الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة سطيف 02

أطروحة

مقدمة بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

لنيل شهادة دكتوراه العلوم

تخصص:إدارة الموارد البشرية

إعداد الطالبة. معارشة دليلة

الموضوع:

تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام ل م د

بتاريخ: ..... أما اللجنة المتكونة من:

بغول زهير	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف02	رئيسا
بوعبدالله لحسن	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف02	مشرفا
نيني محمد نجيب	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة	مناقشا
حديد يوسف	أستاذ محاضر أ	جامعة جيجل	مناقشا
زرقان ليلى	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف02	مناقشا

السنة الجامعية : 2017-2018

UNIVERSITE SETIF2

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر وخالصه إلى الأستاذ المشرف الأستاذ الدكتور: لحسن بو عبد الله –حفظه الله – على قبوله الإشراف على هذا العمل منذ بدأ كفكرة إلى أن توج برسالة مفيدة – بإذن الله تعالى– كما أتقدم بالشكر الجزيل :

إلى كل أساتذتي الذين سيشرفونني بمناقشة هذا العمل

إلى كل أساتذتي الذين قدموا لي يد العون في انجاز هذا العمل ولو بنصيحة

شكر الله سعيكم ، وجعلها في ميزان حسناتكم – إن شاء الله –

فهرس المحتويات :

الإهداء
شكر و تقدير
المحتويات
فهرس الجداول
فهرس الأشكال
مقدمة 01

الفصل الأول : الإطار العام لمشكلة الدراسة والدراسات السابقة

1-1 الإشكالية 04
2-1 فرضيات الدراسة 10
3-1 أهمية الدراسة 11
4-1 أهداف الدراسة 11
5-1 حدود الدراسة 12
6-1 التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة 12
7-1 الدراسات السابقة 13

الفصل الثاني :نظام LMD لإصلاح التكوين الجامعي في الجامعة الجزائرية

2-1- واقع التعليم العالي في الجزائر و مراحل إصلاحه ما قبل نظام LMD 42
2-2 -الملامح العامة للمنظومة التكوينية في الجامعة الجزائرية عقب الإصلاحات 62
2 -3 -التكوين الجامعي النوعي المراد تحقيقه في الجامعة الجزائرية. 68
2-4- الإصلاح العالمي LMD 73
2-2- 1نبذة حول إصلاح LMD 73
2-2-2 ظهور نظام LMD في أوروبا 74
2-2-3 أهم التوجهات لنظام LMD على المستوى الدولي 77
2-2-4 الأبعاد المختلفة لنظام LMD 84
2-2-4 الأهداف الكبرى لنظام LMD 87
2-2-5 خصائص نظام LMD 89
2-2-6 هيكلة نظام LMD 91
2-2-7 نماذج لبعض الدول الأجنبية التي تنبت نظام LMD 95
2-5- نظام LMD في الجامعة الجزائرية 100
2-5-1 الجامعة الجزائرية بين اختلالات النظام الكلاسيكي و إصلاح LMD 102
2-5-2 لماذا الإصلاح أو لماذا LMD 106
2-5-3الإجراءات المرافقة لنظام LMD 121
2-5-4نقائص قد تخل بالإصلاح LMD 123
2-5-5أهداف نظام LMD حسب الجامعة الجزائرية 127
2-5-6خصائص نظام LMD في الجامعة الجزائرية 129
2-5-7الجامعة الجزائرية و التعاون الدولي 134
2-5-8ميادين التكوين في نظام LMD بالجزائر بالسنوات الخمس الأولى من التطبيق 139
2-5-9أهم ايجابيات و سلبيات نظام LMD 139

الفصل الثالث : الاحتياجات التدريبية (التكوينية) للأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية

3-1- الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) بين المهام، الأدوار ، الواقع التكويني له

3-1 -1 من هو الأستاذ الجامعي 143
3-1-2مهام عضو هيئة التدريس 144
3-1-3 الأدوار التدريسية لأستاذ الجامعي 146
3-1-4 متطلبات الأستاذ الجامعي 148
3-1-5 العوامل المؤثرة في أداء الأستاذ الجامعي..... 149
3-1-6 التطوير التكويني للأستاذ الجامعي..... 156
3-1-7 لماذا الاهتمام بالتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي..... 158

3-2- الجامعة بين تحقيق الوظائف و إعداد عضو هيئة التدريس بها 175
3-2-1عرض لوظائف التدريس الثلاث..... 176
3-2-2 برامج و أساليب التكوين البيداغوجي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي..... 180
3-2-3 تقويم برامج التكوين لأعضاء هيئة التدريس الجامعي..... 184
3-2-4 نماذج للتكوين البيداغوجي لأساتذة الجامعة..... 185
3-2-5 الكفاءات البيداغوجية للأستاذ الجامعي..... 192
3-2-6 أسس تكوين المدرسين الجامعيين الجدد 194
3-2-7 نجاعة و فعالية استراتيجيات التكوين 196

3 - 3الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس 202
3 -3-1أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية..... 203
3-3-2 مصادر اشتقاق الاحتياجات التدريبية 204
3-3-3 قائمة الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي..... 204
3-3-4 تقييم أداء عضو هيئة التدريس من قبل الطلبة..... 210
3-3-5 الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية 211
3-3-6 أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية 212
3-3-7 أسس تحديد الحاجات التدريبية 212
3-3-8 أنواع الاحتياجات التدريبية 216
3-3-9 مكونات الاحتياجات التدريبية 216
3-3-10 نماذج في تحديد الاحتياجات التدريبية 217
3-3-11 معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية..... 222

3-4- طبيعة التدريب و البرامج التدريبية للأستاذ الجامعي 223

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

4-1 الدراسات الاستطلاعية.

4-1-1 الدراسة الاستطلاعية الأولى وخطواتها. 248
4-1-2 الدراسة الاستطلاعية الثانية 261

4-2 إجراءات الدراسة النهائية 276
4-2-1 المنهج المعتمد في الدراسة 276
4-2-2 المجتمع الإحصائي 276
4-2-3 عينتي الدراسة النهائية 277
4-2-4 أداة الدراسة 279
4-2-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة 285

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة النهائية

5 -1 عرض ووصف نتائج الدراسة 288
5- 1-1 عرض و وصف النتائج حسب استجابات الأساتذة 289
5-1-2 تحليل النتائج حسب استجابات الأساتذة و التعليق عليها 298
5-1 -3 عرض و وصف النتائج حسب استجابات الطلبة 307
5-1-4 تحليل النتائج حسب استجابات الطلبة والتعليق عليها 316

5-2 مناقشة و تفسيرا لنتائج في ضوء الفرضيات
5-2-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية 325
5-2-1-1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى (محور التخطيط 325
5-2-1-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية (محور التنفيذ 326
5-2-1-3 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة(محور التقويم 328
5-2-1-4 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة (محور الإدارة الصفية 329
5-2-1-5 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة (محور البحث العلمي 331
5-2-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة 332
5-3 قائمة الاحتياجات التدريبية المشتركة بين العينتين 334
تصورلبرنامج تدريبي مقترح كنتيجة للدراسة 338

- عرض وتوضيح مضمون و موضوعات لتصورالبرنامج التدريبي ضمن فلسفة نظام LMD 338
-خطواته 355
خاتمة 368
قائمة المراجع 370
الملاحق 381

فهرس الجداول و الأشكال

1- فهرس الجداول :

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
.1	التطور الذي شهده عدد المسجلين في التعليم العالي (1976-1986)	49
.2	تطور عدد الخريجين منذ سنة (1971-1953)	50
.3	توزيع عدد الطلبة حسب الفروع بدءا من 2000	55
.4	التوزيع الجهوي التقديري للطاقات الإجمالية لآفاق سنة 2000	55
.5	تطور ميزانية التسيير للتعليم العالي (1980 - 1986)	56
.6	توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الدرجة العلمية للسنة الجامعية (1995-1996)	58
.7	واقع التعليم العالي بالأرقام (1999- 2000)	98
.8	طبيعة الدراسة في نظام LMD و (الشهادات)	133
.9	تعديل مختلف شهادات النظام الكلاسيكي مع نظام LMD	133
.10	عدد المؤسسات الجامعية الأولى المطبقة لنظام LMD	138
.11	بعض الأساليب التدريبية	233
.12	تفريغ نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى	253
.13	كيفية حساب معامل الارتباط بيرسون لتقدير الثبات للاستبيان 2	265
.14	النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الأول	267
.15	النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الثاني	269
.16	النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الثالث	271
.17	النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الرابع	272
.18	النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الخامس	274
.19	وصف لاستبيان الدراسة النهائية	284
.20	قيم الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات الأساتذة حول الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD	290
.21	ترتيب الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي عند عينة الأساتذة .	302
.22	عدد الحاجات التدريبية في كل مجال عند عينة الأساتذة .	302
.23	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التخطيط عند عينة الأساتذة .	303
.24	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التنفيذ عند عينة الأساتذة .	304
.25	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم عند عينة الأساتذة .	305
.26	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي عند عينة الأساتذة	306
.27	قيم الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات الطلبة حول الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD في 5	308

	محاور	
.28	ترتيب الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي عند عينة الطلبة .	318
.29	عدد الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في كل مجال عند عينة الطلبة	319
.30	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التنفيذ عند عينة الطلبة	319
.31	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم عند عينة الطلبة	321
.32	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التخطيط عند عينة الطلبة	322
.33	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي عند عينة الطلبة	323
.34	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال الإدارة الصفية عند عينة الطلبة	324
.35	متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الأول	325
.36	متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الثاني	327
.37	متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الثالث	328
.38	متوسط تقديرات الطلبة و الأساتذة على المجال الرابع	330
.39	متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الخامس	331
.40	متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على بنود الاستبيان ككل	332
.41	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التخطيط المشتركة بين العينتين	334
.42	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التنفيذ المشتركة بين العينتين	335
.43	الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم المشتركة بين العينتين	336
.44	توزيع الحاجات التدريبية النهائية للأستاذ الجامعي في ضوء نظام LMD	337
.45	كيفية انتقاء طريقة التدريس المناسبة وفق هدف التعلم المحدد في التخطيط.	349

2- فهرس الأشكال :

الرقم	عنوان الشكل أو المخطط	الصفحة
.1	يوضح المظاهر العامة لنجاح التعليم الجامعي	
.2	مخطط يوضح هيكلة نظام LMD	93
.3	الهيكلة التفصيلية للنظام الجديد LMD	94
.4	التحديات التي تواجه منظومة التعليم العالي	101
.5	نوع الشهادات في نظام LMD على مستوى التدرج ليسانس .	132
.6	التكوين على مستوى الماستر	133
.7	شروط نجاح عملية التكوين البيداغوجي نموذج centre 1993	187
.8	أسس تحديد الاحتياجات التدريبية	215
.9	أنواع الحاجات التدريبية	216
.10	نموذج دوجان ليرو لتحديد الحاجات التدريبية	217
.11	نموذج إلين بيرستاين لتحديد الحاجات التدريبية .	218
.12	نموذج تحديد الحاجات التدريبية وفق منحنى النظم	218
.13	كيفية تحديد الحاجات التدريبية النموذج التقليدي	219
.14	نموذج التحليل الرباعي لتحديد الحاجات التدريبية	219
.15	النموذج القياسي لتحديد الحاجات التدريبية	220
.16	النموذج التفصيلي لتحديد الاحتياجات التدريبية	221
.17	مجالات التدريب	228
.18	مكونات النظام التدريبي	237
.19	الخطوات التفصيلية للبرنامج التدريبي	239
.20	مختلف الطرق في تحديد الاحتياجات التدريبية	240
.21	نموذج كير كباتريك لتقويم البرامج التدريبية	242
.22	نموذج باركو لتقويم البرامج التدريبية	243
.23	نموذج كيرو لتقويم البرامج التدريبية	244
.24	عينة الطلبة في الدراسة النهائية	277
.25	عينة الأساتذة في الدراسة النهائية	278
.26	موقع استراتيجيات التعلم النشط بالنسبة لنظام LMD	338
.27	أسس التعلم النشط	340
.28	التقييم في التعلم النشط هدف رئيسي لنظام LMD	341
.29	استراتيجيات التعلم النشط	342
.30	دور الطالب في التعلم النشط	343
.31	مهارات التخطيط عند الأستاذ الجامعي وفق نظام LMD	345
.32	التخطيط الفعال عند الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD	347
.33	التصنيف المعتمد على الجهود المبذولة في طرائق التدريس .	350
.34	كيفية التقويم في ضوء متطلبات نظام LMD	352

مقدمة :

تكمن أهمية قطاع التعليم العالي بصورة عامة في أنه الأقرب من المستويات التعليمية الأخرى والتي يمكنها الإسهام في رفع قطاعات المجتمع الأخرى ، و تزويدها باليد العاملة العلمية المدربة والمؤهلة ، و التي يحتاج المجتمع في تقدمه و نهضته إليها .

ولما كانت أهداف الجامعة الجزائرية هي البحث العلمي و التدريس و التي تعتبر بدورها وسائل لتحقيق هذا الهدف ، فالبحث العلمي مثلا كهدف و وظيفته من وظائف الجامعات الحديثة، مهما كانت اتجاهاته و حجمه و أساليبه . ينبغي أن يراعي حاجات المجتمع و يرتبط بمشكلاته و هذا بالتحديد ما يهدف إليه النظام الجديد LMD ، و إلا فإن الجهد المبذول سيكون إهدارا لطاقات الجامعة و إمكانات الأمة . أما التدريس ضمن نظام LMD فيرمي إلى إعداد الطلبة و تأهيلهم ليكونوا أعضاء منتجين في المجتمع ، و ليكونوا قادرين على تطويره و الأخذ بيده نحو آفاق الحداثة و التقدم و عند التحدث عن الجامعة و أهدافها العامة أو التفصيلية فالجدير بالذكر هو عضو هيئة التدريس (الأستاذ الجامعي) لأنه المسؤول عن نوعية التكوين الجامعي (و هذا ما تم التوصل إليه في دراسة الباحثة على الماجستير الموسومة بدور المتغيرات السيكوبيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي – بجامعة سطيف – فقد توصلت إلى أن الأستاذ الجامعي هو المتحكم الأول في تحديد نوعية التكوين الجامعي) لذا وجب الاهتمام به و تنميته مهنيا . خاصة ضمن التجديدات التي تخضع لها الجامعة الجزائرية يتبنيها لنظام عالمي ألا و هو نظام LMD و ما أفرزه هذا الأخير من فلسفات و مبادئ و اتجاهات حديثة ضمن أطر التكوين . من حيث الأهداف و الطرق و الاستراتيجيات ، الفعالية و النجاعة) خاصة و أنه يمهن التكوين الجامعي (أي يعطيه الطابع السوسيو مهني أكثر منه أكاديمي معرفي)

لذا جاءت هذه الرسالة الموسومة بتحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD لدراسة جانب من هذا الأشكال المطروح حول هذا النظام و نجاحه في الجامعة الجزائرية ، معرفة مواطن الضعف و محاولة استدراكها خاصة عند العضو المنفذ للعملية التكوينية.و لتغطية هذا العنوان فقد شملت الدراسة على جانبين رئيسيين :

الجانب الأول : نظري و تضمن فصول نظرية كان أولها الفصل التمهيدي الذي تضمن تأطير مشكلة الدراسة و فرضياتها و أهمية ، أهداف ، حدود هذه الدراسة ، و كذلك الدراسات السابقة ليأتي الفصل الثاني حول الإصلاحات التي توالت على الجامعة الجزائرية . ولم فكرت في تبني نظام LMD بعد معرفة مستجداته يأتي الفصل ثالث ليتناول المتغير السيكوبيداغوجي الذي تستهدفه الدراسة الحالية أي الأستاذ الجامعي ، و موقعه و احتياجاته التدريبية أو التكوينية ضمن هذا النظام العالمي (LMD) .

و الجانب الثاني : للدراسة هو الجانب التطبيقي و الذي تفرع بدوره إلى فصلين : احدهما ضم الدراسات الاستطلاعية ، و الثاني ضم المعالجات الإحصائية و تفسير النتائج و مناقشة فرضيات الدراسة ، الجزء الثالث من هذا الجانب تضمن التصور التدريبي المقترح بعد تحديد الاحتياجات التدريبية الرئيسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة ضمن نظام LMD .

و نختم الدراسة بالمقترحات و الملاحق المعتمدة و قائمة المراجع.

الفصل الأول: الإطار العام لمشكلة الدراسة والدراسات السابقة

1-1 تحديد الإشكالية

2-1 فرضيات الدراسة

3-1 أهمية الدراسة

4-1 أهداف الدراسة

5-1 حدود الدراسة

6-1 التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة

7-1 الدراسات السابقة

1-1 تحديد الإشكالية:

لقد عرف نسق التعليم العالي اختلالات عدة إما على الصعيد الهيكلي و التنظيمي للمؤسسات أو على الصعيد البيداغوجي و العلمي للتكوينات المقدمة نذكر منها: مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر و المدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة و هي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل اعتماد نمط تدرج و انتقال سنوي و اللجوء إل إعادة توجيه عن طريق الإخفاق إضافة إلى نظام تقييم ثقيل و مثبط من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة. الامتحانات الشاملة. و الامتحانات الاستدراكية) و فترة الامتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية و كذا برامج تكوين أقل قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة و غير قادر للاستجابة بفعالية للأهداف التي سطرت له سبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة، و اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي لذا أصبح من الضروري و العاجل على ضوء الاختلالات المشار إليها آنفا دعم الجامعة الجزائرية بالوسائل البيداغوجية و العلمية و البشرية و المادية و الهيكلية التي تمكنها من الاستجابة و رفع تشغيلية الخريجين.

إن اعتبار هذه المنظومة كنظام مفتوح في علاقة مستمرة بالمحيط الخارجي ، يتطلب مراقبته باستمرار للتكيف معه ، فهي تستطيع أن تسيطر على محيطها الداخلي و تتحكم فيه لكن قدرتها على التأثير على محيطها الخارجي محدودة ، لذلك يجب أن تبذل قصارى جهدها للاندماج معه ، و التقليل من أثاره السلبية ، و صحة المنظومة سواء كانت خدماتية أو إنتاجية مرتبطة بقدرتها على التكيف مع محيطها الخارجي.

لذلك يمكن اعتبار المنظومة التكوينية الناجحة ملزمة بتطوير و نشر المعلومات و الكفاءات الأساسية لتكيف مع محيطها الخارجي إلا أن متابعتها للمحيط الخارجي بصورة فعالة يتطلب القيام بخطوتين تتمثلان في تحديد أنواع المعلومات المطلوب جمعها و مصادر الحصول عليها

و الاستخدام الفعال لهذه المعلومات في التحليل البيئي من خلال التعرف على مختلف المتغيرات و كيفية تأثيرها على عمل المنظومة ولا يقتصر دور المنظومات التكوينية و التعليمية الحديثة على تحويل المعلومات إلى معارف و نشرها بل يتجاوز ذلك إلى وضع تنظيم يساعد على تطوير طاقة مواردها البشرية و يشجع على تسييرها مستقبلا و منه فالاتجاه نحو العمل يعتبر عامل لنوعية البرامج و في تقييمها الوظائف الممارسة – نشاطات التعليم العالي – أهداف البرامج و نجاعتها – الوسائل المتعلقة بالمهنة من أجل التواصلات و يؤكد كذلك Jaques l'ecyer(1995) التقويم بالضبط موضوع حول المواءمة بين أهداف

البرامج و الوسائل المستخدمة لتحقيقها و هذا يعني أن نقطة تمييز التقويم توافق على تأكيد تلك الأهداف بكل نجاعة و يعبر عنها بوضوح ، كما أن كل البرامج قد تقيم بصرامة انطلاقا من معايير معدة (مهيأة) من طرف الهيئات العليا لمؤسسات التعليم العالي والتي تحكم على فعالية ونجاعة التكوين الجامعي (Jaques l'ecyer, (1995),p 7)

فالتكوين في يومنا هذا لم يعد للتكيف مع ما هو قائم فحسب بل يجب أن يكون إعدادا مرنا قادرا على احتواء الجديد و تمثيله في حركة دائمة لا تنقطع ، ذلك لكي تمنح للطالب القدرة على التكيف مع الجديد دون الوقوع في أزمة تعليمية تكوينية ، لذا كان من الواجب المراجعة الشاملة و الدقيقة للأسس التكوينية من أجل إعداد إنسان جديد ، ويتعذر تحقيق ذلك دون توفر أسس تكوينية مغايرة و بشدة لتلك التي افرزها هذا الكم الهائل لجيوش الطلبة الذين يلقبون بأصحاب النزعة الاستهلاكية المتضخمة .

(ثروت فتحي كامل (1997)، ص 33) فالكثير من الدلائل و الدراسات تشير إلى نقائص حقيقية يعاني منها التكوين الجامعي منها الموضوعي و منها المفتعل الراجع إلى نقص الإرادة و الجرأة في معالجة الأوضاع و التي أثرت بشكل مباشر و غير مباشر على دورها و مجمل وظائفها فهذه الوضعية التي توجد فيها الجامعة أثرت بشكل سلبي على دورها من جهة و مكانتها من جهة أخرى فعلى الرغم من أهميتها و الآمال المعلقة عليها في حمل المجتمع و على كافة مستويات الأنشطة من طاقة قادرة على تغيير الواقع القائم إلى ما هو أحسن ، إلا أنها أخفقت في تحقيق هذا المسعى السيئ الذي انعكس على مكانة المجتمع و دلالته و رمزيته و درجة إسهاماته في الفضاءات الداخلية و الدولية .و في بعض الحالات البحوث تتصف بالجمود المعرفي و الفكري نظرا لعدم قدرتها على إنتاج المعرفة و عدم القدرة على تسويق ما تم إنتاجه على الرغم من ضآلته و ضعف نوعيته .

لقد أصبحت الجامعة محل انتقادات كثيرة و من طرف جهات عديدة من أعلى المستويات إلى أدناها ، فنادرا ما نجد من ينصف هذه المؤسسة و يقيمها وفقا إلى أدوات موضوعية بعيدة عن النظرة الفردية و الذاتية الضيقة إلى أقصى الحدود . إن تصحيح الاختلالات المسجلة إما على صعيد التسيير أى على صعيد أداء الجامعة الجزائرية و مردودها يمر حتما عبر تنفيذ إصلاح شامل و عميق للتعليم العالي ، بحيث يرمي هذا الإصلاح علاوة على تأكيد طابع الرفق العمومي للتعليم العالي الذي يقدم خدمة عمومية و على تكوين ديمقراطية الالتحاق بالجامعة إلى التكفل بالمتطلبات الآنية منها: ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي إضافة إلى تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة و عالم الشغل و تطوير آلات التكيف المستمر مع تطورات المهن و التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم و التكنولوجيا و تشجيع التبادل و التعاون الدوليين و تنويعها. و يضاف إلى كل هذه المتطلبات الجديدة البعد الدولي للتعليم العالي

من خلال التفتح و التنافسية اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي، حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات و الاستفادة من خدماتها و إنشاء فضاءات جامعية إقليمية و دولية (فضاء مغاربي أورومتوسطي) تسهل حركية الطلبة و الأساتذة و الباحثين من مختلف الأقطار و من ثم تشجيع التبادلات العلمية و التكنولوجية و الثقافية على مستوى التعليم و البحث حيث أنه بإمكان الجامعة الجزائرية من خلال انخراطها في هذه الفضاءات أن ترسي مصداقيتها على الصعيد الدولي و أن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات.

و نظام LMD يندرج ضمن هذا المسعى فهو مستجيب لأهداف الإصلاح و سمح بمقروئية أفضل للشهادات الوطنية و يحقق تناغم النظام الوطني للتعليم العالي مع أنظمة التعليم العالي في العالم.

فالأسباب التي أدت إلى اعتماد نظام LMD في الجزائر يمكن أن نصنفها إلى أسباب خاصة وأسباب عامة

ترمي الأسباب الخاصة الى حل بعض المشاكل التي يتخبط فيها التعليم الجامعي مثل الرسوب ،البقاء طويلا

في الجامعة ،صعوبة نظام التقويم والانتقال ونوعبة وكفاءة التاطير .....

أما الأسباب العامة فترمي إلى توفير تكوين نوعي لمسايرة العصر من خلال تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير الحسن والمساهمة في تنمية البلاد ،والقضاء على الاختلالات الهيكلية التي تراكمت عبر السنين جاعلة من الجامعة الجزائرية بعيدة عن الواقع على الأصعدة الاجتماعية ،السياسية ،الثقافية ، وكذا جعل التعليم العالي قادرا على الاستجابة وبنجاعة إلى التحديات التي فرضها التطور غير المسبوق للتكنولوجيات وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال مع الأخذ عين الاعتبار العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية وثقافية بين دول العالم ،التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة اعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التعليم والتكوين الهادفة إلى ضمان الجودة وتطوير الاهتمام بالبحث العلمي (شبايكي سعدان (2001)

لكن في ظل الدور المهني للجامعة والذي تشوبه ملامح لا تتماشى مع طبيعة هذا النظام الجديد مثل : سيادة أساليب تدريسية تقليدية ،اعتبار المنهاج والأستاذ المصدرين الأساسيين للمعرفة العلمية ، مركزية القرارات ، مستوى متدني لأداء الإدارة بما يخدم طبيعة النظام ، تركز البحوث العلمية على مواضيع تقليدية أو مكررة عدم وجود شبكة تحديد حاجات التنمية المهنية للأستاذ الجامعي ، عدم وجود برامج ضبط لنوعية التكوين الجامعي (حسن شحاتة (1995) . إذ يركز هذا النظام أو الإصلاح الجديد على مقاربة جديدة للعلاقات البيداغوجية و العلمية الطلبة. الأساتذة. الإدارة ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين و يجعل من هيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع عليه عملية تعريف برامج التكوين و البحث و تصميمها و تجسيدها تحت مسؤولية و إشراف المؤسسة الجامعية التي خولتها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة و

منحتها صفة المسؤولية في سياستها التطويرية. و يؤكد كذلك (john Brennon) أنه على مؤسسات التعليم العالي أن يأخذ بعين الاعتبار الإجراءات التقويمية الفعالة للتكوين الجامعي بها مدى ملامته لطبيعة العمل المستقبلي للخريجين (pJohn brennon ,1994,p 296) . وسعيا منها لتطوير الجامعة و مواكبتها لمستجدات العولمة تحاول الجزائر الاستفادة من التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة اعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التعليم والتكوين الهادفة إلى ضمان الجودة الشاملة وتطوير الاهتمام بالبحث العلمي ، وفي هذا المنظور جاء اصلاح النظام الجامعي الجديد المدرج من قبل وزارة التعليم العالي و البحث العلمي المبني أساسا على هذا النظام و يبرز بجلاء أهمية هذه التحديات التي تتضمنها هذه الأهداف و المقاصد عندما نعلم أنه يتوجب على الجامعة استقبال ما يزيد عن مليون و نصف طالب مع مطلع كل الدخول الجامعي و على ضوء هذه الاعتبارات فقد أصبح في إطار مشروع شامل و منسجم و تزويدها تدريجيا بالوسائل البشرية و المادية و التنظيمية التي تسمح لها بالتحضير لمواجهة هذا الموعد في ظروف جيدة و على ذكر الوسائل البشرية فالموارد البشرية المسؤولية عن تحديد نوعية التكوين الجامعي هما: الأستاذ (عضو هيئة التدريس) و الطالب الجامعي ،و بما أن LMD هو إصلاح فمن الضروري إصلاح و هيئة عناصر العملية التكوينية لاستيعاب هذا التغير، فالنسبة للطالب الجامعي يعتبر المدخل الذي يمر بعمليات التكوين و الذي تتحدد نوعية التكوين و نجاعته انطلاقا من فعاليته في سوق العمل من ناتج تكويني و قبل ذلك في المؤسسة الجامعية كتغير سيكو بيداغوجي مسؤول عن تحديد نوعية تكوينه الجامعي الجامعي مباشرة بعد الأستاذ، هذا الأخير الذي يشمل العمود الفقري للعملية التكوينية باعتبار هذا المنفذ الفعلي لها. و إن استحداث نظام تكويني جديد دون تهيئة الأرضية المناسبة له من إعداد نفسي و بيداغوجي لهذا المتغير السكوبيداغوجي قد ولد ما يعرف بالمقاومة أي القبول و الانخراط ضمن هذا النظام ظاهريا مع الحفاظ على " الطرق التكوينية المعتمدة في النظام الكلاسيكي" فمن الضروري أن يكون للأستاذ فلسفة واضحة عن المعرفة و التدريس و التعلم ضمن نظام LMD ، فمثلا بالنسبة للمعرفة هل ينظر إليها الأستاذ على أنها عملية أو ناتج تعلم؟ فإذا كان ينظر إليها على أنها ناتج تعلم فإذا الأستاذ سيهتم بتزويد الطلاب بالمعلومات و ينقلها إليهم أما إذا نظر إليها على أنها طريقة بمعنى أن المعرفة لا تنقل أو تعطى و إنما هي تخلق داخليا بتفاعل الطالب فإنه سيعمل على مساعدة الطالب على تحقيق هذا التفاعل و في السياق يقول بول كلابر p.Klapper :" إن السبب الرئيسي في عدم كفاءة التدريس في جامعاتنا و كلياتنا اليوم ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب و ليس في قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس، أو طول اليوم الجامعي أو العبء التدريسي فهذه كلها أسباب ثانوية، إنما السبب الرئيسي هو أن أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا للتدريس، لقد اعتمدت على مقولة أنا المدرسين الجيدين مطبوعون لا موضوعون، و ربما كان ذلك أهم سبب وراء عدم كفاءة التدريس الجامعي و تفويض الجهود التعليمية.

و وقوفا عند هذه النهضة فقد لوحظ غياب تمام للتنمية المهنية للأستاذ الجامعي في الجزائر فباعتبار أن الأستاذ هو العنصر المكون فقد كثر الكلام في العالم كله حول التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم العالي، و بدأت الكثير من البحوث تطور كيفية إنشاء و تسيير هذا التكوين من أجل تجسيده في الميدان، و هذا التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي لا يعني إعادة النظر أو الشك في تكوينه الأصلي، بل إنها وسيلة تمكن الأستاذ من إرسال المعلومات إلى الطلبة بأحسن طريقة.

فقد بات من الضروري إعداده و تكوينه و تدريبه على جميع طرائق التكوين تكوينا مرنا ملينة من مواكبة العصرنة و التطور داخل المنظومة الجامعية.

و بما أن الأهداف الكبرى لنظام LMD هي تحقيق التكامل بين الكم و الكيف في التعليم العالي، و إعداد و تخريج طلبة لشغل مناصب عمل بنجاعة، و تحسين و تجويد نوعية التكوين.

إضافة إلى فلسفة نظام LMD التي تعد مغايرة تماما للنظام الكلاسيكي من حيث طرق التقويم المستمر، و التكوين، و تصنيف المقاييس وفق وحدات أساسية، استكشافية، عرضية، منهجية و تقليص المدة المخصصة للتكوين. هذا ما أفرز نقائص واضحة المعالم فبالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أي ظهور حاجات تدريبية في مختلف المهام و المجالات(مجال التخطيط و التنفيذ، التقويم، الإدارة الصفية، البحث العلمي) أي إعادة هيكلة التنظيم الوظيفي للأستاذ الجامعي وفق هذا النظام مما استدعى ضرورة أن ندرب الأستاذ على هذه الأهداف ليترجمها في طرقه التكوينية و التقويمية، و مهمته التدريبية الجديدة حتى نضمن نجاح هذا النظام في الجامعة الجزائرية فغياب المعرفة العلمية الدقيقة عن حاجة عضو هيئة التدريس لتحسين و تطوير أدائه الصفي بصفة عامة ، و وفق نظام LMD بصورة أدق .

إن استدخال نظام LMD فرض على جميع عناصر العملية التكوينية التأقلم معه و الاستعداد له، و مراعاة مطالبه لتحقيق أهدافه المنشودة، و غياب التجريب الحقيقي لهذا النظام استوجب مضاعفة الجهود و الأبحاث لسد ثغراته التي قد تحول دون تحقيق تلك الأهداف بصورة فعلية.

و محاولة إكساب الأستاذ الكفاءات حتى يتسنى له المساهمة في تفعيل حيثيات هذا النظام في أجيال المتكونين، كما لا يفوت الباحثة لأن تنوه إلى أن من بين الأسباب التي دفعتها لتبني الدراسة الحالية أنه بعد النتائج التي توصلت إليها الباحثة في رسالة الماجستير و المتمحور عنوانها في : دور المتغيرات السيكوبيداغوجية (أستاذ جامعي –طالب جامعي– مادة تكوينية) في تحديد نوعية التكوين الجامعي – دراسة ميدانية بكلية الآداب و العلوم الاجتماعية– سابق– و أثر المعالجات الإحصائية على مستوى كل متغير سيكوبيداغوجي (كل محور) تم التوصل إلى أن الأستاذ يتحكم في تحديد نوعية التكوين الجامعي بالدرجة الأولى.

إذا وباعتبار الأستاذ هو منفذ العملية التكوينية و هو المتحكم الأول في تحديد نوعية التكوين الجامعي و وفقا لاستجابات كل من الأساتذة و الطلبة حول ما يتعلق بالتنمية المهنية لأساتذة الجامعة ، فقد لوحظ غيابها تماما ضمن إطار الكلية التي أجريت فيها الدراسة آنذاك.

و هذا ما دفع الباحثة بأن تشير في النهاية إلى ضرورة تدريب و إعداد الأساتذة الجامعيين على طرائق تدريسية متنوعة و آليات تقويمية حديثة تقيس كل مستويات تصنيف بلوم فهذا سيساهم إلى حد بعيد في تحسين نوعية التكوين الجامعي، خاصة و هي اليوم –النوعية– في شكل نظام عالمي LMD

و استكمالا للدراسة الأولى (ماجستير) وردت الدراسة الحالية لتأخذ بالمقترحات الواردة فيها.

خاصة و أن نظام LMD يعتمد على ذاتية التكوين (التكوين الفردي) هذا ما يستوجب ضرورة تمكن الأستاذ من استراتيجيات و طرائق التدريس التي تمكنه من تحقيق الهدف لنظام LMD .والذي قد طرح احتياجات تدريبية

لكن مع طبيعة التكوين الأكاديمي للأستاذ الجامعي وفق النظام الكلاسيكي و الطبيعة الاقتصادية لنظام LMD الجديد. ظهرت مجموعة من الاحتياجات التدريبية التي يحتاج فيها الأستاذ إلى عمليات تدريب و تكوين مستمرين .خاصة وان هذا النظام المتبع حديثا في الجامعات الجزائرية قد أعطى اهتماما شديدا للتكامل المعرفي بين الوحدات التي يتشكل منها سواء كانت أساسية أو استكشافية أو ثقافية ،اذ جعل من التكامل المعرفي أهم المقومات التي يتشكل منها مقارنة بالنظام الكلاسيكي أين لوحظ بعض العجز في تحقيق الانسجام والتكامل المعرفي بين المقاييس ، الأمر الذي يستوجب تجنيد القوى البشرية والإدارية والمعرفية لتحقيق هذه المقومات ،خاصة فيما يتعلق بالعنصر المنفذ والمسؤول الأول عن تحقيق نوعية التكوين وهو الأستاذ الجامعي الذي وجد نفسه في اتجاه مغاير يتطلب إعادة رسكلة للمعارف والمعلومات واكتساب خبرات تدريسية تستهدف التعلم النشط للطالب الجامعي ،وتطبيق استراتيجيات تقويمية تقيس فعالية ونجاعة التكوين أي الكفاءات العلمية والعملية وفق متطلبات نظام LMD ،الأمر الذي طرح الفجوة بين مستوى المعارف و المهارات و الاتجاهات والقدرات التكوينية الحالية للأستاذ الجامعي (كفايات التخطيط – التنفيذ – التقويم – الادارة الصفية – البحث العلمي) وبين انفتاح الجامعة الجزائرية على عالم التنمية الاقتصادية والاجتماعية ودمجها في العمليات التكوينية للطالب الجامعي ضمن هذا النظام.وعلى هذا الأساس استهدفت الدراسة الحالية محاولة تشخيص هذه الفجوة في الأداء والمتمثلة في الاحتياجات التدريبية (التكوينية) للاستاذ الجامعي .من منطلقين اساسيين للدراسة :

أولا : ما هي الاحتياجات تدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD ؟.

في المجالات: التخطيط–التنفيذ – التقويم – الإدارة الصفية – االبحث العلمي؟
حسب استجابات الأساتذة و الطلبة

ثانيا: ما هي الفروق بين استجابات الطلبة و الأساتذة عند مستوى الدلالة (0,05) حول وجود وأهمية الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD؟

1 –2 فرضيات الدراسة:

1–2–1 الفرضية العامة للتساؤل الثاني :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الأساتذة و الطلبة حول وجود حاجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات نظام LMD .

1 –2–2 الفرضيات الجزئية للفرضية العامة:

1 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة و الأساتذة (عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD –في مجال التخطيط –

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة و الأساتذة عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD

–في مجال التنفيذ–

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة و الأساتذة (عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD
– في مجال التقويم –

4– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة و الأساتذة عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول الأهمية النسبية الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD
في مجال الإدارة الصفية–

5– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة و الأساتذة عند مستوى الدلالة (α=0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ في ضوء متطلبات نظام LMD
–في مجال البحث العلمي–

1- 3 أهمية الدراسة:

جاءت الدراسة الحالية لتتناول متغيرين كل منهما أحدث من الآخر خاصة إذا اقترنا معا في إطار التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس الجامعي. وتحديد الاحتياجات التدريبية (التكوينية)الضرورية لذلك و نظام التكوين الجديد LMD

و لتنضم إلى الدراسات القليلة التي أجريت في شأن هذا الإصلاح لو النظام الجديد الذي غزا الجامعات و آلياتنا بمختلف تخصصاتها دون دراسات تجريبية ممهدة له تتناول مختلف الصعوبات و المشكلات الحالية الواردة أثناء تطبيقه. و يمكن القول أن الدراسة الحالية تتبنى اتجاه المساهمة في إنجاح هذا النظام و لو بصورة نسبية و ذلك من خلال التطرق إلى منفذ و مطبق حيثيات هذا النظام داخل مدرجاتنا و غرف الصف و هو الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) و الذي له الدور الأكبر و الأول في تحديد نوعية التكوين الجامعي (كما سبق و أشرنا لذلك) و الذي هو بأمس الحاجة إلى الخضوع لبرامج و دورات تدريبية و إيضاحية تعزز أدواره و مهامه التدريبية و تسهل له الانخراط كقائد ضمن المنظومة التكوينية الجديدة (نظام LMD)

الذي يتطلب استراتيجيات تدريسية فعالة تتجاوز طريقة المحاضرة الكلاسيكية و آليات تقويمية ناجحة تتجاوز بدورها أسئلة المقال المعتمدة على الحفظ (خاصة ضمن التخصصات الاجتماعية) و تتكفل بنظام السداسيات الجديد.

فطبيعة هذا النظام في الأصل تتطلب التجند الكامل للأستاذ الجامعي القائم على تنفيذه قبل المساهمة الفعالة للطالب في عملية تكوينه أكاديميا و مهنيا.

1 -4 أهداف الدراسة:

1. – معرفة الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مجال الأداء الفعلي داخل الصف ضمن النظام الجديد LMD .

2– معرفة و تقدير الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال عرض و تقديم المادة الدراسية المكثفة و المعتمدة في شكل سداسيات. ضمن النظام الجديد LMD.

3– معرفة و تقدير الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم داخل الصف لأنشطة طلاب نظام LMD (تقييم نشاطات الأعمال التطبيقية و الأعمال الموجهة إضافة إلى النشاطات أو الامتحانات السداسية).

4– معرفة و تقدير الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التفاعل الصفي و إدارة الصف و مدى أهميتها ضمن هذا النظام الجديد LMD.

5. – تهدف و تنطلق لدراسة أيضا إشراك الطلبة في تقدير الاحتياجات التدريبية للأستاذ إضافة إلى هذا الأخير و اعتبارهم طرف أساسي لإنجاح النظام .

6. – وضع تصور لبرنامج تدريبي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات هذا النظام .

1 -5 جدود الدراسة:

– أجريت الدراسة بكل فعالياتها في جامعة سطيف و تحديدا في كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية. أين اقتصرت الدراسة على تقدير الاحتياجات التدريبية أساتذة العلوم الاجتماعية، و محاولة وضع تصور تدريبي وفق ترتيب و أولوية هذه الحاجات التدريبية التي تم تقديرها من استجابات كل من الأساتذة و الطلبة في ميدان العلوم الاجتماعية .

1-6 التحديد الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

1) الأستاذ الجامعي: (عضو هيئة التدريس)

الأستاذ هو المنفذ للعملية التكوينية في الجامعة ،و هو في الدراسة الحالية المستهدف بتحديد الاحتياجات التدريبية (التكوينية) في ضوء متطلبات نظام LMD.

2) نظام LMD:

هو عبارة عن هيكل تعليمي مستوحى من الدول الأنجلوساكسونية يحتوي على ثلاث شهادات متتالية:

ليسانس – ماستر – دكتوراه

وقد تم اختارته وزارة التعليم الجزائرية كبديل للنظام الكلاسيكي و ذلك لحل بعض المشاكل التي يتخبط فيها هذا الأخير:

كالرسوب – البقاء طويلا في الجامعة – صعوبة نظام التقييم و الانتقال

هو إصلاح نوعين للتكوين الجامعي تم تطبيقه في الجزائر بداية سبتمبر 2004 و ذلك لأجل توفير تكوين نوعي لمسايرة العصر و تحقيق استقلالية المؤسسات الجامعية وفق السير حسن و كذا المساهمة في تنمية البلاد،إضافة إلى أنه يلبي (احتياجات الطالب الجامعي في هذا العصر تماشيا و احتياجات الدولة و المجتمع في كل البلاد

*** متطلبات نظام LMD إجرائيا**

الظروف القائمة	فجوة : احتياجات	

الاحتياجات هي تعارضات في ضوء: - الظروف المتوقعة

المعرفة

- الاتجاه

7) الاحتياجات التدريبية (التكوينية):

تعني وجود تناقض أو اختلاف حالي أو مستقبلي بين وضع قائم و بين وضع مرغوب فيه في أداء منظمة أو وظيفة أو أفراد في مجال المعارف أو الاتجاهات .

تعني وجود نقص أو فجوة في جزء ما من المهارات و المعارف لدى الأساتذة، سواء في مهارات الأداء الصفي أو البحث العلمي أو غيرها من أنشطة الأستاذ الجامعي و التدريب هو الذي يعاون في سد النقص أو العجز خاصة إذا كانت عملية التكوين ضمن النظام الجديد LMD و الذي يقتضي برامج و آليات تدريسية و تقويمية مغايرة للنظام الكلاسيكي.

1 -7 الدراسات السابقة

أولا: الدراسات التي تناولت أهمية التدريب (التكوين) للأستاذ الجامعي و الاحتياجات التدريبية لذلك:

دراسة توق 1977 : (توق محي الدين 1977 ص 119)

هدفت الدراسة لمعرفة اتجاهات مدرسي الجامعة الأردنية نحو الطرق المختلفة المستخدمة في تقييم المدرس الجامعي عالميا. مع التركيز على تقديرات الطلاب النظامية ، و بعض النتائج التي توصل إليها البحث المتعلقة بالبحث الحالي :

1- إن تقييم التدريس الجامعي و المدرس الجامعي من قبل الطلبة يتم بشكل واسع الانتشار في الجامعات العالمية. إذ هذا التقييم على الرغم من معارضة البعض له ، يقدم فوائد أساسية سواء على المستوى الإداري أو الأكاديمي. أن مدرسي الجامعة الأردنية يفضلون أن يتبع معهم أثناء تقييم أكثر من مصدر واحد لاستقاء المعلومات ، و عند النظر إلى أكثر المصادر التي يفضلها المدرسون فإنها على التوالي : الأبحاث الأكاديمية و النشر-أراء الخريجين -تقديرات الطلاب النظامية .سجل الخدمات الاجتماعية .

2- يبدو من البيانات المتجمعة من هذه الدراسة أن سنوات الخبرة و الفئة العمرية التي يقع فيها المدرس ليس لها تأثير على تفضيلا تهم لأساليب التقويم المختلفة . (توق 1988)

كيفية الاستفادة من هذه الدراسة في الدراسة الحالية :

التزويد بفكرة اعتماد الطلبة لتقييم مدرسيهم و هذا فعلا يعزز لجوء الباحثة إلى هذا في تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي وفق نظام LMD.إضافة إلى معايير تقويم الأساتذة و التي اقترحوها هم و المتمثلة في : الأبحاث الأكاديمية و النشر - آراء الخريجين - سجل الخدمة الجامعية . إضافة إلى أنه يمكن اعتمادها كمجالات في استبان تحديد لاحتياجات التدريبية في الدراسة الحالية

2- دراسة خصاونة 1978 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على العناصر الأكثر أهمية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس كما يراها أعضاء هيئة التدريس من جهة ، و رؤساء الأقسام و العمداء في الجامعة الأردنية من جهة ثانية و كذلك التعرف على مصادر المعلومات الأكثر أهمية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس كما يراها أعضاء هيئة التدريس من جهة و رؤساء الأقسام و العمداء في الجامعة الأردنية من جهة ثانية ، كما هدفت الدراسة إلى وضع معادلة يمكن الاستفادة منها في تقييم الأداء العام أو الأداء التعليمي لعضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. واختيارها لذا كانت أهداف الجامعة الأساسية (التعليم و البحث العلمي و خدمة المجتمع) تحظى بالأهمية و بالتقدير المطلوب و المنتظر من قبل أعضاء هيئة التدريس و رؤساء الأقسام و العمداء.

وكانت عينة الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس العرب من مختلف الكليات و عددهم 244، و جميع رؤساء الأقسام و عددهم 37 و جميع العمداء و عددهم 12 عميد .

استخدم الباحث استبيان للتوصل إلى أهداف البحث. و كان الاستبيان مكون من قسمين، تضمن الأول فقرات لتقييم آداء عضو هيئة التدريس و تضمن الثاني مصادر للمعلومات يمكن الاستفادة منها أو الاعتماد عليها في تقييم الآداء. و هذه الأدلة نفسها التي استخدمها الكسندر استن و كالفن لي عام 1966 بتكليف من المجلس الأمريكي للتربية ، و عند تطبيق الاستبيان و تفريغ بياناته ، توصل الباحث إلى أن أعضاء هيئة التدريس كمجموعة و العمداء و رؤساء الأقسام كمجموعة ثانية يتفقون على أن التعليم الصفي أولا و البحث ثانيا هما أهم العناصر الرئيسية المختارة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة الأردنية. كما أظهرت الدراسة إلى كلا المجموعتين تتفقان على أن نشاط الجمعيات المهنية في المجتمع و العمل في اللجان الجامعية و طول الرتبة التدريسية هي العناصر الأقل أهمية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس .

و فيما يتعلق بمصادر المعلومات المختارة أظهرت الدراسة أن المجموعتين تتفقان على أن مصادر المعلومات الأكثر أهمية في تقييم أداء عضو هيئة التدريس هي أولا البحث و التأليف و ثانيا التقييم المنتظم من قبل الطلبة و ثالثا المسافات التي يدرسها عضو هيئة التدريس .

نتائجها :

إعداد كبير جدًا من أعضاء هيئة التدريس أعطوا أعلى وزن للتعليم الصفي في الوقت الذي أعطى قليل منهم وزنًا كبيرًا نسبيا لإرشاد الطلبة –مما يشير إلى وجود تناقض يصعب فهمه على أساس أن التعليم الصفي له علاقة أو ارتباط كبير مع إرشاد الطلبة لا يقل عن الاهتمام بالتعليم الصفي.كذلك توصل البحث إلى اشتقاق معادلة رياضية تهدف عمليا إلى المساعدة في تقييم آداء عضو هيئة التدريس ، حيث يمكن استخدامها في شتى المجالات المتعلقة بهم التثبيت و الترقية و المكافأة في الجامعة التي يعمل فيها . (خصاونة ، 1978)

تعليق على الدراسة و كيفية الاستفادة منها :

أفادت هذه الدراسة في لفت انتباه الباحثة إلى أن العناصر الرئيسية لتقييم الأداء هي أولا التعليم الصفي و بالتالي ضرورة التأكيد على أن تكون الاحتياجات التدريبية (و التي ستدرسها الدراسة الحالية كخطوة أولية) تصب حول هذا بدرجة كبيرة خاصة إذا كان هذا النشاط يتم ضمن نسق جديد للتكوين و هو نظام LMD

لفت الانتباه إلى الأعضاء المشاركة في تقييم أداء الأستاذ الجامعي كرؤساء الأقسام و العمداء و الأستاذ نفسه .و هذا يأتي ليضيف للدراسة السابقة الفارطة و التي تنص على ضرورة اعتماد رأي أو اتجاهات الطلبة في تقييم أداء الأستاذ الجامعي. و بالتالي اعتمادهم كطرف رئيسي لتحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ .إلا أن الباحث لم يشير إلى الأسلوب الإحصائي الذي اعتمده في دراسته . و هذا ما أشارت إليه دراسة توق 1979 الموالية.

3-دراسة توق 1979 :

هدفت الدراسة إلى تلخيص الدراسات التي أجريت في مجال تقييم الطلاب لمدرسيهم و تقديم إطار لتصنيفها و استخلاص بعض النتائج التي يمكن بواسطتها هداية الباحثين في هذا المجال .

يقسم الباحث الدراسات التي أجريت في ميدان تقييم المدرس الجامعي إلى ستة ميادين رئيسية على الشكل التالي :

1- ثبات تقديرات الطلاب.
2- صدق تقديرات الطلاب .
3- العوامل المتعلقة بالطلاب و علاقتها بالتقييم .
4- العوامل المتعلقة بالمدرس و علاقتها بالتقييم .
5- العوامل المتعلقة بالصف و المساق .
6- العوامل المتعلقة بالأهداف التعليمية و نماذج التدريس و علاقتها بالتقييم .

و بعد أن قام الباحث بتحليل الدراسات في كل ميدان و استخلاص نتائجه توصل إلى عدد من المؤشرات العامة التي استوت عنها بحوث المجالات كافة و هي :

نتائجها :

ظهرت من خلال الدراسات التي تناولها الباحث إلى أن الطلاب يميلون إلى التدريس غير المباشر الذي يهيئ الفرص لمزيد من الحرية و المشاركة في نشاطات الصف . كما يبدو أن الدلائل المتوفرة تشير إلى أن هذا النوع من التدريس يؤدي إلى تعلم أفضل وواقعية أعلى و تقديرات أكثر إيجابية للمدرسين .

و أخيرا يبدو كذلك أن الطلبة الذين يسهمون و يتفاعلون مع النشاطات الصفية بغض النظر عن الأسلوب العام للتدريس يقرون مدرسيهم تقديرات أعلى من الطلاب الذين لا يسهمون . توصل الباحث أيضا إلى تقييم التدريس الجامعي من قبل الطلاب يعد الآن ممارسة شائعة الاستعمال.و ممارسة تتسم بالموضوعية في كثير من جوانبها . و إن معظم الدراسات التي أجريت حول هذه الممارسة تشير إلى إمكانية الوصول إلى نتائج يمكن الوثوق بثباتها و صدقها ، و بالتالي يمكن استخدامها من أجل إصدار أحكام على جودة التعليم .

كيفية الاستفادة منها :

–لفت الانتباه إلى ضرورة اعتماد الطلاب كعينة ضمن مجال البحث في الدراسة الحالية (في إطار تحديد الحاجات التدريسية لمدرسيهم) خاصة و أن الباحثة كانت لتلجأ إلى عينة الأساتذة المعنيين بنظام LMD دون غيرهم . و من هنا ستكون هناك عينتين إحداهما ممثلة للطلبة و الأخرى للأساتذة دراسة الفروقات بينهما للوصول في النهاية إلى قائمة احتياجات يتفق عليها كل منهما .

4– دراسة محمد سعيد و آخرون 1987 : (داود ماهر محمد (2006)، ص 82)

هدف البحث للتعرف على واقع التعليم المستمر في بعض مؤسسات التعليم العالي مع التأكيد على خبرة جامعة بغداد ووضع برنامج مقترح للتعليم المستمر في جامعة بغداد . اعتمد البحث في مرحلة جمع البيانات و المعلومات على الطرائق التاريخية و المقارنة و المسحية و المصادر الأساسية التي استقى منها الباحثون بيانات البحث كانت وثائق الحزب و الدولة فيما يتعلق بالتعليم المستمر في مستوى التعليم العالي ، و على الأدبيات في بعض التجارب العالمية في مستوى التعليم العالي ، ثم استطلاع آراء المتخصصين عن طريق استمارة مفتوحة لمعرفة آرائهم حول البرنامج المقترح للتعليم المستمر .

و كان مجتمع البحث الذين استطلعت آراؤهم عمادات الكليات و إدارات مراكز البحوث لغرض دراسة واقع التعليم المستمر في جامعة بغداد .

و استخدم الباحثون النسبة المئوية لبيان حجم الإجابة عن كل سؤال أو فقرة ترد في أداة الباحث .

و من خلال استعراض مفاهيم التعليم المستمر على المستوى العالمي و المحليين اشتق الباحثون مبادئ يقوم عليها البرنامج المقترح ، بحيث يجسد البرنامج المذكور هذه المبادئ بشكل إجراءات عملية في جوانبه التخطيطية و الإدارية و التنفيذية و التقويمية . و على ذلك فإن البرنامج الذي وضعه الباحثون تضمن ما يلي :

1– الأهداف : التي وضعت بشكل هرمي من مستوى الأهداف العامة للتربية المستمرة على مستوى وزارة التعليم العالي و البحث العلمي و الوزارات الأخرى مرورًا بأهدافها على مستوى جامعة بغداد ،

و أهداف أنشطة التعليم المستمر المختلفة للقطاعات العلمية و نوع النشاط في جامعة بغداد و انتهاء بالمرامي الخاصة بمكونات كل نشاط على حدة .

2- إدارة برنامج التعليم المستمر و تنظيمه : و الذي شمل إدارة البرنامج و تخطيط أنشطة التعليم المستمر. و المسئولون عن الأنشطة و مستويات المشاركين و معايير اختياريهم ، و موضوعات البرنامج المقترح .

3- أساليب تنفيذ البرنامج الشائعة و المستحدثة ، و أساليب تطوير كفاءات هيئات ، التدريس في الجامعة .

4- التقويم : المشاركين في برنامج تقويم التعليم المستمر و أدوات التقويم المقترحة .

و تضمن البحث عددًا من التوصيات تتعلق بتسهيل عملية تطبيق البرنامج و تقويمه و تطويره .

تعليق حول الدراسة و كيفية الاستفادة منها :

من الملاحظ أن هذه الدراسة تتبنى شطرًا ضروريا جدًا مقارنة بالدراسة الحالية و هو اقتراح برنامج تدريبي للأستاذ . إلا أن الدراسة الحالية تبنت هذا المنطلق ضمن النظام الجديد أو الإصلاح العالمي للتكوين LMD

توضيح خطوات البرنامج (الأهداف – محتوى البرنامج (تخطيط أنشطة التعليم المستمر) – أساليب التنفيذ – التقويم).إلا أنه لم يوضح ماذا كان فيما بعد أو ما هي النتائج ؟ أو كيف يتم الحكم هذا البرنامج ؟ . و ما الأساليب الإحصائية الواجب استخدامها في هذا الشأن.

5- دراسة الخطيب 1988 : (المرجع السابق ، ص88)

هدفت الدراسة إلى التعرف على آراء الطالبات المتعلقة بكفايات التدريس الجامعي لأعضاء هيئات التدريس في مركز الدراسات الجامعية للبنات / جامعة الملك سعود .

و قد وضعت الباحثة فرضيتين لاختبار صحتهما الأولى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات المتعلقة بكفايات التدريس الرئيسية للتدريس الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في المركز وفق المتغيرات التالية :

1/- الدرجة العلمية 2/- التأهيل المسلكي (التربوي)

و الفرضية الثانية : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطالبات المتعلقة بترتيب فئات الكفايات الرئيسية للتدريس الجامعي لأعضاء هيئة التدريس في المركز .

وكان مجتمع الدراسة مكونة من عينات تم اختيارها بالطريقة العشوائية الانتقائية من طالبات السنة الثالثة و الرابعة لتعرف مواقفهن من أعضاء هيئة التدريس في مركز الدراسات الجامعية للبنات / بالجامعة ، و كانت العينة مكونة من 9 مدرسات يحملن شهادة الدكتوراه و 9 يحملن شهادة الماجستير موزعين على 3 كليات (التربية – الآداب – العلوم الإدارية) بواقع 3 مدرسات لكل كلية و كل شهادة . أما عدد الطالبات فكان 600 طالبة بواقع 200 طالبة لكل كلية .

* استخدمت الباحثة استبيان خاص بجمع المعلومات المتعلقة بأداء أعضاء هيئات التدريس ثم تطويره من قبل الباحثة يضم 47 عبارة تصف كفايات التدريس الجامعي، توزعت في خمسة مجالات رئيسية صنفت كما يلي :

1- التخطيط للتدريس
2- حفز الطالبات للتعلم
3- التعامل الصفي
4- تقويم أداء الطالبات
5- الإجراءات الإدارية في الصف

استخدمت في حساب النتائج وفق فرضيات البحث الاختبار التائي (ت) و معامل ارتباط الرتب لسبيرمان .

نتائجها :

و قد توصلت الباحثة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عالية بمستوى 0.10 حملة الدكتوراه و حملة الماجستير من أعضاء هيئات التدريس في جميع الكليات للمشاركة في الدراسة.

أن التأهيل التربوي يرتبط بشكل إيجابي بالأداء الفعال لأعضاء هيئات التدريس ..

تقويم أداء الطالبات احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التركيز و الاهتمام من قبل أعضاء هيئات التدريس بالمركز. و إن التفاعل الصفي احتل المرتبة الثانية في حين أن كفاية حفز الطالبات للعلم و كفاية التخطيط احتلت المرتبة الثالثة و الرابعة من حيث درجة التركيز و الاهتمام. و تبين كذلك أن هناك (اتفاق) أو ارتباط فقط بين حملة الدكتوراه و حملة الماجستير في التربية. في حين لا يوجد ارتباط بين فئات الكليات الأخرى ، و بذلك الفرضية الثانية تحققت جزئيًا.

تعليق و كيفية الاستفادة منها :الدرجة العلمية و التأهيل المسلكي (التربوي) للأستاذ الجامعي لا دخل لها في تحديد كفايات التدريس للأستاذ الجامعي . و هذا ما لم تستوعبه الباحثة خاصة و أن النظام المتعين هو جديد LMD إلا أنه لا أعتقد أن هذه المتغيرات الديموغرافية لا دخل لها في ذلك .

إضافة إلى ذكر الكفايات التدريس الجامعي و التي يمكن اعتمادها فيما بعد في الدراسة الحالية لكن تبنى وفق محتوى الإصلاح (LMD) لتخدم الموضوع بصورة أدق . و هذه الكفايات هي :

التخطيط للتدريس – حفز الطلبة للتعلم – التفاعل الصفي – تقويم أداء الطلبة – الإجراءات الإدارية . لكن نلاحظ غياب كفاية و هي : استخدام تكنولوجية التعليم أو الوسائل التعليمية ضمن عملية التكوين الجامعي .

6–دراسة مكي 1988 : (مكي طليع مصطفى (1988)، ص09)

هدفت الدراسة التعرف على الطرق و الأساليب التدريسية التي يتبعها أعضاء الهيئات التدريسية في تدريسهم لطلبة الأقسام العلمية في كلية العلوم بجامعة بغداد (من وجهة نظر الطلبة الذين يدرسونهم) و معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين الأقسام (الفيزياء – الكيمياء – علم الحياة) في نوعية تلك الطرق و الأساليب .

واقتصر البحث على عينة من طلبة الصفوف الرابعة في كلية العلوم للعام الدراسي 1988/87 بلغت 44 طالب و طالبة تمثل نسبة 10.77% من المجتمع الأصلي .

استخدم الباحث الاستبيان أداة لجمع البيانات عن الأهداف ، أعده بنفسه واعتمد في صدقه على الخبراء المختصين فقط . تضمنت الأداة المطبقة (35 فقرة) موزعة على ثلاث مجالات ، طرق و أساليب التدريس (22 فقرة) ، تكنولوجيا التعليم (7 فقرات) ، التقويم و البحث العلمي (7 فقرات) و كانت بدائل الاستجابة ثلاثية هي :

إلى حد كبير – إلى حد ما – لا يقوم .

كما أن الباحث استخدم الوسط المرجح و الوزن المئوي في معالجة استجابات الطلبة ، و عند التطبيق ، و تحليل النتائج تبين ما يلي

نتائجها :

1– فقرة (استخدم أسلوب التشجيع عند مناقشة الطلبة) احتلت المرتبة الأولى لدى مدرسي قسم الفيزياء ، بينما احتلت نفس الفقرة الترتيب الأخير في قسم الكيمياء ، فيما لم تأخذ أية مرتبة لدى مدرسي قسم العلوم الحياة .
2– الفقرة (توضيح المفاهيم العلمية بأمثلة كافية) احتلت المرتبة الثانية لدى مدرسي قسم الفيزياء في حين احتلت المرتبة الرابعة لدى مدرسي قسم الكيمياء ، و لم تظهر لدى مدرسي قسم علوم الحياة .
3– الفقرة (تحقيق التعلم و الانضباط الذاتي خلال التدريس) احتلت المرتبة الثالثة لدى مدرسي قسم الفيزياء ، بينما لم تظهر لدى مدرسي قسم الكيمياء فيما احتلت نفس الفقرة المرتبة الثانية لدى مدرسي قسم علوم الحياة.

* و عند التفسير ذكر الباحث أن الطلبة شخصوا بدقة ما يقوم به مدرسوهم من ممارسات صفية ، بحيث كانت النتائج متباينة بين قسم علمي و آخر بدرجة كبيرة جدًا . و هذا مؤشر على أن الطلبة قادرون على إبداء ملاحظاتهم على ممارسات الأساتذة أثناء التدريس .
* اختتمت الدراسة بوضع عددًا من التوصيات التي تسهم في تحسين التدريس و طرائقه ، و تقويم الطلبة و إرشادهم .

كيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

أفادت هذه الدراسة في تبيين أكثر طرق التدريس استخدامًا في الأقسام العلمية و بالتالي معرفة هذا النموذج التدريسي كمجال في استبيان للدراسة الحالية لكن كان من الأفضل أن تكون هذه الدراسة مقارنة بين التخصصات العلمية و الأدبية حتى تتبين دور التخصص في فرض طرق التدريس المناسبة من طرف الأستاذ . إضافة إلى أن هذه الدراسة قد لجأ الباحث إلى الطلبة لمعرفة أي طرق التدريس أنسب لتخصصاتهم و هذا يعزز فعلاً لجوء الباحث إلى عينة من طلبة LMD لتحديد الاحتياجات التدريبية لمدرسيهم أو لمعرفة النقائص التدريسية لديهم .

7-<u>دراسة عودة (أ) 1988</u> : (عودة أحمد سليمان(1988)،ص ص91- 94)

عنوان الدراسة " التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنة بتقويم الطلاب للدور نفسه "

اعتمدت هذه الدراسة التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس و كذلك تقديرات طلابهم أيضا و كذلك للحكم على مدى فعالية الممارسات التدريسية في ثلاث اتجاهات هي المسافات العلمية و الأدبية و المهنية .

و كان للأداة المستخدمة صورتان إحداهما موجهة للمدرس و الأخرى موجهة إلى الطالب مع الإبقاء على تشابه الممارسات في الصورتين . تطوع (40) أستاذ في جامعة اليرموك ليقوم كل منهم الممارسات التدريبية في أحد المساقات التي يدرسها ، تقويما ذاتيًا إلى جانب تقويمها من قبل طلبتهم .

و تعتمد الفائدة الكلية للتقويم على مدى توافق تقديرات الطلبة و التقديرات الذاتية . واستخدم في البحث أداة أعدها مركز البحث و التطوير التربوي في جامعة اليرموك ، و قد تم تعديل الصورة الأولية ليتلاءم مع أعضاء هيئة التدريس في مجموعة الدوائر العلمية و الدوائر الأدبية ثم الدوائر المهنية شكلا و مضمونا .ويشير الباحث إلى أن الأبعاد التي تقيسها أداة البحث المكيفة تتشابه مع أدوات التقييم المعتمدة في جامعة البنوي و جامعة واشنطن في الولايات المتحدة الأمريكية .لم يجر الباحث إجراءات صدق على الأداة لأنه أقرض فيها الصدق لأنها مكيفة أصلاً لتتلاءم مع الفئات المقصودة بالبحث ، من قبل الجامعة نفسها . أما ثبات الأداة فقد كان بطريقتين لتطبيق و إعادة التطبيق وا لتجزئة النصفية .

توصل بصورة عامة إلى وجود معامل ارتباط عال طردي بين التقديرات الذاتية و تقديرات الطلبة بصرف عن نوع التطبيق للمسافات و يصل إلى 0.70 فأكثر بمستوى دلالة 0.01 .

8- **دراسة عودة (ب) 1988** :

قامت هذه الدراسة لتجيب على سؤالين :

1/- هل يبدي أعضاء هيئة التدريس اتجاهًا محددًا نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريبية ؟

2/- هل تختلف قوة اتجاه المدرسين نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريبية باختلاف الكليات التي ينتمون إليها ، و رتبهم الأكاديمية و سنوات الخبرة في التدريس الجامعي ؟

* اعتمدت الدراسة على أداة طورها الباحث تحقق من صدقها الظاهري من خلال مجموعتين من المحكمين الأولى من أعضاء هيئة التدريس في دائرة التربية بجامعة اليرموك و عددهم (29) أستاذ . و المجموعة الثانية : كانت من طلبة الماجستير ممن أنهوا فصلين من دراستهم في مساق بناء أدوات التقويم و عددهم 11 فردا.

و من خلالهم حصل الباحث على صدق الأداة الظاهري و كان عدد فقرات الأداة التي طورها الباحث 30 فقرة . و كانت عينة البحث مكونة من (307) عضو من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك موزعين حسب المرتبة العلمية ، و حسب الكليات التي ينتمون إليها ، و عندما وزعت استمارات البحث أمكن استعادة 158 منها فقط أي بنسبة 35 % تقريب من المجتمع التجريبي .استخدم الباحث اختبار (T . Test لمقارنة متوسط الدرجات الذي يمثل اتجاه المدرسين في الجامعة نحو تقييم الطلبة للمساقات التدريسية و كذلك استخدام تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين اتجاهات المدرسين نحو التقييم عند تصنيفهم حسب الكليات .

نتائجها :

توصلت الدراسة إلى نتائج تجيب عن أسئلة الدراسة . و هي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المدرسين نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية تعزى إلى الكلية التي ينتمي إليها عضو هيئة التدريس أو إلى رتبة الأكاديمية . كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى مدة الخبرة في التدريس الجامعي حيث أظهر ذوو الخبرة القصيرة أو حديثو التدريس الجامعي اتجاها إيجابيا أقوى منه لدى ذوي الخبرة الطويلة نسبيا.و تشير النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس أفراد العينة لا يظهرون اتجاها محددًا نحو تقييم الطلبة للممارسات التدريسية.

و من تحليل نتائج الفقرات تفصيليا يتوصل الباحث إلى أن المدرسين في جامعة اليرموك يتفقون بنسبة عالية نسبيا على أن اشتراك الطلبة في عملية التقييم لا ينعكس سلبا على الممارسات التدريسية .و أوصى الباحث بضرورة تطوير أداة تقييم (و ربما أكثر من أداة) لتتناسب مع الأغراض المختلفة للتقييم . و كذلك توفير الظروف التي تحفز المدرس مهما كانت خبرته و رتبته و تخصصه إلى أن يبادر بنفسه لإجراء عملية التقويم و توعية الطلبة بمسؤولياتهم تجاه هذا الدور .

كيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

أفادت دراستي عودة (أ) ، (ب) 1988 الدراسة الحالية في :

استخدام أداة واحدة لجمع البيانات في صياغتين مختلفتين موجهتين في آن واحد إلى الأستاذ و الطالب لأجل تقويم أداء الأستاذ و هذه نقطة إيجابية لتشخيص نقاط الاتفاق و الاختلاف بين متغيري عملية التكوين (الأستاذ ، الطالب) . التوافق أو اتحاد الاتجاه في تقويم الأستاذ هو أمر جد ضروري لتحسين نوعية التكوين الجامعي (كما أثبتت الباحثة في مذكرة الماجستير دور المتغيرات السيكوبيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي) – و خاصة إذا كان نظام التكوين أصلاً جديد بنظام LMD –لكن هل وفق الباحث في اختبار الأسلوب الإحصائي المناسب لهذه الدراسة (مقارنة) . كان من الأفضل استخدام المعاملات الإحصائية التي تقي هذا (ك^2 ، T. Test ...) و ليس معامل الارتباط مباشرة هذا بالنسبة **للدراسة** (أ)

أما بالنسبة **للدراسة** (**ب**) :فقد لفتت انتباه الباحثة إلى متغير ديموغرافي ضروري للدراسة الحالية و هو الخبرة لأنه كما توصل الباحث أن ذوي الخبرة القصيرة أبدوا اتجاها إيجابيا أفضل من ذوي الخبرة الطويلة . و قد يكون لهذا علاقة مباشرة بالدراسة الحالية إذ فيه احتمال أن يتقبل ذوي الخبرة الجديدة البرنامج التدريبي و العكس لذوي الخبرة الطويلة و بالتالي مراعاة ذلك عند اختيار عينة الدراسة الحالية .

كما أن اشتراك الطالب في تقويم أداء الأستاذ هو أحد أدوار الطالب كما أوصى بها الباحث في الدراسة .

9– دراسة الخوالدة و مرعي 1991 : (داود ماهر محمد (2006)، ص 99)

استهدفت الدراسة بيان مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى النمو المهني و خاصة في المجالين التربوي و النفسي و الكشف عن الكفايات الأدائية المهمة الممارسة و إظهار الكفايات غير المهمة و قليلة الممارسة من قبل أعضاء هيئة التدريس .

تم اقتراح معايير جديدة لاختيار عضو هيئة التدريس و تقويمه بصورة موضوعية .

و كانت عينة الدراسة مكونة من 61 عضو هيئة التدريس من مجموع (433) عضو من أعضاء هيئة التدريس العرب ممن يحملون شهادة الدكتوراه فقط و من جميع التخصصات بالجامعة .

و قد صمم الباحثان أداة تحتوي على (50) كفاية أدائية اعتقد أنها لازمة لأعضاء هيئة التدريس ، استمدت فقراتها من استبيان استطلاعي أعد لهذا الغرض .

طبق على 112 عضو هيئة تدريس ، و طلب منهم بيان أهم خمسة كفايات تدريسية يعتقدون أنها ضرورية لزيادة فعالية عملهم و طورت الأداة من خلال الدراسات السابقة . و كانت النتيجة أن بلغ عدد الكفايات في الأداة 50 كفاية مصنفة إلى ستة مجالات هي : كفايات الشخصية و لها 13 كفاية ، و التخطيط لها 10 كفايات و التخصص و لها 5 كفايات ، و الأنشطة لها (10) كفايات ، و التقويم لها (5) كفايات ، و التعامل مع الطلبة و الزملاء و لها (7) كفايات .

و قد تحقق الباحث من الخصائص السيكومترية للاستبيان .

و بعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى النتائج المستهدفة

نتائجها :

الكفايات المهمة من وجهة نظر التدريسيين و الممارسة في القائمة ككل هي 13 كفاية نذكر منها و هي على مستوى المجالات . كفاية التحلي بالصبر في التعامل داخل الصف و خارجه فضلا عن التعامل مع الزملاء كفاية تشخيص جوانب القوة لتدعيمها و نقاط الضعف في تعلم الطلاب لعلاجها مع تحديد مستوياتهم العلمية قبل التعلم الجديد .كفاية تطوير التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال تنظيمه لتعلمهم الصفي و غير الصفي (LMD) .كفاية القيام بكل ثقة بالنفس بالواجبات و المهام و الأدوار في العمل الجامعي الجماعي تدريسيًا و خدمة و بحث و كفاية النمو المهني المستمر في مجال التخصص ، و كفاية استخدام طرق مختلفة في مساعدة الطلاب على تعلم المفاهيم .كما وضع الباحث عدد من التوصيات منها تدعيم الكفايات المهمة التي أوردها الباحث عند جميع المدرسين . و مساعدتهم على امتلاك كفايات مجال الشخصية و التخطيط و الأنشطة و التعامل مع الطلاب و الزملاء لأنها كانت أقل أهمية و أقل ممارسة من قبلهم . كما أوصت الدراسة بزيادة فاعلية التعليم الجامعي بكل الوسائل . و تعديل اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الكفايات الأدائية . و الاستفادة من قائمة الكفايات كمعايير أو أسس عند اختيار عضو هيئة التدريس أو تقييمه أو ترقيته .

تعليق و كيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

تعزيز الفكرة التي تقوم عليها الدراسة الحالية و هي تدريب الأستاذ لأداء مهامه على أكمل وجه خاصة إذا كان في خضم التغيرات لنمط التكوين LMD فتكوينه و تنميته مهنيا هو أمر جد ضروري على الجامعات أخذ هذا في الحسبان (خاصة و أن الأستاذ الجامعي هو المتحكم الأول في تحديد نوعية تكوين طلابه كما توصلت إليه الباحثة في دراسة الماجستير دور المتغيرات السيكوبيداغوجية في تحديد نوعية التكوين

الجامعي) و أفادت كذلك في قائمة الكفايات و التي تعد ضرورية جدًا لأستاذ LMD خاصة كفاية تطوير التفكير الإبداعي . و يمكن اعتبار الدراسة الحالية كتنفيذ لتوصية الباحث في الدراسة السابقة حول ضرورة مساعدة و تدريب الأستاذ لاكتساب الكفايات اللازمة لمهمته التدريسية خاصة ضمن نظام LMD و الذي يعتبر جديدًا على الأستاذ و الطالب معًا . كما أن فكرة تقييم الأستاذ الجامعي على أساس قائمة الكفايات فإن هذا يسهم فعلا في نجاح نظام LMD وتحقيق أهدافه المنشودة

10- دراسة زكري و غنايم 1991 : (المرجع السابق ، ص 100)

تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- ما مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل إلى التأهيل التربوي (دورة تدريبية) ؟
2- ما هي المجالات التربوية التي يحتاجون فيها إلى التدريب .
3- ما هو النموذج المقترح لبرنامج (دورة) في التأهيل التربوي كما تراه عينة البحث؟

كانت إجراءات الدراسة متمثلة في إعداد أداة مناسبة لجمع المعلومات و البيانات عن أهداف و أسئلة الدراسة حيث تم تصميم بنود إثباته تضمنت ثلاث جوانب : بيانات عامة – حاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى دورة تدريبية في التأهيل التربوي – اقتراحات بشأن هذه الدورة .و قد تحقق للباحثين إجراءات الصدق الظاهري للأداة عن طريق المحكمين و الخبراء . أما عن ثبات الاستبيان فقد اكتفى الباحثان بما أجرياه من المقابلات الشخصية غير المقننة . أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها عشوائيا من أعضاء هيئة التدريس بلغت 120 فردًا و كانت الإجابات الصحيحة المعتمدة (96) فقط. اعتبرت هي عينة الدراسة .و عند تطبيق الأداة و تفريغ البيانات ، استخدم تحليل التباين الأحادي لاختبار استجابات كافة الأفراد لمعرفة الفرق بين المؤهلات العلمية و الجنس و الكليات الأربع بالجامعة .كما استخدم اختبار (ك^2) لتحديد الاتجاه الحقيقي لزيادة الموافقين على المعارضين من أفراد العينة بالنسبة لاقتراحاتهم بشأن دورة في التأهيل التربوي.

نتائجها : توصلت الدراسة إلى : – تأكيد أهمية التأهيل التربوي لمدرسي الجامعة .

-وضع أسس لبرنامج دورة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة و خاصة الجدد منهم.

كيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

أفادت هذه الدراسة في ضرورة تدريب الأستاذ الجامعي أي زيادة تعزيز الفكرة المتبناة.إضافة إلى خطوات بناء البرنامج و التي اعتبرها الباحث موجهة بصورة خاصة إلى المدرسين الجدد و قد يتفق في هذا مع الدراسة الحالية إلا الدراسة الحالية تختلف عنها في كون نظام التكوين المتبع هو نظام جديد (LMD (ليسانس – ماستر – دكتوراه) و بالتالي كل الأساتذة معنيون بالتدريب على هذا النظام .

11- دراسة محمد سعيد و آخرون 1991 : (محمد سعيد (1991)، ص 103)

حدد الباحثون مشكلة البحث في عدم وجود تحديد للاحتياجات التدريبية بشكل واقعي و دقيق نسبياً ، يمكن أن تجعل الفعاليات التدريبية المنفذة محدود الفائدة للمتدربين و للمنظمة و مضيعة للجهد و الوقت و المال . و على ذلك فإن البحث استهدف لبناء أداة محددة المعالم تساعد في قياس الاحتياجات التدريبية للمدرسين المعاهد الفنية و إعداد خطة التدريب فيها . و كذلك يمكن الاستفادة منها في تقدير الاحتياجات التدريبية للمدرسين .لذا قام الباحثون بالتعرف عليه ميدانيا من خلال عدة قنوات هي :

1- المقابلات الشخصية لبعض مدرسي المعاهد و مسؤولي شعب التدريس
2- استخدام استمارة استقصاء تضمنت الأمور التي يجب أن يلم بها المدرسون كافة أثناء عملهم اليومي تحليل البرامج التدريبية التي ينفذها مركز تطوير الكوادر في المؤسسة ، و المركز القومي للاستشارات و التطوير الإداري .
3- اشتراك الباحثون في حلقة تدريسية تستهدف تقدير الاحتياجات التدريبية نظمها مركز تطوير أو تدريب الكوادر في المؤسسة .

و من كل هذه القنوات تمكن الباحثون من بناء النموذج النهائي لأداة تقدير الاحتياجات التدريبية . و التي بلغت 74 احتياجا .

و كانت أداة البحث تحتوي على ثلاث مستويات للاحتياج التدريبي بالنسبة للتدريس و هو :

أ- على مستوى المهنة (كونه يمارس التدريس)
ب-على مستوى المنظمة (كونه منتسبا إلى مؤسسة المعاهد الفنية)
ج- على مستوى التخصص (كونه يقوم بتدريس مادة دراسية متخصصة حقل من حقول المعرفة).

تعليق و مجال الاستفادة من هذه الدراسة :

أفادت الدراسة هذه في تأكيد خطة الباحثة في الدراسة الحالية أي ضرورة وضع و تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي قبل مباشرة تنميته مهنيا أو وضع برنامج لتدريبه . و إلا فلن يكون لهذا الأخير أهمية ترجي. وضع خطة مختلفة عن الآخرون في (تحليل وظيفة التدريس) من حيث طبيعتها و ظروفها و علاقتها و أسلوب تأديتها و قوانينها – و هذه المرحلة ضرورية جدا للدراسة الحالية خاصة و أن هذه الوظيفة تتم ضمن نظام تكويني نوعي LMD .تبيين مستويات الحاجات .

إلا أن هذه الدراسة تختلف عن الدراسة الحالية في كون الاحتياجات التدريبية سيتم تحديدها من طرف الطلبة و الأساتذة معًا .

12- دراسة علي موفق حياوي 1993: (داود ماهر محمد (2006)، ص 106)

هدف الباحث هو معرفة أثر البرنامج التدريبي الذي نظمه مركز تطوير طرق التدريس و التدريب الجامعي في جامعة الموصل للمدرسين الجدد عل ممارستهم التدريسية مقاسا بالتقييمات الذاتية للتدريس و تقديرات طلبتهم .اقتصر البحث على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية الجدد في جامعة الموصل الذين رشحوا الدورات طرق التدريس التي نظمها مركز تطوير طرق التدريس و التدريب الجامعي في جامعة الموصل في العام 1992 / 1993 و الذين مارسوا التدريس في الجامعة عام 1991 / 1992 .

و استخدم في جمع البيانات أداة (استبيان) أعده الباحث في دراسة سابقة له ، توفرت فيها معايير الصدق و الثبات .و قد تضمنت أربع مجالات أساسية هي :

الاستعدادات و الجوانب التنظيمية للتدريس – النشاطات و الفعاليات التدريسية – علاقات أعضاء هيئة التدريس بالطلبة و إجراءات تقييم الطلبة و مع ذلك فقد عمد الباحث إلى التحقق من صدق آدائه الظاهري و المنطقي ، ثم استخدم طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات الذي بلغ 0.81 .

و بعد التطبيق التجريبي ، و تطبيق الاختبار في نهاية البرنامج على المجموعات الأربع ، توصل الباحث إلى عدد من الاستجابات هي :

1- إن للبرنامج التدريبي أثر إيجابي في تحسين مجمل الممارسات التدريبية للمدرسين المشاركين فيه . كما ظهر من التقييمات الذاتية للمدرسين المشاركين أنفسهم .
2- إن البرنامج التدريبي كان ذو تأثير إيجابي في تحسين مجالي الممارسات التدريسية و العلاقات الإنسانية بالطلبة و التقييم و الامتحانات فقط . كما أوضح ذلك المدرسون أنفسهم .
3- إن البرنامج التدريبي لم يكن فعلا في تحسين مجمل الممارسات التدريسية للمدرسين المشاركين فيه ، كما ذهب الطلبة في تقديراتهم للممارسة التدريسية لأساتذتهم .
4- إن البرنامج التدريبي كان واضح التأثير في مجال واحد فقط من مجالات الممارسات التدريسية هو التقييم و الامتحانات كما ظهر في تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية لأساتذتهم .

تعليق و مجال الاستفادة من هذه الدراسة :

البرنامج التدريبي هنا متبنى من طرف مركز تطوير طرق التدريس و التدريب الجامعي للمدرسين الجدد على ممارستهم التدريسية مقاسا بالتقييمات الذاتية للتدريس و تقديرات طلبتهم .البرنامج هنا خضع للتجريب . و تم معرفة أثره بالمقارنة مع المجموعات الضابطة . و تم التوصل إلى أن له أثر إيجابي في تحسين الممارسات التدريسية إضافة إلى التقييم و الامتحانات و العلاقات الإنسانية بالطلبة . و هذا بالضبط تم تحديده من احتياجات من طرف الطلبة لمدرسيهم .

توضيح المجالات الأساسية التي تضمنها هذا البرنامج و التي يمكن الاستفادة منها في تحديد مجالات البرنامج الحالي : الاستعدادات و الجوانب التنظيمية للتدريس – النشاطات و الفعاليات التدريسية علاقات أعضاء هيئة التدريس بالطلبة – إجراءات تقييم الطلاب .

لكن الباحث لم يوضح آليات المعالجة الإحصائية إثر تطبيق هذا البرنامج .

13– دراسة القصاب و الطائي 1994 : (المرجع السابق ، ص 112)

هدف البحث إلى تقييم الأداء التدريسي الصفي لعضو هيئة التدريس الجامعي في قسم الإحصاء بكلية الإدارة و الاقتصاد بجامعة الموصل . و أراد الباحث التوصل إلى تقييم الأداء الصفي بصورة عامة ثم لكل مادة دراسية ، و لكل فقرة من فقرات الاستبيان المعد لهذا الغرض .

نتائجها :

إن أداء أعضاء هيئة التدريس في قسم الإحصاء بالكلية أداء مرضي بصورة عامة .لم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في استجاباتهم حول أداء أعضاء هيئة التدريس في القسم .أظهرت بعض الفقرات تدنيا في مستوى الاستجابة أفراد العينة حول الأداء التدريسي الصفي ، لكن نسبتها قليلة .

و تضمنت الدراسة توصيتين هما :

ضرورة إعلام المدرسين بمستوى أدائهم التدريسي من خلال لقاءات عامة أو من خلال المدرسين كأفراد لأغراض الاستفادة منها في تطوير أدائهم .ضرورة لقاءات مع الطلبة حول أهمية الدقة في إعطاء البيانات لتقييم الأداء الصفي لتطوير التدريس .

تعليق و كيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية :هذه الدراسة قسمت المجالات إلى :

الأداء العلمي – عرض و تقديم المادة الدراسية – السلوك التدريس و تفيد في تحديد مجالات الاحتياجات التدريبية بصورة أدق . إضافة إلى اعتماد تقييم الأداء الصفي بصورة عامة ثم لكل مادة دراسية . لكن لا توجد مادة من العلوم الاجتماعية أين تنتمي عينة الدراسة فقط المواد العلمية هي التي كانت معنية . إلّا أن المجالات السابقة تبقى مجالات تقييم اي أستاذ .

14– دراسة طناش 1994 : (طناش سلامة (1994)، ص 113)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية ، نحو تقييم الطلبة لهم تكونت عينة الدراسة من 236 عضو هيئة تدريس ممن درسوا في الفصل الثاني للعام الدراسي 1991 / 1992 من الجنسين الذين يحملون الدرجات العلمية (أستاذ ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد) فقط .

نتائجها : أشارت الدراسة إلى أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو قدرة الطلبة في المستوى الجامعي على تقييم الأداء التدريسي لهم هي اتجاهات سلبية بصورة عامة . لأسباب عديدة كما ظهرت اتجاهات إيجابية لدى أعضاء هيئة التدريس في وجود فائدة مرتجاة من عملية تقييم الطلبة لهم .

و إن تقييم الطلبة لهم لا ينقص من مكانتهم . و يمكن للإدارة الجامعية الاستفادة من هذا النمط من التقييم . و يمكن الاستفادة من تقييم الطلبة في تزويد المدرس بتغذية راجعة مفيدة . و إن هذا الأسلوب يؤدي إلى تنمية شخصية الطالب . كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة تعود إلى الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس . و كانت هذه النتيجة تعود إلى أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على الشهادة من الجامعات الأمريكية . يوصي الباحث بأن تعمل الإدارة الجامعية ، على الأخذ بأسلوب تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس و تعميمه . و أوصت أيضا بدراسة العوامل المؤثرة على تقييم الطلبة في المستوى الجامعي .

كيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

من الملاحظ عن هذه الدراسة أنها جاءت مناقضة تقريبا لما سبق من دراسات تناولت تقييم الطلبة لأساتذتهم و اتجاه الأساتذة حول ذلك . أي أن في هذه الدراسة فقد و رد أن اتجاه الأساتذة جاء سلبيا بصورة كبيرة . كما أكدت هذه الدراسة على ضرورة اعتماد تقييم الطلبة لأساتذتهم شيء من الاهتمام .

15-النموذج التدريبي لماجر و بايب R. F Mager and P. Pipe 1970 :

لقد وضع كل من ماجر Mager و بايب نموذج تدريبي يتضمن المراحل الأساسية التي يجب أن يتضمنها أي تصميم منظم لبرامج التدريب و قد تضمن النموذج تسع مراحل متتابعة هي :

1- تحديد مشكلة أو مشكلات الأداء .
2- تحديد المجموعات التي لها علاقة بمشاكل الأداء .
3- تحديد الحاجات التدريسية و الأهداف التعليمية .
4- تحديد ميزات و خصائص المجموعة المشاركة و خلفيتها .
5- تحديد مصادر التدريب المتوفرة و القيود المفروضة على استخدامها .
6- تحديد المحتوى .
7- تحديد المناهج و الأساليب .
8- تنفيذ التدريب .
9- تقويم التدريب .

* يؤكد هذا النموذج على أهمية تقدير الحاجات التدريبية بدقة و مرونة و يشير إلى أن البرنامج التدريبي المثالي يكون بتحليل ثم ترتيب حاجات المنظمة حسب الأولويات ، و يجب أن يتضمن لتحليل التأكيد على أهداف و نشاطات تلك المنظمة وعلاقتها بمعرفة مهارات الموظفين اللازمة لأداء عملهم بالشكل الصحيح و نوعية ذلك الأداء. (داود ماهر محمد (2006)، ص 117) .

كيفية الاستفادة من الدراسة في الدراسة الحالية :

- أفادت هذه الدراسة في تبيين مراحل تسع متسلسلة لبناء برامج التدريب و التي يمكن اعتمادها في البرنامج الحالي للدراسة الحالية .
- إضافة إلى أنه يؤكد على ضرورة تقدير الحاجات التدريبية ثم ترتيبها و هذا ما أضافته هذه الدراسة لما سبقها في مجال الحاجات .
- أي مراعاة هذه الأولوية عند تحديد الحاجات في الدراسة الحالية

17- نموذج تحديد الحاجات التدريبية اعتمادًا على حاجات التطوير الوطنية 1981 :

قامت الأمم المتحدة بعقد ورشة لمجموعات تدريبية في تنزانيا للتدرب على وضع تصميم لبرامج التطوير الإداري في الفترة 20-24 / 07 / 1981 و من أهداف هذه الورشة هو عملية تحديد الحاجات التدريبية على مستوى المنظمة اعتمادًا على حاجات التطوير الوطنية.

حيث تضمن البرنامج المقترح ثماني خطوات هي :

1- أهداف و سياسات التطوير الوطنية .
2- أهداف الأقسام الإدارية و خططها و نشاطاتها.
3- القدرات المطلوبة من حيث المعرفة و المهارات و الاتجاهات.
4- صياغة و تحديد حاجات التدريب التنظيمية و أهدافها – بناء البرامج التعليمية و النماذج المفصلة.
5- تطبيق البرنامج.
6- تقويم فعالية التدريب.
7- المراجعة و التغذية الراجعة لفعالية التدريب .
8- الحاجات المعدلة (المنقحة) . (داود ماهر محمد (2006)، ص 120)

الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

من الملاحظ أن هذه الدراسة تناولت عملية تحديد الحاجات التدريبية و التي أشرنا إليها فيما سبق . إضافة إلى اعتماد حاجات التطوير المهني . مقترنة هنا بخطوات بناء البرنامج الأخرى .

لكن ما يعاب هنا لم يتم تعيين مصادر تحديد الحاجات التدريبية هل من طرف الأستاذ نفسه أم طلابه أم قائد المنظمة كما سبق و أن ذكر .

18–دراسة بروس و جيري 1985 :

استهدفت الدراسة المقارنة بين ثلاث أدوات لتقييم أعضائه هيئة التدريس في تدريبهم و هذه الأدوات هي :

1– تقدير أداء الطلبة أثناء التدريس (SIR) المعدة من قبل مكتب (خدمات الاختبارات التربوية)
2– استبيان تقويم التدريس الجامعي (CIEQ) المعد من قبل جامعة أريزونا .
3– أداة تطوير التدريس و تحديد فاعليته (IDEA) المعد من قبل جامعة تكساس .

طبقت الأدوات الثلاث لتقييم التدريس لأعضاء هيئة التدريس الذين اختيروا كعينة للبحث الحالي من قبل طلبتهم ، و لم تحدد الدراسة عدد أعضاء هيئة التدريس للعينة .

أما عينة الطلبة فقد بلغت 426 طالبًا موزعين على 16 صف دراسي تم اختبارهم من جامعة هوستون Hoston .

و كانت النتائج بصورة عامة هي :

1– أظهرت الأداة الخاصة بقياس أداء الطلبة وضوحًا أكثر في تبيان العناصر المميزة للتدريس الصفي .
(و التي لم تم تفضيلها كل من الطلبة و أعضاء هيئة التدريس)
قياسا لما أظهرته الأداتين 2 . 3 .
2– أظهرت نفس الأداة حجمًا أكبر من التغذية الراجعة المطلوبة لتطوير التدريس .
3– أظهرت النتائج أن استبيان تقويم التدريس الجامعي كأن أكثر سهولة في القراءة . و اقتصر في الفئات التي تضمنها .
في حين أن أداة تطوير التدريس و تحديد فاعليته (IDEA) قد أظهرت تعقيدًا أكبر من الآداتين ، السابقتين ، إذ تضمنت عدة فئات و تغذية راجعة بحجم أكبر ، ولكنها كانت مصممة لتناسب أغراض تطوير أعضاء هيئة التدريس أكثر من الطلبة (المرجع السابق ، ص 126).

كيفية الاستفادة من هذه الدراسة في الدراسة الحالية :

- يمكن أن تفيد هذه الدراسة الحالية في أدوات التقييم المستخدمة لتقييم أداء الأستاذ (تقدير أداء الطلبة أثناء التدريس – استبيان تقويم التدريس – أداة تطوير التدريس و تحديد فاعليته)
مع العلم أنه توصل إلى أن أنجع هذه الأساليب هو الذي يعتمد على الطلبة و هذا ما يعزز ضرورة أكيدة لوضع الطلاب ضمن قائمة المعنيين بتحديد الحاجات التدريبية للأستاذ .

19-دراسة جورج براون و مادلين اتكنز 1986 : (داود ماهر محمد ، 2006 ، ص 120 تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية (نتاج مسحي وطني)

- استهدف البحث مسح التركيز على التدريب الخاص بأعضاء الهيئات التدريسية في (42) جامعة و 25 كلية في المملكة المتحدة لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس و معرفة الموضوعات التي تبدو أوثق ما تكون لها صلة في احتياجات التدريب لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد منهم . و ذوي الخبرة من الأساتذة .
- لقد تم استخدام استبيان في جميع المعلومات لاستجلاء الدورات و الملفات التدريبية التي عقدت في السنوات الثلاث الأخيرة و قد حددت مجالات الاستبيان على أساس تحليل للمهمات و الأعمال التي يديها المحاضرون و الأساتذة عادة أثناء حياتهم العملية حيث وضعت هذه الموضوعات (المجالات) في ثلاث عناوين هي :
  البحث – التدريس – الإدارة .
- استخدمت النسبة المئوية في معالجة بيانات المسح الميداني .

نتائجها :

- التدريب لأعضاء هيئة التدريس خلال الأعوام الماضية تركز في معظمه على أعضاء هيئة التدريس الجدد .
- كانت الموضوعات الشائعة و المشتركة في الدورات التدريبية مرتبة تنازليا :
  تدريس المجموعات الصغيرة – إلقاء المحاضرات – التعليم المستند إلى الحاسبات – التدريس الخصوصي – مساعدة الطلاب على التعليم – التقويم – الامتحانات – بالإضافة إلى هذه الدروس الأساسية فإن حلقات دراسية تعقد لتناول موضوعات مثل: الوسائل السمعية و البصرية – مراقبة الصف – تقنيات التدريس – التعليم المستقل .
- أن التركيز على المهارات التدريسية المباشرة ، ما يزال يأخذ الجانب الأكبر في برامج التدريب الجامعية .
- كشف الاستبيان أن احتياجات التدريب الرئيسية للأعضاء الجدد التركيز في التدريس في حين أن الأعضاء ذوي الخبرة يحتاجون إلى شيء من التدريب في نواحي الإدارة .
- معوقات التدريب التي أفصح عنها الاستبيان تركزت على انعدام الحوافز لحضور الدورات و عدم توافر الوقت لحضورها و ضعف مفاهيم الأعضاء عن التدريب و أهمية لهم و عدم تخصيص ميزانية خاصة بالتدريب .

- وجد أن أحسن وسائل تشجيع الأعضاء على التدريب و أجداها نفعا هي إعداد دورات على أساس الاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس .
- ضرورة أن تعقد الجامعات دورة إجبارية مدتها أربع أسابيع لجميع أعضاء هيئة التدريس الجدد . و لكل عضو هيئة تدريس يرى رئيس قسمه أو طلابه أنه في حاجة إلى تدريب إضافي .

كيفية الاستفادة منها في الدراسة الحالية :

- تعد هذه الدراسة كمحفز للدراسة الحالية باعتبارها دراسة مسحية وطنية تناولت تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية .
- مجالات التدريس البحث – التدريس – الإدارة .
- معظم برامج التدريب تركز بصورة مباشرة على المهارات التدريبية المباشرة و قد يكون هذا كخلفية فيما بعد في تحديد الاحتياجات التدريبية للدراسة الحالية و لو أن تنبؤ الباحثة يدور في هذه النقطة خاصة و أن التدريب وفق نظام جديد LMD . و بالتالي سيتم التركيز بعدها على هذا الجانب (الكفايات التدريبية وفق LMD) في بناء هذا البرنامج .
- و قد أشار الباحث إلى نقطة أشارت اهتمام الباحثة و هي معوقات التدريب (انعدام الحوافز لحضور البرامج التدريبية – إضافة إلى ضعف مفاهيم الأعضاء عن التدريب و أهميته لهم – و عدم تخصيص ميزانية خاصة بالتدريب –)
- لأن هذا ما هو محتمل فيما بعد من تطبيق برنامج الدراسة الحالية.
- أشار الباحث إلى ضرورة اعتماد رأي الطالب و رئيس القسم في تحديد أو تعيين الأستاذ المطالب بالتدريب (خاصة ضمن نظام تكويني جديد)
- تحديد الاحتياجات التدريبية هو أنقع وسيلة تشجع مباشرة الأساتذة للبرامج التدريبية و هذا ما سنسعى إليه

20–دراسة أوراتا (Orata , 1999) : (حلا محمود الشخشير (2010) ، ص ص 134 – 137)

بعنوان مشكلات أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات التربوية بجامعة أوهايو وارتباطها بالتوافق الوظيفي، لديهم و قد استهدفت الدراسة التعرف إلى مشكلات أعضاء هيئة التدريس في تدريس المقررات التربوية بجامعة أوهايو و ارتباطها بالتوافق الوظيفي لديهم ، في ضوء تطبيق الطرائق التقليدية ، و منظومات النظريات التقليدية و قد استطلع الباحث آراء أعضاء الهيئة التدريسية في سؤال مفتوح يستهدف المشكلات التي تواجههم في عملية التدريس ، و قد تم التوصل إلى نتائج تفيد بأن أكثر المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس هي كثرة أعداد المجموعات الطلابية ، مما يرهق عضو هيئة التدريس .

و يقلل فرص التدريس الفعال للمقرر ، و يواجه المدرس صعوبة تقويم الطلاب في بعض المقررات الدراسية التي يفرض تدريسها على الطلاب بصرف النظر عن ميولاتهم و رغباتهم و اهتماماتهم ، مما يشكل صعوبة في فهم و تقبل الطلاب لمحتوى المقرر و هو أمر لا يحقق التفاعل اللازم له ، و أوضحت الدراسة أن ضعف المستوى العلمي ، و خلفية إعداد الطلاب في مرحلة التعليم قبل الجامعي لا تساعد أعضاء هيئة التدريس على تنمية طرائق التفكير الإبداعي لدى الطلاب أو إكسابهم مهارة استخدام التقنيات الحديثة لينعكس ذلك على مستوى أدائهم .

التعليق على الدراسة و مدى الاستفادة منها :

- بينت هذه الدراسة المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس في تدريس المقررات التربوية و التي تعود حسب اتجاهات الأساتذة إلى الحجم الطلابي الذي يحول دون التدريس و التقويم الفعال . ضف إلى أن هذه الدراسة أضافت إلى مشكلات التعليم الجامعي لها جذور للتعليم ما قبل الجامعي . الشيء الذي لم تتناوله أي دراسة سابقة و حتى الدراسة الحالية . هذا الذي يحول دون تحقيق ملامح التفكير
- الإبداعي لدى الطالب الجامعي .

<u>الدراسات التي تناولت متغير نظام ل م د :</u>

<u>1- ندوة حزب العمال الشيوعي التونسي (2005) حول LMD</u> : (www. albadil .org)

لقد قام الحزب الشيوعي التونسي بندوة وطنية و هذا بحضور ممثلين من المؤسسات الجامعية من طلبة و الأساتذة ، و حتى عمال الإدارة حيث كان يهدف الحزب من خلال هذه الندوة إلى تقييم نظام LMD (لسانس – ماستر – دكتوراه) و الذي تبنته الوزارة الوصفية على هذا القطاع في تونس – التعليم العالي و البحث العلمي – كإصلاح لمجمل مشاكل و صعوبات هذه المنظومة .

و قد خرج المشاركين في هذه الندوة بالوثيقة التالية : " شرعت وزارة التعليم العالي مع مستهل هذه السنة الجامعية في تطبيق برنامج إصلاح التعليم العالي (منظومة LMD) في أكثر من 50 مؤسسة جامعية أي حوالي ثلث مؤسسات الجامعية التونسية على أن يطبق هذا النظام على بقية المؤسسات الجامعية الأخرى خلال السنتين الجامعيتين التاليتين .

و يندرج تطبيق هذه المنظومة ضمن برنامج جديد لإصلاح التعليم العالي و اقترحته حكومة 2005 .

شرع إذن في تطبيق البرنامج جديد الإصلاح ، أوضاع التعليم العالي بكل ارتجال و دون أدنى تقييم لبرامج الإصلاح السابقة . و دون تشريك الأطراف المعنية و خاصة الأساتذة و الطلبة عبر هياكلهم الممثلة و القانونية (نقابات الأساتذة و الاتحاد الطلبة.....)

رغم أن المذكرة الرسمية المعتمدة لتقديم المشروع نصت على ذلك . و الحقيقة أن هذا البرنامج الجديد جاء كعملية استنتاج لبرنامج LMD الأوربي (LMD) الذي أعده الأوروبيين إثر دراسة مقارنة و عملية دقيقة و التي استغرقت سنوات في بلدان الاتحاد من أجل تدارك التأخر الأوربي في ميدان التعليم العالي و البحث العلمي. و كذلك مقارنته بأوضاعه في الولايات المتحدة الأمريكية و اليابان .

و للتذكير فإن البرنامج الأوربي لم يدخل حيز التنفيذ إلا بعد أن أعدت له الظروف المادية و التنظيمية لتحقيق الأهداف المرسومة له ، منها اندماج بلدان الإتحاد الأوربي اقتصاديا و سياسيا و تقنيا بما يوفر الظروف الملائمة لمراجعة برامج التعليم العالي لتسهيل انسياب المعلومة و المعطيات العلمية و نتائج الأبحاث و برامج الدراسة و حركية الطلبة و الأساتذة في الفضاء الأوربي الواسع دون اعتبار عوائق الحدود و الخصوصيات الوطنية .

أمّا في تونس : فلا شيء يبرز تطبيق برنامج التعليم العالي (LMD) على الطريقة التي أقرتها منظومة (LMD) الحالية خاصة في غياب الظروف التي وفرها الأوروبيون لبرنامجهم الجديد .

لكن بطبيعة الحال اعتمدت الحكومة التونسية على سلسلة من التبريرات العامة و المقدمات النظرية حول ضرورة الاندماج في نظام العولمة و الثورة التكنولوجية و المعلوماتية و في إطار هذه التبريرات و ضعت و من جانب واحد استنتاجات تقييمية لبرنامج التعليم السابق المطبق منذ مستهل التسعينات و جاءت المذكرة الخاصة بتأطير المشروع الجديد (الذي بعد حيز التطبيق) حافلًا بالشعارات حول مردودية المؤسسة التعليمية و المهارات العلمية و كفايات المبادرة و كفايات السلوك و المهارات المنهجية .

لكن و على عكس ما قدمته المذكرة من شعارات دعائية براقة فقد كرس البرنامج الجديد مرة أخرى نفس أخطاء و مساوئ البرامج السابقة من ذلك مثلًا لاستمرار في تدخل السلطة المركزية عكس ما تدعيه المذكرة في وضع شبكة جاهزة في كل جوانب البرنامج بدءًا من تحديد عدد السداسيات و عدد الساعات الدراسية و هذا لكل سداسي و صولا إلى تحديد الاختصاصات و خصص الأنظمة الثلاث الليسانس – ماستر – الدكتوراه .

ففي ما يخص أسابيع الدراسة فقد حددتها المذكرة ب 14 أسبوعًا في كل سداسية و هو أمر غير ممكن و لا هو مقبول عمليا .

ينقسم برنامج التعليم العالي حسب الإصلاح الجديد إلى نظامين أساسيين أحدهما تشغيلي موجه لسوق العمل و يشتمل على الليسانس تستغرق الدراسة فيه 6 سداسيات للحصول على الإجازة أو الليسانس . يضاف إليها 3 سداسيات للحصول على الماستر التي تمثل شهادة متخصصة مرتبطة بسوق العمل . و يهم هذا النظام ثلثي الطلبة و الثاني هو نظام الدكتوراه و يهم الثلث منهم فقط لهم حق مواصلة الدراسة لنيل الدكتوراه و هو

نظام " الامتياز " فالواضح أن ثلثي الدارسين بالتعليم العالي موجهين أساسا لسوق الشغل التي تعاني بدورها في استيعاب أنواع المتخرجين و هو ما سيضخم معضلة بطالة أصحاب الشهادات النظام الجديد .

و من الناحية الأخرى فإن التعليم العالي سيصبح نظام نسقين متفاوتتين ذلك أن طلبة الطب و المدارس العليا و الهندسة بمختلف اختصاصاتها لم يقع أدراجهم ضمن البرنامج الجديد . و للإشارة فإن نظام السداسيات يشترط للنجاح من سداسية إلى أخرى معدل 20/10 في كل وحدة قيمة لا معدل العام لمجمل السداسية مما سيكثف حالات الرسوب و يعطل نسق النجاح العادي فضلا عن كونه كطريقة تدريس يحد من كمية المعارف التي يمكن للطالب الحصول عليها و لا يمكن للطالب من تربية و تطوير ملكة التأليف.

و من أوجه التناقض الصارخة في هذا البرنامج إن الدولة لم توفر المستلزمات المادية و البشرية التي يتطلبها كما يجري به العمل في المثال الأوروبي المحتذى به .

فالدولة لم توفر التجهيزات اللازمة ووسائل العمل المادية و البيداغوجية من مخابر و وسائل البحث و اتصال و بنوك و شبكات لتبادل المعلومات الضرورية كما لم توفر العدد الكافي من الأساتذة و المؤطرين الأكفاء الجاهزين لضمان التطبيق الجيد .

و مع ذلك فقد شرع بالعمل بهذا النظام في غياب الإطار القانوني المنظم له ، علمًا و أن نظام الليسانس القديم ظل يفتقد إلى حدّ الآن لنص قانوني رغم أنه معمول به منذ حوالي 10 سنوات إن المسارعة بتطبيق برنامج لإصلاح التعليم العالي دون تقييم لنتائج برنامج الإصلاح السابقة و دون استشارة و تشريك الأطراف المعنية تنفيذا لامتلاءات الدول و المؤسسات المانعة الممولة لهذا البرنامج لدليل آخر على أن خيارات نظام التربية و التعليم كما في جميع المجالات الأخرى لا تنبع من ظروف و حاجيات و مصلحة مجتمعنا و شعبنا و جماهير الطلبة و الأجيال القادمة على وجه التحديد بقدر ما هي نابعة من تقديرات و مصلحة الدول و المؤسسات الرأسمالية و نظام العولمة الإمبريالي الذي لا يستهدف فقط بلادنا كسوق لبضائعه و لاستثمار رأسماله بل و كذلك يستهدف عقول شبابنا و ذاتيتهم الثقافي و جميع نواحي مصيرهم .

إن هذا البرنامج الذي يتعارض مع مصلحة بلادنا و مصلحة أجيالنا الطلابية القادمة محكوم عليه بالفشل بحكم حملة التناقضات التي ينطوي عليها و نظرًا للمخلفات التي تترتب عنه في السنوات المقبلة ، لذلك فإن النضال المشترك من أجل الإطاحة به يدعو جميع الأساتذة و الطلبة و الباحثين ، نقابات و أفراد و أحزاب سياسية و رأي عام و طني و ديموقراطي لتنسيق جهودهم كل في مجاله و من موقعه لإيقاف تنفيذ هذا البرنامج .

تعليق حول هذه الدراسة :

لقد جاءت هذه الندوة لتؤكد أن نظام LMD المنتهج في تونس إنما هو نظام تم تطبيقه بصورة ارتجالية ، حيث لم يتم إعداد الأرضية و لا الوسائل و لا التجهيزات و لا حتى التأطير الأساتذة لهذا النظام . إضافة إلى أنه لم يؤخذ برأي الأطراف المعنية و المطبق عليها هذا النظام و المقصود بهم الطلبة و الأساتذة .

كما أن تطبيق هذا النظام إنما هو تطبيق أحد أشكال العولمة الثقافية على المجتمع التونسي ، ليختم هذا الحزب ندوته بإبراز بعض التناقضات التي وقعت بها الوزارة الوصية على هذا القطاع – التعليم العالي و البحث العلمي – .

و قد استفدنا من هذه الدراسة كونها تناولت الواقع الحقيقي أو الأرضية الحالية لنظام LMD بما ذلك مشكل الأساتذة . إلا أنها نادت بضرورة الإطاحة بهذا النظام و هذا في غير صالح الدراسة الحالية .

2– دراسة باروش زين الدين و أبركان يوسف 2006 (Zineddine Berrouche , 2006)

أجرى الباحثان دراسة نظرية وصفية حول نظام LMD و هذا تحت عنوان إصلاح التعليم العالي (نظام LMD) بين الأمل و التشكيك – تجربة جامعات الشرق الجزائري – حيث قدمت هذه الدراسة في المؤتمر الدولي الذي كان حول الإصلاحات الجامعية الفرانكو افريقيا (23 – 25) 2006 بالمملكة المغربية .

و قد صرح الباحثان في الدراسة بأن نظام LMD تم اقتراحه من قبل الوزارة الوصية في 2002 و تم تطبيقه في بعض الجامعات سنة 2004 بمعنى مرت سنتين على تطبيق هذا الأخير .

و حسب الباحثان فإن مدة تطبيق هذا النظام في الجامعة الجزائرية – عامين – غير كافية لوضع تقييم شامل لهذا الأخير .تطرق الباحثان إلى أهداف نظام LMD و المتمثلة في :

- تحسين نوعية التكوين بالجامعة الجزائرية .
- تشجيع العمل الفردي للطالب الجزائري .
- محاولة تقديم تكوين مدى الحياة .
- اقتراح مسارات تكوينية متعددة و مكيفة .
- تسهيل الاندماج المهني للطالب خاصة بعد انفتاح الجامعة على العالم الخارجي .
- تعزيز مبدأ استقلالية التسيير للمؤسسة الجامعية .
- إن نظام LMD من حيث الهيكلة التكوين و الشهادة هو نظام بمعايير دولية .
- تسهيل الحركية و التوجيه للطالب مع إمكانية الاحتفاظ و تحويل المكتسبات السابقة .
- كما تطرقت هذه الدراسة إلى هيكلة نظام LMD و التي نتناولها في الجانب النظري

- فصل LMD .

توصل الباحثان أيضا إلى مجموعة من الملاحظات حول تطبيق نظام LMD في جامعات الشرق الجزائري خلال سنتين الأولى من التطبيق :

1- هناك تطور جلي من حيث تطبيق عدد الميادين ، حيث كان أكثر من سبع ميادين في السنة الأولى 2004 إلى 10 ميادين في السنة الثانية 2005 ليتجاوز عددهم 11 ميدان في غضون العام الثالث 2006 / 2007 .
و قد اقترح الباحث في هذه الدراسة إضافة تخصصات جديدة و عروض تكوين متنوعة كل سنة دراسية .
2- ينوّه الباحث بضرورة مضاعفة النشاطات الخاصة بالإعلام و الإشعار و بذل جهد أكبر و هذا التوضيح صورة حول هذا النظام و بالتالي استقطاب أكبر قدر ممكن من المهمتين (طلبة – أساتذة – مؤسسات مجتمع) .
3- عروض التكوين . لاحظ الباحثان أن بعض الكليات غير مهتمة و لديها نوع من اللامبالاة اتجاه هذا النظام و تخص بالذكر : كلية الطب ، كلية الحقوق في حين نجد كلية العلوم الاقتصادية .
4- صعوبة في التسيير و الإدارة المشتركة للنظامين الكلاسيكي و LMD كما أن الإدارة و الهياكل و التأطير كله مصمم حسب نظام الكلاسيكي و ليس حسب متطلبات نظام LMD .
5- نقص التأطير و ضعفه أي أنه غير مؤهل للتكوين ضمن هذا النظام الجديد (يجهل معظم الأساتذة الأهداف الحقيقية للLMD).

تعليق و كيفية الاستفادة منها :تطرقت هذه الدراسة إلى واقع تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية و قد قمنا بتحديد أهم الصعوبات التي واجهتها في ذلك و من بين هذه الصعوبات أو المشاكل التي واجهتها الجامعة الجزائرية ضعف التأطير . أو ضعف تمكن الأساتذة من التكوين ضمن هذا النظام الجديد . و هذا بالضبط ما تريد الدراسة الحالية الوصول إليه .

دراسة اليزيد نذيرة جامعة أم البواقي (2005) :

صعوبات تطبيق نظام ل م د حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية –دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي –

انطلقت الدراسة من فرضيات هي :

– توجد صعوبات في تطبيق نظام ل م د على مستوى الهياكل والتجهيزات

– توجد صعوبات في تطبيق نظام ل م د على مستوى البرامج

توجد صعوبات في تطبيق نظام ل م د على مستوى التاطير

توجد صعوبات في تطبيق نظام ل م د على مستوى التسيير والتمويل

تم اختبار فرضيات الدراسة ميدانيا على عينة من الأساتذة تم اختيارهم قصديا، باستخدام استبيان مكون من أربع محاور كل فرضية تعالج على مستوى محور وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل الى ان الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام ل م د في الجامعة الجزائرية راجعة بدرجة أولى على مستوى التاطير بنسبة كبيرة ، ثم على مستوى البرامج ثم التسيير والتمويل ،وأخيرا الهياكل والتجهيزات

التعليق على الدراسة وكيفية الاستفادة منها :

ما يلاحظ من نتائج الدراسة أن نظام ل م د قد لقي صعوبات متنوعة على مستوى الهياكل والتجهيزات ،والتاطير و البرامج والتسيير والتمويل ،حيث تشترك هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في مستوى التاطير إذ لوحظ ضعف في التاطير سواء في كم المؤطرين أو نوعيتهم وتكوينهم ، بالإضافة إلى الاعتماد الكبير على الأساتذة المؤقتين في التدريس ،وهذا ما ينعكس سلبا على مستوى الطلبة ،فقد أسفرت دراسة لحسن بو عبد الله ومحمد مقداد في تقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية على أن العملية التكوينية تعاني من نقص فادح في استجابتها لمتطلبات العمل وهذا راجع إلى ضعف خبرة الأستاذ في التعامل مع الطلبة ضمن منظور سوق العمل ، وعدم التمكن من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة وهذا بالضبط ما يمثل احتياجا تدريبيا ضمن الدراسة الحالية ،وبالتالي دعم التكوين المستمر للأستاذ الجامعي على الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية المناسبة لطبيعة النظام الجديد وتوجيه الطالب في الوقت نفسه إلى أسلوب التعلم الذاتي وهو أول أهداف نظام ل م د

التعليق العام حول الدراسات السابقة ككل:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث :

-المنهج المتبع :

حيث اعتمدت كل الدراسات على غرار الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل المهام والنشاطات التي يمارسها الأستاذ الجامعي في بناء قائمة الاحتياجات التدريبية له

- العينة :

تشابهت الدراسات من حيث عينة الدراسة المستهدفة لتحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي : عينة الطلاب – عينة الأساتذة –الإدارة العامة إما بطريقة فردية أو ثنائية.

- المتغيرات :

تناولت الدراسات متغير الاحتياجات التدريبية حسب المهام المترتبة على الأستاذ الجامعي حسب الواقع التكويني الحالي ، في حين تطرقت إليه الدراسة الحالية حسب الوضع التحدي التكويني الجديد نظام ل م د

- الهدف :

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابق في المسعى العام من وراء تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي وهو تشخيص الأداء الفعلي للأستاذ بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية التي تستحق برنامجا تدريبيا من اجل استدراكها وتطويرها بما يخدم المنظومة الجامعية عامة والطالب الجامعي خاصة، الا ان الدراسة الحالية قد اختلفت عن السابقة من ناحية ترتيب هذه الاحتياجات انطلاقا من رصد الفروقات بين العينتين (طلبة ،اساتذة) واعتماد قائمة الاحتياجات التدريبية للاستاذ الجامعي المشتركة بين العينتين لبناء تصور تدريبي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام ل م د.

_ أداة جمع البيانات :

اتفقت الدراسات السابقة تقريبا في أسلوب تقدير الاحتياجات التدريبية عند الأستاذ الجامعي والمتمثل في تصميم استبيان مقنن ،مقسم على محاور بحيث يمثل كل محور مجموعة كفاءات تدريسية للأستاذ الجامعي

في مجال معين و وجود او عدم وجود هذه الكفايات عند الأستاذ هو الذي يحدد الاحتياج التدريبي لديه ضمن كل مجال .أي أن الاحتياجات التدريبية مشتقة من تحليل عمل الأستاذ الجامعي (التخطيط– التنفيذ– التقويم–الإدارة الصفية – البحث العلمي) واختلفت الدراسات حول أهمية كل مجال.

وما زادت عنه الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات السابقة أن تحليل عمل الأستاذ الجامعي وتحديد الكفايات التدريسية يكون ضمن تاطير وفلسفة نظام ل م د

– المعالجة الإحصائي للبيانات :

تباينت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة بين النسب المئوية – المعاملات الارتباطية اختبارات الفروق : اختبار ت– اختبار ك مربع وفي الدراسة الحالية تم استخدام اختبار مان ويتني لتقدير الفروقات بين تقديرات الأساتذة و طلبتهم حول الأهمية النسبية لكل احتياج تدريبي . واستخدم الوسط المرجح والوزن المئوي لتحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية حسب العينتين .

– أما فيما يخص متغير ل م د :

فالدراسات السابقة التي تطرقت إليه جاءت لغاية تشخيصية أي تبيين مواطن القوة والضعف لهذا النظام في الجامعة الجزائرية . وتندرج الدراسة الحالية ضمن هذا الإطار كونها استهدفت احد المتغيرات التي قد تشكل نقطة ضعف تحول دون نجاح هذا النظام، وهو تكوين وتدريب الأستاذ الجامعي ضمن الفلسفة التكوينية الجديدة وذلك برصد وتحديد الاحتياجات التدريبية التي تمثل نقطة الانطلاق لبناء البرامج التكوينية الهادفة لتطوير أداء العنصر المنفذ للعملية التكوينية(الأستاذ الجامعي) لضمان نجاح ل م د ولو جزئيل في الجامعة الجزائرية.

الفصل الثاني : نظام LMD لإصلاح التكوين الجامعي في الجامعة الجزائرية

2 –1 واقع التعليم العالي في الجزائر و مراحل إصلاحه ما قبل نظام LMD.

2 -2 الملامح العامة للمنظومة التكوينية في الجامعة الجزائرية عقب الإصلاحات

2–3 التكوين الجامعي النوعي المراد تحقيقه في الجامعة الجزائرية

2 –4 النظام العالمي LMD

2– 5 نظام LMD في الجامعة الجزائرية

2-1 واقع التعليم العالي في الجزائر ومراحل إصلاحه

مجالات الإصلاح في التعليم العالي :

يعد الإصلاح الجامعي اليوم من الموضوعات الهامة و الحيوية في مختلف الدراسات و للقائمين على رسم السياسات التعليمية في الدول المتقدمة و النامية .

و قد ظهرت العديد من سياسات الإصلاح خاصة بعد تعرض الجامعة للنقد و حدوث ما يسمى بأزمة الجامعات الحديثة ، و تتمثل عملية الإصلاح الجامعي في إجراء مجموعة من العمليات المترابطة التي تهدف إلى التغير المخطط للتعليم الجامعي و مواجهة المشكلات التي تعترض زيادة الكفاءة و الفعالية لهذا النوع من التعليم (عبد الله محمد عبد الرحمان (1999)،231) و تختلف سياسات التعليم و الإصلاح ، و كيفية ملائمة الجامعات مع التغييرات الخارجية و سعيها لتحديث وظائفها الجديد لتلبية احتياجات المجتمع ، و ما تفرضه مستجدات العصر ، فالجامعات نسق مهم من أنساق المجتمع و مكملة له ، و منه سنقوم بعرض أهم جوانب و مجالات الإصلاح الجامعي نظرا لتعددها و اختلافها .

-الإصلاح في الإطار الفلسفي الذي تقوم عليه الجامعة :

مرت الجامعة بثلاث مراحل تبعا للأفراد المستهدفين ، بدأت الجامعة بالنخبة ثم العدد الأكبر من الطلاب و الآن الجامعة للجميع ، فالتعليم الجامعي بات مفتوحا لعدد كبير من الأفراد و حقا مكتسبا (شبل بدران (2001)، ص 71) ، و قد بلغت نسبة الملتحقين بالتعليم الجامعي سنة 1982 في الولايات المتحدة الأمريكية 59 بالمائة من مجموع السكان في الفئة العمرية (18-23 عاما) و 62.3بالمائة في كندا و 40.8 في الأرجنتين (عبد الفتاح جلال (1993)، ص 174) و لمقابلة زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي و تقديم تعليم أفضل ظهرت الجامعات الخاصة التي يتولى فيها القطاع الخاص التمويل دون تدخل من الدولة ، و هناك الجامعات التي يتولى القطاع الخاص تأسيسها و إدارتها ، و تستمد تمويلها من القطاع العام ، كما تغيرت وظيفة الجامعة و تجاوزت مهمة إعداد الكوادر البشرية ، و إجراء البحوث و إنما تجاوزت ذلك الاهتمام بالتعليم المستمر و تقديم خدماتها للمجتمع بفتح مكاتب استشارية ، و القيام ببعض النشاطات الإنتاجية التي تعزز العملية التعليمية ، و تزيد، معرفة طلبتها بخواص و متطلبات العمل الميداني (شبل بدران (2001)، ص 71)

إذن فإصلاح الإطار الفلسفي للجامعة يعني التغير في فلسفة عملها و أهدافها وفقا للتغيرات الاجتماعية و الاقتصادية محليا و دوليا ، و ما تفرضه هذه التغيرات من فلسفات جديدة للتعليم حتى يتماشى و متطلباتها

- **الإصلاح في أهداف التعليم العالي**

بمعنى التطوير و التغير في غايات التعليم الجامعي و أهدافه من خلال البرامج التعليمية و طرق التعليم و ما يراد بلوغه من أهداف تتعلق بالطالب ، من خلال تعليمه كيفية التعليم الذاتي و التقويم و إكسابه الاستقلالية و القدرة على الإبداع ، و التحكم و المشاركة في تنمية مجتمعه و الاستمرار في التعليم لتنمية شخصيته و مسايرة ما يحدث من مستجدات (عبد الفتاح أحمد جلال(1993)، ص 28) ، كما تتعلق أهداف التعليم الجامعي بخدمة المجتمع و التعليم المستمر بتدريب العاملين بمؤسسات المجتمع على ما هو جديد ، و مساعدتها على حل ما تواجهه من مشكلات من خلال البحوث و الدراسات العلمية ، و الانفتاح على الثقافات الإنسانية مما يساعد على التعاون و تبادل المنافع مع إتاحة الفرص أمام الراغبين في مواصلة الدراسة الجامعية ، و الاهتمام بالبحث العلمي و ربطه بالمجتمع و مشاكله ، و احتياجاته ، و تدريب الطلبة وأعضاء التدريس على البحث و أساليبه الحديثة (عبد الفتاح أحمد جلال (1993) ، ص ص 28–29) ، فالتعليم الجامعي اليوم لم يعد يقتصر على نشر المعرفة فحسب بل كيفية الاستفادة منها و تطويرها و بالتالي تطوير المجتمع .

الإصلاح في أنماط التعليم الجامعي وبنيته :

تماشيا و إصلاح فلسفة التعليم الجامعي و أهدافه فإن إصلاح أنماطه و بنيته ضرورة ملحة من خلال تطوير الأنماط السائدة و اقتراح أنماط جديدة تتفق و الأهداف الحديثة و تتمثل في :

–وضع خريطة لتوزيع خدمات التعليم العالي و زيادة الجامعات بحيث يكون هناك جامعة لكل مليون مواطن على الأقل .

– تقسيم الجامعات الكبيرة إلى جامعات صغيرة مثلا جامعة السربون في فرنسا صارت 13 جامعة كل واحدة يلتحق بها عدد من الطلاب يتراوح بين 6 ألاف و لا يزيد عن 35 ألف طالب .

– تحويل فروع الجامعات الحكومية إلى جامعات مستقلة (حسن شحاته (2003)،ص 209)

– الأخذ بفكرة الجامعة التخصصية ، بحيث تتحول الجامعة الأم إلى جامعات نوعية متخصصة و هو نمط سائد في كثير من الدول المتقدمة مثل : ألمانيا ، اليابان ، فرنسا ،

و م أ بهدف رفع كفاءة الأداء من خلال الإدارة المستقلة و أداء الطلاب .

–إنشاء مراكز و كليات للدراسات العليا تخصص كل واحدة يتناسب و طبيعة اهتمامات القطر الموجودة به .

– إقامة جامعات للدراسات العليا لتطوير البحث العلمي و رفع مستواه بما يتناسب و مشكلات المجتمع و احتياجاته .

– التوسع في التعليم عن بعد الذي يستخدم طرائق حديثة في التعليم و إعطاء الفرصة لمن يرغب في تطوير نفسه ، و قد تم إنشاء أنماط من الجامعات الجديدة في الدول المتقدمة مثل :الجامعات المفتوحة ، جامعات الهواء ، جامعة بدون جدران ...الخ .

– تشجيع التعليم العالي التعاوني من خلال تشجيع مؤسسات الإنتاج على إنشاء معاهد و كليات تشرف عليها ماليا و إداريا بالتعاون مع مؤسسات التعليم العالي أكاديميا .

– التحول من نظام الكليات لنظام الأقسام لأنها أكثر مرونة ، و قدرة على التكيف مع طبيعة التحولات العميقة في المعارف .

– تغيير نظم الدراسة بحيث لا تقتصر على الطالب النظامي ، و إنما تتيح له فرص دراسية أخرى مثلما هو حاصل في جامعة لندن و كندا ، التي وصل بها عدد الطلاب عام 1987 إلى طالب ،49840 طالب ، و بلغ عدد الدارسين كل الوقت 27870 طالب (شبل بدران (2001)،ص ص 74–76)

الإصلاح في العملية التعليمية الجامعية :

و تتمثل أهم إصلاحات العملية التعليمية الجامعية في :

–التحول من النظام العام الأكاديمي إلى نظام الفصول الدراسية بنوعية الفصل الدراسي المحدد و نظام الساعات المعتمدة ، نظرا لما له من مزايا و فوائد تتعلق بالطالب و عضو هيئة التدريس ، و العملية التعليمية الجامعية .

– الأخذ بالتقنيات الحديثة في طرق التعليم ، في طرق إستراتجيات التدريس التي تربط بين النظرية و التطبيق و تهتم بالإبداع و التفكير و التعليم الذاتي .

– التطوير المستمر للمناهج و المقررات الدراسية ، بحيث تلاحق تفجر المعرفة و تجد مكانا للدراسات البينية و التخصصات الجديدة حتى تحافظ على مكانتها و تقوم بدورها في ظل هذه التطورات .

– التقويم المستمر بجوانب العملية التعليمية ، الطالب ، الأهداف ا المحتوى ، الطرائق و التقنيات ، إضافة لأساليب التقويم و الامتحانات و كل ما يتعلق بها من جوانب ذات أهمية لأهمية التقويم في الكشف عن نقاط الضعف و القصور و إصلاحها .

– الاهتمام بالخدمات الطلابية كالرعاية النفسية و التوجيه التربوي و العلمي للطلاب و الرعاية الصحية و غيرها من العوامل المؤثرة على العملية التعليمية (شبل بدران (2001) ،ص 77)

– توفير المصادر الكافية للمعلومات و التجهيزات المناسبة من مكتبات ، حواسب ...

– إدخال التخصصات الجديدة في المناهج الدراسية بما يتفق و متطلبات خطط التنمية لضمان تكوين متكامل بتكيف و حاجات السوق المتغيرة مع التوسع في التخصصات العملية و المهنية
(حسن شحاته (2003) ،ص ص 210–213) هذه أهم إصلاحات العملية التعليمية التي لا بد أن يأخذ بها نظام التعليم الجامعي لضمان نجاحه و تقدمه وفق تغيرات العصر ، و هي ليست بالأمر اليسير تحتاج لموارد مادية و بشرية كبيرة و ظروف مواتية .

الإصلاح فيما يخص تنمية أعضاء هيئة التدريس :

يعتبر أعضاء هيئة التدريس أساس العملية التعليمية في الجامعة و المرآة العاكسة لمستواها العلمي و المهني لهذا فالتعليم الجامعي ليس بإمكانه مواجهة التحديات إ بتنمية أعضائه و ذلك بإعدادهم عن طريق تنظيم حلقات تدريبية تجديدية بهدف تزويدهم بكفايات تقويم عناصر العملية التعليمية ، و عناصر النظام الجامعي و ما يعرفه من تغيرات و مستجدات فلا بد أن يكون عضو هيئة التدريس عارفا بالبرامج و الطرائق الجديدة و مضمون العملية التعليمية و أهدافها حتى يعمل وفقها ، و جعل هذا الإعداد شرطا للالتحاق بالعمل الجامعي مع إنشاء و حدات هدفها تطوير النشاطات التدريسية خاصة نظم الامتحانات و القبول و التوجيه و الإرشاد ، إدراج النشاط التدريسي في نظم الحوافز و الترقيات (محمد عزت عبد الموجود (1988) ، 58)

إضافة إلى الاهتمام بالنمو العلمي و المهني للأستاذ بفتح المجالات لهم للمشاركة في الندوات و المؤتمرات العالمية و المحلية حتى يتم تبادل الخبرات و اكتساب أخرى ، مع توفير الدوريات العلمية و المراجع الحديثة للإطلاع على المعارف الجديدة في مجال تخصصه و القيام بتبادل الخبرات بين الجامعات المحلية و الأجنبية ، من جهة أخرى إيجاد صيغ لتقويم أداء عضو هيئة التدريس و ربطها بنظام الترقية و توفير الجو المناسب للعمل حتى يتمكن من تحقيق التوازن بين مهمة التدريس و مهامه الأخرى مثل : البحث و الإشراف (شبل بدران (2001)، ص ص79–80) هذا كله مع العمل على مضاعفة عدد أعضاء هيئة التدريس بشكل يضمن الكمية و النوعية خاصة في ظل تزايد الطلب على التعليم العالي و الاهتمام أكثر بالدراسات العليا .

الإصلاح في مجال تقويم الأداء الجامعي : يعد التقويم من العناصر المهمة في التعليم الجامعي بصفة خاصة ، فكل أداء لا بد من تقويم للحكم على مستوى أداء الجامعة لمهامها في ضوء ما سطرته من أهداف و فلسفات و تتمثل أهم مجالات الإصلاح في تقويم الأداء الجامعي في :

–الاستفادة من النظريات و المفاهيم التي عالجها مفكرو نظرية الأداء و تكنولوجياته في البحث عن مداخل جديدة لتقويم الأداء الجامعي مثل : نظام الجودة الشاملة ، المعروفة و هندسة التغير أو إعادة الهيكلة ، و الأخذ بنظام الجودة الكلية في التعليم لتطوير منظومة التعليم الجامعي و الوصول بخريجيها إلى المستوى المطلوب عالميا و محليا من خلال المشاركة الكلية للمشاركين في العملية التعليمية في تقويم الأداء الجامعي

– إعداد معايير خاصة يمكن على أساسها تقويم الأداء الجامعي في كل الجوانب و المجالات و إنشاء مراكز تضم عددا من الأساتذة ذوي الكفاءات العالية يتلون عملية التقويم و التطوير في التعليم الجامعي ، إضافة إلى عقد الندوات المؤتمرات حول التقويم و طرقه المتطورة و أساليبه و أهميته في تطوير و إصلاح التعليم العالي .

– الأخذ بالتقويم المستمر في الأداء الجامعي من خلال إستراتجية الكفاية و الفاعلية أي التقويم وفق مدخلات و مخرجات التعليم الجامعي و بيم مخرجاته و أهدافه (شبل بدران (2001)، ص 81) ـ

إصلاحات التعليم العالي (1971 –2000) :

يقول العشر في مؤلفه:*l’algerie,realités sociales et pouvoir*

النظام التعليمي الجامعي في الجزائر مكلف بتحقيق مشروع أساسي و هو تكوين الأعضاء الذي توضع على عاتقهم مسؤولية إعداد ظروف الإنتاج و الإبداع(laacher . s. 1985 p . 65)

هنا الدور المنوط بجامعتنا منذ الاستقلال ليومنا هذا جعلها تمر بمراحل مختلفة في إطار إصلاحات متتالية للوصول لجامعة ذات فعالية تتماشى و التطورات الحاصلة في العالم هذا إذا اعتبرنا التنمية الاقتصادية و الاجتماعية الثقافية هي المعيار الموضوعي لتقدم المجتمع ، هذه الأخيرة متوقفة على نوعية التكوين المقدم للمتكونين من إطارات في مختلف المجالات و قد مر النظام الجامعي بإصلاحات متتالية يمكن تلخيصها فيما يلي:

إصلاح 1971 :

في خضم التناقضات الصارخة التي عرفتها الجامعة الجزائرية بسبب ممارستها لنشاط ضمن أطر موروثة بعيدا عن الحقائق و الواقع المعاش ، جاء الإصلاح الجامعي لسنة 1971 ليقطع الصلة مع أساليب التكوين الموروثة فقد أصبح من الضروري أن تتخلص المنظومة الجامعية الجزائرية من الموروثات و أن تستحدث لها نظاما يتلاءم و متطلباتها و احتياجاتها التنموية و ظروفها الاقتصادية و الاجتماعية الثقافية و التغيرات الحاصلة كما جاء في كثير من الاتجاهات النظرية .

و هكذا بدأ مشروع 1971 لإصلاح التعليم العالي و إنشاء أول وزارة للتعليم العالي و البحث العلمي ، و هو من أهم الإصلاحات التي عرفتها المنظومة الجامعية الجزائرية منذ أكثر من 30 سنة بهدف تكوين الإطارات التي تحتاجها البلاد وفق أسس نابعة من الواقع ، تستجيب المستجدات التي ظهرت آنذاك نتيجة تطور المجتمعات و اندفاع عجلة التنمية و إشباع دائرة المعارف و المنجزات في شتى الميادين

كانت نقطة الارتكاز في هذا المشروع تراعي حاجة الوطن للإنسان القادر على الإنتاج

–من ناحية وعلى الانصهار في بوقعة الواقع السياسي و الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي من جهة أخرى أما الهدف الرئيسي له فتمثل في ربط الجامعة بالمجتمع و تنميته و الانفتاح على ثقافة العالم و تجاربه (عبد الله ركبي ، 1987 ، ص 157) و يقصد بإصلاح التعليم العالي في هذه المرحلة حسب نشرة التعليم العالي و البحث العلمي " إدماج الجامعة في التيار الثوري " بمعنى الثورة على كل ما هو موروث استعماري ، و النهوض بما هو خصوصي (نشرة التعليم العالي و البحث العلمي(1977) ، ص 8) و يحتوي هذا الإصلاح جملة من الإجراءات و التعديلات وفق استراتجيات جديدة لتحقيق أهداف و مبادئ التعليم العالي في الجزائر و التي تحدثنا عنها سابقا ، و المتمثلة في ديموقراطية التعليم ، جزأرة الإطارات ، التعريب ، ربط الجامعة بالتنمية وسوق العمل ، و تبعا لهذه السياسات و الإجراءات ازداد عدد الطلبة و المؤسسات التي وصلت إلى 6 جامعات و هي جامعة الجزائر، وهران ، باب الزوار ، جامعة العلوم و التكنولوجيا بوهران ، جامعة عنابة ، جامعة قسنطينة و عدد مراكز نذكر منها : تلمسان ، البليدة ، سطيف ، تيزي وزو ، سيدي بلعباس ، مستغانم ، تيارت ، أما من ناحية سير المؤسسات وتنظيمها من الداخل فقد أعيد النظر فيها وفقا لما جاء به توصيات أشغال الندوة الوطنية الاستشارية الاتحادية لعمال التربية و لثقافة المنعقد في ماي 1980 بعد أن أدركت هذه الأخيرة انفصالها عن الواقع الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للبلاد

(ménistére de l’enseignement supérieur et de la recherche scientifique décembre ,1971)

تمثلت تلك الإجراءات في :

1–<u>من حيث الهيكل الجامعي</u> : منذ (1971–1972) شرع في تغير الكليات و إعادة تنظيمها في صورة معاهد لأنها كانت مكيفة لنمط من التكوين الانتقائي قليلا على الحقائق
(نشرة التعليم العالي و البحث العلمي (1977)، ص ص 8–9) و تقوم على المبادئ التالية :

–تخصص كل معهد في مادة علمية أو تقنية

– الاستقلال الإداري و المالي للمعهد .

– مساهمة المدرسة بفعالية أكثر في تسيير المعهد

– و ضمن هذا الإصلاح تم تجديد أساليب التسيير و دراسة القانون الأساسي للجامعة بمشاركة الأسرة الجامعية التي كانت مشاركتها صعبة نظرا لغياب منظمات للشباب مما شجع على تكوين لجان بيداغوجية و جمعيات ثقافية رياضية و تقرير مشاركة النقابات (زوليخة طوطاوي(1993) ، ص 38)

2– من حيث المضمون :

نص إصلاح التعليم العالي لسنة 1971 على تدابير تعكس معنى اندماج الجامعة و تفتحها على المجتمع تتجلى فيما يلي :

أ–تحديد الأهداف و المهام الأساسية للجامعة الجزائرية و تتمثل في:

– تكوين الإطار النموذجي الذي تحتاج له البلاد .

– تكوين حد أقصى من الإطارات التي تمسك بزمام الأمور التنمية الشاملة بأقل تكلفة .

– تكوين الإطارات بنوعية تتلاءم و المستويات التي تحتاجها البلاد في شتى المجالات .

ب– كيفية تحقيق هذه الأهداف :

تضمن ذلك مجموعة تدابير في ميدان التكوين و الإنجاز و هي :

*في ميدان التكوين : تحتاج البلاد لتكوين إطارات مطابقة كما و كيفا لوظائف العمل الموجودة فعلا و ذلك عن طريق :

– إعادة تحويل التعليم وشهادات الديبلوم .

– إحداث جميع الجوانب الضرورية لتنمية البلاد بناءا على طلب الهيئات المستخدمة .

*في ميدان الإنجاز : نظرا لعدم تطابق التكوين مع واقع البلاد و أهدافها فقد نص الإصلاح الجامعي 1971 على ضرورة التعديل الكامل للبرامج الدراسية للطلبة بما يتوافق و ميدان تخصصهم ، حتى يتسنى لهم تعميق معارفهم ، و تنميتها عبر الأعمال التطبيقية و الموجهة الحلقات الدراسية ، التربصات الميدانية و لتحقيق هذا اتخذت جملة إجراءات تمثلت في :

– تكوين أقصى حد من الإطارات بأقل تكلفة و يتم ذلك ب :

– إلغاء السنة الإعدادية في جميع قطاعات التكوين .

– تمديد مدة السنة الجامعية بإضافة شهرين للسنة الجامعية التي كانت تنتهي قبل وقتها و تبدأ متأخرة

– إلغاء المنهج السنوي و اعتماد المنهج الربع سنوي

– التنظيم الداخلي لوحدة التعليم (المقاييس) و يتبع ذلك تعديلات في نظام الامتحانات حيث استبدلت امتحانات السنوية بالربع أو النصف سنوية مع الميل إلى التقدير المستمر للمعارف – اعتماد نظام التكوين المتكامل : حيث يجب أن لا تطبق التدابير السابقة بشكل مجزأ لأنها تشكل جزاءا من نظام شامل يؤول إلى تكوين متكامل (إصلاح التعليم العالي (1971)، ص 18 –25)

3– التحديد البيداغوجي :

بالنسبة لمحتوى التعليم يتبين إعادة التأسيس الكامل للبرامج التعليمية ، أما المناهج فيحسب تطويرها بحيث تمكن من التنسيق بين الدروس النظرية و الأعمال التطبيقية و التوجيهية و تركز على التمهين التقني الضروري لإطار المستقبل و من أهم بنود هذا الإصلاح في هذا المجال نجد :

–إعطاء الأولوية للتكوين العلمي التكنولوجي على أساس أن التطور مرتبط بالتحكم في هذه الميادين .

و أجريت على مراحل السنة الجامعية التعديلات التالية :

– مرحلة الليسانس : و هي ما يطلق عليه مرحلة التدرج الأولى و تدوم 4أو 3 سنوات في بعض التخصصات .

– مرحلة ما بعد التدرج الأولى : و تدوم سنتين على الأقل ، تحتوي جزأين نظري و الثاني يتم فيه إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة .

– مرحلة دكتوراه العلوم : مرحلة ما بعد التدرج الثانية تدوم حوالي 5 سنوات من البحث العلمي لتقديم أطروحة البحث (بوفلجة غياث (1992) ، ص3) و نتيجة هذا الإصلاح شهد التعليم العالي في هذه المرحلة تطورا كميا هائلا تمثل في ارتفاع عدد الطلبة من 34.71 بالمائة غداة الاستقلال و الإصلاحات الأولى إلى 57.445 بالمائة طالب سنة (1979 –1980) و الجدول التالي يوضح ذلك : المصدر (العقبي حبة(1987) ، ص 243) .

السنة الجامعية	77–76	78-77	79-78	80-79	81-80	82-81	83-82	84-83	85-84	86-85
العدد	50097	51893	51510	57445	66064	72598	90145	98161	109832	121765

جدول رقم 1 يوضح التطور الذي يشهده عدد المسجلين في التعليم العالي (1976–1986)

-إن مجهودات ديموقراطية التعليم العالي سمحت ببلوغ نتائج معتبرة على صعيد مردود نظام التعليم العالي المتمثل في الخريجين الذي وصل إلى 11713 متخرج سنة (1984-1985) علاوة على خريجي مؤسسات التكوين العالي الأخرى الذي بلغ عددهم 15791 خلال نفس السنة .

جدول رقم 2 يوضح تطور عدد الخريجين منذ سنة (1953-1971) :

السنة الجامعية	72-71	74-73	79-78	82-81	85-84
عدد الخريجين	1703	2786	6046	7800	81713
الرقم الرسمي	100	163	355	458	688

نفس المصدر ص 135)

رقم هذا التطور الذي نلاحظه من خلال الجدولين إلا إن المشكل المطروح و حتى اليوم هو مسألة التوافق بين التكوين و نوعية العمالة المطلوبة في سوق العمل ، فهل هذا التطور الكمي يعكس فعلا تطورا نوعيا لطبيعة الخريجين ؟ كما شهدت هذه المرحلة من الإصلاح تطورا و توسعا في استخدام اللغة العربية أو التعريب في مختلف التخصصات باعتبار هذا الأخير من المبادئ الرئيسية للإصلاح .

-كانت إصلاحات 1971 من أهم الإصلاحات التي جاءت تماشيا و التغيرات و التحولات العميقة التي عرفتها الجزائر على مختلف الأصعدة لتحقيق التنمية ، و كما تؤكد كثير من المصادر من بينها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي التي نذكر في وثيقتها سنة 2001 الميزة الأداتية للتعليم العالي في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و توجهها المهني من المبادئ الرئيسية لإصلاح 1971

(Ménistére de h'enseignement supérieur et de recherche scientifique .nouvembre ,2001 , p 16)

لقد جاء إصلاح 1971 كصيغة جديدة للجامعة الجزائرية التي تبرز في كل متكامل من حيث الشهادات ، تصييغ البرامج ، إتباع المنظومة الوجدانية .

Système modulaire

مراقبة المعارف و غيرها من الإجراءات و الوظائف التي أنيطت بالجامعة الجزائرية في ظل هذا الإصلاح الذي جاء استجابة للمشكلات التي كان يعاني منها المجتمع الجزائري و الجامعة من جراء المستعمر فمن خلال هذا الإصلاح عملت الجامعة الجزائرية على إدراك مشكلاتها و بمساهمة في وضع حلول لها للنهوض بالبلاد نحو التنمية من خلال التوجه نحو التكوين التكنولوجي و العلمي لتطوير مختلف القطاعات الاقتصادية و إعداد الإطارات التي تتوافق و حاجات الاقتصاد الوطني كما جاء في وثيقة :

(rapport général de la réforme de l'enseignement supérieur)

فغياب الإطارات في الوقت الراهن يشكل العائق الأول لجهود التنمية ، و الجامعة يجب أن ترد على الطلب بالإطارات التي تصنفها الأنظمة و القطاعات المستخدمة و هذا مع تكوين كمي ونوعي يسمح بإطارات قادرة عمليا للوقوف في وجه المشكلات المتنوعة للبلد فليس كافيا تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات التي تحتاجها البلاد بل يجب أن يكون الفرد مسؤولا على مستوى النوعية التي تحتاجها البلاد ، إطار مشبع بالشخصية الوطنية الجزائرية و حقائق سوسيو اقتصادية وطنية ، إطار بتكوين علمي يضمن له مستوى يسمح بالتمثل المؤكد للتقدم الموروث للمعارف العالمية .

و بصفة عامة فإن مبدأ التوافق بين النوعية و الكمية في إنتاجية التعليم العالي و طلب سوق العمل سطر بشكل قوي في إصلاح 1971 ، فمن الوظائف الأساسية للتعليم العالي في هذه تكوين و انتا ج المعارف و نشرها و خلق التوافق بين الشهادات و حاجات المجتمع و خاصة حاجات سوق العمل و في هذا المجال تتفق كثير من المصادر على القول بأن إصلاح 1971 قد حقق و بشكل واسع الأهداف التي تتعلق بنمو عدد الإطارات و الملتحقين بالتعليم العالي و التعريب و جزأرة الإطارات و ديموقراطية التعليم و قد ورد أن " إن إصلاح التعليم العالي 1971 يشكل مرحلة انتقالية مهمة بالنسبة للجامعة خاصة على مستوى التكوين و المكونين و هيأتهم في القطاع بالموازاة مع نقص الإمكانيات المتاحة و طريقة الحصول عليها و توزيعها "

(commission national de ld réforme du syséme éducatif , juin , 2002 , p 227)

و تضيف وثيقة التعليم العالي و البحث العلمي (M.E.S.R.S)أن الإصلاح لا نستطيع التخطيط له كليا في الواقع (M.E.S.R.S,2001,p16)بمعنى أن هذا الإصلاح لم ينطلق من الواقع و لم يخطط له من قبل فقد جاء في وثيقة إدارة التعليم العالي (1996–1997) "أنه و رغم النتائج المرضية فإن إصلاح 1971 عرف بعض الانحراف في تجديداته لأن انفجار اعدد الطلبة و الخريجين جاء كنتيجة لتنمية غير متلاحمة لأنظمة التسيير ، كذلك سوء التسيير و العمل على مستوى البناء البيداغوجي و استقلال المدارس و يضيف نفس المصدر المشكلات التي نجمت عن هذا الإصلاح مثل نقص المؤطرين عدم تكييف مناهج التعليم ، تكوين بيداغوجي مضمر خاصة على مستوى التربصات و التطبيق ، و إهمال التوافق بين التكوين و التشغيل و البحث العلمي .

(direction de l’enseignement supérieur ,1996 -1997 p p 3-4)

فرغم الجهود التي وجهت لنجاح هذا الإصلاح إلا أن الواقع كشف عن فشل هذا الأخير في بلوغ أهدافه الحقيقية و عن ما قابله من مقاومة ومعوقات حدت من نجاعته و تطبيقه في الواقع ، فبالرغم من المبادئ التي جاء لها فقد واجه جملة من المشكلات حالت دون تحقيق أهدافه و بقيت مجرد حبر على ورق فالهياكل الجديدة و التحولات التي حدثت منذ 1971 اصطدمت بجهاز ذي تحضير سيئ فالتحديات الهيكلية و البيداغوجية أخضعت لمنطق سير النظام القديم ، هذا بالإضافة إلى التدفق الطلابي الذي سجل بطريقة غير

متوازنة مع الإمكانات المادية و البشرية الموجودة كما جاء سابقا في الوثيقة و من بين الصعوبات التي حالت دون نجاح الإصلاح

الصعوبات التي حالت دون نجاح إصلاح 1971 :

1-الهيكلة البيروقراطية :

كما ذكرنا سابقا أن إصلاح 1971 أقر بتحويل الكليات إلى معاهد تتمتع بالاستقلالية الإدارية و المرونة في التسيير و إشراك الأساتذة في اتخاذ أي قرار دون الرجوع إلى مستوى أعلى فتحولت بذلك لجهاز إداري بسيط

-لقد طبق الإصلاح بطريقة آلية و تسلطية في إطار هيكلي إداري و قد بينت تجربة 9 سنوات (1971-1980) قصور الإدارة البيروقراطية للوصول إلى أدنى ديموقراطية ونفس العراقيل و جدت في رسمية و مركزية الإدارة .

2-الرسمية و المركزية :

وجه "غلام الله " جملة من الملاحظات في هذه المرحلة تمثلت في قوله " إن الإدارة الجامعية ذات توصيل سيئ للواقع لارتباطها برسمية القانون ، لقد فشلت حتى في ضمان المهام الأولية للتنسيق فإذن لصعوبة ظروف عمل الأساتذة و الطلبة متسببة في تدهور المردودية البيداوجية فالمقرر منعزل عن الواقع و يعطي لنفسه الحق بإعداد قراراته التي قد تؤدي إلى تفاقم وضعية العمل و هنا يضيف : عند إعادة هيكلة الكليات القديمة و تحويلها إلى معاهد ذات أحجام صغيرة أدى إلى زيادة مركزية الجامعة ، بواسطة التسيير الذي يركز كل تغير و يعيق كل حرية للإمكانيات التي تم تحويلها للجامعة .

لكل تحول مرتبط بالسلم ألرتبي الأعلى أين تؤخذ القرارات على مستوى سلسلة نشاطات معقدة ، فالجامعة تتميز بتسيير ممركز ما قلص مستوى المعاهد و أصبحت مجرد جهاز ربط بين العمال و رئاسة الجامعة (زوليخة طوطاوي(1993)، ص 39)

3- التنظيم البيداغوجي :

عانى هذا الجانب من التطبيق غير العادل للنصوص التشريعية حول التعليم مابعد التدرج ووجود حواجز في مناقشة الرسائل و بالنسبة للتقييم المعارف سطر الإصلاح طريقة المراقبة المستمرة كما لوحظ التكثيف في البرامج و المحتوى غير الملائم لبعض البرامج و ظروف الدراسة حسب التقارير 1978 مما جعل المراقبة المستمرة للمعارف تطبيق بطريقة في عاملة من معهد إلى أخر .

4- الاتصال :

عانت الاتصالات في الجامعة من مشكلات عدة وصفها " غلام الله " بقوله بأن هذا الجهاز يتميز بالانفصال بين الموجودين في جهة الهرم الذين لهم سلطة القرار و إملاء الأوامر دون معرفة كافية بالواقع ، و بين الذين هم في اتصال دائم بالوظيفة و الوضعية المعقدة و لهم دراية بهذه الحقيقة و لكن لا يملكون أي نفوذ " فالاتصالات تميزت بالانفصال و الرسمية و التمركز في القمة دون اللجوء إلى القاعدة للمشاركة في اتخاذ القرارات .

5- الترقية و الأجور :

حسب التقرير المقدم من طرف القطاعات النقابية الجامعية في المؤتمر الوطني للتسيير الاشتراكي و المؤسسات : " الوضعية مؤسفة لأجور الموظفين الإداريين و التقنيين ، فهي سيئة مقارنة بقطاعات أخرى هذا ما يؤدي إلى القرار إلى أماكن أخرى ذات حظوظ أوفر " فأجور الأساتذة متدنية و لا تسمح بالحياة الكريمة و لا تشجع على البحث ، بالنسبة للترقية فكما ذكر أنفا تعرف صعوبة كبيرة إذ أنها غير محددة بوضوح مما عطل عدد كبير من الأساتذة المعيدين الرسميين المكلفين بالدروس لرتبة أساتذة محاضرون .

6- ظروف العمل :

تمثلت في نقص الهياكل من قاعات و مكاتب العمل ، و التدريس نقص التجهيزات في المخابر و الوسائل السمعية و البحرية المتطورة السكن ... ، و بصفة عامة ضعف الإمكانيات المادية و البشرية اللازمة لتطبيق الإصلاح ، و عدم عقلانية الاستعمالات المتوفرة منها (زوليخة طوطاوي (1993)، ص 40) هذه مشكلات أخرى عرقلت تطبيق الإصلاح و تحقيق مراميه ، مما جعل الوزارة تفكر في برنامج من أجل تطوير التعليم العالي ، فخلال المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني المقرر حول التربية و التكوين كان التفكير ، كان التفكير في مراجعة و إثراء مشروع التسيير الاشتراكي للمؤسسات لتطبيقه في الجامعات ، حيث أعلن عن تنصيب لجنة لدراسة النصوص التشريعية والقانونية للقوانين الأساسية للجامعة و المنظمة الوطنية للبحث العلمي (O.N.R.S)ديوان المطبوعات الجامعية (O.P.U)و الخدمات الجامعية .

انطلقت أشغال اللجنة في نوفمبر 1978 و انتهت في شهر فيفري 1979 ، فكان هذا ما عرف بمشروع التسيير الاشتراكي للمؤسسات في الجامعة .

أعلن عن تطبيق هذا المشروع في جويلية 1971 حيث قدم اللجنة الوطنية للتسيير الاشتراكي للمؤسسات و الذي ناقشته سنة 1973 و في 1978 تم مراجعته .

-و قدم المؤتمر الوطني لتطبيقه في الجامعة ، كان يهدف و حسب الوزير " عبد الحق برارمي "

*الهدف الاستراتيجي لنظامنا التكويني هو تكوين الشخص المتحكم في علم عصرنا الحالي ، لوضعه في خدمة و تطوير مجتمعنا ، أي الشخص القادر على التقدم على التقدم للثورة بتأهيله و جدارته و التزامه ، فهو يهدف لتكوين فرد قادر على مسايرة المستجدات و التحكم فيها للمساهمة الفعالة في تنمية المجتمع و تطويره ، ارتكز هذا المشروع على مبادئ التسيير الاشتراكي كقانون أساسي للجامعة القائم على وصاية الدولة و الرقابة و التنسيق ، اتجه نحو تحقيق الديموقراطية و تعريب الجامعة الجزائرية و جزأرة الإطارات إضافة للتخطيط ، و على اثر مناقشة هذا المشروع استخلصت الأسرة الجامعية ما يلي :

*بالنسبة للجامعة : العمل على حل مشكلاتها الاجتماعية ، البيداغوجية ، الإدارية ، من خلال تنشيط القطاعات النقابية ، تعريب التكوين ، تأسيس مجالس متخصصة لتقييم العمل الفكري ، تمثيل الطلبة على مستوى الأعضاء المسيرين انتخاب مجالس إدارة المعاهد من طرف الأساتذة و تتمثل الأجهزة المركزية للجامعة من خلال هذا المشروع في مجلس الجامعة ، اللجنة الإدارية ، اللجان الدائمة البيداغوجية و الاقتصادية .

*فيما يخص البحث العلمي : إنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي للعمل على جزأرة الإطارات بتطوير الدراسات العليا ، و فتح المجال للبحث العلمي ، و تعريب التكوين و المكونين .

*ديوان المطبوعات الجامعية : حدد القانون الأساسي هذا الديوان كمؤسسة تجارية تحتاج لدعم مالي من طرف الحكومة في إطار ديموقراطية سياسية الكتاب و التعليم (زوليخة طوطاوي (1993)، ص 12)

و في إطار التحولات التي عرفتها البلاد في الثمانينات سياسيا و اقتصاديا و اجتماعيا و سعيا منها لدمج التعليم العالي في إطار التخطيط على المدى البعيد للبلاد ، و جعل التعليم العالي يقود البلاد نحو تعبئة متواصلة و مدعمة الموارد المالية و البشرية ، ضمن إستراتجية فرعية اتجاهها العام احترام متطلبات الإستراتجية الوطنية للتنمية من خلال سياسة التخطيط و الاستثمار و تنظيم التعليم العالي و تحقيق التوازن الجهوي كان الإصلاح الجديد الذي عرف ب: الخارطة الجامعية لسنة 2000 .

-الخارطة الجامعية لسنة 2000 :

بدأ التفكير في إدخال التخطيط في نظام التربية و التكوين منذ 1979 حيث دعا المؤتمر الرابع لإدخال المنظومة التربوية التكوينية في المخطط الخماسي الأول للتنمية ما بين (1980 -1984)بسبب النقائص و المشاكل الملاحظة في هذا المجال و عدم تلاؤمه مع الاختيارات السياسية و الثقافية للثورة من جهة و مقتضيات التنمية ، و قد حددت سياسة التكوين العالي في المبادئ التالية :

-ينبغي أن يكون حجم الجامعات متراوحا مابين 6000-8000 طالب لا يتجاوز 10000 طالب ، و إنشاء جامعات تكنولوجية و جامعات للعلوم الصحيحة و الاجتماعية و الطبية و الصيدلية .

التوازن الجهوي . – ينبغي أن تمتاز كل جامعة باختصاص فني نظرا للبيئة التي توجد بها تماشيا و سير

–تحسين مردودية و فعالية التعليم العالي سواء في البنية التحتية أو الطاقة البشرية

(رابح تركي (1990)، ص 158)

إن الخارطة الجامعية عبارة عن مشروع مخطط ظهر لحيز الوجود سنة 1983 ثم سنة 1984 و تهدف لتخطيط التعليم العالي لأفاق سنة 2000 معتمدة على احتياجات الاقتصاد الوطني بطاقاته المختلفة ، و تحديد هذه الاحتياجات للعمل على توفيرها (بوفلجة غياث (1992) ، ص 63) و توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل ، حيث تم إعداد برنامج يحدد كل الاحتياجات الوطنية في مجال التكوين و المكونين و تركزت الجهود على إحداث الاندماج بين التكوين في الخارج و الداخل ، و قد تم برمجة 2000 أستاذ و معيد يمكنهم الاستفادة من الدورات التدريبية في الخارج للمساهمة في تطوير الجامعة الجزائرية ، و مراعاة التخصص حسب المناطق ، كل هذا لربط التعليم بعجلة التنمية الوطنية

(عبد الله ركيبي (1987)، ص 161) و قد تم توزيع بنية الفروع نحو تلبية احتياجات التنمية بالشكل الذي يجعل توزيع الطلب في العشرية 1990 يأخذ الصفة التالية المصدر (العقبي حبة 1987 ، ص 138

الفرع	نسبة إعداد الطلبة بدءا من 1990
العلوم الاجتماعية	17%
العلوم الدقيقة	0.7%
العلوم التكنولوجية	68%
العلوم الطبية و البيولوجية	0.8%
المجموع	100%

جدول رقم 3 يوضح توزيع عدد الطلبة حسب الفروع بدءا من سنة 1999 .

– يتبين من الجدول أن العلوم التكنولوجية تمثل أكبر نسبة نظرا لأهميتها إضافة للعلوم الاجتماعية ، و الجدول رقم 4، الموالي يمثل التوزيع الجهوي التقديري للطاقات الإجمالية لأفاق سنة 2000 .

الناحية	الطاقات الإجمالية التقديرية لأفاق سنة 2000
الوسط	87000
الشرق	76000
الغرب	63000
المجموع	226000

–و هذا ما يعكس عدم تركيز التكوين الجامعي و محاولة تكييفه حسب طبيعة و خصائص كل جهة ، فإعادة تنظيم التعليم الجامعي على هذا الشكل بهدف تخطيط ، يمكن هدفه في تحسين مردودية التعلم ، و ترقية استخدام الطاقات العلمية استخداما اقتصاديا و السعي لملاءمته مع وظائف العمل للقطاعات المختلفة و قد تطلب إنشاء هياكل التكوين العالي مجهودا من قبل الدولة في ميدان الاستثمارات المخططة ، و موارد الميزانية ، و من بين الأهداف التي تم تثبيتها في المخطط الخماسي الأول (1980–1984) هو تدارك التأخر المسجل في إنجاز مشاريع الهياكل الأساسية البيداغوجية و الاجتماعية للقطاع و التكفل بما تم إنجازه في المخططات السابقة عن طريق تخصيص مصروف مالي بلغت قيمته 8.6 مليار دينار للتكوين و البحث العلمي .و قد أدى معدل النمو في ميزانية التسيير التعليم العالي إلى مضاعفة نفقات التسيير ما بين (1980–1986) و يعتبر ذلك أحد المتطلبات المرتبطة بتزايد عدد الطلبة ، و عدد المدرسين ، و ارتفاع الأسعار كما في الجدول التالي

السنة	نفقات التسيير لقطاع التعليم العالي	الرقم القياسي
1980	1493000	100
1981	1981791	127
1982	2245666	150
1983	2557296	171
1984	2738721	183
1985	2944524	197
1986	3178591	213

–جدول رقم 5 يوضح تطور ميزانية التسيير للتعليم العالي منذ (1980–1986)

– أما بالنسبة للمدرسين فوصل العدد إلى 11464 خلال السنة (1985–1986) موزعين على الرتب الجامعية المختلفة حسب الجدول التالي : العقبي حبة : سنة 1987، ص 141 .

الرتبة	العدد	النسبة المئوية
أساتذة	521	04.6%
أساتذة محاضرون	662	05.8%
مساعدون	6426	56.0%
معيدون	3855	33.6%
المجموع	11464	100%

الملاحظ من هذا الجدول أنه رغم هذا التزايد إلا أن النسبة تبقى ضئيلة خاصة لرتبة أستاذ و أستاذ محاضر ، و ارتفاعها بالنسبة للمساعدين و المعيدين ، مما يعكس نوعية الإطارات و عددها ، إذ ما يمكن قوله عن الخارطة الجامعية أنها جاءت لتصحيح اختلال التوازن في عملية التكوين العالي لتلبية احتياجات الاقتصاد الوطني من إطارات مع الأخذ بعين الاعتبار المعطيات الأساسية المتعلقة بالتوازن الجهوي و اللامركزية من خلال برنامجها .

-إصلاح الهيئات و البرامج لتكيفها مع احتياجات الاقتصاد الوطني .

- توسيع شبكة التكوين العالي .

- إعادة تنظيم تكوين البحث العلمي و إدماجه في اهتمامات التنمية حيث أصبحت هناك وحدات للبحث العلمي تابعة للمعاهد .

- دعم التكوين التكنولوجي كعنصر مهم للتنمية .

- ترقية تكوين التقنيين السياسيين الذي يحتاج إليهم الاقتصاد الوطني .

- توحيد تعلم العلوم الاجتماعية و تعريبها .

- تخطيط و تنظيم و دعم و تكوين ما بعد التدرج .

- إدخال مواد جديدة في مراحل التكوين (الإعلام الآلي ، اللغة الحية ، العلوم السياسية .) و فتح جامعة للعلوم الإسلامية .

- وضع سياسة توجيه جامعية و إنشاء ميكانيزمات تنسيق بين الجامعات و المعاهد الوطنية للتعلم العالي و قطاعات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي (نوار مربوحة (1990)، ص 64) .

- لقد جاءت الخارطة الجامعية لإتمام ما جاء به إصلاح 1971 الذي تجسد عن عدم تطبيقه فعليا عدة مشكلات ، و لجعل الجامعات الجزائرية مركزا للعلم و تجسيد لامركزية التكوين بتنويع التوزيع الجغرافي للمعاهد و توفير شروط التسيير و الاستعمال العقلاني لها ، تجلى ذلك في زيادة عدد المراكز الجامعية و التدفق الهائل للطلبة ، و عموما فإن النمو السريع الذي عرفه التعليم العالي خلال العقدين (70-80) كان يهدف إلى توفير التعليم العالي الأكبر عدد ممكن من الطلبة و العمل على تطوير البحث التقني لإنجاح مخططات التنمية و نشر المعرفة في أوساط المجتمع لكن الواقع كشف في المقابل عن تدني النوعية في مقابل الكمية ، إضافة إلى ظهور مشاكل التوافق بين التكوين و احتياجات التنمية و متطلبات عال الشغل ، ظاهرة بطالة الخريجين نتيجة تشبع القطاع من الإطارات الجامعية .

تطورات التعليم العالي و إصلاح في التسعينات :

عرفت هذه المرحلة بالانفجار المعرفي ، و ألمعلوماتي السريع ، و هي الفترة التي عرفت فيها الجزائر اضطرابات سياسية انعكست على مختلف الجوانب الاقتصادية و الاجتماعية طيلة عشرية كاملة (إبراهيم توهامي (2003) ، ص 47-48) .

كما شهدت هذه المرحلة توجها نحو السوق الحر مما دفع بالمنظومة الجامعية لإعادة النظر في سياسات التكوين التي تتوافق و متطلبات هذا التوجه و ما يحتاجه من كفاءات و إطارات و عليه تم إدخال تعديلات على البرامج التكوينية و إعداد الأساتذة و الباحثين

(محمد مقداد لحسن بو عبد الله (1998) ، ص ص 4-5) و قد تحددت الميادين الأساسية لإصلاح المنظومة الجامعية في هذه الفترة كما يلي ، الهياكل ، الوسائل ، المناهج ، الطرائق ، السلوكات ، البرامج ، و تقررت مهام الجامعة الجزائرية آنذاك في :

-تطابق التكوين و التشغيل .

- إنتاج القيم الثقافية الذي الهوية الجزائرية .

- إنتاج معايير و أنساق علمية قادرة على وضع مشروع مجتمعي .

- إلا أن ما تم التركيز عليه هو محاولة خلق التوافق بين التكوين و متطلبات السوق و التنمية و مع هذا ظل هذا المشكل مطروح مع تزايد عدد البطالين ، و تدني نوعية التكوين في حين تزايد عدد الملتحقين و الخريجين ووصلت عدد المناصب البيداغوجية

التعليم العالي (محمود بوسنة (،2000) ص ص 11-14)

تعليم عالي	العدد الإجمالي	%	عدد الأجانب منهم
أستاذ تعليم عالي	666	4.6%	33
أستاذ محاضر	959	6.6%	51
أستاذ مساعد	5205	36.1%	06
مكلف بالدروس	5040	34.9%	28
مساعد	2527	17%	10
المجموع	14247	100%	128

-جدول رقم 6 يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس حسب الدرجة العلمية للسنة الجامعية (95-96)
المصدر(محمود بوسنة (2000) ص 11)

أما بالنسبة للتخصصات ظلت خريطة التعليم العالي من حيث عدد الطلبة غير متساوية حيث تحتل العلوم التكنولوجية الريادة ، إذ نجد حوالي 45 بالمائة مسجلين في ميادين المعرفة المتصلة بالاقتصاد و العلوم الاجتماعية الإنسانية ، 40بالمائة في العلوم الدقيقة و التكنولوجيا 10بالمائة في العلوم الطبية و علوم الأرض و الحياة ، كما تميزت هذه المرحلة بالرجوع إلى نظام الكليات الذي نص عليه القانون التوجيهي 02-12- 1998 تطبيق للتنظيم الهيكلي الجديد للتعليم العالي و البحث العلمي .

المرسوم رقم 393.98 الذي يهدف في مضمونه إلى تغيير وجهة الجامعة ، كما تم إحداث الجذوع المشتركة للدخول الجامعي ، كانت هذه من أهم التطورات التي عرفها التعليم العالي منذ الاستقلال و التي كشفت عن نتائج ملموسة من الناحية الكمية في عدد الهياكل ، الطلبة ، الأساتذة ، الفروع العلمية ، لكن و حسب مختلف الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية و المؤشرات الإحصائية ، يوجد تدني على مستوى التكوين نوعية المتخرجين ، مما يتطلب رسم استراتجيه مناسبة و إعطاء أهمية أكثر لهذا القطاع تجعله يتحول من مؤسسات لتسليم الشهادات إلى فضلات لديها اعتبار اجتماعي و مصداقية في نشر إنتاج المعرفة .

ميزانية وزارة التعليم العالي و البحث العلمي	38مليار دينار	نصف الميزانية تقريبا موجه لتغطية الخدمات الجامعية (17 مليار دينار)	حوالي نصف هذا الرقم الأخير موجه لتغطية المنح الطلابية (8 مليار دينار)	جزء هام يوزع على المطاعم و الأطباء الجامعيين	ما تبقى يوزع على الموظفين في شكل رواتب و غيرها
عدد الطلبة	423000	منهم 89000جدد أي زيادة ب 11 بالمائة	تم خلق 34000 مقعد بيداغوجي		أكثر من 120000 طالب يدرسون في الجامعات الكبرى الأربعة (الجامعة المركزية ، باب الزوار ، قسنطينة ، وهران) مما شكل ضغطا في المدرجات

					و مراكز الاستقبال .
عدد الأساتذة	17.130أستاذ (غادر منهم عدد لفائدة تطلعات أخرى	من بينهم عدد من الأساتذة الأجانب خاصة من العالم العربي.	15.04% فقط أساتذة تأطير من الصنف العالي		ما تبقى منهم أساتذة مساعدون و معيدون
عدد المؤسسات	57 من بينها	17 جامعة	13 مركز جامعي	4 جامعات كبرى تشتغل بشكل عادي	معظم المراكز الجامعية ليس لها الامكانات البيداغوجية و المادية اللازمة للعمل من ضمنها بعض معاهد تكوين الأطباء
عدد المكتبات الجامعية	3 مكتبات جامعية كبرى في العاصمة ، المكتبة الوطنية مكتبة الجامعة المركزية باب الزوار	مكتبة جامعية واحدة في المدن الكبرى الأخرى	المراكز الجامعية تعاني من نقص شديد في المصادر ، الوثائق خاصة المتخصصة	قدم المصادر الموجودة حيث تعود لسنوات (70-60)	استعمال الحاسوب لا زال محتشما و لا سيما الانترنيت و الطلبة

جدول رقم 7 يوضح واقع التعليم العالي بالأرقام للسنة (1999 –2000)

بالنسبة للتكوين : منذ أكثر من عشر سنوات يلاحظ تراجع سياسة التكوين الطلبة و الأساتذة في الداخل و الخارج على أصعدة عديدة ، و في حالات كثيرة يواجه الطلبة مشكلات واقعية عويصة مرتبطة بالنواحي البيداغوجية ،المنهجية ، المعلوماتية ،و بالتالي تعاني نقص الكتب الحديثة ومن عزلة تكاد تكون تامة خاصة فيما يتعلق بتقريب شبكة الانترنت من الطالب أو الباحث ،أما الأستاذ فهو بحاجة لتكوين خاص لتجديد

معلوماته و الاطلاع على المناهج و الابتكارات الجديدة أما بشأن التكوين للخارج خاصة المنح القصيرة الأجل فإنها تحتاج لإعادة النظر سواء من حيث التسيير الإداري أو الأهداف أو من حيث اختيار العناصر ، حيث أن عملية توزيعها بالخارج لا تتم وفق قواعد موضوعية

(محمد بوعشة(2000)، ص 33-34)

-نقد و تعليق حول الإصلاحات:

إن فكرة الإصلاحات تتطلب معايير من نمط علمي في تصوره و مراحل تطبيقه كما أن عملية التقويم والتي تساعد على معرفة مواضع الضعيف و القوة لن تكون إلا إذا كانت تقوم على البحث التشخيصي التحليلي العميق لشخصية الإنسان و قيمه و طموحاته ، دوافعه و حاجاته ، إضافة إلى الظروف الطبيعية والسياسية الاقتصادية ،الاجتماعية التي يعيش فيها على المستوى المجتمعي ، أما على المستوى المؤسساتي فان معرفة الطريق الصحيح تقتضي إجراء دراسة تحليلية للمؤسسة لتشخيص مشكلاتها وتحديد احتياجاتها على ثلاث مستويات : المستوى التنظيمي الهيكلي لمعرفة مدى ملائمة المستويات التنظيمية مع وظائف الكفاءات لتحقيق أهداف المؤسسة و المجتمع ، ومستوى العمل لتشخيص المهام و العناصر المكونة للعمل ومدى صعوبتها و الظروف التي تؤدي فيها ، و بصفة عامة تقيم الهياكل البيداغوجية و الإدارية للنشاط البيداغوجي ، الاستعدادات و المعارف (عبد الله بوخلخال(1993)، ص 93-94) وعليه فعملية التقويم ليست بالعملية اليسيرة بل أنها تتطلب إمكانات مادية و بشرية كبيرة و خبرة واسعة و مختصين في هذا المجال فالإصلاح لا بد أن يبدأ بالتقييم و ينتهي به .

و ما يمكن قوله عن التجربة الجزائرية في الإصلاح هو الانطلاق من الأهداف التي تسعى لتحقيقها و التي تتلخص في مهمتين رئيسيتين وهي جعل الجامعة في خدمة الجامعة في خدمة المجتمع و تنميته من خلال :

*تكوين الإطارات اللازمة لملائمة الفراغ الثقافي الذي كانت تعانيه في حقول كثيرة و خاصة البحث العلمي . و قد جاء في وثيقة التعليم العلمي و البحث العلمي عن علاقة الجامعة بمسيرة البلاد التنموية "لا شك أن الهدف الأول للجامعة يرمي لتكوين الإطارات التي تحتاج لها البلاد و أن انعدام الإطارات يشكل ضعفا أوليا في مجهودات التنمية. و يتعين على الجامعة إن تجهز كافة طاقاتها لتكوين العاملين الذين لا بد منهم للتنمية و زيادة على ذاك انه لا يقتصر على تكوين الإطارات النظامية على الشكل التقليدي فحسب بل يجب أن تستخدم مخططات الطرق الخاصة بالتكوين لتلبية احتياجات كافة القطاعات"
(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي(1971)، ص 16).

رغم أن سياسة إصلاح التعليم العالي قد استهدفت تقويم الاعوجاج الذي عرفته الجامعة الجزائرية خلال ثمان سنوات بعد الاستقلال عن طريق جملة من الإجراءات العلنية و التشريعية ، إلا أن بعض الملاحظين يرون

أنها لم تستجب لاحتياجات المجتمع الجزائري و يرجع البعض منهم ذلك إلى بعد هذه الإصلاحات عن واقع الجامعة الجزائرية و مشكلاتها ، إضافة إلى التقصير في تطبيقاتها خاصة فيما يتعلق بالأستاذ الجامعي و توفير الإمكانات و الذي له علاقة مباشرة بنوعية التكوين و الإطارات المطلوبة في السوق (عمار بوحوش (1998)،ص 5). ففي حين كانت البلاد بحاجة إلى إطارات مؤهلين لسير عملية التنمية لجأ المدرسون إلى قطاعات أخرى ،توفر لهم فرص أفضل للحياة ، كما نجد أن هذه الإصلاحات أدت لارتفاع في عدد الخريجين و الملتحقين بالتعليم العالي ، الأمر الذي نجم عنه مشكلات على مستوى طاقات الاستيعاب و التمويل و التشغيل ، و في المقابل نقص في الإطارات المطلوبة . فحسب الخارطة الجامعية لسنة 2000 ثمة حاجة لتكون 190 ألف متخرج من الإطارات العليا و التقنيين السياسيين في السنة اي ما يقارب 12000مهندس و 30000 تقني سامي في السنة إلا أن هذا لم يكن متوفرا في الواقع إذا ظلت البلاد تعاني نقصا في مختلف التخصصات وقد سعت الجامعة الجزائرية دوما لمواكبة تطورات العصر و مزاولة تكوين نوعي فعال و ذو نجاعة كافية يفي بمتطلبات سوق العمل . و كذا فقد عمدت إلى تبني إصلاح يعتبر فريدا من نوعه مقارنة بالإصلاحات الكبرى التي وردت وهو إصلاح LMD

2-2 الملامح العامة في المنظومة التكوينية في الجامعة الجزائرية عقب الإصلاحات:

1 تطور وظيفة التكوين :

إن إدخال تكنولوجيات جديدة في ميدان التكوين له أثار على الإستراتجية الوظيفية و على وظيفة التكوين بصفة خاصة حيث تصبح كفاءات و خبرات جديدة أساسية . و يتطلب تحليل و استغلال الفرص الآتية من تفسير و تطور وظيفة التكوين من **المكون** أن تكون لديه القدرات اللازمة لتشبع المعارف و التقنيات الجديدة و إدماجها في ممارساته اليومية .

و تختلف القدرات و الكفاءات الضرورية للمكونين في المنظومة التعليمية عنها في المنظومة التكوينية و المهنية لاختلاف أغراض التكوين (عامة أو خاصة بمهنة) و متطلبات المتكونين ، وتتطلب وظيفة التكوين استعمال طرق و أساليب متنوعة حسب طبيعة الكفاءات المطلوبة و درجة التخصص في المهنة .

و استعمال التقنيات الحديثة في التعليم و التكوين كالإعلام الألي ، التعلم عن بعد ، التعليم بالفيديو و الانترنيت ... ، يؤدي إلى تفسير طبيعة عمل المكونين و إلى ربح الوقت و الجهد و تحقيق الفعالية المطلوبة

2 تطور دور المكونين :

إن الاعتماد على مصادر المعلومات المتنوعة المحلية منها و العلمية من خلال الإطلاع المباشر على الكتب و المجلات العلمية و المتخصصة في مختلف المجالات أو بواسطة الانترنيت له أهمية في تنمية المعارف النظرية و التقنية للمكون الذي ينقلها بدوره للمتكونين بصورة فعالة .

حيث ترتبط فعالية العملية التكوينية بمستوى تكوين المتكونين و كفاءاتهم و خبراتهم الناتجة عن تراكم عدة قدرات : قدرات التحليل و التأليف قدرات الاتصال ، السيطرة على اللغات السيطرة على المعارف و التقنيات

الخاصة بالموضوع ، قدرات بيداغوجية و في أساليب التكوين المعاصرة، السيطرة على التقنيات في تسيير المناقشة ، السيطرة أكثر على مهنة التكوين .

– كما يعتبر المكون عنصرا مهما في عملية التقييم التكنولوجي من ناحيتين :

إذ يقوم بتحضير الطلبة أو المتكونين للتغير التكنولوجي و يقوم بتكوينهم و تطويرهم و مساعدتهم على تنفيذ التغيير بطرقة فعالة و يعمل على توضيح الاحتياجات التكوينية و في وضع برامج التكوين المناسبة و تقييم جودة التكوين .

3 تطور دور المنظومة التكوينية :

يبدأ عمل المنظومة بتوضيح الأهداف التكوينية الجديدة عبر تحليل و تحديد احتياجات المجتمع المعاصر في التكوين ، ثم وضع الإستراتجية الملائمة لتدريب و تطوير الكفاءات .

- أهداف التكوين : إيصال المعارف ، التدريب على العمليات لإبراز المهارات الأساسية و توجيه مواقف المشاركين حسب المتطلبات الجديدة .
- اختيار طرق التكوين : حسب طبيعة أهداف التكوين ، و يعتبر تنويع طرق التكوين أحد الإستراتجيات الفعالة في التكوين .
- تقييم التكوين يساهم في معرفة مدى فعالية برامج التكوين طرق و أساليب التكوين المستعملة و تقنيات إيصال المعارف المختلفة و يمكن تقييم التكوين باستعمال الطرق التالية :

- **تقييم محتوى عملية التكوين** : و يتم بالمقارنة بين المعارف المحصل عليها من طرف المتكونين و الأهداف المسطرة في بداية البرنامج و يمكن استعمال هذه الطريقة خاصة في التعليم النظري .
- **تقييم نتائج التكوين** : و يتم ذلك بملاحظة مواقف و تصرفات المتكونين بعد تكوينهم و كيفية استعمالهم للتقنيات التطبيقية المحصل عليها و يمكن استخدام هذه الطريقة خاصة في التكوين التطبيقي .
- **تقييم النتائج في المؤسسات الاقتصادية** ، و يتم تقييم نتائج التكوين مباشرة في ميدان العمل ، و على مستوى الوظيفة الحالية أو المستقبلية للعمال ، و تستعمل هذه الطريقة في المنظومة التكوينية المهنية الخاصة بعمال القطاع ، فإعادة النظر و التفكير في مكونات المنظومة ، الوظائف – الوسائل – الأشخاص .و الوصول بها إلى المستوى العالمي هو مفتاح النجاح الإستراتيجي المستمر

(وسيلة حمداوي (2004) ص 150–151) .

مشكلات التكوين الجامعي في الجزائر :

*على مستوى الأهداف:

– لا توضع الأهداف باعتبار احتياجات سوق العمل .

– إهمال الأهداف المتعلقة بفهم الطالب للنواحي الاقتصادية و الاجتماعية و الإنسانية السائدة في مجتمعه و عدم الاهتمام بتنمية روح الاحترام لأصحاب المهن الأخرى و فهم أدوارهم لهيكل العمالة .

– الابتعاد عن الحياة العملية و المشكلات الحقيقية للمجتمع .

– يهتم فقط بالحفظ و الاستظهار أكثر من الجوانب العقلية المعرفية الأخرى .

*على مستوى الأنشطة :

– فتور العلاقة التفاعلية بين الأستاذ و الطالب (لجمود المحتويات) فالأستاذ هو محور العملية التكوينية .

– غياب الندوات و المؤتمرات .

– المحتويات قديمة و بالية (تقادم المعرفة) و كثرة المواد الدراسية و تكدسها .

– التبعية للغرب .

– إهمال الجانب التطبيقي في التكوين و التركيز على المعطيات و المعارف النظري.

– وجود مقررات بعيدة عن التخصص .

– البعد عن الحياة العملية و مشكلات المجتمع .

– عدم الاهتمام بالأنشطة الخارجة عن مقررات الدراسة الرسمية .

– بعض المحتويات تعطي صورة مشوهة عن الواقع الاجتماعي مما يفقد الطالب ثقته بالمناهج و المجتمع الذي أعده .

– عدم تكليف الطلاب بالأعمال الميدانية .

*على مستوى إستراتجيات التكوين :

– التوجه نحو التعلم الروتيني (تلقين ، حفظ).

– البقاء على الطرائق التقليدية في التدريس .

– غياب طرائق النشطة و الأساليب العملية .(الاقتصار على الطرق التقليدية في التدريس)

– عدم إتاحة الفرص لنقاشات و تساؤلات الطلبة

– عدم توفر الوسائط البيداغوجية و المعامل و الورش التعليمية .

*على مستوى أساليب التقييم :

– التوجه المفرط نحو نظام الامتحانات .

– التركيز على الأهداف المتعلقة بالحفظ و الذاكرة كمحكات للتقييم.

– الإبقاء على الأساليب التقليدية في التقويم .

– التساهل أحيانا في التقويم و تضخيم العلامات .

– اللامصداقية في نظم التقييم و غياب الدقة الموضوعية .

– وجود محتويات بعيدة عن التخصص و عامة جدا و بالتالي صعوبة تحديد نوعية التقييم فيها .

– غياب الاتساق في البرامج التكوينية و الواقع العملي لها .

– الافتقار إلى معيار محدد يتم على أساسه تحديد الأهمية لكل مكون من تلك المكونات ، في حين أنه من المفروض أن يتم تحديد حجم ووزن كل مكون من تلك المكونات ، اعتمادا على الاحتياجات المهنية للملتحقين بالبرنامج التكويني ، و على المهام المنوطة بالخريج الجامعي مستقبلا .

– عدم التوازن بين الجوانب النظرية المعرفية و الجوانب العملية الأدائية للتكوين الجامعي .

– لا توجد علاقة كبيرة بين مضمون التكوين و الممارسة الفعلية في الميدان .

– الاختبارات المتبعة هي اختبارات المقال عادة .

– نقص الوسائل التعليمية . (يزيد عيسى السورطي (2003) ،ص ص 53 –70)

– كما يمكن استخلاص بعض المشكلات الأخرى مثل :

*المشكلات المرتبطة بعملية التكوين في حد ذاتها :

مسألة المضامين ، الطرائق المعتمدة في هذه المضامين و الأنشطة – المدة الزمنية المخصصة – طرائق التقييم و الأدوات المعتمدة – غموض الأهداف و عموميتها ...

*المشكلات المتعلقة بالمحيط التكويني :

المناخ السياسي و الثقافي و الاجتماعي – الوصاية المركزية و المحلية – التشريعات و القوانين – الوسائط الثقافية – عدم ارتباط الواقع الاجتماعي القائم و ما يطرح من مضامين متعلقة بعملية التكوين – الأعداد الضخمة للمتكونين – الإدارة الرديئة – الفوضى و البيروقراطية – عدم الاهتمام بقيمة العلم من بعض دوائر السلطة و المجتمع ...

*المشكلات المرتبطة بالمتكون :

مشكلات الاختيار غير المبني على أسس عملية – مشكلة القابلية المعرفية و الأكاديمية – المشكلات النفسية المتعلقة بالإحباطات و الصراعات المترتبة على التفاعل الذي يتم بينه وبين المحيط العام – عدم توفر الدافعية – النظرة الدونية للاختصاص من طرف المجتمع

*المشكلات المرتبطة بالمكون :

مشكلة التأهيل – افتقاد المبادرة في عملية تقديم المعارف – التغيب المتكرر و غير المبرر – الوضعية داخل الهرم الاجتماعي الفاقدة للمعنى – انتشار الجو التصادمي غير المحفز ...

_من المشاكل الرئيسية في النظام الجامعي هي النوعية ، حيث تتطلب التنمية الاقتصادية و الاجتماعية الشاملة مستوى نوعيا متطورا للتعليم ينمو جنبا إلى جنب مع نمو المستوى الكمي للتعليم و بالشكل الذي يؤمن توافقها مع حاجات و مطالب التخطيط و العملية التنموية

إن طبيعة نوعية التعليم من أجل تنمية و تطوير الموارد البشرية ينبغي أن تتضمن خمسة جوانب رئيسية هي

–مستوى التحصيل : حيث ينبغي على التعليم أن يوفر للفرد الفرص الملائمة لتطويره و تنمية قابليته و مهاراته اعتمادا على مستوى التسهيلات التعليمية التي يقدمها النظام التعليمي

–الارتباط :فبالإضافة إلى المستوى الملائم من التحصيل العلمي لا بد أن تكون المعرفة و المهارات المكتسبة مرتبطة باحتياجات الفرد و المجتمع .

–التوازن : و لا بد أيضا أن يتحقق التوازن الصحيح بين الأنواع المختلفة للتعليم ذات الصلة بمتطلبات المجتمع و على الصعيد العام للمجتمع ككل .

–الاستبقاء : كذلك فإن النظام التعليمي لا يعتبر متفوق بأي حال من الأحوال ما لم يتسنى له استبقاء الطلبة لفترة تصل في طولها إلى الحد الذي يكفي لضمان حصولهم من المقررات الدراسية على الفوائد المنشودة .

–الإعادة : جانب من جوانب النوعية باعتبار أنها تعد في الغالب مرتبطة بالنظم الموضوعة للامتحان و بالمناهج غير الملائمة و حماس الأفراد العاملين في التعليم (ريتشارد ماكيسون(د س)،ص 95) .

تفسير مشكلات التكوين و بعض المقترحات لمحاولة مواجهتها :

أسبابها : هناك من الباحثين من أشار إلى أن هذه المشاكل هي نتيجة لجملة من الحتميات الموضوعية

*الحتمية الاجتماعية : المرتبطة بالوضع العام – مستوى الوعي الاجتماعي – طبيعة العلاقات الاجتماعية

*الحتمية الاقتصادية :نقص السيولة النقدية المخصصة لعملية التكوين نظرا للظروف السائدة المرتبطة بضعف الموارد و نقص الاستثمارات و مشكلات التضخم ...

*الحتمية السياسية : عدم إشراك المجتمع في القرارات – عدم توفر المناخ المساعد على الحرية و ما لها من دور في الإبداع و الإنتاج (أنطونيس كرم ، ص 178) .

مقترحات للنهوض بالتكوين الجامعي في الدول العربية :

إن التعليم العالي أمر أساسي لأية دولة بغية تحقيق التنمية الشاملة المستدامة كما أنه أساسي لرفع مستوى المواطنين في الحياة العامة و الحراك الاجتماعي و التوصل إلى التوافق و العدالة و السلام العادل و الشامل على الصعيدين الداخلي و الدولي ، وذلك على أساس احترام حقوق الإنسان و مشاركة المواطنين الفعالة و الاحترام المتبادل .

لذا كان لزاما على التعليم العالي أن يهدف إلى :

–تعليم مواطنين يتحلون بالوعي و الاستقلالية و المسؤولية و الالتزام بالمبادئ الوطنية العربية و الإنسانية ، قادرين على مواجهة تحديات العصر و على التعلم مدى الحياة .

- إعداد مهنيين رفيعي المستوى لتلبية احتياجات القطاع و المهن الحرة و قطاعي الإنتاج و الخدمات .
– توفير الخبرة للمساهمة في الحفاظ على الثقافة الوطنية و القومية و نشرها و الاعتراف بما يقدمه كل جيل من عطاء .
- ممارسة النقد الموضوعي حول الخيارات الإستراتجية و المساهمة في التطور البشري من خلال المساهمة الفاعلة في إنتاج المعرفة العلمية و العمل على مواجهة التحديات العالمية .
-القيام بالأبحاث و الاجتهادات التي تساهم في دراسة أهم المشكلات التي تعاني منها المنطقة و سبل معالجتها و طرق تداركها .

- ينبغي على أنظمة التعليم العالي و مؤسساته أن تعطي الأولوية لضمان نوعية البرامج و التدريس و المخرجات و ينبغي عليها تطوير هيكليات و آليات و معايير لضمان النوعية على المستوى الإقليمي و الوطني بشكل يتناسب مع التوجيهات الدولية مع الحفاظ على التنوع وفقا لخصائص كل بلد أو مؤسسة أو برنامج ، إضافة إلى ذلك تحتاج مؤسسات التعليم العالي ، عبر عمليات التبادل الأكاديمي و توأمة المؤسسات و إنشاء الشبكات ، من شأنه أن يساهم بشكل كبير في معالجة سياسات التعليم العالي و يسهل تبادل الخبرات و التجارب الرائدة .

-تبرز حاجة ماسة إلى وضع خطة عمل و خطوط توجيهية لتطوير التعليم العالي في الدول العربية خاصة فيمل يتعلق بالمسائل الأساسية المتعلقة بالمواءمة و النوعية و التسيير و التمويل و التعاون

(رشدي أحمد طعيمة ،2004 ص 875)

2-3 التكوين الجامعي النوعي وكيفية تحقيقه

- هناك عوامل داخلية تستطيع مؤسسات التعليم العالي الاعتناء بها للنهوض بقطاع التكوين و ملاءمته مع التغيرات الاقتصادية الجديدة حيث يصبح جهازا لا يمكن الاستغناء عنه لتطوير البلاد

هناك مؤشرات INDICATORS محاولة العمل بها وتجسيدها في الواقع من طرف مؤسسات التعليم العالي سوف يعطي نتائج ايجابية في تحسين نوعية التكوين الجامعي و تدعيم العلاقة و الروابط بين الجامعة و سوق العمل في ظل وظيفة تحضير الطلبة لعالم الشغل المتغير ، و المؤشرات

- برامج التكوين (المحتوى)
- تنظيم و هيكلة التكوين الجامعي .
- الأساتذة الموظفين .
- مصالح المساعدة الإعلامية للطلبة حول عالم الشغل .
- طرق تقييم التكوين المستعملة
- التكوين المتواصل

و فيما يلي شرحها بإيجاز :

-برامج التكوين (المحتوى) :

كما تطرقنا سابقا أن النوعية لا تعني شيئا دون النجاعة و النجاعة بدورها لن تتحقق إلا إذا كانت البرامج تخص احتياجات الطلبة و مستقبلهم المهني .

فمما لا شك فيه أن إحدى العوامل التي تساهم بقوة في ارتفاع بطالة حاملي شهادات التعليم العالي يرجع إلى عدم التوافق بين الكفاءات المكتسبة عن طريق محتوى البرامج الجامعية و الكفاءات التي يتطلبها عالم الشغل

صحيح أن كل دول العالم تعرف اليوم سوق عمل في تغير مستمر و مناصب عمل في تطوير متواصل ولذلك فالبرامج التعليمية الجامعية ملزمة بإدخال التغيرات الضرورية على محتوياتها من أجل إعطاء تكيفا ملائما .

فكل الاقتراحات حول هذا الموضوع تؤكد كلها على أهمية إدخال ضمن البرامج بصفة عامة تعليم المعارف التالية :

*المعارف و الكفاءات العامة .

* الكفاءات و القدرات الاجتماعية .

*الاهتمام ببعد الشخصية.

*و خاصة تحضير الطلبة لمعرفة كيفية التحلي بالمرونة .

إن تفضيل و تشجيع هذه المعارف و القدرات و الكفاءات العامة و الاهتمام ببعد الشخصية و المرونة يرجع إلى الأسباب التالية :

أولا : الانطلاق في المبدأ الذي يؤكد أن المعارف المهنية المختصة اليوم يفوتها الزمن بسرعة (و كأنها تصبح غير قابلة للاستهلاك بسرعة)و هذا مقارنة مع الماضي .

ثانيا : كما أشار إليه سنة (1997 fursleenberg):

المجتمع المهني اليوم يتطلب أكثر عدم التخصص الصارم لأن الأفراد الذين تعلموا المرونة و اكتسبوا تكوينا عاما يتكيفون أكثر أو أحسن مع التغيير .

ثالثا : تقول الأبحاث في هذا الميدان أن أهمية المعارف و القدرات العامة تكمن في أنها كفاءات انتقالية في العمل و مع الوظائف التي لم يكونوا ينتظرون أن تمنح إليهم ،أي أن خريجي الجامعة يجدون عن طريق هذه القدرات الوسائل التي تمكنهم من نقل هذه الكفاءات من عالم التعلم المتغير إلى عالم الشغل و كذلك يجب على البرامج الجامعية أن تهتم في محتوياتها بتطوير :

- القدرات على وضع المشاكل و إمكانية وجود الحلول المناسبة
- القدرة على الاتصال .
- الاهتمام أكثر بالتطبيقات .
- استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال في عملية التعلم و التعليم .
- تشجيع روح المبادرة ، وهنا نجد إلحاحا كبيرا من طرف الباحثين على التعليم العالي .

- لننتج حاملي شهادات قادرين ليس فقط على البحث على العمل و لكن كذلك على خلق العمل عن طريق إنشاء مؤسسات خاصة

– تنظيم وهيكلة التكوين الجامعي :

إن تنظيم وهيكلة تكوين معين مؤشر Indicator نستطيع أن نقيم من خلاله مدى اهتمام هذا التكوين بمهمة تحضير الطلبة لعالم الشغل المتغير ، إن هيكلة هذا التكوين تدلنا على كيفية تقسيمه زمنيا إلى جذع مشترك ثم تخصص و على المدة الزمنية الممنوحة لكل منهما و الأهم على مستوى الجذع المشترك و على مستوى التخصص هو مدى استعمال الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية من جهة و استعمال التكنولوجيات الجديدة للإعلام و الاتصال من جهة أخرى ، و أخيرا الأكثر أهمية هو وجود و كيفية استعمال التربصات التطبيقية في الميدان و التي تتطلب

أولا : نتحقق من وجودها على مستوى أي نوع من التكوين .

ثانيا : و هنا يختلف الأمر من تكوين لأخر يجب أن نتحقق من الاستعمال السليم و الضروري لهذه التربصات في الميدان من ناحية التأطير ، من المؤطر ؟ لماذا ؟ هل الميدان المختار هو الميدان اللازم لكل هذا التكوين ؟ هل الهدف من هذه التربصات واضح ؟ هل هذا الهدف يركز على مشاهدة الطلبة لما يجري في عالم الشغل و إعطائهم تدريبات أولية على ذلك يقول ULRICHTEICHLER 1998 حول هذا الموضوع "إن وظيفة ترقية القدرة على نقل المعارف KNOWLEDJE من عالم التعلم و العلم و الدراسة إلى عالم العمل المهني تعتبر اليوم من أهم وظائف التعليم العالي ، فإننا اليوم كثيرا ما نسمع أثر البرامج PROGRAMES و التعليم TEACHINGو التعلم LEARNING يجب أن نتوجه أكثر نحو التطبيق عن طريق كيفيات أو أنماط مختلفة

– الأساتذة الموظفين :باعتبار الأستاذ هو العنصر المكون فقد كثر الكلام في العالم كله حول التكوين البيداغوجي لأساتذة التعليم العالي ، وبدأت الكثير من الأبحاث تطور كيفية إنشاء و تسيير هذا التكوين من أجل تجسيده في الميدان ، وهذا التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي لا يعني إعادة النظر أو الشك في تكوينه الأصلي ، بل إنها وسيلة تمكن الأستاذ من إرسال المعلومات إلى الطلبة بأحسن طريقة .

–يجب كذلك على مؤسسات التعليم العالي استعمال كل الوسائل الممكنة لتشجيع الأساتذة لاكتساب و إتقان مهارات في الميادين المهنية التي لها علاقة مع ميادينهم في التعليم .

–ضرورة اشتراك الأساتذة في إعداد و تعديل البرامج التكوينية .

–ضرورة تأطير الأساتذة للطلبة خلال التربصات على مستوى عالم الشغل .

-ضرورة اشتراك الإطارات المهنية (PROFESSIONALS) في عملية التدريس و التأطير بالجامعة عن طريق الممارسة الجزئية و قد جاء في إحدى الأبحاث حول هذه النقطة أن مؤسسات و الشركات المهنية يجب عليها كذلك أن تلعب دورها .

و رغم صعوبة تحديد هذا الدور فالبديهي أنها يجب أن تعتبر نفسها من المشاركين البيداغوجيين مع مؤسسات التعليم العالي .

-يجب عليها المساهمة في تنظيم البرامج و هيكلة التكوين لأن ذلك يمكن من ضمان اندماج مهني أحسن للطلبة ، ويمكن كذلك من تقديم منهجية تسمح بتطوير برنامج تكوين شامل .

- مصالح المساعدة الإعلامية للطلبة حول عالم الشغل :

هناك اتفاق عام للباحثين و الخبراء ينص على أن التعليم العالي لا يجب أن يجعل دوره التربوي محدودا في نقل المعارف فقط بل عليه أن يسلك طريقة أشمل ، إنه منتظر من التعليم العالي تمكين الطلبة من تحسين قدراتهم على الحياة في المجتمع و قدراتهم في الاتصال و تزويدهم بمعلومات حول سوق العمل و توظيف خريجي الجامعات .

في الواقع هناك فرق كبير بين الدول المتقدمة و الدول النامية حول مسألة وجود وفعالية مصالح المساعدة الإعلامية للطلبة حول عالم الشغل إن هذه المصالح موجودة منذ سنوات عديدة في الدول المتقدمة و فعاليتها تتحسن أكثر فأكثر .لكن تكاد تكون منعدمة في الدول النامية رغم أهمية الدور الرئيسي الذي يمكن أن تلعبه في تسهيل عملية الاندماج للطلبة في الحياة المهنية ، وحتى إن وجدت بعض هذه المصالح فهي لا تقوم بالدور المنتظر منها .

إن مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتوفير خدمات الاتصال و الإرشاد للطلبة و هذا خارج الدراسة ، خدمات إعلامية في البحث عن عمل بعد الحصول على الشهادة إذن فمن الضروري إنشاء قنوات دائمة بين التعليم العالي و عالم الشغل .

هناك نوعان من مصالح المساعدة للطلبة :

*المصالح التي يجب أن تكون موجودة على مستوى الأقسام و الكليات و الجامعات و التي تهتم مباشرة بمساعدة الطلبة على فهم عالم الشغل و الاندماج بسهولة في الحياة المهنية بعد الحصول على شهاداتهم فهي تسمى (مصالح الإعلام و التوجيه و الإرشاد) و منها من يهتم كذلك بمساعدة المتخرجين في البحث عن عمل و منه من يهتم بالتعاون و التواصل مع الطلبة القدماء .

*المصالح المسماة بالمراصد (OBSERVATORIES):

و هي في أغلب الأحيان مؤسسات وطنية تهتم بالعلاقات بين التكوين و التوظيف ، فالدور الرئيسي لهذه المراصد هو إنتاج و جمع و معالجة المعلومات الكمية و الكيفية حول الاندماج المهني لخريجي الجامعات و تقديمها إلى كل المؤسسات المعنية .

إن هذه الأجهزة تقوم بدراسة أو دراسات طويلة حول الاندماج المهني ومشاكله حول الوضعية الفعلية داخل الحياة المهنية لهؤلاء المتخرجين من التعليم العالي و مختلف أنواع المشاكل و الصعوبات التي يعيشونها و هذه النتائج لمثل هذه الدراسات جد مهمة عندما تستعمل كمعلومات متوفرة لدى الطلبة الذين يزاولون دراساتهم الجامعية .

إن مثل هذه المصالح الإعلامية بمختلف أنواعها المحلية و الجهوية و الوطنية تخدم كثيرا مسألة تحضير الطلبة إلى عالم الشغل و هذا خارج أوقات الدراسة لذلك يجب أخذها كمؤشر (idicator)تقيم من خلاله مدى فعالية التكوين الجامعي في مهمته المتعلقة بتحضير الطلبة لعالم الحياة المهنية .

– طرق تقييم التكوين المستعملة :

إن أهمية تقييم التعليم العالي من حيث الملاءمة و النوعية أصبحت أمرا ضروريا وواجبا من واجبات و مهام التعليم العالي ، فقد أصبح هذا الأخير مطالب أمام المجتمع و أمام السلطات العامة بتقديم حساب عن إدارته و ملاءمته و نوعيته ...إلخ من أجل مراقبة مدى استجابة المتطلبات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و قوة مساهمته في تطوير اقتصاد البلاد و التوافق مع متطلبات المجتمع الدولي الذي يعيش تطورات متواصلة

إن التقييم على مستوى التعليم العالي يشمل ميادين مختلفة تقييم البرامج – تقييم الطرق البيداغوجية – تقييم التسيير الإداري لكن نريد أن نوضح عند هذا الحد أن المهم هو الطرق البيداغوجية المستعملة في التقييم عندما يكون الهدف هو معرفة مدى ملاءمة و نوعية تكوين معين في استجابته إلى مهمته الخاصة بتحضير الطلبة إلى عالم الشغل .

–و هنا تظهر بقوة أهمية مصالح المساعدة الإعلامية للطلبة و خاصة منها المراصد المعنية بالدراسات حول الاندماج المهني لحاملي شهادات التعليم العالي ، إن هذه الأجهزة تستعمل في الدول المتقدمة لمساعدة تقييم السياسات العامة ،خاصة منها تقييم وسائل المساعدة للاندماج المهني لخريجي الجامعات فالطرق المستعملة لهذا الغرض ، يجب بعد توضيح هدف معين التقييم أن تهتم بكل من المؤثرات المذكورة أعلاه و مدى ملاءمتها الخاصة بمهمة تحضير الطلبة إلى عالم الشغل

- طرق التقييم تعتبر مؤثرة في عملية التقييم من خلال (تقييم التقييم) نقيم من خلالها مدى فعالية التقييم المستعمل للموضوع المعني بالتقييم .

- التكوين المتواصل :

-إن الإلحاح في كل أنحاء العالم حول ضرورة التكوين المتواصل يوضح أن التكوين طوال الحياة هي أحسن وسيلة تمكن حاملي شهادات التعليم العالي القدم من الرجوع إلى نظام أو جهاز التعليم العالي في كل وقت ، و تؤكد الاقتراحات أيضا على إن التكوين المتواصل يجب أن يحضر تنويعا في نماذج التعليم و يسمح بإمكانية الدخول في نظام أو جهاز التعليم العالي و الخروج منه بصفة دائمة ،طبعا فوجود مثل هذا التكوين المتواصل على مستوى التعليم العالي يخدم كثيرا مهمة تحضير الطلبة لعالم الشغل المتغير و يسهل الاندماج المهني.(نبيل بوزيد (2001) ،ص ص 19-25) .

لهذه الأهداف تحديدا فكرت السلطات لجزائرية في تطبيق نظام LMD في جامعاتها لتحسين نوعية التكوين فيها بما يتناسب مع متطلبات هذا النظام .

2-4 الإصلاح العالمي LMD :

نظام لقد تحدثنا عن النوعية في التكوين هذا المتغير الذي أصبح هاجس كل الجامعات اليوم الأجنبية و العربية ، إذ أن كل منها تسعى إلى تحقيق المتغير وفق مؤشراته العالمية التي تم ذكرها في الفصل الخاص بنوعية التكوين الجامعي ، هذا لأجل رفع مستوى الجامعة و تأكيد مستوى أدائها و خاصة أنها رمز النهضة و تقدم الأمم ، لذا فقد تم وضع نظام يسعى بالدرجة الأولى إلى تحقيق هذا الهدف إضافة إلى أهداف أخرى تجعل الجامعة التي تتبناه على أصوله في قمة هرم الجامعات الأخرى وهو

نظامLMD(الليسانس ، ماستر ، دكتوراه)

و الذي يعتبر نظام يخدم الطالب بالدرجة الأولى كما جاء في مضمونه .

و سنتطرق لهذا النظام ، ماهيته ، أهدافه ، توجهاته ، خصائصه ، و كل ما يتعلق به على الصعيدين العالمي و الجزائري في الجزء التالي :

2-4 -1 نبذة حول إصلاح LMD

هو عبارة عن هيكل تعليمي مستوحى من الدول الأنجلوساكسونية يحتوي على ثلاث شهادات هي : ليسانس ماستر ، دكتوراه .

و هو مطبق حاليا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية ، كندا ، إنجلترا ، فرنسا ،

بلجيكا ، روسيا ، ألمانيا .

كما نجد أن بعض الدول تقتصر في تطبيقه على المضمون دون أن يطبق شكلا بحيث نجدها تدرس بعض التخصصات بطريقة LMD دون الإفصاح عن ذلك رسميا .

و قد اختارته وزارة التعليم العالي الجزائرية كبديل للنظام الكلاسيكي و ذلك لحل بعض المشاكل التي يتخبط فيها هذا الأخير كالرسوب ، البقاء طويلا في الجامعة ، صعوبة نظام التقييم و الانتقال ، نوعية و كفاءة التأطير .

إذا كان لا بد من إيجاد نظام بديل فيه من المواصفات ما يؤهله إلى أن يلبي احتياجات الطالب الجامعي في هذا العصر تماشيا و احتياجات الدولة و المجتمع في كل الجوانب .

و على هذا الأساس تم اختيار نظام LMD لتطبيقه في الجامعة الجزائرية بداية من سبتمبر 2004 و هذا من أجل :

-توفير التكوين النوعي لمسايرة العصر .

- تحقيق الاستقلالية للمؤسسات الجامعية وفق السير الحسن .

- المساهمة في تنمية البلاد .

*قبل الخوض في هيكلة هذا النظام و مزاياه و كل ما يتعلق به تجدر الإشارة إلى تاريخ هذا النظام و جذوره التاريخية الأولى .

2-4 -2 ظهور نظام LMD في أوروبا :

في عام 1998 و بالضبط في 25 ماي كانت ذكرى عيد 800 لإنشاء جامعة السوربون بباريس و فيها صرح أربع وزراء المكلفين بالتعليم االعالي للدول الأوروبية ألا و هي :

فرنسا ،إيطاليا ، ألمانيا ، بريطانيا بتنسيق أنظمة التعليم العالي لهذه الدول تحت نظام أوروبي للتعليم العالي و قد سمي هذا النظام بنظام LMD

كما سمي هذا التصريح بتصريح السوربون و كما جاء في تصريحهم " ... لا يجب أن ينسينا أن أوروبا التي بنيناها ليس فقط أوروبا بنوك و الأورو ، و الاقتصاد ، بل يجب أن تكون أوروبا المعرفة و لتحقيق هذا يجب أ ن ندمج و نستعمل في بناء مجتمع المعرفة الأوروبي مفاهيم ثقافية و أدبية و اجتماعية و اقتصادية و تقنية و نحن في فترة تغيير كبيرة في التربية خاصة في ظل شروط العمل المتغيرة و فترة تنوع المسارات المهنية كما أصبحت التربية و التكوين مدى الحياة ضرورة و حتمية لابد منها ... كما أن الاتحاد الأوروبي يشجع الطلاب و الباحثين و الأساتذة على التنقل و الحركية من دولة إلى أخرى و في الأخير ندعو دول أوروبا

المنظمة أو غير المنظمة إلى الاتحاد الأوروبي إلى الانضمام و تدعيم الأهداف التي نرجو الوصول إليها ، كما أن هذا التصريح بمثابة دعوة لباقي الجامعات الأوروبية و هذا لتعزيز مكانة أوروبا في عالم متقدم "

(DéclaRation conjornte des quarte ministres en change de l'enseignement supéreur en allemagre ,1998 , p 104)

–من خلال ما سبق يمكن أن نوجز هذا التصريح في النقاط التالية :

– ضرورة جعل أوروبا مجتمع المعرفة .

– ضرورة التعليم و التكوين مدى الحياة و هذا بسبب أننا في زمن تتغير فيه المعلومات و الثقافة العلمية بسرعة رهيبة .

– ضرورة تسهيل الحركية للطلاب و الأساتذة الباحثين .

– دعوة باقي الدول و الجامعات للانضمام إلى نظام التعليم العالي الأوروبي .

و تصريح السوربون يمثل أولى اللبنات التي بدأ يتجسد فيها نظام LMD

و في جوان 1999 تم الإعلان عن الفضاء الأوروبي للتعليم العالي " و أمضى عليه 30 وزيرا و عمال من مستوى رفيع ذلك في بولونيا .

في نفس السنة أي 1999 عقد اجتماع في بولونيا و كانت أهم مشاريعه منبثقة من تصريح السوربون و قد سمي بقمة بولونيا و قد تضمن النقاط التالية :

(Déclanation commune des Européen de l'education ,1999 , p 30)

–تبني نظام للشهادات متميزة و التي تؤسس على دورتين يعني بنيت مؤسسة على شهادتين : شهادة الباكالوريا (Bachelor)و الماستر (Master)

–إنشاء نظام للقروض مثل E.C.T.S و التي تعني نظام تحويل القروض الأوروبي .

–ترقية الحركية الطلابية مع إلغاء الصعوبات و تسهيل الحصول على الشهادات .

– ترقية التعاون الأوروبي في مجال تأمين نوعي و كذلك تطوير خصائص و منهجيات المقارنة .

– ضرورة ترقية البعد الأوروبي في مجال التعليم العالي و هذا عن طريق سلسلة واسعة من المعايير مثل برامج التكوين و البحث .

– نقل أنظمة التكوين الأوروبي من محيط جامعي يعاني من مشاكل و عدم التناسق فيما بينه إلى محيط جامعي أوروبي متناسق .

و في عام 2000 عقد مجلس الوزراء الأوروبي قمة سميت بقمة ' بارشالونا ' و هذا نسبة إلى المكان الذي عقدت فيه القمة أي عام 2000 إلى غاية 2010

(Jhon,MCCrthy , 1998 , p 67)

و من أجل تحقيق هذا الهدف قام مجلس الوزراء الأوروبي بعدة إصلاحات و في ميادين عدة من بينها : الاقتصاد ، سوق العمل ، البيئة ، و خاصة تطوير الموارد البشرية ، و التي أصبح ينظر إليها على أنها من بين الميادين التي تغير حياة المواطنين ، كما تمت العودة إلى الكتاب الأبيض الذي نشره الرئيس " جيساك ديلورز " عام 1993 و الذي كان حول النمو و التنافس و المهن .

و بعدها في 19 ماي 2001 عقد المجلس الوزراء الأوروبي اجتماع الذي تم في ' براق ' كان الهدف منه هو تدعيم و إعادة تأكيد الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين ، كما طلب من هؤلاء الاستفادة قدر الإمكان من التسهيلات التي يقدمها الفضاء الأوروبي للعليم العالي المبنية على مبادئ الديموقراطية ، و هذا رغم اختلاف في اللغات و الثقافات كما تم إدخال ركيزة جديدة لبرنامج بولونيا ألا و هو التلميح إلى أهمية الطلاب باعتبارهم طرف مشارك في التعليم العالي ، و كذلك تمت الإشارة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المنظمات الوطنية الطلابية في أوروبا في تدعيم عملية بولونيا .

كذلك تطرقت قمة براق إلى التربية المتنوعة الأجنبية فهو حسب الوزراء له أهمية كبيرة في التنافس الأجنبي (غير الأوروبي)

و النقطة القوية و التي لم يتم التطرق إليها هي التعليم و التكوين مدى الحياة ، حيث اعتبرت الخط الرئيسي في التعليم العالي الأوروبي أي النقطة الأساسية لنظام LMD

و في الأخير تم تقييم الوزراء المكلفين بالتعليم العالي حسب النقاط الموضوعة في الفضاء الأوروبي ، حيث حققت الدول المتوقعة نموا جيدا و هذا لأن الوزراء التزموا بالتزامهم في المشاريع الرئيسية التي سطرت في قمة بولونيا (Berud wachtrze, 1998, p 12)

و في سبتمبر 2003 عقد اجتماع –قمة برلين– في برلين بألمانيا و أهم ما جاء فيه ، هو الأخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعي و الذي تم التطرق إليه لأول مرة ، كما تم التحدث عن مشروع تقليل من الفوارق الاجتماعية ، و كذلك الفروقات بين الرجل و المرأة و هذا على الصعيد الوطني قبل الأوروبي .

كما طالب الطلبة و هذا بصفتهم كشريك في التعليم العالي بتثمين شروط الحياة داخل الحياة الجامعية .

2- 4 -3 أهم التوجهات نظام LMD على المستوى الدولي : و من أهمها نجد :

1 التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية لاقتصاد الحر في التعليم العالي :

و هدفه هو إيجاد تكامل بين الكم و الكيف في التعليم العالي و أهم المعايير الاقتصادية المطبقة على الأنظمة على الأنظمة التعليمية الجامعية لنظام LMD نجد :

***تتجير و تسليع التعليم العالي :**

تعتبر منظمة التجارة الدولية هي أولى المؤسسات التجارية التي أدخلت التربية و التكوين في جدول أعمالها ، كما تعتبر أولى من استخدم مفهوم تتجير و تسليع التعليم ،و قد اعتمد نظام LMD هذا التوجه كأحد أبرز توجهاته في التعليم العالي حيث اعتبره على أن منتوج قابل للتسويق يباع ويشترى مثله مثل أي سلعة أو بصناعة أخرى و الحقيقة أن ما شجع على تتجير التعليم العالي هو
(محمد مقداد ، الجامعات النامية في عهد العولمة ، ص 26)

أولا : تغير اتجاهات الأفراد نحوه –التعليم العالي– حيث في السابق كان ينظر إلى التعليم العالي على أنه خدمة عمومية يستفيد منها المجتمع ، و بالتالي يكون من الضروري إجلاله و تقديره ، أما في الوقت الحالي فإن اتجاهات المجتمع نحو التعليم العالي قد تغيرت أو بدأت تتغير و أصبح الناس ينظرون إليه على أنه منفعة شخصية ، يستفيد منها أولئك الذين يدرسون و يبحثون و من هنا فإن عل المستفيدين من تلك المنفعة أن يدفعوا الثمن المقابل الحصول عليها ، كما يدفعون للحصول على أي منفعة أخرى .

ثانيا : تغير مصادر التمويل إذ كان في السابق المصدر الممول الوحيد لمؤسسات التعليم العالي هي الدولة ، غير أن هذه الظاهرة شرعت و منذ سنوات في التقليل مما تقدمه من أموال و ميزانية لمؤسسات التعليم العالي ، و هذا بسبب ما تشهده في الجامعات ، و في جميع بلدان العالم من تزايد أعداد الطلبة الضخم لهذا فقد اضطرت مؤسسات التعليم العالي إلى أن تفكر كما تفكر المؤسسات الاقتصادية في السبل المختلفة التي تمكنها من الخروج من المأزق الذي وقعت فيه و قد وجدت أن بيع العلم هو المنفذ الوحيد لتقليل من المشاكل التي ظهرت جراء نقص التمويل .

و انطلاقا مما سبق فإن نظام LMD يعتبر أن التعليم حسب هذا المبدأ هو إعداد و تخريج عمال الشغل و مواقع الإنتاج و هو ما يعني أن التعليم أصبح سلعة توظف لإنتاج سلعة أخرى (w.w.w Quebec .attac .org)

أي أن التكوين أصبح حسب الطلب ، فالمؤسسة الاقتصادية التي تحتاج كذا من الإطارات هي التي تتولى تمويل الجامعة من أجل تخريج أو تكوين الإطارات المطلوبة وفق الشروط و المعايير و الكفاءات التي تم الإيقاف عليها بين المؤسستين ، تتطلع الدول التي تبنت مثل هذا النوع من الاتجاه إلى التخفيض من كسب

البطالة اللاذعة التي غزت الاقتصاد هذا من جهة إضافة إلى مضاعفة الجهود من قبل مؤسسات التكوين العالي للوصول إلى النوعية و النجاعة المطلوبة في مردود الخريجين .

خوصصة التعليم العالي :

حيث تبنى نظام LMD هذا المعيار كاستجابة لعدم وفاء الحكومات لمتطلبات توفير نوعية جيدة من التعليم و من أشكال خوصصة التعليم .

– ظهور المدارس و الجامعات الخاصة و انتشارها بسرعة كبيرة .

– تحميل الطلاب التكلفة الكاملة للتعليم أو جزء منها في صورة رسوم و ضرائب ...

– تطبيق نظام القروض الطلابية حيث يقوم أحد البنوك بإقراض الطالب تكلفة دراسته ، ثم يقوم البنك باستردادها بعد تخرجه مع فائدة محددة .

*التعلون و الشراكة مع المنظمات و الهيئات الدولية : (لمياء محمد أحمد السيد (2002)، ص 91)

ينص هذا المعيار على التشجيع الصريح للتعاون الدولي في قطاع التعليم العالي و القائم على التضامن و الاعتراف و الدعم المتبادل .

إذ لا يمكن أي مؤسسات التعليم العالي أن تبقى معزولة إذا كانت تريد أن تلعب دور مهم في تنمية و تطوير المجتمع ، حيث نجد في كل المناطق العالم هناك تأكيد على دور الاعتراف بالدروس و بالشهادات و على إنشاء و تطوير الشبكات لتسهيل عملية التعاون كما تمس العلاقات الدولية في هذا المضمار التبادل الطلابي و الأساتذة و الموظفين و نشاطات أخرى للتعاون الجامعي كنشاط و المعارف و تبادل البحوث العلمية .. الخ .

و هذه الشراكة بين الجامعات و المنظمات الدولية إنما هي نتاج للشراكات الاقتصادية العالمية بين الدول (نبيل بوزيد (2001)،ص 7)

الجودة في التعليم العالي :

يسعى نظام LMD من خلال هذا المعيار إلى رفع مستويات الجودة في هذه المرحلة من التعليم ، بما يكفل رفع جودة الخريج في عصر تسود فيه التنافسية و لا يعترف إلا بالخريج ، ذو الجودة العالية (صلاح الدين متولي (2003)، ص 188)

و الجودة هنا تشمل كل الوظائف و النشاطات الأساسية للتعليم العالي و التي نذكر منها :

البرامج الدراسية ، طرق التدريس ، البحث ، و مستوى الباحثين ، الأساتذة ، الطلبة ، المنشآت و المصالح في الوسط الجامعي ...الخ .

لذا فإن نظام LMD يسعى إلى زيادة الاهتمام العلمي و العملي بالجودة في التعليم العالي شمولا و عمقا ، حيث أن الاهتمام يغطي تقريبا كل الخصائص و السمات التي تعبر عن جوهر التربية عموما ، و كذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة و المناسبة سواء على المستوى الدولي أو المستوى الوطني .

و الحقيقة أن تيار الجودة في التعليم العالي خصوصا جاء موازيا لتيار الجودة في الناتج و الخدمات (نبيل بوزيد(2001)، ص 8)

-إن نظام LMD جاء كردة فعل على نوعية التكوين التي افترقت إلى الجودة اللازمة و النجاعة الفعالة في سوق العمل

تمويل التعليم العالي :

كانت جامعات بلدان المتقدمة و النامية على حد سواء تحصل على كل أو معظم الموارد المالية من طرف الحكومات المسؤولة عنها .

و قد كانت تكفي لتسيير شؤون هذه لجامعات لكن و مع التحكم الطلابي

(manification) ، فقد عجزت هذه الحكومات على تلبية هذه الاحتياجات ، مما جعل

الجامعة تقف موقفا صعبا و اضطرت للبحث عن مصادر بديلة تضاف إلى نفقات الدولة .

(محمد مقداد (1999)، ص 12)

لهذا فإن نظام LMD يعتبر أن تمويل التعليم العالي من أهم الاستثمارات التي يجب على الدول التخطيط لها ، إذ يجب على الدول حكومة و شعبا أن تساهم في تدعيم التعليم العالي و هذا بالنظر إلى دوره الفعال في تعزيز التنمية الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للمجتمعات و لتدعيم هذا القطاع العام و الخاص ، و هذا ما دعا إليه المؤتمر العالمي حول التعليم العالي و بالضبط في المادة 14 و من بين الحلول التي يؤكد نظام LMD عليها حتى تتمكن الجامعات من تمويل نفسها نجد :

-فرض الرسوم الكاملة أو البعض منها على الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي و هذا بدل التعليم المجاني الذي كان ممارسا في السابق

– تسويق المعارف و الخدمات و الاستشارات إلى الزبائن الذين يرغبون فيها سواء كانوا طلبة أو صانعين أو مؤسسات المجتمع المختلفة ...الخ .

– إن إقامة العلاقات مع المؤسسات الصناعية و الخدمية التي يكون بإمكانها المساهمة في تمويل التعليم العالي .

(conférence mondiale sur l'enseignement supérieur an 21 siécle , 1998, p 18)

2_التوجه نحو تنويع ملامح التكوين:

أما في هذا التوجه فقد دعا نظام LMD إلى ضرورة اعتماد التكوين العام ، يعتمد على نظرة شاملة و تكاملية تتضمن كل ما ينبغي أن يعرفه الفرد المثقف و بالتالي هو تكوين متفتح على كل شيء و يجب أن يحتوي على دروس في العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية ، أما هدفه فهو : كيف نتعلم النقد ، و التحليل الذكي ، و التعرف على قواعد الحياة الاجتماعية كما أكد على ضرورة أن يتجه التعليم و بخاصة العالي منه نحو المعارف المعاصرة و هذا التوجه نابع من حتميات التي أصبح الاقتصاد العالمي يفرضها على التعليم العالي في إطار اقتصاد المعرفة ، حيث أصبح لزاما على هذا التعليم أن يمد الاقتصاد و المجتمع بشكل عام بمختلف الإطارات البشرية اللازمة لسيرورته (برتراند (2001)،ص 233) .

التعليم و التكوين مدى الحياة :

و جاء هذا النمط من التعليم كاستجابة من طرف المؤسسات التعليمية للتغيرات المتسارعة التي طرأت على سوق المهن ، حيث تغيرات أنماط العمل و الاتصال و تعني على الأفراد أن يطوروا من قراراتهم للتكيف مع متطلبات التغيير المستمر .

و من بين أهداف التعليم أو التكوين مدى الحياة : (رشدي أحمد طعيمة (2004)، ص 319)

–تحديث المعلومات و تطويرها في حقل المعمل بصورة مستمرة و هذا لمواكبة أخر التطورات التكنولوجية في مجال تخصص كل عامل .

تأهيل العاملين في عالم الشغل لتخصصات جديدة وفق متطلبات خطط التنمية .

–إيجاد تواصل و ترابط بين مؤسسات التعليم العالي و عالم الشغل و هذا من أجل ضمان تفاعل مستمر بينها للوصول إلى أفضل الطرق في متطلبات و شروط العمل .

3_ تطبيق الحركة التمهينية في التكوين :

و يقصد بالتمهين في التعليم العالي : نوع من تكوين الطلبة متعدد التخصصات لكي يتكيفوا مع سوق العمل

أو هو ذلك التكوين الذي يتم حسب احتياجات المهنة أو سوق العمل عموما بحيث يهدف إلى الحصول على تكوين جيد يمكن الطلبة من الحصول على منصب عمل في ظل اقتصاد مبني على المعرفة .

و قد فرضت التغيرات العالمية العديدة هذا التوجه على أنظمة التعليم العالي و بما أن نظام

Lmd هو أحد أنظمة التعليم العالي فهو كذلك تبنى هذا التوجه ، و نجد من أهم التغيرات

السابقة الذكر ما يلي :

أ/ الضغط الاجتماعي و الاقتصادي الناتج عن حاجيات الاقتصادية و سوق العمل حيث يعتبر السبب الرئيسي وراء ظهور حركة التمهين في التعليم العالي كما نجد هذا التوجه في حد ذاته كان مطالبا به من طرف الطلبة أنفسهم و عائلاتهم الذين يرون في الدراسات العليا قبل كل شيء الوسيلة للوصول إلى وظائف جيدة .

ب/ توجه حركة إصلاح التعليم العالي نحو سوق العمل و الاحتياجات الاقتصادية ، و هذا ما سبب سيادة التوجه الاقتصادي الحر و مبادئه النيو ليبيرالية على أغلب دول العالم ، حيث يتطلب هذا النمط الاقتصادي استخدام الكفاءات المتخرجة من التعليم العالي في إطار ما يعرف باقتصاد المعرفة و مجتمع التعلم .

ج/ تدخل القطاع الخاص في التعليم العالي ، حيث أصبح الاقتصاد الحر يعتمد و بشكل يكاد يكون كلي على القطاع الخاص ، أما في التعليم العالي و مع انتشار هذا النمط الاقتصادي فقد أصبحت خوصصة التعليم العالي معادلة هامة في القرن 21

(Nabilbouzid ,2003,p45)

إن تدخل القطاع الخاص في التعليم العالي أخذ عدة أوجه سواء من حيث أنه أصبح يكفل أعداد معتبرة من خريجي التعليم العالي ، و بالتالي فهو يطلب بتكوين طلبة في تخصصات التي يحتاجها ، و من جهة أخرى فإن مجمل الشركات التي تقيمها الخواص مع مؤسسات التعليم العالي تتضمن ضرورة أن تكون الجامعة على حساب ما يتلبه القطاع الخاص في تخصصات مختلفة و هذا مقابل دعم مالي تتلقاه من هذه الأخيرة ، و من جهة ثالثة نجد أن مؤسسات المجتمع الخاصة أصبحت تشتري برامج تكوينية محددة تخدم طبيعة النشاطات التي تمارسها و هذا من المؤسسات التعليمية .

و لذا فإن مؤسسات التعليم العالي وجدت نفسها مجبرة على مسايرة و بيع مايتطلبه السوق من برامج .

أما الوجه الثاني لتدخل الخواص في التعليم العالي هو إنشاء جامعات خاصة بهم حيث تكون أيدي عاملة مؤهلة تأهيلا عاليا لصالح هذه المؤسسات و الشركات في إطار ما يعرف بالاستثمار البشري و الفكري .

و من بين مؤشرات تطور حركة التمهين في التعليم العالي نجد :

- تطور مضامين و محتويات برامج التعليم .
- تطور الشعب و التخصصات و ظهور أخرى جديدة .
- توجيه مضامين التكوين نحو غايات مهنية ، هذا الذي أدى إلى ظهور تخصصات ذات طابع مهني محض .

(Francoise Massit ; Follé a,1992 ,P 49)

4 التوجه نحو إعادة النظر في بني التعليم العالي:

كأحد أبرز الاتجاهات الحديثة في تجديد التعليم العالي و التي تبناها نظام LMD ، هو البحث عن كيانات جديدة تتلاءم مع الأغراض الجديدة للتعليم العالي ، و من أجل تحقيق هذا الهدف يستلزم إعادة النظر إلى مسؤوليات هيئة التدريس و إدارة المؤسسات التعليم العالي و تسييرها ، و في الهياكل البنائية للجامعات و كثيرا من المسائل الأخرى .

و يصحب هذا التغيير ، تغيير في محتوى مناهج الدراسة ، حيث يجب أن تكون محتويات البرامج المقررة مقسمة إلى قسمين ذي جانب نظري أكاديمي و جانب تطبيقي .والمعرفة حسب هذا النظام تبنى بطريقة نشطة على يد المتعلم . فهذا النظام يركز على بنائية المعارف و المعلومات بصورة فردية وفق متطلبات المحيط الخارجي.

كما يجب أن تكون هناك علاقة بين محتويات البرامج و الاحتياجات الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع ، وهذا من أجل تدعيم و تسهيل الحركة التمهينية في التعليم العالي و إزالة الحواجز بين الاختصاصات المختلفة و هذا بسبب التغير السريع الذي يشهده العالم من حيث المعارف و التكنولوجيات هذا الذي استدعى خلق تكوينات عامة لا متخصصة التي تضمحل مع التطور .

كما أولت الضرورة إلى التغيير في طرائق التدريس المتبعة إذ لا بد من إتباع الطرائق الأكثر ملائمة للتطورات و التكنولوجيات المتسارعة .

و عليه فلتحقيق هذا الاتجاه وجب تحقيق مرونة في بنى التعليم العالي
(عبد الله عبد الدايم (2000)، ص 32)

5 التوجه نحو تحقيق الحرية الأكاديمية و استقلال التسيير في الجامعة :

يعتبر تحقيق الحرية الأكاديمية و الاستقلال المالي من السمات المميزة للجامعات المعاصرة لهذا فقد سعى نظام LMD إلى تحقيق ذلك .

و الحرية الأكاديمية : حرية الجامعة في اختيار نظامها و برامجها و مناهجها و طرائق التدريس و اختيار هيئة التدريس بها ، كما يعنى حيادها الفكري و عدم انحيازها ، و هذا يتطلب منها عدم الدخول في المسائل المتعلقة بالإيديولوجيات السياسية و الأمور العقائدية و الدينية ، كذلك عدم وضع قيود على ما تدرسه الجامعة أو ما يقوله أو ينشره أساتذتها أو ما يعبر عنه من أراء علمية أو أكاديمية داخل الجامعة ، فإن مسؤولية الجامعة في التطوير و مواكبة التغيرات العلمية و التكنولوجية السريعة و ما يقتضيه كل هذا من التكيف لمطالب العصر يفرض على الجامعة أن تكون مرنة بدرجة كافية تمكنها من سرعة الحركة ، و الاستقلال الأكاديمي جانب هام يتيح للجامعة مثل هذه المرونة ، كما أن الجامعة لا يمكنها القيام بمسؤوليات كاملة في البحث العلمي إذا لم يتوفر لها هذه الحرية العلمية .

الاستقلال الإداري : يعني حرية الجامعة في اتخاذ القرارات في في نطاقها و كذلك حرية تسيير أمورها و تصريف شؤونها دون تدخل من أجهزة الدولة الأخرى ، و من أهم مقومات الاستقلال الإداري للجامعة هو أن يتم تشكيل أجهزتها الإدارية العليا بطريقة ديموقراطية تقوم على أساس الانتخاب و التمثيل الصادق للتنظيم الجامعي .

الاستقلال المالي : إن الاستقلال المالي شرط ضروري للاستقلال الأكاديمي و الإداري بل هو أقوى الضمانات لحرية الجامعة و استقلالها ، و مما يساعد الجامعة على الاستقلال المالي هو تعدد مصادر مالية استثمارية ثابتة (محمد منير مرسي (2002)، ص 32)

6 التوجه نحو تطوير البحث العلمي في التعليم العالي :

من الطبيعي أن الأبحاث العلمية هي التي تؤدي إلى التكنولوجيا المتطورة و التقدم الذي تشهده اليوم المناطق المتطورة من العالم ، فقد أصبح لمعدل النشاطات في الأبحاث و كثافتها علاقة إيجابية بمعدل التنمية ، و الواقع أن الأبحاث لم تعد اليوم موضع للنقاش بل أصبحت عنصرا هاما لمرحلتي التنمية و ما بعدها ، بعبارة أخرى أصبح البحث العلمي يتجه نحو حل المشكلات الكبيرة الناجمة عن مرحلة التنمية و هي مشكلات اجتماعية ، اقتصادية ،... و التي تظهر نتيجة تزايد في معدلات النمو و التطور في هذه المجالات

(صلاح عباس (2004) ،ص 213)

كما أصبح البحث العلمي اليوم هو أهم السلع و الخدمات التي تشجعها و تبيعها مؤسسات البحث العلمي و مختلف مراكز البحثية الأخرى و بما أن نظام LMD يكتسي بعدا اقتصاديا و الذي نجد منه تتجير و تسليع البحث العلمي ، فإن هذا التوجه " التوجه نحو تطوير البحث العلمي " يعتبر من أهم التوجهات لهذا النظام .

2 -4-4 الأبعاد المختلفة لنظام LMD :

البعد الاقتصادي :

يكمن البعد الاقتصادي لنظام LMD في تطبيق معايير الاقتصادية للاقتصاد الحر و التي تم الإشارة إليها سابقا ، حيث أصبح التعليم العالي تغلب عليه الصبغة الاقتصادية أكثر من أي وقت أخر .

إذ لم يعد الصراع على رأس المال أو مواد الخام و إنما أصبح الصراع على المعرفة هذا لأن المعرفة هي التي تصنع القوة و توفر بها المال و تخلق مواد الخام و تفتح الأسواق و بالتالي أصبحت المعرفة تشكل اقتصادا جديدا في مجالاتها و آلياتها و في نظم الكوادر البشرية العاملة و الخبيرة بمجال المعرفة و التي أصبحت الجامعة مصنع لإنتاج و تصدير المعرفة

(محمد بن أحمد الخضيري (2001) ،ص 8)

كذلك ظهور المنظمات الاقتصادية و التجارية الدولية و البنوك العالمية التي أصبحت تفرض نوع من السياسات الاقتصادية على التعليم و لا سيما التعليم العالي ، إذ نجد من بين هذه السياسات و المبادئ المفروضة ما يلي :

1- تطبيق مفهوم الجودة الإنتاج بأقل تكلفة ، حيث كيّف نظام LMD هذا المعيار في التعليم العالي و هذا عن طريق تكوين الطالب تكوينا جيدا أي خلق نوع من النجاعة و النوعية في التكوين و بالتالي تكون مخرجات التعليم العالي ذات جودة عالية أي تطبيق معايير الجودة الضابطة لنوعية خريجي مؤسسات التعليم العالي التي تتفق و عالمية التكوين .

أما فيما يخص بأقل تكلفة و هذا عن طريق تقليص مدة التكوين إلى أقصى حد ممكن فعوضا من 4 إلى 6 سنوات يصبح عدد السنوات التكوين في طور التدرج أو الليسانس إلى 3 سنوات .

و من ثلاث سنوات ماجيستير إلى عامين في الماستر و من خمس سنوات إل ثلاث سنوات في طور الدكتوراه إذا تقليص مدة التكوين في هذا النظام سيساهم في تقليص كلفة الطالب ، و بالتالي هنا قد حققنا جودة التكوين بأقل التكاليف ، و تقليل تكاليف التعليم العالي في نظام LMD لم تكتفي بتقليصها للطالب فقط و إنما مست تكاليف الأستاذ كذلك .

2- تفعيل و تدعيم حركة التمهين في التعليم العالي و نقصد بها التكوين وفق متطلبات سوق العمل خاصة بما يتفق و عالمية العمالة ، و بالتالي نكون هنا قد طبقنا مفهوم العرض و الطلب في التكوين .

أي : تكوين الطلبة وفق طلب المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية و هذه الأخيرة سوف تدعم العلاقة و نوع من التبادل بين مؤسسات التعليم العالي و باقي مؤسسات المجتمع الدولي و الوطني .

أي خلق علاقة وظيفية بين مؤسسات التعليم العالي و المؤسسات الاقتصادية و مواقع الإنتاج .

(رشدي أحمد طعيمة (2004) ،ص 37)

3- كذلك من بين الأبعاد الاقتصادية لنظام LMD أنه طبق مبدأ خوصصة التكوين التي ينص عليها الاقتصاد في التعليم العالي و هذا من أجل ضمان جودة التكوين أولا ، و ثانيا من أجل مساهمة مؤسسات التعليم العالي في تمويل نفسها خاصة وأن المعونات و النفقات الحكومية أصبحت ضئيلة و هذا بعد تدفق و ازدياد عدد الطلبة المسجلين بها ، كما أن تمويل مؤسسات التعليم العالي أخذ أشكال متعددة منها :

- مساهمة الطلبة في تكلفة الدراسة .
- البحث العلمي .

4- كما يظهر البعد الاقتصادي في هذا النظام من خلال تطبيق مفهوم المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي من خلال طرق التدريس ، المناهج ، الوسائل الديداكتيكية ...الخ إذ أن جودة إنتاج مؤسسات التعليم العالي سوف يؤدي إلى المنافسة بين هذه الأخيرة ، حيث تسعى كل واحدة لإبراز نفسها خاصة و نحن في عصر البقاء للأقوى .

5- كذلك معيار مساهمة التعليم العالي في التنمية الاقتصادية للمجتمعات و يتم هذا من خلال إنتاج يد عاملة مؤهلة بمختلف التأهيلات و التي تستعمل في مختلف الممارسات الاقتصادية و الاجتماعية و التي تتصل اتصالا وثيقا بمفهوم تنمية و بناء المجتمع .

البعد السياسي :

و يتجلى البعد السياسي لنظام LMD في التعليم العالي أن دول العالم لا سيما الدول الأوروبية و الأمريكية قد استخدمت التعليم العالي لتدعيم شؤونها السياسية و من بين هذه الأخيرة نجد :

1- بعد تصدع المعسكر الشيوعي و ظهور القطبية الأحادية التي أدت إلى تزعم أمريكا قمة العالم و هذا علة مختلف المستويات و المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو ثقافية أو تكنولوجية أو علمية أو رياضية ...الخ ، و كذا بعد اجتياح ظاهرة العولمة و التي نقصد بها تجاوز الأفكار و الخبرات و التكنولوجيا الحدود الجغرافية إلى دول العالم و هذا بفعل تطور وسائل النقل و الاتصال

(حجازي مصطفى (1999) ،ص 16)

معظم الدول الأوروبية ترفض الفكر الأمريكي الذي تفرضه أمريكا على العالم باسم العولمة و بهذا فقد لجأت إلى عملية التكتلات حتى تتصدى إلى العولمة الأمريكية ، فمثلا نجد أوروبا أوجدت لنفسها تكتلات مختلفة منها الاقتصادية مثل السوق الأوروبية ، عملة الأورو ، أما المجال العسكري فنجد الحلف الأطلسي أما في المجال التربوي فنجد أن الدول الأوروبية سعت إلى تحقيق توحيد أنظمة التعليم العالي و مناهج التكوين و هذا عن طريق تسهيل و تدعيم الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة الباحثين و حتى العمال و هذا بين مختلف الدول الأوروبية و التي هدفها :

1- تبادل الخبرات و المعارف و التكنولوجيا .
2- إزالة الحدود السياسية بين الدول الأوروبية ، معنى هذا أن الدول الأوروبية لجأت إلى توحيد أنظمة التعليم العالي و التي أدت إلى ظهور LMD و هذا من أجل المساهمة في توحيد أوروبا و كذلك من أجل التصدي للمنافسة الأمريكية و الأسيوية

2-كذلك يتجلى البعد السياسي لهذا النظام في تطبيق معاني الديمقراطية و حقوق الإنسان في التعليم العالي ، و يقصد بديمقراطية التعليم العالي هو أنه حق لكل مواطن و فرد في العالم و هذا ما نص عليه البند رقم 26 من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان و الذي أصدرته الأمم المتحدة في النصف الثاني من القرن العشرين

كما أن هذا البند عزز احترام حقوق الإنسان لا سيما الحقوق السياسية إضافة إلى الحق في التعليم لكل الفئات .

3- كما يظهر البعد السياسي لنظام LMD من خلال إدخال مفاهيم مسايسة في برامج التكوين و مناهجه التعليمية ، حيث تتضمن موضوعات كالسلم العالمي ، نزع السلاح و الحفاظ على البيئة و المساواة بين الأجناس و بين الذكور و الإناث ، حماية الضعفاء و الديمقراطية ، و حقوق الإنسان بشكل عام أي التعامل مع الإنسان كإنسان

(رشدي أحمد طعيمة (2004) ،ص 314)

البعد الاجتماعي :

يتجلى البعد الاجتماعي لنظام LMD في إشراك الطلبة و الأساتذة و هذا عن طريق فتح مجال التشاور و النقاش معهم في أمور التي تخص مؤسسات التعليم العالي و هذا باعتبارهم أطراف فعالة في عملية إصلاح

التعليم العالي إذ أن هذا الأخير لا يقتصر على المسؤولين و السياسيين و صناع القرار فقط و إنما هو مسؤولية الجميع .

*كما ظهر البعد الاجتماعي من خلال دعوة هذا النظام إلى التقليل و محاولة إزالة كل الفروق بين الجنسين إلى بين الرجل و المرأة و أن الفارق بينهما إنما هو فارق في الكفاءة و القدرة و بين الجنس .

*كذلك محاولة إزالة الفروق الاجتماعية و هذا باعتبار أن التعليم العالي هو حق لكل فرد مهما كان عرقه أو جنسه أو طائفته كما ورد في تصريح برلين و المؤتمر العالمي للتعليم العالي .

(conférence mondiale sur l'enseignement supérieur , 1998 , p 7)

*كذلك من بين النقاط التي يظهر فيها البعد الاجتماعي لنظام LMD هو التبادل الفكري الاجتماعي و الثقافي و حتى اللغوي بين الطلبة و الأساتذة و الذي يحدث من خلال الاحتكاك القائم أثناء عملية حركية الطلبة و الأساتذة بين الدول .

2 -4-5 الأهداف الكبرى لنظام LMD :

إن شروط التنافس القائم حاليا في العالم المتقدم فرض على أوروبا أن توحد نفسها في مجالات مختلفة منها مجال التربية و التكوين ، هذا الأخير الذي تسعى من خلاله أوروبا أن تقف على قمة مجتمع المعرفة في حدود 2010 .

إذا أوجدت هذه الأخيرة عدة منهجيات و أنظمة لتحقيق ذلك من بينها نظام LMD ، و الذي يسعى إلى تحقيق ما يلي :

ترقية النجاعة و النوعية في التكوين (sybille reichert , 2003 , p 05)

حيث يسعى هذا النظام إلى تحقيقها في البرامج التكوينية في أنظمة التعليم العالي و البحث العلمي و هذا من خلال تغيير عدة أمور نجد منها :

- تغيير مسارات الدراسة حيث أصبحت هناك نوعين من مسارات الدراسة إما مسار أكاديمي و إما مسار مهني .
- ظهور تخصصات و إلغاء أخرى هذا الذي أذي إلى تغيير من حيث الشهادات المسلمة من طرف مؤسسات التعليم العالي إذ تم ظهور شهادات و إلغاء أخرى .
- كذلك تقليص الحجم الساعي و مدة التكوين إلى أقل حد ممكن .

- التغيير المستمر في محتويات برامج التكوين ، خاصة و نحن نعيش مع سرعة رهيبة في حركة المعرفة و كذلك من حيث محاولة ارتباطها بالمحيط (الاستجابة إلى الحاجيات الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع)
- تشجيع العمل الفردي للطالب و تنميته .فهو لا يستقبل المعرفة ويتلقاها بشكل سلبي لكن يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعلم والتعليم (Annick Cartron, 2002 p 5)
- تشجيع المنافسة بين الجامعات

و لتحقيق هذا الهدف دعا الفضاء الأوروبي للتعليم العالي جميع الجامعات و المؤسسات التعليمية العليا الأخرى و الواكلات الوطنية إلى الجدية لتحقيق النجاعة المعرفية و تحسين النوعية الأكاديمية .

- ترقية الحركة التمهينية و التكوين مدى الحياة : (sybille reichert , 2003 , p 6)

تسعى مؤسسات التعليم العالي أثناء تطبيقها لنظام LMD إلى خلق فضاء موسع مع المؤسسات الاجتماعية و الاقتصادية ، و كذلك الرد على التحديات الكبيرة التي يواجهها المجتمع بالإضافة إلى خلق قنوات تسمح بوصول نتائج الأبحاث التي تجريها الجامعة إلى المجتمع .

بهذه الطرق أي الإجابة على اهتمامات لمختلف القطاعات يتم تفعيل دور التعليم العالي في سوق العمل ، و هذا عن طريق رفع الكفاءة المهنية لليد العاملة المتخرجة من الجامعة .

و في هذا الإطار يسعى نظام التعليم العالي إلى التكوين مدى الحياة أي رغم خروج الطالب الذي سوف يصبح فيما بعد عامل ، من الجامعة و التحاقه بسوق العمل إلا أنه يكون مستمرا في علاقته معها و هذا عن طريق الرسكلات و التربصات و الدورات التدريبية ، و هذا بسبب استحداث و تطور العلم و المعرفة و التكنولوجيا بصفة مستمرة و التي يجب عليه أن يكون ملما بها ، و بالتالي فإن نظام LMD قد وفر نظام مرن و متفتح يتاح في كل أطوار الحياة و كذلك لتحقيق هذا الهدف سعى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى إشراك المحترفين من سوق العمل و ممثيلين مهنيين في نظام التعليم بمؤسسات الجامعة .

ترقية الحركية الطلابية : (sybille reichert , 2003 , p 6)

و التي نقصد بها تسهيل تغيير أو تحويل الطالب من جامعة إلى أخرى و هذا على المستوى الوطني أو الدولي (داخل أوروبا و خارجها) حيث يسعى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى تحقيق هذا الهدف من أجل المساهمة في توحيد أوروبا و إزالة الحدود السياسة بين دولها .

و كما ذكرنا أنفا أن الفضاء الأوروبي للتعليم العالي يهدف من خلال تطبيق نظام LMD إلى توحيد برامج التكوين و التخصصات العلمية و الشهادات المقدمة و هذا رغم اختلاف اللغات و الثقافات و الجنسيات في أوروبا و هذا من خلال تسهيل و تفعيل الحركية سواء للطلبة أو الأساتذة أو الباحثين أو العمال الإداريين .

كما أن تسهيل الحركية الطلابية أو الأساتذة أو الباحثين تساهم في جعل أوروبا تقف على قمة مجتمع المعرفة الدولي ، و هذا من خلال سهولة التنقل بين مؤسسات التعليم العلي ، و كذلك التبادل المعرفي الحاصل بين مختلف الجامعات الأوروبية .

ترقية عالمية التعليم و جذب الطلاب :

من خلال تحقيق الكفاءة الأكاديمية و النجاعة العلمية لمناهج التعليم العالي كذلك قيمة الشهادة المتحصل عليها من الجامعة الأوروبية ، و تسهيل الحركية الطلابية ، هذه الأخيرة هي عبارة عن عوامل جذب للطلبة الأجانب و الأدمغة غير الأوروبية .

هذا الشيء الذي من شأنه أن يحقق هدف أوروبا السامي و المتمثل في جعلها تقف على قمة مجتمع المعرفة في العالم .

و من خلال ما سبق أي تحقيق نظام LMD في مؤسسات التعليم العالي في أوروبا للأهداف السابقة الذكر هذا سيعطي البعد العالمي للتعليم العالي في أوروبا .

2-4 -6 خصائص نظام LMD : (Annick cartron , 2002 , p 14)

الاعتماد على نظام الوحدات التعليمية :

حيث يقصد بها مجموع من المواد –المقاييس – تختار وفقا لتناسقها و نقاوتاه ، كما أنها تكون منظمة بطرقة بيداغوجية منسجمة حيث توضع في وحدة تعليمية واحدة ، و هناك ثلاثة أنواع منها و هي :

- الوحدة التعليمية الأساسية :

و التي تمثل التعليم الأساسي و الذي لا بد للطالب أن يتحصل عليه ، كما يمكن أن تسميها بوحدة المواد الأساسية .

- الوحدة التعليمية الاستكشافية :

و التي تسمح للطالب باكتشاف تخصصات أخرى ، و هذا من أجل توسيع الثقافة الجامعية و التي تساعده في حالة إعادة التوجيه و يمكن تسميتها بوحدة إثراء المعارف .

- الوحدة التعليمية الأفقية المشتركة :

و تشمل اللغات الأجنبية و الإعلام الآلي ، كما أنها تسمح باكتساب ثقافة عامة و تقنيات منهجية و قد سميت أفقية لأنها تدرس في جميع السنوات أما المشتركة لأنها تكون مشتركة بين مختلف التخصصات

- الاعتماد على مبدأ الأرصدة : (w.w.w.edufrance .fr)

هو عبارة عن قيمة تعطى لكل وحدة تعليمية كما يمكن أن تعتبر أن الرصيد هو عبارة عن مقياس تستدل به عن عمل الطالب (مجهودات خاصة ، تربصات ، مشروعا...) و بما أن كل وحدة تعليمية يكون توقيتها الزمني من 20 إلى 25 ساعة عمل في السداسي فإن لكل سداسي يقابله 30 رصيد بمعنى أن :

- للحصول على شهادة الليسانس يجب الحصول على 180 رصيد .
- للحصول على شهادة الماستار يجب الحصول على 120 رصيد .
- للحصول على شهادة الدكتوراه يجب الحصول على 180 رصيد .

*التسيير البيداغوجي و الإداري داخل النظام : (Annick cartron , 2002 , p 4)

إن المبادئ التي يعتمد عليها نظام LMD أثناء تسييره البيداغوجي و الإداري و التي تمس التقييم ، الانتقال التعويض ، الاستدراك ، التحويل .. الخ تختلف عن المبادئ التي كانت مطبقة في النظام الكلاسيكي ، و هذا من خلال ما يلي :

*التقييم :

حيث يكون التقييم في هذا النظام بالطريقة التالية :

- تقييم الوحدة التعليمية :

يعد الطالب ناجحا في وحدة تعليمية ما (أساسية ، استكشافية ، أفقية) إذا كان معدل مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها و الموجهة بمعاملاتها سيساوي أو يفوق 20/10 .

- كما أن الرصيد المحصل في وحدة تعليمية ما قابل للتحويل إلى مسار تكويني أخر يتضمن تلك الوحدة .
- تكون مراقبة المعارف بشكل متواصل أثناء السداسي (و نقصد بمراقبة المعارف : تقييم العمل الشخصي TP,TD مشاريع ، تربصات . تقرير ...) و في نهاية السداسي يكون اختبار نهائي و هذا لكل وحدة تعليمية .
- تنظم دورتين لكل سداسي .
- في حالة عدم اكتساب وحدة تعليمية ما على الطالب أن يدخل دورة الاستدراك و التي تكون في غالب الأحيان في شهر سبتمبر .

*الانتقال :

و يكون الانتقال في هذا النظام بالطريقة التالية :

- إذا تحصل الطالب على 60 رصيد في السنة الأولى فإنه يمكنه أن ينتقل إلى السنة الثانية ، و هكذا إلى السنة الثانية ، هكذا إلى أن يصل للسنة الثانية ، و هكذا إلى أن يصل للسنة الثانية ثم الثالثة رغم عدم اكتسابه لوحدة تعليمية ، حيث تبقى هذه الوحدة مدانة عليه في السنة الموالية للمرة الأخيرة .
- يسمح للطالب المتحصل على 50% من الأرصدة الخاصة بالسنة الأولى أي 30 رصيد بالانتقال إلى السنة الثنية ، بشرط موافقة الفريق البيداغوجي .
- يسمح للطالب المتحصل على 80 % من الأرصدة بالسنة الأولى أو الثانية أي 96 رصيدا بالانتقال إلى السنة الثالثة بشرط موافقة الفريق البيداغوجي .

*التعويض :

يتم اللجوء إلى هذا المبدأ في حالة ما إذا كان الطالب لم يكتسب وحداته التعليمية حيث يتم بطريقتين .

التعويض الداخلي : و يكون بين مقاييس وحدة تعليمية واحدة .

التعويض الخارجي : و يكون بين الوحدات التعليمية .

*التحويل :

حيث يمكن للطالب أن يغير توجيهه الأولي ، أو أن يغير الجامعة ، و هذا على مستوى الوطني أو الدولي مع احتفاظه بأرصدة الوحدات التعليمية المكتسبة والمشتركة في تخصصات أخرى ، و يتم هذا بواسطة معابر أو جسور تكون موجودة بين مختلف التخصصات .

2-4-7 هيكلة التعليم داخل نظام LMD :

(w.w.w.lEspace Emopéen de l’enseignement supérieur.fr)

يعتمد نظام ليسانس ، الماستار ، الدكتوراه في هيكلته على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل واحدة منها بشهادة جامعية .

- المرحلة الأولى : و يقصد بها شهادة الباكالوريا + 3 و تتوج بشهادة اليسانس .
- المرحلة الثانية : و يقصد بها شهادة الباكالوريا +5 و تتوج بشهادة الماستار
- المرحلة الثالثة : و يقصد بها شهادة الباكالوريا +8 و تتوج بشهادة الدكتوراه

و في كل مرحلة من هذه المراحل تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليمية تجمع في سداسيات لكل مرحلة .

1 شهادة الليسانس :

تنظم هذه المرحلة التكوينية في طورين ، و تشمل على تكوين قاعدي (أولي) متعدد التخصصات مدته من سداسي إلى أربع سداسيات و هذا للحصول على المبادئ الأولية للتخصصات المعنية بالشهادة أي عامين ، و في السنة الثالثة يكون فيها التكوين المتخصص ليتفرع إلى فرعين :

الفرع الأكاديمي : يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسات الجامعية مباشرة أكثر طولا و أكثر اختصاصا ، و يسمح بهذه الإمكانية بحسب المؤهلات المكتسبة و النتائج المحصل عليها و شروط الالتحاق .

الفرع المهني : يتوج بفرع ليسانس التي تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل و تحدد برامجها بالتشاور الوطيد مع القطاع المشغل ، يتطلب هذا الفرع أنواع مختلفة من شهادات الليسانس المهنية لضمان فعاليته و ضرورة تحديد التخصص الذي له صلة بالحرفة.

2 شهادة الماستار : تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين ، و يسمح لكل طالب حاصل على شهادة الليسانس "أكاديمية" و الذي تتوفر فيه شروط الالتحاق ، كما أنها لا تقصي المشاركة الحائزين على شهادة ليسانس ذات أبعاد مهنية ، و الذين بإمكانهم العودة إلى الجامعة بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل ، كما أن هذا التكوين " الماستار " يتفرع إلى تخصصين :

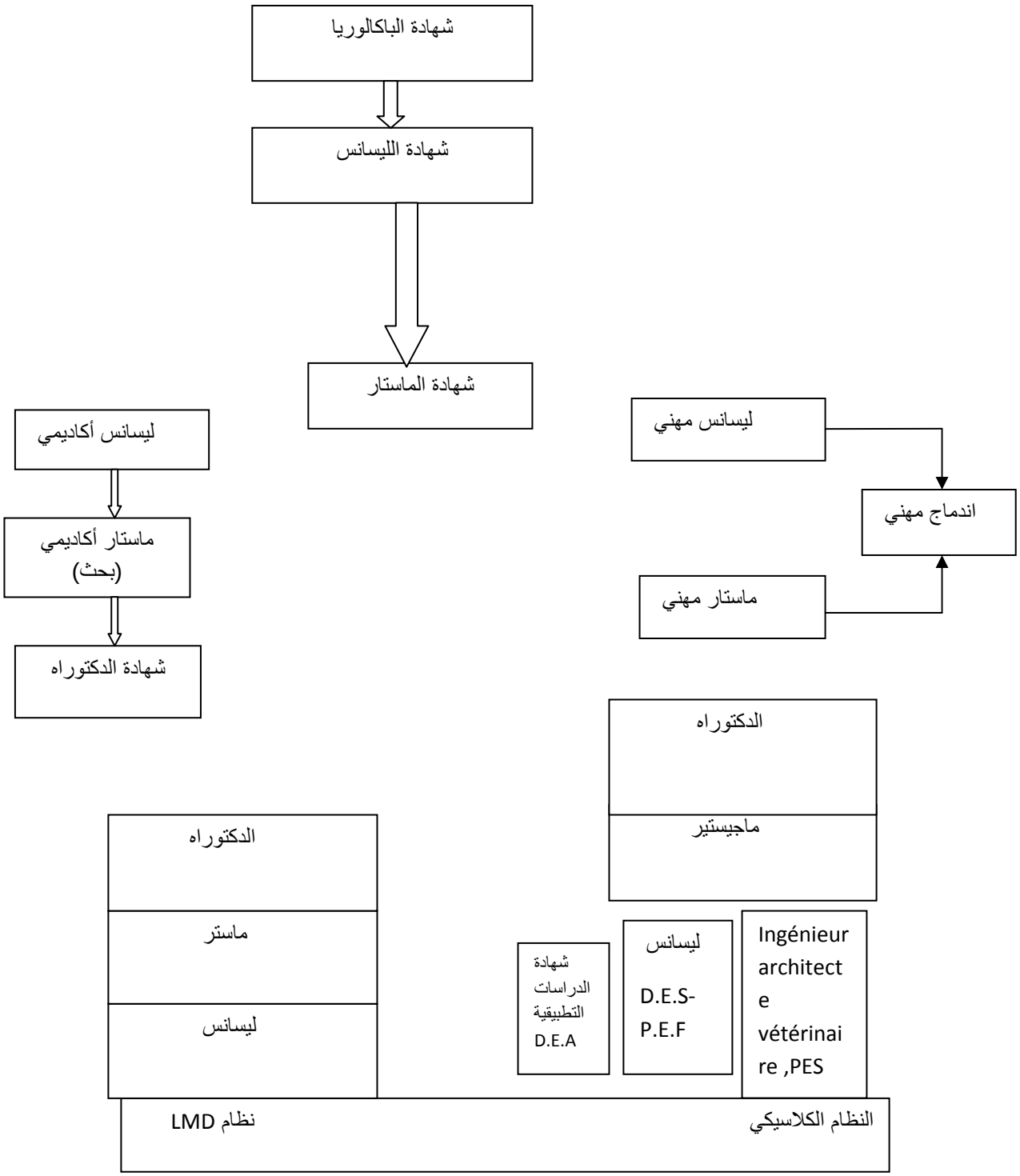
تخصص مهني : حيث تمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال ما ، كما يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء و المنافسة ، حيث يبقى هذا المسار دائما مهنيا (ماستار مهني)

تخصص أكاديمي :و يمتاز بتحضير الطالب إلى البحث العلمي و الذي يؤهله إلى نشاط البحث بالقطاع الجامعي أو الاقتصادي .

3 شهادة الدكتوراه : على التكوين في الدكتوراه و الذي تبلغ مدته الدنيا ستة سداسيات أي ثلاث سنوات أن يعمق الباحث معارفه في الاختصاص خاصة و نحن أمام التطور المعتبر للمعلومات و التخصصات التي تزداد دقة ، كما أن البحث يكون من أجل البحث ، و يتوج هذا التكوين بشهادة الدكتوراه بعد تحضير رسالة

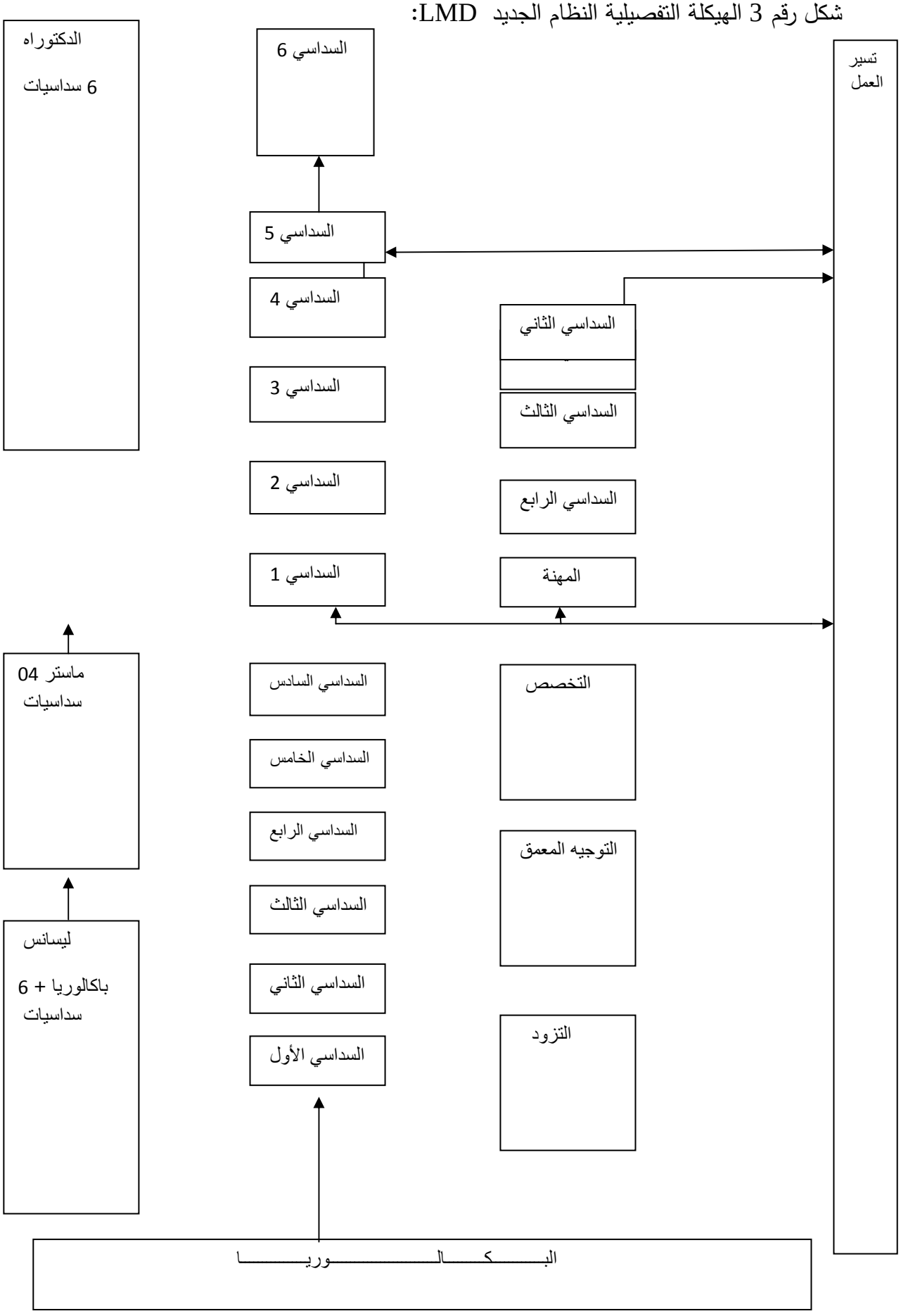
الدكتوراه ، كما أن هذا النوع من التكوين لا يمس إلا الطلبة المتحصلين على شهادة الماستار أكاديمي (ماستر بحث)

نظام LMD



المخطط رقم (2) يوضح هيكلة نظام LMD

شكل رقم 3 الهيكلة التفصيلية النظام الجديد LMD:



2-4-8 نماذج لبعض الدول الأجنبية التي تبنت نظام LMD :

1/ - فرنسا :

انطلاقا من أن فرنسا هي أولى الدول الأوروبية التي وافقت و دعمت توحيد أنظمة التعليم العالي في أوروبا ، و هذا في قمة السربون سنة 1998 فإنه قد تم إدخال نظام LMDإلى فرنسا عام 2002/2001 .

و رغم ذلك إلا أن بداية تطبيق هذا النظام كانت بداية مترددة حيث كانت التنسيقات الوطنية يعمها نوعا ما من الضغوطات بعدما تم تشكيل لجان جديدة للمتابعة و تقييم هذا النظام في بعض الجامعات الفرنسية التي تم تشكيل لجان جديدة للمتابعة و التقييم هذا لنظام في بعض الجامعات الفرنسية التي تم تطبيقه فيها .

بعدما كان هناك تطور معتبر في التقبل الفرنسي للإصلاح التعليمي البيداغوجي للجامعات و المقترح من طرف نظام LMD.

و في سيلق تطور مراحل تطبيق هذا النظام في الجامعات الفرنسية فقد لعبت وزارة التعليم العالي دورا فعالا ، حيث كانت تساهم بميولاتها و قرارتها و حملاتها المتتالية و هذا من أجل تدعيم إجراءات المفاوضات و التعاقد مع المؤسسات الاقتصادية و الاجتماعية ، الصناعية ...الخ

و في الدخول الجامعي 2006/2005 تقيدت كل الجامعات الفرنسية بتطبيق هذا النظام ، بغية تعميق وإصلاح و تعديل كثير من العناصر الموجودة في التعليم العالي الفرنسي .

2/- في ألمانيا و في هولندا :

توجد نقاط مشتركة في تطبيق نظام LMD في كل من ألمانيا و هولندا ، حيث تم إدخال هذا النظام في هاتين الأخيرتين من أجل تدعيم الانجذاب العالمي لمنهج التعليم العالي ، و هذا بوضع أكثر شفافية في مستويات الدراسة و الشهادات الممنوحة ، ففي حين كانت ألمانيا تهدف إلى زيادة النجاعة في المنهج و هذا بإنقاص عدد السنوات الدراسية هذا ما أدى إلى تقليل نسبة التخلي عن المقاعد الدراسية .

أما هولندا فهي تنتظر من تطبيق نظام LMD الإجابة عن الانشغالات الوطنية المتعلقة أساسا بتحسين المنهج التعليمي العالي .

و على ما يبدو فإن ألمانيا تتقاسم طموحاتها مع هولندا خاصة فيما يتعلق بجذب أكبر قدر ممكن من الطلبة الأجانب و تسهيل الحركية الطلابية ، و كذلك محاولة تعديل شهادتها الممنوحة مع شهادات الجامعية العالمية .

كذلك ما لوحظ أثناء تطبيق نظام LMD في الدولتين أثبت فعاليته و نشاطه و الطلب عليه أكثر في شعب التعليم للعلوم الاقتصادية و التجارية و علوم الهندسة أكثر من الشعب الأخرى و هذا لما له من أبواب مفتوحة في سوق العمل .

و رغم أنه يوجد تعاون بين الجامعة و مؤسسات سوق العمل إلا مؤسسات التعليم العالي بألمانيا و هولندا مهتمة بالتعاون الدولي أكثر من الوطني .

3-نظام LMD في الو.م.أ (عبد الكريم حرز الله و كمال بداري (2008)، ص ص 45-46)

تمت ملاحظة أن بالو .م .أ المستوى الثانوي يحضر الطلبة بصفة ضعيفة للدراسات الجامعية بالمقارنة مع البلدان الأخرى خاصة منها الأوروبية ، لكن يسجل أن الطلبة الأمريكيين يستدركون مستواهم في الأطوار الأولى بالجامعة على عكس الأوروبيين بالرغم من أن الأوروبيين يدخلون الجامعة متقدمون عن زملائهم الأمريكيين .

1 التعليم العالي في الو . م .أ :

النظام لجامعي لا مركزي و مؤسسات التعليم العالي تحظى باستقلالية واسعة مما يجعلها مرنة جدا (استقلالية واسعة في تنظيم البرامج اختيار الطرق التعليمية ، توظيف الأساتذة و كذا فيما يخص تنظيم الامتحانات)

الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ليست مجانية و لذا نجد أن معظم العائلات ليست قادرة على التمويل الكلي لتكوين أبنائهم مما يجعلهم يقدمون على طلب المنح الدراسية و الاقتراض .

و المنح توزع حسب الاستحقاق

كل ولاية تحتوي على العديد من الجامعات الخاصة ضف على ذلك وجود نظامين للجامعات العمومية : نظام ذو سمعة جد عالية مثل جامعة ريوزونا و أخرى ذات سمعة أقل.

2 أنواع المؤسسات العليا :

- المدرسة : هي نواة المؤسسة الجامعية ، أربع سنوات من الدراسة تسمى undergradnate بمعنى تحت التدرج و تؤدي إلى شهادة (B.A) في الفنون أو (B.S) في العلوم .

- الجامعة : تتكون بصفة عامة من مجموعة مدارس تحت التدرج للآداب و بعض الاختصاصات كالتجارة الهندسة ، الفلاحة ، البيداغوجيا ، العمل الاجتماعي ...) و كليات (مدارس التدرج و مدارس التمهين) لدراسات الطب ، الصيدلة ، التسيير و القانون على سبيل المثال

– المدارس الثانوية و المدارس المحلية :

المدارس الثانوية و المدارس المحلية بصفة عامة مؤسسات عمومية تعرض دراسات لمدة سنتين في المجالات التقنية مع تكوين عام .

معظم الطلبة لا يداومونها ، و هذه المدارس عادة ما تعرض عدة دروس مسائية التي تجذب الكبار الذين ينتمون إلى عالم الشغل ، بعض المدارس المحلية و الثانوية لا تعرض سوى اختصاص كمساعد في الآداب دون تحديد مادة الاختصاص و مساعدة العلوم و مساعد في العلوم التطبيقية (A.A.S) الذين اختاروا التكنولوجيا .

3 التقييم و التدرج :

*أهمية العلامة و الرصيد :

إذا كانت أعمال الطالب تقاس بوحدات قيمية (أرصدة) فنوعية هذا العمل تقيم بالنقاط (درجات) ، في الولايات المتحدة الأمريكية النقطة مهمة جدا ، حيث لا تستعمل فقط في الحوصلة الفردية (التقييم الفردي)

بل تسمح أيضا بالمقارنة بين الطلبة ، فالذين يتحصلون على العلامة Aلهم الأولوية في طلب منحة و الانتقال إلى مؤسسات التدرج أو في بعض الأحيان الحصول على العمل .

*نظام التنقيط :

– النقاط A.B.C.D و E تسمح بالقبول و النجاح .

– عموما هناك نقطة اقتصادية واحدة و هي F.

بعض الأساتذة يتعلمون النظام السلمي (نظام الدرجات الثابت)

بحيث أن في نهاية السداسي ، تجمع النقط و تحول حسب سلم تنقيطي ثابت ، فكل الواجبات تنقط ، النقطة الكاملة تعادل 100 .النقط تعادل نسبة الاختبارات التي نجح فيها الطلبة ، بصفة عامة هناك قاعدة ثابتة لحساب النقط بحيث :

D :60%-69% ,C :70%-79% , B :80%-89% ,A : 90%-100%

كل نقطة أقل من 60% تكون مقصاة .

4 – المغرب العربي : (عبد الكريم حرز الله ، و كمال بداري (2008)، ص ص57–56)

قامت ثلاث بلدان من المغرب العربي بإصلاحات لنظام تعليمها العالي ابتداءا من سنة 2001 و عليه قام المغرب بإصلاحات جديدة بدأ تطبيقها منذ سبتمبر 2003 ، و في الجزائر جاءت الإصلاحات سنة بعد ذلك أي في سبتمبر 2004 ، أما في تونس فبدأت في سبتمبر 2006 .

1 تونس :

الانتقال إلى نظام LMD يتم على أساس التشاور مع مختلف ممثلي الجامعات من الأساتذة الباحثين ، الطلبة ممثلين عنهم ، الهيئات البيداغوجية للجامعات و المؤسسات ، ممثلي المحيط الاجتماعي ، الاقتصادي ، الثقافي .

نظام LMD تم جعله يتماشى و خصوصيات التعليم العالي التونسي الانتقال للنظام الجديد يتم بطريقة تدريجية من خلال ثلاث أفواج : الأول يطبق نظام LMD ابتداءا من سبتمبر 2008 ، لها كل الحرية في اختيار توقيت الشروع في تطبيق نظام LMD ، الذي يعمم خلال سنة 2012 .

2 المغرب :

الصيغة الإجمالية للإصلاح تم تبنيها بعد أول جلسة وطنية بيداغوجية في مراكش التي انعقدت في 16 جانفي 2003 .

سمحت هذه الجلسات بتبني دفتر المعايير البيداغوجية الوطنية مع شرح المواد و التخصصات الأربع للسداسيات الأولى ليسانس ، الجلسات حددت التخصصات الوطنية النموذجية الخاصة بهذه السداسيات و تفصيل الشهادات كما يلي :

بكالوريا +2	–شهادة الدراسات الجامعية العامة DEUG –شهادة الدراسات الجامعية المهنية DEUG	120 رصيد 120 رصيد
باكالوريا+3	–ليسانس الدراسات الأساسية (LF) – ليسانس مهني (LP)	180 رصيد 180رصيد
باكالوريا +5	ماستر M ماستر متخصص (MS)	300 رصيد 300 رصيد
باكالوريا+8	الدكتوراه D	

جدول رقم 8 يوضح طبيعة الدراسة والشهادات في نظام LMD

3 الجزائر : (سنتطرق إليها كبلد من بلدان المغرب العربي بشيء من الإيجاز و سنتعمق فيها أكثر في العنصر الموالي).

في إطار العولمة ووعيا منها بالمهام المنوطة بالجامعة على المستوى الداخلي من أجل ضمان التطور و التحكم في العلم و المعرفة و على المستوى الخارجي من أجل ضمان التطور و التحكم في العلم و المعرفة و على المستوى الخارجي من أجل ضمان التطور و التحكم في العلم و المعرفة و على المستوى الخارجي من أجل ضمان تواجده ، و بغية تطور التبادلات الثقافية و الحركية البشرية على جميع المستويات (إنخرطت بلادنا منذ سبتمبر 2007 في هذا النظام العالمي الخاص بإصلاح التعليم العالي .

اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية CNRSE أبرزت بوضوح في تقريرها العقبات المتعددة التي تمس النظام التنظيمي الجزائري و التصحيح التي تسمح للجامعة الجزائرية من مزاولة مهامها في إطار تطوير البلاد .

هذا الإصلاح الذي يهدف أن يكون شاملا في مفهومه ، تساهميا في خطوته تطوريا في تنفيذه كما هو محدد من طرف وزير التعليم العالي و البحث العلمي يسمح للجامعة الجزائرية من تحسين التكوين من أجل الاستجابة للتطورات العالمية و السماح بإدماج المؤسسات الجامعية في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي و كذا تأسيس التكوين المستمر و تطوير ميكانيزمات التكوين الفردي .

تجدر الإشارة إلى أن الشهادات القديمة تستمر الجامعة في تقديمها ، في سبتمبر 2004 ، عشر مؤسسات أختيرت لتكون قيادية و تجريبية في تطبيق نظام LMD، التقييم يتم من سنة إلى أخرى حاليا أكثر من 80% من المؤسسات تطبق نظام LMD.

فبعد الإصلاحات التي شهدتها الجامعة الجزائرية في فترة السبعينات و التسعينات ، بقيت هذه المؤسسة تناضل لتكون مؤسسة سوسيو اقتصادية أي تضع خريجيها في مواطن الشغل بعد التخرج ، و هذا بالطبع يتطلب إضافة إلى خلق مناصب عمل في سوق العمل ، القيام أو تقديم تكوين نوعي حقق الهدف المذكور ، هذا بالطبع ما دفع الجامعة الجزائرية تتبنى نظام LMD لأجل إصلاح نوعية التكوين الجامعي إضافة إلى تسهيل حركية الطلبة ، إضافة إلى تشجيع العمل الفردي للطالب و تثمينه ، ترقية الحركة التمهينية و التكوين مدى الحياة .

و سنتطرق إلى هذا النظام داخل الجامعة الجزائرية بشيء من التفصيل في الجزء الموالي الخاص ب LMD في الجامعة الجزائرية .

2-5 نظام LMD في الجامعة الجزائرية

عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر تطورا كميا ملحوظا و ما تطور الشبكة الجامعية (60 مؤسسة جامعية موزعة على 41 ولاية) و تزايد تعداد الأساتذة (ما يزيد عن 29000 أستاذا) و تعدادات الطلبة ما يقارب (902300 طالب من بينهم 43500 مسجل في الماجيستير و الدكتوراه) ، و تخرج أكثر من مليون إطار منذ الاستقلال إلا مؤشرات دالة على هذا التطور .

إن مثل هذا التطور السريع ما كان له ليحدث دون أن تتولد عنه عدة إختلالات و التي مردها أساسا إلى الضغط الكبير الناجم عن الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم العالي .

لقد أدى تراكم هذه الإختلالات عبر السنين إلى جعل الجامعة الجزائرية غير مواكبة بالقدر الكافي للتحولات العميقة التي عرفتها بلادنا على الأصعدة الاقتصادية و الاجتماعية و كذا السياسية و الثقافية ، و تترجم عدم المواءمة هذه في عجز نظام التعليم العالي الكلاسيكي على الاستجابة بفعالية التحديات الكبرى التي يفرضها التطور في العلوم و التكنولوجيات و تلك التي نجمت عن عولمة الاقتصاد و عن بزوغ مجتمع المعلومات وبروز المهن الجديدة فضلا عن التحديات المتمثلة في عولمة منظومات التعليم العالي .

إن هذه الوضعية الجديدة تفرض على منظومة التعليم العالي أن تكون قادرة في إطار إستراتجية تطويرها على استيعاب نتائج التحولات الاجتماعية و الاقتصادية التي ميزت تطور البلاد و المساهمة حق في تطوير الأمة .

و هكذا فإن منظومة التعلم العالي مدعوة في كل مرحلة من مراحل تطورها إلى التكيف باستمرار مع التحولات العميقة لمحيطها التي تزداد تعقيدا .

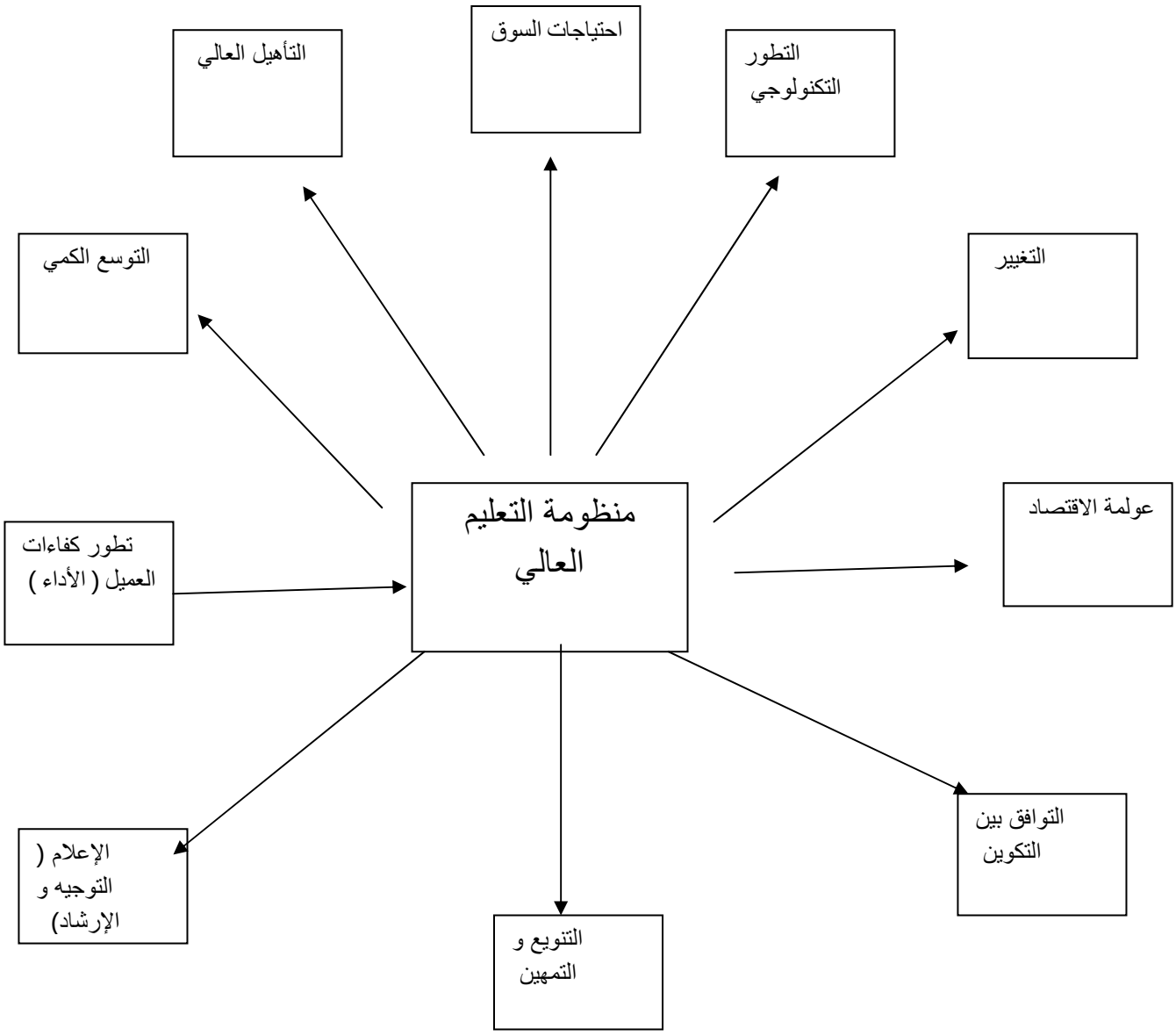
و كما سبق وأن ذكرنا في فصل سابق حول الإصلاحات التي توالت على الجامعة الجزائرية أن إصلاح 1971 قد مكن الجامعة من الإسهام بشكل فعال و حاسم في التنمية الوطنية من حيث كونه سمح لها بضمان تكوين الإطارات اللازمة لمؤسسات الدولة و الاقتصاد فضلا عن تلبية احتياجات الجامعة من الأساتذة و تكوين المكونين .

لذا وجب خلق الظروف التي تمكن جامعتنا من الانخراط الكلي في سيرورة التنمية ذات الديناميكية المتسارعة التي باشرتها البلاد من رفع التحديات الراهنة و المستقبلية .

فلبلوغ مستوى البلدان المتطورة ينبغي حتما على بلادنا أن تتسلح باقتصاد المعرفة و التحكم في التكتولوجيا ، إن مثل هذه العوامل تمثل اليوم أسس المجتمعات الحديثة التي تشكل فيها الجامعة الفضاء الأمثل للاكتساب و الإنتاج و التطوير .

و انطلاقا من هذه المعاينة فقد سارعت كل الأمم إلى جعل منظومة التعليم العالي في صدارة أولوياتها تفرض ضمان التكوين النوعي المأمول الفائدة النخب و الموارد البشرية بوصفها أكثر العوامل حسما في مجال النمو و التنافسية الاقتصادية .

لذا فمن الضروري التساؤل عن الوجهة التي ينبغي على منظومتنا للتعليم العالي و البحث العلمي أخذها و عن طبيعة التطوير الذي ينبغي إحداثه



شكل 3- التحديات التي تواجه منظومة التعليم العالي –

2-5 -1 الجامعة الجزائرية بين إختلالات النظام الكلاسيكي و إصلاح LMD:

1/-الإختلالات الرئيسية للنظام الكلاسيكي (w.w.w.univ blida.fr)

عرف نسق التعليم العالي إختلالات عدة إن على الصعيد الهيكلي و التنظيمي للمؤسسات أو على الصعيد البيداغوجي و العلمي للتكوينات المقدمة و تتمثل هذه الإختلالات على وجه الخصوص :

في مجال استقبال و توجيه و تدرج الطلبة : حيث يمكن تسجيل ما يلي :

- استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز فرغم المساواة التي حققها هذا النظام إلا أنه يبقى نظاما غير مرن و يتضمن قدرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية .
- مردود ضعيف من جراء التسرب المعتبر و المدة الطويلة التي يقضيها الطلبة بالجامعة و هي الوضعية التي تزداد نفقاتها بفعل اعتماد نمط تدرج و انتقال سنوي و اللجوء إلى إعادة توجيه عن طريق الإخفاق .
- أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات و الأعمال الموجهة على حساب الوقت الواجب تخصصه لتكونه الذاتي و التحضير لاستقلاليته المعرفية .
- تخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكر و عادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي و هو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبات المعبر عنها إلا أنه يبقى في غالب الأحيان توجيها غير ناضج نحو فروع متخصصة و بطريقة لا رجعة فيها إلا عبر إعادة توجيهه عن طريق الإخفاق أو إعادة اجتياز امتحان الباكالوريا .
- نظام تقييم ثقيل و مثبط من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة ، الامتحانات الشاملة و الامتحانات الاستدراكية)
- و فترة الامتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي الذي يعاني أصلا من قصر مدته مقارنة بالمعايير الدولية .
- عدم تلاؤم التكوين في الجذوع المشتركة في السنوات الأولى من الجامعة مع مختلف الشعب و التخصصات .

في مجال هيكلة و تسيير التعليم : يمكن تسجيل ما يلي: (صلاح فلاحي (2000)، ص 96)

- هيكلة معقدة و نفقية و لا توفر مقروئية واضحة .
- طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة و غير قادر للاستجابة بفعاليةا لأهداف التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين و المكانة الممنوحة له فضلا عن

نقص فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة .

- متنوع و مرن بما يضمن التفتح الفكري و تشغيلية الخريجين و قابليتهم على التكيف في الحياة المهنية .
- غياب شبه تام للمعايير نتج عنه انغلاق الفروع الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة و الاستفادة منها .
- تسيير ضاغط و تنقصه ترشيد النشاط البيداغوجي و على حساب الوقت المخصص للتعليم .
- هيكلة أحادية النمط .
- مسارات تكوين مسدودة لا توفر فرص التنقل بين المواد و المقاييس .
- الحجم الساعي المثقل دون مردودية بيداغوجية تولد عنه تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي .

في مجال التأطير :

- مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج ازدادت تفاقما في غياب التناغم بين البحث و التكوين في أغلب الأحيان مما أثر على تطوير هيئة التدريس كما و نوعا .
- استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة نحو أفاق أخرى أكثر لا سيما في غياب قانون أساسي خاص محفز ز جاذب
- نقص الأساتذة (ذوي الكفاءات العالية)إذ أن عدد الطلبة لكل أستاذ في تزايد مستمر و دون المعايير العالمية حيث وصل إلى 24 طالبا لكل أستاذ سنة 1999–2000 أي أصبح يعادل مرتين المعدل العالمي الذي هو في حدود 13 طالبا لكل أستاذ أما إذا نظرنا لعدد الطلبة بالنسبة لكل أستاذ تعليم عالي محاضر فهو مرتفع جدا حوالي 429 طالب لكل أستاذ تعليم عالي للسنة الجامعية 1999–2000 .
- تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه من طرف الطلبة و لم يحقق الغايات المنتظرة (تكوين إطارات ، تقنيين ذوي مهارات متوسطة) بسبب قلة الطلب من سوق العمل .

في مجال المواءمة بين التكوين و سوق الشغل :

- برامج التكوين أقل ملاءمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة .
- اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي .

في مجال البحث العلمي : (conseil supérieur de l’éducation,1999,p96)

- ضعف مساهمة الجامعة في المجهود الوطني للبحث العلمي

- عدم وجود برامج بحثية واضحة على مستوى الجامعات .
- عدم توجيه اهتمام كاف من طرف أعضاء هيئة التدريس نحو البحث العلمي و طغيان الجانب الإداري فيها على العلمي .
- ضعف الدوافع التي تسمح الباحثين لانجاز بحوث تخدم الاقتصاد الوطني بسبب غياب الطلب و عدم وجود مصادر تمويل جديدة .
- قلة مراكز البحوث العلمية المتميزة و غياب رؤية إستراتجية بها .
- ارتفاع العبء البيداغوجي للأستاذ و المهام الأكاديمية الكثيرة
- هجرة الكفاءات " النخب الجامعية " نحو البلدان المتقدمة .

في مجال التمويل :

- تشير الدراسات أنه ينبغي توفير ما لا يقل 2% من الناتج العربي الإجمالي لتمويل مشاريع البحث و التطوير أي ما يعادل 20 مليار دولار (محسوب على أساس الناتج العربي الإجمالي و هو 1000 مليار دولار لسنة 2001) بالنظر إلى ميزانية التسيير و التجهيز المخصصتين لهذا القطاع
- بالرغم من الاهتمام الذي يلاحظ في الخطابات السياسية على أن التعليم العالي أولوية من الأولويات لكن لم يحظ بالاهتمام الكافي .

في المجال التكنولوجي التقني :

- البرامج التعليمية غير قادرة على مسايرة التطور التكنولوجي .
- إمكانيات تقنية محدودة تتوفر عليها مخابر البحث الجامعية .
- ارتفاع تكلفة التجهيزات التكنولوجية المتطورة الموجهة للبحث .(سوق المعلوماتية في الجزائر يقدر ب 10إلى 12 مليار دينار) 99 % منها موجه إلى التجهيزات من هذه السوق و 1 % للجانب البحثي)
- دخول الانترنيت إلى الجزائر لا يزال ضعيفا (1% –2% من لهم اتصال بالشبكة)

يرمي هذا الإصلاح ، إضافة إلى تأكيد طابع المرفق العمومي للتعليم العالي الذي يقدم خدمة عمومية و على تكريس ديموقراطية الالتحاق بالجامعة إلى التكفل **بالمتطلبات الجديدة** الآتية:

- ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المشروع على التعليم العالي .
- تحقيق تلاؤم حقيقي مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة مابين الجامعة و عالم الشغل .
- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن .

- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية ، لا سيما منها تلك المتعلقة بالتسامح و احترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية و أدائها .
- التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم و التكنولوجيا
- تشجيع التبادل و التعارف الدوليين و تنويعهما .
- إرساء أسس هذه المتطلبات الجديدة البعد الدولي للتعليم العالي و الذي يبرز من خلال :

- التفتح و التنافسية اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي حيث تستأثر الأنظمة الأكثر نجاعة باستقطاب أفضل الكفاءات و الاستفادة من خدماتها .
- إنشاء فضاءات جامعية إقليمية و دولية (فضاء مغاربي أورومتوسطي) تشجيع التبادلات العلمية و التكنولوجية و الثقافية على مستوى التعليم و البحث ، إنه بإمكان الجامعة الجزائرية من خلال انخراطها في هذه الفضاءات أن ترتيب مصداقيتها على الصعيد الدولي و أن تحقق أفضل استفادة من هذه التبادلات .
- إذ اختيار نظام LMD يندرج ضمن هذا المسعى ، فهو يستجيب لأهداف الإصلاح و يسمح بمقروئية أفضل الشهادات الوطنية و يحقق تناغم النظام الوطني للتعليم العالي مع أنظمة التعليم العالي في العالم .
- لم تعد الجامعة فضاء ينظم و يتحقق فيه اكتساب المعرفة و نقلها و إنتاجها و تطويرها و نشرها فحسب بل أصبحت تفرض نفسها كعامل حاسم للتنمية و تحقيق التنافسية الاقتصادية .

إن نظام LMD يتكفل بهذا البعد المزدوج من خلال إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة و مقاربات ابتكاريه في بناء برامج التعليم و التكوين مستمدة مباشرة من احتياجات المجتمع و كذا من خلال تطوير قدرات البحث و تطبيقاته

- يقتضي نظام LMDكذلك إعادة تحديد المهام الموكلة للجامعة في علاقتها مع القطاع الاجتماعي و الاقتصادي و التطور الاجتماعي ، إنه نظام يدعم في إطار شراكة ديناميكية تجمع بين الجامعات و مخابر البحث و المؤسسات العمومية و الخاصة و حتى الهيئات المالية و المستثمرين المحتملين .

تلكم هي الحقائق الجديدة التي تكفل بها قطاع التعليم العالي عند تحضيره و تصوره و تجسيده للإصلاح ، إصلاح يتطلع أن يكون عميقا و شاملا و منسجما يمس في نفس الوقت هيكلة التعليم و تنظيم الدراسات الجامعية و محتويات البرامج البيداغوجية و تسيير مؤسسات التعليم العالي .

يرتكز هذا الإصلاح على مقاربة جديدة للخلافات البيداغوجية و العلمية (طلبة أساتذة ، إدارة) ضمن مسعى يضع الطالب في قلب جهاز التكوين و يجعل من هيئة التدريس العنصر المحرك الذي تقع عليه

عملية تفريق برامج التكوين و البحث و تصميمها و تجسيدها تحت مسؤولية و إشراف المؤسسة الجامعية التي خولتها أحكام هذا الإصلاح صلاحيات جديدة و منحها صفة صاحب المشروع في ضوء سياستها التطويرية .

(w.w.w. univer.blida.fr)

2 -5-2 لماذا الإصلاح أو لماذا LMD؟

إن النمو الكمي السريع و الرهيب الذي عرفته الجامعات الجزائرية من حيث العدد الطلابي تسبب في العديد من الاختلالات العميقة ، كما أن الطابع الأكاديمي للدراسات بالجامعة لا يستجيب لأهداف التنمية و كذلك لا يتلاءم و التغيرات التي عرفتها بلادنا على المستويات الاقتصادية و الاجتماعية و كذا السياسية و الثقافية ، إذ أصبحت تبدو و كأنها غير قادرة على أن تستجيب و بفعالية للتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع الذي لاسابق له في مجالات التكنولوجيا و العولمة و الاقتصاد و الاتصال ...الخ .

و إن مجمل الاختلالات و الضغوطات التي تواجهها الجامعة الجزائرية أصبحت تفرض ضرورة إيجاد حل و محاولة إخراج هذه الأخيرة من الوضعية التي تمر بها و هذا بالرجوع إلى المقاييس العالمية من الوضعية التي تمر بها و هذا بالرجوع إلى المقاييس العالمية في تنظيم مؤسسات التعليم العالي و كذلك وفق إستراتجية سليمة تسعى إلى تطوير الجامعة الجزائرية .

حيث أصبح على الجامعة الجزائرية اليوم بذل جهد ضروري للتكيف مع التغيرات العديدة و العميقة التي طرأت على محيطها و رفع تحديات جديدة الناجمة عنها و التي نذكر منها ديموقراطية التعليم على الصعيد السياسي و العولمة على الصعيد الاقتصادي و بروز مجتمع المعرفة على صعيد المعارف و المهارات .
(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي) ص 1)

و ذلك بتوفير الإمكانيات البيداغوجية و العلمية و البشرية و المادية و الهيكلية التي تسمح لها بالاستجابة إلى تطلعات المجتمع و في نفس الوقت ملاءمة نظام التعليم العالي وفق معايير و الأنظمة العالمي
(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2004)، ص 5)

- و لقد أبرزت اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم العالي في تقريرها النهائي نقائص نظام التعليم العالي و كذا مجموع من التوصيات التي ينبغي أخذها في الحسبان لتمكين الجامعة من أن تؤدي الجور الذي ينبغي أن تكون عليه في عملية التنمية التي تخوضها بلادنا و أن تكيف نظامها التعليمي و التكويني مع متطلباته .
- و قد صادق مجلس الوزراء المنعقد يوم 30 أفريل 2002 على مخطط لوضع توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي موضع التنفيذ ، و بناء على هذا تبنت وزارة التعليم العالي

و البحث العلمي إستراتجية لتطوير هذا القطاع في السنوات العشر القادمة و تمثلت في اقتراح هيكلة جديدة للتعليم العالي .

- و قد اعتمدت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر على هذه الهيكلة اعتقادا منها بأنه هو الحل في إخراج الجامعة الجزائرية من الصعوبات التي تواجهها و هذا لأنه يحتوي على توجهات و أبعاد و أهداف ما يجعلها ترفع التحدي و أن تكون كمثيلاتها من جامعات العالم .

و قد عرض مشروع الإصلاح هذا طوال السنة 2004/2003 ليكون موضوع تفكير معمق ساهمت فيه عدة أفواج مكونة من خبراء و جامعيين ، حيث أفضت أعمال هذه الأفواج إلى اقتراح نموذج تكوين يرتكز على ثلاثة أطوار هي :

باكالوريا +3 سنوات = الليسانس .

باكالوريا +5 سنوات = الماستار .

باكالوريا +8 سنوات = الدكتوراه .

- إن هذا الإصلاح ليس له غاية في حد ذاته ، بل هو استجابة لما ينتظره المجتمع و يطمح إليه و عليه ، فإنه من شأنه أن يدعم طابع المرفق العام للمؤسسة الجامعية و يحفظ ديموقراطية التعليم العالي و يسمح للجامعة الجزائرية بضمان تكوين نوعي يستجيب للمقاييس الدولية و يسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي و يؤسس على التكوين المتواصل (تكوين مدى الحياة) لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة للحرف و تطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي .

(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2004)، ص 2)

- تلك إذن أهم أهداف مشروع الإصلاح الذي يضع الطالب في قالب اهتمامه ،إذ أن هدفه الأسمى هو رفع حظوظ نجاح هذا الأخير إلى أعلى مستوياتها في التخصص الذي يكون قد اختاره و هو على بينة من قدراته الفردية و إمكاناته و تمكينه من التفتح الكامل لشخصيته .
- و قد اتخذت لهذا الغرض إجراءات تنظيمية و هيكلية و بيداغوجية كذلك تم توسيع رقعة التشاور حول هذا الملف إلى كل الأطراف المعنية كما تم إنشاء خلايا مكلفة بمتابعة الإصلاح و فرق بيداغوجية معنية و هذا من أجل أن تتخذ التدابير اللازمة و المتعلقة بعرض ملامح التكوين الجديدة .
- و قد كان البدء في عملية الإصلاح بفتح مسارات جديدة للتكوين من نمط باكالوريا +3سنوات (الليسانس) ابتداء من الدخول الجامعي 2005/2004 .

نظام LMD في الجزائر (شرح و تفصيل):

أولا :تنظيم التكوين :

الميدان ، الشعبة ،التخصص .

1- الميدان :

الميدان يغطي عدة فروع التي تعكس المجالات الواسعة لقدرات المؤسسات الجامعية مثلا .

ميدان علوم و تكنولوجيا " هو ميدان يجمع كل الفروع ذات طابع علمي موجه نحو التكنولوجيا

2- الشعبة :

هي جزء من ميدان تكويني ، تبين الشعبة خاصية التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان ، الشعبة قد تكون :

أحادية الفرع : مثل الرياضيات ، الكيمياء ، الإعلام الآلي ، البيولوجيا ، القانون .

ثنائية الفرع : مثل الإلكترونيك ، الالكتروتيكنيك)

و الشعبة تتفرع إلى تخصصات لتحديد و بدقة المعارف و القدرات المكتسبة من طرف الطالب بهدف الانضمام إلى الحياة المهنية أو مزاولة دراسات معمقة .

3- التخصص :

التخصص جزء من الشعبة يبدأ في ل 2 (الليسانس سنة 2) أو م2 (ماستار سنة ثانية) لتحديد المسلك و القدرات المكتسبة من طرف الطالب يتعلق التخصص بمهنة أو غاية مهنية.

ثانيا : هيكلة تكوين شهادة الليسانس :

التكوين بهدف الحصول على شهادة اليسانس مبني على 6 سداسيات بعد الحصول على شهادة الباكالوريا ، السداسيين الأولين يكونان السنة ل1 و السداسيان التاليان يكونان ل2 ، و السداسيان الأخيرين يكونان ل 3 .

أ- ضبط السنوات (السداسيات) الدراسية مبني على ثلاث مراحل كما يوضحه الجدول :

السنة الأولى (سداسي 1 و سداسي2)	مرحلة التأقلم مع الحياة الجامعية و اكتشاف مختلف عروض التكوين
السنة الثانية (سداسي 3 و سداسي 4)	مرحلة التعمق في المعلومات الأساسية للفرع

	المختار .
السنة الثالثة (سداسي 5 و سداسي 6)	مرحلة التخصص في المسلك الدراسي .

ب–التنظيم العام لدروس مسلك الليسانس لميدان و شعبة معينة موضح في الجدول التالي :

السنة الأولى (سداسي 1 و سداسي 2)	السنة الأولى للتوجيه التدريس يكون مشترك لجميع الفروع .
السنة الثانية (سداسي 3 و سداسي 4)	الدروس مشتركة 80 % و متخصصة 20% حسب الشعبة المختارة
السنة الثالثة (سداسي 5 و سداسي 6)	الدروس متخصصة بنسبة 80 % و مشتركة بنسبة 20 %حسب التخصص أو الفرع المختار.

- الجدول السابق يمثل الليسانس الأكاديمي أما بالنسبة لليسانس المهني فالمخطط قد يختلف نوعا ما إذن من الضروري لهذين النوعين في التكوين أن يكون لديهم قاعدة واحدة الفارق يكون في ل 3 ، هذا لا يضاهي الفرق بينهما من أجل ضمان المعابر بين الميادين .
- شهادة الليسانس تمنح لكل طالب اكتسب 180 رصيد مما يعادل 30رصيد في سداسي واحد ، الشهادة الممنوحة توضح الميدان ، الشعبة التخصص و تكون مرفقة بملحق بياني يوضح بدوره المعارف و القدرات المكتسبة ، نموذج ملحق الشهادة محدد بمرسوم وزاري .
- و يكون نظام التعليم في السداسيات وفق أو ضمن الوحدات التعليمية و التي هي : وحدات أساسية استكشافية ، ثقافية (تم التطرق إليها)
- الأرصدة :

القيمة بالأرصدة لوحدة التعليم هي مجموع أرصدة موادها ، وحدة التعليم مرفقة بمعامل محدد على أساس الأرصدة السداسية من طرف فرقة التكوين أو الفرقة البيداغوجية .

- المعابر :

في نفس مجال التكوين أو في مجالات متقاربة ، تقوم فرقة التكوين بإنشاء معابر بين المسالك الدراسية (بفضل وحدات التعليم الاختيارية المفتوحة) للسماح للطلبة بتغيير مسلكهم الدراسي مع احتفاظهم بمكتسباتهم من الأرصدة لتصميم مسلكهم و الوصول إلى التخصص المختار و النجاح في الأخير ، إمكانية المعابر المفيدة تحدث في الحالات التالية :

- إذا كان هناك عدد كبير من الميادين (الفروع)
- إذا كانت دراسة دقيقة للوحدات الاختيارية المفتوحة .

ثالثا : التقييم و التدرج :

أ/- مراقبة المعارف و القدرات :

مراقبة المعارف قد تكون على شكل :

- فرض فجائي في حصة الأعمال الموجهة
- تقرير أو استجواب في حصة الأعمال التطبيقية
- الامتحان النهائي للسداسي .
- امتحان الاستدراك .

تقوم إدارة الجامعة ببرمجة الامتحان النهائي أو الاستدراك ، كما يقوم الفريق البيداغوجي بمهمة برمجة امتحانات المراقبة المستمرة للمعارف .

ب/- طريقة حساب المعدلات :

*طريقة حساب معدل المقياس :

1- حالة وجود نقطة امتحان ونقطة تطبيق

معدل المقياس : (نقطة الامتحان *2) + نقطة التطبيق

3

2-حالة وجود نقطة امتحان فقط :

معدل المقياس = نقطة الامتحان .

*طريقة حساب معدل الوحدة :

معدل الوحدة : مجموع معدلات مقاييس هذه الوحدة

عدد مقاييس هذه الوحدة

- في حالة حصول الطالب على معدل سداسي يساوي أو يفوق 10 من 20 فإنه يعتبر ناجحا و يتحصل على رصيد قدره 30 و لا يشارك في الامتحان الاستدراكي حتى و إن لم يتحصل على معدل 10 من 20 في بعض المقاييس .
- في حالة فشل الطالب في الحصول على معدل 10 من 20 في السداسي فإنه يشارك في الامتحان الاستدراكي فقط في الوحدات التي لم يتحصل فيها على معدل 10 من 20 .

- في حالة مشاركة الطالب في الامتحان الاستدراكي في الوحدات التي لم يتحصل فيها على معدل 10 من 20 فإنه يشارك فقط في المقاييس التي لم يتحصل فيها على معدل 10 من 20 داخل الوحدة .

ج/- التدرج :

التدرج في نفس السنة :

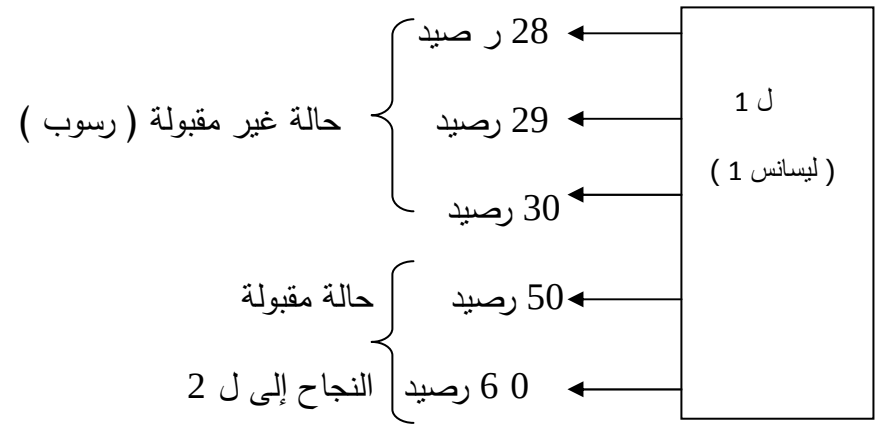
التدرج في السداسي الأول إلى الثاني من نفس السنة الجامعية هو حق لكل طالب مسجل بصفة قانونية في نفس المسلك الدراسي .

التدرج من السنة الأولى إلى السنة الثانية :

في حالة السداسيين مكتسبين : التدرج من السنة الأولى إلى الثانية من الليسانس من نفس المسلك .

في حالة أحد السداسيين أو الاثنين غير مكتسبين : يسمح للطالب و بصفة استثناءية من طرف فرقة التكوين الانتقال إلى السنة الثانية إذا اكتسب 30 رصيد ، و تبقى له مهمة الاستدراك لاحقا للأرصدة الناقصة (بعض المؤسسات تفرض عدد معين من الأرصدة في السداسي)

يأخذ في هذه الحالة معدلات المراقبة المستمرة باعتبارها نقاط ليست قابلة للتغيير كما في الشكل 4 التالي :



رابعا متابعة التدريس :

1- اللجنة البيداغوجية للمادة :

تجتمع اللجنة بترخيص من المسؤول المشرف على المادة مرة على الأقل قبل كل امتحان ، بطلب من الأساتذة أو الطلبة إذا اقتضت الحاجة ذلك ، لهذه اللجنة مهمة متابعة التسيير البيداغوجي للمادة (التقدم في الدروس ، استيعاب الطلبة ...)

تتكون هذه اللجنة من :

*فرقة التكوين :

هناك فرقة تكون لكل مسلك لها مهمة :

- تنظيم الدعم اللبيداغوجي و الإرشاد .
- مسؤولية إجراء تقييم التدريس .
- التنسيق البيداغوجي و البنيوي للتعليم و الأساتذة .
- تنسيق الفرق البيداغوجية .
- القيام بنظام تعليم مؤهل ، و الترفع من مستوى التعليم و تكوين المكونين .
- تحضير الحوصلة السنوية للنشاط البيداغوجي
- السعي للربط بين مختلف المسالك و تقييمها .

تتكون هذه الفرقة من :

- رئيس معين من طرف نظرائه .
- رؤساء الفرق البيداغوجية للمسلك .
- ممثل الإدارة البيداغوجية .

يتمثل دور فرقة التكوين في السعي لاندماج الأساتذة الجدد في المسلك و العمل معهم على تطوير مسلك الليسانس ، الماستر ، الدكتوراه

*لجنة التقييم :

تجارب البعض بينت أنه من المستحسن تنظيم المداولات لكل وحدة تعليم (الفرقة البيداغوجية) في نهاية كل سداسي .

تقييم نتائج السداسي تكون من طرف فرقة التكوين التي تجتمع و تنسق العمل ، و لها دور لجنة المداولات .

السداسيات السابقة للسنة الجارية :

تجتمع اللجان في نهاية كل سداسي بعد نتائج امتحانات الاستدراك و النتائج النهائية للسداسي ، تقوم الفرق البيداغوجية بمراقبة نتائج حجز النقاط و ضبطها .

سداسيات السنة الجارية : تكون المداولات في نهاية كل سنة جارية بعد امتحانات الاستدراك ، تقوم الفرق البيداغوجية لهذه المداولات بمراقبة نتائج حجز النقاط .

المداولات النهائية للمرحلة : من السداسي الأول إلى أخر سداسي منجز تنظم في أخر السنة و تحسب كل نتائج المسلك .

تتكفل فرقة التكوين موسعة لأساتذة الفرق البيداغوجية بهذه العملية .

*المواظبة :

قانون التعليم لأغلب المؤسسات يلح على ما يلي :

- التعليم (محاضرات ، أعمال تطبيقية و أعمال موجهة) إجباري .
- تنجز مراقبة المواظبة من طرف الأستاذ .
- تبرير كل غياب واحد في فترة تحددها المؤسسة .
- تعرض الغيابات المتكررة و غير المبررة كل طالب إلى عقوبة قد تؤدي إلى فصله في كل هذه الحالات فالطالب يفقد مزية الإنقاذ من طرف لجنة المداولات .
- امتحانات الاستدراك الخاصة بالمراقبة المستمرة منعدمة ، وعليه فامتحانات المراقبة المستمرة غير المنجزة (التي لم يجريها الطالب) تكلف الطالب نقطة

*هياكل القيادة :

نصبت الوزارة الوصية لجانا للمتابعة في إطار التقييم و تحويل عروض التكوين في LMD اللجان هي :

اللجنة الجهوية للتقييم (C R E)

يتم إنشائها على مستوى الندوة الجامعية ، و هي موزعة في الشرف بالغرب ، ووسط البلاد حسب التنظيم المعمول به دورها :

- معاينة عرض التكوين .
- تقييم نموذج التكوين .
- قياس الوسائل الحقيقية المناسبة و الملائمة لاحتياجات التكوين .
- مزايا عرض التكوين على المستوى الجهوي .
- إشراك القطاع الاقتصادي و الاجتماعي في العروض المهنية .
- رفض أو قبول تأهيل عروض التكوين .

يرأس اللجنة رئيس الندوة الجهوية للجامعات هذه اللجنة مكونة من خبراء معنيين من قبل الندوة الجهوية .

اللجنة الوطنية للتأهيل (CRE).

تقييم نجاعة عرض التكوين على المستوى الوطني .

تأهيل ، رفض أو تأجيل عرض التكوين .

تتكون اللجنة من ممثلين جهويين ، خبراء معنيين من طرف الإرشاد ممثل عن كل وزارة ، و ممثلي أرباب العمل .

يرأس اللجنة السيد مدير التكوين في التدرج بالوزارة

2- التوجهات الحالية للتعليم العالي و نظام LMD و في الجامعة الجزائرية .

الجامعة الجزائرية اليوم مدعوة إلى التكيف مع الاقتصاد السوق و مع التحولات المختلفة و التغيرات التي تجري في المجتمع ، هذه الأخيرة التي مست مختلف المستويات الاقتصادية و السياسية و القضائية إضافة إلى ذلك فهي اليوم مجبرة على التكيف مع المتطلبات الجديدة المملاة من طرف التقدم السريع للمعارف العلمية و التكنولوجيا الحاصلة على المستوى الدولي .

لذلك يتوجب على الجامعة الجزائرية حسب تصريحات المسؤولين عن قطاع التعليم العالي أن تقوم بمراجعة جوهرية لنظام التكوين ، و إعادة النظر في الأهداف و الاشتغال المؤسساتي ككل ، و فيما يلي أهم التوجهات التي تبنتها الجامعة الجزائرية بعد التسعينات و التي نخص بالذكر توجهات نظام LMD في الجزائر و هذا بصفته كأحد **الإصلاحات التي تبنتها الجامعة الجزائرية و التي نذكر منها :**

- **<u>التوجه نحو تطبيق المعايير الاقتصادية لاقتصاد السوق على التعليم العالي :</u>**

إن توجه البلاد نحو اقتصاد السوق فرض على الجامعة كإحدى مؤسسات المجتمع أن تخضع هي الأخرى لمنطق هذا الاقتصاد الحر ، و يتجلى هذا الخضوع من خلال إدخال العديد من المصطلحات الاقتصادية و تطبيق بعض مفاهيم و القواعد الاقتصادية في المنظومة التربوية لا سيما التعليم العالي إذ نجد من أهم التأثيرات الاقتصادية على التعليم العالي ما يلي :

-النجاعة و النوعية :

بما أن تطبيق نظام LMD هو أحد الإصلاحات الحالية على التعليم العالي في الجزائر فهو يرتكز عل أن تعتمد الجامعة الجزائرية في بنائها على سياق اقتصاد السوق مع التركيز على التوجهات العالمية للتعليم العالي في سياق العولمة و المقاييس الدولية

(Bouzid NABIL , 2005 , p 47)

حيث أصبحت الجامعة اليوم النوعية نوع التكوين من أهم الأهداف التي تسعى الجامع و هذا من خلال إعادة النظر في نمط التكوين الجامعي بصفة عامة .

و الذي يتكون من : (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2001)، ص 1)

*البرامج التكوينية : إذ يجب أن تستجيب هذه الأخيرة و بفعالية لعدد من المقاييس منها :

– محاولة تلبية الحاجيات المختلفة و ذات أولوية للمجتمع .

– محاولة إكساب الطلبة الكفاءات اللازمة قصد دمجهم في سوق العمل .

– مسايرة التطورات و التغيرات الحاصلة في مختلف المجالات سواء على المستوى الوطني أو الدولي .

– و ذلك من خلال إعادة تنظيم الهيكلة و المسارات الدراسية في الجامعة : حيث شرعت الجامعة الجزائرية خاصة بعد تطبيق LMD إلى إعادة تنظيم شامل و عميق للهيكلة و المسارات الدراسية في التعليم العالي و هذا بغية تلبية المتطلبات المتنوعة لطلباتها .

إذ من أهم المميزات الرئيسية لهذا النظام الجديد (LMD) هو هيكلة البرامج على شكل وحدات تعليمية (استكشافية / أفقية / أساسية) عوض ا عن نمط المقاييس التي كانت تتبع في النظام الكلاسيكي .وكذلك تقييم المسارات الدراسية إلى مهني و أكاديمي هذا أول من شأنه أن يلبي رغبة الطلبة خاصة منهم الذين لديهم توجهات مهنية في نفس الوقت يخدم مؤسسات المجتمع المختلفة و هذا من خلال تكوين طلبة و إكسابهم مهارات و كفاءات تخدم تلك المؤسسات .

-كذلك الاعتماد على نظام التقييم و الانتقال و الذي يتميز بالمرونة أكثر من النظام الكلاسيكي هذا الذي من شأنه أن يسمح بفرص أكبر لنجاح الطالب .

-كذلك من أجل تحقيق النجاعة في التكوين داخل النظام LMD هو اعتماده على الوسائل الديداكتيكية الحديثة و الحث على استعمالها في العملية التكوينية .

- تتجير و تسليع التعليم العالي :

تجري الجزائر حاليا مفوضات متقدمة من أجل الانضمام إلى المنظمة العالمية للتجارة (OMS) و هي الآن توشك على الانضمام كخيار لا مفر منها ، و قبل التوقيع الرسمي على اتفاق الانضمام ، تفرض هذه المنظمة إصلاحات لا بد أن تجريها الدولة ، و ما يهمنا في هذا البحث هو الجوانب التي أقرتها المنظمة " كتتجير و تسليع الخدمات " و منها الخدمات التربوية بشكل عام و عليه ، و ضمن هذا الاتجاه الدولي فقد سعت الجزائر إلى التوجيه نحو إيجاد صيغ جديدة للتعليم ذو الطابع الخاص و هذا من خلال :

- مساهمة الطلبة في تكلفة دراستهم ، و هذا عن طريق دفع تكاليف سواء جزئية أو كلية للدراسة .
- و إن خوصصة التعليم العالي من شأنها أن تساهم و تنوع من مصادر تمويل في التعليم العالي ، كذلك سعت الجامعة الجزائرية في هذا الوجه إلى خوصصة البحث العلمي و هذا من خلال ربط علاقات و خلق تعاون بين مخابر البحث الجامعية و بعض مؤسسات المجتمع ، و إن خوصصة التعليم العالي تهدف إلى :
- رفع من نسب الجودة و نجاعة التكوين و بالتالي محاولة تكوين النخبة
- تكوين الطلبة حسب الطلب أي حسب ما تحتاجه مؤسسات المجتمع هذا من شأنه أن يساهم في انفتاح الجامعة على محيطها .

و يكون هذا في المعاهد و المدارس المتخصصة مثل : "المعهد العالي للتسيير و التخطيط " و " المدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات المهندس حيث يقوم المتعلمون بدفع تكاليف الدراسة .

(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2001)، ص06)

و هذه الأنماط التعليمية تعتبر شكلا من أشكال خوصصة التعليم العالي .

<u>تمويل التعليم العالي :</u>

إن التوجهات الحالية للجامعة الجزائرية في هذا المجال مازالت تسير في بداياتها ، حيث تطلب الأمر الاستعمال العقلاني لموارد القطاع ثم تنويع مصادر التمويل و هذا عن طريق :

- مراجعة البنية العامة للتعليم العالي التي من شأنها أن تساهم في الاقتصاد .
- تعديل مسار التكوين و توزيع التوقيت البيداغوجي .
- التحديد الأحسن للطالب .

لكن رغم المجهودات المبذولة من طرف الدولة إلا أن الإمكانيات المالية للبلاد لم تغط الطلبات الاجتماعية المتزايدة للتكوين الجامعي ، إذ من بين المشاكل التي تساهم في صعوبة التمويل نذكر ما يلي :

- منافسة الحاجيات الأخرى للدولة كالتربية الأساسية ، البنى التحتية ، العمومية ، الصحة ،...
- نقص في انفتاح الجامعة على المحيط الاقتصادي الوطني و الدولي و الذي هدفه تنويع مصادر التمويل .
- مجانية التعليم الجامعي في غياب سياسة ترتكز على مساهمة الطلبة في دفع التكاليف التعليم .

مشكلة التحجيم : (massification) الذي يعتبر حسب العديد من المصادر كأحد أكبر المشاكل التي تساهم في صعوبة تمويل التعليم العالي لا على الصعيد الوطني بل حتى الدولي كذلك

التعاون و الشراكات مع المنظمات العلمية العالمية و الجامعية :

تجسد هذا التعاون من خلا لمرافقة و مصاحبة الدول الأوروبية في الإصلاحات التي يقوم بها القائمون على إصلاح التعليم العالي في الجزائر ، كما يمكن هذا التعاون من إعادة تصميم و تنظيم هيكلة الدراسة بالمؤسسات الجامعية الجزائرية (تطبيق نظام LMD) و تهيئة البرامج من خلال إضفاء الطابع التمهيني على المسارات الدراسية ، و خلق شعب تكوينية جديدة ذات علاقة وطيدة بالمناخ الاجتماعي ، الاقتصادي

(bouzid nabilreh , op, cit ,p 205) إضافة إلى ذلك و في مجال البحث العلمي فقد تم عقد اتفاقيات للتعاون مثل : مركز الدراسات و البحث في الإعلام العلمي و التكنولوجي ، الوكالة الجامعية الفرانكفونية ...الخ

- **التوجه نحو التنويع ملامح التكوين :**

يسبق هذا التوجه الرغبة في رفع نسبة التعليم العالي بين أفراد المجتمع الجزائري في إطار التعليم العالي للجميع حيث تطمح الوزارة الوصية على القطاع إلى بلوغ مليون و النصف المليون طالب في حدود عام 2010 (خطاب وزير التعليم العالي و البحث العلمي 2006)

- لتحقيق هذا الهدف (تنويع ملامح التكوين تم الاعتماد نظام الهيكلة الجديدة للتعليم العالي ألا و هو نظام LMD (الليسانس ، ماستر ، دكتوراه) وفق المنشور الوزاري رقم 08 المؤرخ في 21 ربيع الأول 1425 الموافق 11 ماي 2004 ، و يتضمن هيكلة التعليم العالي به في ثلاثة أطوار تعليمية
- الطور الأول : مدته 03 سنوات بعد الباكالوريا و يتوج بشهادة الليسانس و يسمح هذا الطور القصير للخريج بالاندماج المهني أو متابعة التكوين (الانتقال المباشر)
- الطور الثاني : مدته 5 سنوات يتوج بشهادة الماستر ، يسمح هذا التكوين بمتابعة التكوين الأساسي أي متابعة التكوين إلى الدكتوراه أو التوجه نحو النشاط المهني .
- الطور الثالث : مدته 8 سنوات بعد شهادة الباكالوريا يتوج بشهادة الدكتوراه .

و يهدف إلى تعميق المعارف في الاختصاص ، و تكوين عن طريق البحث .

- كما جاء هذا الملمح (نظام LMD) لتحقيق هدف حفظ ديموقراطية التعليم العالي كما يسعى إلى تحقيق و ضمان تكوين نوعي يستجيب إلى المقاييس الدولية و يسهل اندماج مؤسسات التعليم العالي في محيطها الاجتماعي و الاقتصادي و تحقيق تكوين مدى الحياة و هذا لتمكين خريجي التعليم العالي من التكيف مع التطورات المستمرة للحرف و تطوير الآليات التي تعين على التكوين الذاتي .

- التوجه نحو تغيير البني الكبرى للتعليم العالي:

تتمثل هذه الخطوة في عملية توحيد مسارات التكوين من خلال تنظيم هرم الشهادات و نظام أكثر فأكثر انتقائي .

كذلك مس هذا التوجه أيضا البنى العامة للتعليم العالي ، حيث يسود الآن انتقاد أخر بضرورة إنشاء مدارس كبرى و تحديث الموجودة منها ووضعها تحت الوصاية المزدوجة (التعليم العالي و القطاع المعني المباشر بالاختصاص) ، كما تخص هذه المدارس بالتكفل بأفضل الطاقات على المستوى المحلي خاصة النجباء في شهادة الباكالوريا.

إضافة إلى هذا فقد تم الاعتماد على مبدأين رئيسيين لتنظيم التعليم العالي و هما :
(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ، مديرية التعليم و التكوين ص 12)

*مبدأ الفرع المنضبط :

الذي يهدف إلى توجيه الطالب نحو معرفة تخصصه ، و يبقى هدف التعليم الجامعي الأكاديمي بصفة عامة هو التحكم في التخصص .

*مبدأ الفرع الوظيفي :

و غايته السماح للطالب بتأدية مهمة معينة في المجتمع ، و هي مهمة تستلزم اكتساب معارف و مهارات ومستمدة من عدة تخصصات و يعتبر التصور الأكثر وظيفية للفروع الوظيفية بصفة عامة متعدد التخصصات و أكثر تطورا لأنه يخضع بصفة كبيرة إلى التغيرات التي تؤثر على مضمون العمل حيث يكون فيه التعليم تطبيقا أو تقنيا أكثر .

- هي تلك أهم مرامي هذا النظام الذي من شأنه إرساء قواعد ترقية بيداغوجيا النجاح و تقليص الإخفاق الجامعي و التسرب و ستمكن تبعا لذلك من رفع مستوى الأداء لمنظومة التعليم العالي .

- كذلك من أجل تحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على نظام التكوين عن بعد و التعليم مدى الحياة و الجامعة الافتراضية ، إذ يعد هذا النوع من التكوينات عنصرا حيويا في الجامعة الجزائرية من أجل توفير الشروط الملائمة لحل و لو جزئيا الأزمة الحادة التي تمر بها الجامعة منذ سنوات .
- و كذلك التوجه نحو التمهين في التكوين و هذا من خلال القضاء على التخصصات جد الأكاديمية و الموروثة عن الحقبة الاستعمارية و التي لا تستجيب الأهداف النموذجية للتنمية الاقتصادية المعلن عنها .
- كذلك يبرز التوجه نحو التمهين في التكوين من خلال إنشاء و استحداث شهادات مهنية خاصة مثل نظام LMD (الليسانس مهني ، ماستر مهني) كما يظهر كذلك التوجه نحو أنواع التكوين التي تضمن و تتكيف مع سوق العمل و المهن الحرة المتغيرة باستمرار .
- إضافة إلى تكيف البرامج التكوينية مع حركة التمهين السائدة في مختلف الأنظمة التعليمية العالمية .
- **توجهات الجامعة الجامعية بخصوص البحث العلمي :**

يعرف البحث العلمي على أنه عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص أو عدة أشخاص ، و هذا الأخير يسمى باحث من أجل تقصي الحقائق في شأن مسألة أو مشكلة معينة تسمى موضوع البحث ، و هذا بإتباع طريقة علمية تسمى منهج البحث بغية الوصول إلى حلول ملائمة أو نتائج صالحة للتعميم على المشاكل المماثلة و التي تسمى نتائج البحث (عبد الفتاح (1981) ، ص 11)

و للبحث العلمي شروط علمية عديدة منها :

- توفير العلماء و المجربين الذين مارسوا البحث العلمي و اعتمدوا عليه
- توفير المخابر و الأجهزة الحديثة و اللازمة .
- توافر مراجع البحث و المجالات العلمية و المنشورات و المكتبات .
- توفير المناخ العلمي المناسب لمساعدة الباحثين على الإبداع و الإنتاج .
- عقد المؤتمرات و الندوات العلمية .
- وضع خطط تكميلية للبحوث و الدراسات العلمية التي تجريها الجامعة في خدمة قضايا المجتمع .

و بالتالي يعتبر البحث العلمي أحد الوظائف الأساسية التي يستند إليها التعليم الجامعي المعاصر ، فالجامعة تعمل على تنمية المعرفة و إنمائها و تطويرها من خلال أنشطة البحث العلمي ، بمعنى أن مضمون البرامج و الدروس يجب أن يكون حديثا .

و عليه فنشاطات البحث و الإبداع تكملة هامة لنشاط التعليم ، و في هذا الصدد فإنها تشكل إحدى المكونات الحيوية من مهام الجامعة أما في الجزائر فتعهد مسؤولية ابحث العلمي إلى الجامعات و هذا بسببين رئيسيين : (صلاح عباسي (2004)، ص 213)

- إن الجامعة لديها الموارد البشرية و الفكرية القادرة على القيام بنشاطات الأبحاث العلمية أكثر من غيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى .
- إن الجامعة نفى المؤسسة الوحيدة التي يمكن عن طريقها القيام بنشاطات الأبحاث بصورة منضبطة ، و التي يمكنها أن تقدم خدمات استشارية التي تحتاجها قطاعات المجتمع المختلفة .
- هناك مشكلات كثيرة واجهت البحث العلمي و نذكر منها :
- عدم الاهتمام بالمشاكل المطروحة من طرف فئة الباحثين ، و عدم استثمارها في إطار إستراتجية التقدم التكنولوجي .
- غياب التنسيق بين الباحثين و بالتالي عدم فهم الباحث لدوره في نظام عديم التجانس و الوضوح ، و هذا ما يدفعه للشعور بالإحباط و نقص الدافعية و هذا ما جعل معظم الأدمغة تهاجر للبحث عن الاستقرار و استغلال مواهبها في أماكن أخرى أكثر حظا.
- قلة الوسائل و معدات البحث و محدودية الأموال المخصصة لهذا الأخير التي تتمثل في توافر المخابر العلمية ، المعدات و الأجهزة ، المراجع ...الخ (صلاح عباس (2004) ص 213)
- استمرار و تغلب الأساليب البيروقراطية و استمرار أساليب التكوين غير الملائمة لحقائق الثورة العلمية و التكنولوجية .
- جهل الباحثين للأعمال الجارية من أخر التطورات التكتنولوجية في الخارج .
- تدفق الأعداد المتزايدة للطلبة ، يصعب التوفيق بين مهام البحث العلمي و مهام التدريس .
- و انطلاقا مما سبق فإن الجامعة الجزائرية قد تغيرت من توجهاتها نحو البحث العلمي (أو حاولت التغيير نحوه) و ذلك عن طريق :
- أن يكون البحث العلمي مرتبطا بمناهج التكوين و مضامين البرامج و الدروس يجب أن تكون حديثة و أن تكون على إطلاع بكل ما يستجد في محال البحث العلمي .
- تمتين العلاقة (الأستاذ ، طالب) .
- تنويع التكوين من أجل تلبية الاحتياجات من الموارد البشرية ذات الكفاءة العالية .
- اندماج أفضل للطلبة المتخرجين من مرحلة التدرج و ما بعد التدرج و هذا لمزيد من التنسيق بين التعليم و البحث العلمي .
- ترقية تكوين الحلف من الأساتذة و الباحثين الجامعيين .
- خلق الشروط الملائمة و دعم قاعدة البحث و الاحتفاظ بالكفاءات الواعدة من المسجلين في الدكتوراه و كذا الأساتذة الباحثين في جامعتنا الجزائرية

2 -5 -3 الإجراءات المرافقة لنظام LMD

ترتكز عملية إنجاح إصلاح من هذا الحجم على سعي رضين و محكم ومدعوم بالتزام مدعوم بالتزام كل مكونات الأسرة الجامعية و انخراطها الطوعي في مسار هذا الإصلاح و قد تم تجسيد هذا المسعى من خلال الطابع التدريجي و التشاركي الذي اعتمدته وزارة التعليم العالي و البحث العلمي في مقاربتها لتنفيذ الإصلاح و في حرصها على مرافقته بإجراءات هامة .

***في مجال التأطير** من خلال

*وضع مخطط لتكوين المكونين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث و البحث التكويني (و في هذا الإطار نصبت هذه الرسالة) .

*تشجيع التكوين مدى الحياة للأساتذة و الباحثين و الإطارات .

*تسخير الإمكانات الضرورية للاستجابة لأهداف التأطير قصد تحضير لاستقبال مليون و نصف مليون طالب في أفاق 2010-2009 .

*مساهمة الكفاءات الجزائرية المقيمة في الخارج من خلال اتخاذ تدابير تحفيزية و إضفاء مرونة على المعاملات الإجرائية .

*تدعيم مشاركة الإطارات و الكفاءات و الخبرات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين و تنشيط الأعمال الموجهة و الأعمال التطبيقية ، و المشاركة في الندوات و التربصات المهنية .

*ترقية و تطوير الطرائق التعليمية الحديثة ، خاصة عبر تعميم استعمال تكنولوجيات الإعلام و الاتصال المطبقة في التعليم (الانترنت و باقي الشبكات ، التعليم الإلكتروني ...)

*إعلام الأساتذة و مسيري البيداغوجيا و تحسيسهم بمضامين الإصلاح من خلال برمجة دورات تحسيسية (ندوات – لقاءات – تربصات ...)

في مجال تسيير و تقييم المؤسسات الجامعية من خلال إدخال نمط جديد للتسيير مبني على أسس الحكامة الراشدة بهدف :

- تحسين القدرات التسييرية لمسؤولي المؤسسات .
- تدعيم روح الحوار و التشاور باحترام قواعد أخلاق المهنة الجامعية و آدابها .
- تأسيس الأجهزة المكلفة بالتقييم و ضمان الجودة في التعليم العالي .
- قيادة الجامعة نحو مزيد من الاستقلالية و المسؤولية البيداغوجية .

*في مجال التعاون الدولي من خلال : (www.mesrs.dz)

– تدعيم الشراكة خاصة في مجال تكوين المكونين ، و إرساء تعليم جديد و إعادة تفعيل البحث العلمي بالارتكاز على :

– وضع فضاءات جامعية إقليمية ودولية (مجال تعاوني مغاربي – أورو متوسطي ....) ترمي إلى ترقية تعاون ثنائي و متعدد الأطراف ذي نوعية يسهل حراك الطلبة و الأساتذة و الباحثين و تشجيع التبادلات العلمية و التكنولوجية و الثقافية على مستوى التعليم و البحث .

– تدعيم مدارس الدكتوراه و توسيعها قصد نوعية التكوين في الدكتوراه و رفع مردوديته .

– ترقية جاذبية الجامعة من خلال توفير أفضل الشروط الكفيلة باستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج فضلا عن جذب التأطير الأجنبي ذي المستوى العالي .

*في مجال تحسين الظروف الاجتماعية و المهنية من خلال :

– مسعى و إستراتجية ترميان إلى إرساء أسس مناخ جامعي تطبعه الرصانة في إطار الحوار و التشاور .

– إصدار قانون أساسي خاص للأستاذ الباحث يكون جاذبا و محفزا و يصنع الأستاذ في مصف النخبة الوطنية .

في مجال البيداغوجيا (وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2007)، ص 2)

- تكيف أنظمة الالتحاق و التقييم و التدرج و التوجيه البيداغوجي .
- تثمين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية على مستوى مخابر التدرج و البحث و خاصة أن مخابر البحث ستشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج .
- تثمين التربصات في الأوساط المهنية .
- تطوير أنماط التكوين الجديدة تعتمد أساسا على تكنولوجيات الإعلام و الاتصال مثل التعليم عن طريق حظ التعليم الإلكتروني .
- مراجعة رزنامة العطل الجامعية من أجل تسيير ناجع للزمن البيداغوجي

*في مجال الخريطة الجامعية : من خلال :

– إعادة توزيع هذه الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع و التنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية و ترقية أقطاب الامتياز من أجل ضمان تناغم متوازن ما بين الطلب على التكوين و إمكانيات مختلف المؤسسات الجامعية ، و الواقع الاجتماعي الاقتصادي للبلاد على المستويين المحلي و الوطني .

***في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية و هياكل البحث** : من خلال وضع هياكل تتكفل ب :

- استقبال الطلبة و توجيههم (خلايا LMD).
- تنظيم التربصات في الوسط المهني و متابعتها .
- تقييم التعليم .
- تشكيل فرق بيداغوجية و فرق التكوين .
- تأسيس نظام الوصي (Tutorat) لضمان مرافقة الطلبة طوال مسارهم الدراسي .

2-5 -4 نقائص قد تخل بالإصلاح :(LMD) (عمر بالهادي (2006)، ص 37-39).

-غياب النصوص القانونية المنظمة :

يلاحظ المتتبع للإصلاح عدم وجود النصوص القانونية المنظمة له في الوقت المناسب (أي عند انطلاق العملية) خاصة و أنه مع بداية هذه السنة نجد عددا هاما من المؤسسات الجامعية قد انخرطت في المنظومة الجديدة .

هذه الظاهرة ليست بالجديدة ، في الواقع ، و نذكر هنا النظام الحالي للأستاذية . فنظام LMD وقع اعتماده مع بدايات السنة الجامعية الحالية (2006-2007) في غياب النصوص القانونية تنظمه ، إذا ما استثنينا وثيقة عامة في شكل أسئلة و أجوبة عددها إلى 94) حول النظام الجديد تناولت أهم التساؤلات المطروحة في جويلية 2005 و مذكرة إدارية في 2006

-عدم تشريك الأطراف المعنية مباشرة بالإصلاح :

يلاحظ المتابع للإصلاح عدم تشريك الأطراف المعنية بالمسألة و عدم استشارتها من خلال الهياكل الممثلة لها من مجالس علمية للمؤسسات و الجامعات و النقابات إذا ما استثنينا بعض الاجتماعات الإخبارية التي نظمتها الوزارة بالأساتذة و رؤساء الأقسام و المؤسسات و التي تكتسي صبغة إعلامية تحسسية بحتة أضفى عليها الطرف الرسمي الطابع الاستشاري

-خلافا للإصلاحات السابقة ، فقد وقع تغيب الأساتذة كليا في هذا الإصلاح و اقتصرت العملية إلى حد الآن على اجتماعات نظمتها الوزارة لتقديم ما تم إقراره و النظر في كيفية التنفيذ و الشروع في إعداد البرامج ، فقد وقع تعيين اللجان القطاعية في أفريل 2006 ، و تم توزيع المذكرة الإطارية لاعتمادها في اجتماع إعلامي و طلب منها الشروع في العمل على أساسها .

- **الارتجال و التسرع :**

يمكننا تقدير مدة الإصلاح من خلال التجارب السابقة من 8 إلى 10سنوات تقريبا و هي فترة لا يستهان بها تتطلب الإعداد المتأني و لا تقبل التسرع .

لكننا نلاحظ في الواقع أن فترة الإعداد محدودة جدا تكاد لا تذكر فنظام LMD، تم اعتماده رسميا في جويلية 2005 على أن يتم ذلك في ثلاث دفعات إلى حدود 2008 و هو أفق تكون عنده كل المؤسسات قد انخرطت في النظام الجديد .

و طلب من المؤسسات التي تريد الانخراط في المنظومة خلال السنة الجامعية 2006-2007 أن تعبر عن ذلك قبل منتصف نوفمبر 2005 و أن تقدم مشاريعها قبل منتصف شهر فيفري 2006 ، كل ذلك تم اعتماده على وثيقة تعريفية و تحسيسية فحسب اتخذت شكل 94 سؤال و جواب مستوحاة من المنظومة الأوروبية .

- هذا التسرع رافقه غياب المرجعية الفكرية و الحضارية و السياسية لعملية الإصلاح هذه حينما عملت اللجان في الأقسام و المؤسسات على المرجعيات التي اعتمدها الاتحاد الأوروبي من تنافسية بين الجامعات و المؤسسات و المسالك التخصصية و المسارات التخصصية و المسارات المشخصة ، حدثت المفاجأة في أواخر أفريل عندما دعي العديد إلى اجتماع اللجان القطاعية لمنظومة LMD ووزعت الوثيقة الإطارية التي سيقع اعتمادها في أعمالها ، اجتمعت هذه اللجان في فترة وجيزة 15 يوما في شكل جلسات سخرت لها كل الطاقات لإنجاحها نظرا لقرب موعد الامتحانات و كذلك موعد نشر دليل التوجيه الجامعي لحاملي الباكالوريا الجدد .
- هذه الوثيقة الإطارية تحمل في الواقع كل الأجوبة حتى الدقيقة منها و ما على اللجان إلا اعتمادها (عدد و طبيعة الوحدات – كيفية التقييم ...) فأصبحت بذلك مثلا الشهادات وطنية في محتواها بنسبة 75% و حذفت المسالك التخصصية .و عملت اللجان في ظروف أقل ما يقال فيها أنها مضنية و اكتفت جلها بإعداد شبكة الوحدات و الضوارب و الأرصدة و مدة و شكل الامتحانات دون تحديد دقيق لمحتوى المسائل المبرمجة أو إعداد ملحقات الشهادات التي نجدها في المذكرة و من شأنها أن تعرف بطبيعة الدراسة بدقة و تبرز المهارات و المعارف المكتسبة من طرف الطالب .

لا ننسى أن الاتحاد الأوروبي انطلق في التفكير و الإعداد لهذه التجربة منذ 1998 و تم سنة 2005 تعميم التجربة مثلا في فرنسا (أي 6 أو 7 سنوات بعد إقرارها) كما حدد الاتحاد الأوروبي سنة 2010 كأخر أجل للدول الأوروبية للانخراط في الإصلاح ، أي مدة 12 سنة .

فلما نتسرع نحن بهذا الشكل : 4 أشهر للتفكير (جويلية – نوفمبر 2005) و 3 سنوات للتعميم (2006–2007/2007–2008/2008–2009) لكي تكون في سنة 2009 قد سبقنا عدة أقطار أوروبية ؟

–**<u>عدم تقويم التجربة السابقة</u>** : لقد تم إدخال الإصلاح دون القيام بعملية تقويم النظام الحالي تقف عند السلبيات لتحد منها و الايجابيات لتدعمها ، فلا دروس تستخلص و لا تجارب تحفظ و لا نقاشات تقام ...، ما في الأمر اجتماعات إخبارية يتم فيها إعلام الحضور بما تم اتخاذه من قرارات و الإجابة عما يخالج بعض النفوس و توضيح ما غاب غن أذهان الأساتذة من غائية و فلسفة الإصلاح.

فالأساتذة تحولوا بحكم توتر الإصلاحات و تشعبها إلى أدوات تنفيذ لا غير تقتصر مهمتهم على تحديد البرامج و طبيعة المسائل و الامتحانات فقط .

–**<u>إفراغ المشروع من روحه الأصلية</u>** :

كان منطلق الاتحاد الأوروبي في اعتماد منظومة LMD نابعا من تقييم مكانة أوروبا على مستوى التعليم الجامعي و البحث العلمي التي تراجعت بصفة ملفتة للانتباه في العقود الأخيرة مقارنة بالقطبين الأمريكي و الياباني في إطار تنافس يسعى إلى كسب الرهان العلمي ، و جاء المشروع متكاملا شكلا و مضمونا رغم الصعوبات في التطبيق لم تأت عليها عدة سنوات من التفكير و النقاشات و الندوات و الجلسات (إمكانية التخصص – تغيير حركية في كامل أرجاء أوروبا ...)

ما هي منطلقاتنا في هذا الباب و ما هي رهاناتنا ؟ أم هي مجرد محاكاة لا تسعى للمستوى الشكلي و تبقى في مستوى الأسماء و فترات الدراسة (8/5/3)و نظام الامتحانات و نظام الأرصدة ...؟

- هل أن العملية تقتصر على نظام زمني 8/5/3 و تحديد المسائل و الأرصدة لتصبح بذلك من مسألة تقنية بحتة تختزل في عملية المعادلات ليتمكن الطلبة التونيسين من تثمين مكتسباتهم التكوينية و تسهيل تحريكيتهم (mobilité) داخل القطر و خارجه و تمكينهم من تشغيلية أكبر ، أم أن العملية أعمق من ذلك و ترقى إلى مستوى الرهان الحضاري و مكانتنا في زمن العولمة ؟
- فبقدر ما كانت الإصلاحات السابقة ترمي إلى التميز و لو بدرجة محدودة عن النظام الأوروبي و أساسا الفرنسي منه (تعويض الإجازة بالأستاذية – شهادة الكفاءة في البحث ، شهادة البحث المعمق ...) فإن نظام LMD يعكس نوعا من التبعية الجديدة ، هذه المرة تجاه أوروبا كمجموعة و ليس فرنسا فقط ؟
- فليكن في توسيع الحلقة هامش من الحرية و المرونة تجاه الاتجاه الأوروبي بالخصوص و فرصة للقيام بإصلاح جذري يعكس تطلعاتنا و ينبع من حاجياتنا و يتلاءم في نفس الوقت مع التوجه العالمي لتوحيد المنظومة الجامعية .

- فهل تكمن العملية في اعتماد نظام عالمي موحد للتكوين الجامعي (رغم الاختلافات بين كندا و الولايات المتحدة و أوروبا) و في توحيد الشهادات داخليا ؟ و هل تكمن الغاية في تمكين الطلبة من التحركية و تثمين مكتسباتهم في الداخل و الخارج ؟ و هل أن الهدف هو التشغيلية داخل البلاد و خارجها ؟ و لماذا لا يقع استغلال هذه الفرصة لإرساء منظومة تستجيب لطموحاتنا و تأخذ بعين الاعتبار الضغوطات من
- خلال التروي و التقويم و التفكير و إعداد منظومة تتماشى مع النظام العام LMD و ماذا لو أخذنا سنتين أو ثلاث للتفكير في كل متطلبات و أبعاد هذا الإصلاح و مختلف جوانبه و تبعاته و تدخل في حدود 2010 مع الدفعة الأخيرة من البلدان الأوروبية ؟

-التدخل المتزايد للسلطة المركزية :

المتتبع لمختلف الإصلاحات يلاحظ تدخلا متزايدا للسلطة المركزية في تحديد البرامج و لو بنسبة محدودة ، و قد تم إدخال بعض المسائل في النظام الحالي للأستاذية مثل الإنجليزية و الإعلامية و حقوق الإنسان و اللغات رغم معارضة المجالس العلمية لعدة مؤسسات .

لا أحد يشك في أهمية الإنجليزية أو الفرنسية أو الإعلامية أو حقوق الإنسان لكن ليست بهذه الطريقة التي أصبحت فيها بعض المسائل لا علاقة لها لا بالاختصاص و لا بالواقع المعيش . فالعملية أعمق و ترتبط بالأسس التكوينية في التعليم الثانوي و بالممارسة اليومية . فبالإضافة إلى الرباعية الحالية أضيفت مسألة جديدة في الوحدات الأفقية وتتمثل في ثقافة المؤسسة ؟

إن التطور الكمي للتعليم الجامعي (عدد الطلبة – عدد المؤسسات – تعدد الشعب ..) جعل الوزارة ربما تميل منذ مدة و أكثر من ذي قبل ، إلى التوحيد و الإنفراد بالرأي و التدخل في دقائق الأمور فنظام LMD الموجود في المذكرة الإطارية يكاد يكون شكلية جاهزة و ما بقي إلا ملء الفراغات و الخانات كل و اختصاصه .

-نقص التجهيزات و التنظيم :

رغم التعهدات التي تكون دائما في الموعد مع بداية كل إصلاح من حيث التجهيزات و القاعات – المباني – المخابر – الحواسيب – الانترنت – التجهيزات البيداغوجية – البرمجيات .... و الإمكانيات البشرية و المالية فإننا نلاحظ تأخرها عند التنفيذ و نقصا فادحا عند الشروع في الإصلاح بشكل تحول غالب دون الوصول إلى الأهداف المرسومة رغم نزاهتها و واقعيتها و تواضعها أحيانا .

- كما أن الوثيقة الإطارية تنص على ملحق الشهادة الذي يحدد بدقة مواصفات التكوين و محتوى الوحدات المدرسية .فهل يمكن إعداد الملحق ، بصفة بعدية بعد أن تجتهد كل مؤسسة و كل أستاذ في تحديد محتويات المسائل و مضمون الدروس و لو تم تحديد المسائل من طرف اللجان القطاعية

- -**التبعيات التربوية** :

يمكن الاكتفاء هنا بفكرتين اثنتين فحسب خاصة وأن التجربة لا تزال في بدايتها و أن بعض القرارات لم تتضح بعد ، و أن المجال ربما لا يسمح بذلك :

- هناك قرار اتخذ بغلق ديار المعلمين و انتداب المعلمين من ضمن حاملي الإجازة مما يطرح عدة إشكالات على مستوى المرحلة الأولى من التعليم الأساسي من حيث تخصص المكونين من عدمه و تتبعانه على تكوين الطلبة .
- أما بالنسبة للمرحلة الثانية من التعليم الأساسي و التعليم الثانوي فهناك تفكير و قد يكون هناك قرار اتخذ في اتجاه انتداب الأساتذة من بين حاملي السنة الأولى ماجستير ، و هو ما يطرح إشكالا آخر يتمثل في مشكلة الدرجة بين الدرجتين . فإذا كانت الإجازة تهدف إلى تكوين عام و أساس في الاختصاص فإن شهادة الماجستير تمثل منطقيا بداية التخصص الدقيق من شأنه أن يمكن الناجحين من إعداد رسائل البحث فكيف الملائمة بين المؤهلات العامة و الشروع في التخصص الدقيق أحيانا و ما هي الإضافة المرتقبة لسنة تخصص بالنسبة للمكونين ؟ ثم هل يتم الانتداب من ماجستير أو الماجستير المهني ؟

-تعليم عال بنسقين :

في النهاية يمكن أن نشير إلى إشكالية أخرى لا تقل أهمية عن تلك التي ذكرناها و تتمثل في وجود تعليم عال بنسقين . و هي ظاهرة موجودة لكن منظومة LMD في شكلها الحالي تكرسها و تقررها . فنلاحظ مثلا أن الإصلاح لم لا يتحدث إلى حد الآن عن الدراسات الطبية و الهندسية و بعض المدارس العليا المختلطة (وتجد نفس الشيئين في فرنسا مثلا خلافا لبعض البلدان الأخرى كألمانيا التي تتماشى منظوماتها أكثر مع LMD)

- فإذا كانت الأهداف تكمن في الرفع من مستوى التكوين و التركيبة و التمرين و التشغيلية في الداخل و الخارج ، فهل يعني ذلك أن هذه التخصصات بعيدة عن المشاكل المطروحة أو يجب أن تترقب حيث نرى كيف تطرق الاتحاد الأوروبي و بعد ذلك تسلك على منواله؟ و مع اكتمال الإصلاح تكون الإجازة الأساسية تشمل ثلث الطلبة في حين أن الإجازة التطبيقية تستقطب الثلثين و هو تمثيل يطرح إشكال تعديل المسارات في غياب توفر معابر خلال الإجازة أو الماجستير وعلى العديد من المتميزين عدم التدرج إلى أعلى المستويات

2 -5-5 أهداف نظام LMD حسب الجامعة الجزائرية :

إن الأزمة التي تمر بها حاليا الجامعة الجزائرية من اختلالات و صعوبات باتت تفرض علينا ضرورة إيجاد حل مستعجل لإخراج تلك الأخيرة من مشاكلها . و للتخفيف من حدة الأزمة و محاولة حل

بعض مشاكل الجامعة الجزائرية قامت الوزارة الوصية أي وزارة التعليم العالي و البحث العلمي بتطبيق مجموعة من الإصلاحات منها نظام LMD و الذي يسعى إلى تحقيق ما يلي :

- السعي إلى تحقيق الجودة و النوعية في التكوين :

و هذا من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية و هذا وفق التطورات و التجديد التكنولوجي ، كذلك تقوية و تعزيز استعمال التكنولوجيات و وسائل الإعلام و الاتصال ، أيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل التقليص من مدة التكوين

- تفسير الشهادات الممنوحة
- ظهور فروع و تخصصات جديدة
- الاعتماد على مبدأ الأرصدة ...

و إن تحقيق مثل هذه التغيرات في التعليم العالي الجزائري سوف يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية .(www.univer- ouragla.dz)

ترقية الحركة التمهينية في التكوين :

وهذا بفتح قنوات الاتصال بين الجامعة و المحيط ، إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة تحقيق متطلبات المؤسسة الاقتصادية و الاجتماعية و هذا من خلال توفير يد عاملة مدربة و مؤهلة ، و بالتالي تحقيق الكفاءة المهنية و يكون هذا عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية ناتجة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة ، أي كما جاء في اقتراحات CNRES 2001 أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التي تؤخذ في الحسبان هي طلب السوق ، و عليه ينبغي أن يحدد محتوى البرامج و المراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين و الإطارات المهنية (وزراة التعليم العالي و البحث العملي (2001) ، ص 16)

- و للتأكد من أن الكفاءات و برامج التكوين مطابقة و ذات نوعية ينبغي إشراك من هم على دراية بالواقع اليومي للحياة المهنية ، و كذلك عن طريق خلق فرص العمل للخريج الجامعي .

***إضفاء الصبغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر :**

و هذا من خلال تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية و الجامعات الأجنبية ، إنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين و كذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة .

*تسهيل الحركية الطلابية : بين مختلف الجامعات الوطنية و الدولية .

*ترقية القيم العالمية : و التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التسامح و احترام الأخر ...الخ

*العمل على انسجام و تكييف نظام التعليم العالي الجزائري مع العالمي

*تقوية المهمة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي ، ترسيخ أسس تسيير ترتكز على المشاركة و التشاور .

*تحقيق تناغم حقيقي مع المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة و عالم الشغل .

*تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن .

تعليق : بالنظر إلى الأهداف المسطرة أعلاه و التي من المفروض أن نظامLMD بالجزائر يسعى إلى تحقيقها ،يتبادر إلى أذهاننا تساؤل هل الجامعة الجزائرية وفرت فعلا الإمكانيات اللازمة لتحقيق هذا الهدف من إطارات و موارد بشرية و مادية ، و خاصة فيما يتعلق بالمنفذ لهذا النظام ألا و هو الأستاذ هل تم أو يتم إعداده وفق شروط و أهداف هذا النظام ، و هذا بالضبط ما تحاول الدراسة الحالية الوقوف عليه –إن شاء الله

2 –5 –6 خصائص نظام LMDفي الجامعة الجزائرية :

-مبدأ التقييم :

شرح كيفية تقييم وحدة تعليمية :

تقدم الوحدة التعليمية (أساسية ، أفقية ، استكشافية) و التي تتكون من مادتين (مقياسين) أو أكثر في شكل من أشكال التعليم (دروس نظرية ، أعمال تطبيقية ، أعمال موجهة ، محاضرات ، ندوات ، تدريبات و تقاس بالأرصدة و المعدل العام و الذي نقصد به مجموع العلامات المحصلة في المواد المكونة لها و المرجحة بمعاملاتها يساوي أو يفوق 20/10 ، و هو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أي يعد الطالب ناجحا في الوحدة التعليمية .

أما في حالة عدم اكتساب الوحدة التعليمية تكون للطالب فرصة لإكسابها في دورة لاحقة (امتحان استدراكي

و إذا لم يتحصل عليها تعاد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة اللاحقة .

شروط التقييم :

- لكل وحدة تعليمية امتحان نهائي إضافة إلى اختبارات متواصلة ، اختبارات TDاختبارات TP...، و هذا التقييم العمل الشخصي ، و كل هذه التقييمات تدخل في العلامة النهائية .

- حساب المعدل يتوقف على مبدأ التعويض ثنائي النمط .
- المعدل العام يتم التحصل عليه انطلاقا من معدلات كل وحدة تعليمية و المرجحة بمعاملاتها .
- كل طالب لديه معدل يساوي أو يفوق 20/10 يتمكن من الحصول على العام و بالتالي يتمكن من الانتقال .
- كل طالب لم يتحصل على المعدل في دورة جوان بإمكانه التسجيل في الدورة الثانية .
- امتحان الاستدراك ،للوحدات غير المتحصل فيها على الأقل 20/10 .
- العلامة المحصل عليها في الامتحان الاستدراكي تعوض العلامة النظرية للوحدة التعليمية المحصل عليها في الفحوصات الماضية كما أن علامة TD أو TP محافظا عليها .
- احترام مدة شهرين على الأقل بين الامتحانات العادية و الامتحان الاستدراكي .
- تقييم الكفاءات و اكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة تعليمية سداسيا أم عن طريق المراقبة المستمرة و المنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو التوفيق بينهما .
- و يحظى تطبيق نمط المراقبة المستمرة و المنتظمة بالأولوية ما أمكن ذلك .
- تنظم دورتان لكل سداسي تعليمي لمراقبة المعارف و الكفاءات حيث تع دورة الاستدراك هي الدورة الثانية .(وزارة التعليم العلي و البحث العلمي ، 2005).
- تنظم الدورات الاستدراكية بعنوان كل سداسي من سداسيات السنة الجامعية في شهر سبتمبر .
- يحصل الطالب على السداسي إذا ما تحصل على وحدات تعليمية مكونة للسداسي طبقا للشروط المحددة أي الحصول على 20/10 أو أكثر و يمكن الحصول على السداسي في مختلف وحدات التعليم كما يلي :

يحسب المعدل العام على أساس المعدلات المحصلة في الوحدات التعليمية للسداسي و المرجحة بمعاملاتها ، و يعتبر السداسي متحصلا عليه إذا كان هذا المعدل العام يساوي أو يفوق 20/10 .

- الوحدات التعليمية المحصل عليها قابلة للاحتفاظ .
- أما إذا كان المعدل أقل من 20/10 و مجموع قيم الوحدات التعليمية يتعدى 50% من قيم السنة فالانتقال يكون طبيعيا و لكن يبقى على الطالب أن يعيد الدراسة الوحدات التعليمية غير المكتسبة - crédit-

-مبدأ التحويل :

و الذي نقصد به إمكانية تغيير اختيار من اختصاص إلى أخر أو تغيير من جامعة إلى أخرى مع المحافظة على المكتسبات الخاصة بالمسارات الأولى أي الاحتفاظ بالوحدات التعليمية القابلة للاحتفاظ .

الاستدراك :

هو عبارة عن امتحان للفرصة الثانية تعطى للطالب عوضا عن الفرصة الثالثة التي كان ..يمثلها في النظام الكلاسيكي و كما سبق الذكر فهي تعطي للطالب الذي لم يتحصل على المعدل أكثر أو يساوي 10 في مادة أو وحدة تعليمية ما .

-المراقبة المتواصلة :

و نقصد بها تقييم الكفاءات و اكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم حيث يجب اختبار الطلبة عن طريق المراقبة المستمرة و المنتظمة و هذا من خلال اختبارات شفوية أو كتابية أو أعمال البحوث أو تقارير ذاتية ، تربصات ... ، على مدى السنة .

*تحويل الاعتمادات المتبناة في النظام الكلاسيكي إلى LMD :

المستوى الأول : (الليسانس) :

و هنا تم تحويل مجمل الاعتمادات التي كانت في النظام الكلاسيكي مثل :

-مدة التكوين :

حيث أصبح مجمل مدة التكوين في النظام الجديد 6 سداسيات على مدى 3 سنوات ، و كل سداسي يحتوي على وحدات تعليمية مختلفة على عكس النظام القديم الذي كانت مدة التكوين في مستوى التدرج تفوت ثلاث سنوات .

- منهجية التدريس :

هما بصفة عامة يكون التكوين في العامين الأولين تكوين مشترك و هذا على مدى 4 سداسيات ، بعدها يليها سداسيين أي الخامس و السادس تكوين في التخصص .

حيث تكون السنة الثالثة متنوعة أما التعليم الأساسي و التي في النهاية يتوج صاحبها مواصلة الدراسة للمستوى الثاني (الماستار) ، و إما تعليم تطبيقي و الذي ينتهي بصاحبه إلى سوق العمل .

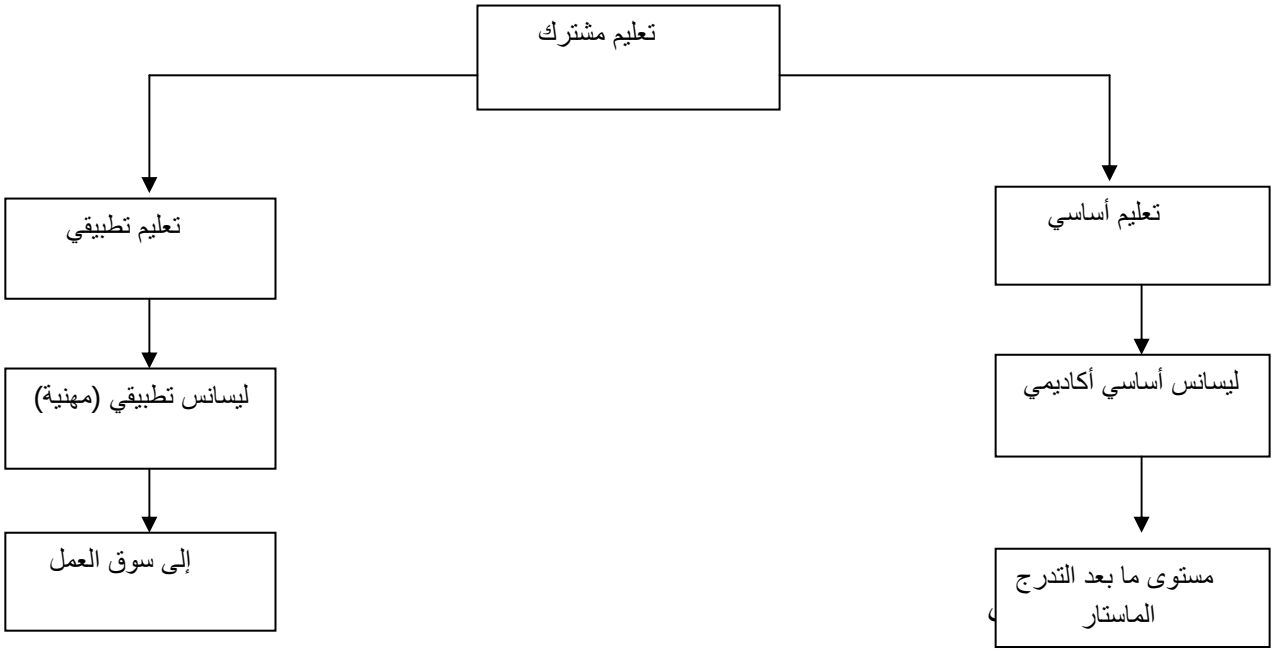
و البرنامج في السنة الثالثة للتعليم التطبيقي يكون على صلة مع القطاع المشغل (صحة ، تعليم ، ثقافة ، اقتصاد ، زراعة ، عدالة ...)

- نوعية الشهادات :

قد تغيرت الشهادات المقدمة من قبل المؤسسات الجامعية في مرحلة التدرج (ليسانس ، الدراسات الجامعية التطبيقية) إلى شهادة ليسانس إما :

- ليسانس مهنية .
- ليسانس أكاديمية (بحث) .

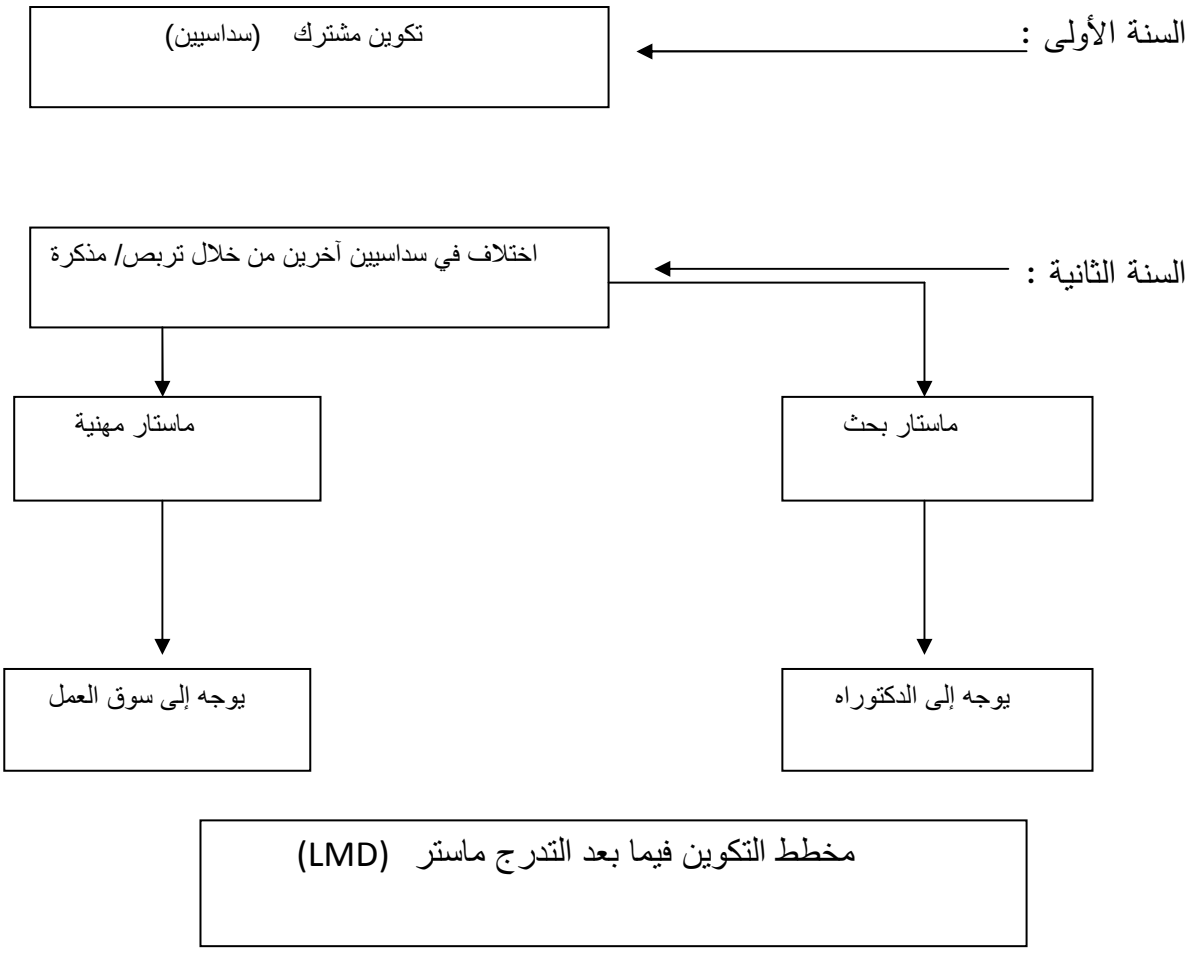
مخطط رقم 5 يوضح : نوع الشهادات في نظام LMD على مستوى التدرج ليسانس



مدة التكوين :

و تكون مدة التكوين فيها عامين أي 4 سداسيات ، حيث نجد التكوين في العام الأول يكون تكوين مشترك في بعض الوحدات التعليمية لكلا المسارين من الماستر (المهني البحث)

- أما العام الثاني من الماستار فإنه يكون مختلف بين مساري التكوين ، و هذا من خلال (التربص أو المذكرة) و يتوج في نهاية كل مسار تكويني بشهادة إما :
- ماستر مهني او ماستر بحث
- المخطط رقم 6 التالي يوضح ما سبق :



مخطط التكوين فيما بعد التدرج ماستر (LMD)

المستوى الثالث (دكتوراه) :

مدة التكوين فيها ثلاث سنوات على عكس النظام الكلاسيكي الذي مدتها من خمس سنوات فما فوق و هنا يكون التكوين فيها أساسي (أكاديمي) لا أكثر .

-(Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique , 2003 p p 15 17)

و الجدول التالي : يوضح تعديل مختلف شهادات النظام الكلاسيكي مع نظام LMD :

(Ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique , 2003 p 21)

عنوان الشهادة في النظام الكلاسيكي	الشهادة في نظام LMD
- شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية (D.E.U.A)	- ليسانس مهنية .
- ليسانس - ليسانس تعليم - شهادة الدراسات العليا (D.E.S)	- ليسانس مهنية . - ليسانس أكاديمية . - في حالة ما إذا كانت مدة التكوين 3 سنوات .
- ليسانس - ليسانس تعليم - شهادة الدراسات العليا (D.E.S)	- ماستار مهني. - ماستار أكاديمي . - في حالة ما إذا كانت مدة التكوين 5 سنوات .
- مهندس دولة - مهندس معماري دولة - دكتوراه بيطري	- ماستار مهني (متفرعة من ليسانس مهنية).
- صيدلية - جراحة الأسنان	- ماستار مهني (متفرعة من ليسانس مهنية

جدول رقم 9 يوضح شهادات النظام الكلاسيكي مع نظام LMD

التعاون الوطني و الدولي :

يدعو نظام LMD و كما تم التطرق في أهدافه إلى تنمية الأواصر بين الجامعة و المجتمع ، أي بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي سواء كان هذا في المجتمع (الوطني ، الدولي) إذ يكون مجمل محتواها في التكوين ، إعداد برامج جديدة و تنشيط البحث العلمي إذ يجب أن يتوج هذا بالنقاط التالية :

- التشاور مع الشريك الأجنبي من حيث :
  - إنشاء جامعات مختلطة و هدفها ترقية التعاون حيث يجمع أقطاب الامتياز لكل طرف و لكل بلد .
  - إنشاء مخابر وطنية و دولية قائمة على الشراكة .
  - كذلك استغلال الشراكة الموجودة من قبل و في جميع المجالات .

و من أجل تفعيل دور الجامعة في المحيط و تدعيم أواصر الشراكة و التعاون تسعى جامعاتنا الجزائرية إلى عقد عدة اتفاقيات سواء على المستوى الوطني أو على المستوى الدولي :

2 -5 -7 الجامعة الجزائرية والتعاون الدولي:

- **الجامعة الجزائرية و محيطها :**

إن فلسفة الجامعة تنطلق أساسا من فلسفة المجتمع و بالتالي فهي تسعى إلى تنميته و تنظيمه و هذا من خلال تثمين العلاقات و تطويرها بين الجامعة و مختلف مؤسسات المجتمع أما في الجزائر فإننا نجد أن عملية التقارب بين المؤسسات و الجامعة ليست سهلة التجسيد ، و هذا راجع حسب CNRES إلى سببين هما :

الصعوبات الاقتصادية التي تعاني منها المؤسسات حيث يطغى حاليا الاهتمام بالتوازن المالي و المعيشي على حساب جوانب تكوين مواردها البشرية .

- يغلب على الاقتصاد الجزائري انتشار المؤسسات الصغيرة و المتوسطة و اللتين تسيطران على منظر الاقتصاد الجزائري و بالتالي فإن بلادنا في هذا الميدان الصناعي و الاقتصادي بصفة عامة و موجهة لأكثر نحو الاستيراد ، الأمر الذي يحول دون إمكانية تطبيق الجزائر نموذج التفاوض و التقارب بين الطرفين (مؤسسات المجتمع و الجامعة) مثلما هو موجود في الدول المتقدمة .
- لكن بعد تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية نجد أن من بين أهم توجيهات و أهداف هذا الأخير هو الدعوة إلى ربط العلاقات و المصالح بين الجامعة و محيطها

و هذا من خلال (تدعيم و ترقية الحركة التمهينية في التكوين كما دعت CNRSE في هذا المضمار أي من أجل تثمين إقامة شراكات فعالة بين الطرفين.
(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2005) ص 18)

1/ أن تجد التربصات التي تجري في الوسط المهني مكانتها في برامج التكوين .

2/إدخال التنظيمات الرسمية التي يمكن إدماجها في مخطط إعداد و مصادقة البرامج و تحديد الشهادات و هذا حتى تضمن فعالية المنتوج الذي بدوره سيؤثر على منتوج مؤسسات المجتمع كمنظمة المهندسين ، منظمة خبراء المحاسبين ...

كما يمكن جمعيات أرباب العمل و الجمعيات المهنية المساهمة في هذا المسار .

3/على الجامعة كذلك من أجل تثمين إقامة الشراكات الفعالة على المستوى المحلي و الجهوي يجب أن تشرك المؤسسات (غرفة التجارة و الصناعة ، مؤسسات التكوين و مصالح التشغيل و الجماعات المحلية و الجمهورية) في تطبيق البرامج و تكيفها مع المضمون المحلي .

إذ نجد بين الجامعات الجزائرية التي قامت بتفعيل خلق العلاقة و المصالح المتبادلة مع مؤسسات المجتمع .

- كمثال جامعة قالمة 8 ماي 1945 .

حيث أبرمت هذه الجامعة مجموعة من الاتفاقيات مع خمس مؤسسات اقتصادية جزائرية و هي :

- المؤسسة الوطنية للدراجات و الدراجات النارية و تطبيقها .
- وحدة الرخام بقالمة .
- مقاولة الترصيص و الكهرباء و التكييف بقالمة .
- شركة أشغال الري و التكييف بقالمة .
- شركة تكدير السكر بقالمة .

تهدف هذه الاتفاقيات التي يأمل طرفيها تجسيدها في الواقع إلى تحسين المستوى النظير و التطبيقي و هذا بفتح فرص التكوين للطلبة داخل المؤسسات الاقتصادية خاصة مع تداعيات نظام LMD الجديد و متطلبات اختصاص ليسانس مهني ، و كذلك الجامعة بدورها تود استغلال إمكانياتها العلمية و البيداغوجية و هذا برسكلة ذات جودة عالية لعمال تلك المؤسسات و تمكينهم من الحصول على شهادات و بالتالي تطوير و ترقية نشاطات تلك المؤسسات .

- **<u>الجامعة الجزائرية و التعاون الدولي :</u>**

بما أننا في عصر تسوده معالم العولمة و تحولات كبيرة فيما يخص التكنولوجيا ووسائل الإعلام و الاتصال ، هذا الأخير الذي فرض على الجامعة و هذا بكونها أحد مؤسسات المجتمع الفاعلة إلى أن تستجيب إلى التحولات و التحديات النظام العالمي الجديد خاصة في توجهه نحو اقتصاد السوق الذي نجد من بين إقراراته اقتصاد المعرفة و مجتمع المعلومات.

- و بما أن الجزائر تبنت اقتصاد السوق يعني أن الجزائر بدأت تنصهر في توجيهات النظام العالمي الجديد هذا الذي فرض عليها أن تبني علاقات على المستوى الدولي و هذا من خلال عدة اتفاقيات و تعاونات بينها و بين نظيراتها من الجامعات الأجنبية خاصة و نحن نعلم أن التكوين بالمؤسسات الجامعية الجزائرية ، يعاني الكثير من العوائق و هذا بسبب نقص الخبرة و نقص التكنولوجيات ..الخ ، و لهذا وجب على هذه الأخيرة أن تستجد بتجارب الدول الناجحة في هذا الميدان ، كذلك خاصة بعد انتشار مفاهيم و أفكار عديد منها أن العالم عبارة عن قرية ، و عليه فإن الجزائر جزء من هذه القرية لهذا لا يجب عليها أن تعيش بمعزل عن العالم ، و عليه فأن الانفتاح نحو الخارج خاصة نحو الجامعات هذا من شأنه إثراء التفاعل بين أعضاء هيئات

التدريس و الباحثين و حتى الطلبة عالميا و بالتالي دفع عجلة الاحتكاك بنظائرنا من الجامعات و أعضائها .

و في هذا المضمار نجد من بين مجموع الاتفاقيات مع الجامعات الأجنبية خاصة في ظل تطبيق نظام LMD " اتفاقية اليرموك "

- الجامعات و التخصصات المعنية بتطبيق نظام LMD ، لحد الآن في الجزائر :

أعطيت الحرية للمؤسسات الجامعية و هذا حسب الإمكانيات المتوافرة لفتح بعض التخصصات في نظام LMD ، حيث قدمت هذه المؤسسات عروض لتجريب هذا النظام ، و في الأخير وافقت وزارة التعليم العالي و البحث العلمي على إمكانية تجريبه في بعض المؤسسات الجامعية على أن تعمم العملية في السنوات القادمة على باقي جامعات الوطن و جميع التخصصات ، حيث في بداية الأمر أي في السنة الجامعية 2005/2004 تم تطبيق هذا الأخير في عشر مؤسسات جامعية فقط ألا و هي :

إما في الدخول الجامعي 2006/2005 فقد زاد عدد المؤسسات التعليم العالي التي طبقت هذا النظام ، حيث بلغت واحد وعشرين مؤسسة جامعية و هذا بمقتضى قرار رقم 116 المؤرخ في 20 أكتوبر
(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي (2005)، ص 19)

و المتضمن تحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي المؤهلة لضمان تكوينات عليا لنيل شهادة ليسانس " نظام جديد " للسنة الجامعية (2005-2006)

و كذلك بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 08 شوال الموافق ل 21 نوفمبر 2004 المتضمن إحداث شهادة الليسانس " النظام الجديد " و بمقتضى القرار رقم 129 المؤرخ في 04 جوان 2005 المتضمن إنشاء تشكيل و صلاحيات عمل اللجنة الوطنية للتأهيل .

و بناءا على محضر أشغال اللجنة الوطنية للتأهيل المنعقدة من 20-23 مارس 2005 .

تم تحديد قائمة ميادين التكوين العالي الفروع و التخصصات المكونة لها ، المفتوحة لنيل شهادة الليسانس " نظام جديد " طبق للأحكام المادة الثالثة من المرسوم التنفيذي المذكور أعلاه .

الكف من خلال تحليلنا لما هو موجود في الجدول المتضمن لقائمة مؤسسات التعليم العالي المؤهلة لضمان تكوين شهادة ليسانس LMD للسنة الجامعية 2006/2005 .

و كذلك مجمل الميادين و الشعب المطبق فيها النظام الجديد فإننا لاحظنا أن معظم الميادين كانت علمية و أن أكثر الميادين العلمية المطبقة و الموجودة في معظم الجامعات فيما يخص التخصصات العلمية هي

ميدان علوم المادة ، ميدان علوم و تكنولوجيا ، ميدان رياضيات و الإعلام الآلي أكثر من غيرها و هذا راجع إلى خريج هذه الميادين و التخصصات لديه فرصة و حظوظ أكثر فيما يخص إيجاد منصب عمل أكثر من الميادين الأدبية .

أما الميادين الأدبية و التي نقصد بها العلوم الاجتماعية و الإنسانية و كذلك العلوم الاقتصادية و التجارية و التسيير فهي موجودة بقلة ، فمثلا ميدان الفنون نجده الوحيد على مستوى الوطن في جامعة مستغانم أما ميدان العلوم الاقتصادية و التسيير و التجارية فهو أكثر الميادين تطبيقا فيما يخص التخصصات الأدبية ، في الأخير نستخلص أن الفروع و الشعب العلمية موجودة بشكل ملحوظ على عكس الشعب الأدبية و التي نجدها تعد على الأصابع في بعض من جامعاتنا الجزائرية .

المؤسسات الجامعية	مجالات التكوين
جامعة تلمسان	علوم و تقنيات علوم المادة ، رياضيات و إعلام ألي علوم الطبيعة و الحياة ، علوم اقتصادية و تسيير ، علوم تجارية .
جامعة العلوم و التكنولوجيا وهران	علوم و تقنيات ، علوم المادة ، رياضيات ، إعلام ألي ، علوم الطبيعة و الحياة ، رياضة.
جامعة مستغانم	فنون ، رياضة .
جامعة قسنطينة	علوم و تقنيات ، علوم المادة ، رياضيات ، إعلام ألي ، علوم الطبيعة و الحياة ، علوم اقتصادية و تسيير ، علوم تجارية ، علوم الأرض و الكون ، لغة و أدب إنجليزي .
جامعة عنابة	علوم و تقنيات ، علوم المادة ، رياضيات ، إعلام ألي علوم الطبيعة والحياة
المركز الجامعي أم بواقي	علوم و تقنيات .
المركز الجامعي برج بوعريريج	علوم و تقنيات .
جامعة بجاية	علوم و تقنيات ، علوم المادة ، علوم الطبيعة و الحياة ، لغة فرنسية ، لغة إنجليزية .
جامعة بومرداس	علوم و تقنيات ، علوم المادة ، رياضيات ، إعلام ألي
جامعة البليدة	علوم و تقنيات ، علوم المادة ، رياضيات ، إعلام ألي

جدول رقم 10 يوضح عدد المؤسسات الجامعية الأولى المطبقة لنظام LMD في الجزائر الموسم الدراسي 2005/2004 .أما في السنوات الأخيرة فقد اكتسح نظام LMD كل الجامعات الجزائرية في شتى الميادين التكوينية وجميع التخصصات

2-5 -8 ميادين التكوين في نظام LMD : في الجزائر :

1- علوم و تقنيات .
2- علوم المادة .
3- رياضيات و إعلام ألي .
4- علوم الطبيعة و الحياة .
5- علوم الأرض و الكون .
6- علوم اقتصادية : التسيير و علوم تجارية .
7- حقوق و علوم سياسة .
8- آداب و لغات أجنبية .
9- علوم إنسانية و اجتماعية .
10-علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية
11-فنون
12-لغة و أدب عربي
13- لغة و ثقافة أمازيغية .

2-5-9 أهم إيجابيات و سلبيات نظام LMD:

1/ **الايجابيات :**

- التسجيل يكون مباشر و لا يخضع لعملية التوجيه المركزي .
- مرونة نظام التقييم و الانتقال مما يسمح بفرض نجاح أكبر .
- تقليص الحجم الساعي بحيث تعطي الأهمية للبحث و المطالعة 25 ساعة دراسة خلال الأسبوع
- تقديم تكوين بمواصفات عالمية .
- يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة .
- تلبية حاجات قطاع الشغل و تفعيل العلاقة بين الجامعة و المحيط الاقتصادي و الاجتماعي .
- انفتاح الجامعة الجزائرية على العالم و تشجيع التعاون مع الجامعات الدولية .

- تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية إضافة إلى التخصصات الرئيسية .
- يقدم شهادة معترف بها دوليا .

2/ **أهم السلبيات** :

- قلة التأطير مع انعدام شبه كلي لدور الأستاذ الوصي مما يجعل النظام لا يتوافق و الطموحات المرجوة منه – التكوين النوعي–
- افتقار أغلب جامعاتنا إلى مخابر البحث و الكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له في هذا الإطار .
- عدم تمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي ول لائق من خدمات الإعلام الآلي و الانترنت .
- قلة المؤسسات الاقتصادية في الوطن مما برهن فرص إيجاد مناصب العمل .
- انعدام العقود مع الشريك الاقتصادي و غياب كامل للخرجات العلمية و التربصات الميدانية .
- التكوين لنيل الشهادات المهنية يكون متخصص و حسب المنطقة .
- التكوين لنيل الشهادات المهنية يكون متخصص و حسب المنطقة .
- مثلا شهادة طالب تلمسان تختلف عن شهادة طالب عنابة في نظر قطاع الشغل
- استقلالية المؤسسات الجامعية و إذ كانت تسمح بالمنافسة بين الجامعات فإنها تخلق نوع من أنواع الاستقرار في قيمة الشهادة ، و هذا ما جعل النظام في فرنسا لا يكتب له النجاح حتى الآن .
- تصنيف الشهادات عند الوظيف العمومي و ما يمكن أن تخلقه من مشاكل مع شهادات النظام القديم في ظل انعدام النص القانوني .
- و أهم مشكلة هو قلة الإعلام في الأوساط الطلابية مما يجعل الطلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه و لا عن مستقبلهم التعليمي

خلاصة :

تبنت الجامعة الجزائرية نظام LMD قصد الحصول على تكوين نوعي عالي من أجل اندماج أحسن في الحياة المهنية ، و ضمان استقلالية الجامعات و انفتاحها على العالم .

إلا أنه في الوقت الذي تجاوزت فيه معظم الدول مرحلة التفكير الخاص بضرورة إعادة هيكلة نظام التعليم عندها و البحث عن إيجابية الإصلاح ، و في الوقت الذي أصبح فيه الأستاذ مساهما في التكوين و ضامنا له ، هناك بعض الآراء التي ترفض التغيير و تنادي بعدم الجدوى منه .

هذا الاعتراض يعود في غالب الأحيان إلى سوء الفهم أو عدم المعرفة و في حالات قليلة إلى القراءة الإيديولوجية الضيقة للمشروع ، و من أجل إظهار عدم شرعية هذا الرفض فقد ظهرت تغييرات على المستوى الداخلي بالجامعة بالنسبة للأنظمة السابقة نجد التقييم المستمر للطالب من خلال نظام السداسيات مما يحضر الطالب بصورة أحسن لأنه يقوم فعلا بعمل منظم يزيد من حظوظه في النجاح إضافة إلى أن طريقة تدرجه تجعله يشعر بالمسؤولية و تضعه أمام اختبارين إما الانتقال أو إعادة السنة ، الأستاذ يفرض عروض العمل ، و يقيمها و يعمل على نمذجة برامجه الدراسية وفقها لذا فلا بد من مواصلة دعم هذا الإصلاح لإزالة كل سوء فهم .

- تحسين و تطوير الإعلام حول هذا النظام .
- إقامة حكم راشد من أجل التجديد البيداغوجي و ضمان جودة التكوين و مقارنة المؤسسات فيما بينها .
- وضع أسس هيكلية للتنسيق بين جميع المؤسسات التعليمية .
- و أخيرا ضرورة إعداد المنفذ القائم على هذه العملية التكوينية وفق خصائص و مبادئ و أهداف هذا النظام ، و ضرورة تنظيم دورات تدريبية للأستاذ وفق هذا النظام يتم التطرق فيها إلى طرق التدريس طرق التقويم .....و غيرها من النشاطات الصفية اللازمة للأستاذ من إتقانها في خضم هذا النظام الجديد .

الفصل الثالث: الاحتياجات التدريبية (التكوينية) للأستاذ الجامعي في الجامعة الجزائرية

3 –1 الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) بين المهام و الأدوار والواقع التكويني له.

3–2 الجامعة بين تحقيق الوظائف و إعداد عضو هيئة التدريس بها .

3–3 الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس .

3–4 طبيعة التدريب و البرامج التدريبية المناسبة .

تمهيد:

يمثل عضو هيئة التدريس دعامة أساسية للتعليم الجامعي ، بل إن النظام برمته يقوم على أكتافه ، وقبل الدخول إلى المحاضرة يكون عضو هيئة التدريس قد اتخذ قرارا بشأن ما سيفعله في المحاضرة ، وكيف يفعله و يمكن أن يستعين في ذلك بمضمون المقرر و محتواه ويجب أن يوضح في بداية المحاضرة لطلابه إذا كان المطلوب منهم الاستماع أو تدوين المحاضرات ، أو القيام بواجب منزلي ، و قد يسأل الأستاذ نفسه ماذا يريد من الطلاب أن يتعلموا من المقرر؟ هل هو صيغ و مبادئ أو معلومات ؟ أو مهارات حل المشكلات أو تقدير أو حكم أو تقويم أو غيرها...؟ و هل يجب أن يجعل الأستاذ التدريس جيدا بإثارة اهتمامهم إليه . أم أن الطلاب لديهم الاهتمام بالفعل ؟ و كيف يساعدهم في تفهمهم طريقة التعلم بالنسبة لمادة المقرر ، و ما أنواع التقويم التي يستخدمها مع الطلاب ؟ .

ينبغي أن يكون للأستاذ فلسفة واضحة عن المعرفة و التدريس و التعلم ، فمثلا بالنسبة للمعرفة هل ينظر إليها على أنها ناتج تعلم فإن الأستاذ يسهم بتزويد الطلاب بالمعلومات و ينقلها إليهم .

أما إذا نظر إليها على أنها طريقة بمعنى أن المعرفة لا تنتقل أو تعطى بل تخلق داخليا بتفاعل المتعلم فإنه سيعمل على مساعدة الطالب على تحقيق هذا التفاعل ، و قد ينظر البعض إلى التدريس على أنه مساوي للمحاضرة و تقديم المعلومات . وهذه النظرة تعتبر ضيقة من جانب معظم خبراء التعلم ، أما النظرة الأوسع لمعنى التدريب فهي مساعدة الطالب على التعلم و قد ينظر إلى التعلم على أنه الاستماع إلى المحاضرة و فهمها من جانب الطالب وقد ينظر إلى التعلم أيضا على أنه إبراز ما يجيده الأستاذ عن المادة الدراسية للطالب ، و لكن يجب أن يتعلم الطالب في النهاية كيف يعلم نفسه مضمون المادة الدراسية أو المقرر؟.

3 -1 الأستاذ الجامعي (عضو هيئة التدريس) بين المهام والأدوار:

3 -1 -1 من هو الأستاذ الجامعي :

هو مسير العملية التكوينية بالطور الجامعي . و هو يختلف عن معلمي الأطوار الأخرى بالمزايا التالية :

-يتمتع أستاذ الجامعة بمكانة اجتماعية عالية ، إذ ينظر إليه المجتمع نظرة كريمة ، و يرعاه و يهتم به .

- يتمتع أستاذ الجامعة بالحرية الأكاديمية بالنسبة لما يقوم بتدريسه في ظل السياسة العامة التي يرسمها مجلس القسم الذي ينتمي إليه .

– يتمتع أستاذ الجامعة بالحرية الفكرية التي تكفل له أن يقول رأيه بوضوح و صراحة في شتى المجالات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية

–يتعامل أستاذ الجامعة مع طالب ناضج فكريا ، و يوجد العديد من القوانين و اللوائح التي تحفظ حقه في تعامله مع هذا الطالب عكس المدرس ما قبل الجامعي .

– أستاذ الجامعة لديه الحرية بدرجة كبيرة في تحديد مواعيد المحاضرات التي يقوم بتدريسها ، ولا رقيب عليه غير ضميره بالنسبة لموعد دخوله و خروجه من المحاضرة ، وفي ما يقوله أو يفعله أثناء المحاضرة .

– تتاح لغالبية أساتذة الجامعة الفرص العديدة التي عن طريقها يستطيعون رفع مستواهم الاجتماعي و الاقتصادي ومن أمثلة هذا الفرص:

–الخروج في مهمات علمية بالخارج .

– تأليف الكتب و المراجع المدرسية و الجامعية .

– الانتداب للتدريس في كليات أو جامعات أخرى .

– العمل كاستشاريين في بعض الهيئات الحكومية أو الخاصة (محمد منير مرسي(2002)، ص 206).

3 –1 –2 مهام عضو هيئة التدريس:يمكن تلخيص أهم المهام التعليمية الأساسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الوطن العربي في ضوء القضايا و الاتجاهات المعاصرة فيما يلي:

– أن يخطط لتدريس المقررات التي يقوم بتعليمها .

– يقوم بتعليم الطلاب باستخدام طرق متعددة منها : المحاضرة و المناقشة و الحوار و ورش العمل و العصف الذهني و ذلك في سياقها المعاصر .

– يقدم أمثلة تطبيقية لنا يتناوله في مادة علمية و يدير مناقشاته مع طلابه بطريقة تؤكد وحدة المعرفة وعدم يقينيتها .

– يحدد التعليمات للمساعدين و الفنيين (أو يقوم بنفسه في حالات معينة) بالإعداد للدروس العلمية و العروض التوضيحية و الوسائط التعليمية المطلوبة .

– يجيد اختيار و استخدام ، وتقويم استخدام وسائل التعلم ذات الصلة بموضوع الدراسة .

– يشرف أو يشارك في الإشراف على كل أو بعض الأنشطة التعليمية بالكلية .

– يضع خطة لتقويم أداء الطلاب في المواد التي يقوم بتعليمها و أن يقوم بتنفيذها بكفاءة .

– يساعد الطلاب على العمل في جماعات ، و يساعدهم على التخطيط من أجل إنجاز العمل على أكمل وجه .

– يعلم طلابه التثقيف الذاتي المتواصل ، و يستخدم في ذلك ؟أحدث الوسائل التكنولوجية المتاحة (مثل الانترنت).

– التدريس و إلقاء المحاضرات و القيام بالتدريبات العملية .

– الاشتراك في المجالس و اللجان الجامعية .

– الإشراف على بحوث الطلاب و تقاريرهم و مشروعاتهم و نشاطاتهم العلمية و الاجتماعية .

– ممارسة الإرشاد الأكاديمي .

– القيام بواجبه العلمي في ميادين البحث و التوجيه و الإدارة و الاحتفاظ بالمستوى الرفيع اللائق بمكانته الجامعية.

– القيام بأي عمل ينهض بالجامعة و يدفع بها إلى التقدم .

– إعداد التقارير التي تطلب منه خاصة التقرير السنوي عن النشاط خلال العام .

– توجيه الطلاب علميا و خلقيا.

– التمسك بالتقاليد و القيم الجامعية الأصلية وبثها في نفوس الطلاب

– الإسهام في حركة تنمية المجتمع و تطويره ، و بناء علاقة ايجابية بينه و بين الجامعة .

– مواكبة الدراسة و الجديد في مجال التخصص.

– الالتزام بساعات الدوام

– تنمية الشخصية العلمية للطلاب و رفع مستواهم العلمي و الفكري .

– وضع المخطط الدراسي المناسب للمقرر الذي يدرسه.

– حفظ النظام داخل قاعات التدريس .

– القيام خارج الجامعة بالمهمات العلمية و الثقافية التي يكلف بها من الجامعة .

– الإشراف على المختبرات و المكتسبات و تزويدها .

– الإسهام في الأنشطة العلمية و المهنية الوطنية و الدولية .

– تنمية الشخصية العلمية للطلاب و رفع مستواهم العلمي و الفكري .

– أداء الواجبات الإدارية التي يكلف بها في الجامعة .

– المشاركة في التأليف و الترجمة و النشر سواء داخل الجامعة أو خارجها.

– الالتزام بأنظمة الجامعة و لوائحها .

– الالتزام بالقيم و مبادئ الأخلاق الفاضلة السائدة في المجتمع

(رشدي أحمد طعيمة (2004)،ص ص 246، 247) .

3-1-3 الأدوار التدريسية لأستاذ الجامعة في التعليم العالي (خاصة):

يرى "أريولا" بأن المهام التدريسية تتضمن ثلاثة أبعاد عامة :

- الخبرة المتعلقة بالتمكن من محتوى المادة العلمية .
- مهارات توصيل المعلومات (طرق التدريس).
- مهارات إعداد و تصميم المادة التعليمية .

في عرض المواقف التعليمية يقترح "لوريلاد" بأن على أي مدرس أن يقوم بالأنشطة التالية :

- تنشيط الدافعية
- توجيه الانتباه
- تزويد المتعلم بالإرشاد و التوجيه
- تسهيل انتقال المتعلم
- إخبار المتعلم بالأهداف
- تحفيز التذكير
- زيادة القدرة على الاحتفاظ و التذكر
- تشجيع الطلاب على زيادة الأداء و توفير التغذية الراجعة (رشدي أحمد طعيمة (2004) ،ص247).

*الإعداد لتدريس المقرر:

إن الخطوة الأولى للإعداد لتدريس المقرر هو الوقوف على أهداف المقرر و توصيفه ، ومن منطلق هذه الأهداف و التوصيف على يستطيع عضو هيئة التدريس أن يختار مادته العلمية التي يدرسها للطلاب و أسلوب تدريسها.

*مواجهة الطلاب :

إن أول خطوة لعضو هيئة التدريس عند مواجهة الطلاب في قاعة المحاضرات لأول مرة أن يعرفهم بنفسه ، و من الأمور التي يحبها الطلاب في عضو هيئة التدريس أن يكون موضوعيا و عادلا معهم.

ومن الخطوات الهامة في الإعداد لتدريس المقرر الجامعي : اختيار الأساليب و الطرق التي يتم بها تدريسه ، فبعض الأجزاء قد يكون من الأفضل تدريسها عن طريق المحاضرة و أجزاء أخرى عن طريق المناقشة و قد يرى أنه من الضروري الاشتراك مع الطلاب و مواجهتهم بطبيعة المقرر ليتمكنوا من اختيار الطريقة المناسبة التي تتوافى معهم (محمد منير مرسي (2002)،ص 208)

*استثارة دافعية الطلاب للتعلم:

تنظيم العمل بطريقة توضح للطلاب تكامل و شمول الجزئيات الفرعية أو المرحلية .

ملاحظة :

- تطالب منظمة اليونسكو في تصريحاتها الأستاذ الجامعي بالمهمة السامية المتمثلة في الالتزام الكامل في المجال الوطني و كذا المجال الدولي لتقدم العلوم .
- أما كربونتي Carpentier A ، فيحدد ثلاث وظائف للأستاذ الجامعي : البحث ، التعليم ، و التنظيم و هي تكمل بعضها البعض و بالضرورة المترابطة (carpentier A1988 ;p 173)
- أما زوسولر فيرى أن الأستاذ الجامعي يقوم بالمهام التالية :

- المهمة الأولى : يجب أن تكون و تبقى للتعليم الذي يسبق البحث و إجراءات المجالس و النشر و كل النشاطات المهنية مهما كانت.
- المهمة الثانية :ترتبط بالأولى وهي تحضير الوسائل البيداغوجية .
- المهمة الثالثة :البحث سواء تعلق بالأمر بالبحث البيداغوجي أو البحث الأساسي أو البحث التطبيقي ، و البحث ذاته يسمح للأستاذ بالقيام بالنشاطات الثلاثة .

النشاطات الأخرى تتمثل في النشاط الإداري و العلاقات الخارجية و المسؤولية في مؤسسات أخرى. (zisueller R.1979,p69).

3 -1 -4 متطلبات الأستاذ الجامعي :

للقيام بكل هذا المجهود يجب أن تتوفر و تتحقق له بعض الحاجيات فهو يحتاج إلى :

- القانون الأساسي Statut: و الذي يتضمن مجموعة حقوق وواجبات الأساتذة المطلوب تحديدها تبعا للسياسة العامة للجامعة قواعد أدبية ، امتيازات اجتماعية استعمال و توزيع التجهيزات العطل ...
- تنفيذ هذه الواجبات و الحقوق عن طريق قوانين وعادة ما تنجم مشاكل عند التعسف في تطبيقها أو عدم تكييفها مع المعطيات الخاصة بالجامعة .
- الترقية و الأجور : يرى كوركنوف أن ترسيم و ترقية الأساتذة الجامعيين لا يجب أن يقام على معايير البحوث العلمية فقط ، و لكن على الأداء البيداغوجي أيضا .

و يقول زسولوز " لكي يكون نظام الترقية فعالا يجب أن تكون إمكانيات الترقية و الإجراءات ذات مدلول و أن تقام على تقييم موضوعي لأعمال الأساتذة و على التحليل الواقعي للمهمة المنجزة من طرف الأستاذ و يجب أن تتجنب الترقية التي تستند على حرية اختيار الذين يملكون سلطة القرار ."

- و في التحليل الذي قدمته منظمة اليونسكو و الذي تناول بعض الملاحظات السلبية في ترقية الأستاذ الجامعي فلاحظت أن :
  - في الواقع يحكم فقط على نشاطاته في البحث العلمي و لا ينظر إلى ميدان التعليم .
  - عدة إحصائيات بينت تعطيل ترقية الأساتذة عموما مقارنة بالقطاع الخاص .
  - تفاوت كبير فيما يخص الامتيازات المالية و الاجتماعية مقارنة بالقطاع الصناعي .
  - اتجاه معظم الأساتذة في عدد كبير من البلدان إلى هجرة أوطانهم بسبب معاناتهم من المشاكل الضخمة .
- الحرية : هي الامتياز المفتوح للأساتذة لتحديد توجيه بحوثهم ، الرضا عن الأنظمة التشريعية ، اختيار الطرق لنقل المعارف و التي تظهر لهم أكثر ملاءمة (raymond F.B.(1986),p 244)
- و في دراسة قام بها كروس Crosse حول الصورة التي يكونها الأستاذ الجامعي لمؤسسته ، فلاحظ أن الترتيب الذي سجل كان كالأتي :
  - حرية الفرد و استقلالية الجامعة .
  - نفوذ الجامعة
  - نوعية التعليم العالي .
  - ضمان الثقة .
  - متابعة التطور .

- تكوين علماء .
- البحث الأساسي .
- مشاركة الطلبة في الحكم بالجامعة .
- تهذيب أذواق الطلبة .

فالأهمية هنا أعطيت للحرية و الاستقلالية أي من الجوانب التي يحتاج إليها الأستاذ الجامعي.

- الظروف و التجهيزات :

تمكن الأستاذ الجامعي من نجاح مهمته ، و هي جميع الخدمات التي تتضمن مكاتب ، قاعات التدريس ، سكرتارية ، مصلحة إدارية و تقنية مؤسسة منظمة حسب احتياجات التكوين للطلبة ، التسيير الجيد للخدمات الضرورية للأستاذ و الذي يؤدي إلى أحسن نوعية في البيداغوجيا ، تنظيم اتصالات دائمة بين الأساتذة و المسؤولين الإداريين ، فهذه الوسائل و الأجهزة أساسية لتسيير هيئة التدريس و هياكل المشاركة و تسهل الاتصالات.(kourganoff,v(1972) , p 173)

3 –1 –5 العوامل المؤثرة في وضع و أداء الأستاذ الجامعي :

- ما يحدث من تغيرات في المناهج الدراسية :

نظرا للتطور و التقدم المعرفي و التكنولوجي في المعرف فإنه سرعان ما تشكل اللجان المتخصصة لتبدأ مراحل التصميم و التخطيط و البناء للمنهج تتفق مع مقتضيات أو مبررات التغيير .

و في هذه الحالة نجد الأستاذ ربما يكون قد اعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات و هذا يعني أن الأستاذ في ظل المنهج الجديد يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده قبل تطبيق المنهج الجديد ،فقد يتطلب هذا الأخير نوعا جديدا من الوسائل التعليمية أو أشكال جديدة من النشاط المدرسي ....، و منه لا يمكن القول أن الأستاذ يستطيع أن ينفذ المنهج الجدد بجدارة و اقتدار ، إذ أنه قد لا يملك كفاءات خاصة يتطلبها لمنهج جديد .

و مهما يكن من أمر تطوير المناهج أو تحديثها فإن الأستاذ يعمل في إطار ديناميكي يتم بالتغير المستمر ، و بالتالي فهو مطالب بأن يكون دائما عند مستوى ذلك التغيير .

- ما يتوقعه المجتمع :

يتوقع المجتمع من الأستاذ و المنهج الدراسي أن يحقق أماله و تطلعاته في أبنائه ، فالمعلم أو الأستاذ الجامعي مطالب بتحقيق كل تلك الآمال بإنشاء كل فرد على نحو شامل و متكامل في كل الجوانب اجتماعيا ، ثقافيا ، علميا و مهنيا .

و هو مطالب بإحداث نوع من التوازن بين كافة الجوانب .

- متطلبات المؤسسات الاجتماعية :

هناك نوع من الضغوط المفروضة من طرف المؤسسات الاجتماعية على نظام التعليم العالي (التكوين الجامعي) فيجد الأستاذ باعتباره المكون و منفذ العملية التعليمية نفسه مطالبا بتلبية حاجيات هذه المؤسسات الاجتماعية ، و اختيار صيغ المناهج التي تتوافق معها.

إذ أن الضغوط التي تفرضها طبيعة العمل في تلك المؤسسات تعني أن يكون المعلم واعيا بأساليب تعليمها و تنميتها ، و قد كرست جهود برامج التنمية المهنية لتزويد الأستاذ بالكفايات اللازمة عند مستوى المسؤولية ، و صعوبة اختيار محتوى التعليم هي أحد أكبر الصعوبات التي تواجه الأستاذ في هذا الإطار .

- المتعلم (الطالب) :

يعتبر هذا الأخير متغيرا هاما ضمن العملية التعليمية لذلك فهو يشكل عاملا مؤثرا جدا في مستوى أداء الأستاذ في مهنته ، الطالب بطبيعته و خصائصه يمثل أساسا جوهريا يستند إليه في عمليات المنهج على المستوى التخطيطي و التنفيذي ، إن الأستاذ في أدائه للعملية تتأثر بطبيعة المتعلم و خصائصه يمثل أساسا جوهريا يستند إليه في عمليات المنهج على المستوى التخطيطي و التنفيذي ، إن الأستاذ في أدائه للعملية تتأثر بطبيعة المتعلم و خصائصه إذ أن هذا المتعلم جاء من بيئة لها ثقافة معينة كما أنه ربي على نحو أو أخر و من خلال ذلك اكتسب العديد من المعارف و تكونت لديه مفاهيم عديدة (قد يكون بعضها صحيحا و البعض الأخر خاطئا) ، كما تتكون لديه أطر من القيم و الاتجاهات إضافة إلى عدد من المهارات و العادات و غير ذلك من مكونات سلوكه الاجتماعي ، كما يمكن أن يحمل هذا المتعلم بعض المشكلات قد تكون نفسية ، اجتماعية ، اقتصادية ، لذا فهنا نجد الأستاذ مطالب بأن يدرس هذا كله و يخطط له كله من المواقف التعليمية المختلفة و كذا ما يجري من تفاعلات و استجابات أي أن المعلم أو الأستاذ الجامعي و إن كان يعمل في إطار سلطات إشرافية عديدة إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم طلابه عليه فالمتعلم هو أصلح من يحكم على المعلم .

- السلطات الإشرافية :

هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو كامل مع الأستاذ التسيير مهمة ، و هي في هذا الشأن معنية بالعديد من المسائل الإدارية و الفنية ، و التي بدونها لا يستطيع الأستاذ ممارسة أدواره بكفاءة عالية ، لذلك نجد أن هاته السلطات تمثل قيادة تربوية بالنسبة للأستاذ ، و هي تعد عاملا مؤثرا على مدى كفاءة الأستاذ في أدائه المهني .

- الإمكانيات المتاحة :

يختلف مستوى أداء الأستاذ في عمليات المنهج التنفيذية تبعا لمدى الإمكانيات المتاحة فضلا عن أن الفلسفة الكامنة وراء كل منهج تقني إمكانيات معينة ، لذا فالأستاذ حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يحتاج إلى إمكانيات معينة و بقدر تمكنه من كفايات استخدامها يتحدد مستوى أدائه و بالتالي نوعية عائد التعلم و كمه

- نظام التقويم القائم :

في هذا تكون المهارة هي هدف التعليم و ليس المادة العلمية لذا يجب على المعلم الجامعي أن يخضع لهذا المبدأ و يسعى في تنفيذه للمناهج إلى الوفاء بتلك المتطلبات و مساعدة المتعلم على اكتساب ما تقتضيه الامتحانات من جوانب تعلم مختلفة (أحمد حسين اللقائي (2002)، ص ص 306 –331)

إضافة إلى بعض العوامل الشخصية (الاتجاه نحو المهنة ، القدرة على تحمل المسؤولية

- في بعض الأحيان ، يصبح الصف كبيرا جدا و يكون الأساتذة مرهقين نتيجة الساعات المخصصة للمحاضرات و الواجبات البحثية و الإدارية و كذلك نجد أنه من الصعب القيام بالترتيبات اللازمة لتقييم الطلبة موقعيا أو في مواقف عملية ، علاوة على ذلك في الجامعات التي تعطى فيها الامتحانات الإضافية (التكميلية) بالإضافة إلى الامتحانات المنتظمة ، فإن من العبء القيام بإعداد سلسلة من الامتحانات بصورة مناسبة ، و تصحح الأوراق الامتحانية بعناية و إعطاء المعلومات الاسترجاعية للطلبة .

- و هناك مشكلات أخرى تتعلق بتقييم الطلبة ، ففي بعض الحالات يقوم أساتذة مختلفون بتدريس شعب مختلفة من المقرر لكنهم لا يستخدمون نفس أسلوب التقييم، و يبدو كذلك أن العديد من الأساتذة ليسوا متمكنين بما فيه الكفاية مع الطرق و الأساليب المناسبة لوضع الأسئلة ، و استعراض الأسئلة الامتحانية و تحليل النتائج بالإضافة إلى ذلك يتم النظر إلى الامتحانات غالبا على أنها أساس لتحديد المستويات ، و إن أهمية النتائج الامتحانية في تحسين عملية التعليم ، التعلم ، لا يتم وضعها موضع التقدير بصورة مناسبة .

- الوسط الكلي للتعلم :

يتم تمويل العديد من الجامعات من قبل الحكومات بصورة كبيرة و تعتمد تخصيصات الميزانية لمثل تلك المؤسسات على الظروف الاقتصادية للبلد ، قد تؤدي حالة النكوص في الاقتصاد الوطني بعض الأحيان إلى توقف في مصادر التمويل الحكومي ، و في أوقات أخرى تبقى الميزانية على ما هي عليه في الوقت الذي تزداد فيه كلفة إدارة الجامعة .

فإن الجامعات تواجه مشكلات مالية جادة في تقييم المواد المطلوبة و التسهيلات اللازمة للدراسة و التعلم و البحث .

و يكون لبعض الحكومات الكلمة الفاصلة فيما يتعلق بميادين الدراسة التي يتوجب على الطلبة ولوجها ، لذلك يلجأ العديد منهم إلى مجالات دراسية بعيدة عن اختيارهم و نراهم يكافحون من خلال برامجهم ، أما سبب عدم وجود أماكن بديلة للدراسة في البلد أو أنهم لا يمتلكون المال الذي يمكنهم من الدراسة في مكان أخر .

و في حالات معينة ينخرط كل من الطلبة و المحاضرين في نشاطات سياسية مما يتمخض عن ذلك التضارب مع المحاضرات في بعض الأحيان ، إضافة لذلك فإن المحاضرون الذي يشعرون بالاضطهاد بسبب الأفكار التي يتبنونها أو هؤلاء الذين لا يشعرون بالرضا لوضع السياسي لبلدانهم ، يغادرون إلى أماكن أخرى و أن الكثير من هؤلاء هم أصحاب الكفاءة في تخصصاتهم ، و تلك تمثل خسارة كبيرة .
(بربرا ماتيرو و آخرون (2002) ،ص 113)

اختيار أعضاء هيئة التدريس بالجامعة:

بداية تعتبر هذه الخطوة مهمة جدا قبل التنمية المهنية أو الإعداد المهني الأستاذ الجامعة (يرجى تطبيقها لضمان النوعية في هذا المتغير).

- تعيين الخريجين المتميزين في حدود الأعمال التي تقررها مجالس الأقسام كطلاب بحث .
- اختيار المتميزين من الحاصلين على درجة الماجيستير في وظيفة أستاذ مساعد .
- يكون التعيين في جميع وظائف هيئة التدريس و معاونيهم عن طريق الإعلان الذي يتقدم له من يستوفي الشروط سواء من ذات الكلية أو المعهد أو من الخارج

(رشدي أحمد طعيمة (2004) ،ص658)

أي يتم تعيين المعيد من الحاصلين على درجة الماجستير بشرط أن يكتب المشرف تقويما وافيا عن نشاطه العلمي و عمله البحثي أثناء الدراسة تحت إشرافه ، و أن يوضح المشرف في هذا التقرير إيجابيات و

سلبيات الطالب المرتبطة بسمات مسلكه العام ، و تصرفاته الشخصية التي ظهرت له أثناء تعامله المباشر معه .

و يتم تحقيق ذلك عن طريق :

- إلغاء وظيفة " مدرس مساعد " التي استحدثت في السنوات الأخيرة للحاصلين على درجة الماجستير ، إن يكون التعيين في وظيفة " معيد" هو الحصول على درجة الماجستير و ليس الليسانس
- إعداد صيغة مناسبة للتقرير الذي يكتبه المشرف عن الدارس ، إذ يكون المطلوب من المشرف كتابة تقرير شامل يمثل حكما صادق و أمينا عن الطالب في شتى النواحي ، و ليس مجرد تزكية منه للطالب ، و نظرا لأهمية هذا التقرير بالنسبة لتعيين الطالب في الوظيفة ذاتها ، ينبغي أن تقوم كل جامعة بإعداد صيغة التقرير بما يتناسب مع ظروفها و إمكانيتها المادية و البشرية من أعضاء هيئة التدريس ، شرط أن يقر المجلس الأعلى للجامعات صلاحية هذا التقرير

(مجدي عزيز إبراهيم(2002)، ص 105)

وضع الأستاذ الجامعي :

يعاني الأستاذ من التهميش و هو العنصر الأساسي للعملية التكوينية ، فمن دونه لا يمكن أن تتم هذه العملية ، و هذا ما يثير لديه صور السخط و الكبت و الشعور بالإحباط عندما يشعر بعدم الأهمية و القيمة في الهرم الاجتماعي و عدم قدرتهم على توظيف المعارف و القدرات العلمية .

يعاني الأستاذ في الجامعة من مشكلات موضوعية تؤثر على دوره مما يجعل هذا الدور يكاد لا يكون ، من بين هذه المعوقات تأتي المكانة الاجتماعية غير اللائقة ، و ما حركات الاحتجاج الكثيرة و التي وصلت إلى الإضرابات المتكررة إلا دليل واضح على المعاناة الحقيقية للأستاذ ، فكيف ننتظر من شخص يعاني اضطهاد مادي بشكل ملفت للنظر أن يؤدي دوره و أن يبدع فيه

(زين الدين مصمودي ، (2004) ، ص ص 269-270)

و لعل البعد المادي كان و لا زال عنصرا أساسيا وراء هجرة الأساتذة و عزوف بعض الأخر كلما وجد فرصة للالتحاق بمجال أخر يحقق له الاستقرار المادي .

و لقد قال الكثير من المسؤولين في هذه البلاد و من أعلى مستوى بأنعم يتفهمون الوضعية المادية السيئة للأستاذ لكن يبررون ذلك بعدم تمكن الدولة من تغطية أي تحسين مادي لهذه الفئة الهامة داخل المجتمع و في نفس الوقت هذه السلطة تجد الفائض المادي لإنفاقه الملتقيات و التي في معظم الأحيان لا جدوى منها .

إضافة إلى النقص الكبير في الأنفاق على المعينات البيداغوجية على مختلف أنواعها من مخابر و مراجع كلاسيكية و دوريات معدومة و التجهيزات الأساسية المفتقدة على الرغم من ضرورتها و النقص غير المبرر للهياكل البيداغوجية و الذي يتكرر مع كل دخول جامعي إضافة إلى المشكلات ذات الطابع الاجتماعي وإضافة إلى طرائق التسيير الإدارية

عملية التقويم في يد الأستاذ الجامعي :

1- التقويم : يتضمن محاولة أو دراسة تتكشف فيها مستوى كفاءة ما و تحدد مواطن القوة و الضعف و رسم الإجراءات الوقائية لإزالة المعوقات لتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة
(لحسن بو عبد الله (1996) ، ص 299) .

- و بما أن عملية التقويم تتناول انجازات الطلاب يجب أن يستفيد من نتائجه كل من الطالب و الأستاذ و معرفة جوانب الضعف في العملية التكوينية ومعالجتها و معرفة جوانب القوة و تدعيمها .
- و تكوين الطالب الجامعي لا بد من أن يسهم في نموه و نمو شخصية (الجانب الانفعالي ، الاجتماعي ، المهني ، النفسي) لكن النمو الذي يحتل المكانة الرئيسية في عملنا هو نموه من حيث ما يجب أن يحصل عليه : أي نمو معارفه و معلوماته ، و نمو فكره التحليلي و التركيبي و الاستدلالي .

و يمكن للأستاذ أن يستدل على أدائه من خلال عملية التقويم و التي تتنوع كما يلي :

1- التقويم التشخيصي : Evaluation diagnostique:

- تحديد ووصف و تصنيف بعض جوانب سلوك الطالب في بداية العملية التكوينية قصد التعرف على مدى تحكم المتعلم من المكتسبات السابقة ، و تحديد نقطة البداية المناسبة التي يستند إليها تدريس المعطيات الجديدة ، و يسمى عند بعض الباحثين ، التقويم التنبؤي أو التمهيدي و يسمح هذا التقويم بمعرفة ما إذا كان المتعلم أهلا للقيام بتعلم معين أو توجيهه توجيها ما .

و ما يلاحظ أن البعض الكثير من الأساتذة لا يزاولون هذا النوع من التقويم و الذي يعد إضافة إلى أنه مقدمة مفتاحية للدرس الحالي فهو أيضا همزة وصل بين الدرس و ما سبقه من دروس ، هذا ما يفيد الطالب كي يربط المعارف و تسلسلها و محاولة وضع الوحدات التعليمية في نسق ترابطي ليتمكن من فهم محتوى و أهداف المقياس المدرس بصورة أكبر .

(لحسن بو عبد الله (1996) ،ص 27) إذا ألقينا نظرة على التقويم في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة نخرج بمجموعة من الملاحظات منها :

1/- إهمال شبه كلي لنوعي التقويم التشخيصي و التكويني ، و يكون التركيز غالبا على التقويم التحصيلي ، إن الأستاذ كثيرا ما يكتشف في أخر المشوار أن طلبته بحاجة إلى معارف سابقة تفيد و تعين في استيعاب المادة التي يقدمها و بالتالي عدم وجود تلك المعارف أثر سلبا على أدائه و على تحصيل الطلاب ، أو أنه استخدم أساليب ووسائل لم تكن هي الأفضل و لم يستفد من تغذية راجعة أثناء عمله ، و كل هذه النقائص و غيرها كان بالإمكان تجنبها أو تداركها بالتقويم التشخيصي أو التكويني .

2/- الإفراط في استعمال طريقة واحدة في التقويم :

و قد ترتب عن هذا ما يلي :

- عودنا المتعلمين على الحفظ و التذكر الآلي و أصبح المتعلم عبارة عن كتاب أو مطبوعة ينتقل من السنة الأولى إلى الثانية ... إلى أن يتخرج .
- ابتعد المتعلمون عن التركيز على المبادئ و المفاهيم و أصبح همهم هو حفظ النظريات و تكرارها أي تعويد الطالب على الحفظ و الاسترجاع و ليس الفهم و التحليل و التركيب و غيرها مما هو معروف في مجال تصنيف الأهداف .
- نقص استعمال أدوات التقويم بشكل جيد :

يعني الامتحان الجامعي كثيرا من النقائص نذكر منها :

- عدم وضوح التعليمات ، ففي كثير من الأحيان يقع الطالب في حيرة ، هل سيجيب على ورقة السؤال نفسها ؟ أو هل يؤثر على الإجابات الصحيحة من بين الاختيارات ، و هذا ما يؤثر سلبا على تركيز المتعلم و على أدائه .
- عدم وضوح الأسئلة و عدم تحديد ما هو مطلوب من المتعلم (خاصة في أسئلة المقال)
- إهمال وضع سلم التصحيح .
- الوقت المستغرق للامتحانات من العام الدراسي ككل .
- نظام التعويض .
- ظاهرة الغش و كابوس نهاية السنة .

2/- التقويم التكويني (البنائي) Evaluation formative:

يقول العالم هاملن hameline أنه يمكن للتقويم ذاته أن يكون تكوينا إذا كان هدفه الأساسي أن يقدم للمتعلم معلومات عن تطوره أو ضعفه ، و هو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف .

إذن : التقويم التكويني : التقويم الذي يرافق العملية التعليمية أو البرنامج منذ البداية و يستمر معها في المراحل المختلفة ، و يتم التركيز فيه على العملية نفسها قصد تحسينها و تطويرها.

و يسمح هذا التقويم بمعرفة مدى استطاعة المتعلمين من تحقيق الأهداف .

المسطرة للعملية التعليمية و الصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ، و هذا ما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب .

*و نلاحظ غياب هذا أحيانا و ذلك راجع إلى من جهة سلبية الطلبة و عدم المشاركة فيه بصورة جدية تعكس مدى تمكنهم من الوحدة التعليمية أو الدرس و من جهة أخرى نظرا للكثافة الطلابية في المحاضرات فالأستاذ يجد نفسه أمام عدد هائل من الفروقات الفردية أين لا يمكن له بصورة جيدة تحديد مواطن الضعف لديهم ، إضافة أن الأستاذ كل همه أن ينعي المحاضرة في توقيتها المحدد لها و لو على حساب فهم الطلاب لها .

3/- التقويم التجميعي : Evaluation sommative:

و يسمى أيضا التقويم النهائي (التحصيلي) و هو التقويم الذي يتم بعد انتهاء العملية التكوينية أو البرنامج ، و يتم التركيز فيه على النتائج أو المردود المحصلات .

و يسمح هذا التقويم ببيان ما إذا كان المتعلم أهلا لنيل درجة معينة أو الانتقال إلى مستوى معين و يسمح أيضا بتصنيف المتعلمين (محمد أ رزقي بركات (1996)، ص 54)

3-1 -6 التطوير التكويني للأستاذ الجامعي:

شهد التعليم الجامعي محاولات محدودة في العقد الرابع من القرن العشرين لتطوير عملية التدريس الجامعي ، قامت بجامعة هارفارد ببريطانيا مثلا محاولة تدريس مادة متخصصة عن التعليم الجامعي من سنة 1947 ، إلى غاية 1957 ثم أعيد تقديمها بشكل أفضل عام 1962 و شارك في تدريبها نخبة من أعضاء هيئة التدريس .

حتى أواسط الستينات لم تحض مسألة الإعداد المهني لعضو هيئة التدريس الجامعي بالعناية فضلا عن العمل على زيادة تأهيله للوظائف المنوطة به .

حسب روث بيرد و جيمس هارفلي 1992 يمكن إرجاع ذلك إلى :

- الاعتقاد أن حامل درجة الدكتوراه على درجة من العلم تمكنه من أداء مهامه .

- النظر إلى مرحلة التعليم الجامعي على كونها لا تحتاج من عضو هيئة التدريس إلى معرفة تربوية كالتي يحتاجها معلمو ما قبل التعليم الجامعي .
- اعتبار الحرية الأكاديمية في مرحلة التعليم الجامعي تتنافى مع التقيد بطرق و أساليب تدريس معينة .
- و من جهة أخرى فالمصدر الوحيد الذي كان يمد أعضاء هيئة التدريس بالقدرة على أداء بعض وظائفهم هو ما أفادوه من طرق أساتذتهم في مراحل تعلمهم المختلفة ، و ساعد على استمرار هذا الوضع (نورة عواد محمود عبد الغفار(1991)، ص 67) النظر إلى الأستاذ باعتباره صاحب موهبة و قدرة ذاتية معينة لا يمكن اكتسابها ، و ربما كان ذلك أهم سبب وراء عدم كفاءة التدريس الجامعي و تعثر الجهود التعليمية .
- و إثر اشتداد الحركات الطلابية في بعض العواصم الأوروبية ، ظهرت دعوات قوية في مؤسسات التعليم الجامعي لتحسين كافة المدخلات الجامعية مما فيها عضو هيئة التدريس ،مما زاد إلى زيادة قلق الطلاب و استياء رضا الأساتذة و الإدارة و جعلهم أكثر تقبلا لتجديد كامل .

ظهر كذلك في جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية البرنامج الاختباري سنة 1965 و الذي كان من محتوياته إعداد و تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيا باعتبار أن التحسين الجذري في الحياة التربوية داخل الجامعة يستلزم إعادة تنظيم و تنمية القوى التربوية الفاعلة و توجيهها داخل المؤسسة و هذا يقتضي الاهتمام بإعداد و تنمية أعضاء التدريس أولا (جوزيف تاسمان (دون سنة)، ص 15) .

أخذت الدول الأوروبية تستجيب لهذه الدعوات في السعي نحو تحسين التدريس و التعليم الجامعيين من خلال التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس منذ عام 1965 من خلال برامج و ندوات و مؤتمرات قومية حول قضايا التعليم العالي تحت رعاية الرابطة الأوروبية للبحث و تنمية التعليم العالي خلال الفترة الممتدة عام 1978 – 1987 ، كما تم عقد تعاون بين جامعة ماريلاند بالولايات المتحدة الأمريكية مع العديد من الجامعات الأوروبية في إقامة مؤتمر سنوي تحت رعاية الرابطة الألمانية للتعليم العالي لتناول قضايا التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ، تشمل موضوعات هذه المؤتمرات :

- الأشكال الجديدة للتدريس و التعليم .
- الاستشارات من أجل الطلبة .
- تصميم البرامج .
- أساسيات في التعليم الجامعي .
- التعليم العالي في القرن 21 .
- التعليم العالي في مفترق الطرق .

- الهدف الأساسي من هذه البرامج مناقشة المداخل النظرية المختلفة و الممارسات العملية ، و يتم نقد أمثلة عن بعض التجارب الأعضاء و ذلك من خلال شرائط الفيديو لتسهيل تبادل المعلومات و التخطيط لمشاريع مشتركة مستقبلا ابتغاء الوصول إلى نموذج مشترك للتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية ثم تطوير معظم العمل في هذا المجال من خلال جهود ألمانيا ، بريطانيا ، نيوزيلندا ، الدول الاسكنديفية و سويسرا (Brigitte berndt,1990 p 111)

كما ساعد ظهور الأبحاث و الدراسات على تنمية و تطوير الطلبة دون سن الرابعة و العشرون و كذلك تطوير الراشدين و ظهور علم النفس الإنساني الذي نظر إلى عضو هيئة التدريس كإنسان مخلوق تام ، متطور و متجدد و هذه النظرية تعتبر كلية و شاملة لعملية إعداد و تنمية الهيئة التدريسية
(خولة شاهين (1988)، ص 09)

كما تعتبر بعض مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية التحاق عضو هيئة التدريس بالدورات التكوينية و التنموية أمرا إجباريا و النجاح فيها يساهم في زيادة مرتب العضو ، كما تقدم السلطات التعليمية التسهيلات للأعضاء ليلتحقوا بالدورات التنموية ، فقد تمنحهم إجازات دراسية بمرتب لمدة عام لحضور برنامج طويل المدى في إحدى الجامعات (موفق علي حياوي(2000)، ص 23)

يتضح لنا مما سبق أهمية هذا الموضوع ، لذا اهتمت اليونسكو به من خلال الدعوة لإنشاء شبكات بين الجامعات على المستوى العالمي بهدف تقديم أنشطة مشتركة تتعلق بالتدريب التربوي و التنمية المهنية ، و ذلك في وثيقة اليونسكو لعام 1985/1984 و ظهر الأخذ بذلك عام 1986 /1987 تخصيص مبالغ مالية لإنشاء هذه الشبكات كما تبعه إعداد الخطط اللازمة لتنفيذه (UNISCO, ANSD,1991,p 155)

3 –1 –7 لماذا الاهتمام بالتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي

تعتبر قضية التكوين البيداغوجي و التنمية المعنية حديث الساعة في كل الأطوار الدراسية و في كل التخصصات ، إلا أن هناك واقعا ملموسا تشهد له بعض الدراسات و هو أن كثيرا من المشتغلين في التدريس الجامعي يتجهون إلى هذا الاتجاه بحكم الظروف و ليس على أساس تخطيط مسبق و لعل ذلك يعود لعوامل عديدة اقتصادية ، اجتماعية ، دراسية ...

قام الدكتور روث أكرت و الدكتور جون ستكلين بدراسة على 752 أستاذ من أعضا هيئة التدريس المتفرعين في جامعات ولاية منسوتا و توصلت إلى نتائج منه
(صبحي عبد الحفيظ قاضي(1984)،ص ص 112–114)

أن 3% فقط من أعضاء هيئة التدريس تكونت لديهم فكرة الاشتغال في التدريس الجامعي بعد حصولهم على شهادة الليسانس ، و له قبل ذلك 48% فقط تكونت لديهم فكرة الاشتغال في التدريس الجامعي بعد حصولهم على الشهادات العليا و ليس قبل ذلك .

عندما قورنت هذه النتائج بدراسات مماثلة على المشتغلين في مهنة الطب كان الفرق واضحا ، فالطبيب يقرر دراسة الطب في سن الثامنة عشر بعد اعتماده لذلك الاتجاه لعدة سنوات قبل تلك السن

هذا يعني أن الالتحاق بالتدريس الجامعي لا يتم دائما عن رغبة مبكرة يمكن التحضير و الاستعداد لها من جانب كل من الفرد و الجامعة

مما سبق نلاحظ أن هناك وجهات نظر متعددة حول الأسباب التي تدعو للاهتمام بموضوع التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس :

1- حاجة أعضاء هيئة التدريس للعمل المستمر في مراجعة المناهج (الأهداف ، المحتوى ، الطرق ، الوسائل ، الأنشطة ، التقويم) لتعديلها نحو الأفضل و المساهمة الفعالة في التنمية البشرية على مستوى المنهج و التدريس إلى جانب ظهور أشكال جديدة في التدريس مثل :

دور المتعلمين ، مداخل حل المشكلات ...، كما أوضح تقرير ألماني ضرورة التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس (Beredert , 1989, p43)

و نبهت إليه الجامعات الأمريكية من خلال الدعوات المتزايدة لرابطة الكليات الأمريكية الاهتمام بتطوير التعليم الجامعي الأمريكي من خلال التشجيع الفعال لأعضاء هيئة التدريس الجامعي على المشاركة المتميزة الواعية في تطوير المناهج و طرق التدريس ، الأمر الذي يقتضي إعدادا و تنمية مستمرة لهم تعينهم على تلبية حاجياتهم و تحسين أداء المؤسسة التعليمية لمهامها .

2- اعتبار التدريس الجامعي مهنة تتوفر فيه السمات الخاصة بالمهن من حيث كونه :

- يتطلب مهارات قائمة على المعرفة النظرية .
- يتطلب تدريب و تعليما عاليين .
- يبرز فيه المدرس كفاءاته التعليمية و يلتزم بتقاليد خاصة بمهامه .
- الخدمة العامة من أهداف عمله .

يظهر هذا من خلال التخصصات الدراسية التي ظهرت مع بداية القرن العشرين فلم يعد المدرس العام الذي يقوم بتدريس كل المواد الدراسية محور العملية التعليمية ، بل ظهر المدرس المتخصص الذي يلتزم بحدود

تخصصه و بينما أصبح التدريس مهنة أخذ المدرس الجامعي كذلك يركز على البحث و على تدريب الباحثين (صبحي عبد الحفيظ قاضي ، 1984, ص 99) ، و ليست مهنة التدريس الجامعي استثناء من حاجة المهن الأخرى للإعداد و التنمية المستمرة بل لعلها أكثر حاجة لذلك ، حيث هي التي تعد أفرادا كثيرين لشغل المهن و تطور معارفهم ، و تشهد على المستوى العالمي تطورات سريعة و زيادات هائلة في الكم و النوع المعرفي ، الضمان الوحيد الذي يحول دون عجز أحد أعضاء هيئة التدريس عن ممارسة مهامه و الاتكال السلبي الدائم على معرفة الماضي و الجمود و الوقوف عندها هو التكوين البيداغوجي الذي تصاحبه التنمية المستمرة داخل مؤسسة التعليم الجامعي (نور الدين محمد عبد الجواد (1990)، ص 121) .

3- الحاجة إلى ترشيد العلاقة بين عضو هيئة التدريس الجامعي و الطالب باعتبار أن المرحلة العمرية للطالب لها خصائصها و مشكلاتها وفق التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية المعاصرة و الإفادة من الدراسات العلمية المتخصصة التي تساعد عضو هيئة التدريس على صياغة الأهداف و تجديد طرائق التدريس و التقويم بما يدفع الطالب نحو التفاعل الثقافي العلمي و الاجتماعي السوي (نورة عواد محمود عب الغفار (1991)، ص 88)

4- ارتفاع عدد الطلبة في الجامعة و اكتظاظ المدرجات بهم مع نقص أعداد أعضاء هيئة التدريس في الدول النامية ، الأمر الذي تحتاج معهم الجامعات للعمل نحو الاستفادة المثلى من أساتذتها (بدر سعيد الاغبري (1994) ، ص 65)

5- تعدد وظائف الجامعة ، فلم تعد الجامعة تقتصر على وظيفة التدريس و المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع ، بل شهدت تغيرات جذرية في مقاصدها و طبيعة أعمالها ، ظهر هذا في التغيير الجذري الذي يطرأ على استراتجيات العمل فيها .

6- سرعة التغيير العالمي و الدخول في القرن الحادي و العشرين عصر النظام العالمي الجديد و العولمة بمختلف مجالاتها .

7- تنوع مهام هيئة التدريس الجامعي (نظرا لتعدد وظائف الجامعة) إذ يناط به تحقيق أكبر قدر من هذه الوظائف منها :

- رعاية الطلبة فكريا و تربويا .
- القيام بالتدريبات النظرية و التطبيقية و الميدانية ، شرح المحاضرات ، تقويم تقارير الطلبة .
- إجراء البحوث الهادفة لخدمة خطط التنمية القومية في مختلف المجالات .
- المشاركة في الأنشطة الجامعية المتنوعة و التأليف و الترجمة ، العمل على تطوير الأقسام العلمية .
- إجراء الامتحانات و مراقبتها .
- المشاركة في الندوات و المؤتمرات و الحلقات الدراسية داخل الجامعة و خارجها .

- القيام بالدراسات و البحوث التي تقترحها دوائر الدولة في نطاق التعاون بين الجامعات و أجهزة الدولة .
- أداء الواجبات الإدارية التي يكلف بها من الجامعة

(مكتب التربية العربي لدول الخليج (1985)،ص 46) .

- الإرشاد الأكاديمي بتقديم النصح و الإرشاد لطلابه خاصة حديثي العهد بالجامعات .
- المشاركة في إعداد خطط تنمية المجتمع ، و تقديم المشورة و المساهمة في بعض الخدمات

(نورة عواد محمود عبد القهار (1992)، ص 91)

- الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الإعلام و الاتصال .
- القيام بمهام قيادية فعالة وفق أحدث مفاهيم الإدارة

(محمد الثبيتي و آخرون (1993)، ص ص 189 190)

- حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى الحافز المهني الذي يمكنهم من تحسين أدائهم للمهام الموكلة إليهم في ضوء وظائف الجامعة الأمر الذي يمكنهم من التكيف الأمثل مع بيئتهم (UNISCO,1989,p19)
- ضرورة إعادة الثقة ، حيث شهد عقد الثمانينات في القرن الماضي تدهور مستوى الثقة بهذه المؤسسات بسبب عدم التوازن بين الإنفاق على هذا التعليم و مخرجاته النوعية من القوى العاملة و الذي تمثل في زيادة نسبة البطالين ذوي الشهادات الجامعية .
- و من حق المجتمع الذي يقوم بتمويل التعليم الجامعي أن يجد مقابلا لما ينفقه لا أن تكون تلك المؤسسات سببا في المزيد من المشكلات التي قد يعجز عن إيجاد حل لها ، أشارت بعض الدراسات الأمريكية في هذا الصدد إلى أن الجامعات تنفق ما بين 80–85 % من التمويل على المرتبات و العاملين بها ، لذا ترى أن تحقيق الكفاءة و الفعالية تتطلب بذل الجهد لتحقيق الاستخدام الأمثل للموارد البشرية بالاعتماد على زيادة كفاءة أعضا هيئة التدريس من خلال برامج تكوينية و تنموية ترفع من مستوى أدائهم المهني، وبالتالي فان إن الحاجة إلى الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي تستند إلى عدة مسلمات يمكن أن نلخصها في النقاط التالية
- إن التدريس علم له أصول و قواعد و يمكن ملاحظته و قياسه و تقويمه و بالتالي ، التدرب عليه .
- أن التدريس يختلف عن البحث من حيث طبيعته و مهارات كل منهما ،
- أن القدرة على البحث لا تعني القدرة على التدريس رغم العلاقة الوثيقة بين النشاطين .
- أن رفع كفاءة الأستاذ الجامعي عن طريق استخدام الطرق و الأساليب الحديثة في التدريس ، من شأنها أن تؤدي إلى رفع كفاءة التعليم الجامعي بما في ذلك الجوانب البحثية فيه .
- إن الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي من شأنه أن يعمق الجوانب الإنسانية في عملية التدريس و يطور العلاقة بين الأستاذ و الطلاب .

- أن الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي من شأنه أن يساعد على مجابهة مشكلة الأعداد الكبيرة من الطلاب في الجامعات خاصة في الدول المتخلفة .
- إن تطوير التدريس الجامعي يتصل اتصالا مباشرا بتطوير الجوانب الكيفية في التعليم الجامعي ، مما يرفع بالتالي نسبة مردود هذا النوع من التعليم .
- إن الإعداد التربوي للأستاذ الجامعي أمر حتمي ، بعد أن تأكد عجز نظام الدراسات العليا الحالي عن الوفاء بهذا الإعداد و التركيز على الأنشطة البحثية و التخصص الضيق
- (مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، 1985) .

3 –1 –8 التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس وأهدافها :

– إن عضو هيئة التدريس يعمل للعلم و بالعلم ، و يهتم بدراسة التدريس و التعليم و يبذل جهدا في تحصيل مهارات التدريس و فهم النظريات التعلم ، يجدد في العمل و يطور في التدريس و يبحث في التخصيص يهتم علمه و تقويم عمله ، لذا و في ظل هذه الأدوار يصبح إعداد أستاذ الجامعة و تنميته مهنيا أمرا حتميا و ضروريا و مهما .

إلا أن الجهود المبذولة الآن للنمو المهني في الجامعات لم تعد تفي بالمطلوب في عصر اتصف بسرعة التغيرات في مختلف جوانب الحياة و بالتفجير المعرفي و الثورة التكنولوجية لذا وجب إعادة النظر في هذا الإعداد باستمرار و على الجامعات أن تعمل على

- بدء العمل الجاد و المخطط لإيفاء أعضاء هيئة التدريس إلى الجامعات المتقدمة لمعايشة واقعها و التعرف على مقومات تطورها و العودة للمشاركة الفعلية في تطوير الأداء في جامعته .
- إتاحة الفرصة دون أية قيود إدارية أو مالية لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة خارجيا و داخليا في المؤتمرات و الندوات وورش العمل و غيرها من أشكال النمو العملي و المهني .
- العمل على وضع خطة تدريس منظمة و على مستوى عال مهارات البحث العلمي و فنياته و أساليبه و إجراءاته و تطور أدواته و تطبيقها بما في ذلك أهم الأساليب التكنولوجية في البحث و في تطبيقاته .
- دفع و تشجيع أعضاء هيئة التدريس للانخراط بالمشاركة الجادة في أنشطة المراكز الجامعية المختلفة و الوحدات ذوات الطابع الخاص و المساهمة في إدارتها و تطويرها
- جعل قضية مشاركة عضو هيئة التدريب في خدمة المجتمع واجبا أساسيا من واجبات ،و مسؤولية مهمة من المسؤوليات التي يجب أن نسأل عنها دوما سواء تم ذلك في شكل أدوار محددة يقوم بها أو في شكل ربط أبحاث المجتمع و تسخيرها للتصدي لمشكلاته مما يعني تكييف تخصص و توظيف لتحقيق هذه الخدمة.

- العمل على تخطيط برنامج نحت ألي مسمى يمكن عضو هيئة التدريب من المساهمة في الحياة الثقافية و العلمية للجامعة من ندوات و مؤتمرات و محاضرات عامة و مناقشات و لجان و دورات تدريبية ...
- العمل على عقد دورات أو ورش عمل تستهدف تنمية إمكانيات عضو هيئة التدريب في ثلاثة أمور هي:
- تخطيط المناهج و توصيف المقررات و تطوير الجانبين بمراجعة خطط الدراسة و ربط التخصصات باحتياجات المجتمع و إنشاء تخصصات جديدة.
- لإعداد الإمتحانات و أدوات التقويم و تنمية مهاراتها و فنياتها و إجراءاتها معا للاهتمام بالتقويم الشامل لأداء الطالب.
- المساهمة في الأنشطة الطلابية و إثراؤها فكريا و تخطيطا وتنفيذا و إدارة و تطويرا
- الاستفادة القصوى من مراكز مصادر المعلومات و مصادر التعليم و مراكز التقنيات التعليمية خاصة الخدمة المتعلقة بالاستفادة من شبكة الانترنيت ،و إنتاج الشفافيات و الشرائح و أشرطة الفيديو...
- يتم التقويم المستمر لأداء أعضاء هيئة التدريب بالجامعة تقويما شاملا يسهم فيه الطالب و الأقران و المؤسسات المجتمعية التي يتعامل معها العضو بالإضافة إلى تقويم نفسه بنفسه
- تفعيل دور كليات التربية في التأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريب بالجامعة و هذا يقتضي تطوير دورات لإعداد المعلم الجامعي بشكل يجعلها أكثر فاعلية و تطبيق.
- أن تأخذ نوادي أعضاء هيئة التدريب بالجامعات على عاتقها مهمة عقد دورات تدريبية للتنمية المهنية لأعضائها
- إنشاء مكتبة جامعية عصرية مزودة بكل الإمكانيات التكنولوجية الحديثة و مصادر المعلومات المختلفة لخدمة الباحثين و الأساتذة .
- تطوير شروط و مطالب و آليات الترقية فلا تقتصر على صلاحية البحوث بل تأخذ في اعتبارها الجانب التدريبي و خدمة المجتمع.
- البحث في معايير أخرى لاختيار أعضاء اللجان العلمية الدائمة لترقية الأساتذة و الأساتذة المساعدين غير معايير الاقدمية فقط أو بالإضافة إليه مثل تمثيل الجامعات في اللجان و تمثيل التخصصات المتفرعة عنه .
- التفكير في نظام يكفل استمرار نمو عضو هيئة التدريب علميا و مهنيا و خاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي و الابتكار و التأليف بعد الترقية إلى أستاذ (رشدي أحمد طعيمة (2004)،ص 705)

- فيما يخص نقطة التنمية المهنية أيضا لأساتذة الجامعة (محمد منير مرسي (2002)، ص 208)

بما أن أي تعليم جامعي جيد يعتمد على ما يتوفر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس ، و على ما يتوفر له من عناصر جيدة من أعضاء هيئة التدريس و الجامعات العربية في سبيل توفير ما تحتاجه منهم ، تسلك سبيلين هما :

- الأول : الإعداد الداخلي :

وهو أسلوب طبيعي في كل الجامعات إذ تقوم بتسمية هيئتها التدريسية بطريقة ذاتية و هذا الأسلوب متبع في كثير من البلدان العربية إلا أن إمكانياته محددة لأسباب كثيرة منها :عدم تفريغ الأساتذة المشرفين على البحوث و ضعف إمكانيات البحث العلمي و تختلف في بعض الأحيان عن المستويات العالمية .

و هناك نقاط ضعف في هذا الأسلوب تؤدي إلى تحديد النوعية و المستوى ومن ثم يجب استكمال هذا النقص من خلال الإعداد الخارجي.

- الثاني : الإعداد الخارجي :

الإعداد العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالخارج لم يحد من قدرتهم بل دعم هذه القدرة و زاد من فاعليتها. إلا أن هذا النوع من الإعداد عادة ما يعود بالسلب ، إذ قد لا يرغب المبعوثون من هيئات التدريس بالخارج بالعودة إلى بلادهم خاصة إن لم تتوفر لهم ضمانات بعد العودة .

ومنه يمكن تلخيص استراتجيات تنمية أعضاء هيئة التدريس فيما يلي :

- التنمية من خلال زيادة المعرفة :

وهذا يعني القيام بالبحث العلمي و نشر المعلومات و النتائج بين الأعضاء و مع أن المعلومات وحدها لا تغير اتجاهات الفرد إلا أنها مع المدى الطويل تعتبر مكونا رئيسيا في التنمية المهنية

- التنمية الذاتية :

و يتم ذلك من قراءات العضو و من خلال إعطائه المحاضرات ومن خلال الاستماع إلى المحاضرات من الخبراء في موضوعات أصول التربية و طرق التدريس و التقويم.

- اكتساب المهارات :

و يقصد بها مهارات التدريس ، و يتم ذلك عادة عن طريق عمل ورش عمل للتدريب على المهارات التدريسية المختلفة و استخدام الأجهزة مثل : تسجيلات الفيديو.

– التنمية الجماعية :

و هي تتضمن العمل في مجموعات صغيرة متفاعلة كالاشتراك في حلقات المناقشة و المؤشرات و اللجان العلمية و غيرها :

*و في هذا السياق كتب "بول كلابر" :(إن السبب الرئيسي في عدم كفاءة التدريس في جامعاتنا و كلياتنا اليوم ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب ، و ليس في قلة خبرة أعضاء هيئة التدريس ، أو طول اليوم الجامعي أو العبء التدريسي فهذه كلها أسباب ثانوية . إنما السبب الرئيسي هو أن أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا للتدريس . لقد اعتمدنا على مقولة أن المدرسين الجيدين مطبوعون لا مصنوعون ، و ربما كان ذلك أهم سبب وراء عدم كفاءة لتدريس الجامعي و تفويض الجهود التعليمية).

– متطلبات الإعداد للمهنة التدريسية:

- الإعداد الثقافي العام : و هو شرط أساسي لمهنة التدريس على خلاف غيرها من المهن ، فالثقافة العامة ضرورية لكل أستاذ بحكم عمله كمربي و رائد و موجه ، فضلا عن أنه مصدر للمعرفة .
- الإعداد الأكاديمي التخصصي : و يقصد بذاك الإعداد الجيد في مجال تخصصه و التعمق فيه دون جهود أو توقف أو قصور .
- الإعداد المهني أو الوظيفي : و يقصد به التعرف على طبيعة المهنة وواجباتها التربوية من كيفية التعليم و التعلم و طرق التدريس و أساليبه و أهداف العملية التعليمية التربوية و متطلباتها (عرفات عبد العزيز سليمان (2000)، ص 267) .

و يبقى هذا الإعداد يخضع للتغيير المستمر ليضمن للأستاذ القدرة على التأقلم مع التغيير السريع و المستمر في المعرفة خاصة في مجاله المهني .

حيث اتضح دور الأستاذ في شكله المهني حينما تعقدت المعرفة و تراكمت و أصبح من العسير على الأسرة و غير المتخصص أن ينقلها للجيل الجديد (محمد أحمد كريم و آخرون (2002) ، ص 405) .

و الإعداد المهني للأساتذة لا يمكن أن يقوم على مجرد تعليم طرق التدريس و الإدارة ، بل يجب أن يتضمن أيضا دراسات في الأسس النظرية الأساسية للعملية التربوية و مما تحيل أهمية خاصة معرفة علم النفس التعليمي ، و العوامل الاجتماعية و الثقافية التي تؤثر في عملية التعلم
(فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر(2002) ، ص 136)

و يتضمن الإعداد المهني للأساتذة المكونات التالية :

- السيطرة على المادة التي يدرسها (مع معرفة منسقة تماما في هذا الميدان) و مع خبرة بالتحليل الدقيق لها ، و القدرة على ربطها ربطا ذكيا بالميادين الأخرى للفكرة و العمل .

- تنمية القدرة على تنظيم المواد الدراسية و الخبرات التعليمية و تنمية المهارة في نقل الأفكار و تنمية القدرة على إثارة رغبة التلميذ في التعلم .
- فهم الأساس النظري و مجموعة الحقائق التي يقوم عليها التطبيق التعليمي و التي توجه و تشكل تقدمه (فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر (2002)، ص 137) .

و المعروف أن الإعداد للمهنة يتطلب المعايير و مقومات حددها فلكنر بالأتي :

- المهنة تتضمن بصفة أساسية أعمالا عقلية بمعنى أن يعتمد أعضاء هيئة المهنة على المهارات العقلية أكثر من اعتمادهم على المهارات اليدوية و الجسمية .
- المهنة تقوم على أساس الثقافة و يقصد بها مجموع المعلومات و المعارف و المهارات و أنماط السلوك المهني و القيم و الاتجاهات المرتبطة بالمهنة .
- أن يستغرق الإعداد للمهنة أكبر فترة ممكنة للإعداد و التدريب .
- المهنة توجه مادتها الأساسية إلى أهداف و غايات محددة و عملية أي تهتم المهنة بالخدمة التي يقدمها المجتمع أكثر من اهتمامها بما يعود على أعضائها من نفع مادي.
- للمهنة رابطة أو روابط مهنية تكون مسؤولة عن دخول الأفراد للمهنة و تحديد مستوياتهم .
- للمهنة دستور أخلاقي يرجع إليه عند الضرورة .

*بجانب المعايير الستة أضاف سبيرمان معيارين آخرين هما :

1- أن يتمتع أعضاء المهنة بقدر من التصرف و الحرية في ممارسة العمل المهني ثم إن المهنة غالبا ما تواجه مشكلات تتطلب المبادأة و اتخاذ القرارات لذا يلزم قسط ضروري من الحرية

2- تؤكد المهنة على ضرورة التعليم الذاتي و التدريب أثناء الخدمة و في ضوء معايير و مقومات العمل المهني يتم إعداد المكون لعملية التكوين (محمد أحمد كريم (2002)، ص ص 395-396)

- **أهداف برنامج تنمية الأستاذ الجامعي مهنيا** : (رشدي أحمد طعيمة (2004)، ص 90)
- إكساب المدرس الجامعي مهارات التدريس المختلفة من تخطيط للمناهج و دراية بطرق التدريس المختلفة و أساليب الاتصال و الوسائل التعليمية ، ثم تقويم العملية التعليمية ، ثم التقويم العملية التعليمية و بناء الاختبارات الموضوعية .
- مساعدة المدرس الجامعي على فهم ذاته و إمكاناته
- تعريف المدرس الجامعي بالمنظمة التي يعمل بها .
- إكسابه المعلومات اللازمة عن أهداف التعليم الجامعي و دوره في تنمية المجتمع .

- إكساب معلومات عن مهنة التعليم باعتبارها الوظيفة الأولى لجميع أعضاء هيئة التدريس .
- اكتساب مهارات التدريس في التعليم الجامعي ، و القدرة على تطويرها من خلال استخدام طرق تعليم متنوعة جديدة ، ووسائل تعليمية متنوعة و بعض آلات تكونولوجيا التعليم .
- تنمية الاتجاه الايجابي لدى الأستاذ الجامعي نحو مهنة و مسؤولية التعليم بالجامعة بحيث يدرك أهميتها و أهمية الاشتغال بها و الرسالة التي ينطوي عليها العمل بإعداد الأستاذ المتعلم رفيع المستوى
- تنمية الوعي و تعميق الفهم للأسس العلمية و التربوية و النفسية للعملية التعليمية لتحقيق أفضل إعداد للطالب مما يؤدي إلى تنمية القدرة على الأخذ بها في التدريس سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ أو التقويم .
- رفع مستوى المهارة في أداء المعلم الجامعي لمختلف المهام التعليمية الخاصة به و خاصة تحديد الأهداف التعليمية ، التخطيط العام لتدري الاستراتجيات التدريبية المناسبة في المحاضرات و حلقات المناقشة ، و تقويم الأهداف المحققة .
- اكتساب المهارات الأساسية للتعامل مع الطالب الجامعي .
- الإلمام ببعض القواعد الخاصة بحقوق وواجبات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة
- تزويد الأستاذ الجامعي بالمفاهيم والمعلومات التربوية و النفسية اللازمة .
- تعريف الأستاذ الجامعي بحقوقه وواجباته و أدواره المختلفة سواء من حيث التدريس أو من حيث البحث العلمي ، أو من حيث خدمة المجتمع .
- تنمية المهارات اللغوية في اللغات الأجنبية باعتبارها متطلب أساسيا للاتصال بمصادر المعرفة الغربية و الإلمام بالاتجاهات الحديثة في مجال التخصص .

3-1 -9 تقويم أداء الأستاذ الجامعي وأهدافه : إن أداء المعلم الأستاذ هو سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس داخل الفصل و خارجه و هذا الأداء هو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال و استراتجيات في التدريس أو في إدارة الفصل أو مساهمته في الأنشطة المدرسية من أعمال و أفعال تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب و عليه فإن كفاءة المعلم تشير إلى مجموعة المعارف و القدرات و المعتقدات التي يمتلكها و يتقنها و يحتاجها كي تمكنه من ممارسة عمله التدريبي و البحثي .

و مدى كفاءة الأستاذ في القيام بالعمل التدريسي تعتمد على عدد الكفايات التي يمتلكها كي يصبح مؤهلا للتدريس و فاعليته تشير إلى نواتج التعلم التي ، يحققها لدى طلابه خلال مواقف التدريس أي الفاعلية ترتبط بمدى ما يحققه المعلم من الأهداف التعليمية المرغوبة و هي ترتبط بسلوك الطلاب و أدائهم ، كما تظهر في مقدار و نوع التعلم الذي تحقق داخل الفصل و خارجه (حسن شحاتة (2003)، ص 132)

*ندرج في هذا الإطار نوع من التقويم و هو التقويم الذاتي لأساتذة الجامعة :

– يعتبر هذا النوع من التقويم أسلوبا متطورا هاما في النمو المهني المستمر لأستاذ الجامعة فهو يستطيع من خلال التقويم الذاتي لأسلوب عمله و طريقة أدائه و انعكاسها على الطالب أن يطور من هذا الأسلوب و أن يحسنه و أن يعمل على تطوير النواحي الايجابية و تلاقي النواحي السلبية ، و قد أكد ذلك بعض الدراسات التي أجريت في هذا منها دراسة حالة في الجامعات الأسترالية عن التقويم الذاتي لأساتذة الجامعة و قد ثبت من هذه الدراسة أن التقويم الذاتي المتكرر للأساتذة يؤدي إلى تحسين أساليب تدريسهم

أما التقويم الخارجي (قياس الكفاءة التدريسية) :

- يعتبر قياس الكفاءة التدريسية عملية هامة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس و الجامعة ككل ، فمهما كان عضو هيئة التدريس جيدا هناك دائما للتحسين و التطوير
- هناك أربعة أساليب رئيسية لقياس هذه الكفاءة هي :

1– تحسين عملية التدريس .

2– اتخاذ قرارات الترقية .

3– تطوير مستويات الأداء

4– تعديل المرتبات و المكافآت (محمد منير مرسي (2002)، ص 177)

أ–معايير تقويم أداء الأستاذ الجامعي و مشكلاته :

تلتقي معظم أراء الأعضاء على أنه ينبغي وضع مجموعة من المعايير التفصيلية التي تندرج تحت كل معيار من المعايير العامة الآتية :

- الرقي على تحقيق أهداف التعليم الجامعي كما حددها القانون .
- مدى كفاءة في التدريس و القدرة على إلقاء المحاضرة .
- ارتفاع المستوى الأخلاقي للأستاذ .
- مدى تعاونه مع زملائه و تقديره للعمل مع فريق .
- مدى إسهامه في الدراسات العليا .
- مستوى الأبحاث التي يقوم بها .
- مدى إسهامه في أعمال الامتحانات .
- مدى إشراكه في الأنشطة التعليمية الصفية و اللاصفية
- مدى استعداده لأداء ما يكلف به من أعمال في إدارة الكلية .

- اشتراكه في اللجان العلمية المحلية أو القومية و كذلك المؤتمرات .
- إسهامه في إنشاء و إدارة الأقسام و الوحدات ذات الطابع الخاص .
- كفاءته في الأعمال الإدارية التي توكل إليه .
- مدى مناسبة محتوى المقررات التي يدرسها للتطورات الحديثة في مجال التخصص.
- القدرة على إجراء تعاقدات بحثية مع مؤسسات الإنتاجية أو الخدمة ذات الصلة بالتخصص .
- مدى انتمائه لقسمه ثم جامعته ثم الوطن و يبدو ذلك في مواقف التفضيل و اتخاذ القرارات .
- و قد لخصها كوركنوف إذ يرى أن الطلبة و الأساتذة الزملاء هم في أحسن موضع للحكم ما إذا كان هذا الأستاذ فعالا أم العكس و قد لخصها في :

ب- معايير متعلقة بحكم الأساتذة الزملاء :

- اتساع المعارف للمادة المتخصص فيها الأستاذ .

- نشاط التأليف التعلمي .

- الانفتاح نحو الاتصال الخارجي و الإطلاع على كل ما هو جديد .

- المشاركة في الفرق البيداغوجية .

- فعالية تنظيم الدراسات .

- حجم المنشورات التعليمية و الإرشادية .

- الاهتمام بالمشاكل البيداغوجية .

- المعرفة العميقة بالموضوع المدروس .

ج- معايير متعلقة بحكم الطلبة : تشمل :

- الاستعداد لتوفير الوقت اللازم للطلبة .

- المثابرة و الصبر أمام مشاكل الطلبة .

- القدرة على تقديم الموضوع بوضوح .

- المهارة و الإنصاف في مراقبة المعارف .

– سرعة الانجاز و الجد في التصحيح .

– القدرة على خلق و دفع المناقشات .

– اقتراح مواضيع للبحث .

د– معايير أخرى للحكم تتحد في :

– عدد و نوعية الرسائل ، البحوث ، المقالات ، المنشورات ، مخططات الدراسة ، المطبوعات ، القائمة البلبوغرافية المحررة من طرف الأستاذ لتناولات الطلبة.

– نشر مقالات متنوعة ، ممارسة المسؤولية في إطار الهياكل البيداغوجية

– المساهمة في التكوين في إطار الملتقيات و الموائد المستديرة ، جمع النشاطات الخاصة بالبحث العلمي .

(kourganoff v ,ref .op .cit .p 256)

أهداف تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس (حسن شحاتة و حامد عمار (2003)، ص 33)

- إن تقويم أداء الأستاذ لابد و أن له أهداف ، فالتقويم يشير إلى عملية اتخاذ قرارات على أساس من القياسات و الملاحظات بهدف التطوير و التحسين و تتطلب عملية التقويم في جوهرها ضرورة الحصول على البيانات و المعلومات حول أداء المعلم ، و مقارنتها في ضوء معايير تحدد عليها مستويات مقبولة للأداء المرغوب فيه ، ثم لإصدار حكم على نوعية الأداء و مستواه تمهيدا لاتخاذ القرار المناسب و القرارات التربوية في هذا المجال عديدة منها : التعليمية التي تتعلق بمختلف جوانب العملية التعليمية و منها الإرشادية لتوجيه المعلم و إرشاده مهنيا ، و منها إدارة تتعلق بالترقية و المكافأة على إنجاز أو تطوير .
- إن أهداف تقويم أداء الأستاذ و التي ، يجب أن تلتفت إليها في المؤسسات التعليمية تتحدد في :

*تنمية مهارات و معلومات الأستاذ المهنية لإمكان مساهمته بفعالية عمليات التطوير و المستقبلية و التحديث المستمر لمنظومة المنهج الدراسي .

*توفير معلومات أو بيانات تسهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية إلى وظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية .

*توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل و تطوير مستويات المعلم أو وضعيته في وظيفة أخرى أو إنهاء خدمته .

*تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتبارهم أحد مكونات العملية التعليمية من خلال نوعية التغيرات المطلوبة من الأستاذ لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي ، سواء كانت في طرق التدريس أو بيئة التعلم أو مصادر التعلم .

*تشخيص الاحتياجات الفردية للأستاذ من خلال تحديد جوانب القوة و جوانب الضعف في الأداء التدريسي ، و توفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل ، و هو ما يمكن اعتباره تقويما مرحليا و غالبا ما يتصف بالوصف أكثر منه حكما أو تقويما لأداء التدريس

-المشكلات الخاصة بالتقويم (الصعوبات) :

*الإجماع من أعضاء هيئة التدريس على أن المشكلة الكبرى في تقويم الأداء الجامعي تكمن في :

- غياب أدوات التقويم الموضوعية و الأساليب الكفيلة بالتقويم الدقيق لأعضاء هيئة التدريس.

- الذاتية في التقويم ، و تدخل الأغراض الخاصة و غياب الموضوعية في الكثير من الأحيان عند تقويم أعضاء هيئة التدريس .

- نقص الإمكانيات و عجزها على أن تلبي متطلبات التقويم فضلا عم يترتب عن هذا النقص من عجز تحقيق الأهداف ، أننا قبل أن نوجه النقد لأعضاء هيئة التدريس على ما لم يفعلوا ، ينبغي أن نوفر لهم أو لا ما يمكن لهم بواسطته أداؤه ثم بعدها تأتي المحاسبة .

- عدم ثبات الجدول الدراسي و كثر تغيره مما يربك العملية التعليمية

- إحساس بعض الأساتذة بأنهم فوق التقييم و رفضهم أمام من هم أدنى منهم أشكال التقييم بدعوى أنه لا يوجد من يرقى لمستواه بقيمه ، و هذا يعطي مبررا لمن هم أدنى من الأساتذة لرفض التقويم أيضا إقتداء ا بالأساتذة .

- عدم جدية التقويم أحيانا و الحرص على تقديم صورة جميلة عن العملية التعليمية مما يجعل التقويم أحيانا عملية مشكلية .

- عدم إحساس الأستاذ الجامعي بجدوى التقويم و بأن له مردود في حياته الوظيفية .

- عدم سرية نتائج التقويم ، تسرب الأحكام ووصولها إلى العضو نفسه من غير القنوات الشرعية أو في الأوقات المناسبة ، يضع قيمة التقويم و بفقده احترام الأعضاء له و للمقومين أنفسهم .

*حلول لهذه المشكلات :

– البدء بتعريف أعضاء هيئة التدريس بمجرد التحاقهم بالسلك الجامعي بحقوقهم وواجباتهم ، و بالمسؤوليات الملقاة عليهم و الأدوار المختلفة الواجب أداؤها ، و هذا من خلال عقد دورات و برامج إعداد المعلم الجامعي.

– وضع أسس ثابتة غير قابلة لتغيرات متتالية ، و عدم اللجوء إلى معايير مطاطية يتسرب من خلالها الوعي و الأغراض الخاصة .

– زيادة مكافأة أعضاء هيئة التدريس حتى تضمن ارتفاع مستوى الأداء .

– توفير الإمكانيات حتى يتمكن عضو هيئة التدريس من أداء دوره بسهولة و كفاءة .

– ضرورة تحليل نتائج الامتحانات و دراسة معدلات النجاح و الرسوب بين الطلاب ، و كذل تحليل الأسئلة التي ، يضعها الأستاذ و إبلاغه بهذا كله .

– تدريب الأعضاء على أساليب وضع الاختيارات الموضوعية و أساليب معالجة نتائجها إحصائيا .

– التفكير في تخصيص جائزة كل عام للأستاذ المثالي و يختار بواسطة اللجنة وفق معايير موضوعية .

– عرض استبيان على الأساتذة لمعرفة تصورهم لعملية التقويم و إجراءاته و معاييره .

– مراعاة طبيعة كل تخصص و كل كلية عند وضع معايير التقويم
(رشدي أحمد طعيمة و سليمان البندري (2004) ، ص 78)

3 –1–10 كيف السبيل لضمان النوعية في عضو هيئة التدريس :

على الجامعة التي تسعى لتحقيق الجودة و النوعية في تعليمها و تكوينها لطلابها أن تحقق بداية النوعية اللازم توافرها في منفذ العملية التكوينية و هو الأستاذ (عضو هيئة التدريس) بما يلي :

- إعطاء الأولوية الكبرى للتكوين العلمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات و مؤسسات التعليم العالي ، و تمكينهم من متابعة نموهم العلمي ن و توفير وسائل البحث و الإطلاع على المعارف الجديدة عن طريق الزيارات العلمية .
- وضع الخطط و تنظيم البرامج القصيرة المناسبة للإعداد المهني التربوي لأعضاء هيئة التدريس و التعليم العالي أحكاما لمقومات التدريس الناجح و التفاعل المثمر بين الأساتذة و الطلاب في العملية التعليمية و يقترح أن تشمل برامج الإعداد المهني التربوي على دراسات نظرية و تطبيقية في مجالات

أسس التعليم و مبادئه و خصائص المتعلم في المستوى الجامعي ، و أهداف التعليم العالي و سياساته و قواعد التدريس و طرائقه و تقنياته ، و مبادئ التقويم و القياس و تطبيقاتها في نظم التعليم العالي .

- توفير قدر من المرونة في شروط المؤهلات للتعيين في هيئة التدريس ، و تعيين بعض العناصر التي لا تحمل شهادة الدكتوراه ممن تتوافر لديهم المستويات العلمية المطلوبة و الإنتاج العلمي الخصب و الخبرة العلمية الوافرة و ذلك سدا للنقص الذي تعانيه هيئات التدريس في التعليم العالي ، و تمكينا للجامعة من استقطاب العناصر ذات الخبرة العلمية و العملية المتميزة في قطاعات النشاط الاقتصادي و الاجتماعي مما يمثل رافدا يغذي الجامعة بخبرات للجميع و مشكلاته الميدانية .
- إفساح مزيد من الفرص للاستفادة من الكفاءات العلمية العربية و أساتذة التعليم العالي في مشروعات التنمية الاقتصادية و الاجتماعية التي تتولاها شركات الخبرة الأجنبية و في مختلف مراحل عملها تصميمها عملها تصميما و تنفيذا و تقويما حتى تتحقق مشاركتهم الفعالة في هذه المشروعات .
- القيام بدراسات تحليلية لعوامل هجرة الكفاءات العربية و خاصة أعضاء هيئات التدريس الجامعي لتحديد العوامل و الأسباب الداخلية المؤدية إليها و رصد اتجاهاتها.
- الكمية و النوعية ومعالجة الأسباب و الظروف المحلية معالجة حاسمة تحد من أثارها كعوامل محيطة و طاردة للكفاءات العلمية و الفنية .
- أهمية تقويم مدى الاستفادة من البرنامج الحالي لإعداد المعلم الجامعي عن طريق إعداد استبيان خاص بذلك لمعرفة أراء أعضاء هيئات التدريس في ذلك .

يجب توافر معايير في هيئة التدريس متمثلة في :

- أن لا تقل نسبة أعضاء هيئة التدريس للطلاب عن النسبة المقبولة التي تحددها الجهة المختصة في التخصصات المختلفة .
- تحديد العبء الدراسي بما يتيح المجال لعضو هيئة التدريس لتجويد العملية التعليمية و القيام بدوره في البحث العلمي .
- وجود خطة التأهيل و استكمال أعضاء هيئة التدريس و تنمية كفاءاتهم
- توافر الأعداد الكافية من الأطراف المساعدة و العينة (رشدي أحمد طعيمة(2004)، ص 830)
- تنظيم حلقات أو دورات تدريبية تجديدية بهدف تزويد أعضاء هيئة التدريس بكفايات تقويم كل العناصر العملية التعليمية بل و عناصر النظام الجامعي ككل و غيرها من الكفايات التي يمكن أن تسهم في مساعدة المعلم الجامعي على أداء مهامه العملية و العلمية التربوية .
- النص في لوائح و قوانين تنظيم الجامعات على جعل الإعداد التربوي شرطا مسبقا للالتحاق عضو هيئة التدريس بالعمل الجامعي

- إنشاء وحدات أو مراكز للتدريب الجامعي في كل جامعة تكون مستقلة أو ملحقة بكليات التربية و يكون هدفها تطوير النشاطات التدريبية خاصة نظم الامتحانات ، و نظم القبول و نظم التوجيه و الإرشاد الطلابي .
- احتساب نتيجة النشاط التدريسي في نظم الحوافز و الترقيات شأنه في ذلك شأن نشطات البحوث و نشاطات الخدمة العامة .
- تسيير فرص اشتراك عضو هيئة التدريس في المؤتمرات و الندوات العالمية و المحلية ذات الصلة بتخصصه الأكاديمي ، حتى يتم له تبادل الخبرات مع زملاء له عاملين في نفس تخصصه حتى يكون نوعيا معهم .
- عقد دورات تدريبية أو ورش عمل لشباب أعضاء هيئة التدريس لتريبهم على الجديد في مجال البحث العلمي و مهاراته ، و لإتقان اللغات الأجنبية بما يسهم في تمكينهم من امتلاك هذه المهارات و الاتجاهات المصاحبة لها ، إضافة إلى الدورات التدريبية التي تتعلق بالجديد فيما يتعلق بنظم الدراسة الجامعية .
- البحث عن صيغ لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بما يتناسب مع تنوع جوانب هذا الأداء ، بحيث تتضمن هذه الصيغ تقويم أو قياس مؤشرات أداءات التدريس و البحث و رعاية الطلاب و خدمة المجتمع ، و يدخل في ذلك ما أثير حول تعديل البحث عن صيغ مزيد من النمو العلمي و المهني لعضو هيئة التدريس .
- العمل على توفير الجو الملائم لأداء عضو هيئة التدريس لرسالته بصورة أفضل من خلال توفير الحياة الكريمة له ، و توفير الوقت اللازم لبحث وسائله و متطلباته ، و التخفيف من الأعباء التدريبية لعضو هيئة التدريس الأمر الذي يتيح له الوقت الكافي كي يتمكن من تحقيق التوازن بين مهمة التدريس و مهامه الأخرى و التي من أهمها الإشراف على طلاب البحث ومتابعتهم .
- و على الأستاذ حتى يكون نوعيا أن يكون قادرا على :

- الفهم العميق للبنى و الأطر المعرفية في الموضوع الذي يدرسه و استخداماتها و طرق الاستقصاء التي بها تم توليدها أو إنتاجها و المعايير و القواعد التي تستخدم في الحكم عليها من حيث صحتها و تاريخها و كيفية تطويرها .
- فهم جيد للتلاميذ الذين يدرسهم من حيث خصائصهم التي ، تؤثر في تعلمهم و يشمل هذا الفهم معرفة دوافعهم و أساليبهم المتصلة بالتعلم .
- القدرة على استخدام التعلم الفعال و الطرائق و الأساليب المناسبة لتحويل المحتوى الذي يراد دراسة إلى صيغ و أشكال قابلة للتعلم .

- فهم أساليب و طرائق التقويم الملائمة لتشخيص قدرات الطلبة و استعداداتهم لتعلم موضوع ما و قياس ما حققوه من تعلم .
- القدرة على تبسيط المعارف و استخدام التقنيات في البحث و التدريس .
- وضع الآليات التي تمكن من تغير دور الأستاذ في العملية التعليمية من الارتكاز على التعليم إلى التعلم الذاتي المستمر .
- اعتماد سلم رتبي لترقية الأساتذة وظيفيا يبنى على نموه المهني و عطائه الوظيفي على أن يرتبط ذلك بحوافز مادية و معنوية مجزية .
- العمل على إنشاء نقابات و لجان الأساتذة ذات الأهداف تربوية و ثقافية و اجتماعية تسهم في رفع سوية هؤلاء الأساتذة و زيادة عطائهم و حل مشكلاتهم .

(شبل بدران و جمال الدهشان (2001)، ص ص 79-810)

3 -2 الجامعة بين تحقيق الوظائف و إعداد أعضاء هيئة التدريس بها :

تعتبر الجامعة من أكثر المؤسسات الاجتماعية و الثقافية و العلمية فهي بمثابة شبكة من التنظيمات المعقدة التي تتغير باستمرار من خلال التفاعل مع البيئة الخارجية في سبيل المحافظة عليها و نقدها ، و قيادة التغيير في المجتمع إذ يحتضن التعليم الجامعي عادة داخل إطار هيئة التدريس أكبر مجموعة من أبناء المجتمع ذات التأهيل العالي ، و التخصص المتميز و الخبرة العميقة في جميع المجالات ، أي أنه يحتوي على معظم القيادات الفكرية العليا في المجتمع (محمد بشير حداد (2004)، ص 44)

*حددت رابطة التربية الوطنية الأمريكية أهداف التعليم الجامعي بأنها : الوسيلة التي يمكن عن طريقها إعداد الأفراد أكفاء و نقل التراث الثقافي و توسيع أبعاد المعرفة الإنسانية عن طريق البحث العلمي و العمل على تحويل العلوم المكتشفة إلى وسائل و تقنيات تساهم في حياة أفضل هذا المفهوم انتشر بين الكثير من الجامعات قاد إلى ضرورة تحديد وظائف الجامعة في :

أ- التدريس .

ب-البحث العلمي .

ت-خدمة المجتمع .

غير أن الجامعات تختلف في قدر التزامها بهذه الوظائف أين تفضل بعض الجامعات وظائف دون أخرى ، فهناك جامعات تركز على خدمة المجتمع و جامعات تهتم بالتدريس أكثر من غيره و جامعات للبحث العلمي ، و إن كان ذلك لا يعني إهمال الوظائف الأخرى .

أما عضو هيئة التدريس نجده يعمل سواء أكان في الجامعة التي ، تركز على الوظائف الثلاث أو على وظيفة واحدة ، في ظل مجموعة من الأهداف التي وضعتها الجامعة لنفسها ، لذلك يعتبر محور العملية التي تحقق أهداف الجامعة ، و من هنا يلقى موضوع اختياره و تنميته مهنيا العناية في مؤسسات التعليم الجامعي بما يسهل لها تحقيق الوظائف .و فيما يلي:

4 -2-1عرض لوظائف هيئة التدريس الثلاث : (David D.Henery 1978 , p p 77-79)

أ- التدريس : العملية المنظمة المعتمدة التي يتم فيها التعليم الطالب خبرة ما : بما يتضمنه من تقديم للمعارف و المعلومات بقصد تنمية الطالب فكريا ، ثقافيا ، و اجتماعيا ، إنه فن إيجاد بيئة تعليمية مع الإبقاء عليها و إحداث الأنشطة التي تؤدي إلى تطوير الفعل تطويرا صحيحا ، فالمدرس أحد معالم هذه البيئة يمنحها الطاقة ، و يمدها بأحكامه من خلال طرق مختلفة في مواقف متعددة ليزيدها نموا و استقامة فهو توجه نحو طلبته بجهده ليزيد من ثروتهم المعرفية و ينمي مهاراتهم العلمية ، و بما أن الطريقة المستخدمة غالبا في الوقت الحالي طريقة المحاضرة مع كثرة طرق التدريس التي يستطيع عضو هيئة التدريس أن يختار منها يناسب الموقف التعليمي الذي هو بصدده لا بد له أن يكون و يتدرب على الطرائق و الاستراتجيات المختلفة يستخدم الطريقة المناسبة للموقف التعليمي ، و هذا يقتضي اعتماد مبدأ التخطيط للتدريس و تنوع الخبرات التعليمية ليتمكن من اختيار الأسلوب الذي يمكنه من تحقيق الأهداف التي خطط لها ،

و كل هذا يقتضي لتحقيق عناصر عدة يمكن للجامعة مساعدة عضو هيئة التدريس في الوقوف عليها من خلال برامج التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية التي تقدمها ،

- و يمكن القول أنه مهما تعددت وظائف الأستاذ فوظيفته الأولى و الأساسية هي التدريس فكل منهما مرسوم بالأخر ، و في اعتقادي فالأستاذ الفعال الناجح هو من يثبت فعاليته مع طلبته مع طلبته و ينجح في هذه الوظيفة بالذات دون الأخرى .

ب-تعتبر الجامعات ، بحكم الوظائف التي تسعى لتحقيقها ، المسؤولة الأولى عن إجراء البحوث و القيام بالدراسات في جميع مجالات المعرفة حتى يتم التغيير نحو الأفضل من خلال توظيف نتائج هذه الأبحاث و الدراسات في معالجة مشاكل المجتمع و قضاياه ، و المحافظة على المعرفة و تنميتها و تقديمها و نقلها ، و تبني الطاقات المبدعة ، هنا تعمل الجامعة على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى

أستذتها نحو الاهتمام بالبحوث العلمية و تقدمها من خلال توفير المناخ العلمي للبحث و ما يستلزمه من معدات و أجهزة و كتب و مراجع و غيرها من المصادر العلمية و تنفيذ برامج التكوين و التنمية نحو أعضاء هيئة التدريس على البحث و التمكن من مهاراته و الجديد فيه دون هذا لا تستطيع الجامعات تحقيق وظيفتها في البحث العلمي المتميز و كذلك المحافظة على تميزها عن مراحل التعليم الأخرى. (P.Strohm , 1983, p 83))

و تعتبر الجامعة البحث العلمي نافذة تطل على الأفاق المستقبلية للتكوين الجامعي من جهة و من جهة أخرى تفتح المجال للجامعات لاستدراك التطورات فيما بينها و الاستفادة من نتائج البحوث و استثمارها لخدمة الجامعة بالدرجة الأولى و محاولة تقنين نتائجها وفق متطلبات المجتمع .

كما شهدت فترة التسعينات اهتماما متزايدا بالبحث العلمي داخل الجامعات نتيجة لتزايد الاهتمام بالتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامع داخل أمريكا خاصة بعد صدور تقرير التعليم الجامعي الأمريكي " إغلاق العقل الأمريكي "

(Allan Bloom , 1987,p78)

فالانتساب لهيئة التدريس الجامعي لا يعني القدرة على البحث ، كما لا يعني التمكن من كل أدواته خاصة و أن البحث العلمي مع التقدم التكنولوجي يشهد قفزات هائلة من الجديد الذي يضاف إليه الأمر الذي يستلزم يستلزم متابعة بالغة عن طريق التكوين البيداغوجي و متابعته بالتنمية المهنية المؤسساتية المستمرة لتحافظ الجامعة على مكانتها في منظومة التعليم و التغيير

- لكن الواقع يشهد أن مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي لا تغطي اهتماما كبيرا للبحوث الأساسية و التطبيقية بالرغم من التوسيع النسبي في عدد الجامعات ، لأن معظم هذه المؤسسات مؤسسات تعليم أكثر منها مؤسسات بحث أو خدمة اجتماعية ، و البحوث التي تجري في الجامعات لم تسهم كثيرا في عملية التنمية العربية (محمد سيف الدين فهمي (1993)، ص 44) .

لعل من أهم العوامل التي أدت لذلك عدم القدرة على التفاعل مع الجديد لغياب برامج التكوين و التنمية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي التي تزيد من قدراتهم التدريبية البحثية ، الأمر الذي ساهم في تعثر الجامعات عن أداء وظيفتها الثانية وظيفة البحث العلمي الذي يساهم في تنمية المعرفة و تطورها .

ت–خدمة المجتمع :

إن النمو المعرفي الذي تقدمه الجامعة لطلبتها لا بد أن يجد طريقه إلى المجتمع مساهمة منها في نشر المعرفة و حل المشكلات باعتبارها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه .

فالعلاقة بين المجتمع و الجامعة تبادلية فهي تؤثر من خلال ما تقوم به من وظائف و مهام ، و تتأثر بما يحيط بها من مناخات تفرضها أوضاع المجتمع أو حركته هذه العلاقة تدفع المجتمع إلى إحداث تغييرات في البنيات و الوظائف و البرامج و البحوث تتناسب مع المتغيرات التي تحدث في المجتمع .

تفرض هذه الصلة أن يصبح الهدف الأول للتعليم الجامعي تطوير المجتمع و النهوض به إلى أفضل المستويات الاجتماعية والثقافية و الصحية و التقنية و الاقتصادية.

إن جامعة اليوم جامعة المجتمع الذي تعيش من أجله و تعمل على رفاهيته و هي مركز إشعاع ثقافي و عقلي دائم تعبر عن المجتمع الذي تحي فيه و تسعى لتحقيق التحرر و الحرية بإزالة العوائق المانعة نحو الأفضل و إطلاق الإمكانيات البشرية اللازمة لهذا التغيير بعد تحديد و توضيح مساره ، لا بد من التأكيد على أن العلاقة بين الوظائف الثلاث للجامعة علاقة ترابط و تكامل رغم تعددها ، يؤديها عضو هيئة التدريس الجامعي بشكل متكامل إن خطط لها .

و قدمت له الجامعة ما يمكنه تنفيذه ، فهو ينمي المعرفة التي يحتاجها في التدريس ، و يجد المشكلات التي تستحق البحث و الدراسة في مؤسسات المجتمع المختلفة و يقترح حلولا لها ن و بهذا يخدم التدريس و المجتمع بنتائج بحثه .

من المسؤول عن تخطيط و إدارة التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي ؟:

تقوم هيئات وطنية و دولية بجهود مكثفة لتلبية الحاجة إلى التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأساتذة الجامعات ، و قد أظهرت دراسة قام بها المكتب الدولي للتخطيط التربوي (باريس) سنة 1994 ل 514 جامعة و مؤسسة تعليم عال في 92 دولة أن الموضوع تطوير أساتذة الجامعات أصبح محط اهتمام معظم الدول و إحدى الوظائف مؤسسات التعليم العالي ، و بناءا على ذلك أنشأت أجهزة مسؤولة عن التخطيط له و تنفيذه ، هذه الأجهزة تختلف من دولة إلى أخرى ، و من جامعة لأخرى .

يمكن تناول موضوع الأجهزة المسؤولية كما يلي (UNISCO,1989,p69)

1/- مستوى المؤسسة :

يقصد بها تحديد المؤسسة أو الجهة المسؤولة التي تهتم بالتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، هل يتم ذلك على المستوى القومي كما فعلت دول الكتلة الشرقية سابقا و بعض الدول النامية أم يترك على مستوى المؤسسة صاحبة الشأن المباشر ، كما هو الحال في معظم الدول الغربية حيث

ترك الأمر للكليات و الجامعات للأخذ بالتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية و إدارتها و اختيار برامجها و أساليبه وفق حاجاتها .

فالجامعة هي المسؤولة عن تحديد ميزانية البحث العلمي و ميزانية تكوين الأستاذ و التنمية المهنية له ، فحسن التخطيط لهذا يعود بالعائد على الجامعة و نوعية التكوين و نجاعته في سوق العمل .

2-مداخل التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية :

لقد تم تطوير نماذج عديدة للتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية في الآونة الأخيرة خاصة على المستويات المؤسساتية (مستوى المعاهد و الكليات) هذه النماذج تمثل تنوعا في التنظيم " من أعلى إلى أسفل " أو من "أسفل إلى أعلى " كنموذج القمة إلى الأسفل ، الذي يتوافق مع النظم الكبيرة و الهرمية ، و قد وجد اهتماما كبيرا بناء على :

- أن ما يجب و أفضل ما يمكن تحقيقه يكون بيد السلطات العليا .
- أنه يمكن تنفيذ و إدارة هذه النماذج من خلال قنوات موجودة بالفعل .

أما نموذج " أسفل لأعلى " فإن رواده يرون أن التفسير يمكن إحداثه إذا تضمن المسؤولين عن إحداثه و كذلك لأنه يستجيب لاهتماماتهم و حاجاتهم الفعلية .

- أي هناك تركيز على أن نظم التعليم العالي تكون من تخطيط الهيئات السياسية العليا التي تكون في البداية عبارة عن أفكار تدرس لتصبح مخططات يمكن تطبيق آلياتها في الجامعات شرط تحديد الأهداف الموجودة مسبقا ، أو يمكن للقائمين على النظم أو المسؤولين إحداث التغيير على النظام القائم وفق الاهتمامات و الحاجات الفعلية لهم .

3- الاختلافات بين المؤسسات و الدول :

تختلف الأولويات و الحاجات من دولة لأخرى ، و كذلك الموارد لذا لا يوجد نموذج واحد أو بسيط الحلول يمكن القول بأنه الأفضل الذي ينبغي نقله .

4-مقاومة التغيير :

رغم الاختلاف بين الجامعات من دولة لأخرى إلا أن القاسم المشترك بين الأفراد و المؤسسات هو الخوف من التغيير الذي لا تتقدم حركته في الأحوال العادية إلا بحذر و بطء شديدين ، و في غالب الأحيان تحت وجود ضغوط خارجية أو فرص متاحة من أجل إيجاد تغير سريع و أساسي فقط .

لا شك أن ممارسي العملية التكوينية بغض النظر عن الأطوار التعليمية .

يمثل عامل الخبرة لديهم الأساسي و المسير لأدائهم و هذا فعلا ما يفسر نقص التجاوب مع الدورات التدريبية لديهم أحيانا و عدم التقيد ببنود البرامج التدريبية أحيانا أخرى إضافة إلى رفض و مقاومة أي إصلاح و محاولة الإبقاء على النظام القديم تفاديا لما يجلبه النظام الحديث أو الإصلاح الجديد من متاعب و جهود لمحاولة فهمه و التقيد باستراتجيات في العملية التعليمية

4-2-2 برامج و أساليب التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي

- **البرامج :**

تقتضي التنمية أن تسير وفق خطة مدروسة منظمة لتحقق أهدافا مرسومة محددة في إطار من العمل الجماعي المنظم و كما يعرفها هاريسون : " أنها عملية يراد بها إحداث أثار معينة في مجموعة أفراد تجعلهم أكثر كفاءة و مقدرة على أداء أعمالهم الحالية و المقبلة ، و ذلك بتكوين عادات فكرية و علمية جديدة و علمية مناسبة و اكتساب مهارات و معارف واتجاهات جديدة (غانم سعيد شريف(1983) ، ص 44)

يرى البعض أن هناك مفاهيم مرادفة للتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية مثل :

- المفهوم السلوكي الإداري :

يركز هذا المفهوم على أهمية الموقف الإداري نفسه الذي يملي خصائص و قدرات و سمات إدارية معينة داخل الجامعة ، فالموقف هو الذي يحدد أفضل الأساليب التي ينبغي أن تتخذها القيادة الإدارية سواء كانت في الأقسام ن الكليات أو رئاسة الجامعة

- مفهوم النمو الإبداعي الابتكاري :

يرفض هذا المفهوم جعل العملية التربوية داخل الجامعة خالية من الجوانب الإبداعية و الابتكارية في التدريس و الإدارة ، باعتبار العملية التربوية عملية معقدة متعددة الأبعاد و الجوانب و ليست عملية ميكانيكية آلية و أن المواقف لا تسمح بفرض أسلوب معين بل تتطلب الكثير من الإبداع .

- المفهوم التصحيحي أو العلاجي :

يعني أن تشمل برامج التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية تصحيح أخطاء بعض المكونين ناجمة عن مضي زمن طويل على تخرجهم و حاجتهم إلى صقل بعض الماهرات و تجديد بعض المعلومات أو عن التغير السريع في العلم و تطبيقاته التقنية التي تستدعي متابعتها بشكل دائم .

مما سبق يمكن أن نقول أن إدراك هذه المفاهيم جد مفيد عند التخطيط لبرامج التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية .

من أهم القضايا المثارة في هذا المجال من التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ضرورة إعطاء هيئة التدريس الفرصة لتخطيط عملية التكوين و التنمية الخاصة بهم باعتبارهم المستفيدين و المستهدفين منها (محمد حداد (2004)، ص 79)

في هذا السياق يتم في الجامعات تكوين مجموعة للعمل الجماعي حيث يتم توصيف خبرات متنوعة في مجالات تكوين البيداغوجي و التنمية المهنية ، و تقديم نموذج متكامل للتنمية المهنية الشاملة و الهادفة وفق الأسس المطلوب توافرها كما يحدث في جامعات ولاية نيويورك .

*تتنوع البرامج التكوينية و التنموية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي وفق وظائف الجامعة إلى ما يلي

– برامج التكوين و التنمية المهنية في مجال التدريس : تسعى هذه البرامج إلى تحقيق الجوانب الآتية

- التنمية البشرية على مستوى المنهج و التدريس الجامعي .
- تقديم الطرق الجديدة في التعليم (دور المتعلمين ، مداخل حل المشكلات ...الخ) و التعرف على طرق الإفادة منها في التدريس الجامعي .
- مراجعة المناهج (بما فيها الأهداف ، المحتوى ، الطرائق ، الوسائل و التقويم)
- الاطلاع على إستراتجية العمل الجامعي و أهدافه و نظمه .
- الوقوف على أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي المميزة .
- زيادة التعرف على خصائص نفسية للطالب الجامعي و سلوكياته وطموحاته

(brigitte ,1989, p 79)

- القدرة على التنويع في طرائق التدريس وفق احتياجات الطلاب مع مراعاة متطلبات المحتوى الدراسي.

–برامج التكوين و التنمية المهنية في مجال البحث العلمي :

تحرص هذه البرامج على التمكين الأكاديمي المهني لعضو هيئة التدريس في مجال البحث العلمي للمحافظة على مستوى مميز للأبحاث العلمية ، بتحري الدقة و الموضوعية و التمكن من مهارات البحث ، حيث تهتم كثير من الجامعات بالتدريس أكثر من اهتمامها بإعداد و تدريب و تنمية القوى البشرية على البحث العلمي المتميز كما يهتم بعض أعضاء هيئة التدريس بالبحوث الفردية في الوقت الذي تتطلب سرعة و تطوير العلوم و تغذية المناهج و المحتوى و إيجاد حلول مناسبة لمشكلات و قضايا التغير في المجتمع

(HPerkins , 1984, p 89) كما تسعى هذه البرامج إلى :

*تعريف المشاركين بالبحوث التي تقوم بها الجامعة.
*تزويد الباحثين بالتغذية الراجعة اللازمة لتوجيه البحوث في مسارها الصحيح .
*تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام الرزمة الإحصائية (SPss) في الحاسب الآلي و كيفية إدخال البيانات الإحصائية .
*التنمية المعرفية لمهارات البحث .
*تقديم دور البحث العلمي و أهميته كأحد المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس .
*طرق تمويل البحث و تدعيمه (محمد الخوالدة (1994)، ص 76)

– برامج التكوين و التنمية المهنية في مجال خدمة المجتمع :

تعتبر برامج التكوين و التنمية المهنية في مجال التدريس و البحث العلمي إسهاما في خدمة المجتمع باعتبار أنهما يهدفان لخدمة المجتمع ، غير أن خدمة المجتمع تأخذ جوانب إضافية لا بد لعضو هيئة التدريس ، حتى يتمكن من المساهمة فيها من الالتحاق ببرنامج خاص لهذا الغرض يهدف إلى :

- معرفة طرق الاستشارات العلمية .
- معرفة طرق مخاطبة الجمهور و إلقاء المحاضرات .
- التعرف على البيئة الاجتماعية التي يراد تقديم الخدمة فيها .
- تنمية القدرة على الحوار و النقاش العام و الجماهيري (طه تايه النعيمي(1985)، ص 31)
- معرفة الجوانب التطبيقية التي يحتاج إليها في خدمة المجتمع .
- محاولة ربط المعارف النظرية بالواقع التطبيقي لضمان نجاعة التكوين الجامعي فيما بعد .
- أي محاولة إبقاء الرابطة قوية بين الجامعة و المجتمع و تكوين الأساتذة وفق هذا المجال ، لتمكين الأستاذ من أداء مهامه مراعاة مع وظائف الجامعة و الأدوار المنتظرة منها في خدمة المجتمع .

–الأساليب : (أساليب التنمية المهنية) :

تنقسم إلى ثلاثة أقسام :

- الأساليب المباشرة :

تتعدد الأساليب المباشرة و تتنوع وفق تقدير القائمين على برامج التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية الأنسب التي تساهم بكفاءة عالية في تحقيق أهداف البرنامج المقصود تنفيذه من بينها :

- ورشة العمل
- البحوث التحليلية الامبرقية
- الاستشارات
- التعاون في المشروعات المشتركة
- الدراسات الذاتية (brigitte bernedt ,1989, p 95)
- الممارسات الموجهة
- البعثات التدريبية و التبادل العلمي مع الجامعات
- الكمبيوتر
- الأفلام التعليمية
- –الأساليب المساعدة لعملية التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس :

لا تقل هذه الأساليب أهمية عن تلك الوسائل بل توازيها إن لم تزد أهمية للحاجة إليها ، باعتبارها من الأسس التي ينبغي الاهتمام بما قبل تنفيذ البرنامج و أثناء تنفيذ البرنامج منها:

- قواعد المعلومات .
- خدمات التصوير و الطباعة .
- خدمات الفيديو المتفاعل أو التخاطبي .
- المعامل و المختبرات المجهزة .
- المدخل الشخصي يعتمد على المشروع الذي قامت به جامعة جورجيا للربط بين التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس و استخدام الأدوات .
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية المتخصصة على المستوى الإقليمي و العلمي من خلال الحضور لما يوفره من خبرات و معارف إلى جانب المشاركة بالبحوث في هذه المؤتمرات
- المكتبات المتجددة و قد بلغ اهتمام جامعة إنديان بهذا الأسلوب أن عقد اجتماع بين أعضاء هيئة التدريس و العاملين في مكتباتها لإبداء الرأي حول كيفية إعدادها بما يساند أعضاء هيئة التدريس على أداء مهامهم و بما يتماشى مع عقد التسعينات و الألفية الثالثة ، ثم استخدام العصف الذهني للمجموعات الصغيرة ، من خلاله تم لتوصل إلى اقتراحات مفيدة للتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية يمكن من خلالها تغيير برامج المكتبة المستقبلية ،اعتبر التقرير الخاص بهذا الاجتماع أن هذه العمليات تعتبر ضمن التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .
- –الأساليب المساعدة للتكوين البيداغوجي و التنمية المهنية في مجال البحث :

- توثيق علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع الأخرى التي ، يمكنها أن تساهم في نفقات البحث العلمي و الاستفادة من نتائجه
- نشر أبحاث أعضاء هيئة التدريس في مجالات علمية محكمة تحكيما علميا دقيقا .
- تبادل البحوث مع الجامعات الأخرى .
- حسن توزيع الوقت بين الوظائف المتعددة لعضو هيئة التدريس
- استضافة بعض الخبراء من جامعات أخرى أو مؤسسة علمية داخلية أو خارجية .
- تمكين عضو هيئة التدريس من إيصال نتائج أبحاثه أو مقترحاته للجهات المختصة إذا كان ذلك في مصلحة المجتمع (محمود أحمد محمود المساد (1991)، ص 100)

3 –2 –3 تقويم برامج التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي :

إن التقويم عنصر هام من عناصر العملية التكوينية لإدراك مدى نجاحها ذلك لأن من الضروري لأي برنامج أو عمل من التقويم .

فتقويم برامج التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي أمر بالغ الأهمية باعتباره وسيلة لتجديد الأهداف و تحديد الأولويات و اختيار القائمين عليها ن و انتقاء الأساليب الأفضل لذلك ، لا تفتأ معظم الجامعات عن إجراء هذا التقويم على برامجها.

- فمرحلة التقويم جزء من أي برنامج تنموي لكشف بأمانة عن مدى تحقيق الأهداف ، و صحة الخطط المتبقية لتنفيذه ، كما أن الصلة بين التقويم و المتابعة صلة تكاملية .
- تهدف عملية التقويم إلى :
- التعرف على ما تم انجازه من الخطة ، وما تحقق من أهدافها .
- قياس مدى صلاحي البرامج التنموية و أساليب التنمية التي استخدمت في تنفيذها و مدى مساهمتها في تلبية الاحتياجات التنموية .
- تقدير ما وصل إليه المشاركون من كفاءة .
- التعرف على مدى الالتزام بالمدة الزمنية المقررة للبرنامج التنموي .
- مدى التقيد بالإعتمادات المالية المحددة للإنفاق على العمل التنموي

(أحمد الخطيب (1987)، ص 96)

إن نجاح العملية التقويمية يعادل في الأهمية نجاح العملية التعليمية لأن الوقوف على نقاط القوة و الضعف يمكن ممارسي العملية التكوينية من تحسين الأداء و زيادة المجهود و استبدال طرائق تدريسية و تبني استراتجيات تقويمية لمحتوى الأداء .

في هذا السياق تم إجراء دراسة قام بها مركز أرجوث للتطوير التنظيمي (1990 –1991):

توصلت إلى نتائج تقويمية لعدة برامج تنموية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي منها :

- القائمين بعملية التكوين البيداغوجي و التنمية المهنية ليس لهم الخبرة أو معرفة كاملة بالمجال .
- لكي يتم تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس يجب الربط بين المعرفة و الالتزام و التكامل الفعال مع أعضاء هيئة التدريس .

(Vogtek Roseanne O’Brien ,1992, p 197)

- في دراسة أخرى توصلت إلى نتائج تقويمية منها :
- لا بد من تدريب عدد مختار من أعضاء الكليات ليكونوا قادة أو مساهمين بعمليات التنمية المهنية بالجامعات (هيام نجيب الشريدة (1995)، ص 149) .

كما أن التقويم يتطلب استخدام وسيلة أو أداة لقياس المتغيرات المادية المحسوسة و السلوكية الناتجة عن برنامج التكوين و التنمية موضوع التقويم إلى جانب تقويم المنفذين للبرنامج و المشرفين عليه فيما يتعلق بتقويم سلوك المشارك في البرنامج و النتائج الناجمة عن إلحاقه به فيمكن أن يتم بإتباع أسلوب المقارنات ، بمقارنة أداء المتدرب و سلوكه بعد التدريب و سلوكه قبل التدريب من خلال معايير قابلة للقياس .
(محمد بشير حداد (2004)، ص 89)
إضافة إلى أن تقويم النتائج الملموسة لأثر البرنامج كما و نوعا على العمل لا بد من قياسها وفقا لمعايير معينة .
كذلك لقياس التعلم من خلال البرنامج لا بد من اعتماد أداة ملائمة فيما يتعلق بسلوك المشارك في العمل قبل الالتحاق بالبرنامج و بعده

3-2 -4 نماذج التكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين :

نجد في مختلف المؤلفات و التطبيقات نماذج مختلفة مستعملة للتكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين هذه النماذج تخص المدرسين الجدد كما تخص المدرسين المؤقتين المكلفين بالدروس و الأساتذة القدماء أو الطلبة المسجلين في الدراسات العليا .

(الماجيستير و الدكتوراه) المدمجين في التعليم العالي كمساعدين مصححين منشطين ، أو كل من يتوجه بكل بسطة إلى التدريس في قطاع التعليم العالي و يريد الحصول على تكوين نظري و تطبيقي للشروع بعدها في التدريس .

- الأشكال المستعملة بصفة عامة هي :

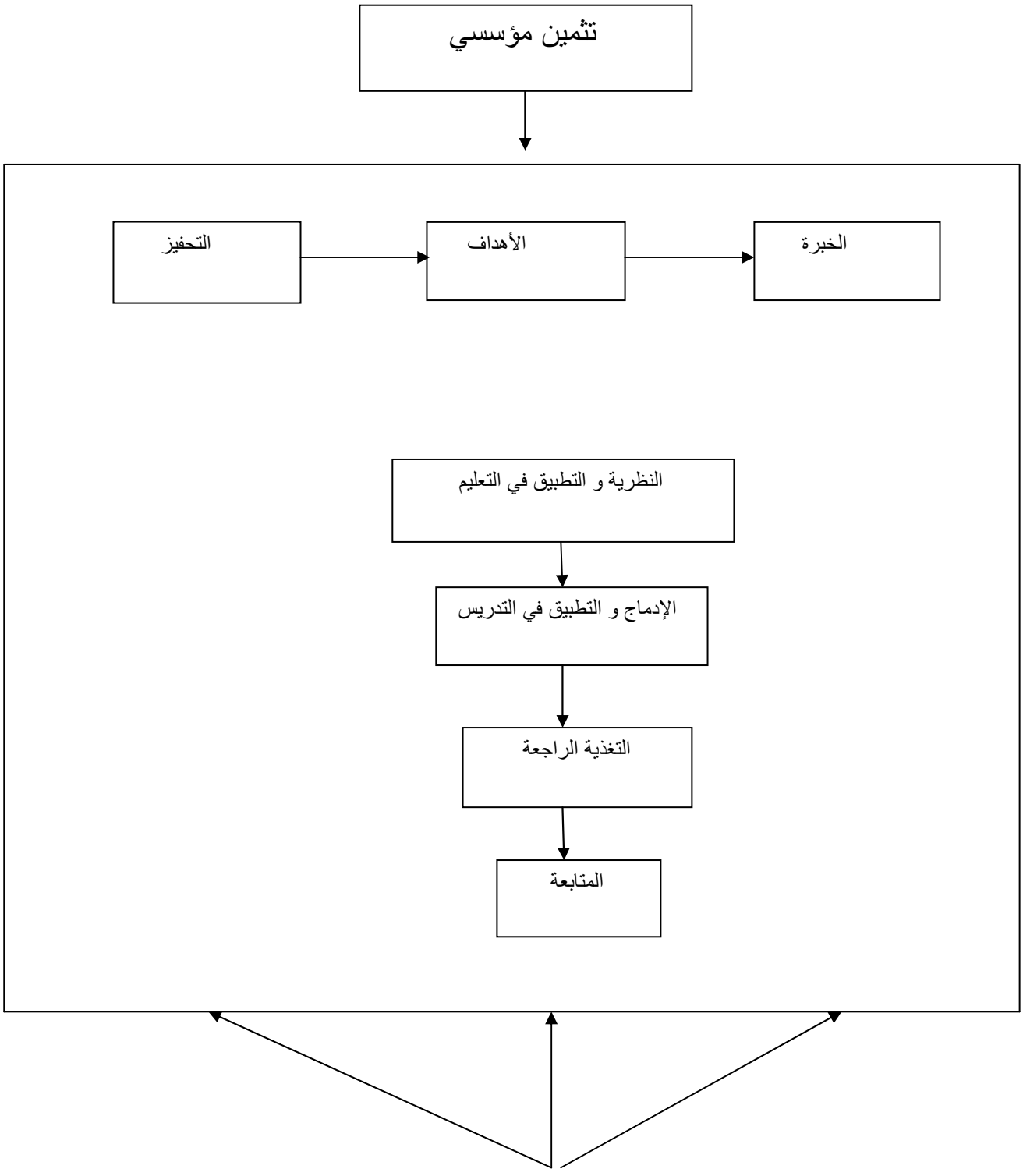
1- الورشات البيداغوجية .

2- التكوين بالطلب .

3- التكوين على المقاس .

4- التكوين المعتمد

- إن عملية التكوين هي عملية جد معقدة تتطلب قائمين عليها أكفاء و برامج معدة بمقاييس دقيقة ، و تتطلب شروطا ضرورية من الواجب تحقيقها و بعض المعايير الواجب أخذها بعين الاعتبار لتقييم البرامج المسطرة ضمن عملية التكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين كماهو موضح في الشكل



شكل رقم 7 يوضح : شروط نجاح عملية التكوين البيداغوجي نموذج Centre (1993)

مما سبق الشروط الضرورية لعملية التكوين : هناك شروطا ضرورية لعملية التكوين البيداغوجي للمدرس الجامعي بناء على النموذج المقترح من طرف Centra(1993) الذي يكشف عن الشروط القصوى للتغيير ليكون هناك أثر لتقييم التدريس على تحسين عملية التعلم .

يفسر هذا النموذج (N+V+H+M= Ma*change)

كما يلي :

- يجب أن تقدم عملية التقييم معلومة جديدة (New knowledje)
- يجب أن تكون مقومة و ذات مصداقية (value).
- يجب أن تقود إلى تغيير (how to change)
  الذي يدمج في عملية التعليم .
- يجب أن تكون محفزة (Motivation)
  (centra ,J (1993) p 55)

لتطبيق النموذج السابق : نحتاج إلى :

1- الورشات البيداغوجية :

هي نشاطات على المدى القصير ، مكثف ، يتطلب إشراك المشاركين ن متحورة أساسا حول تحديد مشكل ما ، تحليله ، تحديد الحلول ، حل المشكل (New Divection for continuinge sork , 1984, p 59)

(Edocation , n 22, p 59)

- تختص الورشات البيداغوجية بتنوع :
- المواضيع (المحاضرة الأكاديمية التي تستعمل NTIC ، العمل ضمن جماعة تقييم أنواع التعلم المختلفة ، تأطير الطلبة ، طرق تدريس متنوعة ، التدريس في جماعات متعددة ...)
- الطرق العروض ، المناقشات ، دراسة حالة ..الخ
- الحضور الأساتذة الجدد المكلفين بالدروس ، طلبة التدرج ، المدرسين ، العياديين ، المصححين ، الدوائر ، البرنامج ...الخ)
- التوقيت (من ساعة إلى 3 ساعات ، نصف يوم ، مكثف (أسبوع) ، مرة إلى مرتين في الشهر ...)

مزايا الورشات :

- تعتبر الورشات كمثيرات المشاركين الذين يحبذون هذه الفترة المتميزة بالتبادل و التفكير حول عملية التكوين .
- يكتب المشاركين نوع من الحوار البيداغوجي –تعلم المفاهيم– هيكلة هذه المفاهيم و التي تظهر لهم مفيدة و ناجحة .
- يحصلون منها على إجابات لتساؤلاتهم على نصائح فعلية تطمئنهم بالنسبة إلى ممارساتهم
- هناك القليل من الأبحاث المجرات حول هذا الموضوع ، و الأساتذة يحبذون هذا الشكل من التدخلات و يشعرون أنها تساهم في تحسين التدريس الذي يقدمونه .
- ترمي الورشات القصيرة المدى إلى أهداف إعلامية و تحسيسية فهي تشكل نقطة انطلاق ، طريقة لإشراك و إثارة المدرسين نحو البيداغوجيا .
- لكي تصبح الورشات فعالة ، يجب أن تحقق حاجة فعلية ، تكون مؤطرة بالطريقة التي تسمح بإدماج أنواع التعلم المختلفة في ممارسة التعليم و الحصول على تغذية راجعة

علاوة على الدعم المؤسساتي ، عملية إشراك المشاركين تحظى بأهمية كبرى و كذا الدور الهام للأجير في البيداغوجيا الجامعية .

2–التكوين بالطلب :

أي نشاط يستهدف تكوين جماعة من المشاركين بطريقة مكثفة حول موضوع معين (أساتذة مشتركون في نفس المقاييس و الذين يريدون تغيير الصيغة البيداغوجية المستعملة بصفة عامة للتميز البيداغوجي الخاص بهم في طريقة تدريس المقياس

- و هو تكوين دوري لجماعة من المدرسين بشكل مكثف (أسبوع مثلا) متنوعة بتغيير البرنامج بمساعدة خبراء إن دعت الضرورة لقيادتهم خلال أفعالهم ، تجريب البرنامج الجديد ، الاستشارة و التبديل متى دعت الحاجة لذلك ...)

محاسن هذا النوع :

- اكتساب المعارف النظرية المهمة .
- اكتساب المعارف التطبيقية التي تسمح بالتفكير في ممارسته و في تبديلها .
- إمكانية القيام بأبحاث حول تجربته في التدريس .

يمكن استعمال هذا النوع من التكوين خلال تكوين الأساتذة في مواضيع مختلفة كإدماج تكنولوجيات التعليم الجديدة أو في التكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد.

شروطه :

هذا النوع يتطلب بعض الشروط نذكر منها :

- الدعم المؤسساتي (موارد مالية مهمة) .
- حث كبير من طرف المسؤول عن البرنامج .
- إشراك أكبر عدد ممكن من أعضاء الجماعة .(روث بيرد ، جيمس هارفلي (1992)، 134)

3-التكوين على المقاس (المشخص) الأنسب مع نظام LMD :

أي تكوين بيداغوجي ممنوح في بداية تعهد الأستاذ لتكوينه لدوره الجديد و تجريب مكتسباته في التدريس ، موجهة أساسا للأساتذة المتعهدين الجدد .

مزاياه :

- يسمح باحترام المكتسبات السابقة للأساتذة .
- تسمح بالنمو حسب كفايات كل أستاذ .
- تسمح باندماج أسرع ضمن المؤسسة الجديدة أو النظام الجديد .
- تسمح بتطوير ثقافة بيداغوجية .

و منه : فهذا النوع من التكوين هو الذي تستهدفه الدراسة الحالية ،أي الإبقاء على المكتسبات و الاستعدادات القبلية للأستاذ في مجال التدريس و محاولة إكسابه استراتجيات جديدة في بيداغوجيا التكوين الجامعي من طرق تدريسية إلى تقويمية و كل ما يتعلق بالسيرورة التكوينية و ذلك في ظل متطلبات نظام LMD .

4-التكوين : Créditée :

العديد من الأسئلة تطرح حول التكوين :

- من هم المهنيون بالتكوين (طلبة في طور الماجيستير ، الدكتوراه ، أساتذة جدد ، أساتذة قدماء ، أساتذة يعانون من مشكل ؟
- أي نوع من البرامج ؟ و ما متطلباته؟؟
- أي تكوين يطبق ؟ أي شكل ؟و في أي وقت ؟

المشاركون المثاليون :

وفر التكوين للأساتذة الذين يحضرون شهادة الدكتوراه و ذلك :

- تكوين أساتذة الغد خلال فترة تكوينهم الجامعية
- هؤلاء الطلبة لهم الدافعية أكثر و يحبون التعلم ضمن جماعة
- التدخل في أسرع وقت .
- انتهاز فرصة اهتمام الطلبة بميدان التدريس (حب التطلع على المعارف و الخبرات)
- لهم أثر في نفسية الطلبة (أقل سنا ، أكثر قربا من الطلبة ، أكثر استماعا لمشاكلهم و حاجاتهم)
- أقل مسؤولية في عمليات التعليم.

*نوع التكوين :

– تحديد الحاجات المستقبلية (جماعات متعددة ، تعدد الثقافات ، استراتجيات التعلم متعددة ، ، طرق التدريس متنوعة ، التناول بالكفاءات ، تناول البرنامج)

– بناء برنامج تكوين حسب الحاجات (تكوين و إشراك تدريجيين ، أدوار مختلفة)

– احترام خصوصيات البرامج و الأقسام .

– استعمال البورتفوليو لفهرسة الأفكار و الخبرات مثلما يقومون بالبحث في أطروحاتهم ، تقييم النتائج المعرفية و الخبراتية (خولة شاهين (1988)، ص 56)

بعض الوسائل المستعملة للتحقق من فعالية التكوين البيداغوجي :

توجد مؤشرات مقترحة لهذا الغرض :

1– ما هي المهارات و الاتجاهات التي تم تنميتها ؟
2– هل يتعلم الطلبة بطريقة أحسن ؟
3– المعارف المنظمة و ذلك بالاختبار أو الملاحظة (للأستاذ) .
4– مهارات التدريس و ذلك بالملاحظة .
5– الأداء و التخطيط و ذلك عن طريق تقييم الطلبة .
6– نوعية الوسائل التعليمية و ذلك عن طريق تقييم الوسائل نفسها من طرف الأعضاء.
7– نوعية أنواع التعلم لدى الطلبة و ذلك عن طريق تقييم وسائل التقييم .

8- كفاءات الأستاذ و ذلك بالتقييم الذاتي .

يدمج Bertendt(1991-1993) ضمن مهمة أستاذ الجامعة النشاطات التالية :

- المهام المباشرة و العروض ، الندوات ، الورشات ، المخبر simulation، تربص ...) تحضير المهام تقييم أنواع التعلم المختلفة ، تأطير الطلبة ، إدارة نشاطاته ، يظهر من اللازم أن توضح أن المهام المباشرة اليوم تظهر على أشكال متعددة أكثر فأكثر، و التي من أجلها يجب تجنيد كل الكفاءات المختلفة .

فيما يخص المهام البيداغوجية يمكن ان يطلب من المدرس الجامعي القيام بمهم متعددة .

و ذلك عن طريق مجموعة من الكفاءات التالية :

- البعض من الكفاءات مثل :" اختيار تصور لفعل التدريس و التعلم " من شأنه ان يجعل من نشاطه التدريسي ذو فعالية قدر المستطاع أي الطريقة التي تتم على شكلها الكفاءات الأخرى .

من المهم مساعدة المدرس على رؤية انسجام لكل ، دون الفصل أو التمييز بين كفاءة عن أخرى .

إن كل كفاءة من الكفاءات يمكن أن تكون موضوع تطوير و تكوين و لا بد من تحديد المعارف و الكفاءات الصغرى التي يجب اكتسابها إلى جانب إمكانية التحكم (الواجب تنميتها خلال التكوين القاعدي) و التي يمكن أن تكون موضوع تحسين و تطوير (تكوين متواصل)

3-2 -5 الكفاءات البيداغوجية للمدرس الجامعي :

خلال الجمعية العامة الأولى للملتقى المصغر حول التكوين البيداغوجي للمدرس الجامعي الجديد في الجامعة للجمعية الدولية للبيداغوجيا الجامعية (AIPU) ، استخرج المشاركون بنسبة إجماع كبيرة ، خمس كفاءات ذات الأولوية لأن تكون محل تكوين :

1- بناء رؤية حول التعلم .
2- التخطيط (إنشاء الإجراءات)
3- تسيير فعل التدريس (إنشاء فعل التدريس إضافة إلى تسيير التفاعلات بين الأفراد)
4- تقييم أنواع التعلم المختلفة .
5- تحليل الممارسات ذاتيا .

تبين هذه الملاحظة الأخيرة أن اللائحة المرجعية للكفاءات مفيدة لفهم (و إعانة المدرس عل الفهم) المعارف و الكفاءات اللازمة للتدريس (البعد البيداغوجي) و لا يمكن إهمال الأبعاد المؤسساتية و الاجتماعية المهنية للنشاط التدريسي إضافة إلى الروابط التي يعقدها المدرس مع محيطه (الزملاء ن المؤسسة ، الأولياء ، التنظيم المهني ، المجتمع)

فوق ذلك لكي تكون ذات دلالة حقيقية و تلعب دورها على أحسن وجه (أي توجيه بسيرورة التنمية المهنية للمدرس) .يجب أن يتم وصف اللائحة المرجعية للكفاءات بطريقة واقعية بالنسبة للمدرس قدر الإمكان كل كفاءة لا بد أن يرافقها واحدة من المهمات الفعلية و مواقف يمكن أن تمارس فيها هذه الكفاءات . (Berendt ,1994, p 205)

الكفاءات البيداغوجية للأستاذ الجامعي :

البعد البيداغوجي :

1- اعتماد تصور لفعل التدريس و التعلم من شأنه أن يجعل من نشاطه التدريسي أكثر فعالية .

أي : أن يستطيع الأستاذ الجامعي استعمال كل الإجراءات البيداغوجية المختلفة بغية تطوير أحسن لأنواع التعلم المختلفة إضافة إلى ترقية مفهوم التدريس و كل المعارف العلمية المرتبطة به .

2- تخطيط نشاطات التدريس و تنفيذها (اختيار و تحديد الأهداف ، طرائق التدريس ، المحتويات ، الوسائل ...) الملائمة الفعالة و الناجعة .

يمثل محتويات و الطرق التدريبية المكيفة مع الأهداف المتبعة و خصائص المستقبلين لها (الملاءمة و الفعالية) و التي تستهدف تحقيق مبدأ النجاعة في التكوين الجامعي .

3- تخطيط و تنفيذ نشاطات تقييم أنواع التعليم المختلفة (اختيار و تحديد المعايير ، طرق التقييم ، الوسائل ، تقنيات التصحيح)

أي : أن يستطيع تنويع إجراءات التقييم على أساس الأهداف المتبعة و حتى سير النشاطات التقيمية .

4- التحكم في أشكال التواصل البيداغوجي المختلفة : التعبير اللفظي و الكتابي الاتصال غير اللفظي ، استعمال الوسائل المتعددة المكيفة مع مختلف الحاجات البيداغوجية .

5- تنشيط و تسيير التفاعلات داخل جماعات الطلبة المتعددة الأحجام : أي القدرة على تفعيل العلاقات و تسييرها (الأساتذة ، الطلبة ، الطلبة ، الطلبة) مهما كان عدد الطلبة و سياق التدريس .

6- مراقبة الطلبة خلال تعلمهم (المرافقة المنهجية ، التقييم التكويني ...)

مثل : امتلاك المعارف في ميدان منهجية العمل الجامعي للتمكن من توجيه الطلبة الذين يعانون من مشاكل في التعلم .

البعد المؤسساتي :

7- تشجيع نجاح أكبر عدد ممكن و التنمية المهنية لكل عضو :

أي منح لكل واحد فرصة للنجاح ، خاصة في مجال الحصول على المعلومة

8- العمل في جماعات متعددة الاختصاصات أو ضمن الاختصاص الواحد لإنشاء المشاريع أو البرامج البيداغوجية : مثل : المشاركة في جماعة لتجديد بيداغوجي ما.

9- تطوير تفكير تأهلي تجاه الممارسة البيداغوجية مثلا : تقييم عملية التدريس ، المشاركة في عمليات التكوين المتواصل وضع مشاريع بحثية في تعليمية المواد .

10-مواجهة الواجبات و المعضلات المتعلقة بأخلاقيات مهنة المدرس الجامعي :

مثل :احترام قواعد أخلاقيات المهنة على مستوى العلاقات (المدرس – الطالب) أن يكون ضمن مسيرة مستمرة للتنمية المهنية هي المشاركة ، كمثقف مسؤول في مناقشات المجتمع ...الخ
(Berendt, 1994, p 201-215)

3 -2 -6 أسس تكوين المدرسين الجامعيين الجدد :

اقترح JM De ketele بعض العناصر المفتاحية لتطوير استراتجية بيداغوجية مع المدرسين الجامعيين :

1- مبدأ التقابل (isomorphisme)
2- مبدأ التضمين (contextualisation)
3- مبدأ (قدر مضبوط ...في وقت مضبوط) (Juste assez …Juste à temps)
4- مبدأ التنوع (variété)

هذه العناصر تظهر مهمة ، لكن هناك بعض الأوجه يجب أن تأخذ بعين الاعتبار لوضع أنواع التكوين التي تهدف إلى تطوير الكفاءات البيداغوجية عند الأساتذة الجامعيين حيز التطبيق .

إدماج هذه النتائج المقترحة من طرف JM De Ketele و H.Bernard أو خلال أعمال الفرق المصغرة تأتي مفصلة في الجدول التالي : (هذه الاقتراحات موجهة على الخصوص للمدرسين الجامعيين الجدد)

(De Ketele ,J.M P 143-14)

-الأسس العشر المقترحة للتكوين البيداغوجي للمدرسين الجامعيين الجدد:

(De Ketele , J.M,1996,p145)

محاور عملية التكوين	الأسس العشر المقترحة .
الجمهور المستهدف	1/-إشراك كل الدارسين دون إهمال القدماء.
المواصفات الإلزامية	2/-مثاليا ، أن يكون التكوين إلزاميا ، مع توفير الشروط اللازمة تدريجيا لكي يتم إدراك صفة الإلزام كشيء طبيعي
الاستراتجيات البيداغوجية	3/-وضع حيز التطبيق الأسس المفتاحية الأربعة : التقابل ، التضمين ، "قدر مضبوط ...في وقت مضبوط " التنوع (في المحتوى ، الاستراتجيات ، المكونين ...الخ) 4/- تفصيل النموذج : فعل ، نظري ، فعل . 5/- التناوب بين التكوين على المقاس (حسب المادة و الماوضيع المقترحة ن و المساعدة المشخصة -Montoring-coatching) tutoring) 6/- بناء التكوين على المقاس ، على أساس كراس أو عقد التكوين (Portfolio) مسير من طرف المدرس نفسه ، مع دعم مستشار بيداغوجي
المحتويات	7/- عرض أنواع التكوين القاعدي نفسها ، و أنواع التكوين المتخصصة 'بالبطاقة ' 8/- دمج الجوانب النفسية ،البيداغوجية الخاصة بالمادة المؤسساتية ، التقنية ، أو الأخلاقية.
الأماكن و الوقت	9/-إقامة تكوين مكثف قاعدي ، عند بدأ الدراسات العليا ، منتهية عند التدريس المؤقت ثم اقتراح تكوينات مستمرة أو هياكل مساندة شخصية خلال المسار المهني.

الإثبات certification	10/–التفريق بين مهمة التكوين و الاثبات ، يسمح التقويم التكويني للمدرس حسب التغذية الرجعة الدائمة و الفعالة في نظر الممارسة بتقدير التطور حسب عقد البداية .

جدول رقم 11 الأسس العشر للتكوين البيداغوجي للمدرسين الجامعيين الجدد

3-2-7 نجاعة و فعالية استراتجيات التكوين :

تسمح عملية تحليل مجموعة من الخبرات و التجارب الحديثة في التكوين البيداغوجي لأساتذة الجامعة بملاحظة من جهة أن حاجات التكوين البيداغوجي لأساتذة الجامعة محددة بكيفية جيدة و من جهة أخرى ، الممارسات المطبقة في الجامعة الأجنبية تستجيب لما يحدث في العالم من تغير .

يحدد Berendt(1994) الذي حلل العديد من برامج تكوين أساتذة التعليم العالي و التي من بينها تلك المقترحة في 16 جامعة ألمانية بذلك مكونات مشتركة ، فيما يخص :

المحتويات :

1- التخطيط ، التنظيم ، تقييم التعليم .
2- التواصل .
3- الدور المهني للأساتذة .
4- التكوين في تعليمية المواد .
5- التكوين في الوصاية .

الاستراتجيات :

1- تحليل الممارسات .
2- الإعلام ، التطبيق ، التقييم .
3- التحول ، التجريب في الممارسة .

(Berendet , B, 1994,p156)

تتشكل برامج التكوين كما ذكرها Berendt طريقة مفضلة لتكوين أساتذة التعليم العالي ، لك هناك العديد من طرق التدخل كما بين ذلك woters, fontaire ,prégent (1997) الذين حللوا مختلف أنواع الأفعال المجراة في مصالح البيداغوجيا الجامعية في الكيبيك .

الاستراتجيات الأربعة :

1- التنشيط البيداغوجي (الورشات – الملتقيات)
2- المساعدة البيداغوجية (نصائح الأساتذة و المؤسسة)
3- الإعلام (الندوات ، الاتصالات ، نشريات ...)
4- البحث (المصادقة على الوسائل ، تقييم الأثر ...الخ)

- نحتاج لمثل هذا الوصف لمعرفة نوع المحتويات و الإستراتجيات التي من الواجب تطويرها لكن لا نعلم مدى فعالية هذه الإستراتجيات .

إجراءات الربط بين التكوين البيداغوجي و التطوير المهني و التثمين المؤسساتي :

1- اعتماد الكفاءات البيداغوجية في خدمة التطوير المهني للأساتذة الجامعيين :

يستعد معهد البيداغوجيا الجامعية و الإعلام المتعدد حاليا لمنح إجراء لاعتماد الكفاءات البيداغوجية للأساتذة الذين يبدون الرغبة في ذلك .

المقصود بالاعتماد (إجراء الاعتراف الخارجي بالمساعي التي قام بها الأستاذ في سبيل تطوير كفاءاته المهنية و البيداغوجية) هذا الاعتماد سيكون بمثابة وسيلة من أجل الاعتراف (ومن ثم من أجل التثمين) في وقت معين مساعي التكوين أو (التكوين الذاتي) المتبعة من طرف فرد ما في منظور مهني معين .

من أجل المحافظة على الصفة الديناميكية لمثل هذا الإجراء يظهر من المهم الاعتراف أن الفرد يطور نفسه في عملية بنائه للكفاءات (بالنظر للنشاطات التي يشارك فيها ، أيضا للإنتاج الذي يحققه أو التفكير الذي تقدمه) و ليس فقط تقييم درجة التحكم في هذه الكفاءات في المواقف المختلفة .

- تستند عملية الاعتراف بالمكتسبات على إعداد الأستاذ ل Portfolio الخاص به (لائحة syllalrs، أقراص ضاغطة و مواقع الكترونية ...) و تحقيقات بيداغوجية ، شهادات دبلومات ، منشورات ...)

التي ينتجها أو يختارها بالنظر للكفاءات التي ، يريد أن يعترف له بها ، و من جهة أخرى لائحة مرجعية للكفاءات التي يتم اقتراحها كمجموعة محاور تفكير حول ممارساته البيداغوجية و التي يستطيع من خلالها الفرد أن يقوم بها :

- تحليل حاجاته في التكوين .
- التعرف على الإجراءات الطبقة للوقوف عليها .

- اعتبار الإنجازات التي تقود لها .

تسمح عملية الاعتراف للفرد أن يجدد ضمن سيرورة مستمرة للتطوير المهني بالنظر إلى مهنته كمدرس جامعي و ليس فقط كهدف على المدى القصير سيرورة الاعتراف ستساهم في هذا التطوير تسمح للأستاذ أن يفكر و علل ممارساته و مساعدته على تحسينها فعليا و بصفة مباشرة .

على المستوى المؤسسي :

خلال تساؤلهم حول نوع الأفعال الواجب تفضيلها ، يصر الباحثين على مزايا و حدود نوعين من الاستراتجيات :الأفعال المتعلقة بتناول فردي التي تسمح بتلبية دقيقة للحاجات ، لكن أثرها الإجمالي غير مرتفع ، الحاجات المتعلقة بتناول " برنامج " أو " فريق التدريس " التي تسمح بتلبية الحاجات الفردية بإدماجها في إجراء إجمالي و جماعي لتحسين التدريس.

لكن تتطلب من كل أستاذ معين أن يكون على أهبة الاستعداد و أن يستثمر جهوده في نفس وقت عملية التكوين ، و هذا قل ما نجده في تسيير المسارات الأكاديمية .

يظهر مما سبق أن فاعلية الاستراتجيات المطبقة خلال التكوين الأساتذة الجامعيين لا تستند فقط على معايير بيداغوجية ، لكن كذلك على معايير أو جوانب مؤسسة (تسيير المسارات الكفاءات ، الموارد المتوفرة ...)

التكوين البيداغوجي " التطور المهني " التثمين المؤسساتي :

اختلفت نوعية الاستراتجيات البيداغوجية المطبقة ، يظهر من المهم إدراج تناول التكوين البيداغوجي لأساتذة الجامعة ضمن منطلق التطوير و التثمين المؤسساتي .

في الواقع ، يكتسب عدد كبير من الأساتذة عن طريق التكوين أو الخبرة الشخصية كفاءات بيداغوجية لا تعرف و لا تقدر قيمتها في أغلب الأحيان .

كما أنه هناك من الأحسن أن تكون إمكانية على إثبات المعارف أو القدرات المكتسبة لأن هذا الإثبات لن يسمح فقط بالاعتراف لهذه المكتسبات على مستوى مؤسساتي بل بإدماج هذه المكتسبات كمكونة من مكونات مشروع عملية تكوين إجمالي أو مستمر (Berendt,B(1994),p 115)

كما تسمح هذه العملية للمؤسسة بالاعتراف بالإجراءات المطبقة من طرف المدرس الجامعي لكي يصبح أكثر كفاءة (على المستوى البيداغوجي) هذا الاعتراف يمكن أخذه بعين الاعتبار خلال منح الدرس ،الترقية المداومة أو منح المسؤولية أو تعهدات بيداغوجية (مرتبطة بالتمثيل على مستوى المعهد ، بالمنصب المتعلق

بالمنسق السنوي ، بالتمويل المالي للمشاريع البيداغوجية ...) لا يمكن تحقيق هذا الهدف بنسبة كبيرة إلا بشرط امتلاك وسيلة لتعريف المؤسسة بالمساعي المبذولة من طرف المدرس ليصبح (و ليبقى) كفئا .

2/- ملف التثمين البيداغوجي : (le dossier de valoration pédagogiqueDVP)

من أجل تثمين مؤسساتي للكفاءات البيداغوجية :

يحتوي ملف التثمين البيداغوجي على عناصر مثل :

- المسؤوليات و نشاطات التدريس المطبقة داخل الجامعة .
- نشاطات التدريس الممكنة خارج الجامعة .
- التقسيمات البيداغوجية .
- التكوين البيداغوجي .
- المساهمة في إصلاح برنامج ما ، في التخطيط لدرس جديد ،
- المبادرات و المنشورات البيداغوجية .
- المشروع البيداغوجي المستقبلي خلال 3-5 سنوات المقبلة

*هذا الملف سيأخذ عناصر المعلومات المفيدة الخاصة بجانب " التدريس " من مهنة المدرس (التي يتم جمعها أو إنتاجها إما من طرف المدرس بنفسه أو من طرف مصادر مختلفة : الزملاء ، الطلبة ، السلطات الإدارية ...)

و يجمع المعلومات الممنوحة من طرف الجوانب الأخرى من النشاط ألأستاذي خلال طلبات التثبيت – الترقية- أو الترشح للتدريس .

تسمح عملية إعداد هذا الملف للمدرس الجامعي ليس فقط بالاحتفاظ بآثار مساره البيداغوجي ، بل تشكل كذلك بسيرورة حقيقة التكوين و التطوير المهني .بواسطة التفكير في الممارسات ، و في النتائج التي تحصل عليها مع الطلبة ، تشكل الاقتراحات المقدمة سابقا طريقة لإدراج عملية التكوين البيداغوجي للأساتذة الجامعيين ضمن التطوير المهني ، و من هنا التأكيد على أهمية مساندة و تثمين مهنة التدريس داخل الجامعات .

3-2 -8 أسس تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس :

- تنظيم دورات مستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بالمعارف المتجددة ، و التدريب على التقنيات التعليمية .

- تنظيم برامج لربط أعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بقطاعات الإنتاج و الخدمات و مجالات العمل التطبيقي .
- تنمية فرص البحث المشترك بين الأقسام و الكليات كوسيلة لفتح أفاق المعرفة المتكاملة لأعضاء هيئات التدريس .
- تشجيع التدريس و التأليف المشترك ، بحيث يشارك أكثر من عضو هيئة التدريس في إعداد المادة التعليمية و تدريس الطلاب لمقرر واحد ، الأمر الذي يسمح بتكامل خبراتهم و تنمية قدراتهم و معارفهم
- إعمال نظام متكامل لتقييم أعضاء هيئات التدريس يقيس كفاءتهم في التدريس ، و يرصد إنجازاتهم البحثية ، و التطوير في مستوياتهم العملية و المعرفية بالقياس إلى المعايير العالمية المتعارف عليها في مؤسسات و جهات الاعتماد المعترف بها Accreditation
- التدريب على استخدام الوسائط المتعددة .
- التأكيد على أهمية إجادة اللغات الأجنبية .
- التطوير للعاملين الجدد بمؤسسات التعليم العالي .
- تنظيم ورش العمل .
- إيجاد المواد المساعدة في تدوين المنهج .
- الدعم لأنشطة التقدم .
- إيجاد الموارد المرتبطة بأنشطة التقويم التشكيلي لأعضاء هيئة التدريس .
- تسهيل و تهيئة العلاقات مع المؤسسات التعليمية الأخرى .
- اقتراح الجهود لتحسين و تهيئة بيئة التعلم .
- تجهيز قاعات الدراسة ، و التطوير التنظيمي لتحسين أدوار القادة الأكاديميين في التطوير المهني .
- حضور و إرسال أعضاء هيئة التدريس إلى مؤتمرات التطوير و مناقشة مسؤوليات التدريب و احتياجاته (رشدي أحمد طعيمة (2004) ، ص 345)

3-2 -9 جودة عضو هيئة التدريس و المناهج : (هاشم فوزي دباش العبادي (2009)، ص 524)

- جودة عضو هيئة التدريس :

ليس هناك خلاف حول الدور العام الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية ، و تحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها و يقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي ، الأمر الذي يسهم حقا في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع .

و يحتل عضو هيئة التدريس المركز الأول من حيث أهميته في نجاح العملية التعليمية فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية و التعليمية و مهما بلغت هذه البرامج من الجودة ، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها معلمون أكفاء مدربون تدريب كافيا و مؤهلون تأهيلا التدريس و هي :

- السمات الشخصية : و ذلك بأن يكون لديه مرونة في التفكير و ثقة في النفس و يتفهم الآخرين و يتقبلهم ، يتأنى في إصدار الأحكام بحيث لا يعتمد على الأحكام .بحيث لا يعتمد على الأحكام المسبقة أو غير المبنية على أسس علمية صحيحة و يجب أن يمتلك مهارات الاتصال الفعال و القدرة على الشرح و التوضيح .
- الكفايات المهنية : بأن يكون مع الطلبة يدافع عنهم و يحذرهم من المخاطرة يشرك الطلبة بمواقف مثيرة للتفكير و يتقبل اقتراحاتهم المختلفة و يستمع لهم بشكل جيد
- الخبرات الوقفية : عن طريق معرفة المعلم المتعمقة في مجال تخصصه و قدراته على تقبل الغرابة و الأصالة و التنويع في استجابات الطلبة و القدرة على إدخال المهارات الفعلية في العملية التعليمية و قدرته على استخدام مهارات الاستماع للطلبة و توظيفها بشكل جيد بالإضافة إلى قدرته على تقييم العمل اليومي و الأسبوعي و تقييم الوحدات التعليمية و فعاليتها .
- الكفاءة العلمية ، و هي إلمام المعلم بالمعلومات و الخبرات التي يحتاجها الطلبة و يقدم لهم تلك المعلومات بالشكل السليم و الصحيح .
- الكفاءة التربوية : أي معرفة المعلم بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب و كيفية تقديم المعلومات للطالب .
- الكفاءة الاتصالية : أي قدرة المعلم على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلبة بالشكل الصحيح و القدرة على الاتصال بكل أفراد العملية التربوية بما فيهم المجتمع المحلي .
- الرغبة في التعليم : حيث تعتبر هذه الخاصية من أهم الخصائص لأن المعلم إذا لم يملك الدافعية في التعليم فلن ينجح في أداء و نجاح العملية التعليمية .
- مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي .
- تحسين مستوى التدريب الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس .
- تشجيع الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس .
- مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجمعيات العلمية و المهنية .

*هناك عدة أمور يجب على عضو هيئة التدريس أن يتعرف عليها و منها :

–ا لتعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة و التوجهات المستقبلية في مجال التعليم .

– التعرف على واقع استخدامات التقنيات المتطورة في مجال التعليم في كافة البلدان العربية .

– التعرف على الاحتمالات المستقبلية لاستخدامات التقنيات الحديثة في مجال التعليم .

– التعرف على مجالات و فرص التعاون العربي و الدولي المتاحة و التي يمكن أن تتاح في المستقبل فيما يتعلق بالتطوير التكنولوجي في مجال التعليم .

– التوصل إلى وضع إستراتجية عربية تتضح فيها أهداف التطوير و سياساته و توجيهاته و توزيع الأدوار و المسؤوليات مع الأخذ في الاعتبار وجود فروق بين البلدان العربية في مستوى الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التعليم .

– رفع مستوى أداء عضو هيئة التدريس من خلال اكتسابه للمهارات المعرفية و العلمية التي تتطلبها الوظيفة القيادية .

– العمل على زيادة قدراتهم على التفكير الإبداعي بما يمكنهم من التكيف مع عملهم ووظيفتهم .

– تنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل الذي يقومون به من الناحيتين الوظيفية و الاجتماعية .

– تنمية مهارات إدارة الوقت .

–التوسع في الحصول على المعلومات

3 –3 الاحتياجات التدريبية لعضو هيئة التدريس : (داود ماهر محمد (2006)، ص 29)

كما سبق و أن أشرنا فالحاجات التدريبية مجموعة المتغيرات و التطورات المطلوب إحداثها في معلومات و مهارات و اتجاهات الأفراد الذين يتم إعدادهم للمجالات المختلفة من أجل تلبية متطلبات العمل و مجابهة المشاكل فيه .

(و بما أن التدريب يهدف في النهاية إلى تحسين الإنتاج وزيادته و الارتقاء بمستوى الخدمات)

و بالرغم من أن أهمية العناصر المادية و التقنية في أية مؤسسة فإن العنصر البشري يبقى هو الأساسي و المحوري في جميع المؤسسات و المنظمات و خاصة بالقطاع التربوي ، نظرا للدور المركزي الذي يحتله المدرس في قيادة و توجيه العملية التربوية لتحقيق أهدافها.

ففي هذا الميدان تشير الدراسات التربوية إلى أن دور المدرس يشكل بصورة عامة حوالي 60% من التأثير في تكوين شخصية الطالب بينما تشترك بقية العناصر الأخرى في العملية التكوينية بحوالي 40%

و ما تحظى به المؤسسات التعليمية عموما من أهمية فإن التعليم العالي يحظى باهتمام خاص و رعاية مستمرة من لدن القيادات العليا في الدولة إدراكا لأهميته في عملية التغيير في التنمية الشاملة حيث يمثل عضو هيئة التدريس الركن الأساسي في تحقيق الجامعات لأهدافها الأساسية و التي يكون على رأسها تنمية المجتمع .

لذلك فإن عملية الاهتمام بعضو هيئة التدريس تعد عملية مركزية و إن مسألة اختياره و إعداده و تطويره ستكون على جانب كبير من الأهمية فإن صلح عضو هيئة التدريس صلحت الجامعة ، و إن انحدر مستواه انحدر مستوى جامعته .

فعضو هيئة التدريس يعد أجيالا ، سيعتمد عليها و الوطن في بناء المستقبل و هو أيضا الأداة البشرية المؤثرة في جميع العوامل المحيطة بالطالب المتعلم أو المتدرب مثل مفردات المنهج ، و أساليب التدريس و التدريب ، و التفاعل الصفي و إدارة و تنظيم المادة الدراسية و هو الذي يكسب طلبته أنماطا سلوكية تعينهم على التكيف الاجتماعي و على مواجهة أغلب ظروف العمل .

لذا كان من الضروري إعداده و تدريبه بصورة مستمرة ، فالمدرس العصري لا بد له من متابعة التطورات و التغيرات في ميدان تخصصه أو مهمته ، بما يلائم الحاجة اللازمة للظروف المتغيرة .

و من ذلك يمكن القول بأن عضو هيئة التدريس في الجامعة بحاجة إلى تدريب مستمر ، عبر فترات زمنية مختلفة ، و قد تكون هذه الحاجة تتعلق برفع المستوى للتدريب ، و قد تكون لربط التدريب بميدان العمل (التدريس) ، فيأخذ التدريب شكلا أخر و هو التعليم النظري لفترة من الزمن .

يعقبها فترة من التطبيق العملي ، في الصفوف الدراسية أو المختبر ثم يعود إلى التعليم فالتطبيق .

و مهما كان الهدف من التدريب و أيا كان الأسلوب المتبع في تنفيذ البرنامج التدريبي فإنه ينبغي أن يعبر عن حاجات حقيقية يشعر بها المتدرب على أساس الحاجات العقلية لأعضاء هيئة التدريس .

فمن المؤهل لتحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة ؟هل هو رئيس القسم العلمي أم عميد الكلية ؟ أم زملاء العضو ؟ أم ذوي الخبرة في التدريس ؟

أم الطلبة الذين يقوم بتدريبهم ؟

3-3 -1 أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية :

يلعب التحديد الدقيق للحاجات التدريبية دورا أساسيا في الإعداد لبرنامج التدريب أو لتنفيذه أو لتقويمه فهي :

- تمثل الأساس الذي يقوم عليه تصميم البرنامج التدريبي إذ تحدد لنا بدقة ما ينبغي تقديمه و ما ينبغي تقديمه و ما ينبغي إعطاؤه الأولوية .
- تساعد في توجيه الإمكانات و الإجراءات التنفيذية للبرنامج و ذلك نحو تحقيق الأهداف المتوخاة ، فتعدل من مسار البرنامج كلما حاد عنها
- تحدد مدى ما ا تحقق من أهداف تساعد على إعادة النظر فيما قدم في البرنامج و يمكن من تحسينه في مرات قادمة

و إشكالية تحديد الحاجات تكمن في سؤال أصحاب الأمر أي أعضاء هيئة التدريس عن احتياجاتهم و لكن هذا ضروريا إلا أنه ليس كافيا .

- تحديد الحاجات التدريبية بطريقة علمية يؤدي إلى الحد من العشوائية و الارتجال في طرح البرامج التدريبية المكلفة وتكون غير مناسبة للمشاركين فيها

3-"3 -2 مصادر اشتقاق الاحتياجات التدريبية :

يتم الاستناد في اشتقاق الحاجات التدريبية إلى عدد من المصادر من أهمها :

- دراسة المستقبل التعليم العالي في القرن الحادي و العشرون و التنبؤ بأهم المتغيرات التي ، فد تطور أهداف التعليم العام و الجامعي ، مما يطرح أهداف و مهام جديدة لعضو هيئة التدريس و من ثم يفرض حاجات تدريبية جديدة يلزم البرنامج مواجهتها.
- إجراء مسح لأهم النتائج التي توصلت إليها بعض أبحاث الماجستير و الدكتوراه التي أجريت في هذا الإطار حول كفايات أعضاء هيئة التدريس الجامعي و أدوارهم و من ثم ترجمتها إلى حاجات تدريبية
- تحليل الدراسات الخاصة بأداء عضو هيئة التدريس الجامعي و ما يعانيه من أوجه قصور أو مشكلات و ترجمته إلى حاجات تدريبية ينبغي مواجهتها تلقائيا لأوجه القصور و حلا للمشكلات .
- الرجوع إلى بعض الدراسات المقدمة حول الأستاذ الجامعي و بكل ما له صلة به .
- تحليل محتوى عدد من الكتب و الدراسات التي ، تقدم في برامج إعداد المعلم الجامعي و الوقوف على الموضوعات و القضايا و المفاهيم التربوية التي تقدم للدارسين في برامج إعداد المعلم الجامعي و اشتقاق الحاجات التدريبية منها .

3 -3-3 قائمة الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي :

1- المجال : التعليم الذاتي :

الاحتياجات :

1- الإحساس بضرورة التعليم الذاتي
2- أساليب التعليم الذاتي و الاستخدام الفعال لها .
3- أسس اختيار مواقف معينة و تكليف الطلاب جمع معلومات عنها و عرضها .

2- المجال : التخطيط لتدريس مقرر:

الاحتياجات :

4-أسس و معايير اختيار المحتوى العلمي

5-مفهوم المنهج الجامعي .

6-الأطر العامة الأساسية لإعداد مقرر .

7-إنتاج بعض المواد التعليمية المناسبة للمقرر .

3- المجال : مهارات التدريس :

الاحتياجات :

8-أساليب التعامل مع الطالب الجامعي .

9-المهارات الأساسية المتضمنة في عملية التدريس .

10-طرق التدريس

11-التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب

12-تنمية الإبداع .

13-التعرف على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

14-التدريب العملي على التدريس

15-أساليب تدريس جوانب التعلم المختلفة .

16-التفاعل اللفظي و إدارة الصف .

4- المجال : الوسائط التعليمية :

الاحتياجات :

17-التدريب العملي على استخدام الوسائط التعليمية .

18-التدريب على تقويم استخدام الوسائط التعليمية .

19-لمعرفة مفهوم نظم الوسائط التعليمية المتعددة .

20-التدريب على استخدام الوسائط التعليمية في إطار التعلم عن بعد

21-التدريب على دراسة بعض الوسائل التعليمية شائعة الاستعمال

22-معرفة مفهوم الاتصال و أسسه

5- المجال : التقويم الجامعي :

الاحتياجات:

23-التدريب على أساليب تقويم أداء الطلاب .

24- عمل اختيار تحصيلي جيد .

25- تقويم أداء المعلم الجامعي و

26- التدريب على تقويم مقرر دراسي .

27-تقويم الوسائل و التقنيات التربوية .

28- التدريب على عمل بطاقة ملاحظة لتقويم الأهداف التعليمية .

6- المجال : الإرشاد الأكاديمي :

الاحتياجات :

29- التدريب على متطلبات العمل في الإرشاد الأكاديمي و الهيئات التي تقوم بتشغيلها و فنيات توجيه الطلاب و الجوانب الإدارية

30- التعرف على نظام الدراسة في الكلية أو المعهد

31- التدريب على تقدير مستوى إنجاز كل طالب

32- التدريب على نظام الساعات المعتمدة و الأسس التي يستند عليها .

7- المجال : نقل ملامح العلم المعاصر و منهجيته :

الاحتياجات :

33- التعرف على أنواع البحوث المعاصرة و منهجيتها و تطبيقاتها

34- الوقوف على العلم المعاصر من حيث خصائصه ووظائفه و منهجيته .

35- التعرف على العلم المعاصر من حيث خصائصه ووظائفه و منهجيته .

8- المجال : كتابة الوثائق و التقارير :

الاحتياجات :

36- التدريب على فنيات كتابة و تقرير البحث العلمي .

37-التدريب على كتابة الوثائق الوظيفية

38- التدريب على فنيات كتابة تقارير عن العمل اليومي

9- المجال : الأنشطة العلمية و التعليمية :

الاحتياجات :

39- التعرف على خبرات بعض الجامعات في مجالات الأنشطة التعليمية .

40- وضع برنامج للنشاط التعليمي و أهداف الجماعة و أسس اختيارها .

41- اختيار أحد الأنشطة التعليمية و العمل على النمو في إطاره .

42- التعرف على مجالات الأنشطة التعليمية الحالية و الممكنة .

مصادر المعلومات المتعلقة بتحديد الحاجات التدريسية لعضو هيئة التدريس :
(محمد سعيد (1992)، ص 35)

تشير الدراسات إلى أن الأساليب و المصادر التي تستخدمها الجامعات في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس تختلف من مجال إلى أخر من مجالات النشاط فمنها ما تقوم به الإدارات أو ما يقوم به الزملاء (الأساتذة) لتقويم زميلهم أو ما يقوم به الأستاذ نفسه

أو ما يقوم به الطالب في تقويم الأساتذة و إعطائهم تقديرات معينة .

تقويم الإدارة : ينطلق من حقيقة كون الأفراد غالبا ما يرغبون بتقييم من هم أعلى منهم من الهيكل التنظيمي باعتبارهم أكثر خبرة و مسؤولية .

*الأنواع الثلاثة الأخيرة قد نطلق من بعض الاعتبارات الموضوعية و خاصة في الجامعات و المؤسسات العلمية و البحثية .

الزملاء : من الأقسام العلمية في الجامعات تتكون لديهم معرفة واسعة بما يقدمه زميلهم عضو هيئة التدريس من إسهامات علمية أكثر مما تعرفه الإدارة .

الطلبة : الفئة التي لها اتصال دائم و مستمر بالأستاذ فالمجال متاح لهم لمعرفته و تقييمه حيث أن معيار القرب و الاتصال يعد من أهم الاعتبارات في العملية التقويمية

و على ذلك فإن تقويم الطالب لمدرسه سيأخذ كافة سلوكيات ذلك المدرس داخل الجامعة ، كالتدريس الصفي و الإرشاد و السلوك التربوي فمنها ما تكون ملاحظته و التحكم فيه سهلا مثل : شخصية المدرس و علاقاته بالطلبة ، و منه ما يكون غاية في التعقيد مثل تقييم الأداء التدريسي و على العموم فإن مصادر المعلومات التي تعتمد عليها الجامعات المعاصرة في تقييم الأداء في التدريس هي :

- رؤساء الأقسام الأكاديمية
- الطلبة بصورة رسمية و غير رسمية
- زملاء العمل
- اللجان الخاصة التي تكلف بمهمة التقويم

- عمداء الكليات
- فحص محتوى المقررات الدراسية و نوعية الاختيارات المستخدمة
- درجة الإقبال على المقررات الاختيارية التي يقوم بتدريسها عضو هيئة التدريس عضو هيئة التدريس
- عضو هيئة التدريس ذاته
- أداء الطلبة في الامتحانات
- حجم و نوع الطلبة المحاولات التي يبذلها عضو هيئة التدريس من أجل تحسين أدائه في التدريس أيضا
- الأداء الفعلي داخل قاعة المحاضرات
- مستوى أداء الخريجين في وظائفهم بعد التخرج
- تقديرات الخريجين لأساتذتهم

و إذا ما دققنا في جميع المصادر التي تمدنا بالمعلومات و البيانات التي تتعلق بتقويم عضو هيئة التدريس نجد أنها لا تخلو من عيوب و لعل هذا يتطلب أكبر قدر ممكن من السلامة و الموضوعية في تقييم عضو هيئة التدريس

لو أننا تفحصنا المصادر المذكورة فإننا نجدها متباينة في درجة قربها من رصد السلوك الصفي لعضو هيئة التدريس

فمثلا : عميد الكلية لا يستطيع بنفس الدرجة التي يستطيعها رئيس القسم العلمي الذي يكون احتكاكه و قربه أكثر من غيره بعضو هيئة التدريس و هكذا إذا أجرينا تحليلا دقيقا لجميع مصادر المعلومات التي تزودنا بالبيانات عن الأداء الصفي لعضو هيئة التدريس نجد أن الطالب الجامعي سيكون هو الأكثر قربا من العملية التدريسية ذاتها فهو المقصود بها و هو الهدف منها و هو القادر على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بأداء أستاذه لأنه ملازم له و متفاعل معه و منفذ لتوجيهاته و أحيانا مستفيدا من سلوكيات يرى فيها ابتعادا عن التقاليد العلمية أو الاجتماعية

كما يعد الطالب مصدرا مباشرا لتطوير التدريس الجامعي عن طريق تزويد أستاذه بتغذية راجعة مفيدة

*و بناء على ذلك فإن الرأي الطالب في عملية التدريس و الأداء الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في الصف أو المختبر ينبغي أن يحتل اهتماما أكبر من القيادات التربوية في الجامعات ، حيث لا تزال الآراء منقسمة فيها حول إشراك الطلبة في إبداء أرائهم حول أداء عضو هيئة التدريس فيؤمن البعض بأهميته هذه المشاركة على اعتباره

– أن الطلبة وحدهم باستطاعتهم الحكم على مدرسيهم داخل الصف و تقدير إذا كان هذا المدرس متحمسا في تقديمه و مثيرا لاهتمامات الطلبة

– إن الطلبة وحدهم باستطاعتهم التعرف على نقاط القوة و الضعف في سلوك المدرس داخل قاعة الصف

إن الموقف التدريسي هو موقف أداء حر فإن حكم الطلبة على حيوية المدرس يصبح برهانا واضحا على هذه الحيوية و مداها

*و من أعضاء هيئة التدريس من يعترض على إشراك الطلبة في إبداء أرائهم في أداء مدرسيهم بالجامعة على اعتبار أن طالب الجامعة مازال في مرحلة التكوين و لا يقوى على إصدار أحكام صحيحة على أستاذه و معلمه فضلا عن فرض التفاعل و العلاقة الجيدة بين الطالب و أستاذه في الجامعة قد تتضح و ينالها الفتور من جراء هذه العملية

و بالرغم من افتراق الطرفين وضعف الإنفاق بينهما على موضوع إشراك الطلبة في تقويم الأداء الصفي لعضة هيئة التدريس و من ثم اشتقاق الحاجات الرئيسية التي تحسن و تطور من أداء عضو هيئة التدريس في الصف الجامعي بالرغم من ذلك كله فإن العديد من الدراسات التي أجريت في أمريكا و بلدان أخرى تشير إلى زيادة ملحوظة في اعتماد تقديرات الطلبة ، حيث دلت الدراسات على تمتع تقديراتهم بدرجة مقبولة من الصدق و الثبات

- و بما أن الدراسة الحالية تهتم بتحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أدائهم الصفي (مهامهم التدريسية) وفق نظام LMD سنحاول في هذه الدراسة اعتماد اتجاهات الطلبة لتحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس و تقويم الأساتذة لأنفسهم ، فالتقويم يشخص حالات الضعف في الأداء كما يشخص جوانب القوة

فتعريف عضو هيئة التدريس بنواحي القصور في أدائه لا بد و أن يجعله راغبا في تجاوز ذلك القصور و على الأقل ينبهه إلى أمور قد لا ينتبه إليها بنفسه فضلا عن أن معظم أعضاء التدريس يحتاجون إلى النصيحة العلمية و الإرشاد و الوجيه بأن يفعل كذا و كذا و لا يفعل كذا .

3 –3 –4 تقييم أداء عضو هيئة التدريس من قبل الطلبة :

أشرنا أنفا إلى مبررات لجوء الجامعات الحديثة إلى اعتماد أراء الطلبة في تقويم الأداء الصفي لعضو هيئة التدريس و كان لهذه العملية ما يبررها و يدعم التوجه إليها .

حيث أكدت الدراسات على ضرورة تطوير طرق التدريس ووسائلها و تتغير محتوى برامج و أساليب إعداد و تدريب أعضاء هيئة التدريس و فيما يتعلق بتقديرات الطلبة صدقها و ثباتها ، فقد عارض بعض أعضاء هيئة التدريس إشراك الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية في التدريس إشراك الطلبة في تقييم الممارسات التدريسية و هذا ليس صحيحا إذ أن الإدعاء بأن الطلبة ليسوا خبراء في التدريس و ليسوا ذوي خبرة و نضج ووعي مما يحول دون إمكانيتهم للحكم على نوعية التدريس ، إنما هو إدعاء خاص لأن التقييم أو التقدير الذي سيقوم به الطلبة إنما يستند إلى قوائم تقدير أو استبيانات محددة و تتضمن فقرات واضحة و مجالات محددة ، و تتضمن كذلك تعليمات واضحة للإجابة و هي مصممة وفق أسس علمية متفق على صحتها ، ثم إن الطالب الجامعي لديه من النضج و الوعي ما يكفي لأن يتعامل مع أدوات التقييم التي لا بد و أنها ترفق مع إيضاحات لكيفية الاستجابة و أهدافها إضافة إلى أنها تكون دون ذكر اسم الطالب ، لذلك يمكن الاعتماد على الطلبة لأنهم قادرون فعلا على تحديد جوانب عديدة من ممارسات التدريس و سلوك المدرس في الصف الجامعي ن و قادرين على تحديد الأساليب و المواقف التي تزيد من معلوماتهم و دافعيتهم للتعلم ، كما أن درجة توافق جيدة بين الطلبة و رؤساء الأقسام و زملاء التدريس حول ماهية التدريس الفعال و التمييز بين المدرس فعال و غير الفعال أثبتتها الدراسات العديدة المتعلقة بهذا المجال.

(طناش سلامة (1994)، ص 40) و عليه فإن تقديرات الطلبة في المرحلة الجامعية لمدرسيهم قسم بصدق الاستجابة و ثباتها ، ما يجعلنا نطمئن إلى تقديراتهم ، و نثق بها و نبني على أساسها قرارات تستهدف تحسين التدريس تطويره بأساليب مختلفة و متعددة

و هذا ما يعزز تبني تقديرات الطلبة لأساتذتهم في الدراسة الحالية فيما يتعلق بنظم LMD

بما أن الحاجة التدريبية :هي الفجوة القائمة بين ما هو كائن و ما يجب أن يكون عليه من المعارف و المعلومات و المهارات التي يمتلكها الفرد لجعله لائقا لشغل وظيفته الحالية بكفاءة عالية

*و هي الخطوة الضرورية الأولى قبل وضع البرنامج التدريبي

3 –3 –5 الخطوات التي تسبق تحديد الاحتياجات التدريبية :

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لا بد من المرور بالخطوات التالية :

- التعرف على مستوى الأداء الحالي
- وضع معايير أو مقاييس واقعية للأداء الأمثل للمتدربين
- توفير الوسائل و الإمكانيات المناسبة و الكافية لتنفيذه التدريب و قياس أداء المتدربين

- الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفعلية للمدرسين لمعرفة مستواهم في العملية التعليمية و المشكلات التي تعترض المؤسسات التعليمية و التي تكشف عنها الاستبيانات و الاستطلاعات .
- اقتناع المدرسين بأهمية و فائدة التدريب ، و شعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به و يتابعوا أنشطته بفعالية و حماسة و يطالبون بتنظيمه
- اشتراك المتدربين في عملية تخطيط و تنفيذ البرنامج التدريبي و تقويم نتائجه و سيادة جو مفعم بالثقة و التعاون بين جميع الفئات
- تدريب جميع المعنيين بالعملية التعليمية شرط أساسي أيضا خاصة المديرين و المشرفين لأن التدريب لن يكون فعالا إلا إذا كانت البيئة تقاوم التجديدات

(خالد طه الأحمد (2005) ، ص 209)

3 –3 –6 أهداف تحديد الاحتياجات التدريبية : إن حصر الاحتياجات التدريبية الحالية و المستقبلية لأي مؤسسة يكاد يكون مستحيلا من الناحية الواقعية ، نظرا لسرعة التغيير في أساليب و معدات العمل .

و تبعا للتطور العلمي ، مما يعني احتمال بروز حاجات جديدة و تأثر الحاجات التدريبية بتنوع المواقف و تغيرها ، و كذلك بتغير المشكلات التي تواجهها المنظمات و تنوعها ، و كذلك بتطور الظروف المحيطة بالمنظمة فإن أهداف عملية تحديد الحاجات التدريبية يمكن أن تصاغ بطريقة تبرز الجدوى و الفائدة من تحديدها لذا فهي تساعد على : توضيح من هم الأفراد المراد تدريبهم ؟ و نوع التدريب المطلوب منهم و النتائج المتوقعة .

- المساعدة في الأداء الحسن و تحقيق الأهداف الأساسية من العملية التدريسية في المنظمات .
- مساعدة القائمين على إدارات التدريب في وضع استراتجيات و خطط طويلة المدى لهيكل التدريب و تنظيمه و توجيه سياساته و برامجه و خدماته و ممارساته .
- مساعدة إدارة التدريب في التخطيط الجيد للبرامج التدريسية و في تقدير الاحتياجات التدريبية على المدى القريب و البعيد (باغي محمد عبد الفتاح (1988) ، ص 11)

و بالتالي فتحديد الاحتياجات التدريبية يفيد في :

- توضيح الفئة المستهدفة من التدريب
- تحديد معادلات الأداء المناسبة
- تساعد في التخطيط الجيد للبرامج التدريبية
- تسهم في تقدير الاحتياجات المستقبلية
- زيادة كفاءة العاملين

- كشف مستويات الأفراد المراد تدريبهم

3-3 -7 أسس تحديد الاحتياجات التدريبية :و هي تتم على 3 مستويات :

1- **تحليل الاحتياجات على المستوى التنظيم :** قد يدور هذا التحليل حول مدى وضوح أو غموض الأهداف و مدى كفاءة الموارد البشرية و المادية لتحقيق هذه الأهداف و كذا مدى تناسب توزيع أعباء العمل و تناسب الاختصاصات مقدرات الأفراد (جمال الدين المرسي (2003) ، ص 343) و تتجسد عملية التحليل التنظيمي فيما يلي :

- تحديد و صياغة أهداف المنظمة : الهدف هو الحالة ، المقصد الغاية التي تري المنظمة الوصول إليها و التي يمكن أن تكون أهدافا إجرائية كما يجب أن يكون واضحة وواقعية التحقيق و مرتبطة بالأهداف الخاصة بالعمال .
- تحليل الخريطة التنظيمية : و هي تمثل الهيكل التنظيمي للمؤسسة إذ توضح مختلف الوحدات و الأقسام بها و هي تهدف لمعرفة الوحدات و مسؤولية كل وحدة و كذا علاقة و تأثير كل وحدة (حسن أحمد الطعاني (2003) ، ص 34)
- تحديد المقومات التنظيمية : تتمثل في القوانين و التشريعات الداخلية للمنظمة و التي تستوجب معرفتها عند كل عامل
- دراسة القوى البشرية : و ذلك من خلال دراسة عدد المعنيين الجدد و كذا الذين تم نقلهم و ترقيتهم لوظائف أخرى كما يتم تحديد جنسهم (عدد الذكور ، عدد الإناث) و مستواهم التعليمي ، الأقدمية و الخبرة .
- تحديد مستوى كفاءة التنظيم ، يتم ذلك من خلال تقييم أداء الأفراد و ذلك للتعرف على مستواهم كما و كيفا ، و تكلفة العمليات و مدى اتفاقها مع محولات التكلفة المعيارية .
- تحديد المناخ التنظيمي : و ذلك من خلال الملاحظة الميدانية للعاملين و العاملات من خلال أسلوب الأداء و أنماط التعامل فيما بينهم ، طبيعة العلاقات الرسمية و غير الرسمية ، و كذا طبيعة اتصالهم مع المستويات الإدارية .
- تحليل التغيرات التنظيمية : أي مدى تغييرها لاستراتجياتها التنظيمية كإدخال تصميمات جديدة تؤدي إلى تغيير طرق و أساليب العمل و كذل توقع إدخال تطور تكنولوجي جديد أو تغير السياسات التنظيمية و التسيرية و كل هذه المتغيرات السابقة تستوجب تخطيطا مرنا قابل للتعديل حتى لا يكلف المنظمة بعض الخسائر (حسن أحمد الطعاني (2002) ، ص 34)

2- تحليل الاحتياجات التدريبية على مستوى الوظيفة :

و هنا يكون مطلوب إجراء شكل من أشكال التحليل الذي يهدف إلى جمع البيانات حول الوظيفة و مكوناتها (الواجبات و المهام) ، و يتم ذلك من خلال الإجراءات التالية :

- تحديد معايير الأداء الوظيفي المطلوب .
- تحديد المكونات و الواجبات التي تكون الوظيفة
- تحديد الطرق التي بواسطتها يتم انجاز هذه الواجبات و ذلك لكي يصل العامل إلى المعايير المحددة
- تحديد ما يتطلب كل مكون وظيفي من مهارات و معارف لأدائه

(حسن أحمد الطعاني ، (2002) ، ص 35)

3- **تحليل الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد :**

يقوم هذا النوع من التحليل على دراسة العامل من ناحية قدراته ومؤهلاته و دوافعه ، اتجاهاته ،سلوكه الوظيفي مدى تعاونه ، حبه للعمل ، خلاصة ، قدرته على الاتصال ...

(جمال الدين محمد المرسي (2003) ، ص 341)

- و حسب الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة على :

1- تحليل الاحتياجات التدريبية من تحليل الوظيفة .

2- تحليل الاحتياجات التدريبية على مستوى الفرد .

فقد كانت عينة البحث هي الأساتذة (المعنيين بالحاجات التدريبية) ، و الوظيفة (تحليل مهام الأستاذ) لاستخلاص الكفايات الموجودة و الغائبة . لكن هذا تم وفق محتوى نظام LMD في هذا المجال .

*و في هذا الإطار يوضح الكبيسي (2002) عددا من أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية شملت : - تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا للمشكلات

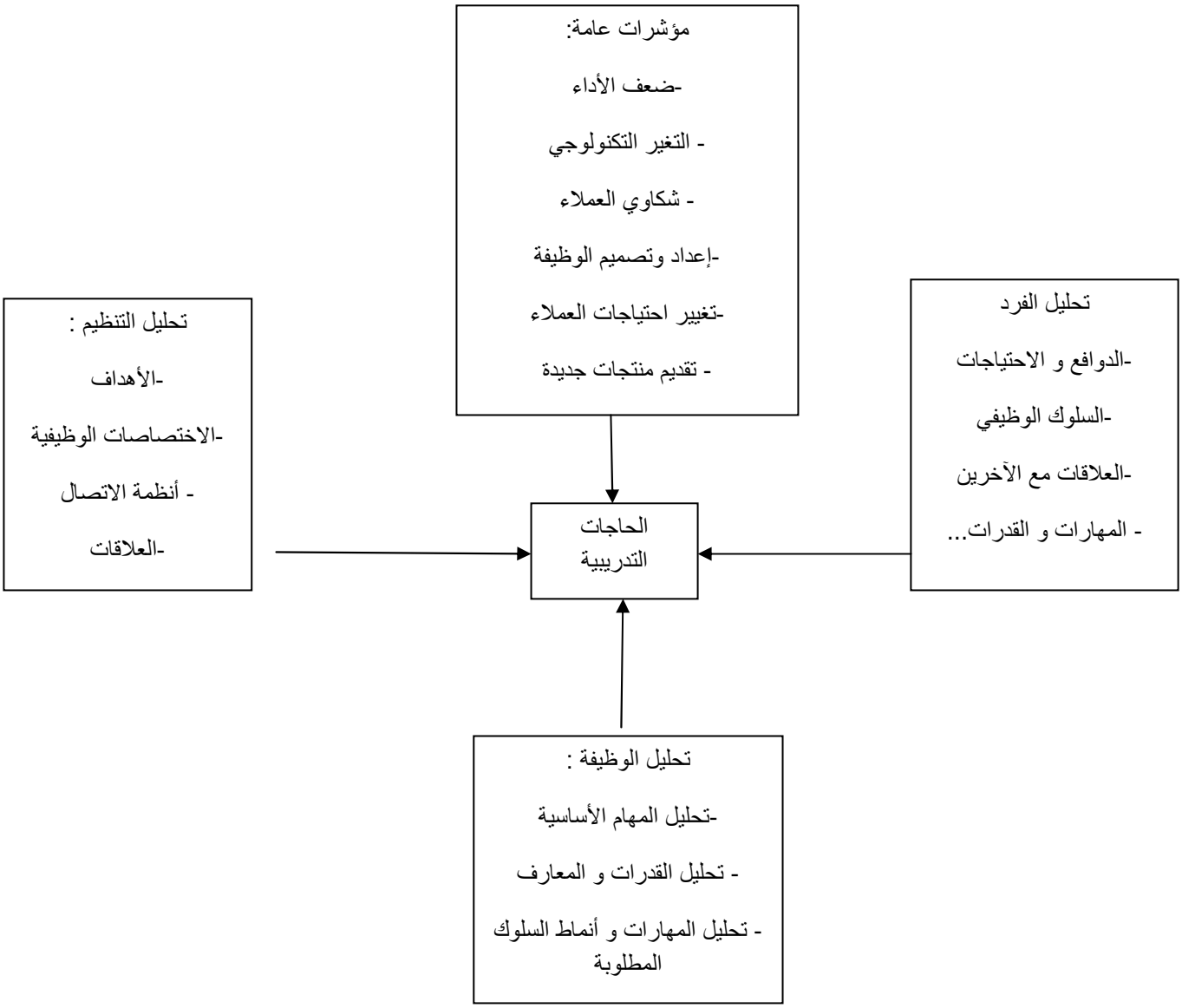
- تحديد الحاجات التدريبية وفقا لرغبات العاملين

- تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا للمهام و الوظائف

- تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا لمتغيرات البيئة

- تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا للمجالات المعرفية و المهارية و السلوكية

_تحديد الاحتياجات التدريبية وفقا لتحليل النظم . وهي ملخصة في المخطط التالي:

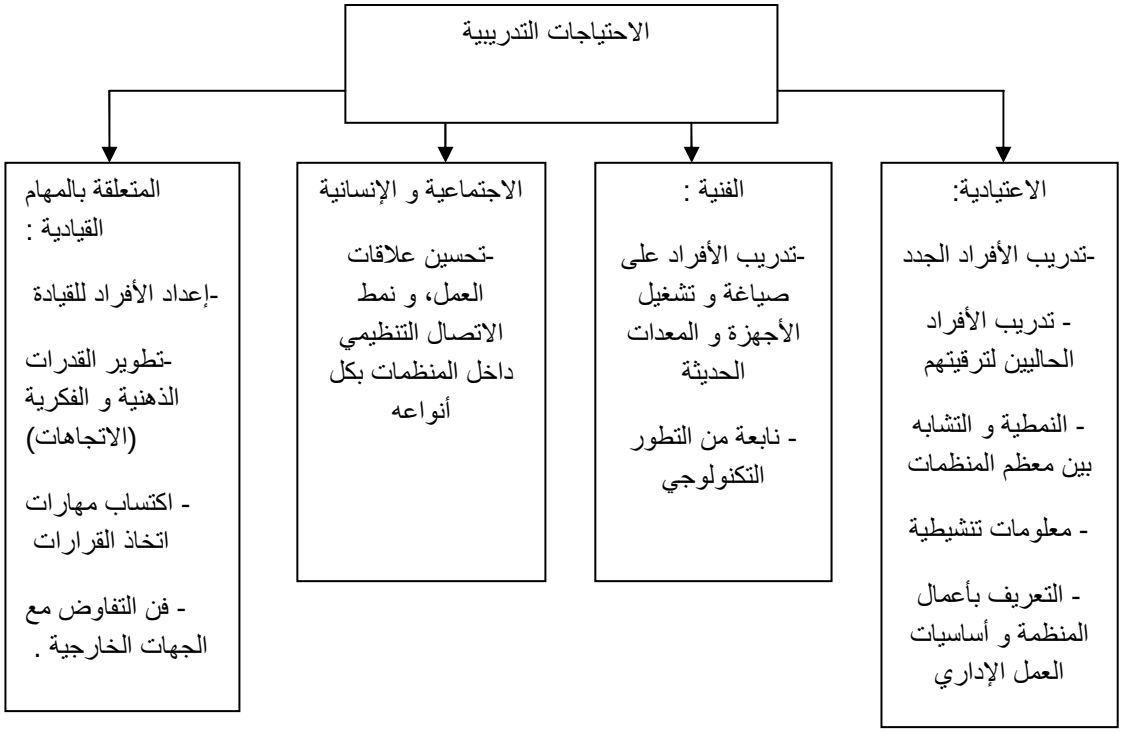


مخطط رقم 8 يوضح أسس تحديد الاحتياجات التدريبية (جمال الدين محمد المرسي (2003) ، ص 346)

التعليق : يوضح هذا المخطط الأسس اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية أو يمكن تسميتها بمصادر تحديد الاحتياجات التدريبية و التي تضمنت : تحليل الفرد ، تحليل التنظيم أو المنظمة ، تحليل الوظيفة ، و المؤشرات العامة و يمكن أن تستند الدراسة إلى مصادر أو اثنين حسب أهداف الدراسة

3-3 -8 أنواع الاحتياجات التدريبية :

يمكن تصنيف الحاجات التدريبية لأي منظمة بناءا على الغاية الموجودة منها إلى أربع أنواع ملخصة في المخطط التالي : (الدباغ ، عصام عبد الوهاب ، (2008) ، ص 96)



مخطط رقم 9 يوضح أنواع الحاجات التدريبية

و كتعليق يمكن القول بأن الاحتياجات التدريبية التي تستهدف الدراسة الحالية قياسها هي من النوع الأول أي الاعتيادية ، لأنها تستهدف معرفة و تشخيص نقاط الضعف و تداركها في محتوى البرنامج التدريبي .

3 -3 -9 مكونات الاحتياجات التدريبية : تشمل فيما يلي :

1- المعلومات : الحصول على المعارف و أفكار جديدة مع فهمها و استيعابها إلى احد الذي يستطيع عند الفرد أن يعبر عن هذه المعرفة و الاستفادة منها عمليا مثل معرفة اللوائح و التشريعات المنظمة للعمل ، استيعاب معلومات أو حقائق متعلقة بموضوع معين ، بحيث يؤدي تعلمها إلى تحسين أداء

الفرد .و منه : فمعرفة الأستاذ الجامعي بالمعلومات و الأهداف و المحتوى الذي يرمي إليه نظام LMD يجعله يحسن نوعية التكوين بطريقة ذاتية أي تدفعه للتكوين الذاتي .

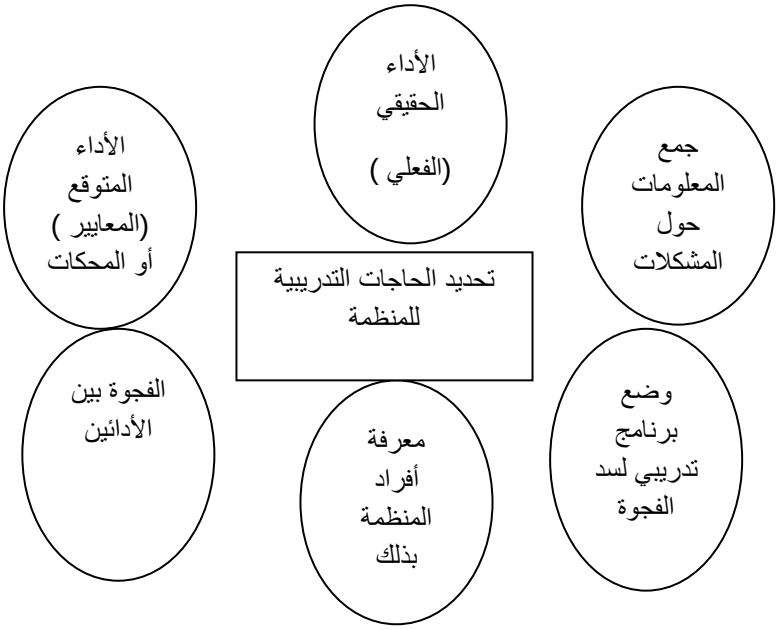
2- المهارات : أي اكتساب الفرد القدرة على استخدام وسائل جديدة بطرقة فعالة و استخدام نفس الوسائل بطريقة أكثر كفاءة و يلزم الحصول عليها توافر عاملين رئيسيين هما الممارسة و التفاعل الصحيح في الوقف التدريسي

3- السلوك : المقصود به اكتساب نزعات للتصرف نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف بطرقة جديدة بمعنى تكوين مسلك ذهني أو تصور اجتماعي إيجابي جديد و يتطلب ذلك المشاركة بدرجة كبيرة من طرف المتدربين

لأن الزيادة في المعرفة يجب أن يصحبها تغيير في الاتجاه (صادق هدى أحمد (1992) ص 13)

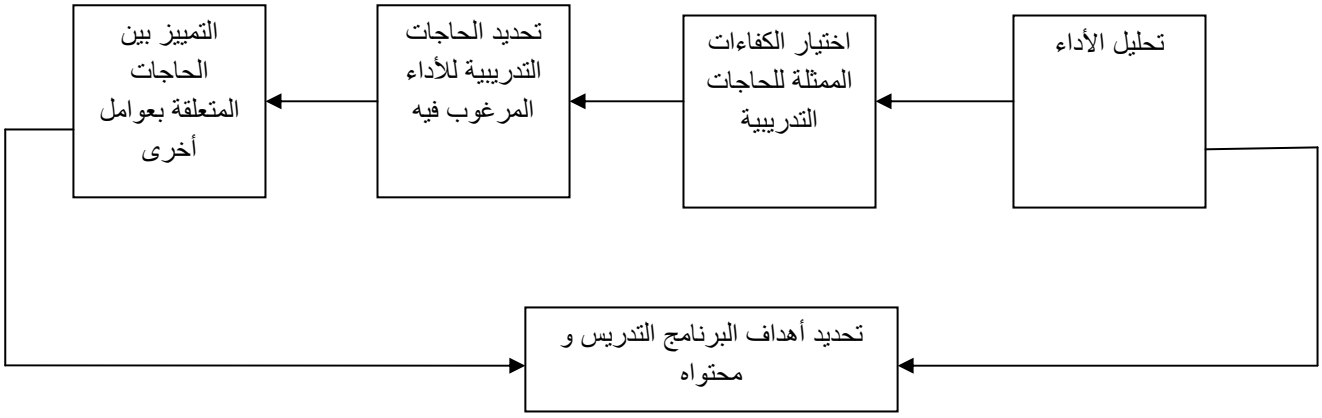
3 -3-10 نماذج في تحديد الاحتياجات التدريبية

1-نموذج الفجوة بين أدائيين (درويش (1988) ، ص 125)



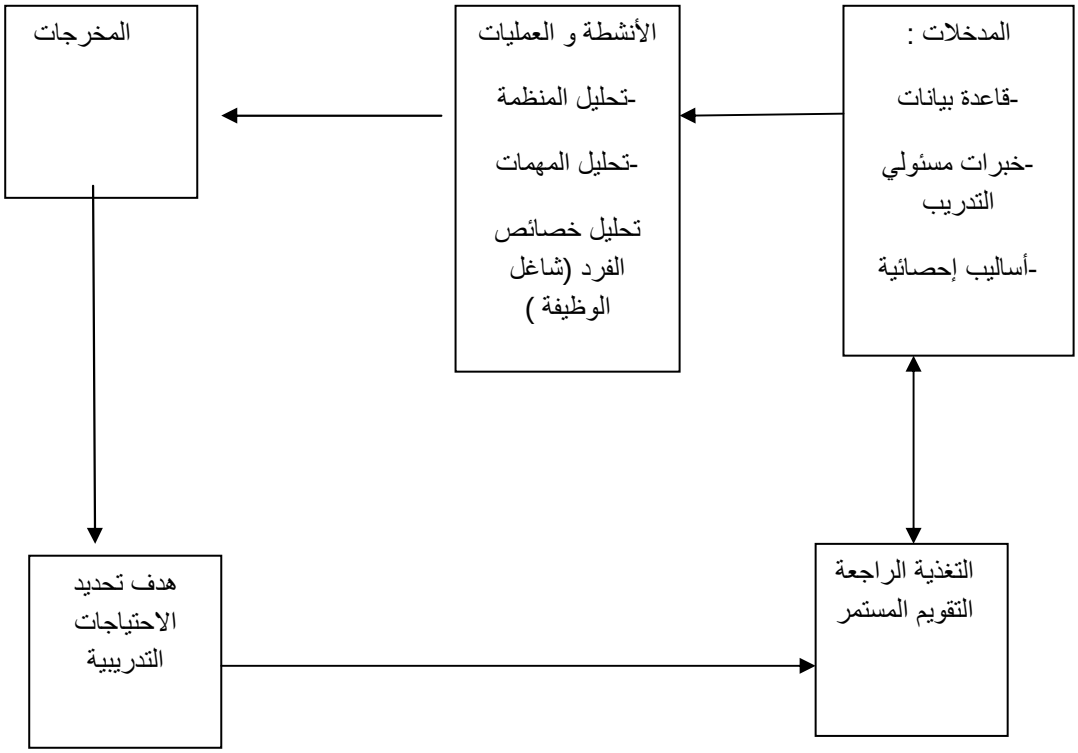
مخطط رقم 10 نموذج دوجان ليرو لتحديد الحاجات التدريبية ، القائم على الفجوة بين الأدائين.

2/–نموذج الين بيرنستاين : تم تلخيصه في المخطط التالي :



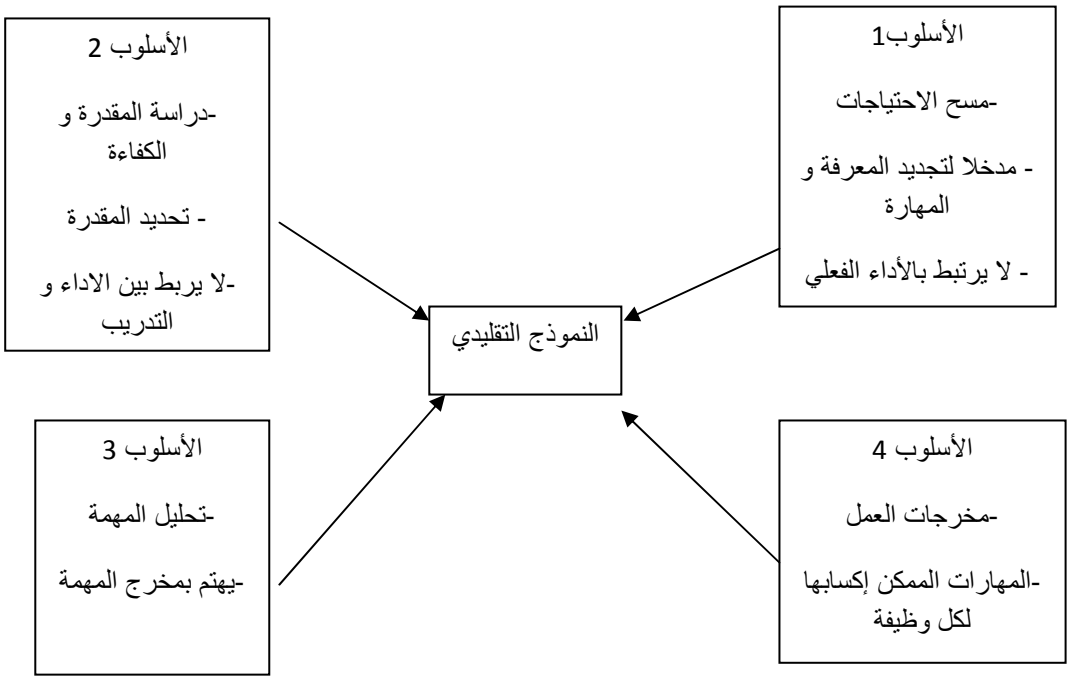
مخطط رقم 11 نموذج الين بيرنستاين لتحديد الحاجات التدريبية

3/– **نموذج تحديد الحاجات التدريبية وفق منحنى النظم**(حسن أحمد الطعاني (2002) ،ص 31)



مخطط رقم 12 يوضح نموذج تحديد الحاجات التدريبية وفق منحى النظم

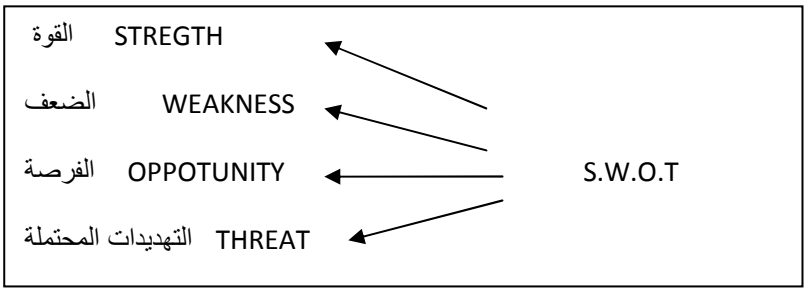
4-النموذج التقليدي لتحديد الاحتياجات التدريبية



مخطط رقم 13 يوضح كيفية تحديد الحاجات التدريبية بالنموذج التقليدي عن

(توفيق عبد الرحمان (2006) ، ص 28)

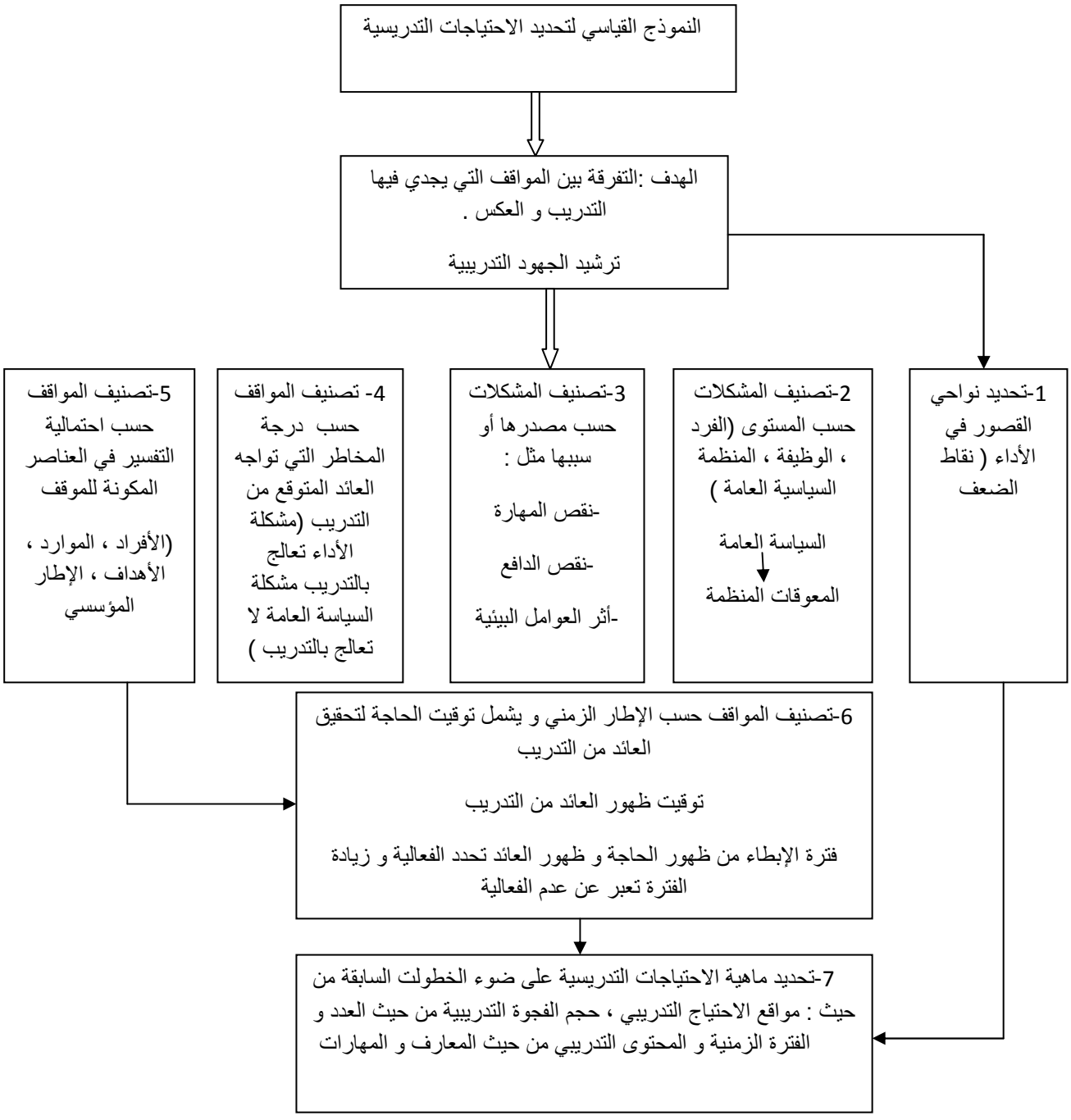
- نموذج التحليل الرباعي المعروف بتحليل S.W.O.T و هي اختصار لأربع كلمات انجليزية (أبو النصر مدحت (2009) ، ص 87)



مخطط رقم 14 يوضح نموذج التحليل الرباعي لتحديد الحاجات التدريبية

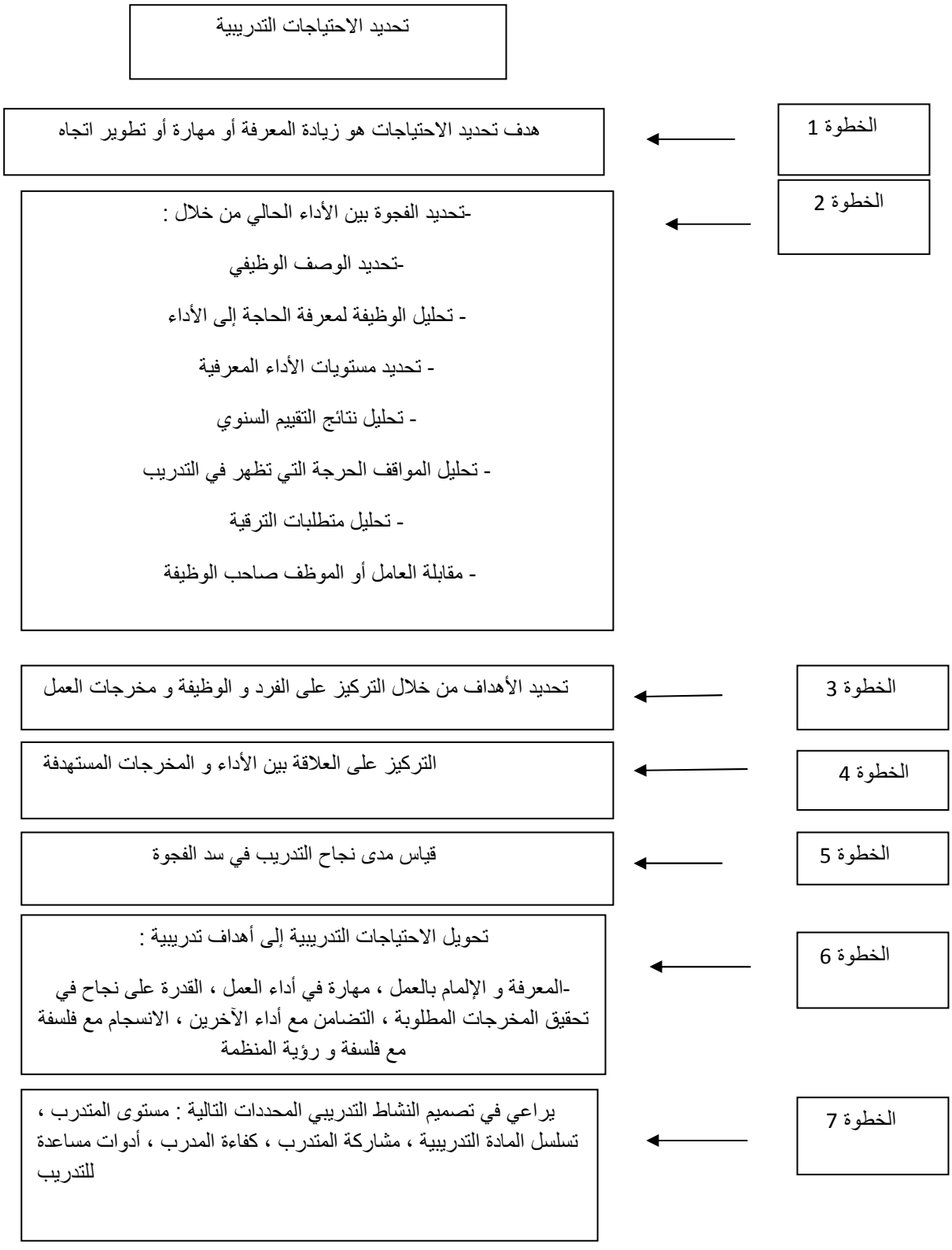
- و يستخدم هذا النموذج لتحليل البيئة الداخلية و الخارجية للمنظمة لأن تحليل المنظمة هو من أهم الأساليب الحديثة لتحديد الاحتياجات التدريبية

5-النموذج القياسي لتحديد الاحتياجات التدريبية :



مخطط رقم 15 يوضح النموذج القياسي لتحديد الاحتياجات التدريبية

6-النموذج التفصيلي للاحتياجات التدريبية : (توفيق عبد الرحمان (2006) ، ص 32)



مخطط رقم 16 يوضح النموذج التفصيلي لتحديد الاحتياجات التدريبية

3 -3-11 معوقات تحديد الاحتياجات التدريبية : هناك العديد من المعوقات التي تحول دون تحديد الاحتياجات التدريبية و التي تختلف من منظمة إلى أخرى منها

1- عدم توفر الوقت الكافي .
2- عدم وجود نظام و مصادر بيانات كافية
3- رفض الإدارة السماح للخبراء بالنظر في عملياتها الداخلية و تفضيل النظرة السطحية للاحتياجات التدريبية
4- عدم معرفة العاملين بكيفية إجراء التحليلات اللازمة لتحديد الاحتياجات التدريبية
(هلال محمد عبد الغني (2003) ، ص 38)
5- عدم قناعة العاملين المستهدفين بأهمية تحيد الاحتياجات التدريبية و بالتالي عدم استيفاء البيانات الحقيقية منهم

- هناك تصنيف أخر لمعوقات تحديد الاحتياجات التدريبية إذ تم تقسمها إلى مجموعتين الأولى تتعلق بالأفراد و الثانية تتعلق بالمنظمة أما معوقات المتعلقة بالأفراد فتتمثل في :
- عدم وعي الأفراد في إدارة التدريب بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية
- الاهتمام بالكم و ليس بالكيف في محصلة التدريب أي كم عدد من اجتاز التدريب دون التركيز على نوعية السلوك و المهارات المكتسبة من الدورات التدريبية
- عدم التعاون بين العاملين في إدارة التدريب و العاملين في الإدارات الأخرى

أما المعوقات على المستوى المنظمة : فتتمثل :

- التسرع في تنفيذ البرامج التدريبية دون الاعتماد على تحديد الاحتياجات التدريبية
- عدم التنسيق بين الإدارات لتحديد الحاجات التدريسية
- عدم النظر إلى التدريب كنشاط جماعي تعاوني يبدأ بتجديد الاحتياجات التدريبية
- عدم العدالة في توزيع البرامج التدريسية

(أبو نصر مدحت (2009) ، ص 103)

*و قد أورد الكبيسي عامر (2010) سبعة معوقات لتحديد الاحتياجات التدريبية هي :

- عدم إدراك أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية

– الاعتراف بصعوبة تحديد الاحتياجات التدريبية و عدم توفر من يقوم بها

– عدم توفر الوقت و الموارد اللازمة

– الخوف من عدم مطابقة البرامج التدريبية للاحتياجات التدريبية

–شيوع الأساليب التقليدية و عدم الرغبة في تغييرها

– مقاومة التغيير خوفا من كشف الضعف و القصور

– عدم وجود معاهد متخصصة لإعداد خبراء في تحديد الاحتياجات التدريسية للحد من ممارستها من قبل أشخاص غير متخصصين

و قد اعتمدت الباحثة على تحليل الوظيفة (مهنة التدريس) لعضو هيئة التدريس وفق تحديات نظام LMD

و ذلك لأن هذا الأسلوب يتميز بالموضوعية Obgectivity

و الصدق و الثبات و العملية Practiability

(سهولة الفهم و المرونة و الإدراك)

و قبل استخدمت الباحثة وفق هذا الأسلوب الاستبيان الذي تضمن بنودا تم وضعها من تحليل الوظيفة و صياغتها وفق أهداف نظام LMD و بعدها تم تقديمه للعينة المستهدفة (أعضاء هيئة التدريس) و لطلابهم لمعرفة ترتيب الحاجات التدريبية عند كل منهم حسب الأهمية النسبية لها .

3-4 طبيعة التدريب و البرامج التدريبية :

يعد رفع الكفاءة المهنية للعنصر البشري داخل المؤسسات التعليمية الجامعية هي إحدى أهم القضايا الرئيسية التي تستحوذ على اهتمام هذه المؤسسات في الآونة الأخيرة نظرا لأهمية الدور الذي يقع على العنصر البشري في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية للحصول على منتج تعليمي تتوافر فيه النوعية التكوينية المطلوبة .

و ينظر إلى التدريب المبني على أسس علمية صحيحة بأنه الآلية المضمونة لإكساب أساتذة و مكوني الجامعة المعارف و المهارات و الخبرات المطلوبة للتحسين المستمر لأدائهم حتى تستطيع الجامعة مواكبة التطورات و التغيرات الحاصلة في كافة المجالات و الميادين نتيجة التقدم التكنولوجي المتلاحق و المتسارع في نظم المعلومات و الاتصالات

و هذا بالضبط الضرورة التي تحتم تصميم برامج تدريبية للأستاذ الجامعي خاصة مع استدخال نظام LMD للمنظومة التكوينية و بيعته المنفردة عن النظام الكلاسيكي المعتاد الأمر الذي يستوجب تفحص نقاط الضعف عند المكونين سواء في المعلومات أو المهارات و العمل على تحسينها و تطويرها وفق برامج تدريبية مسطرة

3 -4 -1 مفهوم التدريب :

عرفه عمر العقيلي "بأنه عملية مخططة تقوم باستخدام أساليب و أدوات بهدف خلق و تحسين و صقل الماهرات و القدرات لدى الفرد و توسيع نطاق معرفته للأداء الكفاءة من خلال التعلم ، لرفع مستوى كفاءته و بالتالي كفاءة المنشأة التي يعمل فيها كمجموعة عمل (عمر عقيلي (1996)، ص233)

و قد عرفه william,f .Gluck " بأنه النظام الذي يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات و صقل قدراته ، و تنمية مهاراته و تغيير اتجاهاته بهدف تطوير أدائه بما يحقق أهداف المؤسسة (Glueck,1996,p22)

فالتدريب هو :تزويد الافراد بالمعلومات اللازمة لتنمية المهارات و الاتجاهات لتأدية مهامهم على أكمل وجه

3 -4 -2 المدخل الاستراتيجي لوظيفة التدريب :

يقوم المدخل الاستراتيجي لإدارة التدريب على إجراء تحليل الفرص و التهديدات في بيئة المؤسسة الخارجية (نظام LMD مثلا)و عواملها المختلفة و المتغيرة سواء الاقتصادية أو السياسية أو التكنولوجية أو الاجتماعية ، و كذلك تخطيط نقاط القوة و الضعف في بيئة المؤسسة الداخلية سواء العوامل البشرية أو المادية أو المعلوماتية

و تتضح الأهمية المتزايدة الممنوحة حاليا لمفهوم استراتجيات التدريب في الأدبيات و الأطروحات النظرية العديدة و في الممارسات المختلفة نتيجة أسباب كثيرة كان أهمها الأثر المتزايد لممارسات و سياسات وظيفة التدريب على أداء الأفراد العاملين (denis et rondney(2001)p13)

و يتضمن المدخل الاستراتيجي لوظيفة التدريب خمسة ركائز أساسية:

- الاعتراف بأهمية تأثير البيئة الخارجية : حيث تقدم البيئة الخارجية مجموعة من الفرص و التهديدات و تتجسد هذه الأمور بالقوانين و الظروف الاقتصادية و السياسية و التكنولوجية ، و لابد لاستراتجيات التدريب من الاعتراف بهذه التأثيرات و محاولة استثمار الفرص و التقليل من التهديدات
- الاعتراف بأهمية المنافسة و الطبيعة الحركية لسوق الموارد البشرية إذ تتنافس المؤسسات للحصول على الأفراد العاملين الأكفاء حيث أن للقوى التنافسية في إغراء العاملين من خلال تنمية و تطوير

- مهاراتهم أثر مباشر على استقطابهم و بقائهم وولائهم للمؤسسة
- التركيز على وضع الأهداف و صناعة القرارات الكفيلة بتحقيقها : و تمثل الأهداف الوسائل الوسيطة التي تحتاجها المؤسسة لكي تترجم رسالتها و غاياتها إلى إجراءات عمل محددة و ملموسة يمكن قياسها ، و في هذا الإطار تواجه إدارة المؤسسة العديد من الخيارات الإستراتيجية في مجال تطوير العاملين يستلزم اتخذ قرارات واضحة بشأنها منها مثلا : هل ندرب الأفراد من أجل تحقيق أهداف المؤسسة فقط أم أهداف الأفراد أيضا .
  - ما هي المعايير المعتمدة في تقييم فاعلية البرامج التدريبية
  - من المسؤول عن التدريب في المؤسسة ؟
- التركيز على تحقيق رسالة المؤسسة في الأمد الطويل أي لا بد من أن تساهم إستراتجية التدريب في تحقيق ما تتمنى أن تكون عليه المؤسسة مستقبلا .
- تحقيق التكامل مع الإستراتجية العامة للمؤسسة و بقية الاستراتجيات الوظيفية من أجب أن تكون إستراتجية التدريب و التطوير ذات فعالية جيدة لا بد أن تتكامل معا لاستراتجيات الأخرى لإدارة الموارد البشرية في المؤسسة (السالم مؤيد(2002)، ص ص 12-15)

3-4 -"3 أهمية التدريب : يستحوذ التدريب على قدر كبير من الأهمية بالنسبة للنتائج التي يمكن تحقيقها و تبرز أهمية تلك النتائج لتنمية المعارف العاملين و مهاراتهم و قدراتهم و تعميق أفكارهم و تغيير سلوكهم و اتجاهاتهم و هو بذلك يعمل على التطوير الذاتي للعاملين

فيرفع من مستوى طموحهم و ينمي دوافعهم و يحسن معدلات أدائهم فترفع كفاءاتهم و يكونوا أكثر قدرة على مواكبة التطورات في أعمالهم و تحمل الأعباء و المسؤوليات الإضافية الملقاة على عاتقهم

و يظل تدريب القوى العاملة ركيزة أساسية في معظم خطط التنمية الإدارية و المهنية في المؤسسة باعتبار هؤلاء الموظفين هم رأس الممال البشري الذي يتم استثماره على الدوام و بالتالي فإن له إيرادات إيجابية تنعكس على الموظف و المنشأة على حد سواء

و يعد التدريب من المداخل الأساسية لتنمية قدرة المؤسسات على تحقيق الميزات التنافسية و من خلال إعداد المورد البشري الكفء و المؤهل و القادر على حمل الأعباء الإستراتجية الموجهة نحو تحقيق هذه الميزات (أبو بكر مصطفى (2004) ، ص 12)

و يجب أن يستمر التدريب طيلة الحياة الوظيفية باعتباره نشاط دائم التغير ليكون مسايرا لتطور الفرد الوظيفي نظرا للظروف الاقتصادية النشطة ودخول التقنيات العديدة في مجالات العمل داخل المنظمة ، على

أن يشمل جميع المراحل الوظيفية و لا يقتصر على مرحلة أو مهنة معينة بحيث يستطيع مواكبة هذه التغيرات (عبد الله إبراهيم (2007) ،ص 99)

و تظهر أهمية التدريب جليا من خلال تزويد الأفراد العاملين بالمعارف و المهارات ، و يغير سلوكهم و اتجاهاتهم إيجابيا للوفاء بمتطلبات أدوارهم الحالية و الجديدة في المؤسسة لمواكبة التغيير المستمر في ظل التطور و التقدم التكنولوجي و تتحقق أهمية برامج التدريب للمؤسسة في النقاط التالية :

- زيادة الإنتاجية و الأداء التنظيمي من خلال الوضوح في الأهداف و طرق انسياب العمل ، و تعريف العاملين بما هو مطلوب منهم ، و تطوير المهارات لديهم لتحقيق الأهداف التنظيمية المطلوبة و يساهم في ربط أهداف الأفراد العاملين بأهداف المؤسسة
- يساهم في خلق اتجاهات إيجابية داخلية و خارجية نحو المؤسسة و يساهم في انفتاح المؤسسة على المجتمع الخارجي و ذلك بهدف تطوير برامجها و إمكانياتها و تحديد المعلومات التي تحتاجها لصياغة أهدافها و تنفيذ سياساتها
- يؤدي إلى توضيح السياسات العامة للمؤسسة و تطوير أساليب القيادة و ترشيد القرارات و بناء قاعدة فعالة للاتصالات الداخلية (عباس ، حسين ، (2003) ، ص 109).

و يعد التدريب إضافة إلى ذلك كمدخل للتربية المستمرة فهو يعمل على :

(عبيدات بدر (2003) ، ص 12)

- تعديل القيم و الاتجاهات وفق منظومة القيم
- تعزيز القيم الموجودة لدى العاملين و التي تكون مشابهة لمنظومة القيم السائدة في المؤسسة
- التدريب هو صفة من صفات المؤسسات الحديثة التي تحرص على مواكبة كل تغير في مجال استخدامات التكنولوجيا أو الإدارة و بدون أن تكون هناك قوى بشرية مطورة و قادرة استيعاب التغير فلن تستطيع المؤسسة أو الأفراد تحقيق هذه الأهداف.
- التغلب على مشاكل انخفاض الأداء و معدل الإنتاجية
- و حيث أن التدريب يحسن من قدرات الفرد و ينمي مهاراته فهو يساهم في زيادة درجة الأمان الوظيفي لدى الفرد

*و يلخصها (السالم مؤيد ، 2002، ص ص21-22) في ثلاث جوانب :

1- بالنسبة للمنظمة : تتمثل في زيادة الإنتاجية و تحسين الأداء إضافة إلى ربط العمال بأهداف المنظمة ، و خلق اتجاهات إيجابية داخلية و خارجية نحو المنظمة ، كما تتيح للمنظمة فرصة الانفتاح على العالم الخارجي ، و توضيح سياستها العامة و تجديد معلوماتها و زيادة فعالية الاتصالات و الاستثمارات الداخلية

2-بالنسبة للعاملين :

من خلال مساعدتهم على تحسين فهمهم للمنظمة و استيعابهم لأدوارهم و تحسين قراراتهم و حل مشكلاتهم و تطوير الدافعية للأداء ، و مهارات الاتصال ، و تنمية سلوكياتهم و اتجاهاتهم و إكسابهم طرائق و مناهج حديثة في العمل

3-بالنسبة لتطوير العلاقات الإنسانية :

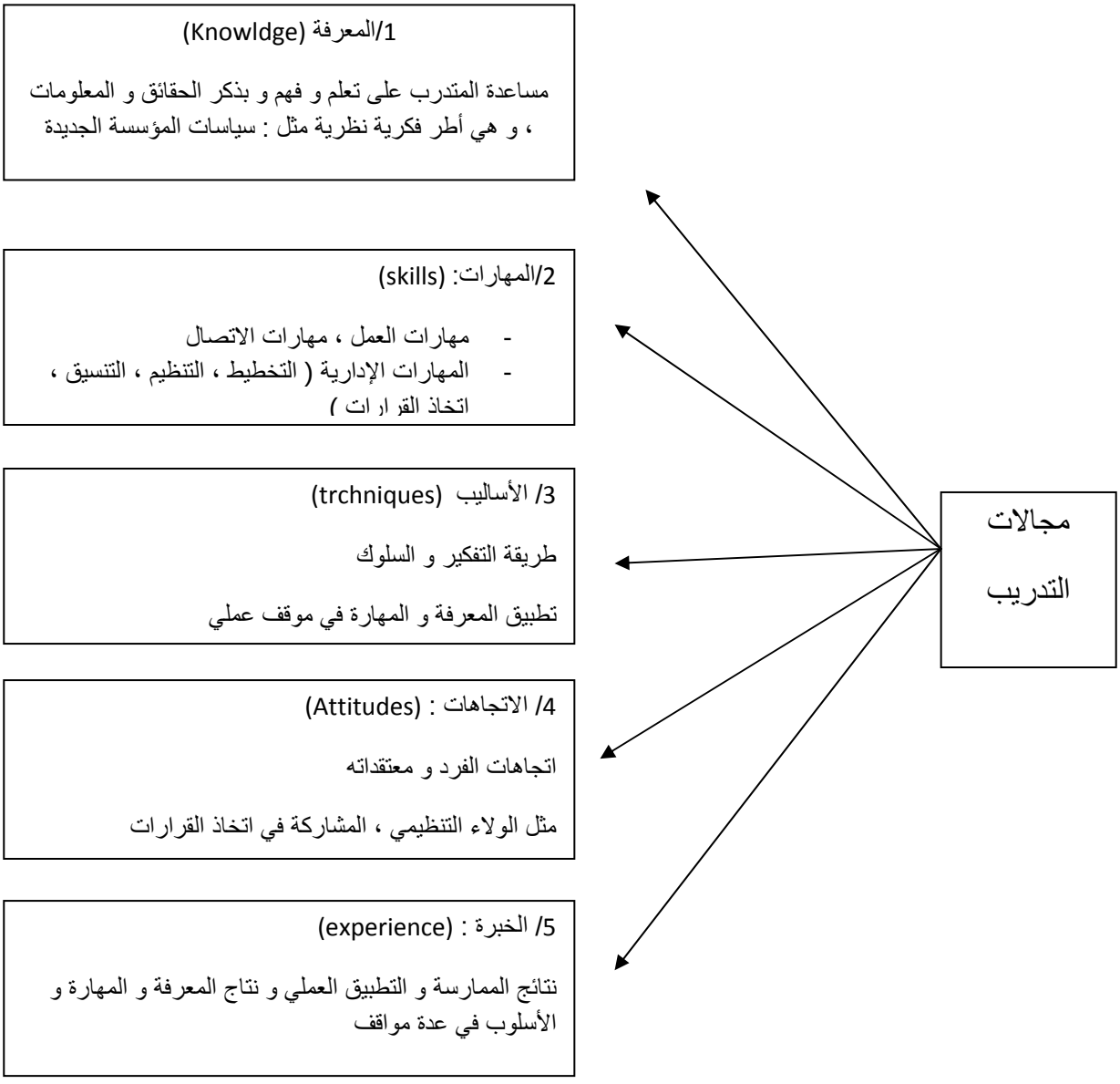
من خلال تطوير أساليب التفاعل الاجتماعي بين الأفراد و تطوير إمكانياتهم لقبول االتكيف مع التغيرات الحاصلة ، و تطوير عملية التوجه الذاتي لخدمة المنظمة أو الهيئة المستفيدة

3-4-4 مبررات التدريب :

تتحدد مبررات التدريب في النقاط التالية :

- الأفراد الذين يلتحقون أول مرة بالعمل يحتاجون إلى تدريب يمكنهم من القيام بأعمالهم
- تطوير العلوم الحديثة قد يتطلب أساليب و تطبيقات تقنية و تكنولوجية من المهم التدريب عليها
- الوظائف في حد ذاتها تتغير ، و الأفراد لا يقومون بعمل واحد فقط ، بل ينتقلون من وظيفة لأخرى خلال فترة عملهم بالمنظمة من أجل تأهيلهم لتلك الوظائف و هذا ما يعرف بالإثراء الوظيفي ، و من ثم يصبح التدريب مهما
- إنشاء أقسام و إدارات داخل المنظمة يتطلب توفر مهارات معينة لا يمكن الحصول عليها عن طريق العاملين الحاليين مهما بلغوا من المهارة إلا إذا مارسوا تدريبا عل أعمال الأقسام الجديدة (عباس (2003) ، ص 109)
- لقد أصبح التدريب تحقيق الأهداف و رسم الاستراتجيات و تحليل المشكلات و استخدام الأسلوب العلمي باتخاذ القرارات و مثل هذه القيادات الإدارية يمكن مساهمتها بشكل واضح بتوجيه الموارد البشرية و تحقيق الاستخدام الأفضال لها
- كما تتضح ضرورة التدريب في العمل على زيادة الإنتاجية و الأداء التنظيمي من خلال وضوح الأهداف و طرائق العمل و تعريف الأفراد بما هو مطلوب منهم

3 -4 -5 مجالات التدريب :



مخطط رقم 17 يلخص مجالات التدريب.

3 -4 -6 أهداف التدريب : يهدف إلى :

1- تنمية المعارف و المهارات و الاتجاهات : حيث أن التدريب الجيد يجب أن يغطي ما يحتاج إليه المتدرب من معلومات تساعده مباشرة في أداء وظيفته و لا يحقق التدريب الفائدة المرجوة منه إذا استهدف تزويد المتدربين بمعلومات متوافرة لديهم أو لا يحتاجونها في وظائفهم ، لذا يجب اختيار المواد التدريبية المفيدة للمتدربين خاصة لإمدادهم بمعلومات حول وظائفهم

2- تنمية المهارات : يهدف قيام الفرد بواجبات و مسؤوليات وظيفته بصورة أفضل و بأقل قدر ممكن من الجهد و أهمها الماهرات الفنية ، مهارات كتابة التقرير و التحليل المالي و إعداد الوصف الوظيفي ، المهارات الذهنية تحليل المشكلات و اتخاذ القرارات و التخطيط الاستراتيجي و إدارة الاجتماعات ن و المهارات الإنسانية ك مراعاة العلاقات الإنسانية في الإدارة

3- تنمية الاتجاهات الإيجابية في العمل : من خلال تأييد سياسة المؤسسة و الدفاع عنها و التعاون مع الزملاء و الرؤساء و تنمية روح العمل الجماعي

4- تحسين مستويات الأداء : حيث تسعى العملية التدريبية إلى تحسين مستوى أداء الفرد و الجماعة و يمكن وضع معايير لقياس مدى تقدم العاملين المتدربين خلال فترة التدريب حيث أن النجاح في تحقيق أهداف التدريب يعود على المؤسسة بالفائدة لذا فمن الضروري أن يكون الهدف من التدريب هو زيادة فعالية الأداء التنظيمي (عبد الرحمان (2010) ،ص 15)

5- أهداف تدريب أعضاء هيئة التدريب الجامعي :

يمكن تقسيم أهداف التدريب إلى قسمين :

أهداف عامة : تندرج ضمن الخطة العامة للتدريب

و أهداف خاصة : محددة لكل برنامج تدريبي و تتحدد مباشرة في ضوء الاحتياجات التدريبية و بذلك فهي تختلف من برنامج تدريبي إلى أخر و يمكن تلخيص هذه الأهداف :

- وقوف المدرسين على الحديث في البيداغوجيا و الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم و كيفية تطبيق تلك الوسائل التعليمية و تكنولوجيا التعليم و كيفية تطبيق تلك الوسائل و الطرق
- وقوف المعلمين على الجديد من وسائل التقويم و الأساليب الحديثة في قياس نتائج التعلم و تقدير نوعيتها و التمكن من تصميم المواقف التقويمية المؤدية إلى ذلك
- التنمية المتكاملة في الجوانب الأكاديمية ، المهنية ، الشخصية الاجتماعية
- تنمية الجوانب الإبداعية لدى المدرسين و تحفيزهم على إبدائها أثناء أدائهم .

- ربط المدرسين بيئتهم المحلية و أيضا بالعالمية بمختلف تغيراتها
(على راشد ، (1996) ، ص 179)
- تمكين المدرسين من تدارك أوجه النقص في الإعداد المهني أو التكوين البيداغوجي لهم .
- مساعدة المدرسين على تحديث مهاراتهم و تجديدها في مجال ممارستهم المهنية
- تحسين مستوى أداء المدرس و تطوير إنتاجيته من ناحية الكمية و النوعية
- التأهيل للانتقال إلى عمل أخر أو مستوى أخر في المهارة أو رتبة أعلى في العمل
(منذر واصف (2003) ، ص 95)

3-4-7 أسس التدريب :

تخضع العملية التدريبية إلى عدة أسس ينبغي مراعاتها في جميع مراحلها :

- الشرعية : يجب أن يتم التدريب وفقا للقوانين و الأنظمة و اللوائح المعمول بها داخل المنظمة
- المنطقية : يجب أن يتم التدريب بناء على فهم منطقي وواقعي و دقيق وواضح للاحتياجات التدريبية
- الهادفية : يجب أن تكون أهداف التدريب واضحة و موضوعية قابلة للتطبيق و محددة بدقة من الزمان و المكان و الكم و الكيف و التكلفة
- الشمولية : يجب أن يشتمل التدريب جميع أبعاد التنمية البشرية من قيم و اتجاهات و معارف و مهارات ، كما يجب أن يوجه إلى جميع المستويات الإدارية في المنظمة ليشمل جميع الفئات العاملين فيها
- التدرج : يجب أن يبدأ التدريب بمعالجة الموضوعات البسيطة ثم يتدرج بصورة مخططة و منظمة إلى الأكثر تعقيدا
- الاستمرارية : التدريب يبدأ مع بداية الحياة الوظيفية للفرد و يستمر معه على التكيف و التطورات المستمرة أمام التغييرات الحالية و المستقبلية
- المرونة : يجب أن يتطور نظام التدريب و عمليته لمواكبة التطوير و التزويد بالوسائل و الأدوات و الأساليب اللازمة لإشباع الاحتياجات التدريبية للعاملين بما يتناسب و مستوياتهم الوظيفية في خدمة العملية التدريسية (أحمد الخطيب ، عبد الله زامل العنزي (2008) ، ص ص 150-151)

كما يحدد حسن أحمد الطعاني (2002)، ص ص 17-19) : أن أسس التدريب تتمثل فيما يلي :

- أن يؤسس التدريب على إطار أو نموذج نظري يستمد مبادئه من الحقائق التجريبية
- أن تكون أهداف التدريب واضحة و محددة و مفهومة من قبل كل المدربين و المتدربين ، و تكون منبثقة من أهداف المنظمة

- أن يكون متدرجا و مستمرا
- أن يلبي التدريب حاجات تدريبية حقيقية
- أن تتوفر المرونة و تتعدد الاختيارات في برامج التدريب
- التأكيد على مشاركة المتدرب في بناء البرامج التدريبية و الإدلاء باحتياجاته
- يكون ذو غايات معروفة و مخطط لها مسبقا (إكساب كفاءات و مهارات معينة)
- يهتم بالفرد الموظف و جماعة الموظفين و يراعي التفاوت في احتياجاتهم و مستوياتهم)

3-4 -8 أنواع التدريب :

توجد عدة أنواع و تصنيفات للتدريب نذكر منها :

- **التدريب أثناء العمل** : يقوم هذا النوع على فكرة قديمة و هي فكرة التلمذة المهنية التي تعني أساسا تلقي الموظف الجديد للتعليمات و التوجيهات التي تبين أسلو بالعمل من رئيسه الذي تولاه بالرعاية خلال الفترة الأولى فيبين له الصواب من الخطأ و الحقوق و الواجبات و أفضل أسلوب لأداء العمل و آداب السلوك الوظيفية (Garys Becker,1994) و صمن هذا النوع يمكن تصنيف البرنامج التدريس المقترح في الدراسة الحالية
- **التدريب الرسمي خارج العمل :**

بقصد بالتدريب الرسمي أن يكون للتدريب استعدادات و إجراءات و شهادات حيث يدور في أماكن خارج العمل إما في قسم مستقل تابع للمنظمة نفسها أو خارجها في جهات متخصصة مثل : معاهد الإدارة أو مراكز التدريب أو الجامعات أو المكاتب المتخصصة و لهذا النوع من التدريب وسائل متنوعة منها : المحاضرات ، الحلقات الدراسية ، المؤتمرات ، المناقشات الجامعية ، تمثيل الأدوار الزيارات الميدانية (منصور بن زاهي (2004) ص 15)

التدريب من حيث الأهداف : و هو يتعلق أساسا بالأفراد ، و هو تدريب نسعى من خلاله إلى :

- التدريب على المهارات : و ذلك عن طريق رفع مستوى أداء الفرد عن طريق الماهرات المعرفية و العملية و السلوكية المستخدمة في ميدان عمله و تطويرها بصورة مستمرة
- التدريب للترقية : عن طريق إعداد الفرد إعداد جيدا لممارسة المهمات التي يتطلبها العمل الجديد باكتسابه المعلومات و المهارات و الاتجاهات اللازمة
- التدريب لتكوين الاتجاهات : تنمية الاتجاهات السليمة للفرد تقديره لقيمة عمله و الآثار الاجتماعية المتصلة به و المترتبة عنه (حسن أحمد الطعاني (2002) ، ص 19)

التدريب من حيث الوظائف (الفوائد) : نجد هنا :

- التدريب التكميلي : و ذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم و قد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو المسلكي
- التدريب العلاجي : ذلك لمعالجة ضعف أحد الكفايات التي يجب أن تتوفر لدى المعلم
- التدريب التجديدي : لمسايرة المستجدات العلمية و التربوية
- التدريب للأعمال و المهام الجديدة : عندما يرشح المكون لعمل تربوي أخر خارج عمله أو عندما تدخل مستجدات في ميدان عمله
- التدريب الإنعاشي : يقدم لإنعاش المعلم بالمعارف و المهارات و تطوير الاتجاهات الايجابية و هنا أيضا يمكن تصنيف البرنامج التدريبي (خالد طه الأحمد (2005) ، ص 26)

التدريب في ضوء احتياجات الموظفين :ينقسم إلى 3 أنواع :

- التدريب الذاتي : و هو نوع من التدريب يقوم به الموظف لتطوير مهاراته ، على أن تتوفر له الظروف التي تساعده على تنمية نفسه بنفسه في عمله كتوفير نظام الحوافز التشجيعية
- التدريب الفردي : و هو التدريب الذي يهدف إلى تنمية مهارة الموظف الذي يكون في حاجة إلى توجيهه و إرشاده إلى الاتجاه الناجح نحو القيام بأعباء عمله و مسؤولياته
- التدريب الجماعي : نوع من التدريب الذي يهدف إلى تنمية الموظفين بصورة جماعية و لهذا الأسلوب تأثير إيجابي على موظفي المنظمة و غيرهم ممن يشعرون بحاجتهم إلى الانتماء ، حيث أن للجماعة تأثير قوي على أعضائها

3-4-9 أساليب التدريب :

الأسلوب التدريبي هو طريقة تستخدم في ظرف ملائم لإيجاد موقف تدريبي يتم فيه إكساب أو تنمية ، أو تبادل معلومات ، أو مهارات أو اتجاهات بين المدربين و المتدربين أو بين المتدربين أنفسهم وصولا لتحقيق أهداف البرامج التدريبية

(شكر ليلي حسام الدين (2001) ، ص 40)

و تنقسم هذه الأساليب حسب الأهداف كالتالي :

- الأساليب التي تهدف إلى زيادة المعرفة و المعلومات : المحاضرات ، المناقشات ، الندوات ، التعليم المبرمج

- الأساليب التي تهدف إلى تنمية القدرات و المهارات مثل : دراسة الحالات ، تحليل المواقف و القرارات ، اللجان و مجالس الإدارة ، الزيارات الميدانية
- الأساليب التي تهدف إلى تغيير السلوك و الاتجاهات مثل : تمثيل الأدوار ، تحليل المعاملات و العلاقات و يمكن تلخيصها في الجدول التالي :

(المصدر : عبد الوهاب علي محمد (1981) ، ص ص125-126)

الأسلوب التدريبي	أهم خصائصه و أهدافه	مزاياه	مشكلاته	شروط نجاحه
المحاضرات	توصيل المعلومات من المحاضر إلى المحاضرين	نشر المعرفة في وقت قليلو تكلفة منخفضة لعدد كبير – أكثر الأساليب تطبيقا	–الاقتصار على المعلومات – اشتراك المتدربين ضئيل	محاضر ذو علم غزير و قدرة على التوصيل
المناقشات	بحث مسألة تختلف بشأنها الآراء بين عدد من المتدربين	–اشتراك المتدربين – فرصة التعبير – تبادل الأفكار (العصف الذهني)	الجدل النظري أو الجانبي عدم التوازن فرص النقاش	موضوع هام مدرب منظم متدربون مهتمون
التعليم المبرمج	برامج متكامل في موضوع معين	–اختصار الوقت – عدم التكرار – التلاؤم مع قدرة المتدرب	التكاليف و الجهود	اختبار البرامج
دراسة الحالات	تحليل مشكلة واحدة و علاجها	–التفكير المنطقي – تحليل المعلومات – الحكم الموضوعي – تطبيق القوانين و المبادئ	الوقت و الجهد في إعداد الحالات عدم واقعية بعض الحالات –عدم حماس المتدربين بها	مشكلة قريبة من واقع المتدربين أساليب تهدف إلى تنمية القدرات و المهارات

تحليل الموقف	حادثة قصيرة تناقش و تعالج	–القدرة على إثارة الأسئلة الصحيحة – تركيز جهد المتدربين و أفكارهم	عدم اهتمام بعض المتدربين بعلاج الحادثة	مشكلة و موقف يجذب اهتمام المتدربين
المباريات	مواقف بين فريقين تتخذ فيها قرارات متتابعة	التفكير السريع التطبيق العملي الإفادة من المعلومات	كثرة التكاليف إغفال بعض المعلومات الاهتمام بالجانب الكمي	حالة موضوعية توظيف أنظمة دقيقة للمعلومات
اللجان ومجالس الإدارة	أعضاء يبحثون مشكلات العمل	واقعية المشكلات التمهيد للترقية النظرة الشمولية	طول الاجتماعات الحلول الوسط الصراع و انشغال الأعضاء	التشكيل و التنظيم الجيد
الزيارات الميدانية	استطلاع أحد مواقع العمل	التطبيق العملي المقابلات التنويع	الوقت مكلف المجهود أقل عدم اهتمام البعض و عدم حضوره	ترتيب و تنظيم جيد مقابلة مع المسؤولين أساليب تهدف إلى تغيير السلوك و الاتجاهات
تمثيل الأدوار	محاكاة العلاقات الإنسانية في الواقع	مهارات الاتصال تقدير الذات و الآخرين	البعد عن الحياة العملية يغلب عليها الطابع النقدي	مشكلة عملية أدوار محددة مدرب ماهر
القوافل التدريبية	نقل الخدمات التدريبية للمتدربين الذين يصعب عليهم الحضور	تزويد المتدربين ببعض المنشورات و المطبوعات الإشرافية	إيجاد حلول لمشكلات المتدربين	التحضير الجيد الأجهزة اللازمة الاستعداد الأفضل

جدول رقم 11 يوضح بعض الأساليب التدريبية

3-4 -10 مبادئ و شروط التدريب :(محمود (2010) ، ص 111)

لإنجاح السياسات التدريبية لأي مؤسسة لا بد من تحقيق الشروط التالية :

- دعم و تأييد الإدارة العليا ماديا و معنويا
- يجب أن تركز جهود التدريب على حل المشكلات التي تواجه المؤسسة
- معالجة النقائص في المهارات و السلوكيات و ليس فقط زيادة الإنتاجية
- يجب أن تلبي البرامج التدريبية الاحتياجات الفعلية للموظف أو المنظمة
- يجب إتباع المنهج السليم في اختيار موضوعات التدريب و أن تغطي هذه الموضوعات مختلف الاحتياجات و القدرات و أن تكون فعلا دافعا للتغيير
- يجب أن يتم التأكد من صلاحية برامج التدريب ، و من توفر الإمكانيات اللازمة لتنفيذها و من قدرات الجهاز التدريبي
- التأكد من أن العائد الاقتصادي للتدريب سيغطي فعلا الإنفاق على التدريب

– يجب أن تزود البرامج التدريبية القائمين على التدريب بحصيلة من المعلومات المرتدة التي تسمح بتطوير و تحسين أساليب التدريب ، و إضافة لما سبق فإن من الضمانات الجيدة لنجاح البرامج التدريبية تحقيق ما يلي :

– التعاون بين كافة الأطراف المشاركة في التدريب (إدارة ، مدربين ، متدربين)

– إقناع المتدربين بأن هناك فوائد مباشرة تعود عليهم عند الالتحاق بالتدريب

3 -4 -11 الاعتبارات الأساسية في عملية التدريب :

من أجل نجاح التدريب يجب أن تؤخذ بعض المتغيرات بعين الاعتبار و هي كالآتي :

–الفرو قات الفردية : تظهر أهمية الفرو قات الفردية في مجال سرعة التعلم لدى المتدربين و مدى تقبلهم لأنواع معينة من التدريب ، وعلى هذا الأساس يستلزم الأمر دراسة خلفيات التدريب لدى المتدربين و ميولهم و قدراتهم التعليمية عند اختيار البرامج التدريسية .

–علاقة التدريب بتحليل الوظائف (الأعمال): تظهر أهمية هذا الاعتبار بمرحلة تحديد الاحتياجات ، و يتضمن تحليل الأعمال وصف دقيق للعمل و تحديد المواصفات الخاصة به كما يستهدف تحقيق التنسيق و التكامل ما بين الموظف و العمل الذي يقوم به.

– الدافعية: تحفيز العاملين للانخراط بالدورات و البرامج التدريبية و هذا الانخراط له ايجابية على صعيد الأعمال التي سوف يشغلها المتدرب و الأجور والرواتب و الامتيازات التي سيحصل عليها مستقبلا ، و تقع مسؤولية التحفيز هذه بعاتق مدير البرنامج التدريبي

– الاعتبارات القانونية : ترتبط بتحديد الاحتياجات التدريسية ، إذ يقوم القانون على أساس عدم استبعاد مرشح من مجموعة المرشحين للاختبار في حالة كونه يفتقر لمعرفة يمكن أن يتعلمها من خلال البرنامج التدريبي لذا فمن الضروري تحديد أنواع المهارات باعتبارها هي المعيار

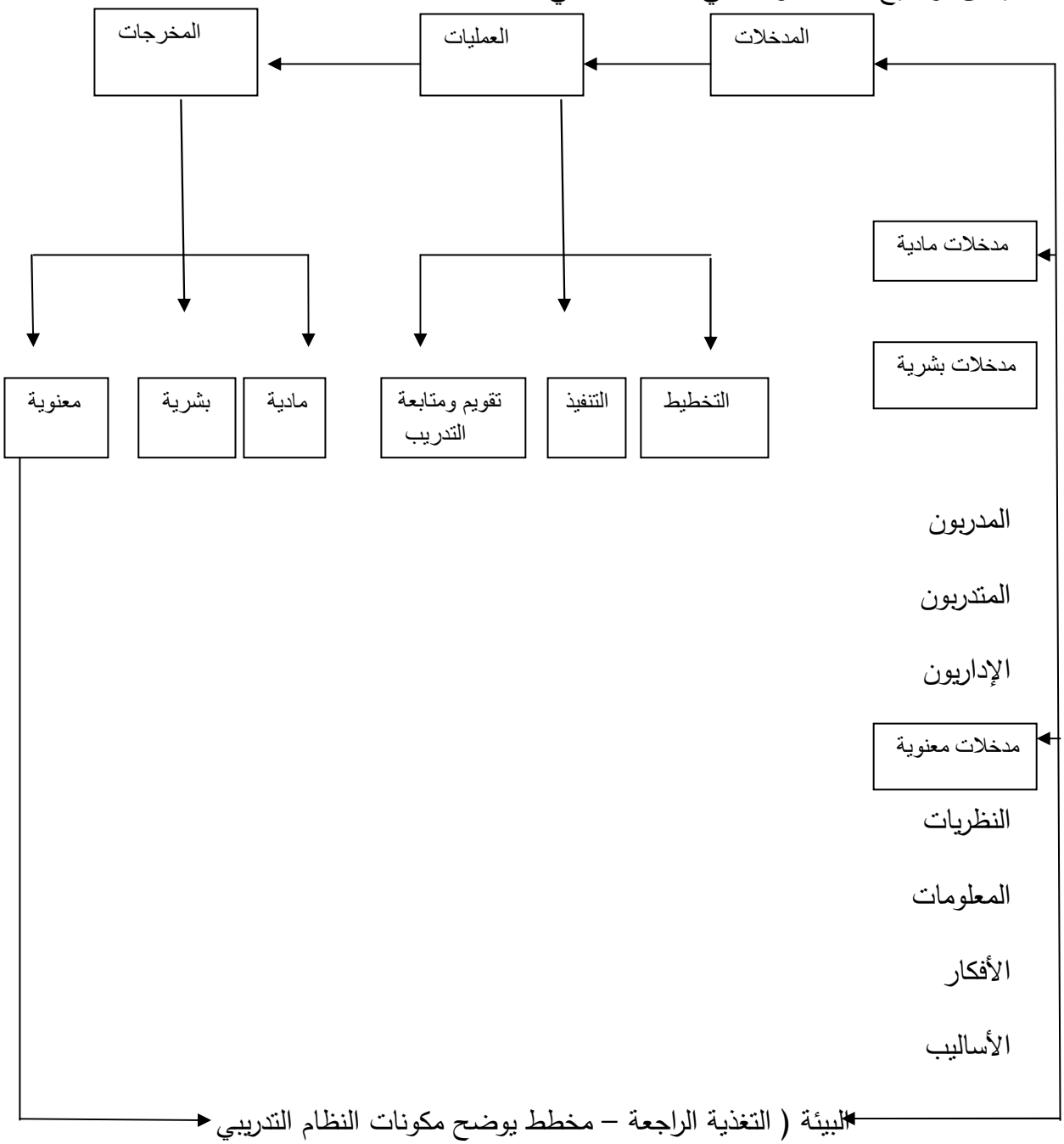
– المشاركات الفعالة : حيث تعد المشاركة الفعالة للمتدربين مهمة في تخطيط البرامج التدريبية كونها تعمل على زيادة اهتمامهم لها ، لذا يجب حث المتدربين على المنافسة بإبداء الرأي بالمواضيع المطروحة للنقاش

– اختيار المدربين و تدريبهم : ترتكز فاعلية العديد من البرامج التدريبية على نوع المدربين ، و تتم عملية الاختيار بعناية فائقة و تستند لمعايير تتضمن خبراتهم و معارفهم و كفاءتهم بإدارة البرامج التدريسية ، لذا يحتم الأمر على الإدارة الموارد البشرية متابعة البرامج التدريبية السابقة و الإطلاع على مستوى المدربين فيها ، و من ثم استبعاد غير المؤهلين منهم

– اختيار المدربين : بالرغم من أهمية التدريب لجميع العاملين بالمنظمة ، إلا أن هناك بعض البرامج تتميز ببعض الخصوصيات و تستهدف نوع معين من العاملين ، و مثل هذه الحالة تتطلب من إدارة المنظمة و إدارة الموارد البشرية تحديد نوع المتدربين وفق الحاجة ، الحالة التدريبية ، و مستواها هذا معناه ارتباط البرنامج التدريبي إما بحاجة المنظمة أو بحاجة الوظيفة أو بحاجة الفرد العامل و التي تشكل المحور الأساسي لاختيار نوع المتدربين بعيدا عن العشوائية في الاختيار
(عبد الرحيم خالد (2004) ، ص 228)

3-4 -12 مكونات النظام التدريبي :

يمكن توضيح هذه المكونات في المخطط التالي :



مخطط يوضح مكونات النظام التدريبي – مخطط رقم 18

شرح المخطط : يتكون النظام التدريبي من :

1- **المدخلات :** تقسم إلى المدخلات التالية :

أ- مدخلات بشرية : تتمثل في الأفراد العاملين في مؤسسة ما و التحقوا ببرنامج تدريبي معين يهدف إثراء معلوماتهم أو تطوير مهاراتهم أو تعديل سلوكاتهم و اتجاهاتهم كما تتمثل في المدربين و المحاضرين و معاونيهم

ب-مدخلات غير بشرية : تتمثل في الأموال التي تنفق في التدريب و الأجهزة و الوسائل المستخدمة ، و القاعات و المقاعد ، و غيرها من أشياء و المستلزمات التي يستفاد منها في عملية التدريب

ت-المعلومات و الطرق و الأساليب : يدخل ضمنها الأفكار و النظريات التي يطرحها المدربون والمتدربون ، و الأساليب والطرق التدريبية المستخدمة كما تشمل أيضا معلومات عن المؤسسة مثل هيكلها التنظيمي و مشكلاتها و أوضاعها المادية و الأساليب الإدارية التي تمارس بها وتشمل كذلك معلومات عامة عن البيئة السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية و التكنولوجية التي تحيط بالتدريب

2- **العمليات :** تنقسم العمليات داخل النظام التدريبي إلى :

أ- عملية البحث و حصر الحاجات و تحديدها

ب-عملية تحديد الأهداف

ت-عملية تصميم البرنامج التدريبي

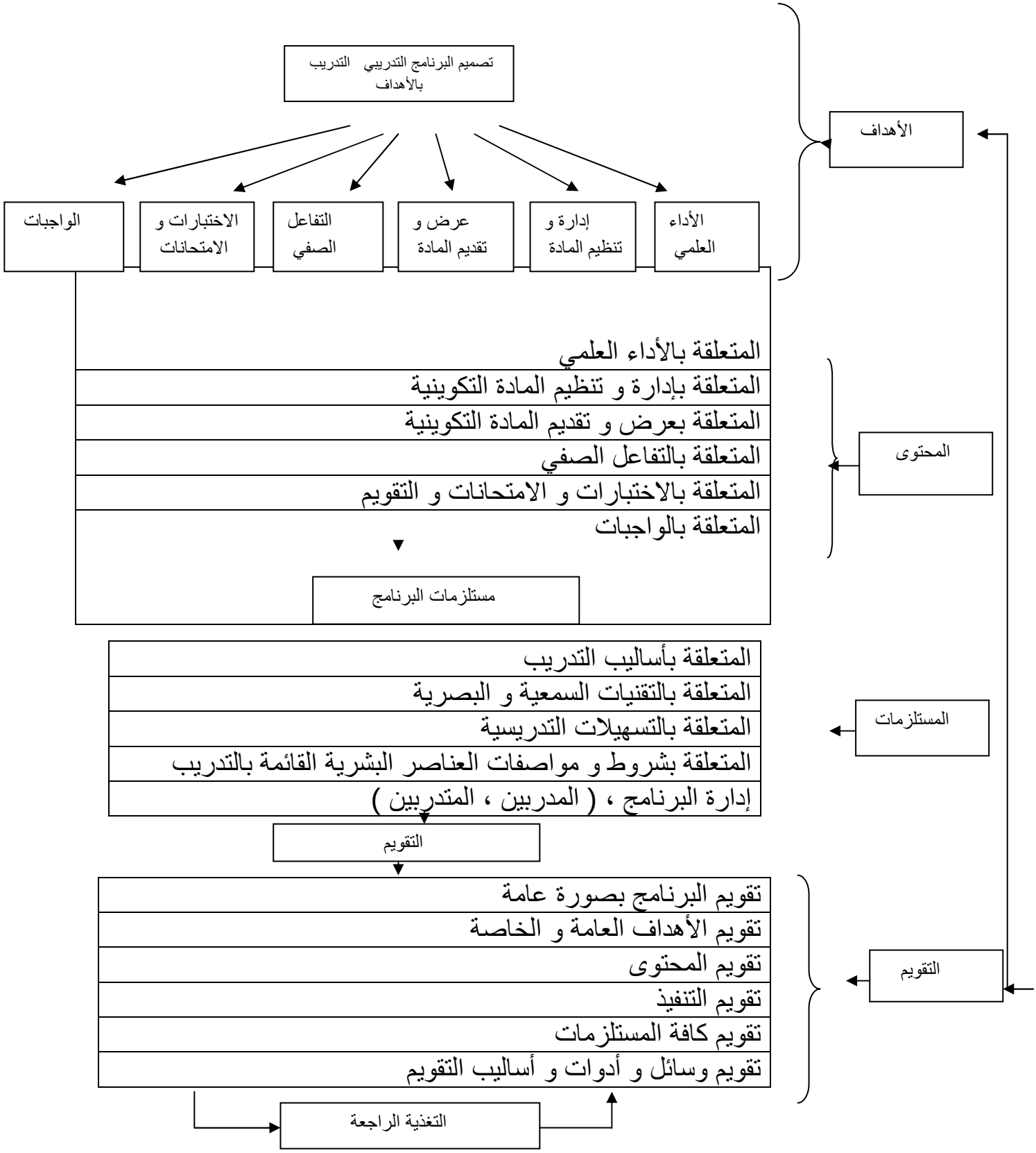
ث-عملية تنفيذ البرنامج التدريبي

ج- عملية التقويم و المتابعة

3- **المخرجات** : تتمثل في كل ما ينتج عن نظام التدريب من نتائج تكون في شكل تحسين (أو عدم تحسين) في مستوى أداء الأفراد الذين تعرضوا للخبرات التدريبية ، أو نمو و تحسن في أنشطة المؤسسة أو منفعة عامة تعود على المجتمع ككل

4- **التغذية الراجعة :** معلومات تصحيحية ترد من المخرجات إلى المدخلات أو العمليات و تقوم بعملية المراقبة للنشاط التدريبي

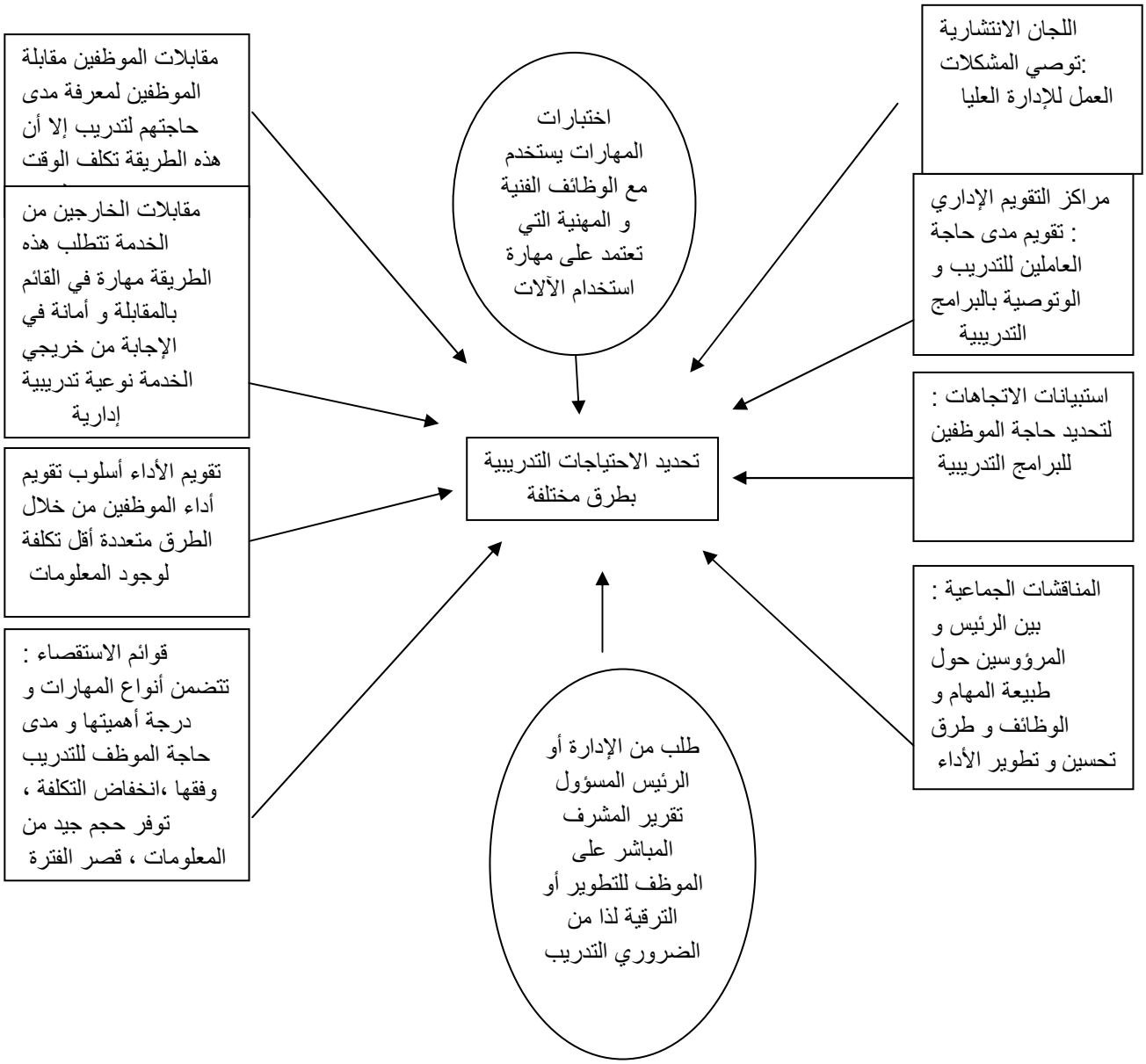
3 -4 -13 تصميم البرنامج التدريبي المصدر : (داوود ماهر محمد (2006) ، ص 132)



مخطط رقم 19 يوضح الخطوات التفصيلية للبرنامج التدريبي

3 –4 –14 كيفية تصميم البرنامج التدريبي :

1– **تحديد الحاجات التدريبية** ملخصة في المخطط التالي : المصدر الباحثة عن (عبد الرحمان أيمن (2010) ، ص 354)



مخطط رقم 20 يوضح مختلف الطرق في تحديد الاحتياجات التدريبية

أما فيما يخص التفاصيل المتعلقة بالاحتياجات التدريبية فقد تم التطرق إليها في عنصر سابق بالتفصيل

2/-مرحلة تصميم البرنامج التدريبي :

يعد البرنامج التدريبي الأداة التي تربط بين الاحتياجات التدريسية و الأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج و الموارد و الموضوعات التدريبية مجتمعة مع بعضها البعض ، و من أجل أن تنجح عملية تصميم البرامج التدريبية في مؤسسة ما ، لا بد من تعاون كلي بين الرؤساء المسؤولين عن تنمية مهارات و قدرات مرؤوسيهم و بين المسؤولين عن إدارة البرنامج من جهة ، و بين اختصاص التدريب بالمؤسسة من جهة أخرى .

و تتضمن عملية التصميم للبرامج التدريبية عدة إجراءات :

1- تحديد الموضوعات الدقيقة المطلوب التدريب عليها و يقصد بها المحتوى الذي يجب أن تشتمل عليه البرامج التدريسية بناء على تحديد الاحتياجات التدريسية
2- تحديد درجة العمق و الشمول في عرض الموضوعات أي المدى الذي يهدف إليه البرنامج التدريبي في عرض الموضوعات
3- تحديد تتابع الموضوعات في البرنامج التدريبي و تقوم فكرة التتابع على اعتبار أن البرنامج التدريبي وحدة متكاملة يتم تقسيمها إلى وحدات فرعية ترتبط فيما بينها جميع بمنطق واحد
4- إعداد مواد التدريب (المدربين و المتدربين) و مواد تقييم التدريب و نشرة عن البرنامج
5- استقطاب المدربين المناسبين
6- اختيار أسلوب التدريب المناسب
7- تحديد مكان التدريب
8- تحديد فترة التدريب
9- توفير مستلزمات البرنامج التدريبي (هشام أحمد (2010)، ص 56)

3/- مرحلة التنفيذ :

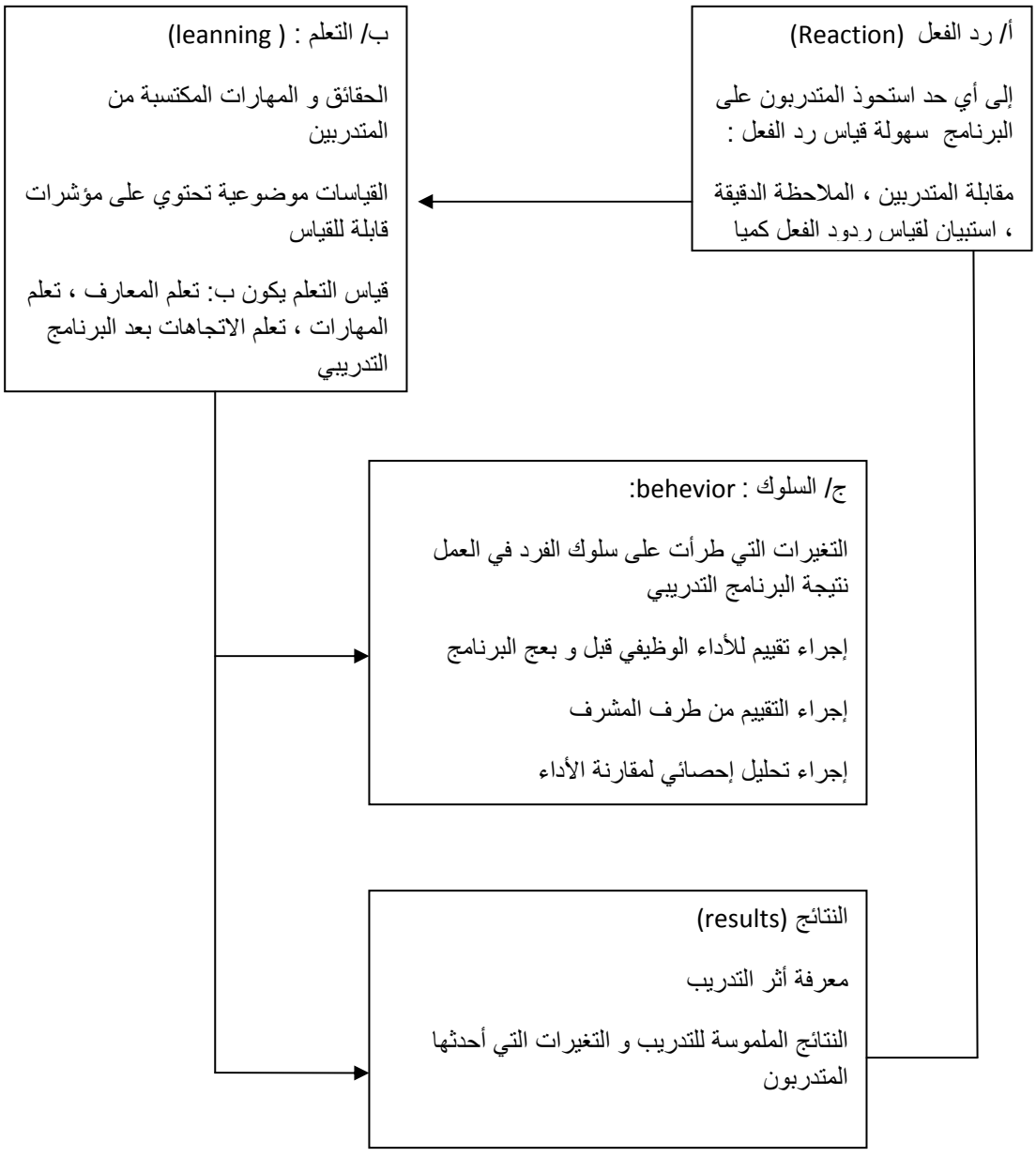
و تتضمن هذه المرحلة أنشطة هامة هي :

- وضع الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج
- ترتيب مكان و قاعات التدريب
- المتابعة اليومية لسير البرنامج التدريسي (عيدان أحمد (2012) ، ص 249)

4/- **مرحلة تقييم البرنامج التدريبي :** مرحلة هامة جدا في نهاية البرنامج التدريبي و يقصد به الوسائل و الإجراءات المستخدمة في قياس كفاءة وفعالية برامج التدريب و في تحقيق أهدافها من خلال قياس كفاءة المتدربين للوقوف على مدى التغيير الذي أحدثته تلك البرامج لديهم مع قياس كفاءة المتدربين و التركيز على كلفة البرنامج و فيما يأتي أهم النماذج التقييمية للبرامج التدريبية

3 -4 -15 نماذج تقييم البرامج التدريبية :

نموذج كيركباتريك kirkpatrick: و هو النموذج الأكثر استخداما و انتشارا لتقييم التدريب و هو المرجعية لباقي النماذج (قسم مجالات التقويم إلى أربع فئات . المصدر : الكلباني (2001) ، ص 436)

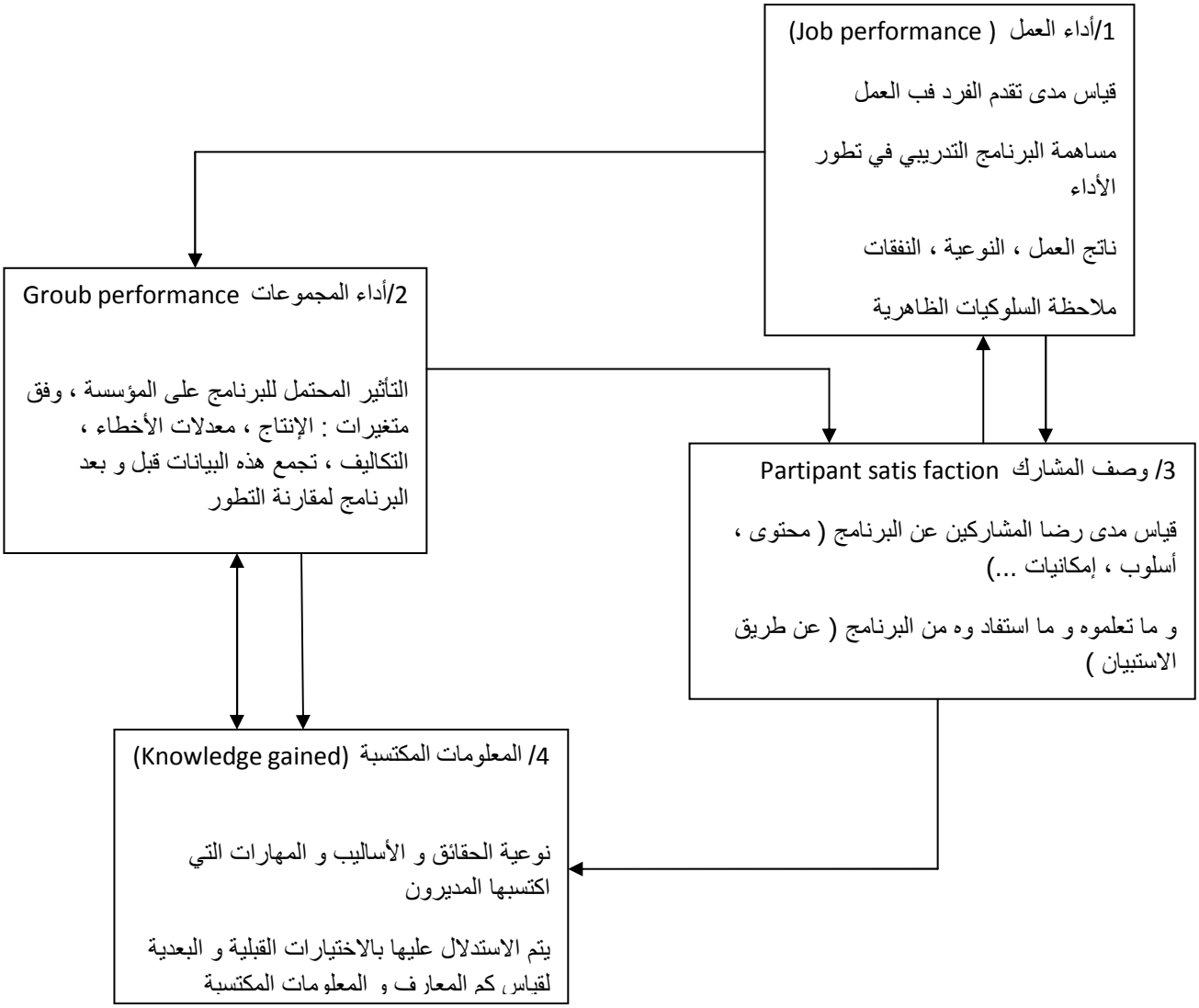


مخطط رقم 21 يوضح نموذج كيركباتريك

و كتعليق حول هذا النموذج فإن التقييم على هذا المستوى يشمل النتائج الملموسة للتدريب و التغييرات التي أحدثها المتدربون بالفعل لصالح الأجهزة التي يعملون بها و التي تنعكس أثارها على نتائج عملهم الفعلي و يستلزم قياسها مراقبة الأداء بعد انتهاء التدريب بوقت كاف و يشمل هذا المستوى أيضا جمع البيانات قبل و بعد البرنامج و القيام بتحليل التطور الحادث ، و في هذا التقييم يجب صنع كل ما في وسعنا لعزل المتغيرات الأخرى التي قد تكون السبب في التطور و التحسن

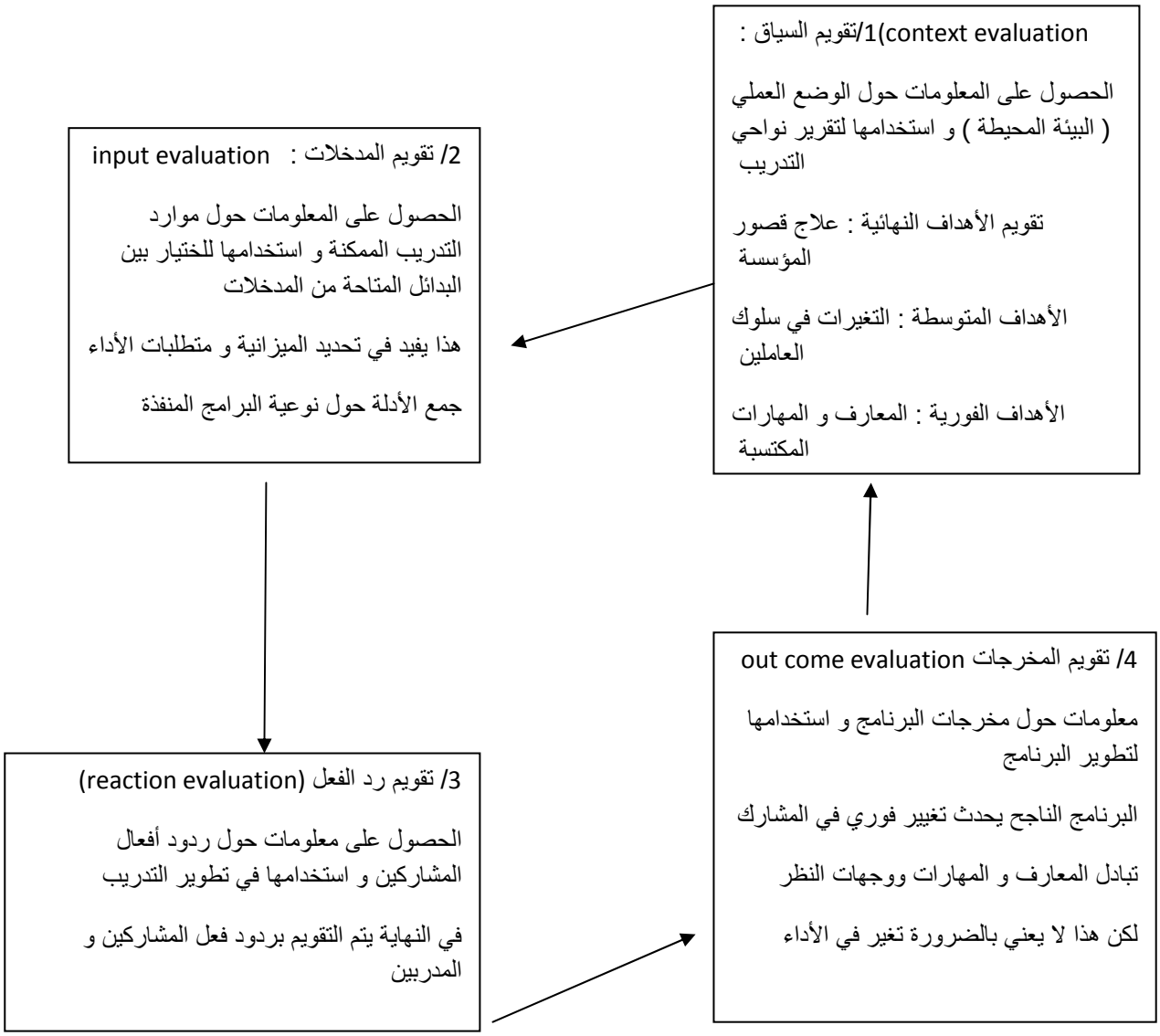
2-نموذج باركر (parker) قسم باركر مجالات التقويم إلى 4 مجموعات :

المصدر (محمد (2008)، ص 75)



مخطط رقم 22 يوضح نموذج باركر لتقويم البرامج التدريبية

3/ نموذج كيرو (cairo) المصدر : عبد الرحمان (2010) ص 46)



مخطط رقم 23 يوضح نموذج cairo لتقويم البرنامج التدريبي

كتعليق حول المخطط : نلاحظ أن نموذج cairo لا يختلف عن نموذج باركر و كيركباتريك بشكل عام خاصة فيما يتعلق بتقويم ردود الفعل عند المشاركين و تقويم المخرجات ، لكن اختلفت المصطلحات فقد كيركباتريك يرى في النتائج هي المخرجات و باركر المعلومات المكتسبة أما كيرو فشخصها في المخرجات و باركر المعلومات المكتسبة أم كيرو فشخصها في المخرجات من سلوك + أداء + معارف و مهارات

خلاصة :

إن إنشاء المركز الوطني لتطوير التعليم الجامعي له أهمية كبيرة و دور إيجابي في المساهمة بتطوير التعليم الجامعي ، حيث يمكن لهذا المركز المساهمة في تحقيق الأهداف التالية :

1- تخطيط المناهج الدراسية لكليات الجامعة على أسس تربوية
2- تطوير طرق التدريس لإثراء العملية التعليمية
3- التدريب على استخدام الوسائل التعليمية
4- التدريب على التقويم
5- إعداد و تنفيذ الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة
6- تطبيق نظم الإدارة الحديثة على المنظمات التعليمية
7- إجراء البحوث على مختلف العمليات التعليمية بكليات الجامعة
8- عقد دورات تدريبية في مهارات التدريس الجامعي يقوم بالتدريس فيها مجموعة مختارة من أساتذة التربية و علم النفس .

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

4-1 – الدراسات الاستطلاعية

4-1-1 الدراسة الاستطلاعية الأولى

4-1-2 الدراسة الاستطلاعية الثانية

4-2-الدراسة النهائية وإجراءاتها

4-2-1 المنهج المعتمد

4-2-2 المجتمع الإحصائي

4-2-3 عينتي الدراسة النهائية.

4-2-4 أداة جمع البيانات.

4-2-5 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة مهمة لانجاز البحث كونها تشخص التصورات الأولية لموضوع الدراسة في ذهن الباحث وتمكنه من توقع مسار البحث ، إضافة إلى الضبط النهائي لأداة جمع البيانات ،إذ تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة تحكيم فعلي للأداة ومدى وضوحها ومصداقيتها لدى أفراد العينة إضافة إلى ضمان الحصول على نفس الاستجابات من تطبيق الأداة.

4 -1 الدراسات الاستطلاعية :

الدراسة الاستطلاعية 1: الهدف منها تشخيص نقاط الضعف و اتجاهات الأساتذة نحو النظام الجديد LMD

الدراسة الاستطلاعية2: و التي تهدف إلى الصورة التجريبية لاستبيان تقدير الحاجات التدريبية (الخصائص السيكومترية + ضبط متغيرات الدراسة) .

4-1 -1 الدراسة الاستطلاعية الأولى:

تم تطبيق هذه الدراسة في سبتمبر (2008) ، أين تم تطبيق أو تبني نظام LMD لأول مرة في ميدان العلوم الاجتماعية (الفرضية : لا يختلف اتجاهات الأساتذة حول جهلهم بنظام LMD /اتجاهات الأساتذة حول مدى استعدادهم للتدريس بنظام LMD)

1 هدفها :

قامت الباحثة بتصميم استبيان يتضمن عدد من البنود حول الملامح الأولى لتطبيق نظام LMD في ميدان العلوم الاجتماعية قصد رصد الاتجاهات الأولية للأساتذة لمعرفة معلوماتهم القبلية حول هذا النظام و مدى استعدادهم لتطبيقه أو تنفيذه للتجربة الأولى ، لأن هذا يعكس ما مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى التدريب ضمن هذا النظام ؟ و بالتالي محاولة تحديد إلى أي حد سيكون للدراسة الحالية أهمية في هذا المجال و في ذلك إشارة إلى وجود حاجات تدريبية تم فيما بعد تصميم استبيان خاص بها لتقديرها و ترتيبها وزع على عينتي الأساتذة و الطلبة معا و محاولة اقتراح تصور لبرنامج تدريبي حسب هذا الترتيب .

2- مجالات الدراسة :

1_ المجال المكاني :

تم إجراء الدراسة بالحيز المكاني الذي طبق فيه الجذع المشترك LMD لأول مرة في سبتمبر (2008) و ذلك في كلية الطب سابقا (بومرشي) أين يتواجد قسم العلوم الاجتماعية

2_ المجال الزمني :

دامت هذه الدراسة حوالي شهرين (فيفري 2009 – أفريل 2009)تقريبا توزعت بين بناء الاستبيان و عرضه للتحكيم من طرف مجموعة أساتذة (5 محكمين) قد تم تقدير الخصائص السيكومترية للاستبيان و تفريغ نتائجه ...) (لتتمكن الباحثة من اعتماده كأداة لجمع البيانات)

3 _عينة الدراسة الاستطلاعية الأولى :

كانت عينة الدراسة الاستطلاعية عينة قصدية إذ تضمنت فقط الأساتذة الذين يدرسون وفق هذا النظام LMD + كلاسيكي و تم استبعاد من هم معنيون فقط بالكلاسيكي لابتعادهم عن الميدان اختيرت من المجتمع الإحصائي للدراسة و قد بلغ عددهم **30 أستاذا** حسب خصائص **روسكو** لاختيار العينة ، و قد تم اعتماد هذا الحجم لتسهيل التعامل مع العينة .

5 _أدوات جمع البيانات :

الاستبيان :

تعتبر مرحلة جمع البيانات من أهم المراحل التي يقوم بها الطالب الباحث حيث ينزل إلى الميدان ، و يكون على اتصال مباشر بمجال الدراسة لجمع البيانات و يقوم الباحث بتحديد أداة البحث و خطوات يتبعها في جمع البيانات تتفق مع منهج و موضوع الدراسة ، و قد تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات نظرا لطبيعة الموضوع الذي يتطلب الاتصال المباشر بالمعنيين بالأمر (و هم الأساتذة الذين يدرسون وفق نظام LMD) لجمع المعلومات و رصد اتجاهاتهم و هذا عن طريق استبيان من اجل الوصول إلى نتائج معينة يمكن أن تعطينا دلالات خفيفة عن الظاهرة المراد دراستها ، و يعرف الاستبيان على أنه من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما في البحوث التربوية و النفسية و الاجتماعية ، نظرا لقلة تكلفة و سهولة استخدامه من جهة و معالجة البيانات التي تحصل عليها عن طريقه من جهة أخرى و هو مكون من 28 بند في البداية الأولى للتطبيق لكن تم حذف بندين و إعادة صياغة بنود أخرى (4–11–18–21–23) تتوزع بنود الاستبيان على **بدائل موافق/ محايد / غير موافق** أي ما يقابله بالدرجات **3–2–1**

ا **_صدق الاستبيان** :تم اعتماد صدق المحكمين أو ما يعرف صدق لوشى (صدق المحتوى) الذي يعتبر من أكثر أنواع الصدق شيوعا من حيث :

ص م : $\frac{\text{ع و} - \frac{\text{ع}}{2}}{\frac{\text{ع}}{2}}$

ع و: عدد المحكومين الذين اعتبروا أن العبارة تقيس

ن : العدد الإجمالي للمحكمين .

و قد تم تبيانه كما في الجدول التالي : التحكيم حسب كل بند : و بعدها يجب المتوسط الحسابي و الذي يمثل صدق الاستبيان ككل و ذلك كالتالي (وفق ما هو موضح في الجدول رقم على مستوى الملاحق ص)

إذ تم اعتماد خمسة من أساتذة العلوم الاجتماعية في تحكيم هذا الاجتماعية في تحكيم هذا الاستبيان و هذا النوع من الصدق يتم حسابه وفق المعادلة الإحصائية التالية :

رقم البند	عدد الأساتذة الذين اعتبروا العبارة تقيس	عدد الأساتذة الذين اعتبروا العبارة لا تقيس	ص م : $\frac{\frac{ن}{2} - ن و}{\frac{ن}{2}}$
1	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{\frac{5}{2}}$
2	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$
3	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{\frac{5}{2}}$
4	3	2	$0.2=\frac{\frac{5}{2}-3}{\frac{5}{2}}$
5	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$
6	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$
7	2	3	$0.2=\frac{\frac{5}{2}-2}{\frac{5}{2}}$
8	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$
9	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$
10	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{\frac{5}{2}}$
11	3	2	$0.2=\frac{\frac{5}{2}-3}{\frac{5}{2}}$
12	2	3	$-0.2=\frac{\frac{5}{2}-2}{\frac{5}{2}}$

13	4	1	$0.6 = \frac{\frac{5}{2}-2}{\frac{5}{2}}$
14	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{\frac{5}{2}}$
15	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{5/2}$
16	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$
17	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$
18	3	2	$0.2=\frac{\frac{5}{2}-3}{5/2}$
19	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{5/2}$
20	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{5/2}$
21	3	2	$0.2=\frac{\frac{5}{2}-3}{5/2}$
22	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{5/2}$
23	3	2	$0.2=\frac{\frac{5}{2}-3}{5/2}$
24	4	1	$0.6 =\frac{\frac{5}{2}-4}{5/4}$
25	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{\frac{5}{2}}$
26	5	0	$1= \frac{\frac{5}{2}-}{\frac{5}{2}}$
27	4	1	$0.6=\frac{\frac{5}{2}-4}{\frac{5}{2}}$

28	5	0	$1=\frac{\frac{5}{2}-5}{\frac{5}{2}}$
			$\overline{x}=0.63$

بما أن صدق الاستبيان 0.63>0.50 فهذا الاستبيان صادق أي يقيس فعلاً كما أعد لقياسه .

و بعد حساب الثبات تم حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات = الصدق الذاتي = $\sqrt{0.83}$ = 0.91

ب/- **حساب ثبات الاستبيان** :

كما كانت احتمالات الإجابة على بنود استبيان هذه الدراسة ليست ثنائية (موافق – محايد – غير موافق) فقد تم الاعتماد في حساب قيمة ثباته على معادلة α كرومباخ و التي تصلح في حالة الاستبيانات ذات الاختبار من متعدد و صيغتها كالتالي :

$$\alpha = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times \left(1 - \frac{\text{مج ع}_{\text{ب}}^{2}}{\text{ع}_{\text{ك}}^{2}}\right)$$.(سعد عبد الرحمن (1998) ،ص 54)

حيث :

مج $ع^2$ ب = مجموع تباين البنود الذي نحصل عليه بحساب تباين كل بند من بنود الاستبيان وفق المعادلة التالية.

$$ع^2 = \frac{\text{مج س}^{2} - \frac{(\text{مج س})^2}{\text{ن}}}{\text{ن}-1}$$

ن في معادلة حساب تباين البنود = عدد أفراد العينة

ن في معادلة α = عدد البنود

$ع^2$ك = التباين الكلي للاختبار و يحصل عليه بنفس المعادلة لحساب تباين البنود .

$$\alpha = \frac{26}{1-26} \times \left(1 - \frac{16.24}{20.16}\right)$$

$$\alpha = 1.04 \times 0.80 = 0.83$$

بما أن معامل الثبات 0.83 > 0.50 فالاستبيان ذو ثبات عال و بالتالي ليكن اعتماده كأداة لجمع البيانات تتحقق فيها الشروط أو الخصائص السيكومترية أي صادق (0.63) و ثابت (0.83) .

6_التفريغ بالتكرارات وحساب النسب المئوية:

تم حساب النسبة المئوية كالتالي : $\frac{\text{التكرار}}{\text{مج التكرارات}} \times 100$

البدائل / البند	موافق		محايد		غير موافق	
التقدير الكمي لاستجابات أفراد العينة	**التكرار**	**نسبة المئوية %**	**التكرار**	**نسبة المئوية %**	**التكرار**	**نسبة المئوية %**
خضعت لدورات تدريبية (تكوينية) حول ماهية نظام LMD	**0**	**%0**	**4**	**%13.33**	**26**	**%86.66**
لديك الاستعداد الكافي لممارسة التكوين للطلاب ضمن هذا النظام الجديد	**2**	**%6.66**	**9**	**%30**	**19**	**%63.33**
تعتقد أن إتباع النمط التكويني المعتاد يحقق الأهداف المرجوة من نظام LMD	2	%6.66	9	%30	19	%63.33
لنظام LMD خصائص وأهداف كبرى ،يتم إعلامك بها باستمرار	**0**	**%0**	**10**	**%33.33**	**20**	**%66.66**
نظمت جامعتك ملتقى إعلامي حول نظام LMD وحيثياته قبل استدخاله	**0**	**%0**	**0**	**%0**	**30**	**%100**

واجهتك صعوبات للتكيف مع هذا النظام (LMD)	**17**	**%56.66**	**2**	**%6.66**	**11**	**%36.66**
لديك ما يكفي من الكفايات التي تمكنك من التدريس ضمن هذا النظام	5	%16.66	5	%16.66	20	%20
في نظام LMDتعتمد الأساليب التقويمية المعتادة في النظام الكلاسيكي	**19**	**%63.33**	**3**	**%10**	**8**	**%26,66**
يمكنك تكييف معلوماتك مع نظام LMD	13	%43.33	7	%23.33	10	%33.33
تشعر انك تحتاج إلى تدريب (تكوين) فوري حول هذا النظام	**26**	**%86.66**	**4**	**%13.33**	**0**	**%0**
لا تجد صعوبة في انتقاء محتوى المقاييس التي تقدمها لطلبة LMD	**5**	**%16.66**	**9**	**%30**	**16**	**%53.33**
لديك مهارات تخطيطية لتنظيم التكوين وفق كل سداسي	8	%26.66	7	%23.33	15	%50
تحتاج إلى دورات تدريبية (تكوينية) لتمكينك من استيعاب الحجم الطلابي الهائل خاصة في ظل نظام LMD.	15	%50	6	%20	9	%30
تحتاج إلى دورات تدريبية(تكوينية) تساعدك في اختيار طرق التدريس والتقويم ضمن هذا النظام	**17**	**%56.66**	**6**	**%20**	**7**	**%23.33**

تعتقد أن طرق التقويم في النظام الكلاسيكي لا تختلف عنها في نظام LMD	11	%36.66	9	%30	10	%33.33
ترى انه عليك مضاعفة جهودك للتكوين ضمن هذا النظام	**19**	**%63 .33**	**3**	**%10**	**8**	**% 26.66**
تتبع نفس الخطوات والمراحل في التدريس سواء في النظام الكلاسيكي أو في نظام LMD	15	%50	6	%20	9	%30
باعتبارك أستاذ ضمن النظام ا ضمن الكلاسيكي وتدرس أيضا ضمن نظام LMD،تسعى دوما لاستحداث طرائق تدريسك	**13**	**%43.33**	**4**	**%13.33**	**13**	**%43.33**
باستطاعتك تحقيق الأهداف المطلوبة من هذا النظام رفقة طلابك	11	%36.66	7	%23.33	12	%40
تعتقد أن الأستاذ هو المحدد الأول لنوعي تكوين طلابه	11	%36.66	5	%16.66	14	%46.66
تعتقد أن طريقة التدريس بالمحاضرة الإلقائية تكون فعالة في كلا النظامين	12	%40	7	%23.33	11	%36.66
في اعتقادك أنت نتائج التقويم عند طلابك تعكس كفاءتك بالدرجة الأولى	12	%40	5	%16.66	13	%43.33
بإمكانك إيصال المعارف والمعلومات بالفاعلية والكفاءة	**06**	**%20**	**4**	**%13.33**	**20**	**%66.66**

المطلوبة لنظام LMD						
تعتقد أن طريقة الانتقال في نظام LMD هي أكثر مرونة منها في النظام الكلاسيكي	10	%33.33	5	%16.66	15	%50
تعتقد أن البرامج التكوينية للنظام الجديد مختلفة عما كانت عليه في النظام الكلاسيكي	**23**	**%76,66**	**4**	**%13.33**	**3**	**%10**
محتوى البرامج في نظام LMD يزود الطلاب بالمهارات الكافية للعمل المستقبلي	10	%33.33	7	%23.33	13	%43.33
محاولة إكساب الطلبة الكفاءات اللازمة قصد دمجهم في سوق العمل هو من أهداف نظام LMD،تراعي هذا في التدريس .	**7**	**%23.33**	**9**	**%30**	**14**	**%46,66**
المجموع	**289**	**%100**	**156**	**%100**	**365**	**%100**

جدول رقم 12 يوضح تفريغ نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى

7_التعليق على نتائج الدراسة الاستطلاعية الأولى:

من استنطاق الجدول الذي يتضمن التكرارات نلاحظ أن هناك ثلاث بنود كانت إجابات أفراد العينة حولها على مستوى البديل " موافق " منعدمة و هي البند الأوّل و الذي يتضمن الخضوع إلى دورات تدريبية حول ماهية نظام LMD إذ قدرت نسبة التكرارات على مستوى هذا البند 86.66 % في خانة غير موافق معناه أنّه لم يتم إطلاقا تدريب الأساتذة على مستوى كلية العلوم الاجتماعية حول ماهية نظام LMD . و في هذا تشترك الإجابات مع البندين الثالث و الرابع (و الذي تتمحورا حول الإعلام بأهمية LMD و أهدافه الكبرى خاصة منها ما يتعلق بتغيير مسارات الدراسة حيث أصبحت هناك نوعين من مسارات الدراسة إما مسار أكاديمي و إما مسار مهني . ظهور تخصصات و إلغاء أخرى هذا الذي أدى إلى تغيير من حيث الشهادات المسلمة من طرف مؤسسات التعليم العالي إذ تم ظهور شهادات و إلغاء أخرى و كذلك تقليص الحجم الساعي و مدة التكوين إلى أقل حد ممكن الأمر الذي طرح جدلا كبيرا حول الكيفية النوعية لتسيير التكوين الجامعي بنجاعة وضمن وقت زمني قصير مقارنة بما كان عليه في النظام الكلاسيكي .

إضافة إلى التغيير المستمر في محتويات برامج التكوين ، خاصة و نحن نعيش مع سرعة رهيبة في حركة المعرفة و كذلك من حيث محاولة ارتباطها بالمحيط (الاستجابة إلى الحاجيات الاقتصادية و الاجتماعية للمجتمع)

ونفس الملاحظة بالنسبة للبند الثاني المتعلق بالاستعداد الكافي للتدريس في ظل هذا النظام .فقد تم تسجيل نسبة 63,33 % في خانة غير موافق مقارنة بنسبة6 ,66 % في خانة موافق وهذا إن دل على شيء فهو أن الأستاذ الجامعي يجهل طبيعة التكوين وفق هذا النظام . وما ان كانت الكفايات الحالية له تمكنه من ذلك .

و في هذا الإطار يسعى نظام التعليم العالي إلى التكوين مدى الحياة أي رغم خروج الطالب الذي سوف يصبح فيما بعد عامل ، من الجامعة و التحاقه بسوق العمل إلا أنه يكون مستمرا في علاقته معها و هذا عن طريق الرسكلات و التربصات و الدورات التدريبية ، و هذا بسبب استحداث و تطور العلم و المعرفة و التكنولوجيا بصفة مستمرة و التي يجب عليه أن يكون ملما بها ، و بالتالي فإن نظام LMD قد وفر نظام مرن و متفتح يتاح في كل أطوار الحياة و كذلك لتحقيق هذا الهدف سعى الفضاء الأوروبي للتعليم العالي إلى إشراك المحترفين من سوق العمل و ممثيلين مهنيين في نظام التعليم بمؤسسات الجامعة

هذا ما افرز الواقع الذي يعاني منه الأستاذ الجامعي خاصة في ظل الغياب شبه التام للتنمية المهنية له كعنصر فعال في العملية التكوينية .

ففيما يخص البند الرابع الإعلام حول خصائص و أهداف نظام LMD فقد كانت النسبة المئوية البارزة على مستوى هذا البند هي (غير موافق) نسبة 100% و قدرت في البند الخامس حوالي 66.66% بإجابة (غيرموافق) و هذا إن دلّ على شيء إنّما يدل على أن نظام LMD تم استدخاله دون تهيئة الأرضية المناسبة له ،بدءًا من منفذ هذا النظام داخل قاعات التدريس و هو الأستاذ الجامعي . و هذا ما أدّى إلى تخوف كبير من النظام . ففي عامه الأول في كلية " العلوم الاجتماعية و الإنسانية " اختار معظم الأساتذة للتدريس في النظام الكلاسيكي على التوجه لنظام LMD و هذا ناتج عن إحساسهم بأنّ لديهم نقص أو جهل حول ما يحمله هذا النظام في طيّاته و نذكر دوما بأن هذا في العام الجامعي (2007 – 2008).

و على عكس البنود السابقة فقد بلغت نسبة التكرارات على بديل موافق 56.66% و هي أعلى من نسبة كل من بدائل محايد و غ موافق . هذا يشير إلى أن الأساتذة يتبعون نفس الطرق التقويمية المعتادة في النظام الكلاسيكي و لكن هذا قد يخلّ بنظام LMD الذي من بين أهم خصائصه أنّه يعتمد على نظام السداسيات و بالتالي يحتاج إلى استراتيجيات تقويمية فعالة تتناسب و طبيعة الوحدات على اختلافها أساسية – استكشافية – منهجية – ثقافية و الإشكالية هنا ليست في طريقة حساب المعدلات أو معاملات هذه الوحدات بل استراتيجيات التقويم المتبعة وفق كل وحدة من هذه الوحدات . ما يتوقعه المجتمع : يتوقع المجتمع من الأستاذ و المنهج الدراسي أن يحقق أماله و تطلعاته في أبنائه ، فالمعلم أو الأستاذ الجامعي مطالب بتحقيق كل تلك الآمال بإنشاء كل فرد على نحو شامل و متكامل في كل الجوانب اجتماعيا ، ثقافيا ، علميا و مهنيا

و هو مطالب بإحداث نوع من التوازن بين كافة الجوانب .متطلبات المؤسسات الاجتماعية :

هناك نوع من الضغوط المفروضة من طرف المؤسسات الاجتماعية على نظام التعليم العالي (التكوين الجامعي) فيجد الأستاذ باعتباره المكون و منفذ العملية التعليمية نفسه مطالبا بتلبية حاجيات هذه المؤسسات الاجتماعية ، و اختيار صيغ المناهج التي تتوافق معها.

إذ أن الضغوط التي تفرضها طبيعة العمل في تلك المؤسسات تعني أن يكون المعلم واعيا بأساليب تعليمها و تنميتها ، و قد كرست جهود برامج التنمية المهنية لتزويد الأستاذ بالكفايات اللازمة عند مستوى المسؤولية ، و صعوبة اختيار محتوى التعليم هي أحد أكبر الصعوبات التي تواجه الأستاذ في هذا الإطار .

كما أن المتعلم (الطالب) : يعتبر هذا الأخير متغيرا هاما ضمن العملية التعليمية لذلك فهو يشكل عاملا مؤثرا جدا في مستوى أداء الأستاذ في مهنته ، الطالب بطبيعته و خصائصه يمثل أساسا جوهريا يستند إليه في عمليات المنهج على المستوى التخطيطي و التنفيذي ، إن الأستاذ في أدائه للعملية تتأثر بطبيعة المتعلم و خصائصه يمثل أساسا جوهريا يستند إليه في عمليات المنهج على المستوى التخطيطي و التنفيذي ، إن الأستاذ في أدائه للعملية تتأثر بطبيعة المتعلم و خصائصه إذ أن هذا

المتعلم جاء من بيئة لها ثقافة معينة كما أنه ربي على نحو أو أخر و من خلال ذلك اكتسب العديد من المعارف و تكونت لديه مفاهيم عديدة (قد يكون بعضها صحيحا و البعض الأخر خاطئا) ، كما تتكون لديه أطر من القيم و الاتجاهات إضافة إلى عدد من المهارات و العادات و غير ذلك من مكونات سلوكه الاجتماعي ، كما يمكن أن يحمل هذا المتعلم بعض المشكلات قد تكون نفسية ، اجتماعية ، اقتصادية ، لذا فهنا نجد الأستاذ مطالب بأن يدرس هذا كله و يخطط له كله من المواقف التعليمية المختلفة و كذا ما يجري من تفاعلات و استجابات أي أن المعلم أو الأستاذ الجامعي و إن كان يعمل في إطار سلطات إشرافية عديدة إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم طلابه عليه فالمتعلم هو أصلح من يحكم على المكون.

- وقد سجلت كذلك نسبة 56.66% في خانة موافق حول البند الذي يتعلق بصعوبة التكيف مع نظام LMD. وهذا ما جعل الأستاذ الجامعي يبرز حاجته البالغة للتنمية المهنية والتي ستفيده في ظل هذا النظام الجديد في إكسابه مهارات التدريس المختلفة من تخطيط للمناهج و دراية بطرق التدريس المختلفة المتلائمة مع متطلبات نظام LMD و العملية التعليمية ، ثم التقويم و بناء الاختبارات الموضوعية .والتي تقيس المهارات التي سيكتسبها طالب هذا النظام وتنعكس في طبيعة الملمح التكويني له ، إضافة إلى مساعدة المدرس الجامعي على فهم ذاته و إمكاناته تعريفه بالنظام الذي يكون وفقه.و إكسابه المعلومات اللازمة عن أهداف التعليم الجامعي و دوره في تنمية المجتمع .

وكذا اكتساب مهارات التدريس في التعليم الجامعي وفق أهداف وتوجهات نظام LMD ، و القدرة على تطويرها من خلال استخدام طرق تعليم متنوعة جديدة ، ووسائل تعليمية متنوعة و بعض آليات تكونولوجيا التعليم . و أيضا تنمية الاتجاه الايجابي لدى الأستاذ الجامعي نحو مهنة و مسؤولية التعليم بالجامعة بحيث يدرك أهميتها و أهمية الاشتغال بها و الرسالة التي ينطوي عليها العمل بإعداد الطالب الكفء

و تنمية الوعي و تعميق الفهم للأسس العلمية و التربوية و النفسية للعملية التعليمية لتحقيق أفضل إعداد للطالب مما يؤدي إلى تنمية القدرة على الأخذ بها في التدريس سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ أو التقويم

رفع مستوى المهارة في أداء المعلم الجامعي لمختلف المهام التعليمية الخاصة به و خاصة تحديد الأهداف التعليمية ، التخطيط العام لتدري الاستراتجيات التدريسية المناسبة في المحاضرات و حلقات المناقشة ، و تقويم الأهداف المحققة .اكتساب المهارات الأساسية للتعامل مع الطالب الجامعي .

أي باختصار تعريف الأستاذ الجامعي بحقوقه وواجباته و أدواره المختلفة سواء من حيث التدريس أو من حيث البحث العلمي ، أو من حيث خدمة المجتمع .

كذلك فيما يتعلق بالبنود (13 – 15 – 17) فنلاحظ أن النسب المئوية مرتفعة 56.66% – 63.33% و التي تركز موضوعها حول **الحاجة إلى الدورات التدريبية** حول هذا النظام خاصة فيما يتعلق بطرائق التدريس و التقويم المختلفة والتي ستفيد في تسهيل مهام الأستاذ الجامعي .

و فيما يخص باقي البنود الأخرى و التي تعلقت بطبيعة البرامج المقدمة ضمن هذا النظام و علاقتها بالصف الفعلي الذي وضع من أجله (ربط التكوين الجامعي دون العمل) فنجد الأساتذة غير موافقين على أنه يتم مراعاة هذا الهدف في البرامج التكوينية.

- و ما لفت انتباه الباحثة في هذه النتائج هو أن البديل محايد قد حظي بمجموع 156 من التكرارات. و هو مجموع معقول مقارنة ب (موافق 289 – و غير موافق 365) و هذا يدل على تخوف الأساتذة و نقص معرفتهم فيما يتعلق بهذا النظام.

و في هذا إقرار بوجود نقاط ضعف و التي تترجم في قائمة احتياجات تدريبية . سنحاول تقديرها في الدراسة الموالية .[2]

4 -1-2 الدراسة الاستطلاعية الثانية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية في أي دراسة علمية خطوة مبدئية أساسية ينبغي على الباحث القيام بها قبل إجرائه للدراسة النهائية . فعلى أساسها يتمكن الباحث من تحديد صياغة النهائية للعديد من متغيرات دراسته و التي من أهمها :

1/- تحديد مكان الدراسة.

2/- الوقوف على طبيعة المجتمع الإحصائي للدراسة و مختلف خصائصه التي ينبغي ضبطها و التحكم فيها من قبل الباحث في هذه الدراسة لاستبعاد تأثيرها على المتغير التابع للدراسة مما يمكن من تحقيق الصدق الداخلي للدراسة هذا من جهة و من جهة أخرى تمثيلها في عينة الدراسة النهائية مما يمكن من تحقيق الصدق الخارجي للدراسة .

3/- الوقوف على جوانب القصور المتعلقة بأداة جمع البيانات (الشروط السيكومترية : الصدق و الثبات) و معالجتها قبل التطبيق النهائي لها على عينة الدراسة النهائية.

4/- إمكانية بروز بعض المتغيرات التي لم ينتبه لها الباحث من قبل

- كل هذا يعني أن خطوات الدراسة النهائية تتحدد على ما تسفر عنه الدراسة الاستطلاعية من نتائج.

و من هذا المنطلق كان لزاما على الباحثة القيام بدراسة استطلاعية لتجسيد الأهداف السابقة. و ذلك وفق الخطوات التالية :

1- مجالات الدراسة الاستطلاعية الثانية :

1-1- مكان إجراء الدراسة :

تم إجراء الدراسة بكلية من كليات جامعة فرحات عباس – سطيف – و هي كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

1-2- المجال الزمني للدراسة :

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى و التي واكبت دخول نظام LMD للعلوم الاجتماعية و ذلك سنة 2008 – 2009 .

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية الثانية في الموسم الجامعي 2010 – 2011 .

أي أصبحت الدفعة الأولى في السنة الثالثة .(أي مستوى التخرج من نظام LMD من مرحلة الليسانس علوم اجتماعية) . و في هذا فوائد مقصودة منها :

- تم اعتماد تقديرات هذه الدفعة (طلبة سنة الثالثة ليسانس LMD) لاحتياجات أساتذتهم الجدد على هذا النظام .
- معرفة أو تقدير احتياجات التدريبية للأساتذة بعد مزاولتهم التدريس في النظام لمدة 3 مواسم جامعية. و بالتالي معرفة ما إن طرأ تغيّر حول اتجاهاتهم الأولية نحو نظام LMD و تخوفهم منه أي بلغة التخصص هل كان هناك تكوين ذاتي من طرف الأساتذة . أم لا .

و قد تراوحت مدة الدراسة الاستطلاعية لمدة ثلاثة أشهر، تم خلالها : مضاعفة القراءات حول نظام LMD و بناء استمارات تقدير الحاجات التدريبية وفقه مستخلصة منه و بعدها تم توزيع الاستبيان و استرداده ، تفريغ بياناته و تقدير الخصائص السيكومترية له

2/- **عينة الدراسة الاستطلاعية** :

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 أستاذًا (من الذين يدرسون وفق نظام LMD).

و قد كان اختيار الباحثة لثلاثين فردا كعينة هذه الدراسة على أساس اعتبارين منهجيين هما:

1/- تأكيد فؤاد البهي السيد في كتابه الموسوم " علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري" الصادر سنة 1979 من أنه بإمكان الباحث أن يستخدم عينة يتراوح عددها (30 فردا) لكي يضبط أدوات قياساته للظاهرة المراد دراستها قبل تطبيقها على عينة الدراسة الكلية أو النهائية (فؤاد البهي السيد ، 1979 ، ص 459)

2/- تأكيد روسكو Rosco سنة 1975 في أحد شروطه الإجرائية لتحديد حجم العينة المناسب في الدراسات السلوكية على أن استعمال الباحث لعينة تحتوي على 30 فردا يضمن له الحصول على المنحنى العادي لتوزيع السلوك .

- و قد تم اختيار الأساتذة فقط ضمن عينة الدراسة الاستطلاعية دون الطلبة و الذين يختارون بدورهم مع عينة الأساتذة لتقدير الاحتياجات التدريبية لهم ، ذلك أن الأساتذة بإمكانهم تأكيد أو إثبات صدق محتوى المقياس .
- و لتمكن الباحثة من أخذ ملاحظات الأساتذة حول هذا الاستبيان فيما يتعلق بوضوح البنود و مدى صدقها قبل تطبيقها في صورتها النهائية على الطلبة.

4- **أداة جمع البيانات** :

4-1- **الاستبيان** :

تعتبر مرحلة جمع البيانات من أهم المراحل التي يقوم بها الباحث حيث ينزل إلى الميدان و يكون على اتصال مباشر بمجال و عينة الدراسة لجمع البيانات . و يقوم الباحث بتحديد آداة البحث و خطوات يتبعها في جميع البيانات ، تتفق مع منهج و موضوع الدراسة ، و قد استخدم الاستبيان كآداة لجمع البيانات ، نظرًا لطبيعة الموضوع الذي يتطلب الاتصال المباشر بالمعنيين بالأمر لجمع المعلومات . و هذا عن طريق الاستبيان المعد لهذا الغرض من أجل الوصول إلى نتائج معينة يمكن أن تعطينا دلالات حقيقية عن الظاهرة المراد دراستها و يعرف الاستبيان على أنه من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما في البحوث التربوية و النفسية و الاجتماعية نظرا لقلة تكلفة استخدامه من جهة ، و سهولة استخدامه ، و معالجة البيانات التي نحصل عليها عن طريقه من جهة أخرى .

- و قد ضم الاستبيان : 96 بندًا

توزعت على : 5 محاور هي بالترتيب:

المحور (1) : التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية (1 – 19 بند)

المحور (2) : التنفيذ (الإلمام بالمادة التكوينية و الطرائق التدريسية) (1 – 20بند

المحور (3) : مهارات التقويم (1 – 24 بند)

المحور (4) : البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى (1 – 13 بند)

المحور (5) : الإدارة الصفية ضمن نظام LMD (1 – 20 بند)

و كانت بدائل الإجابة : بديلين رئيسين : **تحققت – لم تتحقق**

و قد تفرع **البديل الأول – تحققت** – إلى ثلاث بدائل فرعية : بدرجة كبيرة – متوسطة – ضعيفة – ثم بعدها **البديل الثاني لم تتحقق**

درجات الإجابة :4-3-2-1

أي: - **بدرجة كبيرة 4**

- **بدرجة متوسطة 3**
- **بدرجة ضعيفة 2**
- **لم تتحقق 1**

4-2- / **تقدير الخصائص السيكومترية للاستبيان :**

أولاً – معامل الثبات :

أ- تم تقديره بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق (معامل الاستقرار) [و قد أفادت هذه الطريقة في تعديل صياغات بعض البنود الغامضة و فك البنود المركبة باعتبار العينة هم أساتذة في الجامعة ممّا سمح لنا بتحكيم الاستبيان بطريقة غير مباشرة من خلال هذه الطريقة]

ب- تلائم هذه الطريقة مقاييس الاتجاهات بصورة كبيرة و مقاييس الحاجات و الميول لأنّها بطيئة التغيير

ج_إن القدرة أو السمة المقاسة ثابتة خلال فترة تطبيق الاستبيان مرتين لذلك فمعامل الثبات يكشف عن درجة ثبات (استقرار) القدرة أو السمة خلال هذه الفترة .

ج- 1- تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من **30 أستاذًا جامعيا** و تم تفريغ النتائج بالدرجات ،في الخانة س إذا أعطيت البدائل الدرجات التالية (**4- 3 – 2 -1**)

2- أعيد تطبيق الاستبيان مرة أخرى بعد حوالي 60 يوم (إذن في هذا الوقت تم استعادة الاستبيانات أفراد العينة و تفريغ نتائجها و بعد التطبيق الثاني للاستبيان تم تفريغ النتائج بالدرجات في خانة (ص) . مع العلم أن أفراد العينة أخذوا نفس الترتيب في التطبيق الأول و الثاني .

3- تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيق (1) و التطبيق (2) للاستبيان و الذي يمثل معامل ثبات الاستبيان .

وفق المعادلة التالية :

$$R_{xy} = \frac{n\,\varepsilon xy-(\varepsilon x)(\varepsilon y)}{\sqrt{[\,n\varepsilon x^2-(\varepsilon x)^2][\,n\,\varepsilon y^2-(\varepsilon y)^2]}}$$

حيث أن :

r = معامل الارتباط و الذي يمثل معامل الثبات.

X = درجات التطبيق الأول للاستبيان (س).

Y = درجات التطبيق الثاني للاستبيان .

وبالتالي فإن $r \times y$ = **0 ,85**

و بما أنه اكبر من 0.50 فإن الاستبيان ثابت كما هو في الجدول التالي

	التطبيق (1) س – X –	التطبيق (2) ص – Y –
1	56	54
2	52	52
3	54	56
4	40	40
5	58	58
6	60	60
7	66	66
8	64	60
9	62	58
10	70	68
11	50	66
12	58	56
13	56	56
14	54	54
15	56	58
16	54	54
17	60	60
18	64	62
19	60	60
20	62	62
21	50	52
22	60	58
23	62	60
24	64	62

25	66	66
26	60	60
27	62	62
28	64	64
29	66	66
30	66	62

جدول رقم 13 يوضح كيفية حساب معامل الارتباط بيرسون لتقدير الثبات الاستبيان (2)

ثانيا : معامل الصدق :

تم تقدير صدق الاستبيان بالصدق الذاتي (الداخلي) ، (الإحصائي) " لهذا الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي ، و الصدق العاملي ، أي أن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار صدقه الذاتي . (فؤاد البهي السيد ، (1978) ، ص42) إذن الصدق الذاتي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات أي جذر(0, 85)

و يساوي (0 ,92)

و بالتالي بما أن معامل الصدق 0 , 92 >0.50

فالاستبيان صادق و يقيس فعلا ما أعدّ لقياسه .

* و بما أن الاستبيان **ثابت بمعامل : 0.85**

و **صادق بمعامل :0.92**

فيمكن اعتماده أداة جمع البيانات للدراسة النهائية .

لم تعتمد الباحثة على تقدير الصدق بصدق المحكمين ذلك لان عينة الدراسة الاستطلاعية هم أساتذة جامعيين وبالتالي تم تعديل وتنقيح الاستبيان من الاستجابات التي تم تسجيلها في التطبيقين الأول والثاني للاستبيان . إضافة إلى أن تصنيف المحاور قد تم استخلاصه من تحليل مهام الاستاذ الجامعي وفق العديد من الدراسات السابقة ز ومضمون المجالات أو

المحاور قد تم اشتقاقه من الدليل العملي لتطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية اي انه يتوفر على صدق المحتوى أو المضمون

5_حساب النسب المئوية لاستجابات افراد العينة حسب كل محور:

المحور (1) : التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية

البدائل / البنود	متحققة بنسبة			لم تتحقق بنسبة
	كبيرة %	متوسطة%	ضعيفة%	
1	6.66	20	73.33	0.00
2	50	33.33	10	6.66
3	0.00	13.33	33.33	53.33
4	43.33	40	16.66	0
5	50	33.33	20	3.33
6	8.34	33.33	43.33	15
7	6.66	13.33	73.33	6.66
8	26.66	53.33	12	8.01
9	60	33.33	6.66	0.00
10	11.34	18.66	50	20
11	8.34	15	43.33	33.33
12	0.00	6.66	73.33	20
13	26.66	53.33	20.01	0.00
المتوسط الحسابي	**22,92**	**28,22**	**36,56**	**12,79**

- جدول رقم 14 النسب المئوية لاستجابات إفراد العينة للمحور الأول

- الملاحظ لهذا الجدول يجد أن في مستوى محور أو مجال : التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية فإن الكفايات التي تخص فعلا نظام LMD غير متحققة أو ضعيفة
- مثلاً : البند 1 – البند 7 – البند 12 (انتقاء الدروس ذات الطابع العصري – تطبيق المعلومات عمليا – تداوم على استخدام الوسائل التعليمية).
- نسبة 73.33 في متحققة بدرجة ضعيفة
- البند 10 (الوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD مصاغة من تحليل متطلبات المهنة المستقبلية)

و قد كانت الإجابة في البند الثالث (تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل) . بنسبة 53.33 % في لم تتحقق و 33.33% في متحققة بدرجة ضعيفة

بنسبة 50% في خانة متحققة بدرجة ضعيفة.

20% في خانة غير متحققة.

في حين كانت الإجابات في البند السادس – البند رقم 11 نسبة 43.33% في خانة متحققة بدرجة ضعيفة و 15% – 33.33% في خانة لم تتحقق.

و قد اتجهت الباحثة إلى خانة متحققة بدرجة ضعيفة و غير متحققة باعتبارها تمثل الاحتياج التدريبي أو النقص الذي يعاني منه الأستاذ الجامعي كون ان بنود الاستبيان ككل قد صيغت في شكل كفايات تدريسية . و في هذا المحور : (التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية) استنتجت الباحثة أن النقص يكمن في : الحاجات التدريبية المتعلقة ب :

1–انتقاء الدروس ذات طابع عصري.
2–توضيح مجال تطبيق المعلومات المقدمة للطلاب عمليا.
3–تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل.
4–الوحدات التعليمية مصاغة من تحليل متطلبات المهنة .
5–المداومة على استخدام الوسائل التعليمية لكل وحدة .

المحور (2) : التنفيذ (الإلمام بالمادة العلمية و الطرائق التدريسية)

البدائل / البنود	متحققة بنسبة			لم تتحقق بنسبة
	كبيرة %	متوسطة%	ضعيفة%	
1	6.66	6.66	73.33	13.33
2	6.66	13.33	73.33	6.66
3	0.00	13.33	33.33	53.33
4	6.66	10	63.33	20.33
5	6.66	6.66	73.33	13.33
6	3.33	10.00	33.33	53.33
7	0.00	33.33	60	6.66
8	8.34	15	43.33	33.33
9	8.34	33.33	43.33	15
10	6.66	6.66	73.33	13.33
11	26.66	53.33	12	8.01
12	8.00	26.66	53.33	12.01
المتوسط الحسابي	**7,33**	**19,02**	**52,94**	**20,72**

جدول رقم 15 يوضح النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الثاني

نلاحظ من هذا الجدول : الذي يمثل المحور الثاني التنفيذ (الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية

أن كل من البند الأول (تنوع كأستاذ LMD في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة أسلوب حل المشكلات – التعليم التعاوني ....) في العملية التكوينية ضمن هذا النظام).

البند الثاني : (أنت متمكن من الوحدات التعليمية التي تدرسها لطلبة LMD)

البند الخامس : (تعمل كأستاذ LMD على تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين في طرق التدريس و المناهج)

البند رقم 10 (المسارات الدراسية مقسمة إلى مهني و أكاديمي تختلف الطرائق التكوينية لك وفق ذلك).

تراوحت نسبة الإجابات في هذه البنود الأربعة في خانة متحققة بدرجة ضعيفة بنسبة 73.33% . و في خانة لم تتحقق بنسبة حوالي 13.33% و هذه التي تمثل فعلا أهم أهداف نظام LMD .

إضافة أن نسبة الإجابات في خانة متحققة بدرجة ضعيفة قد تراوحت 63.33%

في البند الرابع (تطبق مبدأ العرض و الطلب في التكوين و هو أحد أهم أهداف نظام LMD.

و في البند رقم 12 : (تسعى لجعل المادة التكوينية تساهم في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم في اختصاصهم) بنسبة 53.33% في متحققة بدرجة ضعيفة.

و على العموم ما يلاحظ في نسب هذا الجدول و الذي يمثل استجابات أفراد العينة على المحور الثاني للاستبيان و الموسوم بالتنفيذ و الإلمام بالمادة العلمية التكوينية و الطرائق التدريسية قد كانت مرتفعة في خانة متحققة بدرجة ضعيفة و لا بأس بها في خانة لم تتحقق – و هذا يشير إلى وجود حاجات تدريسية واضحة جدًا في كفاءات التنفيذ :

1–التنويع في الطرق التدريس الحديثة .
2–تطبيق مبدأ العرض و الطلب في التكوين.
3–تطبيق المقاربات الإبداعية في التكوين

المحور (3) : مهارات التقويم .

البدائل / البنود	متحققة بنسبة			لم تتحقق بنسبة
	كبيرة %	متوسطة%	ضعيفة%	
1	26.66	46.66	26.66	0.00
2	73.33	20.00	6.66	0.00
3	8.34	33.33	43.33	15.00
4	60.00	33.33	6.66	0.00
5	6.66	33.33	52.01	8.00
6	0.00	6.66	73.33	20.00
7	26.66	46.66	26.66	0.00
8	6.66	33.33	52.01	8.00
9	8.34	33.33	43.33	15.00
10	18.00	46.66	26.66	8.00
11	8.00	33.66	52.01	6.66
12	73.33	20.00	6.66	0.00
13	8.34	33.33	43.33	15.00
المتوسط الحسابي	**24,94**	**32,32"**	**35,30**	**7,35**

جدول رقم 16 يوضح النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الثالث

نلاحظ من هذا الجدول الذي يمثل تقدير إجابات أفراد العينة على المحور الثالث للاستبيان (مهارات التقويم بالنسب المئوية أن البنود التي حظيت بالنسب المرتفعة هي :

البند السادس في المرتبة الأولى بنسبة 73.33% في خانة متحققة بدرجة ضعيفة و 20% في غير متحققة. (التقويم الذي يخضع له الطالب يقيس (إمكانية تكيفه فيما بعد مع عالم الشغل).

و بنسبة 52.01% في خانة متحققة بدرجة ضعيفة في كل من البند الخامس (أنظمة التقويم التي تعتمدها كأستاذ في نظام LMD مسايرة و موافقة للتغير المستمر)

البند الثامن : (تقييم تقارير التربصات أو المشاريع يستهدف الجانب المهني أكثر منه أكاديمي للطالب)

البند رقم 11 : (تعمل على تقويم إمكانية تطبيق المعلومات النظرية في الجانب المهني للطلبة عن طريق التغذية الراجعة باستمرار).

و بالتالي نستنتج من هذا الجدول أنّ :

الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم يكمن في كل ما يتعلق بتكييف التقويم وفق اهداف نظام LMD.

أي الحاجات التدريبية المستنبطة من محور التقويم هي:

1- المرونة و التجديد في استخدام أنظمة التقويم.
2- اعتماد طرق تقويمية تقيس المستويات العليا للأهداف وفق تصنيف بلوم التركيب و التطبيق .
3- اعتماد التقويم من جانب أن يساهم في قياس إمكانية تكيف الطالب مع عالم الشغل

المحور (4) :الإدارة الصفية ضمن نظام LMD

البدائل / البنود	متحققة بنسبة			لم تتحقق بنسبة
	كبيرة %	متوسطة%	ضعيفة%	
1	26.66	46.66	26.66	0.00
2	26.66	46.66	16.66	10.00
3	73.33	20.00	6.66	0.00
4	16.66	46.66	26.66	10.00
5	8.34	33.33	43.33	15.00
6	33.33	52.00	6.66	8.00
7	16.66	46.66	26.66	10.00
8	73.33	20.00	6.66	0.00
9	52.00	33.33	14.66	0.00

10	8.34	33.33	43.33	15.00
11	16.66	46.66	26.66	10.00
12	8.34	33.33	43.33	15.00
13	52.00	33.33	6.66	8.00
المتوسط الحسابي	**31,71**	**37,84**	**22,66**	**7,76**

جدول رقم 17 يوضح النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الرابع

نلاحظ من هذا الجدول الذي يمثل تقدير استجابات أفراد العينة على المحور الرابع للاستبيان (الإدارة الصفية ضمن نظام LMD) بالنسب المئوية. أن استجابات أفراد العينة في خانة متحققة بدرجة ضعيفة . و في خانة لم تتحقق قد كانت ضعيفة مقارنة على ما كانت عليه في المحاور الثلاث السابقة فقد تراوحت أعلى نسبة 43.33% في كل من البنود :

البند 5 : (تقدم أمثلة توضيحية واقعية ترتبط بالحياة العملية للطلبة لزيادة تحفيزهم)

البند 12 : (تستخدم استراتيجيات المساءلة الفردية أثناء تنفيذ الطلبة لأنشطة التعليم التعاوني).

إلا أنّه على العموم ما نلاحظه على مستوى الجدول أن معظم الإجابات كانت مرتفعة في خانة متحققة بدرجة كبيرة و متوسطة.

و بالتالي فتقريب الأستاذ الجامعي في محور الإدارة الصفية.

فالحاجات التدريبية في هذا المجال تقريب غير موجودة إذا استثنينا البند 12 – 5 . على الرغم من أن النسبة المئوية لهما أقل من 50%

المحور (5) : البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى

البدائل / البنود	متحققة بنسبة			لم تتحقق بنسبة
	كبيرة %	متوسطة%	ضعيفة%	
1	8.34	33.33	43.33	15.00
2	8.34	15.00	43.33	33.33
3	0.00	20.00	73.33	6.66
4	15.00	43.33	33.33	8.34
5	16.66	46.66	26.66	10.00
6	0.00	20.00	73.33	6.66
7	26.66	46.66	16.66	10.00
8	10.00	26.66	46.66	16.66
9	33.33	52.00	14.66	0.00
10	52.00	33.33	14.66	0.00
11	15.00	43.33	33.33	8.34
12	26.66	46.66	16.66	10.00
المتوسط الحسابي	**17,66**	**35,58**	**36.07**	**10,41**

جدول رقم 18 يوضح النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة للمحور الخامس

نلاحظ من هذا الجدول الذي يمثل تقدير إجابات أفراد العينة على المحور الخامس للاستبيان (البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى) ممثلة بالنسب المئوية أن الإجابات كانت نسبها المئوية مرتفعة في خانة (متحققة بدرجة ضعيفة و في خانة غير متحققة) كانت على مستوى البنود :

البند 3 : و الذي ينص (يتم توجيه الاهتمام الكافي للبحث العلمي من طرفك كأستاذ ضمن نظام LMD لأنه هو أساس تحديد المسار التكويني للطالب) بنسبة 73.33%.

و البند السادس (تمارس نشاطاتك البحثية ضمن مخبر بحث خاصة و أنه يشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج في نظام LMD) كذلك نسبة 73.33%

و قد يكون ذلك راجع إلى الأعباء التدريسية للأستاذ و بالتالي فمن خلال التصفح في نتائج هذا المحور نجد أنّ الحاجات التدريبية للأستاذ في مجال البحث العلمي :

1- إعداد البحوث المهنية (مستمدة من الواقع المهني للطلاب) .
2- إعداد البحوث التكوينية التي تفتح مجال التخصصات في المسار التكويني للطالب .

نستنتج أن للدراسة الاستطلاعية أهمية بارزة في المجال التطبيقي للدراسة :

1- إخراج الاستبيان في صورته النهائية للتطبيق فيما بعد على العينة الفعلية للدراسة النهائية.
2- تم تقدير الخصائص السيكومترية للاستبيان.
3- زيادة الاهتمام بالموضوع و التحمس له أكثر خاصة و أن نظام LMD هو الومضة الجديدة التي تشكل بعض الغموض لدى الأساتذة الجامعيين من حيث مبادئه و أنظمته التقويمية و حتى مصطلحاته.
ما جعل الأستاذ الجامعي بحاجة إلى التكوين أو التدريب على مستوى هذا النظام

وأفادت الدراسة الاستطلاعية :

- بعد إطّلاع الباحثة على طبيعة الإجابات في الدراسة الاستطلاعية اتضح أنّه فعلا توجد حاجات تدريبية لدى الأساتذة في مختلف المجالات التي وضعت في الاستبيان.
- و التي تباينت بين مستوى المهام التدريسية التي يقوم بها الأستاذ و مهامه في مجال البحث العلمي و بعد تفريغ النتائج في جداول حسبت فيها النسب المئوية لكل بند على مستوى البدائل التالية: متحققة – غير متحققة

بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة

حيث يعبر كل بند على كفاية تدريسية.وبالتالي الدرجات المرتفعة تمثل تواجد هذه الكفايات والعكس، أي الدرجات المنخفضة تمثل الحاجات التدريبية في كل محور_ إضافة إلى أن الدراسة قد اعتمدت على أسلوبين:الأسلوب النظري لتعزيز اطر الدراسة النظرية و فلسفة بناء التصور التدريبي.

الأسلوب الميداني لتكميم الظاهرة المدروسة و إتباع خطوات منهجية واضحة.

4-2 إجراءات الدراسة النهائية :

4-2 -1 المنهج المعتمد :

هو المنهج الوصفي لأننا بصدد وصف الحالة أو الوضعية الراهنة للأستاذ الجامعي واحتياجاته التدريبية المطروحة بعد تطبيق هذا النظام في كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية و هو الأنسب لهذا الغرض.

4-2-2 مجتمع الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD وذلك لمعرفة نقاط القوة و تعزيزها و نقاط الضعف لمعالجتها.
وقد تم تطبيق استبيان الدراسة في جامعة سطيف -1- سابقا (كلية الآداب و العلوم الاجتماعية آنذاك).

و ذلك لأن الباحثة كانت على احتكاك مباشر بمجتمع الدراسة خاصة في السنوات الأولى لتطبيق LMD في كلية الآداب و العلوم الاجتماعية آنذاك. إضافة إلى سهولة الحصول على أفراد العينة – أساتذة و طلبة – و معرفة أوقات الفراغ مع كل من العينتين لإمكانية التواصل معهم و شرح الاستبيان و أهدافه.

4 -2-3 عينة الدراسة:

عينة الدراسة هي عينة قصدية. كون الباحثة قصدت كلية العلوم الاجتماعية باعتبارها أستاذة ضمن قسم في هذه الكلية.

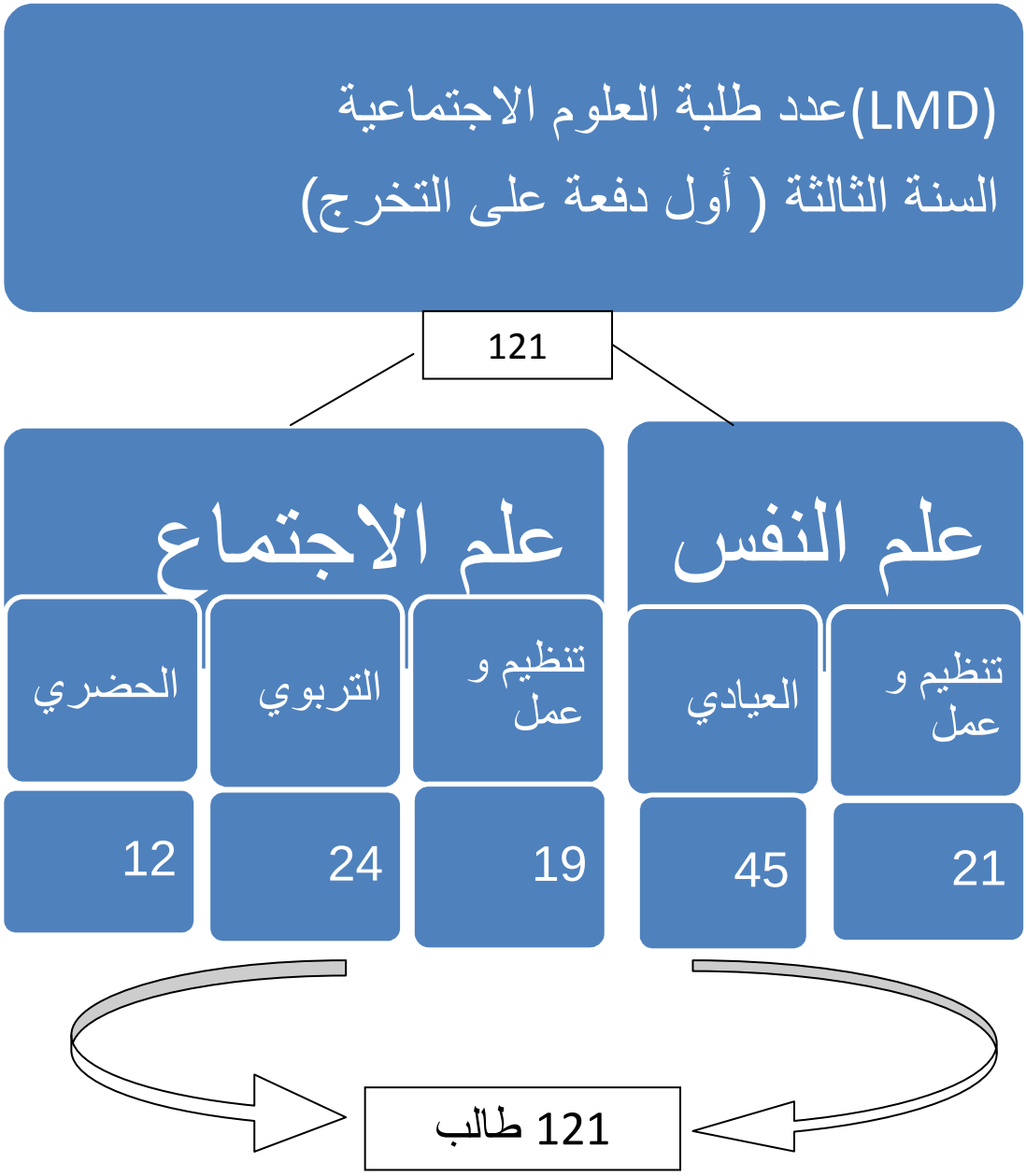
و قد تمثلت العينة في المخططات الموالية: مخطط يمثل عينة الطلبة ـ مخطط يمثل عينة الأساتذة.

أ- مبررات تطبيق الاستبيان على طلبة و أساتذة:

تم تطبيق استبيان الدراسة على عينة من الأساتذة و الطلبة و ذلك **للاعتبارات التالية:**

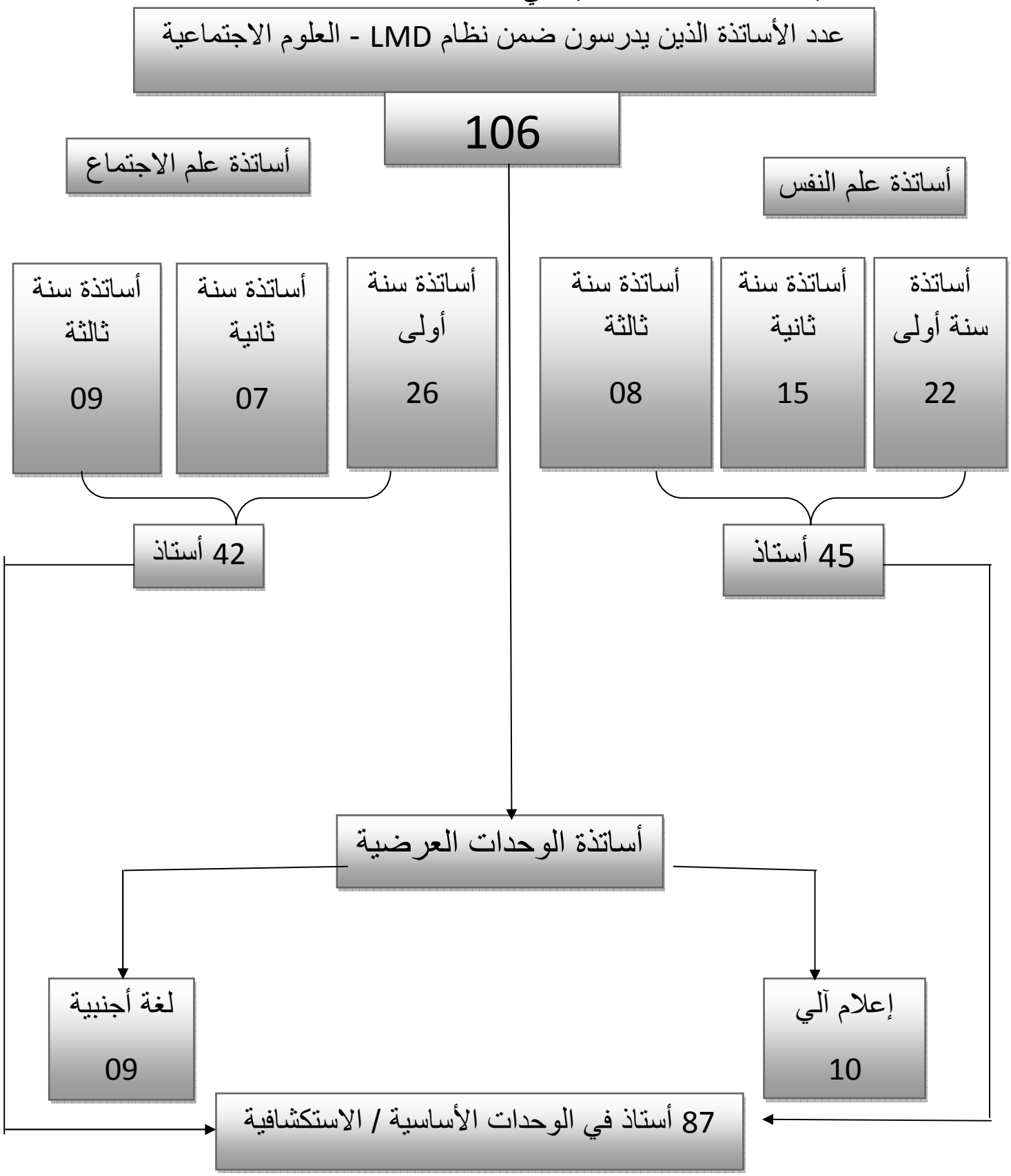
- الطالب هو أفضل مقيم لأداء أستاذه.
- تبرز كفاءات الأستاذ واحتياجاته التدريبية من خلال الممارسة الفعلية داخل الفصل الدراسي.
- قد يكون الأستاذ على دراية بالاحتياج التدريبي لديه بنفسه أوقد يستعين بطلبته لإمكانية تحديد هذا الاحتياج التدريبي.
- إضافة إلى الاستناد إلى الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة تحديد الكفاءات المطلوبة عند الأستاذ و الاحتياجات التدريبية له انطلاقا من اتجاهات طلبته و تقويمهم لأدائه التدريسي.

1 – عينة الطلبة:121 طالب



مخطط رقم 24 يوضح عينة الطلبة في الدراسة النهائية

2- عينة الأساتذة : 87 أستاذ جامعي



-مخطط رقم 25 يوضح عينة الأساتذة في الدراسة النهائية-

4-2 -4 أداة الدراسة:

1 كيفية بناء الأداة :

تم بناء أداة الدراسة المتمثلة في استبيان لتقدير **الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD.**

الأمر الذي فرض على الباحثة التعمق **في طبيعة النظام و حيثياته و اقتباس الركائز الأساسية له التي يجب أن تصاغ الكفاءات التدريبية للأستاذ الجامعي و فقه:أي كيفية اشتقاق محاور الاستبيان**

و بعد هذا **التحليل لمحتوى " الدليل العملي لنظام LMD** في الجزائر" توصلت الطالبة إلى استخلاص بعض **الأساسيات الضرورية** التي أتى بها نظام LMD و التي تستوجب تفاعل الأستاذ معها و تم تلخيص ذلك فيما يلي:

- **بعض الأساسيات التي أتى بها نظام LMD و وظفناها في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لتصميم البرنامج التدريبي للأستاذ الجامعي:**

1/- محتويات النظام منظمة في شكل ميادين⟸ مسالك⟸ مسالك فردية.

2/- على غير النظم الكلاسيكي فنظام LMD يصنف الوحدات الدراسية إلى:

أ- وحدات التعليم الأساسية (و.ت.أ):

و هي مطابقة للدراسة الواجب على كل الطلبة متابعتها و اكتساب التصديق عليها.

ب-وحدات التعليم المنهجية (و.ت.م): و التي تمكن الطالب من اكتساب الذاتية في العمل.

ج- وحدات التعليم الاستكشافية (و.ت.إ):التي تمكن من التعمق, التوجيه , المعابر, التمهين....

د- وحدات التعليم العرضية (و.ت.ع):تعليم مخصص لإعطاء الطلبة أدوات مثل اللغة, الإعلام الآلي.....

"**3**-يعتمد النظام الجديد على نظام السداسيات وكل سداسي يحتوي (14-16 أسبوع).

4-يتم تقدير مجهود الطالب بالرصيد و الذي يقدر بحجم ساعي (20-25ساعة) في السداسي .

5–يتميز أيضا نظام LMD في مسالك التكوين التي تصنف إلى نوعين:

المسلك النموذجي: مجموعة وحدات تعليمية تشكل برنامج دراسي في شكل عرض تكويني تدريجي يصمم من طرف فرق التكوين.

المسلك الفردي: من تصميم الطالب بالتنسيق مع فرق التكوين.

6–يتم في مجال LMD تصميم التعليم العام للتكوين في الليسانس وفق سداسيات –6– كما يلي :

السداسي1– السداسي2 : مرحلة التكيف و الاندماج في الحياة الجامعية و اكتشاف مختلف عروض التكوين

السداسي3– السداسي4 : مرحلة تعميق المعارف المتعلقة بالتخصص.

السداسي5– السداسي6 : مرحلة التخصص في المسلك و الفرع المختار.

مما يستوجب تكوين الأستاذ وفق هذه المراحل حتى يدرك المطلوب منه.

كما يتطلب تكوين الطالب في ما بعد الليسانس (الماستر) تكوينا لأستاذه بما يقتضيه هذا التكوين من :

السداسي1– السداسي2 : تعليم مشترك بين عدة فروع او تخصصات من نفس ميدان التكوين – و تعميق المعارف و التوجيه التدريجي.

السداسي3– السداسي4 : تخصص التكوين – تلقين أسس البحث – تحرير مذكرة.

7 –يمكن القول عن نظام LMD أنه يعمل على منح الأسبقية لنجاح الطلبة و بالتالي دعوة الأساتذة للتعليم بكيفية مغايرة مما يؤدي بالطالب إلى التعلم بكيفية مغايرة معناه الحرفية يجب إذا التسيير بكيفية مغايرة و في النهاية منح الأسبقية لنجاح الطلبة و هكذا ...

8–يتم تشكيل فرق للأساتذة كل حسب نشاطاته:

– فريق بيداغوجي : مكون من مجموع الأساتذة (دروس–أعمال موجهة–أعمال تطبيقية) للوحدة التعليمية.

الرئيس أو رئيس الوحدة يعين من بين أساتذة وحدة التعليم هذا الفريق يشكل لجنة المداولات لوحدة التعليم.

–فريق التكوين : مكون من رؤساء الفرق البيداغوجية ينتخب أو يعين رئيس هذا الفريق من بين أساتذة الفريق هذه الفرق تشكل لجنة مداولات وحدة التعليم.

9– ضرورة أن يكون الأستاذ على دراية بكل الاجتماعات و أن يكون عضوا استشاريا فيها و تنظيم كل وحدة تعليمية في شكل:

– وحدة التعليم الأصلية_ الأرصدة_عدد المراقبات المستمرة_الموازنات بين المراقبة المستمرة و الامتحانات

– كيفية التقييم (امتحان–مراقبات مستمرة–عروض...).

*أما الاجتماعات فهي : كلما كان حضور الأستاذ فيها دوريا كلما كان أفضل.

– رزنامة الاجتماعات مع الطلبة

– رزنامة لاجتماعات فرق التكوين_ رزنامة لاجتماعات الفرق البيداغوجية._ رزنامة لاجتماعات اللجان البيداغوجية.

10– ما يلفت الأستاذ في هذا النظام هو بروز مثل :

***خلية ضمان النوعية** : وظيفتها إقامة علاقات عمل مع اللجنة الوطنية ووضع لمراجعة و تطبيق مستند للنوعية

11– يختلف النظام التقويمي الجديد عما كان عنه سابقا في النظام الكلاسيكي إذ يحتوي التقويم على إنجاز المراقبات المستمرة وكذا النشاط الذي يثمن مجهود الأساتذة و هو ما يعرف بـ:

Text book : وهو وثيقة يحررها الأستاذ كتثمين لبرامج الدراسة و يتضمن:

- مذكرة قراءة دورية هدفها تيسير استغلال الوثيقة من طرف الطالب.
- وثيقة دروس تبين الأجزاء التي على الطالب القيام بها و يبني التمارين المطلوب معالجتها في كل جزء من الفقرة.
- ا لا أن ما هو ملاحظ أنه نادرا إن لم ينقل لا يوجد مثل هذا النشاط عند معظم الأساتذة نظرا للعبء التدريسي الكبير الذي يحول دون قيام الأستاذ لمثل هذه المبادرات.

إلا أنه تم اختصارها فيما نسميه (polycop) أي تلخيص الدروس و توزيعها على الطلبة خاصة إذا كان هناك كثافة في الدروس مقارنة مع الحجم الساعي لها.

ولا يتبع هذه الطريقة كل الأساتذة بل البعض منهم فقط.

12– يتم المواظبة في الدروس ضرورية و يمكن احتسابها واجبة من طرف فرق التكوين.

مع متابعة مذكرات نهاية السنة ، فتأطير المشروع واجب من طرف مشرف من المؤسسة المستقبلية.

13- يمكن للأستاذ أيضا القيام بمهام تدريسية في درجة الماستر.

وذلك يتطلب مهارة و كفاءة أكثر (دقة الكفاءات التدريسية).

14- كما أن ضمن المتطلبات الجديدة التي يقتضيها المرور إلى نظام LMD و التي تصنف ضمن مهام الأستاذ كما يلي:

1 -تسيير الوقت و التعليم في إطار السداسي.

2 -العمل في اتجاه استقلالية الطالب.

3 -توفير أحسن ظروف النجاح يجعل الطلبة مسؤولين عن تكوينهم كما يلي :

1-تسيير الوقت و التعليم في حدود السداسي:

مبدأ السداسيات يقتضي تحكما صارما في الوقت (12-14 أسبوعا)

- يبرمج الأستاذ تعليمه تماشيا مع جدول التوقيت الذي أعدته الإدارة قبل بداية التدريس.
- يرصد لكل هدف معين حجم ساعي مناسب مع مراعاة الطلبة الأكثر بطأ.
- يتجنب الأستاذ تقديم كل شيء هو بنفسه بل الطالب مطالب بالعمل الفردي مع تجنب الإملاء داخل المحاضرات لأنها ليست الطريقة الوحيدة.

2-تشجيع استقلالية الطالب:

بما أن النظام يعتمد على ذاتية التكوين (التكوين الفردي)، أي يركز بنسبة 80 على جهد الطالب فإنه يتوجب على الأستاذ مساعدته و تمكينه من إبراز فعاليته في العملية التكوينية كما يلي:

- توزيع عناصر مرجعية (مطبوعات-دروس....) على الطالب.
- تمكين الطالب من العمل بمفرده.
- فتح مجال بقدر ما يسمح به الوقت للأسئلة و النقاش.

- استقبال الطلبة فرادى في حصص استشارة بيداغوجية و ضمن نظام LMD يجب أن تكون الوحدات التعليمية خاصة منها الاستكشافية و المنهجية مبنية بطريقة تتيح للطالب أن يعتمد على تكوينه الذاتي.

3-التقويم المتنوع:

-التقويم حسب أهداف هذا النظام يستهدف تصنيف بلوم بصفة خاصة و ذلك من خلال التحليل و التركيب و التطبيق.

أي يستهدف قياس الكفاءات التي اكتسبها الطالب خلال السداسي الواحد.

- يجب أن يكون التقويم كيفي و يتمثل دوره في اكتشاف عدد كاف من القدرات لدى الطالب.

– تقدير البحث عن كيفية التصرف في وضعية مشكلة (أسلوب حل المشكلات أي يقتضي LMD توظيف هذا الأسلوب في التدريس).

– إذن عند التقييم يجب أن يتم الاستناد إلى العناصر التالية: – تثمين المجهود – نرقي ثقافة النجاح – تأطير الطلبة الذين يلاقون صعوبات– الدفاع عن القيم و الاستقلالية و المسؤولية.

15–يهدف نظام LMD إلى التمهـين و هو وضع شعب مرماها تمهيني لذلك يجب :

_تحديد الكفاءات اللازمة في المجال التكويني (تدخل ضمن مهام فريق التكوين).

_دراسة الاحتياجات الحقيقية لسوق التشغيل.

_يمكن للطالب أن يخلق لوحده مناصب شغل.

_إشراك مؤسسات العمل في إعداد عروض التكوين وإقامة العلاقة الدائمة مع القطاع المستخدم.

_إنشاء لجنة مكلفة بالتربصات.

–معالجة المواضيع الجديدة و التصديق عليها من طرف فريق التكوين.

– إرشاد و توجيه الطلبة إلى المصادر التي تساعدهم على التكوين الفردي في المشروع و اكتساب روح العمل الجماعي و اكتساب المهارة ومعرفة الذات.

ووفقا لما سبق:

_لجمع المادة الضرورية لمناقشة فرضيات الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبيان مكون من خمسة محاور أساسية لأجل قياس الاحتياجات التدريبية عند الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات هذا النظام و قد صيغ الاستبيان بطريقتين :

–الطريقة الأولى بصياغة تستهدف عينة الأساتذة

–الطريقة الثانية بصياغة تستهدف عينة الطلبة.

* في حين بقي مضمون المحاور و البنود نفسه لم يتغير إلا في الصياغة فقط.

وقد تضمن موضوع الاستبيان تحديد الاحتياجات التدريبية التي تم اشتقاقها انطلاقا من **محتوى نظام LMD مصنفة وفق مجالات تمثل المهام الرئيسية(تحليل عمل) الأستاذ الجامعي وقد شرحت بالتدقيق في الجانب النظري للدراسة–فصل الأستاذ الجامعي –**

بحيث يمثل كل مجال مجموعة من الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي.

2 – وصف الاستبيان :

	اسم المحور أو المجال	عدد البنود في المحور	البدائل				
المحور الأول	التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	13 بند (1 – 13)	متحققة بدرجة				لم تتحقق
المحور الثاني	التنفيذ (الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية)	12 بند (1– 12)	كبيرة	متوسطة	ضعيف		
			4	3	2		1
المحور الثالث	مهارات التقويم	13 بند (1– 13)					
المحور الرابع	الإدارة الصفية وفق نظام LMD	13 بند (1– 12)					
المحور الخامس	البحث العلمي	12 بند (1– 12)					
مجموع		63 بند					

جدول رقم 19 يوضح وصف لاستبيان الدراسة

2 حساب الشروط السيكومترية (الثبات و الصدق) لاستبيان الدراسة:

2–1 حساب الثبات:

لما كانت احتمالات الإجابة على بنود الاستبيان ليست ثنائية فقد تم الاعتماد في حساب قيمة ثباته على معادلة α كرومباخ التي تصلح في حالة الاستبيانات ذات الاختيار من متعدد و معادلتها كالتالي:

$$\alpha = \frac{ن}{ن-1} \times (1 - \frac{مج\ ع^2 ب}{ع^2 ك})$$ (سعد عبد الرحمن (1998) , ص 172)

حيث:

ن= عدد البنود

$ع^2 ك$= التباين الكلي للاختبار

مج $ع^2 ب$= مجموع تباين البنود و الذي نحصل عليه بحساب تباين كل بند من بنود الاستبيان.

وفق المعادلة التالية:

$$ع^2 = \frac{مج\ س2 - \frac{(مج\ س)2}{ن}}{ن-1}$$ حيث ن: عدد أفراد العينة

و بتطبيق معادلة α كرومباخ و باستخدام SPSS تم الحصول على قيمة ثبات 0.85 كما هو موضح في الملاحق.

و عليه فاستبيان الدراسة ثابت تقريبا كما تم الحصول عليه في الدراسة الاستطلاعية (ص).

2-2 – حساب الصدق :

بما أن بنود الاستبيان تم اشتقاقها من المهام التدريسية للأستاذ الجامعي (التي وضعت في محاور) و حاولت الباحثة تكييفها بما يخدم LMD (الاعتماد على الدليل العملي لنظام LMD. انظر الملاحق).

فإن الصدق المعتمد هو صدق المحتوى و الذي يعادل 0,92 و بالتالي فالاستبيان صادق و يصلح لقياس ما أعد لقياسه فعلا.

4 -2 -5 الأساليب الإحصائية للدراسة:

1- معادلة α كرومباخ لتقدير الثبات .

2- معادلة فيشر لحساب الوسط المرجح (الحدة)للحاجات التدريبية.

3- الوسط المرجح للفقرة= $\frac{\text{مجموع الدرجات التي تحصل عليها الفقرة}}{\text{عدد المستجيبين}}$

الوسط المرجح للفقرة= $\frac{ت1\times4+ت2\times3+ت3\times2+ت4\times1}{ت\ ك}$

ت1: تكرار البعد الأول (متحققة بدرجة كبيرة).

ت2: تكرار البعد الثاني (متحققة بدرجة متوسطة).

ت3: تكرار البعد الثالث (متحققة بدرجة ضعيفة).

ت4: تكرار البعد الرابع (لم تتحقق).

ت ك: تكرار عدد أفراد العينة (رياض ستراك ، دس ، ص427).

4- الوسط المرجح للمجال الواحد و للمجالات كافة:

$$\text{الوسط المرجح للمجال} = \frac{\text{مجموع الدرجات التي يحصل عليها المجال}}{\text{عدد الفقرات} \times \text{عدد المستجيبين}}$$

حيث:

ت: تكرار الاستجابات

مج ت : مجموع التكرارات

$$\text{الوسط المرجح للمجالات كافة} = \frac{\text{مجموع الدرجات التي يحصل عليها المجالات}}{\text{عدد لمجالات} \times \text{عدد المستجيبين}}$$

5- معادلة مان و يثني Man WHITHNEY U-TEST لمعرفة الفروقات في استجابات الأساتذة و الطلبة و ترتيب الحاجات فيها.

6- ثم معالجة البيانات عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية SPSS و البرنامج الإحصائي EXCEL.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة النهائية

5-1 عرض ووصف نتائج الدراسة النهائية.

5 -1-1 عرض ووصف نتائج الدراسة حسب استجابات عينة الأساتذة.

5-1-2 تحليل النتائج حسب استجابات الأساتذة والتعليق عليها

5-1 -3 عرض ووصف نتائج الدراسة حسب استجابات عينة الطلبة.

5-1-4 تحليل النتائج حسب استجابات الطلبة و التعليق عليها

5 -2 تفسير النتائج و مناقشتها في ضوء فرضيات الدراسة.

5-3 البرنامج التدريبي المقترح .

5 -3 -1 عرض مضمون و محتوى البرنامج التدريبي المقترح ضمن فلسفة نظام LMD.

4-3- 2 خطوات التصور لبرنامج تدريبي مقترح كنتيجة للدراسة.

5 -1 عرض و وصف نتائج الدراسة

للإجابة عن التساؤل الأول للدراسة :

أولا :ماهي الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD ؟

في المجالات: التخطيط –التنفيذ–التقويم–الدارة الصفية–البحث العلمي.

حسب استجابات الأساتذة والطلبة؟

سنقوم في هذا المبحث بعرض و وصف النتائج المتعلقة باستجابات أفراد العينة حول الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD. سنقوم بعرض النتائج وفقا للإجراءات التالية:

1– لقد اعتمدت الباحثة **الوسط الفرضي (2,50)** و **وزنه المئوي: 62,5%**. معيارا لقياس الدرجة المتحصل عليها.من خلال استجابات عينتي الدراسة (طلبة + أساتذة) و ذلك ضمن التقدير اللفظي لأوزان الاستبيان الأربعة.

2– قامت الباحثة بحساب الوسط الفرضي و وزنه المئوي من خلال جمع أعلى درجة في بدائل المقياس (4) و أدنى درجة فيه (1) أي: (4+1)=5 و قسمة المجموع على (2) أي: (5 ÷ 2)= 2,50 و منه فإن الوسط الفرضي هو 2,50.

أما الوزن المئوي فيتم حسابه بقسمة الوسط الفرضي 2,50 على أعلى درجة في المقياس (4) مضروب في مئة كما يلي:

(2,5 ÷ 4) × 100 = 62,5%. و بذلك يكون الوزن المئوي للوسط الفرضي هو 62,5%.

3– اعتمدت الباحثة **على الوسط الفرضي و وزنه المئوي** لوصف استجابات أفراد عينتي الدراسة في تحديد مدى ممارسة الأستاذ الجامعي للكفايات التدريسية و تحديد احتياجاتهم التدريبية في ذلك.

4– لقد تم استخراج الأوسطة المرجحة و أوزانها المئوية بناءا على استجابات أفراد العينتين على مستوى الفقرة و المجال أو المحور و المجالات أو المحاور كافة كما يلي:

أ– حساب الوسط المرجح لكل فقرة بالقانون التالي:

$$\text{الوسط المرجح للفقرة} = \frac{\text{مجموع التكرارات التي تحصل عليها الفقرة}}{\text{عدد المستجيبين}}$$

$$\text{و منه الوسط المرجح للفقرة} = \frac{ت1\times4+ت2\times3+ت3\times2+ت4\times1}{\text{مج ت}}$$

ب-حساب الوسط المرجح لمجال لمحور الواحد بنفس القانون كما يلي:

$$\text{الوسط المرجح للمجال} = \frac{\text{مجموع التكرارات التي حصل عليه المجال} \times \text{عدد المستجيبين}}{\text{عدد الفقرات}}$$

ج- حساب الوسط المرجح للمجالات كافة بنفس القانون كما يلي:

$$\text{الوسط المرجح للمجالات كافة} = \frac{\text{مجموع تكرارات التي حصلت عليها المجالات كافة}}{\text{عدد المجالات} \times \text{عدد لمستجيبين}}$$

و نقوم بعرض و وصف نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد جمع البيانات عن طريق الاستبيان و معالجتها إحصائيا, و ذلك وفقا لأسئلة الدراسة:

1/ ما هي الكفايات التدريسية لتي يحتاج فيها الأستاذ الجامعي إلى تدريب في ضوء نظام LMD من وجهة نظر أفراد العينة ؟

أو ما هي الاحتياجات التدريبية الفعلية التي يحتاج فيها الأستاذ الجامعي إلى تدريب في ضوء متطلبات LMD من وجهة نظر أفراد العينة(أساتذة و طلبة)

5- 1 -1 ما هي الاحتياجات التدريبية التي يحتاج فيها الأستاذ الجامعي إلى تدريب في ضوء متطلبات نظام LMD حسب اتجاهات الأساتذة ,و باستخدام معادلة – فيشر- أو الوسط المرجح و بمعالجة البيانات إحصائيا بالبرنامج الإحصائي EXCEL كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (20) يبين قيم الوسط المرجح و الوزن المئوي **لاستجابات الأساتذة حول الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات LMD.**

في المحاور الخمس:1/ التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية. 2/ التنفيذ (الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية_3/ مهارات التقويم_4/ الإدارة الصفية _5/ البحث العلمي,

الجدول الذي يوضح استجابات الأساتذة حول الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD

المجال	الرقم	الكفاية التدريسية(غيابها يمثل الحاجة التدريبية)	الوسط المرجح	الوزن المئوي %
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	1	**في نظام LMD تعمل على انتقاء دروس ذات طابع عصري (متلائمة مع متطلبات التغير باستمرار).**	**2,32**	**58**
	2	تقدم المادة العلمية مراعيا في ذلك مسبقا توازن الكم مع الكيف.	2,75	68,75
	3	**تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل.**	**2,30**	**57,5**
	4	تعمل على اختيار كل وحدة تعليمية و ما يتوافق معها من وسائل إيضاح و فهم	3,25	81,25
	5	التخطيط لمحتويات الوحدات الدراسية متناسب مع الحجم الساعي المخصص لتقديمها بإتقان.	3,50	87,50
	6	قبل الشروع في تقديم المحاضرات وضح الأهداف منها.	3,22	80,5
	7	**تعمل على توضيح مجال تطبيق كل المعلومات التي تقدمها لطلابك في الميدان العملي لهم.**	**2,25**	**56,25**

	8	**تشترك مع طلابك في التخطيط لطريقة التدريس المتناسبة مع محتويات الوحدة التعليمية.**	**2,45**	**61,25**
	9	تعلم طلابك في بداية السداسي عن المراجع و المصادر الكافية لإثراء معلوماتهم حول محتوى الوحدة التعليمية.	2,62	65,5
	10	**الوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD مصاغة من تحليل متطلبات المهنة التي يشغلها مستقبلا.**	**2,11**	**52,75**
	11	**كل أستاذ ضمن LMD يحرس على تقديم دروس تعكس فعلا تخصص طلابه.**	**2,33**	**58,25**
	12	تداوم الأستاذ في LMD على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لتعزيز فهم طلابك.	2,65	66,25
	13	توضح لطلابك في حصة الأعمال التطبيقية أهمية النشاط الفردي وخطوات تنفيذ مهامهم ضمنه.	2,85	71,25
		المجال كـــــــاملا	**2,43**	**66,53**

مجال التنفيذ (الإلمام بالمادة و الطرائق التدريسية)	1	**تنوع كأستاذ ضمن (LMD) في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (أسلوب حل المشكلات, التعليم التعاوني....) في العملية التكوينية.**	**2,16**	**54**
	2	**أنت متمكن من الوحدات التعليمية التي تدرسها لطلبة LMD.**	**2,33**	**58,25**
	3	الطالب المتخرج من مرحلة الليسانس LMD لديه الكفاءة لشغل منصب عمل وفق تخصصه.	2,85	71,25
	4	**تطبق مبدأ العرض و الطلب في التكوين (و هو أحد أهم أبعاد LMD أي التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل.**	**2,11**	**52,75**
	5	**تعمل كأستاذ في LMD على تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين (في طرق التدريس و المناهج).**	**2,35**	**58,75**
	6	تحاول إعطاء التكوين الجامعي الصبغة الاقتصادية (إخراج المعارف من جانبها النظري البحت إلى الجانب التنموي, الاقتصادي,الاجتماعي).	2,57	64,25
	7	**الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس يفرض عليك التمكن من كفاءات تدريسية جد فعالة (إبداعية).**	**2,08**	**52**
	8	تقدم مادتك التكوينية وفق مبدأ المرونة (	2,52	63

		تخبر طلابك عن كل ما هو جديد)		
	9	**تقوم على تطبيق مبدأ المقاربات الابتكارية في التكوين و هو أساس البرامج التكوينية في LMD.**	**2,36**	**59**
	10	المسارات الدراسية مقسمة إلى مهني وأكاديمي تختلف الطرائق التكوينية لك وفق ذلك.	3,01	75,25
	11	خلال العملية التكوينية, تساعد طلابك على إدراك الترابط بين عناصر الدرس.	2,88	72,00
	12	تسعى لجعل المادة التكوينية تساهم في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم في اختصاصاتهم.	2,92	73,00
		المجال كاملا	**2,51**	**62,79**
مهارات التقويم	1	يساعد نظام التقويم الذي تتبعه على تنمية مهارة التحليل الذكي عند الطالب.	3,01	75,25
	2	تتبع أنظمة تقويمية في نظام LMD تقيس مستوى الحفظ و الفهم لطلابك (المستويات الدنيا لتصنيف بلوم).	2,92	73,00
	3	**التقويمات المعتمدة وفق نظام LMD تستهدف قياس قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتصنيف بلوم و هو أحد أهم أهداف LMD).**	**2,32**	**58,00**
	4	**يستهدف التقويم الذي تعتمده لتشجيع العمل الفردي للطالب و تنميته خاصة في الأعمال التطبيقية.**	**2,45**	**61,25**

	5	**أنظمة التقويم لتي تعتمدها كأستاذ ضمن LMDمسايرة و موافقة للتغير المستمر.**	**2,45**	**61,25**
	6	**التقويم الذي يخضع له الطالب يقيس إمكانية تكيفه فيما بعد مع عالم الشغل.**	**2,25**	**56,25**
	7	إذا كلفت بمقياسين خلال سداسيين فإن طريقتك التقويمية تختلف حسب خصوصية كل مقياس.	3,01	75,25
	8	تقييم تقارير التربصات أو المشاريع يستهدف الجانب المهني أكثر منه أكاديمي للطالب.	3,35	83,75
	9	تعمل على أن تكون الامتحانات السداسية للدورة العادية و امتحانات الدورة الاستدراكية بنفس معامل الصعوبة.	2,92	73
	10	تتبع استراتيجيات تقويمية شاملة لكل المحتوى المدرس في الوحدة التعليمية.	3,22	80,50
	11	تعمل على تقويم إمكانية تطبيق المعلومات النظرية في الجانب المهني للطلبة عن طريق التغذية الراجعة باستمرار.	2,57	64,25
	12	تقوم بتقويم استيعاب طلابك للمحور عند الانتهاء منه قبل مباشرة المحور التالي.	2,88	72
	13	تحاول تغيير درجات طلابك بعد كل تقويم.	2,65	66,25
		المجال كاملا	**2,77**	**64,21**

الإدارة الصفية	1	تعمل المرافقة البيداغوجية على دعم علاقتك بالطلاب بالشكل المطلوب	3,57	**89,25**
	2	تظهر استعدادا للتقويم والإرشاد و التوجيه لطلابك خاصة وان هذا النظام يتطلب الإعلام و التوجيه بشكل دوري	3,01	75,25
	3	تقدم نقدا ايجابيا (تقدير ايجابي) لإجابات الطلبة	2,95	73,75
	4	تغير وسائط الاتصال ليعرض على الطلبة	2,65	66,25
	5	تقدم أمثلة توضيحية واقعية ترتبط بالحياة العملية للطلبة لزيادة تحفيزهم أكثر	2,75	68,75
	6	تستخدم لغة مناسبة لمستوى طلابك	3,01	75,25
	7	تنقل المعلومات بسرعة تتناسب مع سرعة طلابك في الاستقبال و الفهم	3,25	81,25
	8	تركز على نقاط قوة طلبتك و تشجعهم عليها و تحاول تهيئة البيئة الصفية المبدعة لهم	3,62	90,50
	9	ترحب بالتساؤلات الكثيرة و الغريبة التي يوجهها الطلبة رغم قصر الوقت	2,95	73,75
	10	تنجح في استخدام الطريقة المناسبة لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس	2,65	66,25
	11	تمتلك التزاما عاليا نحو تطوير و تنفيذ السياسة الشمولية في الانضباط داخل الصف.	3,25	81,25
	12	تستخدم استراتيجيات المساءلة الفردية أثناء	3,15	78,75

		تنفيذ الطلبة لأنشطة التعليم التعاوني		
	13	تحاول تغيير درجات طلابك بعد كل تقويم.	3,10	77,50
		المجال كاملا	3,07	76,71

المجال	الرقم	الكفاية التدريسية(غيابها يمثل الحاجة التدريبية)	الوسط المرجح	الوزن المئوي %
البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى	1	تشجع طلابك للإقبال على المواضيع و المشكلات التنموية في مواضيع التربصات.	2,95	73,75
	2	وجود البرامج البحثية واضحة المجالات في LMD يشجع البحث العلمي عند الأستاذ.	3,10	77,70
	3	يتم توجيه الاهتمام الكافي للبحث العلمي من طرفك كأستاذ LMD لأنه أساس تحديد المسار التكويني للطالب.	2,95	73,75
	4	تعمل على تكوين طلابك لإنجاز بحوث (تربصات) ذات علاقة بالمحيط السوسيو مهني لهم.	2,65	66,25
	5	تبحث فيما هو مستجد في المجال المهني لتخصص الطلاب, و يتضح ذلك من العملية التكوينية.	2,85	71,25
	6	**تمارس نشاطاتك البحثية ضمن مخبر**	**2,25**	**56,25**

		بحث خاصة و أنه يشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج في نظام LMD.		
	7	تعلم طلابك عن مشاريع الماستر أو الدكتوراه التي تبحث فيها لرفع مستوى الطموح لديهم.	3,25	81,25
	8	إن نظام LMD يدعم كل سياسة لتسعى إلى توسيع قدرات امتلاك التكنولوجيا في إطار شراكة ديناميكية بين الجامعات و مخابر البحث تعمل على إيصال هذا في إطار التكوين البحثي لطلابك	2,85	71,25
	9	تعتبر السنة الثالثة (ليسانس LMD) مرحلة التخصص في المسلك الدراسي و التمكن من أساسيات البحث العلمي, تأخذ ذلك في الحسبان و تسعى لتحقيقه.	3,25	81,25
	10	**انضمام الأستاذ إلى فريق التكوين في LMD يعيق نشاطه البحثي.**	**2,25**	**56,25**
	11	**تسعى في تكوينك لطلابك في مجال البحث العلمي لأن يكون مرتبطا بمناهج التكوين و مضامين البرامج.**	**2,22**	**55,50**
	12	كأستاذ في نظام LMD تشجع طلابك للحصول علة المادة التكوينية وفق نشاطات بحثية تستهدف التكوين ذاته	2,85	71,25
		المجال كاملا	**2,87**	**69,64**
		المجالات كافة	2,73	68,97

5 -1- 2 تحليل النتائج حسب استجابات الأساتذة و التعليق عليها:

ما يلاحظ جليا على تقديرات استجابات الأساتذة هو أن الاحتياجات التدريبية لهم في ضوء متطلبات هذا النظام قد شملت المحاور الأربعة التالية :

التخطيط و الذي اتضح من خلال استجابات الأساتذة و تقديرها كميا بالوسط المرجح و الوزن المئوي أن الأستاذ الجامعي قي ظل استدخال فلسفة. LMD كنظام نوعي جديد كليا على النظام الكلاسيكي و الذي يتطلب مهارات تخطيطية إبداعية عند الأستاذ باعتبارها تمثل الانطلاقة الصحيحة للمهام التكوينية عند الأستاذ الجامعي نظرا لاحتوائها على باقي الكفايات التدريسية من موازنة بين اختيار المحتوى و طريقة عرضه و الوسائل و الأنشطة المناسبة له ، و بين الأهداف المرسومة في ضوء هذا النظام الجديد و كيفية التقويم المناسب لطبيعة التدريس و المقياس و التخصص.ضف إلى ذلك فان التخطيط الجيد عند الأستاذ الجامعي يمكنه من مواجهة المواقف التعليمية بثقة و روح معنوية عالية و يوضح الرؤية أمامه من خلال التحديد الدقيق للأهداف و إجراءات التدريس و التقويم.إضافة إلى أن هذه المهارات التخطيطية تتطلب من الأستاذ الجامعي ربط الخبرات التكوينية السابقة للطلاب بالخبرات التكوينية الجديدة في ضوء نظام LMD إضافة إلى محاولة تشكيل محتوى المقاييس المكلف بها بطريقة تسمح لطالب LMD أن يكون عنصرا فعالا في العملية التكوينية ، خاصة و أن هذا **النظام قائم أساسا على البنائية في تكوين المعرفة** . و كذا ضرورة أن يكون الأستاذ الجامعي على دراية و توقع تام بالصعوبات التي قد تعترضه و تحول دون تنفيذه لمهامه التدريسية و بالتالي وضعها في الحسبان في العملية التخطيطية .

و هذا ما فسر ظهور استجابات الأساتذة بشكل ملفت لمجال التخطيط التي تتمثل في الاحتياجات التدريبية الضرورية في هذا المجال .

خاصة و أن هذه المرحلة أو العملية الحساسة تستوجب من الأستاذ الجامعي أن يتبع المسار الذي تحدد نظام LMD ملمح الخريج الجامعي منه .

و التي تتجلى من خلال **محور التخطيط في انتقاء الدروس ذات الطابع العصري (متلائمة مع متطلبات التغيير المستمر الذي يقتضيه نظام LMD** فقد قدر فيه الوسط المرجح (2.32)و الوزن المئوي(58%) مقارنة مع الفرضيين(2.50 – 62.5%) فهي تعتبر احتياج تدريبي (تكويني) ضروري جدا.

أما فيما يتعلق بالكفايات التدريسية التي تجسد أهداف و متطلبات نظام LMD فقد ظهرت على شكل احتياجات تدريبية من الوسط المرجح و الوزن المئوي لها و هذا ما يتضح في **(تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل)** و الوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD مصاغة من **تحليل متطلبات**

المهنة التي سيشغلها مستقبلا حيث بلغ فيها الوسط المرجح (2.30 – 2.11) و الوزن المئوي (57.50% – 52.75%) على التوالي و هي تمثل احتياج تدريبي ضروري جدا أيضا مقارنة مع الوسط المرجح و الوزن المئوي الفرضيين.

و لهذا فقد احتل التخطيط الصدارة في الاحتياجات التدريبية عند الأستاذ الجامعي وفق التقدير الكمي لاستجابات عينة الأساتذة .

فالتخطيط وفق متطلبات نظام LMD سيتوجب منه معرفة تامة **بكيفية تجسيد المقاييس** المسؤول عنها في شكل **كفاءات عملية تطبع ملمح الخريج من هذا النظام.**

إلا **أن التنفيذ** : أيضا لا يقل أهمية بكونه قد سجل عددا واضحا في كم الاحتياجات التدريبية عند الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD حسب استجابات الأساتذة لأنه يعتبر **مرحلة التطبيق الفعلي لما تم تخطيطه** و يشتمل المواد التدريسية و طرق التدريس و الأنشطة المرافقة لها و كذا يتضمن جميع الإجراءات و الفعاليات التي يقوم بها الأستاذ داخل الصف لأنه يهدف إلى إكساب الطالب كيف يتعلم و يصل إلى المعرفة بنفسه خاصة ضمن نظام LMD ، الذي يستوجب استراتيجيات تدريسية إبداعية فعالة تركز بصورة كبيرة على **التعلم النشط الذي يتناسب و فلسفة نظام LMD** التي تقوم على **بنائية المعارف لطريقة اجتماعية تشاركية** من خلال إثارة التذكر عند الطلاب لمعرفة المكتسبات القبلية عندهم . التي تشكل قاعدة لبناء التعلم الجديد و كذلك توجيه نمط التعلم عند الطالب و رفع مستوى التحويل عنده أي اكتساب الطالب الجامعي القدرة على **تطبيق المعلومات المكتسبة أثناء التكوين الجامعي بوضعيات و مواقف عملية**

و هذا ما يعطي **التكوين** وفق متطلبات نظام LMD **بعدا وظيفيا نفعيا** ، أو ما يعرف **بالاندماج** أي يهدف التكوين إلى تدريب الطالب الجامعي على تسخير مكتسباته و استثمارها في حل المشكلات و مواجهة **المواقف المهنية المستقبلية.**

هذا ما طرح مجموعة من الاحتياجات التدريبية و التي يرى الأستاذ الجامعي أنه بحاجة إلى التكوين أو التدريب فيها خاصة فيما يتعلق باستخدام الاستراتيجيات التدريسية الفعالة و الحديثة ، مع **تضمين مبدأ العرض و الطلب في التكوين** أي **البعد المهني للتكوين الجامعي** فقد تم تقدير الاستجابات فيما بوسط مرجح (2.16 – 2.11) و وزن مئوي (54% – 52.75%) على التوالي .

و كذا ما يتضح في تطبيق **مبدأ المقاربات الابتكارية في التكوين** و تطبق مبدأ المنافسة فقد برزا كاحتياجات تدريبية ضرورية أيضا كون الوسط المرجح كل منها (2.36 – 2.35) و الوزن المئوي لكل منها (59% –

58.75%) مقارنة دوما مع الوسط المرجح والوزن المئوي الفرضيين(2,50-62,50) فالتنفيذ يعكس الكفايات الحقيقية لدى الاستاذ الجامعي داخل الصف.

و قد احتل **التقويم** المرتبة الثالثة إلا أن مستوى الاحتياجات التدريسية التي ظهرت متعلقة بتقويم ملمح الخريج الجامعي أي الانعكاسات البعدية للتكوين الجامعي.

فعلى سبيل المثال : **التقويمات المعتمدة وفق نظام LMD** تستهدف قياس قدرة الطالب على **التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتطبيق بلوم)**

فقد حددت بوسط مرجح (2.32) و وزن مئوي (58%) فمقارنة مع الوسط المرجح و الوزن المئوي الفرضيين فهي تعتبر احتياج تدريبي ضروري أيضا .

و كذلك ما يتعلق بطريقة التقويم الفردي للطالب و التقويم الذي يقيس **إمكانية تكيف الطالب مع عالم الشغل** برز كاحتياج تدريبي ضروري إذا بلغ الوسط المرجح و الوزن المئوي له (2.25% - 56.25%)

معنى هذا أن الأستاذ يحتاج للتدريب في مجال **التقويم** فيما يتعلق بتقييم **الملمح المهني** للطالب الجامعي ، و هو أهم أهداف هذا النظام .

و ما لوحظ على استجابات الأساتذة و التقدير الكمي لها هو غياب الاحتياجات التدريبية فيما يخص **الإدارة الصفية** فقد بلغ الوسط المرجح و الوزن المئوي للمجال ككل (3.07 - 76.71).

- هذا قد يعزى لكون كفايات الإدارة الصفية حسب استجابات الأساتذة هي كفايات سلوكية قد يكتسبها الأستاذ الجامعي بعدة طرق إما بتلقائية أو نتيجة الخبرة أو طبيعة المقاييس التي يدرسها إذا أحسن التخطيط فيما فهو يكتسب ثقة و دافعية موجبة للعمل مما سينعكس إيجابا على تفاعله الصفي مع طلاب LMD.

أما فيما يخص المجال الخامس و هو البحث العلمي فقد تم تسجيل احتياجات تدريبية فيه للأستاذ الجامعي و قد تمثلت في :

(تمارس نشاطاتك البحثية ضمن **وحدة بحث خاصة** و أنها تشكل **مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التخرج في نظام LMD**.

قدر فيها الوسط المرجح (2.25) و الوزن المئوي (56.25%) و قد يكون هذا راجع إما لنقص المعرفة التامة بأهمية فرق البحث ضمن هذه الوحدات البحثية ودورها الكبير والمتعلق بصورة مباشرة بتكوين الطالب أيضا ،أو نظرا للعبء التدريسي الذي يعانيه الأستاذ الجامعي مما قد يشغله عن هذه الوحدات.

و هذا ما بينهم الوسط المرجح (2.25) و الوزن المئوي (56.25%) للبند (10) فيما يتعلق بانضمام الأستاذ إلى فريق التكوين في نظام LMD يعيق نشاطه البحثي) كما يعتبر (تسعى في تكوينك لطلابك في مجال البحث العلمي لأن يكون مرتبطا بمناهج التكوين و مضامين البرامج) احتياجا تدريبيا لأن (الوسط المرجح و الوزن المئوي) له قدرا بـ : (2.22 – 55.50 %) .

وهذا إن دل على شيء إنما يدل على الفجوة القائمة بين التكوين الداخلي للطالب و الممارسة الفعلية للتكوين في الجانب العملي .

أما فيما يخص **ترتيب الاحتياجات التدريبية** فقد لخص كما يلي :

و التي بلغ فيها الوسط المرجح (2,73) بوزن مئوي (68,97%). أما فيما يخص ترتيب المجالات **تصاعديا** حسب الحاجة إلى التدريب. كانت **المرتبة الأولى**: المجال الأول: (**التخطيط واستخدام الوسائل التعليمية)** بوسط مرجح (2,43) و وزن مئوي (66,53%) و كانت **المرتبة الثانية** لصالح مجال **التنفيذ** (**الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية)** بوسط مرجح قدره (2,51) وبوزن مئوي (62,79%).

و يأتي في **المرتبة الثالثة** مجال **التقويم** بوسط مرجح (2,77) و بوزن مئوي (69,21 %)
و يحتل **المرتبة الرابعة** مجال **البحث العلمي** و الأنشطة التعليمية الأخرى بوسط مرجح (2.87) و بوزن مئوي (69,64%) و **المرتبة الخامسة** لمجال **الإدارة الصفية** بوسط مرجح قدره (3,07) و بوزن مئوي (76,71%)

أي أن النتائج ملخصة كما يلي في الجدول التالي:

المجال	المرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	1	2,43	%66,53
التنفيذ(الإلمام بالمادة التعليمية و الطرق التدريسية)	2	2,51	%62,79
مجال التقويم	3	2,77	%69,21
البحث العلمي و الأنشطة التعليمية	4	2,87	%69,64

الإدارة الصفية	5	3,07	%76,71
المجالات كافة		**2,73**	**%68,97**

جدول رقم 21 يوضح ترتيب الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي عند عينة الأساتذة

بناءا على نتائج كل من الوسط المرجح و الوزن المئوي للمجالات الخمسة السابقة, تم التوصل إلى مهارات الأستاذ التدريسية كانت متوسطة حيث بلغ الوسط المرجح للمجالات كافة 2,73 و هو مقارنة بالوسط المرجح الفرضي للدراسة (2,50) أكبر منه.

و كذلك بالنسبة للوزن المئوي الذي قدر بـ (68,97%) و هو مقارنة (62,50%) بالوزن المئوي الفرضي أكبر منه.و كذلك يمكن لتوصل إلى أن عدد الحاجات التدريبية في كل مجال تختلف من مجال إلى آخر. و يمكن توضيح عدد الحاجات التدريبية في كل مجال مرتبة تنازليا كما في الجدول التالي:

المجال	**عدد الحاجات التدريبية**
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	06 حاجات
التنفيذ(الإلمام بالمادة التعليمية و الطرق التدريسية)	06 حاجات
مجال التقويم	04 حاجات
البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى	03 حاجات
الإدارة الصفية	00 حاجة
العدد الكلي للاحتياجات التدريبية	**19 حاجة تدريبية**

جدول رقم 22 يوضح عدد الحاجات التدريبية في كل مجال .

و يمكن توضيح هذه الحاجات التدريبية التي تم استنتاجها من الوسط المرجح و الوزن المئوي حسب مضمون كل حاجة و الذي يمثل في الاستبيان كفاية أو مهارة تدريسية و مدى تحققها عند الأستاذ هو الذي يحدد ما إذا كانت حاجة تدريبية أم لا. و الجدول الموالي يوضح هذه الحاجات بالتفصيل و مرتبة في كل مجال حسب الوسط المرجح و الوزن المئوي لها.

المجال	الرقم	مضمون الحاجات التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التخطيط	1	الوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD مصاغة من طرفك من تحليل متطلبات المهنة التي سيشغلها.	2,11	%52,75
	2	تعمل على توضيح مجال تطبيق كل المعلومات التي تقدمها لطلابك في الميدان العملي لهم.	2,25	%56,25
	3	تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل.	2,30	%57,50
	4	في نظام LMD تعمل على انتقاء الدروس ذات الطابع العصري متلائمة مع متطلبات التغير المستمرة.	2,32	%58,00
	5	تعمل على تقديم الدروس وفق نظام LMD تعكس فعلا تخصص الطلاب.	2,33	%58,25
	6	تشترك مع طلابك في التخطيط لطريقة التدريس المتناسبة مع محتويات الوحدة التكوينية.	2,45	%61,25
		الحاجات التدريبية المعنية	**2,29**	**%57,33**

جدول رقم 23 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في محور التخطيط

بالنسبة للوسط المرجح الفرضي (2,50) و الوزن المئوي الفرضي (62,50 %)

فهذه الحاجات التدريبية **ضرورية جدا** الوسط المرجح لها (2,29) و الوزن المئوي لها (57,33 %)

أما فيما يخص مجال التنفيذ فمضمون الحاجات التدريبية وفقه موضحة بالجدول التالي:

المجال	الرقم	مضمون الحاجات التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التنفيذ (الإلمام بالمادة التكوينية و طرق التدريس)	1	الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس يفرض عليك التمكن من كفاءات تدريسية جد فعالة(إبداعية)	2,08	52,00
	2	تطبق مبدأ العرض و الطلب في التكوين (و هو أحد أهم أبعاد LMD أي التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل).	2,11	52,75
	3	تنوع كأستاذ LMD في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (أسلوب حل المشكلات – التعليم التعاوني...) في العملية التكوينية ضمن هذا النظام.	2,16	54,00
	4	أنت متمكن من الوحدات التي يدرسها طلبة نظام LMD.	2,33	58,25
	5	تعمل كأستاذ في LMD على تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين (طرق التدريس و المناهج).	2,35	58,75
	6	تقوم على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين و هو أساس البرامج التكوينية LMD.	2,36	59,00
		الحاجات التدريبية المعنية.	**2,23**	**55,79**

جدول رقم 24 يوضح **الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التنفيذ عند عينة الأساتذة**

و نفس الملاحظة السابقة فإن الوسط المرجح للحاجات ككل ووزنها المئوي مقارنة مع الفرضيين فهما أقل و بالتالي لهذه الحاجات ضرورة كبيرة للتدريب.

و ما لوحظ عنها أنها تسبق الحاجات السابقة للمجال –1– (مجال التخطيط) (الوسط المرجح لها (2,23) مقارنة بـ (2,29) ووزنها المئوي (55,79%) مقارنة مع (57,33%) و بالتالي حاجات هذا المجال تحتل المرتبة الأولى. و فيما يخص مجال التقويم فالحاجات التدريبية وفقه موضحة كما يلي:

المجال	الرقم	مضمون الحاجات التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التقويم	1	التقويم الذي يخضع له الطالب يقيس إمكانية تكيفه فيما بعد مع عالم الشغل.	2,25	56,25
	2	لتقويمات التي تعتمدها في نظامLMD تستهدف قياس قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتصنيف بلوم) و هو أحد أهم أهدافLMD .	2,32	58,00
	3	يستهدف التقويم الذي تعتمده على تشجيع العمل الفردي للطالب و تنميته خاصة في الأعمال التطبيقية.	2,45	61,25
	4	أنظمة التقويم التي تعتمدها مسايرة و موافقة للتغير المستمر.	2,45	61,25
		الحاجات التدريبية المعنية.	**2,34**	**58,50**

جدول رقم 25 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم عند عينة الاساتذة و نفس الملاحظة السابقة فإن الوسط المرجح للحاجات ككل والوزن المئوي لهذه الحاجات أقل من الوسط المرجح الفرضي و الوزن المئوي الفرضي (2,50 > 2,34) (62,50% > 58,50%) و بالتالي فهذه الحاجات بحاجة إلى برنامج تدريبي.

أما فيما يخص الحاجات التدريبية في مجال البحث العلمي في الجدول التالي :

المجال	الرقم	مضمون الحاجات التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى	1	تسعى في تكوينك لطلابك في مجال البحث العلمي لأن يكون مرتبطا بمناهج التكوين و مضامين البرامج.	2,22	%55,50
	2	تمارس نشاطاتك البحثية ضمن مخبر خاصة و أنه يشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج في نظام LMD.	2,25	%56,25
	3	انضمام الأستاذ إلى فريق التكوين في نظام LMD يعيق نشاطه البحثي.	2,25	%56,25
		الحاجات التدريبية المعنية	**2,23**	**%56,00**

جدول رقم 26 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي عند عينة الأساتذة

فالملاحظ هنا أن الوسط المرجح و الوزن المئوي لهذه الحاجات التدريبية (2,23 ، 56,00%) أقل منه من الوسط المرجح و الوزن المئوي الفرضيين (2,50، 62,50%) و بالتالي فهذه الحاجات التدريبية ضرورية تستوجب التدريب.

و **كخلاصة** فإن: عدد الاحتياجات التدريبية لدى عينة الأساتذة التي تحتاج إلى برنامج تدريبي هو **(19 حاجة تدريبية)** مصنفة في المجالات الأربعة.(**التخطيط – التنفيذ – التقويم – البحث العلمي**)

5-1-3 ما هي الاحتياجات التدريبية التي يحتاج فيها الأستاذ الجامعي إلى تدريب في ضوء متطلبات نظام LMD حسب اتجاهات الطلبة.

قام الباحث باستخدام معادلة – فيشر– أو الوسط المرجح و بمعالجة البيانات إحصائيا بالبرنامج الإحصائي EXCEL فكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول (27) و الذي يبين قيم الوسط المرجح و الوزن المئوي **لاستجابات الطلبة حول الاحتياجات التدريبية** للأستاذ الجامعي وفق نظام LMD في المحاور الخمسة (التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية.2/ التنفيذ و الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية

– 3 /مهارات التقويم 4_/ الإدارة الصفية_5/ البحث العلمي)

الجدول الذي يوضح استجابات الطلبة حول الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD

المجال	الرقم	الكفاية التدريسية (غيابها يمثل حاجة تدريبية)	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	1	**في نظام LMD يعمل أستاذك على انتقاء دروس ذات طابع عصري (متلائمة مع متطلبات التغير باستمرار).**	**2,15**	**53,75**
	2	**يقدم أستاذك المادة العلمية مراعيا في ذلك مسبقا توازن الكم مع الكيف.**	**2,03**	**50,75**
	3	**تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل.**	**2,25**	**56,25**
	4	يعمل أستاذك على اختيار كل وحدة تعليمية و ما يتوافق معها من وسائل إيضاح و فهم	2,50	62,50
	5	**التخطيط لمحتويات الوحدات الدراسية متناسب مع الحجم الساعي المخصص لتقديمها بإتقان.**	**2,33**	**58,25**
	6	قبل الشروع في تقديم المحاضرات يوضح أستاذك الأهداف منها.	2,96	74,00
	7	**يعمل أستاذك على توضيح مجال تطبيق كل المعلومات التي تقدمها لطلابه في الميدان عملهم.**	**2,15**	**53,75**
	8	يشرك الأستاذ طلابه في التخطيط لطريقة التدريس المتناسبة مع محتويات	2,85	71,25

		الوحدة التعليمية.		
	9	يعلم الأستاذ طلابه في بداية السداسي عن المراجع و المصادر الكافية لإثراء معلوماتهم حول محتوى الوحدة التعليمية.	3,03	75,75
	10	**الوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD مصاغة من تحليل متطلبات المهنة التي يشغلها مستقبلا.**	**2,15**	**53,75**
	11	**كل أستاذ ضمن LMD يحرس على تقديم دروس تعكس فعلا تخصص طلابه.**	**2,25**	**56,25**
	12	يداوم الأستاذ في LMD على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لتعزيز فهم طلابه في كل حصة.	2,85	71,25
	13	يوضح لكم الأستاذ في حصص الأعمال التطبيقية أهمية النشاط الفردي وخطوات تنفيذ مهامهم ضمنه.	2,65	66,25
		المجال كـــــــــــــــاملا	**2,47**	**61,82**
مجال التنفيذ (الإلمام بالمادة و الطرق التدريسية)	1	**ينوع أستاذك ضمن (LMD) في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (أسلوب حل المشكلات, التعليم التعاوني. في العملية التكوينية.**	**2,00**	**50,00**
	2	**أستاذ كل مقياس متمكن من الوحدات التعليمية التي يدرسها لطلبة LMD.**	**2,05**	51,25
	3	**الطالب المتخرج من مرحلة الليسانس**	**2,05**	**51,25**

		LMD لديه الكفاءة لشغل منصب عمل وفق تخصصه.		
	4	يطبق أستاذك مبدأ العرض و الطلب في التكوين و هو أحد أهم أبعاد LMD أي التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل.	2,15	53,75
	5	يعمل أستاذك في LMD على تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين (في طرق التدريس و المناهج).	2,35	58,75
	6	تحاول إعطاء التكوين الجامعي الصيغة الاقتصادية (إخراج المعارف من جانبها النظري و البحث إلى الجانب التنموي, الاقتصادي,الاجتماعي).	2,40	60,00
	7	الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس يفرض على أساتذتك التمكن من كفاءات تدريسية إبداعية.	2,25	56,25
	8	يقدم أستاذك مادته التكوينية وفق مبدأ المرونة (يخبر طلابه عن كل ما هو جديد)	2,35	58,75
	9	يقوم الأستاذ على تطبيق مبدأ المقاربات الابتكارية في التكوين و هو أساس البرامج التكوينية في LMD.	2,10	52,50
	10	المسارات الدراسية مقسمة إلى مهني وأكاديمي تختلف الطرائق التكوينية لك وفق ذلك.	2,15	53,75

	11	خلال العملية التكوينية, يساعد أستاذك الطلاب على إدراك الترابط بين عناصر الدرس.	2,95	73,75
	12	يسعى الأستاذ الجامعي لجعل المادة التكوينية تساهم في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم في اختصاصاتهم.	2,56	64,00
		المجال كاملا	**2,25**	**57,00**
مهارات التقويم	1	**يساعد نظام التقويم الذي يتبعه الأستاذ على تنمية مهارة التحليل الذكي عند الطالب.**	**2,15**	**53,75**
	2	يتبع أستاذك أنظمة تقويمية في نظام LMD تقيس مستوى الحفظ و الفهم لطلابه (المستويات الدنيا لتصنيف بلوم).	2,65	66,25
	3	**التقويمات المعتمدة وفق نظام LMD تستهدف قيس قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتصنيف بلوم و هو أحد أهم أهداف LMD).**	**2,32**	**58,00**
	4	**يستهدف التقويم الذي يعتمده الأستاذ لتشجيع العمل الفردي للطالب و تنميته خاصة في الأعمال التطبيقية.**	**2,06**	**50,50**
	5	**أنظمة التقويم لتي يعتمدها أستاذك ضمن نظامLMD مسايرة و موافقة**	**2,15**	**53,75**

		للتغير المستمر.		
	6	**التقويم الذي تخضع له يقيس إمكانية تكيفك فيما بعد مع عالم الشغل.**	**2,36**	**59,00**
	7	طريقة الأستاذ التقويمية تختلف حسب طبيعة كل مقياس.	2,56	64,00
	8	تقييم تقارير التربصات أو المشاريع يستهدف الجانب المهني أكثر منه أكاديمي للطالب.	2,65	66,25
	9	**يعمل أستاذك على أن تكون الامتحانات السداسية للدورة العادية و امتحانات الدورة الاستدراكية بنفس معامل الصعوبة.**	**2,35**	**58,75**
	10	يتبع أستاذك استراتيجيات تقويمية شاملة لكل المحتوى المدرس في الوحدة التعليمية.	2,50	62,50
	11	**يعمل الأستاذ على تقويم إمكانية تطبيق المعلومات النظرية في الجانب المهني للطلبة عن طريق التغذية الراجعة باستمرار.**	**2,15**	**53,75**
	12	يقوم الأستاذ بتقويم استيعاب طلابه للمحور عند الانتهاء منه قبل مباشرة المحور التالي.	2,65	66,25
	13	**يحاول الأستاذ في LMD تفسير درجات طلابه بعد كل تقويم.**	**2,25**	**56,25**

		المجال كاملا	**2,36**	**59,23**
الإدارة الصفية	1	تعمل المرافقة البيداغوجيةTUTORAT على دعم العلاقة بين الأساتذة والطلبة بالشكل المطلوب .	2,85	71,25
	2	يظهر الأستاذ استعدادا للتقويم و الإرشاد و التوجيه لطلابه ،خاصة و إن نظام LMD يتطلب الإعلام و التوجيه بشكل دوري .	2,95	73,75
	3	يقدم الأستاذ نقدا ايجابيا (تقرير ايجابي) لإجابات الطلبة.	3,01	75,25
	4	يغير أستاذك وسائط الاتصال ليعرض على الطلبة الحاجة لتبديل المستقبلات الحسية اللازمة للتعلم.	2,85	71,25
	5	يقدم الأستاذ أمثلة توضيحية واقعية ترتبط بالحياة العملية للطلبة لزيادة تحفيزهم أكثر	2,65	66,25
	6	يستخدم أستاذك لغة مناسبة لمستوى الطلاب	3,15	78,75
	7	ينقل الأستاذ المعلومات بسرعة تتناسب مع سرعة طلابه في الاستقبال و الفهم	3,05	76,25
	8	يركز الأستاذ على نقاط قوة طلبته و يشجعهم عليها و يحاول تهيئة البيئة الصفية المبدعة لهم	2,75	68,75
	9	يرحب الأستاذ بالتساؤلات الكثيرة والغريبة	2,50	62,50

		التي يوجهها الطلبة المبدعون رغم قصر الوقت		
	10	**ينجح الأستاذ في استخدام الطريقة المناسبة لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس.**	**2,36**	**59,00**
	11	يمتلك الأستاذ التزاما عاليا نحو تطوير و تنفيذ السياسة الشمولية في الانضباط داخل الصف	2,85	71,25
	12	يستخدم الأستاذ استراتيجيات المساءلة الفردية أثناء تنفيذه للطلبة كأنشطة التعليم التعاوني	3,02	75,50
	13	يحاول الأستاذ رفع معنويات طلابه و زيادة اهتمامهم وتقديراتهم لتخصصهم كلما اقتضى الأمر ذلك	3,10	77,50
		المجال كاملا	**2,85**	**71,32**
البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى	1	يتحمس الأستاذ لموضوعك الذي اخترته للمذكرة و يشجعك على دراسته.	2,95	73,75
	2	يساعدك الأستاذ المشرف في إثراء مذكرتك بالجانب النظري و يعلمك عن البرامج البحثية له	2,85	71,25
	3	يتابعك الأستاذ المشرف في كل خطوات إنجاز لبحث بدقة و إتقان	3,25	81,25

	4	يوجهك الأستاذ المشرف إلى طريقة جمع المعلومات و توجيه مسار البحث.	3,01	75,25
	5	يساعدك الأستاذ على كيفية معالجة البيانات إحصائيا مع مراعاة طبيعة التخصص.	3,20	80,00
	6	يهتم الأستاذ المشرف بالمعدل الزمني الذي تنجز فيه مذكرة التخرج و تقرير التربص.	3,25	81,25
	7	يدلك الأستاذ المشرف على كيفية كتابة تقارير التربصات وفق خطوات البحث العلمي و يعلمك بأبحاثه التي ينجزها لزيادة التحفيز.	2,95	73,75
	8	**تنظم أبحاثك مع أستاذك ضمن مخبر بحث**	**2,25**	**56,25**
	9	**باعتبارك السنة الثالثة تعتقد أنك متمكن من مهارات البحث العلمي.**	**2,15**	**53,75**
	10	كون أستاذك المشرف ضمن فريق التكوين يسهل ذلك عليك عملية البحث.	2,85	71,25
	11	إنجاز المذكرة مرتبط بكل ما درسته خلال السداسيات السنة السابقة.	3,25	81,25
	12	تحصل على المادة التكوينية من خلال إجراء بحوث و مشاريع في كل المقاييس.	3,04	76,00
		المجال كاملا	**2,91**	**72,98**
		المجالات كافة	2,56	64,45

5-1- 4 تحليل النتائج حسب استجابات الطلبة والتعليق عليها :

ما يلاحظ على تقدير استجابات الطلبة فيما يخص الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي فيما يخص المهارات و الكفايات التخطيطية فقد تراوح عددها بـ (**07**) **حاجات تدريبية** . و فيها تقريبا اتفاق مع استجابات الأساتذة خاصة فيما يتعلق:

بالكفايات في نظام LMD يعمل أستاذك على انتقاء دروس ذات طابع عصري (**متلائمة مع متطلبات التغيير المستمر**) و أيضا مدى التلاءم بين **الكم و الكيف في المادة العلمية**

فقد بلغ فيها الوسط المرجح (2.75 – 2.03) و الوزن المئوي (53.75% – 50.75%) على التوالي هذا إنما يدل على أن الطالب الجامعي يرى أنه على الأستاذ ضرورة التدرب و التكون في هذا المجال خاصة و هو يلاحظ أن تكوينه الجامعي يغلب عليه الكم على حساب الكيف ، كما أن **محتوى المقررات تقريبا متشابه** فيما بينه و يتسم بالقدم و الجمود.

– أما فيما يتعلق **بضرورة ربط المحتوى التكويني بمتطلبات الوظيفة** .

تعتبر أيضا احتياجا تدريبيا لدى الأستاذ الجامعي حسب تقديرات الطلبة إذا بلغ (الوسط المرجح ، الوزن المئوي) (2.25 ، 56.25%) و هما أقل من الفرضيين

و بالتالي فهو احتياج تدريبي ضروري .

إذ أن الطالب يرى أن هناك **فجوة في نظام LMD بين تكوينه الجامعي و سوق العمل** . و أبسط مثال على ذلك هو ما يعترضه من تصادمات إثر انجاز التربصات و مذكرات التخرج . إضافة إلى أن سوء التخطيط للمقياس من طرف الأستاذ سواء من حيث (المحتوى (المضمون أو الطرق التدريسية و التقويم فيه) و ابتعاده عن التخصص فهذا قد يعود بالسلب على **ملامح الخريج الجامعي من نظام LMD**.

إلا أن الاحتياجات التخطيطية قد احتلت المرتبة الثالثة على عكس منها عند عينة الأساتذة أين احتلت المرتبة الأولى

و قد احتلت المرتبة الاولى عند الطلبة **الاحتياجات التنفيذية** .

حيث تم اعتبار كل بنود المحور احتياجات تدريبية يرى الطلبة أن أساتذتهم يعانون منها في مجال التنفيذ.

ما عدا كفايتين فقط هما (خلال العملية التكوينية يساعد أستاذك الطلاب على إدراك الترابط بين عناصر الدرس – يسعى الأستاذ الجامعي لجعل المادة التكوينية تساهم في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات

التي تواجههم في اختصاصهم) و قد يعزى ذلك لكون الكفايتين لا ترتبطان بنظام LMD تحديدا و بالتالي فالأستاذ لا يعاني من احتياج تدريبي فيها . أما الكفايات التدريسية الأخرى و التي يرى الطلبة أنها تمثل احتياجات تدريبية عند أساتذتهم في مجال التنفيذ.فتتلخص في :

– **استخدام استراتيجيات تدريسية فعالة إبداعية** (تتناسب مع **التعلم النشط** الذي يعتمده نظام LMD) و كذا التمكن من الوحدات التعليمية التي يدرسها الأستاذ فقد بلغ الوسط المرجح و الوزن المئوي لكل منها (2.00 – 50%) و (2.05 – 51.25%) و هي أقل بكثير من المستوى الفرضي (2.50 – 62%) و معنى هذا أنها تمثل **احتياجات تدريبية ضرورية جدا** و أيضا فيما يتعلق بالكفايات التنفيذية التي تلبي متطلبات نظام LMD فهي غائبة عند الأستاذ الجامعي و تمثل لديه احتياجا ضروريا أيضا خاصة منها ما يتعلق منها بإعطاء التكوين الجامعي الصبغة الاقتصادية – و امتلاك المقاربات الابتكارية في التكوين و الحرص على تطبيق مبدأ المنافسة و العرض و الطلب ضمن العمليات التكوينية لأنه بالضبط لب أو مركز نظام LMD .

أما فيما يخص **<u>التقويم</u>** فحسب تقديرات الطلبة لا يقل عن سابقتيه من حيث احتوائه على كم من الاحتياجات التدريبية و التي قدرت بـ **09 حاجات تدريبية** تدور معظمها حول أهداف **العملية التقويمية و تقويم الخريج الجامعي من نظام** LMD . مثل (يساعد نظام التقويم الذي يتبعه الأستاذ على تنمية مهارة التحليل الذكي (2.15 – 53.75 %)

و التقويمات المعتمدة تقي التركيب و التطبيق (2.32 – 58.00%) في حين سجل كل من (**التقويم الذي تخضع له يقيس إمكانية تكيفك فيما بعد مع عالم الشغل)** و (يعمل الأستاذ على **تقويم** إمكانية **تطبيق المعلومات النظرية في الجانب المهني للطلبة** عن طريق التغذية الرابعة باستمرار) بوسط مرجح و وزن مئوي (2.36 – 59.00%) و (2.75 – 53.75%) على التوالي .

و هذا يعتبر بان الكفايات التقويمية لدى الأستاذ الجامعي لا يحقق الأهداف المرجوة من نظام LMD . فالتقويم يستوجب **تقويما للكفاءات و المهارات** أكثر منه **تقويم للمعارف** فقط.

أما فيما يخص المحورين الإدارة الصفية و البحث العلمي فقد سجل على مستواهما **03 حاجات تدريبية، (01)** منها في **الإدارة الصفية** و المتمثلة (في ينجح الأستاذ الجامعي في استخدام الطريقة المناسبة لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس (بوسط مرجح (2.36) و وزن مئوي (59%) و هذا يدل على أن اهتمام الطالب مترصد بصورة كبيرة في **مهمة التنفيذ – التقويم** و من بعدها **التخطيط** أي سيرورة العملية التكوينية من الجانب العملي لها .

ترتيب الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي حسب عينة الطلبة:

أما فيما يخص ترتيب المجالات تصاعديا حسب الحاجة إلى التدريس كانت **المرتبة الأولى:** المحور2: التنفيذ (الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية) بوسط مرجح (2,25) و وزن مئوي (57,00%) و كانت **المرتبة الثانية** المحور و المجال الثالث (مهارات التقويم) بوسط مرجح قدره (2,36) و وزن مئوي (59,23%). و يأتي **في المرتبة الثالثة** المجال الأول (التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية) بوسط مرجح (2,47) و وزن مئوي (61,82%) و يحتل **المرتبة الرابعة** المجال الرابع (الإدارة الصفية) بوسط مرجح (2,85) وبوزن مئوي (71,32%) و أخيرا **المرتبة الخامسة** لمجال البحث العلمي حيث قدر الوسط المرجح فيه (2,91) و الوزن المئوي (72,89%).

أي أن النتائج ملخصة كما في الجدول التالي لدى **الطلبة:**

المجال	المرتبة	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التنفيذ (الإلمام بالمادة التعليمية)	1	2,25	%57,00
مهارات التقويم	2	2,36	%59,23
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	3	2,47	%61,82
الإدارة الصفية	4	2,85	%71,32
البحث العلمي	5	2,91	%72,89
المجالات كافة		**2,56**	**%64,45**

جدول رقم 28 يوضح ترتيب الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي عند عينة الطلبة

بناءا على نتائج كل من الوسط المرجح و الوزن المئوي للمجالات الخمسة السابقة تم التوصل إلى أن مهارات الأستاذ التدريسية كانت متوسطة إلى ضعيفة حسب اتجاهات الطلبة. حيث بلغ الوسط المرجح للمجالات كافة (2,56) و هو مقارنة بالوسط الفرضي (2,50) أكبر منه بقليل و كذلك بالنسبة للوزن المئوي (64,45%) و هو مقارنة بالوزن المئوي الفرضي (62,50 %) أكبر منه بقليل أيضا.

و كذلك يمكن التوصل إلى أن عدد الحاجات التدريبية في كل مجال تختلف من مجال إلى آخر.و يمكن توضيح عدد الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي حسب الطلبة في كل مجال مرتبة تنازليا كما في الجدول الموالي:

المجال	عدد الحاجات التدريبية
1- التنفيذ(الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية)	10 حاجات
2- مهارات التقويم	08 حاجات
3- التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	07 حاجات
4- البحث العلمي	02 حاجات
5- الإدارة الصفية	1 حاجة
العدد الكلي للحاجات التدريبية	**28 حاجة تدريبية**

جدول رقم 29 يوضح عدد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي عند الطلبة

و يمكن توضيح هذه الحاجات التدريبية التي تم استنتاجها من الوسط المرجح و الوزن المئوي حسب مضمون كل حاجة تدريبية (و الذي يمثل في الاستبيان كفاية أو مهارة تدريسية و مدى تحققها عند الأستاذ هو الذي يحدد ما إن كانت حاجة تدريبية أم لا).

والجدول الموالي يوضح هذه الحاجات التدريبية بالتفصيل و مرتبة في كل مجال حسب الوسط المرجح و الوزن المئوي لها و حسب الترتيب السابق:

المجال	المرتبة	مضمون الحاجة التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التنفيذ و الإلمام بالمادة التعليمية و طرق التدريس	1	1- ينوع الأستاذ في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (أسلوب حل المشكلات, التعليم التعاوني).	2,00	%50,00
		2- أستاذ كل مقياس متمكن من الوحدات التعليمية التي يدرسها لطلبة LMD.	2,05	%51,25

		2-الطالب المتخرج من مرحلة الليسانس LMD لديه الكفاءة لشغل منصب عمل وفق تخصصه.		
		3- يقوم الأستاذ على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين (و هو أساس البرامج التكوينية في LMD).	2,10	%52,50
		4- المسارات الدراسية مقسمة إلى مهني و أكاديمي, تختلف الطرق التكوينية للأستاذ وفق ذلك 4-يطبق الأستاذ مبدأ العرض و الطلب في التكوين (و هو أحد أهم أبعاد LMD أي: التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل).	2,15	%53,75
		5- الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس LMD يفرض على أستاذك التمكن من كفايات تدريسية جد فعالة (إبداعية)	2,25	%56,25
		6- يعمل أستاذك على تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين (في طرق التدريس و المناهج) 6-يقدم أستاذك مادته التكوينية وفق مبدأ المرونة (يخبر طلبته بكل ما هو مستجد).	2,35	%58,75
		7- يحاول الأستاذ إعطاء التكوين	2,40	%60,00

		الجامعي الصبغة الاقتصادية		
		الحاجات التدريبية المعنية	**2,18**	**%54,62**

جدول رقم 30 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التنفيذ عند عينة الطلبة

– فبالنسبة للوسط الفرضي (2,50) و الوزن المئوي الفرضي (62,50%) فهذه الحاجات التدريبية (مجال التنفيذ) ضرورية جدا و تستدعي فعلا التدريب (الوسط المرجح 2,18 و الوزن المئوي 54,62%)

المجال	المرتبة	مضمون الحاجة التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التقويم	2	1– يستهدف التقويم الذي يتبعه أستاذك على تنمية و تشجيع العمل الفردي للطالب و التكوين الذاتي.	2,06	%51,50
		2–يساعد نظام التقويم الذي يتبعه أستاذك على تنمية مهارة التحليل الذكي لديك 2–أنظمة التقويم التي يعتمدها أستاذك في هذا النظام مسايرة للتغير المستمر. 2–يعمل الأستاذ على تقويم إمكانية تطبيق المعلومات النظرية في الجانب المهني للطلبة عن طريق التغذيةالراجعة	2,15	%53,75
		3–يحاول الأستاذ ضمن نظام LMD تفسير درجات طلابه بعد كل تقويم	2,25	%56,25
		4–التقويمات المعتمدة في نظام LMD تستهدف قياس قدراتك على التركيب و التطبيق (المستويات العليل لتصنيف بلوم) و هي أحد أهم أهداف نظام LMD.	2,32	%58,00

		5–يعمل أستاذك على أن تكون الامتحانات السداسية للدورة العادية و امتحانات الدورة الاستدراكية بنفس معامل الصعوبة.	2,35	%58,75
		6–التقويم الذي تخضع له يقيس إمكانية تكيفك فيما بعد مع عالم الشغل.	2,36	%59,00
		الحاجات التدريبية المعنية	**2,22**	**%55,54**

جدول رقم 31 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم عند عينة الطلبة

و نفس الملاحظة السابقة فإن الوسط المرجح للحاجات ككل و وزنها المئوي مقارنة مع الفرضيتين فهما أقل و بالتالي فهذه الحاجات التدريبية **ضرورية جدا** أو تستدعي برنامجا تدريبيا (2,50 > 2,22) و (%62,50 > %55,59)

المجال	المرتبة	مضمون الحاجة التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
التخطيط و استعمال الوسائل التعليمية	3	1–يقدم أستاذك المادة العلمية مراعيا في ذلك مسبقا توازن الكم مع الكيف.	2,03	%50,75
		2–في نظام LMD يعمل أستاذك على انتقاء الدروس ذات طابع عصري (متلائمة مع متطلبات التغير المستمر). 2 –يعمل أستاذك على توضيح مجال تطبيق كل المعلومات التي يقدمها للطلاب في الميدان العملي لهم. 2 –الوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD مصاغة من تحليل متطلبات المهنة التي سيشغلها	2,15	%53,75

		مستقبلا.		
		3-تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل. 3-كل أساتذتك ضمن نظام LMD حريصون على تقديم دروسا تعكس فعلا تخصصك.	2,25	%56,25
		4-التخطيط لمحتويات الوحدات الدراسية متناسب مع الحجم الساعي المخصص لتقديمها بإتقان.	2,33	%58,25
		الحاجات التدريبية المعنية	**2,18**	**%54,67**

جدول رقم 32 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التخطيط عند عينة الطلبة

و نفس الملاحظة السابقة فإن الوسط المرجح للحاجات التدريبية في هذا المجال (التخطيط) أقل من الوسط المرجح الفرضي (2,50 > 2,18) و الوزن المئوي لهذه الحاجات على مستوى هذا المجال أقل من الوزن المئوي الفرضي (62,50 > 54,67) هذا يعني أن هذه الحاجات التدريبية فعلية و تستوجب برنامجا تدريبيا.

- وما لوحظ هنا أن الوسط المرجح و الوزن المئوي لهذه الاحتياجات مساويان للوسط المرجح و الوزن المئوي للحاجات التدريبية في مجال التنفيذ.

المجال	المرتبة	مضمون الحاجة التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
البحث العلمي	4	1- باعتبارك السنة الثالثة تعتقد أنك متمكن من مهارات البحث العلمي. 2- تنظم أبحاثك مع أستاذك ضمن مخبر بحث	2,15 2,25	%53,75 %56,25
		الحاجات التدريبية المعنية	2,20	%55,00

جدول رقم 33 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي عند الطلبة

المجال	المرتبة	مضمون الحاجة التدريبية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
الإدارة الصفية	5	1- ينجح أستاذك في اختيار و استخدام الطريقة المناسبة لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس	2,36	%59,00
		الحاجات التدريبية المعنية	2,36	%59,00

جدول رقم 34 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال الإدارة الصفية عند عينة الطلبة

ما هو ملاحظ هنا أن الوسط المرجح و الوزن المئوي للحاجات التدريبية على المجالين (البحث العلمي و الإدارة الصفية) أقل من الوسط المرجح و الوزن المئوي الفرضيين:

(2,50 > 2,36 ; 2,20) ; (%62,50 > %59,00 ; %55,00)

و بالتالي هذه الاحتياجات التدريبية تستوجب ضرورة تدريبية .

و كخلاصة : فإن عدد الاحتياجات التدريبية للاستاذ الجامعي و التي تحتاج إلى برنامج تدريبي حسب تقديرات الطلبة هي **(28 حاجة تدريبية)** مصنفة في المجالات الخمسة حسب ضرورتها و أهميتها كما سبق الذكر .

ويهذا نكون قد اجبنا عن التساؤل الأول للدراسة.

ا

5-2مناقشة و تفسير النتائج في ضوء فرضيات التساؤل الثاني للدراسة:

ماهي الفروق بين استجابات الطلبة والأساتذة عند مستوى دلالة (0,05) حول الأهمية النسبية لهذه الاحتياجات التدريبية عند الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD ؟

5 -2 -1 مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية :

1-1-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

تنص الفرضية على : [توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05)حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التخطيط .]

ونوقشت صحتها من خلال الفرضية الصفرية التالية:

H_0 : [لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة

(α = 0.05)حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التخطيط.]

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني اللابار متري test Mann –Whitney، وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات الطلبة و الأساتذة للحاجات التدريبية في مجال التخطيط و الجدول التالي يوضح ذلك:

العينة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الطلبة	124	109.19	13540.00	4998.00	0.909 -	0.36
الأساتذة	87	101.45	8826.00			

جدول رقم (35):متوسط تقديرات الطلبة و الأساتذة على المجال الأول

يتضح من هذا الجدول و الخاص بمتوسط تقديرات عينة الطلبة و الأساتذة على بنود الاستبيان تبعا لمجال التخطيط . حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (- 0.909) عند مستوى الدلالة (0.36) وهي أكبرمن مستوى الدلالة (α = 0.05)فنرفض الفرض البديل و نقبل الفرض الصفري القائل :[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التخطيط.]

هذا و إذ دل على شيء إنما يدل على أن الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط ضرورة أساسية عند الأستاذ لأنها تمثل الانطلاقة الصحيحة لمهمة التدريس و التقويم ضمن نظام LMD ، تحليل متطلبات الوظيفة أو المهنة و صياغتها في شكل محتويات التكوين الجامعي لطالب LMD ، كذلك ضرورة أن تكون هذه المحتويات المخططة تتميز بالحداثة و المرونة و قابلة للمنافسة و تربط النظري بالتطبيقي و كيفية تحقيق هذه المتطلبات وفق الظروف و الإمكانيات القائمة – أي من الضروري أن تكون العملية التخطيطية كلها قائمة من متطلبات نظام LMD و بالتالي هذا ما طرح حاجات تدريبية كثيرة و ضرورية عند الأستاذ الجامعي سواء حسب اتجاهات الطلبة أو الأساتذة .

هذا ما تضح في الوسط المرجح و الوزن المئوي عند الطلبة و الأساتذة فقد لوحظ تقارب واضح عند العينتين، ما يفسر أن المهارات أو الكفاءات التخطيطية وفق نظام LMD

– تتطلب من الأستاذ المعرفة التامة لفلسفة نظام LMD الجديدة كليا عما كان عليه في النظام الكلاسيكي و هذا لا نقاش فيه لأن التخطيط الجيد يعني تنفيذ جيد ، و تقويم يقيس فعلا الكفاءات المكتسبة لدى طالب LMD . إذن فالحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي فيما يتعلق بمجال التخطيط هي حاجات ضرورية و ذات أهمية كبيرة تستدعي تنمية مهنية و تكوين مستمر للأستاذ الجامعي في هذا المجال خاصة و أن هذه الحاجات التدريبية تمثل نقطة التقاء بين استجابات الأساتذة و الطلبة .

و تتفق الدراسة الحالية في هذا مع دراسة توق (1977) ، و دراسة الخطيب (1988) .

و نخلص من كل ما سبق إلى أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق .

<u>1–2–مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية :</u>

–تنص الفرضية على :[توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التنفيذ .]

ونوقشت صحتها من خلال الفرضية الصفرية التالية:

H_0 : [لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة(α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التنفيذ.]

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني اللابار متري test Mann –Whitney ، وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات الطلبة و الأساتذة للحاجات التدريبية في مجال التنفيذ و الجدول التالي يوضح ذلك:

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الطلبة	124	128.55	15940.00	2598.00	6.426 –	0 . 32
الأساتذة	87	73.86	6426.00			

جدول رقم(36):متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الثاني

يتضح من هذا الجدول و الخاص بمتوسط تقديرات عينة الطلبة و الأساتذة على بنود الاستبيان تبعا لمجال التنفيذ . حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (– 6.426) عند مستوى الدلالة(0.32) و هي اكبر من مستوى الدلالة (α = 0.05) فنرفض الفرض البديل و نقبل الفرض الصفري القائل :[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التنفيذ .]

و بعد التحليل و المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى أن الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التنفيذ شهدت اتفاق بين استجابات الطلبة و الأساتذة حول هذا المجال و حاجات الأستاذ التدريبية فيه ضرورية جدا خاصة فيما يتعلق بالتمكن من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المناسبة لأسلوب التعلم النشط مثل : التعلم التعاوني ، التعلم الذاتي – حل المشكلات – لعب الأدوار – العصف الذهني ، المناسبة للتدريس وفق نظام LMD مع ضرورة تضمين هذه الاستراتيجيات بمبدأ العرض و الطلب الذي يتربع عليه نظام LMD ، إضافة إلى محاولة تكوين الطالب ليصل بنفسه للمعلومة و ليعمل على حل المشكلات و المشاركة الذاتية ، إضافة إلى ضرورة تمكن الأستاذ من المقياس الذي يدرسه و ربط جانبه المعرفي النظري بالجانب العلمي المهني للطالب LMD إضافة إلى ضرورة تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين ما يفرض على الأستاذ التمكن من استراتيجيات التدريس النشط و المقاربات الابتكارية الإبداعية في التكوين الجامعي الذي يلبي حاجاته في مجال التنفيذ .

و قد تم ملاحظة هذا بالنسبة لتقارب الوسط المرجح و الوزن المئوي لاستجابات الأساتذة و الطلبة بشكل واضح في هذا المحور . فيما يخص هذه الأبعاد تحديدا داخل مجال التنفيذ.

و هذا ما يتفق مع معظم الدراسات السابقة التي أكدت على ضرورة تدريب الأستاذ الجامعي على طرق التدريس الحديث و مدى احتياجاته التدريبية في ذلك مثل : دراسة خضوانة (1978) ، دراسة مكي (1988) دراسة القصاب و الطائي (1994) – دراسة يونغ و شام (1999) – دراسة على موفق حياوي

(1993). و هذا ما أكد عليه أيضا مؤتمر تنمية طرائق التكوين في التعليم العالي بباريس (2000) ,و من كل ذلك نخلص إلى أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق .

1-3-مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

1.تنص الفرضية على : [توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05)حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التقويم .]

ونوقشت صحتها من خلال الفرضية الصفرية التالية:

H_0 : [لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التقويم.]

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني اللابار متري test Mann –Whitney ، وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات الطلبة و الأساتذة للحاجات التدريبية في مجال التقويم و الجدول التالي يوضح ذلك:

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الطلبة	124	127.57	15819.00	2719.00	6.149 -	0.43
الأساتذة	87	75.25	6547.00			

جدول رقم (37): متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الثالث

يتضح من هذا الجدول و الخاص بمتوسط تقديرات عينة الطلبة و الأساتذة على بنود الاستبيان تبعا لمجال التقويم حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (- 6.149) عند مستوى الدلالة (0.43) و هي اكبر من مستوى الدلالة (α = 0.05)فنرفض الفرض البديل و نقبل الفرض الصفري القائل :[لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال التقويم .]

خاصة تلك التي تستهدف قياس ملمح خريج نظام LMD . فعلى الأستاذ الجامعي وفق هذا النظام أن يتبع أنظمة تقويمية تستهدف قياس قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا للتقويم) ، و هو أحد أهم أهداف نظام LMD، أي أن يتمكن الطالب من تطبيق ما تعلمه لحل المشكلات العملية و التطبيقية فيما بعد ، و بالتالي فكل من الأستاذ و الطالب يشتركان في أن التمكن من تطبيق استراتيجيات تقويمية فعالة

كهذه يمثل حاجة تدريبية ضرورية لدى الأستاذ الجامعي ، إما في طريقة التقويم أو تفسير النتائج فيما بعد . إضافة إلى ضرورة تجديد الأنظمة التقويمية باستمرار حتى تتميز بالمرونة و هو أحد أهم أهداف نظام LMD لأن المناهج التكوينية عليها أن تتغير أيضا وفق متطلبات و احتياجات علم الشغل . الأمر الذي وضع الأستاذ الجامعي في فراغ بين أهداف الأنظمة التقويمية المعتادة في النظام الكلاسيكي و الأهداف العملية لنظام التقويم وفق نظام LMD ، و التي تفرض على الأستاذ التمكن من صياغة أنظمة تقويمية بالمحاكاة مع المستقبل المهني للطالب و كذلك ضرورة أن تكون هذه الأنظمة التقويمية موافقة لاستراتيجيات التعلم النشط الذي يتناسب و نظام LMD . إذ يقوم التقييم وفق هذه الاستراتيجيات على تقديم مهمات واقعية.

تصميم المشروع من طرف الطالب – فحص الانجازات – تحديد معايير التنفيذ و مجالاته ، فالتقييم هنا عملي و فعال و هذا بالضبط ما طرح عدة احتياجات تدريبية لدى الأستاذ الجامعي في هذا المجال . فرغم بعض الاختلافات غير الجوهرية بين استجابات الأساتذة و الطلبة (بالوسط المرجح – الوزن المئوي) إلا أنه بعد المعالجات الإحصائية بمعامل مان ويتني تبين أن لا وجود لفروق جوهرية بين استجابات الأساتذة و الطلبة في هذا المجال

و تتفق نتائج الدراسة الحالية في هذا المجال مع دراسة كل من (علي 1995)– دراسة أوراتا (1999) . ودراسة بن هوشيل الشعيل وعبد الله محمد خطايبية (2000) ، و هذا ما أكدت عليه ندوة حزب العمال الشيوعي التونسي (2005) حول نظام LMD ، و التي تؤكد ضرورة تكون الأستاذ الجامعي في مجال التقويم

و نخلص إلى أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق.

1-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

تنص الفرضية على :[توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05)حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال الإدارة الصفية]

ونوقشت صحتها من خلال الفرضية الصفرية التالية:

H_0 : [لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال الإدارة الصفية.]

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني اللابار متري test Mann –Whitney ، وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات الطلبة و الأساتذة للحاجات التدريبية في مجال الإدارة الصفية و الجدول التالي يوضح ذلك:

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الطلبة	124	126.91	15737.00	2801.00	5.963 –	0.000
الأساتذة	87	76.20	6629.00			

جدول رقم (38):متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الرابع

يتضح من هذا الجدول و الخاص بمتوسط تقديرات عينة الطلبة و الأساتذة على بنود الاستبيان تبعا لمجال الإدارة الصفية حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (– 5.963) عند مستوى الدلالة (0.000) و هي اقل من مستوى الدلالة (α = 0.05) فنرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل القائل :[توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال الإدارة الصفية]

فمن خلال تقدير استجابات كل من الأساتذة والطلبة حول بنود هذا المجال ، اتضح أن هناك اختلافات واضحة ، فما يراه الطالب حاجة تدريبية عند أستاذه ،لا يعتبرها الأستاذ حاجة تدريبية لديه .فمن خلال الاستجابات اتضح أن معظم أفراد عينة الدراسة من الأساتذة يمتلكون هذه الكفاءات خاصة فيما يتعلق مثلا: الانضباط وضبط الصف – التنويع في طرق التدريس – الاهتمام بالتعزيز وتحفيز الطلبة – تقديم الخدمات التوجيهية و الإرشادية للطلاب وقت حاجتها. كل هذه يرى الأستاذ الجامعي أنها لا تمثل حاجات تدريبية تستوجب برنامجا تدريبيا ، ويعتقد أنها كفايات تدريسية يمكنه استدراكها بنفسه.إلا أن استجابات الأساتذة حول هذا المحور طرحت حاجة تدريبية واحدة والمتمثلة في اختيار واستخدام الطريقة المناسبة كتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس ، والتي يمكن اعتبارها أو دمجها مع الحاجات التقويمية للأستاذ الجامعي و بالتالي ظهرا لاختلاف بين تقدير استجابات الأساتذة و الطلبة حول الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال الإدارة الصفية. وهذا ما تتفق فيه الدراسة الحالية مع دراسة القصاب و الطائي (1994) –دراسة علي (1995) ويمكن عزو هذه الاختلافات إلى أن الطالب يرى في الأستاذ ضرورة إعادة تكوينه على الإدارة الصفية وفق هذا النظام ،في حين لا يعتبرها الأستاذ حاجات تدريبية لان بإمكانه تعديل سلوكه الصفي حسب هذا النظام ذاتيا.

من كل ما سبق نخلص إلى أن الفرضية الرابعة قد تحققت (أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الأساتذة والطلبة عند مستوى الدلالة (0,05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية عند الأستاذ الجامعي في مجال الإدارة الصفية).

1-5- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية على : [توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال البحث العلمي.]

ونوقشت صحتها من خلال الفرضية الصفرية التالية:

H_0 : [لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة

(α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال البحث العلمي.]

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني اللابار متري test Mann –Whitney ، وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات الطلبة و الأساتذة للحاجات التدريبية في مجال البحث العلمي و الجدول التالي يوضح ذلك:

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الطلبة	124	130.59	16193.00	2345.00	7.001 -	0.000
الأساتذة	87	70.95	6173.00			

جدول رقم (39):متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على المجال الخامس

يتضح من هذا الجدول و الخاص بمتوسط تقديرات عينة الطلبة و الأساتذة على بنود الاستبيان تبعا لمجال البحث العلمي . حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة (- 7.001) عند مستوى الدلالة (0.000) و هي اقل من مستوى الدلالة (α = 0.05) فنرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل القائل : [توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة و الأساتذة عند مستوى دلالة (α = 0.05) حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية في مجال البحث العلمي.]

فيما يخص البحث العلمي فان توجهات الطلبة و الأساتذة مختلفة تماما حسب ما يعنيه هذا الأخير لكل منهما ، فالبحث العلمي عند الأستاذ متمثل في الانضمام إلى مخبر أو وحدة بحث التي تحدد المسار التكويني للطالب ضمن هذا النظام .

إلا أن هناك اتفاق خاصة فيما يخص تكوين الطلاب لانجاز بحوث أو تربصات ذات علاقة بالمحيط السوسيو مهني لهم ، ومساعدة الطلاب في اختيار المواضيع لهذا الغرض، كذلك يتفق كل من الأستاذ والطالب على هذا. معنى هذا أن فيما يخص الاهتمام بالبحث العلمي المشترك بينهما فهو الإشراف على انجاز المذكرت (ليسانس–ماستر–دكتوراه) وكذا تضمين البحوث لمحتويات المقاييس. وهذا ما يفسر الاختلاف الظاهر في تقدير استجابات الأساتذة و الطلبة على مستوى الوسط المرجح والوزن المئوي ، وبالتالي فكل من الأستاذ والطالب يختلفان حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي . وهذا الاختلاف قد يكون راجع إلى طبيعة التوجه والذهنية القائمة لدى كل من الأستاذ والطالب وما يعنيه البحث العلمي لكل منهما ، وهذا ما يتفق مع دراسة رشدي احمد طعيمة (2004)–و دراسة توق(1977).

ومن كل ما سبق نخلص إلى أن الفرضية الخامسة قد تحققت(أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة والأساتذة حول الأهمية النسبية للحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال البحث العلمي في ضوء متطلبات نظام LMD).

6 –2 –2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية على: [توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الأساتذة و الطلبة حول وجود حاجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات نظام LMD.]

ونوقشت صحتها من خلال الفرضية الصفرية التالية:

H_0 : [لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الأساتذة و الطلبة حول وجود حاجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات نظام LMD.]

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان وتني اللابار متري test Mann –Whitney ، وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات تقديرات الأساتذة و الطلبة حول وجود حاجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات نظام LMD و الجدول التالي يوضح ذلك:

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann–Whitney U	قيمة (z)	مستوى الدلالة
الطلبة	124	140.99	17482.50	1055.50	9.942 –	0.000
الأساتذة	87	56.13	4883.50			

جدول رقم (40):متوسط تقديرات الطلبة والأساتذة على بنود الاستبيان ككل

يتضح من هذا الجدول و الخاص بمتوسط تقديرات عينة الأساتذة و الطلبة حول وجود حاجتهم التدريسية في ضوء متطلبات نظام LMD. إذ بلغت قيمة (Z) المحسوبة (– 9.942) عند مستوى الدلالة (0.000) و هي اقل من مستوى الدلالة (α = 0.05)فنرفض الفرض الصفري و نقبل الفرض البديل القائل : [توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) بين الأساتذة و الطلبة حول وجود حاجاتهم التدريبية في ضوء متطلبات نظام LMD.]

نخلص إلى أن البيانات الإحصائية تبين وجود فروق جوهرية بين العينتين في كل من محور الإدارة الصفية و البحث العلمي .وكما سبق الذكر قد يعزى هذا إلى طبيعة التوجه والاقتناع لكل من الطلبة و الأساتذة حول هذين المجالين.

في حين تأكد عدم وجود فروق جوهرية بين استجابات الأساتذة و الطلبة حول وجود الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال (التخطيط – التنفيذ– التقويم) ، وهذا ما يفسر وجود اتفاق بينهما حول وجود وأهمية هذه الحاجات التدريبية بشكل كبير لدى الأستاذ الجامعي في المجالات السابقة الذكر.

أي أن النقص في الأداء والحاجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي وفق نظام LMD. واضح لدى الطلبة كما هو الحال لدى الأساتذة أنفسهم ، وكما اتضح كذلك من خلال تقدير استجاباتهم (الطلبة و الأساتذة) بالوسط المرجح والوزن المئوي ، فقد كانت الحاجات التدريبية هنا ذات أهمية كبيرة أو ضرورية جدا . وتتفق في هذا الدراسة الحالية مع دراسة الخوالدة ومرعى (1991) (ضرورة تقييم الطلبة للمدرسين الجامعيين) ، ودراسة زكري وغنايم (1991) (مدى حاجة أعضاء هيئة التدريس للتأهيل التربوي (الدورة التدريبية) وماهي الحاجات التي يحتاجون فيها إلى تدريب) – دراسة طناش (1995) حول تقييم الطلبة للأداء التدريسي لأساتذتهم .

وكذلك بروس و جيري (1995) حول اعتماد اتفاق بين الأساتذة والطلبة لتقويم أداء الأستاذ

الجامعي . نخلص في الأخير من خلال المعالجة الإحصائية على مستوى الفرضية العامة و تقدير معامل مان ويتني ، ونستنتج أن الفرضية العامة قد تحققت (أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة والأساتذة حول وجود حاجات تدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD .

5-3 قائمة الحاجات التدريبية المشتركة بين عينة الطلبة و الأساتذة (المجالات مرتبة حسب تواجدها في الاستبيان

المجال	الحاجات التدريبية المشتركة	الأساتذة الوسط المرجح	الأساتذة الوزن المئوي	الطلبة الوسط المرجح	الطلبة الوزن المئوي
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	1- في نظام LMD ينتقي الأستاذ الدروس ذات الطابع العصري (متلائمة مع متطلبات سوق العمل).	2,32	%58,00	2,15	%53,75
	2- تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل.	2,30	%57,50	2,25	%56,25
	3- المعلومات التي يقدمها الأستاذ لطلابه يوضح من خلالها مجال تطبيقها في الميدان العملي لهم.	2,25	%56,25	2,15	%53,75
	4- الوحدات التعليمية التي يدرسها الطالب في LMD مصاغة من تحليل المهنة التي سيشغلها مستقبلا.	2,11	%52,75	2,15	%53,75
	5- يعمل الأستاذ في LMD على تقديم الدروس تعكس فعلا تخصص الطلاب.	2,33	%58,25	2,25	%56,25
	الاحتياجات التدريبية ضمن هذا المجال	**2,26**	**%56,55**	**2,19**	**%54,75**

جدول رقم 41 يوضح الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التخطيط المشتركة بين العينتين

ما يلاحظ على هذه الحاجات التدريبية المشتركة بين الأساتذة و الطلبة و التي تخص الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD أن الوسط المرجح و الوزن المئوي لدى كل حاجة تدريبية متقارب بين عينتي الأساتذة و الطلبة . هذا إن دل على شيء إنما يدل على خلفية هذا النظام و طبيعته التي تعتبر غامضة لدى كل من الطالب و الأستاذ و هذا ما يوضح لنا الجهل بطبيعة المقاييس و آفاقها المهنية لدى كل منهما

المجال	الحاجات التدريبية المشتركة	الأساتذة الوسط المرجح	الأساتذة الوزن المئوي	الطلبة الوسط المرجح	الطلبة الوزن المئوي
التنفيذ(الإلمام بالمادة التعليمية و طرق التدريس	1- ينوع الأستاذ في نظام LMD في استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة (أسلوب حل المشكلات – التعلم التعاوني)	2,16	%54,00	2,00	%50,00
	2- في نظام LMD يعتبر الأستاذ عنصرا فاعلا متمكنا من المادة التكوينية التي يقدمها للطلبة	2,33	%58,25	2,05	%51,25
	3- تطبق مبدأ العرض و الطلب في التكوين و هو أحد أهم أبعاد LMD أي التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل.	2,11	%52,75	2,15	%53,75
	4- يطبق الأستاذ مبدأ المنافسة في التكوين طرق التدريس و المناهج).	2,35	%58,75	2,35	%58,75
	5- الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس يفرض على الأستاذ التمكن من كفاءات تدريسية جد فعالة إبداعية).	2,08	%52,00	2,25	%56,25
	6- يقوم الأستاذ على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين (و هو أساس البرامج التكوينية في LMD).	2,36	%59,00	2,10	%52,50
	الاحتياجات التدريبية ضمن هذا المجال	**2,23**	**%55,79**	**2,15**	**%53,75**

جدول رقم 42 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التنفيذ المشتركة بين العينتين

من الملاحظ أن هذه الحاجات التدريبية المشتركة أن نسبة الاتفاق فيها كبيرة بين الطلبة و الأساتذة. خاصة فيما يتعلق باليات التدريس وفق الاستراتيجيات التي يتطلبها هذا النظام

المجال	الحاجات التدريبية المشتركة	الأساتذة الوسط المرجح	الأساتذة الوزن المئوي	الطلبة الوسط المرجح	الطلبة الوزن المئوي
التقويم	1- التقويمات التي يعتمدها الأستاذ في نظام LMD تستهدف قياس قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتصنيف بلوم) و هو أحد أهم أهداف نظام LMD.	2,32	%58,00	2,32	%58,00
	2- يستهدف التقويم الذي يخضع له الطالب على تشجيع العمل الفردي له و تنميته خاصة في الأعمال التطبيقية.	2,45	%61,25	2,06	%51,50
	3- أنظمة التقويم التي يعتمدها الأستاذ مسايرة للتغير المستمر.	2,45	%61,25	2,15	%53,75
	4- التقويم الذي يخضع له الطالب يقيس إمكانية تكيفه فيما بعد مع عالم الشغل.	2,25	%56,25	2,36	%59,00
	الاحتياجات التدريبية ضمن هذا المجال	**2,36**	**%59,18**	**2,22**	**%55,56**

جدول رقم 43 يوضح الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في مجال التقويم المشتركة بين العينتين

ما يلاحظ على هذا الجدول أن المجالات التدريبية المرتبطة بالتقويم عند الأستاذ الجامعي وفق متطلبات هذا النظام مرتبطة بشكل مباشر بطبيعة هذا النظام و حيثياته و مستجداته على العملية التكوينية الجامعية و هذا ما يتطلب فعلا تدريبا في هذا المجال.

أما فيما يخص **مجال الإدارة الصفية** و الذي بلغ فيه عدد الحاجات التدريبية لدى الأساتذة (0) و لدى الطلبة (1حاجة) فلا توجد حاجات تدريبية فيه مشتركة بين أفراد العينتين (الطلبة و الأساتذة).

و كذلك فيما يخص المجال الخامس **البحث العلمي** فلا توجد فيه حاجات تدريبية مشتركة و هذا ما جعلنا نخلص إلى أن البحث العلمي لا يمثل نقطة التقاء بين أفراد العينتين لأن لكل منهما التوجه العملي نحو هذا المجال فالأستاذ يرى فيه سبيلا للترقيات و الدرجات مثلا الانضمام إلى مخابر البحث و التكوين بينما الطالب يرى فيه مقياس يمكنه من نيل الشهادة فيما بعد.

و أخيرا يمكن القول أن الحاجات التدريبية التي أفرزها نظام LMD لدى الأستاذ الجامعي حسب الأساتذة و طلابهم تخص مجالات العملية التكوينية بصورة أساسية: (التخطيط – التنفيذ – التقويم) والتي يبلغ فيها عدد الحاجات التدريبية إلى 15 حاجة تدريبية و التي سيتم وفقها بناء البرنامج التدريبي إن شاء الله مقسمة و مرتبة كما يلي:

المجال	عدد الحاجات التدريبية	النسبة المئوية لهذه الحاجات إلى مجموع الحاجات في المجال %
التنفيذ و الإلمام بالمادة التعليمية و طرق التدريس	06 حاجات	%50
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	05 حاجات	%38,46
التقويم	04 حاجات	%30,76
البرنامج التدريبي	**15 حاجة تدريبية**	

جدول رقم 44 يوضح توزيع الاحتياجات التدريبية النهائية للأستاذ الجامعي في ضوءLMD

أي أن آليات التنفيذ أو الممارسة الفعلية داخل الفصل الدراسي هو فعلا ما يشكل عائق أمام الأستاذ و الطالب في ظل هذا النظام الذي يتطلب تصورا جديدا للعملية التكوينية بصورة جذرية مغايرة تماما لما كانت عليه في النظام السابق – الكلاسيكي– الأمر الذي طرح عجزا واضحا لدى الأستاذ للتفاعل مع هذا النظام خاصة و أنه يتطلب أن يكون التكوين على صلة بعالم الشغل و هذا أيضا ما يطرح إشكالا واضحا ليس أمام الأستاذ أو الطالب فقط بل حتى الهيئات الإدارية العليا للتعليم الجامعي .

و انطلاقا من قائمة الحاجات التدريبية التي توصلت إليها الباحثة سيتم اقتراح برنامجا تدريبيا يهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق هذه الحاجات عند الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات LMD وفق الخطوات المنهجية المناسبة.

5-4 تصور لبرنامج تدريبي مقترح كنتيجة للدراسة

5 -4-1 عرض وتوضيح مضمون و موضوعات التصور التدريبي ضمن فلسفة LMD:

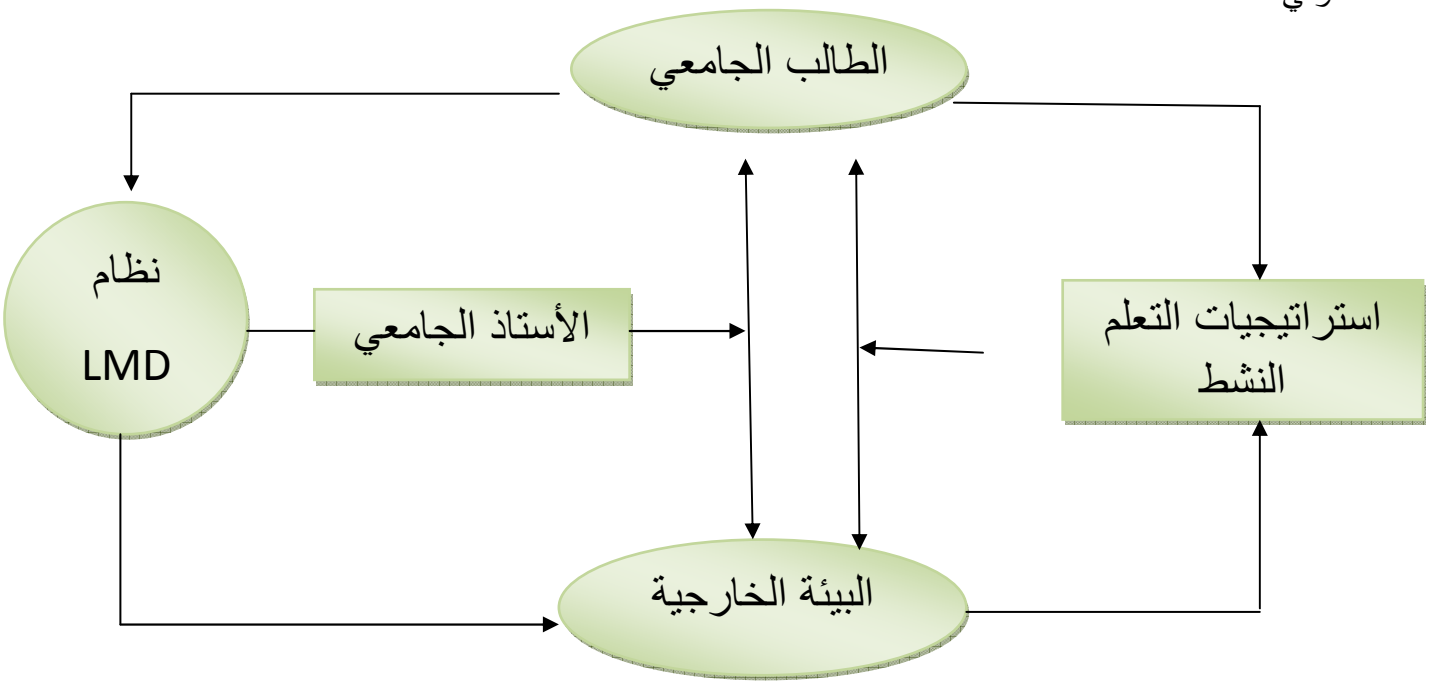
باعتبار الحاجات التدريبية للأستاذ وفق متطلبات هذا النظام هي: التخطيط – التنفيذ – التقويم- في هذه الدراسة فمن الضروري أن يستهدف البرنامج المقترح هذه المحاور الثلاثة لكن تكون في ضوء متطلبات نظام LMD. و سنأتي على ذلك بشيء من التفصيل:

كان ترتيب الحاجات – التنفيذ- التخطيط – التقويم. إلا أن التنفيذ و التخطيط عمليتان تشكلان وحدة متكاملة لذا فمن الممكن جدا التطرق لهما مع بعض في موضوعات البرنامج التدريبي:

- **التنفيذ:** فحاجات الأستاذ التدريبية في هذا المجال هو الافتقار إلى استعمال استراتيجيات تدريبية إبداعية للتعليم الجامعي.

هذا إما لجهله بها أحيانا و إما لعدم تمكنه منها و صعوبة اختيار الإستراتيجية التدريسية الصحيحة وفق ما يدرسه و طبيعة النظام الذي يدرس وفقه.

بعد اطلاع الباحثة على فلسفة LMD و ملمح الخريج الجامعي من هذا النظام كيف سيتكون, توصلت إلى أن استراتيجيات التدريس المناسبة في هذه الحالة هي **استراتيجيات التعلم النشط** كما في المخطط الموالي:



مخطط رقم 26 يوضح موقع استراتيجيات التعلم النشط بالنسبة لنظام LMD

فالتعلم النشط يستوجب أن يكون الطالب طرفا فاعلا له تدريب و تطوير في القوى الخاصة لديه كما أن الطالب يشارك في توجيه تعلمه / والبحث عن المعلومات و التحقق من صحتها/ ضرورة التكوين في هذا المجال.

هذا ما يسمح بالتكامل بين الطالب و البيئة الخارجية المستقبلة له (تربوية, اجتماعية).

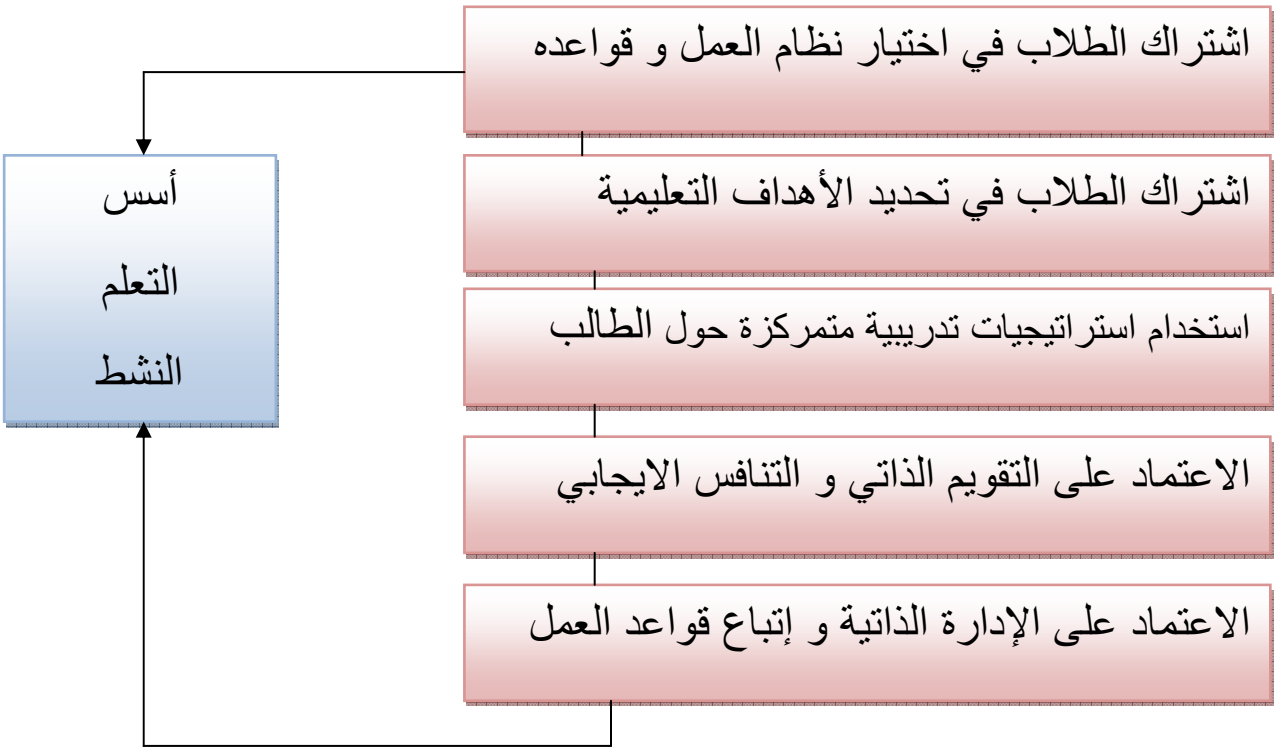
كما أن هذا المنهج يطور القدرة على كيفية التعلم و يركز على الطالب ليصبح التكوين فعالا.

يحتاج الأستاذ هذا التدريب هنا التدريب في هذا العلم إضافة إلى تعريفه بدوره المناسب و الفعلي في هذه الاستراتيجيات التدريسية فهو ليس لنقل المعرفة أو لتوجيه عمل الفريق بل تسهيل و توجيه الطلاب لأهداف تكوينية محددة و قابلة للقياس. و لنجاح التكوين في نظام LMD بأسلوب التعلم النشط نحن بحاجة:

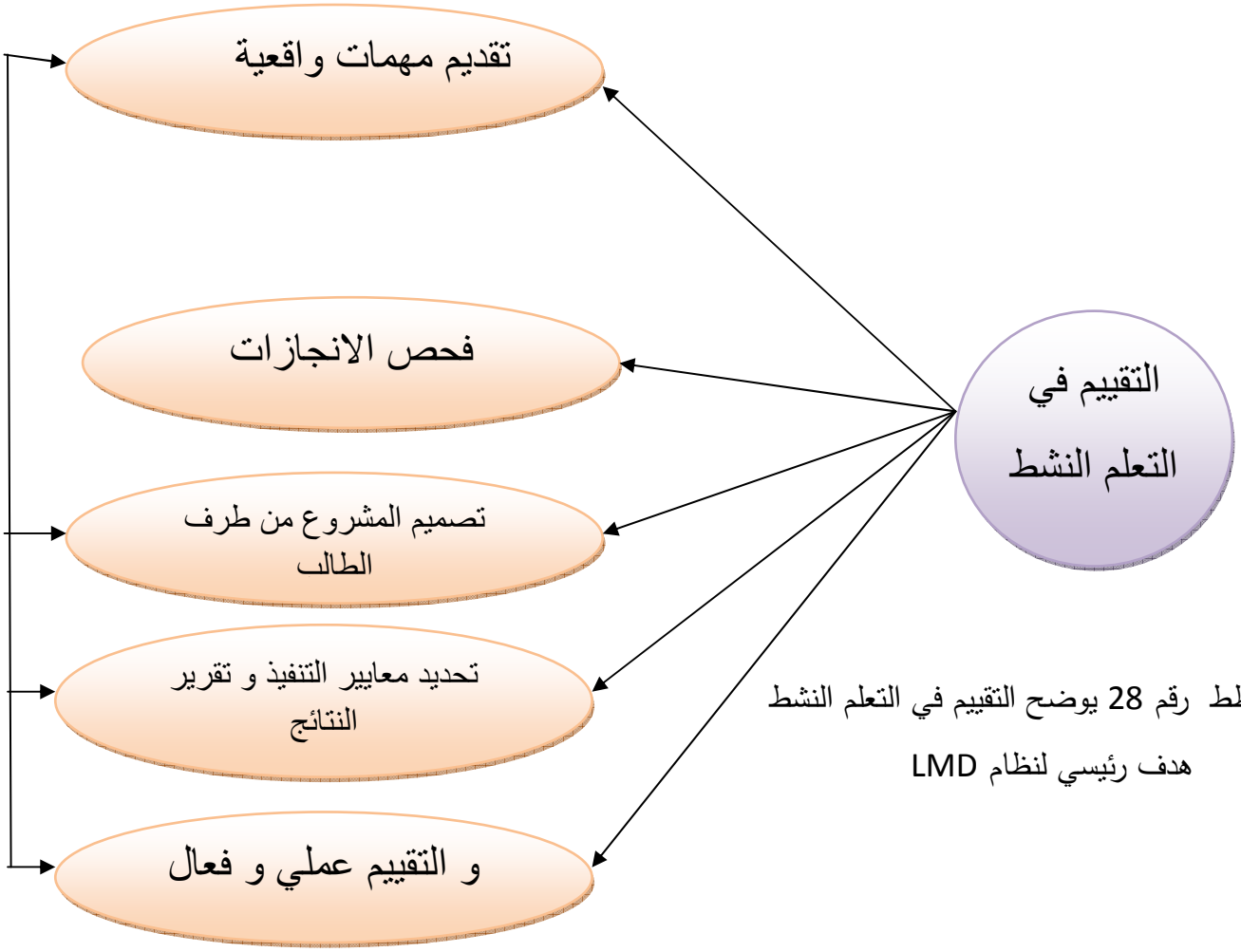
- الأهداف و المهارات
- تطبيق أساليب التعليم و التعلم النشط
- جعل التدريب و التطوير وفق ظروف العمل الفعلية.

لذا فمن الضروري تكوين الأستاذ على كيفية استخدام تقنيات التعلم النشط في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة

أسس التعلم النشط:



مخطط رقم 27 يوضح أسس التعلم النشط



مخطط رقم 28 يوضح التقييم في التعلم النشط

هدف رئيسي لنظام LMD

استراتيجيات التعلم النشط:

مخطط رقم 29 يوضح استراتيجيات التعلم النشط

مخطط رقم 30 يوضح دور الطالب في التعلم النشط

أما فيما يخص التخطيط و هي أولى المراحل التي يقوم بها الأستاذ الجامعي مباشرة بعد استلامه لمقرر الحصص التي يسيرها خلال السداسي.

التخطيط ← لماذا ؟ أو ما هي الأمور و الأشياء التي يخطط لها الأستاذ أو تحيره ؟

أما فيما يخص التخطيط و هي أول المراحل التي يقوم بها الأستاذ الجامعي مباشرة بعد استلامه لمقرر الحصص التي سيرها خلال السداسي.

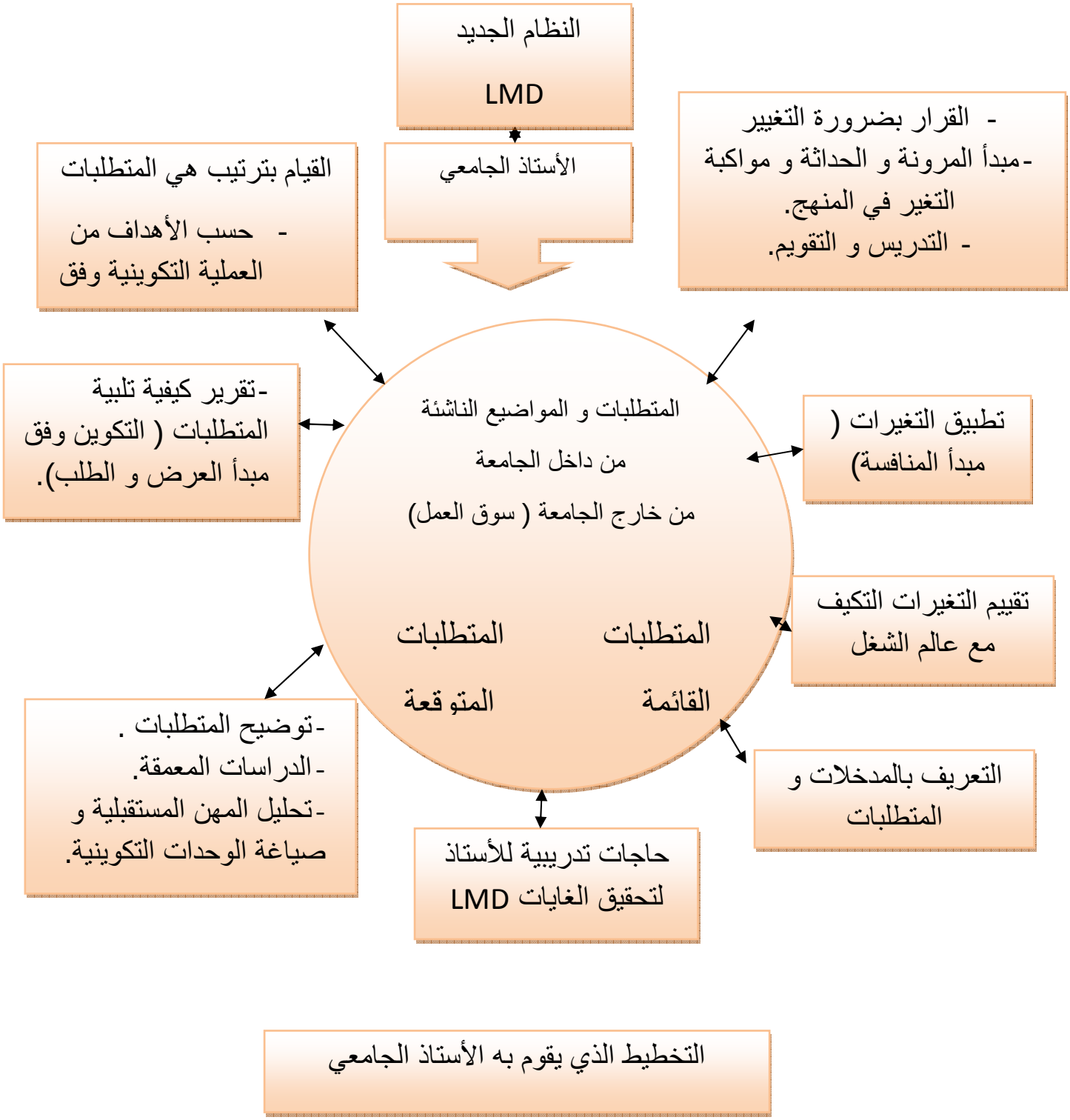
التخطيط – لماذا؟ أو ما هي الأمور و الأشياء التي يخطط لها الأستاذ أو تحيره؟

من سأدرس
طبيعة المداخلات
المتطلبات
ماذا سأدرس في نظام LMD
التخطيط لمحتوى المقياس
كيف سأربط المقياس بالتخصص
كيف سأربط الجانب النظري بالعملي عند الطالب
كيف سأستعمل الجانب المهني (تحليل المهنة) في تخطيط محتوى المقياس.
كيف سأدرس ؟ في نظام LMD
طرائق التدريس الفعالة في LMD
استراتيجيات التعلم النشط
ما هي الطرق التي ستحقق الهدف من المقياس فعلا
كيف يمكنني تطبيق أسلوب حل المشكلات في التدريس الجامعي
هل العصف الذهني تقنية نجاحه فعلا
كيف سأقيّم ؟ في نظام LMD
مستوى التقييم و نوعه و هدفه
طرائق التدريس الفعالة في LMD

مخطط رقم 31 يوضح مهارات التخطيط عند الأستاذ الجامعي في ضوء نظام LMD

من هذا المخطط الذي يضعه الأستاذ و يفكر فيه و لو ذهنيا نخلص إلى أن صعوبة تنفيذ هذا المخطط في أي مرحلة تمثل حاجة تدريسية عند الأستاذ الجامعي. و بالتالي ضرورة وضع برنامج تدريبي يهدف تكوينه إلى:

- القدرة على تشخيص المدخلات أي تحديد المكتسبات القبلية عند طلبة LMD.
- ضرورة تدريب الأستاذ الجامعي على أدوات التشخيص الأولى لوضع الخطة السليمة فيما بعد.
- تدريبه على ضرورة ربط المكتسبات (طبيعة المدخلات) بأهداف المقاييس في ضوء متطلبات نظام LMD.
- تدريبه على كيفية التخطيط لتدريس وحدات مقياس جديد و كيفية صياغة الأهداف من حيث المهارات.
- تدريبه على كيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة و الوسائل التعليمية المساعدة لها.
- تدريبه على كيفية تصميم أنشطة التعلم و ما هي الركائز الأساسية لكل مقياس, و كيف يمكن للأستاذ وضع بصماته على المقرر الموضوع للمقياس إداريا.
- تدريبه على اختيار أشكال التقييم التي تتناسب مع طبيعة المقياس و أهدافه.



مخطط رقم 32 يوضح التخطيط الفعال عند الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD

و الذي يحتاج فيه إلى تدريب في كل خطوة تقريبا خاصة فيما يتعلق :

- تمكين الأستاذ من تقدير حاجات الطلبة وفق هذا النظام (تشخيص المدخلات).

كما يجدر بالأستاذ معرفة كيفية انتقاء طريقة التدريس المناسبة وفق هدف التعلم المحدد في التخطيط للتدريس:

الهدف من التكوين	الوصف	طرق التدريس و التقويم	
1- التذكر (المعرفة)	يستطيع الطالب تذكر الحقائق و التعريفات, الإجراءات, الأفعال, السلوكيات و يمكنه أن يعين – يحدد (يعرف) – يضيف	المحاضرات الملاحظة التعلم المبرمج المعلومات الشروح بالأمثلة الموجهة القراءة	قوائم خرائط للدراسة
2- الفهم	يفهم (يدرك) الطالب المفاهيم, الإجراءات والتقنيات و هو يستطيع أن يشرح – يقارن- يبرر- يعطي أمثلة	- الشروحات - المناقشات - دراسات الحالة - العمل - التغذية الراجعة - القصيرة للمجموعة - التحليل - حلقات البحث	– الواجبات – المشاريع – ألعاب – الامتحانات
3- التطبيق	يستطيع الطالب استخدام المفاهيم و الأفكار و التقنيات في مواقف قياسية (في LMD يصبح بإمكان الطالب تطبيق المعلومات في ميدان العمل). -يستطيع الطالب أن يستخدم أو	– البرهنة و التطبيق المطبوعات – لعب الأدوار الواجبات – المحاكاة المشاريع	التدريب الرحلات

	يطبق الأشياء و بالطريقة الصحيحة.	– المناقشات الميدانية	
4– الإنتقال (التحليل, التركيب, التقويم)	من كل المفاهيم و الأفكار و الإجراءات و التقنيات التي تم تعلمها, يستطيع الطالب أن ينتقي منها ما هو أكثر ملائمة لموقف جديد غير قياسي و هو يستطيع أن يعدل, أو يخلق فرضيات جديدة أو أفكار أو أدوات جديدة للتكيف مع مواقف فريدة غير مسبوقة ليس لها أجوبة صحيحة أو مبرهنة.	العصف الذهني المناقشات الأدوات التشخيصية الحوار التغذية الراجعة التعليم التعاوني المشاريع التدريب على حساسية حل المشكلة	الواجبات

جدول رقم 45 يوضح كيفية انتقاء طريقة التدريس المناسبة وفق هدف التعلم المحدد في التخطيط

يمكن القول بأن تدريب الأستاذ على موسوعات طرق التدريس و شرح كل طريقة في كتاب لا يكفي لأن يتمكن الأستاذ الجامعي منها, خاصة و أن استراتيجيات التدريس جميعها تقريبا وضعت للتعليم ما قبل الجامعي من جهة إضافة إلى تطبيقها ضمن خصوصيات الجامعة و طبيعة نظام LMD من جهة أخرى.كما أن صعوبة انتقاء الطريقة المناسبة حسب أهداف المقياس و طبيعة المدخلات, هي مهمة صعبة تجعل الأستاذ الجامعي في حيرة دائمة.

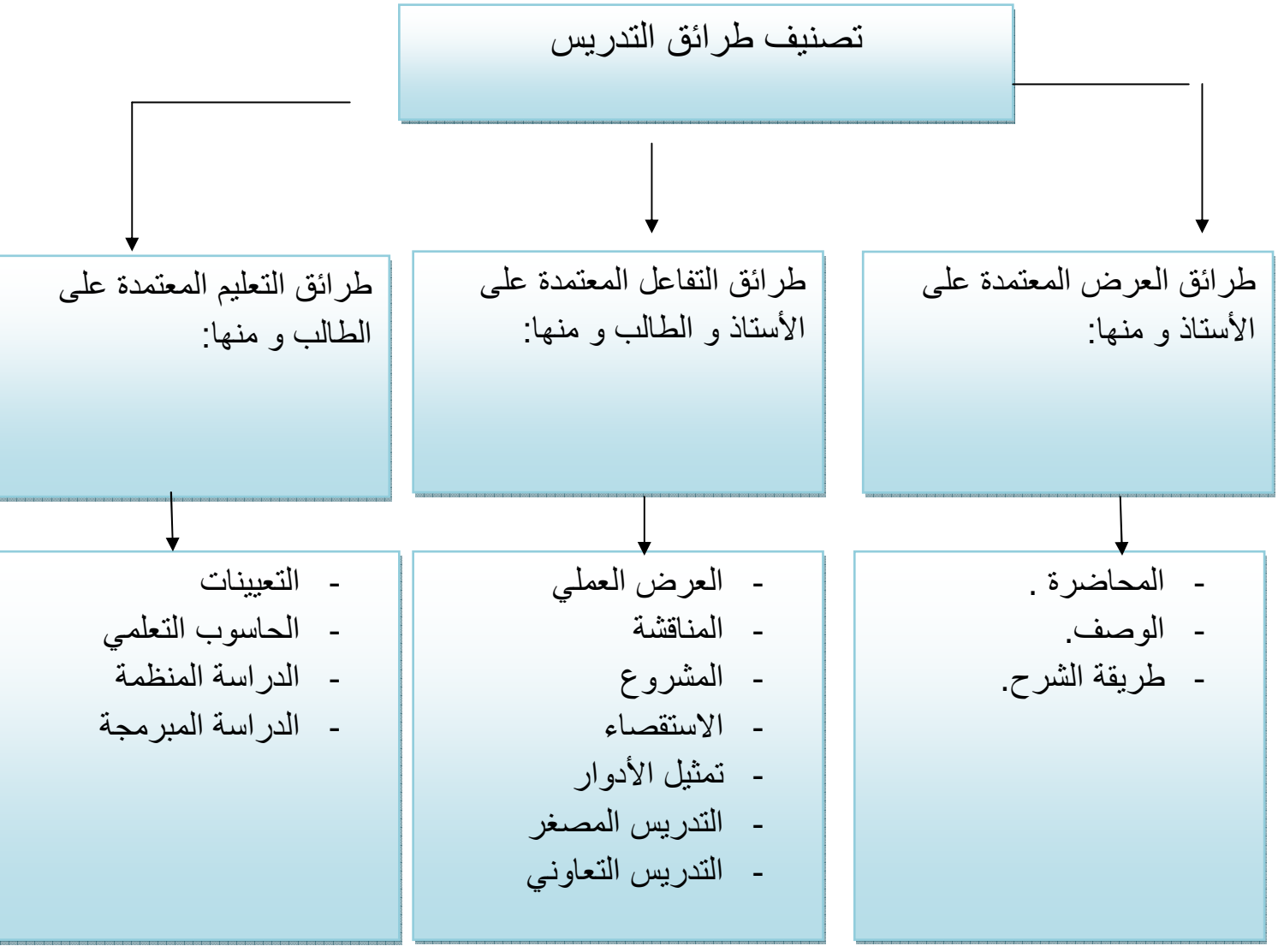
من الجدول السابق نجد أن هدف الأخير المتمثل في الانتقال (التحليل, التركيب, التقويم) هو مما يجب أن يطبع ملمح خريج نظام LMD خاصة و أن هذا النظام يهدف بصورة أساسية إلى ربط مؤسسات التكوين و المعرفة بمؤسسات المجتمع الاقتصادية منها و الاجتماعية....

و بالتالي: من الضروري جدا تدريب الأستاذ على تقنيات التدريس المحققة لهذا الهدف في ضوء نظام LMD كالعصف الذهني – المناقشات – التعليم الجماعي– التدريب على الإحساس بالمشكلة و حل المشكلة (شرط أن تكون المشكلات مقتبسة من الواقع التكويني و المهني للطالب).

–ولا يكفي إعطاء تعاريف و معلومات نظرية عن هذه التقنيات و حسب بل يجب توضيح و تفصيل كيفية تطبيقها خلال السداسي في مقياس بحيث يتم فيه احترام المقررات أو المحتويات من جهة و المدة الزمنية المخصصة للمقياس من جهة أخرى(إدارة المحتوى/ إدارة الوقت).

– و كما سبق الذكر فإن اختيار طريقة التدريس يتوقف على طبيعة المدخلات, هذا الذي يقوم الأستاذ بتشخيصها في حصصه الأولى قبل التخطيط لمنهجه الدراسي ووحداته التكوينية التي سيقدمها خلال السداسي الواحد.

إضافة إلى أن درجة استقلالية الطلبة أخذت بشكل متزايد تمثل دورا مهما في انتقاء الطرق. و هذا ما يجب على الأستاذ ألا يهمله خاصة و أن نظام LMD ذو توجه أكثر نحو الطالب الجامعي, و هذا ما يتطلب اكتساب الأستاذ الجامعي مهارات تخطيطية فاعلة لتمهيد الطريق لتطبيق استراتيجيات تدريسية إبداعية



مخطط رقم 33 يوضح التصنيف المعتمد على الجهود المبذولة في طرائق التدريس

من هذا التصنيف و حسب تصنيف التعلم النشط المناسب LMD فإن الطرائق المناسبة للتدريس هي التي تعتمد على المعلم و التعلم

الأهداف	أساليب و طرائق التدريس
الأهداف التعليمية المهنية	محاضرة – مناقشة – استقراء – استقصاء – تعليم مبرمج – حل المشكلات
الأهداف الوجدانية	- الدروس العملية– الألعاب - المناقشة –تمثيل الأدوار
الأهداف النفسوحركية المهارات	- المشروع– العرض العملي - المشاهدات العملية و الميدانية - التمارين العملية - الحقائب التعليمية

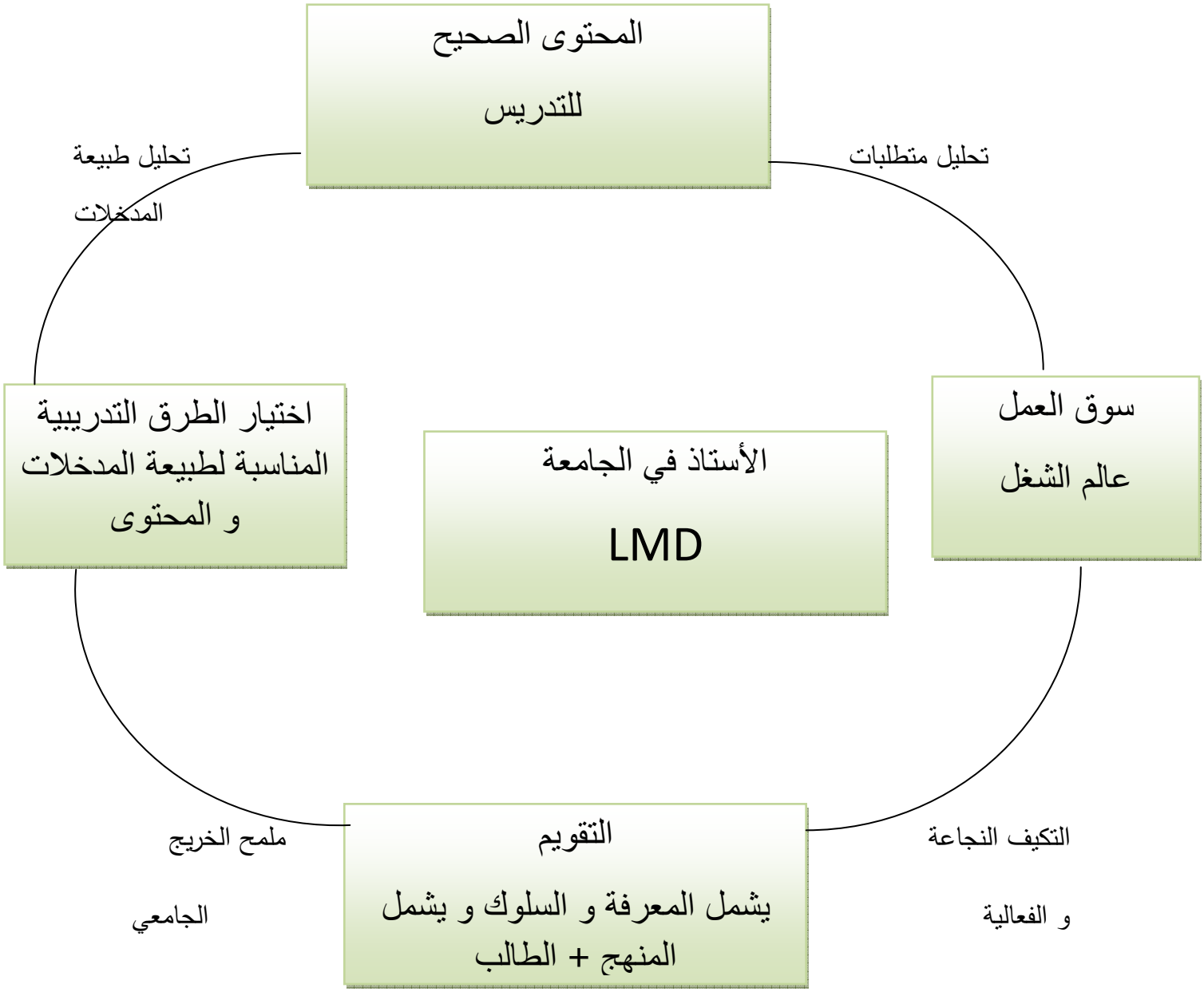
- جدول يمثل اختيار طريقة التدريس المناسبة للأهداف التعليمية التعلمية:

من هذا الجدول: فإن الأهداف تتناسب مع متطلبات نظام LMD و التي يترجمها هذا النظام على شكل كفاءات تكتسب من طرف الطالب الجامعي هي الأهداف المرتبطة بالمهارات و تنمية الاتجاه و الطرائق التدريسية المناسبة لها موضحة في الجدول

فالمطلوب هو ضرورة تدريب الأستاذ على تطبيق هذه التقنيات بنجاح و كيفية التخطيط لهذه الطرق و كيفية تقييمها.

أما **فيما يخص التقويم:**

- ضرورة تدريب الأستاذ الجامعي على تقنيات التقويم الحديثة و كيفية صياغتها حسب المقاييس المدرسة في التخصص مع ربط التقويم بعالم الشغل (المهنة المستقبلية) ضمن نظام LMD.



مخطط رقم 34 يوضح كيفية التقويم في ضوء متطلبات نظام LMD

ضرورة تدريب الأستاذ ليس فقط على مفاهيم و تعاريف و أنواع التقويم بل كيفية صياغة النمط التقويمي حتى يقيس فعلا ملمح الخريج (الكفاءات المكتسبة سواء معرفية – وجدانية – سلوكية

هذا من جهة و من جهة أخرى كيفية التغيير و التنويع بين أنواع التقويم حسب طبيعة المقاييس بين النظري منها و التطبيقي .

- ضرورة أن يتمكن الأستاذ الجامعي من تقييم محتوى المقرر الذي قدمه إضافة إلى متلقيه

ضرورة تدريب الأستاذ ليس فقط على مفاهيم و تعاريف و أنواع التقويم بل كيفية صياغة النمط التقويمي حتى يقيس فعلا ملمح الخريج (الكفاءات المكتسبة سواء معرفية – وجدانية – سلوكية).

هذا من جهة و من جهة أخرى كيفية التغيير و التنويع بين أنواع التقويم حسب طبيعة المقاييس بين النظري منها و التطبيقي.

- ضرورة أن يتمكن الأستاذ الجامعي من تقييم محتوى المقرر الذي قدمه إضافة إلى متلقيه.
- تمكين الأستاذ الجامعي من تقييم المقرر الدراسي الذي قدمه يجعله قادرا على التقييم الذاتي بطريقته التدريسية أيضا و فعاليته كعضو هيئة التدريس
- في نظام LMD يستوجب تمكين و تعريف الأستاذ الجامعي بطرق التقييم الموضوعي للمقرر و ملاءمته للطالب الجامعي و مدى استفادة الطالب منه, علاقة المقرر بالمهنة المستقبلية, الوقت الزمني المخصص للمقرر سداسي أم سداسيين. لأن الأستاذ ناقد أيضا لكل ما يدور ضمن العملية التكوينية
- تدريب الأستاذ على ضرورة تفسير و استنطاق النتائج التقويمية و الطرق المناسبة لتشخيص نقاط الضعف و ممارسة التقويم بعد كل تقييم.
- تمكين الأستاذ من استهداف المستويات العليا و تصنيف بلوم (التحليل– التركيب – التطبيق) لأن هذا فعلا ما يمكن أن يقيم أداءه للتدريس بعد الحصول على نتائج الطلبة. و في نظام LMD خاصة مستوى التطبيق لأنه يتضمن ربط شيئين هما: نظرية أو طريقة و موقف حقيقي حياتي.

ضرورة أن يتمكن الأستاذ من وضع الاختبارات بكل سهولة و مصداقية و أن يشمل دوما اتجاهين: تقييم للمنهج و تقييم للطالب.

- التقييم و أنواعه يجب أن يشكل ضرورة تدريسية خاصة في كيفية وضع الطرق التقييمية المناسبة للتعلم النشط.
- ضرورة تكوين الأستاذ و تعريفه بما يعرف بالتقييم التساهمي لأن آفاق نظام LMD تهتم بهذا النوع من التقييم (و هو التقييم الذي يقوم به المختصين في البرامج و المناهج الجامعية + أعضاء هيئة التدريس + الطلبة + المدربين في مجال العمل).

البرنامج التدريبي المقترح

لتلبية الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD

تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتلبية الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD

من إعداد الطالبة:
معارشة دليلة

و إشراف الأستاذ الدكتور:
بو عبد الله لحسن

6 -4- 2خطوات تصميم البرنامج التدريبي المقترح

أولا :تحديد الحاجات التدريبية : حسب الأولوية (حسب الوسط المرجح و الوزن المئوي):

المجال	الحاجة التدريبية
التنفيذ الإلمام بالمادة التكوينية و الطرائق التدريسية	1/ في نظام LMD ، ينوع الأستاذ في استخدام الاستراتيجيات التدريبية الحديثة (أسلوب حل المشكلات ، التعليم التعاوني....).
	2/في نظام LMD يعتبر الأستاذ عنصرا فاعلا متمكن من المادة التكوينية التي يقدمها للطلبة.
	3/ تطبق مبدأ العرض و الطلب في التكوين، و هو أحد أهم أبعاد LMD أي التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل.
	4/ يطبق الأستاذ مبدأ المنافسة في التكوين (طرق التدريس و المناهج)
	5/ الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس يفرض على الأستاذ التمكن من الكفاءات التدريبية الفعالة (إبداعية).
	6/ يقوم الأستاذ على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين و هو أساس البرامج التكوينية.
التخطط و استخدام الوسائل التعليمية	1/ في نظام LMD ينتقي الأستاذ الدروس ذات الطابع (عصري متلائمة مع متطلبات التغير المستمر)
	2/ تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل.
	3/ الدروس و المعلومات التي يقدمها الأستاذ لطلابه يوضح من خلالها مجال تطبيقها في الميدان العملي.
	4/ الوحدات التعليمية التي يدرسها الطالب في LMD مصاغة من تحليل المهنة التي سيستغلها مستقبلا.
	5/ يعمل الأستاذ في LMD على تقديم الدروس التي تعكس فعلا تخصص الطلاب.
التقويم	1/ التقويمات التي يعتمدها الأستاذ في نظام LMD تستهدف قياس

	قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتصنيف بلوم).
	2/ يستهدف التقويم الذي يخضع له الطالب تشجيع العمل الفردي له و تنميته خاصة في الأعمال التطبيقية.
	3/ أنظمة التقويم التي يعتمدها الأستاذ مسايرة للتغير المستمر.
	4/ التقويم الذي يخضع له الطالب يقيس إمكانية تكيفه فيما بعد مع عالم الشغل.
المجموع	**15 حاجة تدريبية**

ما يلاحظ على هذه الحاجات التدريبية فعلا أنّها لم تعد تقتصر فقط على مهام الأستاذ التخطيطية التنفيذية ، التقويمية بقدر ما هي متعلقة فعلا بفلسفة نظام LMD و آلياته، أبعاده، و أهدافه الحقيقية التي وضع من أجلها و التي جعلت نظام التكوين الجامعي وفقه يختلف تماما عن النظام أو التكوين الجامعي الكلاسيكي فهو يستهدف تحسين نوعية التكوين الجامعي، و التي أصبحت متغيرا أساسيا في الجامعة و أصبح من أوليات سوق العمل و الجامعة معا.

ثانيا : أهداف البرنامج التدريبي المقترح:

تكمن أهداف البرنامج التدريبي في تلبية الحاجات التدريبية المسطرة و كيفية استدراكها .

– و تتخلص أهداف البرنامج التدريبي المقترح و الذي يمكن تصنيفه (الإنعاشي) فيما يلي

الرقم	**الأهداف التدريبية**
01	– محاولة توضيح استراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة لنظام LMD و القدرة على تشخيص طبيعة المدخلات.
02	- توضيح طبيعة و أهداف نظام LMD ، و شرح متطلباته الاقتصادية و الاجتماعية لدى الأساتذة الجامعيين.
03	- تزويد الأساتذة بالمبادئ و الركائز الرئيسية لنظام LMD (مبدأ العرض و الطلب– المنافسة، الحركية ...). - حتى يتسنى لهم تحديد تموضعهم الصحيح ضمن هذا النظام.
04	- اطلاع الأساتذة بأهمية تطوير معارفهم و مهاراتهم من أجل

	استدراك مرونة هذا النظام و تجنب الركود
05	- تمكين أعضاء هيئة التدريس الجامعي من الاجتماع بممثلي المؤسسات المجتمعية أي بمستقبلي طلبتهم، و محاولة معرفة تحليل الوظائف و المهن من طرفهم حتى يتسنى لأعضاء هيئة التدريس ترجمة هذا و صياغته في طرقهم التكوينية (من تدريس و تقويم و تأطير).
06	- تعريف الأساتذة الجامعيين بضرورة ربط المعارف النظرية بالجانب العملي للطالب و استخدام طرق التدريس المناسبة لذلك.
07	- تبصير الأساتذة بضرورة ربط المقاييس التي يدرسونها لطلابهم بمهنهم المستقبلية حتى تتضح الرؤية عندهم. كما أنه سيساهم فعلا في إثارة اهتمام و دافعية الطلاب للموضوع و للتخصص ككل .
08	- تزويد أعضاء هيئة التدريس بالطرق الصحيحة للتقويم وفق نظام LMD. و التي تستهدف المستويات العليا لتصنيف بلوم (التركيب– التطبيق). أي تتجاوز حد المعرفة و الحفظ فقط. لأنه لا يتماشى و فلسفةLMD .
09	- تطوير معارف الأساتذة في استخدام التكوين الذاتي للطالب استخداما صحيحا، حيث لا يفقد فيه الأستاذ فعالية في العملية التكوينية.
10	- تزويد الأساتذة الجامعيين بثقافة تغيير و تكييف و تنويع الطرق التقويمية حسب طبيعة كل مقياس و في المقياس ذاته بين سداسييه.
11	- محاولة تمكين الأساتذة من كفاءة الصياغات التقويمية وفق عالم الشغل حسب استخدامات المقياس في الوظيفة.

ثالثا:				
موضوعات ، مفردات و أهداف البرنامج حسب المجالات		التقدير الزمني		
التنفيذ و الإلمام بالمادة التعليمة		الساعات النظرية	الساعات التطبيقية	
الأهداف	الموضوعات + المفردات			
العامة: – تنمية معارف و مهارات الأستاذ الجامعي في استخدام استراتيجيات التعلم النشط كاتجاه حديث و مناسب للتدريس في ضوء نظام LMD. – تعزيز اتجاهات الأساتذة الجامعيين نحو تطبيق استراتجيات التعلم النشط و تفعيلها في التدريس الجامعي. – تدريب الأساتذة على تطبيق استراتجيات **التعلم النشط** وفق منهجية تناسب التخصصات المتعددة عندهم، و تساعدهم على نقل محور عمليتي التعلم و التعليم إلى الطالب. (لان التعلم وفق **النظرية البنائية التي يقوم عليها نظام ل م د** :عملية بناء إبداعية مستمرة يعيد من خلالها المتعلم تنظيم ما يمر به من خبرات بحيث يسعى لفهم أوسع واشمل ومرتبط بالواقع العملي له.لان المعرفة وفق هذا النظام وسيلة نفعية وظيفتها هي التكيف مع	* التكوين و التدريب على استراتيجية التعلم النشط المناسبة لنظام LMD هي **استراتيجية التعلم النشط**.(التي تقوم على النظرية البنائية فالمعرفة تبنى بصورة نشطةعلى يد المتعلم) – مفهوم التعلم النشط. – الفرق بين التعلم النشط و التقليدي. – أدوار المعلم و الطالب في ضوء فلسفة التعلم النشط. – أهم المهارات التي يكتسبها الطالب من خلال التعلم النشط و الوقت اللازم لذلك.	5 3 3	2 4 2	

العالم التجريبي)				المجموع: 15 ساعة نظرية / 22 ساعة تطبيقية
الفرعية: – أن يوضح الأستاذ الجامعي أهم المهارات التي يكتبها الطالب من خلال التعلم النشط. – تحديد أدوار الطالب و الأستاذ في ضوء فلسفة التعلم النشط و مراعاة متطلبات نظام LMD. – أن يطبق خطوات استراتجيات التعلم النشط على مواقف تعليمية. – يقارن بين التعلم التقليدي و التعلم النشط الذي يحقق أهداف LMD	– استراتيجيات التعلم النشط مع آليات تنفيذها – حل المشكلات . – العصف الذهني.	1.5	3.5	
	– التعليم التعاوني – التعلم الذاتي – لعب الأدوار	2.5	2.5	
– يتمكن من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط و تشخيص الصعوبات .			04	
– تطبيق عملي في ورشة تدريبية يمثل دور الأستاذ المنفذ	تصميم درس نموذجي في ضوء استراتيجيات التعلم النشط		04	

التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية

الأهداف	الموضوعات + المفردات	الساعات النظرية	الساعات التطبيقية	مج
1– تمكين الأستاذ من معرفة الأسس الصحيحة للتخطيط (	* طرق التخطيط و أساليبه و فروعه.	5		

التحكم في الوقت و المحتوى). 2- كيفية توظيف و مهارات استخدام الوسائل التعليمية (خاصة من الحديثة). 3- تحديد متطلبات المهنة (تحليل العمل) و توصيف المقررات. 4- و صياغتها في شكل محتوى تكويني . 5- تخطيط الدروس وفق متطلبات سوق العمل (الأهداف –التنفيذ – التقييم).	*شرح الوسائل التعليمية المتاحة في التعليم الجامعي و أهميتها للطالب و الأستاذ الجامعي. - طرق تحليل المهنة. - طرق صياغة متطلبات المهنة في شكل كفاءات تدريسية تتضح في ملمح الخريج (LMD). - كيفية التخطيط للتدريس و اختيار أشكال التقييم المناسبة حسب نوعية كل مقياس. * طريقة تحديد الحاجات التدريبية لدى الطالب. * القدرة على صياغة الأهداف من حيث المهارات .	2 2 3	3 3 3 2 3	**12 ساعة نظرية / 18 ساعة تطبيقية**
6- جعل الوحدات التي يدرسها الطالب خاصة منها (الأساسية) مصاغة من تحليل متطلبات المهنة المتوقعة.				
تطبيقات عملية لاختبار الأستاذ (في الورشات التدريبية).	_الطلب من الأساتذة :التخطيط لأي مقرر يدرسونه من الأهداف إلى التقييم. وتوضيح الجانب المهني للطالب ضمن كل هذا، ومناقشة ذلك مع المجموعة التدريبية.		4	**تطبيقية**

مهارات التقويم :				
الأهداف	الموضوعات + المفردات	الساعات النظرية	الساعات التطبيقية	مج
- تطوير معلومات الأستاذ الجامعي حول طرق التقويم الجيدة وفق نظام LMD - تمكين الأستاذ من أنواع الاختبارات التي تقيس المستويات العليا للأهداف التربوية حسب تصنيف بلوم (التحليل ، التركيب، التطبيق) و التي يعتبر أولى أهدافLMD - تنمية مهارات الأستاذ من إعداد اختبارات ذات معامل التميز مرتفع. - تنمية مهارات الأستاذ في طريقة تكييف اختباراته حسب التخصص المستقبلي للمهنة لأجل أن تقيس مدى اكتساب الطلاب للكفاءات العملية (النجاعة) . - تمكين الأستاذ من تقييم آدائه الفعلي حتى يتسنى له تقويمه. - تنمية مهارات الأستاذ و تعريفه بطرق تقييم التكوين الذاتي الفردي للطالب.(لان البنائية تعتمد **التقويم**	-التقييم و التقويم و هل يمكن تطبيق التقويم فعلا عند الأستاذ الجامعي . -أنواع التقييم الكلاسيكي و الحديث (حسب نظام LMD) - أقسام التقييم: (التشخيصي : و كيفية توظيفه في مرحلة التخطيط – البنائي – الختامي). و استنطاق نتائج كل قسم. - كيفية وضع الاختبارات التحصيلية و طريقة اختيار حسب كل مقياس. - خصائص الاختبارات الجيدة. - كيفية حساب معامل الصعوبة و السهولة و التمييز لكل سؤال في الاختبار حتى يكون امتحان الدورة العادية بنفس معامل صعوبة امتحان الدورة الاستدراكية. - طرق اعتماد النتائج التقويمية في تحسين الأداء عند الأستاذ الجامعي.	3 3 1,5 3,5 2	5 3,5 1,5 3 3	**13 ساعة نظرية / 20 ساعة تطبيقية**

الحقيقي : التقييم الذاتي للطالب مع تقييم فهم وتقدير المعرفة الموجودة لديه من خلال مواجهته لمشكلات حقيقية) - تمكين الأستاذ من تقنيات تفسير نتائج التقويم.				
تطبيقات عملية في الورشات التدريبية	وضع اختبار لأي مقياس يدرسه الأستاذ و مناقشته مع المجموعة التدريبية.		4	

رابعا: طريقة التدريب المعتمدة في هذا البرنامج:		
المجموعة	الحجم	الطرق التدريبية المناسبة
فردية	1 – 3 أستاذ متدرب	- التعليم المبرمج. - التدريب على التقنيات. - الدراسات الموجهة.
مجموعة صغيرة	4 – 15 أستاذ متدرب	المناقشات: - لعب الأدوار أو التدريس المصغر (هذا أكثر التقنيات إفادة لأنه يعتمد على محاكاة موقف واقعي) ،فحسب البرنامج التدريبي المقترح فالباحثة ترى أن لعب الأدوار يعكس بصورة كبيرة امتلاك الأستاذ الجامعي للكفاية التدريسية المطلوبة أي اتساع الحاجات التدريبية المحددة سابقا و التغذية الرجعية الفورية و المفيدة في تعديل السلوك. - العصف الذهني و الذي يفيد في الجلسات التدريبية خاصة في الاستفادة من خبرات بعضهم البعض.

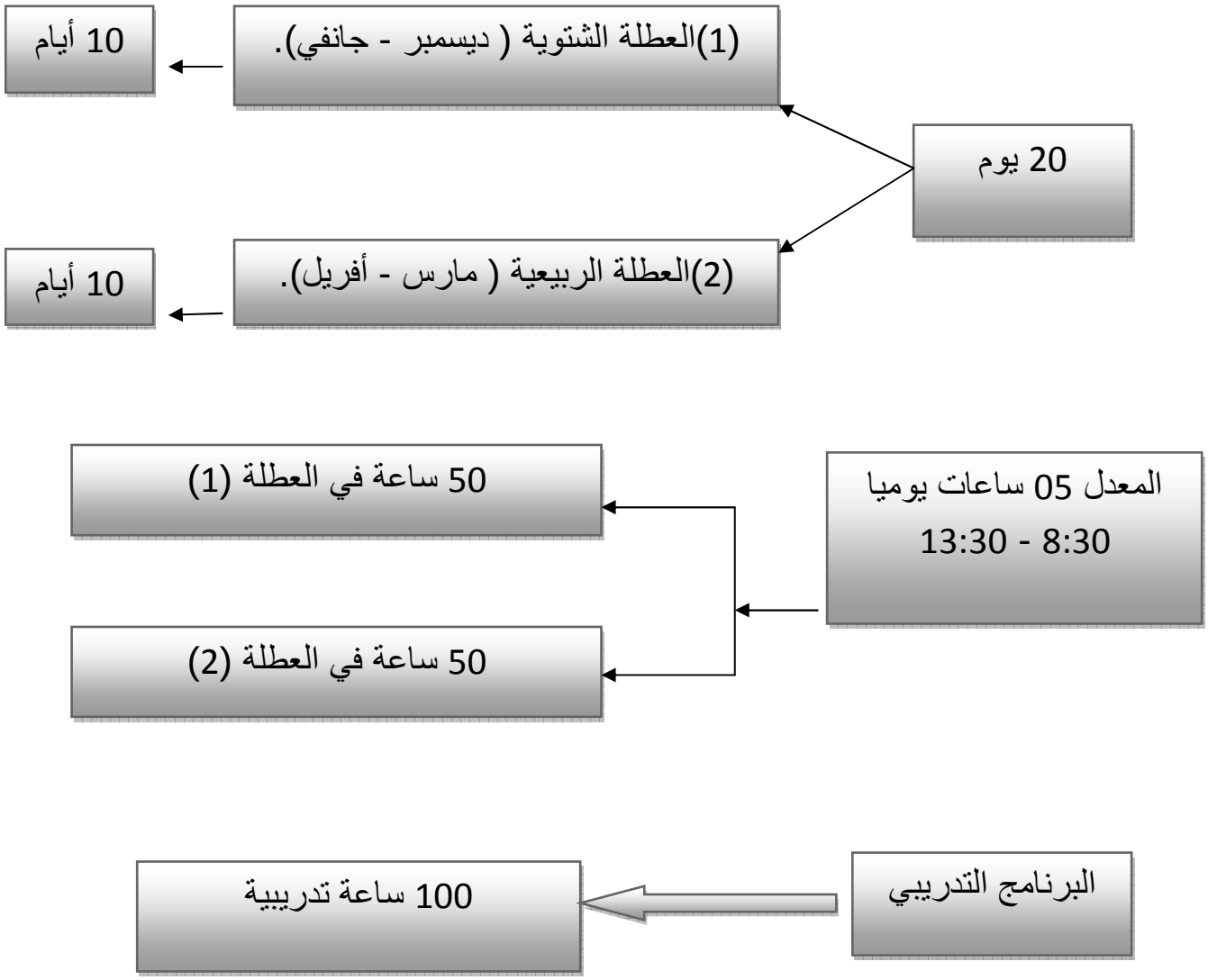
		- حلقات البحث... - الشروحات مع الأمثلة من طرف المدربين و أرباب العمل(الجهات المستقبلية للناتج التكويني للأستاذ الجامعي).
مجموعة متوسطة	15–29 أستاذ متدرب	– تقريبا نفس الطرق السابقة لكن بصعوبة أكبر و فاعلية أقل.
مجموعة كبيرة	30–60 أستاذ متدرب	– المحاضرات (يلقي المدربون محاضرات على المتدربين مع تحديد أهداف المحاضرة) – المناقشات العامة. – ورشات العمل (هنا يمكن تطبيق الجانب النظري للبرنامج أي في شكل ورشات تدريبية.
مجموعة كلية	فوق 60 أستاذ مدرب	– محاضرات تعززها مطبوعات و منشورات لكن فعاليتها تكون أقل مما سبق.

– لذا فحسب الباحثة من الأحسن أن تكون المجموعات صغيرة (4–15) حتى يتسنى تطبيق أساليب التدريب بكل مصداقية و فعالية إضافة إلى سهولة تقييم النشاط التدريبي لكن إذا كانت المجموعة التدريبية كبيرة (30–60) فيستحسن تقسيمها إلى مجموعات صغيرة (4–15) و مزاولة النشاطات التدريبية في شكل ورشات تدريبية لكن شرط أن تكون هذه المجموعات متجانسة و تمارس العمليات التدريبية في آن واحد.

خامسا	**أجهزة التدريب و مواد التدريب**
	– جهاز عرض البيانات DATA Show – أجهزة الحاسوب الآلي بعدد المتدربين (داخل الورشات التدريبية). – دليل البرنامج التدريبي يتضمن التوزيع الأسبوعي للبرنامج (المحتوى + المدة الزمنية المخصصة لذلك مع موضوعات البرنامج كل يوم من أيام الدورة). – محافظ – كراسات و أقلام للكتابة عليها أثناء العرض خاصة في الحصص النظرية. – أقراص CDو DVDبعدد المتدربين (تتضمن أشغال الدورة كاملة تسلم في الأخير في الورشة التدريبية الختامية (مساء الثلاثاء) مع الشهادات).
سادسا	**النشاطات التدريبية المدعمة للبرنامج التدريبي**

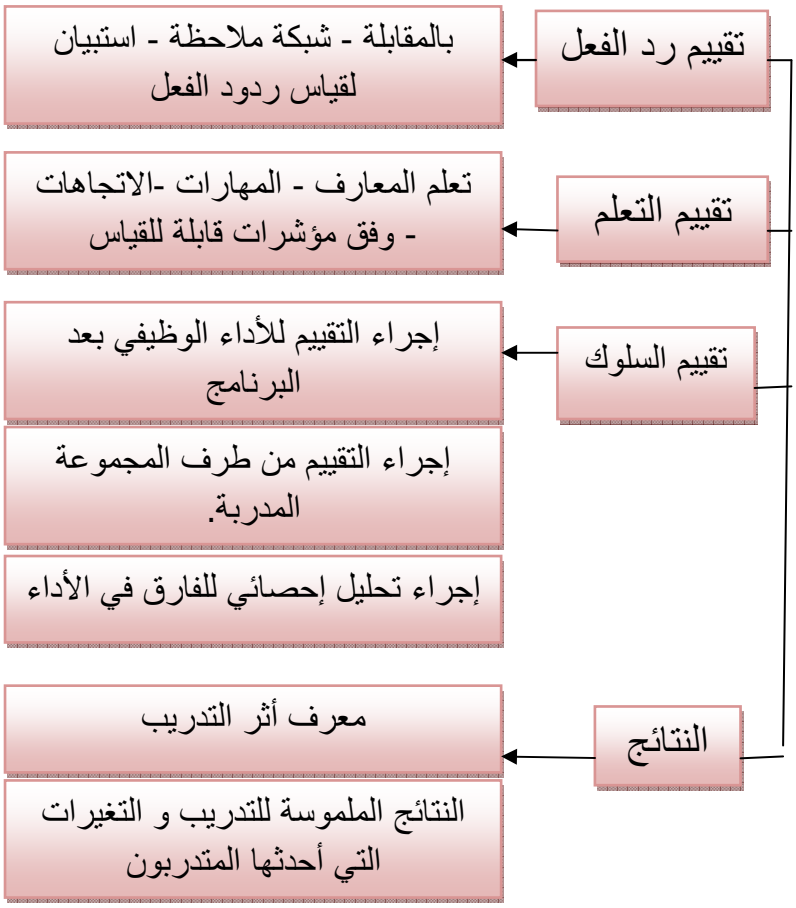
	– الندوات – القيام بمشاريع بحوث تتناول موضوع التنمية المهنية و التطوير الجامعي في ظل نظام LMD -الزيارات الميدانية لمواقع العمل المتوقعة للطلاب من طلب الأساتذة الجامعيين. – عقد ندوات و مناقشات موجهة مع الشركاء الاجتماعيين و أصحاب المؤسسات المستقبلة للطلاب الخريجين.
سابعا	**المدربون**
	* أساتذة جامعيين ذوي كفاءة عالية معترف بها من طرف الطلاب و الأساتذة ذوي الدرجة العلمية – كل حسب تخصصه * مختصون و خبراء في مجال إصلاح التعليم العالي و المناهج التكوينية و ضمان نوعية التكوين.(خلية ضمان الجودة). * أصحاب و ممثلي المؤسسات المشغلة للطلاب (الشركاء الاجتماعيين) (مؤسسات تربوية – اقتصادية – صحية...) من أجل نقل الواقع المهني للخريج LMD إلى الجامعات (تحليل المهام و النشاطات).
ثامنا	**المتدربون**
	* أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة محمد لمين دباغين سطيف –2– كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية. قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا. – ذوي الحاجات التدريبية التي يعالجها البرنامج التدريبي و الذي يرغبون فعلا في التدريب.
تاسعا	**إدارة البرنامج**
	– وحدة البحث (تنمية الموارد البشرية) بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية – سطيف2(من متابعة علمية – إدارية – مادية).
عاشرا	**مكان التدريب**
	– كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية / المدرج (7) – قاعات تدريبية مجهزة بمثابة ورشات تدريبية.

إحدى عشر : الجدول الزمني للبرنامج التدريبي للمقترح:



هذه الساعات التدريبية موزعة كما في الجدول التالي:

	الأيام	**الساعات النظرية**	**الساعات التطبيقية**	الأيام	**الساعات النظرية**	**الساعات التطبيقية**
اليوم الأول	السبت	5 ساعات	/	السبت	2.5 ساعة	2.5 ساعة
اليوم الثاني	الأحد	2.5 ساعة	2.5 ساعة	الأحد	2.5 ساعة	2.5 ساعة
اليوم الثالث	الاثنين	1.5 ساعة	3.5 ساعة	الاثنين	2 ساعة	3 ساعات
اليوم الرابع	الثلاثاء	**تطبيقات عملية / ورشة تدريبية تتضمن خلاصة الأيام الثلاث (5 ساعات)**		الثلاثاء	**تطبيقات عملية / ورشة تدريبية تتضمن خلاصة الأيام الثلاث (5 ساعات)**	
اليوم الخامس	الأربعاء	2 ساعة	3 ساعة	الأربعاء	2.5 ساعة	2.5 ساعة
اليوم السادس	الخميس	2 ساعة	3 ساعات	الخميس	2 ساعة	3 ساعات
اليوم السابع	السبت	1 ساعة	4 ساعات	السبت	1 ساعة	4 ساعات
اليوم الثامن	الأحد	تطبيقات عملية / ورشة تدريبية تتضمن خلاصة الأيام الثلاث (5 ساعات)		الأحد	**تطبيقات عملية / ورشة تدريبية تتضمن خلاصة الأيام الثلاث (5 ساعات)**	
اليوم التاسع	الاثنين	2 ساعة	3 ساعات	الاثنين	2 ساعة	3 ساعات
اليوم العاشر	الثلاثاء صباحا	1 ساعة	2 ساعات	الثلاثاء صباحا	1 ساعة	2 ساعات
	مساءا		2 ساعة اختتام أشغال الدورة التدريبية (1)	مساءا	2 ساعة ورشة تدريبية تتضمن اختتام أشغال الدورة التدريبية و تسليم الشهادات	
	مجموع	**17 ساعة نظرية**	**33 ساعة تطبيقي**ة مع استبعاد الثلاثاء مساءا		**15 ساعة نظرية**	**35 ساعة تطبيقية** مع استبعاد الثلاثاء مساءا

اثني عشر	الحوافز و الامتيازات
	– منح المتدربين شهادة اجتياز الدورة التدريبية بنجاح و هدايا للمتميزين منهم. – تخصيص حافز مادي للمتدربين. – اعتماد شهادة الدورة التدريبية كشرط أساسي في الترقية – منح الأفضلية للأستاذ الجامعي المتدرب لحضور الملتقيات الوطنية و الدولية التي تقام بالجامعة و المشاركة فيها.
ثلاثة عشر	**تقويم البرنامج:**
	1/ يكون التقويم في هذا البرنامج التدريبي حسب نموذج **كيربا تريك** (أنظر الجانب النظري في فصل الأستاذ الجامعي) و هو النموذج الأكثر استخداما لأنه يشتمل على أربع مجالات لتقويم البرنامج التدريبي .  2/– تقويم أداء المدربين 3/ تقويم الجو العام للبرنامج التدريبي(إداريا – و التجهيزات المادية ...).

خاتمة:

يمكن القول انه من الضروري إقامة الدورات التدريبية التنشيطية والتطويرية المستمرة للأساتذة الجامعيين خاصة الجدد منهم الذين يحتاجون التدرب على أصول تحضير المحاضرات وتنفيذها ووضع مخططات للمقررات الدراسية وأهدافها، وكيفية وضع الاختبارات التقويمية ، وكيفية التعامل مع الطالب الجامعي ضمن هذا النظام LMD .

لذلك نقترح ما يلي :

- محاولة تطبيق البرنامج المقترح لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه من طرف الجهات المعنية.

تقدير الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي في كفايات تدريسية أخرى مثلا في مجال البحث العلمي و الإدارة الصفية ، ومحاولة وضع برنامج تدريبي يستهدف هذه الاحتياجات عند الأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD ،مع رصد اتجاهات الطلبة أيضا في هذا البحث .

المراجع

قائمة المراجع المعتمدة :

المراجع باللغة العربية:

1-أبو بكر مصطفى (2004) ، إدارة الموارد البشرية ، مدخل لتحقيق الميزات التنافسية ، الدار الجامعية ، الإسكندرية

2-أبو النصر مدحت (2009) مراحل العملية التدريبية ، تخطيط و تنفيذ و تقويم البرامج التدريبية ، المجموعة العربية للتدريب و النشر .

3-أحمد الخطيب (1987) ، اتجاهات حديثة في التدريب ، ط1 ، دار الفكر العربي

4-أحمد الخطيب ، عبد الله زامل العنزي (2008) ن تصميم البرامج التدريبية ، عالم الكتب الحديثة ، الأردن

5-أحمد حسين اللقاني (2002) ، المناهج بين النظرية و التطبيق ، دار الكتاب للنشر ، ط4 .

6-الأكلبي عايض (2012) ، دور التدريب في إحداث التغيير في المؤسسات العامة الحكومية النهضة المجلد الثالث ، العدد الثاني .

7- الدرة عبد البارئ و آخرون (1988) ، الحقائب التدريبية، ط1 ، معهد النقط العربي للتدريب ، بغداد.

8 -السالم مؤيد (2002) ،إدارة الموارد البشرية : مدخل استراتيجي ، عامل الكتب الحديث للنشر و التوزيع

9- العقبي حبة (1987) " الجامعة الجزائرية و التنمية " حوليات جامعة الجزائر ، العدد 1 .

10-الكبيسي عامر ، (2010) التدريب الإداري و الأمني رؤية معاصرة للقرن 21 مركز الدراسات و البحوث جامعة نايف العربية .

11-الكلباني عبد الهادي و آخرون (2011) ، واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 13 العدد1 .

12-الوكيل عبد الأمير (1990)، إعداد برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا أثناء الخدمة في العراق، العدد1، مجلة العلوم التربوية و النفسية، بغداد.

13- باربرا ماتير و آخرون (2002) الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي ، ترجمة حسين عبد اللطيف ط1 ، دار الشروق عمان .

14–بدر سعيد الأغبري (1994) ، الإعداد و التأهيل التربوي لعضوات هيئة دراسات تربوية المجلد التاسع ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة .

15– بوفلجة غياث (1992) ، التربية و التكوين بالجزائر " ديوان المطبوعات الجامعية " .

16– تركي رابح (1990) أصول التربية و التعليم ، ط 2 ، ديوان المطبوعات الجامعية .

17– توفيق عبد الرحمان (2006) ، تحديد الاحتياجات التدريبية بين الاهدام و الاستثمار موسوعة التدريب و التنمية البشرية ، الجزء الثامن القاهرة .

18– توق محي الدين (1977) ، الأساليب المختلفة لتقييم التدريس و المدرس الجامعي و أراء مدرسي الجامعة الأردنية فيها ، مجلة الإتحاد الجامعات العربية ، عدد 12 القاهرة .

19– ثروت فتحي كامل (1997) ، مدخل تنمية التجديد والإبداع في الثقافة المصرية مجلة عالم الفكر ، المجلد 26 ، العدد 2 .

20– جمال الدين محمد مرسي (2003) ، الإدارة الاستراتجية لإدارة الموارد البشرية ، الدار الجامعية الإسكندرية

21–جوزيف تاسمان (د س) ، أفاق جديدة في التربية ، دار الأفاق الجديدة دط، بيروت.

22– حجازي مصطفى (1999) العولمة التنشئة المستقبلية ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة البحرين العدد2

23– حسن أحمد الطعاني (2002) ، التدريب ، مفهومه و فعاليته ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع

24– حسن شحاتة و حامد عمار (2003) ،نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع و المستقبل ، الدار المصرية اللبنانية ، د ط .

25– حسن شحاتة (1995) ، أساليب التدريس الفعال في العالم العربي ، ط1 ، الدار المصرية اللبنانية ، بيروت

26– حلا محمود الشخشير (2010) ، مستوى التنمية المهنية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة النجاح الوطنية ، من وجهة نظرهم ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، فلسطين.

27– خالد طه الأحمد (2005) ، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب ، دار الكتاب الجامعي ط1، الإمارات العربية المتحدة

28- خولة شاهين (1988) ، تطوير الهيئات التدريسية في مؤسسات التعليم العالي ، ندوة طرائق التدريس في الجامعات العربية ، بحوث مختارة ، اتحاد الجامعات العربية .

29- داود ماهر محمد (2006) ، التدريس و التدريب الجامعي ، أسسه و بناء برامجه ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ،الأردن

30- رشدي أحمد طعيمة و محمد بن سليمان البندري (2004) ، التعليم الجامعي في رصد الواقع و رؤى التطوير ، ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

31- روث بيرد ، جيمس هارفلي (1992) ، التعليم و التعلم في الجامعات و المعاهد العليا تعريب أحمد إبراهيم شكري ، جدة مركز النشر العلمي ، جامعة الملك عبد العزيز .

32- ستراك ، عمر الخرابشة ، بناء برنامج تدريبي لتطوير عملية الاتصال الإداري للعاملين في الجامعات الأردنية في ضوء كفاياتهم الإدارية

33- زوليخة طوطاوي (1993)، الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية و علاقتها برضا الأساتذة و أدائهم ، رسالة ماجستير ، معهد علم الاجتماع .

34- زين الدين مصمودي (2004) ، بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي ، سلسلة إصدارات مخبر إدارة و تنمية الموارد البشرية ، العدد 1 ، سطيف .

35- سعد عبد الرحمان ، (1998) ، القياس النفسي و التطبيق ، ط3 ، دار الفكر العربي . القاهرة

36- سعد لعمش (1999) ، التقويم التربوي في المواد العلمية ، نقد و تحليل ، المكتبة الوطنية الجزائرية ، ط1.

37- شبل بدران و جمال الدهشان (2001) ،التجديد في التعليم الجامعي ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع ، د ط .

38 - شبايكي سعدان (2011)،الاثار الاقتصادية والاجتماعية لنظام ل م د ،مجلة البحوث والدراسات العلمية ، العدد5

39- شكر ليلى حسام الدين (2001) ، تأثير كل من الأساليب التقليدية و الحديثة على فعالية التدريب المجلة العربية للإدارة ، المجلد 21، العدد الأول جامعة الدول العربية ، القاهرة

40- صالح فلاحي (2000) ، التطور الهيكلي للجامعة الجزائرية و انعكاساته عل قطاع التعليم العالي ، الجزائر – ملتقى دولي حول برنامج التصحيح الهيكلي ، باتنة .

41--صبحي عبد الحفيظ قاضي (1984) قضايا جامعية ، دار الإصلاح ط1، الدمام .

42- صلاح عباس ، (2004) ، العولمة و أثارها في البطالة و الفقر التكنولوجي في العالم الثالث ، مؤسسة شباب الجامعة ، مصر .

43-صلاح لبيبو (1976)، أساليب التدريب أثناء الخدمة مديرية البحوث و الدراسات ، العدد 14 ، العراق.

44-صلاح الدين متولي (2003)، التربية و مشكلات المجتمع ، دار الوفاء الدنيا الطباعة و النشر ، ط1.

45-طناش سلامة (1994) ، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية نحو تقييم الطلبة لهم ، مجلة دراسات الجامعة الأردنية ، عمان

46-طه يايه النعيمي (1985) للإعداد المهني و الفني لأعضاء هيئة التدريس و الإداريين ، الندوة الفكرية الثانية لرؤساء و مسيري الجامعات لدول الخليج ، جامعة الملك عبد العزيز ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي ، الرياض .

47- عبد الفتاح جلال (1993) ، جودة مؤسسات التعليم العالي و فعاليتها . مجلة العلوم التربوية . المجلد الأول . العدد الأول ، القاهرة .

48-عبد الله محمد عبد الرحمان (1999) ، سوسيولوجيا التعليم الجامعي ، دار المعرفة الجامعية ، دار قباء دون طبعة ، الإسكندرية

49- عبد الله عبد الدايم ، التربية في البلاد العربية ، حاضر مشكلاتها و مستقبلها من 1980-2000 دار العلم للملايين ، ط1، لبنان .

50 - عبد الله ركيبي (1987)، التعليم العالي في الجزائرية الديمقراطية الشعبية ، حوليات جامعة الجزائر ، العدد الأول ، ديوان المطبوعات الجامعية .

51-عبد الله إبراهيم (2007) ، أهمية التدريب المستمر داخل المنشأة الملتقى العربي السادس للانتشارات و التدريب ، الرباط

52 - عبد الرحمان العيسوي (1984) ، تطور التعليم الجامعي العربي ، دراسة حقلية ، دار النهضة العربية دط.

53- عباس حسين (2003) ، دليل الموارد البشرية ، دار وائل للنشر ، عمان

54- عبد الرحمان أيمن (2010) ، واقع عملية تقييم البرامج التدريسية في الهيئات المحلية ، جامعة الأزهر كلية إدارة الأعمال

55- عبد الرحيم خالد (2004) ، إدارة الموارد البشرية مدخل استراتيجي ، دار وائل للفكر ، عمان

56- عبد الوهاب علي محمد (1981) ، التدريب و التطور مدخل علمي لفعالية الأفراد و المنظمات معهد الإدارة العامة الرياض

57- عبيدات بدر (2003) ، الاحتياجات التدريبية للمديرين ، و الاستراتجيات التدريبية المفضلة لديهم في القطاع البنكي الأردني ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، جامعة اليرموك .

58 -عيدان أحمد (2012) ، تقييم مصداقية البرامج التدريبية (من قياس المخرجات (مجلة جامعة الأنبار للعوم الاقتصادية المجلد 4، العدد8.

59- عمر العقيلي (1996) ، إدارة القوى البشرية ، دار زهران للنشر ، عمان

60- عمر بالهادي ، 2006 ، نظام الرهانات و التداعيات ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة تونس – LMD-

61 - عبد الكريم حرز الله و كمال بداري (2008) نظام ل م د (ليسانس ، ماستر ، دكتوراه) ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

62- علي راشد (1996) ، المعلم الناجح و مهاراته الأساسية ،ط1 ، دار الفكر العربي ، القاهرة

63- علي موفق حياوي (1995) ، أثر التغذية الراجعة لتقديرات الطلبة لمدرسيهم على ممارسات التدريسية مجلة آداب الرافدين.

64- موفق علي حياوي (1987) ، دراسة مقارنة لإعداد و تدريب الأستاذ الجامعي مجلة اتحاد الجامعات العربية ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية العدد 22.

65-عودة أحمد سليمان (1988) ، التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنة بتقويم الطلاب للدور النفسي ، المجلة التربوية العدد 16 المجلد الخامس ، كلية التربية جامعة الكويت.

66-غانم سعيد شريف (1983) ، الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية ، دار العلوم للطباعة و النشر ، ط1 ن الرياض .

67 – فؤاد البهي السيد ، (1979) ، علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري ، ط3 ، دار الفكر العربي القاهرة .

68– لحسن بو عبد الله و محمد مقداد (1998) ، تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية ، ديوان المطبوعات الجامعية .

69 – لحسن بو عبد الله (1996) ،تقويم العملية التكوينية بالجامعة ، كتاب الرواسي

70 – محمد إبراهيم بن عبد الله (1986)، تطوير برامج بعداد و تدريب المعلمين في سلطنة عمان ، مجلة رسسالة التربية، العدد3، سلطنة عمان.

71– محمد أحمد السيد (2003) العولمة و رسالة الجامعة ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر

72– محمد بشير حداد (2004) ، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي (دراسة مقارنة) ، ط1 عالم الكتب ، الأردن .

73– محمد بوعلاق (2001) ، النظريات التربوية المعاصرة . قصر الكتاب البليدة ، د ط .

74 – محمد سعيد و آخرون (1977)، برنامج مقترح للتعليم المستمر في جامعة بغداد+ مركز البحوث النفسية و التربوية، العراق.

75– محمد سعيد و آخرون (1991) ، نحو بناء أداة لتقدير احتياجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم التقني في الجمهورية العراقية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد 26 ، الأردن.

76 – محمد سعيد هشام و آخرون ، (1991) ، نحو بناء أداة لتقدير الحاجات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم التقني في الجمهورية العراقية ، مجلة اتحاد الجامعات العربية ، العدد26 ، عمان الأردن

77– محمد عزت عبد الموجود (1988) ، التعليم العالي و أعضاء هيئة التدريب ، دراسات تربوية المجلة 3 الجزء 11 ، القاهرة .

78– محمد منير مرسي (2002) الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر أساليب تدريبه ، دار عالم الكتب ، مصر .

79– محمد الثبيتي و آخرون (1993) ، الأدوار التدريسية و الاجتماعية في التعليم الثانوي و الجامعي في دول مجلس التعاون الخليجي ، جامعة الامارات الغربية المتحدة

80– محمد أ رزقي بركات (1996) ، دور التقويم في تحسين الأداء التربوي ، المجلة الجزائرية للتربية ، العدد 5

81 – محمد سيف الدين فهمي (1993) سبل التعاون بين الجامعات بين المؤسسات الإنتاجية في دول الخليج العربي ، الواقع و سبل التطوير ، مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .

82– محمد مقداد ، جامعات البلدان النامية في عهد العولمة و أمل البقاء بين التحديات المستمرة و الأزمات الحادة

83– محمد عبد الرزاق إبراهيم ويح (2003) ، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، دار الفكر العربي ، ط 1 .

84– محمد الخوالدة (1994) ، برنامج تهيئة أعضاء هيئة التدريس الجدد في جامعة اليرموك ورشة عمل تجارب الجامعات العربية في مجال التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية ، الشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية ،كلية العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية .

85– محمود أحمد محمود المساد (1991) ، المشكلات التي تعوق هيئة التدريس الجامعي عن تأدية وظائفه في كل من الأردن ، و مصر و المملكة المتحدة ، رسالة دكتوراه غ م ، كلية التربية ، جامعة عين الشمس .

86– محمود محمد (2010) العوائد المتوقعة من التدريب على العمالة و المنشأة ، رسالة دكتوراه ، كلية الاقتصاد جامعة القاهرة

87– محسن أحمد الخضيري (2001) ، اقتصاد المعرفة ، مجموعة النيل العربية ، ط1 ، مصر

88– مجدي عزيز إبراهيم (2002) ، المنهج التربوي و تحديات العصر ، عالم الكتب ، ط1 ، مصر .

89– مكي طليع مصطفى (1988) ، تقويم التدريس في الأقسام العلمية في كلية العلوم (جامعة بغداد) من وجهة نظر طلبة الصفوف الرابعة

90– منذر واصف المصري (2003) ، اقتصاديات التعليم و التدريب المهني ، المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، دار الكتب الوطنية ، ليبيا

91– منصور بن زاهي (2004) ، التدريب كأحد المقومات الأساسية لتنمية القدرات البشرية نظرة سيكولوجية ، الملتقى الدولي حول التنمية البشرية و فرص الاندماج في اقتصاد المعرفة و الكفاءات البشرية ، جامعة ورقلة

92– نوارة مربوحة (1990) ، العاملون بالتدريس الجامعي ، أو صناعهم و اتجاهاتهم رسالة ماجيستير ، معهد علم الاجتماع

93- نورة عواد محمود عبد الغفار (1991) ، إعداد عضو هيئة التدريس في كلية التربية للبنات و تطوير أدائه الأكاديمي و المهني ،رسالة دكتوراه غ م ، كلية التربية للبنات ، رئاسة تعليم البنات ، جدة

94- نور الدين محمد عبد الجواد (1990) "معايير تمهين التعليم " مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد39 مكتب التربية العربية لدول الخليج ، الرياض .

95 - هاشم فوزي دباس العبادي و آخرون (2009) ، إدارة التعليم الجامعي ، مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر في الفكر الإداري المعاصر ، دار الرواق للنشر و التوزيع ، (ط) ، الأردن .

96- هشام أحمد (2010) ، أثر استراتجيات التدريب لتطوير الموارد البشرية في القطاع الحكومي ، كلية الإدارة و الاقتصاد ، العراق .

97- هلال (2003) دراسة الاحتياجات و التخطيط للتدريب ط1 / موسوعة التدريب 25، مركز تطوير الأداء ، مصر

98- هيام نجيب الشريدة و رفعت الفاعوري (1995) ، تصورات أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك حول برامج التدريب التي التحقوا بها 'مجلة دراسات تربوية ، المجلد العاشر الجزء724 ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة .

99- وسيلة حمداوي (2004) ،المتغيرات البيئية العالمية و تأثيرها على المناهج و التكنولوجيا و تنمية الموارد البشرية – سطيف – العدد 1.

100- ياغي محمد عبد الفتاح (1988) ، أهمية تحديد الاحتياجات التدريسية ، المجلة العربية للتدريب ، المجلد 2 ، العدد4 ، جامعة نايف العربية ، الرياض .

101- المؤتمر القومي السنوي 12 العربي الرابع لمركز تطوير التعليم الجامعي (18 – 19 ديسمبر 2005) ، تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة و نظم الاعتماد ، جامعة عين الشمس .

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

1- University of oxford (1996) , Staff Développement final Draft.

2 - Prégent (1992) programme de formation Pédagogique des nouveaux professeurs ; Rapport interne , Service pédagogique , Ecole polytechnique de Montréal.

3- WOUTERS pascal et all (2000) , péparer les nouveaux enseignants à enseigner à l'université .
Communication an colloque de l'AIPU .

4-Parmentier Philppe (2000) , Formation Pédagogique et développement *professionnel des enseignant universitaire communication ou colloque AECSE* , Toulouse.

5-Zinedine Berrouche. Youcef Berkane. (2006) , la reforme de l'enseignement supérieur (Système LMD) entre espoir et scepticisme – expériences de quelques universités de 1 est Agirien , colloque international . Maroc

6 John Brennan et AL(1994) , les expériences reçues et les points de vue exprimes par les diplômes :indications fournies par quelque enquêtes récentes ,OCDE ,GES , Vol 6 ,N°3.

7- JAQUES L'écuyer (1995) , "les procédures d'assurance de Qualité dans les universités Québécoise " , OCDE , GES VOL7 ,N0°

8- Déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne , France , Italie, royaume uni a l'occasion du 800 éme anniversaire de l'université Sorbonne, 25/5/98

9-Déclaration comme des ministre européen de l'éducation 29 juin 1999 bolgne

10-Jhon MC cartty , Attendre les objectifs de hisbonne , série d'Emission politique d'Education et de formation in 14.p67

11-Bzrud wachtre , les objectifs du processus de blogne

7Série d'émission politique d'éducation et de formation ,n°12,p12 -
Conférence mondiale sur l'ensegnement supérieur an 21 siesle rusion et action , paris , 59 october 1998, unisco .

12- nabil bouzid ,thése de doctorat d'état en psychologie du travaille , université de Constantine,2002 -2003 –p 45 .

13- francoise massit flléa (1992) l'Europe des universités , le document français ,paris, p 49.

14- sybille reichert et chistion tanch , les avancées de tendancés commission Générale de l'Education et la culture Européenne

15- Annick cartron 2002 , lmd a l'université rené descartes (paris5), France

16- conseil supérieur de l'éducation (1992) vers une nouvelle , vision de l'enseignement supérieur , rapport préliminaire , Alger .

17-CARPENTIERA (1998).le Mal Universitaire Diagnostic et Traitement, Edition Robett Laffont,paris

18-ZISWEUER.R (1979) ,Gestion des établissements d'enseignement , Edition Suey, Paris .

19-RAYMOND B (1986) ,la face cachée de l'universités à la loupe , Edition Atlas E conomica ,Paris
20-brigitte berendt (1990) inproing teaching and learning in universities , reading materials for staff developpment works sops in african country , D.S.E
21-UNESCO (1991) , consultation meeting on the creation of amall arab interversity network on staff developpement , alexandria , Egypt .
22 -UNESCO (1989) Academic Staff Development Units in universities bangkok.
23-Henery D David (1978) , Administation of higher education stystem of higher Education in the United states .
International council for Educational Development .
24-Strohm (1983) , faculty Roles today and tomorrow , Academica
25-Allan Bloom (1987) , the closing of the American Unid simon et schuster , New Yourk .
26-UNESCO(1989) , academic staff developement units in universiries bangkok
27-Perkins (1984) ,defining the true of the university : A Question of freedmom versus control « change USA, vol 16
28-CENTRA ,J (1993) reflective faculty Evaluation , Enhacing Teaching and determining faculty Effectiveness , Sam francisco, Jossey,Bass .
29-Sork (1984) , New Direction for contining Educatining Education n°22.
30-De ketele , M(1996) , entre les logiques personnelles et les logique institutionnelles in donnay.
31-william (1996) ,personnel diagnostic approach revised edition (dallas ,business)
32-Denis leonand MC Adam (2001) , the strategic impact and Application of the business Excellence model :implications for Quality Araining and development jornal of European industrial trainini kol 26
33-Garys ,becker (1999) investementin human capital : effects on Earnings ,the university of chicago

المواقع الالكترونية

www. Qubec .attac .cry	- www . edofranse .fr	www .edo franse .fr
www. albadil . org	www .univ-blida .dz	

UNIVERSITE SETIF2

الملاحق

الملحق 1 الاستبيان – 1 – الذي اعتمد كانطلاقة للدراسة الحالية(نظام LMD)

رقم البند	بنود الاستبيان	موافق	محايد	غ موافق
1	خضعت إلى دورات تدريبية حول ماهية نظام LMD			
2	لديك الاستعداد الكافي لممارسة التكوين للطلاب ضمن هذا النظام			
3	تعتقد أن إتباع النمط التكويني المعتاد يحقق الأهداف المرجوة من نظام LMD			
4	لنظام LMD خصائص وأهداف كبرى يتم إعلامك بها باستمرار			
5	نظمت جامعتك ملتقى إعلامي حول نظام LMD وحيثياته قبل استدخاله			
6	واجهتك صعوبة للتكيف مع هذا النظام (LMD)			
7	لديك مايكفي من الكفايات التي تمكنك من التدريس ضمن نظام LMD.			
8	في نظام LMD تعتمد الاساليب التقويمية المعتادة في النظام الكلاسيكي			

	يمكنك تكييف معلوماتك مع نظام LMD			
10	تشعر أنك تحتاج إلى تدريب فوري حول هذا النظام LMD			
11	لا تجد صعوبة في انتقاء محتوى المقاييس التي ستقدمها لطلبة LMD.			
12	لديك مهارات تخطيطية لتنظيم التكوين وفق كل سداسي.			
13	تحتاج إلى دورات تكوينية لتمكينك من استيعاب الحجم الطلابي الهائل خاصة في ظل نظام LMD.			
14	تحتاج إلى دورات تكوينية تساعدك في اختيار طرائق التدريس و التقويم. ضمن هذا النظام.			
15	تعتقد أن طرق التقويم في النظام الكلاسيكي لا تختلف عنها في نظام الحديث (LMD).			
16	تعتقد أنه عليك مضاعفة جهودك عند التدريس ضمن نظام LMD.			
17	تتبع نفس الخطوات و المراحل في التدريس سواء في النظام الكلاسيكي			

	أو نظام LMD.			
18	باعتبارك أستاذ ضمن النظام الكلاسيكي و تدرس أيضا ضمن نظام LMD تسعى دومًا لاستحداث طرائق تدريسك			
19	باستطاعتك تحقيق الأهداف المطلوبة من هذا النظام رفقة طلابك.			
20	تعتقد أن الأستاذ هو المحدد الأول لنوعية تكوين طلابه			
21	تعتقد أن طريقة التدريس المحاضرة الإلقائية تكون فعالة في كلا النظامين			
22	في اعتقادك أنت نتائج التقويم عند طلابك تعكس كفاءتك أنت بالدرجة الأولى			
23	تسعى دوما إلى توصيل المعرفة بالفاعلية و الكفاءة المطلوبة لنظام LMD.			
24	تعتقد أن طريقة الانتقال في نظام LMD هي أكثر مرونة منها في النظام الكلاسيكي			
25	تعتقد أن برامج نظام LMD تختلف عنها في النظام الكلاسيكي			

26	محتوى البرامج في نظام LMD يزود الطلاب بالمهارات الكافية للعمل			
27	محاولة إكساب الطلبة الكفاءات اللازمة قصد دمجهم في سوق العمل هو من أهداف LMD ، تراعي هذا في التدريس			

الملحق 2 الذي يوضح طريقة حساب معامل الثبات للدراسة الاستطلاعية الأولى

26	25	24	23	22	21	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	البنود العينة
1	3	1	3	1	3	3	1	1	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	1	1	2	1	1
3	2	1	2	1	2	3	1	2	2	2	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	3	1	1	1	1	2
2	1	1	1	3	1	3	2	3	1	3	3	2	3	3	2	3	3	1	1	3	3	1	1	3	1	3
3	1	2	1	1	2	2	2	3	3	3	1	1	2	2	2	1	3	1	3	3	3	1	1	2	1	4
2	1	1	2	1	1	1	3	1	3	3	3	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	5
2	3	1	3	3	1	1	1	1	3	3	3	1	3	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	6
1	1	3	3	1	3	1	1	3	1	2	2	3	3	3	3	1	2	3	1	1	3	1	1	1	1	7
3	1	1	1	1	3	3	1	2	2	2	1	1	1	3	1	1	3	2	1	3	3	1	1	2	1	8
3	1	1	1	2	1	3	2	2	1	3	3	2	3	1	3	1	3	1	3	3	3	1	1	2	1	9
2	3	1	2	1	1	2	3	1	1	1	3	3	1	2	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	1	10
2	2	3	1	1	3	1	1	3	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	3	1	2	1	1	1	11
2	2	1	1	1	1	3	3	3	3	2	3	1	3	3	1	3	1	1	2	1	1	2	1	1	1	12
3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	2	3	1	2	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	13
2	3	1	3	2	1	2	3	3	3	2	1	1	2	1	1	2	1	3	2	1	3	1	1	3	1	14
1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	3	3	1	3	2	1	1	3	2	1	1	2	1	15
2	3	1	1	1	1	3	1	2	3	3	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3	2	2	1	1	16
1	3	3	1	1	1	3	3	3	1	3	3	1	3	1	1	2	2	2	3	3	3	2	1	1	1	17
2	2	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	3	1	3	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	18
2	1	2	1	1	3	1	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	1	1	1	1	1	2	2	1	19

2	1	1	1	3	1	2	1	3	1	1	3	1	2	2	1	1	2	3	1	1	3	1	1	2	1	20
1	3	1	1	1	2	2	3	1	2	3	3	2	3	3	3	1	1	3	2	3	3	1	1	1	2	21
2	3	1	3	2	3	3	1	1	1	1	2	3	1	3	1	1	3	2	3	1	2	2	1	1	1	22
2	1	2	1	1	1	3	3	3	1	1	3	1	3	3	3	1	3	1	3	3	1	1	1	1	2	23
1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	3	1	2	3	1	2	3	1	1	3	1	3	2	1	2	1	24
1	1	1	2	1	3	1	2	2	3	3	3	3	1	1	1	1	3	3	1	3	3	1	1	1	2	25
3	2	1	3	2	3	2	3	3	3	3	1	1	3	3	3	1	2	2	1	3	2	2	1	2	1	26
3	1	2	1	1	2	1	1	3	1	3	3	2	3	3	1	3	1	2	1	3	1	1	1	1	1	27
1	1	1	3	3	1	3	3	1	2	2	3	3	2	3	2	1	3	1	2	1	1	1	1	1	2	28
1	2	1	2	1	3	1	1	2	1	1	3	3	3	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	29
2	1	1	1	1	3	2	2	1	1	3	1	2	3	1	1	1	1	3	1	3	3	2	1	1	1	30
58	57	40	55	46	59	61	57	59	60	66	71	61	70	66	53	49	63	52	58	66	68	40	32	43	34	مج س
3364	3249	1600	3025	2116	3481	3721	3249	3481	3600	4356	5041	3721	4900	4356	2809	2401	3969	2704	3364	4356	4624	1600	1024	1849	1056	$(س)^2$
48	123	66	91	90	141	146	131	139	146	168	191	145	184	168	115	102	155	112	134	172	166	58	36	73	42	$ص^2$

الملحق 3 جامعة سطيف 2

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا

استبيان

أستاذي (ة) الكريم (ة) ، في إطار إعداد أطروحة الدكتوراه و الموسومة بتحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD لذا و كخطوة أولى تم تصميم هذا الاستبيان ، فالرجاء منك الإجابة على بنود هذا الاستبيان للاستفادة من أرائك في الوصول إلى نتائج تساعد في تحقيق الهدف المرجو من هذه الدراسة ، مع الشكر الجزيل لك مسبقا .

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير .

التخصص الذي تدرس فيه : علم النفس ☐ علم الاجتماع ☐

عدد سنوات التدريس : ☐ سنة

أستاذ دائم ☐ أستاذ مؤقت ☐

السنة الجامعية 2010-2011

البدائل و المحاور	بنود الاستبيان	متحققة بدرجة			لم تتحقق
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	1-في نظام LMD تعمل على انتقاء الدروس ذات طابع عصري (متلائمة مع متطلبات التغير المستمر)				
	2- تقدم مادتك العلمية مراعيا في ذلك مسبقا توازن الكم مع الكيف				
	3-تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل				
	4-تعمل على اختيار كل وحدة تعليمية و ما يتوافق معها من وسائل إيضاح فهم				
	5-التخطيط لمحتويات الوحدات الدراسية متناسب مع الحجم الساعي المخصص لتقديمها				
	6-قبل الشروع في تقديم المحاضرات توضح الأهداف منها				
	7-تعمل على توضيح مجال تطبيق كل المعلومات التي تقدمها لطلابك في الميدان العملي لهم				
	8-تشترك مع طلابك في التخطيط لطريقة التدريس المتناسبة مع				

	محتويات الوحدة التعليمية				
	9-تعلم طلابك في بداية السداسي عن المراجع و المصادر الكافية لإثراء معلوماتهم حول محتوى الوحدة التعليمية				
	10-الوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD مصاغة من تحليل متطلبات المهنة التي سيشغلها مستقبلا				
	11LMD-كل أستاذ ضمن نظام يحرص على تقديم دروسا نعكس فعلا تخصص طلابه				
	12-تداوم كأستاذ في LMD على استخدام الوسائل الحديثة لتعزيز فهم طلابه في كل حصة				
	13-توضح لطلابك في حصص الأعمال التطبيقية أهمية النشاط الفردي و خطوات تنفيذ مهامهم ضمنه				
	1-تنوع كأستاذ (LMD) في استخدام الاستراتجيات التدريسية الحديثة (أسلوب حل المشكلات ، التعليم التعاوني ...) في العملية التكوينية ضمن هذا النظام				
	2-أنت متمكن من الوحدات التعليمية التي يدرسها طلبة LMD				

	3-الطالب المتخرج من مرحلة الليسانس LMD لديه الكفاءة لشغل منصب عمل وفق تخصصه .				
التنفيذ (الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية)	4-تطبق مبدأ العرض و الطلب في التكوين (و هو أحد أهم أبعاد LMD : أي التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل)				
	5-تعمل كأستاذ في LMD على تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين (في طرق التدريس المناهج)				
	6-تحاول إعطاء التكوين الجامعي الصيغة الاقتصادية (أي إخراج المعارف من جانبها المعرفي البحت إلى الجانب التنموي الاقتصادي الاجتماعي)				
	7-الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس يفرض عليك التمكن من كفاءات تدريسية جد فعالة (إبداعية)				
	8-تقدم مادتك التكوينية وفق مبدأ المرونة (أي تخبر طلابك عن كل ما هو مستجد فيها)				

	9-تقوم على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين (و هو أساس البرامج التكوينية في LMD) 10-المسارات الدراسية مقسمة إلى مهني و أكاديمي تختلف الطرائق التكوينية لك وفق ذلك 11-خلال العملية التكوينية تساعد طلابك على إدراك الترابط بين عناصر الدرس 12-تسعى لجعل المادة التكوينية تساهم في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم في اختصاصهم				

	1-يساعد نظام التقويم الذي تتبعه على تنمية مهارة التحليل الذكي عند الطالب				
	2- تتبع أنظمة تقويمية في نظام LMD تقيس مستوى الحفظ و الفهم لطلابك (المستويات الدنيا لتصنيف بلوم)				
	3-التقويمات المعتمدة وفق نظام LMD تستهدف قياس قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتصنيف بلوم هو احد أهم أهداف LMD				
مهارات التقويم	4-يستهدف التقويم الذي تعتمده لتشجيع العمل الفردي للطالب و تنميته خاصة في الأعمال التطبيقية				
	5-أنظمة التقويم التي تعتمدها كأستاذ في نظام LMD مسايرة و موافقة للتغير المستمر				
	6-التقويم الذي يخضع له الطالب يقيس إمكانية تكيفه فيما بعد مع عالم الشغل				
	7-إذا كلفت بمقياسين خلال سداسيين فإن طريقتك التقويمية تختلف حسب خصوصية كل مقياس				
	8-تقييم تقارير التربصات أو المشاريع يستهدف الجانب المهني أكثر منه				

	أكاديمي للطالب				
	9-تعمل على أن تكون الامتحانات السداسية للدورة العادية و امتحانات الدورة الاستدراكية بنفس معامل الصعوبة				
	10-تتبع استراتجيات تقويمية شاملة لكل المحتوى المدرسي في الوحدة التعليمية				
	11-تعمل على تقويم إمكانية تطبيق المعلومات النظرية في الجانب المهني للطلبة عن طريق التغذية الراجحة باستمرار				
	12-تقوم بتقويم استيعاب طلابك للمحور عند الانتهاء منه قبل مباشرة المحور الموالي				
	13-تحاول تفسير درجات طلابك بعد كل تقويم				
	1-تعمل المرافقة البيداغوجية Tutoratعلى دعم العلاقة بين الأساتذة و الطلبة بالشكل المطلوب				
	2- تظهر استعداد للتقويم الإرشاد و التوجيه لطلابك ، خاصة و أن هذا النظام LMD يتطلب الإعلام و التوجيه بشكل دوري				
	3-تقدم نقدا إيجابيا (تقدير إيجابي				

	لإجابات الطلبة				
	4-تغير وسائط الاتصال ليعرض على الطلبة الحاجة لتبديل المستقبلات الحسية اللازمة للتعلم				
الإدارة الصفية ضمن نظام LMD	5-تقدم أمثلة توضيحية واقعية ترتبط بالحياة العملية للطلبة لزيادة تحفيزهم أكثر				
	6-تستخدم لغة مناسبة لمستوى طلابك				
	7-تنقل المعلومات بسرعة تتناسب مع سرعة طلابك في الاستقبال و الفهم				
	8-تركز على نقاط قوة طلبتك و تشجعهم عليها و تحاول تهيئة البيئة الصفية المبدعة لهم				
	9-ترحب بالتساؤلات الكثيرة و الغريبة التي يوجهها الطلبة المبدعون رغم قصر الوقت				
	10-تنجح في استخدام الطريقة المناسبة لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدروس				
	11-تمتلك التزاما عاليا نحو تطوير و تنفيذ السياسة الشمولية في الانضباط داخل الصف				
	12-تستخدم استراتجيات المساءلة الفردية أثناء تنفيذ الطلبة الأنشطة التعليم التعاوني				

	13-تحاول رفع معنويات طلابك و زيادة اهتمامهم و تقديراتهم لتخصصهم كلما اقتض الأمر ذلك				
البحث العلمي و الأنشطة التعليمية الأخرى	1-تشجع طلابك للإقبال على المواضيع و المشكلات التنموية في مواضيع التربصات				
	2- وجود البرامج البحثية واضحة المجلات في LMD يشجع البحث العلمي عند الأستاذ				
	3-يتم توجيه الاهتمام الكافي للبحث العلمي من طرفك كأستاذ LMD لأنه هو أساس تحديد المسار التكويني للطالب				
	4-تعمل على تكوين طلابك لإنجاز بحوث (تربصات) ذات علاقة بالمحيط السوسيو مهني لهم				
	5-تبحث فيما هو مستجد في المجال المهني لتخصص طلابه و يتضح ذلك من العملية التكوينية				
	6-تمارس نشاطاتك البحثية ضمن مخبر بحث خاصة و أنه يشكل مستقبلا النواة المركزية لكل تكوين فيما بعد التدرج في نظام LMD				
	7-تعلم طلابك عن مشاريع الماستر أو الدكتوراه التي يبحث فيها (يعدها				

	) لرفع مستوى الطموح لديهم				
	8-إن نظام LMD يدعم كل سياسة لتسعى إلى توسيع قدرات امتلاك التكنولوجيا في إطار شراكة ديناميكية بين الجامعات و مخابر البحث ، تعمل على إيصال هذا في إطار التكوين البحث لطلابك				
	9-تعتبر السنة الثالثة (ليسانس LMD مرحلة التخصص في المسلك الدراسي و التمكن من أساسيات البحث العلمي تأخذ ذلك في الحسبان و يسعى لتحقيقه				
	10-انضمام الأستاذ إلى فريق التكوين في نظام LMD يعيق نشاطه البحثي				
	11-تسعى في تكوينك لطلابك في مجال البحث العلمي لأن يكون مرتبطا بمناهج التكوين و مضامين البرامج				
	12-كأستاذ في نظام LMD تشجع طلابك للحصول على المادة التكوينية وفق نشاطات بحثية تستهدف التكوين الذاتي				

الملحق4

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة فرحات عباس - سطيف –

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

استبيان

أخي (ة) الطالب(ة) : بين يديك استبيان تم تصميمه تقدير الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي وفق متطلبات نظام LMD فالرجاء منك الإجابة على بنود الاستبيان بوضع علامة (×) حسب ما يتوافق مع رأيك الخاص ، للاستفادة من أرائك للوصول إلى نتائج تساعد على تحقيق الهدف من هذه الدراسة .

و نشكر لك تعاونك مهنا

بيانات الاستبيان :

الفرع الذي تدرس فيه : علم النفس ☐ علم الاجتماع ☐

التخصص ☐ التخصص ☐

السنة الجامعية 2010-2011

البدائل و المحاور	بنود الاستبيان	متحققة بدرجة			لم تتحقق
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
التخطيط و استخدام الوسائل التعليمية	1-في نظام LMD يعمل أستاذك على انتقاء الدروس ذات طابع عصري (متلائمة مع متطلبات التغير المستمر)				
	2- يقدم أستاذك مادته العلمية مراعيا في ذلك مسبقا توازن الكم مع الكيف				
	3-تخطيط الدروس يكون وفق متطلبات سوق العمل				
	4-يعمل أستاذك على اختيار كل وحدة تعليمية و ما يتوافق معها من وسائل إيضاح و فهم				
	5-التخطيط لمحتويات الوحدات الدراسية متناسب مع الحجم الساعي المخصص لتقديمها بإتقان				
	6-قبل الشروع في تقديم المحاضرات يوضح أستاذك الأهداف منها				
	7-يعمل أستاذك على توضيح مجال تطبيق كل المعلومات التي يقدمها لطلابه في الميدان العملي لهم				
	8-يشرك الأستاذ طلابه في التخطيط لطريقة التدريس المتناسبة				

	مع محتويات الوحدة التعليمية				
	9-يعلم الأستاذ طلابه في بداية السداسي عن المراجع و المصادر الكافية لإثراء معلوماتهم حول محتوى الوحدة التعليمية				
	10-االوحدات التعليمية التي يدرسها طالب LMD يحرص على تقديم دروسا تعكس فعلا تخصص طلابه				
	11-كل أستاذك ضمن نظام LMD مصاغة من تحليل متطلبات المهنة التي سيشغلها مستقبلا				
	12-يداوم أستاذ على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة لتعزيز فهم طلابه في كل حصة				
	13-يوضح لكم الأستاذ في حصص الأعمال التطبيقية لأهمية النشاط الفردي و خطوات تنفيذ مهامكم ضمنه				

	1-ينوع أستاذك (LMD) في استخدام الاستراتجيات التدريسية الحديثة (أسلوب حل المشكلات – التعليم التعاوني ...) في العملية التكوينية				
	2-أستاذ كل مقياس متمكن من الوحدات التعليمية التي يدرسها لطلبة LMD				
التنفيذ (الإلمام بالمادة التعليمية و الطرائق التدريسية)	3-الطالب المتخرج من مرحلة الليسانس LMD لديه الكفاءة لشغل منصب عمل وفق تخصصه				
	4-يطبق الأستاذ مبدأ العرض و الطلب في التكوين (و هو أحد أهم أبعاد LMD :أي التكوين وفق ما يقتضيه عالم الشغل)				
	5-يعمل أستاذك على تطبيق مبدأ المنافسة في التكوين (في طرق التدريس و المناهج)				
	6-يحاول أستاذ إعطاء التكوين الجامعي الصبغة الاقتصادية (أي إخراج المعارف من جانبها المعرفي البحت إلى الجانب التنموي الاقتصادي الاجتماعي)				
	7-الحجم الساعي المقلص لشهادة الليسانس يفرض على أستاذك التمكن من كفاءات تدريسية جد				

	فعالة (إبداعية)				
	8-يقدم أستاذك مادته التكوينية وفق مبدأ المرونة (أي يخير طلابه عم كل ما هو مستجد فيها)				
	9-يقوم الأستاذ على تطبيق المقاربات الابتكارية في التكوين (و هو أساس البرامج التكوينية في LMD)				
	10-المسارات الدراسية مقسمة إلى مهني و أكاديمي تختلف الطرائق التكوينية للأستاذ وفق ذلك				
	11-خلال العملية التكوينية ، يساعد أستاذك الطلاب على إدراك الترابط بين عناصر الدرس				
	12-يسعى الأستاذ الجامعي لجعل المادة التكوينية تساهم في تنمية قدرات الطلاب على حل المشكلات التي تواجههم في اختصاصهم				
	1-يساعد نظام التقويم الذي يتبعه أستاذك على تنمية مهارة التحليل الذكي عندك				
	2- يتبع أنظمة تقويمية في نظام LMD تقيس مستوى الحفظ و الفهم لطلابه (المستويات الدنيا لتصنيف بلوم)				
	3-التقويمات المعتمدة وفق نظام				

مهارات التقويم	LMD تستهدف قياس قدرة الطالب على التركيب و التطبيق (المستويات العليا لتصنيف بلوم هو احد أهم أهداف LMD)				
	4-يستهدف التقويم الذي يعتمده الأستاذ لتشجيع العمل الفردي للطالب و تنميته خاصة في الأعمال التطبيقية				
	5-أنظمة التقويم التي يعتمدها أستاذك في نظام LMD مسايرة و موافقة للتغير المستمر				
	6-التقويم الذي تخضع له يقيس إمكانية تكيفك فيما بعد مع عالم الشغل				
	7-إذا كلف الأستاذ بمقياسين خلال سداسيين فإن طريقته التقويمية تختلف حسب خصوصية كل مقياس				
	8-تقييم تقارير التربصات أو المشاريع يستهدف الجانب المهني أكثر منه أكاديمي للطالب				
	9-يعمل أستاذك على أن تكون الامتحانات السداسية للدورة العادية و امتحانات الدورة الاستدراكية بنفس معامل الصعوبة				
	10-يتبع استراتجيات تقويمية شاملة لكل المحتوى المدرسي في الوحدة				

	التعليمية				
	11-يعمل على تقويم إمكانية تطبيق المعلومات النظرية في الجانب المهني للطلبة عن طريق التغذية الراجحة باستمرار				
	12-يقوم الأستاذ بتقويم استيعاب طلابه للمحور عند الانتهاء منه قبل مباشرة المحور الموالي				
	13-يحاول الأستاذ في LMD تفسير درجات طلابه بعد كل تقويم				
الإدارة الصفية ضمن نظام LMD	1-تعمل المرافقة البيداغوجية Tutoratعلى دعم العلاقة بين الأساتذة و الطلبة بالشكل المطلوب				
	2- يظهر الأستاذ استعداد للتقويم الإرشاد و التوجيه لطلابه ، خاصة و أن هذا النظام LMD يتطلب الإعلام و التوجيه بشكل دوري				
	3-يقدم الأستاذ نقدا إيجابيا (تقرير إيجابي) لإجابات الطلبة				
	4-يغير الأستاذ وسائط الاتصال ليعرض على الطلبة الحاجة لتبديل المستقبلات الحسية اللازمة للتعلم				
	5-يقدم الأستاذ أمثلة توضيحية واقعية ترتبط بالحياة العملية للطلبة لزيادة تحفيزهم أكثر				

	6-يستخدم أستاذك لغة مناسبة لمستوى طلابه				
	7-ينقل الأستاذ المعلومات بسرعة تتناسب مع سرعة طلابه في الاستقبال و الفهم				
	8-يركز الأستاذ على نقاط قوة طلبته و يشجعهم عليها و يحاول تهيئة البيئة الصفية المبدعة لهم				
	9-يرحب الأستاذ بالتساؤلات الكثيرة و الغريبة التي يوجهها الطلبة المبدعون رغم قصر الوقت				
	10-ينجح الأستاذ في استخدام الطريقة المناسبة لتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة أثناء الدرس				
	11-يمتلك الأستاذ التزاما عاليا نحو تطوير و تنفيذ السياسة الشمولية في الانضباط داخل الصف				
	12-يستخدم الأستاذ استراتجيات المساءلة الفردية أثناء تنفيذ لطلبة الأنشطة التعليم التعاوني				
	13-يحاول الأستاذ رفع معنويات طلابه و زيادة اهتمامهم و تقديراتهم لتخصصهم كلما اقتض الأمر ذلك				

البحث العلمي	1-يتحمس الأستاذ المشرف لموضوعك و يشجعك على دراسته				
	2-يساعدك الأستاذ المشرف في إثراء مذكرتك بالجانب النظري				
	3-يتابعك الأستاذ المشرف في كل خطوات إنجاز البحث بدقة و إتقان				
	4-يوجهك الأستاذ المشرف إلى طريقة جمع المعلومات				
	5-يساعدك الأستاذ المشرف على كيفية معالجة البيانات إحصائيا				
	6-يهتم الأستاذ المشرف عليك بالمعدل الزمني الذي تنجز فيه المذكرة (تقرير التربص)				
	7-يدلك الأستاذ المشرف على كيفية كتابة تقارير التربصات وفق خطوات البحث العلمي				
	9_باعتبارك السنة الثالثة تعتقد انك متمكن من مهارات البحث العلمي				
	10_كون أستاذك المشرف ضمن فريق التكوين يسهل ذلك عليك عملية البحث				
	11_انجاز المذكرة مرتبط بكل ما درست من قبل				
	12_تحصل على المادة التكوينية من خلال إجراء بحوث و مشاريع في كل مادة				

نتائج التحليل الاحصائي للبيانات ومعالجة صحة الفرضيات ، مأخوذة من مخرجات spss

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
planifi[b]	Rang	Rplanifi	Rank of planifi

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
Rank of planifi	211	106.00000	60.923606	1.000	211.000
و طلبة العينة اساتذة	211	1.41	.493	1	2

Test de Mann-Whitney

Rangs

	اساتذة و طلبة العينة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
Rank of planifi	طلبة	124	109.19	13540.00
	اساتذة	87	101.45	8826.00
	Total	211		

Tests statistiques[a]

	Rank of planifi
U de Mann-Whitney	4998.000
W de Wilcoxon	8826.000
Z	-.909
Sig. asymptotique (bilatérale)	.363

a. Variable de regroupement : اساتذة و طلبة العينة

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
éxecu[b]	Rang	Réxecu	Rank of éxecu

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
Rank of éxecu	211	106.00000	60.847252	2.000	211.000
اساتذة و طلبة العينة	211	1.41	.493	1	2

Test de Mann-Whitney

Rangs

	اساتذة و طلبة العينة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
Rank of éxecu	طلبة	124	128.55	15940.00
	اساتذة	87	73.86	6426.00
	Total	211		

Tests statistiques[a]

	Rank of éxecu
U de Mann-Whitney	2598.000
W de Wilcoxon	6426.000
Z	-6.426
Sig. asymptotique (bilatérale)	.000

a. Variable de regroupement : اساتذة و طلبة العينة

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
évalu[b]	Rang	Révalu	Rank of évalu

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
Rank of évalu	211	106.00000	60.840091	1.000	210.500
اساتذة و طلبة العينة	211	1.41	.493	1	2

Rangs

	اساتذة و طلبة العينة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
Rank of évalu	طلبة	124	127.57	15819.00
	اساتذة	87	75.25	6547.00
	Total	211		

Tests statistiques[a]

	Rank of évalu
U de Mann-Whitney	2719.000
W de Wilcoxon	6547.000
Z	-6.149

Sig. asymptotique (bilatérale)	.000

a. Variable de regroupement : اساتذة و طلبة العينة

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
gestC[b]	Rang	RgestC	Rank of gestC

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Tests non paramétriques

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25e	50e (médiane)	75e
Rank of gestC	211	106.00000	60.814668	1.000	211.000	46.50000	113.50000	162.50000
اساتذة و طلبة العينة	211	1.41	.493	1	2	1.00	1.00	2.00

Test de Mann-Whitney

Rangs

	اساتذة و طلبة العينة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
Rank of gestC	طلبة	124	126.91	15737.00
	اساتذة	87	76.20	6629.00
	Total	211		

Tests statistiques[a]

	Rank of gestC
U de Mann-Whitney	2801.000
W de Wilcoxon	6629.000
Z	-5.963
Sig. asymptotique (bilatérale)	.000

a. Variable de regroupement : اساتذة و طلبة العينة

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
reche[b]	Rang	Rreche	Rank of reche

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25e	50e (médiane)	75e
Rank of reche	211	106.00000	60.910063	1.000	210.500	49.00000	99.00000	156.50000
طلبة العينة اساتذة و	211	1.41	.493	1	2	1.00	1.00	2.00

Test de Mann-Whitney

Rangs

	اساتذة و طلبة العينة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
Rank of reche	طلبة	124	130.59	16193.00
	اساتذة	87	70.95	6173.00
	Total	211		

Tests statistiques[a]

	Rank of reche
U de Mann-Whitney	2345.000
W de Wilcoxon	6173.000
Z	-7.001

Sig. asymptotique (bilatérale)	.000

a. Variable de regroupement : اساتذة و طلبة العينة

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
reche[b]	Rang	RAN001	Rank of reche

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
sall[b]	Rang	Rsall	Rank of sall

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Variables créées[a]

Variable source	Fonction	Nouvelle variable	Libellé
sall[b]	Rang	RAN001	Rank of sall

a. Le rang moyen des valeurs ex aequo est utilisé pour ces valeurs.

b. Les rangs sont dans l'ordre décroissant.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25e	50e (médiane)	75e
Rank of sall	211	106.00000	61.027726	1.000	211.000	55.50000	107.00000	157.50000
العينة و طلبة اساتذة	211	1.41	.493	1	2	1.00	1.00	2.00

Test de Mann-Whitney

Rangs

	اساتذة و طلبة العينة	N	Rang moyen :	Somme des rangs
Rank of sall	طلبة	124	140.99	17482.50
	اساتذة	87	56.13	4883.50
	Total	211		

Tests statistiques[a]

	Rank of sall
U de Mann-Whitney	1055.500
W de Wilcoxon	4883.500
Z	-9.942
Sig. asymptotique (bilatérale)	.000

a. Variable de regroupement : اساتذة و طلبة العينة

ملخص :
تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات نظام LMD، فقد تم تحليل محتوى هذا النظام ، و استخراج أهم العناصر الأساسية له و ترجمتها في مهام و سلوك الأستاذ الجامعي و المتمثلة في (مهارات التخطيط - التنفيذ - التقويم - الإدارة الصفية - البحث العلمي)، و ذلك حسب تقديرات كل من عينة الطلبة (124 طالب) ممن كانوا أول دفعة تخرج لنظام LMD في كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، و عينة الأساتذة (87 أستاذ) يدرسون وفق نظام LMD .
انطلقت الدراسة من فرضيات لمعرفة الفروقات في استجابات كل من الأساتذة و الطلبة حول وجود هذه الاحتياجات التدريبية ، و تم التوصل بعد المعالجات الإحصائية إلى أن هناك اتفاق بين العينتين حول وجود حاجات تدريبية في مجالات (التخطيط - التنفيذ - التقويم) ، و اختلاف بينهما فيما يخص الإدارة الصفية و البحث العلمي . و قد تم اعتماد الحاجات التدريبية للأستاذ الجامعي وفق متطلبات نظام LMD و المشتركة بين الأساتذة و الطلبة ، و التي قدرت بـ 15 حاجة تدريبية في اقتراح تصور تدريبي للأستاذ الجامعي يلبي هذه الاحتياجات التدريبية في ضوء نظام LMD .

Abstract

This study aims to determine the training needs of the university teacher in the light of the LMD system requirements, so in order to do that, we analyzed the content of this system, extracted it's most important basic elements, and translated them in the teacher's tasks and behavior representing (planning skills - implementation - evaluation - classroom management –and scientific research), and that according to estimates from a sample of students (124 students) who were the first graduating class of the LMD system in the Faculty of Social and Human Sciences, and a sample of teachers (87 teachers) teaching at the LMD system.
The study started from hypotheses to explore the differences in the responses of both teachers and students about the existence of these training needs, it was reached after the statistical treatment that there is an agreement between the two samples on the existence of training needs in the areas of (planning - implementation - evaluation) and disagreement between them in terms of classroom management and scientific research. According to these results the training needs of the university teacher were adopted in the light of the LMD system requirements. At the end we can conclude that these training needs are common to both teachers and students, which were estimated at 15 training needs in a training perception proposal of the university teacher in order to meet these training needs in the light of the LMD system.