حركة الشعر الحر في الجزائر/ مراحلها وخصائصها الفنية.

ب– النثر:

1– الأشكال النثرية القديمة في الأدب الجزائري وخصائصها الفنية:

الخطابة – المقامات – الرحلات – الرسائل (نماذج تطبيقية).

2– الأنواع الأدبية النثرية الحديثة في الجزائر وخصائصها الفنية:

المقالة – القصة القصيرة – الرواية – المسرحية (نماذج تطبيقية).

يتناول الأستاذ المحاضر في الفصل الأول حركة الشعر في الجزائر وفي الفصل الثاني حركة النثر، لكن الملاحظ هو أن الكثير من الأساتذة يقعون مشدودين إلى أثر الحداثة المشرقية أو الغربية في الأدب الجزائري، دون الولوج إلى تحليل النماذج الرائدة التي تميزت عن غيرها، وقد يقتصر بعضهم في الدراسة على نماذج محدودة ومطروقة بكثرة، غافلا أو متغافلاً عن إبراز الكثير من التجارب الأدبية المغمورة كما أسلفت في حديثي عن ضرورة دراسة التراث الأدبي الجزائري لمدى أهميته في تركيز الشخصية الوطنية.

3– تنويع النماذج مطلوب فالمحاضر في جامعة وهران مثلاً، لابد أن يبرز لطلبته المنحدرين في العادة من مناطق الغرب الجزائري أكبر عدد من النماذج، ويدل الباحثين على الأدباء المغمورين، وعلى المكتبات العامة والخاصة في تلك الجهة من الوطن وهكذا يفعل كل محاضر في الجامعة التي يحاضر فيها لطلبته.

ولعلي أدعّم قولي برأي المؤرخ الجزائري محمّد علي دبوز صاحب "تاريخ المغرب الكبير" حيث يقول: "..إن تاريخ الجزائر الحديث إذا لم نعجل به يضيع، فيا ليت كُتاب الجزائر يهتمون به فيكتب كل عن ناحيته كل ما يستطيع الوصول إليه، فيتكون لنا من مجموع ذلك تاريخ الجزائر الكامل، وليس تعصُّبا أن يقصر المؤلف جهوده على ناحيته، فإنه واجب فرض لأنه أعرف بها من غيره، ويستطيع من البحث فيها ما لا يستطيع سواه، ثم هو قد شاهد وحفظ من أحداثها التاريخية ما لم

يعرف غيره، فيجب أن يقدم كل ذلك إلى القرّاء، وإذا كتمه وضاع يكون آثما، وقد رأينا القدماء يخصّون بلدانهم بتآليف واسعة فلم يعدّ الناس ذلك تعصبا بل واجبا وفضيلة عظمى.." [1].

4– هناك اتجاه شعري مهم جدا وله مكانته من الدرس النظري في مقياس الأدب الجزائري الحديث ألا وهو: الاتجاه النضالي والسياسي، خصائصه وموضوعاته، وتمتد فترته من سنة 1936 وفيها تأسس حزب الشعب الجزائري (PPA) أين تحددت ملامح الاتجاه، إن لم نقل من سنة 1925 حيث كتب مفدي قصيدته الشهيرة "إلى الريفيين" يساند فيها ثورة الريف بالمغرب الأقصى، إلى أحداث الثامن من ماي 1945، أين برز خلال هذه الفترة نوع من الشعر عرف بشعر النضال السياسي الداعي إلى الوحدة الوطنية والوحدة المغاربية، وإن كان قطب الرحى فيه مفدي زكرياء، فقد كان هذا الاتجاه إرهاصا لظهور شعر الثورة التحريرية المظفرة سنة 1955، وليس منطقيا أن ننتقل بالطالب من الاتجاه التقليدي المحافظ إلى الاتجاه الثوري مباشرة دون تتبع المسار التاريخي للأحداث السياسية في الجزائر، وعن ذلك يقول مفدي مشيدًا بنضال أصدقائه في صفوف حزب الشعب ودورهم البارز في الإعداد لثورة التحرير الوطنية.

رعى الله عَيمَش في الخالد ين، وكحَّالَ في السابقين الكرام
ورابحُ تَعبقُ أنفاسُه وغرَّافةُ الوطنيُّ الهُمام
وعَسلةُ ينـدُبهُ طالبٌ فيلحقه بعد مُرِّ السِّقام
هُم الثَّائرون الأُلَى وَلدُوا نوفمبر من صُلبهم، فاستقام!
متى نزلت ثورة من سماءٍ نزول المسيح.. عليه السلام؟! [2]

5– بالنسبة لمقياس الأدب المغربي استرعى انتباهي قضيتين لابد من الوقوف عليهما:

الأولى: بالنسبة للمصادر التي تعرضت للأدب المغربي يلاحظ وفرة في المراجع والدراسات المشرقية، وقد تعمد بعضهم التجني على أدبنا المغربي ووصفه بالمهلهل والضعيف، رغم نبوغ الكثير من الشعراء والأدباء ووصفهم بألقاب تضاهي شعراء المشرق كمتنبي المغرب (ابن هانئ)، وبحتري المغرب (علي الإيادي)، وأبي عتاهية المغرب (بكر بن حماد)، وقد تساءل قبلي مفدي في إلياذته عن ذلك الإجحاف واستاء كثيرا من هذا التنكر، فقال مدافعا عن الشاعر ابن هانئ:

عَلاَمَ يُلقَّبُ أَنـدَلُسِيّا فَتَى مَغرِبِيٌّ أَصِيلُ الأَبِ!
فَكَم حَسَدُونَا عَلَى مَجدِنَا وَجَارُوا عَلَى البَلَدِ الطَّيِّبِ!
وَكَم بِالجَزَائِرِ مِن مُعجِزَاتٍ وَإِن جَحَدُوهَا وَلَم تُكتَبِ!
وَقَالُوا الرِّسَالاَت مِن مَشرِقِ الشَّمـ ـسِ، لَكِن يُخَالِفُهُم مَذهَبِي!
وَلَو أَرسَلَ اللهُ مِن مَغرِبٍ نَبِيًّا، إِذَا كَذَّبُوا بِالنَّبِي!! [3]

وقال مفدي معلقًا على هذه الأبيات: "إشارة إلى أن المشارقة حين يؤرخون للأدب العربي لا يذكرون مفاخر الجزائر وتونس والمغرب بل يقفزون من المشرق إلى الأندلس مباشرة، كأنما المغرب الكبير لا وجود له في الخريطة، وذلك بدافع الكبرياء والغرور ومركب الاستعلاء، والمغرب الكبير يباهي المشرق في الإشعاع الفكري عبر القرون"[4].

ثانيا: وهو ما يؤكد ويرسخ هذه النظرة السلبية والمجحفة للأدب المغربي، قلة الاستعانة بمصادر الدراسة التي وضعها مجموعة لا يستهان بها من الدارسين والمؤرخين الجزائريين من أمثال: الشيخ محمّد علي دبوز، ومبارك الميلي، ومحمّد بن عبد الرحمن الجيلالي، وموسى لقبال.. وغيرهم الكثير من المحققين المنصفين، وفي هذا إشارة إلى ضرورة الأخذ بدراسات مفكرينا الجزائريين، لأنهم أعرف من غيرهم بتاريخ أوطانهم وكما يقول المثل: "أهل مكة أدرى بشعابها"، ولا يخفى على عاقل الدسائس والسموم التي بثها المستشرقون في دراساتهم المختلفة للأدب العربي..

موقع التراث الأدبي الجزائري من الدروس التطبيقية (الواقع والآفاق):

الملاحظ هو عدم التركيز على النماذج الأدبية المغربية بالقدر الذي يتم فيه تركيز الأساتذة المطبقين على الأدب الأندلسي، ربما لوفرة المصادر والمراجع والنصوص الشعرية والنثرية..، وبالتالي لابد من تنويع النماذج والتركيز في الفصل الدراسي الأول (الأدب في المغرب الإسلامي) على نماذج تطبيقية لأدباء جزائريين قدماء من أمثال: طارق بن زياد (الفتح الإسلامي للمغرب)، وبكر بن حماد الصنهاجي، والإمام أفلح الرستمي (العهد الرستمي)، وأبو بكر يحي الوهراني، والفضل بن سلمة البجائي (العهد الإدريسي)، وإسحاق الملشوني، ومحمّد بن الحسين الطبني _مؤرخ قرطبة_ (العهد الأغلبي)، وابن هانئ المسيلي (العهد العبيدي الفاطمي)، وابن رشيق المسيلي، وتميم بن المعز بن باديس، وعائشة العمّارية (العهد الزيري الصنهاجي)، والمهدي ابن تومرت، وأبو يعقوب يوسف الوارجلاني (العهد الموحدي)، ويحي بن خلدون (العهد الزياني).. إلى غير ذلك الكثير من الأدباء[5].

لكل هؤلاء آثار نثرية وشعرية منها: كتب ومؤلفات ودواوين وأشعار ورحلات وتآريخ للممالك والبلدان..، إن هذا التراث إذا لم يحفل به الدارسون فمن أين للناشئة والمتعلمين أن يقتدوا ويعتزوا بموروثهم الفكري والحضاري؟ لن يتأتى لهم ذلك ما لم يتعرفوا على تراثهم فيتعلقوا به _ليس تعلق المتبجّحين_ بل يثرونه بالتحليل والدراسة ويصقلوا مواهبهم وأقلامهم به..

إشكالية دراسة المخطوطات اللغوية الجزائرية (الواقع والآفاق):

المخطوط وقيمته الحضارية: لقد كثر الحديث في هذه السنوات الأخيرة عن المخطوطات، كما ظهرت اهتمامات مفيدة وعدة مبادرات طيبة تُعنى بالمخطوطات كمادة تراثية وموروث حضاري، يرمز إلى جهود السلف في نشر الثقافة، واتجهت البحوث المتعلقة بالمخطوط إلى تحقيق نصّه لكنها قُصرت في دراسته كوثيقة مادية أثرية حضارية تعطي صورة معبرة عن مختلف مجالات الحياة السياسية والدينية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية..إلخ.

إن المخطوط سجلٌّ حافلٌ يحفظ الأحداث ويرصد مجريات التاريخ ويواكب التطور الحضاري

ويقرب بين الجماعات التي تفصلها مسافات أو يحول بينها زمن، وهو وثيقة مكتوبة يمكن بالاطلاع عليها الاقتراب من عصر صاحب المخطوط ومكانه، ومن معرفة تفاصيل دقيقة عن الحياة الفكرية والعلمية والأدبية والحالة الاجتماعية، ويصلح مصدرا هاما للتأريخ للحضارة ومتابعة تطورها.

بالنسبة لدراسة المخطوطات اللغوية الجزائرية تجدر بنا الإشارة إلى أن الدرس اللغوي الجزائري لا يحتفي بالقدر الكافي والمتميز عن نظيره في المشرق العربي أو في المغرب الشقيق، فالمدونات اللغوية المغربية تكاد تكون مطروقة جميعها في الجامعات المغربية، وهذه ليست دعوة أنانية أو قصور نظر أو تكبرًا عن الدرس اللغوي المشرقي، بقدر ما هو احتفاء بجهود علمائهم في خدمة الدرس اللغوي العربي عمومًا، فهو لا يقلّ أهمية عن نظيره المشرقي، ونضرب لذلك مثلاً: أهمية ألفية ابن مالك (الأندلسي) في النحو، والأجرومية في النحو أيضًا وشروحها، فقد قدمت الكثير والكثير للنحو العربي، إذ حفظته من الضياع في فترة تاريخية مهمة كان المشرق العربي يئن تحت نير الأعاجم وسيطرتهم المطلقة، ثم إنها قربت النحو من أذهان الناشئة بعدما صيّرته نظمًا يسهل حفظه، إذ جعلتهم يتعلقون به وإن لم يدركوا جزئياته.. وهذه مزّية نفتخر بها على إخواننا المشارقة ولنا الحق في ذلك، بالتالي فإنه لابد من توجيه العناية إلى دراسة الجهود اللغوية والبلاغية من نتاج أدبائنا الجزائريين، فهي لا تقل أهمية عن نظيراتها المشرقية كما أسلفت، فهذا القطب المُحَّد بن يوسف أطفيَّش _رحمه الله_ (1818–1914م) قد ألَّف في علوم اللغة والبلاغة أزيد من عشرين مؤلفًا ذاع صيتها في المشرق والمغرب حين أُلفت، لكن معظمها ظل مخطوطًا إلى اليوم، ولا ندري بالضبط سبب الإعراض عن دراسة هذه الجهود وتحقيقها، وقد عرف هذا العالم الفذ مكانة العلوم اللغوية في فهم بقية العلوم فقال في ذلك: "..ومن عَلِم معاني الحروفِ ومصادر الأفعالِ وموازين الأسماءِ، والنحو واللغة، ومارس الفقه بالتعلم، جاز له الإفتاء بما في الكتاب بترجيحٍ.."[6].

ومن بين أشهر مؤلفاته في العلوم اللغوية:

– نظم متن "مُغني اللبيب"، في 5000 بيت، مخ، (وقد نظمه وهو ابن 16 سنة).

– المسائل التحقيقية في بيان التحفة الأجرومية، مخ.

– شرح لامية الأفعال، (مط).

–كتاب "بيان البيان" في علم البيان، مخ.

– تسهيل الاجتهاد في تفسير أشعار الاستشهاد مخ.

–كتاب "إيضاح الدليل إلى علم الخليل"، مخ.

– الكافي في التصريف (محقق).

–كتاب "ربيع البديع" في علم البديع، مخ.

– شرح شرح أبي سليمان داود على الأجرومية.

–كتاب "تخليص العاني من ربقة جهل المثاني"، مخ.

– حاشية على شرح المرادي على الألفية.

–كتاب "الرسم في تعليم الخط"، مط، طح.

– الإنشراح في بيان شواهد التلخيص والمفتاح.

– حاشية على شرح القُطر.
– حاشية على شرح الشذور.
– حاشية على الأجرومية لأبي القاسم.
– حاشية على التمرين.
– شرح شواهد القزويني.
– شرح شواهد كتاب الوضع للجناوني.
– شرح شرح الاستعارات لعصام الدين.
– معتمد الصواب من شواهد قواعد الإعراب[7].

فإلى متى تظل هذه النفائس حبيسة الخزائن والرفوف؟!!

إشكالية دراسة المخطوطات الأدبية الجزائرية (الواقع والآفاق):

ولعلي أقصد هنا الدواوين الشعرية المخطوطة المدفونة في السراديب، أو التي تموت في صمت في الصناديق والخزائن المنتشرة عبر أرياف وبوادي ربوع هذا الوطن المعطاء، والمحفوظة في معظمها للتبرك والذكرى، إذ في الوقت الذي يُمنع عنها الباحثون أو يتمنّعون عنها، يُترك الوقت فسيحا للأرضة تلتهم ما بداخلها في هدوء وصمت..

وما في خزائن منطقة توات ووادي ريغ.. وغيرها، من الكتب والرسائل الأدبية والدواوين الشعرية مما تنوء عن دراسته وتحقيقه عُصَبُ الدارسين والباحثين، ولكن إذا تضافرت الجهود واتحدت الغايات يمكن فهرسة هذه الخزائن وتصوير ما فيها من المخطوطات وتعريفها لجمهور الدارسين فيقبلون عليها من كل حدب وصوب، وقديما قال الشاعر:

إذا الحمل الثقيل تعاورته أَكُـ ـفُّ القوم، هان على الرقاب

ولما كان "ما لا يدرك جلّه لا يترك كلّه"، فإنه يظل من واجب الأستاذ اختيار نتف من الأشعار المخطوطة للدراسة والتحليل، وأن يوجه عناية طلبته إلى البحث في شخصيات أدبية ما تزال مغمورة، وهذا من واجبات العملية التعليمية.

من الأعمال الأدبية الشعرية التي حُققت مؤخرا "ديوان ابن بِحمان"، طبع سنة 2007 بمناسبة الجزائر عاصمة للثقافة العربية، ويقع الكتاب في 300 صفحة من الحجم المتوسط، ويتناول بالدراسة والتحقيق أشعار العالم الشيخ إبراهيم ابن بِحمان الثميني اليسجني المتوفى سنة 1232هـ/1817م، وهو أحد أقطاب العلم بمزاب _غرداية_ في أواخر الحكم العثماني بالجزائر، ويمتاز ديوانه الشعري بتنوع الأغراض والمواضيع، وعلى شعره مسحة من التأريخ والسياسة، كما يحوي الديوان على قصيدة حجازية في وصف طريق الحج وبُردة في مدح الرسول الكريم ρ، إلى غير ذلك في المراسلات والوجدانيات..

وقد ظل هذا الديوان مخطوطًا لسنوات عديدة رغم حاجة الدارسين الملحّة إليه خاصة ما تعلق بالفترة العثمانية في الجزائر، فقد أثرى هذا العمل المكتبة الجزائرية بذلك، وإننا ننتظر تحقيق المزيد من هذه الأعمال الأدبية الخالدة.

في الوقت الذي يبقى فيه شعر القطب أمُحَمَّد بن يوسف أطفيَّش متناثرًا بين الخزائن والمكتبات

في ميزاب وعُمان..، ينتظر التفاتة جدية من بعض الدارسين لتحقيقه ودراسته وتقديمه للقراء والباحثين، دون أن ننسى دواوين الشعر الشعبي أو الملحون، ولعل هذه الأخيرة تهم ربما مقياس الأدب الشعبي أكثر من غيره، ونفس الكلام ينطبق على ما قلته سابقا عن الشعر الفصيح.

إشكالية تناول التراث الأدبي الجزائري الشفهي والمسموع:

بالنسبة لإشكالية تناول التراث الأدبي الجزائري الشفهي والمسموع، يقتضي هذا وجود مناهج خاصة تعنى بجمع ودراسة هذا التراث المتناثر ونقله من الشفاه إلى الكتب، خاصة ما يتعلق بالشعر الشعبي والقصص والأمثال.. مما يتعلق بعادات وتقاليد مناطق عديدة من الوطن امتازت بتنظيمات اجتماعية محكمة وهيكلة تربط طبقات المجتمع بعضها ببعض، فهذا بحاجة ماسة إلى تسليط الضوء عليه كموروث حضاري يجب تثمينه والعمل على ترقيته والمحافظة عليه، لأنه جزء من هوية تلك المجموعة البشرية الصغيرة المنتمية إلى المجموعة الكبيرة التي كانت تتقاسم معها مجموعة معتبرة من الفنون الشعبية والممارسات الاجتماعية وأنماط التفكير وأساليب التعبير، لكنها فقدتها للأسف مع مرور الزمن، وبالتالي فإن الحديث عن دواوين شعرية شعبية وعن أمثال شعبية محلية، وقصص وروايات محلية أيضًا..، يستدعي عملاً منظمًا ومتواصلاً لرصد الموروث المشتت وتدوينه حتى يُدرس ويبعث من جديد في المجموعة التي ينتمي إليها، مثل أهازيج الحصاد والبدر، والتويزة، والأعراس وغيرها مما يتداول في تجمعات الرجال أو النسوة..

إشكالية تناول التراث الأدبي الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية:

إن ما يميّز الأدب الجزائري بخاصية منفردة عن غيره هو: الازدواجية اللغوية، وهذه لا توجد إلاّ في شمال إفريقيا، ويقيم هذا نوعًا آخر من التمايز، ويدخله في جملة من الخصائص المركبة والمعقدة، أنبتتها صيرورة تاريخية لا مناص منها، إذ تدخلت في تشكيل الأدب الجزائري على مرّ العصور ثلاثة عناصر: العنصر المحلي، والعنصر العربي، والعنصر اللاتيني الفرنسي، وقد انصهرت هذه العناصر الثلاثة لغة وحضارة عبر التاريخ.

من هنا فإن من واجب الأستاذ المحاضر أن لا يغفل عن هذه التركيبة الحية، وليتذكر بأن الغنى في التنوع، كما يقول المثل الفرنسي: (la richesse es dans la diversité)، وأنه من الصعوبة بمكان إلغاء عنصر حيوي يشكل جزءً من أدبنا الجزائري، فالكثير من النصوص الشعرية والنثرية المميزة في بابها تحتفي بأقلام رائدة لأدباء جزائريين كان الظرف الاستعماري سببا أساسيا في تكوينهم المتفرنس، والقائمة طويلة وطويلة في هذا الباب، وجمع هذه النصوص الأدبية يبدأ من الصحافة الأولى التي طالعتنا في بدايات القرن الماضي 1900م وما قبلها بقليل، إلى التاريخ المعاصر، حيث تتعدد النصوص الروائية والأعمال المسرحية المتميزة لمجموعة مهمة من الأدباء الجزائريين الذين يكتبون باللغة الفرنسية.

وبما أن النص الأدبي المكتوب باللغة الفرنسية يمكن ترجمته، فإن هذا يستدعي توفر معاهد الآداب واللغات على مترجمين متخصصين في الأدب اللاتيني بلغاته المتعددة، ينقلون من الفرنسية إلى العربية ما يقترحه عليهم أستاذ الأدب الجزائري مثلاً من نصوص لمؤلفين جزائريين روائيين أو مسرحيين أو شعراء،

ومثل هذه الطريقة كانت موجودة في الأقسام التقنية لبعض الجامعات الجزائرية، حيث يتصدى بعض المترجمين إلى ترجمة نصوص من الروسية والألمانية وغيرها إلى الفرنسية أو العربية بطلب من أستاذ مادة الفيزياء أو الإلكترونيك أو غيرها من المواد التقنية، وفي اعتقادنا فإن قسم اللغة العربية وآدابها لا يقل أهمية عن غيره من الأقسام التقنية في حاجته إلى الترجمة.

الخلاصة:

وبعد فإن الذي رمناه من وراء هذا العمل _على قلة جهدنا فيه_ هو الوصول إلى اعتبار تلكم الجهود العلمية في التأليف ونسخ المخطوطات المتعلقة بالتراث الأدبي الجزائري من المرجعيات العلمية التي لابد من وضعها في الحسبان، عند دراسة الأدب الجزائري والمغاربي لما تضمنته تلك الجهود من معلومات قيمة انتقلت من بلد إلى آخر بحيث تؤكد مدى التلاحم الفكري والحميمي بين الشعوب العربية، كما تبينت لنا مجموعة من الحقائق يمكن أن نلخصها فيمايلي:

1. إن تراثنا الأدبي الجزائري حافل بالأمجاد في أشخاصه أو صانعيه وفي إنتاجه وإبداعاته شعرًا ونثرًا، وضرورة إدراك أهمية هذا التراث ودوره في تركيز الشخصية الوطنية من الأهمية بمكان، واستعراض مسيرة شخصياته التاريخية والفكرية وتدريسها لأبناء الجزائر من الناشئة يعزز ويركز فيهم انتمائهم القومي ويبني شخصيتهم الوطنية، فينشئوا بذلك متزني الشخصية متعلقين بأوطانهم وتاريخ أسلافهم، مقتدين بسيرهم متبعين لنهجهم ومبلغين لرسائلهم لمن يأتي من بعدهم.

2. يفتقد برنامج مقياس الأدب الجزائري إلى بعض الدقائق المميزة والتي لا غنى عنها فيما يتعلق بالدرس النظري وهي:

أ– يتناول الطلبة هذا المقياس في السنة الرابعة أي في سنة التخرج، إذ الملاحظ عند عموم الطلبة _عندما يتعرفون على المقياس وعلى أعلام الجزائر وعلى تراثهم الأدبي_ هو تأسّفهم على عدم تعرفهم على هذا التراث في السنوات الماضية، إذ يكونون قد شرعوا في إعداد مذكراتهم، فلو أتيحت لهم فرصة التعرف عليه قبلُ لكان اختيار الكثير منهم التطرق إلى موضوع من التراث الأدبي أو اللغوي الجزائري قبل أن يعيد دراسة قضايا من التراث المشرقي المدروس!!

ب– بالنسبة للبرنامج الخاص بمقياس الأدب الجزائري يلاحظ بقاء الأساتذة مشدودين إلى أثر الحداثة المشرقية أو الغربية في الأدب الجزائري، دون الولوج إلى تحليل النماذج الرائدة التي تميزت عن غيرها، وقد يقتصر بعضهم في الدراسة على نماذج محدودة ومطروقة بكثرة، غافلا أو متغافلاً عن إبراز الكثير من التجارب الأدبية المحلية المغمورة.

3. غياب الاتجاه النضالي والسياسي، من الدرس النظري الخاص بمقياس الأدب الجزائري الحديث رغم أهميته وكونه إرهاصا لظهور شعر الثورة التحريرية المظفرة، إذ ليس منطقيا أن ننتقل بالطالب من الاتجاه التقليدي المحافظ إلى الاتجاه الثوري مباشرة دون تتبع المسار التاريخي للأحداث السياسية والوطنية في الجزائر.

4. بالنسبة لمقياس الأدب المغربي استرعى انتباهي قضيتين لابد من الوقوف عليهما:

الأولى: بالنسبة للمصادر التي تعرضت للأدب المغربي يلاحظ وفرة في المراجع والدراسات المشرقية، وقد تعمد بعضهم التجني على أدبنا المغربي ووصفه بالمهلهل والضعيف، رغم نبوغ الكثير من الشعراء والأدباء ووصفهم بألقاب تضاهي شعراء المشرق كمتنبي المغرب (ابن هانئ)، وبحتري المغرب (علي الإيادي)، وأبي عتاهية المغرب (بكر بن حماد)..

ثانيا: ما يؤكد ويرسخ النظرة السلبية والمجحفة للأدب المغربي، قلة الاستعانة بمصادر الدراسة التي وضعها مجموعة لا يستهان بها من الدارسين والمؤرخين الجزائريين المحققين والمنصفين.

5. يلاحظ عدم التركيز على النماذج الأدبية المغربية بالقدر الذي يتم فيه تركيز الأساتذة المطبقين على النماذج الأدبية الأندلسية..

6. بالنسبة لدراسة المخطوطات اللغوية الجزائرية تجدر بنا الإشارة إلى أن الدرس اللغوي الجزائري لا يحتفي بالقدر الكافي والمتميز عن نظيره في المشرق العربي في الحين الذي لا تقلّ أهميته عن نظيره المشرقي، ثم إن خدمات المغاربة للغة العربية لا تُنكر فقد حفظتها من الضياع كما قربت النحو من أذهان الناشئة بعدما صيّرته نظمًا يسهل حفظه، إذ جعلتهم يتعلقون به حتى وإن لم يدركوا كل جزئياته..

7. بقاء الكثير من الدواوين الشعرية المخطوطة دون تحقيق أو دراسة يجعلها عُرضة للزوال في هدوء وصمت..

9. يزخر التراث الأدبي الجزائري برصيد أدبي شفهي ومسموع يثمّن التنوع الثقافي ويعزز ضرورة جمعه ودراسته.

8. إن ما يميّز الأدب الجزائري عن غيره هو: الازدواجية اللغوية، وهو ما يقيم نوعًا من التمايز، إذ انصهرت فيه ثلاث عناصر هي: العنصر المحلي، والعنصر العربي، والعنصر اللاتيني الفرنسي، فتدخلت جميعها في تشكيل الأدب الجزائري لغة وفكرا وحضارة.

التوصيات:

1. وجب على الأستاذ المحاضر والمطبق المتخصصين في مقياس الأدب الجزائري الحديث، والأدب المغربي والأندلسي وكذا الأدب الشعبي أن يولي جانبا من العناية غير يسير بتقديم نماذج متنوعة عن الأدباء الجزائريين من كافة أنحاء القطر الوطني، دون التركيز المتكرر على النخبة المشهورة فقط، بل لابد من التعريف بالأعلام المغمورين وبأدبهم شعرًا ونثرًا، وحث الطلبة في أثناء إعداد بحوثهم الفصلية أو بحوث التخرج على دراسة شعر ونثر الأدباء المغمورين.

وأنا أقترح أن يبادر الأستاذ نفسه بوضع قائمة بأسماء الأعلام المغمورين، ويقدمها لطلبته مذللا بذلك الصعاب عليهم مع توجيههم إلى المكتبات العامة والخاصة هنا وهناك، أين يمكن أن يجد الطالب الباحث ضالته، ويشبع نهمه في التعرف على أعلام الجزائر ويساهم في التعريف بهم وبتراثهم.

2. تنويع النماذج أمر مطلوب فالمحاضر في جامعة وهران مثلاً، لابد أن يبرز لطلبته المنحدرين

في العادة من مناطق الغرب الجزائري أكبر عدد من النماذج، ويدل الباحثين على الأدباء المغمورين، وعلى المكتبات العامة والخاصة في تلك الجهة من الوطن وهكذا يفعل كل محاضر في الجامعة التي يحاضر فيها لطلبته.

3. وفي هذا إشارة إلى ضرورة الأخذ بدراسات مفكرينا الجزائريين، لأنهم أعرف من غيرهم بتاريخ أوطانهم وكما يقول المثل: "أهل مكة أدرى بشعابها"، ولا يخفى على عاقل الدسائس والسموم التي بثها المستشرقون في دراساتهم المختلفة للأدب العربي..

4. لابد من تنويع النماذج والتركيز في الفصل الدراسي الأول (الأدب في المغرب الإسلامي) على نماذج تطبيقية لأدباء جزائريين قدماء وذلك حسب توزعهم على الفترات التاريخية وتوجيه الطلبة في اختيار البحوث الفصلية إلى تتبع الآثار النثرية والشعرية المتنوعة ومنها: كتب ومؤلفات ودواوين وأشعار ورحلات وتآريخ للممالك والبلدان، ليشروه بالتحليل والدراسة ويصقلوا به مواهبهم وأقلامهم..

5. لابد من توجيه العناية إلى دراسة الجهود اللغوية والبلاغية من نتاج أدبائنا الجزائريين، فهي لا تقل أهمية عن نظيراتها المشرقية، فإلى متى تظل نفائس علمائنا في علوم اللغة حبيسة الخزائن والرفوف، كمؤلفات القطب المُحَّد بن يوسف أطفيَّش _رحمه الله_ (1818–1914م)، وهو العارف بمكانة العلوم اللغوية في فهم بقية العلوم، إذ ألَّف في علوم اللغة والبلاغة أزيد من عشرين مؤلفًا ذاع صيتها في المشرق والمغرب حين ألّفت، لكن معظمها ظل مخطوطًا إلى اليوم؟!!

6. يظل من واجب الأستاذ اختيار نتف من الأشعار المخطوطة يقدمها لطلبته للدراسة والتحليل، كما يجدر به أن يوجه عناية طلبته إلى البحث في شخصيات أدبية ما تزال مغمورة، وإن كان هذا من واجبات العملية التعليمية.

إن شعر القطب أمُحَّد بن يوسف أطفيَّش ما يزال متناثرًا بين الخزائن والمكتبات في ميزاب وعُمان..، ينتظر التفاتة جدية من بعض الدارسين لتحقيقه ودراسته وتقديمه للقراء والباحثين، دون أن ننسى دواوين الشعر الشعبي أو الملحون.

7. بالنسبة لإشكالية تناول التراث الأدبي الجزائري الشفهي والمسموع، فإن هذا الموضوع يقتضي إيجاد مناهج خاصة تعنى بجمع ودراسة هذا التراث المتناثر ونقله من الشفاه إلى الكتب، خاصة ما يتعلق بالشعر الشعبي والقصص والأمثال.. وغيرها، ثم العمل على تذليل الصعوبات والعراقيل أمام الطلبة الجادين المهتمين بالتراث، ومساعدتهم في جمع المدونات المختلفة التي يطرقونها، وتشجيعهم على المضي قُدمًا في تدوين تراثهم ودراسته وتثمينه.

8. من واجب الأستاذ المحاضر أن لا يغفل عن هذه التركيبة الحية للأدب الجزائري، لأنه من الصعوبة بمكان إلغاء عنصر حيوي يشكل جزءً من هويتنا، كما عليه أن يسعى لتقديم بعضًا من تلك النماذج لطلبته، وأن يدفعهم لجمع النصوص الأدبية المتناثرة في أعمدة الصحف الفرنسية من بدايات القرن الماضي إلى تاريخ اليوم، وهي تتعدد بين النصوص الروائية والأعمال المسرحية المتميزة..إلخ.

9. ضرورة توفر معاهد الآداب واللغات على مترجمين متخصصين في الأدب اللاتيني بلغاته المتعددة، ينقلون من الفرنسية إلى العربية ما يقترحه عليهم أستاذ الأدب الجزائري أو غيره من نصوص لمؤلفين جزائريين أو غربيين..، ومثل هذه الطريقة كانت موجودة في الأقسام التقنية لبعض الجامعات الجزائرية، حيث يتصدى بعض المترجمين إلى ترجمة نصوص من الروسية والألمانية وغيرها إلى الفرنسية أو العربية بطلب من أستاذ مادة الفيزياء أو الإلكترونيك أو غيرها من المواد التقنية، وفي اعتقادنا فإن قسم اللغة العربية وآدابها لا يقل أهمية عن غيره من الأقسام التقنية في حاجته إلى الترجمة.

الهوامش:

[1] – محمد علي دبوز، نهضة الجزائر الحديثة وتورثها المباركة، المطبعة العربية، ط1، 1971، ج2، التقديم.

[2] – مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، منشورات الملتقى السادس للتعرف على الفكر الإسلامي، دار البعث قسنطينة، ط1، 1973، ص76.

[3] – مفدي زكريا، إلياذة الجزائر، منشورات الملتقى السادس للتعرف على الفكر الإسلامي، دار البعث قسنطينة، ط1، 1973، ص53.

[4] – نفسه، الهامش، ص53.

[5] – أبو القاسم سعد الله، تاريخ الجزائر الثقافي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، كله.

[6] - ينظر: محمد بن يوسف أطفيّش، كشف الكُرب، ج1، ص 86.

[7] - ينظر: يوسف بن بكير الحاج سعيد، تاريخ بني ميزاب، نشر وزارة الثقافة، الجزائر، ط2، 2007، ص 140.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 360 – 373
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تعليمية النص التعليمي اللغة العربية وآدابها في الجامعة

خدير المغيلي
قسم اللغة العربية وآدابها
الجامعة الإفريقية العقيد أحمد دراية –أدرار

مقدمة:

يعتبر النص التعليمي قطب الرحى في العملية التعليمية في الوسط الجامعي،فهو يشكل عملاً إجرائيا في العملية التواصلية بين الطالب والأستاذ باعتبارهما عنصرين أساسيين في المثلث التعليمي، كما يعد الحصيلة المعرفية التي تستدعي من المرسل امتلاك آليات التبليغ والاختزال لنقلها إلى الملتقي فهو أساس جوهري لا يمكن الاستغناء عنه، إلا أنه لا يزال يعاني قصوراً معرفيا ولغويا كان عائقا أمامه لتحقيق لأهدافه.

فالنص التعليمي يتشكل في المادة التعليمية التي تعد مكوناً أساسياً من مكونات العملية التعليمية باعتبار النص التعليمي يحمل مضموناً معرفيا ولغوياًً يتطلب من الأستاذ إفهامه للطالب، و هذا ما يقتضي من الأستاذ وضع إستراتيجية تعليمية وبيداغوجية محكمة تتوخى الدقة العلمية في التبليغ،بالاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة والخبرة المعرفية اللسانية بالإضافة إلى الخبرة التعليمية وطرائق التعليم، وذلك لتخطي العائق الذي يعترض إيصال المادة اللغوية وتحليلها إلى الطالب هذا الأخير الذي يبقى عاجزا عن تحويل هذه المفاهيم والمصطلحات اللغوية إلى إجراء عملي يتجسد من خلال التمارين المقدمة إليه أولاً، وفي الواقع الاجتماعي ثانياً،و انطلاقاً من هذه الفرضيات التي نطمح إلى توضيحها تعترضنا بعض الإشكاليات هي:

كيف يحقق النص التعليمي للغة العربية أهدافه ؟ هل مستوى هذا النص يتماشى مع الكفاية اللغوية للطلاب؟ وهل الأستاذ يراعي المحتوى اللغوي للنص التعليمي الذي يعرضه في محاضراته؟ وهل يمتلك النص التعليمي للغة العربية مسوغات الحضور في الوسط التعليمي الجامعي؟ وما

الجوانب الغائبة في هذا النص؟ وكيف يمكن استثمار الحصيلة المعرفية للسانيات التطبيقية والإفادة منها في تحليل النصوص التعليمية؟

ومن خلال هذه التساؤلات سنحاول تذليل الصعوبات التي تعترض تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مع إثبات شرعية حضوره في الوسط التعليمي الجامعي بنظرة علمية لسانية حديثة.

1– مفهوم النص التعليمي.

لقد رأى كثير من الباحثين في مفهوم النص "أن غايات أخرى أضيفت إلى التماسك والاتساق والانسجام؛ وهذه الغايات هي تثبيت المعلومات وتجذير السنن وترسيخ السلوك، لهذا صار أساسا في المعاملات القانونية والممارسات الدينية والأدبية والتعلمية ....وتنوع النص إلى نصوص ذات نصيات مميزة. فصار يقال النص القانوني والنص الديني، والنص الأدبي والنص العلمي، والنص التعليمي..."[1]

فكل مكتوب قل أو كثر" احتوى تلك الصفات وحقق تلك الغايات فهو نص، وهذا ما دأبت عليه بعض التقاليد الغربية: الفقرة من الكتاب نص، والمواضيع التي تقترح على التلاميذ في كتاب نصوص، وموضوع الدرس نص، والخطبة الدينية نص، والكتب الدينية نص..."[2]

هذا من حيث التسمية، وذلك إذا اعتبرنا النص كوثاق، حيث عرفه بول ريكور بأنه: "كل خطاب مثبت بواسطة الكتابة "[3]، فعلم اللغة الحديث يسعى لدراسة التنظيم النحوي البلاغي الذي يتألف منه نص من النصوص بهدف الكشف عن عوامل الترابط أو عدمه في هذا النص، لكن النص التعليمي يخرج عن إطار النسقية الخطية، و بما أن " التعلم عملية دينامكية قائمة أساسا على ما يقدم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعا رف وتعزيزها "[4] وبالاستناد إلى العلاقة القائمة بين الكاتب والقارئ، لا بد من التمييز بين خطاب تعليمي تفسيري ديدا كتيكي وبين خطاب صراعي إقناعي.

ويتميز الخطاب التعليمي عن النص التعليمي، في أن الخطاب يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص التعليمي بين لغتين، اللغة المرجعية واللغة التعليمية.

2– مفهوم الخطاب التعليمي الجامعي:

أدخل بعض الدارسين الكلام المنطوق في الخطاب، "ومن هذا المنطلق دخل التدريس الجامعي في دائرة الخطاب، لأنه عبارة عن نص يكتبه الأستاذ ليلقيه على طلبته، يقدم فيه رأيه أو رأي غيره في الموضوع الذي يدرسه"[5].

فالخطاب التعليمي "هو خطاب قيل من قبل سواء على لسان الآخرين أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول الطلبة(المتلقى).

ففعل التعليم في الجامعة لا ينفصل بسهولة– كما نعتقد– عن علم المعرفة."[6] "فالدرس

الجامعي كهيئة خطابية مسلم بها تجري ضمن مقام، تسمح (الهيئة الخطابية) التعبير عن (أنا) الفردية حينا، وعن (أنا) المزدوجة أو المتعددة حينا آخر، هذا من جهة، وتؤخذ بعين الاعتبار "أنت" (المتلقي) الذي لا يأخذ الكلمة، ولكنه دائم الحضور، هذا من جهة أخرى"[7]

ومن هذا المنطلق يعتبر الخطاب التعليمي الجامعي إذن "عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي. وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي"[8] ويمكن أيضا تحديده "انطلاقا من مقابلته مع الخطاب الجدلي"[9].وذلك من خلال الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلمين،"فالخطاب التعليمي ينطلق من الثنائية (أنا إلى أنت) أو (أنا– أنت)، لكن الخطاب الجدلي (السجالي) يقوم على أساس الثنائية (أنا مقابل آنت)"[10]

وبناء على هذا التصور، يصبح النص التعليمي الجامعي همزة وصل تجمع بين اهتمامات مختلفة وتخصصات متنوعة، لأن الميدان التطبيقي للنص يقتضي المشاركة الفعالة لنفر غير قليل من الباحثين، وذلك لأن التعليمية لاتهم الباحث اللساني فحسب، بل هي المجال الذي يشترك فيه اللساني والنفساني والتربوي، وذلك باسترفاد جهودهم للنهوض بمستوى النصوص التعليمية، ومن ثمة تحقيق الكفاية اللغوية للمتعلم.

3– معايير اختيار النص التعليمي:

يقتضي النص التعليمي أن تكون الأسس المكونة له متوافقة مع مستوى المرحلة التعليمية للمتعلم[11]، وهذا يتطلب أن تتوفر في واضعيها شروط النضج والأهمية والاختصاص، "كما يجب مراعاة هذه الأسس للمرحلة التعليمية للمتعلم من حيث مدى صلاحية المفردات التعليمية المكونة للنص التعليمي من حيث اختيارها وسلامة اللغة التي كتبت بها"[12] وتطبيق هذه الأسس أثناء عملية تحليل مستوى نص تعليمي جامعي تساعدنا على معرفة ما إذ كان هذا المستوى مناسبا لمستوى الطلبة ومقدار تحصيلهم. وهذا يؤدي إلى تحديد الدرجة التي يتلاءم بها محتوى النص المدرس مع محتوى الكتب الجامعية في صفوف أدنى، وتهيئة هذا المحتوى ليتلاءم مع محتوى كتب الصفوف الأعلى[13].

وبناء على ذلك هناك معايير عالمية يتم على أساسها، اختيار النص التعليمي من أهمها مايلي:

3–1– معيار الصدق: يحكم هذا المعيار على النص التعليمي "بأنه صادق إذا عمل على تحقيق الأهداف الموضوعة لتحقيق التعلم الفعال (التعلم الإتقاني)، بحيث تركز هذه الأهداف على تنمية تفكير المتعلم وتكون متجهة نحو المنحى العملي ومراعية للفروق الفردية بين المتعلمين"[14]، فتعليم اللغة لم يعد مجرد مسألة تعنى بتلقين الطلبة القواعد المجردة، بل هو مسالة تعنى بتوظيف تعلم القواعد هذه في حياة الطلبة ممارسة وسلوكا"[15]، وبذلك فهو ذو أهمية بالغة في معرفة المقدار الذي تراعى به المحاضرة المقدمة الفروق الفردية بين الطلبة، كما يعرفنا على درجة توافق محتوى المحاضرة مع قدرة المتعلمين على الاستيعاب[16].

3–2– معيار الأهمية: يعد النص التعليمي نصا مهما "إذا اشتمل على مجموعة من المفاهيم والتعميمات بالإضافة إلى ما يتضمنه من الحقائق والمعلومات"[17]، ويعرف المحتوى المعرفي للنصوص التعليمية "بأنه المعلومات، والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف إلى تحقيق أهداف تعلمية تعليميه منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز أو أشكال أو صور، أو معدلات، أو قد تقدم إليه بقالب سمعي، أو سمعي بصري"[18] على حسب ما يقتضيه المقام.

3–3– معيار اهتمامات المتعلم: يؤدي إهمال اهتمامات المتعلم "إلى فقدان الدافع لديه عن التعلم"[19]،وقد أدرجت التربية الحديثة هذه الناحية الأساسية، وهي أهمية وجود غرض واضح يدفع الطلبة نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرصة أمام الطلبة لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار موضوعات الكتاب الجامعي التي تهمهم وتمس نواحي هامة من حياتهم[20]، فوضوح الغرض من النص التعليمي له "تأثيره في دفع المتعلم نحو بلوغه. فالعمل من أجل هدف واضح يتجه نحوه المتعلم حتى يبلغه، غير العمل من أجل هدف غير واضح"[21]، ومن ثمة تتضح أهمية استثارة اهتمامات المتعلم التي لا يمكن تحققها في النص إلا إذا عرف المتعلم الغرض من النص ،وما مدى أهميته بالنسبة إليه والفوائد التي تعود عليه من تعلمه .

فالعوائق والصعوبات التي تعترض وضع النصوص التعلمية الجامعية والتي من بينها إهمال اهتمامات المتعلم، تتم إزالتها من خلال إتباع الطريقتين الآتيتين :

–أ– "مراعاة احتواء النص التعليمي (المكتوب وغير المكتوب) على المعرفة أو المهارة التي تتفق مع اهتمام المتعلم، مع ضرورة المحافظة على معايير الاختيار."[22]

–ب– " إعطاء اهتمام المتعلم الأولوية، كلما انتقل إلى تعلم جديد، من اجل إيجاد صلة مباشرة بينه وبين النص التعليمي ."[23]

3–4– معيار القابلية للتعلم: ويتم تجسيد هذا المعيار من خلال:

1– "مراعاة النص التعليمي، لقدرات المتعلمين (الفروق الفردية)."[24]

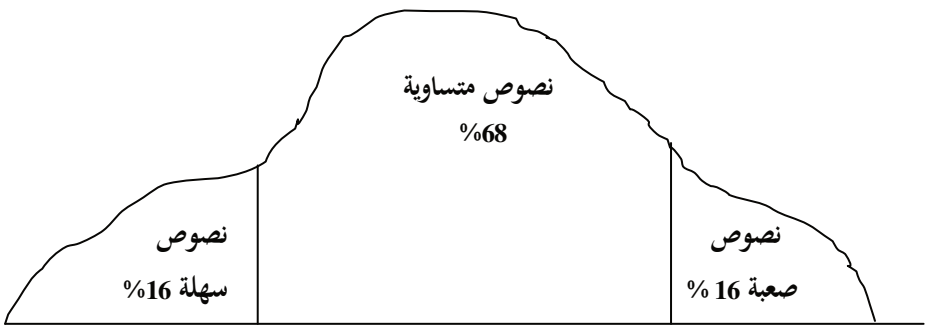
فمن الضروري أن يراعي واضعوا النصوص التعليمية للكتاب الجامعي الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك بأن تكون النصوص الموضوعة متفاوتة في السهولة والصعوبة على أن يكون معظمها مناسباً لمستوى الطلاب عامة[25]، فتفرد قسما منها بالصعوبة اللازمة لإشباع حاجات الطلبة ذوي القدرات العالية، ويكون القسم الآخر من هذه النصوص سهلاً يلائم مستوى الطلبة الضعاف التحصيل.

كما يراعي مثل هذه التفاوت في الصعوبة والسهولة عند بناء التدريبات اللغوية المختلفة، بحيث يراعي مجملها عامة الطلبة، وقليل منها المتفوقين، بينما يأخذ الضعاف تحصيلاً بقدر مساو للقدر الذي يراعي به المتفوقين[26]، وترتبط درجة الصعوبة والسهولة بالبناء الهرمي للمنهاج، لأن تفاوت صعوبة النصوص التعليمية في كتاب سنة ما، والنصوص التعليمية في كتاب السنة التي قبله، ينبغي أن تتأسس على مقاييس رياضية وإحصائية، فدرجة الصعوبة والسهولة في النص التعليمي

الجامعي، يجب أن تخضع إلى صيغ المقروئية، حيث اعتمد واضعوا هذه الصيغ على "نوعين من العوامل التي يمكن قياسها وضبطها، أحدهما يتصل بالنواحي الدلالية، والآخر يتعلق بالنواحي التركيبية والنحوية، وقد تمثل ذلك في النظر إلى معدل طول الكلمة ومعدل طول الجملة على أنهما من ابرز المعايير في الحكم على درجة المقروئية"[27]، لأنه كلما كانت الجملة أو الكلمة أطول كانت أصعب فهماً، كما أن الكلمات الشائعة الاستعمال والجمل البسيطة أيسر فهماً.

وكاجتهاد مني ارتأيت أن يكون وضع النصوص في الكتاب الجامعي يقوم على هذه المقاييس، وذلك حتى نحقق التوازن التحصيلي بين فئات السنة، وكما هو مبين في الشكل (1) ومن خلال مصطلح "المنحنى الطبيعي" المعروف في القياس والتقويم، بحيث تكون نسبة 16% من النصوص تتميز بالصعوبة لتحقق حاجات الطلبة المتقدمين والمتميزين هذا على يمين المنحنى، ونسبة 16% من النصوص، كذلك تتميز بالسهولة لتحقيق حاجات الطلبة الضعاف التحصيل وهذا على يسار المنحنى، على أن تحقق النسبة الباقية المقدرة ب68 % حاجةعامة الطلبة.

الشكل (1)



ومن المعايير الأخرى التي تدل على قابلية النص التعليمي للتعلم هو:

2– "اشتمال النص التعليمي على أمثلة عديدة"[28]

3–" مراعاة النص التعليمي لأسس التعلم"[29] مما يجعله قابلاً للعرض بإحدى الطرق الآتية وقد حددها توماس (Thomas) في خمسة مبادئ هي[30]:

1– التسلسل من المعلوم إلى المجهول .

2– ومن البسيط إلى المركب.

3– ومن المادي المحسوس إلى المجرد.

4– ومن الشيء الملاحظ إلى تعليل وجوده.

5– ومن الكل إلى الجزء.

3–5– معيار العالمية: يحدد معيار العالمية من خلال النص التعليمي الجيد وهو" الذي يشمل مشكلات عالمية وإقليمية ووطنية، ويعبر بموضوعية عن مواجهة المجتمع الإنساني لهذه

المشكلات."[31]، وبذلك نحن في حاجة إلى قراءة إبتكارية للنصوص التعليمية الجامعية لا لنجعل القارئ مستوعباً لما يقرأ أو ناقداً له، بل إنها تتعدى ذلك كله إلى التعمق في النص التعليمي المقروء، والتوصل إلى علاقات جديدة، وتوليد فكر جديد وحلول متنوعة للمشكلات الاجتماعية مع تفعيل هذه الحلول.[32]، وهذا ما يجعل القراءة تتماشى والمضمون الفكري واللغوي للنص التعليمي الجامعي، "لذلك فان تنمية القدرة على القراءة الابتكارية لدى المتعلمين أمر مرغوب فيه، لأنها تساعدهم في مواجهة مشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم بكفاءة، وتطور حياتهم وتنمي الإنتاج."[33]

4– أساسيات النص التعليمي:

تقتضي إستراتيجية وضع النصوص التعليمية مراعاة مجموعة من الأسس النفسية والمعرفية والمنهجية، هذه الأسس التي تتقاطع فيما بينها لتشكل الحصيلة التعليمية والمعرفية أو المحتوى التعليمي لهذه النصوص ومن أهم هذه الأسس مايلي:

4–1– الأسس النفسية: يعد الاهتمام بالأسس النفسية من أهم المؤثرات التعليمية لنقل المعلومة وتعليم المهارة للمتعلم، لأنها تلبي حاجات المتعلمين المتعلقة بخصائصهم ونموهم النفسي، فالنص التعليمي الجامعي الذي يبنى على أسس نفسية، يسهم في إكساب المتعلمين سمات سلوكية مرغوبة، مراعيا بذلك ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعدادهم[34].

فالبعد النفسي للنص التعليمي يعبر عن محاولة جعل المادة المدرسة في الجامعة كالنصوص والتمارين والأسئلة والتراكيب والجمل والكلمات متوافقة مع حاجات الطلبةوميولهم وخبراتهم ومستوى إدراكهم[35]، وذلك بأن تشتمل هذه النصوص التعليمية على أساليب إثارة عواطف وإحساس وانفعال المتعلم، "كما في عرض القصص، والنصوص الأدبية، وبعض الحقائق الدينية"[36].

4–2– الأسس المعرفية: تعد المعرفة العلمية و اللغوية من أهم مصادر الإدراك الإنساني لما تحمله من المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تنشأ لدى الإنسان المتعلم نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به[37]. واكتساب المعرفة يتحدد في أحد الأشكال الآتية:

أ– "عبارات لفظية، فيكون قادراً مثلاً على تسميع مختارات أدبية أو فقرة من كتاب أو تعريف معين.

ب– التعبير عن الفكرة العامة لفقرة ما، أو حدث من الأحداث أو عملية، أو جانب أخر من خبرة يستطيع الشخص أن يعبر عنها بألفاظ من عنده.

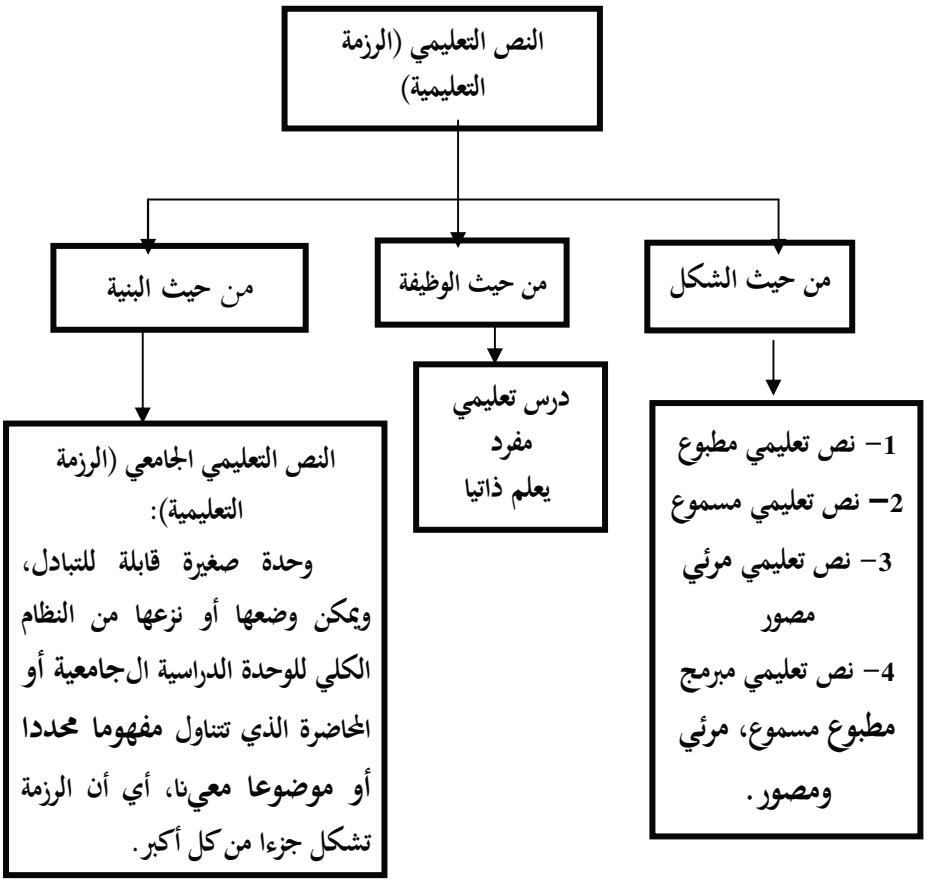
ج– تطبيق مبدأ عام، أو مفهوم، أو قاعدة يستطيع الشخص أن يطبقها على موقف، أو حالة، أو مشكلة معينة"[38]، لكن مقدار الفهم الضروري يلعب دوراً كبيراً في اختلاف هذه الأنواع الثلاثة، لأن كل منها له مقدار من الفهم يمكن تحقيقه لاستيعابها "فتسميع النص اللفظي يمكن تحقيقه بقليل من الفهم وإدراك المعنى "[39]، ويتم ذلك باعتماد أسلوب سهل وبسيط يتلاءم مع قدرات المتعلم ومرحلته،مما يجعل اللغة التعليمية الملفوظة تساير اللغة التعليمية المكتوبة[40].

4–3– الأساس المنهجي: كان النص التعليمي (المكتوب) يشكل اللبنة التي يتكون منها الكتاب الجامعي، من خلال الدرس أو الوحدة التعليمية. ونظرا للتطورات التكنولوجية في مختلف الميادين الحياتية، أصبح النص التعليمي الجامعي في إستراتيجية تفريد التعليم عنصرا من العناصر المكونة لما يعرف (بالرزمة التعليمية، 'Module')[41]، وهنا "يبرز دور الحاسوب كأداة تعلمية في تأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على التعلم الذاتي وتعلم كيفية التعلم وزيادة مسؤولية الفرد عن تعلمه (Novak and Gowin.1984)، هذا بالإضافة إلى تزايد الحاجة إلى تفريد التعليم ليتماشى مع قدرات الفرد واحتياجاته، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين"[42]، فالحاسوب يعد أساسا منهجيا فعالا في إضفاء الطابع التقني على النصوص التعليمية فهو يسمح بإمكانية برمجة المحتوى التعليمي للنصوص بصورة متتابعة سيكولوجيا ومنطقيا وتوفير التفاعل المباشر للطالب مع النص المفرغ مما يجعل دور الحاسوب أقرب إلى دور المعلم الخصوصي[43].

تعني الرزمة في اللغة" 'ما جمع وشد في ثوب واحد أو في غلاف واحد'، وهي اصطلاح يتداوله العاملون في علوم الهندسة والأنظمة الإلكترونية، ثم استعاره علماء الإدارة والتربية، ليدللوا به على"وحدات تعليمية/تدريبية صغيرة، قابلة للتبادل(interchangeable) يمكن وضعها في النظام التعليمي الكلي أو نزعها منه"[44].

ونفهم من هذا إلى أن المقصود بـ (الرزمة التعليمية) 'Module' هو ما يطلق على الوحدة التعليمية أو الدرس في تشكيله ضمن الحقيبة التعليمية والذي يتناول مفهوما محددا أو موضوعا معينا، بحيث يشكل جزءا من كل أكبر.كما أن للرزمة التعليمية المتمثلة في النص التعليمي وظيفة تؤديها، تتلخص في أنها مادة تعليمها مفردة– 'individualized'تعلم ذاتيا. ولا يقتضي التفريد بالضرورة أن يكون موجها للفرد فقط، فقد يتجسد فيه العمل الجماعي لفئة متجانسة في قدراتها واحتياجاتها واهتماماتها(إن وجدت)، دون أن ينفي عنه ذلك صفة التفريد[45] .

وتتخذ الرزمة التعليمية أشكالا متنوعة ومختلفة، "فقد تكون على هيئة مادة مطبوعة أو مادة مسموعة أو مادة مرئية مصورة، أو صورة مجسمة أو دمج بين هذه المواد جميعا."[46]، وإذا كانت الرزمة التعليمية تشكل البناء التقني للنص التعليمي الجامعي بات من الضروري أن يتخذ النص طابعا أو شكلا من هذه الأشكال فضلا عن محتواه المعرفي العام، وبذلك يكون التشكيل المنهجي للنص التعليمي على النحو الآتي:



3 – عوامل اختيار النص التعليمي: تختلف الحاجة من المعلومات اللغوية لواضع الطريقة والمدرس باختلاف ما يقوم به كل منهما من مهام تعليمية. فإذا كان من الضروري على واضع الطريقة أن يلم بمعرفة أسرار اللغة والحقائق النظرية المتعلقة بها وبنظامها وما يحتويه من نظم جزئية متشابكة، معرفة علمية فإن المدرس لا يحتاج إلى كل ذلك لوضع نصه بل يكتفي منه بما هو أساسي لإحكام عمله وإتقانه، وكل من المؤلف للنص الجامعي والأستاذ يهدف إلى إكساب الملكة اللغوية الأساسية؛ فالمؤلف يختار المادة اللغوية المناسبة للنص التعليمي الجامعي والمدرس يقوم بتطبيق ذلك في الميدان[47]

كما أنه يستحيل تعليم كل اللغة لذلك فإن الاختيار مبدأ جوهري "ولا يصنع الناس ذلك كي ينتهي الأمر بأن يكون الاختيار (عشوائيا) أو(ذاتيا) أو حسب(الصدفة)، وإنما كي تحكم اختيارهم(معايير) علميه تجعله(محكوما) بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره".[48]

ويخضع النص التعليمي الذي يقرر تلقينه للمتعلم مهما كانت الوسيلة التي يعرض بها أو الوضع الذي تعرضه فيه، "لاختيار علمي دقيق، يأخذ في عين الاعتبار جملة من العوامل الخارجية ويستند هذا الاختيار بصورة خاصة على المبادئ اللغوية التي أقرتها النظريات اللغوية المعاصرة."[49]،

وقد قسمت هذه العناصر إلى عوامل تربوية ونفسية وعوامل لغوية.

3–1– العوامل التربوية والنفسية: لايقصد تدريس اللغة "تعليم النظام اللساني بكل شموليته دفعة واحدة، وإنما تعليم لغة معينة يهدف بالأساس إلى إكساب المتعلم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية، ويجب أن تراعي في ذلك الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص للمادة"[50]، فالغايات البيداغوجية ومستوى المتعلم واهتماماته ودرايته الذاتية والوقت المخصص، كلها عوامل تلعب دور في تحديد المادة اللغوية للنصوص التعليمية واختيار عناصرها.

3–2– العوامل اللغوية: تتضمن العوامل اللغوية لاختيار النص ضربين من الاختيار:

– اختيار النمط اللغوي الملائم للنص.

– اختيار مفردات المواد اللغوية المكونة للنص، أو الأشكال اللغوية."[51]

أولاً : اختيار النمط اللغوي: "والأنماط التي لامناص منها في اختيار المحتوى هي:

– اللهجة: ... إن الذي يوضع لأغراض عامة يختار محتواه من (النمط) الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة – غيرالمقرر الذي يوضع لأغراض خاصة، كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية."[52]

– اللغة الخاصة: تعدد المجالات يظهر "أن كل مجال لغوي له لغته الخاصة؛ تختلف في مجال عن أخر على مستوى المعجم في الأغلب، وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان:فالمعجم المستعمل في لغة القانون مختلف عنه في لغة الطب أولغة الفلسفة أو لغة الفقه"[53].

إننا لا نشك في أن هذا النمط ضرب أساسي في عملية اختيار محتوى النصوص التعليمية في تعليم اللغة لأغراض خاصة، لاسيما النصوص ذات المستوى العالي كالتي تدرس في الجامعات.

ثانياً: اختيار مفردات اللغة:

اتضح لنا من خلال إطلاعنا على بعض التجارب التي أجريت في مجال تعليمية اللغات" أن الدراسات اللسانية الإحصائية يمكن لها أن تساعد أستاذ اللغة في اختيار العناصر اللغوية المراد تعليمها، ويرتبط اختيار القواعد اللسانية بالهدف من تعليم اللغة، وبمستوى المتعلم، بالمدة الزمنية، وبالمادة المدرسة في حد ذاتها."[54] على واضعي النصوص التعليمية الجامعية التفكير مبدئياً في العناصر اللغوية التي يمكن إدراجها في هذه النصوص التي يمكن تعليمها في مستوى معين من مستويات التعليم، ويكون ذلك بالكيفية التالية:

أ – ليس كل ما في اللغة من الألفاظ. والتراكيب وما تدل عليه من المعاني يلائم الطالب الجامعي في سنة من السنوات[55]، فاختيار ألفاظ وتراكيب النص التعليمي الجامعي، لا بد وأن تتماشى وقدرات المتعلم على الاستيعاب، وهذا ما يحقق السرعة والدقة في الفهم.

ب – "لا يحتاج المتعلم إلى كل ما هو ثابت في اللغة للتعبير عن أغراضه بل تكفيه الألفاظ

التي تدل على المفاهيم العادية وبعض المفاهيم العلمية الفنية أو الحضارية مما تقتضيه الحياة العصرية."[56]، لأنه لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نكسب المتعلم هذا الزخم الهائل من الثروة اللغوية في طور من الأطوار، بل يبقى ذلك من مكتسباته الشخصية، التي تتحقق له عبر مسيرته الحياتية والجامعية.

ج – لا يمكن للطالب أن يتجاوز أثناء دراسته للغة في مرحلة معينة جداً أقصى من المفردات والتراكيب بل وفي كل محاضرة من المحاضرات التي يتلقاها ينبغي أن يكتفي فيه بكمية معينة وإلا أصابته تخمة ذاكرية بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراستهاالجامعية للغة[57]، وذلك بأن يحتوي النص على قدر ممكن من المفردات والتراكيب التي تحقق اكتفاء لغوياً في كل درس من الدروس، وما نلاحظه من خلال عرضنا لهذه النقاط الثلاثة، هو أن النقطة الأولى تراعي الجانب النفسي للمتعلم، بينما الثانية تراعي جانب الكيف في النص التعليمي الجامعي في حين أن النقطة الثالثة تراعي جانب الكم.

5– الإطار التداولي للنص التعليمي:

5–1– النص التعليمي والعملية الاتصالية: يتحدد الإطار التداولي للنص التعليمي كخطاب موجه للمتعلم من خلال العملية التواصلية، إذ "تعتبر اللغة من أهم العمليات الاتصالية الأولية في المجتمع، إذ يتطلب بناء أية جماعة إنسانية بوحداتها وتصنيفاتها ضروباً مختلفة من الاتصال"[58]

والاتصال هو تبادل لغوي دلالي في شكل رسالة مترجمة إلى كلمات أو إشارات أو نصوص منطوقة أو مكتوبة أو مصورة بين المرسل والمتلقي عن طريق وسيلة أو أكثر من الوسائل التي تعمل كقنوات للتوصيل بغرض التفاهم أو التأثير في رأي أو فعل الآخرين أو تبادل الآراء والمعلومات والأفكار، وأحداث التجاوب وإشراك المستقبل في استيعاب المعلومات.[59] ويدخل ضمن هذا الاتصال الاتصال اللفظي "الذي يستخدم فيه اللفظ كوسيلة لنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل هذا اللفظ قد يكون منطوق يصل إلى المستقبل فيدركه بحاسة السمع وقد تكون اللغة اللفظية مكتوبة."[60]، ومن الأسئلة الدالة على استخدام اللغة اللفظية استعمالها في المحاضرات و الندوات والمناقشات والمناظرات والمؤتمرات والمقابلات الاجتماعية وغيرها،أما الوسائل التي تستخدم فيها اللغة اللفظية المكتوبة، الكتب و المجلات والصحف اليومية، والتقارير وغيرها.

وفي ضوء ذلك "يمكن اعتبار التعليم هو فن الاتصال بين الأستاذ والطالب لذا فإن التأكد من سلامة عملية الاتصال التربوي في الموقف التعليمي الصفي صفاته أكيدة لتحقيق أهداف ذلك التعليم."[61]

5–2– النص التعليمي والعملية التعليمية: تتحول اللسانيات "من حيث أنها الدراسة العلمية الموضوعية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية ومنهجية ضرورية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية، وذلك بتوضيح الغايات والأهداف البيداغوجية من جهة، وتذليل الصعوبات والعوائق من جهة أخرى."[62] ولا يتأتى ذلك إلا بلجوء معلم اللغة إلى الاستفادة من النظريات اللسانية المختلفة

حتى يدرك أبعاد العملية التلفظية عن المتكلم– المستمع ومن ثمة يستطع تحديد العناصر اللسانية المكونة لنظام اللغة المراد تدريسها، "وذلك بالارتكاز على إسهامات النظرية اللسانية في مجال وصف اللغة الإنسانية وتحليلها، وهو التحليل الذي يعمق معرفتنا باللغة البشرية."[63].

ويتضح دور الألسنية في عملية تعليم اللغة العربية في الجامعة حين نحاول تحديد هذه العملية ففي رأينا أن تعلم اللغة هو عملية تطوير إدراك متعمق عند الطالب لاستعمال اللغة في المجتمع. ومن دون اللجوء إلى النظريات الألسنية، لا يتوفر لأستاذ اللغة الجامعي الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها.[64]

أما الأمر الذي لاشك فيه هو أن نجاح العملية التعليمية مرهوناً أولاً بطبيعة المادة المعرفية المقدمة للمتعلم، وعلى ما يقوم به المتعلم نفسه لفهم هذه المعارف واكتسابه لمهاراتها، مع تحسينها باستمرار، "ويجب الاهتمام أكثر بقابلية الطالب واستجابته للعملية التعليمية؛ إذ أن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبداغوجية"[65]، فتعليمية النصوص ترتبط أرتباطاً أساسياً بالعناصر المكونة للعملية التعليمية وهي ثلاثة: المتعلم والمعلم

الهوامش

[1]- محمد مفتاح، مساءلة مفهوم النص، ص05، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الأول، وجدة– المغرب، 1997.

[2]- المرجع نفسه، ص05.

[3]- سعيد يقطين، انفتاح النص الروائي، ص28، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط02، 2001.

[4]- أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، ص120، مجلة المترجم، مخبر تعليمية الترجمة وتعدد الألسن، جامعة وهران.– السانيا– العدد06، 2002.

[5]- نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي،www.aljahidhiya.asso.dz،2005/01/21.

[6] - Berne, A.A. BOUACHA, Le discours universitaire (La théorique et ses pouvoirs) P64, detion peter lang, 1984.

[7] - IBID, P65

[8] - L.DABENE et AL, Variation et rituels en classe de langue, P52, Paris, Hatier. Credif, juin 1990.

[9] -GALISION. R et D.COSTE, Dictionnaire de diactique des langue, P157, édition n°04, Paris, Hachette, 1976.

[10]- نوارة بوعياد، الخطاب التعليمي.

[11]- ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 130، 1999.

[12]- المرجع نفسه، ص107.

[13]- ينظر: سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، ص181– 182، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

[14]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

[15]- سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، ص 183.

[16]- ينظر: المرجع نفسه، ص183.

[17]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص107.

[18]- مُحَمَّد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص127، دار المسيرة– الأردن، ط01، 1999.

[19]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[20]- ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص55، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2003.

[21]- المرجع نفسه، ص57.

[22]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[23]- المرجع نفسه،ص108.

[24]- المرجع نفسه،ص108.

[25]- ينظر:سمير شريف استيتية، علم اللغة التعليمي، ص 187.

[26]- ينظر:المرجع نفسه، ص187.

[27]- د. محمود فخري مقدادي، المقروئية ماهيتها، وطرق قياسها، ص200، مجلة التربية،اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد121، 1997.

[28]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[29]- المرجع نفسه، ص108.

[30]- مُحَمَّد محمود الحيلة، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ص210.

[31]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص108.

[32]- ينظر:حسان شحاتة، القراءة الإبتكارية لتشكيل الطفل، ص21، مجلة الفيصل، العدد 288، 2000.

[33]- المرجع السابق، ص22.

[34]- ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

[35]- ينظر:. خير الله عصار، محتضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، 1980.

[36]- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،ص36، دار المعارف–مصر،1968.

[37]- ينظر: علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

[38]- د.فكري حن زيان، التدريس. أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته، ص38، عالم الكتب–القاهرة، ط02، 1995.

[39]- المرجع نفسه، ص38.

[40]- ينظر:علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص109.

[41]- ينظر: علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص111.

[42]- حافظ سلامة، الوسائل التعليمية والمنهج، ص255، دار الفكر للطباعة والنشر– الأردن، ط01، 2000.

[43]- ينظر:المرجع نفسه، ص256.

[44]- علي عبد الله اليافعي، أساسيات النص التعليمي،ص111.

[45]- ينظر: المرجع نفسه، ص111.

[46]- المرجع نفسه،ص111.

[47]- ينظر:عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص137، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 05، 1994.

[48]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص61، دار المعرفة الجامعية– مصر، 2000.

[49]- عبد المجيد سالمي، مدخل إلى علم تعليم اللغات، ص138.

[50]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنة وتعليم اللغة، ص16، بيروت، 1983.

[51]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص64.

[52]- المرجع نفسه، ص65.

[53]- المرجع نفسه، ص65–66.

[54]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص17.

[55]- ينظر: عبد الرحمان الحاج الصالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص44.

[56]- المرجع نفسه، ص45.

[57]- ينظر: المرجع نفسه، ص45.

[58]- إسماعيل علي سعد، الاتصال والرأي العام، ص01، دار المعرفة الجامعية، الأسكندارية، 1979.

[59]- ينظر:مُحَمَّد عبد العالي، الكتاب وسيلة اتصال، ص13، مجلة عالم الكتاب، العدد46، 1995.

[60]- د. سلوى عثمان الصديقي وهناء حافظ بدوي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، ص117، المكتب الجامعي الحديث، أسكندرية، 1999.

[61]- د.سالم عيد الجبار آل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري وأثرها في الموقف التربوي التعليمي، ص294.

[62]- د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص140.

[63]- المرجع نفسه، ص140.

[64]- ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص1069.

[65]- د.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص140.

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد 08 (2010) : 373 – 386
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

تعليمية المواد في العلوم السياسية –الأسس المنهجية والمعارف النظرية: ملاحظات أولية

بوحنية قوي
قسم العلوم السياسية
جامعة قاصدي مرباح–ورقلة

مقدمة

عند الحديث عن تعليمية العلوم السياسية يتبادر لدى الباحث ذلك الحقل المعرفي المتعدد والمتشابك والمرتبط طولا وعرضا بمعارف وعلوم كثيرة لذلك ارتأينا مقاربة هذا الموضوع من زاوية جد محددة تتمثل في دراسة تعليمية العلوم السياسية من حيث مستويات هذا العلم وطبيعة البحث السياسي معرجين على أهم القضايا الكبرى التي تفرضها دراسة هذا العلم-

أولا – تعليمية العلوم السياسية -طبيعة المواد التعليمية

يعيش علم السياسية تحولات منهجية وإجرائية حتمتها ظروف البيئة الدولية الجيو سياسية من جهة واحتياجات التنمية الوطنية المحلية من جهة ثانية وهو ما انعكس سلبا أو ايجابيا في محتوى المناهج الأكاديمية لأقسام العلوم السياسية

بهذا الصدد يمكن أن نعدد الظواهر التي أصبحت تتحكم في الديناميات الاجتماعية الجديدة للعلاقات الدولية –

-تزايد قوة التيارات التفكيكية في تحريك صيرورة العلاقات الدولية

-العودة القوية للرهانات المرتبة بالمطالب الثقافية لدى جماعات إنسانية

-ارتباط الأمن الوطني الجهوي بالأمن الإنساني

هناك ثلاث أبعاد أكاديمية معاصرة استحدثت في علم السياسية، وشكلت ثورة "بيريسترويكا" أكاديمية جديدة في مقابلة الاتجاهات التقليدية والإمبيريقية معا ،والتي عبرت عن إفلاسها وفشلها النظري في تفسير هذا الحقل. فتدريس علم السياسية والبحث العلمي فيه إنما يرتكز، في الوطن العربي ،إلى توجهين أكاديميين، تقليدي وإمبيريقي. وقد اعتمد البعد الأول على الاهتمام بـ "علم الظاهرة"،أي دراسة طبيعة الظواهر في حين ارتكز البعد الثاني على المزواجة في دراسة الظاهرة،

من خلال القضايا المتصلة بالمنهجية ونظرية المعرفة، والأخير اعتمد على أغراض علم السياسة، بمعنى هدفيته في دراسة للظاهرة السياسية هذه الأبعاد انعكست بدورها على تدريس علم السياسة المعاصرة تنظيميا وأكاديميا. فكريا، استفاد علم السياسة من ظهور العديد من النظريات والنماذج لدراسة الظاهرة السياسية، في الوقت الذي لم تشهد فيه أقسام العلوم السياسية في الوطن العربي وكثير من الدوريات العلمية العربية المتخصصة ذلك التراكم والتنوع كما يحصل في معظم الجامعات العالمية. فالمدرسة السلوكية اتجهت إلى نقد المنهج التقليدي في تدريس الظاهرة السياسية ،والتي سميت عربيا بـ "الإمبيريقية" أو الاختيارية، حيث قدمت العديد من الأدوات والأساليب والمفاهيم والتي ما تزال تستعمر حقل علم السياسة في الوطن العربي.

فعلم السياسة من أخ ر العلوم إن لم يكن أم العلوم،فهو علم متحرك يسعى دائما إلى رصد الظاهرة، وي رح السيناريو المناسب لها، ويهتم بالبدائل وتوفير الأدوات والآليات التي تتحكم فيها .

فقضايا السياسة المعاصرة وظواهرها تتميز بالتغير المفاجئ وتغير موضوعاتها ،الأمر الذي يؤدي إلى تغير مناهجها .فأساليب الدراسات المستقبلية مثلا في علم السياسة، لا تتوفر فيها صفات ومواصفات المنهج العلمي المستقل، ولكنها تت ور من خلال تبنيها رؤى العلوم الأخرى، ومن ثم هي دراسات متداخلة ضمن علم السياسة،ولا تعتمد على منهج محدد بعينه ،ولكنها تظل مكونا أساسيا من اهتمامات علم السياسة[1]

فاتجاهات البحث والتحليل السياسي للظاهرة المرشحة للرصد والتحليل، والتي لا تتغير بالمناهج والمداخل، كثيرة وعديدة، وأهميتها تزداد وتت ور يوما بعد يوم، وتشكل آفاقا إضافية لعلم السياسة.

فهناك التخمين السياسي، والتنبؤ السياسي ،والنبوءة والمستقبليات وعلم المستقبل، والتي اختزلت إلى فكرة المستقبلات البديلة، التي تعتمد على تركيب سيناريوهات لدراسات الظاهرة المتوقع حدوثها.

لكن ما هي الملامح العامة للاتجاهات الجديدة في علم السياسة خلال مرحلة ما بعد السلوكية؟ ي رح إيستون نفسه – الذي تحول عن إطاره الفكري والسلوكي وطالب بإحداث ثورة جديدة –سبعة ملامح رئيسية لما النهضة.

بعد السلوكية أطلق عليها مسمى "عقيدة" الملاءمة أو خلال التصور الأساسي ويمكن إيجاز هذه الملامح على النحو التالي:[2]

1– أولوية الجوهر والمضمون على التقنية في البحث السياسي .فقد يكون من المفيد استخدام أدوات مت ورة للبحث والتحقق إلا أن الأكثر أهمية هو الغاية التي من أجلها تم

استخدام هذه الأدوات. وعليه إذا لم يكن البحث العلمي ملائما ومفيدا في التعامل مع القضايا وإشكاليات اجتماعية قائمة يصبح لا جدوى ترجى من ورائه.

يعني ذلك أن الشعار الذي طرحه السلوكيين والذي يقضي بأنه من الأفضل أن تكون على خ أ بدلا من أن تكون غامضا واجهته (ما بعد السلوكية) بشعار مضاد يرى بأنه من الأفضل أن تكون غامضا بدلا من أن تكون غير وثيق الصلة بالموضوع .

2– التركيز على التغير الاجتماعي في علم السياسة المعاصرة وذلك بدلا من المحافظة على الوضع القائم والاستقرار الاجتماعي الذي يقبل جوهر التحليل السلوكي. لقد حصر السلوكيون أنفسهم في وصف الوقائع وتحليلها بدلا من بذل الجهد الملائم لفهم السياق الاجتماعي الأعم لهذه الوقائع، وهو الأمر الذي جعل البعض يـ لق على علم السياسة السلوكي بأنه بمثابة أيديولوجية محافظة من الناحية الاجتماعية تأخذ بمنحى التغير التدريجي المعتدل.

3– التركيز على الواقع السياسي المعاش. إذا لا يخفى أن علم السياسة – خلال المرحلة السلوكية – قد انفصل تماما ونأى بجانبه عن الوقائع والحقائق السياسية المحض. على أن علماء السياسة لم يستـ يعوا غض الـ رف عن حقائق الموقف الذي يتعاملون معه. لقد صاحب الثورة التكنولوجية الحديثة وما ارتبط بها من زيادة قدرة الإنسان في السيـ رة على قوى الـ بيعة اتجاه المجتمعات الغربية صوب نمط متصاعد من التوترات الاجتماعية ومشاعر قلق وتوتر إزاء المستقبل. فإذا لم تقع على كاهل علم السياسة ومسؤولية البحث عن مخرج ومعرفة سبل تحقيق الحاجات الواقعية للمجتمع البشرى فما هي القيمة المرجوة من وراء هذا العلم إذن؟

4– إعادة الاعتبار إلى جانب القيمي والأخلاقي. لقد أنكر التحليل السلوكي بشكل أو بآخر دور القيم، ووضع جل تركيزه على الاقترابات العلمية المحايدة قيميا. بيد أن القيم تمثل القوة الدافعة للمعرفة، وإنكار هذا الدور يعني إمكانية استخدام المعرفة في غير موضعها ذلك أن القيم تمار دورا محوريا في علم السياسة ولا نستـ يع تحت مسمى العلمية أن نلقي بها جانبا في عملية التحليل السياسي. فإذا أردنا أن نوجه المعرفة صوب الوجهة الصحيحة أصبح من المتعين علينا أن نعيد الاعتبار للبعد القيمى بحيث يحتل موقعه المركزي في علم السياسة.

5– تذكير الجماعة العلمية في سياق علم السياسة بدورها الإيجابي في المجتمع إذ يقع على كاهل هؤلاء مهمة اية وصون القيم الحضارية للبشرية، إن هؤلاء العلماء لا يستـ يعون وفق التذرع بدعاوى التجرد والموضوعية والمحافظة على الوقت أن يعيشوا بمعزل عن المشكلات الاجتماعية الواقعية وإلا أصبحوا مجرد مجموعة من الفنيين أو الحرفيين في المجتمع.

6– الربط بين الفكر والحركة في علم السياسة. فإذا انغمس علماء السياسة في المشكلات الاجتماعية فإنهم لا يستـ يعون الابتعاد عن إطار الحركة والممارسة السياسية. فالمعرفة لابد وأن يتم توظيفها والعمل بها. وطبقا الإيستون فإن المعرفة تعنى تحمل مسؤولية

العمل، والعمل يعني المشاركة في إعادة صياغة المجتمع. يعني ذلك أن تيار (ما بعد السلوكية) يرفض النزعة التصوفية التأملية للعلم ويؤكد على المزاوجة بين الالتزام والحركة في علم السياسة.

7– على أن الاعتراف بالدور الإيجابي الذي يمارسه علماء السياسة في المجتمع وكذا بالربط بين الفكر والحركة يعنى أنه لا مفر من الاعتراف بعملية تسييس هذا الحقل المعرفي من خلال كافة المؤسسات المهنية والجامعات. يمكن القول بشكل عام إن مرحلة (ما بعد السلوكية) في علم السياسة شهدت عودة أطر واقترابات نظرية كانت موجودة في القرن الماضى. بيد أن ذلك لا يعنى ردة أو عودة إلى الوراء إلى ما قبل السلوكية وإنما يعني إعادة الاعتبار والنظر في قضايا وأفكار قديمة النشأة لتوظيفها والاستفادة منها في عملية السير نحو المستقبل.

إن تجاوز فكرة أو منهج معين لا يعني إلغاءه لقدمه، فليس كل جديد جيدا، وليس كل قديم عديم الأهمية.

خصائ البحث العلمي السياسي:

من أهم خصائ البحث العلمي السياسي ما يلي:

1– البحث موجه نحو حل مشكلة والهدف النهائي اكتشاف علاقات السبب والتأثير بين المتغيرات وكما أكد أرس و: إن على من يرغبون في الوصول إلى الحقيقة أن يسألوا الأسئلة الصحيحة أولا.

2– البحث يؤكد على ت وير عموميات ومبادئ أو نظريات تساعد على التنبؤ بأحداث مستقبلية.ويسعى الباحث السياسي في هذه الحالة إلى استخلاص مزايا من العينة قيد الدارسة تقود إلى عموميات حول موضوع البحث.

3– البحث يبنى على الملاحظات التجريبية أو البينات المبنية على الاختبار والملاحظة يرفض الباحث السياسي المعتقدات والإيمان ك رق لتحصيل المعرفة ويقبل فقط ما يمكن تأكيده بالملاحظة.

4– البحث يت لب الملاحظات الدقيقة والوصف .ويستخدم الباحث السياسي وسائل قيا كمي النوع الأكثر دقة وعندما لا يكون ذلك ممكنا فإنه يستخدم توصيف نوعي لملاحظاته. وهو يختار عملية فعالة لجمع المعلومات وتحليلها

5– البحث يتضمن جمع بيانات جديدة من مصادر أولية ويجب أن يقدم شيئا للمعرفة

6– البحث يتميز بعمليات مخ ة بعناية تت لب تحليلا فعالا.

7– البحث يت لب خبرة. فالباحث يعلم ما هو معروف عن المشكلة التي يرغب بإيجاد حلول لها وكيف عالجها الآخرون. وهو قد در الأبحاث حول الموضوع كما أنه م لع على المفاهيم والمص لحات ولديه المهارة الفنية لجمع المعلومات وتحليلها.

8– كاتب البحث يسعى إلى أن يكون موضوعيا ومن قيا ويخضع لكافة الاختيارات الممكنة للتأكد من الـ رق المستخدمة، والمعلومات التي تم جمعها والنتائج التي يتم التوصل إليها. والتركيز يكون لاختبار الفرضية وليس لبرهنتها.

9– البحث يتضمن السعي لإيجاد إجابات لمعضلات غير محلولة والأصالة وهي ميزة مشروع البحث الجيد.

10– الباحث يتميز بالصبر والنشاط المتمهل وعلى الباحث السياسي أن يتوقع الإحباط في سعيه لإيجاد حلول للمشاكل الصعبة.

11– البحث يدون على شكل تقرير بانتباه وحرص، ويعرف الباحث السياسي كل مصـ لح مهم، ويصف الإجراءات بتفصيل، ويوثق المصادر بعناية، ويسجل النتائج بموضوعية ويعرض النتائج بحرص علمي، ويضع التقرير المكتوب والبينات المرفقة معه أمام الزملاء الباحثين في حقل علم السياسة للاطلا ع عليها وتمحيصها وتحليلها وتقييمها.

12– البحث يتـ لمب الشجاعة. ويكشف لنا تاريخ تـ ور العلم أن العديد من الاكتشافات العلمية تم التوصل إليها واكتشافات على الرغم من المعارضة السياسية أو الدينية أو الاجتماعية. ومثالا على ذلك فإن العالم البولندي كوبرنيكو (1473 – 1543) قد أدانته سلـ مات الكنيسة عندما أعلن أفكاره حول طبيعة النظام الشمسي

بأن الشمس وليس الأرض هي مركز النظام الشمسي. معارضة شديدة كونها مناقضة مع نظرية بـ طليموس القديمة

مما أغضب مؤيدي العقيدة الدنية السائدة الذين رأوا في نظريته إنكارا لقصة الخلق كما وصفها كتاب الخليقة[3]

مستويات الأهداف في المجال المعرفي:

تصنف الأهداف التربوية والتعلمية والسلوكية في المجال المعرفي إلى عدة تصنيفات، منها تصنيف بلوم ذو المستويات الهرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي قبله، وقد حاكي بلوم في مستويات الأهداف المعرفية مختلف العمليات العقلية أو (النشاط الذهني)، كالاستدعاء أو المعرفة والتذكر، والفهم أو الاستيعاب، والتـ طبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

رابعا : ويبين الجدول (1) أمثلة على الأهداف التعليمية في المجال المعرفي: [4]

الجدول (1) أمثلة على الأهداف التعليمية في المجال المعرفي

الرقم	المستوى	الأمثلة
01	المعرفة أو التذكر	1- يتعرف المتعلم على الملامح المميزة للبيئات الجغرافية في الوطن العربي

	Knowledge	**2- يذكر الأسس والمبادئ والمفاهيم الرياضية** **3- يعرف المفاهيم والمصـ لمحات التاريخية الواردة في محتوى كتاب التاريخ للفصل الدارسي أولى أعدادى.**
02	الفهم أو الاستيعاب **Comprehension**	**1- يفسر المتعلم الظواهر الجغرافية في محتوى كتاب الجغرافيا للفصل الدراسي بأول إعدادي** **2- يبين أسباب الحوادث التاريخية الآتية** **3- يستنتج دواعي الحوادث التاريخية الآتي:...** **4- يشرح الخرائط الجغرافية أو (التاريخية) المع اة في محتوى كتاب الجغرافيا شرحا صحيحا**
03	التطبيق **Application**	**1- ي بق المتعلم استخدام أجهزة قيا عناصر المناخ بشكل صحيح.** **2- يرسم الخرائط والجداول والأشكال المع اة في المتحوى التعليمي.** **3- يوظف المعلومات الجغرافية في الحياة العامة.** **4- ي بق القوانين الرياضية في حل المسائل.** **5- يستخدم المفاهيم الجغرافية أو (الفيزيائية) للأعراض السليمة.**
04	التحليل **Analysis**	**1- يوضح المتعلم مراحل نضال الشعب الفلسـ يني من أجل نيل حقوقه المشروع.** **2- يحلل الظواهر الجغرافية المع اة.** **3- يلخ الأفكار الرئيسة الموجودة في الموضوعات التاريخية أو الجغرافيا** **4- يحدد طبيعة العلاقات بين الحواث التاريخية التي مر بها العالم العربي من الفترة 1914 – 1945**
05	التركيب **Synthesis**	**1- يكتب مذكرات للحوادث التاريخية المع اة.** **2- يضع خ ة لحل المشكلات التي تتعرض لها البيئة الاجتماعية أو الجغرافيا أو...** **3- يصمم أجهزة خاصة بقيا عناصر المناخ.** **4- يعد تقريرا في كيفية صيانة المعدات والأدوات الخاصة**

		بمعمل علم النفس. 5- يساهم في وضع خ ة لتحسين اقتصاد البلاد بعد الإطلاع على مختلف نواحي هذا الاقتصاد.
06	التقويم **Evaluation**	1- يحكم المتعلم على مدى ت بيق الديمقراطية في المؤسسات المدنية 2- يقوم جهود العلماء المسلمين في دراسة الظواهر الاجتماعية أو النفسية 3- تقدير مستوى الدقة في تسجيل الحقائق المتعلقة بالأبحاث العلمية أو الدراسات التاريخية أو الأدبية 4- ينقد أفكار... المتعلقة ب ...

من الجدول السابق يتضح تناول مستويات هذا المجال النشاط الذهني من المستوى البسيط إلى المستوى المعقد ففي:

1- مستوى التذكر: يتم التأكد من تنمية قدرة المتعلمين على استرجاع كل من الكلمات، والجزئيات والعمليات، والأنماط، وكافة النشاطات الذهنية التي تتعلق بالحفظ والتذكر.

2- أما مستوى الفهم: فيعني باستيعاب المحتوى التعليمي أو الموضوع الدراسي وتنمية القدرة على إع اء تفسيرات وتعريفات للمفاهيم والأفكار التي يتعامل معها المتعلم ... وبذلك فإن هذا المستوى من الأهداف يعني بالنشاط الذهني الذي يعبر عن إدارك المتعلم وفهمه واستيعابه للمحتوى المع ى.

3- وفي مستوى الت بيق: يعني بالنشاط الذهني الذي يعبر عن القدرة في توظيف النظريات والأفكار المجردة في مواقف مادية محسوسة، وكذلك القدرة على انتقال أثر التعلم من موقف إلى آخر.

4- أما فيما يتعلق بالتحليل: يعني بالنشاط الذي يعبر عن القدرة على تحليل الأفكار والموضوعات والمادة العلمية إلى مكونات للتعرف على ما بينها من علاقات، مما يت لب إداركا وفهما أعمق مما سبق.

5- أما التركيب: فيعني بالنشاط الذهني الذي يعبر عن القدرة في تنسيق وتنظيم الجزيئات لتكوين تركيبات جديدة مبكرة.

- وأما التقويم: فيعني بالنشاط الذهني الذي يعبر عن القدرة على تثمين الظواهر أو الحوادث أو الأشياء، وتقويمها على وفق معايير محددة للحكم عليها، وقد تكون المعايير ما يضعها المتعلمون أنفسهم أو المعلمون أو الخبراء والمختصون من الجهات المعنية في التربية والتعليم.

ثانيا – المقاربات المحتملة في معالجة وإدراك الظاهرة السياسية [5]

اقتراب الاقتصاد السياسي:

يعد الاقتصاد السياسي من أقدم الاقترابات المستخدمة في تحليل النظم والظواهر السياسية، ففي القرن التاسع عشر تناول كارل ماركس السياسة وظواهرها من مدخل الاقتصاد على أسا أن الظواهر السياسية تتشكل بفعل الحقائق الاقتصادية. من هنا كان الاقتراب الذي استخدامه كارل ماركس في تحليل ظواهر عصره السياسية، بل والتاريخ الأوربي هو اقتراب الاقتصاد السياسي. وتشهد الفترة الحالية اتجاها يسعى لاستخدام هذا الاقتراب الذي يربط النظم السياسية بمستويات التنمية الاقتصادية، ويعتبر أن تحقيق مجموعة من الشروط الاقتصادية سبب أسا لتحقيق الديمقراطية السياسية وهذه الشروط هي:

1. **وجود اقتصاد أكثر توجها نحو السوق.**
2. **مستوى اقتصاد تكنولوجي عال.**
3. **تقاليد ثقافية أكثر تسامحا وأقل انغلاقا وأكثر قابلية للحلول الوسط.**
4. **مستوى عال من التعلم.**
5. **درجة عالية من التمدن.**
6. **تعددية اجتماعية بما فيها طبقة برجوازية قوية ومستقلة.**

وعلى الرغم من ارتباط اقتراب الاقتصاد السياسي بفهم وتحليل التنمية، إلا أن السعي لإيجاد نظرية اقتصادية للسياسة كان أعم وأكثر شمولا .فمنذ أن نشر "أنتوني دوانز" كتابه "نظرية اقتصادية للديمقراطية "

الفعل الرشيد في تحليل السلوك السياسي والأبنية والمؤسسات وهناك العديد من المحاولات لت بيق نظرية

السياسية، وهذه المحاولات كانت ناجحة إلى حد كبير، وساهمت في ت وير ما عرف "بالاقتصاد السياسي الجديد" وقد اعتبرت إسهامات الاقتصاد السياسي أسلوبا جيدا لت وير نظرية الفعل الرشيد التي تعد من أفضل الوسائل لتحليل وفهم السلوك السياسي. أضف إلى هذا أن اقتراب الاقتصاد السياسي يساعد على فهم الظاهرة السياسية بصفة عامة وفي سياقها التاريخي ومن منظور كلي، ولإع ائه صفة العمومية والقبول تم نفي الصفة الماركسية عنه، وتم ربـ ـه بالاقتصاديين غير الماركسين أمثال "آدم سميث" و"ريكاردو" و"جون لوك"

ويفيد اقتراب الاقتصاد السياسي في معالجة وإدراك الظاهرة السياسية في ما يلي:

1. **إظهار العلاقة التداخلية بين المكونات الاقتصادية ودورها الحقيقي في التحكم بالظاهرة السياسية .**

2. إن تدريس هذه المقاربة من منظور ما بعد حداثي تمكن الـ لمبة والباحثين من إدراك أبعاد جديدة لأنواع الاقتصاد غير مرئية وغير ملموسة كالاقتصاد المعرفي ،واقتصاد الـ ريق الثالث (العملي –الخيري) واقتصاد المنظمات والمؤسسات فوق النظرية

3. تمكين الـ لمبة والباحثين من الإطلاع على الحقائق الإستمولوجية التالية:

- أن العالم ليس مجدد أرقام وبيانات وجداول
- إظهار الكفاءة التعليمية والاقتصادية في مختلف الأنظمة والدول
- تـ بيق المناهج الاستنباطية والاستقرائية في إدراك أهمية تفكيك الظاهرة الاقتصادية والإحاطة بالاقتصاديات المعاصرة.

الكوربراتية: ظهرت الكوربراتية نتيجة لحالة عدم الرضا بالمنظور التنموي، وما دار في فلكه من نظريات لم تستـ ع استيعاب مختلف أبعاد الظاهرة السياسية، لذلك كانت الكوربراتية محاولة لإلقاء الضوء على تلك الظواهر التي تناولتها النظريات السلوكية بصورة هامشية، مثل علاقات العمل، السياسة الاجتماعية، علاقة الدولة بالجماعات الاجتماعية، تفاعل جماعات المصالح، البيروقراطية، مركزية صنع القرار. وهذه النشأة للكوربراتية، جعلت منها محاولة متعددة الوجوه والزوايا، بل متنوعة المدار ، خصوصا بسبب كونها ذات تاريخ ممتد وتـ بيقات متنوعة، فلقد تعددت زوايا رؤيتها، حيث رآها البعض أيديولوجية، ورآها آخرون نظاما سياسيا، واعتبرها فريق ثالث اقترابا منهجيا أو نظريا.

أولا: هناك من رأى أنها أيديولوجية مثل الماركسية والليبرالية ،خصوصا في الدول الكاثوليكية في جنوب وشرق أوربا فيما بين الحربين العالميتين، وفي أمريكا اللاتينية وشبه جزيرة أيبيريا فيما بعد الحرب الثانية ،حيث تم النظر إليها ليس على أسا أنها تعـ ي شكلا معينا من العلاقات بين المتغيرات، وإنما على اعتبار أنها نسق من المعتقدات في هذه العلاقات يتبناه الأفراد الذين يقيمون هذه الممارسات ويسعون لإثباته.

ثانيا: هناك من اعتبرها نظاما حيث استخدمت لتشير إلى تنظيم شامل للمجتمع، يتعدى علاقات الدولة والجماعة، وقد طبق هذا في إيـ اليا الفاشية التي أرادت أن تحل نظام التكوينات الكوربراتية محل نظام الأحزاب والبرلمان.

ثالثا: هناك من ينظر إليها على أسا أنها نموذج نظري أو اقتراب لفهم النظم السياسية وتفسيرها، يقوم على افتراض شكل من سيـ رة الدولة وتحكمها وشكل من نشاط جماعات المصالح، وفي سياقنا هذا سوف نقتصر على التوجه الثالث والأخير، والذي ينظر إلى الكوربراتية على أنها اقتراب نظري لشرح وتفسير ومقارنة النظم السياسية.

في ماذا يفيد الاقتراب المؤسساتي الكوربوراتيزم؟

يفيد الـ ـالب في إدراك أهمية مختلف الأنساق المكونة للأنظمة السياسية وإدراك كل القواعد المتشابكة وأهميتها في صناعة القرار السياسي مثل:

1. القـ ـاع الخاص
2. القـ ـاع العام
3. المجتمع المدني

كما يفيد الباحث في تفسير الظواهر السياسية من منظور مقارن من حيث تعـ ـي أهمية للعلاقات التداخلية والبنيوية من الناحية القانونية التي تربط بين الدولة والجماعة.

اقتراب الدولة والمجتمع:

تم تـ ـوير اقتراب علاقات الدولة– المجتمع، والذي يبدأ بتحديد كل المنظمات الرسمي منها وغير الرسمي التي تمار الضبط الاجتماعي، ومن خلالها يمار النا سلوكياتهم، سواء في الأسرة أو الجماعة أو الجماعة الصغيرة أو الأصدقاء أو العصابات أو الشلل أو الأحياء أو النوادي أو النقابات...الخ، فجميع هذه المنظمات تحدد القواعد التي يمار النا سلوكياتهم وفقا لها، ومن ثم لا تنفرد الدولة بممارسة التحكم أو الضبط الاجتماعي وإنما تقوم هذه الجماعات أيضا بتحديد معايير للسلوك خارج إطار القانون، أو المعايير التي وضعتها الدولة، دون أن يعني هذا خروجا عن القانون، وتختلف الدول في ذلك حسب قدرتها على التحكم وممارسة الضبط الاجتماعي، وإنما تقوم هذه الجماعات أيضا بتحديد معايير للسلوك خارج إطار القانون، أو المعايير التي وضعتها الدولة، دون أن يعني هذا خروجا عن القانون، وتختلف الدول في ذلك حسب قدرتها على التحكم وممارسة الضبط الاجتماعي، وتحديد معايير السلوك، ففي تركيا على عهد كمال أتاتورك استـ ـاعت الدولة أن تفرض حتى غـ ـاء الرأ للرجال، فتم استبدال القبعة بالـ ـربوش، وتم إعدام سبعين شخصا خالفوا ذلك، أما في دول أخرى لا تستـ ـيع الدولة التدخل، وإنما تقوم الجماعات الأخرى بتحديد هذه المعايير، مثل سن الزواج، أو معدل الفائدة على القروض ،أو إيجار الأراضي والمساكن ...إلخ. وهنا يجب أن لا ينظر إلى ذلك على أنه مخالفة فردية للقانون، أو جريمة أو شذوذ في السلوك ،وإنما هو مؤشر على صراع أكثر جذرية حول تنظيم المجتمع، ومن الذي يقوم بتحديد قواعد السلوك ويمار الضبط الاجتماعي: هل الدولة أو الجماعات الأخرى؟ والصراع هنا ليس حول كيفية وضع القوانين، أو تفسيرها، أو تأويلها فتلك مسألة إجرائية تتم داخل أبنية الدولة، وإنما هو صراع حول مشروعية الفعل، ومن له الحق في تحديد ما يجب أن يفعل وما لا يجب، ومن ثم ممارسة الضبط الاجتماعي.

ويلخـ "ميجدال" من هذا الاقتراب إلى طرح نموذج رباعي يقوم على معياري القوة والضعف في المجتمع والدولة، فيكون هناك الأنماط التالية:

1– دولة قوية ومجتمع قوي. وهو نموذج غير قائم فعلا في الواقع الراهن.

2– دولة قوية ومجتمع ضعيف. وهذه حالة أطلق عليها النموذج الهرمي، وينطبق على فرنسا وإسرائيل.

3– دولة ضعيفة ومجتمع قوي. وهي حالة النموذج المتشرذم أو المشتت وتنطبق على سيراليون.

4– دولة ضعيفة ومجتمع ضعيف. وهي حالة النموذج الفوضوي، وتنطبق على الصين فيما بين 1939– 1945 والمكسيك 1910.1920 -

ثالثا– تحديات كبرى تواجه تدريس العلوم السياسية في الجزائر:

قبل الحديث عن التحديات الكبرى التي تواجه تدريس العلوم السياسية في الجزائر، ينبغي بداية الإشارة إلى المقاييس المدرسة والتي تتمثل في المحاضرات والأعمال الموجهة لمستويات سنوات التدرج ما يلي:

السنة الأولى: جذع مشترك علوم سياسية

1. **منهجية العلوم الاجتماعية (محاضرة + أعمال موجهة)**
2. **تاريخ الفكر السياسي (محاضرة + أعمال موجهة)**
3. **مدخل لعلم الاجتماع (محاضرة)**
4. **مدخل للعلوم القانونية (محاضرة + أعمال موجهة)**
5. **الاقتصاد السياسي (محاضرة + أعمال موجهة)**
6. **مدخل لعلوم السياسة (محاضرة + أعمال موجهة)**
7. **التاريخ السياسي للجزائر (محاضرة)**
8. **الإنجليزية (أعمال موجهة)**

السنة الثانية: جذع مشترك علوم سياسية

1. **مدخل للعلاقات الدولية (محاضرة)**
2. **تاريخ الفكر السياسي الحديث (محاضرة + أعمال موجهة)**
3. **نظريات الدولة (محاضرة)**
4. **مدخل للعلوم الإدارية (محاضرة)**
5. **النظم السياسية المقارنة (محاضرة + أعمال موجهة)**
6. **الحضارة العربية الإسلامية (محاضرة)**
7. **تاريخ الجزائر المعاصر (محاضرة)**
8. **نظريات وسياسات التنمية (محاضرة + أعمال موجهة)**
9. **طرق وتقنيات البحث (أعمال موجهة)**

10. الإنجليزية (أعمال موجهة)

السنة الثالثة تخصص : علاقات دولية

1. نظرية العلاقات الدولية (محاضرة + أعمال موجهة)
2. القانون الدولي العام (محاضرة)
3. تاريخ العلاقات الدولية (محاضرة)
4. المنظمات الدولية (محاضرة)
5. العلاقات الاقتصادية الدولية (محاضرة)
6. ملتقى حول إفريقيا (أعمال موجهة)
7. ملتقى حقوق الإنسان (أعمال موجهة)
8. الإنجليزية (أعمال موجهة)

السنة الثالثة تخصص : تنظيم سياسي وإداري

1. رسم السياسات وصنع القرار (محاضرة + أعمال موجهة)
2. المالية العامة (محاضرة)
3. المؤسسات السياسية والإدارية في الجزائر (محاضرة)
4. إدارة المنظمات الدولية والإقليمية (محاضرة)
5. نظرية التنظيم والتسير (محاضرة + أعمال موجهة)
6. ملتقى إدارة الجماعات المحلية (أعمال موجهة)
7. ملتقى الدولة والمجتمع المدني في الجزائر (أعمال موجهة)
8. الإنجليزية (أعمال موجهة)

السنة الرابعة تخصص : علاقات الدولية

1. تحليل النزاعات الدولية (محاضرة + أعمال موجهة)
2. تحليل السياسة الخارجية (محاضرة)
3. الدبلوماسية والتفاوض (محاضرة)
4. ملتقى البعد الحضاري في العلاقات الدولية (أعمال موجهة)
5. ملتقى العلاقات الأورو -مغاربية (أعمال موجهة)
6. نظرية التكامل والاندماج (محاضرة + أعمال موجهة)
7. الإنجليزية (أعمال موجهة)

السنة الرابعة تخصص : تنظيم سياسي وإداري

1. الإدارة العامة المقارنة (محاضرة + أعمال موجهة)
2. السياسة العامة (محاضرة)
3. تسيير الموارد البشرية (محاضرة + أعمال موجهة)

4. الاتصال والعلاقات العامة (محاضرة)
5. نظام التشريع في الجزائر (محاضرة)
6. ملتقى النظم الحزبية والنظم الانتخابية (أعمال موجهة)
7. ملتقى المؤسسات المالية والنقدية (أعمال موجهة)
8. الإنجليزية (أعمال موجهة)

من خلال المقايس سابقة الذكر وبعد تجربة لا بأ في تدريس عدد من المقايس تبينت المثالب التالية:

1– لا عصرنة المناهج والمواد: إذ أن كثيرا من المقايس لا تزال تدر وفق منظومة تعتقد بوجود معسكرين (شرقي)و(غربي) ولا تزال أدبياتها التعليمية مشحونة ببقايا الإيديولوجية مثل: (تاريخ الفكر السياسي– الاقتصاد السياسي – نظريات وسياسات التنمية).

2– خلو البعد المقارن كمدخل لت وير الكفاءات: تظهر المقارنة كأداة كفؤة في مقاربة الظاهرة السياسية وذلك بإظهار نقاط النجاح والتوهج في مختلف المدار ، غير أنه يلاحظ أن المواد التعليمية المدرسة بالجزائر تخلو من البعد المقارن رغم تسميتها بذلك وهذا ما ين بق على مقاييس محددة مثل:

- النظم السياسية المقارنة
- السياسة العامة المقارنة
- نظريات الدولة
- نظريات العلاقات الدولية
- نظرية التكامل والاندماج
- البعد الحضاري في العلاقات الدولية

3– انعدام الجانب الت بيقي: ين وي برنامج العلوم السياسية لمرحلة التخصص على مقاييس جد هامة تت لمب فضاءات ت بيقية، وتقنيات جد مت ورة تعتمد على آليات التعليم الإلكتروني، وتقنيات التخاطب الدولي وأدوات الترجمة المباشرة والزيارات الميدانية والمقابلة مع صناع القرار وهذا ما يلاحظ غيابه يلاحظ بهذا العدد

تخصص العلاقات الدولية مثلا:

- ملتقى العلاقات الأور مغاربية
- تحليل السياسة الخارجية
- الدبلوماسية والتفاوض.

4– التكوين المبتور وأحادي اللغة: رغم برمجة اللغة الإنجليزية كمقيا دراسي في تخصص العلوم السياسية، إلا أنه ينظر إليها كمادة ثانوية بحكم معاملها (01)، وبحكم تدريسها

من أساتذة من غير الاختصاص ودون المستوى في أحيان كثيرة (أساتذة التعليم ثانوي ومتوسط (رغم أهمية اللغات في عالم متعدد اللغات والثقافات والأعراف

5– انعدام الدراسات الكمية: تبدو من الأهمية بمكان إدراج مقيا الإعلام الآلي وتقنيات التحليل الإحصائي كمواد هامة تكميم وقيا أبعاد الظاهرة السياسية (كالثقافة السياسية والتنشئة السياسية) وقيا الرأي العام، لكن الملاحظ هو تدريس مقيا المنهجية بـ ريقة جد بدائية تخلو تماما من المنظور الكمي ومن تقنيات التحليل الإحصائي في العلوم الاجتماعية.

خاتمة:

من خلال ما سبق يظهر ذلك النزوع نحو الدراسة النظرية والتعاطي عن أهمية التعاطي الإميريقي في دراسة الظاهرة السياسية رغم أهميتها الرياضية والحسابية. للإحاطة الجيدة بالظاهرة الاجتماعية المعقدة. ولعل ما يـ رح من برامج تحينية في العلوم السياسية وتحديدا حقل السياسة العامة والإدارة العامة في إطار (ل م د) نزوح حاد لجعل العلوم السياسية تنزل من عليائها النظري لتلامس أرضية الواقع وعالم الحساب والإحصاء

الهوامش:

1. ميلاد مفتاح الحراثي علم السياسة في الجامعات العربية مدخل لبريسترويكا قومية للبحث العلمي السياسي المجلة العربية للعلوم السياسية عدد 23 صيف 2009

2. sp varma. MODERN POLITICAL THEORY. BRALED 8NEW DELHI 6VIKAS PUBLISHING HOUSE 1996, 35-36

3. محمد سليمان الدجاني ومنذر سليمان الدجاني، منهجية البحث العلمي في علم السياسة، دار زهران للنشروالتوزيع ،2008. ص 23–24

4. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق للنشر والتوزيع الأردن، 2006

5. للاستزادة أكثر يـ الع نصر محمد عارف، إبستومولوجيا السياسة المقارنة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع لبنان، الـ بعة الأولى 2002

مجلّة الواحات للبحوث والدراسات
ردمد 7163- 1112 العدد10(2010): 387 - 396
http://elwahat.univ-ghardaia.dz

واقع تدريس العلوم الاجتماعية في الجامعة الجزائرية

سامية فرفار
جامعة –معسكر

مقدمة:

يشهد التعليم الجامعي اهتماما كبيرا على مختلف الأصعدة المحلية والعربية والعالمية، كما يشهد تطورا مستمرا نحو الأفضل لمواكبة حاجات الأفراد والمجتمع، وخصائص العصر العلمي والتكنولوجي ومتطلبات هذا القرن ومختلف تحدياته المستقبلية، من هنا تتوجه الأنظار إلى الجامعة كمؤسسة علمية، تربوية، تعليمية، بحثية وتنموية في المجتمع من خلال أهدافها ووظائفها والجامعة بالنسبة للطالب هي مركز يتلقى فيه مجموعة من المعارف والعلوم، ومن خلالها يجد لنفسه اتجاها عقليا محددا، أو يكون فكرا تحليليا محاولا منه الكشف عن الحقائق وتكوين رصيد ثقافي في مجال تخصصه وكذا مجالات مختلفة، وهذا يتوقف على طبيعة التدريس الجامعي ومدى فعاليته، وذلك لا يتم في اعتقادنا إلا بالتفاعل بين الدعائم الأساسية الكبرى الممثلة للتعليم الجامعي الفعال وهي الأستاذ والطالب الجامعي، زيادة إلى المناهج (البرامج) والإدارة الجامعية بفضل الحرص على الاتصال الدائم بين كل هذه الأطراف. ورغم أهمية هذه الدعائم الأربعة التي لا يمكن الفصل بينها في عملية التدريس (الجامعي)، يبقى الأستاذ هو أهم طرف في تحقيق قوة الجامعة ومستواها، فهو المحرك الأساسي لقيام العملية الاتصالية، وشرطا أساسيا لحدوث التعلم والبحث واكتساب المعارف لدى جميع الطلبة وتنمية استعداداتهم وقدراتهم على الاتصال، إذن هناك وسائل متعددة وأساليب محددة تعدهم لذلك، ويعتمد فيها على استخدام وسيلة دون أخرى من وسائل الاتصال التعليمية، وذلك حسب طبيعة الموضوع ذاته أو مادته.

و بالتالي فعملية الاتصال تكتسي أهمية كبيرة نتيجة للدور التي تلعبه في تحقيق التفاعل بين طرفي العملية التعليمية (أي التفاعل بين الأستاذ وطلابه) وترسيخ أهداف الجامعة المتمثلة في التدريس والبحث العلمي.و قبل الخوض في أفكار هذه المداخلة نقف عند توضيح بعض المفاهيم الواردة فيها.

• **الاتصال: يعرف حسين حمدي الطويجي الاتصال على أنه:« العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص إلى آخر حتى تصبح مشاعا بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها»(سلامة عبد الحفيظ، 2001،ص15)**

وحسب جون ديوي فهو:«عملية المشاركة في الخبرة وجعلها مألوفة بين اثنين أو أكثر من الأفراد»(رشوان أحمد حسين،1987،ص108) أما فريدمان فيري أنه:«إيصال الخبر بين المرسل والمستقبل سواء كان المرسل شخصا أو جهازا آليا (احدادن زهير، 1991، ص11).

وبالتالي الاتصال هو عملية تفاعل يتم من خلالها انتقال الأفكار والمعلومات والآراء ما بين مرسل ومستقبل لتلك الأفكار.

• **الاتصال العلمي: يعرفه الدكتور أحمد تمراز على أنه:«جميع الأنشطة الخاصة لتبادل المعلومات بين العلماء المنغمسين بالنشاط في البحث العلمي فهو نقل المعلومات والمعرفة عبر الحركات العلمية والثقافية عن طريق الكتب والمخطوطات والمكتبات الزاخرة بنفائس الفكر، وهذا لا يتحقق إلا من خلال البحث العلمي»(تمراز احمد، 1996، ص194–195)**

• **التدريس الجامعي: يعرف بأنه من أهم أهداف الجامعة ويتمثل في:«إعداد الكوادر والطاقات البشرية المتخصصة والمؤهلة في كافة التخصصات والمهن وفي شتى المجالات التربوية والعلمية للحياة التي يحتاجها المجتمع في تنميته وتطويره من خلال صقل مواهب خرجيه وإطاراته»(زيتون محمد عايش،1995،ص18)**

• **البحث العلمي: يعرف البحث العلمي بأنه «نشاط علمي منظم، وطريقة في تفكير وأسلوب للنظر في الوقائع، تسعى إلى كشف الحقائق معتمدا على مناهج موضوعية من أجل معرفة الارتباط بين هذه الحقائق، ثم استخلاص المبادئ العامة والقوانين»(رشوان عبد الحسين،1982،ص25–26)**

وبالتالي فهو محاولة لاكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها، وتحقيقها بفحص دقيق ونقد عميق، ثم عرضها عرضا متكاملا بذكاء وإدراك وذلك تماشيا مع ركب الحضارة (ملحس عبد الفتاح ثريا،1960،ص24).

• **الوسائل التعليمية: للوسائل التعليمية دور كبير في خدمة الموقف التعليمي والإرشادي للطالب، لذا نجد عدة إسهامات تناولت هذا الموضوع كل حسب وجهة نظره الخاصة، فهناك من يعرفها:«بأنها أداة أو مادة أو جهاز يستخدمه المتعلم في عملية التعلم لاكتساب المهارات، والخبرات، والحقائق والمعلومات وتعديل الاتجاهات، وتغير السلوك (مكتب اليونسكو، 1992، ص133)**

كما أنها «تعد مصدرا حيا من مصادر التعلم، تدعم المادة التعليمية في الكتاب المدرسي، وتعزز طرق وأساليب التعليم وتثري الموقف التعليمي الواحد بالمؤثرات الحسية التي تساعد المتعلم على إدراك الحقائق وتفهمها (أبو مغلي سميح،19997، ص306)

1– أهداف الجامعة: يهدف التعليم الجامعي إلى:

- **نقل المعرفة عن طريق التدريس.**
- **نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية الناقدة في ضوء النظريات الحديثة وفلسفة المجتمع.**
- **الإضافة إلى المعرفة عن طريق البحوث المتصلة بالعلوم الإنسانية بهدف النظر في التطبيق المباشر أو حل مشكلة تطبيقية.**
- **مشاركة الهيئات المختصة في القيام ببحوث مشتركة أو مستقلة لحل المشكلات الأساسية التي تواجه المجتمع.**
- **الاستفادة من نتائج هذه البحوث وترجمتها إلى مقررات دراسية.**
- **الإعداد لتخصصات مستقبلية تفرضها تطورات العلم واحتياجات العصر ومطالب المجتمع المستقبلية.**

كما يمكن وضع مجموعة أسس لهذه الأهداف وهي:

- **الشمول: وهو تحقيق هذه الأهداف على جميع المستويات.**
- **التكامل: ترابط هذه الأهداف بحيث لا تكون متعارضة ولا متناقضة.**
- **الواقعية: ضرورة اقتراب هذه الأهداف من الواقع.**
- **المستقبلية: تتضمن دائما طموحا وتوقعا مستقبليا وتطوير للأحوال الراهنة.**
- **القابلية للتطبيق: ضرورة صياغة الأهداف العامة بشكل قابل لأن يطبق ويترجم إلى الواقع العلمي.**

2– استراتيجيات التعليم الجامعي:

تظهر في استراتيجيات التعليم الجامعي عملية الاتصال بشكل يمكن القول بأنه مباشر، فكل عضو من أعضاء هيئة التدريس له طريقته واستراتيجيته الخاصة به في إيصال معارفه للطالب، ويمكن تصنيف أساليب التدريس في الأشكال التالية:

- **المحاضرة أو الإلقاء: «من أقدم طرائق التدريس يعرض فيها المعلم الحقائق والمبادئ التي يحفظها الطلاب ويفهمها لكنها مملة في بعض الأحيان، رغم أنها تتناسب مع الإمكانيات المادية المحدودة، وعلى المحاضر التركيز على التعليقات والشروح ووجهات النظر في الموضوع المعروض، ومن المفيد الاستعانة بالوسائل التعليمية المتقدمة وتجارب العرض لتصبح المحاضرة موقفا تعليميا مثمرا(شحاتة حسن،2002،ص13) ومن الممكن أن يدون الطلاب بعض الأفكار لا تسجيل كل ما يسمعون، وأن يوزع على الطلاب في بداية المحاضرة عناوين وأفكار رئيسية وأسماء المراجع المتصلة بالموضوع مع ضرورة ترتيب الأفكار ومواقف إلقاء الأسئلة واختبار الطلاب.**

- **مواقف المناقشة: تقوم على فكرة تبادل الرأي والتأثير من خلال العمل الجماعي، ويتطلب هذا الأمر أن يكلف الطالب بمطالعة الموضوع والقيام بقراءات مسبقة حول الموضوع وجمع المعلومات والبيانات حتى تقوم المناقشة على أساس علمي.**
- **الدروس العملية والدراسات الحقلية: وهي بمثابة التطبيق، يقوم فيها الطلبة بالقيام بالتجارب والاكتشافات والنزول إلى الميدان بأنفسهم للتعرف على ذلك الموضوع المدروس أكثر، والتحقق من المعلومات المدروسة أثناء المحاضرة.**
- **أسلوب كتابة الأبحاث والمقالات: هذا الأسلوب لتقويم الطالب وتعلمه من خلال البحث في موضوع معين أو مشكلة ما والطالب هنا يقرأ ويحلل ويناقش ويجمع البيانات وكل هذا يزيد من معارفه ومهاراته.**

بالإضافة إلى أساليب أخرى، كأسلوب الرحلات الميدانية خارج قاعة المحاضرة أو المخبر وأساليب مختلفة من حيث مجال والتدريس لكن هدفها واحد هو تكوين وتزويد إطارات المجتمع بالعلم والمعرفة وتنمية قدراتهم ومواهبهم الشخصية.

3– الكفاءة العلمية: مهما كان أسلوب التدريس أو الاتصال الذي يستخدمه الأستاذ للتوافق مع المواقف التعليمية والتعلمية فلابد أن يكون هذا الاستخدام على أعلى درجة من الفاعلية، وهذه الفاعلية تتحقق وبالدرجة المرغوبة من خلال كفايات التدريس، التي يتعين على الأستاذ أن يطورها ويعمقها ولعل أهمها:

- **الانتماء إلى مهنة التدريس الجامعي.**
- **القيام بالواجبات والمهام والأدوار في العمل الجامعي تدريسا وبحثا وخدمة.**
- **التحلي بالصبر في التعامل مع الطلاب في الصف وفي خارجه وفي التعامل مع الزملاء.**
- **استخدامه اللغة العربية بمهارة للتعبير عن أفكاره ومشاعره وانفعالاته قراءة وكتابة وحديثا.**
- **امتلاك قدر كبير من الثقافة العامة التي تلزم الأستاذ كمواطن أولا وكأستاذ ثانيا.**
- **امتلاك مهارة البحث العلمي بكل خطواته وإجراءاته وامتلاك مهارة البحث الميداني لتحسين الممارسة.**
- **الاتصال والتواصل بفعالية مع الآخرين: طلبة، زملاء، رؤساء.**
- **استخدام طرق مختلفة في مساعدة الطلبة على تعلم المفاهيم.**
- **استخدام التكنولوجيا من المواد والأدوات والآلات والبرامج في تنظيم تعلم الطلبة في الصف وفي خارجه.**
- **إدارة النقاش بفعالية وبشكل ينمي التفكير الناقد لدى الطلبة (شحاتة حسن، 2002، 303)**

بالإضافة إلى كفايات عديدة ومختلفة يجب أن تتوفر لدى الأستاذ، حتى يستطيع أن ينقل المعارف باختلافها إلى طلبته بصفة تمكنهم من استيعابها، وكذا تضمن له الثقة بنفسه وعدم التردد في اكساب طلبته ما تحصل عليه من خلال البحوث العلمية.

4– البحث العلمي: «هو عبارة عن نشاط أكاديمي يتضمن تعريف وتحديد المشكلة وصياغة الفرضيات واقتراح الحلول، وذلك بتطبيق الطريقة العلمية من أجل دراسة الظاهرة (عريفج سلطي سامي،2002،ص52) ويدخل البحث العلمي في صلب العملية التدريسية، فعندما يخطط الأستاذ للعملية فإنه يلجأ إلى النقاط التالية:

- تحديد طرائق التعليم والنشاطات الضرورية لإيصال المحتوى وإنجاز الأهداف (للمعالجة).
- استخدام الوسائل التعليمية والمصادر الأخرى الضرورية للتعلم.
- كتابة أهداف لها علاقة بالمحتوى.
- التعرف إلى خصائص الطلبة الذين يدرسون المادة (المجتمع المستهدف).
- اختيار الموضوعات التي ستدرس والإشارة إلى الأهداف المراد تحقيقها من كل درس.
- تطوير اختبارات أو أدوات تقييم أخرى لقياس عملية التعلم (إنجاز الأهداف التدريسية).

5– العلاقة بين التدريس والبحث العلمي: «إن التزاوج بين البحث العلمي والتدريس كان شبه معدوم، بحيث المناهج المدرس بها كانت شبه مستقرة وثابتة، والبحث العلمي كان لأغراض ترقية ونشر أبحاث الأساتذة، مما نستطيع القول أن هاتين المهمتين كانتا مستقلتين استقلالا تاما، لكن مع بداية الثورة الصناعية والتكنولوجية، وبداية القرن العشرين خرجت الجامعات عن دورها التقليدي إلى مجال جديد زاوج بين هذين المفهومين مؤديان إلى الخدمة العامة» (أبو مغلي سميح،1997،137–138)

وهما يمثلان حاليا من الواجبات والمسؤوليات الأكثر التزاما، إذ من خلالها تستطيع الجامعة أن تؤدي وظيفتها المعرفية في المجتمع، فمن خلال التدريس الفعال تستطيع كذلك أن تؤدي وظيفتها التعليمية المتمثلة في نشر ونقل المعرفة إلى طلابها وتزويدهم بالمعلومات والمهارات الذهنية والمهنية والقيم والاتجاهات والخبرات التي تساعدهم على بناء شخصيتهم بناءا أخلاقيا وفكريا ومعرفيا ومهنيا، بحيث يصبحون قادرين على المساهمة بشكل ايجابي وفعال في عملية التنمية الشاملة للمجتمع بدلا من أن يكون عبئا عليها وهذا يمثل جانبا مهما من جوانب مسؤولية الجامعة اتجاه المجتمع، كما أنه من خلال البحث العلمي الجاد تستطيع الجامعة بحكم أنها مؤسسة علمية أن تضم النخبة الفكرية والعلمية أن تؤدي وظيفتها في مجال خلق المعرفة وتطويرها وتجديدها من خلال الاكتشافات العلمية والإبداعات الفكرية في حقول المعرفة المختلفة، شريطة أن يتوافر في الجامعة مناخ فكري وعلمي حر بعيد كل البعد عن كل أنواع الهيمنة والرقابة التي تمارس بطرق وأساليب شتى، ويستحيل على الجامعة مهما توفرت إمكانياتها المادية وخبراتها الإدارية أن تؤدي وظيفتها

المعرفية في المجتمع بدون جهود وعطاء وتفاني أعضاء هيئة التدريس فيها.

6– خطة الأستاذ والطالب:

• خطة الأستاذ التدريسية: «هي الخطة التي يضعها الأستاذ لكل لقاء مع طلبته، ويترجم هذه الخطة ضمن محاضرة وكانت قلما تكتب بل تبقى ضمنية في عقل الأستاذ، وهذه الخطة يجب أن تكون مرنة ملائمة للتطورات المفاجئة غير متوقعة (شتوان حسين يعقوب، 2004، ص39–40)

فقد أصبح أسلوب الحوار هو أسلوب تدريسي رئيسي للتعلم في الجامعة والهدف منه تطوير جميع جوانب شخصية الطالب وخاصة قدرته على التفكير والإبداع، وهذا الأسلوب القائم على الحوار والنقاش والتفاعل بين الأستاذ وطلبته وبين الطلبة أنفسهم يتطلب أن يتم وفق خطة محددة توضح أهدافه ونشاطاته وفعالياته، وبالتالي فإن خطة الأستاذ التدريسية ليست فقط الترجمة التفصيلية الوظيفية لخطة المادة التدريسية فحسب بل هي أيضا الترجمة الوظيفة لجميع خطط الجامعة التدريسية على اختلاف مستوياتها، وهناك خمسة أبعاد رئيسية لخطة الأستاذ التدريسية وهي:

– الأهداف: أهداف المادة التدريسية وهي ذات أهمية أكبر من الأهداف المسطرة من طرف الجامعة ذاتها، وتسمى "بالأبعاد قريبة المدى" وتشكل منها الأهداف " بعيدة المدى" أي الأهداف الجامعية، وهذه الأهداف ناجمة من تجربة الأستاذ وخبرته.

– التمهيد: قد يكون على شكل كلمة قصيرة من الأستاذ حول موضوع اللقاء، أو على شكل سؤال يتعلق بموضوع اللقاء.

– الفعاليات والنشاطات: تتمثل في الحوار والسؤال والنقاش والجواب، الاتصال المباشر مع الطلبة والأستاذ هنا يقف موقف الموجه، خاصة عندما يبتعد الحوار والنقاش عن الخط الذي يخدم الأهداف المطلوبة وهنا يشجع الأستاذ الطلبة على المشاركة.

– الخاتمة: تعتبر الخلاصة العامة التي تم الوصول إليها نتيجة جميع الفعاليات السابقة، وتقدم هيكلا عاما شاملا لأهداف اللقاء مصاغة بصورة تقديرية مختصرة، كما أن تدوينها في خطة الأستاذ أمر ضروري.

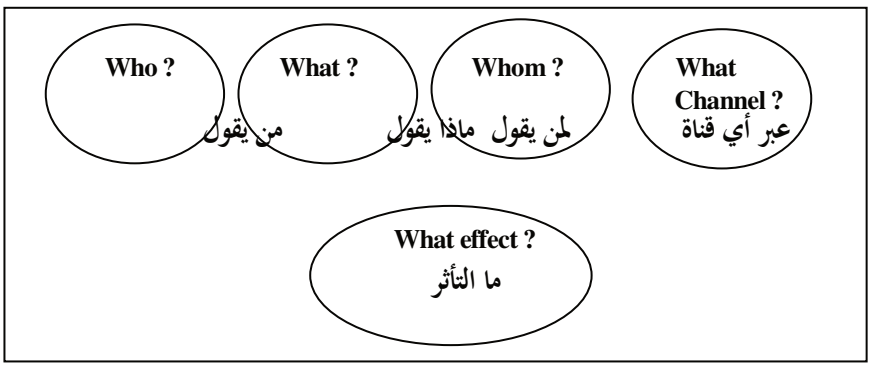
– التقييم: يضم التساؤلات التي يطرحها الأستاذ على نفسه، تتناول عادة أبعاد خطته التدريسية مثل: هل الأهداف الموضوعة في الخطة كانت مناسبة؟ وهل يشعر الأستاذ بأنها حققت بدرجة جيدة؟ هل التمهيد كان مناسبا وحقق الغرض المقصود؟ وهل الفعاليات والنشاطات كانت مناسبة؟ وهل الحوار والنقاش بين الطلبة كان جيدا؟ وهل شارك الطلبة بحماس ورغبة؟ هل المشاركة كانت مفيدة؟ ... إلى غير ذلك من الأسئلة.

• خطة الطالب: تتطلب من الطالب دراسة خطة البرنامج الدراسي الذي سوف يدرسه، حيث يتيح له ترتيب المواد في خطته الدراسية بطريقة منظمة، كما تساعده على الاستمرار في البحث وتحفزه لمتابعة جهوده والمحافظة على مستواه الأعلى.

7– العلاقة بين الأستاذ والطالب: تتبين أهمية هذه العلاقة في مبادئ الخلق وقواعد الاحترام، وأهمية إسهامها في مساعدة الطالب على النمو المتكامل الشامل معرفيا وفكريا وخلقيا واجتماعيا ونفسيا، ولكي تنجح هذه العلاقة في تحقيق الأهداف المرجوة منها يتعين على الأستاذ أن يتصف بالعدل والشعور بالمسؤولية والاهتمام بالعمل والتعاطف مع الطلبة إلى غير ذلك مما يسهم في بناء وتعزيز ثقة الطالب بذاته، ووصوله إلى مستويات أعلى من التفكير والالتزام بالدراسة والتكيف الإيجابي، مما يسهل كذلك على الطالب عدم التردد في الرجوع إلى الأستاذ إلى الحاجز والضرورة وعدم بخل الأستاذ في عطائه العلمي والمعرفي.

وفي بعض الحالات يرى الطلبة أن هناك صعوبة في الاتصال بينهم وبين أساتذتهم وهذا راجع إلى طبيعة الأستاذ وأسلوبه في التعامل مع طلبته والتحكم في قيادة فصله، فبعض الفصول الدراسية يسودها جو السيطرة من طرف الأساتذة وهذا ما يرفضه معظم الطلبة من خلال الأسئلة التي أجريت معهم في الدراسة الاستطلاعية، لأن سيطرة الأستاذ وتكبره واحتقاره لهم في نظرهم تقمع وتكبح جهدهم، مما يجعلهم يتلقون المعلومات والمعارف بدون تفاعل أو نقاش أو الإدلاء بآرائهم، وهذا ما يدخل الملل في نفوس الطلبة ويجعلهم ينفرون من أساتذتهم.

8– الاتصال العلمي بين هيئة التدريس والطالب: بعدما تعرفنا على مفهوم الاتصال العلمي نحاول تقديم عناصر هذا الاتصال التي وضعها علماء الاتصال من خلال نماذج عديدة توضح عناصر عملية الاتصال وتعبر عن كيفية ارتباطها ببعضها البعض، هذه النماذج هي أشكال تخطيطية يتم فيها تمثيل الظاهرة، بها صورة تظهر مكوناتها وتوضح العلاقات المنطقية بين هذه المكونات، ويعتبر نموذج Laswell من أبرز نماذج الاتصال المعروفة حتى الآن.



نموذج Laswell لعناصر الاتصال

• **المرسل: عضو هيئة التدريس (الأستاذ) هو مصدر الرسالة التي يصفها في كلمات أو حركات أو إشارات أو صور أو أشكال قابلة للفهم من طرف المستقبل (الطالب)، فهو المسؤول عن إعداد وتوجيه المعلومات والمفاهيم والمهارات والمبادئ والاتجاهات التي يحتاجها الطالب، وينوع في الأدوات بما يتناسب مع الهدف الرئيسي لها.**

• **المستقبل: هو الطالب المتلقي للرسالة بحيث يقوم بحل رموزها وتفسير محتواها وفهم معناها، فهو جزء فاعل في عملية الاتصال ككل، وهذا من خلال إدراكه لمفهوم الرسالة الذي يتوقف على الخبرات وحالته النفسية والاجتماعية (استجابته للرسالة أي الدرس أو المحاضرة).**

• **الرسالة: نقصد بها الدرس أو المحاضرة، هي المحتوى المعرفي الذي يريد المرسل نقله إلى المستقبل، وهي نسق من الرموز اللفظية وغير اللفظية التي صيغت بغرض إحداث أثر معين في الطالب، ويشترط فيها أن يكون مضمونها مصاغ بطريقة يفهمها المستقبل (الطالب).**

• **قناة الاتصال: وتسمى الوسيلة أيضا وهي الأداة التي تمر من خلالها الرسالة، سواء كانت صوت عادي للمرسل أو كتاب أو مجلة أو صور أو جهاز...، وتمثل القوة الفاعلة في إنجاح عملية الاتصال أو إفشالها، وتختلف وسيلة الاتصال (الوسائل التعليمية) باختلاف طبيعة الرسالة من جهة وطبيعة الأشخاص من جهة أخرى.**

• **التغذية الراجعة: هي رد فعل الرسالة على المستقبل، فإذا فهم الرسالة (المحاضرة) كانت التغذية الراجعة إيجابية، وقد تكون في صورة تدل على الموافقة أو في صورة إجابات صحيحة على بعض الأسئلة، أما إذا لم يفهم المستقبل (الطالب) الرسالة فإن التغذية الراجعة تكون سلبية، كأن تكون في صورة تدل على عدم الموافقة أو في شكل إجابات غير صحيحة على الأسئلة الموجهة إليه، وبالتالي على المرسل أن يغير أو يعدل في رسالته.**

ومن هنا نستنتج أن التغذية الراجعة (الاستجابة، أو رد الفعل، أو درجة التأثر) هي التي تربط عناصر عملية الاتصال ببعضها البعض.

«و مع أن بعض علماء الاتصال يقصرون عناصر الاتصال على المرسل، المستقبل، الرسالة، قناة الاتصال، إلا أن التغذية الراجعة تشكل عملية قياس وتقويم مستمرة لفعالية هذه العناصر وما يقدمه كل عنصر لإنجاح عملية الاتصال» (سلامة عبد الحافظ، 2001، ص22)

9- شروط نجاح عملية الاتصال العلمي: هدف الاتصال الأساسي هو إحداث تغيير في سلوك المستقبل (الطالب) في اتجاه مرغوب فيه، لذا فإن المرسل (الأستاذ) هدفه أن يكون فعالا وناجحا في تحقيق هذا الهدف، ومن هنا فإن هناك عوامل تؤثر فيه وتجعله ناجحا بالدرجة الأولى، وهذه العوامل تتفاعل مع بعضها البعض وهي: المرسل، المستقبل، الرسالة، الوسيلة.

• **الشروط التي تتعلق بالمرسل:**

- يجب على الأستاذ أن يكون ملما برسالته (محاضرته)، متمكنا من المعارف المتعلق بها، وله

طريقة تجذب انتباه الطالب وتساعده على إدراكها.

– أن يهتم الأستاذ بالتغذية الراجعة، لأنها تبين استجابة الطالب لرسالته ودلالة على نجاح أو فشل عملية الاتصال.

– إلمام الأستاذ بجميع مهارات الاتصال التعليمية اللفظية (الكتابة والتحدث) وغير اللفظية (الحركات...).

- الشروط التي تتعلق بالمستقبل:

–كلما ارتفع مستوى معرفة المرسل (الأستاذ) بخصائص المستقبل (الطالب) وخبراته السابقة كلما كانت عملية الاتصال أكثر نجاحا.

– « إن مهارة الطالب (المستقبل) في استقبال الرموز الغير اللغوية الأخرى مثل: الإرشادات والحركات وتقاطيع الوجه، وتفسيرها تفسيرا صحيحا يعينه على فهم عدد كبير من الرسائل بالإضافة إلى مهارتي الاستماع والقراءة التي تعيناه على استقبال الرسالة (المحاضرة) وترجمتها وفهمها بدقة».

- الشروط التي تتعلق بالرسالة:

– تصميمها بشكل جيد بحيث تجذب انتباه الطالب.

– أن تكون لغتها التي صيغت مناسبة لمستوى الطالب بحيث يفهمها بسهولة.

– « ينبغي أن تثير الرسالة في الطالب شعورا نحو موضوع الرسالة، وأن تقترح عليه طرقا لسد هذه الحاجة، بحيث تتناسب هذه الطرق مع الظروف المحيطة به مثلا: قد تصمم الرسالة لتثير في نفس المستقبل شعورا بحاجته إلى الابتعاد عن التدخين ولكن لا يجوز أن يترك المستقبل عن هذا الحد، بل يجب تقديم حل لهذه القضية (سلامة عبد الحافظ، **2001**، ص**66**).

- الشروط التي تتعلق بالوسيلة:

إن اختيار وسيلة الاتصال المناسبة يؤثر على فهم الرسالة، وإدراك مضمونها فإلمام الأستاذ (المرسل) بخصائص وسائل الاتصال التعليمية تجعله قادرا على اختيار أكثرها فاعلية في الموقف التعليمي والتي تتماشى مع نوع وأسلوب عرض الدرس أو المحاضرة، فالوسيلة الجيدة هي التي تنقل محتوى الرسالة بأمانة ودقة ووضوح.

يمكن القول مما سبق أن الجامعة من خلال البحث العلمي تستطيع أن تختصر المسافة الزمنية بين إنتاج الأفكار وبين تحويلها إلى مشروعات قابلة للتطبيق بما يعود بالفائدة على المجتمع بكامله. ويجعل العلاقة بين الأستاذ والطالب علاقة تأثير وتأثر عن طريق تبادل الأدوار فيما بينهم كمرسل ومستقبل داخل قاعات التدريس وخارجها مما يجعل التغذية الرجعية ذات مستوى أعلى عند الطالب نتيجة التوجيه والإرشاد الذي يتلقاه الطالب من الأستاذ الذي يعتبر وجوده ضرورة لا يمكن تعويضها بجهاز آخر.

قائمة المراجع:

1- سلامة عبد الحافظ: الاتصال وتكنولوجيا التعليم، دار البارويي العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2001.

2- رشوان أحمد. عبد الحميد حسين: العلاقات العامة والإعلام، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1987.

3- إحدادن زهير: مدخل لعلوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، 1991.

4- تمراز أحمد: دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، دار غريب للطباعة والنشر، العدد الأول 1996.

5- عايش أحمد زيتون: أساليب التدريس الجامعي، دار الشروق والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1995.

6- رشوان أحمد. عبد الحميد حسين: العلم والبحث العلمي (دراسة في مناهج العلوم)، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1982.

7- ملحس عبد الفتاح ملحس: منهج البحوث العلمية للطلبة الجامعيين، دار الكتاب اللبناني، بيروت 1960.

8- مكتب اليوناسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية: توظيف أجهزة الاتصال التعليمية في التنمية الريفية والمتكاملة سكانيا، عمان، الطبعة الأولى، 1992.

9- أبو مغلي سميح وآخرون: قواعد التدريس في الجامعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة الأولى، 1997.

10- سامي سلطي عريفج: الجامعة والبحث العلمي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2002.

11- يعقوب حسين شتوان: إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 2004.