العدد السابع والعشرون
1434 هـ / 2013 م

مجلة كلية

الدعوة الإسلامية

مجلّة إسلاميّة - ثقافيّة - جامعة - محكّمة - تصدر سنويًا

1434 هجرية 2013 ميلادية

- من أسس بناء الشخصية الإنسانية من منظور تربوي إسلامي.
- المجاهد أحمد الشريف السنوسي ودوره في حركة الجهاد الليبي.
- بعض معالم الثقافة المقاصدية للإمام عبد الملك الجويني.
- نصوص للمستشرقين أنصفوا فيها الإسلام.

ضعف الكفاءة المهنية لدى المعلم الجامعي وعلاقته بانخفاض مستوى الإنتاجية التعليمية

د. البكاي ولد عبد الملك
أكاديمية الدراسات العليا– ليبيا

المقدمة:

1– تمهيد:

إن البنية الأساس للجامعة، هي بنية ثلاثية الأبعاد، تتكون من عناصر محورية هي: الطالب، والمعلم الجامعي، والبيئة التنظيمية: الإدارة والأكاديمية. بيد أن المعلم الجامعي، هو الركن الأساس في العملية التعليمية برمتها، يتوقف عليه نجاح هذه العملية وتحقيق أهدافها، أو إخفاقها. وبما أن الأسلوب الذي يعتمده المعلم الجامعي في القيام بواجباته المهنية، يحدد بشكل أساسي، وجود الجامعة من عدمه، فإن الدور المتوقع منه هو نشاط متعدد الجوانب، ويستند أداؤه لدوره بشكل فاعل إلى نشاط متعدد الأغراض: الأداء في التعليم الجامعي بكفاءة واقتدار، والأداء في البحث العلمي، والأداء في أية أنشطة أخرى مثل خدمة المجتمع، وانصهاره في الجامعة، وانصهارها فيه.

لذلك فإن دور المعلم الجامعي، يتجاوز عملية نشر المعرفة، ونقل المعلومات والبيانات رغم أهميتها وضرورة توفير وسائطها، إلى مهمات تحويل المعلومات إلى مخزون معرفي قادر، في كل لحظة، على تفعيل عملية إنتاج المعرفة، وتكوين الكادر البشري المؤهل، القادر على المساهمة في التنمية الشاملة.

إن نشاط المعلم الجامعي، وسلوكه، وتكوينه، وإمكانياته الذاتية، واستعداده الطبيعي، والموارد البشرية المحيطة به، والعلاقات التي يخضع لها، وشبكة العلاقات

الاجتماعية التي يعيش بداخلها، هو ما ينبغي أن يؤخذ في عين الاعتبار، عند القيام بأي محاولة لفهم ودراسة وتحليل أداء عضو هيئة التدريس، والمشكلات والمعوقات التي يواجهها.

2- المشكلة البحثية:

إن المعالجة الموضوعية لأوضاع التعليم العالي في الوقت الراهن، لا بد أن تقودنا إلى خلاصات متناقضة: تقدم مذهل في المعارف البشرية، وتعدد وسائطها (الكتاب، والدوريات، البحث العلمي، وسائل الإعلام، المعلوماتية، الإنترنيت...) من الناحية الكمية، يضاف إلى ذلك الموارد البشرية والمادية الهائلة المكرسة لها، وهو ما يؤدي إلى الإقرار بأن التعليم العالي قد تجاوز بالفعل الأهداف التي رسمها مخططو الجيل الأول؛ لكننا لا نكاد نخطو خطوة واحدة في اتجاه أي ركن من أركان العملية التعليمية (الطالب، والمعلم الجامعي، والبيئة التنظيمية: الإدارة والأكاديمية)، إلا ونجد أنفسنا نتعثر بهذا العائق أو ذاك، بهذه الصعوبة أو تلك، بحيث يتبادر إلى الذهن السؤال الآتي:

ما الذي أنجزناه نحن أبناء الجيل الثاني حتى الآن؟

ويفتح هذا السؤال الباب لشبكة عريضة من التساؤلات منها: هل تقدم النماذج السائدة حلولا للمشاكل التي يعاني منها المدرسون؟ وفيم تكمن حداثة النموذج المقترح؟ وهل يختلف في شيء عن النماذج السابقة؟ هل تقام "البرامج الجوالة" (passepartout) على أساس منطق التقدير أم وفقا لمنطق التكوين، وبتعبير آخر هل تؤدي تلك البرامج إلى تطوير المهارات العقلية عند الطلبة، أم أن الرهان فيها قائم على الربح والخسارة من منظور الإنتاجية التعليمية؟ وهل المقياس المتبع حاليا في القياس الإنتاجية التعليمية، يتسم بالموضوعية إذا ما قيس بمستوى التحصيل وليس النجاح عند الطلبة؟ هل لتلك المشكلات كلها علاقة بضعف الكفاءة المهنية عند المعلم الجامعي؟

إذا كان ذلك كذلك، فما هي الكفاءات الضرورية التي يجب توفرها عند الأستاذ الجامعي؟ ألا تقودنا هذه المشكلات إلى أن نضع سائر الخطط والاستراتيجيات المتبعة حتى الآن محل التساؤل؟

إن أية استراتيجية تستهدف الكفاءة المهنية عند المعلم الجامعي، وتحسين مستوى الطلبة، لا تكون ناجعة ما لم تكن قادرة على الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما الذي يجب علي أن أعلمهم إياه؟ ولماذا؟
- كيف يمكنني أن أعلمهم هذه المضامين وتلك الخبرات؟
- هل تعلّموا؟ وكيف؟

أو بتعبير آخر، هل يتحلى المدرس الجامعي بالكفاءات، والمهارات الضرورية لمزاولة المهنة؟

أولا: مفهوم الكفاءة:

يقصد بالكفاءة بشكل عام، توظيف المعارف، والخبرات في سبيل إنجاح عمل معين. وتتوقف الكفاءة في المقام الأول على المهارات، لكنها تتأتى على الأخص من التجربة الوظيفية، ويتم اختيارها، بشكل موضوعي، انطلاقا من مكان العمل، وتعرف فاعليتها من خلال النجاح في الوظيفة[1] .

ويعتبر مفهوم الكفاءة من أكثر المفاهيم تعقيدا؛ لذلك يتعذر حصر دلالته في تعريف جامع مانع، كما يقول المناطقة، يقدم معنى حصريا لذلك المفهوم المعقد. ولهذا السبب سنعرض فيما يلي تعريفات متعددة يعكس كل واحد منها جانبا معينا من ذلك المفهوم.

(1) Lionnel Bellenger et Phillippe Pigallet, dictionnaire de la formation et du développement personnel, E.S.F. Editeurs, Paris, 1996, P. 66.

ولعل أبرز التعريفات المقدمة لهذا المفهوم، تعريف الإدارة العامة لمجمع التعليم في كندا، الذي يعرف الكفاءة بأنها: «مجموعة السلوكيات الاجتماعية والانفعالية، وكذا القدرات المعرفية والنفسية، الحسية – المادية، التي تمكن من ممارسة مهنة، أو نشاط أو عمل بدرجة من المهارة، تتناسب مع الحد الأدنى لمتطلبات سوق العمل»[1].

ويمكننا بناء على هذا التعريف، استخلاص بعض الأفكار الأساسية في تعريف الكفاءة:

1. أن مفهوم الكفاءة يقتضي وجود أنماط متعددة من المعرفة والخبرة، ترتبط في الوقت نفسه بميادين متشعبة منها: المعرفة، تكامل الوظائف الحركية والنفسية (domaine psychomoteur)، والميدان الاجتماعي، والانفعالي، إلخ.

   وسنقف على مجموعة أخرى من الارتباطات، توحي بها تعريفات أخرى، ومن أهم تلك الارتباطات (المعرفة والخبرة، ونمط الوجود الخاص، والمهارات، والاتجاهات، والدوافع، وغيرها) أي أن **الكفاءة هي مفهوم متعدد الأبعاد**.
2. أن الكفاءة هي عبارة عن حالة داخلية لدى الشخص، وهي عبارة عن إمكانية تتعلق بفعل معين، وليست الفعل في حد ذاته ("إنها فعل بالقوة وليست فعلا بالفعل"). وهذا يعني أن **الكفاءة هي إمكانية للفعل**.
3. أن مفهوم الكفاءة يتحدد انطلاقا من سقف معروف، وهو هنا الحد الأدنى لمتطلبات سوق العمل، ويكمن رفع ذلك السقف، لتصبح الكفاءة مرادفة للتميز، أو الحد الأقصى. وعليه **يتحدد مفهوم الكفاءة انطلاقا من سقف محدد سلفا**.

---

(1) La direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C), élaboration des programmes de formation professionnelle du niveau technique, cadre théorique, Gouvernement du Québec, 1990.

4. أما التعريفان الآتيان، فسيركزان على تحديد الكفاءة باعتبارها القدرة على الاضطلاع بالأدوار، والمهام التي تتطلبها مهنة معينة[1].

فالحالة الداخلية للإنسان، تتحدد باعتبارها قدرة يتم استثمارها في الوظيفة التي يعمل فيها. إذن **الكفاءة ترتبط بنشاط معين في الحياة الفعلية**. ومن هنا التعريف الاجتماعي للكفاءة بأنها «تتضمن كلا موحَّدًا من القدرات في الميادين المعرفية، والاجتماعية– العاطفية، وفي ميدان تكامل الوظائف الحركية والنفسية»[2].

5. الكفاءة ليست مفهوما أحاديا، بل هي كل موحد يضم مختلف أنواع الخبرات، والمعارف، وبهذا المعنى تكون الكفاءة كلا مركبا من القدرات، ولا يكمن لأي قدرة أن توجد في حالة مجردة، بل لا بد لها من حوامل مادية، أي الانطباق على مضامين خاصة. فما هي تلك المضامين؟

إن الكفاءة هي عبارة عن «قدرة مكتسبة بفعل، تمثل المعارف الملائمة والخبرة، وتكمن في الإحاطة بمشكلات خاصة وحلها»[3]. ويمكننا انطلاقا من التعريف السابق فرز العناصر الآتية:

- الكفاءة هي أولا عبارة عن قدرة على حل مشكلة معينة. والكفاءة بهذا المعنى، هي **قدرة مكتسبة بفعل الخبرة**.
- وتقوم تلك الكفاءة على تمثل المعارف الملائمة، والتسلح بها، وهنا يكون معيار المفاضلة بين المعارف المختلفة، هو "المنفعة". والكفاءة بهذا المعنى **تقوم على بعض المعارف الملائمة ، المفيدة**.

---

(1) (D.G.E.L), cadre théorique, 1991.

(2) (D.G.E.L), cadre théorique, 1994.

(3) R. Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal – Paris, Guérin – Eska, 1993.

- الكفاءة تتضمن، من بين أمور أخرى، عنصرين اثنين هما:
  - إعداد تصور للمشكلة التي يتعين حلها.
  - ووضع برنامج أو إجراء معين، يمكن من بلوغ الهدف المنشود. وهذا يعني أن **الكفاءة هي قدرة على تطريق المشكلات وحلها**. والمقصود هنا هو بعض "المشكلات الخاصة" المتعلقة بميدان خاص. ومن هنا تكون **الكفاءة مرتبطة بميدان عملي محدد**.

لكن ما المقصود بحل مشكلة معينة بمهارة؟

ثمة تعريفان مهمان في هذا الصدد هما: أولا تعريف دانيال هاملين الذي يرى أن الكفاءة «مهارة تسمح بالقيام، على الفور، بأفعال ضرورية، انطلاقا من مرجعية معينة»[1].

فحل المشكلة يجب أن يكون فوريا، وبالتالي تكون **الكفاءة هي القدرة على الفعل الفوري المباشر**.

وأما التعريف الآخر فهو تعريف لويس داينو الذي يعرف الكفاءة بأنها: «مجموعة المعارف والخبرات، وأنماط العيش التي تمكن صاحبها من ممارسة دور معين، أو مهنة، أو نشاط بشكل مناسب وفعال»[2]. ولا يكفي أن تكون تلك الممارسة فورية وآنية فحسب، بل لا بد من أن تكون فعالة، وأن تؤدي إلى نتائج تتطابق مع الأهداف المتوخاة منها. إذن الكفاءة هي: القدرة على القيام بعمل فعال.

---

(1) D. Hameline, les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue, Paris ESF, 1979.

(2) Louis D'hainaut, des fins aux objectifs de l'éducation, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus de la formation, Bruxelles, Labor, 1988 (1977-1985).

ونصل الآن إلى تعريف مركز الدراسات البيداغوجية والإرشاد بكندا (E.E.P.E.C) وهو مركز يضم العديد من المختصين في مجال التكوين والتأهيل الجامعي. وقد عرف المختصون بهذا المركز الكفاءة بما يلي: «تتحدد الكفاءة بأنها مجموعة من المعارف المفهومية والإجرائية المنظمة في شكل تصورات إجرائية تكمن في إطار فئة معينة من الحالات، للتعرّف على المهمة – المشكلة، وعلى حلها عن طريق عمل فعال»[1].

ويتضمن هذا التعريف، بعض العناصر التي عرضناها آنفا، لكنه يقدم عنصرا جديدا، وهو تحديد نوع المعارف التي ترتكز عليها الكفاءة، وهي: المعارف النظرية (التصورية) أو المتعلقة بالسؤال "ماذا؟"، والمعارف الإجرائية، وتتعلق بالسؤال "كيف؟". وينطبق هذان النوعان من المعارف على ثلاثة مجالات هي: المجال الإدراكي، المجال (النفس–حركي) (Psychomoteur) والمجال العاطفي – الانفعالي. وبذا تكون الكفاءة هي مجموعة من المعارف التصورية والإجرائية.

ولا بد من الإشارة إلى سمتين أخريين من السمات المميزة للكفاءة هما:

أ- أن الكفاءة هي قبل كل شيء هدف من أهداف التكوين، أي أنها هدف من الأهداف التي يتعين بلوغها طوال فترة التكوين. ويعبر ذلك الهدف عن النتيجة المنتظرة من أي مسعى تكويني –تعليمي. إذن **الكفاءة هي هدف تعليمي نهائي**.

ب- ثم إن الكفاءة هي قدرة دائمة على العمل الفعال. وهذا يعني أن الكفاءة قدرة قارة وثابتة.

تلك هي مجموعة السمات المميزة للكفاءة. ويمكننا بناء على التعريفات السابقة، الخروج بتعريف "شامل" للكفاءة هو: «إن الكفاءة هي هدف من أهداف التكوين، وتتركز حول تنمية قدرة الطالب [معلم المستقبل] بشكل ذاتي في التعرف

(1) Pierre Gillet, construire la formation, Paris, ESF, 1991.

على المشكلات الخاصة بفئة محددة من الحالات، وحلها حلا شافيا على قاعدة من المعارف التصورية والإجرائية، المنظمة والملائمة».

والجدول الآتي يبين الخصائص المميزة لمفهوم الكفاءة:

جدول رقم (1):

الخصائص المميزة لمفهوم الكفاءة:

خصائص الكفاءة	تعريف الكفاءة
الكفاءة هدف تعليمي معاصر	الكفاءة هدف من أهداف التكوين بل هي هدفه النهائي
الكفاءة فعل يرتبط بالعمل في الحياة الفعلية	الكفاءة هدف التكوين المستمر
الكفاءة إمكانية الفعل	الكفاءة عبارة عن القدرة
الكفاءة هي مجموع منظِّم من المهارات	الكفاءة قدرة تقوم على بنية منظَّمة من المعارف
الكفاءة تقوم على معارف ملائمة	الكفاءة قدرة تقوم على بنية من المعارف الملائمة
هي مجموعة من المعارف التصورية والإجرائية	الكفاءة قدرة تقوم على بِنْية من المعارف المنظمة
هي مهارة تدل على الإحاطة بمشكلات معينة وحلها	الكفاءة قدرة على الفعل الحر
الكفاءة مهارة مكتسبة بفعل الخبرة	الكفاءة قدرة إجرائية
هي القدرة على الفعل الفوري	الكفاءة هي قدرة إجرائية
الكفاءة ترتبط بمجال عملي محدد	الكفاءة القدرة على القيام بأفعال كثيرة ضمن فئة واحدة من الحالات وهي قدرة قابلة للتحول
تتحدد الكفاءة بالنظر إلى سقف معروف	الكفاءة قدرة متعارف عليها
الكفاءة قدرة قارة وثابتة	الكفاءة قدرة على العمل الناجع والفعال

ثانيا: التأهيل الجامعي وتطوير الكفاءات عند المدرسين:

1- تجربة التأهيل الجامعي في الجامعات العربية والعالمية:

لا يعبِّر التأهيل المهني –التربوي– عن حالة مُرْضية بالمعنى الدقيق للكلمة بل هو ضرورة يطالب بها المهتمون بسياسات التربية وتهدف إلى تحسين الأداء بشكل دائم، والرفع من مستوى الإنتاجية. فتطوير الكفاءة لدى المعلم الجامعي، هو مثل الأفق الذي يتسع أمامنا كلما خطونا نحوه، ذلك أن «الوظائف المختلفة التي يؤديها الأستاذ الجامعي، وخاصة وظيفتا التعليم والبحث العلمي يُنْظر إليهما أكثرُ من غيرهما (...) على أنهما وظيفتان قابلتان دائما للتطور»[1]. وهذا الأمر يقودنا إلى مبدأ أساسي، هو أنه لا يوجد حد لتطوير الكفاءات. وتعتبر مشكلة انخفاض مستوى التحصيل عند الطلبة من أكبر المشكلات التي تعاني منها معظم الجامعات في مختلف بلدان العالم. وقد يرجع السبب في ذلك، إلى أن «أعضاء هيئة التدريس الجامعي، لا يحصلون على إعداد تربوي قبل دخولهم إلى الجامعة؛ وهذا الوضع قد يثير تساؤلا هو: لماذا يشترط الإعداد التربوي في معلم التعليم العام، ولا يشترط في معلم أو مدرس الجامعة، مع أن كليهما يقوم بعملية التدريس؟»[2].

ولا شك أن هذا الاعتقاد، قائم على افتراضات خاطئة منها: اعتبار الشهادة رخصة لممارسة مهنة التدريس، وهي فكرة (قروسطية)[3] متوارثة تقول بعصمة الأستاذ الجامعي. ثم إن افتراض خضوعه خلال تكوينه الجامعي والعالي للتكوين التربوي الضروري، على الأقل من الناحية الاسمية، قد ولّد هو الآخر اعتقدا خاطئا

---

(1) Jean Donnay et Marc Romainville, Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend? De Boeck université, Bruxelles, 1996, p. 63.

(2)محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، 2002م، ص:48.

(3) مصطلح منحوت من كلمتي (القرون الوسطى).

بعدم حاجته إلى تكوين إضافي مكلف من الناحية المادية، وصعب التطبيق بالنظر إلى الاتجاهات النفسية الرافضة لهذا المسعى لدى الأساتذة الجامعيين.

ثمة مسلَّمَةٌ موروثة عن القرون الوسطى، وتتمثل «في فكرة الوساطة، وساطة المعلم بين الطالب والمضمون المعرفي؛ إذ السواد الأعظم من الأساتذة يدرس وفقا للنمط البيداغوجي الأكثر شيوعا، والذي يقوم على نقل المعارف. إنهم مجرد وسطاء أولا بين المعارف والقيم من جهة، وبين الطلاب الذين هم مطالبون باستيعابها من جهة أخرى، وبين هؤلاء الطلبة أنفسهم والمصادر المتاحة»[1].

ومن المسلَّمات الخاطئة الداعية لذلك التوجه، (عدم حاجة الأستاذ الجامعي للتأهيل التربوي) ما ينظر إليه من جانب فطري في الكفاءة، فالأستاذ مطبوع لا مصنوع، والكفاءة بالطبع لا بالوضع، وهناك مدرسون ناجحون بطبعهم، وآخرون يلازمهم الإخفاق والفشل حيثما حلوا.. ولا شك أن هذا الاعتقاد ظاهر البطلان. وقد رأينا سابقا، أن الكفاءة مفهوم متعدد الأبعاد، يتداخل فيه الغريزي، بالعاطفي، والاجتماعي بالمادي، ويبقى دور الخبرة أساسيا في هذا المجال.

وفي الواقع، فإن الأستاذ الجامعي مطالب ببلوغ الحد الأدنى، على الأقل، في أدائه لمهنته، ومن ذلك إدراك أهداف التعليم الجامعي، وفهم نفسية الطلاب، وخلفياتهم الاجتماعية، فضلا عن جودة تنظيم المعرفة وتوصيلها بشكل فعال.

لقد أصبحت ضرورة التأهيل، أكثر إلحاحا من ذي قبل، وخاصة في البلاد العربية، أمام الانفجار الديموغرافي، والتوسُّع الأفقي للجامعات في بعض الدول العربية، والإعلاء من شأن الكَمِّ على حساب الكيف[2].

---

(1) Jean Donnay et Marc Romainville, op. cité. P. 58.

(2) انظر في هذا الصدد، علي الحوات، ملاحظات حول الفصل الرابع: بناء القدرات البشرية: التعليم في تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002م، والمعد من طرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: واقع التعليم في الوطن العربي ملامح ومؤثرات.

فقد تبين من خلال تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002م[1] تدني نوعية التعليم في معظم البلاد العربية على الرغم من الأموال الطائلة التي صرفت عليه في العقود الماضية. ومن أهم الأسباب التي أدت إلى ذلك الوضع:

- مشروع محاربة الأمية مهما كلف الثمن، وفقا لمبدأ الضرورات تبيح المحظورات.
- الاهتمام بالكم دون الكيف.
- الطلب المتزايد على التعليم بالنظر إلى تزايد أعداد السكان بشكل مذهل.
- ضعف قدرات المعلم العربي، وعدم تأهيله للتدريس الفعال.
- غياب مؤسسات البحث العلمي الجاد، وقلة الإنفاق العام في هذا المجال[2]. وهو ما نجم عنه هجرة الأدمغة والكفاءات النادرة أصلا.
- تدني مستوى التعليم، وضعف الطالب والمعلم معا.
- ويحسن أن نضيف إلى هذه القائمة، عدم استقلال الجامعة في كثير من البلاد العربية وعدم شعور عضو هيئة التدريس بالحرية الأكاديمية.

إن معاينة الحالة الراهنة للتعليم والبحث العلمي، وخاصة في البلاد العربية يقودنا إلى الإقرار بضرورة «الاهتمام بتدريب المعلمين (...) ويمثل هذا التدريب الجرعة المنشطة للمدرس بالنسبة لتحديد معارفه ومعلوماته»[3].

وقد عملت بعض الجامعات على معالجة ذلك القصور، وكرست له العديد من الموارد المادية والبشرية، وهو ما انعكس بالفعل في تطور ملحوظ في المقاييس المتبعة في اختيار أعضاء هيئة التدريس. وقد لوحظ في هذا المجال، زيادة اهتمام الجامعات،

---

(1)انظر في هذا الصدد، علي الحوات، ملاحظات حول الفصل الرابع: بناء القدرات البشرية: التعليم في تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2002م، والمعد من طرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي: واقع التعليم في الوطن العربي ملامح ومؤثرات.

(2) ذكر التقرير المذكور، أن نسبة الاستثمار في البحث العلمي ضئيلة جدا بحيث لا يزيد عن نسبة 0.05% من الميزانيات العامة باستثناء مصر والأردن التي ترتفع فيها هذه النسبة إلى 1%.

(3) مجدي عزيز إبراهيم، منطلقات المنهج التربوي في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة، 2004م، ص: 29.

وخاصة العربية منها، بضرورة توفر العديد من الكفاءات لدى المدرسين، فنرى البعض منها يفرض ضرورة امتلاك المعلم لبعض المهارات العلمية. ويمكن أن نذكر في هذا المجال، الجامعات الخليجية، وخصوصا دولة الإمارات العربية، التي تفرض على العضو التحلي بلغة ثانية (الإنجليزية في أغلب الأحيان) وذلك لضرورة مواكبة التيار العلمي الراهن، وضمانا الاستفادة من خبرات الآخر وتجاربه، بالإضافة إلى ضرورة تمكن العضو من التقنيات الجديدة، مثل المعلوماتية والإنترنت.

ومن الجامعات العالمية الرائدة في مجال التأهيل التربوي للأستاذ الجامعي، بعض الجامعات البريطانية، والأمريكية، وتحتل الجامعات البريطانية محل الصدارة في هذا الصدد وتليها الجامعات الأمريكية، فقد صدر تقرير روبنس Robbens في الستينيات من القرن الماضي، وقد اهتم التقرير برصد ظاهرة إغفال مسألة التأهيل الجامعي في الجامعات الإنجليزية، ثم تلاه تقرير كارنجي Carnagie في الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينيات، وقد دعا التقرير الأخير إلى توفير الجوانب المهنية لهيئات التدريس في التعليم العالي في أمريكا[1].

وتتصدر مصر والجزائر والعراق، قائمة الدول العربية في هذا الصدد. فكانت جامعة القاهرة، أول جامعة عربية تبنت مشروع إقامة برامج تدريبية تهدف إلى الرفع من كفاءة المدرسين الجامعيين، وكان ذلك في عام 1973م. وقد قاد ذلك إلى تعديل قانون الجامعات المصرية، ليتضمن ضرورة خضوع المعيدين والمدرسين المساعدين، لدورة تدريبية على طرق التدريس في الجامعة قبل حصوله على درجة محاضر.

ومن الأساليب التي اتبعتها بعض الجامعات للرفع من مستوى هيئة التدريس، حسن اختيار المعيدين والعمل على تكوينهم تكوينا ملائما، باعتبار أن المعيد هو مشروع أستاذ جامعي. فالمعيدون هم مصدر مهم من المصادر الذاتية لهيئة التدريس بالجامعات «إن إعداد المعيدين تربويا للتدريس بالجامعة قبل الحصول على الدكتوراه،

(1) موفق حياوي، دراسة مقارنة لإعداد وتدريب الأستاذ الجامعي، مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة للاتحاد، العدد: 22، 1987م، ص: 8.

أو بعده مباشرة، يحل كثيرا من المشكلات الراهنة المتمثلة في رفع مستوى أداء عضو هيئة التدريس، وكفاءته من ناحية، والتغلب على الحرج في مطالبة أستاذ الجامعة حضور برنامج تدريبي للإعداد من ناحية أخرى»[1].

وإذا أردنا أن نربط بين تصور برنامج متكامل للإعداد المهني للأستاذ الجامعي، وبين واقع التعليم العالي في ليبيا لوجدنا أن التأهيل "موجود" من الناحية النظرية خاصة عندما ننظر إلى حضور الموارد التربوية في بعض التخصصات الإنسانية في المعاهد العليا وكليات التربية.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أمرين:

- الأول هو القطيعة بين وجود هذه المقررات في البرامج التعليمية، وانعدامها في الواقع الفعلي للطلاب، وهو الواقع الذي لا يعبر عن العجز في هذه المواد فحسب، بل يكاد يشمل سائر المواد.
- الثاني هو أن الأساتذة الجامعيين هم خريجو الجامعات (أقسام الدراسات العليا) التي تغلب عليها النزعة التخصصية؛ بحيث لا نكاد نقف على أي ذكر للمواد التربوية.

ولكي نعطي فكرة إيجابية عن هذا الموضوع، فإننا نرى أن الإعداد الحقيقي، لا بد أن يبدأ من مراحل الدراسة الأساسية، والثانوية، من المرحلتين الأولى والثانية من التعليم العالي:

في المرحلة الأساسية لا بد من:

1- تعميق غريزة البحث وحب الابتكار لدى الطلاب.
2- تشجيع المتفوقين ورعايتهم ماديا ومعنويا.
3- الإعداد الخلقي لاحترام العلم والمعلمين.
4- إعداد برنامج صارم لمحاربة الغش في الامتحانات من أي جهة كانت، ومن كل الهيئات (التدريسية، الإدارية، والطلابية).
5- مراقبة الامتحانات مراقبة تامة، وتكوين لجان متخصصة للإشراف عليها.

(1) محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي، مرجع سبق ذكره، ص: 49.

في مرحلة الدراسات العليا:

6- الحرص على غربلة الطلاب المقبولين للدراسات العليا. ويمكن في هذه الحالة وضع معايير صارمة لذلك. كأن تتم الاستعاضة عن امتحان القبول باختيار الثلاثة الأوائل من كل تخصص في الدراسات العليا.

7- إعداد برنامج لزيارات الأساتذة المرموقين على الصعيد العالمي في كل التخصصات، وعقد ندوات علمية دولية، يشارك فيها الأساتذة المحليون بأوراق عمل، وينعشها الطلاب بالحوار والنقاش، وهذا ما يمكن طلاب الدراسات العليا من الاحتكاك بالكفاءات الأخرى، ويمنحهم تكوين شخصية علمية مستقلة، وقادرة على الانتقال من عقلية التلقي إلى الإنتاج الإيجابي الفاعل.

8- تشديد شروط الإشراف على الرسائل الجامعية، وتكوين لجنة موسعة للأطروحات، تحتوي على كل التخصصات في كل الجامعات توكل إليها مهمة:

- مناقشة المواضيع المقدمة للبحث.
- مناقشة الخطط المقدمة للبحث في حضور الأستاذ المشرف والطالب.
- متابعة مراحل البحث من خلال مقررين متخصصين، يكلفان بذلك بشكل دوري.
- تحديد وعاء زمني كاف لإعداد دراسة جادة معمقة.
- قبول أو رفض أي من المواضيع الجاهزة للمناقشة، إذا كان لا يخضع للمعايير العلمية المقبولة بإجماع أعضاء اللجنة.

9- شمولية القرارات والموازنة فيها بين الجانب النظري (المحاضرات) والجانب العملي (الندوات والعروض وحلقات النقاش).

10- مراعاة التخصص في نسبة المواد إلى المدرسين، وتحديد دور محدد لكل من المعيدين والأساتذة المساعدين والأساتذة.

ويتم رفع الكفاءات التربوية أولا بتفعيل دور المؤسسات التربوية سواء تعلق الأمر بالمسؤولين الإداريين، أو الأساتذة الجامعيين من خلال:

1- إشاعة العلم والمعرفة من خلال إنشاء مكتبات متخصصة.
2- وضع المحفزات المادية والمعنوية الضرورية المقرونة بنظام صارم للعقوبات للمتهاوين من الموظفين والأساتذة.
3- تحديد برنامج محدد للعطل والإجازات، خصوصا للأساتذة المغتربين، يتم الالتزام به.
4- وضع نظام جديد للعمل بالجامعة يسمح لعضو هيئة التدريس بالاستغلال الجيد للوقت، تحديد سقف زمني مناسب للاستفادة من الكفاءات المتوفرة، ويتعلق الأمر هنا بساعات العمل.
5- خلق جو من الحوار والتواصل بين مختلف هيئات التدريس، سواء اتخذ ذلك شكل ندوات بين كليات مختلفة، أو مسابقات بالمعنى الدقيق للكلمة.

ويعتبر الإعداد والمشاركة في الدراسات المتخصصة: كالندوات، والملتقيات الدولية ذات الصبغة التربوية بشكل خاص، والعلمية بشكل عام، أفضل وسيلة للإعداد التربوي؛ لأنها تسمح بتبادل المهارات، والإفادة من الخبرات الخارجية بهذا الخصوص. هذا دون التقليل من أهمية الإعداد عن طريق البحث العلمي والإعداد الذاتي.

2- عناصر المهنة لدى المعلم الجامعي:

أ- القراءة السوسيولوجية:

يمكن تعريف مهنة المعلم (la professionnalité de l'enseignant) لدى موناستا[1] انطلاقا من شبكة متعددة من العوامل. وأما ليموس[2] فيقترح «أن نصنف تحديدات مفهوم الكفاءة المهنية إلى صنفين:

(1) A. Monasta, Définir une nouvelle professionnalité, Education permanente, 1985, 81, 55-66.

(2) M. Lemosse, le professionnalisme des enseignant, le point de vue Anglais, recherches et formation, 1989, 6, 55, 66.

صنف استاتيكي، ويكمن في تحديد المعايير التي تسمح لنا بالتعرف على المعلم المهني. وصنف آخر يسلط الضوء على الاستراتيجيات المتبعة للوصول إلى مرتبة المعلم المهني»[1].

ويمكننا أن نعرف المهنية انطلاقا من المعايير التالية:

أن المهنية هي عبارة عن:

- نشاط عقلي يلزم من يمارسه بمسؤولية فردية.
- نشاط عالم، وليس نشاطا روتينيا آليا مكررا.
- نشاط عملي؛ لأنها تتحدد باعتبارها ممارسة لفن معين وليست نشاطا نظريا أو تأمليا محضا.
- نشاط يطبعه الإيثار؛ لأنه يقدم خدمة جليلة للمجتمع.
- نشاط يتميز بوجود تقنية معينة قابلة؛ لأن تكتسب وتتعلم من خلال مسار طويل من التكوين المستمر.

وفي الواقع فإن التعليم نشاط عقلي يلزم من يمارسه بمسؤولية معينة، إنه كذلك عمل إبداعي يتطلب كذلك التحكم في عدد من التقنيات، وهو فوق ذلك نشاط موجه لخدمة الجماعة. «ومهما يكن الاتجاه الذي نختاره، فإن القراءة السوسيولوجية تركز على أهمية التكوين في التعرف على مهنية المعلم»[2] ومن هنا تأتي ضرورة تحديد الأسس الفعلية للتكوين الذي يمكِّن المعلم من تطوير مهنيته.

ب- القراءة التربوية:

أما (شافلسون) فيعرف مهنية المعلم انطلاقا من القرارات التي يتخذها. وقد قام بتطوير نظرية متكاملة موضوعانية لمعالجة التكوين. وينظر إلى المعلم في إطار هذه

(1) Leopold Pauquqy et autres, former des enseignants professionnels, op. cité, p.98.

(2) Leopold Pauquqy et autres, op. cit. p.99.

النظرية، باعتباره شخصا مهنيا، يختار من بين عدد لا حصر له من السلوكيات المتاحة، تلك التي يبدو له أنها أكثر ملاءمة من غيرها لحالة الفصل.

إلا أن تلك النظرية، رغم أهميتها في تخطيط التعليم، تعاني من بعض العيوب نوجزها فيما يلي:

- تؤخذ على هذه النظرية أنها آلية؛ لأنها لا تركز بما فيه الكفاية على الضوابط التي تتحكم في نشاطات المعلم.
- وأنها لا تتسم بالسمة العقلانية.
- وأنها تتجاهل تأثير الجانب الانفعالي في سلوكيات المعلم.

وقد حاول (دويل وبوندر) معرفة أداء المعلم في الفصل، وانطلقا في ذلك الهدف من مسلمة تتعارض مع منطلقات شافلسون. وقد ذهبا إلى أن «المعلم ليس هو يتحكم في الوضع، بل الوضع هو الذي يتحكم في المعلم»[1]. وهكذا تكون سلوكيات المعلم داخل الفصل، وفقا لهذه النظرية، مجرد استجابة لمؤثرات تعود إلى البيئة المحيطة به، أكثر من كونها نتيجة لقرارات عقلانية يتخذها المعلم لنفسه. وهذا يعنى أن المعلم يلجأ في سبيل تدبير الفصل، إلى بعض المواضعات، والتصرفات الشائعة، التي تمكنه من أن يكون فعالا في اللحظة الراهنة التي يوجد فيها، كما تمكنه من مواجهة الصعوبات الآنية.

أما (ينغر)[2]، فينظر إلى التدريس باعتباره مسارا يساهم في حل مشكلات قائمة أي أنه نتيجة تترتب على تفعيل بعض النماذج، وهي عبارة عن مجموعة من الوسائط التي تؤلف بين عناصر ثلاثة: السياق أو الحالة، والمشكلة، والحل.

إن على المعلم أن يتصرف بعقلانية، إلا أن الإطار المحدد للعمل الوظيفي يدفعه إلى اختيار أفضل الحلول، وأكثرها ملاءمة للإطار الذي يعمل فيه. بل إن هناك من

---

(1)Leopold Pauquqy et autres, op. cit, p.100.

(2) R. Yinger, a study of teacher planning, descruption and theory developent using.

اعتبر أن ذلك هو المقياس الذي يقاس به كفاءة المعلم. ومن بين هؤلاء: كلارك، وجاكسون. ومن هنا فإن «فاعلية المعلم بالنظر إلى تعقيد البيئة التي يعمل في إطارها، تتوقف على وجود نسق فكري مبسط، أي تصور مبسط لعلاقات العلية، وبعض الآراء الحاسمة حول قيمة الاستراتيجيات التعليمية، وبفهم حدسي لإدارة الفصل، والدلالة الدقيقة لبعض المفاهيم»[1].

فما هي النماذج المختلفة التي تعبر عن طبيعة النشاط الذي يقوم به المعلم؟

يضم التدريس نموذجين مختلفين، أحدهما هو "النموذج الآلي" المائع، الاقتصادي (من منظور التكلفة)، والثاني هو "النموذج العقلاني" الذي يستند إلى التفكير، والحدس، والتأمل، والإبداع، وهو نموذج مكلف من الناحية الاقتصادية وبطيء.

ويعتمد النموذج الأول على الروتين والتقليد، أما الثاني فيستند إلى القرارات التي يتخذها المعلم. فالمعلم المثالي في النموذج الأول، هو الذي يعتمد في تعامله مع الطلاب، على الأمور المألوفة، لا يبدع ولا يجتهد. أما المعلم المثالي في النموذج الثاني، فيختار دائما بطريقة عقلانية الأهداف التي ينشدها في المحاضرة.

ويمكننا بالتوفيق بين الآراء السابقة، التوصل إلى تعريف للمعلم المهني، يتضمن الاعتبارات التالية:

- المعلم الحق، هو من يمتلك مشروعا صريحا للتكوين.
- هو من يأخذ في عين الاعتبار أكبر قدر من المقاييس الممكنة، لحالة التكوين الذي يقوم به.
- يتصور خطة معينة تمهيدية لعمله.
- يصحح نفسه بنفسه، ويقوم بالتقويم الذاتي بشكل فوري في الآن نفسه، إن رأى ذلك ضروريا (التفكير أثناء الفعل).
- هو من يستخلص العبر من عمله (التأمل في الفعل).

(1) Leopold Pauquqy, op. cité. P. 101.

وهكذا فإن المعلم المهني يقوم خلال مراحل التحضير والتخطيط، بإرجاع المعلومات إلى سياقها، ويقوم بالربط بينها وبين غيرها، وتحليلها في ضوء مشروعه الخاص، مع مراعاة الأهداف التربوية العامة، كما يقوم بالاستفادة من التجارب الحالية والسابقة، لاختيار خطة العمل، والسلوك البيداغوجي اللذين أن يتبعهما في تعامله مع الطلاب.

ويمكن للمعلم أن يقوم بتأمل الفعل والقيام به وفقا لسلوك جديد يبتدعه بنفسه، ولا ينبغي له أن يدع نفسه تحت رحمة الظروف. إن عليه أن يتوقع بعض الحالات الطارئة، وكيفية التصرف إزاءها، وهذا يعني قابلية التكيف عند المعلم، أي إمكانية التصرف في مواطن متعددة، وفي ظروف متباينة، ومعالجة النقائص بشكل ذاتي، وتفادي حصولها في المستقبل.

3- **الكفاءات المهنية:** الثلاثي القاعدي للمعلم (الأهداف، والسلوكيات، والكفاءات):

أ- الأهداف أو المشاريع التي يحددها المعلم لعمله (المشروع الخاص بالمعلم الذي يندرج بدوره في إطار مشروع أعم، هو مشروع المؤسسة التي يزاول مهنته بها).

ب- الأفعال: وهي سلوكيات المعلم (مساعدة الطلاب في الفهم، وإدارة المجموعة).

ج- الكفاءات: وهي المعارف والتصورات، والنظريات الشخصية، ومخططات العمل، التي يتم توظيفها لحل مشكلات معينة يصادفها في مهنته. فالكفاءات لا معنى لها إذا لم يتم ترجمتها في أفعال، وهذه بدورها لا بد أن تتم في إطار مشروع معين.

إذن ما هي الكفاءة المهنية؟

«الكفاءات المهنية هي بالنسبة إلينا، تتولد من العلاقة بين عدد من المتغيرات: هي المعارف، ومخططات العمل، ومجموع السلوكيات، والتقاليد السائدة» أو هي

«ذلك المجموع المتنوع من المعارف المهنية، ومخططات العمل والاتجاهات، التي يتم حشدها في ممارسة المهنة»[1].

وأما فيما يتعلق بالمعارف، فلا بد هنا من أن نميز بين نوعين من المعارف: معارف يعدها المعلم بنفسه، وهي تلك التي يحصل عليها خلال مراحله الدراسية المختلفة، أو من خبرته في مجال العمل. وتمثل مجموع هذه المعارف، الأساس الذي يتم بواسطته تقويم المعارف الأخرى الصادرة عن غيره.

وأما المعارف الأخرى، فهي تلك التي أعدها آخرون للمعلم، وتتعلق بميادين أخرى غير ميدانه، وهي تخضع للكثير من التحويرات قبل أن تصبح مادة صالحة للاستخدام.

وأما مخططات العمل، فهي مجموع التصورات، والنظريات الشخصية التي يبنيها المعلم بنفسه، أو التي يستعيرها من غيره، ويقوم بتطويرها.

4- بناء الكفاءات:

كيف يمكن اكتساب تلك الكفاءات؟

أشرنا إلى أن مهنة المعلم، هي عبارة عن عملية تفاعلية يختلط فيها الذاتي بالموضوعي، والنظري بالعملي، والاجتماعي بالعاطفي. ولهذا السبب، فإن التكوين يتمثل في «إعداد التفاعل مع المحيط بشكل يسمح بإعطاء الأولوية لتعديل التصورات التي انطلق منها المعلم في بداية الأمر، وهو ما يمنحه فرصة لاختيار مخططات جديدة للفعل»[2].

وينمي المعلم كفاءاته أساسا في الممارسة وبالممارسة، ويمثل مكان العمل مدرسته الأولى. ويتطلب هذا التعليم، أثناء ممارسة المهنة، من المعلم أن يضع نفسه دائما موضع الفاعل لا المنفعل. ويمكنه من أن يتصرف حيال بعض المواقف، وأن يعدل

(1) Leopold Pauquqy, op, cité, p. 15.

(2) Ibid, p. 106.

البعض منها، وأن يقوم بسلوكيات جديدة، بناءً على رؤية استباقية استشرافية للمستقبل. وهذا الأمر يتطلب منه:

- أن يعترف بارتكابه للأخطاء.
- أن يعرف أن الخطأ ملازم للتعلم.
- المخاطرة.
- ومعالجة مواطن الضعف.

ومن هنا يمكن للمعلم أن يتعلم: من العمل، وبالعمل، وللعمل؛

فأما التعلم من العمل، فهو اعتبار الممارسة نقطة البداية، ومحكا للنظر بالنسبة إليه (التفكير حول الفعل)، وسواء تعلق الأمر هنا بممارسة المعلم ذاته، أو بممارسة غيره، فإن ذلك سيكون مدعاة للتحسين والتطوير.

وأما التعلم للعمل، فهو التعلم من أجل الممارسة. فإذا كانت نقطة البداية عنده هي العمل، فإن الغاية والنهاية هي العمل أيضا، فالمعلم يعطي الأولوية للخبرات التي يراها ضرورية في مزاولة مهنته.

ترى ما هي الكفاءات التي يجب توفرها عند المعلم؟

- يجب أن يكون قادرا على تحليل الحالات المعقدة، بالعودة إلى شبكة متعددة من الوسائط.
- يجب أن يقوم سريعا، وبتبصر عقلي، باختيار الاستراتيجيات التي يجب اتباعها فيما يتعلق بالأهداف، والمنطلقات الأخلاقية.
- أن يتحلى بمعارف كثيرة، وتقنيات، وأدوات، ووسائل تعليمية ملائمة، وأن يقوم بتنظيمها.
- أن يبني مشروعاته بناء سريعا في ضوء الخبرة.
- أن يقيم تقييما نقديا جميع أفعاله واستتباعها.
- أن يتعلم طوال حياته من خلال ذلك التقييم الذاتي المستمر.

إلا أن هذه الكفاءات، لا تعكس حقيقة الواقع الفعلي الملموس للعملية التعليمية، وخاصة عندما نأخذ في عين الاعتبار التعامل بين المعلم، والطلاب داخل الفصل. «فهناك شكوى عامة في عدة دول من جانب الطلاب، تشير إلى عدم رضاهم عن مستوى التدريس الجامعي، والعمل الروتيني، ونقص الاهتمام من جانبهم، وعدم استثارتهم للتعلم..»[1]، إلا أن هذه الكفاءات، على الرغم من ذلك، تشكل مقاربة أولية تهدف إلى بيان أن المهنية ليست عصى سحرية عند المعلم، وأن المعلم نفسه ليس قديسا ولا نبيا.

إن حل تلك المشكلات، يتطلب من المعلم حيازة "علوم مهنية" مختلفة يستظهر بها في مهنته (مثل المعارف المكتسبة، وشبكة تحليل الحالات، والمواقف المختلفة، والأفكار المتعلقة بأساليب التعليم وغيرها)، ويجب عليه كذلك التسلح بالتصورات المختلفة، ومنها التحليل، والقرار، والتخطيط، والتقويم، وغيرها من العمليات التي تمكن المعلم من حشد طاقته وخبراته، ومعارفه في موقف محدد. يضاف إلى ذلك الاتجاهات الضرورية للمهنية، وهي اقتناعه بقابلية التأهيل وضرورته، واحترام الآخرين، والتعارف معهم، وإعداد التصورات اللازمة، وضبط انفعالاته، الالتزام المهني.

5- الكفاءة والإنتاجية:

يعتبر مفهوم الكفاءة الإنتاجية من المفاهيم ذات الصلة بالسياسات التعليمية، وهو مفهوم يتجذر في حقل الاقتصاد، كما أن له صلة وثيقة بمفهوم الكفاءة التعليمية. و«يقصد بالكفاءة التعليمية، حساب المكسب، والخسارة في صورته النهائية»[2]، وهذا الأمر يقتضي الموازنة بشكل دقيق بين قيمة الأموال المستثمرة في التعليم، ومقدار العائد منها، أي العلاقة بين المدخلات والمخرجات التعليمية، بحيث

(1) محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي، مرجع سبق ذكره، ص: 115.

(2) محمد منير مرسي، تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتب، القاهرة، 1998م، ص: 137.

نستطيع أن نحدد بطريقة كمية مقدار الربح والخسارة «إن ما يميز مفهوم المهنية والكفاءة هو بالتحديد أنهما يتعلقان في الآن نفسه بثقل المعارف – ببنائها وطبيعتها ونشرها- وبحقل استعمالاتها الاجتماعية في سياق تاريخي محدد»[1].

إن محك الكفاءة المهنية يتمثل في العائد منها، وفي النجاح في الامتحان الذي يفرضه المجتمع، بالنظر إلى أهدافه التنموية، لكي يتأكد من ملاءمة المعلم لها. فلا بد أن يتأكد من أنه يمتلك من المعارف، والمهارات، ما يمكنه من الاضطلاع بمهنته. وقد رأينا في التعريفات الصلة الوثيقة بين مفهوم الكفاءة، ومفهوم المنفعة. ومن هنا نلاحظ أن الكفاءة تتضمن وظيفة مزدوجة للمستخدم، والمستخدم معا وتفترض ضمانا معينا، ونجاحا متوقعا في العمل الذي يوكل إلى فاعل اجتماعي معين معترف بكفاءته، وهذا كذلك ما يتضمنه مفهوم الكفاءة كما رأينا. ومن هنا تبدو المهارة باعتبارها تكوينا اجتماعيا، أساسه المعرفة، ومعياره النجاح في المهنة، وهي تختلف قليلا عن مفهوم الكفاءة التي هي «تعبير عن القدرة على الحصول على أداء جيد، في حالة فعلية من حالات الإنتاج»[2].

وعلى الرغم مما سبق، إلا أننا يجب أن نعترف بصعوبة قياس الإنتاجية التعليمية، نظرا لصعوبة تقدير المدخلات والمخرجات التعليمية لعدم تجانسها. فإذا كان ذلك الأمر سهلا في مجال الاقتصاد، إذ يتحدد سعر السلع بالعرض والطلب، فإن ذلك الأمر متعذر في مجال التعليم. فالكفاءة ليس لها قيمة سوقية (Valeur marchande) محددة.

ولعل من المعايير المتبعة في قياس الإنتاجية التعليمية، هو نسبة النجاح بين الطلبة، ونسبة الرسوب، والمتفوقين. وفي تقديرنا، فإن هذا القياس لم يعد صالحا على الأقل في البلاد التي تشهد أزمة في التعليم العالي، وانخفاضا في الكفاءات عند

(1) Marguerite Altet et autres, Formateur d'ebseigement, quel professionnalusme?, De Boeck université, Bruxelles, 2002, pp. 248-249.

(2) Ibid, p. 249.

المدرسين الجامعيين. ومن المدهش أن نرى في بعض الأحيان، أن بعض الأقسام في الكلية الواحدة، تتباهى بنسبة النجاح، وبأعداد المتفوقين، وهو أمر غير موضوعي وغير مسؤول، إذا ما أخذنا في الاعتبار الانخفاض العام لمستوى التحصيل عند الطلبة.

والواقع أنه لا معنى للحديث عن مقياس موضوعي للكفاءة الإنتاجية بمعزل عن إصلاح جذري للتعليم في معظم البلاد العربية.

ثالثا: استراتيجيات التدريس والتعليم:

ثمة عدد كبير من الأساتذة يدرسون وفقا للنمط البيداغوجي الأكثر شيوعا، والذي يقوم على نقل المعارف. وقد أثبت غو وكمبر عام 1933م، أن المعلمين الذين ليس لهم تصور معين عن المهنة التي يمارسونها، غير نموذج نقل المعارف، يميلون في معظم الأحيان، إلى تفضيل المقاربة السطحية لدى الطلبة، وهي طريقة آلية في التعليم، مع وجود إرادة معلنة في تكرار المحاضرة عند الامتحان. وفي المقابل، نجد أن ثمة صنفا آخر من المعلمين الجامعيين الذين جعلوا وكدهم تسهيل عملية التعلم، سيشجعون أكثر على التعمق، والاستيعاب (من خلال بعض التقنيات الهادفة إلى الفهم).

ويمكننا حصر الاستراتيجيات[1] والمقاصد البيداغوجية المتعلقة بالكفاءة التعليمية عند المتعلم فيما يلي:

1- استراتيجية تتمحور حول المعلم، وتهدف إلى نقل المعارف إلى الطالب. وفي هذه الاستراتيجية ينصب الاهتمام على سلوك الأستاذ فقط[2]، (من سيطرته على المضمون المعرفي، وطريقة العرض إلخ).

---

(1) Jean Donnay, Enseigner à l'université. Op. cité, pp. 67-68.

(2) انظر في هذا الخصوص، محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص:108.

ويلاحظ أن المعلم في هذه الاستراتيجية، له دور سلبي، كل ما يصبو إليه هو أنه ينقل أكبر قدر من المعارف إلى الطلاب في أقل زمن ممكن، وأن يزيد في المخزون المعرفي الكمي عندهم.

2- استراتيجية تقوم على التدريس بغرض الإفهام، وتمكين الطلبة من فهم الأفكار الأساسية في ضرب معين، من ضروب المعرفة. وهنا ينصب الجهود البيداغوجي كذلك على سلوك المعلم. إلا أن الغرض المنشود في هذه الاستراتيجية، ينصب على المفاهيم المحورية، وعلى العلاقات القائمة بينها، وربما شمل نقل المعرفة.

3- استراتيجية تفاعلية، ترتكز على التفاعل بين المعلم والطلاب، وتستهدف إكسابهم المفاهيم المحورية في فن ما من الفنون. ويعتقد المعلم في هذه الاستراتيجية، أن الطلاب ينبغي أن يقوموا هم بأنفسهم بعملية التعليم، وأن يتفاعل معهم على الرغم من شعوره بتحمل العبء الأكبر في مسؤولية التكوين.

4- استراتيجية تتأسس على الطلاب، وتستهدف تطوير تصوراتهم، وتمثلاتهم. وفي هذه الاستراتيجية يكون على الطلاب تكوين تصوراتهم، ومعانيهم الخاصة بهم بأنفسهم، علاوة على ذلك، فإن الهدف النهائي لهذه الاستراتيجية، هو أن نطور لديهم نظرة خاصة بهم، وننمي عندهم تصورا للعالم المحيط بهم، كما تقترحه المادة العلمية. وهنا ترتبط نوعية التعليم، لا بما يقوم به المعلم، بل بما يقوم به الطالب نفسه.

5- استراتيجية تقوم على الطالب، وتهدف إلى مساعدته على تغيير تصوراته. وينظر إلى التعلم في هذه الاستراتيجية، على أنه تغيير للمفاهيم. والتعلم في هذه الاستراتيجية، يرتكز كذلك على الطالب، ولا يطلب منه بناء معرفته بنفسه فحسب، بل وكذلك أن يقابل بين تصوره التلقائي للظواهر، والتصور الذي تقدمه المادة، وأن يعمل على تحسين تصوره الذاتي.

ويمكننا اختزال تلك الاستراتيجيات في اتجاهين أساسيين يميزان التعليم العالي:

- التدريس باعتباره نقلا للمعارف.
- التدريس باعتباره مساعدا في عملية التعليم.

ويرتكز الاتجاه الأول على معرفة الموضوع المدروس، وعلى توصيل المعرفة وترسيخها.

أما الاتجاه الثاني، فهو يضع مسؤولية الطالب على المحك؛ إذ التعلم هنا هو عملية تكاملية بين المعلم والطالب، يتحدد مستوى النجاح فيها بمدى أداء كل منهما لواجبه على الوجه المطلوب. ويسعى هذا الاتجاه، إلى تحسين فاعلية التعليم، وتطوير الكفاءات والمهارات العقلية لدى الطلاب (مثل حل بعض المشكلات)، وتشجيعهم، وتوجيههم في دروسهم، والاستماع إليهم، ومحاولة فهمهم.

وقد قسم موراي[1] طرق المقاربة الرئيسية إلى ثلاث، وهي:

1- الطرق الاستراتيجية: وتهدف إلى إبراز المهارات لدى الطلاب؛ لكي يتمكنوا من تطوير الأساليب الفعالة في التعليم، وتطبيق المعارف.
2- المقاربات ما بعد المعرفية (Méta cognitives) التي تعود الطالب على التفكير في أسلوبه، وعلى تطوير قدراته.
3- المقاربات الفردية: التي تقوم على القدرات الفردية للطلاب، وعلى مستوى النمو العقلي لديهم.

إن كل هذه الطرق والأساليب، لا تصبح ذات قيمة إلا بتمثل المبادئ السلوكية[2] وهي:

1- الإيجابية والنشاط: ويكون التعليم أفضل إذا حصل التفاعل من طرف المتعلم، وكان إيجابيا ونشطا، وهذا يعني أن التعلم عن طريق العمل والممارسة هو أفضل السبل.

---

(1) A. Moray, faculty and student: teaching, learning and research introduction, 1992, cité par Donnay, op. p. 79.

(2) محمد منير مرسي، الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، مرجع سبق ذكره، ص: 89 وما بعدها.

2- التكرار: وهو ضروري لإحداث التعلم، لاسيما تعلم المهارات.
3- التعزيز: وهو ضروري للتغلب على طبيعة الكسل عند المتعلم، وميله الطبيعي إلى عدم بذل جهد زائد عن طاقته، إلا في ظل الثواب والعقاب.
4- الإجادة: يقوم المتعلم بإجادة ما يتعلمه أولا، ولا ينتقل لتعلم أي شيء جديد، إلا إذا أجاد ما قبله.

أما أهم المبادئ للنظرية المعرفية فهي:
1- التعلم عن طريق الفهم: فالمتعلم يميل إلى تعلم الأشياء التي يفهمها، أفضل من الأشياء الغامضة، أو التي لا يفهمها.
2- التنظيم: إذ يميل المتعلم إلى تعلم المادة المنظمة أو المرتبة، أكثر من المادة غير المنظمة أو غير المرتبة. فالمادة الدراسية ينبغي أن يكون لها بناء علمي منطقي بين أفكارها ومبادئها الرئيسية، علاوة على أن العقل البشري، لديه استعداد طبيعي لفهم الأشياء المنظمة، ولا يفهم الأشياء إلا عندما يخضعها لنظام معين.

أما المبادئ الأخلاقية التي يجب أن يخضع لها المعلم الجامعي فهي:
1. الكفاءة فيما يتعلق بما يقدمه من مضمون معرفي.
2. الكفاءة البيداغوجية.
3. أن يعرف كيف يعالج الموضوعات الحساسة.
4. تنمية قدرات الطالب.
5. علاقة تبادلية بين الطلاب.
6. السرية.
7. احترام زملائه.
8. التقويم الموضوعي للطلاب.
9. احترام المؤسسة التي يعمل بها.

الخاتمة:

إذا كان المبدأ القائل بأن الأستاذ مطبوع لا مصنوع لم يعد صالحا الآن، فإن هذا لا يعني وجود الفروق الفردية، وبعض الاستعدادات الفطرية التي تجعل البعض أكثر قابلية للتحلي بالكفاءات من البعض الآخر. إلا التيارات الحالية في فلسفة التربية، تركز على أن الكفاءة هي فن يتكون بالممارسة. ومن هنا نجد التركيز الآن ينصب على بناء المهارات والكفاءات. إلا أن المشكلة، أن البعض من الأساتذة الجامعيين، لا يعترف بضرورة وجود علم للتأهيل التربوي، في حين يفتقر البعض الآخر عنصر الدافعية إلى اكتساب مهارات جديدة، بل إن الكثير منهم يتجنب التورط في مجال لا يطهره في صورته المثالية، أو يجعله مدرسا من الدرجة الثانية. والحقيقة أننا إذا علمنا أنه لا حد لتطوير الكفاءات، أدركنا عندئذ أنه لا يوجد "نموذج مثالي"، والجامعة هي مدرسة للتكوين المستمر. ويمكننا، بناءً على ما تقدم، الخروج بالخلاصات الآتية:

الخلاصة الأولى: كل معلم عليه أن يضع تصوره للتعلم، والأساليب التعليمية المتعلقة به، ضمن محتوى حده الأقصى، تحصيل المعارف (من الناحية الكمية) وتوظيفها في سبيل الوصول إلى طريقة تسمح بتكوين صورة عن العالم (من الناحية الكيفية). فكل معلم عليه الحصول على زاد نظري كاف يجعله يتمتع بكفاءة معينة تمنحه الاستقلال الفكري، وهو ما يمكنه من تنفيذ الأهداف التربوية الملائمة.

الخلاصة الثانية: إن دور المعلم في التعليم العالي، هو تشجيع وتطوير القدرات الفكرية الكامنة لدى الطالب، وإخراجها من طور القوة إلى الفعل.

الخلاصة الثالثة: إن التكوين البيداغوجي للباحثين، والمعلمين، يتطلب منهم تغييرا جذريا في الاتجاهات والقناعات، وذلك فيما يتعلق بدورهم كمعلمين، هم في أمس الحاجة إلى الأخذ بالمعارف البيداغوجية التي يتطلبها نشاطهم المهني.

الخلاصة الرابعة: وبما أن فعالية نظام معين لتكوين المعلمين الجامعيين يرتبط بإرادتهم، هم أولا وقبل كل شيء، فإن التكوين الذاتي هو بداية التصالح بين واقعين متناقضين: بين نموذج غير مرغوب فيه، وبين واقع الحاجة إلى التكوين. وبين هذين الواقعين، يبقى القائمون على السياسات التربوية، هم وحدهم القادرون على إخراج التعليم من أزمته، وذلك باتباع أسلوب الجزاء بشقيه لإنقاذ ما يمكن إنقاذه.

الخلاصة الخامسة: وهذا يعني أن دور المعلم الجامعي، يتجاوز حقيقة علمية نشر المعرفة، ونقل المعلومات إلى مخزون معرفي قادر-في كل لحظة- على تفعيل عملية إنتاج المعرفة وتكوين الكادر البشري المؤهل القادر على المساهمة في التنمية الشاملة.