جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الرقم التسلسلي:...../2020

رقم التسجيل:...../2020

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث

في تخصص: علم النفس العمل والتنظيم

فرع: تسيير الموارد البشرية

الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم

دراسة ميدانية ببعض جامعات الشرق الجزائري

إعداد الطالب:
عطابي عصام

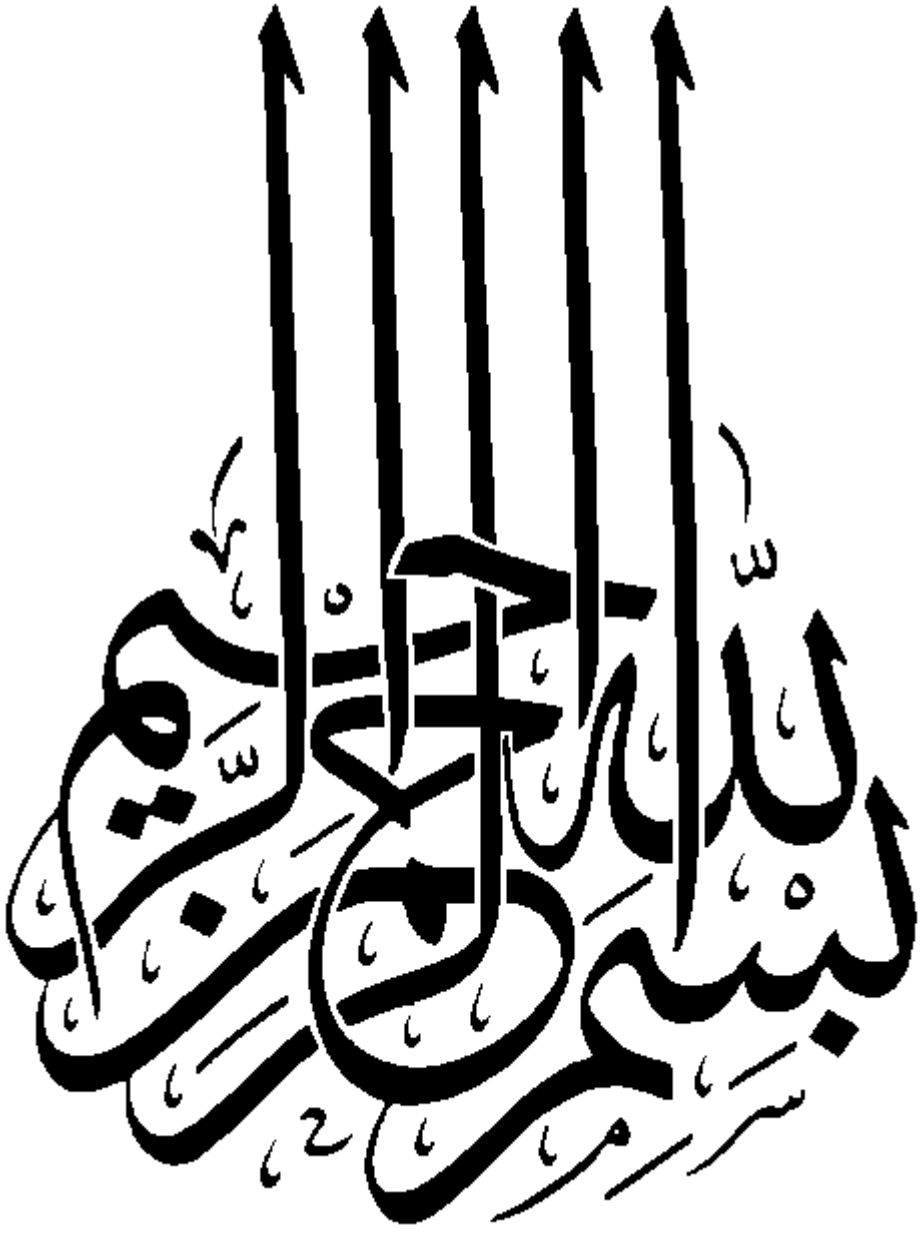
إشراف:
أ.د. ترزولت عمروني حورية

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د. الشايب محمد الساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د. ترزولت عمروني حورية	أستاذة التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د. مزياني الوناس	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشا
د. سلام بوجمعة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مناقشا
د. حمودة سليمة	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة بسكرة	مناقشا
د. بوعيشة أمال	أستاذة محاضرة (أ)	جامعة بسكرة	مناقشا

تاريخ المناقشة: 29 سبتمبر 2020

السنة الجامعية: 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

إهـــــــداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

أهدي هذا العمل إلى:

من ربتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات إلى أغلى إنسان في هذا الوجود أمي الحبيبة أطال الله في عمرها.

إلى من عمل بكد في سبيلي وعلمني معنى الكفاح وأوصـــــلني إلى ما أنا عليه أبى الكـــريم شفاه الله وأطال الله في عمره.

إلى زوجتي العزيزة خديجة وابنتي الغالية وسام.

إلى إخوتي وأخواتي وكل العائلة.

إلى كل أصدقائي وزملائي.

إلى كل من سقط من قلمي سهوا أهدي هذا العمل.

عصام عطابي

شكر وتقدير

إنطلاقا من العرفان بالجميل، فإنه ليسرني ويثلج صدري

أن أتقدم بالشكر والامتنان إلى أستاذتي القديرة الدكتورة عمروني

ترزولت حورية ورئيس المشروع الدكتور الفاضل محجر ياسين

وأساتذة لجنة التكوين في الدكتوراه الذين لم يبخلوا يوما عن مد يد المساعدة لي،

وحمدا لله بأن يسرهم في دربي ويسر بهم أمري.

وأرسل تحية شكر وتقدير إلى كل الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة.

وإلى كل الأساتذة الذين تكرموا ووافقوا على تقييم الأطروحة ومناقشتها.

كما لا أنسى أن أتقدم بالشكر إلى كل أساتذتي بقسم علم النفس وعلوم التربية

بكل من جامعتي ورقلة والمسيلة.

فلكل هؤلاء مني كل الشكر والتقدير والإحترام.

عصام عطابي

فهرس المحتويات

المـــــــــــوضوع	رقم الصفحة
إهداء	أ
شكر وتقدير	ب
فهرس المحتويات	ج _ و
قائمة الجداول	ز _ ح
قائمة الأشكال	ط
ملخص الدراسة باللغة العربية	ي _ ك
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ل _ م
مقدمة	02-01
الباب الأول: الجـــــــــــــانب النـــــــــظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. الإشكالية	13-06
2. تساؤلات الدراسة	15-13
3. أهمية الدراسة	16-15
4. أهداف الدراسة	17-16
5. تحديد المفاهيم الإجرائية	18-17
الفصل الثاني: الإحتياجات التدريبية	
1. مفهوم التدريب	23-21
2. مفهوم الإحتياجات التدريبية	32-23
3. خصائص الإحتياجات التدريبية	34-32

4. أهمية تحديد الإحتياجات التدريبية	37-34
5. متطلبات تحديد الإحتياجات التدريبية	38-37
6. مصادر تحديد الإحتياجات التدريبية	40-38
7. تصنيف الإحتياجات التدريبية	42-40
8. أساليب تحديد الإحتياجات التدريبية	44-42
9. المداخل الحديثة لتحديد الإحتياجات التدريبية	46-44
10. مستويات الإحتياجات التدريبية	47-46
11. طرق جمع المعلومات لأغراض تحديد الإحتياجات التدريبية	49-47
12. أخطاء تحديد الإحتياجات التدريبية	50-49
الفصل الثالث: الجامعة الجزائرية ونظام التعليم الجامعي ل.م.د	
تمهيد	
1. مفهوم الجامعة	55-53
2. نشأة الجامعة وتطورها	57-56
3. مراحل تطور الجامعة الجزائرية	64-57
4. مفهوم التعليم الجامعي	67-64
5. وظائف التعليم الجامعي	70-67
6. إصلاح التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د	77-71
7. أهداف نظام ل.م.د	79-77
8. المفاهيم القاعدية التنظيمية لهيكلة نظام ل.م.د	85-80
9. الإستقبال والمرافقة والإرشاد في نظام ل.م.د	88-85
10. متابعة التدريس والتعليم في نظام ل.م.د	89-88
11. خلايا الدعم والمساعدة في نظام ل.م.د	90-89

الفصل الرابع: أستاذ التعليم الجامعي، مهامه، أدواره، تكوينه وشروط توظيفه	
تمهيد	
1. وظائف ومهام أستاذ التعليم الجامعي	93-96
2. تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري	96-98
3. شروط توظيف الأستاذ الجامعي الجزائري	98-99
4. واجبات وحقوق أستاذ التعليم الجامعي الجزائري	99-101
5. خصائص أستاذ التعليم الجامعي	101-104
6. مواصفات أستاذ التعليم الجامعي	104-107
7. أدوار أستاذ التعليم الجامعي	107-108
8. العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الجامعي	108-110
9. الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي الجزائري	111
الباب الثاني: الجـــــــــــانب المـــــــــيداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	
1. منهج الدراسة	115-116
2. ميدان الدراسة	116-117
3. مجتمع وعينة الدراسة	117-126
4. الدراسة الإستطلاعية	127
5. أداة الدراسة	127-130
6. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	132-150
7. إجراءات الدراسة الأساسية	151
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة	151-152

الفصل السادس: عرض، تحليل وتفسير النتائج	
تمهيد	
1. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول	164-157
2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني	188-165
3. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث	190-188
4. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع	191-190
5. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس	193-191
6. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس	194-193
7. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع	196-194
8. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن	197-196
9. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع	199-198
10. خلاصة ومقترحات الدراسة	202-199
قائمة المراجع	219-204
الملاحق	272-221

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	رقم صفحة
01	حجم عينة الدراسة	118
02	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس	119
03	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي	120
04	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة الوظيفية	121
05	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الأقدمية	122
06	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق التخصص	124
07	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق تلقي دورات تدريبية	125
08	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق ممارسة وظيفية إدارية أو بيداغوجية	126
09	ثبات الإستبيان (الصورة الأولية) عن طريق معامل ألفا كرونباخ	133
10	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 1 (البحث العلمي) مع درجته الكلية	135
11	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 2 (البيداغوجيا) مع درجته الكلية	136
12	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 3 (التحكم في تكنولوجيا المعلومات) مع درجته الكلية	137
13	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 4 (مهارات التواصل) مع درجته الكلية	138
14	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 5 (جودة التعليم والنظم) مع درجته الكلية	139
15	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 6 (العمل الاداري) مع درجته الكلية	140
16	مصفوفة إرتباطات الدرجات الكلية لمحاور الاستبيان مع درجته الكلية	141
17	ثبات الإستبيان (الصورة النهائية) عن طريق معامل الفا كرونباخ	142
18	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 1 (البحث العلمي) مع درجته الكلية	143
19	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 2 البيداغوجيا) مع درجته الكلية	144
20	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 3 (التحكم في تكنولوجيا المعلومات) مع درجته الكلية	145

21	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 4 (مهارات التواصل) مع درجته الكلية	146
22	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 5 (جودة التعليم والنظم) مع درجته الكلية	147
23	مصفوفة إرتباطات عبارات المحور 6 (العمل الاداري) مع درجته الكلية	148
24	مصفوفة إرتباطات الدرجات الكلية لمحاور الاستبيان مع درجته الكلية	149
25	التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للمتغيرات محل الدراسة	156
26	إختبار فريدمان لترتيب محاور الاستبيان	157
27	إختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب محاور الاستبيان	158
28	إختبار فريدمان لترتيب مؤشرات البعد 1 من الاستبيان	165
29	إختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد1من الاستبيان	166
30	إختبار فريدمان لترتيب مؤشرات البعد 2 من الاستبيان	168
31	إختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد2من الاستبيان	170
32	إختبار فريدمان لترتيب مؤشرات البعد 3 من الاستبيان	175
33	إختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد3من الاستبيان	176
34	إختبار فريدمان لترتيب مؤشرات البعد 4 من الاستبيان	178
35	إختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد4من الاستبيان	179
36	إختبار فريدمان لترتيب مؤشرات البعد 5 من الاستبيان	180
37	إختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد5من الاستبيان	181
38	إختبار فريدمان لترتيب مؤشرات البعد 6 من الاستبيان	185
39	إختبار ويلكوكسن للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد6من الاستبيان	186
40	إختبار مان ويتني لدلالة الفروق تعزى لمتغير الجنس	189
41	إختبار مان ويتني لدلالة الفروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي	190
42	إختبار كروكسال واليز للكشف عن الفروق تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية	191
43	المقارنات الزوجية بإستخدام إختبار مان ويتني	192
44	إختبار كروكسال واليز للكشف عن الفروق تعزى لمتغير الرتبة الأقدمية	193
45	إختبار مان ويتني لدلالة الفروق تعزى لمتغير التخصص	195
46	إختبار مان ويتني لدلالة الفروق تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية	196
47	إختبار مان ويتني لدلالة الفروق تعزى لمتغير ممارسة وظيفة إدراية أو بيداغوجية	198

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
01	الإحتياج التدريبي	29
02	مراحل مستوى الأداء	30
03	مهام الأستاذ الجامعي	96
04	مخطط توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس	120
05	مخطط توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي	121
06	مخطط توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة الوظيفية	122
07	مخطط توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الأقدمية	123
08	مخطط توزيع أفراد عينة الدراسة وفق التخصص	124
09	مخطط توزيع أفراد عينة الدراسة وفق تلقي دورات تدريبية	125
10	مخطط توزيع أفراد عينة الدراسة وفق ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية	126
11	مخطط أبعاد ومؤشرات وعدد فقرات الإحتياجات التدريبية	131
12	أعمدة بيانية توضح ترتيب محاور الاستبيان	158
13	أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الأول من الاستبيان	166
14	أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الثاني من الاستبيان	169
15	أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الثالث من الاستبيان	176
16	أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الرابع من الاستبيان	179
17	أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الخامس من الاستبيان	181
18	أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد السادس من الاستبيان	186

ملخص الدراسة بالعربية:

هدفت الدراسة الحالية للكشف عن الإحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د، وذلك حسب أهميتها بالترتيب من وجهة نظرهم، وكذلك للتعرف على ترتيب كل محور من محاور الدراسة حسب مؤشراتها، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في تقديرات الأساتذة نحو إحتياجاتهم التدريبية تبعا للمتغيرات الوسيطية للدراسة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إختيار عينة عشوائية مكونة من (160) أستاذ جامعي من بعض جامعات الشرق الجزائري ممثلة في جامعات (مسيلة، سطيف، برج بوعريريج)، كما إستخدم الباحث ميدانيا إستبيان من إعداده متكون من (105) إحتياج تدريبي في صورته النهائية وموزع على ستة (6) محاور رئيسية هي: البحث العلمي، البيداغوجيا، التحكم في تكنولوجيا المعلومات، مهارات التواصل، جودة التعليم والنظم، العمل الإداري. وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة عن طريق صدق الإتساق الداخلي حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,47) و(0,80) بين الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية للاستبيان ككل وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، كما تم التأكد من ثبات الأداة بإستخدام طريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ) حيث بلغ معامل ثبات الاستبيان ككل (0,95).

ولتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائيا تم إستخدام معامل فريدمان الرتبي بهدف ترتيب محاور الاستبيان ومؤشرات كل محور حسب أهميتها بالترتيب. وإستخدام إختبار ويلكوكسن بهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل فريدمان. ولقد توصلت نتائج الدراسة الى ترتيب إحتياجات أساتذة الجامعة التدريبية ترتيبا تنازليا حسب أهميتها لهم على النحو التالي: مهارات التواصل، البيداغوجيا، جودة التعليم والنظم، التحكم في تكنولوجيا المعلومات، البحث العلمي، العمل الإداري.

وللكشف عن الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي نحو إحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغيرات الدراسة تم إستخدام إختباري مان ويتني وكروسكال واليز بحيث كشفت نتائج

الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الأساتذة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والرتبة الوظيفية والتخصص، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الأساتذة تعزى لمتغير الجنس والأقدمية وتلقي دورات تدريبية وممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية.

وقد خلصت الدراسة الى عدد من المقترحات في ضوء النتائج المستخلصة منها.

الكلمات المفتاحية: تدريب، إحتياجات تدريبية، أستاذ التعليم الجامعي، نظام ل.م.د، جامعة.

Résumé de l'étude en français:

Cette étude a pour objectifs de détecter les besoins de formation les plus importants des enseignants universitaires selon le système LMD, dans leur ensemble et dans chaque axe ou domaine choisi.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, un échantillon aléatoire de (160) enseignants universitaires qui ont été sélectionnés dans des universités de l'Est Algérien (M'Sila, Setif, Bordj Bou Arreridj).

Les chercheurs ont élaboré un questionnaire composé de (105) besoins de formation dans sa forme finale et réparti sur Six (6) principaux domaines: la recherche scientifique, la pédagogie, la maitrise des technologies de l'information, la communication, qualité de l'éducation et le travail administratif.

La validité de l'outil d'étude a été confirmée par la validité de la cohérence interne, où les valeurs de corrélation oscillaient entre (0,47) et (0,80) entre le score total pour chaque axe et le score total du questionnaire dans son ensemble, une valeur statistiquement significative ($\alpha = 0,01$).

La stabilité de l'outil a été confirmée par la méthode de la cohérence interne (Alpha Kronbach) où le coefficient de stabilité global du questionnaire était de 0,95.

Afin d'analyser les données de l'étude et le traitement statistique, l'indice de Friedman a été utilisé pour classer les besoins de formation des enseignants dans leur ensemble et dans chaque axe en fonction de leur importance dans l'ordre. Le test de Wilcoxon a été utilisé pour vérifier l'ordre réel produit par le coefficient de Friedman.

Les besoins de formation ont été classés par ordre décroissant selon leur importance: compétences en communication, pédagogie, qualité de l'éducation et des systèmes, maitrise des technologies de l'information, recherche scientifique, travail administratif.

Les tests Mann-Whiney, Kruskal-Wallis ont été utilisés pour révéler les différences entre les estimations des enseignants universitaire par rapport à leurs besoins de formation, en fonction des variables de l'étude attribué à la variable du genre, spécialité, grade de l'enseignant, l'ancienneté et formation à la fonction et l'exercice de la fonction administrative ou pédagogique. Les résultats de l'étude ont révélé Sur l'existence de différences statistiquement significatives entre les estimations des enseignants en raison des variables de la qualification académique, du grade et de la spécialité, et l'absence de différences statistiquement significatives entre les estimations des enseignants en raison de la variable sexe et ancienneté, recevoir des cours de formation et exercer une fonction administrative ou pédagogique.

L'étude a abouti à un certain nombre de propositions à la lumière des conclusions qui en ont été tirées.

Mots-Clés: Formation, Besoins de formation, Enseignant universitaire, Système LMD, Université.

مقدمة:

يمثل العنصر البشري في وقتنا الحالي أهم مدخلات المنظمات الحديثة وأعظم القوى المؤثرة في تحديد هويتها ورسم معالم مستقبلها، فالأفراد هم حجر الزاوية والدعامة الرئيسية لنجاحها وتحقيق أهدافها، لذلك كان لابد من زيادة الاهتمام به والعمل على إستخدامه الإستخدام الفعال، وفي ظل التحولات الإقتصادية والتطور العلمي والتكنولوجي السريع الذي يشهده العالم اليوم تتأكد خيارات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في مجال التركيز على تكوين العنصر البشري وإعطائه الأولوية في إستراتيجية التنمية الوطنية.

ويواجه التعليم العالي في مرحلته الحيوية الحالية جملة من التحديات المتعلقة أساسا بمقتضيات الإسهام في بناء مجتمع المعرفة في ظل إقتصاد معولم، وضرورات الإعداد الأفضل للحياة المهنية للموارد البشرية المتاحة، وإستباق النسق المتسارع للتطورات التكنولوجية والعلمية.

ويعد التدريب في مؤسسات التعليم العالي المحرك الأساسي لتنمية قدرات الموارد البشرية إذ يعتمد بشكل أساسي على العناصر الجيدة من الأساتذة الجامعيين، والجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم ركزت إهتمامها وغايتها في تكوين نوعي لإطاراتها في شتى التخصصات لإعداد جيل جديد قادر على مسايرة التطور والتقدم من حوله والذي يتطلب أستاذا جامعيا مؤهلا تأهيلا أكاديميا ومهنيا مميزا.

وهذا ما سنتناوله في صلب دراستنا هذه المدرجة تحت عنوان: **الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم**، بهدف التعرف على إحتياجاتهم التدريبية وفق نظام ل.م.د في المجالات التالية: (البحث العلمي، والبيداغوجيا، والتحكم في تكنولوجيا المعلومات، ومهارات التواصل، وجودة التعليم والنظم، والعمل الاداري)، وتحقيقا لما سبق واستنادا الى خطوات البحث العلمي قمنا بتقسيم الدراسة إلى بابين أساسيين هما: الجانب النظري والجانب الميداني.

ففي **الجانب النظري** قمنا بتقسيمه إلى أربعة فصول وهما كالتالي:

الفصل الأول: إختص **بالإطار العام للدراسة،** حيث تم فيه طرح الإشكالية مع تساؤلات الدراسة، إضافة الى التطرق لأهمية الموضوع وأهدافه، وكذا تحديد أهم المفاهيم الإجرائية للدراسة.

الفصل الثاني: المعنون بـ: **الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي،** حيث تم التطرق فيها إلى مفهوم الإحتياجات التدريبية، خصائصها، تصنيفاتها، مصادر وأساليب تحديدها...

الفصل الثالث: المعنون بـ: **الجامعة الجزائرية ونظام التعليم الجامعي ل.م.د،** حيث تم التطرق فيها إلى مفهوم الجامعة، نشأتها ومراحل تطورها في الجزائر، وظائف التعليم الجامعي، والإصلاحات التي رافقته، إضافة الى التطرق لأهداف نظام ل.م.د والمفاهيم القاعدية والتنظيمية لهيكلته...

الفصل الرابع: المعنون بـ: **أستاذ التعليم الجامعي، مهامه، أدواره، تكوينه وشروط توظيفه،** حيث تم التطرق فيها إلى وظائف ومهام أستاذ التعليم الجامعي، تكوين وشروط توظيف الأستاذ الجامعي الجزائري، خصائص ومواصفات أستاذ الجامعة...

أما فيما يخص **الجانب الميداني للدراسة** فتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس: وكان بعنوان **الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية،** تضمن فيه منهج الدراسة وميدانها، مجتمع وعينة الدراسة ثم الدراسة الإستطلاعية وأداة الدراسة، والتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، لنستعرض بعدها إجراءات الدراسة الأساسية، ووصولا أخيرا إلى عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة.

وأخيرا الفصل السادس: الذي كان **بعنوان عرض، تحليل وتفسير النتائج،** حيث تضمن عرض، تحليل وتفسير للنتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة، إلى غاية الخروج بخلاصة عامة وتقديم جملة من المقترحات المستخلصة من هذه الدراسة.

البـــاب الأول

الجـانب النـــظري

الفصل الأول

الإطار الـــعام للدراسة

الفصل الأول:

الإطار الـــــــــعام للـــــــــدراسة

1. الإشكالية.
2. تساؤلات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. تحديد المفاهيم الإجرائية.

1. الإشكالية:

شهد القرن الحالي تطورات كثيرة في أنظمة التعليم الجامعي سواء من حيث أهدافه أو محتواه أو تقنياته، اذ زاد الإقبال على التعليم العالي وزاد إهتمام المجتمع بالجامعة ودورها في عمليات التنمية، حيث أصبح عالم اليوم يتميز بما يسمى بـ "إقتصاد المعرفة" الذي يرتكز أساسا على الإستثمار المكثف في التكوين والبحث والإبتكار، لذا "يحتاج أي مجتمع من أجل التفاوض على مكانة متميزة بين الأمم، إلى جامعات ذات قدرة عالية على تخزين واسترجاع ونشر وانتاج المعرفة والإشراف على توظيفها في حل مختلف المشاكل" (بوسنة وحداب، 2004، ص155).

فالجامعة هي أول مؤسسة للتنمية من خلالها تتم العمالية المؤهلة لتطوير المجتمع، ما تنتجه من أجيال وما تنجزه من بحوث يسهم في رقي المجتمع وازدهاره (دليمي، 2006، ص9)، "وهكذا فإن الجامعة تلعب أدوارا بارزة في تطوير المجتمعات وتطورها اذا ما أتيحت لها الظروف المساعدة على ذلك، حيث تهتم بعملية التكوين والتعليم، ثم بعملية البحث العلمي مما يقتضي من المجتمع توفير ما تحتاجه هذه المؤسسة من الوسائل المادية وتوفير هيئة التدريس الكفأة اذا ما أردنا لها أن تقوم بأدوارها كاملة" (قريشي، 2015، ص32).

إن انتقال التعليم العالي من تعليم تقليدي يعكس منطلقات الجهاز الصناعي الماضي إلى تعليم عال يعكس منطلقات العولمة الجديدة، يستوجب علينا جميعا تجديد النظام التعليمي بكامله وتجديد أشكال التعليم وطرائقه ووسائله وتحديث خطط الدراسة ومناهجها، والوصول إلى تحقيق الربط العضوي بين التعليم النظري والتعليم العملي. (دليمي، 2006، ص10)، حيث يتوقف أداء الجامعة لرسالتها على الوجه الأكمل على عدة عوامل تشكل منظومة التعليم الجامعي، حيث تعمل معا في ديناميكية تضمن تحقيق أهدافها بأدائها لوظائفها على نحو سليم، فإذا كان مجال تحقيق هذه الأهداف هم الطلاب والدارسون والمجتمع، فإن المنوط به السعي لتحقيق تلك الأهداف هو أستاذ الجامعة، الذي يعد من

ركائز العمل المهمة في الجامعة، بل ويتوقف عليه إلى حد كبير تميز مركزها الأكاديمي، وتعتبر مهنة الأستاذ الباحث بالجامعة مهنة لها أبعادها المعرفية والمهارية التي يجب أن يلتزم بها أساتذة الجامعة.

ولقد تطورت مهام مؤسسات التعليم العالي ومهام الأستاذ الجامعي عما كانت عليه في السابق نتيجة للإنفجار المعرفي، وازدياد إستخدام التقنيات المختلفة في الإنتاج، فلم تعد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مؤسسة خدمات فقط، بل أصبحت أيضا مؤسسة إنتاجية عن طريق البحث وتقديم الإستشارات التربوية، ويعتمد نجاح العملية التعليمية التعلمية في مؤسسات التعليم العالي ومقدرتها على تحقيق أهدافها بالدرجة الأولى على كفاءة الأساتذة الجامعيين فيها، حيث أن الأستاذ الباحث الفاعل هو شخص متعدد المهارات والكفايات ويواكب بإستمرار المستجدات والتقنيات الحديثة في مجال عمله، "وتحتاج هذه الجامعات، من أجل الحصول على السمعة والإعتراف، إلى أساتذة ماهرين قادرين على المساهمة في إنتاج المعرفة من جهة ومن جهة أخرى، قادرين على توصيل هذه المعرفة إلى الطلبة" (بوسنة وحداب، 2004، ص155).

وسعيا من الوزارة الوصية نحو توافر أستاذ جامعي أكثر كفاءة تتخذه شعارا للجامعة، وادراكا منها لأهمية الإعداد المعرفي والإجتماعي يجب الإهتمام بالدور التكويني والتعليمي له. بما يحقق تفاعله الإيجابي مع الطلبة من جهة ومع المعرفة من جهة أخرى، ويتحدد ذلك من خلال فهم نفسية الطلاب وحاجاتهم، بحيث يتطلب على الجامعة توفير تقنيات التعليم التي تساعده على التواصل المستمر الفعال، ليكون الأستاذ حلقة وصل بين المعرفة والطالب، "وبإعتبار أستاذ الجامعة محور التعليم العالي، فإن تطويره وإعداده يعتبر أحد المرتكزات الأساسية لتطوير التعليم العالي" (مقداد، 1996، ص272).

ولقد عرف التعليم العالي في الجزائر مشاكل وتحديات جعل القائمين على هذا القطاع يعيدون النظر في إصلاحه وتغييره وهذا الخيار الإصلاحي للتكوين الجامعي تمثل في نظام

ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه)، وهو المشروع التي رأت فيه توصيات الندوة الوطنية للجامعات لتقييم تطبيق نظام ل.م.د (جانفي 2016)، أنه يتماشى مع متطلبات العصر والعولمة التي ظهرت في العالم المعاصر، والذي جعل وزارة التعليم العالي تمضي في الإسراع بإعداد إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي يتضمن هيكلة التكوين، طرائق التوعية والتقييم، إنتقال الطلبة، تنظيم وتسيير مختلف هيئات البيداغوجيا والبحث، وهذا كله لأجل تدارك الوضع واللحاق بالركب العالمي واصلاح الإختلالات والدفع بالجامعة الجزائرية للتلائم تدريجيا مع النظام العالمي للتعليم العالي.

وفي هذا الإطار سعى قطاع التعليم العالي والبحث العلمي اليوم بتعميق الإصلاحات التي تم مباشرتها في السنوات الأخيرة لضمان الجودة في التعليم، وتلبية لحاجيات البلاد الإقتصادية والإجتماعية من جهة، والتمكن من المنافسة على المستوى البيداغوجي دوليا من جهة أخرى، حيث بدأ الإصلاح بالتطبيق الفعلي للنظام الجديد تدريجيا منذ الدخول الجامعي للسنة الجامعية (2004-2005) فكانت أول تجربة قد إنطلقت على مستوى (10) مؤسسات رائدة ... وشرع منذ ذلك الوقت وإلى غاية اليوم في تنفيذ السياسة البيداغوجية الجديدة لتحديث التعليم وترقية تشغيلية التكوينات وتطوير الإمتياز لتمكين الجامعة الجزائرية من بلوغ هدف مزدوج يتمثل في الإستجابة للطلبات الملحة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي من كوادر مؤهلة من جهة، والتحسين المضطرد لنوعية التعليم والإرتقاء به إلى مستوى المرجعيات القياسية الدولية من جهة ثانية. وتواصل التطبيق التدريجي لهذا النظام إلى أن عمم في كل مؤسسات التعليم العالي سنة 2011.

وأكد وزير التعليم العالي والبحث العلمي الأسبق في إفتتاحه لأشغال الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د بأن هذه الإصلاحات ستمكن الجامعة الجزائرية من المنافسة على المستوى البيداغوجي دوليا

مع وضع الطالب في قلب هذه الإصلاحات. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ملخص الوقائع والتوصيات للندوة، 2016، ص ص5-15).

كما أوصى المشاركون في الندوة بضرورة إنتهاج أساليب عصرية في التسيير الإداري للجامعة لتمكينها من أداء مهامها في أحسن الظروف لكون ذلك يعد عاملا أساسيا يمكن من تسهيل المهام البيداغوجية للجامعة.

وفي قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر للباحث "معتوق جمال" (2006)، طرح في دراسته الميدانية لعينة البحث من الأساتذة الجامعيين سؤالا عن الكيفية التي يمكن النهوض بها بالتعليم العالي بالجزائر، ورأى أغلبية المبحوثين في إجاباتهم بأنه لابد من إعادة النظر في البرامج وطرق التدريس، وكذلك إدخال نظام التحفيزات على مستوى الأساتذة (معتوق، 2006، ص35).

وفي كلمة أيضا لوزير التعليم العالي والبحث العلمي الأسبق في الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د أكد بأن قطاع التعليم العالي جعل مسألة التأطير البيداغوجي محورية في سياسته واعتباره من أهم الركائز التي تحقق التطور المنشود... كما عمل أيضا القطاع تماشيا مع متطلبات النظام الجديد على إدخال برامج تكوينية للمدرسين الذين يوظفون حديثا بالمؤسسات الجامعية تشمل دورات تمتد على مدار السنة الأولى من التوظيف حول أهداف هذا النظام وفلسفته وكذا الإطلاع على النصوص التنظيمية الخاصة به، إضافة الى بعض المفاهيم ذات الصلة بتعليمية المواد وبمهنة التعليم عموما (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ملخص الوقائع والتوصيات للندوة، 2016، ص ص5-15)، وهو ما تجلى فيما بعد بصدور القرار الوزاري رقم (932) المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف هدفها الأساسي تمكين الأساتذة الباحثين حديثي التوظيف خلال فترة تربصهم من إكتساب معارف ومهارات في فن التدريس الجامعي من

خلال حصص ودورات تدريبية يتم تنظيمها. "وذلك لأن الإقتصار على التكوين الأكاديمي للأستاذ دون الإهتمام بالتكوين البيداغوجي له سيضر-كما بين حسين سليمان قورة (1983)- بقضية التدريس التي هي أهم وظائف الأستاذ الجامعي. ثم إن الممارسة وحدها -دون التدريب- لا تكفي...

وان سياسة التدريب والإهتمام بالتكوين الأكاديمي والتطبيقي للأساتذة كانت محط أنظار الكثير من المهتمين بقطاع التربية والتعليم العالي، ففي الدول الأوربية وأمريكا، فقد ألحقت بالجامعات كليات التربية والتعليم التي يكون هدفها الإعداد التربوي البيداغوجي لأستاذ الجامعة. يتواجد بهذه الكليات أكثر الأساتذة خبرة ومرانا، وتخضع مناهجها للتنقيح المستمر، ومدة التكوين فيها دوما محل إعادة نظر واعتبار... وان للإهتمام بالتكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي مبررات عدة، أهمها ما لوحظ في التكوين العالي من ضعف يكون وراءه نقص الإعداد البيداغوجي للأستاذ (مقداد، 1996، ص272-273)

وفي دراسة "بوعبدالله" (1993) التي أجراها لتقويم العملية التكوينية بالجامعة الجزائرية من وجهة نظر الطلبة المتخرجين، لقد بينت هذه الدراسة أن الجامعة لم تحقق أهدافها المتمثلة في إعداد إطارات مكتسبة للمهارات المختلفة التي تتطلبها مناصب العمل التي يشغلها الطلبة، وأن نقص فعالية الأستاذ الجامعي كانت من الأسباب التي حالت دون تحقيق الجامعة لأهدافها.

وفي دراسة أخرى للباحثين "بوعبدالله ومقداد" (1998) التي أجراها لتقويم إعداد الأستاذ الجامعي إعدادا علميا وبيداغوجيا لتشخيص جوانب القوة والضعف في تكوينه وذلك من وجهة نظر الأساتذة، وبينت هذه الدراسة أن التكوين العلمي للأستاذ يعاني من بعض النقائص، كما بينت أن هناك نقصا ملحوظا في الإعداد التربوي له تمثل في نقص توظيف العلوم السيكولوجية في التدريس وعدم إستخدام الطرائق التربوية الحديثة وتكنولوجيا التدريس واعتماد التقنيات التقليدية في التقويم التربوي (بوعبدالله ومقداد، 1998، ص274)

وفي دراسة للباحث "سناني عبد الناصر" (2011-2012) وجد أن أبرز الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في بداية مسيرته المهنية هي الصعوبات المتعلقة بالبحث العلمي، تليها الصعوبات المتعلقة بالبيئة المحلية، وتليها الصعوبات المتعلقة بالإدارة. ووجدت الباحثة "زرقان ليلى" في دراسة لها (2012-2013) أن هناك إحتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في كل المجالات التي تم تحديدها وفقا لمعايير الجودة الشاملة وهي كالتالي التدريس الفعال، التقييم، إستخدام الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإتصال الفعال، البحث العلمي، الممارسات الإدارية والقيادية.

وفي دراسة ميدانية للباحثة "كركوش فتيحة" (2012) أظهرت نتائجها أن معظم الأساتذة لم يبدو دافعية كبيرة تجاه هذا النظام الجديد "ل.م.د" بسبب عدم تكوينهم، ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه، وهو ماتجلى في سؤالها لعينة البحث عن رأيهم حول تعرضهم لتكوين خاص حول نظام "ل.م.د" فكانت نسبة 88,75% بالنفي في مقابل نسبة 11,25% فقط من تعرضوا للتكوين وذلك من خلال تربصات ولقاءات يقوم بها الأساتذة أي ذات بعد شخصي، بالإضافة إلى أن بعض الأساتذة أجابوا ألى أن عدم وجود مختصين في نظام "ل.م.د" في الجزائر أدى إلى نقص المعلومة بخصوصه وبالتالي لا يوجد هناك تكوين متخصص، وكذا لقلة توفير الميكانيزمات والآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية والعلمية والبشرية والهيكلية والإعلامية لإنجاح هذا المشروع الجديد (كركوش، 2012، ص ص119-131).

ولخص "معتوق جمال"(2006) شروط النهضة بالتعليم العالي في الجزائر في مجموعة من النقاط نذكر منها على وجه التحديد لا الحصر:

- إعادة النظر في الطرائق والمناهج وجعلها تتماشى والتطور الذي تعرفه المعمورة كلها.
- إدخال الوسائل والأداوت التكنولوجية الحديثة في عملية التعلم.
- إدخال نظام التحفيزات والتشجيعات المادية والمعنوية لصالح رجال التعليم العالي حتى يتفرغوا كليا لمهامهم التعليمية والبحثية.

– تشجيع البحث العلمي والتكوين التطبيقي.

– إعادة النظر في كيفية إحداث المخابر وفرق البحث ومحاسبة أعضاء الفرق بناء على نوعية العمل المقدم.

– وضع برامج سنوية خاصة بالرسكلة والتكوين لرجال التعليم العالي. (معتوق، 2006، ص38)

وعلى سبيل الذكر لا الحصر أيضا نجد أنه من بين توصيات الورشات المنبثقة عن تنظيم أشغال الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الإقتصادي والإجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام "ل.م.د" في موضوع تحسين التكوين في الأطوار الثلاثة ومساهمة التعاون تم التطرق إلى نقاط هامة خاصة بالأساتذة الجامعيين في مواضيع فرعية مثل الممارسات البيداغوجية، المرافقة والإشراف، التنظيم، المعابر والحركية، وفي مجال ترقية أنماط التكوين المتواصل، كما أوصى المشاركون في الندوة إلى وجوب سعي القطاع إلى إعداد مخطط تطوير الموارد البشرية عن طريق التكوين في كل المستويات، واهتم بالأساس بتكوين الأساتذة في مجال الهندسة البيداغوجية، المرافقة والتسيير الإداري...(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. ملخص الوقائع والتوصيات، 2016، ص ص55–76).

وشهدت أغلب جامعات الوطن توسعا وتطورا شاملا في جميع المجالات وخاصة المجال التعليمي والتنظيمي وواكب هذا التطور زيادة في أعداد العاملين فيها من الأكاديميين وغير الأكاديميين. وكون الأستاذ الجامعي من أهم ركائز نجاح الجامعة في تحقيق أهداف التعليم العالي حيث تعتبر وظيفته واسهاماته وبحوثه من وسائل تطور الجامعة ورفع مستواها وتصنيفها العالمي، فإن مواكبة الأستاذ الجامعي للتطورات المختلفة ليكون قادرا على الإستمرار في أداء مهامه على الوجه المطلوب يتطلب تحديد إحتياجاته التدريبية التي تواكب أدواره المهنية واحتياجات المجتمع سواء من الناحية العلمية أو البحثية أو المهنية ليساعد في ذلك على مواجهة تكاليف التدريب العالية، ولن يتمكن الأستاذ الجامعي من أداء أدواره

المهنية المنوطة به بكفاءة مرتفعة مالم يحسن إعداده وتدريبه، ولذلك تهتم معظم الجامعات بالدول المتقدمة اليوم بإعداد وتدريب الأستاذ الجامعي مهنيا وأكاديميا، كما يتم إعداد برامج تدريبية من حين لآخر أثناء الخدمة لتحسين وتحديث المعلومات والمهارات والسلوكيات. فلم تعد مهمة أستاذ الجامعة مقتصرة على نقل المعرفة للمتعلمين فقط، ولكن أصبح الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في تقدم المجتمع العلمي والمعرفي والثقافي والإجتماعي والإقتصادي، ويحتاج إلى تدريب بشكل مستمر من أجل أن يواكب عملية التطور المتسارع في العلوم المختلفة، وتشكل عملية تحديد الإحتياجات التدريبية للأستاذ الباحث في مؤسسات التعليم العالي أهمية بالغة في تحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي.

وانطلاقا من أهمية التدريب وتأثيره في تطور العمل ورفع جودة التعليم ومخرجات الجامعة رأى الباحث المساهمة بهذه الدراسة لتحديد وكشف الإحتياجات التدريبية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق نظام "ل.م.د" في الجزائر وبالتحديد في بعض جامعات الشرق الجزائري ممثلة في جامعات مسيلة، سطيف وبرج بوعريريج وهذا لأجل مواكبة التطور العلمي العالمي الحاصل في مجال التعليم الجامعي وتوظيفا لإمكانيات الجامعة المادية والبشرية.

2. تساؤلات الدراسة:

بناء على ما تم عرضه سابقا يمكن لنا عرض جملة من التساؤلات التي تسمح لنا بتحديد وكشف أهم الإحتياجات التدريبية بالترتيب لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د ببعض جامعات الشرق الجزائري.

التساؤل الأول: مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم من حيث الأهمية بالترتيب؟

التساؤل الثاني: مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم في كل محور من محاور الدراسة من حيث الأهمية بالترتيب؟

والذي سنحاول الإجابة عليه من خلال الأسئلة الجزئية الموالية:

1- مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال البحث العلمي من حيث الأهمية بالترتيب؟

2- مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال البيداغوجيا من حيث الأهمية بالترتيب؟

3- مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال التحكم في تكنولوجيا المعلومات من حيث الأهمية بالترتيب؟

4- مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال مهارات التواصل من حيث الأهمية بالترتيب؟

5- مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال جودة التعليم والنظم من حيث الأهمية بالترتيب؟

6- مالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال العمل الإداري من حيث الأهمية بالترتيب؟

التساؤل الثالث: هل توجد فروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس؟

التساؤل الرابع: هل توجد فروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

التساؤل الخامس: هل توجد فروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية؟

التساؤل السادس: هل توجد فروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الأقدمية؟

التساؤل السابع: هل توجد فروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير التخصص؟

التساؤل الثامن: هل توجد فروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية؟

التساؤل التاسع: هل توجد فروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية؟

3. أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة من خلال ما يمكن أن تسهم به في الجوانب التالية:

- إن حصر الإحتياجات التدريبية من وجهة نظر الأستاذ الجامعي نفسه يجعل هذه الإحتياجات مناسبة للواقع، وتزيد من دافعية الأستاذ على التدريب مما يترتب عليه نجاح الدورات التدريبية وزيادة حجم تأثيرها في الإرتقاء بمستوى إعداد وتدريب الأستاذ.
- الحد من هدر الأموال على دورات تدريبية لا يحتاجها الأساتذة بشكل ملح.
- يعتبر الأستاذ الجامعي لبنة وركيزة أساسية في المؤسسة الجامعية وبالتالي ينبغي الوقوف على إحتياجاته التدريبية.
- تساهم هذه الدراسة في إثراء خبرات الباحثين والمهتمين بمتطلبات نظام التعليم الجامعي الجديد ل.م.د وذلك من خلال تحديد الإحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي وفقه لأجل تنمية وتطوير مستوى الأداء لديه.
- إعطاء الفرصة لأساتذة الجامعة للتعبير عما يحتاجونه من كفايات مهنية في مجال عملهم تسهم في زيادة نموهم المهني واستمراره وأدائهم للعمل الملقى على عاتقهم بكل كفاءة واقتدار.
- كما تعود أهمية الدراسة الحالية إلى لفت الإنتباه لأهمية التدريب أثناء الخدمة، والتدريب القائم على تحديد الإحتياجات التدريبية.
- تقديم بعض المقترحات التي تساعد المسؤولين للإرتقاء بمهام الأستاذ الجامعي.

– الإعتماد على نتائج الدراسة الحالية في بناء برامج تدريبية لتطوير وتنمية المهارات المهنية للأستاذ الجامعي.

– معرفة الدور الذي يلعبه الأستاذ الجامعي من خلال أداء مهامه وأدواره المهنية.

– محاولة التعرف على الأثار والنتائج التي خلفها نظام ل.م.د على أداء الأستاذ الجامعي.

– الكشف على الإحتياجات التدريبية التي ترتبط بالمهام المتعلقة بالأدوار المهنية لدى الأستاذ الجامعي ولما لذلك من أهمية كبيرة على المردودية لدى هذه الفئة.

– تبيان أهم الدراسات والبحوث التي عالجت الإحتياجات التدريبية لدى الأستاذ الجامعي في مجالات مختلفة.

– قد يستفيد من هذه الدراسة الفئات التالية:

– خلايا المرافقة البيداغوجية للأستاذ الجامعي وضمان الجودة.

– الوزارة الوصية في إعداد برامج تكوين للأستاذ الجامعي.

– الأساتذة أنفسهم حيث تقدم لهم مثل هذه الدراسات تغذية راجعة حول إحتياجاتهم التدريبية.

– الباحثون والدارسون في هذا المجال.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

– تحديد الإحتياجات التدريبية الضرورية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجالات (البحث العلمي، البيداغوجيا، التحكم في تكنولوجيا المعلومات، مهارات التواصل، جودة التعليم والنظم، العمل الاداري) من وجهة نظرهم.

– تحديد الإحتياجات التدريبية للأساتذة الجامعيين في كل مجال ثم ترتيبها حسب أهميتها بالنسبة لهم.

– الكشف عن الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغيرات الدارسة (الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة الوظيفية، الأقدمية، التخصص، تلقي دورات تدريبية، ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية).

– لفت إنتباه الجهات المعنية إلى الإهتمام بالأستاذ الجامعي من حيث معرفة إحتياجاته واهتماماته ومتطلباته وتجنب كل ما يخفض من أدائه ومستواه.

– تقديم بعض المقترحات التي تساهم في بناء البرامج التدريبية وفق ماحدد من الإحتياجات التدريبية لدى الأساتذة.

5. تحديد المفاهيم الإجرائية:

تدور هذه الدراسة حول الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د، وعليه يستوجب علينا تحديد المفاهيم المستخدمة في عنوان الدراسة من خلال التعريف المؤقت للمفاهيم وهو ما يسمح بتبديد الغموض والشكوك حولها وضبط موضوع البحث وذلك لتسهيل عملية الفهم لدى كل من يطلع على البحث، وتتمحور أهم المفاهيم المستعملة فيما يلي:

التعريف الإجرائي للاحتياجات التدريبية: يقصد بها في هذه الدراسة كل الأنشطة والمهام التي يرى الأستاذ الجامعي بأنه بحاجة الى التدريب عليها ورفع مستوى أدائه فيها، وهي الفرق بين متطلبات الوظيفة التي يشغلها الأستاذ الجامعي وقدراته الحالية.

وانطلاقا من التصور الذي يراه (Lazarsfeld 1965) من أن المفهوم هو تصور تجريدي والشروع في تجسيده يتطلب تفكيكه إلى أبعاده المختلفة، وهو أمر يتعلق بفحص معانيه العميقة وتقبل فكرة أنه يشير إلى جوانب متنوعة ومختلفة من الواقع والتي تشكل الأبعاد أو ما يسمى بمكونات المفهوم. (موريس أنجرس، 2004، ص160)

وكما يرى موريس أنجرس (2004) أنه بعد إستخلاص المفهوم الرئيسي والقيام بتعريفه مؤقتا، ثم القيام بعد ذلك بإبراز جوانب المفهوم، أو بدقة أكثر أبعاده التي ينبغي الإحتفاظ

بها. وفي الأخير ينبغي ترجمة هذه الأبعاد إلى سلوكات أو ظواهر ملاحظة وهو ما يعرف بالمؤشرات.

وقمنا في دراستنا هذه بتفكيك مفهوم الإحتياجات التدريبية واستخراج عدد من الأبعاد وذلك إنطلاقا من تحديدنا له كمجموعة من الإحتياجات سواء في جانب البحث العلمي أو البيداغوجيا أو التحكم في تكنولوجيا المعلومات أو مهارات التواصل أو جودة التعليم والنظم أو العمل الإداري. وان هذه الجوانب الستة من الإحتياجات تصبح أبعاد للمفهوم والتي تشير إلى مستوى معين من واقع هذا الأخير تقاس من خلالها إستجابات أفراد عينة الدراسة على أداة القياس. وبعدها تمت تجزئة هذه الأبعاد أو المحاور إلى مؤشرات وفق الأسلوب المعتمد من طرف موريس أنجرس (2004) ، والتعريفات الموالية تبين تفصيل ذلك حسب كل محور من محاور أداة الدراسة:

- **الإحتياجات التدريبية المتعلقة بالبحث العلمي:** تم تحديدها في ثلاثة مؤشرات هي: الإنتاج العلمي، التقييم العلمي، الإشراف البحثي والعلمي.
- **الإحتياجات التدريبية المتعلقة بالبيداغوجيا:** تم تحديدها في ثلاثة مؤشرات هي: التدريس والتكوين، التوجيه والتقويم، المرافقة والإشراف.
- **الإحتياجات التدريبية المتعلقة بالتحكم في تكنولوجيا المعلومات:** تم تحديدها في ثلاثة مؤشرات هي: الإنتاج الالكتروني، إستخدام التكنولوجيا، التفاعل الإلكتروني.
- **الإحتياجات التدريبية المتعلقة بمهارات التواصل:** تم تحديدها في ثلاثة مؤشرات هي: العلاقة مع الطلبة، العلاقة مع الأساتذة، العلاقة مع الإدارة والمحيط الخارجي.
- **الإحتياجات التدريبية المتعلقة بجودة التعليم والنظم:** تم تحديدها في ثلاثة مؤشرات هي: التحسين المستمر، الكفاءة المهنية، القيادة الفعالة.
- **الإحتياجات التدريبية المتعلقة بالعمل الاداري:** تم تحديدها في ثلاثة مؤشرات هي: إدارة البيانات والمعلومات، الإثراء الوظيفي، الإشراف الاداري.

الفصل الثاني

الإحتياجات التدريبية

الفصل الثاني:

الإحتياجات التدريبية

1. مفهوم التدريب
2. مفهوم الإحتياجات التدريبية
3. خصائص الإحتياجات التدريبية
4. أهمية تحديد الإحتياجات التدريبية
5. متطلبات تحديد الإحتياجات التدريبية
6. مصادر تحديد الإحتياجات التدريبية
7. تصنيف الإحتياجات التدريبية
8. أساليب تحديد الإحتياجات التدريبية
9. المداخل الحديثة لتحديد الإحتياجات التدريبية
10. مستويات الإحتياجات التدريبية
11. طرق جمع المعلومات

لأغراض تحديدالإحتياجات التدريبية

12. أخطاء تحديد الإحتياجات التدريبية

1. مفهوم التدريب:

يعد التدريب من الوظائف الجوهرية للمنظمة، حيث يشير إلى التغيير والتحسين والتطوير، فهو يعني التغيير إلى الأفضل، أو تطوير الشخص في معلوماته واتجاهاته وقدراته ومهاراته وأفكاره، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تحسين مستوى أدائه، وبالتالي زيادة معدلات إنتاجه.

تعريف التدريب لغة: في اللغة العربية يقال تدرب على شيء أي إعتاد عليه أو تدريب في الشيء، ونقول درب الجندي بفتح الدال وضم الراء أي صبر وقت الحرب والمدرب من الإبل يعني الذي ألف الركوب وتعود على المشي في الدروب (المنجد في اللغة والاعلام، 1986، ص155)

تعريف التدريب إصطلاحا: لقد تعددت تعاريف التدريب ومنها نذكر:

التدريب هو تلك العملية المنظمة والمستمرة التي تكسب الفرد مجموعة من المعارف والأفكار والمهارات والاتجاهات ووجهات النظر اللازمة لأداء معين وتحقيق هدف محدد (رمضان محمد القذافي، 1987، ص58)

ويعرف التدريب على أنه الجهد المنظم والمخطط له لتزويد الموارد البشرية في المنظمة بمعارف معينة وتحسين وتطوير مهاراتها وقدراتها وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء مما قد ينعكس على تحسين الأداء في المنظمة (عبد الباري، 2003، ص103)

كما يعرفه نجم العزاوي: التدريب عملية منظمة مستمرة لتنمية مجالات واتجاهات الفرد أو المجموعة لتحسين الأداء واكتسابهم الخبرة المنظمة وخلق الفرص المناسبة للتغيير في السلوك من خلال توسيع معرفتهم وصقل مهاراتهم وقدراتهم عن طريق التحفيز المستمر على تعلم واستخدام الأساليب الحديثة لتتفق مع طموحهم الشخصي وذلك ضمن برنامج مخطط من طرف الإدارة مراعية حاجاتهم وحاجات المنظمة وحاجات الدولة في المستقبل من الأعمال (العزاوي، 2006، ص14)

ويعرفه علي السلمي: أنه محاولة لتغيير سلوك الأفراد يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء العمل بشكل مختلف بعد التدريب عما كانوا يتبعونه قبل التدريب (السلمي، 1970، ص6)

وهو العملية التي من خلالها يتم تزويد العاملين بالمعرفة والمهارة لأداء وتنفيذ عمل معين على أكمل وجه (بن عامر وساعد، ص33)

ويعرف أيضا بأنه عملية تعلم تتضمن إكتساب مهارات ومفاهيم وقواعد واتجاهات لزيادة وتحسين أداء الفرد (عدلي علي، 2000، ص51)

ويعرف بأنه تطوير منظم للمعرفة والمهارات والاتجاهات التي يحتاج إليها الفرد حتى يتمكن من القيام بأداء واجباته بكفاءة. (قيس المؤمن وآخرون، 1997، ص137)

ويعرف علي محمد عبد الوهاب التدريب بأنه عملية منظمة مستمرة محورها الفرد في مجمله، يهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة إحتياجات محددة حالية ومستقبلية، يتطلبها الفرد الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها والمجتمع.

ويعرفه فايز الخاطر بأنه محاولة لتغيير سلوك الأفراد مما يجعلهم يستخدمون طرقا وأساليب مختلفة في أداء الأعمال، ويجعلهم يسلكون شكلا مختلفا بعد التدريب عما كانوا عليه قبله (علي محمد، 1985، ص19)

فالتدريب في واقعه يمثل عملية مستمرة ومتكاملة تتضمن أجزاء وعناصر مختلفة يقوم كل منها بدور متميز. ولكن الفعالية النهائية للتدريب وكفاءته في تحقيق أهدافه تتوقف على مدى التكامل بين أجزائه وعناصره (ياغي، 1993، ص73)

وأما العناصر التي يتكون منها التدريب فهي: (عبد الباقي، 2002، ص ص205-255)

1. تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديد أهداف التدريب
2. تحديد أنواع التدريب وتصميم البرامج التدريبية
3. تحديد الأساليب التدريبية

4. تقويم البرامج التدريبية

وان المنظمة المتميزة هي التي تهتم بالتدريب، ومن ثمة يجب الإهتمام بالتدريب وجعله فلسفة وثقافة للمنظمة، مع ضرورة الربط بينه وبين أهداف وخطط المنظمة.

2. مفهوم الاحتياجات التدريبية:

تعريف الاحتياج:

يعرف الاحتياج **لغة:** بأنه الإفتقار أو النقص أو الحاجة وتعني القصور عن بلوغ الهدف المطلوب (محب الدين، 1965، ص25) والاحتياج هو ما يتطلبه الشيء لإستكمال نقص أو قصور فيه. (Mario, p، 1983، P637)

الاحتياج التدريبي: هو مجموعة من المهارات والمعارف والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية، يحدث الاحتياج التدريبي عندما تكون هناك فجوة بين الأداء الفعلي للفرد أو المؤسسة، والاتجاهات المحددة التي يحتاجها فرد في مؤسسة أو وظيفة معينة من أجل القيام بأداء مهام معينة بشكل أكثر كفاءة وفاعلية (رشدي، 2013، ص ص27-36)

يعد تحديد الاحتياجات التدريبية الأساس السليم الذي يقوم عليه التدريب وهو أول الخطوات قبل إعداد وتصميم البرامج التدريبية. كما أن النجاح في الوصول إلى تلك الاحتياجات يساعد على توجيه التدريب توجيها صحيحا ويظهر نقاط الضعف. (طارق وإيهاب، 2019، ص271)

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة التغييرات التي يجب إحداثها في معارف، ومهارات واتجاهات المعلم لإشباع رغبته أو حاجة ما والتي يمكن إكتسابها من خلال الخبرات (عليوة، 2001، ص10)

وتعرف الاحتياجات التدريبية بأنها جملة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات واتجاهات الفرد بقصد تطوير أدائهم والسيطرة على المشكلات التي تعترض الأداء والإنتاج (عليوة، 2001، ص23)

ويعرفها العزاوي بأنها ما يحتاجه الأفراد من تدريب لتنمية شخصياتهم من حيث المعارف والمهارات الإدراية والفكرية والمعارف والمهارات السلوكية والمعارف والمهارات الفنية (العزاوي، 2006، ص93)

ويعرفها هلال بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومعلومات واتجاهات الفرد بهدف إعداده وتهيئته وجعله محققا للأداء الذي يتطلبه عمله بدرجة محددة من الحيوية والاتقان (هلال، 2002، ص11)

وتعرف على أنها حالة توتر لدى شخص ما تعمل على توجيه سلوكه نحو أهداف معينة (بركات، 2010، ص10)

ويعرفها شاويش بأنها مجالات أو معلومات أو مهارات فرد أو مجموعة تتطلب تطويرا أكثر من أجل زيادة إنتاجية ذلك الفرد أو تلك المجموعة (شاويش، 1993، ص542)

كما يعرفها الصيرفي بأنها ما يعبر عن نواحي القصور أو الضعف في الأداء الحالية والمتوقعة ويمكن التعبير عنها بالمعادلة التالية: **القصور أو العجز في الأداء = الأداء المطلوب – الأداء الفعلي** (الصيرفي، 2009، ص13)

وتعرف الاحتياجات بأنها معارف أو مهارات أو إتجاهات فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها أو هي جوانب نقص فنية أو إنسانية في قدرات المتدربين أو مهارتهم أو مشكلات محددة يراد حلها (بن عوف، 2013، ص3)

ويرى علي محمد عبد الوهاب أن الاحتياجات التدريبية نقصد بها جانبان:

أ- معلومات أو إتجاهات أو قدرات معينة – فنية سلوكية يراد تنميتها أو تعديلها إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية، أو بسبب ترقيات أو تنقلات، أو لمقابلة توسعات

ونواحي تطور معينة، أو حل مشكلات متوقعة، أو غير ذلك من الظروف التي تقتضي إعداد ملائما لمواجهتها.

ب- نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية واقعية أو محتملة، في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو إتجاهاتهم، أو مشكلات محددة يراد حلها. (علي محمد، 1987، ص66)

ويرى Leslie Rae بأن الاحتياجات التدريبية هي مجموع المتغيرات أو الإضافات المطلوب إحداثها في معرفة العاملين أو مهاراتهم أو إتجاهاتهم أو سلوكهم، وذلك للتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل والإنتاج أو تعرقل السياسة العامة للمنظمة.

(Leslie Rae، 1991، P194)

في حين يعرف G. A. Cole الاحتياج التدريبي بأنه إخفاق فرد أو مجموعة من الأفراد في تحقيق الأهداف المنشودة من تقديم خدمة أو منتج بالكفاءة والفاعلية المطلوبة.

(G. A. Cole, 1990, P415)

كما تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها هي مجموعة التغيرات الواجب إحداثها في الفرد المتدرب والمتعلقة بمعارفه ومهاراته وأدائه وسلوكه وإتجاهاته لكي يتمكن من أداء وظيفته الحالية بكفاءة أكبر أو لجعله لائقا لشغل وظيفة أعلى. (طارق وإيهاب، 2019، ص272)

كما يختلف العديد من الباحثين حول مفهوم الاحتياجات التدريبية، فهناك من يعرف الاحتياجات التدريبية بأنها ذلك الفرق بين المستوى المعرفي أو المهاري المطلوب لأداء عمل معين وذلك المستوى الذي يمتلكه الفرد الذي يؤدى هذا العمل وذلك في عنصر أو أكثر من عناصر الأداء الوظيفي كالإستعداد النفسي أو القدرات الإبداعية أو تحمل المسؤولية.

ويعرف (كوفمان) 1987 الاحتياجات التدريبية بأنها هي الفجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرجوة أو المرغوب فيها.

كما يعرف أيضا درويش 1988 الاحتياجات التدريبية بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعلوماته وخبراته وأدائه وسلوكه وإتجاهاته لجعله لائقا لشغل وظيفة وأداء إختصاصات والقيام بواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية.

في حين درة 1999 يرى بأن الاحتياجات التدريبية تشير إلى وجود نقص أو تناقض بين وضعين وفي إطار تنمية القوى البشرية فإنها تعني وجود فجوة بين أدائين في وظيفة ما أداء واقعي وأداء مرغوب فيه وتحدث تلك الفجوة نقص في معارف أو مهارات أو إتجاهات الفرد.

كما يعرف أيضا الشلول 1999 الاحتياجات التدريبية بأنها الفجوة الحاصلة بين معارف والمهارات والإتجاهات التي يمتلكها الفرد (طارق وإيهاب، 2019، ص273)

أما الإحتياجات التدريبية فيعرفها درويش وتكلا بأنها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعارفه، ومهاراته، وخبراته، وسلوكه، وإتجاهاته لجعله لائقاً لشغل وظيفة أعلى، أو لأداء إختصاصات وواجبات وظيفته الحالية بكفاءة عالية (درويش وتكلا، 1980، ص603)

هذا ويعرف البعض الإحتياج التدريبي بأنه التفاوت بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

وللوصول إلى تحديد الإحتياجات التدريبية فإنه يجب أن نحدد السلوك أو الأداء المراد تغييره أو تطويره، والسلوك أو الأداء المستهدف بعد التدريب، ويلاحظ أن الاختلاف أو الفرق بين السلوك أو الأداء المستهدف هو الأساس لمعرفة درجة الاحتياج التدريبي الذي نسعى للوصول إليه. (الخطيب، 1995، ص660)

وهناك من يعرف الاحتياجات التدريبية بأنها جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء العاملين في منظمة ما – لأي سبب من الأسباب والتي يجب أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء العاملين بما يعمل على تحسين هذا الأداء (الصباغ، 1994، ص147)

ويمكن تعريف الاحتياجات التدريبية بأنها خطوات منظمة يتبعها القادة والرؤساء لتنمية القوى البشرية في المؤسسة للكشف عن النقص أو التناقض بين وضع وأداء قائم وبين وضع

أو أداء مرغوب فيه أو إزالة الفرق أو الفجوة بين الواقع الحالي للمتدربين أو العاملين وبين الوضع المأمول والنتائج المتوقعة من هؤلاء المتدربين في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمهم وإتجاهاتهم وهي مجموعة التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها من معارف ومعلومات ومهارات وإتجاهات العاملين لتعديل سلوكهم أو إستحداث السلوك المرغوب صدوره عنهم الذي يمكن أن يحقق وصولهم إلى الكفاية الإنتاجية في أدائهم والقضاء على نواحي القصور أو العجز في هذا الأداء وبالتالي زيادة فاعليتهم في العمل.

كما تعرف الاحتياجات التدريبية بأنها الفرق بين المستوى المهاري المطلوب لعمل معين والمستوى المتوفر لدى الفرد كالقدرات والإستعدادات. (طارق وإيهاب، 2019، ص272)

وتعرف الحاجة التدريبية بأنها مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في الموظف الذي يشغل وظيفة معينة لكي يكون مناسبا ولائقا لشغل هذه الوظيفة من خلال عملية التوازن بين ما تتطلبه الوظيفة الحالية والمهارات والقدرات التي تتوفر فعليا في الموظف الذي يشغلها. (الشرعة وسنجق، 2015، ص239)

الاحتياجات التكوينية هي مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في معلومات العمال ومهاراتهم وسلوكاتهم لرفع كفاءتهم للتغلب على المشاكل التي تعترض سير العمل في المؤسسة وتعرقل السياسة العامة في مجال الإنتاج والخدمات.

ويمكن أن ينظر إلى الاحتياجات على أنها الفرق بين قدرات العامل ومتطلبات العمل، أي ما يحدث فعلا وما ينبغي أن يكون في ظل الظروف الحالية والمستقبلية.

(نعموني، 2014، ص ص99-101)

كما أن مفهوم الاحتياجات التدريبية يتمثل في الفرق في المستوى المعرفي أو المهاري المطلوب لأداء عمل معين، وذلك المستوى الواجب توافره لدى الفرد الذي يؤدي هذا العمل. (طارق وإيهاب، 2019، ص272)

ويمكن الخروج من المفاهيم المختلفة للإحتياجات التدريبية بالآتي:

– إنها معلومات وإتجاهات ومهارات وقدرات معينة– فنية أو سلوكية يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها.

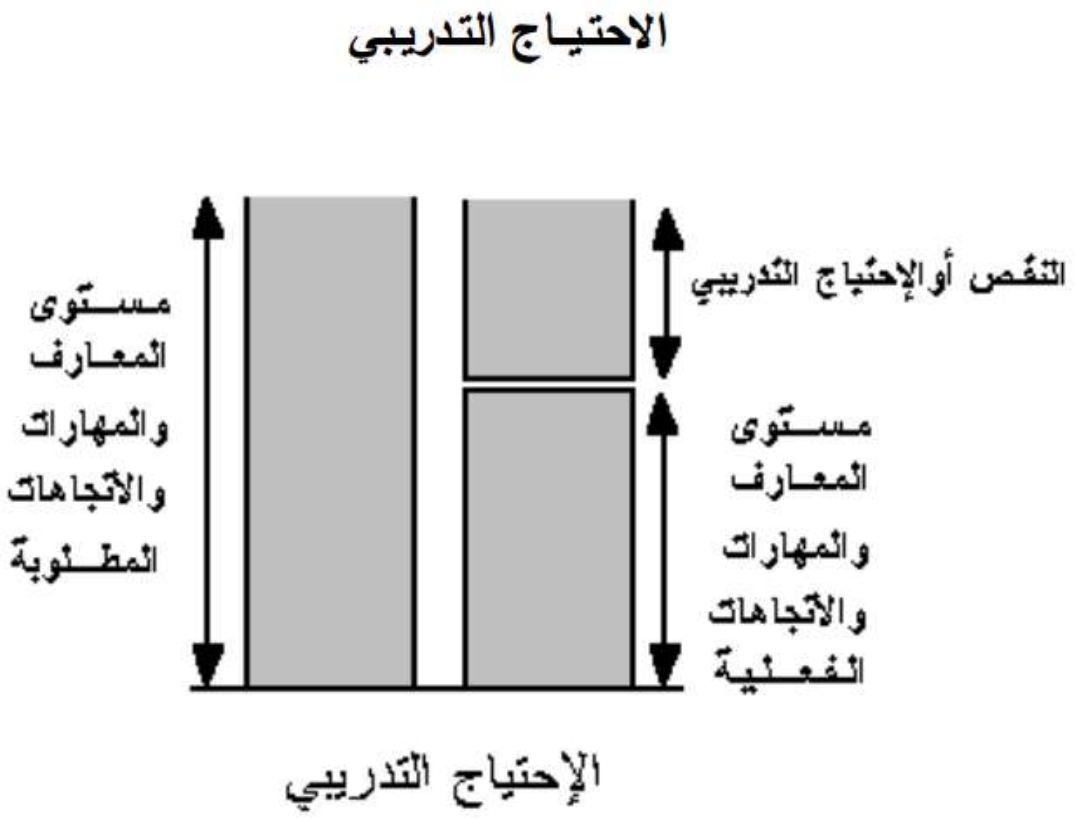
– إنها تمثل نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، حالية أو محتملة في قدرات العاملين أو معلوماتهم أو إتجاهاتهم أو مشكلات محددة يراد حلها.

– إنها عملية مستمرة غير منتهية وذلك نتيجة للتغييرات التنظيمية أو التكنولوجية أو الإنسانية أو بسبب الترقيات أو التنقلات، التوسعات، عمليات التطوير، أو بسبب بعض المشكلات غير المتوقعة وغيرها من الظروف التي تتطلب إعداداً وتدريباً ملائماً ومستمراً لمواجهتها.

– إنها توفر ما يمكن تسميته بإستمرارية النضج والتقويم الذاتي، فتحديد الاحتياجات التدريبية يسمح بالمراجعة المستمرة للواقع ودوره في الوصول إلى وضع أفضل.

– إنها بوجه عام أهداف للتدريب تسعى المنظمة إلى تحقيقها، فالتدريب لا يكون إلا إذا كانت هناك إحتياجات تدريبية.

وعلى الرغم من الإختلافات الشكلية الظاهرة في تعريف الاحتياجات التدريبية بين الباحثين إلا أنهم جميعا يجمعون على المضمون التالي وهو أن الاحتياج التدريبي يمثل النقص أو العجز في المعارف أو المهارات أو الإتجاهات أو السلوكات لمستوى الأداء الفعلي عن مستوى الأداء المطلوب للقيام بعمل معين، والشكل الموالي يوضح الفارق بين مستوى الأداء المطلوب ومستوى الأداء الفعلي الذي يعبر عنه بالإحتياج التدريبي.



الشكل رقم (01) يوضح الإحتياج التدريبي

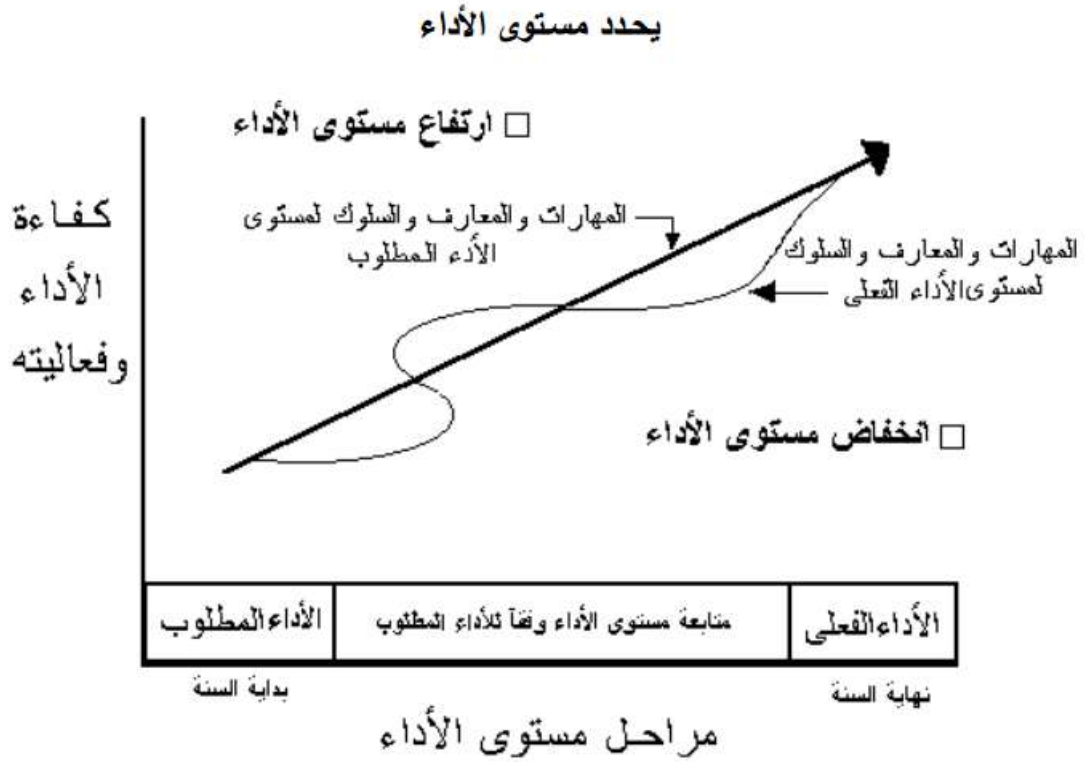
المصدر:Cole A. G. Management (Theory And Practice)

ميكانيكية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تبنى ميكانيكية تحديد الاحتياجات التدريبية على عنصرين أساسيين هما: مستوى الأداء المطلوب، والثاني مستوى الأداء الفعلي؛ ومن خلال هذين العنصرين تحدد أغلب المنظمات إحتياجاتها التدريبية. بحيث تتم مقارنة مستوى أداء العاملين الفعلي بمستوى الأداء المطلوب. والتعرف على إحتياجاتهم من المهارات الضرورية المطلوبة لمزاولة المهنة أو الحرفة، والعمل على تحسينها.

(Lloyed S. Barid, James E. Post, John F. Mahon, 1989, P343)،

والشكل الموالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (02) يوضح مراحل مستوى الأداء

المصدر: Michael Armstrong, Performance Management

ومن الشكل (02) الموضح أعلاه، يتبين لنا أنه كلما قل مستوى الأداء الفعلي عن مستوى الأداء المطلوب، أصبح هناك مؤشر كاف لوجود مشكلة أو خلل ما يجب معالجته أو تجاوزه.

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية لمنظمة ما حجر الزاوية في أي نشاط تدريبي، فهي المرحلة التي يتم فيها تخطيط البرامج التدريبية التي تشبع الاحتياجات الفعلية، وعليها يتوقف نجاح أو إخفاق هذه البرامج. حتى إذا لم يتم تحديد الاحتياجات التدريبية على أساس علمي فإن البرامج التي تعقد لن تشبع إحتياجات الأفراد في المنظمة، وعندها يصبح التدريب نشاطا شكليا غير إستثماري هدفه دعائي، ويؤدي إلى هدر الوقت والجهد والمال. (أبو شيخة، 2010، ص ص396-397)

تعتبر الوحدة التنظيمية التي تتولى إدارة التدريب في المنظمة هي المسؤولة عن تحديد القدر اللازم من التدريب في تلك المنظمة، وذلك في ضوء الأهداف والسياسات المرسومة. وعلى تلك الوحدة أن ترصد بشكل مستمر المشكلات التي تصاحب الأداء، وأن تحدد ما يرجع من تلك المشكلات إلى نقص في التدريب (وبالتالي يمثل إحتياجات تدريبية يجب إشباعها)، وتلك المشكلات التي ترجع إلى أسباب أخرى لا يعالجها التدريب، كضعف دافعية العاملين. يمكن وصف الاحتياجات التدريبية بأنها الفجوة بين مستوى الأداء المتوقع للأفراد ومستوى أدائهم الحالي. وتعكس الاحتياجات التدريبية وجود "مشكلة ما" في المنظمة. ووجود هذه المشكلة يعني بالضرورة وجود "حاجة" لابد من تحديدها والعمل على إشباعها.

– ثمة ثلاث أنواع رئيسية من المشكلات يمكن أن تواجهها المنظمة هي:

1– مشكلات حاضرة وواقعة: أي أنها موجودة فعلا في المنظمة ويمكن حلها عن طريق التدريب، كمشكلة تأهيل العاملين الجدد وتدريبهم على أساليب العمل في المنظمة، ومشكلة الإنحراف السالب في معدلات أداء الافراد.

2– مشكلات مقبلة: أي ستقع في المستقبل، ومثال ذلك حدوث تغيرات في البيئة الخارجية للمنظمة، أو توقع شغور وظائف معينة في المستقبل القريب لابد من ملئها. وبالتالي تدريب العاملين المناسبين لإشغال هذه الوظائف.

3– مشكلات عدم القدرة على التحديث، أو مشكلات عدم المبادأة والمبادرة: وهنا تجد المنظمة نفسها لا تتسم بالفعالية المطلوبة؛ الأمر الذي يهدد مستوى إنجاز أهدافها أو يهدد وجودها واستمراريتها. وتعتبر هذه المشكلة من أخطر المشكلات التي تواجهها المنظمات عادة.

إن وجود هذه المشكلات في المنظمة يعني بالضرورة أن هناك "حاجات" في المنظمة، حالية أو مستقبلية، تعاني منها لابد من مواجهتها.

وهذا يقودنا إلى القول أن الاحتياجات التدريبية في أية منظمة يمكن أن تتخذ الأنواع التالية:

أ) إحتياجات عادية، تتعلق بتدريب الموظفين الجدد، وتدريب الموظفين الحاليين لأغراض الترقية أو النقل لوظائف أخرى ...الخ

ب) إحتياجات لمواجهة نواحي ضعف أو نقص فنية أو إنسانية، واقعية أو محتملة، في مهارات العاملين أو معلوماتهم أو إتجاهاتهم، أي أنها إحتياجات لمواجهة مشكلات آنية أو محتملة.

ج) إحتياجات غير تقليدية، إذ قد لا تجد المنظمة نفسها أمام أية مشكلة تقليدية، عادية كانت أو غير عادية، إلا أنها قد تجد نفسها لا تتسم بالفعالية المطلوبة. وتأتي هذه الاحتياجات لمواجهة عدم القدرة على التحديث، أو عدم القدرة على المبادأة والإبداع، أو عدم مواكبة متطلبات البيئة To Cope With Environment.

إن تحديد وحصر المشكلات التي تعاني منها المنظمة يقودنا إلى الملاحظتين التاليتين: الأولى، ضرورة إدراك أن مشكلات المنظمة ليست بالضرورة ممكنة الحل عن طريق التدريب. والأخرى، ضرورة إدراك أن حصر جميع المشكلات أمر يكاد يكون صعبا من الناحية الواقعية. وبالتالي فإن تحديد الاحتياجات التدريبية ليس نهائيا ولا جامدا، بل يجب أن يتسم بالمرونة حتى يمكن تعديله، كلما إقتضت الحاجة ذلك. (أبو شيخة، 2010، ص ص396-397)

3. خصائص الاحتياجات التدريبية:

لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية Determining of Training Needs في المنظمات خصائص أربعة هي:

1- إختلاف عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من منظمة إلى أخرى، فقد تكون مخططة تبنى على تحليل ومراجعة دقيقة لإحتياجات المنظمة. وقد تكون غير مخططة وغير منظمة ولا تمت بصلة إلى إحتياجات المنظمة الحقيقية. وقد تكون بين هذا وذاك. وقد تأخذ سمة

الشمول كما قد تأخذ السمة الجزئية فتقتصر على بعض وحدات المنظمة أو بعض التخصصات أو بعض مستويات العاملين فيها. كذلك قد تتم هذه العملية بشكل مستمر ومنظم أو بشكل مؤقت وطارئ. وكلما إتسمت العملية بالشمول والإستمرار والإنتظام إستطاعت أن تفي بحاجات المنظمة التدريبية والتطويرية.

2- إختلاف الاحتياجات التدريبية في منظمة ما عن الاحتياجات التطويرية Developmental Needs في المنظمة نفسها، فإذا كانت الأولى تصف الظروف الفعلية (التي تختلف عن الظروف المرغوب فيها) المتعلقة بدور الأفراد في أداء المنظمة، فإن الاحتياجات التطويرية تختلف عنها في أنها تتعلق بنمو Growth وفعالية Effectiveness الفرد في المنظمة.

3- صعوبة حصر الاحتياجات الحالية والمستقبلية في التطبيق العملي، في سرعة التغيرات في بنية المنظمة وأساليب ومعدات العمل وتغيرات البيئة، مما يعني إحتمال بروز مشكلات جديدة. وبالتالي فإن أي تحديد للاحتياجات التدريبية لن يكون نهائيا، ولابد أن يتسم بقدر من المرونة، لإستيعاب التعديلات المحتملة.

4- صياغة الاحتياجات التدريبية بشكل أهداف تدريبية تسعى المنظمة للوصول إليها.

ويمكن تصنيف هذه الأهداف إلى:

أ- أهداف عادية Regular Objectives: وتشمل الأهداف التقليدية، كتدريب العاملين الجدد، وتدريب المشرفين على أساليب عمل جديدة، وعقد البرامج التنشيطية Refreshment Programs،....الخ.

ب- أهداف حل المشكلات Proplem Solving Objectives: وتعنى أساسا بإيجاد حلول لمشكلات إنسانية أو فنية محددة تعاني منها المنظمة، وذلك من خلال تدريب أفراد قادرين على التعامل مع تلك المشاكل.

جـ- أهداف إبتكارية Creative Objectives: وتسعى إلى تحقيق نتائج غير عادية ومبتكرة، بحيث ترتفع بمستوى الأداء في المنظمة نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها، لغرض مسايرة متطلبات البيئة وتحقيق تميز وتقدم عن المنظمات الأخرى المنافسة (أبو شيخة، 2010، ص ص398-399)

4. أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعتبر الاحتياجات التدريبية هي الأساس الذي يمكن الإستعانة به في تصميم البرامج التدريبية وهي المنار التي يتم الإسترشاد بها عند تصميم البرامج التدريبية. إن تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية يساعد على حسن إختيار المدرب والمادة التدريبية والأسلوب التدريبي الملائم لقدرات ومستوى الأفراد من حيث المهارة أو المستوى التنظيمي، كما يساعد في تطوير البرامج القائمة وزيادة فعاليتها لتلبية الاحتياجات التدريبية للأفراد والمنظمة.

ويساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في الآتي:

- إختيار المدرب.
- إختيار المادة التدريبية.
- الأسلوب التدريبي.
- يساعد على إحداث تجانس وتوافق بين المشاركين في البرنامج التدريبي وذلك عن طريق التقليل من الفروق الفردية بين الأفراد.
- تساهم الاحتياجات التدريبية المحددة والمحللة بشكل دقيق في إعداد خطة التدريب.
- تسهيل مهمة إعداد الحقائب التدريبية حيث تعد بالشكل الذي يلبي الاحتياجات التدريبية.

إن نجاح التدريب تخطيطا وتنفيذا ومتابعة يعتمد في المقام الأول على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين المطلوب تدريبهم.

وهناك إعتبارات كثيرة تؤكد أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية والتي من أهمها ما يلي:

يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرنامج والنتائج المتوقعة منهم.

تحدد للتدريب أهدافه بدقة كما يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المدربين وكذلك تقييم البرامج.

يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن والهدف الأساسي من التدريب في المؤسسات.

إذا لم يتم التعرف على الاحتياجات وحصرها بدقة غالبا ما يؤدي إلى ضياع الوقت والجهد والمال المبذول في التدريب.

تحديد الاحتياجات التدريبية عملية ديناميكية، وذلك لأن الاحتياج التدريبي يعني الفجوة بين مستوى الأداء الحالي وبين المستوى الذي يجب أن يكون عليه، ومن ثم فإن الوصول إلى المستوى المرغوب فيه يعني التطلع إلى مستوى آخر أعلى.

يساهم تحديد الاحتياجات التدريبية في تحديد المسافة بين المستوى الذي عليه المتدرب قبل بدء التدريب والمستوى الذي نأمل الوصول إليه عند نهايته.

تستخدم المعلومات التي يتم الحصول عليها في التنبؤ بإحتياجات المستقبل.

وبالإضافة إلى هذه الأهمية لتحديد الاحتياجات التدريبية، تتمثل أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في الجوانب التالية:

1- تمثل مؤشر يوجه التدريب توجيها صحيحا ووضع الخطط المناسبة للبرامج التدريبية.

2- في ضوئها يتم تحديد نوع التدريب المطلوب للأفراد والنتائج المتوقعة منهم.

3- تحديدها بشكل دقيق يحافظ على الوقت والجهد والمال.

إن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية مهمة وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وذلك للأسباب التالية:

أ- إن تحديد الاحتياجات التدريبية هو الأساس لكل عناصر العملية التدريبية وأهمها عملية تحديد الاحتياجات التدريبية، وتصميم محتوى البرنامج التدريبي ونشاطاته، وتقييم البرنامج التدريبي. فتحديد الاحتياجات التدريبية يعد مؤشرا يوجه التدريب توجيها صحيحا في تلك العمليات الفرعية.

ب- يساعد تحديد الاحتياجات التدريبية في التركيز على الأداء الحسن، والهدف الأساسي من التدريب.

ج- يوضح تحديد الاحتياجات التدريبية الأفراد المطلوب تدريبهم، ونوع التدريب المطلوب، والنتائج المتوقعة منهم.

د- في غياب تحديد الاحتياجات التدريبية أو تحديدها بشكل غير دقيق، إضاعة الجهد والوقت والمال (طارق وإيهاب، 2019، ص272)

ونظرا لكون عملية تحديد الاحتياجات التدريبية ليس عملا سهلا كما يظن البعض، فهو عمل مسحي منظم يكون في العادة عبارة عن جهد تعاوني جماعي تضطلع به كافة أجهزة المنظمة بغية معاينة وفحص الفجوة ما بين أهداف محددة ووضع قائم فعلا، ويكون هذا الجهد في صورة برنامج منظم أساسه وغرضه تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين، والتي تنبع من إحتياجهم الفعلي في الجوانب التي يشعرون بنقص في معرفتهم أو إتقانهم لها. فإنه قد يشترك في تحديدها عدد من الجهات ذات العلاقة وفقا لمستوى وموقع المتدربين المستهدفين، وتبعا للهدف العام المراد تحقيقه. (درة، 1991، ص8)

ويتضح مما سبق أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية عملية ضرورية وحاسمة لفعالية البرامج التدريبية وتعتبر نقطة البداية والإنطلاق الرئيسية لأي جهد تدريبي كتب له النجاح والإستمرار وتعتبر المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.

وعلى أساس تحديد الاحتياجات التدريبية يضمن توجيه كافة الجهود التي يتضمنها التدريب من:

تصميم البرامج.

تحديد الموضوعات.

إختيار المدربين.

تنفيذ البرنامج وتمويله.

تقييم نتائجه. (طارق وإيهاب، 2019، ص272)

واجمالا يمكن إبراز أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية كونها تضمن جودة، وجدوى فعل التدريب في العناصر التالية:

– تقدم رؤية واضحة للمسؤولين في التنفيذ الجيد للتدريب على أساس التخطيط الجيد القائم على تقدير الحاجات التدريبية آنيا ومستقبلا.

– من خلال تحديد الحاجات التدريبية يحدد بدورها الفئة المستهدفة، والمستمدة من التدريب.

– عبرها يتم الحصول على الأداء الجيد والمرغوب.

– المساواة في الإستفادة من فرصة تحسين الأداء لكل العاملين دون استثناء في حالة ما اذا تم تحديد الحاجات التدريبية بواقعية، وموضوعية، وعلمية.

– تعتبر عملية تحديد الحاجات التدريبية عملية مستمرة ذات أهمية ديناميكية في المسار المهني للأفراد. (قيسي، 2015–2016، ص ص37–38)

5. متطلبات تحديد الاحتياجات التدريبية:

لتحديد الاحتياجات التدريبية يتطلب ما يلي:

– تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ونوع التدريب المطلوب ومدة البرامج والنتائج المتوقعة منهم.

– يحدد للتدريب أهدافه بدقة، كما يتقرر في ضوئها تصميم محتوى البرامج التدريبية، والوسائل المستخدمة في التدريب واختيار المتدربين، وكذلك تقييم برامج التدريب.

– يساهم في تحديد المسافة بين المستوى الذي يكون عليه المتدرب قبل بدء التدريب، والمستوى الذي نأمل الوصول إليه عند نهايته، إذ أن تقدير الاحتياجات التدريبية وقياسها قياسا علميا هو الوسيلة المثلى لتحديد القدر المطلوب تزويده للمتدربين كما وكيفا من المعلومات والإتجاهات والخبرات الهادفة إلى إحداث التطوير ورفع الكفاءة المهنية.

– يساعد في تشخيص مشكلة ما، ويساعد على عملية التخطيط لحلها، ويبين مدى إستحقاقية برامج التدريب من عدمها.

– يسهم في تخفيض النفقات والتقليل من الإهدار من خلال تحقيق أهداف التطوير بصورة شاملة، ورفع معدل كفاءة الأداء والحصول على مستوى أعلى من إنتاجية العمل التي يتم تحقيقها عن طريق التدريب.

إضافة إلى ذلك فإن المعلومات التي يتم الحصول عليها في عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يمكن أن تستخدم في عملية التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية. (شريدة، 1994، ص247)

6. مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتمثل مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية في ثلاثة مصادر أساسية هي كالتالي:

1– **تحليل التنظيم:** عن الهدف الأساسي من تحليل التنظيم هو تشخيص للوضع التنظيمي الحالي ويتضمن:

أ– دراسة وتحليل أهداف المنظمة الحالية والمستقبلية.

ب– دراسة وتحليل سياسات المنظمة واستراتيجيتها.

جـ– دراسة وتحليل الهيكل التنظيمي.

ويساعد تحليل التنظيم في تحديد مكان الاحتياج التدريبي بمعنى أي مستوى من المستويات الإدارية داخل الهيكل التنظيمي يحتاج إلى تدريب وإدارة من الإدارات وما هو نوع التدريب المطلوب.

2- تحليل العمل: إن الهدف من تحليل العمل هو التركيز على المهارات المطلوبة للقيام بأعباء ومستويات الوظيفة ومتطلباتها وهذا يتطلب تحليل العناصر التالية:

أ- توصيف الوظيفة الحالي.

ب- التغييرات التي ستطرأ على الوظيفة في المستقبل.

جـ- أهداف الوظيفة.

د- الشروط الواجب توافرها في شاغل الوظيفة الحالية والمستقبلية تماشيا مع التطورات.

هـ- معدلات الأداء الحالية مقارنة بالمعدلات النمطية.

و- أسلوب الأداء الحالي وامكانية تحديده.

إن تحليل العمل يساعد في تحديد ما هو نوع الاحتياج التدريبي بالإضافة إلى أنه يساعد في تحديد الموضوعات التي يشملها البرنامج التدريبي وكذلك نوع التدريب المطلوب الذي يتفق مع متطلبات العمل وقدرات ومهارات الأفراد القائمين بهذا العمل.

3- تحليل الفرد: ويقصد به دراسة الفرد القائم بالعمل من حيث:

أ- مستوى المهارة.

ب- إتجاهاته.

ج- سلوكه.

د- المستوى المعرفي والفكري.

هـ- القدرات الإبداعية.

و- مؤهلاته وخبراته.

ز- الخصائص الشخصية.

ويفيد هذا التحليل في تحديد الأفراد الذين سيشملهم التدريب إما بهدف رفع مستوى المهارة الفنية أو بهدف تطوير المهارات الحالية أو إكساب الفرد مهارات جديدة.

وبالإضافة إلى هذه المصادر، فإن من أهم الاحتياجات المعاصرة في تحديد الاحتياجات التدريبية ما يلي:

تحليل المنظمة.

تحليل العمل أو تحليل المهام.

تحليل الفرد (المعلم المتدرب).

تحليل الأداء.

ويجب التأكيد على أن الاحتياجات التدريبية لا تقتصر فقط على جوانب الخلل أو القصور ولكنها تمتد أيضا إلى جوانب تطويرية معينة، فهي بذلك تعني المعلومات والاتجاهات والمهارات المراد تنميتها لدى الفرد والمعلم المراد تدريبه أو المطلوبة لمواجهة تغييرات متوقعة سواء كانت تنظيمية أو تكنولوجية وذلك لإعداد العدة لإستقبالها وسلامة تنفيذها. (طارق وإيهاب، 2019، ص ص278-281)

7. تصنيف الاحتياجات التدريبية:

يختلف الباحثون حول تصنيف الاحتياجات التدريبية وهناك عدة طرق لتصنيف الاحتياجات التدريبية من أهمها:

1- تصنيفها حسب الأهداف أي تصنيفها إلى:

إحتياجات عادية لتحسين أداء الأفراد: مثل دورات المدرسين المعينين حديثا في أصول التدريس أو في الأساليب التربوية.

إحتياجات تشغيلية لرفع كفاءة العمل: مثل الدورات المتعلقة بإستخدام نظام تدريسي جديد أو إستخدام أسلوب تعليمي جديد أو طريقة عمل جديدة.

إحتياجات تطويرية لزيادة فعالية المنظمة: مثل دورات إعداد كوادر متكاملة أو تخصيص منح دراسية للعاملين بهدف تأمين الحصول على كوادر ماهرة مستقبلا حسب خطة الاحتياجات من الكوادر.

2- تصنيفها حسب الفترة الزمنية أي تصنيفها إلى:

إحتياجات عاجلة (آنية – غير مخططة): وذلك لمعالجة مشكلات طارئة وتتعلق بمعلومات العاملين أو مهارتهم واتجاهاتهم أو لأغراض الترقية أو التنقل لوظائف أخرى.

إحتياجات قريبة المدى (مخططة): وهنا تكون الاحتياجات التدريبية ذات أهداف قصيرة المدى ويتم إجراء مقارنة أداء الأفراد الحالي بمعايير محددة عليهم أن يصلوا إليها مباشرة أو بعد فترة قصيرة المدى.

إحتياجات مستقبلية (تطويرية/ خطة بعيدة المدى): وهنا تكون الاحتياجات التدريبية ذات أهداف بعيدة المدى كأن تجرى عمليات توقع لمتطلبات العمل بسنوات قد تمتد لخمس سنوات أو عشر سنوات قادمة.

وقد تكون الاحتياجات تطويرية تتعلق بنمو الفرد وفعاليته أو نمو المنظمة وفاعليتها وقدراتها على مواجهة التغييرات المتلاحقة التي تحيط بها.

3- تصنيفها حسب حجم التدريب أو كثافته: أي تصنيفها إلى:

إحتياجات فردية: تشمل موظفا واحدا أو مجموعة قليلة من الموظفين.

إحتياجات جماعية: تشمل أعدادا كبيرة من الموظفين على مستوى المنظمة ككل أو على مستوى المهنة.

4- تصنيفها حسب طريقة التدريب أي على تصنيفها إلى:

إحتياجات لتدريب عمل تطبيقي.

إحتياجات لتدريب عمل معرفي (نظري).

5- تصنيفها حسب مكان التدريب أو جهته أي تصنيفها إلى:

إحتياجات تدريبية أثناء العمل إعتمادا على الخبرات الداخلية.

إحتياجات تدريبية خارج العمل إعتمادا على مراكز هيئات تدريبية أو مؤسسات تدريبية مماثلة. (طارق وإيهاب، 2019، ص ص287-289)

8. أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على مستوى المنظمة وفق ثلاثة أساليب، هي: تحليل المنظمة، وتحليل العمل، وتحليل الفرد، وفيما يلي شرح لهذه الاساليب:

1) تحليل المنظمة Organization Analysis: يتضمن هذا الأسلوب دراسة المنظمة، بحيث تغطي هذه الدراسة مايلي:

أ- الأهداف الحالية للمنظمة: تبرز أهمية الأهداف بالنسبة للمنظمة في أنها مبرر وجودها، كذلك فإنها الأساس في إستمرارها. وبالتالي فإن إستيعابها وفهمها من قبل العاملين سيساعد على تحقيقها.

ب- الأهداف المستقبلية والمشروعات التي تعتزم تنفيذها والأسواق الجديدة التي تنوي المنظمة دخولها، وأساليب العمل التي تتبعها المنظمات المنافسة. وذلك بهدف التنبؤ بمسيرة المنظمة المستقبلية، وبالتالي الإتجاهات العامة للاحتياجات التدريبية.

ج- الهيكل التنظيمي: ويتضمن ذلك تحليل الهيكل التنظيمي بهدف التعرف على الأقسام والوحدات التنظيمية التي تتكون منها المنظمة واختصاصاتها، والمعايير المعتمدة في إنشاء هذه الوحدات، وحجم النشاط الممارس من قبل كل وحدة، وأساليب الإتصال، ومستوى التفويض، ونطاق الإشراف.

د- المناخ التنظيمي: ويتضمن ذلك تحليل المناخ التنظيمي بالإستناد إلى عدد من المؤشرات مثل: معدل دوران العمل، ومعدلات التغيب، والتأخر عن العمل، واصابات العمل، وشكاوي وتظلمات العاملين.

هـ- القوى العاملة: تستهدف دراسة القوى العاملة هنا الوقوف على طبيعة التركيب الحالي لها في المنظمة. كذلك التعرف على حاجاتها الآنية والمستقبلية، في ضوء الإستخدام الحالي للقوى العاملة والتطورات التي ستطرأ عليها مستقبلا (ترقية، نقل، فصل، تقاعد، إصابات عمل، وفاة، ...الخ) إضافة إلى إحتياجات المشروعات المستقبلية.

و- كفاءة المنظمة: تستهدف هذه الدراسة التعرف على مدى كفاءة المنظمة في توظيف مواردها المختلفة، ويتم ذلك عادة من خلال عدد من المؤشرات، منها:

- تكاليف العمل Costs of Labour المباشرة وغير مباشرة لإنتاج السلع والخدمات.
- تكاليف المواد Costs of Materials اللازمة لإنتاج السلع والخدمات.
- التالف من الوحدات المنتجة.
- الإنتاجية الكلية أو الجزئية Total or Partial Productivity: وتستخرج الإنتاجية الكلية بقسمة المخرجات على المدخلات، في حين تستخرج الإنتاجية الجزئية بقسمة الناتج على عامل واحد من عوامل الإنتاج.

2) تحليل العمل Job Analysis: ويطلق عليه أيضا تحليل الوظائف. ويركز هذا الأسلوب على دراسة وتحليل الوظيفة المؤداة من قبل الفرد من خلال واجباتها ومسؤولياتها، وظروف أدائها، وعلاقتها بالوظائف الأخرى، والمهارات والمعارف والسلوكيات اللازمة لأدائها، ومعايير الأداء المطلوب تحقيقها من شاغلها. وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية التي يتطلبها إشغال وظيفة محددة.

3) تحليل الفرد Individual Analysis : يركز هذا الأسلوب على مدى قيام الموظف بأداء واجبات ومسؤوليات وظيفته، في محاولة لتحديد المعارف والمهارات والاتجاهات وسلوكيات العمل اللازمة لتطوير أدائه. وبناء عليه، فإن عملية التحليل هنا تنصب على الموظف نفسه لا على الوظيفة. كما أن التحليل لا ينصب على أداء الموظف لوظيفته الحالية بل يمتد للوظائف الأخرى المتوقعة أو المستقبلية التي يمكن أن يشغلها.

ويتبع عادة في تحليل الفرد، بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية، عدة طرق منها:

أ) الملاحظة: وذلك بغرض التعرف على مستوى أداء الموظف لواجبات ومسؤوليات وظيفته، وعلى أسلوب تعامله مع زملائه ومع الآلات والمعدات وأدوات العمل الأخرى، ومقارنة مستوى أدائه مع مستوى أدا العاملين الآخرين معه.

ب) مراجعة تقارير تقويم أداء العاملين، للوقوف على نقاط الضعف في أدائهم، وبالتالي تحديد ما يمكن معالجته عن طريق التدريب.

ج) مراجعة سجلات العاملين، للوقوف على مؤهلات وخبرات العاملين والدورات التدريبية التي شاركوا فيها. (أبو شيخة، 2010، ص ص402-404)

9. المداخل الحديثة لتحديد الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن يتم على مداخل جديدة في عالم يتصف ببيئة متغيرة سريعة في تحولاتها فنحن في حاجة إلى مداخل إبداعية جديدة ولعل المداخل التشخيصية تكون هي المناسبة ومعنى المداخل التشخيصية تلك المداخل التي يكون فيها المدرب مستشارا ذو مهارات في تشخيص مشكلات الأداء في المؤسسات وفي فرز الحاجات التدريبية من الحاجات غير تدريبية ومن ثم يمكنه إقتراح حلول تدريبية وحلول غير تدريبية.

ولقد برز في الفترة الأخيرة عدد من الباحثين الذين ينظرون إلى تنمية الموارد البشرية في المؤسسات بإعتبارها صناعة هامة جدا تتناول العنصر البشري بصفته العامل الحاسم الذي يميز مؤسسة عن مؤسسة أخرى ومن ثم يجب وضع تنمية ذلك العنصر وتطور أداءه على رأس سلم الأولويات.

ولقد بلور هؤلاء الباحثون عدد من النماذج الفكرية التي تساعد المدرب أو مسؤول التدريب على تشخيص مشكلات الأداء بأسلوب عقلاني منظم ومن ثم إقتراح الحلول المختلفة المتنوعة التي تناسب المواقف المتجددة.

توجد عدة مداخل لتقدير الاحتياجات التدريبية منها:

1- مدخل التعامل المباشر مع جمهور المستفيدين (المشاركة الميدانية): وفيها يتم تقدير الاحتياجات بمشاركة المتدربين أنفسهم وإبداء رأيهم في محتوى البرامج التدريبية. وفي هذا المدخل يتم تحقيق رغبة المتدربين وقد يعمل ذلك على إشباع حاجاتهم فيؤدي إلى رفع كفاءة العمل المكلفين به.

2- **مدخل حساب الكلفة والعائد:** وفيه يتم تقدير الاحتياجات بناء على أولوية الميزانية المخصصة لبرامج التدريب والمصروفات المتاحة له.

ويقوم لتقدير هذه الاحتياجات المسؤولين عن الميزانية وقد يشارك فيها بعض الفنيين في هذا المجال.

3- مدخل المخرجات: وفيه يتم تقدير الاحتياجات بناء على معايير خاصة للنجاح في التعامل مع المجال المراد التدريب عليه.

وتوجد عدة إعتبارات يجب مراعاتها عند إختيار مدخل تقدير الاحتياجات منها:

- الإمكانات المتاحة.

- طبيعة المادة التعليمية.

- الفترات الزمنية المخصصة للتدريب.

- نوعية العمل في برنامج التدريب (درس العمل -محاضرات - مناقشات - تدريب عملي).

4- مدخل التعامل المباشر مع جمهور المستفيدين للأسباب الآتية:

- إن قيام المعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية بتقدير إحتياجاتهم من خدمات تكنولوجيا التعليم قد يجعل الاحتياجات التي يتم التوصل إليها.

– إن مشاركة المعلمين والموجهين ورجال الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية في تحديد ما يحتاجون إليه قد يساعد في توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية. ومع ظهور مفاهيم جديدة في مجال تكنولوجيا التعليم كالتعليم في المفرد والتعليم الذاتي والتعليم مدى الحياة والتعليم عن بعد والتعليم المفتوح بالإضافة إلى ظهور وسائل جديدة أخذت طريقها بعمق في مجال التعليم كالكمبيوتر والتليفزيون والفيديو والأقمار الصناعية والتدريس بالفيديو ومعامل اللغات والوسائل المتعددة والإنترنت وغيرها من المستحدثات التكنولوجية فإن الاحتياجات تتغير وتتبادل وتظهر إحتياجات جديدة وتختفي إحتياجات كانت هامة وضرورية في مرحلة سابقة وربما تعدل هي نفسها تحت ظروف أخرى مستقبلا. (طارق وإيهاب، 2019، ص ص284–286)

10. مستويات الاحتياجات التدريبية:

يمكن النظر إلى مستويات الاحتياجات التدريبية وأصنافها من حيث:

أ– **مستوى الأفراد:** وهذه هي نقطة البداية في عملية تحديد الاحتياجات. فلكل موظف حاجات فريدة ترتبط بنوع وظيفته وطبيعتها، وخلفيته العلمية والثقافية، وخبراته العملية وشخصيته. وان التركيز على الاحتياجات التدريبية للأفراد يجعل من الممكن وضع برنامج تدريبي يلبي تلك الحاجات، كما يسهل تحقيق نتائج يأملها ويدركها الأفراد أصحاب العلاقة.

ب– مستوى الجماعات: وهنا تتعلق الحاجات بمجموعة من مديرين ومسؤولين أو مشرفين لهم حاجات تدريبية مشتركة.

جـ– مستوى التنظيم: إن الأفراد والجماعات يعملون في تنظيم، ومن هنا فإن المنظمات قد تجمع الحاجات الفردية وحاجات الجماعات وتصمم برامج تدريبية وفق الموارد المتاحة للتوفيق بين حاجات الأفراد والجماعات من جهة، وحاجات التنظيم ككل من جهة أخرى.

وكذلك فإن المسؤولين في المنظمات قد يحددون الحاجات التدريبية لمعالجة مشكلات تتعلق بالتنظيم مثل ثقافة المنظمة، وقيم العاملين فيها، وعلاقاتهم الإنسانية، وأساليب الإتصالات واتخاذ القرار بها، وبالتالي يصممون برامج تدريبية تعالج تلك المشكلات وينضم إليها عاملون في المنظمة ومن مستوى إداري أو عدة مستويات.

د- مستوى الوطن (القطر): وهنا تجرى مسوحا عامة على مستوى الوطن فتحدد الاحتياجات التدريبية في جميع القطاعات الإنتاجية والخدمية. تمهيدا لوضع برامج تدريبية عامة للعاملين في تلك القطاعات. وقد يأخذ تحديد الاحتياجات التدريبية هنا شكل المديرين في القطر أو مديري التسويق في جميع الوزارات العامة.

هـ- مستوى الأقاليم: وهنا يجرى تحديد الاحتياجات التدريبية لقطاع إنتاجي أو مديرين من عدة أقطار يضمهم إقليم جغرافي واحد يجمع بين أقطاره خصائص ثقافية أو سياسية أو إقتصادية مشتركة.

و- مستوى العالم (المستوى الدولي): نتيجة لتشابك العالم وترابط أجزائه بسبب ثورة المواصلات والاتصالات، ونشوء أسواق عالمية، فإنه قد تحدد الاحتياجات لفئة معينة من المديرين أو القطاعات الإنتاجية، أو لمعالجة مشكلات ذات طابع دولي مثل الفقر أو الإسكان أو تلوث البيئة. وقد تسهم المنظمات الدولية إسهاما واضحا في مثل تلك العملية إن تناول الاحتياجات التدريبية أيا كانت مداخله، فإنه ينصب على كيفية التوصل بصورة موضوعية ودقيقة إلى حجم الاحتياجات التدريبية المطلوبة ونوعها.

(Milam Jubr and Joseph Prokopenko، 1989، PP30-31)

11. طرق جمع المعلومات لأغراض تحديد الاحتياجات التدريبية:

تتبوأ المعلومات أهمية خاصة عند تحديد وتحليل الاحتياجات التدريبية بحسبان أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تقرير نوع التدريب المطلوب، ومن الذي يحتاج إليه، ومستوى الأداء المطلوب لمواجهة مشكلات محددة أو لتطوير أساليب العمل.

كما يترتب عليها تحديد مدة البرنامج، وتحديد أهدافه، ومعرفة المهارات المطلوب إكتسابها.

وتتمثل طرق جمع المعلومات بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية في الآتي:

1) المقابلة Interview: تمثل المقابلة هنا مواجهة شخصية بين خبير التدريب والمتدربين المحتملين، بهدف التعرف على إحتياجاتهم التدريبية. وعند إجراء المقابلة لابد من مراجعة الاسئلة للتأكد من أنها تستجيب لهدفها. وأن يستمع المقابل بعناية للمتدربين المحتملين، ولا يذهب إلى إستنتاج الإجابات.

من مزايا المقابلة أنها تعطي المتدربين المحتملين فرصة كافية لإبداء الآراء وتقديم المقترحات. إلا أن للمقابلة عيوبا تتمثل في أنها تتطلب وقتا طويلا، وقد تؤدي إلى نتائج يصعب تطبيقها، ويمكن أن تنمي الإحساس لدى بعض المتدربين المحتملين بالحرج، وأنهم في مأزق يهدد مستقبلهم الوظيفي.

2) الإستبيان Questionnaire: يمثل الاستبيان إستمارة تتضمن عددا من الاسئلة مطلوب الإجابة عنها، ويضعها خبير التدريب بهدف التعرف على الاحتياجات التدريبية. وهناك شروط لابد من مراعاتها عند تصميم الاستبيان، منها: أن تكون الأسئلة واضحة لا لبس فيها. وأن تكون الإجابات المطلوبة، كلما أمكن ذلك، على هيئة "إشارات" يقوم الفرد بوضعها في المكان المخصص لها حتى يسهل حصرها وتبويب بياناتها. وأن لا تكون الأسئلة معقدة ترهق المتدرب عند الإجابة عنها. وأن تكون موضوعية بحيث تلبي الغرض الذي جاءت من أجله.

من مزايا الاستبيان أنه يمكن أن يصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفراد في وقت قصير، وأنه قليل التكاليف، ويقدم بيانات مركزة وواضحة، ولكن من عيوبه ضعف قدرته في التوصل إلى أسباب المشكلات ووضع الحلول الممكنة.

3) الإختبارات Tests: قد تكون الاختبارات شفوية وقد تكون تحريرية يلجأ إليها خبراء التدريب، بهدف التوصل إلى الاحتياجات التدريبية للعاملين. وتستخدم الاختبارات كوسيلة

لتحديد وتشخيص أوجه القصور في الأداء، غير أنها تعطي مؤشرات عامة لا نهائية في تقويم أداء الفرد للعمل أو إحتياجاته التدريبية.

4) تحليل المشكلات Problems Analysis: تستهدف هذه الطريقة معرفة السبب الحقيقي للمشكلة، بهدف أن يأتي التدريب لعلاجها. ومن مزايا هذه الطريقة أنها تزيد من مستوى التفاهم بين الرؤساء والمرؤوسين، وتعطي هذه الطريقة النتائج نفسها التي تعطيها المقابلة.

5) تقويم الأداء Performance Appraisal: يعطي تقويم الأداء مؤشرا واضحا عن الواجبات التي لم تنجز، وأسباب عدم إنجازها. كما تبين نتيجة التقويم مدى حاجة العاملين إلى التدريب فهو – أي تقويم الأداء – وان كان يقدم معلومات دقيقة عن واجبات ومسؤوليات الوظائف وأنواع التدريب التي يحتاج إليه شاغلوها، فإنه يستنفذ وقتا طويلا.

6) دراسة التقارير والسجلات Study of Reports and Records: تبين دراسة التقارير والسجلات نقاط الضعف التي يمكن علاجها بالتدريب. وتتميز هذه الطريقة بأنها تظهر مشكلات الأداء لكنها لا تكشف عن أسباب هذه المشكلات. ولا تتسم بالموضوعية، مما يصعب الإعتماد عليها وحدها في تحديد الاحتياجات التدريبية. (أبو شيخة،2010، ص ص400-401)

12. أخطاء تحديد الاحتياجات التدريبية:

ثمة عدد من الأخطاء قد يقع فيها مخططو العملية التدريبية المبتدئون عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمنظماتهم، أهمها:

1- عدم القدرة على التمييز بين الاحتياجات التدريبية **Needs** وبين الرغبات التدريبية **Wants**. فقد يرغب مدير ما في أن يلتحق أحد العاملين معه ببرنامج معين لا ليشبع إحتياجات تدريبية حقيقية لذلك الشخص، بقدر ما يحقق رغبات هذا الشخص (أو رغبات

رئيسه) في الإلتحاق بمثل هذا البرنامج. ويكون لهذا الخطأ أثار ضارة، إذ أن الفرصة التي منحت لهذا الفرد كانت على حساب فرد آخر في المنظمة.

2- عدم الفحص الدقيق للآراء التي تبديها فئة الإدارة العليا أو العاملين في المنظمة عند التعبير عن إحتياجاتهم التدريبية، مما قد يؤدي إلى بذل جهد وتحمل نفقات ليست ضرورية.

3- تحديد الاحتياجات التدريبية في وحدة تنظيمية ما بمعزل عن الاحتياجات التدريبية للوحدات التنظيمية الأخرى؛ مما قد يؤدي إلى تكرار الجهود.

4- الإعتقاد الخاطئ بأن مختلف المشكلات التي تواجهها المنظمة يمكن إيجاد حل لها من خلال التدريب، في حين أن هناك مشكلات لا تعود في أسبابها إلى إنعدام أو ضعف المعرفة والمهارة اللازمتين لأداء واجبات ومسؤوليات وظيفة ما.

5- الإعتماد في تحديد الاحتياجات التدريبية الحالية واهمال الاحتياجات التدريبية المستقبلية، مما قد يجعل التحديد غير دقيق. (أبو شيخة، 2010، ص ص404-405)

الفصل الثالث

الجامعة الجزائرية

ونظام التعليم الجامعي ل.م.د

الفصل الثالث:

الجامعة الجزائرية ونظام التعليم الجامعي ل.م.د

1. مفهوم الجامعة
2. نشأة الجامعة وتطورها
3. مراحل تطور الجامعة الجزائرية
4. مفهوم التعليم الجامعي
5. وظائف التعليم الجامعي
6. إصلاح التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د
7. أهداف نظام ل.م.د
8. المفاهيم القاعدية التنظيمية لهيكلة نظام ل.م.د
9. الإستقبال والمرافقة والإرشاد في نظام ل.م.د
10. متابعة التدريس والتعليم في نظام ل.م.د
11. خلايا الدعم والمساعدة في نظام ل.م.د

تمهيد:

لقد تنامى الإهتمام بقطاع التعليم الجامعي من خلال الإهتمام بتكوين الموارد البشرية وتنمية وتطوير المعارف في كل الميادين، فالظفر بأفراد مؤهلين وذوي قدرات وكفاءات جيدة أصبح هدف كل منظمة تسعى للتميز والإستمرار، وتقدم الجامعة تكوينا متخصصا يسمح بتزويد مختلف هذه المنظمات بما تحتاجه من موارد بشرية كفؤة ومؤهلة. والجامعة الجزائرية في سعي دائم للنهوض بنفسها واللحاق بركب الدول المتقدمة ومسايرة التطورات العالمية الحاصلة وذلك من خلال الإصلاحات العديدة التي تبنتها وباشرتها، كان آخرها إصلاح نظام التعليم الجامعي ل.م.د الذي عرف إنتشارا عالميا واسع النطاق.

1. مفهوم الجامعة:

أخذت كلمة جامعة من كلمة Universtas والتي تعني الإتحاد أو التجمع، الذي يضم أقوى الأسر نفوذا في المجال السياسي في المدينة من أجل ممارسة السلطة. (مرسي، 2002، ص9)، وأستعمل الأصل اللاتيني لهذا الإسم «Mniversitas» في الحقوق للإشارة إلى كل تجمع ورابطة. فالجامعة تعني لغة التجميع والتجمع، أما كلمة "كلية" فمصدرها الكلمة اللاتينية «Colegie» وتشير إلى التجمع والقراءة معا، وقد أستخدمت في القرن الثالث عشر من قبل الرومان لتدل على مجموعة حرفيين أو تجار، ثم أستخدمت في القرن الثامن عشر بمعنى كلية في "أكسفورد" لتدل على مكان التجمع المحلي للطلاب متضمنا مكان الإقامة المعنية والتعليم. (مرسي، 1977، ص10)

وهي تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، وما يعادلها تعليما نظريا معرفيا ثقافيا، ينبني على أسس إديولوجية، وإنسانية يلازمه تدريب، بهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتجين، فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية، التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع، وتؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب. (وفاء، 2000، ص290)

الجامعة مؤسسة علمية ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع، تتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة وتدرجات مختلفة، يمنح بموجبها درجات علمية للطلاب. (منتهي، 2005، ص10)

لا يوجد تعريف متفق عليه من طرف العلماء والمفكرين وخاصة الذين يهتمون بالتنظيم التربوي، ولا يوجد تعريف قائم بذاته وعلمي للجامعة (بن أشنهو،1981، ص3)

وفي هذا الإطار يعرفها "رامون ماسيا مانسو" «Ramon-Macia-Manco» على أنها "مجموعة أشخاص يجمعهم نظام ونسق خاصين، تستعمل وسائل وتنسق بين مهام مختلفة للوصول بطرق ما إلى المعرفة العليا". (دليو وآخرون، 2006، ص211)

ويعرف "توفلر" (TOFFLER) الجامعة أنها بمثابة مصنع لإنتاج المعارف التي تستخدم في تحقيق الأهداف التربوية والمجتمعية على حد السواء لما توفره من معطيات معرفية بالمحيط الذي يتنامى تطوره بشكل مذهل في جميع مناحي الحياة. (ساقور، 2002، ص100)

وفي نفس السياق يرى "عبد المجيد عبد التواب" بأن الجامعة تختص بكل ما يتعلق بالتعليم الجامعي والبحث العلمي الذي تقوم به كلياتها ومعاهدها من خلال هيئة التدريس والطلبة الباحثين في سبيل خدمة المجتمع والإرتقاء به حضاريا، متوخية بذلك المساهمة في ترقية الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية، وتزويد البلاد بالمختصين والفنيين والخبراء في مختلف المجالات وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة وطرائق البحث المتقدمة. (مصمودي، 2004)

وترى "جميلة صليبا" بأن معنى الجامعة لا يدل فقط على تلك المؤسسة التي تدرس جميع العلوم فحسب، بل يدل على جميع مدرسيها وطلابها الذين يؤلفون أسرة واحدة، ومن شروطها أن تتجاوز ذاتها وتسمو بالمثل العليا دائما، أو أن تجعل من مناهجها وسيلة للبحث وأن

يكون التدريب المهني فيها متناسب مع البحث الخالص. (جابر وبوسنة، 2005-2006، ص178)

ويذهب "رابح تركي" (1990) في إعتبارها جماعة من الناس يبذلون جهدا مشتركا في البحث عن الحقيقة والسعي لإكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات. (تركي، 1990، ص133)

كما تعرف الجامعة على أنها المؤسسة التي تقوم بصورة رئيسية بتوفير تعليم متقدم لأشخاص على درجة عالية من النضج ويتصفون بالعقلية والإستعداد النفسي على متابعة دراسات متخصصة في مجال الجامعة أو أكثر من مجالات المعرفة. (التل وآخرون، 1997، ص29)

ويرى علماء التنظيم التربوي أنه: لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي وعلمي لمفهوم الجامعة، لذلك فكل مجتمع ينشأ جامعته ويحدد أهدافها بناء على ما تمليه عليه مشاكله ومطامحه وتوجهه السياسي والاقتصادي والاجتماعي. (عزاق، 2008، ص79)

ومن هذه المفاهيم إعتبار الجامعة: مؤسسة تعليم عال وبحث علمي ذات شخصية إعتبارية معترف بها من قبل الدولة القائمة فيها، تعنى بالتعليم بعد الثانوي وتقدم برامج لا تقل مدة الدراسة فيها عن أربعة سنوات أو ما يعادلها من ساعات معتمدة للمرحلة الجامعية الأولى مع مراعاة النظم المعمول بها دوليا (مسار بولونيا)، وتمنح إحدى الدرجات الجامعية (الباكالوريوس والماجستير والدكتوراه أو ما يعادلها). (مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، 2008، ص ص13-14)

2. نشأة الجامعة وتطورها:

مرت الجامعة منذ نشأتها بمرحلتين بارزتين هما:

1- مرحلة النشأة والتأسيس: (التل وآخرون، 1997، ص34)

إن المتأمل في تاريخ الحضارات القديمة وعلى إختلافها، فإنه يجد في كل واحدة على حدى محاولات هذه الحضارات في تجميع الطلبة والأساتذة في مكان واحد لتلقي العلوم والمعارف المتقدمة في تلك العصور.

فالحضارة المصرية القديمة عرفت بدورها هذا النمط من المدارس العليا حيث كان يجتمع كبار رجال الدين في المعابد، ويتلقى الطلبة ما استطاعوا من المعارف لمختلف العلوم، كالطب والفلك والحكمة وآداب السلوك وخاصة الهندسة نظرا لإهتمام المصريين آنذاك بالأبنية والمنشآت المعمارية، ومن أهم جامعات مصر جامع "أون" بعين شمس وجامعة "دير الكرنك".

وفي الهند القديمة أيضا، وفي حوالي 1500 ق.م كانت بدايات الجامعة تتمثل في أن بعض الحكماء كانوا يلجؤون إلى الغابات بحثا عن الهدوء، ويلتحق بهؤلاء الحكماء بعض الشباب الراغب في مناقشتهم في أمور الفلسفة والدين، وقد أنشأ الشاعر الهندي المعروف "طاغور" جامعة "سانتيكان" في البنغال، كما طور الهنود التعليم الجامعي وجعلوه مميزا عن التعليم العام، حيث كان يقتصر على فئة الكهان فقط.

أما في الصين القديمة فقد أصدر أحد أباطرتها في عام 124 ق.م مرسوما حدد فيه أنظمة مؤسسات التعليم العامة، كما حدد فيه نظاما خاصا بالإمتحانات العامة، كانت مهمة هذه الجامعات هو تعليم الطلبة العلوم الكلاسيكية المعروفة والتعاليم الكونفوشيوسية.

كما لم تخلو الحضارة اليونانية أيضا من الهيئات العلمية، بل وكانت هذه الجامعات الأقرب إلى المفهوم العصري للجامعات، حيث إعتبرها بعض الباحثين أساس الجامعة المعاصرة، فقد أنشأ "أفلاطون" أكاديميته المعروفة في أثينا سنة 387 ق.م لدراسة التراث الإغريقي

وتعليم الشباب فن الخطابة وغيرها، كما أنشأ "أرسطو" مؤسسة للتعليم العالي سميت "الليكيوم" وكان يدرس فيها علاوة على الأدب، التاريخ والعلوم الطبيعية.

من جهة أخرى طور العرب والمسلمون إبتداء من القرن الثاني هجري تعليما جامعيا متقدما، بعدما كانوا قد إستفادوا من إحتكاكهم بالحضارة اليونانية والفارسية من العلوم والطب والفلسفة والفلك، فأنشأوا مؤسسات لتطوير هذا التراث الفكري المتميز.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن مؤسسات التعليم الجامعي في الحضارة العربية الإسلامية، وخاصة في الأندلس، قد ساهمت بدور كبير في تطوير التعليم الجامعي في أوربا بصورة عامة، وفي تطور فكرة الجامعة بمعناها الحديث، فقد درس كثير من الأوروبيين في هذه المؤسسات، ولم ينقلوا ما توصل إليه العرب المسلمون من التقدم في مجالات العلوم والآداب فحسب، وإنما نقلوا أيضا أفكارهم حول تنظيم مؤسسات التعليم الجامعي.

2- مرحلة التطور والعطاء: (التل وآخرون، 1997، ص35)

ترتبط هذه المرحلة بنشأة فكرة الجامعة بمفهومها الحديث في العصور الوسطى وتطور هذه الفكرة وتأسيسها وانتشارها، وانتشار فكرتهما لا يعد إنجازا كبيرا بالنظر للمستوى الكبير الذي وصلته فحسب، وإنما أيضا بالنظر إلى النتائج العلمية الكبيرة المحققة على أكثر من مجال.

3. مراحل تطور الجامعة الجزائرية:

مرت الجامعة الجزائرية بعدة أطوار مهمة، تأثرت من قريب ومن بعيد بالتركيبة النظامية والقانونية والإيديولوجية للنظام الذي حكم الجزائر خلال العقود الثلاثة الماضية وهذه الأطوار أو المراحل هي كما يلي:

1.3. المرحلة الأولى (1962-1970): المرحلة الأولى تمثلت في إرساء قواعد الجامعة الوطنية. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ص18)، فبعد الإستقلال إنطلق القطاع بجامعة واحدة ومدرستين للتعليم العالي، ونظام جامعي موروث عن العهد الإستعماري،

وشهدت هذه المرحلة إنطلاقة التفكير في الإصلاح الجامعي والتوسع في بناء المؤسسات الجامعية حيث شرع في بناء جامعة قسنطينة، باب الزوار ووهران. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص22)، وقد بدأت مسيرة الإصلاح بإنشاء وزارة التربية الوطنية سنة 1963، وقد أستخدمت جامعة الجزائر كقاعدة لإطلاق منظومة جزائرية للتعليم العالي والبحث العلمي، شهدت بعد ذلك تطورا سريعا للغاية، فبعد أن كان تعداد الطلبة مركزا سنة 1962 في مؤسسة واحدة هي جامعة الجزائر (وفي ملحقتيها في كل من وهران وقسنطينة)، فإنه اليوم يتوزع على كامل التراب الوطني. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ص16)

ولعل أهم ما يميز هذه المرحلة هو محاولة إدخال الجامعة واقحامها في مشاريع التنمية وهو ما جسدته مشاريع المخططات (الثلاثي الأول 1967-1970)، وقد شهدت هذه المرحلة أيضا تطورا محسوسا في أعداد الطلبة الذين قدر مجموعهم بـ 10,756 آلاف طالب. (بوساحة وثلايجية، 2013، ص ص403-404) بعد أن كان في سنة 1962 حوالي 2725 طالب غالبيتهم العظمى من أصل أوربي، وكان الهدف الأساسي لجامعة الجزائر المساهمة في تكوين الإطارات اللازمة لمباشرة عملية التنمية، وإلى جانب التعليم العالي الذي تقوم به وزارة التربية الوطنية آنذاك، قامت الجزائر بتكوين إطارات إما مهندسين أو تقنيين سامين. (زرهوني، 1993، ص76)

وابتداء من سنة 1962، أدخلت تعديلات على تسيير الجامعة والتوظيف لتكثيف التعليم العالي لجعلها تتماشى وسياق السيادة الوطنية، وبغرض تلبية الحاجة المستعجلة إلى الإطارات والتقنيين في التخصصات المختلفة، أنشأت الدوائر الوزارية المختلفة إبتداء من سنة 1969 معاهد تقنية متخصصة. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002، ص9) كما تم تعريب بعض التخصصات وانشاء فرع الآداب باللغة العربية وفي

سنة 1966 تم فتح إختصاص مادة الفلسفة وفي سنة 1967 إختصاص التاريخ باللغة العربية وتم تسجيل إرتفاع في أعداد الطلبة. (قارة ولعمور، 2013، ص316)

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات هي: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم الدقيقة، وقد كانت الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة، كما أن النظام البيداغوجي كان مطابقا للنظام الفرنسي، حيث كانت مراحله كما يلي:

أ- مرحلة الليسانس: وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.

ب- شهادة الدراسات المعمقة: وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.

ت- شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة: وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية

ث- شهادة الدكتوراه دولة: وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم. (بوفلجة، 2006، ص75-76)

2.3. المرحلة الثانية (1970-1999): وتعد هذه المرحلة من أبرز المحطات التي شهدت إصلاحات عديدة كونها جاءت ضمن فترة إنتقالية شهدتها البلاد في مختلف المجالات، وهي مرحلة برزت من خلالها إشكالات وتناقضات، نتيجة تراكمات خلال المرحلة السابقة، أبرزها: (المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص95)

- التأخر الكبير في إنجاز المباني مقارنة بالعدد الكبير للطلبة المتوافدين على قطاع التعليم العالي سواء في الهياكل البيداغوجية أو الأحياء الجامعية، مما عرقل بعض الشيء في تحقيق الأهداف على نطاق واسع، وفي أسرع وقت ممكن.

– نقص الأساتذة والأساتذة المحاضرين وذوي الرتب العالية، التي تقع على كاهلهم عملية التدريس والاشراف وعملية البحث العلمي والسبب في هذا النقص يعود إلى أن أبواب الجامعة في عهد الاستعمار كانت مغلقة في وجه الجزائريين، ولذلك فيما عدا التخصصات الطبية، فإن مستوى الأساتذة الجزائريين على إختلاف رتبهم العلمية مازال لم يصل إلى المطلوب.

– عرفت الجامعة ضغوطات ومطالب إجتماعية واقتصادية جديدة، وعدم إستقرار في جوانب التسيير والسياسات.

– شهدت هذه الفترة عدم إستجابة حقيقية للمطالب المطروحة من خلال عمليات الإصلاح المتعاقبة نتيجة الزيادة في التوجه البراغماتي، وتحت تأثير التخطيط الإستعجالي للتكفل بالدفعات الطلابية الكبيرة وقلة التفاعل بين القطاع الإجتماعي مع الجامعة والمؤسسات العلمية.

ليتم الشروع في إصلاحات عديدة لتجاوز هذه المشاكل، ففي سنة 1970 أنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وبدأت سياسة الإصلاح الشامل للتعليم العالي. (عزاق، 2008، ص82)، تلاها إصلاح 1971 الذي يعد لدى الكثير من الباحثين أهم الإصلاحات التي شهدتها الجامعة الجزائرية والتي مرت بإصلاحات واسعة إنطلاقا من الاحتياجات السوسيو إقتصادية للوطن. (MEGNOUNIF, 2014, P1) وقد هدف هذا الإصلاح إلى:

– تكوين الإطارات التي تحتاجها الجزائر في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

– يكون الإطار المكون في الجامعة حائزا على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد.

– العمل على تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات بأقل تكلفة ممكنة. (عزاق، 2008، ص82)

– ديمقراطية التعليم.

- إعادة تنظيم برامج الدراسات الجامعية.
- جزأرة إطارات التعليم العالي.
- إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي.
- التعريب ويعني إستعمال اللغة العربية في التدريس وفي جميع مراحل التعليم والبحث العلمي بمختلف تخصصاته. (قارة ولعمور، 2013، ص316)

وبعد هذه الفترة تلتها إنطلاقا من بداية الثمانينيات إتخاذ عدد من إجراءات التعزيز والعقلنة لضمان ملاءمة أفضل بين التكوين العالي واحتياجات الإقتصاد الوطني، فالإجراء الأول يتعلق بالإدماج الصريح للتعليم العالي ضمن عملية التخطيط الوطني الشاملة، حيث تم لأول مرة تحديد أهداف كمية دقيقة للتعليم العالي فيما يخص تكوين الإطارات حسب فروع وقطاعات النشاط، وقد تمثل ذلك في الخريطة الجامعية لسنة 1982 (التي تم تحديثها سنة 1984) والتي تعبر عن الحاجيات السنوية للمتخرجين من حاملي الشهادات حسب إختصاصات وشعب التكوين. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ص22)

إذ هدفت الخريطة إلى تخطيط التعليم الجامعي إلى آفاق سنة 2000، معتمدة في ذلك على إحتياجات الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة كما عمدت إلى تحديد الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها وتعديل التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي تحتاجها السوق الوطنية للعمل، كالتخصصات التكنولوجية والحد من توجيه الطلبة إلى بعض التخصصات الأخرى كالحقوق والطب، كما تم بموجب الخريطة الجامعية تحويل معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة. (بوفلجة، 2006، ص ص76-77)، إضافة إلى إنشاء جامعة التكوين المتواصل. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، ص22)

وقد تخللت هذه المرحلة الفترة الممتدة بين 1988-1999، والتي تزامنت مع المأساة الوطنية والتي أدت الي هروب المتعاونين الأجانب وهجرة حتى الأدمغة الوطنية. (بوناب، 2013، ص ص329-330)

وقد تم خلال هذه المرحلة، إجراء التعديلات التالية على مراحل الدراسة الجامعية: (بوفلجة، 2006، ص ص76-77)

- مرحلة الليسانس، وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة التدرج وتدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس السداسية.

- مرحلة الماجستير: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولي، وتدوم سنتين على الأقل، وتحتوي على جزئين، الجزء الأول وهو مجموعة من المقاييس النظرية، وتهتم خاصة بالتعمق في دراسة منهجية البحث، أما الجزء الثاني فيتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.

- مرحلة دكتوراه العلوم: وهي ما يطلق عليها أيضا مرحلة ما بعد التدرج الثانية، وتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

كما تم الوصول إلى:

- جزأرة هيئة التدريس: فخلال الدخول الجامعي 1962-1963، كان يوجد 82 أستاذا جزائريا أغلبهم معيدون بين أساتذة التعليم العالي الذين بلغ عددهم الإجمالي 268 أستاذا في طور العمل، أتاحت القرارات التي إتخذتها الدولة سنة 1982 الجزأرة التامة لسلك المعيدين والأساتذة المساعدين في ظرف خمس سنوات (1987) وجزأرة كافة أسلاك المدرسين في العلوم الطبية سنة 1988 أو في العلوم الاجتماعية سنة 1989، وخلال العشرية 1990-2000، جاء دور جزأرة العلوم البيولوجية والعلوم الدقيقة والتكنولوجيا.

- التعريب: عربت العلوم الاجتماعية والإنسانية تعريبا تاما خلال الموسم الجامعي 1996-1997. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002، ص ص10-11)

- إنشاء عدة مؤسسات جامعية جديدة ومدارس عليا. (بوناب، 2013، ص ص329-330)

وبعد تقييم هذه الفترة، أكدت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الجامعية أنه بالرغم من النتائج التي حققتها الجامعة الجزائرية خلال إصلاح 1971، إلا أنها عرفت تراجعا كبيرا في المستوى أرجعته اللجنة إلى إرتفاع عدد الطلبة وضعف التسيير ونقص التأطير وعدم تكييف مناهج التدريس واختلال في العلاقة بين التكوين والعمل. (قارة ولعمور، 2013، ص316)، مما أوجب دراسة إمكانية إدخال إصلاحات جديدة تعالج هذه النقاط في فترة لاحقة.

3.3. المرحلة الثالثة (1999-2004): وتمثلت في دعم المنظومة وعقلنتها تماشيا مع التطورات التي يشهدها كل من المجتمع والاقتصاد الجزائريين، وقد تم الشروع في ذلك من خلال سن القانون رقم 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 والمتعلق بالتعليم العالي. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ص18) والذي أدخل جملة من التعديلات الجوهرية مثل إعتماد نظام الكليات والتخلي عن نظام المعاهد المتخصصة الذي كان سائدا، وقد عدل هيكلية مختلف القوانين الأساسية. (التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، ص122)

كما تميزت هذه المرحلة بالتوسع التشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي، وقد عرفت كحوصلة إجراءات تتمثل فيما يلي: (بوفلجة، 2006، ص ص77-79)

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي، الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998.
- قرار بإعادة تنظيم الجامعة في صورة كليات.
- إنشاء 06 جذوع مشتركة، يتم توجيه الطلبة الجدد إليها.
- إنشاء 06 مراكز جامعية في كل من ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل، وسعيدة، نتيجة لتحويل المدارس العليا للأساتذة بتلك المدن.

- تحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة، بجاية، مستغانم، إلى جامعات، وإنشاء جامعة بومرداس.

ولم تخلو هذه المرحلة في نهايتها من بعض الإختلالات، خصوصا مع دخول الجزائر في مشاريع شراكة وانفتاحها عالميا، فلم تعد السياسات القديمة تتلائم مع هذا التوجه، مما أوجب تبني إصلاحات جديدة لمواكبة التطورات العالمية في قطاع التعليم العالي، والتأقلم مع متطلباتها.

4.3. المرحلة الرابعة (2004، إلى يومنا هذا): إذ تم الخروج بنتائج عديدة لهذه الفترة، أبرزها: (بوناب، 2013، ص330)

- الشروع في تنفيذ إصلاح قطاع التعليم العالي وفقا للنموذج الأوربي (مسار بولونيا) من خلال وضع هيكلة جديدة للتعليم ذات ثلاثة أطوار تكوينية: ليسانس، ماستر، دكتوراه وهو ما يسمى إختصارا بـ ل.م.د.
- إنشاء مؤسسات وأقطاب جامعية جديدة.
- إنشاء مدارس تحضيرية متخصصة.
- إصلاح القوانين المتعلقة بالتكوين والبحث العلمي.
- فتح مناصب جديدة لفائدة الأساتذة والباحثين.

4. مفهوم التعليم الجامعي:

يحظى التعليم الجامعي بإهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة، والنامية على حد سواء بإعتباره الرصيد الإستراتيجي الذي يغذي المجتمع، بكل إحتياجاته من الموارد البشرية التي يحتاج إليها المجتمع للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة مجالات العمل، إن التعليم الجامعي يسهم في نشر المعرفة من خلال عمليات التدريس، وتطبيق المعرفة من خلال إستخدامها في حل مشكلات المجتمع، وانتاج المعرفة من خلال ما يقدمه

من أبحاث، ودارسات ومعارف جديدة وبذلك يعد رافعة من روافع التقدم والتطور في المجتمع.

وانطلاقا من تلك الأهمية الخاصة للتعليم الجامعي، حظيت الجامعة والجامعيون أساتذة وطلابا بمكانة متميزة ومرموقة من قبل أفراد المجتمع، وقد وصل الأمر إلى تسميته بالحرم الجامعي إحتراما واعتزازا لما يناط به من أدوار قيادية في مسيرة المجتمع، وبحكم رسالته والأعداد الكبيرة المقبلة عليه، وما يخصص للإنفاق عليه من ميزانية كبيرة جدا، وباعتبار ما يواجهه الآن وفي المستقبل القريب من تحديات فهو جدير بكل الإهتمام، ولكي يحقق الأهداف المرجوة منه، ويتخلص من المشكلات التي تعيق حرمته عن أدائه لرسالته، تلك الرسالة التي تزداد أهمية وخطورة في المجتمعات النامية.

وفي ظل المتغيرات العالمية لقد تميز واقع التعليم الجامعي، باتجاهين رئيسين يصبان في أحادية التوجه:

أولا: إتباع إستراتيجية النمو الكمي للتعليم العالي والجامعي، وهي إستراتيجية لم تف بحاجات التعليم الكمية ولم تبق على نوعية التعليم وجودته.

ثانيا: عدم مرونة هيكل التعليم وبنيته حتى صار مفهوم التربية، بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة مرادفا للعمل المدرسي والذي إنحصر في تلقين المعلومات للطلاب، وصارت الجامعات من جراء ذلك أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعي القائم، بما في ذلك سلطات الأساتذة والإداريين فالكل يخشى إحداث تغييرات أساسية في تلك المراكز. (بدران والدهشان، 2001، ص43)

هناك إختلاف لدى الباحثين في تحديد مفهوم التعليم الجامعي، إذ يعرف بأنه أشكال الدراسة التي تلي المراحل المدرسية وتوجد في مؤسسات يعمل بها أولئك المهتمون أو المطلعون على نواتج المعرفة المشتقة من البحث والثقافة. (محمود والسيد، 2013، ص306)

ويعتبر هذا المفهوم على كل من التدريس عن طريق نقل المعرفة، والبحث، وهما أهم وظائف التعليم الجامعي حسب العديد من الباحثين.

وهو نوع التعليم الذي يمثل المرحلة الرابعة في المسار الدراسي الرسمي، كما يشكل قمة المنظومة التعليمية، حيث من خلاله وحسب الفروع والتخصصات الموجودة، ينطلق الطلبة أويتوجهون إلى ميادين الحياة المتنوعة داخل المجتمع.(لوشن ومقاوسي، 2008، ص271)

لذا فالتعليم الجامعي هو مرحلة مهمة لتزويد المورد البشري بالمعارف المتخصصة والتي تسمح له بممارسة مهنة محددة واندماجه بسوق العمل.

وهو مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته ورعاية لذوي الكفاءة وتنمية لمواهبهم، وسدا لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله بما يساير التطور المفيد الذي يحقق أهداف الأمة وغايتها النبيلة. (بودبزة وعويسي، 2013، ص444)

تمثل مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم. فهي مراكز إشعاع لكل جديد في الفكر والمعرفة والمنبر الذي تنطلق من أراء المفكرين والعلماء ورواد الإصلاح والتطور. (حمود، 2004، ص2)

وهي أيضا مركز إشعاع حضاري وعلمي يهدف إلى تنمية المجتمع إقتصاديا وعلميا وثقافيا من خلال وظائفها الأساسية التي تقوم بها وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

والجامعة تحمل رسالة عظيمة في المجتمع وتقوم بدور جليل بما تقوم به من وظائف وأدوار علمية واجتماعية وهي البيئة التي يتحقق من خلالها أداء رسالة متميزة في مجالات المعرفة والفكر في تكوين نخبة ثقافية من منظور ثقافة العصر واحتياجات المجتمع وتوجهاته كما أنها مركز للبحث العلمي الخلاق الذي يسهم في إثراء المعرفة وتطويرها لحل مشكلات المجتمع والإسهام في تنميته وتطويره. (حسان، 2008، ص5)

وبناء على كل ما تقدم يمكن القول بأن التعليم الجامعي يمثل المرحلة الأخيرة من التعليم الرسمي، والذي يكسب منتسبيه التخصص المطلوب للإندماج في سوق العمل،

إذ يلبي إحتياجات المجتمع ويعمل على حل مشاكله، كما يمثل البيئة المناسبة لممارسة الجهود البحثية التي تعمل على تقديم إبتكارات جديدة وتساعد على تسهيل حياة البشر.

5. وظائف التعليم الجامعي:

تحتل الجامعات مكانة مرموقة في كل دول العالم، نظرا لما لها من أهداف ووظائف، حيث يشير الأدب المتعلق بالتعليم الجامعي إلى أن الجامعات تسعى إلى تحقيق أهداف وتقوم بوظائف يكاد يكون هناك شبه إجماع عليها، والتي تتمثل في التدريس، إنتاج المعرفة العلمية، البحث العلمي ثم خدمة المجتمع وهذه الأخيرة متكاملة ومترابطة، فالتدريس يسهم في نشر المعرفة والبحث العلمي يسهم في تجديد المعرفة وانتاجها وتطويرها، ثم تطبق المعرفة في المجتمع لحل مشكلاته وخدمة أفراده وتحسين مستوى معيشتهم ومن ثم إحراز التقدم للمجتمع، وفيما يلي نبذة عن هذه الأهداف والوظائف:

1.5. التدريس:

كان التدريس الوظيفة الأولى والوحيدة عند نشأة الجامعات، تلك الوظيفة التي أجمع على أهميتها كل من الممارسين والمنظرين على حد سواء، مما جعل الجامعات توظف كل إمكاناتها المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق هذا الهدف، لذا فإن مؤسسات التعليم الجامعي ركزت جل إهتماماتها منذ بداية مسيرتها التاريخية، حتى الربع الأخير من القرن التاسع عشر على توفير نوع من التعليم ذي مستوى عالي. (الثبيتي، 2000، ص226)

هذا النوع من التعليم ساهم في تنمية شخصية الطلاب وإعدادهم للعمل الذي يمكن أن يمارسونه مستقبلا، بتحصيل المعلومات والمعارف وممارستها واكتساب المهارات وتكوين الإتجاهات وبالتالي تضطلع الجامعات من خلال القيام بوظيفة التدريس إلى إعداد وتنمية القوى البشرية المؤهلة والمدربة للنهوض بالمجتمع وتطويره، ومن ثم تساهم الجامعات بشكل مباشر في إعداد رأس المال البشري الذي يسعى بدور فاعل في تنمية إقتصاد المجتمع وتنشيط مؤسساته الصناعية. وهو ما يؤكد أن الجامعة تعتبر من أهم دعائم تقدم

المجتمعات، لأنها تعتني بالإنسان تربية وتعليما وتدريبا وتأهيلا للعمل في مؤسسات مختلفة. كما أن التدريس يساعد على فهم الثقافات الوطنية والإقليمية والدولية والتاريخية ومن ثم تفسيرها وصونها وتعزيزها وتطويرها ونشرها. ويسعى التدريس أيضا إلى تعزيز القيم المجتمعية عن طريق ضمان تلقين الشباب والطلاب القيم الأساسية التي تنهض عليها المواطنة والديمقراطية وفتح مجالات التفكير النقدي. كما لا ننسى أنه وبإسهام يسعى إلى تطوير وتحسين التعليم بكافة مستوياته. (الطعيمة والبندري، 2004، ص856)

2.5. البحث العلمي:

لقد تغير الوضع في الوقت الراهن، بحيث لم يعد التدريس الوظيفة الوحيدة للجامعات، وإنما أصبح هناك إهتمام بالبحث العلمي الذي يأخذ موقعا متميزا في جامعات العالم المعاصر بإعتباره أحد العوامل المهمة في إنتاج المعرفة وتطويرها وتحقيق التقدم العلمي والتقني، فأصبح البحث العلمي من الوظائف المهمة للجامعات المعاصرة، فالتقدم الذي يشهده العالم في الكثير من البلدان الأوروبية والآسيوية وفي الولايات المتحدة الأمريكية هو نتيجة حقيقية للأبحاث الرائدة التي قامت وتقوم بها الجامعات ومراكز البحث العلمي في مختلف المجالات. (الصغير، 2005، ص26)

إذ أصبح البحث العلمي في هذا العصر يشغل حيزا كبيرا من وقت وجهد وفكر أساتذة الجامعات والمسؤولين في جميع الأوساط الأكاديمية دون إستثناء، ويؤكد الأدب التربوي المعاصر على العلاقة الوثيقة بين التدريس والبحث العلمي، حيث أصبح البحث العلمي يخدم عملية التدريس ويزيد من مهارات الأستاذ الجامعي ويرفع من مستوى أدائه التدريسي، الأمر الذي يؤكد أن التدريس والبحث العلمي هما وجهان لعملة واحدة، ويعبران عن نشاط مشترك يدعم أحدهما الآخر. وإن للبحث العلمي فوائد عديدة نذكر منها:

- البحث العلمي عامل أساسي في إنتاج المعرفة وتجديدها وتطويرها.
- البحث العلمي أساس المكانة والتميز، ومن خلاله تتفاضل الجامعات.

- البحث العلمي أساس ترقية وتميز الأستاذ بالجامعة.
- البحث العلمي يمثل موردا حيويا لتمويل التعليم الجامعي.
- البحث العلمي أحد مداخل التنمية في المجتمع. (الثبيتي، 2000، ص292)

3.5. إنتاج المعرفة العلمية:

التعليم العالي، من خلال مؤسساته الجامعية ومدارسه العليا ومن خلال ما يبذله الأساتذة والباحثون في مجال نقل المعارف والعلوم وإنتاجها، يساهم وبكل تأكيد في خدمة الحياة الثقافية والعلمية، وبهذه المساهمة فإن المؤسسة الجامعية كمركز إشعاع للفكر وإنتاج للعلم تعمل لتأهيل الأعداد الغفيرة من الخريجين الذين ينتشرون في مختلف النشاطات الاجتماعية والثقافية والعلمية تمثل بلا ريب المحرك الأساسي لنشر الرقي والتطور الحضاري بين أفراد المجتمع، فهي أداة حيوية وضرورية لصنع مستقبل المجتمع وقياداته العلمية والتقنية والمهنية والفكرية والسياسية. (بوخلخال، دون تاريخ، ص94)

ولأنها تعتبر المكان المفضل بتنظيمه ووسائله وأهدافه الذي يتم فيه الإلمام بالمعرفة واستيعابها وتعميقها وتوظيفها بطرق مدروسة ومحكمة بتركيزها على الكيفية التي يحصل بها المتعلم على هذه المعرفة وعلى إتقان أدوات التعامل معها في عصر تراكم المعرفة فإن إهتمامها منصب أكثر على العقل المبدع، إذ أن إبداع العقل البشري مرهون في وقتنا الحاضر بقدرته على توليد معرفة ضخمة من معلومات ضئيلة وبالتخلص من نزعة التخصص الضيق والاتجاه إلى الاندماج المعرفي والمداومة على إكتساب المعرفة دون السقوط في التعامل السلبي الذي يكتفي بالإستقبال ويغفل البحث والإستكشاف والتطبيق في الواقع. (بن عبد الله، 2005، ص133)

والمعرفة العلمية والثقافية التي يرجي من الجامعة أن تعمل على إشاعتها هي المعرفة الإبداعية والبناءة التي تهدف إلى تنمية ملكات الفرد وتحقيق نضجه وتفتحه وازدهاره وتسهم في النهوض بالمجتمع ورقيه، لكن كما هو معلوم فإن هذا النوع من المعرفة يبقى مرهون

بوجود نمط تربوي وتعليمي يوفر للمتعلم إمكانيات التنمية الإبداعية ولا يكتفي بالتلقين وحشد المعلومات وإنما يعطي لهذا الحشد دلالة وقيمة.

4.5. خدمة المجتمع:

يأتي من بين الوظائف التي تقوم بها الجامعات في هذا العصر، وظيفة خدمة المجتمع والتي تعني بها الخدمة العامة التي تقدمها الجامعة، خارج إطار عملها الرسمي التعليمي والبحثي، لهيئات ومنظمات وأفراد لأغراض ثقافية ومهنية واجتماعية مختلفة، ونظرا لتزايد أهمية خدمة المجتمع أصبحت هذه الوظيفة، جزءا أساسيا من الأدوار التي تقوم بها الجامعات في الوقت الراهن، بحيث كونت البعد الثالث لوظائف الجامعة، المتمثلة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع. (جمعة ومصطفى، 2001، ص200)

وعليه تقوم الجامعات بدور أساسي في تنمية المجتمع، تنمية شاملة سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية وتربوية، فالجامعات تقدم خدماتها في كافة المجالات ولكافة المنظمات والأفراد، ومن ثم تسهم في صنع حاضر الأمة ومستقبلها، من خلال إعداد رأس المال البشري، بإعتباره أهم مقومات التنمية والتطور في المجتمع ومتابعة تدريب وتأهيل الأفراد في مهنهم، بهدف تجديد أفكارهم ومعارفهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم، الجامعات منوطة بمستوى معيشة الأفراد وبحل مشكلاتهم وتحسين نوعية الحياة التي يعيشونها، وتعتبر خدمة المجتمع أحد أهم أدوار الجامعات المعاصرة، حيث تعمل من خلال هذه الوظيفة على تطبيق المعرفة وتوظيفها لخدمة وتطوير المجتمع، ومن ثم تخرج الجامعة عن دورها التقليدي والعمل داخل أسوارها إلى المجتمع لتتفاعل معه، ومع التطورات الجارية من حولها سواء على المستوى المحلي أو العالمي، لتتلمس قضايا المجتمع وحاجاته الحقيقية، التربوية والاقتصادية والتقنية والثقافية الفكرية والمعرفية، تؤثر فيه وتتأثر به، وتسهم في خدمته والإرتقاء بمستوى أداء الأفراد فيه. (العمري، 1997، ص132)

6. إصلاح التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د:

عرف التعليم الجامعي مؤخرا تطورات عديدة تلبية لإحتياجات سوق العمل، وهذا ما يؤكد ضرورة جعل تطوير هذا القطاع وإصلاحه من أهم أولويات أي بلد يسعى للتقدم، لذا سيتم التطرق في هذا العنصر لأهم المفاهيم المتعلقة بكل من إصلاح التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د.

1.6. التعريف بنظام ل.م.د (L.M.D) ونشأته:

يشير نموذج التعليم العالي المعروف إختصارا بنظام ل.م.د (L.M.D) إلى الأطوار التكوينية الثلاثة للتعليم العالي، وهي طور الليسانس(L)، وطور الماستر(M)، وطور الدكتوراه(D).

وقد نشأ كتجربة أولية في بعض البلدان "الأنجلوسكسونية"، بحثا عن ضمان التكوين النوعي المطلوب لتهيئة الموارد البشرية الفعالة، بوصفها أكثر العوامل حسما في مجال النمو الإقتصادي في هذا العصر. ثم أخذت به بعض الدول الأوروبية تدعيما للوحدة الاقتصادية التي دعت إليها معاهدة (ماستريخت سنة 1993)، ثم نظام الوحدة النقدية الذي تم تطبيقه سنة 1998. تدعيما لمشروع الوحدة الأوروبية، ثم توالت المبادرات والمعاهدات بين الدول الأوروبية لتجسيد الوحدة الكلية، وما يستدعي الإنتباه أكثر فيما يتعلق بالتعليم العالي هو إعداد برنامج (Erasmus Mundus) الذي يخول الطالب الأوروبي حق التنقل بين الدول الأوروبية لمتابعة دراسته في جامعة أوروبية أخرى لمدة تتراوح بين ثلاثة أشهر إلى سنة.

إن غاية هذا البرنامج الممول من الإتحاد الأوروبي هي تقوية التعاون الأوروبي والروابط الدولية في ميدان التعليم العالي عبر دعم شهادات الماستر والدكتوراه الأوروبية من المستوى العالي، والسماح لطلاب من مختلف دول العالم لإجراء دراساتهم أقلها في مؤسستين للتعليم العالي الأوروبي. بالإضافة إلى هذا هناك برنامج "ماري كوري" The Marie Curie program للبحث العلمي، ويهدف إلى إجراءات عملية في سبيل تشجيع البحث العلمي من

بينها توفير منح للطلبة المتخرجين حديثا من أجل ممارسة بحوثهم في جامعات أوروبية أخرى.

ولتحقيق هذا الغرض عرفت أوروبا حراكا كثيفا منذ أواخر التسعينات من القرن العشرين فيما يتعلق بدعم البحث العلمي وإصلاح نظام التعليم العالي. وجاءت هذه الحركة لفرض التنافس المحتدم بين أوروبا وأمريكا واليابان، بالإضافة إلى ظهور منافسين آخرين جدد كالهند والصين. فبالنسبة للبحث العلمي قررت أوروبا إقامة مشروع الفضاء الأوروبي للأبحاث (The European Space Research) ويهدف إلى القيام بإجراءات عملية لتعزيز مكانة أوروبا العلمية والإبداعية على الصعيد الدولي.

أما بالنسبة لنظام التعليم العالي فقد عرف مجموعة من الإصلاحات الهيكلية والجوهرية بعدما تربعت الجامعات الأمريكية واليابانية على صدارة التصانيف العالمية للجامعات، وفق الترتيب العالمي للجامعات العالمية، وأصبحت هذه الجامعات تستقطب طلبة العالم بما فيهم طلبة أوروبا. وحسب ما تشير إليه بعض التقارير أن البداية كانت من فرنسا في سنة 1997، حيث أنشأت لجنة خبراء أوكلت إليها مهمة إعداد نموذج أوروبي للتعليم العالي. وقد كان عمل هذه اللجنة محفزا للدول الأخرى، وخلال الإحتفال بذكرى مرور ثمان مئة (800) عام على إنشاء جامعة السوربون أطلق وزراء التعليم العالي بكل من إيطاليا، فرنسا، وبريطانيا وألمانيا إعلان السوربون الذي يهدف إلى إقامة فضاء أوروبي موحد للتعليم العالي ويدعو الدول الأوروبية إلى الإلتزام بالعمل على هذا الهدف بما يتلاءم وتحديات القرن الجديد. وفي سنة 1999 إجتمع وزراء التعليم العالي الأوروبيون بمدينة بولونيا الإيطالية بمناسبة مرور تسعمائة عام على إنشاء جامعة بولونيا وأطلقوا إعلان بولونيا الشهير حول إصلاح نظام التعليم العالي بأوروبا. وتعتبر هذه المبادرة أكبر عملية إصلاحية في تاريخ التعليم العالي الأوروبي. (براجل وبعزي وسلطاني، 2014، ص ص36-37)

2.6. إعتماد نموذج نظام ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

نظرا للروابط المختلفة وتأثيرات العوامل المتعددة، والمصالح المتبادلة والعلاقات التشاركية والتعاونية بين الدول الأوروبية والجزائر. تبنت الجامعة الجزائرية هذا النموذج الإصلاحي، مما يعني أنه نموذج مستعار من الأنظمة التربوية الأجنبية في صيغته النظرية وتطبيقاته الميدانية. وقد راهنت الجزائر على تطبيق هذا النموذج الإصلاحي التغييري للقضاء على العوائق الكثيرة والاختلالات المتراكمة التي جعلت النظام الكلاسيكي غير قادر على الإستجابة بفعالية للتحديات التي يفرضها التطور في العلوم والتكنولوجيات، وعما نجم عن عولمة الإقتصاد، وظهور مجتمع المعلومات، وبروز المهن الجديدة، فضلا عن التحديات المتمثلة في عولمة منظومات التعليم العالي.

ولمحاولة التكيف مع هذه الإفرازات، ومواجهة ضغوطاتها سعت الهيكلة الجديدة لهذا النموذج الإصلاحي إلى ربط الجامعة بالميادين الاقتصادية والاجتماعية كتوجه جوهري لتطوير دور الجامعة، وتفعيل نشاطات ووظائف مخرجاتها واستثمار نتائجها. ويظهر من خلال الصيغة النظرية والتطبيقية لهذا النظام أنه يقوم في أساسه على مبدأ الشراكة بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية، لضمان الفعالية والتنافسية المطلوبتين. لذا كان ربط الجامعة بالميادين الاقتصادية والاجتماعية أمرا ضروريا، وصار محل تأكيد القرارات واللوائح الوزارية المنظمة للسياسة التعليمية الجامعية، التي تؤكد على ضرورة تغيير الرؤى والتصورات حول الجامعة في القرن الحادي والعشرين، والذي يفرض على مؤسسات التعليم العالي البحث عن السبل الأكثر فاعلية لعلاقتها بالمؤسسات الصناعية والخدمية والتجارية.

(براجل وبعزي وسلطاني، 2014، ص39)

3.6. منظومة ل.م.د (ليسانس، ماستر، دكتوراه): وضعت لأول مرة لأخذ معادلة وتناسق الشهادات الجامعية خاصة في أوربا منذ إنشاء الفضاء الاقتصادي الأوربي، غير أن هذه المنظومة لم تتوقف عند حدود الدول الأعضاء في الإتحاد الأوربي بل رمت إلى أن تصبح

أحد الأنماط العالمية وهو ما وصلت إليه بعدما تبنتها العديد من بلدان العالم. ومنهم الجزائر التي شرعت في تطبيق هذه المنظومة لأول مرة سنة 2004، وتعرف هذه المنظومة بـ 8/5/3 إعتبارا لسنوات الدراسة اللازمة بعد الباكالوريا للحصول على إحدى الشهادات المكونة لهذه المنظومة:

- 3 سنوات بعد الباكالوريا: ليسانس.
- 5 سنوات بعد الباكالوريا: ماستر.
- 8 سنوات بعد الباكالوريا: دكتوراه. (بداري وحرزالله، 2012، ص7)

4.6. الغايات الأساسية للهيكلة التنظيمية لنظام ل.م.د: لقد تم وضع هذه الهيكلة على أساس أنها ستستجيب بفعالية أكثر للمعايير العالمية، وتكون مصحوبة بتحيين وتأهيل مختلف البرامج التعليمية، والتي ينبغي أن تعمل بفعالية أكثر على تحقيق بعض الغايات الأساسية وهي:

1- المواءمة بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية الإلتحاق للتعليم العالي والمتطلبات الضرورية.

2- إعطاء الدلالة الحقيقية لمفهومي التنافسية والأداء.

3- إرساء أسس الحكامة الراشدة للمؤسسات تستند على الحوار والمشاركة والتشاور.

4- إشراك الجامعة في التنمية المستدامة. (براجل وبعزي وسلطاني، 2014، ص57)

5.6. إختلالات المنظومة الجامعية الجزائرية قبل تطبيق نظام ل.م.د:

جاء نظام ل.م.د ليعالج الإختلالات التي عرفتها المنظومة الجامعية الجزائرية للتعليم الكلاسيكي السابق والتي عرفت عدة نقائص من الناحية الهيكلية والتنظيمية للمؤسسات ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب وهي في عدة مجالات نذكر منها:

أ- في مجال إستقبال وتوجيه وتدرج الطلبة: حيث يمكن تسجيل ما يلي:

- إستناد الإلتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز، فرغم المساواة التي حققها النظام، إلا أنه يبقى نظام غير مرن ويتضمن قدرا كبيرا من الإحباط لكونه يقود إلى مسالك تكوين نفقية.
- مردودية ضعيفة جراء التسرب المعتبر، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة في الجامعة، وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل إعتماد نمط تدرج سنوي، واللجوء إلى إعادة التوجيه عن طريق الإخفاق.
- أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضور مبالغ فيها في قاعات المحاضرات، والأعمال الموجهة على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لإستقلاليته المعرفية.
- تخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا عادة ما يكون إبتداء من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبة إلا أنه يبقى في غالب الأحيان غير ناضج.
- نظام تقييم ثقيل ومثبط من خلال تعدد الإمتحانات (إمتحانات متوسطة المدة، الإمتحانات الشاملة، الإمتحانات الإستدراكية) الإمتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي.

ب- في مجال هيكلة وتسيير التعليم:

- يمكن أن نسجل هيكلة معقدة ونفقية ولا توفر مقروئية واضحة.

– طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادرة للإستجابة بفاعلية للأهداف المسطرة، التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص التنظيمية لهذا التكوين، فضلا عن إنحصار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين، في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة.

– غياب شبه تام للمعابر نتج عنه إنغلاق الفروع الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والإستفادة منها.

جـ – في مجال التأطير:

– مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج.

– إستمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين نحو أفاق أخرى أكثر جاذبية.

د– في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل:

– برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة.

– إندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

كل هذه الإختلالات وغيرها جعلت الجامعة الجزائرية غير قادرة على مرافقة الطالب لتلبية متطلباته العملية سواء في ميدان البحث العلمي أو في عالم الشغل، ولتصحيح هذه الإختلالات المسجلة لابد أن يمر حتما عبر تنفيذ إصلاح شامل وعميق للمنظومة الجامعية ككل، وهو ما تجسد فيما بعد بمشروع نظام ل.م.د، الذي تم إختياره لأجل تحقيق مايلي:

– ضمان تكوين نوعي من خلال الإستجابة للطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي.

– تحقيق تناغم مع المحيط السوسيو إقتصادي، عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة وعالم الشغل.

– تطوير آليات التكيف المستمر مع تطوارت المهن.

– تدعيم المهمة الثقافية للجامعة، من خلال ترقية القيم العالمية لاسيما تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير، في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.

- البعد الدولي للتعليم الجامعي والذي يبرز من خلال التفتح والمنافسة اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي.

- مقروئية أفضل للشهادات الوطنية والتناغم بين النظام الوطني للتعليم العالي وأنظمة التعليم العالي في العالم. (إصلاح التعليم العالي جوان2007-www.Mesrs.dz)

لهذا كله أصبح من الواضح أن الإصلاحات المزمع تطبيقها يجب أن تمس: الجانب الهيكلي، البرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات، التنظيم البيداغوجي، طرق التوجيه والتعليم وتحسين مستوى الطلبة، تنظيم وتسيير مختلف البنى البيداغوجية والبحث. (حرزالله وبداري، 2008، ص ص86-87)

ويعتمد نظام LMD في هيكلته على ثلاثة مراحل تكوينية، تتوج كل منها بشهادة تعليم جامعية وهي:

- ليسانس: شهادة البكالوريا + ثلاثة سنوات.
- ماستر: شهادة البكالوريا + خمس سنوات.
- دكتواره: شهادة ماستر + ثلاثة سنوات.

في كل مرحلة من هذه المراحل، تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة، وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للإحتفاظ والتحويل، وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن إستعماله في مسار تكويني آخر. (خدنة، 2008، ص63)

7. أهداف نظام ل.م.د:

يرى حرزالله وبداري (2008) أن نظام ل.م.د يستجيب لضروريات عولمة المعارف برفع مستوى التعليم العالي ويرمي هذا النظام إلى الأهداف التالية:

- تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب، الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من قبل الأستاذ (الوصي).

- تحسين النوعية البيداغوجية، الإعلام، التوجيه ومرافقة الطالب.
- تطوير التمهين في الدراسات العليا.
- تفضيل تعلم القدرات العرضية (التمكن من اللغات الأجنبية الحية، إستعمال الإعلام الآلي والأنترنت).
- الإستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوى الدولي. (حرزالله وبداري، 2008، ص25)

وكما يشير كذلك بوحفص (2010) إلى أن الأهداف الإجرائية لنظام (LMD) تتحدد طبقا للنموذج الأوروبي الموحد المعروف بمسار (بولونيا) Bologna Process للتعليم العالي في:

- تنظيم التعليم العالي في ثلاث مراحل.
- تطوير أدوات الإعتماد الأكاديمي والمهني للشهادات.
- إرساء دعائم ومكانيزمات ضمان الجودة.
- تسهيل عملية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي ومحاولة إدماج المتكونين في سوق العمل.
- تثمين مكاسب الطلبة أينما حلوا وإرتحلوا في مؤسسات الفضاء الأوروبي.
- تعزيز النظرة المتمركزة حول الطالب، مع الأخذ بيده من خلال نظام المصاحبة البيداغوجية (tutoring).
- توحيد المنظومة الجامعية والشهادات، مع إعطائها الحد الأقصى من الشفافية، كإعتماد نظام الأرصدة، واسناد ملحق للشهادة يبين بوضوح نوعية المعارف والمهارات المكتسبة من طرف الطالب.
- التركيز على التشغيلية، وارساء مبدأ التنافسية بين المؤسسات والجامعات والطلبة أنفسهم.
- ترقية البعد الاجتماعي للتعليم العالي.

- ترقية البعد الأوروبي للتعليم العالي.
- التعاون مع الفضاء الأوروبي للبحث العلمي. (بوحفص، 2010، ص5)

وكما يرى بداري وحرزالله (2014) أن نظام ل.م.د هو مخطط يعتمد على المقاربة بالكفاءات، ويهدف إلى تحقيق تعليم ذي جودة (نوعي) بتجسيد مرحلي لعدة نشاطات:

- الحركية، التعاون والبحث والتطور.
- فتح مدارس الدكتوراه والتي يرتكز عليها التعليم في الماستر.
- إرساء قواعد بيداغوجية والتكوين عن بعد.
- فتح شبكات موضوعاتية متميزة للمساهمة في المنافسة والابتكار.
- البحث عن موارد للتمويل خارج النفقات العمومية.
- العمل التعاوني لحل المشاكل الجهوية والخارجية.
- تشخيص نظام بيئي ووضع آليات مراقبة لتجسيد دور الجامعة في المجتمع.
- تكوين المكونين وتثمين التعليم العرضي. (بداري وحرزالله، 2014، ص13)

ويشير كل من بداري وحرزالله (2012) إلى الفرص الحقيقية لتشكيل نظام ل.م.د:

- يسمح بالإنفتاح على العالمية ومن ثم دعم التبادلات العالمية الضرورية لخدمة تعليم معولم.
- يوفر إطارا ذا مرجعية لإعادة بناء البرامج الموجودة.
- يمكن من إدماج الطرق التعليمية الجديدة.
- يدعو إلى تطوير قدرات البحث. (بداري وحرزالله، 2012، ص8)

8. المفاهيم القاعدية التنظيمية لهيكلة نظام ل.م.د:

لقد ورد في لوائح وقرارات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي أن الغاية من هذه الهيكلة التكوينية هي إرساء نظام تعليمي يمكن الطالب من:

– إكتساب المعارف العلمية وتعميقها وتنويعها في مجالات أساسية تنسجم وتتناسق مع المحيط الاجتماعي المهني.

– أن يكون الفاعل الأساسي في مسار تكوينه من خلال بيداغوجية نشطة مدعومة بفريق بيداغوجي يساعده ويرافقه ويوجهه طوال مساره الدراسي.

– الإستفادة من توجيه ناجع وملائم يوفق بين رغباته واستعداداته قصد تحضيره الجيد، إما للحياة العملية، عبر تعظيم فرص إندماجه المهني أو لمتابعة الدراسة الجامعية في مستويات عليا. (براجل وبعزي وسلطاني، 2014، ص ص52–53)

هيكلة أطوار التكوين في نظام ل.م.د: طبقا لما جاء في قرارات وزارة التعليم العالي، والدليل العلمي المتعلق بالصيغة التطبيقية لنظام ل.م.د فإن أطوار التكوين تنظم كالتالي:

يتم الحصول على الشهادات الوطنية لليسانس والماستر بترصيد لعدد من الأرصدة.

- الليسانس، بعد الحصول على 180 رصيد وذلك بمعدل 30 رصيد لكل سداسي.
- الماستر، بعد الحصول على 120 رصيد بمعدل 30 رصيد لكل سداسي بعد الليسانس.
- الدكتوراه، بعد 03 سنوات من البحث بعد الحصول على ماستر في البحث.

1– الليسانس: بعد حصول الطالب على شهادة البكالوريا، يمكن له التسجيل في مسالك تكوين مختلفة التي تؤدي إلى شهادة الليسانس. هذه الأخيرة (ل1، ل2، ل3) تدرس خلال 06 سداسيات مصادق عليها بـ 180 رصيد. هناك نوعين من الليسانس:

1. الليسانس الأكاديمي: الذي يسمح بالتحضير للماستر.

2. الليسانس المهني: للإختصاصات الأكثر طلبا في سوق العمل، والتي تسمح للطالب بالدخول إلى عالم الشغل.

2- الماستر: الماستر (م1، م2) محدد بأربع سداسيات بعد الليسانس وبوتيرة 30 رصيد لكل سداسي. للحصول على الماستر يجب إذا زيادة 120 رصيد إضافي إلى الليسانس.

الماستر نوعين: 1. ماستر مهني: الذي يعطي الكفاءة للدخول إلى الحياة العملية.

2. ماستر البحث: الذي يؤشر إلى متابعة الدراسات نحو البحث، ويؤدي إلى الدكتوراه.

يؤخذ بعين الإعتبار هذا التمييز خلال عرض التكوين المقدم من طرف المؤسسات الجامعية. ويمكن تحقيقه خلال السنة الأولى م1 أو أثناء السنة الثانية م2.

3- الدكتوراه: الدكتوراه (د) مذكرة تحضر في فترة ستة سداسيات على الأقل بعد الحصول على ماستر البحث. (حرزالله وبداري، 2008، ص ص25-27)

عرض التكوين: هو عبارة عن تصميم نموذجي يحدد الأهداف، والمضامين البيداغوجية للتكوين المقترح، والشهادات الممنوحة له، والإمكانات المادية والبشرية اللازمة في مجال التأطير والتجهيز والتمويل، وكذا بعض الإعتمادات العلمية والبيداغوجية المدعمة كالمخابر العلمية والمشاريع البحثية المعتمدة من قبل وزارة التعليم العالي، أو المؤسسات والقطاعات والمراكز المهنية والتكوينية ذات العلاقة المباشرة بعرض التكوين. (براجل وبعزي وسلطاني، 2014، ص54)

ويتفرع عرض التكوين إلى ميدان وشعبة وتخصص، يسمى حسب الإنتماء الأساس (الجامعة-الكلية/ المعهد-القسم).

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

- ميدان علوم وتكنولوجيا" يجمع الفروع ذات طابع علمي موجه نحو التكنولوجيا.
- ميدان القانون يجمع فروع قانون العمل، القانون الدستوري،...

الميدان يتفرع إلى شعب.

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

- أحادية الفرع (مثل: الرياضيات، الكيمياء، الإعلام الآلي، البيولوجيا والقانون).
- ثنائية الفرع: (مثل: الرياضيات، الإعلام الآلي، كيمياء، بيولوجية، ...).
- متعددة الفروع: (مثل: الإلكترونيك، إلكترو تكنيك، أوتوماتيك).

الشعبة تتفرع إلى تخصصات لتحديد وبدقة المعارف والقدرات المكتسبة من طرف الطالب، بهدف الإنضمام إلى الحياة المهنية، أو مزاولة دراسات معمقة.

3. التخصص: التخصص جزء من الشعبة، يبدأ في ل2 (ليسانس سنة 2) أو م2 (ماستر سنة 2) لتحديد المسلك والقدرات المكتسبة من طرف الطالب. يتعلق التخصص بمهنة أو غاية مهنية.

مثال: شعبة الرياضيات – إعلام آلي، التخصص: رياضيات تطبيقية. كما يمكن للشعبة أن تبدأ في ل1 (ليسانس سنة 1) أو م1 (ماستر سنة 1) لبعض المسالك ذات نهاية مهنية. (حرزالله وبداري، 2008، ص ص61-62)

السداسي: السداسي يتكون من 14 إلى 16 أسبوع تخصص للمحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية والإمتحانات. حجم الساعات الحضورية أسبوعيا يتراوح ما بين 20 و24 ساعة مضاف إليه العمل الفردي للطالب، متابعة الأستاذ، والفرق البيداغوجية والخاصة بالتكوين.

المادة: المادة عبارة عن تعليم نظري وتطبيقي، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة، ملتقى، تربص، مشروع نهاية الدراسة،... للمادة مقدار أسبوعي من الساعات مقسمة ما بين الدروس، الأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة لها قيمة من الأرصدة ومعامل محدد على حساب عدد أرصدة الوحدة من طرف فريق التكوين و/أو الفريق البيداغوجي. (حرزالله وبداري، 2008، ص64)

ميدان التكوين: الميدان هو وضع عدد من التخصصات في مجموعة منسجمة، سواء من حيث وحدتها الأكاديمية والمعرفية أو من حيث فرص التشغيل التي تتيحها.

الوحدة التعليمية: الوحدة التعليمية هي مجموعة من المقاييس والمواد أو الأنشطة المنسجمة بيداغوجيا، صممت وفق منطق تدرج بغية إكتساب كفاءات ومهارات محددة. تقدم الوحدات التعليمية سداسيا وتتوزع كما يلي:

1- وحدات تعليمية أساسية تضم المواد التعليمية القاعدية الضرورية لمواصلة الدراسة في تخصص معين.

2- وحدات تعليمية إستكشافية تضم المواد التعليمية التي تسمح بتوسيع الأفاق المعرفية للطالب، وتفتح له آفاق أخرى في حالة إعادة التوجيه، وهذا بفضل التداخل بين التخصصات التي تميز تصميم هذه المواد.

3- وحدات تعليمية أفقية تضم مواد تعليمية توفر الأدوات الأساسية لإكتساب ثقافة عامة، وتقنيات منهجية تنمي إستعدادات الإندماج والتكيف المهنيين في محيط يتميز بالتطور الدائم، بالإضافة إلى اللغات الأجنبية، وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.... لكل وحدة تعليمية قيمة محددة بالأرصدة واكتساب الوحدة التعليمية يعد إكتسابا نهائيا.

الرصيد: هو وحدة قياس لما إكتسبه الطالب من معارف ومهارات، معبر عنها بقيمة عددية. يتم تحديد عدد الأرصدة لكل وحدة تعليمية على أساس حجم العمل المطلوب القيام به من طرف الطالب للحصول على الوحدة. ويجب أن يراعي هذا الحجم مجمل النشاطات الواجبة على الطالب، وخاصة الأحجام الساعية للتعليم المقدم وطبيعته (محاضرات- أعمال موجهة- أعمال تطبيقية)، والعمل الشخصي، والتربصات، والمذكرات، والمشاريع، والنشاطات الأخرى.

الإكتساب (الإحتفاظ): يعد إكتساب الطالب لوحدة تعليمية مع قيمتها بالأرصدة إكتسابا نهائيا، وعليه تصبح هذه الوحدة مكتسبة بأرصدتها. لذلك يقال أنها قابلة للإكتساب أو قابلة للإحتفاظ.

قابلية التحويل: عندما تؤخذ وحدة التعليم المكتسبة في الحسبان ضمن مسلك تكويني آخر، نقول بأن تلك الوحدة قابلة للتحويل.

المعبر: تصمم المعابر لتتيح مرونة المسالك، وتسمح المعابر للطلبة بإعادة توجيه أنفسهم أثناء تدرجهم الجامعي. (براجل وبعزي وسلطاني، 2014، ص ص55-56)

الدروس: الهدف من الدرس هو تعليم المادة. ويقوم أستاذ باحث له كفاءات ومؤهلات معتبرة بضمان بلوغ هدف الدرس. إن حضور الطالب للدروس عموما ضروري جدا. وحضوره لدروس تخصصه إجباري.

الأعمال الموجهة: يهدف العمل الموجه إلى مساعدة الطالب على حل التمارين المتعلقة بالدرس حتى يتمكن من إستيعابه والتعمق فيه. ولذا فإن حضور الطالب لحصص الأعمال الموجهة إجباري.

على الأستاذ المسؤول عن الأعمال الموجهة أن يقوم بمراقبة الحضور والإنضباط خلال كل حصة. ويتم إحتسابها في التقييم النهائي للطالب.

الأعمال التطبيقية: يساعد العمل التطبيقي الطالب في التنفيذ العملي للمعارف المكتسبة قصد إستيعابها والتعمق فيها. حضور الطالب لحصص الأعمال التطبيقية إجباري.

على الأستاذ المسؤول عن حصص الأعمال التطبيقية أن يقوم بمراقبة الحضور والإنضباط في كل حصة لأن نتائج هذه العملية تؤخذ بعين الإعتبار في إجراء التقييم.

مشروع تحت الوصاية: يجمع مشروع تحت الوصاية طلبة من مختلف الأفواج يتراوح عددهم بين 5 إلى 6 طلبة. ويهدف هذا المشروع إلى:

– تعويد الطالب على قيادة مشروع وإنجازه في الآجال المحددة. يمكن أن يخصص المشروع لإنشاء مؤسسة، دراسة صفقة أو تنظيم تظاهرة.

وهذا ما يمكن الطالب من التحكم في مختلف جوانب دراسة ما مثل الإتصال، البحث عن الممولين، تنظيم الوسائل أو وضع ميزانية.

التربص: يجب تشجيع تربصات الإدماج المهني خاصة أثناء L2 و M1. يقوم الطالب بإعداد تقرير حول مختلف الحقائق التي تمكن منها أو لاحظها داخل المؤسسة. ينبغي أن تكون فترة هذا التربص جد قصيرة (أسبوعين). (بداري وحرزالله، 2014، ص ص22–23)

تقييم ومراقبة المعارف والقدرات: ينتهج تقييم المعارف عدة طرق وأشكال قد يكون عنصرا واحدا أو عدد من العناصر التالية بحسب المعايير المحددة في دفتر الشروط للفترة التكوينية:

– فرض فجائي في حصة الأعمال الموجهة.

– تقرير أو إستجواب في حصة الأعمال التطبيقية.

– الإمتحان النهائي للسداسي.

– إمتحان الإستدراك.

تقوم إدارة الجامعة ببرمجة الإمتحان النهائي أو الإستدراك، كما يقوم الفريق البيداغوجي بمهمة برمجة إمتحانات المراقبة المستمرة للمعارف. (حرزالله وبداري، 2008، ص ص67–68)

9. الإستقبال والمرافقة والإرشاد في نظام ل.م.د:

أنتج نظام ل.م.د إطارا مفضلا للإحتكاك الذي يسهل للطالب الإندماج في حياته الجامعية الجديدة ويعتبر الإستقبال والمرافقة مفتاح نجاح هذا النظام. ويحق لكل طالب وعلى مدى مسلكه الجامعي أن يخص بإستقبال، مرافقة وسند.

الأهداف المرجوة تخص:

- تسهيل توجيه الطالب.

- ضمان الترابط البيداغوجي لمسلكه الدراسي.
- المساعدة لإنجاح مشروعه التكويني.

1- الإستقبال: الإستقبال يمثل الرابط بين الجامعة وبين كل من يريد الإلتحاق بها. لهذا الإستقبال أوجه مختلفة من مواقع في الأنترنت، مواضيع ومناشير مختصة وإنشاء مكتب دائم في مصلحة التدريس لإستقبال الطلبة.

2- المرافقة: المرافقة هي عبارة عن متابعة مؤطرة وتوجيه للطالب إبتداء من دخوله إلى الجامعة، وتأخذ المرافقة عدة أشكال:

- **مرافقة الطالب في التربص:** للتربص فوائد كثيرة. يسمح للطالب بأخذ معلومات عن المؤسسات وتنمية قدراته المهنية. البحث عن مكان التربص يمكن أن يكون بمساعدة مباشرة من طرف الأستاذ بفضل إتصالاته مع المؤسسات الإقتصادية والإدارات العمومية.
- **مرافقة الطالب في حالة تعرضه لصعوبات:** من الضروري وجود الوصي الذي يوجه الطلبة إذا واجهوا صعوبات، الحوار معهم، مساعدتهم على تنظيم أنفسهم وتنظيم عملهم. من المهم إبلاغ الوصي من طرف أستاذ الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية عن الصعوبات التي يواجهها ذلك الطالب والتي تكون عموما ظاهرة أساسا في نتائج المراقبة المستمرة المنتظمة.
- **المرافقة بالطرق البيداغوجية الخاصة:** المرافقة تكون بواسطة وضع خطة بيداغوجية توضع من طرف الأستاذ الوصي أو طالب في نهاية الطور. توضع قائمة للإختصاصات المتوفرة مما يشجع إستعمال TICE وقاعات الموارد.

3- الإرشاد: المرشد يؤطر مجموعة من الطلبة وبالأخص الطلبة الجدد، ليتقاسم معهم خبرته ومساعدتهم على تعلم طرق عمل ناجعة للنجاح في الحياة الجامعية.

3-1 المهام الأساسية للمرشد:

- مساعدة الطالب في أعماله الفردية، مثل التأقلم مع طرق العمل الخاصة بالجامعة، تعليم الطالب طرق حل التمرينات.
- المساعدة في البحث عن المراجع (إجراءات ترتيب الكتب، طرق البحث عن الكتب).
- تقريب الطالب من إدارته.
- مساعدة الطالب على التقرب من الجمعيات والنوادي (النوادي العلمية، النوادي الثقافية...).
- مساعدة الطالب في البحث عن التربص التطبيقي.

المرشد مختلف عن الإستشارة البيداغوجية، فالأول مهامه حددناه سابقا أما الثانية فهي المساعدة البيداغوجية التي تضمن من طرف أستاذ المادة.

3-2 الأشكال المختلفة للإرشاد: حسب المهام، نجد الأشكال التالية للإرشاد:

- **إرشاد الإستقبال:** منظم من قبل الطلبة المتقدمين في سنوات الدراسات الجامعية (ماستر، ماجستير)، يقومون هؤلاء بإعلام الطالب عن الحياة الجامعية اليومية. مهمتهم كذلك توجيه الطلبة نحو المصالح المختصة. هذا الإرشاد ينظم لطلبة السنة الأولى.
- **إرشاد المرافقة:** هذا الإرشاد يتمثل في:

- مساعدة الطالب في أعماله الفردية (تعلم طرق وأساليب العمل، كيفية تلخيص الدروس، التدريب الشفهي).
- المساعدة على فهم عملية التوثيق (التحكم في وسائل إستعمال والبحث عن المراجع، إستعمال المكتبة،...).
- المساعدة في تحقيق المشاريع (داخلية أو خارجية). ينظم إرشاد المرافقة في شكل فرق صغيرة.
- دعم تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين. يمكن للمؤسسة إنشاء موارد على الأنترنت، مثل الدروس، تصحيح مواضيع الإمتحانات والمراقبة المستمرة.

3-3 المرشدين: عكس ما يعتقد فإن المرشد لا يجب أن يكون حتما أستاذا ومن المستحسن أن يكون طالبا في آخر طور الدراسة (ليسانس، ماستر، ماجستير) وهذا ما يعمل به في عدة مؤسسات جامعية. بغض النظر عن الشكل المتبين، يجب الإشارة إلى أن المرشد لا يشترك مع الأستاذ في وضع الدروس، إعطاء النقاط أو المشاركة في تقييم الطلبة. (حرزالله وبداري، 2008، ص ص36-39)

10. متابعة التدريس والتعليم في نظام ل.م.د:

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

2- الفرقة البيداغوجية: بعض مهام مصلحة التدريس ولجان التقييم في نظام ل.م.د، معهودة للفرق البيداغوجية ولفرق التكوين، يمثلون الطلبة من طرف منتخبيهم في هذه اللجان.

للفرقة البيداغوجية مهمة تسيير وحدة التعليم. نعني بعملية التسيير مايلي:

- متابعة التدريس (المحاضرات، الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، المناقشة، التربص،...) للمواد المرتبطة بوحدة التعليم.
- مراقبة مواظبة الطلبة.
- تنظيم المساعدة البيداغوجية، الإرشاد،...
- تنظيم مراقبة المعارف (إستجوابات أو إمتحان الأعمال التطبيقية)، الإمتحان النهائي وإمتحان الإستدراك.
- تحويل النقاط وأوراق الإمتحانات إلى القسم البيداغوجي المعني.
- تحضير حوصلة السداسي.

3- فرقة التكوين: هناك فرقة تكوين لكل مسلك لها مهمة:

- تنظيم الدعم البيداغوجي والإرشاد.
- مسؤولية إجراء تقييم التدريس.
- التنسيق البيداغوجي والبنيوي للتعليم والأساتذة .
- تنسيق الفرق البيداغوجية.
- القيام بنظام تعليم مؤهل، والرفع من مستوى التعليم وتكوين المكونين.
- تحضير الحوصلة السنوية للنشاط البيداغوجي.
- السعي للربط بين مختلف المسالك وتقييمها.

يتمثل دور فرقة التكوين في السعي لإندماج الأساتذة الجدد في المسلك والعمل معهم على تطوير مسلك الليسانس، الماستر والدكتوراه. (حرزالله وبداري، 2008، ص ص77-79)

11. خلايا الدعم والمساعدة في نظام ل.م.د:

1.11. خلية ل.م.د: تتكفل خلية ل.م.د بـ:

- تنظيم الأبواب المفتوحة.
- مرافقة الطلبة (إستيعاب مسارات ل.م.د).
- مرافقة الأساتذة (شرح ل.م.د، إنشاء مسارات تكوين، إعداد دفاتر الشروط).

2.11. خلية الوصاية: ترافق الطالب خلال المسار الدراسي (إتصالات مع الطلبة والأساتذة، الجوانب المنهجية...).

3.11. خلية إنتهاج النوعية: يتم إستدعاءها للتدخل في المسائل المتعلقة بالتقييم المؤسساتي أو المنهجي للمؤسسة.

4.11. خلية تكنولوجية الإعلام والاتصال في التعليم (TICE): الخلية (TICE) مكلفة بالمساهمة في كل المبادرات التي لها علاقة بالتعليم e- learning والسمعي البصري...

5.11. اللجنة البيداغوجية للمادة: تتكون اللجنة البيداغوجية للمادة كما يلي:

- من مسؤول المادة معين من طرف زملائه إذا كان هناك عدة فروع.
- من أساتذة مكلفين بالدروس، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية في هذه المادة.
- من ممثل منتخب للطلبة من كل فوج أعمال موجهة أو أعمال تطبيقية.

تجتمع اللجنة البيداغوجية للمادة تحت إشراف مسؤول المادة على الأقل مرة قبل إجراء كل إمتحان، كما تجتمع بطلب من الأساتذة أو الطلبة إذا اقتضى الأمر.

من مهام اللجنة البيداغوجية للمادة التسيير البيداغوجي للمادة (التقدم، الفهم).

وبالإضافة إلى هذه الهياكل والمسؤولين المكلفين بمتابعة التعليم، توجد داخل الكلية عدة هياكل مكلفة بالتسيير البيداغوجي ومنها:

- نيابة العمادة Vice – décanat المكلفة بالدراسة والمسائل المتعلقة بالطلبة.
- نيابة العمادة Vice – décanat المكلفة بالدراسة لما بعد التدرج والبحث.
- مصلحة الدراسة التابعة للكلية.
- مصلحة متابعة الديون والاستدراك.
- مصالح الدراسة التابعة للأقسام.

6.11. التكامل جامعة – مؤسسات اقتصادية: يهدف هذا التكامل إلى تفعيل الجانب الاقتصادي كمهمة من مهام الجامعة أي خدمة المجتمع. وعلى هذا الأساس فهو مكلف بـ:

- إحداث شراكة بين الجامعة والمؤسسات.
- تثمين نتائج البحوث.
- تسيير الملكية العلمية.
- مشاركة الجامعة في التطور الجهوي.
- تنظيم تكوينات متواصلة. (بداري وحرزالله، 2014، ص ص57-59)

الفصل الرابع

أستاذ التعليم الجامعي

الفصل الرابع:

أستاذ التعليم الجامعي

1. وظائف ومهام أستاذ التعليم الجامعي
2. تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري
3. شروط توظيف الأستاذ الجامعي الجزائري
4. واجبات وحقوق أستاذ التعليم الجامعي الجزائري
5. خصائص أستاذ التعليم الجامعي
6. مواصفات أستاذ التعليم الجامعي
7. أدوار أستاذ التعليم الجامعي
8. العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي لأستاذ التعليم الجامعي
9. الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي الجزائري

تمهيد:

إن أساتذة الجامعات يمثلون القاطرة العقلية، والعلمية، والثقافية، والتقدمية في المجتمع، وكلما كان إعداد الأستاذ الجامعي متميزا خلال مراحل تواجده في الجامعة، كلما وجد الطالب أستاذا جامعيا قائدا علميا خلقيا فاعلا وواعيا وإيجابيا في معاملة طلابه وفي تناول قضايا بلده، ومن ثم يتعلم الطالب القيادة العقلية العلمية الفاعلة في الحياة والإيجابية في السلوك، والعمل والمشاركة في بناء وطنه.

ويوضح تحليل الأدب التربوى أن أستاذ الجامعة يمثل عصب الحياة العلمية وباعثها، وتتوقف فاعلية العملية التعليمية على كفاءته وحسن أدائه، فهو الذي يعد طلابه ويدربهم، ويجري الأبحاث العلمية التي تساهم في تقدم المعرفة وتطويرها، وهو الذي يقدم الحلول لمواجهة المشكلات التي تعترض المجتمع. ومهما توافرت الإمكانات المادية وتزايد عدد الطلاب، فإن الجامعة لن تحقق أهدافها إلا من خلال وجود الأستاذ ذي الكفاءة العالية يتقن مهامه في مجال التدريس والبحث العلمي، والتواصل مع المجتمع الجامعي.

1. وظائف ومهام أستاذ التعليم الجامعي: والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

التعليم: ويتضمن التدريس بصوره المختلفة، وإلقاء المحاضرات، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات، سواء داخل الحرم الجامعي، أو عبر شبكة الانترنت، واستخدام التكنولوجيا التعليمية.

البحث العلمي: ويشمل قيام أستاذ الجامعة بإجراء البحوث سواء لرفع مستواه الأكاديمي أو من خلال الإشراف على طلابه، واجراء البحوث والتأليف في مجال تخصصه.

خدمة المجتمع: ويضم كافة الأنشطة والخدمات التي يقدمها الأستاذ للمجتمع، سواء على مستوى الجامعة أو مستوى المجتمع ككل، إنطلاقا من أن الجامعة هي بيت خبرة للمجتمع بكل مجالاته، وتقديم الإستشارات للمؤسسات الحكومية وغيرها.

الوظائف الإدارية والقيادية المتعلقة بالجانب الإداري في عمله الجامعي من أعمال اللجان ومجالس الأقسام، والكلية، والجامعة، وغيرها. (حنفي، 2019، ص ص18-19)

وحسب معمرية وخزار (2008) فإن الأستاذ الجامعي يؤدي عدة مهام في مهنته منها:

- البحث العلمي.
- الإشراف على الرسائل العلمية.
- حضور الملتقيات العلمية.
- المشاركة في اللجان العلمية.
- المساهمة في تنمية المجتمع بتقديم إستشارات علمية وفنية لمؤسساته.
- أداء مهام إدارية ومهام تدريسية وما يتبعها من إجراء للإمتحانات وتقويم أعمال الطلبة.
- حضور إجتماعات علمية وبيداغوجية وغيرها. (معمرية وخزار، 2008، ص459)

وحسب ما جاء في دراسة طشوعة (2009) فان مهام الأستاذ الجامعي تتمثل في:

1. **التدريس:** بحيث يجب أن تكون لديه القدرة على:

- التحكم الجيد في مجال من مجالات المعرفة والقدرة على آداءها.
- تثبيت أهداف التكوين والإحاطة بها.
- التعرف على معيقات التعلم وتذليلها.
- تنمية وتطوير الأداء البيداغوجي.
- إختيار الوسائل الأكثر ملائمة والقدرة على إستعمالها بفعالية.

2. **البحث:** وهو العمل على معالجة المشاكل والصعوبات التي تعترض سبيل تقدم المجتمعات، ومحاولة الوصول إلى حلول مناسبة. كما أنها تساعد على تجديد معارف الأستاذ وتنميتها بإستمرار.

3. التنشيط: وتتضمن ما يلي:

- مناقشة أهداف التدريس والتكوين مع المعنيين والمهتمين.
- القيام بالتحليل الجماعي للطلب على التكوين.
- القيام بدراسات تحليلية للوضعيات والبيئات التكوينية.
- تحليل البرامج وتقييمها وجعلها تساير التطورات.
- ممارسة قيادة المجموعات داخل الجامعات.
- تسهيل وتنظيم عملية التكوين التعاوني.
- تحليل وإستعمال التحفيزات الفردية والجماعية للحصول على الأهداف التكوينية المرغوبة.

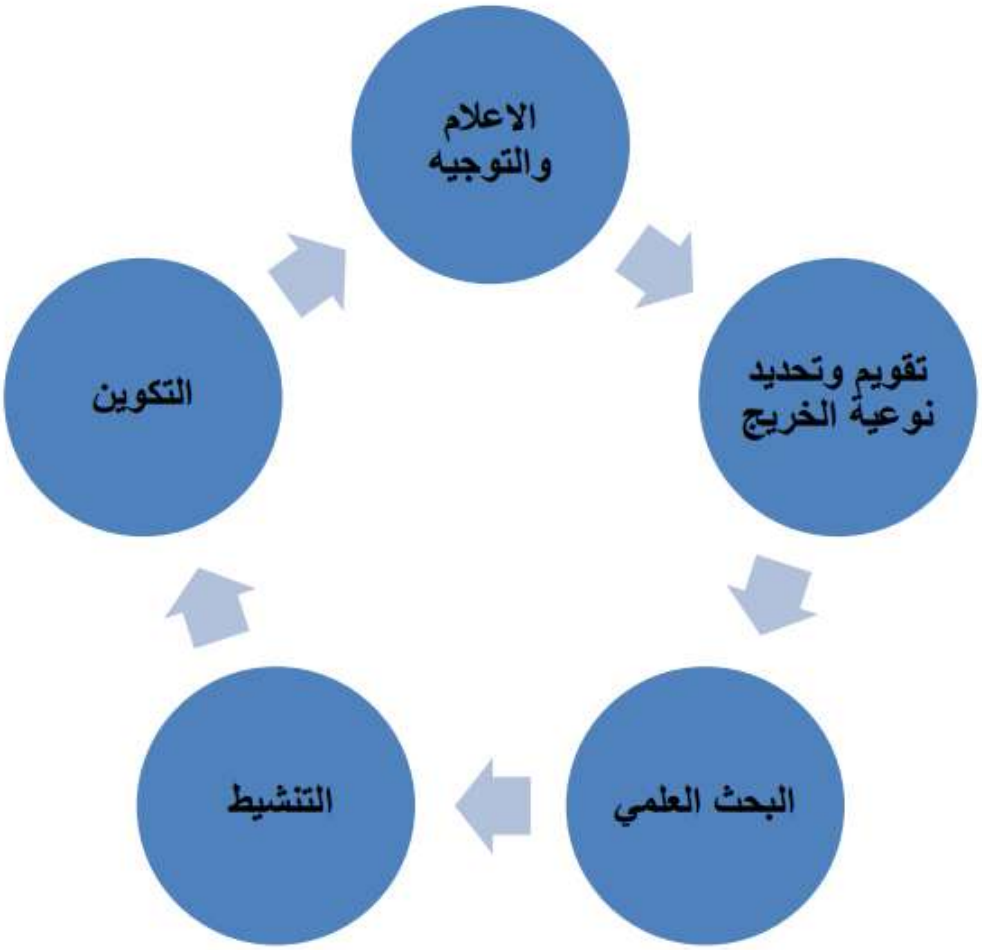
4. الإعلام والتوجيه: وتتضمن:

- تقييم التحفيزات والإتجاهات لدى الطلبة بهدف توجيههم إلى الأفضل في تكوينهم.
- إعداد وإعتماد نظام وثائق في مجالات التخصص، والتركيز على إستعمال مصادر التوثيق لتشجيع التعلم الذاتي والتطور الشخصي.
- توجيه عملية التكوين صوب مجموعة من المعطيات الإقتصادية والإجتماعية.
- توجيه الطلبة أثناء إنجازهم لمشاريعهم لضمان الوصول إلى الأهداف المرسومة.
- إعلام الطلبة بنتائجهم ومدى تقدمهم لتوفير تغذية راجعة ذاتية، ومساعدتهم على تطوير ذواتهم.
- تدريب الطالب وتوجيهه إلى كيفية التعامل مع المعرفة ومعالجتها واستغلالها في تنمية قدراته ومهاراته.
- مساعدة الطلبة على إختيار مساراتهم الدراسية والمهنية.

5. التقويم: تقويم التحصيل من خلال إختبارات ومقاييس، لتقدير تحصيل الطلاب ومهاراتهم وكفاءاتهم وكذا تقدير مدى كفاءة المدرس وإستخدامه لتقنيات التعليم المختلفة.

إضافة إلى تقويم البرامج والمناهج التعليمية المقدمة للطالب، وابداء الرأي حول مدى أهميتها ونجاعتها في إكساب الطالب المهارات والكفاءات المطلوبة في عالم الشغل. (طشوعة، 2009، ص ص127-132)

والشكل التالي يلخص مهام الأستاذ الجامعي كما تم ذكرها:



الشكل رقم (03) يوضح مهام الأستاذ الجامعي

المصدر: طشوعة، 2009، ص132

2. تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري:

يتم إعداد الأستاذ الجامعي الجزائري بطريقة تقليدية تعرفها الجامعات منذ نشأتها حتى الآن والتي تعتمد على الحصول على الدرجات الجامعية، فالأستاذ الجامعي في الجزائر

لا يتلقى أي تكوين تربوي يعرفه بأصول مهنة التعليم ويساعده على القيام بهذه المهنة، وكأن أساليب التعليم ومهاراته شيء يولد الأستاذ مزود به، فهناك الكثير من أساتذة الجامعات ممن لهم مقدرة مشهودة في البحث والتأليف، ولكنهم في مجالات التدريس يبدون عجزا واضحا يصل الى درجة الفشل. (باشيخ، 2017، ص ص56-66)

التكوين البيداغوجي للأساتذة: حسب Lakhdar Azzouz (2003) فإن غياب التكوين البيداغوجي للأساتذة يؤثر سلبا بدون شك على نوعية الأساتذة، هذا ما يوضح المدى العالي لإعادة السنة في بداية السنة، في أغلب الأقسام في الجامعات.

والتكوين البيداغوجي للأساتذة في التعليم العالي لا يزال في المراحل الأولى إن لم نقل عنها غائبة في المسار الجامعي.

وهذا التكوين البيداغوجي الأولي يشمل حجما ساعيا بـ30 ساعة، لكن في الشكل والمحتوى، وهو في منظور الأستاذ تقويما ذاتيا.

ولا يعد ذلك تكوينا بيداغوجيا ولا رسكلة تدعم ذلك التكوين، والتي نرشحها للتحسيس بوظيفة المكون.

إن الشعور بضرورة الرسكلة أصبح حقيقة من أجل إعانة الأساتذة لحفظ المهنة حتى يتسنى لهم مسايرة المتطلبات المهنية الجديدة.

وطبعا عملية تحديد الإحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي، وبعدها تكوين هذا الأستاذ حتى يتحصل على مجموعة من الكفايات التي تؤهله للقيام بأدواره، وتحمل مسؤولياته داخل الجامعة من أجل تحسين نوعية وجودة أداء مخرجات التعليم الجامعي.

(Azzouz, L, 2003, P63)

وعن Ahmed Chabchoub (2007) فإن التجربة العالمية في مجال البيداغوجيا في تكوين الأساتذة تحدد أن الأمر يمر عبر ثلاث نواحي:

- تكوين بيداغوجي متعدد.

- تكوين في تعليمية المادة.
- مرافقة في شكل تدريس.

وحتى يتم تطويرهم إلى أساتذة فعالين لا يجب إعطاءهم محاضرات عن البيداغوجيا، ولكن مساعدتهم على إكتساب كفاءات بيداغوجية حول كيف يتم التدريس؟، وكيف تتم مرافقة الطلبة؟، وكيف يتم تلقين المعارف بصيغة واضحة وممنهجة؟، وكيف تصاغ الإمتحانات؟، وكيف يتم الإندماج في الكلية من أجل تقديم أفضل ما يملك؟. وحتى يتم إكساب هذه الكفاءات للأساتذة يجب إستعمال بيداغوجيا نشطة تتركز على تعلم الكفاءات والاتقان البيداغوجي. (Chabchoub, A, 2007, P7)

3. شروط توظيف الأستاذ الجامعي الجزائري:

يوظف في مهنة التعليم الجامعي من أتم المراحل الجامعية إلى ما بعد التدرج، حيث يوظف الحاصلين على شهادة الماجستير، أو شهادة معترف بمعادلتها بتقدير قريب من الحسن على الأقل، هذا الشرط يكون إضافة إلى شروط التوظيف في الوظيف العمومي وهي:

- أن يكون جزائري الجنسية.
- أن يكون متمتعا بحقوقه المدنية.
- أن لا تحمل شهادة سوابقه القضائية ملاحظات تتنافى وممارسة الوظيفة المراد الالتحاق بها.
- أن يكون في وضعية قانونية إتجاه الخدمة الوطنية.
- أن تتوفر فيه شروط السن والقدرة البدنية والذهنية وكذا المؤهلات المطلوبة للإلتحاق بالوظيفة المراد الإلتحاق بها. (باشيخ، 2017، ص ص56-66)

أسلاك الأساتذة الباحثين: حسب (الجريدة الرسمية، 2008، ص ص22–28) فإن تصنيف أسلاك الأساتذة الباحثين يكون كما يأتي:

– سلك المعيدين (في طريق الزوال).

– سلك الأساتذة المساعدين: ويضم رتبيتن:

رتبة الأستاذ المساعد قسم (ب)

رتبة الأستاذ المساعد قسم (أ)

– سلك الأساتذة المحاضرين: ويضم رتبتين:

رتبة أستاذ محاضر قسم (ب)

رتبة أستاذ محاضر قسم (أ)

– سلك الأساتذة ويضم رتبة أستاذ.

– سلك الأستاذ المميز.

4. واجبات وحقوق أستاذ التعليم الجامعي الجزائري:

يناط للأستاذ الجامعي سلسلة من الأدوار التي يكون لزاما عليه تأديتها وفي المقابل توضع له حقوق تحميه من أي تعسف يلحقه، ونجد أن مهام الأستاذ الجامعي تختلف بإختلاف رتب الأساتذة وتصنيفاتهم كما تم ذكرها أعلاه.

ونجد حسب الإختصاصات صنفين من الأساتذة، أستاذ باحث إستشفائي جامعي، والأستاذ الباحث، حيث الأستاذ الإستشفائي الباحث هو الذي يكون في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية ذات الطابع العلمي والثقافي والمهني التي تضمن تكوينا في العلوم الطبية، وفي المؤسسات والهياكل الإستشفائية الجامعية، أي الذين يقومون بتدريس الطب بكل إختصاصاته في الجامعات أو المعاهد التي تقدم هذا التكوين، أما الأستاذ الجامعي الباحث فيقصد به الأستاذ الذي هو في وضعية الخدمة لدى المؤسسات العمومية ذات

الطابع العلمي والثقافي والمهني والمؤسسات العمومية ذات الطابع الإداري التي تضمن مهمة التكوين العالي.

والأستاذ الباحث هو المسؤول عن وحدات التعليم، المحاضرات، الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية، والتي يقترحها وينظمها وينجزها حسب مخطط التعليم للمسار الذي ينظم إليه.

أما النشاط التكميلي الآخر للأستاذ الباحث والذي لا ينفصل عن نشاطه الأول فهو البحث العلمي، لذلك فهو ملزم بالإنضمام إلى فريق بحث، وحسب مؤهلاته إذ يتكفل ببرنامج بحث يقترحه ويحققه مع أعضاء الفريق الذي ينظم إليه. (باشيخ، 2017، ص ص56-66)

واجمالا يمكن إجمال الإلتزامات التي يقوم بها الأستاذ الجامعي بوجه عام في ما يلي:

- التدريس ضمن الحجم السنوي المرجعي المحدد في المادة 06 من القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الجامعي الباحث.
- التدريس الإضافي فوق النصاب القانوني إذا دعت الضرورة.
- إعداد الإمتحانات الخاصة بمادته وتصحيحها والمشاركة في مداولات الإمتحانات.
- المشاركة مع زملائه في إعداد الخطط الدراسية والمشاريع الدراسية.
- الإشراف على الجانب العملي من إعطاء تدريس نوعي والمشاركة في إعداد المعرفة وضمان نقلها والقيام بنشاطات البحث التكويني.
- القيام بالبحوث والدراسات والمشاركة في البحوث الجماعية والندوات العلمية في مجال التخصص.
- الإشراف على البحوث والرسائل الجامعية والمرافقة البيداغوجية للطلبة.
- مساعدة الطلاب وارشادهم في أداء واجباتهم الشخصية واكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين.
- المشاركة في الجلسات التنسيقية واللجان البيداغوجية والجمعيات المختلفة في الجامعات.

- القيام بالكتابات الإبداعية والاتصال بكل جديد في مجال تخصصه. (بواب، 2015، ص ص76-77)

5. خصائص أستاذ التعليم الجامعي:

يعمل الأستاذ الجامعي في محيط متنوع الأبعاد والخصائص؛ إجتماعيا، وثقافيا، واقتصاديا، واداريا وسياسيا، وفيزيقيا أيضا. ولكل من هذه الأبعاد تأثيراته المختلفة على سير العمل الجامعي تدريسا وبحثا علميا كذلك، ولكن في المجمل فإن فاعلية التعليم الجامعي تعتمد على مهارة الأستاذ الجامعي، وبراعته في تهيئة المناخ التدريسي للتعلم، وتنمية الإثارة العقلية لدى طلابه، والتواصل الإيجابي فيما بينه وبينهم، بالإضافة إلى طبيعة العلاقات التي قد تساعد في استثارة دافعيتهم، وبذل قصارى ما لديهم من قدرات، وشحذ هممهم في سبيل التحصيل العلمي المتميز، والذي بدوره ينعكس على مستوى عطائهم، ومدى إيجابية تفاعلهم". ومن هنا فإن الخصائص المعرفية، والمهنية، والانفعالية، وسمات شخصية الأستاذ تؤدي دورا مهما في فاعلية وكفاءة العملية التعليمية؛ فنوع التعليم الذي تقدمه الكلية لطلابها يعتمد إلى حد كبير على صفات وكفايات عضو هيئة التدريس، كما تعد جودة أعضاء هيئة التدريس أحد أهم معايير جودة مؤسسات التعليم العالي.

ولقد إتفقت دراسة ليلي (Lily)، ودراسة فيرشيلد وآخرين (Fairchild, et al)، على عدد من الخصائص التي يجب توافرها في عضو هيئة التدريس وتشمل:

- إحترامه للطلاب وتوجيههم وارشادهم أكاديميا.
- تمكنه من المادة الدراسية التي يقدمها.
- إهتمامه بتنمية التفكير المنطقي والابتكاري لدى طلابه.
- إستخدامه لأساليب وطرق تدريس شائقة.
- تواصله الفعال مع طلابه.
- بشاشته ومرحه وثقته بنفسه وحماسته للتدريس.

ومن أهم الخصائص الواجب توافرها في الأستاذ الجيد:

1. التحدث وشرح الدرس بصورة واضحة.
2. إمتلاك صوت قوي واضح ونطق سليم.
3. توظيف الأسلوب الإلقائي الحواري.
4. التميز بالنشاط الدائم وبعث روح الحماس في أوساط الطلبة.
5. حسن إستعمال التعبيرات الوجهية والإشارات.
6. إستخدام لغة بسيطة ومصطلحات تكون سهلة الفهم. (رواب، 2007، ص54)

وحسب ما جاء به ابراهيمي (2008) فهناك خصائص أخرى تتمثل في:

1. أن يكون قدوة علمية لأن تلك ضرورة يمليها دوره وتخصصه العلمي.
2. أن تكون له رؤية شاملة، وأن يساهم في حركة التغيير الإجتماعي.
3. أن يكون قدوة إجتماعية بتحمله المسؤولية الإجتماعية من خلال معالجة قضايا المجتمع.
4. أن يكون قادرا على الممارسة البحثية الدائمة بطريقة تلقائية ومنظمة.
5. المساهمة في نشر أفكار ثقافة الجودة في التعليم العالي. (ابراهيمي، 2008، ص ص140-141)

أما سناني (2012) فقد صنف هذه الخصائص إلى ما يلي:

1. **الخصائص الأكاديمية:** وهي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكنه من المادة العلمية والاعتماد على المنهج العلمي في نقل أفكاره، ومتابعة التطورات العلمية الجديدة في مجال تخصصه.

2. **الخصائص المهنية:** هي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكن عضو هيئة التدريس من مهارات تخطيط عملية التعليم وتنفيذها، والعناية بإعداد الدروس، واستخدام طرق تربوية تساعد على تطور مهارات التعلم الذاتية لدى طلابه.

3. الخصائص الشخصية: هي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكن عضو هيئة التدريس من التمتع بمظهر شخصي جذاب، والجدية والإخلاص في أداء عمله، وأن يكون قدوة حسنة لطلابه في قوله وفعله داخل الجامعة.

4. الخصائص الإجتماعية: هي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكن عضو هيئة التدريس من الاطلاع على ثقافة مجتمعه، والتمتع بحسن التصرف مع طلابه في المواقف الصعبة، والقدرة على إقامة علاقات إجتماعية وإنسانية مع طلابه وزملائه والإدارة. (سناني، 2012، ص ص62-63)

إجمالا، يمكن القول؛ إن خصائص أستاذ الجامعة يمكن تصنيفها إلى ثلاثة محاور رئيسية، يتضمن كل منها مجموعة من الخصائص الفرعية وذلك على النحو الآتي:

1- الخصائص المهنية: وتتضمن خصائص التمكن العلمي، والمهارة التدريسية، وعدالة التقويم ودقته، الإلتزام بالمواعيد، والتفاعل الصفي مع الطلاب، ومناقشة أخطاء الطلاب دون تأنيبهم أو إحراجهم.

2- الخصائص الشخصية: وتشمل الإتزان الإنفعالي، وحسن التصرف في المواقف الحساسة، والثقة بالنفس، والإكتفاء الذاتي، والموضوعية والدافعية للعمل والإنجاز، والمرونة التلقائية، وعدم الجمود.

3- الخصائص الاجتماعية: وتتمثل في النظام، والدقة في الأفعال والأقوال وإقامة العلاقات الإنسانية الطيبة (التواضع-الصداقة-الروح الديموقراطية)، والتعاون، والتمسك بالقيم الدينية، والخلقية، والتقاليد الجامعية، والمظهر اللائق، وروح المرح والبشاشة.

وعلى الرغم من إتفاق معظم الباحثين على هذه الخصائص إلا أنهم لم يتفقوا على ترتيبها أو الوزن النسبي لإسهام كل منها في الكفاءة التدريسية للأستاذ. (حنفي، 2019، ص ص33-34)

مهارات أستاذ التعليم الجامعي: حسب Ahmed Chabchoub (2007) فإنه في جميع مسائل التدريس هناك نوعين من المهارات:

مهارات شخصية: وتتمثل في موهبة الإتصال، قدرة الإستماع، الإشعاع الشخصي، الحماس...، ولكل أستاذ مهاراته إبتداء من شخصيته وخبرته الذاتية والمهنية.

مهارات علمية وتقنية: وتتمثل في التحكم في التخصصات، فن تدريس التخصصات، تحديد أهداف التدريس، تخطيط الدرس، تقنيات التدريس، تقنيات التقويم.

هذه المهارات يمكن التعرف عليها من خلال المطويات وملتقيات التكوين.

إن البيداغوجيا الأنجلوسكسونية يتكلمون في هذا الموضوع من حيث قاعدة المعارف عند الأستاذ (Knowledge base for teaching)، ويرون أن أحد الشروط الهامة في جميع النجاحات المهنية تكمن في تكوين الأساتذة في المعارف الضرورية لأداء المهام المترتبة عليهم. (Chabchoub, A, 2007, P7)

6. مواصفات أستاذ التعليم الجامعي:

إن مهنة الأستاذ الجامعي التدريسية لا ترتكز فقط على المعرفة الواسعة بتخصصه بل هناك مجموعة من السمات والصفات التي لابد أن تتوفر في الأستاذ الجامعي لكي تساعده على أداء مهامه على أكمل وجه، ومن هذه المواصفات نجد:

أولا: المواصفات الشخصية:

أثبتت العديد من الدراسات أهمية الصفات الشخصية بالنسبة للأستاذ منها: دراسة حمدي أبو الفتوح عطية (1978) التي هدفت إلى معرفة مسؤولية المعلم في إنجازات طلابه وفيها طلب من المعلمين المستجوبين ترتيب 14 عبارة تساهم في الإنجازات الناجحة وثانيا أن يرتبوا 14 عبارة مسؤولة عن الإنجازات غير الناضجة للطلاب وبينت النتائج إحتلال السمات الشخصية للمدرس المرتبة الثانية في الترتيب. ولقد بينت نعيمة بدر (1989) أن البحوث النفسية أثبتت أن الخصائص والصفات التي يتوقف عليها نجاح المعلم في مهنته

ترتبط بتكوينه المزاجي والخلقي وشخصيته بصفة عامة. وقد ذكر الغامدي (1995) أن الجوانب المكونة لشخصية المعلم تنحصر في: الجانب الإيماني، العقلي، الأخلاقي، الاجتماعي، النفسي، الوجداني، الجانب الجسمي الصحي. (فلوح، 2012-2013، ص81) وقد أشار طه (1989) إلى ضرورة توافر عدد من الخصائص لدى عضو هيئة التدريس أهمها: الذكاء، المهارة اللغوية، إتساق الفكر ومنطقيته، الصحة النفسية أو الإتزان النفسي، الميل أو الرغبة في التدريس الجامعي، والضمير الحي. (أبوحميدان وسواقد، 2008، ص176)

في حين يرى (العبادي والطائي،2008،ص ص540-541) صفات الأستاذ الجامعي هي:

- الإلمام بحقل إختصاصه والفهم العميق لموضوعه بما يمكنه من المساهمة في تطويره والقدرة على ربطه بحقول وتجارب أخرى.
- القدرة على تخطيط وتنفيذ البحوث العلمية في حقل تخصصه.
- الخبرة العلمية والتطبيقية في حقل إختصاصه.
- قدرته ورغبته في مواكبة التغيرات التكنولوجية المحلية وتفهمه لظروف ومشاكل العمل في حقل تخصصه.
- القابلية على صياغة المناهج الدراسية وتطويرها.
- الرغبة والاقتناع بمهنة التعليم الجامعي والتقني واستيعاب مفهومها.
- التأهيل التربوي والفكري بما يتناسب ومتطلبات العمل.
- التأهيل لإستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والقدرة على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مناسب.

نلاحظ أن الدراسات المعروضة سابقا تؤكد أن أهم الصفات الشخصية التي يتوجب توفرها في الأستاذ الجامعي تنحصر في:

- التمتع بالصفات الجسدية اللازمة للعمل، قدرة بدنية، وعصبية، تحمل، نشاط وحيوية.

- سرعة التفكير وحسن التصرف في المواقف الطارئة وايجاد المخارج المناسبة.
- إمتلاك الطلاقة اللغوية والقدرة على التعبير الواضح.
- الثقة بالنفس والتحمس لتنفيذ العمل، والقدرة على تحمل المسؤولية.
- القدرة على القيادة والابتكار والاقناع.
- الموضوعية والعدالة وعدم التحيز.
- الميل والرغبة نحو مهنة التعليم واحترام أنظمة وقوانين المهنة.
- القدرة على التغيير الإيجابي في المجتمع.
- القدرة على بناء علاقات إنسانية جيدة مع الطلبة والرؤساء.
- التحلي بالشخصية المتكاملة، الإستقامة، الأمانة والإخلاص. (زرقان، 2012-2013، ص111)

ثانيا: المواصفات الاجتماعية:

من بين الصفات الاجتماعية التي ينبغي أن يتسم بها الأستاذ الجامعي نجد:

- التواضع والمسؤولية.
- العدل والمساواة.
- التسامح، التشجيع والتحفيز.
- الإحترام والأمانة.
- الحوار والقدرة على الإنصات والاهتمام، السماح بالتعبير.
- حسن المعاملة، التعاون والود، حسن العلاقات مع الغير.
- خدمة المجتمع، واصلاحه. (فلوح، 2012-2013، ص96)

ثالثا: المهارات الأكاديمية:

ترتكز مهنة الأستاذ الجامعي على عملية التدريس لذلك لابد أن يتسم بمجموعة من الخصائص الأكاديمية التي تمكنه من أداء مهنة التدريس على أكمل وجه، ومن هذه الصفات نجد:

- إستخدام طرائق وأساليب تدريس حسب متطلبات كل مقرر دراسي وموضوع.
- إثارة الرغبة لدى الطلبة في التعلم.
- إستخدام أسلوب الحوار والمناقشة وتجنب أسلوب السرد والخطابة.
- الموضوعية في تقويم أداء الطلبة.
- إستخدام مهارة النقد، وحرية التعبير عن الرأي لدى الطلبة.
- ضبط الطلبة بحزم مع الحرص على متابعة الغياب.
- إستخدام الوسائل التعليمية الجيدة وشروط إستخدامها.
- الإلتزام بخصائص التعليم الجيد. (زرقان، 2012-2013، ص112)
- التمكن من المادة العلمية للمادة المقرر تدريسها.
- السعي لتطوير مهارات التدريس.
- التنظيم الجيد للمادة التعليمية والمقرر.
- الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة.

7. أدوار أستاذ التعليم الجامعي:

يقوم أستاذ التعليم الجامعي بأدوار متعددة ومتجددة والتي يمكن حصرها فيما يلي:

1- أدواره في مجال التدريس: الأستاذ الجامعي مسؤول عن تعليم الطلاب، وطرح المعلومات التي تثير تفكيرهم وابداعاتهم، وكذلك على توفير المواقف والخبرات التي تنمي شخصياتهم وتقويم تعلمهم، إضافة إلى دوره بصفته مرشد وموجه لطلابه في مساعدتهم على حل المشكلات التي قد تواجههم.

2- أدواره في مجال العمل الإداري داخل الجامعة: وذلك من خلال تقلده لمناصب إدارية في الجامعة فيقوم بتنفيذ المهام الإدارية التي توكل إليه إلى جانب العملية التعليمية، فيعقد إجتماعات ويدير اللقاءات الأكاديمية لطلبته، كما أنه يدير الإمتحانات الفصلية.

3- أدواره في مجال البحث العلمي: الأستاذ الجامعي باحث قبل كل شيء يملك مهارات البحث والدراسة والرغبة في النمو المعرفي والأكاديمي، مما يساعده في تحسين عمله وحضوره للمحاضرات والندوات واللقاءات العلمية، والمشاركة في عضوية اللجان العلمية والمهنية، إضافة إلى مشاركته في الدورات التدريبية ويساهم بفعالية في إنجاح عملية المشروعات البحثية التي تقوم بها الجهات المختصة بتطوير التعليم، كما يتطلب هذا الدور من الأستاذ الجامعي مساعدة طلابه على إكتساب مهارات البحث العلمي.

4- أدواره الإجتماعية: يتطلب هذا الدور من الأستاذ الجامعي حرصه على إعداد الطاقات البشرية التي يحتاجها المجتمع في مختلف مجالات الحياة وتزويدهم بأحدث المعارف والخبرات والثقافات، ونقل قيم المجتمع وعاداته وتقاليده إلى الطلاب، ويعمل على ربط مناهج التعليم والتدريب في الجامعة بإحتياجات المجتمع. إضافة إلى مساهمته في البرامج العامة لخدمة أفراد المجتمع، وقد يساهم أيضا في تقديم برامج ونشاطات خاصة تصمم خصيصا لخدمة مؤسسة أو جماعة معينة داخل المجتمع، وذلك بالإتفاق بين هذه المؤسسات والمسؤولين في الجامعة مثل الدورات التدريبية. (عبد الله وابراهيم، د.ت، ص13-14)

8. العوامل المؤثرة في الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي:

1. ما يحدث من تغيرات في المناهج الدراسية: نظرا للتطور والتقدم المعرفي والتكنولوجي في المعرفة فإنه سرعان ما تشكل اللجان المتخصصة لتبدأ مراحل التصميم والتخطيط والبناء للمنهج تتفق مع مقتضيات أو مبررات التغيير. وفي هذه الحالة نجد الأستاذ ربما يكون قد إعتاد على تنفيذ المنهج السابق لعدة سنوات وهذا يعني أن الأستاذ في ظل المنهج الجديد يحتاج إلى دراسة شاملة له بكل أبعاده قبل تطبيق المنهج الجديد، فقد يتطلب هذا الأخير

نوعا جديدا من الوسائل التعليمية أو أشكال جديدة من النشاط المدرسي ...، ومنه لا يمكن القول أن الأستاذ يستطيع أن ينفذ المنهج الجديد بجدارة واقتدار، إذ أنه قد لا يملك كفاءات خاصة يتطلبها المنهج جديد. ومهما يكن من أمر تطوير المناهج أو تحديثها فإن الأستاذ يعمل في إطار ديناميكي يتم بالتغير المستمر، وبالتالي فهو مطالب بأن يكون دائما عند مستوى ذلك التغيير.

2. ما يتوقعه المجتمع:

يتوقع المجتمع من الأستاذ والمنهج الدراسي أن يحقق أماله وتطلعاته في أبنائه، فالمعلم أو الأستاذ الجامعي مطالب بتحقيق كل تلك الآمال بإنشاء كل فرد على نحو شامل ومتكامل في كل الجوانب إجتماعيا، ثقافيا، علميا ومهنيا. وهو مطالب بإحداث نوع من التوازن بين كافة الجوانب.

3. متطلبات المؤسسات الإجتماعية: هناك نوع من الضغوط المفروضة من طرف المؤسسات الاجتماعية على نظام التعليم العالي (التكوين الجامعي) فيجد الأستاذ بإعتباره المكون ومنفذ العملية التعليمية نفسه مطالبا بتلبية حاجيات هذه المؤسسات الاجتماعية، واختيار صيغ المناهج التي تتوافق معها. إذ أن الضغوط التي تفرضها طبيعة العمل في تلك المؤسسات تعني أن يكون المعلم واعيا بأساليب تعليمها وتنميتها، وقد كرست جهود برامج التنمية المهنية لتزويد الأستاذ بالكفايات اللازمة عند مستوى المسؤولية، وصعوبة إختيار محتوى التعليم هي أحد أكبر الصعوبات التي تواجه الأستاذ في هذا الإطار.

5. المتعلم (الطالب): يعتبر هذا الأخير متغيرا هاما ضمن العملية التعليمية لذلك فهو يشكل عاملا مؤثرا جدا في مستوى أداء الأستاذ في مهنته، الطالب بطبيعته وخصائصه يمثل أساسا جوهريا يستند إليه في عمليات المنهج على المستوى التخطيطي والتنفيذي، إن الأستاذ في أدائه للعملية التعليمية يتأثر بطبيعة المتعلم وخصائصه إذ أن هذا المتعلم جاء من بيئة لها ثقافة معينة كما أنه ربي على نحو أو أخر ومن خلال ذلك إكتسب العديد من المعارف

وتكونت لديه مفاهيم عديدة (قد يكون بعضها صحيحا والبعض الأخر خاطئا)، كما تتكون لديه أطر من القيم والاتجاهات إضافة إلى عدد من المهارات والعادات وغير ذلك من مكونات سلوكه الإجتماعي، كما يمكن أن يحمل هذا المتعلم بعض المشكلات قد تكون نفسية، إجتماعية، إقتصادية، لذا فهنا نجد الأستاذ مطالب بأن يدرس هذا كله ويخطط له كله من المواقف التعليمية المختلفة وكذا ما يجري من تفاعلات واستجابات أي أن المعلم أو الأستاذ الجامعي وإن كان يعمل في إطار سلطات إشرافية عديدة إلا أنه يخضع بصورة مباشرة إلى حكم طلابه عليه فالمتعلم هو أصلح من يحكم على المعلم.

6. **السلطات الإشرافية:** هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو كامل مع الأستاذ، وهي في هذا الشأن معنية بالعديد من المسائل الإدارية والفنية، والتي بدونها لا يستطيع الأستاذ ممارسة أدواره بكفاءة عالية، لذلك نجد أن هاته السلطات تمثل قيادة تربوية بالنسبة للأستاذ، و هي تعد عاملا مؤثرا على مدى كفاءة الأستاذ في أدائه المهني.

7. **الإمكانيات المتاحة:** يختلف مستوى أداء الأستاذ في عمليات المنهج التنفيذية تبعا لمدى الإمكانيات المتاحة فضلا عن أن الفلسفة الكامنة وراء كل منهج تعني إمكانيات معينة، لذا فالأستاذ حينما يكون بصدد تنفيذ المنهج يحتاج إلى إمكانيات معينة وبقدر تمكنه من كفايات إستخدامها يتحدد مستوى أدائه وبالتالي نوعية عائد التعلم وكميته.

8. **نظام التقويم القائم:** في هذا تكون المهارة هي هدف التعليم وليس المادة العلمية لذا يجب على المعلم الجامعي أن يخضع لهذا المبدأ ويسعى في تنفيذه للمناهج إلى الوفاء بتلك المتطلبات ومساعدة المتعلم على إكتساب ما تقتضيه الإمتحانات من جوانب تعلم مختلفة (اللقاني، 2002، ص ص306-331)

9. الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي الجزائري:

حسب Ali Benslitane (2003) فإن أهم ما يواجهه الأساتذة الجزائريين من مشاكل تتمثل في:

- تكوين غير كافي.
- مستوى التكوين لم يبدأ في التحسن إلا خلال إفتتاح مختلف التكوينات في الرتب العليا بداية من سنة 1979 ولكن مجهودات كبيرة تبقى في هذا المجال.
- عدم الإستقرار الزمني في العمل نظرا لضعف الأجور والسلم في الوظيف العمومي.
- إستقالات وتوظيف متتالي ما سبب إختلالا وعدم إستقرار في مختلف الهياكل الجامعية.
- إضافة إلى كل ذلك المشاكل الاجتماعية والمهنية، ومن بينها مشكل السكن الذي يبقى السبب الرئيسي في إضطراب الوظيفة الطبيعية للجامعة.

(Benslitane, A, 2003, PP33-34)

البـــاب الثاني

الجـانب الميدانـي

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة.
2. ميدان الدراسة.
3. مجتمع وعينة الدراسة.
4. الدراسة الاستطلاعية.
5. أداة الدراسة.
6. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.
7. إجراءات الدراسة الأساسية.
8. الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

إنطلاقا من الخلفية النظرية التي تم إعتمادها في إنجاز هذا البحث سوف نتناول في هذا الفصل الجانب المنهجي للدراسة، فالبحث العلمي لا يتمثل في جمع المعلومات النظرية والاطلاع على مختلف البحوث والدراسات التي تناولت المشكلة فحسب وإنما يعتمد كذلك على العمل الميداني الذي يمكن الباحث من جمع المعلومات من المجتمع الذي يقوم بدراسته وذلك لمحاولة تطبيق نص الدراسة النظرية على دراسة علمية ميدانية وهي من أهم مساعي البحث العلمي بغية ملئ الفجوة بين ما هو نظري والواقع لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية من خلال مجموعة من الأدوات والإجراءات التي تساعد في جمع المعلومات عن واقع ومكان الدراسة، وسيحاول الباحث من خلال هذا الفصل إبراز الخطوات الإجرائية والمنهجية التي أعتمدت في هذه الدراسة، ثم عرض وتحليل البيانات التي جمعت من الميدان.

1. منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وبناء على طبيعة دراستنا التي تسعى إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د، وللإجابة على تساؤلات دراستنا قمنا بإستخدام المنهج الوصفي الإستكشافي لكونه أكثر تلاؤما مع أهداف الدراسة، حيث تم الإعتماد على الإستكشاف لغرض التعرف على وجهة نظر أساتذة التعليم الجامعي –عينة الدراسة–حول إحتياجاتهم التدريبية وفق نظام ل.م.د، وبإعتبار أن أسلوب الإستكشاف يلجأ إليه الباحث للتعرف على المتغيرات المتعلقة بالأراء التي يتخذها الناس بالنسبة لموضوع معين. (المليجي، 2001، ص24)، وحيث يعرف المنهج الوصفي بأنه المنهج الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفا دقيقا كما وكيفا. (رشيد، 2007، ص257)

ويعتمد المنهج الوصفي على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا. (بوحوش وذنيبات، 1999، ص5)

كما أن المنهج الوصفي لا يتوقف فقط عند جمع البيانات المتعلقة بالظاهرة من أجل إستقصاء مظاهرها وعلاقتها المختلفة وإنما يقوم كذلك على تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع وتحسينه. (العساف، 1989، ص186)

كما تم إستخدام الأسلوب المقارن إلى جانب أسلوب الوصف والإستكشاف في دراستنا هذه وذلك لدراسة الفروق من وجهة نظر أساتذة التعليم الجامعي –عينة الدراسة– حول تقديرات إحتياجاتهم التدريبية بإختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة الوظيفية، الأقدمية، التخصص، تلقي دورات تدريبية، ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية)، وذلك بإعتبار أن الأسلوب المقارن هو الأسلوب الذي يقارن جوانب التشابه والاختلاف بين الظاهرات لكي تكشف أي العوامل أو الظروف يبدو أنها تصاحب أحداثا أو ظروفا أو عمليات أو ممارسات معينة. (دويدار، 1995، ص170)

2. ميدان الدراسة:

يتناول موضوع هذه الدراسة الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د، ونظرا لكون المنهج المستخدم والذي تتطلبه هذه الدراسة ينتمي إلى منهج البحث الميداني الذي يتم اللجوء إليه عادة لدراسة ظواهر موجودة في الوقت الراهن ويطبق حسب مايراه موريس أنجرس (2004) عموما على مجموعات واسعة من الأفراد، مثل سكان بلد ما، ويبدو من الصعب أو ربما من المستحيل الإتصال بهم كلهم، ماعدا ما يتعلق بالحكومات التي تمتلك الوسائل البشرية والمالية الضرورية للقيام بالتعدادات الكبرى، فإن منهج البحث الميداني يتم عادة عن طريق الإستعانة بالمعاينة وذلك بإنتقاء جزء من مجموع هؤلاء الأفراد، كما يمكن أن يجرى التحقيق كذلك على مجموعات صغيرة جدا والتي ليس من الضروري معاينتها دائما. (موريس أنجرس، 2004، ص106)

لذلك ومن أجل إكتشاف ميدان الدراسة لغرض تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، قام الباحث بتحديد ميدان الدراسة واكتشافها من خلال القيام بزيارات ميدانية إلى بعض جامعات الشرق الجزائري ممثلة في جامعات كل من المسيلة، سطيف وبرج بوعريريج، بحيث مكنت هذه الزيارات الميدانية الباحث من تحديد ميدان الدراسة واكتشافه عن قرب والاطلاع على عدد الأساتذة الجامعيين في كل من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وكلية العلوم والتكنولوجيا بالجامعات السابقة الذكر حيث بلغ عددهم إجماليا 802 أستاذ جامعي.

3. مجتمع وعينة الدراسة:

1.3. مجتمع الدراسة:

لقد مكنت الزيارات الميدانية الباحث من الإطلاع على القوائم الإسمية لأساتذة التعليم الجامعي خلال السنة الجامعية 2017/2016 بكليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم والتكنولوجيا بكل من جامعات مسيلة، سطيف وبرج بوعريريج، كما ساعدت هذه الزيارات الباحث فيما بعد في تحديد متغيرات أخرى إنطلاقا من الخصائص التي تميز عينة الدراسة.

ولإعتبارات أهمها إمكانيات الباحث المحدودة والوقت المخصص والمحصور لإنهاء الدراسة، تم الإعتماد على مجتمع يتكون من كافة أساتذة التعليم الجامعي في كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم والتكنولوجيا بجامعات كل من مسيلة، سطيف وبرج بوعريريج والذين بلغ عددهم إجماليا 802 أستاذا وهو ما يحدد مجتمع الدراسة.

2.3. عينة الدراسة وحجمها:

حينما يصعب على الباحث جمع بياناته عن طريق الحصر الشامل الذي يطبق على جميع أفراد المجتمع الأصلي فلا مفر من أن يلجا إلى أسلوب المعاينة. (يحي، 2000، ص62)

حيث تعرف العينة بأنها ذلك النموذج من الأفراد أو الوحدات المختارة من مجتمع البحث بالطريقة العمدية أو العشوائية والذي يشمل وحدات مجتمع البحث بصفات الديمقراطية

والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية التي يهتم بها الباحث. (حسان، 1999، ص331)

إن إختيار العينة هو السبيل الأمثل للوصول إلى نتائج منطقية وهو عنصر مهم في بناء البحث والتخطيط للوصول إلى غايته المنشودة.

ويعد الحجم الملائم للعينة هو ذلك الحجم الذي يعكس خصائص المجتمع المدروس وهذا لا يعتمد على حجم المجتمع فحسب وإنما أيضا على مدى التباين داخل المجتمع، فكلما كان المجتمع غير متجانس كانت الحاجة إلى عينة كبيرة والعكس صحيح فإن الحاجة إلى عينة كبيرة تتضاءل حينما يكون المجتمع متجانسا. (محمد فتحي فرج، 2008، ص196)، وهو ما لاحظناه في دراستنا هذه من حيث تجانس المجتمع الأصلي المدروس، ومن هذه الإعتبارات تم إختيار عينة الدارسة من كليتي العلوم الإنسانية والاجتماعية (كتخصص أدبي) وكلية العلوم والتكنولوجيا (كتخصص علمي وتقني) بجامعات كل من (سطيف، مسيلة، برج بوعريريج)، بحيث تم تحديد حجم عينة الدراسة بـ (160) أستاذا جامعيا تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة وبنسبة 20% من المجموع الكلي الذي بلغ 802 أستاذا جامعيا. والجدول (01) يوضح ذلك:

الجدول (01): حجم عينة الدراسة

الجامعة	النسبة المئوية		عينة الدراسة
سطيف	367	%20	73
مسيلة	307	%20	61
برج بوعريريج	128	%20	26
المجموع	802	%100	160

ثم قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على جميع أفراد العينة، وبعد إسترداد الإستجابات التي بلغ عددها 160 إستمارة، وهي بذلك تمثل العينة التي سوف يتم تحليل ومعالجة نتائجها، ومنه فإن عينة الدراسة 160 أستاذ جامعي وهو ما يمثل نسبة 20% من المجتمع الأصلي للدارسة موزعة حسب الخصائص الموالية.

3.3 خصائص عينة الدراسة:

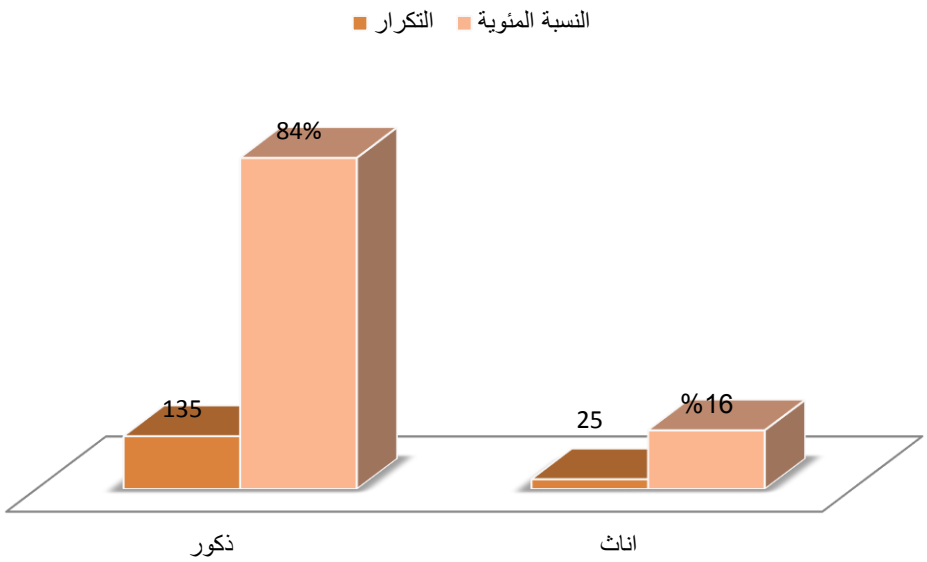
بعدما تم تحديد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى تحديد الحجم الإجمالي لعينة الدارسة، فقد تم تصنيف العينة حسب بعض الخصائص التي تناولتها الدراسة وهي: الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة الوظيفية، الأقدمية، التخصص، تلقي دورات تدريبية، ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية. وذلك بإستخدام التكرارات والنسب المئوية، وفق مايلي:

1.3.3 متغير الجنس:

الجدول رقم (02) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.

البيانات / الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكور	135	%84,38
إناث	25	%15,62
المجموع	160	%100

يبين الجدول رقم (02) أن فئة الذكور هي الغالبة على أفراد عينة الدراسة وذلك بنسبة (84,38%) في مقابل نسبة الإناث (15,62%).



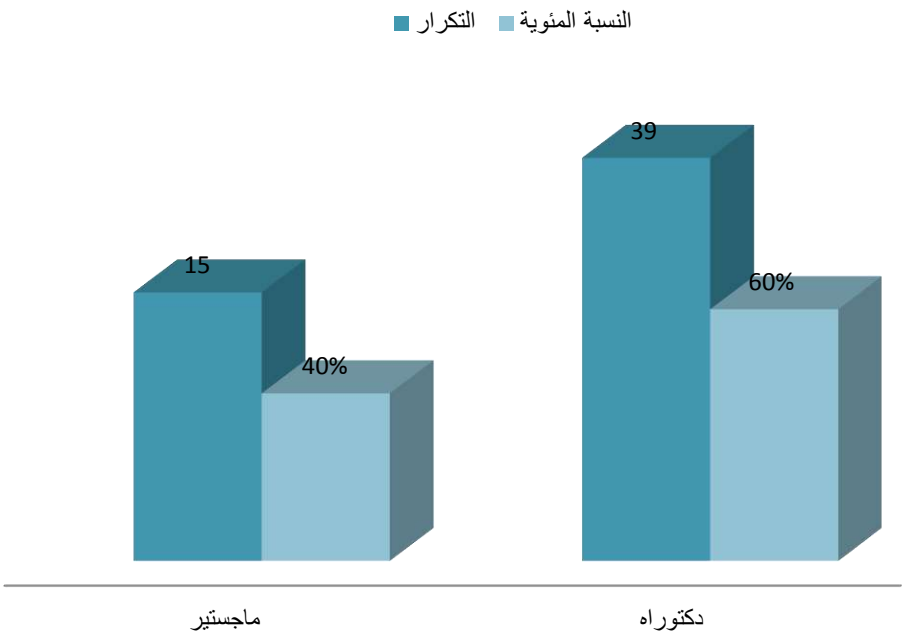
الشكل رقم (04) مخطط يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.

2.3.3 متغير المؤهل العلمي:

الجدول رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي.

البيانات / المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية %
ماجستير	64	%40
دكتوراه	96	%60
المجموع	160	%100

يتضح من الجدول رقم (03) أن أفراد عينة الدراسة من ذوي المؤهل العلمي دكتوراه غالبة بنسبة (60%) على ذوي المؤهل العلمي ماجستير بنسبة (40%).



الشكل رقم (05) مخطط يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق المؤهل العلمي.

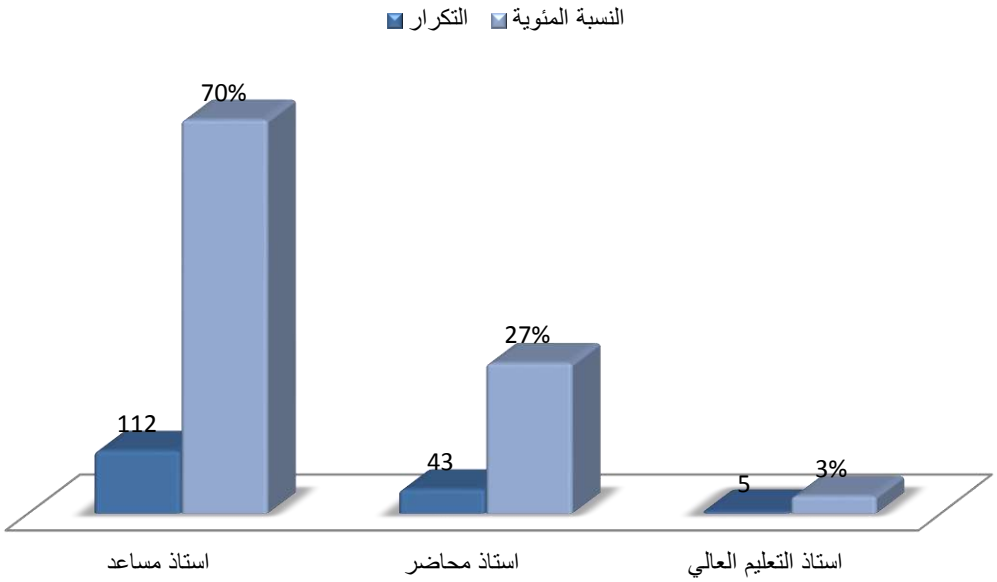
3.3.3 متغير الرتبة الوظيفية:

الجدول رقم (04) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة الوظيفية.

البيانات / الرتبة الوظيفية	التكرار	النسبة المئوية %
أستاذ مساعد	112	%70
أستاذ محاضر	43	%26,87
أستاذ التعليم العالي	5	%3,13
المجموع	160	%100

يتضح من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول رقم (04) أن النسبة الغالبة لأفراد عينة الدراسة هي لرتبة أستاذ مساعد وهي أدنى رتبة في سلم تصنيف سلك أساتذة الجامعة بنسبة

(70%)، تليها رتبة أستاذ محاضر بنسبة (26,87%)، وأخيرا رتبة أستاذ التعليم العالي بنسبة (3,13%).



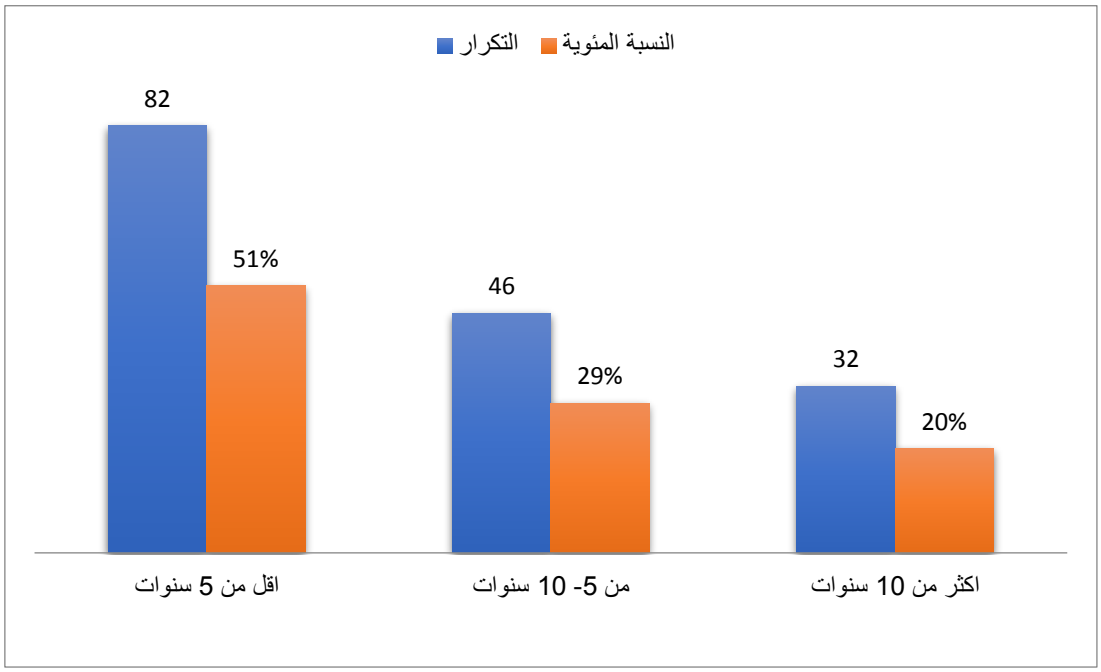
الشكل رقم (06) مخطط يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الرتبة الوظيفية.

4.3.3 متغير الأقدمية:

الجدول رقم (05) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الأقدمية.

البيانات / الأقدمية	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من 5 سنوات	82	%51,25
من 5-10 سنوات	46	%28,75
أكثر من 10 سنة	32	%20
المجموع	160	%100

يتضح لنا من خلال قراءتنا للجدول رقم (05) أن نسبة الأساتذة الذين لديهم أقدمية في العمل تقل عن 5 سنوات هم الأكبر من بين المبحوثين بنسبة (51,25%) يليها الأساتذة الذين عملوا من 5-10 سنوات بنسبة بلغت (28,75%) وهاتين النسبتين من الأقدمية في العمل للأساتذة الذين عملوا أقل من عشرة سنوات هي الفئة الغالبة وهذا يعكس سياسة القطاع في التوظيف، حيث أنه في كل عام يتم التوظيف وخلق مناصب شغل معتبرة نظرا لإحتياجات القطاع، كما أن الأستاذ الذي لديه مدة عمل معتبرة في شغل هذه الوظيفة له مؤهلات وخبرات عالية مما يخلق له شعور قوي بالإنتماء والولاء للجامعة وتعطيه كذلك ثقة كبيرة في قدراته وكل هذا ينعكس إيجابا في محيط العمل وتأثيرا على أدائه الوظيفي.



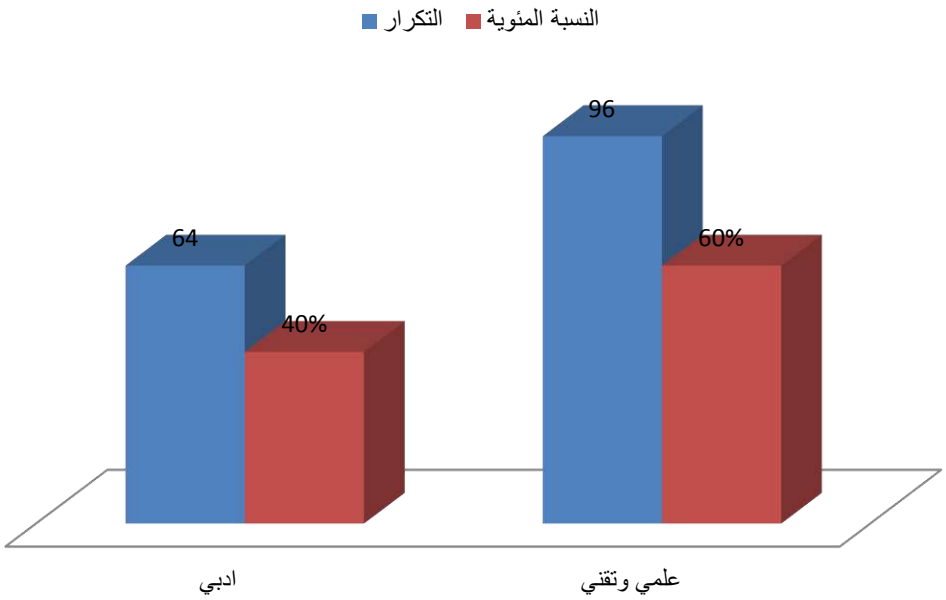
الشكل رقم (07) مخطط يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الاقدمية.

5.3.3 متغير التخصص:

الجدول رقم (06) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق التخصص.

البيانات / التخصص	التكرار	النسبة المئوية %
أدبي	64	%40
علمي وتقني	96	%60
المجموع	160	%100

من خلال الجدول رقم (06) يتضح لنا أن الأساتذة من ذوي التخصص العلمي والتقني أكبر نسبة تقدر بـ (60%) من ذوي التخصص الأدبي بنسبة (40%).



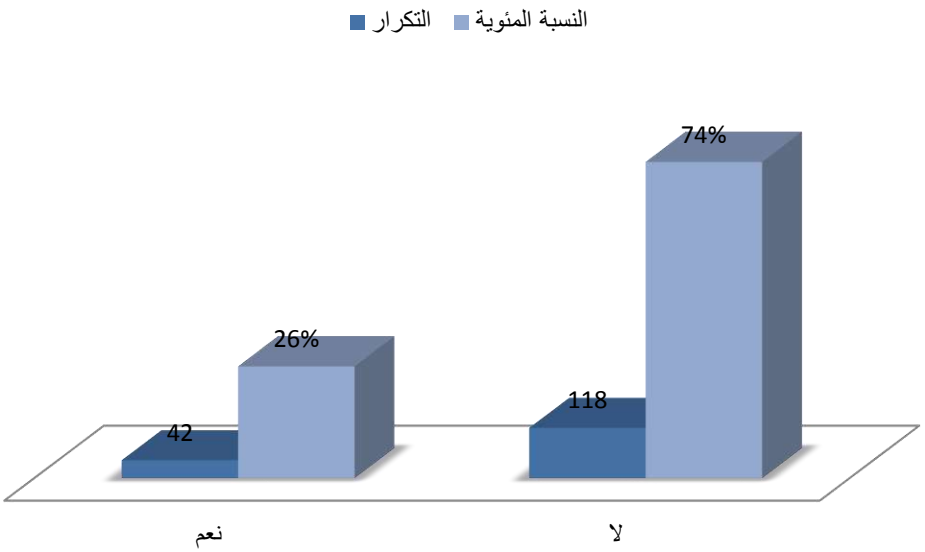
الشكل رقم (08) مخطط يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق التخصص.

6.3.3 متغير تلقي دورات تدريبية:

الجدول رقم (07) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق تلقي دورات تدريبية.

البيانات / الإستجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	42	%26,25
لا	118	%73,75
المجموع	160	%100

يتضح من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول رقم (07) أن الأساتذة الذين لم يتلقوا دورات تدريبية أكبر نسبة تقدر بـ (73,75%)، من الأساتذة الذين تلقوا دورات تدريبية بنسبة (26,25%).



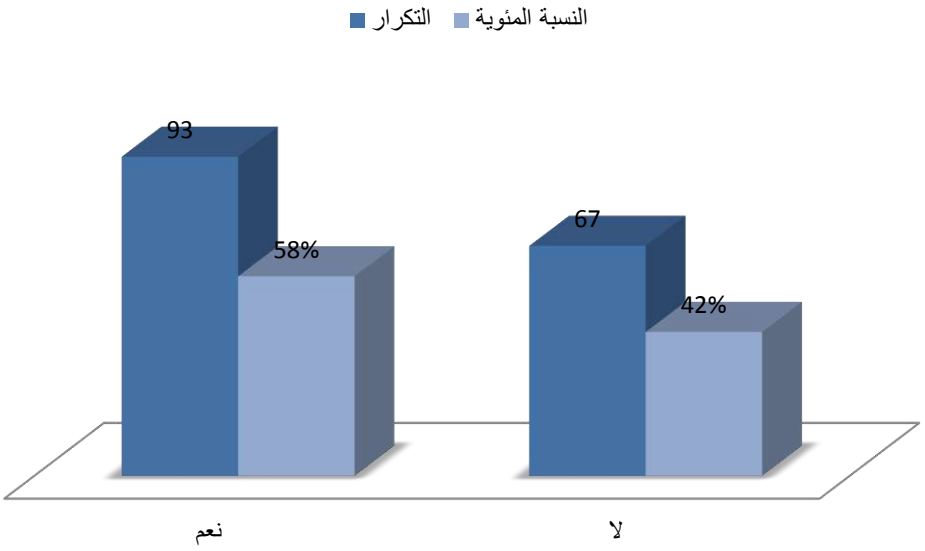
الشكل رقم (09) مخطط يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق تلقي دورات تدريبية.

7.3.3 متغير ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية:

الجدول رقم (08) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية.

البيانات / الإستجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	93	%58,12
لا	67	%41,88
المجموع	160	%100

يتضح من خلال قراءتنا لمعطيات الجدول رقم (08) أن الأساتذة الذين مارسوا وظائف إدارية أو بيداغوجية أكبر بنسبة تقدر بـ (58,12%)، من الأساتذة الذين لم يمارسوا وظائف إدارية او بيداغوجية بنسبة (41,88%).



الشكل رقم (10) مخطط يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفق ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية.

4. الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية في أي بحث من البحوث إلى إختبار أدوات البحث ومعرفة صدقها وثبات نتائجها، والكشف عن مدى صلاحية هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي سيجرى فيها البحث، والتأكد من مدى شمولية بنود الأدوات لتغطية أهداف الدراسة وموضوعها والتمكن من تعديل بعض البنود وإعادة صياغتها بالإضافة إلى جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة، كما تساعدنا أيضا على مراجعة التعديلات الواجب إدخالها قبل إستخدام الأدوات على عينة الدراسة الأساسية.

وفي ضوء ذلك قام الباحث في هذه الدراسة في شهر مارس 2017 بإجراء تطبيق أولي لأداة جمع البيانات على عينة إستطلاعية مكونة من 30 أستاذ للتعليم الجامعي من جامعات مسيلة، سطيف وبرج بوعريريج، وبعد تسليم الإستمارات لأفراد العينة للإجابة عليها لم يبدي أي فرد من أفراد العينة أي إستفسار حول البنود التي تميزت بالوضوح حسب رأيهم، وابتعادها عن الإيحاء، كما إتسمت الإجابات (عينة الدراسة الإستطلاعية) بكونها جدية وعبرت عن تفاعلهم مع موضوع الدراسة وحرصهم على تقديم معلومات صحيحة وجادة، كما إتسمت بأنها صالحة وواضحة ولم تسجل أية حالة رفض لإستجابة أو أي إهمال لأحد الأسئلة وتركه دون الإجابة عليه.

وبناء على نتيجة هذه الإستجابات شرعنا في حساب ثبات أداة الدراسة وصدقها، حيث أسفرت النتائج على أن للإستبيان درجة ثبات عالية وصادق كما هو موضح في الملاحق. (أنظر الملحق رقم01)، إذن فهو صالح للإستخدام.

5. أداة الدراسة: إن اختيار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات لا تتم تلقائيا وانما يجب مراعاة عدة نقاط منها ميدان أو تخصص الباحث وكذا نوعية البحث وظروف وملابسات التي تحيط بالموضوع. (محمد سلم، 2004، ص40)، ويعتبر الإستبيان من أهم هذه الأدوات، وهو الأداة التي اعتمدنا عليها في دراستنا هذه.

وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في تقديرات الأساتذة لإحتياجاتهم التدريبية تبعا لبعض المتغيرات الوسيطية، وانطلاقا مما سبق ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أداة لقياس تقديرات الاحتياجات التدريبية لدى الأساتذة، حيث تم تصميم الإستمارة عن طريق حصر العناصر الأساسية التي يتشكل منها محتوى الموضوع المدروس في شكل محاور ومؤشرات.

وقد إستند الطالب في هذا البناء إلى الأسلوب الذي اعتمدته كل من عمروني(1997) وموريس أنجرس(2004) من خلال تفكيك المفهوم إلى أبعاد ثم تجزئة البعد إلى مؤشرات.

وبناء على كل هذا فقد قام الباحث بإعداد إستبيان وتطبيقه أوليا على ميدان الدراسة، وقام بعد ذلك بحساب ثباته وصدقه ليتم تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

1.5 وصف الأداة:

تكون الإستبيان المعد لهذه الدراسة في صورته الأولية من ستة (06) محاور رئيسية ثم تم تفكيك كل محور من المحاور إلى ثلاث مؤشرات وكل مؤشر تقيسه مجموعة من الفقرات بمجموع 113 فقرة في الصورة الأولية للاستبيان. (أنظر الإستمارة في الملحق رقم05).

ونجد في الصفحة الأولى للإستبيان الجزء الأول المتمثل في البيانات الشخصية لعينة الدراسة والتي تمثل المتغيرات الوسيطية للدراسة وهي على التوالي: الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة الوظيفية، الأقدمية، التخصص، تلقي دورات تدريبية، ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية، وفي الصفحات التي تلي الصفحة الأولى نجد الجزء الثاني من الإستبيان عن الإحتياجات التدريبية والذي ضم عدة محاور ومؤشرات تهدف إلى تسليط الضوء على

الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د. وتتوزع فقرات الإستبيان على المحاور كما يلي:

محور البحث العلمي يتكون من (18) فقرة.

محور البيداغوجيا يتكون من (21) فقرة.

محور التحكم في تكنولوجيا المعلومات يتكون من (18) فقرة.

محور مهارات التواصل يتكون من (25) فقرة.

محور جودة التعليم والنظم يتكون من (21) فقرة.

محور العمل الاداري يتكون من (15) فقرة.

ولقد تم الإعتماد في إعداد وبناء الصورة الأولية لأداة الدارسة على عدد من الخطوات المتتابعة إنطلاقا من الإطلاع على البحوث النظرية التي تناولت الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي، ثم مراجعة القوانين التي نظمت عمل ومهام الأستاذ الجامعي، كما تم الإطلاع على المناشير والتعليمات واللوائح التنظيمية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي التي رافقت تطبيق النظام الجديد ل.م.د، وتم أيضا إجراء مقابلات غير مقننة مع أساتذة واداريين ومسؤولي لجان بغية التعرف على الصعوبات الأدائية والاحتياجات التدريبية التي يحتاج اليها أستاذ التعليم الجامعي في عمله.

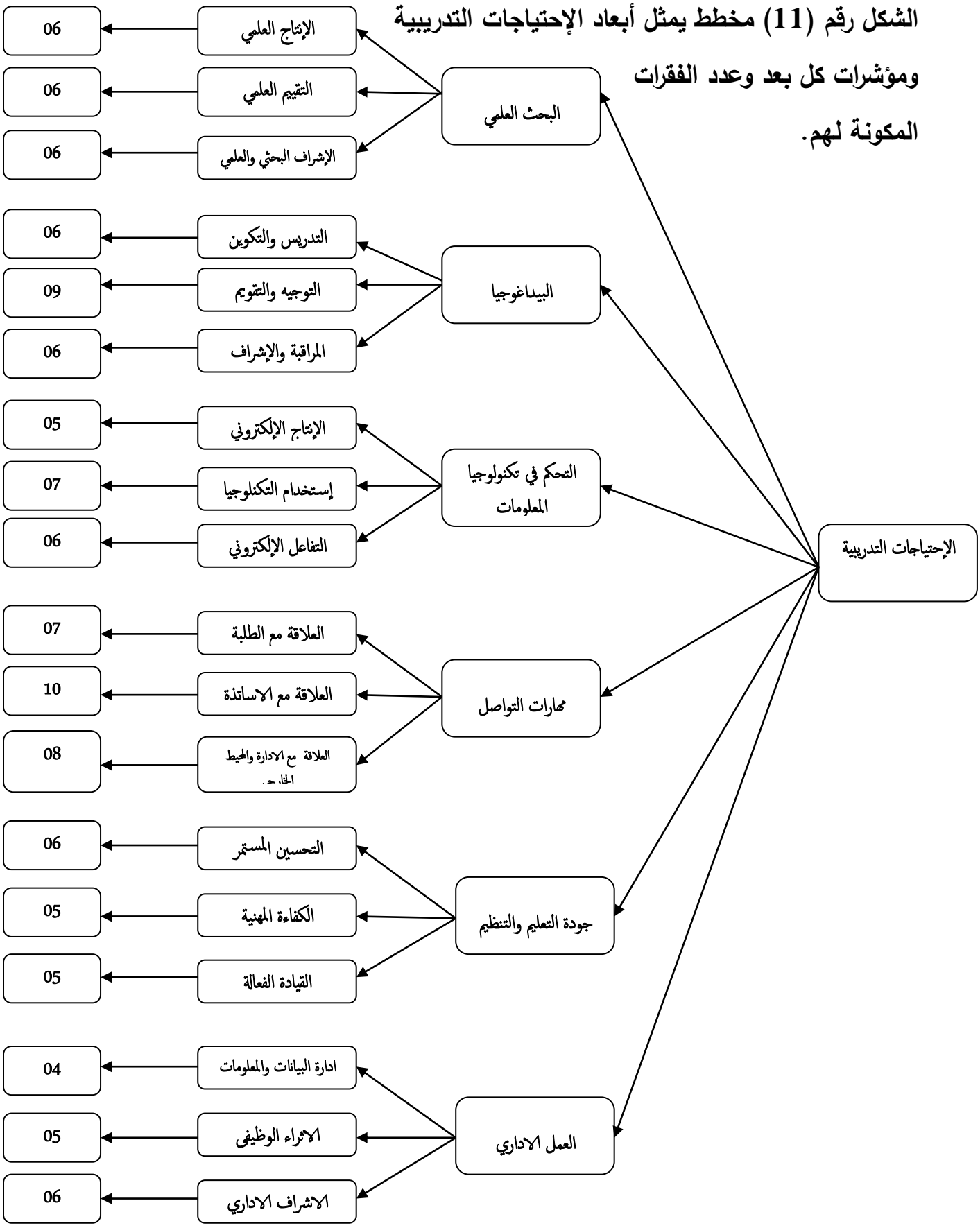
وعلى ضوء الخطوات السابقة قام الباحث بإعداد صورة أولية لأداة القياس، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها. (أنظر للإستمارة في الملحق رقم 05)

وبعد أن إكتمل بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من عدة جامعات وهذا للتأكد فيما إذا كانت محاور وفقرات الإستبيان تمثل حصرا الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د، ولقد أشار بعض المحكمين إلى تعديل في صياغة مجموعة من الفقرات، وسنتعرض بالتفصيل لنتائج

عملية التحكيم عند معاينة صدق الأداة (صدق المحكمين). (أنظر إستمارة التحكيم في الملحق رقم 03)

ولقد أستهلت الإستمارة بالتعليمات الخاصة الموجهة لإستجابات الأساتذة على الأداة، بحيث يطلب من كل أستاذ قراءة كل عبارة ثم إبداء الرأي فيها على ضوء إدراك الأستاذ للإحتياجات التدريبية التي يحتاج إليها في عمله وفق النظام التعليمي الجديد ل.م.د ويضع علامة (×) في المربع الذي تحته البدائل التي تتلاءم مع إحتياجه التدريبي، ويستجيب المبحوث على كل فقرة حسب سلم ثلاثي يتكون من البدائل (قليلة، متوسطة، كثيرة)، ويقابلها على التوالي (1، 2، 3) على حسب تقدير الأستاذ لدرجة إحتياجه التدريبي.

الشكل رقم (11) مخطط يمثل أبعاد الإحتياجات التدريبية ومؤشرات كل بعد وعدد الفقرات المكونة لهم.



6. التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

سنتعرض فيما يلي إلى الشروط السيكومترية التي تم مراعاتها في بناء الأداة من أجل إختبار صلاحيتها وذلك بالإعتماد على نتائج إستجابات أفراد العينة الإستطلاعية، ولقد قام الباحث إضافة إلى إعتماد نتائج صدق المحكمين بحساب صدق وثبات أداة الدراسة بإستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss إصدار24.

ثبات وصدق أداة الدراسة

أولا: صدق المحكمين:

يمكن صدق المحكمين من الحكم على الصدق الظاهري وصدق البناء للمقياس، وهو من أكثر الوسائل إستعمالا للحكم على صدق بناء المقاييس النفسية. (الصمادي وأبونواس، 2009)، وبعد أن إكتملت أداة الدراسة في صورتها الأولية تم عرضها على 14 من الأساتذة المحكمين من عدة جامعات (أنظر القائمة الإسمية للمحكمين في الملحق رقم 04)، وهذا للتأكد فيما إذا كانت فقرات أداة الدراسة ومحاورها تمثل الاحتياجات التدريبية التي يحتاج لها أستاذ التعليم الجامعي في أدائه لعمله أم لا، وكان المطلوب منهم تقدير صدق كل فقرة من خلال درجة وضوحها ودقة صياغتها اللغوية ومدى إنتمائها للمحور واعطاء تعديلات عليها إن وجدت، وقد أشار بعض المحكمين إلى تعديل صياغة مجموعة من الفقرات، وأسفرت نتائج التحكيم على تعديل مجموعة من الفقرات بلغ عددها 39 فقرة وهي على التوالي: (1، 2، 3، 4، 6، 7، 9، 10، 11، 14، 17، 18، 24، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 36، 42، 43، 44، 46، 51، 52، 53، 59، 60، 61، 66، 68، 70، 71، 72، 73، 75، 95، 105)، وقد تم تعديلها بما أشار به الأساتذة المحكمون.

ثانيا: ثبات وصدق الإستبيان في صورته الأولية (قبل الحذف):

أ/ الثبات: طريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا الإستبيان بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ الذي يعتبر من أكثر الطرق إستخداما للدلالة على ثبات درجات المقاييس النفسية، والذي يقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها لكل محور وللإستبيان ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحور الأول (البحث العلمي) بـ: (0.91) وبالنسبة للمحور الثاني (البيداغوجيا) بـ: (0.90) وبالنسبة للمحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات) بـ: (0.82) وبالنسبة للمحور الرابع (مهارات التواصل) بـ: (0.91) وبالنسبة للمحور الخامس (جودة التعليم والنظم) بـ: (0.92) وبالنسبة للمحور السادس (العمل الإداري) بـ: (0.89) وبالنسبة للإستبيان ككل بـ: (0.95) وهي قيم مرتفعة لمعامل ألفا كرونباخ مما يدل على أن هذا الإستبيان ثابت. (أنظر إلى الملحق رقم01)، والجدول التالي يظهر نتائج معامل ألفا كرونباخ.

الجدول رقم (09) يوضح ثبات الإستبيان (الصورة الأولية) عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (البحث العلمي)	0.915	18
المحور الثاني (البيداغوجيا)	0.909	21
المحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات)	0.820	18
المحور الرابع (مهارات التواصل)	0.917	25
المحور الخامس (جودة التعليم والنظم)	0.928	16
المحور السادس (العمل الإداري)	0.894	15
الإستبيان ككل	0.954	113

ب/ الصدق: صدق الإتساق الداخلي:

لأن صدق المحكمين لا يمكن الإعتماد عليه كمؤشر وحيد للتحقق من صدق البناء، وضرورة توظيف طرق أخرى للوصول إلى دلالات أكثر موضوعية. (الصمادي وأبونواس، 2009)، قام الباحث بإستخدام صدق الإتساق الداخلي حسب Cronbah و Meehl، و Oppenhiem على الترابطات الكلية بين البند والدرجة الكلية وبين البند وباقي البنود، وبالتالي يمكن إعتبار ذلك كدلالة على الصدق، إذ يمكن تفسير إرتباط البند بالدرجة الكلية على أن البند يرتبط بالموضوع المراد قياسه. (عمروني، 1997).

ومن أجل ذلك تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي اليه، وبعدها تم تقدير الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل وذلك بواسطة معامل بيرسون وباستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS إصدار 24 كما يلي:

1- الإرتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

1.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول (البحث العلمي):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول **(البحث العلمي)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (14) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,86) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,51) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (9) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهناك ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهما العبارتين (2) و(4)، في حين نجد أن العبارتين (1) و(5) غير دالتين إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول **(البحث العلمي)** صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة إحصائيا، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الأول (البحث العلمي) مع درجته الكلية			
العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.249	العبارة 10	0.723**
العبارة 2	0.373*	العبارة 11	0.795**
العبارة 3	0.684**	العبارة 12	0.861**
العبارة 4	0.422*	العبارة 13	0.693**
العبارة 5	0.359	العبارة 14	0.626**
العبارة 6	0.569**	العبارة 15	0.715**
العبارة 7	0.604**	العبارة 16	0.827**
العبارة 8	0.729**	العبارة 17	0.841**
العبارة 9	0.519**	العبارة 18	0.762**
****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)** ***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**			

2.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني (البيداغوجيا):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني **(البيداغوجيا)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (17) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,81) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (32) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,53) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهناك ما هو دال عند مستوى الدلالة

ألفا (α=0.05) وهما العبارتين (19) و(39)، في حين نجد أن العبارتين (37) و(38) غير دالتين إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني **(البيداغوجيا)** صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة إحصائيا، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الثاني (البيداغوجيا) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 19	0.428*	**العبارة 30**	0.605**
العبارة 20	0.616**	**العبارة 31**	0.739**
العبارة 21	0.608**	**العبارة 32**	0.814**
العبارة 22	0.578**	**العبارة 33**	0.602**
العبارة 23	0.706**	**العبارة 34**	0.704**
العبارة 24	0.647**	**العبارة 35**	0.536**
العبارة 25	0.586**	**العبارة 36**	0.614**
العبارة 26	0.654**	**العبارة 37**	0.335
العبارة 27	0.610**	**العبارة 38**	0.283
العبارة 28	0.726**	**العبارة 39**	0.378*
العبارة 29	0.675**		

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**

3.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث **(التحكم في تكنولوجيا المعلومات)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (10) عبارات، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,74) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (43) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,46) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (47) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهناك ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي العبارات (40)، (46)، (48)، (49)، (50)، (52)، في حين نجد أن العبارتين (41)، (57) غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث **(التحكم في تكنولوجيا المعلومات)** صادق مع الإشارة إلى حذف العبارات غير الدالة إحصائيا، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 40	0.441*	**العبارة 49**	0.444*
العبارة 41	0.216	**العبارة 50**	0.394*
العبارة 42	0.584**	**العبارة 51**	0.474**
العبارة 43	0.741**	**العبارة 52**	0.394*
العبارة 44	0.656**	**العبارة 53**	0.631**
العبارة 45	0.590**	**العبارة 54**	0.637**
العبارة 46	0.461*	**العبارة 55**	0.696**
العبارة 47	0.464**	**العبارة 56**	0.570**
العبارة 48	0.374*	**العبارة 57**	0.243

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**

4.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الرابع (مهارات التواصل): تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور **(مهارات التواصل)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (22) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (82) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,48) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (74) والدرجة الكلية للمحور ككل، في حين أن العبارتين (64) و(72) كانتا دالتين عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وهناك عبارة فقط وهي (71) غير دالة إحصائيا، وبالتالي فمحور **(مهارات التواصل)** صادق مع الإشارة إلى حذف العبارة غير الدالة إحصائيا، كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الرابع (مهارات التواصل) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 58	0.513**	**العبارة 71**	0.316
العبارة 59	0.560**	**العبارة 72**	0.393*
العبارة 60	0.574**	**العبارة 73**	0.603**
العبارة 61	0.532**	**العبارة 74**	0.485**
العبارة 62	0.718**	**العبارة 75**	0.569**
العبارة 63	0.729**	**العبارة 76**	0.652**
العبارة 64	0.383*	**العبارة 77**	0.526**
العبارة 65	0.706**	**العبارة 78**	0.564**
العبارة 66	0.527**	**العبارة 79**	0.632**
العبارة 67	0.565**	**العبارة 80**	0.685**
العبارة 68	0.535**	**العبارة 81**	0.650**
العبارة 69	0.597**	**العبارة 82**	0.757**
العبارة 70	0.680**		

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**

5.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الخامس (جودة التعليم والنظم):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الخامس **(جودة التعليم والنظم)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (16) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (85) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,55) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (94) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعليه يمكن القول بأن المحور الخامس **(جودة التعليم والنظم)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الخامس (جودة التعليم والنظم) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 83	0.585**	**العبارة 91**	0.764**
العبارة 84	0.671**	**العبارة 92**	0.669**
العبارة 85	0.797**	**العبارة 93**	0.738**
العبارة 86	0.767**	**العبارة 94**	0.551**
العبارة 87	0.695**	**العبارة 95**	0.590**
العبارة 88	0.562**	**العبارة 96**	0.767**
العبارة 89	0.740**	**العبارة 97**	0.628**
العبارة 90	0.784**	**العبارة 98**	0.794**

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

6.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور السادس (العمل الإداري):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور السادس **(العمل الإداري)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور السادس مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (14) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (103) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,50) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (108) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهناك عبارة فقط وهي (99) غير دالة إحصائيا، وعموما يمكن القول بأن المحور السادس **(العمل الإداري)** صادق مع الإشارة إلى حذف العبارة غير الدالة إحصائيا، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور السادس (العمل الإداري) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 99	0.252	**العبارة 107**	0.719**
العبارة 100	0570**	**العبارة 108**	0.509**
العبارة 101	0.634**	**العبارة 109**	0.753**
العبارة 102	0.578**	**العبارة 110**	0.612**
العبارة 103	0.793**	**العبارة 111**	0.680**
العبارة 104	0.674**	**العبارة 112**	0.703**
العبارة 105	0.638**	**العبارة 113**	0.739**
العبارة 106	0.646**		

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

2- الإرتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للإستبيان ككل:

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للإستبيان ككل بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات كلها دالة إحصائيا، فقد بلغ معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول **(البحث العلمي)** والدرجة الكلية للإستبيان ككل (0.50)، وبالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني **(البيداغوجيا)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل (0.66)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث **(التحكم في تكنولوجيا المعلومات)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.62)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع **(مهارات التواصل)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.70)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس **(جودة التعليم والنظم)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.72)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور السادس **(العمل الإداري)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.80)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح مصفوفة إرتباطات الدرجات الكلية لمحاور الإستبيان مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية	المحور	الدرجة الكلية
البحث العلمي	0.507**	**مهارات التواصل**	0.708**
البيداغوجيا	0.660**	**جودة التعليم والنظم**	0.724**
التحكم في تكنولوجيا المعلومات	0.625**	**العمل الإداري**	0.809**
****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة (0.01)**			

ثالثا: ثبات وصدق الإستبيان في صورته النهائية (بعد الحذف):

أ/ الثبات: طريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا الإستبيان بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها لكل محور وللإستبيان ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحور الأول (البحث العلمي) بـ: (0.92) وبالنسبة للمحور الثاني (البيداغوجيا) بـ: (0.91) وبالنسبة للمحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات) بـ: (0.86) وبالنسبة للمحور الرابع (مهارات التواصل) بـ: (0.91) وبالنسبة للمحور الخامس (جودة التعليم والنظم) بـ: (0.92) وبالنسبة للمحور السادس (العمل الإداري) بـ: (0.90) وبالنسبة للإستبيان ككل (0.95) وهي قيم مرتفعة لمعامل ألفا كرونباخ كما أظهرت النتائج أن معامل ألفا كرونباخ للمحور (التحكم في تكنولوجيا المعلومات) تجاوزت 0.80، ونلاحظ كذلك أن باقي المحاور الأخرى (البحث العلمي، البيداغوجيا، مهارات التواصل، جودة التعليم والنظم، العمل الإداري) معامل ألفا كرونباخ لديها أكبر من 0.90 وهذا ما يعني بأنها تملك معاملات ثبات عالية مما يدل على أن هذا الإستبيان ثابت. (أنظر إلى الملحق رقم01)، ولقد أشار كل من Crano و Brewer، Oppenhiem أن بلوغ معامل ألفا كرونباخ 0.80 يعتبر دليل قوي على ثبات المقياس واتساقه الداخلي. (عمروني، 1997)، والجدول التالي يظهر نتائج معامل ألفا كرونباخ:

الجدول رقم (17) يوضح ثبات الإستبيان (الصورة النهائية) عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول (البحث العلمي)	0.925	16
المحور الثاني (البيداغوجيا)	0.918	19
المحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات)	0.868	16
المحور الرابع (مهارات التواصل)	0.918	24
المحور الخامس (جودة التعليم والنظم)	0.928	16
المحور السادس (العمل الإداري)	0.903	14
الإستبيان ككل	0.954	105

ب/ الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

1- الإرتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

1.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الأول (البحث العلمي):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول **(البحث العلمي)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (14) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,86) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,54) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (7) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهناك ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهما العبارتين (1) و(3)، وعليه يمكن القول بأن المحور الأول **(البحث العلمي)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الأول (البحث العلمي) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.426*	**العبارة 9**	0.802**
العبارة 2	0.679**	**العبارة 10**	0.862**
العبارة 3	0.432*	**العبارة 11**	0.690**
العبارة 4	0.559**	**العبارة 12**	0.648**
العبارة 5	0.611**	**العبارة 13**	0.726**
العبارة 6	0.772**	**العبارة 14**	0.832**
العبارة 7	0.541**	**العبارة 15**	0.857**
العبارة 8	0.712**	**العبارة 16**	0.758**

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**

2.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثاني (البيداغوجيا):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني **(البيداغوجيا)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (17) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,83) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (30) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,49) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (33) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهناك ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهما العبارة (17) و(35)، وعليه يمكن القول بأن المحور الثاني **(البيداغوجيا)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الثاني (البيداغوجيا) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 17	0.442*	**العبارة 27**	0.700**
العبارة 18	0.599**	**العبارة 28**	0.614**
العبارة 19	0.625**	**العبارة 29**	0.737**
العبارة 20	0.606**	**العبارة 30**	0.832**
العبارة 21	0.752**	**العبارة 31**	0.597**
العبارة 22	0.699**	**العبارة 32**	0.691**
العبارة 23	0.629**	**العبارة 33**	0.490**
العبارة 24	0.689**	**العبارة 34**	0.590**
العبارة 25	0.650**	**العبارة 35**	0.382*
العبارة 26	0.704**		

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**

3.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث **(التحكم في تكنولوجيا المعلومات)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,81) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (38) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,47) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (45) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهناك ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) وهي العبارات (43) و(44) و(46)، وعليه يمكن القول بأن المحور الثالث **(التحكم في تكنولوجيا المعلومات)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الثالث (التحكم في تكنولوجيا المعلومات) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 36	0.581**	**العبارة 44**	0.394*
العبارة 37	0.694**	**العبارة 45**	0.421*
العبارة 38	0.812**	**العبارة 46**	0.560**
العبارة 39	0.561**	**العبارة 47**	0.677**
العبارة 40	0.549**	**العبارة 48**	0.718**
العبارة 41	0.601**	**العبارة 49**	0.681**
العبارة 42	0.595**	**العبارة 50**	0.526**
العبارة 43	0.427*	**العبارة 51**	0.394*

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).**

***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05).**

4.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الرابع (مهارات التواصل):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع **(مهارات التواصل)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (22) عبارة، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,77) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (75) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,46) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (67) والدرجة الكلية للمحور ككل، في حين أن العبارتين (58) و(65) كانتا دالتين عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فالمحور الرابع **(مهارات التواصل)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الرابع (مهارات التواصل) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 52	0.526**	**العبارة 64**	0.659**
العبارة 53	0.578**	**العبارة 65**	0.384*
العبارة 54	0.581**	**العبارة 66**	0.588**
العبارة 55	0.533**	**العبارة 67**	0.469**
العبارة 56	0.724**	**العبارة 68**	0.577**
العبارة 57	0.724**	**العبارة 69**	0.669**
العبارة 58	0.379*	**العبارة 70**	0.531**
العبارة 59	0.705**	**العبارة 71**	0.563**
العبارة 60	0.522**	**العبارة 72**	0.646**
العبارة 61	0.552**	**العبارة 73**	0.704**
العبارة 62	0.522**	**العبارة 74**	0.673**
العبارة 63	0.576**	**العبارة 75**	0.773**

****الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

***الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)**

5.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الخامس (جودة التعليم والنظم):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الخامس **(جودة التعليم والنظم)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (16) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (78) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,55) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (87) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعليه يمكن القول بأن المحور الخامس **(جودة التعليم والنظم)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور الخامس (جودة التعليم والنظم) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 76	0.585**	**العبارة 84**	0.764**
العبارة 77	0.671**	**العبارة 85**	0.669**
العبارة 78	0.797**	**العبارة 86**	0.738**
العبارة 79	0.767**	**العبارة 87**	0.551**
العبارة 80	0.695**	**العبارة 88**	0.590**
العبارة 81	0.562**	**العبارة 89**	0.767**
العبارة 82	0.740**	**العبارة 90**	0.628**
العبارة 83	0.784**	**العبارة 91**	0.794**

** **الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**

6.1. الإرتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور السادس (العمل الإداري):

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور السادس **(العمل الإداري)** بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات بين عبارات المحور السادس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (14) عبارة، حيث تراوحت قيم الإرتباط فيها ما بين (0,80) كأعلى إرتباط كان بين العبارة (95) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,51) كأدنى إرتباط كان بين العبارة (92) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعليه يمكن القول بأن المحور السادس **(العمل الإداري)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح مصفوفة إرتباطات عبارات المحور السادس (العمل الإداري) مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 99	0.516**	**العبارة 107**	0.723**
العبارة 100	0.602**	**العبارة 108**	0.544**
العبارة 101	0.536**	**العبارة 109**	0.771**
العبارة 102	0.800**	**العبارة 110**	0.620**
العبارة 103	0.687**	**العبارة 111**	0.693**
العبارة 104	0.651**	**العبارة 112**	0.717**
العبارة 105	0.689**	**العبارة 113**	0.738**
**** الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

2- الإرتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية للإستبيان ككل:

تم حساب وتقدير الإرتباطات بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للإستبيان ككل بمعامل الإرتباط بيرسون حيث جاءت الإرتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول **(البحث العلمي)** والدرجة الكلية للإستبيان ككل (0.47)، وبالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني **(البيداغوجيا)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل (0.61)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث **(التحكم في تكنولوجيا المعلومات)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.60)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع **(مهارات التواصل)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.71)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس **(جودة التعليم والنظم)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.70)، أما بالنسبة لإرتباط الدرجة الكلية للمحور السادس **(العمل الإداري)** بالدرجة الكلية للإستبيان ككل فقد بلغت (0.80)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق. (أنظر إلى الملحق رقم01)، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح مصفوفة إرتباطات الدرجات الكلية لمحاور الإستبيان مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية	المحور	الدرجة الكلية
البحث العلمي	0.479**	**مهارات التواصل**	0.717**
البيداغوجيا	0.615**	**جودة التعليم والنظم**	0.702**
التحكم في تكنولوجيا المعلومات	0.604**	**العمل الإداري**	0.801**
** **الإرتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

وانطلاقا من كل ما سبق في حساب الصدق والثبات وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ المرتفعة ووجود عدد من الفقرات معامل إرتباطها ضعيف مع الدرجة الكلية للإستبيان على الرغم من إرتفاع معامل ألفا كرونباخ، مما قد يدل حسب تيغزة (2007) على التأثير القوي الذي أحدثه طول الإستبيان على معامل ألفا كرونباخ.

ومن أجل إعطاء الأداة أكثر مصداقية قام الباحث بإستبعاد جميع الفقرات التي معامل إرتباطها غير دال إحصائيا، لأن تقسيم الإستبيان إلى محاور كان بهدف حصر الإحتياجات التدريبية وليس الفصل بينها، ولأن الإحتياجات التدريبية متداخلة ولا يمكن الفصل بينها، وهذا ما يفسر معاملات الإرتباط العالية بين محاور الإستبيان فيما بينها. وبالتالي يصبح مجموع فقرات الإستبيان في صورته النهائية مكون من 105 فقرة. (أنظر للإستمارة في الملحق رقم06)، بعد أن تم إستبعاد 08 فقرات غير دالة إحصائيا من الإستبيان النهائي وتوزعت فقرات الإستبيان النهائي على ستة (06) محاور رئيسية كما يلي:

محور البحث العلمي يتكون من (16) فقرة.

محور البيداغوجيا يتكون من (19) فقرة.

محور التحكم في تكنولوجيا المعلومات يتكون من (16) فقرة.

محور مهارات التواصل يتكون من (24) فقرة.

محور جودة التعليم والنظم يتكون من (16) فقرة.

محور العمل الإداري يتكون من (14) فقرة.

ويمكن الرجوع إلى عرض محاور الدراسة ومؤشرات كل بعد وعدد الفقرات المقابلة لها وفق الشكل رقم (11) المعروض سابقا.

وبعد أن تم التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها والتوصل إلى الصورة النهائية للأداة. (أنظر للإستمارة في الملحق رقم07)، قام الباحث بالتوجه إلى عينة الدراسة لتطبيق الدارسة الأساسية.

7. إجراءات الدراسة الأساسية:

بعد تحديد المنهج المناسب للدراسة والإحاطة بميدان الدراسة، وكذا التعرف على المجتمع واختيار العينة الممثلة له، مع التأكد من الخصائص السيكومترية وصلاحية الأداة للقياس بالتحقق من توفرها على درجة عالية من الصدق والثبات، قام الباحث بتطبيق إجراءات الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة بين شهري مارس وماي 2017.

بعدها قام الباحث خلال هذه الفترة بالتوجه إلى كل جامعة من الجامعات المعنية بالدراسة كل على حدى (مسيلة، سطيف وبرج بوعريريج)، مع التسهيلات التي تلقيناها من أساتذة تلك الجامعات بحيث أن هناك بعض الأساتذة من قام بالتكفل بتوزيع أغلب الإستمارات واستردادها، وحرصنا عند تقديمنا الأداة لعينة الدراسة أن نعطيهم الوقت الكافي في الإستجابة على الإستبيان وهذا مراعاة منا لظروف عملهم وانشغالاتهم المختلفة وكذلك بحكم طول الإستبيان.

وبعد أن تم إسترداد الإستمارات قام الباحث بتفريغها على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS إصدار 24، لتتم بعدها مباشرة المعالجة الإحصائية للبيانات.

8. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

إن معالجة وتحليل البيانات من أهم خطوات تصميم الدراسة، واستخدمنا في دراستنا الحالية الأساليب الإحصائية المناسبة للدراسة ولا يمكن لأي باحث الإستغناء عنها لإثبات صحة النتائج المتوصل إليها، ومن بين الأساليب الإحصائية التي تم الإعتماد عليها في معالجة وتحليل البيانات في هذه الدراسة ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة المدروسة.
- حساب ثبات أداة الدراسة بطريقة التناسق الداخلي بمعامل "ألفا كرونباخ"، لتقدير معدل إتباطات العبارات فيما بينها لكل محور وللإستبيان ككل.

– حساب صدق أداة الدراسة بطريقة الإتساق الداخلي بمعامل الإرتباط "بيرسون"، لتقدير الإرتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وتقدير الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس.

– إختبار "كولموغروف سميرنوف" وكذا إختبار "شبيرو ويلك" للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة. وهذا ما دفعنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعيا وبالتالي فإن كل الأساليب الاحصائية المستخدمة في عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة هي أساليب لابارامترية (لامعلمية) وهي كالآتي:

– معامل "فريدمان" الرتبي بهدف ترتيب المحاور التي يقيسها الإستبيان.

– إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب محاور الإستبيان.

– إختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق.

– إختبار "كروسكال واليز" للكشف عن الفروق.

– إختبار الدلالة الإحصائية "كا^2".

ولقد تم تفريغ البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجتها إحصائيا عن طريق وحدة التحليل الإحصائي للعلوم الإجتماعية SPSS إصدار 24.

الفصل السادس

عرض، تحليل وتفسير النتائج

الفصل السادس:

عرض، تحليل وتفسير النتائج

تمهيد

1. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول
2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني
3. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث
4. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع
5. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس
6. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس
7. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع
8. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن
9. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع
10. خلاصة ومقترحات الدراسة

تمهيد:

تناول هذا الفصل عرضا مفصلا للنتائج التي تم التوصل إليها وتحليلها إحصائيا ومحاولة إعطاء تفسيرا لهذه النتائج إستنادا إلى ما تقدم من نتائج الدراسات السابقة.

وتسعى الدراسة الحالية لتحديد والكشف عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم، وكذا التعرف على الفروقات في تقديرات أساتذة الجامعة لاحتياجاتهم التدريبية تبعا لبعض المتغيرات الوسيطية.

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها تم بناء إستبيان والتأكد من صدقه وثباته من خلال إجراء دراسة إستطلاعية، ليتم بعدها القيام بتطبيق الدراسة الأساسية على عينة قوامها 160 أستاذا جامعيا، ولهذا قمنا بجمع البيانات اللازمة مع تفريغها في جهاز الحاسوب وتحليلها إحصائيا بإستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS إصدار 24، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة الميدانية وتحليلها وتفسيرها.

عرض، تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات الدراسة:

قبل البدأ في مرحلة عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة بإستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (25) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			الدلالة الإحصائية
	الإحصاءات	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية (sig)	الإحصاءات	درجة الحرية	القيمة الإحتمالية (sig)	
البحث العلمي	0.144	160	0.000	0.945	160	0.000	دال
البيداغوجيا	0.141	160	0.000	0.938	160	0.000	دال
التحكم في تكنولوجيا المعلومات	0.130	160	0.000	0.942	160	0.000	دال
مهارات التواصل	0.083	160	0.009	0.968	160	0.001	دال
جودة التعليم والنظم	0.122	160	0.000	0.954	160	0.000	دال
العمل الإداري	0.083	160	0.010	0.964	160	0.000	دال
الإحتياجات التدريبية ككل	0.127	160	0.000	0.949	160	0.000	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار "**كولموغروف سميرنوف**" وكذا إختبار "**شبيرو ويلك**" أن كل القيم بالنسبة لمحاور الإستبيان محل الدراسة جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعيا وبالتالي فإن كل الاساليب الإحصائية التي ستستخدم في عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة هي أساليب لابارامترية كما هو موضح في الملحق رقم (02).

ثانيا/ عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة:

1. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

نص التساؤل الأول على: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم من حيث الأهمية بالترتيب؟ وللإجابة عنه تم اللجوء إلى معامل "**فريدمان**" الترتيبي بهدف ترتيب المحاور التي يقيسها الإستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يوضح إختبار "فريدمان" لترتيب محاور الاستبيان

الترتيب	المحاور	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
5	البحث العلمي	3.13	239.345	5	0.000	دال عند 0.01
2	البيداغوجيا	3.84				
4	التحكم في تكنولوجيا المعلومات	3.21				
1	مهارات التواصل	5.20				
3	جودة التعليم والنظم	3.52				
6	العمل الإداري	2.11				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل "**فريدمان**" الرتبي بالنسبة لمحاور الإستبيان والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي:

1-(**مهارات التواصل**) إحتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 5,20.

2-(**البيداغوجيا**) إحتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 3,84.

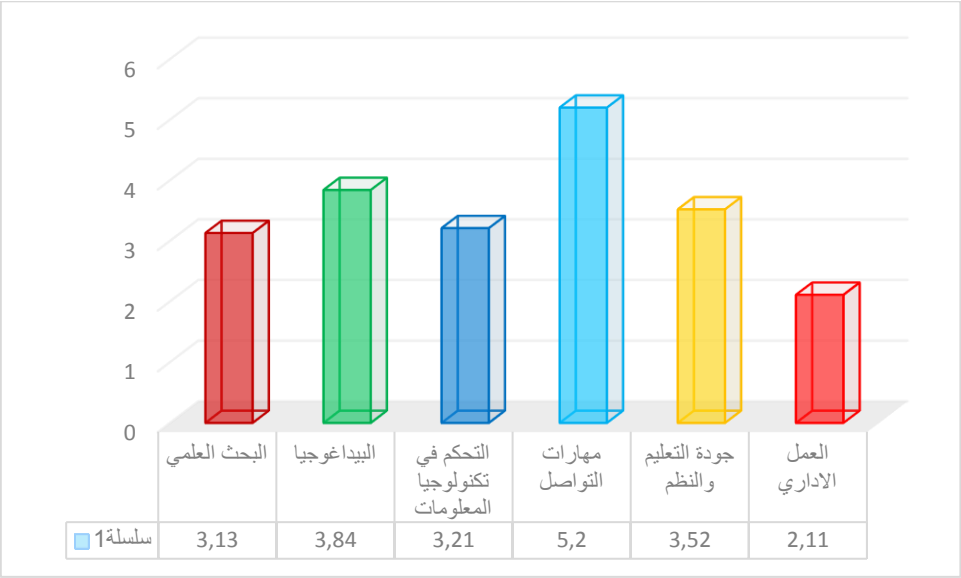
3-(**جودة التعليم والنظم**) إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 3,52.

4-(**التحكم في تكنولوجيا المعلومات**) إحتل المرتبة الرابعة بمتوسط رتب بلغ 3,21.

5-(**البحث العلمي**) إحتل المرتبة الخامسة بمتوسط رتب بلغ 3,13.

6-(**العمل الإداري**) إحتل المرتبة السادسة بمتوسط رتب بلغ 2,11.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (12) أعمدة بيانية توضح ترتيب محاور الإستبيان

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 239.34 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب محاور الإستبيان وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" تم اللجوء إلى إختبار "**ويلكوكسن**" وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (27) يوضح إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب محاور الإستبيان

الثنائيات	قيمة الفرق Z	الاحتمال (sig)
البحث العلمي – البيداغوجيا	-4.053-[b]	0.000
التحكم في تكنولوجيا المعلومات – البيداغوجيا	-4.827-[b]	0.000
جودة التعليم والنظم – البيداغوجيا	-2.570-[b]	0.010
العمل الإداري – البيداغوجيا	-7.999-[b]	0.000
البحث العلمي – جودة التعليم والنظم	-3.630-[b]	0.000
التحكم في تكنولوجيا المعلومات – جودة التعليم والنظم	-1.069-[b]	0.285
العمل الإداري – جودة التعليم والنظم	-8.598-[b]	0.000
البحث العلمي – التحكم في تكنولوجيا المعلومات	-1.465-[b]	0.143
العمل الإداري – البحث العلمي	-5.056-[b]	0.000

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار "**ويلكوكسن**" نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل "**ويلكوكسن**" يوضح أن المرتبة الأولى كانت لمحور مهارات التواصل، أما المرتبة الثانية فقد كانت لمحور البيداغوجيا، في حين أن المرتبة الثالثة كانت مشتركة بين كل من محور جودة التعليم والنظم ومحور التحكم في تكنولوجيا المعلومات ومحور البحث العلمي، في حين أن محور العمل الإداري جاء في المرتبة الرابعة والأخيرة.

من خلال التحليل لنتائج الجدولين أعلاه يلاحظ أن مهارات التواصل كانت الإحتياج التدريبي الأعلى بحسب تقديرات أساتذة التعليم الجامعي مما يدل على نقص كفاءتهم في هذا الجانب ويؤكد ضعف مهارات التعامل والحوار والاقناع والتأثير وهو ما نلمسه في واقع الجامعة الجزائرية وما تناولته الكثير من الدراسات والبحوث من خلال التطور المستمر في مهارات التواصل بتطور وسائل وتقنيات الإتصال.

ويمكن تفسير هذا النقص في جانب مهارات التواصل لدى أساتذة التعليم الجامعي في أن أغلب أساتذة الجامعة الجزائرية اليوم لا يولون أهمية كبيرة لعملية الإتصال والتواصل ربما لضيق الوقت الذي يقضيه الأستاذ في الجامعة والحصص الدراسية المحددة وعدم إستعمال الوسائل والتقنيات الحديثة في الإتصال أو ضعف إستخدامها سواء مع طلبته أو مع زملائه الأساتذة أو مع الإدارة والمحيط الخارجي مما يؤثر على عملية التواصل، كما أن ضغط العمل لدى أستاذ الجامعة يلعب دورا مهما في ضعف هذا الجانب، وتحفظ بعض الأساتذة في علاقاتهم وتعاملاتهم مع الطلبة أو الإدارة. بالإضافة إلى ذلك كثرة إنشغالات الأساتذة وبخاصة الدائمين منهم وعدم توفيق أغلبهم بين التدريس والبحث العلمي وحتى المهام الإدارية هذا الذي كان له تأثير سلبي على نوعية وطريقة التواصل.

كما يمكن أن نشير كذلك إلى ما توصل إليه الباحثان بن عيسى السعيد وبلقيدوم بلقاسم (2005)، في دراستهما بأن نظام ل.م.د قد قوبل ببرودة من قبل الأسرة الجامعية خاصة الطلبة والأساتذة الذين حسبهما لم يكونوا متحمسين لهذا النظام وهذا الإصلاح.

كما أظهرت دراسة فتيحة كركوش (2012)، أن إتجاهات معظم الأساتذة كانت سلبية إتجاه هذا النظام الجديد ل.م.د ولم يبدوا دافعية كبيرة نحوه وهذا راجع حسبها لعدة صعوبات وتخوفات من طرف الأساتذة كان أهمها هو عدم إشراك المعنيين بالأمر وتفعيلهم بالشكل الإيجابي للمساهمة في تطبيقه الذي كان سببا فيما بعد في عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه وكذا لقلة توفير الميكانيزمات والآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية واعلامية لإنجاح هذا المشروع الجديد.

وأشارت دراسة علي براجل وسمية بعزي والويزة سلطاني (2014) إلى مستوى إرتفاع الكفاءة الداخلية والخارجية لفعالية نظام ل.م.د كان في مجمله بتقدير متوسط، وتأثير العوائق على تطبيق ل.م.د كانت عالية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما توصلت اليه دراسة Vas Alain & Lejeune Christophe (2006)، التي هدفت إلى توضيح أهم العوامل التي يأخذها الأساتذة الجامعيون بعين الإعتبار لدعم أو مقاومة التغيير المفروض من المحيط السياسي الأوربي ضمن ما يعرف بمسار بولونيا (نظام ل.م.د)، وتوصلت إلى وجود تردد نحو التغيير من طرف وكلاء التغيير (الأساتذة) والذي يفسر من خلال غموض التغيير المقترح، هذا الغموض مبني على نقص الفهم المشترك، ويتميز بالتردد والشك الذي يرجع لنقص المعلومة، كما أن تناقض وتعارض التصورات يوضح صعوبة توقع تصرفات ومواقف المعنيين بالتغيير.

وبنظرة تحليلية أخرى لترتيب البيداغوجيا كإحتياج تدريبي ذا أهمية لدى الأساتذة في الرتبة الثانية بعد مهارات التواصل، مما يؤكد وجود ضعف في هذا المجال وخاصة فيما يتعلق بأنشطة التوجيه والتقويم والتدريس والتكوين، وهذا ما يتطابق مع عدة دراسات في هذا الجانب ومنها دراسة هادي محمود شمخي الزبيدي (2005)، والتي تحمل عنوان دراسة علمية لتطوير وتحسين الأداء المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس، حيث توصلت الدراسة

لوجود حاجة ماسة للتدريب في مجالات عدة منها أساليب التدريس والتصميم التعليمي والأهداف التعليمية بالإضافة إلى التدريس المصغر وإرشاد وتوجيه الطلبة، وهو الأمر الذي جعل الباحث يعد برنامج تدريبي لسد هذه الإحتياجات وتنمية الأستاذ الجامعي، وهو كذلك ما تطرق إليه أيضا الباحث حسن شحاته (2007) في دارسته بعنوان مفاتيح التميز في التعليم، حيث أكد على وجود نقائص وضعف في كفايات المدرسين في المجال التدريسي، وهو ما جعله يلح على ضرورة تطوير المدرسين ومسايرتهم للمستجدات الحديثة واضعا بذلك مجموعة من المواصفات الجيدة لهم منها أن يكون ذا جودة في الفهم والنقاش والاثارة، والتخطيط الجيد لتنفيذ عمليات التعليم والتعلم، وأن يستخدم الإستراتيجيات الحديثة في التدريس والتفاعل، والاطلاع المستمر لتحقيق النمو المهني.

وهو ما ذهب إليه كذلك زياد الجرجاوي وآخرون (2007) في دراسته بعنوان مستويات متدنية للمعلمين في مجال التخطيط وخطواته الإستراتيجية، وغيرها من المجالات الذي أكد على ضرورة تطوير هذه الكفايات في ظل متطلبات جودة التعليم من خلال برامج تدريبية.

كما أكد عليه أحمد علي غنيم (2004) في دراسته بعنوان تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلاب، في وجود قصور في هذه المجالات من وجهة نظر الطلبة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من إفتقار بعض الأساتذة إلى جوانب مهمة في مهارات وأساليب بيداغوجية إلى التكوين القاعدي الذي تلقاه الأستاذ الجامعي خلال فترة تدرجه في مراتب الدراسات العليا قبل التدرج وبعده، حيث يكون بال الأستاذ الجامعي منشغلا بالجانب البحثي لملأ رصيده وملفه وسيرته العلمية والبحثية واغفال الجانب البيداغوجي وتأجيله إلى مواعيد لاحقة، كما أن التعلم الذاتي والمستمر لدى الأستاذ الجامعي له جانب مهم في تنمية وتطوير هذه المهارات والكفاءات البيداغوجية عبر مساره المهني.

ويمكن ربط ما توصلنا اليه من نتائج في إحتياجات الأساتذة الجامعيين التدريبية والنقص خاصة في مجالي مهارات التواصل والبيداغوجيا إلى ما أقرته الندوة الوطنية للحزب العمالي الشيوعي التونسي حول تقييم نظام ل.م.د (2005) والذي تبنته الوزارة الوصية في تونس على غرار الجزائر والدول المغاربية كإصلاح لمجمل مشاكل وصعوبات هذه المنظومة، وقد أعابت الندوة على الدولة ممثلة في الوزارة في عدم توفيرها المستلزمات المادية والبشرية التي يتطلبها تطبيق هذا النظام كما يجري به العمل في المثال الأوربي المحتذى به، ورأت الندوة بأن الدولة لم توفر التجهيزات اللازمة ووسائل العمل المادية والبيداغوجية من مخابر ووسائل البحث والاتصال وبنوك وشبكات لتبادل المعلومات الضرورية كما توفر العدد الكافي من الأساتذة والمؤطرين الأكفاء الجاهزين لضمان التطبيق الجيد لهذا النظام. وهو ما يتطابق مع ما توصلنا إليه من كشف الاحتياجات التدريبية للأساتذة الجامعيين وفق نظام ل.م.د في دراستنا الحالية.

كما أشار إليه باروش زين الدين وبركان يوسف (2006)، في دراستهما إلى وجود صعوبات من حيث التجهيزات، حيث أكد الباحثان على أن معظم الجامعات الجزائرية لاسيما جامعات الشرق تعاني من نقص فادح وكبير إن لم نقل عجز في المخابر والتجهيزات العلمية والوسائل الديداكتيكية المساعدة في الفعل التعليمي. وكما إعتبر كل من الباحثان بن عيسى السعيد وبلقيدوم بلقاسم (2005) في دراستهما بأن هذا النظام يتطلب إمكانيات هامة من حيث التجهيز ومستوى التأطير، كما أشارت اليه دراسة أسماء هارون (2009)، إلى أن نظام ل.م.د يفتقر إلى وجود دعم وتوجيه له من خلال غياب التهيئة الفعالة للظروف المادية والبشرية لتطبيقه، إضافة إلى نقص الإمكانيات البيداغوجية، والنقطة المشتركة بين الأساتذة هي إتفاقهم على أن نظام ل.م.د بمبادئه الحقيقية هو نظام من شأنه أن يحدث تغييرا نوعيا وجذريا في الوظيفة التكوينية، بشرط تكييفه مع واقع الجامعة الجزائرية واحتياجات المجتمع المحلي ومتطلباته التنموية على المدى البعيد.

وأشارت دراسة علي براجل وسمية بعزي والويزة سلطاني (2014) إلى تأثير عوامل تعزى إلى الإمكانيات والوسائل المتاحة، فلقد بينت النتائج أن ما هو موفر ومسخر من الإمكانات والمستلزمات مثل المدرجات وقاعات الدراسة والأجهزة التعليمية المختلفة، والمراجع العلمية لا يكفي أو لا يتناسب مع طبيعة العملية التكوينية المرتكزة أساسا على النوعية والإتقان.

وهو أيضا ما ذهبت إليه دراسة اليزيد نذيرة (2015)، بحيث توصلت نتائجها إلى أن الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية يعود بدرجة أولى إلى مستوى التأطير بنسبة كبيرة، ثم إلى مستوى البرامج، ثم التسيير والتمويل، وأخيرا الهياكل والتجهيزات. وهو ما إشترك مع دراستنا الحالية خاصة في جانب مستوى التأطير إذ لوحظ نقص وضعف في التأطير سواء في كم المؤطرين أو نوعيتهم وتكوينهم، بالإضافة إلى الإعتماد الكبير على الأساتذة المؤقتين في التدريس مع أنهم لا يملكون خبرة كافية ولا هم مستعدين لإعتماد طرائق حديثة في هذا المجال وهذا ما ينعكس على سوء تطبيق متطلبات نظام ل.م.د وبالتالي على مستوى نتائج مخرجات التعليم.

وتتفق هذه النتائج مع ما ذهب إليه لحسن بوعبدالله ومحمد مقداد (1998) في دراستهما لتقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية على أن العملية التكوينية تعاني من نقص فادح في إستجابتها لمتطلبات العمل وهذا راجع إلى ضعف خبرة الأستاذ في التعامل مع الطلبة ضمن منظور سوق العمل، وعدم التمكن من الإستراتيجيات التدريسية الفعالة وهذا بالضبط ما يمثل إحتياجا تدريبيا ذا أهمية لدى الأساتذة الجامعيين ضمن الدراسة الحالية، وبالتالي دعم التكوين والتدريب المستمر للأستاذ الجامعي على الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية الفعالة والمناسبة لطبيعة النظام الجديد مع التركيز على توجيه الطالب إلى إعتماد أسلوب التعلم الذاتي وهو من بين الأهداف الأساسية لتطبيق نظام ل.م.د. وهو ما أشار اليه باروش زين الدين وبركان يوسف (2006) في دراستهما إلى نقص التأطير وضعفه أي أنه

غير مؤهل للتكوين ضمن هذا النظام الجديد (يجهل معظم الأساتذة الأهداف الحقيقية لنظام LMD).

وتتماشى هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة علي براجل وسمية بعزي والويزة سلطاني (2014) إلى تأثير عوامل تعزى إلى الأداء البيداغوجي للأساتذة. الذي لايزال يعتمد على الطرائق التقليدية، واستنساخ المعلومات والمعارف الجاهزة، وهذا لا يتوافق مع متطلبات التكوين النوعي المطلوب. بحيث تفرض التحولات العالمية الجديدة طبيعة جديدة ومتجددة للعمل البيداغوجي للأستاذ الجامعي يرتكز أساسا على تنمية مهارات التفكير العلمي، ومهارات التعلم الذاتي التي تتيح للفرد القدرة على حل مختلف المشكلات. كما أشار فرحاتي العربي (2011)، إلى المستوى التطبيقي لهذا النظام الذي يحتوي على الكثير من الإختلالات المعيقة لتحقيق الفعالية العالية، ومنها بالخصوص ضعف التأطير البيداغوجي والإداري والفني وقلة تعميم إستعمال التكنولوجيات الحديثة وقلة التدريبات الميدانية...الخ

2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

1.2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الجزئي-1- للتساؤل الثاني:

نص السؤال الجزئي -1- على: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال البحث العلمي من حيث الأهمية بالترتيب؟ وللإجابة عنه تم اللجوء إلى معامل "**فريدمان**" الترتيبي بهدف ترتيب المؤشرات التي يقيسها البعد الأول من الإستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يوضح إختبار "فريدمان" لترتيب مؤشرات البعد الأول من الإستبيان

الترتيب	المؤشرات	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
3	الإنتاج العلمي	1.25	152.667	2	0.000	دال عند 0.01
2	التقييم العلمي	2.35				
1	الإشراف البحثي والعلمي	2.40				

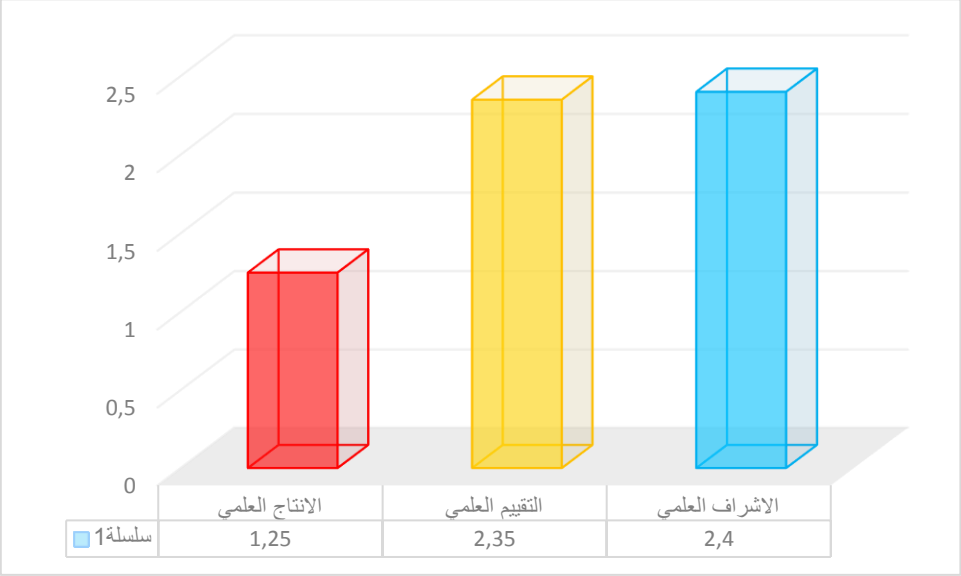
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل "**فريدمان**" الرتبي بالنسبة لمؤشرات البعد الأول من الإستبيان **(البحث العلمي)** والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

1-**(الإشراف البحثي والعلمي)** إحتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 2,40.

2-**(التقييم العلمي)** إحتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 2,35.

3-**(الإنتاج العلمي)** إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,25.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (13) أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الأول من الإستبيان

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 152.66 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب مؤشرات البعد الاول من الإستبيان وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" تم اللجوء إلى إختبار "**ويلكوكسن**" وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يوضح إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد الأول من الإستبيان

الثنائيات	قيمة الفرق Z	الإحتمال (sig)
التقييم العلمي – الإنتاج العلمي	-10.086-[b]	0.000
الإشراف البحثي والعلمي – الإنتاج العلمي	-9.994-[b]	0.000
الإشراف البحثي والعلمي – التقييم العلمي	-4.956-[b]	0.010

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار "**ويلكوكسن**" نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل "**ويلكوكسن**" يؤكد الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" حيث أن المرتبة الأولى

كانت لمؤشر الإشراف البحثي والعلمي، أما المرتبة الثانية فقد كانت لمؤشر التقييم العلمي، في حين أن المرتبة الثالثة كانت لمؤشر الإنتاج العلمي.

وبنظرة تحليلية لما خلصت إليه نتائج الجدولين أعلاه نرى أن جانب الإشراف البحثي والعلمي يحتل أهم إحتياج تدريبي لدى الأساتذة وهذا يدل على الحاجة الكبيرة للأساتذة في مجال إدارة المشروعات البحثية والاشراف على فرق البحث وورشات العمل وعمليات تأطير وتنظيم المؤتمرات والملتقيات العلمية، وهذا ما دعت له الكثير من الدراسات والبحوث في هذا الجانب لتطوير برامج تدريبية لتحسين وتطوير المستوى في جانب تحسين جودة وأنشطة البحوث العلمية كدراسة خالد خميس السير (2003) التي توصل فيها لضعف مهارات البحث العلمي والتدريس لدى أعضاء هيئة التدريس الأمر الذي جعله يقترح إنشاء ورشات عمل في هذا المجال مع تزويدها بما يلزم من وسائل وتقنيات حديثة.

وفي دراسة بوغازي الطاهر (2012) توصل فيها فيما يتعلق بمحور البحث العلمي من خلال تطرقه إلى المواضيع التالية: (الإستخدام الجيد لمواضيع البحث، البحث في المواضيع الجديدة، العمل مع فريق البحث، إستعمال أكثر من لغة، البحث والتأليف، إستخدام معلومات إلكترونية، مهارات تقويم البحث، أخلاقيات الباحث)، جاءت نتائج دراسته الميدانية لتؤكد أن مستوى البحث العلمي تراوح بين المتوسط والضعيف، فمثلا 38,08% من الأساتذة المستجوبين يرون الإستخدام الجيد لمناهج البحث كان بدرجة متوسطة و33,06% بدرجة ضعيفة، أما البحث في مواضيع جديدة فقد أجاب 33,06% أنه تحقق بدرجة متوسطة في حين 33,06% يرون أنه تتحقق بدرجة ضعيفة،... كما أكد الباحث أن معظم المستجوبين يرون أن الباحث يهدف من وراء نشاطه البحثي إلى الترقية المهنية أكثر من تحقيق الأهداف السامية للجامعة.

وهذا ما يؤكده الواقع الذي نعيشه اليوم من خلال الضعف الكبير المسجل في مخرجات البحوث العلمية والدراسات والافتقار إلى أساليب إدارة المشاريع والأبحاث والمخابر

واستغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال البحث العلمي وربطه بقضايا التنمية المستدامة وتطوير المجتمع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى غياب التكوين القاعدي المتخصص للأستاذ الجامعي سواء في مرحلة التدرج أو ما بعد التدرج، إضافة إلى غياب روح المبادرة والبحث العلمي الصادق والأصيل للبحث عن حلول واقعية للظواهر والمشاكل الإجتماعية الصرفة مع عدم الإطلاع على كل ما هو مستجد في مجال البحث العلمي وتنمية التعليم الذاتي المستمر كما أن لغياب الدورات التدريبية وورشات التكوين في هذا الجانب الأثر البالغ في نقص وضعف قدرات وكفاءة أساتذة التعليم الجامعي في مجال البحث العلمي وخاصة في جانب الإشراف البحثي والعلمي.

2.2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الجزئي-2- للتساؤل الثاني:

نص السؤال الجزئي -2- على: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال البيداغوجيا من حيث الأهمية بالترتيب؟ وللإجابة عنه تم اللجوء إلى معامل "**فريدمان**" الترتيبي بهدف ترتيب المؤشرات التي يقيسها البعد الثاني من الإستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (30) يوضح إختبار "فريدمان" لترتيب مؤشرات البعد الثاني من الإستبيان

الترتيب	المؤشرات	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
2	التدريس والتكوين	2.12	254.249	2	0.000	دال عند 0.01
1	التوجيه والتقويم	2.82				
3	المرافقة والإشراف	1.07				

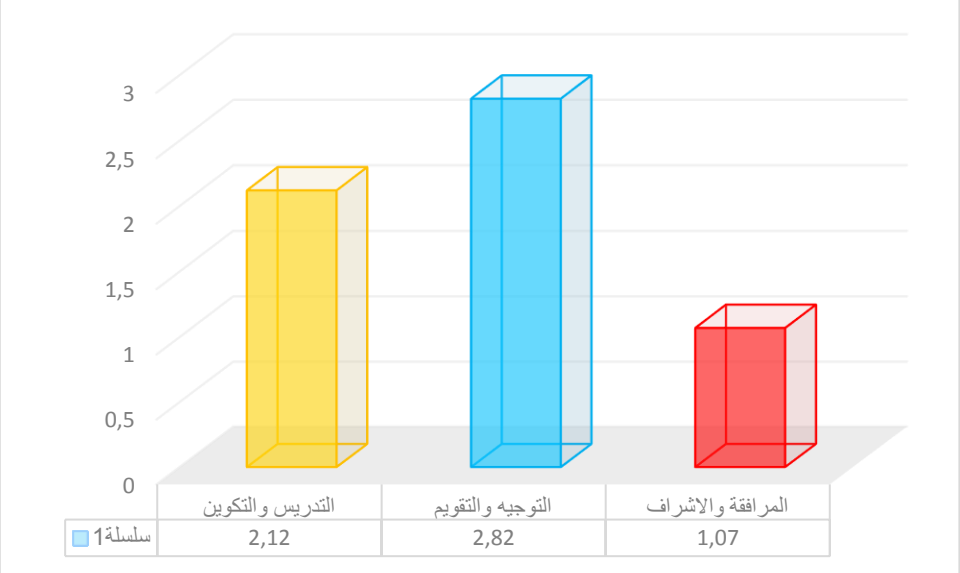
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل "**فريدمان**" الرتبي بالنسبة لمؤشرات البعد الثاني من الإستبيان **(البيداغوجيا)** والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

1-**(التوجيه والتقويم)** إحتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 2,82.

2-**(التدريس والتكوين)** إحتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 2,12.

3-**(المرافقة والإشراف)** إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,07.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (14) أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الثاني من الإستبيان

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 254.24 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب مؤشرات البعد الثاني من الإستبيان وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" تم اللجوء إلى إختبار "**ويلكوكسن**" وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد الثاني من الإستبيان

الثنائيات	قيمة الفرق Z	الإحتمال (sig)
التوجيه والتقويم – التدريس والتكوين	-9.580-[b]	0.000
المرافقة والإشراف – التدريس والتكوين	-10.498-[c]	0.000
المرافقة والإشراف – التوجيه والتقويم	-10.987-[c]	0.000

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار "**ويلكوكسن**" نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل "**ويلكوكسن**" يؤكد الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" حيث أن المرتبة الأولى كانت لمؤشر التوجيه والتقويم، أما المرتبة الثانية فقد كانت لمؤشر التدريس والتكوين، في حين أن المرتبة الثالثة كانت لمؤشر المرافقة والإشراف.

وبنظرة تحليلية لما خلصت إليه نتائج الجدولين أعلاه نرى أن جانب التوجيه والتقويم يحتل أهم إحتياج تدريبي لدى الأساتذة وهذا يدل على حاجتهم الكبيرة في مجال توجيه الطلبة ومتابعتهم والتحكم في أساليب ومعايير التقييم وفق نظام ل.م.د، وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات والبحوث كدراسة باجوني (Bajonie L, 2005)، التي بينت أن تحديد مفهوم نظام ل.م.د هو تقسيم مراحل التدريس إلى ليسانس بثلاث سنوات، وماستر بسنتين، ودكتوراه بثلاث سنوات، ومن التقسيم الثلاثي وتغيير مسار التدريس الكلاسيكي القائم على تواصل التعليم في أربع سنوات أو خمس سنوات خلق صعوبة في تصميم وتنظيم التقويم في مرحلة التدرج الجامعي، وصعوبة التقويم والتأهيل من مستوى لآخر، كما أضاف أن التقويم في النظام الجديد ل.م.د يعتمد على نجاح الطالب في السداسي وقد تختلف المقاييس المدرسة من سداسي لآخر ومنه صعوبة تحديد نوع التقويم ومدى قدرته على تمييز الطلبة في عتبة النجاح. وهو ما إتفق مع دراسة فلورنس ليجاندرو (Florence Legendre, 2012)، التي بينت أن صعوبات المدرسين في التقويم ظهرت حين إنتقلوا من تجسيد النظام القديم المؤهل

بأربع سنوات (ليسانس) أو خمس سنوات (مهندس) إلى نظام يعتمد على ثلاث سنوات لليسانس ثم سنتان للماستر.

كما يوضح باجوني (Bajonie L, 2005)، أن الدروس المكثفة والتي تطالب المدرس الإنتقال من سداسي لآخر في مواد علمية جعل التقويم يضطرب من حيث الشكل والمضمون.

وهو ما أشارت إليه أيضا دراسة بسمة بن صالح (2016) التي هدفت فيها إلى تبيان حقيقة تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام ل.م.د من خلال مهمتي التدريس والتقييم وتوصلت الدراسة إلى أن تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام ل.م.د في بعدي أساليب التقييم وأنواع التقييم يميل بدرجة أكبر إلى المستوى الضعيف.

وكما يشير دانيال فرانك إيدياتا (Danial Frank Idiata, 2006)، أن التقويم في نظام ل.م.د يعتمد على أربع أساسيات: مشروع المؤسسة الجامعية، عرض التكوين، طريقة تقويم الأساتذة، جودة الخدمات. ودراسة أحمد زرزور (2006) التي توصلت إلى أن هناك نقص في إعلام الطلبة عن نظام ل.م.د إذ أنهم لا يملكون معلومات كافية عن الدراسة وفق هذا النظام، وأن معظم الطلبة يجدون صعوبة في إستيعاب وفهم البرنامج الدراسي المخصص لهم، كما أن هناك غياب شبه كلي لمصالح مساعدة الطلبة المكلفة بإعلامهم وتوجيههم حول المتطلبات والآفاق الجديدة لعالم الشغل.

كما يلاحظ أن أغلب الأساتذة لا يزالون يتبعون الطرق الكلاسيكية في التقييم والتي تقيس القدرة على الحفظ والإسترجاع لا على الفهم والتحليل ومختلف المهارات والقدرات العقلية، وربما يرجع هذا لعدم إطلاعهم الكافي على معايير وأساليب التقييم الحديثة كما قد يعود السبب إلى سهولة تقييم عملية الحفظ والاسترجاع مع إرتفاع عدد الطلبة وما يكلف ذلك من الوقت والجهد للأستاذ، بالإضافة إلى عدم إعتمادهم لنظام التقييم والتكوين الذاتي وهو ما يرجع بالأساس إلى ندرة الدورات التكوينية والتدريب في هذا المجال.

وهو ما ذهب إليه علي صالحي (2013)، في دراسته التي أكد من خلالها على وجود تناقضات في بعض القوانين المتضمنة لكيفية تطبيق نظام ل.م.د والتحايل في تطبيقها، وقد أورد الباحث بعض الأمثلة عن ذلك منها التناقضات فيما يخص عملية التقييم والتدرج والتوجيه في طور الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

وهو ما أشار إليه ناقي في دراسته (Ngai, 2009)، إلى إمكانية إسهام الأستاذ الجامعي في تجويد مخرجات التعليم الجامعي من خلال إسهامه في النمو الفكري للطلبة، وفي تنمية شخصيتهم، وتحملهم المسؤولية اتجاه المجتمع المدني، وتنمية مهارات التفكير الناقد لديهم، وتنمية مهارات القيادة، والثقة بالنفس، إضافة إلى تطوير مهاراتهم الأكاديمية، وتنمية الجوانب القيمية لديهم، وتفعيل عملية التقويم بما يسهم في تحديد جوانب الضعف والقصور لديهم، والعمل على معالجتها.

وكما أشار الغزيوات (2005)، في دراسته التي هدفت إلى التعرف على كفايات الأساتذة الجامعيين في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة الطلبة أنفسهم، وكشفت الدراسة عن عدة أمور، منها أن الطلبة غير راضين عن إستخدام الأساتذة الجامعيين لطرائق التقويم والتدريس التقليدية، وأن أكثرية الأساتذة في جامعة مؤتة لا يزالون يستخدمون طرائق التدريس التقليدية مثل الإلقاء، مما يبقيهم مستمعين لا مشاركين ويضعف دافعيتهم ولاسيما أن الكثير من التربويين مثل العالم ديوي يعدونها طريقة تقتل إبداع الطالب ومهارة المناقشة لديه. وأوصت الدراسة بإستخدام طرائق التقويم الحديثة بحيث تكون مناسبة لمستويات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، إضافة إلى إستخدام طرائق تدريس متنوعة وحديثة.

كما أشار باروش زين الدين وبركان يوسف (2006) في دراستهما إلى ضرورة مضاعفة النشاطات الخاصة بالإعلام والإشعار وبذل جهود أكبر وهذا لتوضيح صورة نظام ل.م.د وبالتالي إستقطاب أكبر قدر ممكن من المهتمين (طلبة – أساتذة – مؤسسات المجتمع...).

ولتحليل ترتيب مجال التدريس والتكوين كإحتياج تدريبي ثاني ذا أهمية لدى الأساتذة بعد التوجيه والتقويم، مما يؤكد وجود ضعف في هذا المجال لدى الأساتذة وخاصة فيما يتعلق بتطبيق قواعد سيكولوجية التعليم واعتماد تقنيات التدريس الحديثة والطرق البيداغوجية والديداكتيكية المناسبة، وهو ما أشار إليه لحسن بوعبدالله (1993) في دراسته التي أجراها لتقويم إعداد الأستاذ الجامعي إعدادا علميا وبيداغوجيا لتشخيص جوانب القوة والضعف في تكوينه، والتي خلصت إلى أن التكوين العلمي للأستاذ يعاني من بعض النقائص، كما بينت أن هناك نقصا ملحوظا في الإعداد التربوي له تمثل في نقص توظيف العلوم السيكولوجية في التدريس وعدم إستخدام الطرائق التربوية الحديثة وتكنولوجيا التدريس واعتماد التقنيات التقليدية في التقويم التربوي.

وفي دراسة بوغازي الطاهر(2012) توصل فيها فيما يتعلق بمحور التدريس إلى أن معظم الأساتذة المستجوبين يرون أن دور الجامعة في تنمية مهارات التدريس ضعيفة أو على الأكثر تقدير متوسطة حيث جاءت نتائج بعض أبعاد محور التدريس مثل: (مهارة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مهارة إثارة الحوافز، مهارة إدارة المحاضرات، مهارة التعلم الذاتي للمتعلم، أساليب التقويم) بنسب ضعيفة تتراوح ما بين 12% و22%، كما يرى الباحث أن مهنة التدريس يغلب عليها الطابع التقليدي في تسيير المحاضرات أو التطبيقات، حتى البحوث التي يقدمها الطلبة تخلو من تقنيات البحث المعتمدة أصلا في التنقيب الدقيق عن الأفكار.

وهو ما أوصت به دراسة الجدوع (1999)، إلى تقديم دورات تدريبية للأساتذة الجامعيين في طرائق التدريس، وفي القياس والتقويم التربوي، وبما يسهم في توظيف وسائل تقويم متنوعة تجعل نتائج الطلبة أكثر مصداقية وعدالة، كما أوصت الدراسة بالعمل على تقوية العلاقات الإنسانية بين الطلاب والأساتذة من خلال إتاحة الوقت الكافي للحوار والمناقشة. كما أشارت دراسة أبو نمرة والحديدي (2009)، التي هدفت إلى الكشف عن إحتياجات الأساتذة

الجامعيين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الخاصة في الأردن من وجهة نظرهم. التي أظهرت نتائجها فيما يتعلق بمجال إستراتيجيات القياس والتقويم أن الحاجات التدريبية لهم هي حاجات متوسطة، وأشار الباحثان إلى حاجة الأساتذة الجامعيين إلى إكتساب المزيد من المفاهيم والمهارات في هذا الجانب، أما فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمجال إستراتيجيات التدريس فقد أظهرت الحاجة الكبيرة إلى إستخدام أساليب التعليم والتعلم التعاوني، كما أوصى الباحثان بتخطيط الدورات التدريبية وإعدادها للأساتذة الجامعيين في ضوء حاجاتهم الفعلية، وتوفير فرص تدريبية تتكامل فيها المعرفة مع التطبيق.

وفي دراسة فرحات بلولي (2013) التي يرى فيها أن مهمة الإشراف في ظل نظام ل.م.د والتي يقابلها مصطلح (Tutorat) في اللغة الفرنسية تصطدم بمجموعة من العوائق تتعلق بالأطراف الفاعلة في هذه المهمة وهي:

- بالنسبة للأستاذ: تنقصه المعلومات الكافية عن مهمة الإشراف (الكثير منهم يجهلون النصوص القانونية المنظمة لمهمة الإشراف)، إضافة إلى نقص التكوين.

- بالنسبة للطالب: العزوف عن حضور حصص الوصاية بسبب الطابع غير الإلزامي لحضورها.

- بالنسبة للوسائل المادية: غياب فضاء ملائم يلتقي فيه الأستاذ بالطالب (معظم الجامعات لا يوجد فيها مكاتب خاصة بالأساتذة).

- بالنسبة للنصوص التنظيمية التي تنظم السير البيداغوجي والإداري للمؤسسة: نقص المعلومات المتعلقة بأشكال التكوين المقترح، الشيء نفسه بالنسبة للمعلومات المتعلقة بالمحيط الإقتصادي والاجتماعي لتوجيه الطالب في مساره التكويني والمهني.

3.2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الجزئي-3- للتساؤل الثاني:

نص السؤال الجزئي -3- على: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال التحكم في تكنولوجيا المعلومات من حيث الأهمية بالترتيب؟ وللإجابة عنه

تم اللجوء إلى معامل "**فريدمان**" الترتيبي بهدف ترتيب المؤشرات التي يقيسها البعد الثالث من الإستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (32) يوضح إختبار "فريدمان" لترتيب مؤشرات البعد الثالث من الإستبيان

الترتيب	المؤشرات	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
3	الإنتاج الإلكتروني	1.30	234.506	2	0.000	دال عند 0.01
1	إستخدام التكنولوجيا	2.93				
2	التفاعل الإلكتروني	1.77				

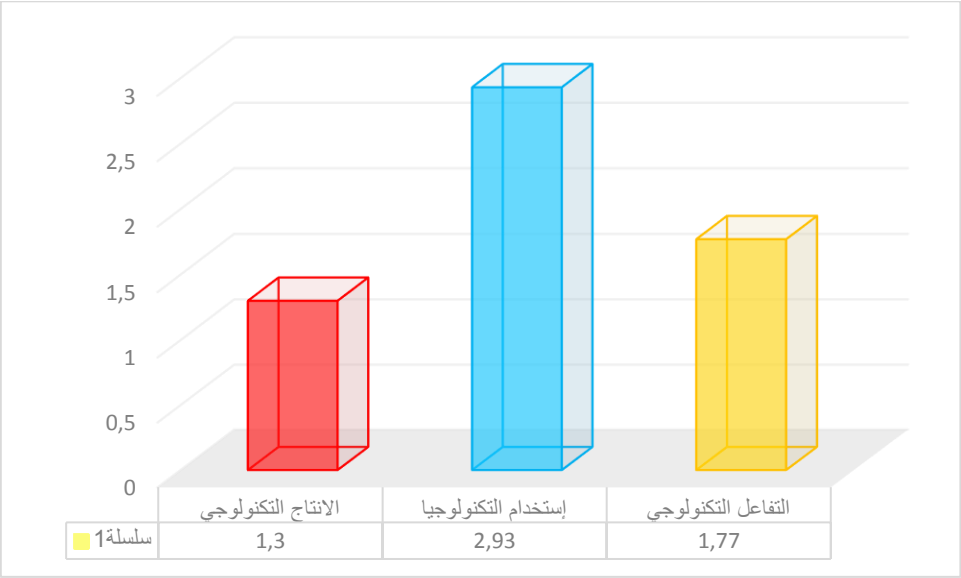
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل "**فريدمان**" الرتبي بالنسبة لمؤشرات البعد الثالث من الإستبيان **(التحكم في تكنولوجيا المعلومات)** والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

1-**(إستخدام التكنولوجيا)** إحتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 2,93.

2-**(التفاعل الإلكتروني)** إحتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 1,77.

3-**(الإنتاج الإلكتروني)** إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,30.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (15) أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الثالث من الإستبيان

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 234.50 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب مؤشرات البعد الثالث من الإستبيان وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" تم اللجوء إلى إختبار "**ويلكوكسن**" وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (33) يوضح إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد الثالث من الإستبيان

الثنائيات	قيمة الفرق Z	الإحتمال (sig)
إستخدام التكنولوجيا – الإنتاج الالكتروني	-10.807-[b]	0.000
التفاعل الإلكتروني – الإنتاج الإلكتروني	-7.641-[b]	0.000
التفاعل الإلكتروني – إستخدام التكنولوجيا	-10.815-[c]	0.000

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار "**ويلكوكسن**" نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل "**ويلكوكسن**" يؤكد الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" حيث أن المرتبة الأولى

كانت لمؤشر إستخدام التكنولوجيا، أما المرتبة الثانية فقد كانت لمؤشر التفاعل الإلكتروني، في حين أن المرتبة الثالثة كانت لمؤشر الإنتاج الإلكتروني.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة هيفاء بنت إبراهيم العدوان (2003)، في رسالتها بعنوان: برنامج مقترح في مجال تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات، وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لعضو هيئة التدريس في مجال التقنيات التعليمية، وتصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة في مجال التقنيات التعليمية، حيث كانت أعلى نسبة لإحتياجاتهم التدريبية في مجال إستخدام الأجهزة التكنولوجية كالحاسوب والأنترنت ثم جهاز العرض وتصميم المواقع، وبرمجيات الحاسوب.

وهو ما ذهبت إليه دراسة محمد غازي الجودي (2010)، بعنوان: تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء تقدير إحتياجاتهم التدريبية في مجال تكنولوجيا المعلومات، والذي أشار بدوره لعدة دراسات وبحوث أكدت غالبيتها على الحاجة الكبيرة للتدريب على عدد من تطبيقات واستخدامات تكنولوجيا المعلومات خاصة ما تعلق منها بتصميم الدروس إلكترونيا والبريد الالكتروني والحزم الإحصائية واستخدام الحاسوب في التعلم والتدريس وكذلك كيفية إستغلال المكتبات الرقمية، واستغلال الأنترنت وغيرها وهذا كله لأجل مسايرة المستجدات الحاصلة في هذا المجال التكنولوجي والرقمي ورفع أداء أساتذة التعليم الجامعي وفقا لمعايير جودة التعليم والنوعية.

وهو أيضا ما أشار إليه بليك وآخرون (Bliuc, Ellis, Goodyear & Piggott, 2010)، إلى أن الأستاذ الجامعي يمكن أن يسهم في تجويد المخرجات من خلال تفعيل المناقشة والحوار على شبكة الأنترنت عبر التفاعل المباشر (وجها لوجه).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في غياب التقنيات والوسائل اللازمة للتطوير ومسايرة التطورات التكنولوجية الحديثة، وكذلك ضعف التعليم المستمر مع عدم المتابعة والحرص من طرف

الأساتذة لمسايرة التطورات والمستجدات وحضورهم لدورات تدريبية في هذا المجال واقتصارهم على ما هو كلاسيكي، وهذا ما يدفعنا إلى ضرورة توعية أساتذة التعليم الجامعي بحاجتهم الماسة إلى التدريب وتنمية وتطوير قدراتهم الذاتية في مجال إستخدام وانتاج المعرفة عن طريق الوسائل والتقنيات التكنولوجية الحديثة لأنها أصبحت اليوم هدفا من أهداف جودة التعليم.

4.2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الجزئي-4- للتساؤل الثاني:

نص السؤال الجزئي -4- على: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال مهارات التواصل من حيث الأهمية بالترتيب؟ وللإجابة عنه تم اللجوء إلى معامل "**فريدمان**" الترتيبي بهدف ترتيب المؤشرات التي يقيسها البعد الرابع من الإستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (34) يوضح إختبار "فريدمان" لترتيب مؤشرات البعد الرابع من الإستبيان

الترتيب	المؤشرات	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
3	العلاقة مع الطلبة	1.46	122.806	2	0.000	دال عند 0.01
1	العلاقة مع الأساتذة	2.66				
2	العلاقة مع الإدارة والمحيط الخارجي	1.88				

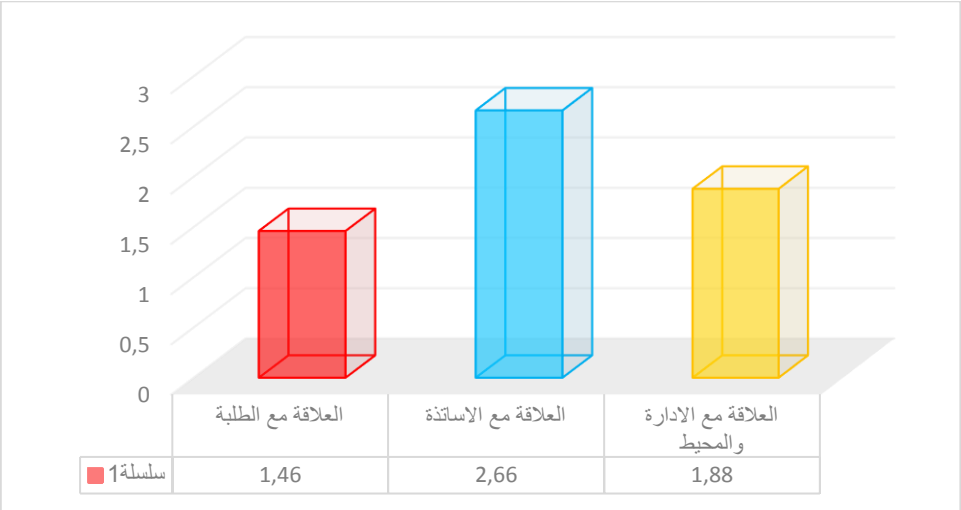
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل "**فريدمان**" الرتبي بالنسبة لمؤشرات البعد الرابع من الإستبيان **(مهارات التواصل)** والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

1-**(العلاقة مع الاساتذة)** إحتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 2,66.

2-**(العلاقة مع الإدارة والمحيط الخارجي)** إحتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 1,88.

3-**(العلاقة مع الطلبة)** إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,46.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (16) أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الرابع من الإستبيان

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 122.80 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب مؤشرات البعد الرابع من الإستبيان وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" تم اللجوء إلى إختبار "**ويلكوكسن**" وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (35) يوضح إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد الرابع من الإستبيان

الثنائيات	قيمة الفرق Z	الإحتمال (sig)
العلاقة مع الأساتذة – العلاقة مع الطلبة	-9.342^{-b}	0.000
العلاقة مع الإدارة والمحيط الخارجي – العلاقة مع الطلبة	-3.461^{-b}	0.001
العلاقة مع الإدارة والمحيط الخارجي – العلاقة مع الأساتذة	-7.606^{-c}	0.000

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار "**ويلكوكسن**" نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل "**ويلكوكسن**" يؤكد الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" حيث أن المرتبة الأولى كانت لمؤشر العلاقة مع الأساتذة، أما المرتبة الثانية فقد كانت لمؤشر العلاقة مع الإدارة والمحيط الخارجي، في حين أن المرتبة الثالثة كانت لمؤشر العلاقة مع الطلبة.

وهو ما أشار إليه شفرد (Shephard, 2009)، إلى أن من المهم تركيز إهتمام الأستاذ الجامعي على الجوانب الوجدانية، إضافة إلى التركيز على العمل الجماعي ومهارات التواصل والإبداع.

5.2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الجزئي-5- للتساؤل الثاني:

نص السؤال الجزئي -5- على: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجال جودة التعليم والنظم من حيث الأهمية بالترتيب؟ وللإجابة عنه تم اللجوء إلى معامل "**فريدمان**" الترتيبي بهدف ترتيب المؤشرات التي يقيسها البعد الخامس من الإستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (36) يوضح إختبار "فريدمان" لترتيب مؤشرات البعد الخامس من الإستبيان

الترتيب	المؤشرات	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
1	التحسين المستمر	2.68	123.781	2	0.000	دال عند 0.01
2	الكفاءة المهنية	1.69				
3	القيادة الفعالة	1.63				

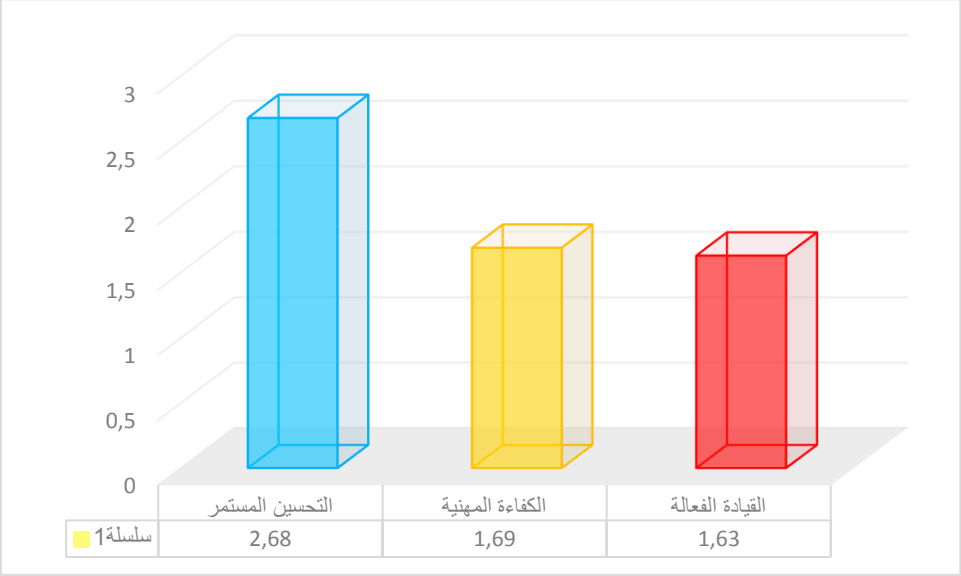
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل "**فريدمان**" الرتبي بالنسبة لمؤشرات البعد الخامس من الإستبيان **(جودة التعليم والنظم)** والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

1-**(التحسين المستمر)** إحتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 2,68.

2-**(الكفاءة المهنية)** إحتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 1,69.

3-**(القيادة الفعالة)** إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,63.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (17) أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد الخامس من الإستبيان

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 123.78 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب مؤشرات البعد الخامس من الإستبيان وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" تم اللجوء إلى إختبار "**ويلكوكسن**" وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (37) يوضح إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد الخامس من الإستبيان

الثنائيات	قيمة الفرق Z	الإحتمال (sig)
الكفاءة المهنية – التحسين المستمر	-8.820-[b]	0.000
القيادة الفعالة – التحسين المستمر	-9.483-[b]	0.000
القيادة الفعالة – الكفاءة المهنية	-1.328-[b]	0.184

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار "**ويلكوكسن**" نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل "**ويلكوكسن**" يؤكد الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" مع إختلاف بسيط فقط

حيث أن المرتبة الأولى كانت لمؤشر التحسين المستمر، أما المرتبة الثانية فقد كانت مشتركة بين كل من مؤشر الكفاءة المهنية ومؤشر القيادة الفعالة.

وبنظرة تحليلية لما خلصت إليه نتائج الجدولين أعلاه نرى أن جانب التحسين المستمر يحتل أهم إحتياج تدريبي لدى الأساتذة وهذا يدل على حاجتهم الكبيرة في مجال جودة التعليم والنظم إلى إعتماد معايير ونظم ضمان الجودة ومراقبة الأعمال وتصحيح المسارات بالإضافة إلى تقييم ومراجعة برامج التكوين وشبكات الكفاءات، وهذا ما أشار إليه بيرد في دراسته (Baird,2007) إلى أن للأستاذ الجامعي دورا كبيرا في تجويد مخرجات التعليم الجامعي، وهو الأمر الذي يبرز أهمية إتخاذ الإجراءات اللازمة إتجاه تطوير وتحسين قدراته ومهاراته. وهذا ما ذهب إليه فريك وآخرون في دراسته (Frick, Chadha, Watson & Zlatkovska, 2010)، حيث أشار إلى أن تركيز الأستاذ الجامعي على الإستراتيجيات الحديثة في التدريس، ومنها التعليم القائم على حل المشكلات يسهم في تحسين مخرجات التعليم وجودته. كما أشار هريس وبريتاق (Harris & Bretag, 2003)، إلى أن تطبيق التعليم التعاوني، وادخال مهارات الإتصال، وتفعيل التواصل عبر البريد الإلكتروني، والتحليل النوعي لنتائج الطلبة يمكن أن يسهم في تحسين جودة مخرجات التعليم. ومما يؤيد هذه النظرة ما أشار اليه مدكور (2005) في دراسته إلى عدد من المتغيرات تؤثر في النظام الإداري للمؤسسة الجامعية، وتتحكم في عملية تطويرها منها النظام السائد في إتخاذ القرار، وفلسفة التخطيط المعتمدة، وأهداف المؤسسة وحجمها وطبيعتها، والبنية التحتية من حيث الطاقات البشرية والامكانيات. ثم تؤكد هذه الدراسة على النموذج المثالي للإدارة الأكاديمية، وهو النموذج الذي يحقق التوازن بين مجموعتي المؤثرات الداخلية والخارجية للمؤسسة الجامعية، ومن ثم فإن وجود نموذج إداري أكاديمي مستمد من المعطيات الوطنية هو مطلب مهم لتحقيق الجودة والتحسين المستمر. وفي مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر تناول أبو نبعة ومسعد (1998) عددا من الدراسات التي تمت في

إطار إدارة الجودة الشاملة في عددا من مؤسسات التعليم العالي لينطلقا منها في وضع تصور لتطبيق أسس الجودة ومبادئها بالجامعات الأردنية الخاصة، وقد أكد ذلك التصور أن تطبيق الجودة الشاملة يحتاج إلى عدد من الجوانب ومنها: تحديد مسؤوليات العملية الإدارية، ومتطلبات المستفيدين، وإيجاد المعايير المستخدمة في نظام التعليم الجامعي وتطويرها، والتحسين المستمر للعملية التعليمية الجامعية. مما يعطي هذا كله إنطباعا بأن تحقيق الجودة في التعليم والنظم يتطلب النظر إليها على أنها مسؤولية متكاملة وتتطلب جهودا مشتركة. كما تناول زيدان (2002) معايير منظومة جودة إدارة مؤسسات التعليم العالي ومؤشراته، وحدد ثلاثة معايير رئيسية هي: التخطيط الاستراتيجي، والتحسين والتطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم، والتحسين لعمليات تقويم الأداء، ويناقش تحت كل معيار عددا من المؤشرات الفرعية التي يمكن أن تسهم في تحقيق فعالية الجودة. كما تناول العمري (2002) المتطلبات التي يرى أنها تؤثر في جودة الأداء في المؤسسات التعليمية ومنها وجود نظام إداري داخلي يضمن تكامل العمليات، وتبني ثقافة جودة تقوم على التحسين المستمر وخفض التكلفة، وترشيد الإستخدام، وتحديد واضح للسلطات والمسؤوليات، وتحسن رضا المستفيد، والتجديد الدائم لبيئة العمل.

كما أشار مؤتمر عالمي بباريس (مقر اليونسكو) من 05 إلى 08 جويلية 2009 حول التعليم العالي، وجاء تحت شعار "الديناميات الجديدة في التعليم العالي والبحث من أجل تطور المجتمع والتنمية" والذي خرج ببيان ختامي إشتمل على عدة محاور وفي إحدى النقاط من محور "الإنتفاع والإنصاف والجودة" تم التطرق فيه إلى النقص الملاحظ في عدد الأساتذة على الصعيد العالمي وعلى ضرورة تدريبهم قبل وأثناء الخدمة حتى يتمكنوا من تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها في القرن 21 وأيضا حتى يتمكنوا من التكيف والتغيرات الحاصلة في العالم. كما أدلى الحاضرون بأهمية خاصة لمؤسسات التعليم العالي ومدى مساهمتها في بناء مجتمع المعرفة. كما تمت الدعوة إلى الإعتماد على

التكنولوجيات والمعلوماتية ووسائل الإتصال في العملية التعليمية وهذا من أجل تحقيق الجودة. وأوصوا بإتاحة نتائج البحوث العلمية على نطاق واسع، واستحداث نظم للجودة واشاعة ثقافة الجودة داخل المؤسسات الجامعية.

كما أشار باروش زين الدين وبركان يوسف (2006) في دراستهما إلى أن هناك تطور جلي من حيث تطبيق عدد الميادين من سنة لأخرى، وقد إقترح الباحثان في دراستهما إضافة تخصصات جديدة وعروض تكوين متنوعة كل سنة دراسية جديدة.

وأشارت دراسة علي براجل وسمية بعزي والويزة سلطاني (2014) إلى أن طبيعة مسارات التكوين ومحتوى مضامين البرامج الدراسية المدرسة فعليا لا تتصف بالعمق المعرفي المطلوب.

وكما أشارت دراسة صليحة رقاد (2014) إلى أن كل من التحديات الداخلية والخارجية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دفعت إلى تطبيق نظام ضمان الجودة بها، إضافة إلى وجود إختلافات في وجهات نظر مسؤولي الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة، كما توصلت الدراسة عن وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام الجودة والمتعلقة بالجانب القيادي على مستوى الوزارة الوصية، والجانب الإداري والتنظيمي على مستوى المؤسسة، والجانب السلوكي للأطراف المعنية بتطبيقه، كما كشفت الدراسة عن وجود جملة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة.

إذا فإن الإهتمام بالجوانب الإدارية والأكاديمية للمؤسسة الجامعية مطلب هام يمكن أن يتحقق من خلاله جودة الأداء الإداري والأكاديمي معا.

وفي دراسة زين الدين باروش ويوسف بركان (2012) حول: مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق، حيث أشار الباحثان إلى وجود مجموعة من المعوقات (مقاومة) لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجزائر منها:

– غياب ثقافة الجودة في التعليم العالي: بسبب أن عنصر الجودة لم يكن هدفا معلنا في السياسة العامة للتعليم العالي فكل المؤشرات تدل على أن التوجه في الجامعة نحو سياسة الكم، أي تسيير التدفق الطلابي.

– الخوف من التقييم، ويخص هذا الجانب الأساتذة.

– الخوف من فقدان النفوذ.

– الخوف من بذل جهد إضافي من طرف المسؤولين.

– الخوف من تكثيف وتوسيع مجال التحصيل العلمي من جانب الطلبة.

– قلة مستوى تكوين وتدريب القائمين على العملية، وعدم توفر الإمكانيات المادية التي تمكن من التعامل بفعالية مع نظام المعلومات.

6.2. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الجزئي–6– للتساؤل الثاني:

نص السؤال الجزئي –6– على: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم في مجال العمل الإداري من حيث الأهمية بالترتيب؟ وللإجابة عنه تم اللجوء إلى معامل "**فريدمان**" الترتيبي بهدف ترتيب المؤشرات التي يقيسها البعد السادس من الإستبيان، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (38) يوضح إختبار "فريدمان" لترتيب مؤشرات البعد السادس من الإستبيان

الترتيب	المؤشرات	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
3	إدارة البيانات والمعلومات	1.10	230.290	2	0.000	دال عند 0.01
2	الإثراء الوظيفي	2.18				
1	الإشراف الإداري	2.72				

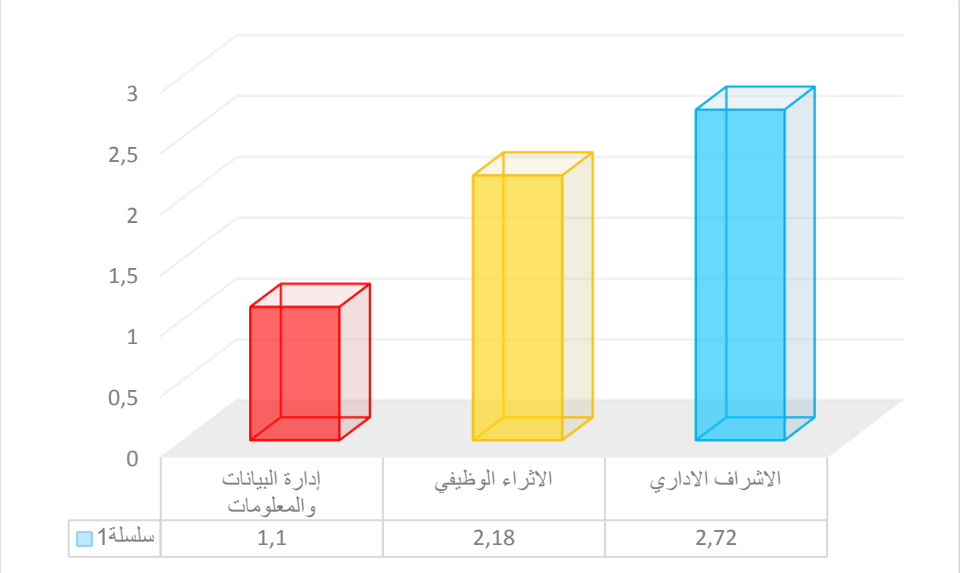
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل "**فريدمان**" الرتبي بالنسبة لمؤشرات البعد السادس من الإستبيان **(العمل الإداري)** والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

4-**(الإشراف الإداري)** إحتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 2,72.

5-**(الإثراء الوظيفي)** إحتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 2,18.

6-**(إدارة البيانات والمعلومات)** إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,10.

والشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل رقم (18) أعمدة بيانية توضح ترتيب مؤشرات البعد السادس من الإستبيان

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 230.29 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ترتيب مؤشرات البعد السادس من الإستبيان وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" تم اللجوء إلى إختبار "**ويلكوكسن**" وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (39) يوضح إختبار "ويلكوكسن" للمقارنات الزوجية بهدف ترتيب مؤشرات البعد السادس من الإستبيان

الثنائيات	قيمة الفرق Z	الإحتمال (sig)
الإثراء الوظيفي – إدارة البيانات والمعلومات	-10.263-[b]	0.000
الإشراف الإداري – إدارة البيانات والمعلومات	-10.897-[b]	0.000
الإشراف الإداري – الإثراء الوظيفي	-6.516-[b]	0.000

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار "**ويلكوكسن**" نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل "**ويلكوكسن**" يؤكد الترتيب الذي أفرزه معامل "**فريدمان**" حيث أن المرتبة الأولى كانت لمؤشر الإشراف الإداري، أما المرتبة الثانية فقد كانت لمؤشر الإثراء الوظيفي، في حين أن المرتبة الثالثة كانت لمؤشر إدارة البيانات والمعلومات.

وبنظرة تحليلية لما خلصت إليه نتائج الجدولين أعلاه نرى أن جانب الإشراف الإداري إحتل أهم إحتياج تدريبي لدى الأساتذة بالمقارنة مع جانبي الإثراء الوظيفي وإدارة البيانات والمعلومات وهذا ما يدل على الحاجة الكبيرة للأساتذة لأنشطة ومهام الإشراف والتكليف والتفويض والإدارة والتنظيم لمختلف الممارسات الإدارية والمهارات القيادية واتخاذ القرارات وحل المشكلات وادارة الأزمات وهي كلها كفاءات مرتبطة بالقدرة على التحليل والتقييم وتحديد الأهداف الآنية والمستقبلية، وهو ما دعت إليه بعض الدراسات إلى الإهتمام بهذا الجانب واعطائه حيزا من الوقت من خلال وضع برامج تدريبية وورشات تكوينية في مجال العمل الإداري والاشراف والقيادة الإدارية ولأن هذه الممارسات تحتاج إلى الكثير من المهارات والخبرات، وليس بإمكان كل أستاذ أن يصبح إداريا وقياديا ناجحا إذا لم تتوفر فيه شروط ومعايير معينة.

كما أن الإعتقاد السائد حاليا لدى الكثير من الأساتذة أن مهام العمل الإداري بالجامعة لا يدخل ضمن أنشطة الأستاذ الجامعي، بالرغم من أن اللوائح والقوانين المستجدة والمنظمة لمهام وواجبات الأستاذ الجامعي في إطار نظام التعليم الجامعي الجديد ل.م.د قد أشارت الى العمل الإداري كمهمة من مهام التكليف المناطة بالأستاذ الجامعي وليست ببعيدة عنه. كما أشار باروش زين الدين وبركان يوسف (2006) في دراستهما إلى صعوبة في التسيير والإدارة المشتركة للنظامين الكلاسيكي و LMD كما أن الإدارة والهياكل والتأطير كله مصمم حسب نظام الكلاسيكي وليس حسب متطلبات نظام LMD. وهو ما أشارت إليه دراسة علي براجل وسمية بعزي والويزة سلطاني (2014) إلى تأثير عوامل تعزى إلى القوانين

والتشريعات المنظمة والمسيرة للجانب الإداري والبيداغوجي. بحيث بينت النتائج أن التسيير والمعاملات الإدارية والبيداغوجية تتسم بالممارسات الجافة والتعقيد والبيروقراطية في أغلب حالاتها، ولا تتوفر على المرونة المطلوبة والتواصل الفعال والتشاور المثمر بين جميع الأطراف، وان كانت فهي قليلة وغير فعالة.

وهذا ما يدفعنا إلى تفسير ضعف قدراتهم وكفاءتهم في هذا المجال وإلى هروب أغلب الأساتذة لأنشطة التدريس والبحث العلمي وتفضيلهم لها عوض مهام العمل الإداري لما فيها من فرص الترقية والتدرج في سلم التصنيف الوظيفي والترقية الداخلية سواء في سلم الرتب أو الدرجات بعكس العمل الإداري الذي تقل فيه هذه الفرص، أما من يمارسون العمل الإداري فهم يحتاجون دائما إلى تدريب ورسكلة لما هو مستجد في الإدارة، وهو ما دلت عليه عديد البحوث والدراسات من ضعف في هذه المهارات والكفاءات لدى الأساتذة خاصة ما تعلق منها بإدارة البيانات والمعلومات والإثراء الوظيفي والإشراف الإداري.

كما يمكن تفسير هذا الضعف في هذا المجال إلى غياب الوعي لدى الأستاذ الجامعي بأهمية العمل الإداري ومتطلباته من صفات وخصائص شخصية ومهارات وكفاءات ذاتية، بالإضافة إلى غياب الدورات التدريبية المستمرة والرسكلة المهنية في هذا المجال، مما يفتح المجال للإنخراط في أنشطة ومهام العمل الإداري والابتعاد عن العمل الإداري الكلاسيكي والروتيني الذي لا يساير التطورات التكنولوجية الحديثة بإستخدام وسائل وتقنيات متطورة.

3. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

نص التساؤل الثالث على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس؟، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى إختبار "**مان ويتني**" فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (40) يوضح إختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس

الجنس		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
ذكور		135	80.59	10880.00	1675.000	2000.000	-0.059	0.953	غير دال
إناث		25	80.00	2000.00					
الإجمالي		160							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (160) فردا قد توزعوا بناء على الإستبيان إلى مستويين حسب الجنس فمنهم (135) ذكور بواقع (80.59) كمتوسط رتب، و(25) إناث بواقع (80.00) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار "**مان ويتني**" بدلالة القيمة المعيارية Z والتي بلغت (0.05-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس.

وبنظرة تحليلية للنتائج المتوصل إليها أعلاه نجد أن إحتياجات أساتذة التعليم الجامعي التدريبية وفق نظام ل.م.د من كلا الجنسين متكافئة ولا يوجد فرق بينهما في درجة الإحتياج حيث كانت كل إتجاهاتهم واهتماماتهم متساوية، وهذا بالنظر إلى تقديرات إحتياجاتهم التدريبية وفق هذا النظام.

وهذا ما ذهب إليه كل من يوسف حجيم ومحمد فوزي وهاشم فوزي (2008) إلى أن عضو هيئة التدريس مهما كان جنسه ومؤهله فهو يحتل المراكز الأولى من حيث الأهمية في نجاح العملية التعليمية، ومهما بلغت البرامج التعليمية من تطوير وجودة فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها، إذا لم ينفذها معلمون أكفاء مدربون تدريبا كافيا ومؤهلون تأهيلا مناسبا، ولتحقيق ذلك يجب توافر عدد من السمات هي السمات الشخصية مثل الثقة، المرونة، تفهم الآخرين وتقبلهم، وكفاءة مهنية،... وكل هذه الصفات لم تقتصر على جنس دون الأخر، بل

مهما كان جنس الأستاذ فهو في حاجة للتحلي بهذه الصفات ومن هنا لم تظهر فروقات بين الجنسين في تقديرات الأساتذة نحو إحتياجاتهم وفق نظام ل.م.د.

4. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع:

نص التساؤل الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى إختبار "**مان ويتني**" فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (41) يوضح إختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
.....	ماجستير	64	63.98	4095.00	2015.000	4095.000	-3.684	0.000	دال
	دكتوراه	96	91.51	8785.00					
	الإجمالي	160							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (160) فردا قد توزعوا بناء على الإستبيان إلى مستويين حسب المؤهل العلمي فمنهم (64) حاملي ماجستير بواقع (63.98) كمتوسط رتب، و(96) حاملي دكتوراه بواقع (91.51) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار "**مان ويتني**" بدلالة القيمة المعيارية Z والتي بلغت (3.68-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي الدكتوراه.

وبنظرة تحليلية للنتائج المتوصل إليها أعلاه نجد أن الأساتذة حاملي المؤهل العلمي الدكتوراه أقل تحكما في تطبيق نظام ل.م.د من أساتذة حاملي مؤهل الماجستير وهذا بالنظر إلى تقديرات إحتياجاتهم التدريبية وفق هذا النظام التي كانت لصالحهم، وهذا معناه أيضا أن

أساتذة الماجستير أحسن تكيفا وتحكما في تطبيق نظام ل.م.د وقلة إحتياجاتهم التدريبية وفقه.

5. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس:

نص التساؤل الخامس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية؟، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى إختبار "**كروسكال واليز**" فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (42) يوضح إختبار "كروسكال واليز" للكشف عن الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية

الرتبة الوظيفية		حجم العينة	متوسط الرتب	كا²	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
.....	أستاذ مساعد	112	75.56	11.014	2	0.004	دال عند 0.05
	أستاذ محاضر	43	86.09				
	أستاذ تعليم عالي	5	143.00				
	الإجمالي	160	////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (160) فردا قد إنقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى "الأساتذة المساعدين" وقد بلغ عددهم (112) فردا بمتوسط رتب بلغ 75.56، أما المجموعة الثانية فتمثل "الأساتذة المحاضرين" وقد بلغ عددهم (43) فردا بمتوسط رتب بلغ 86.09، أما المجموعة الثالثة فتمثل "أساتذة التعليم العالي" وقد بلغ عددهم (5) أفراد بمتوسط رتب بلغ 143.00، وقد أفرز إختبار الدلالة الإحصائية (**كا²**) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 11.01 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث، ومن أجل التأكد لصالح من كانت الفروق تم اللجوء إلى إختبار "**مان ويتني**"، كما هو موضح من خلال النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (43) يوضح المقارنات الزوجية بإستخدام إختبار "مان ويتني"

الرتبة الوظيفية		العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	الإحتمال (sig)
أستاذ مساعد		112	75.07	8408.00	2080.000	8408.000	-1.312	0.190
أستاذ محاضر		43	85.63	3682.00				
الإجمالي		155						
أستاذ مساعد		112	56.99	6383.00	55.000	6383.000	-3.036	0.002
أستاذ التعليم العالي	.....	5	104.00	520.00				
الإجمالي		117						
أستاذ محاضر		43	22.47	966.00	20.000	966.000	-2.966	0.003
أستاذ التعليم العالي		5	42.00	210.00				
الإجمالي		48						

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن إختبار "**مان ويتني**" كشف على أن الفرق بين المجموعتين الأولى والثانية (أستاذ مساعد) و(أستاذ محاضر) بلغ (1.31-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا في حين أن الفرق بين المجموعتين الأولى والثالثة (أستاذ مساعد) و(أستاذ تعليم عالي) بلغ (3.03-) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (أستاذ تعليم عالي)، أما الفرق بين المجموعتين الثانية والثالثة (أستاذ محاضر) و(أستاذ تعليم عالي) بلغ (2.96-) وهي قيمة دالة إحصائيا لصالح المجموعة الثالثة (أستاذ تعليم عالي) وكخلاصة وجد أن الفرق كان لصالح **المجموعة الثالثة (أستاذ تعليم عالي)**.

وبنظرة تحليلية للنتائج المتوصل إليها أعلاه نجد أن أساتذة التعليم العالي أقل تحكما في تطبيق نظام ل.م.د من الأساتذة المساعدين والمحاضرين وهذا بالنظر إلى تقديرات إحتياجاتهم التدريبية وفق هذا النظام التي كانت لصالحهم، في حين لم يكن هناك فرق

واضح وجلي في تقديرات الاحتياجات التدريبية بين الأساتذة المساعدين والمحاضرين معناه أنهم أحسن تكيفا وتحكما في تطبيق نظام ل.م.د وقلة إحتياجاتهم التدريبية وفقه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طريقة تكوين الأساتذة بالطريقة التقليدية وفق النظام الكلاسيكي وتقديمهم للتدريس وفق هذه الطريقة، كما أنه ليس هناك تكوين خاص عن هذا النظام بل يعتمد فقط على المناشير والقدرات الفردية والاجتهادات الذاتية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأساتذة المساعدين والمحاضرين عايشوا ورافقوا منذ الوهلة الأولى الإصلاحات الجديدة التي عرفتها الجامعة الجزائرية بتطبيق النظام التعليمي الجديد ل.م.د ومطلعين على مختلف التنظيمات والمستجدات التي رافقته.

6. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس:

نص التساؤل السادس على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الأقدمية؟، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى إختبار "**كروسكال واليز**" فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (44) يوضح إختبار "كروسكال واليز" للكشف عن الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الأقدمية

الأقدمية		حجم العينة	متوسط الرتب	كا^2	درجة الحرية	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
.....	أقل من 5 سنوات	82	78.44	1.028	2	0.598	غير دال عند 0.05
	من 5 إلى 10 سنوات	46	79.02				
	أكثر من 10 سنوات	32	87.91				
	الإجمالي	160	////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (160) فردا قد إنقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى في الأفراد الذين بلغت أقدميتهم "أقل من 5 سنوات" وقد بلغ عددهم (82) فردا بمتوسط رتب بلغ 78.44، أما

المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين بلغت أقدميتهم "من 5 إلى 10 سنوات" وقد بلغ عددهم (46) فردا بمتوسط رتب بلغ 79.02، في حين بلغ عدد الذين كانت أقدميتهم "أكثر من 10 سنوات" (32) فردا بمتوسط رتب بلغ 87.91، وقد أفرز إختبار الدلالة الإحصائية **(كا²)** والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 1.02 وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي فليس هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الأقدمية.

وبنظرة تحليلية للنتائج المتوصل إليها أعلاه التي لم نجد فيها أية فروقات بين أساتذة التعليم الجامعي في تقديرهم لإحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير الأقدمية، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن أغلب الأساتذة الذين لهم أقدمية طويلة في الجامعة يكون لديهم تصور واضح عن حالة المنظومة الجامعية وعن إحتياجاتها من جميع الجوانب بحكم سنوات عملهم الطويلة سواء كأساتذة أو إداريين، أما الأساتذة الذين لديهم أقدمية متوسطة في الجامعة فهم أيضا عايشوا ورافقوا الإصلاحات الجديدة التي عرفها قطاع التعليم العالي بتطبيق النظام التعليمي الجديد ل.م.د في الجامعة الجزائرية ومطلعين على مختلف التنظيمات والمستجدات التي طرأت عليه.

7. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع:

نص التساؤل السابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير التخصص؟، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى إختبار "**مان ويتني**" فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (45) يوضح إختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير التخصص

التخصص		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
.....	أدبي	64	59.05	3779.00	1699.000	3779.000	-4.786	0.000	دال
	علمي وتقني	96	94.80	9101.00					
	الإجمالي	160							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (160) فردا قد توزعوا بناء على الاستبيان إلى مستويين حسب تخصصهم فمنهم (64) أدبي بواقع (59.05) كمتوسط رتب، و(96) علمي وتقني بواقع (94.80) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار "**مان ويتني**" بدلالة القيمة المعيارية Z والتي بلغت (4.78-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير التخصص لصالح حاملي التخصص العلمي والتقني.

وبنظرة تحليلية للنتائج المتوصل اليها أعلاه نجد أن أساتذة التخصصات العلمية والتقنية أقل تحكما في تطبيق نظام ل.م.د من أساتذة التخصصات الأدبية وهذا بالنظر الى تقديرات إحتياجاتهم التدريبية وفق هذا النظام التي كانت لصالحهم، وهذا معناه أيضا أن أساتذة التخصصات الأدبية أحسن تكيفا وتحكما في تطبيق نظام ل.م.د وقلة إحتياجاتهم التدريبية وفقه.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى النظام الجديد ل.م.د لم يستوعب على دقته وبأكمله عديد الجوانب المهمة، ولايزال لم يواكب متطلبات الميدان خاصة في جانبي الهياكل والتجهيز، وهو ما يحتاجه أساتذة التخصصات العلمية والتقنية الذين يجدون صعوبة أكبر في تطبيق

التدريس والتعليم في الميدان خاصة من حيث الأعمال التطبيقية والأعمال الموجهة بالإعتماد على التجهيزات العلمية ومخابر البحث وورشات العمل والتكوين وهو ما لم يصل إليه تطبيق هذا النظام بعكس ما قد يعتمد عليه أساتذة التخصصات الأدبية من نظريات في التدريس والتعليم وفق طبيعة التخصص.

8. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن:

نص التساؤل الثامن على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية؟، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى إختبار "**مان ويتني**" فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (46) يوضح إختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية

تلقي دورات تدريبية		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
.....	نعم	42	84.55	3551.00	2308.000	9329.000	-0.660	0.509	غير دال
	لا	118	79.06	9329.00					
	الإجمالي	160							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (160) فردا قد توزعوا بناء على الإستبيان إلى مستويين حسب تلقيهم للدورات التدريبية فمنهم (42) أجابوا بنعم بواقع (84.55) كمتوسط رتب، و(118) أجابوا بلا بواقع (79.06) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار "**مان ويتني**" بدلالة القيمة المعيارية Z والتي بلغت (0.66-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير تلقي الدورات التدريبية.

وبنظرة تحليلية للنتائج المتوصل إليها أعلاه التي لم نجد فيها أية فروقات بين أساتذة التعليم الجامعي في تقديراتهم لإحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير تلقي دورات تدريبية، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن أغلب الأساتذة عايشوا ورافقوا الإصلاحات الجديدة التي عرفها قطاع التعليم العالي بتطبيق النظام التعليمي الجديد ل.م.د في الجامعة الجزائرية ومطلعين على مختلف التنظيمات والمستجدات التي طرأت عليه مما يعني أن لديهم تصور واضح عن حالة المنظومة الجامعية وعن إحتياجاتها المختلفة.

وفي مداخلة لـ: "دحمان لاجان" (2014)، (مستشار بيداغوجي بجامعة موريالبكندا) بمناسبة اليوم الدراسي الذي نظمه قسم الأدب واللغة الفرنسية بجامعة منتوري بقسنطينة تحت عنوان: (البيداغوجيا الجامعية في واقع التعليم العالي في الجزائر – ديسمبر 2014) وأكد من خلالها أن نظام ل.م.د لا يشكل مشكلا بحد ذاته وانما تكوين الأساتذة في هذا النظام الجديد هي الحلقة المفقودة، لذا كان من الضروري الإهتمام بالجانب البيداغوجي الذي طالما همش من قبل القائمين على شؤون الجامعة الجزائرية، وهذا بتخصيص الدعم المالي اللازم مثلما هو معمول به في إطار مشاريع البحث (CNEPRU, PNR)، كما إقترح الباحث من أجل إستدراك النقص في جانب التكوين البيداغوجي الجامعي والطبي على إنضمام الأساتذة إلى ما يعرف بالتكوين عن طريق الإنترنيت (Formation en ligne), (E-Learning) مثلما هو معمول به في كندا، وهذا حتى يتمكن الأساتذة من تحسين طرق التعليم لديهم، كما اقترح الباحث أيضا فتح مكاتب جهوية لدعم التعليم (bureau de soutien a lenseignement) في كل من قسنطينة، وهران، ورقلة تتكفل بتكوين الأساتذة في البيداغوجيا الجامعية مع إستقدام خبراء أجانب لتكوينهم، بإعتبار إفتقار الجامعة الجزائرية لمثل هؤلاء حسب رأي الباحث.

9. عرض، تحليل وتفسير النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع:

نص التساؤل التاسع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية؟، وللإجابة عنه تم اللجوء إلى إختبار "**مان ويتني**" فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (47) يوضح إختبار "مان ويتني" لدلالة الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية

ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	الإحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
.....	نعم	93	81.01	7534.00	3068.000	5346.000	-0.164	0.869	غير دال
	لا	67	79.79	5346.00					
	الإجمالي	160							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (160) فردا قد توزعوا بناء على الإستبيان إلى مستويين حسب ممارستهم للوظائف الإدارية أو البيداغوجية فمنهم (93) أجابوا بنعم بواقع (81.01) كمتوسط رتب، و(67) أجابوا بلا بواقع (79.79) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار "**مان ويتني**" بدلالة القيمة المعيارية Z والتي بلغت (-0.16) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، ومنه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية.

وبنظرة تحليلية للنتائج المتوصل إليها أعلاه التي لم نجد فيها أية فروقات بين أساتذة التعليم الجامعي في تقديراتهم لإحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن أغلب الأساتذة عايشوا ورافقوا الإصلاحات الجديدة التي عرفها قطاع التعليم العالي بتطبيق النظام التعليمي الجديد ل.م.د في الجامعة الجزائرية ومطلعين

على مختلف التنظيمات والمستجدات التي طرأت عليه مما يعني أن لديهم تصور واضح عن حالة المنظومة الجامعية وعن إحتياجاتها المختلفة.

10. خلاصة ومقترحات الدراسة:

إنطلاقا مما تم عرضه من الخلفية النظرية في كل ما يتعلق بالإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د، واعتمادا على نتائج معالجة وتحليل البيانات الإحصائية، وللإجابة على تساؤلات الدراسة والذي مفادها: مالاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم. وفي إطار تحقيق أهداف الدراسة المتمثلة في:

– تحديد الإحتياجات التدريبية اللازمة لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في مجالات (البحث العلمي، البيداغوجيا، التحكم في تكنولوجيا المعلومات، مهارات التواصل، جودة التعليم والنظم، العمل الإداري) من وجهة نظرهم، وترتيب هذه المجالات وفقا لمؤشراتها.

– الكشف عن الفروق في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغيرات الدارسة الوسيطية (الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة الوظيفية، الأقدمية، التخصص، تلقي دورات تدريبية، ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية).

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بدراسة بيبليوغرافية نقب فيها عن أهم الإحتياجات التدريبية التي قد تطرأ على عمل أستاذ التعليم الجامعي وفقا لتطبيق نظام ل.م.د وانطلاقا مما توصلت إليه عدد من الدراسات السابقة والتي كشفت حقيقة ما يحتاج إليه أساتذة التعليم الجامعي من إحتياجات تدريبية لتحقيق الأهداف المسطرة لتطبيق هذا النظام الجديد، وقد سمحت لنا هذه الدراسة البيبليوغرافية من توزيع هذه الإحتياجات إلى مجالات ومؤشرات تتمحور فيها أغلب إحتياجات أساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د.

ولقد قام الباحث بتصميم مقياس الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د بمجموع 105 فقرة موزعة على ستة محاور هي: البحث العلمي، البيداغوجيا، التحكم في تكنولوجيا المعلومات، مهارات التواصل، جودة التعليم والنظم، العمل الإداري.

وبعد التحقق من صلاحية الأداة وصدقها وثباتها، تم تطبيق الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الجامعي تتكون من 160 أستاذ بجامعات كل من مسيلة، سطيف وبرج بوعريريج وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- ترتيب إحتياجات أساتذة الجامعة التدريبية ترتيبا تنازليا حسب أهميتها لهم على النحو التالي: مهارات التواصل، البيداغوجيا، جودة التعليم والنظم، التحكم في تكنولوجيا المعلومات، البحث العلمي، العمل الإداري.

2- ترتيب مؤشرات كل محور من محاور المقياس حسب أهميتها بالترتيب.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أساتذة التعليم الجامعي لإحتياجاتهم التدريبية تعزى لمتغير الجنس.

4- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حاملي الدكتوراه.

5- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الرتبة الوظيفية لصالح رتبة أستاذ التعليم العالي.

6- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الأقدمية.

7- وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصص العلمي والتقني.

8- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية.

9- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير ممارسة وظيفية إدارية أو بيداغوجية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم مجموعة من المقترحات والمتمثلة في:

- إعداد برامج تربوية لتدريب أساتذة التعليم الجامعي على طرق وأساليب بيداغوجية حديثة خاصة في جانبي التدريس والتقييم.

- إعادة النظر في برامج تكوين الأساتذة على غرار برنامج المرافقة البيداغوجية للأستاذ الباحث حديث التوظيف.

- إضافة تكوينات في الجانب الإداري لأن الأستاذ الجامعي مؤهل دائما لتقلد مناصب ومسؤوليات إدارية خاصة مع ما رافق نظام ل.م.د من تفعيل لجان وخلايا للتعليم والتقييم والمتابعة.

- تنظيم ملتقيات وورشات تكوينية حول المواضيع التي تتعلق بالمهارات البيداغوجية وتطوير القدرات البحثية وهذا كله لأجل تحسين مستوى الأداء خاصة للأساتذة الملتحقين حديثا بالجامعة.

- العناية واعطاء الأهمية لتكوين الأساتذة الجامعيين قبل الخدمة وبعدها والربط بين العمليتين بما يتوافق مع المتطلبات المهنية المستجدة في الميدان.

- إنشاء مراكز للتدريب المهني لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.

- إنشاء جهاز مركزي على مستوى الوزارة مكلف بتطوير وتحديث ومتابعة البرامج التدريبية لأساتذة الجامعة.

- الإبتعاد عن أساليب التدريب العشوائي والتدريب قصير المدى والتركيز على التكوين المستمر طويل المدى.

- إعادة النظر في محتوى البرامج التدريبية التي تنفذها خلايا المرافقة البيداغوجية وتعميم التكوين ليشمل كل الأساتذة.

- برمجة دورات تدريبية من حين لآخر لمسايرة كل جديد في الساحة الجامعية.

– وضع إستراتيجية لتدعيم وتطوير وتنمية مستوى الأداء المهني لأساتذة الجامعة.

أما فيما يخص الدراسات المستقبلية فإن الباحث يقترح بمايلي:

– إجراء دراسة تتناول الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د على المستوى الوطني، ولا نكتفي ببعض جامعات الشرق الجزائري كما في هذه الدراسة.

– إجراء دراسات تتناول الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د في كل محور من محاور الدراسة الحالية على حدا حتى يتم تفكيك الإحتياجات التدريبية إلى أصغر أجزائها.

– أخذ نتائج الدراسة الحالية والاحتياجات التي تم التوصل إليها بعين الاعتبار، واعتمادها في تصميم برامج تدريبية مستقبلا.

– ضرورة إجراء دراسات ميدانية أخرى من حيث تنويع المتغيرات وتوسيع العينات.

– إجراء بحوث حول تأثير متغيرات مستقلة أخرى بخلاف تحديد الاحتياجات التدريبية، في تطبيق نظام ل.م.د.

– محاولة وضع برنامج تدريبي يستهدف الإحتياجات المحددة في هذه الدراسة وفق نظام ل.م.د.

– تشجيع الدراسات التقييمية لأداء أساتذة التعليم العالي خاصة في ظل تطبيق نظام ل.م.د.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

- ابراهيمي، الطاهر. (2008). الممارسة التكوينية لأستاذ علم الاجتماع في الجزائر بين المستوجبات الإبستيمولوجية والشروط الديداكتيكية. ع18. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.
- أبو حميدان، يوسف عبد الوهاب وسواقد، ساري. (2008). الصفات الواجب توفرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤته. مج24. ع1. سوريا: مجلة جامعة دمشق.
- أبو شيخة، نادر أحمد. (2010). إدارة الموارد البشرية. ط1. عمان. الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- أبو نبعة، عبد العزيز ومسعد، فوزية. (22-25 فيفري، 2008). ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.
- أبو نمرة، محمد خميس والحديدي، محمود عبد الرحمن. (2009). الحاجات التدريبية لأعضاء الهيئات التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الاردنية الخاصة. ملحق36. دراسات العلوم التربوية.
- الثبيتي، مليحان معوض. (2000). الجامعات مفهومها نشأتها وظائفها -دراسة وصفية تحليلية-. ع54. المجلة التربوية.
- الجدوع، فهد بن عبدالله. (1999). ظاهرة الرسوب في التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: جامعة الملك سعود.
- الجرجاوي، زياد وجميل، نشوان. (23-24 ماي، 2007). تقويم أداء الأستاذ الجامعي في الجامعات الفلسطينية في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة. المؤتمر العلمي الثامن

للتربية. جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي. مج2. مصر: جامعة الفيوم.

- الجريدة الرسمية الجزائرية. (04 ماي، 2008). المرسوم التنفيذي رقم 08-130 مؤرخ في 03 ماي 2008. العدد 23. يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث.
- الجودي، محمد بن غازي. (2010). تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء تقدير احتياجاتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. المملكة العربية السعودية: جامعة الطائف.
- الحسن، محمد إحسان. (1999). موسوعة علم الإجتماع. بيروت. لبنان: الدار العربية للموسوعات.
- الخطيب، رداح. (1995). تحديد الاحتياجات التدريبية. ع26. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط.
- الزبيدي، هادي محمود شمخي. (2005). دراسة علمية لتطوير وتحسين الأداء المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا. مج2. المؤتمر الخامس جودة التعليم الجامعي. مملكة البحرين.
- الزليتني، محمد فتحي فرج. (2008). أساليب التنشئة الاجتماعية الاسرية ودوافع الانجاز الدراسية. ليبيا: مجلس الثقافة العامة.
- السلمي، علي. (1970). التدريب الإداري. مج80. القاهرة. مصر: منشورات المنظمة العربية للعلوم الادارية.
- السير، خالد خميس. (2003). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة. المعلم في الألفية الثالثة رؤية آنية ومستقبلية. فلسطين: جامعة الاسراء غزة.

- الشرعة، عطاالله محمد تيسير وسنجق، غالب محمود. (2015). إدارة الموارد البشرية الإتجاهات الحديثة وتحديات الألفية الثالثة. ط1. عمان. الاردن: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الصباغ، حمدي عبد العزيز. (1994). برنامج لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم التدريبية. ع18. ج3. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الصغير، أحمد حسين. (2005). التعليم الجامعي في الوطن العربي "تحديات الواقع ورؤى المستقبل". القاهرة. مصر: عالم الكتب.
- الصمادي، عبدالله وأبو نواس، علي السيد. (2009). الأبعاد المكونة للسمة بين التحكيم والتحليل العاملي. ع3و4. مج25. مجلة جامعة دمشق.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2009). التدريب الاداري والاحتياجات التدريبية. ط2. عمان. الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الطائي، يوسف حجيم والعبادي، محمد فوزي والعبادي، هاشم فوزي. (2008). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. ط1. الاردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الطعيمة، رشدي أحمد والبندري، محمد بن سلمان. (2004). التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير. مصر: دار الفكر العربي.
- العدوان، هيفاء بنت براهيم. (2003). برنامج مقترح في مجال تقنيات التعليم لأعضاء هيئة التدريس بكليات البنات. رسالة ماجستير منشورة. تخصص تكنولوجيا التعليم. كلية التربية للبنات. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب. (2005). إدارة الجودة الشاملة. عمان. الاردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- العمري، خالد يوسف. (1997). آفاق وتطلعات حديثة للتعليم الجامعي: منظور تربوي. كلية التربية. جامعة الامارات: مؤتمر تنمية الغد.

- العمري، هاني عبد الرحمن. (10-13 مارس، 2002). أثر منهجية الجودة الشاملة في تقويم الأداء الإداري للمؤسسات التعليمية. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الجودة والكفاءة والاتقان. الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. الكويت.
- الغزيوات، محمد ابراهيم. (2005). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤته من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية. ع22. مجلة كلية التربية. جامعة الامارات العربية المتحدة.
- اللقاني، أحمد حسين. (2002). المناهج بين النظرية والتطبيق. ط4. القاهرة. مصر: عالم الكتب.
- المجلس الأعلى للتربية. (1999). التقرير السنوي التقويمي عن السياسة الوطنية للتربية والتكوين. الجزائر.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. (2004). النظام التربوي والمناهج التعليمية. الجزائر: وزارة التربية والتعليم.
- المنجد في اللغة والاعلام. (1986). بيروت. لبنان: دار المشرق.
- المؤتمر العالمي للتعليم العالي، اليونسكو. (2009). الديناميات الجديدة في التعليم العالي والبحث من أجل تطور المجتمع والتنمية. باريس. فرنسا.
- الندوة الوطنية للحزب العمالي الشيوعي التونسي. (2005). www.albadil.org.
- الواسطي الزبيدي، محب الدين. (1965). شرح القاموس المسمى تاج العروس (من جواهر القاموس). ج1. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.
- اليزيد، نذيرة. (2015). صعوبات تطبيق نظام ل.م.د حسب تصورات الأساتذة الجامعيين دراسة ميدانية بجامعة أم البواقي. ع10. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. الجزائر: جامعة الوادي.

- أنجرس، موريس. (2004). منهجية البحث في العلوم الانسانية. ترجمة: صحراوي، بوزيد وبوشرف، كمال وسبعون، سعيد. الجزائر: دار القصبة للنشر.
- باروش، زين الدين وبركان، يوسف. (04-05 ماي، 2012). مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والآفاق. المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان الجودة. البحرين: الجامعة الخليجية.
- باشيخ، أسماء. (2017). الجامعة الجزائرية واقع واصلاح. الجزائر: دار الاوطان للثقافة والابداع.
- بداري، كمال وحرزالله، عبد الكريم. (2012). التحكم في مؤشرات التكوين ل.م.د2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بداري، كمال وحرزالله، عبد الكريم. (2014). مرجع ل.م.د تجويد التعليم في نظام ل.م.د. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بدران، شبل والدهشان، جمال. (2001). التجديد في التعليم الجامعي. القاهرة. مصر: دار قباء للنشر والطباعة والتوزيع.
- براجل، علي وبعزي، سمية وسلطاني، الويزة. (2014). دراسة تقييمية لمدى فعالية نظام ل.م.د(LMD) في مؤسسات التعليم العالي في ضوء أراء الاساتذة والطلبة. الجزائر: منشورات مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية والثقافية.
- بركات، زياد. (2010). فعالية المعلم في ممارسة مهارة طرح الأسئلة الصفية واستقبالها والتعامل مع إجابات الطلبة عليها. طولكرم. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
- بلولي، فرحات. (22أفريل، 2013). مهمة الإشراف في ظل نظام ل.م.د. يوم دراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الواقع والرهانات. الجزائر: جامعة البويرة.
- بن أشنهو، مراد. (1981). نحو الجامعة الجزائرية. ترجمة: أديب بامية، عائدة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- بن صالح، بسمة. (2017). مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم. أطروحة دكتوراه في العلوم الإجتماعية. الجزائر: جامعة أم البواقي.
- بن عيسى، السعيد وبلقيدوم، بلقاسم. (27-28نوفمبر، 2005). بعض التحديات التي تواجه تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية. الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية. الجزائر: المركز الجامعي أم البواقي.
- بواب، رضوان. (2015). الأداء الوظيفي والاجتماعي للأستاذ الجامعي في نظام الألمدي. ع21. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.
- بوحفص، مباركي. (2010). إصلاح التعليم العالي في المغرب العربي طبقا لمسار بولونيا آفاق وتحديات. بيروت. لبنان.
- بوحوش، عمار والذنيبات، محمد. (1999). مناهج إعداد البحث العلمي وطرق إعداد البحوث. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوخلخال، عبدالله. (د.ت). الجامعة الجزائرية ووظيفتها البيداغوجية. ع7. الجزائر: حوليات جامعة الجزائر.
- بودبزة، ناصر وعويسي، خيرة. (07-08 ماي، 2013). واقع الإنتاج النوعي للكفاءة بعد إصلاحات نظام التعليم الجامعي في الجزائر دراسة حالة جامعة الأغواط. الملتقى الوطني الثاني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- بوساحة، نجاة وثلايجية، نورة. (07-08 ماي، 2013). الجامعة الجزائرية وواقع إصلاح التعليم العالي نظام ل.م.د نموذجا. الملتقى الوطني الثاني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

- بوسنة، محمود وحداب، مصطفى. (2004). التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي الواقع والاتجاهات المستقبلية. ع2. مجلة سلسلة معارف بسيكولوجية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية. جامعة الجزائر. الجزائر: منشورات مخبر التربية–التكوين–العمل.
- بوعبدالله، لحسن. (1993). تقييم العملية التكوينية بالجامعة. ط1. جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي. باتنة. الجزائر: كتاب الرواسي.
- بوعبدالله، لحسن ومقداد، محمد. (1998). تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- بوغازي، الطاهر. (23–24–25–26ماي، 2012). الدور المهني للجامعة وعلاقته بتمثلات أسرة التدريس دراسة ميدانية في جامعة تلمسان. مطبوعة الملتقى الوطني حول آفاق الدراسات العليا والبحث العلمي. الجزائر: جامعة الجزائر1.
- بوفلجة، غياث. (2006). التربية والتعليم بالجزائر. ط2. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
- بوناب، ياسين. (07–08 ماي، 2013). أهمية تكييف أساليب التقييم مع برامج التكوين المقدمة. الملتقى الوطني الثاني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- ترزولت، عمروني حورية. (1997). مشاريع التكوين المهني المتبعة من طرف المتربصين: دراسة المؤشرات السيكولوجية وأهميتها في بناء وتحقيق هذه المشاريع. رسالة ماجستير غير منشورة. الجزائر: جامعة الجزائر.
- تركي، رابح. (1990). أصول التربية والتعليم. ط2. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- تيغزة، محمد. (2007). البنية المنطقية لمعامل ألفا كرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء إفتراضات نماذج القياس. مركز البحوث التربوية. مجلة جامعة الملك سعود.

- جابر، نصر الدين وزهير، عبد الوافي. (27-28نوفمبر، 2005). آراء الإخصائيين المتمرسين في مجال علم النفس الإكلينيكي حول مستوى التكوين الجامعي. الملتقى الدولي الأول: نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين الضغوطات العالمية والاختيارات الذاتية. الجزائر: المركز الجامعي أم البواقي.
- حرزالله، عبد الكريم وبداري، كمال. (2008). نظام ل.م.د ليسانس-ماستر-دكتوراه. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- حسان، محمد محمد. (2008). التعليم الجامعي الخاص التطور والمستقبل. مصر: دار الجامعة الجديدة.
- حلمي، المليجي. (2001). مناهج البحث في علم النفس. ط1. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية.
- خدنة، يسمينة. (2008). واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية دراسة حالة جامعة منتوري قسنطينة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر: جامعة قسنطينة.
- درة، عبد الباري ابراهيم. (2003). تكنولوجيا الأداء البشري في المنظمات "الاسس النظرية ودلالاتها في البيئة العربية المعاصرة". القاهرة. مصر: المنظمة العربية للتنمية الادارية.
- درة، عبد الهادي. (1991). التدريب مفهومه ومدخل نظمي له. ع1و2. مج32. رسالة المعلم.
- درويش، عبد الكريم وتكلا، ليلى. (1980). أصول الادارة العامة. القاهرة. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

- دليمي، عبد الحميد. (2006). التعليم العالي في الجزائر وتحديات العولمة. ع2. مجلة دفاتر المخبر. منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة بسكرة. الجزائر: دار الكتاب العربي.
- دليو، فضيل ولوكيا، الهاشمي وسفاري، ميلود. (2006). إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية. ط2. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر: منشورات مخبر علم الاجتماع والاتصال.
- دويدار، عبد الفتاح محمد. (1995). أسس علم النفس التجريبي. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية.
- رشدي، عثمان فريد. (2013). التدريب المهني. ط1. عمان. الاردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- رقاد، صليحة. (2014). تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية آفاقه ومعوقاته. أطروحة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية. الجزائر: جامعة سطيف.
- رواب، عمار. (2007). شروط الأداء التعليمي والتكوين الجامعي. ع11. مجلة العلوم الإنسانية.
- زرزور، أحمد. (2006). تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام ليسانس.ماستر.دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل: دراسة ميدانية بجامعة منتوري قسنطينة والمركز الجامعي بأم البواقي. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاجتماعية. الجزائر: جامعة قسنطينة.
- زرقان، ليلى. (2013). إقتراح برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا. أطروحة دكتوراه. الجزائر: جامعة سطيف2.

- زرهوني، الطاهر. (1993). التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- زرواتي، رشيد. (2007). مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. الجزائر: دار الهدى.
- ساقور، عبدالله. (2002). واقع التعليم الجامعي في الجزائر. ع17. جامعة منتوري قسنطينة. الجزائر: مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.
- سعيد، التل وآخرون. (1997). قواعد الدراسة في الجامعة. ط1. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- سناني، عبد الناصر. (2012). الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية. أطروحة دكتوراه. الجزائر: جامعة قسنطينة.
- شحاته، حسن. (2007). مفاتيح التميز في التعليم. مج8. المؤتمر الثامن للتربية جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي. مصر: جامعة الفيوم.
- شريدة، هيام نجيب. (1994). الاحتياجات التدريبية للعاملين الاداريين في جامعة اليرموك. ج61. ط9. رابطة التربية الحديثة. دراسات تربوية.
- صالحي، علي. (22أفريل، 2013). نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية بين الواقع والقوانين ميدان العلوم الإنسانية. يوم دراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الواقع والرهانات. الجزائر: جامعة البويرة.
- طارق، عبد الرؤوف عامر وإيهاب، عيسى المصري. (2019). التدريب والإحتياجات التدريبية. ط1. القاهرة. مصر: المكتب العربي للمعارف.
- طشوعة، لويزة. (2009). تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين. رسالة ماجستير في الإدارة التربوية. الجزائر: جامعة سطيف.

- عبد الباقي، صلاح الدين. (2002). الإتجاهات الحديثة في إدارة الموارد البشرية. القاهرة. مصر.
- عبدالله، صفاء رفعت أحمد وابراهيم، منال الحاج. (د.ت). سمات الأستاذ الجامعي المتسم بالوسطية. أبحاث مؤتمر دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب الجامعي.
- عدلي، علي أبو طاحون. (2000). إدارة وتنمية الموارد البشرية والطبيعية. الإسكندرية. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- عزاق، رقية. (25-26 نوفمبر، 2008). رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام ل.م.د. منشورات الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا. ضمان جودة التعليم العالي المبررات والمتطلبات. الجزائر: جامعة بسكرة.
- علي حمود، علي. (14-15 ديسمبر، 2004). تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي. ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي التحديات والتطوير. كلية التربية. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
- علي، محمد عبد الوهاب. (1985). التدريب والتطوير"مدخل علمي لفعالية الأفراد والمنظمات". الرياض. السعودية.
- علي، محمد عبد الوهاب. (1987). تحديد الاحتياجات التدريبية. المؤتمر الأول حول الاتجاهات الحديثة في التدريب والتنمية الادارية بالمؤسسات العربية. القاهرة. مصر: الخبراء العرب في الهندسة والادارة.
- عليان، يحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي"النظرية والتطبيق". ط1. عمان. الاردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- عليوة، السيد. (2001). تنمية المهارات القيادية للمديرين الجدد. ط1. القاهرة. مصر: ايتراك للطباعة والنشر.
- غنيم، أحمد علي. (2004). تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلاب والطالبات. مجلة بحوث كلية التربية. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
- فرحاتي، العربي. (2011). سؤال جودة الجامعة تجارب عربية وعالمية. الكتاب السنوي الأول. مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي. باتنة. الجزائر: دار قانة للنشر والتوزيع.
- فلوح، أحمد. (2013). مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة. أطروحة دكتوراه. الجزائر: جامعة وهران.
- قارة، ساسية ولعمور، منى. (07-08 ماي، 2013). تحديات الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل.م.د. الملتقى الوطني الثاني حول إشكالية التقويم وأساليبه في منظومة التعليم الجامعي في ظل نظام ل.م.د. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- قريشي، عبد الكريم. (2015). في رحاب البرلمان. الجزائر.
- قيس، المؤمن وآخرون. (1997). التنمية الإدارية. عمان. الاردن: دار زهران.
- قيسي، محمد السعيد. (2016). أثر تدريب تلميذ المرحلة الثانوية على بناء مشروعه الشخصي المستقبلي بمفهوم المرافقة وبأداة الصحيفة الوثائقية. أطروحة دكتوراه. الجزائر: جامعة ورقلة.
- كركوش، فتيحة. (2012). اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د دراسة ميدانية بجامعة البليدة. ع8. مجلة دراسات نفسية وتربوية. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.

- لوشن، حسين ومقاوسي، صليحة. (25-26 نوفمبر، 2008). التحكم الاستراتيجي في المقاييس التي تضمن الجودة والنوعية في التعليم العالي. منشورات الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا. ضمان جودة التعليم العالي المبررات والمتطلبات. الجزائر: جامعة بسكرة.
- مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية. (2008). دليل التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية أعضاء الاتحاد. الأمانة العامة. عمان: اتحاد الجامعات العربية.
- محمود، سعيد طه وناس، السيد محمد. (2013). قضايا في التعليم العالي والجامعي. مصر: مركز آيات للطباعة والكومبيوتر.
- مدكور، علي. (2005). تطوير التعليم العالي في الوطن العربي "الطريق إلى المستقبل". ع6. حولية كلية باب المعلمين بأبها.
- مرسي، محمد منير. (1977). التعليم الجامعي المعاصر قضاياه واتجاهاته. ط1. بيروت. لبنان: دار النهضة العربية.
- مرسي، محمد منير. (2002). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي وأساليب تدريسه. ط1. القاهرة. مصر: مطبعة التل.
- مصمودي، زين الدين. (2004). بعض مشكلات المكونين في التعليم الجامعي. الملتقى الدولي المعنون ب: إشكالية التكوين والتعليم في افريقيا والعالم العربي سطيف 2001. ع1. جامعة سطيف: سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية.
- معتوق، جمال. (2006). قراءة نقدية لأزمة التعليم العالي بالجزائر. ع2. مجلة دفاتر المخبر. منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة بسكرة. الجزائر: دار الكتاب العربي.
- معمرية، بشير وخزار، عبد الحميد. (2008). مهارات التدريس الجامعي أصولها النظرية وممارساتها العملية. ع12. مجلة الأحياء.

- مقداد، محمد. (1996). الإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي. ع5. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. الجزائر: جامعة باتنة.
- نعموني، مراد. (20014). مدخل إلى علم النفس العمل والتنظيم. ط1. المحمدية. الجزائر: جسور للنشر والتوزيع.
- هارون، أسماء. (2010). دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام ل.م.د. رسالة ماجستير. الجزائر.
- هلال، محمد عبد الغني حسن. (2003). دراسة الاحتياجات والتخطيط للتدريب. ط1. موسوعة التدريب25. مصر: مركز تطوير الأداء والتنمية.
- همام، زيدان. (10-13 مارس، 2002). جودة أداء إدارة مؤسسات التعليم العالي. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الجودة والكفاءة والاتقان. الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. الكويت.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (12-13 جانفي، 2016). الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام ل.م.د: ملخص عن الوقائع والتوصيات. الجزائر: قصر الأمم.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (28 جويلية، 2016). القرار الوزاري رقم 932 الذي يحدد كيفيات تنظيم المرافقة البيداغوجية لفائدة الأستاذ الباحث حديث التوظيف.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962 إلى 2002.
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية في الجزائر 1962-2012.
- وفاء، محمد البرعي. (2000). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري. ط1. الإسكندرية. مصر: دار المعرفة الجامعية.

- ياغي، محمد. (1993). التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق. عمادة شؤون المكتبات. الرياض. السعودية: جامعة الملك سعود.

- رضا روابحية Http://rouabhia.ahlamontada.net/t7-topic:

- الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية. وثيقة إصلاح التعليم العالي جوان2007 : WWW.Mesrs.dz

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

- Baird, j. (2007). Taking it on board: quality audit findings for higher education governance. Higher education research & development.
- Bajonie ivin, (2005). La formation des elites, revue internationale d'education de sevre, n39.
- Benslitane, a. (2003). La gouvernement de l'universite point de vue d'un ancien recteur. Alger: editions distribution bahae eddin.
- Berrouche, z. Berkane, y. (23au25mai2006) .La reforme de l'enseignement superieur(systemelmd) entre espoir et scepticisme – experiences de quelques universites de l' est algerien , colloque international , maroc.
- Bliuc, a. Ellis, r. Goodyear, p. & piggott, l. (2010). Learning through face-to-face and online discussions: associations between students' conceptions, approaches and academic performance in political science. British journal of educational technology.
- Chabchoub, a. (2007). Quelles competences pedagogiques pour enseigner au superieur?. Tunis: publications de l'atured.
- Cole, g. A. (1990). Management theory and practice, educational low-priced books scheme funded by british government, london.
- Daniel frank idiata, (2006). L'afrique dans le systeme lmd, harmattan.
- Florence legendre, (2012). Processus de bologne dans l'enseignement superieur honoris, representation pratiques enseignantes, revue carrefours de l'education, doboek, n34.

- Frick, t. W. Chadha, r. Watson, c. & zlatkovska, e. (2010). Improving course evaluations to improve instruction and complex learning in higher education. Educational technology research & development.
- Harris, h. & bretag, t. (2003). Reflective and collaborative teaching practice: working towards quality student learning outcomes. Quality in higher education.
- Mario, p. (1983). The lexicon webstrr dictionary. Vol11. New york: the delair publising company. Inc. P637.
- Megnounif, a. (15 mai 2014). the lmd system and the algerian university fiveyears after, in: http://univ-tlemcen.dz.
- Michael armstrong, (1994). Performance management .british library cataloguing in publication data. England.
- Milam jubr and joseph prokopenko. (1989). Diagnosing mangement traning and development needs: concepts and techniques. Geneva: international labour offic.
- Ngai, s.(2009). The effects of program characteristics and psychological engagement on service-learning outcomes :a study of university student in hong kong .adolescence.
- Leslie rae. (1991). Job training needs, gower handbook of training and development, gower pub. Limited, england.
- Lakhdar, a. (2003). La formation pedagogique quel statut a l'universite. Alger: editions distribution bahae eddin.
- Lloyed s. Barid, (1989). James e. Post, john f. Mahon - management (function and responsibilities - harper collins publishers. New york.
- Vas alain & lejeune christophe, (6-9 juin 2006). La gestion du changement a l'universite: une approche interpretatiste, xvi eme conference internationale de management strategique, canada, montreal.

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق:

ملحق رقم (01): عرض نتائج الثبات والصدق

ملحق رقم (02): عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة

ملحق رقم (03): استمارة التحكيم للاستبيان في صورته الأولية

ملحق رقم (04): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

ملحق رقم (05): استمارة استبيان الدراسة الأولي قبل التعديل(الحذف)

ملحق رقم (06): استمارة استبيان الدراسة النهائي بعد التعديل(الحذف)

ملحق رقم (07): استمارة استبيان الدراسة في صورته النهائية

ملحق رقم (01): عرض نتائج الثبات والصدق

أولا/ الصورة الأولية للإستبيان (قبل التعديل)

أ- الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور 1	0.915	18
المحور 2	0.909	21
المحور 3	0.820	18
المحور 4	0.917	25
المحور 5	0.928	16
المحور 6	0.894	15
الكلي	0.954	113

ب- الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		مج1			مج1
ب1	Corrélation de Pearson	0.249	ب10	Corrélation de Pearson	0.723**
	Sig. (bilatérale)	0.184		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب2	Corrélation de Pearson	0.373*	ب11	Corrélation de Pearson	0.795**
	Sig. (bilatérale)	0.042		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب3	Corrélation de Pearson	0.684**	ب12	Corrélation de Pearson	0.861**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب4	Corrélation de Pearson	0.422*	ب13	Corrélation de Pearson	0.693**
	Sig. (bilatérale)	0.020		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب5	Corrélation de Pearson	0.359	ب14	Corrélation de Pearson	0.626**
	Sig. (bilatérale)	0.052		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب6	Corrélation de Pearson	0.569**	ب15	Corrélation de Pearson	0.715**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب7	Corrélation de Pearson	0.604**	ب16	Corrélation de Pearson	0.827**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب8	Corrélation de Pearson	0.729**	ب17	Corrélation de Pearson	0.841**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب9	Corrélation de Pearson	0.519**	ب18	Corrélation de Pearson	0.762**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		مج2			مج2
ب19	Corrélation de Pearson	0.428*	ب30	Corrélation de Pearson	0.605**
	Sig. (bilatérale)	0.018		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب20	Corrélation de Pearson	0.616**	ب31	Corrélation de Pearson	0.739**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب21	Corrélation de Pearson	0.608**	ب32	Corrélation de Pearson	0.814**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب22	Corrélation de Pearson	0.578**	ب33	Corrélation de Pearson	0.602**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب23	Corrélation de Pearson	0.706**	ب34	Corrélation de Pearson	0.704**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب24	Corrélation de Pearson	0.647**	ب35	Corrélation de Pearson	0.536**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	30		N	30
ب25	Corrélation de Pearson	0.586**	ب36	Corrélation de Pearson	0.614**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب26	Corrélation de Pearson	0.654**	ب37	Corrélation de Pearson	0.335
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.070
	N	30		N	30
ب27	Corrélation de Pearson	0.610**	ب38	Corrélation de Pearson	0.283
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.130
	N	30		N	30
ب28	Corrélation de Pearson	0.726**	ب39	Corrélation de Pearson	0.378*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.040
	N	30		N	30
ب29	Corrélation de Pearson	0.675**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bill).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	30			

Corrélations

Corrélations					
		مج3			مج3
ب40	Corrélation de Pearson	0.441*	ب49	Corrélation de Pearson	0.444*
	Sig. (bilatérale)	0.015		Sig. (bilatérale)	0.014
	N	30		N	30
ب41	Corrélation de Pearson	0.216	ب50	Corrélation de Pearson	0.394*
	Sig. (bilatérale)	0.251		Sig. (bilatérale)	0.031
	N	30		N	30
ب42	Corrélation de Pearson	0.584**	ب51	Corrélation de Pearson	0.474**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.008
	N	30		N	30
ب43	Corrélation de Pearson	0.741**	ب52	Corrélation de Pearson	0.394*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.031
	N	30		N	30
ب44	Corrélation de Pearson	0.656**	ب53	Corrélation de Pearson	0.631**

	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب45	Corrélation de Pearson	0.590**	ب54	Corrélation de Pearson	0.637**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب46	Corrélation de Pearson	0.461*	ب55	Corrélation de Pearson	0.696**
	Sig. (bilatérale)	0.010		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب47	Corrélation de Pearson	0.464**	ب56	Corrélation de Pearson	0.570**
	Sig. (bilatérale)	0.010		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب48	Corrélation de Pearson	0.374*	ب57	Corrélation de Pearson	0.243
	Sig. (bilatérale)	0.042		Sig. (bilatérale)	0.195
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		مج4			مج4
ب58	Corrélation de Pearson	0.513**	ب71	Corrélation de Pearson	0.316
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.089
	N	30		N	30
ب59	Corrélation de Pearson	0.560**	ب72	Corrélation de Pearson	0.393*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.032
	N	30		N	30
ب60	Corrélation de Pearson	0.574**	ب73	Corrélation de Pearson	0.603**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب61	Corrélation de Pearson	0.532**	ب74	Corrélation de Pearson	0.485**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	30		N	30
ب62	Corrélation de Pearson	0.718**	ب75	Corrélation de Pearson	0.569**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب63	Corrélation de Pearson	0.729**	ب76	Corrélation de Pearson	0.652**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب64	Corrélation de Pearson	0.383*	ب77	Corrélation de Pearson	0.526**
	Sig. (bilatérale)	0.037		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	30		N	30
ب65	Corrélation de Pearson	0.706**	ب78	Corrélation de Pearson	0.564**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب66	Corrélation de Pearson	0.527**	ب79	Corrélation de Pearson	0.632**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب67	Corrélation de Pearson	0.565**	ب80	Corrélation de Pearson	0.685**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب68	Corrélation de Pearson	0.535**	ب81	Corrélation de Pearson	0.650**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب69	Corrélation de Pearson	0.597**	ب82	Corrélation de Pearson	0.757**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	30		N	30
ب70	Corrélation de Pearson	0.680**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bil).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	N	30			

Corrélations

Corrélations					
		مج5			مج5
ب83	Corrélation de Pearson	0.585**	ب91	Corrélation de Pearson	0.764**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب84	Corrélation de Pearson	0.671**	ب92	Corrélation de Pearson	0.669**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب85	Corrélation de Pearson	0.797**	ب93	Corrélation de Pearson	0.738**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب86	Corrélation de Pearson	0.767**	ب94	Corrélation de Pearson	0.551**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	30		N	30
ب87	Corrélation de Pearson	0.695**	ب95	Corrélation de Pearson	0.590**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب88	Corrélation de Pearson	0.562**	ب96	Corrélation de Pearson	0.767**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب89	Corrélation de Pearson	0.740**	ب97	Corrélation de Pearson	0.628**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب90	Corrélation de Pearson	0.784**	ب98	Corrélation de Pearson	0.794**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		مج6			مج6
ب99	Corrélation de Pearson	0.252	ب107	Corrélation de Pearson	0.719**
	Sig. (bilatérale)	0.179		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب100	Corrélation de Pearson	0570**	ب108	Corrélation de Pearson	0.509**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	30		N	30
ب101	Corrélation de Pearson	0.634**	ب109	Corrélation de Pearson	0.753**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب102	Corrélation de Pearson	0.578**	ب110	Corrélation de Pearson	0.612**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب103	Corrélation de Pearson	0.793**	ب111	Corrélation de Pearson	0.680**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب104	Corrélation de Pearson	0.674**	ب112	Corrélation de Pearson	0.703**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	30		N	30
ب105	Corrélation de Pearson	0.638**	ب113	Corrélation de Pearson	0.739**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب106	Corrélation de Pearson	0.646**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	30			

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
مج1	Corrélation de Pearson	0.507**	مج4	Corrélation de Pearson	0.708**
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
مج2	Corrélation de Pearson	0.660**	مج5	Corrélation de Pearson	0.724**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
مج3	Corrélation de Pearson	0.625**	مج6	Corrélation de Pearson	0.809**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

ثانيا/ الصورة النهائية للإستبيان (بعد التعديل)

أ- الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور 1	0.925	16
المحور 2	0.918	19
المحور 3	0.868	16
المحور 4	0.918	24
المحور 5	0.928	16
المحور 6	0.903	14
الكلي	0.954	105

ب- الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		مج1			مج1
ب1	Corrélation de Pearson	0.426*	ب9	Corrélation de Pearson	0.802**
	Sig. (bilatérale)	0.019		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب2	Corrélation de Pearson	0.679**	ب10	Corrélation de Pearson	0.862**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب3	Corrélation de Pearson	0.432*	ب11	Corrélation de Pearson	0.690**
	Sig. (bilatérale)	0.017		Sig. (bilatérale)	0.000

	N	30		N	30
ب4	Corrélation de Pearson	0.559**	ب12	Corrélation de Pearson	0.648**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب5	Corrélation de Pearson	0.611**	ب13	Corrélation de Pearson	0.726**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب6	Corrélation de Pearson	0.772**	ب14	Corrélation de Pearson	0.832**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب7	Corrélation de Pearson	0.541**	ب15	Corrélation de Pearson	0.857**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب8	Corrélation de Pearson	0.712**	ب16	Corrélation de Pearson	0.758**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		مج2			مج2
ب17	Corrélation de Pearson	0.442*	ب27	Corrélation de Pearson	0.700**
	Sig. (bilatérale)	0.014		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب18	Corrélation de Pearson	0.599**	ب28	Corrélation de Pearson	0.614**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب19	Corrélation de Pearson	0.625**	ب29	Corrélation de Pearson	0.737**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب20	Corrélation de Pearson	0.606**	ب30	Corrélation de Pearson	0.832**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب21	Corrélation de Pearson	0.752**	ب31	Corrélation de Pearson	0.597**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب22	Corrélation de Pearson	0.699**	ب32	Corrélation de Pearson	0.691**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب23	Corrélation de Pearson	0.629**	ب33	Corrélation de Pearson	0.490**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.006
	N	30		N	30
ب24	Corrélation de Pearson	0.689**	ب34	Corrélation de Pearson	0.590**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب25	Corrélation de Pearson	0.650**	ب35	Corrélation de Pearson	0.382*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.037
	N	30		N	30
ب26	Corrélation de Pearson	0.704**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bil).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	30			

Corrélations

Corrélations					
		مج3			مج3
ب36	Corrélation de Pearson	0.581**	ب44	Corrélation de Pearson	0.394*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.031
	N	30		N	30
ب37	Corrélation de Pearson	0.694**	ب45	Corrélation de Pearson	0.471**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.009
	N	30		N	30
ب38	Corrélation de Pearson	0.812**	ب46	Corrélation de Pearson	0.421*
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.021
	N	30		N	30
ب39	Corrélation de Pearson	0.561**	ب47	Corrélation de Pearson	0.560**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب40	Corrélation de Pearson	0.549**	ب48	Corrélation de Pearson	0.677**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب41	Corrélation de Pearson	0.601**	ب49	Corrélation de Pearson	0.718**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب42	Corrélation de Pearson	0.595**	ب50	Corrélation de Pearson	0.681**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب43	Corrélation de Pearson	0.427*	ب51	Corrélation de Pearson	0.526**
	Sig. (bilatérale)	0.019		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		مج4			مج4
ب52	Corrélation de Pearson	0.526**	ب64	Corrélation de Pearson	0.659**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب53	Corrélation de Pearson	0.578**	ب65	Corrélation de Pearson	0.384*
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.036
	N	30		N	30
ب54	Corrélation de Pearson	0.581**	ب66	Corrélation de Pearson	0.588**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب55	Corrélation de Pearson	0.533**	ب67	Corrélation de Pearson	0.469**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.009
	N	30		N	30
ب56	Corrélation de Pearson	0.724**	ب68	Corrélation de Pearson	0.577**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب57	Corrélation de Pearson	0.724**	ب69	Corrélation de Pearson	0.669**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب58	Corrélation de Pearson	0.379*	ب70	Corrélation de Pearson	0.531**
	Sig. (bilatérale)	0.039		Sig. (bilatérale)	0.003
	N	30		N	30

ب59	Corrélation de Pearson	0.705**	ب71	Corrélation de Pearson	0.563**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب60	Corrélation de Pearson	0.522**	ب72	Corrélation de Pearson	0.646**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب61	Corrélation de Pearson	0.552**	ب73	Corrélation de Pearson	0.704**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب62	Corrélation de Pearson	0.522**	ب74	Corrélation de Pearson	0.673**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب63	Corrélation de Pearson	0.576**	ب75	Corrélation de Pearson	0.773**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		مج5			مج5
ب76	Corrélation de Pearson	0.585**	ب84	Corrélation de Pearson	0.764**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب77	Corrélation de Pearson	0.671**	ب85	Corrélation de Pearson	0.669**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب78	Corrélation de Pearson	0.797**	ب86	Corrélation de Pearson	0.738**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب79	Corrélation de Pearson	0.767**	ب87	Corrélation de Pearson	0.551**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	30		N	30
ب80	Corrélation de Pearson	0.695**	ب88	Corrélation de Pearson	0.590**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	30		N	30
ب81	Corrélation de Pearson	0.562**	ب89	Corrélation de Pearson	0.767**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب82	Corrélation de Pearson	0.740**	ب90	Corrélation de Pearson	0.628**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب83	Corrélation de Pearson	0.784**	ب91	Corrélation de Pearson	0.794**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		مج6			مج6
ب92	Corrélation de Pearson	0.516**	ب99	Corrélation de Pearson	0.723**
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب93	Corrélation de Pearson	0.602**	ب100	Corrélation de Pearson	0.544**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.002
	N	30		N	30
ب94	Corrélation de Pearson	0.536**	ب101	Corrélation de Pearson	0.771**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب95	Corrélation de Pearson	0.800**	ب102	Corrélation de Pearson	0.620**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب96	Corrélation de Pearson	0.687**	ب103	Corrélation de Pearson	0.693**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب97	Corrélation de Pearson	0.651**	ب104	Corrélation de Pearson	0.717**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
ب98	Corrélation de Pearson	0.689**	ب105	Corrélation de Pearson	0.738**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		الكلي			الكلي
مج1	Corrélation de Pearson	0.479**	مج4	Corrélation de Pearson	0.717**
	Sig. (bilatérale)	0.007		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
مج2	Corrélation de Pearson	0.615**	مج5	Corrélation de Pearson	0.702**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
مج3	Corrélation de Pearson	0.604**	مج6	Corrélation de Pearson	0.801**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	30		N	30
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

ملحق رقم (02): عرض النتائج

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي لبيانات متغيرات الدراسة

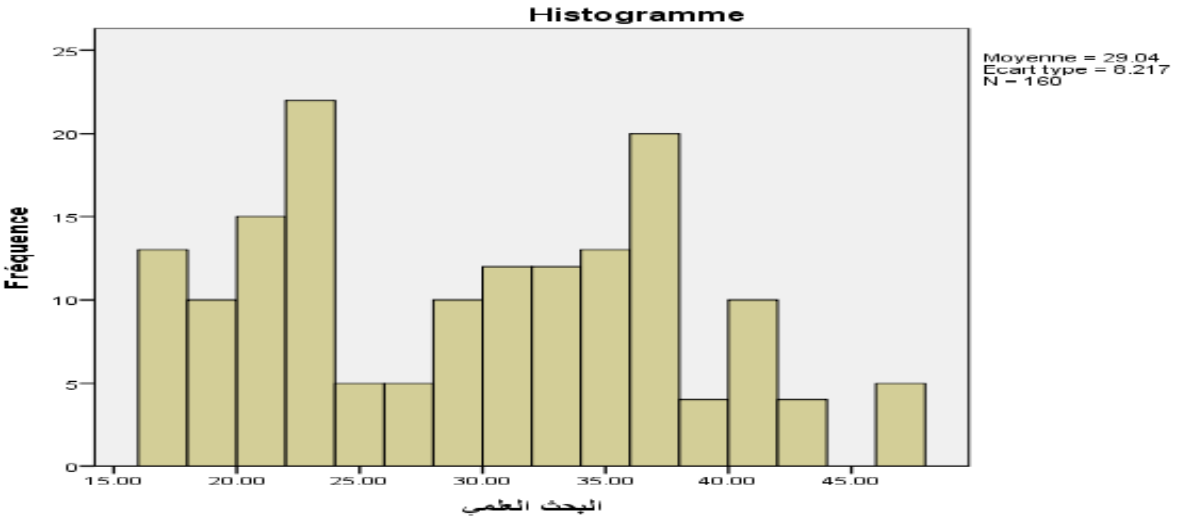
Explorer

Tests de normalité

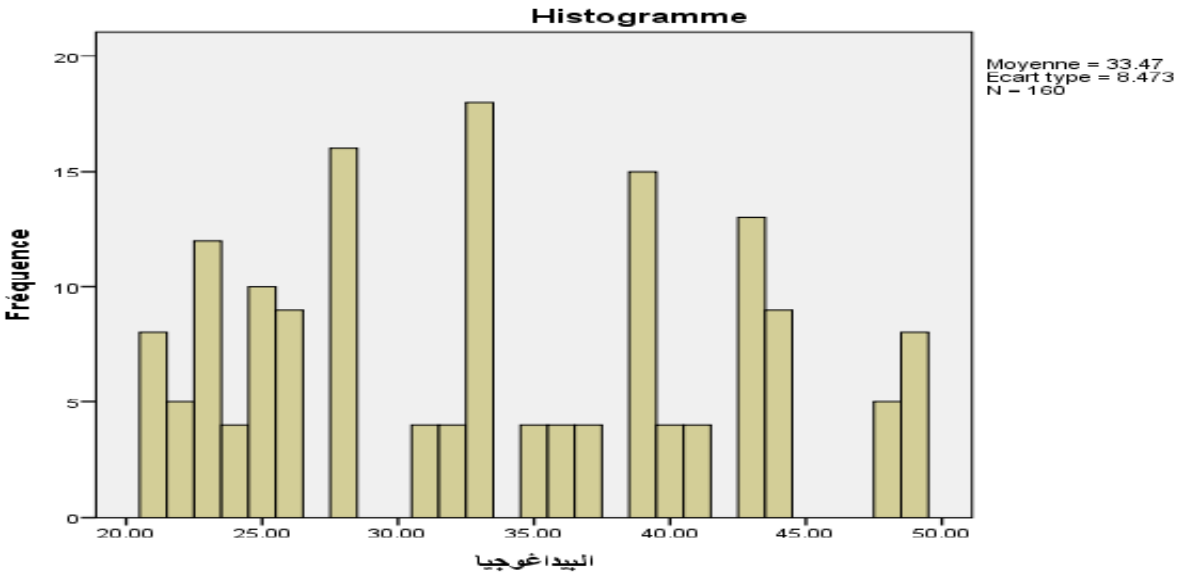
	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	Ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
البحث العلمي	0.144	160	0.000	0.945	160	0.000
البيداغوجيا	0.141	160	0.000	0.938	160	0.000
التحكم في تكنولوجيا المعلومات	0.130	160	0.000	0.942	160	0.000
مهارات التواصل	0.083	160	0.009	0.968	160	0.001
جودة التعليم والنظم	0.122	160	0.000	0.954	160	0.000
العمل الإداري	0.083	160	0.010	0.964	160	0.000
الاحتياجات التدريبية ككل	0.127	160	0.000	0.949	160	0.000

a. Correction de signification de Lilliefors

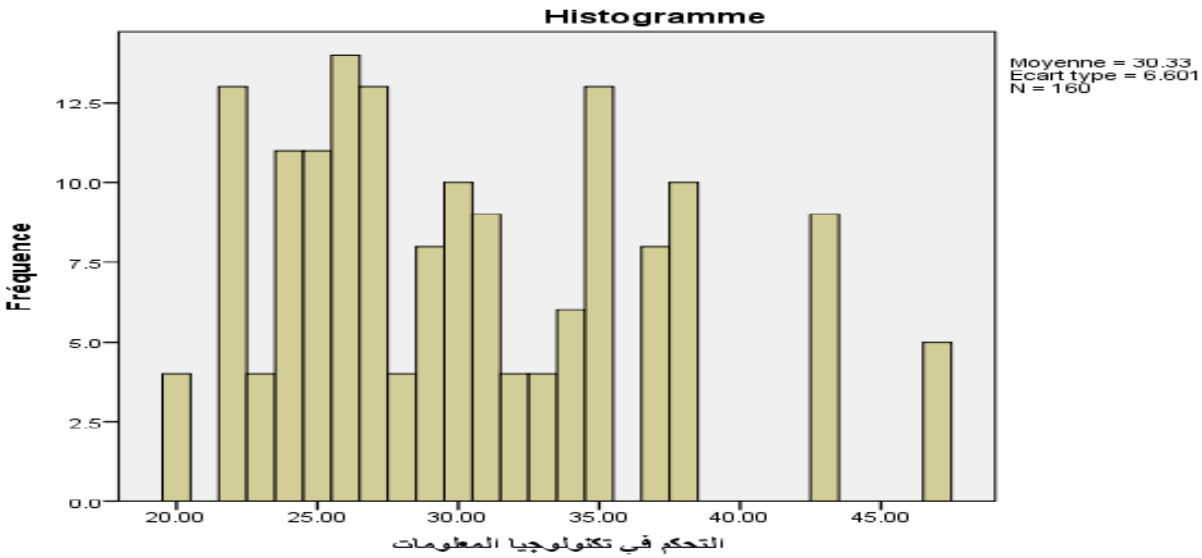
البحث العلمي



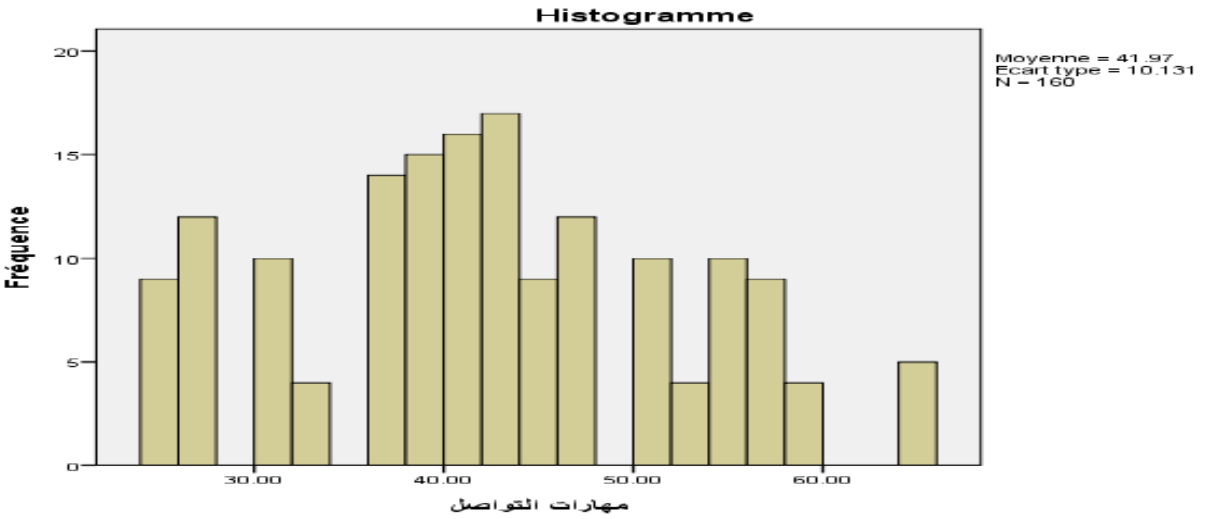
البيداغوجيا



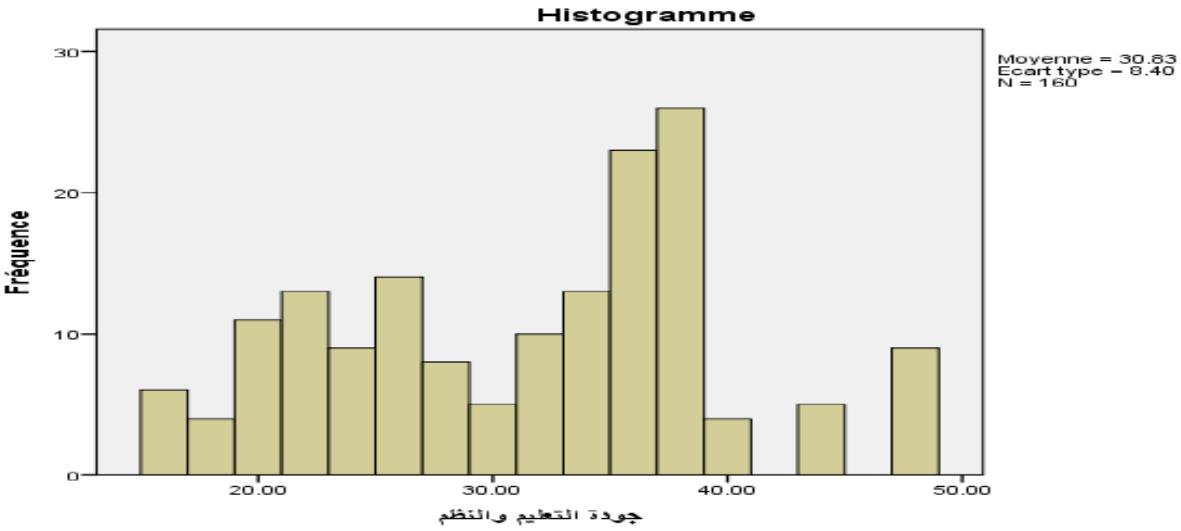
التحكم في تكنولوجيا المعلومات



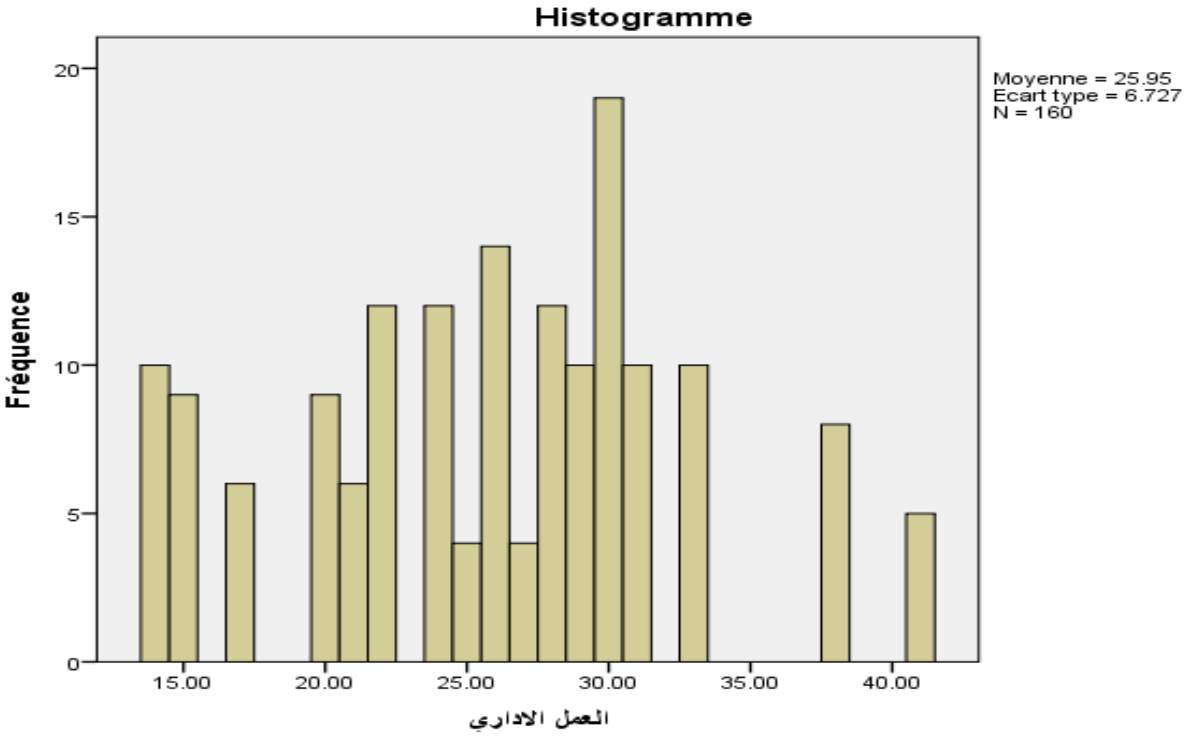
مهارات التواصل



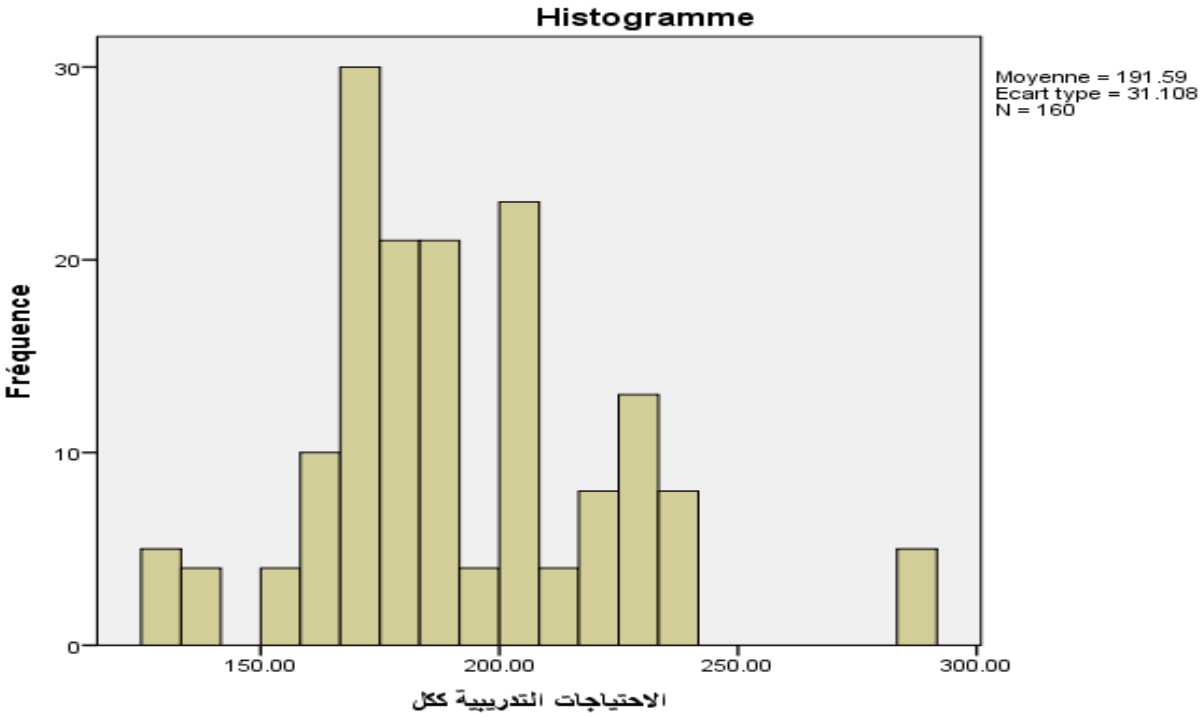
جودة التعليم والنظم



العمل الاداري



الاحتياجات التدريبية ككل



ثانيا/ عرض النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول:

Tests non paramétriques

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-deux	Ddl	Sig. Asymptotique
البحث العلمي	3.13	160	239.345	5	0.000
البيداغوجيا	3.84				
التحكم في تكنولوجيا المعلومات	3.21				
مهارات التواصل	5.20				
جودة التعليم والنظم	3.52				
العمل الإداري	2.11				

Test de classement de Wilcoxon

	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
البحث العلمي – البيداغوجيا	-4.053-[b]	0.000
التحكم في تكنولوجيا المعلومات – البيداغوجيا	-4.827-[b]	0.000
جودة التعليم والنظم – البيداغوجيا	-2.570-[b]	0.010
العمل الاداري – البيداغوجيا	-7.999-[b]	0.000
البحث العلمي - جودة التعليم والنظم	-3.630-[b]	0.000
التحكم في تكنولوجيا المعلومات - جودة التعليم والنظم	-1.069-[b]	0.285
العمل الاداري - جودة التعليم والنظم	-8.598-[b]	0.000
البحث العلمي - التحكم في تكنولوجيا المعلومات	-1.465-[b]	0.143
العمل الاداري - البحث العلمي	-5.056-[b]	0.000

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني:

السؤال الجزئي–1– للتساؤل الثاني:

Tests non paramétriques

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-deux	Ddl	Sig. Asymptotique
الانتاج العلمي	1.25	160	152.667	2	0.000
التقييم العلمي	2.35				
الاشراف العلمي	2.40				

Test de classement de Wilcoxon

	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
التقييم العلمي - الانتاج العلمي	-10.086-[b]	0.000
الاشراف العلمي - الانتاج العلمي	-9.994-[b]	0.000
الاشراف العلمي - التقييم العلمي	-4.956-[b]	0.000

السؤال الجزئي-2- للتساؤل الثاني:

Tests non paramétriques

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-deux	ddl	Sig. Asymptotique
التدريس والتكوين	2.12	160	254.249	2	0.000
التوجيه والتقويم	2.82				
المرافقة والاشراف	1.07				

Test de classement de Wilcoxon

	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
التوجيه والتقويم - التدريس والتكوين	-9.580-[b]	0.000
المرافقة والاشراف - التدريس والتكوين	-10.498-[b]	0.000
المرافقة والاشراف - التوجيه والتقويم	-10.987-[b]	0.000

السؤال الجزئي-3- للتساؤل الثاني:

Tests non paramétriques

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-deux	ddl	Sig. Asymptotique
الانتاج التكنولوجي	1.30	160	234.506	2	0.000
إستخدام التكنولوجيا	2.93				
التفاعل التكنولوجي	1.77				

Test de classement de Wilcoxon

	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
إستخدام التكنولوجيا - الانتاج التكنولوجي	-10.807-[b]	0.000
التفاعل التكنولوجي - الانتاج التكنولوجي	-7.641-[b]	0.000
التفاعل التكنولوجي - إستخدام التكنولوجيا	-10.815-[b]	0.000

السؤال الجزئي-4- للتساؤل الثاني:

Tests non paramétriques

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-deux	ddl	Sig. Asymptotique
العلاقة مع الطلبة	1.46	160	122.806	2	0.000
العلاقة مع الأساتذة	2.66				
العلاقة مع الادارة والمحيط	1.88				

Test de classement de Wilcoxon

	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
العلاقة مع الاساتذة - العلاقة مع الطلبة	-9.342-[b]	0.000
العلاقة مع الادارة والمحيط - العلاقة مع الطلبة	-3.461-[b]	0.001
العلاقة مع الادارة والمحيط - العلاقة مع الأساتذة	-7.606-[c]	0.000

السؤال الجزئي-5- للتساؤل الثاني:

Tests non paramétriques

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-deux	ddl	Sig. Asymptotique
التحسين المستمر	2.68	160	123.781	2	0.000
الكفاءة المهنية	1.69				
القيادة الفعالة	1.63				

Test de classement de Wilcoxon

	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الكفاءة المهنية - التحسين المستمر	-8.820-[b]	0.000
القيادة الفعالة - التحسين المستمر	-9.483-[b]	0.000
القيادة الفعالة - الكفاءة المهنية	-1.328-[b]	0.184

السؤال الجزئي-6- للتساؤل الثاني:

Tests non paramétriques

Test de Friedman

Rangs		Tests statistiques[a]			
	Rang moyen :	N	Khi-deux	ddl	Sig. Asymptotique
إدارة البيانات والمعلومات	1.10	160	230.290	2	0.000
الاثراء الوظيفي	2.18				
الاشراف الإداري	2.72				

Test de classement de Wilcoxon

	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الاثراء الوظيفي - إدارة البيانات والمعلومات	-10.263-[b]	0.000
الاشراف الاداري - إدارة البيانات والمعلومات	-10.897-[b]	0.000
الاشراف الاداري - الاثراء الوظيفي	-6.516-[b]	0.000

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث:

Tests non paramétriques

Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
الجنس		N	Rang moyen :	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الاحتياجات التدريبية ككل	ذكر	135	80.59	10880.00	1675.000	2000.000	-0.059	0.953
	أنثى	25	80.00	2000.00				
	Total	160						

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
المؤهل العلمي		N	Rang moyen :	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الاحتياجات التدريبية ككل	ماجستير	64	63.98	4095.00	2015.000	4095.000	-3.684	0.000
	دكتوراه	96	91.51	8785.00				
	Total	160						

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs				Tests statistiques[a,b]		
الرتبة الوظيفية		N	Rang moyen :	Khi-deux	Ddl	Sig. Asymptotique
الاحتياجات التدريبية ككل	أستاذ مساعد	112	75.56	11.014	2	0.004
	أستاذ محاضر	43	86.09			
	استاذ تعليم عالي	5	143.00			
	Total	160				

Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
الرتبة الوظيفية		N	Rang moyen :	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الاحتياجات التدريبية ككل	أستاذ مساعد	112	75.07	8408.00	2080.000	8408.000	-1.312	0.190
	أستاذ محاضر	43	85.63	3682.00				
	Total	155						
الاحتياجات التدريبية ككل	أستاذ مساعد	112	56.99	6383.00	55.000	6383.000	-3.036	0.002
	استاذ تعليم عالي	5	104.00	520.00				
	Total	117						
الاحتياجات التدريبية ككل	أستاذ محاضر	43	22.47	966.00	20.000	966.000	-2.966	0.003
	استاذ تعليم عالي	5	42.00	210.00				
	Total	48						

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل السادس:

Tests non paramétriques
Test de Kruskal-Wallis

Rangs				Tests statistiques[a,b]		
الأقدمية		N	Rang moyen :	Khi-deux	ddl	Sig. Asymptotique
الاحتياجات التدريبية ككل	أقل من 5 س	82	78.44	1.028	2	0.598
	من 5 إلى 10س	46	79.02			
	أكثر من 10س	32	87.91			
	Total	160				

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل السابع:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
التخصص		N	Rang moyen :	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الاحتياجات التدريبية ككل	أدبي	64	59.05	3779.00	1699.000	3779.000	-4.786	0.000
	علمي وتقني	96	94.80	9101.00				
	Total	160						

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل الثامن:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
تلقي الدورات		N	Rang moyen :	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الاحتياجات التدريبية ككل	نعم	42	84.55	3551.00	2308.000	9329.000	-0.660	0.509
	لا	118	79.06	9329.00				
	Total	160						

عرض النتائج المتعلقة بالتساؤل التاسع:

Tests non paramétriques
Test de Mann-Whitney

Rangs					Tests statistiques[a]			
ممارسة وظيفة		N	Rang moyen :	Somme des rangs	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asymptotique (bilatérale)
الاحتياجات التدريبية ككل	نعم	93	81.01	7534.00	3068.000	5346.000	-0.164	0.869
	لا	67	79.79	5346.00				
	Total	160						

ملحق رقم (03): استمارة التحكيم للاستبيان في صورته الأولية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

تحكيم الاستبيان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

أستاذاتي، أساتذتي الأفاضل:

يقوم الباحث في إطار اعداد أطروحة الدكتوراه بدراسة استكشافية بعنوان: "**الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم**" دراسة ميدانية ببعض جامعات الشرق الجزائري.

لذا، نرجو منكم أن تعيروننا جزءا من وقتكم وصبركم في قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بكل أمانة، علما بأن هذه الإجابات التي ستتكرمون بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

1- **الجنس:** ذكر: ☐ أنثى: ☐

2- **المؤهل العلمي :** ماجستير: ☐ دكتوراه: ☐

3- **الرتبة الوظيفية(العلمية):** أستاذ مساعد: ☐ أستاذ محاضر: ☐ أستاذ التعليم العالي: ☐

4- **الأقدمية(الخبرة):** أقل من 5سنوات: ☐ من5 الى 10 سنوات: ☐ أكثر من10 سنوات: ☐

5- **التخصص(الشعبة):** أدبي: ☐ علمي وتقني: ☐

6- **تلقي دورات تدريبية لتكوين الأساتذة:** نعم: ☐ لا: ☐

7- **ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية:** نعم: ☐ لا: ☐

الجزء الثاني: يرجى وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك فيما يلي:

م		العبارة	وضوح العبارة		دقة الصياغة اللغوية		مدى الانتماء للمحور		التعديلات ان وجدت
			واضحة	غير واضحة	دقيقة	غير دقيقة	منتمية	غير منتمية	
المجال الاول: البحث العلمي									
1	الانتاج العلمي	اعداد التقارير العلمية وكتابتها							
2		اخراج وتحرير البحوث والاوراق العلمية							
3		مهارات انجاز البحوث والرسائل الجامعية بطرق وتقنيات حديثة							
4		مهارات البحوث التطبيقية							
5		مهارات التحكم في اللغات الاجنبية الأساسية							
1	التقييم العلمي	تقييم الانجازات والبحوث العلمية							
2		المشاركة في لجان التحكيم والتنظيم العلمية							
3		مهارات مناقشة البحوث والرسائل الجامعية بطرق وتقنيات حديثة							
4		تقييم النشاطات والمنشورات العلمية والبيداغوجية							

الإشراف البيداغوجي والعلمي	1	ادارة مخابر وفرق البحث العلمي (PNR، CNPRU,...)									
	2	تأطير الندوات العلمية والاشراف على الايام الدراسية									
	3	تنظيم المؤتمرات والملتقيات العلمية ذات الطابع الوطني أو الدولي									
	4	الإشراف على حلقات البحث وورشات العمل في مجال التخصص									
	5	اعداد الدراسات والخطط البحثية									
	6	ادارة المشروعات البحثية									
المجال الثاني: البيداغوجيا											
التدريس والتكوين	1	تقنيات التحكم في سيكولوجية التعليم والتعلم									
	2	مهارات التحكم في طرق التدريس الحديثة									
	3	تخطيط وتصميم المادة العلمية (درس، مطبوعة بيداغوجية،...)									
	4	استخدام تقنيات التعلم النشط داخل القسم									
	5	ادارة وقت الحصة الدراسية بين القاء البحوث والشرح والمناقشة									
ه	1	استقبال الطلبة وتوجيههم ضمن اطار فرق التكوين									

	2	توجيه الطالب في كيفيات استعمال الادوات والدعائم البيداغوجية									
	3	استخدام وتنفيذ أساليب وعمليات التقويم المستمر للطلبة									
	4	مهارات النصح والارشاد وتقديم الاستشارات									
	5	التوجيه واعادة التوجيه للطلبة الى تخصصات اكثر ملائمة مع ميولاتهم واستعدادتهم الدراسية والمهنية									
	6	التقييم الفردي والجماعي للطلبة									
	7	ادراك الفروق الفردية بين الطلبة									
	8	معالجة الفشل التحصيلي الذي يلحق ببعض الطلبة									
المرافقة والاشراف	1	مساعدة الطالب على اعداد مشروعه المهني									
	2	مساعدة الطالب على اكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين									
	3	تنظيم العمل الشخصي للطالب ومساعدته في بناء مساره التكويني (اعمال موجهة، أعمال تطبيقية)									
	4	تأطير نشاطات التكوين الخارجي للطلبة (الخرجات الميدانية، التربصات التطبيقية)									
	5	تقنيات تنشيط فريق العمل (الفرقة البيداغوجية، فرق التكوين،...)									
	6	المشاركة في اشغال الفرق واللجان البيداغوجية المنتمي اليها									

		المجال الثالث: التحكم في تكنولوجيا المعلومات							
الإنتاج الإلكتروني	1	تصميم المقررات الدراسية الالكترونية والمواقع التعليمية على الانترنت							
	2	تنسيق ورقة على برنامج (word)							
	3	اعداد وحدة دراسية على برنامج (power point)							
	4	انتاج قاعدة بيانات ببرنامج (Access)							
استخدام التكنولوجيا	1	استغلال واستخدام المكتبات الرقمية							
	2	مهارات استخدام الحاسب الالي (الكومبيوتر)							
	3	التصفح والبحث في قواعد البيانات							
	4	مهارات التعلم عن بعد							
	5	مهارات استخدام برنامج الحزم الاحصائية (SPSS)							
	6	التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي(الفهرسي)							
	7	اجادة اللغات الاجنبية واستعمالها							
التفاعل	1	التعامل مع الطلبة من خلال المنتديات الالكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي							
	2	مهارات استخدام (Data show) والصور التوضيحية في							

		التدريس والقاء وعرض البحوث							
	3	مهارات العرض التقديمي باستخدام (power point، poster)							
	4	مهارات التواصل من خلال المقررات الالكترونية							
المجال الرابع: مهارات التواصل									
العلاقة مع الطلبة	1	ممارسة اسلوب الحوار والنقاش البيداغوجي							
	2	مهارات العرض والتقديم والالقاء للدروس والمحاضرات							
	3	مهارات الاتصال والتواصل باللغات الأجنبية (قراءة وكتابة)							
	4	مهارات الاتصال والتواصل باللغات الأجنبية (محادثة واستماع)							
	5	استخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية							
	6	ادراك محددات السلوك الإنساني							
	7	استخدام اسلوب التغذية الراجعة							
العلاقة الإنسانية التفاعلية	1	تفهم حاجيات الطلبة ومشاكلهم الدراسية والنفسية والاجتماعية							
	2	مهارات تحفيز الطلبة وتشجيعهم							
	3	مهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة							

	4	تحديد انماط شخصيات الطلبة المتباينة والتعامل معها							
العلاقة مع الادارة والاساتذة والمحيط	1	الاتصال مع الادارة ووسائل الاعلام							
	2	العمل الجماعي وادارة فرق العمل							
	3	علاقات رسمية مع ممثلي المحيط الاقتصادي والاجتماعي							
	4	مهارات الاقناع والتأثير							
	5	ادارة الوقت والذات							
	6	التحكم في الانفعالات عند مواجهة المشاكل اثناء العمل							
	7	كيفيات التعامل مع الاخرين							
المجال الخامس: جودة التعليم والنظم									
التحسين المستمر	1	معرفة مفاهيم ومعايير نظم ضمان الجودة							
	2	اعداد ووضع اشكال تكوين جديدة							
	3	اعداد وتقييم شبكات الكفاءات							
	4	مراقبة الاعمال وتصحيح المسارات							
	5	اعداد برامج التدريب الالكتروني والتدريب عن بعد							

الكفاءة المهنية	1	تقييم البرامج والمسارات							
	2	تقنيات تنشيط فرق التكوين والاشراف							
	3	اعداد وتطبيق ادوات التقويم الذاتي							
	4	استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للجامعة							
القيادة الفعالة	1	ملائمة ومطابقة التكوين مع حاجيات سوق العمل							
	2	تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام (ل.م.د)							
	3	تكوين خطط وبرامج منهجية للوصاية							
	4	اعداد خطط التدريب والاحتياجات المستقبلية							
المجال السادس: العمل الإداري									
ادارة البيانات والمعلومات	1	مهارة كتابة المحاضر والتقارير الرسمية							
	2	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات							
	3	التخطيط وجدولة الاعمال وتنظيم الانشطة والمهام							
	4	مهارات التسيير العقلاني							
اع	1	انشاء مسارات وعروض التكوين							

	2	تنظيم الابواب المفتوحة						
	3	تنمية مهارات التفكير وتحفيز الابداع						
	4	ادارة وممارسة الجودة الشاملة						
الاشراف الإداري	1	الاشراف على المجالس العلمية ولجان الأقسام						
	2	تفويض السلطة والصلاحيات والتكليف بالمهام						
	3	المهارات القيادية والتأثير في الاخرين						
	4	مهارات ادارة الرقابة وتقويم الأداء						
	5	ادارة وتنظيم الاجتماعات						
	6	مهارات التحفيز						

ملحق رقم (04): القائمة الاسمية للأساتذة المحكمين

اسم المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة
محجر ياسين	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة
علوطي عاشور	أستاذ محاضر (أ)	محمد بوضياف مسيلة
ضياف زين الدين	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف مسيلة
بوعبدالله صالح	أستاذ محاضر (أ)	محمد بوضياف مسيلة
بن يامينة السعيد	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف مسيلة
الشايب محمد الساسي	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة
ماريف منور	أستاذ محاضر (أ)	ابن خلدون تيارت
مزيان الوناس	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
عمور عمر	أستاذ التعليم العالي	محمد بوضياف مسيلة
مغار عبد الوهاب	أستاذ محاضر (أ)	محمد بوضياف مسيلة
بن زعموش نادية	أستاذ التعليم العالي	قاصدي مرباح ورقلة
خلادي يمينة	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
جعفور ربيعة	أستاذ محاضر (أ)	قاصدي مرباح ورقلة
بن موسى سمير	أستاذ محاضر (أ)	ابن خلدون تيارت

ملحق رقم (05): استمارة استبيان الدراسة الأولي قبل التعديل(الحذف)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

اســـــتبـــيـــــــــــان

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أستاذاتي، أساتذتي الأفاضل:

يقوم الباحث في إطار اعداد أطروحة الدكتوراه بدراسة استكشافية بعنوان: "**الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم**" دراسة ميدانية ببعض جامعات الشرق الجزائري.

لذا، نرجو منكم أن تعيروننا جزءا من وقتكم وصبركم في قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بكل أمانة، علما بأن هذه الإجابات التي ستتكرمون بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

1- **الجنس:** ذكر: ☐ أنثى: ☐

2- **المؤهل العلمي** : ماجستير: ☐ دكتوراه: ☐

3- **الرتبة الوظيفية (العلمية):** أستاذ مساعد: ☐ أستاذ محاضر: ☐ أستاذ التعليم العالي: ☐

4- **الأقدمية (الخبرة):** أقل من 5سنوات: ☐ من5 الى 10 سنوات: ☐ أكثر من10 سنوات: ☐

5- **التخصص(الشعبة):** أدبي: ☐ علمي وتقني: ☐

6- **تلقي دورات تدريبية لتكوين الأساتذة:** نعم: ☐ لا: ☐

7- **ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية:** نعم: ☐ لا: ☐

الجزء الثاني: يرجى وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك فيما يلي:

السؤال: ما هي درجة احتياجك التدريبي فيما يلي:

م		العبارة	حاجتي الى التدريب		
		المجال الاول: البحث العلمي	قليلة	متوسطة	كثيرة
الإنتاج العلمي	1	اعداد المقالات العلمية وكتابتها			
	2	اخراج وتحرير البحوث العلمية			
	3	انجاز البحوث الجامعية بطرق وتقنيات حديثة			
	4	انجاز البحوث التطبيقية			
	5	استثمار اللغات الأجنبية في البحوث العلمية			
	6	التحضير للمشاركة في الملتقيات العلمية الوطنية والدولية			
التقييم العلمي	1	تقييم الانجازات والبحوث العلمية			
	2	المشاركة في لجان التحكيم العلمية			
	3	المشاركة في لجان التنظيم العلمية			
	4	مهارات مناقشة البحوث والرسائل الجامعية بطرق وتقنيات حديثة			
	5	تقييم النشاطات العلمية			
	6	تقييم المنشورات العلمية والبيداغوجية			
الإشراف البحثي	1	العضوية في مخابر وفرق البحث العلمي (PNR، CNEPRU,...)			
	2	تأطير الندوات العلمية والاشراف على الايام الدراسية			
	3	تنظيم المؤتمرات والملتقيات العلمية ذات الطابع الوطني والدولي			

	4	الإشراف على فرق البحث وورشات العمل			
	5	اعداد الدراسات والخطط البحثية			
	6	ادارة المشروعات البحثية			
		المجال الثاني: البيداغوجيا	قليلة	متوسطة	كثيرة
التدريس والتكوين	1	تطبيق قواعد سيكولوجية التعليم والتعلم			
	2	تطبيق طرق وتقنيات التدريس الحديثة			
	3	تخطيط وتصميم المادة العلمية(درس، مطبوعة بيداغوجية،...)			
	4	استخدام تقنيات التعلم النشط داخل القسم			
	5	ادارة وقت الحصة الدراسية بين القاء البحوث والشرح والمناقشة			
	6	اعتماد الطريقة البيداغوجية والديداكتيكية المناسبة للتقديم الجيد			
التوجيه والتقويم	1	تفهم حاجيات الطلبة			
	2	المساعدة في حل مشاكل الطلبة الدراسية والنفسية الاجتماعية			
	3	توجيه الطالب الى كيفيات استعمال الادوات والدعائم البيداغوجية			
	4	متابعة أساليب وعمليات التقويم المستمر للطلبة			
	5	تقديم الارشادات والاستشارات للطلبة بشكل مناسب			
	6	اعلام وتوجيه الطلبة الى تخصصات تناسب رغباتهم الدراسية والمهنية			
	7	التحكم في أساليب تقييم الطلبة			
	8	ادراك الفروق الفردية بين الطلبة والتعامل معها			
	9	استدراك صعوبات التحصيل التي تلحق ببعض الطلبة			
المرافقة والإشراف	1	مساعدة الطالب على اعداد مشروعه المهني			
	2	مساعدة الطالب على اكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين			

	3	تنظيم العمل الشخصي للطالب ومساعدته في بناء مساره التكويني (اعمال موجهة، أعمال تطبيقية)			
	4	تأطير نشاطات التكوين التطبيقي للطلبة (الخرجات الميدانية، التربصات التطبيقية)			
	5	تنشيط فرق التكوين			
	6	المشاركة في اشغال الفرق واللجان البيداغوجية المنتسب اليها			
		المجال الثالث: التحكم في تكنولوجيا المعلومات	قليلة	متوسطة	كثيرة
الإنتاج الإلكتروني	1	مهارات انشاء وبناء المقررات الدراسية الالكترونية			
	2	تصميم المواقع التعليمية على الانترنت			
	3	تنسيق ورقة على برنامج معالجة النصوص (word)			
	4	اعداد وحدة دراسية على برنامج عارض البيانات (power point)			
	5	انشاء قاعدة بيانات ببرنامج قواعد البيانات (Access)			
استخدام التكنولوجيا	1	استغلال واستخدام المكتبات الرقمية			
	2	مهارات استخدام الحاسب الآلي			
	3	التصفح والبحث في قواعد البيانات عبر الشبكة العنكبوتية			
	4	اكتساب مهارات التعلم عن بعد			
	5	تفعيل مهارات استخدام برنامج الحزم الاحصائية (SPSS)			
	6	التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي			
	7	التحكم في استخدام اللغات الأجنبية في برامج الكومبيوتر			
الإلكترو	1	التعامل مع الطلبة من خلال المنتديات الالكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي			

	2	مهارات استخدام (Data show) والصور التوضيحية في الدروس			
	3	مهارات العرض التقديمي باستخدام (power point، poster)			
	4	مهارات التواصل من خلال المقررات الالكترونية			
	5	مهارات التعامل مع نظام تسجيل المحاضرات (تسجيل محاضرة، تحريرها، عرضها للطلبة)			
	6	انشاء وتقديم جلسة قسم افتراضية على الانترنت			
		المجال الرابع: مهارات التواصل	قليلة	متوسطة	كثيرة
العلاقة مع الطلبة	1	استقبال الطلبة وتوجيههم			
	2	اثارة الحوار والنقاش البيداغوجي			
	3	مهارات تحفيز الطلبة وتشجيعهم			
	4	مهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة			
	5	تحديد انماط شخصيات الطلبة المتباينة والتعامل معها			
	6	الاهتمام بالطلبة ومتابعة تقدمهم الدراسي			
	7	استخدام اسلوب التغذية الراجعة (feedback)			
العلاقة مع الأساتذة	1	مهارات التواصل الجيد مع الزملاء			
	2	مهارات ادارة الحوارات والنقاشات مع الزملاء			
	3	التعاون البيداغوجي بين الأساتذة			
	4	مهارات تدريب وتوجيه الأساتذة الجدد			
	5	القدرة على حل المشكلات التي قد تحدث مع الزملاء			
	6	تفعيل النشاطات ضمن فرق ووحدات البحث			
	7	تنشيط اللجان البيداغوجية وفرق التكوين مع الزملاء			

	8	المشاركة في التأليف واعداد المطبوعات البيداغوجية			
	9	ادراة فرق العمل وتسيير العمل الجماعي			
	10	المشاركة في اعداد وتقييم عروض او مشاريع التكوين			
العلاقة مع الادارة والمحيط الخارجي	1	مهارات التعامل مع الطاقم الإداري			
	2	التعاون في تحمل الاعباء الإدارية وتحمل المسؤوليات			
	3	تمثيل المؤسسة الجامعية مع الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين			
	4	تنمية العلاقات مع ممثلي المحيط الاقتصادي والاجتماعي			
	5	مهارات الاقناع والتأثير مع الشركاء الاجتماعيين			
	6	ادارة الوقت والذات حسب متطلبات مواقف العمل			
	7	مواجهة المواقف الضاغطة في العمل			
	8	مواجهة المواقف الإدارية الطارئة التي تتطلب اتزانا انفعاليا			
المجال الخامس: جودة التعليم والنظم			قليلة	متوسطة	كثيرة
التحسين المستمر	1	معرفة مفاهيم ومعايير نظم ضمان الجودة			
	2	اعداد ووضع اشكال تكوين جديدة			
	3	اعداد وتقييم شبكات الكفاءات			
	4	مراقبة الاعمال وتصحيح المسارات			
	5	اعداد برامج التدريب الالكتروني والتدريب عن بعد			
	6	تقييم ومراجعة برامج التكوين			
٥ المهن	1	اعداد مخططات وبرامج منهجية للنشاطات الاشرافية			

	2	تقييم البرامج والمسارات			
	3	تقنيات تنشيط فرق التكوين والاشراف			
	4	اعداد وتطبيق ادوات التقويم الذاتي			
	5	استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للجامعة			
القيادة الفعالة	1	ملائمة ومطابقة التكوين مع حاجيات سوق العمل			
	2	تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام (ل.م.د)			
	3	تكوين خطط وبرامج منهجية للوصاية			
	4	اعداد خطط التدريب والاحتياجات المستقبلية			
	5	إجراءات وضع البرامج وتقييم التكوين			
المجال السادس: العمل الإداري			قليلة	متوسطة	كثيرة
ادارة البيانات والمعلومات	1	مهارة كتابة المحاضر والتقارير الرسمية			
	2	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات			
	3	التخطيط وجدولة الاعمال وتنظيم الانشطة والمهام			
	4	مهارات التسيير العقلاني			
الاثراء المعرفة	1	انشاء مسارات وعروض تكوين جديدة			
	2	تنظيم الابواب المفتوحة			

	3	تنمية مهارات التفكير وتحفيز الابداع			
	4	ادارة وممارسة نظم الجودة الشاملة			
	5	تنمية مهارات تحسين المستوى داخل وخارج الوطن			
الاشراف الاداري	1	الاشراف على المجالس العلمية ولجان الأقسام			
	2	تفويض السلطة والصلاحيات والتكليف بالمهام			
	3	المهارات القيادية والتأثير في الاخرين			
	4	مهارات ادارة الرقابة وتقويم الأداء			
	5	ادارة وتنظيم الاجتماعات			
	6	التشجيع والتحفيز على المبادرات			

ملحق رقم (06): استمارة استبيان الدراسة النهائي بعد التعديل(الحذف)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

اســـــتبـــيـــــــــــان

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أستاذاتي، أساتذتي الأفاضل:

يقوم الباحث في إطار اعداد أطروحة الدكتوراه بدراسة استكشافية بعنوان: "**الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم**" دراسة ميدانية ببعض جامعات الشرق الجزائري.

لذا، نرجو منكم أن تعيروننا جزءا من وقتكم وصبركم في قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بكل أمانة، علما بأن هذه الإجابات التي ستتكرمون بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

1- **الجنس:** ذكر: ☐ أنثى: ☐

2- **المؤهل العلمي** : ماجستير: ☐ دكتوراه: ☐

3- **الرتبة الوظيفية (العلمية):** أستاذ مساعد: ☐ أستاذ محاضر: ☐ أستاذ التعليم العالي: ☐

4- **الأقدمية (الخبرة):** أقل من 5سنوات: ☐ من5 الى 10 سنوات: ☐ أكثر من10 سنوات: ☐

5- **التخصص(الشعبة):** أدبي: ☐ علمي وتقني: ☐

6- **تلقي دورات تدريبية لتكوين الأساتذة:** نعم: ☐ لا: ☐

7- **ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية:** نعم: ☐ لا: ☐

الجزء الثاني: يرجى وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك فيما يلي:

م		العبارة	حاجتي الى التدريب		
		المجال الاول: البحث العلمي	قليلة	متوسطة	كثيرة
الإنتاج العلمي	1	اخراج وتحرير البحوث العلمية			
	2	انجاز البحوث الجامعية بطرق وتقنيات حديثة			
	3	انجاز البحوث التطبيقية			
	4	التحضير للمشاركة في الملتقيات العلمية الوطنية والدولية			
التقييم العلمي	1	تقييم الانجازات والبحوث العلمية			
	2	المشاركة في لجان التحكيم العلمية			
	3	المشاركة في لجان التنظيم العلمية			
	4	مهارات مناقشة البحوث والرسائل الجامعية بطرق وتقنيات حديثة			
	5	تقييم النشاطات العلمية			
	6	تقييم المنشورات العلمية والبيداغوجية			
الإشراف البحثي والعلمي	1	العضوية في مخابر وفرق البحث العلمي (PNR، CNEPRU,...)			
	2	تأطير الندوات العلمية والاشراف على الايام الدراسية			
	3	تنظيم المؤتمرات والملتقيات العلمية ذات الطابع الوطني والدولي			
	4	الإشراف على فرق البحث وورشات العمل			
	5	اعداد الدراسات والخطط البحثية			
	6	ادارة المشروعات البحثية			

		المجال الثالث: التحكم في تكنولوجيا المعلومات	قليلة	متوسطة	كثيرة
الانتاج الالكتروني	1	مهارات انشاء وبناء المقررات الدراسية الالكترونية			
	2	تنسيق ورقة على برنامج معالجة النصوص (word)			
	3	اعداد وحدة دراسية على برنامج عارض البيانات (power point)			
	4	انشاء قاعدة بيانات ببرنامج قواعد البيانات (Access)			
استخدام التكنولوجيا	1	استغلال واستخدام المكتبات الرقمية			
	2	مهارات استخدام الحاسب الالي			
	3	التصفح والبحث في قواعد البيانات عبر الشبكة العنكبوتية			
	4	اكتساب مهارات التعلم عن بعد			
	5	تفعيل مهارات استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS)			
	6	التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي			
	7	التحكم في استخدام اللغات الأجنبية في برامج الكومبيوتر			
التفاعل الالكتروني	1	التعامل مع الطلبة من خلال المنتديات الالكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي			
	2	مهارات استخدام (Data show) والصور التوضيحية في الدروس			
	3	مهارات العرض التقديمي باستخدام (power point، poster)			
	4	مهارات التواصل من خلال المقررات الالكترونية			
	5	مهارات التعامل مع نظام تسجيل المحاضرات (تسجيل محاضرة، تحريرها، عرضها للطلبة)			
	4	المشاركة في اشغال الفرق واللجان البيداغوجية المنتسب اليها			

		المجال الرابع: مهارات التواصل	قليلة	متوسطة	كثيرة
العلاقة مع الطلبة	1	استقبال الطلبة وتوجيههم			
	2	اثارة الحوار والنقاش البيداغوجي			
	3	مهارات تحفيز الطلبة وتشجيعهم			
	4	مهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة			
	5	تحديد انماط شخصيات الطلبة المتباينة والتعامل معها			
	6	الاهتمام بالطلبة ومتابعة تقدمهم الدراسي			
	7	استخدام اسلوب التغذية الراجعة (feedback)			
العلاقة مع الأساتذة	1	مهارات التواصل الجيد مع الزملاء			
	2	مهارات ادارة الحوارات والنقاشات مع الزملاء			
	3	التعاون البيداغوجي بين الأساتذة			
	4	مهارات تدريب وتوجيه الأساتذة الجدد			
	5	القدرة على حل المشكلات التي قد تحدث مع الزملاء			
	6	تفعيل النشاطات ضمن فرق ووحدات البحث			
	7	المشاركة في التأليف واعداد المطبوعات البيداغوجية			
	8	ادراة فرق العمل وتسيير العمل الجماعي			
	9	المشاركة في اعداد وتقييم عروض او مشاريع التكوين			
العلاقة مع الادارة والمحيط الخارجي	1	مهارات التعامل مع الطاقم الإداري			
	2	التعاون في تحمل الاعباء الإدارية وتحمل المسؤوليات			
	3	تمثيل المؤسسة الجامعية مع الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين			
	4	تنمية العلاقات مع ممثلي المحيط الاقتصادي والاجتماعي			

	5	مهارات الاقناع والتأثير مع الشركاء الاجتماعيين			
	6	ادارة الوقت والذات حسب متطلبات مواقف العمل			
	7	مواجهة المواقف الضاغطة في العمل			
	8	مواجهة المواقف الإدارية الطارئة التي تتطلب اتزانا انفعاليا			
		المجال الخامس: جودة التعليم والنظم	قليلة	متوسطة	كثيرة
التحسين المستمر	1	معرفة مفاهيم ومعايير نظم ضمان الجودة			
	2	اعداد ووضع اشكال تكوين جديدة			
	3	اعداد وتقييم شبكات الكفاءات			
	4	مراقبة الاعمال وتصحيح المسارات			
	5	اعداد برامج التدريب الالكتروني والتدريب عن بعد			
	6	تقييم ومراجعة برامج التكوين			
الكفاءة المهنية	1	اعداد مخططات وبرامج منهجية للنشاطات الاشرافية			
	2	تقييم البرامج والمسارات			
	3	تقنيات تنشيط فرق التكوين والاشراف			
	4	اعداد وتطبيق ادوات التقويم الذاتي			
	5	استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للجامعة			
الفعالية	1	ملائمة ومطابقة التكوين مع حاجيات سوق العمل			

	2	تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام (ل.م.د)			
	3	تكوين خطط وبرامج منهجية للوصاية			
	4	اعداد خطط التدريب والاحتياجات المستقبلية			
	5	إجراءات وضع البرامج وتقييم التكوين			
		المجال السادس: العمل الإداري	قليلة	متوسطة	كثيرة
ادارة البيانات والمعلومات	1	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات			
	2	التخطيط وجدولة الاعمال وتنظيم الانشطة والمهام			
	3	مهارات التسيير العقلاني			
الاثراء الوظيفي	1	انشاء مسارات وعروض تكوين جديدة			
	2	تنظيم الابواب المفتوحة			
	3	تنمية مهارات التفكير وتحفيز الابداع			
	4	ادارة وممارسة نظم الجودة الشاملة			
	5	تنمية مهارات تحسين المستوى داخل وخارج الوطن			
الاشراف الاداري	1	الاشراف على المجالس العلمية ولجان الأقسام			
	2	تفويض السلطة والصلاحيات والتكليف بالمهام			
	3	المهارات القيادية والتأثير في الاخرين			

	4	مهارات ادارة الرقابة وتقويم الأداء			
	5	ادارة وتنظيم الاجتماعات			
	6	التشجيع والتحفيز على المبادرات			

ملحق رقم (07): استمارة استبيان الدراسة في صورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

اســـــتبـــيـــــــــــان

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أستاذاتي، أساتذتي الأفاضل:

يقوم الباحث في إطار اعداد أطروحة الدكتوراه بدراسة استكشافية بعنوان: "**الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الجامعي وفق نظام ل.م.د من وجهة نظرهم**" دراسة ميدانية ببعض جامعات الشرق الجزائري.

لذا، نرجو منكم أن تعيروننا جزءا من وقتكم وصبركم في قراءة فقرات هذه الاستبانة بتمعن والإجابة عليها بكل أمانة، علما بأن هذه الإجابات التي ستتكرمون بها لن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

1- **الجنس:** ذكر: ☐ أنثى: ☐

2- **المؤهل العلمي** : ماجستير: ☐ دكتوراه: ☐

3- **الرتبة الوظيفية (العلمية):** أستاذ مساعد: ☐ أستاذ محاضر: ☐ أستاذ التعليم العالي: ☐

4- **الأقدمية (الخبرة):** أقل من 5سنوات: ☐ من5 الى 10 سنوات: ☐ أكثر من10 سنوات: ☐

5- **التخصص(الشعبة):** أدبي: ☐ علمي وتقني: ☐

6- **تلقي دورات تدريبية لتكوين الأساتذة:** نعم: ☐ لا: ☐

7- **ممارسة وظيفة إدارية أو بيداغوجية:** نعم: ☐ لا: ☐

الجزء الثاني: يرجى وضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك فيما يلي:

السؤال: ما هي درجة احتياجك التدريبي فيما يلي:

م	العبارة	حاجتي الى التدريب		
		قليلة	متوسطة	كثيرة
1	اخراج وتحرير البحوث العلمية			
2	انجاز البحوث الجامعية بطرق وتقنيات حديثة			
3	انجاز البحوث التطبيقية			
4	التحضير للمشاركة في الملتقيات العلمية الوطنية والدولية			
5	تقييم الانجازات والبحوث العلمية			
6	المشاركة في لجان التحكيم العلمية			
7	المشاركة في لجان التنظيم العلمية			
8	مهارات مناقشة البحوث والرسائل الجامعية بطرق وتقنيات حديثة			
9	تقييم النشاطات العلمية			
10	تقييم المنشورات العلمية والبيداغوجية			
11	العضوية في مخابر وفرق البحث العلمي (PNR،CNEPRU,...)			
12	تأطير الندوات العلمية والاشراف على الايام الدراسية			
13	تنظيم المؤتمرات والملتقيات العلمية ذات الطابع الوطني والدولي			
14	الإشراف على فرق البحث وورشات العمل			
15	اعداد الدراسات والخطط البحثية			
16	ادارة المشروعات البحثية			
17	تطبيق قواعد سيكولوجية التعليم والتعلم			
18	تطبيق طرق وتقنيات التدريس الحديثة			

19	تخطيط وتصميم المادة العلمية(درس، مطبوعة بيداغوجية،...)			
20	استخدام تقنيات التعلم النشط داخل القسم			
21	ادارة وقت الحصة الدراسية بين القاء البحوث والشرح والمناقشة			
22	اعتماد الطريقة البيداغوجية والديداكتيكية المناسبة للتقديم الجيد			
23	تفهم حاجيات الطلبة			
24	المساعدة في حل مشاكل الطلبة الدراسية والنفسية الاجتماعية			
25	توجيه الطالب الى كيفيات استعمال الادوات والدعائم البيداغوجية			
26	متابعة أساليب وعمليات التقويم المستمر للطلبة			
27	تقديم الارشادات والاستشارات للطلبة بشكل مناسب			
28	اعلام وتوجيه الطلبة الى تخصصات تناسب رغباتهم الدراسية والمهنية			
29	التحكم في أساليب تقييم الطلبة			
30	ادراك الفروق الفردية بين الطلبة والتعامل معها			
31	استدراك صعوبات التحصيل التي تلحق ببعض الطلبة			
32	مساعدة الطالب على اعداد مشروعه المهني			
33	مساعدة الطالب على اكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين			
34	تنظيم العمل الشخصي للطالب ومساعدته في بناء مساره التكويني (اعمال موجهة، أعمال تطبيقية)			
35	المشاركة في اشغال الفرق واللجان البيداغوجية المنتسب اليها			
36	مهارات انشاء وبناء المقررات الدراسية الالكترونية			
37	تنسيق ورقة على برنامج معالجة النصوص (word)			
38	اعداد وحدة دراسية على برنامج عارض البيانات (power point)			
39	انشاء قاعدة بيانات ببرنامج قواعد البيانات (Access)			
40	استغلال واستخدام المكتبات الرقمية			

41	مهارات استخدام الحاسب الالي			
42	التصفح والبحث في قواعد البيانات عبر الشبكة العنكبوتية			
43	اكتساب مهارات التعلم عن بعد			
44	تفعيل مهارات استخدام برنامج الحزم الاحصائية SPSS			
45	التحكم في تقنيات البحث البيبليوغرافي			
46	التحكم في استخدام اللغات الأجنبية في برامج الكومبيوتر			
47	التعامل مع الطلبة من خلال المنتديات الالكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي			
48	مهارات استخدام Data show والصور التوضيحية في الدروس			
49	مهارات العرض التقديمي باستخدام power point، poster			
50	مهارات التواصل من خلال المقررات الالكترونية			
51	مهارات التعامل مع نظام تسجيل المحاضرات(تسجيل محاضرة، تحريرها، عرضها للطلبة)			
52	استقبال الطلبة وتوجيههم			
53	اثارة الحوار والنقاش البيداغوجي			
54	مهارات تحفيز الطلبة وتشجيعهم			
55	مهارات التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة			
56	تحديد انماط شخصيات الطلبة المتباينة والتعامل معها			
57	الاهتمام بالطلبة ومتابعة تقدمهم الدراسي			
58	استخدام اسلوب التغذية الراجعة(feedback)			
59	مهارات التواصل الجيد مع الزملاء			
60	مهارات ادارة الحوارات والنقاشات مع الزملاء			

61	التعاون البيداغوجي بين الأساتذة			
62	مهارات تدريب وتوجيه الأساتذة الجدد			
63	القدرة على حل المشكلات التي قد تحدث مع الزملاء			
64	تفعيل النشاطات ضمن فرق ووحدات البحث			
65	المشاركة في التأليف واعداد المطبوعات البيداغوجية			
66	ادراة فرق العمل وتسيير العمل الجماعي			
67	المشاركة في اعداد وتقييم عروض او مشاريع التكوين			
68	مهارات التعامل مع الطاقم الإداري			
69	التعاون في تحمل الاعباء الإدارية وتحمل المسؤوليات			
70	تمثيل المؤسسة الجامعية مع الشركاء الاجتماعيين والاقتصاديين			
71	تنمية العلاقات مع ممثلي المحيط الاقتصادي والاجتماعي			
72	مهارات الاقناع والتأثير مع الشركاء الاجتماعيين			
73	ادارة الوقت والذات حسب متطلبات مواقف العمل			
74	مواجهة المواقف الضاغطة في العمل			
75	مواجهة المواقف الإدارية الطارئة التي تتطلب اتزانا انفعاليا			
76	معرفة مفاهيم ومعايير نظم ضمان الجودة			
77	اعداد ووضع اشكال تكوين جديدة			
78	اعداد وتقييم شبكات الكفاءات			
79	مراقبة الاعمال وتصحيح المسارات			
80	اعداد برامج التدريب الالكتروني والتدريب عن بعد			
81	تقييم ومراجعة برامج التكوين			
82	اعداد مخططات وبرامج منهجية للنشاطات الاشرافية			

83	تقييم البرامج والمسارات			
84	تقنيات تنشيط فرق التكوين والاشراف			
85	اعداد وتطبيق ادوات التقويم الذاتي			
86	استعمال شبكة التقييم المتعلقة بأهداف المخطط التكويني للجامعة			
87	ملائمة ومطابقة التكوين مع حاجيات سوق العمل			
88	تكييف التعليم بالقدرات المعرفية للطالب في نظام (ل م د)			
89	تكوين خطط وبرامج منهجية للوصاية			
90	اعداد خطط التدريب والاحتياجات المستقبلية			
91	إجراءات وضع البرامج وتقييم التكوين			
92	مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات			
93	التخطيط وجدولة الاعمال وتنظيم الانشطة والمهام			
94	مهارات التسيير العقلاني			
95	انشاء مسارات وعروض تكوين جديدة			
96	تنظيم الابواب المفتوحة			
97	تنمية مهارات التفكير وتحفيز الابداع			
98	ادارة وممارسة نظم الجودة الشاملة			
99	تنمية مهارات تحسين المستوى داخل وخارج الوطن			
100	الإشراف على المجالس العلمية ولجان الأقسام			

101	تفويض السلطة والصلاحيات والتكليف بالمهام			
102	المهارات القيادية والتأثير في الاخرين			
103	مهارات إدارة الرقابة وتقويم الأداء			
104	إدارة وتنظيم الإجتماعات			
105	التشجيع والتحفيز على المبادرات			