الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعــة 20 أوت 1955 سكيكدة

كلية العلـوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قســـم عـــلـــم النفس

موضوع الأطروحة

تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي من خلال اتجاهات الطلبة

دراسة ميدانيــة بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (LMD) بعنوان:المقاربة بالكفاءات وبالمشروع في تكوين الأساتذة تكوين مكيف مع المحيط السوسيو اقتصادي

تخصص: علم النفس التربوي

إعـداد الطالبـــة:
قــرزط فتيحــة

تحت إشـــــــراف:
أ.د/ علــي قــوادرية

المشرف المساعد:
د/ نصيرة خلايفية

أعضاء لـجنـــة المنــاقشـــة

الإسـم واللقـب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفـــة
سليمان بومدين	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	رئيسا
علـي قوادريـة	أستاذ التعليم العالي	جامعة صالح بوبنيدر– قسنطينة 3	مشرفا ومقررا
علـي صـبـاغ	أستاذ التعليم العالي	جامعة عبد الحميد مهري– قسنطينة 2	عضوا مناقشا
نـاديـة دشـاش	أستاذ محاضر أ	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	عضوا مناقشا
مليكـة بن زيان	أستاذ محاضر أ	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	عضوا مناقشا

السنــة الجامعيــة :2019- 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على رسوله الكريم

الشكر والحمد لله أولا

كما أتوجه بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف « أ.د علي قوادرية» على ما قدمه لي من دعم وتشجيع لإخراج هذا العمل إلى النور، دون أن أنسى تثمين مجهودات الأستاذة المشرفة المساعدة « د. خلايفية نصيرة» التي لم تبخل عليا بنصائحها وتوجيهاتها القيّمة

والشكر موصول أيضا إلى كل أساتذتي بقسم علم النفس أخص بالذكر: الأستاذ بومدين سليمان- الأستاذ لعور عاشور- والأستاذة العزيزة هادف رانيا وإلى الأستاذة دشاش نادية بجامعة قالمة وكل أساتذة قسم علم النفس

كما لا يفوتني أن أتقدم بوافر الشكر لأعضاء اللجنة الموقرة لتفضلهم بالموافقة على مناقشة هذه الأطروحة

نسأل الله تعالى أن يجعل عملنا هذا وكل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم.

إهـــداء

أهدي حصيلة وثمرة جهدي هذا إلى من ربتني و أنارت دربي

وأعانتني بالصّلوات والدّعوات

إلى أغلى إنسانة في هذا الوجود أمـــي الحـبيبة أطال الله في عمرها

إلى روح أبي الطّاهرة

إلى إخوتي وأخواتي وكل عائلتي

إلى كل الأقارب والأحباب من دون استثناء

إلى كل من لديه شغف وحب للعلم والمعرفة

أهدي هذا العمل المتواضع

الفهرس

شكر وتقدير

إهـداء

الموضوع	الصفحـة
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ- ج

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار التمهيدي للدراسة

أولا- إشكاليـة الدراسـة.....06

ثـانيـا- فرضيات الدراسة.....09

ثالثـــا- أسباب اختيار الموضوع.....10

رابعـــا- أهمية الدراســة.....10

خامسا- أهداف الدراسة.....11

سادسا- تحديد مفاهيم الدراسة.....12

سابعـا- الدراسات السابقة والتعقيب عليها.....24

خلاصة الفصل.....58

الفصل الثاني: الممارسات البيداغوجية وأبعادها

تمهيد.....60

أولا- الممارسات البيداغوجية.....61

1- تعريف الممارسة.....61

2- تعريف البيداغوجيا.....61

3- بعض المفاهيم ذات الصلة بالبيداغوجيا.....62

4- الأسس النفسية للبيداغوجيا.....62

5- المقاربات البيداغوجية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية.....63

ثانيا- أبعاد الممارسات البيداغوجية.....67
1- التدريس.....68
2- إدارة القسم (الصف لدراسي) 93
3- تقويم الطالب 102
4- الإشراف على الرسائل العلمية (التأطير).....112
خلاصة الفصل.....120

الفصل الثالث: التعليم الجامعي في الجزائر : أهم الإصلاحات والعناصر الفاعلة فيه

تمهيد.....122
أولا- الجامعة كمنظمة لها أهدافها ووظائفها الخاصة.....123
1- تعريف الجامعة.....123
2- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي.....123
3- أهداف الجامعة.....126
4- وظائف الجامعة بين ثلاثية التدريس والبحث وخدمة المجتمع.....127
ثانيا- التعليم الجامعي في ظل الإصلاحات التربوية الجزائرية.....130
1- أهم الإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال.....130
2- الإصلاح الجامعي الجزائري في ظل نظام (ل. م. د).....134
3- خصائص نظام (ل. م. د).....135
4- التقويم والإنتقال في نظام (ل. م. د).....136
5- الآثار المترتبة على تطبيق نظام (ل. م. د) في الجزائر.....136
ثالثا: الأستاذ الجامعي ودوره في العملية التعليمية.....138
رابعا: الطالب الجامعي ومتطلباته البيداغوجية.....152
خلاصة الفصل.....157

الفصل الرابع:الاتجاهات النفسية: مكوناتها- وظائفها- كيفية قياسها

تمهيد.....159
أولا- تعريف الاتجاه وبعض المفاهيم المتصلة به.....160
ثانيا- مكونات الاتجاه النفسي وعناصره الأساسية.....161
ثالثا- مراحل تكوين الاتجاهات النفسية وخصائصها.....163

رابعا- أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات..... 166
خامسا- أهم الجهود النظرية المفسرة لحدوث الاتجاهات..... 168
سادسا- أنواع الاتجاهات النفسية..... 171
سابعا- المظاهر الوظيفية للاتجاهات النفسية..... 173
ثامنا- إمكانية تغيير الاتجاهات النفسية وتعديلها..... 175
تاسعا- كيفية قياس الاتجاهات النفسية..... 177
عاشرا- صور الإفادة العلمية من دراسة الاتجاهات..... 181
خلاصة الفصل..... 183

الجـــانب الــميدانــي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 186
أولا- الدراسة الاستطلاعية..... 187
ثانيـا- مجـالات الدراســة..... 193
ثالـثا- منهـج الـدراســة..... 196
رابعـا- مجتمع وعينة الدراسة..... 197
خامسا- أدوات جمـع البيانــات..... 201
سادسا-أساليب المعالجة الإحصائية..... 209
خلاصة الفصل..... 211

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد..... 213
أولا- عرض عام لنتائج الدراسة..... 214
1- نتائج استجابات المبحوثين نحو تقييم الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي..... 214
ثـانيــا- عرض وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات البحث..... 275
1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة..... 275
2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضيات الجزئية..... 276
ثالثا- مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة..... 297
رابعا- النتائج العامة..... 305

خامسا- توصيات الدراسة **305**
خلاصة الفصل **306**
الخاتمة **307**
قائمة المراجع **309**
الملاحق
ملخص الدراسة

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح الفرق بين المقاربات البيداغوجية الكلاسيكية والحديثة	67
02	يوضح نسبة الجزائريين والأوروبيين بالكليات التي كانت موجودة بالجزائر سنة 1954	125
03	يبين عدد مؤسسات التعليم العالي خلال سنة 2013	126
04	يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل ينوع الأستاذ الجامعي في طرق التدريس ؟	187
05	يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يدير الأستاذ الجامعي المناقشات بطريقة جيدة؟	188
06	يبين استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يتقن الأستاذ الجامعي محتوى مادة التدريس؟	188
07	يبين استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يشرح الأستاذ الجامعي بعمق مختلف المفاهيم؟	189
08	يبين استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يساعد الأستاذ الجامعي الطالب في حل مشكلاته؟	190
09	يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يشجع الأستاذ الجامعي الطلبة على طرح الأسئلة؟	190
10	يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل ينوع الأستاذ الجامعي في آليات التقويم؟	191
11	يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يقدم الأستاذ الجامعي التغذية الراجعة للطالب؟	191
12	يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يساعد الأستاذ الطالب على تجاوز الصعوبات؟	192
13	يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يشرف الأستاذ عن قرب على إنجاز الطالب لعمله؟	192
14	يبين كليات جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة- وأقسامها	194
15	يبين توزيع المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية حسب الكليات	196
16	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	200
17	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية	200
18	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير لغة التدريس	201
19	يبين توزيع أرقام بنود الاستبيان حسب الأبعاد	204
20	يوضح مفتاح تصحيح الاستبيان	204
21	يوضح طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية حسب البنود الإيجابية والسلبية	205

22	يوضح ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حسب نتائج spss	206
23	يوضح ثبات الاستبيان بطريقة ألفاكرونباخ حسب نتائج spss	206
24	يوضح قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للاستبيان	208
25	يوضح استخدام الأستاذ الجامعي لطرق التدريس المناسبة في عرضه للمادة العلمية	214
26	يبين مراعاة الأستاذ الجامعي للفروق الفردية بين الطلبة	215
27	يبين إثارة الأستاذ الجامعي لدافعية التعلم لدى الطلبة	216
28	يوضح نقص كفاءة الأستاذ الجامعي في إيصال المعنى لطلبته	216
29	يبين مدى إستعانة الأستاذ الجامعي بأمثلة توضيحية أثناء الشرح	217
30	يوضح مدى تقييد الأستاذ الجامعي لحرية الطلبة في المناقشة	218
31	يوضح توجيه الأستاذ الجامعي الطلبة نحو التعلم الذاتي	219
32	يوضح تنويع الأستاذ الجامعي في نبرات صوته للتأكيد على النقاط المهمة في الدرس	219
33	يوضح حسن استخدام الأستاذ الجامعي للسبورة أثناء الشرح	220
34	يوضح تبسيط الأستاذ الجامعي للمفاهيم المعقدة	221
35	يوضح تقديم الأستاذ الجامعي عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة	222
36	يبين تطبيق الأستاذ الجامعي أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لإنجاز العمل المطلوب	223
37	يبين تقديم الأستاذ الجامعي للمحاضرة بشكل ممل	224
38	يبين استخدام الأستاذ الجامعي أسلوب المناقشة أثناء الشرح	225
39	يوضح استخدام الأستاذ الجامعي تقنيات متنوعة أثناء تقديم الدرس	226
40	يوضح تحدث الأستاذ الجامعي بوتيرة سريعة أثناء شرحه للدرس	227
41	يبين إجابة الأستاذ الجامعي بوضوح عن أسئلة الطلبة	228
42	يوضح إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التدريس؟	229
43	يبين محافظة الأستاذ الجامعي على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الشرح	231
44	يوضح إكثار الأستاذ الجامعي من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس	232
45	يوضح إثارة الأستاذ الجامعي لروح المنافسة بين الطلبة أثناء الدرس	233
46	يوضح فقدان تحكم الأستاذ الجامعي في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية	233
47	يوضح توفير الأستاذ الجامعي مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية	234
48	يوضح تعامل الأستاذ الجامعي مع الطلبة باحترام	235
49	يبين سخرية الأستاذ الجامعي من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر	236

50	يبين إصغاء الأستاذ الجامعي باهتمام لأسئلة الطلبة	236
51	يبين تنمية الأستاذ الجامعي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار	237
52	يوضح استخدام الأستاذ الجامعي العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة	238
53	يبين تسلط أسلوب الأستاذ الجامعي في اتخاذ القرار داخل القسم	239
54	يبين تعامل الأستاذ الجامعي بمرونة مع مشكلات الطلبة	240
55	يوضح تصحيح الأستاذ الجامعي للأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة	241
56	يوضح تحيز الأستاذ الجامعي في تعامله مع الطلبة	242
57	يوضح مهارة الأستاذ الجامعي في صياغة وتوجيه الأسئلة	243
58	يبين تشجيع الأستاذ الجامعي الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية	244
59	يبين صعوبة تصرف الأستاذ الجامعي في مواجهة المواقف الطارئة	245
60	يوضح حرص الأستاذ الجامعي على معرفة أسماء طلابه	245
61	يبين إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لإدارة القسم؟	246
62	يبين توضيح الأستاذ الجامعي مسبقا لمعايير التي يقيم على ضوئها الطالب	248
63	يوضح رفض الأستاذ الجامعي النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار	249
64	يوضح توجيه الأستاذ الجامعي للطلبة نحو استخدام التقويم الذاتي	250
65	يبين اعتماد الأستاذ الجامعي على الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطلبة	250
66	يبين تنويع الأستاذ الجامعي في أسئلة الاختبار	251
67	يبين تقديم الأستاذ الجامعي للإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار	252
68	يبين تقديم الأستاذ الجامعي سلم التنقيط لأسئلة الاختبار	253
69	يوضح التركيز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب التعلم الأخرى	253
70	يوضح توجيه الأستاذ الجامعي الأسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم	254
71	يبين تقديم التعزيز الايجابي أو السلبي عقب إجابة الطالب على السؤال المطروح	255
72	يوضح استخدام الأستاذ الجامعي نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة	256
73	يبين تركيز الأستاذ الجامعي على أسئلة الحفظ في الاختبار	257
74	يبين إبراز الأستاذ الجامعي لنقاط القوة والضعف لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم	258
75	يوضح وضع الأستاذ الجامعي لأسئلة الاختبار اعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية	258
76	يبين إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية تقويم الطالب؟	259

77	يوضح تخصيص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب	261
78	يوضح متابعة الأستاذ المشرف ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام	262
79	يبين توجيه الأستاذ المشرف الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه	262
80	يبين إلزام الأستاذ المشرف الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه	263
81	يبين إظهار الأستاذ المشرف اهتمامه بالطلبة عند مقابلتهم	264
82	يبين تأكيد الأستاذ المشرف على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث	264
83	يوضح استخدام الأستاذ المشرف تقنيات حديثة في التواصل مع الطالب	265
84	يوضح انشغال الأستاذ المشرف بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب	266
85	يبين توجيه الأستاذ المشرف للطالب في اختيار الأدوات النسب لموضوع البحث	266
86	يوضح إعارة الأستاذ المشرف بعض المراجع للطالب من مكتبته الخاصة	267
87	يوضح إثارة الأستاذ المشرف نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشة الطالب	268
88	يوضح حث الأستاذ المشرف الطالب على التزامه بالأمانة العلمية	268
89	يبين تهديد الأستاذ المشرف للطالب في التخلي عن إشرافه	269
90	يبين توجيه الأستاذ المشرف للطالب إلى المسار السليم	270
91	يبين تعطيل المشرف لتقدم الطالب في بحثه بسبب تباطؤه في الاطلاع على العمل المنجز	270
92	يبين إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية الإشراف على الرسائل الجامعية؟	271
93	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو إجمالي الممارسات البيداغوجية	273
94	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو التدريس	274
95	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو إدارة القسم	276
96	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو التقويم	278
97	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو الإشراف	280
98	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة	283

	في اتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية حسب متغير الجنس	
99	يبين نتائج اختبار "ت" للفروق في تقديرات أفراد العينة لكل بعد ولإجمالي الممارسات البيداغوجية حسب متغير الجنس	**283**
100	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية حسب متغير الكلية	**285**
101	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي one way anova للفروق في تقديرات أفراد العينة لكل بعد ولإجمالي الممارسات البيداغوجية حسب متغير الكلية	**288**
102	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية حسب متغير لغة التدريس	**290**
103	يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي one way anova للفروق في تقديرات أفراد العينة لكل بعد ولإجمالي الممارسات البيداغوجية حسب متغير لغة التدريس	**292**
104	يوضح ملخص لنتائج الفرضيات الجزئية والفرضية العامة بناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب الفروق	**295**

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكـل	الصفحة
01	يوضح الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي وأبعادها	67
02	يوضح مفهوم التدريس كنظام متماسك ومتكامل	68
03	يبين درجة ارتباط التدريس بتعلم مختلف السلوكيات	69
04	يوضح مراحل حل المشكلة	77
05	يبين مجالات التقويم في العملية التعليمية	105
06	يوضح المسار التكويني لنظام (ل.م.د)	135
07	يوضح النموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات	163
08	يوضح مراحل تكوين الاتجاهات	165
09	يبين تصنيف مقاييس الاتجاهات	178
10	يبين مقياس ثرستون في قياس الاتجاهات	180
11	يبين مقياس ليكرت في قياس الاتجاهات	180
12	يوضح التوزيع النسبي للمبحوثين حسب متغير الجنس	200
13	يوضح التوزيع النسبي للمبحوثين حسب متغير الكلية	200
14	يوضح التوزيع النسبي للمبحوثين حسب متغير لغة التدريس	201
15	يبين التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ طرق التدريس المناسبة في عرض المادة العلمية	214
16	يبين التوزيع النسبي لمراعاة الأستاذ الجامعي للفروق الفردية بين الطلبة	215
17	يوضح التوزيع النسبي لإثارة الأستاذ الجامعي لدافعية التعلم لدى الطلبة	216
18	يوضح التوزيع النسبي لنقص كفاءة الأستاذ الجامعي في ايصال المعنى لطلبته	216
19	يوضح التوزيع النسبي لمدى استعانة الأستاذ الجامعي بأمثلة توضيحية أثناء الشرح	217
20	يوضح التوزيع النسبي لمدى تقييد الأستاذ الجامعي لحرية الطلبة في المناقشة	218
21	يبين التوزيع النسبي لتوجيه الأستاذ الجامعي الطلبة نحو التعلم الذاتي	219
22	يبين التوزيع النسبي لتنويع الأستاذ في نبرات صوته والتأكيد على النقاط المهمة في الدرس	219
23	يبين التوزيع النسبي لحسن استخدام الأستاذ الجامعي السبورة أثناء الشرح	220
24	يبين التوزيع النسبي لمدى تبسيط الأستاذ الجامعي للمفاهيم المعقدة	221
25	يبين التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة	222

26	يبين التوزيع النسبي لتطبيق الأستاذ أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لإنجاز العمل المطلوب	223
27	يوضح التوزيع النسبي لدرجة تقديم الأستاذ الجامعي للمحاضرة بشكل ممل	224
28	يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي أسلوب المناقشة أثناء الشرح	225
29	يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي تقنيات متنوعة أثناء تقديم الدرس	226
30	يوضح التوزيع النسبي لتحدث الأستاذ الجامعي بوتيرة سريعة أثناء شرحه للدرس	227
31	يوضح التوزيع النسبي لمدى إجابة الأستاذ الجامعي بوضوح عن أسئلة الطلبة	228
32	يبين التوزيع النسبي لمدى محافظة الأستاذ على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الدرس	231
33	يبين التوزيع النسبي لإكثار الأستاذ الجامعي من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس	232
34	يوضح التوزيع النسبي لمدى إثارة الأستاذ الجامعي لروح المنافسة بين الطلبة أثناء الدرس	233
35	يبين التوزيع النسبي لفقدان تحكم الأستاذ الجامعي في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية	233
36	يبين التوزيع النسبي لمدى توفير الأستاذ الجامعي مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية	234
37	يبين التوزيع النسبي لدرجة تعامل الأستاذ الجامعي مع الطلبة باحترام	235
38	يوضح التوزيع النسبي لمدى سخرية الأستاذ الجامعي من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر	236
39	يوضح التوزيع النسبي للمدى إصغاء الأستاذ الجامعي باهتمام لأسئلة الطلبة	236
40	يوضح التوزيع النسبي لتنمية الأستاذ الجامعي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار	237
41	يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة	238
42	يوضح التوزيع النسبي للمدى تسلط أسلوب الأستاذ الجامعي في اتخاذ القرار داخل القسم	239
43	يبين التوزيع النسبي لمدى تعامل الأستاذ الجامعي بمرونة مع مشكلات الطلبة	240
44	يوضح التوزيع النسبي لتصحيح الأستاذ الجامعي الأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة	241
45	يبين التوزيع النسبي لتحيز الأستاذ الجامعي في تعامله مع الطلبة	242
46	يبين التوزيع النسبي لمهارة الأستاذ الجامعي في صياغة وتوجيه الأسئلة	243
47	يوضح التوزيع النسبي لتشجيع الأستاذ الجامعي الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية	244
48	يوضح التوزيع النسبي لصعوبة تصرف الأستاذ الجامعي في مواجهة المواقف الطارئة	245
49	يوضح التوزيع النسبي لحرص الأستاذ الجامعي على معرفة أسماء طلابه	245
50	يوضح التوزيع النسبي لتوضيح الأستاذ الجامعي المعايير التي يقيم في ضوئها الطالب	248

51	يوضح التوزيع النسبي لرفض الأستاذ الجامعي النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار	249
52	يوضح التوزيع النسبي لتوجيه الأستاذ الجامعي الطلبة نحو التقويم الذاتي	250
53	يبين التوزيع النسبي لاعتماد الأستاذ الجامعي على الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطالب	250
54	يبين التوزيع النسبي لتنويع الأستاذ الجامعي في أسئلة الاختبار	251
55	يبين التوزيع النسبي لتقديم الأستاذ الجامعي للإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار	252
56	يبين التوزيع النسبي لتقديم الأستاذ الجامعي سلم التنقيط لأسئلة الاختبار	253
57	يبين التوزيع النسبي للتركيز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب التعلم الأخرى	253
58	يبين التوزيع النسبي لمدى توجيه الأستاذ الجامعي الأسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم	254
59	يوضح التوزيع النسبي لتقديم الأستاذ الجامعي التعزيز عقب إجابة الطالب على السؤال المطروح	255
60	يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة	256
61	يوضح التوزيع النسبي لتركيز الأستاذ الجامعي على أسئلة الحفظ في الاختبار	257
62	يوضح التوزيع النسبي لإبراز نقاط القوة والضعف لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم	258
63	يوضح التوزيع النسبي لوضع الأستاذ أسئلة الاختبار اعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية	258
64	يبين التوزيع النسبي لتخصيص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب	261
65	يوضح التوزيع النسبي لمتابعة الأستاذ المشرف ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام	262
66	يبين التوزيع النسبي لتوجيه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه	262
67	يبين التوزيع النسبي لالزام الأستاذ المشرف الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه	263
68	يوضح التوزيع النسبي لإظهار الأستاذ المشرف اهتمامه بالطلبة عند مقابلتهم	264
69	يوضح التوزيع النسبي لتأكيد الأستاذ المشرف على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث	264
70	يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ المشرف التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب	265
71	يبين التوزيع النسبي لمدى انشغال المشرف بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب	266

72	يبين التوزيع النسبي لتوجيه الأستاذ المشرف الطالب لاختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث	**266**
73	يوضح التوزيع النسبي لإعارة الأستاذ المشرف بعض المراجع للطالب من مكتبته الخاصة	**267**
74	يوضح التوزيع النسبي لإثارة الأستاذ المشرف نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشة الطالب	**268**
75	يبين التوزيع النسبي لحث الأستاذ المشرف الطالب على التزامه بالأمانة العلمية	**268**
76	يبين التوزيع النسبي لتهديد الأستاذ المشرف للطالب في التخلي عن إشرافه	**269**
77	يوضح التوزيع النسبي لتوجيه الأستاذ المشرف الطالب إلى المسار السليم في البحث	**270**
78	يوضح التوزيع النسبي لمدى تباطؤ الأستاذ المشرف في الاطلاع على العمل المنجز للطالب	**270**

مقدمة

مقـدمـة

تواجه الجامعة تحديات كبرى في مواكبة التطور السريع لتكنولوجيا المعرفة وإنتاجها وتوظيفها. فهي المؤسسة التّعليمية التي توفر اليد العاملة المؤهلة لخدمة المجتمع وتنميته، وذلك لما تقدمه سنويا من أعداد هائلة من الخريجين في مختلف التّخصّصات، بحيث تعمل على تزويد سوق العمل بما يحتاجه من كفاءات علمية وإطارات، تسهر على المساهمة الفعّالة في تحقيق التنمية الشاملة.

وتعد الجامعة الجزائرية من بين المؤسسات الاجتماعية التي تسعى إلى مسايرة التقدم الحاصل في مجال المعرفة، ومحاولة تفعيله بشكل إيجابي، من خلال ما قامت به من إصلاحات في المنظومة الجامعية بهدف الارتقاء بالتعليم وتحسين مخرجاته. فقد بات واضحا أن تطور الأمم مرهون بمدى كفاءة التّعليم الجامعي ونوعية مردوده، والذي يرتبط في الأساس بأحد الأطراف الفاعلة في العملية التّعليمية التعلّمية، وهو الأستاذ الجامعي الذي يعتبر دعامة لكل إصلاح اجتماعي وتربوي، وجزءا هاما من مدخلاته، وإليه تسند مهمة إعداد الإطارات المؤهلة، ولهذا فإن نجاحه في مهمته يتوقف على مدى كفاءته في تربية النشء وتهيئتهم للحياة المستقبلية. فهو الذي يساهم في تحقيق النّمو الشامل للمتعلم، وفي تشكيل اتجاهاته وميولاته، بناء على ما يمتلكه من مهارات بيداغوجية ومؤهلات علمية تمكنه من تحقيق الأهداف المرغوب فيها. فمهما بلغت كفاءة الأطراف البيداغوجية المساهمة في العملية التّعليمية، يبقى الأستاذ الجامعي يمثل حلقة الربط بينها، والركيزة الأساسية فيما يقدمه من مهام ومسؤوليات، حيث يشكل أهم المصادر المرتبطة بنجاح أو فشل العملية التعليمية.

وعلى الرغم من التطورات الهائلة في ميادين التربية وعلم النفس وما ينتج عنها من تغيرات في المجال البيداغوجي، إلا أنه مازال ينظر إلى دور الأستاذ على أنه ناقل للمعرفة، وأن أساليب تقييمه لاتزال تركز على مدى قدرته في إيصال هذه المعرفة إلى الطلبة. والواقع أنه لا يمكن الحكم على نجاح الأستاذ الجامعي من خلال هذا الدور فقط، وإنما يتوقف تقييمه على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تؤثر في العملية التّعليمية التعلّمية، فهو موجها ومرافقا لطلبته، ومساعدا لهم في الحصول على المعلومات من مصادرها، وتوظيفها بشكل إيجابي حتى يتسنى لهم مواجهة المواقف التي تعترضهم. وهذا الأمر لايتحقق إلا بوجود أستاذ خبير في تخصصه، ويتمتع بقدر كاف من المهارات والكفاءات العلمية، التي تؤهله للقيام بالمهام المنوط بها.

ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه الأستاذ الجامعي، وسعيا وراء تحسين جودة المخرجات الجامعية، فإن العديد من الدراسات تؤكد على ضرورة تقييم ممارساته ونشاطاته البيداغوجية، والتي تعد من ضمن

الأولويات للكشف عن النّواحي الشّخصية والمهنية للأستاذ، ومحاولة التّعرف على مستوى هذه الممارسات التي من شأنها أن تؤثر على سيرورة الفعل التعليمي ونواتجه.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لتشرك الطلبة في تقييم الممارسات البيداغوجية لدى أساتذتهم، من خلال اتجاهاتهم نحو بعض هذه الممارسات، والتي تخضع لملاحظة المتعلم بشكل مباشر خلال فترة تواجده مع أستاذه، مما يتيح له فرصة تقييمها، والإدلاء باتجاهاته نحوها، سواء كان ذلك بالإيجاب أو بالسّلب. وفي هذا الإطار حاولنا تقديم فكرة مختصرة عن منهجية العمل المتبعة في الدراسة، وذلك بتقسيم البحث إلى قسمين، أحدهما **نظري** يتضمن أربعة فصول، أما الثاني فهو **ميداني** يحتوي على فصلين، ويمكن عرض مضمون كل جانب منهماعلى حدى فيما يأتي :

الفصل الأول: تضمن الإطار التّمهيدي للدراسة، والذي تناولنا فيه إشكالية البحث وفرضياته، كما شمل الأسباب والأهمية التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع، وكذلك الأهداف المتوخاة من وراء ذلك، بالإضافة إلى تقديم مفاهيم حول مصطلحات الدراسة، وصولا إلى عرض مجموعة من الدراسات السابقة، والتعقيب عليها باعتبارها الأرضية التي تنطلق منها الدراسة الحالية.

الفصل الثاني: تناولنا في هذا الفصل الممارسات البيداغوجية وأبعادها، حيث تطرقنا إلى تعريف الممارسة والبيداغوجيا، وتم استعراض بعض المفاهيم ذات الصلة بها، كما حاولنا تسليط الضوء على الأسس النفسية للبيداغوجيا، وكذلك أهم المقاربات التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية، إضافة إلى ذلك، فقد تم التّطرق إلى أبعاد الممارسات البيداغوجية التي نسعى إلى الكشف عنها في هذه الدراسة، والمتمثلة في التدريس- إدارة القسم (الصف الدراسي)- تقويم الطالب- الإشراف على الرسائل العلمية(التأطير).

الفصل الثالث: تضمن هذا الفصل التعليم الجامعي في الجزائر وأهم الإصلاحات والعناصر الفاعلة فيه، حيث تم التعريف بالجامعة، نشأتها، وتطورها التاريخي، ثم تناولنا أهداف الجامعة ووظائفها، بين ثلاثية التدريس، والبحث، وخدمة المجتمع، كما تم التّطرق إلى التعليم الجامعي في ظل الإصلاحات التربوية الجزائرية بما فيها نظام (ل.م.د) وخصائصه، والآثار المترتبة على تطبيقه، إضافة إلى الأستاذ الجامعي ودوره في العملية التعليمية، وختمنا هذا الفصل بالمحور الأساسي في هذه العملية وهو الطالب الجامعي وأهم متطلباته البيداغوجية.

الفصل الرابـع: تطرقنا فيه إلى الاتجاهات النفسية من حيث التعريف بها وببعض المصطلحات المتصلة بها، ثم تناولنا مكونات الاتجاه النفسي ومراحل تكوينه وخصائصه، كما تعرضنا إلى أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، وإلى أهم الجهود النظرية المفسرة لحدوثها، كما شمل هذا الفصل أيضا أنواع

الاتجاهات، وكذلك المظاهر الوظيفية للاتجاهات النفسية، بالإضافة إلى إمكانية تغيير الاتجاهات النفسية وتعديلها وكيفية قياسها، بعدها تم التطرق إلى صور الإفادة العملية من دراسة الاتجاهات.

أما بالنسبة **للجانب الميداني**، فقد تناولنا فصلين هما كالآتي:

الفصل الخامس: خصصنا هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وقد تضمن الدراسة الاستطلاعية التي مهدت لنا الطريق لإجراء البحث، تليها مجالات الدراسة، ثم المنهج المستخدم، إضافة إلى مجتمع وعيّنة الدراسة، كما تناولنا في نهاية الفصل أدوات جمع البيانات، وبعض أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية.

الفصل السادس: تضمن هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، حيث تطرقنا إلى عرض عام لنتائج استجابات المبحوثين والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو تقييم الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي، يليها عرض وتحليل للنتائج الخاصة بفرضيات البحث، ثم قمنا بمناقشة النتائج على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، لنختم في الأخير بالنتيجة العامة مع تقديم بعض التوصيات.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار التمهيدي للدراسة

أولا- إشكاليـة الدراسـة

ثـانيـا- فرضيات الدراسة

ثـالثـــا- أسباب اختيار الموضوع

رابعــا-أهمية الدراســة

خامسا-أهداف الدراسة

سادسا- تحديد مفاهيم الدراسة

سابعـا- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

خلاصة الفصل

أولا- إشكالية الدراسة :

إن ما يحدث في العالم من انفجار معرفي، وتطور متسارع في المجال الفكري والتكنولوجي امتد أثره بشكل مباشر إلى مختلف القطاعات، لاسيما قطاع التربية والتعليم، الذي يعد من بين القطاعات الحيوية للتنمية الشاملة، لذلك أصبح التركيز على هذا الجانب والعناية به أمرا ضروريا من طرف صناع القرار نظرا لما يحمله هذا الأخير من تطلعات وآفاق مستقبلية تفيد المجتمع في مختلف مجالات الحياة.

وقد لوحظ في الآونة الأخيرة زيادة الاهتمام بالتعليم في معظم دول العالم ، وإعطائه الأولوية ضمن مخططاتها التنموية، مما أفرز عنه ظهور العديد من الإصلاحات والبرامج التربوية التي تبحث في تجويد العملية الّتعليمية التعلّمية. ولعلّ من أهم مراحل التعليم التي تتطلب الوقوف عندها والبحث في مكوناتها هي مرحلة التعليم الجامعي، والتي تمثل قمة الهرم التعليمي وأهمها شأنا في حياة المتعلم، كونها تمنح له فرصة الاندماج في سوق العمل، وتمكنه من مزاولة نشاطه المهني.

وعليه فإن دور الجامعة في هذا الإطار ينصبّ حول الكيفية التي يتم بها إعداد أفراد مؤهلين لخدمة المجتمع وتنميته، الأمر الذي يتطلب منها الإنتقال بأساليب التعليم من الدور التقليدي القائم على فعل الإلقاء والتلقين، إلى الدور الحديث الذي يهتم بتوظيف مصادر المعرفة المتعددة وتطويرها، وجعلها في خدمة المتعلم، بهدف استثارة قدراته وتنمية مختلف جوانب شخصيته. والجامعة الجزائرية تسعى هي الأخرى للنهوض بقطاع التعليم وتحسين خدماته، من أجل مواكبة التطور الحاصل في المجال الفكري والمعرفي، ويتجلى ذلك من خلال الإصلاحات التربوية التي عرفها القطاع منها نظام (ل.م.د)، بهدف ضمان تكوين نوعي يطمح إلى تجويد مخرجات الجامعة.

إنّ الدّور الذي تلعبه الجامعة كمؤسسة اجتماعية وتعليمية يتشارك فيه مجموعة من العناصر التي تتفاعل فيما بينها، لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها. وقد ارتبطت مكانة الجامعة منذ نشأتها بأساتذتها، باعتبارهم عنصرا فاعلا لايمكن الاستغناء عنه في تسيير شؤونها، فمن خلال رصيدهم المعرفي وإبداعاتهم تحقق الجامعة أهدافها وتؤدي رسالتها، لذلك فإن تطوير نوعية التعليم الجامعي لاتتم إلا من خلال توفير أساتذة يمتلكون الكفاءات المهنية اللآزمة، ويؤثرون بشكل إيجابي وفعال في تعلمات الطلبة.

فالأستاذ الجامعي يمثل حجر الزاوية، وعنصرا فعالا في العملية التعليمية التعلّمية، فهو دعامة لكل إصلاح اجتماعي وتربوي، ولهذا فإن نجاحه في عمله يتوقف على مدى كفاءته في تربية النشء وتهيئتهم للحياة المستقبلية. حيث يسهم بشكل مباشر في تحقيق النّمو الشامل للمتعلم وفي تشكيل اتجاهاته وميولاته، وذلك انطلاقا من الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها.

هذه الممارسات التي تظهر في شكل سلوكيات ونشاطات بيداغوجية وتربوية منفّذة بطريقة واعية ضمن إطار تفاعلي بين عناصر العملية التّعليمية التعلّمية، والتي تمثل نوع من الخبرة المنظمة والمتكررة في المواقف التعليمية المختلفة، بحيث يكون للأستاذ الدور الأساسي في التنسيق بين هذه العناصر، والبحث عن الطرق الملائمة لضمان تعليم جامعي يتماشى مع مقتضيات العصر.

فلم يعد دور الأستاذ الجامعي مقتصرا على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات فحسب، بل اتسعت وتشعبت مهامه ليكون في مواجهة مباشرة مع مايحدث من تطور معرفي، والذي أدى إلى ظهور العديد من الاستراتيجيات والبرامج التربوية التي تهدف إلى التعلم النشط والرفع من مستوى الأداء، الأمر الذي يفرض عليه أن يكون متمرّسا في مجال تخصصه، بحيث تتجلى قدراته فيما يقوم به من ممارسات بيداغوجية كتدريسه للمادة العلمية وتمكنه منها، وحسن اختياره للطرائق والوسائط التعليمية، وكذلك قدرته على إدارة القسم بشكل سليم، حيث يعنى ببناء علاقات إنسانية يلعب فيها الأستاذ دورا أساسيا في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة، والحفاظ على الانضباط والنظام داخل القسم. إضافة إلى ذلك فالأستاذ مطالب بتقديم تغذية راجعة للطالب، وتقويمه باستمرار خلال فترة تكوينه بالجامعة من خلال أساليب متنوعة: كالبحوث،المواضبة، مدى تفاعله داخل قاعات الدراسة، الاختبارات التحصيلية، وغيرها من الأساليب السائدة للتقويم في الجامعة. كما يعد الإشراف على الرسائل والبحوث العلمية جانبا مهما من الممارسات التي تسند إلى الأستاذ الجامعي، والذي يتم فيه متابعة وتوجيه الطلبة المقبلين على التخرج لإنجاز مذكراتهم. هذا وقد تتعدد نشاطات الأستاذ الجامعي وممارساته البيداغوجية والتي يهدف من ورائها إلى مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات الضرورية في تخصصه، وبناء معارفه وتجنيدها لمواجهة المواقف المختلفة.

وانطلاقا من الدور الكبير الذي يلعبه الأستاذ الجامعي في تفعيل العملية التعليمية، كأحد الأركان المحورية التي يرتكز عليها البناء الجامعي، فإن مايحدث من تجديد وتطور في النظم التعليمية، إنما هو انعكاس لمستوى ومكانة الأستاذ، باعتباره المسؤول الأول عن العملية البيداغوجية، وأن كفاءته هي امتداد لكفاءة الجامعة وجودة مخرجاتها. لهذا تأتي الدراسة الحالية للكشف عن واقع الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي، وتقييمها لمعرفة ما إذا كانت هذه الممارسات تحظى بالإيجابية، خاصة وأن عملية التقييم هذه تهدف إلى إشراك أهم مكون في العملية التعليمية، وهم الطلبة المعنيون بالدرجة الأولى.

فتقييم الأستاذ الجامعي لم يعد حكرا على دول العالم المتقدم فقط، بل أصبح يأخذ بعدا هاما في جامعاتنا، بعد أن كان ينظر إلى هذا الإجراء على أنه أمر غير وارد. لكن مع التدفق المعرفي المتسارع بات من المؤكد النظر في دور الجامعة وتحسين خدماتها، بدءا من الأستاذ الذي يمثل أحد المدخلات

الهامة في التعليم الجامعي، ولهذا كان عليه أن يخضع لعملية التقييم، لمعرفة مدى امتلاكه للكفاءات البيداغوجية التي تسهم في تنمية جوانب الشخصية لدى الطالب وتلبية احتياجاته.

وقد أشار الأستاذ **محمود بوسنة** في كتابه "التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي" إلى الأهمية القصوى لعملية التقويم خاصة بالنسبة للأستاذ، حيث ذكر أن أغلب البلدان المتقدمة كألمانيا مثلا، أصبحت تركز أكثر في إصلاح التعليم الجامعي على معاينة النشاط البيداغوجي للأستاذ وتقويمه لما له من نتائج إيجابية، على مستوى الطالب والأستاذ على حد سواء **(2004،ص148)**. وقد أجريت عدة دراسات حول أهمية إشراك الطلبة في تقويم أساتذتهم بالجامعة، وذلك عن طريق استطلاع آرائهم واتجاهاتهم نحو أساتذتهم بشكل منظم قائم على معايير محددة لقياس الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ**(الأسدي،2013،ص 283)**.

ولعل من أهم المصادر المستعملة في تقييم وتقدير كفاءة الأستاذ هم الطلبة، باعتبارهم أكثر الناس احتكاكا ومعرفة بهم **(بواب،2014،ص111)**، خاصة بالنسبة لطلبة الماستر المقبلين على التخرج، حيث يرى **الصباطي وآخرون** أن الطلبة في هذا المستوى لديهم قدرة على إصدار أحكام تقييمية بشكل دقيق، لأنهم مروا بخبرات متعددة خلال المرحلة الجامعية، وربما يكون لديهم مخزون من الخبرة التعليمية المتراكمة مع أساتذتهم، قد تنعكس في النهاية على تقييمهم**(2007،ص67)**. فهؤلاء يزاولون دراستهم الجامعية لسنوات عديدة، ويتواصلون مع أساتذتهم بصفة مباشرة ومستمرة ، وبالتالي يسمح لهم ذلك بتقييم ممارساتهم بناء على ما يقدّمون لهم من أساليب، وأنماط تربوية، وسلوكية قابلة للملاحظة، والتي تشكل بذلك اتجاهاتهم وآرائهم، سواء كان ذلك بالإيجاب أو بالسلب. فطبيعة الاتجاه في الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة، واستجاباتهم لمثيرات العملية البيداغوجية التي يقوم بها أساتذتهم والتي تتلخص في: التدريس من الناحية التنفيذية،إدارة القسم،تقويم الطالب والإشراف على الرسائل العلمية. وعليه سوف **ننطلق من التساؤل الرئيسي التالي:**

– ماهي اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل أسئلة فرعية هي كالتالي :

1– ماهي اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو التدريس لدى الأستاذ الجامعي ؟

2– ماهي اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو إدارة القسم لدى الأستاذ الجامعي ؟

3- ماهي اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو التقويم لدى الأستاذ الجامعي ؟

4- ماهي اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو الإشراف على الرسائل العلمية لدى الأستاذ الجامعي؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى للمتغيرات التالية: الجنس، الكلية، لغة التدريس؟

ثانيا- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي.

الفرضيات الجزئية:

1- هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو **التدريس** لدى الأستاذ الجامعي.

2- هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو **إدارة القسم** لدى الأستاذ الجامعي.

3- هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو **التقويم** لدى الأستاذ الجامعي.

4- هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة نحو **الإشراف على الرسائل العلمية** لدى الأستاذ الجامعي.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير **الجنس**.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير **الكلية**.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير **لغة التدريس**.

ثالثا- أسباب اختيار الموضوع :

يعتبر اختيار موضوع البحث أول خطوة منهجية للتفكير في إعداد بحث علمي، كما أن اختيار الموضوع لا يتم اعتباطيا، ولا يخضع لمنطق العشوائية، إنما هناك العديد من العوامل الموضوعية والذاتية التي تتفاعل فيما بينها، لتوجه الباحث في نهاية الأمر نحو وجهة معينة يحدد في ضوئها موضوع بحثه. وترتبط هذه العوامل في الإحساس الصادق، والميول الشخصي للموضوع، والاستعداد لدراسته، إضافة إلى ما تمثله المشكلة المدروسة من أهمية بالنسبة للمجتمع.

وعملية اختيارنا لموضوع الدراسة لم يكن وليد الصدفة، وإنما هو نابع من إلهامنا وقراءاتنا المعمقة حوله لاسيما وأنه يقف عند أحد المواضيع الهامة في المجال التربوي، والتي تخص الأستاذ الجامعي باعتباره أبرز العناصر الفاعلة في العملية التعليمية.

وأن من دواعي البحث في هذا الموضوع أيضا ما تداولته بعض الدراسات في السنوات الأخيرة حول تراجع مردود العملية التعليمية على مستوى الجامعة، حيث جاء في دراسة **أحمد فلوح** حول (مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة) أن الأستاذ الجامعي أصبح يشهد انتقادات من عدة أطراف، وكثرة الشكاوي بخصوص دوره المعرفي والأخلاقي والاجتماعي، بحيث أصبحت صورته في الواقع مشوهة بسبب ما يتصف به من انتقاصات نحو المعرفة التي يمتلكها وطريقة تبليغها، وكذلك انتقادات لأسلوب أداء عمله، ولطريقة تقويمه للطلبة، وللصفات الأخلاقية والسلوكية التي يتميز بها(**2013،ص3**). وهذا ما دفعنا في هذه الدراسة إلى النظر في أسباب هذا التراجع، والوقوف على دور الأستاذ في هذا الشأن وما يقدمه من ممارسات بيداغوجية لصالح الطلبة، وهل يتمتع بقدرة القيام بدوره على أكمل وجه.

كما أن قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه تمثل إحدى القضايا المحورية المهمة، التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التعليمية وهو التقويم. فبقدر أهمية هذه الطريقة واستقطابها للتوجهات الحديثة في قياس وتقويم كفاءة الأستاذ، وأنها تعد من أصدق المحكات وأكثرها ثباتا في الدول المتقدمة، إلاّ أنها لا تحظى بالقدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية(**الحكمي،2002،ص1**). ولهذا جاءت الدراسة الحالية لإشراك الطالب الجامعي في تقييم أستاذه، وتحديد اتجاهاته نحو ما يقدمه من ممارسات تعكس مستوى تكوينه، وقدرته على تحقيق أهداف العملية التعليمية، والقيام بأدواره على النحو المطلوب.

رابعا- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة العلمية في الإحاطة بالمشكلة المطروحة، وضبط متغيراتها بشكل دقيق، والتي تقدم فيما بعد توصيفا وتحليلا لما تخرج به من نتائج تضاف إلى واقع الحياة الاجتماعية والتربوية. ويعد تقييم الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي من المواضيع التي تستوجب الوقوف عندها

باعتبار أن الأستاذ هو الفاعل الأساسي في ترجمة الخطط والأهداف التعليمية إلى واقع ملموس، وعليه لابد من تقييم هذه الممارسات بصفة مستمرة للكشف عن مواطن القوة ومواطن القصور فيها.

ويمكن أن تتجسد أهمية البحث الحالي في الجوانب الآتية:

1- قد تسهم هذه الدراسة في الاطلاع على مدى قدرة الأستاذ الجامعي على القيام بأدواره على النحو المطلوب من تدريس، وإدارة القسم، وتقويم، وإشراف، وفي تحديد طبيعة الاتجاهات نحو هذه الممارسات، ذلك أن أغلب جامعات العالم تركز على الأستاذ لما له من أهمية في إعداد الطلبة وتزويدهم بالمعارف والمهارات لتحسين مخرجات الجامعة، والوقوف على المعوقات التي تحول دون تحقيقها لغاياتها.

2- أن عملية التقييم في هذه الدراسة تقع على عاتق الطلبة، وهذا يزيد من موضوعية النتائج باعتبارهم الأقرب إلى أساتذتهم والمتفاعلين الدائمين معهم، وأن الكشف عن اتجاهاتهم نحو ما يقومون به يعكس واقع أساتذة جامعة سكيكدة وحقيقة أدائهم البيداغوجي.

خامسا- أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت سكيكدة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، باستخدام استبيان كأداة قياس أعدت لهذا الغرض. وإذا كان ذلك يمثل هدفا عاما للدراسة، فإنه يضم مجموعة من الأهداف الجزئية التي نسعى إلى تحقيقها والتي تتمثل في النقاط التالية:

1- الكشف عن أهم الأبعاد البيداغوجية التي يمكن للطالب الجامعي ملاحظتها، وإبداء اتجاهاته نحوها وتقييمها بصفة مباشرة، من خلال ما قد يصدر من سلوكيات وردات فعل من طرف الأستاذ في المواقف التعليمية، والتي تتمثل في بعد التدريس بما يتضمنه من طرائق تدريسية ووسائل ايضاحية، بالإضافة إلى الأبعاد الأخرى والتي تتمثل في إدارة القسم، وما يصاحبها من تفاعلات وعلاقات إنسانية بين الطلبة والأستاذ، وكذلك أساليب تقويم الطالب، والإشراف على الرسائل العلمية التي يعدها الطلبة في نهاية تخرجهم.

2- الكشف عن الفروق في اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تبعا لبعض المتغيرات والتي تتمثل في: الجنس، الكلية، لغة التدريس.

3- توفير معلومات تكشف عن احتياجات الأستاذ الجامعي في ممارسته لمهامه التعليمية، والوقوف على الجوانب التي قد تزيد من النشاط الفعّال للأستاذ.

4- تقديم نتائج قد تكون مفيدة في مجال البحث العلمي، ومنطلق جديد لبحوث ودراسات أخرى في مجال علم النفس البيداغوجي لتحسين الخدمات التعليمية بالجامعة.

سادسا- تحديد مفاهيم الدراسة:

من الخطوات الضرورية التي ينبغي للباحث القيام بها هي تحديد المفاهيم المتداولة في البحث لما لها من أهمية لا يمكن إغفالها، وذلك لأنها حلقة وصل بين الجانب النظري والميداني. ونظرا لكون المفهوم في العلوم الاجتماعية والتربوية يتسم بالمرونة بحيث تتسع دلالاته أحيانا وتضيق أحيانا أخرى فإن هذا التباين والتعدد في الدلالات والمعاني يستدعي التحديد الدقيق لهذه المفاهيم لتجنب اللبس وعدم الوقوع في الاختلاف. وقد تناولنا في دراستنا الحالية مجموعة من المفاهيم الأساسية التي سنحاول تحديدها لغة واصطلاحا واستخلاص التعريف الإجرائي لكل منها حسب مجال استخدامه. ومن هذه المفاهيم ما يلي:

1-التقييم Evaluation :

يوجد في اللغة العربية مصطلحان متداولان للدلالة على الكلمة الأجنبية Evaluation هما التقويم والتقييم. والأصل العربي في الكلمتين معا هو الجذر اللغوي ق- و- م ومنه القوام والقيمة وغيرها. وأن تحليلا أوليا لدلالتهما يقودنا إلى معاني التقدير والتثمين والقياس والتعديل والتصحيح .

وجاء في لسان العرب لابن منظور أن فعل " قوّم " يعني عدل وصحح. وقوّم درأه: أزال إعوجاجه. ومن فعل " قوّم" اشتق القوام، والقوام هو العدل.

والقوام يعني ما يقوم به الشيء وبدونه لا يستقيم، أي يكون وجوده على الهيئة أو النظام الذي هو عليه بالطبيعة أو الضرورة. أما القيام فيعني الانتصاب والاعتدال. وبذلك فإن كلمة القوام والقوام والقيام ترتبط بمعنى الاستقامة والاعتدال. ويقال : قوم بمعنى عدل وصحح، أي قاس الشيء بمقياس معتدل متوسط (لا إفراط ولا تفريط)، لذلك كان مقياسا صحيحا يوجب صحة الحكم على الشيء. والحكم يتضمن تقديرا لأهمية الشيء وفائدته وقيمته. لذلك ارتبط أيضا في العربية معنى التقويم بمعنى التقدير حيث جاء في لسان العرب : " وقوّم السلعة واستقامها: قدرها". والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء والقيمة من الشيء بالتقويم حسب ما جاء في لسان العرب **(منصف،2007،ص110).**

وهكذا يظهر أن الأصل في التقويم والتقييم في العربية واحد هو قوم والذي يعني إزالة اعوجاج الشيء وتعديله. وما يمكن ملاحظته هو أن العرب لم يستخدموا لفظ التقييم لأن علماء النحو يزعمون أن هذه الكلمة خاطئة فكلمة " قيمة" أصلها " قومة" حيث استبدلت الياء بالواو لتسهيل النطق، فيقولون لمن يقدر ويثمن : يقوم عليه الشيء بكذا، وهكذا أصبح التقييم يرتبط بالقياس والتثمين والتقدير، أما التقويم فيرتبط بالتعديل والتصحيح والعلاج**(حرقاس،2010،ص10).**

أما في المعجم الأجنبي (Robert) فإن كلمة Evaluation بالفرنسية تكاد تجمع مختلف المعاني التي تحيل عليها كلمتا تقويم وتقييم. فهي تدل على التقدير والتثمين والحساب، كما تعني رصد مسافة ما وحسابها. وفي اللغة الإنجليزية تعني كلمة Evaluation تقرير أو تحديد قيمة الشيء أو أهميته أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين والدراسة الجادة. ومصطلح القيمة the value يشير في العموم لقيمة الشيء أو فائدته أو أهميته.

وبذلك فان كلمة التقييم والقيمة والتثمين هي ألفاظ لغوية مترادفة، تعني في مجملها شيئا واحدا هو: تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة أو العملية أو الشيء. وهكذا تميل دلالات التقييم إلى التجانس بين التداول العربي أو الأجنبي: إنها تجمع كلها معاني التثمين والتقدير والحساب والقياس(**منصف،2007،ص111**).

من خلال ما سبق ذكره فإننا ننطلق من الخلاصة التي توصل إليها **عبد الحق منصف** بعد عرضه لدلالات التقييم من المنظور العربي والأجنبي والتي مفادها أن التقييم يتضمن التقدير والقياس دون التصحيح أوالتعديل.

وعلى الرغم من أن مفهوم " التقييم" يستخدم في كثير من الأحيان مرادفا لمفهوم " التقويم"، إلا أن هناك من يميز بين المصطلحين من حيث وظيفة كل منهما. حيث يدل المعنى الاصطلاحي للتقييم على إعطاء قيمة أو وزن للشيء بصورة كيفية أي أنه يعبر عن الحكم النوعي أو الكيفي للشيء المراد إصدار الحكم عليه (**علي،2011، ص283**). أما التقويم فهو عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن الضعف للعمل على إصلاحها ومواطن القوة للعمل على تعزيزها بما يحقق الأهداف المنشودة (**فلية ،والزكي،2004، ص123**).

وفي هذا الإطار يعرف التقييم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط .

والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر أية منظومة تربوية، وإصدار الحكم على مدى جودتها. وفي المجال التعليمي فإن التقييم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تعليمي وإصدار الحكم على مدى جودته وفعاليته ومن ثم تشخيص مواطن القوة والقصور في أي عنصر من عناصر هذا النظام(**شحاتة،وآخرون،2003، ص148**).

ويشير **صلاح الدين محمود علام** إلى أن مفهوم التقييم يعني" معاونة المحكم"، لذلك يبدو من المناسب أن يقتصر استخدامه على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها بحيث يمكن أن تستند إليها عملية إصدار الأحكام. ويضيف بأن التقييم يعتمد على قياس متغيرات متعددة بأساليب قياس متنوعة مثل: الاستبيانات وقوائم الملاحظة، المقابلات، موازين التقدير وغيرها. ويتم ذلك بواسطة مصادر

مختلفة مثل: المعلمين، المشرفين التربويين، الإداريين وغيرهم. لذلك نلاحظ أن مفهوم التقييم يستخدم بكثرة في برامج تقييم التقدم التربوي، وذلك بغرض جمع معلومات عن التحصيل الأكاديمي للطلبة يستند إليها في الحكم على فاعلية النظم والبرامج التعليمية (**علام،2007، ص13**).

ويرى **علام** حسب ما جاء به **مورفي** (Murphy1975) أن التقييم له معنى أكثر محدودية من التقويم ولكنه أكثر اتساعا من القياس. فهو يرى أنه يبدو من المناسب في دراسات التقويم أن يقتصر مفهوم التقييم على عملية جمع البيانات وتشكيلها في صورة قابلة للتفسير ويمكن إصدار أحكاما استنادا إلى هذا التقييم (**2007، ص22**).

وفي نفس السياق تشير **هبة محمد عبيد** إلى أن التقييم هو عملية جمع بيانات أو معلومات عن المتعلم فيما يتصل بما يعرف أو يستطيع أن يعمل، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات كالملاحظة أو اختبار معارفهم ومهاراتهم (**2008، ص66**). في حين تعرف القياس بأنه العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام أو توظيفها وفقا لنظام معين من أجل التقييم الكمي لسمة أو متغير معين، بمعنى التعبير الكمي بالأرقام عن خصائص الأشياء وسماتها(**2008، ص151**).

وبالتالي فإن عملية التقييم التي تهدف إلى إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء، لا تتم إلا من خلال عملية القياس، والتي تستخدم فيها أدوات متنوعة للحصول على بيانات كمية يتم تقييمها والحكم عليها. وبناء على بيانات التقييم يتخذ القرار ويحدد التقويم المناسب الذي يجب اعتماده لتصحيح أو تحسين ما يمكن.

ومن خلال الإطلاع على بعض الأدبيات التي تناولت موضوع التقييم من جوانب مختلفة وتبعا لما تم عرضه سابقا من تعاريف حول هذا المفهوم يمكننا تقديم تعريفا إجرائيا عن معنى التقييم في الدراسة الحالية والذي يشير إلى مجموعة الاستجابات التي يدلي بها طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت – سكيكدة من خلال اتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية لدى أساتذتهم، والتي يتم الكشف عنها باستخدام مجموعة من الإجراءات والعمليات المتمثلة في القياس والتقدير وإعطاء تفسير للنتائج المتوصل إليها. وسوف نستثني في هذه الدراسة عملية التصحيح والعلاج لأن ذلك يعد من وظائف التقويم، وأن عملية التقييم ماهي إلا مرحلة ضمنية مهمة في التقويم.

2- الممارسة البيداغوجية La pratique pédagogique:

2-1- الممارسة La pratique :

الممارسة لغة من مارس الشيء مراسا وممارسة بمعنى عالجه وزاوله. يقال: مارس الأمور والأعمال تمرس بالشيء: احتك به وتدرب عليه. والممارسة في المعجم الفرنسي لاروس la rousse : طريقة

تحقيق شيء ما وأدائه، نقول يتميز بحس تطبيقي في البيداغوجيا، أي له تجربة في هذا المجال.

(www.bohoutmadrassia.blogspot.com) تمت الاستفادة منه بتاريخ 2017/11/05.

أما المعنى الإصطلاحي للممارسة فهي نوع من الخبرة المنظمة، وتشير إلى تكرار حدوث الاستجابات الظاهرة نفسها، أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة نسبيا، ومثال ذلك ما تهيؤه المدرسة من مواقف سواء ما تعلق منها بالمنهج الدراسي أو الأنشطة التي تتم خارج المنهج الذي يتعلمه الطلبة**(سمارة ،والعديلي 2008، ص160).**

كما تعني الممارسة أيضا المزاولة أي التطبيق العملي للافتراضات النظرية، وهي طريقة امتحان صحة أو خطأ تلك الافتراضات، وتمثل المقياس السليم لما هو ممكن وما هو مستحيل، وتقتضي الممارسة بذلك توفر الحرية والمسؤولية لتحقيق أهداف الفرد **(حمدان،2007، ص108).**

وينطوي مفهوم الممارسة كذلك على معنى المداومة وكثرة الاشتغال بالشيء، وهو من أصل يوناني "براكتيكوس" استخدم للدلالة على النشاط المستمر الذي توضع من خلاله مبادئ العلوم موضع التطبيق، ومنه قولهم ممارسة الطب، وممارسة السياسة، كما يستخدم لفظ ممارسة للدراسة على المداومة في النشاطات العقلية، كأن يقال ممارسة التفكير، وممارسة التأمل وغيرها، ولكنها بصورة عامة أكثر مرادفة للنشاط العملي activité pratique، ومنها جاء تعبير ممارسة praxis المشتق من اليونانية أيضا، ويراد منها أن يكون قابلا للعلم النظري والتأمل.

وتشكل الممارسة عند المعنيين بموضوع المعرفة الإنسانية الأساس الذي تبنى عليه نظرية المعرفة، فلا يمكن التوصل إلى فهم حقيقي لكيفية معرفة الإنسان للأشياء المحيطة به دون الإلمام بموضوع الممارسة التي تغني المعرفة وتنميها، ودون الممارسة لا يمكن للمعارف البشرية أن تنمو وتزدهر .**(www.aranthropos.com) تمت الاستفادة منه بتاريخ:2017/02/23.**

فالممارسة هي المداومة المستمرة للأستاذ الجامعي في تقديم المادة العلمية للطالب بشكل منتظم بناء على ما يمتلكه من معارف نظرية وتطبيقية تعكس مستوى خبرته وكفاءته العلمية.

2-2- البيداغوجيا Pédagogie:

إن مصطلح بيداغوجيا « Pédagogie » تركيب يوناني مؤلف من مقطعين هما: péda وتعني الطفل وAgogié وتعني السياقة والتوجيه، وعند جمع المقطعين pédagogie يصبح المعنى الكامل للمصطلح هو علم تربية الطفل وتوجيهه**(شرقي،وبوساحة، دس،ص53).**

والبيداغوجيle pédagogue في العهد اليوناني هو ذلك الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم**(تعوينات،2010،ص5).**

وقد أخذت كلمة بيداغوجيا معان عدة من حيث الإصطلاح فقد يستخدمها البعض للتعبير عن المعتقدات التربوية والوسائل المتنوعة التي يشيع استخدامها بين المربين لبلوغ أهداف المجتمع في بناء مواطنيه وتشكيل سماتهم العقلية والخلقية وغيرها. وفي اللغة الفرنسية لا يزال هذا المصطلح لحد الآن يستخدم للتعبير عن مختلف العناصر التي تقوم عليها عملية التربية، وبذلك لا يكون المقصود بالمصطلح هو علم بعينه، وإنما مجموعة العلوم التي تتكامل فيما بينها لتوفر للمربين فهما سليما وصحيحا لطبيعة أبنائهم، وأداء أفضل لعملهم، واستخداما أرشد للوسائل المتوفرة والمتاحة ثم تقويمها موضوعيا لما يتم تحقيقه من عمل(**فلية،والزكي،2004،ص69**).

ويعرف إميل **دوركايم E.Durkheim** البيداغوجيا بأنها نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع. وقد اعتبرها العالم التربوي السوفياتي **أنطوان ماكرينكو A.Makarenko** بأنها العلم الأكثر جدلية الذي يرمي إلى هدف عملي(**تعوينات،2010،ص5**).

ويشير **محمد حمدان** إلى مصطلح البيداغوجيا أو علم التربية على أنه ذلك العلم الذي يبحث في أهداف تنمية الفرد من النواحي البدنية والفكرية والخلقية والمناهج والوسائل التي تستخدم لتحقيق هذه الأهداف(**2007،ص 105**).

أما **نزار القيسي** فيشير إلى أنه مصطلح منحدر من اليونانية ويقابله اليوم مصطلح علم التربية الذي يدل على ممارسة مهنة التعليم وأصولها، من حيث هي فن يرمي إلى مساعدة الأطفال والمراهقين والبالغين على تكوين الشخصية وتنميتها، وقد يعنى بدراسة مبادئ التعليم وأساليبه (**2010،ص ص 119-120**).

وفي المعجم التربوي تعرف البيداغوجيا كذلك بأنها مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد(**هجرسي،وشنان،2009،ص 101**).

فالبيداغوجيا هي مجموع الأنشطة التي تحدث داخل القسم أو خارجه وفق نظام ل.م.د في إطار علائقي بين الأستاذ الجامعي والطالب بهدف مساعدة هذا الأخير على تكوين شخصيته وتأهيله أكاديميا في مجال تخصصه.

أما **الممارسة البيداغوجية** فتعرف بأنها مجموع الإجراءات المنفذة من طرف المعلم بطريقة واعية من أجل تزويد الطلاب بالمعرفة(**Duguet,2014,p141**).

وعليه يمكن تعريف الممارسات البيداغوجية إجرائيا حسب الدراسة الحالية بأنها: مجموع الإجراءات التي يقوم بتنفيذها الأستاذ الجامعي سواء كان في مجال التدريس ، إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف

على الرسائل العلمية، والتي يتم تقييمها والكشف عن مستواها من خلال استجابات الطلبة نحو أبعاد الاستبيان.

2-3- التدريس Enseignement :

يعتبر التدريس من الوظائف البيداغوجية الهامة التي تمارس عبر مختلف المراحل التعليمية، وقد أدى التطور في هذا المجال إلى تداخل مصطلحاته وعدم وضوحها، واختلاف التوجهات البحثية حول هذا المفهوم. ولكي نعرف التدريس لغويا يجب أن نعود لأصل الكلمة في اللغة العربية فيقال: "درس الشيء يدرسه درسا ودراسة، كأنه عانده حتى انقاد لحفظه، وقيل: درست أي قرأت كتب أهل الكتاب، ودارستهم أي ذاكرتهم، ومنه درست ودرّست، ويقال: درست السورة أو الكتاب أي: ذلّلته بكثرة القراءة حتى حفظته".

وكلمة التدريس مشتقة من الفعل درّس، و"درس الكتاب: قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدّرس: وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما، والجمع دروس" **(زيتون،2005، ص27)**.

ولقد وردت كلمة التدريس في القرآن الكريم وذلك في قوله سبحانه وتعالى: "وإن كنا عن دراستهم لغافلين" (سورة الأنعام،الآية 106)، وجاء المضارع منها في قوله تعالى: "وبما كنتم تدرسون" (سورة آل عمران، الآية 79).

أما كلمة التدريس Teach في اللغة الانجليزية وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب، أو تعاليم. وكذلك تعني: "إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواسطة المعلم". وكذلك وردت كلمة التدريس بمعنى" ما يتم تعلمه من المبادئ ". وبالنظر إلى معنى كلمة Teach نجدها تعني " درّس، لقّن" ويقال: " درّس: علّم" أي أنها تعني: يشرح ويقدم دروسا في مكان ما**(زيتون،2005، ص28)**. أما المعنى الاصطلاحي لكلمة تدريس فقد ورد في معجم مصطلحات التربية والتعليم أن التدريس هو العمل الذي يقوم به المدرس أو المعلم لنقل المعرفة والعلم إلى طلبته، مستخدما بذلك كل الطرق والأساليب التعليمية المساعدة على إيصال المعرفة بأسلوب واضح وسهل، وإذا قصر المعلم في اختيار الطريقة الناجعة بالتدريس فقد يؤدي ذلك إلى فشله، ويتسبب في أمور مرتبكة قد تنعكس سلبا على سير العملية التربوية**(جرجس،2005، ص159)**.

حسب التعريف السابق فإن التدريس هو عملية بيداغوجية تستهدف توصيل المعلومات للطلبة بأسلوب مرن بالاستعانة بوسائل تعليمية مناسبة، وطرائق تدريس تتوافق مع الموقف التعليمي حتى يتمكن المعلم من أداء دوره التدريسي بشكل فعال.

كما يعرف التدريس أيضا بأنه ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم الطلبة، حيث يشتمل على كافة الظروف التي تؤثر في هذا الجهد مثل: نوع الأنشطة والوسائل المتاحة، الظروف الفيزيقية كالإضاءة ودرجة الحرارة، الكتاب المدرسي، السبورة، أساليب التقويم، وما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين الطلبة **(اللقاني،والجمل،2003، ص91).**

ويمثل التدريس مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين الطلبة من أجل تسهيل عملية التعلم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل المتعلم**(سمارة،والعديلي،2008،ص55).**

ويعرف **خليل ابراهيم شبر وآخرون** التدريس على أنه كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف. وفي نفس السياق أضاف تعريفا أكثر شمولا لهذا المفهوم والذي يشير إلى أن التدريس هو" نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة " **(2005، ص ص19- 20).**

بناء على ما تقدم من تعاريف حول موضوع التدريس فإن أغلبها يجمع على وجود ثلاثة عناصر تتكامل فيما بينها لتحدث العملية التعليمية التعلمية، والتى تتمثل في المثلث البيداغوجي الذي يشكله كل من الأستاذ والطالب والمادة العلمية المقررة في المنهج. فالتدريس بهذا المعنى هو عملية هادفة يتم بموجبها تقديم المعارف للطالب وتنمية مختلف جوانب شخصيته من خلال ما يقوم به المعلم من إجراءات تنفيذية لتقديم الدرس، والتي تقوم على اختيار الطرائق التدريسية المناسبة والوسائل التعليمية التي تثير الدافعية لتعلم الطلبة، إضافة إلى ذلك فإن المعلم لابد أن يكون ملما بالمادة التي يدرسها لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

أما معنى التدريس في دراستنا فقد ركزنا على الجانب التنفيذي منه، فهو الفعل البيداغوجي الذي ينفذه الأستاذ الجامعي داخل حجرة الدراسة، معتمدا في ذلك على ما يمتلكه من المادة العلمية، وما يستخدمه من طرق تدريس، ووسائل تعليمية تتناسب مع الموقف التعليمي، بهدف إحداث تغيير في سلوك الطالب وبنيته المعرفية.

2-4- إدارة القسم(الصف الدراسي)Gestion de la classe :

معنى إدارة في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي- من الفعل أدَارَ، يُدِيُر أَدِرْ، إدارةً، فهو مُديرٌ، والمفعول مُدار .**(http:www.almaany.com/dict/ar/ar) تمت الاستفادة منه بتاريخ 10 04/ 2018.**

واصطلاحا فقد ارتبط المفهوم التقليدي لإدارة القسم بالإجراءات التي يتخذها الأستاذ لضبط الطلبة والسيطرة عليهم وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام داخل حجرة الدراسة لتحقيق الأهداف المنشودة.

ولكن إدارة القسم لا تتوقف على مجرد حفظ النظام وتحقيق الانضباط بل تتعدى إلى مهام وأعمال أخرى. فحسب ما جاء به **الطناوي** فإن هذا المفهوم يعني جميع الإجراءات والتدابير التي يستخدمها الأستاذ لتوفير بيئة ملائمة للتعليم والتعلم، والحفاظ على ملاءمتها واستمراريتها بما يمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة(**2009،ص126**).

ويرى " **فراندولف Randolf** " أن الإدارة الصفية هي مجموع الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلم من أجل تشجيع المتعلمين على تطوير التعلم المستقل لديهم، وتطبيق الرقابة الذاتية لذلك التعلم. وفي نفس السياق يشير " **إفرتسون Evertson** " إلى أن إدارة القسم لم تعد تقتصر على مجرد اكتساب الكفايات الاجتماعية ومهارات االتواصل والقدرة على الحوار، وإنما هي العملية التي تنظم مختلف الفاعليات الصفية(**عامر،2013،ص13**).

وتعرف **هبة محمد عبيد** إدارة القسم بأنها الخطوات والأعمال الضرورية التي ينبغي اتخاذها من قبل الأستاذ والمحافظة عليها طوال زمن الحصة التعليمية(**2008،ص16**).

فإدارة القسم إذن هي عملية تنظيمية يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الدراسة لكي يضبط الأمور ويحفظ النظام ويهيء الجو الملائم، كي يستطيع طلابه الانتباه إلى الشرح وفهم محتواه. وهي من الأمور الضرورية التي تثبت مدى نجاح الأستاذ في مهنته التي تتطلب الانضباط والهدوء والجو المريح الذي يساعد الطلبة على الفهم والاستيعاب(**جرجس،2005،ص45**).

ونخلص إلى القول بأن إدارة القسم أو الصف الدراسي هي مجموع الإجراءات البيداغوجية التي يقوم بتسييرها الأستاذ الجامعي داخل القسم، بما في ذلك المحافظة على الانضباط، وخلق جو من التفاعل والعلاقات الإنسانية بين الأستاذ والطلبة، بهدف توفير بيئة تعليمية مناسبة.

2-5- تقويم الطالب Evaluation de l'étudiant :

قبل تناول هذا المفهوم من جانبه التربوي سنحاول تقديم المعنى اللغوي والاصطلاحي لكلمة تقويم. حيث توجد كلمتان تفيدان بيان قيمة الشيء وهما التقويم والتقييم. وكلمة تقويم صحيحة لغويا وهي أعم ويراد بها معاني عدة منها بيان قيمة الشيء وتعديل أو تصحيح ما اعوج. فإذا قال شخص ما أنه قوم سلعة ما فإنه يعني بذلك أنه ثمن تلك السلعة وجعل لها قيمة معلومة. وإذا قال فلان أنه قوم العصا فإنه يعني بذلك أنه عدل العصا وصححها أي جعلها مستقيمة(**ملحم،2009،ص36**). ومع التطورات العلمية

المتلاحقة وكثرة الدراسات والبحوث التربوية فقد اختلف المربون حول التعريف الاصطلاحي للتقويم لذلك سنحاول تقديم البعض من هذه التعريفات بما يفيدنا في هذه الدراسة.

فقد عرف **بلوم Bloom** التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرق والمواد وغير ذلك، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا أو كيفيا.

ويعرفه **Neagly.Ross** بأنه الأسلوب الذي تستعمل فيه البيانات المجمعة بالمقاييس أو الوسائل الأخرى أساسا لإصدار أحكام على الأشخاص أو الأشياء المختبرة أو المقيسة والمفحوصة **(السلامي 2002،ص20)**.

كما يعرف التقويم أيضا بأنه محاولة الكشف عن مستوى كفاءة ما وتحديد مواطن القوة والضعف ورسم الإجراءات الوقائية أو العلاجية لإزالة المعوقات وتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة**(مقداد،بوعبد الله 1998،ص9)**.

أما بالنسبة **لرافدة الحريري** فتعرفه بأنه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار حكم على قيمة معينة للأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محكات معينة**(2008،ص19)**.

وفي حقل التعليم فإن عملية التقويم تتحدد في بعدين أساسيين: بعد يهتم بتقويم أداء المؤسسات كالمدارس والكليات والجامعات بما فيها من عناصر متفاعلة (مدخلات،عمليات،مخرجات)، وبعد فردي يهتم بتقويم الأفراد من طلبة وأعضاء هيئات التدريس وإداريين وغيرهم**(الشخيبي،2012 ص277)**.

أما بالنسبة إلى تقويم الطالب يعني إصدار حكم على المستوى أو المدى الذي بلغه المتعلم أثناء تقدمه لبلوغ الأهداف التي تم تحديدها والتخطيط لها، أي أنه مجموعة من الخطوات التربوية المترابطة التي يعتمدها المعلم لاكتشاف مدى تأثير العملية التعليمية التعلمية في قدرة التلميذ، واستبانة مدى تقدمه أو تأخره، ونوع نموه واتجاهه، مستخدما بذلك المقاييس الموضوعية والمعايير المنطقية، قبل إصدار حكمه النهائي بمستواه الدراسي**(جرجس،2005،ص219)**.

ويركز هذا النوع من التقويم في العملية التعليمية على المتعلم كمحور آخر من محاور تلك العملية لمعرفة مدى تأثير ذلك في مستوى نموه عقليا ومهاريا وانفعاليا وتحديد العقبات التي قد تعرقل أو تعيق هذا النمو، وتحديد أسبابها، ومن ثم العمل على تذليلها وعلاجها**(شحاتة،وآخرون،2003،ص143)**.

فتقويم الطلبة في الدراسة الحالية نقصد به ذلك الأسلوب الذي يتعرف من خلاله الأستاذ الجامعي على مدى تأثير العملية التعليمية التعلمية في سلوك الطلبة ونموهم، باستخدام معايير لقياس تحصيلهم

الدراسي وفق نظام ل.م.د، والتي تتمثل في الاختبارات والفروض، والأنشطة الصفية والمواضبة، مما يسمح له بالكشف على نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب، وتقديم التغذية الراجعة اللّازمة لذلك.

2-6-الإشراف على الرسائل العلمية (التأطير) Suppervision des thèses:

يعرف معجم مصطلحات التربية والتعليم كلمة الإشراف في لغة التعليم العالي بأنه عملية الاطلاع والتوجيه وإبداء الرأي من قبل المشرف على إعداد رسالة جامعية أو أطروحة في موضوع معين، قبل عرضها على لجنة مختصة لمناقشتها **(جرجس،2005،ص77)**.

كما يعرف أيضا بأنه وظيفة الرقابة التي تتولى تقويم مدى تقدم الأعمال الجارية، وضمان التنفيذ بما يتماشى مع الخطط والتعليمات**(حمدان،2002،ص72)**.

ويعرف الإشراف أيضا بأنه العملية التي يقوم بموجبها الأستاذ الجامعي بتوجيه وإرشاد الطالب الباحث في موضوع بحثه بناء على تكليف من القسم المختص، للحصول على درجة علمية في تخصص معين، وهي تبدأ مع بداية التكليف وتنتهي بانتهاء الطالب الباحث من إعداد رسالته وتجهيزها للمناقشة **(أبودف ،2002،ص5)**.

ويمكننا تعريف الإشراف عمليا بأنه إجراء بيداغوجي يقوم به الأستاذ الجامعي المؤهل أكاديميا والذي ينتمي إلى جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة – بهدف متابعة وتوجيه طلبة السنة الثانية ماستر المقبلين على التخرج خلال السنة الجامعية 2017/2016، ومساعدتهم في إعداد رسائل تخرجهم في شهادة الماستر، ابتداء من مرحلة اختيار الموضوع إلى غاية عرض العمل على لجنة المناقشة.

3- الاتجاه Attitude:

يعرف الاتجاه بأنه قصد جهة معينة. ويقال اتجه القبلة أي التوجه نحو الكعبة المشرفة لأداء فريضة الصلاة. والاتجاه مصدر للفعل "اتجه" يقال : اتجه الشخص إليه: أي أقبل بوجهه عليه وقصده**(عبد الله،وخليفة،2001،ص279)**. والمعنى الاصطلاحي للاتجاه هو تعبير عن سير السلوك وجهة معينة سيرا مستقرا ثابتا لمواقف عديدة متشابهة وهو حالة استعداد عقلي عصبي تم تنظيمها على أساس توجيه استجابة الفرد لكل الأشياء والمواقف التي لها علاقة بهذا الاستعداد**(فلية،والزكي،2004 ص45)**.

وقد حظي موضوع الاتجاه باهتمام العديد من الباحثين، لذلك فقد تعددت تعاريف هذا المفهوم واختلفت من حيث زاوية الرؤيا إليه سواء من الجانب المعرفي أو النفسي أو الاجتماعي. وسنحاول من خلال اطلاعنا على الأدبيات ذات الصلة بالموضوع عرض بعض التعاريف التي تناولت هذا المفهوم على النحو التالي:

يعد **جوردن ألبورت allport** من أوائل المهتمين بتعريف الاتجاه حيث يعرفه بأنه " حالة من الاستعداد أو التهيؤ والتأهب العقلي والعصبي تنتظم خلال خبرة الشخص وتمارس تأثيرها توجيهيا أو ديناميا على استجابة الفرد نحو جميع الموضوعات والمواقف المرتبطة بهذه الاستجابة" **(الجبالي،2003 ص235).**

ويعرف " **بوجاردس**" الاتجاه بأنه " ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه العناصر أو بعده عنها" **(الغرباوي،2007،ص9).**

بينما " **ثرستون** " يعرفه بأنه تعميم لاستجابات الفرد تعميما يدفع بسلوكه بعيدا أو قريبا من مدرك معين. وهنا يؤكد ثرستون على أولوية الدافعية في الاتجاهات النفسية، أو بمعنى آخر أصبحت الاتجاهات حصيلة التعميم الموجب أو السالب لاستجابات الفرد، وهي التي تتحكم فيها إلى حد كبير قوى الدافعية بدرجاتها المختلفة**(السيد،وعبد الرحمن،2006،ص251).**

يتضح من خلال ما سبق عرضه لبعض تعريفات الاتجاه أن أغلبها يشير إلى خصائص الاتجاه من حيث أنه مكتسب، وأنه ميل أو استعداد وتأهب عقلي وعصبي، وأنه تنظيم لخبرة الشخص التي تقابل استجابته نحو موقف معين بالقبول أو بالرفض أو المعارضة، أي أن هذا الاتجاه قد يكون موجبا أو سالبا حسب ميول ودافعية الفرد نحو عناصر البيئة المحيطة به.

وحسب الدراسة الحالية يمثل الاتجاه استعداد طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة في تقديم استجاباتهم نحو تقييمهم للممارسات البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي، من خلال استبيان مدرج وفق مقياس ليكرت خماسي البدائل، والذي تتحدد فيه طبيعة هذه الاستجابات سواء كان ذلك بالسلب أو بالإيجاب.

4- الجامعة Université :

الجامعة (مادة:ج م ع)، وهي مجموعة معاهد علمية تسمى الكليات تدرس فيها الآداب والفنون والعلوم**(فلية،والزكي،2004،ص144).** وفي الاصطلاح الجامعة UNIVERSITY كلمة مأخوذة من UNIVERSITAS، وتعني الإتحاد الذي يضم ويجمع أقوى الأسر نفوذا في مجال السياسة من أجل ممارسة السلطة. وقد استخدمت كلمة الجامعة لتدل على تجمع الأساتذة والطلاب من مختلف البلاد والشعوب، حيث جاء هذا التجمع على غرار الاتحادات الصناعية والحرفية التي كانت تقوم بدور تعليمي مهم في العصور الوسطى **(صقر،2005،ص49).**

وتعد الكلمة العربية " **جامعة** " ترجمة دقيقة للكلمة الأنجليزية المرادفة لها UNIVERSITY، لأنها في مدلولها العربي تعني التجمع والتجميع(**الصغير،2005،ص21**).

والجامعة مؤسسة للتعليم العالي تتكون من عدة كليات تنظم دراسات في مختلف المجالات وتخول حق منح درجات جامعية في هذه الدراسات(**حمدان،2007،ص50**).

وتعرف أيضا بأنها مجموعة معاهد علمية ذات صفة قانونية تستخدم أساتذة وينتظم بها طلبة، وتهتم بصياغة وتفسير المعرفة القائمة وتعمل على نشرها وتطويرها وتقدمها، وإعداد هؤلاء الطلبة إعدادا يؤهلهم لتنمية وتطوير مجتمعاتهم. ويضيف **فلية والزكي** بأن الجامعة تمثل قمة السلم التعليمي وتقبل طلابها بعد استكمال دراستهم في التعليم الثانوي وعادة ما تضع شروطا دقيقة لقبولهم فيها، وتهتم بوجه خاص بالمعرفة تحصيلا وتواصلا ولها ثلاث وظائف أساسية هي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع (**2004،ص145**).

ويعرفها البعض على أنها المكان الذي يتم فيه التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس من مختلف التخصصات وكذلك بين الطلاب المنتظمين في هذه التخصصات، وأنها المكان الذي تتم فيه المناقشة الحرة المتفتحة بين المعلم والمتعلم، بهدف تقييم الأفكار والمفاهيم المختلفة. أما بالنسبة **لعبد العزيز صقر** فيعرفها بأنها " هيئة يشارك في تنظيمها وتوجيهها وتصريف أمورها الأساتذة والطلاب والإداريين، ويعد الاستقلال سمة من سماتها، ولكنه استقلال تتطور فيه الحرية على ضوء مطالب المجتمع الذي تنتمي إليه، وتستمد منه كيانها المادي واتجاهاتها الفكرية " (**2005،ص ص49-50**).

والجامعة التي نقصدها في إطار هذه الدراسة هي جامعة 20 أوت 1955 بمجموع كلياتها والمتواجدة بولاية سكيكدة بالجزائر، والتي سنتعرف على موقعها والكليات التابعة لها بشيء من التفصيل في الفصل المنهجي.

4-1- الأستاذ الجامعيProfesseur d'université:

الأستاذ كلمة فارسية ذكرها **أبو منصور الجوالقي** المتوفى سنة 540هـ حيث تقال للماهر بصنعته. أما معجم اللغة العربية فيقول الأستاذ: "هو المعلم والماهر في الصناعة ويعلمها لغيره" (**سناني،2012،ص 54**).

والأستاذ في العملية التعليمية يعتبر أحد عناصرها باعتبارها نظاما، فهو المسير والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم وهو القائم بصفة مباشرة على تدريس المواد من أجل إحداث تغييرات في أنماط السلوك لدى المتعلمين.

وعلى الصعيد الجامعي يمثل الأستاذ الركيزة الأساسية كونه ناقل للمعرفة ومسؤول عن السير الحسن للعملية البيداغوجية بالجامعة، حيث ينظم نواحي النشاط المؤدية إلى اكتساب المعرفة والمهارات والخبرات لدى الطالب الجامعي(**عزاق،2008،ص83**).

فالأستاذ الجامعي في الدراسة الحالية هو الذي ينتمي إلى الهيئة التدريسية بإحدى كليات جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة سواء كان أستاذا دائما أو مؤقتا ومن مختلف الرتب العلمية، والذي توكل إليه مهمة تدريس الطلبة من خلال ما يمتلكه من معارف وخبرات أكاديمية ومهنية.

4-2- الطالب الجامعيEtudiant d'université: هو الشخص الذي اكتسب عن طريق الدراسة النظامية الطويلة بالجامعة بنوع خاص أتقن دراسة أكاديمية عليا أو أكثر، يحصل على معرفة تفصيلية ومهارة في البحث والتحليل النقدي في ميدان تخصصه(**حمدان،2007،ص87**).

التعريف الإجرائي: المقصود بالطالب الجامعي في هذه الدراسة هو كل متعلم مسجل في مستوى السنة الثانية ماستر للموسم الجامعي 2017/2016، بإحدى كليات جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة وذلك وفق نظام تعليمي وطني.

سابعا- الدراسات السابقة والتعقيب عليها :

إن خطوة استعراض الدراسات والأبحاث السابقة تعد واحدة من أهم خطوات البحث العلمي، لأنها تقدم إجابات علمية عن بعض الأسئلة التي تعد أساسية لوضع مشكلة الدراسة في إطارها المناسب. كما تسمح للباحث بالاطلاع على مختلف الأدبيات التي تناولت الموضوع وتحليلها لمعرفة الجوانب التي سبق البحث فيها والنتائج المتوصل إليها. وكذلك الحرص على تدارك النقص الموجود في هذه الدراسات وما سيقدمه الباحث من عناصر جديدة تخدم الموضوع وتبرز جهده في استكمال الجوانب التي وقفت عندها أو أغفلتها هذه الدراسات.

فهي تعتبر مرجعا للباحثين يستفيد منه في بلورة مشكلة الدراسة الحالية وتحديد أبعادها وتزويدهم بأفكار وحقائق تخص تلك المشكلة بحيث تسلط الضوء على الكثير من المعالم والأفكار التي تساعد الباحث في دراسته.

ونظرا لأهمية الدراسات السابقة في الإلمام بموضوع البحث والإحاطة به إلا أنه ينبغي على كل باحث أن ينطلق من حيث انتهى غيره من الباحثين، والإشارة إلى ما سيضيفه من حقائق جديدة تبرز المغزى العلمي من البحث ليكون إثراء لدراسات سابقة وليس تكرار لها.

وسوف نعرض في دراستنا جملة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التقييم من طرف الطلبة نحو أساتذتهم واتجاهاتهم فيما يخص مدى تطبيقهم لممارساتهم البيداغوجية وأدائهم على مستوى الجامعة

والتي من شأنها أن تخدم الموضوع بشكل مباشر سواء من حيث المفاهيم النظرية أو من حيث النتائج التي توصلت إليها. حيث تمحورت هذه الدراسات حول مختلف أبعاد الممارسات البيداغوجية التي تبحث فيها الدراسة الحالية والمتمثلة في: التدريس، إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية.

وقد وردت هذه الدراسات مرتبة وفق **الأولوية الزمنية** التي أجريت فيها كل دراسة وأهم النتائج المتوصل إليها، وذلك حسب ما يلي :

❖ **الـدراسات الـعربية:**

1- فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم: وهي دراسة من إنجاز **عبد السلام يوسف الجعافرة** من كلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الأردن سنة 2015.

تتلخص مشكلة الدراسة في عضو هيئة التدريس حيث تعد فاعلية أدائه من المتغيرات الرئيسية التي تنعكس على جودة التعليم العالي، ولهذا لابد من تقييمها لمعرفة مستوى الأداء الفعلي، خاصة أنه في الآونة الأخيرة كثرت الشكوى من تراجع مستوى مخرجات التعليم بشكل عام مقارنة مع المخرجات في فترات زمنية سابقة. ومادام عضو هيئة التدريس ينظر إليه على أنه أهم مدخلاتها، وعليه يتوقف تميز الجامعة وتحقيقها لأهدافها المنشودة، وللوقوف على مدى فاعليته فإن خير من يقيمه هو محور العملية التربوية وهو الطالب المستفيد الأول الذي يتعلم على يده ويتفاعل معه. وفي هذا الشأن تحددت مشكلة الدراسة في التعرف على مدى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير جودة التعليم من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما درجة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة لفاعلية أداء عضو هيئة التدريس تعزى لمتغير كلية الطالب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة لفاعلية أداء عضو هيئة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (الجنس)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة لفاعلية أداء عضو هيئة التدريس تعزى لمتغير المستوى الدراسي للطالب؟

وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها والتعرف إلى أثر كل من الكلية (إنسانية–علمية)، والنوع الاجتماعي للطالب (ذكر–أنثى)، والمستوى الدراسي(سنة ثانية– ثالثة– رابعة) في تقييم فاعلية أداء عضو هيئة التدريس.

وتكونت عينة الدراسة من (910) طالب وطالبة يدرسون بجامعة الزرقاء خلال السنة الجامعية 2012/2011، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية بنسبة 20% من المجتمع الكلي.

وأعد الباحث أداة الدراسة معتمدا في ذلك على الأدب النظري والدراسات السابقة في مجال تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات. وبلغ عدد فقرات الإستبانة 50 فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسية : التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، الاتصال والتواصل، السمات الشخصية، تقويم تعلم الطلبة.

وقد اعتمد الباحث مقياسا خماسيا وفقا لتدرج لكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق،غير موافق بشدة)، وأعطيت الأوزان على التوالي (5،4،3،2،1).

ولترميز البيانات ومعالجتها إحصائيا اعتمد الباحث على برنامج (spss)، إذ تم استخدام الإحصاء الوصفي والتحليلي، واستخرجت التكرارات والنسب المئوية في وصف خصائص عينة الدراسة، على النحو الآتي:

- للتحقق من ثبات الأداة تم استخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ.
- للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- للإجابة عن السؤال الثاني والثالث تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way anova)، واختبار شافيه للمقارنات البعدية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس ذو مستوى مرتفع، وجاءت المتوسطات الحسابية للمجالات جميعها في المستوى المرتفع، عدا مجال تقويم تعلم الطلبة كان في مستوى متوسط. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح طلبة السنة الثانية ثم الرابعة وأخيرا الثالثة.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها:

- عقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مختلف الكليات لتطوير كفاياتهم المختلفة.

– التأكيد على أعضاء هيئة التدريس بضرورة تزويد طلبتهم بالتغذية الراجعة عن أدائهم في الامتحانات وتقبل ملاحظاتهم والتعامل معها بكل جدية.

– الاستفادة من تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس وتوظيفها بشكل يطور الأداء مستقبلا.

– ربط ترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بحضور عدد من الساعات التدريسية في الجانب التربوي.

تعقيب عن الدراسة:

أشارت هذه الدراسة إلى مدى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة، وقد ركزت على عدة أبعاد لقياسها والتي تم الاعتماد على بعضها في الدراسة الحالية مثل تنفيذ التدريس وتقويم تعلم الطلبة، وهذه الممارسات يقوم بها الأستاذ الجامعي ذلك ما أشرنا إليه في دراستنا. كما نلاحظ تشابه في تحديد عينة الدراسة، وكيفية اختيارها، وكذلك من حيث المنهج وأداة جمع البيانات. أما وجه الاختلاف يكمن في أن هذه الدراسة تبحث في درجة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس، أما دراستنا فهي تحاول تقييم الأستاذ الجامعي لكن من خلال الاطلاع على طبيعة الاتجاه نحو الممارسات البيداغوجية، سواء كان ذلك بالسلب أو بالإيجاب.

2– الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة (طلبة جامعة جيجل–أ نموذجا: وهي دراسة من إنجاز **بواب رضوان** من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سطيف 2 سنة 2014.

تمحورت مشكلة البحث حول الدور الكبير الذي تلعبه الجامعة في تنمية المجتمع انطلاقا من حقيقة أن الأستاذ الجامعي يعتبر الفاعل الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية. ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات المهنية، وكذلك التعرف على مواطن الضعف في الجوانب الأدائية فيما يخص هذه الكفايات.

وقد حاولت هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات الآتية:

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة؟

ويندرج ضمن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية من ضمنها:

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة؟

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر الطلبة؟

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات الإنسانية من وجهة نظر الطلبة؟

– ما درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة؟

وسعت هذه الدراسة إلى تحقيق نوعين من الأهداف منها ماهو نظري والذي يتمثل فيما يلي:

– معرفة اتجاهات وآراء الطلبة واعتبارها عامل أساسي ومهم في عملية تقويم الكفايات عند أعضاء هيئة التدريس الجامعي.

– اقتراح نموذج للكفايات المهنية اللاّزمة لعملية التدريس الجامعي بغرض تنميتها لدى المدرس الجامعي بشكل يسهم فيما بعد في جودة العملية التدريسية.

– صياغة نموذج للكفايات المهنية الغير محققة فعليا بجامعة جيجل.

– اطلاع جميع الفاعلين في المنظومة الجامعية على المفاهيم المرتبطة موضوع الدراسة بهدف تقديم رؤية واضحة عن كل ما يتعلق بالموقف التعليمي.

أما الأهداف الميدانية فقد حددها الباحث في عدة نقاط نذكر منها:

– تحسين الجانب الأدائي والتربوي لأعضاء هيئة التدريس من خلال توعيتهم بأهم الكفايات وطرائق التدريس والتقنيات التربوية وأنواع التقويم المستعملة أثناء العملية التعليمية.

– تقدير درجة ممارسة الأساتذة الجامعيين للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس الجامعي من وجهة نظر طلبتهم.

– التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية والتقويمية والتكنولوجية والإنسانية في عملية التعليم لدى أساتذة جامعة جيجل.

– محاولة الكشف عن مقدرة الطلبة في إعطاء أحكامهم وإبداء آرائهم حول الجوانب المعرفية والأدائية لأساتذتهم.

واستعمل الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه مناسب لمثل هذه البحوث. كما تكونت عينة الدراسة من (218) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية.

ولجمع البيانات استخدم الباحث مجموعة من الأدوات والمتمثلة في:السجلات والوثائق، الملاحظة والمقابلة، الاستبيان مكون من 58 فقرة موزعة على الكفايات المهنية وفق سلم لكرت الخماسي.

وتم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للبرامج الاجتماعية (SPSS) من خلال العمل بالأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، التكرارات و النسب المئوية.

– معامل بيرسون، معادلة جثمان، معادلة ألفا كرونباخ، كا^2 .

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات الإنسانية من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية.

– يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التقويمية من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة.

وفي نهاية الدراسة قام الباحث بالإشارة إلى بعض القضايا التي أثارها موضوع بحثه والتي تدفع إلى طرح المزيد من التساؤلات التي لا تزال بحاجة إلى اختبارها ميدانيا من قبل الباحثين في هذا المجال.

تعقيب عن الدراسة:

من خلال استعراض هذه الدراسة نلاحظ أنها تتشابه مع الدراسة الحالية في العديد من الجوانب من بينها التركيز على الأستاذ الجامعي، وتقييمه من طرف طلبته كونه الفاعل الرئيسي في العملية التعليمية التعلمية. وأن الهدف من ذلك هو الكشف عن مدى توافر بعض الكفايات المهنية لديه، من بينها كفاية التدريس وكفاية التقويم والتي أشرنا إليها في دراستنا. كما تتشابه أيضا في اختيار المنهج وأداة جمع البيانات، وأسلوب المعالجة الإحصائية. لكن هناك اختلاف بين الدراستين في تحديد بعض أنواع الكفايات المراد تقييمها، وكذلك في اختيار عينة البحث، حيث اعتمدنا في دراستنا على طلبة السنة الثانية ماستر المقبلين على التخرج بكل التخصصات، بينما في الدراسة السابقة تم اختيار عينة البحث من المجتمع الكلى الذي يضم طلبة التدرج وما بعد التدرج.

3– الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية (دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الجامعات الجزائرية): وهي دراسة من إنجاز **الزهرة الأسود** من قسم علم النفس وعلوم التربية بجامعة قاصدي مرباح بورقلة سنة 2014.

تحددت أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- تسليط الضوء على واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لأعضاء هيئة التدريس وحدود فاعليتها في الجامعة الجزائرية.

- وصف واقع الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات: الجنس والأقدمية في التدريس، التخصص الأكاديمي،المؤهل العلمي، تصنيف الجامعة.

- تحديد علاقة الممارسات التدريسية الابداعية (بأبعادها المختلفة) لدى أساتذة الجامعة ببعض المتغيرات الشخصية وهي: الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة.

- بناء أداة لقياس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة، وتقنينها على البيئة الجزائرية.

وتمكنت الباحثة من اختيار بعض المتغيرات لصياغة تساؤلات مشكلة البحث وذلك كالآتي:

- ماهو مستوى إتقان أساتذة الجامعة للممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف جنسهم؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف أقدميتهم في التدريس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تخصصهم الأكاديمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف مؤهلهم العلمي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تصنيف جامعاتهم؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين الاتزان الانفعالي؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين الموضوعية؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين السيطرة؟

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بدراسة علاقة التلازم في التغير بين متغيرين أو أكثر.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعة الأساتذة الجامعيين في منطقتي الشرق والوسط الجزائري حيث بلغت (260) أستاذ جامعي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أربع جامعات بالقطر الجزائري وهي: جامعة الوادي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، جامعة غرداية، جامعة عمار ثلجي الأغواط وذلك خلال الموسم الجامعي 2012/2011.

أما أدوات جمع البيانات وقياسها فقد استخدمت الباحثة أربع أدوات في هذه الدراسة وهي:

- الأداة الأولى تقيس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وهي من تصميم الباحثة.
- الأدوات الثلاثة المتبقية هي عبارة عن مقاييس مقتبسة من بطارية "جيلفورد وزيمرمان" لمسح المزاج، وتبنت الباحثة مقياس "الاتزان الانفعالي" و "الموضوعية" المعدان في صورتهما العربية من طرف منصور بن زاهي ومقياس" السيطرة" المعد في صورته العربية من طرف عبد الله صافي. وهذه المقاييس تمتد من الخصائص الإيجابية التي تحملها السمة أو العامل إلى الخصائص السلبية المتناقضة لهذا العامل، ويتكون كل مقياس من (30) سؤالا يجيب عليها المبحوث بنعم أو لا.

واعتمدت الباحثة على أساليب إحصائية متنوعة بسبب تعدد فرضيات الدراسة حيث تم استخدام النسب المئوية، اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين، معامل الارتباط بيرسون.

وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- وجود انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة –عينة الدراسة– عن مستوى الإتقان المحدد بـ 75% في جميع أبعاد الممارسات الإبداعية، و كذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف جنسهم وتخصصهم الأكاديمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسات الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف أقدميتهم في التدريس ومؤهلهم العلمي وتصنيف جامعاتهم.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة ومتغيرات الشخصية(الاتزان الانفعالي، الموضوعية، السيطرة) لدى أساتذة الجامعة.

وختمت الباحثة دراستها ببعض الاقتراحات الموجهة للمهتمين والتى من شأنها أن تساهم في تطوير الممارسات الإبداعية بالجامعة وهي:

- إعداد دورات تدريبية للأساتذة الجامعيين حول الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي.

– تنظيم ملتقيات تكوينية وورشات عمل حول مهارات التدريس من أجل تطوير الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس لاسيما الأساتذة الملتحقين حديثا بالجامعة.

تعقيب عن الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على واقع الممارسات التدريسية الابداعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد ركزت على عدة أبعاد لقياسها، والتي تختلف عن الأبعاد المعتمدة في الدراسة الحالية. ومن أوجه الاختلاف كذلك تعدد أدوات جمع البيانات بالنسبة لهذه الدراسة، لأنها تحاول اختبار فرضيات متنوعة بينما استخدمنا في دراستنا الاستبيان كأداة أساسية لجمع البيانات. ومن حيث التشابه بين الدراستين فكلاهما استخدم بعض المتغيرات الديمغرافية للكشف عن الفروق في مستوى الممارسات لدى عينة البحث، وأيضا يتفقان في طرق المعالجة الإحصائية للبيانات.

4– دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي: وهي دراسة من إنجاز الباحث **د.أحمد إبراهيم أحمد** بجامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا بالسودان سنة 2012.

تطرق الباحث من خلال هذه الدراسة إلى قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه، باعتبارها إحدى القضايا المحورية المهمة التي تندرج تحت أهم مكون في المنظومة التّعليمية وهو "التقويم". فبقدر أهمية هذه العملية في قياس وتقويم كفاءة وفاعلية العملية التّعليمية في الدول المتقدمة فإنها لا تجد القدر الكافي من الاهتمام في الدول العربية، واعتبر الباحث أن تقويم أداء الأستاذ هو محاولة للتعرف على نقاط القوة والضعف في عملية التدريس، وخاصة ما يرتبط منها بالأستاذ سواء كان ذلك من حيث صفاته الشخصية أم المهنية.

وهدفت هذه الدراسة إلى إطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بأهمية التقويم في جودة التعليم وعلى أهمية الاستفادة من آراء الطلاب في عملية تقويم أداء الأستاذ وطريقة التدريس. وتبلورت مشكلة البحث في الإجابة على التساؤلات الآتية:

– ماهي أهمية الوسائل والأساليب المعتمدة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي؟

– ماهي السبل الواجب اعتمادها من قبل الجامعات لغرض تحسين مستوى الداء التدريسي؟

وتكونت عينة الدراسة من (1410) طالبا من طلاب كلية الهندسة، بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بقسمي الهندسة الكهربائية والهندسة الإلكترونية (المستويات الثالث وحتى الخامس) علاوة على استطلاع لآراء 33 أستاذا تم تقويم موادهم الدراسية بواسطة الطلاب باستخدام استبيانات معدة لذلك في دليل التقويم الذاتي المعتمد بالجامعة خلال العام الدراسي 2010/2009.

قام الباحث بتوزيع استبيانات تقويم أداء الأستاذ، والمادة التعليمية على الطلاب وأساتذة المواد حيث قسم أسئلة الاستبيان الخاص بتقويم الطلاب لأداء المادة وطريقة التدريس، والذي يحتوي على 25 سؤال إلى خمسة محاور هي على التوالي:

- المقرر يتم فيه تقويم المادة الدراسية من حيث المحتوى والتطبيق.
- رضاء الطلاب يتم فيه قياس درجة رضاء الطالب على الأداء في المادة.
- المعايير الرئيسية لأداء الأستاذ يتم فيه تقويم جودة أداء الأستاذ من وجهة نظر الطلاب قياسا على معايير رئيسية.
- المعايير الثانوية لأداء الأستاذ يتم فيه تقويم جودة أداء الأستاذ من وجهة نظر الطلاب قياسا على معايير ثانوية.
- مصادر التعليم والمعينات يتم فيه تقويم الأدوات المستخدمة كمصادر للتعليم ومعينات العملية التعليمية.

واستخدم الباحث برنامج Spss وExcel في معالجة البيانات إحصائيا وتحليلها، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- أن آراء الطلاب يمكن مقارنتها مع آراء الأساتذة للتأكد من جديتها. وأن معظم طلاب المستويات المتقدمة يحرصون على الإدلاء بآراء تعتبر قيمة.
- بعض الأساتذة أكدوا أن آراء الطلاب ساعدتهم للوقوف على بعض نقاط الضعف.
- آمن الأساتذة بأن الضعف في الأداء أحيانا يكون مرتبط بعوامل لا ترتبط بهم.

وفي نهاية الدراسة تقدم الباحث ببعض التوصيات، من ضمنها ضرورة التدريب على تقويم الأداء التدريسي بكل أنواعه، واعطائه الأهمية في دورات وتطوير التدريس لما يحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء، وانعكاساته على جودة التعليم ، وكذلك تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المتميزين في أدائهم التدريسي، دفعا للآخرين للوصول إلى التميز في الأداء بما يسهم في تحقيق جودة التعليم العالي.

تعقيب عن الدراسة:

تشابه موضوع هذه الدراسة مع دراستنا من حيث التركيز على قضية تقويم الطالب الجامعي لأستاذه باعتبارها احدى القضايا المحورية المهمة، وأن الهدف من ذلك هو التعرف على آراء الطلاب في هذه العملية. كما تتشابه أيضا في اختيار المنهج، وأداة جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية. لكن هناك اختلاف بين الدراستين في تحديد بعض أنواع الكفايات المراد تقييمها. وقد استفادت الدراسة الحالية فيما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج وتوصيات إيجابية.

5- اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم (دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة دمشق):

وهي دراسة من إنجاز د.**جلال السناد** من كلية التربية بجامعة دمشق سنة 2012.

وتتلخص مشكلة هذه الدراسة في طرح السؤال البحثي الآتي:

- ما اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم وعلاقتها ببعض المتغيرات؟

وهدفت الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- الكشف عن اتجاهات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق نحو مدرسيهم (سلبا أم إيجابا).

- الكشف عن الفروق في اتجاهات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق نحو مدرسيهم تبعا لمتغير(الجنس، الاختصاص، نوع الاتجاه، الجامعة التي حصل منها الطالب على إجازته).

- تسهم هذه الدراسة في تنشيط البحوث المرتبطة بكفايات أعضاء الهيئة التدريسية، وسماتهم وخصائصهم، وأدوارهم في جامعات القطر.

- قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين عن اختيار المدرس الجامعي ضمن مواصفات معينة من أجل تغيير الواقع الجامعي و تطويره.

واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات.

وتكونت عينة هذه الدراسة من طلبة الماجستير في كلية التربية بجامعة دمشق المقبولين سنة أولى تحضيري للعام الدراسي 2011/2010، وقدر عددهم (59) طالبا وطالبة باختصاصاتهم المختلفة.

وقام الباحث بإعداد استبيان لمعرفة اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم تتكون من (58) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد هي : الصفات الشخصية، الصفات الأكاديمية، صفات التفاعل التربوي.

ولمعالجة المعلومات استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي، والإنحراف المعياري ، اختبار"ت"، اختبار LSD للمقارنات البعدية. وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق في اتجاهاتهم نحو مدرسيهم عند مستوى دلالة (0,05) حيث أن معظمهم لديه اتجاهات حيادية نحو مدرسيهم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آرائهم نحو مدرسيهم، ونحو مدى تمتعهم بالصفات الشخصية، والأكاديمية وصفات التفاعل التربوي مع الطلبة تعزى لمتغير الجامعة التي حصلوا منها على الإجازة عند مستوى دلالة (0,05) .

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الاختصاصات التربوية العامة وبين طلبة الاختصاصات التربوية الخاصة في اتجاهاتهم نحو مدرسيهم، وفي اتجاهاتهم نحو تمتع مدرسيهم بالصفات الشخصية والأكاديمية وصفات التفاعل الاجتماعي لصالح الاختصاصات التربوية الخاصة عند مستوى دلالة (0,05).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الاختصاصات التربوية العامة وبين طلبة الاختصاصات النفسية في اتجاهاتهم نحو مدرسيهم لصالح طلبة الاختصاصات النفسية عند مستوى دلالة (0,05).

وفي ضوء ما كشفت عنه هذه الدراسة من نتائج قدم الباحث بعض المقترحات، من ضمنها ضرورة إجراء المزيد من الدراسات للكشف عن أسباب عدم تمتع معظم طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة دمشق بآراء إيجابية نحو مدرسيهم ، وميلهم إلى الحياد في تقويمهم.

تعقيب عن الدراسة:

تناولت هذه الدراسة موضوع اتجاهات الطلبة نحو مدرسيهم، والتي كانت تهدف إلى الكشف عن طبيعة هذه الاتجاهات والفروق فيما بينها، وهو ما تشير إليه الدراسة الحالية، حيث تشبهها إلى حد كبير من حيث اختيار الباحث للمنهج، وأداة البحث التي شملت على مجموعة من الصفات المتعلقة بالأستاذ الجامعي، والتي أشرنا إلى البعض منها في دراستنا.

6– تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة(دراسة ميدانية في جامعة ديالى): وهي دراسة من إنجاز **د.حاتم جاسم عزيز** من كلية التربية الأساسية بجامعة ديالى بالعراق سنة 2012.

تمحورت مشكلة هذه الدراسة حول تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، حيث يرى الباحث أن هذا الأمر مألوفا في الدول المتقدمة لكن قلما نجده في دول العالم الثالث. فهو يعتقد أن هذا الإحجام أو العزوف عن التقييم مرده إلى الإيمان بأن الأساتذة الأكاديميين ينبغي ألا يتعرضوا للتقييم، فللأستاذ الجامعي الحرية المطلقة في أداء واجبه التدريسي بالطريقة التي يراها مناسبة. لكن هذا الوضع في طريقه إلى التغيير يقول الباحث خاصة وأن العديد من جامعات العالم الثالث أصبحت تشهد تغييرات كثيرة محاولة منها لمواكبة الدول المتقدمة، وتحسين مستوى مخرجاتها، وهذا لا يتم إلا بالمراجعة الدورية لكل عنصر من عناصر العملية التعليمية، وذلك من خلال التقويم وبيان نقاط القوة والضعف فيه. وعليه جاءت هذه الدراسة لتشرك الطلبة في إبداء أرائهم لكونهم المحور المهم في العملية التعليمية وعلى اتصال مباشر بالهيئة التدريسية.

وهدفت الدراسة إلى بناء أداة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة وكذلك تقويم أدائهم في جامعة ديالى من خلال وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لمثل هكذا نوع من الدراسات.

وتكونت عينة البحث من (60) مفردة من طلبة الدراسات العليا موزعين على ستة كليات علمية وإنسانية حيث تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

واعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة قام بإعدادها من خلال مراجعة الأبحاث والأدبيات التي اهتمت بموضوع الأداء وذلك لتوفرها وتنوعها. وتكونت أداة البحث من (42) عبارة موزعة على خمسة مجالات هي: الإعداد والتحضير، أداء المحاضرة، إعداد الامتحانات وإعطاء الدرجات والسمات الشخصية، مهام عضو هيئة التدريس، ويقابلها مقياس ليكرت خماسي التدرج للفصل في مستوى الأداء لدى عينة البحث. وطبقت الإستبانة في نهاية الفصل الثاني للعام الدراسي 2012/2011 باعتبار طلبة الدراسات العليا قد تعرفوا على أساتذتهم وقادرين على تقييمهم بشكل جيد.

وللمعالجة الإحصائية استخدم الباحث النسب المئوية، معامل الارتباط بيرسون لقياس الثبات الوزن المئوي، وذلك للاستفادة منه في تفسير النتائج، الوسط المرجح لقياس مدى تحقق كل فقرة من فقرات الاستبانة. وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تسجيل ضعف واضح في أداء المدرسين من وجهة نظر الطلبة وفي المجالات كافة باستثناء بعض الفقرات التي سجلت لصالح المدرسين، إذ تبين من خلال البحث أن هناك ضعف في مجال أداء المحاضرة فلم يتحقق من هذا المجال إلا أربعة فقرات بعضها كان بمستوى متوسط، كما أن مجال الإعداد والتحضير تناصفت فيه الفقرات المتحققة من غيرها، وفي مجال الإعداد للامتحانات وإعطاء الدرجات لم يتحقق إلا فقرتان وكانتا بمستوى متوسط، في حين لم يتحقق في مجال السمات الشخصية إلا فقرة واحدة، أما مجال مهام عضو هيئة التدريس فقد تحققت منه أربعة فقرات.

وعزى الباحث هذا الضعف إلى الظروف الاستثنائية التي يمر بها العراق، وخاصة مدينة ديالى مما انعكس سلبا على أداء المدرس. وكذلك تذبذب الطلبة في إعطاء الوصف الحقيقي أو التقييم الموضوعي لأعضاء هيئة التدريس من حيث امتلاكهم للمهارات التي حددت في مجالات البحث والسبب أن بعض الطلبة يتخذ أحد المدرسين نموذجا، ويعمم وصفه على المدرسين الآخرين سواء كان سلبا أو إيجابا نتيجة تأثره بذلك المدرس، بالرغم من تأكيد الباحث على ضرورة اعتماد المتوسط في عملية الوصف وليس التعميم على حالة واحدة، مما يشير إلى وجود ضعف لدى بعض الطلبة في التقويم، نتيجة ضعف اعتماد هذه الآلية في الجامعات.

كما لاحظ الباحث أيضا أن هذا القصور ليس سببه المدرس، بل قد يكون نتيجة افتقار القاعات الدراسية في الكثير من الأقسام إلى وسائل تعليمية وطرائق متنوعة، مما ينعكس سلبا على أداء المدرس. وفي نهاية الدراسة قدم الباحث بعض الإقتراحات والتوصيات.

تعقيب عن الدراسة:

تتفق هذه الدراسة في طرحها لموضوع تقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة الجامعة مع ما ذهبت إليه الدراسة الحالية، كما أنها تتشابه معها من حيث المنهج، والأداة المستخدمة في البحث، وكيفية بناءها وكذلك بالنسبة للعينة. أما وجه الاختلاف يكمن في أن هذه الدراسة اقتصرت على بعض المجالات التي لم نتطرق إليها في دراستنا لتقييم الأستاذ الجامعي، والتعرف على اتجاهات الطلبة نحوه.

7- تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم:

وهي دراسة من إنجاز **أ.د.محمود داود الربيعي** من كلية التربية الرياضية بجامعة بابل سنة 2010.

تمحورت مشكلة هذه الدراسة حول عملية تقويم أداء الأستاذ الجامعي، ومحاولة الكشف عن الكفايات التدريسية لأساتذة كلية التربية الرياضية في جامعة بابل وفق منظور إدارة الجودة الشاملة التي اعتمدتها جامعة بابل مؤخرا.

وقد هدفت الدراسة إلى إعداد استمارة تقويم الكفايات التدريسية للمدرس الجامعي في كلية التربية الرياضية بجامعة بابل وفق منظور إدارة الجودة الشاملة: وكذلك تقويم هذه الكفايات التدريسية من وجهة نظر طلبتهم.

وتم اختيار الباحث للمنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملاءمته مثل هذه الدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من كلية التربية الرياضية المرحلة الدراسية الرابعة للسنة الجامعية 2010/2009.

وقام الباحث بإعداد استمارة مكونة من (47) فقرة موزعة على الكفايات التدريسية وتم تقييم الفقرات وفق سلم خماسي، حيث عرضت على طلبة المرحلة الرابعة وذلك لأن أغلب مدرسي الكلية قاموا بتدريس الطلبة في المراحل الدراسية السابقة.

واستخدم الباحث في المعالجة الإحصائية للبيانات الوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، الوسط المرجح، الوزن المئوي، اختبار (كا^2).

وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

– شجاعة المدرس في اتخاذ القرار وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة نظره بلغت أعلى نسبة مئوية من وجهة نظر الطلبة مما يدل على تميز أساتذة كلية التربية الرياضية ببعض الكفايات المهنية وفق منظور ادارة الجودة التي اعتمدتها جامعة بابل.

– نقد المعرفة عن طريق الدراسات التحليلية في ضوء النظريات الحديثة و التي أثبتت جدواها في تفريد التعلم نالت أعلى نسبة من وجهة نظر الطالبات.

– عدم استخدام الحدود القصوى للأداء من وجهة نظر الطلبة حصل على المرتبة الأخيرة نتيجة لعدم توفر الامكانات اللازمة لذلك.

– ضعف الاتصال والتواصل والتقويم المستمر والرقابة الذاتية والقدرة على اتخاذ القرار بشكل موضوعي حصل على أقل نسبة للمدرسين من وجهة نظر الطالبات .

– تميز تقويم الطلاب بمصداقية أعلى من تقويم الطالبات في معظم فقرات الاستبيان.

وفي نهاية الدراسة تقدم الباحث ببعض التوصيات منها:

– إعداد برامج تدريبية في مختلف النواحي المهنية والتربوية لأساتذة الجامعات.

– تطوير الكفاءة التدريسية للأستاذ الجامعي بشكل مهني مما يقلل من نسب الهدر التربوي.

– إعداد التدريب الذي يسيطر بشكل فعال على مادة تخصصه مع المعرفة الواسعة لها والخبرة بالتحليل الدقيق والقدرة على ربطها بالأهداف التدريسية.

تعقيب عن الدراسة:

تتفق هذه الدراسة من حيث الهدف مع الدراسة الحالية في تقويم كفايات أساتذة الجامعة من وجهة نظر طلبتهم، وهو ما أشرنا إليه في أحد المحاور الخاصة بدراستنا نظرا لأهمية هذا المكون في العملية التعليمية. كما تتفق معها أيضا من حيث المنهج المستخدم وأداة جمع البيانات وعينة البحث. أما الاختلاف بين الدراستين يكمن في بعض الكفايات التي تم التطرق إليها في تقويم أداء الأستاذ الجامعي.

8- أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية: وهي دراسة من إنجاز الباحث **د.حسن تيم** أستاذ مساعد في الإدارة التربوية بجامعة النجاح الوطنية بفلسطين سنة 2008.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

– ما أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الخبرة العلمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير نوع الكلية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

وتكونت عينة الدراسة من (152) طالب و طالبة ما يقارب 18% من المجتمع الأصلي خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2008/2007 .

واعتمد الباحث على استبيان كأداة لجمع البيانات يتكون من (47) فقرة مقسمة إلى ستة مجالات هي: الإعداد والتخطيط للتدريس، البحث العلمي، الاختبارات والدرجات، التفاعل مع الطلبة في قاعة المحاضرات ومجال المقررات الدراسية. وتحددت الإجابة عن كل فقرة من فقرات الإستبانة وفق سلم ليكرت الخماسي.

ومن أجل معالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك قام الباحث باستخدام اختبار (ت) وتحليل التباين الحادي (One way anova) واختبار LSD للمقارنات البعدية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم كان بدرجة عالية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي فقط . وفي ضوء نتائج هذه الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات.

تعقيب عن الدراسة:

تعتبر هذه الدراسة مشابهة لموضوع دراستنا لاسيما فيما يتعلق بآراء الطلبة في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، حيث هدفت إلى التعرف على آراء الطلبة والفروقات بينهم من حيث المتغيرات الديمغرافية وهو ما يتطابق مع بعض أهداف الدراسة الحالية، بينما وجه الاختلاف يكمن في تناولها لمجالات أخرى غير التي استهدفها موضوع بحثنا. وقد احتوت هذه الدراسة على أفكار بناءة تساهم في تدعيم الجانب التطبيقي لدراستنا من خلال ما توصلت إليه من نتائج.

9- الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة جامعة مؤتة: وهي دراسة من إنجاز **د.يوسف عبد الوهاب أبوحميدان** و **د.ساري سواقد** من كليتي العلوم الاجتماعية والعلوم التربوية بجامعة مؤتة بالأردن سنة 2008.

تتلخص مشكلة هذه الدراسة في أن طلبة الجامعات يشكون من عدم تمتع بعض أعضاء هيئة التدريس بالصفات التي يفترض توافرها في عضو هيئة التدريس الناجح، وقد يؤثر ذلك في اتجاهات الطلبة نحو الأداء التدريسي بشكل سلبي مما يؤثر في تحصيلهم الأكاديمي في المواد التي يدرسها مثل هؤلاء الأعضاء. وقد عرفت جامعة مؤتة خلال السنوات الأخيرة تراجعا في أداء الطلبة حيث عزى ذلك إلى عدم تمتع أعضاء الهيئة التدريسية ببعض الصفات التي يفترض توافرها في عضو هيئة التدريس الناجح. فجاءت هذه الدراسة للوقوف على تلك الصفات.

وهدفت هذه الدراسة إلى ضرورة الأخذ برأي الطالب الجامعي في عملية التقويم حيث يعد المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية من أجل وضع قائمة بالصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس لاستعمالها كمعيار لتعيين أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، ومن ثم تقييم أدائهم فيما بعد. وللإجابة على هذا الإشكال طرحت التساؤلات الآتية:

- ما الصفات التي يرغب طلبة جامعة مؤتة توافرها في عضو هيئة التدريس؟ وما العوامل التي تتمحور حول هذه الصفات؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين الأوساط الحسابية لدرجات رغبات الطلبة الجامعيين في توافر كل صفة من الصفات التي يرون توافرها في عضو هيئة التدريس تعزى لمتغيرات كل من الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) بين الأوساط الحسابية لدرجات رغبات الطلبة الجامعيين في توافر كل عامل من العوامل التي تمحورت حولها الصفات التي يرون ضرورة توافرها في عضو هيئة التدريس: البعد الشخصي، بعد التأهيل التربوي، بعد العلاقات مع الطلبة تعزى لمتغيرات كل من الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي؟

استخدم الباحثان المنهج الوصفي. أما عينة الدراسة فتكونت من طلبة القسم المدني لجامعة مؤتة للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2004/2003 والبالغ عددهم (655) طالبا وطالبة اختيروا بشكل عشوائي .

ولتحديد الصفات التي يرغب الطلبة توافرها في عضو هيئة التدريس في الجامعة قام الباحثان بإعداد إستبانة مكونة من (30) فقرة اشتقت فقراتها من نتائج الدراسات السابقة ومن أراء الطلبة خارج عينة

الدراسة والتي جمعت بواسطة إستبانة مفتوحة أعدت لهذا الغرض. وتضم الإستبانة الأساسية ثلاثة أبعاد هي: البعد الشخصي (11 فقرة)،التأهيل التربوي(09 فقرات)، العلاقات مع الطلبة(10 فقرات)، وأمام كل فقرة مقياس متدرج من خمس درجات حسب أسلوب ليكرت تبين رغبة الطالب/الطالبة في توافر مضمون الفقرة بدرجة (قليلة جدا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا).

واستخدم الباحثان في المعالجة الإحصائية المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لحساب درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات الواردة في الأداة. كما تم حساب معاملات الإرتباط بين الفقرات وبين أبعادها، وكذلك تحليل التباين الحادي لأثر متغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن نتائج التحليل العاملي لفقرات إستبانة الصفات أظهرت وجود ثلاثة عوامل تمحورت حولها الصفات هي: العامل الشخصي، والكفاءة التربوية، والعلاقة مع الطلبة.
- أن نتائج التحليل الإحصائي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0,05) في ترتيب فقرات كل عامل حسب درجة أهميتها بالنسبة للطلبة، ولا في درجات رغبات الطلبة في توافر الصفات أو العوامل تعزى إلى كل من الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان باعتماد الصفات الواردة في الإستبانة كأساس لتقويم عضو هيئة التدريس الجامعي سواء من قبل الطلبة أو إدارة الجامعة. وكذلك ضرورة إطلاع أعضاء هيئة التدريس على هذه الصفات لتحسين أدائهم وتعاملهم مع طلبتهم.

تعقيب عن الدراسة:

تشير هذه الدراسة إلى أهمية الوقوف على الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس الناجح، والأخذ برأي الطالب الجامعي في عملية التقويم من أجل وضع قائمة بالصفات المرغوبة، وهذا ما تهدف إليه دراستنا مع تغيير طفيف في المعطيات حيث كان المتغير المستهدف في هذه الدراسة هو الصفات الواجب توافرها في الأستاذ بينما في دراستنا كان الممارسات البيداغوجية. كما تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في محاولة الكشف عن الفروق تبعا للمتغيرات الديمغرافية، وكذلك من حيث المنهج المستخدم والكيفية التي تمت بها معالجة البيانات.

10- الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر كل من أساتذة الجامعة الهاشمية وطلابها: أنجزت هذه الدراسة من طرف **محمود أبو قديس** من الجامعة الهاشمية بالأردن سنة 2007.

وتنحصر مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال التالي:

ما هي الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر كل من أساتذة الجامعة الهاشمية وطلابها؟

وتضمن هذا التساؤل مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر أساتذة الجامعة الهاشمية ؟
- ما الممارسات التي يفضل طلبة الجامعة الهاشمية أن يتبعها أساتذتهم في إدارتهم للصف الجامعي؟
- هل هناك فروق في الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر الأساتذة في الجامعة الهاشمية تعزى لمتغيرات الجنس، ونوع الكلية، والخبرة ،والرتبة الأكاديمية؟
- هل هناك فروق في الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر الطلبة في الجامعة الهاشمية تعزى لمتغيرات الجنس ونوع الكلية ؟
- ما مدى التوافق والاختلاف بين إجابات أساتذة الجامعة الهاشمية و إجابات طلبتها عن البنود الخاصة بالممارسات الإدارية الصفية الجامعية المفضلة لدى كل منهم ؟

وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الممارسات التي يفضلها أساتذة وطلبة الجامعة الهاشمية في إدارتهم للصف الجامعين، وإلى مدى التوافق والاختلاف في هذه الممارسات بين فئات الأساتذة والطلبة.

وتكونت العينة من فئتين: الفئة الأولى ممثلة في أستاذة الجامعة الهاشمية والمقدر عددهم (199) أستاذا. أما الفئة الثانية تمثل الطلبة المنتميين إلى نفس الجامعة والبالغ عددهم (761) الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مختلف كليات الجامعة خلال الفصل الدراسي الثاني 2004/2003.

وقد صمم الباحث استبيان للوقوف على نوعية العلاقات التي يفضلها الأساتذة و الطلبة الجامعيين في غرفة الصف. وتكونت الأداة من نموذجين : النموذج الأول خاص بأعضاء هيئة التدريس يتضمن (31) موقفا عمليا للأستاذ الجامعي في غرفة الصف يتم اختيارهم وفق تدرج خماسي البدائل أما النموذج الثاني فقد كان خاصا بالطلبة حيث اشتمل على نفس المواقف العملية (31) لأعضاء هيئة التدريس وبنفس البدائل. واحتوت الاستبيان على سبعة مجالات والتي شملت بمجموعها واحدا وثلاثين بندا وهي على التوالي: البيئة الفيزيقية للصف الجامعي، التخطيط والاستعداد للمحاضرة وشخص الأستاذ الجامعي والتفاعل الصفي، استخدام التكنولوجيا، الانضباط الصفي، إدارة الامتحان الصفي، وسائل الاتصال وتنمية الحياة الجامعية. ومن الأساليب الإحصائية المستعملة نجد النسب المئوية ومعامل الارتباط بيرسون.

وقد بينت نتائج الدراسة وجود توافق في عدد من التفضيلات في الإجابات بين أعضاء هيئة التدريس بشكل عام وكذلك فيما بين فئات المتغيرات التي شملت النوع الاجتماعي، ونوع الكلية وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية، واختلاف في عدد آخر سواء بشكل عام أو بحسب المتغيرات. كما ظهر توافق في عدد

من التفضيلات بين الطلبة بشكل عام وفيما بين فئات المتغيرات التي شملت النوع الاجتماعي، ونوع الكلية وكذلك اختلاف في تفضيلاتهم.

كما بينت النتائج توافقا بين أساتذة الجامعة وفئة الطلاب في (15) تفضيلا واختلافا في (16) تفضيلا، ولم يتم التوافق التام بين الفئتين على تفضيل أي من إجابات البنود المختلفة مما يدل على عدم الرضا من قبل الطلبة عن غالبية الممارسات. وفي نهاية الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات منها:

- التركيز على تأهيل الأساتذة في مجال إدارة الصف الجامعي خاصة وأن معظمهم قد تم إعدادهم في مادة تخصصهم ولم يتم إعدادهم في مجال أساليب التدريس وقيادة الصف.
- ضرورة القيام بدراسات مكملة لهذا البحث تتناول أثر متغيرات أخرى على ممارسات إدارة الصف الجامعي.

تعقيب عن الدراسة:

أشارت هذه الدراسة إلى الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر كل من الطلبة والأساتذة، وقد ركزت على عدة مجالات تمت الاستفادة من بعضها في الدراسة الحالية. وتتشابه هذه الدراسة من حيث الهدف والمنهج وأداة جمع البيانات، أما وجه الاختلاف يكمن في أن هذه الدراسة اقتصرت على بعد واحد وهو بعد إدارة الصف أما دراستنا فقد تطرقت إلى مجموعة من الجوانب لتقييم الأستاذ الجامعي والتعرف على طبيعة اتجاهات الطلبة نحو ما يقدمه من ممارسات بيداغوجية. كما يكمن الاختلاف أيضا في العينة حيث اعتمد الباحث على فئتين هما الطلبة والأساتذة بينما في الدراسة الحالية قمنا بتوجيه الاستبيان لفئة الطلبة فقط.

11- دراسة تقويمية لدور المشرف الأكاديمي في الإشراف و المتابعة على مشاريع تخرج الطلبة في جامعة القدس المفتوحة: وهي دراسة ل: **د.سهيل رزق دياب** من جامعة القدس المفتوحة بفلسطين سنة 2007. تلخصت مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

- ما مدى فاعلية قيام المشرف الأكاديمي بجامعة القدس المفتوحة بدوره في الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج طلبته؟

وتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأدوار المنوطة بالمشرف الأكاديمي في مجال الإشراف و المتابعة على بحوث طلبته ومشاريع تخرجهم؟
- ما درجة أهمية كل دور من هذه الأدوار من وجهة نظر الطلبة الباحثين؟
- ما درجة ممارسة المشرف لكل دور من هذه الأدوار من وجهة نظر الطلبة الباحثين؟

وقد هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- تحديد المنوطة بالمشرف الأكاديمي في مجال إشرافه و متابعته لبحوث طلبته و مشاريع تخرجهم.
- التعرف إلى مدى فاعلية قيام المشرف الأكاديمي بهذه الأدوار في حالة تسلمه مسؤولية الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج طلبته وذلك من وجهة نظرهم.
- تحديد درجة أهمية كل دور من هذه الأدوار التي يقوم بها وذلك حسب وجهة نظر الطلبة الباحثين.
- التوصل إلى قائمة تتضمن مهمات و أدوار المشرف الأكاديمي في مجال الإشراف على مشاريع تخرج الطلبة بحيث يمكن الاستفادة منها أثناء توليه مسؤولية الإشراف و المتابعة.

استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي حيث يرى أنه المنهج الأنسب لمثل هذه الدراسات.

اقتصرت الدراسة على استطلاع رأي عينة عشوائية حجمها (60) طالبا وطالبة من جامعة القدس المفتوحة في المناطق التعليمية بقطاع غزة، والذين تجاوزوا المستوى الثالث والمسجلين لمشروع التخرج خلال الفصل الثاني من السنة الجامعية 2007/2006.

وقد أعد الباحث استبانة تضمنت (38) فقرة تضم الأدوار التي حددت في ضوء تحليل مسؤوليات ومهمات المشرف الأكاديمي في مجال الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة. حيث قسمت الاستمارة إلى أربعة أدوار بحيث يشمل كل دور عددا من الفقرات تتطلب الاستجابة عليها من قبل أفراد العينة و تمثلت هذه الأدوار في: الدور العلمي(13فقرة)، الدور الإداري (07 فقرات)، الدور الأخلاقي (09 فقرات)، الدور الإنساني (09 فقرات). وتم تحديد درجة أهمية كل دور ودرجة ممارسته على مقياس خماسي متدرج (مهم بدرجة: كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدا) وذلك بإعطاء الدرجات على الترتيب (1،2،3،4،5).

وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام النسب المئوية لحساب درجة أهمية كل دور و درجة ممارسة المشرف الأكاديمي لكل بند من بنود الأداة.

وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن جهود المشرفين الأكاديميين في العمل على رفع كفاية الطالب الباحث وتنمية قدراته ومهاراته البحثية وإكسابه أخلاقيات البحث مازالت دون المستوى المطلوب وربما يرجع السبب في ذلك إلى أن بعض المشرفين لا يهتمون كثيرا بأساليب الإشراف على البحوث والمشاريع ومتابعتها، بل يجهلونها لعدم ممارستهم لها، فمعظمهم من أساتذة لم يزاولوا أي عمل إشرافي من قبل، ولم يحظ عدد منهم بالتدريب في هذا المجال، ولذلك مازال الإشراف على مشاريع التخرج يتحرك في أفق ضيق ومحدود سواء من حيث الوسيلة أو الهدف أو الإجراء.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات منها:

– أن يعد المشرف الأكاديمي إعدادا مهنيا مناسبا لمهنة الإشراف والمتابعة على الطلبة الباحثين ليصبح لديه الخبرة اللازمة لتنفيذ هذه المهمة وإنجازها بشكل فاعل.

– أن يختار الأستاذ المشرف في ضوء أسس ومعايير محددة بحيث لا يقوم بهذه المهمة الإشرافية إلا من كان مؤهلا ومتمكنا في هذا العمل.

تعقيب عن الدراسة:

تتشابه هذه الدراسة التقويمية مع أحد أبعاد البحث الحالي والمتمثل في بعد الإشراف على الرسائل الجامعية حيث هدفت إلى معرفة أدوار المشرف الأكاديمي ومهماته في مجال الإشراف والمتابعة على مشاريع التخرج وكذلك تحديد درجة أهمية هذه الأدوار وممارستها من وجهة نظر الطلبة باعتبارهم الفئة المعنية بعملية الإشراف وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية. كما تتشابه أيضا في اختيار المنهج وأداة جمع البيانات.

12– دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس: وهي دراسة من إنجاز **إبراهيم سالم محمد الصباطي** و **شحته عبد المولى عبد الحافظ محمد** من كلية التربية بجامعة الملك فيصل السعودية سنة 2007.

تحددت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي؟

– هل يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة؟

– هل يوجد تأثير دال إحصائيا لكل من الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي والتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على درجات أبعاد مقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة؟

وهدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

– تصميم أداة تتسم بالثقة والموضوعية لتقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة للكشف عن أهم العوامل المؤثرة في تقييم أدائه.

– الكشف عن طبيعة الفروق بين الذكور والإناث، والتخصصات العلمية والأدبية، والمستوى الأول والرابع في تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.

– التعرف على تأثير متغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، والمستوى الدراسي، على المكونات الفرعية لمقياس تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.

– الكشف عن طبيعة التفاعلات بين متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي وتأثيرها على درجة تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة.

وتكونت عينة الدراسة من (427) طالبا وطالبة تم اختيارهم بطريقة عرضية من عدة كليات مختلفة تابعة لجامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية.

وبالنسبة لأداة الدراسة فقد أعد الباحثان مقياس العوامل المؤثرة على طلبة الجامعة في تقييم أداء عضو هيئة التدريس يتكون من (69) عبارة مع الإشارة إلى أن جميع عبارات المقياس موجبة، وأن الزمن الذي يستغرقه الطالب للاستجابة على جميع عبارات المقياس يتراوح بين (35–40) دقيقة تقريبا. وقد صنفت عبارات المقياس إلى تسعة أبعاد أساسية تؤثر في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس وهي: الكفاءات التدريسية(11) عبارة، التمكن من المادة العلمية ومتابعة المستجدات في مجال التخصص(04) عبارات، ووضوح الأهداف التعليمية وترابط موضوعات المحتوى(04)عبارات، التقييم(09) عبارات والعلاقات الإنسانية(11) عبارة، السمات الشخصية(10) عبارات، استخدام الوسائل التعليمية والمواد المعينة على التعلم(06) عبارات، استثارة ميول الطلاب وتوجيه اهتماماتهم نحو المادة(09) عبارات والقدرة على إدارة الصف(05) عبارات. ويتم الاستجابة على جميع عبارات المقياس من خلال تدرج لكرت الخماسي. وللإشارة فإن أقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس هي (345) درجة وتشير إلى تقييم مرتفع من قبل الطالب لأداء عضو هيئة التدريس، أما الدرجة (69) هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع عبارات المقياس و تشير إلى تقييم منخفض من قبل الطالب لأداء عضو هيئة التدريس و أن أدائه ضعيف و غير فعال.

واستخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية من خلال البرنامج الإحصائي للحاسب الآلي spss لاختبار صحة الفروض:

– اختبار (ت) لبيان دلالة الفروق بين درجات تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي كل على حدى.

– أسلوب تحليل التباين ذو التصميم العاملي(2×2×2) باستخدام النموذج الخطي العام.

– تحليل التغاير متعدد المتغيرات التابعة (mancova) .

وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة وذلك لصالح الذكور.

- وجود تأثير لكل من الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، بينما لا يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينها على الدرجة الكلية لمقياس تقييم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة من وجهة نظر الطلبة.

- وجود اختلاف في الأبعاد المكونة لمقياس الأداء الجامعي باختلاف الجنس والتخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية، من خلال أبعاد المقياس وكيفية تلافي نقاط الضعف والنواحي السلبية في الأداء ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم، بالإضافة إلى التقييم الذاتي، تقييم الزملاء والإداريين، من أجل تحسين الأداء التدريسي الجامعي.

تعقيب عن الدراسة:

من خلال استعراض هذه الدراسة نلاحظ بأنها تتشابه مع الدراسة الحالية إلى حد كبير، فهي تهدف إلى معرفة مدى تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس، والكشف عن الفروق فيما بينها، وهذا ما أشرنا إليها في دراستنا. كما تتفق معها أيضا في اختيار المنهج وأداة جمع البيانات، وأسلوب المعالجة الإحصائية. لكن هناك اختلاف طفيف بين الدراستين في تحديد بعض أنواع الممارسات المراد تقييمها، وكذلك في طريقة اختيار عينة البحث.

13- تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية لمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان: وهي دراسة من إنجاز **د.غازي ضيف الله رواقة وآخرون** من كلية التربية بسلطنة عمان سنة 2005.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية دفعة (1999/1998) في المدارس التابعة لمنطقة شمال الباطنة من وجهة نظر الموجهين التربويين في المديرية العامة للتربية والتعليم في المنطقة، ومن وجهة نظر مشرفي التربية العملية في كلية التربية للمعلمين بمنطقة صحار بسلطنة عمان، وذلك وفقا لتخصصات المعلمين حديثي التخرج. وسعت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة الآتية:

– ما مستويات الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية بشمال الباطنة، ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟

– هل هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية بشمال الباطنة، ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار للأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كلية التربية؟

– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس لدى الموجهين التربويين في منطقة شمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟

– هل ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأداء التدريسي تعزى لمتغير التخصص لدى الموجهين التربويين في منطقة شمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟

– هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي وتقديرات الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين في منطقة شمال الباطنة، ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟

وتكونت عينة الدراسة من (48) معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من قبل دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للمنطقة التعليمية في شمال الباطنة، وحددت المدارس التي يعملون بها.

واستخدمت في الدراسة استمارتين إحداهما خاصة بالموجهين التربويين بالمنطقة التعليمية بشمال الباطنة، والأخرى موجهة إلى مشرفي التربية العملية من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصحار. وتكونت كل استمارة من (18) فقرة ذات تدرج خماسي على سلم ليكرت، حيث اشتملت على بيانات شخصية تخص المعلم حديث التخرج من حيث: الاسم، الجنس، المدرسة التي يعمل بها والكلية التي تخرج منها، المعدل التراكمي، واسم الموجه التربوي وتوقيعه وكذلك اسم مشرف التربية العملية وتوقيعه.

واستخدمت أساليب إحصائية لمعالجة البيانات والتي تتمثل في المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعاملات الارتباط وكذلك اختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي "ف" .

وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتفاعا نسبيا في مستوى أداء المعلمين والمعلمات حديثي التخرج حيث حصل ما يقارب (90%) من أفراد العينة على مستوى أداء تدريسي "ممتاز" أو "جيد جدا". كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين تقديرات الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية على

الاستمارة الكلية لأداء التقويم ولا على فقراتها، باستثناء فقرتين منها. وبخصوص الجنس والتخصص لم تظهر النتائج أثر لهذين المتغيرين على الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج، إضافة إلى ذلك كانت العلاقة بين المعدل التراكمي للمعلمين حديثي التخرج وأدائهم التدريسي غير دال إحصائيا.

تعقيب عن الدراسة:

تتفق هذه الدراسة من حيث الموضوع المستهدف والمتمثل في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين وهو ما تصبو إليه الدراسة الحالية، كما تتفق معها أيضا من حيث المنهج وأداة جمع البيانات. أما الاختلاف بين الدراستين يكمن في الفئة القائمة بعملية التقويم حيث اعتمد الباحثان في هذه الدراسة على الموجهين التربويين ومشرفي التربية، بينما اقتصرنا في دراستنا على طلبة الجامعة كونهم الأقرب للأستاذ في تقديم اتجاهاتهم وآرائهم نحوه .

14- الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات:

وهي دراسة من إنجاز **د.ابراهيم الحسن الحكمي** من كلية التربية بجامعة أم القرى فرع الطائف بالسعودية سنة 2002.

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد معيار للكفاءة المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلا لدى الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب بجامعة أم القرى فرع الطائف كما هدفت أيضا إلى الكشف عن المتغيرات التي يمكن أن يكون لها تأثير في الأحكام الصادرة من الطلاب على الكفاءة المهنية المتطلبة لمعلميهم. و تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما الكفاءات المهنية التي يفضل أن يمارسها الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب؟
- هل تختلف الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب باختلاف المستوى الدراسي للطلاب؟
- هل تختلف الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب باختلاف الكلية التي ينتمون إليها من حيث كونها عملية أو نظرية؟

وتكونت عينة الدراسة من (210) مفردة من طلاب كليتي التربية والعلوم بجامعة أم القرى بالطائف المستوى الأول و الأخير.

وقام الباحث بإعداد قائمة للكفاءات تضم ستة (6) من مجالات الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي وهي: شخصية الأستاذ، الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، الأنشطة والتقويم، العلاقات الإنسانية، التمكن العلمي والمهني، التعزيز والحفز. وشملت هذه الكفاءات (75) كفاءة فرعية يتم تحديد درجة تفضيلها من وجهة نظر الطالب على مقياس استجابة ثلاثي البدائل.

واعتمد الباحث على اختبار"ت" و كا^2 في المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة الفروض فكانت النتائج كالآتي :

- تتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول ستة كفاءات رئيسية هي (شخصية الأستاذ، الإعداد للمحاضرة وتنفيذها، الأنشطة والتقويم،العلاقات الإنسانية والتمكن العلمي والمهني، أساليب الحفز والتعزيز).
- توجد فروق في درجات تفضيل طلاب الجامعة للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي وتميل جميعها إلى ضرورة توافر متطلبات قائمة الكفاءات للأستاذ الجامعي.
- توجد فروق بين طلاب الكليات النظرية والكليات العملية في متوسطات درجات تفضيل الكفاءات المهنية (الإعداد للمحاضرة وتنفيذها وأساليب الحفز والتعزيز) لصالح الكليات العلمية، أما بقية الكفاءات موضع الدراسة فلم توجد فيها فروق بين نوعي الكليات.
- لا توجد فروق بين وجهات نظر المستوى الأول والأخير بالجامعة في درجة تفضيل الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي.

وفي ضوء هذه النتائج قدم الباحث عددا من التوصيات منها ضرورة تبصر الأستاذ الجامعي بالكفاءات المهنية التي يفضلها فيه طلابه حتى يتمكن من إجادة تلك الكفاءات و يكون ذلك عن طريق عقد دورات تدريبية بصفة دورية لمعلمي الجامعة في مجال الكفاءات المهنية.

تعقيب عن الدراسة:

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أنها تناولت موضوع الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، حيث اقتصرت على معرفة وجهة نظر الطلبة نحو أساتذتهم وهو ما تسعى إليه دراستنا، والتي تشترك معها في البعض من الممارسات المراد الكشف عنها، وكذلك من حيث استخدام المنهج وأساليب المعالجة الإحصائية. وقد مكنتنا هذه الدراسة من الاطلاع على مجموعة من المؤشرات وإدراجها في الاستبيان من أجل التعرف على اتجاهات الطلبة نحو أساتذتهم وتقييمهم لمستوى أدائهم البيداغوجي.

15- تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة: وهي دراسة من إنجاز **د.خالد خميس عاشور السر** من قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الأقصى غزة (فلسطين) سنة 2002.

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعة من خلال الإجابة على التساؤلات الآتية:

- ما المعايير المقترحة لتقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة؟

– ما التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم؟

– هل تختلف التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم باختلاف متغير المؤهل؟

– هل تختلف التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم باختلاف متغير الخبرة في التدريس الجامعي؟

– هل تختلف التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة من وجهة نظرهم باختلاف متغير الكلية التي يعملون بها؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، حيث اعتمد على أسلوب تحليل المهمة لتحديد مهارات التدريس الجامعي، والأسلوب المسحي لاستطلاع رأي الأساتذة حول جودة مهارات التدريس الجامعي لديهم.

وبلغت عينة الدراسة (92) مفردة من أساتذة الجامعة الذين كانوا يعملون في لجان مراقبة لامتحانات الفصل الثاني من العام الجامعي 2003/2002 موزعين حسب متغير المؤهل والكلية والخبرة في التدريس الجامعي.

وقام الباحث بإعداد استبيان معايير جودة مهارات التدريس مكون من (72) فقرة موزعة على أربعة جوانب هي: مهارات التخطيط للتدريس (20 فقرة)، مهارات تنفيذ التدريس (25 فقرة)، مهارات تقويم تعلم الطلبة و تقديم التغذية الراجعة (15 فقرة)، مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة (12 فقرة). واختار الباحث سلما تقديريا مكونا من خمسة خيارات هي: أمارسه دائما، أمارسه غالبا، أمارسه أحيانا،أمارسه نادرا، لا أمارسه. وقد أعطيت هذه الخيارات القيم 5،4،3،2،1 على التوالي. واعتمد الباحث في المعالجة الإحصائية على الأساليب التالية:

– المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لحساب التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة.

– تحليل التباين الأحادي لدراسة أثر كل من متغير المؤهل، والخبرة، والكلية على التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس الجامعي لدى الأساتذة .

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

– أن متوسطات التقديرات التقويمية لإجمالي جوانب مهارات التدريس الجامعي وللجانبين مهارات التخطيط ومهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة بلغت مستوى الجودة. غير أن متوسطي تقديراتهم لمهارات تنفيذ التدريس، ولمهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لم يبلغا مستوى الجودة.

– قد وجد أثر دال احصائيا لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس في جانب تنفيذ التدريس والاتصال والتواصل مع الطلبة وإجمالي الجوانب، بينما لم يوجد ذلك الأثر لمتغير الخبرة والكلية التي يعملون بها.

وفي ضوء نتائج الدراسة تقدم الباحث ببعض التوصيات نذكر منها:

– إنشاء مركز لتطوير الأداء التدريسي في الجامعات الفلسطينية بصفة عامة، وجامعة الأقصى خصوصا وذلك لافتراض أن الأستاذ الجامعي مؤهل في مجال تخصصه، لكنه ربما يكون بحاجة إلى تأهيل تربوي يمكنه من التدريس الجامعي بكفاءة من خلال اكتساب مهارات التدريس.

– توفير مختلف التجهيزات الضرورية لتحسين بيئة التعلم والتعليم الجامعي.

– يوصي الباحث أساتذة الجامعة بالاهتمام بالجوانب الوجدانية المتعلقة بتنمية ميول إيجابية نحو مادة المساق الذي يدرسونه.

– التنويع في أساليب تقويم الطلبة والاهتمام بتقديم التغذية الراجعة الملائمة للطلبة بأنواعها المختلفة.

– تعزيز الثقة بالأستاذ الجامعي وإشراكه في صنع القرارات الجامعية، لتعزيز الانتماء للجامعة وبالتالي زيادة دافعيته للعمل والإنجاز.

– اعتماد الكفاءة في التدريس كبند مهم عند النظر في الترقيات أو تسلم المهام الإدارية.

تعقيب عن الدراسة:

ركزت هذه الدراسة على تحديد معايير تقويم جودة التدريس الجامعي، حيث وضع الباحث أربعة جوانب أساسية اتفق بعضها مع دراستنا كمهارة تنفيذ التدريس ومهارة تقويم تعلم الطلبة. كما تشابهت هذه الدراسة مع بحثنا في اختيارها لمتغير الكلية، للكشف عن أوجه الاختلاف في تقديرات عينة البحث. وبالنسبة لاختيار المنهج وأداة الدراسة وكذلك أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات فكانت مماثلة أيضا لدراستنا. وقد استفدنا من هذه الدراسة في مناقشة النتائج المتحصل عليها وكذلك من حيث التوصيات التي تقدم بها الباحث.

16- تقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا: وهي دراسة من إنجاز **د.محمود خليل أبو دف** من الجامعة الإسلامية بغزة سنة 2002.

تتمحور مشكلة الدراسة في أهمية الإشراف على الرسائل الجامعية ومدى خطورة هذه العملية لما لها من آثار وأبعاد على شخصية الأستاذ المشرف والطالب، وأن غياب الإشراف الواعي والفاعل يؤدي إلى غياب العقل العلمي، بحيث لا يبقى بعد ذلك إلا النقل والتقليد مما يفقد إنتاج العلم والفكر وظائفه الإبداعية ويصبح مجرد غطاء للعجز العلمي. وبالرغم من أهمية عملية الإشراف على الرسائل العلمية إلا أن هذا الموضوع على حد قول الباحث لم يلق الاهتمام الكافي من قبل الباحثين وهو ما دفع به إلى البحث في هذا المجال. ويمكن تلخيص مشكلة هذه الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما درجة تقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقييم طلبة الدراسات العليا لأداء أساتذتهم في مجال الإشراف على الرسائل العلمية تبعا لمتغير الجنس.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقييم طلبة الدراسات العليا لأداء أساتذتهم في مجال الإشراف على الرسائل العلمية تبعا لمتغير التخصص.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقييم طلبة الدراسات العليا لأداء أساتذتهم في مجال الإشراف على الرسائل العلمية تبعا لمتغير الدرجة العلمية للمشرف.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق في تقدير أفراد العينة لأداء أساتذتهم في مجال الإشراف على الرسائل العلمية تبعا لمتغيرات الدراسة.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف الظاهرة وتفسيرها ومقارنتها بهدف التوصل إلى تعميمات ذات معنى.

وتألفت عينة الدراسة من طلبة الماجستير بالجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى بغزة والمقدر عددهم (120) طالبا وطالبة، حيث تم اختيارهم بالطريقة العرضية من أفراد المجتمع الأصلي وذلك خلال السنة الجامعية 2002/2001.

وقام الباحث بإعداد أداة لجمع البيانات وهي عبارة عن مقياس لتقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية، حيث تضمن (60) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وهي: المجال العلمي والفني (21) فقرة، المجال الأخلاقي (20) فقرة، المجال الإنساني (19) فقرة. ويجيب الطالب على كل فقرة من فقرات مجالات المقياس بإجابة واحدة من ثلاثة اختيارات هي: دائما(ثلاث درجات)،أحيانا (درجتين)، نادرا (درجة واحدة).

واستخدم الباحث أثناء المعالجة الإحصائية النسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وكذلك اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات.

وكانت نتائج الدراسة كالآتي:

- أن النسب المئوية لدرجات تقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية بلغت 84% وهي درجة عالية مما يدل على مستوى مرتفع للأستاذ الجامعي في مجال الإشراف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مقياس تقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية.
- توجد فروق دالة إحصائيا في المجال العلمي والفني، والمجال الأخلاقي تعزى لمتغير التخصص في حين أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق جوهرية في المجال الإنساني تعزى لمتغير التخصص.
- توجد فروق دالة إحصائيا في مجالات مقياس تقييم أداء الأستاذ الجامعي في الإشراف على الرسائل العلمية تبعا لمتغير الدرجة العلمية للمشرف.

وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث بعض التوصيات منها:

- العمل على تطوير القدرات البحثية والإشرافية للأساتذة المشرفين من خلال الدورات التدريبية والورشات العلمية مما يزيد من تميزهم.
- من الضروري أن يولي الأساتذة المشرفين على الرسائل العلمية مزيدا من الاهتمام بالجانب العلمي والفني والأخلاقي المتمثل في تنمية أخلاقية البحث لدى طلبتهم.
- ضرورة إخضاع عملية الإشراف على الرسائل العلمية للمتابعة والتقويم المستمرين على أسس علمية واضحة وذلك من قبل عمداء الدراسات العليا بالجامعات.
- تحديد العبء الإشرافي للأستاذ الجامعي بما لا يزيد عن ثلاثة رسائل علمية كحد أقصى، حتى يستطيع أداء دوره على أفضل وجه ممكن، مما ينعكس إيجابا على المستوى العلمي للرسالة ويحقق أهداف الإشراف.

تعقيب عن الدراسة:

تتفق هذه الدراسة من حيث الهدف مع الدراسة الحالية في تناولها لعملية الإشراف على الرسائل العلمية وما لها من آثار على شخصية الأستاذ المشرف والطالب، وهو ما أشرنا إليه في أحد المحاور الخاصة بدراستنا. كما تتفق أيضا معها من حيث المنهج المستخدم ومن حيث أداة جمع البيانات. أما الاختلاف بين الدراستين يكمن في طريقة اختيار عينة البحث. ومن حيث الاستفادة فقد ساعدتنا هذه الدراسة في

صياغة جزء من بنود الاستبيان وفي مناقشة النتائج المتوصل إليها والأخذ بما جاء من توصيات هادفة في مجال الإشراف.

❖ **الدراسات الأجنبية**

لقد تمت الاستفادة من دراسة **د.جلال السناد** في عرضه للعديد من الدراسات السابقة الأجنبية ذات العلاقة بموضوع بحثنا، وعليه فإننا قد أدرجنا البعض منها في دراستنا بهدف إثراء الموضوع ومقارنة النتائج ومناقشتها بناء على ما توصلت إليه هذه الدراسات. وسوف نعرضها على النحو التالي(**2012،ص ص 338-340**):

1- دراسة هوج وآخرون (Huoag and Others) سنة 1988 بعنوان: **الاهتمام بالطلاب من قبل أساتذتهم.** حيث هدفت إلى معرفة خصائص الدفء والصداقة والاهتمام بالطلاب من قبل مدرسيهم. وتكونت عينة الدراسة من (280) طالب وطالبة بكلية التجارة بجامعة بولينغ غرين ستيت بولاية أوهايو الأمريكية، وقد تم الاعتماد على استبيان للكشف عن مجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية التي تؤثر في اختيار الطلاب لأساتذتهم.

وأوضحت نتائج الدراسة الحصول على تقديرات عالية بالنسبة للخصائص المفضلة من وجهة نظر الطلاب وهي: خاصية الدفء والصداقة، والاهتمام بالطلبة واحترام آرائهم، وحسن مظهر الأستاذ وشخصيته الجذابة والتي تعتبر من العوامل التي تؤثر على سمعة الأستاذ الجامعي وعلاقته بطلابه.

2- دراسة شير وشير(Scher and scher) سنة 1990 بعنوان: **التحيز في تقويم الطلبة لفاعلية الأستاذ.** وكانت تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تمييز الطلبة في تقويمهم لفاعلية أساتذتهم بغرض تقديم نتائج للإداريين وأعضاء هيئة التدريس عن العوامل التي تؤدي إلى تحيز الطالب عند تقويمه لمدرسه. وتكونت عينة الدراسة من (70) طالب وطالبة يدرسون في جامعة بشرق فيرجينيا.

وقد أشارت النتائج إلى أن عددا محدودا جدا من العوامل التي يمكن أن تؤثر على تقويم الطلبة لأساتذتهم وهي: مدى الاهتمام بموضوع التقويم، وأعباء المقرر وصعوبته، والدرجة المتوقعة في الامتحان، ونوع المقياس. وختم الباحثان بتوصيات حول أهمية وضع هذه العوامل في الحسبان عند مقارنة الفاعلية التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس، سواء كان الغرض من المقارنة هو تحسين عملية التدريس، أم اتخاذ قرارات إدارية تخص الأستاذ.

3- دراسة والش ومافي (Walsh & Maffei) سنة 1994 بعنوان: **السلوكيات المعززة للعملية التربوية من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن السلوكيات

المعززة للعملية التعليمية، حيث شملت عينة البحث (1100) مفردة من الطلبة (ذكور وإناث). وقد اعتمد الباحثان في جمع البيانات على مقياس يتألف من (80) بندا ينقسم إلى خمسة محاور.

وأظهرت النتائج عدد كبير من السلوكيات منها: أن الطلبة يؤكدون على ضرورة أن يتمتع الأستاذ الجامعي بعدد من السمات كحضوره قبل موعد المحاضرات لتسهيل الالتقاء به، والعدالة في معاملة الطلبة، وبشاشة الوجه ، والعلاقة الجيدة مع الطلبة.

4- دراسة ميلي(Milley) سنة 2003 بعنوان: **السلوكيات المزعجة التي يلاحظها الطلبة في أعضاء هيئة التدريس.** حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على السلوكيات المزعجة التي يلاحظها الطلبة في أعضاء هيئة التدريس. وتكونت عينة البحث من (874) طالبة من مرحلة البكالوريوس يدرسن في ثلاث جامعات أمريكية. وقد استخدم الباحث استبيان مؤلف من (40) بندا مقسم إلى 3 محاور.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن السلوكيات الأكثر إزعاجا للطالبات من قبل أساتذتهم وهي: عدم التنظيم أثناء عرض الدرس، والتحدث بسرعة أثناء شرح المحاضرات، وتقديم المحاضرات بصوت منخفض وأخيرا انخفاض مستوى علامات الطلبة عند تقويمهم.

تعقيب عن الدراسات الأجنبية

يمكن القول بأن الدراسات الأجنبية رغم اختلاف بيئتها ولغتها مع الدراسة الحالية، فإنها تتفق معها إلى حد ما في اختيار بعض البنود التي نحاول من خلالها الكشف عن طبيعة الممارسات والنشاطات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، وإعطاء فرصة التقييم للطلبة بحكم تواجدهم المباشر مع أساتذتهم وبإمكانهم تقديم ملاحظاتهم ومعرفة سلوكياتهم سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها. وما يميز الدراسة الحالية هو الاهتمام بالعديد من الجوانب التي قد تسمح بالكشف الدقيق عن مهام الأستاذ ودوره في العملية التّعليمية التعلّمية، والتي لم تؤخذ بعين الاعتبار في العديد من الدراسات.

تعقيب عام

تبين من عرض الدراسات السابقة ما يأتي:

✓ أن معظم الدراسات ركزت على تقويم الأستاذ الجامعي والوقوف على مستوى أدائه المهني كونه يمثل عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، بينما اهتم البعض الآخر من الدراسات بالنشاطات المفضلة في إدارة الصف الجامعي والوقوف على نوعية العلاقات التي يفضلها الأساتذة والطلبة الجامعيين داخل القسم الدراسي، وهناك من اهتم بموضوع الإشراف على الرسائل الجامعية لما له من آثار وأبعاد على شخصية الأستاذ المشرف والطالب.

✓ أن أغلب الدراسات تم انجازها في بيئات عربية مما يشير إلى وجود نوع من الاهتمام بهذا الموضوع الذي يهدف إلى ضرورة تحديد أهم الممارسات البيداغوجية التي لابد أن يقوم بها الأستاذ الجامعي والكفايات التدريسية التي تساعد على تحسين وتطوير معارف الطلبة وزيادة دافعيتهم نحو التعلم والإبداع.

✓ أن أغلب الدراسات استخدمت عدد من الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي بهدف التعرف على مستوى ممارسة كل كفاية، والتي استفدنا منها في اعداد أداة التقييم للدراسة الحالية.

✓ من حيث المنهج نلاحظ بأن جميع الدراسات تشترك في استخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج الملائم لمثل هذه الدراسات التي تعتمد على وصف الظاهرة وتحليلها.

✓ أن دراستنا تتفق مع أغلب الدراسات السابقة في تطبيق الاستبيان كأداة أساسية في جمع البيانات باعتبارها أداة تعطي للبحث جانب من المصداقية في استجابات عينة البحث نحو البنود، وكذلك تعطي جانب من حرية التعبير أو إبداء الرأي.

وكخلاصة يمكن القول بأنه على الرغم من خصوصية كل دراسة وتميزها عن غيرها من الدراسات السابقة إلا أن دراستنا قد وجدت في هذه الدراسات الأرضية العلمية المناسبة التي تنطلق منها، كما أنها تساعدنا في مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها في بحثنا.

خلاصة الفصل:

حاولنا من خلال هذا الفصل تقديم صورة تمهيدية عن مضمون هذه الدراسة ومتغيراتها الأساسية وذلك بعرض إشكالية البحث وما انبثق عنها من تساؤلات وفرضيات، وأيضا تحدثنا عن الأهمية والأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع، إضافة إلى ذلك فقد عرضنا مجموعة من المفاهيم الأساسية للدراسة والتي تعتبر بمثابة البوصلة التي تقودنا للكشف عن مؤشراتها في الميدان. وختمنا هذا الفصل بمجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة كمرجع نعتمده في مراحل بحثنا، وكذلك يساعدنا في التحقق من مصداقية النتائج المتحصل عليها ومقارنتها. ولهذا فقد حاولنا التنويع في انتقاء هذه الدراسات التي تناولت الموضوع من زوايا مختلفة لكنها تصب جميعها في نفس الاتجاه والمتمثل في شخصية الأستاذ باعتباره من أهم دعائم العملية التعليمية وهو المسؤول عن كل ما يقدمه من نشاطات وممارسات بيداغوجية لصالح الطالب الجامعي وهذا ما سيتم التفصيل فيه في الفصل القادم.

الفصل الثاني
الممارسات البيداغوجية وأبعادها

تمهيد:

أولا :الممارسة البيداغوجية

1- تعريف الممارسة

2- تعريف البيداغوجيا

3- بعض المفاهيم ذات الصلة بالبيداغوجيا

4- الأسس النفسية للبيداغوجيا

5- المقاربات البيداغوجية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية

ثانيا : أبعاد الممارسات البيداغوجية

1- التدريس

2- إدارة القسم (الصف الدراسي)

3- تقويم الطالب

4- الإشراف على الرسائل العلمية(التأطير)

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن تقييم الطلبة للممارسات البيداغوجية التي يقدمها أساتذة الجامعة يتبين من خلال طبيعة اتجاهاتهم حول هذه الممارسات، والكشف عن جوانب القوة والضعف فيها. ولما كانت هذه المهام تتم بشكل متكرر في مواقف بيداغوجية مختلفة ويكون المتعلم طرفا فيها، فإنه من الأهمية بمكان أن نعطي فرصة للطلبة لتقييم أساتذتهم، ومعرفة مدى مساهمتهم في تكوين شخصية المتعلمين، وتنمية قدراتهم وفق المبادئ والأساليب التعليمية المتبعة. وقد حاولنا في هذا الفصل التطرق في الجزء الأول منه إلى التعريف بالممارسة البيداغوجية، الأسس النفسية للبيداغوجيا، المقاربات البيداغوجية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية. أما في الجزء الثاني سنتطرق إلى أهم ممارسات الأستاذ الجامعي ونشاطاته البيداغوجية التي تحظى باهتمام الطلبة، وقد تم حصرها ضمن أربعة أبعاد أساسية والمتمثلة في: بعد التدريس، والذي سنتطرق من خلاله إلى الجانب التنفيذي منه، حيث يظهر دور الأستاذ وكفاءته في اختياره الأنسب لطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وكذلك من خلال تقديمه للمادة الدراسية وتمكنه منها. وبعد ذلك سنتطرق إلى بعد إدارة القسم، حيث ركزنا فيه على أهمية الانضباط والتفاعل الصفي القائم على العلاقات الإنسانية، والذي يسمح بتسهيل عملية التعلم وإثارة روح المنافسة بين الطلبة. ثم سننتقل إلى محور تقويم الطالب، حيث سنشير إلى مجالات التقويم وأساليبه، وكذلك أنواعه ووظائفه المختلفة، وما لهذا العنصر من أثر في تحسين مردود الطالب. وفي الأخير نقف عند بعد الإشراف على الرسائل العلمية من حيث أهدافه، ودور المشرف ومقوماته في العملية الإشرافية، وكذلك ضرورة تحلي الطالب بالأمانة العلمية من أجل إنجاز هذه الرسالة.

أولا :الممارسات البيداغوجية Les pratiques pédagogies

1- تعريف الممارسة: تعرف بأنها سلوك أو نشاط اجتماعي ينفذ بطريقة اعتيادية من طرف شخص أو مجموعة أشخاص(**Duguet,2014,p139**).

وفي المجال التربوي الممارسة تمثل نوع من الخبرة المنظمة نسبيا، وتشير إلى تكرار حدوث الاستجابات الظاهرة نفسها أو ما يشبهها في مواقف بيئية منظمة، ومثال ذلك ما تهيؤه المدرسة من مواقف سواء ما تعلق منها بالمنهج الدراسي أو الأنشطة التي تتم خارج المنهج الذي يتعلمه الطلبة(**سمارة والعديلي،2008، ص160**).

ويرى **جعنيني والرشدان** أن مصطلح الممارسة يستعمل للدلالة على مفهوم علمي معين. وقد يستخدم مصطلح الخبرة أحيانا، والتكرار أو التدريب أحيانا أخرى، والواقع أن مصطلح الممارسة أكثر دقة علمية بعكس المصطلحات الأخرى، فليس كل تدريب أو تكرار ممارسة، لأن التكرار هو إعادة موقف بحذافيره دون توجيه مقصود نحو تغيير أداء الفرد في مظاهر النشاط (**1999،ص256**).

2- تعريف البيداغوجيا: يشير مصطلح البيداغوجيا أو ما يعرف بعلم التربية على أنه ذلك العلم الذي يبحث في أهداف تنمية الفرد من النواحي البدنية والفكرية والخلقية والمناهج والوسائل التي تستخدم لتحقيق هذه الأهداف (**حمدان،2007،ص105**). ويرى **دوركايم** أن البيداغوجيا هي التفكير المطبق بأكثر منهجية ممكنة على مواضيع التربية بهدف ضبط تطورها. فالبيداغوجيا إذن هي مجموع الأفكار والرؤى التي تتشكل في نظريات تدعو إلى منهج تربوي معين أو طرق تعليمية توجه عمل المدرس (**بوسعدة،2012، ص22**).

من خلال ما تم عرضه حول مفهوم الممارسة والبيداغوجيا يمكن تحديد تعريفا جامعا لهما في ضوء الدراسة الحالية والذي نعني به مجموع الإجراءات والأنشطة التربوية والتعليمية التي ينفذها الأستاذ الجامعي بشكل دائم مع طلبته سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها، بهدف تطبيق المنهج الدراسي وتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة. ويتحدد مفهوم الممارسة البيداغوجية بعدة أبعاد أردنا من خلال هذه الدراسة الإشارة إلى البعض منها، بغرض تقييمها ومعرفة مدى تمكن الأستاذ الجامعي من ممارستها وتتمثل هذه الأبعاد في : **التدريس، إدارة القسم(الصف الدراسي)، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية (التأطير)**. وسوف نتطرق إلى كل بعد من هذه الأبعاد أو المجالات بالتفصيل ضمن الإطار النظري.

3- بعض المفاهيم ذات الصلة بالبيداغوجيا:

* **التربية Education:** أصل هذه الكلمة هو"Educatio" وهي كلمة لاتينية تعني "التغذي Nourrir" هذه التغذية مبنية على مجموعة من المعارف، الإرث الاجتماعي والإنساني ككل، والتي تنتقل من جيل إلى آخر(**Bakouche,2009,p18**).

فهي العلم الذي يعنى بتنمية ملكات الفرد وتكوين شخصيته وتقويم سلوكه بحيث يصبح عضوا نافعا في مجتمعه(**عبيد،2008، ص52**). والتربية هي عملية منظمة تهدف إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك الفرد عبر مختلف مؤسسات التنشئة، كتنمية القيم الأخلاقية الجيدة في شخصية الفرد أو إكسابه العادات الإيجابية في التعامل مع الآخرين(**سمارة،العديلي،2008 ،ص56**).

* **التعليمية Didactique:** تسمى بالديداكتيك أو فن التعليم وهو مجموعة الوسائل والطرق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم والتي تؤدي إلى إيصال المعرفة، سواء كانت هذه المعرفة فنا أم لغة أم علما من العلوم(**جرجس،2005،ص 303**).

كما يعرف الديداكتيك أيضا بأنه علم التدريس، وهو الدراسة العلمية لمحتويات وطرق التدريس وتقنياته، وكذا نشاط كل من المعلم والمتعلمين وتفاعلهم قصد بلوغ الأهداف المسطرة (**الفاسي، دس ص 2**).

فالتربية هي أشمل وأعم من البيداغوجيا حيث تتخذ منها أسلوبا وفنا في تحقيق أهدافها، أما التعليمية أو الديداكتيك فهي أضيق من حيث المعنى والهدف مقارنة بالبيداغوجيا.

4- الأسس النفسية للبيداغوجيا: ابتداء من النصف الثاني من القرن العشرين ظهر العديد من رواد علم النفس التعلمي والبيداغوجيا المعاصرة أمثال بياجيه Piaget وفيجوتسكي Vigotsky وبرونر Bruner وجانييه Gagné وغيرهم ممن أعطى للبيداغوجيا تركيبا جديدا ويمكن عرض أهم الأفكار التي جاء بها هؤلاء في الآتي(**تعوينات،2012،ص12**):

- لا يمكن أن يتحقق تعلم مستدام ما لم تحترم الطبيعة البيولوجية والسيكولوجية لهذا التعلم، وما لم يحترم إيقاع النضج الخاص بكل متعلم وبالرصيد المعرفي السابق الذي يرتكز عليه التعلم الجديد.
- من شروط تحقق التعلم أن يمتلك المتعلم تمثلا سليما عن موضوع التعلم، وعن الفعل الذي يستوجبه التحكم في هذا الموضوع والإحاطة به، إضافة إلى امتلاكه تمثلا واضحا لأهمية الإقبال على هذا الفعل ومعالجة هذا الموضوع.
- لا يتحقق التعلم المستدام إلا من خلال الممارسة والفعل واشتغال الذات المتعلمة على موضوع التعلم والاهتمام به.

- يكون التعلم سريعا وذا مردودية جيدة، إذا كان المتعلم مصاحبا في اللحظة المناسبة بمتدخل يفوقه دراية وإحاطة بالموضوع المعالج وهو المعلم.

ترى هل تسعى المؤسسة التعليمية الجزائرية إلى تطبيق مثل هذه الأفكار البيداغوجية على أرض الواقع أم أنها لا تزال تعيش على تجنيد سلطة المعلم في إدارة العملية التعليمية ؟ هذا ما سيتم الكشف عليه من خلال الإصلاحات التي قامت بها المنظومة التربوية الجزائرية في هذا الشأن.

5- المقاربات البيداغوجية التي مرت بها المنظومة التربوية الجزائرية:

بعد الاستقلال عرفت المنظومة التربوية الجزائرية ثلاث مقاربات أساسية للمناهج التربوية، وهذا الانتقال من بيداغوجية إلى أخرى يهدف إلى تحديد غايات التعليم حتى تكون أكثر ملاءمة لحاجات الفرد والمجتمع. وتتمثل هذه المقاربات فيما يلي:

5-1- المقاربة بالمضامين Approche par contenu: وهي بيداغوجيا تقليدية تقوم على أساس مجموعة أو قائمة من المحتويات لمواد التعليم يجب إكسابها للمتعلم. فهو يستطيع اكتساب معارفه عندما يقطع مسارا دراسيا معينا يتعامل فيه ضمن أنشطة مختلفة ذات محتويات معرفية. ودور المعلم هنا هو اثارة استجابة المتعلمين بشتى الوسائل التعليمية التي يستخدمها في تنفيذ التدريس، فهو الملقن للمعارف والمهارات التي تعد الهدف الأساسي في تصور هذا النموذج. ومن أجل ذلك كانت المناهج تركز كثيرا على هذه المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، حيث وضعت طرق تربوية(طرق غير نشطة) وأساليب تدريسية لا تهتم إلا بتنظيم المادة الدراسية فقط (تنظيم المعرفة). وكذلك وضعت أدوات التقويم ووسائله على أسس تلك المقاربة، بحيث لا تركز إلا على تحصيل المعارف والتحكم في استرجاعها وحسن ترتيبها وتنظيمها(**عطا الله،وآخرون، دس، ص61**).

وقد أفرزت هذه البيداغوجيا أوضاعا تربوية غير مرضية من حيث النتائج ومردودية المؤسسات التعليمية، فقد كان تكوين الفرد يتم على مستوى المعارف النظرية دون ضمان تكوين تطبيقي يسمح بالاندماج في سوق الشغل. ومع تفاقم هذا الوضع وفي ظل التحولات التي عرفها العالم في شتى الميادين بما فيها ميدان التربية والتعليم أصبحت البيداغوجيا التقليدية تفقد مكانتها تدريجيا من خلال البحث عن بدائل لتعديل وتجديد رسالة المدرسة للخروج من هذه الأزمة فظهرت بذلك المقاربة بالأهداف.

5-2-المقاربة بالأهداف Approche par objectifs : استعارت هذه البيداغوجيا جهازها المفاهيمي من السجل العسكري بما فيها من أهداف عامة إلى غاية الأهداف الإجرائية. وهي تقارب المتعلم على أنه آلة تشتغل وفق مبدأ الشحن إذ أنه مطالب بتكرار جملة من العمليات البسيطة والمجزأة وبتطبيق قواعد جاهزة لاكتساب سلوك ظرفي (**صليحة،والرتيمي،دس،ص103**).

كما تتغير وظيفة المتلقي من مستهلك إلى مساهم فعال ونشط في العملية التعليمية التعلمية. والمعلم وفق هذه المقاربة يصبح مصدرا للتعليم من بين المصادر الأخرى، حيث يقوم بتشخيص الوضعيات والحاجات وتخطيط التعليم بمعية المتعلمين والتأكد من تحقق النتائج المرجوة(**وهيبة،2010،ص10**).

وقد بينت الدراسات والبحوث أن بيداغوجيا التدريس بالأهداف تؤدي إلى تفكيك وعدم ترابط مراحل سير الدرس، بالإضافة إلى تشتت الأهداف الإجرائية أي بعثرة المعارف المكتسبة التي لا تصبح مترابطة فيما بينها أثناء توظيفها في موقع ما لحل مشكلة عملية في الحياة المدرسية أو خارجها. ونتيجة لذلك أفرز التدريس بالأهداف عدة نقائص منها مشاكل المردودية التي تترجم في الرسوب المتعدد، ومشاكل النجاعة البيداغوجية فيما يخص نوعية المكتسبات لدى الخريجين.

وبذلك أصبح نوع التحدي الذي يواجه مجتمعنا ملحا ومستعجلا ويتمثل في النوعية وحسن الأداء. ومن أجل رفع هذا التحدي اختارت منظومتنا التربوية مسعى بيداغوجي يضع المتعلم في جوهر العملية التعليمية التعلمية، والذي يعتمد على بناء الكفاءات التي تعمل على تزويد المتعلم بوسائل تسمح له بأن يتعلم كيف يتعلم بنفسه(**عطا الله،وآخرون،دس،ص62**).

5-3- المقاربة بالكفاءات Approche par compétence :

الكفاءة هي نظام من المعارف والمبادئ والإجراءات المنظمة في مخطط عملي يسمح بالتعرف على المشكل ضمن مجموعة من الوضعيات وحله بطريقة فعالة(**Alexander ,2011,p118**). ويشير مفهوم الكفاءة أيضا إلى مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعلم. ويرى **فريدريك ماكدونالد** Fredrick Makdonald أن الكفاءة تتشكل من مكونين رئيسيين هما المكون المعرفي والمكون السلوكي. فالمكون المعرفي يتألف من مجموع المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالكفاءة، أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها وتقويمها. ويعد إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما أساس للتعلم الجيد(**السلامي،ومحمد،2002 ص21**).

فبيداغوجيا الكفاءات هي مقاربة أكثر تطورا لأنها تقترح تعلما غير مجزأ مع إعطاء معنى للمعارف الدراسية واكتساب كفاءات مستديمة تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المختلفة، إذ ينتقل فيها الطالب من منطق التعليم وتلقي المعارف إلى منطق التعلم، أي ممارسة مدلول المعارف ضمن وضعيات أو مواقف مماثلة لفحوى التعليم بنفسه مما يدفع به إلى التكيف وتوظيف المعارف قصد إيجاد حل لهذه المشكلات.

وتعد المقاربة بالكفاءات إحدى البيداغوجيات التي تبنتها وزارة التربية الوطنية وعلى أساسها تم بناء المناهج الجديدة التي شرع في تطبيقها ابتداء من السنة الدراسية 2004/2003. وتطبيق هذه المقاربة

يستلزم التخلي عن مفهوم البرنامج والانتقال إلى مفهوم المنهاج، إذ الأول عبارة عن مجموعة المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها خلال مدة معينة، في حين أن الثاني يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت إشراف ومسؤولية المدرسة خلال مدة التعليم،أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال فترة معينة **(وهيبة،2010،ص ص10-11)**.

وإذا أردنا معرفة الأطر المرجعية لبيداغوجيا الكفاءات فإن الأساس العلمي الذي نشأت منه هو النظرية البنائية إضافة إلى النظرية الاجتماعية التفاعلية، والتي سيتم التطرق إلى كل منهما للبحث في سيرورة ممارسة فعل التعلم وفق هذه البيداغوجيا.

5-3-1- النظرية البنائيةLa théorie constructivisme : من روادها **جون بياجيه** إلى جانب **تشومسكي**، وظهرت كرد فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير- استجابة)، أما المدرسة البنائية فإنها تعطي الأولوية للفرد أو الذات العارفة على حساب موضوع المعرفة، وترى أن الفرد هو الذي يبني معارفه اعتمادا على ميكانيزماته الداخلية وإمكانياته الذاتية، وبالتالي فإن هذه المعرفة ليست صادرة من المحيط الخارجي ولكنها تتم عبر سيرورات ذهنية فردية **(اسليماني،2006،ص58)**.

فالتدريس وفق هذه النظرية يعتمد على مواجهة المتعلمين بمشكلة ما، ومحاولتهم إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلة. حيث صنفت البنائية في الفكر التربوي الأوروبي على أنها صيغة فكرية حديثة ذات منفعة كبيرة لترشيد البحث التربوي وتصويب الممارسات التعليمية**(Philippe,1998,p56)**.

ولقد أثرت النظرية البنائية على التصورات الديداكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى المتعلم الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وخلق فرص المبادرة والإبداع. وتقوم هذه التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية للمتعلم منطلقا لبناء وضعيات تعلم تسمح باكتساب مفهوم جديد**(عطا الله،وآخرون،دس،ص78)**.

وبالتالي يمكن أن نستخلص مما سبق بأن المنظور البنائي للمعرفة يتمحور حول نقاط أساسية هي **(اسليماني،2006،ص58)**:

- المعارف تبنى ولا تبلغ.
- المعارف قابلة مؤقتا للحياة والاستمرارية، وليست محددة بشكل نهائي.
- المعارف تتطلب ممارسة مفكرة، وليست مبلغة وملقنة كما هي دون نقدها.
- المعارف تتحدد داخل سياقات ووضعيات، وليست خارجة عن السياق.

فالنظرية البنائية مفادها أن المتعلم يبني معارفه بمفرده انطلاقا من استعداداته وإمكانياته الذاتية فهو يوظف المعارف السابقة في مواجهة وضعية مشكلة جديدة، حيث يبدأ في التفكير فيها ويصنفها في ذهنه

ويربطها مع مايشبهها ليصبح ما تعلمه ذا معنى، وبالتالي كلما توصل إلى حل نتج عن ذلك اكتساب خبرة وتصبح هذه المعلومة تستخدم في حياة المتعلم أو تولد لديه معرفة جديدة.

5-3-2- النظرية الاجتماعية التفاعلية La théorie sociale interactive : ترى هذه النظرية أن الكفايات الجماعية تبنى من خلال التلاقح والتفاعل بين الفرد والمحيط، ذلك أن التفاعلات الاجتماعية تعد من مكونات سيرورات بناء المعرفة. وفي هذا الإطار يلاحظ **فيكوتسكي** أن الفرد وحده غير قادر على التعلم، بل إنه في حاجة إلى من هو أكبر منه ليوجهه ويقوده إلى التعلم. ومن إيجابيات هذه النظرية تأكيدها لأهمية العلاقة بين المعارف السابقة والتمثلات الذهنية للفرد وموضوع المعرفة أو المعارف الجديدة، ذلك أن الفرد هو الذي يبني معارف جديدة ويعدل معارفه القديمة عن طريق التفاعل مع محيطه الفيزيائي والاجتماعي. فالتعلمات بهذا الشكل تنمو وتتبلور بسبب التفاعلات التي يقيمها الفرد مع محيطه وعلى هذا الأساس فإن الفرد لا يمكن أن يتعلم إلا ضمن وضعية(**اسليماني،2006،ص59**).

وتقوم هذه النظرية على عدة أسس من أهمها(**زنقوفي،20017،ص109**):

- أن التعلم الاجتماعي يساعد في بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون أقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره على بناء المعرفة.
- أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطا من التعلم الفردي، فالفرد يتعلم بشكل إيجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل زملائه،المعلم،الوالدين.
- أن يتعلم الفرد كيف يكون متعلما اجتماعيا، فالفرد لا يتعلم فقط معرفة ولغة، بل يكتسب أيضا مهارة حول تعليم نفسه كيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.
- أن يتم تعلم المحتوى الاجتماعي من خلال التفاعل الاجتماعي، حيث يتضمن ذلك مهارات اتصالية خاصة.

ومن مقتضيات هذه النظرية في رؤية أصل المعرفة الفردية، أن يراعي في التعليم أن المعارف لا تنقل من جيل إلى جيل، أو من المعلمين إلى المتعلمين، وإنما يبني المتعلمون معارفهم في ضوء السياقات الفكرية والاجتماعية. فالمعارف المختارة للتعليم والتعلم في مجالات الحياة كافة يجب أن تكون ملائمة لتطوير السياقات الاجتماعية الراهنة، وتحديثها وفقا للمعارف الجديدة، وفي سياقات ومناخات تشجع المتعلمين على بناء معارف جديدة تساعدهم على توظيفها في تلك السياقات.

مما سبق يمكن أن نلخص الفرق بين المقاربات البيداغوجية التقليدية والحديثة في الجدول التالي:

جدول رقم (01) : يوضح الفرق بين المقاربات البيداغوجية الكلاسيكية والحديثة

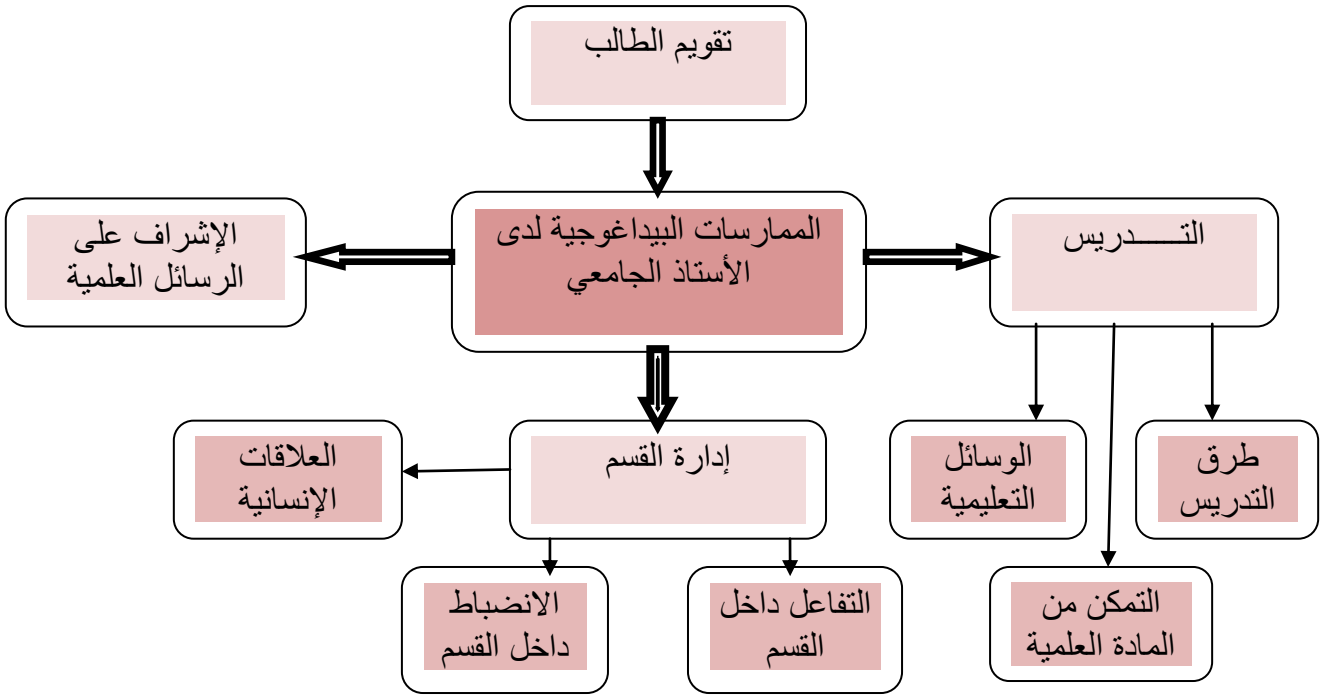
مقاربة بيداغوجية كلاسيكية	مقاربة بيداغوجية حديثة
– إلقائية، تلقينية. – الاعتماد على سلطة المدرس، العقاب. – تركز أساسا على تلقين المعارف. – دور المتعلم حفظ المعارف واستظهارها. – تنافس المتعلمين من أجل الحصول على الجزاء.	– فعالة، نشطة. – اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية. – تكييف التعليم مع حاجات المتعلم وقدراته وحوافزه واهتماماته. – المتعلم فاعل، مشارك، يبني تعلماته بنفسه. – جماعة القسم جماعة منتجة ومتعاونة.

المصدر: (الفاسي، دس،ص ص18-19).

ثانيا : أبعاد الممارسات البيداغوجية

سوف نتناول في هذه الدراسة أربعة أبعاد أساسية تندرج تحت مكون الممارسات البيداغوجية التي يؤديها الأستاذ الجامعي ضمن مهامه الأكاديمية وهي: التدريس، إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية والتي نوضحها في الشكل التالي:

الشكل رقم (01) : يوضح الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي وأبعادها



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الموروث النظري

1- التدريس Enseignement :

يقول جليبرت هيت:" التدريس لا يشبه إحداث رد فعل كيميائي بل يشبه مقطوعة موسيقية لذلك عليك أن تضع قلبك في التدريس وإلا فإنك ستتلف عملك وتلاميذك ونفسك" (عقل،2004،ص12).

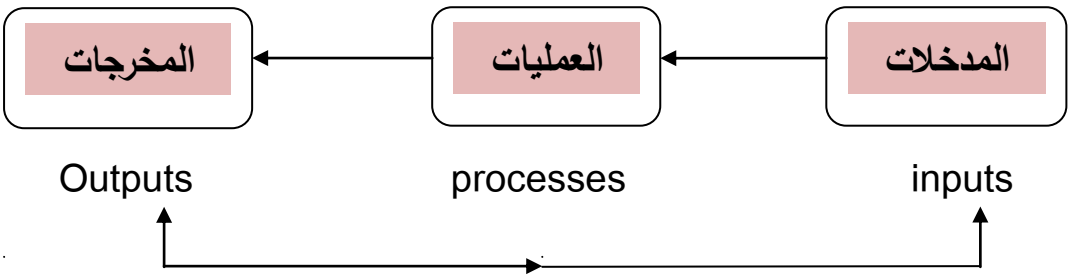
فالتدريس عملية معقدة بالغة الصعوبة يلعب فيها المعلم دور المنفذ الحقيقي للمنهاج الدراسي، ومن هنا تأتي أهمية المعلم في المساهمة الفعالة لنجاح العملية التعليمية وتحقيقها للأهداف المسطرة بناء على ما يمتلكه من كفاءات تدريسية.

ويعد التدريس نشاط إنساني يهدف إلى إثارة تعلم الطلبة وتسهيل الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تعليمي. ويفترض التربويون أن التدريس علم يمكن أن يهتم بالدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطلبة بغية تحقيق أهداف منشودة(**قطامي،وآخرون،2008،ص792**).

في حين يرى أصحاب المداخل المعاصرة للتدريس، بأنه نظام متكامل من العلاقات والتفاعلات، له مدخلاته وعملياته ومخرجاته. فعملية التدريس نظام من الأعمال المخطط لها بهدف إحداث عملية نمو المتعلم في جوانب الشخصية المختلفة، وهذا النظام يتضمن أربعة عناصر رئيسية هي: معلم، متعلم، مادة دراسية، بيئة التعلم، تتفاعل فيما بينها تفاعلا ديناميا عبر وسائل اتصال لفظية وغير لفظية ومجموعة النشاطات الهادفة بغرض اكساب المتعلم المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول الهادفة (**الفتلاوي،2003،ص14**).

ويمكن التعبير عن مفهوم التدريس كنظام متماسك ومتكامل بالشكل التالي:

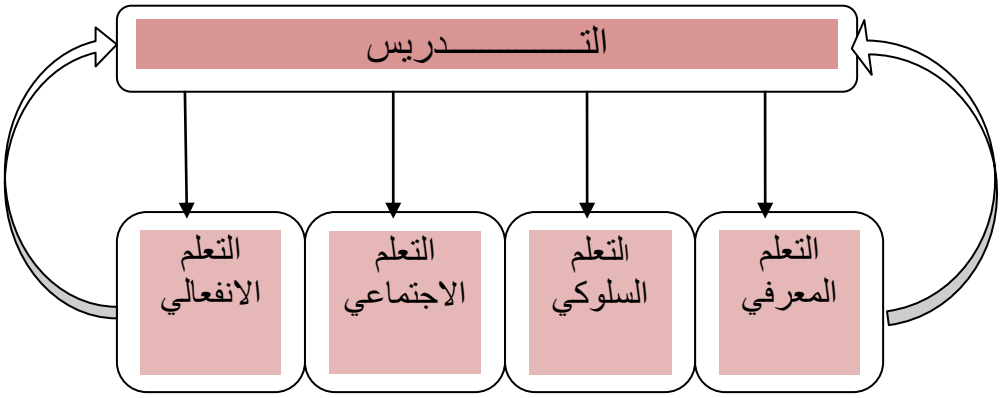
الشكل رقم (02): يوضح مفهوم التدريس كنظام متماسك ومتكامل



المصدر: (الفتلاوي،2003،ص15).

وتضيف **الفتلاوي** تعريفا آخرا للتدريس على أنه نشاط يهدف لمساعدة المتعلم على تحقيق أهداف تعليمية معينة يمكنه من خلالها أن ينمو نموا معرفيا ووجدانيا وحركيا، ليصبح فردا قادرا على إشباع حاجاته وحاجات مجتمعه(**2005،ص36**). ويمكن توضيح هذا المفهوم في الشكل التالي:

الشكل رقم (03): يبين درجة ارتباط التدريس بتعلم مختلف السلوكيات



المصدر: (الفتلاوي،2005،ص36).

وهناك من يعرف التدريس بأنه مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة طلابه في الوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانيات والوسائل المتاحة ويستخدمها بطرق ملائمة لإحداث التعلم(**شبر،وآخرون،2005،ص19**).

والمقصود بالتدريس في الدراسة الحالية هو نشاط بيداغوجي يمارسه الأستاذ الجامعي داخل حجرة الدراسة بهدف إحداث تغيير في سلوك الطالب وبنيته المعرفية، معتمدا في ذلك على ما يمتلكه من المادة العلمية وما يستخدمه من طرق تدريس ووسائل تعليمية تتناسب مع الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المرجوة.

1-1- بعض المصطلحات المتقاربة مع مفهوم التدريس: في كثير من الأحيان يختلط الأمر حول مصطلح التدريس والتعليم والتعلم لكن من خلال الإطلاع على الأدبيات التي تناولت هذه المفاهيم نجد ثمة خطوط فاصلة أو محددة لكل مفهوم. وقد سبق التطرق إلى مفهوم التدريس بشيء من التفصيل، وسوف نشير إلى المفاهيم المتصلة به لإزالة الغموض فيما بينها وهي على التوالي:

* **التعليم Enseignement:** ورد في المعجم التربوي الجزائري أن التعليم هو عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم (**هجرسي،وشنان،2009،ص55**). ويعرف أيضا بأنه إدارة التعلم التي يقودها المعلم من خلال التصميم المنظم والمقصود للخبرات بهدف مساعدة المتعلم على إحداث التغيير المرغوب فيه(**عبيد،2008 ص58**). والتعليم هو إحدى حالات التدريس التي يعتمد فيها المعلم على إيصال المعلومات والتفاعل بين متعلم أو أكثر، إذ يضمن تفاعلا حيا وواقعيا من أجل تعليم مثمر وفعال(**سمارة،والعديلي 2008،ص67**).

* **التعلم Apprentissage:** يعرف **ودورث (wood worth)** التعلم بأنه " نشاط يصدر عن الفرد ويؤدي إلى تعديل في سلوكه، ويؤثر في نشاطه المقبل" **(الأحمد،2001،ص 166)**. كما يشير التعلم إلى العملية المكتسبة من واقع خبراتنا في المنزل، المدرسة، النوادي وفي ميدان العمل أو ما يحدث من كل نشاط مشترك. فهو التغيير النسبي في السلوك الناتج عن الخبرة السابقة، وفي معرفة أو شعور أو اتجاهات الفرد بسبب هذه الخبرة حيث يعد التعزيز من أهم مبادئ التعلم الإنساني **(هجرسي،وشنان 2009،ص10)**. ويعرف التعلم في مجال علم النفس السلوكي بأنه عملية عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تغير يطرأ على أداء أو سلوك الفرد نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب**(علي،2011،ص72)**.

فالتعلم إذن هو عملية ذاتية هادفة وثابتة نسبيا تنجم عن مواجهة الفرد لمواقف جديدة تحدث تغيير في سلوك المتعلم. بينما عملية التدريس تتضمن عدة عناصر متكاملة نذكر منها : الطرق التدريسية المتبعة والوسائل التعليمية المستخدمة، وكذلك المادة العلمية المقدمة للطلبة. وسوف نتطرق من خلال هذه الدراسة إلى تناول كل عنصر على حدى بشيء من التفصيل والتوضيح.

1-2- طرق التدريس Méthodes d'enseignement: الطريقة هي تنظيم مقنن من الإجراءات التقنية والوسائل الموضوعة لتحقيق الهدف **(Marcel,2006,p284)**.

كما تعني طريقة التدريس أيضا تجميع للعناصر الفاعلة وتحديد الخصائص المادية والمعرفية والاجتماعية للممارسة التعليمية**(Duguet,2014,p134)**.

وطرق التدريس باختلاف أنواعها وصيغها، هي وسائل الاتصال الحقيقية الحاملة لرسالة التعلم سواء كان محتوى هذه الرسالة معرفي أو مهاري أو عاطفي أو قيمي**(راشد،2007 ص99)**. فطريقة التدريس هي العنصر الذي يترجم الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي على أرض الواقع كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بهذه الأهداف والمحتوى والمعلم والمتعلم، وكذلك الأدوات المساعدة على إحداث التعلم، كما تترجم طريقة التدريس الأهداف الخاصة لكل مادة دراسية في صورتها السلوكية والخبرات المصاحبة لدراسة المقررات الدراسية. ويتضح هذا في أنه لا يمكن تصور منهج تتحقق أهدافه دون طريقة. كما أنها تسهم في تقديم الخبرات الكاملة والشاملة في فروع المجال الواحد لدى المتعلم، بدلا من إمداده بخبرة مجزأة ومنفصلة **(شحاتة،2001،ص119)**.

إن معرفة المعلم الواسعة بطرق التدريس واستراتيجياته وقدرته على استخدامها، تساعد بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، بحيث تصبح عملية التعليم ممتعة لدى الطلبة، ومناسبة لقدراتهم وميولهم ورغباتهم. فالطريقة ليست قوالب جامدة يتقيد بها المعلم في كل الظروف والأحوال

المتصلة بطبيعة المادة أو بيئة الطالب الصفية، بل على المعلم أن يكون المبتدع لطريقته مرنا في اتخاذ الأسلوب الذي يوصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة، ومن الواجب أن يكون المعلم ملما بطرق التدريس القديمة والحديثة، وقد يكون اهتمام الطلبة وانتباههم راجعا الى قدرة المعلم ومهارته أكثر مما يرجع إلى مادة التدريس(**مرعي،والحلية،2005، ص25**).

وهناك مواصفات ومعايير يجب توافرها لكي تكون طريقة التدريس ناجحة نذكر منها (**الطناوي،2009 ص167**):

✓ أن تتناسب طريقة التدريس مع كل الأهداف والمحتوى، مما يسمح بترجمة الأهداف إلى سلوك يقوم به المتعلم، وتدريس المحتوى بالطريقة التي تناسبه وتسهم في تحقيق أهدافه.

✓ أن تسهم في ربط المتعلم والمادة المتعلمة ببيئة المتعلم ومجتمعه الذي يعيش فيه وبالتالي يشعر المتعلم بأن المواد التي يتعلمها وظيفية في حياته، وأنه بحاجة إليها لتساعده على فهم مجتمعه والإسهام في بنائه وتطويره.

✓ أن يراعي المعلم في اختياره للطريقة الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث أنه من المعروف أن كل متعلم يتفاعل مع الموقف التعليمي من زاوية مختلفة تبعا لاهتماماته وقدراته وميوله واستعداداته وبالتالي فإن طريقة التدريس الجيدة هي التي تتنوع خبراتها لتتلاءم مع هذه الفروق بين المتعلمين.

ويرى **جميل عايش** أن من مواصفات طريقة التدريس الناجحة أن تكون متناغمة مع نتائج البحوث التربوية وعلم النفس التربوي، والتي تؤكد على الطالب كمحور أساسي في العملية التعليمية التعلمية، وعلى المعلم كمحرك وموجه لذلك المحور، كما يجب أن يضع في اعتباره مستوى نمو الطلبة المعرفي والنمائي ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية السابقة(**2009،ص155**).

كما ينبغي أن تناسب الطريقة ما يصبو الأستاذ إلى تدريسه، سواء تعلق الأمر بتدريس كيفية عمل شيء ما(وهو التدريس الموجه نحو المهارات)، أم تدريس حقائق (وهو التدريس الموجه نحو المعرفة)، أم تدريس الطالب ليكون لديه صفات مرغوب فيها(وهو التدريس الموجه نحو القيم). فإذا أراد الأستاذ أن يدرس للطالب كيف يكون أمينا مثلا، فلابد وأن تتضمن الطريقة فرصا يظهر فيها الطالب هذه الخاصية (**راشد،2007،ص101**).

وبناء على ما سبق ذكره يمكن القول بأن طرق التدريس تتنوع بتنوع الأغراض التربوية، وأن المعلم الخبير والكفء هو الذي تكون لديه القدرة على التنويع في طرق تقديمه للدرس بهدف إثارة انتباه الطلبة وزيادة دافعيتهم من جهة، ومن جهة أخرى من أجل كسر الروتين والملل داخل الفصل الدراسي. ويمكن

من خلال دراستنا التطرق إلى البعض من طرق التدريس التي يستخدمها الأستاذ الجامعي في توصيل المادة التعليمية للطلبة والتي تتمثل فيما يلي:

1-2-1- طريقة المحاضرةMéthode de conférence: تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرق التدريس وأكثرها شيوعا، فهي الأسلوب المباشر للأستاذ الجامعي في تدريس المعلومات والخبرات وتقديمها للطلبة، حيث تتميز بالاتصال الإنساني باتجاه واحد يبدأ عادة بالأستاذ وينتهي بمجموع الطلبة. أي أنها تقوم أساسا على مبدأ الإلقاء المباشر، وشرح العرض النظري للمادة من جانب المعلم، أما المتعلم فهو مستمع لما يلقيه المعلم من مادة علمية. ومن أهم المسلمات التي تستند إليها طريقة المحاضرة ما يلي(**راشد،2007،ص ص 103-104**):

✓ إن ما يحتاج إليه الطالب من معرفة وخبرة، وما يستطيع أن يتعلمه من هذه المعرفة وتلك الخبرة موجود خارجه وليس بداخله، أي أن الطالب عندما يتعلم إنما هو يستقبل شيئا من خارجه، وأن عقله فراغ تقوم التربية بملئه وحشوه بالمعارف والخبرات، وأن دور الطالب هنا هو تمحيص وفرز ما يستقبله ومحاولة تمثله.

✓ إن الأستاذ الجامعي هو الشخص العارف أي الذي لديه المعرفة، ويستطيع أن يوصلها إلى الطالب أو يرشده إلى مصادرها. أي أنه المثير الخارجي الذي يحرك الطالب ويوجه نشاطه لاستقبال المعرفة.

✓ كثرة عدد الطلبة وزيادة كثافة الفصول الجامعية جعل التدريس لأعداد كبيرة أمرا حتميا، ومن ثم جعل طريقة المحاضرة أنسب وأكثر جاذبية عن غيرها من الطرق وذلك لأنها تناسب الأعداد الكبيرة من جهة ولأنها طريقة اقتصادية من جهة أخرى.

✓ إن الطلبة في سن التعليم الجامعي يشعرون بشيء من الاعتزاز لانتمائهم إلى مجموعات كبيرة ولذلك فإن طريقة المحاضرة لا تلغي فرصة التجمع الجماهيري للطلبة، حيث تعطي لهم فرصة للانتماء الجماعي وبالتالي يشعرون بالأمن والإستقرار وإشباع لحاجاتهم الاجتماعية.

استنادا إلى ما سبق ذكره من المسلمات التي تقوم عليها طريقة المحاضرة يمكن أن نستخلص أهم مميزات هذه الطريقة فيما يلي(**الطناوي،2009، ص168**):

- تغطية جزء كبير من المعلومات في وقت قصير مما يعمل على توفير وقت المعلم.
- عرض المعلومات بطريقة منظمة ومرتبة ومتصلة.
- المحافظة على نظام المتعلمين داخل الفصل وخاصة حينما تكون الفصول مكتظة بالطلبة.

كما أن من مميزات طريقة المحاضرة أيضا(**راشد،2007،ص105**):

- أنها تعتبر طريقة اقتصادية مما يؤدي إلى خفض التكلفة في نفقات التعليم الجامعي.

- أنها طريقة مناسبة للأعداد الكبيرة من الطلبة حين يتعذر عقد حلقات صغيرة للمناقشة، ومما يزيد من قوة هذا العامل اقتراح أجهزة تكبير الصوت، مما يجعل في الإمكان أن تصل المحاضرة إلى أعداد كبيرة في وقت واحد.
- يمكن أن تستخدم طريقة المحاضرة كطريقة مساعدة لطرق التدريس الأخرى مثل الطريقة المعملية وطريقة المناقشات وغيرها.

أما مواطن القصور والضعف في طريقة المحاضرة يمكن تلخيصها فيما يأتي(**الطناوي،2009،ص ص 168-169**):

- لا يقوم المتعلم بدور إيجابي خلال استخدام طريقة المحاضرة، فهي تشجعه على أن يكون سلبيا يتلقى المعلومات التي تعرض عليه ولا يقوم بأي دور في جمعها أو البحث عنها.
- لا تهتم طريقة المحاضرة بتوفير الخبرات الحسية للمتعلمين، حيث أنها تعتمد على الألفاظ بشكل أساسي، مما يؤدي إلى اعتماد المتعلمين على الحفظ والاسترجاع، وبالتالي سرعة نسيان المعلومات التي تلقوها.
- قد تؤدي طريقة المحاضرة إلى تشتت انتباه الطلبة أثناء شرح الدرس بحيث لا يستطيع المتعلم تركيز انتباهه بشكل مستمر لفترة طويلة.
- إنها طريقة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك لأنها تفترض أنهم يفهمون بنفس السرعة ويتعين عليهم أن يحققوا نفس الأهداف.

ويرى **علي راشد** أن طريقة المحاضرة لا تعطي للأستاذ المحاضر خطا مباشرا من المتابعة والتعزيز عن مدى تعلم الطلبة واستفادتهم من محتوى المحاضرة، فنادرا ما تتاح الفرصة للطلبة لإثارة الأسئلة والإدلاء برأيهم في مستوى أداء الأستاذ، وبالتالي لا يستطيع هذا الأخير أن يقوم ذاته ويقدر مستوى أدائه ويحسن من أساليبه (**2007 ص106**).

وبالرغم من عيوب طريقة المحاضرة وسلبياتها إلا أن هناك بعض المواقف التعليمية التي تعد هذه الطريقة من أفضل أساليب التدريس، وفي هذه الحالة ينبغي على المعلم أن يراعي بعض الاعتبارات والتوصيات التي يمكن الاستعانة بها في تحسين وتطوير طريقة المحاضرة وزيادة فاعليتها ومنها (**الطناوي،2009،ص169**):

- أن يتدرب المعلم على ترتيب أفكاره عند إعداده للدرس، ويحدد المواضيع التي تحتاج إلى عرض أمثلة أو تطبيقات.
- أن يثير اهتمام المتعلمين بالدرس ويزيد من دافعيتهم باستخدام التهيئة المناسبة.

- أن يهتم المعلم بمتابعة المتعلمين له أثناء الشرح من خلال إثارة بعض التساؤلات أثناء الحصة التدريسية مما يقلل من أثر عوامل التشتت وانصراف المتعلمين عن موضوع الدرس.
- أن يغير المعلم من موقعه داخل الفصل ويتحرك حركة هادفة أثناء الشرح مما يقلل الملل الناتج عن استخدام طريقة المحاضرة.
- أن يحرص المعلم على أن يكون نطقه للألفاظ واضحا، وصوته مسموعا، وأن ينوع في نبرات صوته ويغيرها ليؤكد على النقاط المهمة ويمنع تشتت انتباه المتعلمين.

نستنتج مما سبق أن طريقة المحاضرة رغم قدمها وكثرة عيوبها إلا أنها من أكثر الطرق التدريسية التي يركز عليها الأساتذة في تقديمهم للمادة خاصة في الجامعة، حيث يجد الأستاذ نفسه أمام عدد هائل من الطلبة وبالتالي يلجأ إلى تقديم الدرس بشكل إلقائي حتى يشد انتباههم ويؤثر فيهم.

1-2-2- طريقة المناقشة Méthode de discussion: تعرف المناقشة على أنها أنشطة تعليمية تعلمية، تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس، حيث يحرص على إيصال المعلومات بطريقة الشرح وطرح الأسئلة، ومحاولة ربط المادة المتعلمة قدر الإمكان للخروج بخلاصة أو تعميم للمادة التعليمية وتطبيقها على أمثلة**(مرعي،والحلية،2005،ص53).**

إن المناقشة من الطرائق التدريسية التي تعتمد على المتعلم بوصفه محورا مركزيا تدور حوله العملية التعليمية، وتتيح الحرية للحوار الجماعي وهي معايير أساسية تستمدها من مبادئ التربية الحديثة. وتزداد فاعلية هذه الطريقة كلما كانت أهداف المناقشة واضحة والموضوع ملائما للنقاش والحوار ومناسبا لمستوى نضج المتعلمين**(الفتلاوي،2003،ص ص 116-117).**

بناء على ما سبق تعتبر طريقة المناقشة من أكثر الطرق التعليمية المفضلة في التدريس الجامعي، لما تحدثه من تفاعل فكري وعاطفي واجتماعي بين الأستاذ وطلبته، وكذلك بين الطلبة بعضهم مع بعض. وينقل هذا الأسلوب الطلبة من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي حيث يسهمون في إبداء الرأي وتقديم ما عندهم من مقترحات وحلول للمشكلات المطروحة.

وأهم ما تمتاز به طريقة المناقشة ما يلي**(راشد،2007،ص ص 112-113):**

- ✓ تنمية الإستقلالية في التعلم حيث تزود الطلبة بفرص الممارسة بطريقة ذاتية لتحصيل المعرفة حسب أساليبهم واستعداداتهم الخاصة، كما تنمي في كل طالب القدرة في التعبير عن الذات.
- ✓ أكدت البحوث أن جو التفاهم المتبادل بين الأستاذ وطلبته ينمي لديهم القدرة على التحصيل الدراسي بما فيه من تذكر وفهم للمادة الدراسية، من خلال المشاركة الفعالة للطلبة أثناء ممارسة المناقشة والحوار داخل الفصل.

✓ تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدراتهم الفعلية على إنتاج الآراء والمقترحات والحلول المحتملة للمشكلات المطروحة للمناقشة، وبالتالي تشبع لديهم حاجة نفسية هامة وهي الحاجة إلى النجاح.

كما حددت **الفتلاوي** أهم المزايا التربوية لطريقة المناقشة، بحيث يمكن استخدامها في مختلف المجالات الدراسية والعلمية منها والاجتماعية والإنسانية وبما يتلاءم مع طبيعة الموضوعات ذات المشكلات التي يمكن حلها ببدائل متعددة أو المثيرة للجدل. كما أنها تساهم في تنمية مهارات التفكير الناقد للمتعلمين وتهديهم إلى أهمية الحقائق والأدلة المسندة إلى العلم والمعرفة في النقاش والحوار **(2003،ص ص 117-118).**

ومن العوامل التي تساعد على نجاح طريقة المناقشة في تحقيقها لأهدافها ما يلي(**الطناوي،2009، ص 171):**

✓ أن يكون هدف المناقشة واضحا في ذهن الأستاذ وأن يشترك فيها جميع المتعلمين بحيث تصبح نشاطا اجتماعيا يهدف إلى التوصل إلى حلول بعيدا عن المجادلة.

✓ أن يستخدم الأستاذ أسئلة جيدة الصياغة واضحة ومحددة، ويدور كل منها حول فكرة واحدة حتى لا يشتت تفكير المتعلمين.

✓ توجيه الأستاذ السؤال إلى المتعلمين جميعا، وإتاحة الفرصة لهم للتفكير في الإجابة قبل أن يختار المجيب عن السؤال، مما يستدعي مشاركة الجميع وبذل جهد للتفكير في الإجابة.

✓ الحرص على عدم سيطرة قلة من المتعلمين على المناقشة بحيث يجب على الأستاذ إشراك الجميع وعدم إهمال الذين يحجمون عن المشاركة، والذين لا يرفعون أيديهم لعدم تأكدهم من صحة إجاباتهم أو ضعف قدرتهم على التعبير اللفظي.

✓ أن تكون الأسئلة مختلفة الصعوبة بحيث يحدد كل متعلم ما يناسبه من الأسئلة ليجيب عنها، فتكون هناك أسئلة صعبة تناسب المتفوقين، وأخرى سهلة تناسب الذين يعانون من صعوبات التعلم، وبالتالي يضمن المعلم مشاركة جميع المتعلمين في المناقشة.

✓ الحرص على تحقيق النظام داخل حجرة الدراسة أثناء المناقشة، وعدم حدوث ضوضاء وإجابات جماعية ومقاطعة، وغيرها من العوامل المشتتة للانتباه.

وقد ذهب **مرعي والحلية** في تحديد نموذج أو شكل من أشكال طريقة المناقشة، والتي تسمى بالطريقة السقراطية، نسبة إلى الفيلسوف (سقراط)، والتي استخدمت في مدارس القرون الوسطى حيث يؤكد على طريقة السؤال والجواب، وأن المعرفة التي يحصل عليها الطالب نابعة من داخله وليست من مصادر خارجية، حيث يحصل عليها بواسطة جهوده الخاصة. فمعظم التربويون اليوم يأخذون بوجهة النظر القائلة

بأن المعرفة تحدث وتحصل عندما يبني المرء على معرفته الموجودة، أي أن الإنسان يولد المعرفة بنفسه عن طريق التأمل والجدل والحكم وتقويم الأسباب مالها وما عليها ووزن الأدلة واللجوء إلى المبادئ واتخاذ القرارات.

فحسب هذه الطريقة فإن الأستاذ لا يوصل المعرفة للطالب وإنما يقوم بإثارة المعرفة لديه وتنشيط الذاكرة لاكتسابها، حيث يتحدى الطالب بأسئلته، ويشجعه على أن يصل بنفسه إلى ما يراد له أن يصل إليه، وأن يستغل خبرته الخاصة في إدراك مبادئ المادة الدراسية وتوليدها دون مساعدة الأستاذ، لإيجاد حلول للأسئلة المطروحة.

كما أن ما يميز الطريقة السقراطية هو تنمية لدى الطالب روح الاستقلال، والشعور بأنه يستطيع أن يعمل وحده، وأنه ينبغي أن يصبح قادرا على أن يعتمد على نفسه ويثق في قدراته ليستمر في العمل بنجاح **(2005،ص ص 56-57)**.

مما سبق يمكن القول بأن المناقشة تعد من الطرق التقليدية في التدريس ورغم ذلك فإنها لازالت من الطرق الفعالة التي تسمح باستثارة المعلومات المكتسبة لدى الطلبة وخبراتهم وتنمي فيهم روح البحث والإطلاع كما أنها تكسبهم مهارة المواجهة والتعبير عن الرأي واحترام رأي الآخرين.

1-2-3- طريقة حل المشكلات Méthode de résolution des problèmes: يعتبر التعلم عن طريق حل المشكلات من الاستراتيجيات المهمة في التدريس، لأنه تعلم يقترح وضعية مشكل أكثر تعقيدا تستدعي مواجهة الطالب لمجموعة من التعلمات المتداخلة، والتي تتمحور حول الوضعية. فالأمر لم يعد متعلقا بنشاط قد يستغرق بعض الدقائق أو الساعات ولكن بنشاط قد يطول لعدة أيام أو أسابيع أو حتى شهور. والملاحظ أن هذه الطريقة لا تمارس حاليا بكثرة إلا في التعليم الجامعي، لأنها تسمح فعلا بإدماج المكتسبات وتنمية التفكير العلمي لدى الطلبة**(حمود،2004،ص 43)**.

والمشكلة حسب هذه الطريقة هي سؤال محير أو موقف مربك يجابه المتعلم بحيث لا يستطيع الإجابة عنه أو التصرف في الموقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مهارات جاهزة، ويجب عليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابقة في قالب جديد لم يكن موجود لديه من قبل، وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف، وقد يتطلب الأمر اكتساب معارف ومهارات جديدة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، أو التصرف السديد في الموقف الجديد المربك.

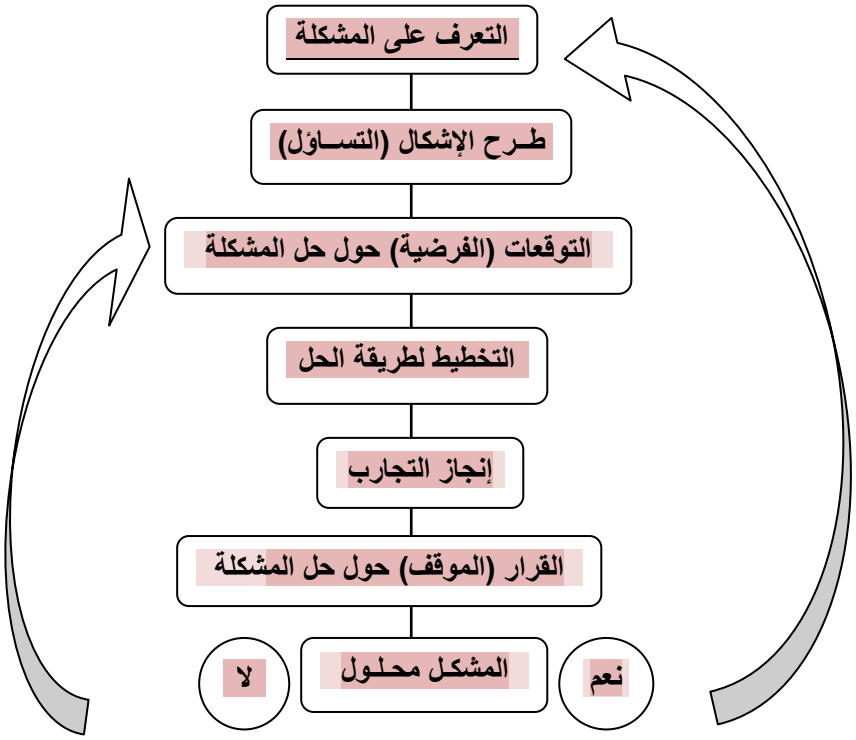
إن عملية حل المشكلات من أعقد النشاطات الإنسانية، فهي عملية نشاط عقلي عال، لأنها تحتوي على عمليات عقلية كثيرة ومعقدة، مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والاستبصار والتجريد وغير ذلك من العمليات العقلية والمهارية والانفعالية المتداخلة.

ويرى **جون ديوي john dewey** أن هناك خمسة أطوار لإتمام عملية حل المشكلات التي تعتمد على الطريقة العلمية وهي كما يلي **(عطاالله،وآخرون،دس، ص ص 82-84):**

- ✓ تحديد المشكلة تحديدا دقيقا من حيث الصياغة واستخدام كلمات سهلة وقابلة للفهم من قبل الطلبة.
- ✓ التعرف على الشروط والظروف المحيطة بالمشكلة عن طريق تحديد العوامل المؤثرة فيها والمتأثرة بها وجمع كل المعلومات المتصلة بها، مما يؤدي إلى فهم المشكلة وتحديدها بصورة أكثر دقة.
- ✓ وضع فرضيات للحلول الممكنة لهذه المشكلة بحيث تكون قابلة للاختبار بأية وسيلة من الوسائل العلمية.
- ✓ دراسة كل فرضية من هذه الفرضيات على أساس القيمة المحتملة لكل منها، وعلى أساس التنبؤ بالنتائج المحتملة.
- ✓ اختبار صحة كل فرضية من الفروض الموضوعة لحل المشكلة مع ضرورة التحلي بالموضوعية والبعد عن الذاتية والآراء الشخصية حتى لا يؤثر ذلك على النتائج المتحصل عليها.

ويمكن تمثيل مراحل حل المشكلة بالمخطط التفصيلي الآتي:

الشكل رقم (04) : يوضح مراحل حل المشكلة



المصدر : زنقوفي فوزية،2017،ص240

وقد تستند طريقة حل المشكلات حسب ما جاء به **جميل عايش** إلى أسس تربوية تتماشى مع طبيعة عملية التعلم التي تقتضي أن يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه، وأن تتفق هذه الطريقة مع

مواقف البحث العلمي لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث لدى الطلبة، كما أنها تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم أو مادته، وبين استراتيجية التعلم وطريقته. فالمعرفة العلمية في هذه الطريقة هي وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت ذاته**(2009،ص175)**.

ومن خلال ما سبق عرضه حول طريقة حل المشكلات يمكن تحديد أهم مميزاتها وإيجابياتها فيما يلي **(الطناوي،2009، ص176):**

✓ تسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين وتساعدهم على استخدامها ليس فقط في حل المشكلات التي يثيرها المعلم داخل حجرة الدراسة، بل أيضا في حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم الواقعية و اليومية.

✓ يكتسب المتعلمون من خلال طريقة حل المشكلات بعض الصفات المرغوبة مثل تحمل المسؤولية والتعاون والاعتماد على النفس، مما يؤدي إلى إعداد أفراد ذوي شخصيات قوية ومستقلة.

✓ تساعد هذه الطريقة المتعلمين على اكتساب المعلومات بصورة أفضل من الطرق التدريسية الأخرى حيث أن المعلومات في هذه الطريقة تكون وظيفية بالنسبة للمتعلمين، إذ أنهم يكتسبونها من خلال نشاطهم وتفاعلهم المباشر مع الموقف التعليمي، وهذا يساعدهم على تطبيقها أو استخدامها في مواقف أخرى مشابهة.

✓ تساعد طريقة حل المشكلات المتعلمين على الاعتماد على الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية مما يمكنهم من التكيف بسهولة مع المجتمع الذي يعيشون فيه.

✓ تسهم هذه الطريقة في إشباع حاجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم، حيث يشعرون عند توصلهم لحل المشكلة المدروسة براحة نفسية تعد بمثابة تعزيز يدفعهم إلى بذل المزيد من الدراسة والبحث لمشكلات أخرى، كما أنه يزيد من اهتمامهم وارتباطهم بالمدرسة وما يتعلمونه داخلها.

أما عن عيوب استخدام طريقة حل المشكلات في عملية التدريس فإنها تتضح فيما يلي**(شبر،وآخرون 2005،ص171):**

- صعوبة تحقيق هذه الطريقة في التدريس.
- قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن للطلبة فهمها عند استخدام هذه الطريقة.
- قد لا يوفق المعلم في الاختيار الحسن للمشكلة، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج المتعلمين.
- تحتاج هذه الطريقة إلى إمكانيات كما أنها تتطلب معلما مدربا بكفاءة عالية في تطبيقها.

نستنتج مما تقدم أن طريقة حل المشكلات تعد من النشاطات الحيوية في عملية التدريس، فهي تحتوي على مستويات متباينة من التعقيد يتضمن كل مستوى جانب معين من الأهداف التعليمية، حيث يكون

فيها المتعلم في وضعية مشكلة تتطلب منه اتخاذ قرار معين، كما أنها الطريقة الأكثر فاعلية في إحداث عملية التعلم والاكتساب.

1-2-4- طريقة الاكتشافMéthode de découverte: إن نشاط الاكتشاف عامة هو كل نشاط يترتب عنه تعلم جديد، سواء كان هذا التعلم مفهوما جديدا أم قاعدة جديدة، أم معارف خاصة جديدة. ومن الأمثلة التي قدمها لنا **محمد محمود** حول طريقة الاكتشاف نجد(**2004،ص38**):

- ✓ الزيارات الميدانية أو الخرجات الدراسية التي يمكن أن تمهد لدرس جديد.
- ✓ تجربة يقوم بها الطالب أو الأستاذ بهدف استخلاص خاصية فيزيائية أو كيميائية.
- ✓ تحليل نص أدبي قبل الشروع في الحديث عن تيار أدبي جديد...إلخ.

فهذه الأنشطة غالبا ما تهم التعلمات المنتظمة كتحديد هدف خاص ترمي إلى تحقيقه أو قدرة نريد تعميقها وتنميتها.

وعليه تعد طريقة الاكتشاف إحدى طرق التدريس التي تؤكد على إيجابية المتعلم ونشاطه في العملية التعليمية التعلمية وذلك بتهيئة الظروف الملائمة لجعله يكتشف المعلومات بنفسه بدلا من الحصول عليها جاهزة من كتاب أو يتلقاها من معلم.

ويستخدم الأستاذ في هذا الشأن العديد من العمليات العقلية كالملاحظة والاستنتاج والتصنيف والوصف والتفسير والقياس وغيرها من العمليات التي يحتاجها الباحث أثناء بحثه لمشكلة ما، وبذلك تتاح الفرصة للمتعلم لكي يفكر تفكيرا مستقلا ويحصل على المعرفة بنفسه، حيث يكون في موضع المكتشف لا المنفذ فتثار أمامه مشكلات تحتاج إلى حل، وعليه أن يخطط بنفسه لحلها ويصمم التجارب اللّازمة لها (**الطناوي 2009،ص177**).

وتتميز طريقة الاكتشاف كأسلوب تدريسي بالخصائص التالية(**راشد،2007،ص ص 118-121**):

1- تجعل هذه الطريقة الطالب مركزا للعملية التعليمية ومحورا لها، وليس المادة الدراسية أو المعلم وذلك بتهيئة الظروف للطالب ليكتشف ويتوصل إلى المعلومات بنفسه بدلا من أن يقدمها له الأستاذ دون أن يبذل جهدا في الوصول إليها، ويتعلم بذلك تحمل المسؤولية والتوجيه الذاتي وكيفية التعاون مع الآخرين ويكتسب ثقة أكثر في نفسه.

2- يتيح التعلم بالاكتشاف للطلبة الوقت اللازم لتمثيل المعلومات واستيعابها فيمكنهم من توظيف تفكيرهم لفهم المبادئ والقوانين، ومعرفة مهارات استخدام تقنيات التعليم، وهذا يتماشى مع ما نادى به **بياجيه piaget** من ضرورة انغماس المتعلم على نحو مباشر في المحتوى الذي يتعلمه، وهو يعتقد أنه لا يوجد تعلم حقيقي مالم يتفاعل المتعلم مع المعلومات التي يكتسبها ويتمثلها ويعدل فيها.

3- إن نجاح المتعلم في طريقة الاكتشاف حسب **برونر bruner** يولد لديه تعزيزا داخليا أو إشباعا ذاتيا وهو يرى أن التعزيز الداخلي أفضل من التعزيز الخارجي في عملية التعلم.

4- تنظر طريقة الاكتشاف إلى العملية التعليمية على أنها عملية مستمرة لا تنتهي بمجرد تدريس موضوع معين، و إنما تكون دراسة هذا الموضوع نقطة انطلاق لدراسات أخرى ترتبط به.

5- أن طريقة الاكتشاف كما يرى **كاجان kagan** تزيد من اعتقاد المتعلم على أنه قادر على حل المشكلة مستقلا ومعتمدا على نفسه، وهذا الاعتقاد يعتبر حجر الزاوية الذي تقوم عليه أهداف التعلم. ويستطرد **كاجان** بأن المتعلم وحده يستطيع في طريقة التعلم بالاكتشاف تقلد الدور الأساسي في عملية التعلم، ويكون دور المعلم هو التوجيه نحو الاكتشاف.

وهناك صعوبات واعتراضات تواجه طريقة الاكتشاف من أهمها(**راشد،2007،ص ص 121-122**):

- أنها طريقة تدريسية تزيد من وقت التدريس وتكاليفه، وذلك في ضوء الجهد الذي يبذله الأستاذ والطلبة. فالذين يتعلمون في موقف محدود بالزمن والمال سوف يتعلمون حقائق ومبادئ أقل، حيث لا وقت ولا إمكانيات مادية لتعلم المزيد.
- تضع طريقة الاكتشاف عبئا كبيرا على كاهل الطالب، بحيث تتطلب منه أن يصحح أخطاءه، وكثير من الطلبة لا يستطيعون القيام بذلك بشكل جيد، كما أن تكليف الطالب أن ينقد نفسه بنفسه ينقص من جهوده الذاتية في بحث الموضوع الذي بين يديه بحثا حرا.
- طريقة الاكتشاف قد تكون غير ضرورية إلى حد كبير للشخص الذي يكون قد بلغ مرحلة النضج المعرفي، لأن الطلبة الناضجين ذوي الخبرة يستطيعون أن يكونوا معظم المفاهيم الجديدة وذلك بالفهم المباشر للعلاقات ذات المستوى الأعلى التي توجد بين المجردات.

يمكننا القول بأن طريقة الاكتشاف تجعل المتعلم في مواجهة مع المشكلات الجديدة، حيث يتطلب منه تنظيم معلوماته المكتسبة وخبراته وتكييفها مع المواقف التعليمية بالاعتماد على الذات في اكتشاف الحلول وتطوير المعارف.

1-2-5-طريقة التعلم التعاونيMéthode d'apprentissage coopératif: يعد التعلم التعاوني أسلوبا وسطا بين التعليم الجماعي الذي يتحمل فيه المعلم عبء التدريس لمجموعة غير متجانسة من المتعلمين، وبين التعلم الفردي الذي يدرس فيه المتعلم وفقا لقدراته واستعداداته، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويهتم المعلم فيه بمتعلم واحد أثناء قيامه بعملية التعلم (**الطناوي،2009 ص214**).

وتعتمد طريقة التعلم التعاوني على قيام الطلبة بتعليم بعضهم البعض تحت إشراف وتوجيه المعلم وفيه يتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات متفاوتة يتراوح كل منها ما بين ثلاثة إلى ستة مختلفي القدرات

والاستعدادات من أجل إنجاز مهمة تعليمية، وتكون مسؤولية كل منهم معاونة الآخرين(**سمارة، والعديلي 2008،ص109**).

ويرى **جميل عايش** أن طريقة التعلم التعاوني تسمح للطلبة بالعمل سويا وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم وتحقيق الهدف التعليمي المشترك. كما أنها طريقة تقوم على التآزر الإيجابي والاعتماد المتبادل بين أعضاء المجموعة غير المتجانسة والتي تتميز عن غيرها من أنواع المجموعات بسمات وعناصر أساسية تظهر من خلال(**2009،ص ص 158-160**):

- اعتماد أعضاء المجموعة على بعضهم البعض حيث يشعر كل طالب أنه بحاجة إلى بقية زملائه وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد، ويبنى هذا الشعور من خلال وضع هدف مشترك للمجموعة.
- المحاسبة والمسؤولية الفردية لكل عضو من أعضاء المجموعة حول ما يسند إليه من عمل والتفاعل مع بقية الأفراد بإيجابية. كما أن المجموعة مسؤولة عن استيعاب وتحقيق أهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف وتقييم جهود أعضائها.
- التفاعل المعزز وجها لوجه بين أعضاء المجموعة والاشتراك في استخدام مصادر التعلم وتشجيع كل فرد للآخر وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض.
- مهارات التفاعل الاجتماعي التي يتعلمها الطلبة إلى جانب المهام الأكاديمية مثل مهارات القيادة واتخاذ القرار وبناء الثقة وإدارة الصراع، حيث تعتبر هذه المهارات المتعلمة ذات أهمية لنجاح التعلم التعاوني.
- معالجة عمل المجموعة، حيث يناقش ويحلل أفرادها مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم، ومن خلال تحليل سلوكات أفراد المجموعة واتخاذ قرار حول بقاء واستمرار هذه السلوكات أو تعديلها لتحسين عملية التعلم.

1-2-5-1- مراحل التعلم التعاوني: تمر طريقة التعلم التعاوني عبر مراحل متتالية تبدأ بمرحلة التعرف والتي يتم فيها فهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها ووضع التكيفات والإرشادات والوقت المخصص لتنفيذها. ثم تليها مرحلة البلورة وفيها يتم الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات الجماعية، واتخاذ القرار المشترك والاستجابة لآراء المجموعة ومهارات حل المشكلة. ثم تأتي مرحلة الإنتاجية، والتي يتم فيها الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب حسب الأسس والمعايير المتفق عليها. وتنتهي هذه الطريقة بمرحلة الإنهاء وكتابة التقرير إذا كانت المهمة تتطلب ذلك، أو عرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام (**شاهين،2011 ص107**) .

1-2-5-2- أشكال التعلم التعاوني: تختلف الأشكال التي ينفذ بها التعلم التعاوني، لكن جميعها يشترك في أنها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة ، يساعدون بعضهم البعض ومن هذه الأشكال نذكر ثلاثة منها والتي تعتبر مهمة للتعلم وهي(**شاهين،2011،ص ص107-108**):

✓ فرق التعلم الجماعية: يتم فيها التعلم بطريقة تجعل تعلم عناصر المجموعة الواحدة أمام مسؤولية جماعية، ويتم العمل فيها عبر خطوات حيث يبدأ المعلم بتوزيع المتعلمين في مجموعات متعاونة وفقا لميولهم ورغباتهم نحو دراسة مشكلة معينة، ثم يقوم بتحديد المصادر والأنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها، وبعدها يختار المعلم الموضوعات الفرعية المتصلة بالمشكلة ويحدد الأهداف، ويوزع قائد المجموعة المهام على الأعضاء ليشترك كل أفراد المجموعة في إنجاز المهمة الموكلة إليهم وبعد الانتهاء تعرض كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات.

✓ الفرق المتشاركة: وفيها يقسم المتعلمون إلى مجموعات متساوية العدد، ويقسم موضوع التعلم حسب أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزء من موضوع التعلم، ثم يطلب من العناصر المسؤولة عن الجزء نفسه من جميع المجموعات الالتقاء معا وتدارس الجزء المخصص لهم، ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه، ويتم بعد ذلك تقويم المجموعات حيث تفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى الدرجات.

✓ فرق التعلم معا: وفيها يهدف المتعلمون إلى تحقيق هدف مشترك، حيث يتم تقسيمهم إلى فرق يساعد بعضها البعض في الواجبات والقيام بالمهام، وتقدم كل مجموعة تقريرا عن عملها وتتنافس المجموعات فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها.

إن التعلم التعاوني يأخذ أشكالا متعددة، وكل شكل يهدف إلى إشراك جميع عناصر المجموعة في تنفيذ المهمة الموكلة إليهم، مما يخلق جوا من المتعة والمنافسة، ويزيد من استغلال أقصى الطاقات للوصول إلى تحقيق هذا العمل بنتائج إيجابية.

1-2-5-3- دور المعلم في التعلم التعاوني: لم يعد دور المعلم في طريقة التعلم التعاوني يعتمد على أسلوب الإلقاء لنقل المعلومات إلى المتعلمين، بل أصبح المعلم مسؤولا عن إدارة الصف وتوزيع المجموعات وتنظيمها، وتحديد أدوار أفراد كل مجموعة، ومكافأة المجموعة التي تنجز مهامها بكفاءة عالية. وتتعدد أدوار المعلم في هذه الطريقة حسب ما يلي(**الطناوي،2009،ص ص 217- 219**):

- قبل البدء في الدرس يقوم المعلم بإعداد بيئة التعلم أو حجرة الصف، وتجهيز المواد والأدوات اللّازمة للدرس وتحديد الأهداف التعليمية بوضوح.

- تحديد حجم مجموعات العمل والأدوار لأفراد كل مجموعة، على أن يتبادل الأفراد تلك الأدوار من درس لآخر أو حتى خلال الدرس الواحد، ومن هذه الأدوار: قائد المجموعة والشارح والمشجع والناقد والمراقب.
- تحديد العمل المطلوب وتوصيفه بوضوح، مع تحديد معايير النجاح على المستوى الفردي والجماعي.
- تحديد السلوك الاجتماعي المطلوب التركيز عليه ويفضل أن يركز كل موقف على عدد محدد من تلك السلوكات حتى يتأكد المعلم أن المتعلمين تمكنوا منها، وفي أثناء الدرس يقوم المعلم بمراقبة المجموعات والاستماع إلى الحوارات والمناقشات التي تدور بين أفراد كل مجموعة لمعرفة مدى قيامهم بأدوارهم.
- تجميع البيانات عن أداء المتعلمين في المجموعة، إما بالملاحظة أو بتدوين بعض الملاحظات أو من خلال مراقب الجماعة.
- إمداد المتعلمين بتغذية راجعة عن سلوكهم في أثناء العمل وقد يكون ذلك لفظيا، وتذليل العقبات التي تعوق تنفيذ المتعلمين لمهامهم، وحثهم على التقدم في المهام وبسرعة الانتهاء منها بأفضل أداء.

وبعد الانتهاء من الدرس يقوم المعلم بالتعليق بكل موضوعية على ما لاحظه على المجموعات في أثناء عملها وما يقترحه في المستقبل، وكذلك يعرض تقييمه لأداء المجموعات على المتعلمين وذلك حسب طبيعة الدرس، ومكافأة المجموعات التي نفذت مهامها بأفضل أداء.

ويمكننا أن نشير هنا إلى أن الأستاذ في طريقة التعلم التعاوني ماهو إلا موجه ومنظم لهذه العملية، وهذا يكسب المتعلم روح المسؤولية، وكذلك يخلق جوا من الحماس والتفاعل داخل القسم حيث يتعاون الطلبة فيما بينهم بمختلف قدراتهم ومهاراتهم من أجل تنفيذ المهمة الموكلة إليهم.

1-2-6- طريقة المشروع Méthode du projet : عندما نتحدث عن طريقة المشروع في التعليم من حيث كونها طريقة علمية منظمة، فإننا نرمي إلى ربط التعليم المدرسي بالحياة التي يعيشها المتعلم خارج المدرسة وداخلها.

وترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن والتاسع عشر أمثال: **روسو وبستالوتزي، هيربارت، فروبل**، حيث نادوا بحرية الطفل وإحلاله المحل المناسب في عملية التربية والتعليم، وجعله مركز الفعالية الذي تدور حوله جهود المربين والمعلمين، ومن ذلك التاريخ بدأ التفكير في الوسائل التي تحقق هذا الهدف من التربية والتعليم. فأعمال **جون ديوي** في هذا المجال وجهوده التربوية هي التي أخرجت آراء أولئك المربين إلى محك التجارب، حيث اعتبرت الطريقة التعليمية الحديثة خلاصة لفلسفة ديوي التربوية التي تستهدف ربط المدرسة بالمجتمع، إذ يرى أن المدرسة لم تعد كالسابق محلا لتحضير الأطفال إلى الحياة بتقديم بعض المواد الجافة والحقائق المجردة إليهم، بل إن المدرسة أصبحت

في نظره مجالا يحيا فيه الأطفال حياة اجتماعية يتدرب من خلالها على حل المشكلات الحياتية التي قد تجابههم خارج المدرسة. وقد أكد **جون ديوي** على ضرورة إدخال الدروس العملية في المجال المدرسي وقوله المشهور: " **التعلم بالعمل**" نفذ إلى كل مدرسة حديثة وأصبحت هذه المدارس لا تخلو من بعض الأعمال التجارية أو الصناعية أو الزراعية، وبقوله هذا يعد نواة لطريقة المشروع في التعليم. ثم جاء **كلباتريك** مبشرا بآراء ديوي التعليمية، فتمسك بطريقة المشروع وبحث فيها بحثا مسهبا حتى انتشرت واشتهرت بين المعلمين.

كما أن لفظ المشروع كان يستعمل من قبل علماء الزراعة العملية والهندسة في الحقول الزراعية التجريبية في أمريكا، ومن هنا انتقل اللفظ إلى المدارس، وأخذ معناه يتحدد تدريجيا إلى أن ظفر به كلباتريك فعرفه بالتعريف الآتي: " المشروع هو الفعالية القصدية التي تجري في محيط اجتماعي". معنى ذلك أن المشروع عمل قصدي له هدف معين متصلا بالحياة **(مرعي،والحلية،2005،ص ص 76-77)**.

ويرى **الحسن اللحية** أن المشروع هو ما نأمل القيام به، أو تصور وضعية أو حالة نتمنى بلوغها، وهو نوع من البيداغوجيا يسمح للطالب بإنجاز معارف معينة في ظروف ومدة زمنية محدودة **(2007، ص59)**.

وتقوم طريقة المشروع على اقتراح مشروع لحل مشكلة أو لخدمة غرض ما. ويتعلم الطالب خلال تجربته في أداء المشروعات كثيرا من الخبرات التي تنفعه في حياته الحاضرة أو المستقبلية**(ابراهيم، وحسب الله،2009 ص76)**.

وتصنف المشروعات حسب **كلباتريك** إلى الآتي**(مرعي، والحلية،2005 ص78)**:

- المشروعات البنائية: وهي التي تستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصيغة العملية بالدرجة الأولى.
- المشروعات الاستمتاعية: وهي التي تستهدف الفعاليات التي يرمي المتعلم من ورائها التمتع بها كالاستماع إلى موسيقى، أو قصة أدبية وغيرها.
- مشروعات المشكلات: وهي التي تستهدف حل مشكلة أو معضلة ما فكرية أو غير ذلك.
- مشروعات لتعلم بعض المهارات أو لغرض الحصول على المعرفة.

فالتعلم بالمشروع يضع المتعلم في وضعية حقيقية عملية تتطلب منه توظيف خبراته الحياتية لتحقيق أغراض تربوية مسطرة.

1-2-6-1- أهداف طريقة المشروع: تلخص تلخص سهيلة كاظم محسن الفتلاوي أهداف هذه الطريقة فيما يلي**(2003،ص ص 108-109)**:

- تهدف هذه الطريقة إلى ربط الجانب النظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي، فضلا عن أن أفضل أنواع التعلم في الفصل أو خارجه هو التعلم القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتي للمتعلم.

- تهدف إلى إكساب المتعلم تقدير المسؤولية وتحملها عن طريق التدريب على العمل والممارسة والتي تتيح الفرصة للاعتماد على النفس، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات.
- تنمية قدرة المتعلم على التفكير المركز على المعرفة العلمية التي تبحث وتتقصى الحقائق وتدرك الأسباب والمسببات لكل عمل. فهذه الطريقة تصقل التفكير العلمي عن طريق الممارسة الفعلية.
- تهدف إلى إكساب المتعلم حب العمل والإقبال عليه، وهو اتجاه نفسي ينمّي في المرء خلال المواقف المتعددة والمتنوعة.
- تسهم طريقة المشروع أيضا في توفير الفرص التي تؤدي إلى نمو الصداقات وإشباع حاجة الانتماء إلى الآخرين.

1-2-6-2- خطوات عمل المشروع: تمر عملية المشروع بخطوات متتابعة، تبدأ باختيار المشروع حيث يقوم المعلم بالتعاون مع طلبته بتحديد أغراضهم ورغباتهم والأهداف المراد تحقيقها، ويتم اختيار المشروع بناء على رغبة الطالب والذي يشترط أن يكون قابلا للإنجاز ويعود بالفائدة عليه، ويفضل أن يكون على علاقة بالمنهج الدراسي. والخطوة الثانية تتمثل في وضع خطة مفصلة تحدد سير العمل والإجراءات اللاّزمة لإنجاز المشروع، ولابد هنا من التأكيد على أهمية مشاركة الطلبة في وضع هذه الخطة وإبداء آرائهم، ويكون دور المعلم ذا طابع استشاري، حيث يستمع إلى آراء الطلبة ويعلق عليها من أجل توجيههم ومساعدتهم. ثم تأتي خطوة تنفيذ المشروع وهي مرحلة يتم فيها ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، حيث يقوم الطلبة بتنفيذ الخطة تحت مراقبة المعلم وإشرافه لتحفيزهم على العمل، وتنمية روح الجماعة والتعاون بين الطلبة والتحقق من قيام كل منهم بالعمل المطلوب. وأخيرا تأتي خطوة تقويم المشروع والحكم عليه، حيث يقوم المعلم بالاطلاع على كل ما أنجزه الطلبة مبينا أوجه الضعف والقوة، بمعنى تقديم تغذية راجعة للطالب لمعرفة الأخطاء وكيفية تفاديها في المستقبل(**مرعي،والحلية،2005،ص ص80-81**).

في سياق ما سبق ذكره نستنتج بأن التعلم بالمشروع من الطرق الحديثة في التدريس التي تدعو إلى ربط واقع المتعلم بمحيطه المدرسي من خلال تطبيق التعلمات والخبرات المكتسبة في المواقف الحياتية لذلك يجب على المعلم اختيار المشروع الأنسب من حيث الإمكانيات المتوفرة والقابلية للإنجاز، وأن يحمل في مضمونه فائدة وقيمة تربوية لصالح المتعلم.

بعد الانتهاء من عرض الطرق التدريسية التي تمثل جانب مهم في عملية التدريس، سنحاول تسليط الضوء على استخدام الأستاذ الجامعي للوسائل التعليمية وفوائدها في تحسين عملية التعليم والتعلم وكذلك في عرض المادة التدريسية بشيء من الإثارة والتشويق.

1-2-6-3- الآثار المترتبة على بيداغوجيا المشروع(Huber,2005,p116):

- **بالنسبة للمتعلم:** على الصعيد الفردي تفيد طريقة التعلم هذه في تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلم واكسابه المعارف وكيفية توظيفها في العمل، والتعرف على المشاريع الحياتية والدراسات الأكثر وضوحا واستخدام المتعلم لتمثلاته في طرح الأسئلة. أما على الصعيد الجماعي يتم العمل بروح الفريق وتجاوز الصراعات السوسيومعرفية التي تؤثر على الأداء.

- **بالنسبة للمعلم:** يتم تحديد الأهداف الأساسية وخلق وضعيات تعلم ديناميكية، كما يعرف كيف يدير الأخطاء بشكل إيجابي ، وإقامة علاقة مساعدة مع المتعلمين بحيث تكون لديه توقعات إيجابية عنهم.

1-3- الوسائل التعليمية Les moyens didactiques:

تعتبر الوسائل التعليمية أحد العناصر الهامة في العملية التعليمية التعلمية حيث يعتمد عليها الأستاذ في تنفيذ المقرر الدراسي عبر مختلف مراحل التعليم، وذلك لما يترتب عنها من آثار إيجابية تساهم في تثبيت الأفكار والمعلومات في أذهان المتعلمين بدرجة عالية ومحاربة ظاهرة النسيان. وقد عرفت الوسائل التعليمية في مجال التربية العديد من التسميات خلال تطورها نذكر منها: وسائل الإيضاح الوسائل المعينة، الوسائل السمعية والبصرية، التقنيات التربوية، تكنولوجيا التعليم. إلا أن المصطلح الأكثر شيوعا واستخداما في العملية التربوية هو الوسائل التعليمية.

وتتنوع التعاريف التي وجدت حول تحديد هذا المفهوم، فهناك من يرى بأنها كل شيء يساعد المعلم في عملية التدريس ولا يمكن الاستغناء عنها، أي أنها وسائل تعينه على أداء هذه العملية، و لذا سميت بالوسائل المعينة. وهناك من يطلق عليها بوسائل الإيضاح والمقصود بذلك هو ما تؤديه من دور في مساعدة المعلم على توضيح الحقائق والأفكار للمتعلمين خلال الموقف التعليمي. فالوسائل التعليمية هي أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، أي توصيل ما لديه من المادة العملية إلى أذهان الطلبة بصورة أفضل وجهد أقل(**عبد الرحيم،2006،ص7**). كما قدم **صالح علي فضالة** تعريفا مختصرا للوسائل التعليمية على أنها جميع الوسائط التي يستخدمها المعلم في الموقف التعليمي لجعل درسه أكثر إثارة وتشويقا، ولجعل الخبرة التربوية خبرة حية وهادفة ومباشرة في نفس الوقت(**2010،ص ص56-62**).

فالوسائل التعليمية على اختلاف تسمياتها هي إذن كل ما يستعين به الأستاذ من أدوات أو أجهزة إيضاحية خلال تنفيذ الدرس بهدف نقل المعلومات للمتلقي بطريقة مرنة و تثبيتها في الأذهان.

ويمكن للوسائل التعليمة أن تلعب دورا هاما في تحسين العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة، وهذا ما ذهب إليه **علي راشد** الذي يبرز دور هذه الوسائل في استثارة اهتمام الطلبة وإشباع

حاجتهم للتعلم، وذلك من خلال ما تقدمه من خبرات متنوعة، حيث يأخذ منها الطالب ما يحقق أهدافه ويثير اهتمامه وتفتح له بذلك آفاقا جديدة من المعرفة. فكلما كانت الخبرات التعليمية التي يمر بها الطالب أقرب من الواقعية أصبح لها معنى ملموسا وثيق الصلة بالأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. وبذلك يرى بأن الوسيلة التعليمية الناجحة هي التي تقدم خبرات حية وقوية التأثير، فهاتين الصفتين تؤديان إلى إبقاء أثر ما يتعلمه الطالب. وتدعم هذه الظاهرة الأبحاث والمشاهدات اليومية، فالتعلم مثلا عن طريق العروض العملية والأفلام والرحلات وغيرها من الوسائل التعليمية يكون أكثر رسوخا في الأذهان من كثير من الأمور المتعلقة بالألفاظ **(2007،ص168)**.

وفي نفس السياق يرى **الطناوي** بأن الوسائل التعليمية تجنب الأستاذ من الوقوع في اللفظية، وهي أن يستعمل ألفاظا ليس لها عند الطالب نفس الدلالة التي لها عند قائلها، ولا يحاول إزالة اللبس على هذه الألفاظ المجردة بوسائل محسوسة تساعد على تكوين صورة مرئية في الأذهان. ولكن إذا تنوعت الوسائل فإن اللفظ يكتسب أبعادا من المعنى تقترب به من الحقيقة، الأمر الذي يساعد على زيادة تطابق وتقارب معاني هذه الألفاظ في ذهن الأستاذ، ومعناها في ذهن الطالب، حتى يتم التفاهم بينهما. كما أن الوسائل التعليمية تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، فمن المعروف أنهم يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم، فمنهم من يحقق مستوى عال من التحصيل عن طريق الاستماع للشرح النظري وتقديم أمثلة قليلة، ومنهم من يزداد تعلمه عن طريق استخدام الخبرات البصرية مثل مشاهدة الأفلام، ومنهم من يحتاج إلى تنويع الوسائل لتكوين المفاهيم الصحيحة. وأن استخدام العديد من الوسائل مجتمعة يسمح للمتعلم باختيار الوسيلة الأنسب لتحقيق تعلم أفضل يتناسب مع استعداداته وميوله**(2009،ص ص83-84)**.

كما أن الوسائل التعليمية تنمي مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة وقدرته على التأمل ودقة الملاحظة واتباع التفكير العلمي كأسلوب لحل المشكلات، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تحسين نوعية التعلم ورفع مستوى الأداء عند المتعلم. وأن استخدام هذه الوسائل يساعد على إشراك جميع حواس الطالب في عمليات التعليم مما يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم ، وهي بذلك تساعد على إيجاد علاقات وطيدة بين ما تعلمه من خبرة، ويترتب على ذلك بقاء أثر التعلم لوقت أطول**(حمادات، 2009، ص232)**.

1-3-1- فوائد استخدام الوسائل التعليمية

أهم الفوائد التي تقدمها الوسائل للعملية التربوية ما يلي**(جعنيني،الرشدان،1999،ص 313)**:

- تجعل المعلومات حية ذات قيمة، حيث يستطيع المتعلم تطبيقها والاستفادة منها في دروسه وفي حياته العامة.

– تساعد على إيضاح الغامض من مشكلات التعلم، وتمكن من تصور كثير من الأشياء التي يصعب تصورها دون وسيلة.

– تساعد الوسائل على تثبيت المعلومات في الذاكرة، وسهولة استحضارها وقت الحاجة.

– تعتبر وسيلة فعالة لتحريك المتعلمين للعمل، وتثير فيهم حب الاستطلاع .

– يمكن اتخاذها كوسيلة فعالة لتربية الملاحظة وتعويد المتعلمين على الدقة والتأمل، والانتباه الدقيق والاستماع المفيد.

– تجعل الأستاذ واثقا من فهم المتعلمين لما ألقي عليهم من معلومات.

1-3-2- تصنيف الوسائل التعليمية وأنواعها

إن الوسائل التعليمية عديدة ومتنوعة، وقد اهتم المختصون في المجال التربوي على مدى العقود الماضية بتصنيفها وفقا لأهدافها، فمنهم من اهتم بالتصنيف حسب الأغراض التعليمية ومنهم من صنفها لأغراض تنظيمية، كما أن منهم من تعددت أغراضه بين التعليم والتنظيم أو لأغراض أخرى. ولعل من أبرز التصنيفات ما جاء به **جمال جمعة عبد الرحيم** حسب الآتي(**2006، ص15**) :

1-3-2-1- التصنيف على أساس الحواس: صنفت الوسائل التعليمية وفقا لهذا التصنيف على أساس الحاسة أو الحواس التي تخاطبها وتركز عليها وذلك كما يلي:

✓ وسائل سمعية: وهي التي تخاطب حاسة السمع و تحمل رموزا صوتية تصل الى المخ عن طريق الأذن ومن أمثلة ذلك التسجيلات الصوتية و برامج الإذاعة.

✓ وسائل بصرية: وهي التي تخاطب حاسة النظر وتحمل رموزا بصرية تنفذ من خلال العين إلى المخ الذي يترجمها ويفسرها للمتعلم، ومن أمثلة ذلك اللوحات بشتى أنواعها، الخرائط والكرة الأرضية والمعارض والمتاحف، النماذج والعينات.

✓ وسائل سمعية بصرية: وهي التي تخاطب حاستي السمع والبصر أي تحمل النوعين من الرموز الصوتية والبصرية، ومن أمثلة هذه الوسائل برامج الحاسوب الآلي، تسجيلات الفيديو وبرامج التلفاز والأفلام المتحركة والناطقة.

✓ وسائل لمسية: وهي التي تخاطب حاسة اللمس وهي وسائل مهمة ومساعدة في دراسة الطلبة غير العاديين من المعاقين بصريا أو سمعيا أو عقليا، وقد وصل الاهتمام بهذا الجانب إلى ابتكار برامج خاصة لتعليم هذه الفئات.

1-3-2-2-التصنيف على أساس الحداثة(عبد الرحيم،2006،ص ص16-17): صنفت الوسائل التعليمية وفقا لهذا التصنيف على أساس تتبع الفترة الزمنية التي ظهرت فيها و ذلك كما يلي:

✓ وسائل قديمة: وهي التي عرفت منذ نشأة المدرسة بشكلها الحديث، ومن أمثلتها السبورة الطباشيرية.

✓ وسائل حديثة: ظهرت هذه الأدوات بعد تطور صناعة العدسات وكاميرات التصوير منذ منتصف القرن التاسع عشر ميلادي حتى الوقت الراهن، وهي تعتمد على أجهزة خاصة لعرضها ومن أمثلتها تسجيلات الفيديو وبرامج التلفزيون.

1-3-2-3- التصنيف على أساس عدد المتعلمين: صنفت الوسائل التعليمية وفقا لهذا التصنيف تبعا لعدد المستفيدين من الوسيلة إلى ثلاثة أقسام كما يلي:

✓ وسائل فردية: و هي وسائل يستخدمها فرد بصورة مستقلة مثل برمجيات الكمبيوتر.

✓ وسائل جماعية: تستخدم هذه الوسائل لتعليم مجموعة من الطلبة يجلسون معا في مكان معين كغرفة الصف مثل أفلام الفيديو.

✓ وسائل جماهيرية: وهي وسائل تستخدم لتعليم عدد كبير من الأشخاص في مواقع متباعدة في وقت معين كبرامج الإذاعة والتلفزيون.

إن تعدد الوسائل التعليمية من حيث وظائفها وأهدافها يتطلب من الأستاذ ترتيبها وتصنيفها بما يتلاءم وطبيعة المادة العلمية التي يرغب في إيصالها لطلبته، ومدى مساهمة هذه الوسائل في تسهيل مهمة الأستاذ واختصارا للوقت والجهد.

1-3-3- معايير الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية

يجب على المعلم عند إعداده لخطة الدرس أن يأخذ في الحسبان الوسيلة التعليمية المناسبة للاستفادة منها في الموقف التعليمي، ولهذا ينبغي عليه مراعاة ما يلي(**حمادات،2009،ص ص 235-236**):

➢ تحديد الأهداف التعليمية التي تحققها الوسيلة بدقة: وهذا يتطلب معرفة جيدة بطريقة صياغة النتائج التعليمية بشكل دقيق قابل للقياس والإطلاع أيضا على مستويات الأهداف (العقلي،الحركي والانفعالي ...إلخ).

➢ معرفة خصائص الفئة المستهدفة ومراعاتها: أن يكون على إطلاع بالمستوى العمري والعقلي والمعرفي للمتعلمين واستعداداتهم حتى يضمن الاستخدام الفعال للوسيلة التعليمية.

➢ معرفة المنهج الدراسي ومدى ارتباط هذه الوسيلة وتكاملها مع المنهج: فالمنهج يشمل الأهداف والمحتوى وطريقة التدريس والتقويم، ومعنى ذلك أن المستخدم للوسيلة التعليمية عليه الإلمام بكل ذلك حتى يتسنى له اختيار الوسيلة الأنسب والأفضل.

➢ تجريب الوسيلة قبل استعمالها: إن استخدام المعلم للوسيلة التعليمية يكون بعد تجريبها وهذا يساعده على اتخاذ القرار الملائم بشأن استخدامها، وتحديد الوقت والمكان المناسب لعرضها حتى لا يفاجأ بأي موقف غير متوقع أمام الطلاب، مما قد يسبب له الإحراج.

ويذكر **عبد الرحيم** أن من ضمن المعايير الوظيفية في استخدام الوسيلة التعليمية ما يأتي(**2006،ص 14**):

➢ تهيئة الجو المناسب لاستخدام الوسيلة التعليمية: ويشمل ذلك جميع الظروف الطبيعية للمكان الذي ستستخدم فيه الوسيلة مثل: الإضاءة، التهوية، توفير الأجهزة واستغلالها في الوقت المناسب من الدرس.

➢ تقويم الوسيلة: ويتضمن التقويم نتاجات التعلم التي ترتبت على استخدام الوسيلة، والأهداف التي أعدت من أجلها. ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل المتعلمين بعد استخدام الوسيلة أو معرفة اتجاهاتهم وميولاتهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة التعليمية على خلق جو للعملية التربوية.

إن استخدام المعلم للوسيلة التعليمية لا يتم بصورة عشوائية، وإنما هناك ضوابط ومعايير يجب مراعاتها أثناء الاستعانة بها في تقديم الدرس، وتتحدد بذلك كفاءة المعلم في تعامله مع الوسيلة الأنسب التي تكسب المتعلم خبرات أكثر وتعلم أوسع، تتحقق من خلاله النواتج والأهداف التعليمية المرغوبة.

1-3-4- شروط اختيار الوسائل التعليمية

يرى **صالح علي فضالة** أن هناك مجموعة من الشروط التي يجب مراعاتها لكي تؤدي الوسائل التعليمية الغرض الذي وجدت من أجله في عملية التعلم منها(**2010،ص ص 63-64**):

✓ أن تناسب الوسيلة الطلبة من حيث خبراتهم السابقة، وأن تتناسب مع الأهداف والرسالة التي يرغب المعلم توصيلها للمتعلمين.

✓ ينبغي ألا تحتوي الوسيلة على معلومات خاطئة، أو قديمة، أو ناقصة، أو متحيزة، أو مشوهة، وإنما يجب أن تساعد على تكوين صورة كلية واقعية سليمة صادقة حديثة ومتزنة.

✓ أن يكون للوسيلة موضوع واحد محدد ومتجانس مع موضوع الدرس، ليسهل على المتعلمين إدراكه وتتبعه.

✓ أن يتناسب حجم الوسيلة وأبعادها مع عدد طلبة الصف وأن يكون استعمالها سهلا وممكنا، إضافة إلى ضرورة توافر المواد الخام اللازمة لصنعها وقلة تكاليفها.

✓ أن تساعد على إشباع الطريقة العلمية في التفكير لدى الطلبة، مع الدقة في الملاحظة والتركيز.

1-3-5- مراحل استخدام الوسائل التعليمية

1-3-5-1- مرحلة الإعداد: يتبع المعلم في هذه المرحلة مجموعة من الخطوات تتلخص فيما يلي **(الفتلاوي 2003 ،ص 241):**

- تحديد الوسيلة المناسبة والتأكد من صلاحيتها وتجريبها.
- تهيئة أذهان الطلاب بأن يصل المعلم عن طريق المناقشة والحوار إلى إعطاء صورة عن موضوع الوسيلة المستخدمة وصلتها بالخبرات السابقة وأهميتها لكي يدرك الطلبة الغرض من استخدامها.
- تهيئة المكان المناسب لعرض الوسيلة التعليمية والذي لا يقل أهمية عن اختيارها، وذلك من حيث الموقع والذي يمكن جميع المتعلمين من المشاهدة، ومن حيث مراعاة الظروف المحيطة من إضاءة وتهوية وطريقة العرض بالشكل الذي يؤدي إلى الفائدة المرجوة من استخدام هذه الوسيلة.
- ويرى **جمال جمعة عبد الرحيم** ضرورة وضع خطة للعرض حيث يكون للمعلم تصور مبدئي عن كيفية الاستفادة من الوسيلة، فيقوم بحصر الأسئلة والمشكلات أو الكلمات الجديدة التي تساعد هذه الوسيلة في الإجابة عنها، ثم يخطط لكيفية تقديمها لأنواع الأنشطة التعليمية التي يمارسها **(2006،ص 18).**

1-3-5-2- مرحلة العرض أو الاستخدام: من الضروري مراعاة المعلم لخطة الاستخدام التي وضعها لتحقيق فعالية التدريس، وفي هذه المرحلة يقوم بعدة خطوات منها**(الفتلاوي،2003،ص 242):**

- التأكد من ملاءمة الظروف الطبيعية داخل الفصل الدراسي أو مكان العرض بهدف عرض الوسيلة بشكل فعال.
- إعطاء التوجيهات الواضحة للمتعلم في كيفية التفاعل مع الوسيلة ودوره في عمليتي التعليم والتعلم، على أن يكون الغرض من الاستخدام واضحا في ذهنه.
- إتاحة الفرصة لمشاركة المتعلم الإيجابية في استخدام الوسيلة، فهو الذي يجيب على الأسئلة المعدة من قبل المعلم، وإعطاء الفرصة للتعليق والمناقشة على ما يشاهدونه، كما يساهم المتعلم في فحص وتشغيل بعض الأجهزة والأدوات، ويكتشف المحتويات المعرفية لهذه الوسيلة.

1-3-5-3- مرحلة ما بعد العرض: لا تقل هذه المرحلة أهمية عن المراحل الأخرى لمعرفة أثر الوسيلة في العملية التعليمية ومدى تحقيقها للأهداف المتوخاة من الاستخدام، وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات منها**(حمادات،2009،ص 235):**

- تقويم الوسيلة للتعرف على فعاليتها أو عدم فعاليتها في تحقيق الهدف منها، ومدى تفاعل الطلبة معها ومدى الحاجة إليها أو عدم استخدامها مرة أخرى.

- صيانة الوسيلة التعليمية وإصلاح ما قد يحدث لها من عطل، وإعادة تنظيفها وتنسيقها وحفظها في مكان مناسب كي تكون جاهزة للاستخدام مرة أخرى.

من خلال ما سبق التطرق إليه نستخلص بأن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة يفسح المجال للتفاعل الإيجابي للمتعلمين مع الموقف التعليمي، وذلك لما تحمله من خبرات تعليمية ذات علاقة بالواقع الملموس والتي تترك أثرا طويل المدى في التعلم، وأن المعلم الكفء هو الذي يحسن توظيف هذه الوسائل في أوانها وبطريقة سليمة تساعده على أدائه التدريسي وتساهم في بناء المعرفة عند المتعلم وإكسابه خبرات لمواجهة المواقف البيداغوجية الجديدة، كما تحقق الأهداف التعليمية المسطرة بمستوى عال وفعال.

بعد التطرق إلى الوسائل البيداغوجية التي يستعين بها الأستاذ الجامعي في تقديم الدرس سنتطرق بعد ذلك إلى عنصر مهم في عملية التدريس بالنسبة للأستاذ والمتمثل في مدى امتلاكه لكفاية إيصال المعلومة للطلبة وتمكنه من المادة التدريسية.

1-4- التمكن من المادة العلمية Maitrise de la matière scientifique: يتطلب عمل الأستاذ الجامعي السيطرة الكاملة على جانبين متلازمين لا يمكن فصل أحدهما على الآخر وهما: التمكن من المادة العلمية وطريقة عرض هذه المادة. وبمعنى آخر لا تقتصر المقومات الأساسية لعملية التدريس على معرفة المدرس للمعلومات العلمية المقررة معرفة تامة وكاملة، وإنما يتطلب إلى جانب ذلك أن تكون لدى المعلم بعض مهارات شرح وتقديم تلك المعلومات. فعملية التدريس ليست مجرد تلقي معلومات واكتساب معارف وإنما هي إعداد الفرد للحياة وجعله عضوا عاملا وكاملا في مجتمعه، وتعويده الاعتماد على نفسه من خلال تنمية ملكاته الذهنية وتقوية إرادته والاهتمام بصحته الجسمية والعقلية والنفسية، وإكسابه مقومات الخلق القويم والاستمتاع بالحياة(**ابراهيم،وحسب الله،2002،ص ص 12-13**).

فإذا كانت غاية التدريس تكمن فيما سبق ذكره فإن التمكن من المادة العلمية شرط أساسي لنجاح المعلم. فإذا كان هذا الأخير صاحب سلطة علمية، زاده ذلك رحابة صدره وقدرته على تقبل النقد والمناقشة. وأن السلطة العلمية هنا لا تعني أن يكون علم الأستاذ غزيرا واستيعابه شاملا فحسب، بل ينبغي أن تكون المادة العلمية مرتبطة بحياة الطالب الخلقية والاجتماعية والنفسية، وأن يكون قادرا على إتقان مهارات التعليم وأساليبه المتنوعة، وهو صاحب مسؤولية تربوية يسهم من خلالها في نقل المعرفة والخبرات وتوجيه المتعلمين والتأثير في سلوكهم واتجاهاتهم وتنمية شخصياتهم(**العمرو،2013،ص ص 87-88**).

ومن الملاحظ أن أستاذ الجامعة المتمكن من مادته والملم بها إلماما جيدا ينعكس أثر ذلك على شخصيته وأسلوبه في التدريس، حيث يكون أقدر على توضيح المادة الدراسية وتسهيل فهمها واستيعابها

وأقدر كذلك على مواجهة المواقف الطارئة التي قد تحدث داخل حجرة الصف من حيث الرد على أسئلة الطلبة وإدارة النقاش، وإشباع فهمهم في المزيد من المعلومات خارج نطاق المنهاج الدراسي.

إن طلبة الجامعة لاسيما المقبلين على التخرج يملكون القدرة على اكتشاف كفاءة معلمهم وتمكنه من مادته والكثير منهم يلجأ إلى طرح الأسئلة على سبيل الاختبار لمعرفة ذلك، فإذا نجح المعلم في هذا الاختبار وأبدى تمكنه الجيد مما يدرسه من معلومات للطلبة، فإنهم سوف ينظرون إليه بمزيد من الاحترام والتقدير، ويدفعهم ذلك إلى الإقبال على الدرس وحسن الاستماع إلى معلمهم مما يزيد من فعاليتهم واهتمامهم ورغبتهم في التعلم. أما إذا اكتشف الطلبة ضعف معلمهم في مادته وعجزه في تقديم المادة العلمية فإنه يفقده الاحترام وسوف يؤدي ذلك إلى الشكوى والتذمر فيصبح المعلم أمام طلبته وزملائه والإدارة المدرسية في وضع لا يحسد عليه **(عقل،2004 ص22)**.

يتضح مما سبق أن مهنة التدريس بالجامعة ليست بالأمر السهل، خاصة وأن الأستاذ الجامعي يتعامل في تدريسه مع طلبة قد بلغوا قدرا معتبرا من العلم ويستطيعون التمييز بين الجودة في العمل والرداءة. فعلى المعلم الكفء أن يكون على دراية تامة بمجال تخصصه ومتمكنا بدرجة عالية في الميدان المعرفي الذي ينتمي إليه، وأن يكون قادرا على العطاء المتواصل ومصدرا من مصادر المعرفة المتجددة، ذلك لأن التعليم ليس عمل روتيني إنما هو نشاط متجدد وكيف لا وقد ارتبط بالعلم، فهو يشبه السيل المتدفق الذي لا يتوقف عن الجريان.

بعد أن توصلنا إلى الإلمام بجوانب التدريس كأحد الممارسات البيداغوجية والذي تناولنا فيه الطرق المستخدمة في التدريس والوسائل التعليمية المتاحة، وكذلك تمكن الأستاذ الجامعي من المادة العلمية نعرج بعد ذلك إلى البعد الموالي وهو إدارة القسم والسهر على توفير بيئة تعليمية ملائمة للتعلم.

2- إدارة القسم (الصف الدراسي)Gestion de la classe:

يقوم المعلم أثناء الحصة التعليمية بالعديد من الأنشطة التي تستهدف مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المنشودة، وتوفير الظروف الملائمة لحدوث عمليتي التعليم والتعلم بكفاءة. ومن ضمن هذه الأنشطة، تفاعل المعلم المستمر مع الطلبة وتكوين علاقات إنسانية جيدة، وكذلك تنمية الأنماط السلوكية المرغوب فيها داخل حجرة الدراسة ، وكل ذلك يتوقف على مدى كفاءة المعلم وقدرته في إدارة شؤون القسم والمحافظة على النظام فيه.

وفي هذا الشأن سوف نتناول مفهوم إدارة القسم كممارسة بيداغوجية يقوم بها الأستاذ الجامعي، والتي تعد بعدا أساسيا في الدراسة الحالية يستوجب منا الوقوف عنده لتحديد الأنماط أو الصفات التي ينبغي توافرها في المدرس لضبط النظام والمحافظة عليه داخل القسم.

2-1- مفهوم إدارة القسم: ارتبط المفهوم التقليدي لإدارة القسم بالإجراءات التي يتخذها الأستاذ الجامعي لضبط الطلبة، والسيطرة عليهم، وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام داخل حجرة الدراسة لتحقيق الأهداف المنشودة. ولكن إدارة القسم لا تتوقف على مجرد حفظ النظام وتحقيق الانضباط، بل تتعدى إلى مهام وأعمال أخرى. فحسب ما جاء به **الطناوي** فإن إدارة القسم تعني جميع الإجراءات والتدابير التي يستخدمها الأستاذ لتوفير بيئة ملائمة للتعليم والتعلم، والحفاظ على عليها واستمراريتها بما يمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة(**2009،ص126**).

وتعرف **هبة محمد عبيد** إدارة القسم بأنها الخطوات والأعمال الضرورية التي ينبغي اتخاذها من قبل الأستاذ الجامعي والمحافظة عليها طوال زمن الحصة(**2008،ص16**).

إن إدارة القسم هي عملية تنظيمية يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الدراسة لكي يضبط الأمور ويحفظ النظام ويهئ الجو الملائم، حتى يستطيع طلبته الانتباه إلى الشرح وفهم محتواه. وهي من الأمور الضرورية التي تثبت مدى نجاح الأستاذ الجامعي في مهنته التي تتطلب الانضباط والهدوء والجو المريح الذي يساعد الطلبة على الفهم والاستيعاب (**جرجس،2005،ص45**).

ونجاح إدارة القسم يقوم على مهارتين أساسيتين هما:

2-1-1- التفاعل داخل القسم: تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين الأستاذ الجامعي وطلبته من جهة، وبين الطلبة مع بعضهم البعض من جهة أخرى، وهذا الأمر يتطلب أن يكون الأستاذ ملما بمهارات التدريس المختلفة، وأن افتقاده لهذه المهارات يؤدي إلى صعوبة تحقيق الأهداف التربوية، ولعل من أهم هذه المهارات مهارة التفاعل داخل القسم، التي يمكن تعريفها بأنها مجموعة الأداءات التدريسية التي تحدث داخل القسم الدراسي بين الأستاذ وطلبته بهدف إثارة الدافعية نحو الدرس، ورفع كفاءة العملية التدريسية، التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها.

وبالاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التفاعل داخل القسم، يمكن تحديد أربع مهارات تدريسية يؤدي التمكن منها إلى حدوث التفاعل بين المعلم وطلبته وهذه المهارات هي (**ابراهيم 2004 ،ص669**):

- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة.
- مهارة استثارة الدافعية.
- مهارة تنويع المثيرات.
- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني.

فالتفاعل الصفي عملية مخطط لها، ويتوقف ذلك على مدى كفاءة الأستاذ الجامعي في خلق جو تعليمي تفاعلي من خلال إثارة دافعية الطلبة بطرح الأسئلة حول الموضوع المعالج، وفتح المجال للمناقشة وإبداء الرأي بطريقة حضرية، حتى يتسنى للجميع استغلال طاقاتهم والمشاركة في تقديم الدرس وتحقيق أهدافه.

2-1-2- الانضباط داخل القسم: يقصد به استخدام الأستاذ الجامعي لاستراتيجيات تربوية محددة تسهل حصول الطلبة على مستوى أفضل من التعلم والنمو الشخصي(**العمايرة،2010، ص53**).

والانضباط يعني إخضاع الطلبة لرغباتهم وميولهم ودوافعهم، في سبيل تحقيق هدف مرغوب فيه. وهناك نوعين من الانضباط:

- انضباط داخلي ينبع من الطلبة أنفسهم، حيث يعملون على المحافظة على الهدوء، والنظام داخل غرفة الدراسة. فالانضباط الداخلي أو الذاتي نابع من داخل المتعلم نفسه، وناشئ عن اقتناعه بدوره وأهميته له. والطالب المنضبط يحافظ على النظام ويراقب سلوكه ذاتيا ويحرص على الالتزام بتعليمات الأستاذ وطلباته سواء كان الأستاذ موجودا داخل القسم أو غير موجود.
- انضباط خارجي وهو يفرض من الخارج على المتعلم، ويقوم بتنفيذ رغبات الآخرين بناء على تعليماتهم، فهو يمارس هنا انضباط من الخارج.

وبقدر ما يكون الأستاذ متحكم جيد في إدارة القسم وتسييره بقدر ما يكون مؤثرا في انضباط الطلبة. وأن أفضل الطرق لحفظ النظام تقوم على تكوين وتنمية الانضباط الذاتي لدى الطالب، لأن ذلك يضمن استمراره في نشاطه التعليمي وابتعاده عن كل خرق للنظام داخل القسم(**العجمي،2008،ص ص 93-94**).

فالانضباط الصفي يبدأ من سلوك الأستاذ والتزامه بالمواعيد والقرارات التي تتوافق مع حاجات المتعلمين وإمكاناتهم، مما ينعكس على سلوكاتهم بالإيجاب، حيث يرون فيه القدوة والمثل الأعلى وبالتالي يكنّون له الاحترام ويمشون على دربه.

2-2- استراتيجيات إدارة القسم: إن إدارة الحصة التدريسية من أهم الجوانب في عملية التدريس التي تشغل بال واهتمام المعلمين، وتتوقف كفاءة الأستاذ وفعاليته على حسن إدارته للقسم والمحافظة على النظام داخله.

وهناك ثلاث مداخل رئيسية لإدارة القسم هي(**زيتون،2005،ص ص522-524**):

2-2-1- مدخل تعديل السلوك: يستند هذا المدخل إلى مبادئ السلوكية في علم النفس والتي تقوم على مبدأ أن السلوك كله متعلم، وتعتقد هذه الطريقة أن التلميذ يسئ السلوك لسببين:

- أنه تعلم أن يسلك بطريقة غير مناسبة.

- أنه لم يتعلم أن يسلك سلوكا مناسبا.

وهناك مسلمتان رئيسيتان بدأ منهما تعديل السلوك هما:

- أن التعلم يمكن أن يتخذ شكل التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي أو العقاب أو الإنطفاء.
- أن التعلم يمكن ضبطه وتوجيهه عن طريق التحكم في الوقائع البيئية.

إن اكتساب سلوك معين مرهون بالتعلم شريطة أن يثاب أو يكافأ هذا السلوك بنوع من أنواع التعزيز التي تأخذ أشكالا مختلفة منها:

- التعزيز الموجب: وينظر إليه كمكافاة للمتعلم الذي يسلك سلوكا سليما لكي يستمر هذا السلوك ويتدعم.
- التعزيز السلبي: ويتم فيه تدعيم السلوك عن طريق استبعاد مثير غير سار.
- الانطفاء: يعني استبعاد المكافأة أو الثواب مما يترتب عليه ضعف في السلوك ونقصان تكراره حتى يختفي في نهاية الأمر.
- العقاب: وهو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه. وعلى الرغم من رفض العقاب كوسيلة من وسائل إدارة القسم فدعاة تعديل السلوك ينظرون إلى أن له ميزة أساسية وهي أن يكف أو يمنع السلوك غير المرغوب فيه، لذا فهم لا يرفضونه رفضا تاما.

فاستخدام العقاب في العملية التعليمية قد تباينت حوله الآراء، فالبعض يرى أن الاستخدام المناسب للعقاب له كفاءة وفاعلية عالية في حذف السلوك السيء للمتعلم، والبعض يرى أن الاستخدام الملائم للعقاب في مواقف محددة يمكن أن يكون له تأثير مباشر وقصير المدى ويعد أمرا مرغوبا فيه، في حين يذهب الرأي الثالث إلى ضرورة تجنب العقاب تجنبا تاما.

على الرغم مما تقدم فإن الأستاذ الذي يتبع الإدارة العلمية السليمة وتكون لديه خبرة في كيفية تسيير شؤون القسم لا يلجأ إلى مثل هذه الأساليب في تعديل السلوك، فقد يوظف أو يستثمر قدرات الطلبة في اتجاه نفعي بحيث يكلفهم بأبحاث أو أعمال ذات شأن وتعود بالفائدة على الجميع.

2-2-2- مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي: إن الإدارة الفعالة تقوم على أساس العلاقات الطيبة وعلى المعلم أن يدرك أن تسهيل التعلم لدى المتعلمين يتوقف على الخصائص المرتبطة بين الأستاذ وطلبته، وأن الحب واحترام الذات هما الحاجتان الرئيسيتان اللّتان ينبغي إشباعهما لدى المتعلم حتى يستطيع أن ينمي ذاته بنجاح، ولذلك يجب على الأستاذ أن يتيح له هذه الفرصة لتحقيق هذا النجاح وتجنب الإخفاق والفشل، وأن تكون حجرة الدراسة مكانا يشعر فيه الطالب بالأمان.

ويرى **جينو (1972)** أن المبدأ الأساسي للتفاهم والتواصل أن يوجه الأستاذ حديثه إلى الموقف وليس إلى الطالب أو الشخصية وقد وضع **جينو** مجموعة من التوصيات تصف الطرق التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ وهي(**زيتون،2005،ص525**):- أن يوجه حديثه لموقف المتعلم ولا يحكم على خلقه وشخصيته.

- أن يعبر عن مشاعر حقيقية واقعية نحو المتعلم.
- أن يدعو إلى التعاون بين المتعلمين ويتيح الفرصة أمامهم لذلك.
- أن يتعرف على أراء المتعلمين ويحترمها بطرق تزيد من شعوره بقيمته.
- أن يتجنب الأسئلة التي تثير الحقد والتعليقات التي تدعو إلى الكراهية.
- أن يستمع إلى المتعلمين ويشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.

2-2- 3- مدخل عمليات الجماعة: يستند هذا المدخل في إدارة القسم على مجموعة من المسلمات هي أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة القسم، وأن هذه الجماعة تمثل نسقا اجتماعيا له خصائص يشترك فيها مع جميع الأنساق الاجتماعية، وجماعة القسم الفعالة تتميز بشروط تتسق مع تلك الخصائص، وأن العمل الرئيسي للأستاذ هو أن يكون جماعة فعالة ومنتجة في القسم. ولقد حدد **شمك وشمك (1975)** ست خصائص تميز الجماعة الفعالة هي: الجاذبية، القيادة، التوقعات والمعايير والتواصل والتماسك. وحسب هذا التصور ينبغي على الأستاذ في إدارته للقسم أن يقوم بما يلي(**زيتون ،2005،ص527**):

- يظهر توحدا عاطفيا مع الطلبة ويشجع الصداقات.
- يبذل جهدا موجبا نحو الهدف وذلك بإظهار أنماط سلوكية قيادية مناسبة.
- يظهر مهارات اتصال فعالة ويساعد الطلبة على تنميتها.
- ينمي تماسك الطلبة وذلك بتكوين جماعة صفية ذات توقعات موجبة نحو الهدف ومستويات عالية من التوحد العاطفي والتقبل والصداقة.

2-3- أنماط إدارة القسم:

هناك العديد من الأنماط والأساليب التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ الجامعي في إدارة الحصة التعليمية نذكر منها: النمط التسلطي، النمط الفوضوي، النمط الديمقراطي. ويعد اختيار الأستاذ الجامعي لنمط معين وقيادة طلابه من أهم العوامل المؤثرة في المناخ التعليمي والنفسي والاجتماعي الذي يسود حجرة التدريس. وسوف نعرض إلى كل نمط من حيث سماته وأثره على تعلم الطلبة.

2-3-1- النمط التسلطي: ينظر إلى إدارة القسم حسب هذا النمط على أنها عملية ضبط لسلوك الطلبة وتحقيق النظام داخل حجرة الدراسة، وأن مهمة الأستاذ ودوره هو اتخاذ جميع الإجراءات التي يمكن من خلالها توفير النظام والمحافظة عليه(**الطناوي،2009،ص126**).

ويتميز هذا النمط بالعديد من الممارسات السلوكية للأستاذ حيث يعمل على(**شبر،وآخرون ،2005 ،ص ص141-142**):

- الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلبة بالتعبير عن آرائهم.
- الطاعة المطلقة والتنفيذ الفوري لأوامره من قبل طلبته.
- عدم السماح بالنقاش.
- إقامة حاجز بينه وبين طلبته يحول دون تعرفه عليهم وعلى احتياجاتهم.
- تحديد أهداف الأنشطة داخل القسم دون تقبله لأي تعديل أو إضافة لها من قبل الطلبة.
- لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين طلبته.

وحسب هذا النمط من إدارة القسم فإن آثاره تظهر بشكل سلبي على فاعلية التعلم واستجابات الطلبة من خلال:

- اضطرار الطالب إلى كبت رغباته وميوله، مما قد يؤدي إلى نفوره من التعلم وإلى تعقيدات أخرى تنشأ عن ذلك قد تؤثر على صحته النفسية.
- عدم توافر الحوافز والبيئة المشجعة التي تدفع الطالب إلى التفاعل مع أستاذه.
- قد تظهر على الطالب بعض المظاهر السلبية كالشرود الذهني، والاتكالية، وعدم الرغبة في التعاون، وعدم الإحساس بالأمن والطمأنينة تجاه أستاذه، مما ينعكس ذلك سلبا على شخصيته وتحصيله الدراسي ويجعله يعيش في جو من القلق والحزن.

كما يضيف **علي راشد** أن من الآثار المترتبة على هذا النمط هي أن استجابة الطالب لأستاذه تنبع عن غير قناعة أو رضا، وإنما خوف من العقاب، وبالتالي تضعف قدرته على التعلم. ولذا نجد إذا ما غاب الأستاذ تسود الفوضى داخل القسم لأن النظام لا ينبع من داخل الطالب، وإنما هو مملى عليه من الخارج، وقد يؤدي ذلك بالطالب إلى الانسحاب ومغادرة مقاعد الدراسة (**2005،ص154**).

2-3-2- النمط الفوضوي: يتميز هذا النمط بعدم التخطيط وأن الأنشطة التعليمية تكون غير موجهة من قبل الأستاذ، ومن أبرز سمات هذا النمط ما يلي(**شبر،وآخرون 2005،ص143**):

- عدم القيام بأي جهد يذكر من قبل الأستاذ لتقويم سلوك الطلبة أو عملهم كأفراد أو كجماعة.
- ترك الحرية المطلقة للطلبة لاتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية والجماعية.

- قيام الأستاذ بالحد الأدنى من المبادرات والإقتراحات.
- إبداء الاستعداد لتقديم العون للطلبة إذا طلب منه ذلك.

ومن الآثار المترتبة على النمط الفوضوي الذي يسلكه الأستاذ في إدارة القسم الدراسي ما يلي:

- افتقار الطلبة إلى القدرة على وضع الخطط لعملهم نظرا لعدم تحديد أهداف واضحة لإشباع حاجاتهم التعليمية، فتركهم أحرارا في العمل دون توجيه من قبل أستاذهم لن يساعدهم على امتلاك مثل تلك القدرة.
- كره الطلبة للنظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون أن يكون هناك شخص يتولى قيادة ورسم الطريق الذي يسيرون عليه، مما يخلق لهم شعور بعدم الارتياح وضعف في المردود التعليمي.

2-3-3- النمط الديمقراطي: يتميز هذا النمط بالتفاعل الذي يتم بين الأستاذ الجامعي وطلبته الذي يقوم على الاحترام المتبادل بتوفير المناخ التعليمي المريح الذي تسوده روح الصداقة والثقة والتفكير المشترك ويكون الأستاذ حسب هذا النمط مشاركا للأمور التي تهم الطلبة دون تعصب للرأي، وهو غالبا ما يلجأ إلى الإقناع في تعامله وتشجيع طلبته بالثناء عليهم والتقدير والكشف عن مواهبهم. ويمكن تحديد ملامح القسم الذي يسوده النمط الديمقراطي فيما يلي(**راشد،2005 ص154**):

- يشعر فيه الطلبة بالحرية والدفء والمودة والاحترام.
- يظهر فيه الأستاذ صفة الحزم في مساعدة الطلبة على تطوير معارفهم ومهاراتهم.

وقد حدد **شبر وآخرون** بعض الملامح أيضا للأسلوب الديمقراطي منها(**2005،ص144**):

إتاحة الفرص المتكافئة أمام الطلبة وتشجيع التعاون فيما بينهم.

- إشراك الطلبة في المناقشة وإتاحة الفرصة أمامهم لتبادل وجهات النظر.
- إتاحة الفرصة أمام الطلبة لتقييم عملهم بأنفسهم، مع دور الأستاذ التوجيهي في ذلك.

وتظهر آثار استخدام الأسلوب الديمقراطي في إدارة القسم من خلال حب الطلبة للتعلم واستمتاعهم به، حيث أن العمل في جو مريح يتسم بالهدوء والطمأنينة يدفعهم إلى التعاون المثمر مع أستاذهم، وبذل جهد أكبر في العمل مما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم ويكون له مردود إيجابي على تحصيل الطلبة، إضافة إلى ذلك يكسبهم العديد من الاتجاهات الإيجابية كضبط النفس، وتحمل المسؤولية والاستماع إلى الآخرين والاستفادة من أفكارهم ...الخ.

من خلال الإطلاع على أنماط إدارة القسم يتضح لنا بأن النمط السائد أو المتبع قد يؤثر بشكل كبير على العملية التعليمية التعلمية، وأن نجاح هذه الأخيرة يتوقف على ما يمتلكه الأستاذ الجامعي من سمات شخصية وأكاديمية تؤهله لضبط النظام وتوفير البيئة المناسبة للتعلم الفعال، مع ضرورة مراعاة خصوصية الفئة العمرية التي يتعامل معها الأستاذ من حيث سنها ومستواها العلمي، وفي هذه الحالة يستدعي الأمر

اتباع أسلوب ديمقراطي مرن يثير حماس المتعلم ويخلق جوا من العلاقات الإنسانية التي تقوم على الاحترام المتبادل داخل القسم، وهذا يزيد من دافعية الطلبة للتعلم، ويحقق بذلك الأهداف التربوية المرغوب فيها.

2-4- أهداف إدارة القسم : من أهم ما تهدف إليه إدارة القسم ما يأتي:

2-4-1- توفر وقتا أطول للتعليم: عند رصد الوقت الفعلي للتعلم الحقيقي داخل القسم الدراسي بالمؤسسات التعليمية المختلفة نتفاجأ بقلة الوقت المخصص لكل حصة تدريسية، فقد يضيع الوقت من خلال عدة عوامل منها: الفوضى، البدايات المتأخرة للحصة، سوء انتقال التلاميذ من صف لآخر والمقاطعات التي تحدث داخل حجرة الدراسة. وحتى يمكن الحفاظ على هذا الوقت واستغلاله بشكل أفضل يجب على الأستاذ أن يتولى إدارة القسم وضبطه بطريقة مناسبة وبالتالي تقليل الهدر في الوقت، وتحسين نوعيته التي يندمج من خلالها الطلبة بفاعلية في النشاطات التعليمية للدرس(**راشد،2005،ص150**).

2-4-2- تعتبر مدخلا إلى التعلم الجيد: حيث ينطوي كل نشاط يتم ممارسته في غرفة الدراسة على قواعد خاصة به للمشاركة في فعاليته، والمفروض أن تكون هذه القواعد واضحة ومحددة من قبل الأستاذ.

ولكن في واقع الأمر تكون هذه القواعد غير واضحة لدى الطلبة، كأن يتحدث البعض منهم دون استئذان، والبعض الآخر يريد أن يستحوذ على الحديث والإجابة على الأسئلة طوال الحصة، ومن الممكن أن يؤدي ذلك إلى خلق صراعات لأن بعض الطلبة يمتلكون قدرات عقلية أكبر وتحصيلهم أكثر من البعض الآخر.

وعليه فإن المشاركة الفعالة التي تؤدي إلى تعلم جيد للطلبة تقتضي من الأستاذ التأكد من أن كل طالب يعرف كيف يشارك في الأنشطة التعليمية الصفية، وأن يعدل بين الطلبة في هذه المشاركات التي تحتاج إلى أستاذ متمكن في إدارة القسم بشكل فعال.

2-4-3- تعمل من أجل إدارة الذات: يضيف **علي راشد** أن إدارة القسم الجيدة تساعد الطلبة كي يصبحوا أكثر قدرة على إدارة أنفسهم. وينظر إلى إدارة الذات على أنها قدرة الطالب على استخدام مبادئ السلوك في تغيير أنماطه السلوكية إلى الأفضل. وتنطوي هذه العملية على عدة مراحل هي: وضع الأهداف المحددة والإعلان عنها، ثم ملاحظة ما يقوم به من أعمال وتقويمها، وأخيرا التعزيز الذاتي فمكافأة الفرد لذاته بعد قيامه بعمل جيد يمكن أن يؤدي إلى مستويات أعلى من الأداء(**2005،ص151**).

تعد إدارة القسم من الممارسات والعمليات التي تحدث داخل حجرة الدراسة، والتي تتطلب كفاءة عالية من طرف الأستاذ، من أجل التحكم الجيد في سيرورة العملية التدريسية، خاصة في المواقف الطارئة التي

قد تحدث بصورة مفاجئة. فضمان مناخ تعليمي مناسب يوفر الراحة للطالب والمعلم ويزيد من القدرة على التعلم والإبداع.

2-5- دور الأستاذ الجامعي في إدارة القسم:

من الواضح أن إدارة القسم تعني فن قيادة الطلبة لتسهيل عمليتي التعليم والتعلم، وهذا ينفي المفهوم الخاطئ لإدارة القسم عند بعض المعلمين، والذي يعني لهم ضبط القسم بالقوة والعنف.

والمطلوب من الأستاذ أن يمسك بزمام الأمور بعقلانية ،بحيث يحافظ على النظام داخل حجرة الدراسة بشكل لا يسمح بخروج الأمور عن سيطرته ، بمعنى أن التعليم لا يمكن أن يحدث في جو يسوده الاضطراب والفوضى لذلك كان حسن إدارة القسم من العوامل المهمة التي تساعد على سير العملية التعليمية **(عقل،2004 ص31).**

وتتطلب إدارة القسم وتسييره من الأستاذ أن يكون متصفا بصفات معينة تساعده على ضبط الصف بشكل جيد منها**(الجميلي،وآخرون،2009،ص152):**

- ✓ الاهتمام بالجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية للطالب باعتباره يمثل محور العملية التعليمية.
- ✓ التعرف على مشكلات الطلبة الدراسية والنفسية.
- ✓ تحفيز الطلبة على التعاون والمشاركة في الأنشطة الصفية.

وفي هذا الشأن نادى بعض علماء النفس أمثال **ماسلو وروجرز** إلى ضرورة إيجاد مناخ تعليمي وإرشادي تسوده علاقات إنسانية يمكن أن يفسح مجالا أكبر لتحقيق الأهداف التعليمية، والمقصود بالعلاقات الإنسانية هنا، هو الاهتمام بالطلبة على أنهم كائنات إنسانية لهم حاجاتهم الجسمية والنفسية والروحية والمعرفية وغيرها، ومن الضروري إشباعها. ومن البديهي أن العلاقات الإنسانية داخل القسم يصنعها المعلم الذي يمتلك خصائصا إنسانية فعالة على المستويات المعرفية والمهنية، ويظهر ذلك في شخصيته التي تتميز بالاتزان الانفعالي، والحماس، والدفء، والتعاطف، واللباقة، وحسن التصرف. كل هذه الصفات تساعد المتعلم في تحقيق ذاته وتحميه من ضغوط المنهاج والامتحانات وتشعره بالأمان، فيصبح أكثر إنجازا في تحصيله الدراسي**(الطراونة،2004،ص177).**

ويرى **خالد زكي عقل** أن دور الأستاذ الجامعي في ،دارة القسم يبرز أيضا من حيث أنه**(عقل،2004 ،ص32):**

- يمتلك القدرة على إدارة النقاش بحيث لا يخرج الطلبة عن الموضوع المراد مناقشته، فإذا حصل ذلك يجب عليه أن يعود الى الموضوع الأساسي بطريقة سلسة دون أن يشعر الطلبة بذلك.

- تعليم الطلبة بأنه لا يسمح لأحد بالتحدث دون أن يستأذن، وعليه أن يكون حازما في ذلك دون تهاون حتى لا تشيع الفوضى وتنفلت زمام الأمور من بين يديه.
- أن يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة من خلال الأسئلة والمناقشة.
- إهمال التجاوزات الصغيرة التي قد تصدر من بعض الطلبة إذا كانت لا تعيق سير العملية التعليمية.
- يشرك الطلبة المشاغبون في الحصة التعليمية من خلال توجيه الأسئلة إليهم أو تكليفهم ببعض الأمور داخل حجرة الدراسة.
- إذا أحس الأستاذ أن بعض الطلبة يتعمدون تعطيل العملية التعليمية والتشويش عليها، يجب أن يكون حازما لوقف هذه السلوكات على أن يبقى هادئا متزنا بحيث لا يفقد السيطرة على نفسه ويكون هنا قد وقع في المحظور.

إن تمكن الأستاذ من إدارة القسم التدريسي بشكل جيد من العوامل الهامة التي تساعد على سير العملية التعليمية بسهولة ويسر، وهي من الأمور التي يجب على الأستاذ الجامعي أن يتقنها كي يصل إلى تحقيق الأهداف التي يطمح إليها.

4- تقويم الطالب Evaluation de l'étudiant:

3-1- تعريف التقويم:

لقد وردت كلمة التقويم في القرآن الكريم حيث قال تعالى في محكم كتابه العزيز: " **لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم**" **(سورة التين الآية 04)** وهذا يعني أنه سبحانه وتعالى صور الإنسان بشكل حسن وميزه بالعقل والتفكير وأحسن خلقه بصورة قويمة، أي سليمة دون اعوجاج أو خلل**(الحريري،2008 ص15)**.

والتقويم لغويا جاء من الفعل(قوّم) أي عدّل الشيء أو أزال اعوجاجه، وكذلك يعني إعطاء ثمن أو قيمة لهذا الشيء، فيقال قيّم البضاعة أي جعل لها ثمنا. فالتقويم هو حكم عقلاني بخصوص قيمة الأشياء واختيارها وكشف مدى صلاحية وصحة المعلومات وأهميتها من خلال نتائج الأبحاث والدراسات والسلوك الإنساني **(الربيعي،2013،ص5)**.

ومن هنا تظهر الأهمية الكبيرة للتقويم في حياة البشر وضرورتها، لأن الإنسان يحتاج إلى أن يقوم نفسه باستمرار حتى يستطيع العيش والتواصل في حياته.

وقد تعددت مفاهيم التقويم حسب ميادين ومجالات تطبيقاته، فالفلسفة والأهداف واستراتيجيات العمل والإمكانيات والوسائل المستعملة كلها عوامل تختلف من مجال لآخر، وهذا ما أدى إلى ظهور مفاهيم متعددة لمصطلح التقويم**(عطاالله،وآخرون،دس،ص91)**.

ويعرف التقويم بأنه محاولة الكشف عن مستوى كفاءة ما وتحديد مواطن القوة والضعف ورسم الإجراءات الوقائية والعلاجية لإزالة المعوقات، وتحقيق مستوى أعلى من الكفاءة(**مقداد،وبوعبدالله 1998 ص9**).

ويذهب العديد من علماء التربية في تعريفهم للتقويم بأنه عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، والذي يتضمن استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة(**الهلالي،2008،ص82**).

وحسب **علي راشد** فإن التقويم يتضمن معنى التحسين أو التعديل أو التطوير بناء على الأحكام الصادرة(**2007،ص210**).

ويعرف التقويم أيضا بأنه عملية تشخيصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج، في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام حول تلك البرامج أو المهام، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمانا لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المحددة(**الطناوي،2009،ص ص 225-226**).

والتقويم في المجال التربوي شأنه شأن التقويم في المجالات الأخرى، فهو العملية التي يتم بواسطتها إصدار حكم معين على مدى وصول العملية التربوية إلى أهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والكشف عن نواحي النقص فيها أثناء سيرها، واقتراح الوسائل المناسبة لتعديلها. و بالتالي يمثل عملية تشخيصية علاجية بغرض التحسين والتطوير (**عقل،2002،ص ص،23-23**).

ونستنتج من كل هذه التعاريف بأن التقويم هو عملية منظمة وهادفة، تتطلب جمع بيانات ومعلومات حول الموضوع الخاضع للتقويم باستخدام معايير أو محكات مناسبة للكشف عن مواطن القوة والضعف، واتخاذ القرارات المناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

3-2- مجالات التقييم في العملية التربوية:

يستخدم التقويم في عدة مجالات خاصة في مجال التعليم، والذي يتضمن تحديد مستويات المتعلمين وسلوكياتهم، وكذا تكوين المعلمين ومعدلات تقدمهم في اكتساب الخبرات، ولا يقتصر على هذا فقط بل يتعدى ذلك إلى تقويم الطريقة والمنهج وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية وما يؤثر فيها من جوانب مختلفة (**الحاج وآخرون،دس،108**).

فالتقويم عملية تتسع مجالاتها لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية والنظام التعليمي بجميع ممارساته ويتضح ذلك فيما يلي:

3-2-1- تقويم المتعلم: وذلك بهدف الحصول على معلومات من حيث مستوى تحصيله وقدراته واستعداداته من أجل إصدار حكم على العوامل التي تتدخل في تعلمه، واستخدام ذلك في اتخاذ القرارات التي تعينه على مواصلة دراسته، وتوجيهه إلى مجالات الدراسة أو النشاط التي تتناسب مع قدراته واستعداداته العقلية والنفسية.

3-2-2- تقويم أداء المعلم: ويقصد به إصدار الحكم على سلوكيات المعلم وما يقوم به داخل القسم من حيث إدارته للحصة التدريسية واستخدامه لأساليب التقويم وكفايات تنفيذ الدرس، وقدرته على طرح الأسئلة والمناقشة داخل القسم. وفي كثير من الجامعات يعطى للطالب صوت في تقييم أداء الأستاذ الجامعي(**عزيز،2012،ص108**).

3-2-3- تقويم المنهج: حيث يتضمن تقويم كل عنصر من العناصر التي يشتمل عليها وهي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة التعليمية والبيداغوجية وأساليب التقويم المستخدمة.

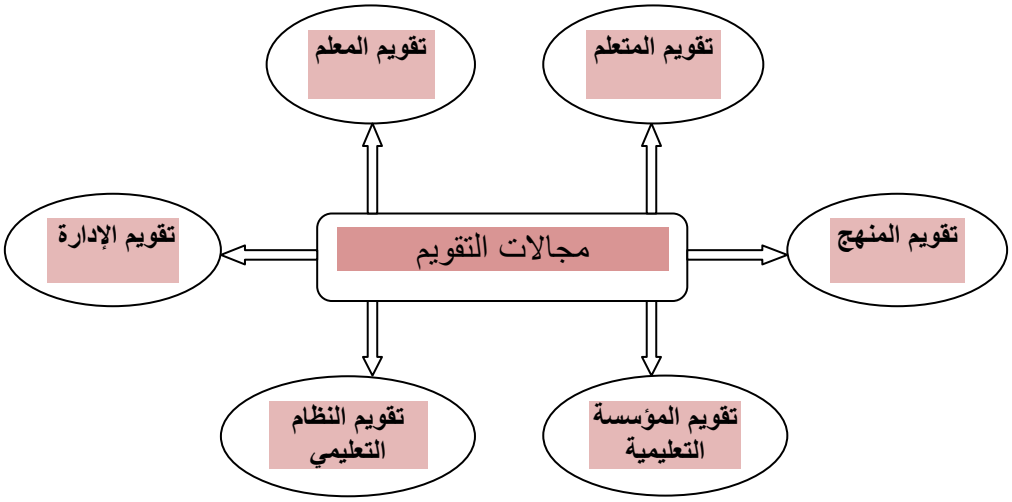
3-2-4- تقويم الإدارة العلمية والتعرف على مدى كفاءتها: ويتم ذلك بهدف تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمدراء والكشف عن مدى فاعليتها في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

3-2-5- تقويم المؤسسة التعليمية: وذلك من خلال نتائج الاختبارات المختلفة في مدرسة معينة ومقارنتها بنتائج الاختبارات في مدارس أخرى في نفس المرحلة التعليمية، وبالتالي يمكن الحكم على مستوى الأداء.

3-2-6- تقويم النظام التعليمي: ويتم ذلك بهدف الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، ويتطلب ذلك إعداد خطة شاملة تتضمن تحديد الأهداف التعليمية واختيار أساليب التقويم المناسبة، ثم تطبيق أدوات القياس المختلفة وتسجيل النتائج وتفسيرها والحكم عليها واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها(**الطناوي،2009،ص ص 227-228**).

ويمكن تلخيص مجالات التقويم التربوي في المخطط التالي:

الشكل رقم (05): يبين مجالات التقويم في العملية التعليمية



المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على الموروث النظري

ولا تقف عملية التقويم عند حدود المجال التعليمي والتربوي فحسب، وإنما تتسع لتشمل الكثير من المؤسسات والمشروعات ذات الأنشطة المختلفة ومن ذلك(**العيسوي،2005،ص134**) :

- ✓ تقويم المؤسسات الإنتاجية والمصانع والشركات ومراكز التدريب والتأهيل المهنيين.
- ✓ تقويم مشاريع التدريب العسكري والحربية.
- ✓ تقويم جدوى القيام بالرحلات العلمية والاستكشافية.
- ✓ تقويم الأنشطة الرياضية والترفيهية.
- ✓ تقويم النشاط الطبي والعلاجي في جميع التخصصات.

فالتقويم عملية فاعلة ومؤثرة تؤدي إلى التحسين والتجويد والإتقان، لضمان الاستمرارية والنجاح ومواكبة التطورات المتسارعة، التي تحدث في جميع المجالات لاسيما في قطاع التربية والتعليم الذي يعد من أهم القطاعات التي تساهم في خدمة المجتمع وتنمية أفراده.

3-3- خصائص وشروط التقويم الجيد:

لا يمكن لعملية التقويم أن تكون عملية هامشية أو ختامية، وإنما هناك خصائص وشروط تجعل منها عملية ضرورية وذات منفعة عامة، وقد ظهرت العديد من المحاولات لتطوير نماذج التقويم، كي تتناسب مع خصوصية مجتمعنا وأنظمتنا التربوية لتحقيق التميز والجودة، ولكي يحقق التقويم الأهداف المتوقعة منه هناك مجموعة من الخصائص الهامة التي ينبغي توفرها نذكر منها(**العيسوي،2005،ص135**) :

- أن تكون عملية التقويم مستمرة ومتصلة وتعتمد على مقاييس واختبارات مقننة وموضوعية تتصف بالصدق والثبات ويمكن أن نثق في نتائجها.

- أن تتسم عملية التقويم بالحياد والموضوعية والأمانة، وأن يقوم بها أشخاص أكفاء يمتازون بالخبرة والحكمة وحب العمل والمصلحة العامة.

كما أن من خصائص التقويم ما يلي(**الحريري،2008،ص ص 42-45**) :

- أن التقويم عملية تعاونية حيث يقوم التقويم الجيد على العمل الجماعي، وذلك للتعاون والتشارك بين الأطراف المعنية بأمور التربية من أبناء المجتمع والبيئة المحلية، كالمعلم والمدير والمشرف التربوي وأولياء الأمور والطلبة وكل من له صلة بالعملية التعليمية التعلمية ، وهذا سيقود بالطبع إلى نتائج طيبة وأحكام سليمة.
- أن يكون التقويم هادفا، لأن مسألة القيام بأي عمل تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها، وعليه تحديد ما يجب تقويمه من معارف، اتجاهات، مهارات، سلوكيات، وغيرها مما يراد تقويمه هي نقطة البدء. فأهداف التقويم يجب أن تكون واضحة ومحددة تحديدا دقيقا ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، أي أن تكون الأهداف مصاغة في شكل سلوك تحتي تؤدي إلى نتائج دقيقة.
- أن يتصف التقويم بالشمول، بحيث يضم جميع جوانب الموضوع المراد تقويمه، فإذا كان التقويم موجها للطالب فإنه يجب أن يشتمل على جميع جوانب شخصيته أي يتناول الجانب المعرفي، والاجتماعي والانفعالي، والجسمي، وأن تكون فقرات التقويم مشتملة على المفاهيم والمبادئ والمهارات المتعددة.
- أن يكون التقويم اقتصاديا في نفقاته، أي أنه يكون بأقل تكلفة مادية ممكنة وبأقل النتائج.
- من خصائص التقويم البنائية، حيث يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره، بعيدا عن النقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.
- أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية نتمكن من خلالها من معرفة نقاط الضعف والقوة وتقديم التغذية الراجعة لكل تفاصيل موضوع التقويم.
- مراعاة الضوابط الأخلاقية والقانونية في عملية التقويم، بحيث يحتم على المقوم مراعاة مصالح المشاركين في التقويم والمستفيدين من نتائجه، وأن تكون تقارير النتائج منفتحة ومباشرة وعادلة، وحدود استخدام هذه النتائج واضحة. كما أنه من الضروري إخبار الأشخاص الذين يجري عليهم التقويم بالهدف منه واحترام آرائهم فيما يتعلق بالأمور التي تؤثر عليهم.

وبصفة عامة فالتقويم الجيد عملية تستدعي الشمولية، الاستمرارية، التعاونية، الديمقراطية، والعلمية (Louis,2000,p42).

وهكذا نجد أن التقويم ليس عملية اعتباطية وإنما هو خطة محكمة ومدروسة بدقة تخضع إلى جملة من الخصائص والشروط المذكورة سابقا، لتجسيد هذه العملية وتنفيذها على أرض الواقع بشيء من الكفاءة والإتقان، حتى نصل إلى نتائج ذات قيمة وفائدة وذلك من أجل التطوير والتحسين المستمر.

3-4- وظائف التقويم في العملية التعليمية:

يستهدف التقويم تحسين العملية التعليمية بجميع مقوماتها وأبعاها، وإتاحة الفرصة المناسبة لمراجعة مناهجها وطرقها ونظمها وأساليبها، فهو بمثابة صمام الأمان في العملية التعليمية، حيث أن له وظائفا متعددة تتلخص فيما يلي(**راشد،2007 ص ص223-224**):

✓ التقويم عامل محفز على الدراسة حيث يدفع بالمتعلم إلى العمل وبذل الجهد ذلك أننا نعيش في عصر التسابق والمنافسة سواء بين الجماعات أو بين الأفراد، وإذا كان التقويم هو وسيلتنا لإصدار الأحكام على الأفراد والأعمال فإنه من وجهة نظر الطلبة مفتاح النجاح في الحياة، حيث يعد من الحوافز الأساسية لبذل مزيد من الجهد في سبيل تحقيق ذلك النجاح. بالإضافة إلى أنه يساعد الفرد على اكتشاف قدراته ومواهبه لتحقيق الأماني وتحسين الذات.

✓ التقويم يساعد المعلم في التعرف على طلابه وحسن توجيههم، فهو لا يستطيع أن يؤدي رسالته على أفضل وجه ممكن إلا إذا تعرف عليهم، ذلك أنه لابد أن يبدأ معهم من واقع خبرتهم، وأن يكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم. ولا سبيل إلى كل ذلك إلا عن طريق التقويم بأساليبه المتنوعة. وفي ضوء ما يتضح للمعلم من نتائج تقويمه لطلابه، فإنه يستطيع أن يأخذ بأيديهم ويوفر لهم الامكانيات التي تساعد على الوصول بكل منهم إلى أقصى إمكاناته.

✓ التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية حيث يساعد في المجال التعليمي على تحديد نواحي القوة أو الضعف سواء في عمل الطلاب ومجالات نموهم المختلفة، أو في المناهج والمقررات وطرق التدريس وغيرها، وبذلك نستطيع أن نحدد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية التعلمية، ونتخذ من الوسائل وأساليب العلاج ما يعين على حل المشكلات وبلوغ الأهداف المنشودة، بل والعمل على الوقاية من الانحرافات والأخطاء قبل وقوعها.

ومن وظائف التقويم أيضا حسب **الربيعي** إتاحة الفرصة لمراجعة الأهداف المسطرة، والمساعدة في الحكم على قيمتها وإدخال تعديلات عليها لتصبح أكثر دافعية ويمكن تحقيقها، فالأهداف عند رسمها تكون بمثابة فروض تحتاج إلى عملية تقويم تبين مدى صدقها أو خطئها(**2013،ص8**).

3-5- أنواع التقويم:

تعددت أنواع التقويم نتيجة للاهتمام الذي حظي به، ولهذا فمن الأفضل عرض هذه الأنواع وفق تصنيف يضم كل فرع من فروعه الأنواع التي تجمعها صفة عامة مميزة، وذلك على النحو التالي:

3-5-1- أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه(تطبيقه):

حين نخضع برنامج ما للتقويم فيجب أن يتم هذا التقويم في كل مرحلة من مراحل تطبيق هذا البرنامج وهنا نجد الأنواع التالية:

- **التقويم التشخيصيEvaluation diagnostique:** وهو الذي يتم قبل البدء في تنفيذ المنهاج لاستطلاع الحال ويستخدم هذا النوع للتعرف على معارف واتجاهات الطلبة المقومين قبل بدء الدراسة، وذلك من أجل أن يتأكد المعلم من الخلفية العلمية للطالب. ويحدث هذا التقويم عادة في بداية العام الدراسي، ومن أدواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية(**الربيعي،2013،ص15**). كما يفيد التقويم التشخيصي أيضا في تحديد قدرات واستعدادات الطلبة لاكتساب خبرات تعليمية معينة، ويساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية أثناء حدوثها، وليس بعد الانتهاء منها(**الحريري،2008،ص49**).
- **التقويم التكوينيEvaluation formative:** ويمثل عملية مستمرة تحدث خلال تنفيذ المنهاج لتقويم محتوى المادة الدراسية وأساليب تدريسها، ويتم هذا النوع من التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية، ويكون الهدف منه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم، وكذلك معرفة مدى التقدم الحاصل لدى الطلبة، ومن أدواته الاختبارات القصيرة والتمارين الصفية والواجبات المنزلية، ومن أهدافه إعطاء تقديرات مؤقتة عن تقدم المتعلم أثناء سير عملية التعلم(**الربيعي،2013،ص15**).

فالتقويم التكويني يأخذ طابعا خاصا في شكل حوار بين المعلم والطالب الذي يكون موضوعه مرتبط بالمحتوى المحدد للإجابة أو الأداء المحقق، مقارنة بالمواقف الواجب تبنيها لتذليل الصعوبات ومنع المشاكل التي قد يواجهها المتعلم(**Rey,2006,p39**).

ويرى **برلوى Barlow** في نفس الصدد أن هذا النوع من التقويم يقيس مستوى الطلبة والصعوبات التي تعترضهم أثناء فعل تعليمي معين، فهو إجراء عملي يمكن كل من المعلم والمتعلم من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل. ومن أهم ما يميز التقويم التكويني ما أشار إليه **كمال عبد الحميد إسماعيل** قائلا: " تكمن قوة التقويم التكويني في كونه يمد القائمين به بمعلومات التغذية الراجعة، وأنه يعمل دائما في ظل مبدإ هام هو ملاءمة النظم والبرامج لحاجات الناس بدل العكس، وعلى توفير البيانات التي تفيد في جعل العمليات المختلفة أكثر كفاءة، ويعتمد على توفير الوسائل والطرق اللازمة لتحسين العمليات أكثر من اهتمامه بإصدار الأحكام التقويمية على النتائج " (**عطا الله وآخرون،دس،ص ص99-100**).

• **التقويم التحصيليEvaluation de la réalisation:** يتم هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من دراسة برنامج تعليمي أو مقرر دراسي بهدف الحكم على النواتج النهائية لعمليات التعليم والتعلم، كما يهدف إلى معرفة كيفية أداء متعلم معين أو مجموعة من المتعلمين أو أداء المعلم نفسه. ويهتم التقويم التحصيلي بقياس الأهداف العامة للمقرر الدراسي بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه تلك الأهداف(**الطناوي،2009،ص ص 231-232**).

• **التقويم التتبعيEvaluation de suivi:** ويهدف إلى تتبع مخرجات ونواتج العملية التعليمية التعلمية وتحديد مدى جودتها. وعلى سبيل المثال تتبع مستوى أداء المعلمين في الميدان بعد تخرجهم من كليات إعداد المعلمين لمعرفة ما إذا كانت نوعية الخريجين مناسبة لسوق العمل(**الحريري،2008،ص53**). ويرى **ليونارد هامبتونLeonard Hampton** أن الغرض الرئيسي من هذا النوع من التقويم هو تحديد الآثار المستمرة للبرنامج التعليمي (أو قياس الآثار البعيدة للبرنامج)، ويمكن أن يتحقق ذلك عن طريق الاتصال بالجهات التي التحق بها الذين طبق عليهم البرنامج لمعرفة مدى كفاءتهم.

3-5-2- أنواع التقويم بحسب الشمولية:

• **التقويم المكبر(الكلي):** وهو يتناول مخرجات النظم والبرامج ككل، وعلاقتها بأهداف السياسة العامة. فعلى سبيل المثال عندما نريد التأكد من تحقق هدف تربوي مثل مواجهة احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة في ضوء هدف السياسة العامة، فإن أفضل المؤشرات تكون في هذه الحالة مقارنة أعداد المتخرجين على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم بأهداف القوى العاملة التي سبق تبنيها، آخذين في الاعتبار الطاقة العاملة المتعلمة. ويستخدم هذا النوع من التقويم أيضا في وحدات التخطيط القومي في التهيئة لاستراتيجيات التطوير التربوي(**راشد،2007،ص219**).

• **التقويم المصغر(الجزئي):** يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري من البرامج (داخل القسم مثلا) وينطوي تحت هذا التقويم الجزئي، تقويم تحصيل الطلبة في الصف الدراسي، وتقويم للمعلم كموجه للعملية التعليمية، وغيرها من أساليب التقويم الصفية.

3-5-3- أنواع التقويم بحسب المعلومات والبيانات:

• **التقويم الكمي:** يعتمد هذا النوع من التقويم على النتائج الكمية(الرقمية) لأدوات القياس، والتي يمكن أن نطلق عليها الأدوات أو الوسائل الشكلية كالاختبارات والاستفتاءات وغيرها من الوسائل التي تعتمد على الأساليب الإحصائية في تحليل النتائج للخروج باستنتاجات على أسس علمية نسبيا.

• **التقويم النوعي:** هو ذلك التقويم الذي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية، مما قد يكون له فائدة في إكمال الصورة للبرنامج(**راشد،2007،ص ص 219-220**). فالتقويم النوعي يهدف إلى فهم

وتفسير الظاهرة التربوية المراد تقويمها وتقديم معلومات أكثر عمقا فيما يتعلق بالبرامج والأنشطة التربوية المختلفة، والأفراد، والمؤسسات في واقعها الفعلي (**الحريري،2009،ص57**).

3-5-4- أنواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات(راشد،2007،ص 220):

- **التقويم الوصفي:** بعد جمع البيانات المطلوبة يتم عرضها في جداول وأشكال بيانية وصفية، ويأتي التقويم، ليقوم بوصف الموقف معتمدا على هذه الجداول والأشكال.
- **التقويم المقارن:** بعد التقويم الوصفي ينتقل التقويم إلى عمليات أكثر تعقيدا وعمقا، فيأتي التقويم المقارن ليقوم بمقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة أو بنتائج عمليات تقويمية أجريت للبرنامج نفسه.
- **التقويم التحليلي:**هو ذلك التقويم الذي يأخذ نتائج التقويم المقارن ويحللها بإيجابياتها وسلبياتها ويفسرها ويعلق عليها، من أجل الخروج بصورة دقيقة عن البرامج التي تساعد المسؤولين عنه لاتخاذ الإجراءات المناسبة.

3-6- طرق تقويم تعلم الطالب:

تختلف الطرق والأدوات المستخدمة في تقييم تعلم الطلبة وتطوير مستوى أدائهم، وأن الأستاذ الناجح هو الذي يمتلك المهارات اللّازمة لإعداد هذه الأدوات والاستفادة منها في الحصول على البيانات اللاّزمة للتقويم والحكم على مستوى تقدم المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وسوف نستعرض فيما يلي أهم الطرق الشائعة في التقويم وهي كالتالي:

3-6-1- الاختبارات الشفوية: ويتم فيها اختبار طلبة الفصل الواحد شفويا بدلا من الاختبارات التحريرية وذلك عن طريق توجيه سؤال أو أكثر إلى كل طالب من الفصل، وإذا أخطأ في الإجابة عن سؤال ما تنتقل الإجابة إلى الطالب المجاور، مما يترك أثرا لا يمحى في نفس المخطئ. ويعتبر هذا النوع من التقويم ناجحا في الصفوف الصغيرة العدد، وهذا من شأنه أن يجعل المتعلم يقظا في عملية الانتباه إلى السؤال، حريصا على الاستماع إلى إجابة الغير. ويعاب على هذه الطريقة في أنها(**جعنيني،والرشدان،1999 ص321**):

- لا تترك للمدرس فرصة للتقويم الإرادي الحقيقي للمادة نظرا لأن تقويم الإجابة يحدث مباشرة بعد سماعها.

- أثبتت التجارب أن الأسئلة التي تحتاج إلى تفكير عميق وإجابات معقدة مطولة لا يمكن أن تتحقق في الامتحانات الشفوية.

وقد أشار **الطناوي** إلى ذلك بأنه ينبغي على المعلم عند استخدامه للأسئلة الشفوية أن يحتاط من إمكانية تأثر إجابات بعض المتعلمين بخصائصهم الشخصية مثل الخجل والتردد، وكذلك أن الأسئلة الشفوية تستغرق زمنا طويلا لاختبار جميع المتعلمين بالفصل، بالإضافة إلى أن الإجابات قد تخضع لتقدير المعلم مما يجعلها ذاتية التقدير **(2009،ص234)**.

3-6-2- الاختبارات المقالية: تعتبر من الاختبارات التقليدية التي تعود إلى العصور القديمة لكنها لا تزال الوسيلة المهمة حتى الآن في تقدير كفاية عملية التعليم، وقياس منتجاتها رغم النقد الذي وجه إليها. ومن مواطن الضعف التي تتصف بها هذه الطريقة هي**(جعنيني،والرشدان،1999،ص 322)**:

- أنها تتصف بالذاتية في تقييم إجابات الطلبة.
- صعوبة استغلال نتائج هذه الاختبارات لغرض المقارنة، كمقارنة فصل بآخر أو مجتمع بآخر.
- احتمال وجود عنصر التحيز في التقييم.
- صعوبة تشخيص كفاية المتعلم وقدرة المعلم.
- إن هذا النوع من الاختبارات لا يعطينا إلا صورة مشوهة عن قدرة المتعلم نتيجة إجابته عن بعض أجزاء المنهج.

3-6-3- الاختبارات المقننة: وهي تلك الاختبارات الموضوعية في الصورة التي تحددت معاييرها. ويعتبر الاختبار مقننا إذا ما كان قد أعطي لعدد كبير من الأفراد، ليبين لنا ما يمكن أن نتوقعه من غيرهم من الأفراد في نفس السن وفي نفس المرحلة، إذا طبق عليهم الاختبار نفسه. وأن مثل هذه الاختبارات يقوم بإعدادها متخصصين في فن القياس وفقا لأحسن وأعظم المبادئ الضرورية لعمل الاختبارات، وقد ظهرت هذه الاختبارات بعد الحرب العالمية الأولى ومن أهم أنواعها: اختبارات الذكاء،اختبارات الميول،الاختبارات التشخيصية للمواد الدراسية،اختبارات التحصيل.

أما الاختبارات الموضوعية الحديثة هي ثمرة من ثمار انتشار الاختبارات المقننة، فهي وجهت الأنظار إلى وسيلة جديدة يمكن بواسطتها التغلب على مساوئ الاختبارات التقليدية.

أما أهم مزايا الاختبارات الموضوعية فهي**(جعنيني،والرشدان،1999،ص 323)**:

- تتفادى غموض الإجابة.
- تمنع التقدير الذاتي.
- تشمل مقدارا كبيرا من المادة المراد الامتحان فيها.
- تتمتع بتوزيع سليم لأنواع المعلومات والأسئلة عنها، ووزن كل منها في مجموع الدرجات.
- يمكن تصحيحها بسهولة من قبل أي شخص.

إلا أن على الاختبارات الموضوعية بعض المآخذ منها:

- تحتاج إلى جهد ووقت وتدريب خاص لإعدادها.
- قد تحتوي على عبارات أو كلمات غامضة، مما يسبب إرباكا للطالب وعدم قدرته على تحديد الإجابة الصحيحة.

يتضح مما سبق عرضه في هذا المحور بأن التقويم عملية مقننة وهادفة تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية التعلمية، والعمل على وضع خطط علاجية تضمن تحسين مستوى الأداء وتجويده لدى المتعلم والعناصر الفاعلة في هذا المجال.

4- الإشراف العلمي على الرسائل الجامعية(التأطير) Encadrement scientifique des thèses:

يعتبر الأستاذ أحد الأطراف الفاعلة في العملية التربوية بالمرحلة الجامعية، حيث يحمل على عاتقه مسؤولية تكوين الطلبة وضمان التأطير العلمي لهم، والإشراف عليهم لإعداد بحوثهم، التي تأتي كثمرة جهد وكتتويج للمسار التكويني للطالب. فعملية البحث وإنتاج المعرفة يشترك فيها كلا من الأستاذ والطالب هذا الأخير الذي يتولى إعداد الرسالة العلمية وتسييرها عبر مختلف مراحل إنجازها إلى جانب الأستاذ الذي يسهر على التوجيه المعرفي العميق والمتابعة الدقيقة لكل ما ينجزه الطالب. وضمن هذا الإطار فإن عملية الإشراف على البحوث والرسائل العلمية تعد أحد الممارسات البيداغوجية التي ينبغي التفرغ لها من قبل المشرف حتى يتسنى له مساعدة الطالب الباحث وتذليل الصعوبات التي قد تواجهه في إعداد بحثه.

4-1- تعريف الإشراف العلمي(التأطير): يمكن تعريفه بأنه عملية تفاعل بين الأستاذ المشرف والطالب في مرحلة البحث، وتكون عملية الإشراف هذه منظمة ولها قواعد وأسس تحدد ماهية هذا التفاعل وتضبط العلاقة بين الطرفين، كما أنها عملية متعددة الجوانب حيث تشمل الجوانب الأكاديمية والإنسانية والإدارية وهي جزء من العمل الأكاديمي للأستاذ الجامعي(**السكران، 2016، ص23**).

ويعرف كذلك بأنه عملية توجيه أستاذ جامعي متخصص لطالب البحث نحو المنهج العلمي في دراسة لموضوع ما، وكيفية عرض قضاياه ومناقشتها، واستخلاص النتائج منها وفق المعايير العلمية المقررة(**ايليغا،دس،ص1**). وهو أيضا عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى مساعدة الطلبة الباحثين على امتلاك مهارات البحث العلمي، بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية ويمكنهم من إنجاز مشاريعهم وبحوثهم بشكل لائق وفاعل(**دياب، دس،ص 6**).

4-2- بعض المصطلحات المتقاربة مع مفهوم الإشراف على الرسائل العلمية(التأطير):

* **الإشراف التربويSupervision éducatif:** يعني الصلاحية التي يتمتع بها المسؤول الإداري في القيام بمراقبة الأعمال ضمن مساحة إدارته، فيوجه وينبه ويرشد لكي يأتي سير الأعمال ملائما لما هو مخطط لها، ولمصلحة التربية بشكل عام(**جرجس،2005،ص77**). كما أنه نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عال من الخبرة بهدف تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين من خلال ما تقوم به تلك السلطات من الزيارات المستمرة للمعلمين، وإعطائهم النصائح والتوجيهات، ومساعدتهم على تحسين أدائهم من خلال الدورات التدريبية(**اللقاني،والجمل،2003 ص44**).

* **المرافقة البيداغوجيةAccompagnement pédagogique:** تسمى أيضا بالوصاية أو الإشراف وهي تلك العلاقة التكوينية بين أستاذ مشرف وطالب أو مجموعة صغيرة من الطلبة في حالة تعلم. فالعملية في جوهرها متمثلة في تقديم مجموعة من المعلومات العملية للطالب المبتدئ الجديد في الجامعة، بهدف مساعدته على ولوج الجامعة في أحسن الظروف ومزاولة دروسه بشكل سلس وسهل(**بلومي،2013 ص ص23-24**).

يبقى مفهوم الإشراف في دراستنا هو عملية تأطيرية، بمعنى وجود طرف مرشد وموجه وهو الأستاذ المشرف الذي يتابع كل ما ينجزه الطالب من أعمال بهدف إعداد رسالة علمية ذات وزن يستعين بها الباحثين كمرجع لدراساتهم.

4-3- المشرف الأكاديمي:هو الاختصاصي في الميدان الذي يسهر على سير دراسة الطالب ومساعدته على حل المشكلات الدراسية التي تعترضه إضافة إلى إشرافه على البحوث ومشاريع التخرج وهو حلقة الاتصال الشخصي بين الطالب والجامعة(**دياب، دس،ص 6**).

4-4- أهداف الإشراف على الرسائل العلمية:

ليس الإشراف على الرسائل العلمية مجرد عمل روتيني إداري، بل هو عمل فني لا يتسنى القيام به إلا أستاذ ممارس للبحث العلمي، حيث يلعب هنا دور الباحث والمدرس والموجه في آن واحد. ويقوم الأستاذ الجامعي بعملية الإشراف كمطلب لأحد مكونات مهامه بالجامعة، سعيا لتحقيق الأهداف التالية(**غربي وحفيظي ،2012،ص25**):

- توجيه الطالب الباحث للاضطلاع بمهمة البحث العلمي، بإرشاده وتوجيهه إلى المسار السليم في البحث وتذليل الصعوبات أمامه.
- إرشاد الطالب الباحث بما يجنبه الوقوع في القلق والإحساس بعدم القدرة على إنجاز ما يتوقع منه.

- بناء شخصية الطالب الباحث العلمية وتعويده على الاستقلالية في الرأي بموضوعية تامة، مما يتيح الفرصة لقدراته الإبداعية أن تنمو نموا سليما.

4-5- دور المشرف الأكاديمي:

يتسم الإشراف الناجح بوجود مشرف أكاديمي يتمتع بأسلوب علمي دقيق ولديه مهارة في استيعاب فن الإشراف ومنهجيته ، وإيصال ذلك إلى الطالب بأسلوب مشوق ومثير لدافعية البحث والتقصي. ويلعب الأستاذ المشرف دورا مهما وأساسيا في عملية الإشراف على البحث العلمي في مختلف مراحله، فهو بحكم وظيفته وموقعه في عملية الإشراف يستطيع أن يعطي الكثير من الاتجاهات والأفكار التي يستفيد منها الطالب نظرا لمروره بهذه المرحلة في مساره التكويني. وقد حدد القانون الجزائري في المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق لـ 3 ماي سنة 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث، وفي المادة الثامنة (8) منه المتعلقة بمجال الإشراف على الرسائل الجامعية ،أن ممارسة الإشراف يتطلب من الأساتذة متابعة دائمة للطالب وبهذه الصفة :

- يساعدون الطالب في عمله الشخصي(تنظيم وتسيير جدول توقيته وتعلم وسائل العمل الخاصة بالجامعة).
- يساعدون الطالب في أداء عمله التوثيقي(التحكم في الآلات الببليوغرافية واستعمال المكتبة).
- يساعدون الطالب على اكتساب تقنيات التقييم والتكوين الذاتيين.

هذا ويمكن تلخيص أهم الأدوار المخولة للأستاذ المشرف في مجال الإشراف على الطالب فيما يأتي:

4-5-1- الدور العلمي والفني: يتعلق الأمر بعناصر خطة البحث إبتداء من مشكلة الدراسة وصولا إلى النتائج والتوصيات، وذلك من خلال الدور الذي يلعبه المشرف في هذا الشأن. وحسب القواعد المنظمة للإشراف على الرسائل الجامعية، المقررة من مجلس الجامعة بجلسته الثامنة في المادة السادسة منه، بجامعة الملك سعود، أن من بين الأدوار والواجبات التي يجب على المشرف التحلي بها هي(2012 ص ص4-5):

- الإلمام باللوائح الخاصة بالإشراف وإحاطة الطلبة الباحثين بالأنظمة المتبعة في إعداد الرسائل العلمية.
- التأكد من أن المشروع البحثي المقدم من طرف الطالب يتميز بالجودة العلمية والأصالة والابتكار وله علاقة بدراسة الطالب وبتخصص المشرف.
- تحديد وقت كاف ومحدد للقاء الطالب وفق مواعيد منتظمة، والعمل على معرفة مدى تقدم الطالب في خطة بحثه والمشكلات التي تعوقه.
- تقديم الدعم المعنوي للطالب الباحث وتوجيهه وإرشاده.

- متابعة أداء الطالب والتشديد على إلتزامه بأخلاقيات البحث العلمي، ومراعاة حقوق الملكية الفكرية للآخرين.

كما تتعلق أدوار المشرف في هذا المجال بمايلي(**ايليغا،دس،ص2**):

- إعطاء التوجيهات المناسبة حول المراجع والمؤلفات ذات الصلة بموضوع البحث والدراسات السابقة.
- مساعدة الطالب في توضيح جوانب الموضوع وتحديد منهجية البحث والتخطيط وتنفيذ الدراسة البحثية.

وقد أشار **محمود خليل أبو دف** إلى بعض الجوانب التي تخص دور المشرف الأكاديمي في المجال العلمي والفني تتلخص في الآتي(**002،ص7**):

- إعداد مخططا زمنيا للبحث والتنفيذ بالتعاون مع الطالب، وإعطاء التغذية الراجعة بخصوص التقدم في مراحل البحث، كما يرشد الطالب إلى فنيات نقل المعرفة كاستخدام البطاقات في جمع المعلومات.
- تدريب الطالب الباحث على التفكير المتعمق في حل المشكلات التي تواجهه وأسلوب اقتراح البدائل وطرق إحكام الربط بين الوسائل والغايات.
- قراءة ما كتبه الطالب في كل فصل، ثم القيام بعد ذلك بالمراجعة النهائية لمجمل الرسالة مطبوعة، مما يساعد على تجهيزها للمناقشة بأفضل صورة ممكنة من الناحية العلمية والفنية.

4-5-2- الدور الأخلاقي والإنساني: لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين الجوانب العلمية والأخلاقية والإنسانية لعلاقة الأستاذ المشرف بالطالب، ويمكن القول أن أزمة البحث العلمي في جامعاتنا هي أزمة أخلاقية إنسانية قبل أن تكون أزمة علمية، ذلك أن غياب القيم والمبادئ أدى إلى ظهور الكثير من الإنحراف في مجال البحث والإشراف (**عدمان،2014،ص12**).

ويتجسد ذلك في تلك العلاقة الوثيقة التي يعيشها الطالب مع مشرفه والتي قد تتخطى القضايا العلمية والأكاديمية لتشمل القضايا الشخصية ذات التأثير المباشر على مجريات الدراسة. فكلما كانت العلاقة جيدة بين الطرفين وقائمة على أساس من التعاون والمشاركة كلما ساهم ذلك في إنجاح البحث، وهذا يتطلب بدوره علاقات إنسانية سليمة مبنية على أساس قوي من التفاهم والاتفاق حول الأمور التي تخدم العمل المشترك(**دليو،2001،ص 177**). فقد تنخفض دافعية الطلبة للبحث والعمل إذا شعروا بعدم اهتمام الأستاذ المشرف بهم وإعراضه عنهم، فالإشراف الفعال يتطلب من المشرفين أن يتبنوا المواقف الإنسانية والأخلاقية التي تقوم على التفاعل المتبادل بينهم وبين الطلبة، لأن ذلك يساعد على تطوير البحث الذاتي المستقل الذي يستمر مع الطالب حتى الانتهاء من بحثه(**ابراهيم، 2004،ص681**).

إن الطريقة الإنسانية التي يتعامل بها المشرف مع الطالب الباحث لها أثر كبير في نجاح العملية الإشرافية، فالأستاذ الذي يعطف على طلبته ويتعامل معهم بكل ود واحترام، ويتعرف على مشاكلهم ويعمل

على توجيههم ومساعدتهم، فمن المؤكد أنه سيكون في هذه الحالة قريبا من قلوب الطلبة، وستزداد محبتهم له وينظرون إليه بكل احترام وتقدير، مما يفسح المجال للمشرف أن يقوم بعمله بكل يسر وسهولة وتزداد دافعية الطلبة وإقبالهم على العمل والبحث فيما يخدم موضوع الدراسة(**عقل،2004،ص27**).

وقد أظهرت التجارب أن المشرف الجيد هو الذي يبني علاقة عمل وثيقة مع طلابه، وهو بمثابة رفيق أكاديمي شديد الصلة بالطالب. وبناء على ما سبق ذكره يتعين على الأستاذ المشرف على الرسالة العلمية أن يقوم ببعض الممارسات تجاه طالبه الباحث من أبرزها ما يأتي(**أبو دف،2002،ص ص12-14**):

- إظهار المودة للطالب الباحث وذلك بما يوفره المشرف من جو علائقي قوامه الحب والاحترام.
- إظهار الاهتمام والترحيب بالطالب الباحث من خلال إظهار البشاشة وطلاقة الوجه وحسن الاستقبال والترحيب.
- تشجيع الطالب الباحث وتحفيزه من خلال استخدام عبارات المدح والثناء غير المبالغ فيه بما يتلاءم مع الجهد المبذول من طرف الطالب، لينمي لديه الطموح ويشعره بقيمة النجاح مما يشكل لديه محركا داخليا للدافعية.
- تقدير الطالب الباحث واحترام شخصه، بحيث لا يقلل المشرف من شأن جهده ولا يحقر منه حتى وإن كان قليلا، أو في دائرة الخطأ، وعليه أن يبصره بمواطن الخطأ ويقرب له المعاني ويفهمه، وعلى المشرف أيضا أن لا يفرض على طالبه رأيه أو بعض طرائقه لاسيما في حالة وجود مساحة من المرونة العلمية تسمح للطالب باختيار طريقة معينة بما لا يمس بالقيمة العلمية للرسالة.
- تنمية ثقة الطالب الباحث بنفسه لأنه في هذه المرحلة يحتاج إلى دعم قوي من طرف المشرف، حيث يقوم بغرس الثقة بنفسه وبقدراته على البحث والإبداع والتحليل والتركيب وخوض غمار البحث العلمي، وعليه توجيه دوافع الطالب نحو توفير هذه الثقة.

يتضح مما تقدم أن الأدوار التي يقوم بها المشرف الأكاديمي تتعدد وتتنوع مابين تعليمية بيداغوجية وإنسانية وأخلاقية، وأن هذا التعدد ضروري وإجباري في توطيد العلاقة بين المشرف وطلبته، حيث يسهم في بناء الخبرات والمهارت البحثية لدى الباحث المبتدئ، ولهذا تبرز أهمية ذلك في التعرف على هذه الأدوار لدى أساتذة جامعة سكيكدة والكشف عن العقبات التي تقف دون تحقيقها.

4-6- مقومات الأستاذ المشرف على الرسائل العلمية:

إن الإشراف على الرسائل العلمية ليس أمرا سهلا، وإنما يتطلب من المشرف القيام بأدوار وواجبات عديدة تجاه طالبه الباحث، مما يؤكد على ضرورة توافر بعض المقومات العلمية والأخلاقية والنفسية لدى المشرف الناجح والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

4-6-1- الكفاءة العلمية: من علامات الكفاءة العلمية للأستاذ المشرف امتلاكه مهارات التخطيط والتنظيم وهي أمر ضروري، ذلك أن إدارة البحوث وإتقانها وجودتها ليست مسؤولية الطالب فقط وإنما هي مسؤولية المشرف كذلك. لذلك ينبغي عليه أن يدرك أن نوعية البحث الرديء لا تمثل انعكاسا لقابليات الطالب وحده، فهي تقيس كذلك قدرات المشرف ذلك أن مشروع البحث عبارة عن نتيجة عمل تعاوني بين الأستاذ المشرف والطالب. وبناء عليه يفترض أن يجتهد الأستاذ المشرف في تطوير قدراته البحثية والإشرافية، والإطلاع على كل جديد في هذا المجال من خلال الانفتاح على خبرات ممن لهم فضل السبق في ميدان البحث العلمي والإشراف(**أبو دف،2002،ص15**).

4-6-2- التميز الأخلاقي والقدوة الحسنة: ويقصد بها الإخلاص والتعاون وسعة الصدر والتواضع والاتصاف بالعفة العلمية، فهو لا يشرف على عدد كبير من الطلبة الباحثين حتى يتسنى له ممارسة مهامه الأكاديمية الأخرى. كما يجب على المشرف أن يكون قدوة لطلابه في الانضباط واحترام أخلاقيات البحث العلمي(**غربي،وحفيظي،2012،ص25**).

4-6-3- الإخلاص في العمل: أي أن يكون عمل المشرف خالصا لوجه الله، فيستشعر أنه صاحب رسالة في الحياة ويقدر حاجة طلبته إلى تعليمه وإرشاده وتوجيهه كلما ازداد هو علما وخبرة، ومن ثم فهو يحرص على إفادة طلبته الباحثين ولا يبخل عليهم بالتوجيه والإرشاد، كما يسعى إلى إخراج البحث على أفضل وجه ممكن.

4-6-4- القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين: فمن عناصر نجاح الأستاذ المشرف في ممارسته لعملية الإشراف امتلاكه لمهارة التواصل مع الآخرين، سواء كان ذلك مع طلبته أو مع الزملاء الذين يتعاون معهم في مجال الإشراف والمتابعة. ومهارة التواصل تتطلب من المشرف أن يحسن استخدام الألفاظ المناسبة، واللغة العلمية الواضحة، كما يستلزم توافر مهارة الحوار والإصغاء والحرص على الاندماج مع الآخرين(**دياب، دس،ص8**).

4-6-5- التفرغ لممارسة الإشراف: إن ممارسة الإشراف على الرسائل العلمية من الأمور التي تحتاج إلى الوقت والجهد الكافي لدى الأستاذ من أجل المتابعة العلمية والفنية للرسالة، ومن ثم فإنه من الصعب القيام بهذا الدور على أكمل وجه إذا كان المشرف لديه أعباء تدريسية كبيرة والتزامات متنوعة على مستوى الجامعة، كأن يكون رئيس قسم أو مشرفا على برنامج معين أو عميدا لكلية ما، فضلا على أن بعض الأساتذة يشرفون على عدد كبير من الطلبة المقبلين على التخرج، مما ينعكس ذلك سلبا على ممارستهم لعملية الإشراف وعلى مستوى البحوث العلمية التي ينجزها الطلبة(**أبو دف،2002،ص17**).

4-7- الطالب وأخلاقيات البحث العلمي:

إن الإشراف كعملية علمية منظمة وهادفة لا يكتمل إلا بذكر أمور هامة تتعلق بالطالب الباحث في تعامله مع المشرف ومع البحث في حدود مواصفات المنهج العلمي وما تفرضه أخلاقياته من قواعد يجب الالتزام بها لتجعل منه باحثا ناجحا. ومن بين ما يجب أن يتصف به الطالب في إعداد مذكرته ما يلي(**دليو،2001،ص ص184- 185**):

- أن يكون اعتماده بالدرجة الأولى على نفسه، ويتذكر دائما أنه المسؤول الأول والأخير عن بحثه. فالطالب الجيد هو الذي يعتمد على مجهوده الخاص في الحصول على المراجع والوثائق التي تخدم موضوعه، وأن يكلف نفسه عناء البحث والتنقيب مما سيكسبه فائدة التعرف على الكتب الجديدة والحصول على المعلومات المطلوبة أثناء عملية البحث هذه.
- التزام الطالب بالأمانة العلمية فيما ينقل من أفكار الآخرين وأعمالهم، وأن يشير إلى المصادر والمراجع التي اقتبس منها وأن لا يغالي في عملية الاقتباس حتى لا تختفي شخصية الباحث بين ثنايا كثرة الاقتباسات وعلى الطالب أن يتذكر دائما وأبدا أن الكلمة المكتوبة محسوبة وباقية.
- أن يتحلى الطالب بالموضوعية في التحليل والابتعاد عن التحيز لفكرة معينة وطمس الحقائق التي تتعارض مع أفكاره، وعليه أن يتقبل النتائج المستخلصة حتى ولو كانت معاكسة وغير مطابقة لتصوراته وتوقعاته، وأن يعتمد على الأدلة والحجج الكافية قبل إصدار الأحكام النهائية.
- إذا كان المشرف بخبراته حول موضوع الدراسة يساعد الطالب على التغلب على المشكلات التي تواجهه في مسيرة البحث العلمي، فعلى الطالب أن يبين له أنه واع بالمجهودات المبذولة من طرفه ويقدر عمله في سبيل تطوير عملية الإشراف ودفعها إلى الأمام، وأن يبرز مقدرته ولباقته في البحث بالتمعن الجيد في كل ما يقرأه، وأن يفرق بين الأفكار الأساسية التي يجب التركيز عليها والأفكار المكملة التي يمكن أن يدعم بها آراءه مع مراعاة الأسلوب العلمي المنهجي في ترتيب مادته وجمعها وأن يبرز مقدرته في تحليل الحقائق وإخضاعها للنقد واستخلاص النتائج.

4-8- تنمية الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف والتوجيه:

إن تحسين مهارات الأستاذ في مجال الإشراف تعد مطلبا أساسيا من أجل الارتقاء بمستوى البحث، وتقديم ماهو أفضل من الدراسات التي تخدم المجتمع، وتحقق أهداف التعليم الجامعي، ومن الجوانب التي يجب تنميتها لدى المشرف الأكاديمي ما يلي(**غربي،وحفيظي،2012،ص ص 29-30**):

- ضرورة اكتساب أساتذة الجامعة مهارات التواصل والتفاعل مع الطلبة أثناء عملية الإشراف والتوجيه من خلال الإلمام بالنواحي النفسية والبيداغوجية للطالب.

- الاطلاع الواسع على مصادر المعرفة الحديثة واطلاع طلبة الإشراف عليها.
- الحرص على أن تتضمن الأبحاث التي يشرف عليها الجديد والإضافة إلى الجهود السابقة.
- التأكد من معرفة الطالب أصول البحث العلمي وقواعده، وعدم إغفال أي مصدر أو مرجع أساسي في البحث وأن يحترم رأي الطالب ويشجعه على إبراز شخصيته العلمية في البحث.
- أن يصحح الأبحاث ويدون ملاحظاته عليها كي يفيد طلابه بأن لا يقعوا في الخطأ مرة أخرى.

ولكي توفق الجامعة في إنجاح دور أستاذ الجامعة كمشرف على أبحاث الطلبة يجب أن تعمل على تطوير مواصفات الرسائل الجامعية حسب كل تخصص، وأن تعمل على نشر الرسائل المتميزة تشجيعا للطلبة الذين أنجزوها والأساتذة الذين أشرفوا عليها.

مما سبق يمكننا القول بأن عملية الإشراف على البحوث والرسائل العلمية تعد من أهم المحاور التي تساهم في تحقيق أهداف التعليم الجامعي، وذلك من خلال إعداد باحثين مؤهلين وقادرين على المشاركة في تطوير العملية التربوية وتجويدها، وهذا لا يتم إلا بوجود أساتذة لديهم مهارة في مجال الإشراف الأكايمي، وكذلك الطلبة الباحثين الذين يتميزون بحب الاستطلاع والتقصي والدافعية للإنجاز.

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى الممارسات البيداغوجية بأبعادها الأربعة والمتمثلة في التدريس، إدارة القسم وتقويم الطالب، والإشراف على الرسائل العلمية. وهذه الممارسات ماهي إلا جزء من المهام المخولة للأستاذ الجامعي، والتي تتطلب منه مجهودا كبيرا وإمكانيات أكبر لأدائها على أكمل وجه، الأمر الذي يضعه في موقف تحدي لهذه الأدوار، والتي تتداخل فيها عدة معطيات تؤثر على المحصلة النهائية للعملية التعليمية، منها كفايات الأستاذ ومهاراته الأكاديمية والبيداغوجية التي تساهم في تطوير القدرات المختلفة للمتعلمين، وتحقيق أهداف التنمية ومتطلبات المجتمع. وهذا ما سيتم الكشف عنه في الفصول القادمة.

الفصل الثالث

التعليم الجامعي في الجزائر: أهم الإصلاحات والعناصر الفاعلة فيه

تمهيد

أولا: الجامعة كمنظمة لها أهدافها ووظائفها الخاصة

1- تعريف الجامعة

2- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي

3- أهداف الجامعة

4- وظائف الجامعة بين ثلاثية التدريس والبحث وخدمة المجتمع

ثانيا: التعليم الجامعي في ظل الاصلاحات التربوية الجزائرية

1- أهم الاصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال

2- الإصلاح الجامعي الجزائري في ظل نظام (ل. م. د)

3- خصائص نظام (ل.م.د)

4- التقويم والإنتقال في نظام (ل.م.د)

5- الآثار المترتبة على تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر

ثالثا: الأستاذ الجامعي ودوره في العملية التعليمية

رابعا: الطالب الجامعي ومتطلباته البيداغوجية

خلاصة الفصل

تمـــهيد:

يعد التعليم الجامعي من ضمن الأولويات التي تخصص لها الجزائر نفقات معتبرة وذلك مسايرة للتحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها البلاد، ونظرا لما يقدمه هذا القطاع من خدمات تساهم بشكل مباشر في تيسير الحياة المعيشية للأفراد، أصبح من الضروري إدخال إصلاحات جديدة تتماشى مع التغيرات العالمية الحاصلة في مجال المعرفة والتكنولوجيا. وقد بادرت الجزائر خلال سنة 2004 بتطبيق نظام (ل.م.د) والذي يعتبر من أهم الإصلاحات التي عرفتها الجامعة بهدف تحسين العملية التعليمية بمختلف مكوناتها، خاصة ما يتعلق منها بالأستاذ الجامعي الذي يعد العنصر الفاعل في هذه العملية، وأن كفاءة هذا الأخير تنعكس على ما ينتجه من مخرجات أكاديمية تساهم في تنمية المجتمع وتتماشى مع متطلبات سوق الشغل، ومن خلال هذا الفصل سوف نستعرض مجموعة من العناصر المتعلقة بالجامعة من حيث أهدافها ووظائفها، ثم نشير إلى التعليم الجامعي في ظل الإصلاحات التربوية الجزائرية، وبعدها نعرج إلى أهم مكون وهو الأستاذ الجامعي حيث نتناول مهامه،مواصفات الأستاذ الناجح،حقوقه وواجباته، تقويم أدائه البيداغوجي وأهميته، مشكلات الأستاذ الجامعي، ونختم بعد ذلك بعنصر آخر مهم أيضا، وهو الطالب الجامعي ومتطلباته البيداغوجية، والتي تندرج ضمنها عناصر فرعية نتطرق إليها بالتفصيل في هذا الجزء من الدراسة.

أولا: الجامعة كمنظمة لها أهدافها ووظائفها الخاصة

1- تعريف الجامعة: لا يوجد تعريفا موحدا لهذا المفهوم، ذلك أن كل مجتمع ينشئ جامعته بناء على الأهداف المسطرة والتوجهات السياسية والاقتصادية والاجتماعية للبلاد. وسنحاول تقديم بعض التعريفات حسب مايلي:

فمن الجانب القانوني عرف **المشرع الجزائري** الجامعة في المرسوم رقم 83-544 المؤرخ في 17 ذي الحجة عام 1403، الموافق لـ 24 سبتمبر سنة 1982 المتضمن القانون الأساسي للجامعة على أنها: "مؤسسة ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي" **(شطيبي،2010،ص129)**.

بمعنى أن الجامعة الجزائرية في نظر القانون هي كيان قائم بذاته يتمتع بالاستقلالية سواء كان ذلك ماديا أو معنويا.

أما من حيث الاصطلاح فالجامعة هي مجموعة من المعاهد العلمية ذات الصفة القانونية، تستخدم أساتذة وينتظم بها طلاب، حيث تهتم بصياغة وتفسير المعرفة القائمة وتعمل على نشرها وتطويرها وتقدمها، وإعداد الطلاب إعدادا يؤهلهم لتنمية وتطوير مجتمعاتهم**(الزكي،وفلية،2004،ص145)**.

ويتفق هذا التعريف مع ما جاء به **ميشال جرجس** الذي اعتبر الجامعة هي مؤسسة للتعليم العالي تهتم بتدريب وتعليم الطلاب الذين ينهون دراستهم الثانوية، وتضم عددا من المعاهد أو الكليات التي تتولى التدريس في مختلف الدراسات العليا**(2005،ص251)**.

وتعتبر الجامعة "المصدر الأساسي للخبرة والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي والأدب والعولمة والفنون" **(بن فليس،2014،ص68)**.

فالجامعة هي منبر للعلم والمعرفة، تسند إليها مهمة تعليم الطلاب وتأهيلهم في مختلف التخصصات التي يتطلبها سوق العمل، وهي بذلك تساهم في خدمة المجتمع وتنمية أفراده من جميع النواحي.

2- نشأة الجامعة وتطورها التاريخي:

يعود تاريخ الجامعة إلى العصور القديمة مثل الحضارة الصينية والمصرية واليونانية، أما في عصر النهضة الثقافية الإسلامية فنجدها في العراق والقيروان بتونس وفي مصر وبلاد الشام، حيث اعتمد عليها في الجامعات الأوروبية، وقد كان استعمال مصطلح الجامعة بين القرنين الثالث والرابع عشر إذ جاء في الموسوعة البريطانية أن الجامعة الحديثة تطورت عن مدارس العصور التي سبقتها وكانت تسمى "studia cemeralia" أي المدارس العامة التي تستقبل كل الطلبة الوافدين من جهات مختلفة.

وفي القرون الوسطى تطورت الجامعات في ملامحها كإسم وموقع مركزي وأساتذة وطلبة ونظام ومحاضرات وكيان إداري، واستمر هذا التغيير حتى خروج الجامعة من طابعها الديني**(عزاق**

2008، ص78). وقد عرفت الجامعات في هذا العصر بنفوذها وتأثيرها في الحياة الفكرية والسياسية حيث كان لها أثرها السياسي المباشر وغير المباشر، ومن ثم تميزت عن غيرها من المؤسسات التربوية القائمة آنذاك بالامتيازات القانونية والمالية والإدارية(**خدنة،2008،ص37**).

وفي القرن الثامن عشر كانت الجامعة الأوروبية في حالة من الجمود معادية نوعا ما لروح الابتكار والإبداع، هذا ما أدى إلى ظهور جامعة برلين عام 1809 كمؤسسة وهبت نفسها للبحث العلمي بالمعنى الواسع، واعتمدت عليها الجامعات الأمريكية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر(**عزاق،2008 ،ص78**).

وفي العصر الحديث تطورت الجامعة وتغيرت مهمتها والرسالة التي أصبح منتظرا منها تبليغها، لم تعد الرسالة التي كانت تبلغها في السابق، فقد أصبحت أكثر استجابة لمطالب المجتمع، وصارت قضايا ومشاكل الحياة المختلفة مركز الاهتمام في الجامعة. ومن أجل التكفل الجيد بمشاكل المجتمع كان لزاما عليها أن تبني برامجها بطريقة تكون مكيفة لما يجري في هذا المجتمع، وفعلا فقد عرفت البرامج الجامعية تخطيطا يأخذ بعين الاعتبار مطالب الحياة المهنية والاجتماعية، وأصبحت معرفة مدى استجابة الجامعة للقطاع المستخدم معيارا من معايير تقويمها.

وإذا أردنا معرفة نشأة الجامعة الجزائرية وتطورها فإن ذلك يقودنا إلى العهد الاستعماري، حيث كانت الجزائر تملك جامعة واحدة هي جامعة الجزائر (Université d'Alger) التي تعد من أقدم جامعات العالم العربي. فقد تأسست سنة 1877م من طرف سلطات المستعمر الفرنسي، لتكون نسخة طبق الأصل للجامعات الفرنسية التقليدية المنطوية على التعليم النظري دون استجابة لمشاكل المجتمع الجزائري آنذاك (**مقداد،وبوعبد الله،1998،ص2**). وأعيد تنظيمها سنة 1909م مع تأسيس المدارس العليا الأربعة في مجال الطب، الأدب، الحقوق، والعلوم، حيث أنشئت هذه المدارس العليا مبدئيا لتلبية الاحتياجات الاستعمارية واحتياجات العملاء الذين كانوا يتوسطون بين الاستعمار والأهالي(**Guerid,1998,p8**)، إذ أنه لم يتخرج منها أي جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية. وقبل الاستقلال لم يتخرج من الجزائريين سوى عدد محدود غالبيتهم في تخصص الآداب والحقوق(**بوفلجة،2006،ص75**). وسوف نعرض الجدول الموالي الذي يوضح نسبة الجزائريين والأوروبيين بالكليات التي كانت موجودة بالجزائر سنة 1954.

جدول رقم(02): يوضح نسبة الجزائريين والأوروبيين بالكليات التي كانت موجودة بالجزائر سنة 1954.

الكلية	الطلبة الأوروبيين	الطلبة الجزائريين	المجموع	النسبة المئوية
الحقوق	1534	179	1713	%29,80
الطب	714	110	824	%14,34
الصيدلة	393	34	427	%07,43
الأدب	1175	172	1347	%23,43
العلوم	1375	62	1437	%25,00
المجموع	5191	557	5748	%100

المصدر: خدنة،2008،ص60

إلا أن الجزائر لم تعرف نظاما جامعيا خاصا بالجزائريين إلا بعد الاستقلال، حيث تطور النسيج الجامعي تطورا هائلا بفعل ديمقراطية التعليم والانفجار السكاني، وكذلك بفعل تكوين الدولة للعديد من المؤسسات العمومية التي تضم حجما كبيرا من الإطارات والمؤهلين(**رقية،2008،ص78**).

فالجامعة الجزائرية أصبحت الآن مؤسسة قائمة بذاتها لها سيادتها وكيانها المستقل، وتمارس وظائفها استجابة لمطالب المجتمع ومتطلبات العصر التي أصبحت تفرض عليها مسايرة كل تطور علمي وتكنولوجي، والاطلاع على ما يحدث من تجديد وإبداع.

وللإشارة إلى الجهود المبذولة فقد عرفت الجزائر تطورا ملحوظا في عدد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي مقارنة بما ورثته عن الاحتلال الفرنسي. وحسب ما جاء في دراسة **عبد القادر تواتي** بعنوان: تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام (ل.م.د) في الجزائر سنة 2013، فقد أصبحت الشبكة الجامعية الجزائرية تعرف توسعا هائلا في مؤسساتها حيث بلغت واحد وتسعون(91) مؤسسة موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (03): يبين عدد مؤسسات التعليم العالي خلال سنة 2013

المـؤسسة	العدد
الجامعات	47
المراكز الجامعية	10
مدارس وطنية عليا	19
مدارس عليا للأساتذة	05
مدارس تحضيرية	10
المجموع	91

المصدر: تواتي،2013، ص65

ورغم ما قدم من مجهودات وإنجازات في مجال التعليم العالي تبقى غير كافية أمام التزايد الهائل في أعداد الطلبة سنويا، حيث تجاوز عددهم المليون ونصف المليون(1,5) طالبا خلال الموسم الدراسي لسنة 2013/2012، في حين لا تتوفر الجامعات الجزائرية إلا على 12 ألف أستاذ برتبة دكتور أي بمعدل أستاذ واحد لأكثر من مائة طالب وطالبة(**تواتي،2013، ص66**).

إن المتتبع لسيرورة التطور التي عرفتها الجامعة الجزائرية يلاحظ بأن هناك مجهودات واهتمام خاص بقطاع التعليم الجامعي سواء من حيث الهياكل البيداغوجية التي تم إنجازها، أو من حيث التجهيزات والأساتذة المكونين مقارنة بما كانت عليه غداة الاستقلال. لكن تشير بعض الدراسات إلى أن هذه المجهودات لم تصل بعد إلى حد الكفاية لتسد احتياجات الجامعة الجزائرية، وذلك نظرا للتزايد المستمر للطلبة على مقاعد الدراسة، إضافة إلى عدم توفر القدر الكافي من الإطارات المؤهلة في هذا المجال.

3- أهداف الجامعة:

إن التسليم بأن العملية التعليمية بالجامعة لا يمكن أن تتم من فراغ ولابد لها أن تعمل في مجتمع تتأثر وتؤثر فيه، فمن الطبيعي أن تكون أهداف الجامعة نابعة من طبيعة ذلك المجتمع، لذا فإنه من غير الممكن أن توضع أهدافا محددة لكل الجامعات، فالأهداف التي تخدم مجتمعا معينا قد لا تخدم مجتمعا آخر، ذلك أن أهداف الجامعة ترتبط بإيديولوجية المجتمع ومرحلته التاريخية والحضارية ومجمل ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. كما ترتبط بما يدين به أفراد المجتمع وبالمدى المتفاوت للالتزام بهذا الدين في صيغ سلوكية، ومستوى التفاعل بين هذه العناصر جميعها(**صقر،2005،ص55**).

وبصورة عامة يمكن تلخيص أهداف الجامعة فيما يلي(**الأسدي،2013،ص49**):

- ✓ تزويد الطالب الجامعي بالمعرفة الإنسانية والعلمية في حقل التخصص العلمي أو المهني بأشكالها المختلفة المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات ...الخ.

✓ تنمية الاتجاهات والميول لدى الطلبة وصقل شخصياتهم، وتشجيع التعلم الذاتي والاعتماد على النفس والقدرة على التجديد والابتكار.

ومن أهداف الجامعة أيضا(**صقر،2005،ص57**):

✓ إكساب الطلبة طرق التفكير العلمي، بحيث تعمل الجامعة على تكوين الطالب تكوينا عقليا سليما فيكتسب بذلك مرونة فكرية، ونظرة موضوعية للأشياء وحبا للعلم يجعله يقبل التطور والتجديد ويشارك في إحداث التقدم في المجتمع.

✓ إعداد الفنيين والمتخصصين للعمل في المهن الرفيعة، كالطب والهندسة والتدريس والصحافة وغيرها وتزويدهم بمستوى عال من المهارات والمعارف بما يتفق مع طبيعة العصر، وهذا يقتضي على الجامعة أن تكون في موقف تستطيع فيه مواكبة التقدم العلمي المتسارع.

إضافة إلى ذلك فإن هدف الجامعة يكمن في العمل على(**شحاتة،2003،ص ص232-233**):

✓ نقل المعرفة بوسائل متعددة منها التدريس والتأليف والترجمة، وهي عملية تتطلب استيعاب لمنجزات العلم، وإتقان اللغات الأجنبية واستخدام الأنترنيت، بالإضافة إلى متابعة الدوريات المتخصصة والمصادر الأساسية وربط المكتبات بشبكة المعلومات العالمية.

✓ المشاركة في صنع القرارات، حيث أن الحجم الحالي للجامعة والوزن العلمي لأساتذتها، وضمها لقيادات المستقبل يفرض مشاركتها في تصميم بدائل المستقبل.

فالجامعة الجزائرية كغيرها من جامعات العالم تسعى جاهدة إلى تحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها بما يتوفر لديها من إمكانيات وذلك لمسايرة التقدم العلمي في مختلف الميادين، وتنمية الشخصية الإنسانية وإعداد الفرد وتكوينه بما يتناسب مع التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

4- وظائف الجامعة بين ثلاثية التدريس والبحث وخدمة المجتمع:

تحتل الجامعة مكانة مرموقة في كل دول العالم نظرا لما تقوم به من وظائف، حيث تشير الأدبيات المتعلقة بالتعليم الجامعي إلى أن الجامعات تقوم بوظائف يكاد يكون شبه إجماع عليها وهذه الوظائف متمثلة في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع. وهي وظائف متكاملة ومترابطة (**الصغير،2005،ص23**)، بحيث لا يعطي لإحديهما الأفضلية على الآخرين بل ينبغي أن يتساوى الاهتمام بالوظائف الثلاثة. وما نشهده من تغليب لوظيفة التدريس على كلتا الوظيفتين هو نوع من الخلل في الوظائف قد لا يقتصر على الوظيفتين الأخريين بل قد يمتد إلى وظيفة التدريس ذاتها. ويرى "**مايور**" مدير عام اليونسكو أن الجامعة " لو اكتفت بهذا الشطر من رسالتها أي أن تكون مركز التأهيل المهني

فحسب، أي مصنعا للشهادات، فإنها تكون قد خلت بعملها الرئيسي وبذلك تنقص دعائمها من الأساس ولا تلبث أن تسير في طريق التدهور والانحلال" (**طعيمة،والبندري،2004،ص299**).

ويمكن عرض هذه الوظائف حسب ما يلي:

- **التدريس الجامعي:** كان التدريس الوظيفة الأولى والوحيدة عندما نشأت الجامعات، تلك الوظيفة التي أجمع على أهميتها كل من الممارسين والمنظرين على حد سواء، مما جعل الجامعات توظف كل امكاناتها المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق هذا الهدف(**الصغير،2005،ص23**). وتعد عملية إعداد القوى البشرية من أهم القضايا وأكثرها إلحاحا على الجامعة، باعتبارها المسؤولة عن تزويد الإنسان بالمعارف والمعلومات والمهارات والمبادئ التي تزيد من طاقته وقدرته على العمل والإنتاج، كما تزوده بالطرق العلمية والعملية والأساليب المتطورة من أجل الأداء الأمثل. فالجامعة وسيلة فنية تمنح الفرد خبرات ومهارات ذاتية تعيد صقل قدراته وتساهم في تكوين اتجاهاته واهتماماته (**صقر،2005،ص59**).

ومن هنا نجد أن قيام الجامعة بمهمة التدريس وما يقتضيه من مستلزمات من أجل إعداد الكوادر والكفاءات البشرية للمجتمع، يتطلب الحرص الدائم في إعادة النظر للبرامج ومقررات التعليم الجامعي في ضوء المتغيرات التي تجري في المجتمع.

- **البحث العلمي:** يعتبر البحث العلمي أحد الوظائف الهامة التي يستند إليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر وتزداد أهميته في العصر الحاضر، إذ عن طريقه يمكن أن تسهم الجامعات في تشخيص مشكلات المجتمع الاقتصادية والإجتماعية، والكشف عنها وإيجاد الحلول العلمية المناسبة لها ورسم السياسات الرشيدة لتطوير مجتمعاتها(**صقر،2005،ص61**).

وقد بينت دراسة "**مليحان الثبيتي**" أن للبحث العلمي فوائد عديدة جعلته يحتل مكانه مهمة في مجتمع المعرفة ويرجع ذلك إلى الأسباب التالية (**الصغير،2005،ص ص 27-28**):

- ✓ البحث العلمي عامل أساسي في إنتاج المعرفة وتجديدها وتطويرها.
- ✓ البحث العلمي أساس المكانة والتميز، ومن خلاله تتفاضل الجامعات.
- ✓ البحث العلمي أساس ترقية وتميز الأستاذ الجامعي.
- ✓ البحث العلمي يمثل موردا حيويا لتمويل التعليم الجامعي.
- ✓ البحث العلمي أحد مداخل التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

إلا أنه من خلال نظرة متعمقة للبحث العلمي في الجامعات العربية بشكل عام والجامعات الجزائرية بشكل خاص، تبين لنا أنه يعاني من مشكلات عديدة منها نقص التمويل الأمر الذي ينعكس سلبا على متطلبات البحث العلمي من أجهزة ومعدات وتجهيزات مختلفة. كما يعاني أيضا من اعتباره مجرد أداء

وظيفي يقوم به الأستاذ الجامعي لتحقيق أهداف ذاتية منفصلة عن حاجة المجتمع، كالأهداف المتمثلة في نيل الدرجات العلمية أو الترقية، الأمر الذي يجعل هذه البحوث روتينية يكرر بعضها البعض الآخر، فهي محدودة الفائدة ويكون مصيرها رفوف المكتبات.

ومن بين المشكلات التي يعاني منها البحث العلمي في الجزائر أيضا عدم وجود رؤية واضحة في هذا الشأن، بمعنى الافتقار لخطط منهجية علمية تتضمن أهدافا مؤسسية تحدد لها مراحل زمنية وتقدر لها متطلبات إجرائية، بحيث توظف لها إمكانات بشرية ومادية وعلمية، وتستخدم نتائجها في مجالات وظيفية أو تطبيقية. هذا الغياب للخطط الجامعية على صعيد البحث العلمي يرتبط بغياب خطط ومشروعات حكومية تنبثق منها التزامات بحثية. ولهذا نلاحظ دائما شبه انفصال بين ما تقوم به الجامعات من بحوث، والحاجات المختلفة لمؤسسات الدولة(**الصغير،2005،ص 28**).

وخلاصة القول أن استثمار ما يقدمه الباحثون والمبدعون من برامج ودراسات علمية وأخذها على محمل الجد إنما هو السبيل الوحيد في معالجة النقائص والقصور الذي يشوب مختلف قطاعات الدولة، وأن توظيف مثل هذه البحوث في الميدان يعزز من زيادة روح الإبداع والبحث المتجدد لدى الباحثين والمفكرين، أما إذا كان مصير هذه البحوث هو ترتيبها وحفظها في المكتبات دون الاستفادة منها فإن ذلك يقتل الدافعية لدى هؤلاء ويصبح أغلبهم يبحث عن منفذ للهجرة إلى البلدان التي تقدس العلم والعلماء.

➢ **خدمة المجتمع:** تقوم الجامعات بوظيفة خدمة المجتمع وتنميته الشاملة من الناحية السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، فهي تقدم خدماتها في كافة المجالات ولكافة المنظمات والأفراد، ومن ثم تسهم في صنع حاضر الأمة ومستقبلها وذلك من خلال إعداد رأس المال البشري، باعتباره أهم مقومات التنمية والتطور في المجتمع وتدريب الأفراد ومتابعة تأهيلهم في مهنتهم، بهدف تجديد أفكارهم ومعارفهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم.

وقد جاء في دراسة **خالد يوسف العمري** تأكيد على أن خدمة المجتمع تمثل أحد أهم أدوار الجامعات المعاصرة، حيث تعمل من خلال هذه الوظيفة على تطبيق المعرفة وتوظيفها لخدمة وتطوير المجتمع ومن ثم تخرج الجامعة عن الدور التقليدي، والعمل داخل أسوارها إلى المجتمع لتتفاعل معه وتواكب التطورات والتحولات الجارية على المستوى المحلي أو العالمي، لتلمس قضايا المجتمع وحاجاته الحقيقية وتعمل على تلبيتها، وبالتالي تعكس فكرة الجامعة كمنظمة مفتوحة على المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به وتسهم في خدمة أفراده والارتقاء بمستوى أدائهم(**الصغير،2005،ص ص 29-30**).

مما سبق يمكن القول بأن الجامعة هي القطب الذي يشع على المجتمع بأفكاره ومعارفه، فهي التي تنقل صورة المجتمع إلى الخارج انطلاقا مما تقدمه من خدمات وما توفره من إمكانيات تساهم في تكوين الأجيال وإعدادهم للولوج إلى عالم الشغل، ومن ثم يبرز دور الجامعة الأساسي والمتمثل في خدمة المجتمع وتغطية متطلباته وحاجاته المختلفة.

ثانيا: التعليم الجامعي في ظل الإصلاحات التربوية الجزائرية

1- أهم الإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال:

يعتبر استقلال الجزائر هو بداية التعليم الجامعي بالنسبة للجزائريين، حيث مر بعدة مراحل في إطار مسايرة التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها البلاد. ويمكن تقسيم مراحل تطور التعليم الجامعي على فترات زمنية ممتدة من الاستقلال إلى السنوات القليلة الماضية.

- **المرحلة الأولى وتمتد من سنة 1962 إلى سنة 1970:**

في هذه المرحلة كان جل اهتمام السلطات الجزائرية منصبا حول إعادة إعمار ما خربته أيادي الاستعمار في مختلف المؤسسات، وقد امتد التخريب إلى قطاع التعليم بما فيه المدارس والجامعة الجزائرية التي خرجت منهارة ومليئة بالمشاكل.

وقد تم خلال هذه الفترة إنشاء أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، وكذلك فتحت جامعات بالمدن الرئيسية للبلاد، فبعد أن كانت بالجزائر جامعة واحدة متخصصة في تكوين أبناء المعمرين بالدرجة الأولى، فتحت جامعة وهران سنة 1966، تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، وبعدها فتحت كل من جامعة العلوم والتكنولوجيا بالجزائر ووهران، وجامعة عنابة. وفي سنة 1984 فتحت الجامعة الإسلامية بقسنطينة.

أما النظام البيداغوجي السائد آنذاك فكان موروث عن الفرنسيين إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات التي بدورها قسمت إلى عدد من الأقسام تهتم بتدريس التخصصات المختلفة. وكان التعليم الجامعي يتم وفق مراحل هي كالتالي(**بوفلجة،2006،ص ص 76-77**):

- ✓ مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات في غالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.
- ✓ شهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية.
- ✓ شهادة دكتوراه الدرجة الثالثة وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية.

✓ شهادة دكتوراه الدولة، وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي حسب تخصص الباحثين واهتماماتهم.

تميزت هذه المرحلة بتوسيع نطاق التعليم الجامعي من حيث الهياكل البيداغوجية التي عرفتها مختلف جهات الوطن، وبداية التعريب الجزئي وجزأرة التعليم، إلا أن النظام البيداغوجي يبقى في ثوبه القديم الموروث عن الفرنسيين.

➢ **المرحلة الثانية من سنة 1970 إلى سنة 1980:**

تعتبر هذه المرحلة بداية ميلاد الجامعة الجزائرية والتي تزامنت مع ما يعرف بالإصلاح الجامعي سنة 1971 لإعادة النظر في كل ما يتعلق بالجامعة، حيث سطرت أهدافا أساسية ضمن هذه الإصلاحات تمثلت في تكوين إطارات قادرة على الاستجابة لاحتياجات التنمية في الجزائر وتبني سياسة تعدد الاختصاصات لتلبية متطلبات جميع القطاعات، وكذلك السعي إلى تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل التكاليف الممكنة لتحقيق أكبر قدر ممكن من المردودية(**بواب،2014،ص127**).

وتضمن هذا الإصلاح تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام المتجانسة وظهور تخصصات جديدة مسايرة لحركة التنمية التي عاشتها الجزائر أنذاك، إضافة إلى إجراء تعديلات على مراحل الدراسة الجامعية لتصبح مرحلة الليسانس والتي يطلق عليها مرحلة التدرج وتدوم أربع سنوات، ومرحلة الماجستير وهي مرحلة ما بعد التدرج الأولى وتدوم سنتين على الأقل، ومرحلة دكتوراه العلوم وهي مرحلة ما بعد التدرج الثانية وتدوم حوالي خمسة سنوات من البحث العلمي. إلى جانب التغيرات السابقة تميزت عملية الإصلاح في هذه المرحلة باعتماد نظام السداسيات محل الشهادات السنوية وإدخال الأشغال الموجهة والتطبيقات في البرامج الجامعية (**بوفلجة،2006، ص 78**).

إضافة إلى ذلك فقد تضمنت هذه المرحلة تطبيق المخطط الرباعي الأول(1970-1973) والمخطط الرباعي الثاني(1974-1977) بهدف التفكير وإعادة النظر في محتوى التعليم الجامعي الموروث ومحاولة إصلاح شامل لهذا التعليم حتى ينسجم مع متطلبات التنمية (**خدنة،2008، ص62**).

فالإصلاح الذي شهدته الجامعة في هذه الفترة يقترح إعادة إنتاج جامعة تواكب التطور العلمي والمجتمع المعاصر، ويرمي إلى تشييد جامعة جزائرية تعبر عن وحدة الأمة، والقيام بإصلاح اللغة والثقافة من أجل ضمان التنمية الاقتصادية والاجتماعية للبلاد، إضافة إلى أن هذا الإصلاح يركز على صياغة برامج جديدة من حيث التنظيم البيداغوجي، ومن حيث المفاهيم وطرق التدريس (**Ghalamallah,1983,p4**).

وبناء على ما سبق يمكن اعتبار هذه المرحلة بداية حقيقية للنهوض بقطاع التعليم الجامعي وتطويره حيث بدأت تتحقق الأهداف التي سطرتها الدولة الجزائرية أنذاك، وأصبحت الجامعة تساهم بشكل مباشر في تزويد مختلف القطاعات بالإطارات التي سدت بها مناصب العمل الشاغرة.

- **المرحلة الثالثة من سنة 1980 إلى سنة 1997:**

تزامنت هذه المرحلة مع تنفيذ المخطط الخماسي الأول (1980-1984) للتنمية في الجزائر، وبرزت بصورة واضحة جهود الدولة سنة 1984 عندما تم وضع "الخريطة الجامعية" التي كانت تهدف إلى تخطيط التعليم الجامعي إلى آفاق سنة 2000، معتمدة في ذلك على ما يحتاجه الاقتصاد الوطني بقطاعاته المختلفة وتحديد هذه الاحتياجات من أجل العمل على توفيرها، وتحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل كالتخصصات التكنولوجية، والحد من توجه الطلبة إلى بعض الفروع الأخرى كالحقوق والطب. فقد كانت فرصة تحضير "الخريطة الجامعية" مناسبة لتقييم التجارب التي مرت بها الجامعة، حيث أعيد النظر في البرامج والتخصصات المدروسة وتحولت معاهد الطب إلى معاهد وطنية مستقلة **(بوفلجة،2006،ص 78)**. كما شهدت هذه المرحلة انعقاد المؤتمر الثاني سنة 1987 حول نظام التقييم البيداغوجي والتعديلات الواجب إجراؤها والتجديد فيها.

وخلال هذه الفترة بدأ الحديث عن استقلالية الجامعة وظهور حالة من الفتور في العلاقة بينها وبين المجتمع، فبالرغم من استمرارها في إخراج الأطر الجامعية والقيام بدورها، إلا أن القطاع الإنتاجي لم يستجيب لإدماج هذه الأطر ولم يتمكن من توظيفها، وذلك نتيجة التزايد الكبير في عدد الطلبة الجامعيين مما شكل عبئا ثقيلا على القطاعات الأخرى، فارتفعت نسبة البطالة بين خريجي الجامعات وأصبحت الجامعة بعيدة عن أهدافها. وقد استدعى الأمر إدخال بعض الإصلاحات على المنظومة الجامعية منها إصلاح أكتوبر 1995، والذي تركزت استراتيجيته على المبادئ التالية **(بواب،2014، ص 128)**:

- ✓ مهمة الخدمة العمومية للجامعة بتحقيقها للمصلحة العامة.
- ✓ استقلالية المؤسسة الجامعية وبعدها عن التسيير المركزي.
- ✓ نوعية التكوين وفيه يتم الانتقال من الكم إلى الكيف، والتفكير أكثر بالطرق التدريسية، والبرامج ومحتوياتها وإعادة النظر فيها.

- **المرحلة الرابعة من سنة 1997 إلى سنة 2000:**

كان الاهتمام بإصلاح المنظومة التربوية هو الدافع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1997، وإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم والتي نصبت بتاريخ 13 ماي سنة 2000 من طرف

رئيس الجمهورية(**بوفلجة،2006،ص 120**). وتميزت هذه المرحلة بالتوسع التشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي وأهم الإجراءات التي عرفتها هذه المرحلة هي :

- ✓ وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي الذي وافق عليه مجلس الحكومة في سبتمبر 1998.
- ✓ قرار إعادة تنظيم الجامعة في هيئة كليات.
- ✓ إنشاء ستة جذوع مشتركة للحاصلين على شهادة البكالوريا الجدد.
- ✓ إنشاء ستة مراكز جامعية في كل من ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل، سعيدة.
- ✓ إنشاء جامعة بومرداس وتحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة، بجاية، مستغانم إلى جامعات.

وهكذا أصبح قطاع التعليم العالي مع حلول عام 1999 يحصي17 جامعة عبر الوطن إضافة إلى 13 مركزا جامعيا و6 مدارس عليا للأساتذة، و14 معهدا وطنيا للتعليم العالي و12 معهدا ومدرسة متخصصة. وقد ظهرت بعد ذلك جامعات أخرى ومراكز جامعية مما ساهم في تدعيم هياكل القطاع وتجسيد ديمقراطية التعليم (نمور،2012،ص117).

- ➢ **المرحلة الخامسة من سنة 2000 إلى سنة 2013:**

خلال هذه الفترة تم تنفيذ العديد من المشاريع والبرامج التي هدفت إلى تطوير التعليم الجامعي وأساليب التكوين، والسبب في ذلك أن قطاع التربية والتعليم لم يعد قادرا على مسايرة التحولات الاجتماعية والاقتصادية في خضم الظروف العالمية التي كانت تحكمها سياسة الخوصصة واقتصاد السوق. وبذلك تم إنشاء لجنة وطنية مكونة من خبراء في الميدان مهمتها إصلاح المنظومة التربوية صادق عليها مجلس الوزراء في30 أفريل سنة 2002 والتي عرفت **بلجنة بن زاغو** وانبثقت عنها لجان فرعية هي: لجنة إصلاح النصوص القانونية، لجنة إصلاح المناهج، لجنة المتابعة والتقويم والتكوين، لجنة إصلاح التعليم العالي. فقد مس هذا الإصلاح جميع المستويات التعليمية لاسيما التعليم الجامعي، حيث تبنت هذه اللجنة إعادة النظر فيه وربطه بسوق العمل بغية ضمان أوسع قدر من التوظيف لحملة الشهادات الجامعية (زرزور،**2006،ص81**). حيث أصبحت الجزائر ملزمة بإيجاد صيغ جديدة لإصلاح نظام تعليمها الجامعي وإعادة النظر في مجالات التنظيم والمناهج التعليمية، والإعداد البيداغوجي للأساتذة الجامعيين حتى يتمكنوا من رفع فعالية التكوين، وتخريج إطارات مؤهلة تستجيب لمتطلبات التنمية الشاملة(**بلخير،دس ص4**). وأصبح التوجه بذلك واضحا نحو تبني نظام عالمي جديد يسمى بنظام (ل. م. د) الذي يتخذ شكل هيكل تعليمي ذو ثلاثة أطوار هي: (الليسانس– الماستر– الدكتوراه) وأريد به أن يكون علاجا للمشاكل التي يواجهها التعليم العالي.

2- الإصلاح الجامعي في الجزائر في ظل نظام (ل.م.د) :

نظام (ل. م. د) في شكله العام هو نظام تعليمي مستورد من أوروبا خاضع لنظام العولمة واقتصاد السوق. وقد اعتمدته الجزائر خلال الموسم الجامعي 2005/2004 من منظور الانسجام مع البلدان الأخرى التي فرضت بفعل العولمة الاقتصادية مرجعيات ومقاييس للتكوين الجامعي.

ويرمي نظام (ل.م.د) إلى إصلاح وعصرنة التعليم العالي وتحقيق جملة من المقاصد والأهداف التي يكون فيها الطالب في قلب كل الانشغالات، فالأمر يتعلق بضمان تكوين نوعي يضمن له الاعتراف بمكتسباته وتحويلها، كما يضمن له حركيته وتشغيله. ويرمي الإصلاح بهذا المعنى أيضا إلى إشراك الطالب في بناء مسار تكوينه وإنجاز مشروعه المهني، ومن ثم تبرز الأهمية المعطاة لاكتسابه جملة من المهارات التي تجعل منه فاعلا مستقلا.

وقد جاء في **الندوة الوطنية للجامعات الموسعة** أن هذا التغيير الجوهري يستدعي بالضرورة إصلاحا عميقا لمضامين التعليم وطرائق التعلم فضلا عن توفر محيط مناسب ووسائل عمل ملائمة(**2016،ص ص3-4**).

ويعتمد نظام (ل.م.د) في هيكلته على ثلاثة أطوار تكوينية هي(**لرقط،2009،ص72**):

- **طور أول:** يتوج بشهادة ليسانس، وتنظم هذه المرحلة في طورين تشمل تكوينا قاعديا أوليا متعدد التخصصات للحصول على المبادئ الأولية واكتشاف مبادئ المنهجية الجامعية، ويتبع هذا الطور بتكوين متخصص من فرعين هما:

- فرع أكاديمي يتوج بشهادة ليسانس تسمح لصاحبها بمواصلة دراسات جامعية عليا.
- فرع مهني يتوج بشهادة تسمح لصاحبها بالاندماج المباشر في عالم الشغل، وتحدد برامجها بالتشاور مع قطاع الشغل.

- **طور ثاني:** يتوج بشهادة الماستر، تدوم هذه المرحلة سنتين، ويسمح بها لكل طالب حاصل على شهادة الليسانس أكاديمية والذي تتوفر فيه شروط الالتحاق. ويحضر هذا التكوين إلى تخصصين مختلفين هما:

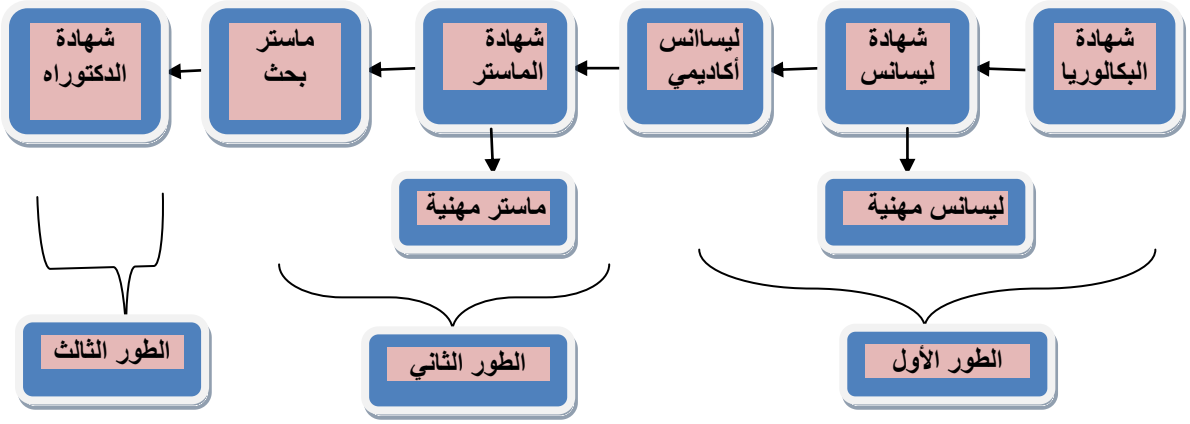
- تخصص مهني يضمن فيه صاحبه الحصول على تدريب أوسع في مجال ما يؤهله إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا(ماستر مهني).
- تخصص في البحث يمتاز بتحضير الطالب للبحث العلمي، ويؤهله للبحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر بحث).

- **طور ثالث:** يتوج بشهادة الدكتوراه، ويسمح هذا الطور للطالب بتعميق معارفه في الاختصاص بالإضافة إلى تكوين عن طريق البحث ولصالحه، من خلال تطوير قدراته البحثية والتكيف مع العمل

الجماعي. وما يميز التكوين على مستوى الدكتوراه هنا هو ظهور بعض التخصصات الجديدة والتي تكون مدتها محددة أحيانا، كنتيجة للتطور التكنولوجي وتطور الطلب الذي يزداد شيئا فشيئا(**صلاح الدين،ولونيس،2008،ص28**).

ويمكن تلخيص الهيكل التكويني لهذا النظام بأطواره الثلاثة في المخطط التالي:

الشكل رقم (06): يوضح المسار التكويني لنظام (ل. م. د)



المصدر: (بن غنيمة،2015، ص 157).

إن التفكير في الإصلاح الجامعي في الجزائر واعتماد نظام (ل.م.د) يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف والتي يمكن أن نقدمها على النحو التالي(**لونيس،وصلاح الدين،2008،ص26**):

✓ ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع.

✓ تمكين الجامعة من التفتح أكثر على العالم وما يحدث فيه من تطور خاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.

✓ تشجيع التعاون الدولي في هذا المجال وفق السبل الممكنة مع ضمان تكوين وإدماج مهني أحسن للإطارات الجامعية.

✓ تحقيق تأثير متبادل وفعلي مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي وذلك بإحداث كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والحيز الفضائي الذي تتواجد فيه.

✓ ترسيخ أسس تسيير ترتكز على التشاور والمشاركة مع تشجيع البحث العلمي، وخلق شروط ملائمة للتوظيف والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة .

3- خصائص نظام (ل.م.د): يتميز هذا النظام بمجموعة من الخصائص التي تختلف من حيث مضمونها عن الأنظمة التي سبقتها، ويمكن تلخيصها فيما يأتي(**العافري،2016،ص196**):

- تثمين التكوين قصير المدى لشهادة الليسانس ومدته ثلاث سنوات وفق مخطط مشترك حسب الفروع والتخصصات، ومثل هذا التكوين يتطلب إعادة النظر في ترتيب هذه الشهادة في سلم الوظائف والمهن.

– تسمح الهيكلة الجديدة لهذا النظام بمواجهة الأعداد المتزايدة للطلبة وتنظيم أحسن الدراسات، وتقليص الحجم الساعي الأسبوعي.

– يسمح بمقروئية أفضل للشهادات الوطنية، إذ يحقق تناغم وتوافق بين النظام الوطني للتعليم العالي مع أنظمة التعليم العالي في العالم، ويقصد به مسايرة المستجدات والتغيرات والاعتراف بالشهادات ذات المستوى العالمي.

– تكييف البرامج بما يتماشى والتوجهات العالمية المتمثلة في تنويع ملامح التكوين وتكييفها مع الحقائق التي تمليها عولمة الاقتصاد والتطوير التكنولوجي.

– إدخال ممارسات بيداغوجية جديدة ومقاربات ابتكارية في بناء برامج للتعليم والتكوين مستوحاة مباشرة من احتياجات المجتمع، وكذا تطوير قدرات البحث وتطبيقاته لتحسين الجودة البيداغوجية.

– توفير حرية أكبر للطالب طالما أن المبدأ يتمثل في جعله يصل إلى أعلى مستوى ممكن يتيح له توظيف مهارته وقدراته الذاتية.

4– التقويم والانتقال في نظام (ل.م.د) :

تحدد قيمة مجمل الشهادات على شكل أرصدة بحيث يتم تحديد 180 رصيد لشهادة الليسانس و300 رصيد بالنسبة لشهادة الماستر، ويتم التحصل على الرصيد باكتساب كل وحدة تعليمية، أو بتطبيق طريقة التعويضات بين مختلف الوحدات التعليمية.

فنمط التقويم حسب هذا النظام يرتبط بالسداسيات، فكل سداسي يتكون من وحدات تعليمية تقويمها مرتبط باكتساب الأرصدة والمواد التعليمية ومعامل المادة. وبشكل عملي يتم تقويم الوحدة التعليمية بمعدل عام وبقيمة ملازمة من الأرصدة، والمعدل العام هو الذي يثبت ما إذا كانت الوحدة مكتسبة أم لا. وفي حالة عدم اكتساب الوحدة التعليمية تكون للطالب الفرصة لاكتسابها في دورة الاستدراك. وإذا لم يتحصل عليها تعاد دراستها بالكامل أو جزئيا في السنة اللاحقة (**Herzallah,Baddari,2007,p29**).

أما عن الانتقال من سنة جامعية إلى أخرى فمن الناحية القانونية يعد حقا للطالب وذلك حسب ما جاء في **الجريدة الرسمية بقرار وزاري رقم 05/800 المؤرخ في 23 يناير 2005 في المواد (16–17–18–19)** كما يلي:

– الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس في نفس مسلك التكوين حق لكل طالب متحصل على السداسيين الأولين من مسار التكوين.

– يمكن أن يسمح بالانتقال من السنة الأولى إلى الثانية ليسانس في نفس مسلك التكوين لكل طالب متحصل على 30 وحدة قياسية على الأقل، وذلك بعد دراسة نتائجه من طرف فريق التكوين.

– يعد الإنتقال من السنة الثانية إلى الثالثة في نفس مسلك التكوين حقا لكل طالب متحصل على السداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين.

– يمكن أن يسمح بالانتقال من السنة الثانية إلى الثالثة ليسانس في نفس مسلك التكوين لكل طالب متحصل على 80% من الوحدات القياسية الخاصة بالسداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين، وعلى وحدات التعليم الأساسية في المسلك المتبع، وذلك بعد دراسة نتائج الطالب.

– يسمح للطلبة غير المقبولين للانتقال إلى السنة الثالثة في مسلك تكوين ما حسب الحالة، إما بإعادة التسجيل في نفس المسلك، أو بالتوجيه نحو مسلك تكوين آخر.

5– الآثار المترتبة على تطبيق نظام (ل.م.د) في الجزائر:

يشير العديد من المهتمين في مجال التربية بأن نظام (ل.م.د) هو تجربة غامضة الملامح بالنسبة للطلبة والأساتذة، وأن النقاش لا يزال حاد بشأن هذه التجربة خاصة من طرف الكثير من الخبراء الجزائريين نظرا لعدم توافقها مع البيئة الجزائرية وهذا يعود للأسباب التالية(**سناني،2012،ص ص48–50**):

✓ غموض المقررات المدرسة وغياب برامج واضحة ومفصلة للمحاور الأساسية الواجب تدريسها.

✓ التخطيط والتنظيم غير السليم للبرامج والمناهج المتبعة في التعليم الجامعي وتسخير عملية إعداد البرامج لأشخاص خارج التخصص.

✓ النقل الحرفي للمقررات وبرامج المواد من مقررات بعض الدول المتطورة مثل فرنسا وهذا لا يتوافق مع مستوى الطالب الجزائري في البيئة المحلية.

✓ ارتفاع عدد الطلبة وتركيز إدارة الجامعة على الكم لا على الجودة، والذي ينطلق أساسا من ارتفاع عدد الناجحين في شهادة البكالوريا مما يزيد من عدد الملتحقين بالجامعات وهذا أدى إلى التركيز على الكم لا على حساب نوعية وجودة تعلم الطالب.

✓ ضعف مستوى الأستاذ الجامعي مما يولد لديه عدم القدرة على تطبيق المناهج والمقررات الدراسية وهذا يعود إلى عدة أسباب أهمها: تدريس مقاييس ليست في التخصص، ضعف تكوين الأساتذة وعدم كفاءتهم، نقص الرقابة على الأساتذة، ضعف عملية الاختيار والتوظيف، الفساد الإداري في الجامعات والظروف المادية.

✓ ضعف مستوى الطالب الجامعي حيث يقر أغلب الأساتذة في الوقت الراهن بضعف الطالب وهذا يؤثر بشكل مباشر على المناهج والطرق التعليمية المتبعة.

كما أن من الآثار التي دفعت إلى تطبيق نظام (ل.م.د) ما يلي(**بن غنيمة، 2015،ص186**):

✓ أن هذا النظام الرامي إلى تطبيق معايير الجودة العالمية لا يزال يعاني من القرارات السياسية الارتجالية (التوجه لتعميمه مع غياب الوسائل والتأطير المناسب) التي تكبح وتيرة نموه، وهذا ما يضعف جداره ومؤهلات العنصر البشري الذي يعد غاية ووسيلة المشروع التنموي المحلي.

✓ المناهج التعليمية التي تدرس بمختلف الجامعات مفصولة تماما عن الواقع المؤسساتي مما ينتج لنا طالب ضعيف في التكوين ولا تتماشى معارفه التي اكتسبها بالجامعة مع متطلبات السوق الدائم التغير والتطور.

✓ لا توجد سياسة رقابة جيدة في الجامعة لمحاسبة وتقييم أداء المخابر والمنتجات التي تقدمها الجامعة مما يشجع على انتشار عدم المسؤولية لدى المستفيدين من هذه الأنشطة ويشجع أيضا على تفشي الفساد والمحسوبية في الجامعة الذي سيؤثر حتما بالسلب على الجامعة الجزائرية.

ثالثا: الأستاذ الجامعي ودوره في العملية التعليمية

1- مفهومه: يمثل الأستاذ الجامعي أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية ودعامة لكل إصلاح اجتماعي وتربوي، ولهذا فإن نجاحه في مهمته يتوقف على مدى كفاءته في تربية النشء وتهيئتهم للحياة المستقبلية.

فهو الشخص الذي يشترك مع طلبته في تحقيق النمو الذاتي الذي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة، ويشترط في هذا الشخص أن تكون لديه مؤهلات تربوية وعلمية، والتي تخول له القيام بمهام التدريس والإشراف والتأطير والبحث العلمي(**غربي، وحفيظي،2012،ص17**).

ولم يعد دور الأستاذ مقتصرا على مجرد إيصال الحقائق والمعلومات، بل اتسعت وتنوعت مهامه وأدواره لتواجه التطورات السريعة والمستمرة كالانفجار المعرفي، وظهور الاستراتيجيات التربوية الجديدة في المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية والإدارة والتقويم(**زنقوفي،2017،ص148**).

فالأستاذ هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة، لذا يجب أن تتوافر لديه خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع الطلبة من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها(**فضالة،2010، ص11**).

نخلص إلى القول مما سبق بأن الأستاذ الجامعي يعتبر أحد عناصر العملية التعليمية باعتبارها نظاما قائما بذاته، فهو المسير والمنظم والمطور لعملية التعليم والتعلم وهو القائم بصفة مباشرة على تدريس المواد من أجل إحداث تغييرات في أنماط السلوك لدى المتعلمين.

2- مهام الأستاذ الجامعي:

من أبرز المهام التي يقوم بها الأستاذ الجامعي ما يلي:

2-1- مهمة التدريس: وهو الدور الأول والأساسي الذي يمارسه الأستاذ الجامعي والذي يتطلب كفايات متنوعة ومختلفة. فهو نظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة والمقصودة والذي يحتوي على ثلاثة عناصر هي الأستاذ والطالب والمادة الدراسية، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية تعمل ضمن نشاط لغوي كوسيلة اتصال أساسية إلى جانب وسائل الاتصال غير اللفظية، كما يستهدف هذا النظام إكساب الطلبة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات. ومن أسس التدريس التي يجب أن يعيها كل أستاذ جامعي هي (**سناني،2012 ص ص73-74**):

- ✓ يعتبر التدريس إحدى المهام الرئيسية للأستاذ الجامعي.
- ✓ يجب التخطيط لعملية التدريس تخطيطا واعيا سليما حتى تحقق الأهداف المنشودة.
- ✓ إن عملية التدريس ليست مجرد إلقاء وتلقين المعلومات، ولكنها تتضمن أنشطة كثيرة قبل وأثناء وبعد إلقاء الدرس.
- ✓ أن التدريس عملية معقدة لها أصولها العلمية ومهاراتها الفنية، وأنه يمكن الفرد من التدريب عليها وزيادة فاعليته فيها.
- ✓ إن عملية التدريس تقتضي أكثر من مجرد معرفة المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها الأستاذ الجامعي وأن هناك أهدافا تعليمية وتربوية متعددة يجب العمل على تحقيقها
- ✓ إن التدريس نشاط إنساني تنشأ من خلاله علاقات إنسانية بين الأستاذ وطلبته.

فالتدريس مهمة صعبة ومتداخلة الجوانب تتطلب من الأستاذ الجامعي أن يكون على دراية كبيرة بكل ما يحدث من تغيرات وتجديد في المناهج واستراتيجيات التدريس والتقويم، وكذلك ما يتطلبه المتعلم من مناخ تعليمي يهيء له فرصة إبراز قدراته واستعداداته للتعلم والاكتساب.

2-2- مهمة خدمة المجتمع: يساهم الأستاذ الجامعي في خدمة مجتمعه وذلك من خلال المساعدة على حل المشكلات التي يتعرض لها المجتمع سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية...إلخ. ولا يمكن لأستاذ الجامعة أن يحقق ذاته ويثبت وجوده ما لم يكن ملتزما بقضايا مجتمعه ومتطلباته، حيث يعايش مشاكله ويحاول إيجاد الحلول المناسبة لها بتقديم الاستشارات للجهات الحكومية والخاصة، ونشر المعرفة عن طريق إلقاء المحاضرات والندوات، وتوجيه انتقادات بناءة للمؤسسة الجامعية والمجتمع. وبشكل عام فإن مهمة الأستاذ في خدمة المجتمع تتم في جانبين:

- مهمة داخل الجامعة والتي تتضمن المشاركة في الأنشطة الطلابية غير الدراسية، كالأنشطة الثقافية والفنية والرياضية، وإلقاء المحاضرات في موضوعات علمية متنوعة في مجال التخصص.
- مهمة خارج الجامعة وتتضمن القيام بالبحوث التي تعالج المشكلات الاجتماعية والمساهمة في حلها، وكذلك تقديم الخبرة والمشورة إلى المؤسسات والجمعيات ذات النفع العام، والمشاركة في الندوات العلمية بتقديم أعمال ذات طابع علمي تنظم في قطاعات خارج الجامعة(**بواب،2014 ص ص 146-147**).

2-3- مهمة البحث العلمي: يعد البحث العلمي مصدر المعرفة وتطويرها وتطبيقها في المجتمع، وذلك من خلال مساهمة أساتذة الجامعة بالبحث وتدريب طلابهم عليه. والبحث العلمي عنصر هام وحيوي في حياة الجامعة كمؤسسة علمية وفكرية وأن سمعتها ترتبط بالأبحاث التي تنشرها. وتظهر أهمية هذا الدور في ما يمتلكه أساتذة الجامعة من قدرات عالية من التفكير المنظم والابتكار، والقدرة على توظيف واستخدام المعرفة في الواقع(**بواب،2014،ص59**).

2-4- مهمة الإشراف والتوجيه: تعد عملية الإشراف على البحوث ومشاريع التخرج من المهام الموكلة للأستاذ الجامعي، فهي عملية متعددة الجوانب ومتشابكة العناصر لأنها تقدم للطالب حقائق ومفاهيم ومعلومات جديدة تتم ضمن إطار منسق يجمع الأستاذ بطلبته. كما أن هذه العملية ذات أطر فنية وأخلاقية وإنسانية تحتاج إلى أستاذ مقتدر للقيام بها كمطلب لأحد مكونات مهامه بالجامعة(**غربي،وحفيظي2012، ص25**).

2-5- مهمة التسيير الإداري: يمارس الأستاذ الجامعي بعض الأعمال الإدارية أو ما يطلق عليه بالقيادة الإدارية من أجل الحفاظ على السير الحسن للجامعة بمختلف هياكلها، وكل هذه الممارسات محددة في القوانين المعمول بها على اعتبار أن الأستاذ هو جزء من النظام التعليمي الجامعي. وتختلف مسؤوليات أساتذة الجامعة في المجال الإداري تبعا لاختلاف المناصب الإدارية التي يكلف بها هؤلاء الأساتذة وتتمثل الممارسات الإدارية للأستاذ في التخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والاتصال والتواصل بطريقة سليمة تراعي أسلوب الحداثة في القيادة والتسيير(**بواب،2014،ص147**).

من خلال ما سبق عرضه يتضح بأن الأستاذ الجامعي يقوم بالعديد من المهام والمسؤوليات، والتي تتطلب منه بذل أقصى ما لديه من طاقات وقدرات تجعله يمارس هذه المهام بشيء من التوفيق والموازنة بينها. وفي غالب الأمر نجد البعض من الأساتذة يعيشون حالة من الصراع بين هذه الأدوار الأمر الذي ينعكس سلبا على صحتهم النفسية والاجتماعية، وبالتالي يؤثر ذلك على ممارساتهم المهنية.

3- مواصفات الأستاذ الجامعي الناجح (الفعّال):

رغم ما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة في مجال التربية من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية لا يزال الأستاذ الجامعي يمثل العنصر الأساس في الموقف التعليمي حيث يقوم بتنظيم الخبرات وإدارتها وتنفيذها في اتجاه الأهداف المسطرة لكل منها، لذلك يجب أن تتوافر لديه خلفية واسعة وعميقة عن معرفته للمادة العلمية في مجال تخصصه، وكذلك الإحاطة بمختلف المجالات الحياتية الأخرى حتى يستطيع الطلبة من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف العلوم ويتكون لديهم تصورا عاما عن وحدة المعرفة وتكاملها. ومن هنا فعليه أن يتمتع بمجموعة من الصفات التي تميزه عن غيره وتؤهله لهذا العمل التربوي شكلا ومضمونا، وأن هذه الصفات تشكل سلسلة متصلة الحلقات إذا ما فقدت إحداها فإن ذلك ينعكس بالسلب على أداء الأستاذ وبالتأكيد يؤثر ذلك على العملية التعليمية وعلى الطلبة خصوصا، ومن أهم هذه الصفات التي يجب على الأستاذ الجامعي التحلي بها هي :

3-1- أن يكون قدوة لطلبته: فالأستاذ الجيد هو الشخص الأقرب إلى الطالب كي يكون قدوة حسنة له، خاصة وأنه يشاهده بشكل يومي ومستمر حيث يزوده بالمعرفة والاتجاهات والقيم، مما يؤهله لكي يكون نموذجا يقتدى به من غيره. لذلك على الأستاذ أن يكون حريصا في إخلاصه لعمله وإتقانه وأن يسخر له كل طاقاته واهتماماته، وطريقته في حل المشكلات وتعامله مع الآخرين لأنه تحت أنظار ومراقبة هؤلاء الطلبة. فالأستاذ لا يقتصر دوره على تزويد الطلبة بالمعلومات فحسب إنما عليه أن يعمل على تنشئتهم اجتماعيا، بما يتماشى مع أساليب التنشئة الصالحة وذلك من خلال سلوكاته وحسن أخلاقه بحيث يكون نموذجا واقعيا ملموسا لطلبته في التطابق بين أقواله وأفعاله، وفي المقابل فإن حدث تناقض في ذلك أدى إلى اهتزاز شخصية الأستاذ في نظر طلبته، وفقدان احترامه بل ويضعف من اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم(**عقل،2004،ص24**).

3-2- التعلم الذاتي والتجديد المعرفي: يؤخذ على الكثير من الأساتذة تدني مستواهم الثقافي والعلمي حيث يكاد يتساوى المستوى المعرفي لبعضهم مع مستوى طلبتهم، الأمر الذي يؤدي إلى ضعف فاعليتهم وانحسار معلوماتهم. وحتى لا يقع الأستاذ فريسة للرتابة والجمود عليه أن يحرص على النهوض بمستواه المعرفي والتربوي، وأن يطور من نفسه بشكل دائم ومستمر خاصة ونحن نعيش عصر التقدم العلمي وثورة المعلومات التي تتطلب منا التجديد المستمر، وهذا ما ينطبق على الأستاذ الناجح الذي يسعى إلى تطوير ذاته وتنميتها من خلال الإجراءات التالية (**عايش،2009،ص84**):

✓ تقبل التجديد المستمر والسعي لبلوغ كل ماهو حديث ضمن ضوابط قيمية متعارف عليها في المجتمع التربوي.

✓ الإلمام الكافي بطرائق التدريس والتفكير الناقد والإبداعي وممارسة ذلك تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

✓ امتلاك القدرة على توجيه الطلبة إلى مصادر المعرفة المتاحة للحصول على معارف إضافية من مصادرها الأصلية.

✓ حسن التواصل والتعاون مع الآخرين بهدف تبادل الخبرات.

✓ استخدام مصادر وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال من أجل الارتقاء المهني والتربوي .

3-3- الخبرة في التعليم الصفي: تعتبر خبرة الأستاذ في التعليم الصفي عاملا هاما في فاعلية تحصيل الطلبة، وقد وجدت الدراسات التي بحثت في هذا الجانب أن الأستاذ الأكثر نجاحا في هذا المجال يظهر مهارات أفضل في التخطيط للتعليم والتعلم الصفي، ويبرز تسلسلا هرميا أكثر تنظيما في البنية المعرفية وفي عرضه للمادة العلمية. كما أن الأساتذة ذوي الخبرة والفاعلية في التعليم الصفي أكثر قدرة من غيرهم على تطبيق استراتيجيات تعليمية متنوعة، وعرض أكثر عمقا للنشاطات الصفية مع مراعاة التنوع في خبرات الطلبة ومستوياتهم المعرفية. بالإضافة إلى معرفتهم الكبيرة بحاجات التعلم وأنماطه لدى طلبتهم، وكذا المهارات الضرورية والأساسية للطلبة قبل تعلم مهارات جديدة. كما أظهرت البحوث التربوية أيضا أن الأستاذ الجيد يكون أكثر تنظيما لصفوف المتعلمين وأكثر تخطيطا لحل المشكلات الصفية التي قد تعيق عملية التعليم الصفي(**الدوسري،2009،ص31**).

3-4- الطموح الشخصي للأستاذ: من الصفات الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي أن يكون لديه طموح وقابلية للنمو والتقدم مستقبلا، بحيث يتأثر بالتشجيع وبعوامل التطوير المحيطة به، كما يتوقف ذلك أيضا على المستوى العلمي والثقافي الذي يود الوصول إليه، وعلى قدرته في إبراز نواحي القوة والضعف لديه. فالأستاذ الذي يريد أن تصل كفاءاته التدريسية والمهنية والثقافية إلى درجات عالية يجب عليه أن يوسع طموحاته الشخصية، ويدرب نفسه على قابلية التقدم في عمله وأن يعلم بأن هناك دائما مستوى أعلى مما هو فيه يجب الوصول إليه(**الأسدي،2013،ص257**).

3-5- حب المهنة: إن الأستاذ الذي التحق بمهنة التدريس عن محبة ورغبة يكون عطاؤه أكثر من غيره، وإن حبه لمهنته يجعله مخلصا في عمله متفانيا في أداء رسالته ويسعى دائما إلى تقديم أقصى ما عنده من إمكانيات في سبيل تحقيق الأهداف المنوطة به، وهذا يدفعه إلى السعي الدؤوب إلى تطوير ذاته والبحث عن أنجع السبل لأداء مهمته(**عقل،2004،ص20**). وقد أثبتت الأبحاث أن الأستاذ الجيد هو الملتزم بمهنته على الصعيد الشخصي، والملتزم بتعلم طلبته وشعوره بالمسؤولية نحو ذلك. فهو يعتقد بأن جميع الطلبة قادرون على التعلم مع الإيمان بوجود فروق فردية بينهم في التحصيل الدراسي، وهذا ما يجعله يكيف تعليمه الصفي ويعدله وينوعه طبقا لمستويات الطلبة والفروق بينهم (**الدوسري،2009،ص36**).

وقد أوضح **تركي رابح** في كتابه (أصول التربية والتعليم) مجموعة من الصفات التي ينبغي توفرها في الأستاذ الناجح حيث لخصها فيما يلي(**1990 ص ص 428-429**):

✓ أن يكون ذا شخصية قوية محبا لطلبته بطبعه يعطف عليهم ويشجعهم.

✓ أن يكون على معرفة بخصائص طلبته وميولهم واتجاهاتهم حتى يستطيع أن يكيف عمله التربوي على هذا الأساس.

✓ أن يعامل طلبته على قاعدة من العدل والمساواة، بحيث لا يحابي واحدا على آخر.

✓ أن يكون واسع الإطلاع غزير المادة، منظم التفكير كي يستطيع توجيه طلبته توجيها علميا سليما.

✓ أن يطبق المبادئ التربوية الحديثة في عمله كالتعاون والحرية والعمل برغبة والجمع بين الناحيتين العلمية والعملية في تعليمه لطلبته.

✓ أن يكون قوي العزيمة محافظا على مبدئه ولا يتهاون في تنفيذ ما يأمر به مهما كانت الأحوال.

✓ أن يكون سليم السمع والبصر خاليا من العاهات الجسمية كي يستطيع أن يقوم بعمله في أحسن صورة.

✓ أن يتمتع برحابة الصدر وقدرته على ضبط شعوره والتحكم في أعصابه بحيث لا يثور لأتفه الأسباب.

✓ أن يتيح فرص العمل والتجارب لطلبته بأنفسهم حتى تتكون لديهم طبيعة الاعتماد على أنفسهم وعادة التفكير الحر المستقل.

✓ أن يكون قدوة لطلبته في خلقه ودينه وسلوكه متفانيا في عمله في سبيل أدائه على أكمل وجه.

كما أشار **محمد ملحم** إلى صفات الأستاذ الجيد بناء على دراسات وبحوث عديدة أجريت في هذا الشأن، والتي أثبتت بأن هذه الصفات تؤثر على نفوس الطلبة، وتكون سببا في تكوين اتجاه إيجابي نحو المادة التدريسية، ومن أهم الخصائص المحببة للطلبة حسب نتائج هذه الدراسات هي(**2009،ص 426**):

- صفات إنسانية تتعلق بالمشاركة الوجدانية والروح المرحة والعمل على مساعدة الطلبة ومشاركتهم في حل مشكلاتهم.
- صفات خلقية تتعلق بمبادئ الأستاذ ومثله العليا واتجاهاته.
- المظهر العام ويشمل هندام الأستاذ وأناقته وترتيب ملابسه وأسلوبه في اختيارها وتناسقها.
- التمكن من المادة العلمية والعناية بإعداد الدروس واستخدام الطرق التربوية التي تساعد على الفهم.
- نوع القيادة المتميز بالديمقراطية كاحترام أداء الطلبة والاشتراك معهم في بعض النشاطات.
- احترام القوانين التربوية والمحافظة على المواعيد وقلة التغيب والإخلاص في العمل.

فالأستاذ الفعّال هو الذي يستطيع الجمع بين مختلف الخصائص التي تجعل منه شخصا مميزا محبوبا بين طلبته سواء من الجانب الأكاديمي الذي يكسبهم خبرات تعليمية تضاف إلى البناء المعرفي لديهم، أو من الجانب الاجتماعي والإنساني الذي يجعل العلاقة بين الأستاذ والطالب تتميز بالإيجابية مما يترك لديه أثر طيب ويعزز ثقته بنفسه نحو التعلم.

ونخلص في هذا السياق إلى المقولة التي جاء بها الأستاذ إسماعيل القباني حول القيمة التي يحظى بها المعلم خلافا لبقية عناصر العملية التعليمية الأخرى حيث قال : "إن المعلم هو كل شيء في التعليم، ضعوا لمدارسنا من الأنظمة والبرامج ما شئتم، فما دامت تربية الأطفال موكولة إلى أناس ليست لهم صفة الأهلية للقيام بهذا العمل السامي، فلا أمل في بناء الجيل القادم بناء صحيحا" **(تركي،1990،ص379)**. فالمعلم هو الركيزة الأساسية في كل إصلاح تعليمي منشود ولهذا يجب العناية بمتطلباته الشخصية والمهنية حتى يستطيع أن يقدم ما هو متوقع منه في مجال التربية وتنمية المجتمع.

4- حقوق وواجبات الأستاذ الجامعي:

4-1- الحقوق: لقد ورد في الجريدة الرسمية وحسب المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو سنة 2008، والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث جملة من الحقوق يتمتع بها الأستاذ الجامعي نلخصها فيما يلي:

- الاستفادة من كل الشروط الضرورية لتأدية مهامه وترقيته الجامعية وكذا شروط النظافة والأمن المرتبطة بطبيعة نشاطه.

- يتعين على الأستاذ الباحث ضمان خدمة التدريس وفقا للحجم الساعي السنوي المرجعي والمحدد بـ 192 ساعة دروس، ويقابل هذا الحجم الساعي 288 ساعة من الأعمال الموجهة أو 384 ساعة من الأعمال التطبيقية وذلك طبقا للمعادلة: ساعة واحدة (1سا) من الدروس تعادل ساعة ونصف (1سا30د) من الأعمال الموجهة وتساوي ساعتين (2سا) من الأعمال التطبيقية.

- يمكن للأستاذ الذي يحضر رسالة الدكتوراه الاستفادة من تكييف حجمه الساعي للتدريس.

- الاستفادة من الايجازات والعطل بمختلف أنواعها ومنها العطلة العلمية التي مدتها سنة واحدة على الأقل وذلك لتحسين النظام البيداغوجي والتنمية العلمية الوطنية.

- يستفيد الأساتذة الباحثون من رخص الغياب دون فقدان الراتب للمشاركة في المؤتمرات والملتقيات ذات الطابع الوطني أو الدولي التي تتصل بنشاطاتهم المهنية .

- الحصول على تربصات قصيرة المدى بهدف تحضير رسالة أو تحسين وتطوير المستوى.

- الانخراط وممارسة نشاطات البحث العلمي في فرق أو مخابر بحث.

– يستفيد الأساتذة الباحثون من مكافأة لخدماتهم حسب الكيفيات والشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به.

– الاستفادة من جميع الامتيازات المقررة في لجان الخدمات الجامعية الاجتماعية.

– يمكن للأساتذة والأساتذة المحاضرين الذين مارسوا مدة 5 سنوات متتالية الاستفادة من عطلة علمية مدتها سنة واحدة على الأقل.

– يمكن للأساتذة المساعدين الذين يحضرون رسالة الدكتوراه الاستفادة من الانتداب لشغل احدى المناصب الإدارية والسياسة خارج الجامعة.

إن مجموعة الحقوق المذكورة أعلاه والتي تعتبر ضرورية لتأدية الأستاذ مهامه، إذا ما توفرت بشكل جيد فإنها تساهم بدرجة كبيرة في نجاح العملية التعليمية، لاسيما وأن الأستاذ يشكل حجر الزاوية في ذلك ولهذا وجب الاهتمام به وتوفير البيئة الملائمة للقيام بدوره البيداغوجي على أكمل وجه.

4–2– الواجبات: تضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث وفي المادة الرابعة(4) منه أن الأساتذة الباحثون ومن خلال التعليم والبحث يؤدون مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي، وبهذه الصفة يتعين عليهم القيام بما يأتي(2008،ص19):

– إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجية والتعليمية ومطابق للمقاييس الأدبية والمهنية.

– المشاركة في إعداد المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأولي والمتواصل.

– القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءاتهم وقدراتهم لممارسة وظيفة أستاذ باحث.

كما أضاف **فرحي عبد الله** بعض الواجبات المخولة للأستاذ الجامعي وهي(**2016،ص ص11–12**):

– تقييم الطلبة تقييما موضوعيا.

– القبول بالمجابهة الشريفة لوجهات النظر على اختلافها.

– التدريس بعيدا على الاستمالة المذهبية وكل أشكال الدعاية.

– الإنصاف وعدم التحيز في التقييم المهني والأكاديمي لزملائه.

– صيانة حريته في العمل.

– التحلي بالضمير المهني أثناء القيام بمهامه.

– التسيير الأمين لكل الاعتمادات المالية الموكلة إليه في إطار الجامعة.

– تقديم عرض واضح للأهداف البيداغوجية لمقرره الدراسي واحترام قواعد التدرج البيداغوجي.

– تأسيس البحث عن رغبة صادقة في المعرفة مع احترام مبدأ الحجة والموضوعية في الاستدلال.

- الامتناع عن كل أشكال التمييز على أساس الجنس والوضع الاجتماعي أو الانتماء الديني والآراء السياسية أو الإعاقة والمرض.
- الامتناع عن تسخير الجامعة لقضاء أغراض شخصية.
- عدم التعسف في استعمال السلطة التي تمنحها إياه مهنته.
- إحترام سرية المداولات والمناقشات التي تدور في الهيئات التي يشارك فيها.
- تكريس مبدأ الشفافية وحق الطعن.

يتضح مما سبق أن الأستاذ الجامعي يخول له العديد من الواجبات وهذا يدل على الأهمية البالغة التي يحتلها هذا العنصر والاستفادة منه في تسيير الجامعة وفي تحقيق أهدافها، وأن دوره ليس بالأمر الهين إذ يتطلب منه بذل أقصى مالديه وتجنيد كل إمكانياته لتطوير كفاءاته وتأدية مهامه بنجاح.

5- تقويم الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي:

إن ما يقوم به الأستاذ الجامعي من سلوكات وأنشطة بيداغوجية ماهو إلا ترجمة لما يمتلكه من قدرات وكفاءات تمكنه من ممارسة عمله التربوي، وأن فاعليته في هذا الإطار تشير إلى النواتج التي يحققها لدى طلبته في مواقف التعلم المختلفة، حيث يرتبط نجاحه بما يتركه من أثر في سلوك الطالب. وعليه فإن عملية تقويم الأستاذ يجب أن تحظى بعناية تامة من طرف المعنيين على أن تتم وفق نسق تقويمي دقيق يسمح بالحكم الموضوعي على ما يقدمه الأستاذ من ممارسات بيداغوجية تثير جميع جوانب التعلم لدى الطلبة.

إن تقويم الأستاذ يمكن الإشارة من ورائه إلى غايتين، إحداهما السعي إلى زيادة التقدم في العمل من خلال التشجيع وتطوير الوظيفة التي يشغلها في الممارسة العملية، والغاية الثانية هي امتداد للأولى حيث أن الأساتذة يخضعون لعملية التقويم تتلخص في المذكرة السنوية التي تصدر لتقييم المسار الوظيفي لديهم(**Dubel et autres,2007,p208**).

وقد أشار **بوسنة محمود** في كتابه "التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي" إلى الأهمية القصوى لعملية التقويم خاصة بالنسبة للأستاذ، حيث ذكر أن أغلب البلدان المتقدمة كألمانيا مثلا أصبحت تركز أكثر في إصلاح التعليم الجامعي على معاينة النشاط البيداغوجي للأستاذ وتقويمه، وتقديم مكافآت للأعمال المتميزة(**2004،ص148**).

ونظرا لأهمية الأستاذ الجامعي في العملية التعليمية التعلمية فإن هناك مجموعة من الأساليب لتقويمه نذكر منها:

5-1- التقويم الذاتي للأستاذ: يعد التقويم الذاتي أحد الأساليب المهمة في المجال النفسي والتربوي والذي يعني إعطاء تقدير حول سمة معينة أو خاصية تتعلق بالفرد شخصيا وترتبط بميوله أو سلوكه أو باتجاهاته. وبالنسبة لعملية التقويم الذاتي تعد مبادرة هامة لدى البعض من أساتذة الجامعة الذين يحملون فكرا إبداعيا حيث يبادرون باستمرار في تجديد وتحسين طرق التدريس، والابتعاد عن الرتابة مؤمنين بأن التدريس ليست له نمطية واحدة يمكن اتباعها مع كل الموضوعات الدراسية. فالضرورة تحتم على الأستاذ أن يضع نفسه عقلا ووجدانا موضع الطالب الذي يميز في غالب الأحيان بين ما يعرض عليه من معرفة سواء كانت قيمة أو فارغة المحتوى.

فالأستاذ الذي يقوم بعملية التقويم الذاتي لطريقة تدريسه وأساليب التفاعل والتواصل الصفي مع طلبته وتقويم تحصيلهم، يكون أكثر كفاءة وفاعلية من نظرائه الذين لا يقومون بتلك الممارسات. فهو بهذا الشكل يعزز الجوانب الإيجابية التي ثبتت فاعليتها في تعليم الطلبة وتحصيلهم، ويحاول إصلاح جوانب الضعف فيها ويضع الخطط البديلة التي يمكن أن تكون أفضل من سابقاتها. فقد بينت نتائج العديد من الدراسات أن التقويم الذاتي للأستاذ الجامعي يسهم كثيرا في تحسين تحصيل الطلبة وخاصة إذا ارتبط بالخلفية المهنية لديه ومستوى تمكنه من المادة العلمية والمحتوى المعرفي الذي يقدمه للمتعلمين. فالأستاذ الناجح ينظر إلى نفسه على أنه طالب يتعلم بشكل مستمر، ولديه الكثير من الفضول للتعلم وشعوره الدائم بقدرته على العطاء. فكثيرا ما نجد هذا النوع يفكر كيف يصل بتعليمه إلى جميع الطلبة بمختلف مستوياتهم وخلفياتهم العلمية والمعرفية والشخصية، ويبحث عن كل ماهو جديد ونافع في تلبية حاجات الطلبة المعرفية والوجدانية **(الدوسري،2009،ص37)**.

وتشير **رافدة الحريري** في كتابها (تقويم المعلم) إلى عدة فوائد لتقويم الأستاذ الجامعي لذاته حيث تشعره بالاطمئنان والأمن ويكتشف من خلاله نقاط ضعفه ويتداركها دون محاسبة أو مساءلة، فهو يدخل التعديلات على ممارساته البيداغوجية استنادا إلى قناعاته الذاتية، كما يزود التقويم الذاتي الأستاذ بالتغذية الراجعة مما يجعل رصده لممارساته يتسم بالأمانة والموضوعية، إضافة إلى أنه يساعده في بناء شخصيته حيث أنه يتمكن من الحصول على تفصيلات حول كل كفاية تدريسية وهذا يعزز ثقته بنفسه ويثري خلفيته التربوية ويعينه في تطوير ذاته بشكل مستمر دون توقف **(الحريري،2008،ص224)**.

5-2- تقويم الأستاذ من قبل الطلبة: إن عملية تقويم الأستاذ الجامعي من طرف الطلبة خاصة بالنسبة إلى نشاطه البيداغوجي، يمكن أن تقابل بمقاومة من طرفه في بداية الأمر، فهو غالبا ما يرفض أي تدخل فيما يخص المادة التعليمية التي يشرف على تقديمها لطلبته**(بوسنة،2004،ص148)**. وأنه يعتبر أن غالبية

الطلبة ليس لديهم الخبرة الكافية التي تمكنهم من تقويم أداء أساتذتهم بطريقة سليمة وأن تركيزهم ينصب على تقويم الخصائص الشخصية على حساب النواحي العلمية والكفاءات التدريسية.

إلا أن أغلب الجامعات تشجع على استخدام هذا الأسلوب في تقويم العملية التعليمية حيث يعد إشراك الطلبة في مسألة تقويم الأستاذ من مؤشرات إدارة الجودة على اعتبار أنها تدعو للتركيز على المتعلم والاهتمام بحاجاته ومطالبه التعليمية والاجتماعية والنفسية. وقد أجريت عدة دراسات حول أهمية إشراك الطلبة في تقويم أساتذتهم بالجامعة وذلك عن طريق تقديم استبيان يضم مجموعة من الأسئلة حيث يقدم إلى الطلبة لاستطلاع آرائهم واتجاهاتهم نحو مدرسيهم بشكل منظم قائم على معايير محددة لقياس الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ(**الأسدي،2013،ص 283**).

وعلى اعتبار أن الطلبة هم الأشخاص الأكثر احتكاكا ومعرفة بأساتذتهم فإن معرفة اتجاهاتهم نحوهم فيما يتعلق بالنشاطات التي يؤديها هؤلاء سيكون من أنسب طرق التقويم وأكثرها صدق وموضوعية. وهذا ما سنقوم به في إطار دراستنا التي نهدف من خلالها إلى تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي ومعرفة طبيعة اتجاهات الطلبة نحو هذا الموضوع.

وكخلاصة يمكن تحديد الفوائد التي تأتي بها مشاركة الطلبة في تقويمهم لأساتذتهم حيث نوردها في الآتي(**الأسدي،2013،ص 486**):

- زيادة مستوى رضا الطلبة عن جامعتهم التي تتيح لهم فرصة تقويم الجوانب المختلفة للعملية التعليمية فيها وكسب ولائهم لها.
- تحديد مواطن القوة والضعف في مكونات العملية التعليمية من وجهة نظر المستفيد الأول منها وهو الطالب.
- تسمح مشاركة الطلبة في تقويم أساتذتهم بالتعرف على أدائهم من خلال عدة مواقف باعتبارهم الأقرب منهم في معرفة نقاط قوتهم وضعفهم وبالتالي فإن تقويمهم لهم سيقدم لهم الفائدة لتطوير وتحسين أدائهم.
- إشراك الطلبة في تقويم أساتذتهم يجعلهم أكثر نشاطا ويشركهم في تطوير العمل الجامعي، كما يساعد على رفع العلاوات والترقيات التي تمنح للأستاذ نتيجة حصوله على التقويم الجيد.

5-3- تقويم الأستاذ من قبل الزملاء: يعتبر تقييم الزملاء أقدر في الحكم على أداء الأستاذ وأكثر دقة وتأثير في تطويره، حيث يمثل تقييم الزميل لزميله فرصة للحصول على التغذية الراجعة التي من شأنها أن تسهم في تعزيز قدراته(**الهويد،2013،ص 29**). ويرتكز هذا النوع من أساليب التقويم على قيام الأساتذة الجامعيين بتقييم زملائهم وهذا من خلال مراجعة أهداف المقررات التدريسية ومحتواها والاختبارات التي يستخدمها الأستاذ لتقييم طلبته، هذا بالإضافة إلى الزيارات المتكررة التي يقوم بها أساتذة الكلية أو من

القسم نفسه للأستاذ محل التقييم، وتدوين ملاحظاتهم عن فعاليته التدريسية أثناء الدرس ويتم مناقشتها معه بعد كل زيارة بشكل ودي وموضوعي من أجل تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه، ومناقشته الطرق والأساليب المناسبة لتحسين هذا الأداء (**رقاد،2014 ،ص144**).

وعلى الرغم من أن هذه الطريقة قد تكون فعالة ومجدية إلا أنها تعتبر أقل ثباتا ودقة لما قد يحصل من تبادل المجاملات وتقديم الخدمات لبعضهم البعض، ولما قد يحدث من بعض الحساسيات والآثار السلبية في علاقات الأساتذة فيما بينهم. ولهذا فقد يعاب على هذه الطريقة والتي تظهر سلبياتها في النقاط التالية(**الهويد ،2015،ص47**):

- أن الملاحظات التي تدون إنما تكون مجرد انطباعات شخصية.
- أن نتائج التقويم غير موضوعية.
- زيارة الزملاء للأستاذ داخل القسم تجعله في وضع غير مريح وتؤدي إلى تدني روح المعنوية لديه.
- أن وجود ملاحظ خارجي في المحاضرة يؤدي إلى إرباك الجو العام داخل الحجرة الدراسية .

5-4- تقويم الأستاذ من قبل رئيس القسم أو العميد: يقوم رئيس القسم وفق هذا الأسلوب باعتباره المشرف المباشر للأستاذ الجامعي بتقييمه انطلاقا من معرفته بمستواه وكفاءته ونشاطه، ومدى تعاونه مع زملائه الأساتذة في العمل وفي خدمة المجتمع، وذلك من أجل اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بمنصبه من حيث الترقية والتثبيت وغيرها من الأمور ذات العلاقة بالجانب الإداري. وتعتبر الزيارة داخل قاعة الدرس إحدى الطرق التي يتبعها رئيس القسم أو العميد. وما يلاحظ على هذا النوع من التقويم أنه قد يكون مبنيا على الانطباع الشخصي، لذلك يرى البعض عدم الاعتماد على تقرير رئيس القسم أو العميد منفردا في تقييم الأستاذ بل من الضروري الجمع بين مختلف طرق التقييم لتحقيق نسبة كبيرة من الموضوعية في التقييم (**رقاد،2014 ،ص143**).

6- أهمية تقويم الأستاذ الجامعي:

على الرغم من التطورات الهائلة في ميادين التربية وعلم النفس وما ينتج عنها من تغيرات في المجالات التدريسية، وظهور طرق حديثة في التدريس إلا أنه مازال ينظر إلى دور الأستاذ على أنه ناقل للمعرفة، زيادة على ذلك فإن أساليب تقويمه مازالت تركز على قدرته في توصيل المعلومات إلى طلبته. على أن نجاح الأستاذ لا يمكن الحكم عليه من خلال هذا الدور وإنما يتوقف تقويمه على مجموعة من العوامل المتداخلة ربما كان أهمها مدى تأثيره في طلبته عقليا ووجدانيا وخلقيا، وكذا مدى تمكنه من مواكبة روح العصر والاتجاهات الحديثة في التربية. وتتلخص أهمية تقويم الأستاذ الجامعي في(**عثمان وآخرون، 2002، ص ص273-274**):

– الارتقاء بمستوى العملية التربوية وذلك من خلال التعرف على أوجه القوة والضعف في أداء الأستاذ الأمر الذي يؤدي إلى تأكيد نواحي القوة وتلافي نواحي الضعف.

– مساعدة الأستاذ على تحقيق المزيد من النجاح عن طريق إرشاده وتوجيهه وتنميته مهنيا.

– المساهمة في تقويم مدى تحقيق المنهج لأهداف التربية، فهو بمفهومه الحديث يمثل مجموع الخبرات التي تقدم للطلبة لتحقيق هذه الأهداف، وبما أن الأنماط السلوكية التي يسلكها الأستاذ تؤثر في تنفيذ المنهج فإن تقويم الأستاذ يعتبر جزءا لا يتجزأ من تقويم هذا المنهج.

– الوصول إلى قرار عادل وسليم يتعلق بترقية الأستاذ أو نقله أو الاستغناء عن خدماته.

وقد أورد **سعيد جاسم الأسدي** في كتابه (فلسفة التربية في التعليم الجامعي) الأهمية الكبرى لعملية التقويم لأنها تقدم في نتائجها معلومات ضرورية لكل المهتمين بالعملية التربوية، ومتابعة تطورها ابتداء من المتعلم إلى المسؤول. وبخصوص الأستاذ الجامعي فقد تساعد عملية التقويم في إمداده بمعلومات حول مستوى تأهيله ومهاراته وممارساته لطرق التدريس وتنويعها، إضافة إلى مدى تمكنه من إثارة دافعية طلبته وشد انتباههم وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم، كما يزود التقويم الأستاذ بالتغذية الراجعة عن نتيجة عمله ويبصره بنقاط ضعفه ونقاط قوته، وبمدى تمكنه من إدارة القسم وتحقيق الانضباط داخل حجرة الدراسة، وبمدى التنويع في أساليب تقويم أداء الطالب ومراعاة الفروق الفردية، وكذلك بمدى قيامه بمهام الإشراف على الطالب في إعداده للبحوث والرسائل العلمية (**2013 ص467**).

نخلص إلى القول بأن عملية التقويم هي عملية مفيدة وذات منفعة لجميع الأطراف المشاركة فيها خصوصا بالنسبة للأستاذ الجامعي الذي يمثل أحد الأضلع الهامة في المثلث البيداغوجي، لذلك فإن استخدام التقويم بشكل دوري يساهم في تحسين وتجويد العملية التعليمية لاسيما إذا تعلق الأمر بالأستاذ حيث يساعده في تنمية ذاته ومسايرته لمختلف التطورات والإنجازات التي تحدث في مجال المعرفة والبحث العلمي.

7– المشكلات التي يواجهها الأستاذ الجامعي:

تعترض الأستاذ الجامعي العديد من المشكلات ذات التأثير المباشر على أدائه منها ما يتعلق بالجانب النفسي، حيث ينتابه الشعور بالقلق والعصبية خاصة بالنسبة للأستاذ المبتدئ وهذا يولد لديه عدم الثقة وزيادة الشعور بالخوف في مواجهة المجموعة الصفية، والإجابة على الأسئلة التي قد توجه إليه فيتفادى بذلك الحوار معها ويتجنبها مما يؤثر على العلاقة البيداغوجية بين الطرفين.

ومن جهة أخرى يواجه الأستاذ مشكلة عدم مراعاة المقررات الدراسية الحالية لاحتياجات الطالب، فهي تتطلب وقتا كبيرا واطلاعا واسعا وكفاءة عالية، إذا لم تتوفر في الأستاذ من شأنها أن تعرقل أدائه فلا

يتمكن من تبسيط المعلومات للطالب. كما أن عدم توفير الوسائل التعليمية المناسبة للمقررات الدراسية يصعب عليه تقريب الحقيقة للطالب خاصة في بعض التخصصات، وأن عدم التجديد في طرق التدريس والإبقاء على الطرق التقليدية كالمحاضرة تجعل الأستاذ كلاسيكي في تقديمه للمعلومات.

إضافة إلى ذلك فقد يعاني الأستاذ من مشكلة ضعف الإعلام الجامعي في إمداده بمعلومات عن مهارات وتقنيات متبعة، وكيفية استخدامها في جامعات أخرى عن طريق توفير إمكانيات تثقيفية حديثة(كتب، بحوث، رحلات وزيارات...إلخ) والتي إن وجدت ستستغل للصالح الخاص. كما يواجه الأستاذ أيضا مشكلة تهميشه في عملية وضع القرار في التعليم الجامعي، الأمر الذي زاد من عجزه عن ملاحقة المتغيرات العالمية الحاصلة به(**هارون،2010،ص61**).

كما تضيف **نوال نمور** في دراستها (كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي) أن من بين المعيقات والصعوبات التي تتأثر بها مهمة الأستاذ الجامعي ما يلي(**2012،ص ص 75-76**):

- **ضخامة العبء الملقى على عاتق الأستاذ:** وذلك نتيجة زيادة الحصص اليومية، وارتفاع عدد الطلبة في الفصول وما يتحمله من مسؤوليات التخطيط للأنشطة الطلابية، وما يكلف به من أعمال إدارية، وكل ذلك يتم على حساب المجهود التعليمي والتربوي الأساسي وما تتطلبه هذه المهمة من التفرغ لشؤون الطلبة التعليمية، وكذلك ما يتصل بتوجيههم المعرفي والتربوي في آن واحد، وما يفرضه عليه واجب خلق الدوافع الإبداعية لدى الطلبة عن طريق الإرشاد والتوجيه والعناية بمهاراتهم وقدراتهم الخاصة وتنميتها، وهذا ما لا يتاح له أن يتحقق مع إثقال الأستاذ الجامعي بمجهودات أخرى غير تعليمية.
- **انخفاض دافعية الأستاذ وضعف كفاءته:** حيث أن معظم الأساتذة يواجهون مشكلة انخفاض الدافعية للعمل وضعف كفاءاتهم، وتقع مسؤولية ذلك على جهات الإعداد للتدريس التي لا تقوم بإعداد وتدريب الأستاذ قبل الخدمة مما يؤدي إلى ضعف مستوى أدائه القائم على التلقين. إضافة إلى تداخل المواد التعليمية وتكرارها كل ذلك يكسب الأستاذ الجامعي اتجاهات سلبية نحو مهنته.
- **طول محتوى المناهج الدراسية:** حيث يؤدي ذلك إلى عدم إتمام البرنامج ويسبب حالة من الملل بالإضافة إلى عدم اتباع الأسلوب المناسب لشد انتباه الطلبة وتشويقهم للمادة الدراسية، حيث لوحظ من خلال التجارب أن ما يشد الطالب إلى الدرس هو أن تعرض له أمثلة وشواهد عملية واتباع الأسلوب السلس المساعد على فهم المادة في سياق من الترابط المنطقي والتتابع الموضوعي، وإعطائه الفرصة للمساهمة في عرض المادة ومناقشتها.

➢ **ضعف انضباط الطلبة:** وهو مظهر من مظاهر صعوبة العملية التعليمية، حيث أن انتشار المشكلات السلوكية بين الطلبة وقلة الانضباط أصبحت تؤرق الكثير من الأساتذة، وهي في الواقع متفاوتة في الدرجات والتي تعود أسبابها إلى:

– زيادة عدد الطلبة والتي تعد مصدرا لتوتر الأستاذ.

– ضعف في قوانين الضبط وأنظمته، والتعاون في تطبيق العقوبات مما أدى إلى تسيب الأوضاع في مؤسسات التعليم الجامعي الناتج عن قلة حزم الإدارة وفرض النظام.

مما سبق يمكن أن نخلص إلى القول بأن الأستاذ الجامعي هو محور العملية التعليمية وبالرغم من تغير دوره الكلاسيكي من كونه ملقن للمعرفة وناقل لها إلى مرشد وموجه لطلبته، فإنه يبقى من أهم عناصر هذه العملية، وأن نجاح الجامعة يتوقف على مدى مساهمته بفعالية في إعداد المتعلمين وتنميتهم، ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على خدمة مجتمعهم وتطويره، وهذا لا يتأتى إلا من خلال الاهتمام بالأستاذ والوقوف بجانبه كي يتخطى كل المشاكل والصعوبات التي تعترضه في تبليغ رسالته النبيلة والهادفة.

ثالثا: الطالب الجامعي ومتطلباته البيداغوجية

1– حقوق وواجبات الطالب الجامعي: يجب أن توفر للطالب كل الشروط الممكنة قصد السماح له بالتطور بانسجام ضمن الجامعة باعتباره المتلقي الأساسي للمعرفة. وبذلك فإن لديه حقوقا لا يكون لها معنى إلا إذا كانت مرتبطة بمسؤولية تشتمل عموما على جملة من الواجبات، وهذا ما تمت الإشارة إليه في **مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية(جوان 2009)** الذي حدد مجموعة من الحقوق والواجبات الخاصة بالطالب سنعرضها فيما يأتي**(2009،ص ص7–8):**

1–1– حقوق الطالب الجامعي:

➢ من المبادئ المتفق عليها أن الطالب الجامعي يتمتع بحقه في التعليم وإعداد البحوث، ومن أجل ذلك فمن حقه أن يخضع لتأطير نوعي قائم على استعمال مناهج بيداغوجية حديثة وملائمة وعلى الأسرة الجامعية احترام الطالب وحفظ كرامته. كما يجب ألا يتعرض لأي تمييز أو تفرقة مرتبطة بالجنس أو الدين أو خاصية أخرى، وأن يتمتع بحرية التعبير والرأي في ظل احترام القواعد المتعلقة بواجباته.

➢ بالنسبة للجوانب البيداغوجية يمكن إدراجها في النقاط التالية:

– للطالب الحق في تعليم حديث ومكيف وله الحق في الحصول على تقييم منصف وحيادي. كما أن له الحق في الحصول على مضمون برنامج الدروس منذ بداية السنة الجامعية وأن تكون الوسائل المساعدة (مراجع، المؤلفات والمطبوعات...) متاحة له، والاستفادة من خدمات المكتبة ومركز الحسابات.

– يجب تسليم النقاط للطلبة مرفقة بالتصحيح النموذجي وجدول تنقيط الاختبار مع تمكينهم من الاطلاع على أوراق الامتحان في الآجال المعقولة، ولا تتجاوز الفترة المحددة من طرف اللجان البيداغوجية. وبالنسبة للطالب المسجل في الدراسات العليا له الحق في موضوع بحث والإشراف عليه.

– للطالب الحق في التعرف على المعلومات المتعلقة بالمؤسسة الجامعية التي ينتمي إليها لاسيما النظام الداخلي، والحق في النظافة والأمن بالمحيط الذي يدرس فيه.

➢ أما بالنسبة للتنظيمات الطلابية فمن حق الطالب المشاركة في إنشاء جمعيات طلابية كما يشجع على انتخاب ممثليه في اللجان البيداغوجية دون عراقيل أو ضغوطات.

1-2- واجبات الطالب الجامعيhttp://units.imamu.edu.sa تمت الاستفادة منه بتاريخ 2019/03/16 الساعة:10 سا و35د ،(ص ص 8- 9).

– الاطلاع على الأنظمة واللوائح والقرارات الجامعية والالتزام بها.

– الانتظام في الدروس واحترام القواعد المتعلقة بسير الدروس وعدم التغيب عنها إلا بعذر مقبول.

– التحلي بالأمانة العلمية والتزام أخلاقيات البحث العلمي.

– تجنب المخالفات الأكاديمية.

– حمل البطاقة الجامعية وتقديمها للمختصين عند الحاجة.

– احترام أنظمة الاختبارات وعدم الغش أو ارتكابه بأي صورة من الصور.

– المحافظة على منشآت الجامعة واستخدام مرافقها وممتلكاتها فيما خصصت له وفق أنظمة الجامعة.

– التحلي بالسلوك الحسن داخل الجامعة وعدم إثارة ما يخالف الأنظمة.

2- حاجات الطالب الجامعي:

كما هو معلوم فإن الحاجة تعني الافتقار إلى شيء ما، وإذا وجدها الكائن الحي حقق الإشباع والشعور بالرضا والارتياح. والحاجة شيء ضروري تتوقف عليه خصائص أي شخصية، ولاشك أن معرفة حاجات الطالب الجامعي وطرق إشباعها يضمن له مستوى أفضل لمختلف جوانب النمو والتي تجعله يتوافق مع بيئته. ومن أهم حاجات الطالب ما يلي**(هارون، 2010،ص ص 53-54):**

✓ يحتاج الطالب الجامعي إلى الأمن والشعور بالطمأنينة وبالانتماء إلى الجماعة إذ أنه يحتاج إلى الرعاية في جو آمن يشعر فيه بالحماية من كل العوامل الخارجية، ويتجسد ذلك في مساعدته على حل المشكلات الشخصية وتوفير بيئة تعليمية هادئة ومريحة.

✓ الحاجة إلى الحب والقبول والتقدير الاجتماعي حيث أن الطالب يحتاج إلى أن يشعر أنه موضع تقدير وقبول واعتراف من الآخرين، وتلعب عملية التنشئة الاجتماعية دورا هاما في إشباع هذه الحاجة.

✓ يحتاج الطالب الجامعي إلى أن يشعر باحترام ذاته وتأكيدها، ويسعى دائما للحصول على المكانة المرموقة باستخدام قدراته بشكل بناء.

✓ حاجة الطالب إلى الحرية والاستقلال حيث يصبو في نموه إلى البحث عن الاستقلالية والاعتماد على النفس مما يزيد من ثقته بنفسه.

✓ الحاجة إلى الإنجاز والنجاح حيث تعتبر من الحاجات الأساسية في توسيع إدراك الطالب وتنمية شخصيته.

يمكننا القول مما سبق بأن الحاجة هي البحث عن شيء مفقود يتطلب الإشباع، وأن الطالب الجامعي لديه حاجات أساسية تحركه نحو تحقيق أهدافه التعليمية. ولهذا يجب على المعنيين بالأمر تحقيق الإشباع لهذ الحاجات حتي يشعر الطالب بالطمأنينة والتكيف النفسي ويمضي قدما نحو تطلعاته وآماله.

3- الخصائص التي يجب أن يكون عليها الطالب الجامعي:

يعيش طالب الجامعة أحد أقوى أطوار حياته وأكثرها نشاطا وحيوية داخل الجامعة، ومن ثم يجب أن يكتسب ويتعلم كل ما يساعده على النضج والنمو المتكامل في جميع جوانب حياته. ولكي يتحقق ذلك نطرح مجموعة من الخصائص التي يجب أن يكون عليها طالب الجامعة منها (**الشخيبي،2012،ص ص 347-348**):

✓ أن يكون اختياره للتخصص والكلية التي يدرس بها وفقا لقدراته واستعداداته ورغباته.

✓ أن يتعلم كيف يتعلم؟ وماذا يتعلم؟ ومتى يتعلم؟

✓ أن تكون لديه دافعية قوية للتعلم، واتجاهات إيجابية نحو الجامعة والتعليم.

✓ أن تتكون لديه مهارات البحث العلمي، وكيفية التعامل مع المصادر المختلفة للمعرفة.

✓ أن يتعلم كيف يستخدم الوسائل التعليمية الحديثة والأدوات التكنولوجية، وخاصة الحاسب الآلي والأنترنيت التي تساعده في دراسته وعمله بعد التخرج.

✓ أن يتسم بالانتظام والانتماء والالتزام في حضور المحاضرات والدروس العملية والميدانية.

✓ أن تتكون لديه قيمة المسؤولية عما يعمله داخل الجامعة وخارجها.

✓ أن تتكون لديه عادة القراءة وتعلم اللغات الأجنبية، بالإضافة إلى إتقان اللغة العربية.

✓ أن يكتسب مهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر للاستفادة منها في تطوير نفسه وعمله بعد التخرج.

✓ أن تنمو لديه أنماط التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي والناقد.

✓ أن يعرف ما عليه من واجبات وماله من حقوق في ظل التطبيق الحقيقي لمبدأ الحرية الأكاديمية.

✓ أن يشارك بإيجابية في الأنشطة الثقافية والاجتماعية ومختلف التظاهرات التي تتبناها الجامعة.

هذه المواصفات والخصائص حسب ما أشار إليها **علي السيد الشخيبي** والتي يطمح أن يتميز بها الطالب الجامعي يصعب تحقيقها على أرض الواقع في غياب آليات التنفيذ.

4- مشكلات الطالب الجامعي:

إن الحياة الجامعية ليست مجرد كتاب وتحصيل دراسي، وإنما هي عبارة عن تفاعل إيجابي بين الأساتذة وطلبتهم من ناحية، وبين الطلبة فيما بينهم من ناحية أخرى. وعن طريق الاحتكاك والمشاركة في الأنشطة المختلفة تصقل شخصية الطالب وتنمو قدراته ومواهبه مما ينعكس على التحصيل الأكاديمي لديه. والحياة الجامعية تعتمد اعتمادا كبيرا على العلاقة بين الأستاذ والطالب، تلك العلاقة التي ينبغي أن تقوم على الود والاحترام المتبادل وذلك لما يتحلى به الأستاذ من سمات وما يتمتع به الطالب من صفات إيجابية. ويمكن لهذه العلاقة أن تفشل ويشوبها التوتر إذا ما اعترض الطالب مشكلات تحول دون قيامه بدوره وتحقيقه للأهداف المرجوة منه. حيث أن هذه المشكلات تثقل كاهله وتعوق حركته ونشاطه الذهني والاجتماعي وتعرقل تكيفه النفسي والدراسي، لذلك ينبغي تحرير الطالب من هذه المشكلات التي يعاني منها(**راشد،2007،ص64**).

وقد تطرقت **وردة لعمور** في دراستها إلى أهم مشكلات الطالب الجامعي وسنعرضها فيما يلي(**2001 ص126**):

➢ **مشكلات نفسية:** من المشاكل التي تعترض الطالب الجامعي هي عدم التوافق الشخصي مع تعدد الحاجات والدوافع النفسية الناجمة عن التطور الحضاري المتسارع، الذي يجعله دائم القلق والتوتر دون التركيز في العملية التعليمية الأمر الذي يؤدي إلى ضعف قدرته على التحصيل واكتساب الخبرات والمعارف.

➢ **مشكلات اجتماعية:** عندما يلتحق الطالب بالجامعة يجدها بيئة واسعة الأفق حيث تتسع بها دائرة العلاقات الاجتماعية، فيتعرض بذلك لحالة من عدم التكيف الاجتماعي مع الظروف البيئية الجديدة ولذلك قد تكون البيئة ذاتها عائق في وجه الطالب لإشباع حاجاته.

➢ **مشكلات تعليمية:** من المشاكل التي تصادف الطالب عند التحاقه بالجامعة هو سوء اختياره للفرع أو التخصص الذي يناسبه، مما يستنفذ قدراته العقلية والجسدية بدون جدوى، إضافة إلى الإرهاق النفسي وسوء التكيف الذاتي. كما يمكن الإشارة إلى بعض المشاكل الروتينية التي تصاحب الحياة التعليمية للطالب كمشكلة عدم ملاءمة الحجم الساعي وكثافة محتوى المقاييس وكذلك غياب الاتصال العلمي الفعال بين الأساتذة والطلبة.

➢ **مشكلات اقتصادية:** وتتعلق بمدى التأثر المباشر لوضع الأسرة الاقتصادي على الطالب، كعدم التمكن من الحصول على كل ما يحتاجه والافتقار إلى ضروريات الحياة الكريمة كالسكن والمواصلات والخدمات الصحية، كل هذا قد يخلق مشاكل تقف حاجزا لكل مشروع يريد الطالب تجسيده.

نخلص إلى القول مما سبق أن كثرة المشكلات التي يعاني منها الطالب الجامعي تشكل عبءا ثقيلا عليه وتعيق مساره التعليمي والمهني، ولهذا ينبغى على كل الأطراف المحيطة به توفير الرعاية والاهتمام بمتطلباته النفسية والجسمية والاجتماعية للتخفيف عنه، وتوفير سبل الحماية والوقاية لتفادي الوقوع في مثل هذه المشكلات.

خلاصة الفصل

إن التعليم الجامعي بالجزائر كان ولا يزال من التحديات التي تخصص لها الدولة كل الإمكانيات لتجويده ومسايرته لعالم المعرفة، ويتجلى ذلك من خلال الإصلاحات التي مرت بها المنظومة الجامعية حيث مست هذه الإصلاحات مختلف جوانب العملية التعليمية، إن كان على مستوى البرامج البيداغوجية والهياكل والتجهيزات، أو فيما يخص تكوين الأساتذة وتطوير أدائهم، وفي سياق ذلك جاءت هذه الدراسة لتكشف عن قدرات هؤلاء الأساتذة وإمكانياتهم في القيام بالمهام الموكلة إليهم باعتبارهم أحد العناصر الفاعلة في العملية التعليمية، وأن تحسين مخرجات الجامعة ورفع نوعية منتوجها يتوقف على ما يمتلكه الأستاذ الجامعي من مهارات وكفاءات يكتسبها من خلال التكوين أثناء الخدمة، والتقويم المستمر لمعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، وقد تم في الدراسة الحالية اعتماد أسلوب تقييم الطلبة لأساتذتهم ومعرفة طبيعة اتجاهاتهم نحوهم وهو ما نكشف عنه في الجانب الميداني. أما الفصل الموالي من الدراسة سيخصص لموضوع الاتجاهات ومكوناتها وكيفية قياسها.

الفصل الرابع

الاتجاهات النفسية: مكوناتها- وظائفها- كيفية قياسها

تمهيد

أولا: تعريف الاتجاه وبعض المفاهيم المتصلة به

ثانيا: مكونات الاتجاه النفسي وعناصره الأساسية

ثالثا: مراحل تكوين الاتجاهات النفسية وخصائصها

رابعا: أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

خامسا: أهم الجهود النظرية المفسرة لحدوث الاتجاهات

سادسا: أنواع الاتجاهات النفسية

سابعا: المظاهر الوظيفية للاتجاهات النفسية

ثامنا: إمكانية تغيير الاتجاهات النفسية وتعديلها

تاسعا: كيفية قياس الاتجاهات النفسية

عاشرا: صور الإفادة العملية من دراسة الاتجاهات

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الاتجاهات النفسية من المفاهيم الأكثر تداولا في مجال علم النفس وذلك لارتباطها باستعدادات الأفراد وميولاتهم نحو مواضيع معينة، حيث تتكون هذه الاتجاهات وتنمو بشكل تدريجي بناء على الخبرات، والمواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته، والتي يكون من خلالها اتجاها ثابتا نسبيا سواء كان ايجابيا أو سلبيا. وفي ضوء الدراسة الحالية يتخذ مفهوم الاتجاه منحى مماثلا حيث يهتم بالجانب التربوي والتعليمي بهدف التعرف على موقف الطالب واتجاهه نحو الممارسات البيداغوجية التي يقدمها الأستاذ الجامعي، إذ يعطي تقييما موضوعيا يظهر فيه مدى استجابته لهذا الطرح سواء كان ذلك بالقبول أو بالرفض. وقد تضمن هذا الفصل مجموعة من العناصر التي تستدعي الوقوف عندها من أجل الاطلاع أكثر على موضوع الاتجاهات النفسية. وهذا ما سيتم التطرق إليه بالتفصيل في هذا الجزء من الدراسة.

أولا: تعريف الاتجاه وبعض المفاهيم المتصلة به

تعريف الاتجاه Attitude: عرف موضوع الاتجاه اهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية، وبذلك فقد تعددت التعريفات التي تساعد على الفهم الأفضل لهذا المصطلح وما يرتبط به من متغيرات. وقد أشرنا في الفصل المفهمي إلى تعريف الاتجاه بشكل موسع، وفي هذا الفصل سنكتفي ببعض التعريفات الأقرب للدراسة:

فحسب قاموس **Legendre** يعرف الاتجاه بأنه الحالة الذهنية (الإحساس،الإدراك،التفكير ...إلخ) والتصرف الداخلي المكتسب للشخص سواء تعلق الأمر بذاته أو بأي عنصر من عناصر بيئته مثل: شخص، شيء، حدث، إيديولوجية، طريقة التعبير...إلخ(**2005,p138**).

فهو"استجابة تقييمية بالموافقة أو المعارضة سواء للأشياء أو الأشخاص، بمكوناتها المعرفية والوجدانية، والسلوكية" (**Myers,1999,p130**).

ويعرف الاتجاه كذلك بأنه "حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا حيويا على استجابة الفرد، وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات، سواء كانت بالرفض أم بالإيجاب" (**هجرسي،شنان،2009،ص13**).

بمعنى أن الاتجاه هو حالة من التهيؤ الذهني، المتعلم بالخبرة نحو طبيعة الاستجابة إن كان ذلك تجاه أشخاص أو موضوعات أو مواقف مستمدة من البيئة الاجتماعية للفرد. وفي الدراسة الحالية فإن موضوع الاتجاهات يستهدف ما يقوم به الأستاذ الجامعي من ممارسات وأنشطة بيداغوجية، تستثير الطالب في تحديد طبيعة استجابته نحوها، وذلك من خلال قياس مجموع الاستجابات المؤشر عليها في فقرات الاستبيان الذي أعد لهذا الغرض.

2- بعض المفاهيم المتصلة بالاتجاه: لمزيد من التحديد الدقيق لمصطلح الاتجاه سنحاول إلقاء الضوء على بعض المفاهيم المتداخلة والتي عادة ما ترتبط به، ومن أهمها:

- **الرأي Opinion:** يشير الرأي إلى ما نعتقد أنه صواب وعلى ذلك فهو وسيلة التعبير اللفظي عن الاتجاه.

ويوضح " **أيزنك**" **Eysenck** العلاقة بين الرأي والاتجاه من حيث أن الرأي هو الوحدة البسيطة والاتجاه هو الوحدة الأكثر تركيبا، حيث يضم عددا من الآراء التي تندرج على بعد الموافقة والمعارضة لموضوع الاتجاه (**درويش،1999،ص 248**).

- **الميل Inclinaison:** يعرف على أنه اتجاه إيجابي أو هو اتجاه موجب نحو مجالات مختارة من البيئة.

وبالتالي فإن كل من الاتجاه والميل عبارة عن وصف لاستعداد الفرد للاستجابة لشيء ما بطريقة معينة.

- **القوالب النمطية Stéréotypes:** فقد تبين أن القوالب النمطية هي عبارة عن اتجاهات جامدة وتستخدم للإشارة إلى المعتقدات والمدركات التي توجد لدينا عن أعضاء قومية ما، أو ديانة أو جماعة من جماعات الأقلية (**عبد الله ،وخليفة،2001، ص293**).

- **القيم Valeurs:** تمثل القيم محددات اتجاهات الفرد، فهي تجريدات أو تعميمات تكشف عن نفسها من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم نحو موضوعات محددة. معنى ذلك أن مفهوم القيمة أعم وأشمل من مفهوم الاتجاه، وأنها تقدم المضمون للاتجاه، لكن ينقصها موضوع محدد تنصب عليه، بعكس الاتجاه الذي يرتبط دائما بموضوع محدد، فإذا كان لدى الفرد آلاف من الاتجاهات فإن لديه العشرات فقط من القيم لأن القيمة تشمل مجموعة من الاتجاهات المرتبطة فيما بينها.

- **المعتقد Croyance:** مفهوم المعتقد له صلة بمفهوم الاتجاه إلا أنه أضيق منه، فهو يعني مجرد معارف الشخص وتصوراته عن موضوع ما أو أشخاص بعينهم. فالمعتقد إذن ذو طبيعة معرفية، ولا يتصف بالصفة الانفعالية وبالتالي فهو يشير إلى مكون واحد من مكونات الاتجاه (**درويش،1999،ص 92**).

من خلال التطرق إلى المفاهيم ذات العلاقة بموضوع الاتجاه نرى بأنه إذا كان الرأي هو الوحدة البسيطة المكونة للاتجاه فمن شأنه أن يحدد في الدراسة الحالية طبيعة استجابة الطلبة في تقييمهم للممارسات البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ الجامعي من خلال تقديم آرائهم واتجاهاتهم نحو هذا الموضوع.

ثانيا: مكونات الاتجاه النفسي وعناصره الأساسية

تتكون لدى الأفراد مجموعة من الاتجاهات التي ترتبط في مضمونها بمواضيع متعلقة بالبيئة التي يتواجد بها هؤلاء الأفراد، لكن هل يمكننا معرفة مصدر هذه الاتجاهات ومكوناتها؟ إن الحديث عن ذلك يقودنا إلى القول بأن الاتجاه لديه ثلاث مكونات أو عناصر أساسية، تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل العام للاتجاه، ويمكن التعرف عليها فيما يلي:

1- المكون المعرفي: إن ما يتوافر لدى الفرد من معلومات وتعليم وخبرة وثقافة يساعد على تكوين معارف ومعتقدات الفرد تجاه موضوع معين، وهي تساعد في تكوين ردود فعله في مشاعره وتصرفاته تجاه

هذا الموضوع (**ماهر،2000، ص227**). فالمكون المعرفي ينطوي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه، فإذا كان الاتجاه في جوهره عملية تفضيل موضوع على آخر فإن هذه العملية تتطلب بعض العمليات العقلية كالتمييز والفهم والاستدلال والحكم. لذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو بعض الموضوعات الاجتماعية والتربوية جانبا عقليا يختلف مستواه باختلاف الموضوع (**ابومغلي،وسلامة،2002، ص62**).

فالمكون المعرفي ينشأ من التعرف المباشر على المثيرات البيئية وإدراكها، والذي يعتبر من أهم مكونات الاتجاه، حيث يعكس مدى اكتساب الفرد للمعلومات والحقائق عن موضوع الاتجاه ومن ثم الحكم عليه بالقبول أو بالرفض.

2- المكون العاطفي (الانفعالي): وهو شعور عام يؤثر في استجابة القبول أو الرفض لموضوع الاتجاه ويشير إلى ما يتعلق بالشيء أو الموضوع من نواحي عاطفية وجدانية تظهر في سلوك الإنسان، بمعنى هل هذا الموضوع يجعل الإنسان إذا تعامل معه مسرورا أو غير مسرور؟ وهل هذا الشيء يعتبر مكروها أو محبوبا بالنسبة له بصفة خاصة؟ وعلى ذلك فإن الإنسان يتحرك في سلوكه طبقا لذلك مع هذا الاتجاه(**ابراهيم،2004،ص76**).

كما يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه ويرتبط بتكوينه العاطفي (**ماهر،2000، ص62**) إذ أن شحنة الانفعال المصاحبة للاتجاه هي ذلك اللون الذي بناء على عمقه ودرجة كثافته يتميز الاتجاه القوي عن الاتجاه الضعيف بالإيجاب أو بالسلب (**السيد،وعبد الرحمن،2006، ص254**).

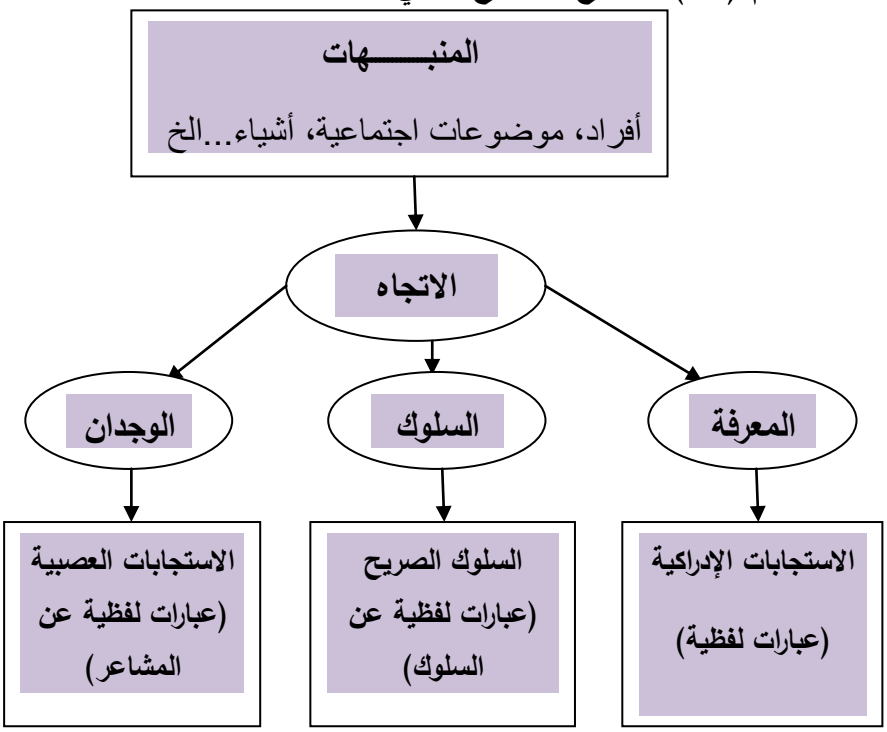
فالمكون العاطفي يترجم طبيعة المشاعر الوجدانية وأحاسيس الفرد التي تظهر من خلال تفاعله مع المثيرات البيئية، والتي تدفع به إلى الإقبال عليه إن كان ذلك بمشاعر الحب أو الكره.

3- المكون السلوكي: وهو مجموع التعبيرات والاستجابات الواضحة التي يقدمها الفرد في موقف ما نحو مثير معين. ومن الترتيب المنطقي أن الإنسان يأتي بسلوك معين تعبيرا عن إدراكه لشيء ما ومعرفته ومعلوماته عن ذلك الشيء، وعاطفته وانفعاله نحو هذا الشيء. ولذلك فإن المكون السلوكي هو نهاية المطاف. فعندما تتكامل جوانب الإدراك وأبعاده ويكون الفرد بناء على ذلك رصيدا من الخبرة والمعرفة والمعلومات التي تساعد في تكوين العاطفة أو الانفعال، يقوم الفرد بالنزوع أو السلوك أو تقديم الاستجابة التي تتناسب مع هذا الانفعال وهذه الخبرة وهذا الإدراك(**عبد الرحمن،2008 ص365**).

يتضح لنا بأن المكون السلوكي يمثل نهاية تكوين الاتجاه، حيث يظهر في شكل استجابات سلوكية يبديها الفرد بعد إدراكه ومعرفته بالموضوع المثير. وفي هذا المكون تتحدد للفرد الطريقة التي سوف يسلكها في التعامل مع موضوع الاتجاه.

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص مكونات الاتجاه في نموذج ثلاثي الأبعاد كما هو مبين في الشكل التالي:

الشكل رقم (07): يوضح النموذج ثلاثي الأبعاد لبناء الاتجاهات



المصدر: (عبد الله،وخليفة ،2001 ،ص 282).

مما سبق يمكن القول بأن المكونات الثلاثة للاتجاه تشكل علاقة ترابطية، بمعنى وجود تكامل بين هذه المكونات. وأن أي خلل يحدث داخلها قد يسبب حالة من عدم التجانس والتوافق بينها، وبالتالي يعرض صاحب الاتجاه للقلق ويشعره بعدم الارتياح مما يدفع به إلى محاولة تغييره.

ثالثا: مراحل تكوين الاتجاهات النفسية وخصائصها

1- **مراحل تكوين الاتجاه:** يتكون الاتجاه عند الفرد وينمو ويتطور من خلال التفاعل المتبادل بين الفرد ومحيطه بكل ما فيه من خصائص ومقومات، وبهذا المعنى يصبح الاتجاه سواء كان إيجابيا أو سلبيا دليل على نشاط الفرد وتفاعله المستمر مع بيئته.

ويمر تكوين الاتجاه بثلاث مراحل أساسية هي(**عويضة،1996، ص115**):

➢ **المرحلة الإدراكية المعرفية:** هي المرحلة التي يكتسب خلالها الفرد رصيد من الخبرة المعلومات ويدرك بصورة مباشرة مثيرات البيئة المحيطة به ويتعرف عليها.

➢ **المرحلة التقييمية:** في هذه المرحلة يقوم الفرد بتقييم حصيلة تفاعله مع المثيرات، مستندا في عملية التقييم هذه إلى ذلك الإطار الإدراكي المعرفي بما فيه من متغيرات ذاتية مثل صورة الذات وأبعاد التطابق والتشابه والتمييز والتي تعتمد جميعها على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره.

➢ **المرحلة التقريرية(عبد الرحمن،2008، ص365):** وهي مرحلة التقرير أو إصدار الحكم بالنسبة لعلاقة الفرد مع عنصر من عناصر البيئة، فإذا كان الحكم موجبا تكون الاتجاه الموجب لدى الفرد وإذا كان الحكم سالبا تكون الاتجاه السالب.

ويشير **أبومغلي وسلامة** إلى أن الاتجاهات تتكون من خلال مراحل تشكل نسقا هرميا، قاعدته تمثل المستوى البسيط للاتجاه ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم ويمكن التعريف بهذه المراحل على النحو التالي(**2002،ص ص67-68**):

- **مرحلة التأمل والاختبار:** تتضمن هذه المرحلة التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع الاتجاه وكذلك الاختيار العملي وخوض التجربة باتجاه هذا الموضوع.

- **مرحلة الاختيار والتفضيل:** وتتضمن التعبير اللفظي عن الاختيار والتفضيل وأيضا أداء سلوك يبين تفضيل لشيء على الآخر.

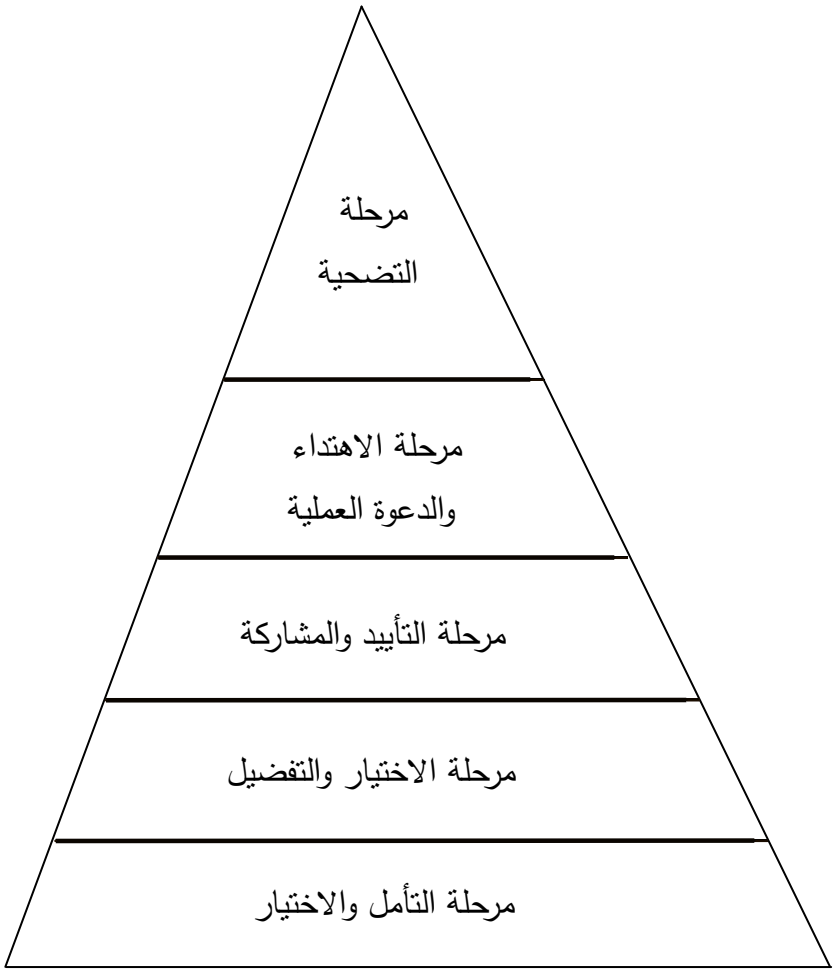
- **مرحلة التأييد والمشاركة:** وفيها تتم الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية لموضوع الاتجاه وكذلك المشاركة العملية التي تدل على الموافقة.

- **مرحلة الاهتداء والدعوة العملية:** وتشمل تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظيا وأيضا ممارسة الدعوة للموضوع والتبشير بفضائله.

- **مرحلة التضحية:** وتتضمن إظهار الاستعداد للتضحية قولا وفعلا والتضحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر.

ويمكن تمثيل المراحل سالفة الذكر في الشكل الموالي:

الشكل رقم (08): يوضح مراحل تكوين الاتجاهات



المصدر: (أبو مغلي،وسلامة،2002، ص67)

يمكن أن نخلص إلى القول بأن اتجاه الفرد نحو موضوع ما لا يتكون دفعة واحدة، وإنما يأتي على مراحل متتالية بشكل تفاعلي بين الفرد ومثيرات البيئة المحيطة به. حيث يبدأ بالتعرف على هذه المثيرات وإدراكه لها، ومن ثم تتشكل لديه خبرة ومعلومات كافية تسمح له بتقييم عملية تفاعله مع هذه العناصر بما تحمله من صفات وخصائص. وقد يعتمد الفرد في ذلك على مدى استعداده وميوله نحو عنصر ما لاتخاذ القرار والحكم على ذلك بالإيجاب أو بالسلب. وبالتالي فإن تكوين اتجاه الطالب الجامعي نحو أستاذه يتم من خلال تفاعله الدائم معه، والتعرف على مختلف السلوكيات والنشاطات التي تصدر عنه، والتي تشكل للطالب إطارا معرفيا وإدراكيا يسمح له بإعطاء تقييم لمستوى هذه الممارسات.

2- خصائص الاتجاهات: الاتجاهات شأنها شأن باقي المفاهيم التي تمتاز بخصوصية في طبيعتها وتكوينها، ويمكن تلخيص أهم خصائص الاتجاه النفسي فيما يلي(**الجبالي،2003،ص240**):

- أن الاتجاه مكتسب ومتعلم من البيئة وليس وراثي حيث يكتسبه الفرد خلال مراحل حياته نتيجة لما يتعرض له من خبرات عديدة.
- الاتجاهات تتكون وترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك فيها عدد من الأفراد أو الجماعات.
- أن الاتجاهات لا تتكون من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة ولذلك فإنها تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.

ويرى **ملحم** أن الاتجاهات قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ، وأن لها صفة الثبات والاستقرار النسبي ولكن يمكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة، كما أن الاتجاه قد يكون قويّا ويظل قويّا على مرّ الزمن ويقاوم التعديل والتغيير وقد يكون ضعيف يمكن تعديله وتغييره (**2005،ص 319**).

ويتميز الاتجاه أيضا بخاصية الديناميكية، أي أنه يحرك السلوك نحو الموضوعات التي انتظم حولها ويعد منبئا للسلوك المستقبلي للفرد ويرتبط به. كما أنه يحدد الطريقة التي يستجيب بها الفرد نحو عنصر ما من عناصر البيئة ويفسره (**محمد، دس، ص13**).

إضافة إلى ذلك فإن من خصائص الاتجاهات النفسية أنها تقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والآخر سالب، أي بين التأييد المطلق والمعارضة المطلقة. كما أنها تتفاوت في وضوحها فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض،ومنها ماهو معلن، ومنها ما هو سري(**كنزة،2014، ص ص 21-22**).

رابعا: أبرز العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات

مع تسليم بعض الباحثين في إمكانية إسهام العوامل الوراثية والفيزيولوجية في تكوين واكتساب الاتجاهات النفسية، إلا أن الاتجاه الغالب بين علماء السلوك هو أن هذه الاتجاهات تتكون على أساس الخبرة المباشرة أو غير المباشرة بموضوع الاتجاه. بمعنى أدق أن الفرد يكتسب اتجاهاته أو يتعلمها من المواقف والخبرات التي يتعرض لها أثناء عملية التنشئة الاجتماعية، ومن خلال المؤسسات والقنوات المتعددة التي تسهم فيها.

وتدور الاتجاهات النفسية في بدء نشأتها حول أمور مادية، كحب أفراد الأسرة، أو حب نوع معين من الطعام، أو حب لون ما من الألوان، فتتصف موضوعات هذه الاتجاهات في بدايتها بأنها محددة أو ضيقة ثم تتسع بعد ذلك لتشمل الموضوعات المجردة نتيجة تكامل مجموعة من الخبرات الجزئية التي تدور حول موضوع معين، في وحدة كلية ينتج عنها نوع معين من التعميم (**درويش،1999،ص99**).

ويرى أبومغلي وسلامة أن من أبرز العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ما يلي(**2002،ص ص 64-66**):

1- الأسرة: لعل أقوى العوامل المباشرة التي تعمل على تكوين الاتجاهات هي الوالدين وسائر الأعضاء الآخرين في الأسرة. فالطفل يتأثر في بداية حياته بالاتجاهات نحو موضوعات معينة أو أشخاص معينين مما يؤدي إلى اكتسابه لهذه الاتجاهات أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم.

فالأسرة هي النواة الأولى والفضاء الذي يكتشف من خلاله الفرد عالمه الخارجي، حيث يكتسب معلومات عن العناصر البيئية المحيطة به بواسطة عملية التقليد والملاحظة لسلوكات أفراد الأسرة، ومن ثم إمكانية تكوين اتجاهات نحوها.

2- المدرسة: تلعب المدرسة دورا هاما في تطوير وتكوين الاتجاهات لدى المتعلمين من خلال تفاعلهم مع الأتراب والمعلمين، ومما لا شك فيه أن الآفاق الجديدة في المدرسة توفر للطفل معلومات جديدة من مصادر جديدة ويعتبر الأتراب في المدرسة أهم مجموعة مرجعية للطفل.

تمثل المدرسة أحد المؤسسات الاجتماعية التي تساهم بشكل كبير في تنشئة الفرد، وإكسابه بعض الاتجاهات، وذلك عن طريق التواصل الدائم بين المتعلم وأقرانه، وكذلك مع أعضاء الأسرة التربوية بما تحمله من برامج ونماذج اجتماعية تؤثر في تكوين هذه الاتجاهات.

3- السلطات العليا: فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها، مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات، نظرا لما يترتب على عدم الالتزام بها أو الخروج عليها من عقاب، حيث تتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين هما الاحترام والخوف.

بمعنى أن لكل مجتمع قوانين وقواعد تحكمه من أجل الحفاظ على سلامته واستقراره، وأن أي مساس أو خرق لهذه القوانين يترتب عنه إجراءات جزائية. وبالتالي فإن اتجاهات الأفراد في هذه الحالة قد تتأثر في تكوينها بهذا الموضوع .

4- وسائل الإعلام: قد تساعد وسائل الإعلام في تكوين الاتجاهات من خلال تقديم بعض البرامج التلفزيونية لمعلومات هامة تتصل بموضوعات سياسية، اجتماعية، اقتصادية، كما يساعد الإعلام في تدعيم الاتجاهات التي تأثرت في تكوينها بأحد المصادر السالفة الذكر(**الشخصي،2001،ص123**).

يتبين لنا أن لوسائل الإعلام دور هام في تكوين الاتجاه، وذلك من خلال تفاعل الفرد مع مختلف قنوات الاتصال وتبنيه للعديد من الاتجاهات بما يتفق مع إشباع حاجاته الفيزيولوجية والنفسية.

وبصفة عامة يجدر بنا أن نأخذ بعين الاعتبار الأمور التالية في تكوين الاتجاه وهي (**ملحم،2005،ص ص320-321**):

✓ أن الاتجاهات تنبع من واقع الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والإيديولوجية وتتماشى مع مرحلة التطور التي يجتازها المجتمع.

✓ أن الاتجاهات النفسية الاجتماعية تعتبر أحد نواتج عملية التنشئة.

✓ أن الاتجاهات تتكون من خلال عملية التفاعل الاجتماعي في المواقف المختلفة ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للفرد و المجتمع.

✓ تؤثر الأسرة خاصة الوالدين والإخوة في تكوين الاتجاهات.

✓ تلعب العوامل والمؤثرات الثقافية والحضارية بما تشمله من النظم الدينية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية دورا هاما في تحديد اتجاهات الفرد.

✓ أن الاتجاهات تتكون من خبرة الفرد وتجاربه الشخصية في المواقف الاجتماعية المختلفة.

ونخلص إلى القول بأنه رغم تعدد العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاه، ومهما كانت الطريقة التي يكتسب بها، فإننا نؤكد على أن الاتجاه النفسي يقوم على المكونات الأساسية الثلاثة والتي أشرنا إليها سالفا، وهي المكون المعرفي والانفعالى والسلوكي.

خامسا: أهم الجهود النظرية المفسرة لحدوث الاتجاهات

لقد تعددت المحاولات النظرية للتوصل إلى تفسير عملية تكوين الاتجاهات النفسية واكتسابها وسوف نعرض لبعض هذه النظريات فيما يلي:

1- نظرية التحليل النفسي: يفسر أصحاب هذه النظرية الاتجاه على أنه محرك للسلوك، وأنه عملية نفسية تتكون نتيجة الخبرة أو الميل نحو موضوع ما. وقد يكون الاتجاه مكبوت (سرّي) تحت تأثير المعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية التي تؤثر في سلوكه، كما أنها تتدخل بشكل فعال في تكوين الأنا.

وتستند نظرية التحليل النفسي في تفسير السلوك الإنساني إلى الدوافع الداخلية التي تحددها الحاجات الأساسية ضمن بنية الشخصية. وأن الفرد يقمع مشاعر الكراهية ضد جماعته ويبلور مشاعر الانتماء لها مع توجيه مشاعر الكراهية والنبذ للجماعات الأخرى .

لذا يرى **بلبول موسى** حسب ما جاء به **البدري** أنه يمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير في حالة دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه، وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفض الفرد من توتراته بفضل التحليل النفسي، الذي يسعى إلى تبصير الفرد بأساس توقعاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات القبول أو الرفض، وذلك في ضوء مبدأ الثنائية أو الإزدواج عند فرويد، حيث يرى بأن هناك قوتين متعارضتين

دائمتين في حياة الإنسان وهما عنصر الموت وعنصر الحياة كالصواب والخطأ، والموجب والسالب. كما أن الإنسان يواجه في حياته استقطابات واختيارات بين أفعال مختلفة تجعله يتخذ قرارات معينة، وأن الفرد حين يقترب من القطب الموجب تكتسب خصائصه شحنة إيجابية نحوه، فالأعمال

الحسنة التي يقوم بها الفرد تكسبه شحنة إيجابية ويزداد اتجاهه نحوها خلافا للأعمال السيئة التي تقابل بالرفض وتكسب الفرد شحنة سلبية نحوها(**2009،ص ص46-47**).

يرى المحللون النفسانيون أن الاتجاه النفسي هو الذي يدفع إلى تبني سلوك معين، وأن خصائص الفرد وبنيته الشخصية قد تسهم في تحديد طبيعة هذا الاتجاه. كما أن الدوافع والحاجات غير المشبعة تؤدي إلى حالة من التوتر وعدم التوافق، مما يجعل صاحب الاتجاه يبحث عن ميكانيزمات دفاعية للتقليل من حدة هذا التوتر وخاصة في مواقف الإحباط والفشل. ويرى فرويد أن موضوع الاتجاه يرتكز على قطبين متعارضين كلما اقتربنا من أحدهما نكتسب خصائص ذلك القطب سواء بالإيجاب أو بالسلب. ولهذا يجد الفرد في بعض الأحيان صعوبة في اتخاذ قرارات نحو مواضيع معينة، تجنبا لما قد يحصل من ردة فعل الآخرين.

2- النظرية السلوكية: تؤكد نظرية الإشراط الكلاسيكي للعالم الروسي"**ايفان بافلوف**" على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الإيجابية بدلا من السلوكيات السلبية وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الإيجابية كلما ظهرت لدى الفرد. أما نظرية الاشراط الإجرائي للعالم الأمريكي "**سكينر**" فإن تعلم الاتجاهات يقوم على أساس الاعتماد على مبدإ التعزيز، إذ يرى أن سلوك الكائن الحي أو استجابته التي يتم تعزيزها يزيد من احتمال تكرارها. وبذلك فإن الاتجاهات التي تعزز يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا تعزز (**أبومغلي،وسلامة،2002، ص 73**).

حسب هذه النظرية فإن تكوين الاتجاه النفسي هو نتيجة للمثيرات البيئية وما يحدث من استجابات نحوها، ومدى ارتباطها بمبدإ التعزيز. فالاتجاهات الإيجابية هي محصلة لما يقابلها من تعزيز يزيد من قوتها وثباتها، وبالتالي يتم تكراراها كلما سمحت الفرصة لذلك، بينما الاتجاهات السلبية تزول تدريجيا ولا تتكرر بمجرد رفضها أو تعرض أفرادها للعقاب.

3- النظرية المعرفية: تؤكد هذه النظرية على أن الأفراد يسعون دائما إلى تحقيق الترابط وإعطاء معنى لأبنيتهم المعرفية، أي يسعون إلى تأكيد الاتساق بين معارفهم المختلفة، فالفرد بذلك لا يقبل إلا الاتجاهات التي تتناسب مع بنائه المعرفي الكلي. كما أن السعي الدائم من جانب الفرد لتحقيق هذا الترابط المعرفي يعتبر دافعا أوليا يتحدد في ضوئه ما يمكن أن يتبناه الفرد من اتجاهات نفسية نحو الموضوعات المختلفة. وأكثر ما يوضح ذلك ما يعرف بنظرية "**التنافر المعرفي**" **لفستنجر Festinger** ومفادها أن

الأشخاص يسعون دائما إلى تحقيق الاتساق داخل أنساق معتقداتهم من جهة، وبين معتقداتهم وسلوكهم من جهة أخرى، ومع ذلك يكون هناك تنافر داخل أنساق معتقدات معظم الأشخاص، كما يوجد تنافر بين بعض عناصر أنساق معتقداتهم وسلوكهم. وعندما يمتد هذا التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للأفراد تنشأ لديهم حالة من عدم الارتياح، يطلق عليها **فستنجر** اسم التنافر المعرفي وهذا التنافر يمثل قوة ضاغطة مثيرة للتوتر تدفع الفرد إلى أن يخفض من إحساسه به أو التخلص منه ولا يتحقق ذلك إلا بتوافر الاتساق بين أنساق المعتقدات لديه وبين صور السلوك المتصلة بها(**درويش،1999، ص 103**).

بمعنى أن هذه النظرية تقوم على فكرة المعرفة الطاردة أي أن مجموعة من المعلومات تطرد مجموعة أخرى من المعلومات لتحل محلها. ومن المعروف أن المكون المعرفي هو أحد مكونات الاتجاه، فعندما يحدث تعديل في هذا المكون يبنى على ذلك تعديل المكون الانفعالي ثم المكون السلوكي وهكذا (**السيد، وعبد الرحمن،2006، ص 265**).

فالاتجاه حسب هذه النظرية يتكون من تراكم معرفي للمعلومات، حيث تخزن في شكل أنظمة بنائية تتميز بالقابلية للتعديل أو التغيير. فالفرد حينما يتلقى معلومات جديدة عن موضوع الاتجاه فإنه يطرد المعلومات القديمة أو يعيد تنظيمها، وذلك من أجل تخفيض التوتر وبالتالي يتكون لديه اتجاه نحو ذلك الموضوع. أما إذا حصل خلل أو سوء تنظيم في الأبنية المعرفية لدى الفرد وعدم اتساقها مع معتقداته وسلوكه، فإنها تشكل قوة ضاغطة تدفع بصاحب الاتجاه إلى النفور والبحث عن البديل لإحداث التوازن.

4- النظرية الاجتماعية (التعلم): الافتراض الأساسي لهذه النظرية هو أن الاتجاهات النفسية متعلمة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات وصور السلوك الأخرى، ومن ثم فإن المبادئ والقوانين التي تنطبق على تعلم أي شيء، تحدد أيضا كيفية اكتساب وتكون الاتجاهات النفسية.

فالفرد يستطيع أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عملية الترابط أو الاقتران بين موضوع ما وبين الشحنة الوجدانية المصاحبة. فمثلا عندما يسمع الأبناء من الوالدين والمدرس والتلفزيون كلمة "متعصب" بنغمة غير محببة، فإنهم يربطون بين هذه الكلمة وبين المشاعر السلبية المصاحبة لها والعكس عندما يسمعون أو يتعرضون لأشياء إيجابية أو محببة. ومعنى هذا أن المحدد الرئيسي في تكوين الاتجاهات هو تلك الترابطات التي يعايشها الفرد في موضوع الاتجاه (**درويش،1999، ص ص101-102**).

وقد فسر **ألبرت باندورا** عملية تكوين الاتجاهات وفقا لعملية التعلم بالملاحظة، فعندما نلاحظ شخصا بطريقة معينة ويلقى إثابة عن سلوكه، فمن المحتمل جدا أن نقوم بتكرار هذا السلوك. أما إذا أتبع سلوك ما بعقاب، فالاحتمال الأكبر أن لا يقوم بتكراره أو تقليده. ويعتبر تعليم الاتجاهات عن طريق القدوة

والمحاكاة والتقليد من أهم الاستراتيجيات المستخدمة في تكوين وتغيير وتعديل الاتجاهات (**أبومغلي،وسلامة 2002، ص74**).

حسب أنصار هذه النظرية فإن الاتجاهات النفسية مكتسبة ومتعلمة من البيئة الاجتماعية التي يتواجد بها الفرد، حيث يتعرف على عناصرها ومكوناتها ومن ثم يتشكل لديه اتجاه نحوها. فطبيعة المشاعر التي يحملها الفرد عن موضوع ما هي التي تحدد اتجاهه. وقد فسر باندورا تكوين الاتجاه بناء على التقليد والملاحظة المباشرة. فالفرد يتعلم بالقدوة والتكرار للسلوك الذي يتلقى عنه ثناء ومكافأة من النموذج الاجتماعي(الوالدين،جماعة الرفاق،وسائل الإعلام...إلخ)، في حين نجده يتجنب أو يتراجع عن إصداره لسلوك مرفوض أو غير مرغوب فيه.

5- **النظرية التفاعلية (الإنسانية):** يعتبر هذا المنحى من أكثر وجهات النظر انتشارا في تكوين الاتجاهات وأوسعها استخداما في المجال التربوي. ويستند أصحاب وجهة النظر التفاعلية إلى مبادئ وأسس التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة. وهذا ما تداولته وجهات النظر السابقة(السلوكية والاجتماعية والمعرفية) والتي تم دمجها معا في إطار المنحى التفاعلي الإنساني الشامل. ويعتمد نجاح هذا المنحى على مدى قدرة المعلم في توظيف الوسائط السمعية البصرية المختلفة، والمتوفرة على مستوى المؤسسات التربوية بشكل يجعلها تخاطب أكثر من حاسة واحدة، وتهيء فرص التفاعل المباشر أو غير المباشر مع موضوع الاتجاه (**ملحم،2005، ص322**).

فحسب وجهة النظر التفاعلية فإن تكوين الاتجاه يرتكز على ثلاثة عناصر متكاملة تتفاعل فيما بينها والتي تتمثل في المعارف التي يكتسبها الفرد، وما يتشكل لديه من بناء فكري عن موضوع الاتجاه. وكذلك البيئة الاجتماعية التي يتعلم منها الفرد وينمي إمكانياته واستعداداته عن طريق المحاكاة والتقليد. وأيضا الاستجابات السلوكية الصادرة عن الفرد نحو موضوع الاتجاه وما يقابلها من ثناء أو عقاب حيث تتداخل هذه العناصر لتشكل اتجاه الفرد نحو موضوع ما. وهذه النظرية تطبق بشكل واسع في المجال التربوي كونها تساعد المعلم في استغلال كل الوسائط التعليمية وتوظيفها في تكوين اتجاهات الطلبة نحو المواضيع التربوية.

سادسا: أنواع الاتجاهات النفسية

لما كان الاتجاه النفسي يمكن أن يكون نحو أي شيء له وجود في حياة الفرد، فإن كلامنا يتبنى العديد من الاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة، سواء كان ذلك في البيئة المادية، أو في السياقات النفسية الاجتماعية التي يعيش فيها، أي اتجاه الفرد نحو الآخرين من الجماعات والمنظمات، والأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وكذلك نحو أوجه النشاط المختلفة كالفن والرياضة والفلسفة والدين...إلخ

(درويش،1999، ص93). ويمكن لنا أن نتعرف على عدة أنواع من الاتجاهات النفسية وذلك من الناحية الوصفية والوظيفية. ومن هذه الأنواع ما يلي :

1- من حيث العمومية: يمكن أن يكون الاتجاه عام أو نوعي**(السيد،وعبد الرحمن،2006، ص258)**.

➢ الاتجاه العام: هو ذلك الاتجاه الذي يشمل كلية الموضوع الذي يتناوله الاتجاه وذلك بغض النظر عن كونه سالبا أو موجبا مثل اتجاه الفرد نحو بلد معين، فهو يعبر عن اتجاهه نحو شعب هذا البلد وطراز المساكن وجوها الطبيعي وطرق المواصلات ونوع الأطعمة السائدة، وبذلك يكون الاتجاه عاما نحو هذا البلد. ويتميز هذا النوع من الاتجاهات بأنه أكثر استقرارا من غيره ويحتاج تغييره إلى تقنية علمية من نوع خاص.

➢ الاتجاه النوعي: هو الاتجاه الذي ينصب على جزئية من الموضوع الذي يدور حوله الاتجاه مثل اتجاه الفرد نحو طعام شعب معين حيث يعجب مثلا بنوعية الطعام (اتجاه موجب) دون بقية أجزاء الموضوع وهو الشعب المعين، وبالتالي فإن سلوكه سوف يتأثر باتجاهه النوعي هذا. ويعتبر هذا النوع من الاتجاهات أقل ثباتا من الاتجاه العام وقد يضمحل ويتلاشى نتيجة تكوين اتجاهات نوعية أخرى تتنافر فيما بينها وتؤدي إلى ضعفه.

2- من حيث الشدة: يمكن أن يكون الاتجاه قوي أو ضعيف وذلك حسب شدة تمسك الفرد بموضوع الاتجاه أو رفضه له**(بلبول،2009، ص ص43-44)**.

➢ الاتجاه القويّ: هو ذلك الاتجاه الذي يبدو في موقف الفرد من هدف الاتجاه موقفا حادا لا رفق فيه ولا هوادة فالذي يرى المنكر ويغضب ويثور ويحاول تحطيمه إنما يفعل ذلك لأن اتجاها حادا قويّا يسيطر على نفسه.

➢ الاتجاه الضعيف: هو الاتجاه الذي يستنكر فيه الفرد الموقف ولكنه لا يثور أو ينفعل بل يبقى مستسلما فهو يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الفرد في الاتجاه القويّ.

3- من حيث الظهور: يمكن أن يكون الاتجاه معبرا عنه بصراحة أو يكون ضمنيا أي هناك اتجاهات علنية واتجاهات سرية **(السيد،وعبد الرحمن،2006، ص259)**.

➢ الاتجاه العلني: هو ذلك الاتجاه الذي يسلك الفرد بمقتضاه في مواقف حياته اليومية دون حرج أو تحفظ وبهذا يمكن القول بأن مثل هذا الاتجاه غالبا ما يكون متفقا مع معايير الجماعة، ونظمها وما يسودها من قيم وضغوط اجتماعية مختلفة. وهذا الاتجاه يكون غالبا متوسط الشدة لأنه ليس هناك من الضغوط الاجتماعية ما يحاول كبته وكفه وإيقافه ومنع الفرد من أن يعبر عنه سلوكيا.

➢ الاتجاه السرّي: هو ذلك الاتجاه الذي يحرص الفرد على إخفائه في قرارة نفسه ويميل في كثير من الأحيان إلى إنكاره ظاهريا، وغالبا ما يكون هذا الاتجاه غير منسجم مع قوانين الجماعة وأعرافها وما يسودها من ضغوط ومعايير.

ويمكن القول كذلك بأن الاتجاه العلني يكون قد تطور نتيجة الاحتكاك المباشر بعناصر البيئة الخارجية، في حين أن الاتجاه السرّي ينمو ويتطور نتيجة الخبرة التي تبنى من خلال عمليات التخيل والتفكير المجرد أو المثالية البعيدة عن الواقعية.

4- من حيث الشيوع : يمكن أن يكون الاتجاه فردي أو جمعي.

➢ الاتجاه الفردي:هو ذلك الاتجاه الذي يؤكده فرد واحد من أفراد الجماعة وذلك من ناحية النوع أو الدرجة أو الاتجاه، ويعني ذلك أن الفرد إذا تكون لديه اتجاه خاص نحو مدرك يهمه دون غيره من أفراد الجماعة فإنه يسمى اتجاها فرديا **(صالح،2013، ص55)**.

➢ الاتجاه الجمعي:هو ذلك الاتجاه الذي يشترك فيه عدد كبير من أعضاء الجماعة، أي أنه يوجد عند كثير من الناس في مجتمع معين مثل اتجاه العرب نحو القومية العربية أو الوحدة العربية **(درويش،1999 ص94)**.

فالاتجاه مكون يشمل مختلف الموضوعات المتعلقة بحياة الفرد، ولهذا فإنه يتنوع تبعا لخصوصية الموضوع المرتبط بهذا الاتجاه وأهدافه.

سابعا: المظاهر الوظيفية للاتجاهات النفسية

تخدم الاتجاهات وظائف عديدة للإنسان فهي تيسر له القدرة على أن يتعامل مع المواقف السيكولوجية المتعددة وتساعده على أن يبلغ أهدافه المحددة.

ويمكن تحديد أهم وظائف الاتجاهات في **(أبومغلي،وسلامة،2002، ص ص59-61)** :

1- الوظيفة المنفعية التكيفية: كثيرا ما يؤدي تعبير الفرد عن اتجاهاته إلى تحقيقه لأهدافه الاجتماعية ذلك أنه من يعبر عن اتجاه خاص إنما يعلن للناس تقبله وولاءه لما يسود مجتمعه من قيم ومعايير ومعتقدات، فالاتجاهات موجهات سلوكية تحقق للفرد أهدافه وتشبع دوافعه، كما تمكنه من إنشاء علاقات تكيفية سوية مع الأفراد داخل مجتمعه وخارجه.

بمعنى أن الاتجاهات التي يكتسبها الفرد تساهم في تحقيق الهدف المرغوب فيه، وبالتالي يتكون لديه إما اتجاه إيجابي يساعد على إشباع حاجاته وتحقيق ذلك الهدف، أو اتجاه سلبي نحو ما يعترض أو يحول دون تحقيق الفرد لأهدافه.

2- الوظيفة التنظيمية:غالبا ما يكتسب الإنسان وهو بصدد بحثه عن معاني الظواهر بعض الاتجاهات المعينة والخبرات التي تتجمع في كل منتظم مما يؤدي إلى اتساق سلوك الفرد وثباته نسبيا في المواقف المختلفة، فيتجنب الضياع والتشتت في متاهات الخبرات الجزئية المنفصلة، ويعود الفضل في هذا الانتظام والتنظيم إلى ما يحمل من اتجاهات مكتسبة تنظم خبراته ومعلوماته بشكل يعينه على فهم العالم من حوله.

3- الوظيفة الدفاعية (الأنا الدفاعية): كثيرا ما يعكس الاتجاه ناحية عدوانية عند الفرد نشأت من إحباط لدوافعه أو يعكس تبريرا نشأ عن أحاسيس بالفشل والصراع، ومعنى هذا أن حاجة الإنسان إلى أن يبرر تصرفاته وأن يجد من يلقي عليه اللوم تؤدي إلى تكوين بعض الاتجاهات. مثال ذلك أن الرجل الأبيض في أمريكا يحس بالكراهية نحو الزنوج ويميل إلى الاعتداء وحرمانهم من بعض حقوقهم، فتراه يؤمن بأنهم طائفة كريهة ليس في الاعتداء عليهم ما يخالف المبادئ الأخلاقية، فيساعد هذا الاتجاه على تبرير الاعتداء عليهم.

4- وظيفة تحقيق الذات: يتبنى الفرد مجموعة من الاتجاهات توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه تلك الاتجاهات إلى الاستجابة بقوة ونشاط وفعالية نحو المثيرات البيئية المختلفة مما يؤدي إلى تحقيق الذات.

كما يمكن تحديد وظائف الاتجاه على النحو التالي(**الجبالي،2003 ،ص 241**):

- ✓ ينظم الاتجاه العمليات الدفاعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.
- ✓ الاتجاهات تحدد الإطار المرجعي للفرد والجماعات المرجعية التي يهتدي الأفراد بهديها.
- ✓ الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك واتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكيرا مستقلا.
- ✓ يبلور الاتجاه ويوضح صور العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.
- ✓ يوجه استجابات الفرد للأشخاص والأشياء والموضوعات بطريقة ثابتة.

ومن وظائف الاتجاهات أيضا(**بلبول،2009، ص50**):

- ✓ تكوين اتجاهات معينة تبرر للفرد بعض الصراعات الداخلية له للاحتفاظ بكرامته وثقته بنفسه، بمعنى أنه يستخدم هذه الاتجاهات للدفاع عن ذاته ومصالحه وحماية شخصيته.
- ✓ عن طريق قياس الاتجاه النفسي يمكن التنبؤ بمدى (حدود) وزمن التغير الاجتماعي المرتقب في أي جماعة من الجماعات.

✓ تحمل الاتجاهات الفرد على أن يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية.

نستخلص مما سبق أن للاتجاهات وظائف عديدة تسعى كلها لتحقيق أهداف الفرد أو الجماعة وهي تتميز بالديناميكية في تحريك السلوك، والتفاعل مع المواقف التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية.

ثامنا: إمكانية تغيير الاتجاهات النفسية وتعديلها

سبق أن أشرنا إلى أن الاتجاهات تتميز بالثبات والاستقرار النسبي إلا أنها قابلة للتغيير أو التعديل خاصة إذا كان الاتجاه ضعيفا ويتصف بعدم الرسوخ. وتشير بعض الدراسات والبحوث إلى أن تغيير الاتجاهات النفسية يعتمد بدرجة كبيرة على عنصر الإقناع، بمعنى مدى قدرة شخص على تقديم معلومات وإقناع الآخرين بها. وبناء مشاعرهم وتقوية ميولهم السلوكي تجاه شيء جديد. وقد تمت دراسة المتغيرات والطرق الهامة التي تيسر أو تعوق عملية تغيير الاتجاهات ومنها :

1- تعديل الخبرة المعرفية والإدراكية لموضوع الاتجاه: هناك بعض الاتجاهات تتكون نتيجة معلومات خاطئة، أي أنها تدرك من طرف الفرد بشكل خاطئ وغير صحيح، وعليه تصبح الركيزة الأولى في تعديل أو تغيير الاتجاه هي إعطاء المعلومات الصحيحة والحقيقية المتعلقة بالموضوع. وبناء على ذلك يكتسب الفرد خبرة جديدة من نوع جديد تعدل من المحتوى المعرفي والإدراكي لاتجاه الفرد **(عويضة،1996،ص 122)**. ويعد مصدر المعلومات أو الإقناع من أهم العوامل التي تؤثر في تغيير اتجاهات الفرد. وثمة ثلاث خصائص وجد أنها بالغة الأهمية في هذا الصدد وهي: ما يتمتع به المصدر من ثقة أو قابلية للتصديق، ومدى جاذبية القائم بالإقناع، وما يتمتع به من سلطة أو قوة. فهذه العوامل تزيد من ارتفاع احتمالات تغيير الاتجاه **(الشخصي،2001 ص133)**.

2- تغيير الإطار المرجعي للفرد: وتكمن أهمية ذلك من خلال الارتباط الوثيق بين الاتجاهات والإطار المرجعي للفرد الذي يتضمن كل من قيمه ومعاييره ومعتقداته ومدركاته التي يكونها، فإذا ما تغير هذا الإطار تغيرت بذلك اتجاهات الفرد.

3- تغيير الجماعة المرجعية: تؤكد الدراسات التي أجريت في ميدان الاتجاهات أن الفرد إذا ما غير جماعته المرجعية التي ينتمي إليها، بجماعة أخرى ذات اتجاهات جديدة فإنه مع مرور الوقت يسعى إلى تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة حتى يتكيف مع واقع ومعايير جماعته المرجعية الجديدة.

4- أثر الأنظمة التعليمية: إذ يعد التعليم والمعارف التي يتلقاها الفرد داخل المؤسسات التربوية من أهم الطرق التي تساهم في تعديل وتغيير اتجاهات الفرد نحو العديد من الأشياء أو الموضوعات التي يواجهها في محيطه. وذلك من خلال الدروس التي يتلقاها الطالب وما تقوم به من توضيح للاتجاهات القائمة

ومحاولة تسليط الضوء عليها أو على بعض جوانبها، حيث أكدت العديد من الدراسات أن الاتجاهات النفسية هي محصلة أو نتاج لعمليات تربوية معينة تعرض لها الفرد **(حافظ ،وآخرون ،1997 ص ص 233-234).**

5- أثر وسائل الإعلام: تكتسب وسائل الإعلام أهمية بالغة في تكوين الاتجاهات لدى أفراد المجتمع وذلك من خلال ما تقدمه من معلومات وحقائق وأفكار عن موضوع الاتجاه عن طريق الصحافة المسموعة والمقروءة والمرئية، وهذا من شأنه أن يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه لدرجة أن هذه الوسائل أصبحت ذات أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية.

6- تغيير الموقف الاجتماعي: تتغير اتجاهات الفرد وتتعدل وذلك بتغير المواقف الاجتماعية فمثلا قد تتغير اتجاهات الفرد عندما ينتقل من مستوى اقتصادي إلى مستوى آخر.

7- التغيير القصري للسلوك: تؤدي أحيانا الظروف الاضطرارية إلى تغيير قصري في السلوك يصاحبه عادة تغير في اتجاهات الفرد إيجابيا أو سلبيا. فمثلا الزوجات البيض اللاتي اضطررن إلى السكن بجوار زوجات زنجيات غيرن من اتجاهاتهن نحو الزنوج بحيث تصبح العلاقة بينهن أقل عداء عن ذي قبل **(عويضة،1996، ص123).**

ومن خلال ما كشفت عنه دراسات عديدة في تغيير اتجاهات الفرد نحو الموضوعات المختلفة سيتم عرض بعض المبادئ أو المؤشرات التي تستهدف تغيير الاتجاهات النفسية للأفراد أو الجماعات على النحو التالي**(درويش 1999 ،ص ص113-114) :**

✓ أن المدخل الأساسي لتغيير الاتجاه هو تقديم معلومة جديدة للفرد المراد التأثير فيه، بحيث تكون متصلة بشكل وثيق بموضوع الاتجاه المراد تغييره، وأن تتحقق من خلالها إمكانات التفاعل الإيجابي من جانب الفرد حتى يكون لها تأثيرها المباشر عليه. وهذا لا يتحقق إلا بتهيئة موقف التفاعل الاجتماعي بين المرسل والمستقبل على نحو يضمن تأثير الأول في الثاني في الاتجاه المطلوب، وذلك بزيادة دافعية الشخص المستقبل للتعامل مع المعلومة المقدمة وإثارة رغبته في ذلك، بحيث يتسنى له فهمها وإدراك معانيها.

✓ أنه يمكن تغيير الاتجاهات بطريقة مباشرة، بأن تتجه الرسالة مباشرة إلى موضوع الاتجاه بالترغيب أو التنفير مثل ما نجده من إعلانات تحذيرية عن مضار التدخين أو تعاطي المخدرات.

✓ أن المعلومة أو الرسالة المقنعة المراد استخدامها في تغيير الاتجاهات، يجب أن تتعامل بموضوعية مع كل من الخصائص الإيجابية والسلبية لموضوع الاتجاه المراد تغييره أو إحداث التأثير فيه.

✓ من السهل تغيير الاتجاه بالنسبة للموضوعات غير المركزية عنه في حالة الموضوعات المركزية. بمعنى أن هناك اتجاهات قوية أو محورية لها ثقل كبير في تحديد أدوار الفرد في الحياة، وفي إدراكه لذاته وللآخرين، وفي تقييمه للعناصر المختلفة في بيئته. وهناك اتجاهات أخرى أقل قوة وشدة يمكن تسميتها اتجاهات هامشية. وقد أكدت العديد من الدراسات على أن النوع الأول أكثر مقاومة للتغيير من النوع الثاني.

✓ أنه يسهل تغيير اتجاهات الأفراد ذوي المعلومات القليلة حول موضوع معين بحيث يكون موقف الفرد غير ثابت تماما، وبالتالي يسهل تغيير اتجاهه أو التأثير فيه على عكس الأفراد الذين لديهم معلومات كثيرة حيث يتخذون موقفا راسخا من موضوع الاتجاه المراد تغييره.

لقد سبق وأن قلنا بأن الاتجاه النفسي يمتاز بالثبات النسبي، ولهذا يمكن تغييره أو تعديله إذا اقتضت الضرورة ذلك. وما يمكن الإشارة إليه هو أن الاتجاهات ذات المواضيع الهامة في حياتنا والتي تم اكتسابها بفعل الخبرة منذ زمن بعيد من الصعب تغييرها، حيث نجد هناك مقاومة من طرف الأفراد لرسوخ موضوع الاتجاه لديهم. في حين نلاحظ بأن الاتجاهات ذات المواضيع الأقل معلومات وخبرة من السهل تعديلها أو تغييرها.

تاسعا: كيفية قياس الاتجاهات النفسية

تعتبر عملية قياس الاتجاهات على قدر كبير من الأهمية، حيث توضح مدى تقبل الناس لموضوع معين أو رفضهم له، وبالتالي يتنبه المهتمون بهذا الموضوع لاتخاذ الإجراءات الكفيلة لمواجهة ذلك **(الشخصي،2001، ص127)**. ونظرا لاهتمامات الباحثين في هذا المجال فقد أصبح متوفر الآن عدد كبير من الأدوات والوسائل والأساليب التي نقيس بها الاتجاهات النفسية تهدف كلها إلى وضع الشخص بناء على استجابته على متصل يمتد من القبول التام إلى الرفض التام، على أساس أن الاتجاه بعد (أو خط) يمتد بين طرفين أحدهما يمثل أقصى درجات القبول لموضوع الاتجاه، والآخر يمثل أقصى درجات الرفض، ويتوسط المسافة على هذا الخط الموضع الذي يشير إلى الحياد تجاه هذا الموضوع. وقبل عرضنا لأدوات ومقاييس الاتجاه يجدر بنا أن نشير إلى أهم المبادئ والحقائق التي يجب مراعاتها في عملية القياس وتشمل ما يلي **(درويش،1999، ص ص 104-105)**:

- تحديد المجال أو الموضوع الذي نقيس اتجاه الأفراد نحوه بدقة، والعناصر الرئيسية فيه في ضوء ما أمكن الاطلاع عليه من دراسات هذا المجال ثم تكوين البنود التي تعطي عنصر أو جانب في هذا الموضوع.

- أن يتوافر في الأداة التي تعد لقياس الاتجاه التجانس، أو أحادية البعد، أي تقيس الاتجاه نحو موضوع واحد. فمثلا عند قياس الاتجاه نحو الممارسات البيداغوجية للأستاذ يجب أن يتركز القياس حول الموضوع بمختلف عناصره المرتبطة به مباشرة.

- يجب أن يكشف المقياس عن اتجاه الفرد نحو الموضوع من أربعة زوايا هي: الوجهة (الميل نحو الموضوع أو ضده)، والدرجة (مقدار التأييد أو الرفض)، والشدة (قوة الشعور إيجابيا أو سلبيا)، والظهور أو السيادة (مدى أهمية هذا الاتجاه للفرد)، مع ضرورة توافر شرطي الصدق والثبات للأداة.

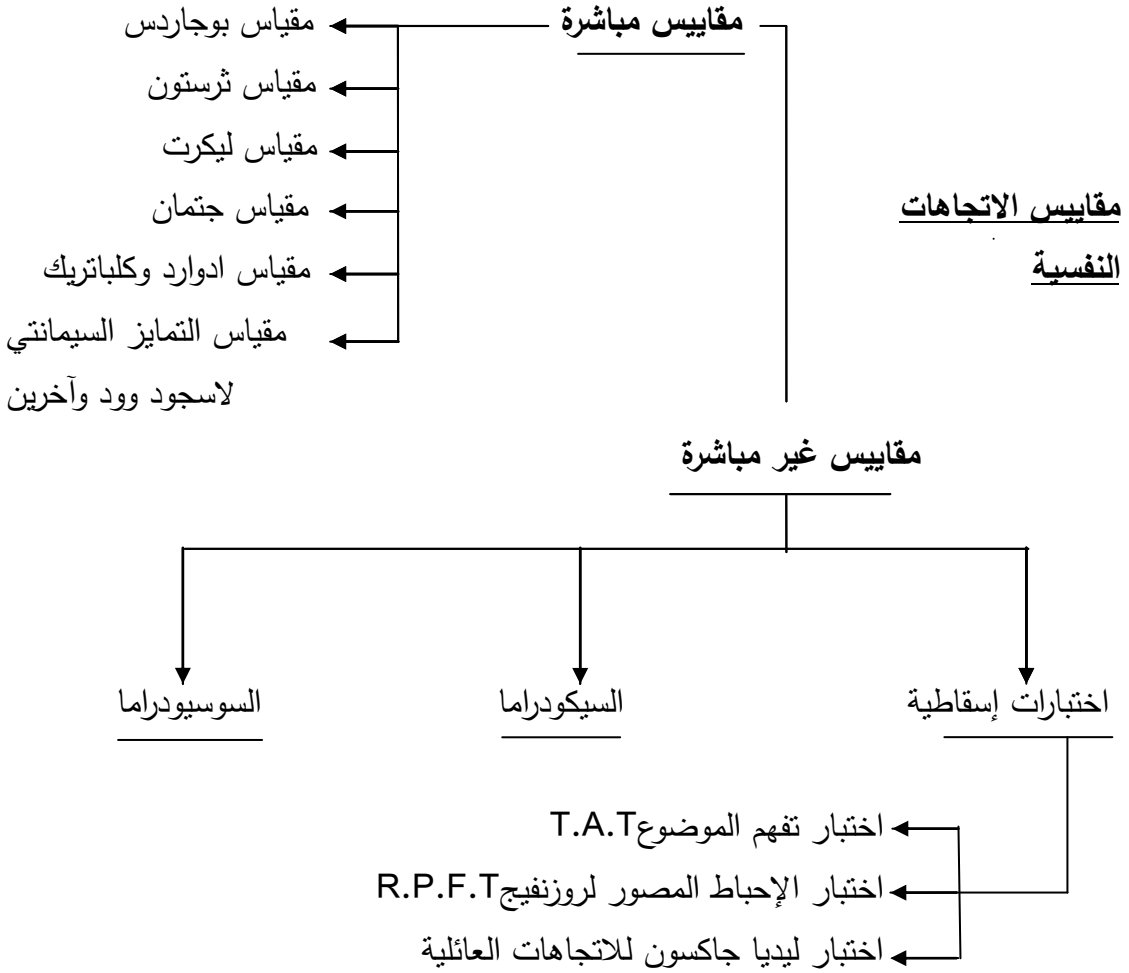
وفيما يتعلق بمقاييس وأساليب قياس الاتجاهات النفسية يمكن تصنيفها كما يلي :

✓ مقاييس مباشرة: مثل مقياس بوجاردسBogardos ، ومقياس ثرستونThurstone ومقياس ليكرت Likert ، ومقياس جتمان Guttman، ومقياس التمايز السيمانتي لاسجوود وآخرين Osgood et Al.

✓ مقاييس غير مباشرة : مثل الاختبارات الإسقاطية، والسيكودراما، والسوسيودراما.

ويوضح الشكل الموالي أهم المقاييس المستخدمة في قياس الاتجاهات النفسية :

الشكل رقم (09) : يبين تصنيف مقاييس الاتجاهات



المصدر:(حافظ، وآخرون،1997،ص 235).

ونستعرض فيما يلي أهم المقاييس الخاصة بالاتجاهات النفسية.

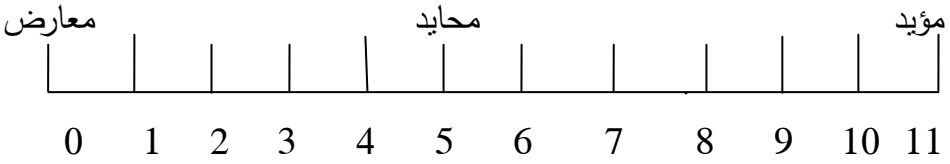
1- مقياس بوجاردسBogardos : يعتبر مقياس بوجاردس للمسافات الاجتماعية أول مقياس وضع لقياس الاتجاهات وكان ذلك عام 1925. وكانت الدراسة التي طبق فيها هذا المقياس تستهدف التعرف على مدى تقبل الأمريكين أو نفورهم من أبناء الشعوب الأخرى. ولقد وضع بوجاردس سبع عبارات (استجابات) تمثل متصل متدرج، أول عبارة فيه تمثل أقصى درجات القبول أو التقبل الاجتماعي وآخر عبارة وهي العبارة السابعة تمثل أقصى درجات الرفض أو النبذ الاجتماعي (**أبومغلي،وسلامة،2002، ص ص74-75**). وهذه العبارات السبع تفيد في معرفة اتجاه الفرد نحو أبناء الشعوب الأخرى من حيث (**درويش،1999، ص 106**):

- ✓ قبول القرابة عن طريق الزواج منهم (القرابة).
- ✓ قبول العضوية في نادي واحد كصديق (الصداقة).
- ✓ قبول الإقامة في نفس الشارع كواحد من الجيران (الجوار).
- ✓ قبول العمل في نفس المهنة كزميل (زمالة العمل).
- ✓ قبول أن يكون مواطنا في بلده، له نفس الحقوق (المواطنة).
- ✓ قبول أن يكون مجرد زائر.
- ✓ المطالبة باستبعاده من البلاد.

ويلاحظ على مقياس **بوجاردس** أن المسافات بين وحداته غير متساوية، فمن يوافق على الوحدة الأولى يوافق- منطقيا- على الوحدات 2، 3،4،5 لأن من يرضى بالزواج من أحد أبناء شعب آخر يقبل انتماءه إلى نفس النادي، والسكن في نفس الشارع ...إلخ

2- مقياس ثرستونThurstone (طريقة المسافات المتساوية البعد): ابتكر هذا المقياس **ثرستون Thurstone**و**شيف Chive** عام 1929. وفيه يسأل الفرد على مدى موافقته أو رفضه لمجموعة من الجمل يتضمنها المقياس حول موضوع معين، ثم عرضها أولا على مجموعة من المحكمين لتحديد أي من هذه العبارات يمثل أقصى درجات الإيجابية وأي منها يمثل أقصى درجات الرفض أو السلبية، مع تحديد الوزن النسبي لكل منها بحساب القيمة الوسيطية لترتيب المحكمين لها تدريج على متصل يتراوح بين صفر و إحدى عشر درجة أي يمثل أحد طرفيه أقصى حالات التفضيل لموضوع الاتجاه، ويمثل الطرف الآخر أقصى حالات الرفض، أما موضع الوسط فيمثل النقطة المثيرة إلى موقف أو حالة الحياد كما يوضحه الشكل التالي :

الشكل رقم (10) : يبين مقياس ثرستون في قياس الاتجاهات



المصدر: (درويش،1999، ص107).

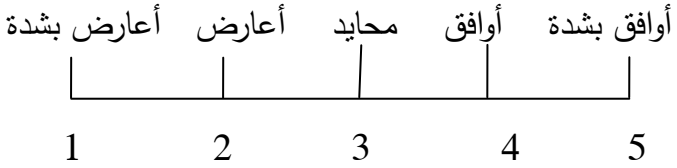
وتضمنت الصورة النهائية للمقياس البنود التي وافق عليها أغلب المحكمين لكل منها وزن نسبي ويشير مجموع أوزان العبارات التي يوافق عليها الفرد إلى درجته الكلية على المقياس وكلما زادت هذه الدرجة دلّ ذلك على أن الفرد أكثر ميلا لموضوع الاتجاه **(درويش،19991 ص107).**

ويلاحظ على مقياس ثرستون أن الباحث يواجه صعوبة وعناء في تصميم المقياس، وكذلك الشكوك التي تثير حول دور المحكمين في اختيار العبارات وتصنيفها مما لا يخلو من شبهة تحيز أو نوازع ذاتية أخرى تحكم أحكامهم**(حافظ ، آخرون،1997، ص 238).**

3- مقياس ليكرت Likert (طريقة التقديرات التجميعية): في سنة 1932 قدم **ليكرت R.Likert** مقياسا جديدا عرف باسمه، أمكن من خلاله التغلب على الصعوبات السابقة في مقياس ثرستون. فهو يتفوق عليه في سهولة إعداده وثبات نتائجه.

وفي هذه الطريقة يتم جمع عدد كبير من العبارات أو البنود على الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه ويطلب من الفرد تحديد درجة موافقته أو معارضته على كل بند من خلال تدريج يتكون من ثلاث أو خمس أو سبع بدائل للإجابة وذلك كما هو مبين في الشكل التالي :

الشكل رقم (11): يبين طريقة ليكرت في قياس الاتجاهات



المصدر:(عبد الله، وخليفة،2001، ص313)

وبعد عملية جمع البيانات يتم تصحيح استجابات الفرد على مختلف بنود المقياس وذلك حسب اتجاه كل البند. وتحسب الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه على النحو التالى :

أ- في حالة **البنود الإيجابية** على الباحث أن يعطي الدرجة (5) للموافقة بشدة والدرجة (1) للمعارضة بشدة.

ب- في حالة **البنود السلبية** تعطى الدرجة (5) للمعارضة بشدة والدرجة (1) للموافقة بشدة.

وبناء على ذلك فالدرجة المرتفعة على المقياس تدل على الاتجاه الإيجابي في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى الاتجاه السلبي. وأن اتجاه الفرد العام يمكن تحديده من خلال الدرجة الكلية على المقياس والتي هي عبارة عن مجموعة الدرجات الفرعية للبنود .

فإذا افترضنا مثلا لدينا مقياسا يتكون من (15) بندا فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد على هذا المقياس هي (5x15) وتساوي 75 درجة، وأن أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها هي (1x15) وتساوي 15 درجة (**عبد الله، وخليفة،2001، ص ص 312-314**).

وهناك ميزتين هامتين لمقياس ليكرت، أولهما أن هذا المقياس يعطي تقديرا دقيقا لمدى موافقة أو رفض المفحوص لموضوع ما بناء على التدرج الذي يتبع كل بند من بنود هذا المقياس. والميزة الثانية هي أنه من الممكن أن يحتوي المقياس على مجموعة من البنود أو العبارات المختلفة من حيث المضمون، بحيث تسمح بالقيام بتحليلات أكثر دقة لمعنى الاتجاه النفسي موضوع القياس.

ومن أهم الانتقادات التي توجه إلى مقياس ليكرت هو أن نفس الدرجة الكلية على هذا المقياس يمكن أن يحصل عليها أكثر من مفحوص بطرق مختلفة. فقد يكون هناك درجتان كليتان متساويتان ولكنهما مختلفتان من حيث المعنى والتفسير. كما يوجه نقد آخر لهذه الطريقة وهو أن الدرجة (3) أي التي يفترض أن يكون المفحوص غير متأكد من استجابته لا يمكن اعتبارها نقطة محايدة، إذ يمكن تفسيرهاعلى أنها استجابة فاترة نحو الموضوع، أو أن المفحوص ليس لديه خبرة سابقة عن الموضوع المطلوب أن يقيس اتجاهه (**عبد الرحمن 2008، ص 378**).

حسب ما سبق عرضه من المقاييس المتعلقة بقياس الاتجاهات فإننا نلاحظ بأن مقياس ليكرت هو الأقرب والأنسب للدراسة الحالية، ولذلك سوف نعتمد عليه لبناء أداة البحث، وكذلك في تدوين البيانات وتبويبها.

عاشرا: صور الإفادة العملية من دراسة الاتجاهات النفسية

تفيد معرفة الاتجاهات النفسية للأفراد والجماعات في كثير من المجالات العملية منها:

1- المجال الصناعي: تفيد معرفة اتجاهات العمال نحو(عملهم، رؤسائهم، نظم الإدارة) في تحقيق مزيد من الرضا والتكيف المهني، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الإنتاج ورفع مستواه، وخفض معدل وقوع حوادث العمل، وكذلك تقليل نسب تغيب العمال أو تمارضهم...إلخ.

2- الظواهر المرضية البيئية: تفيد دراسة الاتجاهات في العديد من الظواهر المرضية البيئية كالإدمان والتطرف والعنف والإرهاب وتلوث البيئة وغيرها من القيم المضادة للمجتمع.

3- الإعلان والتسويق: من المجالات التي تفيدها دراسة الاتجاهات هي مجال الإعلان والتسويق للمنتجات والذي عرف تنوع كبير في عرض الومضات الإشهارية والتعريف بالمنتوج.

4- المجال التربوي: تفيد معرفة اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة، أو نحو زملائهم، أو نحو مدرسيهم، أو نحو نظم التعليم وأنواعه وطرق التدريس والمنهج الدراسي...إلخ. وتفيد معرفة اتجاهات الطلاب نحو كل ذلك إفادة بالغة في تطوير العملية التعليمية. وقد أظهرت بعض الدراسات أن المدرسين الذين يتبنون اتجاهات إيجابية في العملية التعليمية بشكل عام، ونحو تلاميذهم بشكل خاص، يؤدون مهامهم بصورة أكفأ من المدرسين الذين لديهم اتجاهات سلبية نحو العملية التعليمية (**الجبالي،2003،ص ص241-242**).

وفي هذا الصدد يمكننا القول بأن الدراسة الحالية هي الأخرى تندرج ضمن المجال التربوي، أي أنها تبحث في موضوع يتعلق بأحد العناصر الأساسية المكونة للعملية التعليمية التعلمية وهو الأستاذ. فالهدف من ذلك هو محاولة الكشف عن اتجاهات طلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، وتقييمهم لمستوى الممارسات البيداغوجية التي يقومون بها. وأن معرفة هذه الاتجاهات هو انعكاس لمدى كفاءة هؤلاء الأساتذة وتمكنهم من ممارسة مهامهم بشكل جيد، أو قد تثبت النتائج عكس ذلك.

خلاصة الفصل

في نهاية هذا الفصل يمكن القول بأن الاتجاهات النفسية تكشف عن الحياة المعرفية والانفعالية والسلوكية للأفراد، وذلك من خلال المثيرات التي يتلقاها الفرد من البيئة المحيطة به والتي تكون في شكل استجابة ذات مدلول إيجابي أو سلبي. وتتضح أهمية الاتجاه في الدراسة الحالية أنها تحاول الكشف عن مدى استجابة الطلبة لموضوع الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي وهذا ما سنتعرف عليه من خلال عرضنا للجانب الميداني في الفصول الموالية.

الجانب الميداني

الفصل الخامس
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهـيد

أولا : الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: مجالات الدراسة

ثالثا: منهج الدراسة

رابعا: مجتمع وعينة الدراسة

خامسا: أدوات جمع البيانات

سادسا: أساليب المعالجة الإحصائية

خلاصــة الفصل

تمهيـد:

على ضوء ما تم التطرق إليه في الفصول النظرية من تجميع للمعلومات والحقائق التي تقودنا للإحاطة بجوانب الموضوع، والاطلاع على أبعاده ومفاهيمه الأساسية، فإننا سنحاول في هذا الفصل تحديد الإجراءات المنهجية اللازمة للدراسة الحالية، خصوصا أنها تندرج ضمن الدراسات الوصفية التي تتطلب الربط بين الجانبين النظري والميداني، من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة في الإجابة عن تساؤلات البحث. وعليه فالجانب التطبيقي هو تدعيم للجانب النظري، حيث يقوم على مجموعة من المناهج والطرق التي توجه الباحث في بحثه، وبالتالي فإن وظيفة الإجراءات المنهجية تكمن في تجميع المعلومات، وتصنيفها وترتيبها، ومن ثم قياسها وتحليلها من أجل استخلاص نتائجها، والوقوف على ثوابت الظاهرة المدروسة.

وبناء على ذلك سنحاول في هذا الفصل عرض أهم الخطوات المنهجية التي قمنا بها، للوصول إلى نتائج كمية تسمح لنا بتحليلها، ومناقشتها، لإثبات أو نفي صحة فرضيات الدراسة. وتمثلت هذه الإجراءات في: الدراسة الاستطلاعية،منهج الدراسة، مجالات الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات بالإضافة إلى إجراءات تطبيق الأدوات وأساليب المعالجة الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل النتائج .

أولا: الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل الشروع في إجراءات الدراسة الأساسية لأي بحث علمي. فهي خطوة هامة وضرورية لضبط الموضوع والإحاطة به، عن طريق التقرب إلى ميدان البحث، والكشف عن إمكانية اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع الإشكال المطروح. فالدراسة الاستطلاعية مرحلة تجريبية لاختبار مدى صلاحية موضوع البحث وقابليته للقياس، وكذلك الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات من حيث الصياغة والفهم قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية، لأن الدراسة الموضوعية تتطلب من الباحث استخدام أدوات مقننة، حتى لا تكون خاضعة للعوامل الذاتية، كما تتيح لنا هذه الدراسة إمكانية مراجعة فرضيات البحث، واختبارها في الميدان.

وعليه فقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بجامعة 20 أوت 1955- بسكيكدة- خلال الفترة الزمنية الممتدة من 2016/05/25 إلى 2016/06/01 على عينة من طلبة السنة الثانية ماستر، مؤلفة من (17) سبعة عشرة مفردة موزعة على مختلف كليات الجامعة. حيث قمنا بإعداد دليل مقابلة **أنظر الملحق رقم(02)** يتضمن مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بموضوع البحث، وبعد ذلك أجرينا مقابلة نصف موجهة مع الطلبة بهدف التأكد من مدى قابلية الموضوع للدراسة وتحديد الجوانب والأبعاد المراد تسليط الضوء عليها في الدراسة الأساسية. وكانت استجابات الطلبة نحو الأسئلة المطروحة متباينة إلى حد ما، وهذا ما سنعرضه من خلال النتائج المتوصل إليها بعد تحليل مضمون المقابلة وحساب التكرارات والنسب المئوية لعبارات كل محور على حدى حسب ما يلي:

1- المحور الأول: طرق التدريس

جدول رقم (04): يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال: هل ينوع الأستاذ الجامعي في طرق التدريس؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
طرق التدريس	1- يعتمد الأستاذ في المحاضرة على تقديم أمثلة	5	29,41
	2- يستعين بالمخططات أثناء تقديم الدرس	1	05,88
	3- يستعمل طريقة المحاضرة في تقديم الدرس	5	29,41
	4- يستعمل طريقة المشروع في تقديم الدرس	2	11,76
	5- يستعمل طريقة المناقشة في تقديم الدرس	3	17,65
	6- يستعمل طريقة حل المشكلات في تقديم الدرس	1	05,88
	المجموع	**ن=17**	**%100**

بالنظر إلى معطيات الجدول السابق يتبين لنا أن أعلى نسبة استجابة للطلبة كانت حول العبارتين رقم (1) و(3) والتي بلغت 29,41%، تليها العبارة رقم (3) بنسبة 17,65%، بينما أقل نسبة استجابة بلغت 05,88% والتي تمثلت في العبارتين رقم (2) و(6)، وهذا يفسر لنا أن 29,41% من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية يؤكدون على اعتماد الأستاذ الجامعي في تقديم الدرس على المحاضرة، ويستعين بأمثلة توضيحية، وأن 17,65% منهم أقروا باستخدام الأستاذ لطريقة المناقشة في التدريس، أما 05,88% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ الجامعي يستخدم طريقة حل المشكلات، ويستعين بالمخططات أثناء تقديم الدرس.

جدول رقم (05): يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال:هل يدير الأستاذ الجامعي المناقشات والأسئلة بطريقة جيدة؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
طرق التدريس	1- يتحكم الأستاذ في إدارة المناقشة	8	47,06
	2- تكون المناقشة فوضوية داخل القسم	1	05,88
	3- البعض يتحكم في إدارة المناقشة والبعض لا	4	23,53
	4- يستهين الأستاذ بإجابة الطالب	2	11,76
	5-تفاعل الأستاذ يتوقف على مدى استجابة الطلبة	2	11,76
	المجموع	**ن=17**	**100%**

يتبين من خلال الجدول أن إجابة أغلبية الطلبة عن السؤال المذكور أعلاه تكررت بدرجة كبيرة حول العبارة رقم (1) وذلك بنسبة 47,06%، والتي تفسر تحكم الأستاذ الجامعي في إدارة المناقشة داخل القسم، بينما سجلت أدنى إجابة في العبارة رقم (2) بنسبة 05,88% ، والتي تقر بوجود مناقشة فوضوية داخل القسم، وهي تعكس رأي أغلبية أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.

2- المحور الثاني: التمكن من المادة العلمية

جدول رقم (06): يبين استجابات الطلبة نحو السؤال: هل يتقن الأستاذ الجامعي محتوى مادة التدريس؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
التمكن	1- لديه قابلية لشرح المعلومة	5	29,41
	2- لديه صعوبة في ايصال المعلومة	3	17,65

من المادة	3- يواجه نقص في التواصل البيداغوجي	1	05,88
	4- بعض الأساتذة متمكن والبعض الآخر لا	5	29,41
	5- يقدم إجابة غير مقنعة للطالب	1	05,88
	6- لا يوفق بين ماهو نظري وماهو تطبيقي	2	11,76
	المجموع	**ن=17**	**%100**

يتضح من خلال الجدول أن إجابة أفراد الدراسة الاستطلاعية عن السؤال المذكور أعلاه قد تباينت، حيث أن أكبر نسبة سجلت في تكرار العبارتين رقم (1) و(4) وقيمتها 29,41%، بينما نلاحظ أن العبارتين رقم (3) و(5) سجلت فيهما أقل نسبة وهي 05,88%، وهذا يفسر أن أغلب الطلبة يقرون بقابلية الأستاذ الجامعي في شرح المعلومات، وأنه متمكن إلى حد ما من المادة العلمية المقدمة، في حين يتجه البعض الآخر من الطلبة في القول بأن الأستاذ لا يتواصل مع الطلبة، وأنه غير مقنع في تقديم الإجابة عن الأسئلة المطروحة.

جدول رقم (07): يبين استجابات الطلبة نحو السؤال: هل يشرح الأستاذ الجامعي بعمق مختلف المفاهيم والأفكار؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
التمكن من المادة	1- يبذل الأستاذ جهد في شرح المادة العلمية	3	17,65
	2- يتعمق الأستاذ في شرح الدرس	8	47,06
	3- يكتفي الأستاذ باعطاء المحاضرة جاهزة	1	05,88
	4- يشرح الأستاذ بشكل سطحي ومختصر	5	29,41
	المجموع	**ن=17**	**%100**

يلاحظ من خلال الجدول أن إجابات أغلبية الطلبة عن السؤال المذكور أعلاه كانت تدور بدرجة كبيرة حول العبارة رقم (2) وذلك بنسبة 47,06%، والتي تفسر مدى تعمق الأستاذ الجامعي في شرح الدرس وإيصاله للمعلومة، بينما سجلت أدنى إجابة في العبارة رقم (3) بنسبة 05,88%، والتي تعكس رأي أغلبية أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث كانت الإجابة تدور حول اكتفاء الأستاذ بإعطاء المحاضرة جاهزة دون بذل أدنى مجهود في شرحها.

3- المحور الثالث: العلاقات الإنسانية

جدول رقم (08): يبين استجابات الطلبة نحو السؤال: هل يساعد الأستاذ الجامعي الطالب في حل بعض مشكلاته؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
العلاقات الإنسانية	1- يتعامل الأستاذ مع الطالب بشكل جيد	3	17,65
	2- علاقة الأستاذ مع الطالب محدودة جدا	6	35,29
	3- يتعامل فقط مع الطلبة الذين يتفاعلون معه داخل القسم	2	11,76
	4- يساعد الأستاذ الطالب في حل مشكلاته	2	11,76
	5- يظهر نوع من التسلط في المعاملة	4	23,53
	المجموع	**ن=17**	**%100**

بالنظر إلى معطيات الجدول السابق يتبين لنا أن أعلى نسبة استجابة للطلبة كانت حول العبارة رقم (2) والتي بلغت 35,29%، بينما أقل نسبة استجابة سجلت في العبارتين رقم (3) و(4) حيث بلغت 11,76% ، وهذا يفسر لنا أن أغلب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أجابوا بوجود علاقة محدودة جدا بين الأستاذ الجامعي والطالب، بينما الأقلية منهم تقاسموا الإجابة بين مساعدة الأستاذ الجامعي للطالب في حل مشكلاته، وأنه يتعامل فقط مع الطلبة الذين يتفاعلون معه داخل القسم.

جدول رقم (09): يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال: هل يشجع الأستاذ الجامعي الطلبة على طرح الأسئلة؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
العلاقات الإنسانية	1- يفتح الأستاذ مجال للنقاش مع الطلبة أثناء الحصة	7	41,18
	2- يشجع على طرح الأسئلة بعد الانتهاء من الدرس	5	29,41
	3- يجيب على أسئلة الطلبة	4	23,53
	4- لا يجيب الأستاذ على أسئلة الطلبة	1	05,88
	المجموع	**ن=17**	**%100**

يتضح من خلال الجدول السابق أن أعلى نسبة مئوية سجلت لدى أغلبية عينة الدراسة الاستطلاعية كانت حول العبارة رقم (1) وذلك بمعدل 41,18%، والتي تشير إلى قدرة الأستاذ الجامعي على فتح مجال للنقاش مع الطلبة أثناء الحصة التدريسية، بينما أدنى نسبة تشير إلى العبارة رقم (4) وهي

05,88%، والتي تعبر عن الرأي المخالف لأغلبية الطلبة الذين أجريت معهم المقابلة، والذي يرى بأن الأستاذ لا يجيب على الأسئلة المطروحة من قبل الطلبة.

4- المحور الرابع: تقويم الطالب

جدول رقم (10): يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال: هل ينوع الأستاذ الجامعي في آليات التقويم؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار (ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
تقويم الطالب	1- يستخدم البحوث في تقويم الطلبة	3	17,65
	2- يحتسب نقطة المشاركة داخل القسم في التقويم	3	17,65
	3- يركز على الحضور في الحصة	5	29,41
	4- يستخدم بطاقة قراءة في تقويم الطلبة	2	11,76
	5- يحتسب نقطة الفرض الكتابي	1	05,88
	6- يكتفي بنقطة الامتحان	3	17,65
	المجموع	**ن=17**	**%100**

يتبين لنا من خلال الجدول أن الطلبة الذين أجريت معهم المقابلة اختلفت إجاباتهم حول السؤال المذكور أعلاه، حيث بلغت أكبر نسبة مئوية 29,41% من المبحوثين الذين أجابوا حسب العبارة رقم (4)، والتي تركز على تقويم الأستاذ الجامعي للطالب بالاعتماد على مدى حضوره للحصص التدريسية، أما أقل نسبة سجلت عند المبحوثين هي 05,88% تمثل العبارة رقم(5)، والتي تقر بأن تقويم الأستاذ للطالب يتم باحتساب نقطة الفرض الكتابي.

جدول رقم (11): يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال: هل يقدم الأستاذ الجامعي التغذية الراجعة للطالب بعد التقويم؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار (ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
تقويم الطالب	1- يقدم الأستاذ التصحيح النموذجي للاختبار	1	05,88
	2- يمنح الأستاذ العلامة للطالب فقط	2	11,76
	3- يصحح الاختبار ويعطي العلامات	4	23,53
	4- يقدم سلم التنقيط دون تصحيح نموذجي	1	05,88
	5- لا يقدم الأستاذ التغذية الراجعة للطالب	9	52,94
	المجموع	**ن=17**	**%100**

يلاحظ في الجدول أعلاه أن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين أجريت معهم المقابلة أجابوا عن السؤال السابق بعدة إجابات، وكانت العبارة رقم (5) والتي تشير إلى عدم تقديم الأستاذ الجامعي التغذية الراجعة للطالب حققت أكبر تكرار، حيث اتفق حولها أغلب المبحوثين فكانت النسبة 52,94% ، أما أقل نسبة سجلت هي 05,88% تراوحت بين العبارة رقم (1)، والتي ترى بأن الأستاذ الجامعي يقدم التصحيح النموذجي للاختبار، والعبارة رقم (4) التي ترى بأنه يقدم سلم التنقيط دون تقديم التصحيح النموذجي للاختبار.

5- المحور الخامس: الإشراف على الرسائل العلمية

جدول رقم (12): يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال: هل يساعد الأستاذ الجامعي الطالب على تجاوز صعوباته في البحث؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
الإشراف على الرسائل العلمية	1- يوفر المشرف الوقت والجهد للإشراف على الطالب	2	11,76
	2- عدم توافق تخصص المشرف مع تخصص الطالب	1	05,88
	3- اختيار المشرف للطالب يكون من طرف الإدارة	2	11,76
	4- يوجه المشرف اللطالب ويصحح أخطائه	2	11,76
	5- لم يقدم المشرف أية مساعدة للطالب ويتركه يعمل لوحده	4	23,53
	6- الطالب هو من يختار المشرف	6	35,29
	المجموع	**ن=17**	**%100**

يتضح من الجدول السابق أن نسبة إجابات الطلبة نحو السؤال المذكور أعلاه تراوحت بين 35,29% و05,88%، حيث ذهبت أعلى نسبة للعبارة رقم (6)، والتي تقر بحرية اختيار الطالب للمشرف الذي يتولى الإشراف على مذكرة تخرجه، في حين أقل نسبة سجلت في العبارة رقم (2)، والتي تعبر عن عدم توافق تخصص الأستاذ المشرف مع تخصص الطالب، وهذا من شأنه أن يخلق فجوة بين الطرفين.

جدول رقم (13): يوضح استجابات الطلبة نحو السؤال: هل يشرف الأستاذ الجامعي عن قرب على إنجاز الطالب لعمله؟

المحور	العبـــــــارة	التكرار(ت)	النسبة المئوية % ت×100/ن
الإشراف	1- يشرف الأستاذ على الطالب عن قرب	13	76,47

على الرسائل العلمية	2- يخصص المشرف الوقت الكافي للطالب	2	11,76
	3- لا يصحح الأستاذ المشرف أعمال الطالب	2	11,76
	المجموع	**ن=17**	**%100**

تبين معطيات الجدول أعلاه أن أعلى نسبة استجابة للطلبة كانت حول العبارة رقم (1) والتي بلغت 76,47%، وهي نسبة مرتفعة مقارنة مع العبارتين (2) و(3)، وهذا يفسر لنا أن أغلب أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية يؤكدون على أن الأستاذ الجامعي يمارس عملية الاشراف على الطلبة في إعداد مذكرات تخرجهم بالقرب منهم، بينما ذهبت الأقلية منهم والمقدرة بنسبة 11,76% إلى التصريح بأن الأستاذ المشرف لا يخصص وقته للطالب بالقدر الكافي وأنه لايقوم بتصحيح الأعمال التي يتم إنجازها.

ثانيا: مجالات الدراسة الأساسية

1- المجال المكاني(الجغرافي): ويقصد به الحيّز أو النطاق المكاني الذي يكفل للباحث إجراء الدراسة الميدانية، وقد وقع اختيارنا لجامعة 20 أوت 1955 بولاية سكيكدة، لأسباب تتعلق بإمكانية تواجد الباحثة بشكل مستمر على مستوى هذه الجامعة، خاصة وأنها مسجلة بها كطالبة دكتوراه، وكذلك باعتبار أنها تدرس بها كأستاذة مؤقتة، الأمر الذي يسهل عملية التواصل مع الطلبة (عينة البحث) بشكل مباشر من أجل الإجابة على أداة البحث. وللتعرف أكثر على هذه الجامعة تقدمنا إلى نيابة مديرية الجامعة المكلفة بالتنمية والاستشراف والتوجيه، أين قدمت لنا بعض المعلومات حول موقع الجامعة، ونشأتها، وكذلك الهيكل التنظيمي **أنظر الملحق رقم(01)**، والمرافق البيداغوجية المتوفرة لديها. ويمكن تقديم لمحة وجيزة عن ذلك فيما يأتي:

تقع جامعة 20 أوت 1955 ببلدية الحدائق التي تبعد بحوالي 4 كلم جنوب غرب ولاية سكيكدة في سفح الجبل بين الطريق رقم (43) وجبل مسيون. فقد كانت عبارة عن مدرسة وطنية عليا للتعليم التقني والتي أنشئت في 22 مارس 1988 بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 88-63، ثم مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 98-223، والذي ارتقى في 18 سبتمبر 2001 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 01-272 إلى جامعة. وتم تسميتها بجامعة 20 أوت 1955 خلال زيارة رئيس الجمهورية السيد عبد العزيز بوتفليقة لها في 20 أوت 2005 لإحياء الذكرى الأربعين لهجومات الشمال القسنطيني. وفي مدة قصيرة تمكنت هذه الجامعة من الالتحاق بمصف الجامعات الجزائرية الكبرى، نتيجة للمجهودات المبذولة من طرف الفرق البيداغوجية والإدارية، ومخابر البحث التي تسهر على تطوير البحث العلمي، وضمان جودة التكوين في التعليم العالي.

وتنقسم جامعة 20 أوت 1955 إلى (06) كليات، تحتوي كل كلية على مجموعة من الأقسام نوردها في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يبين كليات جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة وأقسامها

الكليات	الأقسام
كلية التكنولوجيا	قسم التكنولوجيا قسم الهندسة المدنية قسم الهندسة الكهربائية قسم الهندسة الميكانيكية قسم البيتروكيمياء وهندسة الطرائق
كلية العلوم	قسم علوم المادة قسم الرياضيات قسم الإعلام الآلي قسم علوم الطبيعة والحياة قسم العلوم الزراعية قسم الفيزياء قسم الكيمياء
كلية العلوم الاقتصادية،التجارية وعلوم التسيير	قسم العلوم الاقتصادية قسم العلوم التجارية قسم علوم التسيير
كلية الحقوق والعلوم السياسية	قسم الحقوق قسم العلوم السياسية
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية	قسم العلوم الاجتماعية قسم العلوم الإنسانية قسم علم النفس قسم علوم الإعلام والاتصال
كلية الآداب واللغات	قسم اللغة والأدب العربي قسم الآداب واللغات الأجنبية

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على دليل الطالب للسنة الجامعية 2017/2016

وإذا أردنا تقديم الجامعة بالأرقام فإننا سنحاول عرض إحصائيات الموسم الجامعي 2017/2016 الخاص بالطلبة والأساتذة والهياكل البيداغوجية المتوفرة لديها حسب ما يلي:

1- عدد الطلبة المسجلين

- 19104 مسجل في الليسانس
- 4305 مسجل في الماستر
- 407 مسجل في الدكتوراه

2- الأساتذة حسب الرتبة العلمية

- 35 أستاذ التعليم العالي
- 64 أستاذ محاضر قسم أ
- 150 أستاذ محاضر قسم ب
- 608 أستاذ مساعد قسم أ
- 169 أستاذ مساعد قسم ب

3- الهياكل البيداغوجية المستغلة

- 338 قاعة تدريس، أعمال موجهة وأعمال تطبيقية
- 05 مدرجات و 32 قاعة للمحاضرات
- 41 مخبر تجريب
- 40 قاعة أنترنت
- قاعة للسمعي البصري، وميدياتاك
- 03 ورشات
- البهو التكنولوجي
- مكتبة مركزية، 17 قاعة للقراءة
- مركز أنظمة وشبكات الإعلام للتعليم المتلفز والتعليم عن بعد
- مركز التعليم المكثف للغات
- مركز الطبع والسمعي البصري

2- المجال الزمني: وهو الوقت الذي استغرقته الدراسة الحالية بشكل عام، وذلك خلال الفترة مابين السنة الجامعية 2016/2015 إلى غاية بداية السنة الجامعية 2020/2019. أما بالنسبة للدراسة الميدانية فقد تم إجراؤها خلال السنة الجامعية 2017/2016، حيث كانت أول زيارة استطلاعية بتاريخ: 2016/05/5 إذ قمنا بإجراء مقابلة مع بعض الطلبة من مستوى السنة الثانية ماستر للتعريف بموضوع البحث وأهدافه وكذلك معرفة مدى استجاباتهم نحو أسئلة المقابلة. وبعد ذلك بدأنا بإعداد أداة البحث المتمثلة في

استبيان، حيث تم عرضه على عينة من الأساتذة المحكمين إبتداء من تاريخ 2017/03/18 لأجل تقييمه والمصادقة عليه. ثم قمنا بتجريب الأداة في الميدان بهدف التأكد من صلاحيتها وثباتها. وبعد ذلك حاولنا ضبط الاستبيان في شكله النهائي وتوزيعه على المبحوثين خلال الفصل الدراسي الثاني، في الفترة الممتدة من 2017/05/02 إلى غاية 2017/06/22.

3- المجال البشري: وهو مجموعة الأفراد محل الدراسة، وبالنسبة للبحث الحالي فإن المجال البشري ينحصر في طلبة السنة الثانية ماستر، الذين يزاولون تعليمهم الجامعي بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة للسنة الجامعية 2017/2016، واعتمادا على الإحصائيات المتحصل عليها من إدارة الجامعة **(مصلحة الإحصاء والاستشراف)** تم تحديد المجتمع الإحصائي للبحث بناء على كيفية توزيعه عبر مختلف كليات الجامعة، وذلك حسب ما ورد في الجدول التالي:

جدول رقم (15): يبين توزيع المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية حسب الكليات

الرقم	الكلية	عدد طلبة ماستر 2		
		ذكور	إناث	المجموع
01	كلية التكنولوجيا	378	217	595
02	كلية العلوم	193	519	712
03	كلية العلوم الاقتصادية،التجارية وعلوم التسيير	15	149	164
04	كلية الحقوق والعلوم السياسية	39	91	130
05	كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية	13	169	182
06	كلية الآداب واللغات	12	253	265
المجـــموع الكلي		**2048**		

يتضح من الجدول أعلاه أن أكبر عدد للطلبة يتمركز في كلية العلوم والمقدر ب:712 طالب وطالبة، بينما أقل عدد للطلبة يتواجد على مستوى كلية الحقوق والعلوم السياسية وقدره 130 طالب.

ثالثا: منهج الدراسة

يقصد بالمنهج مجموع الخطوات المنتظمة التي يتخذها الباحث لمعالجة مسألة أو أكثر ومتابعتها للوصول إلى نتيجة محققة يمكن الاستفادة منها**(مطاوع،1981،ص11).**

وهو أيضا الطريقة أو الأسلوب الذي ينتهجه الباحث في دراسته لموضوع ما، واكتشاف حقيقته والإجابة على الاستفسارات التي يثيرها ذلك الموضوع، حيث يحدد لنا سبل الوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها(**شفيق،2001،ص 86).**

وتختلف مناهج البحث العلمي باختلاف طبيعة الظواهر والمواضيع المدروسة، وأن اختيار الباحث للمنهج المناسب يساهم بقدر كبير في الوصول إلى نتائج علمية وموضوعية.

وانطلاقا من التساؤلات المطروحة التي نسعى للإجابة عنها، وبناء على طبيعة الموضوع، وما يفرضه الواقع الميداني من خصوصية في استخدام الأساليب والأدوات الملائمة، للكشف عن واقع الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي بجامعة سكيكدة، وتقييمها من خلال اتجاهات الطلبة، فقد استخدمنا المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب لمثل هذه الدراسات، وأنه من أكثر المناهج استخداما خاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، حيث يهتم بجمع أوصاف دقيقة عن الظواهر المدروسة في وضعها الراهن، وتحليلها، وتفسيرها، والكشف عن حقيقة العلاقات القائمة بين مختلف هذه الظواهر.

وعليه فإن اختيارنا للمنهج الوصفي دون غيره من المناهج العلمية، كان نتيجة حتمية لما تقتضيه عناصر البحث ومتغيراته، من وصف وتحليل وتفسير للنتائج المتحصل عليها، بهدف إعطاء تقييم لمستوى الممارسات البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ بجامعة سكيكدة، وطبيعة اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر نحو هذه الممارسات.

رابعا: مجتمع وعينة الدراسة

1- مجتمع الدراسة: يسمى أيضا بالمجتمع الإحصائي أو المجتمع الأصل، وهو مجموعة المفردات التي تشترك في صفات، وخصائص محددة من طرف الباحث لدراستها، ومثال ذلك دراسة مجتمع عمال التربية والتعليم، أو مجتمع طلبة التعليم الجامعي...إلخ **(بوعلاق،2009،ص15).**

فمجتمع البحث هو المستهدف بالدراسة حيث أن الباحث يقوم في النهاية بتعميم النتائج عليه، ويمكن القول أننا لا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات، وما العينة التي نختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص مجتمع برمته.

ويتكون مجتمع بحثنا من جميع طلبة السنة الثانية ماستر المسجلين خلال السنة الجامعية 2017/2016 والذين ينتمون إلى كليات جامعة 20 أوت 1955- سكيكدة وهم على التوالي: كلية التكنولوجيا وعدد الطلبة بها(595)، كلية العلوم وعددهم(712)، كلية العلوم الاقتصادية،التجارية وعلوم التسيير والمقدر عددهم (164)، كلية الحقوق والعلوم السياسية ويبلغ عدد طلبتها(130)، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية وعددهم (182)، كلية الآداب واللغات والبالغ عددهم(265)، ليصل العدد الإجمالي لمجتمع الدراسة إلى 2048 طالب وطالبة. ويمكن الإشارة هنا إلى أن هذه الإحصائيات تحصلنا عليها من مصلحة الإحصاء والاستشراف على مستوى إدارة الجامعة.

ونظرا لكبر حجم المجتمع الإحصائي وصعوبة الوصول إلى كافة مفرداته في ظرف زمني محدود فإننا قمنا باختيار عينة من هذا المجتمع للقيام بدراستها ميدانيا.

2- عينة الدراسة: في أغلب الدراسات يتعذر على الباحث الإلمام بكل مفردات المجتمع، وإخضاعها للدراسة والتحليل بسبب ضعف الإمكانيات، وعدم توفر الوقت اللازم للقيام بذلك، وفي مثل هذه الظروف يضطر الباحث إلى الحصول على المعلومات من جزء فقط من مفردات المجتمع، والذي يطلق عليه إسم العينة.

فالعينة تمثل جزءا من المجتمع، يتم اختيارها بطريقة علمية بحيث تتضمن جميع صفات وخصائص المجتمع الأصلي، وتمثله أفضل تمثيل. والغرض من اختيار العينة هو الحصول على بيانات ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن مميزاتها أنها أقل تكلفة من حيث الجهد، والوقت، والمال، مقارنة بالمجتمع الإحصائي، كما أنها تكون أكثر شمولا في إمكانية الحصول على إجابات كافية حول المعلومات التي يرغب الباحث في الوصول إليها.

2-1- حجم العينة وطريقة اختيارها: يتوقف حجم العينة على نسبة التقارب الموجودة بين العينة والمجتمع الأصلي. فبالإمكان أخذ عدد محدود من المفردات، ومعبر عن الواقع إذا كان هناك تجانس وتقارب قائم بينهما. أما إذا كان هناك تباين كبير بين أفراد المجتمع الأصلي، فلابد من أخذ عينة كبيرة وعريضة حتى يمكن أخذ معلومات كافية عن الموضوع(**بوحوش،1999، ص 64**).

ونظرا لكون مجتمع الدراسة الذي أخذت منه العينة مقسم إلى طبقات، فإننا اعتمدنا في دراستنا على **العينة الطبقية العشوائية**، والتي يرى **غنيم محمد** أنها تمتاز عن الأنواع الأخرى من العينات في كونها أكثر دقة وأكثر تمثيلا لمجتمع البحث، إلى جانب استعمالها للمقارنة بين طبقات مختلفة(**2000،ص147**).

وبالإضافة إلى كونها تسمح بدراسة المجتمع ككل فإنها أيضا تتيح لنا إمكانية دراسة كل طبقة على حدى، وهذا يكون مرغوبا فيه في كثير من الحالات. وقد تم اللجوء إلى العينة الطبقية العشوائية لأن المجتمع الإحصائي غير متجانس في خصائصه.

ويتم اختيار هذا النوع من العينات وفق الخطوات الآتية:

1- تقسيم مجتمع البحث إلى طبقاته الأساسية.

2- تحديد نسبة أفراد العينة من كل طبقة بما يتناسب مع العدد الكلي.

3- اختيار عشوائي لأفراد العينة من كل طبقة للحصول في النهاية على مجموع عينة البحث.

ويمكن توضيح ذلك في العلاقة التالية:

$$\text{عدد الأفراد المراد اختيارهم في طبقة معينة} = \frac{\text{حجم العينة المراد سحبها} \times \text{عدد أفراد الطبقة}}{\text{العدد الكلي لمجتمع البحث}}$$

المصدر:(محمدي،2012،ص12).

ولإنجاز دراسة الحالية اعتمدنا نفس الخطوات المذكورة أعلاه حيث قمنا بسحب عينة بنسبة تمثيل 15% من مجتمع البحث، والمتمثل في طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة والذي يتكون من 2048 طالب وطالبة، منهم 650 ذكور، و1398 إناث، موزعين في شكل طبقات على ستة كليات فكان الحجم الإجمالي للعينة الأولية يساوي 307 مفردة من خلال إجراء العملية الحسابية التالية: (2048×15%)÷100%=307(لفقير،2019،ص190).

كما يمكن توضيح نسبة تمثيل أفراد العينة في كل طبقة (كلية) بالاعتماد على العلاقة المذكورة أعلاه كالتالي:

-كلية التكنولوجيا(طبقة 1): (307×595)÷2048= 89 مفردة

-كلية العلوم(طبقة 2): (307×712)÷2048= 107مفردة

-كلية العلوم الاقتصادية،التجارية وعلوم التسيير(طبقة 3): (307×164)÷2048= 24مفردة

-كلية الحقوق والعلوم السياسية(طبقة4): (307×130)÷2048= 20مفردة

-كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية(طبقة5): (307×182)÷2048= 27مفردة

-كلية الآداب واللغات(طبقة 6): (307×265)÷2048= 40مفردة

وقد تم جمع مفردات كل طبقة لنحصل في الأخير على حجم العينة الممثلة لهذه الدراسة، والتي أشرنا إليها أعلاه والمقدرة بـ 307مفردة.

لكن بعدما تم توزيع الاستبيان على المبحوثين واسترجاعه لم نصل إلى العدد الإجمالي المطلوب، حيث تمكنا من استرجاع 286 استبيان فقط، منهم أربعة استبيانات تم استبعادهم لأن بعض الأسئلة تركت بدون إجابة، ولم يتم إدراج في التحليل إلا ما كان صالحا، أي استخدمنا **282** استبيان وهو العدد الحقيقي الممثل لعينة الدراسة.

2-2- وصف خصائص العينة: ويقصد به البيانات الشخصية لأفراد العينة والمتمثلة في الجنس، الكلية التي ينتمي إليها الطالب، لغة التدريس. وقد تم اختيارنا لهذه المتغيرات بهدف الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو تقييمهم للممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، ومعرفة ما إذا وجدت هناك فروق من عدمها.

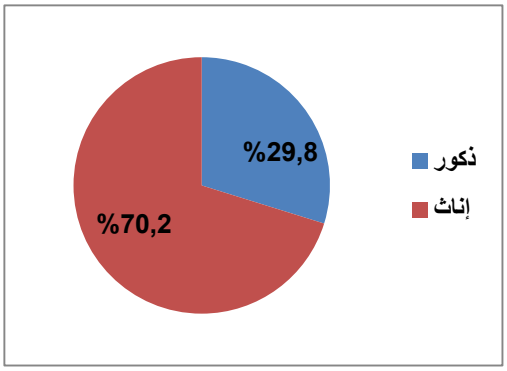
وقد تم الاعتماد على برنامج (spss v22) في ذلك **أنظر الملحق رقم(02)**، والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة حسب الخصائص المذكورة.

2-2-1 توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

جدول رقم (16): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	84	%29,80
أنثى	198	%70,20
المجموع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(12): يوضح التوزيع النسبي للمبحوثين حسب متغير الجنس

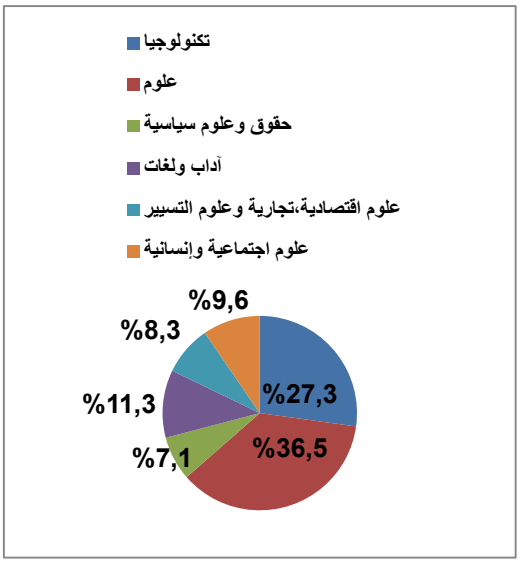
يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الإناث في عينة الدراسة بلغت 70,20%، وهي نسبة مرتفعة أي أنها أكثر من الضعف مقارنة بنسبة الذكور والتي بلغت 29,80% .

2-2-2- توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية:

جدول رقم (17): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الكلية

الكـلية	التكرارات	النسبة المئوية
تكنولوجيا	77	%27,30
علوم	103	%36,50
حقوق وعلوم سياسية	20	%07,10
آداب ولغات	32	%11,30
علوم اقتصادية، تجارية وعلوم التسيير	23	%08,30
علوم اجتماعية وإنسانية	27	%09,60
المجموع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم (13): يوضح التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الكلية

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من عينة الدراسة هي لصالح الطلبة المنتمون إلى كلية العلوم، حيث بلغت 36,50%، ثم تليها نسبة 27,30% للطلبة المنتمون إلى كلية التكنولوجيا، هذا بالنسبة للكليات ذات التخصصات العلمية. أما بالنسبة للكليات ذات التخصصات الأدبية فنجد أكبر نسبة

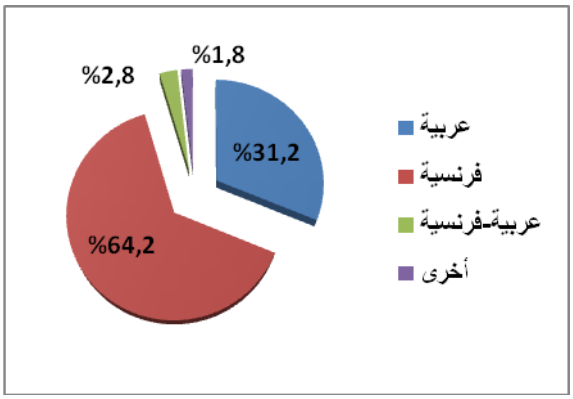
تتوزع على مستوى كلية الآداب واللغات وهي 11,30%، ثم تليها على التوالي كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بنسبة 09,60%، وكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بنسبة 08,30%، وتأتي في المرتبة الأخيرة كلية الحقوق والعلوم السياسية بنسبة 07,10% من إجمالي عينة البحث.

2-2-3- توزيع أفراد العينة حسب متغير لغة التدريس

جدول رقم(18): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير لغة التدريس

لغة التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
عربية	88	%31,20
فرنسية	181	%64,20
عربية- فرنسية	08	%02,80
أخرى	05	%01,80
المجموع	**282**	**%100**

المصدر:إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم (14): يوضح التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير لغة التدريس

يتبين من الجدول السابق أن المبحوثين الذين يدرسون باللغة الفرنسية هم الأعلى نسبة بين أفراد العينة حيث بلغت 64,20%، ثم تليها نسبة الطلبة الذين يدرسون باللغة العربية وهي 31,20%، بينما بلغت نسبة الطلبة الذين يدرسون باللغتين العربية والفرنسية 02,80%، أما النسبة الأقل وهي 01,80% تعود على الذين يدرسون بلغات أخرى. ويمكن تفسير ذلك في أن هذه النسب تنسجم مع نسب توزيع العينة حسب الكليات، حيث أن أكبر نسبة كانت لذوي التخصصات العلمية الذين يدرسون باللغة الفرنسية.

خامسا: أدوات جمع البيانات

يتطلب البحث العلمي اعتماد مجموعة من الأدوات لجمع بيانات حول موضوع البحث، وأن استخدام الباحث لهذه الأدوات لا يتم بصفة عشوائية، وإنما يتحدد ذلك بما يتماشى مع طبيعة الموضوع وخصوصياته، وكذلك على مدى كفاءة الباحث، وبراعته في استخدام الوسيلة أو الأداة الأنسب للدراسة. فاختيار أدوات بحث مناسبة، كثيرا ما يساعد الباحث في الحصول على بيانات دقيقة، لأن نجاح البحث العلمي في تحقيق أهدافه يتوقف غالبا على حسن اختيار الأدوات الملائمة، للحصول على المعلومات المراد جمعها.

ومن أجل جمع البيانات الخاصة بموضوع البحث استخدمنا المقابلة كأداة أولية في الدراسة الاستطلاعية، بالإضافة إلى أداة أساسية تمثلت في استبيان تم إعداده خصيصا لهذا الغرض، كما

اعتمدنا على أسلوب تحليل المحتوى، لرصد نتائج الدراسة الاستطلاعية وكذلك نتائج استجابات المبحوثين على الأسئلة المفتوحة في الاستبيان. وسوف نعرض أهم الإجراءات التي قمنا بها في إعداد أدوات البحث.

1- **المقابلة:** تعتبر المقابلة احدى الأدوات المستعملة لجمع المعلومات في دراسة الأفراد والجماعات الإنسانية، فهي من أكثر الوسائل شيوعا وفاعلية، في الحصول على البيانات الضرورية لأي بحث.

وتعرف المقابلة بأنها محادثة موجهة يقوم بها الباحث مع فرد أو مجموعة من الأفراد، بهدف الحصول على أنواع من المعلومات، لاستخدامها في بحث علمي أو للاستعانة بها في عمليات التوجيه، والتشخيص والعلاج(**بوحوش،1999،ص75**). ويقول دوران (Doran) عن المقابلة "بأنها الحوار المنظم مع المبحوثين والباحث، الذي يكون في أغلب الأحيان مزود بإجراءات ودليل عملي لإجراء المقابلة، يرمي إلى استثارة دوافع المبحوثين، للإدلاء بالمعلومات التي تساعد على فهم ما يدور حول موضوع ما".(**غول،2009،ص 411**).

وقد قمنا في دراستنا بإجراء مقابلة استطلاعية نصف موجهة مع بعض طلبة السنة الثانية ماستر المقبلين على التخرج، وعددهم سبعة عشرة (17) طالب وطالبة، حيث تم إعداد دليل مقابلة مسبقا **أنظر الملحق رقم(03)**، يحتوي على مجموعة من الأسئلة لمعرفة اتجاهاتهم نحو ما يقوم به الأستاذ الجامعي من ممارسات بيداغوجية، وكان ذلك بعد إعلام كل مبحوث بطبيعة الموضوع وسرية المعلومات. فكانت نتائج المقابلة الأولية بداية للتعمق أكثر في البحث، وتزويدنا بمعلومات إضافية تساعد في الفهم الجيد للموضوع، واختيار الأسئلة الدقيقة في بناء الأداة الأساسية للبحث. خاصة وأن المبحوثين قد كشفوا عن بعض الثغرات والجوانب، التي لم ننتبه إليها في الموضوع، والتي تم تداركها في بناء الاستبيان.

2- **الاستبيان:** ويمثل الأداة الأساسية التي يتم عن طريقها جمع البيانات اللاّزمة حول موضوع الدراسة، بحيث يضم مجموعة من الأسئلة التي توجه إلى مفردات عينة البحث للإجابة عليها.

والاستبيان وسيلة عملية تسهل على الباحث الاتصال بعدد كبير من المبحوثين في مدة وجيزة، عن طريق مساءلتهم، من أجل الحصول على أجوبة تتضمن توجهات في سلوكهم. كما أنها من الوسائل الأقل تكلفة في الجهد والوقت والنفقات(**هارون،2010،ص175**). إضافة إلى ذلك فهو أداة اتصال بين الباحث والمبحوث، للإجابة عن أسئلة تخص موضوع معين، نسعى من خلالها إلى الحصول على معلومات كافية حول هذا الموضوع. وقد اعتمدنا في دراستنا على استبيان كأداة أساسية، بهدف معرفة اتجاهات طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة، نحو الممارسات البيداغوجية لأساتذتهم وتقييمها بطريقة علمية.

وسنتعرض إلى أهم الخطوات التي مر بها إعداد الاستبيان، ابتداء من تحديد المؤشرات والأبعاد محل الدراسة، إلى غاية عرض هذه الأداة على المبحوثين واسترجاعها للتفريغ والتحليل.

2-1- وصف الأداة: تم إعداد الاستبيان في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة الاستطلاعية والمتمثلة في استخلاص أهم الأبعاد الأكثر تأثيرا على الطلبة عند تقييمهم لأساتذتهم، إضافة إلى مراجعة الأدبيات، والمنطلقات العلمية المرتبطة بالبحث، وكذلك الدراسات السابقة المتعلقة بأساليب قياس الممارسات البيداغوجية للأستاذ وموضوع الاتجاهات. وقد تضمن الاستبيان بيانات حول الطالب من حيث جنسه، والكلية التي ينتمي إليها، ولغة تدريسه. وتمت صياغة عدد من العبارات أو البنود المحددة لكل بعد من الأبعاد المراد قياسها، وذلك بعد تعديلها لتتناسب مع أهداف الدراسة الحالية وطبيعة أفراد العينة.

وقد قسم الاستبيان إلى أربعة أبعاد أو محاور تقيس الاتجاه نحو الممارسات البيداغوجية وهي كالتالي:

- البعد الأول : ويشمل العبارات أو البنود الخاصة بممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التدريس ويضم (17) بند.
- البعد الثاني: ويشمل العبارات أو البنود الخاصة بإدارة الأستاذ الجامعي للقسم ويضم (18) بند.
- البعد الثالث: ويشمل العبارات أو البنود الخاصة بتقويم الأستاذ الجامعي للطالب ويضم (14) بند.
- البعد الرابع: ويشمل العبارات أو البنود الخاصة بإشراف الأستاذ الجامعي على الرسائل العلمية ويضم (15) بند.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات الاستبيان حسب الأبعاد الممثلة له.

جدول رقم (19): يبين توزيع أرقام بنود الاستبيان حسب الأبعاد

الأبعـــاد	البنـــود		مجموع البنود
	الإيجـابية	السـلبية	
التدريس	1-2-3-5-7-8-9-10-11-12-14-15-17	4-6-13-16	17
إدارة القسم(الصف)	18-20-22-23-25-26-29-30-32-33-35	19-21-24-27-28-31-34	18
تقويم الطالب	36-38-40-41-42-44-45-46-48	37-39-43-47-49	14
الإشراف على الرسائل العلمية	50-51-52-54-55-56-58-59-61-63	53-57-60-62-64	15
المجموع الكلي			**64**

كما يحتوي الاستبيان في نهاية كل بعد على سؤال مفتوح حول الاقتراحات التي يراها الطالب ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لكل بعد من هذه الأبعاد **أنظر الملحق رقم(05).**

2-2- تصحيح الاستبيان: يقوم المبحوث بالإجابة عن كل فقرة من فقرات الاستبيان بأحد الخيارات وفق سلم لكرت خماسي التدرج كون الموضوع يقيس الاتجاهات، والذي يتطلب من المبحوث وضع إشارة (x) أمام أحد البدائل التي يختارها، بما يتناسب مع المعنى المتضمن في كل عبارة. وتتم طريقة تصحيح البنود كما يلي:

بالنسبة للبنود الإيجابية:

- تمنح 01 درجة واحدة عند الإجابة : غير موافق بشدة
- تمنح 02 درجتين عند الإجابة : غير موافق
- تمنح 03 درجات عند الإجابة : محايد
- تمنح 04 درجات عند الإجابة : موافق
- تمنح 05 درجات عند الإجابة: موافق بشدة

بالنسبة للبنود السلبية :

تصحح عكس البنود الإيجابية بحيث تأخذ القيم بصورة عكسية كما يلي:

- تمنح 05 درجات عند الإجابة : غير موافق بشدة
- تمنح 04 درجات عند الإجابة : غير موافق
- تمنح 03 درجات عند الإجابة : محايد
- تمنح 02 درجتان عند الإجابة : غير موافق
- تمنح 01 درجة واحدة عند الإجابة : غير موافق بشدة

وللتوضيح أكثر فقد وضعنا مفتاحا لأجل تصحيح الاستبيان يظهر في الجدول الموالي:

جدول رقم(20): يوضح مفتاح تصحيح الاستبيان

مستويات الإجابة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
البنود الإيجابية	5	4	3	2	1
البنود السلبية	1	2	3	4	5

المصدر: السناد،2012،ص25

يتبين من الجدول أعلاه أن العبارات الإيجابية تقيم حسب درجة القبول أو الموافقة، إبتداء من الاختيار "غير موافق بشدة" (1) إلى الاختيار "موافق بشدة" (5)، أما العبارات السلبية تقيم حسب درجة الرفض أو المعارضة، إبتداء من الاختيار "موافق بشدة" (1) إلى الاختيار "غير موافق بشدة" (5).

أما بالنسبة لكيفية تقدير استجابات أفراد العينة نحو أبعاد الاستبيان ولمعرفة طبيعة الاتجاه (إيجابي- سلبي)، فإننا اعتمدنا على نتائج المتوسطات الحسابية، حيث قمنا بتحديد مجال المتوسط من خلال حساب المدى للقيمة الأكبر وننقص منها القيمة الأصغر5-1=4، ثم نقسم هذا المدى على أكبر قيمة في سلم البدائل وهي 5 للحصول على طول المجال 4÷5= 0,80، نضيف هذه القيمة إلى أقل قيمة في سلم البدائل فتصبح: 1+0,80 = 1,80، ويصبح طول الحد الأدنى للمجال (من1 إلى1,80) وهكذا مع باقي المجالات. ويمكن توضيح ذلك في الجدول الموالي:

جدول رقم (21): يوضح طريقة تفسير قيم المتوسطات الحسابية حسب البنود الإيجابية والسلبية

مجال المتوسط الحسابي	درجة الاستجابة وتفسيرها في البنود الإيجابية		درجة الاستجابة وتفسيرها في البنود السلبية	
[1 - 1,80]	غير موافق بشدة	اتجاه سلبي قوي	موافق بشدة	اتجاه إيجابي قوي
[1,80 - 2,60]	غير موافق	اتجاه سلبي إلى حد ما	موافق	اتجاه إيجابي إلى حد ما
[2,60 - 3,40]	محايد	اتجاه محايد	محايد	اتجاه محايد
[3,40 - 4,20]	موافق	اتجاه إيجابي إلى حد ما	غير موافق	اتجاه سلبي إلى حد ما
[4,20 - 5,00]	موافق بشدة	اتجاه إيجابي قوي	غير موافق بشدة	اتجاه سلبي قوي

المصدر: (عاشوري،2017،ص276).

2-2- الخصائص السيكومترية للاستبيان

لكل أداة قياس خصائص أساسية لابد من توافرها حتى يكون القياس موضوعيا، بمعنى لا يتأثر بالعوامل الشخصية للفاحص وميولاته الذاتية. ومن أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون ثابتا، وأن يكون صادقا. ولتحقيق هذا الغرض في مجال بحثنا، تم حساب ثبات وصدق الاستبيان المقدم للتطبيق وذلك كما يلي:

2-2-1- ثبات الأداة: يتناول الثبات مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم بنفس الاختبار. فالثبات يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس المقياس، وهذا يعني إلى أي مدى يعطي اختبار معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد **(عباس،1996،ص23)**. وثبات الأداة يعني كذلك مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها، والتي يمكن

الاستدلال عليها، من خلال إمكانية حصول المبحوثين على نفس النتائج عند إعادة تطبيق الاختبار عليهم ثانية، وفي الظروف ذاتها(**علي،2013،ص17**). وللتأكد من ثبات الاختبار توجد عدة طرق لتقدير درجة هذا الثبات من بينها طريقة التجزئة النصفية، ففي هذه الحالة يقسم الاختبار إلى نصفين: جزء يحتوي على الأسئلة الفردية، والجزء الآخر يحتوي على الأسئلة الزوجية، وتتدرج كل فقرات الاختبار من السهولة إلى الصعوبة، وبذلك تعطي هذه الطريقة درجات متكافئة لكل نصف من الاختبار، وبعدها يحسب معامل الارتباط بين النصفين(**عباس،1996، ص ص23-24**).

وفي الدراسة الحالية اعتمدنا في قياس ثبات الاستبيان على طريقة **التجزئة النصفية**، حيث قمنا بتطبيق الأداة على عينة قوامها 30 مفردة، تتمتع بنفس خصائص العينة الأساسية وذلك باستخدام معامل الارتباط **بيرسون**، ومعامل الثبات **ألفا كرونباخ**، وكان ذلك باعتماد برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss) **أنظر الملحق رقم(06)**. وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم(22): يوضح ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية حسب نتائج spss

العبارات	العدد	معامل الارتباط بيرسون
زوجية	32	
فردية	32	**0,95***

***عند مستوى دلالة 0,01**

من خلال النتيجة المبينة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن معامل الارتباط قوي جدا بين نصفي أسئلة أداة البحث حيث بلغ **(0,95)**، وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

جدول رقم(23): يوضح نتيجة ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ حسب نتائج spss

عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
64	**0,96**

نلاحظ أن معامل ثبات ألفاكرونباخ بلغ **(0,96)** وهو قوي جدا وبالتالي فالاستبيان ثابت وقابل للتطبيق.

2-2-2- صدق الأداة: يعتبر الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء أداة القياس، فعندما يريد الباحث تصميم اختبار معين لابد أن تكون هنالك ظاهرة سلوكية معينة يقيسها، بحيث تحول هذه الظاهرة السلوكية إلى عبارات يتألف منها الاختبار الذي تم تصميمه. فالاختبار الصادق هو الذي يقيس السمة أو الظاهرة التي وضع لأجلها. وهو الدرجة التي يمكن فيها للاختبار أن يقدم معلومات ذات صلة بالقرار الذي سيبنى عليها.أي مقدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه **مجيد،2010، ص40**).

ويعرف أيضا على أنه درجة الصحة التي نقيس بها ما نريد قياسه. أو أنه الدرجة التي نقترب منها بنجاح تام لقياس ما نريد قياسه(**الأنصاري،2000،ص91**).

وهناك عدة أنواع للصدق يلجأ لها الباحثين عادة لتقدير صحة أداة القياس، منها الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، ويعني مدى تمثيل بنود الاستبيان للمحتوى المراد قياسه، ويتم عادة التوصل لهذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاستبيان على عدد من الخبراء والمختصين، لتحليل العبارات والتأكد من مدى ارتباطها بمحتوى الدراسة. ولمعرفة صدق الاستبيان الخاص بتقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي ومعرفة اتجاهات طلبة جامعة سكيكدة نحوه، قمنا بتوزيع الاستبيان في صورته الأولية **أنظر الملحق رقم (04)** على عدد من الأساتذة المحكمين(ن=08)، من ذوي الخبرة والتخصص في مجال علم النفس وعلوم التربية، وكان الهدف من وراء ذلك هو:

- الكشف عن مدى وضوح العبارات وملاءمتها لمحاور الاستبيان وانسجامها، وإذا كان هناك فقرات تحتاج إلى تعديل أو حذف أو إعادة الصياغة.
- الكشف عن تناسب البنود مع أهداف الدراسة.
- تقويم وضوح التعليمات المرفقة بالاستبيان.

وبعد تقديم الخبراء آرائهم وملاحظاتهم حول بنود الاستبيان، قمنا بالاطلاع على مجمل الملاحظات ويمكن ذكرها كالتالي:

- إعادة الصياغة لبعض البنود مثلا:

البند: يستخدم الأمثلة أثناء الشرح. عدل كالآتي: يستعين بأمثلة توضيحية أثناء الشرح.

البند: لديه قدرة علمية غير كافية في ايصال المعلومة. عدل كالآتي: تنقصه الكفاية العلمية لايصال المعنى لطلبته.

البند: يعرض المحاضرة بشكل ممل خالي من التشويق. عدل كالآتي: يقدم المحاضرة بشكل ممل.

البند: يستخدم التقنيات التعليمية السمعية البصرية أثناء تقديم الدرس. عدل كالآتي: يستخدم تقنيات تعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس (سمعية،بصرية...).

البند: التحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح. عدل كالآتي: يتحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح.

- حذف البنود ذات الصياغة المكررة مثلا: يتحكم في انفعالاته أمام الطلبة له نفس المدلول مع البند يفقد تحكمه في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية.
- تقديم اقتراحات مثلا: إضافة سؤال مفتوح في نهاية كل محور.

وبعد تعديل ما أمكن أصبح الاستبيان في صورته النهائية.

ويمكن عرض أسماء الأساتذة المحكمين حسب الجدول التالي:

جدول رقم (24): يوضح قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للاستبيان

الرقم	إسم ولقب الأستاذ	الجامعة التي ينتمي إليها	الرتبة
01	أ.د/ سليمان بومدين	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	أستاذ التعليم العالي
02	أ.د/ علي صباغ	جامعة عبد الحميد مهري- قسنطينة 2	أستاذ التعليم العالي
03	أ.د/ أحمد زين الدين بوعامر	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي	أستاذ التعليم العالي
04	أ.د/ وسيلة حرقاس	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	أستاذ التعليم العالي
05	د/ نادية دشاش	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	أستاذ محاضر-أ-
06	د/ منى عتيق	جامعة باجي مختار عنابة	أستاذ محاضر-أ-
07	د/ ليلى العرباوي	جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة	أستاذ محاضر -ب-
08	د/ أميرة هامل	جامعة 08 ماي 1945 قالمة	أستاذ محاضر-ب-

بالإضافة إلى ذلك فقد تمّ التحقق من صدق الاستبيان، كذلك باستخدام طريقة **الصدق الذاتي** أو ما يسمى بصدق الدرجات للاختبار، والذي يقدر بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغ **(0,97)** وهو معدل مرتفع جدا، وبالتالي فالاستبيان صادق لقياس ما وضع من أجله.

وبذلك أصبحت أداة الدراسة جاهزة للتطبيق حيث تراوح الزمن اللاّزم لاستجابة كل مبحوث على بنود الاستبيان مابين (25-30 دقيقة).

2-3- إجراءات تطبيق الأداة وتفريغ البيانات

2-3-1- تطبيق الأداة: بعد التأكد من سلامة وصلاحية الاستبيان وجاهزيته للتطبيق قمنا بتوزيعه على عينة الدراسة الأساسية، المتواجدة بجامعة 20 أوت 1955- سكيكدة من طلبة السنة الثانية ماستر، وذلك خلال السداسي الثاني في الفترة الممتدة ما بين 2017/05/02 إلى غاية 2017/06/22 ، وهي الفترة الملائمة لتواجد الطلبة المقبلين على التخرج بالجامعة، وإعدادهم لمذكراتهم ولقائهم بالأساتذة المشرفين. وقد أظهر الطلبة الكثير من التجاوب والانضباط في الاستجابة لبنود الاستبيان، خاصة بعد زرع الطمأنينة في نفوسهم، بأن هذا البحث قد تم لغرض علمي، وأنه سيحظى بالسرية التامة. وقد قمنا بشرح طريقة الإجابة على الاستبيان طلبا منهم قراءة التعليمات جيدا، و وضع العلامة (x) أمام كل عبارة مناسبة وفقا لاحتمالات الإجابة في الاستبيان.

2-3-2- تفريغ البيانات عن طريق الحاسوب الآلي: تتمثل هذه العملية في ترميز البيانات، وتفريغها وعرضها في جداول، واستنطاقها، وهي الخطوة التي تتبع بعد جمع المعطيات الميدانية والمكتبية وتصنيفها ومراجعتها.

ويتم تحليل البيانات بتصنيفها إلى عناصرها الجزئية، فإذا كان تصنيف المادة العلمية يعتمد على فئات أساسية، فإن تحديدها وتحليلها يعتمد على النظرية الموجهة للبحث، وعلى الفروض الموجهة له، وأهدافه ونوعية المجتمع الذي يتعامل معه بالدراسة. أما التفسير فهو يهدف إلى تبرير كيفية وجود العناصر على هذا النحو المركب، ويسعى إلى اكتشاف المعاني والدلالات، التي تشير إليها هذه الإجابات على الأسئلة من خلال ربطها بالمعارف والمعلومات السائدة، إذ يمكن القول أن التحليل والتفسير يمثلان هدفين رئيسيين يحكمان عملية البحث(**محدب، 2011، ص152**).

وقد استخدمنا الحاسوب الآلي في تحليل بيانات الاستبيان والوصول إلى النتائج، وذلك بترتيبها وتفريغها وفق نظام الحاسوب (Excel) وقمنا بترميز متغيرات الدراسة، وبعد ذلك أدخلت جميع الدرجات المتحصل عليها في ذاكرة الحاسوب، لتتم بعد ذلك المعالجة الإحصائية .

3- تحليل المحتوى(المضمون): إن تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن استخدمها في مجالات بحثية متنوعة، وخصوصا في علم التربية ومناهجها، لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة التربوية المراد تحليلها(**عمر،2009،ص121**). ويرى **غنيم محمد** أن هذا الأسلوب يتم من خلال الإجابة على أسئلة محددة تمت صياغتها مسبقا، بحيث تساعد الإجابة على هذه الأسئلة في وصف وتصنيف محتوى المادة المدروسة، بشكل يساعد على إظهار العلاقات والترابطات بين أجزاء الموضوع(**2000،ص48**). ولهذا الغرض اعتمدنا في تحليل أسئلة المقابلة الخاصة بالدراسة الاستطلاعية على تحليل محتوى إجابات المبحوثين، وتصنيفها وإدراجها في جداول، ومن ثم التعليق عليها. إضافة إلى ذلك فقد استخدمنا هذا الأسلوب مرافقا للأداة الأساسية التي كانت تحمل أسئلة مفتوحة في نهاية كل بعد وقد جمعنا مختلف الإقتراحات التي أدلى بها أفراد العينة وتعاملنا معها، كما هو الشأن في الدراسة الاستطلاعية، وذلك من أجل الوصف الدقيق للنتائج وموضوعيتها.

سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية

بناء على فرضيات الدراسة ومن أجل معالجة النتائج التي أسفر عنها التطبيق الميداني لأداة البحث، تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(**SPSS V22**) حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة نسبة أفراد العينة الذين اختاروا كل بديل من بدائل الاختبار، وتقدير استجاباتهم على كل بند من بنود الاستبيان.

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي والمتمثلة في: التدريس، إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية.

3- معامل الارتباط بيرسون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

4- معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ لحساب درجة ثبات الاستبيان، وكذلك لحساب الصدق الذاتي.

5- اختبار "**ت**" **T.Test**، للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط اتجاهات الطلبة نحو بعد(التدريس إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية) لدى الأستاذ الجامعي في ضوء متغير الجنس (ذكور – إناث).

6- تحليل التباين الأحادي **One way anova**، للكشف عن دلالة الفروق بين اتجاهات الطلبة نحو بعد(التدريس وإدارة القسم، تقويم الطالب، والإشراف على الرسائل العلمية) لدى الأستاذ الجامعي في ضوء متغير الكلية، ومتغير لغة التدريس.

خلاصة الفصل:

حاولنا في هذا الفصل التطرق إلى الإجراءات المنهجية التي تتلاءم مع طبيعة الظاهرة المدروسة والمرور على أهم المراحل التي يقوم بها الباحث، للانتقال بالبحث من الجانب النظري إلى الجانب الميداني. وكما سبق عرضه فقد تطرقنا إلى عدة خطوات إجرائية تكمل بعضها البعض، والتي اعتمدنا عليها لتوجيه مضمون الدراسة نحو المسار السليم، لنباشر بعد ذلك في عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها، وتحليلها انطلاقا من المعطيات التي تم جمعها، وهذا ما سيتم الكشف عنه في الفصل الموالي.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: عرض عام لنتائج الدراسة

1- نتائج استجابات المبحوثين والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي

ثانيا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات البحث

1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة

2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضيات الجزئية

ثالثا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

رابعا: النتائج العامة

خامسا: توصيات الدراسة

خلاصة الفصل

تمـهيد:

بعد أن تطرقنا إلى الفصول النظرية والفصل المنهجي سنحاول في هذا الفصل تسليط الضوء على نتائج الدراسة الميدانية، حيث تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي لأنها تجيب عن تساؤلات الدراسة، وتكشف عن مدى صحة فرضياتها، وذلك يتم وفق قراءة ممنهجة لما آلت إليه النتائج بالاعتماد على استجابات المبحوثين، وبتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. وعليه فإننا نسعى من خلال هذا الفصل إلى تقديم نتائج موضوعية لما أسفرت إليه هذه الدراسة وتحليلها وتفسيرها على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، وذلك لمعرفة طبيعة اتجاهات الطلبة نحو أساتذتهم بجامعة سكيكدة من خلال ما يقومون به من ممارسات بيداغوجية.

أولا : عرض عام لنتائج الدراسة

1- نتائج استجابات المبحوثين والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي:

لقد تمت معالجة البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (spss) إصدار(22) **انظر الملحق رقم(07)**، وسوف يتم عرض النتائج المتوصل إليها حسب كل بعد من أبعاد الاستبيان كما يلي:

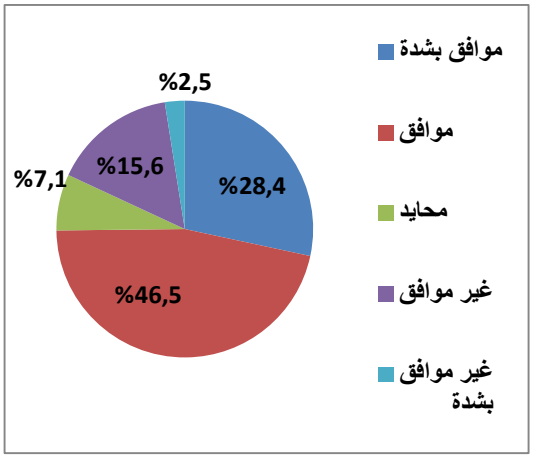
1-1- البعد الأول: التدريس

وهو البعد الأول من الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي المراد تقييمه في هذه الدراسة من خلال اتجاهات المبحوثين نحوه، والذي يحتوي على سبعة عشرة (17) عبارة تقيس الاتجاهات نحو هذا الجانب. وسنعرض نتائجها في جداول بناء على ما تمت معالجته من معطيات إحصائية لهذه العبارات، بالإضافة إلى تحليل محتوى استجابات المبحوثين نحو السؤال المفتوح الذي عرض عليهم في نهاية هذا المحور.

جدول رقم (25): يوضح استخدام الأستاذ الجامعي لطرق التدريس المناسبة في عرضه للمادة العلمية

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	80	%28,4
موافق (4)	131	%46,5
محايد (3)	20	%7,1
غير موافق(2)	44	%15,6
غير موافق بشدة (1)	07	%2,5
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(15): يبين التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي طرق التدريس المناسبة في عرض المادة العلمية

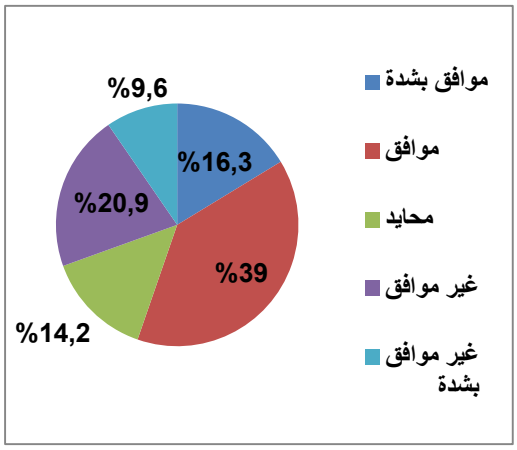
بالنظر إلى النتائج الواردة في الجدول أعلاه يتبين أن استجابة أفراد عينة الدراسة نحو عبارة " **يستخدم طرق التدريس المناسبة لعرض المادة العلمية**" جاءت بالأغلبية عند الدرجة (موافق) وبنسبة 46,5%، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 28,4 %، أي بمعدل موافقة قدره 74,9 %، وبمجموع 211 مفردة من عينة البحث، وهي نسبة مرتفعة تدل على وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو مضمون هذه العبارة، وأن نسبة المبحوثين الذين أظهروا عدم موافقتهم فكانت على التوالي (غير موافق) بنسبة

15,6%، و(غير موافق بشدة) بنسبة 2,5%، وهي نسبة منخفضة جدا تفسر معارضة الأقلية من المبحوثين لهذه الفقرة، فحسبهم أن الأستاذ الجامعي لا يستخدم الطرق التدريسية بما تقتضيه طبيعة المادة العلمية المقدمة. في حين نجد أن نسبة 7,1% من عينة الدراسة التزموا بالحياد وتحفظوا عن آرائهم. ونستخلص من النتائج السابقة وجود اتجاهات إيجابية للطلبة نحو أساتذتهم بجامعة سكيكدة، حيث أكدوا على حسن اختيارهم لطريقة التدريس، التي تتناسب مع المحتوى، وتسهم في ترجمة الأهداف التعليمية إلى سلوك يقوم به المتعلم، وأن التنويع في طرق التدريس مرتبط بتنوع الأغراض التربوية، فالمعلم الكفء هو الذي تكون لديه القدرة على التنويع في أساليب عرض المادة العلمية، بهدف إثارة انتباه الطلبة من جهة، وكسر الروتين والملل داخل القسم من جهة أخرى.

جدول رقم (26): يبين مراعاة الأستاذ الجامعي للفروق الفردية بين الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	46	%16,3
موافق (4)	110	%39,0
محايد (3)	40	%14,2
غير موافق(2)	59	%20,9
غير موافق بشدة (1)	27	%9,6
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



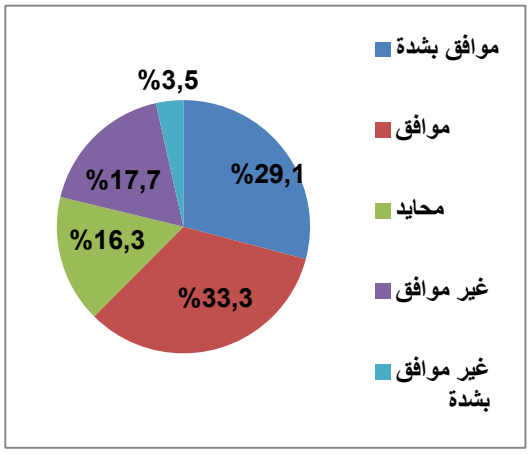
الشكل رقم(16): يبين التوزيع النسبي لمراعاة الأستاذ الجامعي للفروق الفردية بين الطلبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن نسبة المبحوثين الذين وافقوا على محتوى العبارة " **يراعي الفروق الفردية بين الطلبة** " بلغت 39,0% عند الدرجة (موافق)، وبنسبة 16,3% لدرجة (موافق بشدة)، وهذا يعكس اتجاهاتهم الإيجابية نحو أساتذتهم بخصوص هذا البند، أما أفراد العينة الذين لم يوافقوا على مدلول هذه العبارة، فقدرت نسبتهم على التوالي 20,9% للبديل (غير موافق)، و9,6% للبديل (غير موافق بشدة)، بمعنى أن لديهم اتجاهات سلبية في هذا الجانب. وبالنسبة للبديل (محايد) فكانت نسبته 14,2% أي بمعدل 40 مبحوث ممن التزموا بالحياد. وهنا نشير إلى أن البحوث والدراسات النفسية تشيد بضرورة الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث تتباين قدراتهم العقلية واحتياجاتهم التعليمية مما يتطلب من المعلم التنويع في الأنشطة الصفية للمتعلمين، بما يتناسب مع قدراتهم على الفهم والتحصيل وكذلك مراعاة مشاعرهم وميولاتهم.

جدول رقم (27): يبين إثارة الأستاذ الجامعي لدافعية التعلم لدى الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	82	%29,1
موافق (4)	94	%33,3
محايد (3)	46	%16,3
غير موافق(2)	50	%17,7
غير موافق بشدة (1)	10	%3,5
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



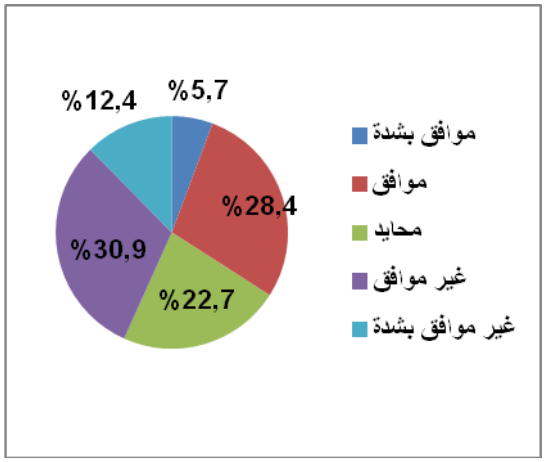
الشكل رقم(17): يوضح التوزيع النسبي لإثارة الأستاذ الجامعي لدافعية التعلم لدى الطلبة

توضح بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة لأفراد العينة عبروا عن موافقتهم للعبارة " **يثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة** " بنسبة 33,3% للتقدير (موافق)، وبنسبة 29,1% للتقدير(موافق بشدة)، أي بمعدل 176 طالب ممن أكدوا على مضمون هذه العبارة، وبالتالي نقول أن لديهم اتجاهات إيجابية نحو أساتذهم. أما المعارضين فكان مجموع نسبتهم 21,2%، أي بمعدل 60 طالب ممن أقروا بأن أساتذتهم لم يستثيروا فيهم روح النشاط والحيوية والمتعة للتعلم، وهناك فئة المحايدين الذين تحفظوا برأيهم بنسبة 16,3%. وما يمكن قوله هو أن إثارة دافعية الطلبة وترغيبهم في الدراسة يعد من أهم العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية، وأن مهارة الأستاذ هنا تكمن في قدرته على اختيار المثيرات والحوافز المناسبة للدفع بالمتعلم إلى الاندماج في الأنشطة التعليمية المختلفة، ويغرس فيه روح المنافسة وحب الاستطلاع .

جدول رقم (28): يوضح نقص كفاءة الأستاذ الجامعي في ايصال المعنى لطلبته

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	16	%5,7
موافق (2)	80	%28,4
محايد (3)	64	%22,7
غير موافق(4)	87	%30,9
غير موافق بشدة (5)	35	%12,4
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



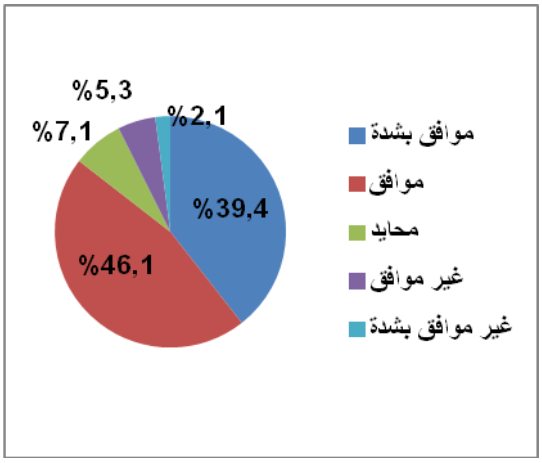
الشكل رقم (18): يوضح التوزيع النسبي لنقص كفاءة الأستاذ الجامعي في ايصال المعنى لطلبته

تشير النتائج الواردة في الجدول أعلاه، أن استجابة أفراد عينة البحث نحو العبارة " **تنقصه الكفاية العلمية لإيصال المعنى لطلبته** " جاءت متقاربة، حيث بلغت نسب المبحوثين الذين لم يوافقوا على هذا الطرح 30,9% فيما يخص البديل (غير موافق)، و12,4% بالنسبة للبديل (غير موافق بشدة)، أي أن مجموع المعارضين بلغ 122 مبحوث، وهو أقل من نصف حجم العينة. بينما معدل الموافقة قدر بنسبة 34,1%، وبمجموع 96 مفردة من عينة البحث، في حين نجد أن نسبة 22,7% من أفراد العينة والبالغ عددهم 64 مفردة، التزموا الحياد وتحفظوا عن آرائهم. ونستخلص من النتائج السابقة أن لطلبة جامعة سكيكدة اتجاهات سلبية نحو مضمون هذه العبارة، مما يؤكد بأن أساتذتهم يملكون كفاية علمية معتبرة في شرح وإيصال المعنى الصحيح للطلبة حول المادة الدراسية المقدمة، وأن الأستاذ الجامعي المتمكن من مادته والملم بها إلماما جيدا، ينعكس أثر ذلك على شخصيته وأسلوبه في التدريس، حيث يكون قادرا على توضيح المعاني، وشرح الأفكار الغامضة، وتسهيل فهمها، واستيعابها من طرف الطلبة.

جدول رقم (29): يبين مدى استعانة الأستاذ الجامعي بأمثلة توضيحية أثناء الشرح

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	111	%39,4
موافق (4)	130	%46,1
محايد (3)	20	%7,1
غير موافق(2)	15	%5,3
غير موافق بشدة (1)	06	%2,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(19): يوضح التوزيع النسبي لمدى استعانة الأستاذ الجامعي بأمثلة توضيحية أثناء الشرح

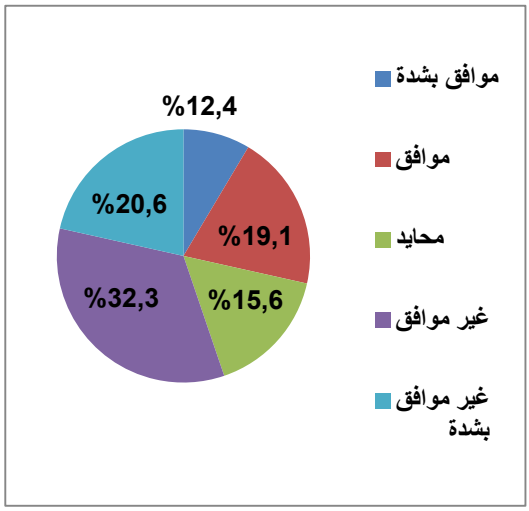
بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه، يتبين أن استجابة المبحوثين نحو العبارة " **يستعين بأمثلة توضيحية أثناء الشرح** " جاءت بدرجة موافقة عالية جدا، حيث قدرت نسبتها بـ 46,1% للبديل (موافق)، وبنسبة 39,4% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 241 مفردة من مجموع عينة البحث، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية جدا لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، في تقديرهم لمدى استعانتهم بأمثلة توضيحية أثناء شرحهم للدرس، حيث كشفوا عن قدرتهم العالية في الإحاطة بكثير من الأمثلة، والتشبيهات التي تقرب المتعلمين من الحقيقة، وتبسط لهم المعلومات الغامضة وتفسرها. وهناك من المبحوثين من تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد وعددهم 20 مبحوث، أي ما يقدر بنسبة 7,1% من مجموع العينة. أما المبحوثين الذين أبدوا عدم موافقتهم على هذه العبارة فقدرت نسبهم على التوالي (غير موافق) بنسبة

5,3%، و(غير موافق بشدة) بنسبة 2,1%، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 21 مبحوث ممن لديهم اتجاهات سلبية، وهم نسبة ضعيفة جدا مقارنة بنسبة المؤيدين لهذه الفقرة.

جدول رقم (30): يوضح مدى تقييد الأستاذ الجامعي لحرية الطلبة في المناقشة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	35	%12,4
موافق (2)	54	%19,1
محايد (3)	44	%15,6
غير موافق(4)	91	%32,3
غير موافق بشدة (5)	58	%20,6
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



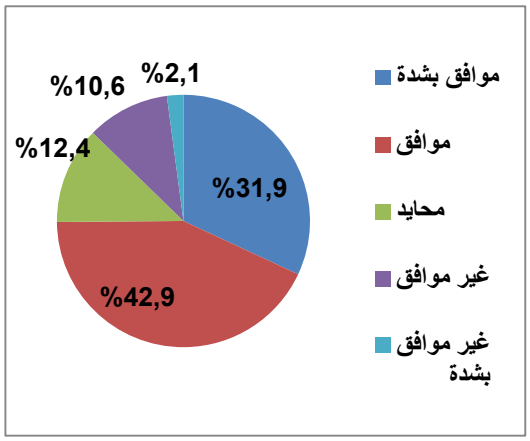
الشكل رقم(20): يوضح التوزيع النسبي لمدى تقييد الأستاذ الجامعي لحرية الطلبة في المناقشة

نلاحظ من خلال المعطيات المسجلة أعلاه، أن نسبة المبحوثين الذين لم يوافقوا على محتوى العبارة " **يقيد حرية الطلبة في المناقشة** " بلغت 32,3% عند الدرجة (غير موافق)، وبنسبة 15,6% لدرجة (غير موافق بشدة)، أي بمجموع 135 طالب ممن اعترضوا على هذه العبارة، وكانت لديهم اتجاهات سلبية، على خلاف المبحوثين الذين وافقوا عليها، حيث قدرت نسبتهم على التوالي 19,1% للتقدير (موافق)، و12,4% للتقدير(موافق بشدة). أما البديل (محايد) فكانت نسبته 15,6%، أي بمعدل 44 مبحوث ممن تحفظوا عن رأيهم في هذا الشأن. وحسب هذه النتائج فقد أظهر أغلب طلبة جامعة سكيكدة بأن أساتذتهم لم يقوموا بهذا الإجراء السلبي أثناء تقديم الدرس، وأنهم يحاولون دائما إعطاء الطلاب فرصة المناقشة الجماعية، لأنها تزيد من فاعلية الأداء الصفي، وتشجعهم على المشاركة بحرية في الأنشطة المختلفة، حيث يشعر المتعلم بأهميته كطرف أساسي في العملية التعليمية التعلمية.

جدول رقم (31): يوضح توجيه الأستاذ الجامعي الطلبة نحو التعلم الذاتي

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	90	%31,9
موافق (4)	121	%42,9
محايد (3)	35	%12,4
غير موافق(2)	30	%10,6
غير موافق بشدة (1)	06	%2,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



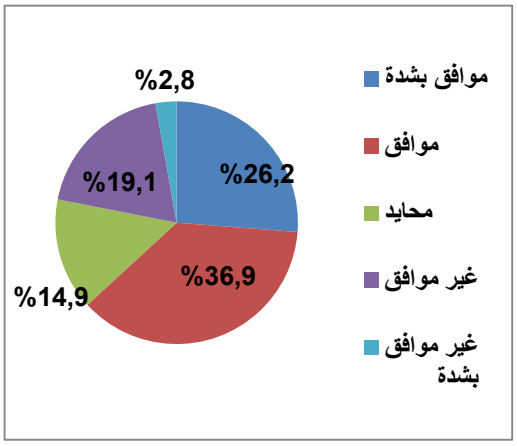
الشكل رقم (21): يبين التوزيع النسبي لتوجيه الأستاذ الجامعي الطلبة نحو التعلم الذاتي

إذا أردنا استنطاق النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، نجد أن نسبة 42,9% من المبحوثين أجابوا بدرجة (موافق) عن العبارة " **يوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي** "، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 31,9% أي أن درجة الموافقة الكلية بلغت 74,8% وبمعدل 211 مبحوث، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية لطلبة جامعة سكيكدة نحومحتوى هذه العبارة. أما باقي التقديرات فجاءت بنسب منخفضة حيث سجلت نسبة 12,4% للبديل (محايد)، تليها نسبة 10,6% للبديل (غير موافق)، وأن أقل نسبة هي 2,1% تعود للبديل (غير موافق بشدة)، أي أن مجموع المعارضين لهذه العبارة بلغ 36 مبحوث، وهم يمثلون الأقلية من أفراد العينة. ويمكن القول بأن التعلم الذاتي يعد من الأساليب الفعالة في العملية التعليمية التعلمية حيث يسمح بالتعرف على مستويات التحصيل لدى الطلبة، وأن كل متعلم يعتبر مسؤول عن تعلمه وعن النتائج التي يحققها، وهنا يأتي دور الأستاذ في هذه العملية، حيث يقوم بتهيئة الموقف التعليمي بطريقة يستثير فيها دافعية المتعلم وتوجيهه، ومساعدته في اكتساب خبرات جديدة وربطها بواقعه العملي.

جدول رقم (32): يوضح تنويع الأستاذ الجامعي في نبرات صوته للتأكيد على النقاط المهمة في الدرس

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	74	%26,2
موافق (4)	104	%36,9
محايد (3)	42	%14,9
غير موافق(2)	54	%19,1
غير موافق بشدة (1)	08	%2,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



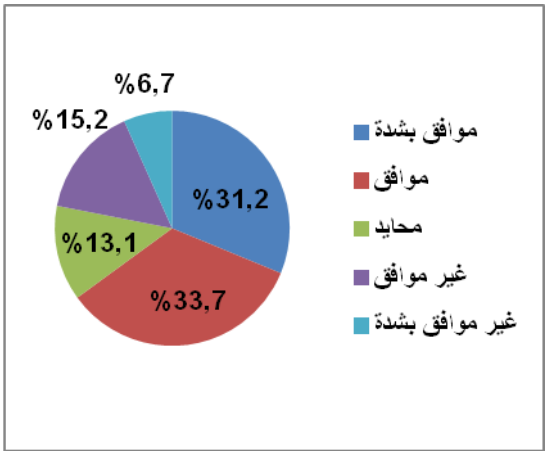
الشكل رقم (22): يبين التوزيع النسبي لتنويع الأستاذ في نبرات صوته والتأكيد على النقاط المهمة في الدرس

توضح بيانات الجدول أعلاه، أن أكبر نسبة لأفراد العينة عبروا عن موافقتهم للعبارة " **ينوع في نبرات صوته للتأكيد على النقاط المهمة في الدرس**" بنسبة 36,9% فيما يخص البديل (موافق)، وبنسبة 26,2% للبديل(موافق بشدة)، أي بمعدل 178 من المبحوثين الذين أكدوا بالإيجاب على مضمون هذه العبارة، وبالتالي نقول أن لديهم اتجاهات إيجابية نحو أساتذهم بجامعة سكيكدة. أما المعارضون فكان مجموع نسبهم 21,9%، أي بمعدل 62 طالب ممن كانت لديهم اتجاهات سلبية. وهناك فئة المحايدين الذين تحفظوا برأيهم بنسبة 14,9%. وفي هذا الشأن نقول بأن عملية التدريس هي فن قبل أن تكون مهنة وأن الأستاذ الناجح هو الذي يعرف كيف يشد انتباه الطلبة، وتركيزهم لموضوع الدرس طوال الحصة، حيث يستعين ببعض الآليات البيداغوجية التي تساعده في ذلك، كالتنويع في نبرات الصوت وتغييرها بين الحين والآخر، بهدف التأكيد على العناصر الأساسية في الموضوع، وكذلك الحرص على النطق السليم للألفاظ، ووضوحها وسلامة تركيبها.

جدول رقم (33): يوضح حسن استخدام الأستاذ الجامعي للسبورة أثناء الشرح

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	88	%31,2
موافق (4)	95	%33,7
محايد (3)	37	%13,1
غير موافق(2)	43	%15,2
غير موافق بشدة (1)	19	%6,7
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(23): يبين التوزيع النسبي لحسن استخدام الأستاذ الجامعي السبورة أثناء الشرح

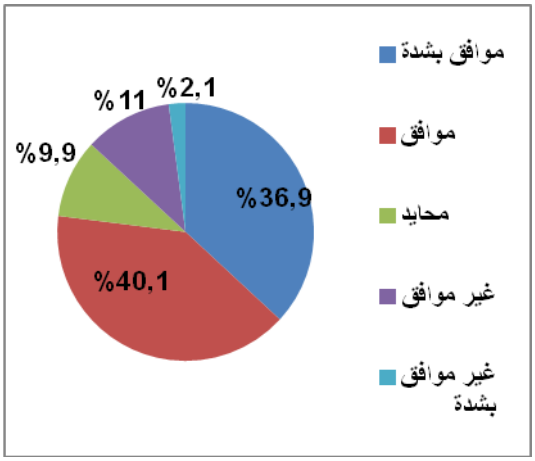
يتضح من الجدول أعلاه، أن درجة الموافقة على الفقرة " **يحسن استخدام السبورة أثناء الشرح** " بلغت في مجموعها نسبة 64,9%، وبمعدل 183 مبحوث، وهي نسبة مرتفعة تدل على وجود اتجاه إيجابي نحو محتوى هذه العبارة، أي أن أغلب المبحوثين يقرون بوجود هذه المهارة لدى الأستاذ بجامعة سكيكدة وأن نسبة 13,1% من أفراد العينة التزموا بالحياد، في حين بلغت نسبة المعارضين في مجموعها 21,9%، وهي نسبة منخفضة إلى حد ما من الطلبة الذين كانت لهم اتجاهات سلبية. وفي هذا الشأن يمكن القول بأن استخدام السبورة كوسيلة تعليمية إيضاحية، يزيد من تركيز أبصار الطلبة نحو ما كتب عليها، فهي تخاطب حاسة النظر، حيث تنقل رموزا بصرية عبر العين إلى المخ الذي يترجمها، ويفسر

معناها للمتعلم، وبالتالي فإن مهارة الأستاذ أثناء شرحه لعناصر الدرس تكمن في حسن استغلاله وتنظيمه لمساحة السبورة، بهدف استثارة اهتمام الطلبة نحو المادة العلمية المقدمة.

جدول رقم (34): يوضح تبسيط الأستاذ الجامعي للمفاهيم المعقدة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	104	%36,9
موافق (4)	113	%40,1
محايد (3)	28	%9,9
غير موافق(2)	31	%11,0
غير موافق بشدة (1)	06	%2,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



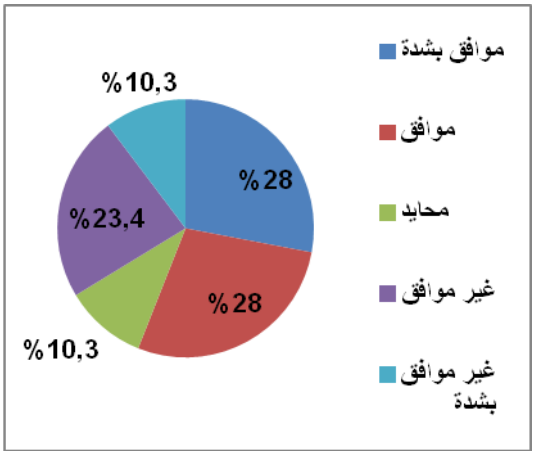
الشكل رقم(24): يبين التوزيع النسبي لمدى تبسيط الأستاذ الجامعي للمفاهيم المعقدة

من خلال قراءتنا للنتائج المسجلة في الجدول أعلاه، نجد أن نسبة 40,1% من أفراد العينة أجابوا بدرجة (موافق) عن العبارة " يبسط المفاهيم المعقدة " تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 36,9%، أي أن درجة الموافقة الكلية بلغت 76,0%، وبمعدل 217 مبحوث، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية عالية لطلبة جامعة سكيكدة نحو مضمون هذه العبارة. أما باقي التقديرات فجاءت بنسب منخفضة جدا، حيث سجلت نسبة 9,9% للبديل (محايد)، تليها نسبة 11,0% للبديل (غير موافق)، وأن أقل نسبة هي 2,1% تعود للبديل (غير موافق بشدة)، أي أن مجموع المعارضين لهذه العبارة بلغ 37 مبحوث، وهم يمثلون الأقلية من أفراد العينة. ويمكن القول في هذا الصدد بأن مهارة تبسيط المفاهيم المعقدة للطلبة، تتوقف على ما يمتلكه الأستاذ الجامعي من قدرات ذهنية ولغوية، وأساليب تربوية، تمكنه من توصيل وتقريب المعنى المطلوب فهمه، وكذلك الحرص على استخدام الألفاظ والعبارات، التي تتناسب مع قدراتهم العقلية من أجل تنمية مهاراتهم وتجديد معارفهم.

جدول رقم (35): يوضح تقديم الأستاذ الجامعي عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	79	%28,0
موافق (4)	79	%28,0
محايد (3)	29	%10,3
غير موافق(2)	66	%23,4
غير موافق بشدة (1)	29	%10,3
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



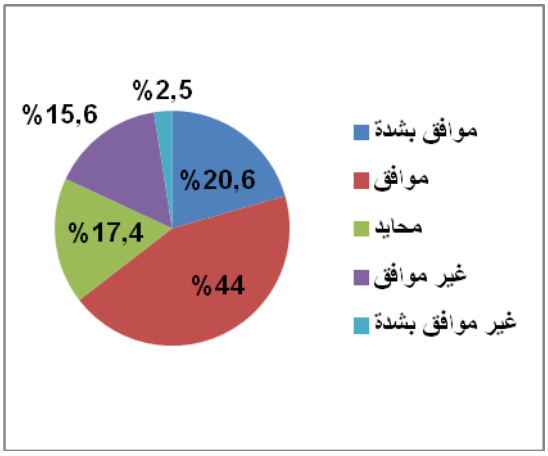
الشكل رقم(25): يبين التوزيع النسبي لتقديم الأستاذ الجامعي عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة

يتبين من الجدول السابق أن أكبر نسبة مئوية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو العبارة " **يقدم عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة** " أعلاه كانت بالتساوي بين درجة (موافق)، ودرجة (موافق بشدة) بنسبة 28,0%، أي بمجموع 158 مبحوث، ممن عبروا عن موافقتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو مضمون هذه الفقرة ، أما نسبة 10,3% من المبحوثين، أي ما يعادل 29 طالب، لم يعبروا عن اتجاهاتهم والتزموا بالحياد (محايد). في حين نجد البعض من المبحوثين استجابوا بعدم الموافقة على محتوى الفقرة بنسبة 23,4% لدرجة (غير موافق)، وبنسبة 10,3% لدرجة (غير موافق بشدة)، والتي تمثل في مجموعها نسبة منخفضة كتعبير عن اتجاههم السلبي. ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن تقديم المادة العلمية يتم بطرق تدريسية متنوعة، وأشهرها طريقة المحاضرة، التي يلجأ إليها العديد من الأساتذة لأنها تستوعب أعداد كبيرة من الطلبة، وتوفر لهم الاحساس بالأمن والإستقرار مع أقرانهم. ونظرا لكون هذه الطريقة تعتمد على نقل المعرفة بشكل مكثف من المعلم إلى المتعلم، فإن ذلك يتطلب في نهاية كل محاضرة تقديم ملخص وجيز عما سبق عرضه، لتذكير المتلقي بالنقاط الأساسية التي تم تناولها.

جدول رقم (36): يبين تطبيق أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لإنجاز العمل المطلوب

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	58	%20,6
موافق (4)	124	%44,0
محايد (3)	49	%17,4
غير موافق(2)	44	%15,6
غير موافق بشدة (1)	07	%2,5
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



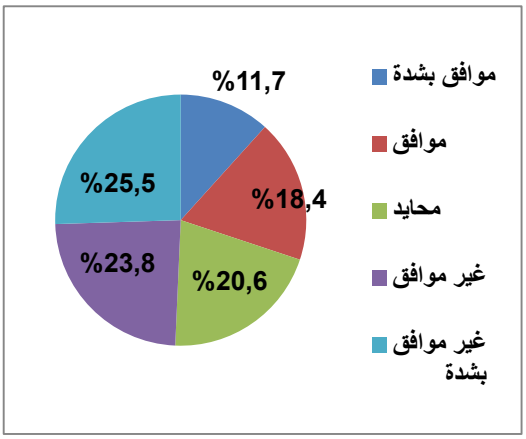
الشكل رقم(26): يبين التوزيع النسبي لتطبيق أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لإنجاز العمل المطلوب

من خلال الجدول أعلاه، يتضح بأن ترتيب البدائل الخاصة باستجابات أفراد العينة نحو العبارة " **يطبق أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لإنجاز العمل المطلوب** " جاءت بنسب متباينة، حيث حقق البديل (موافق) أعلى نسبة وهي 44,0% ، يليه البديل (موافق بشدة) بنسبة 20,6%، أي بمعدل 182 مبحوث وهذا يدل على وجود اتجاه إيجابي لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، من حيث استخدامهم لأسلوب التعلم التعاوني في الممارسات التعليمية. كما احتل البديل (محايد) المرتبة الثالثة بنسبة 17,4%، وبمعدل 49 مبحوث، بينما نجد البديل(غير موافق) جاء في المرتبة الرابعة بنسبة 15,6%، ويليه البديل(غير موافق بشدة) بنسبة مئوية قدرها 2,5%، أي بمجموع 51 طالب ممن كانت لهم اتجاهات سلبية نحو مضمون هذه العبارة. ويجدر بنا القول هنا في أن التعلم التعاوني يعتبر من الأساليب النشطة في عملية التعلم، حيث تساعد على تعزيز التفاعل الصفي، وتشعر كل متعلم بأهمية العمل الذي يسند إليه، وأن الأستاذ الفعال هو الذي يعرف كيف يطبق هذا الأسلوب بما يتناسب مع الحاجات التعليمية، حيث يساعد المتعلم على الاندماج وتنمية شخصيته الاجتماعية، وكذالك يزيد من التحصيل الأكاديمي، خاصة لذوي المستوى المنخفض.

جدول رقم (37): يبين تقديم الأستاذ الجامعي للمحاضرة بشكل ممل

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	33	%11,7
موافق (2)	52	%18,4
محايد (3)	58	%20,6
غير موافق(4)	67	%23,8
غير موافق بشدة (5)	72	%25,5
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



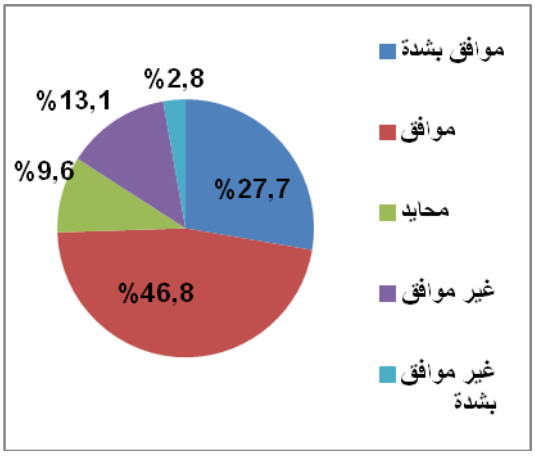
الشكل رقم(27): يوضح التوزيع النسبي لدرجة تقديم الأستاذ الجامعي للمحاضرة بشكل ممل

يتبين من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة البحث نحو العبارة " **يقدم المحاضرة بشكل ممل**" جاءت بنسب متقاربة، حيث بلغت نسبة 25,5% عند درجة (غير موافق بشدة)، تليها نسبة 23,8% لدرجة (غير موافق)، أي أن مجموع المبحوثين الذين عارضوا هذه الفقرة بلغ 139 مفردة، مما يدل على وجود اتجاهات سلبية لطلبة جامعة سكيكدة نحو مضمون هذه العبارة، أي أن أساتذتهم يقدمون المحاضرة بشكل مثير للانتباه، حتى يتسنى للطلبة متابعة الحصة التدريسية باهتمام، أما نسبة 20,6% من المبحوثين أي ما يعادل 58 طالب، لم يعبروا عن اتجاهاتهم والتزموا بالحياد (محايد)، في حين نجد البعض من المبحوثين استجابوا بالموافقة على العبارة بنسبة 18,4% للتقدير (موافق)، وبنسبة 11,7% للتقدير(موافق بشدة)، والتي تمثل في مجموعها 85 مبحوث كتعبير عن اتجاهاتهم الإيجابية نحو هذا الطرح. ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن طريقة المحاضرة تعد من بين الطرق التقليدية في الجامعة، والتي تتميز أحيانا بالرّتابة والملل، خاصة إذا كان المتعلم متلقي سلبي للمعرفة، ولهذا فإن قدرة الأستاذ الجامعي تتجلى في خلق جو تعليمي مناسب، عن طريق التنقل الهادف بين الصفوف أثناء الشرح والاهتمام بمتابعة المتعلمين، وإثارة بعض التساؤلات التي تقلل من أثر العوامل المشتتة لانتباه الطلبة وانصرافهم عن موضوع الدرس.

جدول رقم (38): يبين استخدام الأستاذ الجامعي أسلوب المناقشة أثناء الشرح

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	78	%27,7
موافق (4)	132	%46,8
محايد (3)	27	%9,6
غير موافق(2)	37	%13,1
غير موافق بشدة (1)	08	%2,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



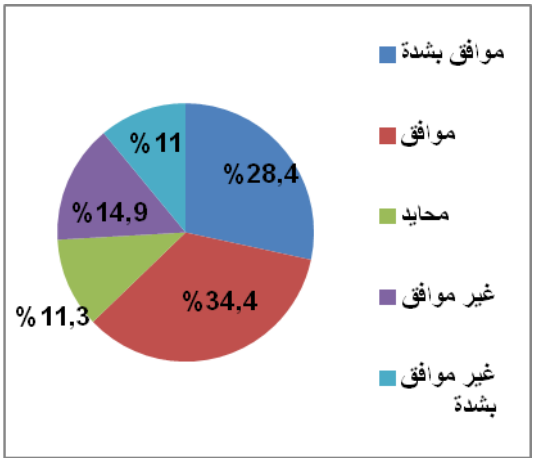
الشكل رقم(28): يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي أسلوب المناقشة أثناء الشرح

يتبين من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، أن 132 مبحوث وبنسبة 46,8%، عبروا عن اتجاهاتهم بدرجة(موافق)، فيما يخص عبارة " **يستخدم أسلوب المناقشة أثناء الشرح** "، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 27,7% وبمعدل 78مفردة، مما يفسر وجود اتجاه إيجابي لطلبة جامعة سكيكدة نحو مضمون هذه العبارة، أما استجابات المبحوثين نحو الخيارات (غير موافق) و(غير موافق بشدة)، فقدرت نسبها على التوالي 13,1% و2,8%، والتي بلغت في مجموعها 15,9%، أي بمعدل 47 مفردة ممن عبروا عن اتجاهاتهم بالسلب نحو هذه العبارة، أما المبحوثين الذين التزموا بالحياد فكانت نسبتهم 9,6% أي بمعدل 27 طالب. وما يمكن الإشارة إليه هو أن استخدام أسلوب المناقشة داخل الفصل الدراسي يساعد على تنمية شخصية المتعلم، من حيث التحدث والاستماع واحترام آراء الآخرين، وكذلك تشجيع الاتصالات اللفظية وغير اللفظية بين الطلبة، خاصة إذا كان لدى الأستاذ مهارة في صياغة الأسئلة الصفية، وإدارة المناقشة بطريقة منتظمة، حتى يتسنى لجميع المتعلمين المشاركة والتعبير عن أحاسيسهم وأفكارهم واهتماماتهم.

جدول رقم (39): يوضح استخدام الأستاذ الجامعي تقنيات متنوعة أثناء تقديم الدرس

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	80	%28,4
موافق (4)	97	%34,4
محايد (3)	32	%11,3
غير موافق(2)	42	%14,9
غير موافق بشدة (1)	31	%11,0
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



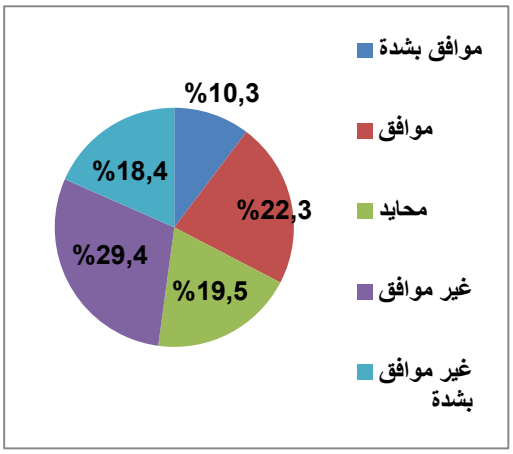
الشكل رقم(29): يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي تقنيات متنوعة أثناء تقديم الدرس

إذا أردنا استنطاق النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، نجد أن نسبة 34,4% من المبحوثين أجابوا بدرجة (موافق) عن العبارة " **يستخدم تقنيات تعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس**"، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 28,4%، أي أن درجة الموافقة الكلية بلغت 62,8%، وبمعدل 177 مبحوث، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية نحو هذه العبارة. أما باقي التقديرات فجاءت بنسب منخفضة، حيث سجلت نسبة 11,3% للبديل (محايد)، وبنسبة 14,9% للبديل (غير موافق)، وأن أقل نسبة هي 11,0% تعود للبديل (غير موافق بشدة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن طلبة جامعة سكيكدة لديهم اتجاه إيجابي نحو أساتذتهم فيما يخص استخدامهم لوسائل وتقنيات تعليمية أثناء تقديم الدرس. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الوسائل التعليمية في التدريس، حيث تعد أحد العناصر الهامة في العملية الاتصالية بين الأستاذ والطلبة، فهي تساعد على توضيح الأفكار، ونقل الخبرات التعليمية بطريقة مباشرة، مما يزيد من الدافعية للتعلم، ولهذا يجب على المعلم استخدام الأداة المناسبة للموقف التعليمي.

جدول رقم (40): يوضح تحدث الأستاذ الجامعي بوتيرة سريعة أثناء شرحه للدرس

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	29	%10,3
موافق (2)	63	%22,3
محايد (3)	55	%19,5
غير موافق(4)	83	%29,4
غير موافق بشدة (5)	52	%18,4
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



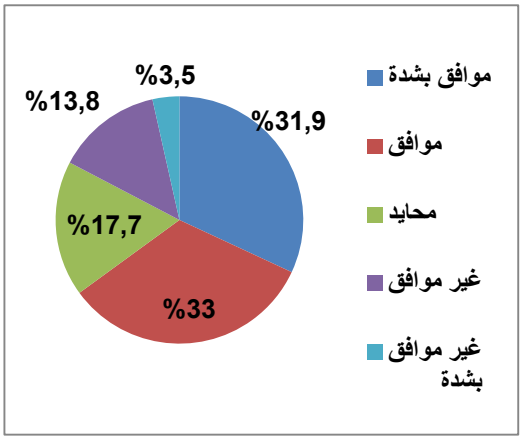
الشكل رقم (30): يوضح التوزيع النسبي لتحدث الأستاذ الجامعي بوتيرة سريعة أثناء شرحه للدرس

تظهر النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، أن استجابات المبحوثين نحو البند " **يتحدث بوتيرة سريعة أثناء شرحه للدرس**" جاءت بنسبة 29,4% للتقدير(غير موافق)، وبنسبة 18,4% للتقدير(غير موافق بشدة)، أي أن 135 من المبحوثين أقروا بعدم الموافقة على هذا الطرح، مما يفسر وجود اتجاه سلبي لطلبة جامعة سكيكدة نحو هذه الفقرة، وأن أساتذتهم لا تنطبق عليهم هذه الصفة الغير مرغوبة في عملية التدريس، كما يلاحظ أيضا أن نسبة المبحوثين الذين استجابوا بالموافقة على هذا البند بلغت على التوالي 22,3% لدرجة (موافق)، و10,3% لدرجة (موافق بشدة) والتي تعادل 92 مبحوث، ممن وافقوا على مضمون هذه الفقرة. وهناك من كانت لديهم وجهة نظر محايدة حول هذا الموضوع، حيث قدرت نسبتهم 19,5%، وهم أقلية مقارنة بالحجم الإجمالي للعينة. ويمكن القول بأن تقديم الدرس بوتيرة واحدة وسريعة دون مراعاة لقدرات الطلبة وفروقهم الفردية، قد يؤدي إلى الملل والشّرود الذهني، ولهذا فإن الأستاذ الناجح يجب أن يمتلك مهارة تقديم المادة العلمية بطريقة مشوقة ومتجددة، بحيث يستخدم فيها مثيرات تجلب انتباه الطلبة، وتزيد من شغفهم وإقبالهم على المادة وعلى المدرس أيضا.

جدول رقم (41): يبين إجابة الأستاذ الجامعي بوضوح عن أسئلة الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	90	%31,9
موافق (4)	93	%33,0
محايد (3)	50	%17,7
غير موافق(2)	39	%13,8
غير موافق بشدة (1)	10	%3,5
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(31): يوضح التوزيع النسبي لمدى إجابة الأستاذ الجامعي بوضوح عن أسئلة الطلبة

بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه يتبين أن استجابة المبحوثين نحو الفقرة " **يجيب بوضوح عن أسئلة الطلبة** " جاءت بدرجة موافقة عالية مقارنة مع باقي التقديرات، حيث بلغت نسبتها33,0% للبديل (موافق) وبنسبة 31,9% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 183 مفردة من مجموع عينة البحث، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، فيما يخص إجاباتهم الواضحة عن الأسئلة والاستفسارات التي يطرحها الطلبة، وهناك من المبحوثين من تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد وعددهم 50 مبحوث، أي ما يقدر بنسبة 17,7% من مجموع أفراد العينة. بينما المبحوثين الذين أبدوا عدم موافقتهم على هذه العبارة فكانت نسبهم على التوالي 13,8% للبديل(غير موافق)، و3,5% للبديل(غير موافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 49 مبحوث ممن لديهم اتجاهات سلبية، وهم نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة المؤيدين لهذه الفقرة. وما يمكن قوله هو أن طرح الأسئلة من طرف الطلبة يمكن أن نفسره من عدة جوانب، أغلبها يكون بدافع الفهم والاستيعاب لما يقدم من معلومات حول موضوع الدرس، لكن أحيانا قد يكون الهدف من وراء طرح الأسئلة هو معرفة قدرات الأستاذ، وسعة إطلاعه وتمكنه من المادة التعليمية، وفي هذه الحالة يجب أن يكون الأستاذ جاهزا لأسئلة الطلبة التي تطرح، حتى لا يتم إحراجه، وأن يعرف كيف يتصرف بذكاء في مختلف المواقف.

➢ أما بالنسبة للسؤال المفتوح الوارد في نهاية هذا المحور والمتمثل في: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التدريس؟ فقد قمنا بتجميع وتحليل محتوى الاقتراحات التي أشار إليها الطلبة حول هذا السؤال فكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم (42): يوضح إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التدريس؟

الرقم	العبارات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
01	يجب على الأستاذ أن يسمح بالمناقشة الجماعية في تقديم الدرس ويحترم رأي الطلبة	29	% 10,28
02	يجب على الأستاذ الابتعاد عن طريقة التلقين وإدراج طرق حديثة في التدريس	18	% 6,38
03	يجب على الأستاذ أن يجيب على أسئلة الطلبة بوضوح	8	% 2,84
04	يجب على الأستاذ أن يجعل من الطالب عنصر فاعل في العملية التعليمية	3	% 1,06
05	يجب على الأستاذ أن يشجع على البحث العلمي وحب الإكتشاف لتنمية مكتسبات الطالب	4	% 1,42
06	يجب على الأستاذ استغلال الوقت الكافي في التدريس دون الخروج عن الموضوع	6	% 2,13
07	يجب على الأستاذ تبسيط المعلومة بإعطاء أمثلة توضيحية أثناء الشرح	30	% 10,64
08	يجب على الأستاذ الاطلاع على كل ماهو جديد في الاختصاص وتطوير مكتسباته	6	% 2,13
09	يجب على الأستاذ إدراج التكنولوجيا في عملية التدريس باستخدام وسائل الايضاح السمعية والبصرية	24	% 8,51
10	يجب على الأستاذ إبعاد الطلبة عن البحوث النظرية الجافة في الأعمال الموجهة	3	% 1,06
11	يجب على الأستاذ خلق روح التنافس بين الطلبة وإثارة الدافعية لديهم	4	% 1,42
12	يجب على الأستاذ اعتماد طريقة العمل الجماعي داخل القسم	4	% 1,42
13	يجب على الأستاذ أن يراعي قدرات الطلبة والفروق الفردية بينهم	14	% 4,96
14	يجب على الأستاذ التركيز على الجانب التطبيقي في التدريس وإشراك الطلبة خاصة في التخصصات العلمية	11	% 3,90
15	يجب على الأستاذ أن يراعي عدم إجادة الطلبة للغات الأجنبية	2	% 0,71

	واستخدام اللغة العربية لتدريس العلوم		
16	يجب على الأستاذ أن يصحح معلومات الطالب وأخطائه بطريقة مرنة	**4**	**% 1,42**
17	يجب على الأستاذ إدراج طريقة التعلم بالكفاءات لتحسين مهارات الطالب	**3**	**% 1,06**
18	يجب على الأستاذ أن يقدم المحاضرة بصورة مشوقة قبل أن تصل إلى الطالب في شكل نسخ مصورة	**6**	**% 2,13**
عدد الطلبة المستجيبين		**179**	**% 63,48**
عدد الطلبة الممتنعين عن الإجابة		**103**	**% 36,52**
المجموع الكـــــلي		**282**	**% 100**

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى نتائج استجابات المبحوثين حول السؤال المفتوح الخاص بالاقتراحات التي يراها الطلبة ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التدريس، والتي تضمنت 18 اقتراح تم ترتيبها حسب التكرارات، والنسب المئوية، فكانت كالتالي:

الاقتراح رقم (7) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ تبسيط المعلومة بإعطاء أمثلة توضيحية أثناء الشرح**" جاء في المرتبة الأولى بنسبة 10,64%، كدليل على أهمية الاستعانة بالأمثلة في تقديم الأستاذ الجامعي للمادة العلمية، بحيث تساعد الطالب على الفهم الجيد، وربط الظواهر ببعضها البعض حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي.

وجاء الاقتراح رقم (1) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ أن يسمح بالمناقشة الجماعية في تقديم الدرس ويحترم رأي الطلبة** " في المرتبة الثانية بنسبة 10,28%، أي أن الطلبة يحبذون طريقة المناقشة الجماعية، التي تثير نوع من المنافسة وتسمح لهم بالتعبير الحر عن آرائهم ومواقفهم، وهذا يدعم ثقتهم بأنفسهم ويقبلون أكثر على مقاعد الدراسة.

وقد حقق الاقتراح رقم (9) والمتمثل في " **يجب على الأستاذ إدراج التكنولوجيا في عملية التدريس باستخدام وسائل الإيضاح السمعية والبصرية** " نسبة 8,51%، فالطلبة يطالبون بضرورة توفير الوسائل التعليمية المتطورة، التي تساعد على تيسير عملية التعلم .

أما الاقتراح رقم (2) والمتمثل في " **يجب على الأستاذ الابتعاد عن طريقة التلقين وإدراج طرق حديثة في التدريس**" فقدرت نسبته 6,38%، والتي تدعو إلى تجنب طريقة التدريس التقليدية، التي تعتمد على نقل المعرفة جاهزة من المعلم إلى المتعلم، والتركيز على الطرق الحديثة، التي تجعل من المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

أما باقي الاقتراحات فجاءت بنسب متقاربة، وأن أضعف نسبة سجلت عند الاقتراح (15)، والمتمثل في " **يجب على الأستاذ أن يراعي عدم إجادة الطلبة للغات الأجنبية واستخدام اللغة العربية لتدريس العلوم**" والتي قدرت بـ 0,71%، حيث يطالب المبحوثين بضرورة اعتماد اللغة الأم في التدريس، خاصة في التخصصات العلمية وتجنب استخدام اللغات الأجنبية، التي تشكل عائق للطلبة بسبب ضعف مردودهم اللغوي. كما يتضح أعلاه أن 179 من المستجوبين وبنسبة 63,48% من مجموع أفراد العينة، عبروا باقتراحاتهم وآرائهم حول هذا الموضوع، في حين نجد 103 منهم وبنسبة 36,52%، ممن امتنعوا عن الإجابة حول هذا السؤال وهم يمثلون الأقلية مقارنة مع باقي أفراد العينة.

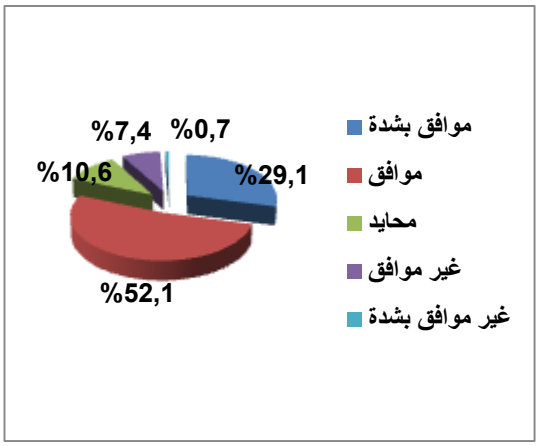
1-2- البعد الثاني: إدارة القسم(الصف الدراسي)

وهو البعد الثاني من الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، المراد تقييمه في هذه الدراسة ومعرفة اتجاهات المبحوثين نحوه، والذي يحتوي على ثمانية عشرة (18) عبارة تقيس هذا الجانب وسنعرض نتائجها في جداول بناء على ما تمت معالجته من معطيات إحصائية لهذه العبارات، بالإضافة إلى تحليل محتوى استجابات المبحوثين نحو السؤال المفتوح الذي عرض عليهم في نهاية هذا المحور.

جدول رقم (43): يبين محافظة الأستاذ الجامعي على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الدرس

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	82	%29,1
موافق (4)	147	%52,1
محايد (3)	30	%10,6
غير موافق(2)	21	%7,4
غير موافق بشدة (1)	02	%0,7
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(32): يبين التوزيع النسبي لمدى محافظة الأستاذ الجامعي على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الدرس

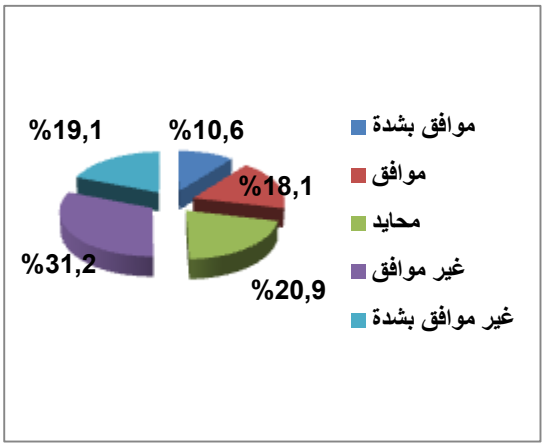
يتبين من الجدول السابق أن أكبر نسبة مئوية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو العبارة " **يحافظ على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الدرس**" كانت عند درجة (موافق) بنسبة 52,1%، وبمعدل 147 مبحوث، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 29,1%، وبمعدل 82 مبحوث، أي أن نسبة الموافقة ككل بلغت 81,2 %، وهي نسبة مرتفعة جدا مقارنة مع باقي النسب، مما يدل على وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو أساتذة جامعة سكيكدة، فيما يخص المحافظة على الانضباط داخل حجرة الدراسة أثناء عرض الدرس. أما نسبة 10,6% من المبحوثين أي ما يعادل 30 طالب، لم يعبروا عن اتجاهاتهم والتزموا

بالحياد (محايد). في حين نجد البعض من المبحوثين استجابوا بعدم الموافقة على العبارة بنسبة 7,4% لدرجة (غير موافق)، وبنسبة 0,7% لدرجة (غير موافق بشدة)، والتي تمثل في مجموعها نسبة منخفضة جدا كتعبير عن اتجاههم السلبي. ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن قدرة الأستاذ الجامعي على فهم طبيعة المتعلمين، واحتياجاتهم، وأساليبهم في العمل، إنما ينعكس على الطلاب بالاستعداد للمتابعة الدراسية، والتمكن من تحقيق تحصيل جيد ومشاركة فعالة. فكلما كان الأستاذ قادرا، ومتحكما في المحافظة على الانضباط أثناء تقديم الدرس، كان ذلك مؤثرا في الطلبة، حيث ينمي فيهم روح الانضباط الذاتي، ويصبح كل طالب مهتم بما يقدم له من مادة علمية بعيدا عن التشويش أو كل ما يسبب خرق للنظام الصفي.

جدول رقم (44): يوضح إكثار الأستاذ الجامعي من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	30	%10,6
موافق (2)	51	% 18,1
محايد (3)	59	%20,9
غير موافق(4)	88	%31,2
غير موافق بشدة (5)	54	%19,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



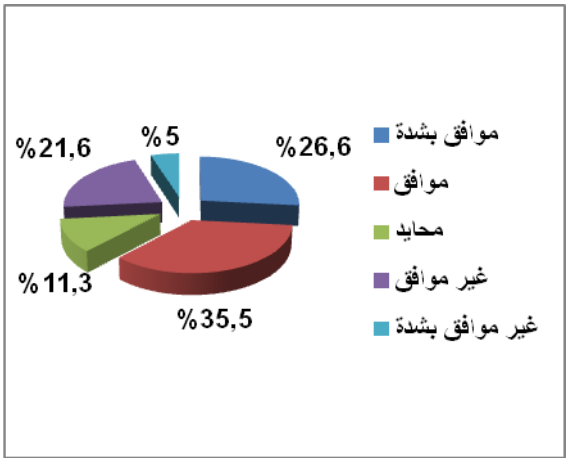
الشكل رقم(33): يبين التوزيع النسبي لإكثار الأستاذ الجامعي من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول أعلاه، يتضح بأن ترتيب البدائل الخاصة باستجابات أفراد العينة نحو العبارة " **يكثر من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس**" جاءت بنسب متقاربة إلى حد ما، حيث بلغت نسبة المعارضة في مجموعها 50,3%، وبمعدل 142 مبحوث، أي أن حوالي نصف أفراد العينة لم يوافقوا على مضمون هذه الفقرة وكانت اتجاهاتهم سلبية، في حين نجد نسبة الموافقة قدرت على التوالي 18,1 % للتقدير (موافق)، وبنسبة 10,6 % للتقدير (موافق بشدة)، أي ما يعادل 81 مبحوث، ممن يؤيدون فكرة خروج الأستاذ عن موضوع الدرس وانغماسه في الأحاديث الجانبية. بينما أظهرت نسبة 20,9%، تحفظها والتزامها بالحياد تجاه هذا البند. ويمكن القول في هذا الشأن بأن تقديم الدرس على وتيرة واحدة ولمدة زمنية طويلة، يؤثر سلبا على انتباه المتعلمين وإجهادهم، ولهذا فالأستاذ مطالب بأخذ وقت مستقطع بين الحين والآخر للترويح على الطلبة، دون الخروج عن الحدود التي تحكم العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب.

جدول رقم (45): يوضح إثارة الأستاذ الجامعي لروح المنافسة بين الطلبة أثناء التدريس

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	75	%26,6
موافق (4)	100	%35,5
محايد (3)	32	%11,3
غير موافق(2)	61	%21,6
غير موافق بشدة (1)	14	%5,0
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



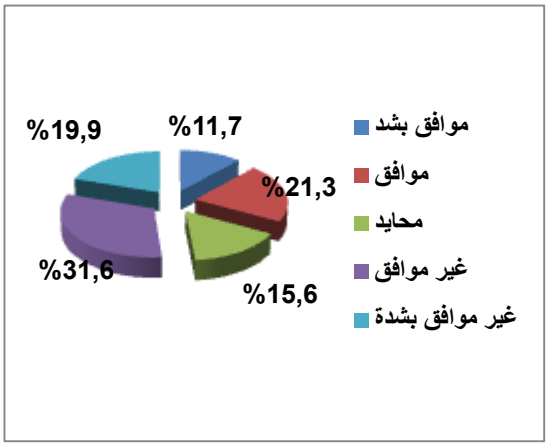
الشكل رقم (34): يوضح التوزيع النسبي لمدى إثارة الأستاذ الجامعي لروح المنافسة بين الطلبة أثناء التدريس

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه، يتبين أن أكبر نسبة لأفراد العينة عبروا عن موافقتهم لمضمون العبارة " **يثير روح المنافسة بين الطلبة أثناء التدريس**" بنسبة 35,5% للتقدير (غير موافق)، وبنسبة 26,6% للتقدير(غير موافق بشدة)، أي بمعدل 175 طالب ممن كانت لديهم اتجاهات إيجابية نحو أساتذة جامعة سكيكدة بخصوص هذه العبارة. أما المعارضين فكان مجموع نسبهم 26,6%، أي بمعدل 75 مبحوث من الذين كانت لديهم اتجاهات سلبية، بينما فئة المحايدين الذين تحفظوا برأيهم فكانت نسبتهم 11,3%. وما يمكن قوله في هذا الصدد هو أن المعلم الناجح، هو الذي تكون لديه القدرة على بث روح الحماس والمنافسة بين طلبته، عن طريق إثارة العواطف والعلاقات الإيجابية، ومساعدة الطلبة على ممارسة أفكارهم الذاتية داخل القسم، مما يزيد من انتباههم ومتابعتهم للموضوع طوال الحصة التدريسية.

جدول رقم (46): يوضح فقدان تحكم الأستاذ الجامعي في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	33	%11,7
موافق (2)	60	%21,3
محايد (3)	44	%15,6
غير موافق(4)	89	%31,6
غير موافق بشدة (5)	56	%19,9
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



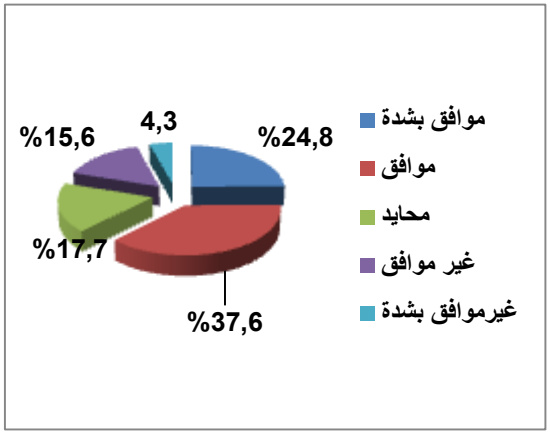
الشكل رقم(35): يبين التوزيع النسبي لفقدان تحكم الأستاذ الجامعي في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية

تشير المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه، أن استجابات أفراد عينة البحث نحو العبارة " **يفقد تحكمه في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية** " كانت لفئة المعارضين في المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبة البديل (غير موافق) 31,6%، والبديل (غير موافق بشدة) نسبة 19,9%، أي أن عدد المبحوثين الذين كان لهم اتجاه سلبي حول مضمون هذه العبارة بلغ نسبة 51,5 %، وبمعدل 145 مبحوث. أما نسبة 15,6% من المبحوثين، أي ما يعادل 44 طالب، لم يعبروا عن اتجاهاتهم والتزموا بالحياد (محايد). في حين نجد البعض منهم استجابوا بالموافقة على هذه العبارة بنسبة 21,3% لدرجة (موافق)، وبنسبة 11,7% لدرجة (موافق بشدة)، والتي تمثل في مجموعها 93 مبحوث. ونخلص إلى القول بأن أغلب طلبة جامعة سكيكدة عبروا عن موقفهم برفضهم لمضمون الفقرة أعلاه، ويقرون بأن أساتذتهم لديهم القدرة الكافية في المحافظة على ضبط النفس، وسعة الصدر، أمام ما يصدر من مخالفات سلوكية داخل القسم والتي يتم الفصل فيها بحزم، دون اللجوء إلى الطرق التسلطية أو العقابية التي تزيد من حدة الموقف.

جدول رقم (47): يوضح توفير الأستاذ الجامعي مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	70	%24,8
موافق (4)	106	%37,6
محايد (3)	50	%17,7
غير موافق(2)	44	%15,6
غير موافق بشدة (1)	12	%4,3
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(36): يبين التوزيع النسبي لمدى توفير الأستاذ الجامعي مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية

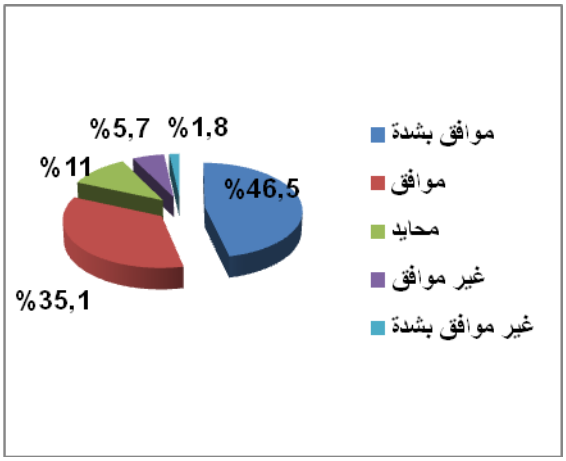
من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، يتبين أن 106 من المبحوثين وبنسبة 37,6%، عبروا عن اتجاهاتهم بدرجة(موافق)، فيما يخص العبارة " **يوفر مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية** " تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 24,8%، وبمعدل 70 مفردة، مما يفسر وجود اتجاه إيجابي لطلبة جامعة سكيكدة، نحو ما يوفره أساتذتهم من بيئة تعليمية مريحة من الناحية النفسية والاجتماعية للطالب، حيث يشعر خلالها بالإطمئنان والأمن، مما يزيد من تفاعله الصفي، وهذا يؤثر بشكل إيجابي على نواتج التعلم. أما استجابات المبحوثين نحو الخيارات (غير موافق) و(غير موافق بشدة) فقدرت نسبها على التوالي 15,6% و4,3%، والتي بلغت في مجموعها 19,9%، أي بمعدل 56 مفردة، ممن عبروا عن اتجاهاتهم بالسلب نحو أساتذتهم بخصوص هذه العبارة. أما المبحوثين الذين التزموا بالحياد فكانت

نسبتهم 17,7%، أي بمعدل 50 طالب، بمعنى لا يوجد لديهم اتجاه صريح نحو أساتذتهم. وما يمكن قوله في هذا الشأن هو أن توفير مناخ تعليمي مناسب، يساعد في نجاح العملية التعليمية، وأن الأستاذ الكفء، هو الذي يعرف كيف يتعامل مع طلبته، ويشعرهم بالثقة في النفس، ويتحدث إليهم بصوت هادئ وينمي علاقته بهم على أساس الود والعطف، حتى يكون قدوة صالحة في عمله وخلقه.

جدول رقم (48): يوضح تعامل الأستاذ الجامعي مع الطلبة باحترام

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	131	%46,5
موافق (4)	99	%35,1
محايد (3)	31	%11,0
غير موافق(2)	16	%5,7
غير موافق بشدة (1)	05	%1,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



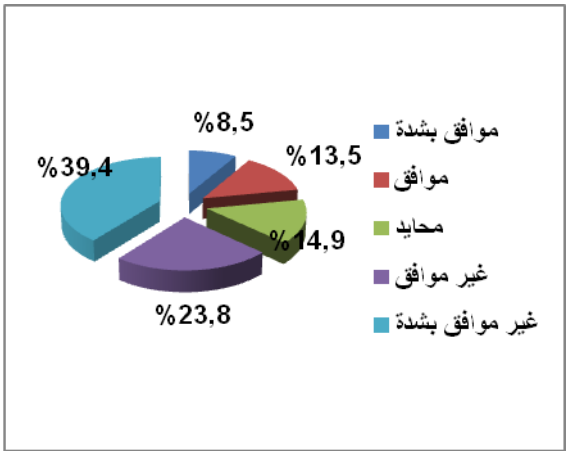
الشكل رقم(37): يبين التوزيع النسبي لدرجة تعامل الأستاذ الجامعي مع الطلبة باحترام

نلاحظ من الجدول أعلاه، أن أغلب أفراد العينة عبروا عن موافقتهم بالإيجاب على مضمون العبارة " **يتعامل مع الطلبة باحترام** "، موزعين مابين درجة (موافق بشدة) بنسبة 46,5%، ودرجة (موافق) بنسبة 35,1%، وهي نسبة مرتفعة جدا تشير إلى وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو أساتذتهم الذين يتعاملون معهم بكل ود واحترام. أما بالنسبة للمعارضين فكانت نسبتهم ضعيفة جدا في مجموعها، حيث بلغت نسبة 7,5%، أي بمعدل 21 مبحوث، ممن كانت لديهم اتجاهات سلبية نحو هذه العبارة. في حين نجد نسبة المحايدين تفوق بقليل نسبة المعارضين، حيث بلغت 11%. وما يمكن قوله هو أن هناك علاقة بين معاملة الأستاذ للطلبة وتحصيلهم الدراسي، باعتبار أن سلوك المعلم هو نوع من المثيرات والحوافز، فكلما كان هناك نوع من الحب، والاحترام تجاه الطلبة داخل الفصل الدراسي زاد إقبالهم على الدراسة، إضافة إلى تقديرهم لذواتهم، خاصة في المرحلة الجامعية التى تؤهلهم للاندماج في الحياة المهنية، والاعتماد على أنفسهم في مواجهة مختلف المواقف التي تعترضهم.

جدول رقم (49): يبين سخرية الأستاذ الجامعي من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	24	%8,5
موافق (2)	38	%13,5
محايد (3)	42	%14,9
غير موافق(4)	67	%23,8
غير موافق بشدة (5)	111	%39,4
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج pss



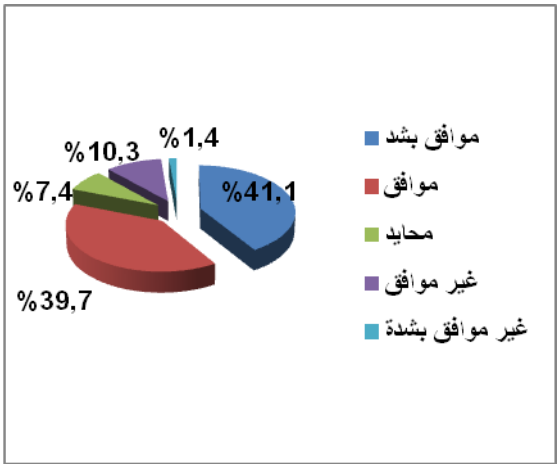
الشكل رقم(38): يوضح التوزيع النسبي لمدى سخرية الأستاذ الجامعي من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر

توضح بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة لأفراد العينة عبروا عن عدم موافقتهم عن العبارة " **يسخر من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر**" بنسبة 39,4% للبديل (غير موافق بشدة)، وبنسبة 23,8% للبديل(غير موافق)، أي بمعدل 178 طالب، ممن عارضوا مضمون هذه العبارة، وبالتالي نقول أن لديهم اتجاهات سلبية نحو أساتذهم، فهم يرون أن الأستاذ بجامعة سكيكدة لا يسخر من إجاباتهم الخاطئة بل يصححها معهم، كما أنه يصغي بشكل جيد لمبادراتهم، وطرحهم لوجهات نظرهم ومناقشتها وتشجيعها. أما المؤيدين لهذا الطرح فكان مجموع نسبتهم 22%، أي بمعدل 62 طالب، ممن كانت لهم اتجاهات إيجابية. وهناك فئة المحايدين الذين تحفظوا برأيهم، حيث كانت نسبتهم 14,9%، وبمعدل 42 طالب من مجموع أفراد العينة.

جدول رقم (50): يبين إصغاء الأستاذ الجامعي باهتمام لأسئلة الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	116	%41,1
موافق (4)	112	%39,7
محايد (3)	21	%7,4
غير موافق(2)	29	%10,3
غير موافق بشدة (1)	04	%1,4
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



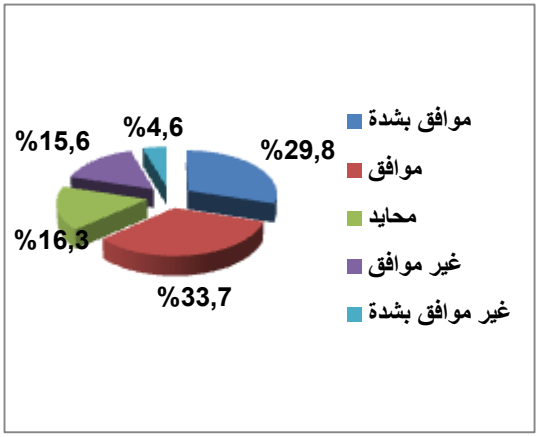
الشكل رقم(39): يوضح التوزيع النسبي لمدى إصغاء الأستاذ الجامعي باهتمام لأسئلة الطلبة

تظهر النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بأن استجابات أفراد العينة نحو الفقرة " **يصغي باهتمام لأسئلة الطلبة** " وردت بدرجة موافقة عالية حيث حقق البديل (موافق بشدة) نسبة 41,1% ، يليه البديل (موافق) بنسبة 39,7% بمعنى أن 228 مبحوث وافقوا بمستوى مرتفع على هذا البند مما يفسر وجود اتجاه جد ايجابي لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم من حيث إصغائهم الجيد وبتمعن لما يقدمه الطالب من أسئلة أو استفسارات حول موضوع الدرس، بينما نجد البعض من المبحوثين عبروا عن عدم موافقتهم لهذا الطرح حيث قدر البديل(غير موافق) بنسبة 10,3% و بنسبة 1,4% للبديل(غير موافق بشدة) أي بمجموع 33 ممن كانت لهم اتجاهات سلبية نحو مضمون هذه العبارة، كما قدرت نسبة المحايين 7,4% وبمعدل 21 مبحوث. ويجدر بنا القول إلى أن اهتمام الأستاذ بأسئلة الطلبة والرد عليها أو إحالتها للمناقشة داخل القسم يزيد من المشاركة الإيجابية للطلبة ويسهم في خلق مناخ تفاعلي يساعد على التعلم الفعال.

جدول رقم (51): يبين تنمية الأستاذ الجامعي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	84	%29,8
موافق (4)	95	%33,7
محايد (3)	46	%16,3
غير موافق(2)	44	%15,6
غير موافق بشدة (1)	13	%4,6
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(40): يوضح التوزيع النسبي لتنمية الأستاذ الجامعي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار

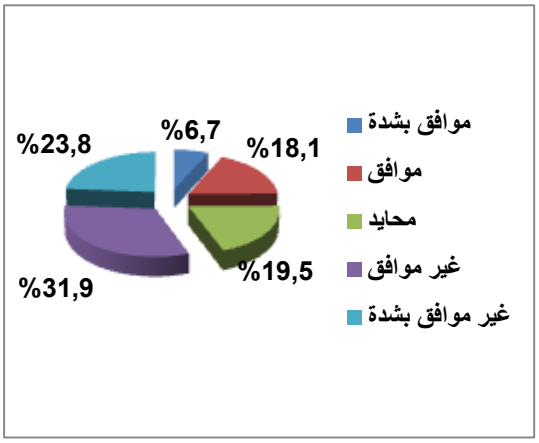
من خلال استقرائنا لنتائج الجدول أعلاه، يتبين لنا أن 95 مبحوث وبنسبة 33,7%، عبروا عن اتجاهاتهم بدرجة(موافق)، فيما يخص العبارة " **ينمي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار**" ، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 29,8%، وبمعدل 84 مفردة، مما يفسر وجود اتجاه إيجابي لطلبة جامعة سكيكدة نحو مضمون هذه العبارة، وأن أساتذتهم يتقبلون آراءهم وأفكارهم بطريقة تنمي لديهم روح البحث والمثابرة، وتعزز ثقتهم بأنفسهم. بينما استجابات المبحوثين نحو الخيارات (غير موافق) و(غير موافق بشدة) فقدرت نسبها على التوالي 15,6% و4,6%، والتي بلغت في مجموعها 20,2%، أي بمعدل 57 مفردة، ممن عبروا عن عدم موافقتهم لمضمون هذه العبارة. أما الفئة المحايدة فكانت نسبتها 16,3%، أي بمعدل 46 طالب. وما يمكن الإشارة إليه هو أن شخصية المتعلم تتأثر بما يمارسه الأستاذ

من سلوكات وملاحظات داخل القسم، فكلما بادر هذا الأخير بتشجيع الطالب، ومساعدته على المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة، أدى ذلك إلى زيادة تعلماته ومن ثم تزداد ثقته بنفسه، ويتخلص من حالة الخوف والتردد التي كانت تراوده، بينما إذا كان الأستاذ متسلط في قراراته، ومقاطعة طلبته في التعبير عن مواقفهم ووجهات نظرهم، فإن ذلك يؤدي إلى غياب التفاعل الصفي، وبالتالي يسود الملل والروتين داخل القسم.

جدول رقم (52): يبين استخدام الأستاذ الجامعي العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	19	%6,7
موافق (2)	51	%18,1
محايد (3)	55	%19,5
غير موافق(4)	90	%31,9
غير موافق بشدة (5)	67	%23,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



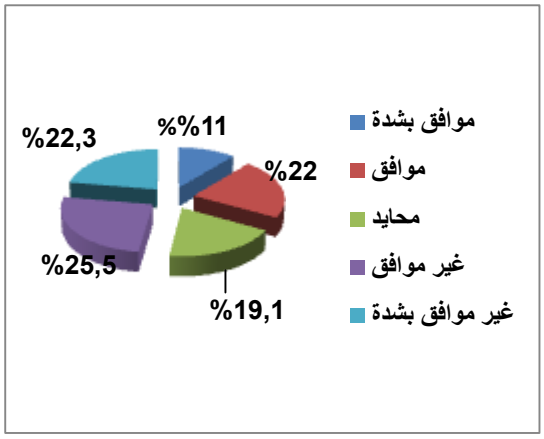
الشكل رقم(41): يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ الجامعي العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة

يتبين من الجدول أعلاه، أن أكبر نسبة مئوية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو الفقرة " **يستخدم العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة** " كانت عند درجة (غير موافق) بنسبة 31,9%، وبمعدل 90 مبحوث، تليها درجة (غير موافق بشدة) بنسبة 23,8%، وبمعدل 67 مبحوث، أي أن نسبة المعارضة ككل بلغت 55,7 %، مما يدل على وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو أساتذتهم، نظرا لعدم استخدام العقاب الجماعي كأسلوب لتصحيح السلوك غير المرغوب. أما نسبة 19,5% من المبحوثين، أي ما يعادل 55 طالب، لم يعبروا عن اتجاهاتهم والتزموا بالحياد (محايد). في حين نجد البعض من المبحوثين استجابوا بالموافقة على مضمون العبارة بنسبة 18,1% لدرجة (موافق)، وبنسبة 6,7% لدرجة (موافق بشدة). ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن المعلم الناجح في إدارة قسمه، هو الذي يستطيع حل المشكلات الصفية بأسلوب مرن، دون اللجوء إلى العقاب كوسيلة لمعالجة السلوكيات غير المقبولة من طرف الطلبة. حيث يؤكد علماء التربية على أن العقاب الجماعي قد يمنع تكرار مثل هذا السلوك، لكنه يترك آثارا سلبية ومؤلمة إذا ما استخدم كأسلوب لتعديل أو حذف سلوك غير مرغوب فيه.

جدول رقم (53): يبين تسلط أسلوب الأستاذ الجامعي في اتخاذ القرار داخل القسم

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	31	%11,0
موافق (2)	62	%22,0
محايد (3)	54	%19,1
غير موافق(4)	72	%25,5
غير موافق بشدة (5)	63	%22,3
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



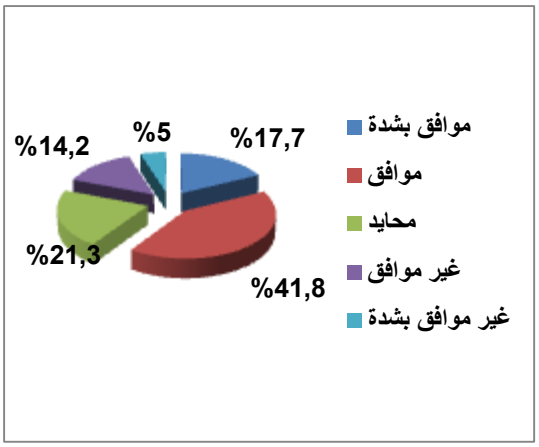
الشكل رقم(42): يوضح التوزيع النسبي لمدى تسلط أسلوب الأستاذ الجامعي في اتخاذ القرار داخل القسم

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه، يتضح بأن استجابات المبحوثين نحو العبارة " **لديه أسلوب تسلطي في اتخاذ القرار داخل القسم** " كانت متقاربة على السلم التقديري، حيث سجلت أعلى نسبة 25,5% لدرجة (غيرموافق)، تليها درجة (غير موافق بشدة) بنسبة 22,3%، والتي تقر في مجموعها بوجود اتجاهات سلبية للطلبة بجامعة سكيكدة نحو هذه الفقرة، وبالتالي عدم وجود أسلوب تسلطي للأستاذ في اتخاذ القرار داخل القسم. أما درجة (محايد) فكانت بنسبة 19,1%، بمعنى أن 54 مفردة من عينة البحث لم يحددوا اتجاهاتهم نحو هذه العبارة، غير أن استجابات المبحوثين بالموافقة جاءت بنسبة 22,0% لدرجة (موافق)، وبنسبة 11,0% لدرجة (موافق بشدة)، أي بمعدل 93 طالب، ممن أقروا بوجود أسلوب تسلطي داخل القسم. وهنا يمكن الإشارة إلى طبيعة النمط المتبع من طرف الأستاذ في إدارته لشؤون القسم وتأثيره في عملية التعلم، حيث أن المعلم المتسلط والمستبد برأيه في اتخاذ القرارات داخل الفصل الدراسي، دون السماح للطلبة بالنقاش والتعبير عن مواقفهم، يؤثر بشكل سلبي على فاعلية التعلم ويترتب عنه آثارا سلبية على الطالب، فتصبح استجابته لأستاذه نابعة عن غير قناعة أو رضا، وإنما خوف من العقاب، وبالتالي تضعف قدرته على التعلم. ولذا نلاحظ في غياب الأستاذ تعم الفوضى داخل القسم، لأن النظام لا ينبع من داخل الطالب، وإنما هو مملي عليه من الخارج وقد يؤدي ذلك بالطالب إلى الانسحاب ومغادرة مقاعد الدراسة.

جدول رقم (54): يبين تعامل الأستاذ الجامعي بمرونة مع مشكلات الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	50	%17,7
موافق (4)	118	%41,8
محايد (3)	60	%21,3
غير موافق(2)	40	%14,2
غير موافق بشدة (1)	14	%5,0
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



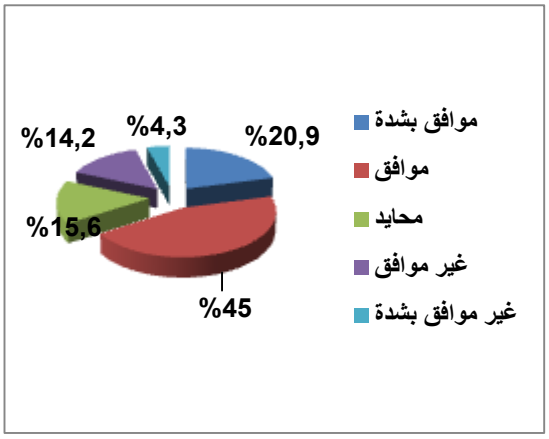
الشكل رقم(43): يبين التوزيع النسبي لمدى تعامل الأستاذ الجامعي بمرونة مع مشكلات الطلبة

يتبين من نتائج الجدول أعلاه، أن نسبة 41,8% من المبحوثين أجابوا بدرجة (موافق) على محتوى البند " **يتعامل بمرونة مع مشكلات الطلبة** "، وأن نسبة 17,7% منهم أجابوا بدرجة (موافق بشدة)، أي أن درجة الموافقة بشكل عام بلغت نسبة 59,5%، وبمعدل 168 طالب، ممن أظهروا اتجاهاتهم الإيجابية نحو قدرة أساتذة جامعة سكيكدة على التعامل مع المشكلات السلوكية، التي تصدر عن الطلبة والتعرف على مصادرها، والعمل على إزالتها بأسلوب مرن ومنظم. أما المحايدون فكانت استجاباتهم بنسبة 21,3%، في حين بلغت نسبة المعارضة لدى أفراد العينة على التوالي 14,2% لدرجة (غير موافق) ونسبة 5,0% لدرجة (غير موافق بشدة)، ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم قدرة البعض من الأساتذة على التحكم في زمام الأمور داخل الفصل الدراسي. ولتفادي المشكلات الصفية يقتضي ضرورة التعرف على المتعلمين قبل البدء في التدريس، من حيث حاجاتهم، وقدراتهم، وعلاقاتهم مع الآخرين، وإلا سيواجه المعلم صعوبات تؤثر في أدائه المهني، ويضيع وقته وجهده بدون جدوى. فنجاحه في إدارة مشكلات الطلبة، والحد من السلوكيات غير المرغوبة داخل القسم، يوفر الكثير من الوقت والجهد، ويخلق مناخ تعليمي محفز للتعلم.

جدول رقم (55): يوضح تصحيح الأستاذ الجامعي للأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	59	%20,9
موافق (4)	127	%45,0
محايد (3)	44	%15,6
غير موافق(2)	40	%14,2
غير موافق بشدة (1)	12	%4,3
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



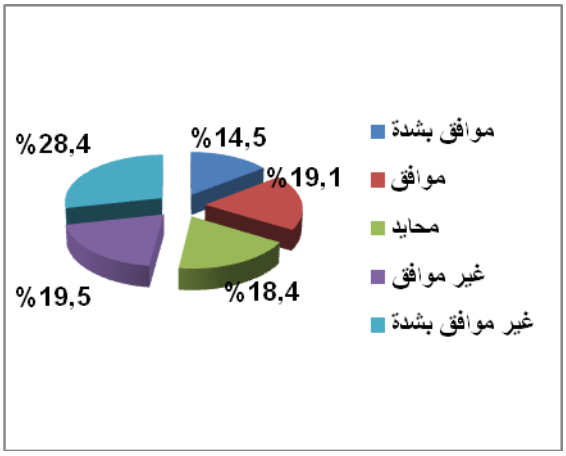
الشكل رقم(44): يوضح التوزيع النسبي لتصحيح الأستاذ الجامعي الأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة

بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه، يتبين أن استجابة المبحوثين نحو العبارة " **يصحح الأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة** " قدرت بنسبة 45,0% للبديل (موافق)، وبنسبة 20,9% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 186 مفردة من مجموع عينة البحث، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، فيما يخص تصحيحهم للأخطاء السلوكية التي تحدث داخل الفصل الدراسي. وهناك من المبحوثين من تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد وعددهم 44 مبحوث، أي ما يقدر بنسبة 15,6% من مجموع أفراد العينة. بينما الجزء المتبقي من المبحوثين عبروا عن عدم موافقتهم على مضمون هذه العبارة، حيث كانت نسبهم على التوالي 14,2% للبديل(غير موافق)، و4,3% للبديل(غير موافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 52 مبحوث، ممن كانت لديهم اتجاهات سلبية، وهم نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة المؤيدين لهذه الفقرة. وما يمكن قوله هو أن كفاءة الأستاذ ونجاحه تكمن في قدرته على تصحيح وعلاج الأخطاء السلوكية، التي من شأنها عرقلة السير الحسن لتعلم الطلبة، وذلك باتباع أساليب وقائية مناسبة لطبيعة المتعلمين، والابتعاد عن العقاب غير البناء، الذي يزيد من ظهور مثل هذه الأخطاء الغير مرغوبة.

جدول رقم (56): يوضح تحيز الأستاذ الجامعي في تعامله مع الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	41	%14,5
موافق (2)	54	%19,1
محايد (3)	52	%18,4
غير موافق(4)	55	%19,5
غير موافق بشدة (5)	80	%28,4
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



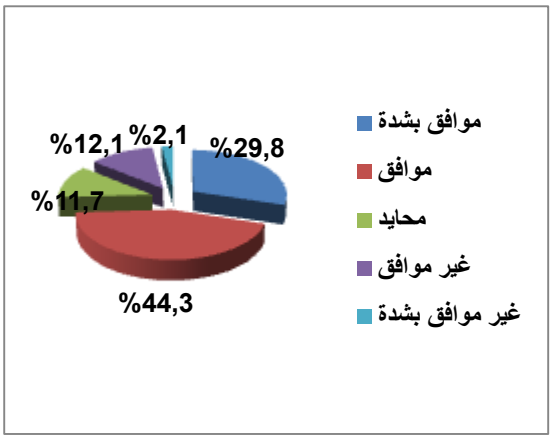
الشكل رقم(45): يبين التوزيع النسبي لتحيز الأستاذ الجامعي في تعامله مع الطلبة

تظهر النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، أن استجابات المبحوثين نحو البند " **يتحيز في تعامله مع الطلبة** " جاءت بنسب متقاربة، حيث قدرت نسبة 28,4% للتقدير(غير موافق بشدة)، وبنسبة 19,5% للتقدير(غير موافق)، أي أن 135 من المبحوثين أقروا بعدم الموافقة على هذا الطرح، مما يفسر وجود اتجاه سلبي لطلبة جامعة سكيكدة نحو هذه الفقرة، وأن أساتذتهم لا تنطبق عليهم هذه الصفة الغير مرغوبة في عملية التدريس. كما يلاحظ أيضا أن نسبة المبحوثين الذين استجابوا بالموافقة على هذا البند بلغت على التوالي 19,1% لدرجة (موافق)، و14,5% لدرجة (موافق بشدة)، والتي تعادل 95 مبحوث، ممن وافقوا على مضمون هذه الفقرة. وهناك من كانت لديهم وجهة نظر محايدة حول هذا الموضوع، حيث قدرت نسبتهم 18,4%، وهم أقلية مقارنة بالحجم الإجمالي للعينة. ويمكن القول بأن التفرقة في المعاملة من الصفات التي تحبط المتعلم وتبدد طاقاته نحو التعلم، ولهذا فالأستاذ الجامعي مطالب بتوخي العدل والمساواة في تعامله مع الطلبة، بحيث لا يقتصر اهتمامه بالمتفوقين على حساب ضعاف التحصيل، أو أن ينجذب إلى طرف على حساب طرف آخر، كذلك أن تكون طريقة معالجته للأنماط السلوكية الغير مرغوبة بعدل وإنصاف.

جدول رقم (57): يوضح مهارة الأستاذ الجامعي في صياغة وتوجيه الأسئلة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	84	%29,8
موافق (4)	125	%44,3
محايد (3)	33	%11,7
غير موافق(2)	34	%12,1
غير موافق بشدة (1)	06	%2,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



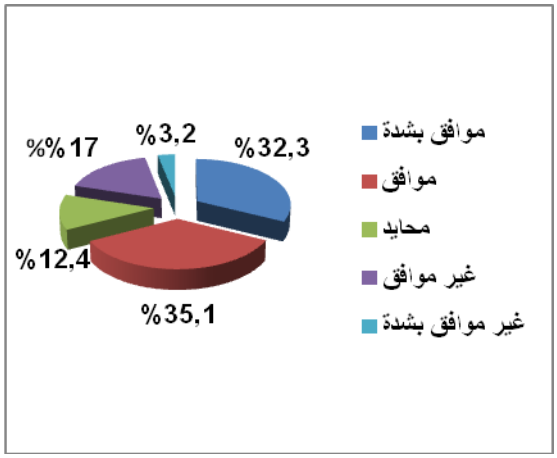
الشكل رقم(46): يبين التوزيع النسبي لمهارة الأستاذ الجامعي في صياغة وتوجيه الأسئلة

تشير نتائج الجدول أعلاه، أن استجابات المبحوثين حول العبارة " **لديه مهارة في صياغة وتوجيه الأسئلة** " قدرت بنسبة 44,3% للبديل (موافق)، وبنسبة 29,8% للبديل (موافق بشدة)، وهي في مجموعها تشكل درجة موافقة عالية حول مضمون هذه العبارة، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على وجود اتجاه إيجابي لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم بخصوص هذه الفقرة، في حين نجد نسبة المعارضين بلغت على التوالي 12,1% و 2,1%، وهي تعادل في مجموعها 40 مبحوث، ممن كانت لديهم اتجاهات سلبية وهم أقلية مقارنة بحجم عينة الدراسة. أما بالنسبة للمحايدين أو المتحفظين عن رأيهم فكانت نسبتهم 11,7%. ويمكن هنا الإشارة إلى أهمية صياغة وتوجيه الأسئلة في العملية التعليمية التعليمة، والتي تعد من المهارات الصفية الهامة التي ينبغي على المعلم التمكن منها واتقانها، فهي وسيلة مؤثرة وفعالة يقوم عليها التواصل الصفي بدرجة كبيرة، وأنها الوسيلة التي تمكن المعلم من تقدير نمو المتعلمين وتشخيصه. إضافة إلى ذلك فقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن الأسئلة الصفية الجيدة تساعد في تنمية مهارات التفكير، وبعض الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين، كحب الاستطلاع والاتجاهات والميول وغيرها.

جدول رقم (58): يبين تشجيع الأستاذ الجامعي الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	91	%32,3
موافق (4)	99	%35,1
محايد (3)	35	%12,4
غير موافق(2)	48	%17,0
غير موافق بشدة (1)	09	%3,2
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



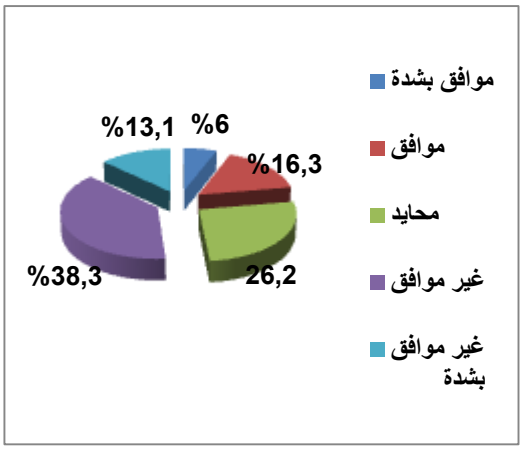
الشكل رقم(47): يوضح التوزيع النسبي لتشجيع الأستاذ الجامعي الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية

بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه، يتبين أن استجابة المبحوثين تجاه العبارة " **يشجع الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية** " جاءت بنسبة 35,1% للبديل (موافق)، وبنسبة 32,3% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 190 مفردة من مجموع عينة البحث، مما يدل على وجود درجة موافقة عالية لطلبة جامعة سكيكدة نحو مدلول هذه العبارة. وهناك من المبحوثين من تحفظ على الإجابة والتزم بالحياد وعددهم 35 مبحوث، أي ما يقدر بنسبة 12,4% . بينما المبحوثين الذين أبدوا اعتراضهم على هذا البند فكانت نسبهم على التوالي 17,0% للبديل(غير موافق)، و3,2% للبديل(غير موافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 57 مبحوث، فهم يمثلون نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة المؤيدين لهذه الفقرة. وما يمكن قوله هو أن البعض من الأساتذة يحتكرون الكلام في الموقف التعليمي، دون إتاحة الفرصة للمتعلمين في التعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية، ويكون دور الأستاذ رئيسيا في عرضه لمادته، مبرزا في ذلك قدراته وإمكانياته. لكن مثل هذا السلوك ترفضه التربية الحديثة، التي تضع المتعلم محو العملية التعليمية، ولذلك يجب على الأستاذ أن يقلل من حديثه، والاهتمام بتشجيع طلبته على المشاركة وأن يتقبل أفكارهم، حتى يستطيعون تطبيق تعلماتهم في المواقف التي تعترض حياتهم.

جدول رقم(59): يبين صعوبة تصرف الأستاذ الجامعي في مواجهة المواقف الطارئة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	17	%6,0
موافق (2)	46	%16,3
محايد (3)	74	%26,2
غير موافق(4)	108	%38,3
غير موافق بشدة (5)	37	%13,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



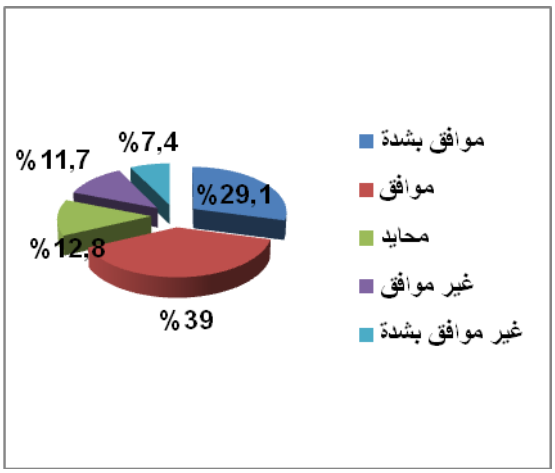
الشكل رقم(48): يوضح التوزيع النسبي لصعوبة تصرف الأستاذ الجامعي في مواجهة المواقف الطارئة

يوضح الجدول أعلاه النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة نحو البند " **يواجه صعوبة في التصرف مع المواقف الطارئة** "، حيث سجلت نسبة 38,3% للبديل (غير موافق)، ونسبة 13,1% للبديل (غير موافق بشدة)، وهذا يدل على أن أغلب المبحوثين والمقدر عددهم 145، لم يوافقوا على مدلول هذا البند وكانت لديهم اتجاهات سلبية، أما البديل (موافق) و(موافق بشدة)، فقدرت نسبهم على التوالي 16,3% و6,0% ، والتي تعادل في مجموعها 63 مبحوث، ممن كان لديهم موقف إيجابي نحو هذا الطرح. بينما حقق البديل (محايد) نسبة 26,2%، وبمعدل 74 مبحوث. فحسب وجهة نظر طلبة جامعة سكيكدة فإن أساتذتهم يتعاملون بمرونة مع المواقف التي قد تصدر عن الطلبة، كحالات الفوضى وانعدام النظام وغيرها من السلوكيات، التي قد تضع المعلم في موضع حرج، وبالتالي يجب عليه اتخاذ الإجراءات الوقائية اللّازمة، والتصدي لكل سلوك غير مرغوب فيه داخل القسم.

جدول رقم(60): يوضح حرص الأستاذ الجامعي على معرفة أسماء طلابه

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	82	%29,1
موافق (4)	110	%39,0
محايد (3)	36	%12,8
غير موافق(2)	33	%11,7
غير موافق بشدة (1)	21	%7,4
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(49): يوضح التوزيع النسبي لحرص الأستاذ الجامعي على معرفة أسماء طلابه

من خلال الجدول أعلاه يتضح بأن ترتيب البدائل الخاصة باستجابات أفراد العينة نحو الفقرة " **يحرص على معرفة أسماء طلابه** " جاءت بنسب متفاوتة، حيث حقق البديل (موافق) أعلى نسبة وهي 39,0%، بمعدل 110 مبحوث، يليه البديل (موافق بشدة) بنسبة 29,1%، وبمعدل 82 مبحوث، وهذا يدل على وجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو أساتذتهم، من حيث حرصهم على معرفة أسمائهم، الأمر الذي يعزز ثقتهم بأنفسهم ويسهل على الأستاذ التواصل معهم، ومعرفة الاحتياجات التعليمية لكل عنصر منهم وخصائصه الشخصية. كما احتل البديل (محايد) المرتبة الثالثة بنسبة 12,8%، وبمعدل 36 مبحوث. في حين نجد البديل(غير موافق) جاء في المرتبة الرابعة بنسبة 11,7%، ويليه (غير موافق بشدة) في المرتبة الخامسة بنسبة مئوية قدرها 7,4%. وما يمكن قوله هو أن معرفة الأستاذ الجامعي لأسماء المتعلمين، تمكنه من بناء علاقة ودية مع كافة العناصر، وتسهل عملية الاتصال بهم، وتساعد في حفظ النظام، ذلك أن كل منهم يكون مقصود في التعرف عليه بسهولة في حالة ارتكاب خطأ، أو مشكلة تحتاج إلى حل أو ردع. زيادة على ذلك فإن مخاطبة الطلبة بأسمائهم تسهل التعامل معهم وتنمي روح المبادرة والإقبال على التعلم والتحصيل.

➢ أما بالنسبة للسؤال المفتوح الوارد في نهاية هذا المحور والمتمثل في: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لإدارة القسم؟ فقد قمنا بتجميع وتحليل محتوى الاقتراحات التي أشار إليها الطلبة حول هذا السؤال، فكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم (61): يبين إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لإدارة القسم؟

الرقم	العبارات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
01	يجب على الأستاذ الابتعاد عن الأسلوب المتسلط والتعامل بمرونة مع الطلبة داخل القسم	**25**	**% 8,86**
02	يجب على الأستاذ أن يكون صارما في اتخاذ القرارات أمام الطلبة	**10**	**% 3,55**
03	يجب على الأستاذ عدم التمييز في المعاملة بين الطلبة داخل القسم	**40**	**% 14,18**
04	يجب على الأستاذ الإالتزام بالوقت وعدم التأخر عن الحصة التدريسية	**4**	**% 1,42**
05	يجب على الأستاذ أن يكون قدوة للطلبة ويوجه سلوكاتهم نحو	**14**	**% 4,96**

	الأفضل		
06	يجب على الأستاذ أن يحافظ على النظام والانضباط داخل القسم	**17**	**% 6,03**
عدد الطلبة المستجيبين		**110**	**% 39,01**
عدد الطلبة الممتنعين عن الاجابة		**172**	**% 60,99**
المجموع الكـــــلي		**282**	**% 100**

تبين نتائج الجدول أعلاه استجابات المبحوثين حول السؤال المفتوح الخاص بالاقتراحات، التي يراها الطلبة ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لإدارة القسم، والتي تضمنت 06 اقتراحات تم ترتيبها حسب النسب المئوية فكانت كالتالي:

الاقتراح رقم (3) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ عدم التمييز في المعاملة بين الطلبة داخل القسم**" جاء في المرتبة الأولى بنسبة 14,18%، مما يدل على رفض المبحوثين لأسلوب التفرقة والتمييز الذي ينتهجه المعلم داخل القسم، وعليه أن يكون عادلا في المعاملة لجميع الطلبة بدون تحيز.

وجاء الاقتراح رقم (1) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ الابتعاد عن الأسلوب المتسلط والتعامل بمرونة مع الطلبة داخل القسم**" في المرتبة الثانية بنسبة 8,86%، أي أن الطلبة يرفضون الأسلوب التسلطي الذي يمارسه الأستاذ، ويميلون إلى الأسلوب المرن، الذي يجد فيه المتعلم حيز من الحرية في التعبير عن أفكاره وآرائه.

في حين نجد الاقتراح رقم (6) والمتمثل في " **يجب على الأستاذ أن يحافظ على النظام والانضباط داخل القسم** " يحقق نسبة 8,51 %، فالفصل الدراسي الذي تسوده الفوضى بسبب عدم تحكم الأستاذ في زمام الأمور، تقل فيه الدافعية للتعلم وتكثر فيه المشكلات الصفية التي تعرقل مسار العملية التعليمة.

أما الاقتراح رقم (5) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ أن يكون قدوة للطلبة ويوجه سلوكاتهم نحو الأفضل**" فقدرت نسبته 4,96%، حيث يشير المبحوثين إلى ضرورة تمسك الأستاذ الجامعي بالقيم الأخلاقية والإنسانية في التعامل مع طلبته لتكوين صورة إيجابية يحتذى بها.

وكانت نسبة الاقتراح رقم (2) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ أن يكون صارما في اتخاذ القرارات أمام الطلبة**" هي 3,55% ، فكلما كان الأستاذ متمسكا بالقرارات التي يتخذها داخل القسم زاد من احترام الطلبة له، وحافظ على الانضباط الصفي.

أما أضعف نسبة سجلت عند الاقتراح رقم (4) والمتمثل في " **يجب على الأستاذ الالتزام بالوقت وعدم التأخر عن الحصة التدريسية** " والتي قدرت بـ 1,42%، حيث أن إدارة الوقت من العوامل الهامة في التدريس، وأن المعلم الكفء هو الذي يعرف كيف يسير وقته من بداية الحصة التدريسية إلى نهايتها.

كما يتضح من الجدول أيضا أن 110 من المبحوثين وبنسبة 39,01% من مجموع أفراد العينة، عبروا باقتراحاتهم حول هذا الموضوع ، في حين نجد 172 من عينة البحث، وبنسبة 60,99% امتنعوا عن الإجابة، وهم يمثلون الأغلبية مقارنة بالمجيبين على السؤال.

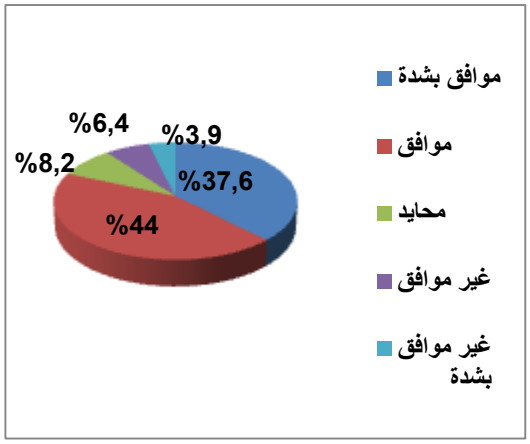
1-3- البعد الثالث: تقويم الطالب

وهو البعد الثالث من الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي المراد تقييمه في هذه الدراسة ومعرفة اتجاهات المبحوثين نحوه، والذي يحتوي على ثمانية عشرة (14) بند تقيس هذا الجانب. وسنعرض نتائجها في جداول بناء على ما تمت معالجته من معطيات إحصائية لهذه البنود، بالإضافة إلى تحليل محتوى استجابات المبحوثين نحو السؤال المفتوح، الذي عرض عليهم في نهاية هذا المحور.

جدول رقم (62): يبين توضيح الأستاذ الجامعي مسبقا للمعايير التي يقيم على ضوئها الطالب

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	106	%37,6
موافق (4)	124	%44,0
محايد (3)	23	%8,2
غير موافق(2)	18	%6,4
غير موافق بشدة (1)	11	%3,9
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(50): يوضح التوزيع النسبي لتوضيح الأستاذ الجامعي مسبقا المعايير التي يقيم على ضوئها الطالب

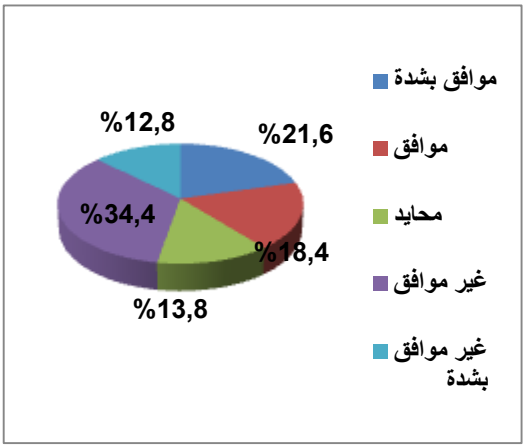
إذا أردنا استنطاق النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، نجد أن نسبة 44% من المبحوثين أجابوا بدرجة (موافق) عن العبارة " **يوضح مسبقا المعايير التي يقيم على ضوئها الطالب**"، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 37,6%، أي أن درجة الموافقة الكلية بلغت 81,6%، وبمعدل 230 مبحوث، مما يدل على وجود اتجاهات جد إيجابية نحو هذه العبارة. أما باقي التقديرات فجاءت بنسب منخفضة جدا، حيث سجلت نسبة 8,2% للبديل (محايد)، تليها نسبة 6,4% للبديل (غير موافق)، وأن أقل نسبة هي 3,9% تعود للبديل (غير موافق بشدة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن طلبة جامعة سكيكدة، يؤكدون على أن أساتذتهم يقومون بتحديد المعايير اللاّزمة لعملية التقويم بطريقة مفصلة ودقيقة، وذلك تجنبا لما قد يحدث من توتر

في العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والطالب عند عرض نتائج الامتحان، حيث يشعر الطالب أحيانا بعدم المساواة في غياب تفسيرات واضحة للمعايير، التي يقوّم في ضوئها من قبل الأستاذ مما يؤثر على أدائه.

جدول رقم (63): يوضح رفض الأستاذ الجامعي النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	58	%20,6
موافق (2)	52	%18,4
محايد (3)	39	%13,8
غير موافق(4)	97	%34,4
غير موافق بشدة (5)	36	%12,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



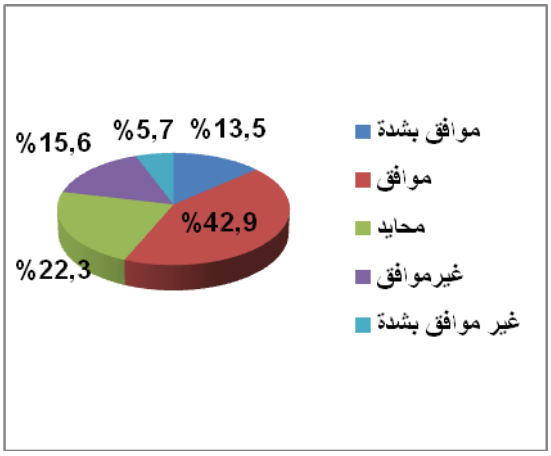
الشكل رقم(51): يوضح التوزيع النسبي لرفض الأستاذ الجامعي النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار

تشير البيانات الإحصائية المبينة في الجدول أعلاه، أن استجابات أفراد العينة نحو الفقرة " **يرفض النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار**" جاءت بنسب متفاوتة، حيث حقق البديل (غير موافق) أعلى نسبة بمقدار 34,4%، أما البديل (غير موافق بشدة) قدرت نسبته 12,8%، ليصل مجموع الفئة المعارضة على مضمون هذه العبارة إلى 133 مبحوث، ممن كان لديهم توجه سلبي، بينما سجلت نسبة الموافقة على التوالي 18,4% بالنسبة للتقدير (موافق)، و20,6% للتقدير (موافق بشدة)، أي بمعدل 110 مبحوث، ممن عبروا عن رأيهم نحو هذا الطرح بالإيجاب. بينما الفئة الثالثة من المبحوثين التزمت بالحياد والتحفظ عن الإجابة بنسبة 13,8%. ويمكن القول مما سبق أن علامة الاختبار تعني الكثير لدى المتعلم خاصة إذا استخدمها الأستاذ كمعيار وحيد للتقويم، لذلك نجد أن العديد من الطلبة يحاولون مناقشة الأستاذ عن مصدر العلامات المتحصل عليها، وإذا كان الأستاذ متحكما في مادته، فإنه يعرض عليهم بشكل مفصل سلم التنقيط المناسب، ويترك لهم المجال لتقويم أنفسهم.

جدول رقم (64): يوضح توجيه الأستاذ الجامعي للطلبة نحو استخدام التقويم الذاتي

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	38	%13,5
موافق (4)	121	%42,9
محايد (3)	63	%22,3
غير موافق(2)	44	%15,6
غير موافق بشدة (1)	16	%5,7
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



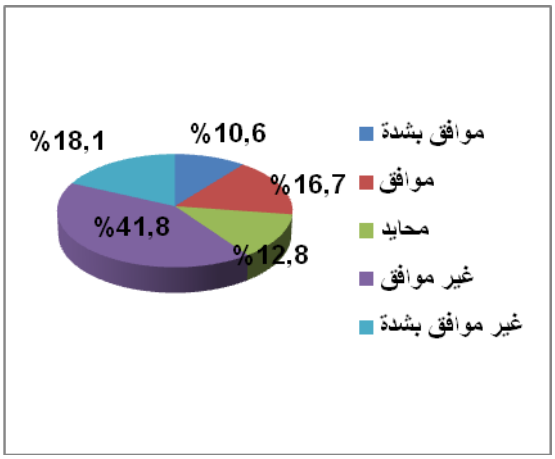
الشكل رقم(52): يوضح التوزيع النسبي لتوجيه الأستاذ الجامعي الطلبة نحو استخدام التقويم الذاتي

تظهر النتائج المسجلة في الجدول السابق، أن استجابة المبحوثين نحو البند " **يوجه الطلبة نحو استخدام التقويم الذاتي**" بلغت درجة الموافقة بأعلى نسبة في مجموعها والمقدرة بـ 56,4%، أي ما يعادل 159 مبحوث، ممن أجابوا بأن الأستاذ الجامعي يوجه الطلبة نحو استخدام التقويم الذاتي، الذي يعتبر وسيلة لاكتشاف الأخطاء، وأن مثل هذا الأسلوب تدعو إليه التربية الحديثة، إذ يتيح للمتعلم فرصة تقويم نفسه ذاتيا وكشف أخطائه وتصحيحها، مما يزيد من ثقته بنفسه ويولد لديه شعور بالطمأنينة. أما فئة المعارضين فبلغت نسبتهم على التوالي 15,6% و5,7%، وهي نسب منخفضة جدا، بينما المحايدين فقدرت نسبتهم 22,3%. ويمكن تفسير ذلك بأن أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو محتوى هذه العبارة، حيث أن أساتذة جامعة سكيكدة يستخدمون التقويم الذاتي للطلبة لتعديل سلوكياتهم ونواتجهم التعليمية، وتشجيعهم على اتخاذ قراراتهم وتقدير ذواتهم.

جدول رقم(65): يبين اعتماد الأستاذ الجامعي على الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	30	%10,6
موافق (2)	47	%16,7
محايد (3)	36	%12,8
غير موافق(4)	118	%41,8
غير موافق بشدة (5)	51	%18,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



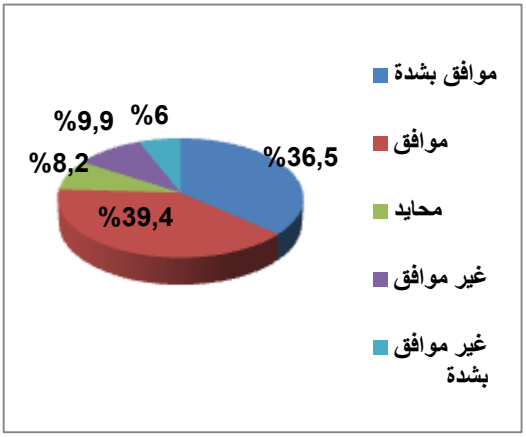
الشكل رقم (53): يبين التوزيع النسبي لاعتماد الأستاذ الجامعي على الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطلبة

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق، نلاحظ أن استجابة المبحوثين نحو العبارة " **يعتمد على الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطلبة** " قدرت بنسبة 41,8% لدرجة (غير موافق)، وبنسبة 18,1% لدرجة (غير موافق بشدة)، أي بمعدل 169 مفردة من مجموع عينة البحث، الذين كانت لديهم اتجاهات سلبية فيما يخص محتوى هذه الفقرة. بينما نجد البعض من المبحوثين تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد حيث قدر عددهم 36 مبحوث، وبنسبة 12,8% من مجموع أفراد العينة. بينما الفئة المتبقية من الطلبة عبروا عن موافقتهم على هذا البند بنسبة 16,7% للبديل (موافق)، و10,6% للبديل (موافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 77 طالب، الذين قدموا تقييما إيجابيا نحو هذا الطرح. وهذه النتائج تقودنا إلى القول أن أستاذ جامعة سكيكدة لا يعتمد فقط على الاختبار التحصيلي كمصدر وحيد في تقويم الطلبة، وإنما يتم تقويمهم أيضا في مواقف التعلم الفعلية، وفي ممارساتهم للأنشطة الأكاديمية المختلفة، وذلك باستخدام العديد من الأساليب التقويمية التي تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة.

جدول رقم (66): يبين تنويع الأستاذ الجامعي في أسئلة الاختبار(معرفة،فهم،تطبيق،تركيب،تحليل)

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	103	%36,5
موافق (4)	111	%39,4
محايد (3)	23	%8,2
غير موافق(2)	28	%9,9
غير موافق بشدة (1)	17	%6,0
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(54): يبين التوزيع النسبي لتنويع الأستاذ الجامعي في أسئلة الاختبار

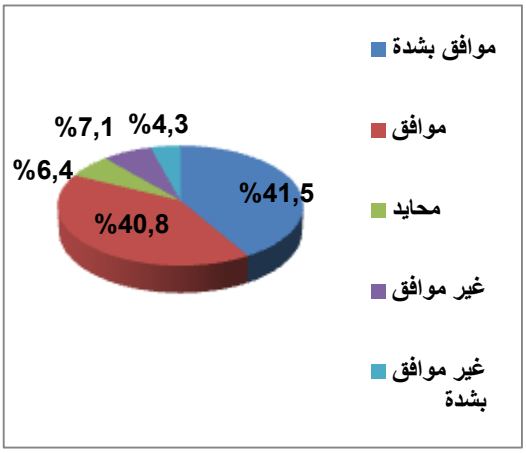
يتضح من البيانات الواردة في الجدول أعلاه، أن أكبر نسبة لأفراد العينة استجابوا بالموافقة والموافقة التامة على مدلول الفقرة " **ينوع في أسئلة الاختبار**" بنسبة 39,4% للبديل (موافق)، وبنسبة 36,5% للبديل(موافق بشدة)، أي بمجموع 213 طالب، ممن كانت لديهم اتجاهات، إيجابية جدا نحو ما يتميز به أساتذة جامعة سكيكدة من مهارة في إعداد وتنويع أسئلة الاختبار، بحيث تقيس نمو المتعلمين وتطورهم في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية، وكذلك معرفة ميولاتهم واستعداداتهم. أما المبحوثين الذين لم يوافقوا على مضمون هذه العبارة فكان عددهم 45 مبحوث، أي بنسبة كلية قدرها 15,9% ، بينما احتفظ باقي المبحوثين برأيهم، حيث كانت نسبتهم 8,2% ، وبمعدل 23 مبحوث. نستنتج من كل ذلك أن

عملية التقويم هي عملية مستمرة وهادفة تستدعي التنويع في الأسئلة، التي تختبر قدرات الطالب المعرفية والمهارية، وكذلك ربطها بالأهداف التعليمية المحددة.

جدول رقم (67): يبين تقديم الأستاذ الجامعي للإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	117	%41,5
موافق (4)	115	%40,8
محايد (3)	18	%6,4
غير موافق(2)	20	%7,1
غير موافق بشدة (1)	12	%4,3
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



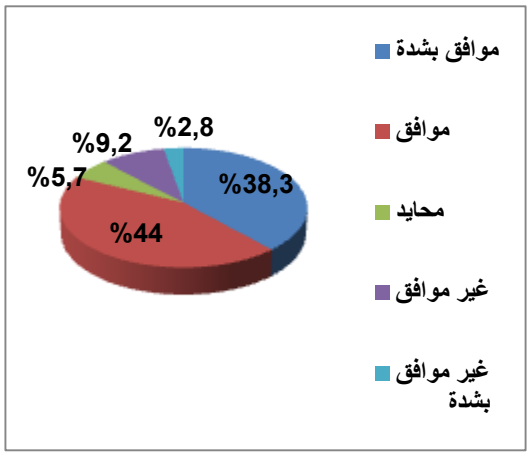
الشكل رقم(55): يبين التوزيع النسبي لتقديم الأستاذ الجامعي للإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار

يتبين من الجدول السابق، أن أكبر نسبة مئوية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو العبارة " **يقدم الإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار**" سجلت عند التقدير (موافق بشدة) بنسبة 41,5%، يليها التقدير (موافق بشدة) بنسبة 40,8%، أي أن نسبة الموافقة ككل بلغت 82,3%، وبمجموع 232 مبحوث وهذه النتيجة مرتفعة جدا مقارنة مع باقي النسب، مما يدل على وجود اتجاهات جد إيجابية، حيث أجمع الأغلبية الساحقة من طلبة جامعة سكيكدة، أن أساتذتهم يقدمون التصحيح النموذجي لأسئلة الاختبارات التحصيلية، حتى يتسنى لهم تصحيح أخطائهم، ومعرفة نواتج تعلماتهم. أما البعض من أفراد العينة فكانت لهم ردة فعل معارضة حيث سجلت نسبة 7,1% لدرجة (غير موافق)، ونسبة 4,3% لدرجة (غير موافق بشدة)، والتي تمثل في مجموعها نسبة منخفضة جدا كتعبير عن اتجاههم السلبي. بينما الفئة الثالثة من المبحوثين والمقدرة بنسبة 6,4%، لم يعبروا عن اتجاهاتهم والتزموا بالحياد. ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن عرض الأستاذ الجامعي للإجابة النموذجية فيما يخص أسئلة التقويم تدل على وجود شفافية في كيفية تصحيح الأوراق، والإعلان على النتائج، وبالتالي تزيد من ثقة الطالبة نحو أستاذتهم.

جدول رقم (68): يبين تقديم الأستاذ الجامعي سلم التنقيط لأسئلة الاختبار

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	108	%38,3
موافق (4)	124	%44,0
محايد (3)	16	%5,7
غير موافق(2)	26	%9,2
غير موافق بشدة (1)	08	%2,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



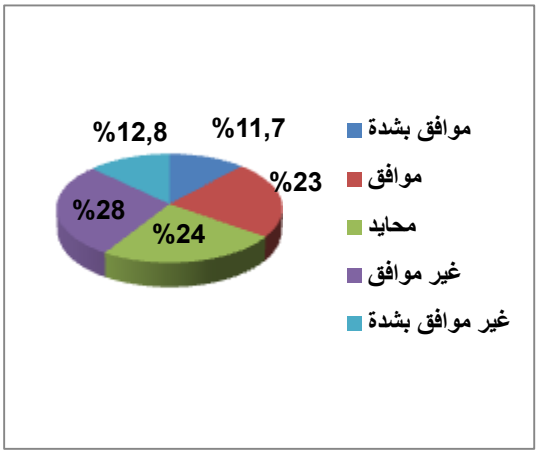
الشكل رقم(56): يبين التوزيع النسبي لتقديم الأستاذ الجامعي سلم التنقيط لأسئلة الاختبار

عند استنطاقنا للنتائج المسجلة في الجدول أعلاه، يتبين أن نسبة 44,0% من المبحوثين، أجابوا بدرجة (موافق) عن الفقرة " **يقدم سلم التنقيط لأسئلة الاختبار**" ، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 38,3%، أي أن درجة الموافقة الكلية حققت نسبة عالية جدا، حيث بلغت 82,3%، وبمعدل 232 مبحوث من مجموع أفراد العينة، مما يدل على وجود اتجاهات جد إيجابية نحو محتوى هذه الفقرة . أما باقي التقديرات فجاءت بنسب منخفضة، حيث سجلت نسبة 5,7% للبديل (محايد)، ونسبة 9,2% للبديل (غير موافق)، وأن أقل نسبة هي 2,8% تعود للبديل (غير موافق بشدة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن طلبة جامعة سكيكدة، يؤكدون على أن أساتذتهم يقومون بوضع سلم التنقيط المناسب لأسئلة الامتحان، وأن هذا الإجراء يساعد الطلبة في تقويم ذواتهم، ومعرفتهم نسبيا للعلامة التي سيتحصلون عليها.

جدول رقم(69): يوضح التركيز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب التعلم الأخرى

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	33	%11,7
موافق (2)	65	%23,0
محايد (3)	69	%24,0
غير موافق(4)	79	%28,0
غير موافق بشدة (5)	36	%12,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



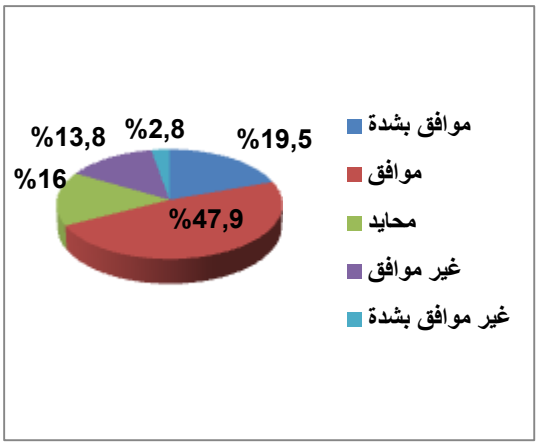
الشكل رقم(57): يبين التوزيع النسبي للتركيز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون جوانب التعلم الأخرى

يتضمن الجدول أعلاه النتائج الخاصة باستجابات المبحوثين نحو البند " **يركز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون جوانب التعلم الأخرى**" فكانت النسب متقاربة إلى حد ما، حيث قدرت نسبة المعارضة 28,0% للبديل (غير موافق)، و23,0 % للبديل (غير موافق بشدة)، وأن نسبة البدائل (موافق) و(موافق بشدة) قدرت على التوالي 23,0% و11,7%، بينما حقق البديل (محايد) نسبة 24,0%. ومن خلال النتائج نلاحظ بأن هناك تقارب كبير في وجهات النظر بين أفراد العينة إلا أن الكفة ترجح للفئة المعارضة، حيث كانت اتجاهاتهم سلبية نحو مدلول هذه العبارة، فهم يرون بأن الأستاذ بجامعة سكيكدة يحاول التركيز في تقويم الطلبة على جميع جوانب التعلم، والكشف عن المشاكل التي قد تحد من اكتساب تعلمات جديدة .

جدول رقم (70): يوضح توجيه الأستاذ الجامعي الأسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	55	%19,5
موافق (4)	135	%47,9
محايد (3)	45	%16,0
غير موافق(2)	39	%13,8
غير موافق بشدة (1)	08	%2,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(58): يبين التوزيع النسبي لمدى توجيه الأستاذ الجامعي الأسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم

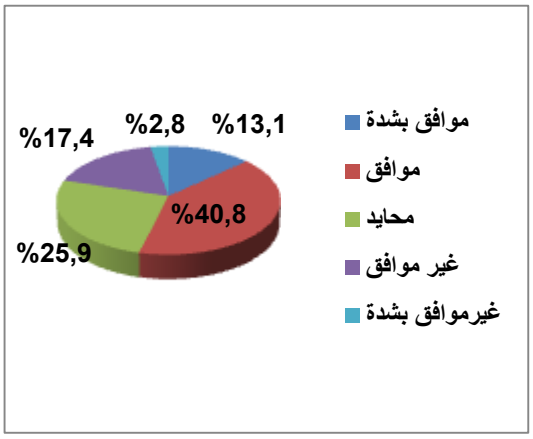
تشير النتائج الإحصائية المسجلة في الجدول أعلاه، بأن استجابات أفراد العينة نحو العبارة " **يوجه أسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم**" جاءت بنسب متفاوتة، حيث حقق البديل (موافق) أعلى نسبة وهي 47,9%، وبمعدل 135 مبحوث، يليه البديل (موافق بشدة) بنسبة 19,5%، وبمعدل 55 مبحوث وهذه النسب تدل على وجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو هذه الفقرة. بينما البديل (محايد) جاء بنسبة 16,0%، وبمعدل 45 مبحوث، في حين نجد نسب المعارضين منخفضة حيث قدرت بـ 13,8% لدرجة(غير موافق)، وبنسبة 2,8% لدرجة (غير موافق بشدة)، والتي تعادل في مجموعها 47 مبحوث ممن كانت لديهم اتجاهات سلبية نحو هذا الطرح . وعلى ضوء هذه النتائج فإن أساتذة جامعة سكيكدة يستخدمون التقويم القبلي، من خلال طرح الأسئلة وتوجيهها للطلبة لاختبار مكتسباتهم، وأن مثل هذا الإجراء يزيد من المشاركة الإيجابية للمتعلمين في المواقف التعليمية المختلفة. فالمعلم الناجح هو الذي

تكون لديه مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها بشكل منطقي، مما يشد انتباه الطلبة ويثير فضولهم ورغبتهم في التفكير والاستكشاف.

جدول رقم (71): يبين تقديم التعزيز الإيجابي أو السلبي عقب إجابة الطالب على السؤال المطروح

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	37	%13,1
موافق (4)	115	%40,8
محايد (3)	73	%25,9
غير موافق(2)	49	%17,4
غير موافق بشدة (1)	08	%2,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



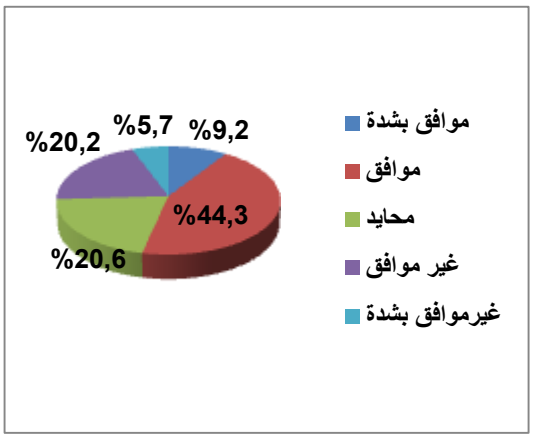
الشكل رقم(59): يوضح التوزيع النسبي لتقديم التعزيز عقب إجابة الطالب على السؤال المطروح

بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه، يتبين أن استجابة المبحوثين نحو العبارة " **يقدم التعزيز الإيجابي أو السلبي عقب إجابة الطالب على السؤال المطروح**" قدرت بنسبة 40,8% للبديل (موافق)، وبنسبة 13,1% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 152 مبحوث من مجموع أفراد العينة، وهذا يفسر وجود اتجاهات إيجابية لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، فيما يخص تقديم التعزيز للطالب بعد الإجابة. وهناك من المبحوثين من تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد وعددهم 73 مبحوث، أي ما يقدر بنسبة 25,9%. بينما الجزء المتبقي من أفراد العينة عبروا عن عدم موافقتهم على مضمون هذه العبارة، حيث كانت نسبهم على التوالي 17,4% للبديل(غير موافق)، و2,8% للبديل(غير موافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 57 مبحوث ممن لديهم اتجاهات سلبية، وهم نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة المؤيدين لهذه الفقرة. وما يمكن قوله هو أن كفاءة الأستاذ ونجاحه تكمن في معرفته الواسعة لخصائص المتعلمين وفهمها، حتى يتسنى له استخدام الأسلوب المناسب للتعزيز، وأن تقديم التعزيز الإيجابي مباشرة عقب الإجابة الصحيحة على السؤال، يزيد من ثقة الطالب بنفسه، ويتيح له فرصة حدوث هذا السلوك في المواقف المماثلة، بينما التعزيز السلبي للإجابات الخاطئة يزيد من تردد المتعلم في الإجابة وقد لا يشجع على المشاركة. ولهذا ينبغي على المعلم الإصغاء الجيد لما يقوله الطالب وإذا أخطأ يحاول توجيهه بعبارات إيحائية تقوده إلى الجواب الصحيح، مع تجنب المعززات اللفظية ذات الطابع السلبي.

جدول رقم (72): يوضح استخدام الأستاذ الجامعي نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	26	%9,2
موافق (4)	125	%44,3
محايد (3)	58	%20,6
غير موافق(2)	57	%20,2
غير موافق بشدة (1)	16	%5,7
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



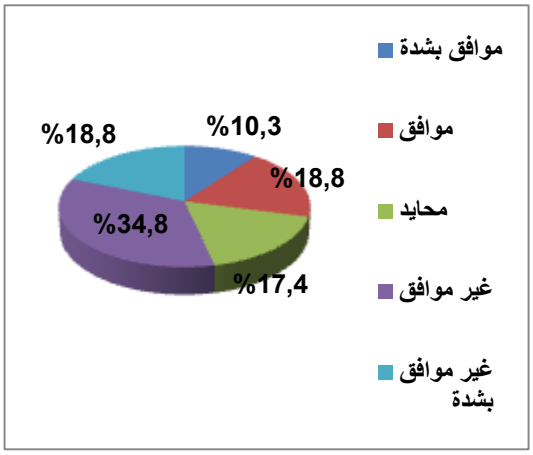
الشكل رقم(60): يوضح التوزيع النسبي لاستخدام الأستاذ نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة

تظهر النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، أن استجابات المبحوثين نحو البند " **يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة** " جاءت بنسبة 44,3% للتقدير(موافق)، وبنسبة 9,2% للتقدير(موافق بشدة)، أي أن 151 مبحوث من مجموع عينة البحث، عبروا عن موافقتهم وتقييمهم الإيجابي نحو مدلول هذه العبارة. أما المبحوثين الذين استجابوا بعدم الموافقة على هذا البند بلغت نسبهم على التوالي 20,2% لدرجة (غير موافق) و5,7% (غير موافق بشدة)، والتي تعادل في مجموعها 73 مبحوث ممن عارضوا هذا الطرح. وهناك من كانت لديهم وجهة نظر محايدة حول هذا الموضوع، حيث قدرت نسبتهم 20,6%، وهم أقلية مقارنة بالحجم الإجمالي للعينة. وفي سياق العبارة السابقة يمكننا القول بأن نتائج التقويم تكشف لنا عن بعض الأخطاء الشائعة، التي قد يقع فيها الطلبة وتؤدي إلى تدني مستوى تحصيلهم الدراسي، وأن الأستاذ الفعّال هو الذي يجتهد في تصحيح المعلومات الخاطئة بين طلبته عن طريق إعادة شرحها، وتبليغها للمتعلم بشكل يساعد على فهمها واستيعابها، أما إذا أغفلنا هذه الأخطاء فإنها تتراكم شيئا فشيئا وتصبح ذات أثر سلبي على عملية التعلم والمتعلم في حد ذاته.

جدول رقم (73): يبين تركيز الأستاذ الجامعي على أسئلة الحفظ في الاختبار

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	29	%10,3
موافق (2)	53	%18,8
محايد (3)	49	%17,4
غير موافق(4)	98	%34,8
غير موافق بشدة (5)	53	%18,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



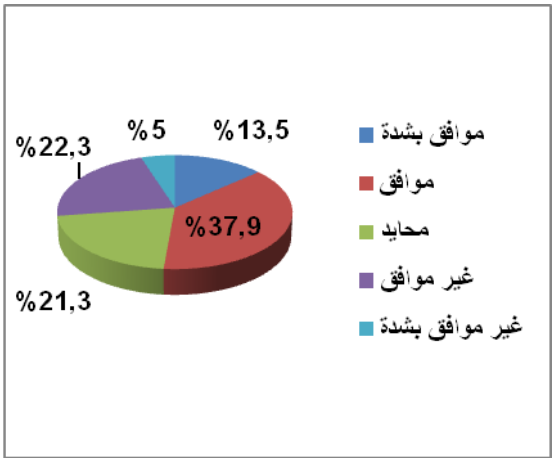
الشكل رقم(61): يوضح التوزيع النسبي لتركيز الأستاذ الجامعي على أسئلة الحفظ في الاختبار

يتبين من نتائج الجدول السابق، أن نسبة 34,8% من المبحوثين أجابوا بدرجة (غيرموافق) على الفقرة " **يركز على أسئلة الحفظ في الاختبار**" ، وأن نسبة 18,8% منهم أجابوا بدرجة (غير موافق بشدة)، أي أن درجة المعارضة بشكل عام بلغت نسبة 53,6%، وبمعدل 151 طالب، ممن أظهروا اتجاهاتهم السلبية نحو مضمون هذه الفقرة، فهم يؤكدون على أن أساتذتهم بجامعة سكيكدة يحاولون الجمع بين جوانب التعلم المختلفة، أثناء صياغتهم لأسئلة الاختبار مع مراعاة في ذلك مستوى وقدرات المتعلمين. أما استجابة المبحوثين نحو التقدير (محايد) فكانت بنسبة 17,4% ، في حين بلغت نسب الموافقة على التوالي 18,8% للتقدير (موافق)، و10,3% للتقدير (موافق بشدة)، أي بمجموع 82 مبحوث ممن كانت لهم آراء إيجابية نحو هذا الطرح. وبإمكاننا أن نقول بأن أسئلة التقويم هي التي تسفر عن مدى استيعاب المتعلم للمادة العلمية، وأن الأستاذ الناجح هو الذي يستطيع صياغة أسئلة متنوعة، بحيث لا يركز فقط على جانب تذكر المعلومات، بل يجب أن تقيس هذه الأسئلة أيضا قدرة المتعلم على التفكير وتطبيق المعلومات المكتسبة في مواقف جديدة.

جدول رقم (74): يبين ابراز الأستاذ الجامعي لنقاط القوة والضعف لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	38	%13,5
موافق (4)	107	%37,9
محايد (3)	60	%21,3
غير موافق(2)	63	%22,3
غير موافق بشدة (1)	14	%5,0
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



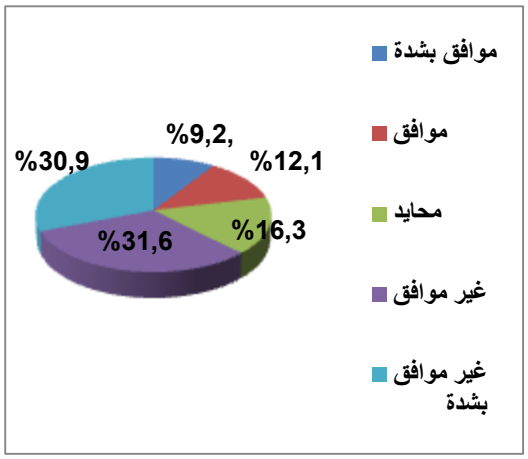
الشكل رقم(62): يوضح التوزيع النسبي لابراز نقاط القوة والضعف لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم

إذا أردنا استقراء النتائج المسجلة في الجدول أعلاه، نجد أن نسبة 37,9% من المبحوثين أجابوا بدرجة (موافق) عن العبارة " **يبرز نقاط القوة والضعف لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم**"، تليها درجة (موافق بشدة) بنسبة 13,5%، أي أن درجة الموافقة الكلية بلغت 51,4%، وبمعدل 145 مبحوث ، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية نحو هذه الفقرة، بينما سجلت نسبة 21,3% للبديل (محايد)، أي أن 60 مبحوث تحفظوا عن إبداء رأيهم حول الموضوع. أما فئة المعارضين بلغت نسبة 22,3% للبديل (غير موافق) و5,0% للبديل (غير موافق بشدة). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالقول أن طلبة جامعة سكيكدة، يؤكدون على أن أساتذتهم يقومون بتقديم التغذية الراجعة، التي تساعد المتعلم على مقارنة نفسه مع أقرانه والوقوف على نقاط قوته وضعفه، وأن مثل هذا الاتجاه يفيد في تعديل وزيادة فاعلية التعلم، عن طريق تعزيز جوانب القوة لدى الطلبة، وتطوير أو تعديل جوانب ضعفهم.

جدول رقم (75): يوضح وضع الأستاذ الجامعي لأسئلة الاختبار إعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	26	%9,2
موافق (2)	34	%12,1
محايد (3)	46	%16,3
غير موافق(4)	89	%31,6
غير موافق بشدة (5)	87	%30,9
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر:إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(63): يوضح التوزيع النسبي لوضع الأستاذ أسئلة الاختبار إعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية

بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه، يتبين أن استجابة المبحوثين نحو البند " **يضع أسئلة الاختبار إعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية** " قدرت بنسبة 31,6% للبديل (غير موافق)، وبنسبة 30,9% للبديل (غير موافق بشدة)، أي بمعدل 176 مفردة من مجموع عينة البحث، مما يفسر وجود اتجاهات سلبية لطلبة جامعة سكيكدة نحو مضمون هذا البند. وهناك من المبحوثين من تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد، فكان عددهم 46 مبحوث، أي ما يقدر بنسبة 16,3% من مجموع عينة البحث. بينما الجزء المتبقي من أفراد العينة عبروا عن موافقتهم على مضمون هذه العبارة، حيث كانت نسبهم على التوالي 12,1% للبديل(موافق)، و9,2% للبديل(موافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 60 مبحوث. وما يمكن قوله هو أن الأستاذ المتمكن من مادته، هو الذي يأخذ بعين الاعتبار في إعداده لأسئلة التقويم الأهداف التعليمية المراد قياسها، ولا تكون أسئلة عشوائية لاتصل إلى المستوى المطلوب.

➢ أما بالنسبة للسؤال المفتوح الوارد في نهاية هذا المحور والمتمثل في: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية تقويم الطالب؟ فقد قمنا بتجميع وتحليل محتوى الاقتراحات التي أشار إليها الطلبة حول هذا السؤال فكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم (76): يبين إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية تقويم الطالب؟

الرقم	العبارات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
01	يجب على الأستاذ تقديم كيفية تقويم الطالب بناء على معايير محددة من بداية السداسي	**10**	**% 3,55**
02	يجب على الأستاذ التنويع في صياغة أسئلة التقويم مراعيا في ذلك مستوى الطلبة	**17**	**% 6,03**
03	يجب على الأستاذ أن يأخذ بعين الاعتبار في تقويم الطالب ما يبذله من مجهود خلال الحصة التدريسية	**9**	**% 3,19**
04	يجب على الأستاذ مراعاة ظروف الطلبة ومشاكلهم الاجتماعية والنفسية أثناء التقويم	**17**	**% 6,03**
05	يجب على الأستاذ أن يدرك بأن الامتحان وحده لا يعكس مستوى الطالب وقدراته ولا يمكن اعتماده كمرجع لتقويمه	**19**	**% 6,74**
06	يجب على الأستاذ أن يتبع طريقة موحدة في التقويم مع جميع الطلبة دون تحيز	**18**	**% 6,38**
07	يجب على الأستاذ أن يضع تقويما شاملا لكل جوانب التعلم	**16**	**% 5,67**

08	يجب على الأستاذ أن يقوم بتقويم الطلبة بصفة مستمرة لا يقتصر على الامتحان	15	% 5,32
09	يجب على الأستاذ أن يعالج النقائص والثغرات التي يعاني منها الطالب بعد تقويمه	5	% 1,77
عدد الطلبة المستجيبين		**126**	**% 44,68**
عدد الطلبة الممتنعين عن الإجابة		**156**	**%55,32**
المجموع الكـــــلي		**282**	**% 100**

تشير بيانات الجدول أعلاه إلى نتائج استجابات المبحوثين حول السؤال المفتوح الخاص بالاقتراحات التي يراها الطلبة ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التقويم، والتي تضمنت 09 اقتراحات تم ترتيبها حسب النسب المئوية فكانت كالتالي:

الاقتراح رقم (5) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ أن يدرك بأن الامتحان وحده لا يعكس مستوى الطالب وقدراته ولا يمكن اعتماده كمرجع لتقويمه** " جاء في المرتبة الأولى بنسبة 6,74 %، أي أن هناك معايير أخرى لتقييم الطالب لابد على الأستاذ أن يأخذها بعين الاعتبار.

وأن الاقتراح رقم (6) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ أن يتبع طريقة موحدة في التقويم مع جميع الطلبة دون تحيز** " جاء في المرتبة الثانية بنسبة 6,38%، أي أن المبحوثين يطالبون بالمساواة وعدم انحياز الأستاذ في تقييمه للطلبة.

في حين نجد الاقتراح رقم (2) والمتمثل في " **يجب على الأستاذ التنويع في صياغة أسئلة التقويم مراعيا في ذلك مستوى الطلبة** " يحقق نسبة 6,03%، أي أن تنويع الأسئلة بين معدل السهولة والصعوبة يعطي فرصة للطلبة في الإجابة عليها، بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم.

أما باقي الاقتراحات فجاءت بنسب متقاربة، وأن أضعف نسبة سجلت عند الاقتراح رقم (9)، والمتمثل في " **يجب على الأستاذ أن يعالج النقائص والثغرات التي يعاني منها الطالب بعد تقويمه** " والذي قدر بنسبة 1,77%، حيث يشير إلى ضرورة تقديم التغذية الراجعة للطلبة بعد تقييمهم، والوقوف على جوانب النقص ومعالجتها.

كما يتبين من الجدول أعلاه أن 126 من المبحوثين، وبنسبة 44,68 % من مجموع أفراد العينة قدموا اقتراحات حول هذا الموضوع ، في حين نجد نسبة 55,32 %، وبمعدل 156 مفردة امتنعوا عن الإجابة وهم يمثلون الأغلبية مقارنة بالمستجيبين.

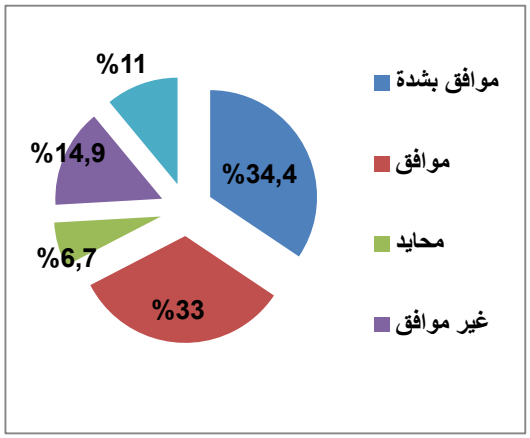
1-4- البعد الرابع: الإشراف على الرسائل العلمية(التأطير)

وهو البعد الرابع من الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، المراد تقييمه في هذه الدراسة ومعرفة اتجاهات المبحوثين نحوه، والذي يحتوي على خمسة عشرة (14) فقرة تقيس هذا الجانب. وسنعرض نتائجها في جداول بناء على ما تمت معالجته من معطيات إحصائية لهذه الفقرات، بالإضافة إلى تحليل مضمون استجابات المبحوثين نحو السؤال المفتوح، الذي عرض عليهم في نهاية هذا المحور.

جدول رقم (77): يوضح تخصيص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	97	%34,4
موافق (4)	93	%33,0
محايد (3)	19	%6,7
غير موافق(2)	42	%14,9
غير موافق بشدة (1)	31	%11,0
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



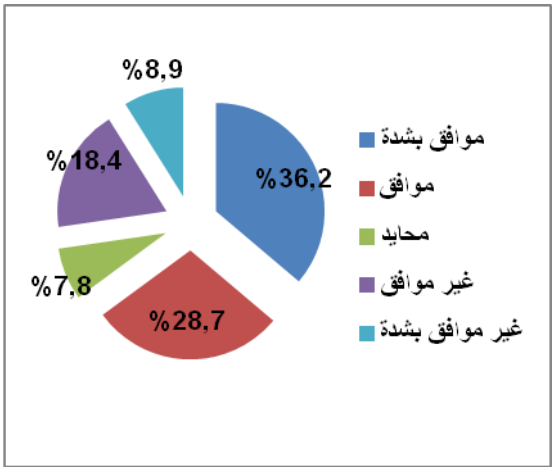
الشكل رقم(64): يبين التوزيع النسبي لتخصيص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه والمتعلق بالعبارة " **يخصص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب**" يتضح أن استجابات المبحوثين بلغت أعلى نسبة وهي 34,4% للبديل(موافق بشدة)، تليها نسبة 33,0% للبديل (موافق)، مما يشكل في مجموعها درجة موافقة عالية لدى الطلبة، وهذا يعكس اتجاههم الإيجابي نحو هذه العبارة، غير أن استجابات المبحوثين بعدم الموافقة جاءت بنسبة 14,9% لدرجة (غير موافق)، وبنسبة 11,0% لدرجة (غيرموافق بشدة)، أي بمعدل 73 مبحوث ممن عارضوا هذه العبارة، وهم أقلية مقارنة مع الحجم الإجمالي للعينة، أما الذين التزموا الحياد فكانت نسبتهم 6,7%، وهي نسبة ضعيفة جدا. ويمكن القول بأن الالتزام بالمواعيد وتحديدها بدقة للقاء الطالب له أهمية كبيرة، حيث يساهم في إنجاز الرسالة العلمية في وقتها المحدد، وهذا ما يتفق عليه أغلب المبحوثين في هذه الدراسة حيث أن الأستاذ المشرف بجامعة سكيكدة يحترم مواعيده، ويخصص القدر الكافي من الوقت في الإشراف على الطالب ومتابعته، وقراءة ما يكتبه بدقة وتمعن، والإجابة على كل استفساراته وتساؤلاته.

جدول رقم (78): يوضح متابعة الأستاذ المشرف ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	102	%36,2
موافق (4)	81	%28,7
محايد (3)	22	%7,8
غير موافق(2)	52	%18,4
غير موافق بشدة (1)	25	%8,9
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



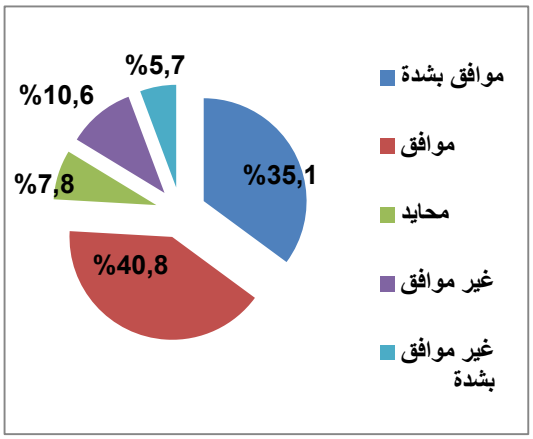
الشكل رقم(65): يوضح التوزيع النسبي لمتابعة الأستاذ المشرف ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتبين أن 102 من المبحوثين وبنسبة 36,2%، عبروا عن اتجاهاتهم بدرجة(موافق بشدة)، فيما يخص عبارة " **يتابع ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام**" تليها درجة (موافق) بنسبة 28,7% وبمعدل 81 مفردة، مما يفسر وجود اتجاه إيجابي للمبحوثين نحو هذه الفقرة. أما استجابات المبحوثين نحو البديل (غير موافق) و(غير موافق بشدة) فبلغت نسبتهم على التوالي 18,4% و8,9%، والتي قدرت في مجموعها 27,3%، أي بمعدل 77 مفردة ممن عبروا عن اتجاهاتهم بالسلب نحو هذه العبارة. في حين نجد نسبة المبحوثين الذين التزموا بالحياد قدرت بـ 7,8%، أي بمعدل 22 طالب ممن لا يوجد لديهم اتجاه صريح، وواضح نحو مضمون هذه الفقرة. ويمكن القول بأن الإشراف على الرسائل العلمية ليس بالأمر البسيط، وإنما هو عملية صعبة تتطلب من المشرف الدقة، والاهتمام اللّازم والمطلوب بما ينجزه الطالب من أعمال، والوقوف على كل جزء منها ومتابعته، وإعطاء التوجيهات المناسبة بما يتيح له فرصة التقدم في البحث بشكل سليم.

جدول رقم (79): يبين توجيه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	99	%35,1
موافق (4)	115	%40,8
محايد (3)	22	%7,8
غير موافق(2)	30	%10,6
غير موافق بشدة (1)	16	%5,7
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



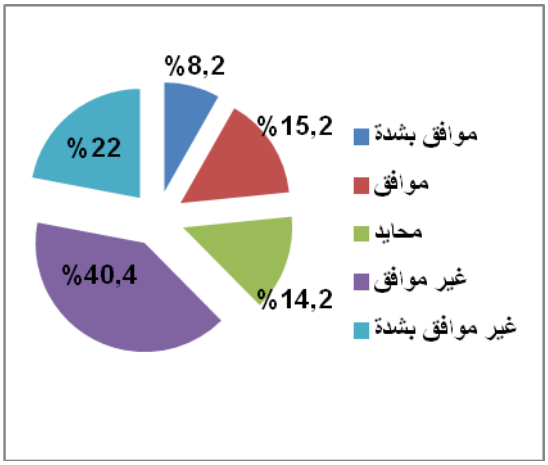
الشكل رقم(66): يبين التوزيع النسبي لتوجيه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه

يتضح من نتائج الجدول السابق أن أعلى نسبة استجابة هي 40,8% لدرجة (موافق)، تليها (موافق بشدة) بنسبة 35,1%، أي أن درجة الموافقة عند أفراد العينة حول مضمون العبارة " **يوجه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه (كتب،رسائل علمية،دوريات...)**" جاءت مرتفعة جدا وبمعدل 214 مبحوث، والتي تفسر وجود اتجاه إيجابي جدا نحو هذا الطرح، أما فئة المعارضين فكانت نسبتهم على التوالي 10,6% للبديل (غير موافق)، و5,7% للبديل (غير موافق بشدة)، وهي نسب ضعيفة جدا بالمقارنة مع حجم العينة، في حين تذهب فئة المحايدين والتي تقدر نسبتها 7,8%، إلى التزام الحياد والتحفظ عن مضمون هذه الفقرة. إن هذا الفارق في النسب يقودنا إلى القول بأن الأستاذ المشرف بجامعة سكيكدة يقوم بدوره في توجيه الطالب، وإرشاده نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه، وكذلك إفادته بالمراجع والمؤلفات حديثة الإصدار، التي تقدم له حقائق ومعلومات جديدة حول الموضوع.

جدول رقم (80): يبين إلزام الأستاذ المشرف الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	23	%8,2
موافق (2)	43	%15,2
محايد (3)	40	%14,2
غير موافق(4)	114	%40,4
غير موافق بشدة (5)	62	%22,0
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(67): يبين التوزيع النسبي لإلزام الأستاذ المشرف الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه

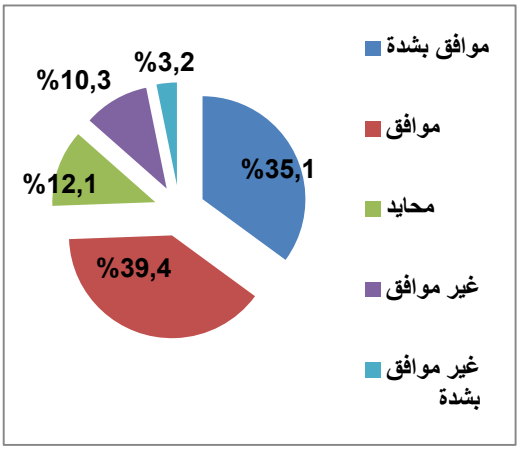
تظهر النتائج المسجلة في الجدول السابق أن نسبة 40,4% من أفراد العينة أجابوا بعدم الموافقة على الفقرة " **يلزم الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه** " بينما بلغت نسبة المعارضين بشدة 22,0%، أي أن 176 من المبحوثين أقروا بعدم الموافقة على مضمون هذه الفقرة، وهذا يدل على وجود اتجاه سلبي لطلبة جامعة سكيكدة، وأن أساتذتهم لم يمارسوا هذا السلوك على الطلبة، وإنما يقدمون لهم كل العون والمساعدات، من أجل التقدم في إنجاز بحوثهم وليس العكس. كما يتبين أيضا أن استجابات الطلبة الذين وافقوا على مضمون هذه العبارة بلغت على التوالي نسبة 15,2% لدرجة (موافق)، و8,2% لدرجة (موافق بشدة)، والتي تعادل 66 مبحوث، ممن اعتبروا أن الأستاذ المشرف يكلف الطالب بإنجاز البعض

من أعماله العلمية وأبحاثه الخاصة، على حساب تفرغه لإعداد مذكرته. وهناك من كانت لديهم وجهة نظر محايدة حول هذا الطرح، حيث قدرت نسبتهم 14,2%، وهم أقلية مقارنة بالحجم الإجمالي للعينة.

جدول رقم (81): يبين إظهار الأستاذ المشرف اهتمامه بالطلبة عند مقابلتهم

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	99	%35,1
موافق (4)	111	%39,4
محايد (3)	34	%12,1
غير موافق(2)	29	%10,3
غير موافق بشدة (1)	09	%3,2
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



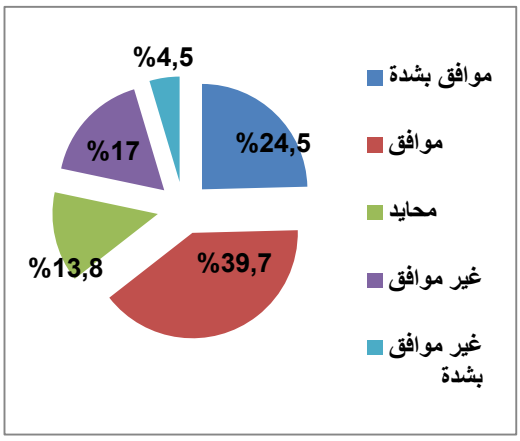
الشكل رقم(68): يوضح التوزيع النسبي لإظهار الأستاذ المشرف اهتمامه بالطلبة عند مقابلتهم

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة الموافقة على الفقرة " **يظهر الاهتمام بالطلبة عند مقابلتهم** " بلغت في مجموعها نسبة 74,5%، وبمعدل 210 مبحوث، وهي نسبة مرتفعة تدل على وجود اتجاه ايجابي جدا نحو هذه العبارة، وأن نسبة 12,1% من أفراد العينة التزموا بالحياد، في حين بلغت نسبة المعارضين في مجموعها 22,4%، وهي نسبة منخفضة إلى حد ما. وفي هذا الشأن يمكن القول بأن الاهتمام بشخصية الطالب عند مقابلته من طرف المشرف، والترحيب به، واستقباله بوجه حسن يزيد من قدراته الإبداعية ويبعث فيه روح الإطمئنان، ويجنبه الإحساس بعدم القدرة على إنجاز ما يتوقع منه. وحسب النتائج أعلاه فإن أغلب المبحوثين يقرون بوجود هذه الصفات لدى الأستاذ المشرف بجامعة سكيكدة، مما يسهل عملية التواصل معه، حيث يكسب الطالب ثقة بالنفس، ويمضي به قدما نحو تحقيق هدفه.

جدول رقم (82): يبين تأكيد الأستاذ المشرف على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	69	%24,5
موافق (4)	112	%39,7
محايد (3)	39	%13,8
غير موافق(2)	48	%17,0
غير موافق بشدة (1)	13	%4,6
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



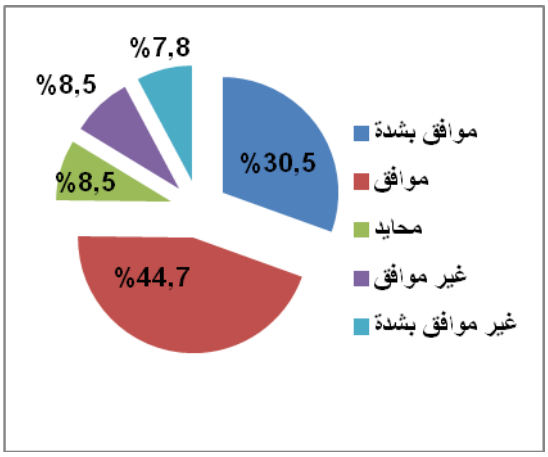
الشكل رقم(69): يوضح التوزيع النسبي لتأكيد الأستاذ المشرف على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث

تشير النتائج الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه والمتعلقة بالفقرة " **يؤكد على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث** " إلى أن أعلى نسبة استجابة بلغت 39,7% عند الدرجة(موافق)، تليها نسبة 24,5% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 181 مبحوث ممن عبروا عن موافقتهم لمضمون هذه العبارة، ما يفسر اتجاههم الإيجابي نحو أساتذتهم بجامعة سكيكدة، على أساس التعاون مع الطالب في وضع رزنامة الآجال المحددة لإيداع الرسالة العلمية، واحترام مراحل البحث وتنفيذه. أما المبحوثين الذين لم يوافقوا على مضمون هذه العبارة فقدرت نسبتهم بـ 21,6% من إجمالي مفردات البحث، وهي نسبة منخفضة، في حين نجد نسبة المحايدين بلغت 13,8%، ممن تحفظوا عن موقفهم تجاه هذا الطرح.

جدول رقم (83): يوضح استخدام التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب (البريد لالكتروني ...)

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	86	%30,5
موافق (4)	126	%44,7
محايد (3)	24	%8,5
غير موافق(2)	24	%8,5
غير موافق بشدة (1)	22	%7,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



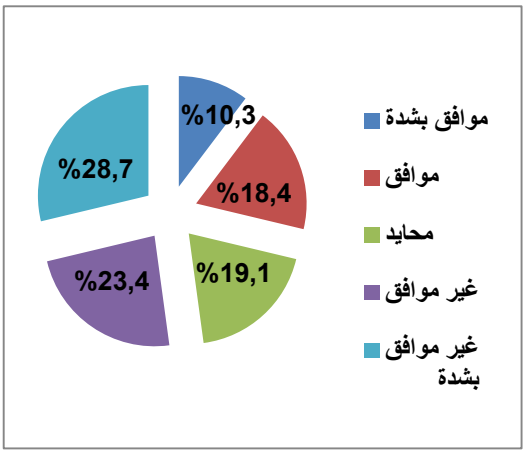
الشكل رقم(70): يوضح التوزيع النسبي لاستخدام التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب (البريد الالكتروني..)

بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه يتبين أن استجابة المبحوثين نحو البند " **يستخدم التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب (البريد الالكتروني، الفايسبوك...)**" جاءت بدرجة موافقة عالية جدا، حيث قدرت نسبتها بـ 44,7% للبديل (موافق)، وبنسبة 30,5% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 212 مفردة من مجموع عينة البحث، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية جدا لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم فيما يخص استخدام التقنيات الحديثة في التواصل معهم، وهذا يسهل من عملية الإشراف خاصة في حالة تبني استراتيجية التعليم عن بعد، حيث يجد المشرف نفسه بحاجة ماسة إلى استخدام هذه التقنيات وتوظيفها في عملية الاتصال والتواصل مع الطالب الباحث. وهناك من المبحوثين من تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد، وعددهم 24 مبحوث أي ما يقدر بنسبة 8,5% من مجموع العينة، أما المبحوثين الذين أبدوا عدم موافقتهم على هذه العبارة فقدرت نسبهم على التوالي 8,5% للبديل(غير موافق)، و7,8% للبديل (غيرموافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 46 مبحوث ممن لديهم اتجاهات سلبية، وهم نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة المؤيدين لهذه الفقرة.

جدول رقم (84): يوضح انشغال الأستاذ المشرف بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	29	%10,3
موافق (2)	52	%18,4
محايد (3)	54	%19,1
غير موافق(4)	66	%23,4
غير موافق بشدة (5)	81	%28,7
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



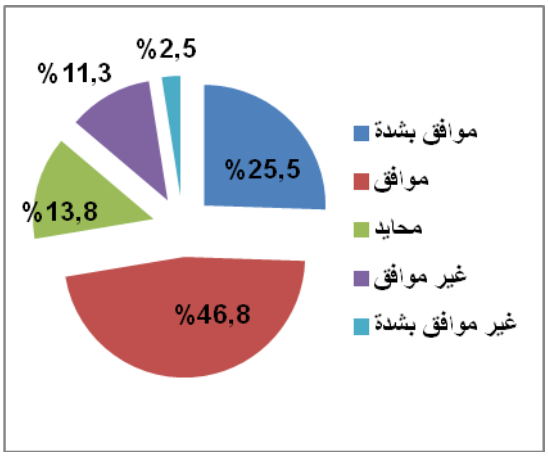
الشكل رقم(71): يبين التوزيع النسبي لمدى انشغال المشرف بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب

يتضمن هذا الجدول النتائج الخاصة باستجابات المبحوثين نحو مضمون العبارة " **ينشغل بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب**" فكانت النسب متباينة إلى حد ما، حيث سجلت أعلى نسبة مئوية للبديل (غير موافق بشدة) بقيمة 28,7%، تليها نسبة 23,4% للبديل (غير موافق)، وأن نسبة البدائل (موافق) و(موافق بشدة) قدرت على التوالي 18,4% و10,3%، بينما حقق البديل (محايد) نسبة 19,1%. ومن خلال النتائج نلاحظ بأن أفراد العينة عبروا عن عدم موافقتهم على هذه الفقرة، حيث كانت اتجاهاتهم سلبية، فهم يرون بأن الأستاذ بجامعة سكيكدة يحاول التوفيق بين ما يقوم به من أعباء ومسؤوليات تدريسية وإدارية، وما يستطيع تقديمه للطالب من متابعة وتوجيه لمشروعه البحثي.

جدول رقم (85): يبين توجيه المشرف للطالب في اختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	72	%25,5
موافق (4)	132	%46,8
محايد (3)	39	%13,8
غير موافق(2)	32	%11,3
غير موافق بشدة (1)	07	%2,5
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(72): يبين التوزيع النسبي لتوجيه المشرف الطالب لاختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث

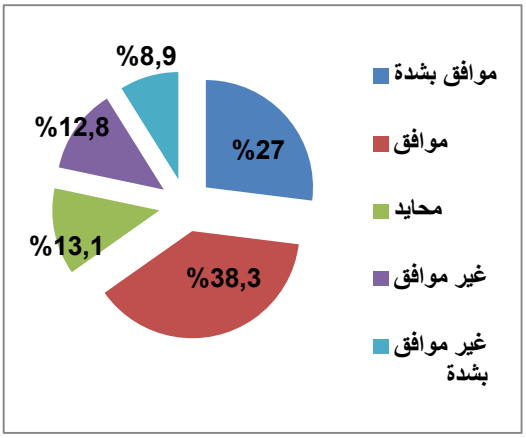
بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه يتبين أن استجابة أفراد العينة نحو الفقرة " **يوجه الطالب في اختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث** " جاءت بدرجة موافقة عالية جدا، حيث قدرت نسبتها بـ 46,8% للبديل

(موافق)، وبنسبة 25,5% للبديل (موافق بشدة)، أي بمعدل 204 مفردة من مجموع عينة البحث، مما يدل على وجود اتجاهات جد إيجابية لطلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، فيما يخص توجيههم إلى اختيار أدوات جمع البيانات التي تتناسب مع موضوع الدراسة. وهناك من المبحوثين من تحفظ عن الإجابة والتزم بالحياد وعددهم 39 مبحوث، أي ما يقدر بنسبة 13,8% من مجموع أفراد العينة، بينما المبحوثين الذين أبدوا عدم موافقتهم على هذه العبارة فكانت نسبهم على التوالي 11,3% للبديل(غير موافق)، و2,5% للبديل(غيرموافق بشدة)، وهي تمثل في مجموعها ما يعادل 39 مبحوث ممن لديهم اتجاهات سلبية، وهم نسبة ضعيفة مقارنة بنسبة المؤيدين لهذه الفقرة. وما يمكن استنتاجه هو أن اختيار الأدوات اللّازمة لجمع المعلومات حول الظاهرة المدروسة يزيد من دقة وموضوعية البحث، خاصة إذا تأكد الباحث من صدق الأداة وثباتها.

جدول رقم (86): يوضح إعارة الأستاذ المشرف بعض المراجع للطالب من مكتبته الخاصة

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	76	%27,0
موافق (4)	108	%38,3
محايد (3)	37	%13,1
غير موافق(2)	36	%12,8
غير موافق بشدة (1)	25	%8,9
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



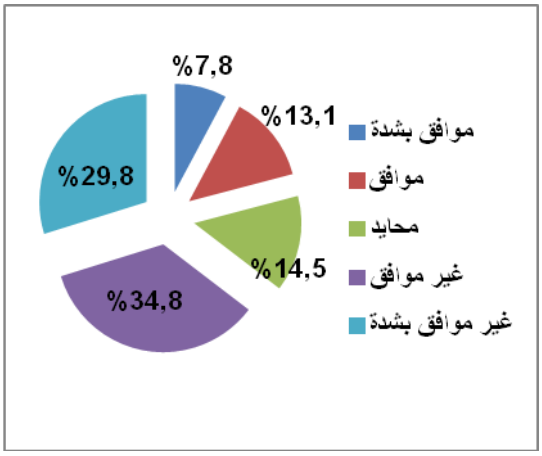
الشكل رقم(73): يوضح التوزيع النسبي لإعارة المشرف بعض المراجع للطالب من مكتبته الخاصة

يتبين من نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 38,3% من المبحوثين أجابوا بدرجة (موافق) على محتوى العبارة " **يعير الأستاذ للطالب بعض المراجع من مكتبته الخاصة** " وأن نسبة 27,0% منهم أجابوا بدرجة (موافق بشدة)، أي أن درجة الموافقة بشكل عام بلغت نسبة 65,3%، وبمعدل 184 طالب ممن أظهروا اتجاهاتهم الإيجابية نحو أساتذة جامعة سكيكدة، فيما يخص محتوى العبارة والمتعلق بإفادة الطلبة الباحثين بالمراجع التي تخدم موضوع البحث. أما المحايدون فكانت استجاباتهم بنسبة 13,1%، في حين بلغت نسبة المعارضة لدى أفراد العينة على التوالي 12,8% لدرجة (غير موافق)، و8,9% لدرجة (غير موافق بشدة) وبمجموع 61 مبحوث. وما يمكن قوله هو أن إعارة الأستاذ المشرف للطالب بعض المراجع النادرة والمؤلفات من مكتبته الخاصة يساعده في إثراء الجانب النظري للبحث، ويعزز من العلاقات بين الطرفين حيث يشعر الطالب باهتمام أستاذه، وحرصه على تشجيعه، ومساعدته في إنجاز رسالته العلمية.

جدول رقم (87): يوضح إثارة الأستاذ المشرف نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشة الطالب

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	22	%7,8
موافق (2)	37	%13,1
محايد (3)	41	%14,5
غير موافق(4)	98	%34,8
غير موافق بشدة (5)	84	%29,8
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



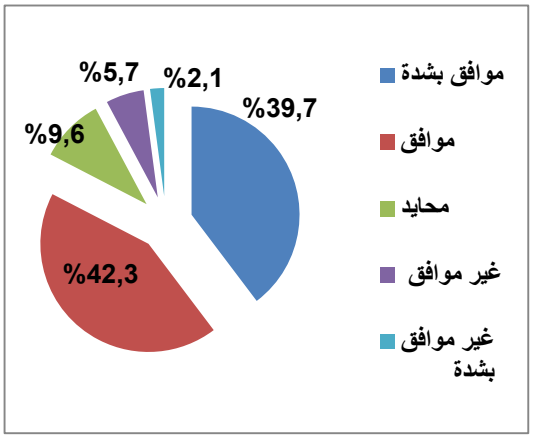
الشكل رقم(74): يوضح التوزيع النسبي لإثارة المشرف نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشة الطالب

يتبين من الجدول السابق أن أكبر نسبة مئوية لاستجابات أفراد عينة البحث نحو العبارة " **يثير نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشته مع الطالب** " كانت عند درجة (غير موافق) بنسبة 34,8%، وبمعدل 98 مفردة، تليها درجة (غير موافق بشدة) بنسبة 29,8%، وبمعدل 84 مبحوث، أي أن نسبة المعارضة ككل بلغت 64,6 %، وهي نسبة مرتفعة نوعا ما مقارنة مع باقي النسب الأخرى، أما نسبة 10,6% من المبحوثين أي ما يعادل 30 طالب لم يعبروا عن اتجاهاتهم والتزموا بالحياد (محايد)، في حين نجد البعض منهم استجابوا بالموافقة على هذه العبارة بنسبة 7,4% لدرجة (موافق)، وبنسبة 0,7% لدرجة (موافق بشدة)، والتي تمثل في مجموعها نسبة منخفضة. ونخلص إلى القول بأن أغلب المبحوثين عبروا عن عدم موافقتهم لمحتوى هذه الفقرة، وهذا ما يفسر وجود اتجاهات سلبية نحوها، أي أن أساتذة جامعة سكيكدة يتميزون بالمرونة الفكرية أثناء النقاش مع الطالب، وعدم إثارة مظاهر التعصب في الرأي.

جدول رقم (88): يوضح حث الأستاذ المشرف الطالب على التزامه بالأمانة العلمية

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	112	%39,7
موافق (4)	121	%42,9
محايد (3)	27	%9,6
غير موافق(2)	16	%5,7
غير موافق بشدة (1)	06	%2,1
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



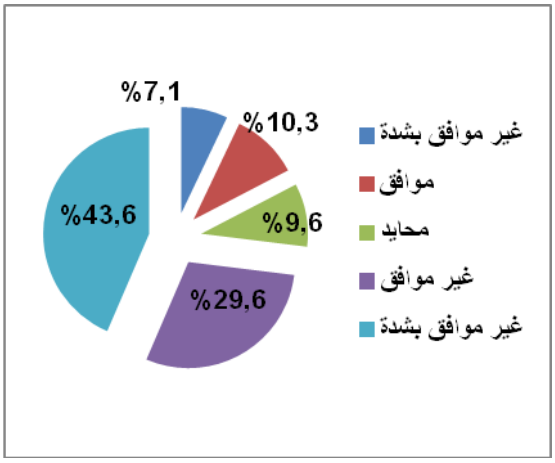
الشكل رقم(75): يبين التوزيع النسبي لحث المشرف للطالب على التزامه بالأمانة العلمية

يتضح من النتائج السابقة أن تقديرات أفراد العينة نحو الفقرة " **يحث الطالب على التزامه بالأمانة العلمية** " بلغت أعلى نسبة موافقة، والمقدرة بـ 82,6%، وهذا يعني أنه توجد اتجاهات جد إيجابية لدى الطلبة حول محتوى هذه الفقرة، كما يتبين أيضا وجود نسبة معارضة منخفضة جدا لأفراد العينة فيما يخص البديل (غير موافق) و(غير موافق بشدة) ،حيث بلغت على التوالي 5,7% و 2,1%. بينما قدرت نسبة المحايدين 9,6%. ويمكن أن نستنتج من ذلك بأن الأستاذ المشرف بجامعة سكيكدة يقوم بدوره في هذا الجانب، فهو يحث الطالب الباحث على التحلي بأخلاقيات البحث العلمي كالأمانة العلمية، وتحري الدقة في نقل المعلومة دون تحريف، وأن ينسب كل عمل إلى صاحبه سواء كان ذلك اقتباسا، أو تلخيصا لفكرة معينة، مع تدعيم ذلك بموقفه ووجهة نظره الخاصة، دون التقليل من جهود وإسهامات غيره .

جدول رقم (89): يبين تهديد المشرف للطالب في التخلي عن إشرافه

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	20	%7,1
موافق (2)	29	%10,3
محايد (3)	27	%9,6
غير موافق(4)	83	%29,6
غير موافق بشدة (5)	123	%43,6
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



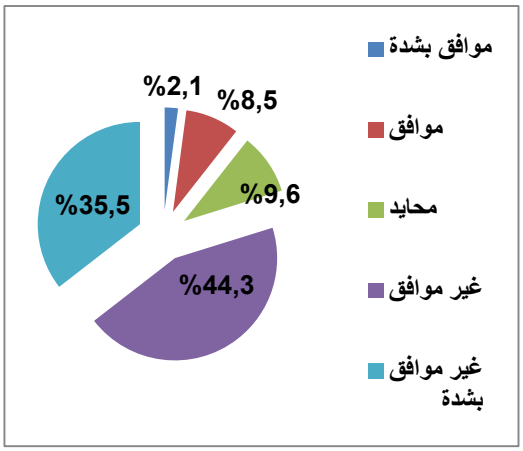
الشكل رقم(76): يبين التوزيع النسبي لتهديد المشرف للطالب في التخلي عن إشرافه

من خلال الجدول أعلاه يتضح بأن النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة نحو العبارة " **يهدد الطالب في التخلي عن إشرافه** " جاءت بنسب متفاوتة حيث حقق البديل (غير موافق بشدة) أعلى نسبة وهي 43,6%، وبمعدل 123 مبحوث، يليه البديل (غير موافق) بنسبة 29,6%، وبمعدل 83 مبحوث، وهي نسب عالية تدل على وجود اتجاه سلبي لدى الطلبة نحو هذه الفقرة، بينما البديل (محايد) جاء بنسبة 9,6%، وبمعدل 27 مبحوث. في حين نجد نسب الموافقة منخفضة حيث قدرت 10,3% لدرجة(موافق) و 7,1% للبديل (موافق بشدة). وما يمكن قوله هو أن في بعض الأحيان يحدث نوع من التوتر في العلاقة بين أطراف العملية الإشرافية مما يدفع بالمشرف إلى تهديد الطالب بالتخلي عن متابعته والإشراف عليه. وعلى ضوء النتائج أعلاه فإن آراء طلبة جامعة سكيكدة بلغت درجة عالية من عدم الموافقة على مثل هذا السلوك بدليل أن أساتذتهم لم يمارسوا عليهم مثل هذا الإجراء.

جدول رقم (90): يبين توجيه الأستاذ المشرف للطالب إلى المسار السليم في البحث

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (5)	06	%2,1
موافق (4)	24	%8,5
محايد (3)	27	%9,6
غير موافق(2)	125	%44,3
غير موافق بشدة (1)	100	%35,5
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



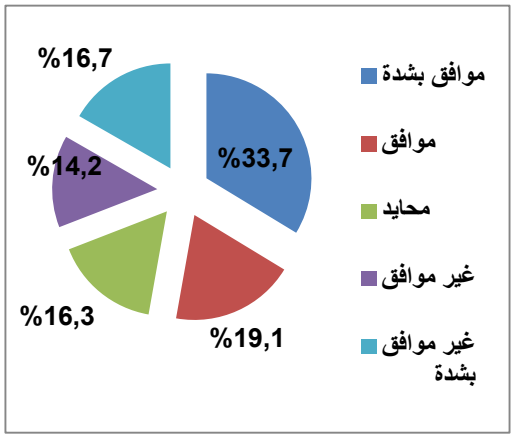
الشكل رقم(77): يوضح التوزيع النسبي لتوجيه المشرف للطالب إلى المسار السليم في البحث

بالنظر إلى نتائج الجدول أعلاه يتضح أن أكبر نسبة لأفراد العينة عبروا عن عدم موافقتهم لمضمون البند " **يوجه الطالب إلى المسار السليم في البحث** " بنسبة 44,3% للتقدير (غير موافق) وبنسبة 35,5% للتقدير(غير موافق بشدة)، أي بمعدل 125 طالب ممن أكدوا معارضتهم لهذه العبارة، أما المؤيدين فكان مجموع نسبتهم 10,6%، أي بمعدل 30 مبحوث، وهناك فئة المحايدين الذين تحفظوا برأيهم بنسبة 9,6%. وما يمكن قوله هو أن أغلب المبحوثين لديهم اتجاهات سلبية نحو أساتذتهم بخصوص عملية توجيه الطالب إلى الطريق الصحيح في البحث، فحسبهم أن المشرف قلما يهتم بمشروع التخرج ويتابعه وأن العبء الأكبر يقع على عاتق الطالب حيث يجد نفسه مسؤولا عن عملية إنجاز بحثه ومواجهة الصعوبات التي تعترضه خلال مراحل البحث.

جدول رقم (91): يبين تعطيل المشرف لتقدم الطالب في بحثه بسبب تباطؤه في الاطلاع على العمل المنجز

البدائـل	التكرار	النسبة المئوية
موافق بشدة (1)	95	%33,7
موافق (2)	54	%19,1
محايد (3)	46	%16,3
غير موافق(4)	40	%14,2
غير موافق بشدة (5)	47	%16,7
المجمـوع	**282**	**%100**

المصدر: إعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج spss



الشكل رقم(78): يبين التوزيع النسبي لمدى تباطؤ المشرف في الاطلاع على العمل المنجز للطالب

بالنظر إلى بيانات الجدول أعلاه نجد أن استجابات أفراد العينة نحو العبارة " **يعطل تقدم الطالب في بحثه بسبب تباطؤه في الاطلاع على العمل المنجز**" حققت أعلى نسبة للبديل(موافق بشدة) والمقدرة بـ 33,7% ، تليها درجة (موافق) بنسبة 19,1% أي بمعدل 149 طالب ممن أكدوا على مضمون هذه العبارة بالإيجاب، وهناك فئة المحايدين الذين تحفظوا عن رأيهم بنسبة 16,3%، بينما بلغت نسبة المعارضين في مجموعها 30,9%، أي بمعدل 87 طالب ممن أجابوا بعدم الموافقة على هذا القرار وبالتالي كانت اتجاهاتهم سلبية، حيث تشير النتائج إلى أن أساتذة جامعة سكيكدة على حد قول طلبتهم ينشغلون بأعمال أخرى، وبنوع من التباطؤ في الاطلاع على أعمال الطلبة ومنجزاتهم مما يؤثر على خطة العمل المتفق عليها.

➢ أما بالنسبة للسؤال المفتوح الوارد في نهاية هذا المحور والمتمثل في: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية الإشراف على الرسائل العلمية؟ فقد قمنا بتجميع وتحليل محتوى الاقتراحات التي أشار إليها الطلبة حول هذا السؤال فكانت النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم(92): يبين إجابة المبحوثين على السؤال المفتوح: هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية الإشراف على الرسائل العلمية ؟

الرقم	العبارات المقترحة	التكرار	النسبة المئوية
01	يجب على الأستاذ المشرف أن يكون على قدر من المسؤولية في الإشراف على الطالب	**21**	**% 7,45**
02	يجب على الأستاذ المشرف وضع خطة زمنية يلتزم فيها مع الطالب لإنجاز المذكرة في وقتها	**23**	**% 8,15**
03	يجب على الأستاذ المشرف متابعة عمل الطالب في كل خطوة من مراحل إعداد المذكرة وتصحيح أخطائه	**30**	**% 10,64**
04	يجب على الأستاذ المشرف عدم استغلال الطالب لإعداد أبحاثه الخاصة	**2**	**% 0,71**
05	يجب على الأستاذ المشرف أن يكون في تخصص الطالب للإشراف عليه	**6**	**% 2,13**
06	يجب على الأستاذ المشرف الانضباط في المواعيد مع الطالب	**19**	**% 6,74**
07	يجب على الأستاذ المشرف عدم الاشراف على عدد من الطلبة يفوق قدرته	**3**	**% 1,06**
08	يجب على الأستاذ المشرف أن يجنب الطالب المواضيع المتكررة	**9**	**% 3,19**

	والأخذ برأيه في اختيار الموضوع		
09	يجب على الأستاذ المشرف تخصيص الوقت الكافي للإشراف على الطالب	**12**	**% 4,25**
10	يجب على الأستاذ المشرف التحلي بالأمانة العلمية والأخلاق	**3**	**% 1,06**
11	يجب على الأستاذ المشرف تحفيز الطالب وعدم الضغط عليه	**9**	**% 3,19**
عدد الطلبة المستجيبين		**137**	**% 48,58**
عدد الطلبة الممتنعين عن الإجابة		**145**	**%51,42**
المجموع الكـــــلي		**282**	**% 100**

يتضح من الجدول أعلاه، أن استجابات المبحوثين حول السؤال المفتوح الخاص بالاقتراحات التي يراها الطلبة ضرورية في ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية الإشراف على الرسائل العلمية، والتي تضمنت (11) اقتراح، تم ترتيبهم حسب النسب المئوية فكانت كالتالي:

الاقتراح رقم (3) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ المشرف متابعة عمل الطالب في كل خطوة من مراحل إعداد المذكرة وتصحيح أخطائه** " جاء في المرتبة الأولى بنسبة 10,64 % ، مما يدل على ضرورة الاطلاع على أعمال الطالب، وتدارك أخطائه من بداية عملية الإشراف، حتى لا تتفاقم بعد ذلك ويصعب على الطالب تصحيحها.

أما الاقتراح رقم (2) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ المشرف وضع خطة زمنية يلتزم فيها مع الطالب لإنجاز المذكرة في وقتها** " جاء في المرتبة الثانية بنسبة 8,15 % ، فعامل الزمن مهم جدا في إعداد مذكرات التخرج، حيث يجد الطالب نفسه في صراع مع الوقت، مما يتطلب وضع خطة زمنية لمراحل البحث .

وأن الاقتراح رقم (1) والمتمثل في" **يجب على الأستاذ المشرف أن يكون على قدر من المسؤولية في الإشراف على الطالب** " احتل المرتبة الثالثة بنسبة 7,45 % ، حيث يرى أفراد العينة أن الأستاذ المشرف يجب عليه أن يكون في مستوى المهمة البيداغوجية التي كلف بها، من أجل توجيه الطالب إلى المسار الصحيح في إعداده لمذكرته.

أما باقي الاقتراحات فكانت بنسب متقاربة وأن أضعف نسبة سجلت عند الاقتراح (4) والمتمثل في " **يجب على الأستاذ المشرف عدم استغلال الطالب لإعداد أبحاثه الخاصة** " والتي قدرت بنسبة %0,71.

كما أظهرت نتائج الجدول أعلاه أن 137 من المبحوثين استجابوا للسؤال المطروح بنسبة 48,58 % في حين امتنع عن الإجابة 145 من عينة البحث وبنسبة 51,42% مما يلاحظ وجود تقارب في النسب بين المجموعتين.

ثانيا: عرض وتحليل النتائج الخاصة بفرضيات البحث

1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة

تنص الفرضية العامة على أن: **هناك اتجاهات ايجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي.** ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد العينة واتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية المحددة في هذه الدراسة، والمتمثلة في: التدريس، إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية. حيث توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (93): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو إجمالي الممارسات البيداغوجية

الممارسات البيداغوجية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التدريس	282	3,61	0,69	03
إدارة القسم	282	3,64	0,73	02
تقويم الطالب	282	3,55	0,61	04
الإشراف على الرسائل العلمية	282	3,74	0,79	01
المجموع	**282**	**3,63**	**0,62**	/

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتبين أن أعلى قيمة للمتوسط الحسابي سجلت عند بعد الإشراف على الرسائل العلمية بمقدار (3,74)، وبانحراف معياري بلغ (0,79)، وأن أقل قيمة للمتوسط بلغت (3،55)، بانحراف قدره (0,61)، حيث سجلت لصالح تقويم الطالب، ونلاحظ أيضا أن جل المتوسطات تقع ضمن مجال الموافقة، حسب ما جاء في **الجدول رقم (21)** لتفسير قيم المتوسطات الحسابية، وهذا يدل على وجود اتجاهات إيجابية للمبحوثين نحو أساتذتهم على مستوى محاور الاستبيان الأربعة.

وبالنظر إلى قيمة المتوسط الحسابي العام، والتي بلغت **(3,63)**، بانحراف معياري قيمته **(0,62)** نجدها هي الأخرى تقع ضمن هذا المجال، وبالتالي يمكن القول بأن الفرضية العامة التي تنص على أن **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي** قد تحققت، وهذا ما ستكشف عنه النتائج الإحصائية المتعلقة بالفرضيات الجزئية.

2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضيات الجزئية

2-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على أن: **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو التدريس لدى الأستاذ الجامعي.** ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة نحو بعد **التدريس** مع تحديد متوسط كل عبارة ومقارنته بالعبارات الأخرى من نفس البعد حيث توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (94): يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو التدريس

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1- يستخدم طرق التدريس المناسبة لعرض المادة العلمية	**3,82**	**1,08**	**05**	10- يبسط المفاهيم المعقدة	**3,98**	**1,05**	**02**
2- يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	**3,31**	**1,24**	**13**	11- يقدم عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة	**3,40**	**1,37**	**11**
3- يثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة	**3,66**	**1,17**	**08**	12- يطبق أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة	**3,64**	**1,05**	**09**
4-تنقصه الكفاية العلمية لايصال المعنى لطلبته	**3,15**	**1,13**	**16**	13- يقدم المحاضرة بشكل ممل	**3,32**	**1,34**	**12**
5- يستعين بأمثلة توضيحية أثناء الشرح	**4,15**	**0,92**	**01**	14- يستخدم أسلوب المناقشة أثناء الشرح	**3,83**	**1,06**	**04**
6- يقيد حرية الطلبة في المناقشة	**3,29**	**1,32**	**14**	15- يستخدم تقنيات تعليمية متنوعة أثناء تقديم	**3,54**	**1,33**	**10**

				الدرس			
7- يوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي	**3,91**	**1,02**	**03**	16- يتحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح	**3,23**	**1,27**	**15**
8- ينوع في نبرات صوته للتأكيد على النقاط المهمة	**3,64**	**1,14**	**09**	17- يجيب بوضوح عن أسئلة الطلبة	**3,75**	**1,14**	**06**
09- يحسن استخدام السبورة أثناء الشرح	**3,67**	**1,24**	**07**				
المجمـوع الكلـي	**المتوسط الحسابي : 3,61**				**الانحراف المعياري: 0,69**		

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو فقرات بعد **التدريس** تتراوح ما بين **(4,15 و3,15)**، وهي قيم تقع كلها ضمن درجة الموافقة، ما يفسر تقارب وجهات نظر المبحوثين واتجاهاتهم نحو مضمون عبارات هذا البعد. وأن الانحرافات المعيارية تراوحت ما بين **(0,92 و1,37)**، وهي قيم قريبة من العدم، مما يدل ذلك على قلة التشتت وتمركز استجابات الطلبة حول المتوسط.

ويتضح من الجدول أعلاه أيضا أن أعلى متوسط حسابي سجل عند الفقرة رقم (5)، ذات المدلول "**يستعين بأمثلة توضيحية أثناء الشرح**" حيث بلغ **(4,15)**، بانحراف معياري قدره **(0,92)**، وهذا ما يفسر وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو مضمون هذه العبارة. تليها عبارة "**يبسط المفاهيم المعقدة**" بمتوسط حسابي قدره (3,98)، وانحراف معياري قدره **(1,05)**، والذي يؤكد على وجود اتجاهات إيجابية للطلبة نحو أساتذتهم بخصوص شرح الدرس وتبسيطه، وتقديم أمثلة من الواقع لإزالة اللبس، وتوضيح المعنى للمتعلم. كذلك حصلت الفقرة " **يوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي**" على المرتبة الثالثة بمتوسط قدره **(3,91)** وبانحراف معياري بلغ **(1,02)**، وهو يدل على اتجاه إيجابي للمبحوثين على مضمون هذه العبارة.

أما بالنسبة للعبارات التي كانت تقديرات المبحوثين فيها أقل هي العبارة رقم (4) ذات المضمون " **تنقصه الكفاية العلمية لايصال المعنى لطلبته**" ، والتي احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قيمته **(3,15)**، وبانحراف معياري بلغ **(1,13)**، وهذه النتيجة تشير إلى أن معظم المبحوثين التزموا بالحياد تجاه هذه العبارة. كما تحصلت العبارة رقم (16) ذات المدلول " **يتحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح** " على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره **(3,23)**، وبانحراف معياري بلغ **(1,27)**، وهذه النتيجة

تشير أيضا إلى عدم قبول أو رفض ما تضمنه هذه العبارة من معنى، وأن كل المتوسطات في هذا البعد تراوحت ما بين درجة الحياد والموافقة.

وبالنظر إلى المجموع الكلي لتقديرات أفراد العينة على فقرات بعد التدريس بشكل إجمالي، نجد أن قيمة المتوسط الحسابي بلغت **(3,61)**، بانحراف معياري قدره **(0,69)**، وبناء على ما ورد في **جدول التفسير رقم (21)** لقيم المتوسطات الحسابية، فإننا نجد أن قيمة المتوسط الحسابي العام تقع ضمن المجال **[4,20-3,41]**، والذي يدل على وجود اتجاه إيجابي من قبل الطلبة نحو ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التدريس، وبالتالي يمكن تأكيد صحة الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها أن: **هناك اتجاهات ايجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو ممارسة التدريس لدى الأستاذ الجامعي.**

2-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على أن: **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو إدارة القسم لدى الأستاذ الجامعي.** ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة، واتجاهاتهم نحو **إدارة القسم**، مع تحديد متوسط كل عبارة ومقارنته بالعبارات الأخرى من نفس البعد، حيث توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(95) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو إدارة القسم

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1- يحافظ على درجة مناسبة من الانضباط	**4,01**	**0,87**	**03**	10- يستخدم العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة	**3,47**	**1,22**	**13**
2- يكثر من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس	**3,39**	**2,12**	**15**	11- لديه أسلوب تسلطي في اتخاذ القرار داخل القسم	**3,26**	**1,32**	**18**
3- يثير روح المنافسة بين الطلبة أثناء الدرس	**3,57**	**1,22**	**11**	12- يتعامل بمرونة مع مشكلات الطلبة	**3,53**	**1,09**	**12**
4- يفقد تحكمه في ذاته في المواقف الاستفزازية	**3,27**	**1,31**	**17**	13- يصحح الأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة	**3,64**	**1,04**	**09**

5- يوفر مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية	**3,63**	**1,10**	**10**	14- متحيز في تعامله مع الطلبة	**3,28**	**1,42**	**16**
6- يتعامل مع الطلبة باحترام	**4,18**	**0,96**	**01**	15- لديه مهارة في صياغة وتوجيه الأسئلة	**3,87**	**1,03**	**04**
7- يسخر من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر	**3,71**	**1,33**	**06**	16- يشجع الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية	**3,76**	**1,16**	**05**
8- يصغي باهتمام لأسئلة الطلبة	**4,08**	**1,01**	**02**	17- يواجه صعوبة في التصرف مع المواقف الطارئة	**3,46**	**2,07**	**14**
9- ينمي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار	**3,68**	**1,18**	**08**	18- يحرص على معرفة أسماء طلابه	**3,70**	**1,21**	**07**
المجمـوع الكلـي	**المتوسط الحسابي: 3,64**			**الانحراف المعياري: 0,73**			

يتضح من المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه، أن المتوسطات الحسابية لاتجاهات الطلبة وتقديراتهم لأساتذتهم على بعد إدارة القسم، قد تراوحت مابين (**4,18** و**3,26**)، وأن الانحرافات المعيارية ما بين (**0,96** و**1,32**)، وهي قيم متقاربة فيما بينها ما يدل على اتفاق المبحوثين في اتجاهاتهم نحو مضمون الفقرات التي تمثل هذا البعد.

وقد جاءت المتوسطات الحسابية للفقرات ذوات الأرقام (6،8،1،15،16) ما بين (**4،18** و**3,76**) وهي في مستوى درجة موافقة إلى حد ما، والملاحظ أن كل هذه الفقرات ذات مدلول إيجابي. وقد حققت العبارة رقم (6) "**يتعامل مع الطلبة باحترام**" المرتبة الأولى من بين فقرات البعد بأعلى متوسط حسابي قدره (**4,18**)، وبانحراف معياري بلغ (**0,96**)، وهذا يدل على وجود اتجاه إيجابي لأفراد عينة الدراسة نحو مضمون هذه العبارة، وذلك تبعا لدرجة المجال الموضحة في **جدول التفسير رقم (21)**. ثم تليها العبارة رقم (8) "**يصغي باهتمام لأسئلة الطلبة**" بمتوسط قدره (**4,08**)، وبانحراف معياري بلغ (**1,01**). أما أقل قيمة سجلت في هذا البعد عادت إلى العبارة رقم (11) " **لديه أسلوب تسلطي في اتخاذ القرار داخل القسم**" بمتوسط حسابي قدره (**3,26**)، وانحراف معياري قيمته (**1,32**)، ورغم سلبية محتوى هذه العبارة إلا أن استجابات الطلبة نحوها انحصرت في مستوى الحياد.

كما يتبين أيضا أن الاتجاه العام لأفراد العينة نحو بعد إدارة القسم، قدر بمتوسط حسابي قيمته **(3,64)**، مما يعكس درجة موافقة أفراد العينة على فقرات هذا البعد، وزيادة تجانسهم وتمركز استجاباتهم عند المتوسط، وهذا ما يدل عليه تدني قيمة الانحراف المعياري العام واقترابها من الصفر، حيث بلغت**(0,73)** .

وبالنظر إلى ما ورد في **جدول التفسير رقم (21)** لقيم المتوسطات الحسابية، فإننا نجد قيمة المتوسط العام تقع ضمن المجال **[4,20-3,41]**، والذي يدل على وجود اتجاه إيجابي إلى حد ما من قبل الطلبة نحو ممارسة الأستاذ الجامعي لإدارة القسم، وبالتالي يمكن تأكيد صحة الفرضية الجزئية الثانية التي تنص على أن: **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو إدارة القسم لدى الأستاذ الجامعي.**

2-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية على أن: **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو تقويم الطالب لدى الأستاذ الجامعي.** ولاختبار صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد العينة نحو بعد **تقويم الطالب**، مع تحديد متوسط كل عبارة ومقارنته بالعبارات الأخرى من نفس البعد، حيث توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (96): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو تقويم الطالب

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1- يوضح مسبقا المعايير التي يقيم في ضوئها الطالب	**4,04**	**1,03**	**03**	8- يركز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب التعلم الأخرى	**3,07**	**1,22**	**12**
2- يرفض النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار	**3,00**	**1,36**	**13**	9- يوجه أسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم	**3,67**	**1,02**	**05**
3- يوجه الطلاب نحو استخدام التقويم الذاتي	**3,42**	**1,08**	**08**	10- يقدم التعزيز الايجابي أو السلبي عقب اجابة الطالب على السؤال المطروح	**3,43**	**1,01**	**07**

4- يعتمد علي الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطلبة	**3,40**	**1,25**	**09**	11- يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة	**3,31**	**1,07**	**11**
5- ينوع في أسئلة الاختبار (معرفة، فهم، تطبيق، تركيب، تحليل)	**3,90**	**1,17**	**04**	12- يركز على أسئلة الحفظ في الاختبار	**3,32**	**1,26**	**10**
6- يقدم الإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار	**4,08**	**1,06**	**01**	13- يبرز نقاط القوة لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم	**3,32**	**1,11**	**10**
7- يقدم سلم التنقيط	**4,05**	**1,03**	**02**	14- يضع أسئلة الامتحان إعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية محددة	**3,62**	**1,28**	**06**
المجمـوع الكلـي	**المتوسط الحسابي: 3,55**				**الانحراف المعياري: 0,61**		

يتضح من المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه، أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة نحو فقرات بعد **تقويم الطالب** قد تراوحت ما بين **(4,08** و**3,00)**، وأن الانحرافات المعيارية تراوحت ما بين **(1,06** و**1,36)**، مما يفسر تمركز استجابات المبحوثين في الوسط وبعدهم عن التشتت.

وسوف نتطرق إلى بعض العبارات التي نالت اهتمام الطلبة وحققت متوسطات مرتفعة، وكذلك العبارات التي لم تنل اهتمامهم وهي كالآتي:

فقد حققت العبارة رقم (6) ذات المضمون " **يقدم الإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار**" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره **(4,08)**، وبانحراف معياري قيمته **(1,06)**، فقد أظهر المبحوثين موافقتهم التامة واتجاهاتهم الإيجابية نحو هذه العبارة ، تلتها العبارة رقم (7) التي مضمونها " **يقدم سلم التنقيط**" بمتوسط قيمته **(4،05)**، وانحراف معياري بلغ **(1,03)**، وهذا يبين اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو هذه العبارة. وقد حصلت الفقرة التي مضمونها " **يوضح مسبقا المعايير التي يقيم في ضوئها الطالب**" على متوسط قدره **(4,04)** وانحراف معياري بلغ **(1,03)**.

أما بالنسبة إلى الفقرات التي حصلت على أدنى الدرجات في المتوسط والانحراف المعياري فكانت الفقرة رقم (2)، ذات المدلول "**يرفض النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار**" في المرتبة الأخيرة، حيث قدر متوسطها الحسابي **(3,00)**، وانحرافها المعياري **(1,36)**، تلتها في المرتبة ما قبل

الأخيرة الفقرة رقم (8) التي مضمونها " **يركز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب التعلم الأخرى** " بمتوسط حسابي قدره **(3,07)**، وانحراف معياري قيمته **(1,22)**.

وبالنظر إلى المجموع الكلي لتقديرات الطلبة على فقرات بعد **تقويم الطالب** بشكل إجمالي، نجد أن متوسطه الحسابي بلغ **(3,55)**، بانحراف معياري قيمته**(0,61)**، وبالرجوع إلى ما ورد في **جدول التفسير رقم (21)** لقيم المتوسطات الحسابية، فإننا نجد قيمة المتوسط الحسابي العام لهذا البعد تقع ضمن المجال **[3,41 - 4,20]**، والذي يدل على وجود اتجاه إيجابي من قبل الطلبة نحو ممارسة الأستاذ الجامعي لتقويم الطالب، وبالتالي نصل إلى تأكيد صحة الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها أن: **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو تقويم الطالب لدى الأستاذ الجامعي.**

1-4- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على أن: **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو الإشراف على الرسائل العلمية لدى الأستاذ الجامعي.** وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لاستجابات أفراد العينة نحو بعد **الإشراف على الرسائل العلمية** مع تحديد متوسط كل عبارة، ومقارنته بالعبارات الأخرى من نفس البعد، حيث توصلنا إلى النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (97): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو الإشراف على الرسائل العلمية

العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1- يخصص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب	**3,64**	**1,37**	**08**	9- يوجه الطالب في اختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث	**3,81**	**1,02**	**05**
2- يتابع ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام	**3,64**	**1,36**	**08**	10- يعير الأستاذ للطالب بعض المراجع من مكتبته الخاصة	**3,61**	**1,25**	**09**
3- يوجه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه	**3,89**	**1,16**	**04**	11- يثير نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشته مع الطالب	**3,65**	**1,24**	**07**

4- يلزم الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه	**3,52**	**1,22**	**10**	12- يحث الطالب على التزام الأمانة العلمية	**4,12**	**0,94**	**01**
5- يظهر الاهتمام بالطلبة عند مقابلتهم	**3,92**	**1,08**	**03**	13- يهدد الطالب في التخلي عن إشرافه	**3,92**	**1,25**	**03**
6- يؤكد على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث	**3,76**	**2,61**	**06**	14- يوجه الطالب الى المسار السليم في البحث	**4,02**	**0,99**	**02**
7- يستخدم التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب	**3,81**	**1,18**	**05**	15- يعطل تقدم الطالب في بحثه بسبب تباطؤه في الاطلاع على العمل المنجز	**3,39**	**1,48**	**12**
8- ينشغل بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب	**3,41**	**1,34**	**11**				
المجمـوع الكلـي	**المتوسط الحسابي : 3,74**				**الانحراف المعياري: 0,79**		

يتضح من خلال الجدول أعلاه، أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة واتجاهاتهم نحو فقرات البعد الرابع من الممارسات البيداغوجية، والمتمثل في **الإشراف على الرسائل العلمية** قد تراوحت مابين **(4,12** و**3,39)**، والتي يقع أغلبها ضمن مجال الموافقة **أنظر جدول رقم(21)**، ما يفسر تقارب وجهات نظر المبحوثين واتجاهاتهم نحو مضمون عبارات هذا البعد، وأن الانحرافات المعيارية تراوحت ما بين **(0,94** و**1,48)**، وهي قيم قريبة من الصفر مما يدل ذلك على ضعف التشتت وتمركز استجابات المبحوثين حول المتوسط.

ويتضح من الجدول أعلاه أيضا، أن أعلى متوسط حسابي سجل عند الفقرة رقم (12) ذات المضمون " **يحث الطالب على التزام الأمانة العلمية** " ، حيث بلغت قيمته **(4,12)**، بانحراف معياري قدره (0,94) وهذا ما يفسر وجود اتجاه إيجابي للطلبة نحو مضمون هذه العبارة. ثم تلتها عبارة " **يوجه الطالب إلى المسار السليم في البحث** " بمتوسط حسابي قدره **(4,02)**، وانحراف معياري قيمته **(0,99)**، والذي يؤكد على وجود اتجاهات إيجابية للطلبة نحو أساتذتهم بخصوص هذا الجانب. كذلك احتلت العبارتين رقم (5) و(13) على التوالي " **يظهر الاهتمام بالطلبة عند مقابلتهم**" و " **يهدد الطالب في التخلي عن إشرافه**"

المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ **(3,92)**، وهو يدل على اتجاه إيجابي للمبحوثين على مضمون هذين العبارتين، بالرغم من وجود إحداهما إيجابية والأخرى سلبية.

أما بالنسبة للعبارات التي سجلت فيها تقديرات أفراد العينة أقل قيمة هي العبارة رقم(15) والتي مضمونها "**يعطل تقدم الطالب في بحثه بسبب تباطئه في الاطلاع على العمل المنجز**"، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي **(3,39)**، وبانحراف معياري بلغ **(1,48)**، وأن هذه النتيجة تشير إلى أن أفراد العينة التزموا بالحياد تجاه هذه العبارة. كما تحصلت العبارة رقم(8) ذات المدلول " **ينشغل بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب**" على المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي قدره **(3,41)**، وبانحراف معياري بلغ **(1,34)**.

وبالنظر إلى المجموع الكلي لتقديرات الطلبة على فقرات بعد **الإشراف على الرسائل العلمية** بشكل إجمالي نجد أن متوسطه الحسابي بلغ **(3,74)**، بانحراف معياري قيمته**(0,79)**، وبناء على ما ورد في **جدول التفسير رقم (21)** لقيم المتوسطات الحسابية، فإننا نجد أن قيمة المتوسط الحسابي العام تقع ضمن المجال **[4,20-3,41]**، والذي يدل على وجود اتجاه إيجابي من قبل الطلبة نحو ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية الإشراف على الرسائل العلمية، وبالتالي يمكن تأكيد صحة الفرضية الجزئية الرابعة التي تنص على أن، **هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو الإشراف على الرسائل العلمية لدى الأستاذ الجامعي.**

2-5- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة:

لفحص الفرضية الجزئية الخامسة التي تنص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى إلى متغير الجنس**، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة (ذكور وإناث) على أبعاد الاستبيان، ثم استخدمنا اختبار الفروق بين مجموعتين T.Test Student وهذا ما توضحه نتائج الجداول التالية:

جدول رقم (98): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية حسب متغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التدريس	ذكر	84	3,512	0,750	0,082
	أنثى	198	3,652	0,659	0,046
إدارة القسم	ذكر	84	3,614	0,760	0,083
	أنثى	198	3,654	0,730	0,051
التقويم	ذكر	84	3,461	0,627	0,068
	أنثى	198	3,588	0,608	0,043
الإشراف	ذكر	84	3,664	0,837	0,091
	أنثى	198	3,781	0,775	0,055
إجمالي الممارسات	ذكر	84	3,565	0,665	0,072
	أنثى	198	3,669	0,605	0,043

باستعراض المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه، نجد أن أعلى قيمة للمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية حققها بعد الإشراف بمعدل **(0,77،3,78)** عند الذكور، و**(0,83،3,66)** عند الإناث، وأن المتوسط الإجمالي والانحراف المعياري لأبعاد الاستبيان ككل بلغ **(0,60،3,66)** للذكور و**(0,66،3,56)** للإناث. وبالرجوع إلى **الجدول رقم (21)** المتعلق بتفسير الدرجات والمعتمد عليه في دراستنا، نجد أن متوسط اتجاهات المبحوثين يقع ضمن المجال **[4,20-3,31]**، وهذا يدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة جامعة سكيكدة نحو أساتذتهم، وأن هناك فروق في هذه الاتجاهات حسب ما توضحه نتائج اختبار T.Test للفروق في الجدول الموالي:

جدول رقم (99): يبين نتائج اختبار"ت" للفروق في تقديرات أفراد العينة لكل بعد ولإجمالي الممارسات البيداغوجية حسب متغير الجنس

الأبعاد	اختبار Levene لتجانس التباين			اختبار ستودنت T-test للفرق بين المتوسطين				
	التجانس	"ف"	مستوى الدلالة *	" ت"	درجة الحرية	درجة الدلالة باتجاهين*	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري للفرق
	تجانس التباين	3,209	**0,074**	1,556 -	280	**0,121**	- 0,139	0,089

التدريس								
	عدم تجانس التباين	–	–	1,471 -	138,77	0,144	- 0,139	0,095
إدارة القسم	**تجانس التباين**	0,204	**0,652**	0,411 -	280	**0,681**	- 0,039	0,096
	عدم تجانس التباين	–	–	0,405 -	150,92	0,686	- 0,039	0,097
تقويم الطالب	**تجانس التباين**	0,124	**0,725**	1,578 -	280	**0,116**	-0,126	0,080
	عدم تجانس التباين	–	–	1,559 -	152,23	0,121	- 0,126	0,081
الإشراف على الرسائل العلمية	**تجانس التباين**	0,456	**0,500**	1,130 -	280	**0,259**	- 0,126	0,103
	عدم تجانس التباين	–	–	1,095 -	146,17	0,275	- 0,116	0,106
إجمالي الممارسات	**تجانس التباين**	1,056	**0,305**	1,272 -	280	**0,205**	-0,103	0,081
	عدم تجانس التباين	–	–	1,224 -	144,03	0,223	-0,103	0,084

* قيمة ف دالة عند مستوى دلالة α = 0,05.

يتضح من الجدول أعلاه، أن درجة الدلالة الإحصائية في "**اختبار ليفين لتجانس التباين**" بين الذكور والإناث وجدت بقيم أكبر من مستوى الدلالة المأخوذة (α = 0,05) في كل بعد من أبعاد الاستبيان، وكذلك في إجمالي الأبعاد، وهذا يدل على وجود تجانس في التباين بين درجة المجموعتين ومن ثم تم الاعتماد على درجة الدلالة في **اختبار T.Test** الواقعة في السطر الأول من كل بعد، للتحقق

من صحة هذه الفرضية. ففي بعد **التدريس** بلغت درجة الدلالة **(0,121)** وهي أكبر من مستوى الدلالة (α = 0,05) ، كما هو الشأن بالنسبة لبعد **إدارة القسم** و**تقويم الطالب** و**الإشراف على الرسائل العلمية** حيث جاءت درجات دلالاتها على التوالي: **(0,681)**،**(0,116)**،**(0,259)** وهي قيم كلها أكبر من درجة الدلالة المأخوذة في دراستنا، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث.

وما يؤكد ذلك هو الناتج المتحصل عليه في إجمالي الممارسات، حيث قدرت درجة الدلالة في اختبار T.Test **(0,205)**، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α = 0,05)، وعليه يمكننا اتخاذ القرار الذي يفند صحة فرضيتنا القائلة بوجود فروق، ونقبل الفرضية الصفرية التي تقول **بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الجنس.**

2- 6- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السادسة:

لفحص الفرضية الجزئية السادسة التي تنص على أنه : **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الكلية**، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية، للفروق في استجابات المبحوثين ثم استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **one way Anova** للفروق بين أبعاد الممارسات تبعا لمتغير الكلية، وكانت النتائج حسب ما توضحه الجداول التالية :

جدول رقم (100): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في استجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية حسب متغير الكلية

الأبعاد	الكـلية	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التدريس	تكنولوجيا	77	3,567	0,706	0,080
	علوم	103	3,705	0,721	0,071
	حقوق وعلوم سياسية	20	3,570	0,749	0,167
	آداب ولغات	32	3,775	0,645	0,114
	علوم اقتصادية وتجارية وعلوم تسيير	23	3,526	0,560	0,116
	علوم اجتماعية وإنسانية	27	3,277	0,549	0,105

	المجموع	**282**	**3,610**	**0,691**	**0,041**
إدارة القسم	**تكنولوجيا**	77	3,609	0,745	0,804
	علوم	103	3,722	0,784	0,773
	حقوق وعلوم سياسية	20	3,730	0,867	0,193
	آداب ولغات	32	3,670	0,685	0,121
	علوم اقتصادية وتجارية وعلوم تسيير	23	3,521	0,513	0,107
	علوم اجتماعية وإنسانية	27	3,434	0,653	0,125
	المجموع	**282**	**3,642**	**0,738**	**0,043**
تقويم الطالب	**تكنولوجيا**	77	3,483	0,570	0,064
	علوم	103	3,643	0,625	0,061
	حقوق وعلوم سياسية	20	3,517	0,610	0,136
	آداب ولغات	32	3,600	0,665	0,117
	علوم اقتصادية وتجارية وعلوم تسيير	23	3,661	0,542	0,113
	علوم اجتماعية وإنسانية	27	3,256	0,644	0,124
	المجموع	**282**	**3,550**	**0,616**	**0,366**
الإشراف على الرسائل العلمية	**تكنولوجيا**	77	3,669	0,823	0,093
	علوم	103	3,891	0,732	0,072
	حقوق وعلوم سياسية	20	4,126	0,712	0,159
	آداب ولغات	32	3,810	0,655	0,115
	علوم اقتصادية وتجارية وعلوم تسيير	23	3,344	0,986	0,205
	علوم اجتماعية وإنسانية	27	3,395	0,731	0,140
	المجموع	**282**	**3,746**	**0,794**	**0,047**

بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية في الجدول أعلاه، يظهر أن متوسط تقديرات طلبة كلية الآداب واللغات بلغ أعلى قيمة في بعد **التدريس** والمقدرة بـ **(3,775)**، بانحراف معياري قيمته **(0,645)**، وهي قيم دالة على درجة موافقة إلى حد ما، مما يفسر ذلك بأن الأستاذ الجامعي بكلية الآداب واللغات يعطي اهتمام كبير لعملية التدريس من جميع الجوانب، ومن ثم جاءت اتجاهات الطلبة ودرجة موافقتهم أعلى من درجات باقي الكليات الأخرى، إذ أن أقل قيمة للمتوسط سجلت في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية حيث بلغت**(3,277)**، بانحراف قدره **(0,549)**، والذي يشير إلى تحفظ طلبة هذه الكلية عن موقفهم والتزامهم بالحياد.

ونلاحظ في بعد **إدارة القسم** أن أكبر متوسط حسابي بلغ **(3,730)**، بانحراف معياي قدره **(0,867)** وذلك لصالح كلية الحقوق والعلوم السياسية، وهي نتيجة تعكس اتجاهات الطلبة الإيجابية نحو أساتذتهم فيما يخص توفير البيئة التعليمية المناسبة، وتحقيق الانضباط والتفاعل الصفي لديهم، القائم على الاحترام والتفاعل الإيجابي، وهذا ما سجلته باقي كليات الجامعة من نتائج إيجابية نحو أساتذتهم لكن بمتوسطات متفاوتة.

وفي ضوء تقويم الطالب كانت رؤية الطلبة للأستاذ الجامعي إيجابية إلى حد ما حيث سجلت أعلى قيمة للمتوسط الحسابي وهي **(3,661)**، بانحراف قدره **(0,542)**، حيث كانت لصالح كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، وأن أدنى مقدار للمتوسط كان بحوزة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية وهو **(3,256)**، بانحراف معياري قدره **(0,644)**، وهي قيمة تظهر حيادية الطلبة بهذه الكلية نحو مضمون هذا البعد.

أما بالنسبة لبعد الإشراف على الرسائل العلمية، فقد أظهرت النتائج أن أعلى متوسط لتقديرات الطلبة كان لصالح كلية الحقوق والعلوم السياسية بمتوسط بلغ **(4,126)**، وبانحراف قدره **(0,712)**، وهي أعلى قيمة سجلت على جميع الكليات، حيث تفسر هذه النتيجة الاتجاه الإيجابي للطلبة في مدى تقديرهم لمجهودات أساتذتهم والوقوف بجانبهم ومساعدتهم في إعداد مذكرات تخرجهم، وأن أقل قيمة للمتوسط سجلت في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بمتوسط حسابي قيمته **(3,344)**، وانحراف معياري بلغ **(0,986)**.

وبالنظر إلى ترتيب متوسطات الأبعاد حسب درجة التقدير، نجد أن أعلى متوسط سجله بعد الإشراف على الرسائل العلمية بقيمة **(3,746)** وبانحراف قدره **(0,794)**، يليه بعد إدارة القسم بمتوسط بلغ **(3,642)** وبانحراف قدره **(0,738)**، ثم يأتي بعد التدريس في المرتبة الثالثة بمتوسط قيمته **(3,610)**

وبانحراف بلغ **(0,691)**. أما بعد تقويم الطالب فاحتل المرتبة الأخيرة، بمتوسط قدره **(3,550)** وبانحراف قيمته **(0,616)**. وتجدر الإشارة إلى أن اتجاهات المبحوثين كانت إيجابية مع كل الأبعاد إلا أنه توجد فروق في المتوسطات بين مختلف هذه الأبعاد تعزى لمتغير الكلية، وهذا ما نكتشفه من خلال نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**.

جدول رقم (101): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي one-way Anova للفروق في تقديرات أفراد العينة لكل بعد ولإجمالي الممارسات البيداغوجية حسب متغير الكلية

البعـد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف(أنوفا)	مستوى الدلالة *
التدريس	بين المجموعات	5,103	5	1,021	**2,178**	**0,057**
	داخل المجموعات	129,342	276	0,469	-	-
	الكـلي	134,445	281	-	-	-
إدارة القسم	بين المجموعات	2,425	5	0,485	**0,887**	**0,490**
	داخل المجموعات	150,845	276	0,547	-	-
	الكـلي	153,270	281	-	-	-
التقويم	بين المجموعات	3,956	5	0,791	**2,126**	**0,063**
	داخل المجموعات	102,710	276	0,372	-	-
	الكـلي	106,666	281	-	-	-
	بين المجموعات	12,702	5	2,540	**4,258**	**0,001**

الإشراف على الرسائل العلمية	داخل المجموعات	164,686	276	0,597	-	-
	الكـلي	177,388	281	-	-	-
إجمالي الممارسات	بين المجموعات	4,358	5	0,872	**2,286**	**0,046**
	داخل المجموعات	105,227	276	0,381	-	-
	الكـلي	109,585	281	-	-	-

* قيمة ف دالة عند مستوى دلالة α = 0,05.

بالنظر إلى المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه، سنحاول التعرف على مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي لكل بعد، ثم مستوى الدلالة عند إجمالي الأبعاد وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية.

ففي بعد **التدريس** بلغت فيه قيمة " **ف**" 2,178 بمستوى دلالة **α = 0,057**، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المأخوذة (α = 0,05)، مما يدل على أنه يوجد تجانس في التباين فيما بين هذه المجموعات وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا.

وفي بعد **إدارة القسم** كانت قيمة " **ف**" = 0,887 بمستوى دلالة **α = 0,490**، وهي أقل من القيمة المأخوذة (α = 0,05)، ومنه نقول أنه لا يوجد تجانس في التباين فيما بين المجموعات أي توجد فروق دالة إحصائيا.

وفي بعد **تقويم الطالب** كانت قيمة " **ف**" = 2,126 بمستوى دلالة **α = 0,063**، وهي أكبر من (α = 0,05)، مما يدل على وجود تجانس في التباين وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا.

أما قيمة " **ف**" في مجال **الإشراف على الرسائل العلمية** بلغت 4,258 بمستوى دلالة **α = 0,001**، وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة (α = 0,05)، ومنه نقول أنه لا يوجد تجانس ومن ثم توجد فروق دالة إحصائيا.

وفي حالة إجمالي الأبعاد يتضح بأن قيمة " **ف**" = **2,286** بمستوى دلالة **α = 0,046**، وهي أقل من (α = 0,05)، ومنه نقول أنه لا يوجد تجانس في التباين بين المجموعات وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيا. ونستنتج مما سبق تحقق الفرضية التي تقر بأنه **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند**

مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الكلية.

2-7- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية السابعة:

لفحص الفرضية الجزئية السابعة التي تنص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير لغة التدريس**، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في استجابات المبحوثين، ثم استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي **one way Anova** للفروق بين أبعاد الممارسات تبعا لمتغير لغة التدريس، وكانت النتائج حسب ما توضحه الجداول التالية:

جدول رقم (102): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة والمتمثلة في اتجاهاتهم نحو الممارسات البيداغوجية حسب متغير لغة التدريس

الأبعاد	لغة التدريس	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
التدريس	عربية	88	3,506	0.634	0,067
	فرنسية	181	3,638	0,715	0,053
	عربية – فرنسية	8	4,080	0,602	0,212
	أخرى	5	3,717	0,648	0,290
	المجموع	**282**	**3,610**	**0,691**	**0,041**
إدارة القسم	عربية	88	3,578	0,686	0,073
	فرنسية	181	3,659	0,771	0,057
	عربية – فرنسية	8	4,048	0,561	0,198
	أخرى	5	3,477	0,542	0,242
	المجموع	**282**	**3,642**	**0,738**	**0,043**
تقويم	عربية	88	3,497	0,618	0,065
	فرنسية	181	3,562	0,621	0,046
	عربية – فرنسية	8	4,017	0,297	0,105

الطالب	أخرى	5	3,300	0,511	0,228
	المجموع	**282**	**3,550**	**0,616**	**0,036**
الإشراف على الرسائل العلمية	عربية	88	3,610	0,844	0,090
	فرنسية	181	3,787	0,769	0,057
	عربية – فرنسية	8	4,391	0,437	0,154
	أخرى	5	3,613	0,713	0,319
	المجموع	**282**	**3,746**	**0,794**	**0,047**

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية الموضحة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن متوسط تقديرات الطلبة المتمدرسين باللغة المزدوجة (عربية ـ فرنسية) بلغ أعلى قيمة في بعد **التدريس** والمقدرة بـ **(4,080)** بانحراف معياري قيمته **(0,602)**، وهي قيم دالة على درجة موافقة عالية، مما يفسر ذلك بأن الأستاذ الجامعي الذي يستخدم اللغة الأصلية إلى جانب لغات أخرى ربما يعطي اهتمام كبير لعملية التدريس، ويسهم بشكل أوفر في إيصال المعلومات لطلبته خاصة ونحن نعيش في الآونة الأخيرة تطور معرفي لا متناهي يحتاج إلى إجادة أكثر من لغة، ومن ثم جاءت اتجاهات الطلبة ودرجة موافقتهم أعلى من درجات باقي لغات التدريس الأخرى، إذ أن أقل قيمة للمتوسط سجلت عند المتمدرسين باللغة العربية حيث بلغت **(3,506)** بانحراف قدره **(0,634)** والذي يشير إلى وجود اتجاه إيجابي إلى حد ما.

ونلاحظ في بعد **إدارة القسم** أن أكبر متوسط حسابي بلغ **(4,048)**، بانحراف معياي قدره **(0,561)** وذلك لصالح الطلبة المتمدرسين باللغة العربية والفرنسية، الذين يحملون اتجاهات إيجابية نحو أساتذتهم حيث يؤثر ذلك في سلوكاتهم، وقدراتهم على حل المشكلات التعليمية، وأن أقل قيمة للمتوسط سجلت عند المتمدرسين باللغات الأخرى حيث بلغت**(3,477)**، بانحراف قدره **(0,542)**، ما يشير إلى إلتزامهم بالحياد.

وفي ضوء تقويم الطالب كانت رؤية الطلبة للأستاذ الجامعي إيجابية كسابقاتها، حيث سجلت أعلى قيمة للمتوسط الحسابي وهي **(4,017)**، بانحراف قدره **(0,297)**، حيث كانت لصالح المتمدرسين باللغة العربية والفرنسية، وأن أدنى مقدار للمتوسط كان لصالح المتمدرسين باللغات الأخرى وهو **(3,300)** بانحراف معياري قدره **(0,511)**.

أما بالنسبة لبعد الإشراف على الرسائل العلمية، فقد أظهرت النتائج أن أعلى متوسط لتقديرات الطلبة كان لصالح المتمدرسين باللغة المزدوجة بمتوسط بلغ **(4,391)**، وبانحراف قدره **(0,437)**، وهي أعلى قيمة سجلت على جميع لغات التدريس، حيث تفسر هذه النتيجة الاتجاه الإيجابي للطلبة ، وأن أقل قيمة للمتوسط سجلت لدى المتمدرسين باللغة العربية بمتوسط حسابي قيمته **(3,610)**، وانحراف معياري بلغ **(0,844)**.

وبالنظر إلى ترتيب متوسطات الأبعاد حسب درجة التقدير، نجد أن أعلى متوسط سجله بعد الإشراف على الرسائل العلمية بقيمة **(3,746)**، وبانحراف قدره **(0,794)**، يليه بعد إدارة القسم بمتوسط بلغ **(3,642)** وبانحراف قدره **(0,738)**، ثم يأتي بعد التدريس في المرتبة الثالثة بمتوسط قيمته **(3,610)** وبانحراف معياري بلغ **(0,691)**. أما بعد تقويم الطالب فاحتل المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره **(3,550)** وبانحراف قيمته **(0,616)**. وتجدر الإشارة هنا إلى أن اتجاهات المبحوثين كانت إيجابية مع كل الأبعاد أما بالنسبة للفروق في المتوسطات بين مختلف هذه الأبعاد حسب متغير لغة التدريس، سوف نكتشفه من خلال نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي **Anova**.

جدول رقم (103): يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي one-way Anova للفروق في تقديرات أفراد العينة لكل بعد ولإجمالي الممارسات البيداغوجية حسب متغير لغة التدريس

البعد (المتغيرالتابع)	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف(أنوفا)	مستوى الدلالة *
التدريس	بين المجموعات	2,925	3	0,975	**2,061**	**0,106**
	داخل المجموعات	131,520	278	0,473	-	-
	الكـلي	134,445	281	-	-	-
	بين المجموعات	1,873	3	0,624	**1,146**	**0,331**
	داخل المجموعات	151,397	278	0,545	-	-

إدارة القسم	**الكـلي**	153,270	281	-	-	-
التقويم	بين المجموعات	2,333	3	0,778	**2,072**	**0,104**
	داخل المجموعات	104,333	281	0,375	-	-
	الكـلي	106,666		-	-	-
الإشراف على الرسائل العلمية	بين المجموعات	5,348	3	1,783	**2,880**	**0,036**
	داخل المجموعات	172,040	278	0,619	-	-
	الكـلي	177,388	281	-	-	-
إجمالي الممارسات	بين المجموعات	2,804	3	0,935	**2,433**	**0,065**
	داخل المجموعات	106,781	278	0,384	-	-
	الكـلي	109,585	281	-	-	-

* قيمة ف دالة عند مستوى دلالة α = 0,05.

من خلال النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه، سنحاول التعرف على مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي لكل بعد، ثم مستوى الدلالة عند إجمالي الأبعاد، وذلك للتحقق من صحة هذه الفرضية.

ففي بعد **التدريس** بلغت قيمة " **ف**" 2,061 بمستوى دلالة **α = 0,106**، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المأخوذة (α = 0,05)، مما يدل على أنه يوجد تجانس في التباين فيما بين هذه المجموعات، وأنه لا توجد فروق دالة.

وفي بعد **إدارة القسم** كانت قيمة " **ف**" = 1,146 بمستوى دلالة **α = 0,331**، وهي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في الدراسة(α = 0,05)، ومنه نقول أنه لا يوجد تجانس في التباين فيما بين المجموعات، وبالتالي توجد فروق دالة.

وفي بعد **تقويم الطالب** قدرت قيمة " **ف**" = 2,072 بمستوى دلالة **α = 0,104**، وهي أكبر من مستوى الدلالة (α= 0,05)، مما يدل وجود تجانس في التباين، ومن ثم لا توجد فروق دالة.

أما قيمة " **ف**" في مجال **الإشراف على الرسائل العلمية** بلغت 2,880 بمستوى دلالة **α = 0,036**، وهي أقل من مستوى المعنوية (α= 0,05)، ومنه نقول أنه لا يوجد تجانس ومن ثم توجد فروق دالة.

وبتصفح النتائج الممثلة لإجمالي أبعاد الاستبيان يتضح بأن قيمة " **ف**" = **2,433** بمستوى دلالة **α = 0,065**، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة (α= 0,05) ، ومنه نقول أنه يوجد تجانس في التباين بين المجموعات وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا، أي أن الفرضية السابعة التي تنص على أنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير لغة التدريس** لم تتحقق.

ومما سبق نستنتج أن الفرضيات الجزئية التي كانت تبحث في الفروق، توصلت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، في اتجاهاتهم نحو تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، وأنه توجد هناك فروق دالة بالنسبة لمتغير الكلية، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير لغة التدريس.

وانطلاقا من مناقشتنا للفرضية العامة والفرضيات الجزئية أعلاه نستطيع حوصلة النتائج العامة في الجدول التالي :

جدول رقم (104): يوضح ملخص لنتائج الفرضيات الجزئية والفرضية العامة بناء على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب الفروق.

الفرضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القرار
الفرضية العامة	**3,63**	**0,62**	تحققت الفرضية
الفرضية الجزئية الأولى	3,61	0,69	تحققت الفرضية
الفرضية الجزئية الثانية	3,64	0,73	تحققت الفرضية
الفرضية الجزئية الثالثة	3,55	0,61	تحققت الفرضية
الفرضية الجزئية الرابعة	3,74	0,79	تحققت الفرضية
الفروق	**قيمة "ف"**	**مستوى الدلالة**	
الفرضية الجزئية الخامسة	0,30	0,20	لم تتحقق الفرضية
الفرضية الجزئية السادسة	2,28	0,046	تحققت الفرضية
الفرضية الجزئية السابعة	2,43	0,065	لم تتحقق الفرضية

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على نتائج spss

يتبين من المعطيات الإحصائية الواردة في الجدول أعلاه، أن جل المتوسطات الحسابية تدل على أن غالبية المبحوثين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الممارسات البيداغوجية لدى أساتذتهم، إن كان على مستوى كل بعد، أو عن إجمالي الممارسات، وعلية يمكن القول بأن الفرضية العامة محققة فعلا. وفيما يخص الفروق فإن النتائج أثبتت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بالنسبة للفرضية الخامسة والسابعة وبالتالي عدم تحقق الفرضيتين، أما الفرضية السادسة دلت على وجود فروق، فهي إذن قد تحققت.

ثالثا: مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

1- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة

من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية العامة التي جاءت صياغتها كالآتي: هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي.

وبناء على النتائج المتوصل إليها بالنسبة للأبعاد المكونة لمفهوم الممارسات البيداغوجية والمتمثلة في بعد التدريس، إدارة القسم، تقويم الطالب، والإشراف على الرسائل العلمية، فقد كان المعدل العام

لاستجابات الطلبة يعبر عن درجة من الموافقة وذلك بمتوسط حسابي قدره **(3,63)**، وبانحراف معياري بلغ **(0,62)**، وبما أن هذه القيمة تقع ضمن المجال **[4,20-3,41]**، فإن ذلك يدل على أن طلبة جامعة سكيكدة لديهم استعدادات تحمل اتجاه إيجابي إلى حد ما نحو أساتذتهم. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن غالبية المبحوثين عبروا عن مدى تمكن أساتذتهم من ممارسة مهامهم البيداغوجية بمرونة واقتدار، وأن من أبرز المؤشرات الدالة على ذلك ما توصلت إليه النتائج الإحصائية لأبعاد الاستبيان التي كشفت جميعها عن وجود اتجاهات إيجابية لأفراد العينة نحو أساتذتهم.

2- مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات الجزئية

2-1- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى، والتي كنت صياغتها على النحو التالي: هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو ممارسة التدريس لدى الأستاذ الجامعي.

وقد أسفرت النتائج على أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة نحو بعد التدريس تراوحت ما بين **(4,15 و3,15)**، وأن المتوسط العام لهذا البعد بلغ **(3,61)**، بانحراف معياري قيمته **(0,69)**. وبما أن هذه القيمة تقع ضمن المجال **[4,20 - 3,41]**، فإن ذلك يدل على وجود اتجاه إيجابي من قبل الطلبة نحو ممارسة الأستاذ الجامعي لعملية التدريس. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن أساتذة جامعة سكيكدة يقومون بمهمة تدريس المادة، وتقديم الأنشطة التعليمية بشكل إيجابي مما يساهم في نمو الطلبة. ومن أبرز المؤشرات الدّالة على ذلك ما أسفرت عليه نتائج الدراسة، التي كشفت على أن الأستاذ الجامعي يستعين بأمثلة توضيحية أثناء الشرح، ويبسط المفاهيم المعقدة، وأنه يوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي، كما أنه يستخدم طرق التدريس المناسبة لعرض المادة العلمية، كطريقة المناقشة، وكذلك يحسن استخدام السبورة، ويثير الدافعية للتعلم، ويراعي الفروق الفردية بين الطلبة...إلخ. وما يؤكد اتجاه الطلبة الإيجابي نحو ما يقوم به أساتذتهم في مجال التدريس، هو عدم موافقتهم على العبارات التي تحمل مدلول سلبي كنقص الكفاية العلمية لايصال المعنى للطلبة، أو التحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح، وغيرها من العبارات السلبية التي لم تلق موافقة من طرف المبحوثين.

ويمكن أن نشير هنا إلى الدور الذي يلعبه الأستاذ الجامعي في عملية التدريس، حيث يرى **علي فضالة** أن الأستاذ كان ولا يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو الذي ينظم الخبرات التي يديرها، وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. لذلك يجب أن تتوافر لديه خلفية واسعة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من المعارف والمهارات في المجالات الحياتية المختلفة، التي يحتاجها في

ممارسته لعملية التدريس، وأن يكون على درجة كبيرة من المرونة حتى يستطيع الاستمرار في مهنته **(2010، ص11)**.

وتتفق دراستنا مع دراسة **بواب رضوان (2014)**، في بعض أجزائها والتي جاءت في نتيجة من نتائجها أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات التدريسية من وجهة نظر طلبتهم كانت بدرجة عالية، ودراسة **تيم(2008)**، حول آراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية، حيث جاءت آراء الطلبة عالية نحو الأداء التدريسي، وكذلك دراسة **رواقة وآخرون (2005)**، حول تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج والتي دلت على وجود ارتفاع نسبي في مستوى أداء الأساتذة.

وتتعارض دراستنا مع دراسة **زهرة الأسود (2014)**، في بعض أجزائها حول الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، حيث كشفت عن وجود مستوى منخفض في الأداء لدى أساتذة الجامعة. ودراسة **عزيز (2012)**، حول تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة والتي توصلت إلى تسجيل ضعف في أداء المدرسين من وجهة نظر الطلبة. وأيضا دراسة **السناد(2012)**، حول اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم والتي كشفت على أن معظم المبحوثين لديهم اتجاهات حيادية نحو مدرسيهم. كما تعارضت دراستنا مع دراسة **خميس السر(2002)**، الموسومة بتقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى حيث كشفت أن متوسط التقدير لمهارات تنفيذ التدريس لم تبلغ مستوى الجودة.

2-2- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية والتي كنت صياغتها على النحو التالي:

هناك اتجاهات ايجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو إدارة القسم لدى الأستاذ الجامعي.

حيث أسفرت النتائج على أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المبحوثين نحو هذا البعد تراوحت ما بين **(4,18 و3,26)** وأن المتوسط العام لبعد إدارة القسم بلغ **(3,64)** بانحراف معياري قيمته **(0,73)**. وبما أن هذه القيمة تقع ضمن المجال **[4,20-3,41]** فإن ذلك يدل على وجود اتجاه إيجابي من قبل الطلبة نحو ممارسة الأستاذ الجامعي لإدارة القسم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن أساتذة جامعة سكيكدة لديهم القدرة في القيام بمهمة تسيير شؤون القسم، وذلك بخلق جو من التفاعل بين الطلبة، والمحافظة على الانضباط الصفي. ومن أبرز المؤشرات الدالة على ذلك ما أسفرت عليه نتائج الدراسة التي تقر بالتعامل الجيد للأستاذ الجامعي مع الطلبة

واحترامهم وتوفير مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية، وأنه يصغي باهتمام لأسئلة الطلبة، وينمي فيهم الثقة بالنفس أثناء الحوار ويشجعهم في التعبير عن أفكارهم بحرية، ويتعامل بمرونة مع مشكلات الطلبة مع الحرص على معرفة أسماؤهم، وكل هذه المؤشرات عبر عنها المبحوثين باتجاهاتهم الإيجابية نحو أساتذتهم وما يؤكد ذلك هو عدم موافقتهم على دلالة الفقرات السلبية الواردة في بعد إدارة القسم، كأن ينتهج الأستاذ الجامعي أسلوب تسلطي في اتخاذ القرار داخل القسم، أو أن يستخدم العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة، أو أن يتحيز في التعامل مع الطلبة، وغيرها من العبارات السلبية التي لم تلق قبول واستحسان من طرف المبحوثين.

ويمكن عزو نتيجة الدراسة إلى الأهمية التي يبديها الأستاذ الجامعي في إدارته للقسم والتي قال عنها **جرجس** بأنها عملية تنظيمية يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الدراسة لكي يضبط الأمور ويحفظ النظام ويهئ الجو الملائم حتى يستطيع طلبته الانتباه إلى الشرح وفهم محتواه. وأنها من الأمور الضرورية التي تثبت مدى نجاح الأستاذ الجامعي في مهنته التي تتطلب الانضباط والهدوء والجو المريح الذي يساعد الطلبة على الفهم والاستيعاب(**2005، ص45**). ويتفق هذا الطرح مع ما آلت إليه دراستنا حول تسيير شؤون القسم وإدارته بجامعة سكيكدة، والتي عبر عنها الطلبة باتجاهات إيجابية نحو ما يقوم به أساتذتهم.

في حين تتعارض الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة **أبو قديس (2007)** في بعض أجزائها حول الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر كل من أساتذة الجامعة الهاشمية وطلابها والتي كشفت عن عدم رضا الطلبة عن غالبية الممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي.

2-3- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة والتي كنت صياغتها على النحو التالي:

هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو تقويم الأستاذ الجامعي للطالب.

حيث أسفرت النتائج على أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المبحوثين نحو هذا البعد تراوحت ما بين **(4,08 و3,00)**، وأن المتوسط العام لبعد تقويم الطالب بلغ **(3,55)**، بانحراف معياري قيمته **(0,61)**. وبما أن هذه القيمة تقع ضمن المجال **[3,41 - 4,20]**، فإن ذلك يقودنا إلى القول بأن اتجاه الطلبة نحو أساتذتهم كان إيجابيا. ونشير هنا إلى الأهمية البالغة التي يبديها الأستاذ الجامعي لعملية التقويم، حيث يساعد ذلك في التعرف على الطلبة ومستوياتهم، فهو لا يستطيع أن يؤدي رسالته على أفضل وجه ممكن إلا إذا تعرف عليهم، حيث يرى **علي راشد** أنه لابد على الأستاذ الجامعي أن يبدأ مع طلبته من واقع خبرتهم، وأن يكتشف قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم، وأن يراعي الفروق الفردية بينهم. ويضيف راشد أنه لا سبيل إلى كل ذلك إلا عن طريق التقويم بأساليبه المتنوعة، وفي ضوء ما يتضح للأستاذ من

نتائج تقويمه لطلابه، فإنه يستطيع أن يأخذ بأيديهم ويوفر لهم الإمكانيات التي تساعد على الوصول بكل منهم إلى أقصى إمكاناته (**2007 ص223**). ويتفق هذا الطرح مع ما آلت إليه دراستنا حول الإجراءات التقويمية للطالب بجامعة سكيكدة والتي عرفت استحسان الطلبة واتجاهاتهم الإيجابية نحو أساتذتهم.

بينما تختلف نتائج هذه الفرضية مع ما جاء في دراسة **رضوان(2014)**، حول الكفايات المهنية اللاّزمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، حيث كشفت هذه الدراسة على أن الأستاذ الجامعي يمارس الكفايات التقويمية بدرجة متوسطة، وأن دراسة **السر(2002)**، الموسومة بتقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى، كشفت أيضا أن متوسط التقدير لمهارات تقويم تعلم الطلبة لم تبلغ مستوى الجودة.

ويمكن عزو هذه النتيجة في أن أساتذة جامعة سكيكدة يوظفون في تقويم الطلبة بعض الممارسات والأساليب التي تجعل هذه العملية ذات موضوعية، وتنال قبول الطلبة وموافقتهم، وهذا ما دلت عليه النتائج التي أظهرت أن من ملامح التقويم الإيجابي هو تقديم الأستاذ الإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار، مرفوقة بسلم التنقيط، وأنه يوضح مسبقا المعايير التي يقيم في ضوئها الطالب، ويوجه الطلبة نحو التقويم الذاتي، وينوع في أسئلة الامتحان من حيث المعرفة والفهم والتطبيق...إلخ، وما يؤكد اتجاه الطلبة الإيجابي نحو أساتذتهم، هو عدم موافقتهم على الفقرات السلبية التي أدرجت ضمن هذا المجال كأن يرفض الأستاذ النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار، أو أن يركز في التقويم على الجانب المعرفي وإهمال جوانب التعلم الأخرى، وغيرها من العبارات السلبية التي لم تلق قبول من طرف المبحوثين.

2-4- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الرابعة:

من خلال المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الرابعة والتي كنت صياغتها على النحو التالي: هناك اتجاهات إيجابية لطلبة السنة الثانية ماستر بجامعة سكيكدة نحو إشراف الأستاذ الجامعي على الرسائل العلمية. حيث أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المبحوثين تراوحت ما بين (**4,12** و**3,39**)، وأن المتوسط العام لبعد الإشراف بلغ (**3,74**) بانحراف معياري قيمته(**0,79**). وبما أن هذه القيمة تقع ضمن المجال **[3,41 - 4,20]** فإن ذلك يدل على وجود اتجاه إيجابي لدى الطلبة نحو الأستاذ الجامعي في ممارسته لعملية الإشراف على الرسائل العلمية.

وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بأن أساتذة جامعة سكيكدة يمارسون نشاطهم الإشرافي بشكل إيجابي، وقد ظهر ذلك في معظم الفقرات الممثلة لهذا البعد، حيث أظهرت النتائج أن من مؤشرات الإشراف الإيجابي هو الحث على إلتزام الأمانة العلمية، وتوجيه الطالب إلى المسار السليم في البحث، وكذلك الاهتمام

بالطلبة عند مقابلتهم، ومساعدتهم في اختيار الأدوات الأنسب للبحث، وتزويدهم ببعض المراجع من مكتباتهم الخاصة. فالإشراف عملية إنسانية قبل أن تكون مسؤولية علمية حيث تتطلب من المشرف الناجح التقرب من الطالب، والأخذ بيده، ومساعدته في إتمام بحثه. وهذا ما يؤكد اتجاه الطلبة الإيجابي نحو أساتذتهم ومعارضتهم للفقرات السلبية التي أدرجت ضمن هذا المجال، كأن ينشغل بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب، أو أن يهدد الطالب في التخلي عن إشرافه، أو أن يعطل تقدمه في بحثه بسبب التباطؤ في الاطلاع على العمل المنجز، وغيرها من العبارات السلبية التي لم تلق الموافقة والقبول من طرف المبحوثين.

وتتفق دراستنا مع ما ذهبت إليه دراسة **أبو دف (2002)**، التي أظهرت أن النسب المئوية لدرجات تقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية بلغت 84%، وهي درجة عالية مما يدل على مستوى مرتفع للأستاذ الجامعي في مجال الإشراف.

وتتناقض نتائج هذه الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة **دياب (2007)**، التي كشفت نتائجها على أن جهود المشرفين الأكاديميين في رفع كفاية الطالب الباحث، وتنمية قدراته ومهاراته البحثية، واكسابه أخلاقيات البحث، مازالت دون المستوى المطلوب، وربما يرجع السبب في ذلك على حد قول الباحث إلى أن بعض المشرفين لايهتمون كثيرا بأساليب الإشراف ومتابعتها، وأن الإشراف على مشاريع التخرج والبحوث مازالت تتحرك في أفق ضيق ومحدود.

2-5- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الخامسة:

جاءت صياغة هذه الفرضية على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05)، بين اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الجنس.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار T.Test ، أسفرت النتائج على أن القيمة التائية المحسوبة لمجموع الأبعاد "**ت**" = **(0,205)**، وهي أكبر من مستوى الدلالة المأخوذة **(α = 0,05)**، وأقل من القيمة الجدولية، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الجنس.

إن النتائج المتوصل إليها تتفق بوجه عام مع الدراسات السابقة في بعض أجزائها، وتختلف مع بعضها الآخر، وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة **الجعافرة (2015)**، التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الطلبة لفاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ودراسة **السّناد (2012)**، حول اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم، وكذلك دراسة

تيم (2008)، حول أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية، ودراسة **سواقد** و **أبوحميدان(2008)**، حول الصفات الواجب توافرها في عضو هيئة التدريس كما يراها طلبة الجامعة، ودراسة **أبوقديس(2007)**، الموسومة بالممارسات المفضلة في إدارة الصف الجامعي من وجهة نظر كل من أساتذة الجامعة الهاشمية وطلابها، وأيضا دراسة **أبو دف (2002)**، حول تقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا. وتتناقض نتائج هذه الفرضية مع دراسة **محمد** و**الصباطي (2007)** حول تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس حيث كشفت النتائج عن وجود اختلاف بين الذكور والإناث في تقييمهم لأداء الأستاذ الجامعي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن عامل الجنس ليس له دلالة من الناحية الإحصائية، وأن الفروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمجموع الأبعاد (التدريس، إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية) لا توجد، وإن وجدت على وجه الاحتمال فإنها تكون طفيفة وظاهرية فقط، إذ تعود إلى عوامل الحظ والصدفة بغض النظر عما إذا كان المستجوب ذكرا أو أنثى. ويمكن عزو هذه النتيجة في أن الطلبة بجامعة سكيكدة يخضعون لنفس البيئة التعليمية، ويعيشون تحت نفس الظروف بشكل عام، وأن هذا الاتفاق بين الجنسين في الاتجاه يؤكد على التزام جامعة سكيكدة بالمساواة بين الطلبة في المعاملة وفي التعليم، بغض النظر عن جنس الطلبة الملتحقين بها.

2-6- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية السادسة:

جاءت صياغة هذه الفرضية على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الكلية.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار Anova أسفرت النتائج على أن القيمة الفائية لمجموع أبعاد الاستبيان " **ف**" = **2,286** بمستوى دلالة **α = 0,046** وهي أقل من مستوى الدلالة المأخوذة (α = 0,05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي فيما يتعلق بالكلية التي يزاولون بها دراستهم.

وتتفق نتائج هذه الفرضية بوجه عام مع ما توصلت إليه دراسة **يوسف الجعافرة (2015)** حول فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم ودراسة **الحكمي (2002)** حول الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه

وعلاقتها ببعض المتغيرات حيث كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية التي ينتمي إليها الطلبة. بينما تتناقض نتائج هذه الفرضية مع دراسة **الأسود(2014)** حول الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، ودراسة **السناد(2012)** حول اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم، وكذلك دراسة **تيم (2008)** حول أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات بجامعة النجاح الوطنية، ودراسة **سواقد وأبوحميدان(2008)**، ودراسة **أبوقديس(2007)**، كل هذه الدراسات أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن نوع الكلية التي ينتمي إليها الطالب، سواء كانت ذات طابع علمي تطبيقي يهتم بالظواهر الطبيعية، أو قد تنحو منحى إنساني تربوي نفسي، فإن ذلك قد يكون له تأثير في اتجاهات الطالب نحو ما يقوم به الأستاذ الجامعي من ممارسات، وقد يعود هذا الاختلاف إلى عدم تشابه ظروف البيئة التعليمية، وطبيعة التخصصات التي يقتضي البعض منها توظيف تقنيات ووسائل تعليمية، واستخدام استرتيجيات متنوعة في تقديم الدرس، فهذه المهارات قد يكون التباين في استخدامها يعود إلى خصوصية البرامج ومساقاتها في كل كلية. كما قد يعزى سبب هذا الاختلاف في الكثير من الكليات إلى وجود تفاوت في المؤهلات، والخبرات والتكوين البيداغوجي لدى الأستاذ الجامعي، والذي يساهم في تشكيل اتجاهات مختلفة لدى الطلبة حسب كل كلية.

2-7- مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية السابعة:

جاءت صياغة هذه الفرضية على النحو التالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي تعزى لمتغير لغة التدريس.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام اختبار Anova أسفرت النتائج على أن القيمة الفائية لمجموع أبعاد الاستبيان " **ف**" = **2,433** بمستوى دلالة **α = 0,065** وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة (α= 0,05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات عينة الدراسة نحو الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي تعزى لمتغير لغة التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أن اللغة التي يستخدمها الأستاذ في تدريس الطلبة بجامعة سكيكدة، لا تؤثر على الجنسين في تحديد اتجاهاتهم نحو ما يقوم به أساتذتهم من ممارسات بيداغوجية، وبالتالي لا يوجد هناك اختلاف. فاللغة هنا قد تستخدم حسب ما يقتضيه تخصص الطالب، وأنه من المستحب في

التدريس الجامعي استخدام أكثر من لغة باعتبارها وسيلة للتواصل بين الأستاذ وطلبته، ومن الأفضل أن تكون هذه اللغة واضحة، وبأسلوب فصيح ومفهوم لدى الطلبة، حتى يتسنى لهم استدخال المعلومات بنفس المعنى والدّلالة. فالأستاذ الجامعي الذي تتوافر لديه كفاءة لغوية يكون قادرا على التعبير، ويقدم الدرس بارتياح، حيث تلعب اللغة في هذا المجال دورا بالغ الأهمية في خلق علاقات إنسانية، وفي تبادل المعلومات والأفكار بين عناصر العملية التعليمية التعلّمية.

رابعا: النتائج العامة

يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، في أن تقييم الطلبة للممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي من خلال اتجاهاتهم، جاءت بدرجة موافقة معتبرة، حيث سجلت وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو ما يقوم به أساتذة جامعة سكيكدة، إن كان على المستوى العام للممارسات، أو ما تعلق بكل بعد من أبعادها. فبالنسبة لاتجاهات الطلبة نحو تنفيذ العملية التدريسية لدى الأستاذ الجامعي بلغت مجال الموافقة حيث أظهر الطلبة إلى حد ما استعداداتهم، واتجاهاتهم الإيجابية وقد سجل متوسط استجاباتهم بـ (3,61) بإنحراف قدره(0,69). كما بلغت استجابات الطلبة نحو تسيير القسم الدراسي وإدارته مجال الموافقة، حيث أظهر أفراد العينة اتجاهات إيجابية بمتوسط قدره(3,64) وبإنحراف معياري بلغ (0,73). أما الممارسة التقويمية فقد استجاب أفراد العينة بالموافقة على بنود الاستبيان، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي إلى (3,55) بإنحراف قدره(0,61) وهو يعكس اتجاه إيجابي. وبالنسبة لبعد الإشراف على الرسائل العلمية لدى الأستاذ الجامعي بلغت مستوى الموافقة هي الأخرى، حيث عبر المبحوثين إلى حد ما عن اتجاهاتهم الإيجابية نحوما يقدمه المشرف، من مساعدة وتوجيه للطالب المقبل على التخرج. كما كشفت نتائج هذه الدراسة أيضا عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة سكيكدة، نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، تعزى لمتغير الجنس، ولغة التدريس، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، تعزى لمتغير كلية التدريس.

خامسا: توصيات الدراسة

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن مجموعة من النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة والتي تدل على وجود اتجاهات إيجابية لدى طلبة جامعة سكيكدة، فيما يقوم به الأستاذ الجامعي من دور إيجابي، في جعل النشاطات البيداغوجية التي يمارسها ذات أثر، وتعود بالفائدة العلمية على الطلبة، وتضمن مخرجات ذات فعالية في الوسط المهني. وفي سياق ما توصلت إليه النتائج، والتي

أظهرت وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما من طرف الطلبة نحو الممارسات البيداغوجية لأساتذتهم، فإن ذلك يبعث إلى التفاؤل، والعمل على زيادة الاهتمام بالأستاذ الجامعي وتلبية مطالبه، وذلك من أجل مواكبة مختلف المستجدات الطارئة في المجال المعرفي والعلمي، حتى يرتقي بأدائه إلى مستوى الجودة التعليمية، ويقدم أفضل ما لديه، وهذا ينعكس على مردود الطالب بشكل خاص، وعلى الجامعة والمجتمع ككل.

وتنبثق توصيات هذه الدراسة من حقيقة النتائج التي تم الوصول إليها، ولذا فإن من بين التوصيات التي يمكن الإدلاء بها مايلي:

- ✓ ضرورة تكوين الأستاذ الجامعي، وتدريبه مهنيا، من خلال تحسين وصقل مختلف المهارات التدريسية التي يمتلكها، من طرف خبراء متمرسين في ميدان تخصصه.
- ✓ المتابعة المستمرة للأستاذ الجامعي وتقويمه بشكل دوري، والعمل على معرفة جوانب قوته وتعزيزها وكشف جوانب ضعفه وتداركها.
- ✓ الاطلاع على الاستراتيجيات التعليمية في ضوء التطورات الحاصلة في المعرفة والتكنولوجيا الحديثة، وضرورة انتهاجها من طرف الأستاذ، للسير نحو الأفضل في الممارسة البيداغوجية والرفع من مستوى الأداء.
- ✓ ضمان بيئة تعليمية مناسبة للأستاذ، وذلك بتوفير الوسائل البيداغوجية والظروف الفيزيقية الملائمة لتنمية المهارات الفكرية.
- ✓ تسهيل سبل وأساليب البحث العلمي من خلال خلق فضاءات لتبادل الخبرات والمعارف بين الأساتذة من جهة، ودور النشر والتوزيع من جهة أخرى، لإثراء المنتوج العلمي والتشجيع على الإبداع.
- ✓ إجراء المزيد من الدراسات التي تهتم بتقييم الأستاذ الجامعي لأدائه، والكشف عن أسباب عدم بلوغ اتجاهات طلبة جامعة سكيكدة موافقة عالية في اتجاهاتهم نحو أساتذتهم.

خلاصة الفصل

مما سبق يمكن القول بأن الهدف الذي كنا نرمي إليه من وراء هذه الدراسة قد تحقق، حيث حاولنا من خلال هذا الفصل تحليل النتائج المتحصل عليها من الميدان، والكشف عن طبيعة اتجاهات الطلبة بجامعة سكيكدة نحو ما يقوم به الأستاذ من نشاطات، وممارسات ذات طابع بيداغوجي تعليمي. فكانت استجاباتهم نحو هذا الموضوع إيجابية إلى حد ما، وهذا إن دلّ على شيء إنما يدلّ على إقرار غالبية الطلبة بتمكن أساتذتهم على مستوى جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة من ممارسة نشاطاتهم بدرجة مقبولة، سواء من حيث تنفيذ عملية التدريس، وإدارة القسم، أو من حيث تقويم تعلم الطلبة، والإشراف على الرسائل العلمية.

الخاتمة

الخـــاتمـة

أردنا من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على الأستاذ الجامعي الذي يعتبر من العناصر الفاعلة في المؤسسة الجامعية وأهم مدخلاتها التي تحقق لها التميز على العالم الخارجي، وجاءت موضوع دراستنا حول تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي من خلال اتجاهات الطلبة.

وللوقوف على طبيعة هذه الممارسات رأينا أنه من الأجدر أن يكون الطالب الجامعي خير من يقوم بهذا الإجراء، كونه محور العملية التربوية والمستفيد الأول من خدمات الأستاذ، فهو الذي يتعلم على يده ويتفاعل معه بصفة مباشرة، ويلاحظ ما يصدر عنه من أفعال وسلوكيات، وما يقدمه من أداء بيداغوجي يسمح للطالب بتقييمه وتحديد اتجاهاته نحوه.

إن التقييم عملية هادفة وضرورية للكشف عن النقائص والثغرات التي من شأنها أن تضعف أي نشاط أو مجهود يقدم في مجال معين. وبالنسبة للتعليم الجامعي فالتقييم أصبح أكثر من ضرورة حتمية في محاولة الكشف عن مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية، بما تشمله من عناصر بيداغوجية تساهم في تحقيق الأهداف المسطرة. ويعد الأستاذ طرفا فاعلا في جعل التعلم فعّالا وتجويد مخرجات الجامعة من خلال الدور المنوط به.

ولذلك حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على مجموعة من المؤشرات التي توضح لنا ما إذا كان الأستاذ بجامعة سكيكدة يمارس نشاطه البيداغوجي على مستوى عال من الأداء، أو أن الواقع العملي يثبت عكس ذلك. وانطلاقا من النتائج المتحصل عليها، تبين أن اتجاهات الطلبة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي بلغت درجة الموافقة، حيث أظهر أفراد العينة استعداداتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو ما يقوم به الأستاذ من ممارسات. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس ولغة التدريس، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير كلية التدريس.

وفي هذا الإطار يمكن القول بأن أداء الأستاذ الجامعي بجامعة سكيكدة لم يصل بعد إلى مستوى الجودة، ولهذا لابد من البحث في العوامل والإمكانيات التي قد تسهم في تحسين الكفاءة العلمية لدى الأستاذ الجامعي، وتزيد من طموحه الشخصي، وكذلك تنمي فيه روح البحث والعطاء الفكري.

وبما أن البحث العلمي تراكمي فإن هذه الدراسة تبقى بداية لفتح آفاقا جديدة للبحث والتمحيص في مجال علم النفس التربوي، للكشف عن الجوانب والحقائق التي لم يتم الإشارة إليها في بحثنا، والتي من شأنها أن تطور من الممارسة البيداغوجية للأستاذ، وتحسن من خدمة التعليم وتجويده حتى تكون منتجات الجامعة في مستوى متطلبات سوق العمل، وتحقق التنمية الشاملة للبلاد.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أولا: المراجع باللغة العربية

1- المعاجم والقواميس والموسوعات

-ابراهيم، مجدي،عزيز (2004).**موسوعة التدريس. ج2،(ت-ح)**.ط1.الأردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-جرجس،ميشال،جرجس(2005).**معجم مصطلحات التربية والتعليم**.ط1.بيروت:دارالنهضة العربية.

-حمدان،محمد (2007).**معجم مصطلحات التربية والتعليم**.ط1.الأردن:دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

-طه،فرج،وعبد القادر ،وآخرون(1989).**معجم علم النفس والتحليل النفسي**.القاهرة:دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

-سمارة،نواف،أحمد،والعديلي،عبد السلام،موسى(2008).**مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**. ط1.عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-شحاتة،حسن،وآخرون(2003).**معجم المصطلحات التربوية والنفسية**.ط1.القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

-عبيد،هبة،محمد(2008).**معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**.ط1.عمان:دار البداية ناشرون وموزعون.

-علي،محمد،السيد(2011).**موسوعة المصطلحات التربوية**.ط1.الأردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-فلية،فاروق،عبده،والزكي،أحمد،عبد الفتاح(2004).**معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا**. مصر:دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

-القيسي،نايف،نزار (2010).**المعجم التربوي وعلم النفس**.الأردن:دار أسامة للنشر والتوزيع.

-اللقاني،أحمد،حسين،والجمل،علي،أحمد(2003).**معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**.ط3.القاهرة:عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

-هجرسي مصطفى،وشنان فريدة(2009).**المعجم التربوي**.الجزائر :المركز التربوي للوثائق التربوية.

2- الـكتب

-إبراهيم،مجدي،عزيز ،وحسب الله،محمد،عبد الحليم(2002).**التفاعل الصفي:مفهومه-تحليله- مهاراته.** ط1.القاهرة:عالم الكتب.

-أبومغلي،سميح،وسلامة،عبد الحافظ(2002).**علم النفس الاجتماعي**.ط1.الأردن:دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

-الأحمد،أمل(2001).**بحوث ودراسات في علم النفس**.ط1. لبنان:مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

-الأسدي،سعيد،جاسم(2013).**فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي**.ط1.عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

-اسليماني،العربي(2006).**الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية**.ط1.المغرب.

-بدران،شبل،والدهشان،جمال(2001).**التجديد في التعليم الجامعي**.القاهرة:دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

-بن فليس،خديجة(2014).**المرجع في التوجيه المدرسي والمهني**.الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.

-بوحوش،عمار(1999).**مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**.ط2.الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.

-بوسنة،محمود(2004).**التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي**.الجزائر :منشورات مخبر التربية والتكوين والعمل.

-بوعلاق،محمد (2009).**الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية**.الجزائر :دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

-بوفلجة،غيات(2006).**التربية والتعليم بالجزائر**.ط2.الجزائر :دار الغرب للنشر والتوزيع.

-تركي،رابح(1990).**أصول التربية والتعليم لطلبة الجامعات والمعلمين والمفتشين والمشتغلين بالتربية والتعليم في مختلف المراحل التعليمية**.ط2.الجزائر :ديوان المطبوعات الجامعية.

-الجبالي،حسنى(2003).**علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**.ط1.مصر :مكتبة الأنجلو المصرية.

-جعنيني،نعيم،والرشدان،عبد الله(1999).**المدخل إلى التربية والتعليم**.ط2.عمان:دار الشروق للنشر

والتوزيع.

-جمال،جمعة،عبد الرحيم(2006).**تصميم وانتاج الوسائل التعليمية**.الأردن:دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

-حافظ،نبيل،عبد الفتاح،وآخرون(1997).**مقدمة في علم النفس الاجتماعي**.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

-الحريري،رافدة(2008).**التقويم التربوي**.الأردن:دار المناهج للنشر والتوزيع.

-الحريري،رافدة(2010).**مهارة الإدارة الصفية**.ط1.عمان:دار الفكر ناشرون وموزعون.

-حمادات،محمد،حسن،محمد(2009).**منظومة التعليم وأساليب تدريس الرياضيات**.ط1.عمان:دار الحامد للنشر والتوزيع.

-حمود،محمد(2004).**بيداغوجيا الكفايات**.ط1.الدار البيضاء:مطبعة النجاح الجديدة.

-درويش،زين،العابدين(1999).**علم النفس الاجتماعي:أسسه وتطبيقاته**.القاهرة:دار الفكر العربي.

-دليو، فضيل(2001). **قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية**.الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية.

-الدوسري،راشد،حماد(2009).**تقويم المعلم**.ط1.سوريا:دار كيوان للطباعة والنشر والتوزيع.

-راشد،علي(2005).**كفايات الأداء التدريسي**.ط1.القاهرة:دار الفكر العربي.

-راشد،علي(2007).**الجامعة والتدريس الجامعي**.بيروت:دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

-الربيعي،محمود،داود(2013).**التقويم والارشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي** .ط1.بيروت دار الكتاب العلمية.

-زيتون،كمال عبد الحميد(2005).**التدريس نماذجه ومهاراته**.ط2.القاهرة:عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

-السلامي،عبد كاظم،ومحمد،جاسم(2002).**تقويم الأداء لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية**.ط1.الأردن:دار المناهج.

-السيد،فؤاد،بهي،وعبد الرحمان،سعد(2006).**علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**.القاهرة:دار الفكر العربي.

-شاهين،عبد الحميد،حسن،عبد الحميد(2011).**استراتيجيات التدريس المتقدمة-استراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**.الاسكندرية:كلية التربية بدمنهور.

-شبر ،خليل،ابراهيم،وآخرون(2005).**أساسيات التدريس**.الأردن:دار المناهج للنشر والتوزيع.

-شحاتة،حسن(2001).**التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق**.ط1.القاهرة:مكتبة الدار العربية للكتاب.

-شحاتة،حسن(2003.**نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**.ط1.القاهرة:الدار المصرية اللبنانية.

-الشخصي،عبد العزيز،السيد(2001).**علم النفس الاجتماعي**.ط1.القاهرة:دار القاهرة للكتاب.

-الشخيبي،علي،السيد(2012).**آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي**.ط1.القاهرة:دار الفكر العربي.

-شفيق،محمد(2001).**البحث العلمي-الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**.الاسكندرية:المكتبة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

-صقر،عبد العزيز،الغريب(2005).**الجامعة والسلطة**.مصر:الدار العالمية للنشر والتوزيع.

-الصغير،أحمد،حسين(2005).**التعليم الجامعي في الوطن العربي**.ط1.القاهرة:عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

-الطراونة،اخليف،يوسف(2004).**أساسيات في التربية**.ط1.الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع.

-طعيمة،رشدي،أحمد،والبندري،محمد،بن سليمان (2004).**التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى المستقبل**.ط1.القاهرة:دار الفكر العربي.

-الطناوي،عفت،مصطفى(2009).**التدريس الفعال: تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه**.ط1. عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-عايش،أحمد،جميل(2009).**التربية المهنية: ماهيتها وأساليب تدريسها وتطبيقاتها التربوية**.ط1. عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-عباس،فيصل(1996).**الاختبارات النفسية**.ط1.بيروت:دار الفكر العربي.

-عبد الرحمان، سعد(2008).**القياس النفسي:النظرية والتطبيق**.ط4.القاهرة:دار الفكر العربي.

-عبد الله،معتز،سيد،وخليفة،عبد اللطيف،محمد(2001).**علم النفس الاجتماعي**.القاهرة:دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

-العجمي،محمد،حسنين(2008).**استراتيجيات الادارة الذاتية للمدرسة والصف**.ط1.الأردن:دار المسيرة

للنشر والتوزيع والطباعة.

-عطاء الله،أحمد،وآخرون(دس).**تدريس التربية البدنية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات**.الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

-عقل،أنور(2002).**تطوير تقويم الطالب**.ط1.لبنان:دار النهضة العربية.

-عقل،خالد زكي(2004).**المعلم بين النظرية والتطبيق**.ط1.عمان:مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

-علام،صلاح الدين،محمود(2007).**التقويم التربوي المؤسسي:أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس**.القاهرة:دار الفكر العربي.

-العلوان،أحمد،فلاح(2009).**علم النفس التربوي**.ط1.الأردن:دار حامد للنشر والتوزيع.

-العمايرة،محمد،حسن(2010).**المشكلات الصفية: السلوكية- التعليمية- الأكاديمية**. ط3. عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-العمرو،صالح،بن سليمان،بن صالح(2013).**المعلم القدوة ودوره في تنمية الجانب الخلقي لدى المتعلمين**.ط1.الأردن:مركز ديبونو لتعليم التفكير.

-عمر،سيف الاسلام،سعد(2009).**منهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**.دمشق:دار الفكر.

-عويضة،كامل،محمد،محمد(1996).**علم النفس الاجتماعي**.ط1. لبنان:دار الكتب العلمية.

-العيسوي،عبد الرحمن،محمد(2005).**فن القياس النفسي**.ط1.لبنان:دار الفكر العربي.

-غنيم،عثمان،محمد،وعليان،ربحي،مصطفى(2000).**مناهج وأساليب البحث العلمي- النظرية والتطبيق** ط1.عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

-الغرباوي،محمد،عبد العزير(2007).**الاتجاهات النفسية**.ط1.عمان:مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

-الفتلاوي،سهيلة،محسن،كاظم(2003).**الكفايات التدريسية -المفهوم-التدريب- الأداء**.الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع.

-الفتلاوي،سهيلة،محسن،كاظم(2003).**المدخل إلى طرائق التدريس**.ط1.الأردن:دار الشروق للنشر والتوزيع.

-فضالة،صالح،علي(2010).**مهارات التدريس الصفي**.ط1.الأردن:دار أسامة للنشر والتوزيع.

-قطامي،نايفة،وآخرون(2008).**تصميم التدريس**.ط3.الأردن:دار الفكر ناشرون وموزعون.

-كريم،محمد،أحمد،وآخرون(2002).**مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها**.الاسكندرية:شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

-اللحية،الحسن(2007).**التربية وعلم النفس التربوي**.ط1.المغرب:دار الحرف للنشر والتوزيع.

-ماهر،أحمد(2000).**السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات**.ط7.مصر:الدار الجامعية طبع ونشر وتوزيع.

-مجيد،سوسن،شاكر(2010).**الاختبارات النفسية**.ط1.عمان:دار صفا للنشر والتوزيع.

-محمد،بدر،والأنصاري(2000).**قياس الشخصية**.الكويت: دار الكتاب الحديث.

-محمود،صلاح الدين،عرفة(2005).**تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**.ط1.القاهرة: عالم الكتب نشر- توزيع- طباعة.

-مرعي،توفيق،أحمد،والحلية،محمد،محمود(2005).**طرائق التدريس العامة**.ط2.الأردن:دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة.

-مطاوع،ابراهيم،عصمت(1981).**علم النفس وأهميته في حياتنا**.القاهرة:دار المعارف.

-مقداد،محمد،وبوعبد الله،لحسن(1998).**تقويم العملية التكوينية في الجامعة**.الجزائر:ديوان المطوعات الجامعية.

-ملحم،سامي، محمد(2009).**القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**.ط4.الأردن:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

-منصف،عبد الحق(2007).**رهانات البيداغوجيا المعاصرة**.المغرب:افريقيا الشرق.

-الهلالي،الهلالي،الشربيني(2008).**قضايا في فلسفة التربية**.الاسكندرية:دار الجامعة الجديدة للنشر.

3- المجلات والمقالات العلمية

-أبودف،محمود،خليل(2002).**تقييم أداء الأستاذ الجامعي في مجال الإشراف على الرسائل العلمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا**.غزة.كلية التربية.الجامعة الإسلامية.

-ايليغا،داود،عبد القادر(دس).**دور المشرف العلمي في الإشراف على الرسائل الأكاديمية**.ماليزيا.قسم اللغة العربية بكلية اللغات-جامعة المدينة العالمية،شاه علم.

-بلخير ،عمر (دس).**واقع إصلاح التعليم العالي في الجزائر (دراسة تحليلية)**.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة مولود معمري.تيزي وزو.

-جميلي،عدنان،علي،وآخرون(2009).**بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى اعضاء الهيئة التعليمية**. بغداد.مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية.المجلد8.العدد01.

-حسب الله، محمد،عبد الحليم(2009).**طرائق التدريس العامة**.جامعة القصيم.

-الحكمي،إبراهيم،الحسن(2002).**الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات**.جامعة أم القرى.السعودية.مجلة رسالة الخليج العربي.العدد 90

-**دليل الطالب الجامعي**.جامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة- السنة الجامعية 2017/2016.

-دمعة،مجيد،إبراهيم(1979).**تقويم المعلم والوسائل المستخدمة في تقويمه**.حوليات كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية.جامعة قطر .العدد01.

-دياب، سهيل، رزق(دس).**دراسة تقويمية لدور المشرف الأكاديمي في الإشراف والمتابعة على مشاريع تخرج الطلبة** فلسطين.جامعة القدس المفتوحة.

-الرتيمي،الفضيل، ولكحل،صليحة(دس).**طرائق بيداغوجيا التربية والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق**.جامعة سعد دحلب،البليدة.

-السناد،جلال(2012).**اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو مدرسيهم**.دمشق.مجلة جامعة دمشق.المجلد 28.العدد3+4.

-شافي،حسين،علي(2013).**سمات الإدارة الصفية الفاعلة من وجهة نظر التدريسين والطلبة في الجامعة**.العراق.مجلة الباحث.جامعة كربلاء.المجلد05 .العدد01.

-الصباطي،إبراهيم، سالم، محمد،وآخرون(2007).**دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس**.كلية التربية.جامعة الملك فيصل.المملكة العربية السعودية.المجلة العلمية للعلوم الإنسانية والإدارية.المجلد الثمن.العدد 01.

-عامر، رضا(نوفمبر2013).**أساليب التعليم النشط ودورها في إدارة الصف**.المركز الجامعي ميلة.مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية.جامعة الوادي.العدد02.

-عزيز ،حاتم، جاسم(أوت2012).**تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر لطلبة**.كلية التربية.جامعة ديالي.مجلة الفتح.العدد الخمسون.

-غربي،علي،وحفيظي،سليمة(جوان2012).**الممارسات الأكاديمية للأستاذ الجامعي**.مجلة علوم الإنسان والمجتمع.العدد 02.

-الفاسي، أحمد(دس).**الديداكتيك مفاهيم ومقاربات**.المدرسة العليا للأساتذة.جامعة عبد المالك السعدي. تطوان.المملكة المغربية.

4- المصادر القانونية

-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، قرار وزاري رقم 05/800 المؤرخ في 23 يناير 2005، المواد 16-17-18-19.

-الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية العدد23،المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق لـ 3 ماي سنة 2008 المتضمن **القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث** المواد من 3 إلى15.

5- الملتقيات

-بلومي،فرحات(22أفريل2013).**مهمة الإشراف في ظل نظام ل.م.د**.اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام:الراهن والآفاق.كلية الآداب واللغات.جامعة مولود معمري .تيزي وزو. منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

-بوساحة،نجاة،وشرقي،رحيمة(دس).**بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية**.ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية.ورقلة.جامعة قاصدي مرباح.

-تعوينات،علي(أفريل2010).**التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي**.الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي.مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.جامعة الجزائر.

-تواتي،عبد القادر (22أفريل2013).**تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام (ل.م.د) في الجزائر**.جامعة البويرة. اليوم الدراسي حول إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام:الراهانات والآفاق.كلية الآداب واللغات.جامعة مولود معمري. تيزي وزو. منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر.

- عدمان،عزيز (2014).**الإشراف العلمي بين الإرشاد الأكاديمي الصحيح والتوجيه الشكلي**.جامعة الجزائر.ملتقى الرسائل العلمية والمنشورات البحثية.

- عزاق،رقية(نوفمبر 2008).**رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام (ل.م.د)**.الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا.بسكرة.جامعة محمد خيضر.

- لونيس،علي،وتغليت، صلاح الدين(نوفمبر 2008).**تطبيق نظام ل.م.د كمتغير لتحقيق الجودة العالية في التعليم بالجامعة الجزائرية**.الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا.بسكرة.جامعة محمد خيضر.

6- الأطروحات والرسائل الجامعية

-بن غنيمة، محمد السعيد(2015)."**أثر سياسات الإنفاق على قطاع التعليم العالي في الجزائر (2012/1967)**".رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم السياسة.كلية الحقوق والعلوم السياسية.جامعة مولود معمري.تيزي وزو.

-بواب، رضوان(2014)."**الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة**".أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم اجتماع العمل والتنظيم. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة سطيف02.

-جبار ،كنزة(2014)."**اتجاهات الطلبة الجامعيين نحو الكتابات الجدارية**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة محمد خيضر. بسكرة.

-خدنة،يسمينة(2008)."**واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة منتوري.قسنطينة.

-ربوح،صالح(2013)."**الاتجاهات النفسية نحو ممارسة النشاط البدني وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**".أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية.معهد التربية البدنية والرياضية.جامعة الجزائر3.

-رقاد،صليحة(2014)."**تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائري:آفاقه ومعوقاته**" أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية.كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.جامعة سطيف1.

-زرزور ،أحمد(2006)."**تطبيق الاصلاح الجامعي الجديد نظام ل.م.د في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل**".رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التنظيمي.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة منتوري.قسنطينة.

-زنقوفي،فوزية(2017)."**دور المورد البشري-المعلم- في التدريس بالكفاءات**".أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع.كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة باجي مختار.عنابة.

-سناني،عبد الناصر(2012)."**الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدئ في السنوات الأولى من مسيرته المهنية**". أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس العيادي. كلية العلوم

الإنسانية والاجتماعية.جامعة منتوري.قسنطينة.

-شطيبي،حنان(2010)."**الحركة النقابية العمالية في الجامعة الجزائرية دافع أو معرقل للأداء البيداغوجي**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في تسيير الموارد البشرية.جامعة منتوري.قسنطينة.

-غول،لخضر(2009)."**التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية- الجزائر نموذجا**" أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم الاجتماع. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة منتوري.قسنطينة.

-فلوح،أحمد(2013)."**مواصفات أساتذة الجامعة من وجهة نظر الطلبة**". أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية.كلية العلوم الاجتماعية.جامعة وهران.

-قرايرية/ حرقاس،وسيلة(2010)."**تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**" .أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس التربوي.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة منتوري.قسنطينة.

-لرقط،علي(2009)."**إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر: المبررات والمتطلبات الأساسية**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية.كلية الآداب والعلوم الإنسانية.جامعة الحاج لخضر. باتنة.

-لعمور،وردة(2001)."**قيم الزواج لدى الطالب الجامعي**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربية.قسم علم الاجتماع.قسنطينة.

-لفقير،زبير(2019).**التربية البيئية في الأسرة وتأثيرها على صحة الطفل**.أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه (ل.م.د) في علم إجتماع التنمية والسكان.كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.جامعة عباس لغرور.خنشلة.

-محدب،رزيقة(2011)."**الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة-سمة)**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية.جامعة مولود معمري.تيزي وزو.

-نمور،نوال(2012)."**كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التسيير.كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.جامعة منتوري.قسنطينة.

-هارون،أسماء(2010)."**دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية-تحليل نقدي لسياسة التعليم**

العالي في الجزائر نظام ل.م.د". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.جامعة منتوري.قسنطينة.

-الهويد،ندى،علي،سالم(2013)."**مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي**". رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط.كلية التربية.جامعة أم القرى.السعودية.

7- المواقع الإلكترونية:

-بوسعدة، حلومة(جويلية2012).**علوم التربية**.ط104. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2018/10/06 من موقع www.debejaia.dz/wp-content/uploads.

-**حقوق الطالب وواجباته**(دس).جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.المملكة العربية السعودية. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2019/03/16 من موقع http://units.imamu.edu.sa.

-السكران،عبد الله، بن فاتح(2016).**رؤية تطويرية لدور المشرف الأكاديمي على الرسائل العلمية والبحوث التكميلية لطلاب الدراسات العليا**.السعودية.جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2018/03/10 من موقع https://platform.almanhal.com.

-الضاه،سليمان(2011/07/24).**الممارسة praxis**.الموقع العربي للأنثروبولوجيا والسوسيوانثروبولوجيا تمت الاستفادة منه بتاريخ:2017/02/23 من موقع www.aranthropos.com.

-فرحي، عبد الله(18سبتمبر2016).**أخلاقيات المهنة في الجامعة**.محاضرة مقدمة في افتتاح السنة الجامعية الوطنية 2016-2017.جامعة محمد خيضر. بسكرة. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2019/04/10 من موقع hptt://www.univchlef.dz .

-**القواعد المنظمة للإشراف على الرسائل الجامعية المقررة من مجلس الجامعة بجلسته الثامنة المادة السادسة**(2012). جامعة الملك سعود.عمادة الدراسات العليا.السعودية. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2018/06/08 من موقع http://ali.edu.sa/.../ali.ksu.

-محمد،سهام،ابراهيم،كامل(دس). **مفهوم الاتجاه**.مركز دراسات وبحوث المعوقين.القاهرة. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2019/04/10 من موقع www.gulfkids.com.pdf/Etegh-s.pdf.

-محمدي،فوزية(2012).**محاضرات مقياس المنهجية وتقنيات البحث العلمي**.جامعة ورقلة.الجزائر.تمت الاستفادة منه بتاريخ:2018/10/14 من موقع http://manifest.univ-ouargla.dz.

-مشروع ميثاق أخلاقيات الجامعة الجزائرية(جوان 2009).**مجلس أخلاقيات وآداب المهنة الجامعية**.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2019/01/15 من موقع td-psy.ahlamontada.com .

-معجم المعاني الجامع.**المعجم الوسيط عربي عربي**. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2018/04/10 من موقع http://www.almaany.com/dict/ar/ar.

-**المعجم الوسيط** (28فيفري2014).ج1-2. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2017/11/05 من موقع www.bohoutmadrassia.blogspot.com.

-مقدم،وهيبة(2010).**الحاجة إلى تطوير المناهج الجامعية بما يتناسب مع متطلبات سوق الشغل في الجزائر**.جامعة زيان عاشور.الجلفة. تمت الاستفادة منه بتاريخ:2018/04/22 من موقع http://dspace.univ-ouargla.dz.

-**الندوة الوطنية للجامعات الموسعة للقطاع الاقتصادي والاجتماعي والمخصصة لتقييم تطبيق نظام (ل.م.د)**. تمت الاستفادة منه بتاريخ 2019/03/02 من موقع https://www.mesrs.dz .

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية

-Alexander,Danielle (2011).**Les méthodes qui font réussir les élèves**.Italie.ESF éditeur.

-Bakouche,Sadek (2009).**La relation éducation-développement**.Alger.Office des publications Universitaires.

-Dubel,Philipe,et autres (2007).**100 Fiches pour comprendre le système éducatif**.2e éd.France.édition Bréal.

-Duguet,Amélie (2014).**Les pratiques pédagogiques en première année université : Descriptions et Analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants**.Thèse pour dobtenir le grade de Docteur de l'université.Discipline:Science de l'Education.Bourgogne.

-Ghalamallah,Mohamed (1983).**La réforme de l'enseignement supérieur en Algérie**.revue El Insan.N° 01.centre de recherche Antropologie et préhistorique et ethnologique.Algérie.

-Guerid,Djamel (1998).**L'université d'hier et aujourd'hui**. 8éme édition.Oran.

-Herzallah,Abdelkarim,et Baddari,Kamel (2007).**Comprendre et pratiquer le LMD Licence Master Doctorat**.3emeédition.Algérie.office des publications universitaires.

-Huber,Michel (2005).**Apprendre en projets**.2e éd.France.chronique scolaire.

-Louis,D'hainaut (2000).**Des fins aux objectifs de l'éducation**.5eme éd. Bruxelles.édition labor.

-Marcel,Jean-François (2006).**Les pratiques enseignantes hors de la classe**. France.l'Harmatton.

-Philippe,Perrenoud (1998).**L'évaluation des élèves**.Bruxelles.De Boeck université.

-Rey,Bernard (2006).**Les compétences à l'école-Apprentissage et évaluation**.2eéd.Bruxelles.Editions de Boeck.

الملاحق

الملحق رقم(01): الهيكل التنظيمي لجامعة 20 أوت 1955 – سكيكدة-

المصدر: من إعداد الطالبة بالاعتماد على دليل الطالب 2017/2016.

الملحق رقم (02): يتعلق بخصائص عينة الدراسة

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	84	29,8	29,8	29,8
	انثى	198	70,2	70,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

الكلية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تكنولوجيا	77	27,3	27,3	27,3
	علوم	103	36,5	36,5	63,8
	حقوق و علوم سياسية	20	7,1	7,1	70,9
	آداب ولغات	32	11,3	11,3	82,3
	علوم اقتصادية و تجارية و علوم التسيير	23	8,2	8,2	90,4
	علوم اجتماعية و انسانية	27	9,6	9,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

لغة التدريس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	عربية	88	31,2	31,2	31,2
	فرنسية	181	64,2	64,2	95,4
	عربية-فرنسية	8	2,8	2,8	98,2
	أخرى	5	1,8	1,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

الملحق رقم (03): خاص بدليل المقابلة(الدراسة الاستطلاعية)

الرجاء منكم الإجابة على الأسئلة الموالية مع إحاطتكم علما بأنها لأغراض علمية وستحظى إجاباتكم بالسرية التامة.

جنس الطالب: ..... المستوى الدراسي: .....

التخصص: ..... لغة التدريس: .....

❖ **تقويم الطالب**

س1- هل ينوع الأستاذ في آليات التقويم؟

س2- هل يقدم الأستاذ التغذية الراجعة للطالب بعد التقويم؟

❖ **العلاقات الإنسانية**

س1- هل يساعد الأستاذ الطالب في حل بعض مشكلاته؟

س2- هل يشجع الأستاذ الطلبة على طرح الأسئلة؟

❖ **التمكن من المادة**

س1- هل يتقن الأستاذ محتوى مادة التدريس؟

2- هل يشرح الأستاذ بعمق مختلف المفاهيم والأفكار؟

❖ **طرق التدريس**

س1- هل يستخدم الأستاذ أمثلة مناسبة أثناء الشرح؟

س2- هل يدير الأستاذ المناقشات والأسئلة بطريقة جيدة؟

❖ **التأطـير**

س1- هل يساعد الأستاذ الطالب على تجاوز صعوباته؟

س2- هل يشرف الأستاذ عن قرب على إنجاز الطالب لعمله؟

- هل أنت راضي على التكوين المقدم لك؟

- ماهي اقتراحاتك؟

أشكركم على تعاونكم معنا

الملحق رقم (04): خاص بالاستبيان المقدم للتحكيم

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

الطالبة : **قـرزط فتيحـة**
إشراف: **أ.د/ علي قوادرية**

استبيان خاص بالأساتذة المحكمين

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة،

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي والموسومة بـ: **تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي من خلال اتجاهات الطلبة**– دراسة ميدانية بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة. أقدم إليكم هذا الاستبيان للتحكيم ويتمثل المطلوب فيما يلي:

- تقدير مدى وضوح العبارات.
- تقدير مدى ملاءمة العبارات للأبعاد المحددة.
- تقدير مدى ملاءمة الأبعاد للأداة.
- تقدير مدى ملاءمة البدائل للعبارات.

البعــد الأول: التــدريس

تقييم العبارة / رقم العبارة		**مدى وضوح العبارة**			**مدى ملاءمة العبارة للبعد**		
		واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة
1	**يستخدم طرق التدريس المناسبة**						
2	**يراعي الفروق الفردية بين الطلبة**						
3	**يثير الدافعية للتعلم**						
4	**يستخدم أسلوب المناقشة أثناء الدرس**						
5	**يستخدم الأمثلة أثناء الشرح**						
6	**يقيد حرية الطلبة في المناقشة**						
7	**يوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي**						
8	**يستعين بنبرات صوته للتأكيد على النقاط المهمة أثناء الدرس**						

9	لديه قدرة علمية غير كافية في ايصال المعلومة						
10	يبسط المفاهيم المعقدة						
11	يقدم عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة						
12	يستخدم أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لإنجاز العمل المطلوب						
13	التحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح						
14	يحسن استخدام السبورة أثناء الشرح						
15	يستخدم التقنيات التعليمية السمعية البصرية أثناء تقديم الدرس						
16	يعرض المحاضرة بشكل ممل خالي من التشويق						
17	يجيب بوضوح عن أسئلة الطلبة						

البعد الثاني: إدارة القسم (الصف)

تقييم العبارة / رقم العبارة		مدى وضوح العبارة			مدى ملاءمة العبارة للبعد		
		واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة
1	يحافظ على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الدرس						
2	يكثر من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس						
3	يثير روح المنافسة في التدريس						
4	يفقد تحكمه في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية						
5	يوفر مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية						
6	يتعامل مع الطلبة باحترام						
7	يسخر من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر						
8	يصغي باهتمام لأسئلة الطلبة						
9	يتحكم في انفعالاته أمام الطلبة						

10	يستخدم العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة						
11	لديه أسلوب تسلطي في اتخاذ القرار داخل القسم						
12	ينمي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار						
13	يصحح الأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة						
14	متحيز في تعامله مع الطلبة						
15	يتعامل بمرونة مع مشكلات الطلبة						
16	يشجع الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية						
17	يواجه صعوبة في التصرف مع المواقف الطارئة						

البـعد الثالث: تقويم الطالب

تقييم العبارة / رقم العبارة		مدى وضوح العبارة			مدى ملاءمة العبارة للبعد		
		واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة
1	يحدد مسبقا المعايير التي يقيم على ضوئها الطالب						
2	يرفض النقاش مع الطلبة حول علامات التقويم						
3	يوجه الطلاب نحو استخدام التقويم الذاتي						
4	يعتمد على الامتحان كمصدر واحد لتقويم الطلبة						
5	ينوع في أسئلة الامتحان						
6	يقدم الإجابة النموذجية أثناء تصحيح الإمتحان						
7	يقدم سلم التنقيط						
8	يركز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب التعلم الأخرى						

9	**يوجه أسئلة لاختبار مدى تحكم الطلبة في مكتسباتهم**						
10	**يقدم التعزيز الفوري للطالب عند الإجابة الصحيحة**						
11	**يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة**						
12	**يركز على أسئلة الحفظ في الاختبار**						
13	**يبرز نقاط القوة لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم**						
14	**يضع أسئلة الامتحان اعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية محددة**						

البعد الرابع: الإشراف على الرسائل العلمية (التأطير)

تقييم العبارة / رقم العبارة		**مدى وضوح العبارة**			**مدى ملاءمة العبارة للبعد**		
		واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	ملائمة	ملائمة إلى حد ما	غير ملائمة
1	**يخصص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب**						
2	**يتابع ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام**						
3	**يوجه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه (كتب، رسائل علمية، دوريات...)**						
4	**يلزم الطالب بأعمال اضافية خارجة عن موضوع بحثه**						
5	**يظهر الاهتمام بالطلبة عند مقابلتهم**						
6	**يؤكد على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث**						
7	**يستخدم التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب (البريد الإلكتروني، الفايسبوك...)**						

8	**ينشغل بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب**						
9	**يوجه الطالب في اختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث**						
10	**يعير الأستاذ للطالب بعض المراجع من مكتبته الخاصة**						
11	**يثير نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشته مع الطالب**						
12	**يحث الطالب على التزام الأمانة العلمية**						
13	**يهدد الطالب في التخلي عن إشرافه**						
14	**يوجه الطالب إلى المسار السليم في البحث**						
15	**يعطل تقدم الطالب في بحثه بسبب تباطؤه في الاطلاع على العمل المنجز**						

– ما مدى ملاءمة البدائل للعبارات علما أننا اعتمدنا على تدرج ليكرت الخماسي البدائل كما يلي:

البدائـل	الدرجة	ملائمة	غير ملائمة	اقتراحات
موافق بشدة	5			
موافق	4			
محايد	3			
غير موافق	2			
غير موافق بشدة	1			

أشكـركم على تعـاونكم معنا

الملحق رقم (05): خاص بالاستبيان المقدم للطلبة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 20 أوت 1955ـ سكيكدة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس

استبيان موجه لطلبة السنة الثانية ماستر

جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة:

في إطار الإعداد لإنجاز أطروحة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي والموسومة بـ : **تقييم الممارسات البيداغوجية للأستاذ الجامعي من خلال اتجاهات الطلبة.** ترجو منكم الباحثة تخصيص بعض من وقتكم لملأ هذا الاستبيان وذلك بعد قراءته بتمعن والإجابة عن عباراته بكل موضوعية .علما بأن المعلومات الواردة في هذا الاستبيان ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

التعليمات: – ضع إشارة (x) في الخانة التي تراها مناسبة و تعبر عن رأيك .

– في نهاية كل بعد يوجد سؤال مفتوح حاول الإجابة عليه في حدود سطرين.

– لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة المطلوب الإجابة على كل العبارات الواردة في الاستبيان.

<u>أولا :البيانات الشخصية:</u>

جنس الطالب (ة): ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : تكنولوجيا ☐ علوم ☐ حقوق و علوم سياسية ☐ آداب و لغات ☐

علوم اقتصادية وتجارية و علوم التسيير ☐ علوم اجتماعية و انسانية ☐

لغة التدريس: عربية ☐ فرنسية ☐ عربية – فرنسية ☐ أخرى ☐

السنة الجامعية:2016-2017

ثانيا:الممارسات البيداغوجية

البعــد الأول: التــدريس

الرقم	الــعـــبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يستخدم طرق التدريس المناسبة لعرض المادة العلمية					
2	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
3	يثير الدافعية للتعلم لدى الطلبة					
4	تنقصه الكفاية العلمية لإيصال المعنى لطلبته					
5	يستعين بأمثلة توضيحية أثناء الشرح					
6	يقيد حرية الطلبة في المناقشة					
7	يوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي					
8	ينوع في نبرات صوته للتأكيد على النقاط المهمة في الدرس					
9	يحسن استخدام السبورة أثناء الشرح					
10	يبسط المفاهيم المعقدة					
11	يقدم عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة					
12	يطبق أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لانجاز العمل المطلوب					
13	يقدم المحاضرة بشكل ممل					
14	يستخدم أسلوب المناقشة أثناء الشرح					
15	يستخدم تقنيات تعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس (سمعية، بصرية...)					
16	يتحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح					
17	يجيب بوضوح عن أسئلة الطلبة					

18- هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في ممارسة الأستاذ لعملية التدريس ؟

.....

.....

البـعد الثاني: إدارة القسم (الصف)

الرقم	الـعبـــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
19	يحافظ على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الدرس					
20	يكثر من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس					
21	يثير روح المنافسة بين الطلبة أثناء التدريس					
22	يفقد تحكمه في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية					
23	يوفر مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية					
24	يتعامل مع الطلبة باحترام					
25	يسخر من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر					
26	يصغي باهتمام لأسئلة الطلبة					
27	ينمي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار					
28	يستخدم العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة					
29	لديه أسلوب تسلطي في اتخاذ القرار داخل القسم					
30	يتعامل بمرونة مع مشكلات الطلبة					
31	يصحح الأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة					
32	متحيز في تعامله مع الطلبة					
33	لديه مهارة في صياغة و توجيه الأسئلة					
34	يشجع الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية					
35	يواجه صعوبة في التصرف مع المواقف الطارئة					
36	يحرص على معرفة أسماء طلابه					

37- هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في إدارة الأستاذ للقسم ؟

.....

.....

البـعد الثالث: تقـويم الطالب

الرقم	الــعـبارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
38	يوضح مسبقا المعايير التي يقيم في ضوئها الطالب (أعمال تطبيقية، امتحان، بحوث، مشاركة)					
39	يرفض النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار					
40	يوجه الطلاب نحو استخدام التقويم الذاتي					
41	يعتمد علي الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطلبة					
42	ينوع في أسئلة الاختبار (معرفة، فهم، تطبيق، تركيب، تحليل)					
43	يقدم الإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار					
44	يقدم سلم التنقيط					
45	يركز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب التعلم الأخرى					
46	يوجه أسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم					
47	يقدم التعزيز الإيجابي أو السلبي عقب إجابة الطالب على السؤال المطروح					
48	يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة					
49	يركز على أسئلة الحفظ في الاختبار					
50	يبرز نقاط القوة لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم					
51	يضع أسئلة الامتحان اعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية محددة					

52- هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في طريقة تقويم الأستاذ للطالب ؟

.....

.....

البعد الرابع: الإشراف على الرسائل العلمية (التأطير)

الرقم	العبـــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
53	يخصص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب					
54	يتابع ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام					
55	يوجه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه (كتب، رسائل علمية،دوريات...)					
56	يلزم الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه					
57	يظهر الاهتمام بالطلبة عند مقابلتهم					
58	يؤكد على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث					
59	يستخدم التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب (البريد الإلكتروني الفايسبوك...)					
60	ينشغل بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب					
61	يوجه الطالب في اختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث					
62	يعير الأستاذ للطالب بعض المراجع من مكتبته الخاصة					
63	يثير نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشته مع الطالب					
64	يحث الطالب على التزام الأمانة العلمية					
65	يهدد الطالب في التخلي عن إشرافه					
66	يوجه الطالب إلى المسار السليم في البحث					
67	يعطل تقدم الطالب في بحثه بسبب تباطؤه في الاطلاع على العمل المنجز					

68- هل لديك اقتراحات أخرى تراها ضرورية في اشراف الأستاذ على الرسائل العلمية ؟

.....

.....

الباحثة تشكركم على تعاونكم وبارك الله فيكم

الملحق رقم (06) خاص بقياس ثبات الاستبيان

Corrélations

		far	zaw
far	Corrélation de Pearson	1	,951**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	30	30
zaw	Corrélation de Pearson	,951**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,961	64

الملحق رقم (07): نتائج التحليل الإحصائي باستعمال برنامج (22) spss

1- التكرارات والنسب المئوية لكل عبارة:Table de fréquences

ع1: يستخدم طرق التريس المناسبة لعرض المادة العلمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	7	2,5	2,5	2,5
	2,00	44	15,6	15,6	18,1
	3,00	20	7,1	7,1	25,2
	4,00	131	46,5	46,5	71,6
	5,00	80	28,4	28,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع2: يراعي الفروق الفردية بين الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	27	9,6	9,6	9,6
	2,00	59	20,9	20,9	30,5
	3,00	40	14,2	14,2	44,7
	4,00	110	39,0	39,0	83,7
	5,00	46	16,3	16,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع3: يثيرالدافعية للتعلم لدى الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	10	3,5	3,5	3,5
	2,00	50	17,7	17,7	21,3
	3,00	46	16,3	16,3	37,6
	4,00	94	33,3	33,3	70,9
	5,00	82	29,1	29,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع4: تنقصه الكفاية العلمية لإيصال المعنى لطلبته

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	16	5,7	5,7	5,7
	2,00	80	28,4	28,4	34,0
	3,00	64	22,7	22,7	56,7
	4,00	87	30,9	30,9	87,6
	5,00	35	12,4	12,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع5: يستعين بأمثلة توضيحية أثناء الشرح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	2,1	2,1	2,1
	2,00	15	5,3	5,3	7,4
	3,00	20	7,1	7,1	14,5
	4,00	130	46,1	46,1	60,6
	5,00	111	39,4	39,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع6: يقيد حرية الطلبة في المناقشة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	35	12,4	12,4	12,4
	2,00	54	19,1	19,1	31,6
	3,00	44	15,6	15,6	47,2
	4,00	91	32,3	32,3	79,4
	5,00	58	20,6	20,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع7: يوجه الطلبة نحو التعلم الذاتي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	2,1	2,1	2,1
	2,00	30	10,6	10,6	12,8
	3,00	35	12,4	12,4	25,2
	4,00	121	42,9	42,9	68,1
	5,00	90	31,9	31,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع8: ينوع في نبرات صوته للتأكيد على النقاط المهمة في الدرس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	8	2,8	2,8	2,8
	2,00	54	19,1	19,1	22,0
	3,00	42	14,9	14,9	36,9
	4,00	104	36,9	36,9	73,8
	5,00	74	26,2	26,2	100,0

	Total	282	100,0	100,0	

ع9: يحسن استخدام السبورة أثناء الشرح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	19	6,7	6,7	6,7
	2,00	43	15,2	15,2	22,0
	3,00	37	13,1	13,1	35,1
	4,00	95	33,7	33,7	68,8
	5,00	88	31,2	31,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع10: يبسط المفاهيم المعقدة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	2,1	2,1	2,1
	2,00	31	11,0	11,0	13,1
	3,00	28	9,9	9,9	23,0
	4,00	113	40,1	40,1	63,1
	5,00	104	36,9	36,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع11: يقدم عبارات تلخيصية في نهاية كل محاضرة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	29	10,3	10,3	10,3
	2,00	66	23,4	23,4	33,7
	3,00	29	10,3	10,3	44,0
	4,00	79	28,0	28,0	72,0
	5,00	79	28,0	28,0	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع12: يطبق أسلوب التعلم التعاوني بين الطلبة لانجاز العمل المطلوب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	7	2,5	2,5	2,5
	2,00	44	15,6	15,6	18,1
	3,00	49	17,4	17,4	35,5
	4,00	124	44,0	44,0	79,4
	5,00	58	20,6	20,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع13: يقدم المحاضرة بشكل ممل

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	33	11,7	11,7	11,7
	2,00	52	18,4	18,4	30,1
	3,00	58	20,6	20,6	50,7
	4,00	67	23,8	23,8	74,5
	5,00	72	25,5	25,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع14: يستخدم أسلوب المناقشة أثناء الشرح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	8	2,8	2,8	2,8
	2,00	37	13,1	13,1	16,0
	3,00	27	9,6	9,6	25,5
	4,00	132	46,8	46,8	72,3
	5,00	78	27,7	27,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع15: يستخدم تقنيات تعليمية متنوعة أثناء تقديم الدرس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	31	11,0	11,0	11,0
	2,00	42	14,9	14,9	25,9
	3,00	32	11,3	11,3	37,2
	4,00	97	34,4	34,4	71,6
	5,00	80	28,4	28,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع16: يتحدث بوتيرة سريعة أثناء الشرح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	29	10,3	10,3	10,3
	2,00	63	22,3	22,3	32,6
	3,00	55	19,5	19,5	52,1
	4,00	83	29,4	29,4	81,6
	5,00	52	18,4	18,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع17: يجيب بوضوح عن أسئلة الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	1,00	10	3,5	3,5	3,5
	2,00	39	13,8	13,8	17,4
	3,00	50	17,7	17,7	35,1
	4,00	93	33,0	33,0	68,1
	5,00	90	31,9	31,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع18: يحافظ على درجة مناسبة من الانضباط أثناء الدرس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	2	,7	,7	,7
	2,00	21	7,4	7,4	8,2
	3,00	30	10,6	10,6	18,8
	4,00	147	52,1	52,1	70,9
	5,00	82	29,1	29,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع19: يكثر من الأحاديث الخارجة عن موضوع الدرس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	30	10,6	10,6	10,6
	2,00	51	18,1	18,1	28,7
	3,00	59	20,9	20,9	49,6
	4,00	88	31,2	31,2	80,9
	5,00	54	19,1	19,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع20: يثير روح المنافسة بين الطلبة أثناء التدريس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	14	5,0	5,0	5,0
	2,00	61	21,6	21,6	26,6
	3,00	32	11,3	11,3	37,9
	4,00	100	35,5	35,5	73,4
	5,00	75	26,6	26,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع21: يفقد تحكمه في ذاته أثناء المواقف الاستفزازية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	33	11,7	11,7	11,7
	2,00	60	21,3	21,3	33,0

	3,00	44	15,6	15,6	48,6
	4,00	89	31,6	31,6	80,1
	5,00	56	19,9	19,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع22: يوفر مناخا تعليميا تسوده العلاقات الإنسانية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	12	4,3	4,3	4,3
	2,00	44	15,6	15,6	19,9
	3,00	50	17,7	17,7	37,6
	4,00	106	37,6	37,6	75,2
	5,00	70	24,8	24,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع23: يتعامل مع الطلبة باحترام

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	5	1,8	1,8	1,8
	2,00	16	5,7	5,7	7,4
	3,00	31	11,0	11,0	18,4
	4,00	99	35,1	35,1	53,5
	5,00	131	46,5	46,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع24: يسخر من الطلبة عندما يخطئون من حين لآخر

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	24	8,5	8,5	8,5
	2,00	38	13,5	13,5	22,0
	3,00	42	14,9	14,9	36,9
	4,00	67	23,8	23,8	60,6
	5,00	111	39,4	39,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع25: يصغي باهتمام لأسئلة الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	4	1,4	1,4	1,4
	2,00	29	10,3	10,3	11,7
	3,00	21	7,4	7,4	19,1
	4,00	112	39,7	39,7	58,9
	5,00	116	41,1	41,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع26: ينمي ثقة الطالب بنفسه أثناء الحوار

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	13	4,6	4,6	4,6
	2,00	44	15,6	15,6	20,2
	3,00	46	16,3	16,3	36,5
	4,00	95	33,7	33,7	70,2
	5,00	84	29,8	29,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع27: يستخدم العقاب الجماعي في حالة وقوع مشكلة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	19	6,7	6,7	6,7
	2,00	51	18,1	18,1	24,8
	3,00	55	19,5	19,5	44,3
	4,00	90	31,9	31,9	76,2
	5,00	67	23,8	23,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع28: لديه أسلوب تسلطي في اتخاذ القرار داخل القسم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	31	11,0	11,0	11,0
	2,00	62	22,0	22,0	33,0
	3,00	54	19,1	19,1	52,1
	4,00	72	25,5	25,5	77,7
	5,00	63	22,3	22,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع29: يتعامل بمرونة مع مشكلات الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	14	5,0	5,0	5,0
	2,00	40	14,2	14,2	19,1
	3,00	60	21,3	21,3	40,4
	4,00	118	41,8	41,8	82,3
	5,00	50	17,7	17,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع30: يصحح الأخطاء السلوكية التي تؤثر على تعلم الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	12	4,3	4,3	4,3

	2,00	40	14,2	14,2	18,4
	3,00	44	15,6	15,6	34,0
	4,00	127	45,0	45,0	79,1
	5,00	59	20,9	20,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع31: متحيز في تعامله مع الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	41	14,5	14,5	14,5
	2,00	54	19,1	19,1	33,7
	3,00	52	18,4	18,4	52,1
	4,00	55	19,5	19,5	71,6
	5,00	80	28,4	28,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع32: لديه مهارة في صياغة وتوجيه الأسئلة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	2,1	2,1	2,1
	2,00	34	12,1	12,1	14,2
	3,00	33	11,7	11,7	25,9
	4,00	125	44,3	44,3	70,2
	5,00	84	29,8	29,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع33: يشجع الطلبة في التعبير عن أفكارهم بحرية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	9	3,2	3,2	3,2
	2,00	48	17,0	17,0	20,2
	3,00	35	12,4	12,4	32,6
	4,00	99	35,1	35,1	67,7
	5,00	91	32,3	32,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع34: يواجه صعوبة في التصرف مع المواقف الطارئة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	17	6,0	6,0	6,0
	2,00	46	16,3	16,3	22,3
	3,00	74	26,2	26,2	48,6
	4,00	108	38,3	38,3	86,9

	5,00	37	13,1	13,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع35: يحرص على معرفة أسماء طلابه

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	21	7,4	7,4	7,4
	2,00	33	11,7	11,7	19,1
	3,00	36	12,8	12,8	31,9
	4,00	110	39,0	39,0	70,9
	5,00	82	29,1	29,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع36: يوضح مسبقا المعايير التي يقيم في ضوئها الطالب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	11	3,9	3,9	3,9
	2,00	18	6,4	6,4	10,3
	3,00	23	8,2	8,2	18,4
	4,00	124	44,0	44,0	62,4
	5,00	106	37,6	37,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع37: يرفض النقاش مع الطلبة حول علامات الاختبار

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	58	20,6	20,6	20,6
	2,00	52	18,4	18,4	39,0
	3,00	39	13,8	13,8	52,8
	4,00	97	34,4	34,4	87,2
	5,00	36	12,8	12,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع38: يوجه الطلاب نحو استخدام التقويم الذاتي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	16	5,7	5,7	5,7
	2,00	44	15,6	15,6	21,3
	3,00	63	22,3	22,3	43,6
	4,00	121	42,9	42,9	86,5
	5,00	38	13,5	13,5	100,0

	Total	282	100,0	100,0	

ع39: يعتمد على الاختبار كمصدر واحد لتقويم الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	30	10,6	10,6	10,6
	2,00	47	16,7	16,7	27,3
	3,00	36	12,8	12,8	40,1
	4,00	118	41,8	41,8	81,9
	5,00	51	18,1	18,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع40: ينوع في أسئلة الاختبار

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	17	6,0	6,0	6,0
	2,00	28	9,9	9,9	16,0
	3,00	23	8,2	8,2	24,1
	4,00	111	39,4	39,4	63,5
	5,00	103	36,5	36,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع41: يقدم الإجابة النموذجية أثناء تصحيح الاختبار

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	12	4,3	4,3	4,3
	2,00	20	7,1	7,1	11,3
	3,00	18	6,4	6,4	17,7
	4,00	115	40,8	40,8	58,5
	5,00	117	41,5	41,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع42: يقدم سلم التنقيط

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	8	2,8	2,8	2,8
	2,00	26	9,2	9,2	12,1
	3,00	16	5,7	5,7	17,7
	4,00	124	44,0	44,0	61,7
	5,00	108	38,3	38,3	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع43: يركز في تقويم الطالب على الجانب المعرفي دون الاهتمام بجوانب لتعلم الأخرى

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé

Valide	1,00	33	11,7	11,7	11,7
	2,00	65	23,0	23,0	34,8
	3,00	69	24,5	24,5	59,2
	4,00	79	28,0	28,0	87,2
	5,00	36	12,8	12,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع44: يوجه أسئلة لاختبار تحكم الطلبة في مكتسباتهم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	8	2,8	2,8	2,8
	2,00	39	13,8	13,8	16,7
	3,00	45	16,0	16,0	32,6
	4,00	135	47,9	47,9	80,5
	5,00	55	19,5	19,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع45: يقدم التعزيز الإيجابي أو السلبي عقب إجابة الطالب على السؤال المطروح

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	8	2,8	2,8	2,8
	2,00	49	17,4	17,4	20,2
	3,00	73	25,9	25,9	46,1
	4,00	115	40,8	40,8	86,9
	5,00	37	13,1	13,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع46: يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة بين الطلبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	16	5,7	5,7	5,7
	2,00	57	20,2	20,2	25,9
	3,00	58	20,6	20,6	46,5
	4,00	125	44,3	44,3	90,8
	5,00	26	9,2	9,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع47: يركز على أسئلة الحفظ في الاختبار

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	29	10,3	10,3	10,3
	2,00	53	18,8	18,8	29,1
	3,00	49	17,4	17,4	46,5
	4,00	98	34,8	34,8	81,2

	5,00	53	18,8	18,8	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع48: يبرز نقاط القوة لدى الطلبة بناء على نتائج التقويم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	14	5,0	5,0	5,0
	2,00	63	22,3	22,3	27,3
	3,00	60	21,3	21,3	48,6
	4,00	107	37,9	37,9	86,5
	5,00	38	13,5	13,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع49: يضع أسئلة الامتحان اعتباطيا دون ربطها بأهداف تعليمية محددة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	26	9,2	9,2	9,2
	2,00	34	12,1	12,1	21,3
	3,00	46	16,3	16,3	37,6
	4,00	89	31,6	31,6	69,1
	5,00	87	30,9	30,9	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع50: يخصص الأستاذ المشرف مواعيد منتظمة للقاء الطالب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	31	11,0	11,0	11,0
	2,00	42	14,9	14,9	25,9
	3,00	19	6,7	6,7	32,6
	4,00	93	33,0	33,0	65,6
	5,00	97	34,4	34,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع51: يتابع ما ينجزه الطالب من أعمال باهتمام

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	25	8,9	8,9	8,9
	2,00	52	18,4	18,4	27,3
	3,00	22	7,8	7,8	35,1
	4,00	81	28,7	28,7	63,8
	5,00	102	36,2	36,2	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع52: يوجه الطالب نحو مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع بحثه

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	16	5,7	5,7	5,7
	2,00	30	10,6	10,6	16,3
	3,00	22	7,8	7,8	24,1
	4,00	115	40,8	40,8	64,9
	5,00	99	35,1	35,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع53: يلزم الطالب بأعمال إضافية خارجة عن موضوع بحثه

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	23	8,2	8,2	8,2
	2,00	43	15,2	15,2	23,4
	3,00	40	14,2	14,2	37,6
	4,00	114	40,4	40,4	78,0
	5,00	62	22,0	22,0	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع54: يظهر الاهتمام بالطلبة عند مقابلتهم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	9	3,2	3,2	3,2
	2,00	29	10,3	10,3	13,5
	3,00	34	12,1	12,1	25,5
	4,00	111	39,4	39,4	64,9
	5,00	99	35,1	35,1	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع55: يؤكد على وضع خطة زمنية لجميع مراحل البحث

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	13	4,6	4,6	4,6
	2,00	48	17,0	17,0	21,6
	3,00	39	13,8	13,8	35,5
	4,00	112	39,7	39,7	75,2
	5,00	69	24,5	24,5	99,6
	43,00	1	,4	,4	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع56: يستخدم التقنيات الحديثة في التواصل مع الطالب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	22	7,8	7,8	7,8

	2,00	24	8,5	8,5	16,3
	3,00	24	8,5	8,5	24,8
	4,00	126	44,7	44,7	69,5
	5,00	86	30,5	30,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع57: ينشغل بمسؤوليات أخرى على حساب توجيه الطالب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	29	10,3	10,3	10,3
	2,00	52	18,4	18,4	28,7
	3,00	54	19,1	19,1	47,9
	4,00	66	23,4	23,4	71,3
	5,00	81	28,7	28,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع58: يوجه الطالب في اختيار الأدوات الأنسب لموضوع البحث

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	7	2,5	2,5	2,5
	2,00	32	11,3	11,3	13,8
	3,00	39	13,8	13,8	27,7
	4,00	132	46,8	46,8	74,5
	5,00	72	25,5	25,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع59: يعير الأستاذ للطالب بعض المراجع من مكتبته الخاصة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	25	8,9	8,9	8,9
	2,00	36	12,8	12,8	21,6
	3,00	37	13,1	13,1	34,8
	4,00	108	38,3	38,3	73,0
	5,00	76	27,0	27,0	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع60: يثير نوع من التعصب الفكري أثناء مناقشته مع الطالب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	22	7,8	7,8	7,8
	2,00	37	13,1	13,1	20,9
	3,00	41	14,5	14,5	35,5
	4,00	98	34,8	34,8	70,2
	5,00	84	29,8	29,8	100,0

	Total	282	100,0	100,0	

ع61: يحث الطالب على التزام الأمانة العلمية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	2,1	2,1	2,1
	2,00	16	5,7	5,7	7,8
	3,00	27	9,6	9,6	17,4
	4,00	121	42,9	42,9	60,3
	5,00	112	39,7	39,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع62: يهدد الطالب في التخلي عن إشرافه

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	20	7,1	7,1	7,1
	2,00	29	10,3	10,3	17,4
	3,00	27	9,6	9,6	27,0
	4,00	83	29,4	29,4	56,4
	5,00	123	43,6	43,6	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع63: يوجه الطالب إلى المسار السليم في البحث

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	2,1	2,1	2,1
	2,00	24	8,5	8,5	10,6
	3,00	27	9,6	9,6	20,2
	4,00	125	44,3	44,3	64,5
	5,00	100	35,5	35,5	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

ع64: يعطل تقدم الطالب في بحثه بسبب تباطؤه في الاطلاع على العمل المنجز

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	47	16,7	16,7	16,7
	2,00	40	14,2	14,2	30,9
	3,00	46	16,3	16,3	47,2
	4,00	54	19,1	19,1	66,3
	5,00	95	33,7	33,7	100,0
	Total	282	100,0	100,0	

2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الممثلة في استجابات أفراد العينة نحو إجمالي الممارسات باستخدام spss

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=الممارسات
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
إجمالي الممارسات	282	2,03	4,97	3,6382	,62449
N valide (liste)	282				

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
س1	282	3,8262	1,08448
س2	282	3,3156	1,24121
س3	282	3,6667	1,17305
س4	282	3,1596	1,13786
س5	282	4,1525	,92117
س6	282	3,2943	1,32398
س7	282	3,9184	1,02829
س8	282	3,6454	1,14522
س9	282	3,6738	1,24847
س10	282	3,9858	1,05024
س11	282	3,4007	1,37559
س12	282	3,6454	1,05125
س13	282	3,3298	1,34499
س14	282	3,8333	1,06241
س15	282	3,5426	1,33391
س16	282	3,2340	1,27186
س17	282	3,7589	1,14687
س18	282	4,0142	,87256
س19	282	3,3972	2,12385
س20	282	3,5709	1,22994
س21	282	3,2660	1,31384
س22	282	3,6312	1,14071
س23	282	4,1879	,96383
س24	282	3,7199	1,33242
س25	282	4,0887	1,01024
س26	282	3,6844	1,18549

س27	282	3,4787	1,22311
س28	282	3,2624	1,32130
س29	282	3,5319	1,09058
س30	282	3,6418	1,09158
س31	282	3,2801	1,42533
س32	282	3,8759	1,03782
س33	282	3,7624	1,16760
س34	282	3,4610	2,07173
س35	282	3,7057	1,21464
س36	282	4,0496	1,03206
س37	282	3,0035	1,36686
س38	282	3,4291	1,08218
س39	282	3,4007	1,25661
س40	282	3,9043	1,17570
س41	282	4,0816	1,06901
س42	282	4,0567	1,03169
س43	282	3,0709	1,22050
س44	282	3,6738	1,02978
س45	282	3,4397	1,01497
س46	282	3,3121	1,07137
س47	282	3,3298	1,26312
س48	282	3,3262	1,11283
س49	282	3,6277	1,28488
س50	282	3,6489	1,37109
س51	282	3,6489	1,36328
س52	282	3,8901	1,16532
س53	282	3,5284	1,22005
س54	282	3,9291	1,08136
س55	282	3,7660	2,61569
س56	282	3,8156	1,18474
س57	282	3,4184	1,34538
س58	282	3,8156	1,02010
س59	282	3,6170	1,25224
س60	282	3,6560	1,24797
س61	282	4,1241	,94823
س62	282	3,9220	1,25741
س63	282	4,0248	,99255
س64	282	3,3901	1,48431
التدريس	282	3,6108	,69170
القسم	282	3,6422	,73854
التقويم	282	3,5504	,61611
الإشراف	282	3,7463	,79453
N valide (liste)	282		

3- نتائج اختبار"ت" t.test للفروق في متوسط اتجاهات الطلبة نحو الممارسات البيداغوجية حسب متغير الجنس باستخدام spss

T-TEST GROUPS=الجنس(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=الإشراف التقويم القسم التدريس
/CRITERIA=CI(.95).

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التدريس	ذكر	84	3,5126	,75803	,08271
	انثى	198	3,6524	,65918	,04685
إدارة القسم	ذكر	84	3,6144	,76073	,08300
	انثى	198	3,6540	,73057	,05192
التقويم	ذكر	84	3,4617	,62776	,06849
	انثى	198	3,5880	,60881	,04327
الإشراف	ذكر	84	3,6643	,83744	,09137
	انثى	198	3,7811	,77517	,05509

/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES= الممارسة
/CRITERIA=CI(.95).

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مجموع الممارسات	ذكر	84	3,5657	,66548	,07261
	انثى	198	3,6690	,60539	,04302

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur	Intervalle de confiance de la différence à 95 %

								standard	Inférieur	Supérieur
مجموع الممارسات	Hypothèse de variances égales	1,056	,305	-1,272	280	,205	-,10329	,08123	-,26319	,05660
	Hypothèse de variances inégales			-1,224	144,03	,223	-,10329	,08440	-,27011	,06353

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	Ddl
التدريس	Hypothèse de variances égales	3,209	,074	-1,556	280
	Hypothèse de variances inégales			-1,471	138,779
إدارة القسم	Hypothèse de variances égales	,204	,652	-,411	280
	Hypothèse de variances inégales			-,405	150,922
التقويم	Hypothèse de variances égales	,124	,725	-1,578	280
	Hypothèse de variances inégales			-1,559	152,239
الإشراف	Hypothèse de variances égales	,456	,500	-1,130	280
	Hypothèse de variances inégales			-1,095	146,170

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
التدريس	Hypothèse de variances égales	,121	-,13980	,08984	-,31665
	Hypothèse de variances inégales	,144	-,13980	,09505	-,32774
إدارة القسم	Hypothèse de variances égales	,681	-,03962	,09631	-,22921
	Hypothèse de variances inégales	,686	-,03962	,09790	-,23306

التقويم	Hypothèse de variances égales	,116	-,12629	,08001	-,28379
	Hypothèse de variances inégales	,121	-,12629	,08101	-,28635
الإشراف	Hypothèse de variances égales	,259	-,11686	,10341	-,32041
	Hypothèse de variances inégales	,275	-,11686	,10669	-,32772

4- نتائج تحليل التباين الأحادي one-way Anova للفروق في تقديرات أفراد العينة لأبعاد الاستبيان حسب متغير الكلية باستخدام spss

```
ONEWAY التدريس التقويم الإشراف BY الكلية
  /MISSING ANALYSIS.
```

Descriptives

الأبعـاد		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne: Borne inférieure	Borne supérieure	Minimum	Maximum
التدريس	تكنولوجيا	77	3,5676	,70613	,08047	3,4073	3,7279	2,06	4,82
	علوم	103	3,7053	,72126	,07107	3,5643	3,8463	2,18	5,00
	سياسية علوم و حقوق	20	3,5706	,74994	,16769	3,2196	3,9216	1,88	4,71
	ولغات آداب	32	3,7757	,64567	,11414	3,5429	4,0085	2,29	4,82
	علوم و تجارية و اقتصادية علوم التسيير	23	3,5269	,56071	,11692	3,2844	3,7693	2,71	4,76
	انسانية و اجتماعية علوم	27	3,2789	,54978	,10581	3,0614	3,4964	2,53	4,82
	Total	282	3,6108	,69170	,04119	3,5297	3,6918	1,88	5,00
إدارة القسم	تكنولوجيا	77	3,6097	,74568	,08498	3,4404	3,7789	2,00	4,83
	علوم	103	3,7222	,78471	,07732	3,5689	3,8756	1,94	4,94
	سياسية علوم و حقوق	20	3,7306	,86730	,19393	3,3246	4,1365	1,50	4,67
	ولغات آداب	32	3,6701	,68565	,12121	3,4229	3,9173	2,06	4,89
	علوم و تجارية و اقتصادية علوم التسيير	23	3,5217	,51322	,10701	3,2998	3,7437	2,89	4,56
	انسانية و اجتماعية علوم	27	3,4342	,65391	,12584	3,1755	3,6928	2,39	4,78
	Total	282	3,6422	,73854	,04398	3,5557	3,7288	1,50	4,94
التقويم	تكنولوجيا	77	3,4833	,57000	,06496	3,3539	3,6127	2,07	4,64
	علوم	103	3,6436	,62546	,06163	3,5213	3,7658	1,64	4,79
	سياسية علوم و حقوق	20	3,5179	,61089	,13660	3,2320	3,8038	2,07	4,57
	ولغات آداب	32	3,6004	,66584	,11770	3,3604	3,8405	1,79	4,93
	علوم و تجارية و اقتصادية علوم التسيير	23	3,6615	,54280	,11318	3,4268	3,8962	2,64	4,50

	انسانية و اجتماعية علوم	27	3,2566	,64446	,12403	3,0017	3,5116	2,00	4,93
	Total	282	3,5504	,61611	,03669	3,4782	3,6226	1,64	4,93
الإشراف	تكنولوجيا	77	3,6693	,82394	,09390	3,4823	3,8563	1,80	7,00
	علوم	103	3,8919	,73286	,07221	3,7487	4,0351	1,93	5,00
	سياسية علوم و حقوق	20	4,1267	,71243	,15930	3,7932	4,4601	2,60	5,00
	ولغات آداب	32	3,8104	,65563	,11590	3,5740	4,0468	2,47	4,73
	علوم و تجارية و اقتصادية علوم التسيير	23	3,3449	,98671	,20574	2,9182	3,7716	1,73	4,93
	انسانية و اجتماعية علوم	27	3,3951	,73168	,14081	3,1056	3,6845	2,07	4,87
	Total	282	3,7463	,79453	,04731	3,6532	3,8395	1,73	7,00

Tests de normalité

الكلية		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
		Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
التدريس	تكنولوجيا	,127	77	,004	,962	77	,023
	علوم	,097	103	,018	,956	103	,002
	سياسية علوم و حقوق	,102	20	,200*	,962	20	,586
	ولغات آداب	,105	32	,200*	,966	32	,391
	التسيير علوم و تجارية و اقتصادية علوم	,107	23	,200*	,960	23	,464
	انسانية و اجتماعية علوم	,174	27	,035	,915	27	,030
إدارة القسم	تكنولوجيا	,145	77	,000	,931	77	,000
	علوم	,108	103	,005	,944	103	,000
	سياسية علوم و حقوق	,170	20	,132	,883	20	,020
	ولغات آداب	,094	32	,200*	,968	32	,446
	التسيير علوم و تجارية و اقتصادية علوم	,118	23	,200*	,932	23	,122
	انسانية و اجتماعية علوم	,134	27	,200*	,963	27	,435
التقويم	تكنولوجيا	,092	77	,173	,975	77	,128
	علوم	,079	103	,116	,967	103	,011
	سياسية علوم و حقوق	,181	20	,085	,946	20	,305
	ولغات آداب	,109	32	,200*	,972	32	,544
	التسيير علوم و تجارية و اقتصادية علوم	,095	23	,200*	,956	23	,389
	انسانية و اجتماعية علوم	,095	27	,200*	,980	27	,851
الإشراف	تكنولوجيا	,100	77	,054	,943	77	,002
	علوم	,161	103	,000	,942	103	,000
	سياسية علوم و حقوق	,114	20	,200*	,919	20	,096
	ولغات آداب	,130	32	,183	,926	32	,031
	التسيير علوم و تجارية و اقتصادية علوم	,150	23	,195	,946	23	,238
	انسانية و اجتماعية علوم	,109	27	,200*	,969	27	,588

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. correction de signification de Lilliefors

Test d'homogénéité des variances

	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
التدريس	1,799	5	276	,113
القسم	2,320	5	276	,044
التقويم	,191	5	276	,966
الإشراف	1,459	5	276	,203

ONEWAY الإشراف التقويم القسم التدريس BY الكلية
/MISSING ANALYSIS.

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
التدريس	Intergroupes	5,103	5	1,021	2,178	,057
	Intragroupes	129,342	276	,469		
	Total	134,445	281			
إدارة القسم	Intergroupes	2,425	5	,485	,887	,490
	Intragroupes	150,845	276	,547		
	Total	153,270	281			
التقويم	Intergroupes	3,956	5	,791	2,126	,063
	Intragroupes	102,710	276	,372		
	Total	106,666	281			
الإشراف	Intergroupes	12,702	5	2,540	4,258	,001
	Intragroupes	164,686	276	,597		
	Total	177,388	281			

5- نتائج تحليل التباين الأحادي one-way Anova للفروق في تقديرات أفراد العينة لأبعاد الاستبيان حسب متغير لغة التدريس باستخدام spss

ONEWAY التدريس القسم التقويم الإشراف BY لغةالتدريس
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

الأبعاد		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne	
						Borne inférieure	Borne supérieure
التدريس	عربية	88	3,5060	,63496	,06769	3,3715	3,6406
	فرنسية	181	3,6380	,71578	,05320	3,5330	3,7429
	فرنسية-عربية	8	4,0809	,60230	,21295	3,5773	4,5844
	أخرى	5	3,7176	,64893	,29021	2,9119	4,5234
	Total	282	3,6108	,69170	,04119	3,5297	3,6918
إدارة القسم	عربية	88	3,5783	,68611	,07314	3,4329	3,7237
	فرنسية	181	3,6599	,77122	,05732	3,5468	3,7730
	فرنسية-عربية	8	4,0486	,56143	,19849	3,5792	4,5180
	أخرى	5	3,4778	,54234	,24254	2,8044	4,1512
	Total	282	3,6422	,73854	,04398	3,5557	3,7288
التقويم	عربية	88	3,4976	,61821	,06590	3,3666	3,6286
	فرنسية	181	3,5624	,62102	,04616	3,4713	3,6534
	فرنسية-عربية	8	4,0179	,29759	,10521	3,7691	4,2666
	أخرى	5	3,3000	,51110	,22857	2,6654	3,9346
	Total	282	3,5504	,61611	,03669	3,4782	3,6226
الإشراف	عربية	88	3,6106	,84436	,09001	3,4317	3,7895
	فرنسية	181	3,7875	,76970	,05721	3,6746	3,9004
	فرنسية-عربية	8	4,3917	,43707	,15453	4,0263	4,7571
	أخرى	5	3,6133	,71399	,31930	2,7268	4,4999
	Total	282	3,7463	,79453	,04731	3,6532	3,8395

ONE WAY التدريس القسم التقويم الإشراف BY لغةالتدريس
/MISSING ANALYSIS.

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
التدريس	Intergroupes	2,925	3	,975	2,061	,106
	Intragroupes	131,520	278	,473		
	Total	134,445	281			
إدارة	Intergroupes	1,873	3	,624	1,146	,331

القسم	Intragroupes	151,397	278	,545		
	Total	153,270	281			
التقويم	Intergroupes	2,333	3	,778	2,072	,104
	Intragroupes	104,333	278	,375		
	Total	106,666	281			
الإشراف	Intergroupes	5,348	3	1,783	2,880	,036
	Intragroupes	172,040	278	,619		
	Total	177,388	281			

ملخص الدراسة

الملخص:

تناولت هذه الدراسة موضوع تقييم الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي من خلال اتجاهات الطلبة، باعتبار الأستاذ من أهم الفاعلين في العملية التعليمية بالجامعة. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة اتجاهات الطلبة نحو هذه الممارسات التي تخص عملية التدريس، إدارة القسم، تقويم الطالب، الإشراف على الرسائل العلمية. إضافة إلى ذلك فقد هدفت إلى محاولة الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائيا بين هذه الاتجاهات تعزى للمتغيرات (الجنس، الكلية، لغة التدريس).

وانطلاقا من طبيعة الموضوع فقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي. وقد شملت عينة الدراسة (282) مفردة من طلبة السنة الثانية ماستر بجامعة 20 أوت 1955 بسكيكدة للسنة الجامعية 2017/2016، موزعين على جميع كليات الجامعة، حيث تم اختيارهم بواسطة العينة العشوائية الطبقية. وللتحقق من الفرضيات المطروحة قمنا بإعداد استبيان موجه إلى الطلبة يتضمن (64) عبارة تتدرج على سلم لكرت خماسي البدائل، وموزعة على أربعة أبعاد ممثلة لمفهوم الممارسات البيداغوجية، كما اشتمل الاستبيان على أربعة أسئلة مفتوحة. ومن أجل معالجة النتائج التي أسفر عليها التطبيق الميداني لأداة الدراسة، تمت الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V22)، حيث استخدمنا الأساليب الإحصائية المتمثلة في: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون، معامل ألفاكرونباخ، اختبار "ت" T.Test ، تحليل التباين الأحادي One way anova.

وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

– أن تقييم الطلبة للممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي من خلال اتجاهاتهم جاءت بدرجة موافقة معتبرة، حيث سجلت وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو ما يقوم به أساتذة جامعة سكيكدة إن كان على المستوى العام للممارسات، أو ما تعلق بكل بعد من أبعادها.

– كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات طلبة جامعة سكيكدة نحو الممارسات البيداغوجية لدى الأستاذ الجامعي، تعزى لمتغير الجنس ومتغير الكلية، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير لغة التدريس.

إن النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية تدل على أن الأستاذ بجامعة سكيكدة يقوم بدور فعال في جعل النشاطات البيداغوجية التي يمارسها ذات منفعة، وتعود بالفائدة العلمية على المتعلمين لضمان فعالية المنتوج الجامعي في الوسط المهني.

ودائما تبقى الحاجة الملحة في زيادة الاهتمام بالأستاذ وتلبية مطالبه من الأولويات، وذلك من أجل مواكبة مختلف المستجدات الطارئة في المجال المعرفي والعلمي، حتى يرتقي بأدائه إلى مستوى الجودة التعليمية ويقدم أفضل ما لديه من إمكانيات.

Résumé

Cette étude traite de l'évaluation des pratiques pédagogiques de l'enseignant universitaire à travers les attitudes des étudiants, car l'enseignant est l'un des acteurs les plus importants dans le processus éducatif à l'université. L'étude visait à identifier la nature des attitudes des étudiants à l'égard de ces pratiques liées au processus d'enseignement, à la gestion de classe, à l'évaluation des étudiants et à la supervision des mémoires scientifiques. En outre, elle visait à tenter de découvrir l'ampleur des différences statistiquement significatives entre ces tendances inhérentes à certaines variables (sexe, faculté, langue d'enseignement).

Pour traiter de ce sujet, l'approche descriptive a été retenue. L'échantillon de l'étude comprenait (282) étudiants de deuxième année Master à l'Université du 20 août 1955 de Skikda pour l'année universitaire 2016/2017, répartis entre toutes les facultés de l'université, où ils ont été choisis par échantillonnage aléatoire stratifié. Afin de vérifier les hypothèses présentées, nous avons préparé un questionnaire adressé aux étudiants comprenant (64) phrases , progressivement disposées sur une échelle de cinq alternatives(échelle de Likert), et réparties sur quatre dimensions représentant le concept de pratiques pédagogiques. Le questionnaire comprenait également quatre questions ouvertes. Afin de traiter les résultats de l'application sur le terrain de l'étude, le programme Statistical Package for Social Sciences (SPSS V22) a été utilisé, dont les méthodes statistiques représentées par : fréquences et pourcentages, moyennes arithmétiques et écarts types, coefficient de corrélation de Pearson, coefficient Alpha de Cronbach, T.Test et analyse de variance à sens unique One-way Anova.

Après traitement statistique des données, les résultats suivants ont été obtenus :

- L'évaluation par les étudiants des pratiques pédagogiques du professeur à travers leurs attitudes a montré un degré d'approbation considérable, selon les tendances positives enregistrées en rapport avec ce que font les enseignants de l'Université de Skikda, que ce soit au niveau général des pratiques, ou à celui lié à chacune des autres dimensions.

- Les résultats de l'étude ont également révélé qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les attitudes des étudiants de Skikda envers les pratiques pédagogiques du professeur d'université, en ce qui concerne la variable 'sexe' et la variable 'faculté', alors qu'il existe des différences statistiquement significatives relatives à la variable 'langue d'enseignement'.

Les résultats obtenus dans la présente étude indiquent que les enseignants de l'Université de Skikda jouent un rôle efficace en rendant les activités pédagogiques qu'ils pratiquent bénéfiques et scientifiquement avantageuses pour les apprenants assurant de fait l'efficacité du produit universitaire dans l'environnement professionnel.

Comme il demeure impérieux pour ces enseignants de toujours se documenter et de se tenir au courant de toutes les évolutions de la connaissance scientifique, afin d'améliorer en permanence la qualité du processus éducatif dont ils ont la charge et ainsi offrir le meilleur de leur potentiel.

ملخص الدراسة

Abstract

This study deals with the evaluation of the teaching practices of the university teacher through the attitudes of the students, because the teacher is one of the most important actors in the educational process at the university. The study aimed to identify the nature of student attitudes towards these practices related to the teaching process, Classroom management, student assessment and supervision of scientific dissertations. In addition, it aimed to try to discover the magnitude of statistically significant differences between these trends inherent in certain variables (gender, faculty, language of instruction).

To deal with this subject, the descriptive approach was adopted. The study sample included (282) second year Masters students at the University of August 20, 1955 Skikda for the academic year 2016/2017, distributed among all faculties of the university, where they were chosen by stratified random sampling. In order to verify the hypotheses presented, we prepared a questionnaire addressed to the students comprising (64) sentences, progressively arranged on a scale of five alternatives (Likert scale), and distributed over four dimensions representing the concept of teaching practices. The questionnaire also included four open questions. In order to process the results of the field application of the study, the Statistical Package for Social Sciences (SPSS V22) program was used, including statistical methods represented by: frequencies and percentages, arithmetic means and standard deviations, coefficient Pearson correlation coefficient, Cronbach's Alpha coefficient, T. Test, One-way analysis of variance Anova.

After statistical processing of the data, the following results were obtained:

- The evaluation by the students of the teaching practices of the teacher through their attitudes showed a considerable degree of approval, according to the positive trends recorded in relation to what the teachers of the University of Skikda do, whether at the level of general practices, or at that related to each of the other dimensions.

- The results of the study also revealed that there are no statistically significant differences in the attitudes of Skikda students towards the teaching practices of the university teacher, with regard to the variable 'gender' and the variable 'faculty', while there are statistically significant differences related to the variable 'language of instruction'.

The results obtained in the present study indicate that the teachers of the University of Skikda play an effective role in making the educational activities that they practice beneficial and scientifically advantageous for the learners ensuring the effectiveness of the university product in the professional environment.

As it remains imperative for these teachers to always document themselves and keep abreast of all developments in scientific knowledge, in order to constantly improve the quality of the educational process for which they are responsible and thus offer the best of their potential .