معارف مناهج التعليم العالي في الجزائر: مبينات هشاشتها وسبل تجويدها - حالة مناهج علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا نموذجاً

عواشرية السعيد[1]

ملخص

تتناول هذه الورقة الوضع الحالي لمعارف مناهج التعليم العالي في الجزائر متخذة من حالة مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا نموذجا على ذلك. وهي تهدف إلى معرفة مدى إصابة معارف مناهج هذا التخصص بالهشاشة، وأعراض ذلك، واقتراح أنجع السبل الكفيلة بحماية معارف المناهج التعليمية من ذلك، والعمل على تجويدها.

من أبرز النتائج التي وصلت إليها الورقة: اتسام معارف مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بالهشاشة؛ وقد أشر على ذلك جملة من الأعراض وهي: الغياب، الخمول، السذاجة، الطقوسية، النقصان، الانفصال، الاغتراب، الانفصام بين معارف المنهاج واحتياجات المحيط، وطغيان المعارف النظرية على المعارف التطبيقية، والتعسف والتنظيم اللامنطقي. واستنادا لذلك أشارت الورقة في الختام إلى أنه ومن أجل تمكين مناهج التعليم العالي في الاختصاصات المذكورة وغيرها من تفادي هذه المشكلة من الأجدر تبني نظام «الديكام» في تحديد وتنظيم معارف المناهج التعليمية في سائر التخصصات ذات الطابع الإنساني، موضحة بذلك، مميزات هذا النظام، ومنطلقاته الفلسفية وخطواته الأساسية.

أولاً: مقدمة

مما لا شك فيه أن المناهج التعليمية بمختلف مكوناتها تعتبر أحد المدخلات الرئيسية في أي نظام تعليمي، والواقع أن تصميم مناهج التعليم العالي في الجزائر عموما يعتمد في أغلب الأحيان على الأساتذة، حيث يتم ذلك إما بتشكيل لجان خاصة أو بتكوين فريق مركزي أو لجنة مركزية شبه دائمة،

[1] أستاذ محاضر في علم النفس وعلوم التربية، يعمل بقسم علم النفس – جامعة باتنة – الجزائر، وعضو في مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية – جامعة سطيف – الجزائر، متحصل على دكتوراه العلوم في علم النفس تخصص أرطوفونيا من – جامعة سطيف – الجزائر سنة 2006، saidsavoir@yahoo.fr

غير أن هذه الفكرة إن صحت في إعداد البرامج الأكاديمية، فإنها لا تصح في البرامج ذات الطابع التطبيقي سواء كانت في تدريب العاملين في المهن التكنولوجية، كالكهرباء، والتجارة، والزراعة، أو في المهن ذات الطابع الإنساني كالتدريس والإدارة المدرسية، أو الإدارة الإنتاجية. إن إعداد المناهج هنا ينبغي أن يأخذ طريقا آخر مختلفا تماما، ذلك لأن الأصل في المؤسسة المعنية بهذا النوع من المناهج أن تستهدف في مناهجها تخريج مجموعة من المتعلمين المؤهلين للعمل في المؤسسات التي دربوا لها. من دون الحاجة إلى إعادة تدريبهم أو استكمال نواقصهم المهنية بعد الدخول في الخدمة. وعلى هذا الأساس فإن المكلفين بإعداد مناهج التعليم العالي يصعب عليهم الاضطلاع بمهمة وضع مثل هذا النوع من المناهج مهما بذلوا من جهد، خاصة في ما يتعلق بتضمين المحتوى التعليمي بكل المعارف اللازمة، وذلك لقلة احتكاكهم المباشر بالميدان كنتيجة طبيعية لعملهم الأكاديمي، ومن ثمة بعدهم عما يستجد فيه من أمور ومشكلات حقيقية. وفي ظل هذا فإننا نسلم بأن أية عملية ارتجالية في تضمين المناهج التعليمية معارف معينة سيؤدي إلى ظهور مجموعة من الأعراض على مستواها والتي توحي بهشاشتها.

وانطلاقا من هذه المسلمة فإن المستقرئ لمناهج التعليم العالي في الجزائر يدرك بأنها لم تسلم من هذه الارتجالية، وما مبينات هشاشة المعرفة التي يلمسها المتفحص لمعارفها لدليل على ذلك. وهذا ما يجعلنا نحس بوجود حاجة ماسة إلى تمحيص النظر في هذه المعارف وتحديد مبينات هشاشتها، والبحث عن السبل المناسبة لتنزيه معارف مناهج التعليم العالي مستقبلا في الجزائر وفي مختلف الدول العربية عن ذلك والسعي لتجويدها.

وعلى هذا الأساس تأتي هذه الورقة لتحاول الكشف عن مختلف مبينات هشاشة معارف مناهج التعليم العالي في الجزائر، واقتراح أنجع السبل الكفيلة بتجويد تلك المعارف متخذة من معارف مناهج التعليم العالي لتخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا نموذجا على ذلك، معتمدة على المنهج التحليلي الوصفي.

ثانياً: تعريفات

1. ماهية التعليم العالي

يعرف التعليم العالي (Higher Education) بأنه: «أعلى مرحلة في التعليم وهو الجهود والبرامج التعليمية المتطورة التي تتم على مستوى الجامعات والكليات والمعاهد والمراكز المرتبطة بها». (فريوان ، 2008، ص. 787). ويعرف أيضا بأنه: «كل أنواع البرامج الدراسية المصممة للتكوين وللبحث، تقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي في مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليم أخرى معترف بها كمؤسسات تعليم عالٍ من طرف مؤسسات الدولة المؤهلة لذلك». (عبدوني، 2004، ص. 193).

ومنظومة التعليم العالي في الجزائر هي الثانية بعد منظومة التربية الوطنية في مؤسسة التربية والتعليم، تتكون من مدارس التعليم العالي والتي تتفرع إلى جامعات ومراكز وكليات ومدارس كبرى، والتي تشمل 58 مؤسسة جامعية منها 27 جامعة (بما فيها جامعة التكوين المتواصل والتي لها فروع في كل الولايات تقريبا)، و16 مركزا جامعيا، و5 مدارس وطنية، و6 معاهد، و4 مدارس عليا. (حاكمي، 2008، ص. 742).

2. ماهية المنهاج التعليمي

هناك تحديدات مختلفة لمفهوم منهاج التعليم ولكنها جميعها تلتقي عند مفاهيم ومبادئ متماثلة يلخصها عبد اللطيف الغازلي وآخرون في عدة تعريفات نذكر منها: (الغازلي وآخرون، 1992، ص. 5)

1) منهاج التعليم: مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، إنه يتضمن الأهداف وكذلك تقييمها، والأدوات والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.
2) منهاج التعليم: يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة الديداكتيكية (أهداف، محتويات، أنشطة، تقييم).
3) منهاج التعليم: تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من البرنامج، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات التربية وغايات التعليم، وكذلك الكيفية التي يتسم بها التدريب والتعلم.

من خلال تحليلنا لهذه التعاريف يمكن القول إن مناهج التعليم هي: (بوعبد الله لحسن، 1995، ص. 187)

1) تخطيط للعملية التعليمية تتضمن الأهداف، المحتويات والأنشطة ووسائل التقييم.
2) مفهوم شامل لا يقتصر على محتوى المادة التعليمية، بل ينطلق من أهداف لتحديد الطرق والوسائل والأنشطة.
3) بناء منطقي لعناصر المحتوى على شكل وحدات؛ بحيث إن التحكم في وحدة يتطلب التحكم في الوحدات السابقة.

3. ماهية المعرفة

أ. تعريف المعرفة

المعرفة (Knowledge) هي مجموع الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التي يتوجب على المتدربين تحصيلها في الواقع ليمكن لهم تنفيذ أنشطة التعلم المرتبطة بمهاراتهم الوظيفية العملية. وهي في حقيقة الأمر تشكل نظاماً نظرا للعلاقة الموجودة بين مكوناتها. (حمدان، 1991، ص. 128). فالمعرفة أنواع متعددة، في حين أن صيغ استخدامها تقع في فئتين: (حمدان، 1991، ص. 128).

- نظرية: وتبدو بأشكال كتابية أو شفوية في العادة.
- تطبيقية: مرتبطة مباشرة بتشغيل المهارات أو السلوكيات الحركية للمتعلمين.

ب. الفرق بين المعلومة والمعرفة

يعد مصطلح المعرفة (Knowledge) أوسع نطاقا من مصطلح المعلومات (information)، فالمعلومات المتوفرة في الكتب أو على الإنترنيت تصبح معرفة عندما تقرأ وتفهم ثم تستخدم في عمل ما. (مجدل أحمد وأخر، 2005، ص. ص. 193-195).

ويذهب بعض الدارسين إلى التفريق بين البيانات والمعلومات والمعارف على النحو الآتي:

- البيانات: هي المادة الأولية، وهي المعطيات البكر التي تستخلص منها المعلومات فالبيانات هي ركيزة المعلومات.
- المعلومات: تعرف بأنها «تلك التي تؤدي إلى تغيير سلوك وفكر الأفراد واتخاذ القرارات.»
- المعرفة: هي حصيلة الامتزاج الخفي بين المعلومات والخبرة والمدركات الحسية والقدرة على

الحكم على الأشياء، وصولا إلى النتائج والقرارات أو استخلاصا لمفاهيم جديدة أو ترسيخا لمفاهيم سابقة. (بوجلال، 2002، ص. 106)

مما سبق يتضح أنه هناك فرقاً بين مصطلح المعرفة ومصطلح المعلومات ومصطلح البيانات؛ فالهرمية المعلوماتية تضع البيانات في أسفل الهرم وهي القاعدة المعلوماتية الأساس التي تبنى عليها كل الحقائق والمعارف والحكم، وتأتي المعلومات في الدرجة الوسطى وهي المعاني والوصف التحليلي اللذين أعطيا للبيانات، أما المعرفة فتحتل الدرجة الأعلى أي الثالثة، وهي التي تشكل الطرق المختلفة لوضع المعلومات حيز التنفيذ ضمن سياق محدد يستوجب الإبداع.

4. التعريف بمعارف المنهاج التعليمي لتخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

نظرا لتعدد الفروع الأساسية والثانوية لتخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، فقد تعددت مواده الدراسية، لذلك ارتأينا أن نكتفي في حديثنا عن فروعه بذكر المواد المتعلقة فقط بالفروع الأساسية، بينما يمكن أن نورد في تحليلنا بعض المواد لفروعه الثانوية.

أ. الجذع المشترك علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

يتضمن منهاج الجذع المشترك علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا مجموعة من المعارف موزعة على ثماني مواد؛ لكل مادة محاضرة وتطبيق أسبوعيا ماعدا اللغة الأجنبية (فرنسية أو إنجليزية) فلها حصة واحدة أسبوعيا، ويقدر زمن كل حصة بساعة ونصف. والجدول التالي يوضح هذه المواد. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000/1999، ص. ص. 5-13)

جدول 1: المواد المتضمنة في المنهاج التعليمي للجذع المشترك علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

	المادة	طبيعة التدريس
1	مدخل لعلم النفس	محاضرة + تطبيق
2	مدخل لعلوم التربية	
3	الأنثروبولوجيا	
4	مدخل للأرطوفونيا	
5	المنهجية	
6	علم النفس الاجتماعي	
7	الإحصاء	
8	لغة أجنبية	تطبيق

ب. الجذع مشترك علم النفس

يتضمن منهاج الجذع المشترك علم النفس سبع مواد؛ ولكل مادة محاضرة وتطبيق أسبوعيا ماعدا اللغة الأجنبية (فرنسية أو إنجليزية) فلها حصة واحدة أسبوعيا، ويقدر زمن كل حصة بساعة ونصف. والجدول 2 يوضح ذلك. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000، ص. ص. 4-6)

جدول 2: المواد المتضمنة في المنهاج التعليمي الجذع المشترك علم النفس

	المادة	طبيعة التدريس
1	القياس النفسي	محاضرة + تطبيق
2	الإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني	
3	مدخل لعلم النفس التنظيم والعمل	
4	مدخل لعلم النفس المرضي	
5	علم النفس الفيزيولوجي	
6	سيكولوجية النمو ونظريات الشخصية	
7	لغة أجنبية	تطبيق

ج. الجذع مشترك علوم التربية

يتضمن منهاج الجذع المشترك علوم التربية سبع مواد؛ ولكل مادة محاضرة وتطبيق أسبوعيا ماعدا اللغة الأجنبية (فرنسية أو إنجليزية) فلها حصة واحدة أسبوعيا، ويقدر زمن كل حصة بساعة ونصف والجدول 3 يوضح ذلك. (وزارة التعليم العلي والبحث العلمي، 2000، ص. ص. 21-22)

جدول 3: المواد العلمية المتضمنة في المنهاج التعليمي للجذع مشترك علوم التربية

	المادة	طبيعة التدريس
1	علم النفس التربوي	محاضرة + تطبيق
2	القياس في التربية	
3	مناهج البحث في التربية	
4	علم نفس الطفل والمراهق	
5	البيولوجيا	
6	تطور الفكر التربوي	
7	لغة أجنبية	تطبيق

ثالثا: مبينات هشاشة معارف مناهج التعليم العالي (تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا نموذجا)

1. قيمة المعرفة في مناهج التعليم العالي

إن قيمة المعرفة في التعليم العالي يجب أن تتجاوز تراكم البيانات والمعلومات والحقائق إلى خلق المعرفة المتجددة، ويمكن هنا أن نذهب إلى ما ذهب إليه بيركنز (Perkins, 1992) في هذا السياق؛ إذ يلخص ذلك في ثلاث حلقات متصلة وهي:

أ. إكتساب المعرفة: وتعني الحصول على المعلومات والحقائق والمبادئ، الخ.

ب. فهم المعرفة: وتعني خلق معنى يجمع المعارف المختلفة من خلال تنشيط عمليات التفكير والتأمل.

ج. توظيف المعرفة: ويعني الاستفادة من المعرفة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات في شتى نواحي الحياة.

وإذا نظرنا إلى المعرفة والتعليم كما وردت في تقرير اليونسكو الصادر عام 1996 تحت عنوان: «التعليم... ذلك الكنز الكامن». لوجدنا أربعة أهداف للتعليم هي: (الأعسر، 2001).

أ. نتعلم لنعرف.

ب. نتعلم لنكون.

ج. نتعلم لنعمل.

د. نتعلم لنعيش معا في سلام.

فإلى أي حد حققت معارف تخصص علم النفس وعلوم التربية في الجامعة الجزائرية اليوم كل هذا ؟ فإذا كانت مناهج نظام التعليم العالي تفتقد إلى الاتساق والانسجام في اختيار وتنظيم محتوياتها، فإن ذلك يؤدي بالمعرفة التي تتضمنها تلك المحتويات إلى الإصابة بالهشاشة. وإذ اعتبرنا أن تخصص علم النفس وعلوم التربية كغيره من التخصصات له منهاج خاص به، فإن فعالية معارفه تبقى شغلنا الشاغل في هذه النقطة، متسائلين عن مدى إصابتها بالهشاشة وهل من مبينات لذلك يمكن أن يدركها المحلل لها؟

إن الإجابة عن هذا السؤال يستلزم البحث في مبينات هشاشة المعرفة، ولكن قبل الكشف عن ذلك يجدر بنا ضبط مفهوم هشاشة المعرفة.

2. هشاشة المعرفة

أ. المقصود بهشاشة معارف مناهج التعليم

نقول عن معرفة ما إنها هشة إذا لم تؤثر في متلقيها ولم تمكنهم من تحقيق الأهداف المنشودة، والتي تحدث في الغالب نتيجة فقدان مناهج التعليم للتناسق الداخلي أو الخارجي. والمعرفة الهشة هي المعرفة التي تفتقد في اختيارها وتنظيمها لمعايير العلمية المحققة لذلك.

ويمكن تمثيل المعرفة الهشة بالتلميذ الذي يتقن العمليات الحسابية الأربع ولكن لا يستطيع حل مسألة يتطلب حلها ذلك، لأنه لا يستطيع أن يتبين العلاقة بين ما لديه من معلومات وما يتطلبه حل المشكلة، أي لا يستطيع أن يوظف ما يعرفه لحل المسألة. وإذا كانت المسألة الحسابية مثالا بسيطا فإن مواقف الحياة اليومية مواقف أكثر تركيبا وتعقيدا، كما أن المشكلات التي يعد المختص في علم النفس وعلوم التربية لحلها أشد من ذلك.

ومثال ذلك أيضا يمكن ذكر معرفة الكثير من المعلمين أنفسهم، إذ إن الكثير من معرفتهم بمفاهيم التعليم والتعلم تجسد هشاشة المعرفة لديهم، فهم يتكلمون عن الفروق الفردية بين الأفراد، ويعاملون التلاميذ معاملة واحدة، يتكلمون عن تشجيع الموهبة والإبداع ويعاقبون أي خروج عن النص... (الأعسر، 2001).

ب. مبينات (Indicators) هشاشة المعرفة

يرى بيركنز (Perkins, 1992) أن هناك أربعة مبينات لهشاشة المعرفة: هي:

- المعرفة الغائبة: وهي المعرفة التي لا تتوفر عند المتعلمين لأنها لم ترد أساسا ضمن برامج وأنشطة منهاج تعليمي ما.
- المعرفة الخاملة: وهي المعرفة التي تلقاها المتعلم ولم تترك أثرا يذكر فيه، فهي المعرفة السطحية التي يحتفظ بها المتعلم من أجل الإجابة النموذجية في الامتحان، وهي نتيجة لمنهج التلقين والتسميع.
- المعرفة الساذجة: وهي التفسيرات والتحليلات غير العلمية للظواهر بالرغم من وجود التفسير العلمي لذلك.
- المعرفة الطقوسية: وتتمثل في ترديد مفاهيم علمية وآراء علمية والنجاح في امتحاناتها، ولكن ذلك الترديد يكون بدون معنى وسلوك بدون هدف ودون مغزى.

ومن بين مبينات هشاشة المعرفة نذكر أيضا:

- المعرفة الناقصة: وهي تدل على عدم اكتمال تلقي المتعلم لكل ما برمج أن يتلقاه في مادة دراسية ما لظروف معينة. (عواشرية، 2008، ص. 257)
- المعرفة المنفصلة: وتكون على نمطين إما أن يكون انفصالها رأسي أو أفقي: الرأسي يتمثل في فقدان العلاقة بين عناصر المنهاج الأساسية، إذ من المفروض أن يدرس المفهوم الواحد في أكثر من مرحلة؛ بحيث يزداد بالتدرج عمقا وصعوبة، والانفصال الأفقي يتمثل في عدم الترابط بين المواد الدراسية التي يتلقاها المتعلم. (الغياض، 2005، ص. 39). كما يمكن أن ندرج في السياق انفصال معارف المناهج التعليمية عن احتياجات المحيط.
- المعرفة المغتربة: وهي المعرفة التي لا تمت بصلة بالمجتمع الذي تقدم فيه، إذ يجد المتعلم نفسه يَدرس عن بيئات جغرافية بعيدة عن بيئته ويَدرس ثقافة غير ثقافته، وكل ما في الأمر أنه يَدرس مناهج تعليمية مستوردة من الخارج لا تعكس الظروف الاجتماعية والثقافية لوطنه. (عواشرية، 2008، ص. 258)
- المعرفة غير المتكاملة: وهي تقديم معارف مجزأة؛ إذ يشعر المتعلم بعدم وحدة المعرفة وتكاملها سواء كان على مستوى الموضوعات التي تعالجها المادة الواحدة أو بين المواد الدراسية الأخرى. (فتحي وآخرون، 2004، ص. 101)
- المعرفة غير المتوازنة: وهي المعرفة الفاقدة للتوازن بين الترتيب المنطقي لمحتوى المادة الدراسية والترتيب النفسي للتلميذ، وكذا افتقاد التوازن بين جوانب المحتوى المعرفي والوجداني والنفس حركي، إلى جانب عدم التوازن بين فروع المعرفة العلمية. (الغياض، 2005، ص. 40) والتي يمكن أن نشتق منها نمطين أساسيين هما:
- المعرفة المتعسفة: وهي المعرفة التي تفوق القدرات المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم.
- المعرفة غير المنظمة تنظيما منطقيا: وهي المعرفة التي تقدم للمتعلم دون أن يراعى في تقديمها التسلسل المنطقي.

3. قراءة تحليلية وصفية لمعارف مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا في الجامعة الجزائرية

سمح لنا تحليل بعض المواد العلمية التي تضمنتها مناهج بعض فروع تخصص علم النفس وعلوم التربية

لمستويات دراسية متعددة في مناهج النظام الكلاسيكي في الجامعة الجزائرية وكذا خبرتنا العملية في هذا التخصص، ومعاينة ما يقدم فعلا في بعض منها في بعض الجامعات الجزائرية مثل: جامعة باتنة، جامعة سطيف، جامعة بسكرة، وجامعة عنابة من رصد مجموعة من المبينات (Indicators) لهشاشة المعرفة، نوضحها في ما يلي:

أ. الغياب

إن المتأمل في قيمة المعرفة في التعليم العالي التي من المفترض أن يحققها أي نظام تكويني يمكن أن يتوقع تزود المتكون بما يؤهله لفهم ثقافته والأحداث الهامة والشخصيات المؤثرة ومقومات الثقافة التي تمكنه من القيام بأدوار فاعلة في مجتمعه، (الأعسر، 2001). ولكن المستقرئ للمتخرجين المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية يدرك أن الكثير من تلك المعرفة لا تتوفر لديهم؛ بحيث يجد المتخرجين أنفسهم عاجزين عن أداء وظائفهم بعد الولوج فيها رغم كونهم يحملون شهادات تشير إلى أنهم مؤهلون لذلك. وإذا حاولنا تفسير ذلك لعجزنا في الوهلة الأولى. وعندما نجري تحليلا للمحتويات التعليمية التي تَلَّقوها ندرك غياب معلومات ومعارف كان من الواجب أن تتضمنها تلك المحتويات باعتبارها من المتطلبات الأساسية للتخصص.

فالمحلل لمحتوى مادة الإحصاء المبرمج للسنة الأولى جذع مشترك علم النفس وعلوم التربية وما يقدم فعلا في قاعات الدرس فيه يدرك أن محتواه وكأنه مقدم لطالب مختص في العلوم الاقتصادية والتجارية؛ بحيث لا يلمس ظهوراً لعلم النفس وعلوم التربية فيه إلا نادرا. إن الواقع اليوم يتطلب من المتخصص في علم النفس وعلوم التربية أن يكون متمكنا من استخدام أنظمة التحليل الإحصائي، وبالرغم من إدراك الجميع لذلك من منفذين وخبراء إلا أن المتفحص لمحاور المحتوى الوزاري لمادة الإحصاء لا يجد ذلك ضمنها.

كما أن بعض المواد التي يشترك في دراستها طلاب من فروع مختلفة كما هي الحال بالنسبة مثلا لمادة خصائص المتعلم ومشكلات التعلم التي يدرسها طلاب السنة الرابعة إرشاد وتوجيه، والسنة الرابعة تقويم ومناهج، تطرح المشكلة نفسها. فإذا كان الدليل الوزاري للمحتويات يشير إلى نفس محاور المحتوى في كلا الفرعين فإن الواقع الفعلي يشير إلى ان ما يحتاجه كل فرع من الفرعين السابقين من هذه المادة يختلف تماما عمّا يحتاجه الفرع الآخر، وهذا ما غفل عنه معدو الدليل الوزاري، ويغفل عنه الكثير من الأساتذة؛ وهذا في اعتقادي ما يؤدي إلى غياب معرفة ما ضرورية لدى المتعلم، وحصوله على معرفة غير ضرورية مكانها أو عدم حصوله على ذلك إطلاقا. وهذا يعود إلى عدم قيام المعنيين بتحليل المهمة، أي عدم تحديد متطلبات التخصص.

ب. الخمول

إن منهج اكتساب المعرفة يحدد إلى درجة كبيرة فاعليتها. فقد يستطيع المتعلم استدعاء شروط البيئة الصحية، وذلك للإجابة عن سؤال في الامتحان، ولكن هذه الشروط لا تخطر بباله إذا كان طرفا في مناقشة حول نفس الموضوع خارج الإطار المدرسي، (الأعسر، 2001). فقد يتقن المختص في علم النفس وعلوم التربية ذكر نظريات معينة، ولكن لا يستطيع حل مشكلة واقعية يتطلب حلها تطبيق هذه النظريات. بل إن مفاهيم كثير من المكونين أنفسهم عن التعليم والتدريب تجسد خمول المعرفة فهم يتكلمون عن الفروق الفردية، وفي المقابل يعاملون الطلاب معاملة واحدة.

وهذا يشير إلى أن المعرفة الخاملة هي المعرفة السطحية التي يحتفظ بها المتدرب من أجل الإجابة في الامتحان وتنطفئ بمروره، وهي نتيجة طبيعية للنظام الدمجي المتمركز حول تبليغ المعرفة والتلقين والتسميع دون فهم واستيعاب لما تتضمنه معارف المنهاج التعليمي مما يعيق تطبيقها وتوظيفها. (الأعسر، 2001).

كما أن الكثير من أساتذة علم النفس دَرَسوا بل ويُدَرسون مواد مثل: التقويم التربوي، علم التباري وما له علاقة بذلك إلا أن استقراءنا للكثير من اختباراتهم التحصيلية تشير إلى أن هذه الأخيرة تفتقر إلى أدنى شروط الاختبار التحصيلي الجيد. وهذا راجع لخمول معرفتهم.

كما أن إشرافنا على الكثير من رسائل التخرج لنيل شهادة ليسانس في علم النفس وفي محاولتنا لتشجيع الطلبة على بناء استبيان مثلا، وبالرغم من معرفتنا أنه قد اجتاز امتحان مادة القياس النفسي في فرع علم النفس في السنة الثانية أو مادة القياس النفسي وبناء الاختبارات في فرع الإرشاد والتوجيه بنجاح إلا أن الواقع يشير إلى أن معرفته بكل ذلك انتهت بنهاية الامتحان.

فلو حللنا الدورة الكاملة لاكتساب المعرفة لتبين أنها تشتمل على المراحل الخمس التالية: 1. النفاذ إلى المعلومات، 2. تنظيم المعلومات، 3. استخلاص المعرفة، 4. تطبيق المعرفة، 5. توليد المعرفة الجديدة. واستنادا الى الجدول 4 نقول إن الاهتمام الحالي لكثير من معارف مناهج التعليم العالي في تخصص علم النفس وعلوم التربية يركز على المنطقة المظللة بالخط الأزرق المتواصل، والحق أنه لابد لمناهج التعليم العالي بصفة عامة من تحويل محل الاهتمام إلى المنطقة المظللة بالخط الأحمر المتقطع. (الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، 2002، ص. 71).

جدول رقم (4) المستويات المعرفية محل اهتمام مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية

محتوى المعلومات					
معالجة المعلومات					
توزيع المعلومات					
	النفاذ إلى المعلومات	تنظيم المعلومات	استخلاص المعرفة	تطبيق المعرفة	توليد معارف جديدة

ج. السذاجة

وتظهر المعرفة الساذجة عند المتخصصين في علم النفس وعلوم التربية في حالة مناقشة قضايا علمية أو اجتماعية باستخدام مفاهيم اكتسبوها من مصادر غير علمية. إن هذه القضايا العلمية والاجتماعية تعرضوا لها ضمن المقررات وحاولوا تفسيرها تفسيرا علميا، إلا أن ذلك لم يستطع أن يحل محل المعرفة الساذجة التي اكتسبوها من مصادر غير علمية، فكلما طلب من المتكون استرجاع تلك القضايا ذكرها بمهارة فائقة، لكن إذا طلب منه تقديم تفسير أو تحليل لها عاد إلى التفسيرات الساذجة. (الأعسر، 2001).

فالطالب في السنة الأولى تخصص علم النفس وعلوم التربية يدرس في مقرر مدخل للأرطوفونيا التفسير العلمي لصرخة الولادة غير أن استقراءنا لبعض أوراق أحد الامتحانات التي تضمنت سؤالا

عن ذلك بين ورود إجابات غير علمية تعود إلى المعرفة العامية. ويمكن اعتبار المعرفة الساذجة كنتيجة للمعرفة الخاملة التي لم تتمكن من طمس المعارف الساذجة التي تلقاها الطالب من مصادر غير علمية خلال مختلف مراحل حياته.

د. الطقوسية (Ritualism)

يكتسب طلبة علم النفس وعلوم التربية اللغة المقبولة علميا، ويرددونها بدون أية صعوبة؛ إذ نجدهم يرددون مفاهيم وآراء علمية، ويجتازون الامتحان بنجاح من خلال ذلك، ولكن في الواقع يرددون مصطلحات ومفاهيم جوفاء لا معنى لها بالنسبة إليهم كمن يقوم بطقوس ليس لأنه يفهمها، بل لأنه وجد جميع الأفراد يقومون بها. (الأعسر، 2001) فقد يتحدث مثلا المختص في علم النفس عن مفهوم الطبيعة البشرية، وصعوبات التعلم، وعن دراسة الحالة، ولكن إذا سألناه عن معنى هذه المفاهيم يعجز عن تحديد المقصود بها. وقد يتبنى اتجاها فكريا معينا أو نظرية معينة لكنه لا يستطيع أن يدلي بمبررات تبنيه لذلك. وقد يمارس مختلف أنواع التقويم والمتابعة، ولكن لا يدري ما الغرض من كل تقويم. وقد يتبع نمطا من التدريب في تدريسه ولكن لا يعي لماذا اتبع ذلك.

وقد يتحدث الطالب في تخصص علم النفس وعلوم التربية في مناقشته لموضوع ما عن مصطلحات علمية للتخصص مثل البيداغوجيا وعلم التباري ولكن في الحقيقة يردد مصطلحات تحمل من المعنى أكثر مما يفهمه، وبذلك إذا طلب منه شرح لأحد هذه المصطلحات عجز عن ذلك. ويمكن اعتبار المعرفة الطقوسية كنتيجة للمعرفة الخاملة والساذجة اللتين اكتسبهما المتعلم.

هـ. النقصان (Deficiency)

إن المتفحص للمحتويات التدريسية في مختلف المواد في علم النفس وعلوم التربية يدرك كثافتها بالمقارنة مع المدى الزمني للمدة الدراسية، مما يجعل المدرسين خاصة في مراحل معينة يجتهدون في تقديم معارف دون أخرى وفقا لخبرتهم ونظرتهم الخاصة، مما يجعلهم يلغون بعض المعارف، وقد تكون تلك المعارف المتضمنة في المحور الملغى من المتطلبات الأساسية للمهنة. وبهذا نحصل في الأخير على نفساني أو تربوي ناقص المعرفة. (عواشرية، 2008، ص. 257)

فالمحلل لما يتلقاه طلبة علم النفس وعلوم التربية ومقارنته بما هو مقرر فعلا يدرك بأن ذلك لا يصل في كثير من الحالات إلى الحد المطلوب، إذ دائما ما يتم إلغاء محور أو أقل أو أكثر من البرنامج بحكم ضيق الوقت وانشغال الأساتذة بأمور أخرى، أو كثرة الامتحانات.

كما أننا لو نقارن بين ما يتلقاه طلبة نفس التخصص بين جامعتين أو أكثر فنادرا ما نجد وجود اتفاق في ذلك لا من ناحية الكيف ولا من ناحية الكم، وذلك دليل على عدم تغطية إحداهما أو كلاهما لمحتوى المنهاج المقرر، وذلك ما يسبب نقصان المعرفة لدى المتعلم، وهذا ما يؤثر عليه ليس بعد التخرج فحسب بل في السنة الموالية خاصة في حالة المناهج المتصلة.

و. الانفصال (Separation)

يتلقى الطالب في علم النفس وعلوم التربية مجموعة من المواد العلمية؛ بحيث تتضمن كل مادة مجموعة من المعارف. غير أنه قد لا يدرك بوضوح مدى وجود علاقة بين هذه المعارف في المادة الواحدة من جهة وبين معارف المواد الأخرى من جهة ثانية، اعتقادا منه بعدم وجود علاقة بين هذه المواد. وهذا ما يجعل تكوينه مجزأ، وما يجعل الطالب عاجزا عن استثمار تلك المعارف في الحياة العملية، كما نجده عاجزا عن إنتاج المعرفة لأن ذلك يتطلب أن يكون المتخرج قادرا على الربط بين

تلك المعارف المتنوعة وتركيبها (عواشرية، 2008، ص. ص. 257-258). يلاحظ مثلا أن كثيرا من الأساليب الإحصائية يدرسها الطالب المختص في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا في مادة الإحصاء في السنة الأولى وينجح فيها، دون أن ترتبط أفقيا بالمواد الأخرى في السنة نفسها أو عاموديا، في السنوات التالية، بمواد مثل القياس في التربية (في السنة الثانية علوم التربية)، والقياس النفسي (في السنة الثانية علم النفس).

ز. الاغتراب (Alienation)

لا أحد ينكر أن العلوم المعاصرة ذات منشأ غربي، وأن الثقافات الغربية قد أثرت في هذه العلوم، بل امتزجت بالعلوم الإنسانية إلى حد بعيد، وهذا يعتبر عائقا للمتكون العربي يجب تجاوزه من خلال الفصل بين المعارف المعاصرة وعناصر الثقافة الغربية التي امتزجت بها، وأمام هذا التكوين المبني على معارف غربية يجد المتكون نفسه في مشكلة الاغتراب عن المجتمع (عواشرية، 2008، ص. 258) إن جل النظريات التي يَدْرُسها المختص في علم النفس وعلوم التربية هي نظريات منبثقة من دراسات وأبحاث أنجزت في بيئات غربية، مثل نظريات التعلم ونظريات الحاجات ونظريات النمو والشخصية وغيرها. هذه المعارف التي تشكل جزءا أساسيا من المواد التي يتعلمها المختص في علم النفس وعلوم التربية خلال مختلف سنوات دراسته، هي غربية الأصل؛ وجاءت نتيجة دراسات وأبحاث على بيئات تختلف إلى حد كبير أو قليل عن المجتمعات العربية والإسلامية بصفة عامة. كما أنها كتبت أول ما كتبت بلغة أهلها (اللغة الأجنبية) ثم ترجمت إلى العربية، ونحن نعلم أن اللغة وعاء للثقافة وهذا يعد أكبر تحدٍّ لفعالية معارف مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية في الجزائر والدول العربية ككل، كما أن المقاييس والاختبارات النفسية التي تُدرس للطالب تنطبق عليها نفس الفكرة.

ح. الانفصام بين معارف المنهاج واحتياجات المحيط (سوق العمل)

مما لا شك فيه أنه من الأجدر بمؤسسات التعليم العالي تلبية حاجة القطاع الاقتصادي وفي أسرع وقت ممكن لما يحتاجه من إطارات قادرة كما وكيفا على تلبية متطلبات التنمية في البلاد، وذلك من خلال ربط معارف التعليم بالحقائق الوطنية وجعل التعليم يعالج مشكلات الحياة المختلفة وتوجيهه نحو التخصصات التي يحتاجها الاقتصاد الوطني. لكن وبالرغم من ذلك نجد أن العديد من الدراسات (الحاج، 1992، بوعبد الله، 1993) تشير إلى أن العلاقة بين مضامين البرامج التعليمية المقررة وبين الممارسة الفعلية في الميدان ضعيفة جدا وتكاد تكون منعدمة أحيانا. وهذا راجع إلى الانفصام القائم بين مؤسسات التعليم العالي والمؤسسات الإنتاجية؛ فلم تكن مؤسسات التعليم العالي قادرة على أن تنزل إلى المؤسسات الإنتاجية لتدرس مشكلاتها، ولم تكن المؤسسات الإنتاجية هي الأخرى قادرة على أن تطرق أبواب المؤسسات التدريبية لتطلب المساعدة منها والحلول لمشاكلها المختلفة (مقداد، 1995).

فالتحولات العميقة التي مست عالم الشغل نتيجة التغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها مجتمعاتنا لم يسايرها بنفس القدر تطور وعصرنة في معارف التعليم مما أدى إلى عجز مؤسسات العليم العالي عن الاستجابة لمتطلبات العمل في الميدان. (بوعبد الله، 1995).

ط. طغيان المعارف النظرية على المعارف التطبيقية

إن المتفحص للمواد المُدَرسة في تخصص علم النفس وعلوم التربية يدرك أنه وبالرغم من أن المنهاج يشير إلى أن لكل مادة حصتين أسبوعيا (محاضرة وتطبيق) ما عدا مادة اللغة الأجنبية إلا أن الواقع يشير إلى أنه في كثير من الحالات يوجد انفصام بين المحاضرة والتطبيق، فالمحاضر قد يطرح

موضوعا والمطبق يطرح موضوعا آخر، وبالتالي لا مجال للتطبيق الفعلي للمعارف النظرية. كما أن جل حصص التطبيق يُعتمد العمل فيها على طريقة البحوث؛ بحيث يتم توزيع موضوعات حول المادة على الطلبة وتكليفهم بجمع المعلومات عنها دون أي توجيه لذلك أو نزول إلى الميدان أو محاولة توظيف المعلومات النظرية المقدمة من طرف الأستاذ المحاضر أو المتحصل عليها من خلال البحث النظري، باستثناء حالات نادرة.

وفي نفس السياق لو أعدنا التمعن في محتوى مناهج تخصصات علم النفس وعلوم التربية سندرك أنه وبالرغم من أن واضعيها قد حاولوا تضمين البعد التطبيقي في محتوى المنهاج من خلال اقتراحهم لمادة «تربصات»، في السنة ما قبل الآخيرة من التكوين لمختلف فروع التخصص، إلا أن الواقع يشير إلى أن الذي يُجرى فعلا ليس تربصا، وإنما زيارات ميدانية لهذه المؤسسات، والتي غالبا ما ترفض استقبال الطلبة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن المدة التي تخصص لذلك لا تتعدى أسبوعين.

ي. التعسف المعرفي والتنظيم اللامنطقي للمعرفة

إن المحلل لمحتوى مادة مدخل إلى الأرطوفونيا المبرمج لطلبة السنة الأولى جذع مشترك علم النفس وعلوم التربية كما يشير إليه الدليل الوزاري مقارنة مع المستوى المعرفي للطالب في هذا السن يدرك أن المعارف المتضمنة فيه فوق الطاقة المعرفية للطالب. كان من الواجب في هذه المرحلة أن تتناول المادة فقط المفاهيم الأساسية لتخصص الأرطوفونيا قبل أن تلج في تشخيص الاضطرابات ورسم الخطط العلاجية لهذه الأخيرة. ومن الملفت أن هذه المادة مدرجة أيضا بالعنوان نفسه في منهاج السنة الثانية لتخصص أرطوفونيا، علما بأن المحتوى مختلف. وهذا ما يشير إلى تعسف القائمين في تحديد وتنظيم المعارف الموجهة للطالب. وتزداد حدة هذا التعسف حين نعلم بأن جل الطلاب في هذا التخصص من الأدبيين في حين أن مادة مدخل للأرطوفونيا يغلب عليها الطابع العلمي.

هذه بعض الأعراض والمؤشرات التي تمكنا من خلال تحليلنا لبعض مواد بعض فروع التخصص موضع البحث وكذا خبرتنا المتواضعة بالتدريس في هذا التخصص من كشفها، وهي في اعتقادنا كافية للحكم على هشاشة معارف مناهج التخصص موضع التحليل في الكثير من جوانبها.

رابعا: السبل الكفيلة بتجويد معارف مناهج التعليم العالي (تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا نموذجا)

كل المبينات السابقة وغيرها توحي بأننا بحاجة ماسة إلى تجويد معارف التعليم العالي، فما المقصود بالجودة (Quality) في التعليم العالي؟

إن الجودة تعني الإتقان والعمل الحسن، أما مفاهيمها فقد تعددت وفقا لتعدد وجهات نظر المنظرين، ففي مجال التعليم العالي يمكن أن يتم تناول هذا المفهوم من خلال خمسة مداخل هي:

- ربط مفهوم الجودة في التعليم بالأهداف.
- ربط مفهوم الجودة بالمدخلات والعمليات.
- الجودة كمصطلح معياري: تعني الحكم على المؤسسة التعليمية بأنها جيدة أو غير جيدة من خلال مجموعة من المعايير.
- جودة مؤسسات التعليم من خلال مقابلتها لحاجات المجتمع وتأكيدها التنمية الشاملة.

- الجودة في مقابل الكم وتعني التعبير عن جودة أي نظام أو منهاج تعليمي من خلال آراء الأغلبية فيه.

وعليه يمكن أن نُعرف الجودة في التعليم العالي بأنها تعني: تقديم خدمة تعليمية ذات فعالية عالية من خلال الاهتمام بإتقان أداء كافة عناصر نظام الخدمة التعليمية من أولى مدخلاتها مرورا بجميع عملياتها حتى مخرجاتها النهائية التي تساهم بشكل فعال في كفاءة الأداء وتحقيق رضا المستفيدين وتحقيق رغباتهم. (السيد، 2007).

ومن أجل بلوغ الجودة في معارف التعليم العالي فقد جربت طرق مختلفة لتحقيق ذلك من أبرزها وأكثرها فعالية هو النظام المعتمد على معرفة المهمات الأساسية والفرعية التي يقوم بها صاحب المهنة وأكثرها في أثناء عمله، والذي يطلق عليه اسم: «الديكام» «Dacum». وفي ما يلي سنحاول التطرق إلى ذلك.

1. مفهوم الديكام

الديكام اصطلاح اشتق من الحروف الأولى لتطوير المناهج باللغة الانجليزية «Development A Curriculum»: وهو يعني تطوير المناهج التعليمية بطريقة جديدة غير الطريقة التقليدية في بناء المناهج، وذلك عن طريق عقد ندوة أو ورشة عمل لدراسة ومناقشة الملاحظات والمهارات التي يكتبها المختصون عن مهنة ما أو عمل ما، للخروج بصيغة تعليمية تطبيقية تسمى «ديكام» وهي بهذا المعنى عبارة عن فكرة تتم بين سوق العمل وصاحب الخبرة التي يمارسها فعلا من جهة، ومصمم المنهاج التدريبي من جهة أخرى. (داود، 2004).

2. مميزات ومنطلقات نظام الديكام

أ. مميزات نظام الديكام

يتميز نظام الديكام بما يلي (داود، 2004):

1) يلغي أو يقلص الفجوة بين النظرية والتطبيق لدى المتعلمين.
2) يولد أكبر مستوى من المتعة والدافعية لدى المتعلم.
3) إستناده إلى الواقعية يجعله أقدر من غيره على تحقيق أهداف التعليم.
4) لا يحتاج المتعلم وفق هذا النظام إلى فترة تمرس في المهنة أو العمل.
5) يتميز باختصار الوقت والجهد والكلفة في إعداده وتنفيذه.

ب. المنطلقات الفلسفية لنظام الديكام

يقوم نظام الديكام على المنطلقات الآتية: (داود، 2004).

1) إن صاحب المهنة الذي يعمل فيها فعلا هو أفضل من يقدم توصيفا دقيقا للمهنة (Job Description).
2) إن هذا التوصيف يجب أن يكون منظما على شكل نظام يتكون من أهداف ومحتوى ووسائل وطرائق وتقويم و..

واستنادا إلى ذلك فإن هذه المنطلقات تقود إلى ما يلي:

1) تحديد المهنة التي نريد وضع البرنامج التعليمي لها مثل: «مهنة الحدادة أو ...، أو مستشار توجيه، أو نفساني، أو...»

2) إعلان الهدف الذي ينبغي تحقيقه من قبل الممارس له في المهنة ويطلبه أصحاب العمل.
3) وضع معايير للعمل بترتيب متسلسل لنوع العمل ومهماته.
4) يمكن ترتيب العمل حسب درجة الصعوبة، أو الوقت المستغرق في كل عملية جزئية، أو أول مهمة، أو المجال...

3. خطوات نظام الديكام

يتلخص نظام الديكام في الخطوات الآتية:

أ. الخطوة الأولى: مسح لاحتياجات سوق العمل: والمقصود بذلك الكشف عن المهن التي يكون المجتمع أو المحيط بحاجة إلى مختصين فيها، ويتلخص الغرض من ذلك في ربط معارف مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية بسوق العمل، من خلال الإعداد الكمي والنوعي للمهن التي يكون المجتمع بحاجة إليها، دون اللجوء إلى العشوائية والارتجالية والخيال في تكوين الأفراد في مهن المجتمع في غنى عنها. هذا من جهة، ومن جهة أخرى الكشف عن نوع أو نمط الخريج النفساني أو التربوي أو الأرطوفوني المرغوب فيه بالضبط من طرف المؤسسات المستخدمة، والذي يمكن تمثيله بالقالب، وهذا لا يتم إلا إذا كان هناك علاقة مستمرة بين مؤسسات تكوين النفسانيين والتربويين والأرطوفونين وسوق العمل. وحتى تتمكن تلك المؤسسات من مد قنوات الربط بينها وبين سوق العمل لابد من (أحمد، 2001، ص. 234):

- إيجاد علاقة وظيفية بين المؤسسات التكوينية ومواقع العمل والإنتاج؛ بحيث توفر هذه العلاقة التفاعلية إمكانية مشاركة أصحاب العمل بصورة متواصلة في تقويم معارف مناهج التعليم العالي وتطويرها.
- مشاركة أصحاب العمل عن طريق إقناعهم بتبني مهمة التكوين في تنفيذ برامجها بالتعاون مع مؤسسات التكوين ومواقع العمل وفق إجراءات يتفق عليها.
- توفير قدر من المرونة وحرية التصرف على مستوى مؤسسات التعليم العالي في تحوير معارف مناهج التعليم العالي وغيرها من مكوناتها للتجاوب السريع مع المتغيرات في بيئة العمل، وأيضا يمكن ربط معارف مناهج التعليم العالي باحتياجات سوق العمل بجعل المناهج تتميز بالمرونة والقابلية للتنفيذ.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه إذا كانت مؤسسات التعليم العالي غير قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية، ولا تلبي الطموحات في تأهيل الكوادر البشرية الوطنية، فإن التأهيل لذلك يحتاج إلى التنسيق المستمر مع قطاع العمل للتعرف على احتياجات سوق العمل، ويُعول كثيرا في تحقيق ذلك على الإعداد التعاوني، وهذا الأخير هو الجهد المشترك بين الجهات التكوينية ومنشآت القطاعين العام والخاص لإتاحة الفرصة للمتكون لممارسة ما تعلمه من معارف ومهارات، ويعتبر إحدى الطرق المثلى والفعالة لتطوير آلية برامج التوطين، وتطوير الكوادر البشرية وإعطاء الطلاب الفرصة الحقيقية للتعرف على طبيعة العمل في القطاعات الخاصة والعامة وربطها بالعلوم النظرية والتطبيقية، وتمكينهم من ممارسة العمل الميداني اللازم لاستكمال إعدادهم. (السيوفي، 2007).

ب. **الخطوة الثانية**: توصيف المهنة (Job Description): ويقصد بتوصيف المهنة ترقيم أو تعداد المهام والتصرفات التي يراها المختصون ضرورية لتنفيذ المهنة، وتوصيف الوظيفة، لا يحدد بالضرورة كيفية أو شروط أو ظروف وبيئة تنفيذها أو خصائص الذين يؤدونها، لأن هذه الجوانب النفسية والإجرائية هي من اختصاص خطوة أخرى وهي التحليل. (حمدان، 1991، ص: 30).

فإذا كانت المهنة التي سيصمم البرنامج التدريبي لها هي مثلا مهنة «مستشار توجيه مدرسي» فإن تحديد معارف المنهاج التكويني سيكون بعقد اجتماع لممارسي هذه المهنة، والناجحين فيها أيضا، والمستمرين في العمل فيها حتى وقت عقد الندوة، ثم يوجه لهم سؤال يعد أولى خطوات بناء «الديكام» وهو: ما المهام الرئيسية لمهنة مستشار التوجيه المدرسي ؟

فتبدأ المناقشات من خلال إجابات المستشارين، بذكر المهام الواحدة بعد الأخرى بالتفصيل، ثم تسجيل هذه المهام الواحدة بعد الأخرى بالتفصيل، ثم تسجيل هذه المهام على كارت كبير بصورة مفصلة. (داود، 2004).

ج. **الخطوة الثالثة**: ترتيب وتصنيف نتائج التوصيف: تأتي الخطوة الثانية بترتيب متسلسل لهذه المهام، حسب المهمة التي يبدأ فيها مستشار التوجيه المدرسي المهني في العمل، ثم التي تليها، وهكذا إلى الأخير.

ويمكن أن يبدأ ترتيب المهام من أصعب مهمة إلى أسهلها (داود، 2004). كما أنه ولتقريب فهم مفهوم المهنة ولتسهيل تعداد سلوكياتها بالتوصيف، وبذلك تسهيل تحديد المعارف الضرورية للتدريب يمكن تصنيف هذه السلوكيات إلى نمطين من الوحدات السلوكية الأصغر هما: المهمة (The Task) والتصرف (The Action).

فبينما المهنة هي المجموع الكلي للتصرفات التي يقوم بها العامل عند تقديم خدمة أو إنتاج سلعة مطلوبة فإن المهمة هي مجموع التصرفات التي تشكل وحدة عمل فرعية متخصصة بطبيعة سلوكية محددة يقوم بها العامل لأداء جزء أو واجب رئيسي مستقل أو شبه مستقل ضمن الوظيفة الواحدة. أما التصرفات فهي سلوكيات متتابعة يقوم بها العامل لأداء المهمات الوظيفية في حالة تنوع وتعدد التركيبة السلوكية للوظيفة، أو يؤديها واحدة بعد الأخرى حتى حصوله على النتائج المطلوبة في حالة بساطة تركيب المهنة وقصر واجباتها العملية بوجه عام. (حمدان، 1991، ص ص. 30-31).

د. **الخطوة الرابعة**: تحليل المهنة (Job Analysis): ويقصد بتحليل المهنة مراجعة نهائية لمدى صلاحية المهام والتصرفات الوظيفية المقترحة في ضوء معطيات ومتطلبات الواقع، ومن ثم تفصيل المستلزمات البشرية والنفسية والمادية والإدارية التي يستلزمها الأداء الوظيفي في الظروف العملية البناءة لإنتاج الخدمة أو السلعة المطلوبة. والتحليل يحقق ثلاثة أغراض:

- تحديث المحتوى السلوكي للمهنة مع متطلبات أدائها الجديدة المختلفة، وهو غرض مشترك مع أغراض التوصيف.
- تشغيل أو إجراء المهنة بتحديد مستلزمات عملها البشرية والنفسية والمادية والإدارية المتنوعة.
- تصميم برامج التعليم المتعلقة بالوظيفة، حيث لا يحدث هذا التصميم أولا إلا بحدوث التحليل تماما، كما يتعذر التحليل نفسه بدون سابقة التوصيف كعملية عد سلوكي لمحتوى المهنة. (حمدان، 1991، ص. 30)

ويمكن أن يتم ذلك بتشكيل فريق يسمى فريق التطوير، مكون من مصممي المناهج وبعض المهنيين المشتركين في المناقشات المهنية، مهمته أخذ المهام (Tasks) التي ذكرت في تنفيذ المهنة «مستشار التوجيه المدرسي» ثم العمل على صياغتها بشكل أهداف تعليمية/إجرائية. مع وضع المصمم في اعتباره سؤالا هو: كي أدرب فردا ما، ما الذي أحتاجه من وسائل ومستلزمات؟ (داود، 2004)
وفي حقيقة الأمر فإن هذه الخطوات يمكن تطبيقها على أي تخصص، غير أنه وفي تطبيقها في تخصصات العلوم الإنسانية، أي في التخصصات ذات الطابع الإنساني يمكن اتباع المنهجية المذكورة ذاتها مع تحوير في بعض تفاصيلها لتتلاءم في جوهرها مع الخطوات الأساسية السابقة الذكر.

خامساً: خاتمة

من خلال ما سبق نستنتج أن معارف مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا تتسم بالهشاشة؛ وقد دل على ذلك جملة من المبينات وهي: الغياب، الخمول، السذاجة، الطقوسية، النقصان، الانفصال، الاغتراب، الانفصام بين معارف المنهاج واحتياجات المحيط، وطغيان المعارف النظرية على المعارف التطبيقية عدم توازن بين المعارف النظرية والمعارف التطبيقية. والتعسف على المستوى المعرفي للطالب والتنظيم اللامنطقي للمعرفة.
ونرى أنه ومن أجل تنزيه معارف مناهج تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا خاصة ومعارف مناهج التعليم العالي عامة يجدر بمصممي المناهج تبني المعايير الآتية:

- تحليل الوظائف وتضمين مختلف متطلباتها في محتويات المناهج المعدة لها.
- التحول من النظام التعليمي المتمركز حول تبليغ البيانات والمعلومات إلى النظام التعليمي المتمركز حول تعديل السلوك وتوظيف المعرفة وإنتاجها.
- تنزيه المحتويات من المعارف الساذجة والسعي لتغيير ومحو ما لدى المتعلم من هذا النوع من المعارف.
- تبليغ الحكمة من كل معرفة حتى لا تبقى مجرد طقوس منجزة.
- تحقيق مبدأي الاستمرار والتتابع في تنظيم المعارف.
- توطين العلوم النفسية والتربوية.
- ربط مؤسسات التعليم العالي بالمحيط.
- إحداث توازن بين المعارف النظرية والتطبيقية.
- مسايرة النمو المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلم.
- العمل على تحقيق التنظيم المنطقي للمعرفة.

وحتى يتمكن مصممو المناهج من كل ذلك لابد لهم من إشراك جهات أخرى في اختيار وتنظيم معارف المناهج التعليمية وعلى رأسها صاحب الخبرة وسوق العمل من خلال تبني نظام «الديكام» في ذلك، ليس في تخصص علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا فحسب، بل في مختلف التخصصات وخاصة التخصصات ذات الطابع الإنساني.

المراجع

أحمد، مصطفى (2001). **مخرجات التدريب المهني وسوق العمل في الأقطار العربية**. ط: 1، طرابلس، ليبيا: المركز العربي للتدريب المهني وإعداد المتدربين.

الأعسر، صفاء (2001). إسهام علم النفس في نظام التعليم. **سلسلة محاضرات لجنة علم النفس**. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، الفترة من أكتوبر 1999 إلى يونيه 2000، ص. ص. 47 – 67.

بوجلال، عبد الله (2002). إشكالية الوفرة الإعلامية والمعلوماتية في ظل العولمة. **الحقيقة**. الجزائر: جامعة أدرار، (عدد 1)، ص. ص. 102-122.

بوحفص، حاكمي (2008). منظومة التربية والتعليم وسوق العمل في الجزائر، في: لجنة المؤتمر (محرر)، **سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية**. 24-27 فبراير 2008، الجزء الثاني، (ص. ص.: 739-751)، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

بوعبد الله، الحسن (1995). تقويم البرامج التعليمية للمهندسين (دراسة ميدانية). في: مجموعة من المحررين (محرر)، كتاب الرواسي رقم: 04، **قراءات في المناهج التربوية** (ص. ص.: 183-222). باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

حمدان، محمد زياد (1991). **تصميم وتنفيذ برامج التدريب بأسلوبية رقمية سلوكية لتحسين الموظف والمؤسسة والوظيفة**. عمان: دار التربية الحديثة.

داود، ماهر محمد (2004). الديكام منهجية جديدة لتصميم وتنفيذ برامج التدريب. **الثقافة التربوية**. الإمارات العربية المتحدة: إدارة البحوث التربوية والمؤسسية، (عدد 1)، ص. ص. 105-113.

السيد، محمد آدم أحمد (2007). كيف نصمم بيئات التدريب؟ **التدريب والتقنية**. المملكة العربية السعودية: المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (عدد 102)، جمادى الثانية/يوليو، ص. ص. 32-36.

السيوفي، بسمة بنت عدنان (2007). التدريب التعاوني: الربط بين نظم التدريب ومتطلبات الوظيفة. **التدريب والتقنية**. المملكة العربية السعودية: المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني (عدد 103)، ص. ص. 16-24.

الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي (2002). برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، **تقرير التنمية الإنسانية العربية**. خلق الفرص للأجيال القادمة.

الطارقي، عبد الله بن سيدي محمد (2008). العلوم الأدبية والتطبيقية والدور الحضاري المنشود. في: لجنة المؤتمر (محرر)، **سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية**، 24-27 فبراير 2008، الجزء الأول، (ص. ص.: 501-512)، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

عبدوني، عبد الحميد (2004). التعليم العالي في العالم العربي واقعه وآفاقه. **سلسلة إصدارات مخبر إدارة وتنمية الموارد البشرية**. الجزائر: جامعة سطيف (عدد 1)، ص. ص.: 193-198.

عواشرية، السعيد (2008). برامج التعليم العالي في الدول العربية بين اكتساب المعرفة وإنتاجها وإشكالية هشاشتها – الجزائر نموذجا – في: لجنة المؤتمر (محرر)، **سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية**. 24-27 فبراير 2008، الجزء الأول، (ص. ص.: 247-260)، الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

الغازلي، عبد اللطيف، وآخرون (1992). **البرامج والمناهج من الهدف إلى النسق** (مقاربة نسقية لتحليل وبناء الأنظمة التربوية والبرامج الدراسية من الأهداف إلى التقييم). المغرب: دار الخطابي.

الغياض، راشد بن غياض (2005). **تطوير مناهج العلوم في ضوء الاتجاهات الحديثة**. القاهرة: دار عالم الكتاب.

فتحي، يونس وآخرون (2004). **المناهج الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير**. عمان: دار الفكر.

فريوان، عبد السلام مهنا (2008). العولمة وأثرها على التعليم العالي. في: لجنة المؤتمر، **سجل أبحاث المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية** – 24-27 فبراير 2008، الجزء الثاني، (ص. ص.: 783-802). الظهران: جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.

مادي، لحسن (1990). **الأهداف والتقييم في التربية**. (بدون بلد ودار النشر).

مجدل أحمد، وآخر (2005). إقتصاد المعرفة والتعليم عن بعد: الواقع والأسس. دراسات، الجزائر: المطبعة العربية. غرداية، جامعة الأغواط ، (عدد 3)، ص. ص. 188 - 216.

مقداد محمد (1995). استجابة البرامج الجامعية لمطالب التنمية الوطنية، دراسة حالة لبرامج علم النفس الصناعي. في: مجموعة من المحررين (محرر)، كتاب الرواسي رقم 4، **قراءات في المناهج التربوية**، (ص. ص.: 223-245)، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية التعليم والتكوين (2000/1999). **برنامج ليسانس علم النفس وعلوم التربية الوطنية، علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا**. الجزائر.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية التعليم والتكوين (2000). **البرنامج البيداغوجي للجذع المشترك لعلم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا**. الجزائر.

Perkins, David (1992). *Smart Schools, Better Thinking and Learning for every child*, Free Press, NY