الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

مطبوعة في مقياس

قضايا تربوية راهنة

موجهة لطلبة:

السنة الثانية ماستر توجيه وارشاد –السداسي الأول–

إعداد الدكتور:

خلوة لزهر

السنة الجامعية 2022/ 2023

المحاور الرئيسية للمقياس:

المحور الأول: قضية البحث التربوي الواقع والمأمول.

المحور الثاني: قضية بيداغوجيا التعليم بين الأهداف والكفاءات.

المحور الثالث: قضية تدريب المعلمين.

المحور الرابع: قضية مشكلات التقويم وآفاقه الالكترونية.

المحور الخامس: قضية الميول المهنية.

المحور السادس: قضية الخدمات الارشادية والوقاية من المخدرات.

قائمة المراجع

أهداف تدريس المقياس:

يتوقع من طلاب السنة الاولى ماستر علم النفس التربوي والدارسين لهذه المطبوعة أن يحققوا الاهداف التالية:

1-تعلم طريقة التفكير والتعامل مع القضايا التربوية التي يواجهها في حياته المهنية والثقافية

2- اعداد الطالب لإثراء الخبرة الذاتية مع صعوبات الحياة المهنية

3-تزويد الطلبة بخلفية نظرية في العديد من القضايا التربوية الراهنة.

4-تفعيل طريقة التفكير الفردي والجماعي في فهم وتوقع مدى الظواهر التربوية المدروسة.

تشخيص اعراض القضايا التربوية المدروسة واقتراح حلولا لها وتوصيات عملية.

- **قضية البحث التربوي الواقع والمأمول.**
- **قضية بيداغوجيا التعليم بين الأهداف والكفاءات.**
- **قضية تدريب المعلمين.**
- **قضية مشكلات التقويم وآفاقه الالكترونية.**
- **قضية الميول المهنية.**
- **قضية الخدمات الارشادية والوقاية من المخدرات.**

المحاضرة الافتتاحية:

ينشغل المجتمع بالتعليم وقضاياه وذلك انطلاقا من أن التعليم يعد أحد أهم الآليات الحديثة لتطوير المجتمع وتحديثه، ولم يعد التعليم قاصرا فقط على نقل المعلومات والمعارف من جيل الكبار الى جيل الصغار؛ بل أصبح هو حركة تفاعل دائم بين المعلم والمتعلم، وتجاوز التعليم المفاهيم القديمة لقضاياه ومشكلاته، وأصبح يتشابك بشكل او باخر وبصورة نقدية مع مشكلات وقضايا المجتمع التي تنعكس داخل قضايا ومشكلات التعليم.

وعليه فالتعلم الحقيقي في القرن الواحد والعشرون يحدث في جو يكون فيه للطلاب دور في عملية التعلم مع استثارة عمليات التفكير لديهم بفاعلية، ولعل السؤال الذي ينبغي ان يطرحه الدرس على نفسه هو:

كيف أستطيع أ أخلق جوا مثيرا للتفكير يحدث فيه التعلم الحقيقي؟

وكيف يمكن ان نعلم التفكير؟ونرتقي بالمتعلمين الى التفكير النقدي؟

هي اذا التربية النقدية التي تهدف الى تكوين العقل بما يمكنه من اصدار الحكم على الأفكار والتصورات والاحكام الأخرى، لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقليا قبل اعتمادها، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع الى تصديقها بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة للتحقق من مدى صحتها او خطئها.

هذه التصورات والاحكام تندرج ضمن ما يعرف **بالتيار التربوي** والذي يشير الى ذلك النسق الناتج عن تفاعل الأفكار والمواقف والممارسات التربوية السائدة في مجتمع معين؛ انه تكريس لفلسفة معينة او لنظرية او لمذهب او لعقيدة معينة.

وسنعرض فيما يأتي خصائص كل من التيار التربوي التقليدي والمعاصر:

4-1-خصائص التربية التقليدية:

***تربية تنبذ التغير (مقاومة التغيير):** فهي تتسم بالثبات، ضمن انساق ومجتمعات ومغلقة، وتظهر خوفا شديدا من أي جديد "مثال: التعامل مع اكتشاف غاليلي، حظر قراءة كتاب داروين.... الخ".

***الامتثالية:** فالفرد يمتثل لقالب معين وليس له الحق في الخروج من هذا النموذج او رفضه أو نقده، كما تكبح لدى الفرد الحرية والاستقلالية في أفكاره وأراءه.

***التمسك بالشكلية:** من خلال الاهتمام بظاهر الشيء أكثر من أعماقها واسبابه وعوامله الداخلية.

*__هيمنة المعرفة السطحية__، الحسية والعفوية والميتافيزيقية.

*تربية اعتمدت مفهوم **السلطة بالقمع والردع والشدة:** فقد كرست سلطة الناضجين على من لم ينضجوا بعد.

*__تربية طبقية__: بحيث لا تعطي الفرصة لأفراد الطبقات الدنيا من الارتقاء بالتربية الى طبقات عليا **(الحراك الاجتماعي المضمون)** وأنها **تربية توارثيه**، ولم تحقق **مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية**، وأنها تعيد انتاج نفس الأدوار والمجتمعات.

*أنها تركز على **الحاجات البيولوجية المادية.**

*تربية أكثر ما ركزت عليه هو **المادة الدراسية** وجعلتها **شعارا لها.**

*تنظر الى الطفل على انه **راشد مصغر** لذلك **لا تراعي مشاعره ميوله ورغباته.**

*اعتمدت على **الحفظ والاستظهار** كأسلوب في تقييم المتعلمين.

*ركزت **على الجانب العقلي (الذاكرة فقط)** واهملت جميع جوانب الشخصية الأخرى.

*__لم تراع الفروق الفردية__ الموجودة بين الافراد.

*تربية تنظر الى **نشاط الطفل** (كاللعب مثلا) على انه **مضيعة للوقت.**

*تنظر الى **خطأ المتعلم** على انه **مسؤولية ذاتية** وتفسره بمنطلقات ميتافيزيقية.

*تربية اعتمدت على **الوسائل التعليمية البسيطة** (الكتب–الأشعار. الخ).

*التربية حسب التيار التقليدي **عملية استهلاك للموارد.**

*اهتمت **بالتقليد والمحاكاة والالقاء**، وجعلت **المتعلم متلقي** récepteur فقط.

*كرست مفهوم **التربية العمودية** وذلك لنظرتها للمعلم باعتباره "المالك الوحيد للمعرفة– le père du savoir–"

*تربية ركزت **التعلم النظري المجرد**، مما جعلها تهتم **بالجانب الكمي** أكثر من الجانب النوعي.

*تربية **تفرق بين الجنسين.**

*تربية **منعزلة على ما يجري في المجتمع** من تطورات بحكم ثباتها وعدم تفتحها على قطاعات المجتمع الأخرى.

*تربية ركزت **على الجانب النظري** في طقوسها ونمط تفكيرها واختزلته في فئة الحكماء والفلاسفة، واعتمدت على **التفكير الحسي والميتافيزيقي** في تفسير مختلف مظاهر الحياة.

*تربية **تأثرت محتوياتها بطبيعة الحياة** من حيث حتميات الطبيعة وحاجات تأمين الحياة وما صاحب ذلك من قسوة وتربية جسمية وعسكرية.

*تربية محدودة زمانية **وغير مستمرة**

*تربية **مغلقة غير منفتحة** على باقي المجتمعات لأنها تدور في فلك اللغات واللهجات المحلية فقط.

4-2-خصائص التربية المعاصرة:

***تشجيع التغير**: وقد ارتبط هذا التغير بمستويات ومخرجات البحوث العلمية، طالما ان هذه الأخيرة تعد وسيلة التربية لتحقيق تقدم وتطور البشرية في مختلف أوجه الحياة العامة.

*تربية **لغرض تحرير الفرد من الامتثالية** والعبودية بحيث أعطت روح المبادرة والنقد.

*تربية ركزت على العناية **بالسلوك الإنساني في مظاهره الداخلية والخارجية** ومختلف تفاعلاته مع متغيرات الحياة العامة.

*تربية اعتمدت على **المنهج العلمي** والذي يعنى بجوهر المعرفة مجردها ومحسوسها.

*تربية اعتمدت على **مفهوم السلطة بالحسنى** وضمان حقوق الطفل ومنع العقاب السلبي.

* تربية تحقق **تكافؤ الفرص التعليمية (حراك اجتماعي تنافسي**-يعتمد على القدرات العقلية وليس المكانات المتوارثة)، يمكن الافراد في مختلف الطبقات من الانتقال بالتربية والتعليم الى مستويات اج واق عليا (حراك اج صاعد) او العكس.

*ركزت على **الحاجات البيولوجية وحاجات الامن والانتماء الاج وتقدير الذات**...الخ.

*تربية اهتمت **بالطفل(المتعلم)** وجعلته **شعارا لها، ومحورا رئيسيا** لأهدافها ومحتوياتها.

*نظرت الى **الطفل نظرة إيجابية** على اعتبار أن طفولته مرحلة حاسمة في مراحل النمو.

*اعتمد على **الفهم والتطبيق والحليل والتركيب** في تقييم التلاميذ.

*نظرت **الى المتعلم كوحدة كاملة** لذلك اهتمت بتنمية جميع جوانب شخصيته.

*تراعي **الفروق الفردية بين المتعلمين** ومختلف مظاهرها العقلية والجسمية والمزاجية.

*تشجع **التعلم عن طريق اللعب**، وعن **طريق المحاولة والخطأ**، وعليه فنظرتها إيجابية لنشاط اللعب.

*تربية **لا تنظر الى خطأ المتعلم على انه نتيجة حتمية للمتعلم او لانتمائه الطبقي**، ولكنه كما يقول ج.باشلار "وجب على المعلمين ان يغلموا التلاميذ اعتمادا على هدم أخطائهم"، واصبح الخطأ يقسر وفق لمصادر عديدة:

-مصدر ابستمولوجي: صعوبة المفاهيم في حد ذاتها وتأثرها بالمكتسبات القبلية والمعرفة العامية.

-مصدر نمائي: فالتلميذ قد يخطأ لأننا نطالبه بمجهود فكري يتعدى قدراته.

-مصدر تعليمي ديداكتيكي: لأن الطريقة المنتهجة من طرف المربين هي التي قد تضع التلميذ في طريق الخطأ وعليه فنظرتها إيجابية لخطأ المتعلم.

*تربية تعتمد على **الوسائل التعليمية النشطة** (بالإضافة **للكتب المدرسية** و**الصبورات الثابتة والذكية**، وكذا على **الوسائل السمعية والبصرية** (تعلم متعدد الحواس) بالإضافة للتعليم المعتمد على **الحواسيب والبرمجيات المختلفة**.

*تربية ينظر اليها **كعملية استثمار للعنصر البشري**، له عائد اقتصادي واجتماعي.

*تعتمد على **الطرق التعليمية النشطة** (طرق **حل المشكلات، المشروع، التعلم الاستكشافي، التعلم التعاوني، التجربة والعروض العملية والمخبرية**.... الخ.

*هي **تربية أفقية (في علاقة المعلم بالمتعلم)** والمادة هنا تمثل الوسيط، لذلك فان **دور المربي هو الموجه والمرشد**.

*تربية **لا تنظر الى الجانب الكمي** في حد ذاته، ولكنها تركز على **نوعية وجودة المعارف والأفكار** التي تؤدي الى اكتساب المفاهيم وتعلم فنون المعرفة المختلفة، والتي لا تصبح ذات قيمة الا إذا وجدت سياقا لتطبيقها.

*تربية **تحقق المساواة بين الجنسين** وتحدد المظاهر النمائية لكليهما.

*تربية **تؤثر وتتأثر بما يجري داخل المجتمع** ومؤسساته ونظمه الاج والثقافية والاق.... الخ.

*تربية تهتم **بالتكوين النظري والتطبيقي** على حد سواء، وتبحث مختلف الصعوبات التي يواجهها الخريج من مختلف مؤسسات التربية وتستفيد منها لأحداث التعديلات المرغوبة.

*تربية أسهمت في **نقل الفرد من حالة الطبيعة الى حالة الثقافة** وما صاحب ذلك من معرفة إنسانية اتسمت بالثراء والتنوع والتراكم، وحتمت على التربية استيعابها.

*تربية **مستمرة مدى الحياة**، وبأشكال متنوعة وبمؤسسات منظمة ومتعددة.

* تربية **ذات بعد عالمي** (تدويل المعارف) وكذا من حيث معطيات **العولمة وتعدد اللغات**.

وخلاصة القول فان هموم التربية المعاصرة، لم تعد نقل المعرفة لمنتسبيها–أمام التراكم المعرفي الكبير–بل أصبحت رسالتها–كما حددتها **اللجنة الدولية للتعليم في ق21 التابعة لمنظمة الأمم المتحدة ALESCO 1999**– على أن التربية ينبغي:

1–أن تساعد المتعلم؛ على ان يتعلم كيف يفكر Learn how to think

2– ان تساعد المتعلم؛ على ان يتعلم كيف يتعلم Learn how to learn

3–ان تساعد المتعلم؛ على ان يتعلم كيف يعمل ويمارس Learn how to practice

4–ان تساعده على ان يتعلم كيف يتعايش مع الآخرين. Learn how to Leave between others

وهناك عوامل أدت الى الحركة الفعالة التي أسهمت في تطور التربية المعاصرة ومنها:

*تغير النظرة للطبيعة البشرية وانتقال المجتمع من الاقطاع الى الصناعة وعصر التكنولوجيا.

*الثورة المعرفية الهائلة والسريعة كما ونوعا.

*تطور علم النفس وعلوم التربية.

*الثورة المنهجية في النظم التربوية والتنافسية بين السياسات التعليمية. *الزيادات السكانية.

*وجود اتفاقيات دولية ساعدت في تعزيز وتنظيم الفعل التربوي من مثل **صدور الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل 1989/11/20** ومن بين بنودها:

ا-الحق في الهوية-في التربية والعليم-الصحة-العلاج-الرعاية النفسية والجسدية والعقلية والاجتماعية.

-الحماية من الانخراط الأطفال في الحروب -الحماية من العائلة المسيئة.

-بالإضافة الى عدم التمييز بين الأطفال من حيث الجنس-اللغة-الطبقة الاج-الدين..... الخ

ونختم هذا المحور **بتعريفين للتربية:**

1- « L'éducation n'est non pas une préparation à la vie, elle est la vie elle-même ».

« Education Is the processus of facilitating Learning »

والقضية تشير في ميدان التربية إلى فكرة ذات شأن بالمسألة التربوية يبحثها الأكاديميون والباحثون لتبين أهميتها وحيويتها ووظيفتها في العمل التربوي وصلاتها بعناصر ومركبات الفعل التربوي (المؤسسة ، المعلمون ، التلاميذ البرامج والمناهج ، الكتب المدرسية ...) وتحليل البيئة المدرسية والمناخ الاجتماعي العام ، بالإضافة إلى صلة التربية بالظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الداخلية والخارجية ، ودور التكنولوجيا الرقمية في إحداث التجديد التربوي ، وابتكار طرائق تربوية مستحدثة تستجيب للتطور التقني.

وتتصل القضية التربوية بما يمكن أن يفرزه الميدان التربوي من مشكلات تخص بيداغوجيا المعارف المقدمة أو سمات المتعلم وأدوار المعلم ، ونوعية البرنامج المدرسي ، وحيوية الإدارة وقدرتها على التأطير والتكوين والإشراف على الامتحانات ، وضبط النظام المدرسي والعناية بالمناخ المدرسي وتفعيل الأنشطة المدرسية ذات العلاقة بالتعلم المدرسي ، إلى جانب أهمية المقارنة بين النظم التربوية المختلفة للوقوف على أوجه التشابه والاختلاف بينها ، بهدف التطوير وتدارك النقائص المختلفة(https://ouakedrabeh.com).

أسئلة المحاضرة الافتتاحية:

تمعن تطور الفكر التربوي وحاول أن تحدد أهم السمات والقضايا التربوية كل مرحلة؟

قارن بين التربية التقليدية والمعاصرة في المفاهيم التالية:

-نظرة كليهما للطفولة-شعار كل منهما-أسلوب التقييم في كليهما-طرق التعليم-

مدعما اجاباتك بأمثلة من واقع الممارسة التربوية.

المحاضرة رقم 02: اكتساب المفاهيم والكفاءات البحثية التربوية

يحتل البحث العلمي عموما والبحث التربوي على وجه الخصوص، مكانا بارزا في تقدم النهضة العلمية في الوقت الراهن، اذ تعتبر المؤسسات الاكاديمية هي المراكز الرئيسية لهذا النشاط العلمي الحيوي لما لها من وظيفة أساسية في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه واثارة الحوافز العلمية لدى الطالب والباحث حتى يتمكن من القيام بهذه المهمة على أكمل وجه،(عباس وآخرون، 2012،ص12)، ولان الطالب الجامعي عليه يتوج دراسته ببحث في مرحلة الليسانس أو الماستر والدكتوراه، أو كشرط من شروط تخرجه ونيله للشهادة الأكاديمية (فرحاتي،2012ص13) تحت اشراف أحد الأساتذة في الاختصاص وأن انجاز البحث في المستويات السابقة وفي أي حقل من حقول المعرفة والاختصاصات العلمية، يخضع لمنهجية علمية تتضمن مراحل وخطوات متتابعة تخضع لمبدأ التكامل والتسلسل المنطقي.

فالبحث العلمي في خطواته لا يختلف كثيرا عن حل المشاكل اليومية العادية، التي تعترضنا دائما فكل منهما يحتاج الى خطوات منطقية متسلسلة في التفكير والقياس، وكلما انحرفت طريقة الحل عن الأساليب المنطقية الصحيحة كلما بعدت النتائج عن الصواب.(دويدار،1999،ص10).

ونظرا لان المقياس المراد تدريسه وتدارسه من طرف طلاب السنة الثانية علوم التربية سيضيف للملمح المنهجي للباحث المبتدئ في علوم التربية إضافات وتقنيات منهجية تساعده في انجاز البحوث التربوية

الا انه من الجدير تذكير الطلبة المقبلين على تدارس محتوياته أهمية أن يأخذوا في الاعتبار ما تم تناوله سابقا في في مقياس مدارس ومناهج للسنة أولى علوم اجتماعية، بالإضافة الى ان دراسة مقياس المنهجية لا يتم في معزل عن مخرجات المقاييس الأخرى (علم النفس النمو–القياس التربوي–ابستمولوجيا التربية–التربية المقارنة–علم النفس التربوي–التربية العلاجية...الخ)، فمختلف المشكلات والعناوين البحثية يمكنها ان تستوحى من خلال الاطلاع على تلك المقاييس.

كما ان أهمية هذا المقياس تستمد قوتها من نتائج الدراسات التي أكدت أن الطلبة في مستوى الليسانس والماستر والدكتوراه يجدون صعوبات عديدة في التكيف الإيجابي مع ضوابط المنهج العلمي والتي نكر منها:

-صعوبات اختيار العناوين البحثية وتدقيقها وضبط متغيراتها.

-ضعف التحكم في المفاهيم والمصطلحات وتحديدها اجرائيا.

-صعوبات صياغة التساؤلات وفرضيات البحث.

-صعوبات تحديد المنهج البحثي المناسب.

صعوبات اختيار العينة وبناء أدوات جمع البيانات.-

صعوبات في اختيار الأساليب الإحصائية الملائمة بما يتناسب ومتغيرات البحث.-

بالإضافة الى ان عديد المناقشات العلمية لمختلف المذكرات والاطروحات تقرر بوجود أخطاء بحثية متعددة يضاف الى ما سبق أخطاء لغوية وهفوات في التهميش العلمي للفقرات المقتبسة، ومواطن الخلل في انتقاء الدراسات السابقة وجودة عرضها وتوظيفها في متن البحث، وكذا أخطاء في كتابة تقرير البحث والملخصات باللغة الام أو باللغات الأخرى.

فكلما زاد حجم تلك الأخطاء بتنوعها في متن البحث قلت القيمة العلمية لبحوثنا وضعفت جودة مخرجاتها في تقديم الإجابات لمختلف المشكلات في مناحي ومجالات الحياة الإنسانية المتعددة.

وعليه يرجى من طلبة التخصص الالتزام بالحضور والتفاعل الإيجابي مع محتويات هذا المقياس لتحقيق الأهداف المحددة على المدى القريب والمتوسط والبعيد.

لهذا الغرض جاءت محتويات هذا المقياس لتمكين طالب السنة الثانية علوم التربية من تحقيق الأهداف التالية:

1- تزويد الطلبة بخلفية نظرية في البحث التربوي.
2- معرفة كيفية الاطلاع على الدراسات السابقة وطرق عرضها وتقييمها.
3- التمييز بين المتغيرات وضبط العنوان البحثي. 4-صياغة تساؤلات بحثية دقيقة وواضحة.
5-صياغة فرضيات علمية مناسبة. 6-اختيار التصميم المنهجي الملائم.
7- اختيار العينة من حيث الطريقة المناسبة والحجم الملائم.
8- بناء وتطبيق أدوات جمع البيانات.

-مدخل مفاهيمي في البحث التربوي

تبدو الحاجة الى الدراسات والبحوث التربوية اليوم أشد منها في أي وقت مضى، فالعالم في سباق للوصول الى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة المستمدة من العلوم التي تكفل الرفاهية للإنسان وتضمن له التفوق على غيره وعليه فالبحث التربوي ميدان خصب ودعامة أساسية لاقتصاد الدول وتطورها.

فما هو المقصود بالبحث التربوي وما أهدافه ومجالاته واخلاقياته ومعيقاته ومشكلاته؟

1/مفهوم البحث التربوي:

ان محاولة اكتشاف المعرفة والتنقيب عنها وتنميتها وفحصها وتحقيقها بتقص دقيق ونقد عميق، ثم عرضها عرضا مكتملا بذكاء وإدراك، لكي تسير في ركب الحضارة العالمية وتساهم مساهمة إنسانية؛ هو المفهوم الذي يصطلح عليه البحث. (العسكري،2004، ص17)

هناك مفاهيما متعددة للبحث التربوي، واختلاف وتنوع هذه المفاهيم يرجع الى اتساع مجال البحث التربوي نفسه، وتعدد الأنماط والأساليب المستخدمة فيه، وعليه فالبحث التربوي يعرف على أنه:

-نشاط مقصود وموجه لتوسيع قاعدة المعارف العلمية الخاصة بالقضايا والمشكلات التي تشغل التربويين.

-استقصاء دقيق يهدف الى وصف مشكلة موجودة في الميدان التربوي التعليمي، بقصد تحديدها وجمع البيانات المرتبطة بها وتحليلها لاستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها والخروج بقواعد وقوانين يمكن استخدامها في معالجة هذه المشكلة.(خندقجي وأخرون،2012،صص 39-40).

-استخدام منظم للمنهج العلمي في دراسة الظواهر التربوية، فهو يشترك مع البحث في ميادين العلوم الأخرى من حيث الأهداف التي تتلخص في تفسير الظواهر والتنبؤ بها وضبطها،(الشايب،2009،صص19-20).

-بحث علمي يحقق في مجال التربية وهو سعي منظم من طرف الباحث نحو فهم المسائل والأمور التربوية، مدفوع بحاجة للمعرفة او صعوبة تتطلب التجاوز بطريقة علمية مدروسة، وهو اذا مجهود موجه نحو مشكلة تربوية معقدة ويتجاوز الاهتمام بها مجرد الاهتمام الشخصي او مجرد الفضول

الى الرغبة الجادة في التصدي للمشكلة المطروحة في المجال التربوي، يعبر عنها الباحث في صورة مشكلة، ويدرسها باتباع المنهج العلمي بخطواته المعروفة،(فرحاتي،2012،ص57)

2/أهداف البحث التربوي:

يهدف البحث بصفة عامة الى توسيع نطاق المعرفة وتنميتها فيهدف البحث التربوي الى تحقيق أهداف البحث العلمي باعتباره بحثا ينتمي الى دائرة العلم ويعمل وفق شروطه، ويسعى الى تحقيق أهدافه العامة وتحدد في ضوء ذلك أهداف البحث التربوي في:

أ-تجديد وتطوير الأداء في العملية التربوية بما يضمن الارتقاء بمستوى مخرجاتها.

ب-وضع الأسس والمبادئ والقوانين التي تضمن سير العمل التربوي بطريقة علمية منظمة في ضوء فكر علمي تربوي راسخ.

ج-المراجعة المستمرة للواقع التربوي والتقييم المستمر لها في ضوء أهداف واحتياجات المجتمع ومتطلباته التربوية.

د-تحديد موقع المنظومة التربوية المحلية بين المنظومات التربوية الأخرى.

هـ-الدراسة والمتابعة المستمرة للمنظومة التربوية من حيث برامجها ومناهجها،(عبد الرؤوف،2010،صص 137-138).

3/مجالات البحث التربوي:

قبل التطرق لمجالات البحث التربوي يمكن ان نشير في البداية الى مبررات الاهتمام بالبحث العلمي في المجال التربوي والتي منها:

1-ان التربية مجال من مجالات تطبيق الفكر والنظرية وان التطبيق والممارسة المستندين على النظرية العلمية والمنهج العلمي يسهمان في تصحيح الأفكار واستثمارها.

2-ان التربية الفعالة هي المصدر الرئيسي الذي يخلق الطاقات الفكرية المنتجة في مجال العلوم الأخرى، ويهيئها لكي تكون قادرة على البحث العلمي وهي بدورها بحاجة الى تبني هده المخرجات.

3-انه ثبت من تجارب الدول المتقدمة الدور الذي تحدثه الدراسات التربوية في تغيير مجرى التوازنات والصراعات الدولية (أزمة سبوتنيك 1957).

4-ان التحدي الهائل تواجهه التربية في الأدوار المنوطة بها نتيجة التطورات العلمية والتكنولوجية وضعت التربية في ازمة حادة تتمثل في قدرتها على التوفيق بين أثر المخترعات الحديثة المتطورة وبين المحافظة على القيم الإنسانية الأصلية،(البوهي،2005،صص 44-45).

فمن خلال المبررات السابقة ومع تعدد مجالات التربية وميادين العلوم التربوية، يمكن توضيح بعض المجالات الرئيسية للبحث التربوي والتي نوردها فيما يأتي:

أ-الجوانب الفلسفية للتربية:

ويتناول البحث التربوي في هذا المجال موضوعات كالأصول الفلسفية وفلسفة التربية وعلاقتها بأهداف المجتمع، والسياسات التربوية التي تسترشد بها العملية التعليمية وكذا دراسة موضوع التخطيط التربوي.

ب-اقتصاديات التربية:

بحيث يدرس موضوعات العائد الاقتصادي للتربية، وقياس مدى قيام التربية بتوفير ما يتطلبه المجتمع من كوادر علمية، وكذا دراسة تمويل التربية، وتحليل الكفاءة الداخلية والخارجية للتعليم.

ج-نظم التربية واداراتها:

اذ يتناول البحث التربوي موضوعات كدراسة عمليات تنظيم وتنسيق المؤسسات التربوية على اختلاف اشكالها وانواعها، ودراسة أساليب الإدارة والتنظيم واحدثها.

د-مناهج التربية وأساليب التدريس وأدوات التقويم:

يدرس البحث التربوي مختلف مناهج التربية من حيث المحتوى ومدى مناسبته لقدرات الدارسين في المراحل المدرسية، ودراسة أساليب وطرق التدريس والعوامل التي تساعد في تفعيل عملية التدريس، بالإضافة الى أدوات التقويم وكفايات بناء الاختبارات.

هـ-المعلم والطالب:

فالبحث التربوي يعنى بدراسة المعلم كونه المحرك الرئيسي للعملية التربوية من حيث طرق وأساليب وبرامج اعداد المعلم وتدريبه، وكذا دراسات تتمركز على المتعلم من خلال جوانب نمو المتعلم والعوامل التي تؤثر في تحصيله سلبا وايجابا.

و-نظم التعليم من منظور مقارن:

ويتناول البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات كدراسة نظام وظواهر التعليم المختلفة في البلد الام ومقارنتها بتنظيماتها في بلدان أخرى وذلك لمعرفة الحلول والاقتراحات المعمول بها في تلك البلدان، (خندقجي وآخرون،2012، صص 54-55).

كما يوضح طارق عبد الرؤوف على وجود مجالات أخرى نذكر منها:

-البحث التربوي المتعلق بأصول التربية.

-البحث التربوي الذي يدرس الفروق الفردية بين الطلاب.

-البحث التربوي يعنى بدراسة تكنولوجيات التربية.

-البحث التربوي يدرس التربية من منظور تاريخي.

-البحث التربوي يدرس الاختبارات والمقاييس والاحصاء والتقويم.

البحث التربوي يعنى بدراسة الصحة النفسية ومواضيع ذات صلة بعلم النفس النمائي وعلم النفس الاجتماعي التربوي.(عبد الرؤوف،2010،صص181-184).

4/أخلاقيات البحث التربوي:

لما كان البحث العلمي بعامة والبحث التربوي بخاصة يتشابهان في كونهما مصدرا أساسيا من مصادر المعرفة، ويهدفان الى توليد معرفة موثوق بها ولها آثارها على البشرية جمعاء، هذه النتائج تحكمها العديد من الاعتبارات والقواعد الأخلاقية المتعرف عليها بين جمهور الباحثين، وفيما يلي أهم هذه الاعتبارات:

أ-ان قيام الباحث بالتغيير والتزييف او التزوير في البيانات التي تم جمعها يلغي صحة النتائج التي تم التوصل اليها في البحث، ويجعل منه عملا مرفوضا جملة وتفصيلا، بالإضافة الى ضرورة اعتراف الباحث بجهود الاخرين من خلال التوثيق لهم بمراجعهم الخاصة.

ب-بما ان البحث يتضمن التحقق من فرضيات بحثية فهذا الاجراء يلزم الباحث بعدم وضع الفرضيات بعد استخلاص النتائج.

ج-يفترض بالباحث ان يلتزم بأساليب موضوعية في عملية جمع البيانات من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، كما انه ينبغي عليه ان يصف الاجراءات الدقيقة التي قادته للتحقق منها.

د–ان وعي الباحث لمحددات بحثه من حيث نواحي القصور يشكل معيارا أخلاقيا يجب الالتزام به؛ اذ ان انتقاء عينة الدراسة وضبط المتغيرات وطرق المعالجة الإحصائية من شأنها ان تعزز الصدق الخارجي للبحث.

هـ– من خصائص البحث التربوي انه يهدف الى توليد معرفة جديدة تساهم في توفير حياة كريمة للبشرية وفق أسس واعتبارات علمية متعارف عليها وبالتالي فعل الباحث الابتعاد عن الإساءة الى الأصول والعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات.

و– ان تصميم البحوث التربوية وتنفيذها يتطلب توافق عينات بشرية (طلبة او مديرين او مشرفين .... الخ) وهذا يجعل الباحث حريص في المحافظة على سلامتهم من جميع الجوانب المادية والمعنوية كما ينبغي عليه الحفاظ على جميع المعلومات البحثية وعدم اظهار أسماء المفحوصين اثناء جمع البيانات،(عباس واخرون،2012،صص 36–38).

5/السرقة العلمية واخلاقيات البحث:

تعد السرقة العلمية من المشاكل الأخلاقية المعقدة والمتعددة الوجوه في البيئات الأكاديمية بشكل خاص وفي المجتمع بشكل عام.

ويمكن تعريفها على انها:

قيام الكاتب متعمدا باستخدام كلمات أو أفكار أو معلومات ليست عامة، وانها خاصة بشخص آخر، دون تعريف أو ذكر لذلك الشخص او مصدر هذه الكلمات والمعلومات؛ بمعنى ان الكاتب ينسبها الى نفسه.

وتعرف أيضا على انها شكل من اشكال النقل غير القانوني وتعني قيام شخص ما بأخذ عمل شخص آخر، والادعاء من أنه عمله، وهو عمل خاطئ سواء كان بقصد او بغير قصد.

وبناءا على تعريف قاموس مريام وويبستر (M ,WEBSTER .Dictionary) فان السرقة العلمية تعني:

1–سرقة أفكار أو كلمات الآخرين من قبل شخص ما وانسابها الى نفسه.

2–استخدام انتاجات الآخرين دون توثيقها او الإشارة اليها.

3–عرض فكرة جديدة او منتج جديد أخذ أصلا من مصدر آخر.(الحريري وآخرون،2017،ص78).

ويتحدث في نفس الاطار– باهي 2002– عن القيم الأخلاقية ودورها الهام في حياة المجتمعات بصفة عامة والافراد بصفة خاصة، ليس فقط لأنها موجهات للسلوك الإنساني ولكن أيضا معايير توجب الافراد الالتزام بها وتأكيدها.

وينبغي على الافراد الباحثين في مختلف المجالات العلمية ادراك أهمية القيم في تحقيق التوازن الكيفي لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية، فالقيم تتضمن الوعي بمظاهره الثلاث(الادراكية،الوجدانية،النزوعية)، ويمكن توضيح بعض المعايير الأخلاقية التي يجب على هؤلاء الباحثين مراعاتها وهي كما يلي:

أ–احترام الشخصيات: ويقصد بها الحفاظ على المعلومات التي يجمعها الباحث من افراد العينة، وعدم الإفصاح عنها ونشرها بصورة شخصية امام الاخرين.

ب–السرية التامة: ويتطلب هذا ان يجعل الباحث الموضوعات والبيانات التي يجمعها من الاخرين من خلال المحافظة على سرية المعلومات في دراسته.

جـ–القدرة على تحمل المسؤولية: ويجب على الباحث ان يكون واعيا بما يقوم به من إجراءات وان يتحمل نتائج بحثه.

د–الصدق في تحقيق نتائج الدراسة: ويقصد به ان يكون الباحث موضوعيا ومنطقيا في عرض نتائج الدراسة، وان يتحرى الصدق في التعامل مع النتائج وهذا ما يعطي لدراسته قوة وموضوعية بشكل افضل.(باهي،2002،صص 239–240).

أسئلة المحاضرة رقم 02:

يشكل البحث التربوي مجالا خصبا لطرح تساؤلات متعددة في مختلف المجالات الإنسانية

–قدم مفهوما دقيقا للبحث التربوي.

– اشرح مجالات البحث التربوي بامثلة.

تعتبر السرقة العلمية قضية تربوية راهنة،وضح مع افراد مجموعتك مظاهر هذه السرقات مقدمين رايكم حول الاثار التي تترتب عن غياب معايير وقوانين تضبط هده الظاهرة.

المحاضرة رقم 03: الفعل البحثي في زمن الأوبئة

لا شك ان المتأمل لواقع البحث العلمي في مختلف المجتمعات العربية على وجه العموم وفي الجزائر على وجه الخصوص يلاحظ ما تؤكده عديد الدراسات التقييمية المحلية والأجنبية ما مفاده ان الفعل البحثي يعرف العديد من علامات الوهن والضعف التي تجعل من مناخ البحث العلمي وسياسته تعرف اختلالات

عميقة، سوآءا ما ارتبط بعامل التشريعات البحثية والتمويلات الرسمية، او بمدخلات البحوث، او بعملياتها، او من خلال مخرجاتها وقيمتها التطبيقية في مختلف مجالات الحياة العامة، لاسيما ضعف أداء المخابر ووحدات البحث في تحقيق الأهداف المرجوة من انشاءها.

أولويات البحث العلمي والتربوي في الالفية الثالثة:

يقصد بمفهوم أولويات الحث العلمي في الجامعة، المجالات التي يتعين ان تتوجه اليها البحوث والدراسات التي تتم في تخصص علمي معين، بحيث تغطي هذه المجالات التخصص الرئيس وما قد يتصل به من تخصصات فرعية، تعبر عن هذه المجالات الأولى بالاهتمام العلمي خلال مدة زمنية معينة، بحيث تنال هذه المجالات النصيب الآخر من الاهتمام بالمقارنة بغيرها من مجالات التخصص، لتناولها الحاجات المجتمعية المستجدة او لمعالجتها للازمات والاحداث الطارئة التي يمر بها المجتمع، او لكونها لم تنل النصيب نفسه من الاهتمام الذي نالته المجالات الأخرى في التخصص من قبل الباحثين(عمادة البحث العلمي،2018،ص9).

بحيث أكدت الخبرات التقييمية لمديرية البحث العلمي والتطوير التكنولوجي والوكالات الموضوعية المنطويين تحت لواء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الى رسوب عينة كبيرة من تلك المخابر ووحدات البحث وضعف حصيلتها البحثية والعلمية، وتم غلق العديد منها تبعا النتائج التقييم الدورية.

وهنا تطرح العديد من الأسئلة:

أليست الجامعات والمخابر ووحدات البحث بمثابة الكيانات البحثية والحاضنات الفعلية للنشاط العلمي والبحثي؟ وماهي معايير تمويلها؟ وما الأسباب الحقيقية الكامنة وراء ضعف تمويلها الرسمي ومن القطاع الخاص؟ لماذا يضعف تمويلها لنشاطات الباحثين وطلاب الدراسات العليا؟

أليس من مهامها الاسهام في تنفيذ نشاطات البحث العلمي والتطوير التكنولوجي؟

ام أن الواقع المؤلم لمناخ البحث العلمي وضعف ثماره على الصعيد الاجتماعي والتربوي والاقتصادي والصحي، تفسره الحاجة الى ضرورة الإصلاح في بناء ووظيفة البحث العلمي وإعادة التنظيم والتمويل وتجويد التسيير ورفع كفاءة الباحثين وتجسير تفاعل مخرجاته مع مختلف القطاعات (التربوية ،التكنولوجية–الزراعية–الصناعية–الصحية)

لذلك فإن منظومة البحث العلمي يمكنها ان تسهم في تفعيل هذه العلاقة الفعالة بين مختلف الانساق الاجتماعية والمؤدية للتنمية المستدامة، فما تملكه الجامعة في مختلف تخصصاتها ومخابرها يمكنه ان يسهم في اثارة الأفكار الإبداعية في تنمية خدمة المجتمع وتنمية العنصر البشري في المؤسسة العامة والخاصة وتدريبه من خلال التأهيل المستمر والتقويم الدوري.

وعليه فان الرؤية الاستراتيجية للبحث العلمي في الجزائر آفاق 2040 تستوجب انشاء لجان إصلاحية تختص بمراجعة التشريعات البحثية والبيداغوجية لتجويد الفعل التكويني والبحثي وفق آليات رقابية صارمة للإنفاق على الجامعات والمخابر ووحدات البحث.

وحسب منصور بن عوض بن صالح القحطاني فان الجامعات تعتمد على الدولة كممول رسمي للبحث العلمي دون التفتيش عن البدائل التمويلية الأخرى، ويقترح:

-العمل على تفعيل دور الحكومات والجامعات في تعزيز تمويل البحث العلمي وتنويع مصادر تمويله، هذا التمويل الذي يبقى ضعيفا مقارنة بترتيب الدول الأكثر انفاقا على البحث العلمي(الو-م-أ، الصين- الاتحاد الأوروبي) بحيث تقترب الى 3% من حجم الانفاق العام.

-تعزيز روح الشراكة بين الجامعات وقطاع المجتمع.

كما تحتاج الرؤية الى أهمية الاهتمام بالباحث وتحقيق مختلف حاجاته وتنمية مهاراته في مجال اللغات والتكنولوجيات.

بالإضافة تكييف المناهج التربوية والجامعية مع احتياجات سوق المعرفة.

وعليه فالحاجة الى تنمية الفعل البحثي لا يحلها زيادة الإنفاق على البحوث العلمية ورفع ميزانيات المخابر والوحدات بل بمقاربة شمولية تأخذ في الاعتبار اربعة افعال أساسية وتشخص مشكلات كل نسق من انساقها:

1-التعليم – التكوين وتعدد اللغات

2 -التكنولوجيا والتعليم عن بعد.

3-البحث –التمويل والاستشراف.

4-الارشاد الأكاديمي، المقاولاتية وخدمة المجتمع.

وقد اوردت لجنة اعداد النسخة العربية لتقرير اليونسكو حول العلوم "ان العالم العربي يحتاج الى المزيد من أنصار العلوم والتكنولوجيا ولاسيما في الساحة السياسية، وذلك من اجل تحقيق التغيير الإيجابي الذي تتطلع اليه المنطقة..... كما ان البحث العلمي ليس أولوية في معظم الجامعات..."

فخلال الازمة الحالية اتضح للسياسي والمواطن العادي أنه لا مناص لنا من عقيدة بحثية رصينة تقدم الحلول الاستباقية وتساير الازمات والأوبئة بفعل بحثي استشرافي، فجائحة كورونا –كوفيد19– رغم خطورتها وآثارها على الانسان في كافة المعمورة، الا انها أسهمت في إيقاظ العلم والبحث والتفكير سواءا في مجال الكيمياء او في مجال علوم الانسان والمجتمع، هذا الايقاظ الذي ولد الحيرة لدى الباحثين و لدى المسؤولين في كافة التخصصات و مجالات الحياة.

ان التحدي الذي فرضته هذه الجائحة على العلم والانسان ومختلف المخابر ومنظمات الصحة في كافة بلدان المعمورة –هذا التحدي– إيجابي في مراجعة أنماط التفكير التقليدية ودعم كافة الجهود التي تسهم في بحث الحلول الانية وكذا أهمية توجيه العقل والبحث نحو الاليات تفيد في تحصين المجتمع من جهة وكذا تفعيل الأنساق الراكدة في منظومة البحث العلمي وتحريكها نحو تحقيق النهضة العلمية والاجتماعية والاقتصادية، لذلك أصبح العنصر البشري هو أساس التنافسية بين الاقتصادات العالمية، من حيث كفاءته وجودة تكوينه، وعليه ينبغي لصناعة البحث العلمي، ضرورة تنمية الموارد البشرية المتخصصة في كافة صنافات المعرفة المتعددة ومجالات البحث المختلفة.

وعلى سبيل المجاز الاستعاري، يمكن تشبيه حالة الباحثين، ولاسيما في العلوم الاجتماعية والتربوية اليوم، بحالة مجموعة من البحارة المنطلقين بسفينة البحث في عرض البحر، والمطلوب هو ان يصلحوا سفينة البحث (أي سفينتهم)، ويعاودوا إصلاحها، بينما هم سائرون في عرض البحر ومستمرون في سيرهم، لا يلوون على شيئ من دون التوقف في حوض او محاولة تغيير سفينة البحث من جديد.

ومثل هذا الإفلاس يصدق عن السياسة والاقتصاد والاعلام...الخ، فالمزيد من المعلومات لا يعني المزيد من التغيير نحو الاحسن بالضرورة (بابا عمي، 2014، صص47–48).

وفي هذا الإطار ونظرا لتشعب المعرفة وكثرة الجوانب العلمية التي ينبغي الالمام بها في البحث الواحد؛ لذا فانه نادرا ما تكون البحوث فردية، أي تجربة لمعرفة باحث واحد غفي عصرنا الحاضر، ويستثنى من ذلك البحوث التي تعالج مشكلة واحدة في معزل عن بقية جوانب الموضوع.

والاتجاه السائد حاليا هو اجراء الدراسات العلمية ضمن مشاريع بحثية على مستويات مختلفة، من حيث أهدافها، وعدد الباحثين المشاركين فيها، وعدد التجارب والدراسات التي تتضمنها، ويكون تنظيم العمل في هذه المشاريع في اطار فرق بحثية، لكل منها باحث رئيسي وباحثون مشاركون، وقد يتضمن المشروع الواحد عدة فرق بحثية، ولا يعني العمل الجماعي مجرد تقييم المشروع البحثي العام الى أجزاء صغيرة، يعمل فيها كل باحث بمفرده، ولكن العمل الجماعي هو المشاركة الحقيقية في الأفكار وفي العمل ذاته، ويكون الافراد –عادة–أكثر سعادة حينما يعملون معا.(حسن،1996،صص40–41).

–مقومات تتعلق بإنتاج المعرفة التربوية التنموية:

ان انتاج المعرفة التربوية المتعلقة بمجالات التنمية المختلفة–وليس نقلها او استيرادها–هو الذي يكفل بناء مجتمع تنموي مستدام، ويعد البحث التربوي من السبل المؤدية الى اكتشاف الجديد من المعرفة التنموية والتوصل الى القوانين والمفاهيم والنظريات العلمية الحاكمة لها، التي تمثل أسس قوية في عملية تشكيل منظومة المعرفة التربوية التنموية وتطويرها، خاصة وان البحث التربوي يتعلق بدراسة شخصية الانسان عصب التنمية ومحركها الأول؛اذ ينبغي ان يتوافر في انتاج المعرفة التربوية المقومات الآتية:

–الاهتمام بمعالجة القضايا والموضوعات التنموية التي تسهم في تحقيق تنمية مستدامة.

–تشجيع النشر العلمي على المستوى الدولي بوصفه مقوما لدعم انتاج المعرفة التربوية التنموية.

–الإفادة من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تسهيل نشر المعرفة التنموية والحصول عليها.

–إقرار معايير توجه الباحثين الى التجديد في البحث التربوي لإنتاج معارف تنموية تكفل استدامة عملية التنمية.

–تأسيس حاضنات للمعرفة التربوية لاستقبال الأفكار البحثية التنموية وتحويلها الى مشروعات تنموية.

–الربط بين البحوث الأساسية والتطبيقية.

–مواكبة الموضوعات والقضايا البحثية في التربية للاتجاهات التنموية المختلفة.

–تكوين المختبرات البحثية التعاونية التي تشجع المشاركة في انتاج المعرفة التربوية البينية، من خلال فتح أبواب البحث التربوي أمام كافة التخصصات الأكاديمية. (البحوث العابرة للتخصصات)، من خلال تشجيع

البحوث البينية بين التخصصات التربوية لتحقق التكامل في انتاج المعرفة التربوية التنموية والاستفادة القصوى من كافة التخصصات وزوايا المعالجة المتعددة.(مرزوق،2017،صص 134-135).

- معوقات البحث التربوي:

امام الحاجة الماسة لإجراء البحوث التربوية وتزايد هذه الحاجة من سنة لأخرى تبعا لما تفرزه المنظومات التربوية من مشكلات تدفع الباحثين الى التوقف عندها؛ بالاهتمام والبحث والتنقيب، الا انه هناك عديد المعوقات المادية والفنية والبشرية التي تحول دون تقدم البحث العلمي التربوي والتي نذكر منها:

1-قلة الاعتمادات المالية والانفاق المالي على البحوث التربوية.

2-نقص التدريب على البحث التربوي ونقص الخبرة والمعرفة بمهارات البحث التربوي.

3-عدم وضح نتائج البحوث القائمة على أصول علمية موضع التطبيق.

4-عدم وجود البيئة المناسبة لإجراء البحوث سوآءا من حيث الإمكانات او التقبل او الوعي بأهميته.

5-تعقد مادة الدراسة في البحث التربوي، فهي تتميز بعوامل معنوية لا مادية (المشاعر -التفكير) والتي لا يمكن قياسها مباشرة لكن يمكن قياسها عن طريق السلوك من خلال مقاييس مقننة.

6-صعوبة ملاحظة المادة المدروسة مباشرة، اذ ان الباحث في علوم التربية لا يستطيع ان يتحسس الظواهر التي حدثت في الماضي ويعيد انتاجها.

7-موقف الباحث من المادة المدروسة اذ من الصعب على الباحث في العلوم التربوية ان يكون موضوعيا حياديا غير متحيز.(جبالي،2012،صص59-62).

أسئلة المحاضرة رقم 03:

شكلت ازمة نقص فاعلية البحث التربوي في العديد من المجتمعات في زمن الأوبئة، أحد المشكلات والقضايا الراهنة، انطلاقا مما سبق تناوله:

-عدد أوجه هذه الازمة؟

-ما السر التباين في امتلاك مخرجات نوعية للبحث التربوي؟

-ما الأفق الذي تراه لمنظومة البحث العلمي والتربوي في ظل المؤشرات الحالية؟

المحاضرة رقم 04: قضية بيداغوجيا التعليم بين الأهداف والكفاءات

إن النظم التربوية في شتى أنحاء العالم, تعرف اليوم تطورا مذهلا, من حيث تطور البرامج والوسائل والطرائق التعليمية **(حثروبي، 1999، ص26)**, فظهور الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وكذا الصراعات القائمة بين مختلف أنماط الثقافة في المجتمع الواحد، أدى بهذه المجتمعات إلى البحث عن العلاقة بين المعرفة وطرق توصيلها إلى المتعلمين , إذ أصبح يطالب بالمردودية والتسيير العقلاني لقطاع التربية والتعليم.

وفي هذا السياق جاء الاهتمام بنموذج التدريس الهادف والذي يعتبر أحد النماذج السلوكية الهادف إلى تحقيق الفعالية في الممارسة التعليمية–التعلمية, وفي إطار نظرية الأنساق (La théorie des systèmes) أو المقاربة التقنية –النسقية **(الفاربي، و آخرون، 1990، ص 122)** ، والتي برزت في أعمال أمريكية على الخصوص مثل أبحاث بيرك وواش بيرن (Burk and wachborne)، ثم بعد هما بوبيت (1918 Bobit).

إلا أن الانطلاقة الحقيقية لهذا الاتجاه, بدأت مع أبحاث رالف –تيلر (1934R.Tyler) حيث يقول جيري بوكتشار (J.Poctzar): " يجمع المختصون على أن رالف تيلر (R.Tyler) هو من صاغ إشكالية الأهداف كما هي مطروحة اليوم وذلك منذ 1934"**(Poctzar, p50)**.

ثم جاء بعد ر.تيلر (R.Tyler) أبحاث بلوم (1956 B.S.Bloom) ومساعديه الذين وضعوا صنافة الأهداف المعرفية، والتي شكلت بداية الاهتمام الإجرائي بالتدريس بواسطة الأهداف، من خلال التركيز على تقديم الفعل التعليمي –التعلمي في سلوكات قابلة للقياس والتحديد، كما يوضحه روبرت ف. ماجر (1962 R.F.Mager) في قوله: " أن تعلم يعني أن تقود نحو سلوكات قابلة للقياس والملاحظة، "**(Mager, 1990, pp 5-6)** ولقد بدأ الاهتمام بهذا الإجراء في الجزائر في نهاية الثمانينات**(حثروبي، 1999، ص9)**. حيث عرفت المنظومة التربوية إدخال جملة من التعديلات مست على وجه الخصوص البرامج التعليمية، استهدفت العملية محاولة التوفيق بين الرغبة (intention) والنتائج المحصل عليها (resultas)، إلا أن هذه العمليات لم تحقق ما كان منتظرا منها, واقتصرت على تحريك الواقع التربوي بإحداث حلول قابعة في الإضافات المتجددة، ومن المحاولات الحالية لتحسين المواقف التعليمية, توجيه الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق أسس علمية جمعتها حركة شاملة سميت بحركة التكوين القائمة على الكفايات**(مرعي، 1983، ص ص 21-22)** ، المبنية على معطيات نظرية ج.بياجيه (J.Piajet)

في النمو المعرفي وآراء برونر (Bronner) في مفهوم الذكاءات المتعددة , وأفكار جانبيه(Gagne) الذي ركز على إستراتيجيات البناء الهرمي للمعرفة، فحسب ف.داي (F.Day) أنه لاتوجد طريقة مثلى في التعليم الجيد, ولذا كانت الكفايات, ويدعم هذا الرأي تأكيد يارجي (Yargey) أن دعم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة كان وراء ظهور الكفايات كبديل(**مرعي، 1983، ص 24**).

وأمام التحولات التي شهدتها الجزائر اجتماعيا, اقتصاديا, سياسيا وثقافيا وكذا الدعوات الملحة لإصلاح المنظومة التربوية وسلسلة النتائج السلبية ومستوى الأداء الفعلي للمتعلمين بدرجة ملفتة للنظر، حيث تظهر نتائج بعض المعاينات الميدانية من واقع المدرسة الجزائرية تدنيا متفاقما في تحصيل المتمدرسين خاصة في مادة الرياضيات، ومنها أن معدلات النجاح في امتحان شهادة التعليم الأساسي لم تزد نسبتها عن 30% من مجموع الممتحنين، وكانت معدلات الرياضيات–كما تشير نفس الإحصائيات– أن معظم التلاميذ المتحصلين على معدل أقل من 20/08، في مادة الرياضيات, تحصلوا على أدنى معدل نجاح في شهادة التعليم الأساسي(**إحصائيات مديرية التربية ولاية سطيف –أكتوبر 2003**).

وبالتالي فقد أدى التفكير في الانتقال من مرحلة إكساب المتعلم معلومات ومعارف ملاءمة وجديدة، إلى التفكير في تدريبه كيفية تحويل المعرفة إلى ممارسة سلوكية في واقع الحياة، وذلك من خلال بناء مناهج جديدة اعتمد في بناءها على مقاربة الكفايات[1]، وعلى أسلوب حل المشكلات, هذه الإصلاحات التي اقتصرت على السنة أولى ابتدائي وكذا السنة الأولى من التعليم المتوسط على حد تعبير الوثائق الرسمية لإصلاحات سبتمبر 2003 (**منشور رقم 245/وت/أع.ر المؤرخ بالجزائر بتاريخ 4جوان 2003ص06**).

– **مفهوم التدريس** (Teaching) :

كلمة التدريس في اللغة العربية مشتقة من الفعل درس ودرس الكتاب أي قام بتدريسه, ومنه الدرس وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما(**حمدان، 1986، ص 225**) ، أما في اللغة الإنجليزية فنجد أن كلمة التدريس وردت بمعنى مهنة التعليم وبالنظر إلى معنى كلمة (Teach) نجدها تعني : درس , لقن(**زيتون، 2003، ص 28**).

كما عرف مفهوم التدريس –كغيره من المفاهيم البيداغوجية الأخرى, آراء واتجاهات متباينة, وهذا لإفتقاد معظم الباحثين لمعيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريف التدريس. فهو يعني من وجهة نظر نبيلة زكي ابراهيم(**زكي إبراهيم، 1994، ص7**) ، عملية اتصال بين المعلم والتلاميذ يحاول المعلم إكساب تلاميذه

والمهارات اللازمة والخبرات التعليمية المطلوبة ويستخدم طرقا ووسائل مع جعل المتعلم مشاركا فيما يدور حوله في الموقف التعليمي.

كما يعرفه أحمد حسين اللقاني وحسن محمد سليمان بأنه جملة الإجراءات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها(**اللقاني، 1985، ص 10**)

من خلال محاولة التحديد اللغوي والإصلاحي لمفهوم التدريس, يتضح أن هذا الأخير وكغيره من المصطلحات البيداغوجية قد عرف تباينا من جهة وتعددا من جهة أخرى. وقد يتضح للقارئ عند قراءة التعريف الإجرائي لمفهوم التدريس أنه قد لايخرج بصفة كبيرة عن محتوى بعض التعاريف، ومنه فالتدريس حسب الدراسة منظومة متكاملة [2] من الإجراءات المتناغمة والمتفاعلة بين سلوك المدرس وأساليبه وأنشطته سعيا إلى تحقيق الأهداف والأنشطة المخططة لها كما يؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم(**زكي إبراهيم ، 1994، ص8**). من خلال الممارسة الفعلية للمهارات وإتقان الكفايات والتقنيات اللازمة لبلوغ مردود أفضل من خلال عملية التقويم الشاملة والمستمرة،

مفهوم الأهداف:

الهدف في اللغة هو ما ارتفع من بناء أو كثيب رمل أو جبل وهو تحديد الاتجاه، وهو النتيجة المرغوب الوصول إليها.(Rey, & all, 1993, p418)

عبارة هدف مفردة حديثة في القاموس اللغوي البيداغوجي حيث كانت استعمالاتها حتى الحرب العالمية الأولى في المجال العسكري والتسيير المضبوط, حيث كان يشار بها إلى الدقة وتحديد الإصابة, أو الضبط والمراقبة والفعالية والنظام.

هناك تعاريف عديدة قدمت باختلاف مدارس محدد بها تنظيرا مبدئيا لسيرورة التحولات التي مهدت لنشأة بيداغوجية الأهداف من بينها:

تعريف ماجر:(R.F.Mager)

يعرف ماجر (Mager) الهدف التربوي بأنه عبارة توضح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها (**Mager, 1990, p 5**).

تعريف ب.س.بلوم : (B.S.Bloom)

يعرف بلوم (Bloom) الهدف التربوي بأنه الصياغات الواضحة للكيفية التي تظهر التغيرات المتوقعة في الطلاب نتيجة العملية التعليمية(**قلي، 1994، ص 222**) ، ويضيف قائلا: أنني أعني بالهدف التربوي

التحديد الواضح للطرق الرامية إلى تغيير سلوك التلاميذ، أي الوسائل التي بواسطتها نغير طرائقهم في التفكير وعواطفهم وأعمالهم(**شبشوب، 1995، ص 55**).

من خلال ما سبق يتضح أن الهدف التربوي بوصلة الفعل التعليمي التعلمي، وهو البداية والنهاية لمساره، وبتعبير أدق الهدف التربوي صياغات صريحة تصف تغيرا متوقعا في الحصيلة السلوكية للمتعلم، في شكل معارف ومواقف يتسم بالواقعية، ولديه القابلية للملاحظة والقياس.

مفهوم التدريس بالأهداف: (L'enseignement par objectif)

تعريف بلوم:(B.S.Bloom)

يقترن مفهوم بيداغوجيا الأهداف إلى حد كير عند بلوم (Bloom) ببداغوجية التحكم la pédagogie de maitrise) ،ويتضح ذلك من خلال الخطوات التطبيقية التي حددها في ضوء تصوره لإنشاء نظام تراتبي للتعلم ونورد هذه الخطوات كالآتي(بوعلاق، 1999، ص ص 24- 25) :

-التحديد الدقيق للأهداف التربوية في ألفاظ سلوكية قابلة للملاحظة.

- التعرف بدقة على المكتسبات القبلية

-التقويم الدقيق لوضعية الانطلاق قبل بداية الدرس.

- تكيف التلاميذ من المعلومات الضرورية للدرس الجديد قبل بدايته.

- تقديم الدرس الجديد.

-تقديم المكتسبات الفعلية للتلاميذ حسب الأهداف المحددة في نهاية الدرس.

-التعرف على التلاميذ الذين لم يبلغوا مستوى التحكم المتوقع.

-علاج التأخر مباشرة حتى يعود كل تلميذ إلى الدرس الجديد خاليا من المعوقات.

تعريف معجم علوم التربية:

يحدد عبد اللطيف الفاربي وزملاءه تعريفهم للتدريس بالأهداف أو لبيداغوجيا الأهداف بأنها تصور حول الفعل التربوي يستند هذا التصور إلى مبادئ العقلنة والفعالية والمردودية وإلى مجموعة من التقنيات التي تبلور هذا التصور البيداغوجي في نظام واصفا لمكونات الفعل التعليمي(**الفاربي، و آخرون، 1994، ص ص 261-262**).

يتضح من خلال قراءة تحليلية لهذا التعريف الإجرائي للتدريس بالأهداف والآتي بيانه, أنه يندرج بوضوح في صورة حلقة وصل بين التحديد الإجرائي لمفهوم التدريس من جهة وللشكل المقترح في ضوء معطيات

المقاربة النسقية من جهة أخرى, بالإضافة إلى الفهم الخاص الناتج عن بعض قراءات الأدب التربوي بيداغوجيا الأهداف.

ومنه فالتدريس بالأهداف حسب الدراسة هو: مجموع الخطوات التي يقوم بها المعلم والمتعلم والهادفة إلى توجيه وتنظيم الفعل التعليمي –التعلمي في إطار النموذج النسقي، من خلال مراعاة طرائق صياغة الأهداف ومعايير تخطيطها وتنفيذها ، وإتقان مهارات تقويمها ، تشكل هذه الإجراءات والخطوات نسقا منظوميا ديناميا، ومتفاعل بين مراحل إجرائية تتمثل فيما يلي:

–إجراءات مرحلة التخطيط: وذلك قصد التشخيص الأولي والهندسة الموضوعية للفعل التعليمي في ضوء حاجات التلاميذ ومعطيات مرحلة أو وضعية الانطلاق.

–إجراءات مرحلة التنفيذ: وتعني حلقة الأداء الصفي للإستراتيجية المخططة خلال مقاطع تعليمية موجهة بأهداف، وبمصاحبة التلاميذ وباستعمال طرق ونشطة وتوظيف وسائل فعالة.

– إجراءات مرحلة التقويم: وهي مرحلة توظيف مهارات تنظيم إعداد وبناء أدوات قياس نواتج التعلم، وتوفير الشروط الموضوعية لتطبيقها وتصحيحها في الأهداف المحددة أننا كمحكات فعلية لتقدم الفعل التعليمي.

– إجراءات نظام التعديل والتفسير: وهدفها هو تشخيص أسباب عدم تحقق الأهداف هل تعود إلى عشوائية تحديد الأهداف ؟، أو إلى عدم ملائمة الطريقة المنتهجة ؟، أو إلى الوسائل التعليمية المستعملة ؟، أو إلى أداة التقويم المعتمدة ؟، أو إلى عد تفاعل التلاميذ مع الوضعية التعليمية ؟،هذا من جهة, ومن جهة أخرى فإن نظام التعديل والتفسير هو عملية توجيه الاهتمام البيداغوجي للأهداف المحققة بدرجة إتقان عالية.

مفهوم الكفاءات:

يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى " معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر, وتحقيق المطلوب, والقدرة عليه, وفعلها كفى يكفي, كفاية, أي استغنى به من غيره"(**زيتون، 2003، ص 51**).

ومن المفيد في هذا السياق الإشارة إلى كلمة effeciency حيث تعني مقدرة, وكفاية, وهناك شبه اتفاق بين المختصين في دراسة الكفايات على ترجمة مصطلح effeciency بالكفاية وليس الكفاءة التي تعني، تترجم حسبهم compétence وقد استقر على الرأي الأول مجمع اللغة العربية(**زيتون، 2003، ص 52**).

كما ينبغي الإشارة الى انه:

هناك خلط كبير بين مصطلحي الكفاية والكفاءة, وسيتم تحديد المعنى الاصطلاحي للكفاية من خلال إشارات للمفاهيم القريبة اصطلاحيا من مفهوم الكفاية, كالأداء والفعالية والمهارة .

الكفاية والمهارة:

يتضح الفرق بين المهارة والكفاية من خلال الفواصل الاصطلاحية حيث نجد أن المهارة "skill" تعني الدقة السرعة والإتقان والاقتصاد في الوقت والجهد في أداء عمل معين يؤديه الفرد, أما الكفاية فتستخدم للدلالة على مستوى الإنجاز في العمل(حامل، 2001، ص 16) لذلك نجد تداخلا واضحا بين مصطلح الكفاية والمهارة, فيرى كل من بروتش وفنتون "Broth , Fenton" ،أن الكفاية مزيج من المهارات بالسلوكيات , والمعلومات المتكاملة التي اشتقت وفقا لمستويات محددة لنتائج التعلم المرغوب فيها(**حامل، 2001، ص 16**).

وفي نفس السياق تقريبا يشير إلام "Elam" إلى أن الكفاية: هي مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعلم, ولعل حداثة هذا المفهوم كانت وراء هذا الاختلاف حيث لم يكن قد تبلور مفهوم محدد للكفاية, مما اضطر كل باحث أن يستخدم مفهوم إجرائي معين يخدم أغراض دراسته(**Staneley, 1975, p5.**).

-الكفاية والأداء:

يميز "هتلمان""Hittlemen" بين الكفاية والأداء فالكفاية هي القدرة على أداء سلوك ما, في حيث أن الأداء هو إظهار المهارة بشكل يمكن قياسه, فالأداء هو المظهر العملي للكفاية(**حامل، 2001، ص 12**).

كما يشير محمود الناقة إلى أنه وجد أن البعض عرف الكفاية بأنها القدرة والبعض عرفها بأنها الأداء إلا أن الحقيقة حسبه غير ذلك فالكفاية عنده لها شكل كامن يتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات, وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصغه السلوك المطلوب, أما في شكلها الظاهر ففي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه(**حامل، 2001، ص 13**).

الكفاية والكفاءة :

يذهب "جود "Good إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا بأنها " قدرة الفرد على الحياة والمعيشة, ويشير إلى لفظ compétences بمعنى كفاءات وهي مفاهيم خاصة ومهارات".

في المقابل يعرف "جود "Good الكفاية بأنها " القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات "(. **good, 1973, p121**)

وفي قائمة فلوريدا لكفايات المعلم نجد " ربط بين كفاية المعلم ومحصلات التلاميذ، فالكفاية هي المهارة الرئيسية التي ينبغي على المعلم أن يتبعها ويجب أن تظهر من خلال سلوك ومحصلات التلاميذ"(**حامل، 2001، ص 12**).

وفي نفس السياق يعرّف كل من هوستون وهاوسام (Houston and Haowsam) الكفاية بأنها "امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة كالقدرة على العمل، كما أنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من ادوار الفرد المتعددة"(**حامل، 2001، ص 11**).

- الكفاية والفعالية:

يذهب حميدة عبد العزيز ابراهيم إلى تحديد التمايز بين الكفاية والفعالية في النقاط التالية(**زيتون، 2003، ص 55**):

1. الكفاية ليست شرطا كافيا للفعالية، ولكنها مطلب ضروري.
2. الكفاية تعني أيضا الوصول للهدف ولكن بأقل وقت وأقل جهد وتكلفة.

بالإضافة إلى ارتباط هاذين المفهومين بحركة التدريس الفعال وتغير اتجاهات اشتقاق كفايات المعلمين.

يتضح من خلال هذا العرض المطول للتأطير الاصطلاحي لمفهوم الكفاية وعلاقته بمصطلحات قريبة تتداخل في المعنى.

فالكفاية تلتقي بمفهوم المهارة فيما يتعلق بالدقة والإتقان, ومع مفهوم الأداء كون هذا الأخير هو المظهر العملي للكفاية، وتقترب من مفهوم الكفاءة في تقييم الأهداف وقياس نوعية المخرجات وعند هذه النقطة الأخيرة تلتقي كذلك مع مفهوم الفعالية.

3- المعنى الإجرائي للكفاية:

هي القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى نواتج التعلم المرغوبة بأقل التكاليف الزمانية والمادية وتظهر سلوكيا من خلال جودة استثمار الهدف.

7- التدريس بالكفاءات:

يعد التعلم على أساس الكفايات أحد المستحدثات التعليمية في مجالات التكوين والتدريب والتعلم.

- تعريف كوبر و روبير "(حامل، 2001، ص 17):"weber and cooper

لقد عرفا حركة التدريس بالكفايات بأنها" البرنامج الذي يحدد السلوك المتوقع إظهاره من طرف المتدرب نفسه, كما أنه يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب.

- تعريف هوستون " :"Houston

ويعرف حركة الكفايات التعليمية بأنها " البرنامج الذي يحدد الأهداف بذكر الكفايات التعليمية التي على المتعلم أن يؤديها, ويحدد كذلك المعايير التي يتم التقويم على أساسها, ويضع مسؤولية اكتساب الكفاية ويحقق الأهداف على المتعلم نفسه.

ويشير "هوسام , وهوستون" في تحديدهم للخصائص الأساسية المتعلقة بالتعليم القائم على الكفاية بأنها تقوم على " تحديد أهداف التعلم في عبارات سلوكية, وتعيين الوسائل اللازمة للتقييم, وتوفير أساليب تعليمية وثيقة الصلة بالأهداف وإعلان الأهداف والمحكات ووسائل التقويم والأنشطة البديلة , وتقويم خبرة التعلم في ضوء محكات الكفاية , وإلقاء مسؤولية التعلم على المتعلم بحيث يصبح مسؤولا ومحاسبا عن بلوغه المحكات الموصوعية(**حامل، 2001، ص 17**).

- **تعريف فوستر**: Foster

يرى أن هذه الحركة ترتبط ارتباطا عضويا بالمواد التعليمية المفردة التعلم والتي تقوم على مبادئ سير المتعلم حسب آدائه في الوضعية المشكلة, وسرعته الذاتية(**حامل، 2001، ص 25**).

يتضح من خلال تقييم مختصر للتعاريف السابقة بأن التدريس بالكفايات نموذج أدائي يجمع بين أساليب التعلم الذاتي, وحل المشكلات واستخدام نماذج التعلم من أجل التمكن.

وعليه:

يشير التدريس بالكفايات إلى ذلك النسق الأدائي الذي يقوم على تنمية الدور الفعال لمعلم والمتعلم، من خلال برنامج يهدف في حقيقته إلى تعليم كل تلميذ المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم الأساسية اللازمة لجعله قادرا على إتقان التعلم، وفقا للنتاجات المحددة مسبقا في وضعيات تعليمية تركز على ذاتية المتعلم وتشجيع محوريته في التعامل مع الوضعيات الإشكالية بإتقان ومسؤولية وجودة عالية في استثمار الهدف التعليمي.

أسئلة المحاضرة رقم 04:

شكل الانتقال التربوي في الجزائر من بيداغوجيا التدريس بالاهداف الى بيداغوجيا الكفاءات تحولا تخطيطيا وتنفيذيا وتقويميا في العديد من المفاهيم والقضايا التربوية:

-وضح الفروق النظرية والتطبيقية بين النموذجين؟

المحاضرة رقم 05: انتقادات استخدام مصطلح الكفاءات:

اعتمد مصطلح الكفاءة في العديد من مشاريع مراجعة منهجيات بناء البرامج والكتب المدرسية وفق منطق الكفاءات، حيث تمثل مرجعية لتأطير ممارسات مختلف الأنشطة التربوية، ولكن بقدر ما شاع استخدامه

في الأوساط التربوية بقدر ما ازدادت الحاجة إلى توضيحه أكثر وإبراز طرق تطبيقه في ممارسات الأنشطة التعليمية–التعلَمية من أجل تحقيق تكوين فعال وناجع للتلاميذ وحتى المعلمين، لذلك يواجه مصطلح الكفاءات مجموعة من الانتقادات تجعل ممارسات العملية التعليمية التعلّمية تعترضها صعوبات ميدانية سوف نستعرضها في السطور الموالية.

في البداية سوف نبين صعوبات التلاميذ في حل الوضعيات المركبة لإظهار كفاءتهم في أكثر من وضعية واحدة تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات، وما ينجر عنها من انحرافات لا يستطيع المعلم التحكم فيها، وبعدها نتناول إشكالية تقويم الكفاءات التي تمثل أهم مواطن الاختلال في المقاربة بالكفاءات مما جعلها عرضة لكثير من الانتقادات في هذا المجال بالخصوص، حيث يسلم معظم المؤلفين بصعوبة تقويمها إذا ما قورنت بالمعارف، مما فتح الباب لنقاشات هامة بين الباحثين والمختصين، والتي لم تصل لحل نهائي إلى يومنا هذا. وفي ظل غياب دراسات امبريقية تساهم لبلورة مرجعية للتقويم وفق الوضعيات المركبة لم يتوصل الباحثون أيضا إلى تقديم سيكومترية ملائمة للكفاءة لأن طرق القياس الكلاسيكية المعروفة لا تنسجم معها بسبب تعدد أبعادها، ما تطلّب الرجوع إلى نظرية إمكانية التعميم كاطار فكري وإحصائي لتقدير صدق وثبات درجات كفاءات التلاميذ في وضعيات تتأثر بمصادر خطأ متعددة.

كما سنتناول ضمن المقال أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تطبيق الوضعيات في نشاطات الإدماج وتخطيط وإدارة العملية التعليمية، مركزين على غياب مرجعيات للكفاءات تهيكل الموارد والأنشطة والوضعيات، ما جعل البرامج الدراسية لا تصوغ سوى محتويات دراسية منفصلة عوضا عن وضعيات وفئة وضعيات. كما نتناول مشكلة نقص في تكوين المعلمين للتدريس بالكفاءات ومختلف الفاعلين التربويين، وندرة "مرجعيات الكفاءات" التي ينبغي أن يتقن فيها المعلمون الكفاءات التعليمية بهدف تحقيق تكوين فعال للتلاميذ رغم بعض المحاولات الهامة التي أنجزها بعض المختصين، وسنختم هذا المقال بتناول الصعوبات التي تواجه المعلمين والتلاميذ في استخدامات طريقة المشروع في العملية التربوية مركزين على دلالة التعلَمات المدرسية التي تحققها والكفاءات العملية التي تنميها طيلة مسار عملية التكوين.

وانطلاقا من هذه الصعوبات، سوف نبيَن بالتفصيل مختلف جوانب القصور التي تعاني منها مقاربة الكفاءات انطلاقا من تحليل أعمال بعض الباحثين المختصين، مدعمين ذلك بنتائج دراسات وأمثلة لبعض الانتقادات التي تكشف عن الالتباسات في كيفية التعامل مع الممارسات المندرجة ضمن منطق الكفاءات.

1–صعوبة لدى التلميذ في حل اختبارات الكفاءات:

لا يمكننا أن نستدل على اكتساب تلميذ كفاءة معينة من خلال وضعية واحدة، ولا يكفي إصدار حكم على أساس منتوج واحد، ومن الضروري الرجوع إلى أكثر من وضعية تنتمي إلى نفس فئة من الوضعيات، هذا الأمر يطرح صعوبة عند التلميذ أثناء حل وضعيات إدماج أثناء عملية التعلم. حيث يرى Roegiers (2000) أنه ليس كل التلاميذ قادرون على الإدماج التلقائي لمكتسباتهم، بمعنى حل وضعيات مشكلات مركبة رغم معرفتهم بكل العناصر الضرورية للحل.

إن تقديم وضعيات تقييم الكفاءات يتطلب وقتا من التلميذ لحلها، وهذا نادرا ما يتوفر لدى التلميذ وينتج عنه بعض الصعوبات التي لا يمكن تلافيها عند التلميذ (تعب، فقدان الدافعية، أثر التدريب، فترة التقديم...) (De Ketele Gerard :2005). وهذه صعوبات ليس من السهل التغلب عليها، وحتى من الناحية العملية من الصعب تقديم اختبارين للتلميذ في آن واحد؛ أحدهما لتقويم الموارد التي ينبغي أن يجندها لحل وضعيات الكفاءة، وآخر لتقويم الكفاءة عن طريق الوضعيات المركبة.

وتبرز أيضا صعوبة التقويم بالوضعيات المركبة في عدم قدرة التلاميذ في البدايات الأولى من سنوات الدراسة على معالجتها، وعلى تجنيد الموارد المعرفية التي يصنف D'Hainaut (1988) التجنيد ضمن العمليات المعرفية أكثر تعقيدا لبناء الكفاءة من الحفظ، والفهم، والتطبيق، والاستكشاف، وحل المشكلات (Cité in Raynal & Rieunier :1997). لذلك ينصح من الناحية العملية أن تكون المراحل الأولى من التعليم الابتدائي مخصصة فقط لاكتساب الموارد، وذلك بسبب عدم قدرة التلاميذ في هذا السن على حل وضعيات مركبة اعتمادا على التجنيد، لهذا فالتقويم عن طريق الوضعيات المركبة ليست الطريقة الوحيدة لتقويم الكفاءات، فإذا استخدمنا الوضعيات المركبة الواقعية نجدها أقل ملاءمة وصعبة التطبيق في التربية الأساسية (Gerard :2007 :12).

وعموما إذا أردنا أن نقوَم الكفاءات باعتماد الوضعيات المركبة، فمن الضروري تقديم مهمات غير مألوفة، بمعنى مهمات لم يسبق أن صادفها التلاميذ أثناء تعلماتهم، لكن هذه الميزة حسب Carette (2007) تنتج قطيعة مع العقد البيداغوجي الذي ينبغي أن يراعى في تقويم الكفاءات، هذا العقد الذي يتطلب تقويم التلاميذ على أساس ما تعلموه فعليا مع المعلم .

وفي بعض الأحيان إعداد المعلم لوضعيات اختبار قريبة من الواقع يجعله يهتم كثيرا بمتغيرات السياق مما يزيد في تعقيدها، مما يفرض على المتعلم تجنيد كفاءات مرتبطة بالفهم الكتابي، والتنظيم الفضائي، وتحليل التعليمات، كما تؤدي أحيانا اختبارات الوضعيات المركبة إلى تقويمات غير منصفة، لأنه من المحتمل أن

تكون السياقات مجهولة لدى بعض التلاميذ، وذلك بسبب الانتماءات الاجتماعية الثقافية، والعادات العائلية للطفل والممارسات التربوية للأسرة التي تكون ليس لها معنى عند بعض التلاميذ (Delory : 2002 :34).

يفترض أثناء حل المشكلة أن يبني التلميذ تصورا ذهنيا مناسبا، ويبني مخططا للحل بتجزئة المشكلة لإيجاد الحل باسترجاع الإجراءات المكيفة في الذاكرة طويلة المدى لاستخدامها وفق منظومة مناسبة، وقد بين Crahay (2006 :103) وجود صعوبة تواجه العملية، وتؤدي إلى عبء في العمليات الذهنية المطلوب تجنيدها في الذاكرة العاملة مما قد يؤدي به إلى ارتكاب أخطاء مكشوفة في تصور المشكلة، أو يتعثر في تجنيد الإجراءات المناسبة ويفشل في إيجاد الحل. ففي دراسة لـ Dione (2000) بيَن عدم وجود انسجام بين المنهاج والتقويم لدى معلمي العلوم بسبب بعض التأثيرات، فقد أدت أغلب الوضعيات التي أجريت على التلاميذ إلى صعوبة تعرف بـ "الورقة البيضاء" أثناء مواجهة التلاميذ وضعية أكثر تعقيدا، ولا يصلون إلى أي إجابة أو عملية (Cité in Dione & Laurier :2010 :86). وتتفق هذه النتائج مع دراسات Rey & Al (2003)، ودراسة مديرية التقويم والامتحانات (DEE) بموريتانيا بالتعاون مع مكتب الهندسة في التربية والتكوين BIEF (2005)، ودراسة Aden & Roegiers (2003)، ودراسة Didiye & Al (2005)، ودراسة Rajonhson & Al (2005) مرجعة أسباب ضعف كفاءات التلاميذ إلى صعوبة في حل الوضعيات المركبة.

2- تقويم الكفاءات: إشكالية حقيقية

يعد التقويم إشكالية محورية في النظام التربوي لأنه لا يعمل ككاشف "قل لي كيف تقوّم أقول لك كيف تكوّن" وإنما كقوة تأثير على الممارسات التربوية "أنت تكوّن وفق الطريقة التي سوف يقوّم بها التلاميذ" (Gerard :2006 :85). ومن المسلم به أن التقويم هو أحد المحاور المميّزة للعملية التعليمية، فتناول مشكلة التقويم يدفعنا بالضرورة إلى تناول كل المشكلات الأساسية للتربية (Cardinet : 1988)، وبذلك لا يمكن للإصلاحات التربوية أن تتجاهل التقويم لأنه إذا لم يكن ذات علاقة بأهداف المداخل المهمة لإصلاح التعليم فإنها يتعرض للفشل.

إذا كانت الكفاءة تطرح مشكلة من الناحية المفاهيمية فإنها تطرح إشكالا آخر أكثر تعقيدا يتعلق بتقويمها، إذ يعترف العديد من المختصين (Perenoud :1997, Rey & Al :2003, Scallon :2004, ...2007 :Gerard, 2005 :Ubaldi & Al) بصعوبة تقويم الكفاءة، ويؤكد Meirieu (2005) بأن الكفاءة تختلف عن الأداء، ولا تلاحظ بصفة مباشرة ولا تقوَم بسهولة لأن الأداء يستدل من ملاحظة الأفراد

أثناء انجاز بعض المهام وتقويمه بسهولة، بينما يصعب تقويم الكفاءة لأنها تعتمد في سيرورتها على عمليات معرفية عليا كالتجنيد، وتعتمد على مؤشرات معينة، ولا يستدل عليها إلا من خلال وضعية مركبة تُجنَد فيها مجموعة من الموارد المعرفية.

وليس من السهل تقديم تعريف شامل وإجرائي للكفاءة، فرغم التعريفات المتعددة الواردة في الأدبيات التربوية إلا أنها تفتقر إلى الدقة والاجرائية، فبعد اطلاعنا على مجموعة من تعريفات الكفاءة يعد تعريف Roegiers (2004) للكفاءة من أدق التعريفات، فحسبه فان الكفاءة هي إمكانية الفرد على تجنيد مجموعة مدمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات. فرغم دقة تعريف Roegiers (2004) إلا أنه غير إجرائي لأنَه يتضمن مفاهيم غير واضحة متمثلة في "التجنيد" و "فئة الوضعيات" وما يكتنف المفهومين من غموض، ويبقى التجنيد مفهوما استعاريا (Scallon :2004, Perrenoud :2000, Gagnion :2008) ليس من السهل فهمه وتحديده بدقة عندما يتعلق بتنمية وتقويم الكفاءة، وصعوبة تحديد مؤشرات حقيقية دالة على حدوثه، لأن التجنيد عملية معرفية معقدة تحدث بطريقة استدخالية غير قابلة للملاحظة أثناء أداء الوضعيات المركبة.

كما أشار Crahay (2006) أن مفهوم التجنيد غامض ويطرح مشكلة في البحث السيكومتري، بمعنى أنَه ليس من السهل ضبط حدوثه، وتقدير درجته، وتحديد مؤشراته، مما يصعَب قياس مظاهره السلوكية. إضافة إلى صعوبة تحديد مفهوم فئة الوضعيات نظريا وإجرائيا (Gerard :2007, Crahay : 2006) لأنَه من الصعب تحديد معلمات واضحة ومؤشرات إجرائية للوضعيات التي تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات، وما ينتج عن ذلك من صعوبات في تقدير صدق وثبات وضعيات التقويم. فاذا كان القطبان الأساسيان للكفاءة (التجنيد، فئة الوضعيات) غير واضحين من الناحية النظرية والعملية فانه من الصعب قياس الكفاءة. ومن العوامل كذلك التي تؤدي إلى صعوبة قياس الكفاءة تعدَد أبعادها، وإعطائها حرية في حل وضعيات مركبة تعكس إدماج معارف ومهارات متعددة، وواقعية سياقات ممارستها، واستدعائها مهارات تفكير عليا، وإصدار أحكام ذاتية أثناء القياس.

يميَز Jonnaert & Al (2004) بين الكفاءة الانعكاسية والكفاءة الاندماجية، يقصد بالأولى المهارة المحبوسة بالتصرف وسياقه، ويقصد بالثانية عملية التحليل التأملي لنزع السياق حتى تصبح تكيَفية وتحويلية في وضعيات أخرى، لذلك من السهل تقويم الكفاءة الاندماجية لأنها توصف بمؤشرات دالة داخل الوضعية، ولكن يصعب تقويم الكفاءة الانعكاسية لأنها تسمح بتكيَف الفرد مع وضعيات جديدة قابلة للتحويل. من هنا

يظهر بأن الكفاءة تمتلك مكونين؛ كامن (موارد داخلية) وظاهر (سلوكات أدائية) يجعل الكفاءة صعبة التقويم.

وعليه يمثل تقويم الكفاءة مشكلة تواجه الفاعلين التربويين لأن تقويم معارف التلميذ حسب Perrenoud (1997) أسهل من تقويم كفاءاته لأنها تستدعي البرهنة عليها وفق مهمات مركبة هذا ما يفتح المجال أمام الخلاف. وإذا كان من المستحيل الفصل بين تقويم الكفاءة والوضعيات المركبة فانه بعض توجهات تقويم الكفاءات متعارضة، إذ يرى Scallon (2004), Roegiers (2000), Gerard (2006) أن تقويم الكفاءات يجب أن يمر بتقويم الموارد المعرفية كمرحلة ضرورية لتقويم الكفاءات بالوضعيات المركبة، وتصبح عملية تشخيص كفاءات التلاميذ (في حالة عدم اكتسابهم للموارد المطلوبة)، ولكن لا يجب أن ندَعي وفق هذا التصور بأننا نقوَم الكفاءات بتقويم الموارد لأن المعيار الدال على الكفاءة هو الوضعية المركبة، إذ لا يمكن الاستغناء في تقويم الموارد عن المقاربة الموضوعية للاختبارات، لذلك لا يمكننا أن نضع حدا لتأثير المقاربة السلوكية التي لازالت تسيطر على التقويم بالكفاءات.

مقارنة بتقويم الأداء الذي يكون سهلا وغير منصف فان تقويم الكفاءات منصف وصعب، وهذا ما يجعل مفهوم الكفاءة في تطبيقاته يتضمن فعلا إجابة حرجة (Ubaldi & Al :2005 :78). فتقويم الكفاءات وفق الوضعيات المركبة عملية معقدة (Gerard : 2007) وهذا يجعل عمل المعلم صعبا يتطلب امتلاكه كفاءات مهنية جديدة تجعله يستجيب للتغيرات الحاصلة في مهنة التعليم، فإذا أراد المعلم أن يقوَم كفاءات تلاميذه باستخدام الوضعيات المركبة ينبغي أن يضمن قبليا اكتساب الموارد المعرفية المطلوب تجنيدها في حل الوضعية، فلا يزال تقويم الكفاءات من المواضيع التي تلقى اهتماما خاصا، إذ تعد مشكلة التقويم قلب النقاشات الهامة التي لم تجد لها الحل النهائي، ذلك أنه تقليديا تمكن علماء القياس من تطوير أساليب لتقويم المهارات والقدرات، ولكن مازال يبحث المعلمون عن طرق مماثلة للخصائص السيكومترية للكفاءات لأن تقويم الكفاءات بدل القدرات أو المهارات يفرض تغييرا في طريقة التقويم (Jonnaert :2002)

تعاني أدبيات تقويم الكفاءات من نقص في الدراسات الامبريقية التي تساهم في بلورة إطار نظري متين، ويؤكد الباحثون أمثال (Scallon :2004, Gerard :2007, Dionne & Laurier :2010) ندرة الدراسات التي تناولت التقويم وفق الوضعيات المركبة، كما تعاني من غياب الأدوات الملائمة مما انعكس على طبيعة النتائج التي لا تستجيب لما هو منتظر (Scallon : 2004)، فإلى يومنا هذا لم يصل الباحثون

في مجال الكفاءات إلى سيكومترية حقيقية للتحقق من صدق وثبات اختبارات التقويم وفق الوضعيات المركبة.

3- صعوبة تقدير الشروط السيكومترية لاختبارات الوضعيات المركبة:

بعد إعداد الوضعيات المركبة من الضروري تجريبها على التلاميذ بهدف تعديلها لضمان صدقها وثباتها في تقويم كفاءاتهم، ولكن عمليا تطرح صلاحية اختبارات الوضعيات المركبة صعوبة على أساس الطرق الكلاسيكية للاختبارات(De Ketele & Gerard :2005, Scallon :2004) بسبب تعدد أبعادها لأن النظرية الكلاسيكية أحادية البُعد (Gerard :2007) ما يستدعى الانتقال من طرق القياس الكلاسيكية إلى طرق القياس الحديثة لأنها الاختبارات.

تُبنى الاختبارات التقليدية انطلاقا من مدى تمثيل البنود للنطاق الشامل للأهداف، ولكن اختبارات تقويم الكفاءات لا تتضمن بنود بل وضعيات مركبة تعكس أداء مركبا، ولا تتضمن بالضرورة عينة ممثلة لكل الأداءات المركبة الممكنة، وتُبنى على أساس وضعيات مركبة تنتمي إلى نفس فئات الوضعيات المرتبطة بالكفاءة المراد تقويمها، وتقابل الوضعيات المركبة البنود، وتقابل فئة الوضعيات النطاق الشامل، وتكتفي المقاربة الكلاسيكية بالتحقق من مدى انتماء بنود الاختبار إلى النطاق الشامل للسلوك المراد تقويمه.

تختلف طرق تقدير الشروط السيكومترية لاختبارات الكفاءات عن طرق تقدير ها في الاختبارات التقليدية، لذلك اهتم بعض الباحثين بإيجاد طرق مناسبة أو تكييفها مع متطلبات اختبارات الكفاءات، ولكن من الصعب صياغة وضعيات ملائمة، وصادقة، وثابتة لأن تصور عملية التعلم ومؤشرات الكفاءة وفق الوضعيات ليس سهلا، لأن تقويم الكفاءات يفرض على التلاميذ إنتاجا مركبا هو الآخر، وعليه فطرق الصدق والثبات الكلاسيكية لا يمكن استخدامها كما هي بل تتطلب طرق جديدة ملائمة (De Ketele & Gerard :2005)

هناك القليل من المؤلفات التي تناولت مسألة الصدق من زاوية تقويم الكفاءات، والمتوفرة حاليا استوحيت طرقها من المقاربات الكلاسيكية، حيث يخضع الصدق إلى مكونين أساسيين: وضعيات التقويم وأدوات إصدار الحكم اللتان لا يمكن فصلها، ولا يستثنى صدق أدوات التقويم أيضا من الضبابية والغموض (Scallon :2004 :261). وقد اعتمدت بعض الأعمال في تقدير صدق اختبارات الوضعيات المركبة على المحكمين بالتحقق من مدى توفر الوضعية على معلمات واضحة وملموسة ومتكافئة مع الوضعيات الأخرى. ولكن هذا الأمر صعب جدا وقد يستحيل تحقيقه في أغلب الأحيان لأنه يصعب تقدير تكافؤ

الوضعيات المركبة، ولا يمكن الجزم بأنها تنتمي بالفعل إلى نفس فئة الوضعيات (De Ketele & Gerard :2005). في هذه الحالة تكمن المشكلة في ضمان تكافؤها بتحديد معلمات دقيقة وشاملة، في حين لا نتوفر على معلمات متفق عليها تضبط فئة الوضعيات، والتي يجب مراعاتها أثناء إعداد الوضعيات، وهذا الأمر يمثل تحدي لم تجد له البحوث التربوية حلا كافيا إلى يومنا هذا. ومن الصعب حتى بوجود معلمات أو شروط واضحة أن نتحقق من تكافؤ وضعية مع وضعية أخرى تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات (Gerard :2007).كما يصعب إصدار حكم على تكافؤ الوضعيات من خلال تحليل معلومات الوضعية فقط، لأن تكافؤ الوضعيات يقاس بالنتائج المحصلة من مجموعة ممثلة من التلاميذ، وتحقيق ذلك يقف على توفر شرطين؛ متوسط النجاح في العينة قابل للمقارنة في وضعيتين، والوضعية ناجحة سواء بالنسبة لفئة التلاميذ الضعاف أو فئتي التلاميذ المتوسطين والمتفوقين (Roegiers, 2010).

إذا كان تكافؤ الوضعيات يمثل أحد المقومات الأساسية للصدق، فضبطه صعب التحقيق نظر لعدم إمكانية السيطرة على الذاتية في عملية التقدير لأنها تتطلب معايير تصحيح موضوعية مما يؤثر على التمييز بدقة بين فئات التلاميذ (متفوقين، متوسطين، ضعاف)، كما أن اعتماد النسب المئوية كمعلمة للتمييز بين الفئات لا تعتبر مؤشر قطعي فاصل يوضح اختلاف درجات وضعيتين، ومن الصعب اعتماده في تقدير التكافؤ بين أكثر من وضعيتين مقارنة بتكافؤ وضعيتين، وأن الشروط الثلاثة التي حددها Roegiers (2010) للتكافؤ بين وضعيتين ليست إجرائية بالمفهوم العملي، ومن الصعب التأكد حسابيا من تكافئها.

تندرج طريقة Roegiers (2010) ضمن الصدق التجريبي الذي يعتمد على تطبيق نفس الوضعيات على مجموعات مختلفة من التلاميذ لمقارنة متوسط أداء كل فئة من فئات التلاميذ في كل وضعية من الوضعيات المراد قياس صدقها، لكن هذا الإجراء يجعل نتائج التلاميذ عرضة لأثار متغيرات لا يمكن ضبطها تجريبيا، من أهمها أثر التدريب الذي ينجم عنه تطبيق الوضعيات إذا كان الفاصل الزمني معتبرا بينها، إضافة إلى عوامل التعب وضعف التحفيز في حالات التطبيق المتوالي لهذه الوضعيات.

بينت لنا معاينة دراسات تقويم الكفاءات (Letor & Vandenberghe :2003, Dionne & Laurier :2010) أن الباحثين لم يعتمدوا على طريقة واضحة في تقدير الصدق، فمعظمهم لجأ إلى الطريقة الكيفية لصدق المحتوى من خلال تقديرات المحكمين، لكن تغيب كل طرق الصدق الإحصائي لتقدير قابليتها للتعميم أو قدرتها التمييزية، إضافة إلى غياب طرق ثبات الاختبارات في دراسة Dionne

Laurier (2010) &، وسجلنا غياب إجراءات تقدير صدق وثبات وضعيات التقويم مثل دراسة Rey & Al (2003).

تجريبيا اقترح Ketele & Gerard (2005) طريقة لتقدير صدق وضعيات التقويم مفادها أن القرار المتخذ على أساس وضعية (X) صادق إذا كان القرار المتخذ في الوضعية (Y) أو (Z) متجانس، والتي من المفترض أن تنتمي إلى نفس فئة الوضعيات وتقوّم في نفس الشروط في سلم ثنائي (نجاح- فشل) في كل من الوضعيتين (X) و(Y). كما اقترحت استخدام الصدق المرتبط بمحك بمقارنة نتائج الوضعيات المركبة بنتائج الاختبارات الموضوعية ذات صدق وثبات معروف، ولكن تطبيق الطريقة في سياق الكفاءات لها خصوصية، حيث تتضمن وفق De Ketele & Gerard (2005) المقارنة بين عينة تجريبية (مقاربة الكفاءات) وعينة ضابطة مكافئة (مقاربة كلاسيكية) أين تكون المقاربة بالكفاءات غير معممة، وفي حالة تعميمها تتضمن المجموعة الضابطة تلاميذ اكتسبوا الموارد الضرورية لحل الوضعية ولم يجندوها، ويعتمد الصدق على إعداد اختبارين يقوَم الأول الموارد الضرورية ويقوَم الثاني الكفاءات، حينها فان أفضل إتقان لمحك الاختبار لا يجب أن يقل فيه أداء المجموعة التجريبية، وقد اعتمد هذا الصدق في بعض دراسات (Aden & Roegiers :2003, Didiye & Al :2005, Rajonhson & Al :2005).

تبقي البحوث وإجراءاتها في هذا الاتجاه غير منسجمة ويشوبها ضعف من حيث الصدق، فليس من السهل مقارنة نتائج الوضعيات المركبة مع نتائج محصلة من أدوات من أسئلة ذات نظام مختلف (Scallon :2004)، ومن غير المنطقي مقارنة نتائج اختبارات تقويم الموارد التي تختلف من حيث صياغة الأسئلة، وتركيبها، وطريقة تصحيحها عن اختبارات تقويم الكفاءات. وحتى إن كانت هذه المقارنة مقبولة فإنها محل تساؤل حول قابلية تطبيقها بنفس الإجراءات. الطريقة المقترحة من طرف الباحثين تبدو إلى حد الآن ذات أهمية في جانب تأسيسها لمقاييس الصدق، لكن مؤشراتها غير واضحة كفاية، فإذا أثبتنا أن الصدق الكلاسيكي لاختبار الموارد المعرفية غير كافي فان الصدق وفق الطرق المذكورة غير كافي أيضا (De Ketele & Gerard :2005).

صعوبات في ممارسات العملية التعليمية-التعلَمية:

إذا كانت مقاربة الكفاءات طريقة جديدة في توجيه المنهاج الدراسي بمختلف مكوناته (الملمح، المحتوى، الممارسات التعليمية، التقويم، تكوين المعلمين...) فإنها أيضا طريقة جديدة للتفكير في معايير المتابعة، وفي تسيير مؤسسات التكوين (Roegiers : 2008)، لذلك تتطلب إعادة النظر في ممارسات مختلف

مكونات وعناصر العملية التعليمية–التعلمية وإعادة بناء وتصميم إجراءاتها انطلاقا من تحديد "مرجع الكفاءات" الذي يجب أن يترجم إلى محتويات دراسية.

لكن تصريحات بعض المعلمين حول المحتويات التعليمية وُصفت بعدم الوضوح تعكس الغموض والارتباك في صياغة المحتويات التعليمية وفق الكفاءات، مما جعل التوجهات الحالية للمناهج الدراسية لا تحضى بالاتفاق، كما أن هندستها المرتكزة على الأهداف الختامية للإدماج تواجه عدة انتقادات (CRASC : 2009 :13) فالبرامج التي يدَعي انتماؤها للكفاءات لا تصوغ سوى محتويات دراسية وقدرات ومهارات عوضا عن وضعيات وفئة الوضعيات (Jonnaert :2002 :61). وبعد معاينتنا لبعض المناهج الدراسية الجزائرية وجدنا أنه لم يتم صياغة الهدف الختامي للإدماج الذي يُعد أساسيا تصاغ على أساسه الكفاءات والأهداف الخاصة المستهدفة من البرنامج الدراسي.

ويلاحظ أيضا على نصوص الكفاءات في برامج التكوين في المدرسة الجزائرية غياب سياقات محددة يُستدل على الكفاءة المستهدفة، لأن تصميم وضعية مشكلة للبرهنة على الكفاءة يجب "ترجمة" نص الكفاءة بألفاظ إجرائية (Scallon : 2004)، وهذا يتطلب تحديد القدرات التي تتضمنها الكفاءة في شكل موارد ينبغي تجنيدها، كما أن الكفاءات صيغت بعبارة "حل مشكلات..." وهذا يتلاءم مع الكفاءات الممتدة أو تعتبر كفاءة ممتدة في حد ذاتها، كما يغيب فيها فعل التصرَف "قدرة"، إضافة إلى أن التلميذ لا يحل مشكلة، وإنما يحل وضعية مشكلة بسب الاختلافات الجوهرية الموجودة بين "حل المشكلة" و "وضعية مشكلة".

ويبدو أيضا حسب Jonnaert (2004) أنه من غير الممكن تحديد الكفاءة مسبقا لأنها بناء يحدث عند الأفراد في وضعية معينة، ويمكن للمقوّم أن يصف أفعال الفرد في وضعية محددة، فلا يمكن أن ندَعي بأننا نمارس التكوين بالكفاءات من خلال صياغة لوائح للكفاءات، لأنه لا يكفي صياغة كفاءات معينة باعتبارها بنائية في وضعية حقيقة، وعوضا أن نحدد كفاءات ومحتويات دراسية، يجب أن نصيغ وضعيات وفئة وضعيات تكتسب وفقها معارف وتنمي كفاءات عملية.

من ناحية أخرى يعاني التعليم بالكفاءات صعوبة تحديد "مرجع المهنة" أو عدم كفايته لتحديد "مرجع الكفاءات" مقارنة بالمجال المهني، فغالبا ما تنطلق إصلاحات المنهاج بصياغة مرجع الكفاءات الذي يقدم للمعلمين، والمفتشين أو المستشارين التربويين، وغالبا ما يتم تحديد "مرجع الوضعيات" بوصف ما هو منتظر من التلميذ لمتابعة دراسته من جهة، ومن جهة أخرى الوصف الدقيق للوضعيات التي يمكن أن يواجهها التلميذ خارج المدرسة (Gerard : 2007). ويصاغ بطريقة ملائمة على أساس "مرجع الوضعيات" ومرجع كفاءات

التكوين والتقويم (Roegiers :2000, Gerard :2007)، وبالتالي من الضروري تحديد "فئة الوضعيات" المندرجة ضمن الكفاءات المستهدفة المراد تقويمها في نهاية البرنامج.

إذا كانت الوضعية المشكلة نقطة انطلاق للكفاءة التي نريد تنميتها لدى التلميذ فلا يمكننا الاستغناء عنها في تحديد الممارسات التعليمية المرتبطة بها، ولكن يطرح استخدامها صعوبات ميدانية متعلقة بكيفية إدارة القسم في مراحل التنقيب، والبحث المتردد، والتخمين وصياغة الحجج من طرف التلميذ، لذلك ينبغي أن نلاحظ أنه ليس من السهل إدارة القسم في إطار العمل في مجموعات صغيرة على اعتبار أنها استراتيجية فعالة في الابتدائي، المتوسط والثانوي (CRASC : 2009).

كما يطرح القسم مشكلة في إدارته وتسييره خصوصا أثناء تنظيم التعلَمات من خلال منح التلاميذ فترات كافية لممارسة كفاءاتهم، ففعالية العمل الصفي تقتضي تجنيد الكفاءة مع توفير فترة لممارستها، غير أن متغيرات الصف تحد من إمكانية إنجاز العمل الصفي بكيفية ملائمة، إذ لا تتوفر إلا لحظات قليلة للتلميذ لممارسة كفاءته في وضعية دالة، وذلك لكثافة البرامج، وصعوبة تمييز المعلم للأهم، والفاصل الزمني، وصعوبة المتابعة الفردية للتلاميذ...وغيرها خاصة عندما تنغلق المدرسة على نفسها : Roegiers) (2000. إضافة إلى صعوبة ضبط أدوار كل من المعلم والتلميذ أثناء استخدام الوضعية المشكلة وفقا للعقد التدريسي الكلاسيكي المعروف، والذي يفرض تقويم التلميذ انطلاقا من وضعيات تطرق إليها في العملية التعليمية–التعلمية، وليس وضعيات جديدة غير مألوفة.

ولكي يصبح المتعلم كفؤا لا يكفي أن يمتلك موارد وإنما أن يكون قادرا على تجنيدها بدراية وفي وقتها، ولا يكفي أن تكون متاحة بل يجب أن يتمكن من ربطها بترجمة الوضعية وفصلها واختيارها، ولكننا لا نعرف بدقة العمليات المرتبطة بتجنيد الموارد، لذلك يواجه المعلمون تساؤلات معقدة حول كيفية تدريب التلميذ على تجنيد مكتسباته؟ وحول الاستراتيجيات التعليمية التي تساعده على تدريب التلميذ على تجنيد موارده؟ ومظاهر التجنيد الفعال للموارد التي تساعد في الحكم على كفاءة التلميذ؟ كلها تساؤلات تبقى محل نقاش.

كما يواجه المعلمون صعوبات عديدة في تطبيق بيداغوجيا الإدماج، فالمعاينات التي أجريت في ورشات مشروع التكوين في مقاطعة "كيبك" دفعت بالباحث Lataille–Démoré (1998) إلى الاعتقاد بوجود غموض مفاهيمي عميق في الوسط المدرسي اتجاه الإدماج وتعدد التخصصات، وسجل تباينا على مستوى الخيارات النظرية والممارسات التطبيقية، ففي ولاية "أونتاريو" يبدي المعلمون رفضا غير معلن تجاه الممارسات المتعلقة بالإدماج مما ولد صعوبة في التطبيق الجدي والمستمر لنشاطات الإدماج. كما تواجه

ممارسات الإدماج صعوبات في كيفية تنفيذ الإدارة الصفية وتقويم التعلمات، وإذا كان ينبغي للبرامج الدراسية والكتب المدرسية أن تكيَف بهدف تسهيل الإدماج، فانه يتطلب من المعلمين أن يكوّنوا لتقويم التعلمات في سياق الإدماج (Latatille– Démoré :1998 :140)

إذا كان الإدماج ممارسة تربوية فعالة في تنمية كفاءات التلاميذ أثناء معالجة وضعيات مركبة سواء داخل المدرسة أو خارجها، إلا أنه يؤدي إلى صعوبات لدى المعلمين في معرفة محتوى المادة الدراسية، وكفاءاتهم في تحليل محتوى البرامج، وتحديد استراتيجيات التدخل المناسبة لإثراء التعاون المشترك بين التلاميذ، والتحكم في عناصر ومكونات العملية التعليمية–التعلمية وخلق روابط جديدة بينها، ولتجاوز كل قصور على هذا المستوى يجب تبني استراتيجية تكوين تربوي نظامي مكثف لفائدة المعلمين.

أسئلة المحاضرة رقم 05:

لاحظت من خلال الاطلاع على محتوى المحاضرة السابقة وجود ثغرات في تبني مقاربة الكفاءات

–قدم تشريحا ناقدا لجوانب ضعف تطبيق مفاهيم المقاربة بالكفاءات وتحديات تحقيقها؟

المحاضرة رقم 06: التعلم بالمشروع: بين دلالة التلَعمات وصعوبات الانجاز

يعتبر التعلم بالمشروع طريقة تربوية فعالة لتحقيق التعلم لدى التلاميذ، وفي إكسابهم المهارات والكفاءات الأساسية المرتبطة بمختلف مجالات الخبرة في الحياة (Marcotte :2004, Proulx :2004) يسعى من خلالها المتعلم إلى البحث عن إمكانية فهم وانجاز بطريقة فردية أو جماعية مشروعا في سياق واقعي، ويتضمن انجاز أو إنتاج شيء معين، والذي لا يكون بالضرورة حلا لوضعية مشكلة أو دراسة حالة ذات علاقة بمواد دراسية خاصة أو مواضيع محددة، بينما يمكن أن يتأسس على إدماج العديد من المواد الدراسية.

ولكن رغم فعالية طريقة المشروع في جعل التعلمات المدرسية أكثر واقعية ودلالة بالنسبة للمتعلم، وإكسابه كفاءات ومهارات فعلية، إلا أنها تعاني صعوبات ميدانية في مختلف مراحل العملية التعليمية–التعلَمية، فمن خلال اطلاعنا على الأدب التربوي المرتبط بالتعلم عن طريق المشروع يمكن أن نصنف حدود وصعوبات استخدام هذه الطريقة في مستويين: صعوبات مرتبطة بالمتعلم وأخرى بالمعلم.

– **صعوبات مرتبطة بالمتعلمين:** إن استخدام طريقة المشروع بصفة دائمة لا يسهل اكتساب المعارف عند المتعلمين، إذ يعتقد (Fourez :1994, cité in Marcotte :2004 :85) أن التعلم بالمشروع ليس

بالضرورة الطريقة المثلى لتعلم المفاهيم المتعددة الاختصاصات، ففي حالات يمكن أن الربط بين مقاربتين بالتركيز على التعلم بالمشروع، وندرَس المفاهيم المفيدة في انجازه لتصبح نتائج اكتساب المعارف محدودة، وبالتالي فمن المؤكد أن نقيم قطيعة بين دينامية المشروع وامتلاك المعارف الخاصة.

تؤدي المشاريع في حالات إلى خفض دافعية المتعلم أثناء مواجهته لبعض الصعوبات نتيجة عدم قدرته على انجازه للمهام الموكلة إليه، فاستجوابه مثلا لرجل سياسة أو مدير مؤسسة يمكن أن يمثل بالنسبة إلى تلميذ في سن عشرة سنوات مهمة لا يمكن مقاومتها، كما أن ضرورة إعداد المشروع في زمن محدود، وكلما امتد انجازه زمنيا كلما أصبح صعبا لا يستطيع المتعلمون المحافظة على درجة عالية من الدافعية، وعند استعمال المعلم طريقة المشروع كمقاربة وحيدة في التدريس، يتطلب أن ينوع من مقارباته التعليمية .(Proulx :2004)

ومن خلال التجربة في مجال التعليم لاحظ Cantin & Al (2002) ضعفا في الدافعية عند بعض التلاميذ أثناء انجاز المشروع، وساهم في خفضها طول فترة الانجاز، وردود أفعالهم تجاه الطريقة، ويؤدي لدى بعض التلاميذ حسب (Faber & Martin: 1983, Cité in Talbot :1990 :115) شعور بالخوف يظهر في ارتباك من عن عدم كفاية الوقت المخصص لإنجاز المهام الموكلة إليهم في فترة معينة، أو عندما يواجه التلاميذ وضعيات لم يسبق أن صادفوها في إطار التعلم التقليدي.

وفي نفس السياق لوحظ نقص الدافعية أو انعدامها لدى بعض التلاميذ في حالة العمل معهم بطريقة المشروع، بينما يبدون غير ذلك في الأنشطة الأخرى التي لوحظ عليهم النشاط والتفاعل الإيجابي في العمل الصفي وحصولهم على تقديرات مرتفعة، وهذا يوضح اتجاهاتهم السلبية نحو المشروع، كما أن أغلب فترات التعلم بالمشروع جماعية ما يفتح المجال للصراعات داخل المجموعة، مما ينمي الشعور بعدم الإنصاف وجعل البعض لا يشاركون فيه ويشعرون بعدم الكفاءة (Cantin & Al : 2002 :73)

تشجع طريقة التعلم بالمشروع بوضوح العمل في مجموعات (Proulx :2004, Scallon :2004)، وقد يحدث أثناء إعداد المشروع من طرف مجموعة من المتعلمين أن ينجز من طرف متعلم واحد دون الآخرين، وقد أشار Proulx (2004) إلى أنه يمكن أن يظهر الاتكال لدى المتعلمين أثناء العمل الجماعي على زملائهم في انجاز المشروع شيء، وهذا كثير الحدوث في ظل اختلاف قدرات التلاميذ ودافعيتهم، فبعضهم لا يبذل أدنى جهد، ومن هنا لا يعكس المنتوج المحقق المجهودات المبذولة من طرف كل عضو من أعضاء المجموعة، ولا ينبغي أن يؤخذ المنتوج النهائي دائما بعين الاعتبار في تقويم كل التلاميذ. على سبيل المثال

إذا طُلب من المتعلمين بناء تصميم لقرية مستقبلية، تكون من بين أهداف التكوين المراد تحقيقها التعاون والإصغاء بين الزملاء، فلا يمكننا أن نحكم على منتوج التلاميذ إلا من خلال اندماجه داخل سيرورة بناء تصميم القرية، وليس على أساس المنتوج النهائي، كما يتحكم أحيانا السياق الفيزيائي والمعياري للمدرسة في انجاز المشروع، وذلك عند ظهور بعض العقبات في القسم أو خارجه (التنظيم، السياسات، الإجراءات) أو عقبات فيزيقية (عدم توفر فضاء، تجهيزات أو وقت كافي) لإنجاز المشاريع فتثبط المتعلم وتنقص من دافعيته وحماسه اتجاه مهام المشروع.

– **صعوبات مرتبطة بالمعلمين:** يتغير دور المعلم والمتعلم في الإدارة الصفية في بيداغوجيا المشروع تغيَرا طبيعيا(Brochu & Bouvier :2008) مما يجعل المعلم يصادف صعوبات متعددة، حيث تكون الإدارة الصفية في هذا النوع من المقاربة التربوية مشوشة لعدم إمكانية فرض قواعد الانضباط في أغلب الأحيان، مما يؤثر على الممارسات التي يقوم بها المعلم في ظل انتشار الضوضاء، وعلى مستوى التلاميذ قد يشوش تلميذ ما عمل زميله في مسعى العمل (Cantin & Al :2002) ويمتد عمل بعض الأقران إلى البحث عن عمل الآخرين لمعرفة ما يجري في المجموعات الأخرى من تطورات، ويشكل هذا صعوبة كبيرة عند المعلم في التحكم في القسم وإدارة العملية التعليمية–التعليمة.

وتساهم المشاريع أكثر طموحا وأكثر تعقيدا في نفس الوقت لدى المعلم أو المتعلم على حد سواء في خلق رابطة تكاليف– فوائد عاجزة على حد تعبير (Proulx :2004) بحيث تكون المشاريع مكلفة للوقت والجهد أو عندما تبرمج في فترات غير ملائمة من المخطط التربوي، وتصبح المتابعة المستمرة لإنجاز المشروع في وضعيات معينة عملية صعبة، فالمعلم الذي يكون تحت مسؤوليته أكثر من 120 تلميذا لا يتوفر لديه الوقت لمتابعة العدد الكبير من المجموعات التي تعمل على مشاريع متنوعة، كما يجد المعلم صعوبة في صياغة أهداف المشروع وإعداد المهام التي سوف ينجزها التلاميذ، مما يُحدث أحيانا خلطا في موضوع التعلم عند المعلم أو المتعلم بين منتوج المشروع وسيرورة انجازه، وفي كيفية التأكد من تحقق الأهداف المرجوة المحددة في البداية.

لا يمكن أن يتخلى المعلم وفق طريقة المشروع عن مسؤولية تقويم نوعية التعلمات المنجزة من ثلاثة نواحي أساسية؛ مسؤولية التقويم، والطابع المستمر للتقويم، وأهمية التغذية الراجعة، ففي مجال التعلم المبني عل الكفاءات يمثل التقويم مسألة معقدة (Gerard :2005, Proulx :2004). وبغض النظر عن البعد الابستمولوجي فان تعقّد عملية التقويم يعود أيضا إلى تعدد وتنوع التصنيفات التي نقررها: تقويم تكويني ضد

تجميعي، ومحكي ضد معياري، وكيفي ضد كمي، تشاركي ضد توجيهي، وشكلي ضد استعلامي، وموضوعي ضد ذاتي، ومستمر ضد تراكمي...وغيرها (Proulx :2004 :130) كما أن التقويم الموضوعي والمنصف لإنجازات التلاميذ في المشاريع يمثل مهمة صعبة (Talbot :1990 :125)

يبقى التقويم وفق المشروع محل نقاش ثنائي البُعد، هل نقوَم المشروع تجميعيا أم تكوينيا أي هل نقوَم المنتوج النهائي للمشروع أم سيرورته؟. وتبقى المسألة من الناحية العملية إشكالية (Proulx :2004, Scallon :2004, Marcotte :2004) خصوصا أثناء بداية المعلم في مسعى تقويم سيرورة التعلم واستراتيجيات العمل، وأن التقويم التكويني لا يتوج دائما بالحصول على نتيجة عددية لمردود المتعلم، لاعتماده على تعلمات غير متوقفة ومتدرجة الانجاز، فمن الصعب جدا بالنسبة للمعلم الوصول إلى إعطاء نقطة ثابتة لتلاميذه أثناء البحث الدائم عن نتائج ملموسة، خاصة في حالة مشاركة التلاميذ في تقويم أنفسهم، وفي مناقشتهم مع معلمهم أثناء العمل الجماعي، الأمر الذي يفرض تحديات شاقة وصعبة في نفس الوقت.

وإذا كان التعلم بالمشروع طريقة تشجع عمل المجموعات فان مسألة التعرف إذا كان ينبغي تقويم مردود المجموعة أو المردود الفردي أو الاثنين معا تبقى مطروحة بحدة، وتبقى الإجابة بالضرورة متباينة (Proulx :2004)، وعندما يعطي المعلم أحيانا حرية للتلاميذ في اختيار مشاريعهم تصبح متنوعة تعود بالفائدة فان تنوع المشاريع يجعل التقويم صعبا أحيانا للمعلم الذي يجب أن يتابع التطورات المحققة من طرف كل واحد من تلاميذه في مجال تجنيد الموارد، ويقدم تغذية راجعة فردية ذات نوعية رفيعة (Scallon :2004 :144)

تسهل طريقة المشاريع تنمية مهارات وكفاءات ممتدة عندما ترتبط بالعديد من المواد الدراسية، غير أنها عندما ترتبط بتنمية الكفاءات الممتدة تطرح إشكالا عويصا في المعايير والوسائل التي نستخدمها في تقويم منتوج التلميذ أو مجموعة التلاميذ (Scallon :2004)، وهذا ينطبق على إشكالية تقويم الكفاءات الممتدة حتى أثناء العمل بالوضعيات المركبة، فإذا كانت طريقة المشروع تثير الدافعية والحماسة لدى الكثير من التربويين، فإنها تطرح كذلك وقفات مفاهيمية تحيرنا تحت بساط واحد هو المشروع (Proulx :2004 :05)

ويمكننا أن نستخلص صعوبات أخرى متعلقة بطريقة العمل بالمشاريع تتجلى في:

– عدم استفادة معلمينا من تكوين تربوي للعمل بالمشروع الذي يحتاج إلى كفاءات مهنية كثيرة مرتبطة أساسا بتصوَر المشاريع وصياغة الأهداف، وتخطيط وإدارة العمل الجماعي، وإجراءات تقويم سيرورة العمل ومنتوج التلاميذ.

– عدم توفر الإمكانيات المادية والبشرية والزمنية في المدرسة وخارجها لدى بعض الفئات من التلاميذ لإنجاز المشاريع المكلفين بها.

– غياب الرؤية الواضحة عند تنفيذ وانجاز مهام المشروع في الحالات الجماعية، بخصوص مدى تحقق الهدف المرجو عند بعض التلاميذ غير المشتغلين في انجاز مهام المشروع؛

رغم فعالية طريقة المشروع في إعطاء دلالة للتعلمات المدرسية، وفي إكساب المتعلمين مهارات وكفاءات متنوعة تتعدى المادة الدراسية الواحدة، إلا أنها تعاني من صعوبات ميدانية ينبغي على المعلمين والمتعلمين أن يكونوا واعين في البداية بالعقبات والتحديات الحقيقية التي تفرضها سيرورة هذه الطريقة، والتي إن تم تجاوزوها أو تحكموا فيها يمكن بلوغ نتائج مرضية واتخاذ قرارات صائبة بخصوص تنفيذ المشاريع.

وعليه فإذا ظلت مخططات إصلاح النظام التربوي فضفاضة وشكلية، ولم تغيّر سوى البرامج والكتب الدراسية والخطاب للحديث عن غايات التربية دون تغيير في الممارسات التربوية المبنية على إطار مرجعي متين، فان حظوظ المقاربة بالكفاءات في النجاح تظل ضئيلة، فإصلاحات بدون تغييرات جوهرية وعميقة عبارة عن إلباس جديد للممارسات التربوية اليومية.

تبيَن من خلال التحليلات النقدية التي ساهمنا في تبيانها أن الإطار المرجعي للكفاءات يحتاج إلى سلسلة من التغييرات في مكونات المناهج الدراسية، فغياب إطار نظري وابستمولوجي واضح ساهم بشكل كبير في بروز صعوبات لدى المعلمين والتلاميذ على حد سواء في تحديد الممارسات التربوية لتنمية الكفاءات، وأن مسألة بناء الكفاءات وفق المنظور الاندماجي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال المزاوجة بين التأطير النظري والابستمولوجي والممارسة العملية التعليمية–التعلَمية داخل الفصول الدراسية، والتركيز على إعداد وضعيات في سياقات حقيقية تمارس في أنشطة إدماج بهدف تنمية الكفاءات الأساسية.

ومن البديهي أن تتأثر الممارسات التربوية المختلفة بالصعوبات التي واجهها الباحثون، خاصة فيما يتعلق ببناء أطر مرجعية للتكوين بالكفاءات، والتساؤل الذي يطرح نفسه هو كيف نتغلب على الصعوبات الميدانية التي تواجهها مقاربة التكوين بالكفاءات؟ فرغم اجتيازها للتصورات التقليدية في ممارسات العملية التربوية، إلا أنها لا زالت لا تحظى بإجماع الأخصائيين سواء من الناحية النظرية أو من الناحية الميدانية، فتطبيقها

اليوم يفرض تهيئة الأرضية من خلال الاستجابة لمجموعة من المتطلبات المرتبطة بالممارسة التدريسية بالخصوص والتي يمكن تلخيصها في:

– صياغة إطار نظري وابستمولوجي متين من طرف الباحثين والمختصين في مجال التكوين بالكفاءات، وتحديد الممارسات الفعلية للعمل التربوي في ضوئه.

– إعادة النظر في تكوين المعلمين بما يتلاءم مع متطلبات التدريس بالكفاءات بهدف إكسابهم كفاءات جديدة لممارسة العملية التربوية.

– تبني استراتيجية فعالة للممارسة التدريسية ترتكز على فهم حقيقة المشكلات التي يواجهها التلاميذ في حل الوضعيات المركبة أثناء عملية التقويم، وذلك عن طريق تدريبهم المستمر على حل الوضعيات المشكلات أثناء فترات التعلم والإدماج والتقويم.

– إيجاد استراتيجيات وطرق جديدة في تقويم الكفاءات، وفي قياس الشروط السيكومترية لاختبارات الوضعيات المركبة، وضرورة الرجوع إلى نظرية إمكانية التعميم في تقدير صدق وثبات أدوات تقويم الكفاءات.

– تنويع آليات العمل الصفي والأنشطة الصفية لتجاوز الصعوبات التي تطرحها طريقة العمل بالوضعيات المشكلات، والمشاريع والإدماج قصد الاستفادة منها أكثر في تنمية كفاءات التلاميذ.

أسئلة المحاضرة رقم 06:

أوضحت عديد الدراسات عن غياب الرؤية الواضحة عند تنفيذ وانجاز مهام المشروع في الحالات الجماعية، شرح مختلف المتغيرات التي تقف امام تحقيق بيداغوجية المشروع لأهدافها التعليمية التعلمية؟

المحاضرة رقم 07: قضية تدريب المعلمين

1: مفهوم التدريب:

تتعدد مفاهيم التدريب عند المهتمين به، إلا أن هذه المفاهيم تشابه إلى حد كبير في المضامين فمنهم من عرف التدريب بأنه:

- الجهود المنظمة والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغيرات ايجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل كفاية أدائهم (أحمد حسن الطعاني ، 2007 ، ص 14) .

- كما عرفه أحمد الخطيب وعبد الله زامل بأنه "عملية سلوكية ، يقصد بها تغيير الفرد بهدف تنميته ورفع كفايته الإنتاجية ، ويعد علما من العلوم إذ نظرنا إليه من ناحية أصوله ومبادئه ؛ كما يعد فنا من الفنون إذا نظرنا إليه من ناحية تطبيقه "(أحمد الخطيب ، وعبد الله زامل ، 2008، ص 19) .

- كما يعرف التدريب بأنه، " مجموعة من الأفعال التي تسمح بإعادة تأهيل الأفراد ، حتى يكونوا في حالة الاستعداد والتأهب بشكل دائم ومتقدم ، من أجل أداء وظائفهم الحالية والمستقبلية في إطار المؤسسة التي يعملون بها، (محمد ابراهيم عطا ، 2003 ، ص 73) .

- كما يعرف التدريب بأنه عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف غلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته ، وتحسين سلوكه واتجاهاته ، مما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفعالية (رداح الخطيب ، أحمد الخطيب ، 2006، ص 301).

- وترى الفتلاوي أن التدريب هو " عملية تلقي الأفراد المعلومات والمعرفة العلمية والخبرة والممارسة التطبيقية في حقل من حقول الاختصاص ، وفق برامج وخطط وأساليب مدروسة وبإشراف متخصصين ومدربين مؤهلين لهذا الغرض ؛ بهدف تهيئتهم واعدادهم لأداء الأعمال التي توكل إليهم (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2003 ، ص 22) .

- وعموما يمكن القول من خلال التعاريف السابقة بأن أغلبها تعتبر التدريب نشاطا منطما ومخطط يهدف إلى إكتساب المعلمين والعاملين بشكل عام المعارف والمهارات والخبرات ، التي تهدف إلى رفع كفايتهم المهنية ومن المفاهيم الرئيسية للتدريب :

1/ **التدريب نشاط رئيسي مستمر** : ويقصد هنا أن التدريب ليس أمرا كماليا تلجأ إليه الإدارة أو تنصرف عنه باختبارها ، ولكن التدريب حلقة حيوية في سلسلة من الحلقات تبدأ بتحديد مواصفات الوظيفة وتعيين متطلباتها ، وهو مستمر من ناحية تكرار حدوثه على مدار الحياة الوظيفية وملازم للتطور الوظيفي للفرد.

2/ **التدريب نظام متكامل** : وذلك لكونه ليس نشاطا عشوائيا ولا يأتي من فراغ ولا يتجه إلى فراغ والتكامل يتمثل في العلاقات التبادلية بين مدخلات التدريب وأنشطته .

3/ **التدريب نشاط متغير ومتجدد:** ومعناه أن تستجيب الأنشطة التدريبية مع التقنيات الحديثة والظروف المتغيرة.

4/ **التدريب عملية إدارية وفنية:** ينبغي أن تتوفر فيها مقومات العمل الإداري (علي السلمي، 1983، ص ص 363- 366) .

2 : أهمية التدريب :

2-1أهميته بشكل عام :

للتدريب أهمية كبرى في المجالات المهنية، و خصوصا في هذا الوقت الذي يتسم بالانفجار المعرفي والتقدم العلمي في جميع جوانب الحياة، ويمكن تلخيص أهميته في النقاط الآتية:

- أن التدريب الفعال هو استثمار في الموارد البشرية.
- له عوائد كثيرة على المنظمة والموظف.
- يزيد من قدرات الفرد على حل المشكلات.
- زيادة قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات التنظيمية والاجتماعية والتكنولوجية .
- الدقة في العمل و يقلل من أخطاء العاملين من حوادث العمل.
- يعمق الإحساس بالرقى الوظيفي والانجاز (مؤيد سعيد السالم ، صالح عادل حرحوش ، 2004 ، ص 133) .

2-2 أهمية التدريب للمعلم :

يشكل التدريب أهمية بالغة للأفراد بوجه عام و للمعلم بوجه خاص في هذا العصر و يعيد التدريب هيبة التدريس من خلال:

- أن التدريب حركة أو نشاطا عالميا تتجسد فيه فكرة التربية المستمرة.
- أن التدريب مهم وضروري لبناء قوة بشرية منسجمة وفعالة.
- يعمل على إعادة تأهيل الأفراد القدامى نتيجة للتطورات التي تحدث في مجال العمل.
- يساعد المعلم على مواجهة تغيرات تقنيات العصر السريعة.
- يساعد المعلم على مواصلة إعداده عن طريق التدريب اثناء الخدمة حتى لا يصاب بمرحلة الصدأ العلمي والثقافي ولكي لا تزداد الفجوة بينه وبين طلابه .
- يبعث الثقة في نفوس الأفراد عندما يشعرون أنهم أصبحوا على درجة من الكفاية (محمد الصائم عثمان، 2000، ص 5) .

3-اهداف التدريب :

يشير عبد الفتاح ياغي أن تحديد الأهداف من التدريب هي نقطة البداية في التدريب ، وتعبر عن نتائج يتم تصميمها وإقرارها قبل البدء في أي عملية تدريبية ؛ فإذا لم نتمكن من تحديد الهدف من التدريب فإنه يصبح عملية فاشلة تؤدي إلى هدر المجال والوقت والجهد (عبد الفتاح ياغي ، 1986، ص ص 9 – 14).

ولقد ظهرت عدة تصفيات لأهداف التدريب تبعا لمعايير معينة منها:

1. معيار العمومية والخصوصية :

1- أهداف التدريب عامة: وهي الأهداف التي تسعى كافة الأجهزة والمنظمات.

2- أهداف التدريب التخصصية: وهي أهداف جزئية متخصصة تتدرج في إطار الأهداف العامة، فهي أهداف لا يمكن حصرها بسبب تنوعها وخضوعها للتجدد المستمر.

2. حسب محتوى ومستوى ومدة التدريب :

1- أهداف حسب نوع محتوى التدريب: وهذا بهدف تغيير اتجاهات المتدربين وتوجهاتهم وآرائهم.

2- أهداف حسب درجة وكفاية مستوى التدريب: من خلال تعويض العاملين لخلفيته عامة عن موضوع تدريبه أو المهارة الواجب اكتسابها ورفع الأداء.

3- أهداف حسب المدة التي يغطيها التدريب: أهداف قصيرة المدة لتغطية حاجات تدريبية عاجلة وسريعة، وأهداف طويلة المدى لتطوير فتري يركز على نظام من الحاجات.

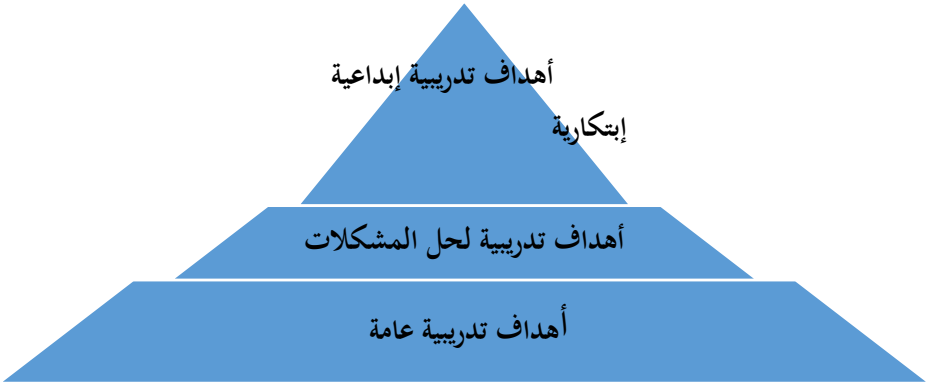
عموما يمكن تصنيف أهداف التدريب إلى ثلاثة مجالات:

1- أهداف تدريبية عامة تقليدية: وهي التي تتضمن أهداف معروفة مثل تكوين الأساتذة الجدد وتعريفهم بالهيئة.

2- أهداف تدريبية لحل المشكلات : تتجه بالدرجة الأولى نحو حل مشكلات محددة من خلال تأهيل المعلمين حتى يكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات و و الوضعيات المشكلة .

3- أهداف إبداعية إبتكارية : وهي أهداف طويلة المدى تهدف إلى الارتقاء بالمتدرب نحو اعلم مستويات المهام التدريبية .

ويمكن أن نلخص هذا التصنيف الأخير في الشكل الآتي كما حدده (عبد الفتاح ياغي ، 1986، ص 11) .



الشكل رقم(1) يوضح هرم الأهداف التدريبية

4- أسس ومبادئ التدريب :

تخضع العملية التدريبية إلى عدة أسس ومبادئ ينبغي مراعاتها في جميع مراحل هذه العملية ومنها:

1- الهدف:

بحيث يجب أن يكون الهدف واضحا ، وطبقا للاحتياجات الفعلية للمتدربين ، ومحددا تحديدا دقيقا من حيث الموضوع والزمان والمكان ، ومن حيث الكم والكيف والتكلفة .

2- الاستمرارية:

فتبدأ عملية التدريب بداية العمل الوظيفي للفرد ويستمر معه خطوة بعد أخرى لتطويره وتنميته .

3- الشمولية:

بحيث يشمل التدريب جميع ابعاد التنمية البشرية من قيم واتجاهات ومعارف ومهارات كما يشمل جميع المستويات الإدارية (أحمد الخطيب ، وعبد الله زامل ،2008 ، ص 15) .

4- التدرج:

بحيث يبدأ بمعالجة الموضوعات البسيطة ، ثم بتدرج إلى الأكثر صعوبة حتى يصل إلى معالجة المشكلات الأكثر صعوبة وتعقيدا .

5- مواكبة التطور:

بأن يساير التطور التقني والتكنولوجي حتى يتزود منه الجميع ، بأحدث أساليب و تكنولوجيات التدريب (أحمد حسن الطغاني ،2007 ، ص 23) .

أما الجوهري فيه اشار الى أن أهم الأسس والمبادئ التي تقوم عليها أي عملية تدريبية هي :

- مبدأ الشرعية : بحيث يكون التدريب وفقا للقوانين والأنظمة ومستوحى من التنظيمات العامة .
- مبدأ الدافعية : بحيث يكون لدى الأشخاص اهتمام ورغبة تشكل قاعدة سيكولوجية للتعلم .
- مبدأ الواقعية : بحيث يتناسب التدريب مع الحاجات الفردية للمتدربين ويعبر عنها بدقة.
- مبدأ القدرة: بحيث يتساوى معدل التدريب مع معدل استطاعة الفرد ضمن اشغال الجلسات.
- مبدأ التخطيط: بحيث تكون العملية التدريبية مخططة بطريقة منهجية وتستند لأسس واضحة.
- مبدأ تحديد الأهداف: بحيث يتم تحديد الأهداف بدقة تمكن من قصد التغيرات المتوقعة.
- مبدأ التكامل: بحيث تتكامل برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها لتحقيق مردود افضل.
- مبدأ المشاركة: بحيث يشارك المتدرب بجهد فعال في البرامج ، ويشكل قطبا فاعلا لتعلماته.

- مبدأ المناقشة: بحيث يظهر المتدرب من خلال الحوار والأسئلة أثناء التدريب أراءه ومعارفه.
- مبدأ الاستمرارية: أن التدريب نشاطا مستمر ومتجدد يواكب التغيرات ويعبر عن الحاجات.
- مبدأ المرونة: بحيث يجب أن يتسم البرنامج بالقدرة على المراقبة والتعديل والقابلية للتقويم.
- مبدأ الشمول: بحيث يشمل البرنامج على محتويات تعبر عن نظام من الاحتياجات.
- مبدأ تقييم النتائج: بحيث ينبغي تقييم برنامج التدريب قبل تنفيذ التدريب وخلاله وبعد نهايته

(عبد الهادي الجوهري ، 1987 ، ص 171) .

-5 أنواع التدريب :

قسم (أحمد حسن الطعاني ، 2002 ، ص 19) التدريب إلى عدد من الأنواع تبعا لمجموعة من المعايير من حيث الأهداف، ومن حيث المكان ومن حيث التوقيت.

1- أما من حيث الأهداف فيصنف التدريب إلى:

أ – تزويد بمعلومات ؛ ويكون بتزويد الأفراد بالمعلومات والمعارف.

ب- تدريب على مهارات : ويكون برفع مستوى أداء الأفراد وتزويدهم بمهارات .

ج- تكوين اتجاهات : تنمية الاتجاهات الايجابية نحو تقدير قيمة العمل .

د – التدرب للترقية : من خلال اعداد الأفراد لممارسة مهمات عمل جديد .

2- أما التدريب من حيث المكان فيصنف الى :

أ – تدريب داخلي: ويتم داخل المنظمة.

ب- تدريب خاص وخارجي : ويتم في مراكز التدريب المتخصصة .

3- وينقسم التدريب من حيث التوقيت إلى:

أ- تدريب إعدادي وتوجيهي: وهو ما يطلق عليه التدريب قبل الالتحاق بالعمل أو الخدمة.

ب- التدريب أثناء الخدمة : والذي يرتبط بالنشاطات التكوينية التي تسعى إلى تطوير أداء المعلمين وتنمية مهاراتهم اثناء الخدمة (وسيتم تحليل هذا النوع بالتفصيل في ص ...)

ويضيف أحمد إبراهيم بإثبات أن التدريب ينقسم من حيث الأفراد المتدربين إلى

1- تدريب فردي

2- وتدريب جماعي (أحمد إبراهيم ،1978 ، ص 45)

3- وأضافت عفاف صلاح الياور أن هناك أنواع للتدريب في ضوء التحولات المعاصرة ذات الارتباط بالحاسب الآلي ويمكن توضيحها كالتالي :

1- التدريب بالوسائط المتعددة: وهي عبارة عن مجموعة من البرامج التي تجمع بين مجموعة من الوسائط كالصوت والرسم والحركة والنص والفيديو

2- التدريب عبر الأنترنت : وهذا النوع من التدريب اتجهت كبريات الشركات العالمية اعتمادها غالبا عليه ، أو تؤكد الاحصاءات أن 24 % من الشركات في الولايات المتحدة الأمريكية تعتمد على تدريب موظفيها عبر شبكة الانترنت (عفاف صلاح الياور، 1995 ، صص 110- 116) .

6- مراحل وخطوات التدريب :

يمر التدريب عبر مراحل تتداخل وتتكامل ، ويختلف عدد تلك المراحل من باحث لآخر فتقسمه فتحية معتوق عساس إلى أربع مراحل:

1- التخطيط للتدريب.

2- تنفيذ التدريب.

3- تقويم التدريب.

4- متابعة نتائج التدريب. (فتحية معتوق عساس، 1995 ، صص 152- 185)

بينما حدد أحمد الخطيب ورداح الخطيب ، خطوات التدريب بالمراحل الأتية :

1- تحديد الحاجات.

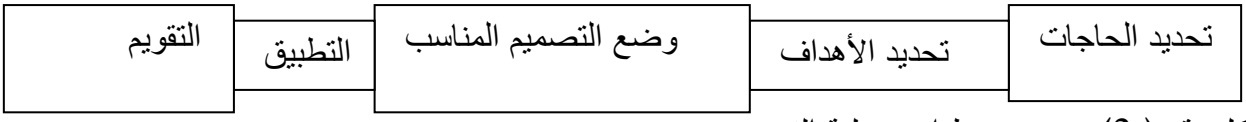
2- تحديد الأهداف.

3- وضع التصميم المناسب.

4- التطبيق.

5- التقويم. (أحمد الخطيب ، رواح الخطيب ، 1997 ، ص 66)

ويمكن تمثيل هذه الخطوات بالشكل الآتي :



الشكل رقم (2) يوضح خطوات عملية التدريب

1-2 : تدريب المعلمين أثناء الخدمة التعليمية:

يقوم التدريب أثناء الخدمة غلى فكرة قديمة- فكرة التلمذة المهنية - إذ جاء ليلبي حاجة المعلمين في مختلف الأطوار التعليمية ، طالما أن تدريبهم الأساسي لن يكون كافيا ومتمشيا مع التغيرات ، بحيث أن الكثير من

مشروعات التغيير وتطوير المناهج قد تحطمت عند باب الفصل لعجز المعلمين عن القيام بالمطلوب منهم ، هذا ما يبرر شرعية التدريب أثناء الخدمة في تحقيق استمرار التأهيل طيلة فترة بقاء المعلم بالمهنة ، كون ان التأكيد على مبدأ التعلم المستمر والتعلم الذاتي احد اهم المسلمات التي ينبني عليها فقه التدريب ومنطلقاته النظرية والإجرائية.

وهذا ما سيتم مناقشته من خلال الوقوف عند العناصر الأساسية التي تشكل هذا المفهوم

1-2-1 مفهوم التدريب أثناء الخدمة :

يراد بالتدريب أثناء الخدمة " كل برنامج منظم ومخطط يمكن المدرين والمعلمين من المهنة التعليمية ، بالحصول على مزيد من المعارف الثقافية والتخصصية ، وكل ما من شأنه أن يرفع من العملية التربوية و التعلمية (سعيد غانم شريف ، حنان عمير سلطان ، 1982 ، ص 15) ويعرف التدريب أثناء الخدمة أيضا على أنه " كل نشاط مخطط ومنظم ، يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها من أجل تطوير معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم وتجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الأدائية ، وتحسين خدماتهم الحالية والمقبلة ، عن طريق استعمال تأهيلهم لمواجهة ما سيحدث من مستجدات تربوية تقتضيها خطط التعليم كل النظام التعليمي ، ورفع مستوى الخدمات التعليمية " .(عثمان محمد الصائم ،2000 ، ص 22) .

كما يعرفه اللقائي والجمل على أنه " مجموعة من البرامج والدورات الطويلة او القصيرة والورش الدراسية وغيرها من التنظيمات التي تنتهي بمنح شهادات أو مؤهلات دراسية وتهدف إلى تقديم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارات الوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمي ، والارتقاء بأدائه التربوي والأكاديمي من الناحيتين النظرية والعملية" . (مصطفى عبد السميع ، سهير محمد حوالة ،2005 ، ص 172).

بناءا على التعريفات السابقة يمكن أن نورد تصنيف فليب جاكسون Philip Jackson لمفهوم التدريب أثناء الخدمة إلى ثلاث مفاهيم أساسية هي :

1- المفهوم السلوكي : وهو الذي يركز على ما يحدث بيئة العمل من سلوك وتفاعل ، وهو يركز على التدريب على كيفية تحليل المواقف التعليمية اليومية للمعلمين ، وإكساب المعلم المهارات التدريبية.

2 - المفهوم العلاجي : يقوم هذا المفهوم على أساس أن التدريب أثناء الخدمة مصمم في الأصل لتصحيح وعلاج أخطاءه ، وإطلاع المتدربين على كل جديد في مجال تخصصه والتكيف مع المستحدثات التربوية والتكنولوجية.

3- مفهوم النمو : يؤكد هذا المفهوم على النمو المهني للمعلمين ، فهو يهدف إلى زيادة واقعيتهم نحو النمو الذاتي لمجاراة التطورات التربوية (فاروق البوهي ، ومحمد غازي بيومي ، 2000 ، صص 313- 315) .

وعليه فان المفهوم الشامل يمكنه ان يجمع بين السلوك+ العلاج+ النمو

1-2-2- أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يشير البعض أن الهدف من تدريب المعلمين أثناء الخدمة رفع وتحسين وتجديد كفاية المعلم بحيث يضمن للمعلم مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمحتوى ومضمون المهنة، لا بل يؤهله ليكون في موقف سباق متسارع فيتأثر ويؤثر ويلم بنتائج البحوث ويجري البحوث الملائمة ، حتى إذ أوشك على بلوغ سن التقاعد كان أشبه بسنبلة القمح المملوءة التي تفيض بالخبز والتي يمكن أن يعم خيرها على كثيرين (عبد القادر يوسف ، 1968 ، ص 13)

ومن أبرز الأهداف الخاصة بالتدريب أثناء الخدمة ما يأتي:

- تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية.
- تنمية بعض الاتجاهات نحو العمل والعلاقات الانسانية بين العاملين (مصطفى عبد السميع ، سهير محمد حوالة، 2005، ص 173) .
- إمداد المعلم بالخبرات المعرفية والمهارات الوجدانية التي تساعد على الالمام بكل ما هو جديد في مجال تخصصه (سالم بن راشد السكيني ، 2002 ، ص 6).
- زيادة قدرة الفرد على التفكير المبدع بما يمكنه من التكيف مع عمله من ناحية ومواجهة مشكلاته والتغلب عليها من ناحية أخرى .(جودت عزت ، 2002 ، ص 24)
- تفادي الأخطاء في أداء المهمات الصفية .
- تنمية كفايات المعلمين في المجالات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية .
- غرس أساليب التعليم المستمر وتنمية المهارات.
- تبصير المعلمين والمدراء بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسؤولياتهم. (مصطفى عبد السميع ، سهير محمد حوالة ، 2005، ص 173).

ويضيف الأنصاري 1995 ان الهدف الأساسي للتدريب المعلمين أثناء الخدمة هو تغيير أدائهم وتطوره . (alansari – issa . hossan , 1995,p 84) .

ويمكن تصنيف أهداف التدريب أثناء الخدمة كالأتي .

1- الأهداف المعرفية :

- اطلاع المعلمين على أحداث النظريات التربوية والنفسية
- زيادة معارفهم وزيادة مقدرتهم على الابداع والتجديد (محمد عبد الرزاق ابراهيم ، 2007 ، ص 242).
- إغناء الثقافة العامة لهم وتجديد معارفه التربوية وتعميقها .
- تزويدهم بالمعرف الحديثة في الأحداث التعليمية والمناهج وطرائق التدريس والتقويم التربوي (خالد طه الأحمد ، 2005، ص 198) .
- تزويدهم بالمعارف العامة ستجد في مجال التربية العامة وعلم النفس التربوي والتخطيط التربوي والتنوع وبناء الاختبارات .

2- الأهداف المهارية :

- تنمية قدرتهم على تخطيط النشاطات التعلمية الصفية .
- تنمية قدرتهم على تقويم النتائج التعليمية .
- تنمية مهارات التنشيط والتواصل والتفاعل الصفي.
- تنمية مهارات توظيف التكنولوجيا التربوية.
- تنمية قدراتهم في ممارسة البحوث (خالد طه الأحمد ،2005، ص 199) .
- زيادة المام المدرسين بالطريقة والأساليب الحديثة في التعلم وتعزيز خبراتهم في مجالات التخصص العملية (أحمد محمد سعفان ،سعيد طه ، 2007 ، ص 94) .
- إكسابهم أساليب التعليم المستمر ،من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر ، أو من خلال ايجاد الاتجاهات الإيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التجريبية. (مصطفى عبد السميع،2005، ص 173) .

3-الأهداف الوجدانية :

إن الأهداف السابقة ،المعرفية والمهارية وحتى المهنية والنتاجية لابد من أن توضع في خدمة تحقيق القيم والمواقف والاتجاهات التالية عند المعلمين :

- يساعد في رفع الروح المعنوية والنفسية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- ينمى بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العلاقات الإنسانية.

- ينمي اتجاه المعلمين نحو قيم تقدير العمل وصورة الذات و الإحساس الحقيقي .
- الاحساس الحقيقي بشرف المهنة التي يمارسها المعلم وقدسيتها وأخلاقياتها .

4- الأهداف المهنية :

وهي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب ومنها:

- الارتقاء بمستوى كفاءة المعلم ، حتى يستطيع أن يحقق أفضل درجات الأداء في عمله. (عبد الرحمن الدايل ، 1999 ، ص 182) .
- يساعد تدريب المعلمين للقيام بأدوار جديدة ،وتأهيلهم .
- في حالة إدخال مناهج جديدة أو مواد إضافية (جمانة محمد عبيد ، 2005 ، ص 106) .

5- الأهداف النتاجية :

وهي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التدريبي مثل : نتائج المتعلمين ومستوياتهم التحصيلية و المهارية ، ومواقف وتقنيات المتدربين من البرامج التي يقدمها التدريب (خالد الأحمد ، 2005 ، ص 199) .

وأورد (أحمد اللقاني وزميله) ، أهداف تدريب المعلمين اثناء الخدمة وهي :

1-رفع مستوى الأداء المهني مادة وطريقة ؛ بما يلاءم أهداف المرحلة التعليمية .

2- تصحيح أوضاعهم في المراحل التعليمية ؛ تبعا لمستوى الكفاية المهنية .

3-الإلمام بالأساليب والطرق المستخدمة في مجال التعليم .

4 -الإلمام بمشكلات النظام التعليمي وحلولها ،ومعرفة مسؤولياتهم إزاءها .

5- الاهتمام بالبحوث والدراسات العملية والتربوية ، واكتساب الخبرة العلمية المرتبطة بها .

6 - توثيق الصلة بين المدرسة والوسط الاجتماعي الذي توجد فيه .

7- اكتساب القدرة على البحث العلمي ،والنمو الذاتي .

8-الأيمان الحقيقي بفلسفة الدولة ،اهدافها ،والعمل على بلوغها .

9- القدرة على تحمل مسؤولية القيادة في المجال التربوي .

10- القدرة على استيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية . (أحمد حسين اللقاني ، برنس احمد رضوان ، 1979 ، صص 325-326) .

1-2-3 أهمية التدريب أثناء الخدمة :

تعتبر عملية إعداد المعلمين إحدى الموضوعات التي شغلت – وما زالت تشغل – المتخصصين في دول العالم بوجه عام ، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص ، حيث يعتبر المعلم من أهم العوامل المساهمة في تحقيق أهداف التعليم . (عبد السلام مصطفى عبد السلام ،2006 ، ص 413). ويحتل المعلم مكانة في النظام التعليمي ، ويعد عنصرا فاعلا في تحقيق أهداف التربية ، وحجر الزاوية في إصلاح أو تطوير تربوي ، ولهذا فقد أصبح من الضروري إعادة النظر في أعمال المعلمين ووظائفهم باستمرار والعمل على جعلهم واعين لتطور أدوارهم ، ومستعدين للقيام بأدوارهم و وظائفهم باستمرار. (عيسى محمد نزال شويطر، 2009 ، ص 59).

ولقد شهدت السنوات الأخيرة العديد من المؤتمرات العالمية والمحلية لبحث الموضوعات والمشكلات المتصلة بإعداد المعلم، كما قامت دول كثيرة بمشروعات لتطوير نظم وأساليب وبرامج إعداد المعلم لها .

ولا يختلف اثنان حول أهمية المعلم في التعليم والتعلم ، وأن جودة مخرجات التعلم تعتمد بدرجة كبيرة على (جودة) المعلم وكيفية إعداده وتأهيله ومن ثم تدريبه المستمر أثناء الخدمة ، لذا من الأفضل أن يتم تدريب المعلمين من فترة لأخرى أثناء وجودهم على رأس العمل في مدارسهم. (وجيه الفرج ، وميشيل ديابنة ، 2006).

وأورد نبيل عامر صبيح عدة أسباب يعرى إليها أهمية التدريب أثناء الخدمة كالتالي :

- التحاق أفراد بالعمل لأول مرة ويحتاجون إلى تدريب يمكنهم من القيام بأعباء الوظيفة.
- تطور العلوم والذي يتطلب استخدام أساليب وتطبيقات تكنولوجية ومن المهم التدريب عليها .
- تغير الوظائف ذاتها وتنقل الفرد بين عدة وظائف (نبيل عامر صبيح ، 1981 ، ص40) .

وأشار عبد الحكيم موسى ، إلى أهمية التدريب أثناء الخدمة حيث ذكر أنه يحافظ على توفر معايير الأداء المنتج الفعال من خلال اكتساب معارف ومهارات جديدة (موسى عبدالحكيم ، 1997 ، صص 11- 13)

ويرى محمد الصائم أن أهمية التدريب أثناء الخدمة تتضح في ملاحقته للتغيرات في المجتمع أو أنظمة التعليم والتعلم هو تغير حاجات ومتطلبات المجتمع نتيجة للتغير السريع ، وكثرة التطورات والاكتشافات في المفاهيم وتطور العلوم التربوية وزيادة أدوار المعلم ، وكثرة تغيرات المقررات والمناهج (محمد الصائم ، 2000 ، صص 11-15)

بالإضافة إلى ان أهمية التدريب أثناء الخدمة تمكن القائمين عليه من تلافي أوجه النقص في الإعداد قبل الخدمة ، وتتضمن أهمية إعداد المعلم من خلال الجهود التي بذلت في الماضي ولا زالت تلقي الاهتمام حتى هذه الأيام ، فعقدت العديد من المؤتمرات الدولية والمحلية بخصوص إعداد المعلمين ؛ ويمكن إيجاز أهم ما توصلت إليه نتائج هذه المؤتمرات وتوصياتها فيما يلي :

1) ضرورة إعداد النظر في برامج إعداد المعلم بوجه عام .

2) ضرورة تخطيط وبناء برامج إعداد المعلمين على أساس الكفايات أو الأدوار .

3) التركيز على جوانب التعليم الثلاثة (المعرفيـة ، و المهارية ، والوجدانية) .

4) اتخاذ التعليم الذاتي أسلوبا رئيسيا للتعلم.

5) تدريب معلمي المستقبل والمعلمين في الثناء الخدمة على أساليب ومداخل التعليم والتعلم الحديثة

6) التأكيد على التعليم المستمر وتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

7) ضرورة و أهمية البدء في تعديل نظم إعداد المعلمين ، وإعداد معلم متخصص وذات نوعية خاصة (نوري عباس عبد الله ، 1989 ، ص 59).

1-2-4 مبررات ومبادئ التدريب أثناء الخدمة:

1. التنامي في نظم المعرفة وتنوعها، بحيث يشهد العالم تغيرا مطردا في في شتى جوانب الحياة.
2. تطور المناهج التربوية ، حيث ان النظم التربوية تعرف تطورا مذهلا في البرامج والطرائق.
3. تجديد الخطط التنموية ، ذلك ان التنمية في حركة متنامية وتحتاج الى موارد بشرية مؤهلة.
4. تطور العلوم وطرائق تدريسها، فاالمفاهيم العلمية وطرائق تدريسها في تزايد مستمر.
5. تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال، فمخرجات التكنولوجيا تتسارع في كل لحظة.
6. معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد، بمعنى ان اي تقويم له سيمكن من معالجته.
7. تطور النظريات التربوية، فقد اسهمت في زيادة فهمنا للطبيعة البشرية وحاجاتها.
8. تمكين المعلم من الأدوار المتجددة ، وإتاحة الفرصة للنمو المهني والترقية الوظيفية.
9. تحسين أداء المعلم ، فكل عنصر بشري بحاجة لتطوير أدائه الحالي الى الاحسن.

ويحدد (سنقر ، 1982) المبادئ الأساسية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة:

1. إتاحة فرص التدريب دون تمييز لكل معلم وموظف في القطاع التربوي.

2. إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات في نظام التعليم ، وتوسيع معرفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها .
3. الشمولية بحيث يتسنى إسهام جميع المشاركين في العملية التربوية من مختلف الفئات.
4. إتاحة فرص البحث العلمي أمام المعلم وتمكينه من الارتقاء وظائف أعلى بحيث لا يجد نفسه في أية فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود .
5. الارتقاء بالتدريب من مجرد الترميم إلى الصقل ومواكبة أحدث التطورات العلمية والتربوية .
6. تنويع أساليب التدريب في أثناء الخدمة ، والعمل على تطوير نوعية التعليم بحيث يراعي مناهج تدريب المعلمين طبيعة المناهج والمقررات التعليمية ، وأن يرتبط بحاجات المؤسسات التعليمية وحاجات واهتماماتهم وقدراتهم العاملين فيها .
7. توظيف أساليب تدريب حديثة مثل : أسلوب النظم والأسلوب التحليلي لمهارات المدخل التكاملي متعدد الأساليب ؛ تنمي فيهم العادات والموقف المتصلة بالتجريب والتعلم الذاتي والتقويم الذاتي والمشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين بدلا من المحاضرات العابرة والحضور الاسمى .
8. التركيز على التدريب العلمي وتوظيف الأنشطة وإعداد الدروس وتحضيرها وصياغة اهداف سلوكية لها ، ومراعاة الفروق الفردية ومعالجة الصفوف المجمعة والتعلم التعاوني .
9. تبني فلسفة وأهداف محددة ومدروسة للتدريب ، والبدء بتدريب المعلمين من حيث هو ؛ والبناء على خبراتهم تدريجيا.

1-2-5 مسلمات مرتبطة بالتدريب أثناء الخدمة التعليمية :

هناك مجموعة من المسلمات التي تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة في المجال التربوي وهي:

1. أن الإعداد للخدمة التعليمية والتدريب أثناءها والمدارس نفسها تشكل عناصر مترابطة ومتداخلة متفاعلة ، ونتيجة لذلك فإن استمرارية الإعداد ضرورة حتمية .
2. فاعلية أصحاب المهن تحدد بثبات متطلبات المهن ، وإذا تغيرت المتطلبات لانعدمت الفاعلية .
3. إن تطوير المنهج الدراسي تطوير المعلمين والعاملين التربويين بالمدرسة ، لأن تطوير المنهج يعني اختلاف كفايات الأداء وشروطه وظروفه ، مما يوجد لدى المعلمين والعاملين حاجات تدريبية تستدعى الإشباع من خلال البرامج التدريبية .

4. تفرض التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية ظروفا ومسؤوليات جديدة على المدرسة والعاملين بها ، ويجب إعدادهم بالصورة المطلوبة ويكون الإعداد عن طريق برامج التدريب أثناء الخدمة .
5. أن المفهوم التقليدي للتدريب أثناء الخدمة يركز على بعد واحد من أبعاد النمو للمتدرب بينما المفهوم الحديث يؤكد على شمول في التدريب ، والتركيز وعلى كافة جوانب النمو التي ترتبط بمجالات المهنة الممارسة من قبل المتدرب .
6. أن الإعداد قبل الخدمة مهما كان مثاليا يعتبرا إعداد نظريا من الناحية والواقعية لأن صاحب العمل يحتاج إلى تدريبية على رأس العمل ، بما يمكنه من إدراك حقيقي لمتطلبات العمل وكفاياته وشروط وظروف تنفيذه وأدائه ، ويجعله قادرا على القيام بأعباء العمل من الناحية الواقعية .
7. أن تطوير المؤسسات (بكافة أنواعها) يتطلب وبشكل حتمي تطوير أهم عناصرها وهو العنصر البشري أو القوى البشرية العاملة بها ، لأن تدريبهم سيؤدي إلى تطوير إنتاجية مؤسساتهم بشكل ملموس(عبد الحكيم موسى ، 1997، صص 13-14).

أسئلة المحاضرة رقم 07:

يشكل التدريب بمختلف انواعه احد المقومات التي تزيد في جودة أي منظومة

-اشرح باختصار أهمية التدريب اثناء الخدمة.

-كختص تربوي كيف ترى واقع البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين-علل اجابتك بامثلة-

المحاضرة رقم 08:

1-2-6 أنواع التدريب أثناء الخدمة :

للتدريب أثناء الخدمة أنواع وأشكال نوردها فيما يلي :

1-التدريب التكميلي :

وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في المؤسسات إعداد المعلمين ، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب السلوكي .

2-التدريب العلاجي :

وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم في جانب من الجوانب التي تتطلبها المواقف التربوية .

3-التدريب التجديدي :

بحيث يسعى هذا النمط في جعل المعلمين مواكبين لكل تطور وتجديد ؛ وأن تبنى العملية التدريبية أثناء الخدمة في ضوء المستجدات العلمية والتربوية ، والتطورات التكنولوجية والتغيرات في انماط الحياة.

4-التدريب للأعمال والمهام الجديدة :

وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي ، وعليه يتم رسكلة مستواه معرفيا و مهاريا ووجدانيا بما تقتضيه المهام الجديدة الموكلة له.

5-التدريب الإنعاشي :

وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطور اتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي (خالد الأحمد ، 2005، ص26) .

1-2-7 : أساليب التدريب أثناء الخدمة :

يعرف الأسلوب التدريبي بأنه " الطريقة التي بها تنفيذ العملية التدريبية باستخدام الوسائل والإمكانيات المتاحة (الخطيب أحمد، ورواح الخطيب ، 1987 ، ص 125) .

وتختلف أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة باختلاف مستوياتهم وإعدادهم قبل الخدمة وتخصصاتهم في المواد الدراسية وميولهم واتجاهاتهم ، وخبراتهم واحتياجاتهم المهنية وكذلك فإن هناك العديد من الأساليب التدريبية التي يستخدمها القائمون على برنامج التدريب ، وبذلك يتوقف تحقيق أهداف البرنامج التدريبي على اختيار الطريقة أو الأسلوب الذي يقدم به تلك البرامج التدريبية ، ويمكن تقسيم الأساليب التدريبية بحسب طرق تنفيذها على المتدربين غلى قسمين:

أ- أساليب فردية : وتتبع هذه الأساليب عند تدريب الأفراد على مهارات خاصة أو تدريب فرد معين على عمل معين جديد ذو طبيعة خاصة ، ويعتمد هذا الأسلوب على دراسة المعلم للبرنامج دراسة ذاتية بغية تحقيق السرعة الذاتية للمعلمين .

ب- أساليب تدريبة جماعية : وفيها يتم تنفيذ الأساليب على مجموعة المتدربين في المكان نفسه والتوقيت ذاته ، يتناولون البرامج تحت إشراف موجه أو مختص (المنظمة العربية للتربية الثقافية والعلوم ، 1977 ، ص 120) ، وتتفاوت هذه الأساليب من حيث المضمون كالاعتماد على

الجوانب النظرية والعلمية ففيها ما هو نظري بالاعتماد على المحاضرة ، ومنها ما يجمع بين الاثنين معا ؛ الورش التعليمية والتعليم المصغر .

1-المحاضرة :

حيث يعد هذا الأسلوب من أهم أساليب التدريب الجماعي وأقدمها، وذلك لأنه يوفر الوقت والجهد والمال في نقل المعلومات (شريف غانم وحنان سلطان ، 1984 ، ص 13)

ويشير المحاضرة إلى عملية اتصال بين محاضر و مجموعة من الأفراد، تقوم على تقديم الأول بعض الأفكار والمعلومات التي تدور حول موضوع معين سبق إعداده وتنظيمه ؛ وتكون بشكل عرض شفوي أو كتابي ويقدمه فرد ذو كفاءة وإطلاع (كامل حامد جاد ، 1999 ، ص18).

و إبراز ما يميز هذا الأسلوب هو:

- أنها من أكثر الأساليب التدريبية شيوعا.
- سهولة تنفيذها وإدارتها.
- تنظيمها لأعداد كبيرة من المتدربين فيما يقوم من أسئلة واستفسارات .
- تستخدم بها الوسائل التوضيحية الممكنة كعرض الرسومات وبعض الصور والأفلام (فاروق البوهي، محمد غازي بيومي، 1995 ص 195) وأسلوب المحاضرة له مجموعة من الشروط منها
- الإعداد المسبق للمحاضرة من حيث ترتيب الموضوعات وتسلسلها.
- العناية في اعدادها بخلفيات المتدربين واستعداداتهم وقدراتهم .
- بالإضافة الى استخدام استراتيجيات لتحفيز المتدربين ، واستخدام لغة واضحة واستخدام تعبيرات الوجه والاتصال النظري والاشارات والايماءات الجسدية (مصطفى عبد السميع، سهير محمد حوالة، 2005 ، ص176) .

2- المناقشة :

تعد المناقشة من الأساليب التي تهتم بتنمية المهارات المعرفية والاتجاهات والمشاعر وأشار يوسف قطامي ، ونايفة قطامي أن الناقشة تهدف إلى استثارة الدافعية والرضا النفسي من الخبرة والقناعة والشخصية (يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، 1993، ص 172).

ويتيح هذا الأسلوب حرية تبادل الآراء من أفراد المجموعة كما يحقق تنمية القدرة على الفهم وحل المشكلات (فوزي محمد السعيد عطرة ، 1994، ص 340) .

ويمكن تحسين المناقشة عن طريق التحدث بوضوح وفعالية، وإثارة اهتمام المتدربين وتوفير التوجه اللازم لاستمرار انتباه المجموعة لأهداف ومهمات التدريب.

3- المؤتمرات والندوات :

المؤتمرات عبارة عن اجتماع منظم وهادف لبحث موضوع معين أو الوصول إلى قرار ازاء مشكلة من مشكلات العمل الجديد (فارق البوهي، محمد غازي يومي،2000،ص 348) .

ويعد التدريب عن طريق حضور المؤتمرات سواء محليا أو دوليا من الأساليب الناجحة في التدريب حيث يدور البحث فيما حول موضوعات معينة تطرح الأفكار المختلفة بشأنها ومن ثم التوصل إلى عدة توصيات لحلها (ملكة حسن صابر، 1995 ، ص 197) .

كما أن أسلوب الندوات يساعد على تبادل الأفكار بحيث تنمو من خلاله المهارات الجماعية للعمل التعاوني كما تنمو ثقة المعلمين بأنفسهم ، ويزيد إشراكهم في المناقشة من دافعيتهم للتعلم والنمو المهني ، وتجعلهم أكثر حرصا على العمل وإنتاج الأفكار

(علي راشد ، 2002 ، ص 197) .

4- أسلوب التعليم المبرمج :

بحيث يعرف هذا الأسلوب بأنه " نوع من التعليم المخطط الذي يتم حيث تقسيم المادة الدراسية وما تحتويه من المعلومات ، والحقائق والمهارات التعليمية إلى وحدات صغيرة ولكل منها تشتمل على مجموعة من الخطوات ، بحيث يستطيع فيها المتعلم الاستجابة لكل مسير قبل أن يتقدم إلى الأمام حيث تتدرج الخطوات من البسيط إلى الأكثر تعقيدا (يحي حسن عاقل، وسهير ، جابر المنوفي، 1999 ، ص 118)

ومن أبرز مميزات أسلوب التعليم المبرمج :

- أنه يراعي الفروق الفردية بين المتدربين .
- يختار المواقف التدريبية المحددة بدقة عالية ، ويسعى إلى تحقيق أهدافها بصورة محددة (عبد الحكيم موسى ، 1997 ، ص 69) .

5- لعب الادوار:

شكل من أشكال تقنيات المماثلة يشمل وضعية وشخصيات محددة ومشاركين يتقمصون دور ويمكن توظيفه كتقنية للتنشيط ، بهدف حل مشكل معين أو اثارة التفاعل او التعرف على الوضعية (الفاربي واخرون،1994 ص171) ، وهو يشكل اسلوبا تدريبيا في صورة عرض تمثيلي لتجسيد موقف أو مشكلة ، وتستخدم في الاداءات سواءا الفردية او في جماعات صغيرة الخبرات الشخصية السابقة والمهارات اللغوية التمثيلية لوقائع ضمن البيئة المهنية.

البرامج التدريبية القائمة على الكفايات:

1-حركة الكفايات:

تعتبر برامج إعداد وتدريب المعلم على اختلاف أنواعها والفلسفات التي يقوم عليها في غاية الأهمية ، وذلك لتزويدها المعلم بخبرات التعليم والتعلم اللازمة لنموه المهني والشخصي وذلك من خلال ما تقدمه له من معارف ومهارات واتجاهات وقيم .

ومن جوانب التغيير والتجديد التي طرأت على نظم تربية المعلمين التقليدية الاتجاه إلى الاعتماد على مفهوم (competence) ، حيث ظهرت حركة قوية تدعو إلى إعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات ، ولقد نجحت هذه الحركة نجاحا ملحوظا لاتساقها مع مفهوم التربية المستمرة ومعطيات العصر الحديث (اللولو ،2001 ، ص53) .

فلقد ظهرت هذه الحركة عام 1968 مع ظهور برنامج خاص لتدريب المعلمين ، ولقد توالى ظهور البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات حتى صارت هذه البرامج من أبرز ملامح التقدم التربوي ، وقد استخدمت هذه البرامج في تجديد وتطوير تأهيل المعلمين أثناء الخدمة وامتدت حتى شملت معظم كليات إعداد المعلمين في أمريكا (جامل ، 1998 ، ص 11) .

وتقوم البرامج القائمة على الكفايات على ايجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد وبين المهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان الحقيقي ، وتهتم هذه البرامج برفع كفاية جميع الطلبة المعلمين إلى أعلى المستويات ، والبعد بقدر الإمكان عن تخريج معلمين ذوي مستويات متوسطة أو ضعيفة . (اللولو ، 2001 ، ص72) .

2- مبررات نشأة حركة الكفايات:

هناك العديد من العوامل والمبررات التي أدت إلى ظهور هذا الاتجاه منها:

1- تحولات داخل المجتمع الأمريكي فيما بعد مرحلة الستينات: لقد أدى الاهتمام المتزايد بضرورة إحداث تغيرات في سيرورة التعليم والتعلم ، حيث صدرت العديد من التقارير والتوصيات في مجال تحليل كيفية التعليم ، وتكلفته وتمويل مطالبه ، خاصة مع تنامي المطالبة الاجتماعية ، ذلك أن العصر الحالي يكاد يوسم بعصر الجودة quality، ولا غرابة في ذلك أن الولايات المتحدة الأمريكية قد سبقت دول العالم في وضع معايير لضمان نوعية جيدة لنظامها التعليمي ، من خلال التركيز على جودة المعلومات والمنتج والأداء و الإنتاجية ، في العمل كضرورات تفرضها طبيعة الحقبة الزمنية. ولقد استجابت المؤسسات التعليمية لهذه المطالب فقام مكتب الولايات المتحدة للتعليم في عام 1967 بتوزيع معلمي التعليم الابتدائي على البرامج الجديدة، حيث كان لتطبيقها فعالية كبيرة،(جامل،2003،ص18) ؛ إذ أن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم، وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية و الفردية ((الفتلاوي ،2003،ص32).

2-اعتماد الكفاية بدلا من المعرفة: زاد النقد الموجه للبرامج التقليدية نظرا لتركيزها على المعرفة (الفتلاوي،2003،ص19)وبناءها الذي يعتمد على مركزية المدرس ، (حثروبي ، 1999،ص19) وأن إتقان عدد من المقررات الدراسية كمعيار للنجاح في ممارسة عملية التعلم وكرد فعل لذلك طرأت على عدة تطورات، من أبرزها مفهوم الكفاية والأداء بدلا من التربية المعتمدة على المعرفة كإطار مرجعي (ابراهيم، 2003،ص57).

3- ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التعليمية/التعلمية:

يتضمن مبدأ المسؤولية Accountability, بالنسبة للمشتغلين بالتعليم ضرورة تحديد المرامي والغايات، وتقييم مدى ما تحقق منها, وتحمل مسؤولية النتائج (جامل ،2003،ص **19**) خاصة وأن المواطن الأمريكي طالب برؤية عائد تعليمي واضح لما يدفعه من ضرائب ، بمعنى آخر أن المجتمع بدأ يوظف مفهوم المساءلة والذي يطالب من خلاله المعلم بضرورة تحقيق نتاجات تعليمية إيجابية عند التلاميذ، واعتباره مسئولا إذا لم تتحقق هذه النتاجات المتوقعة ،ولاشك أن تحيق المسؤولية بصورة عادلة يتحقق تعليميا من خلال الخدمات التكوينية المستمرة للمعلم ،وأخلقة مهنته وذلك بإلزام كل من له علاقة بمهنة التعليم بأخلاقيات المهنة.

4-تحديد الأهداف بشكل سلوكي:

لقد شكل انتقال العمل البيداغوجي في تبني نموذج التدريس الهادف تطورا معتبرا في مطلع القرن العشرين، إذ كان مفهوم الهدف هو المدخل الذي تنتظم في إطاره المحتويات، وتتحدد ضمنه عملية التقويم.

فالأهداف السلوكية هي حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات، (جامل ،2003،ص **20**) ذلك أنها تشكل أساس لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة، وقياس نتاجات التعلم وتقويمها.

5- التطور التكنولوجي:

حيث يرى إيلام Elam " أن التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة، كان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفايات" (Elam ,1975 ,pp2-3

وترتبط تكنولوجيا التعليم على مفاهيم سكينر Skinner المتعلقة بطرق تشكيل السلوك في ضوء مداخل التعلم الذاتي Self-Learning، والتعليم المبرمج Programming Learning ، هذا الأخير الذي يتألف من برنامج ثلاثي المكونات (محمد عبد الرزاق ابراهيم , 2003 ,ص75) المعلومات أو السؤال المطروح ويسمى " مثير" والإجابة الصادرة عن المتعلم وتسمى " الاستجابة " Repense، ويستند على عملية التغذية الراجعة Feed-back للمعلومات ، أي الرجوع فورا إلى الإجابة الصحيحة لتقييم الاستجابات وتشجيع النجاح فيها لتعلم برنامج جديد.

6- ظهور اتجاه التربية القائمة على منح الشهادات على أساس الكفايات :

حيث أن التربية القائمة على الكفايات ترتبط ارتباطا عضويا بحركة منح الشهادات القائمة على الكفاية, وأن مفهوم الواحدة منها يكمل مفهوم الآخر, فهما يؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة (جامل ،2003،ص21) وتحقيق الفرضية التي مؤداها تقييم التلميذ على حصيلة ما يستطيع عمله, لا ما يعرفه حيث تتاح للمتعلمين فرص تعليمية إمبريقية وذلك حسب جيلا Gilet (المركز الوطني للوثائق التربوية،2000،ص10).

ويتشكل لديهم من خلالها, نظام من المعارف التصورية والإجرائية المنظمة على شكل تصاميم عمليات، والتي تسمح داخل مجموعة وضعيات متجانسة بتحديد (المهمة) المشكل، وحله بفضل نشاط ناجع (حسن الأداء).

7- التعلم الإتقاني Mastery Learning

يعتمد " هول وجونز" "Hall and Jones" بأن هناك عوامل نظرية ارتبطت بحركة الكفايات, ومن هذه العوامل ظهور مفهوم التعلم الإتقاني، الذي يهتم بالأداء وذلك غاية ما تهدف إليه حركة الكفايات ويستعرض تورشن Kay Torshen تطور حركة التعلم الإتقاني فيقول: "أن طلابا لا حصر لهم يمكن اعتبارهم من الفاشلين، وذلك لأنهم لم يحصلوا على المهارات الأساسية كمهارة القراءة مثلا ، التي تكسبهم القدرة على المتعلم واستمرار هذا التعلم، (مرعي ،1983،صص 32-33).

8- حركة التجريب:

ويعتقد كل من " بيريز وكينستد" "Burus and Kliugiste أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ترتبط بحركة التجريب، الذي يرتبط بالتغير المتسارع للعالم، وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس وبالسلوك النفسي والإجتماعي للفرد، المتصل بالوضع الاقتصادي وبالدافعية، (مرعي ،1983، صص 34-35).

أسئلة المحاضرة رقم 08: مشروع لكل طالب؟

الملاحظ في معظم المنظومات التربوية تبني البرامج التدريبية القائمة على كفايات التدريب الالكتروني

قم باختيار موضوع ثم صمم برنامجا تدريبيا يتناول قضية من قضايا الارشاد التربوي والنفسي والمهني؟

المحاضرة رقم 09: نقص في تكوين المعلمين وتدريبهم

يركز كل إصلاح تربوي على طرق تطوير الكفاءات عند التلاميذ لأن إعدادهم يدعمه بشكل ايجابي وفعال ويؤثر فيه تكوين المعلمين، ويجب أن يبدأ التغيير من إعادة النظر في تكوين المعلمين على اعتبار أن تغيير الممارسات التربوية يشترط أساسا تطوير كفاءات جديدة للمعلمين سواء أثناء التكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة. لذلك يعتبر التكوين من الرهانات الأساسية التي تواجهها الأنظمة التربوية في ظل الكفاءات(Perrenoud :1997, Roegiers :2000, Jonnaert :2002, Scallon :2004). ولن تحدث الكفاءات في المدرسة ثورة على حد تعبير Perrenoud (1997) إلا بضمان تكوين مهني للمعلمين

ينمي التجربة الشخصية ويمنح فرصة الممارسة الفعلية، فالتكوين المستمر يُنمى ويُطور الكفاءات بالتوجه نحو الاحترافية.

غير أن منظومة التكوين في السياق الحالي للإصلاحات التربوية في العديد من البلدان يطرح إشكالا بسبب النقص الملحوظ على مستوى الاستراتيجيات المعتمدة، والنماذج المتوفرة التي لا تفي بالغرض في تلبية الاحتياجات المرتبطة بمتطلبات المقاربة بالكفاءات، وقد شبه Perrenoud (1997) إدخال المقاربة بالكفاءات في الأنظمة التربوية دون تكوين للمعلمين كـ"البناء على الرمل" مآله الانهيار والفشل، وقد نتجت ضغوط في أوساط الممارسين حول ابتعاد التكوين الجامعي للمعلمين وتوقعات متطلبات الممارسات التربوية، وقد لاحظ Vander Maren (1993) "زوال ثقة التعاون" بين المعارف التي يحملها المختصون في علوم التربية وممارسات المعلمين (Cité in Louis & Al :1996 :415)، إضافة إلى وجود تفاوت كبير بين خطاب التكوين بالكفاءات والممارسات التقليدية للجامعات التي تبدو مقاومة بين الحين والآخر للتغيير، الأمر الذي أدى إلى عدم ملاءمة التكوين مع المتطلبات الحقيقة للكفاءات (Louis :2008)

بعد اطلاعنا على أدبيات تكوين المعلمين لاحظنا غياب مرجعيات التكوين وفق الكفاءات المطلوب تنميتها وتقويمها رغم محاولات بعض الباحثين، ومن بين المحاولات قدم Perrenoud (1999) مرجع يتكون من عشرة كفاءات جديدة للتعليم، ومن بين الكفاءات الواردة في المرجع؛ تنظيم وتنشيط وضعيات التعلم وتسيير تدرج التعلمات عن طريق التقويم التكويني، وتتدرج ضمن كل كفاءة كفاءات فرعية مرتبطة مباشرة بعمليات التعليم والتعلم. كما قام Scallon (2004) بصياغة مرجع تضمن بعض الكفاءات الخاصة بالتقويم تنص على "تقويم تدرج التعلمات ودرجة اكتساب الكفاءة التي تنجز بواسطتها هذه التعلمات؛ محتوى أو جملة من محتويات معينة"، والتي اندرجت ضمن مرجع Martinet, Raymond & Gautier (2001) يحتوي على إحدى عشرة كفاءة ينبغي على المعلم لاكتسابها أن يمتلك مجلدا من المهارات التي يجندها في وضعيات تقويم كفاءات التلاميذ.

وعلى الرغم من تواجد بعض مرجعيات التكوين بالكفاءات إلا أنه بالنظر إلى التحديات المذكورة على مستوى تكوين المعلمين فان هذه المرجعيات قليلة جدا، وتتميز بالاختلاف من حيث طبيعة وعدد الكفاءات المطلوبة، وإذا قارنا بين مرجعيات التيار الفرانكفوني ومرجعيات التيار الأنجلوساكسوني نجد أن مرجعية هذا الأخير تميزت بالدقة والمعيارية، وقد ظهرت لوائح متعددة للكفاءات اللازمة للمعلمين في مختلف مراحل العملية التعليمية–التعلَمية ترافقها مجموعة من معايير التحكم يسهل ملاحظتها وتقويمها. في حين تميَزت مرجعيات

التيار الفرانكفوني بصعوبة ملاحظة وتقويم بعض الكفاءات أثناء الأداء الفعلي سواء ما تعلق بالكفاءات المهنية التي حددها مثلا Perrenoud (1999)، أو Martinet, Raymond& Gautier (2001)

وإذا كان الأمر كذلك، تطرح مسألة أخرى حول طرق تقويم أداء المعلمين في سياق التعليم بالكفاءات كأحد الإشكاليات التي تبقى إلى يومنا هذا بدون إجابة واضحة، فهل تقوّم كفاءات المعلمين بواسطة الملاحظة المباشرة أو بواسطة طرق أخرى (التقويم بالأقران، التقويم الذاتي، التقويم بالموجهين...)؟ وما هي الكفاءات الأساسية التي يجب أن يتقنها المعلمون لممارسة التعليم بالكفاءات؟ وما هي كفاءات التقويم التي ينبغي أن يقوَم وفقها التلاميذ؟. إن اختلاف مرجعيات التكوين لدى الباحثين وفق الكفاءات يضعنا أمام تحديات في تحديد الكفاءات المهنية الضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلَم تعليما فعالا، وفي اختيار الطريقة أو الطرق الملائمة لتقويمها.

ويعتبر نقص تكوين مختلف الفاعلين التربويين (مفتشين، مستشارين تربويين، مديرين، معلمين) من بين الصعوبات الأساسية للمقاربة بالكفاءات، وكأي تكوين مهني من الضروري قبل كل شيء إعداد المفتش لضمان متابعة المؤسسة التربوية، وإعداد المعلم بهدف مساعدته على إعداد نشاطات إدماج وتقويم كفاءات التلاميذ (Roegiers :2000). وإذا كان تكوين المعلمين ضرورة ملحة للاستجابة لتحديات المستقبل، فان المسئولون عن النظام التربوي في الجزائر يدركون جيدا التحديات الأساسية التي حددها Roegiers (2005) في:

– إمداد المعلمين بوثائق تقترح وضعيات مركبة كأمثلة لما هو منتظر من التلميذ معالجتها في كل مستوى، وفي الكتب المدرسية أو في بنوك الوضعيات؛

– تكوين المعلمين في صياغة وضعيات تقويم، وفي تصحيح أوراق التلاميذ بطريقة محكية، وفي استغلال نتائج التلاميذ لغايات تكوينية؛

– ضمان مرافقة المعلمين في فصولهم الدراسية.

إذا كانت هذه متطلبات أساسية لضمان تكوين مهني فعال للمعلمين فان المنظومة التربوية لا زالت تعاني في توفير تكوين أساسي للمعلمين للتدريس بالكفاءات، بالخصوص في توفير وثائق وبنوك وضعيات تطبيقية لاستغلالها في عمليات التعلم والتقويم، لذلك فتكوين المعلمين في الجزائر في مختلف مراحل التعليم من الابتدائي إلى الثانوي وحتى الجامعي ليس بمعزل عن صعوبات في الممارسات التربوية. وقد أكد الباحثون في إطار مشروع بحث مركز البحث في الأنتربولوجيا الثقافية والاجتماعية أن التغييرات التي تبعت الإصلاح

لم يتم استيعابها بالشكل المطلوب، فالممارسات التدريسية للمعلمين بكل مستوياتها لم تتعد متطلبات الجيل الأول من الأهداف، ذلك أنهم ببساطة لم يتلقوا تكوينا خاصا يؤهلهم لاستخدام المقاربة الجديدة (CRASC :2009) كما أن شعور المعلمين عموما بأن الإصلاحات قد فرضت قصرا وأن برامج التكوين لم تصمم في ضوء احتياجاتهم الحقيقة، مما أثر على دافعيتهم في التكوين. كما كانت استراتيجية التكوين المعتمدة عائقا أمام تحقيق مردود أفضل يتعلق بفهم المقاربة بالكفاءات، بحيث لم يعتمد التكوين إلا على عملية إعلام بسيطة تتناول بعض الأمور السطحية، في حين أن متطلبات إرساء هذه المقاربة كنموذج للممارسة التدريسية يقتضي تكوينا متخصصا من الناحية البيداغوجية.

أسئلة التقويم رقم09:

إذا كان اي تكوين فعال للمعلمين يقتضي متطلبات وظروف دافعة فان المنظومة التكوينية الحالية لا زالت تعاني في توفير تكوين أساسي للمعلمين للتدريس بالكفاءات

-قدم تشريحا تشخيصيا لواقع تكوين المعلمين في الجزائر

-اشرح المتغيرات الدافعة نحو تكوين بمؤشرات جودة عالية

المحاضرة رقم 10: قضية مشكلات التقويم وآفاقه الالكترونية

يعتبر التقويم أحد الأركان الأساسية للعملية التربوية وهو يمثل حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعلم والتعليم فهو ركن أساسي في بناء المناهج وتطويرها، واستنادا عليه يمكن الحكم على مدى نجاعة هذه المناهج ومدى تحقق الأهداف المرجوة منها وكذا يوفر قاعدة من البيانات والمعلومات لمتخذي القرارات التربوية كما ويبين لنا جوانب الضعف فيها ما يؤدي إلى تطويرها وتحسينها .

والأمر الذي لا يختلف فيه اثنين في الوقت الحاضر وخاصة في ضوء المقاربة بالكفاءات أن التقويم يمثل مهمة أساسية من مهام المعلم وشرطا ضروريا لكفاءاته التدريسية كي يقوم بدوره على أكمل وجه، "بحيث

لابد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم) "أبو سماحة، 1993، ص ص98 – 105)، فهو الأداة التي تسمح للمعلم للانتقال بالعملية التعليمية التعلمية مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون، فمن خلاله يتم تشخيص ومعرفة المدى الذي وصل إليه التلاميذ لاكتسابهم للمعارف والمهارات وهذا عن طريق وسائل وأدوات مختلفة كالاختبارات وشبكات الملاحظة وغيرها، "كما أن كبار المعرفين مثل برونر Beroner ، وبياجيه Piaget ، وأوزبل Osbel ، أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة والوصول إلى للأفكار الجديدة) .قطامي ،1989 ، ص ص.(**91– 90**

وتعد الاختبارات أكثر الوسائل استخداما في تقويم التلاميذ لمعرفة مدى تقدمهم ومستوى تحصيلهم على نطاق واسع من طرف المعلمين لما تتمتع به من مميزات كسهولة إعدادها وانخفاض تكلفتها....إلخ، إلى أن هناك العديد من الانتقادات التي وجهت اتجاهها "فالمتأمل للاختبارات و الأسئلة يؤكد من خلال دراسة مشكلات التقويم ذاته سواء في خطواته أو فيما يترتب من آثار في فهم التعليمات أو من خلال مؤشرات السهولة والصعوبة ودرجات الثبات بين الفاحصين) ."منصف،2007– ص.(**128**

ومع ظهور العديد من المستجدات في ميدان التربية التعليم في الآونة الأخيرة نتيجة التطورات الهائلة في هندسة التربية والتكوين بصفة عامة وتطوير المناهج بصفة خاصة، وهذا يعزى لما يشهده العالم من تغييرات تكنولوجية ومعلوماتية متسارعة التي جعلت من التأثر بالبيئة الالكترونية الرقمية أمر حتمي لكافة أفراد المجتمع، هذا ما تطلب إدراج التكنولوجيا في مجالي التعلم والتعليم من أجل اللحاق بهذا الركب، "ويعد التعليم الإلكتروني أحد ثمار التقدم التكنولوجي الذي يجب أخذه في الحسبان في مواقف التعليم والتعلم تحسينا للعملية التعليمية وتفعيلا لجودة التعلم" (زغلول،2004،ص 6).

ومن بين هذه التكنولوجيات الحديثة نجد الحاسب الآلي الذي يعتبر من أهم المستجدات التي ظهرت في الساحة التربوية التي جاءت نتيجة لاختلاف أدوار المعلمين وتزايد عدد المتعلمين وارتفاع تكلفة التقويم التقليدي وبروز مشاكل متعلقة به هذا مستوجب ظهور نظام جديد في التقويم "حيث بدأ استخدام الحاسب الآلي في المدرسة كوسيلة من الوسائل المعينة في عملية التدريس، ولكن نظرا لإمكانياته الهائلة أخذ استخدامه ينتشر في مجالات مدرسية أخرى غير التدريس فأخذ التربويين ينظرون إليه كمعين في عملية التقويم" (أبو علام،2014،ص 431)، والتقويم باستخدام الحاسب الآلي فرع من فروع التقويم ومن أكثر

مجالات التقويم التي تأثرت به بناء الاختبارات وإجرائها وتحليل بياناتها، وتطور استخدام الحاسوب في التقويم من خلال أربعة أجيال هي:

-الجيل الأول: الاختبارات المحوسبة: وتتضمن إدارة الاختبارات التقليدية عن طريق الكمبيوتر.

- الجيل الثاني: اختبارات التكيف المحوسبة: وتهتم بتحديد صعوبة الفقرة التالية على أساس استجابات الطلاب.

- الجيل الثالث: القياسات المستمرة: وهي قياسات معيارية داخل المناهج الدراسية باستمرار لتقدير التغييرات الديناميكية غير الملحوظة في مسار إنجاز الطالب وبروفيل المتعلم.

- الجيل الرابع: القياس الذكي: ويعني إنتاج الدرجات الذكية وتفسير البروفيل الفردي، وتقديم المشورة للمتعلمين والمعلمين من خلال القواعد المعرفة وإجراءات الاستدلال .(**Martin, 2008 ,6p)**

ويذكر غسان يوسف قطيط(2009،ص 145-149) أنه يتم توظيف الحاسوب في التقويم في عدة مجالات منها:

-بناء الاختبارات وتطويرها: من خلال استخدام برمجيات جاهزة خاصة ببناء الاختبار، استخدام بنوك الأسئلة.

-تقديم الاختبارات وإدارتها:حيث تكون هذه الاختبارات جاهزة للعرض والتقديم للطلاب.

-تصحيح الاختبارات ورصد النتائج وعرضها.

-تحليل البيانات

-تشخيص و معالجة نقاط الضعف.

ونتيجة لإدراج تكنولوجيا الحاسب الآلي في ميدان التربية والتعليم أدى إلى خلق ثورة هائلة في مجال التقويم ومهد إلى ظهور ما يعرف بالتقويم الالكتروني "فالتقويم التعليمي الالكتروني يعتمد على توظيف شبكات المعلومات والكمبيوتر والبرمجيات في القيام بالعمليات التعليمية من تقديم المحتوى حتى عمليات التقييم والاختبارات وتحديد تحصيل واكتساب المهارات لدى المتدربين" (بسيوني،2016، ص 2).

في هذا الموضوع لابد أن نعاين المفاهيم الأساسية التالية:

1-التقويم بالكفاءات:

هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم بشكل دائم قبل بداية عملية التعلم والتعليم وأثنائها وعند نهايتها، وتهدف إلى الحصول على بيانات كيفية أو كمية بأدوات مختلفة (ملاحظة، أسئلة شفوية/ كتابية، أداء سلوكي مباشر) وذلك من أجل الحكم على مدى تحقيق الكفاءة المستهدفة، ثم اتخاذ قرارات التحسين والعلاج) .بوعيشة وآخرون، دس،ص.(**740**

2-التقويم الإلكتروني:

يعرف التقويم الالكتروني بأنه عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية المتعددة المصادر باستخدام وسائل التقييم لتجميع وتحليل استجابات الطلاب بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للتوصيل إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي. (إسماعيل،2009).

التقويم في ضوء التدريس بالمقاربة بالكفاءات:

إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب لهذا يجب أخذ بجانب الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كالعناصر المكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته، واختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة، فالتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات يسمح بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومات من المردود من أجل حل الإشكالية المطروحة في سياق معلوم) .بن السايح، دس، ص.(**174**

فتقويم الكفاءة معرفة سلوكية لحل وضعيات مشكلة عندما نستخدمها في تعلم التلاميذ، إذ لا يتعلق الأمر بتقويم المنتوج لمنح الشهادة فحسب بل هو تقويم لمسارات الإنتاج أيضا قصد إجراء علاج بيداغوجي أي تقويم أمور لا تشاهد مباشرة ينبغي إبرازها بشتى الطرائق، مثل ملاحظة المحاولات على كراس المسودة، نشاطات التحول المعرفي التي ترتكز على التلميذ. كما ويمثل القدرة على التجنيد الخاص للمعارف المكونة على شكل كفاءات، سيرورات وسلوكات مرتبطة بالمواقف المتعلقة بخصوصيات المشكل المراد حله وهذا ما يميزه عن التقويم التقليدي).منهاج مرحلة التعليم المتوسط، 2016، ص.(**53**:

يعتبر التقويم وفق المقاربة بالكفاءات جزء لا يتجزأ من مسار التعلم غايته معرفة تقدم كل تلميذ وإرشاده وتسييره نحو ذلك لأن ما يدل على النجاح حسب المقاربة بالكفاءات هو نوعية الكفاءة التي تمت تنميتها والمعارف التي تم بنائها، ويتم ذلك من خلال الاختبارات التقويمية وشبكات الملاحظة بمختلف أنواعها .

مشكلات التقويم:

عند التعرض لمشكلات وسائل التقويم في المدارس فإننا نتعرض للامتحانات المدرسية وآثارها على العملية التربوية، ونتائجها، ويمكن إيجاز أهم أوجه النقد لهذه الامتحانات فيما يلي:

*ليست على درجة عالية من الصدق والثبات وقد تفتقر للموضوعية وعدم الشمول في بعض الأحيان.

*أنها تؤكد على قياس مدى حفظ المعلومات وتهمل الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي كما تهمل بقية الجوانب الوجدانية والعملية والاجتماعية ذات الأهمية في نمو الطالب.

*أصبحت الامتحانات غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية وأصبحت الهم الشاغل لكل الطلاب والآباء والمعلمين، وأصبحت أهمية الخبرة التعليمية تقدر في ضوء دورها في إعداد الطالب للامتحانات بصرف النظر عن قيمتها لنمو الطالب أو فائدتها لحياته العملية، وهذا أدى إلى ظهور نوعية من الخرجين لا تؤمن بقيمة العمل ولا تتقن مهاراته أو الصفات اللازمة لنجاح فيه.

*النظام الحالي للامتحانات المدرسية إضافة إلى عدم قدرتها على الكشف على مدى ما اكتسبه الطالب من قدرات ومهارات وصفات تؤكد أحقيته في الحصول على الفرص التعليمية والمهنية، وهذا يلحق أضرار بالفرد والمجتمع نتيجة هذا النظام.

*ضعف القيمة التشخيصية للامتحانات المدرسية فالدرجة التي يتحصل عليها الطالب هي درجة جمعية من الصعب فهم ما تعبر عنه وتخفي وراءها كثير من جوانب تقدم الطالب أو قصره.

*تستهلك إجراءات الامتحانات الكثير من الوقت والجهد والنفقات التي كان من الممكن توجيهها لأنشطة مفيدة لخدمة العملية التعليمية ذاتها.

*هناك أثار نفسية سيئة يتعرض لها الطالب في ظروف الامتحانات كالإرهاق والتوتر الزائد والاضطرابات العصبية التي يمتد أثرها إلى أولياء أمورهم وأسرهم) .الموسوي،2015، ص ص.(**252-251**

وهناك أخطاء وعيوب أخرى محتملة في عملية التقويم تعزى لتضارب الفاحصين منها ما يرتبط بالمعلم أو بالتلميذ أو بالنظام التربوي، كما أن الممارسات التقويمية السائدة تعرف مشكلات متعددة منها:

* الامتحانات الحالية لا تستند على معايير مكتوبة ومحددة وبالتالي فإن نتائجها شكلية لا تعبر عن طبيعة الأداء المقوم وبذلك فانه لا يمكن الوثوق في تلك النتائج للحكم على مدى تطور أداء الطالب أو المعلم.

* لا تزال ثقافة التقويم على محدوديتها تقتصر على تفعيل الوظيفة الجزائية للتقويم وذلك بفعل ضغط الامتحانات الاشهادية، أما باقي الوظائف خصوصا منها الموجهة للفعل التصحيحي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية فإنها تبقى مشروعا لم يكتمل بعد ولم تبلغ الأهداف المتوخاة منها.

* غياب معايير الجودة في بناء أدوات التقويم وتقنينها.

* أن التقويم الحالي لا يمدنا بصورة دقيقة على مدى قدرة الطالب على ممارسة القدرات العقلية العليا (المجاهد،2013، ص ص236-237).

وكما سبقت الإشارة إليه سابقا فإن التقويم الكلاسيكي يتأثر بالعديد من العوامل التي ترتبط بمختلف عملياته التخطيطية، التنفيذية، التقويمية هذه الأخيرة التي تتأثر بدورها بمختلف مشكلات التصحيح والتنقيط والتي نورد في ما يلي بعضها:

- أثر الاستيعاب **Effet d'assimilation**: أثر يحدث عند المقوم عندما تبلغه معلومات مسبقة عن مستوى التلميذ تجعله يكون تمثلات عن هذا التلميذ وما يرتقب منه على مستوى الأداء، حيث يختلف النموذج المرجعي الذي يتم على أساسه تقويم التلميذ، وتختلف بالتالي المؤشرات التي يلاحظها المقوم في كل أداء من أداءات التلاميذ.

- أثر العدوى: الأثر الذي يحدثه الزملاء على أحكام المقوم مثل التقديرات التي يمنحوها لأداء التلاميذ في مراحل سابقة والتي تؤثر على أحكام المقومين في المراحل اللاحقة من تمدرس المتعلم.

- أثر التضاد **Effet de contraste**: أثر نجده لدى المقوم نتيجة بروز مؤشرات جديدة أثناء تصحيح أوراق التلاميذ، وذلك أن التصحيح يستند إلى نموذج مرجعي يقارن على أساسه المقوم بين أداءات التلاميذ، ويتكون هذا النموذج المعياري من تمثلات المقوم السابقة عن التلاميذ وعن معيار التصحيح الموضوع، غير أن بروز أداءات ذات مستوى جيد يجعل المقوم يتأثر بها، ويحدث تعديلا على نموذجه المرجعي مما سيؤثر

بالتالي على عملية تقويم أو تصحيح الأوراق أو الأداءات اللاحقة لتلك التي كانت ممتازة.)الفاربي وآخرون،1994،ص12)

– أثر المظهر (هالو) **Effet de halo:** الأثر الذي يحدث لدى المدرسين أو المقومين بفعل مظهر التلميذ أو شكل الكتابة أو طريقة عرض الموضوع، و قد بينت الأبحاث أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين أوراق مكتوبة بخط واضح و آخر مكتوب بخط رديء، و إرتباط العلامات التي يقدرها المصحح تبعا لنوعية الخط (L'habillement، la verbalisation). **Langouet ;G.Portier ;J1998,p20))**

– أثر الترتيب :**Effet de l'ordre** الأثر الذي يحدث عند المقومين نتيجة ترتيب المترشحين أو أوراق الإجابات، فقد بينت أبحاث بونيول Bonniol 1972 أن المقومين يحكمون على الأداء بالتضاد، أي مقارنة أداء تلميذ بأداء من سبقه، و أن المقومين يصبحون أكثر سرعة في نهاية عملية التقويم، و عليه فإن موقع الأوراق في بداية و وسط، أو نهاية التصحيح يجعلها تأخذ درجات مختلفة. ***(Bonniol ;J.J.2009.P80)*** ويعد كذلك مصدر التباينات بين المصححين ولا ينبغي الاستهانة به لقيمة موقع الاجابات وتأثر استجابات المصحح تبعا لوتيرة التصحيح

Langouet ;Portier ;J1998,p20)).

أثر التفضيل **Le favoritisme:** كل معلم لديه مفضل "un favori،un préfère " في القسم والذي لا يأخذ أبدا نقاطا ضعيفة رغم أنه يمكن أن يكون مستواه ضعيفا.

– أثر التعب والإعياء **La fatigue:** حسب الدراسات فإن إرهاق وتعب المصحح يؤثر في علامات التلاميذ من خلال أن متوسط النقاط يأخذ منحنى تنازليا تبعا لحجم الأوراق المصححة، كما أن أستاذا صحح أوراقه مساءا أمام التلفزيون ليس كمثله ممن يصحح صباحا على طاولة أو مكتب، وعليه (فظروف التصحيح les conditions de correction " مهمة لأجل موثوقية التنقيط والتقويم.

أثر النمطية **Effet de steriotypie:** بعض المعلمين يحكمون على مستوى معارف التلاميذ تبعا لعلاماتهم في الامتحانات السابقة، ومجال النقاط لا يتغير خلال المسار الدراسي خاصة بالنسبة لذوي النقاط الضعيفة. (الفاربي وآخرون،1994، ص13).

أسئلة المحاضرة رقم 10:

يعتقد الكثير من المربين ان التقويم التقليدي عرف العديد من المشكلات التي اثرت على موضوعيته؟

-قدم توصيفا مختصرا توضح فيه مواصفات الاختبارات وعيوبها

-اشرح العوامل الذاتية المؤثرة في تضارب الفاحصين.

المحاضرة رقم 11: من التقويم التقليدي إلى البدائل الالكترونية:

استنادا لعديد الدراسات (دراسة هاين (1992 (Hayine، والتي هدفت إلى معرفة جودة أسئلة الاختبارات المعدة في التعليم التكنولوجي ، وأثر كل من الخبرة والمؤهلات العلمية ومصادر التدريب على بناء الاختبارات ؛ في جودة أسئلة الاختبارات وقد أظهرت النتائج أن المعلمين ذوو الخبرة القليلة تظهر في اختباراتهم أخطاء في التهجئة والترقيم ، كما المعلمين الأعلى مؤهلا والذين تعرضوا لبرامج تدريبية في بناء الأسئلة والاختبارات ، كانوا أفضل أداء في مختلف المجالات التي اشتملت عليها المحاور السابقة. **(Hayine,1992,p28)**

ودراسة ريما زكريا 2007، والتي هدفت إلى تحديد المستوى الراهن لمدرسي اللغة العربية في فهمهم لمبادئ الاختبارات و آلية بنائها ، والتي أوصت الدراسة على ضرورة إعطاء القياس والتقويم التربوي الأهمية الخاصة في برامج الدورات التدريبية للمدرسين والتعرف إلى الممارسات الواقعية الراهنة لذلك. (ريما زكريا ، 2007 ، ص ص 353-385). والتي حللت كفايات التقويم وبناء الاختبارات وأكدت في مجملها الأخطاء التقويمية الشائعة وكذا مستويات تحكم المعلم بصورة عامة في الوضعية التقويمية من حيث مؤشرات التخطيط لبناء الاختبارات وكفايات صياغة وإعداد الفقرات وإخراجها وانتهاءا بكفايات تصحيح الاختبارات وتفسير نتائجها.

هذا ما يوجه فكرة البحث التقويمي نحو تحسن وتجاوز هذه التصورات الخاطئة بما يفيد في إعادة هندسة الفعل التكويني بصورة عامة، والفعل التكويني على وجه الخصوص، ومن المحاولات الجادة في تجويد الفعل التقويمي اعتماد مدخل التقويم الالكتروني

التقويم الإلكتروني:

هو استخدام تقنيات الكمبيوتر وشبكاته للقيام بكافة أنشطة التقييم ومنها: إعداد أسئلة ومهام التقييم، وعرضها على الطلاب، قيام الطلاب بالإجابة عنها، استقبال الإجابة وتصحيحها، وتقديم تغذية راجعة عنها وتفسير نتائج الطلاب واستدعائها عند الطلب، وتوفير إجراءات الأمان لكل ذلك حفاظا على السرية والخصوصية)عطا الله،2016، ص .**214**)

للتقويم الإلكتروني ثلاثة أشكال أساسية هي:

*تقويم قائم بذاته: ويتم عمله باستخدام برامج معينة، ويتم تحميله على الكمبيوتر ويمكن حفظ الإجابة في البرنامج وإنزالها يدويا.

*تقويم من خلال شبكات التقويم المغلقة: ويتم فيها تقديم الاختبار للطلاب من خلال شبكة مغلقة، ويتم تخزين ملفات الإجابات على خادم وليس على القرص الصلب لكل جهاز، ويوفر هذا النوع بيئة أكثر أمنا لعملية التقويم.

*تقويم من خلال شبكة الانترنت: ويقدم فيه التقويم عن طريق متصفحات شبكة الانترنت، وتكون الأسئلة والإجابات على خادم مركزي أو أكثر، ومن مميزات هذا النوع مرونة وصول الطالب للانترنت في أي وقت يشاء، وهو ما يشكل ميزة التعلم عن بعد) .عطا الله،**(215 :2016**

أساليب التقويم الإلكتروني:

هناك طرق مختلفة تستخدم في التقويم الالكتروني من بينها:

*الامتحانات القصيرة: وهي تقيس قدرة المتعلم على استدعاء وفهم المعارف.

*الامتحانات المقالية: وهي تقيس مستوى عالي من القدرات المعرفية وخاصة ما يتعلق منها بالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي واتخاذ القرارات.

*ملفات الإنجاز: أو ما يعرف بالحقائب الالكترونية،وهي تجميع منظم لأعمال الطلاب الهادفة وذات الارتباط المباشر بموضوعات المحتوى يتم تكوينها عن طريق المتعلم وتحت إشراف وتوجيه المعلم.

*تقويم الأداء: ويهتم بقياس قدرة المتعلم على أداء مهارات محددة أو إنجاز مهمة تعليمية محددة.

*المقابلات: ويمكن إجراء المقابلات في بيئة التعلم الالكتروني بطريقة تزامنية باستخدام النصوص المكتوبة أو المسموعة والمرئية من خلال مؤتمرات الفيديو .

*اليوميات: وهي عبارة عن تقارير يحتفظ بها المتعلم باستمرار عن أدائه لعمل ما من الأعمال وتعد من أدوات التقويم البنائي

*تقييم الزملاء.

*التقييم الذاتي) .أحمد،(**29 :2016**

مميزات وتحديات التقويم الالكتروني:

العامل	مميزات التقويم الالكتروني	تحديات التقويم الالكتروني
الاقتصادي	*فعالة من حيث التكلفة على المدى الطويل. *توفير الورق والطباعة.	*مكلفة على المدى القصير. * كثيفة المواد على المدى القصير.
تنفيذ الأنظمة	*إدارة أكثر كفاءة *البيانات التي يتم جمعها أكثر دقة. *يمكن تغيير الاختبار عند اكتشاف أخطاء به. *إمكانية تخزين البيانات والنتائج في مساحة أقل، ويمكن استردادها بسهولة. توفر الاختبار عند الطلب .	*قد لا تتوافر أجهزة الكمبيوتر على البنى التحتية اللازمة. *يحتاج المعلمون والموظفون إلى التدريب. *تدريب الطلاب أثناء التدريس على كيفية التنقل في الاختبار وكيفية استخدام أدوات التقويم.
إدارة الاختبار	*ابتكار طرق جديدة لتقويم الطلاب (لعب الأدوار، المحاكاة، معالجة البيانات.(*خيارات التحديد الذاتي. *نتائج فورية (خاصة في أسئلة الاختيار من متعدد.) * إذا تم استخدام الاختبار المتكيف يكون الاختبار أقصر	*قد يعاني بعض الطلاب من قلق الكمبيوتر.

إمكانية الوصول	*احتمالات أكثر عالمية لتصميم التقويم.	* لا يمتلك بعض الطلاب مهارة استخدام الكمبيوتر.

(عطا الله،2016،ص 217)

خصائص الاختبارات الالكترونية:

- التفاعلية: وتعني تقديم مهم للطالب وإمكانية الرد السريع علي أفعاله ويوضحها نبيل عزمي أنها مفهوم يشير إلى الفعل ورد الفعل بين المتعلم وما يعرضه عليه الكمبيوتر ويتضمن ذلك قدرة المتعلم على التحكم فيما يعرض عليه، وضبطه والتحكم في تسلسله، وتتابعه، والخيارات المتاحة من حيث القدرة على اختيارها والتجول فيما بينهما.
- التفاعل المتزامن مع طلاب متنوعين: نستطيع الدخول في تفاعلات مختلفة مع طلاب متنوعين في نفس الوقت.
- تعدد الوسائل واتساعها: مهام التقويم يمكن عرضها من خلال الوسائط المتعددة مما يجعل المهام أكثر واقعية.
- استخدام الشبكات: تشير إلى أن كل شيء سيكون مرتبطا مما يعني أن المؤسسات التي تضع الاختبارات، والمدارس، والآباء، والمسئولين الحكوميين، والكتاب، ومراجعي الاختبارات، والمصححين، والطلاب سيتم الربط بينهم إلكترونيا .
- التنميط : تعني أن الشبكة ستسير وفقا لمجموعة من القواعد المحددة التي يسير عليها المشاركين، وهو ما يسمح بالتبادل السهل للمعلومات والدخول في بيئات كمبيوترية عديدة الإنترنت يتيح تقديم أي محتوي لعدد ضخم من الأشخاص، والحصول علي بيانات فورا، ومعالجة هذه البيانات,وجعل المعلومات متاحة في أي مكان في العالم في أي وقت.

(http://dmte2015.blogspot.com/2015/03/blog-post.html)

ايجابيات الاختبارات المحوسبة:

يتميز الوعاء الحاسوبي للاختبارات على نظيرا التقليدي الورقي بآليات تتضمن عددا الإيجابيات التي يمكن إجمال أهمها فيما يلي :

1 – ارتفاع في درجة بعض جوانب صدق الاختبار وثباته.

2– قلة الحاجة لعمليات الطباعة والتصوير.

3– سرعة وسهولة إجراء الاختبار.

4– الوقت المستغرق ألداء الاختبار أقصر.

5– الدقة المتناهية في التقييم ورصد الدرجات.

6 – موضوعية وعدالة التقييم.

7– سرعة الحصول على النتائج.

8– قلة عدد العاملين.

9– تقديم أنواع متعددة من مستويات الأسئلة.

10– زيادة في معامل الصدق. (المصري،2010، ص27).

فبالرغم من المشاكل التي تعاني منها عملية التقويم والعيوب التي تعتري تطبيقها إلى أنها ركن أساسي من أركان العملية التعليمية، لذا يجب العمل على تدارك هذه النقائص وذلك من خلال: تدريب المعلمين على بناء أسئلة موضوعية ومهارات التعامل مع الحاسوب باعتبار أن التقويم الالكتروني أكثر دقة وموضوعية، التنويع في استعمال أساليب وأدوات التقويم في موقف تعليمي واحد من أجل الإحاطة بمختلف جوانب النمو لدى التلاميذ، إعداد اختبارات موضوعية متنوعة الأغراض تعمل على تنمية جوانب التفوق وتنمي جوانب الضعف لدى التلاميذ.

وعليه فان الفعل التقويمي يحتاج إلى تشريح معمق لرصد كفايات التي تفيد في تصميم البرامج التكوينية هذا من جهة، وإدماج الحاجات التكوينية فيما يتعلق بالتقويم الالكتروني في بناء برامج تهم في تنمية الملمح التقويمي الذي يستجيب لمتغيرات المهمة التقويمية وهندستها بما يتناسب ومستجداتها الالكترونية.

يرى العديد من الباحثين (**Greenhow, & Askari, 2017, Tess,2013, Brady,& All. 2010, Hung,& Yuen,2010**) أن أدوات التواصل الإجتماعي تمثل النمط غير الرسمي للتعلم.و مما لا شك فيه أن التعلم و التعليم يختلف في المواقع ومجموعات النقاش عبر الإنترنت عنه في الطرق

العادية "وجها لوجه". و لضمان الدمج بين الطريقتين ""أي بين نظام التعليم الرسمي و الغير الرسمي" إذا ما اعتبرنا طبعا أن أدوات التواصل الإجتماعي ستلعب دور الداعم للعملية التعليمية التعلمية يجب ضمان ثلاثة حلول وسط وهذا حسب ما أشار إليه كل من **(Hung, & Yuen, 2010)** الأول يتعلق بالخصوصية، مما يجبر المعلمين على حماية البيانات الشخصية لطلابهم واستخدام المنصات مع أنظمة الحماية المناسبة. بينما يرى كل من **(Tang, & Hew, 2017)** من زاوية أخرى هي أنه يمكن أن يساعد نشر معلوماتهم (التلاميذ) في زيادة التفاعل مع المستخدمين الآخرين وبالتالي إنتاج فوائد اجتماعية ثقافية. ثانيا: يمكن أن تعرض بيانات التلاميذ لعيون غير مرغوب فيها. لان مواقع التواصل الاجتماعي يتم اختراقها في كثير من الأحيان. ولتجنب هذا الأمر يجب على المعلمين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بطريقة مدروسة بحيث تكون محدودة لعدد محدود من التلاميذ. ثالثا: مواقع التواصل الاجتماعي مفتوحة للجميع، قد يكون هناك تعارض بين المشاركة في مواقع التواصل الاجتماعي المفتوحة والمغلقة. حيث تضمن المنصات المغلقة أن يركز المستخدمون "التلاميذ «على أكثر الجوانب الوظيفية لأهداف التعلم بينما المنصات المفتوحة يمكن تجنبها لأنها تركز على أمور لا ترتبط ارتباطًا وثيقًا لتحقيق اهداف التعلم.

أسئلة المحاضرة رقم 11:

يشكل التقويم الالكتروني بديلا تربويا لممارسات كلاسيكية:

-ماهي البدائل الالكترونية للتقويم التربوي؟

وهل ترى هذه البدائل ستساعد في خفض هاجس الموضوعية في التقويم.

-وهل هناك صعوبات في تنفيذ التقويم الرقمي؟

المحاضرة رقم12: الميـــول والاهتمامات

تمهيد:

إن التربية على الميول من بين المبادئ التي نادى بها كبار التربويين على غرار فريديريك فروبل وجون جاك روسو ويوهان بستاولتزي وماريا منتسوري، كونها تعمل على نماء المتعلق بحسب ما يحب وما يرغب

من أنشطة، وليس تثقيل عقله بكثير من المعارف غير واضحة الأثر بالنسبة إليه مما يجعله ينفر منها ويتكاسل عليه على هذا كانت دعوة هؤلاء عبارة عن دعوة لاحترام خصوصية الطفل مما جعل العلماء يسمون العصر الذي ساد فيه فكر هؤلاء المربين بعصر الطفولة، أما عن متغير الميول والاهتمام في مجال التوجيه فيعتبر من بين العوامل التي عمل عليها الموجهين والمرشدين من بدايات هذا الحقل حيث عمل كل من سترونج وكيودر على إعداد اختبارات خاصة لقياس الميول و التفضيلات المهنية، أما حديثا فمن بين البرامج التي تعمل على تنمية الميولات وتنشيط الاهتمامات نجد برنامج advp.

1- الميــل

تعتبر الميول عامل أساسي في توجيه طاقة الإنسان للعمل والإتقان والإبداع وهي تولد خصائص التحمل والمثابرة في العمل، كما تولد الطاقة الزائدة في الانجاز مما يؤدي إلى تحقيق التفوق والنجاح والتميز، على هذا تعد الميول عاملا فارقا في تحديد توجهات المتعلمين سواء نحو المواد التعليمية أو تلك الأنشطة التي تفتح أفاقا مهنية مستقبلية والتي ترتبط ببيئات ومجالات مهنية معينة.

1-1 نشأة الميل :

إن الميل ينشأ من خلال الاحتكاك بمختلف أنواع النشاط الموجودة في البيئة فإذا كان هذا الاحتكاك يؤدي إلى تحقيق السرور والمتعة فإن الفرد يسعى إلى تكرار تلك التجربة بغية تحقيق الإشباع النفسي والاجتماعي خاصة إّذا تلاءم هذا النشاط مع الاستعدادات والقدرات التي يمتلكها الفرد من جهة، ومع القيم والاتجاهات الموجودة في المجتمع من جهة أخرى ، فيتولد بذلك ميل القبول. أما إذا صاحب ذلك النشاط حالة الإحباط النفسي و الاجتماعي فإنه يتولد له ميل الرفض , ويميل غالبية العلماء إلى تفسير الميل بكونه تعبير عن حالة إيجاب أي استجابة قبول وليس الرفض كما أنهم يؤكدون بأن غالبية الميول مكتسبة ومتعلمة **(جاد الله أبو المكارم1998ص13)**، وعليه يمكن أن نقول بأن الميل ينشأ من خلال تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة وينمو تدريجيا مسايرا للنمو الحادث في مختلف مناحي الشخصية .

وقد قام **سترونغ** بمقارنة ميول الرجال في الأعمار التالية 15،25،35،55 سنة حيث لاحظ أن تطورا وتغيرا يطرأ على الميول،كما أن سرعة التغير تكون سريعة في بداية العمر، وفي تجارب أخرى **لسترونغ Strong**وسوبر **Super** بينت أن الميول تصل في ما بين سن18-21 إلى درجة كبيرة من الثبات والاستقرار **(عزت ع الهادي ،ح العزة1999 ص 114)** .

وفي اعتقادنا نحن أن هذا مرتبط بما يسمى بتطور عمليتي النمو والنضج المهني لدى الأفراد، حيث أنه كلما تقدم الفرد في السن نجد بأن ميولاته واهتماماته أكثر ثباتا واستقرارا فتتحدد بذلك مناحي النشاط وتنحصر بشكل أكبر.

1-2تعريف الميل :

يعتبر **أرنو لد F.Arnold** في مقاله عن سيكولوجية الميول عام 1906 من الأوائل الذين حاولوا تحديد تعريف دقيق للميول من خلال محاولته تلخيص آراء السيكولوجيين في الميول بقوله " أنها وجدانات ترتبط بالتفكير أو مشاعر ترتبط بالمستقبل. **(عطية هنا 1959ص149)**.

تعريف **فرير fryer** : حيث يعرف الميل بأنه" نشاط تقبل أو رفض ويتمثل هدا النشاط في سلوك الفرد الظاهري نحو المثيرات الخارجية وفي شعوره بالسعادة أو عدم الرضا "(أبو المكارم،ص 24) .

بمعنى أنه استجابة لفظية أو عملية سواء كانت سلبية أو إيجابية نحو شخص أو فكرة أو نشاط وهي ذات بعد وجداني.

تعريف **برنهام bernham** حيث عرف الميل على" انه حالة معقدة من الوجدان أو أنه عادات للتفكير مصبوغة بصبغة وجدانية".

ما يلاحظ على هذا التعريف أنه حاول أن يوفق بين الآراء التي كانت سائدة قبل عام 1908 ففريق يرى بان الميل حالة وجدانية معقدة وفريق أخر يرى في الميول بأنها عادات دائمة للصور والأفكار المتوقعة préperception**(عطية هنا،1959،ص149)**

تعريف **دريفر Driver** عرفه في قاموسه على "أنه نوع من الخبرة تستحق اهتمام صاحبها وغالبا ما ترتبط بانتباهه إلى موضوع معين أو يصاحبها عمل معين "**(أبو المكارم ص 24)**

يرى هذا التعريف بأن الميل عبارة عن خبرة تثير انتباه الشخص وتدفعه لعمل معين.

تعريف **وليم الخولى** يرى في الميل" عبارة عن كلمة تفيد الاهتمام مع الرغبة والشوق والمتعة وإثارة الانتباه والاهتمام هو العنصر الوجداني في الانتباه "

يحاول هدا التعريف أن يجمع بين الاهتمام والرغبة والمتعة والشوق وإثارة الانتباه في مصطلح الميل

ويعتبر كل من **كيودر Kuder وسترونغStrong** الأكثر اشتغالا بموضوع الميول والاهتمامات حيث يرى **كيودر** "الميل بأنه أسلوب من أساليب العقل أين يبذل الفرد كل جهده في نشاط معين يصاحبه إحساس بالراحة النفسية والرضا **(أبو المكارم ص29)**

ويرى كذلك بأن الميول تبدو واضحة أكثر في عملية التفضيل التي يقوم بها الأفراد للإعمال المختلفة(سليمان و روبي 1997ص71)

بينما يرى فيه **سترونغ**" بأنه تعبير عن رغبة يجد فيه الفرد لذة وراحة لأنه وسيلة الوصول إلى الهدف أو هو الهدف نفسه "(أبو المكارم ص29)

كما يعرف **سترونغ** كذلك الميل المهني "في ضوء مشاعر التقبلLike وعدم التقبلDislike للأنشطة المختلفة فالفرد يتجه للأنشطة التي يتقبلها ويبتعد عن الأنشطة التي يكرهها"(**سليمان و روبي 1997ص70**)

ما يلاحظ على هذين التعريفين إنهما يؤكدان على عنصر الشعور بالراحة والرضا كما يؤكدان على عنصر النشاط آو الفعل ويختلفان في كون الأول يؤكد على أنه أسلوب عقلي والثاني يرى فيه تعبير وجداني .

ويعرفه **G.Delandsheer**ج. دو **لاندشير** عام 1982 بقوله" إن الميل يتميز بتركيز الانتباه ،وتوجيه الطاقة الشخصية ،على شيء واضح،في وقت محدد وله علاقة مترابطة مع الحاجات والقيم والاستعدادات "

كما يرى فيه **جيلفوردguilford** بأنه "نزعة سلوكية عامة لدى الفرد للانجذاب نحو أنشطة معينة "(**p V.de landsheere 1992 79**)

أما **سوبر Super** فيرى" بأن الميول هي محصلة التفاعل بين القدرات الموروثة والعوامل الداخلية من ناحية ،وبين الفرد والقيم الاجتماعية من ناحية أخرى"كما حصر كلمة ميل في أربعة تفسيرات وهي :

1- التفسير الأول الذي يرى في الميل انه تعبير الفرد عن النشاط أو العمل أو المهنة أو المادة أو المادة التي يحب أن يمارسها.
2- التفسير الثاني الذي يرى في الميل بأنه يظهر في قيام الفرد بعمل ما أو رغبته في مهنة من المهن.
3- التفسير الثالث والذي يشير إلى الميل بأنه نتيجة لقياس عن طريق إخبار موضوعي يدور حول المعلومات التي توجد لدى الفرد نتيجة لهدا الميل .
4- التفسير الرابع والذي يرى في الميل هو النتيجة المتحصل عليها عن طريق الاستفتاءات التي تدور حول أوجه النشاط أو الأشياء أو الأشخاص الذين يفضلهم الإنسان أو لا يفضلهم **(عطية هنا1959ص152)**.

كخلاصة :ما يمكن أن نقوله في هذه التفسيرات عن **الميل** بأنه يشمل تعبير الفرد ،وكذا القيام بالفعل ،ويتضمن الرغبة في المهنة ، وأنه يقاس باختبارات موضوعية تتضمن معلومات الفرد عن هذا الميل ، ويقاس كذلك عن طريق الاستفتاءات التي تحتوي على أوجه النشاط أو الأشياء أو الأشخاص .

1-3خصائص الميل:

يلخص سترونج strong خصائص الميول فيما يلي:

1- أن الميل ليس أمرا سيكولوجيا منفصلا عن غيره، ولكنه مظهر من مظاهر الشخصية

2- أن الميل تعبير عن الرضا ولكنه ليس بالضرورة دليلا على الكفاية فالميل إلى لعب الكرة لا يدل على المهارة في لعبها

3- أن القول بان الإنسان يميل إلى شيء معين لا يدل دلالة كبيرة عما حدث في الماضي وما قد يحدث في المستقبل

4- أن معرفة ما يحبه الإنسان وما يكرهه يمدنا بأساس طيب لتقدير ما حدث في الماضي وما يمكن أن يحدث في المستقبل

5- أن هذه التقديرات تتم بدقة على يد موجه متدرب وتكون أكثر دقة عندما تقوم على التحليل الإحصائي

6- أن التقديرات الكمية المبنية على الميول تشير إلى ما يريد أن يقوم به الإنسان وليس ما يستطيع فعله إلا بطريقة غير مباشرة

7- على الرغم من أن نتائج الأبحاث تبثث بأنه هناك علاقة مابين الميول والقدرات ، إلا أن قياس هده القدرات يجب أن يتم بطريقة مباشرة

8- إن اختبارات الميول تعطينا معلومات لا نحصل عليها من اختبارات القدرات فهي تشير إلى ما يريده الفرد وما هو الاتجاه الذي يسير فيه كي يحصل على السعادة والرضا في حياته (عطية هنا 1959ص151)

1-4علاقة الميل ببعض المصطلحات

1-4-1علاقة الميل بالتفضيل:Préférence

هناك من الباحثين من يرى بأن الميل لا يختلف عن التفضيل **فساكس Sax** 1984 يرى بأن الميل هوعبارة عن تفضيل لنشاط على نشاط أخر.

ويرى **جيزلز Getzels** بأن الميل يتضمن البحث عن موضوعات وأنشطة معينة وأن الذي يفرق بين الميل والتفضيل هوعدد البدائل الذي يختار الفرد من بينها ، فإذا كان عدد البدائل التي يختار الفرد من بينها

محدودة فإن هذا يعتبر تفضيلا Préférence أما إذا كانت أمامه فرص عديدة لاختيار من بينها فإن هذا يعتبر ميلا tendance(**خضر، والشناوي 1993 ص 287**).

1-4-2علاقة الميل بالاهتمام:

الاهتمام: يعرفه ليونتيف luentefعام 1985 هو ارتباط انفعالي مناسب بين الشخص وموضوع اهتمامه **(قاموس علم النفس 1985).**

بينما يعرفه كرونباخ في الرفاعي ص 64 " هو الميل إلى البحث عن شيء أو فاعلية أو الميل لاختيار شيء أو فاعلية عوضا عن غيرهما" (حمود، 1999).

من خلا ل هذين التعريفين يتبين بأن **الميل** أشمل وأكثر ثباتا من **الاهتمام** بمعنى أن الاهتمام في مراحل متقدمة يصبح ميلا ومنه فإنه **ليس هناك فرق بين الميل والاهتمام.**

1-4-3 علاقة الميل بالرغبة:

الرغبة :هي عبارة عن حالة تتعلق بالفرد حينما يعوزه شيء ما في الموقف الراهن وهي لها ناحيتان ناحية موجبة تتعلق برغبة الفرد في شيء ما في موقف معين ، وناحية سلبية تتعلق برغبة الفرد في التخلص من شيء ما في موقف معين (أبو المكارم، ص38)

وعليه فالرغبة هي تعبير عن ميل آني وهي تختلف مع الميل كونه تشمل الإيجاب والسلب بينما الميل هو عادة انجذاب إيجابي وعادة ما تدفع الميول الإنسان إلى نشاط ما.

1-4-5علاقة الميل بالاتجاه :

الاتجاه :يعرفه ثرستون Therstoneبقوله " الاتجاه النفسي هوتعميم لاستجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين وهذا التعميم يتضمن الإيجاب والسلب "

ويصفه آلبورت Allport"بانه حالة من التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمه الخبرة وتوجه استجابات الفرد نحو عناصر البيئة **(البهي، 1999، ص251)**

يفرق فرغيسون بين الميل والإتجاه L.W.Ferguson بقوله "الميل تعبير عن شعور ما أما الاتجاه فهو تعبير عن عقيدة ما "**(أبو المكارم، ص 39)**

وعليه فالاتجاه أعمق من الميل كونه يتضمن المكون المعرفي والانفعالي والسلوكي والإدراكي بينما يتضمن الميل المكون الوجداني كما أنه يضمن جانب المتعة والشعور بالراحة النفسية .

وهناك من الباحثين من يرى بأن الميل هو عبارة عن اتجاه مصحوب بالانتباه

حيث يعرف **ميرفي Merphy** "الميل بأنه اتجاه من شأنه أن يجعل الإنسان ينتبه لأشياء معينة والشعور الذي يصحب هذا الانتباه"

كما يعرفه **وارنWarren**يرى بان" الميل شعور يصاحبه انتباه لموضوع ما أو اتجاه يتميز ببلورة الانتباه لموضوعات خارجية معينة"**(أبو المكارم، ص36)**

1-5 قياس الميل:

تقاس الميول بوسائل مقننة ووسائل غير مقننة

1-5-1الوسائل غير المقننة : وهي الملاحظة ، المقابلة ، سلالم التقدير ،اختبارات المعرفة ،اختبارات الصور ،طريقة التفضيل

الملاحظة:وتعتمد على ملاحظة نشاط وسلوك الفرد في مواقف محددة

المقابلة : تتمثل في سؤال الفرد بشكل مباشر عن ما يحبه وما يكرهه من المهن

سلام التقدير:حيث يقوم الأفراد بتقدير ميولهم بأنفسهم

اختبارات المعرفة:تقوم على انه إذا كان لدى الفرد رغبة نحو مهنة معينة فإنه يكثر من تحصيل المعلومات عن هذه المهنة.

اختبارات الصور: حيث يعرض على المفحوص مجموعة من الصور تشير إلى معلومات عن مهن مختلفة، ويقاس الميل نحو المهنة بمقدار المعلومات والحقائق التي يحتفظ بها المفحوص عن المهن المعروضة.

طريقة التفضيل: وتتمثل في تقديم قوائم تضم عددا كبيرا من الفقرات حول نشطات مهنية متنوعة، ويطلب من الفرد أن يقوم بترتيبها حسب أهميتها.

1-5-2الوسائل المقننة لقياس الميولَ: و هي تلك الوسائل التي تمتاز بالصدق والثبات.

اختبارات الميول:

وهي اختبارات تحاول رسم خريطة لميول العميل وتقوم على أساس أنه إذا توافر الميل نحو سلوك أو مادة دراسية أو مهنة، وتساوت الظروف والعوامل الأخرى، كان النجاح في هذا السلوك أو المادة أو المهنة أكبر، وتحاول اختبارات الميول قياس الميول المختلفة وتصنيفها وترتيبها ترتيبا تصاعديا. وعادة تكون اختبارات الميول في شكل قوائم مقننة لاستقصاء الميول التي يعبر الشخص عنها، أي أنها تقوم أساسا على الاختيار والتفضيل.

هناك العديد من اختبارات الميول التي قام ببنائها الباحثون في هذا المجال إلى أن أهمها تتمحور حول ما يأتي :

أ- اختبار سترونج للميول المهنية:

نشر هدا الاختيار لأول مرة باللغة الانجليزية عام 1927 وعدل سنة1928 وأخر صورة له عام 1952 يشمل 400 مفردة موزعة على ثماني أقسام كالأتي:

القسم الأول :يشمل 100 وحدة تتعلق بتفضيل المهن.

القسم الثاني ويشمل على 36 وحدة تتعلق بتفضيل المواد الدراسية.

القسم الثالث ويشمل49 وحدة تتعلق بتفضيل أنواع التسلية المختلفة.

القسم الرابع ويشمل 48 وحدة تتعلق بتفضيل أنواع النشاط التي يحتمل أن يمارسه الشخص بغض النظر عن المهن الواسعة

القسم الخامس ويشمل47 وحدة تتعلق بتفضيل الأشخاص بناء على الصفات التي تميز كل منهم.

القسم السادس ويشمل 40وحدة تتعلق بتفضيل أوجه النشاط وهي مقسمة إلى أربع مجموعات على ضوء النشاط نفسه.

القسم السابع ويشمل40وحدة تتعلق بالمفاضلة بين عملين.

القسم الثامن ويشمل 40 تتعلق بحكم الفرد على نفسه وتقديرها في بعض نواحي القدرة والصفات الشخصية.

ب-اختبار كيودر للميول المهنية :

أما **كيودر** فقد قدم لنا مقياسا للميول المهنية والذي يعتبر من أشهر الاختبارات في مجال التوجيه التربوي والمهني وقد قام بتعريبه إلى اللغة العربية **أحمد زكي صالح** وهو متكون من 168 ثلاثية وهو يقيس مجموعة من الميول للفئة العمرية مابين 15- 20 سنة و هي : الميل للعمل في العراء أو (الميل الخلوي)،الميل للعمل الميكانيكي ،الميل الحسابي والعددي ،الميل العلمي ،الميول الإقناعية ،الميل الفني ،الميل الأدبي ،الميل الموسيقي ،الميل للخدمة الاجتماعية ، الميل الكتابي

إضافة إلى هذين الاختبارين هناك مجموعة أخرى من الاختبارات مثل:

- اختبار لي – ثورب Lee – Theurp
- إختبار مسح الميول المهنية لأوهايو Ohaio لصاحبه D- Costa
- إختبار جيلفورد Guilford
- إختبار ثرستون Therston

- إختبار عبد السلام عبدالغفار للميول المهنية والميول اللامهنية .(**الشناوي،1994**).

أسئلة المحاضرة رقم 12:

متغير الميول والاهتمام في مجال التوجيه يعتبر من بين العوامل التي عمل عليها الموجهين والمرشدين، فالى أي مدى ترى اهتماما من قبل مكونات الاسرة التربوية في اعتماد مبدأ التربية على الميل والاهتمام وكيف يمكن –في رايك– تجويد قياس الميل في بيئتنا المدرسية.

المحاضرة رقم: 13 الخدمات الارشادية والوقاية من المخدرات

تعد المرحلة الجامعية مرحلة حاسمة للشباب من حيث التطلع نحو مستقبل حياته المهنية والاسرية، وفيها تتحدد الأهداف والسعي نحو تحقيقها في عالم متغير اجتماعيا واقتصاديا وسياسيا مما ينعكس على الامن النفسي للشباب، ولا شك أن الشباب عدة المستقبل لأي مجتمع من المجتمعات، فإذا ما أستطاع أن يوظف هذه القوة بشكل ملائم وفعال واستثمار طاقاته على نحو سليم، كانت هذه القوة إيجابية.

كذلك فإن فشل المجتمع في استيعاب قوة شبابه وإمكاناته الكبيرة، يصبح مهددا بالعديد من الاضطرابات التي تهدد أمنه واستقراره وتعوقه عن التنمية. (سامي عبد القوي علي،1994،ص48).

لذلك فإن فئة الطلبة في الوسط الجامعي تعتبر أن مجرد الوصول إلى الجامعة بعد الجهد والعناء فيما قبلها، هو بمثابة المبرر الذي يجعلهم الاجرأ على ممارسة الاعتقادات الشخصية والقيم الفردانية أو الجماعية، لان الطالب الجامعي في مرحلة تكوين للشخصية، فإنه يمر بينه وبين نفسه بتساؤلات عن أية شخصية سوف يكون؟ ومع أي مثال يجب أن يقلد؟ وأي مواطن يجب أن يكون ليتوافق مع المعيار الاجتماعي؟ فإذا وجد حائلا بينه وبين تحقيق أهدافه أو شعوره باليأس والإحباط والاغتراب والضغوط الاجتماعية والاقتصادية والبطالة والخوف من المستقبل المهني...الخ، فإنه سيبحث عن الأساليب التي تساعده من إنتاج رؤية إستجابية مبنية على عوامل ذاتية، او مستوحاة من نتائج الانصهار في بوتقة الجماعة، لذلك يظهر مبدأ القوة كأكثر الأساليب قدرة على معالجة المشكلات والتعامل مع الصراعات المختلفة التي تعترضهم، مما يجعلهم عرضة لممارسة سلوكات ضد أنفسهم وضد الآخرين بأشكال المختلفة.

فعلى الرغم من أن الجامعة أوكلت لها مهمة تقديم مخرجات نوعية وشخصيات متزنة تجيد التواصل وتتسم بالسلوك الإيجابي، إلا أن التغيرات المعرفية والنمو المطرد لتقنيات الإعلام

و الاتصال الجديدة و عالم الرقمنة اللامتناهي، أصبح ينافس المؤسسة الجامعية في ضبط طلابها، و تحقيق توافقهم النفسي والارتقاء بجوانب صحتهم النفسية ، ففي ظل تزايد معدلات تعاطي المخدرات بين الطلاب خاصة في غياب التوعية والإرشاد والأنشطة الثقافية الجاذبة بالنسبة للطالب الجامعي إذ أن لخدمات الإرشاد والتوجيه دور كبير في مساعدة الطالب الجامعي وحسن توجيههم والتعرف إلى الحاجات النفسية والتربوية للشباب فضلا عن العقبات الشخصية والاجتماعية التي تحول بين الطلبة، فأهمية الإرشاد تأتي في التقليل من حدة المشكلات وتخ فيفها ومساعدة الطلبة في فهم أنفسهم وحل مشاكلهم وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية(السبعاوي،2010،ص132)

و أيا كانت الاسباب و الدوافع فلا شك أن لهذه الظاهرة انعكاسات نفسية و اجتماعية و سياسية خطيرة على الشباب أنفسهم وعلى مجتمعهم(منيب و آخرون،2007،ص4)، خاصة و أن الحديث عن المخدرات في الوسط الجامعي هو في حد ذاته كلام في الممنوع كون أن هذا الوسط الجامعي هو في الأصل الوسط الذي تبقى مناهجه صامدة ، لأن الجامعة تتسم بالانفتاح على الأفكار و المناهج، و لقد أجريت دراسات واستطلاعات حول هذه الظاهرة وقد تبين ان التعاطي المخدرات ليس مختصر على بعض الطلبة في التخصصات الإنسانية (الكليات الإنسانية)، ولكنه يمتد الى التخصصات العلمية والتقنية على حد سواء، وقد أظهرت النتائج كذلك أن الطلبة الأكثر تعاطيا للمخدرات في الوسط الجامعي الجزائري هم من أصحاب المعدلات المتدنية والمنذرين أكاديميا واللذين قبلوا على الحد الأدنى من القبول الجامعي.

وفي هذا الاطار تأتي مهام الارشاد النفسي الوقائية والعلاجية والنمائية في سبيل مساعدة الطلاب على تفهم ذواتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم والتربية الامثل لاختياراتهم، ومن بين الانشطة الارشادية التي ينبغي على القائمين على شؤون الجامعات تشجيعها لمختلف الظواهر التي تهدم بناء ووظيفة الجامعات ؛ نذكر البرامج الارشادية الوقائية في سبيل التوعية والتحصين والتبصير بخطورة بعض المشكلات على أجسام الطلاب ونفوسهم وعقولهم، خاصة وان المنهج الوقائي تتفاعل أهدافه ومحتوياته مع حاجات الفرد خلال مراحل نموه المتتالية الى خدمات الارشاد النفسي ، فجميع الافراد يمرون بمشكلات عادية وفترات انتقال حرجة، وغالبا ما تتخللها صراعات واحباطات وتوترات وخوف من المجهول ، وعليه يحتاج أفراد جميع المؤسسات

الاجتماعية الى خدمات الارشاد النفسي خاصة في عصر يعرف بعصر القلق.(أبو زعيزع،2009،صص24-25).

وتعاطي المخدرات مشكلة تواجه العديد من المجتمعات وهي آفة تنتشر بين الشباب والشابات والصغار والكبار، الفقراء والاغنياء، ويترتب عن هذه المشكلة تكاليف باهظة منها تكاليف على الفرد نفسه وعلى أسرته، وكذلك على خزينة الدولة وعلى مؤسسات الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية، (مشاقبة،2006،ص19). بحيث تشهد الجزائر حربا إحصائية حول انتشار المخدرات وسط الشباب، فالأرقام الرسمية التي أعلن عنها الديوان الوطني لمكافحة المخدرات، تحدثت عن 300 ألف مدمن ومستهلك للمخدرات في الجزائر، كذبتها العديد من الجمعيات التي أحصت 350ألف مدمن حسب عبد الكريم عبيدات، رئيس المنظمة الوطنية لرعاية الشباب، في حين قدرت الهيئة الوطنية لترقية الصحة وتطوير البحث "الفورام" وجود مليون مدمن ومستهلك للمخدرات في الجزائر، في حين أحصى المركز الوطني للدراسات والتحليل الخاص بالسكان والتنمية 180 ألف مدمن على المخدرات و300 ألف مستهلك لها(جريدة الشروق الجزائرية،2013).

وعلى الرغم من أن الاحصائيات السابقة تشير للظاهرة في الإطار الماكروسكوبي العام، فهي كذلك تظهر في الاوساط الجامعية بدرجات دالة إحصائيا، مما يجعل وضع مهمة الارشاد الوقائي التي تقوم بها هيئات الجامعة على محك التناول الامبريقي.

وفي هذا السياق بالذات جاءت الدراسة الحالية لمحاولة الإجابة على التساؤل الآتي:

ماهي العوامل المفسرة لضعف الخدمات الارشادية الوقائية نحو المخدرات في الوسط الجامعي الجزائري –جامعة سطيف-2- نموذجا؟

2- فرضيات الدراسة ومنطلقات في تفسير اركان القضية:

تتفق استجابات طلاب العلوم الاجتماعية والانسانية على ضعف الخدمات الارشادية الوقائية نحو المخدرات في الوسط الجامعي يعزى لعوامل ترتبط بالعملية الارشادية ذاتها:

-عوامل ترتبط بالتخطيط للإرشاد الوقائي.

-عوامل ترتبط بتنفيذ الارشاد الوقائي.

-عوامل ترتبط بتقويم الارشاد الوقائي.

3- تحديد المفاهيم الرئيسية:

3-1 الارشاد النفسي:

يعرفه زهران، 1980 بأنه عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وأسريا وزواجيا.

وعرفت رابطة علماء النفس الأمريكية لعلم النفس الإرشادي 1981 الإرشاد بأنه مجموعة الخدمات التي يقدمها أخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يعتمدون في تدخلهم على مبادئ ومناهج وإجراءات لتسيير سلوك الإنسان بطريقة إيجابية وفعالة خلال مراحل نموه المختلفة، ويقوم المرشد بممارسة عمله مؤكدا على الجوانب الإيجابية للنمو والتوافق من منظور إنمائي، وأن هذه الخدمات تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين توافقهم لمطالب الحياة المتغيرة، وتعزيز مهاراتهم للتعامل مع البيئة المحيطة بهم، واكتساب المهارات والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.(أبو عبادة ونيازي،2000،ص88)

3-2 الحاجات الإرشادية:

حاجة الفرد لأن يعبر عن مشكلاته لشخص آخر يطمئن اليه، ويثق به، ويسترشد برأيه في التغلب على ما يصادفه من مشكلات ومقومات. ومعوقات. (العبيدي، 1987، ص187)

فالإرشاد وفقاً لذلك يعد تجسيداً للعملية التربوية وسمة من سمات النظم التربوية الحديثة لأنه يقوم على أسس ومفاهيم.

3-3 الخدمات الارشادية:

وتشير الى مجموعة السلوكات التي ينبغي أن تساعد الطالب على فهم نفسه وتقبلها والثقة بها، كما تساعده على أن يتوافق مع بيئته الجامعية والمجتمعية إضافة الى متابعتهم ومرافقة الحالات الفردية والجماعية (أبو زعيزع،2009، صص24-25).

3-4 تعاطي المخدرات:

تعاطي المخدرات يشير الى أنه استخدام أو تناول أي عقار بصفة متقطعة أو منظمة، بأي صورة من صور الاستخدام، وذلك للحصول على تأثير نفسي أو عضوي معين (نويبات،2006،ص12).

3-5 العوامل السوسيو- اقتصادية:

تتمثل في ضعف الرقابة الاسرية والتربية الاخلاقية والتوجيهات الدينية للأبناء في المراحل التعليمية والتربوية المهمة، وعدم الاهتمام بتلبية الحدود الأدنى من احتياجاتهم وتفهم مشكلاتهم، بالإضافة الى غياب السلطة الضابطة بين الأسرة والمجتمع.

كما أن العوامل الاقتصادية كما هو معلوم لدى الجميع تلعب في كل المسائل دورا أساسيا وبارزا، فالأبناء الذين يؤمن لهم ذووهم حاجاتهم المادية كافة من طعام وملابس وأدوات ووسائل تسلية وغيرها، يختلفون تماما عن نظرائهم الذين يفتقدون لكل هذه الأمور، كما أن رأسملة القطاع الجامعي وخوصصته الجزئية أو الكلية، فرضت ضغوطا على الطالب الجامعي مصدرها ضعف تلبية الحاجات المادية، وهاجس البطالة المتوقع.

3-6 العوامل النفسية:

كالشعور المتزايد بالإحباط وضعف الثقة بالذات، وآثار ضعف التكيف مع مرحلة المراهقة والاعتزاز بالذات وبعض الاضطرابات الانفعالية، وضعف الاستجابة للقيم والمعايير وكذا الشعور بالنقص الجسماني أو النفسي.

3-7 العوامل الإعلامية:

وتمثل الوظيفة التي تقدمها وسائل الإعلام في تشكيل شخصية الفرد وهوية المجتمع، من خلال قدرة هذه الوسائل في تغيير وتعديل الكثير من اتجاهات وسلوكيات الأفراد والجامعات والمؤسسات، وتؤدي كذلك التأثير الثقافي والفكري بحيث يعتمد تأثيرها على ما توظفه من معلومات سمعية أو بصرية أو كليهما ... الخ، النمو المطرد لتقنيات الإعلام والاتصال الجديدة وعالم الرقمنة اللامتناهي، والذي أصبح ينافس المؤسسة الجامعية في ضبط طلابها، كما الانترنيت وفضاءات التواصل الاجتماعي.

3-8 العوامل الدراسية والثقافية:

تتمثل في عدم إشباع الحاجات الدراسية والثقافية والرياضية، وعدم ممارسة الأنشطة الثقافية والدينية والاجتماعية داخل الحرم الجامعي وخارجه، كما أن هذا الصنف من العوامل يناقش قضايا التقويم وسياسات القبول ومدى إلزامية النصوص والقوانين المنظمة للوسط الجامعي.

وعليه فان قضية المخدرات:

تفرض ضرورة الاهتمام بدراستها في كافة الأوساط التربوية والاجتماعية هو في حد ذاته يكتسب أهمية بالغة، باعتباره تساؤلا جديدا يقف عند محاولة استقراء الجوانب المفسرة لواقع القضية في مجال الممارسة التربوية والاجتماعية، والوسط الجامعي نموذج لهما، كما ان خطورة ظاهرة تعاطي المخدرات في الوسط الجامعي انما كونها في وسط حساس اجتماعيا، ويعطي صورة ايجابية أو فاضحة، فالدراسة الميدانية حول هذا الموضوع بمؤشراتها وإحصاءاتها هي تنبيه للسياسيين والباحثين الأكاديميين لطرق هذه المواضيع التي ينجر عنها مظاهر اللا سواء وتزايد المشكلات السلوكية التي تؤدي العنف ولا تساعد في تحقيق أهداف التحصيل الأكاديمي الجيد.

كما ان محاولة اظهار خطورة المشكلة، والكشف عن أهم عواملها، ومنه اقتراح توصيات هامة تفيد مختلف المهتمين بالجامعة للتعاطي الإيجابي مع إفرازات الظاهرة ومخرجاتها، كون أن مهام الارشاد الطلابي يمكنها أن تسهم في تغيير الافكار والقناعات السلبية لفئات طلابية معينة هذا من جهة، ومن جهة أخرى تمكن القائمين على الحياة الجامعية من توفير عوامل الحفز التي توجه السلوكات الطلابية نحو الافضل.

المحاضرة رقم 14: بيانات امبريقية لدراسة حول الخدمات الارشادية والوقاية من المخدرات

6- منهج الدراسة وأدواته:

وامام الحاجة الى تقدير استجابات الطلبة الجامعيين في تقييمهم للخدمات الارشادية الوقائية نحو المخدرات فقد تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي؛ والذي يعرف على انه منهج يستخدم للكشف عن آراء الناس واتجاهاتهم نحو موقف معين، كما يستخدم ايضا للوقوف على قضية تتعلق بجماعة او بفئة معينة.

كما استخدم الباحث تقنية تحليل المحتوى والتي تعرف على أنها:" مجموعة الخطوات المنهجية التي تسعى اكتشاف المعاني الكامنة في المحتوى والعلاقات الارتباطية لهذه المعاني من خلال البحث الكمي للمادة الاتصالية اللفظية، المكتوب الإشارية، السمعية أو البصرية أو كليهما.

وفي هذا البحث قدم الباحث هذه التقنية من خلال توجيه عينة من البنود المفتوحة والتي نوردها فيما يأتي:

أخ(ت)ي الطالب (ة):

أضع أما م أيديكم هذه الأسئلة والبنود المفتوحة لغرض الوقوف عند التفشي المتسارع لظاهرة المخدرات في أوساطنا الجامعية، لذا نرجو تفهمك بالتفضل بالإجابة على هذه البنود، ولك كامل الحرية في الاجابة باختصار أو بالتفصيل، وهذا خدمة للبحث العلمي الموضوعي.

س1: هل تقر بوجود ظاهرة تعاطي المخدرات في الوسط الجامعي؟

س2: هل تعتبر أن هذا السلوك عادي أو طبيعي في هذا الوسط بالذات؟

س3: هل يظهر هذا السلوك عند الجنسين؟

س4: بماذا تفسر النمو المتسارع لتعاطي المخدرات؟

س5: هل تعتقد أن ضعف الوازع الديني يساعد الطلاب في الانحراف نحو المخدرات؟

س6: هل ترى أن الطلاب الذين يلجؤون للمخدرات من ذوي المعدلات المنخفضة؟

س7: كيف ترى الخدمات الارشادية في جامعتك؟

س8: هل هي كفيلة في الوقاية من المخدرات؟

س9: إذا كانت الاجابة ب لا إلى ماذا يرجع السبب في رأيك؟

س10: هل سبق لك حضور جلسات إرشادية؟

س11: في حالة الاجابة ب لا ما هي أسباب ذلك؟

س12: هل تفتقد مهمة المرشد الطلابي لخطط موضوعية؟

س12: كيف تقيم الانشطة التحسيسية التي تقدمها جامعتك حول ظاهرة المخدرات؟

س13: ما هي الاقتراحات التي تراها مناسبة لتفعيل الارشاد الوقائي حول ظاهرة المخدرات؟

توضيح:

لقد تم استخدام تقنية تحليل المحتوى للبنود المفتوحة من جهة ، وتحويل المادة المكتوبة الى تكرارات إحصائية، وقد كان المبرر الذي استندت اليه الدراسة هو ضعف مصداقية الاستبيانات أحيانا في تعبيرها الصادق عن الآراء الفعلية للمبحوثين في مثل هذه الظواهر، كما أن الاستناد الى الاستجابات على البنود المفتوحة يساعد من جهته على إعطاء الفرصة للمبحوث بكل حرية في التعبير بتلقائية قد لا توفرها له البنود المغلقة، مما يسمح بتوفر المستوى الملائم من المعلومات العلمية التي تمهد السبيل لرسم الخطط والاجراءات الوقائية الملائمة(السيد،2014،ص3).

7- عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على عينة من طلبة العلوم الاجتماعية والمقدرة ب 140 طالب وطالبة، والتي تم اختيارها بطريقة عشوائية، شملت العينة على 70 طالبا من قسم العلوم الاجتماعية، و70 طالبا من قسم العلوم الانسانية.

أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فمثل الإناث 90 طالبة من مجموع العينة، في حين أن عدد الطلبة الذكور كان 50 طالب.

8- النتائج العامة:

لقد تم اعتماد تقنية تحليل المحتوى من خلال؛ تصفح استجابات أفراد العينة سطرا سطرا فقرة بفقرة، واشتقاق المؤشرات العامة التي تضمنتها، بحيث تم التفريغ كل سؤال على حدي، ثم تجميع الخلاصات العامة التي تمكن من مناقشة فرضيات الدراسة.

8-1 تفريغ بيانات السؤال الأول: <u>هل تقر بوجود ظاهرة تعاطي المخدرات في الوسط الجامعي؟</u>

لقد دلت محتويات استجابة الطلبة الجامعيين للسؤال الأول والذي تضمن تمركز للاستجابات بنسبة 86 %، بمعنى أنهم يقرون بوجود ظاهرة تعاطي المخدرات في الوسط الجامعي، في حين أنه فقط 14% ممن تمركزت استجاباتهم على نفي وجود هذه الظاهرة.

8-2 تفريغ بيانات السؤال الثاني: هل تعتبر أن هذا السلوك عادي أو طبيعي في هذا الوسط بالذات؟

من خلال بيانات الاستجابة على هذا السؤال والذي تضمن بيانات الاستجابة على محتوى السؤال الذي يختبر الطالب فيما مدى طبيعية هذا السلوك في الوسط الجامعي،

دلت النتائج وبنسبة 91% ممن يرون أن تعاطي المخدرات سلوك مشين خاصة عند الفتيات، في حين أن 9% ممن يعتقدون أنه سلوك طبيعي لإشباع حاجات متنوعة.

8-3 تفريغ السؤال الثالث: هل يظهر هذا السلوك عند الجنسين؟

في هذا السؤال لم تستقر الآراء عند إثبات أو نفي؛ ولكنها توزعت كالآتي:

استجابات أقرت بأن الذكور أكثر تعاطيا للمخدرات بنسبة 25 %.

استجابات أقرت بأن الإناث أكثر سلكا للعنف الفظي بنسبة 14 %.

استجابات أقرت بأن كلا الجنسين يسلك هذا السلوك بنسبة 61 %.

8-4 تفريغ السؤل الرابع: بماذا تفسر النمو المتسارع لتعاطي المخدرات؟

لنخلص للسؤال الأكثر أهمية في علاقته بالدراسة، كونه وضع المفحوص أمام وضعية تحديد عوامل تسارع الظاهرة في الوسط الجامعي التي تمثل متغيرا رئيسا في الدراسة، بحيث أكدت النتائج أن العوامل الدراسية والثقافية مثلت ما نسبته 27.71 %، وبنسبة متقاربة العوامل الاقتصادية 26.61%، في حين أن العوامل النفسية فبنسبة 19.96%.

أما باقي النسب فالعوامل الإعلامية بنسبة 17.74بالمائة وأخيرا عوامل أخرى بنسبة 7.98%.

كما أشار أفراد العينة الى أن ضعف الوقاية والتحسيس حول هذه الظواهر يعد من أهم العوامل كون أن مثيرات الجامعة الدراسية والثقافية لا تجذب الطلاب وتساعدهم على التفكير الايجابي المتزن.

8-5 تفريغ السؤال الخامس: <u>هل تعتقد أن ضعف الوازع الديني يساعد الطلاب في الانحراف نحو المخدرات؟</u>

في الحقيقة إن المتصفح للاستجابات على هذا السؤال الأخير يصطدم فعلا بحقيقة التراجع الفظيع للقيم الدينية في الوسط الجامعي، ويؤكدون اتساع الهوة بين ما تفتضيه قيم الدين الاسلامي والتبريرات المختلفة المتنافية مع تعاليم الدين.

8-6 تفريغ السؤال السادس: <u>هل ترى أن الطلاب الذين يلجؤون للمخدرات من ذوي المعدلات المنخفضة؟</u>

أكدت نتائج الاستجابات في معظمها أن تفاوت العوامل المسببة هو الذي يجعل الطلاب ينزعون لتعاطي المخدرات والترويج لها في الوسط الجامعي، فقد أكد % 78 من أفراد العينة أن تدني التحصيل الدراسي من العوامل التي تشجع هذه الفئات على ولوج عالم المخدرات، في حين أن 22 % يرون عكس زملائهم ولا يعتبرون ان ضعف التحصيل الأكاديمي يبرر ذلك.

8-7 تفريغ السؤال السابع: <u>كيف ترى الخدمات الارشادية في جامعتك؟</u>

دلت نتائج استجابات أفراد العينة على غياب شبه كلي للإرشاد الطلابي في مختلف الجوانب التي تظهر احتياجات إرشادية طلابية سوآءا النفسية أو التربوية أو الاجتماعية...الخ، بحيث يرى 93% من عينة المبحوثين أنهم لا يلمسون وجودا لهذه الخدمات في الواقع الجامعي، في حين أن 7% فيرون أن الجامعة توفر خدمات إرشادية نفسية واجتماعية.

8-8 تفريغ السؤال الثامن: <u>هل هذه الخدمات كفيلة للوقاية من المخدرات؟</u>

أشارت التصورات الكتابية لأفراد العينة على تأكيد الاستجابات على السؤال السابق، على اعتبار أنهم أظهروا نفس الاستجابات تقريبا على البند رقم8، كما أنهم يقرون بضعف الخدمات الموجودة في مجال التوعية والتحسيس تفتقد للتنوع في أدواتها واساليبها.

8-9 تفريغ السؤال التاسع: <u>هل سبق لك حضور جلسات إرشادية؟</u>

دلت معظم الاستجابات على أن معظم افراد العينة يقرون وبنسبة 79 % بأنهم لا يميلون لحضور الجلسات الارشادية والمحاضرات والندوات أو متابعة النشرات الارشادية، في حين أن 12 % يرون عكس أقرانهم

بحيث أكدوا أنهم يظهرون اتجاها ايجابيا نحو تلك الجلسات من خلال المتابعة الدائمة لمختلف الانشطة التحسيسية لمختلف الظواهر والمشكلات التي ترتبط بالوسط الجامعي، في حين أن 9 % لم يجيبوا عن هذا السؤال.

8-10 تفريغ السؤال العاشر: <u>في حالة الاجابة ب لا ما هي أسباب ذلك؟</u>

أرجعت معظم الاستجابات ضعف الخدمات الارشادية الوقائية الى جوانب عدة منها:

-غياب خطط إرشادية منظمة.

-عدم توفر الجامعة على مرشدين متخصصين في هذا المجال.

-افتقاد البرامج الارشادية الوقائية للتنوع في الاساليب والمحتوى والمواضيع التي تثيرها.

8-11 تفريغ السؤال الحادي عشر: <u>كيف تقيم الانشطة التحسيسية التي تقدمها جامعتك حول ظاهرة المخدرات؟</u>

يعتقد معظم الطلاب -عينة الدراسة- ان تنامي الظاهرة في الاوساط الجامعية تبرره عدم فعالية تلك الاساليب الارشادية بدرجة كبيرة، ويرى البعض أن قصور تلك العمليات التحسيسية لا يكمن في عدم جدواها، بقدر ما أنها لا تقدم بطرق أكثر فاعلية، بحيث فشلت حسبهم في استقطاب شرائح كبيرة من مدمني المخدرات.

8-12 تفريغ السؤال الثاني عشر: <u>ما هي الاقتراحات التي تراها مناسبة لتفعيل الارشاد الوقائي حول ظاهرة المخدرات؟</u>

شملت عينة الاستجابات التي أقترحها الطلاب جملة من الاقتراحات الهامة لتفعيل الارشاد بصفة عامة والارشاد الوقائي على وجه الخصوص ومن بينها:

- أن تركز المهام الارشادية الوقائية في التركيز على مختلف فئات الوسط الجامعي واستناد البرامج على حاجات الطلاب.

-بناء برامج ارشادية تتسم بالتخطيط الجيد والتنفيذ الفعال وتستفيد من نتائج تطبيقها.

- تصميم برامج ارشادية وقائية في مجالات سيكولوجية الطالب الجامعي

–تفعيل الرعاية البدنية بما يحفظ البدن ويقويه.

مناقشة عامة:

من خلال النتائج التي انتهت إليها الدراسة ، و التي أكدت تحقق الفرضية التي انطلقت منها الدراسة بمعنى أن غالبية الاستجابات أظهرت الوجود الفعلي لظاهرة المخدرات في الوسط الجامعي و بين كلا الجنسين، بالإضافة إلى التأكيد على أن نزوع الطالب الجامعي للمخدرات نتيجة للعوامل الدراسية و الثقافية و السوسيو– اقتصادية، و النفسية والإعلامية هذا من جهة ، كما أن نمو وتعاظم تعاطي الطلبة الجامعيين للمخدرات تفسره متغيرات أخرى ترتبط بقصور أساليب الوقاية الحالية من حيث الخطط المقترحة للتوعية والتحصين النفسي للطلاب وكذا من خلال آليات التنفيذ التي تجسد مختلف الانشطة في واقع الطالب ، كما أن الخطط الوقائية تتسم بالروتين والذي يجعلها لا تخاطب فئات كبيرة من متعاطيي المخدرات وهذا لفقدها للتقويم المستمر.

وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة الى أن أسباب المخدرات متعددة لدى الشباب بصفة عامة والشباب الطلابي على وجه الخصوص يرتبط بعدد من المتغيرات النفسية كالتقدير السلبي للذات، وعدم الكفاءة الشخصية والنظرة السلبية والشعور بالوحدة النفسية والشعور بالاغتراب والإحباط واليأس.

اقتراحات وتوصيات

من خلا ل الدراسة وإذا جاز للباحث ان يقترح مجموعة من التوصيات فنذكر:

– أهم نقطة هي مقاربة المشكلة ضمن سياق تكاملي بين مؤسسات المجتمع المختلفة، لأن التربية الأخلاقية التي تضمنتها أساليب الأسرة التربوية والمناهج الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية والجامعية تحتاج إلى إعادة قراءة للرصيد الثقافي والتربوي أبستمولوجيا وتعليميا ونفسيا، كما أن بداية تفتح القنوات نحو مخرجات التقليد الاعمى، جعل الطالب ضعيفا في التعامل مع سمومها وسيناريوهاتها.

_ توفير الشروط المادية والفيزيقية المريحة للطالب الجامعي، لكي يتمكن من تلبية حاجات المعرفة واحتياجات الشباب ويستطيع أو يحسن إدارة الوقت ويبتعد عن التفكير الذي يؤدي إلى التشاؤم والتكيف السلبي مع الأوساط المحبطة.

تفعيل أدوار المرشد الطلابي في البحث عن الحاجات الارشادية المتعددة في الوسط الجامعي وبناء برامج إرشادية فعالة موجهة للحد من المخدرات في المحيط الجامعي

– نبذ القيم التي تربط تناول المخدرات بالرجولة بل أن نربط السلوك الإيجابي بالنضج والرشد.

– تدريب الاساتذة على فنيات الارشاد الأكاديمي.

– تشخيص الحاجات الارشادية لمختلف فئات الوسط الجامعي واستناد البرامج على حاجات الطلاب.

–بناء برامج ارشادية تتسم بالتخطيط الجيد والتنفيذ الفعال وتستفيد من نتائج تطبيقها.

– تصميم برامج ارشادية وقائية في مجالات سيكولوجية الطالب الجامعي، ادارة الغضب، حسن اختيار الرفاق، تعمير الوقت بالفعل والانجاز، تنمية الوازع الديني...الخ

–إشراك الطلاب في بحث وتدبير أخطار المخدرات.

–تفعيل الرعاية البدنية بما يحفظ البدن ويقويه.

– القيام بدراسات إعلامية لوضع خطط إعلامية وعظيه لتفعيل أدوار وسائل الاعلام والمساجد ودور العبادة لمساعدة الجامعة في تحقيق أهداف برامجها في السياق الاجتماعي الخارجي.

– لفت أنظار المربين والساسة ومتخذي القرار في الجامعة الجزائرية والباحثين، نحو خطورة الظاهرة من جهة، وآليات الحد من إفرازاتها على الصعيد الجامعي والاجتماعي.

أسئلة المحاضرتين رقم 13– 14:

من خلال تصفحك لمختلف خطوات هذه الدراسات الميدانية التي تتناول الخدمات الارشادية الوقائية من المخدرات في الوسط الجامعي:

كمختص في الارشاد النفسي كيف يمكنك الاسهام في الحد من افرازات ظاهرة تعاطي المخدرات من جهة، وكيف ترى واقع الخدمات الارشادية المقدمة في واقعك الجامعي.

قائمة المراجع:

قائمة المراجع العربية:

1-سهيلة العبيدي. (1987)، حاجة المدارس المهنية للإرشاد التربوي من وجهة نظر طلبتها، والعاملين الإداريين فيها، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة بغداد.

2-هناء جاسم السبعاوي، (2010)، واقع الارشاد في جامعة الموصل-دراسة ميدانية- مجلة دراسات موصلية، عدد29، العراق.

3-قدور نويبات، (2006)، اتجاهات الشباب البطال نحو تعاطي المخدرات، مذكرة ماجيستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

4-صالح بن عبد الله أبو عبادة، وعبد المجيد بن طاش نيازي، (2000)، الارشاد النفسي والاجتماعي، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الرياض.

5-محمد أحمد مشاقبة، (2006)، الادمان على المخدرات-الارشاد والعلاج-ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

6-عبد الاله بن عبد الله المشرف، رياض بن علي الجوادي، (2014)، المخدرات والمؤثرات العقلية، ط1، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الاردن.

7-عبد الله أبو زعيزع(2009)، أساسيات الارشاد النفسي والتربوي ، ط1، دار يافا للنشر والتوزيع، الاردن.

8-عبد الرحمان شعبان عطيات، (2014)، المخدرات والعقاقير الخطرة، ط1، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الاردن.

9-عبد الحليم محمود السيد، ظاهرة المخدرات في المجتمع العربي، (دليل دراسة)، الأكاديميون للنشر والتوزيع، الاردن.

10-علام محمود. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.

11-طباع فاروق. (2016). تقييم نموذج إمكانية التعميم لاختبار كفاءات الرياضيات وفق الوضعيات المركبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف2.

12-علي السيد خضر ومحمد محروس الشناوي، (1993) **الميول المهنية والتخصص والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوي والجامعة** عدد 1،القاهرة.

13-أحمد سليمان عمر روبي- الميول المهنية وعلاقتها بالتوجه نحو القوة الاجتماعية- مجلة علم النفس عدد 42 سنة1997

14-محمد الشيخ حمود –الاهتمامات المهنية للشباب – مجلة المعلم العربي عدد1 سنة 1999 اللاذقية سوريا.

15-فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمان – علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة- دار الفكر العربي 1999القاهرة.

16-أحمد حسين اللقاني, فارعة حسن محمد سليمان, التدريس الفعال, ط1, عالم الكتب و القارة 1985ص10

17-أحمد شبشوب علوم التربية (دط, الدار التونسية للنشر) تونس 1995.

18-كمال عبد الحميد زيتون، التدريس (نماذجه ومهاراته) ط 1 عالم الكتب، القاهرة، 2003.

19-مجدي عزيز ابراهيم, مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، دط، مكتبة الأنجلو مصرية القاهرة 1989.

20-محمد الصالح حثروبي, نموذج التدريس الهادف (أسسه تطبيقاته), دط دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة الجزائر 1999.

21-محمد بوعلاق, الهدف الإجرائي تميزه وصياغته, دط قصر الكتاب, البليدة, الجزائر 1999.

22-محمد زياد حمدان، التدريس، (مفهومه، عوامله وعملياته)، ط1، دار التربية الحديثة، عمان، 2003.

23-نبيلة زكي ابراهيم، استراتيجيات ومهارات التدريس، منشورات جامعة طنطا، القاهرة، 1994.

-24عبد الله القلي وآخرون، قراءات في الأهداف التربوية، ط 1، جمعية الاصلاح والارشاد التربوي، باتنة الجزائر، 1994.

25-عبد اللطيف الفاربي وآخرون البرامج والمناهج، (من الهدف إلى النسق) ط1, دار الخطابي, الرباط 1990.

26--عبد الرحمان عبد السلام جامل، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

27-توفيق مرعي, الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1 دار الفرقان للنشر والتوزيع, الأردن 1983.

29-جبران مسعود, الرائد في المعجم اللغوي الأحدث والأسهل. ط2, دار العلم للملايين 2001.

30- سهيل إدريس، المنهل، قاموس فرنسي عربي، ط 16، دار الأدب، بيروت، 1995.

31- عبد الفتاح مراد، موسوعة البحث العلمي واعداد الرسائل الجامعية والأبحاث والمؤلفات (معلومات للنشر).

32-عبد اللطيف الفاربي وآخرون، معجم مصطلحات علوم التربية سلسلة علوم التربية 9-10، ج 1، دط، دار الكتاب الوطني، المغرب، 1994.

33-محمد العربي بدرينة، سميرة ركزة، دور القدرة الابتكارية في حل المشكلات لدى تلاميذ التعليم الثانوي الجزائري، مجلة الأدب والعلوم الاجتماعية ع1 دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة.

34-أبو جراد(2010)، دراسة تقييمية لبرنامج التقويم المحوسب ومدى مناسبتها لحاجات الطلبة بالجامعات الفلسطينية، مشروع I.P.A.T.E غزة فلسطين.

35- أبو سماحة كمال كامل، (1993)، دور القياس والتقويم في العملية التربوية، مجلة التربية القطرية، عدد 104، صص98-105.

36- أبو علام رجاء محمود(2014)، تقويم التعلم، دار المسيرة، عمان، الأردن.

37- أحمد إيناس السيد محمد(2016)، أساليب التقويم المرحلي الالكتروني بالمقررات المفتوحة المصدر واسعة الالتحاق وأثرها في الدافعية للإنجاز وتنمية مهارات استخدام أنظمة إدارة المحتوى لدى طالبات الدراسات العليا جامعة الملك سعود، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد السادس والسبعون.

39- إسماعيل محمد إسماعيل حسن (2009)، التقويم في التعلم الالكتروني، مجلة التعلم الالكتروني متوفر على:

http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=137&sessionID=13

40- الفاربي عبد اللطيف وآخرون، (1994)، معجم مصطلحات علوم التربية، سلسلة علوم التربية 9-10، ج1، دط، دار الكتاب الوطني، المغرب.

41- المجاهد سالم محمد ، (2013)، نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا المجلة الجامعة، المجلد الثاني، العدد الخامس عشر، صص233-266.

42-بسيوني رفعت، محمد أحمد وآخرون(2016) ، فعالية بعض أدوات التقويم الالكتروني في تطوير أداء معلمي الحاسب الآلي بالمرحلة الإعدادية .متوفر على:

https://academia-arabia.com/Reader/Article/97067

44-بن السايح مسعودة، (دس)، واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد الرابع عشر.

45- بوعيشة نورة، بن عمارة سمية، (دس(، ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

46- ريما زكريا ، (2007) ، مدى استخدام مدرسي اللغة العربية للأساليب العلمية في بناء الاختبارات، مجلة جامعة دمشق ، المجلد 23 ، ع 2 ، دمشق.

48 - عطا الله محمد إبراهيم(2016) ، اتجاهات الطلاب وهيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الالكتروني ومعوقات تطبيقه، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد 90 الجزء1 ، جامعة المنصورة.

49- قطامي يوسف،(1989) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

50- قطيط غسان يوسف (2009)، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان.

51- منصف عبد الحق، (2007)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دط، افريقيا الشرق، المغرب.

52- وزارة التربية الوطنية، (2016) منهاج مرحلة التعليم المتوسط اللغة العربية.

53-جادالله أبو المكارم جاد الله(1998)،**الميول النفسية والتحصيل الدراسي في الرياضيات**،الملتقى المصري للإبداع والتنمية، الإسكندرية.

54-جودت عزت عبد الهادى وسعيد حسنى العزة، (1999)، **التوجيه المهني ونظرياته**، ط،1 مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

55-عطيا محمود هنا ،1959، التوجيه التربوي والمهني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة .

56-جريدة الشروق الجزائرية-2013-

قائمة المراجع الأجنبية:

1- Aden. H. & Roegiers. X. (2003). A quels élèves profite l'approche par compétences de base? Etude de cas de Djibouti, inédit accessible sur: [http://www.bief.be].

2- Bain. D. (2008). Radiographie d'une épreuve commune de mathématiques au moyen du modèle de la généralisabilité. *Actes du 20ème Colloque de l'ADMEE-Europe:* Genève. In: https://plone.unige.ch/sites/admee08/symposiums.

3- Bertrand. R. & Blais. J. G. (2004). Modèles de mesures, Presses de l'Université du Québec, Québec.

4- 1- Bonniol,J,J et Vial,M,(2009), les modèles de l'évaluation , de Boeck université , paris-Bruxelles.

5- Brennan. R.L. (2001). Generalizability Theory, Springer-Verlag, New York.

6- Brochu. A. C. & Bouvier. F. (2008). Evaluer en même temps que les compétences se développent. Dans Lafortune. L, Ouellet. S, Lebel. Ch, Martin. D (dir.), Réfléchir pour évaluer des compétences Professionnelles à l'enseignement: Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse, PUQ, Canada.

7- Cantin. D, Hébert. N, Lépine. M. & Tomas. P. (2002). Les difficultés rencontrées en pédagogie de projet, Québec français, n° 126, pp. 72-75.

8- Cardinet. J. (1988). Evaluation scolaire et pratique, De Boeck, Bruxelles.

9- Cardinet. J, Sandra. J. & Pini. G. (2010). Applying Generalizability Theory Using EDUG, Routledge, New York.

10- Cardinet. J. & Tourneur. Y. (1985). Assurer la mesure, Peter Lang, Berne.

11- Carette. V. (2007). Les implications de la notion de compétence sur l'évaluation en Communauté Française de Belgique, Revue Education-Formation, e-286, pp.51-61.

12- Crahay. M. (2006). Danger, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation, Revue Française de Pédagogie, n°154, pp. 97-110.

13- CRASC. (2009). L'approche par compétences et pratiques pédagogiques, Editions CRASC, Oran.

14- Delory. Ch. (2002). L'évaluation des compétences dans l'enseignement fondamental : de quoi parle-t-on ? Dans Paquay. L, Carlier. Gh, Huynen (dir). L'évaluation des compétences chez l'apprenant : pratiques, méthodes et fondements, PUL, Louvain.

15- De Ketele. J. M. & Gerard. F. M. (2005). La validation des épreuves selon l'approche par compétences, Mesure et évaluation en éducation, Vol. 28, n° 3, pp.1-26.

16- Didiye. D, Elhadj Amar, Gerard. F. M. & Roegiers. X. (2005). Etude relative à l'impact de l'introduction de l'APC sur les résultants des élèves mauritaniens, inédit accessible sur: [http://www.bief.be].

17- Dionne. E. & Laurier. M. (2010). Expérimentation d'un modèle d'évaluation certificative dans un contexte d'enseignement scientifique, Revue Canadienne de l'Education, Vol. 33, N°1, pp. 83-107.

18- Gagnion. Ch. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation, Revue Education-Formation, e-288, pp. 25-35.

19- Gao. X. & Brennan. R. L. (2001). Variability of estimated variance components and related statistics in a performance assessment, Applied Measurement in Education, Vol. 14, N°2, pp. 191-203.

20- Gerard. F. M. (2005). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes, Actes du colloque de l'Admée-Europe, Champagne-Ardenne, Reims, 24-26 octobre 2005.

21- Haynie, W,J , (1992), Post hoc analysis of test items written by technology education teacher, Journal of Technology education , (4),(1). Vol 4,n 7 .

22- Gerard. F. M. (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie. In Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie (coll.), Ministère de l'éducation nationale, UNESCO.

23- Gerard. F. M. (2007). La complexité d'une évaluation des compétences à travers des situations complexes, Actes du colloque international, Montréal, 26 et 27 avril 2007.

24- Good. C. V, Dictionary of education- 3rd ed, New York, Mc Graw-hill 1973.

25- Hébert. M. H. (2006). L'interaction statistique élèves × tâches comme source d'erreur de mesure en évaluation des apprentissages des compétences. Mémoire de Maitrise, Université de Laval.

26- Jonnaert. Ph. (2002). Compétences et socioconstruvisme: un cadre théorique, De Boeck, Bruxelles.

27- Jonnaert. Ph. (2004). Une compétence peut-elle être décontextualisée? Dans Jonnaert. Ph, M'Batika (dir), Les réformes curriculaires : Regards croisés, PUQ, Québec.

28- Jonnaert. Ph, Barrette. J, Boufrahi. S. & Masciotra, D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études:

compétences, constructivisme et interdisciplinarité, Revue des sciences de l'éducation, Vol. 30, n°3, pp .667-696.

29- Lane .S, Liu .M, Ankenmann. R. & Stone. C. (1996). Generalizabilty and validity of a mathematique performance assessment, Journal of Educational Measurement, Vol.33, N°1, pp.71-92.

30- Lataille-Démoré. D. (1998). Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de la formation à l'enseignement en Ontario, Revue des Sciences de l'éducation, Vol. 24, n°1, pp.137-164.

31- Laveault. D. & Grégoire. J. (2002). Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation, De Boeck, Bruxelles.

32- R. Legendre. Dictionnaire Actuel de l'éducation paris 1993.

33- Louis. R. (2008). Les limites du concept de compétence vu sous l'angle de l'évaluation, Revue des sciences de l'éducation, vol. 34, n° 3, 2008, pp. 753-768.

34- Louis. R, Jutras. F. & Hensler. H. (1996). Des objectifs aux compétences: implications pour l'évaluation de la formation initiale des maîtres, Revue Canadienne de l'Education, Vol. 21, N° 4, pp. 414-432.

35- Marcotte. A. (2004). Les apports de l'expérimentation assistée par ordinateur (ExAO) en pédagogie par projet en Sciences de la nature au collégial, Thèse de Doctorat, Université de Montréal.

36- Martinet. M. A, Raymond. D. & Gauthier. C. (2001). La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

37- Meirieu. Ph. (2005). Postuler la compétence. In Ubaldi. J-L. & Al. (2005). Les compétences, Editions Revue EPS, Paris.

38- Parkes. J. (2001). The role of transfer in the variability of performance assessment scores, Educational Assessment, Vol. 7, N°2, pp. 143-164.

39- Perrenoud. Ph. (1997). Construire les compétences dès l'école, ESF éditeur, Paris.

40- Perrenoud. Ph. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner, ESF éditeur, Paris.

41- Perrenoud. Ph. (2000). L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève.

42- Proulx. J. (2004). Apprentissage par projet, Presses de l'Université de Québec, Québec.

43- Rajonhson. L, Ramilijaona. F, Dralambo. M, Razafindranovona. O,

44- R.F.Mager, comment défini des objectifs pédagogiques. bordas, paris 1990.

45- Ranorovololona, & Gerard. F. M. (2005). Premiers résultats de l'APC : invitation à continuer, inédit accessible sur [http://www.bief.be].

46- Raynal. F. & Rieunier. A. (1997). Pédagogie: dictionnaire des concepts clés, ESF, Paris.

47- Rey. B, Carette .V, Defrance. A. & Kahn. S. (2003). Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation, De Boeck, Bruxelles.

48- Roegiers. X. (2000). Une pédagogie de l'intégration, De Boeck, Bruxelles.

49- Roegiers. X. (2005). L'évaluation selon la Pédagogie de l'intégration, in Toualbi-Thaalibi, K & Tawil. S (dir), La refonte de la pédagogie en Algérie Défis et enjeu d'une société en mutation, Alger : UNESCO-ONPS, pp. 107-124.

50- Roegiers. X. (2008). L'approche par compétences dans le monde : entre uniformisation et différenciation, entre équité et inquité, Revue inDirect, n°10, pp. 61-77.

51- Roegiers, X. (2010). Des situations pour intégrer les acquis scolaires, Bruxelles, De Boeck.

52- Ruiz-Primo. M. A, Baxter. G. P. & Shavelson. R. J. (1993). On the stability of performance assessments, Journal of Educational Measurement, Vol. 30, N°1, pp.41-53.

53- Scallon. G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, De Boeck, Bruxelles.

54- Shavelson. R. J, Baxter. G. P. & Gao. X. (1993). Sampling variability of performance assessments. Journal of Educational Measurement, Vol. 30, N° 3, pp. 215-232.

55- Shavelson. R. J, Ruiz-Primo. M. A. & Wiley. E. W. (1999). Note on sources of sampling variability in science performance assessment. Journal of Educational Measurement, Vol. 36, N° 1, pp. 61-71.

56- Shavelson. R. J. & Webb. N. M. (1991). Generalizability theory: A primer, California: Sage Publications.

57- Talbot. R. W. (1990). L'enseignement par projet, Revue des sciences de l'éducation, vol. 16, n° 1, pp. 111-128.

58- Tang, Y., & Hew, K. F. (2017). "Using Twitter for education: Beneficial or simply a waste of time?", in Computers & Education, vol. 106, pp. 97-118.

59- Ubaldi. J. L. & Al. (2005). Les compétences, (Coll. dirigé par Duand. M), Editions Revue EPS, Paris.

60- Josette Rey, Debove et Alau Rey, Le nouveau petit Robert, 1 er édition, Dicorobert Fuc, Montreal, canada, 1993

61- Webb. N. M, Schlackman. J. & Sugrue. B. (2000). The dependability and interchangeability of assessment methods in science. Applied Measurement in Education, Vol. 13, N °3, pp. 277–301.

62- Langouet ; Portier ; J(1998).Mesure et statistique en milieu éducatif, 6 Edi, ESF éditeur ; paris.

63- Martin ; R (2008). New possibilities and challenges for assessment through the use of technology; in : Scheuermann. F & pereia. A.Towards a research Agenda on computer passed assessment . European commission . Italye

64- Viviane de landsheere,1992, l éducation et la formation – puf . 1 édition , paris

المنشورات:

1. وزارة التربية الوطنية، منشورات رقم 245/وت/أع المؤرخ بالجزائر بتاريخ 4 جوان 2003.
2. وزارة التربية الوطنية، منشورات رقم 247/وت/أع المؤرخ بالجزائر بتاريخ 4 جوان 2003.
3.
4. إحصائيات مديرية التربية ولاية سطيف أكتوبر 2003.

5. منهاج التعليم الأساسي للطور الثالث، الرياضيات العلوم الطبيعية، التربية التكنولوجية، مديرية التعليم الأساسي، طبعة 1996

المواقع الالكترونية:

http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=27036

2. زغلول إيمان حسن حسن (2004)، واقع استخدام أدوات التقويم الالكترونية في نظم التعليم الالكتروني بالجامعات العربية من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس، رابطة التربويين العرب متوفر على: . https://academia-arabia.com/Reader/Article/7992222