الاحتياجات التدريبية لأساتذة الجامعات الجزائرية المطبقة للنظام المطور (LMD) (الليسانس. ماجستير. دكتوراه):دراسة ميدانية لجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي

DOI:10.20428/AJQAHE.9.1.2

أ.صباح نصراوي
أ.فتيحة بن زروال

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

الاحتياجات التدريبية لأساتذة الجامعات الجزائرية المطبقة للنظام المطور (LMD) (الليسانس. ماجستير. دكتوراه): دراسة ميدانية لجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي

أ.صباح نصراوي أ.فتيحة بن زروال

الملخص:

يعتمد نجاح التغيير الذي انتهجته الجامعة الجزائرية بتبنيها لنظام (LMD) على مدى تهيئة الجامعة بكل مكوناتها لهذا التغيير. ولما كان الأستاذ هو المحور الرئيس لتفعيل هذا التغيير؛ كان من الضروري أن تقوم الجامعة بإعداده وتهيئته عن طريق تدريبه على أداء وظائفه وفقا لمتطلبات هذا النظام، وذلك بعد تحديد الاحتياجات التدريبية لديه.

لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في الجزائر في ظل نظام (LMD) في مجالات: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة البيداغوجية (التعليمية)، والبحث العلمي، وتبيان أهمها اعتمادا على المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات من (175) أستاذا من جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، ودعم بمقابلات مع (10) أساتذة. توصلت إلى أن أهم هذه الاحتياجات التدريبية هي على الترتيب: المهارات المتعلقة بالمرافقة، المهارات المتعلقة بالبحث العلمي، المهارات بالمتعلقة التدريس، المهارات المتعلقة بالتقويم، المهارات المتعلقة بالإشراف.

الكلمات المفتاحية:

نظام LMD، الاحتياجات التدريبية، التعليم الجامعي الجزائري، أساتذة الجامعة.

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

Training Needs of Algerian Faculty Members in LMD System

Abstract:

The success of the change, that Algerian university has adopted through the application of LMD system, depends on the preparation of the university with all its components to this change.

As the faculty members are the main factor to activate this change, it is essential that the university prepares them to perform their functions as required in this system through training, which requires necessarily the identification of training needs.

Therefore, the purpose of the current study is to identify training needs of faculty members in the areas of: teaching, evaluating, supervising, tutoring, and research, with classifying them according to their importance. Using the descriptive analytical method, the data is collected through a questionnaire applied to 175 faculty members from l'Arbi Ben Mhidi University.

The results showed that the most important training needs are respectively:

1. Tutoring skills (students' motivating skills, students' problem-solving skills, Communication skills that enable to help students, first year students' integration and guidance),
2. Scientific research kills (conference organization, making conference communications, Working within research teams, the use of new technologies),
3. Teaching skills (The formulation of specific educational goals that can be measured, program's time management, on-line lessons design and use).
4. Evaluating skills (formative evaluation, the design of practical situations for evaluation, formulation of exam questions that relate knowledge to reality)
5. Supervising skills (management of supervision sessions, the development of systematic and logical thinking among students).

Keywords:

LMD System, Training needs, Algerian Higher Education, Faculty members.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

إن تسارع وتيرة التغير وتفجر المعرفة الإنسانية يشكلان أهم ملامح العصر الحالي؛ إذ إن التطور السريع الذي تعرفه الميادين العلمية المختلفة ينعكس بشكل جلي على كل مناحي الحياة الإنسانية. وهو الأمر الذي جعل من حجم الاستثمار في البحث العلمي مؤشرا لنمو البلدان اقتصاديا، وعاملا أساسيا في تمكين الدول المتقدمة من التنافس على الريادة في العالم؛ حيث تشير إحصائيات منظمة التعاون والتنمية (OECD) إلى أن كلا من فرنسا، وألمانيا، والولايات المتحدة الأمريكية، وكوريا الجنوبية، واليابان تخصص للبحث العلمي ما يتراوح بين 2.08 % و3.44 % من إجمالي الناتج المحلي. (OECD، 2010)

تفسر مثل هذه الإحصائيات السعي الحثيث لمختلف الدول للاهتمام أكثر بمؤسساتها التربوية والتعليمية، لاسيما منها الخاصة بالتعليم الجامعي؛ سواء بزيادة معدل الإنفاق على هذا القطاع أو بالعمل على التجديد الدائم له عن طريق الإصلاحات الساعية إلى مواكبة التطورات؛ إذ تضطلع الجامعة الآن بمهمة تطوير المجتمع من خلال تزويده باليد العاملة المؤهلة، إضافة إلى التعامل مع المشكلات والتحديات التي تواجهه، وكذا التنبؤ بتلك التحديات في المستقبل، واقتراح الإجراءات والتدابير اللازمة للتصدي لها. (فاروق فلية، 2005)

وقد دفع إدراك الدول الأوروبية لهذا الدور الاستراتيجي للجامعة إلى إعادة النظر في أنظمتها الجامعية. واعتمادا على الربط بين الأنساق المفتوحة الثلاثة : الجامعة، والمجتمع، وسوق العمل، تم في عام 1998 تبني هيكلة جديدة مشتركة لنظام التعليم الجامعي سميت بنظام LMD (ليسانس، ماجستير، دكتوراه) من قبل أربع دول أوروبية كبرى هي: فرنسا، وألمانيا، وبريطانيا، وإيطاليا، ليعرف انتشارا أكبر سنة 1999 (30 دولة). وتسعى الدول الأوروبية من خلال هذه الهيكلة إلى تطبيق معايير الاقتصاد الحر في التعليم الجامعي بهدف إيجاد تكامل بين الكم والكيف، محددة بذلك عدة معايير لنظامها الجامعي: أولها فتح المجال للشراكة مع الهيئات الدولية من أجل فتح مجال الحركية وتبادل الخبرات بين الدول، إضافة إلى معيار الجودة في التعليم الجامعي من أجل ضمان النوعية على مختلف المستويات (برامج دراسية، طرق تدريس، بحث مستوى الباحثين، أساتذة، طلبة، منشآت، ومصالح...)، وكذا اعتماد معيار تمويل الجامعات من خلال فتح المجال لتعدد مصادر تمويل الجامعة وصولا إلى عدّها مؤسسة منتجة، إلى جانب تسويق المعارف والخدمات والاستشارات وإقامة علاقات مع مختلف المؤسسات بالمجتمع. (UNESCO، 1998)

أما في الجزائر، فقد تم اعتماد هذا النظام ابتداء من شهر سبتمبر 2004، وذلك في سياق إصلاح نظام التعليم الجامعي على ضوء توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في المخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبنى من طرف مجلس الوزراء في أبريل 2002؛ حيث تم البدء في تطبيقه أولا في عشر جامعات من بينها جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي ميدان الدراسة الحالية. ومباشرة مع بداية الشروع في الإصلاحات تم إدراك أن نظام (LMD) يتطلب إمكانات مهمة من حيث الهياكل، والتجهيز، والتأطير؛ لذلك تم تكوين لجنة خاصة من أجل تحديد الإمكانات اللازمة على مختلف المستويات، فتم رصد مجموعة من النقائص تتعلق بالتمويل، وبالعملية التعليمية، وبإعادة النظر في الخريطة الجامعية، وبتسيير المؤسسات الجامعية، وبالتعاون الدولي، وبتلاؤم المنظومة التربوية، وبالتنظيم، (علي لونيس، وصلاح الدين تغليت، 2005) إضافة إلى نقائص متعلقة بالموارد البشرية وعلى رأسها هيئة التدريس سواء من حيث العدد أو من حيث الكفاءات التي يتطلبها هذا التغيير. (Berrouche&Berkane، 2007)

وبما أن الأستاذ الجامعي هو أهم تلك الموارد البشرية، وأكثرها قدرة على تفعيل التغيير، كونه محرك العملية التكوينية والقادر على تجسيد الأهداف المسطرة للجامعة، من خلال قيامه بالعديد من الأدوار التي تتغير بتغير البيئة الداخلية والخارجية للجامعة؛ وعليه، كان لزاما على الجامعة الجزائرية الاهتمام بهذه الشريحة من الموارد البشرية، بدءًا بانتقائهم وفق الطرق السليمة، ثم إعدادهم والاهتمام المستمر بهم من أجل تمكينهم من تطوير قدراتهم ومهاراتهم العلمية والمهنية، بشكل يمكنهم من أداء وظائفهم المستحدثة من خلال إضافة مهام جزئية في الوظائف الكبرى من تدريس وتقويم وإشراف وبحث العلمي، أو بإضافة وظائف

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

جديدة كالمرافقة، وفقا لما يتطلبه هذا الإصلاح من كفاءات.

مشكلة الدراسة:

يبرز دور التدريب كأحد أهم وسائل إعداد الأستاذ لهذا التغيير، فمن خلاله يتم إمداده بالمعارف الجديدة والمهارات الحديثة والاتجاهات المسايرة لهذا التطور، خاصة وأنه أصبح متوقعا من الأستاذ الجامعي في ظل هذا الإصلاح تأدية وظائفه بطريقة أو بنمط مختلف عما كان عليه سابقا، إضافة إلى قيامه بوظائف جديدة، واستخدامه لتقنيات حديثة. ولا يمكن أن تكون هناك برامج تدريبية ما لم تكن هناك حاجة فعلية إلى التدريب، لذلك فإن الخطوة الأولى في عملية التدريب هي تحديد مكامن النقص لدى الأساتذة مقارنة بالأداء المطلوب منهم أو بمتطلبات الأدوار أو التقنيات المستحدثة، وهي الفجوة التي تعرف بالاحتياجات التدريبية. وتهدف الدراسة الحالية إلى تحديد طبيعة هذه الأخيرة لدى أساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD)؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال التدريس؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال التقويم؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال الإشراف؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال المرافقة البيداغوجية (التعليمية)؟
- ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجال البحث العلمي؟

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من كون التدريب ضرورة حتمية يفرضها أي تغيير، لذلك فإن تبني الجامعة الجزائرية لنظام (LMD) يترتب عليه ضرورة تهيئة الموارد البشرية العاملة فيها من أجل التكيف مع متطلبات هذا النظام، وبالتالي العمل على إنجاحه؛ وبما أن الأستاذ أحد هذه الموارد فتدريبه يعدّ أمرا ضروريا. ولا يمكن القيام بالتدريب دون تحديد للاحتياجات التدريبية. وتوفر هذه الدراسة معطيات بإمكانها أن تكون منطلقا لبناء برامج تدريبية لأساتذة التعليم الجامعي على أساس احتياجات فعلية لهم، وبالتالي تساهم في تحقيق تكيف الأساتذة مع متطلبات نظام (LMD) ورفع كفاءتهم من خلال تعديل مكامن النقص لديهم. والجدير بالذكر أن مجرد اطّلاع الأساتذة على نتائج الدراسة سوف يمكنهم من معرفة مكامن النقص لديهم مقارنة بما يتطلبه نظام (LMD)، الأمر الذي يساعدهم على التقويم الذاتي، وبالتالي السعي إلى التطوير الذاتي. ويعدّ هذا النوع من الدراسات إحدى الوسائل التي يمكن الاستعانة بها من أجل العمل على إنجاح نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية، من خلال تبني الاحتياجات كمعطيات تمكن من إجراء تعديلات، في ظل ندرة الدراسات العلمية حول التعليم الجامعي الجزائري بعد تطبيق هذا النظام.

أهداف الدراسة:

بعد استعراض ما سبق حول أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، يمكننا ملاحظة أن تحديد هذه الاحتياجات لم يكن في الغالب مقترنا بإدخال إصلاح أو تغيير على النظام التعليمي ككل، إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولتها في ظل نظام (LMD) في الجزائر. لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD) في مجالات: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي.
- تحديد الاحتياجات التدريبية في كل مجال، ثم ترتيبها حسب أهميتها.

ISSN:2308-5347

مصطلحات الدراسة:

1. نظام LMD:

هو نظام خاص بالتعليم العالي، ظهر في الدول الأنجلوسكسونية، ثم تبنته الدول الأوربية في أواخر التسعينيات، تبنته الجزائر كإصلاح للمنظومة التعليمية الجامعية بهدف التماشي مع التحولات السياسية، والاجتماعية، والاقتصادية المحلية من جهة، ومع التحولات العالمية ونظام العولمة من جهة أخرى. تم تطبيقه منذ الدخول الجامعي (2006-2004)، ويقوم على ثلاث مراحل:

- **الليسانس = بكالوريا + 3 سنوات، أي أنها شهادة تحضر في ثلاث سنوات وتنقسم إلى فرعين :**
  - **شهادة ليسانس مهنية : حيث يتلقى فيها الطالب تكوينا يؤهله لأن يكون جاهزا للحياة العملية.**
  - **شهادة ليسانس علمية : تسمح للطالب بمتابعة الدراسة تحضيرا لنيل شهادة الماجستير.**
- **الماجستير= بكالوريا + 5 سنوات، أي أن هذه الشهادة تحضر في ظرف سنتين بعد الليسانس وتنقسم إلى فرعين:**
  - **شهادة ماجستير مهنية : تؤهل حاملها إلى الحياة العملية مباشرة وتراعي البرامج التكوينية في هذا النوع من الشهادات الجانب المهني.**
  - **شهادة ماجستير بحث: تسمح لحاملها مواصلة الدراسة للتحضير لنيل شهادة الدكتوراه.**
- **الدكتوراه = بكالوريا + 8 سنوات، أي أنها شهادة تحضر بعد ثلاث سنوات من شهادة الماجستير.**

(Houphouet-Boigny, 2008 : 2126-)

2.مهام الأستاذ الجامعي:

هي المهام التي أسندت للأستاذ الجامعي بعد تبني الجامعة الجزائرية لنظام (LMD)، وقد تم رصدها اعتمادا على الجريدة الرسمية، والدليل العلمي لتطبيق نظام (LMD) المقترح من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية. وشملت: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي، وهي نفسها الأبعاد الرئيسة لأداة جمع البيانات في هذه الدراسة.

3. الاحتياجات التدريبية :

هي التغيرات المطلوب إحداثها في أداء الأستاذ الجامعي بواسطة التدريب حتى يكون قادرا على أداء مهامه المتعلقة بالتدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي في ظل ما يتطلبه نظام (LMD) الذي تبنته الجامعة الجزائرية. ويتم التوصل إليها اعتمادا على التقرير الذاتي للأساتذة.

الإطار النظري :

نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية : لقد تم انتهاج نظام (LMD) في الجامعة الجزائرية بهدف تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها :

- **تقديم تكوين بمواصفات عالمية، وتشجيع التعاون مع الجامعات الدولية.**
- **تقديم شهادات بالمقاييس الدولية مما يجعلها معترفا بها دوليا.**
- **تأكيد الطابع التقني للمحتويات التعليمية ودمجها في منظومات العمل والإنتاج ومشكلاته، وبالتالي ضمان تكوين يوافق تطورات المحيط الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي.**
- **مرونة نظام التقييم والانتقال مما يسمح بزيادة فرص النجاح. (أحمد أويحيى، 2012)**
- **تقليص مدة الحصول على الشهادات الجامعية بغرض تخفيض الإنفاق، والاستفادة من طاقة الشباب في ميدان العمل والإنتاج.**

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

- تمهيد الانتقال إلى تأسيس الجامعات الافتراضية. (العربي فرحاتي، 2005، 40)

وعليه، تم تنظيم التكوين في الجامعة الجزائرية على شكل ميادين دراسية، وشعب، وتخصصات؛ حيث يغطي الميدان عدة فروع، تعكس مجالات واسعة (ميدان العلوم الاجتماعية مثلا)، وتشكل الشعبة جزءا من الميدان التكويني، تبين التخصص الذي يتابعه الطالب داخل الميدان (علم النفس، وعلوم التربية، وعلم الاجتماع)، أما التخصص فهو جزء من الشعبة، يبدأ من السنة الثانية ليسانس أو الثانية ماجستير كتخصص علم نفس العمل والتنظيم، والإدارة والتسيير في التربية، وعلم الاجتماع التربوي. ويشتمل نظام (LMD) على ثلاث شهادات تمثل في نفس الوقت المستويات الثلاث للنظام وهي: (بكالوريا + 3 سنوات) وتقابله شهادة الليسانس (مهنية أو أكاديمية)، (بكالوريا + 5 سنوات) وتقابله شهادة الماجستير (مهنية أو أكاديمية)، و(بكالوريا + 8 سنوات) وتقابله شهادة الدكتوراه (مهنية أو أكاديمية).

وتنظم الدراسة في كل مستوى في شكل سداسيات، يتكون كل منها من عدة وحدات تعليم مترابطة فيما بينها. يتكون السداسي من (14) إلى (16) أسبوعا تخصص للمحاضرات، والأعمال الموجهة، والأعمال التطبيقية، والامتحانات، بحجم ساعي أسبوعي يتراوح بين (20) إلى (24) ساعة مضافا إلى الوقت المخصص للعمل الفردي للطالب، ومتابعة الأساتذة، وأنشطة الفرق التعليمية المشرفة على التكوين عموما. ويتراوح عدد وحدات التعليم من (3) إلى (4) في السداسي، كل وحدة تحتوي من (1) إلى (3) مادة وتنقسم إلى: وحدات تعليم إجبارية، ووحدات تعليم استكشافية. أما المادة فهي عبارة عن تعليم نظري وتطبيقي لها مقدار زمني أسبوعي، ولها قيمة من الأرصدة ومعامل. ولكل وحدة أرصدة تمثل مجموع أرصدة موادها محددة بمعامل يقدر من قبل فرقة التكوين. وهناك ما يسمى بالمعابر التي تقوم فرقة التكوين بإنشائها بين المسالك الدراسية، للسماح للطلبة بتغيير مسلكهم والوصول للتخصص المطلوب والنجاح فيه. (عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، 2008، 31 - 32)

مهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD):

لم تتغير المهام الأساسية للأستاذ جذريا، غير أنها عرفت بعض التعديلات التي تتعلق بغاياتها وأهدافها تارة، وبمحتواها وطرق إنجازها ووسائلها تارة أخرى؛ فقد صار التدريس مثلا يتم في اتجاه تحقيق استقلالية الطالب، من خلال توفير كل الظروف التي تجعله مسؤولا عن تكوينه، ويتطلب تسيير الوقت في حدود السداسي؛ الأمر الذي يقتضي تحكما صارما في الوقت. أما التقويم فلا يتم على أساس مفهوم المعرفة والمهارة فقط، بل يتجاوزهما إلى الكفاءات أيضا؛ حيث يتم اكتشاف عدد كاف من القدرات لدى الطالب، ثم البحث عن كيفية التصرف في وضعية مشكلة، وذلك من خلال اعتماد التقويمين المستمر والتحصيلي.

وتعد المرافقة tutoring من أهم أوجه التعديلات التي مست مهام الأستاذ؛ إذ لم تكن هذه الأخيرة مدرجة ضمن مهامه على الرغم من قيام بعضهم بها تطوعا. وتتعلق هذه المهمة -التي نعدّها نوعا من الإرشاد الأكاديمي- بالمتابعة الدائمة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية، وتسهيل حصوله على المعلومات حول عام الشغل. ولها جوانب عديدة؛ ففي جانبها الإعلامي والإداري تأخذ شكل الاستقبال والتوجيه والوساطة، وفي جانبها التعليمي شكل المرافقة في التعلم وتنظيم العمل الشخصي للطالب ومساعدته في بناء مساره التكويني، أما في جانبها المنهجي فتركز على التدريب على مناهج العمل الجامعي، وتتمحور في جانبها التقني حول التوجيه في استعمال الأدوات والدعائم التعليمية، في حين تأخذ في جانبها المهني شكل مساعدة الطالب على إعداد مشروعه المهني. (الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، 2009، 01: 27)

الاحتياجات التدريبية:

يستدعي إدخال أي تغيير على المهام أو أنظمة العمل أو أجهزته اتخاذ المنظمة للتدريب كاستراتيجية تساعد مواردها البشرية على التكيف مع هذا التغيير، وخفض مقاومتها له. (Brown، 2002، 571) وتعدّ الاحتياجات التدريبية هي مجموع التغييرات والتحسينات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات

ISSN:2308-5347

العاملين قصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل، وتحول دون تحقيق أهداف المنظمة؛ حيث يساهم التحديد الواضح والدقيق للاحتياجات التدريبية في ضمان فعالية تحقيق أهداف عملية التدريب. ويتم استقاؤها من مصادر عديدة كبطاقات توصيف الوظائف، وتقارير المتابعة، وتوصيات الإدارة العليا، ومراجعة أهداف المنشأة وسياساتها، والالتقاء بالمدراء والمشرفين، ويعدّ الأفراد العاملون من أهم هذه المصادر؛ إذ ليس هناك أدق من رأي صاحب الحاجة حين يصرح بها طواعية. (Martory& Crozet، 2005 : 55)

الدراسات السابقة

ومن الدراسات التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي ما يركز فقط على جانب معين من مهامه العديدة كدراسة (Mahmodi et al.، 2011) حول تحديد الاحتياجات التدريبية لدى أساتذة الزراعة والموارد الطبيعية الإيرانيين في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات (IT) في الأنشطة التدريسية والبحثية، التي أظهرت نتائجها أن أهم هذه الاحتياجات هي نظريات ونماذج التربية الإلكترونية، واستخدام الميكرسوفت وورد هو أقلها أهمية. ودراسة (Hussain et al.، 2011) التي هدفت إلى تنمية استعمال الأساتذة بالجامعات الباكستانية للموارد التي يوفرها الحاسوب بعد تحديد احتياجاتهم التدريبية في هذا المجال، وأكدت نتائجها على فعالية التدريب الذي صمم على هذا الأساس. إضافة إلى دراسة (الويزة طشوعة، 2009) التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في الجزائر في مجال التقويم على ضوء متغير نوعية التكوين، وذلك عن طريق تحديد متطلبات التقويم على ضوء متغير نوعية التكوين، ومقارنتها بقدرات الأساتذة لتحديد النقاط التي هم فيها بحاجة للتدريب. وتوصلت إلى ضرورة الاهتمام بالبرامج التكوينية للمكونين وتحسين نوعيتها. وتشجيع دراسات تقويم التعليم العالي عموما، وتقويم أداء أساتذة التعليم العالي بصفة خاصة. ودراسة (نورة عبد الغفار، 2006) حول الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات بالسعودية للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه، التي توصلت إلى أن أهم هذه الاحتياجات هي على الترتيب: تنظيم محتوى المقرر، تقويم تعلم الطالبات، تقويم المقرر، الإعداد لتنفيذ المقرر، اشتقاق محتوى المقرر، اختيار طرق التدريس المناسبة لتنفيذ محتوى المقرر.

ومنها ما هدف إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي بشكل شامل كدراسة (أسماء العمري، 2010) التي سعت للتعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوصلت إلى أن هناك احتياجات عالية في المجال البحثي، فالمجال التربوي، ثم المجال الإداري، واحتياجات متوسطة في المجال التقني ثم مجال خدمة المجتمع. ودراسة (Ali et al.، 2010) التي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لهيئة تدريس جامعة (N.W.F.P) الباكستانية، والتي أظهرت أن أهمها هي: تقييم المهارات، واستعمال تكنولوجيا المعلومة في التدريس، ومهارات إدارة الصف. وأيضا دراسة (Fernandez Diaz et al.، 2010) التي أجريت في مدريد بإسبانيا، وهدفت إلى التعرف على مدى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالتغيرات التي يشهدها التعليم العالي في أوروبا، إضافة إلى محاولة فهم أهمية التطوير النمو المهني لديهم، وكيف يمكن تحسين مقاربات التنمية المهنية في الجامعة، وبينت نتائجها درجة من الجهل حول التغيرات في التعليم العالي الأوروبي وشعورا بالمقاومة لدى الكثير من الأساتذة. وفي حين عدّ الكثير منهم أن العلم بصيرورة التغير والتكيف معه من الصفات المهمة، أشارت الاستجابات أيضا إلى حاجة واضحة للتوجيه إذا ما أدخلت نماذج جديدة للتعلم، وإلى استراتيجيات مواجهة (coping) مناسبة في عملهم. إضافة إلى دراسة (Bureau régional de Dakar، 1996) حول تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة في الجامعات الإفريقية الفرانكفونية في المجال التعليمي وفي المجال العام (تكوين وظيفي، تكوين عام)، وشملت عينة من الطلبة، وعينة من الأساتذة ورؤساء الجامعات تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث دول. وتم التوصل إلى أن أولويات التدريب هي: المعلومات، والتعليم، والاتصالات، وتسهيل التعلم ونظرياته، أما المهارات الفردية التي يحتاج فيها الأساتذة إلى التدريب فهي: استخدام المواد التعليمية، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية، في حين تمثلت احتياجات أساتذة التدريب المهني وتعليم المدرسين في: التقويم الذاتي للطالب، واختيار أدوات التقويم بما يتفق مع الأهداف التعليمية.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

منهجية الدراسة واجراءتها

منهج الدراسة

بما أن الهدف من الدراسة الحالية هو تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي، فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يناسب هذا النوع من الأهداف، كونه يهتم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، فيصفها وصفا دقيقا ويحلل مكوناتها وتجلياتها كيفيا وكميا.

عينة الدراسة

تمت الدراسة الحالية بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي شرق الجزائر؛ حيث تبين من خلال الإحصائيات المتحصل عليها من مختلف الكليات والمعاهد بهذه الجامعة أن العدد الإجمالي للأساتذة هو (688)، كما أظهرت الدراسة الاستطلاعية (المتعلقة ببناء أداة الدراسة) وجود اختلاف بين وجهات نظر الأساتذة باختلاف جنسهم، وباختلاف كلياتهم، مما أوجب المحافظة على تمثيل هذين المتغيرين في العينة كما هو موجود في المجتمع. ولتحقيق ذلك تم استخدام العينة العشوائية الطبقية؛ فتم تحديد الوزن النسبي لمتغيري نوع الكلية والجنس في المجتمع، كما هو موضح في جدول (1)، وتم الحرص على مراعاة النسب التي تم التوصل إليها أثناء التوزيع على أفراد العينة.

جدول(1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الكلية والجنس.

الكليــة	عدد الأساتذة		تصنيفهم حسب الجنس		
	العدد	%	الجنس	العدد	%
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	187	27	الذكور	116	62
			الإناث	71	38
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	70	10	الذكور	42	60
			الإناث	28	40
كلية الحقوق والعلوم السياسية	63	9	الذكور	39	62
			الإناث	24	38
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية	194	28	الذكور	73	38
			الإناث	121	62
كلية العلوم والتكنولوجيا	116	17	الذكور	76	66
			الإناث	40	34
معهد تسيير التقنيات الحضرية	58	9	الذكور	32	55
			الإناث	26	45
المجمـوع	688	100	الذكور	378	55
			الإناث	310	45

وبعد توزيع أداة الدراسة على (250) أستاذا، يمثلون نسبة (36 %)، لم يتم استرجاع سوى (198)، منها (175) استبانة فقط صالحة للتحليل، أي ما يعادل نسبة (25.43 %) ويبين جدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغيري الكلية، والجنس.

ISSN:2308-5347

جدول(2)توزيع أفراد العينة حسب الكلية والجنس

الكليــة	عدد الأساتذة		تصنيفهم حسب الجنس		
	العدد	%	الجنس	العدد	%
كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة	44	25	الذكور	24	55
			الإناث	20	45
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	19	11	الذكور	11	66
			الإناث	08	34
كلية الحقوق والعلوم السياسية	19	11	الذكور	13	70
			الإناث	06	30
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية والإنسانية	40	23	الذكور	14	35
			الإناث	26	65
كلية العلوم والتكنولوجيا	35	20	الذكور	21	60
			الإناث	14	40
معهد تسيير التقنيات الحضرية	18	10	الذكور	7	40
			الإناث	11	60
المجمـوع	175	100	الذكور	90	51
			الإناث	85	49

من خلال مراجعة الدراسات التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية، والاطلاع على مهام الأستاذ الجامعي بعد تبني الجامعة الجزائرية لنظام (LMD) من خلال الجريدة الرسمية، وكذا الدليل العلمي المقترح من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية لتطبيق نظام (LMD)، تم تحديد الأبعاد الرئيسة للاستبانة، وهي نفسها المجالات الرئيسة لمهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD)، ثم تحديد الأبعاد الفرعية التي تقابلها النشاطات المتضمنة في كل مهمة رئيسة. بعدها صيغت البنود بحيث يقيس كل بند هدفا معينا.

وتم القيام بدراسة استطلاعية جربت خلالها الاستبانة في صورتها الأولية على ستة (6) أساتذة، وفضل أن يكونوا من الاختصاصات التقنية لتوقع وجود بعض المصطلحات الغامضة لديهم، لذلك اختير أستاذان من كلية العلوم والتكنولوجيا، وأستاذان من كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، وآخران من معهد تسيير التقنيات الحضرية. اتضح من خلال ملاحظاتهم أن هناك صعوبة في التمييز بين بدائل الاستبيان (لدي حاجة ملحة، لدي حاجة، ليست لدي حاجة)، وأن هناك مفاهيم مرتبطة بنظام (LMD) غامضة أصلا لديهم، وعبروا عن حاجتهم ورغبتهم في الاطلاع عليها، كما تبين ضرورة إضافة بعض المهارات في مهمة البحث العلمي (التكنولوجيات والوسائل المستخدمة في البحث العلمي).

وفي ضوء ملاحظات التطبيق الأولي تم إجراء بعض التعديلات على بنود الاستبانة وبدائلها؛ حيث تمت صياغة بنود الاستبانة في شكل مهارات، يطلب من المجيب أن يختار من بينها المهارات التي يحتاج إلى تنميتها، وإضافة جزء ثانٍ يشمل المفاهيم الأساسية لنظام (LMD)، يطلب من المجيب أن يحدد مدى وضوحها بالنسبة إليه.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

صدق وثبات الاستبانة :

للتأكد من صدق الاستبانة، تم اعتماد صدق المحتوى؛ حيث عرض على عشرة (10) أساتذة من جامعتي أم البواقي وخنشلة. وتضمن الاستبيان المقدم للتحكيم عنوان الموضوع، وتساؤلات الدراسة، والمحاور الرئيسة مرفقة ببنودها مع إعطاء بديلين للأستاذ المحكم (يقيس، لا يقيس) وترك مجال لإعطاء ملاحظات عن كل بند. ويظهر جدول (3) معاملات صدق بنود الاستبانة اعتمادا على المعادلة الإحصائية التي اقترحها Lauske **والتي مفادها :**

$$CVR = \quad \text{(Muchinsky، 1983 : 178)}$$

حيث: ne : عدد المحكمين الذين اعتبروا أن البند يقيس السلوك المراد قياسه ، و NE : عدد المحكمين الإجمالي.

جدول(3) معامل صدق كل بند من بنود الاستبانة

الجزء الأول										الجزء الثاني	
التدريس		التقويم		المرافقة		الإشراف		البحث العلمي		مفاهيم نظام LMD	
رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR	رقم البند	CVR
01	01	01	0.8	01	01	01	0.4	01	0.7	01	01
02	0.8	02	0.8	02	0.6	02	0.5	02	01	02	01
03	01	03	0.8	03	0.5	03	01	03	01	03	01
04	01	04	0.4	04	01	04	01	04	01	04	01
05	01	05	0.7	05	0.5			05	01	05	01
06	0.4	06	01	06	0.3			06	01	06	01
07	01	07	0.4	07	0.4			07	01	07	01
08	00	08	01	08	0.2			08	0.4	08	01
09	0.4	09	01	09	0.4			09	01	09	01
10	01	10	01	10	0.4			10	0.2	10	01
11	0.5	11	01	11	0.4			11	0.1		
12	0.5	12	01	12	01			12	01		
13	0.5			13	01			13	01		
14	0.8			14	01			14	01		
15	0.4			15	01			15	01		
16	0.8							16	01		
17	01										
18	00										

ISSN:2308-5347

19	01					
20	0.8					
21	0.5					
22	0.6					
23	01					
24	0.8					
25	0.7					
26	01					
المتوسط	0.71	0.82	0.64	0.64	0.78	01

وقد تم حذف البنود التي يقل معامل صدقها عن (0.4)، وتعديل أو حذف التي يساوي معامل صدقها (0.4) وفقا للملاحظات التي قدمها المحكمون، وإضافة بعض البنود تبعا لهذه الملاحظات ذاتها، كما هو مبين في جدول (4) و(5).

جدول(4) البنود التي تم حذفها والتي تم إضافتها

البنود التي حذفت	البنود التي أضيفت
تحديد الأهداف المرتبطة بكل نشاط	خلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطالب
تسيير حصة الأعمال الموجهة حسب الحجم الساعي المحدد لها	تنمية التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب
تسيير حصة الأعمال التطبيقية حسب الحجم الساعي المحدد لها	مساعدة الطلبة على اختيار أماكن لإجراء الدراسات الميدانية
تنظيم المادة العلمية تنظيما متسلسلا	
تشجيع الطلبة للتوسع في النقاط التي تم تقديمها في المحاضرة	
إنجاز المطبوعات المتعلقة بالمواد التي تدرسها	
مساعدة الطالب على اختيار مصادر المعلومات	
جعل الدروس تطبيقية أكثر منها نظرية	
اختيار أحسن طرق التدريس والتي تتناسب مع الموقف. التدريسي	
بناء الامتحانات وفق طريقة منهجية	

جدول(5) البنود التي تم تعديلها

البند في شكله الأول	البند بعد التعديل
توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها	توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها في الدرس
توزيع برنامج المادة على حصص السداسي	توزيع برنامج المادة على عدد حصص السداسي

ISSN:2308-5347

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

الخطوات المنهجية لتحضير الدرس	التحكم في منهجية تحضير الدرس
تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي	خلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة
التحدث بطلاقة لغوية	اختيار طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي
التحكم في الفصل أثناء الحصة	التحكم في الحصة عن طريق توفير الجو الملائم لها
إتقان اللغات الأجنبية	استخدام اللغات الأجنبية

وعليه جاءت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من:

- **قسم متعلق بمعلومات حول الكلية، والقسم، والجنس، والرتبة.**
- **قسم تضمن جزأين: شمل أولهما خمسة أسئلة رئيسة متعلقة بالأبعاد الرئيسة لمهام الأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD) (التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي**

جدول (6) توزيع البنود على مختلف الأبعاد في كل محور

الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية	البنود
التدريس	تسيير الوقت والدروس في إطار السداسي	1، 2.
	التخطيط للدرس	3، 4، 5.
	العمل في اتجاه استقلالية الطالب	6،7،8، 9، 10،
	توفير أحسن ظروف النجاح	11، 12، 13،14.
التقويم	التقويم المستمر	1، 2، 3،4، 5.
	امتحانات نهاية السداسي أو الاستدراك	6، 7، 8، 9، 10، 11.
المرافقة		1، 2،3، 4،5،6،7، 8.
الإشراف		1، 2، 3، 4، 5، 6.
البحث العلمي	البحث لتنمية الذات	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7.
	البحث لخدمة المجتمع	8، 9، 10، 11، 12.

يظهر جدول(6) أن كلا منها يتضمن فرعية، يمثل كل بعد مجموعة من المهارات، يطلب من الأستاذ أن يحدد من بينها المهارات التي هو بحاجة إل تنميتها، مع ترك المجال مفتوح في نهاية كل محور ليقترح مهارات أخرى لم يتم التطرق إليها في حين يرى أنه بحاجة إلى تنميتها.

في حين تضمن الجزء الثاني أحد عشر (11) مفهوما متعلقا بنظام (LMD)، ومرتبطا بوظائف الأستاذ، يطلب منه أن يحدد مدى وضوح كل منها وفق بديلين (واضحة، غير واضحة).

نتائج الدراسة:

من أهم العوامل المؤثرة في نجاح أي تغيير على مستوى أي منظمة، هو معرفة الموارد البشرية وفهمها لماهية هذا التغيير؛ إذ ليس من المنطقي مطالبة هؤلاء بتنفيذ إجراءاته، وهم غير ملمين بحيثياتها أو غير مدركين لمفاهيمها إدراكا صحيحا. وفي هذا الصدد عبر أفراد عينة الدراسة عن المفاهيم الرئيسة في نظام (LMD)، التي يشوبها عدم الوضوح لديهم في جدول (7)

ISSN:2308-5347

جدول (7)المفاهيم الرئيسة غير الواضحة في نظام (LMD)

المفهوم	التكرار	النسب المئوية
المعابر	156	% 89.14
الشهادات المهنية في نظام (LMD)	145	% 82.28
التدرج عبر السنوات في نظام (LMD)	142	% 81.14
الوحدات التعليمية	141	% 80.57
نظام الأرصدة	134	% 76.57
عروض التكوين	122	% 69.71
الانتقال عبر السداسيات في نظام (LMD)	120	% 68.51
الشهادات الأكاديمية في نظام (LMD)	62	% 35.71
المسلك	56	% 32.28
الميدان	37	% 21.17
الشعبة	35	% 20.00

حيث إن مفهوم المعابر أي الجسور التي تقوم فرقة التكوين بإنشائها بين المسالك (المسارات) الدراسية، للسماح للطلبة بتغيير مسلكهم والوصول للتخصص المطلوب والنجاح فيه غامض لدى نسبة كبيرة من العينة (89.14 %)، على الرغم من أن هذا المفهوم يعكس مبدءا أساسيا في نظام (LMD) وهو مبدأ المرونة الذي يسمح للطالب ببناء مشروعه الأكاديمي بحرية أكبر، كما أن نسبة معتبرة من العينة (82.28 %) عبرت عن غموض مفهوم الشهادات المهنية لديها؛ هذا المفهوم الذي يعكس أهم توجهات نظام (LMD) على المستوى الدولي، وهو إدراج التمهين في التعليم العالي، أي ذلك النمط من التكوين الذي يتم في ظل دراسة معمقة لمتطلبات سوق العمل؛ فالتكوين حسب هذا النظام يتفرع إلى فرعين أحدهما أكاديمي، يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة الدراسة الجامعية في مستوى الماجستير (شهادات أكاديمية)، وآخر مهني؛ يتوج بشهادة ليسانس تسمح للمتحصل عليها بالاندماج المباشر في عالم الشغل (شهادات مهنية)، وتحدد برامجها بالتشاور مع القطاع المشغل. وفي المقابل، كان مفهوم الشهادات الأكاديمية غامضا لدى نسبة أقل بكثير (35.71 %).

وتجدر الإشارة إلى أن المناهج الدراسية في ظل هذا النظام لا تفرض من طرف الوزارة الوصية كما في السابق، بل يتم إنجازها من خلال ما يسمى بعرض التكوين؛ وهو مقترح يتقدم به فريق التكوين للهيئة الوصية، يشمل عرضا مفصلا ودقيقا عن الغايات والأهداف من التكوين، الشركاء الاجتماعيون والاقتصاديون، المحتويات الدراسية وأهميتها النسبية، الأنشطة الدراسية، طرق التدريس، توزيع الحجم الزمني، الهياكل والأجهزة والوسائل المتوفرة، طرق التقويم، هيئة التدريس والإشراف الداخلي والخارجي المتوفرة، ويتم تقويم هذا العرض على مستوى المجالس العلمية محليا، ثم جهويا (إقليميا)، ثم وطنيا، والملاحظ أن هذا المفهوم على أهميته لم يكن واضحا لدى نسبة معتبرة من العينة (69.71 %).

ولم يشمل الغموض جانبا من فلسفة نظام (LMD) فحسب، بل تجاوزه إلى الجانب التقني؛ إذ عبرت نسبة (81.14 %) من العينة عن غموض مفهوم التدرج عبر السنوات في نظام (LMD)، ونسبة (68.51 %) عن غموض مفهوم الانتقال عبر السداسيات، أي أن المعايير والإجراءات التي تحدد كيفية نجاح الطالب وانتقاله من سداسي إلى آخر، ومن سنة إلى أخرى في حاجة إلى توضيح، وبما أن هذه المعايير والاجراءات ترتبط بمفهوم الوحدات التعليمية، ومفهوم نظام الأرصدة، فمن المنطقي أن يكونا غير واضحين لدى (80.57 %)، و(76.57 %) من العينة على التوالي. أما نسبة (32.28 %) من العينة، فيرون أنهم بحاجة إلى توضيح

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

لمفهوم المسلك، أي المسار الدراسي الذي يمكن أن يسلكه الطالب خلال مشواره الدراسي، تليها نسبة (21.17 %)، و(20 %) منهم لديهم غموض فيما يتعلق بالتقسيم الجديد للمجالات الدراسية إلى ميادين ثم شعب.

أما فيما يخص الاحتياجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي في المجالات الرئيسة لمهامه، فإن جدول (8) يبين هذه الاحتياجات في مجال التدريس مرتبة حسب أهميتها.

جدول (8)الاحتياجات التدريبية في مجال التدريس مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	صياغة الأهداف التدريسية بصورة محددة بحيث يمكن قياسها	169	%96.57
02	توزيع برنامج المادة على عدد حصص السداسي	155	%88.57
03	توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها في الدرس	150	%85.71
04	وضع الدروس التي تقدمها على الخط (on line)	136	%77.71
05	الخطوات المنهجية لتحضير الدرس	120	%68.57
06	خلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة	118	%67.42
07	تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها	101	%57.71
08	التعامل مع المواقف التي تثير الانفعال (الغضب)	98	%00.56
08	تسيير النقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية	98	%00.56
10	اختيار طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي	67	%38.28
11	بناء علاقات إيجابية مع الطلبة	62	%35.42
12	التخطيط للأعمال الفردية المتعلقة بكل درس	50	%28.57
13	الربط بين المقاييس التي تقدمها والواقع	47	%26.85
14	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس	43	%24.57

حيث ترى نسبة كبيرة جدا (96.57 %) من أفراد العينة أنهم بحاجة إلى تحسين مهارتهم في صياغة الأهداف التدريسية بصورة محددة يمكن قياسها، كما أن (88.57%) منهم عبروا عن الحاجة إلى التدريب على التحكم في توزيع برنامج المادة على عدد حصص السداسي، وأعطى (85.71 %) أهمية للتدريب على توزيع زمن الحصة على العناصر المخطط تقديمها في الدرس، وقد أكد الأفراد الذين أجريت معهم المقابلات على أهمية التدريب سواء على مهارة التسيير الزمني للحصص، وللسداسي، أو على مهارة التخطيط للدروس ووضع الأهداف لها. تلتها الحاجة إلى تعلم كيفية وضع الدروس على الخط (77.71 %) (on line)، ثم الحاجة إلى الإلمام بالخطوات المنهجية لتحضير الدرس (68.57 %)، فالرغبة في تطوير أساليب خلق دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة (67.42%)، أما الحاجة إلى التدريب على تقنيات إدارة الحصة بالشكل الذي يكفل توفير الجو الملائم لها، فحازت على اختيار (57.71%) من العينة، وعبر (56%) منهم عن حاجتهم للتدريب على التعامل مع المواقف التي تثير الانفعال (الغضب خاصة)، وعلى طرق تسيير النقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية، في حين يرى (38.28%) من أفراد العينة أنهم يحتاجون إلى التدريب على اختيار طرق الاتصال المناسبة للموقف التعليمي، و(35.42 %) منهم إلى التدريب على

ISSN:2308-5347

أساليب بناء علاقات إيجابية مع الطلبة، أما التدريب على التخطيط للأعمال الفردية المتعلقة بكل درس فلم يكن ضمن الحاجات التدريبية إلا لدى نسبة (28.57 %)، وكذا الأمر بالنسبة للتدريب على الربط بين المقاييس التي تقدمها والواقع (26.85 %)، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس (24.57 %).

وفيما يتعلق بمجال التقويم، فإن النتائج المدونة في جدول (9) تظهر أن (80.57 %) من أفراد العينة يعبرون عن حاجتهم إلى التدريب على أساليب تقويم الطلبة أثناء الدرس.

جدول (9) الاحتياجات التدريبية في مجال التقويم مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	تقويم الطلبة أثناء الدرس	141	%80.57
02	خلق مواقف عملية يوضع فيها الطلبة لتقويمهم	120	%68.57
03	صياغة أسئلة الامتحانات بطريقة تربط بين المعارف والواقع	117	%66.86
03	ربط أسئلة الامتحانات بكل أنشطة السداسي(دروس، أعمال تطبيقية، خرجات...)	116	% 66.29
05	تطبيق شروط الشمولية والترابط والتدرج في أسئلة الامتحانات	104	% 59.43
06	خلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطالب	98	%56.00
07	إعداد امتحانات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	92	%52.57
08	تنويع الأسئلة لقياس مستويات التفكير المختلفة	83	%47.43
09	تحديد نوعية الأسئلة التي تتماشى مع محتوى المادة الدراسية	49	%28.00
10	متابعة الأعمال التي يكلف بها الطلبة	41	%23.43

تليها الحاجة إلى تطوير مهارة خلق مواقف عملية يوضع فيها الطلبة لتقويمهم لدى (68.75 %) منهم، ثم تحسين مهارة صياغة أسئلة الامتحانات بطريقة تربط بين المعارف والواقع المعيش بالنسبة لـ (66.86%) من العينة، وتأتي بعدها الحاجة إلى التدريب على ربط أسئلة الامتحانات بكل أنشطة السداسي(دروس، أعمال تطبيقية، خرجات...) لدى (66.29 %) منهم. أما نسبة (59.43 %) من العينة فيرون أنهم بحاجة إلى رفع مستوى مهارتهم في تطبيق شروط الشمولية والترابط والتدرج في أسئلة الامتحانات، يليها (56%) منهم بحاجة إلى التدريب على خلق مهارة التقويم الذاتي لدى الطالب، ثم نسبة (52.57%) من العينة تعبر عن رغبتها في صقل مهارتها في إعداد امتحانات تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتأتي بعدها الحاجة إلى التدريب على تنويع الأسئلة لقياس مستويات التفكير المختلفة لدى (47.43 %) من أفراد العينة، في حين لم يعبر إلا (28 %) من العينة عن حاجتهم للتدريب على كيفية تحديد نوعية الأسئلة التي تتماشى مع محتوى المادة الدراسية، و(23.43 %) منهم عن حاجتهم للتدريب على أساليب متابعة الأعمال التي يكلف بها الطلبة.

أما فيما يتعلق بالحاجات التدريبية للأساتذة في مجال المرافقة، فيتضح لنا من خلال جدول (10).

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

جدول (10)الاحتياجات التدريبية في مجال المرافقة مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	مهارات التحفيز وخلق الدافعية لدى الطالب	160	% 91.42
01	مهارات حل المشكلات المتعلقة بالطلبة	160	% 91.42
03	مهارات الاتصال التي تمكنك من مساعدة الطلبة	155	% 88.57
04	الإجراءات المتعلقة بإدماج طلبة السنوات الأولى	150	% 85.71
05	طرق تقديم الخدمات التوجيهية لطلبة السنوات الأولى	130	% 74.28
06	مهارات التعامل مع الطلبة (حوار، إقناع...)	120	% 68.57
06	كتابة التقرير الدوري المتعلق بعملية المرافقة التي أنجزت	120	% 68.57
08	تقوية الجانب الشخصي لدى الطالب (روح النقد، حب الاطلاع)	114	% 65.14

إن هذا المجال حاز على نسب مرتفعة؛ إذ لا تقل كلها عن (65 %)؛ فقد عبرت نسبة كبيرة من العينة (91.42 %) عن الحاجة إلى التدريب على كل من مهارات التحفيز وخلق الدافعية لدى الطالب، ومهارات حل المشكلات المتعلقة بالطلبة، كما أولت نسبة (88.57 %) منهم أهمية للتدريب على مهارات الاتصال التي تمكن من مساعدة الطلبة عموما، تلتها الحاجة إلى التدريب على الإجراءات المتعلقة بإدماج طلبة السنوات الأولى(85.71 %)، وعلى طرق تقديم الخدمات التوجيهية لهم(74.28 %)، في حين اهتم (68.57 %) من العينة بتطوير مهارتي تقوية الجانب الشخصي لدى الطالب(روح النقد، حب الاطلاع)، وكتابة التقرير الدوري الخاص بحصص المرافقة التي أنجزت، وعبرت نسبة (65.14 %) منهم عن حاجتهم للتدريب على مهارات التعامل مع الطلبة (حوار، إقناع...).

والجدير بالذكر في مجال المرافقة أن نسبة (64 %) من أفراد العينة عبروا - من خلال إجاباتهم عن السؤال المفتوح المرفق بهذا المحور- عن حاجتهم إلى معرفة ماهية المرافقة وكذلك أهدافها. كما تبين من خلال المقابلات أيضا مدى الصعوبة التي يعاني منها الأستاذ الجامعي في أداء مهمة المرافقة، فهذه المهمة مبهمة ككل لديهم، ويشعرون أنها تتطلب تكوينا في مجال الإرشاد التربوي لا يملكونه، مما دفع الكثيرين منهم إلى عدم ممارستها بما أنها اختيارية.

جدول (11)الاحتياجات التدريبية في مجال الإشراف مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	تسيير الحصص الإشرافية بطريقة منظمة	102	%58.28
02	تنمية التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب	97	%55.42
03	تنظيم طريقة العمل مع الطلبة	82	%46.85
04	تدريب الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم أعمالهم	68	%38.85
05	اختيار أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة	37	%21.14
06	مساعدة الطلبة على تطبيق مبادئ المنهجية في مذكراتهم	21	%12 .00

ISSN:2308-5347

وفي مجال الإشراف يتضح لنا من خلال جدول (11) أن نسبة (58.28 %) من أفراد العينة يرون بأنهم بحاجة إلى التدريب على طرق تسيير الحصص الإشرافية بطريقة منظمة. تليها نسبة (55.42%) منهم عبروا عن حاجتهم لتحسين مهارة تنمية التفكير المنهجي والمنطقي لدى الطالب، ثم نسبة (46.85%)من العينة اختاروا تطوير مهارتهم في تنظيم طريقة العمل مع الطلبة، أما تدريب الطلبة على كيفية تقديم تقارير حول تقدم أعمالهم، فعدّت حاجة تدريبية لدى (38.85 %) من العينة، في حين أولى (21.14 %) منهم أهمية للتدريب على كيفية اختيار أماكن التربصات الميدانية التي تتوافق مع مواضيع الطلبة، بينما لم تكن مساعدة الطلبة على تطبيق مبادئ المنهجية في مذكراتهم حاجة تدريبية إلا لدى نسبة (12%) من العينة.

جدول (12)الاحتياجات التدريبية في مجال البحث العلمي مرتبة حسب أهميتها

الترتيب	البند	حاجة تدريبية	
		التكرار	النسب المئوية
01	تنظيم الملتقيات العلمية	167	% 95.42
02	إنجاز المداخلات الخاصة بالملتقيات العلمية	159	% 90.85
03	إنجاز الأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية و ورشات العمل	140	% 80.00
04	العمل ضمن فرق البحث	128	% 73.14
05	استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال عملك	105	% 60.00
06	استخدام المكتبة الإلكترونية	104	% 59.42
07	تأليف الكتب	102	% 58.28
08	استخدام اللغات الأجنبية	94	% 53.71
08	تسيير التربصات الميدانية التي يتم إجراؤها في الدول الأجنبية	94	% 53.71
10	استخدام شبكة الإنترنت(التحميل، البحث في المواقع، المشاركة في المنتديات..)	92	% 52.57
11	تنظيم الأيام الدراسية	85	% 48.57
12	كتابة المقالات العلمية	74	% 42.28

أما مجال البحث العلمي؛ فيوضح جدول (12) أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (95.42 %) أولت أهمية للتدريب على تنظيم الملتقيات العلمية، ثم التدريب على إنجاز المداخلات الخاصة بالملتقيات العلمية (90.85 %)، أو الأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية و ورشات العمل(80 %)، يلي ذلك الحاجة إلى التدريب على العمل ضمن فرق البحث لدى نسبة (73.14 %) من العينة، وبعدها الحاجة إلى التدريب على استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال العمل بالنسبة لـ (60 %) منهم، أما استعمال المكتبة الإلكترونية فشكلت حاجة تدريبية لدى(59.42 %) من العينة، و بنسبة قريبة تأليف الكتب(58.28 %)، في حين اهتمت نسبة (53.71 %) من العينة بالتدريب على استخدام اللغات الأجنبية، وتسيير التربصات الميدانية التي يتم إجراؤها في الدول الأجنبية، تلتها الحاجة إلى التدريب على استعمال شبكة الإنترنت (التحميل، البحث في المواقع، المشاركة في المنتديات..) لدى (52.57 %) من العينة، ثم التدريب على تنظيم الأيام الدراسية لدى نسبة (48.57 %) منهم، وفي الأخير الحاجة إلى تطوير مهارة كتابة المقالات العلمية لدى (42.28 %) من العينة.

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

وفي إجاباتهم عن المهارات التي لم تذكر ويرون أنهم في حاجة إلى تنميتها، عبر(71 %) من العينة عن حاجتهم للتدرب على طرق التواصل وتقنياته مع الجامعات والمخابر في الدول الأجنبية.

ويبين جدول (13) ترتيب مختلف المجالات السابقة حسب أهمية الحاجة إلى التدريب فيها؛ حيث احتل مجال المرافقة قمة الترتيب، تلاه مجال البحث العلمي، ثم مجال التدريس، فمجال التقويم، واحتل مجال الإشراف آخر الترتيب.

جدول (13)مجالات مهام الأستاذ الجامعي مرتبة حسب متوسط الاحتياج التدريبي فيها

الترتيب	المجال	التكرار	المتوسط الحسابي
01	المرافقة	1109	138.62
02	البحث العلمي	1344	112.00
03	التدريس	1346	96.14
04	التقويم	961	94.40
05	الإشراف	407	67.83

مناقشة النتائج

أوضحت النتائج المتعلقة بمدى وضوح بعض المفاهيم الرئيسة لنظام (LMD)، أن أغلب أفراد العينة يعانون قصورا معرفيا فيما يخص هذه المفاهيم؛ إذ إن معظمها كان غامضا لدى أكثر من (65 %) من العينة، سواء ما عبر منها عن فلسفة النظام كمفهوم المعابر، الذي يضمن نوعا من المرونة في تحديد المسار الدراسي للطالب، ومفهوم الشهادات المهنية الذي يسمح بالاندماج المباشر للخريج في عالم الشغل بعد تلقي تكوين أعد بالتشاور مع القطاع المشغل ومفهوم عرض التكوين، أو ما عكس منها إجراءات النظام وجانبه التقني كمفهوم الوحدات التعليمية، ومفهوم نظام الأرصدة، ومفهوم الانتقال من سداسي إلى آخر أو من سنة إلى أخرى. وهذا الأمر من شأنه أن يؤثر على أداء الأستاذ لمهامه المختلفة، خاصة منها التي مسها التغيير؛ فكيف سيؤديها بكفاءة، وخلفيته المعرفية حولها أصلا قاصرة؟ وهذا ما يوافق نتائج دراسة (Fernandez Diaz et al.، 2010) التي كشفت عن شعور بالمقاومة لدى الأساتذة مقترنا بجهل التغييرات الحاصلة في التعليم العالي. وكذلك ما توصلت إليه دراسة (Bureau régional de Dakar، 1996) من أن المعلومات هي أهم أولويات التدريب.

وتبين من خلال الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في المجالات الرئيسة لمهامهم، أن مجال المرافقة قد احتل الصدارة؛ فإلى جانب تعبيرنسبة كبيرة من أفراد العينة عن رغبتهم في معرفة ماهية المرافقة وأهدافها، تم التأكيد على الحاجة إلى التدريب على كل مهارات هذا المجال وبنسب عالية تفوق كلها (65 %). ويعود ذلك بلا شك إلى حداثة هذه المهمة، وعدم إعداد الأساتذة لأدائها، وبالتالي؛ فلا عجب أن يختار الكثيرمنهم عدم القيام بها (خاصة وأنها غيرملزمة لحد الآن)، لأنها - حسب رأيهم- تتطلب خلفية في علم النفس، وجهودا مضاعفة للقيام بجميع أشكال المرافقة في التعلم وفي تنظيم العمل الشخصي للطالب ومساعدته في بناء مساره التكويني، ودعم الطالب في الجانب المنهجي ومساعدته على استعمال الأدوات والدعائم التعليمية، وفي الإعداد لمشروعه المهني، وكلها تتطلب التحلي بمهارات معينة شخصية كانت أم ومعرفية، لا يمكنهم تنميتها دون تدريب. وعلى الرغم من ذلك فإن احتلال المرافقة لقمة الاحتياجات التدريبية؛ إنما يعكس وعيا لدى الأساتذة بأهميتها كاستراتيجية لتعلم الطالب تحمل مسؤولية نفسه تعليميا.

أما مجال البحث العلمي، فقد جاء في المرتبة الثانية من حيث أهمية الحاجة للتدريب فيه؛ فعلى الرغم من وجود تباين في نسبة الاحتياج من مهارة إلى أخرى، إلا أن أغلب مهارات هذا المجال قد حازت على نسب عالية

ISSN:2308-5347

(بين 52 و95 %)، وكلها فاقت (42 %)، وهي الأهمية التي أكدتها دراسة (أسماء العمري، 2010) التي سجلت احتياجات عالية في المجال البحثي، فالمجال التربوي، ثم المجال الإداري. ويمكن تفسير ذلك من خلال ميل أغلب النشاطات البحثية لدى الأساتذة لأن تكون عبارة عن نشاطات روتينية هدفها الأساسي السعي إلى الترقية في الرتبة، أي أنها غير موجهة لخدمة المجتمع، متنافية بذلك مع الهدف الرئيس لنظام (LMD) في مجال البحث العلمي، والمتمثل في تكريس الأعمال البحثية لحل المشكلات والقضايا الاجتماعية، والسعي إلى تسويق نتائج البحوث والدراسات للمؤسسات والقطاعات الاقتصادية المهتمة بها، لتصبح الجامعة قادرة على إنتاج المعرفة واستخدامها في سوق العمل.

كما أن نسبة عالية من الأساتذة صرحوا عن حاجتهم إلى التدريب على طرق التواصل وتقنياته مع الجامعات والمخابر في الدول الأجنبية للاستفادة منها في التربصات، وكذا في تبادل البحوث والخبرات والمعارف، وهذا يشير إلى وعي الأستاذ الجامعي بأهداف نظام (LMD) في هذا الصدد؛ حيث ينادي بعولمة التعليم الجامعي عن طريق فتح الحدود بين الدول من أجل تبادل الخبرات والمعارف، وتشجيع التربصات وفتحها وتسهيل إجراءاتها.

وجاء مجال التدريس في المرتبة الثالثة من حيث أهمية الحاجات التدريبية فيه، متزامنا مع غموض أحد أهم مفاهيم نظام (LMD) المرتبطة به لدى نسبة عالية (80.57 %) من العينة، وهو مفهوم الوحدات التعليمية، من حيث مبدأ تقسيمها، والفرق بينها، ومعيار تحديد عددها، وإمكانية اختلافها باختلاف التخصص.

وتباينت أهمية الحاجة التدريبية في التدريس من مهارة إلى أخرى (24.57 % - 96.57 %)، لكن أغلبها يفوق نسبة (35 %)؛ حيث احتلت مهارة صياغة الأهداف التدريسية بصورة محددة وقابلة للقياس الصدارة، الأمر الذي يمكن أن يعزى إلى عدم استفادة الأستاذ خلال فترة التكوين في الدراسات العليا الذي يعدّ التدريب الوحيد لأساتذة الجامعة قبل توظيفهم في الجزائر من مادة تدريبية مناسبة كفيلة بتعليمهم ذلك. وهو الشيء الذي بإمكانه إعاقة تحقيق أهداف نظام (LMD)، فكيف بإمكان الأستاذ الذي لديه حاجة للتدرب على وضع الأهداف التعليمية ورصدها أن يثري تكوين طالب طور الماجستير مثلا ويعلمه النقد والتحليل، ويطور ملكة التصور والإبداع لديه وصولا إلى البحث والاستكشاف لتمكينه من الالتحاق بطور الدكتوراه.

وتلتها مهارتا تسييرزمن الدرس، وتوزيع برنامج المادة على حصص السداسي، حيث يعاني أغلبية الأساتذة من صعوبة في إنهاء المقرر خلال المدة الزمنية المحددة له، وهو الأمر الذي أورده بروش وبركاني كأهم انشغال مشترك بين الطلبة والأساتذة، يتم التعبيرعنه خلال اجتماعات اللجان المشرفة على التكوين، وفسراه على أنه يعكس استمرار هيئة التدريس في العمل بالنظام الكلاسيكي في حجم ساعي صمم لنظام مختلف من جهة، وبتدخل عوامل خارجية مختلفة تجعل إتمام نصاب 18 أسبوعا في كل سداسي إنجازا مثاليا باعتراف الوزارة الوصية ذاتها. (Bereouche&Berkani، 2007) وكنتيجة لذلك يضطر الأساتذة في الغالب إلى تقديم جزء من المقرر فقط، الأمر الذي يتنافى مع متطلبات نظام (LMD)، الذي يؤكد على ضرورة رفع مستوى الجودة في التدريس، والعمل على تنويع معارف الطالب وتوسيعها عن طريق تحديد أهداف واضحة مع رصد حجم ساعي مناسب لكل هدف، والعمل على تشجيع النشاط الذاتي للطالب بهدف اختصار الوقت من جهة، وتنمية روح البحث والاعتماد على النفس للحصول على المعلومات من جهة أخرى.

نجد بعد ذلك الحاجة إلى التدريب على كيفية وضع الدروس على الخط (on line)، والهادفة إلى تمكين الطلبة من التعلم الذاتي، الأمر الذي يمكن أن يفسر بالتصور السلبي الموجود لدى الأساتذة حول هذه العملية؛ فهم يرون أن ذلك يجعلهم عرضة أكثر للسرقة العلمية، وخاصة في ظل غياب استخدام أنظمة متطورة في كشف ذلك، وبالتالي على أي تدريب هنا أن لا أن يقتصر على كيفية جعل الدروس متاحة إلكترونيا فقط، بل عليه أن يمتد إلى تغيير الاتجاهات أيضا، بكونه -نظام (LMD)- نظاما يهدف من خلال استخدام هذه التقنيات في التعليم إلى تطوير نماذج جديدة للتكوين، تعتمد على تكنولوجيا المعلومة والاتصال الحديثة،

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

وما توفره من موارد، يسعى الجميع للإفادة منها في تحسين أداء الأستاذ وتحصيل الطالب على السواء.

(B.R.D، 1996 ;أسماء العمري، Ali et al 2010 ; Hussain et al.، 2011; Mahmodi et al.، 2011.، (2010;

ثم تلتها كل من الحاجة إلى التدريب على الخطوات المنهجية لتحضير الدرس، والحاجة إلى التدريب على مهارة إثارة دافعية البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة، خاصة وأن نظام (LMD) يتطلب من الأستاذ تحضير وتحيين دروسه لضمان إدارة فعالة لزمن ومحتوى الحصة التدريسية، وتقديم أحدث المعلومات فيها من جهة، وتشجيع طلبته على النشاط الذاتي، وجعلهم مسؤولين عن تعلمهم من جهة أخرى. ويمكن أن يعزى ذلك إلى قصور الخلفية المعرفية حول منهجية تحضير الدرس، أو حول أساليب التحفيز والتعزيز وطرق إثارة الدافعية وتنميتها لدى الطالب، وذلك بسبب قصور الإعداد المهني الذي تلقوه في الدراسات العليا.

وحازت المهارات المتعلقة بكيفية إدارة الحصة التدريسية والتواصل مع الطلبة عموما على نسب أقل (35.42 % - 57.71%)، لكنها تبقى مهمة، انطلاقا من أن التدريس في نظام (LMD) يقوم أساسا على تحفيز النشاط الذاتي للطالب سواء داخل الحصة التدريسية، أو خارجها.

في حين احتل التخطيط للأعمال الفردية للطلبة، والربط بين الأنشطة التدريسية والواقع، وكذا اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لكل درس مؤخرة الترتيب، الأمر الذي يمكن تفسيره بأن أفراد العينة لا يعانون صعوبة كبيرة في هذه الأنشطة، إلا أنهم يرغبون في تنميتها ليلبي أداؤهم متطلبات النظام الجديد.

أما مجال التقويم فاحتل المرتبة الرابعة بعد مجال التدريس مباشرة، واتسمت الاحتياجات التدريبية فيه بأهميتها، فأغلبها تراوح بين 47.43 % و 80.57 %، ويوافق ذلك دراسة (نورة عبد الغفار، 2006)، حيث ظهر تقويم الطالب كثاني أهم حاجة تدريبية. وقد احتلت المهارات المتعلقة بالتقويم المستمر قمة الترتيب، الأمر الذي يمكن أن يعزى إلى قصور في الخلفية المعرفية للأساتذة حول أساليب وتقنيات التقويم المستمر، خاصة وأن إعدادهم المهني القاعدي لا يشمل مثل هذه الموضوعات المهمة. (دراسة طشوعة، 2009) ويمكن أن يرجع الأمر إلى وجود صعوبة في القيام بالتدريس والتقويم في نفس الوقت، خاصة في ظل العدد الكبير للطلبة (طلبة السنوات الأولى تحديدا)، وكذا في ظل ضيق الوقت، مما يدفع بهيئة التدريس إلى الاعتماد على إجراء اختبارات كتابية قبل بداية الامتحانات النهائية للسداسي من أجل تحديد علامة التقويم المستمر، وهو الأمر الذي يتنافى مع متطلبات نظام (LMD) كونه يؤكد على استخدام التقويم المستمر لاكتشاف قدرات الطالب، وتقدير كيفية تصرفه عند وضعه في موقف مشكلة، وذلك بهدف تطوير وتنمية ما يملكه من إمكانات.

ثم تلتها المهارات المتعلقة بالتقويم التحصيلي الذي يتم في نهاية السداسي، من حيث بناء اختبارات تتوافر فيها شروط الاختبار الجيد، الأمر الذي قد يفسر بوجود قصور معرفي يتعلق بمنهجية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة الشعب التقنية خاصة، الأمر الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند بناء أي برامج تدريبية، تجعل الأستاذ قادرا على تطبيق متطلبات نظام (LMD) في امتحانات نهاية السداسي، التي تحث على تضمينها مسائل قادرة على تحديد مستوى فهم الطالب، وتناول الأسئلة كل الأنشطة التي يشارك فيها الطالب (دروس نظرية، تمرينات، أعمال تطبيقية، عمل شخصي...).

وتجدر الإشارة إلى أن نسبة معتبرة من العينة (56 %والمرتبة 06) عبرت عن حاجتها إلى التدريب على إكساب الطالب مهارة التقويم الذاتي، الاحتياج الذي يمكن عزوه إلى غياب خلفية في علم النفس لدى جل الأساتذة، الأمر الذي يجعلهم يواجهون صعوبة في القيام بتنمية المهارات الشخصية لدى الطالب، وتحقيق هدف نظام (LMD) المتعلق بتنمية قيم الاستقلالية والمسؤولية لدى الطالب.

وتؤكد النتائج التي بينت مدى وضوح بعض المفاهيم المرتبطة بالتقويم ما سبق من إشارة إلى قصور الخلفية المعرفية للأستاذ في مجال التقويم؛ فقد جاء مفهوم التدرج عبر السنوات في نظام (LMD) في المرتبة الثالثة

ISSN:2308-5347

من حيث درجة غموضه، حيث عبر أفراد العينة عن عدم فهمهم لكيفية حساب معدل الانتقال، وعلاقة عدد الأرصدة بذلك، كما احتل مفهوم نظام الأرصدة المرتبة الخامسة، فبدءا بكيفية تحويل العلامات إلى أرصدة، وكيفية منح الطالب أرصدة كل وحدة تعليمية، وماهية شروط هذا الاكتساب، وعدد الأرصدة التي يستوجبها كل سداسي في سلك الليسانس أو الماجستير، ومتى تكون قابلة للاكتساب نهائيا وللتحويل كلها غير واضحة. وحاز مفهوم الانتقال عبر السداسيات المرتبة السابعة؛ فتساؤل الأساتذة خلال المقابلات حول التمييز بين مصطلحي الانتقال والتدرج، وعلاقة هذا المفهوم بنظام الأرصدة، ومتى يحصل الطالب السداسي، وما هي شروط الانتقال من طور إلى آخر خاصة إلى طور الدكتوراه، وهل هي فعلا الشروط الحقيقية لنظام (LMD)، أم أنها مجرد تكييف في هذا المجال، كلها تساؤلات تشير إلى حاجة تدريبية مهمة في مجال التقويم عموما، فهذا الغموض بإمكانه إعاقة الأساتذة أثناء قيامهم بمهمة التقويم المسندة إليهم، لذلك فهم بحاجة إلى معرفة كل ما يتعلق به.

وجاء في المرتبة الخامسة مجال الإشراف، الذي اتسمت الحاجات التدريبية فيه بالانخفاض نسبيا مقارنة بالمجالات الأخرى؛ حيث تراوحت بين (12 %) و (58.28 %)، الأمر الذي يمكن تفسيره بعدم وجود تغيير ناتج عن تبني نظام (LMD) في هذا المجال، إلا من حيث التركيز على النشاط الذاتي للطلبة من خلال مساعدتهم على اكتساب تقنيات البحث والعمل الضرورية لإنجاز مذكراتهم وتقاريرهم، عن طريق توجيههم إلى أساليب البحث البيبليوغرافي، وطرق تصنيف الكتب، والاستعمال الأمثل للإنترنت وغيرها من المصادر. وقد تركز الاهتمام في هذا المجال على المهارات المتعلقة بتسيير الحصص الإشرافية وتنظيمها عموما، وهو ما أرجعه الأساتذة خلال المقابلات إلى ضيق الوقت من جهة، وإلى كثرة مهام الأستاذ ومسؤولياته من جهة أخرى، وكذا إلى تهرب الطلبة من الحصص الإشرافية وبالتالي توجيه الضغط إلى الفترة الأخيرة التي تسبق موعد تسليم مذكرات التخرج.

استنتاجات

انطلاقا من أن الأستاذ الجامعي هو أهم الموارد البشرية المسؤولة عن تنفيذ الإصلاح الذي انتهجته الجامعة الجزائرية بتطبيق نظام(LMD)، فإن تهيئة هذا الأخير من خلال تدريبه لتلبية متطلبات هذا التغيير يعدّ ضرورة حتمية. وبما أنه لا وجود لتدريب دون تشخيص للاحتياجات التدريبية؛ فقد سعت الدراسة الحالية إلى تحديد الاحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي في ظل نظام (LMD) بجامعة العربي بن مهيدي في مجالات: التدريس، والتقويم، والإشراف، والمرافقة، والبحث العلمي.

وأوضحت النتائج الأهمية البالغة للتدريب على مختلف مهارات المرافقة، بعد فهم ماهيتها وإدراك أهدافها، وهو أمر طبيعي بالنظر إلى حداثة هذه المهمة وبالتالي غموضها لدى الأساتذة، ففي ظل غياب الخلفية المعرفية يجد الأستاذ نفسه غير قادر على تأديتها بالشكل الذي يتيح له تحقيق الأهداف المبتغاة منها، بغض النظر عن الظروف والشروط التي يجب توفيرها (فضاء مناسب للاتصال بالطالب، النصوص التنظيمية التي تنظم السير التعليمي والإداري للمهمة، كل المعلومات المفيدة حول المحيط الاجتماعي والاقتصادي والتي تساعده على توجيه الطالب في اختياراته المتعلقة بمساره التكويني وفي مشروعه المهني).

تلتها مهارات البحث العلمي من حيث الأهمية، فقد حازت على نسب عالية إلى متوسطة، مما قد يعكس وعي الهيئة التدريسية بكون البحث العلمي في نظام (LMD) من أهم مصادر تمويل الجامعات، ومن الضروري ربطه بالواقع المعيش اقتصاديا كان أم اجتماعيا، كي لا يكون الإنفاق عليه هدرا، عكس ما دلت عليه النتائج الحالية (أنه يتم من أجل الترقية فقط)، وهو الأمر الذي قد لا يعزى لوجود خلل معرفي لدى الأستاذ، بل قد يكون نتيجة لعدم وجود طلب أصلا على هذه البحوث؛ ففي غياب المتعاملين الاقتصاديين والاجتماعيين تبقى البحوث الجامعية من بين المتطلبات المكملة لنيل الشهادات الأكاديمية فقط.

ولم يقل مجال التدريس أهمية من حيث الحاجة إلى التدريب على مختلف مهاراته، نتيجة التغيير الذي

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

طـرأ على المفهوم في حد ذاته، فالهدف الأساسـي للتعليم - وفق هـذا النظام- هو تفعيل مفهوم "جودة الإنتاج بأقـل التكاليف"، عن طريق السـعي إلى تكويـن الطالب تكوينا جيدا، وصـولا إلى النوعية من خلال تطبيق معايـير الجـودة المتفق عليها، وتقليص تكاليـف التكوين من جهة أخرى عن طريق تقليـص مدة التكوين، كما أضـفي على التعليم صـبغة اجتماعية تتجلى في تطبيق معاني الديمقراطية وحق الإنسـان في التعليم بصفة عامة وفي التعليم الجامعي بصـفة خاصـة، ويتجلى أيضـا من خلال إدخال مفاهيم سياسية في برامج التكوين ومناهجـه التعليميـة، كل هـذه الأهداف تجعـل من مهمة التدريس مهمة حساسـة، يجـب أن تمارس بطريقة بارعة وذكية، تهتم بتحقيق جميع الأهداف التي تم ذكرها في مدة زمنية محددة إن لم نقل قياسية.

ومباشـرة بعد مجال التدريس جاء مجال التقويم، الذي عرف احتياجات تدريبية متوسـطة إلى عالية في مهاراته، الأمر الذي يمكن تفسيره بالتعديل الذي مس هذه المهمة، من حيث تجاوز التقويم على أساس المعرفة والمهارة فقط إلى الكفاءات أيضا، فيعمل على الكشف عن القدرات الكامنة لدى الطالب من جهة، واستجاباته إزاء المواقـف المشـكلة من جهة أخرى، ليحقق بذلك هدفي التقـويم في نظام (LMD) وهما: التقويم الكيفي، التقويم والنوعي؛ وعلى الأستاذ أيضا القيام بنوعين من التقويم؛ تقويم مستمر يقوم خلاله بمتابعة مستوى اسـتيعاب الطالب وتقدمه أثناء كل الأنشـطة الدراسـية، وتقويم تحصـيلي يعتمد على تطبيق اختبارات في نهاية كل سداسـي. والملاحظ أن تحقيق كل هذه الأهداف يشـير إلى ضرورة تمكن الأستاذ من المهارات المتعلقة بمهمة التقويم عموما، سواء من الناحية المعرفية عن طريق تزويده بخلفية معرفية عن كل ما يتعلق بها، أو من ناحية الممارسة عن طريق تدريبه على ممارستها، خاصة ما يتعلق منها بالتقويم المستمر.

في حـين اتسـم مجـال الإشـراف باحتياجات تدريبية منخفضـة نسـبيا، وهـو ما تم عـزوه إلى عدم حدوث تغيرات كبيرة على هذه المهمة، إلا ما يتعلق منها بضـرورة ربط بحوث ومذكرات الطلبة بعالم الشـغل، بهدف تمكينهم من الاندماج في الحياة الخارجية وتسهيل حصولهم على المعلومات حول عالم الشغل، وهو الأمر الذي يحتاج إلى خلفية حول المحيط الاجتماعي والاقتصادي.

التوصيات:

انطلاقا من نتائج هذه الدراسـة، يمكننا القول بأن التدريب يبقى من أهم الاسـتراتيجيات التي تضـمن لأي منظمة استمرارية فعالة في بيئتها. وفي ضوء ذلك نتقدم بالتوصيات الآتية:

- الضـرورة القصـوى لاتخاذ تدريب أساتذة الجامعات كإحدى الاسـتراتيجيات الرئيسة لضمان تطبيق نظام (LMD) كما يجب من جهة، وللتمكن من التقييم الموضوعي لنجاعته في تحسين أداء الجامعات من جهة أخرى.
- الإفـادة من الدراسـات التـي تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لأسـاتذة التعليـم الجامعي في ظل نظام (LMD)، في بناء برامج تدريبية مناسبة، والتقليل من تكاليف البرامج التدريبية العشوائية.
- الحاجة إلى تفعيل دور الهيئات المكلفة بتكوين الأسـاتذة على مسـتوى الجامعات؛ للوصول إلى تصميم تدريـب أولي، وتدريـب أثنـاء الخدمة يشـمل الجوانب الرئيسـة في مهام الأسـتاذ الجامعي، ويهدف أساسا إلى جعل أدائه أكثر مهنية.
- ضـرورة إعـادة النظـر في محتوى المواد المدرجة ضـمن مقرر سـنوات ما بعـد التدرج، لتكـون قادرة على مساعدة الأستاذ مستقبلا على القيام بمهمة المرافقة.
- تعميـم اسـتعمال التكنولوجيـات الحديثـة للإعـلام والاتصـال في مختلـف أوجـه التفاعـل التعليمـي بالجامعة.
- إدراج التربصـات الميدانيـة في طـور ما بعـد التدرج، بهدف إكسـاب الأسـاتذة المسـتقبليين الخبرة التي تجعلهم قادرين على ممارسة الوظائف المسندة إليهم انطلاقا من خلفية واقعية.

ISSN:2308-5347

المراجع:

أحمد أويحيى (2012). إصلاح المنظومة الجامعية في الجزائر. خطاب رئيس الحكومة الجزائرية، متوفر في:

http://www.algerie-dz.com/article1070.html، 10/04/2012.

أسماء محمد العمري (2010). الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير في التربية (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (2009/01/06). العدد 01. المرسوم التنفيذي رقم 03-09 المؤرخ في 3 جانفي 2009. المادة 01.

عبد الكريم حرز الله و كمال بداري(2008). نظام LMD (ليسانس، ماجستير، دكتوراه). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

العربي فرحاتي (2005/11/28-27). مشكلة تأسيس نظام الجودة المطلوب لترقية أداء التعليم العالي وكيف نواجهها، مداخلة في الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الخارجية، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، الجزائر.

علي لونيس، صالح تغليت (2005/11/28-27). التعليم العالي في الجزائر في ضوء التغيرات العالمية، الملتقى الدولي الأول نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات الداخلية والاختيارات الخارجية، جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، الجزائر.

فاروق عبده فلية والسيد محمد عبد المجيد (2005). السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1.

لويزة طشوعة (2009). تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف، الجزائر.

نورة عواد عبد الغفار (2006). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للبنات للقيام بمهام تصميم المقرر الدراسي والإعداد لتنفيذه. مجلة جامعة طيبة: العلوم التربوية، المجلد 42، العدد 4: 188-154.

Ali, R., Khan, M. S., Ghazi, S. R., Shahzad, S., Khan, I. (2010).Teachers' Training-A Grey Area in Higher Education. Asian Social Science, 06: 4348-.

Berrouche, Z.,&Berkane, Y. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie: entre la nécessité d'une reforme et les difficultés du terrain. Revue des Sciences Économiques et de Gestion, 07 :114-.

Brown, J. (Dec 2002). Training Needs Assessment: A Must for Developing an Effective Training Program. Public Personnel Management. 31(4): 569578-.

Fernandez Diaz, M. J., Carballo Santaollala, R., Galan Gonzalez, A. (2010). Faculty attitudes and training needs to respond the new European Higher Education challenges. Higher Education, 60: 101118-.

Houphouet-Boigny, Denise. "Le système LMD: les défis d'une réforme

http://dx.doi.org/10.20428/AJQAHE.9.1.2

incontournable'." Débats, Courrier d'Afrique de l'Ouest (2008): 2126-.

Hussain, L., Ali, U., Abrar, M., Shah, F. (2011). Training Needs Assessment of University Teachers Regarding Use of Computer Resources. The Gomal University Journal of Research, 27(I):1352011 ,142-.

Mahmodi, M., Pezeshki-Rad, Gh., Chizari, M. (2011). Identifying Training Needs of agriculture and Natural Resources Faculty Members in Using Information Technology. Journal of Agricultural Science and Technology (JAST), 13: 979-987.

Martory, B.,& Crozet, D.(2005). Gestion des Ressources Humaines. Paris: Campus Dunod, 6 éd.

Muchinshy, P.M. (1983). Psychology Applied to work: an introduction to industrial and organization psychology. Dorsey Press (Homewood, Ill.), USA.

OECD, Main Science and Technology Indicators. (20091/). Via National Science Foundation, available at http://www.nsf.gov/statistics/seind10/c4/fig0416-.xls.

UNESCO. (51998 /10/9-). L'enseignement Supérieure au XXI Siècle, vision et action, Conférence Mondiale sur L'enseignement Supérieure, article 14, paris.

Unité de l'Enseignement Supérieur UNESCO. (1996). Les Besoins de Formation Pédagogique des Enseignants du Supérieur d'Afrique Francophone. Dakar : Bureau Régional de Dakar, Série no13.

ISSN:2308-5347