وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة باجي مختار عنابة - UNIVERSITY BADJI MOKHTAR ANNABA

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير

إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية وعلاقتها ببعض الخصائص الديمغرافية

دراسة ميدانية بكلية الطب جامعة باجي مختار عنابة

الشعبة

علم النفس التربوي

للطالب :

قدور كمال

مدير المذكرة

كربوش رمضان

لجنة المناقشة :

الأستاذة الدكتورة بوبنيدر نصيرة	الرئيسة-جامعة باجي مختار عنابة

الأعضاء:

الدكتور كربوش رمضان	مشرفا و مقررا – جامعة باجي مختار عنابة
الدكتور بوخذير عمار	عضو مناقش – جامعة باجي مختار عنابة
الدكتور لعريط بشير	عضو مناقش – جامعة باجي مختار عنابة

السنة الدراسية 2010/2011

جامعة باجي مختار عنابة
Université Badji Mokhtar-Annaba

كلمة شكر و تقدير

الحمد لله التي بنعمته تتم الصّالحات و الصّلاة و السّلام على أشرف المرسلين، نحمد الله على ما أعطانا من نعمة العلم و وفّقنا قدر المستطاع على إتمام هذا العمل المتواضع.

كما نشكر أساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس بجامعة باجي مختار-عنابة- خاصّة الأساتذة الأفاضل، كربوش رمضان، بوخدير عمار،بومنقار مراد، بوفولة بوخميس، العريط بشير، و جميع طاقم إدارة قسم علم النفس و زملائي طلبة ما بعد التدرج دفعة 2008 (تخصص علم النفس التربوي).

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أسرتي و زملائي في العمل و إلى ابني: محمد تقي الدين كما لا أنسى صاحبة الفضل زوجتي العزيزة و أسأل الله أن يجعل عملي هذا في ميزان حسناتي و ينفع به كلّ طالب علم.

و شـــكـــرا.

فهـرس الموضوعات

المـــــوضوع	الصفحة
مقدمـــــة	أ _ ب
الجانـب النظــري	1
الفصل الاول : الاطار المفاهيمي للدراسة	2
اشكالية البحث .1	3
2.فرضيات البحث	5
3.اهداف البحث	6
4.اهمية البحث	6
5.التعريف الاجرائية لمصطلحات الدارسة	6
6.الدراسات السابقة	18
7.النظريات الاساسية للبحث	31
خلاصة الفصل	37
الفصل الثاني : الفعل البيداغوجي في التعليم الجامعي	38
تمهيــد	39
1-التوجيه المدرسي	39
1.1-نشاة التوجيه المدرسي	39
2.1-مبررات التوجبه المدرسي	40
3.1 –اهداف التوجيه المدرسي	41
–أسس و مبادىء التوجيه المدرسي 4.1	42
2-المنهج التربوي	45
1.2 –تطور مفهوم المنهج	45
1.1.2.المفهوم التقليدي للمنهج	45

2.1.2.المفهوم الحديث للمنهج	47
2.2 –تطوير المنهج	51
3.2.-عوائق تطوير المنهج	52
4.2-تطوير المنهج المدرسي في العالم العربي	52
5.2 –عناصر المنهاج التربوي	53
1.5.2 – المنهج التربوية باعتباره نظاما	53
- عناصر المناهج التربوي 2.5.2	56
أولا : الاهداف التعليمية	56
ثانيا : محتوى المناهج التربوية	61
ثالثا : الانشطة التربوية	66
رابعا : تقويم المنهاج التربوي	67
3-العملية التعليمية – التدريس -	70
1-3 ماهية العملية التعليمية التدريسية	70
2-3 عناصر العملية التعليمية	71
3.3 – المحتوى التعليمي	72
4.3 –طرق و أساليب التدريس	76
1.4.3–الأساليب العامة التي تستخدم في التدريس	76
أولا : الاساليب المبنية على عمل الطالب	76
ثانيا : الاساليب المبنية على العرض و الاستكشاف	79
ثالثا :الاساليب المبنية على الكلام و الاستماع	81
2.4.3 – الاتصال البيداغوجي	84
1.2.4.3 – العناصر الاساسية لعملية الاتصال البيداغوجي	84
2.2.4.3- دور اللغة في عملية الاتصال البيداغوجي	86
3.2.4.3 –عوائق الاتصال في حجرة الدراسة	86
3.4.3- وسائل الاتصال في مجال التربية و التعليم	87
1.3.4.3 – التغيرات الداعية الى استخدام الوسائل التعليمية	87

2.3.4.3 –شروط استخدام الوسائل التعليمية	88
3.3.4.3 – فوائد استخدام الوسائل التعليمية	88
4.3.4.3- تصنيف الوسائل التعليمية	89
5.3.4.3 –معايير اختيار الوسائل التعليمية	93
4- التقويم البيداغوجي	94
1.4-اهمية التقويم التربوي	95
2.4- وظائف التقويم	95
3.4 – أدوار التقويم في العملية التدريسية	96
4.4 – التقويم و تحسين الاداء للأستاذ	97
خلاصـــة الفصـــل	100
الفصل الثالث : الرسوب الدراسي	101
تـــمـهـيـد	102
تاريخ مسألة الرسوب المدرسي -1	102
العوامل المؤدية الى الرسوب الدراسي -2	102
آثار الرسوب الدراسي -3	103
النظريات التفسرية للرسوب الدراسي -4	105
خلاصـة الفصـل	108
الجـانب الميدانـي	109
الفصل الرابع : الاجراءات الميدانية للدراسة و نتائجـها	110
تمهيـد	111
1-المنهـج	111
تعريف المنهج الوصفي -1.1	111
-اهداف المنهج الوصفي 2.1	111
3.1- أسس المنهج الوصفي	111
4.1- خطوات المنهج الوصفي	112

أولا : الدراسة الاستطلاعية	113
حدود الدراسة الاستطلاعية -1	113
عينة الدراسة الاستطلاعية -2	113
أدوات الدراسة الاستطلاعية -3	114
نتائج الدراسة الاستطلاعية -4	114
خلاصة الدراسة الاستطلاعية -5	116
ثانيا : الـدراسـة النهـائيـة	**116**
حــدود الدراسة -1	116
عينـــة البحث -2	117
ادوات البحــث -3	122
تجريب الشكل الاولى للاستمارة -4	123
طريقة تطبيق الاستمارة -5	123
صدق وثبات الاستمارة -6	123
طريقة قياس الاستمارة -7	125
الوسائل الاحصائية -8	126
الفصل الخامس : عرض نتائج البحث و مناقشتها	129
تمهيـــد	129
أولا : عرض و تعليق على النتائج العامة حسب المحاور	129
1.1- عرض و تعليق على النتائج المحور الاول : التوجيه الدراسي	129
2.1- عرض و تعليق على نتائج المحور الثاني : المنهج الدراسي	135
3.1- عرض و تعليق على نتائج المحور الثالث : التدريس	140
4- عرض و تعليق على نتائج المحور الرابع: التقويم البيداغوجي	146
ثانيا : عرض و تحليل النتائج على ضوء الفرضيات	153
الفصل السادس: النتائج العامة و النهائية للدراسة وأهم التوصيات	164
أولا : النتائــج العامـــة	165
ثانيا : التوصيـــات	169

ثالثا : الاقتراحـــات	171
الخاتـمـــة	172
المراجـــع	
الـملاحـق	
مـلخـص الـدراسة	

فهـرس الجـداول

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	يبين العلاقة بين القياس و التقويم	15
02	عملية تقويم الطالب للأستاذ	99
03	الفرق بين النظرة القديمة للذكاء و نظرية جاردنر	107
04	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية	113
05	استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية	115
06	يبين عدد طلبة مجتمع سنة التمدرس	117
07	يوضح خصائص العينة من حيث متغير الجنس	117
08	خصائص العينة من حيث متغير السنة الدراسة	119
09	يوضح خصائص الدراسة من حيث متغير التخصص	120
10	يوضح خصائص العينة من حيث متغير السن	121
11	يبين ثبات الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية	124
12	توزيع عبارات محور التوجيه الدراسي	129
13	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 01	130
14	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 02	130
15	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 03	131
16	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 04	131
17	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 05	132
18	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 06	132
19	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 07	133
20	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 08	133
21	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 09	134
22	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 10	134
23	توزيع عبارات محور المناهج الدراسي	135
24	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 11	135
25	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 12	136
26	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 13	136
27	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 14	137
28	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 15	137
29	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 16	138
30	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 17	138
31	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 18	139
32	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 19	139
33	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 20	140
34	توزيع عبارات محور التدريس	140
35	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 21	141
36	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 22	141
37	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 23	142
38.	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 24	142
39	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 25	143
40	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 26	143
41	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 27	144

42	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 28	144
43	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 29	145
44	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 30	145
45	توزيع عبارات محور التقويم البيداغوجي	146
46	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 31	146
47	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 32	147
48	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 33	147
49	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 34	148
50	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 35	148
51	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 36	149
52	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 37	149
53	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 38	150
54	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 39	150
55	يمثل استجابة أفراد العينة للبند رقم 40	151
56	استجابات الطلبة العلوم الطبية الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية	152
57	يمثل اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية	153
58	يمثل اتجاهات الطلبة الراسبين نحو التوجيه	154
59	يمثل اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المناهج	155
60	يمثل اتجاهات الطلبة الراسبين نحو التدريس	156
61	يمثل اتجاهات الطلبة الراسبين نحو التقـويـم	156
62	يمثل البيانات الكمية لمتغير الجنس (ذكور ، إناث)	157
63	يمثل البيانات الكمية لمتغير السنة الدراسية (سنة أولى ، سنة رابعة)	159
64	يمثل البيانات الكمية لمتغر السن و الرسوب	161
65	يبـين البيانات الكمية لعلاقة متغير التخصص	162
66	يبـين مقارنة أهم النتائج العامة في ضوء نظريات البحث و الدراسات السابقة	167

فهـرس الأشـــكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	تأثير أسس المناهج في التخطيط و التنفيذ	49
02	تأثير القوى الاجتماعية في وضع المنهج و تنفيذه	50
03	أثر الأسس النفسية للنمو على أثر المنهج و تنفيذه	51
04	عناصر المناهج باعتباره نظاما	53
05	تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي	59
06	تصنيف كراثوول للأهداف التربوية في مجال الوجداني الانفعالي	60
07	تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي	60
08	محتوى المناهج التربوية	61
09	تصنيف المعرفة حسب معيار الأهداف	62
10	تصنيف المعرفة المنظمة حسب المجالات أو الحقول	62
11	تصنيف المعرفة المنظمة حسب نتاجات التعلم	63
12	تصنيف المعرفة حسب وسائل إدراكها	63
13	معايير ترتيب البنية المنطقية	64
14	الترتيب النفسي في بناء المحتوى	65
15	أبعاد التقويم المناهج المختلفة	67
16	العلاقة بين أجزاء المحتوى	74
17	القرارات التي تؤلف العملية التعليمية العلمية	83
18	نموذج جليسر للتدريس	83
19	يبين عناصر عملية الاتصال	85
20	مخطوط الخبرة لـ " ديل "	89
21	يبين العلاقة الدائرية بين مقومات العملية التعليمية و أهمية التقويم في العملية	94
22	يوضح خصائص العينة من حيث متغير الجنس	118
23	يوضح خصائص العينة من حيث متغير السنة الدراسية	119
24	يوضح خصائص العينة من حيث متغير التخصص	120
25	يوضح خصائص العينة من حيث متغير السن	121
26	يمثل توزيع القيم الطبيعي لدى اتجاهات عينة الدراسية	154

مقـــــدمـــة:

تقوم مؤسسات التعليـم العالي بـدور فعال في تنمية الثروة البشرية ، و يمثل التعليم الجامعي قمة التعلـم التعلـــيـمي فهـو يتعامل مع صفوة شباب المجتمع من الفئة العمرية(18-24 سنة) و يعول عليه إعداد العنصر البشري الـــــذي هو المحور الأساسي للتنمية ، و ذلك مـن خلال إعـداد الكوادر البشرية المؤهلة لتلبية احتياجات ســـوق العمل ، لكن تعترض بعض المشكلات لدى طلبة الجامـعة و التي تـأخذ أشكالا متعددة و متباينة فمنها ما يـتصل بالطالـب و منها ما يتعلق بأسرته، و منها ما يتعلق بواقعه التعليمي الاكاديمي .

تعتبر دراسة المشكلات البيداغوجية الـتي تواجـه طـلاب كلية الطـب و ما يتـرتب عـليها مـن أداء بيداغوجي، أحد الموضوعات الرئيسية التي من خلالها ينتج عنه ظاهرة الرسوب الدراسي و التي تــفرض على الجامعة النظر إليها بعين الاعتبار و علـى أساس أنها مـن ضمن مسؤوليات الجامعة و ما تـــخلفه مــن هدر للطاقـات و الأمـــوال و مخلفات نـفسيــة و اجـــتماعية و التي أصبحت تشغـــل بـال التـــربويين و الباحثين من مـختلـف التخصصات (النفسية، الاجتماعية ...) دفـع بالعديـــد مـــن الباحـــثيـــن التربويين و العلماء النفسانيين إلـــى البحث عن أهم المشكلات البيداغوجية التربوية و خاصة مـــنها على مستوى الجامعة .

و هذا البحـث يحاول ان يتطلع إلى اتجاهات الطلبة الراسبين في العلـوم الطبية نحـــو المـــشكلات البيداغـــوجيـة و علاقتها ببعض الخصائص المرتبطة بهم من خلال الجنس و السن و السنة الدراسية و التخصص و لتغطية هذه النقاط ، قسم البحث إلى قسمين :

أولا الجانب النظري : و قد ضم الفصول الآتية :

الفصل الأول : بعـنوان الإطار المفاهيمي الذي تنـــاول إشكالية البحـث و الفرضيات التي وضـــعت للإجابـــة عـــن التساؤلات المطروحة ، كما تناول أهمية الدراســـــة و أهدافها ثـم التعاريـــف الإجرائية ثـم تطرقنا إلـى بعض الدراسات السابقة التي اقتربت مع موضوع هذا البحث و أهم النظريات التربوية التي ساهمت فـــي فهم النظام التربوي و أختتم الفصل بخلاصة

الفصل الثاني : عـــنون بالفعل البيداغـــوجي في التعليم الجامعي و فيه تم التطرق إلى توجيه المدرسي ، مبرراته نشأته، أهدافه أسس و مبادئه ثم تطرقنا إلى المنهج التربوي و اهم عناصره مـن (الأهــداف، المحتوى، الأنشطـــة التقويم) ثـــم تطرقـــنا إلى الـــتدريـس أو العـملـية الـــتعليمية و انتهى بالتقويم البيداغوجي ثم خلاصة للفـصل.

الفصل الثالث : وعنوانه الرسوب الدراسي الجامعي الذي تطرق إلى الرسوب الدراسي ، آثار الرسوب الدراســـي أهم النظريات التفسيرية للرسوب الدراسي و انتهى بخلاصة .

ثانيا : الجانب التطبيقي : و تنــاول الفصول الاتية :

الفصل الرابع : و سمي الإجراءات المنهجية للدراسة و نتائجها: عرض فيها المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية الحدود المكانية و الحدود الزمانية و الحدود البشرية، عينة الدراسة (خصائصها) ثم بناء أداة الدراسة و كل خطواتها و أخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في هذه الدراسة .

الفصل الخامس :خصص لعرض نـتائج البحث و مناقشتها حسب المحـــاور: التوجيه الدراسي ، المناهج الدراسية التدريس ـ التقويم البيداغوجي ، ثم عرض و تحليل النتائج على ضوء فرضيات البـــحث و انتهى الفصل بخلاصـــة

الفصل السادس : تناول هذا الفصل النتائج العامة و النهائية للدراسة مع اقتراح بعض التوصيات ، إلى جانب هـــذه الفصول، إشتمل البحث على مقدمة و خاتمة و في الأخير قائمة المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الـفـصل الأول
الإطار الـمفـا هيـمـي لـلـدر اسة

1-إشكاليـــة البحـــــث: تعتبر الجامعة من بين أهم المعاهد التقليدية في مجتمعنا، و هي الأكثر مسؤوليـــة عـــن التغيرات التي تجعل مجتمعنا أكثر المجتمعات تغيرا في تاريخ الإنسان مما جعل كثير مـــن البلدان تسعى لإصلاح منظومتها التربوية قصد مسايرة التطورات العالمية و مواكبة متطلبات التقدم، و هي لذلك تعمل عـلى إدراك المعنى الحقيقي للتكيف مع المتغيرات الدولية و ذلك بإعادة النظر في مفهوم التعليم و التدريس و التربية و إعـــادة الاعتبار لتثمين رأس المال البشري باعتباره محور تطوير التعليم. ولعل أكبر تحد يمارس على آليات تكويـن رأس الـمال البشري المتمثل في (الأستاذ و الطالب) والبحث في طرائق التدريس الجامعية الحديثة الـذي أحدث بـدوره أحدث تكيفات على مستويات عـــدة، مثل الإفادة من تكنولوجيا الإعـــلام و الاتصال والتدريب والتقـــويم و تطوير آليات التدريس. (بوحنية قوي، 2005، ص 163).

إن مبدأ ديمقراطية التعليم الجامعي الذي تتبعه الدولة الجزائرية، أدى إلى إرتفاع عدد الطلبة الجامعيين إلى أكثر من مليون و مائة و أربعة و ستون ألف (1.164.000) طالب (إحصائيات الدخـــول الجامعي 2010/2009) بينما لم يتجاوز المائة ألف طالب للعام الدراسي (1983/1982) و مـــن بضعة آلاف غـــداة الاستقلال، و تسعى أن تتولد عن هذه التطور ا ت بالدولة الجزائرية إلى أن تصل إلى المليونين طالب في آفـــاق 2015. يـــؤطر هؤلاء الطلبة حوالي 35 ألف أستاذ جامعي و يساعدهم 7 ألاف طالب ماجستير، كـــــما خصصت الدولة مائة مليار دينار للبحث العلمي خلال الخمس سنوات القادمة و ذلك لتحسين ظروف الأستاذ البيداغوجية ومنه على التحصيل الأكاديـــمي للطالب الجامعي و أيضا في طرح الاقتراحات لمشكلات المجتمع: الاجتماعية و الاقتصادية و ا لثقافية و فـــي جميع مجالات الحياة. (عن وزارة التعليم و البحث العلمي، 2009).

كما نجد على مستوى جامعة بـــاجي مخـــتار –عنابة- و الذي استقبلت 4524 طالب جديد من مجموع طلبة جامعة عنابة و المقدر بـ 50586 طالـب، و لم تتوانـــى إدارة الجامعة في متابعة تكوينهم في جميع الاختصاصات المتوفرة و الاستماع إلى انشغالهم و طموحهم لضمان التكويـن الـبـيـداغوجي الحسن و بتأطير أساتذة في اختصاصات مختلفة و الذين يبلغ عددهم 2158 إضافة إلى 105 مناصب مفتوحة جديدة.

(رسالة الجامعة -جامعة باجي مختار،01 أكتوبر 2009).

يمثل مخرج التعليم الجامعي الهدف النهائي من العملية التربوية و الـــذي سيساهم بشكل أو بـــآخـــر فـــي النشاط الاقتصادي و الاجتماعي مـــن خلال دخوله لسوق العمل و لما لذلك من انعكاساته على المجتمع، لذلك نجد الـهيئة العليا في البلاد و المتمثلة في قطاع التعليم و البحث العلمي تساير التطورات العلمية و التكنولوجية الحديثة من خلال جعل متطلبات البحث و مخصصاته المادية مطلـبا شرعـــيا و الـذي يتطلع إليه الباحث و العامل في قطاع التعليم العالي أو المستفيدين من خدمات هذا القطاع الحيوي و ذلك من خـلال الـتفاعل بشكل إيجابي و متوافق مع تطلعات و أهداف السياسة التعليمية المنبثقة من السياسة العامة للدولة و مع ذلك نجد أن الـــواقع لا يتوافق دائـما مـع التنظير أو التخطيط لنظام التعليم الجامعي، و ذلك ما يواجه العاملين في الميدان التربـوي التعليمي مـــن ظاهـــرة الرسوب الدراسي لدى طلاب الجامعة و يمكن تعريف الرسوب الدراسي على أنه تـــدني مـستوى الطالب أو تخلف الطالب بشكل جزئي أو كلي عن زملائه الآخرين ذو المستوى العادي مـــن حـيث القـدرات أو المهارات و الخـبـــرات و التحصيل العلمي، مما ينتج عن ذلك بقاء الطالب في مستوى أدنى من زملائه خلال الفـترة الدراسية أو تخلفه كليا ببقائه في الصف أو المرحلة الدراسية أكثر من الفترة الدراسية المقررة. (بوبكر تومي، 2006، ص 21) و من ذلك يعد الرسوب الدراسي الجامعي من المواضيع التي حظيت و لا تزال باهتمـام بالغ عند الباحثين و العلماء في ميادين علمية عديدة و متنوعة حيث يجمع العديد من مجالات العلم و المعرفة: كعلم النـفس و علوم التربية و علم الاجتماع و علم الوراثة و الفزيولوجيا و الطب و غيرها و يعود السبب فـــي ذلك إلـــى اختلاف الأطـر النظرية التي ساهمت في تناول هذا الموضوع و في تفسيره للعوامـــل و الأسباب و ما يخلفه في الفـــرد و المجتمع، ضمـن هذا الإطـار وردت عـــدة دراسات نذكر منها دراسة للباحـث (العربي فرحاتي) لبحث حـــول الصعوبات المؤثـرة في رفع الجودة في التعليـــم العالي فـــي ضوء التغيرات المعاصرة فـــي مجال البحوث التربوية حيث أعـطت نتائج الدراسة أن الصعوبات ناتـجة عـــن الجانـب التدريسي و البيداغوجي منها: ضعف مستوى الطلبة و عدم الاهتمام بالدروس و قلة و نذرة المراجع المتخصصة و الجديـدة كذلـك عـدم وجود تقييم للنظم التعليمية في إطار معالجة الصعوبات التي تعيق التعليم العالي مـــن حيث جـــودة التعليم و الطالـــب و الأستاذ و التي انعكست على مستوى مخرجات و نواتج الطالب. (العربي فرحاتي، CNEPU، 2007).

و في دراسة حول سمات الطلاب المتأخرين دراسات (مدونة جبران محمد فوده) حيث استنتج الباحث أن هناك سمات و خصائص مؤثرة منها ا لخصائص العقلية كضعف الذاكرة وعدم القدرة على التفكير ا لمجرد و استخدام الرموز و قلة الحصيلة اللغوية و أيضا بعض السمات و الخصائص الجسمية كبعض الأمراض الناتجة عن سوء التغذية و مشكلات سمعية و بصرية و عيوب أخرى و بعض السمات الانفعالية كشرود الذهن أثناء التدريس و النزوع نحو الكسل و الخمول، كذلك في دراسة (لمحمد عثمان المحيسي) حول مشكلات الدراسية للشباب و الطلاب بالجامعات السودانية و علاقتها ببعض المتغيرات النفسية و التربوية حيث جاءت النتائج أنه توجد نسبة من الشباب بالجامعة يعانون من مشكلات دراسية بمستويات مختلفة و أيضا فيما يتعلق بأبعاد التوافق الدراسي و درجة المشكلات الدراسية لطلبة الجامعة، كما نجد في الدراسة التي تناولتها (رنا عمران) تحت عنوان: مطلوب النجاح فقط.ظاهرة بدأت بالانتشار أراء حول التغيير الدراسي في المرحلة الجامعية حيث بينت نتائج الدراسة أسباب الرسوب المدرسي في أسلوب الدراسة و طبيعة الحضور اليومي إلى الدراسة و كيفية توجيه الطالب و مدى تعقد المواد الدراسة و عامل اللغة في التأخر الدراسي، كما أجرى (Wilson, 1948) دراسة حول أنواع مشكلات التكيف لدى طلبة الجامعة في زامبيا حيث أظهرت النتائج أن المشكلات الأكاديمية و التي تبدو على شكل العبء الدراسي و الحصول على المراجع المقررة للمادة الدراسية و إلتزام الطالب بتخصص معين هي من أهم المشكلات التي تؤثر على تكيف الطلبة بالجامعة. و لمناقشة هذا الموضوع يمكن أن نشير إلى أ ن هناك عوامل يمكن أن تساهم بشكل أو بآخر في التعرف على أهم أسباب الرسوب الدراسي في الجامعات الجزائرية و من أهمها برامج التوجيه في التعليم الجامعي و الذي مازال معتمدا على الطريقة التي حقق طالبها أعلى الدرجات و بالتالي يلتحق بدون عناء بالجامعة التي يريد و في التخصص الذي توجهه له أسرته بناء على توجيه مسبق من أقاربه أو نجاح وظيفي تحقق متناسيا الجميع بأن هناك قدرات يمكن أن تحكم سير الطالب، كما أن هناك توجهات تقتضي من الطالب أن يسير في ركابها يتمكن من تحقيق ذاته و احتياجات لا بد من إشباعها حتى يتمكن من الشعور بالسعادة في حياته و لكن الملاحظ أن هذه العوامل (قدرات الطالب و احتياجاته و رغبا ته و متطلبات الدراسة) تجهلها المؤسسة التعليمية و أيضا الأسرة التي ينتمي إليها الطالب إذ نجد أن اختيار المجال الدراسي و نوع التخصص و مكانته يفرض فرضا على الطالب الجامعي مما يؤثر عليه سلبا في مساره الأكاديمي.و تشير آخر الإحصائيات لوزارة التعليم العالي و البحث العلمي أن ما نسبته 37.44% من الطلبة الجامعيين المسجلين تحصلوا على الرغبة الأولى بما يعادل 49 ألف طالب لبت لهم الرغبة الأولى، فيما تم تلبية ما نسبته 76.50% من الطلبة المسجلين للرغبات الخمس الأولى و ما نسبته 98.49% طالب أودع بطاقة رغباته أي بما يعادل 132866 طالب جامعي، فيما بلغ عد الطلبة الذين لم يودعوا بطاقة رغباتهم بـ 2024 طالب جامعي و تشير أرقام الوزارة الوصية إلى أن نسبة الطلبة الجدد الذين لم تلب رغباتهم تقدر بـ 7.54%، ويتم توجيه هؤلاء إلى اقتراحات أخرى قال عنها الأمين العام للوزارة بأنه تم توجيههم لاختصاصات تتلاءم مع معدلاتهم (زين العابدين جبارة، جريدة الشروق، 2009).

كما نجد أن الهدف الأساسي من التعليم الجامعي هو تكوين الفكر العلمي و إن التوسع الكمي والكيفي في المعارف العلمية يخلق مشكلة عويصة لواضعي البرامج الدراسية و طرائق إعداد الهيئات التدريسية و التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة و التي تؤدي إلى اخفاقهم و فشلهم في الدراسة، و كان لواضعي البرامج سواء أكانوا لجانا تعينها الحكومات لهدف أو أساتذة كل منهم يضع محتوى برنامج مقياسه لنفسه و يجد كل واحد نفسه أمام سؤال صعب الإجابة عليه و قد تتعدد ماذا نقدم للطالب ؟

فالمنهاج التربوي هو عبارة عن مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف و محتوى و خبرات تعليمية و تدريس و تقويم، مشتقة من أسس فلسفية و إجتماعية و نفسية و معرفية مرتبط بالمتعلم و مجتمعه و مطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة و خارجها و تحت إشراف منها بقصد الاهتمام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية و الوجدانية و الجسمية، و تقويم مدى تحقق ذلك لدى المتعلم (سعاد و إبراهيم، 2004). و قد بينت العديد من الدراسات العلاقة بين المناهج التربوية و التحصيل الدراسي منها ملتقى (طلاب المحروسة، 2009). تحت عنوان اتجاهات طرائق الدراسة السائدة عند الطلبة الجامعيين و الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديمغرافية و التربوية و طرائق الدراسة السائدة بالإضافة إلى قياس معدل الدافعية للإنجاز العلمي و لتوظيف ا لمعارف المحصلة في الحياة العلمية حيث أظهرت النتائج أن طرائق التدريس السائدة عند الطلبة الجامعين هي طرائق تقليدية و كذلك الاعتماد في الحصول على المعارف و المعلومات عن مصادر تقليدية كالكتاب المقرر و المحاضرات و الدروس التطبيقية، بينما أظهر معدل الدافعية للإنجاز العلمي و الدافعية

لتوظيف الحصيلة المعرفية أنه معدل متوسط 6.39 درجة من أصل 10 درجات و في الأخير أظهرت نتائج تحـليل البيانات أن العوامل التربوية (مرحلة الدراسة، معدل التحصيل الدراسي) لها تأثير طفيف في إختيار طريقة الدراسة. كما يرى (مجدي عزيز إبراهيم) أن نمودج التدريس يختلف باختلاف خصائص الطلاب من حيث مستويات الذكـاء و الأعمار و الخلفية العلمية، كما تختلف طرق التدريس باختلاف طبيعة الموضوع الذي يدرس و في ما يلي تـــوجد لبعض البحوث الخاصة بطرق التدريس إذ يرى (هندريسكون، 1974) أن الطريقة الإستنتاجية (الاستقرارية) تناسب تكوين المفاهيم و اكتشاف الأنماط الرياضية و يـــرى (بانكس، 1972) أن طريقـة الإلقـاء تكـــون فعالـة في توصيل معلومة معينة. و من كل ما سبق تناولـــه، يمكن أن نطرح إشكالية بحثنا حول العوامل الحقيقة للرسوب الدراسي لدى الطالب الجامعي و علاقته بطبيعة المشكلات البيداغوجية المسببة في جامعتنا الجزائرية. من جهة نظر الطلبة الراسبين في الجامعة الجزائرية بكلية العلوم الطبية لجامعة باجـــي مختـــار عنابـة و على ضوء ذلك يمكن صياغة الإشكالية في التساؤلات التالية:

السؤال الرئيسي

ما طبيعة إتجاهات الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البـــيداغوجية بجامعة باجـــي مختار ؟

الأسئلة الفرعية :

- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في. اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس ؟
- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية ومتغير السن؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوحية و متغير التخصص؟

2- فرضيـــات الدراســـة

1-إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية مرتفعة.

2-توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس .

3-توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية .

4- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير السن.

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو مشكلات البيداغوجية و متغير التخصص .

3-أهـــداف البحـــث و دوافـــع اختيـــاره:

*استغلال الدراسات الحديثة في علم النفس فـــي الدراسات المتعلقة بحل المشكلات التربوية على مستوى الجامعة.

*السعي لـحل المشاكل البيداغوجية و التي لـــها علاقة بالرسوب في الجامعة من خلال دراستها ميدانيا (دراستها كما هي موجودة في الواقع الجزائري)

*الاهتمام بقطاع التعليم العالي و ذلك بإجـــراء دراســـة فيـه، لأهميته في دفـــع و تطويـــر القـطاع الاقتصادي و الاجتماعي و الخدماتي و الانفتاح على عالم الشغل.

*محاولة معرفة أنجع الطرق البيداغوجية في قطاع التعليم العالي للحد من ظاهرة الرسوب في الجامعة الجزائريـــة و خاصة في كلية العلوم الطبية.

4- أهميـــة البحـث:

أهمية الموضوع تتضح في العناصر التاليـة:

- ☒ طرح مشكلة الرسوب الدراسي في الجامعة و في تخصص العلوم الطبية في صـورتها الواقعية المباشـــرة لدى الطلبة * و أهم المشكلات البيداغوجية التي تقف حائلا لنجاح الطلبة، و ما هي طبيعة المساعـدة التـي يمكن أن تنتهجها الإدارة الجامعية للحد من هذه الظاهرة
- ☒ في هذا العصر كثرت العلوم و تشعبت و ظهرت تخصصات جديدة فأصبح من الصعب أن يختار الطالب ما يناسبه لمساره الدراسي و مدى توفيقه في الاختيار السليم الـذي يحـقق فـيه الرغبة و النجاح مـــع تشخيص عمليات تعلم الطالب الجامعي و اكتشاف ما يعترضه مـــن مشاكـــل و عقـبات أثـــناء مســـاره الدراسي
- ☒ معرفة الآليات الحقيقية التي يتبعها النظام التربوي بالجامعة الجزائرية و مقارنتها بالأنظمة الأخرى العربية منها و الأجنبية.
- ☒ ترشيد التعليم الجامعي بما يتناسب و فلسفات التربية الحديثة.

5-التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة مجموعة من المفاهيم يجب تحديدها بدقة و بالكيفية التـــي تهدف إليها الدراسة، بحيث مـــن خلالـه نعرف المفهوم الإجرائي للمفهوم و الذي يفيدنا في كشف بعض النقاط التي تخدم الموضوع و مـن بين هذه المفاهيم التي استخدمها الباحث ما يلي:

5-1-الاتجاهـــات:

إن الفيلسوف الإنجلـيزي هربـرت هـو أول مـن استخدم مصطلح الإتجـــاه و ذلك فـي كتابـــه المسمى المبـادئ الأولى الصادر عام 1864، فقد كتب يقول: إن وصولنا إلى أحكام صحيحة في مسائل مـثيرة لكثير من الجدل يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا الذهني و نحن نصغي إلى هذا الجدل أو تشابك فيه (فؤاد حيدر، 1994، ص 43).

و عندما نريد أن نضع تعريفا للاتجاهات فإنـــه من الصعب العثور على تعريف موحـــد لأن هناك العشـــرات من التعاريف لذلك نقدم بعض هاته التعاريف و هي: (محمد خلاصي، 2004، ص 15).

- ➢ الاتجاه عـنـــد مـــورجان هـوميل استجابة الفـــرد نحـــو أو ضـد موضـــوع أو شخـص أو فـكـرة.
- ➢ أما بوجار دوس فيعرفه بأنـــه الميل أو الاستعداد الذي يوجه السلوك و يضفي عليه معايير موجبة و سالبة بالنسبة لبعض ظواهر البيئة تبعا لانجذابه أو نفوره منها (انتصار يونس، 2000، ص 277).
- ➢ أما ترستون Therstone فيقول بأن الإتجاه النفسي هو تعميم استجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين.
- ➢ أما كرش و كرسفيلد (Krech et Cursfield) فيعرفان الاتـــجاه بأنه تكوين دائم من الدوافع و الإدراك و الانفعالات و العمليات المعرفية المرتبطة بجوانب حياة الفرد (محمد إبراهيم عبيد، 2000، ص 87).

- أما قيبسن(Gibeson) و زملائه فيرون أن الاتجاهات هـي محددات للسلوك لأنـها متصلة بـالإدراك و الشخصية و الدافعية و منظمة من خلال الخبرة السابقة و ذات تأثير محدد على استجابة الفرد للناس و الأشياء أو لموقف معين.

- أما ألبورت فيعرف الاتجاه بأنه حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي و النفسي تنتظم من خـلال خـبرة الشخص و تكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات و المواقـف التي تستثير هذه الاستجابة.
- الاتجاه عند أحمد عبد اللطيف وحيد بأنه أسلوب منظم و منسق في التفكير و الشعور ورد الفعل تجاه الناس و الجماعات و القضايا الاجتماعية، أو أي حدث فـتي البيئة و معنى هذا أن مكونات الاتجـاه الرئيسية هـي: الأفكار و المعتقدات و المشاعر و الإنفعالات ثم النزاعـات إلـى رد الفعل، و عليه فـإن الاتجاه يتشكل عندما تترابط هذه المكونات إلى حد أن ترتبط هذه المشاعر المحددة و النزاعات إلـى رد ا لفعل بـصورة منسقة مـع موضوع الاتجاه.
- يعرف حامد عبد السلام زهران الاتجاه بأنه تكوين فرض، أو متغير كامـن أو متوسط، يقع فيما بين المثير و الاستجابة، هو عبارة عن استعداد نفسي أ و تهيؤ أو موضوعات أو مواقف أو رمـوز فـي البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص 136).

1.1.5 أهميـــة الاتجاهـــات و وظائفهـــا:

تلعب الاتجاهات أدوارا هامة في تحديد سلوكـنا، فيه تؤثـر مثلا في أحكامنـا و إدراكـنا للآخـرين و هي تـؤثر على السرعة و كفاءة تعلمنا و هي تساعد في تحديد الجماعات التي ترتبط بها و اختياراتنا الدراسية و فـي المهـن و حتى الفلسـفة التي نعيش بها فالاتجاهات تعمل على خلق حالة من الانتظام في السلوك و الثبات فـي التـصرف و لها جملة من الوظائف منها (محمود سليمان العميان، 2002، ص 95).

1) تساعد في عملية التنبؤ بالسلوك من خلال تحديد الاتجاهات المكنونة لدى الأفراد، هل هي اتجاهات إيجابية أم سلبية نحو قضية معينة.
2) المعرفة تعمل الاتجاهات على توسيع التفكير و المعرفة لدى الفـرد مـن خـلال الـبحث عـن المعارف و المعلومات و بالتالي تساعده هذه المعرفة في اتخاذ موقف ما سواء كان هـذا الموقف إيجابـيا أم سـلبيا.
3) الدفـاع عـن الذات : يواجه الأفراد ضغوطات و صراعات في حياتهم و تعود هذه الضغوط و الصراعات لعوامل بيئية داخـلية أو خارجية و فـي مواجهة هـذه الضغوط يـقوم الأفـراد بالاحتفاظ باتجاهاتهم مـن أجل استخدامها في الدفاع عن ذاتهم و بالتالي تخفيف حدة التوتر و القلق المتولد لديهم، فالأفراد الذين يكون لهم اتجاهات معينة حيال مواقف معينة فإنهـم يكونـون قادرين على الدفـاع عـن ذاتهم مما ينعكس على تخفيض التوتر و القلق لديهم، بينما الأفراد الذين لا يكـون لديهم اتـجاهات معينة فهم سيكونون غير قادرين على الدفاع عن ذاتهم.
4) التعبير عن الثقافة و القيم.
5) الاتجاهات هي إحدى الوسائل و الطر ق التي تساعد الفرد على التكيف مع المحيط البيئي الذي يعيش فـيه: فالفرد الذي يعمل مع الجماعة سيكيف نفسه مع اتجاهات تلك الجماعـة حتى يتمكن مـن تحـقيـق أهـداف المنظمة وأهدافه كذلك، و الفرد الذي يبحث عن القبول الاجتماعي في المجتمع مالا بد له أن يكيف نفسه مع اتجاهات ذلك المجتمع مـن أجـل تحقـيق التجانـس و التوافق بينه و بـين المجتمع الذي يعـيش فـيه.
6) اشباع الحاجات و الرغبات و ذلك من خلال تحقيق حاجاتهم النفسية و الاجتماعية و حاجات الانتماء و التقديـر (محمد خلاصي، 2004، ص 18).

من التعريفات السابقة نسجل بعض المعلومات عن طبيعة الاتجاهات و التي تتمثل في:

أ- أنها عبارة عن تنظيم لمعتقدات الفرد و ميوله و اهتماماته إزاء القضايا والموضوعات و المواقف في الحياة.
ب- أن الموضوعات و القضايا و المواقف التي يكون الناس اتجاهات إزاءها ليست هي الموضوعات و القضايا والمواقف التي تمثل حقائق ثابتة لا يختلف الناس حولها، بل تتكون الاتجاهات حول الموضوعات و القضايا

و المواقف ذات الطابع الجدلي العام، أي تلك التي يتجادل الناس حولها، بحيث يكون لكل منهم وجهة نظر و ميل مختلف عن الآخرين إزاءها.

ت- و بما أن الاتجاهات تتكون حول الموضوعات و القضايا و المواقف التي يكون للناس وجهات نظر ختلفة حولها، فإن وجهة النظر هذه، تكون إما بالقبول أو بالرفض إزاء الموضوع محل الاتجاه.

ث- تغلب على الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها و لذا فمن أهم خصائصها أنها انفعالية.

ج- تتصف الاتجاهات بالثبات و الاستمرار النسبي و لكن يمكن تعديلها و تغييرها.

2.5- مفهوم الرسوب المدرسي:

1.2.5- **تعريف الرسوب لغة:** رسب، يرسب، رسبا و رسوب الشيء في الماء: سقط إلى أسفله.

- و نقول رسوب الحصى أو التراب في قاع البئر و نقول رسوب الرمال في البحار و المحيطات.

- فنقول رسب التلميذ: أخفق في الامتحان و لم ينجح كما يمكننا القول أيضا : رسب عيناه: غارتا أي دخلتا في الراسب. (علي بن هادية و آخرون، 1991، ص 386).

- و أيضا نقول الصخور الرسوبية، و هي الصخور التي تترسب فوق بعضها البعض (و هو مفهوم جيولوجي) أما المعني الثقافي لمفهوم الرسوب فنجده في معنى الرواسب الثقافية "Risidus Culturels" وهو كل ما يترسب و يبقى عالقا بأذهان و بذاكرة أفراد مجتمع ما، يتم التعامل الثقافي و الاجتماعي من خلاله (جروان السابق، 1985، ص 743).

2.2.5- مفهوم الرسوب اصطلاحا: لقد تعددت و تنوعت وجهات نظر الباحثين النفسيين و التربويين حول مفهوم الرسوب المدرسي، من حيث أنه يحمل مضمونا تربويا و تعليميا فقد عرف على أنه: "المؤشر الذي يسمح بتقدير عدد التلاميذ الراسبين في مستوى تعليمي ما، بالنسبة لكل المتمدرسين من نفس المستوى التعليمي" (Samia MEZAIB, 2001, p 58) يتضح من هذا التعريف أن ظاهرة الرسوب المدرسي واقع تربوي يجب الاهتمام به بواسطة الدراسات و الأبحاث العلمية و ذلك لفهمه و تحديد أبعاده و عوامله، بالتالي محاولة التقليص من حدته. إضافة إلى هذا ورد تعريف لـ "ديني" (A.Duny) يرى أن التلميذ الراسب هو التلميذ الذي لم يتوصل إلى اكتساب المعارف و المعلومات التي تتوقع المؤسسة التربوية أن يكتسبها.

ما يمكن استنتاجه من تعريف "ديني" لهذا المفهوم أن الرسوب المدرسي قد يكون مرده إلى عدم القدرة و الإمكانية الذاتية للتلميذ على اكتساب و تحصيل المعارف و المعلومات التي تنتظر المنظومة التربوية منه أن يكتسبها و يحصلها.

و عرف كاندل (Kendal) المعيدين أو الراسبين بأنهم الطلاب الذين يبقون في الصف الدراسي أكثر من سنة

3.2.5 المفهوم الإجرائي للرسوب: من خلال التعاريف السابقة للرسوب المدرسي تتبنى الدراسة التعريف التالي:

الرسوب المدرسي هو عدم انتقال الطالب من سنة تعليمية إلى أخرى، نظرا لعدم تمكنه من الحصول على المعدل السنوي اللازم، الذي يؤهله للنجاح أو الإنتقال إلى مستوى أعلى. فهو إذا الذي يؤهله للنجاح أو الانتقال إلى مستوى أعلى فهو إذا عبارة عن إخفاق في تحقيق النتائج و الارتقاء مما يؤدي به البقاء في نفس المستوى مرة أخرى في نفس القسم، و هذا ما هو جاري به مثلا في المنظومة التربوية الجزائرية أما في الجامعة خاصة في النظام L.M.D فيبقى المقياس على شكل (Crédit) إلى أن يسوي وضعيته النهائية لكي يتحصل على الشهادة.

3.5- مفهـــوم البيداغوجيـــا:

1.3.5-المعنى اللغوي: لفظ البيداغوجيا منعدم في المعاجم اللغوية و يفضل بعض العرب استخدام مفهوم التربية بدله (مربوحة نوار، 1998، ص 23).

و يـعــرف القاموس الفــرنسي لاروس (Larousse) البيداغوجيا كما يلي: " أصلها إغريقي، فهي آتية من الكلمة الإغريقية (Paidagogia) و تعني:

- نظرية علم تربية الأطفال.

- صفــة البـيـداغــوجـي.

- طريقة التدريس (مثلا استعمال بيداغوجيا جديدة كلية) (Petit larousse, 1991, p721) .

2.3.5 المعني الإصطلاحي: البيداغوجيا تقنية للتربية و هي في نفس الوقت علم و فن، هي علم لأنه يجب أن تكون لها قاعدة تشمل معطيات معينة، و هي فن في التطبيق الذي يقوم به المربي للمعلم البيداغوجي هذا الفن يقيم في نمط الفعل الـذي يـمارسه المربي علــى الطـفـل و كـذلك في طريقة تـقـديـر المعطيات التي ستكتسب (التعليم/ التدريس) (سمية بن غضبان، 1999، ص 17) و يرى روجر ميكلي (Roger Mucchielli) أنها لغويــا تعـني فـن قـيـادة الأطفال، و هو العلم المعياري للتربية يعني بدراسة الإجراءات و طريقة التربية، و عموما فهي كـل عملية تكويـن، و مشكل البيداغوجيا هو أولا خاص بالأهداف و بالعقائد السياسية التي تهتم بالأطفال في النطاق الـــذي يـصبح فيه هـــؤلاء الآخـــرين راشـديـن فـــي المستـقـبل فـــكل إيديولوجية سيـاسـية تـطور إعادة تعريف للبيداغوجيا (Roger Muccheilli, 1975, p120).

و يقصد روجر ميكلي Roger Muccheilli بالعبارة الأخـــيرة أن البـــيداغوجيا خـاضعة للـنظام السياسي الذي يحدد الأهداف التربوية للتعليم، و عليه فإن هذا التحديد يعتبر بمثابة إعادة تعريف للبيداغوجيا، و مـن هــذا المنطلق فإن كل مجتمع يتبنى بيداغوجية خاصة به إنطلاقا من الأهداف التي سطرها.

و يقول غاستون ميالاري (Gaston Mialaret): تدرك البيبداغوجيا بأنها تعتمد على فلسفة و في علاقة مـع الـفعل التربوي. (Gaston Mialaret, 1968, p4).

و يمكن أن تمثل البيداغوجيا مجموع نظريات منسقة للتأملات و الخبرات المستوحاة من اسهامات عـلوم الإنـــسان و الخبرة المهنية و التـــي تستند على تـصورات التـربية مـن أجـل توجـيـهـها للـــمـمـارســة و قـيادتـها للـتطور، و تميل البيداغوجيا إلى حكم نشا ط المربي منطقيا لكن إهمال لمصادفات المظاهر المختلفة للإنـفعـــالات (مجموعة الإنفعالات) في العلاقات الإنسانية (Leandre Caudrey, 1973, p 99).

* و يعرف لاندشير (Landsheere) البيداغوجيا على أنها : "المجـــال النظري و القوانين الموجـــهة لإرشـــاد الأستاذة و المربي في أفعالهم اليومية، فهي لا تعني فقط المواضيع و الأهـداف التي ينبغي الـوصول إليها، و إنما كذلك الأشخاص أو الجماعات الإنسانية التي تتدخل كعوامل أو مواضيع، و الإمكانيات المتـــوفرة لـتكملة أهدافها. (Denis Louanchi, 1987, p 11).

* و ترى مربوحة نوار أنه يتم استخدام لفظ البيداغوجيا كما جاء عند الفرنسيين ومعناه حيث يعتبر علم من العلوم الإنسانية التطبيقية، إذ يعرفها أحمد شبشوب في كتاب علوم التربية على أنها مجموع الطرق و الوسائل التي تمكننا من أن نعين تلاميدنا على المرور من طور الطفولة إلى طور الكهولة (نوار مربوحة، 1999، ص 23).

على هذا فالبيداغوجيا تدل على علم، أو علوم التربية التي تهتم بدراسة طرائق التعليم أو التربية، أو هي كما عرفها البعض العلم الذي يبحث في أهداف تنمية الفـــرد مـن النواحي البدنية و الفكرية و الخلقية و المنهج و الوسائل التي تستخدم لتحقيق هذه الأهداف و توضح د. مربوحة نـــوار العلاقة بـين البـيـداغوجيا و التـــربية فـــتقـــول: إن البيداغوجيا و التـــربية مفـــهومـان متـلازمـــان، إلا أن الـتـــلازم يسير في خط مستقيم من البيبداغوجيا التربية، و لا يحدث عكسا، بمعنى آخر أن البيداغوجيا ملازمة في كل الحـالات و بالضرورة للتربية لأن هذه الأخيرة تشكل

موضوع الدراسة في الأولى، بينما التربية غير ملزمة بالبيداغوجيا ، قـــد تـــوجد التربية بمعزل عن البيداغوجيا باعتبار أن الأولى تظهر بمختلف الصور مقصودة و غير مقصودة، أما الثانية فـــلا نـــجدها إلا في حالات التربية المقصودة أو الرسمية، هذا من جهة ، و من جهة ثانية فإن التربية ليست ثابتة، و لكنها تنتقل مـــن جيل إلى جيل كما سبقت الإشارة سواء توفرت لديه و سائله البيداغوجية أم لم تتوفر غير أننا نتساءل عن الكيفية أو الطريقة التي تنتقل بها هذه التربية للأجيال اللاحقة ؟

بطبيعة الحال، يعد صغير البـــشر أضعف المخلوقات كلها عند ولادته لذلك فالعيش لا يكتب له إلا بمساعدة الآخرين له إن هذه المساعدة و الرعاية هي ما يحمله معنى التربية أو التنشئة الاجتماعية.

و لكن توجد طرق كثيرة لرعاية و تنشئة هؤلاء الأطفال و اليوم يكون الإنسان قد قنن هذه الطرق و طورفي وسائلها كما أصبح يهتم بتلقي هذه الطرق و الوسائل لمن يشرفون على تربية و رعايـة و تنشـئـة الأطفال. فأطلق عـــلى هذه العملية ما يسمى بالبيداغوجيا حتى يمكن التفريق بين التربية كعملية للناشـئـيـن أو الـمـتـعـلـمين، و تعلم طرق تلقينها كعملية أخرى للمربين .

و بمعنى مختصر يوجد فرق بين التربية (Education) و البيداغوجيا (Pédagogie)كمـــفاهيم أساسية في ميدان علوم التربية بصورة عامة. و حسب ما تقدم من شروح و تعاريف للمفهومين فإن البيداغوجيا هـــي ما يمثل الجانب العلمي و التطبيقي و المادي في العمليات التربوية المختلفة، أو هي كيفيات تطبيق التربية و تجسيـــدها فـــي الواقع

(مربوحة نوار، 1998-ص ص43- 44)

3.3.5- المعنى الإجرائي:

تعد الـــبيداغـوجيـا علـــم للتـــربـيـة ســـواء كانت جسدية أو عقلية أو أخلاقية و تستفيد من معطيات حقول معرفية أخرى و التـــي تهتم بالطفل و المراهق كما تعمل على تجميع الحقائق حول المناهج و التقنيات و الظواهر التربوية.

4-5 مفهوم التربية:

ورد مفهوم التربية في المـــراجع العـــربية و الأجنبية بطـــرق و صـــياغـات مخـتـلـفـة و من أكثر التعاريف استعراضا و تداولا و في مراجع التربية بشكل عام نجد:

1.4.5 تعريف التربية لغة:

تفيد كلمة التربية من الناحية اللغوية المعنى الآتي:

- تربـــى تربيـــا
- تربى الولد: تثقف، تهذب
- تربى الولد: تغذى (علي بن مختار، ص 158).

كما تحمل كلمة "تربية" في الميدان التربوي عموما مدلولا لغويا هاما و هو: " تربى: يتربى، تربية الرجـــل: تنشأ و تكون و تثقف (علي بن هادية، ص 183) أضف إلى ذلك أن كلمة التربية تشتق من فعل : ربا، و ربا الشيء يعني أنه نمى و زاد، و يقال: ربي تربية، و تربى الولد، بمعنى غذاه و نـــشأه و نمى قواه الجسدية و العقلية و الخـلـقـية، و هكذا فإن المعنى اللغوي يجمع ما بين التنشئة الاجتماعية و التقـوية و التهذيب و الملاحـظ من التعريفات اللغوية أن فحوى مفهوم للتـــربية: تنمية الجانب الفيزيولوجي الجسدي (معنى مـــــادي) و تهـــذيب الأخـــلاق في بعدها الاجتمـــاعـــي، و تقويم السلوك و تغذية الفكر بالمعا رف (معنى نفسي معرفي) و هو أساسا جانب معنوي فالتربية إذا هي حياة الإنسان كاملة.

2.4.5 تعريف التربية اصطلاحا:

- التربية هي تحقيق نمو الفرد في جميع جوانبه الجسدية و العقلية و الانفعالية.

- التربية هي الحياة بمعناها الغني المتعدد الجوانب، و هذا التعريف "لجون ديوي"

- التربية هي مجموعة الجهود التي يقوم بها الآخرون لينمو للفرد فرصة تحقيق ذاته و تكوينها، التعريف لصلاح الدين شروح.

نـــلاحظ أن هذه التعاريف تركز على تنمية المدارك و القدرات الفكرية و العقلية و الاجتماعية و الانفعالية الكامنة في الفـــــرد و إحاطتها بالاهتمام الذي يحقق لها إثبات الذات و الاستمرار في النمو.....إلخ

و يلاحظ أن المـــعنى الشائع و المقصود في لفظ "تربية" في العالم العربي بصفة عامة هو: زرع الأخلاق، أي أن الهدف من التربية يتلخـــص في هـــــذا المدلـــول حول تهذيب أخلاق الفرد - و خاصة الصبي- و جعل تصرفاته

و سلوكه مقبولا من طرف المجتمع الذي يعيش فيـــه. و يستخدم المفهوم نفسه في مجتمعات أخرى أو حالات أخرى للإشارة إلى تكيف الفرد في وسطه الاجتماعي (مربوحة نوار، 1999، ص .ص 32 - 33)

و هناك تعريف آخر لجيتش، و هو من أكثر التعاريف للتربية شيوعا، يقول فيه: "التربية تعديل للسلوك عن طريـــق الخبرة و الميدان (صلاح الدين شروخ، 2008، ص 13)

و ينظر إميل دور كايم(Emile Durkhim) للتربية على أنـــها: " نظام إجـــتماعي يعمـــل على تحقيق الاتفـــــاق و التكامل الاجتماعي من خلال تدعيم الصفات الشخصية الملائـــمـــة فـي الأجيال التالية. كما أن مفهوم التربية عنده يتجه نحو حصر و تحديد هذا المصطلح في التأثير الذي يحدثه جيل الراشدين على جيل الذين لم يمارسوا بعد الحياة الاجتماعية، و من ثم فإن التربية تتمثل في التنشئة الاجتماعية المنظمة للصغار".

و تعريفه الدقيق للتربية فهو يقول:

"L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états politiques, physiques, intellectuels et moraux que réclame de lui la société dans son ensemble et le milieu spécial au quel il est particulièrement destiné". (مربوحة نوار، 1999- ص 35)

بالإضافة إلى ما سبق فإن د.مربوحة نوار ترى بأن التربية عملية إجتماعية تقوم التنشئة الاجتماعية، ذلك أن التنشئة الاجتماعية تركز على تربية الصغار و تستمر معهم على مدى مراحل عمره، و إن اختلفت تسميتها من مرحلة إلى أخرى، كما تعبر التربية على نظام من أنظمة المجتمع، بينما تعبر التنشئة الاجتماعية على عملية من عمليات هذا النظام.

3.4.5 التعريف الإجرائي للتربية: إن التعريفات و المفاهيم السابقة، على تنوعها و تميزها، تبرز أهمية التربية التي شغلت المفكرين على مر العصور و رغم اختلافها، فهي تلتقي حول النقاط التالية:

أ- الجيل البالغ يوجه الجيل الناشئ توجيها مقصودا أو غير مقصود.

ب- التربية عملية تكيف و تفاعل بين الإنسان و محيطه حيث يكون الفرد فاعلا و منفعلا محاولا أن يقدم للتراث الإنساني شيئا جديدا .

التربية تهدف إلى تطوير طاقات الفرد الجسدية و العقلية و النفسية ضمن الظروف الملائمة حتى يصل الفرد إلى الكمال، إنها عملية شاملة لها معنى واسع إذ تتم داخل الأسرة و المدرسة و المجتمع.

5.5- مفهـــوم المنهـــاج:

1.5.5- تعريف المنهاج لغويا: قال تعالى: "لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا" (المائدة 48) و فـــي قول لابن عباس رضي الله عنهما: " لم يمت رسول الله صلى الله عليه و سلم حتى تركككم على طريق ناهجة" إن كلمة منهاج الواردة في الآية الكريمة، و كلمة ناهجة في قول ابن عبا س رضي الله عنهما تعني الطريق الواضح و الكـلمة الإنـجليزيـة الدالة على المنهاج هي (Curriculum)، و هي كلمة مشتقتة من جذر لا تيني و معنـــاها مـضمار سبـاق الخيل. و هنالك كلمة أخرى تستعمل أحيانا مرادفة لكلمة منهاج هذه الكلمة بالأنجليزية كلمة (Syllabus) و يقصـــد بهذه الكلمة بالعربية و بالأنجليزية المعرفة التي يطلب مـــن الطلبة تعلمها فـــي كـــل موضوع خـــلال ســـنة دراسية (مرعي ، 1991، ص 21).

2.5.5- تعريف المنهاج إصطلاحا: كـلمة المـــنهاج تعـــني المعرفة كما تسمى أحـــيانا المحتوى، و تعني الأنشطة التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم، و تعني التقويم، و أخيرا الأهداف المـتوخاة من تعلم هذا المحتوى، إضافة إلى المعلم و المتعلم و الظروف المحيطة بهما.

إن مفهوم المنهاج واسع جدا حتى إنه يكاد يشتمل على كل ما تحتويه التربية، بعكس المـقرر المشـتمل على عنصر واحد من عناصر المنهاج و هو كمية المعرفة أو المحتوى (مرعي و أخرون، 1993).

3.5.5- المفهوم الإجرائي للمنهاج: المنهاج المدرسي هو مجموع المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكـار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها المقررات المدرسية.

6.5- مفهـــوم التدريس:

اخـتلـــف التـــربـويـــون القائـمون على تطويرالعملية التعليمية (التدريس) في تعريفهم، فعلماء التعليم ينظرون إليها على أنها ما يقوم به المعلم مـــن إجـراءات و نشاطات داخل غرفة الصف تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة، و بالتالي فالعملية التعليمية بهذا المعنى هي عملية التدريس نفسها. (Laska, 1980).

في حين ينظر علماء تصميم التعليم و تنظيمه إلى هذه العملية على أنها عملية تنظيمية للإجراءات التـــي يـقـوم بها المعلم داخل غرفة الصف و خاصة لدى عرضه للمادة الدراسية و تسلسله في شرحها. و أكثر من ذلك فهم يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة و التي غالبا ما تأخذ شكل الـتسلـسل الهرمي (دروزه، 1988).

أما أنصار النظرية الإدراكية فهم يرون أن التدريس عبارة عن نظام معرفي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هـــي:

المدخلات (Input) و المعالجة (Processing) و المخرجات (Out put) (أفنان نظير دروزه، 2007، ص 35).

1.6.5-التعريف الإجـرائي:

التدريس بشـــــكل عام هي عملية منظمة مدروسة تتحول فيها الأهداف التعليمية بعد مضي فترة معينة و بمساعدة المربي أو المعلم إلى نتائج ملموسة ملحوظة، إنها تساعد الأفراد على أن يتعلموا شيئا جديدا، و قد تكون طريق ذاتية يقوم بها الشخص نفسه أو عن طريق معلم و طالب في موقف صفي مخـطط له مسبقا.

7.5- مفهـوم الاتصـــال:

لـــقد تقدم علم الاتصال بخطوات سريعة و أصبح يشكل فرعا هاما من فروع علم النفس التربوي و لم يقتصر الأمر علـــى دراسة تقنيات هذه العملية و لكن تنوعت الدراسة و موضوعاتها لتغطي كل المتغيرات التي تدخل في عملية الاتصال منها الحضارية و التنظيمية و الجـــماعـية و الـذاتية و صـــاحب هـذا كـله ازدياد في الوعي بأهمية تطبيقه في مختلف أوجه النشاط الإنساني في الإدارة و الإنتاج و الإعلام و التربية و التعليـــم و مؤسسات الرعاية و العلاج

(جابر نصر الدين و لوكيا لهاشمي، 2006، ص 127)

1.7.5- تعريف اللغوي للاتصال:

يمكن تعريف مصطلح الاتصال من الناحية اللغوية فالإتصال كلمة مشتقة من مصدر "وصل" الـــذي يحمل معنيين رئيسيين : الربط بين كائنين أو شخصين و ذلك على عكس الإنفصال و القـطع و الــبعد، و الــربط يـعني وصله و جمعه ضد فصله، أما المعنى الآخر فهو البلوغ أو الانتهاء إلى غاية ما، وصل إلى الشيء بلغه، وصلــني الخــبر بلغني و انتهى إلي. "فالاتصال في اللغة أساسا الصلة و العلاقة و بلوغ غاية معينة من تلك الصلة".

2.7.5- تعريف الاصطلاحي للاتصال:

من الناحية الاصطلاحية فالاتصال هو : " عملية تفاعل بين طرفين من خلال رسالة معينة فكرة أو خبرة أو مــهارة أو أي مضمون اتصالي آخر عبر قنوات اتصالية ينبغي أن تتناسب مع مضمون الرسالة بصورة توضح تـــــفاعلا مشتركا بينهما" (مصطفى حجازي، 1990، ص 18).

كما يعرف أيضا بأنه "عملية يقصد مصدر نوعي بواسطتها إثارة استجابة نوعية لدى مستقبل نوعي" (أبـــو النجا محمد العمري، 1976، ص 21) و يفهم من هذه التعاريف أن كل اتصال إنساني يتضمن النقاط الآتية:

- إن الإتصال الإنساني يعتمد على رموز (كلمات – فكرة- حركات- إشارات).
- هذه الأخيرة أ حدثت بقصد أو بغير قصد.
- بواسطة مصدر على وعي و على غير وعي بما يفعل.
- هذه الرموز تحدث استجابة لدى المتلقي (ظاهرية أ و خفية).

كما أنه يشمل العناصر التالية:

المرسل أو المصدر، المستقبل، الرسالة، الوسيلة أو قناة الاتصال و يصطلح على تسمية هذه العناصر بمكونات الاتصال (لوكيا لهاشمي، 2006، ص 211).

3.7.5- التعريف الإجرائي للاتصال:

يمكن تعريف الاتصال بأنه عملية نقل معلومات من شخص (مرسل، إلى آخر) و قد تــكون هــذه المعلومات آراءا و أفكارا أو مقترحات أو أوامر أو غيرها.

قد يؤثر الاتصال في سلوك الأفراد فيؤدي إلى تغييره أو تعديله فهو الوسيلة التي يمكن لشخص ما التأثير على سلوك شخص آخر و ذلك عن طريق الاتصالات التبادلية بينهم أما عملية الاتصال في مــيدا ن الــتربيــة هــي عــبارة عن مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر حتى تعم هذه الخبرة و تصبح مشاعا بــينهم مــما يترتب عليه إعادة تشكيل المفاهيم و التصورات السابقة لكل طرف من الأطراف المشاركة في هذه العملية.

8.5-مفهـــوم التقويـــم:

1.8.5- تعريف التقويـــم لغويـــا: "الـــتقويم مـن فعل قــوم و الـذي يعني إصلاح اعوجاج، إصلاح الشيء بعد اعوجاجه في منجد اللغة و الإعلام ففي باب فعل قوم جاء ما يلي:

قوم الشيء: عــدله، و منه تـقـــويم البـلـدان و تقويم الشـــيء و مضارع قوم يقال: قومته فتقوم أي عدلته فتعدل، و قوام الأمر و قيامه: نظامه و عماده و مـــا يقوم به، يقال: هو أهله و قيامهم أي يقوم شأنهم، و قوم المتاع: جعل له قيمة معلومة (عبد اللطيف الغرابي، 1994، ص 123).

2.8.5- تعريف التقويم اصطلاحا:

في مفهـــوم العـــام: " يشـير لـفـظ التـقـويـم إلـــى "الـفـعـل الـذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير كيف ما كانت هذه المعايـيـر" (Noizet .G et Caverni SP, 1978) و في مفهومه الخاص: " هو الملائمة بين مجموعة من المعلومات و مجموعة من المعايير الملائمة للهدف المحدد لأجل اتخاذ قرار" (Dekettel JM, 1991) .

التقويم في التربية:

هــو الأسلوب الذي يمكن من خلاله تحديد المعلومات المفيدة، الحصول عليها و منحها من أجل الحكم على قرارات ممكنة (Stufflebeam Daniel et Coll, 1980, p 48)

- يعرف بـــن يامـــين بـــلوم (Benjamin Bloom) التقويم بأنه : " إصدار حكـــم عـــلى الأفكار و الأعمال و الحلول و طرائق التدريس و المواد و غيرها من الأمور التربوية".

أما الدمرشاش سرحان فيعرفه بأنـــه : " تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونـــا لنا عـــلى تحديد المشكلات و تشخيص الأوضاع و معرفة العقبات و المعوقات بقصد تحسين العملية التربوية و رفع مستواها و تحقيق أ هدافها" (صالح عبد الله و آخرون ، 1989، ص 42).

و تتفق معظم التعريفات للتقويم على اعتباره عملية تسند إلى إجراءات هي:

- تحديد موضوع التقويم و أهدافـــه.
- البحث عن الأداة الملائمة له أو بناءها.
- تنفيذ الأداة و إجراء التقويم
- تصحيح الإنجازات أو الأداءات أو استخراج المعطيات.
- معالجة المعلومات المحصل عليها و اتخاذ القرارات التصحيحية (حمزة عزوز، 2008، ص 31).

3.8.5 -التعريف الإجرائي للتقويم:

التقويم التـــربوي في نـــظر الباحث هو الكشف عن مواطن القوة من أجل تعزيزها، و مواطن الضعف من أجل تشخيصها ثم علاجها، و نكشف هذه المواطن عن طريق وسائل التقويم الموضوعية.

إن التقويم ليس هدفا في حد ذاتـــه بـــل هـــو وسيلة لتحقيق غاية و بالتالي فإن الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في إتخاذ قرارات أفضل، و أنه ليس عملا غير مترابط، أو حدثا أو نتاجا منتهيا، بل هو عملية متتابعة يمكن ترتيبها في ثلاث مراحل هي:مرحلة التخطيط، مرحلة الحصول عـــلى المعلومات، مرحلة توفير المعلومات لإتخاذ الأحكام.

- التقويـــم و التقييـــم:

هناك جدال حول الترجمة العربية للفظة (Evaluation) و في هذا الصدد استعملت لفظتي تقييم و تقويم حيث يعتقد الكثيرون بأن كلتيهما تعطي نفس المعنى رغم أن الكلمتين تفيدان في بيان قيمة الشيء إلا أن كـــلمة التقويم صحيحة لغويا و هي الأكثر انتشارا في الاستعمال، بالإضافة إلى أنها تعني بـيان قيمة الشـــيء فهي التـــقييم إلـــى تعديل أو تصحيح ما أعوج منه.

أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط و من هنا نجد كلمة التقويم أعم و أشمل من كلمة التقييم حيث لا يتوقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما بل يحاول إصلاحه و تعديله بعد الحكم عليه. وهناك مـــن المختصين العرب من يعتبر كلمة "تقييم" خطأ و يحـــبذون استعمال كلمة "تقويم" بدلا منها، و الكلمات في الحقيقة مختلفتان تماما فالتقويم مشتق من القيمة و التقويم من القوام، و تفيذ الأولى معنى التقرير و التثمين أما الثانية فمعناها التعديل

(حمزة عزوز، 2008، ص 32).

- القـــيـــاس و الـــتقـــويـــــم :

إن مجرد كلمة تقويم توحي للسامع تقنية التقييم، و هي متعددة و الجدير بالذكر أن هناك علاقة عضوية تكاملية بين القياس و التقويم و الاختبار، فلا يـــمكن تصور تقويم بـــدون قياس و قياس دون أداة أ و وحدة قياس، أما الأختبار فيتمثل في مجموعة من المثيرات أعدت لتعيين بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية و الخصائص النفسية و قد يكون المثير هنا هو الأسئلة بمختلف أنواعها، و قـد يكـــون سلسلة مـن الأعـداد أو بعض الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورا أو رسومـات و مـــن ثمة تمـــنح لـــه درجات معينة بنـــاء على هذه الإستجابات و قد تستخدم مصطلحات التقويـــم و القيـــاس و الإختبار على نحو تبادلي أحيانا بسبب العلاقات الوظيفية المتداخلة بينهم. فإذا كان التقويم هو عملية استخدام البيانات و المعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام أو قرارات فهو يتطلب إذا الحصول على المعلـومات بالـقياس، و بالتالي وضع محكات لتحديد قيمة المعلومات و اتخاذ الحكم بشأن العلاقة بين نتائج القياس و المحك.

أما القياس فيعني الوصف الكمي للسلوك، و يشـــير الاختبار إلى نمط معين من أدوات القياس و وسيلته، و ينطوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات أو المهام التعليمية التعلمية اختيرت و صيغت وفق منهجية معينة بحيث توفر لدى إجابة التلميذ عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المـــعرفية، كالتحصيل أو الذكاء أو غير المعرفية كالإتجاهات و الميول و القيم.

أما أدوات القياس فتتمثل في أسئلة مجمعة، قـصد الحصـول عـلى معـطيات وجيهة لإبداء حكم أو اتخاذ قرار. و ما سبق ذكره يعبر بدقة عن مفهوم أدوات القيا س سواء تعلق الأمر برائز (Test) أو اختبار الخ.

و يتمثل الاختبار عموما في مجموع الأنشطة التـــي تـتـم فـي الوسـط المـــدرسي مـن أجـل جمع معلومات قصد تقويمها و أهم أدوات القياس و أكثرها استعمالا:

الامتحـــان (L'examen)، الاختـبـــار (L'épreuve)، الـتمـــرين (L'exercice)، الـــرائز (Test) ، السؤال (Question)، المقابـلـة (L'entrevue)، شبكة الملاحظة (Grille d'observation) و يمـكـن أن تـكـون هـذه الأدوات شفوية أو كتابية، و يقـــوم اختيار أداة القياس وفق موضوع التقويم، فهناك مواضيع تتطلب أداة قياس شفوية (الإستذكار مثلا) و أخر ى تتطلب أداة قياس كتابية (التركيب...) .(عزوز حمزة.2008 .ص34).

القيـــــاس	التقويـــــم
وسيلـــــة التقييـــم	الحكم على مدى تحقيق الأهداف
يهتم بالنتائج الملموسة	يهتم بالنتائج الملموسة و غير الملموسة في الشخصية و النمو الفردي
أهم ما يراعي الصورة المبسطة لتحصيل المادة أو المهارة	يراعي التغير الواسع المدى في الشخصية و طرق الوصول إلى الأهداف المهمة
يقيس الجزء (التحصيل)	يشمل الكل (سلوك المتعلم- مقارنة- قدراته- ميوله- استعداداته)

جـــدول رقـــم (01) يبين العلاقة بين القيـــــاس و التقويـــــم

9.5-تعريف التوجيـــــه المدرســـــي:

1.9.5- تعريف التوجيه المدرسي اصطلاحا:

التوجيه المدرسي يقصد به مساعدة الفرد على التكيف، وفقا لأوضاع المجتمع و ظروفه و التربية السائدة فيه، بقصد تمكين هـــذا الفرد من أن يعيش حياة مستقرة في مجتمعه وفق التربية و الثقافة التي تعارف عليها أبناء هذا المجتمع. (سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي، 2004، ص 11).

"من الممكـن أن نعـرف التوجيه يـــوجه عـــام- على أنـــــه العـــمليـــة الفـــنـية المنظمة التي تهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار الحل الملائم للمشكلة التي يعاني منها و وضع الخطـــط التـــي تؤدي إلى تحقيق هذا الحل و التكيف وفـــقا للـــــوضع الجديد الذي به هذا الحل، و هذه المساعدة تنتهي بأن تجعل الإنسان أكثر سعادة و رضى عن نفسه و عن غيره، كما أنها تقوم على أساس إدراكه و فهمه لدوافعه و رغباته و ميوله و قيمه و استعداداته و قدراته، كما تقوم أيضا على أساس استفادته من جميع إمكانياته الشخصية و غير الشخصية للوصول إلى أنسب الحلول للمشكلة.

و لـــيس المقـــصود بالتـــوجيه إعـــطاء تعلـيمات أو تـوجيهات محددة للفرد، أو إملاء وجهة نظر أخصائي التوجيه عليه، و ليس المقصود بالتوجيه تحمل أعباء وهموم من يطلبون التوجيه، أو أن يتكفل الموجه بمسؤولياتهم، و لكن التوجيه مساعدة يقدمها أشخاص مؤهلون مدربون إلى شخص آخـر في أي مرحلة من مراحل النمو و هذه المساعدة الفنية تمكنه من تدبير أوجه نشاط حياته، و تغيير أفكاره و اتخاذ قـراراتـــه و حـــمل أعبـــائه بنفسه، و هذه المساعدة تقوم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، كما أن الفرد قد يتلقاها بمفرده أو مع مجموعة

(أحمد أحمد عواد، 1998، ص 70).

يعرف أحمد زكي محمد: " التوجيه المدرسي هو عملية يتم بواسطتها توجيه كل فرد من أفراد المجتمع، نحو التعليم الذي يتفق و قدراته العامة و استعداداتـــه الخاصة و مـيـوله الرئيسية، بحيث تعـد الوسائـل التي تساعده على النجاح في حياته و خدمة المجتمع". (عبد الكريم القريشي، ص 20).

يعرف أحمد زكي بدوي: "التوجيه المدرسي هو العملية التي تـتـم بالمساعدة التي تقدم للتلامـــيذ و الطلبة في اختيار نوع الدراسة الملائمة، و التي سيلتحقون بها و التكيف معها و الـتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في دراستهم و في حياتهم بوجه عام." (أحمد زكي بدوي، 1988، ص 285).

تعريف كيلي (Kelly): " التوجيه المدرسي يتمثل في وضع أســـاس علمي لتصنيف طلبة المدارس و الثانويات مع وضع الأساس الذي يمكن بمقتضاه تحديد احتمال نجاح الطلبة في دراسة من الدراسات أو مقرر من المقررات التي تدرس لهم (يوسف مصطفى قاضي و آخرون، 1987، ص 59-ص61).

حسب القاموس (Encyclopédique, 1984, p 350): " التوجيـــه هـو مساعـدة التلميذ في الاختبار و التحضير ليجد نفسه في الاختصاص المناسب الذي يتلائم مع شخصيته و قابليته و يعتبر التوجيه طريقة للتعلم".

2.9.5- التعريف الإجرائي للتوجيه المدرسي:

يقصد بالتوجيه المدرسي هو عملية تهدف إلـــى مساعـــدة الطلبة لإختبار نوع التخصص في الدراسة الذي يناسبهم و تبنى هـــذه العملية على أســس عـــمليـــة معينة بحيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم الذي يتفق و قدرته العامة و استعداداته الخاصة.

10.5.- تعريـــف الجـــامعـة

1.10.5 مفهوم الجامعة لغويـا:

لغـويـا تعـــرف الجامعة كالتـالي: جامـــعة مفـرد جـامعات، مجموعة معاهد علمية تسمى كليات تدرس فيها الآداب و الفنون و العلوم بعد مرحلة الدرس الثانوية (المنجد، 2000، ص 216).

2.10.5- مفهوم الجامعة إصطلاحا:

- ✓ تعرف الجامعة على: " أنها عبارة عن مؤسسة عمومية، ذات طابع إداري مزودة بشخصية اخلاقية و استقلالية مالية، كما تنقسم إلى عدة معاهد". (Hournal officiel, Juin 1997, Article 01)
- ✓ و هناك تعريف آخر: " كل يضم مجموع الشعب العلمية و التكوينات و العلوم الإنسانية التي تدعم بشكـــل كبير التنمية التكـنولوجـية فالـتـقـدم الثـقـافـي و التكـنـولـوجي يـمثـلان جـزءا كـبـيـرا مـن الـتـنمية (Demain l'Algérie, OPU, p 186).
- ✓ "الجامعة كذلك مؤسسة تكوينية لا ترسم أهدافها بمعزل عن البيئة الاجتماعية و الإقتصادية التي تنبثق عـنـها، بل على العكس فهي تستلهم من المجتمع الذي هو منبت هياكلها و إطاراتها و منه تختار قـيمها و أهدافـــها، أي باختصار فالمجتمع هو الذي يمنحها شهادة الميلاد و المعنى و الغاية و الوسيلة و لهذا فإن دور و مكانة و أهداف الجامعة تتباين بتباين المجتمعات و الحقبات التاريخية (مجلة التواصل، 2000، ص 73).
- ✓ أما لوكوبريز(Lobokowiz) فيقول: " إن الجامعة في تصـــورها الأول هي الجـمعية الإنسانية الوحـيدة أين يجتمع الأشخاص فقط من أجل المعرفة فهي تمثل نظرية مؤسساتية. (UNESCO, 1991, p 194).

يمكن الإشارة بداية لمفهوم الجامعة فـــي التشريع الجزائـــري (وفـــقا للمرسوم رقـــم 83-544 المـــؤرخ فـي 24 سبتمبر 1983 و المتضمن القانون الأساسي للجامعة، و كذا المرســـوم التنفيذي رقـــم 98-253 المؤرخ في 17 أوت 1998 المدعل للمرسوم المذكور أعلاه) الذي تم تعديله بالقانون رقم 08-05 المؤرخ في 16 صفر عام 1429 الموافق 23 فبراير سنة 2008 حسب ما ورد في المادة 02 من القانون ذاته.

"تنشأ الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، و تتكون الجامعة من كـــليات". كما يتكفل بالتعليم العالي على المستوى الوطني المؤسسات التالية:

الجامعة 26 جامعة – المركز الجامعية 16 مركزا (المراكز الجامعية هي مؤسسات للتعليم العالي مرشحة للترقية إلى جامعات وفـــق مقايـيس بـيـــداغوجية و عـلـمـية عـــلى الخـــصوص، المـــادة 39 مـــن القانون رقم 08-06 23 فبراير2008) المدارس الوطنية 05 ،المدارس العليا 04 ، المعاهد الوطنية 06.

و إذا كان من البديهي أن الجامعة البنية العلمية الأساسية في الدولة الجزائريـــة إلا أن عـملها الأساسي يتركز على العملية التدريسية، و تشارك بشكل متوا ضع و هامشي في عملية البحث العلمـــي و التـــطور التقني، لأن الجامعة الجزائرية لا تزال حكومية خالصة (جمال العيفة، 2008، ص 91).

3.10.5- التعريف الإجرائي للجامعة:

كتعريف إجرائي للجامعة نستطيع أن نقول بأنها ذلك المحيط المعرفي الإجتماعي الحافل بالتفاعلات و المـــعاملات و الإتصالات و العلاقات القائمة بين أشخاص مختلفين في الثقافة و ما تحمله هذه الأخيرة مـن متغيرات و مفـــاهيم تتجسد في اتجاهات و سلوكات متباينة، بالإضافة إلى كونها مؤسسة تعليمية تكوينية تثقيفية لهـــا أهداف ترسمها تبعا لمعطيات المجتمع الـــذي تنتمي إليـــه في إطار تنمية مجتمعية شامـــلة، كما تعتبر الجامعة مركز إشعاع و توجيه للمجتمع، فيها تتمركز الإطارات العليا من أساتذة و باحثين و مبدعين، و منها تتخـرج إطارات الأمة، و منها تنطلق الحركات الإصلاحية، لهذا تعتبر قلب الأمة النابض، الذي يحرك المجتمع و يقود أحداثه.

6- **الدراســـــات السابقـــــة :**

يبنى العلم على تراكمات معرفية، يصحح اللاحق منها السابق، و بهذا يتطور العلم. وعلى هذا قبل الانطلاق في أي دراســة علمية على الباحث أن يطلع على ما سبقه من دراسات في نفس المجال لتفادي التكرار من جهة و اكتشاف الجديــد مـــن جهـــة أخـــرى و مـــن هنا حاول الطالب الباحث في حدود الإمكانيات المتاحة، العثور على القليل من الدراسات التي تقترب من موضوعنا هذا، و نتيجة لهذا فقد استأنس الطالب في بحثه هذا ببعض الدراسات التي تناولت المشكلات البيداغوجية و الرســـوب الـدراسي بالجامعة، و قد تم تقسيم هاته الدراسات السابقة إلى دراسات غربية ، فعربية و أخيرا جزائرية.

1.6 دراسات أجنبية:

الدراسة الأولى: لكريستوف ميشان (2005)

عنوان الدراسة: Echec scolaire et orientation scolaire

Réussite, échec et abandon des étudiants en première année universitaire

لخص الباحث أن التأخير الدراسي لدى الطالب الجامعي إلى الأسباب التالية: الحالة الاجتماعية الديمغرافية للطالب و إلى الوضعية المعيشية داخـــــل الجامعة و أيضا إلى دراسته البيداغوجية السابقة و إلى استراتيجيات التعليم و قد بينت الإحصائيات الوزارية في المشكلات التي يواجهها الطلبة و علاقتها بالتأخر الدراسي (الانتقال من السنة أولى جامعي) :

- 48% ينتقل إلى السنة الثانية.

- 30% يبقى في نفس السنة.

- 16% يعاد توجيههم.

- 6% يترك الدراسة.

و في آخر المسار الدراسي 77% يتحصلون على الشهادة الجامعية.

الدراسة الثانية: لـ أموراي ديلي (Ameury Deely, 2006)

عنـــــوان الدراســـــة:

Soutenir Pédagogie universitaire – Enseigner et apprendre en enseignement supérieur (les étudiants-es dans leurs prise de notes).

لخص الباحث دراسته من خلال طرح علمي حول عدة كفاءات منهجية يجب على الطالب تعلمها بسرعة متطورة عند إلتحاقه بالجامعة ألا و هي كيفية أخذ المعلومة (على شكل نقاط) و أيضا كيفية الإصغاء للأستاذ عند إلقاء الدرس و كيفية قراءة محتوى ما يعرض من خلال الوسائل البيداغوجية و إستخلاص الأفكار الأساسية و تلخيصها خاصة إذا أخذنا النسبة الإحصائية في جامعة (NAMUR)لطلبة سنة أولى تخصص علمي و الذي قدر 40% يعطي طرح للإشكالية حول ذلك و منه إستنتج الباحث الفرضيات التالية:

- نوعية الاتصال البيداغوجي و علاقته بالعملية التعليمية.

- وصف نوعية أخذ المعلومات من طرف الطلبة أثناء الدرس.

- كيفية تحليل المعلومات بعد الانتهاء من الدرس.

الدراسة الثالثـــــة: لـ نيميتز و آخرون (2007)

عنوان الدراســـــة: L'enseignement de médecine : rôle et devenir

(Enseignement de la médecine d'urgence en cours des études médicales)

ملخـــص الدراســـة: بينت الدراسة حول الطب الاستعجالي بأنه لا بد من وضع استراتيجية دائمة للتكوين المستمر و المعمق حول التقنيات البيداغوجية لتمكين تحول المعارف و ذلك من خلال:

-التعرف عن الأهداف البيداغوجية المسترسلة من السنة الأولى إلى نهاية المدى الدراسي للطالب.

-إنتقاء طرق التقييم متعلقة بالأهداف و التقنيات البيداغوجية خاصة في أماكن الممارسة بالمستشفيات (أثناء المناوبة بالمستشفى).

الدراسة الرابعـــة: لـ سيز و آخرون (2008)

عنوان الدراســـــة: Etat des lieux de la pédagogie à la faculté des sciences de la santé.

مكان الدراســـــة: De Ouagadougou – Burkina faso

مـــن الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها جامعة واقادوقو حسب أصحاب الدراسة هو تحسين البيداغوجية الجامعية، إذ تعـد كليـــة العلـــوم و الصـــــحة (FSS) مـــركـــز تكوين الأطباء و الصيا دلة و تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على مواطن التدريس و كيفية معالجة بعض النقائص كعمـلـيـة الـبحـث عن أهم المشكلات البيداغوجية و بعد عملية الاستقصاء و البحث مع الأساتذة و الطلبة و الإداريين من خلال الإستبيان توصلت الدراسة إلى:

الوسائـــل البيداغوجية كـقاعـات الـــدراســـة عـــددها قـلـــيل و غـــير مكـثـف للعمـلـية التعليمية، الأدوات الديداكتيكية و السمع بصرية ناقصة نقص الكتب و كذلك بالنسبة لنوعيتها، نقص في هيئة التـدريس كميا و أيضا في التخصص، طر ق التدريس غير فعالة (Cours magistraux).

الأعمال التطبيقية و التـــربـــصات الاستشفائية لا تلبي إحتياجات التكوين و أهـــــدافه.

و يقترح الباحثون لإعطاء ديناميكية لنظام التعليم بـ (FSS) لا بد من تحسين الوسائل الديداكتية و أيضا طرق التدريس.

الدراسة الخامسة: لـ كريستوف ميشال (2008)

عنوان الدراسة: Réussite, échec et abandon des étudiants en première année universitaire.

تناولت الإحصائيات الوزارية المشكلات التي يتعرض لها الطلبة للنجاح في السنة أولى جامعي فقد بينت الإحصائيات بأن 48% يـنجحـون إلى الســنة الثانية، 30% يبقون في السنة أولى (في نفس التخصص)، 16% يتجهون إلى اختصاصات أخرى 06% يتركون الدراسة، و في آخر المسار الدراسي 77% يتحصلون على الشهادة الجامعية و قد تناول الباحث أن من أسباب الرســـوب الدراسي في الجامعة هو: سوء التوجيه الدراسي، عدم التعمق في دراسة المحتوى الدراسي (قراءة مكملة، تلخيص الدروس، الإحتكاك الدوري بالمكتبات).

الدراسة السادسة: لـ أليس لميست (2009)

عنوان الدراسة: Accueil des étudiants de niveau licence

nouveaux services, nouvelles méthodes, nouveaux espaces.

أهم الإحصائيات التي وقفت عليها الباحثة هو أن:

%52 ←——— Redoublement

%16 ←——— Réorientation

%06 ←——— Abandons

و ذلك حسب إحصائيات 2008/2007.

و من أهم الأسباب التي وقفت عليها الباحثة نجد:

- نقص وسائل المطالعة (Equipements documentaires)

- نقص أماكن الدراسة، عدم التوجيه الجيد إلى الجـــامعات ذات التخـصص، عدم التشجيع البيداغوجي (التحفيز)، طرق التدريس غير فعالة، عدم إعطاء أهمية للشهادة عـــند الإنتهاء من الـــدراسة (أي في سوق العمل).

2.6 دراســات عربيــة:

الدراسة الأولى: لـ جبران و محمد فودة (1973)

عنوان الدراسة: دراسة حول سمات الطلاب المتأخرين دراسيا

تمثلت سمات الطلبة المتأخرين دراسيا حسب الباحث في سمات و خصائص عقلية: كمستوى الإدراك العقلي دون المعدل و ضعف الذاكرة و عدم قدرته على التفكير المجـــرد و استخـدامه للرموز و أيضا قلة حصيلته اللغوية.

السمات و الخصائص الجسمية حيث نجد لديه أمراض ناتجة عن سوء التغذية، مشكلات سمعية و بصرية و عيوب أخرى.

السمـــات الانفعاليـــة: شرود الذهن أثناء التدريس و فقدان أو ضعف الثقة بالنفس و نزوعه للكسل و الخمول.

أما في العادات و الإتجاهات الدراسية فيرى الباحث أن الطالب المتأخر دراسيا يميل إلى التأجيل و الإهمال في انجاز أعماله أو واجباته و أيضا ضعف تقبله و تكيفه للمواقف التربوية و العمل المدرسي، ليست لديه عادات دراسية جيدة و لا يستحسن لمدرسه كثيرا.

ملخـــص الدراســـة:

تتمثل المشكلات البيداغوجية من العوائق الهامة في الرسوب الدراسي متمثلة خاصة في ضعف الذاكرة و الإدراك و قلة الحصيلة اللغوية و عدم الإنجاز للأعمال و العادات السيئة في الدراسة و عدم التكيف للمواقف التربوية.

الدراســـة الثانيـــة: لـ محمد عثمان المحيسي (1981)

عنـــوان الدراســـة: المشكلات الدراسية للشباب و الطلاب بالجامعات السودانية و علاقتها ببعض المتغيرات النفسية و التربوية.

أهميـــة الدراســـة: تهتم هذه الدراسة بالمشكلات الدراسية للط لاب الشباب بالجامعات السودانية و علاقتها ببعض المتغيرات النفسية و التربوية.

المنهج المستخـــــدم: استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي .

عينة الدراسة مائة طالب و طالبة جرى سحبها بالطريقة العشوائية المرحلية من مجتمع الدراسة الأصلي البالغ عددهم 525 طالب و طالبة بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم و كانت نتائج الدراسة بعد تحليلها على النحو التالي:

1- توجد نسبة من الشباب بالجامعات السودانية يعانون من مشكلات دراسية بمستويات مختلفة (بسيطة، متوسطة)
2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي و الاجتماعي بين الطـــلاب و الطـــالبـات بالجامعات السودانية.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الطلبات في أبعاد التوافق الدراسي ما عدا بعد علاقة الطالب بزملائه.
4- توجد علاقة إرتباطية دالة عند مستوى 0.05 بين أبعاد التوافق الدراسي و الدرجة الكلية للمشكلات الدراسية لطلبة الشهادة العربية.

خلاصـة الدراسـة:تـوجد بعض المشكلات الدراسية بمستويات مختلفة لدى طلاب الجامعات السودانية متمثلة من سوء التوافق الدراسي و الاجتماعي و مدى تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى الطالب.

الدراسـة الثالثـــة: لـ رنا عمران (1990).

عنـــــوان الدراســـة: المطلـــوب النجاح فقط، ظاهرة بدأت بالانتشار أراء حول التعثر الدراسي في المرحلة الجامعية، بينت الدراسة من خلال أراء الطلبة حول أسباب التعثر الدراسي ما يلي: أسلوب الدراسة غير مرضـــي تذبذب في حضور للدراسة، التعثر راجع للمدرس، التوجيه الوالدي للطالب، تعقد المواد الدراسية، عامل اللغة في التعثر الدراسي.

و كانت اقتراحات الباحث حول أهم الحلول لهذه المشكلة قد تكمن في تبادل الخبرات مع الطلبة الآخرين، المذاكرة الجماعية التي تقدم للطالب العديد من الآراء و كذلك سؤال أساتذة المادة بخصوص المقررات الجديدة أو المـــواد صعبة الفهم.

الدراســة الرابعـــة: لـ فهد محمد الجدوع (2004)

عنـــوان الدراســة: ظاهرة الرسوب في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.

هـــدف الدراســـة: تحديد حجم الرسوب في جامعتي الملك سعود و الملك فهد للبترول و المعادن و الكشـف عن العوامل الأكاديمية التي تسهم في خفض معدلات الرسوب في الجامعة و معرفة الآراء حول مقترحات التي تسهم في خفض معدلات الرسوب من وجهة نظر الطلاب الراسبين و أعضاء هيئة التدريس.

عينة و أداة الدراسة:لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد أداة (استفتاء) لمعرفة العوامل الأكاديمية المؤديـة إلى الرسوب الطلاب على عينة من أعضاء هيئة التدريس الذكور في جامعة الملك فهد و جامعة الملك سعـــود بواقـع 20% من مجتمع الدراسة و على عينة من الطلاب الجامعيين ممن سبق لهم الرسوب في مقرر أو أكثر بواقع 30% من مجتمع الدراسة.

و لتحليل نتائج الدراسة استخدم الباحث: التكرارات و النسب المئوية و المتوسطات الحسابية و الاختبار التائي

(T Test) و قد توصلت ا لدراسة إلى النتائج التالية:

1- حجم الرسوب يختلف من مستوى لآخر.

2- أعلى العوامل الأكاديمية المؤدية إلى رسوب الطلاب من وجهة نظر الطلاب الراسبين هي:

✓ عدم دقة بعض أعضاء هيئة التدريس في تقويم تحصيل الطالب الدراسي.
✓ عدم قدرة بعض أعضاء هيئة التدريس على توصيل المادة العلمية.
✓ قلة اهتمام عضو هيئة التدريس بالطلاب ضعيفي التحصيل.
✓ افتقار الطرق المتبعة في تدريس المقررات لعنصر التشويق.
✓ صعوبة التعامل مع بعض أعضاء هيئة التدريس.

3- أعلى عوامل الأكاديمية المؤدية إلى الرسوب الطلاب في جامعتي الملك سعود و الملك فهد الموافق عليها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين هي على الترتيب:

إعتماد درجات الشهادة الثانوية كمعدل أساسي للإلتحاق بالكلية.

قصور الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلات الطلاب الاجتماعية و النفسية.

افتقار الطرق المتبعة في تدريس المقررات لعنصر التشويق.

عدم تحقيق رغبة الطالب في اختيار الكلية التي يرغبها.

قصور الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلات الطلاب الدراسية.

أعلى المقترحات الموافق عليها كل من هيئة التدريس و الطلبة نجد: حسن اختيار عضو هيئة التدريس، استخدام طرق أخرى لتقويم تحصيل الطلاب العلمي بجانب الاختيار، تقوية العلاقات الإنسانية بين الطلاب و أعضاء هيئة التدريس، تحسين شروط قبول الطلاب في الجامعة بما يتوافق مع ميولهم و قدراتهم مراعاة الطاقة الإستعابية لكل كلية عند توزيع الطلاب على كليات الجامعة.

الدراسة الخامسة: لـ بشرى أحمد العكاشي و كامل الزبيدي (2005).

عنوان الدراسة: أسباب انخفاض التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق.

مجتمع البحث: يتكون من 46809 طالب و طالبة.

عينة البحث: 40 ذكور و 40 إناث.

أداة البحث: الاستبيان مكون من 49 فقرة.

الوسيلة الإحصائية: استخدمت مصادر فيشر(Fisher) لتبيان حدة المشكلة.

و قد توصلت النتائج الباحثان إلى الأسباب النفسية التي تؤدي إلى رسوب الطلبة مرتبة تنازليا:

- ضعف دافعية بعض الطلبة نحو الدراسة 97.91%.
- سوء الحالة الصحية لبعض الطلبة: 95.83%.
- إنخفاض مستوى طموح الطلبة للدراسة: 91.66%.
- ضعف الثقة بالنفس: 89.58%.
- الارتباك و الخجل أمام الآخرين 83.33%.
- تدني مستوى الذكاء: 75.%
- الرغبة في العمل أكثر من الدراسة 66.66%.

- **الأسباب الدراسية التي تؤدي إلى رسوب الطلبة مرتبة تنازليا:**

✓ قبول الطالب في قسم دون رغبته: 95%
✓ غياب الطلبة عن قاعات المحاضرات : 93.75%

- ✓ الخوف من الامتحانات: 89.58%
- ✓ صعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية: 87.5%
- ✓ كثرة أعداد الطلبة في الصف الواحد: 79.16%
- ✓ ضعف التوجيه و الإرشاد في الكلية: 70.83%
- ✓ عدم تنظيم أوقات الاستذكار: 60.41%

الدراســـة السادســـة: أحمد كامل (2006)

عنـــوان البحـــث: إتجاهات طرائق الدراسة السائدة عند الطلبة الجامعيين.

هدف هذا البحث الإستكشافي هو التعرف على إتجاهات الطرائق الدراسية عند الطلبة الجامعيين بجامعة حلب (سوريا) و إربد الأهلية (الأردن) و الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الديمغرافية و التربوية و طرائق الدراسة السائدة عند الطلبة و بالإضافة إلى قياس معدل الدافعية للإنجاز العلمي و لتوظيف المعارف المحصلة في الحياة العملية. و لتحقيق هذه الأهداف صمم الباحث إستبانة خاصة على شكل شبكة مؤلفة من 21 طريقة دراسة منتشرة الإستخدام بين طلبة العينة التمثيلية مؤلفة من 1938 طالب (جامعة حلب) و 343 طالب و طالبة (جامعة إربد الأهلية) و جرت معالجة البيانات المجمعة بمساعدة برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الإنسانية و الاجتماعية (SPSS).

أظهرت النتائج: أن طرائق التدريس السائدة عند الطلبة الجامعيين هي طرائق تقليدية.

- ❖ الاعتماد في الحصول على المعارف و المعلومات عن طريق مصادر تقليدية (الكتاب المقرر و المحاضرات و الدروس التطبيقية).
- ❖ لم يشكل اتجاه توظيف الحصيلة المعرفية و تحويلها إلى سلوك يومي سوى نحو 67.8% من الطلبة بينما أظهرت قياس معدل الدافعية للإنجاز العلمي و الدافعية لتوظيف الحصيلة المعرفية أنه معدل متوسط 6.39 درجة من أصل 10 درجات.

وأخيرا أظهرت نتائج التحليل البياني أن العوامل الديمغرافية (سن، جنس، مكان الإقامة) ليس لها تأثير مباشر في اختيار طريقة الدراسة بينما وجد أن للعوامل التربوية (مرحلة الدراسة، معدل التحصيل، التخصص الدراسي) لها تأثير طفيف في اختيار طريقة الدراسة.

الدراسة السابعة: لعبد الله الفضيلي (2007)

عنوان الدراسة: مقترحات لتطوير التعليم الجامعي،بصحيفة بدولة اليمن

الكاتب: عبد الله الفضيلي.

يبين الباحث أسباب التعثر الدراسي للطالب الجامعي بالجامعات اليمنية إلى ما يلي:

- ✓ تحول نظام الدراسة الجامعية من النظام السنوي إلى نظام الفصلين الدراسيين.
- ✓ نتج عن نظام الفصلين الدراسيين إلى مضاعفة المواد المقررة تصل إلى 14 مادة في وقت ضيق و محدود و لا مجال لتأجيل أية مادة أو إلغائها من المنهج.
- ✓ ضيق الوقت جعلت العملية التعليمية و الإستعابية مهزوزة و ضعيفة و لا تتيح المجال للمناقشة (الطلبة) من قبل الأستاذ أي تحويل المحاضرة من ساعتين إلى ساعة و نصف.
- ✓ إن نظام الدراسة بالجامعات اليمنية لا يتيح للطلبة حرية الإختيار للمواد التي يختارها عن حب و اقتناع في كل فصل دراسي.
- ✓ أقسام اللغات لا تخضع للمتابعة و المراقبة و التقييم للمنهج المقرر
- ✓ إن القوى العاملة من موظفي الجامعات غير متكيفة و غير منسجمة مع الأوضاع الأكاديمية (بيروقراطية).

الدراسة الثامنـــــة: لحنين الماضي (2007).

عنوان الدراسة : التعثـــر الدراســـي : ترجع الباحثة أسباب التعثر الدراسي إلى:

- ✓ تغيير أسلوب الدراسة بين المدرسة و الجامعة.
- ✓ عامل اللغة مهم جدا أي استعمال لغة أجنبية في الدراسة (الأ نجليزية) و تقول الإحصائيات أن 6% فقط من طلبة المدارس الصناعية هم من يكملون إلى نهاية المسار الدراسي بالجامعة و الباقي أي 94% يخرجون منها بعد فترة بسيطة.
- ✓ تغيير في هيئة التدريس.
- ✓ نظام الجامعة غير فعال، كما أن عملية التقويم البيداغوجي أيضا.

الدراسة التاسعة: لـ عدنان حمزة زاهد (2008)

عنوان الدراسة: أسباب تأخر و تعثر الطلاب الدراسي و طرق معالجتها

بينت جميع الـــــدراسات التي أجريـــت على الطلاب و المشرفين بأن خريجي الثانوية العامة لديهم بعض الضعف الواضح في المهارات الأربع التالية: التفكـــير الإبـــداعي، الأسس الدراسية السليمة، اللغة الثانية، التكيف السلوكي مع البيئة الجامعية.

كما أن التعثر الدراسي للطلاب في الكلية في المراحـــل الأولى يعتبر ظاهرة تستحق الدراسة و هذه بعض الأسباب التي تؤدي إلى تعثرهم الدراسي بشكل عام:

- ✓ عدم كفاية الدراسة الثانوية و منهاجها في تأهيل الطلاب للدراسة في الكلية.
- ✓ ضعف اللغة الأنجليزية عند الطلاب
- ✓ غياب الوازع أو الحماس للتعلم بين الطلاب.
- ✓ الإحباط الذي يشعر به الطلاب من قلة الوظائف المتوفرة في سوق العمل.
- ✓ عدم ربط المقرر العلمي بظواهر الحياة العملية أو بتطبيقاتها في الصناعة.
- ✓ كثرة الملهيات (التلفاز، أصدقاء، الأنترنيت) التي تبعد الطالب عن التركيز في الدراسة.
- ✓ توفر مذكرات لشرح المادة بإختصار دون الرجوع إلى دراسة الكتب الخاصة بالمقرر.
- ✓ عدم إلتزام الطلاب بالخطة الدراسية الموضوعة له و رغبة بعض الطلاب في اختيار المقررات التي يسهل عليهم فيها الحصول على علامات مرتفعة.
- ✓ عدم جدية الطرق و الأساليب التعليمية الجامعية (حيث الرغبة في النزول إلى مستوى الطالب المتدني).
- ✓ يتجه الطالب إلى التخصص بناء على رغبة ذويه أو تقليد لزميل دون تقدير لرغباته أو إمكانياته.
- ✓ غياب الشعور بالانتماء للجامعة بين كثير من الطلاب.
- ✓ عدم وضوح هدف الطالب في المستقبل مما ينعكس على تحصيله العلمي.

الدراسة العاشرة: لـ بن سالم و آخرون (2009)

عنوان الدراسة: Les étudiants de 5e Année médecine et les études médicales

بحثت هـــذه الدراسة حـــول كيفية الوقوف على عادات و سلوك أطباء المستقبل في كيفية تلقي الدروس و المعارف و ذلك لتقويم عملية التعلم و الـــوقـــوف على أهم المشكلات البيداغوجية التي تواجههم طيلة تكوينهم، أجريت هذه الدراسة على عينة متكونة من 223 طـــالب و طالبة لسنة خامسة تخصص طب لدفعة 1997/96م.

إعتمد البـــاحثون علـــى أداة الـدراسة المتمثلة في استبيان يحتوي على خصائص العينة السوسيوديمغرافية، علاقة الطبيب بالمريض مـــن وجـــهة نـظر الطالب طيلة فترة تكوينه، طريقة التدريس و تطلعاتها و كانت نتائج الدراسة:

- 83.4% من الطلبة يقترح مقياس في الإتصال لطالب العلوم الطبية 68.2% من الطلبة يرى بأن العلاقة بين الطبيب و المريض لا تعطى بطريقة علمية.
- 65% من الطلبة يقترح أشخاص أكثر مهنية (غير أطباء) للتواصل مع المريض.
- 50% من الطلبة يفضلون الدروس (Magistraux)
- 61.5% مـــن الطلبة لا يـفـضلـــون أن يتعاطوا إقـتـــراحاتهم مـع الأساتـــذة بالـنسبة لتـــطلعات الطـــلـبـة حول رغبا تهم تجاه تكوينهم في الطب العام لم تكن نسبة المجيبين على الإستبيان سوى 1/3 من الطلبة. La médecine générale n'attire que le 1/3 des étudiants questionnés.

3-6 دراســـات جزائريـــة:

الدراسة الأولى: للعايب صالح و بوطوطون محمد صالح (1998)

عنوان الدراسة: أسباب الفشل اللمدرسي لدى تلاميذ الثانويات من وجهة نظر الأساتذة.

أهداف الدراسة:

أ- **هدف علمي:** و يتمثل في دراسة موضوع أسباب الفشل المدرسي من وجهة نظر الأساتذة، دراسة علمية تكون إثراء للمنهج العلمي أو التراث النظري الذي يفتقر إلى مثل هذه الدراسات ببلادنا.
ب- هدف عملي: و يتمثل في إعطاء بعض التوصيات و المقترحات للتخفيف ما أمكن من حدة المشاكل التي يعانيها القطاع (التربية و التعليم) و خاصة منه القطاع الثانوي في الجزائر.

عينة الدراسة: خصص البـــاحث ثانويتين بالخروب إحداهما عامة و ا لأخرى متقنة، شملت 111 أستاذ و أستاذة و هي عينة قصدية مجتمع الدراسة 1837 بولاية قسنطينة منهم 897 نساء.

أداة الدراسة: الاستمارة، الملاحظة، المقابلة.

المنهج المستخدم: المنهج الوصفي.

نتائج الدراسة: بينت الدراسة النتائج التالية:

العوامل الأكثر أهمية بالترتيب بحسب وجهة نظر الأساتذة كانت كالتالي:

1- **العوامل المؤسساتية (التعليمية و البيداغوجية)** و المتمثلة في : ســـوء التوجيه المـــدرسي، إمـتـداد الضعف الـــمدرسي إلـــى المراحل السابـقة، عدم وجود تشجيعات للأساتذة، نقص وسائل التعليم ، الإنتقال الآلي، نقص الحـــجم الســـاعـي، سوء تحضير للدرس من قبل الأساتذة طبيعة الأسئلة المعطاة في الفروض و الامتحانات.

2- **العوامل الاجتماعية:** المشاكل الاجتماعية للأساتذة، اليتم، فقدان أحد الوالدين، تغيب الأساتذة.

3- **العوامل النفسية:** سوء الأحوال الصحية، صعوبة التكيف، الحرمان العاطفي.

ملخص الدراسة: يعد هـــذا العمل بمثابة تلخيص لوجهات نظر الأساتذة حول أسباب الفشل المدرسي في مدارسنا الثانوية بوجه عـــام، يـــمكن الخـــروج بـــه هو أن الأساتذة ركزوا على العوامل البيداغوجية أكثر من تركيزهم على العوامل النفسية و العوامل الاجتماعية.

الدراسة الثانية: لعبد الله ساقور (2002)

عنوان الدراسة: فعالية النظام الجامعي في انتاج المعرفة و استهلاكها طلبة قسم الاجتماع نموذجا.

ملخص الدراسة: تهـدف هذه الدراسة إلى محاولة تحديد فعالية النظام الجامعي الجزائري فيما يتعلق بإنتاج المعرفة و استهلاكها على اعتبار أنها حاملة للتغيير في الجزائر، فإنتاج المعرفة في قسم علم الإجتماع مثلا، عبارة عن نشاط إنساني تربوي (تكوين نـــظري و تطبيقي) يعنى فيه بتكييف جمـــيع الـــموارد المـــتاحة حسب ضرورات التكوين (المنهاج) بالمقابل يغدو استهلاك المعرفة هو الآخر نشاط إنسانيا يـــزاوله الباحـــثون و الأخصائيون الاجتماعيون لإشباع حاجات المجتمع في خدماتهم.

توجد دوما مشكلات عديدة داخلية و أخرى خارجية يعانيها النظام الجامـــعي تؤثر على نوعية المعارف كمدخلات (Inputs) و تجعل حصائلها النهائية (Out puts) تتناسب، تقترب و تبتعد عن تحقيق أهدافها على المدى المنظور وفقا لمعيار فعالية جدول الإستثمار و الفوائد سنحاول في هذا البحث فحص بعـــض المشكـــلات و تحليلها بناء على معطيات تم الحصول عليها من لدن طلبة تخرجوا من قسم علم الاجتماع نختتم بمحاولة لتقييم مدى نجاعـــة النظـــام الجامعي في تحقيق إنتاج المعرفة و استهلاكها بعقلانية، إذ يعاني قسم علم الاجتماع من عدة مشكـلات نـــذكر منها:

1- ضعف المؤطرين و المكونين عموما، فمن مجموع هيئة التدريس الحالية لا يوجد إلا أربعة منهم فـقط حامـلي درجة دكتوراه.
2- نقص في التأطير و اللجوء إلى نظام المشاركة.
3- قلة المراجع باللغة العربية و حتى الفرنسية و قدم إصداراتها.
4- حصار شبه مفروض على استراد الكتاب عموما منذ سنة 1986.
5- تعريب العلوم الاجتماعية لم يكن مخططا له بدقة، فالإيقاع اللغوي يتأرجح بين العربية و الفرنسية و امتزاجا بالعامية فلا الطلاب يحسنون العربية و لا الفرنسية أو الإنجليزية بشكل مرض.
6- ضعف هياكل الاستقبال و محدودية المكتبة و ضعف تجهيزات المطبعة، الخ (عبد الله ساقور، 2002 ،ص 99).

الدراســـة الثالثـــة: لبوبكر تومي (2006).

عنوان الدراسة: عوامل الرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية.

ملخص الدراسة:تعرض الباحث من خلال إشكالية البحث إلى أهم العوامل الســـوسيولوجية التي أدت إلى بـــروز ظاهرة الرسوب المدرسي في المدرسة الجزائرية و قام بتحديد هذه الأســـباب التي تـــجسدت في صورة فرضيات سوسيولوجية علمية، كانت إطارا ضابطا في سير فصول البحث على منوالها و وفقا لطبيعتها، بحـيث تم بحث سبب الرسوب المدرسي و هما:

أ. العامل الأسري: الذي يتمثل بدوره في عناصر ذات طبيعة اجتماعية و أخرى إقـــتصادية، إضافة إلـــى المستوى الثقافي للوالدين

ب. لعامل المدرسي: فيتمثل في مدى جودة أو ضعف المناهج التربوية و التعليمية و الطـرق و الأساليب المنتهجة في تدريس تلاميذنا و مدى تماشي ذلك و رغبات و قدرات التلاميذ الذهنية و الذكائية. و بشـكل خـاص محتويات المقررات المدرسية و مدى تكيف التلاميذ معها، إلى جانب ظاهرة اكتظاظ حجرات الدراسة بالتلاميذ و كذلك إعداد المعلم الهزيل.

نتـائج الدراسـة: حسب القوانين و المناشير الوزارية الصادرة عـن وزارة التربية و التعليم الوطني و النتائج الدراسية المتحصل عليها من خلال دراسات تحليلية لنتائج الإمتحانات الـرسمية لـعام 2005 التـي قـام بإعدادها (عيساني سالم) مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني لشهر ديسمبر 2006 بمديرية التربية لولاية قالمة و اعتمادا أيضا على المفاهيم و النظريات التربوية و نظام التعليم في كل من المدرسة الجزائرية و الفرنسية، كما أطلع الباحث على بعض الدراسات التي تناولت موضوع الرسوب الم درسي ميدانيا عبر مراحل تعليمية مختلفة بالجزائر فقد كشف كل ذلك على النتائج العامة الآتية:

1- ثبت وجود الرسوب المدرسي بصورة واقعية على المدرسة الجزائرية .
2- كما تم النص على فعل الرسوب المدرسي وزاريا و ذلك لضمان مدة دراسية للتلميذ أطول.
3- تأكدت فاعلية العوامل السوسيولوجية التي كانت وراء رسوب التلميذ الجزائري و ذلك بفرعيها الأسري و المدرسي.

أهم الإقتراحات التي يراها الباحث للتصدي لظاهرة الرسوب المدرسي:

- على المؤسسات التربوية عقد مجالس الآباء لمعرفة المشاكل الحقيقية التي يعاني منها التلاميذ و مواطن ضعفهم و الإستفادة من ذلك كوسيلة للتطور التربوي، بحيث يتم إقتراح أساليب تطوير المناهج و طرق التدريس التي من شأنها التقليل من ظاهرة الرسوب.
- وضع دور الإخصائيين الاجتماعيين (الإرشادي) و إخصائيين نفسانيين في المؤسسات التربوية.
- التخفيف من كثافة المواد الدراسية
- يرى الباحث أن الفترة الصباحية ملائمة للتدريس و مجالا مفتوحا للتلاميذ للبحث و الإطلاع.
- التشويق البيداغوجي.
- منح الكتاب المدرسي مجانا للطبقات الاجتماعية المعوزة و توفير كل ماله علاقة بالتجهيز المدرسي و الوسائل التعليمية البيداغوجية.
- التخفيف من ظاهرة الاكتظاظ داخل القسم.
- مراجعة نظام التقويم.
- أخذ بعين الاعتبار رغبات و ميول التلاميذ أثناء التوجيه المدرسي.
- بناء محتويات البرامج التربوية تنطلق من الفلسفة التربوية للمجتمع.
- الاتصال البيداغوجي.
- العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات التربوية.

الدراسة الرابعة: العربي فرحاتي (2008)

عـنوان الـدراسـة: الصعوبات المؤثرة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي في ضوء التغيرات المعاصرة.

هـدف الـدراسة: يدخل مشروع البحث المعنون بـ: الصعوبات المؤثرة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي في ضوء التـغيرات المعاصرة في مجال البحوث التربوية و تحديدا في دراسة و تقييم النظم التعليمية و في إطار معالجة الصعوبات التـي تعيق تطور التعليم العالي و رفع مستواه من حيث جودة التعليم و الطالب و الأستاذ و التي تنعكس على مستوى مخرجاته و نواتجه.

عينة الدراسة: تم اختيار العينة بصفة عرضية حيث بلغ حجم العينة 30 فردا ا لمتمثلون في أساتذة التعليم العالي و تميزت من حيث تنوع التخصصات (علوم دقيقة و التكنولوجية و الآداب و العلوم الاجتماعية).

الحـــدود المكانيـــة: جامعة باتنـــة

تمثلت أداة الدراسة الاستطلاعية في طرح ثلاثة أسئلة مفتوحة على عينة الدراسة وفقا لثلاث محاور جاءت كالتالي

المحور الأول: استهدف رصد الصعوبات المتعلقة بالجانب التدريسي و البيداغوجي بشكل عام لدى الأساتذة.

المحور الثاني: استهدف رصد الصعوبات المتعلقة بجانب التكوين المستمر لدى الأساتذة.

المحور الثالث: ترتبط بالتعليم الجامعي بشكل عام.

و كانت نتائج مضمون الاستجابات أفراد العينة كما يلي: فف ي المحور الأول وجد أن صعوبات تتعلق بالتدريس الجيد متمثل في ضعف مستوى الطلبة، عدم الاهتمام من طرف الطلبة، قلة و نذرة المراجع المتخصصة و الجيدة، عدم كفاية الحجم الساعي لتغطية البرانامج السنوي قلة و غياب وسائل التدريس المتخصصة إنعدام قاعات الأساتذة، إنعدام قاعات لإستقبال الطلبة غياب نماذج التدريس الفعال المحلية و الدولية، غياب العلاقة العلمية البيداغوجية الجيدة بين الأستاذ و الطالب ظروف العمل كنقص القاعات و توزيع الحجم الساعي، عدم وضوح تخطيط السنة الجامعية، التأخر في الإنطلاق الموسم الجامعي، ضعف مستوى التأطير و الإشراف على الطلبة و الذي يـــرجع إلى عدم التوازن بين عدد الطلبة و الأساتذة.

أما المحور الثاني المتعلق بالتكوين المستمر فقد وجد أن هناك غياب للبحث العلمي الكفء و إنـــعدام التكـــوين (دورات تكوينية) و إنعدام البحوث الميدانية ضمن التخصص و إهتمامات الأستاذ، عدم تشجيع الإطارات لتحسين الأداء و المستوى، عدم الاستقرار في الظروف المكانية للعمل.

المحور الثالث و قد تناول الصعوبات الإدارية من غياب نظام ذو كفاءة، فـقـدان العمل الجماعي، ضـغوط الحياة، غياب الإعلام الجامعي كالإعلان عن الملتقيات و الأيام الدراسية سوء توجيه الطلبة، عدم تشجيع الكفاءات.

خلاصة الدراسة:إن من أهم الصعوبات التي تعيق تطور التعليم العالي في الجـــزائر و التـــي سبـب في الرسوب الدراسي لدى الطالب نجد من أهمها ما هو متعلق بالتدريس و ما هو متعلق بعملية التكوين المستمر لـــدى الأستـــاذ و أيضا الجو العام أو المناخ الدراسي بالجامعة.

الدراسة الخامسة: لـ مـــراد عبيد (2008)

عنوان الدراسة: تمتلات أسباب الر سوب المدرسي لدى أساتذة التعليم الثانوي.

عينة الدراسة: متكونة من مجموعتين الأولى متكونة من 20 أستاذا من الطور الابتدائي و مجموعة ثانية من 20 أستاذا من الطور الثانوي.

مكان الدراسة: أساتذة داخل ثانويات عنابة –الجزائر-

أداة الدراسة: إستعمل الباحث الإستبيان حسب مقياس ليكرت تخص البنود ما يلي:

- مسؤولية الإخفاق الدراسي على عاتق الأستاذ
- مسؤولية الإخفاق الدراسي على عاتق التلميذ
- مسؤولية الإخفاق الدراسي على عاتق النسق الدراسي
- مسؤولية الإخفاق الدراسي على عاتق المجتمع.

ملخـــص الدراســـــة:

1- مسؤولية التلميذ من خلال:

- التأخر الدراسي المتجمع لدى التلميذ.
- التغيرات النفسية و الاجتماعية التي يعيشها التلميذ في فترة المراهقة.
- عدم توفر التلميذ على الإمكانات الذهنية الضرورية للنجاح (قدرة، ذكاء، استعداد).
- دافعية التلميذ للنجاح.
- جهد التلميذ في العمل داخل القسم.
- النشاطات خارج المدرسة (رياضة، موسيقى) الممارسة من طرف التلميذ.

2- مسؤولية الأساتـــذة من خـــلال:

- غياب سلطة الأستاذ لدى التلميذ.
- نمط التقييم الممارس من طرف الأستاذ.
- نقص المهارة البيداغوجية للأستاذ.
- الدافعية المهنية عند الأستاذ.
- سوء العلاقة معلم- متعلم.
- تنوع المقاربات البيداغوجية المطبقة.
- عوامل علائقية.
- إحترام الأستاذ للبرامج المقررة.

3- مسؤولية المؤسسة الدراسية و تتمثل في:

- ضعف الوسائل المادية المتوفرة لدى المدرسة.
- تشكل وحدات مجموعات التلاميذ.
- غياب الوضوح في المشروع التربوي.
- عدم تكيف النسق الدراسي.

- برامج غير مكيفة للتلاميذ.
- غياب هيكل معاينة و تشاور.
- عدم تفتح المدرسة على محيطها.
- سوء تحديد أهداف التعليم.

4- مسؤوليـــة المجتمـــع و تتمثـــل في:
- المسؤولية راجعة إلى المستوى الإجتماعي، الاقتصادي للأولياء.
- مستوى تمدرس الأولياء.
- الإتجاهات الأسرية نحو التمدرس.
- عدم تفتح المدرسة على مشاركة الأولياء في النشاطات.
- جهل الأستاذ بأهم أسباب النجاح و الفشل.

التحليـــــل الإحصـــائـــي: استعمل البـــاحث إختـــبار - ت- و تحليـــل التـــبايـــن لإجراء التحليل الإحصائي فـــي الدراسة الميدانية التي تعالج التفسيرات التي يصوغها الأساتذة و المتعلقة بالفشل الـــدراسي و محاولة التحقق من العلاقات بين هذه التفسيرات و بين بعض الخصائص الاجتماعية الديمغرافية و الاجتماعية المهنية و الأكاديمية للأستاذ.

و قد أظهرت نتائج الدراسة أن أنماط التفسيرات الخاصة بالإخفـــاق أربعة (طالب، أستاذ، مدرسة، مـجتمع) يختلف حسب جنس الأستاذ، سنه، تمدرسه و أقدميته في المهنة و لغة تكوينـه و تكوينـه الأكاديمي و تكوينـــــه البيداغوجي.

- **<u>مناقشـــــة الدراســـــات السابقـــــة:</u>**

الدراسات التي تم عرضها على اختلاف عينتها و مكانها و زمانها أثارت موضوعات متكاملة، تخدم نتائجها بعضها البعض و تغطي كل واحدة منها زاوية من زوايا موضوع المشكلات البيداغوجية و الرسوب الدراسي في الجامعة و من الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- **الإطار النظري للدراسات السابقة:**
بينت الـدراسات المختلفة أن أهـم الأسباب التي لها علاقة بالرسوب تمثلت في:

1- العوامل المؤسساتية (التعليمية و البيداغوجية) و المتمثلة في سوء التوجيه المدرسي، إمتداد الضعف المدرسي إلى المراحل السابقة، الانتقال الآلي.

2- ضعف المؤطرين و المكونين عموما و اللجوء إلى نظام المشاركة.
3- قلة المراجع باللغات الأجنبية و قدم إصداراتها.
4- ضعف المناهج التربوية و التعليمية و الطرق و الأساليب المنتهجة في التدريس.
5- عدم وجود التشويق البيداغوجي.
6- نمط التقييم الممارس من طرف الأستاذ.

ب-أداة الدراســـــــة:

استعملت في أغلب الدراسات المختلفة الإستمارة الملاحظة و المقابلة التي تصلح لمثل هذه الدراســـــات.

ح- **المنهج المستخدم** : في أغلب الدراسات المنهج الوصفي و الذي كان مساعدا للتحليل و التفسير العلمي لظاهرة الرسوب و في تحديد المشكلة و تصويرها كميا من خلال جمع بيانات و معلومات عن الظاهرة.

7- النظريات الأساسية للبحث:

تمهيد: النظرية التربوية هي كل تفكير يتناول مشكلات التربية و يقدم اقتراحات للتغيير، بمعنى أن النظرية التربوية هي عبارة عن صورة جاهزة عن الواقع الذي يتم الإستناد إليه لإحداث تغيير على مستوى النظام التربوي

و قد تكون هذه التصورات دافعا كما أنها قد تكون كابحا لعملية معالجة ظاهرة الرسوب داخل الجامعة الجزائرية.

1- نظرية باري في المنهاج: حيث يطرح باري Paré (1978) نظرية في المنهاج لا تقوم على التنظيم التدريجي و الحصصي لمجالات محددة سلفا، و لكن على التطور المستمر للبنيات الداخلية لكل فرد يوجد في اتصال مع بيئته أي أن المنهاج عند Paré يتأسس على معرفة الخصائص العضوية للفرد و على استعمال اللغات المختلفة و على التحكم فيها. و يعتبر هذا الباحث المدرس (1977) الجهاز العضوي كبنية قادرة على الحصول على المعلومات و على تغييرها و معالجتها بطرق عديدة (عمليات عقلانية و غير عقلانية) و على استحداث سلوكات، و يرى نفس الباحث أن جزءا من النمو يتوقف على البيئة و على الطريقة التي تنظم بها و على كم المعلومات التي تتضمنها و على مدى غنى المثيرات و على دقة ما ينجم عنها من تغذيات مرجعة (محمد بوعلاق، 2001، ص 66).

2- النظريات النفسية المعرفية:

1.2- الديداكتيكات البنائية Gaston Bachlord, Jean Pieget يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن المعرفة تكمن في عملية بنائية فالطالب يحدد معارفه باستمرار بمعنى أنه لا يوجد لبنيات معرفية مسبقة (فطرية) حيث أن المعرفة الجديدة تعمل على هدم كل معرفة قديمة.

- ✓ المدركات القبلية هي بمثابة شبكة قراءة للمتعلم فهي إما تساعده في إدماج المعطيات الجديدة و إثراء تعلماته بها أو تساعده في رفضها.
- ✓ من الضروري خلق بعض الوضعيات التنافرية مثل المواجهات بين تلميذ و الواقع أو بين تلميذ و تلميذ أو بين تلميذ و معلم لأن هذه المواجهات تمكن التلميذ من جمع معطيات جديدة لإثراء خبرته المتعلقة بالمشكلة المطروحة عليه، و قد تساعده في التدرب على التراجع عن أفكاره و عن بديهياته و التدرب على إعادة صياغة المشكلة.
- ✓ تدريب التلميذ على (إعادة صياغة) كيفية ربط المعارف القديمة بالجديدة كيفية أستخدام المعلومات التي يعرفها.
- ✓ يعد وجود المدرس أمرا أساسيا و لا يمكن الإستغناء عنه في العملية التعليمية.

2.2- الإضطراب الإيستومولوجي (المعرفي- التغير المفاهيمي) La Rochelle , Desautels يلخص الباحثان الإستراتيجية التربوية للتنافر المعرفي بالأسلوب التالي:

- ✓ تقدم ظاهرة يراد دراستها و يطلب من الطلبة مناقشة تصوراتهم عن الظاهرة المدروسة.
- ✓ إعداد حادث إضطرابي، و يكون ذلك بجعل الطلبة يواجهون ظاهرة تبدو صعبة التفسير في إطار تصوراتهم أو يعارض حدوثها لتنبؤاتهم، و هو ما يؤدي إلى حدوث إضطراب معرفي لدى الطلبة.
- ✓ إعادة تنظيم الأفكار ما يميز هذه المرحلة هو القيام بعدة نشاطات (مناقشات – عروض – أعمال تطبيقية) و الهدف من هذه النشاطات هو حل المشكلة المرتبطة بالحادث الإضطرابي و من ثم إعادة التوازن المعرفي لدى الطلبة إذن فالمعرفة العلمية للباحثين هي معرفة مبنية و مبتكرة.

3.2- نموذج Garaudeine نشر هذا الباحث عدة بحوث متعلقة بالخصائص المعرفية و بطرق عمل الطلبة.

- ✓ يؤكد هذا الباحث أن للطلبة عادات معرفية سلوكية بإمكانها أن تتحول إلى معوقات ابستيمولوجية تحول دون أي تغيير ذهني سعى إلى فرضه عليه.
- ✓ إن الإرث العقلاني قد سد الأبواب أمام الصورة الذهنية.

- ✓ توجد علاقة بين تفوق الطالب و طريقة التدريس (سمعية أو بصرية).
- ✓ نـــجاح الطالـــب يتوقف على بعض الشروط هي القدرة على استعمال التمثلات الذهنية البصرية أو السمعية في معالجة المعلومة بمعنى هـــناك عـــلاقة بين الإدراك و الإسترجاع و بين الروابط الموجودة بين العادات الاسترجاعية و التفوق الدراسي.
- ✓ يشير بياجيه بأن المعرفة تبنى من خلال التفاعلات التي تتم ضمن صيرورة شاملة من التعديل الذاتي و التكيف مع المحيط.
- ✓ يشير باشـــلار بأن المـــعارف القبلية هي مـــعارف معـــوقة للتعلم لذلك لا بد من التجرد منها تدريجيا فهو انتهج فلسفة النفي في اكتساب المعرفة العلمية بالنسبة لـــه تعد عـملـيـة بـــناء تـتـطور بـدون انـــقطاع (Y Bertrant ترجمة محمد بوعلاق، 2001، ص 79)
- ✓ إن مناقضة الفكر هو منهج كفيل لضمان الابتكار العلمي – باشلار –
- ✓ الطالب في كليته مطالب بتغيير ثقافته و باسقاط المعوقات التي كدستها الحـــياة اليـــومية في نفسيته – باشلار-
- ✓ أما Gurdon يرى أن المدركات القبلية (المعارف) تلعب دور الوسيط بين الفـــرد و بنياته الفكرية فالفرد يكون معارف من خلال التفاعل بين مدركاته القبلية و المعلومات التـــي يستطيع امتلاكها غـيـر تلك المـــدركات، إذن فالمدركات القبلية هي بمثابة جسور معرفية إذن فالمعرفة هدفـــها هـــو هـــدم ذاتـــها حتـــى تأخذ مظر متميز (Giordan Ander, 1998, PP 209-216)
- ✓ المدركات القبلية هي عبارة عن أدوات للنشاط المعرفي فمن خلالها يتمكن الطالب مـــن فك رمـــوز الواقع.

3- **نظرية التفاعلية الرمزية:** تحـتـل التـــفاعلية الـــرمزية مكانـــة وســـطى بين السلوكية و البنائية الوظيفية، و من المنطلقات الرئيسية لهذا الإتجاه هي:

- ✓ الأشخاص يتعاملون مع الأشياء على أساس معانيها بالنسبة لهم.
- ✓ إن المعاني مستقاة من التفاعل الاجتماعي الذي يمارسه الفرد مع رفاقه.
- ✓ يمكن تناول و تعديل هذه المعاني من خلال عملية تفسيرية أثناء تفاعل أو تعامل الفرد مع الأشياء التي يواجهها.
- ✓ هناك العديد من الدراسات الميدانية التي تبنت المدخل التفاعلي الرمزي في دراســـة المـــدارس و المؤسسات التعليمية.

1.2- و يلارد وللر: تعتبر المدرسة مجتمعا داخليا تتفاعل فيه مجموعة من السلوكيات و أدوار الأفراد (التلامـيذ و المـــدرسيين و الإدارة المدرسية و القائمـــين علـــى الخـــدمات التعليمية و التربوية المساعدة الأخرى) و قد يكون التفاعـل بين التلاميذ أنفسهم و بين المدرسين أو الفـئـــات الاجتماعية العامـــة الأخرى داخـــل التنظيم المدرسي.

- ✓ ركزت تحليلات و للرعن سوسيولوجية التدريس و دراسة أنماط التفاعـل ذات الطابع التفاعلي الرمزي داخل المدرسة أنماط التفاعل و تقييم مدى اختلافها بين الأفراد بالنسبة لنوعية المـــدارس (الخاصة – العامة)... الخ

2.3- نيل كيدي N.Kddie: قامت بـــدراسة على إحدى المدارس الشاملة و ركزت هذه الدراسة على كيفية تعليم المدرسين لنوعية المعرفة داخل القسم الـــدراسي و توصلت الـــدراسة إلـى أن هناك نوع من التعارض بين نوعية معرفة المدرسين و التلاميذ فبالنسبة لمفهوم المعرفة كان غامضا بالنسبة للتـــلاميذ، أمـا رؤية المدرسين فقد كشفت عن أنماط المعرفة و تحديدها من خلال الموقف التفاعلي داخل المدرسة و خارجها و طبيعة اخـتـيـــار المقررات الدراسية، و تصنيف التلاميذ حسب نوعية المستوى و نوعية المـقـرر الـــذي يـجـب أن يـتـم اخـتـيـاره بالـفـعـل (عبد الله محمد عبد الرحمن،2000 ، ص ص 277- 294).

يؤكد أصحاب الاتجـــاه التفاعلـــي من خـــلال الدراسات التي قاموا بها حول النظام التعليمي أنه لا بد أن تكون هناك علاقة حاسمة بين التلميذ و المدرس داخل القسم الدراسي حتى يستطيع التلميذ أن يدرك فعلا هل هو ماهر أم كسولا ففي طريق التفاعل المتبادل – مـــدرس تلميـذ- يـمكن انجـــاز فـــي النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا، إذن فالتحصيل الدراسي يتوقف على طبيعة التفاعل بين الطرفين –أستاذ – تلميذ- و الطـــرق التي يعطي بها المدرسون و الطلاب معنى للمواقف التعليمية (أحمد علي أحمد، 1995، ص 180).

4- نظريات التكنولوجيا و التحديث

1.4- نظرية التحديث: يهتم أنصار هذا الإتجاه بعنصر الموارد البشرية باعتبـــارها هـــامة في التحديث لذلك فهم وضعوا النظام التعليمي في المجتمع باعتباره أحد العوامل التي يمكن أن تساهم بجانب عوامـل أخـرى فـي تحديث العملية التي مفترض منها حدوث تحولات في التنظيم الاجتماعي بحيث تصبح قـــادرة علـــى التوافـق و استيعاب التغيرات القادمة حيث أن التوسع في التعليم و تنوع الأنساق التعليمية يعكس الـتغـيرات التكنولوجية التـي يفرضها البناء المهني و تزايد الطلب على المهارات الفنية المتخصصة و من أهم الرأى في هذا الاتجاه نجد:

- ✓ **كـــلارك:** لقد طرح هذا الباحث قضية التغيير التكنولوجي فهو يرى أن التغيير التكنولوجي يتطلب وجـــود أفراد على درجـــة عالية مـن الخبرة و المهارة، و الاستخدام الفعال للموارد الفكرية الملائمة، و عليه لا بد من توجيه النظام التعليمي لتحقيق هذه المهمة –التطور التكنولوجي-
- ✓ **هالس و فلـود:** يـرى هـــذان الباحثان أن التعلـيم يعكس التغيرات التي يتطلبها النمو الاقتصادي فيجب أن يتم التوسع في التقدم التعليمي لإعداد القوى العاملة المتفاعلة.
- ✓ اليكي انكيز: قدم هذا الباحث قائمة تتضمن خصائص الإنسان العصري –بالنسبة له-
- الانفتاح تجاه التجديد و التغيير.
- الرغبة في التعرف على المشتملات و القضايا الداخلية و الخارجية.
- الاتجاه نحو الحاضر و المستقبل.
- تبني التخطيط كأسلوب لمعالجة المواقف.
- السعي للتحكم في البيئة و التأثير عليها.
- الثقة في قدرة الغير على تحمل المسؤولية و الانجاز.
- احترام كرامة الآخرين.
- الثقة في العلم و التكنولوجيا.
- تقدير الآخرين على أساس جهودهم و انجازهم.
- و هذه العناصر تتحقق من خلال توفر قوة بشرية فعالة و هنا يتجلى دور المدرسة و المؤسسات التعليمية الأخرى.

2.4- النظريات التكنولوجية إن التـــطور التكنولوجي الـــذي عـرفه القرن 20 مس جميع الميادين و منها النظام التربوي فتكنولوجيا التعلم تطرح دراسة كيفية ت نظيم البيئة البيداغوجية و كيفية تهيئة الوسائل و الطرائق التربوية و التعليمية و كيفية تركيب المعارف، يوجد اتجاهان كبيران في مجال التربية هما:

1.2.4- الإتجاه النسقي: و الذي يعد أهم مصدر في النظريات التكنولوجية و أول من طبق نظرية الأنساق في ميدان التربية هـــم الأمريكيين فـي فترة الخمسينات و جاء هذا الاتجاه كرد فعل ضد سيطرة العلوم التحليلية و الممارسات اللاعقلانية و التفسيرات الميتافيزيقية فبالنسبة لهندسة التعليم لهذا الإتجاه (النسقي) تتمثل في:

- ✓ أن يهتم الأستاذ في البـــداية بتنظيم الســيرورة التعليمية حـيث يتعرف على الأهداف التعليمية ثم يحدد الأهداف و تبعا لذلك يحدد الوسائل التعليمية اللازمة لبلوغ هـذه الأهـــداف، جـمع معطيـات حـــول خصائص التلاميذ.
- ✓ يغير الأستاذ أهدافه وفقا لمعطيات الوضعية التعليمية.
- ✓ تحديد الآليات التي تسمح له بتقويم نتائج التعليم و استثمار المعلومات التي تمكنه منها عملية التقويم من أجل تغيير نظام نسقه إذا دعت الضرورة .و يقوم منطق تخطيط التعليم على خمس مبادئ تعتبر جد بسيطة هي:

1- فردنة التعليم.
2- التخطيط على المدى القصير و المدى الطويل.
3- ضرورة التخطيط و التنظيم.
4- أخذ شروط التعلم بعين الاعتبار.
5- التعرف على النظرية النسقية و الإنطلاق منها.

و قد اقترح كل من Crage, Briggs, Wager (1992) منطق لتخطيط التعليم و الذي يتمثل في:

- ✓ جلب انتباه الطالب.

- ✓ أخبار التلميذ بالأهداف و تحديد مستوى التوقعات.
- ✓ مراجعة المحتويات التي سبق تعلمها.
- ✓ تقديم الأدوات و الوسائل بكل وضوح.
- ✓ قيادة التعلم.
- ✓ القيام بتقنية المراجعة.
- ✓ تقييم الأداء.
- ✓ تيسير تحويل المعارف إلى ميادين أخرى تطبيقية.

أما بخصوص النموذج الذي وصفه Bonathy (1995) فيتمثل في :

- ✓ وضع صياغة لأهداف التعلم التي سيسعى الطالب لبلوغها.
- ✓ إنشاء اختبارات تكون صالحة لتقويم درجة بلوغ الأهداف.
- ✓ تحليل خصائص و قدرات الطلبة.
- ✓ تحديد ما يجب على الطالب تعلمه حتى يتحصل على السلوكات المحددة في الأهداف.
- ✓ فحص مختلف الإمكانات البيداغوجية و صياغة تصور ليس بيداغوجي.
- ✓ بناء النسق البيداغوجي و جمع المعطيات حول فعاليته.
- ✓ مراقبة حسن سير النسق مع الأخذ بعين الاعتبار المعلومات المحصل عليها في المرحلة السابقة.

2.2.4- نموذج Wong et Raulerson : ما زال هذا النموذج صالحا إلى حد الآن حيث قدم الباحثان فيه وصفا واضحا و دقيقا لمختلف عمليات التخطيط البيداغوجي و يتمثل هذا النموذج في:

- ✓ يرى هذان المؤلفان أن القسم الدراسي هو عبارة عن بنية جزئية تحتوى على عناصر وعلى سيرورات و على غاية.
- ✓ تتكون هذه البنية ا لجزئية من الأستاذ و التلميذ و الأدوات و الوثائق المكتوبة، .....الخ.
- ✓ تشير السيرورات إلى مجموع الإجراءات و الوظائف التي تسمح ببلوغ المرامي و الغايات، تحتوي البنية الجزئية كذلك على:
  - تقويم المدخلات الذي يخص مهارات الطالب و كفاءته و تحفيزاته.
  - تقويم النتائج و الذي يخص تقويم سير العمل التربوي و معرفة التعديلات التي يجب إدخالها على البنية و ذلك انطلاقا من شبكة تضم أدوات الحصول على المعلومات المرجعية (Y.Bertrand، 2001، ص ص 104 - 108).

3.2.4- اتجاه الوسائط المتعددة: ترجع مصادر نظريات الوسائط الإعلامية المتعددة إلى بداية استعمال الوسائل السمعية البصرية في التعليم و كذلك إلى نظريات المعرفة و النظريات السلوكية التي ساعدت على إثارت بالإهتمام بالا تصال و بفهم كيفية عمل المخ وهو ما أدى إلى تسهيل ولادة التكنولوجيا التربوية (الهندسة التربوية).و يرى أصحاب هذا ا لاتجاه أن التربية يجب أن ينظر إليها كتكنولوجيا حقيقية تهدف إلى جعل الآلة تحل محل الإنسان في إجراءات التعليم. و شرع في بناء البرامج التعليمية المعلنة خلال الستينات إعتمادا على اللوغاريتمات و التي كانت قاعدة للتعليم المبرمج ثم ظهر بعد ذلك التعليم المقرون الذي يشرف عليه الحاسوب.

المبادئ الأساسية التي تقوم عليها تنظيم البيئة المتعددة الوسائط:

- ✓ تنوع التفاعلات: يعد تنوع التفاعلات البيداغوجية خاصة أساسية لأية بيئة متعددة الوسائط، و الأمر هنا يتعلق بعملية التواصل بين الطالب و الحاسوب، حيث يقوم الحاسوب بتوليد مشكلات بطريقة آلية يكون الغرض منها تكويني و تقويمي.
- ✓ L I (1992) يؤكد أنه يجب على التعليم أن يكون بمثابة سلسلة من التحاورات بين الحاسوب و الطالب.
- ✓ يستجيب فيها الحاسوب لحاجيات الطالب و يتكيف مع مستواه المعرفي، و من مبادئها ما يلي:

أ- **الـــنمـــذجة المـفتـــوحـــة:**

- ✓ تنطلق البيئة المتعددة الوسائط في عملها من الطالب و ليس من المادة.
- ✓ تعمل البيئة المتعددة الوسائط في عملها انطلاقا من حاجات و رغبات الطالب.
- ✓ يمكن لهذه النمذجة أن تحتوي علـــى معطيات مستمدة من الطالب مثل مميزاته و أشيائه المفضلة و هذا يكون من خلال إجابة الطالب على الأسئلة، نوع اللأسئلة التي طرحها الكيفية التي طرح بها الأسئلة.
- ✓ أستقلالية تجاه المحتويات: يؤكـــد العديد من مهندسي البرامج التعليمية كثيرا على بناء برامج متعددة الوسائط تتميز باستقلالية عن المحتويات.
- ✓ فقد وضع Hanson, Auglustine, Gruber نظاما بيئيا لا يحتوي على أية معرفة أتية من مادة بعينها و لكنه يتكيف مع مستوى معارف الطالب فهو يعالج المشكلات و يحلل أخطاء الطالـــب و يـــوفـــر تغـــذيـــة مرتدة.

ب- **التـعـلـيـم التـــعـــاونـــي** Barnard وآخـرون: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التعليم التعاوني يكون كما يلي:

- ✓ يكمن الشكل ا لأول لهذا التعاون في تبادل المعلـــومات بين المـــدرس و الطـــالب حول ما يجري أثناء الدرس.
- ✓ أما الشكل الثاني فيكمن في التفاعلات بين عدد من الطلبة في آن واحد و هذا يتطلب نمذجة (برمجة) نظام العمل التعاوني (حسب أسلوب كل واحد – إقسام الفرقة- ملاحظة سلوك كـــل فـــرد داخـــل الجماعة).
- ✓ نشر المعلومات عبر الوسائط المتعددة: تحتوي مشاريع التكوين المتعددة و الوسائط علـــى ذات أشكال متنوعة (بصرية – متحركة، ثابتة، صوتية، مكتوبة).
- ✓ توجد هذه المعلومات مجزئة في ذاكرات (أقراص مضغوطة، أقراص لينة و اسطوانات الفيديو).
- ✓ متى احتاج الطالب لتفسيرات ما فإنه يطلب ذلك شفويا أو كتابيا بالفيديو... علما أن هذه المصادر متنوعة و كذا تنوع الأشكال التي تتفاعل بها.
- ✓ إذن نستخلص بأن اتجاه الوسائط المتعددة هو اتجاه جديد يهتم بتطور تكنولوجيا التربية و يتغذى هذا الاتجاه من نتائج البحوث التي تتناول مواضيع تدور حول شروط النشاط الحواري المفتوح بين و المعلومة.

4.2.4- نظرية الحد الأدنى من التكوين (التعليم المستقبلي):

- ✓ لقد قام الباحث Carroll بالتعاون مع زملائه بوضع مجموعة من التوصيات التي يجب اعتبراها عند إعداد برنامج المعلوميات وعند إعداد الأفراد أثناء تكوينهم وفق نظرية الحد الأدنى للتكوين يجب تجنب كثرة الكلام و الحشو.
- ✓ ينبغي أن تتوقع المعلومة التي يراد تقييمها و الإجراءات التي ينبغي القيام بها لمعالجة الأخطاء الأكثر تكرارا.
- ✓ يجب التنبؤ بكل الأخطاء التي من الممكن أن يقوم بها الطالب خاصة تلك الأخطاء التي من المحتمل أن يقوم بها كل الطلبة.
- ✓ يجب تجنب الطالب قضاء وقت طويل في استدراك الأخطاء.
- ✓ تقديم المهمات التي تحمل دلالة و معنى بالنسبة للطالب.
- ✓ استثمار حافزية الطالب في القيام ببعض الأعمال.
- ✓ تشجيع الطالب على القيام باستكشافاته الشخصية.
- ✓ تقديم وجهات نظر تأخذ بعين الاعتبارعناصر السياق الذي يعمل فيه الطالب بدل مطالبته بتكرار بعض التمارين.
- ✓ غلق منافذ الوصول إلى العمليات المعقدة للبرنامج مؤقتا.
- ✓ يطلق Carroll و زملائه على هذه المنهجية التكوينية اسم السيناريو الالكتروني

(Y.Bertrand 2001، ص ص 108-122)

الملاحـــظ أن هذه النظريات ركزت على دور الحاسوب في سيرورة العملية التعليمية حيث انتقل تسلطة التحكم من الأستاذ إلـــى الحاسوب و بالتالي همش الأستاذ و أصبح لا دور له في سيرورة العملية التعليمية، فهي منحت للطالب تربية مفتوحة، و هذا ما يؤثر على سير العملية التربوية مع مرور الزمن، و زيادة الإكتشافات التكنولوجية و الثورة المعلوماتية، ذلك لأن البعد الإنساني في العملية التعليمية قد أهمل (علاقة الأستاذ بالتلميذ).

5- **النظريات الأكاديمية:** سميت بهذا الاسم لأنها تهدف إلى جعل الطالب إنسانا مثقفا (سامية مامنية، 2005، ص 70)

1.5- نظرية Henry: إن العلم و التكنولوجيا و الإعلام كـــانت لهم أثـــار معـتبـرة علـــى مستوى تصور الثقافة و على مستـوى البرامج المدرسية، فالإنفجار المعـرفي المفرط بوسائطه النظرية والمعرفية يؤشر بوجود قطيعة تامة مع المعرفة الإنسانية التقليدية وهو ما يترتب عنه القـضاء علـى تلك المعرفة و على إنسانية الإنسان.

2.5- النظريات التقليدية: من المبادئ التي تقوم عليها هذه النظريات ما يلي:

- ✓ ينادي M.Adler باتباع فلسفة تربوية تقوم على تعليم الثقافات الإنسانية بمعناها العام.
- ✓ ينادي Damenach بنقل مكامن القوة في النظام القديم إلى البرامج الجديدة و يجب الانتقال من البسيط إلى المعقد و يجب الحفاظ على الأفكار القديمة و نقلها للأجيال.
- ✓ تحتل المادة التعليمية مكانة هامة في العملية التعليمية.
- ✓ إن تمدرس الأطفال لا يشكل سوى جزء من التربية التي هي عملية طويلة المدى.
- ✓ وظيفة المدرسة تكمن في إعداد الفرد للحياة المستقبلية.
- ✓ تشابه الأهداف المنشودة بمعنى أن المدرسة تكون أهدافها واحدة بالنسبة للجميع فليس هناك أهداف خاصة بالضعفاء و أخرى خاصة بالأقوياء (التلاميذ).
- ✓ لا بـــد أن يكون التعليم إلـــزامي و عاما حتى يستطيع أن يقدم قاعدة عامة للجميع بحيث يتلقى الجميع تكوينا في مجالات المهارات الضرورية لأي نوع من أعمال العمل و تجنب كل الإختصاصات المبكرة.
- ✓ تحتوي البيداغوجيا الكلاسيكية على ثلاث تقنيات أساسية هي: الديداكتيكا التقليدية (محاضرات- نصوص و كتب مدرسية)، الإشراف و الحوار

3.5- النـــظـــريات الشـمـــولـيـــة:

يعتبر التكوين العام من النظريات التربوية التي كان يتم التعرض لها بشكل دوري منذ بداية القرن العشرين و من المبادئ التي تقوم عليها هذه النظريات ما يلي:

- ✓ يجب أن تكون المدرسة وسيطا يمكن التلميذ من تعلم المهارات الأساسية التي هي التحليل و التركيب.
- ✓ يجب على التربية أن تنمي الفكر النقدي (الإنفتاح الفكري) و التجريب.
- ✓ يعارض أصحاب هذه النظريات الإختصاص في التكوين و ينادوا بالتكوين العام والشامل المتفتح على كل شيء (تربية أساسية، تحررية نقدية).
- ✓ يجب أن يحتوي التكوين العام على دروس في العلوم الاجتماعية و التكنولوجيا و جميع العلوم المختلفة.
- ✓ لا بد أن يتعلم التلميذ التحليل الذكي و النقد الفعال.
- ✓ يجب أن تكون المدرسة وسيطا يمكن التلميذ من لمس تاريخ الإنسانية أما فيما يخص اسـتـــراتـيجيات التربية في التكوين العام تحتوي بشكل خاص على تمارين القراءة والكتابة، و يقوم المدرس بشرح ما ينبـغـــي القـيام به في مجال القراءة و الكتابة.
- ✓ ربط التعلمات النظرية بالحياة اليومية (Y.Bertrand، 2001، ص 218)

نـــقـــاش: إن الإستراتيجيات التربوية الخاصة بنظريات التكنولوجيا و التحديث ركزت على:

الانـفـتاح تجاه التجديد و التغيير و التخطيط التربوي على المدى البعيد. لقد أهملت هذه النظريات الجانب الإنساني في العملية التعليمية و ذلك من خلال تركيزها على إحلال الحاسوب مكان الأستاذ في عملية التدريس.

خـــــلاصـــة الفصـــل:

بعد هذا العرض الموجز أهم النظريات التربوية و التي ساهمت في فهم النظام التربوي يمكن القول أنها قد أسهمت إسهاما كبيرا في فهم جوانب عديدة من النظام التربوي حيث أن:

نظرية باري في المنهاج التي تناولت كيفية تركيبة الجهاز العضوي كبيئة قادرة على الحصول على المعلومـــــات و كذلك معرفة خصائص العضوية للفرد و على استعمال اللغات المختلفة.

- ✓ أما النظريات النفسية المعرفية: فإنها بينت أهمية البعد النفسي المعرفي في العملية التربوية و ضرورة مراعاة شخصية و اتجاهات التلاميذ في النظام المدرسي.

- ✓ في حين ركزت نظريات التكنولوجيا و التحديث على ضرورة التفتح على العالم الخارجـــي، و كـــــذا التغيير و التجديد المستمـريـــن فـي النظام التربوي، و نادت باستخدام أحدث التكنولوجيا في العملية التعليمية. إذن رغـم اختلاف وجهات النظر لمنظري هذه الإتجاهات بخصوص النظام التعليمي ذلك لا يمانع بأن هناك اتفاق بين الباحثين والعلماء التربويين على أهمية النظام التعليمي و دوره في أحداث التغيرات المعرفية و منه إلى الحياة داخل المجتمع.

الفصل الثاني
الفعل البيداغوجي في التعليم الجامعي

تـــمهـــيـــد: يـــواجه التعلـــيم بصفة عامة و التعليم الجامعي بصفة خاصة في الجزائر مشكلات متعددة و متشعبة نتيجة لعدة متغيرات، و التي تحدث دوما على المنظومة التربوية من حيث التوجيه الدراسي و المناهج و الطرائـــق و الوسائـــــل و التأطير و التقويم الدراسي. هذه العوامل قد تكون مرتبطة بالجامعة، و منها ما هو مرتبط بغيرها لا يمكن معرفة هذه العوامل دون الرجوع إلى الطالب الراسب نفسه.

1-التوجيـــه المدرســـي:

يشكل النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات الحجر الأساسي للتنمية الاجتماعية و الاقتصادية و حتى باقي المجالات الحيوية الأخرى، ذلك أن هناك مناط هذه التنمية فضلا عن ما ترتكز عليه مـن معطيات تـكنولـــوجية و مادية، فإنها ترتكز أكثر على الإنسان الذي يعتبر أهم عنصر في هذه العملية. حيث أن الموارد البشرية في كل عملية تنموية حقيقية تأتي في المقام الأول، و لعل أول هندسة لهذه الأخيرة تنطلق من المدرسة كمؤسسة رسمية تقوم بإعداد الأجيال إعدادا يتوافق و دوره في مجتمع المستقبل ويساعدها في تحقيق هذا الهدف التوجيه المدرســي و المهني، الذي يأخذ على عاتقه مسؤولية توجيه التلاميذ إلى شعب و فروع التعليم المختلفة و مساعدتهم على مواجهة مختلف الصعوبات التي تقف حجر عثرة أمامهم خلال مسيرتهم الدراسية، و على هذا الأساس يمكن القول بأن التوجيه لا يقوم بتلبية حاجيات المجتمع فقط و إنما يعمل على تلبية حاجيات الأفراد أيضا، و هنا تتجلى مدى مسؤولية و خطورة المهمة المسندة للتوجيه المدرسي و الجماعة التربوية القائمة على متابعته، ألا و هي تلك المشكلة الكامنة في إيجاد و تحقيق التوازن بين رغبات المجتمع و رغبات الأفراد المنتمين لهذا المجتمع (توفيق زروقي، 2008، ص 3)، التوجيه المدرسي يشتمل على مجموعة الخدمات التربوية و النفسية و المهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية و ميوله بأسلـــوب يشبع حاجاته و يحقق تصوره لذاته و ذلك بتقديم المعلومات أو الخدمات الإرشادية والتوافق المهني بطرق مباشرة أو غير مباشرة، فرديا أو جماعيا، و يهدف إلى تحقيق التكيف مع الحاضر و المستقبل مستفيدا من الماضي، كما تقع عملية التوجيه المدرسي في نقطة التقاء التربية بالعمل و الحاضر بالمستقبل، فإنها تتوسط جملة من العنـــاصر المتداخلة و المتفاعلة (ميول الطلبة و قدراتهم، رغبات الآباء، حاجات المجتمع، و طاقة الإستعاب لمؤسسات التعليم) التي يجب التوفيق بينها للوصول بالطالب إلى أحسن الإختيار و الرضا عنه.

1-1 نشأة التوجيه المدرسي: إن برنامج التوجيه المنظم حديث النشأة، حيث كانت المجتمعات البدائية تعتمد على الآباء بصورة رئيسية في توجيه أبنائها، و لكن المفكرين القدامى كانوا يهتمون بهذه المشكلة، فقد دعى أفلاطون في جمهوريته عن الدولة المثالية إلى أهمية إعداد المواطن إعدادا ملائما لوظيفته في المستقبل، و قد ذهب هذا الفيلسوف اليوناني إلى القول في أن الحكومة المنشودة لا بد أن تقوم على تباين الطبائع بين الناس و هذا يستدعي تقسيم العمل اللازم لقيام الحكومة و إستمرارها، و قد زادت الحاجة إلى التوجيه في مجتمعاتنا المعاصرة نتيجة لزيادة أعداد المهن و مجالات الإختيار، و درجة التخصص، و السرعة الخيالية للتغيرات التي تطرأ على الناحية التكنولوجية، كل هذا يقتضي منا أن نتكيف عن طيب خاطر للتغير، و هذا ما أدى إلى زيادة العبء على أنظمتنا الإجتماعية و التربوية، و لا شك أن الفضل الأكبر في الإهتمام بالتوجيه المدرسي يرجع إلى جون ديوي و زملائه عام 1899، إذ بفضله بدأت المدارس تهتم بالخبرات الخـــاصة المتصلة بـــالمشكلات اليومية للطـــفل، و أصبح الهدف من التعليم هو النمو و ليس تدريب الذاكرة أو استظهار المعلومات، كما أصبح الأطفال يقسمون تبعا لإستعداداتهم و ليس تبعا لمستويات عامة جامدة. و في نفس الفترة تقريبا (في نهاية القرن التاسع عشر و أوائل القرن العشرين) أيد ثورنديك آراء ديوي من حيث تحول الإهتمام إلى نمـــو الطفل بدلا من المادة التي يتعلمها (سعيد عبد العزيز، 2004، ص 11).

و في دراسة سابقة حول (دور التوجيه في التعليم الثانوي) جاء فيها على وجه التحديد بأن : " التوجيه ظهر سنة 1908 على يد فرونك بارسونز (Frank Paressons) فيما يتعلق منه بالجانب المهني بينما ظهر التوجيه التربوي سنة 1914 على يد ترومان كيلي (Truman Kelly) في الولايات المتحدة الأمريكية. و مما سبق يمكننا التنبيه إلى أن أرتباط التوجيه المهني بالتوجيه المدرسي و التربوي ارتباط واضح من حيث الظهور التاريخي، غير أنه من حيث الإرتباط الوظيفي الموضوعي على الأقل في الوقت الراهن أصبح على درجة واهنة من الإرتباطات إذ أن هناك ثغرة واسعة بين ما يتلقاه الطالب بين جدران قسمه و بـين ما يـمارسه في حياته العملية، مما استدعى ظهور مؤسسات تكوينية مختصة في مختلف مجالات الحياة العملية تهتم بإعداد المنتمين إليها لممارسة مهنة معينة

بمؤسسة إنتاجية أخرى حيث أصبحت هذه التكوينات بمثابة (Raccourci) بوابة سريعة لعالم الشغل و هذا على الأقل في المجتمع الجزائري. (توفيق زروقي، 2008، ص 27).

2-1 مبررات التوجيه المدرسي:إن الفرد و الجماعة بحاجة إلى التوجيه و الإرشا د في مراحل نموهم المختلفة بسبب التغيرات الأسرية، والاجتماعية والتقدم العلمي والتكنولوجي، وحدوث تطور في التعليم و مناهجه، و زيادة أعداد الطلبة في المنشآت التربوية، و نتيجة التعقيدات التي طرأت على العمل و المهن، علاوة على القلق الذي نعيشه في هذا العصر و سوف نستعرض ذلك فيما يلي:

أ – فترات الإنتقال: أثناء رحلة النمو ينتقل الفرد من مرحلة لأخرى، و لكل مرحلة خصوصياتها قد تكون فترات حرجة تحتاج إلى توجه. أول هذه المحطات خروج الطفل من البيت إلى المدرسة ثم انتقاله من الطفولة إلى المراهقة ثم مغادرة المدرسة نحو الحياة المهنية و ما يترتب عنه من انتقال من حيا ة عزوبية إلى الزواج كما قد يحدث طلاق أو وفاة إن فترات الإنتقال هذه تتخللها صراعات و إحباطات تستدعي إعداد الفرد لمواجهتها لتحقيق التوافق مع المواقف الجديدة عن طريق التوجيه بإمداده بالمعلومات الكافية (أ حمد محمد الزبادي ، 2001، ص 153).

ب- التغيرات الأسرية: إن تقدم المجتمع و تطور ثقافته، من العوامل التي أدت إلى إحداث تغيرات في بناء الأسرة، و هذا انعكس على نظام العلاقات الإجتماعية فيها ، وعلى نظام التنشئة الإجتماعية.

و من أهم التغيرات نذكر ما يلي:

- ✓ ضعف العلاقات بين أفراد الأسرة بسبب ظهور الأسر الصغيرة و استقلال الأولاد عنها.
- ✓ ظهور مشكلة السكن و الزواج و تنظيم الأسرة
- ✓ خروج المرأة للعمل للمساهمة في تحسين المستوى الاقتصادي للأسرة ترتب عنه مشكلات عديدة، خاصة منها فقدان الأطفال للرعاية الوالدية.
- ✓ تأخر الزواج و الإقلاع عنه أدى إلى وجود حاجة ماسة إلى الإرشاد و التوجيه.
- ✓ الزيادة الواضحة لإنحراف الأ حداث.

ج- التغير الاجتماعي:من طبيعة المجتمعات التغير، الذي يحدث بسبب التطورات الحاصلة في أسلوب حياة الفرد، و علاقاته بغيره إضافة إلى النظام و القوانين الإجتماعية، تعمد المؤسسات المتعددة إلى مقاومة هذا التغير عن طريق توجيه السلوك بما يوافق المعايير الاجتماعية حتى لا ينحرف عنها ومن ملامح التغير الاجتماعي ما يلي:

- ✓ تغير أراء المجتمع إزاء بعض مظاهر السلوك.
- ✓ زيادة الوعي الاجتماعي بأهمية التعليم في الحصول على المكان الاجتماعية.
- ✓ توسيع ظاهرة تعليم المرأة و دخولها عالم الشغل.
- ✓ زيادة مستوى الطموح لدى الأجيال نتيجة التقدم العلمي وازدياد الوعي، و ظهور الفروق في القيم و النظرة إلى مجالات الحياة المختلفة.

د- التقدم العلمي والتكنولوجي: عرف العالم تطورا كبير في مجالات مختلفة، إلى أن وصل مرحلة سميت بالانفجار المعرفي الهائل حيث تضاعف كم المعرفة عدة مرات من ميلاد المسيح إلى سنة 1750 و تضاعف مرة أخرى في سنة 1900 و تضاعف مرة ثالثة في سنة 1950 و أخرى رابعة في سنة 2000 و من أهم ملامح التقدم العلمي التكنولوجي ما يلي:

- ✓ ظهور المخترعات الجديدة بشكل متزايد.
- ✓ الاعتماد على أسلوب الضبط الألي في مجالات العلم و العمل و الإنتاج.
- ✓ ظهور أجهزة الراديو،التلفزيون، الفيديو، الانترنت كوسائل ثقافية جديدة أثرت في أفكارالأفراد وميوله واتجاهاتهم.

- ✓ تبديل أساليب الحياة و تغير الإطار القيمي للمجتمعات.
- ✓ العمل على وضع الخطط و البرامج بسبب زيادة التفكير في المستقبل و التطلع إليه.

هـ- تطور التعليم و مفاهيمه:التقدم في مجالات الحياة، امتدت أثره إلى طبيعة التعليم و مفاهيمه من حيث الأهداف و الوسائل، كانت الأهداف لا تتعدى حدود تعليم القراءة و الكتابة و أنماط السلوك السائدة في المجتمع. كما أن أعـــداد الطلبة كانت قليلة و مصـــادر العلم و المعرفة.كذلك، فكانت مهمة المدارس تقتصر على تلقين المعلومات و نقل المعارف السابقة و في العصر الحديث برزت أثار التطور على مسيرة التعليم لتشمل المعلم و المتعلم والمناهج وأهم مظاهره:

- التركيز على المتعلم و جعله مـــحور العملية التـــربـــوية و الاهـــتمام بشخصيته مع جميع الجوانب الانفعالية و الاجتماعية و الجسمية.
- إعطاء الحرية للطالب في اختيار مواد التخصص و التي تناسب قدراته و ميوله وتشجيعه على كيفية الحصول على المعارف من مصادر متعددة باستخدام الأجهزة والآلآت.
- زيادة الإقبال على التعليم الجامعي و كذا تعليم البنات و ذلك نتيجة للوعي الاجتماعي.

و- التغيرات التي طـــرأت على المـــهـــن: حياة الإنسان المهنية كانت قائمة على الأعمال البدائية البسيطة أما الحياة المعاصرة تطورت بشكل سريع، ظهرت الآلة إلى جانب التخصص فـــي العـــمـــل مما أدى إلى متطلبات العمل و تباين مجالاته، الأمر الذي استلزم اختيار مجال عمل يتلاءم و إمكانيات و ميول الفرد.

و من أهم التغيرات التي طرأت في مجال العمل و المهنة:

– ظهور مشكلات جديدة للعمل و العمال نتيجة للاختراعات العلمية في مجال الصناعة مثل: الفائض في عدد العمال، البطالة، الإضراب.
- تغير البناء الوظيفي و المهني في المجتمع، فالمهن كانت محدودة في الماضي و أصبحت بالآلاف إضافة إلى دقة التخصص في العمل نتيجة للتقدم العلمي و التكنولوجي، اختفى العديد من المهن و ظهرت مهن جديدة

(وهيب مجيد الكبيسي و آخرون،2002، ص 156).

1-3- أهداف التوجيه المدرسي:إن للتوجيه المدرسي أهدافا عديدة يسعى إلى تحقيقها في حياة الأفراد و الجماعات، و هذه الأهداف قد تكون أهدافا عامة يسعى الجميع إلى تحقيقها، و قد تكون أهدافا خاصة لها خصوصية تتعلق بنفس الفرد الذي يسعى إليها بحيث تحقق له الرضا النفسي و الرضا الاجتماعي، و من بين الأهداف التي يسعى التوجيه المدرسي إلى تحقيقها:

- تحقيـق الـــــذات: يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء و لا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه،مثل حاجته للطعام و الشراب و الملبس و المسكن و الجنس و الأمن و السلامة و الحب و التقدير و الاحترام و الانتماء إلى أسرته و مجتمعه، و بعد تحقيق هـــذه المتطلبات يـــبـــدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته و يرغب في أن يحتل مكانة إجتماعية و مهنية لائقة يحقق من خلالها سعادته و قيمته كإنسان.

- تحقيق الصحة النفسية للفرد: وهو الهدف العام الشامل للتوجيه يـتمثل فـــي مســـاعـــدة الفرد على التخلص من مشكلاته و تحقيق توافقه النفسي من خلال معرفة أسباب المشكلات لمواجهتها و ذلـــك بالـتعـــرف على أسبابها و طرق الوقاية منها.

و يهدف التوجيه على تحرير الفرد من مخاوفه، و من قلقه و توتره و قهره النفسي و من الإحباط و الفشل و من الكبت و الاكتئاب و الحزن و من العصاب و من الذهان و من الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها بسبب تعامله مع بيئته التي يعيش فيها.

- تحسين العملية التعليمية:إن التوجيه المدرسي لا يمكن فصله عن العملية التربوية إذ أن هذه العملية، هي في أمس الحاجة في خدمات التوجيه و ذلك بسبب الفروقات بين الطلاب و اختلاف المناهج و ازدياد عدد الطلبة و إزدياد المشكلات الاجتماعية و يعتمد التوجيه لإنجاح العملية التربوية على عدة أمور منها:

أ- إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة و إستخدام أساليب التعزيز و تحسين و تطوير خبرات الطلبة إتجاه دروسهم.

ب- مراعاة مبدأ الفروقات الفردية بين الطلبة أثناء التعامل مع قضاياهم الدراسية و الأسرية والتربوية ومراعاة المتوسطين و المتفوقين و المتخلفين منهم تحصيليا و توجيه كل منهم وفق قدراته و إستعداداته.

ج- إثراء الجانب المعرفي لدى الطلبة بالمعلومات الأكاديمية و المهنية و الاجتماعية التي تساعدهم في تحقيق توافقهم النفسي و صحتهم النفسية.

د- توجيه و إرشاد الطلبة إلى طرق الدراسة الصحيحة.

ه- مساعدة الطالب على التكيف مع نفسه و أسرته و ر فاقه و مجتمعه.

و- مساعدة الطالب على التغلب على مشكلات النمو العادي الانفعالية و الاجتماعية.

ز- تقديم خدمات الإرشاد التربوي و المهني لمساعدة الطلبة على الاختيار المهني الملائم لقدراتهم و قابليتهم.

4-1 أسس و مبادئ التوجيه: التوجيه كغيره من العمليات التي تقدم خدمات للفرد و المجتمع في مختلف المجالات سواء كانت تربوية أو مدرسية أو أسرية أو مهنية ينبغي أن تقوم على مجموعة من المبادئ و ألأسس التي يمكن تلخيصها في ما يلي:

1-4-1 المبادئ العامة للتوجيه:

أ- ثبات السلوك الإنساني و إمكانية التنبؤ به: السلوك نشاط حيوي هادف سواء كان جسمي أو عقلي أو إجتماعي أو إنفعالي يقوم به الإنسان نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به، يعد السلوك إستجابة أو عدة إستجابات لمثيرات معينة كما يعد خاصية إنسانية يتدرج من البسيط إلى المعقد و أبسط أنواعه السلوك الانعكاسي و من أعقده السلوك الاجتماعي و هذا النوع من السلوك مكتسب متعلم من البيئة من خلال التنشئة الاجتماعية كما يتصف بالثبات النسبي و التشابه بين الماضي و الحاضر و المستقبل مما يسمح بالتنبؤ به خاصة عند الأفراد العاديين في الظروف و المواقف العادية (حامد عبد السلام زهران، 1998، ص، 61).

ب- مرونة السلوك الإنساني: رغم أن سلوك الإنسان ثابت نسبيا إلا أنه قابل للتعديل و التغيير لأنه يتسم بالمرونة فالتعلم ليس إلا عملية تعديل في السلوك. فالإرشاد و التوجيه و التربية يقوم بتعديل و تغيير السلوك المضطرب أو المريض إلى سلوك سوي عادي.

ج- سلوك الإنسان فردي اجتماعي:كل سلوك فردي فيه أثار التدريب الاجتماعي و كل سلوك إجتماعي نلاحظ فيه بعض الآثار الشخصية و المعايير الاجتماعية هي المحك الذي يحدد السلوك الصحيح أو الخاطئ أو المقبول أو المرفوض إجتماعيا.

إن الجماعة هي التي تنظم السلوك الفردي ولهذا لابد من توعية الفرد أثناء التوجيه بما يحقق مصلحة الجماعة التي ينتمي إليها و يحقق له التكيف الاجتماعي.

د- حاجة الفرد إلى التوجيه:الفرد يسعى للحصول على التوجيه بمحض إرادته خاصة عند مواجهة مشكلة ما و هذا ما يؤكد وجود حاجة تكمن وراء الرغبة في التوجيه و هي ما سماه ماسلو " الحاجة إلى المعرفة و الفهم" من أجل الزيادة في المعلومات و إيضاح بعض جوانب المشكلة التي يواجهها.

هـ- حق الفرد في تقرير مصيره:التوجيه ليس من الأوامر و الحلول الجاهزة بل هو عملية ترمي إلى إتاحة الفرصة للفرد للعمل على مواجهة المشكلات و يكون ذلك بتبصيره بقدرات للاعتماد على نفسه و تحمل المسؤولية و ذلك بتحديد الأهداف التخطيط للمستقبل اتخاذ القرارات الخاصة و يعد من أهم معايير النمو السوي.

و- استعداد الفرد للتوجيه: كل فرد عادي لديه إستعداد للتوجيه مبني على أساس وجود حاجة ماسة لديه للتوجيه و ذلك حين تعترضه مشكلة يلجأ إلى غيره طلبا للمساعدة بكل رضا واختيار، مما يـدل على وجـود دافعية و إرادة و رغبة في التغيير لدى الفرد مما يساعد على تحقيق أهداف عملية التوجيه.

ز- الاستمرارية في عملية التوجيه:التوجيه عملية مستمرة لا تتوقف عند مرحلة معينة تبدأ منذ الطفولة المبكرة و يكون الوالدان هما المسؤولان عنها بشكل مباشر ثم يأتي دور المدرسة من خلال المربي إن مشكلات الحياة مستمرة ما دامت عملية النمو كذلك لذا تستمر خدمات التوجيه و بشكل منظم.

2-4-1 أسس التوجيــه:

أ- الأسس الفلسفيــة:يمكن تلخيص هذه الأسس في عنصرين و هما:

فـهـم طبيعة الإنسان:يقوم عمل الموجه على فهم طبيعة الإنسان إن نجاح عملية التوجيه قائم على فهم الطبيعة البشرية في أعماقها، الأمر الذي فتح المجال لعديد من النظريات الفلسفية و النفسية والاجتماعية التي حاولت تحديد طبيعة الإنسان، مثلا منها نظرية التحليل النفسي و النظرية السلوكية و نظرية المجال و نظرية الذات و لكل منها مسلماتها و فروضها و الدراسات التي تقوم عليها كما لكل منها حقائق وقوانين تؤكدها، كما توجد فروق فيما بينها رغم هذا تسعى كلها إلى فهم طبيعة الإنسان لينجح في تحقيق التوافق مع نفسه و مع غيره

.(حامد عبد السلام زهران ،1998، ص 69).

-أخلاقيــات التوجيــه:التوجيه كغيره من المهام التي تتطلب في ممارستها الالتزام بقيم أخلاقية تزيد من فعالية الخدمة التوجيهية. و لقد حددت الجمعية النفسية الأمريكية 1959 المبادئ الأخلاقية لمهنة الموجه و التي يمكن تلخيصها فيما يلـي:
تحمل المسؤولية، الكفاءة في العمل، الالتزام بمعايير و آداب سرية المعلومات و تشريعات العمل، العمل في صالح العميل، التحكم في فنيات التشخيص و التقييم، توافر العلاقة المهنية و الصحية بين العاملين و ضرورة المشاركة في البحوث مع الآخرين.

ب- الأســس الـنـفـسـية: تقـوم الأسس النفسيــة على:

*الفـروق الفردية: مبدأ أشار إليه قديما الفيلسوف اليوناني أفلاطون حيث قسم الناس إلى فئات وفقا لتباين الطبائع بينهم في كل النواحي و حدد كل فئة بما يناسبها من قدرات و إمكانيات.

كما أكد علـى هذا مبدأ الرسـول عليه الصـلاة و السلام في قوله " كل ميسر لما خلق له" بمعنى أن الأفراد في طبيعتهم مختلفون و لهذا لا نحمل الفرد إلا مـا هـو مـيسر له.و يؤكد القرآن الكريم المبدأ في قوله تعالى " لا يكلف الله نفسا إلا وسعها" (سورة البقرة الآية 286.)

ومع بداية مرحلة التجريب في علم النفس عام 1876 و الاهتمام بحركة قياس الفروق الفردية على يد GALTON سنة 1882 و مع ظهور علم النفس الفارق في بداية القرن 20 ازدهرت البحوث التي تفسر الاختلاف بين الأفراد كما و كيفا في كافة جوانب الشخصية: الجسمية، العقلية، النفسية ، الاجتماعية فلكل فرد حاجاته، قدراته و ميولاته فهو يختلف عن غيره سواء من الناحية الوراثية أو المكتسبة.

وفي هذا الإطار نجد الفروق بين الجنسين جسمية، عقلية، إنفعـالية، و إجتماعية و للتنشئة الاجتماعية دور في إبراز الفروق بين الجنسين من خلال الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها كل من الجنسين.

مطالب النمو: النمو مجموعة من التغيرات البنائية و التغيرات التي تحدث للكائن الحي و الإنسان باعتباره كذلك فإنه يمر بعدة مراحل نمو من الميلاد إلى الكهولة و تصحب كل مرحلة مجموعة من التغيرات و تظهر حاجات تتطلب الإشباع حتى يحقق الفرد التوازن الجسمي و النفسي.

و بما أن النمو عبارة عن سلسلة متصلة متكاملة من التغيرات المتجهة نحو الأمام بهدف تحقيق النضج و هذه التغيرات تتسم بنمط منظم و مترابط.

ينتج عن هذه التغيرات في النمو مجموعة من الحاجات و هي ما يعرف بمطالب النمو نذكر منها:

- نمو إستغلال الإمكانيات الجسمية إلى أقصى حد ممكن و تحقيق الصحة الجسمية و ذلك من خلال تكوين عادات سليمة في الغذاء و الوقاية الصحية.

- تحقيق النمو العقلي و المعرفي و إستغلال الإمكانيات العقلية إلى أقصى حد ممكن.

- تحصيل أكبر عدد ممكن من المعرفة و الثقافة و عادات التفكير الصحيحة.

- تحقيق نمو اللغة و سلامة التعبير عن النفس و تنمية القدرة على الابتكار و تنمية مهارات جديدة.

- تحقيق النمو الاجتماعي عن طريق اكتساب مهارات التعامل و توسيع دائرة الميول والاهتمامات و الهوايات وتحقيق التوافق الاجتماعي من خلال الثقة بالذات و تقبل الواقع و تكوين اتجاهات إيجابية و قيم سليمة و إشباع حاجات الأمن و الانتماء، المكانة و تقدير الذات و غيرها.

ج- الأسس التربوية: إن عملية التوجيه جزء من العملية التربوية و نجاح التوجيه يعني نجاح العملية التربوية و يمكن تحقيق ذلك من خلال ما يلي: مساهمة التوجيه في تطوير المناهج و طرق التدريس تعاون الموجه مع المدرسين و عناصر الفريق التربوي بهدف إنجاح عملية التوجيه و العملية التربوية.

- اللجوء إلى كل من يستطيع تقديم خدمة من داخل أو خارج المدرسة للتوجيه مثل الأسرة وباقي مختلف المؤسسات الثقافية والاقتصادية.

- توفير خدمات التوجيه الفردي لما يتطلبه التلميذ كفرد و التخطيط للتوجيه الجماعي باعتبار الطالب عضو في جماعة (حامد عبد السلام زهران، 1998 ، ص 87).

د- الأسس الاجتماعية: من أهم الأسس الاجتماعية:

- ✓ الاهتمام بالفرد كعضو في جماعة: و هو مبدأ مكمل للمبدأ القائل أن السلوك الفردي إجتماعي أي يعيش في جماعة يؤثر فيها و يتأثر بها هذا الاهتمام يبدوا خلال ديناميات الجماعة و عملية تفاعل الاجتماعي، و عملية المسايرة أو الاختلاف في السلوك.
- ✓ الاستفادة من كل مصادر المجتمع: و من المساعدات المختلفة التي يمكن أن تقدمها المؤسسات الاجتماعية مثل المؤسسات الدينية و مؤسسات الخدمة الاجتماعية، مؤسسات التأهيل المهني، مؤسسات رعاية المعوقين و المدارس على اختلاف مراحلها و هي أكثر أهمية من حيث قدرتها على مساعدة التعليم.

يمكن أن نلخص مما تقدم بأن التوجيه المدرسي يقوم على أسس و مبادئ عديدة منها:

1- تنطلق أهداف التوجيه من أهداف المجتمع و حاجاته و قيمه.
2- يحترم التوجيه الفرد و يراعي كرامته و إختلافه عن غيره و حقه في الاختيار تبعا لدرجة نضجه أو مدى تحمله للمسؤولية مع توفير الفرص لمساعدته على حسن الاختيار.
3- يجب أن يخطط برنامج التوجيه حسب حاجات و مشكلات الطلبة التي تختلف حسب الجماعات المتعددة من الناس و حسب المناطق المختلفة.

4- التوجيه المدرسي عملية جماعية تعاونية يمكن أن يقوم بها المرشد النفسي في المدرسة أو مديرها أو معلم الفصل أو هيئة التدريس كاملة.
5- التوجيه يستخدم الطرق العلمية لدراسة سلوك الفرد و تحليله و تفسيره.
6- يستخدم التوجيه وظيفة الوقاية من الأضرار التي تعتري النضج بصورة أساسية أكثر من إهتمامه بالعلاج بعد أن تكون الأضرار قد وقعت.
7- يتطلب التوجيه المدرسي توفير البيانات و المعلومات اللازمة عن الأفراد و المهن و أنواع التعليم و مؤسساته يتطلب توجيه الطلبة إستخدام كثير من الاختبارات و المقاييس النفسية لقياس ذكائهم و قدراتهم و استعداداتهم و شخصياتهم.
8- يفترض التوجيه أن السلوك قابل للتعديل وأن في إستطاعت أي شخص أن ينمو أو يتغير أو يتحسن في اتجاه النضج المتزايد.

2- المنهج التربوي:

يعتبر كثير من العاملين في محال التربية و التعليم حول طبيعة المنهج و ماهيته حيث أن أغلبهم يعتبرونه "المقرر المدرسي" حيث يعد خلط ما بين " المنهج" و مفهوم "المقرر الدراسي" و الذي يهتم فقط بتحصيل المعارف و المعلومات التي يحصلها المتعلمون من المعلمين في المدارس و من الكتب الدراسية المقررة أي أنه يركز على الجوانب الذهنية عند المتعلمين و الذي يرجع إلى فلسفة أفلاطون المثالية التي تهتم بالعقل دون الجسم. و خلال النصف الأول من القرن العشرين نادى. " جون ديوي John dewy " بأن يهتم المنهج بالمتعلم كفرد حر مستقل له حاجات متعددة و بالمجتمع بما فيه من تغيرات و أوجه نشاط مختلفة و خبرات لذلك عدل مفهوم المنهج بمعناه الضيق و أصبح يشتمل جميع مقررات الدراسة التي تقدمها المدرسة بعد مرورها بعمليات من الاختبار والتنظيم و ما تتضمنه من تكوين الاتجاهات و إكتساب المهارات و غرس القيم وأنواع السلوك الإيجابية.فالمنهج إذا أداة التربية في تحقيق أهدافها و الوسيلة التي تساعد المجتمع في تحقيق الكثير من تطلعات و طريق بناء الإنسان و سلامة المجتمع و المنهج له أدوار و وظائف و هي:

- وسيلة المجتمع و التربية في تحقيق أهدافها.
- السبيل لإعداد الإنسان للمجتمع المعاصر و مجتمع المستقبل.
- هو البيئة التي يصنع الأفراد في إطارها بصورة سوية و ينمون نموا سليما.
- يمثل و يعبر عن إتجاهات المجتمع و هيئاته المختلفة و عن قيمه و تراثه و عاداته و تقاليده و عن التراث الإنساني الرائع و القيم الإنسانية التي أنجزتها البشرية.

2-1 تطور مفهوم المنهج:

2-1-1 المفهوم التقليدي للمنهج: المنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات و الحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكتسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة و تنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين و الاستفادة منها و قد كانت هذه المعلومات و الحقائق و المفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة أي أنها تتضمن معلومات علمية و رياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية و فنية.....إلخ و حيث أن هذه المعلومات كانت تقدم في صورة مواد دراسية مختلفة موزعة على مراحل الدراسة و سنواتها.

فمعنى ذلك أن المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المتخصصون إعدادها، و يقوم التلاميذ بدراستها و من هنا أصبحت كلمة مرادفة لكلمة مقرر دراسي و بمرور الوقت أصبح إستخدام كلمة منهج أعم و أشمل من إستخدام كلمة مقرر حتى أصبحنا نسمع بمنهج الجغرافيا و منهج التاريخ و منهج العلوم...الخ (حلمي أحمد الوكيل و محمد أمين المفتي، 2008، ص 16).

أ- ما يتطلبه إعداد المنهج بمفهومه التقليدي:يتطلب إعداد المنهج بمفهومه التقليدي القيام بسلسلة من الخطوات نوجزها فيما يلي:

1- تحديد المعلومات اللازمة لكل مادة وفقا لما يراه المتخصصون في هذه المادة و يتم ذلك في صورة موضوعات مترابطة أو غير مترابطة تشكل محتوى المادة.

2- توزيع المواد الدراسية على مراحل و سنوات بحيث يتضح من هذا التوزيع ما هي الموضوعات المخصصة لكل مرحلة (الابتدائية، المتوسطة و الثانوية) و لكل صف دراسي.
3- إعداد الكتب الدراسية لكل مادة وفقا للموضوعات التي تم تحديدها.
4- توزيع موضوعات المادة الدراسية على أشهر العام الدراسي.
5- تحديد الطرق و الوسائل التعليمية التي يراها الخبراء و المختصون صالحة و مناسبة لتدريس موضوعات المادة الدراسية.
6- تحديد أنواع الأسئلة و الاختبارات و الامتحانات المناسبة لقياس تحصيل التلاميذ في كل مادة دراسية والمنهج التقليدي بطبيعته يركز تركيزا شديدا على المعلومات حيث أصبحت العملية التعليمة مترابطة لهذه المعلومات ارتباطا وثيقا:

-فالكتاب المدرسي يمثل المصدر الأساسي لتزويد التلاميذ بهذه المعلومات ثم يتولى المدرس شرحها و تبسيطها و تحصيلها و التعليق عليها و يقوم التلميذ بفهمها أو حفظها أو استيعابها و تعمل الامتحانات على قياسها.

-المنهج بهذا المفهوم يتطلب نوعية معينة من المدرسين المختصين في المادة الدراسية و القادرين على توصيلها إلى التلاميذ بشتى الطرق و الوسائل و الأساليب.

-كما يتطلب أيضا ناوعية من التلاميذ القادرين على إستيعاب هذه المواد الدراسية و الإلمام بكل أجزائها و محتوياتها.

ب-النقد الموجه للمنهج بمفهومه التقليدي يركز المنهج بمتفهومه التقليدي على المعلومات و الحقائق و المفاهيم و قد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية و نتيجة لذلك فقد وجهت إليه الانتقادات التالية:

بالنسبة للتلميذ:

لم يعمل المنهج على النمو الشامل:إذ اهتم بالجانب المعرفي المتمثل في المعلومات وأهمل بقية الجوانب الأخرى مثل الجانب العقلي و الجانب الجسمي و الجانب الديني، الجانب الاجتماعي، الجانب النفسي، الجانب الفني.

- إهمال حاجات و ميول و مشكلات التلاميذ.

- إهمال و توجيه السلوك.

- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

- إهمال تكوين العادات و الاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.

- تعويد التلاميذ على السلبية و عدم الاعتماد على النفس.

بالنسبة للمواد الدراسية:

- تضخم المقررات الدراسية.

- عدم ترابط المواد.

- إهمال الجانب العلمي.

*** بالنسبة للجو العام المدرسي:**

- إهمال الأنشطة الترفيهية.

- ملل التلاميذ من الدراسة و نفورهم من المدرسة.

- أن التركيز (المنهج) على المعلومات و طبعها في كتب دراسية يدرسها التلاميذ في جميع المدارس و المناطق جعل العملية التربوية تدور حول ما تتضمنه الكتب.

*** بالنسبة للمعلم:**

- يقلل المنهج بمفهومه التقليدي من شأن المعلم و لا يتيح له الفرصة للقيام بالدور الذي يجب أن يقوم به

إلى جانب توصيل المعلومات إلى ذهن التلاميذ و عليه أن يعلمهم:

- مفهوم التعليم الذاتي و التعليم المستمر.
- توجيه التلاميذ و مساعدتهم على حل مشكلاتهم.
- اكتساب المهارات اللازمة حيث يصبحوا قادرين على التخطيط و التعاون و العمل الجماعي و التفكير العلمي
- مساعدة التلاميذ على النمو الشامل و تكوين العادات و الاتجاهات الإيجابية، أيضا غرس القيم في نفوس التلاميذ حتى يصبحوا مواطنين صالحين و بهذه الطريقة يصبح المعلم أداة فعالة في تحقيق الأهداف التربوية.

2.1.2 المفهوم الحديث للمنهج: أهم العوامل التي ساهمت على ظهور المنهج بمفهومه الحديث:

1- ظهور الصناعة و تقدمها أدى إلى اهتمام التربويين بالعمل و بالتربية المهنية و قد دعم الاتجاه كثير من رجال التربية أمثال: جان جاك روسو و بستالوتزي و جون لوك و فروبل (أدى بطريقة غير مباشرة إلى إدخال الأنشطة إلى المناهج المدرسية و اعتبارها جز ء منه).
2- أثبتت الدراسات المختلفة التي أجريت في مجال علم النفس أن الشخصية هي وحدة متكاملة، نتج عن ذلك اهتمام التربية بنمو الطفل الشامل و ليس بالجانب المعرفي فقط كما هو الحال في المنهج بمفهومه التقليدي.
3- كما أثبتت الدراسات المتعددة التي أجريت في مجال علم النفس التعليمي و طرق التدريس أن إيجابية التلميذ و نشاطه له دور كبير في عملية التعلم و قد أدى ذلك إلى التقليل من استخدام الطريقة اللفظية الإلقائية في التدريس و إلى إشراكه إشراكا ملموسا في عملية التعلم و ذلك عن طريق إتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة المختلفة: نشاط عقلي، نشاط ثقافي، نشاط علمي و هكذا نجد العوامل السابقة قد أدت إلى ظهور أفكار جديدة تتلخص فيما يلي:

أ- العمل على نمو التلميذ في جميع الجوانب و ليس في جانب واحد.
ب- الاهتمام بالأنشطة.
ت- العمل على إيجابية التلميذ أثناء التعلم.
و كونت هذه الأفكار النواة التي بنى عليها المنهج بمفهومه الحديث.

أ- مفهوم الحديث للمنهج:المنهج بمفهومه الحديث هو مجموع الخبرات المربية التي تهيؤها للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في جميع الجوانب (العقلية، الثقافية، الدينية، الاجتماعية الجسمية، النفسية) نموا يؤدي على تعديل سلوكهم و يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة و لعل من أدق هذه التعريفات و أوضحها دلالة ما يلي:

- المنهج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات و الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ عن تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم.

- هو مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل و على التعديل في سلوكهم (مروان أبو حويج، 2006 ، ص 85).

1.2.1.2المبادئ المتضمنة في مفهوم الحديث للمنهج التربوي: من المبادئ التي يمكن إستخلصتها من التعريفات السابقة للمنهج التربوي بمفهومه الحديث ما يلي:

1. أن المنهج ليس مقررات دراسية و إنما هو جميع النشاطات التي يقوم التلميذ بها أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة و بتوجيه منها.
2. أن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المعلم على التعلم من خلال توفير الشروط و الظروف الملائمة لذلك

و ليس من خلال التعلم أو التلقين المباشر.

3. أن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلوغ الأهداف التربوية المراد تحقيقه و أن يرتفع إلى غاية قدراتهم و استعداداتهم و إلى مستوى توقعاتهم مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم متن إختلافات و فروق فردية.
4. أن القيمة الحقيقة للمعلومات التي يدرسها التلاميذ و المهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى استخدامهم لها و إفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.
5. أن المنهج ينبغي أن يكون متكيفا مع حاضر التلاميذ و مستقبلهم، أن يكون مرنا بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أو يوفقوا في أفضل أساليب التعليم و بين خصائص نمو تلاميذهم .
6. أن المنهج ينبغي أن يراعي ميول التلاميذ و إتجاهاتهم و مشكلاتهم و قدراتهم واستعداداتهم و أن يساعد على النمو الشامل و على إحداث تغيرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.

(مروان أبو حويج، 2006، ص 86).

2.2.1.2- أسس بناء المنهج:

1- **مفهوم أسس المناهج**: المقصود بالأسس هي تلك المؤثرات و العوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط و التنفيذ و تعتبر هذه المؤثرات و العوامل بمثابة المصادر الرئيسية بكافة الأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء و تخطيط المنهج الصالح و المقصود بالتخطيط هو عملية بناء المنهج و تصميمه أما تنفيذه و تصميمه فهو عملية تطبيق المنهج و تجريبه.

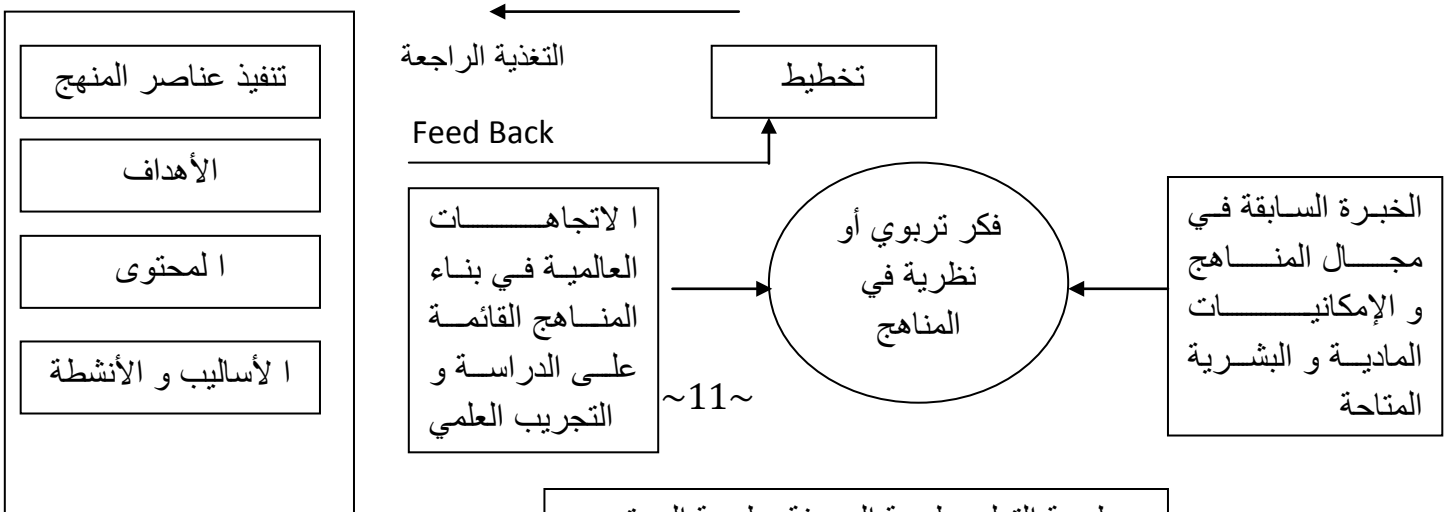
- و قد أكد أحد التربويين بقوله : أن نظرية في مجال المناهج يجب أن تكون ثلاثية الأبعاد (متعلم، معرفة، مجتمع) أي أن المنهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعة و تنفيذه و حتى تكون هذه النظرية متكاملة يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه و طبيعة المتعلم الذي نقوم بإعداده و تربيته و نوع المعرفة التي نرغب في تزويده بها.

- و لكي تكون هذه النظرية علمية و شاملة فلا بد أن تأخذ بعين الاعتبار الخبرات السابقة في بناء المنهج و الإمكانيات المادية و البشرية المتاحة في البيئة و التجارب و الخبرات العاملية في وضع المنهج و التي تقوم على الدراسة و التجريب العلمي.

و تتداخل هذه العوامل جميعها في تأثيرها على تخطيط المنهج و تنعكس بشكل مباشر على عناصره و مكوناته و على تنفيذه بحيث يكشف تنفيذ المنهج على الملاحظات و الأخطاء التي لم يتوقعها مصممو و مخططوه و هذا يبرز مدى تكامل جانبي التخطيط و التنفيذ (أي تكامل النظرية و التطبيق في المنهج).

و يظهر الشكل رقم (1) التالي كيف تؤثر هذه العوامل في تخطيط المنهج و تنفيذه و كيف تتفاعل بينها لتحقيق ذلك:

شكل (1) تأثير أسس المناهج في التخطيط و التنفيذ



التقويم

2- أسس المناهـج: يتحدد ميدان المناهج بثلاث اتجاهات رئيسة تمثل الأسس التي تقوم عليها بناء المنهج

و هذه الاتجاهات هي:

الأول: و يرى أن التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهج و هذا الاتجاه يجعل من المتعلم و قدراته و ميوله وخبراته السابقة أساس لاختبار محتوى المنهج و تنظيمه و هذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج.

الثاني: يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج و بهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية و هذا يعني عدم إعطاء أي إعتبار لإمكانيات التلميذ أو ميوله أو خبراته السابقة مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقل التلاميذ و هذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج.

الثالث: و يري أن المجتمع هو محور بناء المنهج و هدا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته و ثقافته و هو يمثل الأساس الفلسفي و الاجتماعي للمنهج.

بالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة و ما تمثله من أسس للمنهج يلاحظ ما يلي:

أ- إن أسس المنهج غير منفصلة و إنما هي متكاملة و متفاعلة مع بعضها تفاعلا عضويا.
ب- إن أسس المنهج ليست ثابتة و إنما هي متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق بالمتعلم و قدراته و عملياته المعرفية أو بطبيعة المعرفة و أسلوب تنظيمها أو بطبيعة المجتمع و مستجداته و ما يحدث فيه من تغيرات.
ت- إن أسس المنهج واحدة و لكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى أخر نتيجة لتباين المجتمعات و اختلاف تركيبها و فلسفتها و حاجاتها و نظريتها إلى المتعلم و الدور المطلوب منه و نظرتها إلى المعرفة و تنظيمها مما يؤكد اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.
و نستنتج مما سبق أن أسس المنهج هي أسس فلسفية، اجتماعية، نفسية، معرفية .

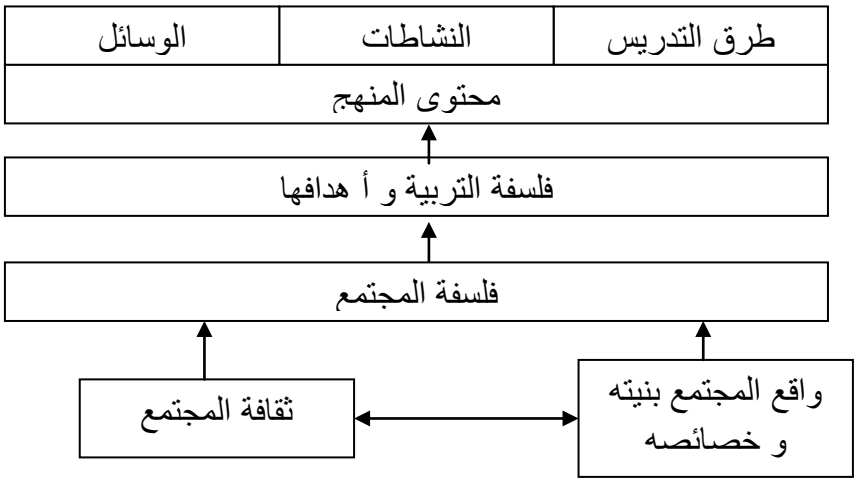
أ)- الأسس الفلسفية للمنـهج:

الأسس الفلسفية للمنهج الدراسي: يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع و تتصل بها اتصالا وثيقا و تعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها و طرق تدريسها في ضوء الفلسفة التربية و فلسفة المجتمع معاً.

و المقصود بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع، المتعلق بالمبادئ و الأهداف و المعتقدات التي توجه كل فرد و تمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشدا لسلوكه في الحياة. و تنعكس فلسفة التربية على فلسفة المدرسة و رسالتها و كلما اتفقت فلسفة المدرسة مـع فـلسفة العامة للمجتمع و كلما كان ذلك أدعى إلى وحدة و تكامل المجتمع و تحقيق أهدافه.

ب-الأسس الاجتماعية للمنهج: مفهوم الأسس الاجتماعية: هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج و تنفيذه و تتمثل في التراث الثقافي للمجتمع و القيم و المبادئ التي تسوده و الحاجات و المشكلات التي يهدف على حلها و الأهداف التي يحرص على تحقيقها و هذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أ و النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات و في ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج و تنظيمه و استراتيجيات التدريس و الوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها و معنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما تعبر عن المجتمع في مرحلة ما و لذلك تختلف المناهج من حيث الشكل و المنطق من مجتمع لأخر تبعا لتباين تلك القوى و يظهر الشكل رقم (2) توضيحا لأثر القوى الاجتماعية في وضع المنهج و تنفيذه.

الشكل (2) تأثير القوى الاجتماعية في وضع المنهج و تنفيذه



ج- الأسس النفسية للمنهج: هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات و بحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم و خصائص نموه و حاجاته و ميوله و قدراته و إستعداداته و حول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج و تنفيذه ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو الطالب الذي تهدف إلى تنميته و تربيته عن طريق تغيير و تعديل سلوكه و وظيفة المنهج هي إحداث هذا التغيير في السلوك يقول علماء النفس التربوي أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة و البيئة و ما ينتج عنها من نمو مع البيئة و مع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي ترغب فيه الطالب المتعلم من هنا فلا بد من مراعاة أسس النمو و مراحله و يوضح الشكل رقم (3) التالي كيف تؤثر الأسس النفسية للنمو على وضع المنهج و تنفيذه.

الشكل (3) أثر الأسس النفسية للنمو على أثر المنهج و تنفيذه

د- الأسس المعـرفية للمنهج: الـذكاء من المميزات الأساسية للإنـسان و المعرفة هي نتائج هذا الذكاء و لما كانت المعرفة الأساسية في النمو الإنساني حيث لا نمر بدونها فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساسا هاما من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي فواضع المنهــج لابد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية: ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج؟ و ما مصادرها؟ و ما مصــادر الحصول عليها؟و كيف يمكن للمنهج أن يحققها؟ و ما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية و تسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية التي يعمل المنهج على تحقيقها؟.

2-2 تطويـــر المنهـــج:

2-2-1 مفهوم تطو ير المنهج المدرسي و مــدى أهميته: المقــصود بتطويـــر المنهج المدرسي هو مواكبة سرعة العصر و مفاهيمه وفقا للتغيرات الحاصلة في البيئة و الثقافة و العلم و الحياة و التمشي مع هذه التغيرات و ذلك من خلال إخضاع المناهج الدراسية لعمليات نقد و مراجعة و تقييم مستمرة. إن العوامـــل المؤثرة في المناهج الدراسية متعددة ومن أبرزها: المجتمع و الطلاب و طبيعة المعرفة.

2-2-2 مبررات تطوير المناهج المدرسية: إن تطوير المناهج المدرسية يعني تحديث هذه المناهج وفقا للتغيرات الاجتماعية و السيكولوجية و الاقتصادية التي يمر بها المجتمع و هذا يستدعي التركيز علـــى دراسة طبيعة المناهج وتحليلها و إعادة بنائها وصياغتها بشكل مستمر أيضا إن تطوير المناهج الدراسية يجب أن يستجيب للتغيرات الإجتماعية و أيضا هناك مبررات أخرى لعمليات تطوير المنهج نجد منها:

أ/- قصور المناهج الدراسية الحالية: يرتبط هذا العامل بعوامل التغيير الاجتماعي و التي أصبحت غير ملائمة لأن تستمر فترة زمنية طويلة و يمكن معرفة قصور في هذا المناهج من خلال دراسة أو ملاحظة العوامل التالية:

- القصور الواضح في مستويات المعلمين (قلة المعلومات و ضئالة المهارات التي يكتسبونها).
- كثرة الرسوب أو التسرب المرتبط بالعوامل المدرسية كالنظام المدرسي و طرق التدريس غير الملائمة و البناء المدرسي غير المناسب.
- غياب القواعد و الضوابط الخاصة بمفاهيم الإرشاد التربوي و النفسي في هذه المناهج.

ب/- حاجات المجتمع المستقبلية.

ج/- التطور التربوي العام.

2-2-3 أسس تطوير المناهج المدرسية: هناك مجالات عديدة لتطوير المناهج بحيث تصـــل بالتلميـذ إلى مستوى تربوي متاح في ظل ظروف المجتمع و التلميذ و في ضوء السياسة التعليمية و هذه المجالات تقـــوم علـــى أسس للتطوير يمكن إجمالها فيما يلي:

- الاستناد إلى نظرية علمية أو مدخل تدريسي واضح.
- ضرورة ارتباط التطوير بأهداف التعليم. تقويم المنهج المدرسي.
- تحليل المناهج.
- شمولية التطوير.

- التطوير و حاجات التلاميذ.
- ضرورة ارتباط التطوير بالمجتمع و البيئة.
- ضرورة ارتباط التطوير بفكرة التعلم الذاتي المستمر .
- ضرورة أن يرتبط التطوير بوجود المعلم المؤهل.

3-2 عــوائق تطوير المنهج: إن عمليات تطوير المناهج تواجه عددا من العوائق الفنية و الإدارية لعل من أبرزها

أ/- عدم وجود تحديد للتغيرات السلوكية المراد إحداثها في سلوك المتعلم نتيجة لدراسة مسافات معينة أو مناهج دراسة كاملة و من شأن ذلك أو يوجد خلط واضحا في أهداف المناهج و محتوياتها و طرق تدريسها و تقويمها.

ب/- عدم تهيئة أذهان المعلمين للتغيير المنتظر أو عدم إتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة فيه مما يجعلهم عوامل إعاقة تقاوم التغيرات و لا تلتزم به.

ج/- مقاومة الآباء الذين درسوا وفق المناهج القديمة و رغبتهم في المحافظة على الأساليب التي درسوا بموجبها.

د/- النقص الحاصل في بعض الإمكانات اللازمة لإحداث عمليات التغيير و التطوير.

هـ/- قلة الخبراء في ميادين المناهج المدرسية المختلفة.

2-**4 تطويــر المنهج المــدرسي في العالم العربي:** لقد أصبحت عملية تطوير المناهج واحدة من ضروريات التقدم في ميدان التربية و اتجهت معظم النظم التربوية في العالم نحو التطوير كمنطلق و كقاعدة من أجل تحسين المناهج الحالية إلى مناهج أفضل.

إن العملية التربوية بكاملها تعتمد اعتمادا كليا على التخطيط العلمي المدروس الذي ينطلق من الواقع و يعتمد على الموضوعية و العملية و الشمول و من هنا كانت عملية تــطوير المنــاهــج ضرورية لا بل تحتل مركز الصدارة في التربية و الآن أين تقف المناهج المدرسية في عالمنا العربي؟ و هل تحقق مناهجنا الأهداف المرجوة؟.

1-4-2 واقع المناهج و سبل تطويرها في العالم العربي:

أخذت عملية تطوير المناهج المدرسية في البلدان العربية شكلا و بعدا جديديــن في بــدءا من أوائل الستينات حيث لجأت على إعادة النظر في خططها التربوية الخاصة بتطوير المناهج و مع أن النسبة اختلفت مــن بـلد عــربي إلى أخر إلا أن معظم البلدان العربية أخذت بعملية المراجعة و التطوير هذه و كانت الجزائر الدولة السباقة في هذا الصدد و لعل السبب الذي يكمن في بذل جهودها المبكرة كونها نالت استقلالها في مطلع الستينات حيث عمدت إلى بذل جهود مكثفة من أجل بناء المناهج و تطويرها على أسس حديثة و تبعتها الأردن فالسعودية فسوريا و العــراق و تونس و ليبيا و الكويت و لبنان و دولة الإمارات العربية فاليمن و مصر.

2-4-2 المرتكزات الأساسية لتطوير المناهج في العالم العربي: تتضمن الخطوط العريضة للمنهج معتقدات نظرية و ترتكز على أربعة قواعد أساسية و هي:

- المعرفة و المقدرة و المشاركة الاجتماعية (مروان أبو حويج، 2006 ، ص 231).

أ/- المعرفــة:إن مصادر المعرفة متنوعة و عديدة فالعلوم الاجتماعية و الإنسانية و العلوم التطبيقية و رغبات التلاميذ و غيرها كل هذه المصادر تساهم بدورها في تكوين المعرفة.

ب/- المقدرات:هي القوة الكامنة التي تزودنا بالوسائل المختلفة للوصول إلى الأهداف المطلوبة يشمل المفهوم العام للمقدرات: المقدرة العقلية و جمع المعلومات و العلاقات الإنسانية.

ج/- القيــم**:** لقيم ركيزة أساسية في أية مؤسسة إجتماعية فالعدالة والحرية وتكافؤ الفرص وغيرها أمور من شأنها ترسيخ الثقة و زيادة الاحترام للنفس كل هذا يجب أن يتعلمه الناشئة في المدرسة بواسطة المعلم و عبر المنهج.

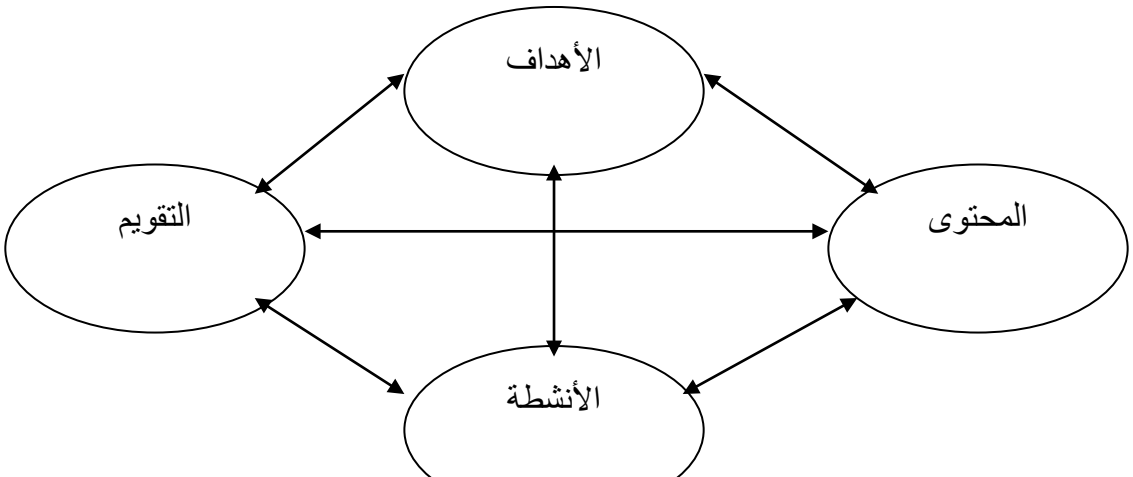
د/- المشاركة الاجتماعية: تتطلب المشاركة الاجتماعية من الأفراد القيام بتصرف متزن ذي قيمة إنسانية موجه نحو حل المشاكل التي تواجه المجتمع.

2-5- عناصر المنهاج التربوي:

1.5.2المنهاج التربوي باعتباره نظاما : النظام هو الكل المركب من عديد من العناصر و لكل عنصر وظيفة وعلاقات تبادلية و أي تأثير في أحد العناصر ينتقل على بقية العناصر الأخرى و للنظام هدف أو أهداف يسعى إلى تحقيقها و له حدود و يوجد في بيئة يؤثر فيها و تؤثر فيه و له مدخلات و مخرجات و عمليات تعمل ضمن قوانين.

هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المناهج و من وجهات النظر الشائعة التي تنسب "لتاير" أن المنهاج يتكون من الأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم .

شكل (4) عناصر المنهاج باعتباره نظاما



نلاحظ الأسهم المتجهة إلى كل العناصر في كل الاتجاهات على العلاقات التبادلية الموجودة بين كل العناصر بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء و يتأثر بكل العناصر و أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى.

أ- أنـواع المنـاهـــج: هنـــاك تنظيمات عـــديدة للمنـــاهج، ولكـنها جميعا تـــدور حـــول قطبين أساسين المادة الدراسية و التلميذ و يمكن تقسيم أنواع المناهج بحسب أسلوب تخطيطها إلى ثلاثة أقسام:

- القسم الأول: و يضم المناهج التي تدور حول المادة الدراسية و من أمثالها المواد الدراسية المنفصلة و منهج المواد المترابطة أو منهج المجالات الواسعة.
- القسم الثاني: و يضم المناهج التي تدور حول ميول التلاميذ و نشاطهم و من أمثالها منهج النشاط.
- القسم الثالث: وبضم المناهج التي تدور حول حاجات التلاميذ و مشكلاتهم و من أمثالها المنهج المحوري.

1- **منهج المواد الدراسية:** يطلق أحيانا على هذا النوع من المناهج اسم المنهج التقليدي و هو من أقدم أنواع المناهج و في هذا المنهج تختار الأنشطة التعليمية لجميع التلاميذ من محتوى المادة الدراسية و تنظم عادة في صور مقرر الدراسي ويتميز هذا المنهج بما يلي:

- يتكون هذا المنهج من مجموعة من المواد الدراسية.
- يتم اعداد محتوى المنهج بطريقة تفصيلية مقدما.
- يقوم المنهج على رغبات الخبراء و الاختصاصين في المادة الدراسية بدلا من رغبات و حاجات التلاميذ فهو كثيرا ما يهمل ميول التلاميذ و حاجاتهم.
- الاهتمام بإكساب جميع التلاميذ قدرا واحدا من المعلومات و الوصول بهم جميعا إلى مستوى واحد من المعرفة.
- يحدث تغيـر المنهج نـتيجـة عمـل واحـــد و هـو تغير المادة الدراسية نفسها أما التغيرات في العوامل الثقافية و الاجتماعية التي تحيط بالتلميذ فليس لها أدنى تاثير على المنهج.

- تحدد طرق التدريس في ضوء محتوى المنهج و غاياته و ليس في ضوء الأسس النفسية للتلميذ حيث أن المنهج يهدف إلى إكساب التلاميذ محتوى المادة الدراسية فنشاط المدرس و التلاميذ يكون عادة موجها نحو تحقيق هذا الهدف و لذا فطريقة التدريس تهتم بالحفظ الألي دون الفهم.
- ينظم المنهج على أساس الترتيب المنطقي للمادة الدراسية و هذا التنظيم يختلف على التنظيم السيكولوجي الذي يراعي مستوى نضج التلاميذ و إهتماماتهم و قدراتهم.

نـقــد منهــج المـــواد الدراسية:

- يقوم هذا المنهج على نظرية التدريب الشكلي في التعليم و هذه النظرية تهتم بالترتيب المنطقي للمادة الدراسية من حيث أهميته و تدريب العقل أكثر من إهتمامها بالخبرات الحاضرة للتلاميذ.

- لا يراعي اهتمامات التلاميذ كما أنه يهمل الفروق الفردية بينهم .
- يركز هذا المنهج على تعلم المعلومات فقط و يهمل في سبيل ذلك تنمية مهارات التفكير و الميول و القدرات.
- يتم التخطيط له بمعزل عن العوامل الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية التي تحيط بالتلاميذ.
- يتجه التقويم نحو قياس قدرة التلاميذ على الحفظ و مدى تحصلهم للمادة الدراسية دون محاولة قياس المهارات المختلفة و الميول و الاتجاهات.

2- منهج النشاط أو الخبرات: ظهر هـــذا المنهج فـــي مطلع القرن 20 مع بداية ظهور حركة التربية التقدمية أو التربية الحديثة، و قد قام هذا المنهج للتغلب على النقد الذي وجه على منهج المواد الدراسية و هناك عامل مشترك بين منهج المواد الدراسية و المنهج الذي يقوم على نشاط التلميذ و ميوله إذ أنه كليهما يستمد خبراته التعليمية من المادة الدراسية إلا أنه في المنهج الأخير تستخدم ميول التلاميذ و إهتماماتهم في تشكيل المنهج و من خصائص هذا المنهج ما يلي:

- يساعد على تنمية جميع جوانب النمو عند التلاميذ.
- يقوم فيه التلاميذ بأنواع كثيرة من الأنشطة التعليمية و التي عن طريقها يمكن مقابلة حاجات التلاميذ و إهتماماتهم المختلفة.

- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

نقد منهج الخبرات: يخشى عند تطبيق هذا المنهج من الأمور التالية:

- قد يكون هناك نوع من الفوضى في تطبيق هذا المنهج دون أن تكون هناك فائدة تربوية من وراء هذا العمل.
- هناك خوف من إهمال تعلم الأساسيات التي يجب أن يعرفها جميع التلاميذ.
- حاجات التلاميذ و اهتماماتهم و كذلك حاجات المجتمع في تغيير مستمر و لذا يجب أن يفحص هذا المنهج بصفة مستمرة و أن يغير في ضوء التغيرات الثقافية و الاجتماعية و التي تنعكس بدورها على حاجات التلاميذ و اهتماماتهم.

3 - منهج المشكلات أو المنهج المحوري:صمم هذا المنهج كمحاولة للتوفيق بين منهج المواد الدراسية، و المنهج الذي يقوم على حاجات التلاميذ و المجتمع و في هذا المنهج تختار المادة الدراسية بحيث تكون ذات علاقة بحاجات التلاميذ و إهتماماتهم و هـو يتطلب تنظيم الخبـــرات التعليمية حول مشكلات بدلا من التنظيم المنطقي المستخدم في منهج المواد الدراسية و تختار المشكلات بحيث يكون لها علاقة باهتمامات التلاميذ و حاجاتهم.

و يتطلب هذا المنهج نوع من التفاعل بين جميع المعنيين به من إداريين و مدرسين و تلاميذ و أولياء أمور، كما يتطلب نوعا من التفاعل بين التلاميذ و البيئة التي يعيشون فيها، و هذا المنهج يساعد التلاميذ في اكتساب المهارات الأساسية التي يستخدمها الباحثون و هو يختلف عن المنهجين السابقين في عناصر كثيرة منها:

المشكلات التي تستخدم كمحور للمنهج و إهتمامات التلاميذ وربطها بالمادة الدراسية، و مع الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ و الطريقة التي يتم بها تنظيم الخبرات التعليمية فلذا هو يحقق أغراض ثلاثة من الصعب تحقيقها عن طريق المنهجين السابقين.

الغرض الأول: زيادة واقعية التلاميذ للتعلم سواء عن طريق موضوعات الدراسة أو استخدام الأنشطة المختلفة.

الغرض الثاني: تحقيق الترابط بين المادة الدراسية و حاجات التلاميذ واهتماماتهم.

الغرض الثالث: تنظيم الخبرات التعليمة بطريقة تساعد على الربط بين المواد الدراسية المختلفة.

نقد منهج المشكلات يتعرض هذا المنهج إلى النقد التالي:

- يحتاج تنفيذ هذا المنهج إلى مدرسين ذوي كفاءة عالية لم يدرب غالبيتهم عليها.
- في هذا المنهج يقوم التلاميذ بأنشطة كثيرة و متعددة وهذه تحتاج إلى إمكانيات كثيرة يصعب توافرها في كثر من المدارس.
- يحتاج التلاميذ إلى مصادر مختلفة للحصول على البيانات اللازمة لحل المشكلات.
- يتطلب هذا المنهج التخطيط المستمر و التغيير في خطط التدريس لتلاءم مشكلات التلاميذ.

4- منهج أساسيات المعرفة: ظهر هذا المنهج في النصف الثاني من هذا القرن نتيجة للنقد الذي وجه للأنواع السابقة من المناهج و نتيجة الانفجار المعرفي و استخدام الأساسيات أو الأفكار و القواعد الرئيسة في إعداد وتخطيط المناهج، فهي تختار بحيث تكون متناسبة لمستوى نضج التلاميذ و متصلة باهتماماتهم و حاجاتهم و متصلة بالمجتمع و مشكلاته، أما مميزات إستخدام الأساسيات في بناء المناهج فهي:

- يساعد تعلمها على زيادة فهم التلاميذ لما يدرسون من القواعد المقبولة عند رجال التربية و علم النفس.

- يساعد تعلمهم على زيادة اهتمام التلاميذ و دوافعهم لتعلم المادة الدراسية.

- يساعد تعلمهم على انتقال أثر التعلم (عبد الله الرشداني و نعيم جعنيني، 1999، ص 309).

2.5.2- عناصر المنهاج التربوي:

أولا: الأهداف التعليمية : (جودت عبد الهادي، 2000 ص 18)

أولا: يهدف التعليم إلى تغيير في سلوك الأفراد على صورة ما فيضيف إلى خبراتهم خبرات جديدة و التغيير في السلوك الذي يحصل نتيجة التعليم يمثل الهدف التربوي، و الأهداف التربوية تعتبر ذات أهمية، فعلى ضوئها يحدد كل ما في العملية التربوية من وسائل و أساليب و نشاطات.

أ- تعريف الأهداف:

- تعريف ميجر (Mager): الهدف يمثل عبارة (جملة مكتوبة) توضح الرغبة في تغيير متوقع لسلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم و هذه العبارة يمكن ملاحظتها و قياسها (جودت عبد الوهاب، 2000، ص 29).

المفاهيم الخاصة بهذا التعريف:

- الرغبة في تغيير متوقع: يرغب المعلم في إحداث التغيير عند التلميذ و يتوقع ظهور التغيير بعد انتهاء تدريسه.
- سلوك المتعلم: التغيير يتناول سلوك المتعلم.
- يمكن ملاحظة التغيرات و قياسها و ذلك لمعرفة مقدر التغير النوعي و الكمي و يمكن أن نعزوه إلى سلوك المعلم التدريسي.

- تعريف جرونلاند: الأهداف التعليمية عبارة عن حصيلة عملية التعليم و التعلم مبلورة في سلوك.

- تعريف دي سيــكو: يمثل الهدف المنتوج النهائي لعملية التعلم و التعليم كما يبدو في انجاز بشري أو أداء قابل للملاحظة.

- هناك تعريفات أخرى للأهداف التربوية مثل: أنها المحصلة النهائية لعملية التربية أو إنها الخبرات التعليمية التي نريد تعليمها للأطفال و تشمل الأهداف التدريسية و الأهداف السلوكية.

ب- فوائد تحديد الأهداف: وجه علماء النفس و التربية في الستينات من القرن 20 اهتماما إلى الأهداف إدراكا منهم لأهمية الدور الذي تلعبه في العمليــة التربوية، و يرى جانييه أن وضع الأهداف يشكل الخطوة الضرورية الأولى قي أية عملية تعليمية و تحديد الأهداف مهم للمعلم و المتعلم على حد سواء و ترجع أهميتها إلى :

1- إنها الموجه الرئيسي للمعلم و المتعلم على حد سواء إذ على العلم أن يعرف ماذا يريد من طلابه أن يتعلموا و كيف يجب أن يسلكوا بعد التعليم و على المتعلم أن يعرف الأداء الذي يترتب عليه القيام به بعد التعليم.
2- تزود المعلم بمؤشرات لاختيار مادة التدريس و أسلوبه و الأدوات اللازمة له.
3- تجنب العشوائية في عملية التعليم و العلم و تساعد المعلم في وضع خطة زمنية لتدريس المناهج.
4- توفر الأهداف قدرا من الفهم يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل و تمكينهم من إعادة النظر في المناهج القائمة.
5- إنها تساعد على تنظيم و توجيه جهد المعلم نحو ما يتوقع منه فعلا و ليس نحو ما يعتقد أن يتوقع منه.
6- تساعد على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية.
7- تزود المتعلم بمؤشرات توجه أثناء التعلم كما تعطيه فرصة واضحة لأن يقوم بتقويم نفسه بنفسه.
8- إن تقويم تحصيل المتعلمين و معرفة نقاط الضعف و القوة لديهم يمكن الاعتماد عليه من أجل تقويم المعلمين.

ت- الأسس التي تشتق منها الأهداف:

1/- أسس إجتماعية فلسفية تعتمد نظام القيم في المجتمع و تعبر عن تطلعاته و طموحاته.

2/- أسس موضوعية علمية تعتمد على خصائص التعلم و الموضوعية التي بينتها الدراسات كما تعتمد على أسس التعلم و مناهجه المشتقة من دراسات علمية و نظرية .

3/- أسس معرفية مفهومية تناول عملية إنتقاء المعرفة التي تتفق مع الأساسين السابقين و تأخذ بعين الاعتبار طبيعة التنظيم المعرفي الذي يميز كل جزء منها في تصنيفاتها إلى مواد أو موضوعات أو مباحث أو أنظمة.

ج- مستويات الأهداف: يمكن تصنيف الأهداف إلى ثلاثة مستويات هي (جودت عبد الهادي، 2000 ، ص 32).

1/- الأهداف العامة: يشير هذا المستوى على الأهداف ذات الدرجة المرتفعة من التجريد و الشمول (يطلق عليها عـــادة عـــبارة الأهداف بعيدة المدى) لأنها تأخذ فترة طويلة لتحقيقها و من الأمثلة على ذلك تنمية المواطن الصالح و تنمية القيم الدينية أو الأخلاقية أو القومية و تنمية القدرات العقلية...الخ.

يصنع هذه الأهداف غالبا لجان أو هيئات وطنية تنظم بعض رجال العلم و الفكر و السلطة و تشتق هذه الأهداف من فلسفة و قانـــون التربـيـة و التـعـلـيـم و يعبر عن الهدف التربوي العام بجملة أو عبارة عامة تبين الغاية من التعلم و في الغالب تستخدم عند صياغتها أفعال مثل يفهم، يستوعب، يعرف...الخ و عند تصميم الخبرة التعليمية يفترض الاهتمام بالأهداف بعيدة المدى باعتبار أن المؤسسة التربوية تعد الإنسان للحياة.

2/- أهداف مرحلية (المستوى المتوسط للأهداف):هي أهداف ذات متوسط من حيث التصميم و التجريد و يطلق عليها الأهداف التعليمية الضمنية و تمثل السلوك المتوقع تكونه لدى المتعلم بعد مرور سنة أو مرحلة دراسية أو بعد تدريس مادة دراسية أو منهاج دراسي معين و من الأمثلة على هذه الأهداف:

- أن يستطيع الطالب كتابة نص مقروء غير منظور، وفق قواعد الإملاء.

و يضع هذه الأهداف بعض الهيئات أو السلطات التربوية المعنية كالسلطات المسؤولة عن وضع المناهج و تطويرها أو المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية و تهدف إلى تزويد المعلمين بموجهات تساعدهم على أداء عملهم التعليمي.

3/- أهداف سلوكية (قصيرة المدى):هي عبارة عن السلوكات النهائية التي يتوقع أن يظهرها المتعلم عند نهاية التعلم، و تشير الأفعال المستعملة إلى سلوكات يمكن ملاحظتها و قياسها كالقول: أن يجيب المتعلم على 70% من تمارين قسمة الأعداد الصحيحة الموجودة في الوحدة الدراسية. و تتضمن الأهداف السلوكية أفعالا إجرائية مثل: يستخدم، يعرف، يصنف، يحدد، يميز، يسمى، يذكر قاعدة...إلخ . و يصنع هذا النوع من الأهداف المعلم و قد يساهم مدير المدرسة أو المشرف التربوي في صياغتها.

- تبين مما تقدم أن مستوى الأهداف العامـــة و المتوسطة لا يصفان السلوك المرغوب إحداثه لدى المتعلم على نحو واضح و دقيق. تمثل أهدافا عاما تسعى العملية التربوية إلى تحقيقها و أنها عرضة لعدد من التفسيرات أو التأويلات وتؤدي إلى سبل تعليمية و تربوية مختلفة الأمر الذي يحول دون التقويم الصحيح للعملة التعليمية و من هذا المنطلق يرى بعض الباحثين أن يجب صياغة الأهداف التربوية و التعليمية في عبارات أو أهداف سلوكية تصف التغير المطلوب إحداثه في سلوك المتعلم بعد الانتهاء من تدريس وحدة تعليمية معينة.

بدأت الأهداف السلوكية منذ ظهور المدرسة السلوكية – و من أعلامها سكنر- على فرضية أن السلوك الإنساني يمكن تجزئته إلى أجزاء صغيرة و هذه الأجـــزاء صغيرة و هـــذه الأجزاء يمكن دراستها و تقصيها و ملاحظتها و قياسها و من خلالها يتم تحسين التعلم حسب مؤيدي السلوكية يتم على النحو التالي:

- تقسيم المهمة التعليمية إلى أجزاء.
- إتباع الأجزاء التي تم تعلمها بتعزيز.
- تكرار التعزيز يؤدي على تكرار السلوك المعزز ليصبح جزء من سلوك الفرد.

*إيجابيات الأهداف السلوكية:يرى مؤيدوا الأهداف السلوكية أن لها الايجابيات التالية:

أ- تساعد المعلم في تخطيط عملية التعلم و تنفيذها.

ب- توجيه جهود المتعلم أثناء التعليم

ج- تنفيذ الأهداف السلوكية في مجال التقويم الذي يشكل ركنا هاما من أركان العملية التعلمية – التعليمية لأنه يمكن المعلم والقائمين على الشؤون التربوية من تقويم مدى التقدم في إنجاز الأهداف المطلوبة.

د- يمكن ترجمتها وتحقيقها بسرعة.

- سلبيـــات الأهـــداف السلوكيـــة:

أ - تحليل السلوك إلى أجزائه لا يوصل إلى فهم السلوك الكلي.
ب - تجعل عملية التعلم آلية تتجاهل إنفعالات المعلم والمتعلم .
ت - تجاهل الفروق الفردية و التي يتحدد على أساسها أسلوب التدريس.
ث - المعلم محكوم بنوع خاص من الأهداف و تتجاهل الأهداف الأخرى كالإدراك أو التفكير أو المحاكمة.
ج - يؤكد إستخدام هذه الأهداف على النتائج القوية و المباشرة للتعليم وذلك على حساب النتائج بعيدة المدى.
ح - لا يحتاج المعلم الناجح على تحديد الأهداف السلوكية.
خ - تنطوي الأهداف السلوكية على خطر الخضوع الاجتماعي لأنها تعمل على برمجة الطالب على حساب ابتكاره وتلقائيته.

د- مواصفات الأهداف الجيدة: (جودت عبد الهادي،2000 ،ص 34)

- أن تكون واقعية وممكنة التطبيق في ظل الظروف المدرسية.

- أن تكون مرغوبة من قبل التلاميذ وتلبي حاجاتهم وحاجات مجتمعهم.

- أن تنسجم الأهداف التعليمية مع الأهداف التربوية العامة

- أن تكون الأهداف مناسبة لأعمار و إستعدادات وقدرات التلاميذ.

- أن تكون محددة وواضحة وأن تصاغ بصورة أفعال تدل على سلوك يمكن ملاحظته.

- أن تربطهم الأهداف بمعيار معين مثل:

- معيار الوقت: كأن يحل التلميذ بشكل سليم سبع مسائل في فترة ثلاث دقائق مثلا.
- نسبة الإجابة الصحيحة بشكل سليم 90 % مثلا.

- تحديد تفاصل شروط الموقف مثل: أن يحل التلميذ المسألة دون الرجوع على جداول الضرب أو الآلة الحاسبة.

ذ- مكونات الأهداف السلوكية وطرق صياغتها:

اقترح "ميجر" ثلاث مكونات للأهداف السلوكية على النحو التالي:

1- السلوك و الأداء الظاهري للمتعلم: يدل هذا السلوك الدقيق المرغوب فيه و الذي يحدد التغيير الذي سيطرأ على سلوك المتعلم بعد الانتهاء من تعلم وحدة دراسية قد يكون هذا السلوك ظاهريا قابلا للملاحظة (كالكتابة و الرسم)أو عن طريق السمع و قد يكون ضمنيا غير قابل للملاحظة كالعمليات الحسابية الذهنية أو التفكير أو الإدراك).

1- الشروط أو الظروف التي يجب الأداء بموجبها الأهداف التربوية كمراعاة السن و الجنس و طبيعة التنشئة الاجتماعية و الفرو قات الفردية بين طلبة العلم و بين متطلبات العملية التعليمية و بيئة التعلم.

هـ - تصنيف الأهداف التربوية:

1- **تصنيف (بلوم) للأهداف التربوية:** إن تصنيف الأهداف التربوية وحتى التعليمية والتعلمية يعد أمرا هاما وذلك حتــى نضمـن عـملية الشمول، وتوجه الأهداف نحو النتاجات الأكثر قبولا بالنسبة إلينا، وتصنيف الأهداف التربوية يحتاج إلى معايير وتتنوع المعايير بتنوع التصنيفات و من معايير التصنيفات:

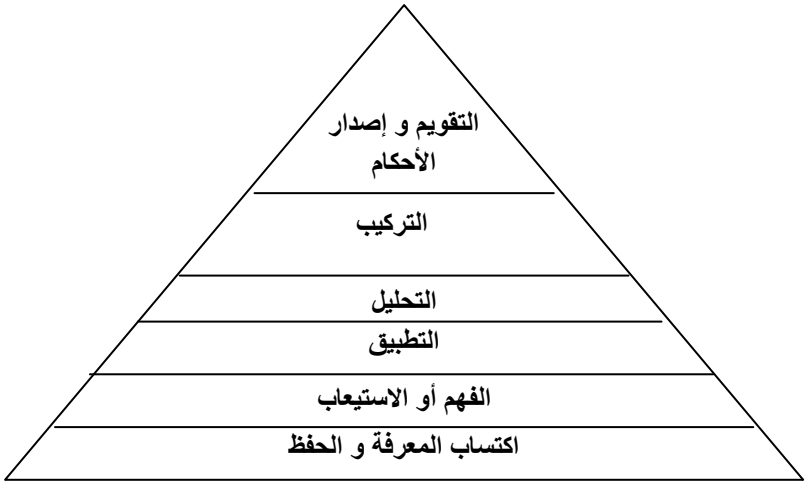
إحتياجات المتعلمين و إحتياجات المجتمع ومحتوى المادة الدراسية و أنماط السلوك و غيرها.

أما بنيامين بلوم- (Bloom B.S) فقد تحمس لأفكار (تايلر) التربوية و بشكل خاص ما يتعلق منها بالاختبارات

و التقويم في عام 1948 و وضع مع زملائه في شيكاغو وميتشيغان إطار نظري يمكن استخدامه. ولقد كان هناك شــعورا بـــأن مـثل هـــذا الإطـــار يساعد في تبادل الأفكار بعد مناقشات عديدة تقرر أن مثل هذا الهيكل النظري من الأنسب الحصول عليه من خلال نظام تصنيف للأهداف التربوية حسب نتاجات التعلم في مجالها الثلاثة:
المجال المعرفي الإدراكي و المجال الانفعالي الوجداني و المجال النفسحركي الأدائي إن كل تعلم يقع تحت مجال من هذه المجالات و المجالات نفســها مـتـداخلة وما هذه التقسيمات إلا لأغراض الدراسة ليس إلا و لم يقف العلماء عند هذا الحد بل عمدوا إلى تصنيف كل مجـــــال تعليمي على تصنيفات فرعية أخرى، بل و أضاف بعضهم مجالا رابعا من مجالات التعلم و هو مجال التعلم الاجتماعي.

أ/- المجال المعرفي الإدراكي:إن الذي صنف الأهداف التربوية في المجال المعرفي هو"بلوم" وعدد من رفاقه وكان ذلك عام 1965 و لقد تم التصنيف بهرم يتكون من ستة مستويات:

الشكل رقم (5) تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي



- يلاحظ من الشكل رقم (5) أن التصنيف نحى المنحنى الهرمي، بمعنى أن كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله و في الوقت نفسه يكون هذا المستوى أساسا للمستوى الذي يليه. اشتمل الهرم على ستة مستويات كما يلاحظ هي: الحفظ و الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و إصدار الأحكام و في نفس الوقت توزعت المستويات على النحو التالي:

* المستوى الإرتباطي المحسوس و قد إشتمل على المستوى الأول و هو مستوى إكتساب المعرفة و الحفظ.

* المستوى المفاهيمي أو مستوى المهارات العقلية الدنيا، و لقد إشتمل على المستويات الثلاثة الآتية: مستوى الفهم أو الاستيعاب ومستوى التطبيق، ومستوى التحليل.

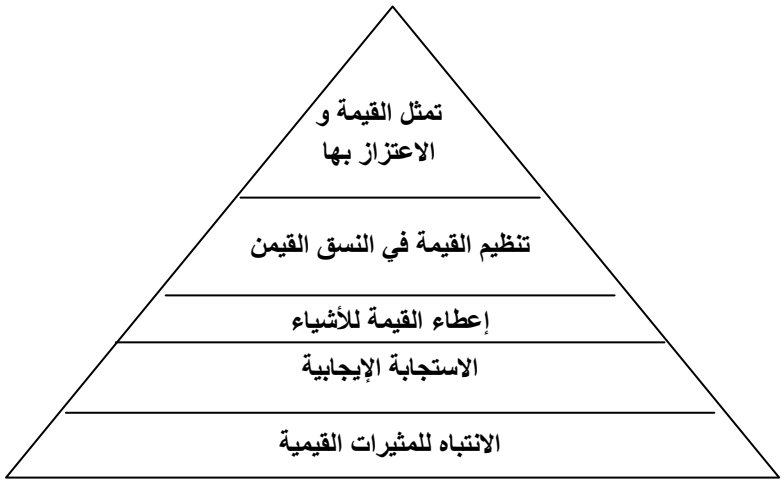
*المستوى الإبداعي الذاتي أو مستوى المهارات العقلية العليا،و قد إشتمل على المستويين الآتيين: مستوى التركيب،ومستوى إصدار الأحكام أو التقويم.

- تتدرج المستويات الستة بحسب سهولتها و بساطتها لتصل إلى المستوى الأكثر صعوبة و الأكثر تعقيدا وكذلك الحال بالنسبة للعمليات العقلية، فالمستويات الأعلى تتطلب عمليات عقلية أصعب.

ب/- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الانفعالي الوجداني:

لقد صنف كراثوول ورفاقه الأهداف التربوية في المجال العاطفي الوجداني إلى خمسة مستويات و رتبها ترتيبا هرميا كما في الشكل(6).

الشكل رقم (6) تصنيف كراثوول للأهداف التربوية في المجال الوجداني الإنفعالي

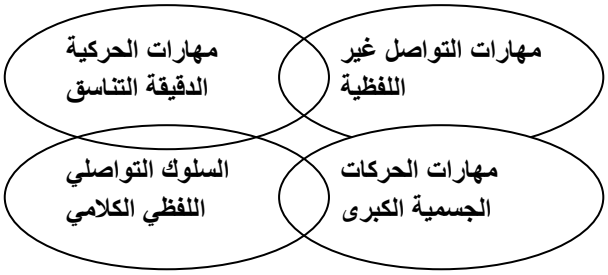


و تبدأ هذه المستويات بالمستوى الأول و هو الانتباه إلى المثيرات القيمية، و تنتهي بتمثل القيمة و الإعتزاز بها ،

و للتصنيف طبيعة هرمية، بمعنى أن كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، و تعلم لاحق للذي قبله، نلاحظ أيضا أن الإنـتـباه و الاستجابـــة هما لمثيرات قيمية، بينما المستويات الثلاثة الباقية هي إعطاء القيمة للأشياء، و تنظيم القيمة في منظومة الفرد القيمية و أخيرا تمثل القيمة و الإعتزاز بها.

ث- تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي(المهاري) يعود تصنيف هذه الأهداف كبلر و زملائه عام 1970 و لقد تم هذا التصنيف في أربع فئات يوضحها الشكل رقم (07).

الشكل رقم (7) تصنيف الأهداف التربوية في المجال النفسحركي



نلاحظ أن التصنيف لم يكن هرميا، و هذا يعني أن كل فئة من فئات التصنيف ليست متطلبا لما يليها، و يمكن أن تحدث المهارات في آن واحد. لقد إشتمل التصنيف على ثلاثة أنواع من النتجات التعليمية الأدائية بدون لفظ و بلفظ

و بالحركة، و لقد ظهرت على شكل دوائر متقاطعة و هذا يعني أنها متداخلة، فقد يقوم المتعلم بحركات كبرى ويرافقها حركات غير لفظية أو كلام لفظي، و يبدأ تعلم هذا المجال منذ مولد الطفل و يستمر معه إلى ما شاء الله.

و تعد المهارات النفسحركية مهارات راقية، يتطلب تعلمها وقتا و جهدا منظما، كما يتطلب تنسيقا و تآزرا دقيقا بين أعضاء الجسم و عقل الإنسان و جهازه العصبي و من أمثلتها:

القراءة و الكتابة و الرسم و الكلام و أستعمال الآلات و الأدوات و غيرها.

2 - أهمية تصنيف بلوم للأهداف التربوية:

تنطوي دراسة هذا التصنيف على مردود ذي قيمة كبيرة للمعلم حيث تساعده في الأمور التالية:

- ✓ تكـــويـــن فكرة واضحة عـن الأهـــداف التعليمية و مجالاتها، و الإستفادة من ذلك في تحديد أهداف التدريس، و في تحقيق التوازن بين تلك الأهداف بحيث لا يطغى مجال على آخر.
- ✓ إدراك مدى التنوع الكبير في الأهداف التعليمية، و ما بها من تسلسل هرمي مما يفيد في مراعاة هذا التنوع عند صياغة الأهداف، و في إعطاء أهمية خاصة للعمليات العقلية العليا.
- ✓ بيان الأهداف التعليمية بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعليمية منتظرة من التلاميذ، مما يسهل على المعلم تنظيم عملية التعلم و تقويم التغيرات التي تطرأ على سلوك التلاميذ.

و تجدر الإشارة إلى أن المعلم غير ملزم بالتقيد حرفيا بهذا التصنيف أو بغيره من التصنيفات، نظرا لصعوبة تخطيط جميع هذه الأهداف في نشاط تعلمي واحد، أو في عدد محدود من النشاطات التعليمية.

و لكنه مطالب باختيار الأهداف التعليمية المناسبة في ضوء المعطيات ذات العلاقة كأعمار التلاميذ

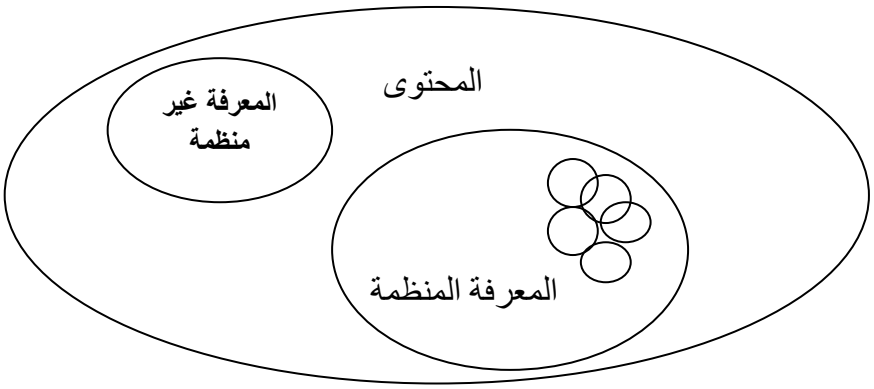
و خصائص نموهم و الطرق التي بها يتعلمون و يفكرون، و طبيعة المادة التعليمية، وإستعداد التلاميذ للتعلم

و نحو ذلك (مروان أبو حويج، 2006، ص 42).

ثانيا: محتوى المناهج التربوية

أ- تعريف المحتوى: المحتوى أحـــد عناصر المنهاج و أولـــها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، و هو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية، ويشتمل المحتوى أيضا على الأهداف و الأساليب و التقويم و هكذا نرى أن المحتوى أوسع من المعرفة في هذا المقام

الشكل (8) المحتوى



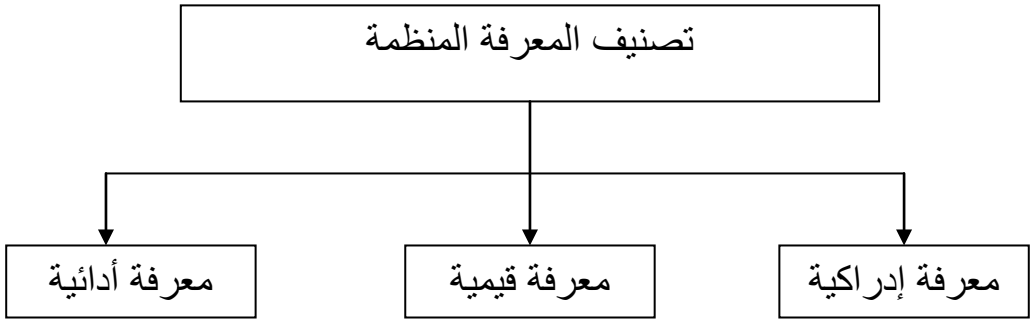
بالنسبة للمعرفة المنظمة فلها عدة مستويات: أوسعها ما يطـــلق عليه المجـــال أو الحـــقل، و من أمثلة المجالات أو الحقول: مجال أو حقل العلوم الطبيعية، و مجال أو حقل العلوم الاجتماعية أو الإنسانية و ينقسم المجال أو الحقل إلى عدد من المواد الدراسية مـــثل الفلسفة و علم الاجتماع و الجغرافيا و التاريخ....، و كلها فـــي مجـــال العـــلوم

الاجتماعية و تظهر المادة الدراسية الواحدة على شكل وحدات كبرى، و تنقسم الوحدة الواحدة إلى عدد من الموضوعات و الموضوع هو أصغر وحدة نتعامل معها في المواقف الصفية .

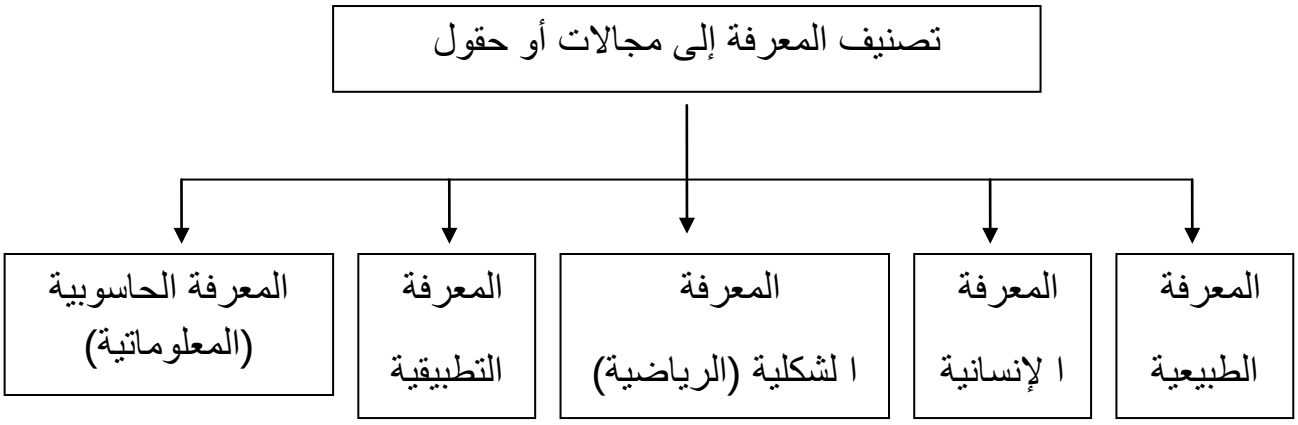
و يعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف و المعارف و المعلومات التي يقع عليها الإختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكار أساسية.

ب - تصنيفات المحتوى: المحتوى هو عبارة عن مجموعة من المعارف و المعلومات، و أن تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة، و لذلك تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب إرتباط المعرفة بالأهداف، فتكون لدينا معرفة إدراكية، و معرفة قيمية و معرفة أدائية.

الشكل (9) تصنيف المعرفة المنظمة حسب معيار الأهداف

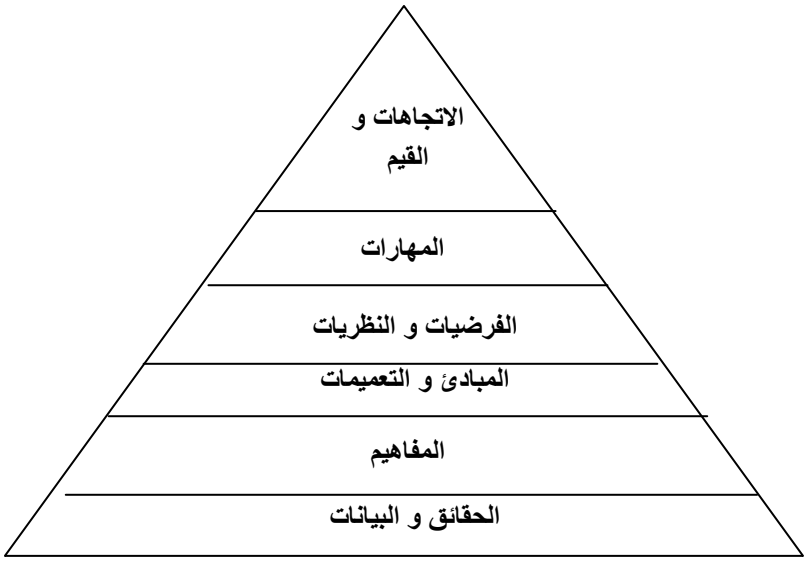


الشكل (10) تصنيف المعرفة حسب المجالات أو الحقول



و قد تصنف المعرفة المنظمة من المحتوى حسب نتاجات التعلم المختلفة.

الشكل (11) تصنيف المعرفة المنظمة حسب نتاجات التعلم



يقصد بالحقيقة، تلك المعرفة الصادقة الناتجة عن الملاحظة و الإحساس المباشر، و من أمثلتها: عاصمة الجـزائـر ولاية الجزائر، الجزائر تقع في المغرب العربي، أما البيانات فهي مجموعة الإحصاءات عن ظاهرة ما، كعدد سكان الجزائر، و كمية إنتاجها من البترول، و أهم صادراتها و وارداتها. و المفهوم هو صورة ذهنية لأشياء لا حصر لها تجمعها سمات مميزة و يطلق عليها كلمة أو أكثر و من المفاهيم:

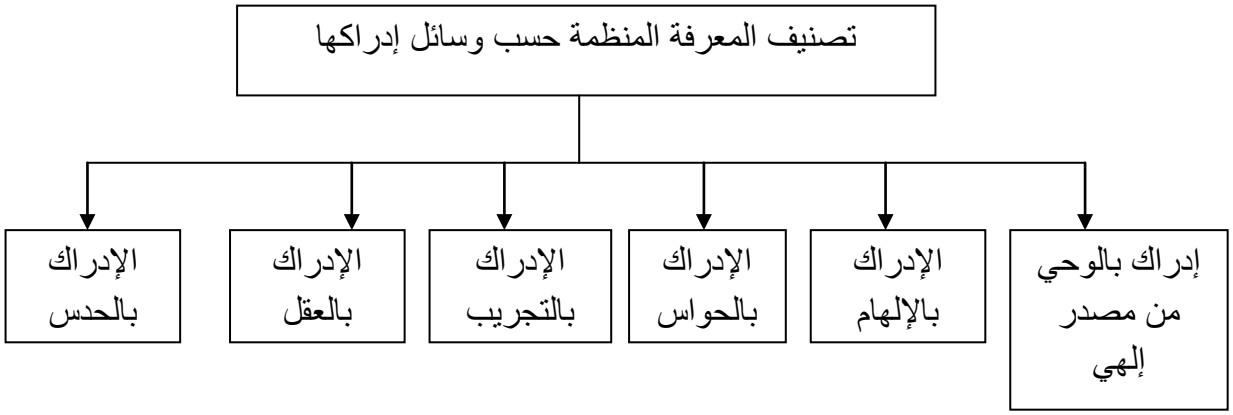
مفاهيم الشعب و الدولة و الوطن و الحرية و الديمقراطية و العلاقة بين مفهومين أو أكثر تشكل المبدأ أو التعميم،

و تتكون الفرضية أو النظرية من علاقات بين مبدأين أو أكثر .

إن الحقائق و البيانات و النظريات مـن المـجال المعـرفي الإدراكـي، و المـهارات مـن المجال النفسحركي أو الأدائـي و الاتجاهات و القيم من المجال الوجداني الإنفعالي و قد تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب وسائل إدراكها:

بالوحي أو بالإلهام أو بالحواس أو بالتجريب أو بالعقل أو بالحدس الشكل رقم (12) يوضح هذا التصنيف.

الشكل (12) تصنيف المعرفة المنظمة حسب وسائل إدراكها



ت - معايير إختيار المحتوى:

هناك إتجاهات في اختيار المحتوى هما: (توفيق أحمد مرعي و محمد محمود الحيلة، 2008، ص 83)

أ- إختيـــار أي قدر من المعرفة و تقديمه إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع، و هذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة و التمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدنا للأهداف.

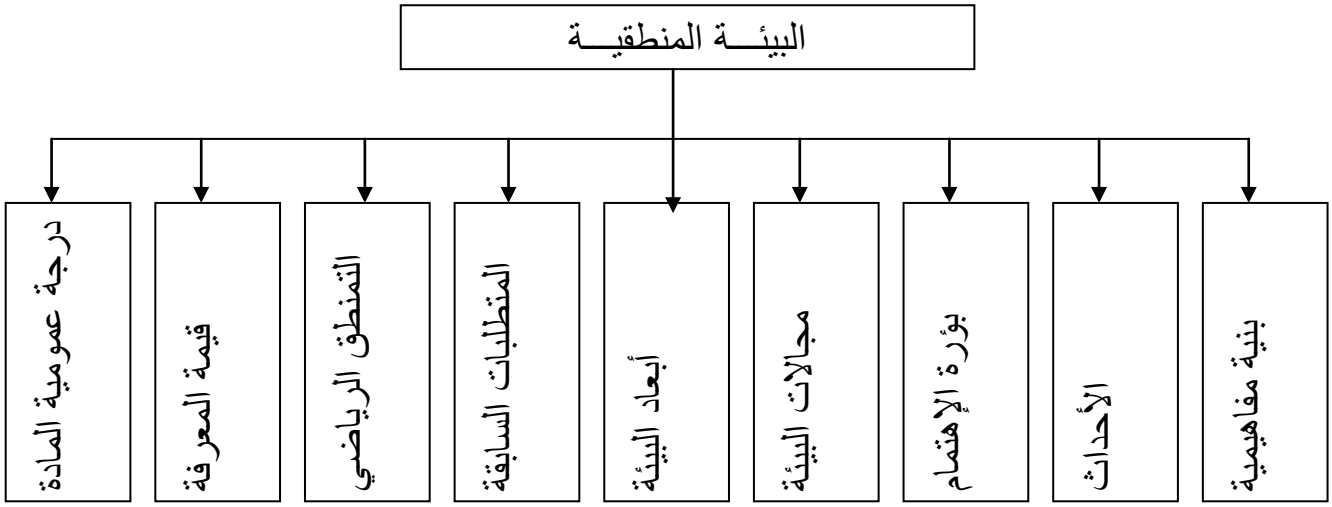
ب- إختيار المحتوى من المعارف فـــي ضوء الأهــداف المحددة للمنهاج و هذا الإتجاه يعني أن إجراءات إختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة عند اختيارنا للمحتوى لا بد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير مثل:

- ✓ صدق المحتوى: و الصدق هو الصحة و الدقة و الإرتباط بالأهداف و المواكبة مع الإكتشافات العلمية المعاصرة و الأهمية للمجتمع و المتعلمين.
- ✓ الاتساق مع الواقع الاجتماعي و الثقافي: لا بد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية و بالواقع الاجتماعي و الثقافي.
- ✓ التوازن: و يكون بين العمل و الشمول، و بين النظري و العملي التطبيقي، و بين الأكاديمي و المهني، و بين إحتياجات الفرد و المجتمع.
- ✓ مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق

ج- ترتيب المحتوى و معاييره: سبق أن ذكرنا أن للمحتوى بنيتين: منطقية، و سيكولوجية نفسية.

أ- بالنسبة للبنية المنطقية الشكل رقم (13) فقد تكون عبارة عــن مفاهيم، و مبـــادئ أو تعميمات، و نظريــات وقد تـرتــب حسب ترتيب الأحداث فـي الأزمـنـة قـديـــم وحديـــث . وقد تـرتب حسب بؤر الاهتمام مثل: الأفكار الرئيسية، و المفاهيم الأساسية و مشكلات الحياة، و رغبات المتعلمين، و الظواهـــر الطبيعية.و وظيفتها، ا لإنسان و العمليات فيه و غيرها كثير.

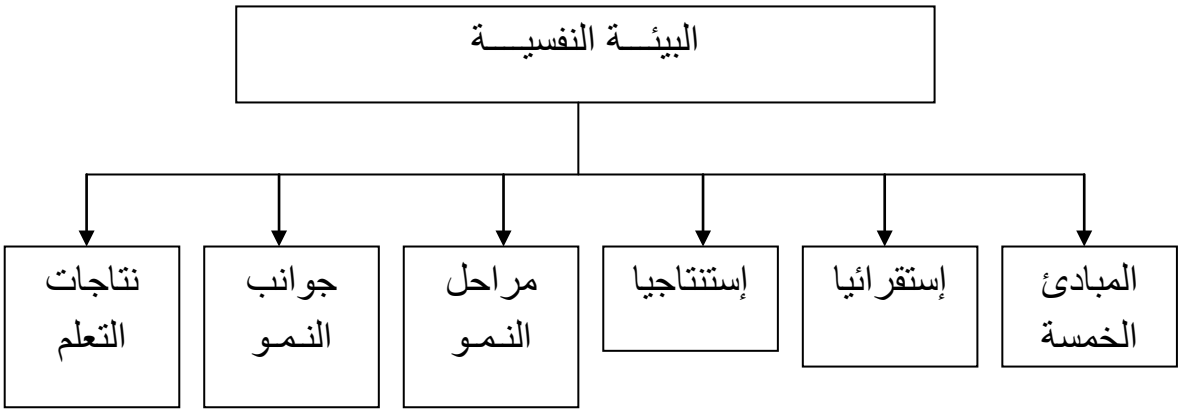
الشكل (13) معايير ترتيب البنية المنطقية



وقد تـرتب حسـب مجـالات الـبيئة: الطبيعة و الاجتماعية و الاقـتصاديـة، و السياسية، و قد ترتب حسب أ بعاد البيئة: المحلية و على مستوى الدولة و على مستوى الأمة و على مستوى العالم. و قد ترتب حسب تدرج المتطلبات السابقة البعيدة و المتطلبات السابقة البعيدة، و المتطلبات السابقة المباشرة، و متطلبات موضـوع الـتعلم. و قد ترتب حسب المنطق الرياضي: المسلمات و الفرضيات و المطلوب والبرهان و النظرية و قد ترتب حسـب قيمة المعرفة للإنسان: معرفة خاصة بالإنسان كمخلوق على الأرض، و معرفة خاصة بالبيئة ، و معرفة خاصة بأسـالـيب تفاعل الإنسان مع البيئة المحيطة و قد تـرتـب حسـب درجـــة عـمومـية الـمادة: عـامـــة للجميـع، و عامة و لكن لفئة معينة، و تخصصية.

ب- بالنسبة للترتيب النفسي، الشكل رقم (14) فعدا المبادئ الخمسة التي عرفتها هناك الترتيبات الآتية : الترتيب إستقرائيا أو إستنتاجيا، و الترتيب وفق مراحل النمو، و الترتيب جوانب النمو، و الترتيب وفق نتاجات التعلم .

الشكل (14) الترتيب النفسي في بناء المحتوى



و مهما كان نوع الترتيب المستخدم لا بد من مراعاة المعايير التالية في الترتيب:

- ✓ معايير الإستمرار: و يقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر.
- ✓ معايير التكامل: و يكون أفقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، و يربط التاريخ بالجغرافيا و هكذا، و قد يكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.
- ✓ معايير التوحيد: و يقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا، مثل وضع النحو و الإنشاء و الأدب في وحدة واحدة، أو وضع التاريخ و الجغرافيا و المجتمع في وحدة واحدة.

و بذلك فإن ترتيب المحتوى و تنظيمه يقصد به مدى مناسبة ما تم إختياره وتنظيمه على شكل معين للمتعلم و المعيار الحقيقي للتأكد من ذلك هو التجربة الميدانية، و إستطلاع آراء ذوي الخبرة، و خاصة المعلمين، على أن يتبع ذلك عملية مراجعة لتلاقي ما قد يظهر من أخطاء في التصورات الأولية التي إنطلق منها المختصون في وضع محتوى المنهاج.

ثالـــثا: الأنـشـــطـــة الـتـــربـــويـــة

في الوقت الذي نتعامل فيه مع المنهـاج على أنـه يـتـكـون مـن أربعة عناصر هـي: الأهداف، و المحتوى و الأنشطة التقويم، نتعامل في الوقت نفسه مع عنصر الأنشطة علـى أنـــه نـــظام، و لا يجوز أن ننسى أننا نتعامل مع الأنشطة التعليمية و التعلمية كأنشطة منفردة، بل كأنشطة تعليمية تعلمية متجمعة مع بعـضها مشـكـلة خـطوات فـي طـرق أو أساليب التعليم، أو أنماط التعليم، أو استراتيجيات التعليم.

أ- مفهوم النشـــاط:

تمثل الأنشطة عنصرا رئيسا من عناصر المنهاج و يقصد بها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم (أو المعلم) من أجل بلوغ هدف ما، يشـيـــر هـذا التعريـف إلى أن النشاط له مضمون و له خطة يسير عليها و له هدف يسعى لتحقيقه، و هو بحاجة إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه، و بذلك قد يكون النشاط تعليميا إذا قام به المعلم، و قد يكون تعلم إذا قام به المـتـعـلم، و الـنـشاط الـتعليمي هو وسيلة للنشاط التعلمي، و لا يجوز لنا أن نتعامل مع الأنشطة التعليمية، كأنشطة منفردة، بل أنشطة تعليمية تـعـلـمـية مـتـجمعة مـع بـعـضها مشكلة خطوات في طرق تعليم، أو أساليب تعليم، أو أنماط تعليم أو إستراتيجيات تعليم و تـخـتـار الأنـشطة في ضوء الأهداف، فإذا كـــان الهـــدف أن ننمي قـــدرة المتعلم عـــلى التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك. و تـخـتـار أيـضا في ضوء المحتوى، و يختار المحتوى في ضوء الأنشطة.

ب - الأساس الذي تقوم عليه الأنشطة: اخـتـلفت وجهـات نـظـــر الـفـلـسـفـات الـتـربـويـة فـــي الأنـشـطـــة المدرسية، و ما يهمنا في هذا المجال الفلسفة التقدمية التـــي تعد المتـعـلـم هو محور العملية التعليمية التعلمية، بدلا من المادة الدراسية التي أصبح ينظر إليها على أنها وسيلة تتكامل مع غيرهـــا مـــن الـــوسائـــل مـــن أجل تحقيق أهداف معينة، و لهذا أصبحت الأنشطة التي يقوم بها المتعلم جـوهـــر عـــمل مـخططي المنهاج و العاملين على تطويرها و تنفيذها. و هناك مجموعة من المعايير تتحكم بذلك منها: طبيعة المـــادة الدراسـية، و طـبـيـعة الموضوع في المادة الدراسية و طبيعة المتعلمين و توفر الوقت، و تـوفـــر الإمـــكانـــات المـاديـــة والبشرية، و التعلم القبلي للمتعلمين، و الفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، و المعلم صاحب قرار الاخـتـيار خـاصـــة، و فـلـسفة المجتمع، و الأهـــداف المـــتـــوخاة، و المكتشـفات العلمية، و طـــريقة تـصـنـيف المـحـتـــوى، و طـريـقة ترتيب المحتوى، و عنصر التقويم، و نوع إعداد المعلم و تأهيله و تدريبه، و ظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، و نوعية الفروق بين المتعلمين و غيرها.

ت- **الوظائف الأساسية للأنشطة و محدداتها:** تعد الأنشطة من أهم عناصر المنهاج التربوي، و هي بمثابة العنصر الثالث، و لهذا العنصر (الأنشطة) وظائف أساسية أجملها في الآتي:

- ✓ تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم، حيث أن الأنشطة تـثـير الاهتمام و تدفع إلى التساؤل، مما يعد بداية للنشاط الفعلي و يعد أسلوبا جيدا لتعليم الفرد كيفية التفكير.
- ✓ تنمية ميول و إتجاهات وقيم لدى المتعلم، حيث يعد النشـــاط فـرصة حـقـيـقية لـتـنمية هذه الجوانب و يساعد على تهيئة خبرات جديدة تضاف إلى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب الهامة.

ج – محـــددات الأنـــشـــطة: هي مجموعة من المحددات للأنشطة أجملها في الآتي:

1- فلسفة المجتمع: كل منهج يستند إلى فلسفة معينة، هذا يعني أن تلك الفلسفة هي التي تحدد النشاط و نوعه، فإذا كانت تلك الفلسفة تعطي كـــل الـثـــقل أو مـعظمه للمادة التعليمية، فهذا سيؤدي إلى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوي، أما إذا كانت بعكس ذلك فهذا يؤدي إلى ظهور أنشطة متنوعة.

2- نمط الإشراف السائد: يحدد نمط الإشراف السائد في المؤسسة التربوية طبيعة الأنشطة التي ستمارس ، لذلك لا يمكن تحقيق أهداف المنهج دون تكامل بين عناصـــره، و دون تـــكامل و تعاون بين كل المشاركين و المعنيين بتنفيذه.

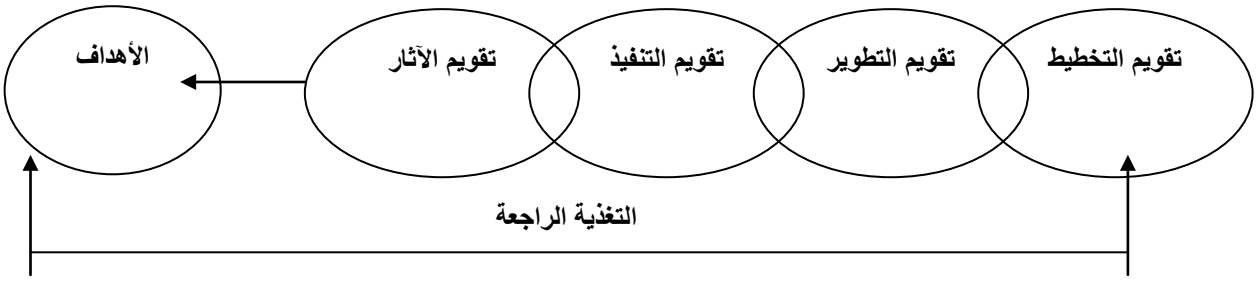
3- إتجاه المعلم: و لما كان المعلم هو منفذ المنهاج، و هو المتحكم في درجـة تنفيذ أهداف المنهاج، فعليه يقع العبء الأكبر في التخطيط للأنشطة و تنفيذها، و بذلك فهو المتحكم في الأنشطـة جميعها الصفية و غـير الصـــفية المتصلة بالمنهاج.

4- عملية التقويم: يحددها هذا الجانب مدى قابلية المعلم لإستخدام النشاط أو عدم إستخدامه فإذا كانت عملية التقويم تقوم أساسا على قياس ما حصله المتعلم من معلومات، سيؤدي ذلك إلى تكريس معظم جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما إذا كانت تلك العملية تقيس مهارات معرفية معينة و غير ذلك من جوانب التعلم الأخرى فسيؤدي ذلك في الأغلب إلى المزيد من الاهتمام بالأنشطة و التركيز عليها.
5- الإمكانات المتاحة: من أهم العوامل التي تتحكم في الأنشطة توافر الإمكانات لتنفيذ تلك الأنشطة، فلا يستطيع المعلم و الطلبة تنفيذ أي نشاط دون إمكانات مادية و معنوية أيضا.
6- الربط بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، فالكثير مما يدرسه المتعلم داخل غرفة الصف يبقى دون دلالة أو معنى حتى يثبت له صحته أو خطئه، و السبيل إلى ذلك أن يشاهد المتعلم ما يدل على ما قدم له من معارف و يثبتها بشكل عملي، فحينما يقال للمتعلم شيئا عن الحركة و انتقالها أو عن قوانين (نيوتن) فإن هذه الأمور لا تخرج عن باب اللفظية، إلا حينما يشارك المتعلم في مواقف حية لإجراء تجارب في الهواء الطلق أو غير ذلك من النشاطات التي تقيم الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية.
7- تنمية مهارات الاتصال و التواصل مع أطراف العملية التعليمية التعلمية و المادة التعليمية، حيث يوفر النشاط الدراسي بمختلف أشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الاتصال و التواصل المختلفة و التدرب عليها.
8- تعلم التخطيط و العمل ضمن فريق، حيث يحتاج النشاط دائما إلى التخطيط و العمل المتعاون، فهناك زيارات و مقابلات و ورشات عمل يقوم بها المتعلمون، و لا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال التخطيط و العمل ضمن فريق.

رابعا: تقويم المنهاج التربوي

أ- **مفهوم التقويم بوصفه عنصرا من عناصر المنهاج:** يعد التقويم أحد عناصر المنهاج الأربعة على اعتبار أن المنهاج نظام. و التقويم هو التصحيح و التصويب و هو عملية تشتمل على عمليات فرعية تؤدي إليها مثل: عملية التقييم بمعنى التثمين، و عملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة و مواطن الضعف، و عملية القياس أي تكميم التقويم، و عملية المتابعة، و عملية التغذية الراجعة أو الرجع، و عملية إصدار الحكم.
و التقويم بصفته أحد عناصر المنهاج يتناول تقويم الأهداف، و تقويم المحتوى، و تقويم الأنشطة، و تقويم التقويم نفسه. و هناك عمليات تقويمية أخرى للمنهاج مثل: تقويم تخطيط المنهاج و تقويم تطوير المنهاج، و تقويم تنفيذ المناهج وتقويم أثار المناهج أو نتاجاته الشكل.(15)

الشكل(15) أبعاد تقويم المنهاج المختلفة



إن التقويم الذي نريده في هذا الموضوع هو التقويم كعنصر من عناصر المنهاج وحتى ندرك مفهوم التقويم فما علينا إلا أن نقرأ التعريف الأتي للتقويم: "هو عملية التأكد من تحقيق الأهداف". يشتمل هذا العريف المبادئ الآتية:

- الأهداف هي التغير الحاصل في سلوك المتعلمين أو المتوقع حصوله نتيجة قيامهم بالأنشطة ومرورهم بالخبرات.
- التقويم معني بقياس مقدار التغير في السلوك و هذا يحتم أن نقف على السلوك البعدي و السلوك القبلي لتحديد مقدار التغير و التغير هنا هو التعلم الذي حصل.

- لقياس التغير في السلوك هناك سلسلة إجراءات مثل: تحديد الهدف أو الأهداف المتوخاة ثم تحديد مستوى الأداء في هذه الأهداف وتحديد الأنشطة التي سوف يتحقق بها هذا المستوى ثم تحديد إستراتيجيات التقويم.
- تختلف إستراتيجيات التقويم بالنظر إإلى عدة عوامل منها: نتاجات التعلم التي تشير إليها الأهداف و بقية عناصر المنهاج،و موقع إستراتيجية التقويم قبل التعلم في أثناء التعلم وبعد التعلم و الظروف المحيطة بكل ما ذكر من العناصر المادية و البشرية.
- تتضمن إستراتيجية عملية التقويم الاهتمام بعدة عمليات أخرى لها علاقة بعملية التقويم مثل: عمليات التخطيط، و ملاحظة التعلم، و القياس أو عملية التعليم، تحليل التعلم وتفسيره، الحكم على فاعلية التعلم، القيم، والتشخيص، و التصحيح، و أخيرا التغذية الراجعة.
- لكل عملية من عمليات التقويم الأنفة الذكر أهدافها وأدواتها ومحتوياتها ومواصفاتها، ففي عملية القياس تستخدم الاختبارات المقالية و الموضوعية وقوائم الرصد و مقاييس التقدير المتدرجة و الاستبيانات وسجل العمل و الأداء و المقابلات و المقاييس الاسقاطية و غيرها و الشيء نفسه يقال عن باقي العمليات.

(توفيق أحمد المرعي، محمد محمود الحيلة، 2008،ص98).

ب - أنــواع التقويــم:

تتعدد أنواع التقويم وتتشعب بتعدد معايير التصنيف وفيما يلي بعض الأنواع:

- معيار قيمة المنهاج: قيمة المنهاج النهائية أو قيمة المنهاج التحصيلية.
- معيار دلالات التقويم: بدلالة الأهداف أو بدلالة عناصر المنهاج الأخرى المحتوى و الأنشطة والتقويم.
- معيار عرض التقويم: لإصدار حكم على المنهاج أو لاتخاذ قرار ما.
- معيار مدى اتساع عملية التقويم: تقويم جزء من المناهج أو تقويم المناهج كله .
- معيار مراحل التقويم: التقويم التمهيدي، و التقويم البنائي المرحلي و التقويم الختامي النهائي.
- معيار الجهات المعنية بعملية التقويم: الإدارة التربوية على مستوى الوزارة أو إدارة المناهج في الوزارة أو مديريات التربية في المحافظات أو المدارس.
- معيار القائمين بعملية التقويم: المعلمون و المشرفون و المختصون و الخبراء.
- معيار الأدوات المستخدمة في عملية التقويم:بتحليل المحتوى و بالاستبيانات وبالمقابلات مع ذوي العلاقة بالبحوث العلمية.

ت – شــروط الــتقــويم الجــيد:هناك مجموعة من الشروط التي يجب توافرها في النموذج الفعال لتقويم المناهج وهذا النموذج هو الذي:

1/- يمكن أن يتحقق دون الحاجة لمتطلبات من المصادر البيئية.

2/- يمكن أن ينطبق على جميع مستويات المناهج: برامج دراسية، حقول دراسية مقررات دراسية.

3/- يستعمل ما هو متاح لتقويم الجوانب المهمة للمنهاج كلها: المنهاج المكتوب، المنهاج المدرسي، المنهاج المدعوم، المنهاج المختبر، المنهاج المعلم، والمنهاج المتعلم....الخ

4/ يقدم تمييزا بين الجدارة و الجدوى.

5/- يكون مستجيبا للإهتمامات الخاصة للمعنيين بالمنهاج و يكون قادرا على تزويدها بالمعلومات التي يحتاجونها في صنع القرار.

6/- يكون ذا وجه غرضي مؤكدا على الأهداف و النتائج.

7/- يكون ذا حساسية و أن يقدم ظروفا مناسبة لقياس الآثار غير المقصودة.

8/- يعطي اهتماما مناسبا ويتخذ الإجراءات المناسبة لقياس الجوانب التكوينية للتقويم.

9/- يكون ذا حساسية و أن يتخذ الإجراءات المناسبة لقياس جوانب المناهج الجمالية أو النوعية.

10/- يكون ذا حساسية و أن يتخذ الإجراءات المناسبة لقياس السياق الخاص بالمناهج.

11/- يتخذ الإجراءات لقياس تكلفة الفرصة و هي الظروف التي تضيع على الدراسين بدراستهم لهذا المنهاج.

12/- يستخدم كلا من الطرق الكمية و الكيفية لجميع المعلومات وتحليلها.

13/- يقدم النتائج في تقارير للاستجابة للاحتياجات الخاصة لمختلف المعنيين.

أما شروط التقويم الجيد فيمكن إجمالها في الأتي:

*إجراء التقويم بدلالة الأهداف مع استخدام جميع أدوات التقويم الممكنة و الملائمة شرط صدقها و ثباتها.

*شمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم جميع عناصر المنهاج وكذلك التقويم نفسه.

*إستمرارية التقويم و عدم اقتصاره على التقويم الختامي النهائي، وذلك لتصويب الإجراءات و تصحيحها في حالة إكتشاف الخلل أولا بأول.

* أن يكون التقويم اقتصاديا و إنسانيا مع اختيار الزمان و المكان المناسبين لعملية التقويم.

* التخطيط لعملية التقويم و تجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود و الإمكانيات و الوقت سدى

(توفيق أحمد المرعي و محمد محمود الحيلة2008، ص 100).

ج- تقويم المنهاج التربوي و تطويره:

1- **معنى تقويم المناهج و نماذجه:** تقويم المناهج هو عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصميمه ومسيرة تنفيذه، ومسيرة تطويره، وتوجيه عناصره و أسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا و هناك عدة نماذج لتقويم المنهاج وكل منها يركز على واحد أو أكثر من جوانب العملية العلمية التقويمية، ويمكن تصنيف هذه النماذج إلى ثلاث فئات:

أ/-النماذج التي تركز على قياس النواتج التعليمية المرغوبة ومنها نموذج "رالف تيلر".

ب/- النماذج التي تركز على قياس الجدارة أو المزايا حيث تركز هذه النماذج على قياس مزايا المنهاج وجدارته أو قيمته الذاتية المتضمنة فيه بصرف النظر عن البيئة التعليمية التي يستنفذ فيها أو السياق الذي يطبق فيه، و يتم التركيز في هذا النموذج على التقويم التشكيلي (البنائي) أكثر من التقويم الختامي و من النماذج التي أخذت هذا المنحنى نموذج "ستيك" ويمكن استخدام هذا المنحنى أيضا في أثناء إجراء عملية التقويم وفق نموذج "سكريفن".

ج/- النماذج الموجهة لخدمة صناعة القرارات: تركز هذه الفئة من النماذج على الحصول على معلومات وتقديمها لأصحاب القرار من أجل تحسين المنهاج أو البرامج...الخ و تبنى هذه النماذج على إعتقاد مفاده أن عملية التقويم تكون ذات قيمة إذا ما استطاعت نتائجها التأثير في الأفعال المستقبلية وبعد نموذج "ستفلبيم" إحدى نماذج هذه الفئة كما أن نموذج "ستيك" يمكن أن يقع ضمن هذه الفئة أيضا.

و في هذا المجال سأعرض نموذج "ستيك" (Stake ،1795) كمثال على ما سبق.

يسمى أيضا النموذج الحساس لأنه أخذ إهتمامات العاملين في التعليم وحساسياتهم بعين الاعتبار عند تصميم نموذجه يقوم نموذجه على اقتراض أن إهتمامات الأشخاص الذي يتم من أجلها التقويم لها أثر كبير في تحديد القضايا المتضمنة في عملية التقويم، و تتكون عملية التقويم في هذا النموذج من عدة خطوات هي:

1- مقابلة الطلبة وهيئات التدريس و المعنيين لتفهم وجهات نظرهم و مفهومهم لعملية التقويم ومقاصدها.
2- تحليل أرائهم و أية وثائق أخرى لتحديد مجال عملية التقويم.

3- ملاحظة البرامج عن قرب للتعرف على فعالياته.
4- يكتشف الملاحظ الأهداف الحقيقية للبرامج كما يكتشف إهتمامات القائمين على تنفيذه.
5- تحديد القضايا و المشكلات التي ينبغي تقويمها وتصميم التقويم المناسب لكل منها.
6- اختبار الوسائل المناسبة للوصول إلى المعلومات المرغوبة و في أغلب الأحيان تكون هذه الوسائل عبارة عن ملاحظين و محكمين.
7- جمع المعلومات بالأدوات المناسبة لذلك.
8- تصنيف المعلومات وتحليلها.
9- عمل التقارير التي تناسب نوعيات المعنيين و ذلك من خلال حساسيته للاهتمامات المختلفة لهم.

2- مـــنطـلقات تـــقويـــم المنهاج: هناك من يحدد المنطلقات الثلاثة لتقويم المنهاج والمنطلقات هي:

أ/- التعامل مع المنهاج على أنه نظام، حيث سيتيح لنا هذا التعامل تحقيق مبدأ الشمولية وتحقيق مبدأ التوازن بين عناصر المنهاج الأربعة، و أهم مدخلاته و أهم مخرجاته مع التذكير باستمرار على أن أي تأثير في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى سلبا أو إيجابا.

ب/- النظرة إلى نظام المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها.

ج/- الحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو لغرض التطوير أو لكليهما، و لذلك لأننا لا نعد الطلاب ليومهم بل لغد مشحون بالأحداث و بالتغيرات المتسارعة و كمثال على ذلك:

- ✓ إستيعاب التكنولوجيا والتمكن منها.
- ✓ تعلم المهارات الأساسية للمحافظة على البقاء.
- ✓ امتلاك مهارات التفكير و الإبداع في حل المشكلات، و اتخاذ القرارات.
- ✓ امتلاك مهارة التواصل الفعال.
- ✓ تنمية المواطنة المحلية و المواطنة العالمية أو الإنسانية.

3-العـمـلـيـــة التعليميـــة (التدريـــس)

بدأ علماء التربية و التعليم في كل مكان على إبتكار المبادئ و النظريات التي من شأنها أن تساعد على تنظيم العملية التربوية، و تحسينها، و تطويرها، و نظريات التدريس إحدى النظريات التي ابتكرت في هذا المجال.

و لقد اختـلفت نـظريـــات التـــدريـــس و تـنـــوعـــت لـــتناسب شـــروطا بيئية تعليمية مختلفة و لتحقيق أهدافا تعليمية متنوعة، تلائم روح العصر التقني الذي نعيش فيه و خاصة مع إنتشار الحاسوب التعليمي في كل مكان.

3-1 ما هية العملية (التعليمية) التدريسية: إختلف التربويون القائمون على تطـــوير العملية التعليمية في تعريفهم للعملية التعليمية، فعلماء التعليم ينظرون إليها على أنها ما يقوم به المعلم من إجراءات و نـــشاطات داخـــل غرفة الصف تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية معينة و بالتالي فالعملية التعليمية بهذا المعنى هي عملية التدريس نـــفسها (LASKA, 1980) . في حين ينظر علماء تصميم التعليم و تنظيمه إلى هذه العملية على أنها عملية تنظيمية للإجـــراءات التي يـــقوم بها المعلم داخل غرفة الصف و خاصة لدى عرضه للمادة الدراسية و تسلسله في شرحها و أكثر من ذلك فهم يرون أن العملية التعليمية ما هي في جوهرها إلا عملية تنظيم لمحتوى المادة المدروسة و التي غالبا ما تأخذ شكل التسلسل الهرمي.

أما أنصار النظرية الإدراكية فهم يرون أن العملية التعليمية عبارة عن نظام معرفي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- ✓ المدخلات (Inputs)

- ✓ المعالجة (Processing)
- ✓ المخرجات (Out put)

فالمدخلات تمثل الطلاب و قدراتهم العقلية و خصائصهم المختلفة و المعلمين و مؤهلاتهم الأكاديمية، و الأهداف التعليمية و الكتاب المقرر، و الأدوات و المواد و الوسائل التعليمية المختلفة و المنهاج المدرسي، في حين تمثل المعالجة ما تقوم في الـــذاكرة من تنسيق و تنظيم للمعلومات المستقبلية و فهمها و تفسيرها، و إيجاد العلاقة بينـــها و ربطها بالمعلومات السابقة و تحويلها إلى أنماط معرفية ذات معنى أما المحرجات فتمثل في تخريج طلبة كفوئين إجتماعيين ، مدربين متعلمين، مهرة، و أعضاء صالحين في المجتمع (دروزه ، 2007،ص 35).و نظر جون سون (Johnson, 1979, P 9) للعملية التعليمية على أنها مجموعة من العناصر التعليمية المنظمة بطريقة تدفع الطلاب إلى التعلم و تحثهم عليه و تدعم تعلمهم.

يمكننا أن نستخلص من كل ما سبق أن عملية التعليم بشكل عام هي عملية منظمة مدروسة تتحول فيها الأهـــداف التعليمية بعد مضي فترة معينة و بمساعدة المعلم أو المربي إلى نتائج ملموسة ملحوظة قد تكون معلومات جديـــدة، أو مهارات نفس حركية، أو مهارات تقنية، أو إتجاهات إيجابية و ذلك نتيجة لما يقوم به المعلم داخل غرفة الصـــف من إجراءات و نشاطات و تدريب، و تعزيز، و تغذية راجعة، و تقويم. أما عملية التعليم بشكل خاص فهي الطريـقة التي تتفق و طريقة تنظيم المحتوى التعليمي في الكتاب المدرسي بمعنى آخر، هي الطريقة التي يتدرج بـــها المـــعلم في شرحه للمعلومات المراد تدريسها و يتسلسل بها من السهل إلى الصعب، و من المألـــوف إلى غيرالمألـــوف، و من البسيط إلى المركب، و من المحسوس إلى المجرد، و غير ذلك.. إلى أن تتحقق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين.

3-2 عناصر العملية التعليمية:

تتكون العملية التعليمية من عدة عناصر تعتبر أساسا لنجاحها و تحقيق أهدافها إلا أن التربويين أختلفوا في ماهية هذه العناصر و عددها و وظائفها فقديما كان ينظر إلى العملية التعليمية على أنها تتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هـــــي :

أ- الطالب (Student)
ب- المعلم (Teacher)
ت- المنهاج (Curriculum)

فالطالب و ما يمتلكه من خصائـــص عـــقـــليـــة، و نـــفسية و إجـــتماعية و خلقية، و ما لديه من رغبة و دافع للتعلم، هو الأساس في العملية التعليمية فلا يوجد تعلم دون طالب، و لا يـــحـــدث تـــعـــلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم، و بالتالي فالدافع إلى التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية.

أما المعلم فهو العنصر الثاني الأساسي في العملية التعليمية، إذ أن المعلم و ما يمتاز بـــه مـــن كفاءات و مؤهلات، و إستعدادات و قدرات، و رغبة في التعليم، و إيمان به يستطيع أن يساعد الطالب على تحـــقـــيق الأهداف التعليمية التعلمية بنجاح و يسر. و ضرورة وجود المعلم تزداد في المراحل الأولى للتعلم (طفل ما قـبل المـــدرســـة و تـــلميذ المرحلة الأساسية) هي أشد حاجة إلى وجود المعلم من طالب المرحلة الإكمالية أو الثانوية و قـــد تقل الحاجـــة إلى المعلم في المرحلة الجامعية و مرحلة الدراسات العليا و في نظام التعلم عن بعد.

أما العنصر الثالث و الأخير في العملية التعلمية هو المنهاج بكل ما يتضمنه من الكتب المدرسية والوسائل التعليمية و المراجـــع و الخـبـرات الصـفـيـة و اللاصـفـيـة والمنـــهاج الجـيـد هـو الذي يمتاز بحسن الإعداد و التصميم و يتصف بالخبرات الغنية المنظمة و المتسلسلة التي تؤدي في مجموعها إلى تحقيق الأهـــداف التعليمية المـــنشودة و تشكل عقل الطالب و شخصيته (دروزه، 2008، ص 44).

و مع أن الطالب، و المعلم، و المنهاج يشكلون العناصر الأساسية التعليمية، إلا أن النظرة التربوية الحديثة تأخذ بعين الاعتبار كافة ما يقوم به المعلم من إجراءات و نشاطات تتجلى في تحديد الأهداف التعليمية، وشـرح المادة الدراسـية و إستجرار إستجابة الطلاب و تدعيمها، و تدريب الطلاب، و تقويمهم، و تزويدهم بالتغذية الراجعة، و ما يستخدمـــه مـــن وسائـــل تعليمية، و وسائـــل إدراكـــية معرفية.... و من أشهر التربويين الذين نظروا إلى العملية التعليمية

بهذا المنظار الحديث كل من المربي الأمريكي روبرت جانيه (Gagne, 1979) و دافيد ميرل (Merrill) و فست (Faust, 1981) و لاسكال (Laska, 1984).

* **الفرق بين التعليم و التدريس** (عبد الله الرشدان، 1999، ص 44): يخلط الكـــثيرون بين مفهوم التعليم و مفهوم التدريس و لكن هناك إختلافا بين المفهومين، فعملية التعليم هي العملية التي يقوم بـــها المـعلم لـنـقل المـــعلومات و المعارف بشكل مباشر إلى المتعلم ويكون المتعلم فيها سلبيا لا يشارك و تعني كـلمة تـدريس، عـملية الحـــوار و التفاعل و الأخذ و العطاء ما بين المعلم و المتعلم ليحصل المتعلم على المعرفة، و من ثم بناء شخصيته بناء كاملا متكاملا من جميع الوجوه، لأن المتعلم يكون متأثر و مؤثرا من خلال الجو التفاعلي، و بمـــعنى أدق فـإن العملية التدريسية تنظر إلى المعلم و المتعلم كحدين متكاملين.

و لا تعـــتبر تدريسا الطرق التعليمية القائمة على التلقين، التكرار و إلقاء المحاضرات بقصد حشو عقول المتعلمين حشوا ميكانيكيا بالمعلومات و المعارف، إن التدريس يتضمن علاقة تفاعلية بين المعلم و المتعلم، و مبني على الثقة وتوفير جو الحرية في إبداء الآراء مما ينمي التفكير ا لإبداعي، و النقدي، و القدرة على تحليل القضايا المطروحة في أي مجـــــال من مجالات الحياة مما يساعد على نمو فردية المتعلم، و تكون القدرة على اتخاذ القرار الشخصي و الثقة بالنفس.

و لكي تسير العملية التعليمية على أحسن وجه لا بد أن يكون المعلم ملما بعلم التعلم و نظرياته من ناحية، و علم التعليم و نظرياته من ناحية أخرى، و أن يكون مدركا للعلاقة التي تجمع بينهما حيث أن هذه العلاقة توصف بأنها علاقة قوية متبادلة، و لا غنى لأحدهما عن الأخرى (دروزه، 2008، ص 37).

3-3 المحـتـوى الـتـعـلـيمي:

من الأمور المهمة التي تساعد المعلم على النجاح في التدريس الإلمام بالمحتوى التعليمي و كيفية تحليل هذا المحتوى إلى الأجزاء التي يتكون منها، بهدف معرفة ما يتضمنه من معلومات و معرفة و أفكار و مبادئ و إتجاهات، ثم تنظيمها بطريقة تسهل عملية التعلم .

إن التعرف على أجزاء المحتوى التعليمي يجعل المعلم قادرا على:

أ- تحديد الأهداف التعليمية التعلمية المناسبة.
ب- إختيار الطرق التعليمية الملائمة لتعليم كل جزء منه.
ت- تعيين الطرق المناسبة للتقويم.

- **طبيعة المحتوى المعـــــرفي (التعليمي) و أنـــــماطه:** يعـــرف المحتوى المعرفي للمنهاج بأنه المعلومات و المعارف التي تتضمنها خبرات و نشاطات المنهاج و تهدف إلى تحـــقـــيق أهداف تعليمية تربوية منشودة، و هذه المعلومات و المعارف تعرض للطالب مطبوعة على صورة رموز و أشكـال أو صور، أو معادلات، أو قد تقدم إليه بقالب سمعي أو سمعي بصري، و تتضمن الـــــرموز التـــي هـي شكل من أشكال المحتوى المعرفي أربع معلومات أساسية من وجهة نظر المربي الأمريكي دافيد ميرل (Merril, 1983, PP 287-288) هي:

1- المفاهيم

2- المبادئ

3- الإجراءات

4- الحـــقـــائـــق

و تعرف المفاهيم بأنها مجموعة الموضوعات أو الرموز أو العناصر أو الحوادث التي جمع فيها خصائص مميزة مشتركة بحيث يمكن أن يعطى كل جزء منها الاسم نفسه، فالمفاهيم هـــي مجموعة الفئات التي تندرج في إطارها

عناصر متشابهة و ذات خصائص مشتركة بحيث تمكن الطالب من تصنيف هذه العناصر تحت الإسم نفسه مثال : تعتبر الحيوانات الفقارية ذات الدم الحار، و التي يكسوها جلدها و ترضع صغارها عن طريق الثدي مفهوما عاما يطلق عليه إسم الثديات.

و لعل الإجابة عن السؤال التالي: ما هي الأشياء؟ هي التي تحدد محتوى المفاهيم.

و تعرف المبادئ بأنها العلاقة السببية التي تربط بين متغيرين أو أكثر، أو تربط بين مفهومين أو أكثر، و تصف طبيعة التغير بينهما، و غالبا ما تسمى هذه العلاقة بعلاقة "السبب و النتيجة" و قد تكون هذه العلاقة طردية أو عكسية، مثال : تعتبر العلاقة العكسية التي تفيد بأنه كلما زادت السرعة قل الزمن، مبدأ عاما يطلق على قانون السرعة و الزمن.

و لعل الإجابة عن السؤال التالي: لم تحدث الأشياء؟ هي التي تحدد محتوى المبادئ (أو القواعد أو القوانين أو النظريات).

أما الإجراءات فتعرف بأنها المهارات أو الطرق أو الأساليب أو الخطوات التي تؤدي أداؤها بتسلسل معين إلى تحقيق هدف ما، و الإجراء قد يكون نظريا، و قد يكون عمليا، و لعل الإجابة على السؤال التالي: كيف يتم عمل الأشياء؟ هي التي تحدد محتوى الإجراءات في حين تعرف الحقائق بأنها مجموعة من المعلومات اللفظية الإخبارية التي بـــها تسمى الأشياء، و تؤرخ الحوادث و نطلق الألقاب و نعطي العناوين و نرمز بالرموز مثال: ما اسمك؟ و ما عنوانك؟ و متى ولدت؟.

هذه الرموز هي التي تمثل محتوى الحقائق الذي هو في حقيقته معلومات وثائقية، و لعل الإجابة عن الأسئلة التالية: ما رمز الشيء؟ و أين يحدث؟ و متى يحدث؟ هي التي تحدد محتوى الحقائق (دروزه، 2007، ص 88).

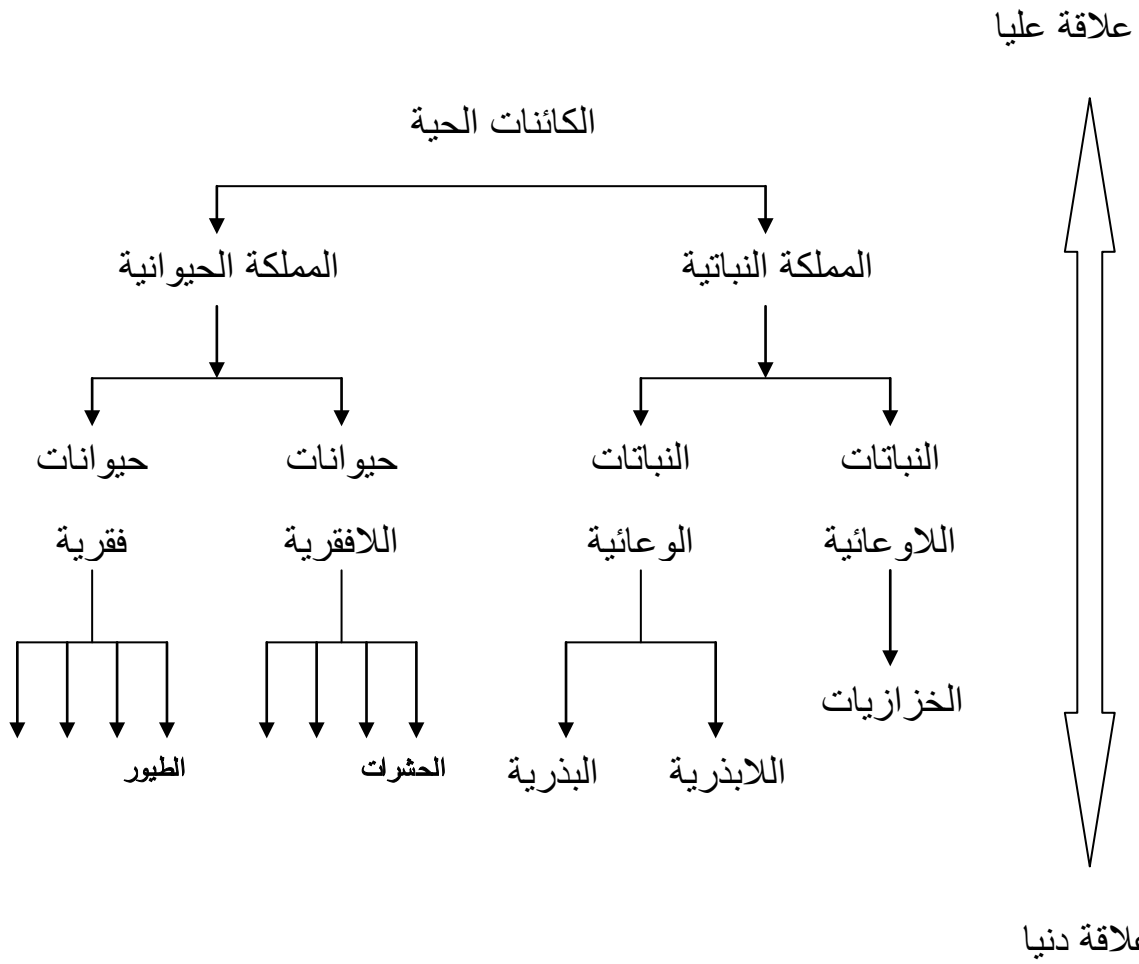
أ- **العلاقات التي تحكم أجزاء المحتوى التعليمي:** ثمة أربعة أنواع على الأقل من العلاقات التي تربط بين أجزاء المحتوى المعرفي الذي يتكون منه أي منهاج مدرسي ألا و هي:

1- علاقة عليا- دنيا
2- علاقة متساوية
3- علاقة ذات عناصر متساوية
4- لا علاقة

- **العلاقة العليا الدنيا :**

وهي الرابط التي تربط بين المعلومات العامة من ناحية و المعلومات الأقل منها عمومية من ناحية أخرى، فهذه الرابطة هي علاقة تربط بين الكل و الجزء، وبين المفهوم المجرد و المفهوم المحسوس، مثال تعد العلاقة التي تربط بين مفهوم الفقريات و مفهوم الطيور علاقة عليا/دنيا ، لأن الطيور تندرج تحت إطار الفقريات و هي جزء منها، في حين نرى العلاقة التي تربط بين مفهوم الحشرات و مفهوم اللافقريات هي علاقة دنيا/عليا، لأن المفهوم الأول هو جزء من المفهوم الثاني و سواء أكانت العلاقة التي تربط بين أجزاء المـــحتوى علاقة دنيا/عليا، أم العكس فهي هرمية في طبيعتها، بحيث لا يستطيع المتعلم أن يتعلم المفهوم العام (حسب رأي جانييه) قبل أن يتعلم المفهوم الجزئي الأقل عمومية و من الجدير بالذكر هنا أن مفهوم الواحد قد تربطه علاقة عليا بمفهوم أشمل منه. فمهوم الفقريات مثلا: أقل عمومية من الزواحف و الشكل يوضح ذلك:

الشكل (16) العلاقة بين أجزاء المحتوى



الــرابطة التي بين عنصر محتوى المادة التعليمية التي تقع على المستوى نفسه و أجزاءه، من حيث درجة الصعوبة التعلمية، بمعنى آخر تعرف العلاقة المتساوية بأنها الرابطة بين مجموعة من المفاهيم، أو المبادئ أو الإجراءات لها درجــة واحـــدة مـــن صعوبة التعلم و تقع على التعلم و تقع على خط أفقي واحد في سلم العلم، ففي مثل هذه العلاقة يستطيع المتعلم أن يبـــدأ بتعلم أي منها ليكون مدخلا سلوكيا لتعلم الثاني و الثاني مدخلا لتعلم الثالث، و هكذا إلى أن تنتهي المهمة التعليمية المراد إنجازها.

- **العناصر ذات العناصر المشتركة:**

الرابطة المشتركة التي تربط بين مفهومين أو إجرائين أو مبدأين أو أكثر في الوقت نفسه مثال: يعد مفهوم الثديات عاملا مشتركا و متطلبا سابقا لتعلم مفهومي الثديات المائية و الثديات البرية و مفهوم الكثافة بين الكتلة و الحجم.

- **لا علاقـــــة:**

في هذه الحالة لا يرتبط تعلم مفهومي الضغط الجوي بتعلم مفهوم الوزن لأن لا يوجد علاقـة تــربط بينهما، كما أن أحدهما لا يعد ما تطلبا سابقا لتعلم الآخر و لا مدخلا سلوكيا.

مثال: لا يعد تعلم مفهوم الخضروات ذات علاقة بتعلم مفهوم الفاكهة أو الحمضيات أو الحــبوب و غـــيرهــا إلا إذا صنفت قائمة هذه الأشياء بناء على المأكولات النباتية من هنا نرى أن هذه العلاقة تتجلى في قائمة مـــن مـــفردات الكلمات غير المنظمة ما لم تصنف وفق أساس معين.

ب- **محددات انتقاء المحتوى** إن اختيار المحتويات يمثل أساس مهما في تحديد المـــواد و المـــضمون الـــدراسي

إذا روعيت في ذلك المحددات و الضوابط المناسبة و هي كثيرا ما تكون كالتالي:

1-الانتقاء المـــوضوعي وفـــق الأهـــداف المسطرة: يمثل الانتقاء الموضوعي للمحتويات الـــدراسية فـــي البحث على التوازن بين مختلف المواد التي تختار للتدريس أي الكامل بين الأهداف و المحتويات و مساعي المواد المختلفة التـــي تعني:

- ✓ مراعاة العلاقة بين مضامين المواد المتكاملة.
- ✓ الانتباه من المعرفة المفيدة و إجادة الفعل و الإكتساب.
- ✓ إيجاد مفاهيم مقاربة المواد من خلال الموضوع أو المشروع و كذلك من خلال عدة مواد.
- ✓ تحديد مفهوم القدرة العامة التي تنمي من خلال المواد المختلفة.
- ✓ تحديد القدرات التي يمكن أن تكون مشتركة بين المواد التي تدرس.

و ملخص القول أن عملية الإنتقاء الموضوعي للمحتويات التعليمية التعلمية تستدعي ترتيب الخبرة العلمية التراكمية و تصـــنيفها حسب أهميتها و حسب الأولوية من بين الكم الهائل من العلم و المعرفة في إطار الأهداف المسطرة التي يرمي المنهاج الدراسي إلى تحقيقها في المتعلمين ومن ثمة في المجتمع.

2- صدق و دلالة المضمون:إن المحتويات التي تنتهي إليها عملية الانتقاء يجب أن تحظى بنوع من المصداقية حتى يكون الإقـــبال عليها أمـــرا بديهيا و طبيعيا و لا تـــكون المحتويات التربوية و التعليمية صادقة و ذات دلالة إلا حين تعكس المعرفة العلمية و المستحدات التي توصل إليـــها البحث العلمي، و قد بين العلماء أمثال برونز (Bruner) أن مصداقية المحتويات التربوية تقدر بمدى ما تقتضيه من مفاهيم أساسية، و أفكار رئيسية، و قواعد شاملة بإعتبار أن إكتساب هذه النوعية من المفاهيم و الأفكار و القواعد وسيلة فعالة تساعد على المزيد من اكتساب الخبرات.

3-قابلية الإنجاز:ينبغي مراعاة حالة المدرسين العلمية و البيداغوجية و إتجاهاتهم و معتقداتهم بالإضافة إلى الانتباه من الوسائل و الأدوات التعليمية و نوع الخبرات المـــراد تطبيقها دون إهمال الأوضاع الاقتصادية للبلد عند تحديد محتوياتها (المنهج و البرامج الدراسية) حتى لا تتعرض إلى عدم القابلية للإنجاز و التأثير.

4-مراعاة الجانب الاجتماعي و الثقافي للمجتمع:حتى تكون المؤسسات التعليمية في خدمة المجتمع ينبغي أن تكون مناهجها و برامجها الدراسية و بالتالي محتوياتها متجاوبة مع حاجات أفراده و حياته مراعية لخصائصه و مميزاته أخذة في حساباتها معطياته الثقافية و قيمة الحياتية و الاقتصادية لضمان إندماج خريجي هذه المؤسسات داخل هذا المجتمع و ذلك بإعدادهم لأداء الأدوار الاجتماعية الإيـــجابية التي يساهم بها كل واحد منهم حسب طاقته و استعداده لدفع النمو الحضاري في الاتجاه المرغوب.

5-إهتمامات المتعلمين:إن الدوافع و الحوافز لدى المتعلمين تعتبرأمرا مهما يجب أن تأخذ في المؤسسة التعليمية إذا أرادت أن تجلب إنتباه متعلميها و إقبالهم الواعي على دروسها و من خلال هذا تتضح ضرورة الإلتفات إلى حاجات المتعلمين و إهتماماتهم و مراعاتها أثناء إنتقاء محتويات المناهج التربوية و البرامج الدراسية.

6- مراعاة مستوى قدرات المتعلمين:إن الإستفادة مما يقـدم فـــي المـؤسسة التعلـيمية مرتبط بما تراعيه محتويات البرامج الدراسية المعتمدة فيها لمستوى قدرات المتعلمين الإستعابية و إمكانياتهم إذ لا فـــائدة من برامج تربية غنية بالعناصر الجيدة و المواضيع المثيرة المفيدة إذا لم تكن مراعية لمستوى المتعلمين المـــوجه إليـهـم . و لهذا و حتى تضمن محتويات البرامج السير الطبيعي لعملية تعليم التعلم و التقدم فيها بمعدل يتناسب مـــع نمو الفـــرد و مستوى نضجه، يجب أن نتعامل مع الفروق الفردية كواقع تربوي و كظاهرة طبيعية أي الإنتباه من المحتويات التي تترجح بين إرتفاع يتجاوز المستوى الحقيقي للمتعلمين وانخفاض ينزل عن المستوى المقـصود الحـقـيـقي و التعامل بالمبدأ لكل ذي حق حقه (محمد محمود الحيلة،2003، ص 117).

3-4 طرق و أساليب التدريس:

يعرف التدريس بأنه مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، و لكي تنجح عملية التدريس فلا بد للمعلم أن يوفر مجموعة من الإمكانات و الوسائل، و يستخدمها بطرق و أساليب معينة للوصول إلى أهدافه و عليه أن يتأكد من صلاحية طرقه و أساليبه و أدواته وسائله، و من مدى إرتباطها بالأهداف.

- معايير اختيار طرق و أساليب التدريس:يختار المدرس طرقه و أساليبه حسب عدد من المعايير يمكن توضيحها فيما يلي:

1- ملائمة الطريقة للأهداف المنشودة: يهتم المربون بتحديد الأهداف التعليمية، و يرون أن هذا التحديد يعكس تحديدا مقابلا في الطرق و الأساليب و الوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف.

فإذا كان الهدف عاما و كبيرا فمن الصعب إختيار طريقة تدريس معينة لذلك، أما إذا كان الهدف سلوكيا محددا فإن الطريقة تكون أكثر تحديدا، فإذا كان هدف الدرس مثلا أن يستمع الطالب إلى تلاوة القرآن الكريم، فإن الطريقة المناسبة هي توفير ا لجو المناسب للإستماع، و إحضار الشريط المسجل، أو بإحضار مقرئ ليقوم بهذه المهمة، أما إذا كان الهدف تنمية الإنفعالات خاصة لدى إستماع القرآن الكريم، فإن من المناسب أن يقوم المعلم بتنويع المواقف و الأساليب ، حتى ينمي مثل هذه الإنفعالات.

2- ملائمة الطريقة لمحتوى المادة الدراسية: يرتبط محتوى المادة الدراسية بأهدافها، كما تربط طرق و وسائل التدريس بهذه الأهداف، مما يؤكد على أن هناك صلة بين محتوى المادة الدراسية و بين طريقة تدريسها. و عليه فلا بد من التعرف إلى محتوى المادة الدراسية و مستوى صعوباتها و نوع العمليات العقلية التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة، فإذا كان المحتوى مثلا يشمل تمرينات و تدريبات عملية فإنه يتطلب استخدام طريقة تدريس مغايرة للطريقة المستخدمة مع محتوى آخر يشمل مفاهيم و قوانين و نظريات.

3-ملائمة الطريقة لمستويات نمو التلاميذ:يعد التلاميذ من أهم المعايير التي تراعي في اختيار طريقة تدريس معينة، و من المهم في طريقة التدريس المختارة أن تكون مناسبة للتلاميذ، و قادرة على جذب إنتباههم و تنشيط تفكيرهم متناسبة مع خبراتهم السابقة و مع رغبتهم في المشاركة الإيجابية و القيام بالنشاط المطلوب.

4- نظرة المعلم إلى التعليم:تتحدد طريقة التدريس بنظرة المعلم إلى عملية التعليم و نوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها، فإذا كان المعلم يرى بأن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة، أما إذا شعر بأن التعليم عملية تلقين فإنه سيختار طريقة تناسب ذلك. فالمعلم الذي يشعر بأنه موجه و باحث و مرشد و معد للمواد التعليمية، لا بد و أن يستخدم طرقا و وسائل تعليمية تعطي الطالب فرصة للقيام بالنشاط التعليمي بطريقة ذاتية.

3-4-1 الأساليب العامة التي تستخدم في التدريس:

من أبرز الأساليب العامة التي تستخدم في التدريس ما يلي (مروان أبو حويج، 2006، ص 175).

أولا: الأساليب المبنية على عمل الطالب:

أ-المشروع: المشروع هو نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلمهم لتحقيق هدف منشود، و في المشروع يقوم الطلاب بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض الإتجاهات الإيجابية بالإضافة إلى الخبرات الغنية بالمهارات و المعلومات و الحقائق، و قد استخدم المشروع كتطبيق عملي لمنهج النشاط الذي نادى به المربون المحدثون، و ارتبط المشروع باسم صاحبه "وليم كلباتريك" المربي الأمريكي الذي دعا إلى استخدام هذه الطريقة في التدريس منذ عام 1918 حيث انتشر هذا الأسلوب في مختلف المدارس الأمريكية و انتقل إلى مختلف بلدان العالم.

طريقة اختيار المشروع: يقوم المعلم بمناقشة عامة مع طلابه، تساعدهم في الكشف عن اتجاهاتهم و ميولهم و اهتماماتهم، و الخبرات التي يرغبون في الاستزادة منها، و عندما يشعر بتركز اهتمامات الطلاب على موضوع ما، و برغبتهم في القيام بنشاطات تتعلم بهذا الموضوع لاستكمال خبراتهم، و لإشباع حاجاتهم إلى الكشف عن مجال ما فإن ذلك يعني تحديد الموضوع المشروع، كما يعني بأن الطلاب هم الأساس في هذا التحديد و الاختيار، و يراعي المعلم عند توجه الطلاب لاختيار المشروع ما يلي:

1-أن يراعي المشروع مجالا هاما و نافعا، يؤدي إلى اكتساب الطلاب خبرات متنوعة في مشكلة يشعرون بها و بالحاجة إلى بحثها و إيجاد حل لها، مثال قد يرتبط المشروع بالتعرف إلى تشغيل أجهزة كهربائية يشعر الطلاب برغبة في التعرف غليها، و قد يرتبط بإصلاح أدوات كهربائية أو منزلية يحتاج الطلاب إلى اكتساب مهارات محددة تتعلق بها، و عليه فمن المهم أن يرتبط المشروع بقضية نافعة من الناحية المنطقية.

2-ألا يتحدد هدف المشروع بأهداف إنتاجية، فالمشروع ليس خطة للإنتاج، بل خطة يتدرب من خلالها الطلاب على القيام بنشاط و على مهارات تساعدهم على تنمية خبراتهم، بناء شخصياتهم، فهدف المشروع تربوي علمي و ليس إنتاجية، و هذا لا يعني بطبيعة الحال أن يبتعد المشروعات عن الإنتاج بمقدار ما يعني التركيز على الأهداف التربوية و الخبرات المفيدة في بناء شخصية الطالب.

3-أن يكون المشروع بمستوى نضج الطلاب من النواحي الجسمية و العقلية و الإنفعالية، قد تختلف المشروعات التي يمكن أن يمارسها الطلاب في الصف الأول عن مشروعات تمارس في صفوف متقدمة، و تختلف مشروعات يمكن أن يمارسها المراهقون من الطلاب عن مشروعات يمكن ممارستها في صفوف المرحلة الابتدائية.

4-أن تغطى المشروعات المختارة أكثر من مجال، و أن يظهر بينهما تكامل، فلا يجوز أن تقتصر المشروعات على معالجة قضايا إجتماعية أو صحية أو لغوية أو ثقافية أو علمية، بل لا بد من تكامل هذه المشروعات، أو إيجاد توازن بين مختلف المشروعات بحيث لا يطغى مجال على آخر.

5-أن تكون المشروعات إقتصادية من حيث التكاليف و المتطلبات التي يحتاجها المشرع، بمعنى أن يكون في مقدرة المعلم و الطلاب تحمل أعباء المشروع من الناحية المادية.

6-أن يتناسب المشروع مع إمكانات المؤسسة التربوية من الناحية الفنية و المالية و الإدارية، و أن ينسجم مع فلسفة المؤسسة و إهتمامها، و يسهم في تطوير علاقات المؤسسة بالمؤسسات المختلفة.

تنفيذ المشروع: يقوم الطلاب مع المعلم بتحديد المهام التي يتطلبها تنفيذ المشروع، ثم يتوزع الطلاب على هذه المهام، و تتحدد أدوارهم و مسؤولياتهم. و من المهم أن يراعي المعلم في أثناء توزيع الأدوار ما يلي:

- ✓ أن لا يكلف أفرادا بالقيام بأدوار أساسية في المشروع، بل لا بد أن تكلف مجموعة من الطلاب بكل دور أساسي، فالمشروع يجب أن يكون عملا تعاونيا لا فرديا.
- ✓ أن يختار الطلاب المجموعة التي سيعملون بها و المهمات التي سينفذونها دون أن تفرض عليهم.
- ✓ أ ن يوزع الطلاب على المشروع، و يضمن المعلم أنهم وحدهم الذين سينفذون مختلف جوانبه، دون تدخل منه، أو دون أن يكون له جهد واضح في تنفيذه.

- **تقويم المشروع:** يقوم المعلم مع طلابه بتحديد معايير لتقويم المشروع و من المهم أن تكون هذه المعايير تربوية بالدرجة الأولى، لا معايير إنتاجية، و يراعي في تقويم المشروع الارتباط بمعيار تربوي يستند إلى ما يلي:

1- مدى ملائمة المشروع لاهتمامات الطلاب.
2- مدى إثارته للعمل الجماعي التعاوني.
3- مدى إثارته لدراسات و أبحاث تكميلية.
4- مدى إسهامه في تكامل خبرات الطلبة.
5- مدى قدرته على إيجاد إتجاهات إيجابية نحو العمل.
6- مدى إسهامه في إشباع متطلبات النمو المتكامل عند الطلبة.

ب –التـعـيـنـات أو الواجبات المدرسيـة:

- ✓ تعريف الواجب المدرسي: يعد الواجب المدرسي الذي يحدده المعلمون لطلابهم من الأساليب التي يكثر إستخدامها في مؤسساتنا الدراسية، والهـدف منـه هـو قـيام الطلاب بنشاطات مدرسية من أجل تحقيق بعض أهداف المواد الدراسية خارج المدرسة.
- ✓ أسس الواجب المدرسي: يقوم الواجب المدرسي على الأسس التالية:

أ - أن المدرسة ليست المكان الوحيد لتعلم الطلاب، و إنما يمكنهم أن يتعلموا بالإضافة في بيوتهم، و لهذا يركز الواجب المدرسي على دور البيت الذي تتم فيه دراسة الواجبات أو حلها.

ب - إن ما يتعلمه الطلاب في المدرسة يعد قليلا في مقداره و وقته و لذلك فإن بمقدورهم أن يكملوا ما بدء و تعلمه في المدرسة، أو يضيفوا إليه معلومات جديدة عن طريق الواجب المدرسي.

ت - أن بإمكان الطلاب أن يتعلموا ذاتيا خارج المدرسة عن طريق جهودهم الشخصية في ضوء إرشادات المعلمين، و هو يحقق الواجب المدرسي.

- وظائف الواجب المدرسي و أهميته: يحدد العمل المطلوب من الطلاب بدقة و وضوح و إيجاز، نظرا لأن معرفة الطالب للـغـرض مـن التعيين أو الواجب المعين له تساعده في تحديد أفكاره و أعماله و في توجيه تلك الأفكار و الأعمال نحو تحقيق الأهداف المتوخاة من ذلك التعيين أو الواجب .

- يدفع الطلاب إلى القيام بنشاطات تتعلق بالمادة المدروسة، فيجمعون المعلومات، أو يقرأون الكتب أو رسائل تتعلق بالموضوع.
- يساعد الطلاب في التدريب على مهارات متنوعة، بكل من مهارة القراءة أو الكتابة أو البحث أو حل المشكلات أو تطبيق القواعد و القوانين أو النظريات.
- يساعد على ربط و تكامـل خـبـرات الطـلاب التي يكتسبونها في المدرسة مع ما يتوصلون إليه من خبرات في خارجها من كتب أو مراجع أو الزيارات أو المقابلات.
- يساعد الطلاب على الإفلات من روتين الحياة المدرسية و أنظمتها فيقرءون و يكتبون با لسرعة و الطريقة التي تناسب كل واحد منهم.
- يساعد في تكوين عادات حسنة للدراسة عند الطلاب في ضوء إرشادات المدرسين لهم.

- شروط الواجب الجيد: تتمثل فيما يلي:

1- أن يكون واضحا و محددا.
2- أن يكون موجزا.
3- أن يربط الموضوع الجديد بخبرات الطلاب السابقة.
4- أن يفهم الطلاب أهميته.
5- أن يكون مشوقا للطلاب.
6- أن يثير التفكير عند الطلاب.
7- أن يحتوي على معلومات ضرورية معينة.
8- أن يتضمن عناصر تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

- أنـــواع الواجبـــات: لعـل أبرز أنواع الواجبات التي يكلف المعلمون طلابهم بها ما يلي:

1- حل التمارينات: و يكثر إستخدام هذا النوع من الواجبات في الرياضيات و العلوم اللغوية.
2- كتابة الموضوعات و التقارير الفردية و الجماعية.
3- تحضير فصل من الكتاب المقرر.
4- تحضير موضوع من الموضوعات سواء أكان من الكتاب المقرر أم من غيره.
5- إعداد مشروع في العلوم الطبيعية أو العلوم الاجتماعية.

ثانيا: الأساليب المبنية على العرض و الإستكشاف

أ-الاستقراء:

* الاستقراء كـطريقـــة منطقية: يستخدم الاستـقـراء كوسيلة للوصول إلى أحكام عامة و مفاهيم و قواعد و نظريات مجردة، فالإستقراء هو الانتقال من الجزئيات و الأمـثـلة المـحسـوسة إلى الكليات المجردة و التعميمات. مثال الحديد يتمدد بالحرارة، النحاس يتمدد بالحرارة، الذهب يتمدد بالحرارة إذن كـل المعادن تتمدد بالحرارة و يلاحظ إننا انتقلنا من أمثلة جزئية عن تمدد الحديد و النحاس و الذهب إلى فكرة عامة هي أن كل المعادن تتمدد بالحرارة.

* الإستقراء كوسيلة أو طريقة في التدريس: يستخدم المعلمون الاستقراء يشكل ملحوظ في تدريسهم فيبدءون بعرض أمثلة جزئية من ملاحظات الطلبة المحسوسة، و يتدرجون مع الطلبة إلى أن يـصلوا إلـى قاعدة أو تعميم، يشمل كل الأمثلة الجزئية المشابهة لها مثلا معلم اللغة العربية حين يعطي مثالا على الفاعل، ثم مثـــالا أخـر أو أكثر، و يترك للطلاب فرصة استنباط القاعدة بأن الفاعل اسم مرفوع يأتي بعد الفعل و يشير إلـــى مـــن فـعله، إن مثل هذا المعلم يستخدم الإستقراء كما أن المعلم الذي يعطي الأمثلة المحسوسة ليمكن الطلاب من استنباط مـبدأ عـلمي أو نـــظرية علمية يستخدم أسلوب الإستقراء أيضا.

- طريقة (هاربارت) هي استخدام لأسلوب الإستقراء: سيطرت طريقة المربي الألماني (هاربرت) على التـدريس فترة طويلة من الزمن حتى بات استخدامها يشير إلى كفاءة المعلم و مدى أهليته، و قـد اشـتهرت هذه الطريقة بالخطوات المتدرجة التالية:

المقدمة أو التمهيد – العرض – الربط – الإستنباط – التطبيق.

و قد شاعت هذه الطريقة فترة طويلة من الزمن إلى أن تعرضت لإنتقادات تربوية سيكولوجية مـن أبروها أنها تمثل وسيلة لنقل الحقائق و المعلومات من المعلم للتلميذ دون إتاحة المجال للتلميذ كي يفكر أو يقوم بأي نـشاط، بـل يـكون فيها للمعلم دور المؤثر كلية، و لكن ذلك لا يعني أن أسلوب الإستقراء لا يصلح للـتدريـس، فـالإستقراء منهج علمي أدى إلى اكتشاف الكثير من الحقائق (مروان أبو حويج، 2006، ص 182).

ب-القـيـــاس:

يعتبر القـــياس وسـيلـــة للتدريس أكثر منه طريقة له، فهو وسيلة يقوم من خلالها المتعلم بالتفكير و الاستنتاج، ليصل إلى المعارف و الحقائق الجزئية، و القياس يمكن أن يستخدم في مختلف طرق التدريس، فالمعلم المحاضـر يمكـــن أن يـستخدمه، كـــما أن الأعـضاء المـشاركين في النقاش يمكن أن يستخدموه كوسيلة في التفكير و الاستنتاج.

- ✓ القياس هوانتقال الفكر من الكل إلى الجزء: استخدم القيـــاس مـنـذ أيـــام أرســطو كوسيلة للتفكير و الاستنتاج و الوصول إلى الحقائق الجزئية من خلال الحقائق الكلية، أو الانتقال الفكري مـــن المـقدمات الكلية إلى النتائج الجزئية مثـــــال:
  - كل إنسان يفكر (مقدمة)
  - أحمد إنسان (مقدمة)
  - إذن أحمد يفكر (نتيجة)

مـــن الواضح أن المقدمة الأولى تعني أن جميع الناس يفكرون، و أن من الطبيعي أن يكون أحمد و هو أحد الناس يفكر أيـضا، فـإذا عـرفنـا أن كل إنسان يفكر فإننا نستطيع أن نستنتج بأن أي شخص يفكر أيضا، أي أننا انتقلنا من الحكم على الكل إلى الحكم على الجزء.

- ✓ استخدام القياس في التـــدريس: كثيـرا ما يستخدم المعلمون القياس في التدريس، فالمعلم الذي يبدأ درسه بوضع القانون أمام الطلاب، و يترك للطلاب فـرصة استـنـتاج أمثلة و تطبيقات على هذا القانون، فإنه يستخدم أسلوب

القياس، و المعلم الذي يبدأ بالقاعدة، و يترك الطلاب المجال لإستنتاج أمثلة مناسبة، فإنه يستخدم أسلوب القياس .

- ✓ المشاركة الفاعلة للطلاب في استخدام القياس:إن دور المعلم الأساسي في استخدام القياس هو تقديم القاعدة أو القانون أو النظرية إلى الطلاب، أما دور الطلاب فهو البحث عن الأمثلة و تطبيقات ، أي أن عليهم أن يقوموا بالتفكير و الاستنتاج، فالمعلمون يستخدمون أسلوب القياس و يقدمون المفاهيم و الحقائق و النظريات، و يتركون للطلاب فرصة للإستنتاج، و يرى بعض المربين أن طريقة القياس هي أكثر مناسبة للطلاب في المراحل الإعدادية و الثانوية و التعليم العالي (مروان أبو حويج، 2006، ص 183).

ت-الرسوم التوضيحية:

الرسوم التوضحية هي أشكال خطية، يعدها المعلم ليصور بعض العلاقات الهامة،و يعطي أفكارا تقريبية عن بعض الأشياء و الظواهر و الأحداث، و تستخدم الرسوم التوضحية بكثرة في معظم الدروس و عند جميع المعلمين و من مزايا استخدام الرسوم التوضيحية:

- ✓ يمكن إعدادها بسرعة في أثناء عملية التحضير للدرس أو في أثناء عملية شرح الدرس.
- ✓ يسهل استيعابها من قبل الطلاب، و ذلك لشدة وضوحها و لبساطة تعبيرها.
- ✓ قد يشير الرسم التوضيحي تشويق الطلاب و يجذبهم لمتابعة الطلاب له.

ج-الصـــــور:

تستخدم الصور بأشكالها المختلفة في عملية التدريس، حيث يمكن إستخدام الصور الفوتوغرافية أو الأفلام السينمائية و التلفزيونية، و الرسومات التوضيحية، و قد تكون الصور دعما لطريقة في التدريس، كما قد تتم عملية التدريس كلها من خلال إستخدام الصور، فالصورة الجيدة تقدم نشاطا متكاملا للطلاب، كما تقدم معارف منظمة و من مزايا إستخدام الصورة في عملية التعليم هو:

- ✓ إن الصورة أكثر دقة من الألفاظ و الكلمات، لأنها تقدم المعرفة بشكل مباشر و بطريقة سهلة و مبسطة، فالصورة تعرض موقفا طبيعيا غنيا بالمعرفة يتضح به كل الأشياء و أجزاؤها و ألوانها.
- ✓ إنها تقدم معلومات واقعية قريب بالموقف الطبيعي، و هذا يجعلها قادرة على إثارة الإنفعالات الإيجابية عند الطلاب، مما يساعد على تعديل إتجاهاتهم، و تكوين عواطفهم نحو موضوعات الدراسة، و تنمي أذواقهم و طرق تفكيرهم.
- ✓ إنها كموقف شبيه بالموقف الطبيعي تدخل تنوعا و غنى في الموقف التعليمي، يجعله أكثر تسويقا و أكثر جذبا لإنتباه الطلاب.
- ✓ إنها توفر جهدا كبيرا على الطلاب حيث تقدم لهم معلومات مباشرة يدركون فيها العلاقات بين الأجزاء و الظواهر بيسر و تيسير عليهم عمل مقارنات بين الأشياء و إعداد تصنيفات لها.
- ✓ إنها تبرز واقعا ملموسا أو جزءا هاما من الواقع تركز أجزائه و عناصره، بحيث تسهل على الطالب عملية إدراك الواقع، فالصورة يمكن أن تصغره ظاهرة ضخمة، كما يمكن أن تكبر ظاهرة صغيرة.
- ✓ إنها أكثر إرتباطا بخبرات الطلاب، و لذلك تكون قادرة على تشجيع و إثارة عمليات التفكير المختلفة كالربط و الاستنتاج و المقارنة.

د-الأفـــلام التـعـليـمـيـة:

يقصد بالأفلام التعليمية النشاطات التعليمية التي يمكن عرضها ياستخدام جهاز السينما أو الفيديو أو التعليم التلفزيوني، و تقدم هذه الأفلام مواقف تعليمية حية، تتكامل فيها الصورة مع الصوت مما يثير إنتباه الطلبة و يزيد من تشوقهم و من أبرز مزايا إستخدامها ما يلي:

- ✓ تمكين الطلاب من مشاهدة معلم مؤهل أو أكثر.
- ✓ تقديم مواقف غنية و مركزة في وقت قصير نسبيا.

- ✓ تصوير الأحـــداث العلمية الناذرة.
- ✓ تكامل حواس المتعلم، و جعل عملية التعلم أكثر جذبا و تشويقا.
- ✓ إثارة دوافع الطلاب لمتابعة دراسة المواقف التعلمية.
- ✓ الإسهام في حل مشكلات نقل المعلمين.
- ✓ التسجيل الحي لمواقف زمانية و مكانية بعيدة.
- ✓ الإسهام في حل بعض المشكلات التعليمية الإدارية

ثالثا: الأساليب المبنية على الكلام و الاستماع

أ- **المحاضرة و الإلقـــاء :**

تعد المحاضرة أسلوبا فعالا لنقل الأفكار و المعلومات و الحقائـق من المعلم إلى الطلاب، و قد أستخدم هذا الأسلوب من بداية نـشوء الاهتمام بالتربية المنظمة، لنقل الأفكار من جيل إلى آخر، و ما زال هذا الأسلوب مستخدما و شائعا عند معظم المدرسين حاليا.

و يرجع شيوع المحاضرة إلى أنها أكثر الأساليب سهولة و يسرا، حيث يفضل المدرسون عادة أن تتاح لهم الفرصة لتوصيل أفكارهم و معلوماتهم إلى الطلاب في جـو نـظامي هادئ، يكون فيه الطلاب مستمتعين بانتباه إلى ما يقوله المدرسون.

- ✓ انسجام أسلوب المحاضرة مع التربية التقليدية:تهـدف التربية بمفهومها التقليدي إلى تزويد الطلاب بالمعلومات و الحقائق، و لذا كانت المحاضرة طريقة مناسبة لتحقيق هذا الهدف فالمدرس الحاضر يمارس عمله وفق الاعتبارات التالية:

* أن يعد مادة الدرس على نحو جيد قبل أن يلتقي بطلابـه، و مـا عليه إلا أن يرجع إلـى المصادر لهذه المـادة و يختار منها ما يراه مناسبا لنمو طلابه.

* أن يلقن طلابه المعلومات في جو من الهـدوء التـام، حيث تـعطى الفرصة للمدرس المحاضر أن يتحدث دون مقاطعة، و أن يؤجل النقاش إلى ما بعد إنتهاء المحاضرة.

* أن يقـدم معرفة مـوحدة لجميع الطـلاب، و بغض النظر عن الفـروق التي بينهم في القدرات و الإهتمامات و الميول.إن مثل هذه الإعتبارات تبدو لا تلتقي مع الاتجاهات التربوية الحديثة التـي تتـطلب أن يعد الطلاب المادة أنفسهم وفق ميولاتهم، و أن يكون لهم دور فاعل في عملية التعلم، غير أن المحاضرة يمكن أن تكون وسيلة مناسبة لتحقيق بعض الأهداف التربوية.

- ✓ إمكانية استخدام أسلوب المحاضرة بفاعلية، إن ارتباط المحاضرة بالتربية التقليدية لا يمنع الإفـادة منـها إذا استخدمت في الحالات التالية:

- يمكن أن تكون طريقة أو وسيلة مساعدة يستخدمها الأستاذ لدعم طريقة تدريس أخرى، حيث يصعب الاستغناء عنها في تقديم بعض الأفكار و التوضيحات و في شرح بعض الأمثلة و التجارب.

- وسيلة فاعلة إذا استخدمها الأستاذ في مجالات محددة، مثل تقديم موضوع جديد أو نقل أفـكار و تعليمات تفيد في التخطيط لعمل من الأعمال أو في شرح نظرية حديثة.

- وسيلة اقتصادية توفر الجهد و الوقت حيث تعد طريقة تدريس جماعة، يمكن لمدرس واحد أن يدرس من خلالها أعدادا كبيرة من الطلاب.

- وسيلة مقبولة في حالات نقص أعداد الأساتذة أو في حالات قلة المدرسين المؤهلين.

- وسيلة مشوقة إذا استخدمها المحاضر بكفاءة، و اهتم بإثارة دوافع المتعلمين و تشويقهم.

متطلبات الإعداد المسبق للمحاضرة يعتبر الإعداد للمحاضرة شرطا أساسيا لنجاحها، فالمحاضرة الجيدة هي المحاضرة المكتوبة، أو على الأقل هي المحاضرة التي يعدها الأستاذ مسبقا، و يكتب رؤوس أقلام محددة توجهه في حديثه، و تنظم انتقاله من جزء إلى آخر، و الإعداد للمحاضرة يتطلب ما يلي:

1- تحديد أهداف المحاضرة بدقة.
2- دراسة واعية لحاجات الطلاب و قدراتهم.
3- وجود تصور مسبق لوضع قاعدة المحاضرة و أوضاع الطلاب فيها.

ب-النـــــــدوات:

الندوات من الأساليب الهامة التي استخدمت قديما و حديثا، حيث يكلف عدد من المختصين بمناقشة موضوع ما، أو يكلف عدد من الطلاب بمناقشة موضوع معين. و أسلوب الندوة ينسجم مع الأفكار التربوية الحديثة فالندوة تساهم بقيام المتعلمين بنشاط أساسي في عملية التعلم، و تتيح الفرصة للطلاب لإعداد أنفسهم لمناقشة اللجنة التي تقوم بإعداد المادة الدراسية، كما تتيح الفرصة لمراعاة حاجات الطلاب، فهم الذين يختارون المادة و يقومون بمناقشتها، و للمدرس دور بارزا فاعل في إدارة الندوات.

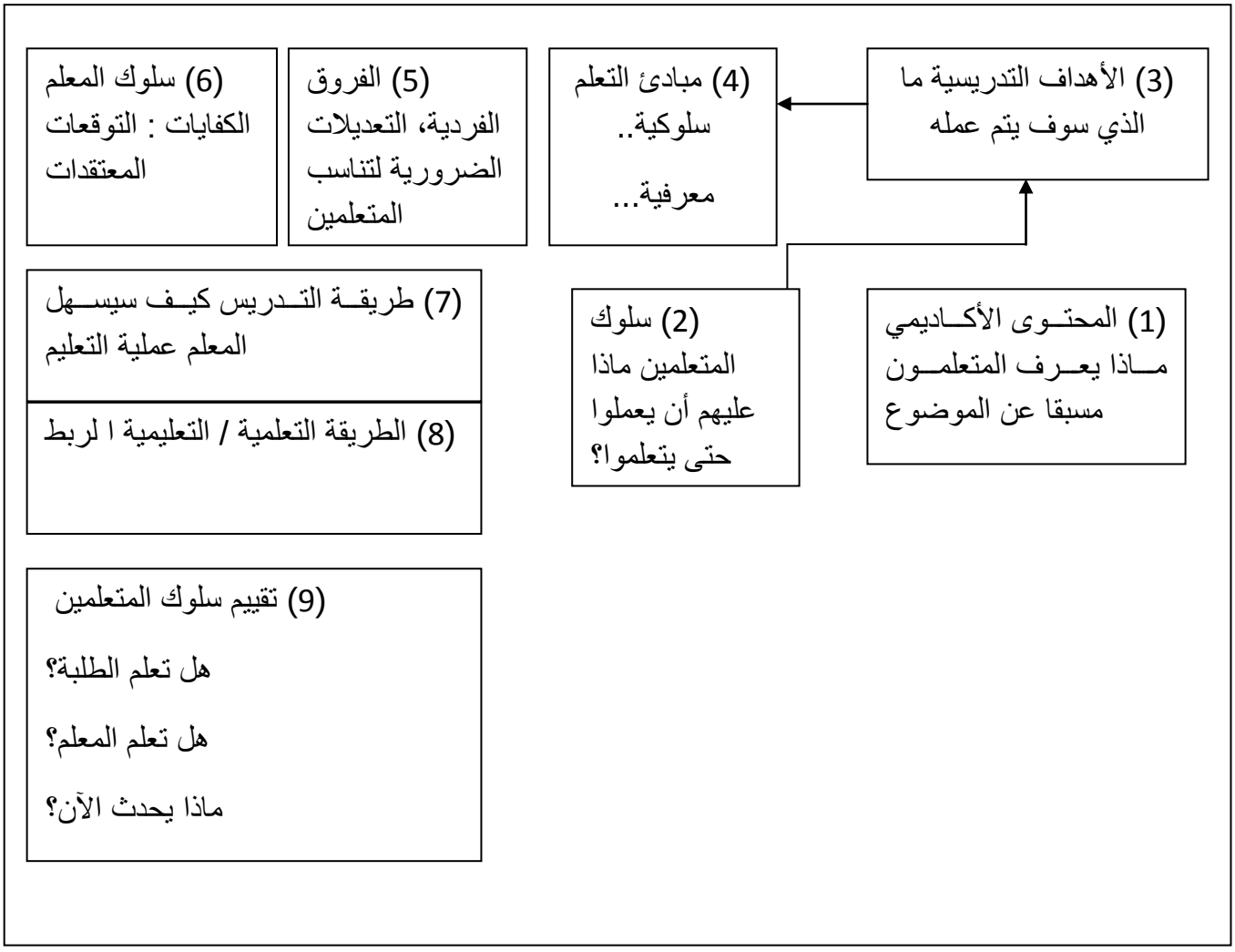
ت-التسجيلات:

التسجيلات خبرات سمعية ينتقيها المدرسون لبلوغ الأهداف المرجوة من عملية التعلم، و هي قد تكون تسجيلات إذاعية أو هي خاصة من إعداد الطلبة أو من واقع البيئة التي يعيشون فيها. و للتسجيلات مزايا بإعتبارها بديلة عن الأساليب النظرية المملة، و أداة طبيعية في يد المؤسسات التربوية، و هناك أنواع من التسجيلات منها الأسطوانات و أشرطة التسجيل (مروان أبوحويج، 2006، ص ص 118-128).

يمكن للباحث أن يستنتج مما سبق بأنه يبدوا أن الجامعة كغيرها من المؤسسات التربوية في الأطوار الأخرى ليس لها طرائق محددة للتدريس بها، لذا فالمدرس الجامعي له الحرية التامة في اختيار الطريقة التي تناسبه و حسبما تمليه عليه أهداف الجامعة و مهامه الشكل (17) يبين نموذج التدريس (محي الدين توق و يوسف قطامي، 2002، ص 33) نظرا لغياب نظرية التدريس لا بد من تصور ما يمكن إتباعه عند التخطيط لعملية التدريس و من وجهة النظر المنطقية أو السيكولوجية على الأقل.

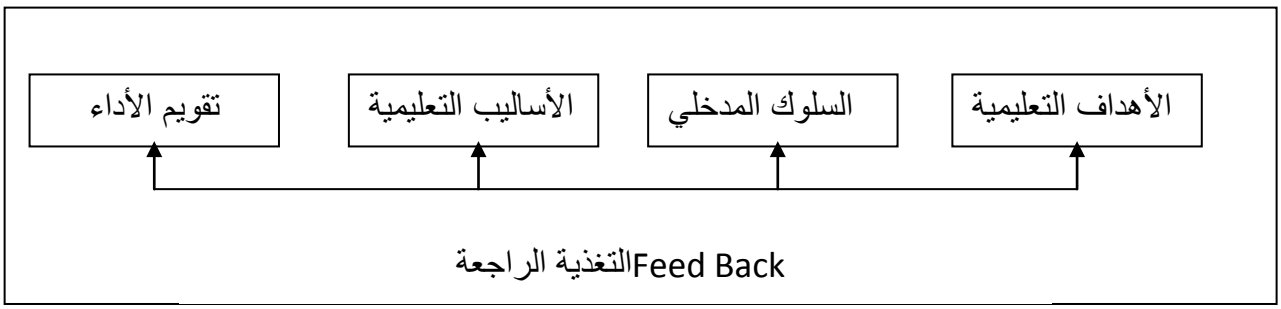
إن نماذج التدريس (Teaching Models) تزودنا بهذا التصور الضروري الذي يوضح الكيفية التي ترتبط بها الشروط المتعددة لعملية التعلم و التعليم، و في كثير من الميادين يكون النموذج عبارة عن تصور أولى للنظرية يمهد السبيل لدراسة الظاهرة و تفهمها.

الشكل(17) القرارات التي تؤلف العملية التعلمية التعليمية



لقد طور جلييسر (Glaser ،1962) نموذجا للتدريس، يمكن أن يساعد المدرس على الإجابة على الأسئلة السابقة حيث يقسم جليسر عملية التدريس إلى أربعة أقسام ضمن علاقة منطقية كلية. و هذا التقسيم يمكن أن يزودنا بتصور مناسب و غير معقد لعملية التدريس، كما يمكننا من تنظيم المعلومات و الحقائق و المفاهيم و المبادئ التي تكون ميدان علم النفس التربوي، و هذا التقسيم يوضحه الشكل (18) التالي:

الشكل (18) نموذج جليسر للتدريس



2-4-3 الاتصـــــال البيداغوجـــي:

تعد ظاهرة الاتصال من المواضيع التي أصبحت اليوم تحتل مكانا بارزا بين موضوعات العلوم الإنسانية بصفة عامة و بين الدراسات التـــربويـــة و البيداغوجية التـي اهتـمـت بمـجـال التـــدريس بصفة خاصة، سواء كان هذا في المدرسة، الإكمالية، الثانوية أو الجامعة.

و التدريس بالجامعة يبنى في الأساس على الاتصال الشخصي الذي يجمع الأســتاذ و الطلبة بغرض بلوغ الأهداف البيداغوجية أو الاقتراب من تحقيقها و منه فإن الاتصال يدخل في إطار ما يعرف بالاتصال البيداغوجي أو العلاقة البيداغوجية.

إن العلاقة البيداغوجية التي تنشأ بين الاستاذ و الطالب، تبنى على مستويين ، حيث يتمثل أحدهما في نقل المعلومات و المعارف، بينما يتجلى الآخر في التفاعلات القائمة بين الطرفين أثناء هذه العمليـة و على هذا الأساس فإن العلاقة البيداغوجية (أستاذ طالب) ذات بعد معرفي و آخر علائقي.

إن عمليات نقل المعارف، و كذا التفاعلات التي تقوم بين الطرفين ليست عشـوائـية أو إرتـجالـيـة، بـل تـتـطـلب من الأستاذ التخطيط لها، فيختار طرائق التدريس الملائمة و الوسائل التعليمية الأكثر نجاعة لنقل المعـلومات وفق برنامج محدد و مدة زمنية معينة كما يختار أساليب الضبط و كذا أنماط و أساليب تفاعلاته مع الطلبة، إثارة نشاطهم و تفاعــلاتــهم مــع التــدريـس، و من ثم يصبح الأستاذ مسيرا للعلاقة البيداغوجية ببعدها المعرفي و كذا العلائقي (سمية بن غضبان، 2000، ص 26).

1.2.4.3العناصر الأساسية لعملية الاتصال البيداغوجي:

عملية الاتصال تحتوي على أربعة عناصر هي: المرسل الرسالة، الوسيلة، المستقبل. وتنجلي هذه العناصر بوضوح في العملية التعليمية.

فالمرسل هو المعلم أو الأستاذ و الرسالة هي الأفكار و المعلومات و الاتجاهات التي يرغب المعلم / الأستاذ في أن يتعلمها المتعلم.و الوسيلة هي اللغة و المستقبل: هو المتعلم.

*المرسل: هو المصدر الذي تبدأ عنده و منه عملية الاتصال و يحول هذا المصدر الرسالة التي يــريد أن تصل إلـى المستقبل إلى رموز تأخذ طريقها من خلال قنوات الاتصال المختلفة.

فالمدرس هــو مصدر الذي تبدأ عنده عملية الاتصال، و قد يكون مصدر الاتصال الآلة التي تقوم بدور المرسل كما في حالة استخدام الكمبيوتر.

لذا فالـمـوقـف التعليمي يـخـتـلف فـي حالـتـيـن، فــالاتصال الـــذي يتم بين المعلم / الأستاذ و المتعلم مباشرة يتسم بالتفاعـل، و من أهم نتائجه تعديل السلوك و تحديث العملية التعليمية.

أما في الحـــالة الثانية و هـــي الـــتعـــلم عـــن طـــريق الآلات الـــتعليمية، فـــلا وجـود لمثل هذا التفاعل بين الآلة التعليمية و المتعلم ذلك لأن الموقف التعليمي قد رسم مساره مسبقا و وضع محتواه بحيث تـــكون المعـلـومات ثابتة و غير قابلة للتغيير.

* المستقبل: و هـــو المـتـــلقـــي للرسالة و هـــو الذي يقوم بفك رموزها للوصول إلى معناها و محتواها و هدفها و ما تحمله من أفكار و معلومات، فالرسالة لا تقوم بالعرض الذي أرسلت من أجله إلا بالسلوك الذي يبديه المستقبل نحوها، فقياس نجاح عملية الاتصال يتوقف عـلـــى مـــدى تـــأثير الرسالة على سلوك المستقبل، فالسلوك الذي يبديه المستقبل هو الدليل على نجاح الرسالة و تحقيق الهدف من عدمه.

*الرسالة: هـــي المحتوى أو الفكرة التي يريد المرسل أن يوصلها إلى المستقبل أو هي الهدف الذي تهدف عملية الاتصال إلى تـــحـــقـــيـقـــه، فـــالأفكار التي يرغب المرسل في اشراك المستقبل فيها تقاس بمدى التغير الذي حدث في سلوك المستقبل.

و حتى تتحقق الرسالة هدفها لا بد من توافر مجموعة من الشروط فيها و هي:

1- ينبغي أن تصمم الرسالة بحيث تجذب إنتباه المستقبل لأنه من الصعب نجاح عملية التفاهم إذا كان المستقبل غير منتبه للرسالة، و لذا يجب على المرسل أن يراعي العناصر الآتية ليضمن إنتباه المستقبل إلى رسالته:

- ❖ مدى حاجة المستقبل لموضوع الرسالة.
- ❖ صياغة الرسالة بحيث تحتوى على مثيرات تضمن إستمرار إنتباه المستقبل و تشوقه لمتابعة الرسالة.
- ❖ إختيار الوقت المناسب لإستقبال الرسالة.
- ❖ إختيار المكان المناسب لإستقبال الرسالة.

2- ينبغي أن يصوغ المرسل رسالته صياغة تناسب المستقبل فلا يستعمل إلا الوسائل و الرموز التي يفهمها و يعرفها المستقبل.

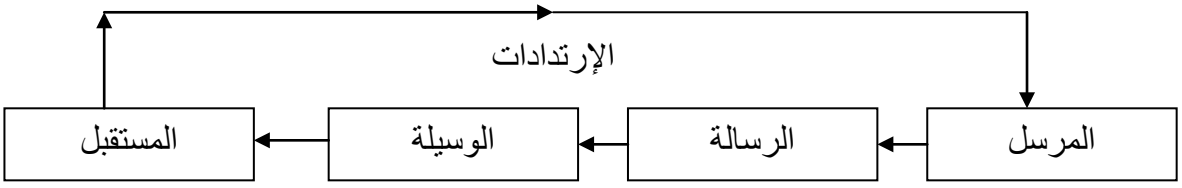
3- ينبغي أن يكون المستقبل في حاجة إلى موضوع الرسالة و أن نقترح طرقا لسد هذه الحاجة بحيث تناسب هذه الطرق الظروف المحيطة به.

- الوسيلة: في عملية الاتصال هي القناة أو الممر الذي تمر من خلاله الرسالة من المرسل إلى المستقبل. فاللغة اللفظية و الإشارات و الرموز و الصور الثابتة و الأفلام التعليمية المتحركة و المسجلات الصوتية و الإذاعة المسموعة و المرئية و الحاسوب التعليمي كلها وسائل لنقل الرسالة.

فالوسيلة مهمة جدا في عملية الاتصال بل أنها عنصر أساسي فيها، و لكن الوسيلة التعليمية يتوقف إختيارها على عوامل كثيرة منها، موضوع الدرس و الهدف الذي يسعى إليه المدرس، كذلك فإن الوسيلة المستعملة في الموقف التعليمي و الخبرات التي تهيؤها للمتعلم تختلف كذلك حسب الرسالة التي يسعى المعلم إلى تحقيقها عن طريق إستخدام الوسيلة التعليمية.

إن التفاوت بين المتعلمين في إستعداداتهم النظرية و المكتسبة، وفي مقدار إستفادتهم من لغة الكلام و من وسائل الاتصال الأخرى تدعو المعلمين و الأساتذة إلى استخدام أكثر من وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية من أجل ذلك يجب تنويع الوسائل التعليمية حتى تناسب الفروق الفردية بين المتعلمين في الفصل الدراسي الواحد و لا يقتصر المدرس على استخدام وسيلة واحدة، و من ثم يضمن نجاح العملية التعليمية و تحقيق الهدف المقصود (محمد عبد الباقي أحمد، 2003، ص 30)

الشكل (19) يبين عناصر عملية الاتصال



- التغذية العكسية (Feed – back) : الاستجابة فعملية الاتصال من جهة واحدة لا تحقق الهدف المرجو من عملية الاتصال التربوي التعليمي فعلى سبيل المثال إلقاء الأستاذ للدرس فقط لا يكفي بل لا بد من معرفة مدى استجابة الطلاب و هذه لا يمكن الوصول إليها أو تحقيقها بشكل تام إلا في حالة الفصول الدراسية النموذجية (عدد الطلاب قليل و المستويات الدراسية متقاربة، أما في الفصول ذات الأعداد الكبيرة و الكثيفة و في المدارس الكبيرة

فإن الاستجابة الفورية من كافة أو معظم المتلقي (الطلاب) مستحيلة لذلك لا بد من الواجبات المدرسية اليومية أو الأسبوعية و تعتبر ركن من أركان عملية الاتصال التربوي التعليمي (الاستجابة) و منه إلى التقويم.

2.2.4.3 دور اللغة في عملية الاتصال البيداغوجي:

يمكن تعريف الاتصال بأنه أي شيء يساعد على نقل معنى أو رسالة من شخص إلى آخر، و قد تكون هذه الرسالة المنقولة أو المتبادلة فكرة، أو إتجاها عقليا، أو مهارة عمل أو فلسفة معينة للحياة يعتقد البعض في أهمية نقله و توصيله للآخرين، و اللغة اللفظية المكتوبة أو المنطوقة كأداة من أدوات الإتصال ليست إلا طريقة واحدة من بين طرق أخرى متعددة لنقل الأفكار، و الاتصال بين الأفراد و الجماعات حيث نجد المدرس مع طلبته أثناء شرحه لدرس أو موضوع معين عن طريق الألفاظ و أيضا من خلال تعبيرات وجهه و ما تدل عليه من سرور أو غضب قد يغير كلية من جو التعلم في حجرة الدراسة و يؤثر في سلوك طلبته (أحمد خيري كاظم، 2007، ص 16).

إن التدريس الجيد كما يقال عادة هو الاتصال الجيد و يمكن أن ننظر إلى حجرة الدراسة و ما يجري داخلها من نشاط تربوي و تعليمي هادف، إذ يتم فيها تبادل مختلف الوسائل بين المدرس و التلاميذ لتوصيل المعلومات و المعنى والفهم و تنمية التفكير و المهارات و الاتجاهات و القيم في مواقف تعلمية هادفة كما تربط طرائق التدريس بلغة التدريس. لما لها من أهمية في تعزيز الولاء ودعم الذات الثقافية، مع التأكيد على الانفتاح الحضاري و تعلم لغة أجنبية أو أكثر و إذا كانت اللغة هي وعاء الفكر فكيف تسهل عملية الاندماج الاجتماعي في جامعة تدرس نفس الاختصاص بلغات مختلفة ؟ فمناهجنا تدرس بثلاث لغات مع أن العربية هي الأساس لكن هناك استعمال اللغة الفرنسية و اللغة الإنجليزية، و يوجد اختصاصات تدرس كلها باللغة الأجنبية (محمد مصطفى الأسعد، 2000، ص 38).

3.2.4.3 عوائق الاتصال في حجرة الدراسة:

إن الاتصال بين المدرس و طلبته في حجرة الدراسة يتقدم بفاعلية و كفاءة طالما أن الرسائل المتبادلة واضحة و مفهومة و يتطلب ذلك أن يكون جَوْ حجرة الدراسة خاليا من العوائق التي تحول دون تحقيق إتصال فعال و نذكر فيما يلي أهم العوائق التي قد تنشأ حتى في أفضل البيئات التعليمية (أحمد خيري كاظم، 2007، ص 19).

1- اللفظية الزائدة: إن الكفاءة في استخدام الكلمات تتناقص كلما أعتمد المدرس أعتمادا كاملا على الكلمات وحدها،إذ يقل إنتباه الطلبة و اهتمامهم في الدرس عندما يتعرضون باستمرار لسيل لا ينتهي من الكلمات و خاصة عندما يصعب عليهم المعنى و الفهم السليم و عندئذ تكون اللفظية و الإغراق فيها عائقا يقلل من جودة الاتصال في حجرة الدراسة، و من كفاية التعلم الناتج و فاعليته.

2-الخلط في الفهم الناشئ عن اختلاف الخبرة: إن قدرة شخصين على استخدام نفس الكلمات و الوصول إلى معان مختلفة تمام الاختلاف بشأنها يكون أحد مخاطر اللفظية التي يتعرض لها الطالب في حجرات الدراسة، فقد يصف مدرس لطلبته مثلا خبرة من خبراته التي مر بها في البيئة خارج المؤسسة التربوية مستخدما مجموعة من الكلمات أو الألفاظ و يفترض أن كل طالب يستمع إليه يفهمها و يفسرها في ضوء خبرات مشابهة لخبراته، إذ إن ما يحدث في حالات كثيرة أن يختلف الطلبة عن المدرس كما يختلف بعضهم عن البعض الآخر من حيث الخبرة و كفايتها إتساعا و عمقا. و من ثم ينشأ الخلط في المعنى و الإختلاف في الفهم بالنسبة لنفس العبارات و الكلمات.

3-شرود الذهن و أحلام اليقظة: و من عوائق الاتصال الفعال في حجرة الدراسة شرود ذهن الطالب و إغراقه في أحلام اليقظة (Day dreaming) و يحدث هذا عندما لا يجذب الدرس إنتباه الطالب و يتعذر على الطالب الفهم السليم.

4-قصور الإدراك الحسي: كثير من الخبرات نحصل عليها عن طريق حاستي البصر و السمع، غير أنه في بعض المواقف الإدراكية التعلمية لا يكون إدراكهم كاملا فيؤثر ذلك في كفاية الاتصال و الفهم و لا يرجع ذلك إلى ضعف في البصر أو السمع أو غيرها من الحواس و إنما إلى قلة تدريبهم و خبرتهم في تحقيق أقصى تعلم فعال عن طريق إستخدام وسائل التعلم البصرية و السمعية.

5-عدم الاهتمام وضعف الدافعية للتعلم: من عوائق الأخرى للإتصال الفعال في حجرة الدراسة عدم إهتمام الطالب بالنشاط التعليمي و ضعف الدافعية للتعلم و يمكن أن نرجع ذلك إلى جفاف مادة التعلم و بـعدها عن حاجات الطلبة و إهتماماتهم، و بعد صلتها بحياتهم عموما و كذلك قلة تنوع أساليب التعلم المستخدمة في حجرة الدراسة (كالأفلام أو التسجيلات الصوتية أو الصور المكبرة المعروضة على شاشة في حجرة الدراسة، أو النماذج أو اللوحات أو الخرائط، أو برامج الحاسب الآلي...).

6-الخصائص الفيزيقية غير المريحة: تشكل هذه العوائق للاتصال في حجرة الدراسة (كالمقاعد غير المريحة الإضاءة الضعيفة و التهوية السيئة، و الخصائص الصوتية الرديئة نقلل من كفاية الإتصال و نتائج التعلم).

3.4.3 وسائل الاتصال في مجالات التربية و التعليم:

إن التقدم التكنولوجي و العلمي قد فتح آفاقا جديدة لوسائل الاتصال في مجال التربية و التعليم و قد وجد أنه هناك علاقة وثيقة بين التربية من جانب و العلم و التكنولوجيا من جانب آخر، و على هذه المعطيات الجديدة أن تؤثر بدورها على عملية التعليم و على الطرق التربوية و إلى تعديل أهداف التربية و مبناها (محمد عبد الباقي أحمد، 2003، ص 31).

و لقد أظهر البحوث التربوية التي أجريت في بلدان مختلفة، أن الوسائل التعليمية هي وسائل معينة على تدريس المواد الدراسية المختلفة، و أنها تساعد على تعلم أفضل للدارسين على اختلاف مستوياتهم العقلية، و أعمارهم الزمنية و توفر الجهد في التدريس و تخفف العبء عن كاهل المدرس، كما يمكنها أن تسهم إسهامات عديدة في رفع مستوى التعلم في أية مرحلة من المراحل التعليمية إذا توافرت الإمكانات المادية و البشرية لإنتاجها و استخدامها و إذا كانت فلسفة التعليم تدعو و تؤكد على تكامل الوسيلة مع المنهج الدراسي (سعيد التل، 1993)، ص 750).

1.3.4.3 التغيرات الداعية إلى استخدام الوسائل التعليمية:

تعتبر الوسائل التعليمية وسائل في ذاتها و ليست غايات، و لذلك فإن إستخدامها يكون لمواجهة حاجات تربوية معينة نشأت نتيجة للتغيرات الكثيرة التي ظهرت في هذا العصر و من هذه التغيرات ما يلي:

- ✓ التغيرات في أعداد التلاميذ : في السنوات القليلة الماضية زادت أعداد التلاميذ زيادة هائلة في المدارس نتيجة الزيادة الطبيعية في عدد السكان، و إنتشار الوعي التعليمي بين الناس و إدراكهم لقيمته الاقتصادية، بالإضافة إلى إنتشار مبدأ إلزامية التعليم و مجانيته في كثير من الدول، و من هنا تكون الوسائل الأداة الفعالة في مواجهة الأعداد الكبيرة من التلاميذ مثل : الراديو و التلفزيون و الأفلام و أجهزة العرض المختلفة.
- ✓ التغيرات في أهداف المدرسة: تطورت أهداف المدرسة الحديثة تطورا كبيرا، بعكس المدارس القديمة التي كانت أهدافها محدودة و قاصرة على تعليم المهارات الأساسية كالقراءة و الكتابة و الحساب، أما المدرسة الحديثة فقد تنوعت أهدافها و تعددت لأنها أصبحت تعتبر جزءا من المجتمع، و لا بد من الإهتمام بمشكلاته كما أخذت تركز على التنمية الشاملة للفرد، و إكسابه القيم و الاتجاهات و المهارات اللازمة و لذا فإن إستخدام الوسائل المتنوعة ضروري لبلوغ الأهداف التربوية العديدة.
- ✓ التغيرات في المنهاج وطرق التدريس: أدى تغير الأهداف التربوية إلى تغيرات في المناهج و طرق التدريس فأصبحت المناهج تركز على الخبرات التعليمية النظرية و التطبيقية داخل المدرسة و خارجها، و تنوعت بالتالي طرق التدريس اللازمة لإكساب التلاميذ الخبرات المختلفة، مما أدى إلى استخدام وسائل متعددة لمواجهة هذه التغيرات المختلفة.
- ✓ التغيرات نتيجة تقدم علم النفس: رغم عدم وجود نظرية واحدة تفسر التعلم عند الإنسان، إلا أن نتائج أبحاث علماء النفس تؤكد على أن التعلم عن طريق النشاط و المشاركة يؤدي إلى نتائج أ فضل، و من هنا تأتي أهمية الوسائل التعليمية المختلفة لأنها تساعد التلاميذ على القيام بالنشاط، و إكتشاف العلاقات الموجودة بين ا لأشياء المختلفة بأنفسهم.
- ✓ التغيرات نتيجة الإنفجار المعرفي: إن أهم ما يميز عصرنا الحاضر هو سرعة تدفق المعلومات و المعارف نتيجة الإختراع و الابتكار، مما أدى إلى تضخم المناهج و القرارات الدراسية اللازمة تعلمها من قبل التلاميذ

و هنا تظهر فائدة الوسائل التعليمية، إذ يمكن تدريس الكثير من الحقائق و المفاهيم في زمن أقل و بصورة أفضل و عن طريق التعلم الذاتي لبعضها. (عبد الله الرشدان، 1999، ص 312).

2.3.4.3- شروط استخدام الوسائل التعليمية:

هناك شروط كثيرة لا بد من إتباعها في اختيار الوسيلة التعليمية و كيفية استخدامها حتى تحقق الأهداف المطلوبة منها بنجاح، و من أهمها ما يلي:

- ✓ يجب أن تكون الوسيلة مناسبة لأعمار التلاميذ و مستوى نضجهم و ملائمة أيضا لاهتماماتهم و قدراتهم، و إلا فإنها تعطل العملية التعليمية، أو تكون غير مجدية.
- ✓ يجب اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف واضحة.
- ✓ يجب أن تكون وسيلة الإيضاح أبسط و أسهل من النقطة المراد إيضاحها، و لا تحتاج إلى إيضاح و شرح من الدرس.
- ✓ يجب أن تكون الوسيلة مشوقة، حتى تحبب التلاميذ و ترغبهم في اكتساب المعلومات الجافة.
- ✓ يجب أن تكون الوسيلة خاضعة للدرس و لا تطغى عليه، حتى لا يتحول إنتباه التلاميذ إلى الوسيلة ويهملون المادة المراد إيضاحها.
- ✓ يجب أن تكون الوسيلة دقيقة، و مرتبطة بالنقطة المراد إيضاحها حتى لا تثير الشك أو توحي بمعلومات خاطئة لدى التلاميذ.
- ✓ يجب التخطيط لاستخدام الوسيلة التعليمية من حيث وقت عرضها في بداية الحصة أو أثناء الشرح أو في نهايتها، كما تحدد الأنشطة التي تسبق الوسيلة أو تتبعها.
- ✓ يجب تجربة الوسيلة التعليمية قبل استخدامها أمام التلاميذ، حتى لا تحدث مفاجآت غير سارة تؤدي إلى الفوضى و الارتباك.
- ✓ يجب أن تكون هناك توازن في استخدام الوسائل التعليمية حتى لا تشتت إنتباه التلاميذ و تصرفهم عن متابعة الدرس، فليست العبرة بكثرة الوسائل و إنما في نوعيتها و مدى علاقتها بالأهداف التربوية الموضوعية.
- ✓ يجب أن تكون الوسيلة اقتصادية، و من مواد البيئة إن أمكن، حتى لا تشكل عبئا على المؤسسة التربوية و على التلاميذ.

3.3.4.3- فوائد استخدام الوسائل التعليمية:

أهم الفوائد التي تقدمها الوسائل للعملية التربوية ما يلي:

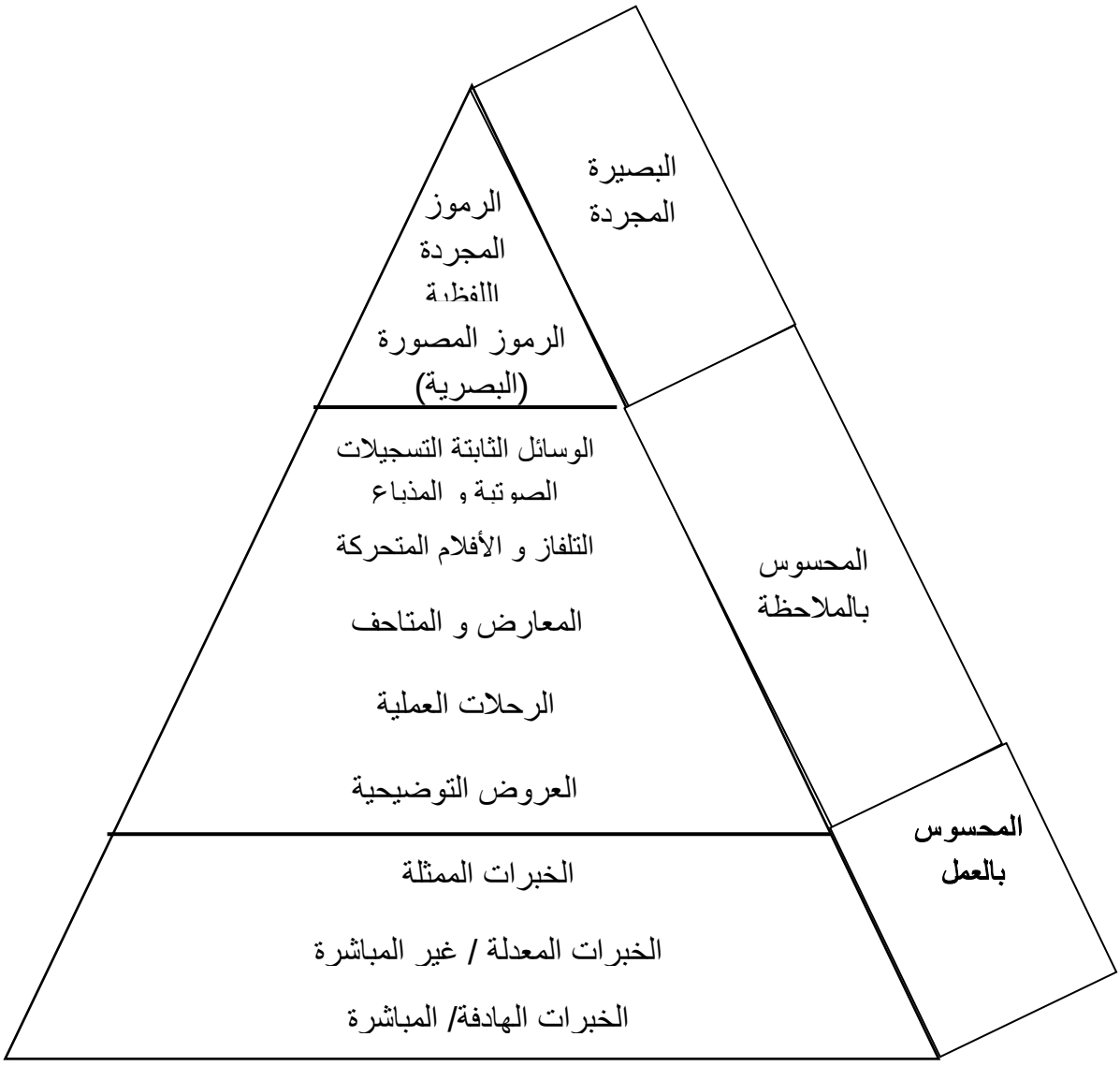
- ❖ تساعد على إيضاح الغامض من مشكلات الدروس، و تمكن من تصور كثير من الأشياء التي يصعب تصورها دون وسيلة.
- ❖ تجعل المعلومات حية ذات قيمة، يستطيع التلميذ تطبيقها و الاستفادة منها في دروسه و في الحياة العامة.
- ❖ تساعد على تثبيت الدروس في الذاكرة، و سهولة استحضارها وقت الحاجة.
- ❖ يمكن اتخاذها من قبل المدرسين وتعد وسيلة فعالة لتربية الملاحظة و تعويد الطلبة الدقة و التأمل و السرعة في العمل و الانتباه الدقيق، و الاستماع المفيد.
- ❖ تعتبر وسيلة فعالة لتجريد الطلبة للعمل، و تثير فيهم حب ا لاستطلاع، و تخلق عندهم الحوافز لدراسة أشياء كثيرة.
- ❖ تجعل المدرس واثقا من فهم التلاميذ / طلبة لما يلقي عليهم من معلومات، كما تساعدهم على تكوين عادة الرؤية و التأمل و مع ذلك فإن إستعمال الوسائل في التدريس لا يخلو من مضار إذا ما أسيء استخدامها، فالمغالاة في استخدام الوسائل التعليمية و تحويل الدروس إلى معرض للوسائل لإيضاح كل نقطة في الدرس، مما قد يحول إنتباه الطالب عن الدرس.

4.3.4.3- تصنيف الوسائل التعليمية التعلمية:

تعددت تصنيفات الوسائل التعليمية بتعدد المؤلفين الذين كتبوا في ذلك و في هذا المجال سيكتفي الباحث بعرض تصنيف "ديل" للوسائل التعليمية التعليمية و تصنيف "زيتون".

- تصنيف (ديل) للوسائل التعليمية التعلمية على أساس الخبرة التي توفرها أشار "أدجار ديل" (Edgar dale) في كتابه "الطرق السمعية البصرية في التدريس" إلى ترتيب الوسائل التعليمية التعلمية في مخروط أ سماه (مخروط الخبرة) و فيه رتب الوسائل، بدءا بالخبرات الحسية الهادفة المباشرة في قاعدة الهرم، حتى الرموز اللفظية المجردة في القيمة، و مرورا بمجموعات الخبرات التي تكون أقرب للحسية كلما كانت قريبة للقاعدة و تأخذ بالتجريد كلما ابتعدنا نحو القمة، كما هو موضح في الشكل (20) الآتي:

الشكل (20) مخروط الخبرة لديل



تصنف الوسائل التعليمية في مخروط الخبرة لديل إلى ثلاث مجموعات توضح توزيع الخبرات التي يمر فيها المتعلم أثناء الإتصال التعليمي، حيث تتداخل هذه المجموعات فيما بينها بما تشمله من الأنواع الفرعية للوسائل التعليمية و هي:

المجموعة الأولى: وسائل المحسوس بالعمل:

تضم هذه المجموعة وسائل تسمح للمتعلم باكتساب الخبرة من خلال ما يقوم بـــه مـــن ممارسة فعلية لأنشطة ومهام عملية واقعية تتطلب إستخدام كافة حواسه المجردة، من سمع وبصر وشم و لمـس و تذوق و كذلك الحدس العقلي أو بعضها، وفقا لطبيعة المهام العملية التي يمارسها المتعلم و تضم هذه المجموعة المستويات الثلاثة الأولى و هي على التوالي:

1- الخبرة الهادفة المباشرة: تـــوجد عـــلى قـاعدة المخروط و تعرف بأنها تلك الخبرات التي يكتسبها المتعلم نتيجة مشاركته الفعلية في ممارسة جميع المهام و النشاطات العملية بنفسيه، وفي مواقف واقعية مباشرة يـــؤكد التربويون أن التعلم عن طريق الخبرات الهادفة المباشرة هو أفضل أنواع التعلم، حيث يتم التعلم من خلال ما يـقـوم بـــه المتعلم في مواقف تعلم حقيقية واقعية مباشرة.

2- الخبرة المعدلة (البديلة): و هي تلك الخبرات التعليمية التي يكتسبها المتعلم نتيجة الاعتماد على وسائل تعليمية تعلمية بديلة كالنماذج و المقاطع و العينات فالمتعلم الذي يتعلم كيفية قيادة الطائرات ليس منطقيا أن يمارس العملية الأولى على طائرة حقيقية، لكنه في هذه الحالة يتلقى تلك التدريبات الأولية على نموذج للطائرة يشبه في تصميمه الطائرة الحقيقية، و هو بذلك يكتسب خبرات بديلة.

3- الخبرة الممثلة (الدرامية): هـــي تلك الخـبـرات التـي يكتسبها المتعلم عن طريق ممارسته عمليا لمواقف تعليمية تعتمد على التمثيل و الدراما و من أمثلتها: لعب الأدوار، والألعـاب المحاكاة، و المسرحيات و التمثيليات التعليمية التي يشار ك المتعلم فعليا في تمثيلها.

و مع أن وسائل الخبرة الممثلة تقل واقعية عن الخبرة المباشرة و الخبرة البديلة، فإنها تكون هي الأنسب في بعض المواقف التعليمية، و على كل الأحوال فإن هذه الخبرات بأنواعها الثلاثة تشترك معا في أنها تتيح للمتعلم التعلم عن طريق العمل.

المجموعة الثانية: وسائل المحسوس بالملاحظة:

تـضـم هـذه المـجـموعة خمسة مستويات من الوسائل التعليمية التعلمية في مخروط الخبرة هي:

1- العروض التوضيحية: تشمل جميع الأنشطة، و الأجهزة، و المـــواد التعليمية التـــي يـقوم المـعـلم بـعـــرضها على المتعلم، بهدف إكسابه خبرات تعليمية معينة، أو لتوضيح بعض الأفكار الغـــامضة، و هـذا يـعـني أ ن المـعـلـم هو الذي يعرض و على المتعلم المشاهدة فقط.
2- الـــزيارات الميدانية: تشمل كـافـة الأمـــاكن التـــي تتطلب إنتقال المتـعـلم إلـيها، خارج جدران حجرة الدراسة و تعرف الزيارات الميدانية أ حيانا بالرحلات ، فاصطحاب المعلم طلبته إلى حديقة الحـــيوان للتعرف على أنـــواع الحيوانات، أو إصطحابهم إلى أحد مصانع الحديد لمشاهدة أفران إستخلاص الحديد من خاماتـــه كل ذلك و غيره الكثير يدخل في نطاق الزيارات الميدانية.
3- المعارض و المتاحف التعليمية: تشمل كافة الأماكن التي يتم تجهيزها لعرض المواد أ و منتجات تعليمية، كـــل ذلك يتيح للمتعلم فرصة إكتساب خبرات تعليمية عن ط ريق الملاحظة المحسوسة.
4- الصور المتحركة : تشمل التلفاز التعليمي، و الأفلام السنمائية، و أشرطة الفـيـديـــو التعليمية و أفـــلام الرسوم المتحركة و البرامج المحوسبة، و البرامج التعليمية فـــي شـبكة الأنـتـــرنت و تعد الوسائل التعليمية التعلمية في هذا المستوى أ كثر إنتشارا و إستخداما في العملية التعليمية، حيث تحقق المـتعة و الإثـارة و الـــدافعية للمتعلم خـــلال تعلمه، إذا توافرت الحبكة الدرامية فيها.
5- الصور الثابتة و التسجيلات الصوتية: تشمل كافة الصور التعليمية الثابتة مثل: الصور الفوتوغرافية، و الرسوم و اللوحات و الخرائط، و الشفافات، و الشرائح، و الأفـلام التعليمية، كـــما تشمل الأسطوانات و الأشـرطة المسجل عليها مواد تعليمية صوتية.

المجموعة الثالثـــة: وسائـل البصيرة المـجردة:

تـضم هذه المجموعة مستويين من الوسائل التعليمية التعلمية هما:

1-الرموز البصرية: هي تلك الأشـــكال و العـلامات البصرية المجردة التي تنطوي على مدلولات لأشياء و مواقف محددة، دون أ ن تعرض صفات و خصائـــص هـــذه الأشـياء، أو تـلك المواقـف و مـــن أمـثلتها: الرسوم البيانية بكافة أنواعها، و الرسوم الكاريكاتورية، و الخرائط، و إشارات المرور الإرشاديـــة، و عندما يـــرى المـتعـلم هـذه الرموز فإن العين ترسل إشارة إلى المخ لفك شيفرتها و تحديد مدلـولاتها، حيث يعتمد ذلـك عـــلى الخبرات السابقة المخزونة في ذاكرة المتعلم.

2-الرموز اللفظية: تمثل الرموز اللفظية أعلى مستويات التجريد في مخروط الخبرة، و تشمل الحـــروف و الأرقام و الكلمات المنطوقة و المطبوعة و المكتوبة، و من أمثلتها: الرموز الجبرية، و الرموز الريـــاضية، و الـــرمـــوز الهندسية، و الرموز الكيميائية و المعادلات الرمزية، و القوانين الرمزية، و عندما يسمع المتعلم أ ي رمـــز مـن تلك الرموز ترسل الأذن إشارات إلى المخ لفك تلك الرموز و تحديد مدلولاتها على ضوء ما لديـه مـــن خبرات ســـابقة مخزونة في ذاكرته و من الجدير بالذكر أن الفصل بين هذه المستويات و تلك الأنواع لا يعني أن كـــلا مـنها يـعـمـل بمعزل عن الأخر، فهناك تكامل بين تلك المستويات، و يمكن للمعلم أن يجمع بين كل أو بعض هذه الوسائل حسب ما يتوفر لديه منها، و حسب طبيعة الموقف التعليمي.

تصنيف (زيتون) للوسائل التعليمية التعلمية حسب درجة واقعيتها:

يمكن تصنيف الوسائل التعليمية التعلمية حسب درجة واقعيتها إلى سبع مجـموعات أوردها (زيتون،1999) كما يلي:

- المجموعة الأولى الأشياء و المواقف الحقيقية و العينات و النماذج و منها:

1- الأشياء الحقيقية: و هي الأشياء، نفسها كما هي موجودة في بيئتها الطبيعية، دون أحداث أي تعـديل أو تغيـير عليها، و يتوافر فيها جميع صفات الشيء الحقيقي.
2- مواقف حقيقية: أحداث واقعية عيانية يعايشها الطلبة داخل المؤسسة التربوية، أو البيئة المحلية يـتـلـقـون عـــن طريقها خبرات تعليمية مباشرة.
3- العينات: و هي أشياء حقيقية، أو أجزاء منها، ثم انتزاعها من بيئتها الحقيقية، و تمثل في خصائصها و صفاتها تلك الأشياء الحقيقية.
4- الخبرات: أشخاص من ذوي الخبرة في مجال معين يؤتي بهم إلى المـوقف التـدريسي بغية مساعدة الطلبة على تعلم موضوعات محددة.
5- مواقع في البيئة المدرسية أو المحلية: أمكنة موجودة في البيئة المدرسية أو المـحلية ذات عـلاقة بموضوعات التدريس.
6- المواقف التدريسيـــــة المحاكيـــــة: مواقف لتعلم المهارات يقلد فيها الطلبة نـمـوذجا جـيـــدا لأداء المهارة.
7- التمثيل و المحاكاة التربوية: ينطوي على تقليد، أو تمثيل مواقف واقعية من الحـيـــاة كالألـعاب التربوية، تمثيل الأدوار، المواقف المسرحية، الدمى التعليمية و مسرح العرائس.
8- المناظر المجسمة (الديودراما): و هي عرض مجسم للموضوعات مـــصنوع مـــن مـــواد حقيقية يعطيها أبعاد توحي بالإحساس الواقعي للمناظرة التي تعرضها.
9- المنضدة الرملية و النماذج المجسمة.

- المجموعة الثانية الوسائل ذات الصـــور المتحركة و منها: الأفلام السينمائية الناطقة، الأفلام الحلقية، تسجيلات الفيديو، البرامج المتلفزة.
- المجموعة الثـالـثة الـــوسائـــل ذات الصلة بالحاسوب: و هي الوسائل التي تتضمن أجهزة الحاسوب، و المواد التعليمية التعلمية التي يتم عرضها من خلال تلك الأجهزة أو مـــن خـــلال نـظام الفيديو المتفاعل، أو من خلال نظام الوسائط المتحددة و يطلق على هذه المواد عادة برامج الحاسوب التعليمي و أهم أنواعها:

- ❖ برامج التدريس الخصوصي.
- ❖ برامج التدريب و الممارسة.
- ❖ برامج التدريس بالمحاكاة (تمثيل المواقف).
- ❖ برامج تنمية التفكير.

- المجموعة الرابعة الوسائـــل الثابتة المعروضة ضـوئيا:هـــي مواد بصرية، لا تدخل فيها الحركة، يتم عرضها بواسطة جهاز ضوئي من نوع منعين، يعـمـل عـلـى تكبيرها، و عرضها على شاشة العرض، أو الحائط أو على شاشة سينمائية، و من أنواعها:

1- الصـــور الفوتوغرافية المسطحة المعتمدة ضـوئيا (صـورة الكـعـبـة مثلا) عند عـرضها بـجـهـــاز عـــرض الصور (Opaque projoctor).
2- الرسوم الخطية المسطحة المعتمة (و منها رسوم توضيحية لأجهزة الإنسان مثلا).
3- الشرائح: صور أو رسوم ثابتة، فلمية إيجابية مـطبوعـة على مادة شفافة نافذة للضوء (فيلم) و موضوعة بشكل إنفرادي في إطارات بلاستيكية، يتم عرضها (عادة) فرديا الواحدة تلو الأخرى، بواسطة جهاز عرض الشرائح
4- الشرائح المجهرية (الميكروسكوبية): و هي شرائح زجاجية يتم إنتاجها في المختبرات – خاصة مختبر العلوم البيولوجية-.
5- الشفافات: صحائف، أو شرائح شفافة من مادة البلاستيك تنفد عليها الرسوم أو الكتابات المطلوب توضيحها، و يتم عرضها على جهاز ضوئي خاص، يسمى جهاز العرض فوق الرأس (السبورة الضوئية).

- المجموعة الخامسة: مجموعة الوسائل المسطحة غير المعروضة آليا :

هي مواد العرض البصرية ا لمسطحة (المستوية – أي غير مجسمة – التي يتم عرضها على الطلبة مباشرة دون الحاجة إلى إستعمال آلات أو أجهزة العرض الضوئية و أهم أنواعها:

1- الصور الضوئية (الفوتوغرافية): و هي صور ثابتة، يمكن الحصول عـليها مطـبوعة أو مكبرة – على ورق معتم- عن سلبية سبق إلتقاطها بآلة تصوير و هي ملونة أو غير ملونة.
2- ا لرسوم و التكوينات الخطية: يطلق هذا المصطلح على المواد التعليمية التعلمية ثنائـيـة الـبـعـد، الـتي يتم فيها تمثيل الأشياء، أو الظواهر تمثيلا مرئيا بواسطة الخطوط: أو الأشكال و عادة ما تتضمن هذه المواد رموزا بصرية و رموزا لفظية، و قد تكون هذه المواد مرسومة، أو مطبوعة على مـواد معتمة لا يتخللها الضـــوء و لهذه الرسوم أنواع منها:

أ- الرسوم البيانية
ب- الرسوم التوضيحية
ت- الملصقات (إعلانات الحائط)
ث- اللوحات
ج- الخرائط
ح- رسوم الكاريكاتير

3- المواد السبورية (السبوريات) و تشمل كل ما يعرض على السبورات بأنواعها المختلفة (الطباشيرية، المعدنية أو الممغنطسة، أو الوبرية، الورقية القلابة، .... الـخ.) من عروض لفظية مكتوبـة أو مـن رســوم و تكوينات خطية أو من صور ضوئية و نحوها من المعروضات البصرية المسطحة.

المجموعة السادسة الوسائل المطبوعة أو المنسوخة: هـــي المواد المطبوعة و المنسوخة و ما يتعلق بها و التي يمكن أن تطبع بأعداد كبيرة، إما على آلة التصوير أو النسخ أو آلة الطباعة ليستعملها الطلبة، و هي تعتمد على الرموز اللفظية (الكلمة المقروءة) أساسا و أحيانا على الرموز البصرية.

- المجموعة السابعة الوسائل السمعية:هي الوسائل السمعية، التي تعتمد على الإشارات السمعية، أي على الصوت (الحديث المباشر، الموسيقى، المؤثرات الصوتية. (محمد محمود الحيلة، 2003، ص 198).
-

5.4.3.3 معايير إختيار الـــوسائـــل التعليمية:

هنالك عدة معايير لإختيار الوسائل التعليمية و المتمثلة في :

1- إرتباط الوسيلة بالأهداف العامة و السلوكية.
2- خلو الوسيلة من الأخطاء الفنية.
3- الصلة الوثيقة بين محتوى الوسيلة و موضوع الدرس.
4- تكيف الوسيلة مع المستوى العقلي و خبرة المتعلمين.
5- أن تعزز الوسائل التعليمية أسلوب التعليم و تحقيق هدف المتعلمين نحو زيادة قدراتهم و حل مشاكلهم.
6- إختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.
7- السهولة و الجودة للوسيلة التعليمية.
8- حجم المتعلمين و الوقت و الجهد المبذول في استخدام الوسيلة التعليمية.
9- الوسائل التعليمية ليست غاية بل هي وسيلة للحصول على الخبرات.

و الأسس العلمية لتقييم الوسيلة التعليمية:يقـــوم المعلـــم بتقييم الوسيلة التعليمية وفق أسس علمية كما يلي:

1- هل وضحت الوسيلة و حققت هدفها عن المادة الدراسية و المواضيع التي عرضتها وعلاقتها بالمنهج الدراسي؟.
2- هل حققت الوسيلة التعليمية الأهداف التي من أجلها أختيرت و أستخدمت في العملية التعليمية؟.

3- هل ساعدت في زيادة وضوح المعاني في موضوع الدرس؟ و هل زاد سببها فهم التلاميذ لموضوع الدرس التعليمي؟.

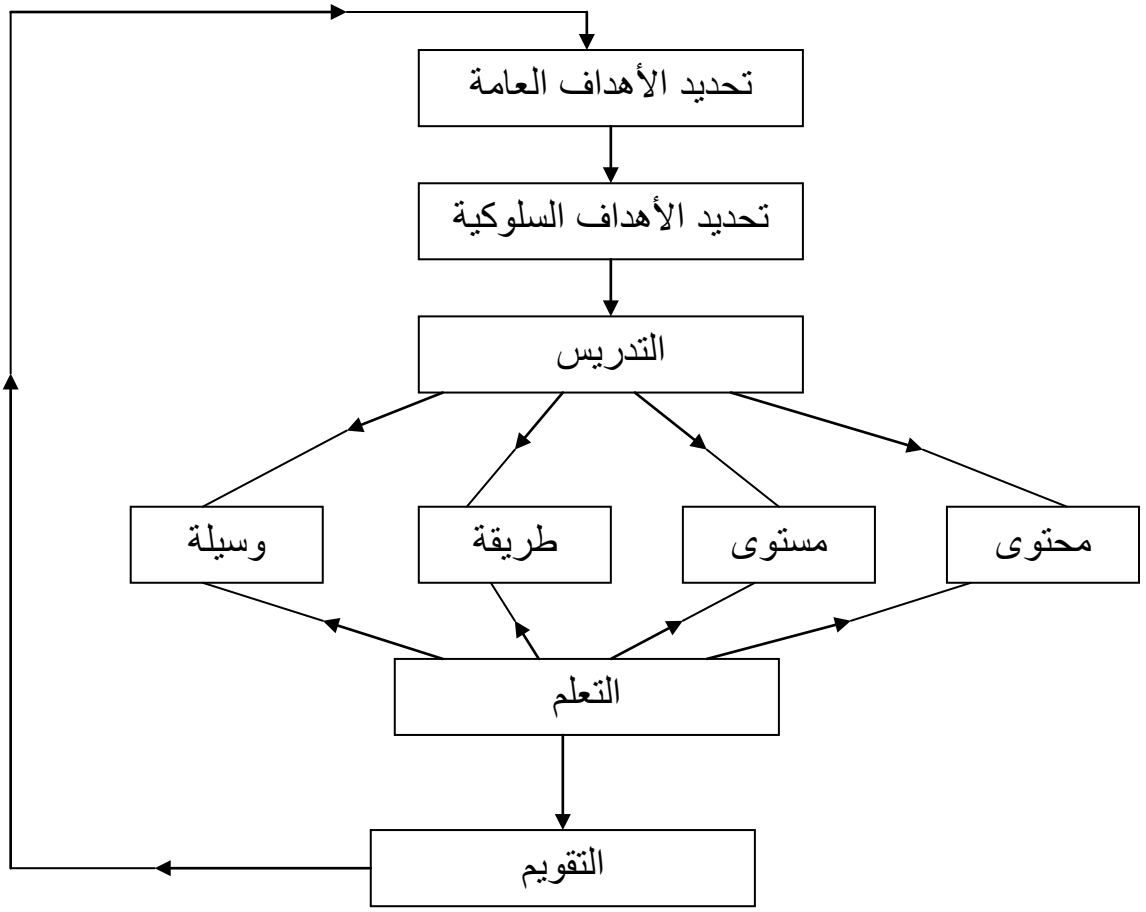
4- هل محتوى الوسيلة التعليمية صالح من الناحية العلمية و أن المعلومات التي عرضتها صادقة و مطابقة للحقيقة و الواقع و حديثة و متطورة؟.

5- هل مادة الوسيلة التعليمية تتناسب مع مستوى نضج التلاميذ وميولهم وعمرهم الزمنى و العقلي و قدراتهم و خبرتهم؟.

6- هل الأفكار و المعلومات التي قدمتها الوسيلة التعليمية متكاملة و مترابطة وفق خطوات منطقية مسلسلة أثناء عرض المادة التعليمية؟.
7- هل ساعدت الوسيلة التعليمية التلاميذ للقيام باستجابات نشيطة و يمكنهم موضوعها من التفاعل مع بعضهم البعض و إثارة الأسئلة و المشكلات التي يتعرض له موضوع الوسيلة و هل تستحق الوسيلة ما بذل من جهة وتكاليف و وقت في إعدادها؟.
8- ما هي النواحي السلبية و كذا الإيجابية في استخدام مثل هذه الوسيلة و ما هي الخطوات التي يمكن أن تستخدم في المرات التالية لزيادة فعاليتها كوسيلة تعليمية؟.

مـــن أجـــل ذلك يعـتـبـر الـتـقـــويم مـــقـــوما أســـاســـيا مـن مـقومات العملية التعليمية فهو العملية التي نحكم بها عـــلـــى مـــدى نـــجاحـــها فـــي تحـقـيـق الأهـداف الـتـربـويـة المـنشودة، بـــل إنه العملية الـــتـي نـــحـكـم بـــها عـــلـى قـيـمة هـذه الأهـداف و لذلـــك وجـــب عـــلـى المـعلم بـــل مـــن أهـــم واجباتـه قـــياس مـــدى تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية (محمد عبد الباقي أحمد، 2003، ص 96).

الشكل (21) يبين العلاقة الدائرية بين مقومات العملية التعليمية و أهمية التقويم في العملية



الـتقـــويم البيـــــداغـــوجـــــي

يعتبر موضوع التقويم من الموضوعات الحيوية و الأساسية التي لا يمكن أن يستغني عنه الطالب الجامعي و الباحث و المعلم و المسؤول في التربية أو في الجامعة و المسؤول عـن إتـخاذ القـرارات فـي كـافة الميـادين التـربـوية أو الإدارية أو الصناعية أو العسكرية.. الخ و تأتي أهمية موضوع التقويم التـربوي مـن أنـه يـدرس المـعرفة المتعلقة بشؤون التربية و التعليم، كما يحـرص على بيان مـا تـم إنـجازه مـن الأهـداف التربويـة التي وضعها المجتمع، وهـل يـتـناسـب مـع مـا تـم إنجازه من الأهـداف مـع ما بـذل مـن جـهد و مـال مـن أجـل تحقيق تلك الأهداف؟ كما تتمثل أهميته في التأكيد على تعلم الطالب و تغيير سلوكه و قياس ذلك التعلم و التغير في السلوك بالاتجاه المرغوب (زيد الهويدي، 2004، ص 17).

لقد أصبحت عملية التقويم بفضل كثير من علماء النفس و التربية ، أمثال سكريفين (Sciven) و بوبام (Popham) و بيكر (Baker) وغـيرهـم، تـكـنولوجيا قائمة بذاتها، لها أساليبها المتعددة و لعل من أهم سمات التقويم بمفهومه الحديث أنه عملية مستمرة، فهو يحـدث قـبل التدريس و أثناء و بعد أن يتم و في كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي التقويم وظائف مختلفة. (جابر عبد الحميد جابر، 1998، ص 367).

4-1 أهـمية الـتـقويـم الـتربـوي:

إن العملية التعليمية يـمكن وصفها بأنـها منظومة أو نـسق يـتـألـف مـن حلقات مرتبطة متفاعلة يؤثر بعضها في بعض، و تشمل هذه الحلقات أهداف التعليم و محتواه و أساليب التدريس و نـظم الـتقـويم. ومـبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد أن أي تحديث لأحد هذه المكونات أو الجوانب لا بد و أن يكون له صداه و أثـره فـي المكونات الأخرى فالتـقـويم يـعـد بمثابة جهاز التحكم في المنظومة التعليمية كلها، و بالتالي فهو مسؤول عن مسار العملية التعليمية في إتجاهها السـليم مـن خـلال التغذية الراجـعة التي يوفرها، و بهذا يسعى إلى تحقيق إكتمال المنظومة و من ثم تطويرها، هناك عـدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، و خطورة الأدوار في المجال التربوي و يمكن إجمالها في الآتي:

1- ترجع أهمية التقويم إلى أنـه قـد أصبح جـزءا أسـاسيا من كل منهج أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج أو ذلك البرنامج للمساعدة فـي إتـخاذ قـرار بشـأنـه سـواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة و أساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

2-لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن "التشخيص" يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضـوح و موضـوعـيـة سـواء كـان هـذا الميدان هو الصف الدراسي، أو الكتاب أو المنهج أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية و غيرها من المؤسسات الأخرى.

3-كل مسؤول تـربوي فـي موقعه يـستطيع أن يـحدد نـوع العـلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها و تطويرها.

4-عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، و ليكن الطالب مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته و من تقدمه بالنسبة لزملائه، و يدفعه هذا نحو تحسين أدائه و يعزز أداءه الجيد.

5-يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، حيث يتم بواسطته تغيير المـسار، و تصحيح العـيوب، و يقلل من نفقاتها و يوفر عليها الوقت، و الجهد المهدورين.

أما الفريق المدافع على الاختبارات فيرى فيها بعض الفوائد، و ربما لعدم إيجاد البديل للأسباب الآتية:

أ- يعتبرهـا القائـمون على التعليم وسيلة ناجحة لقياس مستويات الطلاب خاصة في غياب نظام بديل مقنع.
ب- تعتبر الإختبارات وسـيـلة تنبيه، تدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم، و الوقوف عن كثب لمعرفة مستوياتهم.
ت- من خلال الإختبارات يتمكن الطالب من تحديد قدراته وميوله نحو تخصص معين يسهل عليه إجتيازه مستقبلا. (WWW.drmosed.com)

4-2 وظـائف الـتقـويـم:

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها في التالي:

1- يشخص للمدرسة و للمسؤولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم.
2- معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون، و في اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.
3- التوصل إلى اكتشاف حالات التخلف الدراسي و صعوبات التعلم، و معالجتها في حينها.
4- وضع يد المعلم على نتائج عـمله، و نـشاطه بـحيث يـستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.
5- معاونة المؤسسة التربوية في توجيه الطلاب حسب قدراتهم وتوجهاتهم.
6- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب.

الاختبارات التحصيلية:
الاختبارات التحصيلية وسيلة من وسائل القياس التي تستخدم لـتدل على معرفة مستوى الطلاب في مقرر بعينه،أو في مجموعة من المقررات الدراسية، و هـي قديمة قـدم تحصيل المـعارف، و العلوم المختلفة، و قد تباينت آراء التربوين حول الاختبارات، و فوائدها و الآثار المترتبة عليها، فمنهم من هاجمها بشدة وطالب بإلغائها، و حجة هذا الفريق ما يلي:

أ- نتيجة لإعتماد النتائج النهائية في قياس مستويات الطلاب على الاختبارات كوسيلة وحيدة، فإن جزءا كبيرا من جهد الطلاب، و وقتهم ينصرف فـي الاسـتعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عن أي إستفادة آخرى في عملية التعلم.

ب- يعتمد الطلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ، و الاستظهار الذيـن قد يصاحبهما الفهم، و قد يجانبهما و بعد ذلك لا يهم أن تحتفظ الذاكرة بتلك المعلومات أو تذهب أدراج الرياح.

ت- أصبحت الدراسة وسيلة لتأدية الاختبارات، و أصبح الاختبار ، وسيلة لانتقال الطـلاب من مرحلة لأخرى أو لدخول الجامعة.

ث- يترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى – باعتبارها وسيلة القياس الوحيدة في معرفة قدرات الدارسين على النجاح أو الرسوب- ظاهرة الغش التي تفشت بين مختلف فئات الطلاب و التفنن فيها.

ج- شجع إعتماد الجامعات في نظام قبول الطلاب على معيار واحد ألا و هـو النسبة المئوية للدرجات التـي تحصل عليها الطلاب إلى تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية التي ليس الغرض منها حصول الطلاب على معارف،و معلومات أوسع، و أعمق، و إنما الغاية منها فقط الحصول على درجات أكثر، مما يساعد على تحقيق رغبات الطلاب في دخول الكليات التي يرغبونها.

ح- يصاحب عملية الاختيارات كثـير من الشـد العصبي عند الطلاب الأمـر الـذي يـنعكس سلبا على أنفسهم، وعلى أولياء أمورهم، و أسرهم عامة، فتعيش الأسرة فترة ليست بالقليلة قبل الاختبارات و أثنائها حالة من التوتر والإستعداد غير العادي لهذه الإختبارات و كأنها في حالة طوارئ

خ- إهتمام السلطات التعليمية بالاختبارات يدفعها إلى إنفاق الكثير من الوقت و الجـهـد و الـمال عليها ربما أكثر مما ترصده لأوجه النشاطات التعليمية المختلفة التي تنمي الطلاب فـي المـجال المعـرفي و النفسي و الشخصي.

د- إن الاختبارات كوسيلة للقياس لا تبين مقدار جودة الكتاب المدرسي، أو ملائمة الطـرق، أو الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه، كما أنها لا تعكس ملاءمة المنهج كله بالنسبة للطالب، أو المجتمع.

3-4- أدوار التقويم في العملية التدريسية:

تتمثل أدوار التقويم في العملية التدريسية فيما يلي:

1- الدور القبلي Readiness Role: فاستعداد الطالب أو تهيؤه للـبدأ فـي خبرة تعلم جـديـدة بـفاعلية و فعالية يتطلب أن يتعرف المعلم قبل بدء العملية التدريسية على مدى الطالب من مـعارف ومـهارات سابقة تتعلق بالـمادة الدراسية التي سوف يقدم بتدريسها. و هذا يستند إلى مبدأ أن التعلم عملية متتابعة ومتواصلة حيث يـعد التعلم السابق أساسا للتعلم الحالي و اللاحق مثلا:
فاستعداد الطفل للقراءة يتطلب معرفة المهارات المطلوبة للبدء في القـراءة و ذلك بتقنية معرفته للحـروف الهجائية و أصوات الكلمات وتآزر العين و اليد و غيرها من المهارات المتعلقة بـهذا الاسـتعداد. و يعتمد هذا التقويم القياس على تطبيق إختبارات تهيؤ و استعدادات مناسبة من أجل تعرف الأطفال أو الطلاب الـذيـن يحـتمل أن يـواجهوا صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة و تحليل أخطائهم في هذه الاختبارات يمكن أن يساعد المعلمة في تحديد أفضل إجراءات العلاج فالطفل الذي لا يستطيع التميز بين الحروف الهجائية يمكن معونته على إجـراءات تمييزات دقيقة بين هذه الحروف. و هكذا يعد التقويم القياسي ضـروريا لتـحديـد مكتسبات الطالـب السابقة التي تـؤثـر تأثيرا جوهريا في قدرته على تعلم مادة جديدة.

كما يساعد المعلمة في مواجهة خطة تدريسية و تكييفها بما يتلائم مع المستوى الراهن للطلاب و يـفي بـاحـتياجاتهم.

2- الـــدور البنائـــي Formodire Role: يستخدم المعلمون التقويم البنائي في مراقبة و متابعة عملية تعليم الطلاب كأفراد و مجموعات و يقدم هذا التقويم معلومات مستمرة يمكن أن يستفيد منها المعلم في تعديل العملية التدريسية. و تصم يم خطواتها التالية إستجابة لحاجات الطلاب مما يبين تعلمهم و بذلك يكون التقويم البنائي جزءا متكاملا من العملية التدريسية بما تقدمه نتائج هذا التقويم المستمر من تغذية راجعة (Feed back) و تغذية أمامية (Feed Forword) فما زالت ممارسات التقويم الصفي الجيد تتطلب من المعلم إحداث توازن بين ملاحظاته عن الطلاب أثناء الدرس و هذا بدوره يساعد المعلم في إعادة توضيح المهام أو المفاهيم و إعطاء الطلاب مزيدا من التدريبات المتعلقة بهذه المهام أو الانتقال إلى المهام التالية. و المعلومات التي يحصل عليها المعلم أثناء ذلك تكون بمثابة تغذية راجعة له و لطلابه حيث توضح لهم جوانب قوتهم و ضعفهم في المجال الدراسي. و تكون أيضا بمثابة تغذية أمامية لتعديل العملية التدريسية بما يحقق الأهداف أو المستويات التعليمية المحددة، مما يحث الآباء على متابعة التقدم الدراسي لأبنائهم و يجعل الطلاب على دراية مستمرة بمستوى تحصيلهم مما يشجعهم على بذل مزيد من الجهد لتحقيق المستويات التربوية المتوقعة.

3- الـــدور الختـــامي(Summative Role): جـــري المعلم تقـويما ختاميا عقب الإنتهاء من مقرر دراسي أو وحدة تعليمية الهدف من هذا التقويم يكون عادة وضع تقديرات رقمية تشير إلى الفاعلية الكلية للمقرر أو الوحدة التعليمية المعينة، و يقصد بكلمة "الختامي" تجميع جميع المعلومات المتاحة للمعلم فيما يتعلق بالمقرر الدراسي في نهايته و عادة يجري المعلم أيضا إختبارا في نهاية المدة التعليمية يقيس جميع الأهداف أو المستويات المتوقع أن يحققها الطالب من هذا المقرر. و يمكن للمعلم أن يستند إلى هذه التقديرات في تعرف المستوى التحصيلي العام للطلاب في مجال دراسي معين بالنسبة للمعارف و المهارات المتعلقة بهذا المجال و ذلك لإتخاذ قرار يتعلق بنقلهم إلى صف أعلى أو منحهم شهادات دراسية و الحقيقة أن يعد الدور الختامي لدى يقتصر على اختبارات آخر العام هو السائد في المدارس التقليدية مما يجعل الطلاب يركزون جهودهم في الحصول على تقديرات مرتفعة بغض النظر عن نوعية و مستوى تعلم هم. لذلك ينبغي على المعلم إحداث توازن بيني و التقويم الختامي في العملية التدريسة حيث أنه يحتاج إلى كل من الدورين في إجراء تقويم أكثر إخبارا عن طلابه (صلاح الدين محمد علام، 2007، ص 17).

4-4 التقـــويم و تـحـسين الأداء للأســـتاذ (محمد صاري، 2008، ص ص 102-105)

من يرجع إلى بعض الكتب المتخصصة في التقويم التربوي يلاحظ أن أصحابها يذكرون للتقويم وظائف عديدة جلها يتعلق بالجوانب التي تخص عنصر المتعلم، كوظيفة المراقبة و التشخيص و وظيفة التنبؤ و الوقاية و التصحيح و التدعيم، و نادرا ما يشار إلى أن تحسين أداء المعلم ورفع مردوده التعليمي وظيفة أساسية يحققها التقويم المستمر، و تتمثل في تقييم الأستاذ و تقويمه باستمرار وذلك.

1- تقويم الأستاذ لنفسه (L'auto évaluation): إن التعليم في حاجة ماسة إلى فئة من الأساتذة الذين يبادرون و يجددون باستمرار (يحملون فكرا إبداعيا) فلا ينبغي أن يتخذ المدرس لتعلمه طريقة لا تتغير، و إيقاعا واحدا مفروضا على الجميع، و دروسا تتميز بالبباغائية و تفتقر إلى التعديل و الإضافة و التحسين و التجديد المستمر، فالضرورة تحتم على الأستاذ أن يضع نفسه عقلا و وجدانا موضع المتعلم (الطالب) الذي يميز في كثير من الأحيان بين المعرفة الغثة التي تعرض عليه و بين المعرفة الدسمة، و بين المعلومات القديمة البالية و المعلومات الجديدة الأصيلة، و بين الطريقة المشوقة و المرغبة في التعلم، و بين الطريقة المنومة التي تميت الذهن....الخ.

و لعل أ هم أساليب النقد الذاتي المراجعة الدورية للدروس و المحاضرات التي نلقيها سنة بعد أخرى بهدف إثرائها و تعديلها أو تعديل بعض أفكارها إنطلاقا من:

أ- ما يتوفر لدينا من مراجع حديثة و معاصرة.

ب- الدروس و المحاضرات التي يلقيها أصحاب الخبرة من الأساتذة و الباحثين في المواد التي نشرف على تدريسها، و كم يفاجأ الأستاذ، عندما يتجرد من الذاتية و التعالي و يقرأ قراءة ناقدة ما يقدمه من معارف و معلومات، و كيف يقدمه؟ بثغرات كثيرة على المستوى المعرفي و المنهجي.

و حتى لا يصاب الأستاذ بالجمود و الإنزواء في إختصاص ضيق أ و في إختصاص لابد أن ينوع في تدريس المواد بعد فترة زمنية محددة، شريطة أن تكون قريبة أو لها علاقة بتخصصه.

2- تقويم المدرس من قبل المدرسين الآخرين:قد يرفض بعضهم هذا النوع من التقويم، و قد يتعالى عليه بحجة من يقوم من؟ و الواقع أن الهدف منه هو العمل الجماعي المنظم الذي يقوم الأساتذة من خلاله بعضهم بعضا فيستفيد الأستاذ المبتدئ (المتربص) من صاحب الخبرة الطويلة و ينتفع من المتخصص غير المتخصص، لأن البحث في تحسين أداء (المعلم و المتعلم) و رفع المردود المعرفي و التربوي و المنهجي لديهم لا يرقى إلى المستوى المطلوب إلا إذا تحول الجهد الفردي إلى مستوى الجهد الجماعي المنظم.

و لا يمكن إجراء هذا النوع من التقويم عن طريق لقاءات بيداغوجية دورية تتلى فيها تقارير الأساتذة الذين يشرفون على تدريس مادة مشتركة، و تجمل هذه التقارير قراءات نقدية شهرية أو ثلاثية أو سداسية أو سنوية للمقرر الدراسي و تكون بمثابة المنحطات التي يتدرب من خلالها الأساتذة على ضبط المشكلات و إقتراح الحلول و تبادل الخبرات و التنسيق فيما بينهم،و سياستهم هذا من دون شك، في معرفة أكثر عمق للمادة الدراسية فيبررأهميتها و دورها و غاياتها التعليمية مما يساعد على التطوير المستمر للمناهج التعليمية.

3- تقويم الأستاذ من قبل الإدارة أو اللجنة العلمية المؤهلة:إن المجتمع أو المؤسسة التي تؤدي للأستاذ مرتبا لإنجاز مهمة معينة من حقها أن تشترط فيه المواصفات الضرورية للقيام بتلك المهمة، و المسؤولية ههنا مسؤولية إدارية أو علمية حيث ينبغي أن تكون هناك "شبه رقابة" أو "متابعة"، فيكلف الأستاذ بعد إنهاء المحاضرة، أو بعد إنهاء محور من محاور المقرر بتقديم دروسه في شكل محاضرات منظمة و مطبوعة تتولى اللجنة العلمية المؤهلة فحصها، و بعد نقدها و إثرائها يكلف الأستاذ بتعديلها و تنقيحها ثانية، و قد تصبح بعد ذلك مطبوعة أو كتابا يستفيذ منه الأستاذ ماديا و معنويا كما تستفيذ منه المكتبة.

4- تقويم الطالب للأستاذ:الواقع أن تقويم المدرس لزميله المدرس أ مر مرفوض عند كثير من الأساتذة، فما بالنا بتقويمهم من قبل طلابهم يشيع هذا النوع من التقويم في الجامعة الغربية لأن نتائجه جد إيجابية إن على مستوى الطالب و إن على مستوى الأستاذ، و على الرغم مما يقال عن مستوى الطالب الجامعي لغويا و معرفيا ومنهجيا إلا أن فيهم من يمتلك حدسا يؤهله للتميز الموضوعي بين المعرفة الغثة التي تعرض عليه و بين المعرفة الدسمة، و بين المعلومات البالية القديمة و المعلومات الحديثة و الأصلية، و بين الطريقة المشوقة و المرغبة في التعلم، و بين الطريقة المرهبة التي تميت الذهن و تطمس الفكر.

و يجري – عادة- مثل هذا التقويم عن طريق ملء الطالب لإستمارة تقدمها له الإدارة أو أستاذ المادة في نهاية السداسي أو السنة الدراسية، و تشمل هذه الإستمارة معلومات متنوعة تخص الجوانب العلمية و المنهجية والبيداغوجية و النفسية... لأستاذ مادة معينة، ثم يكلف الطالب باختيار علامة رقمية أو ملاحظات نوعية تتعلق بالكفاءات التعليمية لأداء المدرسين كما في المنوال الآتي عن الأستاذ (س) الذي يدرس المادة (ع).

الملاحظات / الكفاءات	أ	ب	ج	د	هـ
	جيد جدا	**جيد**	**متوسط**	**دون الوسط**	**ضعيف**
الكفاءة اللغوية للأستاذ		×			
الكفاءة العلمية (تحكمه في المعرفة)	×				
الكفاءة المنهجية		×			
الكفاءة البيداغوجية		×			
آليات توصيل المعرفة	×				
كفاءته بين المزج بين النظري و التطبيقي			×		
كفاءته في التعامل مع الطلبة				×	

جدول (2) عملية تقويم الطالب للأستاذ

و سيفضي هذا النوع من التقويم إلى اكتشاف الأستاذ لنفسه من خلال ملاحظات طلابه.و النتيجة التي نخلص إليها من خلال الإنشغالات ، أن التعليم بشكل عام و التعليم الجامعي خصوصا في حاجة ماسة إلى تكوين أساتذة و معلمين من طراز خاص يطلق عليهم بعضهم "الأساتذة الباحثين" (enseignants Chercheurs) و للأسف الشديد إذا عثرنا على المدرس غاب ا لباحث و إذا عثرنا على الباحث غاب الأستاذ، و نادرا ما نعثر عليهما معا أي على الأستاذ المبادر و المجدد الذي يطور باستمرار، و كما ينبغي أن تعلم المدرس كيف يجب أن يعلم، كذلك نعلمه كيف ينبغي أن يقيم و يقوم.

إن مطالبة الأستاذ بالالتزام، و فرض الرقابة المباشرة و غير المباشرة على دروسه و نشاطه البيداغوجي، و تكليفه بكثير من الواجبات تظل عديمة المعنى و الفائدة إذا كانت الفلسفة التربوية للمجتمع مقصرة في حقوقه و لا تبالي بأساسياته التي تضمن له الإستقرار (محمد صاري، 2008، ص 106).

خلاصـــة الفصـــل:

إن تشخيص مشكلة الرسوب الدراسي في الجامعة الجزائرية و عوارضه و المسببات الكامنة وراءها، مع إمكانية التنبؤ بالنتائج الإيجابية و ذلك بالنجاح في المسار الدراسي للطالب في ضوء المعطيات التي تطرقنا إليها من خلال التوجيه السليم و الاعتماد على المنهاج و طرق التدريس الحديثة و التقويم البيداغوجي الفعال، قد يقودنا إلى تقصي الحقيقة و بالتالي إلى المعالجة الصحيحة، و الوصول بالطالب إلى تخطي هذه المشكلات الدراسية.

الـفـصل الــثـا لـث
الــــرسوب الـدر اسي

تمهيـــــد:

للمرحلة الجامعية الأثـــر الأكبر في إعداد الشباب للحياة المنتجة، و على الرغم من الإهتمام الكبير بهذه المرحلة العمرية في الجزائر، فـإن كثيرا من طلاب الجامعة يتعرضون للرسوب و الإعادة و بخاصة في السنوات الأولى

و قد توجهت هذه الدراسة إلى البحث عن عوامل رسوب الطلبة، إذ يعد الرسوب أحد أهم الهدر التربوي المؤديـة إلى انخفاض كفاءة النظام التعليمي.

1- **تاريخ مسألة الرسوب المدرسي** (http://www.saihet.net)

لم يعد الرسوب المدرسي ما كان عليه، بمعنى أنه لم يعد قضية قدر، فقد تغيرت في السنوات الخمسين المـــاضية في الخمسينات سيطر على الرسوب "الحتمية النفسية"، إنطلاقا مما يعرف بـ "إيديولوجيا المواهب" أعتبر أن بعض الأشخاص موهوب للتعلم أما البعض الآخر فلا، و أعتبر النجاح أو الرسوب رهن مواهب التلميذ الشخصية.

و فـي أواخـــر الستينات حـلت "حتمية إجتماعية" محل "الحتمية النفسية" فاعتبرت بيئة التلميذ الاجتماعية العنصر المسبب للنجاح أو الرسوب، حاليا و بفضل الأبحاث فـــي العلوم التـربـوية و الإكـتشافات الجديدة في علم الـدماغ لم يعد الرسوب ينسب إلى المواهب الشخصية أو إلى البيئة الاجتماعية بل بات ينظر إلى مسبباته فـي مـكان آخـــر و هو المؤسسة التربوية في مقوماتها المختلفة، هكذا إذا انتقلنا في خمسين عـاما مـــن مقاربة "إيديولوجيا المواهب" إلى مقاربة "بيداغوجية الشروط" في إطار المؤسسة التربوية، عـديـدة هـــي الشروط التي تصنع الطالب في حال تسهل التعلم أو العكس.

2- **العوامل المؤدية إلى الرسوب الدراسي:**

تـــكمن وراء ظاهـــرة الرسوب مجموعة من العوامل المتداخلة و المتشابكة التي يصعب الفصل بينها، كما يصعب تحديدها تحديدا قاطعا، فـــلا يمكن أن يكون الرسوب في جميع حالاته ناتجا عن مجموعة موحدة من الـــعوامل، و لـكن هـــذه العوامل تتفاوت في مـــدى تأثيرها على ظاهرة الرسوب تبعا لإختلاف الزمان و المكان و الظروف البيئية التي تحدث فيها هذه الظاهرة، و مـــن أهم هذه العوامل ما يلي:

2-1- العوامل الشخصية: و هي العوامل التي ترجع إلى الطالب نفسه و منها:

- ✓ العوامل العقلية: كضعف القدرة العقلية، و تدني مستوى الذكاء، مما يؤدي إلى صعوبة إستيعاب بعض المواد الدراسية.
- ✓ العوامل النفسية و الإنفعالية: و هي مجموعة العوامل النفسية التي تؤدي إلى صعوبة تكيف الطالب مع جو المدرسة و مع المجتمع بشكل عام، مثل القلق و التوتر و ضعف الثقة بالنفس، و الخوف من التعامل مع الآخرين، و كذلك الإضطرابات النفسية و العصبية الـــتي يعانيها بعض الطلاب مما يفقدهم القدرة على التركيز و الإنتباه أثناء الشرح و المذاكرة، إضافة إلى عدم توفر الدافعية و ضعف الميل نحو بعض المواد الدراسية، مما يؤدي إلى ضعف الإهتمام بهذه المواد و من ثم الرسوب فيها.
- ✓ العوامل الجسمية و الصحية: كالمرض و الإصابة بالإعاقات المختلفة ســواء السمعية أو البصرية أو الجسمية، قد تؤدي هذه الأمراض إلى كثرة غياب الطالب و تؤثر في حالته النفسية و إستعداداته للتعلم مما ينعكس على مستوى تحصيله.

2-2 العوامل الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية: عـــلى الـــرغم مـن صعـــوبة الفصل بين العوامل الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية المؤدية إلى الرسوب إلا أنه يمكن حصر أهم هذه العوامل فيما يلي:

- ✓ ضعف المستوى الثقافي و الاجتماعي لأفراد الأسرة.
- ✓ تفكيك الأسرة و كثرة الخلافات بين أفرادها.
- ✓ عجز الأسرة عن توفير متطلبات الدراسة، و تهيئة الجو المناسب للدراسة داخل المنزل
- ✓ طبيعة التنشئة الأسرية الخاطئة، كتنشئة الأبناء على الدلال الزائد، و تعويدهم الإتكالية وعدم الاعتماد على النفس، أو الشدة في التعامل معهم .

- ✓ عدم إستقرار الأسرة و كثرة نقلها من مكان إلى آخر.
- ✓ النظرة السلبية للتعليم و قصور الوعي بأهميته.
- ✓ مصاحبة الطالب لبعض قرناء السوء من الطلاب الفاشلين في دراستهم.
- ✓ إنتشار وسائل الترفيه كالقنوات الفضائية و الألعاب المختلفة.
- ✓ إنخفاض المستوى الإقتصادي، و صعوبة الظروف المعيشية للأسرة.
- ✓ حاجة بعض الأسر إلى مساعدة الأبناء، و تكليفهم بالعمل في القطاعات المختلفة.
- ✓ إرتفاع المستوى لبعض الطلاب و حصولهم على ما يريدون.

2-3- العـــوامل المدرسية و التعليمية: تعتبر الـــعوامل التي تـــرجع إلـــى النظام التعليمي و البيئة المدرسية مـــن أهم العوامل المؤدية إلى رسوب الطلاب، نتيجة إرتباطها بمجموعة مـــن المتغيرات الفاعلة و المهمة في التأثير على الطلاب. و هناك مجموعة من أسباب الرسوب ترجع إلى المدرسة و النظام التعليمي من أهمها:

- ✓ ضعف كفاءة الإدارة المدرسية.
- ✓ ضعف كفاءة بعض المعلمين من حيث الإعداد و التدريب.
- ✓ ضعف الصلة بين المناهج الدراسية و حياة الطلاب.
- ✓ الاعتماد على أساليب التقويم القائمة على الامتحانات التقليدية.
- ✓ نقص خدمات التوجيه و الإرشاد داخل المؤسسة التربوية.
- ✓ النقص في الإمكانيات و التجهيزات المدرسية.
- ✓ خلو المناهج الدراسية من عنصر التشويق.
- ✓ عدم إستخدام طرائق التدريس و الوسائل التعليمية الحديثة.
- ✓ عدم إستقرار الدراسة في بعض المؤسسات الدراسية (كالجامعة) إلا بعد بدء العام الدراسي بوقت طويل.
- ✓ ضعف العلاقة بين البيت و المؤسسة التعليمية.

3-آثـــــار الـــرسوب الـــــدراسي:

للرسوب آثاره المتعددة على كل من الطالب و أسرته و مدرسته و المجتمع الذي ينتمي إليه، و يمكن تصنيف آثار الرسوب الدراسي فيما يلي:

3-1- الآثـــــار النفسية للرسوب: يترك الرســوب آثارا نفسية سيئة عــلى الطالب نتيجة إحساسه بالفشل و شعوره بالمرارة و الإحباط و خيبة الأمل و عجزه عــن مسايــرة زمــلائه الــذين تــفرقوا عليه و سبقوه إلى صف دراسي أعلى، بالإضافة إلى ما يتعرض له الطالب الراسب من أنواع التجريح في داخــل المــدرسة و خــارجها و المعاملة السيئة التي تذكره دائما برسوبه، فضلا عن المقارنات التي تعقد بين الطالب الراسب و أقرانــه الناجحين للدلالة على إهماله و سوء خلقه و تخلفه العقلي، و حرمانه من بعض الميزات التي يحصل عليها إخوانه و زمــلاؤه، كــل هــذه الأوضاع تجعل الطالب يعاني أوضاع نفسية غير طبيعية و تخلق لديه نوع من القلق و الخوف و التوتر و عدم الثقة بالنفس، بحيث يدفعه ذلك إلى كره للدراسة و كثرة الغياب و عدم مواصلة التعليم في كثير من الأحيان، كــما أن هذه الأوضاع النفسية قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى انعدام الثقة و عدم الرغبة في التعامل مع الهيئة التربوية و يمكن أن يكون تأثير هذه الحالات النفسية أكثر وضوحا لدى طلاب المرحلة الثانوية و بداية المرحلة الجامعية لأن طلاب هذه المرحلة يمرون بمرحلة المراهقة التي يكون الفرد فيها أكثر تأثرا بما يوجه إليه من ألوان النقد و التجريح.

و لا تقتصر الآثار النفسية للرسوب على الطلاب الراسبين و إنما تمتد هــذه الآثــار إلى أولياء أمورهم الذين يعلقون الكثير من الآمال على نجاح أبنائهم و يترقبون نتائج جهودهم بفارغ الصبر، حيث يؤدي رسوب الطلاب إلى إصابة أولياء أمورهم بخيبة الأمل و الشعور بالخجل بخاصة في المجتمعات التي يتبــاهى فــيها الآبــاء و الأمهات بنجاح أبنائهم و تفوقهم على أقرانهم. هذا بالإضافة إلى ما تتركه ظاهرة الرسوب من آثار نفسية عــلى الهــيئة التدريسية و الإداريــة عــندما تــرتفع نــسب الــــرسوب فــي المؤسسة التعليمية رغــم الجــهود الــتي يبذلونها طيلة الــــعام الــدراسي، فيسعرون بخيبة الأمل لأن هذه الجهود ذهبت هباء و لم تؤت ثمارها المرجوة.

2-3 الآثار التعليمية للرسوب: يتسبب الرسوب في هدر كثير من الطاقات و الإمكانيات المادية و البشرية المستثمرة في قطاع التعليم فيكون بذلك أحد أهم العوامل التي تـــؤدي إلى ضعف كـــفاءة الـنظام التعليمي و تعيقه على تحقيق أهدافه، و تتضح آثار الرسوب التعليمية فيما يسببه الرسوب من زيـــادة فـــي فـاقد النـفـقات التعليمية، فالطالب الراسب يكلف الدولة ضعف ما يكلفه الطالب العادي و تزداد هـــذه النفقات فـي حالة الرسوب المتكرر، الأمر الذي يؤدي إلى الإخلال بالتوازن الذي ينبغي أن يقوم بين مدخلات التعليم و مخرجاتـة. بحيث يصبح حجم المدخلات أكبر من حجم المخرجات مما يشكل عبء على الدولة.

و مـــن ناحية أخـــرى يـــؤثر الـــرسوب فـي كـــفاءة الـنظام التعليمي من خلال إضعاف قدرته على الإحتفاظ بالطلاب المسجلين به حتى نهاية مراحلهم الدراسية، و هو ما يعرف بالتسرب. فقد أكـــدت العـــديـد منن الدراسات الصلة القوية بين رسوب الطلاب و تسربهم من التعليم، و ذلك عندما أظهرت نتائجها أن تـأخر الطـالب دراســـيـا و معاناته من آثار الرسوب، وما يولد ذلك في نفسه يعد أحد الأسباب المهمة التي تجعل الطالب يعزف عـن مواصلة الدراسة. أما على مستوى المدرسة فنجد بعض الطلاب الراسبين و بدافع من آثار الرسوب عـلى سلوكهم ميالين إلى خلق المتاعب لمعلميهم و لزملائهم المتفوقين أو الأصغر منهم سنا، و كثيرا ما يتحول هـــؤلاء الطلاب إلى مصدر شغب و إزعاج و يعمدون إلى إتباع السلوك العدواني، و الاستهزاء بقوانين المدرسية و نظامـــها، مما يـترتب عليه إضطراب العملية التعليمية داخل الفصل، و الإخلال بالنظام الذي ينبغي أن يسود داخل المدرسة بشكل عام.

3-3 الآثار الاجتماعية للرسوب: يعتبر الرسوب أحد أبرز العوامل التي يقف وراء زيادة عدد العاطلين عن العـمـل و إرتفاع معدل البطالة في المجتمع، نتيجة زيادة عدد المتسربين من المدارس.

و من الآثار السلبية للرسوب إلتحاق بعض الراسبين بمجالات العـــمل قـبيل الحـــصول على التأهيل المناسب الذي يمكنهم من الوقوف على المستجدات و التطورات المتلاحقة في ميادين العمل المختلفة مـما يـشكل أحـد العـــوائق التي تقف في سبيل تقدم المجتمع و تطوره، لأن الكفاءة الإنتاجية للفرد تتوقف فـــي الغـــالب عـلى مستوى تعليمه و إعداده.

كـما يترتب عـلى الـــرسوب نقص العـمـل الإنتاجي للـفرد بـعدد السنوات التي رسب فيها، فالطالب الـذي يرسب عاما يخسر من عمره الإنتاجي عاما و بتكرار الرسوب تتكرر الخـــسارة فـــي الـعمر الإنتاجـــي و هذه الخسائر تؤثر في نهاية الأمر على المجتمع لأن الطالب الذي يتخرج في المدة المحددة يحقق ثلاثة مكاسب لا يمكن أن يحققها الطالب الراسب و هي:

- ✓ دخل فردي سريع.
- ✓ قوة عمل مبكرة تخدم المجتمع.
- ✓ حماية للميزانية عن طريق الاستثمار الأمثل للموارد المادية و البشرية المخصصة لقطاع التعليم.

4-3- الآثـــــارالاقتصادية للرسوب:

لقد تغيرت النظرة إلـــى الـتعليم فـقد أصـــبح ينظر إلـــيه عـلى أنه إستثمار للقوى البشرية يتم من خلاله تحقيق مجموعة من الفوائد الاقتصادية و الاجتماعية الـــتي تـسهـم فـــي تـقدم المجتمع و تحسين مستوى التنمية فيه.

و الـــرسوب من هـــذا المنطلق يعتبر أحـــد أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضياع كثير من الموارد المادية و البشرية المستثمرة فـــي قطاع التعليم (إرتـــفاع النفقات اللازمـــة لتـغطية إحتياجات هؤلاء الطلاب الراسبين من الفصول والمعلمين و التجهيزات و الأدوات التعليمية المختلفة). كـــما يـــؤخر الرسوب إلتحاق عدد كبير من الشباب بسوق العمل، لما يترتب على ذلك نقص في العدد المطلوب مـن القوى العاملة المتخصصة التي يحـتاج إليها سوق العـــمل و مجالات الإنتاج المتعددة.(http://terbiamens.ekbermonteda.com)

4- النظريات التفسيرية للرسوب الدراسي:

1-4 النظرية البيداغوجية لنمط نموذج التدريس الإتقاني:

عرف هذا النوع على يد باحثين مرموقين أمثال كـــارول (Carroll) و بــلوم (Bloom) و بــلوك (Block) و غيرهم. و تعمل نظريتهم البيداغوجية على دمج خطط الدعم التربوي فـــي صلب النشاط التعليمي للمـدرس، بحيث يكون الدعم متزامنا و مواكبا لنشاط التدريس، بقدر ما يعمل على الرفع من جودة التعليم فانه يساعد على تخطي المشاكل الدراسية في حينها.

ينطلق هذا النموذج من التسليم بأن التـــلاميذ أو على الأقـل معظمهم قـــادرون عـلى تعلم جميع الوحدات الدراسية المقررة و إتقانها، إذا وفرنا لهم الفرصة لذلك، أي إذا وفرنا لهم الوقت الضروري و هيأنا لـــهم الضروف الملائمة للتحصيل و تجنبنا الأخطاء التي عادة ما يسقط فيها الأسلوب التقليدي في التدريس، كـــما تـجدر الإشـــارة إلى أن نموذج التعلم الإتقاني ينصح باللجوء إلى بعض الوسائل و التقنيات التي تساعد في التدريس و على تصحيح عملياته من مثل الوسائل التعليمية (http : //www.gulgkids.com).

2-4 مقارنة بيداغوجية الشروط لفليب ميريو:

هي مقاربة تبعدنا عن النظرة الحتمية للرسوب، و تلك الشـــروط مـن أنواع أربعة: جسدي و عـــاطفي و تـــعلمي و إجتماعي، للتلاميذ أجساد، هذا ما تثبته دراسات حديثة و الشروط الجسدية تسهل التعلم و تصعبه الشروط العاطفية هي البنية التحتية للتعلم، فالحركة تصاعدية من بنية العاطفة في الدمـاغ إلى بنى أكثر عقلانية، فبنية "تحت المهاد" في دماغنا يمكنها أن تأمر إذا أسيء إليها بإقفال أبوابها فتمنع أي معلومة مـن الدخول أو الخروج كوقع الصـــورة الإيجابية للنفس على التلميذ،' الشروط التعليمية عديدة كاستعمال طرائـق ناشطة تدرج التلميذ في مشـــروع بـناء المعرفة بدل إستهلاكها في شكل سلبي، وصل المعلومة الجديـدة بالمعلومات السابقة إستعمال طرائق متنوعة للتعليم، العـمل فـــي مجموعات صغيرة حيث يستعين التلميذ بـزملاء الدراسة لتعلم ما صعب عليه، تجعل التلميذ يشعر أنه عضو أساسي و يفترض أيضا تأمين أطـر للتعبير فـــي المـدرسة يمكننا أن نستخرج أن الفشل أو النجاح ليس حالا كمطلقة بل هما حال دينامية يـــدخل فيها الـــتلميذ إنـطلاقا من شروط معينة في رهن البيئة المدرسية (http://www.seihet.net)

3-4- نظريات إعادة الإنتاج (Les théories de la reproduction) :

تشدد هـذه النظـــريات عـــلى الوظائف القمعية، الإصطفائية و المعيدة لإنتاج المؤسسة المدرسية، يطور هذا التيار النظري فـــكرة المدرسة المعيقة، سواء لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار قيم التلاميذ المنحدرين من الطبقات الاجتماعية المسماة المـــحرومـة، الأمر الذي يؤدي إلى خلاف ثقافي، أو لكون تنظيمها وكيفية إشتغالها الداخلي موجهين خصوصا لمحابات بعض الطبقات الاجتماعية على حساب اللط بقات المحرومة. تكتسي عدة أشكال.

4-3-1 رأس المـال الثـقافـي و الإسـتـعـدادات الـنفسـية المحددة إجـتماعـيا لدى بورديو و أسرون (P.Bourdieu et J.C Asseron): تعيد المدرسة إنتاج بنية العلاقات الطبقية و تـــساهم فـــي تبرير التفاوت الاجتماعـــي. "ليس للـمدرسـة مـــن وظـيـفـة سـوى تـــأكيد و تـــدعيم الإســـتعدادات الطبقي النفسي المحدد إجتماعيا" (1970, Bordieu).

يتصور الخطاب الإيديولوجي المهين التفاوت الطبقي بوصفه نتيجة المـــؤهلات الفرديـــة المختلفة، الخاضعة لحكم المدرسة على أعتبار أنها مؤسسة غير أن المعايير الموظفة من طرف المدرسة تـــوافق القيم الثقافية للطبقة المهيمنة تنقل هذه الأخيرة إلى أطفالها "رأس مال ثقافيا" قريبا من الثقافة المدرسية و جملة مـــن الإستعدادات تـجاه المدرسة و إستعدادا نفسيا محددا إجتماعيا، تساعد مجتمعة على تحقيق النجاح المـدرسي، ليس لـــدى الأطفال المنحدرين من وسط إجتماعي يوصف بالمحروم رأس المال هذا و لا هذا الإستعداد النفسي المحدد إجتماعيا، فعالم المدرسة غريب عنهم كل الغرابة، الأمر الذي لا يؤدي إلى إقصائهم منها فحسب لكن إلى سلوكات الإقصاء الذاتي أيضا.

يرى هذا التحليل أن ثقافة الأطفال المنحدرين من أوساط موصوفة بالمحرومة تدخل في صراع مع ثقافة المدرسة التي هي ثقافة الطبقة المهيمنة، إن القيم الإتجاهات و النمط المعرفي التي تنقلها الأولى مختلفة عن تلك التي تتبناها الثقافة المهيمنة و التي تسمح بتحقيق النجاح، يكتسب هؤلاء الأطفال اتجاهات الإخفاق تجاه عالم المدرسة الذي يبدو غريبا كل الغرابة عن نظام القيم الذي يتبنونه.

4-3-2- نظرية التناسب La théorie de la correspondance :

يرى هذا التحليل وجود تناسب بين "البنية الاجتماعية للنظام التربوي" و ما يقيم هذا النظام و يدعم من أشكال الوعي، السلوك بين الأشخاص و سلوك الشخصية. تزود مختلف مستويات التربية، مختلف مستويات بنية الشغل بالعمال و تميل إلى تبني تنظيم داخلي شبيه بذلك الموجود في مختلف مستويات التقسيم التراتبي للعمل (Bowles, Gentis, 1976) هكذا في المعاهد و الثانويات، تكون نشاطات التلاميذ مقننة بصرامة في المؤسسة تحرص أدنى المستويات على التقيد باللوائح ، بعد هذا و على مستوى التكوين قصير المدى لما بعد البكالوريا مثلما هي حال المستوى المتوسط في المؤسسة، تكون النشاطات أكثر إستقلالية و أقل خضوعا للرقابة. أخيرا يحرص التكوين الجامعي النخبوي على تنمية العلاقات الاجتماعية المناسبة لتلك الموجودة في المستوى العالي لتراتيبة المؤسسة (مراد عبيد، 2007، ص ص 96-98).

4-4- التفاعلية و المنهجية الإثنية (Interactionnisme et Ethnométhodologie):

تتصدر هذه الإشكالية أشغال التيار التفاعلي، يهتم هذا الأخير بما يحدث داخل المدرسة، يتم التركيز على البناءات الشخصية الخاصة للأحداث من طرف الأساتذة و التلاميذ عوض الإعتماد على تأكيدات علماء الاجتماع حول هذه الأحداث و (...التفاعلية...) تعطي الأولوية في الإهتمام لمسار تحديد المعنى و الوضعية.

يحرص هذا التيار على تحليل الآليات المجسدة و اليومية لإنتاج الرسوب المدرسي من خلال التفاعلات الحاصلة بين مختلف ا لفاعلين التربويين، بتعبير آخر، يتعلق الأمر بتوضيح المسارات الاجتماعية و العلائقية في المثلث طفل- الوسط – المدرسة يتم إدراك الرسوب المدرسي بوصفه حصيلة تفاعل مجسد للعلاقات غير المتكافئة التي تدفع الفرد إلى أن يكون في الأدنى أو على الهامش و إلى اكتساب إستراتيجيات تعلم غير مناسبة (Coulon,1993)، (مراد عبيد، 2007، ص 100).

4-5- نظرية الذكاءات المتعددة من منظور المناهج و طرق التدريس:

كان موضوع الذكاء من الموضوعات التي استمر الجدال و الخلاف حولها لسنوات طويلة، و من ثمرة هذا الخلاف ظهور نظريات و إتجاهات عديدة حاولت فهم و تفسير العقل البشري منها الإتجاه التقليدي لدراسة الذكاء و قياسه و إتجاه الذكاءات المتعددة.

أولا: الاتجاه التقليدي لدراسة الذكاء: طبقا لهذا الاتجاه فإن الذكاء هو قدرة معرفية موحدة، يولد بها الأفراد، و هذه القدرة يمكن قياسها بسهولة، من خلال الإختبارات التي تتضمن أسئلة ذات إجابات قصيرة (Gardier, 1983) و يرى أصحاب هذا الإتجاه أن الذكاء يظل ثابتا في كل المواقف و هذا يعني أن ذكاء الفرد لا يتغير سواء أكان يحل مشكلة حسابية أم يتعلم كيف يتزحلق على الجليد، أو يحاول أن يجد طريقة في مدينة جديدة (Krechevsk 1998) و الجدير بالذكر أن هذا الإتجاه قد افرز الكثير من النظريات منها نظرية العامل الواحد و التي ترى أن هناك عاملا عاما يقف خلف جميع أساليب النشاط العقلي، و بالتالي يمكن في ضوئه الحكم على مستوى النمو العقلي للفرد، و قد أخذ بهذه النظرية ألفريد بينيه (Binet) و تيرمان (Terman) و لكن هذه النظرية تعرضت لنقد شديد على يد ثورندايك (Thorndik) و لم يبق لها إلا قيمتها التاريخية فقط، حيث يرى أ ن العامل العام الذي نادى به تيرمان لا يفسر تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر، لذلك نظر ثورندايك إلى الذكاء على أنه عدد من القدرات الخاصة، التي تميز السلوك الذكي، و صنف القدرات المكونة للنشاط العقلي على النحو التالي:

- ✓ القدرة على التجريد.
- ✓ القدرة الميكانيكية.

✓ القدرة على التكيف الاجتماعي.

و في عام 1938 قدم ترستون (Thurstone) نظرية تفسير الذكاء تـــرفض بوجود عامل واحد، و ترى أن هناك عددا من العوامل العامة، التي تعبر عن تباينات مختلفة تمثل أشكالا متجانسة مـن الأداء العقلي يتمثل فـي قـدرات متعددة وأطلق عليها القـــدرات العقلية الأولـــية و هـي: القدرة اللفظية، القدرة على طلاقة الكلمات، القدرة العددية القدرة التذكيرية، القدرة المكانية، القدرة الإدراكية، القدرة الإستدلالية.

و أيضا أفكار كاتل (Cattel) و جيلفورد ,(Guilford) و فورنون (Vernon).. و آخـرون و يـرى محمد غازي النسوقي (2002، 50) أن الفضل في تقديم الذكاءات المتعددة يرجع لفؤاد أبو حطب حيث عـرض تـصورا جـديدا لأنواع الذكاء، يتضمن الذكاء الموضوعي و اللذكاء الإجتماعي، و الذكاء الشخصي، ثم ظهرت نظرية جـاردنـــر للذكاءات المتعددة.

ثانيا: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner):

انتقد جـــاردنر (Gardner) الإتـــجاه التقليدي فـــي دراسة الـــذكاء و قياسه و دحض فكرة نسبة الذكاء (IQ) بوصفة عاملا و حيدا ثابتا، و بدلا من البحث عن مقياس واحد لقيا س الـذكاء قياسا كميا حاول جاردنر أن يستكشف الطريقة التـي يقـيم بـــها الأفـــراد فـي ثـقـافـات مـعـيـنـة، و كـذلك الطـــريقة التـي يقدم بهـا الأفراد من ثقافات مختلفة، أو يخدمون ثقافاتهم في قدرات متنوعـــة و قـــد بينت دراســات ســـابقة دراســة (كامبل و كامبل،1995) و درا ســة (صلاح حـسين شريف، 2001) و دراسة (Griner, 2001) و آخرون... أن نظرية الذكاءات المتعددة تساعد المعلمين على تنمية ذكاءات تلاميذهم كما تـساعـد على صياغـــة أنشطة تدريسية تقابـل إحتياجات التلاميذ و ميولهم وإستعداداتهم المختلفة(http://Keneneonline.com)

وكان نقد جاردنر (Garden, 1993, 23) للإختبارات التي أفرزها الإتجاه التقليدي لقياس الذكاء في أنها:

1- لم تشمل كل جوانب الذكاء، بل إقتصرت على القدرات الأكاديمية
2- بها مشكلات تتعلق بتحيز بنودها لثقافات دون غيرها، مما يجعلها مقاييس غير عادلة.
3- تقيس الذكاء في نطاق أحادي ذي مدى ضيق، بمعنى أننا قـد نـصف تـلـمـيـذ بأنـــه ذكـــي/بـــارع و آخر غبي و بليد، رغم أن كلا منهما له بروفيل خاص من الذكاءات، يتفوق في جانب و يصبح ضعيف في جانب، و يمكن الإفادة من نقاط القوة في تنمية و تطوير جوانب الضعف لدى المتعلم.و يمكن توضيح الفرق بين النظرة القديمة للذكاء و نظرية جاردنر بالجدول (03) كما يلي:

النظرة القديمة	نظرية جاردنر
1-الذكاء ثابت 2-الذكاء أحادي، فالفرد إما ذكي أو غبي 3-يستخدم الذكاء لتصنيف الأفراد و التنبؤ بنجاحهم. 4-يتم قياس الذكاء من خلال اختبارات الأسئلة و الإجابة القصيرة	1-يمكن تطوير الذكاء و تنميته 2-الإنسان لديه ذكاءات متعددة، و يتميز في نوع واحد أو أكثر. 3-يستخدم الذكاء لفهم الطاقات البشرية و الطرق الكثيرة المتنوعة التي يستطيع الأفراد عن طريقها تحقيق إنجازاتهم. 4-تقييم الذكاءات المتعددة للأفراد من خلال أنماط و نماذج التعلم و أنماط حل المشكلات

الجدول (3) الفرق بين النظرة القديمة للذكاء و نظرية جاردنر

خلاصـــة الفـــصـــل:

إن مفهوم الرسوب الدراسي نسبي و محاولة تفسير أسبابه لا تخلو من التعقيد، إن المؤلفات العلمية زاخرة بالأعمال و الدراسات و الأبحاث المتعلقة بتأويل ظاهرة و تحليل الميكانيزمات المتسببة فيه مع إقتراح الحلول التي يمكن أن تساهم في معالجة هذا الموضوع حسب مكانته.

الجانب الميداني

الفصل الـرابع

الاجـراءات الميدانية للدراسة و نتائجها

تـــمـهـــيـــد :

إن لكل بحث علمي منهج يقوم عليه، ولا تستقيم الدراسة العلمية إلا باستقامة هذا المنهج في شكل خطوات منظمة و مرتبطة منطقيا ، يسلكها الباحث للوصول إلى نتائج علمية دقيقة و موضوعية . سوف يحاول الطالب في هذا الفصل عرض الجانب المنهجي للبحث ، و يتضمن نقاط عديدة كالمنهج و الحدود الزمانية و المكانية و البشرية أدوات البحث المتمثلة في الاستمارة و الأساليب الإحصائية و تقديم النتائج و تحليلها و معالجة الفرضيات و تقديم الاقتراحات .

1- المنهـــــج :

تختلف المناهج العلمية باختلاف طبيعة الموضوعات المطروحة للدراسة ،فاختيار المنهج يتوقف على نوع الظاهرة المراد دراستها .

و في هذا البحث يتعلق الموضوع بظاهرة الرسوب في الجامعة الجزائرية تحت عنوان: اتجاهات الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و علاقتها ببعض الخصائص ديمغرافية المرتبطة بهم و للتوصل لمعرفة ذلك تم استخدام المنهج الوصفي .

1.1تعريف المنهج الوصفي :

"وهو منهج يستخدم لتشخيص المشكلات أو الظواهر تشخيصا علميا بقدر ما يتوفر من أدوات موضوعية ثم يعبر عن هذا التشخيص برموز لغوية و رياضية مضبوطة وفق تنظيم محكم.
(عبد الله عبد الرحمن الكندي، 1999 ، ص 113)

المنهج الوصفي هو الأسلوب الذي يتبعه الباحث و الإطار الذي يرسمه لبلوغ أهدافه و يعد المنهج الوصفي في أهدافه وأسسه و خطواته، هو الأنجع لبلوغ غايات و مرامي هذا البحث و يعطي " أمين الساعاتي " تعريفا شاملا للمنهج الوصفي فيقول " يعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها كيفيا أو كميا ، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى ".

2.1 أهـــداف المنهـــج الوصـــفي :

- جمع المعلومات حقيقة و مفصلة لظاهرة موجودة فعلا في مجتمع معين.

- تحديد المشاكل الموجودة أو توضيح بعض الظواهر.

- إجراء مقارنة و تقييم لبعض الظواهر.

- تحديد ما يفعله الأفراد في مشكلة ما و الاستفادة من أرائهم و خبراتهم في وضع تصور و خطط مستقبلية و اتخاذ قرارات مناسبة في مشاكل ذات طبيعة مشابهة .

- إيجاد العلاقة بين الظواهر المختلفة .

3.1 أسس المنهج الوصفي :

هناك خمس أسس للمنهج الوصفي :

*إمكانية الاستعانة بمختلف الأدوات: مقابلة، ملاحظة، استمارة

*بعض الدراسات الوصفية تكتفي بمجرد وصف كمي أو كيفي للظاهرة و البعض الآخر يبحث في الأسباب المؤدية للظاهرة .

* تعتمد الدراسات الوصفية على اختبار عينات ممثلة للمجتمع توفيرا للجهد و التكاليف .

*اصطناع التجريد حتى يمكن تمييز خصائص أو سمات الظاهرة المبحوثة، مثال: دراسة القلق عند الشخص .

*تصنيف الأشياء أو الوقائع، الظواهر محل الدراسة على أساس معيار مميز حتى يمكن التعميم (généralisation)

4.1 خطوات المنهج الوصفي :

تتمثل خطوات المنهج الوصفي في:

- الشعور بالمشكلة و جمع بيانات و معلومات تساعد على تحديدها .
- تحديد المشكلة و صياغتها بشكل سؤال محدد أو أكثر من سؤال.
- وضع فرض أو فروض كحلول للمشكلة .
- وضع الإطار النظري الذي سيسير عليه الباحث لدراسته (الافتراضات أو المسلمات).
- أخيرا العينة التي ستجري عليها الدراسة مع توضيح حجم هذه العينة و أسلوب اختيارها.
- اختيار أدوات البحث كالمقابلة ، اختبار ، ملاحظة... ثم يقوم بتقنين هذه الأدوات و حساب صدقها و ثباتها.
- جمع المعلومات بدقة و تنظيمها .
- الوصول إلى النتائج و تنظيمها و تصنيفها.
- تحليل النتائج و تفسيرها و استخلاص التعميمات و الاستنتاجات .(http://www.bmhh.med.sa)

1.4.1- الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة

- قام الباحث باستشعار المشكلة المتمثلة في اتجاهات الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية وعلاقتها ببعض الخصائص المرتبطة بهم، و قام لهذا الغرض بجمعه بيانات و معلومات تساعد على تحديديها و صياغتها .

- و من السبل المتبعة لجمع البيانات ، شبكة الانترنت التي ساعدت على الإحاطة العامة بالمشكلة و شيوعه و كذلك قراءة أهم بحوث الدكتوراه و الماجستير التي درست موضوع الرسوب الدراسي و أهم أسبابه في الجامعة وحرص الباحث على تجميع الكتب و المجلات المتخصصة التي تطرقت إلى موضوع بحثه و ملاحظته من قراءته إن هذا الموضوع لفت اهتمام الباحثين بتنوع تخصصاتهم .و جنسياتهم لما للجامعة " من أهمية " في المجتمع

- و لم يكتفي الباحث بقراءة عابرة و عمومية لهذه البيانات المجمعة بل قام بتصنيفها و تحليلها بغية فهمها، كما قام بتبيان أسسها النظرية و مناهجها و أدواتها حتى يستفيد منها في إعداد الإشكالية و خطوات البحث الأخرى

2.4.1 - بعد الإلمام بالموضوع و الإحاطة بحيثياته تم تحديد المشكلة و صياغتها بشكل جيد.

3.4.1 - وضع فرضيات كحلول للمشكلة .

4.4.1 - تنظيم و ترتيب الجانب النظري فصولا وفقرات .

5.4.1 - اختيار العينة .

قام الباحث باختبار العينة المناسبة للدراسة حجما و معاينة .

6.4.1 - اختيار أدوات البحث .

تم تصميم استمارة بحث و حساب ثباتها و صدقها.

أولا : الدراســـة الاستطلاعيـــة :

1-حدود الدراســـــة الاستطلاعيـــة :

1-1 **الحدود المكانية:** يتمثل حدود المكانية للدراسة الاستطلاعية بجامعة بـــاجي مختار كلية العلوم الطبية بعنابة تم تأسيس جامعة عنابة سنة 1975 ابتداء من مبنى معهد المناجم و التعدين و الـذي سمي آنذاك IMMA ، ثم بعد ذلك عرفت الجامعة تطورا ملحوظا بفتح عدة شعب جديدة كل سنة.

و في بادئ الأمر كانت جامعة عنابة على شكل أقسام مرتبطة بالإدارة المركزية و سـنة 1980 عــرفت خـلق 05 معاهد جديدة و هي العلوم الاجتماعية ، اللغات ، الأدب العربي ، علوم طبيعية ، و العلوم الدقيقة ، و التكنولوجيـــة و أخيرا العلوم الطبية .

سنة 1983 سيرت جامعة عنابة بـ 20 معهد مرتبطة بثلاث عائلات كبيرة من التخصصات و هي :

- العلوم الأساسية .
- العلوم التكنولوجية.
- العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

أخـــيرا و مـــنذ ســـنة 1999 أعـيـدت هـيكـلـة الجامعة إلـــى ســـبع كليـــات تضـم 36 مـــعهـد (guide de l'université,1999,p7) و لا زالت جامعة عنابة إلى يومنا هذا تعرف تطورات ملحوظة و على جميع الأصعدة المعرفية و الثقافية و حتى العمرانية فهي في توسع مستمر (نعمان نجلاء ، 2002 ، ص 26) .

2.1– الحـــــدود الـــزمـــانية :

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية ثلاثة أشهر أي من بداية شهر سبتمبر 2009 إلى أواخر شهر نوفمبر 2009 .

3.1 الحـــــدود البـــشريـــة :

شملت الحدود البشرية طلبة كلية العلوم الطبية بجامعة باجي مختار عنابة في التخصصات التالية: طـب، صـيدلية و جراحة أسنان.

1- عينـة الدراســة الإستطـلاعية :

شملت الدراسة الاستطلاعية 60 طالـبا مـن طلبة راســبين فـي العلوم الطـبية لجامعة باجـي مختار عنابة في التخصصات التالية طب ، صيدلة ، و جراحة الأسنان ، أما من ناحية الجنس فكان كما يلي : ذكور و إناث أنظر الجدول(04)

الجنس				السن				التخصص					
ذكر	%	أنثى	%	20-16	%	21- فما فوق	%	طب	%	صيدلية	%	جراحة أسنان	%
36	60	24	40	17	28	43	72	26	44	14	23	20	33
مجموع 60				مجموع 60				مجموع 60					

جدول رقم : (04) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

3-أدوات الدراسة الاستطلاعية :

اعتمد الباحث على أدوات جمع البيانات التالية :

1.3 المقابلة النصف موجهة :

و تمثلت أسئلة المقابلة حـــول أســـباب الـرسوب لدى طلبة العلوم الطبية بجامعة باجي مختار خاصة في الجانب البيداغوجي أيضا تطرق الباحث مع الطلبة السنوات التي يكثر فيها الرسوب الدراسي حسب كل تخصصه و ما هي المشكلات البيداغوجية البارزة المسببة للرسوب لدى طلبة العلوم الطبية و تمثلت عينة المقابلة في 10 طلبة راسبين من تخصصات الطب و الصيدلة و جراحة الأسنان .

2.3 الاســـــــتمارة :

و التي مـــــن خـــلالها تم البحث عن عينة ممثلة لمجتمع الدراسة و عددها 60 طالبا و أيضا من خلال خصائصها و تمثلت في سؤال متمثل في الفقرة الآتية :

ما هي المشـــكلات البيداغوجية التـــي تواجه الطالب الجامعي و التي لها علاقة بالرسوب الدراسي لدى طلبة العلوم الطبية بجامعة باجي مختار ؟

4- نتـــــــائج الـــدراسة الاستطلاعية :

من خلال احتكاك الطالب المباشر و الدائم مع طلبة العلوم الطبية بصفته موظف بالخدمات الجامعية لمدة عشرون عاما و من خلال المقابلة مع الطلبة و التي كان عددهم 10 أفراد و أيضا من خلال الاستمارة و بعد تفحص الوثائق الإدارية حول نسب الـــــرسوب فـــي كلية الطب لسنوات 2008/2007 و 2009/2008 و 2010/2009 استطاع الباحث أن يستخلص بعض النتائج الممثلة فيما يلي :

- كثرة الرسوب لدى طلبة العلوم الطبية تخصص طب.
- سنوات الرسوب موجودة بـكثرة خـــاصة الســـنة الأولـــى و الســـنة الـــرابعة في التخصصات الثلاث (طـب، صـــيدلة و جراحة الأسنان).
- عدم مراعاة منهجية واضحة في التوجيه.
- طرق التقويم و علاقتها بالرسوب في كلية العلوم الطبية كـــما نجد أن حدة المشكلات البيداغوجية شـــديدة في المؤشرات الآتية و التي لها علاقة بالرسوب الدراسي منها :

- الاتصال بين الطالب و الأستاذ شبه منعدم
- مشكلة لغة التدريس
- التقويم غير عادل
- أسئلة الامتحانات غير موافقة لمحتوى الدروس
- ضغط وكثرة الدروس
- الطريقة غير فعالة في التدريس
- نقص الوسائل البيداغوجية
- عدم التنسيق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي .
- نقص التأطير البيداغوجى .
- مشكلة المراجع .
- التحفيز والتشويق البيداغوجى غير موجود

الرقم	الإجابات	التكرارات	النسبة%
1	ضغط وكثرة الدروس	08	13.33
2	نقص في التطبيق	04	06.66
3	إنقطاع عن الدروس بسبب الإضرابات	01	01.66
4	الدروس في أوراق مصورة غير مرئية	03	05
5	أسئلة الإمتحانات غير موافقة لمحتوى الدروس	09	15
6	التقويم غير عادل	10	16.66
7	عدم التركيز أثناء الدروس	01	01.66
8	نقص الوسائل البيداغوجية	05	08.33
9	مشكلة لغة التدريس	11	18.33
10	لا إتصال بين الطالب والأستاذ	13	21.66
11	نقص في التأطير البيداغوجي	04	06.66
12	الطريقة غير فعالة في التدريس	09	15
13	التحفيز البيداغوجي غير موجود	01	01.66
14	مشكلة المراجع	01	01.66
15	عدم التنسيق بين الجانب النظري والتطبيقي	05	08.33
16	مشكلة التوجيه الدراسي	03	05
17	طول مدة الدراسة	01	1.66
18	مشكلة المكتبة	01	1.66
19	توقيت الامتحانات	01	1.66
20	التوقيت البيداغوجي غير فعال	01	1.66
21	الضغط داخل الفصل الدراسي	01	1.66

جـــــدول رقم(05)إجابات عينة الدراسة الاستطلاعية عن سؤال الاستمارة

5- خلاصة الدراسة الاستطلاعية:

يمكن أن نستخلص أن الدراسة الاستطلاعية تمثل اللبنة الأولى للدراسة الميدانية النهائية كما ساهمت في تعرفنا للظروف التي سيتم فيها البحث والوقت الذي يمكن أن تستغرقه الدراسة الميدانية و أيضا عينة الدارسة. وقد أسفرت نتائج أدوات الدراسة الاستطلاعية علي بناء استمارة الدراسة النهائية .

ثانيـــا الدراســـة النهائيـــة :

1- **حـــــــدود الدراسـة:**

الحـدود المـكانـية للـدراسة: تم القيام بهذه الدراسة بكلية الطب لولاية عنابة، هي مؤسسة مشتقة من العلوم الطبية ، تأسست سنة 1980 تحت اسم معهد العلوم الطبية (ISM) ثم أصبحت في سنة 1984 تسمى بمعهد الوطني للتعليم العالي في العلوم الطبية (INE.SM) تابعة مباشرة إلى وزراة التعليم العالـــي والبحث العلـــمي في 1998 (INE.SM)أصبحت تسمى كلية الطب بمرسوم رقم 98 -387 الموافق لـ 02-12-1998 و هي تابعة إلى جامعة باجي مختار عنابة و أصبحت من بين 07 كليات المكونة لهذه الجامعة.

كـلـيـة الـطـب	Faculté de Médecine
كـلـيـة الـعـلـوم	Faculté de Science
كـلـيـة الـهـنـدسـة	Faculté de Science & l'Ingénieur
كـلـيـة الـحـقـوق	Faculté de Droit
كـلـيـة الـعلوم الإقتصادية و علوم التسيير	Faculté de Science Economique & de Science de Gestion
كـلـيـة الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية	Faculté de Lettre & des Sciences Humaines & Science Sociale
كـلـيـة عـلوم الأرض	Faculté de Science de la Terre

مخالفة للكليات العالمية الأخرى ، كلية الطب تجمع ثلاث اختصاصات طبية: طب ، جراحة أسنان ، صيدلية .

- **الحـــدود الزمانيـــة للدراسة:**

الموسم الدراسي 2011/2010:تم تقديم أداة البحث (الاستمارة) للطلبة في بداية شـهر سبتمبر 2010 واسترجعت في بداية شهر أكتوبر من السنة نفسها.

- **الحدود البشرية :**

طلبة العلوم الطبية الراسبين في السنة أولى والسنة رابعة في التخصصات الثلاث:طب,جراحة أسنان و الصيدلة.

2-عينة البحث:

1.2:مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث لدراستنا من طلبة العلوم الطبية الراسبين في السنة الأولى و السنة الرابعة والمـــقدر عـددهم 286 طالب وطالبة (2009-2010)مقسمين في التخصصات الثلاث الطب ،جراحة الأسنان و الصيدلة وقد حصلنا على الإحصائيات و الأرقام من طرف نيابة رئاسة الجامعة المكلفة بالتخطيط والإحصاء.

التخصص / سنة الدراسة	قسم الطب	قسم الصيدلة	قسم جراحة الأسنان	المجموع
أولى	48	11	47	106
رابعة	154	23	03	180
المجموع	202	34	50	286

الجدول (06)يبين عدد طلبة مجتمع الدراسة حسب سنة التمدرس

2.2:وحـــدة العينـــــة:

تـألفت وحدة العيـنة مـن طـلبة الــراسبين فـي الـعلوم الطـبية في سنوات الدراسة الأولى والرابعة لما يتماشى مع خصوصية البحث بحيث يدرس إتجاهات الطلبة الــراسبين فـــي كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية لذا كان إختيارنا قصديا و كان عدد عينة الدراسة 205 أي بنسبة 71.67% من مجتمع الدراسة.

العينة قصدية ووفق لاختيار على العينة الأولى و هي طلبة السنة الأولـــى حيث أن العـــدد:105 يـمـثـل 99.05 % و هو عدد معتبر ،و العينة الثانية و المتمثلة في الطلبة الراسبين فـــي الســـنة الـرابعة حيث كان العدد 100 و الذي يمثل 55.55% وهو أيضا عدد لا بأس به.

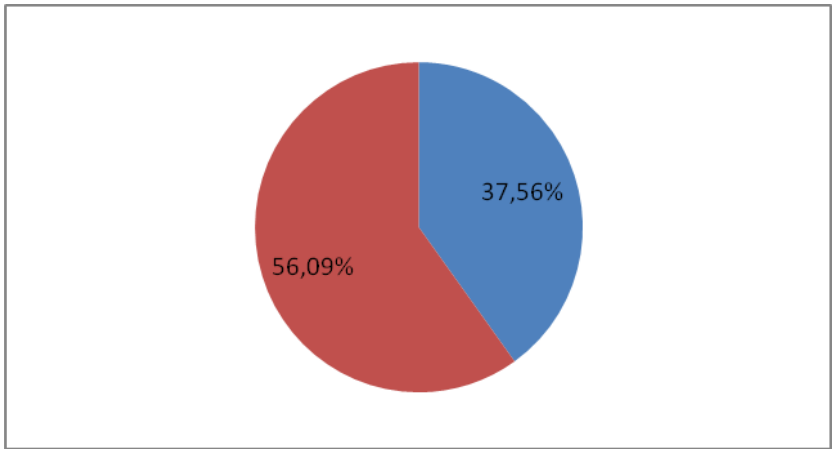
3.2-خصائص العينـــــة:

1.3.2-خصائص العينة من حيث متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	108	% 52.68
إناث	97	%47،31
المجموع	205	%100

جدول رقم(07)يوضح خصائص العينة من حيث متغير الجنس

الشكل رقم (22) يوضح خصائص العينة من حيث متغير الجنس.



التعليـــــق:

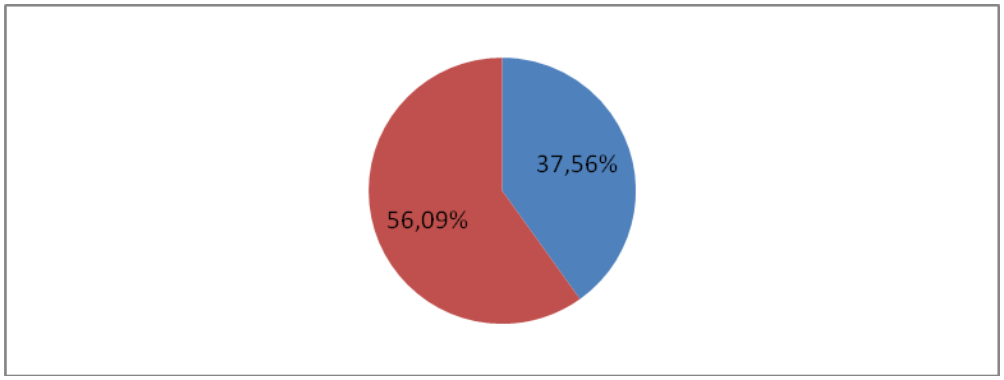
من خلال الشكل رقم (22).يتبين لنا أن عدد الذكور في عينة الدراسة يفوق عدد الإناث،فكانت نسبة الذكور 52.66% أما الإناث فكانت 47.31%.

2.3.2 -خصائص العينة من حيث متغير السنة الدراسة:

السنة الدراسية	التكرارات	النسبة المئوية
سنة أولى	105	%51.20
سنة رابعة	100	%48.78
المجموع	205	%100

جدول رقم(08) خصائص العينة من حيث متغير السنة الدراسية.

الشكل رقم (23) يوضح خصائص العينة من حيث متغير السنة الدراسية



التعليـــــق:

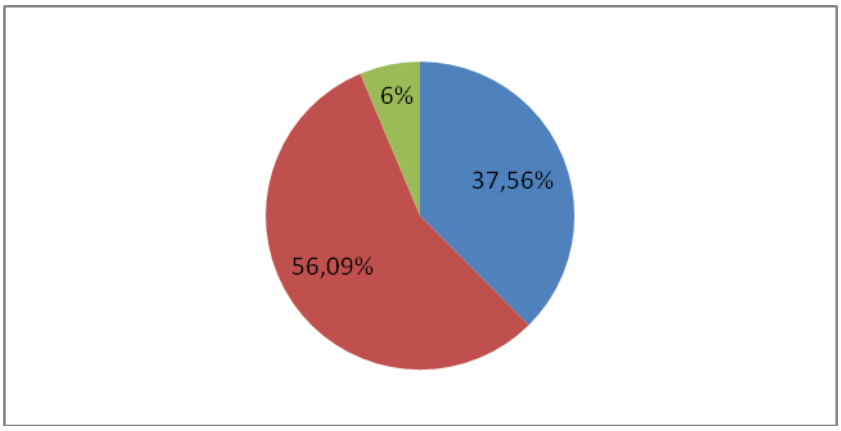
من خلال الشكل رقم (23) يتبين لنا أن عدد الطلبة الراسبين في العلوم الطبيعة سنة أولى أكثر من الطلبة الراسبين في السنة الرّابعة ولكن بفارق ليس ببعيد،فكانت نسبة الطلبة للسنة الأولى 51.20% وطلبة السنة الرابعة 48.78%.

3.3.2-خصائص العينة من حيث متغير التخصص:

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
طب	124	%60.48
صيدلة	46	%22.43
جراحة أسنان	35	%17.07
المجموع	205	%100

جدول رقم (09) يوضح خصائص العينة من حيث متغير التخصص.

الشكل رقم (24)يوضح خصائص العينة من حيث متغير التخصص.



التعليـــق:

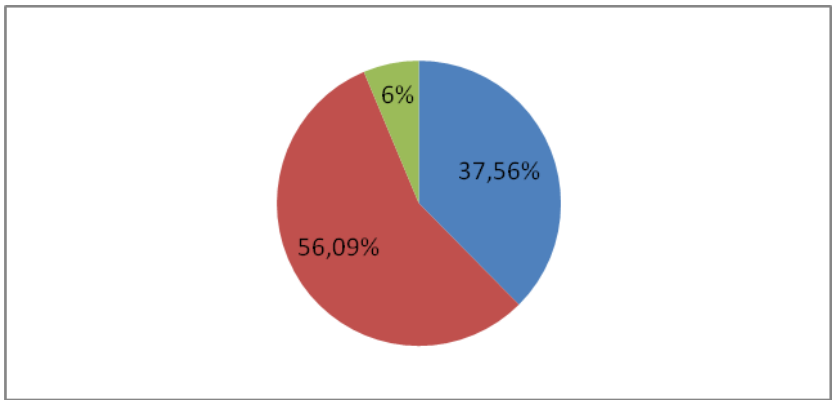
مـــن خـــلال الشـــكل رقـــم (24) يـتـبـيـن لـنـا أن عـــدد طـــلبة الطـــب يـــفوق طـــلبة تـخـصص الصـــيدلـيـة و جراحة الأسنان فكانت نسبة طلبة الطب 60.40 % أما نسبة طلبة الصيدلة فـــكانت بنسبة 22.43 % و طلبـــة تخصص جراحة الأسنان بـــ 17.07 %.

4.3.2 خصائص العينة من حيث متغير السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
[20-16]	77	%37.56
[25-21]	115	%56.09
[26 فما فوق]	13	%06.34
المجموع	**205**	**%100**

جدول رقم (10) يبين خصائص العينة من حيث متغير السن

الشكل رقم (25) يوضح خصائص العينة من حيث متغير السن .



التعليـــــق:

مـن خـــلال الشـــكل رقـم (25) يتبين لـنا أن عـــدد سـن الطـلبة الـــراسبين في العلوم الطبية أكثر في سن ما بين [25-21] سنة ثم يليها عدد سن الطلبة مـــا بين [16-20] سنة ، ثـــم الطلبة فـي ســـن [26 فـــما فـــوق] حيث كانت نسبة الطلبة ما بين[21-25] سنـــة 56.09 % أما الطلبة ما بين [16-20] سنة فكانت .37.56 % و طلبة [26 فما فوق] فكانت 06.34 %.

3- **أدوات البحـــث :**

اعتمد الطالب على أدوات بحث أساسية و ثـانوية كالمقابلة مـع الطـلبة الراسبين في العلوم الطبية سنة أولى و سنة رابعة في التخصصات التالية: الطب و كان عـــددهم 15 و الصيدلة و كـــان عددهم 08 و جراحة الأسنان و كان عددهم 12 حيث بلغ عدد طلبة الإجمالي 35 طالبا و ذلك في مدة عشرون يـــوما ، مـــدة المـقابلة 20 دقيقة و كانت فردية و في فترات جماعية لا تزيد عن ثلاثة أفراد.

كما اعتمد الطالب على الوثائق الرسمية مـن طـــرف نيابة رئاسة الجامعة المكلفة بالتخطيط و الإحصاء و اللقاءات المنشورة في وسائل الإعـــلام (جرائـــد ، مجلات ، ..... الخ) و قد اعتمد الطالب هـــذه الوسائل الثانوية لتساعد على تصميم وإدارة و تحليل بيانات الأداة الأساسية للدراسة المتمثلة في الاستمارة .

1.3 خطوات تصميم الاستمارة :

إذا كانت الملاحظة و المقابلة تساعدان على مقاربة جيدة و عميقة و مكثفة لعدد محدود من الحالات، فان الاستمارة (Questionnaire) تمنح البحث امتداد أكبر (عـــدد كـــبير من الحالات) و إمكانية تأكيد و تعميم المعلومات و الفرضيات إحصائيا .

1.1.3- مضمون الاستمارة:

المحتوى العام للاستمارة هي تناول اتجاهات الطلبة الراسبين فـــي العـلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و ذلك بكلية الطب بجامعة باجي مختار و يمكن حصرها في المحاور التالية: التوجيه الدراسي و علاقته بالرسوب، المناهج الدراسية و الرسوب ، التدريس و الرسوب ،التقويم و علاقته بالرسوب كل ذلك من خلال اتجاهات الطلبة الراسبين في كلية الطب بجامعة باجي مختار عنابة.

2.1.3- الأفراد المعنيون بالاستمارة:

الاستمارة مـــوجهة للطلبة الراسبين في العلوم الطبية في التخصص الطب و الصيدلة و جراحة الأسنان في السنة الأولى و السنة الرابعة, حتى يمكن إجراء مقارنة بين طلبة السنة الأولى و طلبة السنة الرابعة من خلال تخصصات مختلفة، طب، جراحةأسنان، صيدلة

3.1.3- الإطار النظري للاستمارة :

أجرى الطالب فـــحصا نقديا لعدة بحوث و دراسات اهتمت بظاهرة الرسوب خصوصا لدى طلبة الجامعة و قد جمع حوالي واحد و عـــشرون دراسة بين جزائرية 5 و عربية 10 و أجنبية 06.

4.1.3- تصميم عبارات الاستمارة:

• **مصادر اختيار العبارة:** كمـــا سبـــق الإشـــارة فيما ســـبق ، فقد تم الاستعانة بدراسات و بحوث و أدوات قياس في موضوع الـــرسوب في الجامعة، كما استعان الباحث ببعض المختصين و استفسارهم عن الظاهرة التي يريد دراستها.

• **ترتيب عبارات الاستمارة:** إن ترتيب عبـــارات الاستمارة أمر ضروري جدا, و يـــرى بعض الباحثين انه لا بـد مـن ترتيب العبارات ترتيبا عـشوائـــيا و يغـــير الترتيب عشوائيا لكل حـــالة (فرد) و عند كـل تطبيق للاستمارة (J.A. Rondel, 1997, p 387) و يرى البعض الآخر انه لا بـــد أن ترتب العبارة من الأسهل إلى الأصعب مرورا بالعبارات متوسطة السهولة والصعوبة.

و لهذه الدراسة قام الطالب بترتيب العبارات بصورة تدريجية مـن الأســهل إلى الأصعب مراعيا متوسط فروقات الطلبة المعرفية و اللغة المستعملة في أداة الدراسة.

4- تجريب الشكل الأولي للاستمارة:

إن الهدف من التطبيق الأولي للاستمارة هـــو التعرف على الأفـــراد المعنيين بالدراسة، و معرفة عالمهم اللغوي و مستواهم العلمي و هل كانت العبارات مفهومة وملائمة.

لقد طبقت الاستمارة الأولية على الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية السنة الأولى و السنة الرابعة و كان عددهم 12 طـــالبا. و بعد الإطـلاع الباحث على إجابات الأفراد قام بتصحيح الكلمات الغامضة و تعديل العبارات الخاطئة نحويا و دلاليا .

ومن التصحيحات التي أجريت مايلي :

- تغيير كلمة المساق الدراسي بالمسار الدراسي

- زيادة في العلاقة بين المسار الدراسي و طموح الطالب

- زيادة في توضيح العبارات بالتخصص العلوم الطبية

- تغيير كلمة الطموح بكلمة الدافعية.

- زيادة كلمة "المهني" في عبارة خاصة بمشروع الطالب .

- تغيير كلمة حركية الطالب إلى الدافعية نحو الدراسة .

- حذف كلمة صف و تعويضها بإثناء المحاضرة.

- تعويض كلمة الإرشاد الأكاديمي بالإرشاد التربوي .

- تعويض كلمة السمات الإنسانية بالعلاقات الإنسانية.

5- طريقة تطبيق الاستمارة:

طبقت الاستمارة بطريقتين حسب مستوى وفهم الأفراد المستجوبين، فعندما كان الأفراد متفهمين (وهم كثرة) طبقت الاستمارة ذاتيا (Questionnaire Auto- administre) أي أن الطالب هو الذي قام بملئها بمفرده ، و في بعض الأحيان طبقت الاستمارة على شكل مقابلة (Questionnaire interview) بمعنى أن الطـــالب ملئها بمساعدة و حضور الباحث .

6- صدق و ثبات الاستمارة :

لكي تكون الاستمارة مقبولة و صحيحة علميا، ينبغي أن تتوفر على الصدق و الثبات . وفيما يلي الأسلوب الذي اتبعه الطالب لتحقيقها .

1.6-الصـــدق: قدمت الاستمارة إلى خمس محكمين و أبدوا رأيهم في مضمونها و بنيتها و قام الطالب بتصحيح بعض الهفوات و النقائص التي أشاروا إليها و هؤلاء المحكمين هم أساتذة من جامعة باحي مخـــتارعنابــة (03) في قسم علم النفس و(01) في قسم الاتصال و اخر(01) من جامعة الحاج لخضر لولاية باتنة قسم علم النفس .

أهم الملاحظات التي قدمت من طرف المحكمين

- عدم دقة بعض البنود و علاقتها بموضوع الدراسة .

- توضيح أكثر لبعض المصطلحات .

- تفيك بعض العبارات التي تضم عدة متغيرات .

- تحديد نوع الكلية المراد قيام الدراسة عليها.

- طول الاستمارة تحتوي66 عبارة.

وهكذا توفرت الاستمارة على نوع من الصدق يسمى " صدق المحكمين" أو "صدق المضمون "

2.6- الثبـــــــات :

لقد قاس الطالب الثبات بطريقة التجزئة النصفية. لقد صممت الاستمارة بطريقة يكون فيها لكل عبارة ، عبارة أخرى مماثلة لها وفق الأزواج التالية : البنود ذات الأرقام الفردية مقابل البنود ذات الأرقام الزوجية (20 بندا لكل جزء) وقد طبق الاستبيان على 20 طالبا و طالبة ثم حسب معامل الارتباط من الدرجات الخام "**لكارل بيرسون** "فجاءت قيمة تساوي : 0.11 و هي علاقة ارتباطية موجبة مرتفعة جدا .

N= 20

$$R=\frac{N\sum xy-(\sum x)(\sum y)}{\sqrt{[N\sum x^2-(\sum x)^2][N\sum y^2-(\sum x)^2]}}$$

عبارات النصف الأول	الدرجات الأولى (س)	عبارات النصف الثاني	الدرجات الثانية (ص)	س^2	ص^2	س x ص
1	76	2	59	5776	3481	4484
3	73	4	61	5329	3721	4453
5	62	6	60	3844	3600	3720
7	58	8	58	3364	3364	3364
9	60	10	58	3600	3364	3480
11	55	12	52	3025	2704	2860
13	75	14	64	5625	4096	4800
15	63	16	57	3969	3249	3591
17	71	18	54	5041	2916	3834.

الجدول رقم (11) ثبات الاستمارة بطريقة التجزئة النصفية

النتيجـــــة :

حققت الاستمارة صدقا حسب المحكمين و ثباتا مقبولا و من تم صيغت الاستمارة في 40 فقرة موزعة على المحاور التالية :

1-التوجيه الدراسي : من الفقرة 01 ←——— الفقرة 10

2-المنهاج الدراسي : من الفقرة 11 ←——— الفقرة 20

3-التـــــدريـــس : من الفقرة 21 ←——— الفقرة 30

4-التقويم البيداغوجي : من الفقرة 31 ←——— الفقرة 40

و قد وزعت هذه الأسئلة بالتساوي على المحاور الأربعة(10 فقرات معبرة عن كل بعد).

***الفقرات الموجبة في الاستمارة:**

39.38.37.36.35.33.31.30.29.28.27.26.24.23.21.18.17.15.14.13.12.11.9.8.7.6.5.4.3.2.1

***الفقرات السالبة في الاستمارة :**

40.34.32.25.22.20.19.16.10

7- طريقة قياس الاستبيان :

اعتمد الطالب في الدراسة على أداة القياس الاتجاهات**(رنسيس ليكرت)** التي قدمها سنة 1932 و في هذه الطريقة يتم صياغة عدد كبير من البنود عن نوع المراد قياس نحوه و البنود يكون بعضها إيجابيا و بعضها سلبيا .

و تـنص التعليمات على أن تـكون الإجابة عن طريق **رنسيس ليكرت** لقياس الاتجاهات التي تمتد من الموافقة الشديدة إلى المعارضة الشديدة مرورا بالـحياد (مقياس ذو خمسة أبـعاد) و هـــي كـــما يلي : أوافق بشدة ، أوافق محايد ، أعارض، أعارض بشـــدة و صممت البنود فـــي اتجاهين موجب و سالبا ،فالبنود الموجبة تمتد الدرجات عليها من 5 إلى 1 ، أما البنود السالبة فتمتد من 1 إلى 5 و بهذا تتراوح درجة كل استمارة من 40 إلى 200 و يكون التنقيط بهذا الشكل

عبـــارة موجبة	عبـــارة سالبة
- الموافقة الكاملة : 5	- الموافقة كاملة : 1
- الرفض الكامل : 1	- الرفض الكامل : 5

1.8 - الوسائـــل الإحصائية :

استعمل الطالب العديد من الوسائل الإحصائية هي :

1.8 – النسبة المئوية :

و يرمز لها (%) و استعملت لتقديم وصف كمي للعينة و تحسب بتطبيق القاعدة الثلاثية :

الدرجة / مج الدرجات X 100

2.8 الإحصـــــــــاء الوصفـــــي :

مقـــاييـــس النزعة المركزية :

أ-**المتوسط الحسابي**

$\bar{x}= \frac{\Sigma x}{N} = \frac{\Sigma f}{N}$; على شكل فئات $\frac{\Sigma fxi}{N} = \bar{\mathbf{x}}$

ب- الوسيـــــط

$$M_d = L + \frac{N/2-nb}{NW} \times \Delta$$

الحد الأدنى الفعلي للفئة الوسطى : L

عدد التكرارات الذين تحصلوا على قيمة : تقل عن القيمة الوسطى nb

تكرار الفئة الوسطى : Nw

ج- المنـــــــوال :

$$M_0 = L + \frac{d_1}{d_1 + d_2} \times \Delta$$

الحد الأدنى الفعلي للفئة المنوالية : L

الفرق بين الفئة المنوالية و السابقة : d_1

الفرق بين الفئة المنوالية و اللاحقة : d_2

تحليل وصفي طبيعي $\Rightarrow \bar{x}$ =Md $\simeq$ M_0

مقـــايـيـــس التـــشـــــتت :

الانحراف المعياري (Ecartype) .(S)

نتائج على شكل فئات $S= \sqrt{N\pounds FXi^2 - (\pounds FXi)^2}$

نتائج خام S=

3.8 إحصـــــاء استـــدلالي :

أ - إختبار "t" (test de student)

- يعتبرإختبار " t " من أكثر الاختبارات استعمالا في المجالات النفسية ، هو اختبار برامتري (prametrique) أي معلمي ويفترض بعض الشروط التطبيقية من هذه الشروط :

1- أن تكون البيانات كمية ووجود (: المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري : S)
2- مستوى القياس على الأقل المسافات
3- العينة عشوائية مستخرجة من مجتمع إحصائي يخضع لتوزيع طبيعي .

و يستعمل في الحالات التالية:

* لدراسة دلالة الفرق بين متوسطين (X ، X) غير مرتبطين .

* لدراسة دلالة الفرق بين عينتين مرتبطتين .

و يحسب اختبار " t " بالقانون التالي :

$$t = \frac{\overline{x_1} - \overline{X_2}}{\sqrt{s^2p/_{N_1} + s^2p/_{N_2}}}$$

$$S^2P = \frac{(N_1 - 1)s + (N_2 - 1)s_2^2}{N_1 + N_2 - 2}$$

التباين المشترك : S^2P

الانحراف المعياري للعينة متوسط العينة الأولى : S متوسط العينة الأولى : X

الانحراف المعياري للعينة الثانية : S متوسط العينة الثانية : X

ب- تحليل التباين ANOVA(analyse de la variance)

يعتبر تحليل التباين أحدى أهم الطرق المطبقة في ميدان علم لنفس و تقوم فكرة تحليل التباين على قياس مدى اقتراب التباين بين العينتين .

- و يصلح تحليل التباين : لمعرفة الفروق القائمة بين عينتين مختلفتين ، كما يصلح أيضا لقياس مدى تجانس عينتين و الأهم فيه أيضا أنه يساعد على الفروق القائمة بين أكثر من مجموعتين و هذا ما يعبر عنه بالنسبة (F) حيث أن

مصدر التباين بين المجموعات ← V (inte)

F= ———————

تباين داخل المجموعات ← V(intra)

ج- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) :

وقد استعمل الطالب هذه الوسيلة الإحصائية لحساب ثبات الاستمارة و يرمز له بـ : " R " أو "ر " و يحسب معامل(Pearson) بالقانون :

R=

حجم العينة : N

درجات المتغير الأول : X

درجة المتغير الثاني : Y

- تتراوح قيم معامل (Pearson) بين] -1, +1 [مرورا ب 0
- الارتباط الموجب يكون في المجال] 1,0 [الزيادة في التغير X يقابله الزيادة في Y
- الارتباط السالب] -1, 0 [الزيادة في المتغير X يقابله نقصان في Y
- 0 يعبر عن عدم وجود علاقة بين متغيرين
- من 0.50 إلى 0.80 علاقة ارتباطيه متوسط
- إذا كانت أكثر من 0.80 علاقة ارتباطيه قوية
- دون 0.50 علاقة إرتباطيه ضعيفة .

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث

و مناقشتها

تمهيـــــــد:

بعدما قام الطالب بإطلالة حول الخطوات التي اعتمد عليها فـــي دراستـــه، ينتقل إلـــى عـــرض نتائج البحث حسب المحاور (الاستمارة) ثم من خلال تباين مدى صحة الفرضيات من خلال التحليل الإحصائي و من خلالها يتم التعليق عليها و مناقشتها.

أولا:عرض و تعليق على النتائج العامة

1

-حسب المحاور:

تحتوي الاستمارة كما بيّنا على 40 بندا موزعة علي أربعة محاور هي:

- ❖ محور التوجيه الدراسي.
- ❖ محور المنهاج الدراسي.
- ❖ محور التدريس
- ❖ محور التقويم البيداغوجي.

1-1 عرض و تعليق علي نتائج المحور الأول :التوجيه الدراسي

عدد الفقرات	رقم الفقرات
10	.10/9/8/7/6/5/4/3/2/1

جدول رقم(12) توزيع عبارات محور التوجيه الدراسي

البنـــد الأول:

أرى أن المسار الدراسي في العلوم الطبيعية غير مناسب لطموحاتي

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	20	% 9.75
أوافق	27	% 13.17
لا ادري	18	% 8.78
لا أوافق	67	% 32.68
لا أوافق بشدة	73	% 35.60
المجموع	205	% 100

جدول رقم(13) :يمثل استجابة أفراد العينة للبند 01

من خلال الجدول يتضح لنا أن استجابة الطلبة للعبارة 1 التي تتمحور حول مسايرة طموحات الطالب في العلوم الطبية و المسار الدراسي و التي كانت النتيجة بالموافقة الشديدة 9.75 % و الموافقة بـ:13.17 % و بالمعـــارضة بـ 32.68 % و المعارضة الشديدة بـ 35,60%. وذلك راجع لطول مدة الدراسة خاصة بالنسبة لتخصص الطـــب بـ سبع سنوات و التي تأخذ حيزا من سن الطالب.

البند الثاني:

أتمنى تغير تخصصي الدراسي في العلوم الطبية

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	15	% 7,31
أوافق	12	% 5,85
لاادري	12	% 5,85
لااوافق	71	%34,63
لااوافق بشدة	95	%46,34
المجموع	205	% 100

جدول رقم(14):يمثل استجابة أفراد العينة للبند02

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة أوافق بشدة تســـــاوي7.31 % و نسبة أوافـــق بـ:5.85% أمـــا نسـبة لا أوافـــــق بـــ:34.63 % و نسبة لا أوافـــــق بشدة بـ:46.34 %نستنتج أن غالبية الطلبة الراسبين لا يوافقون فكرة تغيير التخصص.

البنـــــد الثالـــث:

أرى أن الجامعة لها القدرة علي استيعاب الأعداد من الطلبة في تخصصي.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	22	% 10,73
أوافق	47	% 22,92
لاادري	46	% 22,43
لااوافق	45	%21,95
لااوافق بشدة	45	%21,95
المجموع	**205**	**%100**

جـــدول رقم (15) :يمثل استجابة أفراد العينة للبند03

مـــن خـلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة الموافقة بشدة تساوي 10.73 % و نسبة الموافقة بـ:22.92 % أما نسبة لا أوافق بـ:21.95% ولا أوافق بشدة بـ:21.95 % من خلال هذا نرى أن الطلبة في العلوم الطبية لا يوافقون فكرة استيعاب الجامعة للعدد من الطلبة و التي لها تأثير علي نسبة التوجيه في هذا الاختصاص.

البند الرابع:

مستوي طلبة المرحلة الثانوية الوافدين إلي الجامعة ضعيف.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
اوافق بشدة	47	% 22,92
أوافـــــــق	53	% 25,85
لاادري	41	% 20
لااوافـــــق	43	%20,97
لااوافـــــق بشدة	21	%10,24
المـــــجمـــــوع	205	%100

جدول رقم (16) :يمثل استجابة أفراد العينة للبند04

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة أوافق بشدة تساوي22.92 $_{0}^{0}$ و نسبة أوافق بـ:25.85 ونسبة لا أوافق بـ:20.97 $_{0}^{0}$ و نسبة لااوافق بشدة بـ:10.24 $_{0}^{0}$ نستنتج أن نسبة الكبرى من الطلبة توافق فكرة ضعف مستوي طلبة المرحلة الثانوية الوافدين علي الجامعة و تأثيرهم علي تحصيلهم الدراسي.

البند الخامس:

أرغب في مواصلة تعليمي في المستقبل.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	101	%49,26
أوافق	65	%31,70
لاادري	13	%06,34
لااوافق	06	%02,92
لااوافق بشدة	20	%09,95
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (17) :يمثل استجابة أفراد العينة للبند 05

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة علي العبارة بـ:أوافق بشدة تساوي49.26 $_{0}^{0}$ و أوافق بـ:31.70 $_{0}^{0}$ و بـ لا أوافق ب:2.92 $_{0}^{0}$ ولا أوافق بشدة بـ:9.95 $_{0}^{0}$ نستنتج أن نسبة كبيرة مـــن الطلبة لها الاستعداد و الطموح فـــي مواصلة التعليم ما بعد التدرج في العلوم الطبية.

البند السادس:

أري أن مستوي الدافعية لدي الطلبة للدراسة منخفض

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	29	%14,14
أوافق	94	%45,85
لاادري	46	%22,43
لااوافق	28	%13,65
لااوافق بشدة	08	%03,90
المجموع	205	% 100

جدول رقم (18) :يمثل استجابة أفراد العينة للبند 06

من خلال الجدول يتضح لنا بعد تفحص الجدول أن نسبة أوافق بشدة هي 14.14 % ونسبة أوافق هي 45.85 % ولا أدري بـ 22.43 % ولا أوافـــق بنسبة 13.65% ولا أوافـــق بشدة بـ 03.90 % نستنتج أن غالبية الطلبة فـــــي العلوم الطبية تساند عبارة انخفاض الدافعية ومنه إلى الرسوب الدراسي.

البند السابع :

مشروع الطالب المهني يساوي نوع التخصص في الجامعة

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	41	% 20
أوافق	81	% 39.51
لاادري	42	% 20.48
لااوافق	26	% 12.68
لااوافق بشدة	15	% 07.31
المجموع	205	% 100

جدول رقم (19): يمثل استجابة أفراد العينة للبند 07 .

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن استجابة الطلبة لأوافق بشدة بـ 20 $_{0}^{0}$ و أوفـــق بـــ 39.51 $_{0}^{0}$ ولا أدري بـــ 12.68 $_{0}^{0}$ ولا أوافق بشدة ب 07.31 $_{0}^{0}$.
يمكـنـنا أن نسـتنـتج أن مـشـروع الطـالـب المهني يـوافـق نـــــوع التخصص الـــذي يـدرسه فـــي الجامعة.

البند الثامن :

اعتماد على دراجات البكالوريا كمعيار أساسي في عملية التوجيه يعبر على المستوى الحقيقي للطالب في العلوم الطبية.

الإستجابـــة	الـتـكررات	النسبة المئوية
اوافـق بشـدة	27	% 1.317
أوافـــق	51	% 24.87
لا أدري	16	% 06.4
لا أوافـق	72	% 35.12
لا أوافـق بشـدة	39	% 19.02
الـمـجـموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (20) : يمثل استجابة أفراد العينة للبند 08.

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة أوافق بشدة تساوي 13.17 %وأوافق بـ 24.87 %و لا أدري بـ 6.4% أوافق بـــ35.12 % ولا أوافق بشدة بـــ 19.02%

نستنتج أن غالبية الطلبة لا يوافقون عملية التوجيه إلى الجامعة أوفق معيار درجات البكالوريا والتي تسبب ظاهرة الرسوب في الجامعة .

البند التاسع:

أرى أن برامج التوجيه الدراسي في الجامعة ضعيفة

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	60	% 26
أوافق	74	%36,09
لاادري	39	%19,02
لااوافق	27	%13,17
لااوافق بشدة	05	%2,43
المجموع	205	% 100

جدول رقم (21): يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 09.

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة أوافق بشدة تساوي 29.26 $_0$% ونسبة أوافق 36.09 $_0$% أما نسبة لا أوافــق بـــ 13.17 $_0$% ولا أوافق بشدة ب 2.43 $_0$% يمكن أن نستنتج أن عملية التوجيه في الجامعة لا تصل إلى تطلعات الطلبة وليست لها فعالية لدى طلبة الجامعة .

البند العاشر :

عدم تحقيق رغبة الطالب في اختيار نوع الاختصاص في كلية الطب.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	51	% 24.87
أوافق	55	%26,82
لاادري	37	%18,04
لااوافق	39	%19,02
لااوافق بشدة	23	%11,21
المجموع	205	% 100

جدول رقم (22): يمثل استجابة أفراد العينة للبند 10.

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن إستجابة الطلبة الراسبين لأوافق بشدة 24.87 % وبأ وافق 26.82 % ولا أوافــق بـ 19.02 % ولا أوافق بشدة بـ 11.21 % يمكننا أن نستنتج أن الغالبية من الطلبة غير راضية على كيفية عملية التوجيه في التخصصات العلوم الطبية والتي تعتمد على درجات نتائج البكالوريا.

1-2-عرض وتعليق على نتائج المحور الثاني : المنهاج الدراسي.

عدد الفقرات	رقم الفقرات
10	20/19/18/17/16/15/14/13/12/11

جدول رقم (23) توزيع عبارات محور المنهاج الدراسي.

البند الحادي عشر :

أشعر أن النظام الجامعي يقيد حريتي ويؤثر على المسار الدراسي.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	50	% 24.39
أوافق	41	% 20
لاادري	28	% 13.65
لااوافق	72	% 35.12
لااوافق بشدة	14	% 06.82
المجموع	205	% 100

جدول رقم (24) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 11.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن استجابة الطلبة لأوافق بشدة هي 24.39 %وبأوافق بـ 20% وبإستجابة لا أوافــق بـ 35.12% ولا أوافق بشدة بـ 6.82 % يمكن أن نستنتج أن نسبة الموافقة ومن عدمها لطبيعة النظام الجامعي والمناهج المسطرة لا تختلف عند غالبية الطلبة في كلية الطب.

البند الثاني عشر:

أتفاعل بشكل جيد مع النظام الجامعي

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	13	%6,34
أوافق	71	%34.63
لاادري	47	%22,92
لااوافق	58	%28,29
لااوافق بشدة	16	%07,80
المجموع	205	% 100

جدول رقم (25) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 12.

من خلال الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة عن العبارة بأوافق بشدة بنسبة 6.34 % وبـ أوافق بـ34.63 % أما بلا أوافق بـ:28.29 % ولا أوافق بشدة ب7.80 % يمكن أن نستنتج أن غالبية الطلبة تتفاعل بشكل جيد مع النظام الجامعي ولا يجدون فيه عائقا أمام مسارهم الدراسي.

البند الثالث عشر:

أشعر أن النظام الجامعي يعمل على رعاية الطالب .

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	08	%3,90
أوافق	34	%16 ,58
لاادري	49	%23 ,90
لااوافق	58	% 28, 29
لااوافق بشدة	56	%27,31
المجموع	205	% 100

جدول رقم (26) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 13.

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة عن العبارة باوافق بشدة بنسبة 3.90 %وبأوافق 16.58% وبلا أوافق بـ 28.29 %وبلا أوافق بشدة بـ 27.31 %من هنا يمكن أن نستنتج أن الطلبة في كلية العلوم الطبية لا يوافقون على طبيعة رعاية النظام الجامعي للطالب وذلك لعدم توفيقه للعملية التربوية والتي تساعد على ظاهرة الرسوب.

البند الرابع عشر :

أرى أن الجامعة قادرة على تقديم تعليم عال يتلاءم مع حاجات المجتمع.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	30	%14,63
أوافق	73	%35,60
لاادري	30	%14,63
لااوافق	49	%23,90
لااوافق بشدة	23	%11,21
المجموع	205	% 100

جدول رقم (27) يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 14

مـن خلال هذا الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة عن العبارة بأوافـق بشدة بنسبة 14.63 % وباوافق بنسبة 35.60% وبلا أوافق بنسبة 23.90 % ولا أوافق بشدة بـ 11.21 % يمكننا أن نعلق على هذه النسب والتي هي في غالبيتها توافق قدرة الجامعة في خدمة حاجات المجتمع وتطلعاته والتي من خلالها يمكن أن ترسم السياسة العامة للمجتمع.

البند الخامس عشر:

أرى أن هناك مسايرة بين نوعية المهن في سوق العمل وتخصص في الجامعة.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	20	%9,75
أوافق	58	%28,29
لاادري	45	%21,95
لااوافق	47	%22,92
لااوافق بشدة	45	%21,95
المجموع	205	% 100

جدول رقم (28) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 15.

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن النتائج المعبرة عن العبارة أوافق بشدة بنسة 9.75% وأوافق بـ28.29 % ولا أوافق بـ 22.92 % ولا أوافق بشدة بـ 21.95 % مما يمكننا أن نسجل أن نسبة كبيرة من طلبة كلية العلوم لطبية الراسبين لا يوافقون فكرة مسايرة نوعية المهن في سوق العمل ونوع تخصصهم في الجامعة ممّا يؤثر على دافعية الطالب نحو دراسته ومنه يؤدي إلى تدني مردوده ومنه إلى الرسوب

البند السادس عشر:

عدم توفر التجهيزات في كليتي يعرقل مساري الدراسي**:**

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	58	%28,29
أوافق	78	%38,04
لاادري	24	%11,70
لااوافق	22	%10,73
لااوافق بشدة	23	%11,21
المجموع	205	% 100

جدول رقم (29) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 16.

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة عن العبارة بأوافق بشدة بنسبة 28.29 % وبأوافق 38.04 % وبلا أوافق ب10.73 % وبلا أوافق بشدة ب11.21 % ومن خلال هذه النسب نلاحظ أن إستجابات الطلبة في كلية العلوم الطبية يؤيدون فكرة عدم توفر التجهيزات المساعدة على نجاح المسار الدراسي ومنه يعرقل العملية التعليمية والتي تؤدي إلى الرسوب.

البند السابع عشر:

ضرورة ربط المقاييس الدراسية بالتغيرات في المجتمع

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	84	%40,97
أوافق	28	%13,65
لاادري	27	%13,17
لااوافق	08	%03,90
لااوافق بشدة	04	%01,95
المجموع	205	% 100

جدول رقم (30) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 17

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة عن العبارة بأوافق بشدة بنسبة 40.97 % وباوافق بنسبة 13.65 % وبلا أوافق بنسبة 3.90% ولا أوافق بشدة بنسبة 01.95% يستخلص أن إستجابة الطلبة الراسبين في العلوم الطبية توافق فكرة ربط المقاييس الدراسية بما يوجد من التغيرات داخل المجتمع وذلك من خلال مسايرة المناهج التربوية لمتغيرات المجتمع.

البند الثامن عشر:

تنوع المقاييس في تخصصي يساعدني على الدافعية نحو الدراسة.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	46	%22,43
أوافق	91	%44,39
لا ادري	33	%16,09
لا اوافق	24	%11,70
لا اوافق بشدة	11	%05,36
المجموع	205	%100

جدول رقم (31) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 18.

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة عن العبارة باوافق بشدة بنسبة 22,43% و باوافق بنسبة 44,39% و بلا أوافق بشدة بنسبة 11.70%. و بلا أوافق بشدة بنسبة 5.36 %من هنا يمكن أن نستنتج أن غالبية الطلبة الراسبين في العلوم الطبية يوافقون فكرة تنوع المقاييس على بعث الدافعية نحو الدراسة و منه تفادي الرسوب .

البند التاسع عشر:

لا توجد علاقة بين بعض المقاييس و تخصصي

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	42	%20,48
أوافق	60	%29,26
لاادري	49	%23,90
لا أوافق	43	%20,97
لا أوافق بشدة	10	%04,87
المجموع	205	%100

جدول رقم (32) يشمل استجابة أفراد العينة للبند 19

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن النتائج المعبرة عن العبارة باوافق بشدة ب 20,48% و باوافق ب29,26% وبلا أدري بنسبة 20,97% و بلا أوافق بشدة بنسبة 4,87% يمكننا أن نستنتج من خلال الإجابات أن غالبية الطلبة توافق على انه لا توجد علاقة بين بعض المقاييس و تخصصهم مما يولد عدم الرضا عن البرامج المقترحة ومنه إلى انخفاض دافعتيهم نحو الدراسة.

البند العشرون:

لا توجد علاقة بين بعض المقاييس و المدة الزمنية المقررة للبرنامج

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	57	%27,80
أوافق	76	%37,07
لاادري	34	%16,58
لا أوافق	31	%15,12
لا أوافق بشدة	07	%03,41
المجموع	205	%100

جدول رقم : (33) يمثل استجابة أفراد العينة للبند 20

من خلال هذا الجدول يتضح لنا بعد أن نتفحص الجدول أن 27,80% توافق بشدة و 37,07% لتوافق و 15,2% لا توافق و 03,41% لا توافق بشدة .

من هنا يمكننا أن نستنتج أن بعض المقاييس المقررة لا تتوافق مع المدة الزمنية للبرنامج يمكن أن تحتاج إلى مدة زمنية اكبر للاستيعاب أكثر مما هو عليه الآن و منه يؤثر على مردود الطالب .

3.1- عرض و تعليق على نتائج المحور الثالث : التدريس

عدد الفقرات	رقم الفقرات
10	21\ 22\ 23\24\25\26\27\28\29\30 .

الجدول رقم (34) توزيع عبارات محور التدريس

البند الواحد و العشرون:

أرى أن صفة الأستاذ الجيد في جودة أسلوب المحاضرة.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	118	%57,56
أوافق	60	%29,26
لاادري	10	%04,87
لا أوافق	12	%05,85
لا أوافق بشدة	05	%02,43
المجموع	**205**	**%100**

جدول رقم (35) يمثل استجابة أفراد العينة للبند 21

وافقت بشدة بنسبة 57,56% و أيضا بنسبة 29,26% بموافق غالبية عينة الطلبة الراسبين في أن أسلوب المحاضرة الجيد هي الطريقة المثلى في خاصية الأستاذ الجيد فيما كانت نسبة لا أوافق ب 05,85% و لا أوافق بشدة ب 02,43% لوجود خصائص أخرى تعد كمعيار في صفة الأستاذ الجيد بالنسبة لبعض الطلبة الراسبين.

البند الثاني والعشرون:

عدم كفاءة الأستاذ الجيد في عدم جودة أسلوب المحاضرة.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	59	% 28.78
أوافق	65	%31.70
لا أدري	29	%14.14
لا أوافق	27	%13.17
لا أوافق بشدة	25	%12.19
المجموع	**205**	**%100**

جدول رقم (36): يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 22.

نلاحظ من خلال استجابة الطلبة الراسبين في العلوم الطبية للعبارة بـ أوافق بشدة بنسبة 28.78 $_0$% وبموافق بنسبة 31.70 $_0$% والتي تعبر على أن أسلوب المحاضرة عندما تكون غير موفقة فإنها تأثر على كفاءة الأستاذ فيما عارضت الفكرة بلا أوافق بنسبة 13.17 $_0$% ولا أوافق بشدة بنسبة 12.19 $_0$% وهي نسبة معتبرة.

البنـــــــد ثلاثة و عشرون:

قــلة الـــــوقت المكـرّس أثـنــاء المحاضـــرة

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	32	% 60.15
أوافق	42	% 48.20
لاادري	32	% 60.15
لااوافق	59	% 78.28
لااوافق بشدة	40	% 51.19
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (37) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 23.

نلاحــظ من خلال الجدول أن استجابة الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية بـ أوافق بشدة بنسبة 60.15% وبأوافق بنسبة 20.48 $_{0}^{0}$ والتي تمثل أن الوقت المستلزم للمحاضرة غير كافي للاستيعاب محتوى الدرس وبالتالي فهو يؤثر على العملية التعليمية بينما كانت استجابة المعارضة بلا أوافق بنسبة 28.78 $_{0}^{0}$ وبلا أوافق بشدة بنسبة 19.51 $_{0}^{0}$ وهي نسبة لا بأس بها ومنها تبين بأن الوقت يكفي لفهم محتوى المحاضرة.

البند الرابع والعشرون:

نقص الوسائل البيداغوجية المستعملة في العملية التعليمية.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	72	% 12.35
أوافق	78	% 4.38
لاادري	22	% 73.10
لااوافق	24	% 70.11
لااوافق بشدة	09	% 39.40
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم(38): يمثل استجابة أفراد العينة للبند 24

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة أوافق بشدة هي 35.12 % وباوافق بنسبة 38.04 % وهي نسبة تعبر عن مدى عدم مسايرة العملية التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية من خلال استعمال الوسائل البيداغوجية وإعطاء أكثر مـــعارف للطلبة أثناء التدريس، أما نسبة المعارضة بـــ لا أوافق فكانت بـــ11.70 % وبلا أوافق بشـــدة بنـــسبـــة 04.39 % .

البند الخامس والعشرون:

لغة التدريس لا تساعدني على فهم محتوى المقياس في تخصصي

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	30	%14.63
أوافق	37	%18.04
لا أدري	15	% 07.31
لااوافق	80	% 39.02
لااوافق بشدة	43	% 20.97
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم: (39): يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 2

نـــــلاحظ من خلال الجـــدول أن استجابة الطلبة الراسبين للعبارة بأوافق بشدة بنسبة 14.63 % وبأوافق بنسبة 18.04 %وهي نسبة لا بأس بها خاصة بالنسبة للطلبة الجدد الوافدين إلى الجامعة والذين يلاقون صعوبة كبيرة في استعمال لغة أجنبية أثناء التدريس .ونـــــلاحظ أن نسبة لا أوافـــــق هي 39.02 %ونسبة لا أوافـــــق بشدة بـــ 20.97 %وهي معتبرة ذلك أن غالبية الطلبة الراسبين يزاولون دروسا مدعّمة في اللغة الأجنبية و يجدون صعوبة في لغة التدريس في تخصصهم .

البند السادس والعشرون :

يمثل الأستاذة من أسئلة الطلبة أثناء المحاضرة .

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	27	%13.17
أوافق	46	% 22.43
لاادري	43	% 20.97
لااوافق	58	% 28.29
لااوافق بشدة	31	% 15.21
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (40) يمثل استجابة أفراد العينة للبند 26.

نلاحظ من خلال الجدول أن استجابة الطلبة الراسبين في العلوم الطبية للعبارة بأوافق بشدة بنسبة 13.17 %وباوافق بـــ 22.43 %وهي نسبة لا بأس بها تعبّر عن طبيعة الاتصال بين الأستاذ والطالب الغير متجاوبة (الملّ).أما نسبة الاستجابة ب لا أوافق بـــ 28.29 %ولا أوافق بشدة بـــ 15.12 %وهي نسبة معبّرة وذلك لمعرفة طلبة العلوم الطبية لطبيعة الأستاذة ولا يجدون حرجا في عدم إلقاء الأسئلة أثناء المحاضرة مكتفين فقط بعملية السمع.

البند السابع والعشرون:

الأستاذ الجامعي يساعد على حل مشكلات الطلبة البيداغوجية

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	20	% 09.75
أوافق	28	% 13.65
لاادري	37	% 18.04
لااوافق	54	% 26.34
لااوافق بشدة	66	% 32.19
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (41) يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 27.

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة استجابة الطلبة الراسبين في العلوم الطبية بأوافق بشدة بنسبة 09.75 % وبأوافق بنسبة 13.65 % وهي نسبة ضئيلة لممارسة بعض الأساتذة عن حل مشكلات الطلبة البيداغوجية أما نسبة لا أوافق فبنسبة 26.34 % وبنسبة 32.19 % في لا أوافق بشدة وتعتبر نسبة عدم الموافقة لعبارة أن الأستاذة لا يساهمون في حل مشكلات الطلبة البيداغوجية وذلك راجع إلى عدم التواصل والاتصال بين الطلبة والأستاذ في مجال البيداغوجيا.

البند الثامن والعشرون:

إفتقار الطرق المتبعة في التدريس لعنصر التسويق.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	87	% 42.43
أوافق	67	% 32.68
لاادري	18	% 08.78
لااوافق	24	% 11.70
لااوافق بشدة	09	% 04.39
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (42) يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 28.

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الاستجابة للعبارة بأوافق بشدة بنسبة 42.43 % وأوافق بنسبة 32.68 % ولا اوافق بنسبة 11.70 % ولا أوافق بشدة بنسبة 04.39 %.

يمكن أن نستنتج أن النسبة الكبرى في موافقة الطلبة الراسبين بأن عملية التشويق غير كافية أثناء التدريس وذلك راجع ربما لعدم تكوين أساتذة العلوم الطبية في مجال التربوي وفي كيفية الاتصال البيداغوجي مع الطلبة.

البند التاسع والعشرون :

قصور الإرشاد التربوي في حل مشكلات الطلاب الدراسية.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	81	% 39.51
أوافق	75	% 36.58
لاادري	31	% 15.12
لااوافق	09	% 04.39
لااوافق بشدة	09	% 04.39
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (43) :يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 29.

نلاحظ من خلال الجدول أن استجابة الطلبة الراسبين في العلوم الطبية للعبارة بأوافق بشدة بـ 39.51 % و بأوافق بنسبة 36.58 % وبلا أوافق بنسبة 04.39 % وبلا أوافق بشدة بنسبة 04.39 % ومن ذلك يمكن أن نستنتج أن عملية الإرشاد التربوي ضئيلة ولا تلبي إحتياجات الطلبة في حل المشكلات التي يتعرضون إليها أثناء العملية التعليمية.

البنـــــد الثلاثون :

يتحلى الأستاذ الجامعي بالعلاقات الإنسانية

الإستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
أوافق بشدة	21	%10.24
أوافق	50	% 10.24
لا أدري	48	% 24.39
لا أوافق	39	% 19.02
لا أوافق بشدة	47	% 22.92
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم(44) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 30 .

نلاحظ من خـــلال إستجابات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية أن نسبة أوافق بشدة هي 10.24% و نسبة أوافـــق بـــ 24.39 % و لا أوافق بنسبة 19.02 % و لا أوافق بشدة ب 22.92 % يمكن أن نستنتج أن العلاقات الإنسانية لأستاذ الجامعي في كلية الطب ضئيلة مما ينتج عنه عدم التواصل بين الطلبة و الأستاذ ، و في عدم مما ينتج عـــنه عـــدم التواصـــل بين الطلبـــة و الأستاذ ، و فـــي عـــــدم مساعـــــدة الطالب فـي حل مشكلاته التربوية.

1-4 :عرض وتعليق على نتائج المحور الرابع :

التقويم البيداغوجي

عدد الفقرات	رقم الفقرات
10	40/39/38/37/36/35/34/33/32/31

جدول رقم (45) توزيع عبارات محور التقويم البيداغوجي.

البند الواحد والثلاثون :

يهتم الطالب الجامعي بالعلامة ويراجع أوراق الامتحان أكثر من الاهتمام بالمكتسبات المعرفية.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	93	%45,36
أوافق	65	%31,70
لاادري	13	%06,34
لااوافق	16	%07,80
لااوافق بشدة	18	%08,78
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (46) : يمثل إستجابة أفراد العينة لبند 31

نلاحظ من خلال الجدول أن استجابة الطلبة الراسبين في كلية الطب على شكل أوافق بشدة بنسبة 45.36 % وبأوافق بنسبة 31.70% وبنسبة لا أوافق ب 7.80 % وبلا أوافق بشدة بنسبة 8.78 % ومن خلال ذلك يمكن أن نستنتج أن غالبية الطلبة توافق العبارة في أن الطالب لا تهمّه المكتسبات المعرفية بقدر ما تهمه إلاّ العلامة وأيضا في كيفية المذاكرة خاصة في فترة الامتحان.

البند الثاني و الثلاثون :

عدم قدرتي على الحفظ المكثف أثناء فترة مراجعة الإمتحانات في تخصص العلوم الطبية .

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	69	%33,65
أوافق	72	%35,12
لاادري	28	%13,65
لااوافق	24	%11,70
لااوافق بشدة	12	%05,85
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (47) يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 32

نلاحظ من خلا ل إستجابة الطلبة الراسبين في كلية الطب كانت على شكل أوافق بشدة بنسبة 33.65 % و أوافق بنسبة 35.12 % ولا اوافق بنسبة 11.70 % و لا أوافق بشدة بنسبة 05.85 % . يمكننا أن سننتج من خلال هذه النسب أن غالبية الطلبة ليس لها القدرة على الحفظ المكثف أثناء فترة المراجعة للامتحانات وذلك راجع لقلة الوقت مقارنة مع كثافة المقاييس والتربصات (خاصة بالنسبة للطلبة السنة الرابعة) .

البند الثالث والثلاثون :

مشكلتي أنني ليس لدى طريقة جيدة للمذاكرة والتي تحقق نجاحي

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	53	%25,85
أوافق	64	%31,21
لاادري	32	%15,60
لااوافق	41	%20
لااوافق بشدة	15	%07,31
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (48) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 33

من خلال إستجابة أفراد العينة والتي كانت بنسبة 25.85 % لأوافق بشدة وبنسبة 31.21% لأوافق ، وبنسبة 20 % لأوافق بنسبة 07.31 % يمكن أن نستنتج أن النسبة الكبيرة هي التي توافق مشكلة عدم وجود طريقة جيدة للمذاكرة والتي من خلالها يحدث الرسوب والتي تعتمد أكـــثر على طريقة الأستاذ (هل تعتمد على الفهم أو على الحـــفظ الإجتراري عند الإجابة في الإمتحان)

البند الرابع والثلاثون :

عدم حصولي على أوراق المحاضرات المطبوعة بصورة كافية أثناء فترة الامتحانات يعرقل مذاكرتي

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	57	%27,80
أوافق	64	%31,21
لاادري	19	%09,26
لااوافق	42	%20,48
لااوافق بشدة	15	%15,31
المجموع	205	% 100

جدول (49) :يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 34

من خلال الجـــدول الذي يمثل استجابـــة أفـــراد العينة والتي كانت بأوافق بشدة بنسبة 27.80 % وباوافق بنسبة 31.21 % ولا أوافق بنسبة 20.48 % ولا أوافق بشدة بنسبة 15.31% يمكن أن نستنتج أن غالبية الطلبة الراسبين يؤيدون فكرة مشكلة عـدم حـصول الطلبة على المطبـــوعة الـــتي من خلالها يمتحن الطالب فتجعله مضطرب في المذاكرة والنسبة الثانية التي لا توافق هذه الفكرة ربّما راجع إلى جدّية الطالب في الحصول على المطبوعات في وقتها المحدد.

البند الخامس و الثلاثون :

تشدد في تقويم الامتحانات من طرف أساتذة كلية العلوم الطبية

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	81	% 39.51
أوافق	60	%29.26
لاادري	44	%21.46
لااوافق	11	%05.36
لااوافق بشدة	09	%04.39
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (50) يمثل استجابة أفراد العينة للبند 35

نلاحظ من خلال الجدول استجابة أفـــراد العينة للعبارة باوافق بشدة بنسبة 39.51 % و باوافق بنسبة 29.26 % و بلا أوافق بنسبة 05.36 % و بلا أوافق بشدة بنسبة 04.39 % يمكن أن نستخلص من خلال هذه النسب أن النسبة الكبيرة من الطلبة الراسبين يوافقون فكرة تشدد الأساتذة في عملية التقويم ، هناك نسبة قليلة تعارض فكرة عدم التشدد في تقويم الامتحانات .

البند السادس والثلاثون :

صعوبة الأسئلة وعدم أخذ الأساتذة بعين الإعتبار الفروقات الفردية المعرفية بين الطلبة.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	66	%32,19
أوافق	49	%23,90
لاادري	33	%16,09
لااوافق	42	%20,48
لااوافق بشدة	15	%07,31
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (51) يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 36.

نلاحظ من خلال الجدول أن استجابة طلبة العلوم الطبية الراسبين نحو العبارة بأوافق بشدة بنسبة 32.19% وباوافق بـــ 23.90 % وبلا أوافق بـــ 20.48 % وبلا أوافق بشدة بنسبة 07.31 %.

يمكن أن نستنتج أن أكثر نسبة لدى الطلبة الذين يوافقون فكرة صعوبة أسئلة الامتحان دون أخذ الأساتذة الفروقات المعرفية الفردية بعين الإعتبار . وتوجد نسبة ضئيلة تعارض فكرة صعوبة الأسئلة وعدم أخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية المعرفية لدى أساتذة كلية الطب.

البند السابع والثلاثون:

أرى أن الامتحانات تقيس القدرات لدى طلبة العلوم الطبية.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	27	%13,17
أوافق	59	%28,78
لاادري	34	%16,58
لااوافق	45	%21,95
لااوافق بشدة	40	%19,51
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (52) يمثل استجابة أفراد العينة للبند 37.

من خلال الجدول نستطيع أن نستنتج استجابة الطلبة الراسبين للعبارة بأوافق بشدة بنسبة 13.17 % وبأوافق بنسبة 28.78 % وبالمعارضة بنسبة 21.95 %و بالمعارضة الشديدة بنسبة 19.51 %

و من خلال هذه النسب نرى أن الموافقة للعبارة والمعارضة متقاربة في فهم المغزى الحقيقي من الامتحانات وماذا تعني بالنسبة للطالب.

البند الثامن والثلاثون :

أجتهد في مراجعة دروسي في فترة الإمتحانات فقط.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	41	%20
أوافق	43	%20,97
لاادري	21	%10,24
لااوافق	56	%27,71
لااوافق بشدة	44	%21,46
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (53) يمثل إستجابة أفراد العين للبند 38.

من خلال الجدول الذي يمثل استجابة أفراد العينة للعبارة التي كانت بأوافق بشدة بنسبة 20 $\%_0$ وباوافق بنسبة 20.97 $\%_0$ وبأعراض بنسبة 27.71 $\%_0$ وبأعارض بشدة بنسبة 21.46 $\%_0$ يمكن أن نستنتج أن غالبية إستجابة الطلبة يعارضون فكرة مراجعة الدروس في فترة الامتحانات فقط وهناك فئة أخرى بنسبة لا بأس بها توافق فكرة الاجتهاد ومراجعة الدروس في فترة الامتحانات فقط.

البند التاسع والثلاثون :

الامتحانات تعكس قيم الأستاذ الذاتية أكثر مما تعكس قدرات الطالب العلمية.

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	63	%30,73
أوافق	42	%20,48
لاادري	57	%27,80
أعارض	26	%12,68
أعارض بشدة	17	%08,29
المجموع	**205**	**% 100**

جدول رقم (54) يمثل استجابة أفراد العينة للبند 39.

نلاحظ من خلال الجدول أن استجابة أفراد العينة العبارة كانت كمايلي : أوافق بشدة بنسبة 30.73 % أوافق بنسبة 20.48 %، أعارض بنسبة 12.68 %أعارض بشدة بنسبة 8.29 %يمكـــــن أن نستنتج أن نسبة الموافقة على عبارة أن الامتحانات تعكس قيم الأستاذ الذاتية أكثر مما تعكس قدرات الطالب العلمية هي أكبر من تلك التي تعارض هذه الفكرة.

البنـــد الأربعون :

لا أعرف كيفية اختيار المعلومات وتحديها لما يرغبه الأستاذ كجواب على سؤاله

الاستجابة	التكرارات	النسبة المئوية
وافق بشدة	40	%19,53
أوافق	77	%37,56
لاادري	32	%15,60
لااوافق	41	%20
لااوافق بشدة	15	%07,31
المجموع	**205**	**% 100**

الجدول رقم (55) : يمثل إستجابة أفراد العينة للبند 40.

مـــن خلال هـذا الجـدول نلاحظ أن استجابة الطلبة للعبارة كانـــت بأوافق بشدة بنسبة 19.53 %، وبأوافق بنسبة 15.60 % ، و بأعارض بـ 20 % وبأعارض بشدة بـــ 7.31 % يمـكـــن أن نستنتج أن الموافقة للعبارة أكـــبر من معارضة العبارة وذلك أن الطالب لا يستطيع أن يحدد ما يريده الأستاذ من خلال أسئلة هل يريد أجوبة على الفهم أو الاعتماد على الحفظ (الاجترار)

											لا أوافق بشدة		لا أوافق		لا أدري		أوافق		أوافق بشدة		البند
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	البند	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	
2.43	05	5.85	12	04.87	10	29.26	60	57.56	118	21	35.60	73	32.68	67	8.78	18	13.17	27	9.75	20	1
12.19	25	13.17	27	14.44	29	31.70	65	28.78	59	22	46.34	95	34.63	71	5.85	12	5.85	12	7.31	15	2
19.51	40	28.78	59	15.60	32	20.48	42	15.60	32	23	21.95	45	21.95	45	22.43	46	22.92	47	10.73	22	3
4.39	09	11.70	24	10.73	22	38.04	78	35.12	72	24	10.24	21	20.97	43	20	41	25.85	53	22.92	47	4
20.97	43	39.02	80	07.31	15	18.04	37	14.63	30	25	9.75	20	02.92	06	6.34	13	31.70	65	49.261	101	5
15.12	31	28.29	58	20.97	43	22.43	46	13.17	27	26	3.90	08	13.65	28	22.43	46	45.85	94	14.14	99	6
32.19	66	26.34	54	18.04	37	13.65	28	09.75	20	27	7.31	15	12.68	26	20.48	42	39.51	81	20	41	7
4.39	09	11.70	24	8.78	18	32.68	67	42.43	87	28	19.02	39	35.12	72	6.4	16	24.87	51	13.17	27	8
4.39	09	4.39	09	15.12	31	36.58	75	39.51	81	29	2.43	05	13.17	27	19.02	39	36.09	74	29.26	60	9
22.92	47	19.02	39	23.41	48	24.39	50	10.24	21	30	11.21	23	19.02	39	18.04	37	26.82	55	24.87	51	10
08.78	18	07.80	16	06.34	13	31.70	65	45.36	93	31	6.82	14	35.12	72	13.65	28	20	41	24.39	50	11
05.85	12	11.70	24	13.65	28	35.12	72	33.65	69	32	7.80	16	28.29	58	22.92	47	34.63	71	6.34	13	12
07.31	15	20	41	15.60	39	31.21	64	25.85	53	33	27.31	56	28.29	58	23.90	49	16.58	34	3.90	08	13
11.21	23	20.48	42	09.26	19	31.21	64	27.80	57	34	11.21	23	23.90	49	14.63	30	35.60	73	14.63	30	14
04.39	09	5.36	11	21.46	44	29.26	60	39.51	81	35	21.95	45	22.92	47	21.95	45	28.29	58	9.75	20	15
07.31	15	20.48	42	16.09	33	23.90	49	32.19	56	36	11.21	23	10.73	22	11.70	24	38.04	78	28.29	58	16
19.51	40	21.95	45	16.58	34	28.78	59	13.17	23	37	07.95	04	03.90	08	13.17	27	13.65	28	40.97	84	17
21.46	44	27.31	56	10.24	21	20.97	43	20	41	38	5.36	11	11.70	24	16.09	33	44.39	91	22.43	46	18
08.29	17	12.68	26	27.80	57	20.48	42	30.73	63	39	04.87	10	20.97	43	23.90	49	29.26	60	20.48	42	19
07.31	15	20	41	15.60	32	37.56	77	19.51	40	40	03.41	07	15.12	31	16.58	34	37.07	70	27.80	57	20

جدول رقم (56) استجابات طلبة العلوم الطبية الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية

ثانيا :عـــــرض وتحليل النتائـــــج على ضوء الفرضيات :

2-1- الفرضية الأولى:

إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية مرتفعة .

ولإختبار هذه الفرضية استخدام الطالب الدرجة التـــي تمنح لإختيار "غير متأكد" وهي (3) كدرجة فاصلة بين ذوي الاتجاه المرتفع والإتجاه المنخفض نحو المشكلات البيداغوجية وبما أن الاستبيان يتكون من 40 بندا، وحاصل 40 ×3 = 120 . فإن كل فرد يحصل على درجة 120 فـأكثر فـــهو مـــرتفع الاتجاه نحو المشكلات البيداغوجية و التي هي سبب للرسوب الدراسي لدى طلبة كلية العلوم الطبية ، بينما الذي يحصل على أقل من 120 درجة فهو منخفض الاتجاه نحو المشكلات البيداغوجية المسببة للرسوب الدراسي، وجاءت النتائج كما يلي :

1-بينت النتائج أن هناك 141 طالب لديهم اتجاهات مرتفعة نحو المشكلات البيداغوجية والتي لها علاقة بالرسوب لدى طلبة كلية العلوم الطبية أي بنسبة 68.87 %.

2- كما بينت النتائج أن هناك 64 طالب فقط لديهم اتجاهات منخفضة نحو المشكلات والتي لها علاقة بالرسوب لدى طلبة كلية العلوم الطبية أي بنسبة 31.21 %

أما بالنسبة للتحليلي الوصفي فكان كما يلي :

$$\overline{x} = \frac{\sum f x_i}{N} = \frac{2609.5}{205} = 127.16$$

$$S = \sqrt{\frac{N\sum f x_i^2 - (\sum f x_i)^2}{N(N-1)}} = 3.71$$

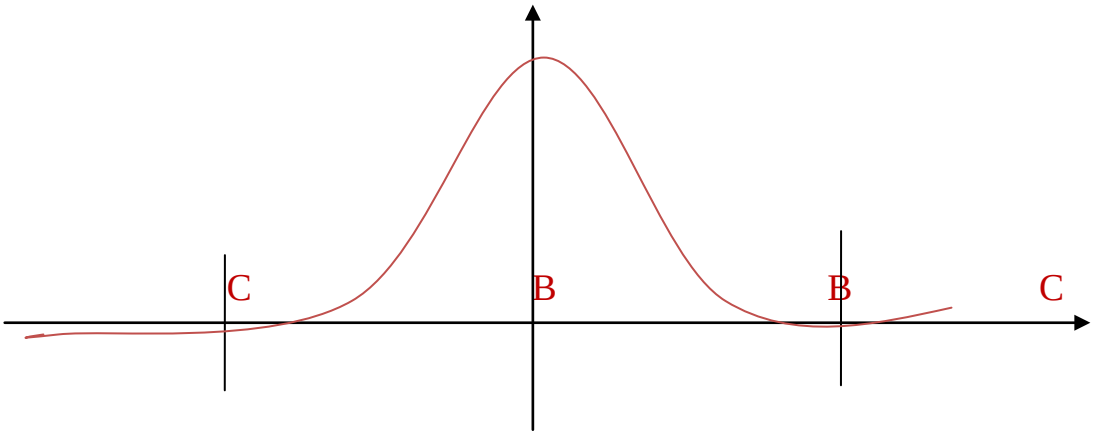
$\overline{x} \simeq M_d \sim M_0 \Rightarrow$ **تحليل وصفي طبيعي**

هناك تجانس بين القيم :S=3.71 أي أن التشتت متقارب

	M_d	M_o
127	125	126,64

جدول رقم (57) يمثل اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية

الشكل (26) يمثل توزيع القيم الطبيعي لدى اتجاهات عينة الدراسة



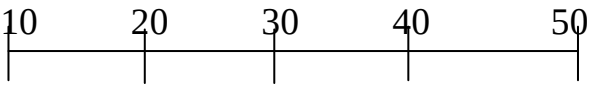
B : تمركز غالبية القيم

C: تمركز قليل من القيم

☒ **-اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية :**

أ- أ- اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو التوجيه :

بما أن محور التوجيه يتكون من 10 بنود، و حاصل ضرب: 10 X 30 فإن كل فرد يحصل على درجة 30 فأكثر فهو مرتفع الإتجاه نحو التوجيه وعلاقته بالرسوب، بينما الذي يحصل على أقل من 30 فهو منخفض الإتجاه نحو علاقة التوجيه بالرسوب الدراسي لدى طلبة كلية الطب .



1-بينت النتائج أن هناك 119 طالب لديهم اتجاهات مرتفعة نحو علاقة التوجيه بالرسوب لدى طلبة العلوم الطبية أي بنسبة 58.04 %.

2-كما بينت النتائج أن هناك 86 طالب فقط لديهم اتجاهات منخفضة نحو علاقة التوجيه بالرسوب لدى طلبة كلية الطب أس بنسبة 41.95 %.

أما بالنسبة للتحليل الوصفي فكان كما يلي :

$\Rightarrow \bar{x} = M_d \sim M_0$ توزيع طبيعي

	M_d	M_o	S
30,31	30,23	30,92	4,40

جدول رقم (58) يمثل إتجاهات الطلبة الراسبين نحو التوجيه .

ب-إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المناهج :

بما أن محور المناهج يتكون من 10 بنود، و حاصل ضرب 30=3x10 فإن كل فرد يحصل على درجة 30 فأكثر فهو مرتفع الاتجاه نحو المناهج وعلاقتها بالرسوب لدى طلبة العلوم الطبية،بينما الذي يحصل عـلى أقـل من 30 فهو منخفض الاتجاه نحو علاقة المناهج الدراسية بالرسوب.

1-بينت النتائج أن هناك 109 طالب لديهم اتجاهات مرتفعة نحو علاقة المناهج الدراسية بالرسوب لدى طلبة العلوم الطبية أي بنسبة 53.17 %.

2-كما بينت النتائج أن هناك 96 طالب فقط لديهم اتجاهات منخفضة نحو علاقة المناهج الدراسية بالرسوب لدى طلبة كلية العلوم الطبية أي بنسبة 46.82 %.

أما بالنسبة للتحليل الوصفي فكان كما يلي :

$\overline{x} \sim M_d \sim M_0 \Rightarrow$ توزيع طبيعي

	M_d	M_o	S
31,02	29,78	29,90	5,74

جدول رقم (59) يمثل متوسط إتجاهات الطلبة الراسبين نحو المناهج

ج-اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو التدريس :

بما أن محور التدريس يتكون من 10 بنود، و حاصل ضرب: 10 x 3 = 30 فإن كل فرد يحصل على درجـة 30 فأكثر فهو مرتفع الاتجاه نحو التدريس وعلاقته بالرسوب لدى طلبة العلوم الطبية. بينما الذي يحصل على أقل من 30 فهو منخفض الاتجاه نحو علاقته التدريس بالرسوب.

1-بينت النتائج أن هناك 168 طالب لديهم اتجاهات مرتفعة نحو علاقة التدريس بالرسوب لدى طلبة العلوم الطبية بنسبة 81.46 %.

2-كما بينت النتائج أن هناك 38 طالب فقط لديهم اتجاهات منخفضة نحو علاقة التدريس بالرسوب لدى طلبة كلية العلوم الطبية أي بنسبة 18.53 %.

أما بالنسبة للتحليل الوصفي فكان كما يلي :

$\overline{x} \sim M_d \sim M_0 \Rightarrow$ توزيع طبيعي

	M_d	M_o	S
32,60	32,62	32,02	8.59

جدول رقم (60) يمثل متوسط اتجاهات الطلبة الراسبين نحو التدريس :

اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو التقويم:

بما أن محور التقويم يتكون من 10 بنود ،و حاصل ضرب: 10 x 3 = 30 فإن كل فرد يحصل على درجة 30 فأكثر فهو مرتفع الاتجاه نحو التقويم علاقته بالرسوب لدى طلبة العلوم الطبية. بينما الذي حصل على أقل من 30 فهو منخفض الاتجاه نحو علاقة التقويم بالرسوب. الدراسي

1-بينت النتائج أن هناك 149 طالب لديهم اتجاهات مرتفعة نحو علاقة التقويم بالرسوب لدى طلبة العلوم الطبية بنسبة 72.68 %.

2-كما بينت النتائج أن هناك 56 طالب فقط لديهم اتجاهات منخفضة نحو علاقة التقويم بالرسوب لدى طلبة كلية العلوم الطبية أي بنسبة 27.31 %.

أما بالنسبة للتحليل الوصفي فكان كما يلي :

$\overline{x} \sim M_d \sim M_0 \Rightarrow$ توزيع طبيعي

	M_d	M_o	S
32	31.45	31.3	14.04

جدول رقم (61) يمثل متوسط إتجاهات الطلبة الراسبين نحو التقويم

2-2- الفرضيـــــة الثانيـــــة :

توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس.

نحسب قيمة إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس بحساب دلالة قيمة الفروقات بين متوسطين وذلك بإستعمال إختبار "t"

$$t=\frac{\overline{x_1}-\overline{x_2}}{\sqrt{{s^2p}/{N_1}-{S^2P}/{N_2}}}$$

متوسط العينة الأولى : $\bar{x}_1$

متوسط العينة الثانية : $\bar{x}_2$

الانحراف المعياري للعينة الأولى:S_1

الانحراف المعياري للعينة الثانية :S_2

التباين المشترك: S^2P

$\bar{x}_1 = 125,27$

$\bar{x}_2 = 124,42$

$S_1 = 3,11$

$S_2 = 8,76$

$N_1 = 108$

$N_2 = 97$

$S^2P = 41,38$

X	N	...$\bar{x}$..	S
ذكور	108	125,27	3,11
إناث	97	124,42	8,76

الجدول رقم (62) يمثل البيانات الكمية لمتغير الجنس (ذكور وإناث)

قواعــد القـــــرار:

- مستوى الدلالة: $\propto = 0.05$

- إختيـــــار ذو حديـــن

- درجة الحرية $df = N_1 + N_2 - 2 = 203$

حسب الجدول : القيمة الحرجة (t critique)= 1.96

القيمة المحسوبة ($t_{calculé}$) =

$$t_{calculé} = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\sqrt{S^2p/N_1 + S^2P/N_2}} = 0.95$$

t calculé= 0,95

القرار الإحصائي:

t (calculé) < t (critique)

نلاحظ أن القيمة المجدولة أكبر من القيمة المحسوبة إذن لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لدى إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية بيـــــن الطلبة الذكـــور والطلبة الإنات في مستوى الدلالة $\propto$ =0.05 و بالتالي الفروقات راجعة للصدفة .

3-2- الفرصة الثالثة :

توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية .

-نحسب قيمة إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية بحساب .دلالة قيمة الفروقات بين متوسطين وذلك بإستعمال إختبار "t "

حساب دلالة قيمة الفروقات بين متوسطين وذلك بإستعمال إختبار "t"

$$t = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\sqrt{S^2p/N_1 - S^2P/N_2}}$$

$$S^2P = \frac{(N_1 - 1)s_1^2 + (N_2 - 1)s_2^2}{N_1 + N_2 - 2}$$

متوسط العينة الأولى : $\bar{X}_1$

متوسط العينة الثانية : $\bar{x}_2$

الانحراف المعياري للعينة الأولى:S_1

الانحراف المعياري للعينة الثانية :S_2

التباين المشترك: S^2P

$\bar{X}_1$ =125.41,

$\bar{x}_2$ = 125,23

S_1= 8,63

S_2 = 10,43

N_1 =105

N_2 = 100

S^2P = 91,20

X	N	$\bar{X}$	S
السنة الأولى	105	125,41	8,63
السنة الرابعة	100	125,23	10,43

جدول رقم (63) يمثل البيانات الكمية لمتغيرالسنة الدراسية (السنة الأولى ، السنة الرابعة)

قواعـــد القـــرار:

- مستوى الدلالة : α =0.05

-إختيار ذو حدين

- درجة الحرية: df = N1+N2-2 =203 -

القيمة الحرجة :**حسب الجدول*** 1,96=($t_{critique}$)

القيمة المحسوبة($t_{critique}$) =0.10

$$t_{calculé} = \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{\sqrt{S^2p/N_1 + S^2P/N_2}} = 0.10$$

القرار الإحصائي:

$(t_{calculé}) \quad < \quad (t_{critique})$

$0{,}10\ t_{(cal)} \quad < \quad 1{,}96 = t_{(cri)}$

نلاحظ أن القيمة المجدولة t (critique) أكبر من القيمة المحسوبة(calculé) t ، إذن الفروقات بين إتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية غير دالة إحصائية بين الطلبة سنة الأولى وطلبة سنة رابعة وبالتالية الفروقات راجعة للصدفة عند مستوى الدلالة $\propto$=0.05

4-2- الفرضيـــــة الرابعـــــة :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية ومتغير السن(الصف الأول 16-20، الصف الثاني 12-25 ، الصف الثالث 26 فما فوق) تحديد نوع الإختيار بما أننا ندرس دلالة الإختلاف بين ثلاثة مجموعات فإننا نستعمل تحليل التباين .(ANOVA)

قواعـــــد القـــــرار:

عدد العينات : $k=3$

$N=n_1 + n_2 + n_3 =24$

$$df \begin{cases} K-1 \\ N-K \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} 2 \\ 24-3+21 \end{cases}$$

درجة الحرية : $\propto = 0.05$ $\propto = 0.01$

القيمة المجدولة : 3.43 5.71

$$s.c_{inter} = \frac{(\sum x_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum x_2)^2}{n_2} + \frac{(\sum x_3)^2}{n_3} - \frac{T^2}{N}$$

$$s.c_{inter} = 1004{,}01$$

$$s.c_{intra} = n_1\left[\frac{(\sum x_1^2)}{n_1} - \bar{x}_1^2\right] + n_2\left[\frac{(\sum x_2^2)}{n_2} - \bar{x}_2^2\right] + n_3\left[\frac{(\sum x_3^2)}{n_3} - \bar{x}_3^2\right]$$

العمليـــــات الحسابيـــــة: Sc intra =1700 1.75

مصدر التباين	مجموعات المربعات S.C	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F
بين المجموعات Inter	1004.01	2	502.005	$\frac{502.005}{809.60} = 0.62$
داخل المجموعات Intra	17001,75	21	809,60	

جدول رقم (64) يمثل البيانات الكمية لمتغير السن و الرسوب

F calculé =0,62

F tableau =3,43

القـــــرار الإحصـــــائي :

القيمة المجدولة > القيمة المحسوبة

بمعنى $F_{tableau} = 3,43$ > $F_{calculé} = 0,62$

التفسيـــــــر:

القيمة المحسوبة أقل من القيمة المجدولة في كلا المستويين في 0.05 وفي 0.01 ، إذا نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية ومتغير السن لدى طلبة كلية الطب بجامعة باجي مختار عنابة.

<u>2-5- الفرضيـــــة الخامســـة :</u>

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص (تخصص طب، صيدلية، جراحة أسنان).

تحديد نوع الإختيار :بما أننا ندرس دلالة الإختلاف بين ثلاثة مجموعات فإننا نستعمل تحليل التباين (ANOVA)

قواعــد القـــرار:

عدد العينـــات K=3

$N=n_1 + n_2 + n_3 =19$

$$df \begin{cases} K-1=2 \\ N-K=16 \end{cases}$$

درجة الحرية $\propto= 0.05$ $\propto= 0.01$

القيمة المجدولة : 3.43 5.71

$$s.c_{inter} = \frac{(\sum x_1)^2}{n_1} + \frac{(\sum x_2)^2}{n_2} + \frac{(\sum x_3)^2}{n_3} - \frac{T^2}{N}$$

$$s.c_{inter} = 541.55$$

$$s.c_{intra} = n_1\left[\left[\frac{(\sum x_1^2)}{n_1} - \bar{x}_1^2\right] + \left[\frac{(\sum x_2^2)}{n_2} - \bar{x}_2^2\right] + \left[\frac{(\sum x_3^2)}{n_3} - \bar{x}_3^2\right]\right]$$

$$s.c_{intra} = 1073.51$$

العمليـــات الحسابيـــة:

مصدر التباين	مجموعات المربعات S.C	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	F
بين المجموعات Inter	541,55	2	270,77	$\frac{270.77}{67.09} = 4.03$
داخل المجموعات Intra	1073,51	16	67,09	

جدول رقم (65) يبين البيانات الكمية لعلاقة متغير التخصص و الرسوب

القـــرار الإحصـــائي:

القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة

القيمة المحسوبة > القيمة المجدولة

بمعنى $F_{calculé} = 4,03 > F_{tableau} = 3,63$

التـــفـــسيـــر :

توجد علاقـــــة ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية ومتغير التخصص (طب ، جراحة الأسنان ، صيدلية) عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ لـــدى طلبة كلية الطب بجامعة باجي مختار – عنابة-.

الفصل السادس

النتائج العامة و النهائية للد راسة

واهم التوصيات

أولا : النتائـــــــج العـــــامة

لقد تعرضنا من خلال إشكالية البحث إلى أهم المشكلات البيداغوجية و التي لها علاقة بالرسوب الدراسي من وجهة نظر الطلبة الراسبين في العلوم الطبية بجامعة باجي مختار ، و قمنا بتحديد هذه المشكلات البيداغوجية التي تجسدت في صورة فرضيات نفسية تربوية علمية ، كانت إطار ضابطا في سير فصول البحث على منوالها ووفقا لطبيعتها، بحيث تم بحث أسباب الرسوب الدراسي و الجامعة و المتمثل في التوجيه الدراسي و الذي طرح كإشكال فـــي مدى استجابة عملية التوجيه الدراسي لرغبات الطلبة و خاصة في مرحلة عمرية حرجة (المراهقة) و التي تحتاج فيها لعناية و مساعدة خاصة من كل المحيطين بالطالب (الأسرة ، الأسرة التربوية الجامعية) خاصة في هـــذا العـصر الذي كثرت فيه العلوم و تشعبت و ظهرت مهن و تخصصات جديدة فأصبح من الصعب إن يختار الفـــرد ما يناسبه

و الأمر أصعب على طلبة السنة الأول من التعليم العالي أن يوقف في الاختيار السليم الـــذي يحقق فـــيه الرغبة و النجاح و كما أن عملية الاختيار و التوجيه الدراسي، عملية تقرير مصير، و لكي يكون ناجحا لابد مـــن دراسة موضوعية و عميقة لمختلف الجوانب المتعلقة بالعملية، لأن سرالنجاح في الحياة مرهون بالاختيار السليم للـدراسة و ما يترتب عنه من شعور بالرضا و توافق الفرض مع ذاته و مهنته مما يساعد على الاستمرار التطور فيها .

وبما أن التربية هي الوسيلة و الأسلوب الإجتماعي الذي يكسب بـــه الأفراد طرائـــق الحـــياة و قـــيم أو إتجاهات المجتمع: الذين يجدون فيه ولكي تحقق هذه التربية أهدافها التي تنطوي عليها تعتمد أساسا علـــى المناهج الدراسيـــة و طرائق إعـداد الهيئات التدريسية و التـعرف علـــى المـشكلات التي تواجه الطلبة و التي تؤدي إلـــى اخـــفاقهم في الدراسة و يضل المنهج اعزلا بعيدا عن التطبيق العلمي مالم يتوفر على استاذ كفء يتميز بالبراعة الكافية لترجمة المنهـــج النظري و بـــأبعادها (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل المعينة، الأنشطة المصاحبة و التقويم) الى ممارسة فعلية تكون مخرجاته اجابية على المؤسسة الجامعية و المجتمع ككل و يعد المدرس محور العملية التعليمية على جانب الطالب و المنهج و يقع اعداد أستاد الجامعي على عاتق الكليات و التي تتشكل منها الجامعات و قد اكد البيداغوجيون حاضرا اهمية الأستاذ في العملية التعليمية و أشاروا إلى ضرورة أن يكون واعـــيا متزنا في تصرفاته مع طلابه ملما بسمات شخصياتهم و خصائص مراحل النمو التي يمرون بها و متطلبات تلك المـــرحلة متفهما لمشكلات طلابه لأجل إعدادهم بالشكل المطلوب لتحقيق الأهداف التعلمية التعليمية و للتحقق من صحة هـــذه الفـرضيات تـــم بناء استمارة وزعت على عينة من الطلبة الراسبين في كلية الطب و بعد استرجاعها و تفريغها تم التعرف على اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية حسب بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بهم و تم التوصل إلى نتائج التالية :

1.اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية مرتفعة ، حيث بينت الدراسة :

ا-أن عملية التوجيه الدراسي لا تتم طبق معاير فعالة في نظام قبول الطلبة فـــي كلية الطب بمـــا يتوافق مع قـــــدرات و ميولات الطلبة و ذلك راجع إلى الاقتصار على مجموع العلامات العامة في شهادة البكـــالوريا في عملية التوجيه و أيضا من خلال عدم قدرة الكلية على استيعاب الأعداد المحدودة من الأماكن مسبقا و في تخصصات معينة كما أن عدم فعالية برامج التوجيه و الأيام الإعلامية في توجيه الطلبة بكلية العلوم الطبية بجامعة باجي مختار – عنابة –

ب-اتجاهات طلبة الطب الراسبين نحو المناهج مرتفعة ذلك أن المنهج يظل أعزلا بعيدا عن التطبيق العلمي ذلك أن حداثة المادة العلمية في المقررات المجتمع كذلك عدم تنوع أساليب التعليم لمقارنة بالفروق الفردية بين الطلاب، كما ان طبيعة المقاييس لا تساعد على بعث الدافعية نحو الدراسة كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لابد من تطوير المناهج الجامعية باستمرار لتواكب حركة المجتمع الجزائري و لكي تحسن فهم المتطلبات الاجتماعية لأن التعليم الجامعي هو تكوين للإنسان الجزائري الذي هو أداة التنمية في مجتمعه و الذي يجب أن تنطبق من ركيزة المناهج التربوية السليمة لمواكبة الجامعات الحديثة .

ج – إتجاهات طلبة كلية الطب الراسبين نحو التدريس مرتفعة حيث بينت نتائج الدراسة لا توجد علاقة بين بعض المقاييس و المدة الزمنية المقررة للبرنامج كذلك أن أسلوب المحاصرة لدى الأستاذ لا يتسم بالكفاءة و الجدية مما يؤثر على الإستعاب لدى الطالب كذلك نقص الوسائل البيداغوجية و عدم مراعاة الفروقات الفردية المعرفية للطلبة أثناء إلقاء المحاضرة، إفتقار الطرق المتبعة للتدريس لعنصر التشويق و قصور الإرشاد التربوي في حل مشكلات الطلاب

د- اتجاهات الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو التقويم:
فقد بنيت نتائج الدراسة بأنها مرتفعة و ذلك من خلال أنه ليس هناك طريقة موضوعية في تقويم الطالب كما يعتمد الأساتذة على التقويم التجميعي أو النهائي مع إهمال كلي لنوعي التقويم التشخيصي و التكويني ذلك أن الأستاذ كثيرا ما يكتشف في آخر المشوار أن طلبته بحاجة إلى معارف سابقة تفيد و تعين في استيعاب المادة التي يقدمها وبالتالي عدم وجود تلك المعارف تأثر سلبا على أدائه و تحصيل الطلاب، أو أنه استخدم أساليب ووسائل لم تكن هي الأفضل و لم يستفيذ من تغذية راجعة أثناء عمله و هذا خاصة في السنة الأولى من المشوار الجامعي .

2- لا توجد فورقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس (ذكور و إناث) و ذلك راجع أن الطلبة من كلا الجنسين لهم نفس المحددات و الرؤى للمستقبل في ضوء استيعابه للحاضر ذلك أن ظروف الدراسة لا تؤثر في جنس الطلبة لما تتطلبه من قدرات و استعدادات لهذا التخصص (تخصص علوم طبية و مدى علاقته بقدرات و استعدادات الطالب بعيدا عن متغير الجنس)

3- الفـــرو قات بين اتجـــاهات الطلبة الراسبين نحوا لمشكلات البيداغوجية غير دالة احصائيا بين طلبة سنة أولى و طلبة سنة الرابعة، و ذلك راجع أن سنوات الدراسة في كلية الطب تمتاز بنفس الوثيرة و نفس الطريقة البيداغوجية من تدريس و تقويم و أيضا من خلال ترابط المقاييس مع بعضها البعض في جميع التخصصات العلوم الطبية

4- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية و متغير السن:
حيث بينت النتائج أن لا فرق في عامل السن عند طرح طبيعة المشكلات البيداغوجية و التي لها علاقة بالرسوب لدى طلبة كلية العلوم الطبية و ذلك راجع لمدى نضج الطالب في العلوم الطبية ووعيه بطبيعة الدراسة و نظامها الدراسي المتميز و سرعة تكيفيه دون وجود عائق السن بالرغم من أن الدراسات قد أثبتت أن التعليم الجامعي يعاني من مشكلات شخصية ونفسية اجتماعية و أن مرحلة الشباب و منها تلك المرحلة الزمنية التي يعيشها الطالب من أخطر و أهم مراحل العمر حيث يملك فيها الانسان من النشاط و القوة البدنية و من الحماس و الخصائص ، ما يجعله عضوا ايجابيا ، نشطا فاعلا، و في حاجة الى من يهتم به و بمشكلاته لبناء مستقبله و تطلعات مجتمعه .

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية ومتغير التخصص وذلك راجع إلى الاختلاف في المسار الدراسي لكل تخصص ففي تخصص الطب مدته سبع سنوات و طبيعة التقويم فيه أصعب منه فـــي التخصصات الأخرى (الصيدلة و جراحة الأسنان) حيث يتطلب في الثلاث سنوات الأولى للنجاح بلوغ المعدل 10 من 20علـــى أســاس طـــريقة التعـــويض بـين المـــتقاييس أي (système compensatoire)و في السنة الرابعة فما فوق فلابد من الحصول على نقطة 10 للمقياس دون الاعتماد على طريقة التعويض أيضا هناك ضغط على مستوى المقاييس من خلال كثرة الحجم الســـاعي وأيـــضا في طبيعة لغة الاتصال بين الطالب و الأستاذ حيث نجد أن في تخصص الصيدلة و الجراحة الأسنان فالسار الدراسي بهما خمس سنوات وأيضا نجد الاعتماد على طريقة التعويض عند التقويم (المعدل العام) طوال سنوات الدراسة لكن المشكل مطروح في السنة الرابعة في طبيعة بعض المقاييس التي لا يرقى للطالب ان يستوعبها وايضا في طبيعة التقويم الذي يشترط نسبة معينة توافق عدد مناصب المخابر الإستشفائية اثـــناء فتة التـــربصات خاصة في السنة الخامسة.

من ذاك كانت هناك اتجاهات مختلفة نحو المشكلات البيداغوجية و التخصص لدى طلبة كلية الطب بجامعة باجي مختار

جدول رقم (66) يبين مقارنة أهم النتائج العامة في ضوء نظريات البحث و الدراسات السابقة

التـــساؤل	النتيجة	نظريات البحث	الدراسات السابقة
1- ما طبيعة اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية بجامعة باجي مختار؟	اتجاهات الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية بجامعة باجي مختار مرتفعة (تثبت فرضية الدراسة)	- توافق النظريات الأكاديمية - النظريات التكنولوجية - النظريات النفسية المعرفية - نظـــريات اعـــادة الإنـــتاج les théories de la reproduction	- دراسة أموراي ديلي 2006 AMEURY DEELY - دراسة دكر يستوف ميشال - دراسة دأليس لميست 2009 - دراسة لفهد الجدوع 2004
2- هل توجد فورقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس ؟	2- لا توجد فورقات ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس (ترفض فرضية الدراسة)	- توافق نظرية البيداغوجية لنمط نمودج التدريس الإتقاني corroll bloom block	
3- هل توجد فورقات ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الأولى؟	3- الفورقات بين اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية غير دالة احصائيا بين طلبة سنة أولى و طلبة سنة رابعة (ترفض فرضية الدراسة)	- نظرية الإتجاه التقليدي لدراسة الذكاء لـــ 1983 cordner	
4- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية متغير التخصص؟	لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السن (ترفض فرضية الدراسة)	- تعارض نظرية باري parè 1978	توافق دراسة عربية لمحمد عثمان المحيسي 1981 و أيضا دراسة لأحمد كامل 2006
3- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص؟	توجد علاقة ذات دلالة احصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص (تثبت فرضية الدراسة)		- توافق دراسة عربية عثمان المحيسي 1981 و ايضا دراسة لأحمد كامل 2006

❖ **نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات المقترحة من طرف الطالب:**

1. نقبل الفرضية الأولى و التي تقول بأن اتجاهات الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية بجامعة باجي مختار مرتفعة.

2. نرفض الفرضية الثانية و التي تقول بأن : توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس.

3. نرفض الفرضية الثالثة و التي تقول بأن : توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية

4. نرفض الفرضية الثالثة و التي تقول بأن : توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في متوسط اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السن

5. نقبل الفـــــرضية الخامسة و التي تقول بأن: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص.

ثانيـــــا التـــوصيـــــــــات:

يقترح الطالب بعض التوصيات منها:

- -تطبيق معايير فعالة في نظام قبول الطلاب في الجامعة خاصة بالنسبة لطلبة كلية الطب بما يوافق قدراتهم و ميولا تهم ، بحيث لا تقتصر على مجموع العلامات العامة في شهادة البكالوريا ،و إنما يضاف إليها إختبارات تحريرية و مقابلات شخصية لجميع الطلبة المتقدمين لكلية الطب لقياس قدراتهم المعرفية الخاصة ، و تحصيلهم في التخصصات المتقدمين لها،حيث لا يكفي قطعا أن يكون الطالب ممتازا في مواد العلوم ليصير طبيبا بشريا ممتازا أو صيدلانيا أو باحثا علميا.

- من بين الأشياء التي تستحق إعادة النظر في الفترة الزمنية الفاصلة بين الإعلان عن نتائج الباكالوريا وعملية التوجيه ، إذ تعتبر قصيرة ولا تسمح للطالب الجديد بالقيام باختيارات مدروسة و حتى يتسن للطالب اتخاذ القرار الصائب لابد له من مراعاة الأمور التالية :
  - التعرف على خصوصيات و متطلبات مختلف المسالك الدراسية و المهنية
  - التقدير الموضوعي لإمكانيات المعرفية و قدرات الشخصية لدى الطلبة المتقدمين إلى تخصص معين في كلية الطب
  - الاستشارة و التحاور مع جميع الأطراف التي بإمكانها مساعدته، أفراد الأسرة ، الأصدقاء ،الأساتذة ،المهنيون المستشار في التوجيه.....
  - حضور الأيام الإعلامية للتوجيه الجامعي ولا شك أن هذه الأيام فرصة مواتية للطلبة للإطلاع عن قرب و الاستفسار و الحصول على معلومات التي تهتم بعملية التوجيه إلى مختلف المسالك التعليمية و المهنية.

- الـــــتزام الجامعة بمراعاة الطاقة الإستعابية لكل كلية عند قبول الطلاب في الجامعة لتتمكن الكليات ممثلة في أعضاء هيئة التدريس في تقديم خدمة تعليمية أفضل تقل معها نسب الرسوب بدلا من أن تضيع جهود أعضاء هيئة التدريس على عدد كبير من الطلاب.

- أما فيما يخص المناهج الدراسية فيجب التعرف على واقع الكفاءة الداخلية للمناهج الدراسية للتعليم العالي في الجامعة الجزائرية من حيث :
  - حداثة المادة العلمية في المقررات الدراسية وجدة محتواها و معلوماتها بالإضافة إلى مدى توافقها مع ثقافة المجتمع الجزائري
  - تنوع طرق التدريس و تباين أساليب التعليم لمقابلة الفروق الفردية بين الطلاب .
  - تعدد الوسائل التعليمية المستخدمة في الشرح و التوضيح في المحاضرات و بيان قدرتها على تفعيل المحتوى و تفريد التعليم .
  - -توفير الخبرات المباشرة و البديلة في العملية التعليمية مما يزيد في تحقيق الطالب لأهداف التعليم.
  - - تحقيق أنجع أساليب التقويم لأداء الطالب
  - - إقحام في المناهج المواد التربوية و الاجتماعية و الاقتصادية و فقه اللغة لأنها تساهم بشكل فعال لبلوغ حاجات المجتمع.

- تطبيق معايير عملية دقيقة عند اختيار أعضاء هيئة التدريس الجامعيين ،و أن تتناسب أعدادهم مع إعداد الطلاب المقبولين ، وأن تقلل مهامهم التي تشغلهم عن الاهتمام بالطلاب لتتمكن الجامعة من تقديم تعليم متميز تقل فيه جوانب الرسوب المختلفة .

- تقديم دورات لأعضاء هيئة التدريس في طرق التدريس لرفع مستواهم المهني و البيداغوجي و مساعدة طلابهم على التقدم الدراسي

- ـ تقديم دورات لأعضاء هيئة التدريس في القياس و التقويم التربوي

- تقوية العلاقات الإنسانية بين الطلاب و أعضاء هيئة التدريس ، من خلال إتاحة الوقت للحوار و المناقشة في مختلف المشكلات التي تواجه الطالب (البيداغوجية و الاجتماعية و الشخصية)

- إنشاء مكتب للإرشاد البيداغوجي مهمته توجيه الطلاب و مساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم البيداغوجية مـــتـــــكون من أعضاء هيئة التدريس و توفر له إمكانيات ليسهم في حل مشكلات الطلبة البيداغوجية منها و الاجتماعية و النفسية و اختيار التخصص المناسب و التعريف بأنظمة الجامعة .

- تقويم الأستاذ الجامعي و ذلك حسب أهداف و استراتجيات الجامعة و التي تتلخص في التدريس و البحث العلمي و خدمة المجتمع و أيضا من خلال :
  - دليل التقويم الذاتي و الخارجي و الاعتماد على ضرورة وجود برامج واضحة لتقويم أداء عضو الهيئة التدريسية و مسؤولية الجامعة بوضع خطط مستقبلية لتطويرهم و إعدادهم
  - هناك آليات مناسبة لتقويـم عضو الهيئة التدريسية من خلال استمارة التقويم السنوية و بإشراف جهاز الإشراف و التقويم العلـمـــي في وزارة التعليم العالي و البحث العلمي و العمل متواصل لتطويرها و تحديثها باستمرار.

- تركيز الإدارة الجامعية على التدريس و إهمالها الأنشطة الاجتماعية و الثقافية و الرياضية اللازمة لتجديد نشاط طلبة كلية الطب إذ يقتصر نشاط هذه الكلية في نشاط إحدى النوادي العلمية (نادي الصيدلة) و في الغالب جد محدود و لا يتطلع إلى طموحات الطلبة .

ثـــــالـــــــثا الاقـــتـــــراحـــــات

يقترح الطالب مستقبلا مايلي

- ✓ اجـراء دراسة مماثـلة تـشـمل عـيـنـات أكبر و مـن جـامعـات مخـتـــلفة و في تخصصـات أخـرى
- ✓ اجـــراء دراســـــة ممـــاثـلة لـتـشخيـص أسـباب الرسـوب الـجامعـي من وجـهة نـظرا أسـاتذة كـلية العـلوم الطـبيـة
- ✓ اجـــراء دراســـــة مقـــارنة عـن اسباب الرسوب الدراسي في الجامعة الجزائـرية و بين الـجامعـات العـــربية أو الأجـــنـبية

الخاتمـــــة:

يعد التعليم العالي النموذج الأمـــثل و الأدق للمنظومة التـربوية و التي تحتل مكانة رفيعة من اهتمامات المواطن في الدول ، فهو ليس عنصرا أو مكونا من مكونات الجهاز التربوي فقط ، بل إن وظيفته المتميزة هي أن ينتج و يبلغ الثقافة العلمية المتقدمة لكن ما يتعرض له الطالب من مشكـــلات ذات طبيعة تـربوية و تعليمية ، متمثلة فـــي بـــروز ظاهرة الرسوب الجامعي و التي أصبحت تشغل بال التربويين البـــاحثين و بعض المختصين فـــي العلوم الأخـــرى (علم النفس ، علم الاجتماع ، علم الاقتصاد) إذ يؤدي إلى تأخر الكثير من طلاب الجامعات عن التخرج في الفترة الزمنية المحددة و يترتب عليه فاقد مادي كبير ، و يستنفد كثيرا من الجهود التي تضيع هباء و يعيق مسيرة الطالب الدراسية و يضعف فعالية نضام التعليم الجامعي و مردوده الكمي والكيفي معا و الواقع أن هناك عوامل عدة تكمن وراء ظاهرة الرسوب في التعليم الجامعي و في تخصص العلوم الطبية منها ما هو مرتبط بالجامعة و منها ما هو مرتبط بغيرها ولا يمكن معرفة هذه العوامل دون الرجوع إلى الطالب الراسب نفسه و أساتذته لذا تبقى الأبحاث متواصلة للوقوف أمام هذه الظاهرة من طرف البيداغوجيين و الباحثين المختصين على السواء و عليه جاءت هذه الدراسة لتجيب عن تساؤلات إشكالية في غاية الأهمية و هي:

- ما طبيعة اتجاهات الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية بجامعة باجي مختار؟
- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس ؟
- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية ؟
- هل توجد علاقة ذات دلالـــة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير السن؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص ؟

و للإجابة على هذه التساؤلات وضع الفرضيات التالية:

1- اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية مرتفعة.

2- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس.

3- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية .

4- توجد علاقة ذات دلالــة إحــصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير السن.

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص .

و للتحقق من صحة هذه الفرضيات تـــم بناء استـــمارة وزعت على عينة من الطلبة الــراسبين في كلية الطب من مختلف التخصصات (الطب، الصيدلة،جراحة الأسنان) .

و بعد استرجاعها و تفريغها تم التعرف على واقع الرسوب الجامعي من خلال اتجاهات الطلبة الراسبين في العوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و علاقته ببعض الخصائص المرتبطة بهم ، من سن و جنس ، السنة الدراسية و التخصص و تم التوصل إلى النتائج التالية :

1- اتجاهات الطلبة الراسبين نحو مشكلات البيداغوجية مرتفعة و ذلك راجع إلى طبيعة المعايير المتبعة في قبول الطلاب في الجامعة بحيث يقتصر على مجموع العلامات العامة في الشهادة الثانوية (البكالوريا) و قلة الأيام الإعلامية الخاصة بالتوجيه الجامعي و عدم فعاليتها و أيضا ضيق الوقت بين النتائج البكالوريا و عملية التسجيل في الجامعة مما لا يسمح الاستشارة المعمقة لطبيعة اختيار الطالب للتخصص الذي يتماشى و قدراته و ميوله اما فيما يخص المناهج و التي لا تتناول متتطلبات المجتمع من خلال الاعتماد على مقاييس لا تلبي التطورات الصحية للمجتمع أي مدى نجاعة المعارف في الاستجابة للتغير المطلوب وفق الاعتبارات العلمية (الطبية) كذلك فيما يخص التدريس الذي لا يعتمد على حداثة المادة العلمية و في طرق

التدريس دون مراعاة الفروقات الفردية ، طبيعة الوسائل التعليمية و مدى فعالية أساليب التقويم لأداء لدى الطالب في كلية الطب و لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية بين الطلبة الذكور و الطلبة الإناث .

حيث بينت الدراسة أن الجنس لا يؤثر على العملية التربوية في كلية الطب و ذلك راجع الى طبيعة متطلبات هذا التخصص من قدرات و استعدادات دون تدخل الخصائص الفردية للالتحاق بهذا النوع من الدراسة .

3-الفروقات بين اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية غير دالة إحصائيا بين طلبة سنة أولى و طلبة سنة رابعة ، ذلك راجع إلى طبيعة العملية التعليمية المتبعة في كلية الطب و التي لا تتأثر بعامل السنة الدراسية من خلال درجة العملية التواصلية بين الطلبة و الأساتذة و أيضا في عملية التقويم فهي تتبنى معايير واحدة في العملية البيداغوجية .

4-لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية

و متغير السن ، رغم أن التعليم الجامعي يعاني من بعض المشكلات الخاصة بسن الطالب (مرحلة الشباب) لكن ذلك لدى طلبة العلوم الطبية لم نجد لها أثر كبير و ذلك راجع لمدى نضج الطالب الجامعي في كلية الطب و مدى متطلبات هذا التخصص من قدرات معرفية و تكيفة مع هذا النوع من الدراسة .

5-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص حيث أكدت الدراسة أن التخصص في كلية الطب يعد من الأسباب المؤدية إلى الرسوب خاصة منها تخصص الطب و ذلك لطول المساق الدراسي و أيضا طبيعية التربصات الميدانية و كيفية التوفيق بينها و بين الجانب النظري و في طبيعة التقويم أقل منها في تخصص الصيدلة .و تخصص جراحة الأسنان و ذلك من خلال سنوات الدراسة و العلاقات البيداغوجية و عملية التقويم و أيضا مدى قابلية المجتمع لطبيعة التخصصات و فرص العمل داخل الدول في مجتمعنا الجزائري إن تناول ظاهرة الرسوب الدراسي في جامعة باجي مختار و خاصة في كلية الطب و الذي يدخل في نظامنا التربوي يعتبر وقفة لتقويم أداء النظام في مختلف مستوياته واتخاد التدابير التي من شأنها التقليص من تفاقم الوضع و الحد من تفشي هذه الظاهرة التي لا يخلو منها أي نظام تربوي في العالم .

لذلك فان تشريح هذه الظاهرة و دراستها برؤية علمية و بمقاربة منهجية يشكل أولوية و الشغل الشاغل للبيداغوجيين و الباحثين المختصين على سواء .

و في أخير أملنا أن تتواصل الأبحاث و الدراسات حول ظاهرة الرسوب الدراسي في منظومتنا التربوية الجزائرية بالتحليل و التفسير العمقين للظاهرة خاصة في الوسط الجامعي ، في ظل ظروف و تحولات المجتمع الجزائري و تغيراته ، ذلك أن ظاهرة الرسوب الدراسي تتميز بالديناميكية و تتأثر بالعديد من العوامل النفسية و الاجتماعية و الاقتصادية و السياسية و حتى المهنية فهي ظاهرة تعبر في جوهرها عن النسق العام للمجتمع و تطوراته ، لذلك فهي في أمس الحاجة إلى دراسة و متابعة ، و تغطية لزاويا أخرى من الظاهرة لفائدة العلم و الإنسان معا .

المـــراجـــع

قائمة المراجع

أولا- الموسـوعات و القواميس (باللغتين).

1- المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط1، دار المشرق، 2000 ، بيروت.

2- أحمد زكي بدوي: معجم المصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة بيروت،1977.

3- جروان السابق : الكنز الوسيط قاموس فرنسي – عربي ، دار السابق للنشر،ط3 ، 1985،بيروت.

4- علي بن مختار : المبسط الصغير قاموس عربي أبجدي ،دار المعرفة مادة التربية.

5- علي بن هادية و آخرون : القاموس الجديد للطلاب ، المؤسسة الوطنية للكتاب ، 1991 ، الجزائر.

6- dictionnaire Encyclopédique pour tous, le petit Larousse illustré, 1984.

7- dictionnaire des méthodes qualitatives en Sciences Humaines et Sociales, Alex Muceheilli, Armand Colin, 2002, Paris.

8- Le Grand dictionnaire Encyclopédique de la langue Française du XXI Siècle, Au Zou , Paris .

9- Petit Larousse illustré – Langue Française , I S.B.N Libraire Larousse, 1991, Paris.

ثانيا: الكتب بالغة العربية.

1- أحمد مرعي: المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة، 2000، الجزائر.

2- انتصار يونس: السلوك الإنساني، المكتبة الجامعية، 2000، الإسكندرية.

3- أحمد أحمد عواد: علم النفس التربوي و صعوبات التعلم، المكتب العلمي للكمبيوتر،1998، مصر.

4- أحمد علي أحمد: مقدمة في اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، 1995، الإسكندرية.

5- أبو النجا محمد العمري : الاتصال في الخدمة الاجتماعية دار المعرفة الجامعية ، 1976 ، الإسكندرية.

6- أحمد محمد الزبادي و هشام الخطيب: مبادئ التوجيه و الإرشاد النفس، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 2001، عمان.

7- أحمد خيري كاظم و جابر عبد الحميد جابر: الوسائل التعليمية و المنهج ندار الفكر،.ط1، 2001 ، عمان

8- توفيق زروقي : النظام التربوي في الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعية ،2008،الجزائر.

9- جابر عبد الحميد جابر: مهارات التدريس دار النهضة العربية، 1998، القاهرة.

10- جودت عبد العالي: علم النفس التربوي، الدار العلمية الدولية، ط1، 2000، عمان.

11- جودت عزت عطيوي : التوجيه المدرسي ، دار الثقافة ،2004،عمان.

12- جابر نصر الدين و لوكيا الهاشمي : مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي،دار الهدى للطباعة والنشر ، 2006،عين مليلة.

13- حامد عبد السلام زهران : علم النفس الاجتماعي،عالم الكتب،ط5 ، 1984 ،القاهرة.

14- حمدي حسن :الاتصال و بحوث التأثير في دراسات الاتصال الجماهيري ،كويك حمادة الجريسي للطباعة ،1993.

15- حامد عبد السلام زهران: التوجيه و الإرشاد النفسي ،عالم النفسي، عالم الكتب،ط1 ،1998 ، القاهرة.

16- دروزة أفنان نظير : النظرية في التدريس و ترجمتها علميا، دار الشروق ، ط2 ، 2007 ، عمان.

17- لوكيا الهاشمي : السلوك التنضيمي ،دار الهدى للطباعة ،2006،الجزائر.

18- محمد محمود الحيلة: تصميم التعليم، دار المسيرة للنشر، 2003، عمان.

19- محمد مصطفى الأسعد : مشكلات الشباب الجامعي و تحديات التنمية ، المؤسسات الجامعية للدراسات ،2000 ، لبنان.

20- محي الدين توق و يوسف قطامي : أسس علم النفس التربوي ، دار الفكر للطباعة، ط2 ، 2002 ،عمان.

21- محمد بوعلاق: النظريات التربوية المعاصرة،قصر الكتاب،الجزائر،2001.

22- مصطفى حجازي: الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة ، مؤسسة الدراسات للنشر و التوزيع ،1990،بيروت.

23- محمود سليمان العميان: السلوك التنظيمي في منضمات الأعمال، دار وائل للنشر، ط1 ، 2002 ، عمان.

24- محمد إبراهيم عبيد: علم النفس الاجتماعي، مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2000.

25- مصطفى عبد السميع محمد: مهارات الاتصال و التفاعل في عمليتي التعليم و التعلم، دار الفكر للطباعة، ط1، 2003، عمان.

26- نبيه صالح السمرائي : علم النفس الإعلامي ،دار المناهج ، ط2007،1،عمان.

27- صلاح الدين محمد علام : القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية ، دار المسيرة،2007،السعودية.

28- صالح عبد الله : تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي ، مركز البحوث التربوية ،1989 ، دول الخليج.

29- صلاح الدين شروخ: علم النفس التربوي للكبار، دار العلوم للنشر، 2008، الجزائر.

30- عبد الله محمد عبد الرحمان: علم اجتماع التربية الحديث، 2000، الإسكندرية.

31- عبد الله الرشدان : المدخل إلى التربية و التعليم ، دار الشروق ،ط1 ،1999، عمان.

32- عبد الرحمان الكندي و محمد أحمد الدايم : مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، ط1، الكويت.

33- فؤاد حيدر: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، 1994،

34- سعيد التل : المرجع في مبادئ التربية ، دار الشروق للنشر، ط1993،1، عمان.

35- سعيد عبد العزيز: التوجيه المدرسي، دار الثقافة، 2000، عمان.

36- وهيب محمد الكبيسي : التوجيه التربوي و الإرشاد النفسي بين النفسي بين النظرية والتطبيق ، منشورات ELGA ، 2002،مالطا.

37- وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر للطباعة، ط1، 2003، الأردن.

38- يوسف محمد قاضي: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، دار المريخ، ط1، 1981، الرياض.

ثالثا : الكتب باللغة الفرنسية.

1- Denise Louanchi : Elément de pédagogie, édition OPLI 1987, Alger.

2- De Kettel JM : L’évaluation approche descriptive ou prescriptive ? , De Bock , 1991, Bruxelles.

3- Goston Mielaret : Introduction à la pédagogie,P.U.F , 1967 , paris

4-Les dossier de l’aménagement du territoire , demain l’Algérie , OPU , Alger .

5-Leandre coudrey , lexique des sciences de l’éducation , édition E.S.F , 1973 , paris

6-NOIZET G.et gaverni SP : psychologie dévolutions scolaire , et paris ,1978 .

7-Roger Mucchielli: les méthodes actives dans le pédagogie des adultes , éditions E.S.F , 1975 , France .

8-Randel J.A seron J : trouble du language , mardaga , 1997, Belgique .

9-Samia Mezaib : indicateurs du systele educatif linistere de l’etudcation national , 2001 .

10-STUFFELE BEAM : l’évaluation en éducation et la prise de décision ? vhp , 1980 , quebec.

رابعا : المجلات و الرسائل

1- المجلات :

- بوحنينة قوي : التعليم الجامعي في ظل ثورة المعلومات ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خضير ، عدد 8 ، 2005 ، بسكرة .
- جمال العيفة : مجلة التواصل ، عدد ، 22 ، 2008 .
- لحرش محمد : أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة و الأولياء ، منشورات جامعة الجزائر ، ج 1 ، 1989 .
- لعايب رابح و بوطوطن محمد الصالح : مجلة العلوم الإنسانية ، عدد 10، 1998،جامعة قسنطينة.
- مجلة التواصل: مقاربات سوسيولوجية للمجتمع الجزائري ، إصدار جامعة عنابة ، عدد06 ، جوان 2000.
- مجلة دمشق للعلوم الإنسانية، ع12، 1988.
- محمد صاري: التقويم و أثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي ، مجلة التواصل ، عدد21 ، 2008، جامعة عنابة.

- عبد الله ساقور: مجلة العلوم الإنسانية ، عدد17 ،2002،جامعة قسنطينة.
- Perspective, revue Trimestrielle de l'éducation, UNESCO Presses, 1991, paris.
- Guide de l'université, Publication de l'université BADJI MOKHTAR, 1999, Annaba.
- Statut de l'université, journal officiel, Article N°1, juin 1997.

2- الرسائل.

- تومي بوبكر : عوامل الرسوب الدراسي في المدرسة الجزائرية ،مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير غير منشورة،2006،جامعة عنابة.
- حمزة عزوز : الممارسات التقويمية لأساتذة التعليم المتوسط وعلاقته ببعض تصورات التلاميذ لاختيار الجدع المشترك في التعليم الثانوي ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير غير منشورة ، 2008، جامعة عنابة.
- مربوحة نوار: العاملون في التدريس الجامعي أوضاعهم و اتجاهاتهم دراسة ميدانية في جامعة عنابة ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير غير منشورة ،1989.
- محمد خلاصي: اتجاهات متربصي التكوين المهني نحو المهن ،جامعة قسنطينة.
- مربوحة نوار : تدريس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية دراسة المشكلات و الطرائق و الحلول ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،1998، جامعة عنابة.
- مراد عبيد: تمثلات أسباب الرسوب المدرسي لدى أساتذة التعليم الثانوي ،رسالة دكتوراه غير منشورة،2007،جامعة عنابة.
- سامية بن غضبان : الاتصال البيداغوجي ،مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير غير منشورة ،1999، جامعة عنابة.
- سامية مامنية: اتجاهات الأساتذة نحو عملية التجديد التربوي ،مذكرة تخرج لنيل ثهادة ماجستير غير منشورة ،2005،جامعة عنابة.

خامسا: مواقع الانترنيت:

1.http:// tarbia mans. akbarmonteda. com

عبد الله سبيعي : عوامل رسوب طلاب الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية ، جامعة الملك سعود

2. http:// WWW.gulfkids .Com.

محمد الدريج : الفشل الدراسي و أساليب الدعم التربوي، جامعة محمد الخامس ، المغرب.

3. http:// WWW .Saihat.net

جريدة النهار اللبنانية جويلية 2002

4. http:// kenana online. Com

سلوى محمد أحمد عزازي:نظريات الذكاءات المتعددة من منظور المناهج و طرق التدريس

5. http://WWW. Bmhh. med.sa/vb

أساسيات في المنهج الوصفي إعداد بوفولة بوخميس ،منتديات مستشفى الصحة النفسية ببريدة ليوم 2010.10.20 الساعة 30 9^{H}.

الـــملاحـــق

قائمـــة الملاحـــق

الملحق (1): استبيان الدراسة الأولية والمقدم للمحكمين .

الملحق(2): المقابلة النصف موجهة مع الطلبة .

الملحق(3): قائمة المحكمين لاستبيان الدراسة .

الملحق(4): استبيان الدراسة النهـــــائية .

الملحق(5): الهيكل التنظيمي لكلية الطب بجامعة باجي مختار- عنابة-.

الملحق(6): إحصائيات الطلبة الراسبين في كلية الطب لسنة2010/2009

ملحق(01): استبيان الدراسة الأولية و المقدم للمحكمين

وزارة التعـــليم العـالـــــى والبحـــث العـــــلمـــــى

جـــامعة بـــاجـــي مـختـــار –عـــنابـــة-

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قـــــــسم عـــــلم الـــنفـــس

إســتـــــــمارة الـــــبــحــث

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير و في إطار إعداد دراسة ميدانية لبحث في تخصص علم النفس التربوي و الذي يحمل عنوان : اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو مشكلات البيداغوجية و علاقتها ببعض الخصائص المرتبطة بهم.

نرجو منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة التالية بكل موضوعية وصدق ونحيطكم علما بأن إجابتكم

لن توظف إلا في إطار البحث العلمي ولا تستعمل إلا في حدود هذه الدراسة.

تكون الإجابة بوضع العلامة(×) أمام الخانة المناسبة والتي تعبر عنكم بصدق.

فـــي الأخـــير شــكرا على مســاعدتكم وتقبـلوا منا فـائـق الاحـتـرام والتـقديـر

السنة الجامعية : 2011/2010

الجنس ذكـر ☐ أنثى ☐

السن : 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 فما فوق ☐

التخصص : طب ☐ جراحة الأسنان ☐ صيدلـة ☐

السنة الدراسية للرسوب : ...../..... عـدد سنوات الرسوب :.....

الرقم	الفقرة	أوافق	أوافق	غير	لا	لا

		بشدة		متأكد	أوافق	أوافق بشدة
01	المسابقات التي ادرسها غير مناسبة لي					
02	أتمنى تغيير تخصصي الدراسي					
03	قدرة الجامعة على استيعاب الأعداد من الطلبة					
04	ضعف مستوى طلاب المرحلة الثانوية الوافدين إلى الجامعة					
05	أرغب في مواصلة تعليمي في المستقبل					
06	انخفاض مستوى طموح الطالب للدراسة					
07	مشروع الطالب يساوي نوع التخصص في الجامعة					
08	اعتماد درجات الشهادة الثانوية كمعيار أساسي للالتحاق بالكلية					
09	ضعف برامج التوجيه الدراسي في الجامعة					
10	عدم تحقيق رغبة الطالب في اختيار الكلية التي يرغبها					
11	أشعر أن النظام الجامعي يقيد حريتي					
12	أتفاعل بشكل جيد مع النظام الجامعي					
13	أشعر أن النظام الجامعي يعمل على رعاية الطالب					
14	قدرة الجامعة على تقديم تعليم عال يتلاءم مع حاجات المجتمع					
15	قدرة الجامعة على استيعاب التحولات الجذرية التي توفرها نوعية المهن المختلفة					
16	عدم توافر التجهيزات في الجامعة					
17	ضرورة ربط المواد الدراسية بالحياة اليومية					
18	تطبيق المقاييس في الجامعة تساعد على حركية الطالب					
19	لا توجد علاقة بين بعض المقاييس والتخصيص					
20	لا توجد علاقة بين بعض المقاييس والمدة الزمنية وطبيعة التخصص					
21	يمل الأساتذة من أسئلة الطلاب في الصف					
22	الأستاذ ممتع في حديثه وشخصيته ومظهره					
23	عدم تجاوب الطلاب مع المقياس يضايق الأستاذ					
24	يضيع الأستاذ الوقت بسبب ضبط النظام داخل الصف					
25	يمارس أساتذة الكلية الإرشاد الأكاديمي					
26	أميل للمشاركة في الأنشطة الجامعية					
27	لا أعرف ما يريده بعض الأساتذة مني					
28	الأستاذ يقبل بالمناقشة ويشجع عليها					

29	الأستاذ الجامعي يساعد على حل مشاكل الطلبة البيداغوجية					
30	الجاذبية الشخصية موجودة للأستاذ والطالب					
31	يتحلى الأستاذ الجامعي بالسمات الأنسانية					
32	عدم عقد لقاءات مباشرة بين الطلاب والمدرس					
33	ألجأ إلى الإدارة الجامعية لمساعدتي في حل بعض المشكلات البيداغوجية					
34	قصور الإرشاد الأكاديمي في حل مشكلات الطلاب الدراسية					
35	عدم دقة بعض أعضاء هيئة التدريس في توصيل المادة العلمية					
36	افتقار الطرق المتبعة في تدريس المقررات لعنصر التشويق					
37	محتوى المادة و أسلوب التدريس يدعو الى الشعور بالملل					
38	كثرة الوظائف التعليمية مع عدم وجود الوقت الكافي					
39	التحكم في اللغة يعد كفاية أساسية لاتصال داخل الصف					
40	عدم مراعاة الفروق الفردية المعرفية أثناء التدريس					
41	نفس الوسائل البيداغوجية المستعملة في العملية التعليمية					
42	استخدم الكتبة أكثر من زملائي					
43	أشعر بالملل عند حضور المحاضرات					
44	أجد صعوبة في معظم المواد التي ادرسها					
45	طرق التدريس لا تهتم بالمشكلات التعليمية					
46	ترتبط طريقة التدريس بلغة التدريس					
47	ضرورة تعليم اللغة أجنبية لتحقيق التكامل المعرفي					
48	قلة الوقت المكرس للدراسة أثناء المحاضرات					
49	عدم كفاءة الأستاذة في اختيار طريقة التدريس					
50	عدم الحصول على المحاضرات المطبوعة بصورة كافية					
51	صفة الأستاذة الجامعي الجيد في جودة أسلوب المحاضرة					
52	أساتذة الجامعة يدرسون في مجال تخصصهم					
53	أستاذ الجامعة ملم بالمادة التي يدرسها					
54	عدم انتظام التدريس					
55	عدم استفادة هيئة التدريس مت تطور المعلوماتية و تكنولوجية الاتصال بالكلية					

56	يهتم الطالب الجامعي بالعلامة و يراجع أوراق الامتحان					
57	لدى القدرة على الدراسة و الحفظ					
58	مشكلتي أني لا أحب المذاكرة					
59	أجتهد باستمرار لرفع معدلاتي					
60	التشدد في تقويم الامتحانات					
61	صعوبة الأسئلة و عدم أخذ الأساتذة بعين الاعتبار ظروف الطالب					
62	مضار الامتحانات أكثر من فوائدها					
63	لا يوجد بديل للامتحانات في الجامعة					
64	الامتحانات توفر دقة عالية في تقدير تحصيل الطالب					
65	لا أرتاح لسماع كلمة امتحان					
66	الامتحانات تسبب في كراهيتي التدريس					

المقابلة النصف موجهة مع الطبة الراسبين في كلية العلوم الطبية

السـؤال الاول :

ما هي الأسباب التي تؤدي بالطالب في كلية العلوم الطبية الى الرسوب الدراسي في جامعة باجي مختار؟

الســؤال الثاني :

ما طبيعة المشكلات البيداغوجية المؤدية الى الرسوب الدراسي بكلية الطب في جامعة عنابة ؟

السـؤال الثالث :

ما علاقة التوجيه الدراسي بالرسوب في كلية العلوم الطبية ؟

الســؤال الرابع : ما علاقة المناهج بالرسوب الدراسي في كلية الطب في جامعة عنابة ؟

الســؤال الخامس : ما علاقة التقويم بالرسوب الدراسي في كلية الطب في جامعة عنابة ؟

السـؤال السادس :

كيف ترى الحلول حسب تصوراتك للحد من ظاهرة الرسوب الدراسي في كلية الطب بجامعة باجي مختار ؟

قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان الأولي للدراسة

الرقم	إسم الأستاذ (ة)	الوظيفة العلمية
1	أ.د بوضرسة لعلمي	أستاذ محاضر – أ -
2	د. بوخذير عمار	أستاذ محاضر – أ -
3	د.بوفولة بوخميس	أستاذ محاضر – ب -
4	د.مزوز بركو	أستاذ محاضر – ب -
5	د.لعريط بشير	أستاذ محاضر – ب -

وزارة التعـــليم العـالـــي والبحـــث العـــــلمـــي

جـــامعة بـــاجـــي مـختـــار –عـــنابـــة-

كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قـــــسم عـــــلم الـــنفـــس

إستـــــمارة الـــــبـحـث

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير و في إطار إعداد دراسة ميدانية لبحث في تخصص علم النفس التربوي و الذي يحمل عنوان : اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو مشكلات البيداغوجية و علاقتها ببعض الخصائص المرتبطة بهم.

نرجو منكم التفضل بالإجابة عن الأسئلة التالية بكل موضوعية وصدق ونحيطكم علما بأن إجابتكم

لن توظف إلا في إطار البحث العلمي ولا تستعمل إلا في حدود هذه الدراسة.

تكون الإجابة بوضع العلامة(×) أمام الخانة المناسبة والتي تعبر عنكم بصدق.

فـــي الأخـــير شـــكرا على مســـاعدتكم وتقبـلـوا منا فـائـق الاحـتـرام والتـقديـر

السنة الجامعية : 2011/2010

الجنس ذكـر ☐ أنثى ☐

السن : 16-20 ☐ 21-25 ☐ 26 فما فوق ☐

التخصص : طب ☐ جراحة الأسنان ☐ صيدلـة ☐

السنة الدراسية للرسوب : ...../..... عـدد سنوات الرسوب :.....

ضــع علامة**(X)** في الخانة المناسبة

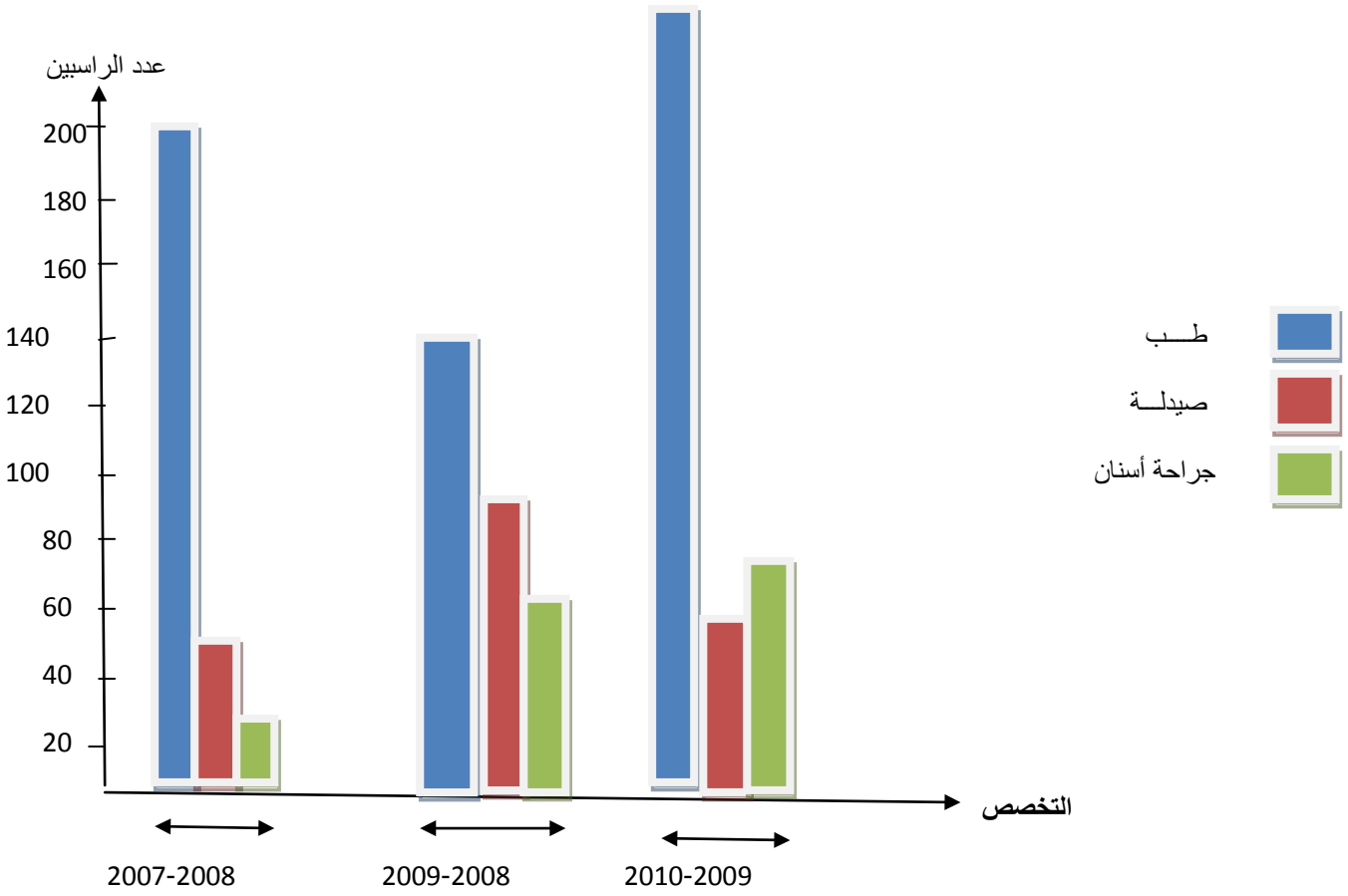
الرقم	الفقرة	اوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا اوافق	لا أوافق بشدة
01	أرى أن المسار الدراسي في العلوم الطبية غير مناسب لطموحاتي					
02	أتمنى تغيير تخصصي الدراسي في العلوم الطبية					
03	أرى أن الجامعة لها القدرة على استيعاب الإعداد من الطلبة في تخصصي					
04	مستوى طلبة المرحلة الثانوية الوافدين إلى الجامعة ضعيف					
05	أرغب في مواصلة تعليمي في المستقبل					
06	أرى أن مستوى الدافعية لدى الطلبة للدراسة منخفض					
07	مشروع الطالب المهني يساوي نوع التخصص في الجامعة					
08	اعتماد على درجات البكالوريا كمعيار أساسي في عملية التوجيه يعبر على المستوى الحقيقي للطالب في العلوم الطبية					
09	أرى أن برامج التوجيه الدراسي في الجامعة ضعيفة					
10	عدم تحقيق رغبة الطالب في اختيار نوع الاختصاص في كلية الطب					
11	أشعر أن النظام الجامعي يقيد حريتي و يؤثر على المسار الدراسي					
12	أفاعل بشكل جيد مع النظام الجامعي					
13	أشعر أن النظام الجامعي يعمل على رعاية الطالب					
14	أرى أن الجامعة قادرة على تقديم تعليم عال يتلاءم مع حاجات المجتمع					
15	أرى أن هناك مسايرة بين نوعية المهن في سوق العمل تخصصي في الجامعة					
16	عدم توفر التجهيزات في كليتي يعرقل مساري الدراسي					
17	ضرورة ربط المقاييس الدراسة بالتغيرات في المجتمع					
18	تنوع المقاييس في تخصصي يساعدني على الدافعية نحو الدراسة					

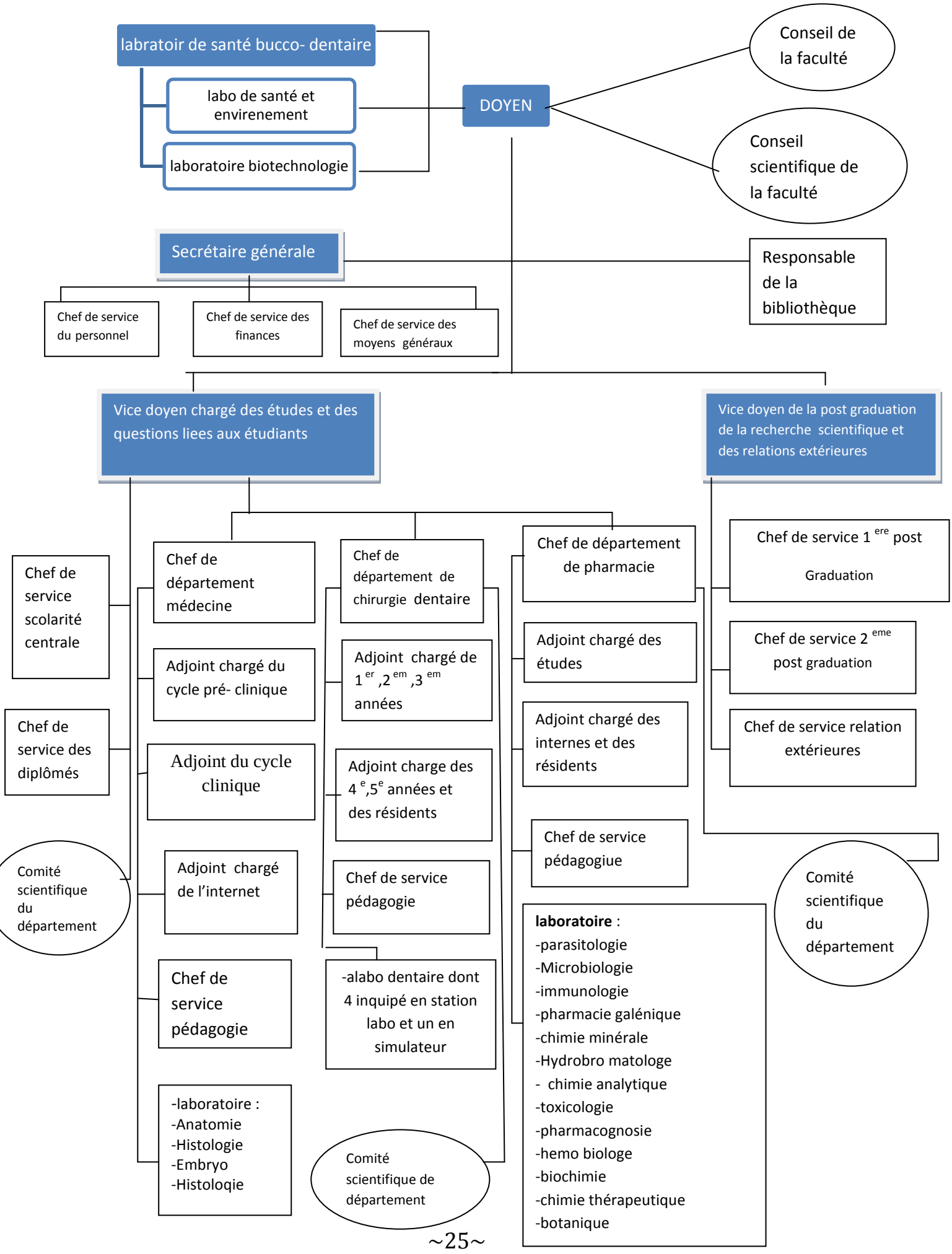
19	لا توجد علاقة بين بعض المقاييس و تخصصي					
20	لا توجد علاقة بين بعض المقاييس و المدة الزمنية المقررة للبرنامج					
21	أرى أن صفة الأستاذ الجيد في جودة أسلوب المحاضرة					
22	عدم كفاءة الأستاذ الجيد في عدم جودة أسلوب المحاضرة					
23	قلة الوقت المكرس للدراسة أثناء المحاضرات					
24	نقص الوسائل البيداغوجية المستعملة في العملية التعليمية					
25	لغة التدريس لا تساعدني على فهم محتوى المقياس في تخصصي					
26	يمل الأساتذة من أسئلة الطلبة أثناء المحاضرة					
27	الأستاذ الجامعي يساعد على حل مشكلات الطلبة البيداغوجية					
28	افتقار الطرق المتبعة في التدريس لعنصر التشويق					
29	قصور الإرشاد التربوي في حل مشكلات الطلاب الدراسية					
30	يتحلى الأستاذ الجامعي بالعلاقات الانسانية					
31	يهتم الطالب الجامعي بالعلامة و يراجع أوراق الامتحان اكثر من الاهتمام بالمكتسبات المعرفية					
32	عد قدرتي على الحفظ المكثف أثناء مراجعة الامتحانات في تخصص العلوم الطبية					
33	مشكلتي أنني ليس لدى طريقة جيدة للمذاكرة و التي تحقق نجاحي					
34	عدم حصولي على أوراق المحاضرات المطبوعة بصورة كافية أثناء فترة الامتحانات يعرقل مذاكرتي					
35	تشدد في تقويم الامتحانات من طرف أساتذة كلية العلوم الطبية					
36	صعوبة الأسئلة و عدم اخذ الأساتذة بعين اعتبار الفروقات الفردية المعرفية بين الطلبة					
37	أرى أن الامتحانات تقيس القدرات العلمية المكتسبة لدى طلبة العلوم الطبية					
38	اجتهد في مراجعة دروسي أثناء فترة الامتحانات فقط					
39	الامتحانات تعكس قيم الأستاذ الذاتية أكثر مما تعكس قدرات الطالب العلمية					
40	لا اعرف كيفية اختيار المعلومات و تحديدها لما يرغبه الأستاذ كجواب على سؤاله					

2010 – 2009			2009 – 2008			2008 - 2007			
ج أسنان	صيدلة	طب	ج أسنان	صيدلة	طب	ج أسنان	صيدلة	طب	
47	11	48	66	30	52	18	20	47	**سنة أولى**
03	23	154	11	62	97	01	14	150	**سنة رابعة**
50	34	202	77	92	149	19	34	197	**المجموع**

جدول يبين إحصائيات الطلبة الراسبين في كلية الطب من 2007 إلــى 2010

الشكل يبن مدرج تكراري يبين عدد الراسبين حسب التخصص في كلية الطب




labratoir de santé bucco- dentaire
labo de santé et envirenement
laboratoire biotechnologie
DOYEN
Conseil de la faculté
Conseil scientifique de la faculté
Secrétaire générale
Chef de service du personnel
Chef de service des finances
Chef de service des moyens généraux
Responsable de la bibliothèque
Vice doyen chargé des études et des questions liees aux étudiants
Vice doyen de la post graduation de la recherche scientifique et des relations extérieures
Chef de service scolarité centrale
Chef de service des diplômés
Comité scientifique du département
Chef de département médecine
Adjoint chargé du cycle pré- clinique
Adjoint du cycle clinique
Adjoint chargé de l'internet
Chef de service pédagogie
-laboratoire :
-Anatomie
-Histologie
-Embryo
-Histoloqie
Chef de département de chirurgie dentaire
Adjoint chargé de 1er ,2em ,3em années
Adjoint charge des 4e,5e années et des résidents
Chef de service pédagogie
-alabo dentaire dont 4 inquipé en station labo et un en simulateur
Comité scientifique de département
Chef de département de pharmacie
Adjoint chargé des études
Adjoint chargé des internes et des résidents
Chef de service pédagogiue
laboratoire :
-parasitologie
-Microbiologie
-immunologie
-pharmacie galénique
-chimie minérale
-Hydrobro matologe
- chimie analytique
-toxicologie
-pharmacognosie
-hemo biologe
-biochimie
-chimie thérapeutique
-botanique
Chef de service 1ere post Graduation
Chef de service 2eme post graduation
Chef de service relation extérieures
Comité scientifique du département

مـــلـــخـــص الـــــدراســـــة

يعد التعليم العالي النموذج الأمثل و الأدق للمنظومة التربوية التي تحتل مكانة رفيعة من اهتمامات الدول و ذلك من خلال وظيفته المتميزة و هي أن ينتج و يبلغ الثقافة العلمية المتقدمة ،و يؤمن تكوينا منهجيا للأطر المخصصة المتوسطة و العليا و إلى جانب ذلك يجسد التعليم العالي بقوة تطلعات المجتمع إلى التقدم و بناء مستقبل أفضل .

من هذا المنطلق، انبثقت أهمية موضوع بحثنا،بحيث حاولنا قدراستطاعتنا بحث و كشف المشكلات البيداغوجية المؤدية إلى ظاهرة الرسوب الدراسي في الجامعة الجزائرية و ذلك بكلية العلوم الطبية بجامعة باجي مختار من خلال اتجاهات الطلبة الراسبين،ذلك أن هذه المشكلة حظيت باهتمام الباحثين من نفسانيين و تـربويين و غـيرهم و ذلك بإجرائهم للكثير من الأبحاث و الدراسات التعليمية،المدعمة بالبيانات الإحصائية المثبتة لذلك ميدانيا،الأمر الذي دفع بنا لطرح إشكالية هذه الدراسة و هي:

- ما طبيعة اتجاهات الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية بجامعة باجي مختار؟

- هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس؟

-هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات حسب متغير السنة الدراسية ؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير السن؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص ؟

كل ذالك دفع بنا افتراض فرضيات رأينا أنها قد تكون هي الكامنة وراء ظاهرة الرسوب الدراسي في جامعتنا الجزائرية في كلية العلوم الطبية و كانت على النحو التالي:

- اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية مرتفعة.

- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير السنة الدراسية.

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير السن.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية و متغير التخصص.

استخدم الطالب المنهج الوصفي و ذلك لطبيعة الظاهرة المراد دراستها و تشخيصها علميا بقدر ما يتوفر من أدوات موضوعية لمجتمع الدراسة متمثل في الطلبة الراسبين في كلية العلوم الطبية ، أما عينة الدراسة فهم الطلبة الراسبين في كلية الطب من السنة الأولى و السنة الرابعة في التخصصات الطب و الصيدلة و جراحة الأسنان و كان عددها 205 من الطلبة

أدوات الدراسة التي أعتمد عليها الطالب تمثلت في المقابلة النصف الموجهة و الاستمارة و التي تناولت أسئلتها على أربعة محاور(التوجيه الدراسي، المناهج، التدريس، التقويم البيداغوجي) من عشرة بنود لكل محور، كما استعمل الطالب الأساليب الإحصائية: هي النسب المئوية و الإحصاء الوصفي و الإحصاء الاستدلالي (اختبار "ت"،تحليل التباين ،ANOVA ،معامل الارتباط بيـــــرسون Pearson) وكانت نتائج الدراسة على ضوء الفرضيـــات

كما يلي:

- بالنسبة للفرضية الأولى بينت النتائج أن اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية في كلية العلوم الطبية مرتفعة من خلال 141 طالب وذلك بنسبة68.8 % و بـ 64 طالب فقط لديهم اتجاهات منخفضة نحو المشكلات والتي لها علاقة بالرسوب لدى طلبة كلية العلوم الطبية وذلك بنسبة 31.21 % .وقد تمثلت نسب هذه المشكلات البيداغوجية في أن اتجاهات الطلبة الراسبين نحو علاقة التوجيه بالرسوب بالمرتفعة وذلك 58.04% كما بينت النتائج أن اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو علاقة المناهج بالرسوب بالمرتفعة وذلك بنسبة 53.17%.وأيضا بالنسبة لاتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو التدريس فكانت مرتفعة وبنسبة 81.46% وبالنسبة للتقويم وعلاقته بالرسوب بالنسبة للطلبة في كلية العلوم الطبية فكانت بنسبة72.68% .(فرضية مثبتة)

- الفرضية الثانية فكانت الإجابة: لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية حسب متغير الجنس. (فرضية غير مثبتة)

- بالنسبة للإجابة عن الفرضية الثالثة الفروقات بين إتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية غير دالة إحصائيا حسب متغير السنة الدراسية(السنة أولى والسنة رابعة). (فرضية غير مثبتة):

- بالنسبة للإجابة عن الفرضية الرابعة لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة الراسبين نحو المشكلات البيداغوجية ومتغير السن .(فرضية غير مثبتة)

- للإجابة عن الفرضية الخامسة توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية ومتغير التخصص. (فرضية مثبتة)

وانتهت الدراسة ببعض التوصيات للحد من ظاهرة الرسوب في الجامعة الجزائرية وخاصة في كلية العلوم الطبية بجامعة باجي مختار ومنها:

- تطبيق معايير فعالة في نظام قبول الطلاب في الجامعة.
- إعادة النظر في الفترة الزمنية الفاصلة بين الإعلان عن نتائج البكالوريا وعملية التوجيه.
- المعرفة الجيدة لواقع الكفاءة الداخلية للمناهج الدراسية.
- تطبيق معايير عملية دقيقة عند اختيار أعضاء هيئة التدريس الجامعي.
- تقديم دورات لأعضاء هيئة التدريس في طرق التدريس.
- تقديم دورات لأعضاء هيئة التدريس في القياس والتقويم التربوي.
- إنشاء مكتب للإرشاد البيداغوجي داخل الجامعة الجزائرية.
- - تقويم الأستاذ الجامعي حسب أهداف واستراتيجيات الجامعة واختتمت الدراسة ببعض التوصيات كإجراء دراسة مماثلة تشمل عينات أكبر ومن جامعات مختلفة وفي تخصصات أخرى إجراء دراسة مماثلة لتشخيص أسباب الرسوب الجامعي من وجهة نظر أساتذة كلية العلوم الطبية.

Résumè de l'etude

On considère l'enseignement supérieur le modèle exemplaire et spécifique du système éducatif qui occupe une importante position dans l'intérêt des pays , aussi par la production et l'information de la culture scientifique moderne.

De ce fait, a débuté l'importance de cette étude de recherche sur le thème : « attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogique et leurs relations avec quelques caractéristiques propre à eux ». Vu les importantes recherches en psychologie , sociologie et en éducation, et avec des études empiriques et statistiques ; tout ceci nous a laissé poser la problématique de cette étude :

- quelle est la nature des attitudes des étudiants en échec scolaire au niveau de la faculté des sciences médicale envers les problèmes pédagogique à l'université BADJI MOKHTAR ?

- y a t il des différences significatives statistiques d'attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogiques selon la variable sexe ?

- ya-t-il des différences significatives statistiques d'attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogiques selon la variable année d'étude ?

- ya-t-il une relation significative statistique entre les attitudes des étudiants en échec scolaire en science médicales envers les problèmes pédagogiques selon la variable âge ?

-ya-t-il une relation statistiques entre les attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogiques selon la variable spécialité ?

De cela on à pu poser les hypothèses suivantes :

Les attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogiques sont élevées.

Il ya des différences significatives statistiques d'attitudes des étudiants en échec scolaire en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogiques selon la variable sexe.

Il ya des différences significatives statistiques d'attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogiques selon la variable année d'étude.

Il ya une relation significative statistique entre les attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogiques selon la variable spécialité.

L'étudiant a pu utiliser pour cette étude la méthode descriptive en vue la nature du thème qu'on va étudier et aussi pour diagnostiquer scientifiquement notre étude et avec des outils objectifs.

L'échantillon de cette étude sont des étudiants qui sont en échec scolaire dans les spécialités : médecine, pharmacie, chirurgie dentaire ou nombre 205 sur 286 étudiants de l'année 2009-2010.

L'outil de l'étude sur la quel l'étudiant s'est basé et l'entrevue semi directive et le questionnaire. Aussi on a pu utiliser des méthodes statistiques comme le pourcentage, statistique discriptive , statistiques prouvecative ("t" test , anova , spearmen) .

Les résultats de cette étude sont comme suit :

- Les attitudes des étudiants en échec scolaire en science médicales envers les problèmes pédagogique sont élèves (Hypothèse confirmée).
- Il n'ya pas des différences significatives statistique d'attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogique selon la variable sexe (hypothèse nom confirmée) .
- Il n'y'a pas des différences significatives statistiques d'attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogique selon la variable année d'étude (hypothèse nom confirmée) .
- Il n'ya pas une relation significatives statistiques entre les attitudes des en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogique selon la variable age (hypothèse nom confirmée) .
- Il y a une relation significatives statistique entre les attitudes des étudiants en échec scolaire en sciences médicales envers les problèmes pédagogique selon la variable spécialité (hypothèse confirmée).
- On a put terminer notre étude avec des consignes qui visent à diminuer le problème d'échec scolaire dans l'université algérienne et spécifiquement à la faculté des sciences médicale à l'université Badji Mokhtar .

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

UNIVERSITY BADJI MOKHTAR ANNABA – عنابة – جامعة باجي مختار

Université BADJI MOKHRTAR – ANNABA –

Faculté des Lettres et des Sciences Sociale et Humines

Département de Psychologie

Présente en vue de l'obtention du Diplôme de Magistère

Attitudes des étudiants en échec en sciences médicale envers les problèmes pédagogiques et leurs relation avec quelques caractéristiques démographique

étude sur terrain a la faculté de médecine

université Badji Mokhtar – Annaba -

Spécialité : psychologie de l'éducation

Etudiant :

KADDOUR KAMEL

Le directeur de mémoire :

KERBOUCHE RAMDANE

Devant le jury:

Le président :

Pr. BOUBNIDER NACIRA Université Badji-Mokhtar Annaba

Examinateurs :

Dr.KARBOUCHE RAMDANE –RAPORTEUR Université Badji-Mokhtar Annaba

Dr.BOUKHDIR AMAR –EXAMINATEUR Université Badji-Mokhtar Annaba

Dr. LARIT BACHIR –EXAMINATEUR Université Badji-Mokhtar Annaba

2010/2011

Université Badji Mokhtar Annaba