جامعة ابن خلدون تيارت

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مذكرة مكملة لنيل شهـــــادة ماستر الطور الثاني ل.م.د

في علم اجتماع الاتصال

إستراتيجية تكوين الأساتذة الجامعيين حديثي التوظيف ودورها في تفعيل العملية الاتصالية داخل الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية بجامعة ابن خلدون – تيارت–

الطالبان :

بن عسلة مصطفى كريم

روان أحمد

الإشراف:

بداوي سميرة

لجنـــــــة المناقشـــــــــة

الأستاذ (ة)	الرتبة	الصفة
داود عمر	أستاذ محاضر –أ–	رئيسا
بداوي سميرة	أستاذ محاضر –أ–	مشرفا ومقررا
مكناس مختارية	أستاذ محاضر –ب–	مناقشا

السنة الجامعية: 2021–2022

شكـــــــر وامتنان

يقول تعالى [رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ] النمل، الأية19

ويقول ﷺ " لا يشكر الله من لا يشكر الناس" رواه أحمد وأبو داود والبخاري

بداية نشكر الله عز وجل على ما تفضل به علينا من فضل ونعم وإحسان وتوفيق من عنده.

كما نتقدم بجزيل الشكر والامتنان والعرفان لأستاذتنا الفاضلة الأستاذة بداوي سميرة على إشرافها على هذه المذكرة ولما أسدته لنا من توجيهات وإرشادات ونصائح وكانت لنا نعم المرشد والموجه داعيين المولى عز وجل أن يلبسها لباس الصحة والعافية.

كما نتقدم بخالص الشكر إلى اللجنة المناقشة التي تفضلت بقبول مناقشة هذا العمل وتقييمه.

وشكر خاص للدكتور قمو أمحمد نظير مساعدته لنا في البحث خاصة في الجانب الميداني

كما نتقدم بالشكر والإعتراف بالجميل لكل أساتذة قسم علم الاجتماع اعترافا بفضلهم علينا فيما تعلمناه منهم خلال سنوات الدراسة، فقد كانوا نعم الأساتذة ونعم الموجهين.

وفي الأخير نشكر كل من ساهم وعمل على مساعدتنا ماديا ومعنويا في إنجاز هذه المذكرة.

إهـــداء

إلى والديّ اللّذَيْنِ ربّياني صغيرًا وحَمَلا همّي كبيرًا وقدّما لي كثيرًا.. وإلى كلّ والِدَين لم تكتَحِل عيونُهُما برؤية بريقِ التّتويج في عيون أبنائهم ..إلى إخوانِيَ الكِرام.. وأختَيَّ العزيزتين: فاطمة وأسماء

إلى أُناسٍ كان لي حظٌّ عظيمٌ إذ تعرفت إليهم.. أُناسٌ من فرطِ نقائهم لكأنّهم قطرات ماءٍ عذبٍ زُلال.. أُناسٌ لم أجد نفسي إلّا حين وجدتُهم، أصدقاء الجامعة، زملاء نادي مالك بن نبي، وجنود الفيدرالية الوطنية الجزائرية للتوحد.. جنود الخفاء والعلن .

إلى أساتذتيَ الأفاضل الذين زادَنا الله عِلمًا بفضلهم ..إلى أُستاذتيَ المشرِفة التي كانت السبب الذاتيّ الوحيد الذي دفعني لاختيار هذا الموضوع ومن ثَمّ إنجازِه والتي لم تسمح لي بذكر هذا السبب ضمن أسباب اختيار البحث الذاتيّة.. وقد أثبتت لي أثناء إشرافها أنني لم أخطئ الاختيار

إليّ أنا.. إلى نفسيَ الحقيقيّة التي وجدتُها ذات لحظةٍ قرّرتُ فيها أن أقرأ باسم ربّيَ الذي خلق.

وإلى صديقي مصطفى الذي كان له نصيبُ الأسدِ من تعبِ هذه المذكّرة .

أحمد روان

إهـــداء

إليكي أيتها الجوهرة الغالية اليكي يا صاحبة النبع الصافي للتي مسحت دمعتي وغسلت حضرتي للتي أطعمتني وسقتني بيديها لمن جعلت صدرها مسكنا لي وعينها حارسة لي أهدي إليك هذا العمل حفظك الله أماه.

الى من غرس فيا بذرة العلم وتعهدني بجميل العطف وشبعني على الجد والاجتهاد الى مثلي الاعلى ونبراسي الذي بضونه أهتدي الى والدي العزيز أدامه الله وحفظه لنا

الى أستاذتي المشرفة التي لم نكفها حقها في الشكر نهدي لك ثمرة هذا العمل وجزاك الله عنا كل الجزاء

الى كل إخوتي الذين يشتد بهم عضدي حفظكم الله وأدامكم سندا لي

الى من كانت لي نعم السند والمعين الى نصفي الثاني بشرى حفظها الله لي

الى كل صغار العائلة الأميرة رونق وسيرين كوثر هاجر زكريا حسن وحسين أدام الله عليكم الصحة والعافية

الى كل أصدقائي الذين لن تسعهم هذه الصفحات ألبسكم الله لباس الصحة والعافية

الى طاقم جمعية العلا حفظكم الله وسدد خطاكم

الى صديقي والمناضل معي في هذه المذكرة أحمد

الى كل طالب علم

مصطفى كريم

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	**العينة حسب متغير الجنس**	76
02	**العينة حسب متغير الرتبة العلمية**	76
03	**العينة حسب متغير الخبرة العلمية**	77
04	**العينة حسب متغير الشهادة العلمية**	78
05	**عملية التواصل بين الأساتذة**	78
06	**نوع الاتصال السائد داخل الجامعة**	79
07	**وجود العراقيل التي تصعب العملية الاتصالية**	79
08	**وجود العراقيل التي تصعب العملية الاتصالية**	80
09	**الاضافات المقدمة التي تحد من الصعوبات التي تواجه العملية الاتصالية**	80
10	**الوسائل المعتمدة لتحقيق العملية الاتصالية داخل الجامعة**	81
11	**وسائل العملية الاتصالية داخل الجامعة**	81
12	**طريقة التواصل مع الادارة من طرف الاساتذة**	82
13	**تقييم عملية الاتصالية داخل الجامعة**	82
14	**عملية المشاركة في عروض التكوين**	83
15	**نوع التكوين**	83
16	**المدة الزمنية للتكوين**	84
17	**الرضا عن المدة الزمنية للتكوين.**	84
18	**تصورات الاساتذة حول عروض وبرامج التكوين.**	85
19	**الصعوبات والمشاكل التي يتعرض لها الأستاذ المتكون**	85
20	**يوضح الاستفادة من مدة التكوين**	86
21	**الأماكن التي تم زيارتها خلال فترة التكوين**	86
22	**المشاركات العلمية في مكان التكوين:**	87
23	**برنامج الاستفادة من التكوين**	87
24	**انطباع المتكونين حول مركز التكوين**	88
25	**هل لدى الاستاذ المكون القدرة الكافية على استحضار المعلومات والافكار وعرضها أثناء المحاضرة**	88
26	**التساؤل حول العدد الكافي للأساتذة المكونين لتغطية الأماكن البيداغوجية**	89
27	**فتح الاساتذة المكونين المجال لطرح الاسئلة وتبادل الآراء والنقاش أثناء دورة التكوين**	89
28	**عدم فتح الأساتذة للنقاش وطرح الأسئلة**	90
29	**الاكتظاظ في صفوف الطلبة يشكل عائقا أمام جودة التكوين الحضوري**	90

30	توفر الجامعة على مكتبة ثرية ...	91
31	معيقات التكوين الحضوري	91
32	مدى الاهتمام بالتكوين عن بعد ومدى اثارته	92
33	هل تعتبر التكوين عن بعد حلا بديلا عن التكوين الحضوري	92
34	هل التكوين عن بعد في حد ذاته عائقا أمام جودة التكوين	93
35	معيقات التكوين	93
36	معيقات التكوين عن بعد	96

مقدمـــــــــــــة

يحظى التعليم العالي باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة باعتباره المصدر الذي يمد المجتمع بالطاقات البشرية التي يحتاج إليها للنهوض، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بمجالات التطور كافة، ويساهم أيضا في نشر المعرفة من خلال عملية التدريس وتطبيق مناهج المعرفة في حل المشكلات الاجتماعية من خلال الأبحاث والدراسات التي يقدمها.

ونظرا لهذه الأهمية التي يحظى بها التعليم العالي، كان للتكوين دور هام في تخريج الكفاءات الأكاديمية التي تقوم على عاتقها مسؤولية النهوض بالجامعة وبقطاع التعليم العالي والمساهمة في تحقيق القفزة النوعية وتقديم الإضافة اللازمة إلى هذا المجال، ومن بين أهم ما يجب تقديمه من إضافة تفعيل العملية الاتصالية داخل الجامعة حيث يعتبر الاتصال أهم عنصر لاستمرار العمل ومواصلة الإنتاج وتصدير الكفاءات والمساهمة، ليس في النهوض بالجامعة فقط، وإنما بالمجتمع ككُل.

ونحن نسعى في دراستنا هذه لإظهار مدى أهمية التكوين وما يمكن أن يعود به من فائدة على منظومة التعليم العالي والجامعة الجزائرية، كيفية مساهمة التكوين في تفعيل العملية الاتصالية داخل الجامعة، والتمكن من معرفة تداعيات وانعكاسات ضعف التكوين على المحيط الجامعي.

وكان ذلك على شكل فرضيتين عامتين، عالجت الأولى كيف يمكن للتكوين البيداغوجي أن يساهم في تحسين العملية الاتصالية داخل الجامعة، أما الثانية فعالجت كيف يتسبب ضعف التكوين في زيادة الفجوة الاتصالية داخل الجامعة.

ومن أجل الإحاطة بالموضوع قدر الإمكان تم تقسيم البحث إلى فصولٍ عِدّةٍ، فتطرقنا في أول فصل وهو الفصل المنهجي إلى إشكالية البحث وما يصاحبها من ذكر لأسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة وأهميتها وأهم المفاهيم المتعلقة بها.

أما الفصل الثاني فقد تَمَّت عَنْوَنَته ب: "التكوين الجامعي" حيث تطرقنا فيه إلى تعريف التكوين الجامعي ومراحل تطوره تاريخيا وأسسه وأنماطه، وواقعه ومشكلاته....

ثم الفصل الثالث المتعلق بالتكوين وعلاقته بالعملية الاتصالية.. حيث تناول المبحث الأول ماهية الاتصال وجاء في المبحث الثاني الاتصال البيداغوجي وفي أخر مبحث التكوين والعملية الاتصالية.

أما الجانب الميداني فقد تمثل في الإطار التطبيقي للدراسة الذي تناولنا فيه والدراسة الاستطلاعية الدراسة الزمانية والمكانية والبشرية المنهج المستخدم في الدراسة ، ثم تقديم النتائج والتحليل العام للنتائج.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراســـــة

أولا: أسباب اختيار الموضوع:

يعود سبب اختيارنا لدراسة الموضوع التالي إلى عدة أسباب وقد انقسمت هذه الأسباب إلى :

1. أسباب ذاتية :

- الرغبة الذاتية في دراسة الموضوع.
- الاهتمام الشخصي بموضوع التكوين والرغبة في الاطلاع عليه ومعرفة مدى ضرورة هذه العملية في الجامعة.
- حسب طبيعة التخصص "**علم اجتماع الاتصال**" كون العملية الاتصالية من أهم الموضوعات في هذا التخصص.

2. أسباب موضوعية:

- البحث والاهتمام بالقضايا التي تخص الأستاذ وبرامج التكوين الجامعي.
- الصعوبات التي تعترض التكوين الجامعي.
- قلة الدراسات المتعلقة بتكوين الأستاذ الجامعي على حد اطلاعنا.
- التعرف على مدى فاعلية التكوين الجامعي في تحسين العملية الاتصالية بيداغوجيا.
- محاولة التعرف على مدى إسهام تكوين الأستاذ في تقديم رسالته.
- التعرف على مدى تطبيق الوزارة لبرامج التكوين والاعتماد عليها في تحسين أداء الأستاذ.

ثانيا: أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

- الرغبة في معرفة محتوى برامج التكوين الجامعي وتحليلها ومدى فاعليتها.
- معرفة هل إذا كان للتكوين الجيد علاقة بالعملية الاتصالية البيداغوجية من ناحية الجودة، وفي حالة وجود العلاقة كيف يمكن استغلال برامج التكوين في تحسين العملية الاتصالية.
- تحديد جودة استراتيجية تكوين الأساتذة الجامعيين.
- معرفة أثر التكوين الجامعي لدى الأستاذ الجامعي.

ثالثا: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة مدى جودة برامج التكوين المعتمدة في الجامعة الجزائرية، ومدى فاعليتها في تحسين مستوى الأستاذ الجامعي الذي سيكون طرفا مهما في العملية البيداغوجية، وهل حقا هناك علاقة بين استراتيجية تكوين الأساتذة والعملية الاتصالية بين الأستاذ والطالب وما مدى متانة هذه العلاقة ؟ وهل لهذه العلاقة دور في تحسين العملية الاتصالية أم في تدهورها.

رابعا: الإشكالية:

يعتبر العلم الحجر الأساس الذي ترتكز عليه أي دولة من أجل تشييد حضارتها، إذ هو المقياس الأساسي الذي يقاس به مدى التقدم الحضاري الذي تحققه أية دولة، ولو لم تكن للعلم هذه المكانة المرموقة التي يحتلها، لما كان هو السياسة المنتهجَة للقضاء على جاهلية المجتمع الجاهلي الذي سبق مجيء الإسلام، حيث كان هذا المجتمع يشهد أزمة اجتماعية مزقت كيانه وجعلته يتذيّل سُلّم الترتيب الحضاري، فجاء هذا المتغير في ظلّ كل تلك التغيرات والتقلبات الاجتماعية السائدة آنذاك، ليبني صرحا حضاريا لم يسبق له مثيلٌ في فترة وجيزة لم تتجاوز الثلاثة عقود، حيث ارتكز هذا الصرح الحضاري في أساسه على قاعدة متينة هي قاعدة العلم، والتي تشكلت من خلالها وعلى أساسها القواعد الأخرى التي ساهمت في ميلاد مجتمع جديد .

وانطلاقا من معرفتنا للمكانة المرموقة التي يحتلها العلم وما الذي يمكن له أن يقدمه للمجتمع من خلال النهوض بواقعه من الحضيض إلى الرقي والازدهار، يمكننا الحكم على أي أمة من خلال تأمل حالتها الاجتماعية والحضارية، لمعرفة المكانة الحقيقية التي يحتلها العلم في واقع هذه الأمة، ومعرفة ما إذا كانت تعاني أزمة علميّة أم لا وبالعودة إلى واقع المجتمع الجزائري، الذي يُعدّ جزءًا لا يتجزأ من المجتمع العربي الذي يغرق في التخلف، والذي يطلق على دُوَله اسم: "دول العالم الثالث". نلاحظ أن واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر باعتباره أعلى مراحل التدرج العلمي–قد يكون يتخبط في بعض المشاكل ليس ، وأن السياسة التكوينية المنتهجة في الجامعة الجزائرية لم تستطع مواكبة التقدم الرهيب الذي يشهده التعليم الجامعي في بلدان العالم المتقدم الذي تحتل جامعاته المراتب الأولى من حيث التصنيف الدَّوْلي. بينما تحتل الجامعة الجزائرية في هذا التصنيف المرتبة **1913** عالميا وتحتل جامعة هواري بومدين المرتبة الأولى **01** وطنيا وجامعة عبد الرحمن ابن خلدون المرتبة **33** وطنيا والمرتبة **5351** عالميا حسب موقع ويبليكس[1].

[1].موقع ويبليكس https://wiplax.blogspot.com/2021/07/webometrics-Algeria.html 20:08 2022-03-10

التكوين الجامعي يتخبط في العديد من المشاكل التي نذكر من بينها مشكلة تنامي أعداد الطلبة الذين يزداد عددهم عاما بعد آخر، ما يؤدي إلى الاكتظاظ داخل صفوف الجامعة. ومشكلة صعوبات التمويل، حيث إن الحكومة الجزائرية لا تخصص من ميزانيتها من أ جل تمويل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سوى نسبة ضئيلة وهذا يفسر التهميش الذي تعاني منه الجامعة الجزائرية التي تقف عاجزة في ظل نقص التمويل بالإضافة إلى المشكل الأول الذي هو تنامي أعداد الطلبة، وهذا يخلق مشكلة أخرى هي مشكلة الهياكل القاعدية والتجهيز، التي لا تستطيع استيعاب الأعداد الهائلة للطلبة، ولا توفير المتطلبات العلمية التي يتطلبها التكوين الجيد، وعلى رأس هذه المتطلبات الكتب حيث لا يتم تزويد المكتبة الجامعية بالمراجع الجديدة سنويا، ويتم الاكتفاء بالمراجع القديمة.

ويمكن أن يكون مشكل التأطير، فالجامعة الجزائرية قد نجدها تعاني من نقص الأساتذة مقابل التزايد الكبير لعدد الطلبة، كل هذه المشاكل وقفت وما زالت تقف حائلا دون إنتاج الجامعة للكفاءات العلمية والأكاديمية التي تنتج لنا بدورها كفاءات علمية وأكاديمية أخرى.

وبالحديث عن الكفاءات العلمية التي من المفترض على الجامعة تخريجها، لا يمكننا إلا أن نتطرق إلى الأستاذ الجامعي باعتباره ما تقدمه الجامعة للمجتمع من خلال استراتيجيتها التكوينية التي تنتهجها للتحسين من المستوى العلمي والأكاديمي للأساتذة حيث يعتبر الأستاذ هو حجر الزاوية في العملية التكوينية كونه هو القائم على هذه العملية باعتباره ناقلا للمعارف والمسؤول عن السير الحسن للعملية التربوية البيداغوجية داخل الجامعة فبالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بمهام عديدة كالتدريس والإشراف على مذكرات التخرج ونجده أيضا في مهام الإدارة ومن أجل أداء كل هذه المهام مفاهيم الحرية الشخصية بمفاهيم الحرية الأكاديمية، فعليه أن يعمل في إطار القيم النبيلة التي تجعل منه القدوة والنموذج الأمثل للطلاب، وكل هذه الكفاءات تجعله قادرا على إحداث التطور لمصلحة الجامعة والطالب والمجتمع بصفة عامة.

وبالعودة إلى الحديث عن الواقع المأساوي للتعليم العالي والبحث العلمي الجزائري الذي تطرقنا إليه سابقا، وما يعانيه من مشاكل، ندرك أن الجامعة الجزائرية عاجزة عن تصدير الكفاءات العلمية، فمن غير المعقول أن تكون استراتيجية تكوين الأساتذة الجامعيين جيدة في ظل هذا الواقع السيئ الذي تشهده الجامعة الجزائرية.

وقد زاد إدراك المجتمع لأهمية الاتصال وذلك لدوره البارز في استمرار حياتهم وتحقيق المصالح المختلفة حيث برزت أهمية وفاعليته مع زيادة التقدم التكنولوجي، كون أن الاتصال يعد من بين أكثر المواضيع التي انشغل بها الباحثون في شتى المجالات العلمية ونذكر من أبرزها علم الاجتماع فضلا على أنه يمثل محور اهتمام المختصين في دراسة العلاقات الدولية.

ويعد الاتصال أداة لتنمية الإنسان وتطور معارفه وخبراته سواء من الناحية الاجتماعية والتعليمية أو التربوية التوجيهية ويعد دراسة موضوع الاتصال من بين الأمور الهامة لكل عضو في المجتمع كونه هو المسؤول في العمليات الاتصالية...

وتتكون عملية الاتصال عادة من فعاليات أساسية وهي التي تتضمن المتغيرات المرتبطة بالرسالة، وتنقل إلى المرسل إليه، وكذلك التغذية العكسية المرتبة بها، لذلك فإن نجاح وفشل العملية الاتصالية لا يتربط بالفرد القائم بالاتصال وإنما تمتد لاعتبارات أخرى كالقدرة على صياغة الآراء والأفكار المراد إيصالها للمستقبل لها، واستخدام الوسيلة المناسبة للاتصال وكذلك كفاءة المستقبل للمعلومة والأفكار التي يتلقاها من المرسل وقدرته على فهم السلوك الذي يمارسه إزاء سبل الاستيعاب والفهم لمدلولات هذه الرسالة وغيرها من العوامل المقترنة بالمراحل المختلفة للعملية الاتصالية فهي عملية ديناميكية ذات اتجاهين، بمعنى أن كل فرد في العملية هو مرسل ومستقبل للمعلومات والأفكار التي تتضمنها هذه العملية، وحتى تتم العملية يجب توافر ثلاثة عناصر أساسية على الأقل هي: المرسل المرسل إليه، الرسالة.

ومن هنا يمكن طرح التساؤلات التالية:

- ما هي الأساليب المعتمدة في تكوين الأساتذة الجامعيين؟
- كيف تساهم برامج تكوين الأساتذة الجدد في تحسين وتفعيل العملية الاتصالية داخل الجامعة؟

خامسا: الفرضيات:

الفرضية العامة:

- يساهم التكوين البيداغوجي للأستاذ في تحسين العملية الاتصالية ونجاحها داخل الجامعة.
- يتسبب ضعف التكوين البيداغوجي في زيادة الفجوة الاتصالية بين الطالب والأستاذ .

سادسا: مفاهيم الدراسة:

أ. الاستراتيجية:

استراتيجية هي المقابل العربي لكلمة stratégie في اللغة الفرنسية و " Strategy" في اللغة الإنجليزية ويرى الباحثون أن أصل كلمة استراتيجية يرجع إلى الكلمة اليونانية" Strategos " والتي تعني فن القيادة وادارة المعارك, وهذا يدل على أن استخدام الاستراتيجية ظهر أساسا في المجال العسكري كدليل للقائد العسكري للكشف على مختلف القوى المتاحة لديه لتحقيق النصر

على أعدائه، حيث يرى احد الباحثين أن كل من TZU SUN" و ، يشير قاموس أكسفورد" كان أول من استخدم هذه الكلمة في كتاباتهم العسكرية إلى معنى الاستراتيجية باعتبارها " الفن المستخدم في تعبئة و تحريك المعدات الحربية ، بما يمكن من السيطرة على الموقف بصورة شاملة" .وهذا المعنى يظهر الأصل العسكري لمصطلح الاستراتيجية ويبرز فكرة استغلال الموارد المتاحة للوصول إلى الوضعية المراد تحقيقها في ظل ظروف معينة[1]، وبدخول مصطلح الاستراتيجية إلى ميادين متعددة : سياسية اجتماعية ، اقتصادية ، بدأت تظهر وجهات نظر مختلفة حول مفهوم الاستراتيجية ، إذ يرى البعض أن مفهوم الاستراتيجية ارتبط بالقرارات التي يتم اتخاذها بغرض تحقيق أهداف معينة ومن هذه الزاوية تعرف الاستراتيجية بأنها " قرارات هامة و مؤثرة تتخذها المؤسسة لتعظيم قدرتها على الاستفادة مما تتيحه البيئة من فرص و لوضع أفضل الوسائل لحمايتها مما تفرضه البيئة عليها من تهديدات ،و تتخذ على مستوى المؤسسة ، و مستوى الوحدات الاستراتيجية ، و كذلك على مستوى الوظائف[2].

ويعرفها البعض بأنها " مجموعة من القرارات والنشاطات المتعلقة باختيار الوسائل والاعتماد على الموارد من أجل تحقيق هدف معين[3].

ب. **الأستاذ الجامعي**: هو كل من يعمل ويشغل وظيفة مدرس أستاذ مساعد أستاذ في أحد الجامعات المعترف بها أو ما يعادل هذه المسميات في الجامعات التي تستعمل مسميات مغايرة[4].

ويعرف جون ديوي أستاذ الجامعة بأنه: "ذلك الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم فهو الذي يشترك طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة[5].

1. عبد الحميد عبد الفتاح المغربى، **الإستراتيجية لمواجهة تحديات القرن 21** ،ط1 ،مجموعة النيل العربية، القاهرة، 1999 ،ص.18-19.
2. محمد أحمد عوض، **الإدارة الإستراتيجية (الأصول و الأسس العلمية)**، الدار الجامعية، الإسكندرية، 1999 ،ص.11.
3. حمد محمود مصطفى ، **التسويق الإستراتيجي للخدمات**، ط1 ،دار المناهج، عمان، الأردن، 2003 ،ص 12.
4. ليث حمودي مرام: **مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 30، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ص 197
5. دلال سلامي، إيمان عزي : **تكوين الأستاذ الجامعي والواقع والآفاق**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي العدد 03، ديسمبر 2013، ص 152.

ت. التكوين:

تعريف WILLIAM F-CLUECK:"هو نظام يعمل على تزويد الفرد بالمعلومات وتغيير اتجاهاته بهدف تطوير أدائه بما يحقق أهداف المؤسسة [1] "بمعنى أن التكوين هو نظام من الفاعلين والبرامج والأدوات التي تعمل على إحداث تغيير في البيئة المعرفية للفكر والتي يترتب عنها تغيير طريقة العمل.

وهناك من يرى أن التكوين مفهوم مركب يتكون من عدة عناصر ويعني التغيير إلى شيء أحسن أو تطوير مجموعة من المهارات والقدرات والأفكار لشص ما أو مجموعة من الأشخاص.[2] كما يعرف التكوين على أنه "مجموعة نشاطات مصممة وموجهة إما لرفع مستوى المهارات ومعارف وخبرات الأفراد أو للتعديل الإيجابي في ميولهم وتصرفاتهم أو سلوكياتهم"[3].

التعريف الإجرائي: يعتبر التكوين إحدى العمليات الرئيسية في تنمية المورد البشري وذلك بغرض التطوير والنهوض بالمؤسسات وقد اختلفت تعريفاته بين العديد من الباحثين ولكن كلها تصب في أن التكوين هو التغيير والتحسين وتطوير المورد البشري من خلال قيامه بالأعمال الموكلة إليه بكفاءة فاعلية أفضل من السابق ويساهم في تحقيق أهدافه وأهداف المؤسسة والمجتمع.

ث. الجامعة :

لغة: الأصل اللاتيني لهذا الاسم هو "UNIVERSITES" استعمل في الحقوق للإشارة إلى كل تجمع ورابطة.

فهي تعني التجميع والتجمع، أما كلمة "كلية" فمصدرها الكلمة اللاتينية "COLEGIO" وتشير إلى التجمع القراءة معا وقد استخدمت في القرن الثالث عشر من قبل الرومان لتدل على مجموعة من الحرفيين التجار ثم استخدمت في القرن الثامن عشر بمعنى كلمة "كلية" في أكسفورد لتدل على مكان التجمع المحلي للطلاب متضمنا مكان الإقامة المعنية والتعليم.[4]

اصطلاحا : مؤسسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية.

---

1. علي يونس ميا وآخرون، **قياس أثر التدريب في أداء العاملين** ،دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي، سلطنة عمان، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سوريا ، المجلد31، العدد 01، 2009، ص 06
2. علي محمد عبد الوهاب، **إدارة الأفراد**، مكتبة عين الشمس، القاهرة، 1990، ص 266
3. حسين إبراهيم بلوط، **إدارة لموارد البشرية من منظور استراتيجي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2002، ص 236.
4. محمد منير مرسي: **التعليم الجامعي المعاصر قضايا واتجاهاته**، دار النهضة العربية، مصر،1977، ص 10.

هي مؤسسة معروفة في التعليم العالي ، وتطلق أسماء أرى على الجامعة وبعض المؤسسات التابعة لها : " الكلية، المعهد، أكاديمية، مجمع الكليات التقنية، المدرسة العليا"[1].

تعريف آلين تورين: بالنظر إلى الجامعة من خلال وظائفها المتعددة إذ يرى أن الجامعة هي مكان لقاء يتحقق فيه الاحتكاك بين عملية تنمية المعرفة وخدمة هدف التعليم والحاجة إلى الخريجين"[2].

تعريف أبراهام فلكسر: "الجامعة مركز للتعليم للحفاظ على المعرفة وزيادة المعرفة الشاملة وتدريب الطلاب فوق مستوى المرحلة الثانوية".[3]

تعريف رابح تركي: "الجامعة عبارة عن جماعة من الناس يبذلون جهد مشترك في البحث عن الحقيقة والسعي لاكتساب الحياة الفاضلة للأفراد والمجتمعات"[4].

تعريف عبد الله محمد عبد الرحمن: "الجامعة تلك المؤسسة التي تتبنى المستويات الرفيعة من الثقافية والعلمية فهي بمثابة تنظيمات معقدة وتتغير بصفة مستمرة مع طبيعة المجتمع المحلي أو ما يسمى بالبيئة الخارجية"[5].

التعريف الإجرائي: هي مؤسسة تعليمية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي يلجها الطالب بعد تحصله على شهادة البكالوريا لمواصلة مشواره الدراسي ويتوج في نهاية المشوار بشهادة جامعية، ويشرف عليها طاقم متخصص من الأساتذة الأكفاء وتوفر جملة من التخصصات على غرار علم الاجتماع، الفلسفة، الصيدلة، الطب...

سابعا: الدراسات السابقة:

أ. الدراسات المحلية:

---

[1] http://www.kfupm.edu.21:27 الموقع الالكتروني : 07/12/2021

[2] http://www.manhal.net.22:08 الموقع الإلكتروني : 07/12/2021

[3]. فضيل دليو وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر العلوم الاجتماعية والاتصال، قسنطينة، ط 2، 2006 ، ص 79.

[4]. رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1990، ص73.

[5]. عبد الله محمد عبد الرحمن، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1991، ص79.

الدراسـة الأولـى: من اعداد : أ.حنان عبد الكبير، أ.د./رابح قدوري **بعنوان دور التكوين البيداغوجي في تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة المساعدين الجدد**– دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة المساعدين الجدد بجامعة مُحَمَّد بوضياف– المسيلة، رسالة دكتوراه2019 .

التساؤل العام: هل ساهم التكوين البيداغوجي في تطوير قدرات الأساتذة المساعدين الجدد؟

الفرضيات:

يساهم التكوين البيداغوجي في تطوير قدرات الأساتذة المساعدين الجدد.

يساهم التكوين البيداغوجي في تطوير السلوك البيداغوجي للأساتذة المساعدين الجدد.

يساهم برنامج التكوين البيداغوجي في الرفع من مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد.

يساهم الأستاذ المكون في تحسين مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد.

مفاهيم الدراسة:

مفهوم التكوين البيداغوجي

مفهوم الأداء الوظيفي

مفهوم الأساتذة المساعدون الجدد.

منـهج الدراسة: المنهج الوصفي

العينـة: عينة عشوائية نظرا لصعوبة الوصول إليهم، فقد تم التواصل مع 30 أستاذ وأستاذة ممن أجروا التكوين البيداغوجي.

النتائج:

نتائج الفرضية الأولى: يساهم التكوين البيداغوجي في تطوير قدرات الأساتذة المساعدين الجدد.

نتائج الفرضية الثانية: يساهم التكوين البيداغوجي في تطوير السلوك البيداغوجي للأساتذة المساعدين الجدد.

نتائج الفرضية الثالثة: يساهم برنامج التكوين البيداغوجي في الرفع من مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد.

نتائج الفرضية الرابعة: يساهم الأستاذ المكون في تحسين مستوى أداء الأساتذة المساعدين الجدد.

الدراسة الثانية: من اعداد الباحثة : لكحل هيبة بعنوان الإتصال البيداغوجي أستاذ- طالب- محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية والنفسو اجتماعية ،مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستير، جامعة باجي مختار- عنابة،2011-2012.

التساؤل العام:

ماهي العوامل البيداغوجية والنفسو اجتماعية التي تساعد على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب من وجهة نظر الطالب الجامعي؟

الفرضيات :

تساعد العوامل البيداغوجية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب.

تساعد العوامل النفسو اجتماعية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب.

مفاهيم الدراسة:

مفهوم الإتصال

مفهوم التربية

مفهوم البيداغوجيا.

مفهوم الإتصال البيداغوجي.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

الأداة: الإستبيان.

عينة الدراسة: العينة العشوائية الطبقية، تمثل 05% من مجتمع البحث الذي يبلغ حجمه 3440 طالب، ومنه حجم العينة هو 172.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرضية العامة الأولى: تساعد العوامل البيداغوجية على فعالية عملية الإتصال البيداغوجي أستاذ– طالب.

نتائج الفرضية العامة الثانية: تساعد العوامل النفسو اجتماعية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ –طالب.

ب. الدراسات العربية :

الدراسة الأولى : من إعداد د. مهدية بنت صالح بن يخلف الثقفي جاء بعنوان الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بتخصص المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في ضوء الإطار التنفيذي لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية.

التساؤل العام: ما الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بتخصص المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في ضوء الإطار التنفيذي لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية.

مفاهيم الدراسة: مفهوم الكفاية مفهوم الكفاية التدريسية مفهوم الكفايات المهنية.

الدراسة الثانية: أجراها كل من "صفاء طارق حبيب" و "شيماء صلاح حسين" بعنوان: "تطوير كفايات أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي و انعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي"، هدفت هذه الدراسة لتوضيح العلاقة بين مهارات عضو هيئة التدريس وتنفيذها لآليات تطوير كفاءات أدائهم وانعكاسها على تحقيق مفهوم الجودة الشاملة و تأثيرها على مخرجات العملية التعليمية التي على ضوئها يتقرر مستوى جودة التعليم، كما أشارت الدراسة إلى أن تطوير أعضاء هيئة التدريس يجب أن يستند إلى خطة استراتيجية تأخذ بعين الاعتبار العوامل المؤثرة في تحقيق السياسة العامة التدريبية للتطوير المهني من منطلق أن التدريب مكمل لمكونات جودة الأداء قد يقوده للتحسن بصفة مستمرة لذا وجب إشراك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لبرامج السياسة التدريبية واعتبار التدريب من متطلبات ترقية عضو هيئة التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة: إن الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها هي دراسات أكاديمية عربية اهتمت بتدريب وتكوين الأساتذة الجامعيين كمورد بشري، وفاعل اجتماعي بارز كما اهتمت بعض تلك الدراسات بمفهوم الفعالية والجودة في أداء الأساتذة كأهم متغيرات تخدم الدراسة قيد البحث .وترى هذه الدراسات أن التكوين وظيفة تعمل على إكساب الأفراد ممثلين في الأساتذة الجامعيين ما ينمي قدراتهم الوظيفية، وأن تجسيده يتطلب دراسة قبلية لاحتياجاتهم الوظيفية باختلاف مستوياتهم و قدراتهم

الفكريةً وتخصصاتهم إذ تصمم على ضوئها برامج تكوينية تنفذ في فترات زمنية متباينة وقد .اختلفت هذه الدراسات في طريقة طرحها لموضوع التكوين لفئة الأساتذة الجامعيين خاصة منها ما تعلق بعنصر الاحتياجات التدريبية العاكسة لوجود نقائص معرفية، وتقنية أثناء القيام بالمهام الوظيفية، بالتالي ضرورة إخضاعهم للتكوين كأحد المتطلبات المهمة لضمان الفعالية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، ومن الدراسات كذلك ما عالج أثر التدريب كنظام وظيفي يتطلب التنسيق الجيد لتفادي مخرجات السلبية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي؛ إضافة للدراسات التي عالجت مدى توافق نتائج تطبيق البرامج التدريبية لأساتذة التعليم العالي والأهداف التعليمية.

المقاربة النظرية :

يعتمد الباحث في كل بحث على خلفية نظرية، و ذلك لتوجيه جهوده ، و إعطاء المصداقية للبحث العلمي، فقد يتم الاعتماد على نظرية أو جزء من نظرية أو عدة نظريات، و بالتالي تمكن من الوصول إلى التحليلات العميقة للبيانات الميدانية التي توصل إليها من جهة كما تدعم هذه الأخيرة الإطار النظري المعتمد عليه، و من هنا يمكننا القول بأن العلاقة بين الإطار النظري و البحث الميداني هي علاقة تكاملية حيث يخدم كل منها الآخر، فيدعمه و يزيد من مصداقيته، وفي موضوعنا هذا اعتمدنا على النظرية العامة للأنساق.

النظرية العامة للأنساق :سادت هذه النظرية في علم الاجتماع في العقد الخامس و السادس من القرن العشرين، و قد اقترنت مع مجموعة من المنظرين الاجتماعيين ملتفين حول تالكوت بارسونز في جامعة هارفورد و معظم الطموحات الأولى لنظرية الأنساق جاءت من محاولة تأسيس بين الأنساق النفسية في العلوم الطبية و الأنساق الاجتماعية في العلوم الاجتماعية، و تضم عند بارسونز نظرية الفعل الاجتماعي الأسلوب الاجتماعي الذي يحصل في تفاعلات فردين في عمل بارسونز الأخر قدم نظرية عامة للأنساق الاجتماعية كحل للمشاكل القائمة بين النظرية الاجتماعية و البيولوجية و النفسية و الاقتصادية و السياسية، إذ حاول بارسونز الربط بين هذه الانقسامات و جعلها كلا متكاملا، لكن وجهت عدة إنتقادات في العقد الخامس من القرن العشرين و بداية العقد السادس منه للنظرية الوظيفية و نظرية الأنساق لصالح النظرية الصراعية كرؤية بديلة[1] (**معن خليل العمر 2000 ،ص 407**). و تقوم نظرية

1. معن خليل العمر ، **معجم علم الاجتماع المعاصر** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان الاردن ، ط1 ، 2000، ص407.

الأنساق على مجموعة من الفرضيات، فهي تفترض بأن الأنساق الحية و غير الحية يمكن النظر إليها و التعامل معها على أساس أنها أنساق لها مواصفاتها الخاصة، و التي تستحق الدراسة و التمعن .

إن طبيعة نظرية الأنساق العامة تشير إلى أنها تأخذ إتجاهين رئيسيين الاتجاه التحليلي، و الاتجاه الشامل، و يأخذ الاتجاه التحليلي طبيعة العمل مع نسق ما على مستوى معين و دراسته لإيجاد ما إذا كان له خصائص معينة تحكمه و التعرف على طبيعة العلاقات بين أجزاء ذلك النسق، و من ثم الانتقال إلى نسق آخر على مستوى آخر للتعرف على إذا ما كان نفس الخصائص و السمات لذا فإن حقيقة ما أو ظاهرة ما على مستوى معين قد تقود إلى تكوين فرضية أو مجموعة من الفرضيات لتختبر في مستوى آخر.

و باستخدام الاتجاه التحليلي، الاتجاه الشامل فهو يختلف حيث أن هناك محاولة لإيجاد نموذج عام، فبدلا من التركيز على مستوى واحد فقط، يتم التعامل مع مدة مستويات في أنساق مختلفة في نفس الوقت، و محاولة تقنينها داخل نموذجا نظريا موحدا قادرا على وصفها كل على حده و كذلك على وصفها مجتمعة و تنظر نظرية الأنساق العامة إلى العالم على أساس ترابطي، فكل كيان قائم بذاته ينظر إليه من ناحية علاقاته بالكيانات الأخرى و التي تؤثر و تتأثر به و لا ينظر إليه من ناحية الخصائص المكونة له كما تفترض نظرية الأنساق العامة بأن الكل أكبر من مجموعة الأجزاء المكونة له، و أن الارتباط القائم بين الأجزاء لأي نسق يؤدي إلى وجود خصائص جديدة في النسق هي بال ضرورة نتيجة لهذا الارتباط و الاعتمادية المتبادلة بين الأجزاء المكونة للنسق، يؤدي إلى وجود خصائص جديدة في النسق هي بالضرورة نتيجة لهذا الارتباط و الإعتمادية المتبادلة بين الأجزاء المكونة للنسق .تفترض نظرية الأنساق بأن أي تغيير يطرأ على أي من الأجزاء المكونة للنسق فإنه يؤدي بالضرورة إلى حدوث تغيير في النسق بصفة عامة. كما يؤدي إلى حدوث تغيير في الأجزاء المكونة لنفس النسق، و تفترض نظرية الأنساق العامة بأن لكل نسق يوجد هناك إطارا مرجعيا محددا، و يقصد بالإطار المرجعي مجموعة العادات و التقاليد و القيم و كل ما من شأنه أن يحدد سلوك الأفراد داخل النسق، لذا فإن تحديد الإطار المرجعي يكون ضروريا لفهم الأنساق و يعود اعتمادنا على نظرية الأنساق إلى نظرتها الشاملة للظاهرة بدراستها الكل الشامل و الأجزاء التي تكونه، و كذا العلاقات و التفاعلات بينها، و مدى تأثير ذلك على النسق الكلي، و هذا ما جعلنا نحاول فهم إشكالية التكوين والعملية الاتصالية و ذلك في البحث عن بعض العوامل التي يحتمل أن تؤثر في فعاليته.

الفصل الثاني

التكويـــن الجامعي

المبحث الأول: ماهية التكوين

المطلب الأول : التكوين الجامعي

يعرف على أنه : مصطلح مشتق من الكلمة اللاتينية FARMARE التي يقصد بها تشكيل الأشخاص أو الأشياء وغيرها وهي العملية التي تجري على الانسان بغية تعديل آلياته وأساليبه ومهاراته وأنماطه الفكرية[1].

هو تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الموظف بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية وتطوير ما لديه من مهارات ومعارف وخبرات مما يزيد من كفاءته في أداء عمله الحالي[2].

هو نشاط رئيسي يتكون من أنشطة فرعية متكاملة ومترابطة، يشكل مجموعها سلسلة من الأعمال تقوم من خلالها إدارة الموارد البشرية بتوفير احتياجات المنظمة من الموارد البشرية على اختلاف أنواعها وفق مواصفات محددة[3].

المطلب الثاني: عناصر التكوين الجامعي

سنتطرق في هذا المطلب إلى العنصر عناصر العملية التكوينية، التي تتشكل من الأهداف التكوينية، طرق التدريس، محتوى البرامج التعليمية و أخيرا تقويم العملية التكوينية وذلك التحليل هذه العناصر، وكل ذلك بغرض معرفة القارئ أن غياب أحد هذه العناصر أو اختلال مكانتها في العملية التكوينية معناه فشل هذه الأخيرة في بلوغ الغايات النهائية للتكوين الجامعي ككل، وهو إعداد الإطارات التي سيوكل لهم مهام و أعباء العملية التنموية وتتمثل هذه العناصر في:

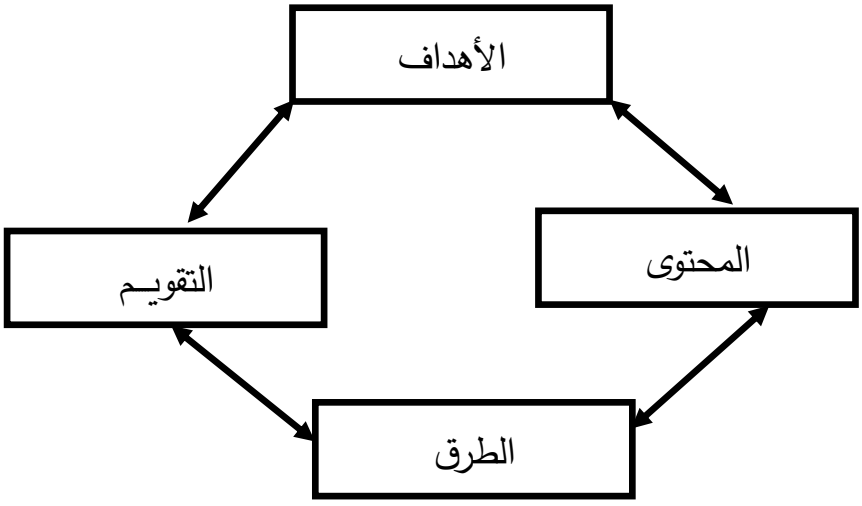
1.الأهداف التعليمية:

تعتبر الأهداف خطوة ضرورية وأولية في أي عملية تكوينية، بل هي الموجه الرئيسي لكل من المعلم والمتعلم، لذا فان تحديدها بكل دقة ووضوح يمثل الأساس السليم لكل نشاط تعليمي هادف وبناء عليه فان تحديد هذه الأهداف يستقي أهميتها من حيث أنها

1. لحسن أبو عبد الله وآخرون، **إشكالية التكوين والتعليم في افريقيا والعالم العربي**، مخبر إدارة تنمية الموارد البشرية سطيف، العدد الأول، 2004،ص 265.
2. بن شعبان سميرة، **دور التكوين في تحسين أداء العاملين**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تنظيم وعمل، قالمة،2018، ص 03
3. صفوان محمد المبيض وعائض بن شافي، **التخطيط في الموارد البشرية**، كتاب إلكتروني، 2013، ص 10

تساعد على[1]:

- المساهمة في رسم الخطة التعليمية ، التي من شأنها توفير الجهد و الوقت والمال و تجنب اضطرابات الفكرية المعيقة لمسيرة التقدم الحضاري.
- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة، أي انتقاء بين خبرات الماضي و الحاضر الذي يخوضه الفرد في مواقفه الحياتية المتعددة.
- اختيار الأنشطة التعليمية و طرق التدريس المناسبة، وذلك من أجل أن يتم تفاعل الفرد تفاع, نشيطا ونقا في العملية التعليمية .
- المساهمة في وضع تقويم سليم، حيث أنه في ضوء الأهداف يتم التشخيص العلاجي أو الوقائي لجميع مراحل التعليم، إذ يهدف التقويم إلى الوقوف على مواطن الضعف لتحقيق ارتقاء و علاجها أو تجنب الوقوع فيها ثانية و عليه فان الأهداف التعليمية تمثل أهم عناصر العملية التكوينية، كون جميع العناصر الأخرى متوقفة عليها، حيث يتم اختيار المضامين البيداغوجية والطرق التدريسية في ضوء الأهداف، كما يعمل التقويم على التحقق هذه الأهداف من عدمه والشكل التالي يمثل مدى ارتباط هذه العناصر.



الشكل 01 :يوضح العلاقة بين عناصر التكوين الجامعي

وتجدر الإشارة و التمييز بين المستويات المختلفة للأهداف التعليمية من العام إلى الخاص، إذ نقصد بالمستوى العام الغايات و المرامي

1. محمود حسان سعد، **التربية بين النظرية و التطبيق**، دار الفكر، الأردن،2000 ، ص 114-115

و الأهداف العامة ،أما المستوى الخاص فيشمل الأهداف الخاصة والإجرائية.[1]

أ. **المستوى العام**: وينقسم إلى :

الغايات: وهي تعبر عن فلسفة و قيم المجتمع ، فالمنظومة التعليمية جزء يتجزأ من المجتمع وكل مجتمع ينتظر من هنا أن تسعى إلى إيجاد نمط من المواطنين يتماشى و فلسفة ذلك المجتمع و أخلاقه و معتقداته، ونظامه السياسي و اقتصادي وهو لا يتأتى من خلال الأهداف المرسومة من طرفه.

المرامـي : وهي أقل عمومية من الغايات ، إذ تعتبر الجانب التطبيقي لما حددته الغايات المعبرة عن سياسة الدولة ، لأنها تحدد مقاصد القطاع التعليمي ، وتتميز المرامي في أغلب البلدان بنوع من التغيير و التطور ، فمقررات التعليم وشروط القبول و الحصول علي شهادة ما تتغير من حين إلى آخر ، وذلك لأنه غالبا ما تتعرض السياسة التعليمية لإصلاحات متتالية حتى تتمكن تلك الدولة من مسايرة التطورات الداخلية و الخارجية[2].

الأهداف العامة : هي عبارة عن جمل تصف النتيجة الفعلية التي تظهر عند المتعلم في شكل قدرات ومهارات التي يحققها مقرر دراسي أو جزء منه ، خلال فترة تكوينية محددة وأما بالنسبة للأهداف العامة للجامعة الجزائرية فهي :

- تكوين إطارات مفكرة و مبدعة.
- تكوين إطارات مشبعة بالقيم و المبادئ الوطنية.
- تكوين إطارات مؤهلة إلى مستوى الاستيعاب المستمر لتطوير المعارف والعلوم.

ب. **المستوى الخاص** : ويشمل على :

الأهداف الخاصـة : إذا كانت الأهداف العامة تتحقق بمقرر أو جزء منه خلال فترة تكوينية محددة قد تكون فصلا أو سنة، فان الأهداف الخاصة على درجة عالية من التحديد، بمعني أن الأهداف الخاصة هي على مستوى المقاييس البيداغوجية التي يسهر المدرس علي تحقيقها مع طلابه.

---

1. محمود حسان سعد، مرجع سابق، ص 115.
2. محمود شارف سرير و نورالدين خالدي، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، الطبعة 2، د.د.ن، د.ب.ن، 1995، ص15

الأهداف الإجرائية : وهي أكثر تدقيق من السابقة و غير قابلة للتأويل، تدل علي السلوك الذي سيظهر عند المتعلم أثناء أو في درس معين ، و لكي تكون هذه الصياغة عملية و أكثر إجرائية فإنها مرفقة بشروط الإنجاز ومعايير القياس حتى تتم عملية التقويم[1]، وقد تمثلت الأهداف على المستوى الخاص و الاجرائي للمقاييس بالجامعة الجزائرية في:

- تزويد الطلبة بأكبر قدر من المعارف و المفاهيم و النظريات الخاصة بالمقياس.
- تلقين الطالب أهم المداخل و اتجاهات النظرية الكبرى.
- تكوين قاعدة نظرية لا بأس بها للطلبة بخصوص المقاييس.

كما أننا نجد الأهداف الكافية لتكوين طلبة قادرين على ترجمة معارف هم النظرية إلى العملية في حياتهم المهنية، فتزويد الطلبة بقاعدة نظرية يوجب بعد ذلك القدرة على التحكم فيها من خلال الممارسة التطبيقية، حينها نقول أن أهداف المقياس قد تحققت.

طرق التدريس: تعتبر الطرق التدريسية من المكونات الهامة في العملية التكوينية تؤثر و تتأثر بباقي المكونات و العناصر، كما أنها تؤثر في شخصية الطالب ونفسيته، فمن أهم السمات الشخصية التي تساهم في تكوينها طرائق التدريس :

قدرة الطالب على التحكم في عملية التعليم مقابلة اعتماد على الأستاذ، الاستقلالية مقابل التبعية، الثقة في النفس مقابل عدم الثقة، روح المبادرة مقابل السلبية و الميل إلى الابداع مقابل الميل إلى التقليد، فالصفات الأولى التي من شأنها تطوير قدرات الطالب وتشبع شخصية بالطموح والارادة في اكتشاف واكتساب للمهارات التي تساعده في حياته العملية فيما بعد التخرج ، على أداء أعماله ووظائفه على أحسن وجه عكس الصفات الثانية التي تبعث فيه الخمول والسلبية وتجعله يواجه مشاكل جمة في حياته العملية، وهنا يبرز دور الأستاذ الجامعي، حيث يلعب هذا الأخير دورا كبيرا في تطوير شخصية الطالب العلمية لتكون الطريقة التدريسية التي ينتهجها حلقة الوصل بينهما الطالب – الاستاذ وهنا نجد أن الباحثين في علوم التربية قد قسموا هذه الطريقة إلى قسمين بارزين مدخل التعليم التقليدي ومدخل التعليم الحديث.[2]

مدخل التعليم التقليدي هو المدخل الشائع في جامعتنا، و هي طريقة تعتمد على التلقين و تهذب في اتجاه واحد من الاستاذ الذي يعرف كل شيء ويقوم بالدور النشط إلى الطالب الذي يجهل كل شيء، و يفرض عليه دور التلقي الفاتر دون أن يناقش أو

1. محمود شارف سرير و نورالدين خالدي ، مرجع سابق، ص 15.
2. المرجع نفسه، ص 16.

يعمل فكره فيما يتلقى فيؤدي ذلك إلى عدم اكتساب الفكر النقدي الجدلي ، وهو في احسن الاحوال يحفظ العلم دون أن يستوعبه ويحفظ الامتحان، دون أن تعد شخصيته بشكل علمي و يمكن إيجاز سمات هذا المدخل في النقاط التالية :[1]

- يؤدي إلى قتل روح المشاركة في الطلبة وتنمية روح السلبية وفقدان الاحساس بالمسؤولية.
- تلقين الطالب أكبر قدر من المعارف و المعلومات دون مراعاة تنمية مهارات التحليل واستنباط و استنتاج الفكري لديهم.
- تجعل التعليم قليل القيمة ليس على مستوى تنمية الابداع و ابتكار فحسب بل تجعله ضعيف الاثر في مدى احتفاظ به.
- تغييب دور الطالب في العملية التكوينية ، فهو مجرد متلقي للمعارف و المعارف وينحصر دوره في التخزين و استرجاع يوم امتحان.[2]

و على الرغم من هذه السمات السلبية ، إلا أن جامعتنا ما زالت تعمل بهذا المدخل مما جعلها تقدم إطارات تفتقر إلى التكوين الفعال و القادرة على تحمل أعبائها الوظيفية، وكان الاجدر هو الاخذ بالمدخل الحديث للحصول النوعية المطلوبة.

و تعتبر " المحاضرة " من الطرق الشائعة في هذا المدخل وهي من أقدم الاساليب المعتمدة في الطرق التدريسية ، حيث يقوم الأساليب المحاضر بعرض مجموعة من الحقائق و المبادئ ويطالب الطالب بفهمها وحفظها، الشيء الذي يبعث في هم الملل وعلى الرغم من ذلك فإنها تبقي الوسيلة المناسبة للإمكانيات المادية المحدودة و في استقصاء آراء الطلبة حول " المحاضرة "كأسلوب للتدريس و التعليم قام به بليس وأوجبورن و بيرد وسينيور كان التقويم متشائما حول المحاضرة ، في حين أثنى بعض الطلاب على المحاضرة شريطة أن تكون واضحة وملخصة ومنظمة تركز على المبادئ الاساسية ، مع أنهم ينفرون من المحاضرات التي بها استطرادات كثيرة أو جزاء من الكتب المقررة[3].

1. عمر التير الشيباني،**التربية و تنمية المجتمع العربي**، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا،1985،ص97.
2. لحسن بو عبد الله، **تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية**، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998. ص 36.
3. روث بيرد و جيمس هارتلي، **التعليم و التعلم في الجامعات و المعاهد العليا**، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، جامعة الملك عبد العزيز مركز النشر العلمي، جدة، 1992 ،ص 171.

وهناك جوانب من المحاضرة يشير لها النقاد عادة أو يغفلونها تتمثل في فعالية هذا الأسلوب في كونه يمكن من التدريس لإعداد كبيرة في مبنى واحد، إذا حتم الاستعانة بمكبرات الصوت أو الدوائر التلفزيونية المغلقة أما فيما يخص عرض المحاضرات في جامعتنا فهو يعتمد على الإملاء مع الشرح ، أو الشرح مع تقديم رؤوس أقلام الموضوع غالبا ما يتم الاملاء دون شرح مع توجيه الطالب إلى المصادر والمراجع المعتمدة وهناك طريقتين:

الطريقة التقليدية: التي يقسم فيها الموضوع إلى أقسام عامة و تقسيمات فرعية.

طريقة التركيز على المشكل: و فيها يتم طرح مشكل ثم التعرض للحلول البديلة مع ذكر مزاياها و عيوبها.

الطريقة التتابعية : تستخدم فيها أدلة و براهين موسعة أو سلسلة من استدت المنطقية التي تؤدي إلى نتيجة.

طريقة المقارنة : تعتمد علي المقارنة بين عمليتين أو أكثر من العمليات الفنية أو الادبية و غيرها، و في كل هذه الطرق يتعين علي الاستاذ المحاضر اهتمام بغرض المحاضرة ومحتواها وتنظيمها و الوسائل المهنية المناسبة إلى جانب وضوح الشرح حتى تصبح المحاضرة موقفا تعليميا مثمرا وهادفا.

مدخل التعليم الحديث: إن التخلي عن سلبيات المدخل السابق ، تستوجب تطبيق مدخل أكثر ملائمة للتطورات الحاصلة في العالم ، فتحقيق روح المبادرة و الابداع والمشاركة ممكن في مدخل التعليم الحديث ، لذا نجد أن أغلبية البلدان المتقدمة قد تبنته متخلية عن المدخل التقليدي ، وهو مدخل يوثق الصلة بين الجامعة و المؤسسات اقتصادية واجتماعية ، مما يخلق ضرورة حيوية لإحداث التوازن بين الابداع و ابتكار من جهة وتلبية المتطلبات الصناعية واجتماعية من جهة أخرى ولهذا المدخل عدة أنواع أهمها:[1]

طريقة المشروع : وهي "طريقة من طرائق التكوين تمكن المتكون من اكتساب القدرات والمهارات الخصائص الشخصية عن طريق الشروع في إعداد مشروع ما و إنجازه ولتحقيق ذلك هناك جملة من الشروط يجب أن يستوفي هذا المشروع وهي:

- يجب أن يكون مستمدا من الواقع اجتماعي.
- يجب معالجة المشكل بأسلوب معالجته في الحياة الواقعية.

1. لحسن بوعبدالله ، مرجع سابق ، ص 41-42

- مطابقة الوسائل المستخدمة في المشروع لتلك المستخدمة في الواقع ومنه نستكشف من هذه الطريقة أنها تمنح الطالب أكبر قدر من الحرية في ممارسة إبداعه، ومحاولة الربط بين الحياة الجامعية والواقع.

طريقة المشكلات : وهي فرع من فروع طريقة المشروع ، لكنها تهتم بمشاريع المشكلات حيث تعمل هذه الطريقة على وضع الطالب أمام مشكلة تدفعه إلى إيجاد الحل المناسبة لها من خلال توظيف كافة إمكاناته وطاقاته الفكرية ،علي أن تكون المشكلة نابعة من الواقع المعاش سواء في كيفية عرضها أو محاولة حلها.

طريقة التعلم المبرمجة : وفيها يكون التعلم باستخدام جهاز تدريس أو باستعمال كتيبات ذات تصميم خاص وقد وضح كل من باص وبارات الخصائص العامة لها كما يلي:

- يقسم إلى مراحل في كل مرحلة يعرض جزء من المعلومات، وفي كل مرحلة يقيم الطالب بواسطة فحص أو سؤال يجيب وينقط عليه آليا أو يدويا.
- الاجابة الصحيحة للطالب يمكنه من الانتقال إلى المراحل اللاحقة.
- تكون المراحل منظمة في تتابع دقيق، ينتهي الطالب إلى أداء العمل في الواقع المهني.

طريقة التكوين على المواقف الحقيقية : وهي طريقة تعتمد على تخيل المشتركين في العملية التكوينية، كأنهم في موقف حقيقي ، ثم يشرعون في القيام بالعمل كله كما لو كان موقف حقيقيا، وهي تتميز بأنها تستخدم مبدأ التعلم عن طريقة الممارسة الفعلية، ن ذلك يساهم في سد الثغرات بين المعرفة ومجال تطبيقها الفعلي[1].

- الاهتمام يكون منصبا على السرعة بقدر ما يكون منصبا على التعلم الصحيح و السليم.
- يحدد معيار معين إذا وصل المتعلم ينتهي التكوين وإذا ما لم يتمكن من بلوغه فانه يعيد التدريب على البرنامج.

محتوى البرامج التعليمية :يعتبر علماء التربية و مفكروها أن محتوى البرامج التعليمية هو كل الخبرات تحقق النمو الشامل والمتكامل و الديناميكي المتطور للفرد، كالخبرات المعرفية و انفعالية و النفس–حركية، و يوصف أيضا على انه جملة المعارف والمهارات

1. فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة، **المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف،الاسكندرية،2000،ص138.

و اتجاهات و القيم التي يتعلمها الفرد[1] ،هذه الجملة المتكاملة هي الرصيد الذي سيقيم في ضوئه الطالب الجامعي، وبناء على هذا التقييم يمكن الحكم علي أهليته في اختراق المجالات الوظيفية و المهنية ، وسوق العمل عموما بجدارة و كفاءة.

ونحن في عصر يتسم بتنوع المواد التعليمية لم تبق الكتب المقررة الوحيدة التي توفر هذا الرصيد ،بل أصبح في إمكان الاستاذ استعانة بأشياء عديدة كالقراءات المختلفة و المواد المبرمجة و الوسائل السمعية ، البصرية ، فتنوع المواد التعليمية يساهم بطريقة مباشرة و إيجابية في توسيع دائرة معارف كل من الطالب و الاستاذ ، ليفتح بينهما مجالا للمناقشة و إثراء الرصيد الثقافي و المعرفي لكلي هما.

إن اختيار السليم لمحتوى هذه البرامج التعليمية و تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها يجب أن تحكمه مجموعة من المعايير التي بتغيبها يحيد المحتوى عن الاهداف المسطرة من هذه المعايير يمكن أن نذكر التالي[2]:

أهداف المناهج : فالموضوعات و اوجه النشاط المكونة للمحتوى، لابد أن تعبر تعبيرا حقيقيا و صادقا عن أهداف المنهاج ، إذ يجب اختيار المادة في ضوء تحقيق الاهداف العامة والخاصة.

العلمية: عند اختيار محتوى المناهج يجب اختيار المادة علي أساس النواتج التي ثبت قيمتها العلمية، وعلى أساس ارتباط هذا المحتوى بالحياة العامة للمتعلمين القرب من الواقعة والابتعاد عن المثالية.

الميول : عند اختيار المحتوى ينبغي مراعاة ميول الطلبة ، أي اختيار المادة العلمية ذات صلة مباشرة بهم ، إضافة إلى العمل علي تنمية هذه الميول بهدف دفعهم نحو الانجاز و الابداع.

مراحل النمو : ينبغي أن يراعي في اختيار المحتوى المرحلة العمرية و خصائصها الجسمية و النفسية للطالب.

تنوع المحتوى : يجب أن تكون المادة المقدمة منوعة بحيث تتفق مع ميول الطالب و استعداداته و إمكاناته.

فالبرامج التكوينية التي يكلف الاساتذة بتدريسها هي محددة من طرف اللجنة الوطنية للبيداغوجيا CPN وهي عبارة عن مجموعة من الاساتذة يقدم كل منهم مجموعة من الاقتراحات يتم اتفاق عليها من طرف الوزارة الوصية ، لتقوم هذه الاخيرة بتحديد المحاور التي يدور حولها البرنامج ، أما باقي التفصيلات فيترك لاجتهاد أستاذ المادة (المقياس) و خبرته في الميدان.

1. فوزي طه إبراهيم ورجب أحمد الكلزة ،مرجع السابق، ص 148-150
2. حمد حسين القاني، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، الطبعة 4 ،عالم الكتب، القاهرة، 2002 ، ص210.

التقويم: وهو آخر عناصر العملية التكوينية، تمكن أهميته في أنه يعمل علي تحسين وتطوير العملية التكوينية ، سواء بالنسبة للأستاذ أو بالنسبة للطالب ، فهو يزود الاستاذ بمعلومات حول درجة تحقق الاهداف التعليمية ويساعد علي اختيار الطرق والوسائل المنسب للتدريس، أما الطالب فيزوده بالتغذية الراجعة التي تساعده علي عملية التعليم و التحصيل و الانجاز.

وعليه فان التقويم لم يعد سلوكا يمارس من قبل المدرس يراد منه قياس مدى التحصيل الطالب و الحكم عليه بالنجاح أو الرسوب بل هو جزء من التكوين يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية و الطرق و الانشطة و المحتويات ، وحتى وسائل التقويم ذاتها و تعتبر الاختبارات الوسيلة الشائعة لتقويم الطلاب في جامعتنا[1].

المطلب الثالث: أركان العملية التكوينية

تتمثل أركان العملية التكوينية في :

1.هيئة التدريس: تعتمد الجامعة علي مجموعة من الباحثين و الدارسين، الذين يقتصرون علي تلقين المعلومات الموجودة في الكتب للطلاب فحسب ، بل يتعاونون معهم علي اكتشاف الطريق الامثل لاستخدام الالة علمية ، وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم وهو ذلك الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نمو ذاتي يصل أعماق الشخصية و يمتد إلى أسلوب الحياة[2]، فهو بذلك يتعرض حتما لاطلاعه علي النقائض و بعض المشاكل و إثارة أسئلة من شأنها إثراء بحثه وتنشيطه و على اعتبار أن الاستاذ الجامعي حجر الزاوية في العملية التكوينية لأنه القائم علي هذه العملية بوصفه ناقل للمعرفة و مسؤول عن السير الحسن للعملية التربوية و البيداغوجية في الجامعة ، فبالإضافة إلى ذلك فهو يقوم بمهام عديدة علي مدار العام كالتدريس ، الاشراف علي مذكرات التخرج أو التدريبات الميدانية اجتماعات البيداغوجية والادارية المشاركة في تحضير امتحانات وتصحيحها ... الخ

و نجد الاستاذ الجامعي أيضا رجل إداري ، فتوكل له مهمة إدارة مؤسسات التعليم العالي والجامعي ، فنجده رئيسا للقسم ، أو عميدا للكلية أو عميدا للجامعة ويشترك أن يكون من ذوو الرتب العالية، وقد تغلب علي العامل بالتدريس الوظيفة الادارية و لكنه يظل رسميا عامل بالتدريس، وللأستاذ الجامعي إضافة لما سبق العديد من المزايا نذكر منها :

- يتمتع بالحرية الاكاديمية بالنسبة لما يقوم بتدريسه.

---

1. مجدي عزيز إبراهيم، **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب،القاهرة،2002،ص 80-81
2. حسن شحاتة، **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق** الطبعة الأولى، مصر، الدار العربية للكتاب 2001، ص20.

- يحظى بمكانة اجتماعية عالية في مجتمعه.
- تتاح لأساتذة الجامعة فرص عديدة يستطيعون من خلالها تحسين مستواهم الاقتصادي و الاجتماعي كالإعارة إلى الخارج أو العمل كاستشاريين في بعض الهيئات الحكومية والخاصة ، تأليف الكتب والمراجع الجامعية وغيرها.

الواقع الحالي للتكوين البيداغوجي للأستاذ : ليس هناك حاليا بيداغوجيا جامعية عالمية و نموذج محدد، لكن هناك تجارب خاصة بكل دولة و بكل تخصص علمي، وفي نظامنا الجامعي يوجد تكوين بيداغوجي معمم على كل التخصصات في التعليم العالي، بل هناك تجارب بيداغوجية متعددة في الجامعات الجزائرية، وبما أن الأستاذ الجامعي هو الفاعل في العملية ككل فإن تسليط الضوء على وضعيته يساهم في ترقية مكانة هذا الأخير و يضعنا أمام مواطن الخلل في تكوين هذا الأخير من أجل تلافيها وتجاوزها ونوجزها في النقاط التالية[1]:

- يواجه الاساتذة عدة ضغوطات موضوعية كالأعداد المتزايدة للطلبة، وأخرى ذاتية كصعوبة إعادة النظر في مسارهم التدريسي كغياب التحفيز البيداغوجي، وهي مشكلات سلبية تؤثر سلبا على مردودية الاستاذ.
- غياب مناخ بحثي بيداغوجي يدفع الاستاذ إلى القيام بالنقد الذاتي التغذية الراجعة الموضوعية و الايجابية لطرق التدريس التي يعتمدها.
- غياب التشاور والتنسيق بين مختلف هيئات التدريس من جهة وغياب الحوار بين هذه الهيئات و الطلبة من جهة ثانية جعل مناقشاتهم التي نادرة ما تكون ترتقي إلى مستوى تبادل الافكار والآراء.
- التزام بالوظيفة الادارية للجان البيداغوجية و غالبا ما يحد من تطوير أفكار جديدة حول الترقية البيداغوجية، إضافة إلى أنه أحيانا يسجل اضطراب بين الوظيفة الادارية والوظيفة البيداغوجية لهذه اللجان، الذي يظهر في شكل مظاهر بيروقراطية في عمل الهيئات المكلفة نظريا بترقية البيداغوجيا.
- النشاطات المقامة من اجل التكوين البيداغوجي في الجامعات الجزائرية، عبارة عن تجارب ذاتية، غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج و اكتساب الفعلي للبيداغوجيا من اجل التدريس.

1. حسن شحاتة، مرجع سابق، ص 21

المطلب الرابع: أسباب ومشاكل تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري والحلول المقترحة.

1.الأسباب ومشاكل وضعية تكوين الأستاذ الجامعي:

هناك ظروف محيطة عديدة ساهمت في بروز الأوضاع السلبية السالفة الذكر، وتعود هذه الأوضاع لعدة أسباب نذكر منها:

الانعدام العملي للإلزام القانوني لدفع الأستاذ الجامعي الجزائري لتنمية نفسه علميا ومهنيا فبناء ا على المرسوم التنفيذي رقم 08 – 130 [1] و المؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق 3 مايو 2008 و المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث و في مادته 22 و التي تقول أنه يتعين على الإدارة أن تنظم ، بصفة دائمة تكوينا متواصلا للأساتذة الباحثين يهدف لتحسين مستواهم و تطوير مؤهلاتهم المهنية و كذا تحسين معارفهم في مجال نشاطاتهم وفق الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به، حيث نلاحظ ضبابية محتوى المادة و عدم ضبطها لمدة هذا التكوين أو مجاله في التدريس أو في البحث العلمي.

نظام الترقيات المهنية غير صارم في شروط النشر العلمي كما وكيفا فبناء على المرسوم التنفيذي السابق الذكر و في مادته 55 يحدد شروط التعيين للأستاذ مميز بـ:

- 15سنة من الخدمة الفعلية بصفة أستاذ.
- تأطير مذكرات الماجستير ورسائل الدكتوراه إلى غاية مناقشتها بصفة مشرف و ذلك منذ التعيين برتبة أستاذ.
- نشر مقالات في مجلات علمية ذات سمعة معترف بها منذ تعيينهم في رتبة أستاذ.
- نشر كتب ذات طابع علمي و سندات و مطبوعات منذ تعيينهم في رتبة أستاذ، فنلاحظ أنه لم يحدد عدد المقالات أو الكتب التي يجب أن ينشرها الأستاذ أو طبيعتها
- الطرق المعتمدة في اختيار الأستاذ الجامعي تقليدية أدت إلى عجز المتخرجين على أداء العمل ، ووضع بعضهم في أماكن غير مناسبة لقدراتهم وإمكانياتهم ومستوى تعليمهم ، فهي لا تراعي معلوماته عن طرق التدريس وأساليب الإلقاء.[2]

1. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. المرسوم التنفيذي رقم: 130/08 المؤرخ في 03 ماي 2008.
2. إبراهيم عصمت مطاوع، **التجديد التربوي أوراق عربية و عالمية**، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي، 1995 ص 423

- قلة التدريب الميداني في مجال التدريس أو التقويم أو تنمية مهارات الأستاذ الجامعي في مجال التدريس وكذا في أخلاقيات المهنة، فمثلا عن تجربة طلبة مدرسة الدكتوراه لسنة 2007 في العلوم الاجتماعية والتي تضم خمسة جامعات ألا وهي أم البواقي، بسكرة، سكيكدة، قالمة، جيجل، فلم نكون إطلاقا في طرق التدريس الحديث ة ولا في مجال التقويم، كذلك لم تعقد ورش لتنمية مهاراتنا في التدريس كأساليب الإلقاء مثلا ،ونتمنى أن تستدرك هذه النقائص في التجارب اللاحقة.
- انخفاض مستوى دخل الأستاذ الجامعي الجزائري حيث يعتبر من أكثرها تدنيا مقارنة بجيراننا مثلاً .
- طرق تكوين الأستاذ جد قديمة ولا يحتوي التكوين على برامج تدريب الأستاذ على استعمال التكنولوجيا، إذ ما يلاحظ على العموم هو بعض النقص في احترام المهنة والتقدير الضئيل للدور الذي يلعبه الأستاذ في التطور ، إضافة إلى النقص المادي والنفسي الذي انعكس سلبا على ضعف الدافعية في التدريس.[1]
- إن الاختلال بين التخطيط للأعداد الهائلة للطلاب و الهياكل المادية و هيئة التدريس بالجامعة، دفع بالمسؤولين إلى توظيف مدرسين بطرق مختلفة حسب المستوى و لم تتضح شروط التوظيف، و قد حاول البعض استدراك هذا الخلل في السنوات القليلة الماضية حيث تم توقيف عملية التوظيف الفوضوية و حدد ذلك بشهادة الماجستير أو الدكتوراه وهكذا تم توظيف الحاصلين على شهادة الدراسات المعمقة أو السنة التمهيدية للماجستير و ظهرت أصناف أخرى يمكنها التدريس بالجامعة من بينها مساعد التعليم، أستاذ مهندس، وهكذا تم توظيف الحاصلين على شهادات الدراسات المعمقة و حذف المعيدين، مع إمكانية توظيفهم كمدرسين مؤقتين أو مشاركين، و لكن للأسف كان هذا على حساب نوعية التكوين[2].

إن هذه الوضعية للأستاذ الجامعي الجزائري أدى إلى ظهور عدة ظواهر سلبية في المهنة الجامعية نذكر منها :

- الميل السلبي إلى مهنة التدريس .
- انعدام الاهتمام بالتكوين الذاتي في مجال التدريس أو البحث العلمي.

---

1. نادية بوشلالق ، **استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في ظل العولمة، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة**، جامعة بسكرة، ع1، ديسمبر 2005، ص 172.
2. دليلة معارشة، **'دور المتغيرات السيكو بيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي** ، ماجستير في علم النفس، جامعة سطيف، الجزائر، 2007 ، ص 82

- عدم الانضباط في أداء المهنة .
- تجميد طرق التدريس عند طريقتي التملية والمحاضرة .
- انخفاض مستوى التحصيل العلمي لدى الطلبة.[1]

2.توصيات حول مشاكل تكوين الأستاذ الجامعي

إن أول خطوة مهمة جدا قبل مباشرة التنمية المهنية للأستاذ الجامعة هي اختيار عضو التدريس وتكون بالإجراءات التالية:

- تعيين الخرجين المتميزين في حدود الأعداد التي تقررها مجالس الأقسام كطلاب بحث.
- يكون التعيين في جميع وظائف هيئة التدريس و معاونيهم عن طريق الإعلان الذي يتقدم له من يستوفي الشروط سواء من ذات الكلية أو المعهد أو من الخارج يتم تعيين المعيد من الحاصلين على درجة الماجستير، بشرط أن يكتب المشرف تقويما وافيا عن نشاطه العلمي و عمله البحثي أثناء الدراسة تحت إشرافه، وأن يوضح المشرف في هذا التقرير إيجابيات الطالب وسلبياته المرتبطة بسمات مسلكه العام، و تصرفاته الشخصية التي ظهرت له أثناء تعامله المباشر معه و يكون بإعداد كل جامعة صيغة هذا التقرير بما يناسب ظروفها وإمكانياتها المادية و البشرية من أعضاء هيئة التدريس شرط أن يقر المجلس الأعلى للجامعات صلاحية هذا التقرير.
- البدء بتعريف أعضاء هيئة التدريس بمجرد التحاقهم بالسلك الجامعي، بحقوقهم وواجباتهم و بالمسؤوليات الملقاة عليهم، والأدوار المختلفة الواجب أداؤها، وهذا من خلال عقد دورات و برامج إعداد الأستاذ الجامعي.
- وضع أسس ثابتة غير قابلة لتغيرات متباينة، و عدم اللجوء إلى معايير مطاطية يتسرب من خلالها الوعي و الأغراض الخاصة.
- النص في لوائح و قوانين تنظيم الجامعات على جعل الإعداد التربوي شرطا مسبقا لالتحاق الأستاذ بالعمل الجامعي.
- إنشاء وحدات أو مراكز للتدريب الجامعي في كل جامعة تكون متنقلة أو ملحقة بكليات التربية و يكون هدفها تطوير النشاطات التدريسية خاصة نظم الامتحانات و نظم القبول ونظم التوجيه و الإرشاد الطلابي.

1. بشير معمرية، **بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس**، ج2، باتنة، منشورات الحبر، 2007، ص152.

- يقترح أن تشمل برامج الإعداد المهني التربوي على دراسات نظرية و تطبيقية من مجالات أسس التعليم و مبادئه و خصائص المتعلم في المستوى الجامعي، و أهداف التعليم العالي و سياساته و قواعد التدريس و طرائقه و تقنياته و مبادئ التقويم والقياس وتطبيقاته في نظم التعليم العالي.[1]
- البدء بالعمل الجاد و المخطط لإيفاد أعضاء هيئة التدريس إلى الجامعات المتقدمة لمعايشة واقعها، والتعرف على مقومات تطورها والعودة للمشاركة الفعلية في تطوير الأداء في جامعته.
- عقد دورات تدريسية أو ورش عمل لشباب أعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على الجديد في مجال البحث العلمي و مهاراته ،و إتقان اللغات الأجنبية بما يسهم في تمكينهم من امتلاك هذه المهارات و الاتجاهات المصاحبة لها، إضافة إلى الدورات التدريبية التي تتعلق بالجديد فيما يتعلق بنظم الدراسة الجامعية.
- تسيير فرص اشتراك عضو هيئة التدريس في المؤتمرات و الندوات العالمية و المحلية ذات الصلة بتخصصه الأكاديمي، حتى تتاح له فرصة تبادل الخبرات مع زملاء له عاملين في نفس تخصصه حتى يكون نوعيا معهم.
- العمل على وضع خطة تدريس منظمة و على مستوى عالي من مهارات البحث العلمي و فنياته و أساليبه و إجراءاته وتطور أدواته و تطبيقها، بما في ذلك أهم الأساليب التكنولوجية في البحث و في تطبيقاته.
- إنشاء مكتبة جامعية عصرية مزودة بكل الإمكانيات التكنولوجية الحديثة ومصادر المعلومات المختلفة لخدمة الباحثين والأساتذة.
- جعل قضية مشاركة الأستاذ الجامعي في خدمة المجتمع واجبا أساسيا من واجباته، ومسؤولية مهمة من المسؤوليات التي يجب أن يسأل عنها دوما سواء تم ذلك في شكل دوار محددة يقوم بها، أو في شكل ربط أبحاثه بالمجتمع وتسخيرها للتصدي لمشكلاته مما يعني تكييف تخصصه وتوظيفه لتحقيق هذه الخدمة.
- العمل على تخطيط برنامج تحت أي مسمى يمكن عضو هيئة التدريس من المساهمة في الحياة الثقافية والعلمية للجامعة ، من ندوات ومؤتمرات ومحاضرات عامة ومناقشات ولجان ودورات تدريسية.[2]

1.بشير معمرية، مرجع سابق، ص154

2.دليلة معارشة، مرجع سابق، ص 111-112

- البحث في معايير أخرى لاختبار أعضاء اللجان العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين غير معايير الأقدمية فقط أو بالإضافة إليه مثل تمثيل الجامعات في اللجان وتمثيل التخصصات المتفرعة عن التخصصات العريضة.
- التفكير في نظام يكفل استمرار نمو أساتذة الجامعة علميا و مهنيا، و خاصة فيما يتعلق بالبحث العلمي و الابتكار والتأليف بعد الترقية إلى أستاذ.
- العمل على توفير الجو الملائم لأداء عضو هيئة التدريس رسالته بأفضل صورة من خلال توفير الحياة الكريمة له، فقد أكد وزير التعليم العالي و البحث العلمي رشيد حراوبية في لقائه مع مسعود عمارنة رئيس النقابة الوطنية للأساتذة الجامعيين يوم 17/11/2009أنه تم توجيه مراسلة إلى مدراء مختلف المؤسسات الجامعية تحت رقم 209رد/ /263 مؤرخة في 16 نوفمبر 2009 ،تؤكد على حق التنازل عن السكنات الوظيفية لفائدة الأساتذة وهذا فيما يخص السكن.[1]

المبحث الثاني : نظام ألمدي LMD

المطلب الأول: مفهوم نظام LMD

نظام ل.م.د :هو عبارة عن نظام تعليمي مستوحى من الدول الأنجلو سكسونية يحتوي على ثالث شهادات، وهي شهادة ليسانس، شهادة الماستر، وشهادة الدكتوراه، وهو مطبق حاليا في كل من الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، إنجلترا ،فرنسا، بلجيكا روسيا ألمانيا...إلخ[2].

ويمكن تعريفه على أنه نظام للتكوين العالي يهدف إلى بناء الدراسة على 3رتب مرحلة الليسانس متكونة من 6 سداسيات بمجموع ثالث سنوات، ومرحلة الماستر، متكونة من04 سداسيات بمجموع سنتين، إضافة لمرحلة الدكتوراه التي تحوي بدورها 6 سداسيات أي ثلاث سنوات، وهي وحدات تعليمية تحسب بمجموع الرصيد الذي يتحصل عليه الطالب، ويتخلل كل مرحلة شهادة أكثر أهمية من الأخرى3.

هـــو عبـــارة عـــن هيكلـــة جديـــدة لنظـــام التعلـــيم العـــالي بالجزائـــر يتمحـــور حـــول ثـــلاث شـــهادات هي: ل: ليسانس، م: ماستر، د: دكتوراه، LMD، بدأ العمل به بالجزائر منذ سبتمبر 2004.

---

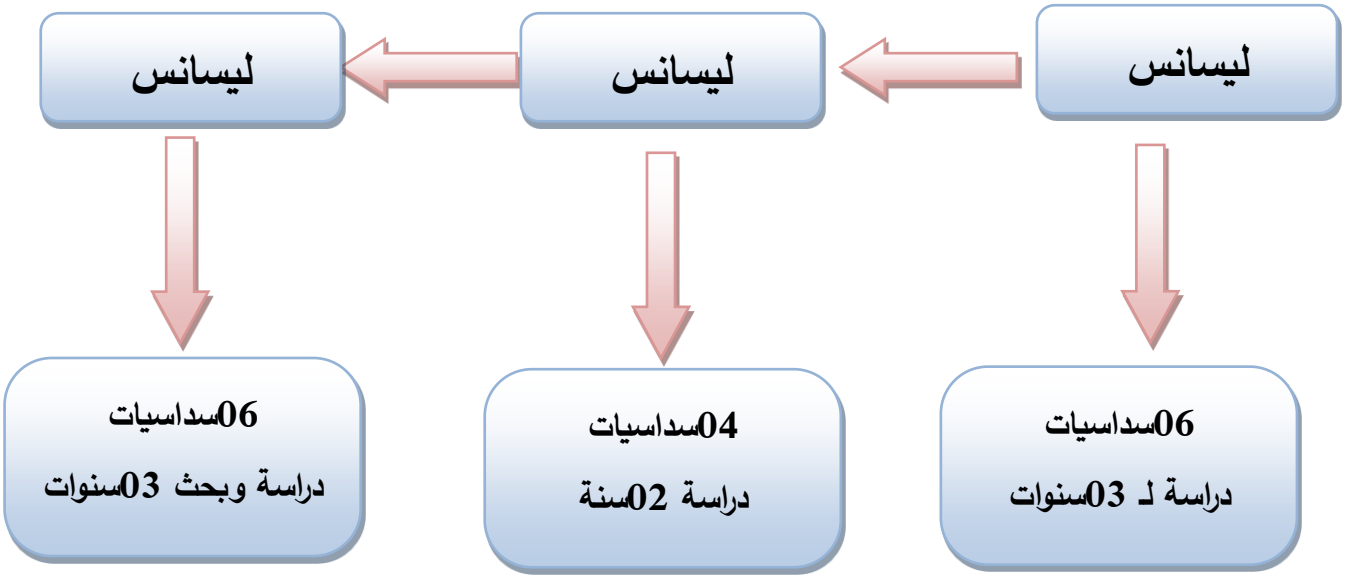
1. مصطفى. ب '. **عن اعتماد مشروع تطبيق نظام التعويضات في مهلة 20 يوما**، جريدة الخبر اليومي، الجزائر العدد 5822 ،18 نوفمبر2009، ص 15
2. علي حمود علي، **تنمية تطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، 2004،ص58.
3. الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د، جوان،2011،ص 03

في مسار التكوين: يعتمد نظام ل م د- ليسانس، ماستر، دكتوراه- على ثلاث مراحل تكوينية تتوج كل مرحلة منها بشهادة جامعية[1].

المرحلة الأولى: بكالوريا+3سنوات تكوين تتوج بشهادة الليسانس

المرحلة الثانية: بكالوريا+ 5سنوات تكوين تتوج بشهادة الماستر

المرحلة الثالثة: بكالوريا+8سنوات تتوج بشهادة الدكتوراه



الشكل 02 : يوضح نظام ألمدي

التعريف الإجرائي: هو نظام تعليمي استوردته الجزائر تماشيا مع التغيرات التكنولوجية والاقتصادية الواقعة في العالم، و يستخدم هذا النظام في التعليم العالي ويقوم على ثالث مراحل هي ليسانس، ماستر، دكتوراه، تتوج كل مرحلة من المراحل بشهادة، وتختلف أهمية هاته الشهادات من تخصص إلى آخر، أو بحسب المرحلة، فمرحلة الماستر مثال أهم من مرحلة الليسانس، وهكذا حسب التدرج.

المطلب الثاني: خصائص نظام LMD

يعتبر هذا النظام تعديل للنظام الكلاسيكي القديم في :

1. https://trad.univ-oran1.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=261&Itemid=1034 بتاريخ 2022/04/21 الساعة 02:30

1.المستوى الأول ليسانس: هنا يتم تحويل مجمل الاعتمادات التي كانت في النظام الكلاسيكي مثل:

مدة التكوين: حيث أصبح مجمل مدة التكوين في النظام الجديد 6 سداسيات على مدى 3 سنوات وكل سداسي يحتوى على وحدات تعليمية مختلفة على عكس النظام القديم الذي كانت مدة التكوين في مستوى التدرج تفوق 3 سنوات.

منهجية التدريس: هنا بصفة عامة يكون التكوين في العامين الأولين تكوين مشترك وهذا على مدى أربع سداسيات بعدها يليها سداسيين تكوين في التخصص.

نوعيـة الشـهادة: قد تغيرت الشهادات المقدمة من قبل المؤسسات الجامعية في مرحلة التدرج –ليسانس الدراسات الجامعية التطبيقية إلى شهادة ليسانس إما أكاديمية أو مهنية.[1]

2.المستوى الثاني: الماستر

مدة التكوين: تكون مدة التكوين فيها عامين أي أربع سداسيات حيث نجد التكوين في العام الأول يكون تكوين مشترك في بعض الوحدات التعليمية لكلا المسارين من الماستر (المهني–البحثي)

أما العام الثاني من الماستر فإنه يكون مختلف بين مساري التكوين وذلك من خلال التربص والمذكرة ويتوج في نهاية المسار تكوين بشهادة إما ماستر مهنية أو ماستر أكاديمية.

3.المستوى الثالث: دكتوراه: تكوين فيها ثلاث سنوات على عكس النظام الكلاسيكي الذي تكون مدته من خمس فما فوق وهنا يكون التكوين فيها أساسي أكاديمي لا أكثر.

المطلب الثالث: أهداف نظام LMD

الأزمة التي تمر بها حاليا الجامعة الجزائرية من اختلالات وصعوبات باتت تفرض علينا ضرورة إيجاد حل مستعجل لإخراج تلك الأخيرة من محنتها.

1.معارشة دليلة، **نظام LMD وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية**، مجلة الأداب والعلوم الاجتماعية، ع16، جامعة سطيف.

وللتخفيف من حدة الأزمة ومحاولة حل بعض مشاكل الجامعة الجزائرية قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتطبيق مجموعة من الإصلاحات منها نظام LMD والذي سعى لتحقيق ما يلي:

1.السعي إلى تحقيق الجودة والنوعية في التكوين: وهذا من خلال التجديد في محتويات البرامج التكوينية وهذا وفق تعزيز استعمال التكنولوجيات ووسائل الاعلام والاتصال وأيضا من خلال التجديد البيداغوجي في مناهج التعليم مثل: تقليص مدة التكوين- تغيير الشهادات الممنوحة ، وكذلك ظهور فروع وتخصصات جديدة للاعتماد على مبدأ الأرصدة وإن مثل هذه التغييرات في التعليم العالي سوف يحسن من مردودية التكوين بالجامعة الجزائرية.[1]

2.ترقية الحركة التمهينية في التكوين: وهذا بفتح قنوات الاتصال بين الجامعة والمحيط إذ تحاول الجامعة الجزائرية جاهدة لتحقيق متطلبات المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية وهذا من خلال توفير اليد العاملة مدربة ومؤهلة وبالتالي تحقيق الكفاءة المهنية، ويكون هذا عن طريق جعل محتوى البرامج التكوينية ناتجة من احتياجات مؤسسات المجتمع المختلفة أي كما جاء في اقتراحات **CNRE2001** أن التكوين يجب أن يأخذ أحد مراجعه أو بالأحرى من أهم المراجع الأساسية التي تأخذ في الحسبان هي طلب السوق وعليه ينبغي أن يحدد محتوى البرامج والمراجع انطلاقا من ميكانيزمات تستلزم مساهمة عميقة للشركاء المستعملين والإطارات المهنية.[2]

3.إضفاء الصيغة العالمية للتعليم العالي بالجزائر: وهذا من خلال تشجيع التعاون الدولي بين الجامعة الجزائرية والجامعات الأجنبية، وإنشاء مخابر بحث مشتركة بين الطرفين و كذلك من خلال الاعتراف المتبادل بين الشهادات المقدمة.

تسهيل الحركية الطلابية بين مختلف الجامعات الوطنية والدولية.

ترقية القيم العالمية التي يعبر عنها [3] الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بمفاهيم التعاون- المنافسة.

تحقيق تناغم حقيقي بين المحيط السوسيو اقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة وعالم الشغل.

المطلب الرابع: معيقات نظام LMD

إن من بين أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر بصورة جيدة وفاعلة ما يلي:

1 .Www.Univer-Ouragla.Dz

2. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية التعليم والتكوين- **إعادة تنظيم التعليم العالي اقتراحات**، 2001، ص 1.

3. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، **ملف إصلاح التعليم العالي**، 2004 ص 06

1.مشكلة التحجيم: ويقصد بها التدفق الهائل الأرقام والأعداد المسجلة في كل دخول جامعي، ولقد أشارت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى أن العدد يصل إلى المليون طالب في السنة نتيجة لعدة عوامل أبرزها :

- ❖ مبدأ تساوي فرص الالتحاق بالتعليم العالي.
- ❖ النمو الديمغرافي السريع والمتزايد الذي تشهده الجزائر في الالتحاق بمقاعد الأطوار الدراسية الأساسية والثانوية.
- ❖ حاجة المجتمع لليد العاملة المؤهلة.
- ❖ مجانية التعليم العالي.
- ❖ مشكلات التسرب المدرسي والإعادة والهدر التربوي.
- ❖ نقص الموارد التمويلية والمؤطرين والهياكل.[1]
- ❖ إهمال البحث العلمي.
- ❖ هجرة الأدمغة وبحثهم عن وضع أفضل الاستثمار قدراتهم وغيرها من العوامل الكثيرة المتعددة التي ساهمت في مشكل التحجيم.

2.صعوبات التمويل: وهي المشاكل العويصة التي تعاني منها الدول ،في قطاع التعليم العالي فهو قطاع كبير وحساس يحتاج لميزانية واسعة وتسيير عقلاني ومؤطرين أكفاء أيضا نظرة ورؤية واضحة ومستقبلية.

ورغم الميزانية الضخمة التي تخصصها الحكومة لقطاع التعليم العالي في الجزائر إلى وأنها لم تنجح لحد الان بسبب ارتفاع التكاليف وكثرة الطلبة، كما أن سقوط الدينار الجزائري الذي هو عامل جد مهم وهذا مؤشر يبرر تضخم الأسعار، إضافة لمتطلبات التعليم العالي خاصة الأجور وهو ما أدى لضعف دور البحث العلمي في عملية التمويل.[2]

3.مشكلة التأطير :رغم ما عرفه التعليم من تطورات إلا أنه حتى يومنا هذا يشهد نقص كبير في عدد المؤطرين خاصة في ذوي الرتب العليا، ويرجع ذلك لعدة عوامل أهمها" عدم التوزيع الجيد للموارد البشرية والتخصصات المطلوبة، وهو ما يتضح في التأطير من تخصص لآخر في حين أن بعضها ذو تأطير جيد وبعضها ذو تأطير ضعيف.

---

1. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962- 2000، ص 11-12.

2.زرقان ليلى، **إصلاح التعليم العالي الراهن ل.م.د ومشكلات الجامعة الجزائرية**، دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف، مجلة العلوم الاجتماعية، 2012، ص 5-6.

مشكلة الهياكل القاعدية والتجهيز : يعتبر الاكتظاظ مشكلة وظاهرة اجتماعية عويصة، إذ أنها تحتاج لضخ أموال هائلة وتجهيزات قاعدية مكلفة وبالرغم من أن ميزانية التربية من أكثر الميزانيات الموجهة نحو لمورد البشري في الجزائر إلا أن مشكل التجهيزات لا يزال قائما ولم يفي بالمطلوب، ربما ذلك راجع لضعف الاستراتيجية المنتهجة وما يلاحظ أن الاكتظاظ هو السبب الرئيسي في مشاكل التجهيزات ناهيك عن الظواهر الاجتماعية الأخرى فهناك بعض الجامعات طلبت يد العون من السلطات المحلية لتمدها ببعض المنشآت الفارغة لاستغلالها في العملية التعليمية، إلا أن ذلك لم يفي بالمطلوب[1].

ومن العوائق والصعوبات التي واجهت هذا النظام الجديد، إضافة الى الصعوبات التي تتعلق بالمقررات والجوانب المنهجية والتأطير، إشكالية التصنيف والدرجة لدى الوظيف العمومي، حيث أن قانون الوظيف العمومي في الجزائر يعطي درجة إطار في الدولة لكل مواطن جزائري متحصل على شهادة بكالوريا يتبعها على الأقل دراسة أربعة سنوات في مؤسسات التعليم العالي، وهذا الشرط لا يتحقق مع خريجي النظام الجديد المتحصلين على درجة ليسانس بدراسة ثالثة سنوات، خاصة وأن الأمر تصادف مع تخرج عدة دفعات من حملة شهادة النظام الجديد، مما أعاد حركة الاحتجاج الطالبي وجعل الوزارة الوصية في حرج من أمرها وباءت جميع اتصالاتها بهيئة الوظيف العمومي بالفشل.[2]

1. زرقان ليلى، مرجع سابق، ص 6
2. مبروك كاهي، **إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل**، العدد الخامس عشر، جوان 2012 ص 674

المبحث الثالث: الأستاذ الجامعي والتكوين البيداغوجي

المطلب الأول: تعريف الأستاذ الجامعي:

يعتبر الأستاذ الجامعي أو عضو هيئة التدريس العنصر الأساسي والأهم ضم القواعد التي تقوم عليها الجامعة، كما يعتمد نجاح مهمة الجامعة على إدراك وفهم الأستاذ الجامعي لجميع مهامه، وتوفير الظروف الملائمة لمساعدته في أدائها على أكمل وجه وللأستاذ الجامعي عدة مهام يقوم بها كالتدريس والاشراف على مذكرات التخرج والبحوث والتربصات الميدانية والاجتماعية البيداغوجية والإدارية، بالإضافة إلى تحضير الامتحانات وتصحيحها.

ويعرفه بيران BIRANE الأستاذ الجامعي بأنه "مختص يستجيب لطلب اجتماعي ويتحكم في عدد لابأس به من المعرفة العملية، وهو عامل حرفي في اختياراته البيداغوجية مع الحرص على جعل حرية المبادرة والاستقلالية توافق منفعة المستخدمين" كما ينظر توران ALEN TOUREN للأستاذ الجامعي على أنه "خبير إذا اتجه إلى الخارج وباحث إذا اتجه إلى داخل الجامعة"[1].

كما يعرف جون ديوي أستاذ الجامعة بأنه "ذلك الذي يدرب طلابه على استخدام الآلة العلمية وليس الذي يتعلم بالنيابة عنهم فهو الذي يشترك مع طلابه في تحقيق نم ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد إلى أسلوب الحياة"[2].

في حين يرى حسن شحاتة ومحبات أبو عميرة (1994) أن الأستاذ التقليدي هو الصبغة الغالبة في الأنظمة العربية للتعليم، فهو غير مشارك في تخطيط المناهج الدراسية، وغير مدرب على ممارسة النشاط التدريسي، وليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل ومهارات التعلم.

كما يعد الأستاذ الجامعي حجر الزاوية في هذه العملية التربوية وهو ناقل لتلك المعرفة العلمية، ولم يعد الأستاذ الجامعي مدرسا أو ملقنا للمعرفة بقدر ما هو منظم لنواحي النشاط لكسب المعرفة وصقل مهارات الطلاب.

---

1. زوليخة طوطاوي، **الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية و علاقتها برضا الأستاذة و أداءهم**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر، الجزائر، 1993، ص 21.
2. سميحة يونس، **اتجاهات خريجي الجامعة نحو السياسة الوطنية للتشغيل** ، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006، ص18

ويرى كل من سعيد طه والسيد محمود 2003 أن عضو هيئة التدريس يعد أحد أهم العناصر التي تتظافر للارتقاء بالعملية التدريسية وصولا إلى التميز وجودة المخرجات، وخاصة في ظل التنافس الشديد بين مؤسسات التعليم العالي في عصر العولمة، هذا العصر الذي يشهد ثورة تكنولوجية هائلة، وتنوعا في أساليب التدريس الحديثة، باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

المطلب الثاني: المدرس في العملية التكوينية في إطار البيداغوجيا وفق المقاربة بالكفاءات

1.وضع المدرس في العملية التعليمية في إطار بيداغوجيا التدريس بالكفاءات :

إن المدرس في إطار التدريس بالكفاءات كما قلنا سابقا لا يقوم بدور الملقن للمعارف وإنما يقوم بدور الموجه والمشرف على النشاط التعليمي، كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بأن يعبر عن شخصيته في ممارسته لي نشاط تعليمي، كما يقوم بتحضير وتهيئة المواقف التي تسمح للمتعلم بأن يعبر عن شخصيته في ممارسته إلى نشاط تعليمي، وهذا الامر يتطلب توفر جملة من القدرات في شخصية المدرس نذكر منها أن يكون قادرا على:

- توفير وضعيات تعليمية مناسبة يمارس فيها المتعلم تعلمه بكيفية نشطة ومتحمسة.
- توفير المحيط والجو المساعدين على التعلم كإحضار الوسائل المسهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.
- تكوين عالقات حميمية مع تلاميذه أساسها البعد الإنساني وليس البعد الأستاذي الذي لا يؤدي إلى تكوين علاقات مزيفة تجعل هذا الأخير يرتدي قناعا يخفي حقيقته ويتصرف وفق إنتظارات المدرس وليس من ذاته واهتماماته.
- انصهارا المدرس في المتعلم لرؤية الأمور بعين هذا الاخير حتى يتفهم كينونته، ومن ثم عليه أن ينصت إليه ليس الإنصات الحسي أي السماع إلى أرائه وأفكاره وإنما الإنصات إليه كشخص وكذات لها مشاعر ولها أحاسيس ولها رؤية مستقلة.
- إن يجسد السلوك الديمقراطي في القسم وان تكون له معرفة جيدة بديناميات الجماعة.
- الانتقال من وظيفة التحكم المطلق في الموقف التعليمي إلى وضع التفاوض مع المتعلم فيما يخص توزيع الأدوار، بحيث يهدف هذا التفاوض إلى تحقيق الفهم المتبادل والاحترام الكامل للأدوار وقواعد التنظيم والأشغال التي تحكم الموقف والخالصة أن المدرس في إطار هذه المقاربة يقوم بدور المنشط حينما تحتاج مجموعة التلاميذ إلى حل أحدى المشكلات، والمستشار حينما

يحتاج إلى إجراء تنظيم والاختصاصي بضروب المعرفة حينما تنشأ عقبة ما، وهكذا ينخرط المدرس في لعبة ينتقل فيها من منطق التعليم إلى منطق التكوين.[1]

2.التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن طرائق التدريس التي تعتمدها هذه المقاربة هي الطرائق النشيطة التي تقوم على المبادئ التالية:

- وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية.
- بحث المشكل ومعالجته بطريقة جماعية.
- مراعاة الفروق الفردية
- عدم تدخل المدرس كملقن للمعارف والمعلومات وإنما كموجه لنشاط للمتعلم.
- مراقبة النتاج النهائي للمتعلم وتقويمه.[2]

ومن بين الطرائق الفعالة التي تعتمدها هذه المقاربة لتحقيق تدريس مثمر:

1.**طريقة المشروعات**: التي تقوم على أساس تشجيع المتعلمين على التقصي والاستكشاف والمساءلة والبحث عن حلول لقضايا شائكة كما أنها تشجع على إظهار كفاءات ذهنية تسمح بتوسيع دائرة معارف المتعلم من المجرد إلى التطبيق من ناحية وروح التعاون بين المتعلمين لتنفيذ مشاريعهم من ناحية أخرى.

2. طريقة المشكلات :وهي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفسح له المجال للتفكير.[3]

المطلب الثالث :الإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي.

إن إعداد وتكوين الأستاذ الجامعي في الأغلب والأعم اختيار ويرجع إلى جهود المؤسسات ويكون إعداد و تكوين أستاذ التعليم العالي خاضعا للتنظيم المركزي، ففي أغلب دول العالم تستخدم معايير متعددة لاختيار أعضاء هيئة التدريس الجامعي، إذ لا يوجد مكان في العالم يعتمد نمط معين أو محدد لتكوين هيئة التدريس.

1. حاجي فريد ، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر،2005، ص 21
2. حثروبي محمود الصوالح ، المدخل الى التدريس بالكفاءات، دار الهدى للطباعة والنشور والتوزيع، الجزائر،2002،ص81
3. حاجي فريد ، مرجع سابق، ص 29.

في الولايات المتحدة الأمريكية يوجد برامج البث الداخلية لهيئة التدريس ويتكون البرنامج السينمارات الأسبوعية تقدم فيها المقررات التدريسية للمعيدين والمساعدين تشمل أصول التدريس وطريقة وأساليب التدريس، فقامت الجامعات الكندية بإنشاء معاهد داخلية لتكوين وإعداد هيئة التدريس.

فالأستاذ الجامعي لما يدخل إلى قاعة المحاضرات يتبع نموذج لأستاذ أعجب بطريقته بعد فترة زمنية يجد نفسه غير راض عن الطريقة التي يتبعها فعندها يحاول البحث عن طريقة أخرى ويمكن أن يصنف على أنه متفتح ولديه اتجاه نحو تطوير نفسه وفي الجامعات العربية تعد البرامج التربوية للأساتذة الجامعيين لهدف رفع مستوى أدائهم الأكاديمي[1].

إن تكوين الأستاذ المحاضر وتأهيله ينبغي أن لا يقتصر على التدريس الجديد من الجيد ان يدخل جميع أعضاء هيئة التدريس في دورات للاطلاع على الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم رغم أن هذا يثير اعتراض من الأساتذة القدماء لأن خبراتهم التي اكتسبوها تغنيهم عن الدخول في الدورة التكوينية.

- ينظر إلى أسلوب التكوين القائم على منهج تحليل النظم يتكون من ثلاث أجزاء ترتبط معا في التفاعل والتكامل ولكل وظيفة خاصة في حركة النظام وهي:
- المدخلات تتمثل في نوعية الأساتذة الذين يخضعون لعملية الإعداد من مؤهلاتهم واستعادتهم واتجاهاتهم نحو التعليم.
- العمليات تتمثل في طرق اختيارهم وتدريبهم على اتقان المتطلبات كالتحضير والإلقاء وتقويم التحصيل.
- المراقبة والضبط للتأكيد باستمرار سير النظام في الطريق الصحيح في الدرجة والنوع.

كفاءات تكوين الأستاذ الجامعي:

الكفاءات الشخصية: وتتمثل في الاتزان النفسي والعاطفي والقدوة الحسنة.

الكفاءات الفنية (المهنية): وهي القدرة على التخطيط والتحليل وكذا القدرة باتخاذ القرارات بأسلوب علمي.

الكفاءات الأكاديمية: وهي التمكن من المادة العلمية والإطلاع على المصادر الحديثة والاطلاع في مجال التخصص... غيرها وتتضمن الكفاءات الإدارية في الأسلوب التخطيط، التنظيم، الرقابة، والرقابة والاتصال.

1.محمد منير مرسي، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدرسيه**، دار علم الكتب، 2002، ص 202-205

الأسلوب القائم على أدوار الأستاذ الجامعي وبهذا الأسلوب يتم تحديد الأدوار التي يقوم بها المدرس الجامعي في مهنته ثم يخضع لعملية التكوين، وتنفيذ السياسة التربوية في الجامعة من خلال الأهداف التعليمية[1].

المطلب الرابع: الآفاق المتاحة لتحسين التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي

و لتجاوز هذه العقبات و ترقية البيداغوجيا في الجامعة الجزائرية، إن هناك جملة من اقتراحات أهمها:

- إعادة تفعيل اللجان البيداغوجية و سد الثغرات الموجودة في مهامها لوضع مناهج فعالة للتكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد و تجديد محتويات و مناهج التدريس.
- على مستوى المؤسسات ، يجب إنشاء هيئات و نظم للتنشيط البيداغوجي و التكوين و البحث ، مزودة بوسائل مادية وبشرية ملائمة ، تكون مهمتها ضمان تكوين بيداغوجي جيد للأساتذة.
- تكوين المكونين ،حيث ينبغي أو أن نعلم الاستاذ كيفية الادارة العملية للقسم، و أيضا تحسين العلاقة بين الأستاذ والطالب لأنها حجز الأساس في العملية التعليمية من خلال التنسيق بين مجموعات الأساتذة فيها بينهم ، و بين الأساتذة و الطلبة من جهة أخرى ، ومن اجل تكامل الجهود للوصول إلى بيداغوجيا سليمة عمليا في التدريس.
- توفير مناخ فكري مناسب للبحوث البيداغوجية من شأنه مساعدة الأستاذ على القيام بالنقد الذاتي الموضوعي لطرق تدريسه، والتخلص من سلبيته تجاه المشكلات البيداغوجية التي تواجهه.
- توسيع نطاق عمل الاستاذ من خلال إقامة دورات للتكوين البيداغوجي ، ورئاسة اللجان البيداغوجية، وتقديم محاضرات حول البيداغوجيا، وعدم الاكتفاء فقط بساعات التدريس.

وعليه فإن ترقية البيداغوجيا في الجامعة تعني ترقية الظروف المناسبة للدراسات في العملية التدريسية ، والأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع ، فالقيام بفحص بيداغوجي شامل لمؤسساتنا الجامعية ضروري قبل أية عملية إصلاح و تجدر الإشارة في هذا المقام أن الجامعات تختلف في الأهمية النسبية التي تعطى للتدريس عند تقييم الأستاذ الجامعي فبعضها يجعل من بحوث الأستاذ أساسا في ذلك و البعض الأخر يعتزم التدريس بجانب البحث وخدمة المجتمع و اعتباره أساسا في تقييم الأستاذ لأغراض الترقية و التثبيت وكذا تزويد الأستاذ بمعلومات و تغذية راجعة متعلقة بتدريسه.

1.رياض عزيز هادي، **أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي**، السلسلة الجامعية، المجلد3 ، العدد 1-2 ، 2009، ص 20.

1.واقع تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري:

بما أن الأستاذ الجامعي هو الفاعل في العملية ككل فإن تسليط الضوء على وضعيته من الأهمية بما كان عسى ذلك يساهم في ترقية مكانة هذا الأخير ويضعها أمام مواطن الخلل في تكوين هذا الأخير من أجل تلافيها وتجاوزها ونذكرها في النقاط التالية:

- النشاطات المقامة من أجل التكوين في الجامعات الجزائرية عبارة عن تجارب ذاتية غالبا ما تخلق تفاوت بين التكوين النظري في الدراسات ما بعد التدرج والاكتساب الفعلي للبيداغوجيا من أجل التدريس.
- في الواقع لا يتم إعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهنة التدريس تربويا ومهنيا والذي يحدث هو أنه أثناء التحاق الطالب ببرنامج الماجستير، يتلقى في شقه النظري دروسا ضمن مقياس يسمى علم النفس البيداغوجي، يتسم بعدم الوضوح في موضوعه وأهدافه وكذلك يكون محتوى هذه المادة نظرا فمثلا حول طرق التدريس أو أساليب التقويم أو سيكولوجية المتعلم لا يكون شق ميداني وعملي لهذا المحتوى النظري فلا وجود لدورات أو ورش حول هذا الموضوع كذلك التنظيم المعمول به حاليا في الجامعة الجزائرية لا يلزم الأستاذ على تلقي تكوين في أساسيات التدريس قبل التحاقه بالمهنة.
- هناك وضع خاص بالنسبة لإعداد الأستاذ الجامعي في الجزائر لمهمة البحث العلمي حيث هناك ضعف واضح في هذا الإعداد حيث نجد أن معظم حاملي درجة الدكتوراه ليسوا مؤهلين لذلك أنهم لم يمارسوا البحث إلا أثناء إنجازهم لرسائلهم الماجستير والدكتوراه.
- إعداد الأستاذ الجامعي كمساهم في تنمية المجتمع لا وجود لها أصلا في اهتمامات الجامعة الجزائرية حتى على مستوى إدارة الجامعات والكليات فالأستاذ ليس مهيأ ولا يوجد في ذهنه أنه يمكن أن يقدم خدمة عملية للمجتمع من خلال مؤسساته ويساهم في حل مشكلاته مما نتج عنه فصل تام بين الجامعة كمؤسسة.

فمن خلال هذا كان لابد من البحث عن مجموعة من الأساليب أو الطرق المفيدة للخروج من هذا الوضع الذي يعتبر عائق بالنسبة للجامعة فقد اجتهد في ذلك أساتذة جامعيين في عدة نقاط نذكر منها:

- العمل على تسهيل مهام الأستاذ الجامعي بتوفير كل المستلزمات العملية والمعلوماتية في مكان عمله.
- تفعيل دور التكوين في تحسين مستوى الطلبة وتوجيههم من خلال جلسات بيداغوجية وتكثيف الأيام الدراسية والإعلامية للطلبة.
- المساهمة في توطيد العلاقة بين المؤسسات المهنية والاقتصادية والتربوية من خلال إبرام اتفاقيات.

- برمجة دورات تقييمية للموسم الجامعي على مستوى الفروع في بداية ونهاية كل موسم جامعي.
- المساهمة في إنشاء خلية جودة التعليم الجامعي وكذلك الاستفادة من خبرات الأساتذة الزائريين الدوليين والوطنيين.
- الاستفادة من التجارب العالمية في مجال لتكوين والبحث العلمي[1].

خلاصة الفصل:

1.زبدي ناصر الدين، **واقع التكوين الجامعي في الجزائر من خلال مخرجاته في سوق العمل**، الملتقى الوطني، جامعة الجزائر محمد بوضياف2.ds.msila_univ//:www.http

الفصل الثالث

التكويـــن والعملية الاتصالية

المبحث الأول: ماهية الاتصال

سنتطرق من خلال هذا الفصل إلى أبرز التعريفات التي تناولت هذا المصطلح حيث حاولنا وضع أبرز التعريفات عن علم الاتصال سواء التعاريف المعاصرة أو التعاريف الكلاسيكية.

المطلب الأول: تعريف الاتصال

أ. **لغة**: ففي الحقل اللغوي العربي وجدت أن كلمة اتصال مشتقة من كلمة التواصل "واصل" على وزن فاعل وكلمة تواصل جاءت على صيغة تفاعل ومصدرها وصال مواصلة وتشير كلمة تواصل إلى حدود المشاركة في الفعل ما بين الطرفين ويكون نقيض تواصل ي تهاجر وتنافر وتقاطع.[1]

الاتصال: جاء من الفعل الثلاثي للاتصال وهو "وصل" وجاءت على شكل وصلت أي بمعنى الشيء من باب وعد وصلة أيضا، ووصل إليه وصولا أي بلغ ووصل بمعنى اتصل أي دعا الجاهلية قال تعالى ﴿ **إلا اللذين يصلون إلى قوم** ﴾[2] ،أي يتصلون والوصل ضد الهجران، والوصل أيضا وصل الثوب والخف، وبينهما وصلة أي اتصال وذريعة، وكل شيء اتصل بشيء والجمع وصل وأوصال والوصيلة هي التي كانت في الجاهلية وهي الشاة التي تلد سبعة أبطن عناقين، فإن ولدت بالثامنة جديا يذبحوه لأهتهم وإن ولدت جديا وعناقا قالوا وصلت أخاها فلا يذبحون أخاها من أجلها ولا تشرب لبنها النساء، وكان للرجال، وجرت مجرى السائبة، وفي الحديث الشريف: "**لعن الله الواصلة و المستوصلة**" فالواصلة هي التي تصل الشعر والمستوصلة التي يتصل بها ذلك وتوصل إليه أي تلطف ضد التصادم، وصلة توصيلا إذا أكثر من الوصل[3] وبهذا نتوصل إلى أن معنى الاتصال باللغة العربية هو الإبلاغ والإخبار والربط وإقامة الصلة والتتابع والاستمرار.

الاتصال في اللغات الأوروبية: تقع في أغلب الأحيان التباسات كثيرة بسبب الترجمة أي أن الكلمة الواحدة ممكن أن يكون لها عدة معان ومدلولات فالبعض يستعمل كلمة اتصال ترجمة لكلمة (Communication)، والبعض يستعمل كلمة اتصال يعني تواصل وهؤلاء ينتمون إلى المدرسة الحديثة ترجمة لكلمة (Communication)، فهؤلاء يبررون هذا المعنى بأنه أكثر حيوية وأكثر تفاعلا

1.بسام عبد الرحمن المشاقبة، **نظريات الاتصال**، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، د.ط، 2015، ص 21.
2. سورة النساء، الآية 90.
3.محمد عبد القادر الرازي، **معجم مختار الصحاح**، ت .د. عصام فارس الحساني، ط10، دار عمار، د.ب،1996، ص 353.

والمعنى هذا أي التواصل يشير إلى استمرارية عملية الاتصال وهو المقصود فعلا في العلاقة بين ما نسميه المعلم بالضم والمعلم بالفتح على وجه التحديد أي ما يتم من علاقة بين المرسل والمستقبل على وجه تحديد للمضمون الإعلامي.[1]

كلمة اتصال(Communication) مشتقة في لفظها الإنجليزي من الأصل اللاتيني (Communis) أي (Common) ومعناها مشترك أو عام فعندما نقوم بعملية الاتصال فنحن نحاول أن نقيم رسالة مشتركة (Commonness) مع شخص أو جماعة أخرى أي نحاول أن نشترك سويا في المعلومات والأفكار والمواقف[2].

اصطلاحا: عملية انتقال الأنباء والمعلومات والآراء والأفكار داخل مجتمع ما، وهذا المعنى باعتباره تعريفا لغويا مشتقا من التواصل بمعنى المشاركة، وهو المعنى الذي تفسره الكلمة اللاتينية وهي تعني مشترك أو اشتراك ومها اشتقت الكلمة الإنجليزية (Communication) ويقصد بها (Information) أي الأخبار أو الإعلام أي المنتج الإعلامي أو مخرجات وسائل الاتصال بما تحتويه من أنباء ومعلومات وآراء وأفكار[3].

قد عرفه كارل هوفلاند: " بأنه العملية التي يقدم خلالها القائم بالاتصال منبهات عادة تأتي على شكل رموز لغوية لكي يعدل سلوك الأفراد الآخرين مستقبلي الرسالة"[4].

وحسب تعريف تشارلس موريس فقد رأى " أن مصطلح الاتصال حين نستخدمه بشكل واسع النطاق فإننا نتناول الأفراد في أمر معين"[5]

أما جورج لنديرج فعرف مصطلح الاتصال بأنه "يستخدم ليشير إلى التفاعل بواسطة العلامات والرموز وتكون الرموز على شكل حركات وصور أو رموز أو لغة أو شيء آخر تعمل كمنبه سلوك أي أن الاتصال هو نوع من التفاعل الذي يحدث بواسطة الرموز"[6].

1.نبيل عارف الجردي، **مقدمة في الاتصال**، مكتبة الإمارات، الإمارات، 1984، ص 15.
2.احمد بدر، **الاتصال بالجماهير بين الإعلام و الدعاية والتنمية**، مطبوعات الكويت، الكويت، 1982، ص 55.
3.فاروق أبو زيد، **الاعلام والسلطة**، دار عالم الكتب، 2007، ص 61.
4. مجد الهاشمي، **تكنولوجيا وسائل الاتصال الجماهيري**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ص 8.
5. المرجع نفسه، ص 9.
6.حسن عماد مكاوي، **نظريات الاعلام**، القاهرة، 2007، ص 15 .

أم جيهان رشتي فرأت أن الاتصال هو العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقي ومرسل الرسالة سواء كانت كائنات حية أو آلات في مضامين اجتماعية معينة، وفيها يتم نقل أفكار ومعلومات منبهات بين الأفراد عن قضية أو معنى أو واقع معين فالاتصال يقوم على مشاركة المعلومات والصور الذهنية والآراء"[1].

بمعنى إن الاتصال نشاط يستهدف تحقيق العمومية والانتشار لفكرة أو موضوع أو قضية عن طريق انتقال المعلومات والأفكار أو الآراء أو الاتجاهات من شخص إلى جماعة إلى أشخاص أو جماعات باستخدام رموز ذات معنى واحد ومفهوم بنفس الدرجة لدى الطرفين ومن خلال ما تم ذكره في هذه التعريفات يتبين لنا أنه لا يوجد تعريف محكم ودقيق للاتصال لكن كل التعريفات تصب في جهة واحدة وهي نقل الأفكار والمعلومات بين الأفراد بغرض تحقيق هدف تم التخطيط له مسبقا.

ومن جهة أخرى اعتبرت الخبيرة الإعلامية د. جيهان رشتي أن هذه التعريفات المتنوعة للاتصال تساعدنا على تحديد أنواع معينة من التفاعل واعتبارها اتصالا واستبعاد أنواع أخرى وعدم اعتبارها اتصالا وكذلك تشعرنا هذه التعريفات بمدى تنوع واتساع التفاعلات التي يمكن أن نعتبرها من الناحية التقليدية اتصالا بحيث تدخل فيها استجابات الحيوانات على التغييرات التي تطرأ على الظروف المحيطة بل وتكييف النباتات لمواجهة التغيرات المادية التي تطرأ على الواقع المحيط بها واستجابات الآلات الحديثة وتفاعلها[2].

بالإضافة إلى ذلك لاحظنا أن هذه التعريفات تركز على درجة الاستجابة فهي تهتم بمنبهات المرسل واستجابة المستقبل كما أنها تشير بالدرجة الأولى إلى أن الاتصال ينقل منبهات ذات أهداف معتبرة وهي الأساس في عملية الاتصال وكل اتصال لا يحقق أهداف فقد مشروعيته.

2. تطور الاتصال

: تطورت وسائل الاتصال ولغته من حين إلى آخر فبدأ الاتصال من لغة الرموز والإشارات إلى عصر اللغة المنطوقة والمكتوبة إلى أن وصل إلى الكتابة قبل أن يكتشف الإنسان الطباعة ويدخل في مرحلة ما يسمى بعصر الاتصال الجماهيري بدءا من الصحافة الورقية إلى وسائل الاتصال المسموعة والمرئية والتي اكتشفها الإنسان في بداية القرن الماضي ثم اكتشاف السينما وأجهزة الاتصالات تمهيدا إلى آخر ما تصول إليه الإنسان بالاتصال التفاعلي أي الاتصال الالكتروني، وعلى ضوء ذلك يمكننا تتبع تطور مرحلة الاتصال الإنساني عبر التاريخ حسب المراحل التالية[3]:

1.جيهان رشتي، **الأسس العلمية لنظريات الإعلام**، دار الفكر العربي، ص 50-51.
2. المرجع نفسه، ص53
3.محمد منير حجاب، **نظريات الاتصال**، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2010،ص 27.

أولا: عصر الإشارات والعلامات: فقد عرف الإنسان الاتصال المباشر من خلال الأصوات كالزمجرة والهمهمة والدمدمة والصراخ، إضافة إلى لغة الجسد وإيماءات الوجه وإشارات الأيدي والأقدام إلى أن وصل إلى الاتصال المباشر والذي صنفه علماء الاتصال بأنه من أقدم مستويات الاتصال والأخير يعتمد على نقل الرسالة شخصيا بواسطة مندوبين لتوصيل مضمونها، وخلال هذه المرحلة تعرض الاتصال إلى عوامل أعاقت تطوره وخاصة العوامل الطبيعية إضافة إلى العوامل الزماكنية، أي أن الرسالة كانت عملية نقلها من شخص إلى لآخر تواجه صعوبات إلا بوجود المرسل والمستقبل وجها لوجه ولمواجهة هذا التحدي توصل الإنسان لنقل مضمون الرسالة باستخدام الدخان نهارا والضوء عن طريق المشاعل ليلا حيث تمكن الإنسان من تطوير وسائل الاتصال البدائي فلجأ إلى المرايا المعاكسة في نقل الإشارات والرموز المختلفة.

ثانيا: مرحلة عصر الاتصال اللفظي : وخلال هده المرحلة انتقل الإنسان من طور العصر الحجري إلى عصر الإقامة والاستقرار في جماعات تزايدت أعدادها مع الأيام، وبدأت تخترع لنفسها لغة تخاطب منطوقة ثم انتقل لممارسة حرفة الصيد والزراعة وتربية الحيوانات ثم بدأت الحضارات بشكل حول الأنهار و البحار وبذلك تحسن الاتصال بين البشر مع ظهور اللغات واللهجات وخلال تلك المرحلة استحدث الإنسان أول نشرة أخبار عرفها التاريخ عن طريق المناداة ثم توصل إلى ظاهرة نقل الأخبار مستخدما أسلوب الرواية والشعر، هذا وقد توصل الإنسان إلى نقل الرسالة بواسطة البشر من شخص إلى أخر ومن مجتمع لآخر.[1]

ثالثا: مرحلة الكتابة: حيث تمكن الإنسان من الجمع ما بين الرموز والرسومات التعبيرية للكتابة التصويرية وظهرت لأول مرة الكتابة المنطوقة، وأضيف إليها الرموز والرسوم التعبيرية وعلامات ورموز لها دلالاتها الضوئية لتظهر بذلك أول أنواع الأبجديات ومنها المسمارية أو السومارية والهيروغليقية، وقد قسم المؤرخون الكتابة إلى مرحلتين:

- الكتابة على أساس النطق
- الكتابة الألف بائية

وخلال المرحلة الأولى بزغ فجر جديد للاتصال الوجاهي بين البشر حيث بدأ استخدام المراسلين والعدائيين والراجلين على ظهور الخيول والحيوانات لنقل الرسائل عن طريق الحمام الزاجل.[2]

1. بسام عبد الرحمن المشاقبة، مرجع سابق، ص31.
2. المرجع نفسه، ص32.

رابعا: المرحلة الرابعة: هذه أول ثورة من ثورات الاتصال والتي جاءت بعد الثورة الصناعية وقد أبرزت الإنجازات التي حققها الانسان في حقل الاتصال، فقد عرف الصينيون الطباعة أو النسخ بالألواح الخشبية المحفورة قبل الميلاد بحوالي 1200 سنة وقد انتقلت هذه الطريقة إلى أوروبا في القرن الرابع عشر بواسطة الملاحيين الهولنديين إلى أن تمكن جونتبرغ من اكتشاف الأحرف المعدنية في القرن الخامس عشر، وعلى ضوء ذلك تطور الفكر الاتصالية حيث انتشرت الكتب والصحافة الورقية.

خامسا: عصر الاتصال الجماهيري : حيث بدأ هذا العصر في مطلع القرن التاسع عشر من خلال التقدم الهائل في حقل الصحافة ثم جاءت مرحلة الأقمار الصناعية والتقنية والإذاعات وأجهزة التلفزيون بكل مراحله وتطوره والتي جاءت بعد اكتشاف الكهرباء، كما تم اختراع الهاتف وتطورت وسائل الاتصال الجماهيرية إلى أن وصلت إلى الفاكس والتلفون النقال والبث الفضائي والصحافة الإلكترونية...الخ.

سادسا: مرحلة الاتصال التفاعلي: خلال النصف الثاني من القرن الماضي حيث توصل الإنسان إلى اكتشاف الحاسوب الإلكتروني والرادار والحاسوب الرقمي والأقمار الصناعية المذهلة.

المطلب الثاني : أهداف ووظائف الاتصال

1. أهداف الإتصال:

تسعى عملية الاتصال إلى تحقيق هدف عام، وهو التأثير في المستقبل حتى يتحقق مبدأ المشاركة في الخبرة مع المرسل، وقد ينصب هذا التأثير على أفكار المستقبل لتعديلها أو تغيرها، وحتى على اتجاهاته أو مهاراته ويمكن تقسيم أهداف الاتصال إلى اربع أهداف حسب السيد جمل[1] :

أ. **هدف توجيهي:** ويتحقق حينما يتجه الاتصال إكساب المستقبل اتجاهات جديدة، أو تعديل اتجاهات قديمة، أو تثبيت اتجاهات قديمة مرغوب فيها.

ب. **هدف تعليمي معرفي:** ويتحقق عندما يتجه الاتصال نحو بث معلومات ومعارف جديدة متصلة بحياة المعلم التعليمية، لمساعدته وزيادة معارفه وتو سيع أفقه لتفعيل العملية التعليمية والتربوية، وإدراك الأهداف البيداغوجية المنشودة والمتوقعة.

1. بسام عبد الرحمن المشاقبة، مرجع سابق، ص 32

ت. **هدف إداري**: ويتحقق عندما يتجه نحو تحسين سير العمل، وتحديد المسؤوليات ودعم التفاعل بين العاملين في المؤسسة التعليمية والتربوية.

ث. **هدف اجتماعي**: يتيح الاتصال الفرصة لتفعيل التواصل القائم بين المربي – المعلم- من جهة، وطالبه وأولياء الأمور والإطار التربوي من جهة أخرى، وبذلك تقوي الصلات الاجتماعية بين المربي والفاعلين الاجتماعين

فالاتصال يستهدف أن تصل برسالتك إلى الآخرين بوضوح ودون غموض، ولكي يتحقق ذلك فال بد من بذل الجهد من كل من المرسل للرسالة والمستقبل لها، فهي عملية يمكن أن تتعرض للأخطاء، فكم من الرسائل يساء فهمها من قبل المتلقي، وحينما ال يتم تداركه ورصده فقد يتسبب في ضياع هدف الاتصال وإهدار فرص التواصل مع الآخرين.

2. **وظائف الإتصال :** حدد علماء الاتصال وظائف الاتصال ضمن معايير متنوعة فتارة يتم التركيز على وظائف المرسل أو الموجه للرسالة وتارة يتم التركيز على المستقبل أو المتلقي للرسالة الإعلامية وعلى ضوء ذلك تحددت وظائف الاتصال من طرف المرسل من خلال الوظائف التالية:[1]

وظيفة الأخبار والنشر وهذه الوظيفة أنيطت بالإعلام.

الوظيفة التعليمية

الترفيه

الإقناع

الوظائف المتعلقة بالمستقبل: تنحصر أهداف المستقبل فيما يلي :[2]

تعلم ما يحيط بالبيئة من ظواهر

تعلم واكتساب مهارات جديدة

الاستمتاع والاسترخاء والهرب من مشاكل الحياة اليومية.

الحصول على معلومات جديدة تساعده في اتخاذ القرارات والتصرف بشكل مقبول اجتماعيا.

وهذه الوظائف تختلف من مجتمع إلى أخر تبعا لاختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

1. بسام عبد الرحمن المشاقبة، مرجع سابق، ص32.
2. حسن عماد مكاوي، مرجع سابق، ص 42.

هذا وقد أجمعت الدراسات الاتصالية وبحوث الاتصال بالجماهير أن وظائف وسائل الاتصال الجماهيرية انحصرت وظائفها في ثلاث وظائف:[1]

الوظائف الفردية مقابل الوظائف المجتمعية.

وظائف المحتوى مقابل وظائف الوسيلة.

وظائف بارزة مقابل وظائف مطمورة.

وظائف مقصودة وغير مقصودة.

المطلب الثالث : أنواع و عناصر الاتصال:

1.**أنواع العملية الاتصالية**: قد قام علماء نفس الاتصال العملية الاتصالية من حيث نوع الى العمليات التالية:

أ. الاتصال كعملية بيولوجية: عندما يفسر الاتصال كعملية بيولوجية يمكننا أن نوضح ذلك في استقبال الرسالة حيث يتطلب ذلك عملية بيولوجية لدى الكائن الحي البشري تتصل إلى حد كبير وأساسي بوظائف الجهاز العصبي ووظائف الحواس المختلفة وتنتج عنه استجابة هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تتجلى عمليات الاتصال من الناحية البيولوجية فيما يسمى بتواصل الأجيال جيلا بعد جيل في جميع الكائنات الحية عن طريق التزاوج والتكاثر، ومن هنا لا يكون المبالغة القول بأن الإنسان، ومنذ ولادته أي منذ خروجه من الرحم البشري إلى الرحم الاجتماعي وهو في اتصال دائم، وبلا إنقطاع من ذاته والمحيطين به وبعالم الأشياء والأحياء من حوله، فعبر العصور والحقب التاريخية المتفاوتة والثقافات المتعددة كان الاتصال عصب الحياة وعصب العقل وعصب الفعل التشكيلي للحضارة والتجمع البشري فالإنسان ككيان مفكر ومتسائل تجاه ذاته والآخرين والعالم يتميز عن بقية الكائنات الحية بميزة الإدراك للحضور المعرفي، والقدرة على التعبير عن الحركات وتلك المعارف بواسطة اللسان فالإنسان البدائي ومن القدم كان على اتصال بالطبيعة وبعالم الأشياء ولكنه يفتقر للوسيلة القادرة على ربطه بكل ما حوله من كائنات بشرية أخرى وبعالم الأشياء وبطيعة الحال.[2]

ب. الاتصال كعملية سيكولوجية: اعتبر العلماء أن العلاقات القائمة ما بين الأفراد والجماعات ماهي إلا شكل من أشكال الاتصال، وهذه العلاقة ترمي إلى إحداث تغييرات في سلوكه أي سلوك المتلقي، والمقصود بالاتصال هنا خلق العلاقات الإنسانية،

1. حسن عماد مكاوي، مرجع سابق، ص 42
2. مجدي الهاشمي، مرجع سابق، ص 9

وتستمر من خلال تعبيرات الوجه وحركات الجسم ونغمة الصوت، وحسب تعريف ستيوارت ميل فقد اعتبر الاتصال عملية ذهنية فيزيائية وظيفتها توضيح المعنى المقصود، ويقصد بالعملية الفيزيائية مجموعة من الرموز منها الأصوات، الكلمات، الحروف، الإدراك الحسي، بالإضافة إلى وظيفة الجهاز العصبي والدماغ.

وهذا وقد اعتبر ستيوارت أن عملية الاتصال هي تجربة سيكولوجية للتنظيم الفكري، وعلى هذا الأساس فإن الاتصال أكثر سعة واحتواء لطرائق وأساليب التعامل البشري.

ومن جهة أخرى اعتبر عالم الاتصال "ويفرز" أن الاتصال يشتمل على أشكال التعبير التي تخدم أغراض التفاهم والتبادل، فيما عرفه "بيرنارد بيرلسون"و "جرى ايستنزا " على أنه عملية نقل المعلومات والرغبات والمشاعر إما شفويا أو باستعمال الرموز والكلمات والصور والإحصائيات بقصد الإقناع أو التأثير على السلوك، وأن عملية النقل في حد ذاتها اتصال[1].

ج. **الاتصال كعملية إنسانية:** منذ أن تشكلت المجتمعات الإنسانية، وجد الفرد نفسه يتعايش مع الآخرين ويتفاعل معهم، والحاجة للاتصال هي التي دفعت الإنسان منذ فجر الخليقة إلى استخدام إشارات صوتية حركية مرتبطة ببيئته الجسدية، فبعد آلاف السنوات شرعت لغة بدائية في التطور وكان الاتصال بين الناس يتم في معظم الأحيان عن طريق اللمس حتى طور مجموعة متكاملة من الوسائل غير اللفظية لنقل الرسائل كالموسيقى والرقص ورسائل الطبول والإشارات النارية والرسوم والأشكال الأخرى كالنقش، وكذلك الصور التي تمثل أفكارا والتي جاءت بالرموز الكتابية في أعقابها وتتسم بأهمية خاصة لأن شيء بفكرة محدودة ولكن تطور اللغة هو الذي جعل الإنسان قويا على نحو خاص وهذه الخاصية هي التي ميزت البشر عن غيرهم.

فالاتصال الإنساني هو اتصال لغوي كما أشرنا سابقا من منطق أن اللغة هي أداة الاتصال وعبارة عن نظام من الرموز لها معاني أعطاها إياها الإنسان والرموز هي الأشياء التي تمثل فكرة أو شيئا من الواقع، وقد تكون هذه الرموز على شكل أحرف وأرقام وألوان وزوايا أو خطوط أو كلمات أو إشارات[2].

2.عناصر الاتصال تكمن العناصر الرئيسية للعملية الاتصالية في[3]:

1. هادي نعمان الهيتي، **الاتصال الجماهيري المتطور**، بغداد، دار الشؤون العراقية، 1998، ص 10.
2. المرجع نفسه، ص 12.
3. المرجع نفسه، ص 36

أولا: المصدر أو المرسل SOURCE:

ويقصد به صانع الرسالة وقد يكون هذا المصدر فردا أو مجموعة من الأفراد وقد يكون مؤسسة أو شركة وكثيرا ما يستخدم المصدر بمعنى القائم بالاتصال غير أنه ما يجدر التنويه إليه هنا أن المصدر ليس بالضرورة هو القائم بالاتصال فمندوب التلفزيون قد يحصل على خبر معين من موقع الأحداث ثم يتولى المحرر صياغة وتحرير قارئ النشرة إلى الجمهور، هذا وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن كل من المحرر والمندوب وقارئ النشرة الإخبارية هو بمثابة قائم بالاتصال، وإن اختلف الدور بينما يذهب باحثون إلى أن القائم بالاتصال هو قارئ النشرة "المذيع" فقط بينما يوسع البعض مفهوم القائم بالاتصال فيرى أنه كل من يشارك في الرسالة بصورة أو بأخرى فإن البعض الآخر يضيق المفهوم قاصرا إياه على من يقوم بالدور الواضح للمتلقي.[1]

وعلى المرسل أو المتحدث أن يتحلى بجملة من المواهب وهي المنطق والبلاغة وفن الإلقاء والقدرة على الإقناع إضافة إلى:[2]

- مهارة التحدث في الاتصال ويعني بذلك القدرة على نقل الرسالة الاتصالية والإعلامية إلى المستقبل بدون تشويش أو بأقل درجة من التشويش مما يستوجب منه القدرة على الكتابة والإلقاء والإصغاء والتعقل.
- وجهة النظر
- المعرفة
- على واضع الخطط الاتصالية والإعلامية أن يعيش داخل نظام المجتمع ويتفاعل مع البيئة نفسها.

ثانيا: المستقبل أو المتلقي: Receiver وهو الجمهور الذي يتلقى الرسالة الاتصالية ويتفاعل معها ويتأثر بها وهو الهدف المقصود في عملية الاتصال.

إن المستقبل بكونه إنسانا لا يعيش في فراغ نرى أن هناك عوامل ذاتية ونفسية اجتماعية وسياسية تؤثر في استلامه للمضمون الاتصالي والإعلامي ومن أهم هذه العوامل:

- درجة التجانس بين المرسل والمستقبل.

1. بسام عبد الرحمن المشاقبة ،مرجع سابق، ص 132
2. نبيل الجردي، مرجع سابق، ص 45.

- إن المستقبل كائن حي اجتماعي فهو يحمل تصوراته وخبراته وتقاليده الخاصة وإذا أخذت هذه العوامل بعين الاعتبار فإن كل رسالة يستلمها المستقبل ستمر من خلال مصاف والمستقبل يستلم الرسالة ويترجمها بانفعالاته الخاصة بما يتناسب مع تصوراته ولا يخضع بالضرورة لما تحويه تلك الرسالة التي تسلمها[1].

ثالثا : الرسالة Message : هي الموضوع أو المحتوى الذي ير يد المرسل أن ينقله إلى المستقبل، أو هي الهدف الذي تصبو عملية الاتصال إلى تحقيقه، ويقوم المرسل ببلورة هذه الفكرة و موضوعها في صورة رسالة معينة وعادة تكون الرسالة نوعين هما:

الرسالة المكتوبة : و تمثل الآراء والمفاهيم و الأفكار التي يتم صياغتها بشكل مكتوب و تجري قراءته عادة

الرسالة الشفوية : و تمثل الرسالة التي تنطوي على المشاعر و الأحاسيس غير المكتوبة مثل الصوت والنبرة و تغيير معالم الوجه ... الخ

وبأية صورة تكون عليها الرسالة فهي الوسيلة التي يتم من خلالها نقل الآراء و الأفكار و المشاعر للآخرين وينبغي أن تصل بصورة واضحة و مفهومة[2].

رابعا: رجع الصدى أو ردة الفعل: Feed Back يتخذ رد الفعل اتجاها عكسيا في عملية الاتصال وهو ينطلق من المستقبل إلى المرسل وذلك للتعبير عن موقف المتلقي من الرسالة ومدى فهمه لها واستجابته أو رفضه لمعناها، وقد أصبح رد الفعل مهما في تقويم عملية الاتصال حيث يسعى الإعلاميون لمعرفة وصول الرسالة للمتلقي ومدى فهمها واستيعابها.

خامسا: التأثير: Effective إن عملية التأثير هي عملية نسبية ومتفاوتة بين شخصين وآخر وجماعة وأخرى لذلك بعد تلقي الرسالة الاتصالية وفهمها، وغالبا ما يكون تأثير وسائل الاتصال الجماهيرية بطيئا وليس فوريا، كما يعتقد البعض وقد يكون تأثير بعض الرسائل مؤقتا وليس دائما، ومن ثم إن التأثير هو الهدف النهائي الذي يسعى إليه المرسل وهو النتيجة التي يتوخى تحقيقها القائم بالاتصال وتتم عملية التأثير على خطوتين الأولى هي تغيير التفكير والخطوة الثانية هي تغيير السلوك.

المطلب الرابع: العوامل المساعدة على فعالية العملية الاتصالية

تحدث عبد الفتاح مُحَمَّد ديودار على فعالية الاتصال و حصر ها في أربعة عوامل رئيسية هي :

العمل التقني : و يتلخص بنوعية القناة الموصلة للرسالة، فكلما كانت هذه النوعية أفضل كلما كان الاتصال أوضح وأفضل.

1. بسام عبد الرحمن المشاقبة ، مرجع سابق، ص 135

2.مي عبد الله، **نظريات الاتصال**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، د.ط، د.ب ، 2006، ص 32.

العامل النفسي الاجتماعي : و يتلخص بتقريب الفوارق الذاتية و التفاعلية و العلائقية ما بين المرسل و المستقبل.

العامل التنظيمي : و يتخذ هذا العامل أهمية عندما تتعقد عملية الاتصال لتتجاوز مستوى الحوار الثنائي إلى اتصال يشترك فيه أكثر من شخصين، و فيه يلجأ المرسل لاختيار أفضل الطرق لإيصال رسالته إلى المستقبلين و أفضل الطرق لتلقي تأثرهم برسالته.

العامل الثقافي: و يلخص هذا العامل كافة العوامل السابقة و يصهرها محددا أنماط الاتصال من خلال تحديده لأنماط السلوك في المجتمع[1] .

عوامل تتصل بالمصدر أو المرسل :أن يكون المصدر أو المرسل موضع ثقة لأن هذه الثقة هي الذي يبنى عليه المستقبل تصديقه للرسالة، والمعيار هنا ليس الثقة المطلقة و لكن المعيار الحقيقي هو ما يتصوره المستقبل نفسه بصرف النظر عن الدافع ينبغي أن يتوفر في المستقبل مجموعة من الشروط منها:

- وجود مهارات اتصالية خاصة في استخدام اللغة اللفظية.
- توافر مستويات معرفية مناسبة.

ينبغي أن يتوفر في المستقبل مجموعة من الشروط منها :

- وجود مهارات اتصالية خاصة في استخدام اللغة اللفظية.
- توافر مستويات معرفية مناسبة.

عوامل متصلة بالرسالة : هناك مجموعة من الشروط الواجب توافرها في إعداد الرسالة لضمان استجابة المستقبل لها :

أن تصمم الرسالة بحيث تجذب انتباه المستقبل و حتى يتحقق ذلك ينبغي مراعاة:

- أن يتناسب موضوع الرسالة مع حاجة المستقبل.
- صياغة الرسالة حيث تحتوي على مثيرات تضمن استمرار انتباه المستقبل و تشوقه لمتابعة الرسالة .
- اختيار الوقت المناسب لاستقبال الرسالة.
- يجب أن يصوغ المرسل رسالة صياغة تناسب المستقبل فلا يستعمل إلا الرموز أو اللغة التي يفهمها هذا المستقبل.
- ينبغي أن تصاغ الرسالة بما يتناسب مع وسائل الاتصال المتاحة للمرسل.

1. عبد الفتاح محمد ديويدار، 2005، ص 18- 19

عوامل متصلة بالمستقبل: يؤثر الإطار الدلالي للمستقبل على استجابته للرسالة، تصبح مجرد حروف معينة و لا قيمة لها حينما ينعدم الفهم و تكون الرموز غير مفهومة للمستقبل.

قصور الإدراك الحسي للمستقبل.

دافعية المستقبل إلى المعرفة : من خطأ الاعتقاد أن إدراك المستقبل للرسالة أمر مضمون بمجرد أن يرسلها المرسل عبر وسيلة اتصال، إذ لوحظ أن الإنسان يدرك ما يريد أن يدركه و يعرف عما لا يهتم به و يتوقف ذلك على ما لدى الإنسان من دوافع و حاجات يريد إشباعها، سواء كانت أولية أو ثانوية.

الظروف المحيطة بالشخص المستقبل للرسالة تؤثر تأثيرا كبيرا على مدى تقبله الرسالة أو رفضها.

عوامل متصلة بوسائل الاتصال: يجب أن تكون الوسيلة مناسبة مع الهدف المقصود و تتناسب مع صيغة الرسالة، ومع طبيعة مستقبل و خصائصه، إذ لوحظ أن هذه الرسائل تتباين أيضا في مدى قدرتها على نقل رسالة معينة، و مع طبيعة المستقبل و خصائصه[1].

1. هناء حافظ بدوي **الاتصال بين النظرية و التطبيق** , المكتب الجامعي الجديد و الأزاريطة الاسكندرية 2003، ص 42-43.

المبحث الثاني: الاتصال البيداغوجي

المطلب الأول: تعريف الاتصال البيداغوجي

إن مصطلح الاتصال البيداغوجي يجمع مصطلحين هما " الاتصال" و " البيداغوجيا" و يعني أن يصدر نوع من الاتصال الذي يتم في الوسط المدرسي و يمكن تقديم بعض التعاريف الآتية:

يعرفه نايف سليمان :في قوله أن الاتصال البيداغوجي هو عملية يتم عن طريقها توصيل فكرة، أو مهارة، أو مفهوم من المعلم إلى التلميذ[1].

يعرفه حسن شحاتة و زينب النجار: بأنه عملية يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر، حتى تصبح تلك المعرفة مشاعا بينهما و تؤدي إلى التفاهم فيما بينهما و يعرف أيضا بأنه عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات و الخبرات لطلابه مستخدما كل الوسائل المتاحة إلى تعينه على ذلك، و تجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة، و يمكن تعريفه أيضا بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم و متعلم أو بين متعلم و متعلم أو بين معلم و متعلمين[2].

تعريف ليوندركودراي coudry Léandre أن الاتصال البيداغوجي يعين حاصل تفاعلات أربعة عوامل: نسق القيم الثقافية الدراسية للمجتمع وسائل العلاقات بين الأستاذ و التلاميذ النماذج و المثل العليا الخاصة بعالم الأساتذة و القدرات الإستقبالية للتلاميذ.

تعريف سمية بن غضبان: الاتصال البيداغوجي ذلك الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ و الطالب، بهدف تحقيق الأهداف البيداغوجية، عن طريق نقل المعلومات للطالب و يمثل البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية و كذا من خلال التفاعلات الشفوية (تبادل الرسائل الكلامية) و الغير شفوية (حركات الرأس، لإيماءات، إشارات) بين الطرفين و تعبر عن البعد العلائقي للعلاقة البيداغوجية[3].

و تندرج العلاقة البيداغوجية في إطار مزدوج، الإطار الواعي، إطار الاتصال الأشخاص، و اللاوعي، في إطار العواطف والهوامات.

---

1. نايف سليمان ،**الوسائل التعليمية** ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ط2 ،2003، ص 63.
2. حسن شحاتة و زينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية** ، الدار المصرية اللبنانية، مصر، ط1 2003، ص 18.
3. سمية بن غضبان، **الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية استاذ- طالب** ، رسالة ماجيستير ، قسم علوم الاتصال ،جامعة عنابة ، 1999- 2000،ص 24

فالنظرية السيكولوجية للعلاقة البيداغوجية تراها في طبيعتها علاقة نقلية، ففي العلاقة يعيد الطفل العيش اللاوعي لاختيارات طفولته الأولى المترابطة بالصور المثالية للأهل، وكذلك أيضا يعيش المآزم الراهنة، و سوف ينقل إلى شخص المعلم الانفعالات و المشاعر التي يحس بها الصور المتتالية للأهل، ويسقط أناه الأعلى الذي هو جزء من مثاله الأعلى للانا[1].

المطلب الثاني: أهداف وأهمية الاتصال البيداغوجي

1.أهداف الاتصال البيداغوجي

تهدف عملية الاتصال البيداغوجي إلى أن يؤثر المعلم في التلميذ، فينتج عن هذا التأثير في سلوك هذا التلميذ، و بعبارة أخرى إن العملية التعليمية عملية اتصال مقصود بين المعلم و طلابه لإحداث تغيير إيجابي في سلوك الطلاب عن طريق استخدام اللغة، و غيرها من الوسائل التعليمية[2].

- من أجل القيا م بوظائفهم الأساسية نقل التعليمات و التوجيهات و وجهات نظر.
- من أنشطة المختلفة إطلاع المعلمين على ما يجري في المدرسة.
- لدعم الروابط الإنسانية بين العامليين تزويد المعلمين بالأخبار المختلفة و خاصة الاجتماعية منها.
- إكساب المستقبل خبرات جديدة و مهارات و مفاهيم تساير التغير و التطور في العالم و زيادة التفاعل الاجتماعي بين المعلمين و توطيد البعد الإنساني بينهم.
- خلق درجة من الرضا الوظيفي و الانسجام و التخلص من الضغوط المختلفة.

2.أهمية الاتصال البيداغوجي

- تدريب و تثقيف المتعلمين عن طريق تزويدهم بالمعلومات و المفاهيم و المهارات التي تؤهلهم للقيام بوظائف معينة.
- إحداث أثر في نفوس المتعلمين عن طريق الإقناع.
- لفت إنتباه المتعلم إلى ما يحيط به من ظواهر و أحداث ليفهمها.

1. عزيزي عبد السلام ، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي جديد** ، دار ريحانة للنشر و التوزيع بالجزائر، ط1 2003 ، ص 33.
2. نايف سليمان، مرجع سابق، ص 63.

- تزويد المتعلم بخبرات و معلومات جديدة من النوع الذي يستثر تفكيره و يدعوه إلى التأمل و التفكير العميق مما يؤصل عنده القدرة على التبصر في المهمات و المشكلات الحياتية التي تواجهه، فيكون قادرا على التوصل إلى الحلول المناسبة لها.
- إذا كان الاتصال بين المعلم و تلاميذه في جو يسوده الهدوء و الطمأنينة و العدل مصحوبا بوسائل تعليمية كالمذياع أو تلفاز أو فيلم، فإن ذلك لا شك يوفر جوا من الراحة و المتعة في داخل حجرة الدرس، مما يبعد عن كلا المعلم و التلاميذ الملل و الجو الروتيني.
- توثيق الصلة بين المعاني و الرموز التي لم تكن مفهومة قبل عملية الاتصال و يتضح ذلك في حالة اكتساب الطفل للغة، حيث يتم ربط المعني بالكلمة التي تدل عليه.
- إن عامل التكرار مهم في العملية التعليمية، ولذلك فإن تكرار استخدام كلمات معينة، يؤدي إلى تذكر معانيها، مما يقوي الصلة بين اللفظ والدلالة.[1]
- إن عملية الاتصال تمثل العملية الهادفة إلى نقل و يتبادل المعلومات بين الأفراد و الجماعات بهدف التأثير على سلوكهم و توجيههم الوجهة المطلوبة.
- عملية حيوية تساعد على اتخاذ القرار السليم الذي يتوقف بدرجة كبيرة على كمية المعلومات و البيانات و تدفقها و سلامتها، فإذا ما توقف تدفق المعلومات و البيانات لسبب و أو لآخر، فإن صانع القرار يقف عاجزا أمام المواقف التي تتطلب تصرفا من نوع ما يتفق مع ذلك الموقف[2].

المطلب الثالث: نظريات الاتصال البيداغوجي

1.نظرية التعلم : إن التعلم يسفر عنه تغير في السلوك و كذلك نتيجة للممارسة و الخبرة و هو تغير ثابت نسبيا و لا يمكن ملاحظة هذا التغيير بشكل مباشر[3] و نظرية التعلم في الأساس نظرية من نظريات علم النفس التي تناولها العديد من علماء النفس من نواحي عديدة و متنوعة، و بالرغم من كونها تبحث في عملية التعلم و كيفية حدوثها و الشروط التي يتوجب أن تتوفر لكي يحدث التعلم، إلا أن لهذه النظرية علاقة وصلة قوية بنظريات الاتصال الإنساني، الذي يحدث فيه تعلم و تعليم في نفس الوقت الذي يحدث

1.نايف سليمان، مرجع سابق، ص64

2. اميرة علي محمد , **الاتصال التربوي** , الدار العلمية للنشر و التوزيع , ط1 , 2006، ص 35

3.سارنوف أ مدنيك وآخرون، مرجع سابق، ص 35.

بأنواع متعددة، و من خلاله يمكن أن يتوفر لدينا شكل أساسي من نظريات الاتصال، و يجب أن نؤكد هنا أن كل نظرية في علم النفس التربوي تعطي أهمية كبيرة لعملية الترابط لأنها تعتبر المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه الاتصال الفعال و عليه فإن العلاقة التي تربط بين المثير و الاستجابة تعمل على توفير الوضع الأساسي و المناسب لكل من عملية التعلم و عملية الاتصال، و مما يجدر ذكره هنا أن عملية التعلم التي تقوم في أساسها على حدوث المثير و الاستجابة، أو ما يدعى بالمذهب الارتباطي الذي اشتهر بين الناس على أنه ارتباط شرطي تقليدي من النوع الذي قام بعرضه عالم النفس بافلوف[1] .

لقد أصبح واضحا من أعمال علماء النفس التجريبيين أن المعرفة التي لها علاقة بالارتباط الشرطي الكلاسيكي و التي تهتم بالمعالجة عن طريق استخدام الثواب و العقاب من الممكن أن تؤدي إلى نتيجة أو نتائج تعليمية واضحة بالنسبة للأنواع المعقدة أو الصعبة، وفي هذا المجال أكد معظم الباحثين و أصحاب النظريات في علم النفس على أهمية وجود العناصر المختلفة في عملية التعلم، حيث ركز "هل" Hull في نظريتين على أهمية الحوافز كعنصر من العناصر التي تؤدي إلى المعرفة أما "سكنر" Skiner فقد اهتم بصورة واضحة في عنصر التدعيم أو التعزيز التي تعمل على مضاعفة قوة الاستجابة التي تنتج مباشرة من حدوث مثير معين، و على هذا الأساس نستطيع أن نقول أن العقاب و المكافأة يعتبران وسيلتين من وسائل التدعيم.

و من الواضح أنهما يشتركان في إطار عام للمفاهيم التي يمكن اعتبارها إطارا خاصا لفهم كيفية حدوث الاتصال و عمله و يجب أن نذكر هنا أن الإطار العام يتضمن الافتراض الذي يقول بأن الكائن الحي يعتبر في علاقة منظمة مع بيئته و حدوث أي تغير في وضع أحدهما يترتب عليه نتائج متبادلة و تؤدي إلى حدوث استجابة متبادلة، و عليه فإن الاتصال الإنساني الذي يحدث بين الأفراد في المواقف المتعددة، و من هذا المنظور بالذات يعتبر العملية التي تربط الأفراد مع بعضهم البعض و مع البيئة التي يعيشون فيها ويتفاعلون و يتأثرون بما يحدث فيها من أحداث عابرة أو مستقرة مقصودة و غير مقصودة.

و لقد قام نيوكمب" New Comb" بوصف الأفعال الاتصالية بقوله : إن الأفعال الاتصالية باستطاعتنا أن نحددها على أنها نتائج لتغيرات في العلاقات التي تحدث بين الكائن الحي و بين البيئة التي يتواجد فيها سواء كانت هذه العلاقات فعلية أو متوقع حدوثها بين أطراف عملية الاتصال أو الاثنين معا، و تعتبر هذه الأفعال مميزة حيث أن الأحداث التي ذكرت من الممكن أن تحدث بسبب التغيرات التي توجد في إطار العلاقات التي تحدث بين اثنين أو أكثر من القائمين بالاتصال، أو الأهداف و الموضوعات

1. سارنوف أ مدنيك وآخرون، مرجع سابق، ص 35.

الاتصالية، و التي من الممكن أن لم يكن المؤكد أن تؤدي هذه الأفعال الاتصالية إلى تغيرات في إطار العلاقات أو أهداف وموضوعات اتصالهم على اختلافها و تعددها.[1]

نستطيع أن نقول أن الاتصال له أسبابه التي يحدث نتيجة لوجودها ينقل فمثلا المعلم يقوم بالاتصال مع طلابه لأنه يجب عليه أن يفعل ذلك، حتى ينقل إليهم المعرفة و العلم و يؤثر على قدراتهم و تطويرها و في نفس الوقت يعمل على تطوير شخصياتهم والطلاب يقومون بالاستقبال لنفس الأسباب، كما أن للاتصال أثاره و تأثيراته ذلك حسب النموذج السلوكي الذي قدمه سكنر والذي عبر عنه مثير و استجابة و على هذا الأساس تعتبر الأفعال الاتصالية التلقائية العشوائية أمثلة للاستجابات التعبيرية أو الفعالة بالرغم من كون المثير صعب الملاحظة، أو لا يمكن ملاحظته، و الاتصال من هذا المنطلق أما أن يكون عبارة عن استجابة لمثير سابق أو عبارة عن عدد من المعطيات التي تكون بداية لمجموعة من الروابط من المثير والاستجابة.

وعلى هذا الأساس تعتبر عملية الاتصال عملية رد فعلRéaction و تظهر الأفعال الاتصالية بصورة واضحة أنها تعبيرية لذا ينظر إليها على أنها ردود أفعال وهذا معاني أخرى للاتصال وضعها علماء النفس الذين يرون نظرية الارتباط التي تربط بين المثير والاستجابة، فقد قام ماسلو Maslow عالم النفس الاجتماعي بالتمييز بين السلوك التوافقي و السلوك التعبيري فالأول تمثيل عملية التفاعل التي تحدث بين الشخصية و العالم و مدى تكيف كل واحد مع الأخر بينما الثاني ظاهرة متابعة لعملية بناء الشخصية (و التي تعتبر ظاهرة ثانوية التي تصاحب ظاهرة أخرى) و عندما نتحدث عن الاتصال الذي يعتبر موضوعا للتوافق .

فإن نموذج المثير و الاستجابة يعتبر من النماذج المناسبة لهذا النوع من أنواع الاتصال الذي نتحدث عنه.

2.النظرية التوافقية:

إن مقومات نظرية التوازن و التوافق الأساسية تعتبر بسيطة و تأتي متغيراتها في الأصل من نظرية الجشطالت، و يعد أقدم شكل من أشكال النظريات التي تتصل بالاتصال و ترتبط به، هو الشكل الذي جاء به "هيدر" Heider و الذي يظهر وكأن اثنين من الأشخاص في وضع الذي يحمل كل واحد منهما للآخر اتجاهات متناقضة مثل الحب و الكراهية في نفس الوقت، أو أنهما يحملان هذه الاتجاهات نحو أشكال العلاقة متوازنة عندما يحب كل واحد منهما الآخر أو يحب الموضوع الخارجي، من ناحية أخرى فإن أنماط

1. وهيبة لكحل ، **الاتصال البيداغوجي أستاذ– طالب**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستير، تخصص علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار عنابة، 2011–2012، ص 118.

العلاقة هذه لا تكون متوازنة خصوصا عندما يكره واحد منهم الأشياء التي يحبها الآخر، أيضا تفترض هذه النظرية أن يقاوم المشاركين التغير عندما يكون بينهم توافق أو توازن . لأنه بدونه لا يمكن حدوث أي نوع من أنواع الاتصال بصورة متكاملة و مجدية لأن الاتصال يعتبر إجراء أساسيا من أجل الموافقة و الانسجام و التناغم وإن التوتر الذي يحدث نتيجة لعدم التناسق و التناغم هو الذي يؤدي إلى إضعاف الأعمال الاتصالية بالفعالية المستمرة .بالإضافة لما ذكر فإن "نيوكمب" يرى أن الاتصال عبارة عن استجابة أو رد فعل مكتسب الذي يمكن الفرد من مواجهة التوتر و العمل على إزاحته أو التغلب عليه، و ذلك من خلال ما يحدث أثناء القيام بعملية الاتصال بين أطرافه المختلفة.[1]

وبالاعتماد على هذا الرأي فإن الاتصال يأتي بصورة مباشرة بعد حدوث الخلل في التوازن النسقي الذي يؤدي إلى اتجاه الاتصال للعمل على إعادة حال ة التوازن المطلوبة و تستمر هذه العملية حتى تصل المعلومات الجديدة التي تؤدي إلى تعكير صفوة مما يؤدي إلى اختزال التوازن مرة أخرى لذلك يحدث الاتصال من جديد حتى تعود التوازن المطلوب و هكذا و عليه فإن الاتصال الذي يقوم به الأفراد من أجل الوصول إلى التناسق الداخلي يعتبر بمثابة العامل الأساسي الذي يشكل نمط و طريقة الاستقبال و تفسير مضمون الاتصال الذي يحدث في المواقف المختلفة و تحمل الرسالة المرسلة فيه معاني و محتويات ذات دلالة خاصة تفهم لدى كل فرد يستقبلها الفهم المميز و المعبر .

و تعتبر نظرية Festinger التي تتحد ث عن انعدام التناغم أو الانسجام المعرفي بين أطراف عملية الاتصال من أهم و أكثر أنواع الصياغات تطورا بالنسبة لنظرية التوازن و لقد قام الباحث Zazonic بتلخيص العناصر الأساسية التي قامت عليها النظرية Festinger و هي :

- كل عنصرين من عناصر المعرفة يصبحا في علاقة متنافرة أو غير منسجمة إذا كان خطأ إحداهما مؤكد و يؤدي إلى صحة العنصر الأخر .
- إن عدم الانسجام (و الذي يؤدي إلى عدم الراحة النفسية) يعمل على دفع الإنسان و تحفيزه على بذل المجهود و المحاولة من أجل خفض حالة التنافر و عدم التناغم إلى أن يصل في نهاية الأمر إلى الانسجام و التوافق .
- زيادة على المحاولات التي يقوم بها الفرد لخفض حالة التناغم الخاص الذي يحدث له، فإنه سوف يعمل بشكل جدي إيجابي و فعال على تجنب المواقف و المعلومات التي من الممكن أن يؤدي إلى زيادة هذا التنافر و التباعد و عدم التناغم.

1. وهيبة لكحل، مرجع سابق، ص 119

إن هذه النظرية ترى أن ا لأفراد أثناء قيامهم بالاتصال مؤكد أنهم سوف يبتعدون عن المعلومات التي من أن تزيد من حالة التنافر و عدم التناغم أو الانسجام بينهم، لأن الأفراد على اختلاف شخصياتهم مؤكد أنهم سوف يقومون بتفسير المعلومات التي تصل إليهم بطريقة انتقائية أو اختيارية و ذلك لما يتفق مع البيئة القائمة لآرائهم و على هذا الأساس فإن الأفراد الذين يقومون بالاتصال يمكنهم القيام بتنظيم المعلومات الجديدة التي تصل إليهم.[1]

والاتصال الذي نتحدث عنه يعتبر العملية التي تساعد على تطوير نمط معين من الاعتماد المتبادل الذي يمكن اعتباره نتيجة مباشرة لعملية التعرض للضغوط الخارجية أو الموجودة مسبقا، من ناحية أخرى ترى هذه النظرية أن هذه العلاقة الاتصالية هو دور ثانوي، و أن هذه العلاقة غير مستقلة بل تشكلها و تؤثر عليها ظروف أخرى، و بالرغم من ذلك فإن شكل هذه العلاقات و مضمونها و التوجهات التي تربط بين أفر اد المجتمع تعتبر نتائج للسلوك الاتصالي كما يظهر في الجوانب المختلفة.

المطلب الرابع: عوامل نجاح الاتصال البيداغوجي ومعيقاته

1.عوامل نجاح الاتصال البيداغوجي:

من العوامل التي تساعد على نجاح عملية الاتصال أيضا نجد أنه يتوقف كل العناصر في أداء الدور المطلوب منهم:

عوامل تتصل بالمرسل :من أجل أن يتحقق الاتصال الناجح على المرسل أن يكون محل ثقة المستقبل حتى يتفاعل معه و أن تكون لديه مهارات الاتصال عالية لفظية، غير لفظية و القدرة على صياغة الرسالة المعبرة عن هدفه بوضوح، و أن يحسن اختيار الوقت و الزمان و الوسيلة الملائمة لطبيعة المستقبل، و للرسالة و هدفها.

عوامل متصلة بالمستقبل:

للمستقبل مستوى الإدراك الحسي.

الإطار الدلالي (تصورات، اتجاهات) المستقبل في الاستجابة للرسالة .

دافعية المستقبل للمعرفة .

الظروف المحيطة بالمستقبل .

سلوك المستقبل نتيجة لفهمه مضمون الرسالة.

1. عمر عبد الرحيم نصر الله ،**مبادئ الاتصال التربوي و الانساني** ، دار وائل للنشر ، عمان ، الاردن، ط1 ،2001 ،ص111- 119

عوامل متصلة بالرسالة :عند إعداد الرسالة يجب مراعاة ما يلي:

- أن يتناسب موضوع الرسالة مع المستقبل من حيث اهتماماته و درجة استيعابه و مستوى إدراكه و تلبية احتياجاته.
- حسن صياغتها و مضمونها من حيث التشويق و الإثارة التي يخاطب إدراك المست قبل و يؤدي إلى تفاعله مع الرسالة

2.معيقات الاتصال البيداغوجي:

عوائق الاتصال البيداغوجي حسب طبيعتها[1]:

أ- **عوائق داخلية**: و هي في جملتها ثلاث مظاهر و تجليات

عوائق داخلية ذات صبغة نفسية نابعة من ذات الباث أو كامنة في نفس المتلقي و تتمثل في جملة العوامل النفسية كالخجل والإضطراب و الشعور بالحرج و الخوف و عدم الإحساس بالحرية و التلقائية .منها ما هو طبيعي في نفس المتلقي و منها ما يتسبب فيه الباث و المدرس بتصرفاته غير المدروسة، و عدم مراعاة قواعد بيداغوجيا الفوارق، ذلك أن مدرس المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفين الشخصيات و التكوين النفسي و إن قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيهه لإجابة الثرثار لسوف تكون له أثاره على الخجول و ضعيف الشخصية فتنقل فيهم روح الرغبة في المشاركة، فيكون ذلك أقوى موانع الاتصال بينهم و بين الأستاذ.

عوائق داخلية ذات صبغة ذهنية و تتمثل في جملة العوامل الذهنية مثل قصور المتلقي عن فك الترميز، ومثل اختلاف المرجعية و تباين المفاهيم بين الباث و المتلقي.

عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية و تتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة، و في مقدمتها تأثير الأستاذ في نفوس تلاميذه بشخصيته و هيئته و درجة حيوية مما يشدهم غليه و يرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه و يصرف نفوسهم عنه[2].

عوائق خارجية : و هي جملة من الموانع المادية التي تعيق الاتصال أو تمنع فاعليته و منها:

- قصور في وسائل التبليغ لدى الباث
- ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي
- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو شكلها و بنيتها.

1. ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس، **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان ط3، 2003، ص 145.
2. ، المرجع نفسه، ص 146.

- عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية.
- عوامل متولدة عن الوسط الثقافي و المستوى الحضاري.

عوائق منهجية: يمكن تصنيف جملة العوائق المنهجية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

أ. **صعوبات مصدرها الوسائل المنهجية المعتمدة في تحقيق الاتصال البيداغوجي:**

- عدم وضوح الأهداف والتصورات لتأثير المواد على المتلقي.
- ضعف النقل البيداغوجي و اخفاق الأستاذ في تحديد النوافذ الواجب فتحها في النص للوصول من خلالها إلى الأهداف الحيوية في الدرس.
- إخفاق الأستاذ في تحديد الكفايات الأساسية للدرس وضبط المعارف أو المهارات الواجب الاكتفاء بها في كل درس.

ب. **صعوبات و عوائق مصدرها الإجراءات المنهجية :**

- عدم فهم الأستاذ طبيعة التواصل البيداغوجي، وعدم وعيه بأن الاتصال لا يمكن أن يتم في إطار وحدة متماسكة تستمر عبر وحدة زمنية تستغرق كامل الحصة أو تستغرق وقتا طويلا منها و إنما يتحتم تجزئة الاتصال إلى وحدات صغيرة متنوعة في وسائلها، مختلفة في مضامينها تتخللها لحظات فراغ هي بمثابة محطات استراحة، وأن هذه الوحدات التواصلية تتوقف على مدى توقف المدرس في تفكيك المعاني و الأفكار و تجزئة الأسئلة لضم ان التقدم في سير درسه وفق خطوات منهجية واضحة، يفضي بعضها إلى بعض و تفضي في جملتها إلى تحقيق الهدف العام المراد من الدرس .
- القصور أو التقصير في استخلاص المعلومات .
- الاخفاق في تحليل النتائج و تع رف العوامل المساعدة و اكتشاف الصعوبات و العوامل المعيقة.
- الاكتفاء بالأدوات المعطاة مسبقا.
- التعرف خصوصيات هذا النوع من العوائق المنهجية نحتاج إلى تقسيم الأدوات و الوسائل التي يحتاجها المدرس لتحليل مضامين درسه إلى ثلاثة أنواع متكاملة لا يمكن الاكتفاء ببعضها عن البعض الآخر.
- الأدوات المعطاة مسبقا و هي وسائل متوفرة للتلميذ و الأستاذ على السواء قبل الدرس و قبل الإعداد و الاستعداد له.
- أدوات يوفرها الأستاذ خلال إعداده الدرس و قيامه بعملية النقل البيداغوجي و تتمثل بالدرجة الأولى في ما يعده من أسئلة و ما يصوغه من وضعيات تطبيقية و ما يستحضره من معينات و بدائل تشخيصية.

المبحث الثالث: التكوين والعملية الاتصالية.. ما العلاقة؟

المطلب الأول: مفهوم المرافقة البيداغوجية(الوصاية) ومحاورها الرئيسة:

1.مفهوم المرافقة البيداغوجية :هي مهمة متابعة ومرافقة دائمة للطالب بهدف تمكينه من الاندماج في الحياة الجامعية، وتعتبر الوصاية أحد المستحدثات الجوهرية في إطار فلسفة نظام ل.م.د، والتي تهدف إلى تحسين نوعية تكوين الطالب بإعلامه وتوجيهه للرفع من قدرته وإمكانية مشاركته في بناء مساره التكويني عن طريق تعظيم حجم العمل الشخصي وعليه فالوصاية هي عبارة عن فضاء حوار بين الطلبة والأستاذة الوصي تقدم فيه إجابات مناسبة عن موضوعات مختلفة على شاكلة :

- شرح نظام ل.م.د للطلبة والنظام البيداغوجي الجديد والتأكيد على مفهوم نظام الوصاية وضرورته لإنجاح هذا النظام باعتباره أداة عصرية لتفعيل التأطير البيداغوجي في الجامعة.
- التعريف بطريقة التوجيه والتقييم في نظام ل.م.د، وهنا يجب على الأستاذ الوصي الإصغاء بكل اهتمام لانشغالات ومشاكل الطلبة والسعي لحلها.
- شرح مختلف الشعب والمسارات والتخصصات المفتوحة على مستوى الكلية، فمن خلال هذا المحور يجب على الأستاذ الوصي أن يؤكد على أهمية اكتساب الطلبة المنهجية السليمة في العمل الشخصي، وحثهم على تعلم اللغات الأجنبية وتزويدهم بأفضل الطرق لاكتسابها في أسرع وقت وبشكل سليم.
- مساعدة الطلبة على الاستفادة والتقرب من مختلف الخدمات والفضاءات الجامعية وتمكينهم من كل أدوات البحث والحصول على المراجع خاصة من المكتبة وكذا الاستعمال الصحيح والعقلاني للأنترنت.
- تزويد الطلبة بالبرمجيات المساعدة في حل المسائل العلمية ومساعدتهم على إقامة المشروع المهني[1].

2.المحاور الرئيسية لبرنامج الوصاية: بغية التوصل إلى الأهداف المنشودة وبمستوى عالٍ من الكفاءة والمردودية، فإنه يتعين على الأستاذ الوصي تنظيم حصص دورية على مدار الموسم الجامعي مع الطلبة وهذا وفق التوزيع المقترح التالي :

الثلاثي الأول : تركز هذه الحصص على استقبال ودمج الطلبة في الحياة الجامعية حيث يمكن للأستاذ الوصي القيام ب :

1. قسمية محمد، "**المرافقة البيداغوجية للطالب(الوصاية) في نظام ال: ل م د**"، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، ص 94،95

- شرح مهمته والتعريف بالأهداف المنشودة من نظام الوصاية.
- قراءة وتقديم النظام الداخلي
- شرح نظام ل.م.د على مستوى الكلية وما يتيحه ويوفره من آفاق.
- التعريف بطرق التقييم والتوجيه في هذا النظام.

الثلاثي الثاني : تُوَجّه الحصص للتركيز على آليات التقييم والتحضير للامتحانات حيث يمكن للأستاذ الوصي القيام ب :

- تحضير الطلبة وفق مناهج العمل المعتمدة في الامتحانات.
- العمل على إقناع الطلبة على تقبل قرارات أي لجنة من اللجان على مستوى الكلية.
- إعلام الطلبة بحقوقهم كالاطلاع على الطعون، وفحص أوراق الامتحانات والإجابة النموذجية.
- دعم وتشجيع الطلبة وتقديم مختلف النصائح لهم، وكذا متابعة تطور أدائهم ونتائجهم.

الثلاثي الثالث : توجه هذه الحصص بصفة خاصة لكي تكون للطالب القدرة على النجاح والتفوق بالاعتماد على إمكانياته وقدراته الشخصية، وهذا من خلال :

- الاستماع والفهم الجيد في آن واحد.
- البحث وإيجاد المعلومة.
- الاندماج في فوج العمل.
- تنظيم المهام في إطار الأهداف المحددة.
- التعرف وتحديد مكامن النقص لدى الطالب والعمل على تداركها[1] .

المطلب الثاني: المرافق البيداغوجي

1.الأستاذ الوصي: يعود أول نص يتكلم عن الإشراف إلى المرسوم التنفيذي رقم 13008 المؤرخ في 27 ربيع الثاني 1429 الموافق ل 03 ماي 2008 المتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ المشرف، وحين نتكلم هنا على الإشراف لا نقصد به الإشراف على

1. قسمية محمد، مرجع سابق، ص96 -97.

الرسائل الجامعية فحسب، بل نقصد الإشراف عموما أو ما يعرف بالمرافقة البيداغوجية، خاصة المادة 08 منه التي تنص على: "أنه يمكن دعوة الأساتذة الباحثين في إطار التكوين العالي في الطور الأول المنصوص عليه في القانون رقم 99_05 المؤرخ في 18 ذي الحجة عام 1419 الموافق ل04 أفريل 1999 المعدل والمتمم لممارسة الإشراف الذي يتطلب المتابعة الدائمة للطالب.

ومن خلال هذا النص القانوني نلاحظ أن المشرع الجزائري جعل مهمة الإشراف من مهام الأستاذ الباحث، وتنص المادة الرابعة من القانون رقم 09_03 "يمكن دعوة المسجلين لنيل شهادة الماستر أو الدكتوراه في الجامعة عند الحاجة للقيام بمهمة الإشراف تحت مسؤولية أستاذ باحث مكلف بالإشراف [1].

2.مهام الأستاذ الوصي: يعتبر الإشراف والمرافقة مهمة شاقة تستمد أهميتها من المسؤولية الملقاة على عاتق المرافق البيداغوجي كونه ليس مسؤولا فقط على تلقين أساسيات منطق العمل والبحث، ولكن في إعداد عقل وصياغة شخصية علمية قادرة على تحمل أعباء المهمة نفسها مستقبلا، ويمكن حصر مهام الأستاذ الوصي في ما يلي :

- تسطير برنامج بالتنسيق مع الأفراد المعنيين بعملية المرافقة البيداغوجية أو الإشراف على الطلبة على مدار الموسم الجامعي.
- التعريف بنظم ولوائح الجامعة خاصة ما يتعلق بلائحة الاختبارات ونظام الدراسة والتحويلات.
- مساعدة الطلاب على التكيف مع التخصص، وخاصة المستجدين، والعمل على تذليل العقبات والمشكلات التي تواجههم.
- توضيح أفضل طرق الاستذكار مستعينا بالكتابات العلمية في هذا.
- حث الطلبة على ربط العلم بالعمل ومراعاة أهمية التربية بالقدوة المتمثلة في هيئة وسلوك الأستاذ[2].

تنمية الوعي الثقافي والمعرفي بين الطلاب وإعداد تقسيم الطلاب إلى مجموعات كالآتي: المتفوقين، المتوسطين، المتعثرين.

العمل على مساعدة كل مجموعة على تحسين مستواها الدراسي والتحصيلي.

- مساعدة الطالب في اختيار المسار الأنسب له.
- المتابعة المستمرة للطالب أكاديميا وتعليميا.

1. قسمية محمد، مرجع سابق، ص97.
2. خديجة دعماش، "**معوقات المرافقة البيداغوجية لطلبة سنة أولى جامعي من وجهة نظر كل من الأساتذة المرافقين والطلبة تحت الوصاية** –دراسة استكشافية في نتائج حالات طبقت المرافقة البيداغوجية–"، مجلة العلوم الاجتماعية 02، 15، (سبتمبر 2021): ص 447

- الإسهام في التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني للطلاب.
- تنشيط فضاء التحاور عن بعد.
- إصلاح مختلف الأنشطة التي يقوم بها الطلبة على الخط والتعليق عليها[1].

المطلب الثالث : وجهة نظر النظرية الإنسانية في المرافقة البيداغوجية:

إن المفهوم الأول والقاعدي المرافقة يعني السير معا في اتجاه محدد وفق قيمة رمزية تمثل في التقاسم، وهذه القيمة تدحض أولية وأسبقية المرافق بل تجعله ثانويا أم الشخص المرافق، إضافة إلى اعتبار أن أبعاد العلاقة في هذه العملية أهم من أبعادها الإجرائية. وعليه فإن المرافقة لا تقوم أساسا على هدف محدد بغية الوصول إليه ولكن على مبدأ هدي المرافق وإرشاده لتحقيق ذلك بنفسه. وحديثا تتموضع المرافقة في ملتقى عديدة المقاربات والنظريات التربوية والعلاجية والنفسية والتواصلية من ذلك التيار النفسي الإنساني بقيادة كارل روجرز ونظرية التفاوض عند Fisher Ury ونظرية التواصل عند Gregory Bateson ومنظومة مدرسة Palo Alto إضافة إلى باحثين آخرين من أمثال.Feurstein Vigotski

لقد تطورت المرافقة عند روجرز من الحقل النفسي العلاجي إلى المجال التربوي فهو الذي اعتبر أن دور المرافِق هو تحويل القدرات الداخلية للفرد من القوة إلى الفعل انطلاقا من مسلمة مفادها أن كل شخص قادر على التغيير مهما كان عمره أو معيقاته.

ففي حديثه عن المرافق (المساعد) أكد روجرز أنه ذلك الذي يحسن اعتماد قدراته الإبداعية بتلقائية في مساعدة الآخر ليكون قادرا على مواجهة الحياة بنفسه. وهي مساعدة تقوم على علاقة تفاؤل لا مشروطة وثقة في الفرد وفي قدراته المتنامية، وتبعه Feurstein في نفس الاتجاه فدعا المربين إلى استثمار ما يمكن أن يفعله الطفل ويقدر علي والتخلي كما هو شائع في الأوساط التربوية– عمّا لا يمكن أن يفعله، هذه وتقر السوسيو بنائية أن المعارف تبنى من الداخل وأن التعلمات تأتي من المنحى الاجتماعي. وعلى المربي "وسيطا أو مرافقا" إيقاظ هذا الداخل في المربّى. إرشاده إلى التفاعل مع هذه المعارف بطريقته.[2]

المطلب الرابع :عوائق المرافقة البيداغوجية:

هناك جملة من العوائق والصعوبات التي تعرقل السير الحسن للمرافقة البيداغوجية خصوصا في نظام ل.م.د منها :

1. خديجة دعماش، مرجع سابق، ص 448
2.خديجة دعماش، مرجع سابق، ص 446– 447.

العائق البشري: تعتمد عملية المرافقة على الأستاذ بدرجة كبيرة مما يتطلب منه تكوينا خاصا حول هذه الأخيرة لمعرفة أبجديات العملية ومتطلباتها والإحاطة بجملة من المعلومات والنصوص القانونية حولها وحول نظام ل.م.د في حين أن الطالب قد يكون هو العائق بالرغم من كونه المستفيد الأول بسبب عزوفه عن الحضور وعدم التقيد والتجاوب مع مبادئ العملية.

العائق المادي: لإنجاح عملية المرافقة يجب أن توضع جملة من الوسائل تحت يد الأستاذ الوصي حيث تنص المادة 07 من المرسوم التنفيذي 09_03 أن الجامعة يجب أن تضع تحت تصرف المشرف(الوصي) وسائل لضمان مهمته وعلى الخصوص :

- فضاء ملائم للاتصال بالطالب.
- النصوص التنظيمية التي تنظم السير البيداغوجي والإداري للجامعة.
- كل معلومة مفيدة حول المحيط الاجتماعي الاقتصادي لتوجيه الطالب في اختياراته في مساره التكويني والأكاديمي.

إن افتقار الجامعة الجزائرية إلى أهم متطلبات العصر وأساليب البحث وابتعادها عن العالم الإلكتروني ساهم بشكل واضح في ضعف وفشل عملية المرافقة[1] .

1. قسمية محمد، مرجع سابق، ص 97- 98.

الفصل الرابع

الاطار الميداني للدراســـــة

1. الاجراءات المنهجية للدراســـــــــة

تمهيد:

بعد استعراضنا في الفصول السابقة الأبعاد النظرية يليهم الأن الفصل الرابع والمتمثل في الدراسة الميدانية أو الجانب الميداني الذي يعتبر بدوره الركيزة الأساسية في البحث العلمي والتي يبنى على أساسها، ويساهم في إثراء محورها النظري من أجل إعطاء صورة واضحة وكاملة عن الموضوع المراد البحث فيه، ويتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات المتبعة من طرفنا في تحديد العينة وكذا للتحقق من صحة الفرضية والاشكالية والتساؤلات المطروحة وقد تم الاعتماد على الاستبيان الذي نستطيع توضح موضوع دراستنا من خلاله.

1.الدراسة الاستطلاعية:

- كان الهدف منها جمع المعلومات حول متغيرات الدراسة .
- استطلاع واستكشاف مدى توفر العينة المناسبة لإجراء الدراسة الاستطلاعية
- اختيار أدوات القياس المناسبة لمتغيرات الدراسة الاستطلاعية.

2.المجال الزماني والمكاني للدراسة:

المجال الزماني : تم اجراء الدراسة خلال السداسي الخامس من السنة الجامعية 2021-2022 حيث بدأت الدراسة النظرية يوم 2022/12/21 إلى 2022/03/08 والدراسة الميدانية من 2022/03/14 إلى غاية 2022/05/28 .

المجال المكاني: أجريت الدراسة في جامعة ابن خلدون بتيارت

التعريف بالجامعة : شهد قطاع التعليم العالي بولاية تيارت في اول انطلاقة له الى السنة الدراسية 1980-1981 وذلك بإنشاء المركز الجامعي بتيارت والذي احتضن في اولى تسجيلاته أكثر من 1200 طالبا، ومع الموسم الجامعي 1984-1985 تم حل المركز الجامعي و استبداله بمعهدين وطنيين للتعليم العالي.

المعهد الوطني للتعليم العالي في الزراعة : بموجب المرسوم التنفيذي رقم 84-230 المؤرخ في: 1984/08/18 المتضمن إنشاء المعهد الوطني للتعليم العالي في الزراعة المدنية بتيارت.

المعهد الوطني للتعليم العالي في الهندسة المدنية : بموجب المرسوم التنفيذي رقم 84-231 المؤرخ في: 1984/08/18 المتضمن إنشاء المعهد الوطني للتعليم العالي في الهندسة المدنية بتيارت[1].

وفي سنة 1992 أعيد إنشاء المركز الجامعي بتيارت بموجب المرسوم التنفيذي 92-298 المؤرخ في 07/07/ 1992 و تم ضم المعهدين و التي كانت تتمتع بالاستقلالية البيداغوجية و الادارية و المالية ووضعها تحت وصاية ادارة مركزية واحدة بعد القفزة النوعية التي عرفها قطاع التعليم العالي بمدينة تيارت سنة 2001 بصدور المرسوم التنفيذي 01-271 المؤرخ في 2001/09/18 المتضمن تحويل المركز الجامعي الى جامعة تحوي ثلاث كليات (كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية، كلية العلوم و العلوم الهندسة ، كلية العلوم الزراعية و البيطرة.[2]

و في سنة 2010 صدر المرسوم التنفيذي 10-37 المؤرخ في 2010/01/25 الذي انبثق عنه خلق 06 كليات جديدة ومعهد وفي سنة 2013 تم اعادة هيكلة الجامعة طبقا للمرسوم التنفيذي 13-102 المؤرخ في 2013/03/14 المتضمن انشاء جامعة تيارت.

الهيكل التنظيمي لجامعة ابن خلدون:

مديرية جامعة تيارت اصبحت تضم أربع (04) نيابات مديرية:

1. نيابة مديرية الجامعة المكلفة بالتكوين العالي في الطورين الاول و الثاني و التكوين المتواصل و الشهادات و كذا التكوين العالي في التدرج تحت إشراف الدكتور **قمو أمحمد**.
2. نيابة مديرية الجامعة المكلفة بالتكوين العالي في الطور الثالث و التأهيل الجامعي و البحث العلمي و التكوين العالي في ما بعد التدرج تحت إشراف الأستاذ **أيت عمار مزيان محمد**.

1. الموقع الرسمي لجامعة ابن خلدون https://www.univ-tiaret.dz/ar/Vices-Rectorats.html تاريخ الإطلاع: 23-05-2022 على الساعة 10:30
2. المرجع نفسه.

3. نياية مديرية الجامعة المكلفة بالعلاقات الخارجية و التعاون و التنشيط و الاتصال و التظاهرات العلمية تحت اشراف الأستاذ **قوادرية مصطفى**.

4. نياية مديرية الجامعة المكلفة بالتنمية و الاستشراف و التوجيه تحت اشراف الأستاذ **معتوق أحمد**

كليات جامعة ابن خلدون:

1. كلية العلوم و والتكنولوجيا و علوم المادة.
2. كلية علوم الطبيعة و الحياة
3. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.
4. كلية العلوم الحقوق و العلوم السياسية.
5. كلية الآداب و اللغات.
6. كلية العلوم الانسانية و العلوم الاجتماعية.
7. كلية العلوم التطبيقية .
8. كلية علوم المادة.
9. كلية الرياضيات و الإعلام الآلي .
10. كلية الحقوق و العلوم السياسية .

معاهد جامعة ابن خلدون:

1. معهد علوم البيطرة.
2. معهد التكنولوجيا.

العنوان: مديرية جامعة ابن خلدون تيارت – مقابل ساحة جيش التحرير الوطني طريق الجزائر ص .ب 78 تيارت- الجزائر.

الاتصالات:

administration@univ-tiaret.dz الهاتف: 046256133

3. مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع دراستنا في أساتذة جامعة ابن خلدون المقدر بـ198 أستاذ(ة) الذين سبق أن أجروا تكوينا بيداغوجيا حسب الاحصائيات المقدمة من طرف الدكتور **قمو أمحمد نائب رئيس الجامعة** المكلف المكلف بالتكوين العالي في الطورين الاول و الثاني و التكوين المتواصل و الشهادات و كذا التكوين العالي في التدرج .(**أنظر الملحق 02**)

4.العينة:

تعتبر من الخطوات الاساسية في البحث يختار فيها الباحث عينة من المجتمع الأبي للدراسة وفقا لمعايير من أجل التسهيل عملية البحث بأقل جهد وأقل تكلفة وتتوقف دقة البيانات التي يحصل عليها على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي سوف تجرى عليه الدراسة.

وعلى هذا الأساس فقد كانت طريقة اختيار عينة الدراسة الخاصة بنا **عينة احتمالية قصدية** وتمثلت في الأساتذة الذين قد أجروا تكوينا بيداغوجيا.

حجم العينة: بلغ حجم عينة الدراسة 42 أستاذ(ة) وقد مثلت نسبة العينة بـ 21.21% من مجتمع الدراسة

5.الأدوات المستخدمة في الدراسة:

الدراسة الأساسية: تم توزيع استبيان يضم 48 سؤال تمحور حول التكوين والاتصال داخل الجامعة.

وصف الاستبيان :تكون الاستبيان المقدم بغرض الدراسة الأساسية من محورين جاء المحور الأول يساهم التكوين البيداغوجي للأستاذ في تحسين ونجاح العملية الاتصالية داخل الجامعة وقد تمثل هذا المحور في 12 سؤال متنوع ضم أسئلة مفتوحة وأسئلة مغلقة في حين جاء المحور الثاني بعنوان يتسبب التكوين البيداغوجي في زيادة الفجوة الاتصالية بين الطالب والأستاذ؟ والذي بدوره تمثل في 31 سؤال ضم أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة الإجابات.

وقد تم عرض الاستبيان على 3 أساتذة من قسم العلوم الاجتماعية بغرض تحكيم الاستبيان وهم :

الأستاذ: بودواية مختار / **الأستاذ** : دادي محمد / **الأستاذة:** بوزبرة سوسن

والذين بدورهم قد أشاروا علينا ببعض الإضافات وكذلك تصحيح بعض الأخطاء وإعادة صياغة بعض الأسئلة.

2.عرض وتحليل نتائج الدراســـــــــة:

الجدول01:يمثل مستوى العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	25	%59.5
انثى	17	%40.5
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (01) تبين أرقام الجدول أن نسبة الذكور (59.50%) أعلى من نسبة الإناث (40.50%) نرجح هذا إلى طبيعة التكوين تتطلب جهد وتنقل مستمر ومتابعة ميدانية وهذه قد تكون أسهل للذكور منها للإناث.

الجدول02 :يمثل مستوى العينة حسب متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ مساعد ب	21	%50
أستاذ مساعد أ	09	%21.40
أستاذ محاضر ب	07	%16.70
أستاذ محاضر أ	05	%11.90
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (02) توزيع المبحوثين حسب متغير الرتبة العلمية حيث تبين أن نسبة الاستاذ المساعد صنف ب تأتي بالدرجة الأولى في قائمة المشاركين في عروض التكوين بنسبة 50% وتليها رتبة الأستاذ المساعد صنف أ بنسبة 21.40 % والأستاذ المحاضر صنف ب بنسبة 16.70 % فيما تتذيل الترتيب رتبة الأستاذ المحاضر أ بنسبة 11.90 % .

الجدول03 :يمثل مستوى العينة حسب متغير الخبرة العملية

الخبرة	التكرار	النسبة
01	03	%7.14
02	06	%14.28
03	10	%23.80
04	08	%19.04
05	09	%21.42
06	06	%14.28
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 7.14% إلى 9.52% من أفراد العينة تتراوح خبرتهم العلمية بالجامعة من سنة إلى 3 سنوات وهذه النسبة تنحصر في الأساتذة حديثي العهد بمناصب العمل المشغولة بينما تبلغ نسبة ذوي الأقدمية انحصرت من 16.66 إلى 33.33% (من 4 سنوات إلى 6 سنوات).

الجدول04 :يمثل مستوى العينة حسب متغير الشهادة العلمية

الشهادة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
ماجيستير	11	%26.20
دكتوراه	30	%71.40
بروفسيوراه	01	%01
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (03) أن نسبة (71.40%) من أفراد العينة يحملون شهادة دكتوراه ثم تليها شهادة الماجيستير (26.20%) في حين تبقى شهادة البروفيسوراه بنسبة ضئيلة جدا ويعود ذلك إلى طبيعة المؤسسة وطابع التوظيف وأيضا على حسب الاحتياجات فهي تستقطب بصفة كثيرة فئة حاملي الدكتوراه.

الجدول05 :يمثل عملية التواصل بين الأساتذة

هل هناك اتصال بينك وبين الاساتذة	التكرار	النسبة المئوية
غالبا	22	%52.40
أحيانا	19	%45.20
أبدا	01	%2.40
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (05) اذا كان هناك اتصال بين الاساتذة فنلاحظ أن البعض قد أجاب بـ غالبا ما يكون الاتصال بينهم بنسبة 52.40% في حين أجاب البعض الأخر بأنه أحيانا يكون اتصال بينه وبين الاستاذة بنسبة 45.20% في حين قال البعض بأنه ليس هناك اتصال أبدا بينه وبين الأساتذة الأخرين بنسبة 02.40% .

الجدول06 :يمثل نوع الاتصال السائد داخل الجامعة

نوع الاتصال السائد داخل الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
رسمي	26	%61.90
غير رسمي	16	%38.09
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن نوع الاتصال السائد في داخل الجامعة بين أفراد العينة هو الاتصال الرسمي وهذا ما عبرت عنه (61.90%) من مجموع العينة ويعتبر هو الأسلوب المفضل من طرف افراد العينة كونه الأسلوب السائد في التعامل مع الإدارة خاصة فيما يتعلق بجوانب الترقيات والعطل وكل ذلك لابد له من طلب كتابي حتى يتمتع بالقدر الكافي من الرسمية أي بصفة أخرى أسلوب أكثر موثوقية، في حين بقية المبحوثين فقد أكدوا أن طريقة الاتصال غير الرسمية بنسبة (38.09%) فهم يفضلون الاتصال عن طريق الواسطة، أي قد يعينون شخص أخر كوسيط في عملية الاتصال مثل ابلاغ الادارة عن الاستاذ عن طريق رئيس التخصص أو زميل له في العمل.

الجدول 07:يمثل وجود العراقيل التي تصعب العملية الاتصالية

عراقيل العملية الاتصالية	التكرار	النسبة المئوية
غالبا	10	%23.80
أحيانا	29	%69.00
أبدا	03	%7.10
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن هناك بعض العراقيل التي تصعب العملية الاتصالية فمن خلال النتائج نلاحظ أنه في معظم الأحيان هناك عراقيل فقد أجاب فقد بلغت نسبة المبحوثين الذين أجابوا بأنه هناك عراقيل في معظم الأحيان بنسبة 69.00% في حين أن البعض الأخر فقد أجاب بغالبا وبلغت نسبته بـ 23.80% وبالنسبة للمتبقي فقد أكد بأن ليس هناك أي عراقيل تصعب العملية الاتصالية بلغت نسبته بـ 07.10% .

الجدول 08:يمثل وجود العراقيل التي تصعب العملية الاتصالية

العراقيل	التكرار	النسبة المئوية
نقص في وسائل الاتصال	27	%64.30
انعدام متخصصين في الاتصال	15	%35.70
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن العراقيل التي تصعب العملية الاتصالية بالدرجة الأولى فمن خلال النتائج نلاحظ أنه هناك نقص في وسائل الاتصال وهذا ما قد أجاب عنه بعض المبحوثين الذين قدرت نسبتهم بـ 64.30% في حين أن البعض الأخر فقد رجح العراقيل إلى انعدام متخصصين في الاتصال وقد عبرت عنه نسبة 35.70%

الجدول 09:يمثل الاضافات المقدمة التي تحد من الصعوبات التي تواجه العملية الاتصالية

الاضافات	التكرار	النسبة المئوية
تقديم اقتراحات	13	%31.00
بذل مجهود اضافي	28	%66.70
أخرى	01	02.30
المجموع	42	%100

توضح أرقام الجدول أعلاه أن 66.70% من أفراد العينة يساهمون في تقديم الإضافات لتسهيل العملية الاتصالية وقد تمثلت في بذل مجهود اضافي للتسهيل التواصل سواء بين الزملاء والزملاء أو بين الزملاء والإدارة وهذا مؤشر قوي على روح التعاون والتساند التي تميز علاقة هؤلاء الأساتذة بغض النظر عن السبب الحقيقي وراء سعيهم لتقديم الحلول لتسهيل العملية الاتصالية وكل هذا يدل على حرصهم على المصلحة الكلية للجامعة وتحقيق الأهداف التي وجدوا من أجلها والارتقاء بمكانتها والعمل في جو مميز.

في حين (31.00%) من أفراد العينة فقد كانت اجابتهم بتقديم بعض الاقتراحات لتسهيل العملية الاتصالية كالتدخل كوسيط خلالها ... وتغطية النقص التواصلي في حين أن نسبة 02.3% من مجموع العينة تساهم في تقديم الاضافات بطرق أخرى بإعتبارها مسألة مبدأ في الحياة.

الجدول 10:يمثل الوسائل المعتمدة لتحقيق العملية الاتصالية داخل الجامعة

هل الوسائل المعتمدة كافية لتحقيقع. ع الاتصالية	التكرار	النسبة المئوية
كافية	07	%16.70
غير كافية	23	%54.80
نوعا ما	12	%28.50
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن الوسائل المعتمدة لتحقيق هدف ونوع العملية الاتصالية اضافي حيث بلغت نسبة الإجابة من طرف المبحوثين على أنها غير كافية بنسبة 54.80 % في حين أجاب الاخرين بأنها كافية بنسبة تقدر بـ 16.70% وما تبقى من المبحوثين فقد كانت إجاباتهم بانها نوعا ما كافية بنسبة 28.50.%

الجدول 11:يمثل وسائل العملية الاتصالية داخل الجامعة

وسائل العملية الاتصالية	التكرار	النسبة المئوية
الاعلانات	**11**	**%26.20**
الاجتماعات	**18**	**%42.90**
المراسلات	**07**	**%16.70**
البريد الالكتروني	**06**	**%14.30**
المجموع	**42**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (11) الوسائل المعتمدة في العملية الاتصالية المعتمدة في الجامعة فنلاحظ أن الاجتماعات تتصدر النسبة بـ 42.90% في حين أن البعض قد أجاب بالإعلانات حيث بلغت النسبة 26.20 % وقد اختار الأخرين المراسلات والبريد الالكتروني ولكن بنسبة قليلة.

الجدول 12:يمثل طريقة التواصل مع الادارة من طرف الاساتذة

طريقة الاتصال بالادارة	التكرار	النسبة المئوية
المقابلة الشخصية	**19**	**%45.20**
الهاتف	**11**	**%26.20**
البريد الالكتروني	**12**	**%28.60**
المجموع	**42**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (12) الوسائل المعتمدة في العملية الاتصالية بين الأساتذة والإدارة في الجامعة فقد تبين أن (45.20%) من المبحوثين أن المقابلة الشخصية هي القناة التي يتم بواسطتها تبليغ وتلقي المعلومة وكل ما يتعلق بالعمل فكما هو معروف أن قوة العلاقات الشخصية تتجاوز كل القنوات الرسمية في عملية الاتصال.

أما (28.60%) فقد عبروا أن البريد الالكتروني هو وسيلة التواصل بينهم وبواسطته يتم التلقي والتوجيه، في حين أن (26.60%) فقد اعتبروا الهاتف هو الوسيلة التي يتعرفون بها على كل معلومة او تعليمة تتعلق بالمؤسسة الجامعية، وذلك يسهل من وصول المعلومات والتعليمات في وقتها مما يجعلها أكثر فاعلية لدى الأستاذ.

الجدول 13:يمثل تقييم عملية الاتصالية داخل الجامعة

تقييم العملية الاتصالية	التكرار	النسبة المئوية
جيدة	**08**	**%19.00**
مقبولة	**29**	**%69.00**
سيئة	**05**	**%11.90**
المجموع	**42**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (13) تقييم العملية الاتصالية في الجامعة فنلاحظ أن العملية الاتصالية حسب اجابات المبحوثين مقبولة بدرجة 69.00% وبالنسبة لبعض الأساتذة فقد رجح بأنها جيدة وجاءت بنسبة 19.00% في حين أن هناك من صدق القول بانها سيئة بنسبة 11.90.%

الجدول 14:يمثل عملية المشاركة في عروض التكوين

عروض التكوين	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	%81.00
لا	08	%19.00
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (14) عملية المشاركة في عروض التكوين فقد بينت النتائج ان نسبة 81.00% من المبحوثين يشاركون في عروض التكوين في حين يمتنع البعض الأخر عن المشاركة وقد قدروا بنسبة 19.00.%

الجدول 15:يمثل نوع التكوين

نوع التكوين	التكرار	النسبة المئوية
نظري	23	%54.80
تطبيقي	09	%21.40
كلاهما	10	%23.80
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (15) نوع التكوين أن جل أفراد العينة يرون أن التكوين في المؤسسات الجامعية الجزائرية يغلب عليه الجانب النظري حيث أقر (54.80%) من المبحوثين أن مرحلتهم التكوينية كان يغلب عليها الجانب النظري أكثر فيما رأى (21.40%) منهم الجانب التطبيقي هو الغالب وبينما أقر (23.80%) أن هناك توازي بين التطبيقي والنظري، ومن ذلك يتضح أن هذا الوضع سينعكس على أداء الأستاذ في عمله، خاصة فيما يتعلق ببعض التخصصات التي تحتاج إلى تمرس ميداني أكثر مما هو نظري.

الجدول 16:يمثل المدة الزمنية للتكوين.

مدة التكوين	التكرار	النسبة المئوية
أسبوعان	13	%31.00
شهر	07	%16.70
شهرين	09	%21.40
أربعة أشهر	06	%14.30
ستة أشهر	02	%04.80
سنة	03	%07.10
أكثر من سنة	02	%04.80
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (16) مدة التكوين الذي خضع له المبحوثين فقد بينت النتائج ان نسبة 31.00% قد خضعت لتكوين قدر بأسبوعان ويليه تكوين لمدة شهرين بنسبة 21.40% في حين ان ما تبقى فهي متقاربة في النسبة.

الجدول 17:يمثل الرضا عن المدة الزمنية للتكوين.

الرضا عن المدة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%23.80
لا	18	%42.90
نوعا ما	14	%33.30
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أعلاه أن نسبة (42.90%) من أفراد العينة غير راضيين المدة الزمنية للبرنامج التكويني ويعود ذلك لكثافة البرنامج التكويني والذي لا يمكن تغطيته في هذه الفترة القصيرة مما ينعكس سلبا على الاستاذ المتكوِن والذي سيجد صعوبة بعد ذلك في عمله بسهولة واتقان بالإضافة إلى أنه لا يمتلك المعارف والمهارات اللازمة لمنصب عمله وبالتالي تلقى عليه مسؤولية كبيرة أما بقية أفراد العينة فقد رأت بأن المدة الزمنية للتكوين كافية ليمارس الأستاذ المتكوِن وكانت (23.80%) في حين أجابت فئة نوعا ما بنسبة (33.30%).

الجدول 18:يمثل تصورات الاساتذة حول عروض وبرامج التكوين.

التصورات حول برامج التكوين	التكرار	النسبة المئوية
اصلاح التعليم العالي	**15**	**%35.70**
التكيف مع النظام العالمي	**11**	**%26.20**
اللحاق بركب الدول المتقدمة	**04**	**%09.50**
تبذير للخزينة المالية	**08**	**%19.90**
سياحة ووقت للراحة	**04**	**%09.50**
المجموع	**42**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (18) تصورات الأساتذة عن برامج التكوين فقد بينت نتائج المبحوثين النسب التالية أن 35.70% يعتبرونه الاحا للتعليم العالي في حين 26.20% يرون أنه للتكيف مع النظام العالمي، والبعض الأخر يرى أنه تبذير لخزينة المالية بنسبة 19.90% فيما اعتبره بعض المبحوثين أنه للحاق بركب الدول المتقدمة ، ووقت سياحة وراحة وقدرت نسبة بـ 09.50%.

الجدول 19:يمثل الصعوبات والمشاكل التي يتعرض لها الأستاذ المتكون

الصعوبات والمشاكل	التكرار	النسبة المئوية
التكلفة	**29**	**%69.00**
الإطعام	**04**	**%09.50**
أخرى	**09**	**%21.40**
المجموع	**42**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (19) الصعوبات والمشاكل التي يتعرض لها الأستاذ المتكون فقد بينت نتائج المبحوثين أن نسبة 69.00 من الصعوبات تكمن في الكلفة في حين أن البعض الأخر رجحها للإطعام بنسبة 09.50% وقد أجاب 21.40 % بانها تكمن في صعوبات أخرى.

الجدول 20 : يوضح الاستفادة من مدة التكوين

الاستفادة من مدة التكوين	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**34**	**%81.00**
لا	**08**	**%19.00**
المجموع	**42**	**%100**

يتضح من خلا ل الجدول رقم (20) الذي يوضح الاستفادة من مدة التكوين أن 81.00% قد استفادوا من مدة التكوين في حين أن نسبة 19.00% لم تستفد من مدة التكوين

الجدول 21 يمثل : الأماكن التي تم زيارتها خلال فترة التكوين

الأماكن التي تمت زيارتها	التكرار	النسبة المئوية
مكتبات	13	%31.00
معاهد	16	%40.50
مخابر	12	%28.50
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (21) الأماكن التي تم زيارتها خلال فترة التكوين فيتضح من خلال النتائج المتحصل عليها أن نسبة من المبحوثين قدرت بـ 40.50% قد اختاروا زيارة المعاهد في حين أن 31.00% كانت زيارتهم للمكتبات وما تبقى من المبحوثين فقد توجوا إلى المخابر وقدرت نسبتهم بـ 28.50%.

الجدول 22: يمثل المشاركات العلمية في مكان التكوين:

المشاركات العلمية في مكان التكوين	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%38.10
لا	26	%61.90
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (22) والذي يمثل المشاركة العلمية في مكان التكوين فحسب النتائج نجد أن 61.90% قد قاموا بمشاركات علمية في مكان التكوين فيما أن بقية المبحوثين والتي قدرت نسبتهم 38.10% لم يقدموا مشاركات علمية.

الجدول 23 : يمثل برنامج الاستفادة من التكوين

برنامج الاستفادة من التكوين	التكرار	النسبة المئوية
فردي	16	%38.10
جماعي	26	%61.90
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (23) والذي يمثل شكل الاستفادة من برنامج التكوين فحسب النتائج نجد أن 61.90% قد استفادوا من التكوين بشكل جماعي فيما شكلت الاستفادة الفردية من البرنامج بنسبة 38.10%.

الجدول 24:يمثل انطباع المتكونين حول مركز التكوين

انطباعك حول المركز	التكرار	النسبة المئوية
ممتاز	03	%07.10
جيد	16	%38.10
متوسط	20	%47.60
سيء	03	%07.10
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (24) إنطباع الأستاذة المتكونين حول مركز التكوين فقد بينت النتائج المتحصل عليها أن 47.60% قد أجابوا بأن المركز متوسط في حين أن 38.10% كان انطباعهم أن المركز جيد في حين أن هناك من كان إنطباعه بسيء وممتاز وقدرت نسبتهم بـ 07.10لكلا الانطباعين.

الجدول 25: هل لدى الاستاذ المكون القدرة الكافية على استحضار المعلومات والافكار وعرضها أثناء المحاضرة

قدرة الأستاذ على استحضار المعلومات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%31.00
لا	09	%21.40
أحيانا	15	%35.70
غالبا	05	%11.90
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أن الاستاذ المكون له القدرة الكافية على استحضار المعلومات والافكار وعرضها أثناء المحاضرة فقد بينت النتائج المتحصل عليها أن 35.70% قد أجابوا بأحيانا فيما قد أجاب 31.00% بنعم حين أن هناك قد قال بأنه لا يملك القدرة الكافية وكانت نسبة الإجابة بـ 21.40%.

الجدول 26:يمثل التساؤل حول العدد الكافي للأساتذة المكونين لتغطية الأماكن البيداغوجية

هل عدد الاساتذة المكونين كافي	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%23.80
لا	32	%76.20
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (26) الذي يمثل حول إذا كان عدد الأساتذة المكونين كافي لتغطية الأماكن البيداغوجية فنلاحظ حسب اجابات المبحوثين بأن هناك نقص في الأساتذة المكونين فقد أجاب 76.20 %بـ لا.

الجدول 27: يمثل فتح الاساتذة المكونين المجال لطرح الاسئلة وتبادل الآراء والنقاش أثناء دورة التكوين

فتح المجال لتبادل الآراء	التكرار	النسبة المئوية
أحيانا	14	%33.30
غالبا	24	%57.10
نادرا	04	%09.50
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (27) الذي يمثل فتح الاساتذة المكونين المجال لطرح الاسئلة وتبادل الآراء والنقاش أثناء دورة التكوين فنلاحظ أن نسبة من المبحوثين قد أجابت بأحيانا ما يفتح المجال بنسبة 33.30% ، فيما قد أجاب البعض بأنه غالبا ما يفتح المجال وقد كانت اجاباتهم بنسبة 57.10% في حين أن ما تبقى من المبحوثين فقد أجمع القول بأن المجال نادرا ما يفتح وتمثلت اجابتهم بنسبة 09.50%.

الجدول 28: يمثل عدم فتح الأساتذة للنقاش وطرح الأسئلة

عدم فتح الاساتذة للنقاش	التكرار	النسبة المئوية
ضعف تكوين الاستاذ المكون	22	%52.40
عدم جودة اداءه واستبداد الاستاذ برأيه	05	%11.90
عدم تفاعل الطلبة	15	%35.70
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (28) الذي يمثل عدم فتح الأساتذة للنقاش وطرح الأسئلة خلال التكوين فنلاحظ حسب اجابات المبحوثين بأن السبب يرجع إلى ضعف تكوين الأستاذ المكون بنسبة 52.40% فيما أرجع بعض المبحوثين السبب إلى عدم جودة أداء الأستاذ واستبداده برأيه بنسبة 11.90% وما بي من المبحوثين فأرجع السبب إلى عدم تفاعل الطلبة بنسبة 35.70 %.

الجدول 29: يمثل الاكتظاظ في صفوف الطلبة يشكل عائقا أمام جودة التكوين الحضوري

الاكتظاظ عائق امام جودة التكوين	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	%73.80
لا	11	%26.20
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (29) الذي يمثل حول إذا كان الاكتظاظ في صفوف الطلبة يمثل عائقا أمام جودة التكوين الحضوري فنلاحظ حسب اجابات المبحوثين بأنه عائق أمام التكوين الحضوري بنسبة 73.80% فيما اعتبره بعض المبحوثين بأنه لا يشكل عائق وجاءت إجابتهم بنسبة 26.20%.

الجدول 30:توفر الجامعة على مكتبة ثرية ...

الكتب في المكتبة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%33.30
لا	28	%66.70
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (30) توفر الجامعة على مكتبة ثرية تغطي جميع احتياجات جميع الطلبة من مختلف التخصصات حسب اجابات المبحوثين بأن هناك نقص في الكتب فقد أجاب 66.70 %بـ لا في حين أجاب المتبقي بنعم بنسبة 33.30%.

الجدول 31: معوقات التكوين الحضوري

معوقات التكوين الحضوري	التكرار	النسبة المئوية
الاكتظاظ في صفوف الطلبة	16	%38.10
نقص الاساتذة المكونين	16	%38.10
نقص التمويل	06	%14.30
قلة الكتب في المكتبة الجامعية	04	%09.50
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (31) الذي يمثل معوقات التكوين الحضوري أن نسبة من المبحوثين قد أرجعوا السبب إلى الإكتظاظ في صفوف الطلبة و نقص في الأساتذة المكونين بنسبة 38.10% ونسبة من المبحوثين ترجع السبب إلى نقص التمويل بنسبة 14.30% أما ما تبقى من المبحوثين فقد أرجعوا السبب إلى قلة الكتب في المكتبة الجامعية بنسبة 09.50.%

الجدول 32:يمثل مدى الاهتمام بالتكوين عن بعد ومدى اثارته

مدى الاهتمام بالتكوين عن بعد	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	%76.20
لا	10	%23.80
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (32) الذي يمثل مدى الاهتمام بالتكوين عن بعد ومدى اثارته فنلاحظ من خلال الاجابات أن 76.20% قد اجابوا بأنهم مهتمين بالتكوين عن بعد في حين أن نسبة 23.80 أظهرت عدم اهتمامها بالتكوين عن بعد.

الجدول 33: هل تعتبر التكوين عن بعد حلا بديلا عن التكوين الحضوري

هل يعتبر التكوين عن بعد حلا عن ت.ح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%23.80
لا	18	%42.90
أحيانا	14	%33.30
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (33) أن نسبة 23.80% من المبحوثين يعتبرون أن التكوين عن بعد يمكن أن يكون حلا بديلا عن التكوين الحضوري ،في حين أن 42.90% من المبحوثين اعتبروا التكوين عن لا يمكن أن يكون بديلا عن التكوين الحضوري ، أما ما تبقى من المبحوثين فاعتبروا أنه في بعض الأحيان يكون التكوين عن بعد حلا بديلا عن التكوين الحضوري وقدرت نسبة المبحوثين الذين أجابوا بهذا الخيار بـ 33.30.%

الجدول 34 : هل التكوين عن بعد في حد ذاته عائقا أمام جودة التكوين

هل يعتبر التكوين عن بعد حلا عن ت.ح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%19.00
لا	22	%52.40
أحيانا	12	%28.60
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (34) أن نسبة 52.40% من المبحوثين لا يعتبرون أن التكوين عن بعد عائق أمام جودة التكوين في حين أن 19% من المبحوثين اعتبروا التكوين عن بعد عائقا ، أما ما تبقى من المبحوثين فاعتبروا أنه في بعض الأحيان يكون التكوين عن بعد عائق أمام جودة التكوين وقدرت نسبة المبحوثين الذين أجابوا بهذا الخيار بـ 28.60.%

الجدول 35:يمثل معيقات التكوين

معيقات التكوين	التكرار	النسبة المئوية
اعتبار مصلحة التكوين مصلحة غير منتجة مثل المصالح الإدارية الاخرى	12	%28.60
عدم توفر المكونين الأكفاء المعدين اعداد تربويا مناسبا	15	%35.70
عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني	11	%26.20
افتقاد الدورة التكوينية للاسس العلمية	04	%09.50
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (35) الذي يمثل معيقات التكوين فنلاحظ من خلال ما تحصلنا عليه أن نسبة 35.70% قد أرجعت أن عدم توفر المكونين الأكفاء المعدين اعداد تربويا مناسبا هو المعيق الأول لعملية التكوين فيما أعتبر 28.60% من المبحوثين أن المعيق يكمن في أنهم يعتبرون مصلحة التكوين مصلحة غير منتجة مثلها مثل باقي الإدارات والمصالح الأخرى ، فيما اعتقد26.20% أن عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني هو المعيق لعملية التكوين، وارجع بعض المبحوثين أن افتقاد الدورة التكوينية للأسس العلمية هو السبب بنسبة 09.50.%

الجدول 36:يمثل معيقات التكوين عن بعد

معيقات التكوين عن بعد	التكرار	النسبة المئوية
ضعف شبكة الانترنت	**15**	**%35.70**
عدم التمكن من العمل على جهاز الحاسوب	**05**	**%11.90**

عدم وضوح المعلومة والكفاءة	11	%26.20
عدم الاستيعاب مقارنة بالحضوري	11	%26.20
المجموع	42	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (36) الذي يمثل معيقات التكوين عن بعد فنلاحظ من خلال ما تحصلنا عليه أن نسبة 35.70% قد أرجعت أن ضعف شبكة الانترنت هو المعيق الأول لعملية التكوين فيما أعتبر 26.20% من المبحوثين أن المعيق يكمن في عدم وضوح المعلومة والكفاءة، وكذلك في عدم الاستيعاب مقارنة بالحضوري ، فيما اعتقد11.90% أن عدم التمكن من العمل على جهاز الحاسوب هو المعيق لعملية التكوين عن بعد

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

يتضح من خلال الجدول رقم 04 أنه غالبا يتم الاتصال داخل الجامعة بين الأساتذة، حيث بلغت نسبة الإجابة عن سؤال الاتصال بين الأساتذة ب: "غالبا" 52.4% بينما بلغت نسبة الإجابة ب: "أحيانا" 45.2%، وكانت نسبة الإجابة ب: "لا" 2.4% ما يدل على أن عملية الاتصال مفعلة في الوسط الجامعي، وأحيانا فقط أو نادرا ما تنقطع.

ويوضح الجدول (05) أن الاتصال السائد بين الأساتذة منقسم على نوعين بين رسميٍّ وغيرِ رسميٍّ بنسبة متقاربة حيث بلغت نسبة الاتصال الرسمي 52.4% بينما بلغت نسبة الاتصال غير الرسمي 47.6%، لكن رغم هذا نلاحظ في الجدولين 06 و 07 وجود عراقيل تعيق سيرورة العملية الاتصالية حيث يوضح الجدول رقم 06 وجود هذه العراقيل: "غالبا" بنسبة قليلة بلغت 23.8%، و "أحيانا" بنسبة كبيرة بلغت 69% بينما نفت نسبة 7.1% فقط وجود هذه العراقيل، ويوضح الجدول رقم 07 ماهية هذه العراقيل التي من أهمها نقص وسائل الاتصال والتي بلغت نسبتها 64.3% فيما بلغت عَرقَلةُ "انعدام المتخصصين في الاتصال" نسبة 35.7%، ويُبيّن الجدول رقم 08 أن أكثر وسيلة اتصال مستخدمة داخل الجامعة هي الاجتماعات بنسبة 42.9% ثم الإعلانات بنسبة 26.2%.

ونستنتج من خلال ما لوحظ في الجداول من 05 إلى 08 أن الاتصال مُفعَّل بغض النظر عن نوعيته حيث انقسمت تقريبا النسبة بين الاتصال الرسمي وغير الرسمي ما يدل على فعالية العملية الاتصالية داخل الجامعة سواء بطريقة رسمية أو غير رسمية وهذا رغم وجود العراقيل التي يبينها الجدول رقم 06 وماهيتها في الجدول 07 وإن كان وجودها بنسبة قليلة وهذا يتناسب مع انقطاع العملية الاتصالية أحيانا أو نادرا مثلما هو موضح في الجدول رقم 01 وهذا الانقطاع طبيعي جدا تعود أسبابه لوجود هذه العراقيل التي لا يخلو منها أي مجال، ولا تؤثر بسبب قلتها بشكل كبير في سيرورة العملية الاتصالية، فإنها وإن كانت سببا في انقطاع الاتصال الرسمي فإنها لن تكون سببا في انقطاع الاتصال غير الرسمي أو العكس إلا نادرا حسب ما يوضحه الجدول رقم 01 أيضا.

ويوضح الجدول رقم 09 تقييم الأساتذة للعملية الاتصالية داخل الجامعة حيث ذهبت نسبة 69% منهم إلى تقييمها بالمقبولة بينما تقاربت نسبتي من يرونها جيدة وسيئة، حيث بلغت نسبة من يرونها جيدة 19% بينما بلغت نسبة من يرونها سيئة 11.9%، فإذا تمّ اختزال النسبتين الأخيرتين نظرا لتقاربهما، فإن النسبة الراجحة التي يمكن الأخذ بها هي نسبة أولئك الذين يرون أن العملية الاتصالية داخل الجامعة مقبولة كما أنه تم أن قياس الفرضية بمعامل الثبات الفاكرومباخ وأثبت صحتها نسبيا حيث تمثلت النتيجة في 0.60 .

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم 14 أن عددا كبيرا من الأساتذة شاركوا في عروض التكوين إذ بلغت نسبتهم 81% وبلغت نسبة غير المشاركين 19%، ومن بين هؤلاء المشاركين ما نسبته أكثر من النصف.. تحديدا 54.8 %منهم شاركوا في عروض التكوين ذات النوع النظري والتطبيقي معا على عكس البقية الذين منهم من شاركوا في عروض التكوين النظرية فقط ومنهم من شاركوا في عروض التكوين التطبيقية فقط بنسبتين متقاربتين بلغتا 23.8% و21.4% على التوالي حسب الجدول رقم 15. وحسب الجدول الـ17 نرى أن نسبة 42.9% غير راضين عن مدة التكوين، بينما نسبة 33.3% يرون أن المدة نوعا ما غير كافية أي بين الرضا وعدم الرضا، فيما يرى البعض الآخر أن مدة التكوين كافية حيث بلغت نسبتهم 23.8%، وهذا يدل على ضعف مردودية برامج التكوين وذلك راجع إلى عدم كفاية المدة المقترحة لبرامج التكوين مما لا يتيح استفادة الأساتذة المتَكَوِّنين بشكل كبير من استراتيجية التكوين، وهذا رغم وجود عدد كبير من الأساتذة المشاركين في عروض التكوين حسب الجدول 14 لأن هذا لا ينفي عدم الرضا عن مدة التكوين من طرف عدد معتبر من الأساتذة المتَكَوِّنين قارب النصف، وآخرين يرونها غير كافية نوعا ما بنسبة قاربت الربع، وهذا ما

يؤكده الجدول رقم 17 حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين أبْدَوا رضاهم عن برامج التكوين 16.7% فقط، بينما أبْدَت نسبة 31% عدم رضاها، وبلغ عدد الذين أبْدَوا رضاهم النّسبي أكثر من النصف بنسبة 52.4% وهذا يدل على نسبية جودة التكوين أحيانا أي ضعفها، وانعدام جودتها أحيانا أخرى حسب آراء الأساتذة المتَكَوّنين، وهذا يتوافق مع نتائج الجدول السابق الذي يبين أن ما يقارب النصف من عدد الأساتذة المشاركين في عروض التكوين غير راضين عن مدته، وما يقارب الربع منهم راضين نوعا ما.. أي راضين نسبيا فقط.

ومن خلال الجدول رقم 22 نلاحظ أن الأساتذة يتلقون الدعم من طرف زملائهم الأساتذة، حيث أجابت نسبة 71.4% ب: "نعم" أي إن الأغلبية يتلقون الدعم، وهذا يؤكد وجود فعالية اتصالية داخل الجامعة، وهذا ما يؤكده الجدول رقم 27 حيث نلاحظ إن الأساتذة الذين غالبا ما يفتحون المجال للمناقشة وطرح الأسئلة تبلغ نسبتهم 57.1% بينما تبلغ نسبة الاحتمال: "أحيانا" 33.3% مما يدل على وجود اتصال داخل القاعة أين يَتِم التكوين.

ومنه نستنتج أن ضعف التكوين يتسبب في زيادة الفجوة الاتصالية، ولكن هذا لا يشمل بالضرورة جميع أنواع الاتصال، فقد توصلنا في نتائج الفرضية الأولى إلى أن أغلبية الأساتذة كان تقييمهم للاتصال داخل الجامعة بدرجة مقبول، وإذا نظرنا في نتائج الفرضية الثانية نجد أن العملية الاتصالية مفعلة داخل الجامعة من خلال وجود الدعم في ما بين الأساتذة وفتحهم المجال للنقاش وطرح الأسئلة والحوار الفكري، ومنه نتوصل إلى أن الفجوة الاتصالية مسّت الجانب الرسمي من الاتصال فقط، بينما بقي الجانب غير الرسمي منه مُفَعّلا من خلال ما توصلنا إليه من نتائج تطرقنا إليها سابقا من وجودٍ للتفاعل والتواصل داخل قاعات التدريس وتلقيهم الدعم من طرف بعضهم البعض، حيث يكون الدافع إلى تعزيز الاتصال غير الرسمي راجعًا إلى حاجات ودوافع نفسية واجتماعية لا يلبيها الاتصال الرسمي مثل الاندماج والانسجام في العلاقات الاجتماعية بين الأساتذة والجهوية وحب الانتماء إلى جماعة دون أخرى والسعي نحو تحقيق المكانة الاجتماعية وما إلى ذلك من الدوافع والأسباب كما أنه تم أن قياس الفرضية بمعامل الثبات الفاكرومباخ وأثبت صحتها نسبيا حيث تمثلت النتيجة في0.92 بقدر مقبول جدا.

خـــــاتمــة

يتضح لنا من خلال هذه الدراسة أن التكوين والاهتمام بتنمية الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي في مساره الدراسي من شأنه أن يؤهله علميا وعمليا للتكيف مع مختلف الوضعيات المتعلقة بممارسة مهام الأستاذ الباحث، وتكسبه القدرة على العمل في إطار فريق يشعر بروح المسؤولية والتحديات التي يجب مواجهتها وابتكار حلول عملية لها وهذه في حد ذاتها هدف يسعى التكوين البيداغوجي لتحقيقه.

كما يتمكن الأستاذ الجامعي من اكتساب مجموعة من المهارات الاتصالية التي تساعد على تفعيل التواصل وكذا البناء المعرفي والعلمي، وإكسابه خبرات ومعارف جديدة كالمهارة الاتصالية التي هي عنصر أساسي في التعامل والتأثير، ويكمن هدفها في تحقيق وتفعيل العملية الاتصالية بكل سهولة وجودة داخل الجامعة سواء كانت كتابية أو شفوية ويستخدمها الأستاذ.

وقد توضح أن التكوين البيداغوجي للأستاذ يساهم بنوع كبير في تحسين العملية الاتصالية فمن خلال المشاركة في برامج التكوين والمشاركة في الملتقيات والندوات والأيام الدراسية وكذلك تكوينه في تخصصه تمكنه من توسيع معرفته ورصيده كما أوضحته نتائج الدراسة التي تختبر هذا العامل...

ومن خلال ما سبق سنقدم بعض التوصيات والاقتراحات لتطوير التكوين والنهوض بالبيداغوجيا وتحسين مستوى الاستاذ الجامعي من كل النواحي ليتمكن من ممارسة مهنته على أكمل وجه وتأتي فيما يلي:

- إعادة تفعيل اللجان البيداغوجية و سد الثغرات الموجودة في مهامها لوضع مناهج فعالة للتكوين البيداغوجي للأساتذة الجدد.
- تجديد محتويات ومناهج التدريس على مستوى المؤسسات وإنشاء هيئات ونظم للتنشيط البيداغوجي والتكوين والبحث مزودة بوسائل مادية و بشرية ملائمة، تكون مهمتها ضمان تكوين بيداغوجي جيد للأساتذة .
- تكوين المكونين، حيث ينبغي أن نعلم الأستاذ كيفية الادارة العملية للقسم، وأيضا تحسين العلاقة بين الاستاذ والطالب لأنه حجر الأساس في العملية التعليمية من خلال التنسيق بين مجموعات الاساتذة فيما بينهم، وبين الاساتذة والطلبة من جهة أخرى، من أجل تكامل الجهود للوصول إلى بيداغوجيا سليمة عمليا في التدريس .
- توفير مناخ فكري مناسب للبحوث البيداغوجية من شأنه مساعدة الاستاذ على القيام بالنقد الذاتي الموضوعي لطرق تدريسه والتخلص من سلبيته تجاه المشكلات البيداغوجية التي تواجهه.

- توسيع نطاق عمل الأستاذ من خلال إقامة دورات للتكوين البيداغوجي، ورئاسة اللجان البيداغوجية، وتقديم محاضرات حول البيداغوجيا، وعدم الاكتفاء فقط بساعات التدريس.

وعليه فإن ترقية البيداغوجيا في الجامعة تعني ترقية الظروف المناسبة للدراسات في العملية التدريسية ، والأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع، فالقيام بفحص بيداغوجي شامل لمؤسساتنا الجامعية ضروري قبل أية عملية إصلاح، وتجدر الاشارة في هذا المقام إلى أن الجامعات تختلف في الأهمية النسبية التي تعطى للتدريس عند تقييم الاستاذ الجامعي، فبعضها يجعل من بحوث الأستاذ أساسا في ذلك والبعض الأخر يعتزم التدريس بجانب البحث وخدمة المجتمع واعتباره أساسا في تقييم الأستاذ لأغراض الترقية والتثبيت وكذا تزويد الاستاذ بمعلومات وتغذية راجعة متعلقة بتدريسه.

المصادر والمراجـــــــع

قائمة المصادر :

1. القرآن الكريم

2. شحاتة حسن والنجار زينب ، **معجم المصطلحات التربوية و النفسية** ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر ط1 2003.

3. عزيزي عبد السلام ، **مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي جديد** ، دار ريحانة للنشر و التوزيع بالجزائر ،ط1 ،2003

قائمة المراجـــــــــع

أ. قائمة الكتب

4. إبراهيم فوزي طه، الكلزة رجب أحمد ، **المناهج المعاصرة**، منشأة المعارف، الاسكندرية، د.ط، 2000.

5. أبو زيد فاروق ، **الاعلام والسلطة**، دار عالم الكتب، د.ط، 2007.

6. بدر احمد، **الاتصال بالجماهير بين الإعلام و الدعاية والتنمية**، مطبوعات الكويت، الكويت،د.ط، 1982.

7. بدوي حافظ بدوي **الاتصال بين النظرية و التطبيق** ، المكتب الجامعي الجديد و الأزاريطة ، الاسكندرية 2003

8. بلوط حسين إبراهيم ، **إدارة لموارد البشرية من منظور إستراتيجي**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1 2002.

9. بو عبد الله لحسن ، **تقويم العملية التكوينية في الجامعة الجزائرية**، دراسة ميدانية بجامعات الشرق الجزائري، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1998.

10. بيرد روث و هارتلي جيمس ، **التعليم و التعلم في الجامعات و المعاهد العليا**، ترجمة أحمد إبراهيم شكري، جامعة الملك عبد العزيز مركز النشر العلمي، جدة، 1992.

11. تركي رابح: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 1990.

12. التيرشباني عمر ،**التربية و تنمية المجتمع العربي**، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا،1985.

13. الجردي عارف الجردي، **مقدمة في الاتصال**، مكتبة الإمارات، الإمارات، 1984.

14.جيهان رشتي، **الأسس العلمية لنظريات الإعلام**، دار الفكر العربي، د.ط، د.س.

15. حجاب مُحَّد منير ، **نظريات الاتصال**، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2010.

16. دليو فضيل وآخرون: **المشاركة الديمقراطية في تسيير الجامعة**، مخبر العلوم الاجتماعية والاتصال، قسنطينة، ط 2 . 2006

17. ديويدار عبد الفتاح مُحَّد ، **المرجع في مناهج البحث في علم النفس و فن كتابة البحث العلمي** ، دار المعرفة الجامعية ، ط1 ، 2004.

18. الرازي مُحَّد عبد القادر ، **معجم مختار الصحاح**، ت.ر. عصام فارس الحساني، ط10، دار عمار، د.ب،1996.

19. سرير محمود شارف و خالدي نورالدين ، **التدريس بالأهداف و بيداغوجيا التقويم**، الطبعة 2، د.د.ن، د.ب 1995.

20. سعد محمود حسان ، **التربية بين النظرية و التطبيق**، دار الفكر، الأردن،2000.

21.شحاتة حسن، **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق** ط1، مصر، الدار العربية للكتاب 2001.

22. عبد الله مُحَّد عبد الرحمن، **سوسيولوجيا التعليم الجامعي**، دار المعرفة الجامعية، مصر، د.ط، 1991.

23. عبد الوهاب علي مُحَّد ، **إدارة الأفراد**، مكتبة عين الشمس، القاهرة، د.ط، 1990.

24. علي حمود علي، **تنمية تطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، د.ط 2004.

25.علي مُحَّد اميرة، **الاتصال التربوي** ، الدار العلمية للنشر و التوزيع، ط1 ، 2006.

26. عليان ربحي مصطفى ، الدبس مُحَّد ،**وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، ط3 2003.

27. القاني حمد حسين ، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، ط 4 ،عالم الكتب القاهرة، 2002 .

28. المبيض صفوان مُحَّد ،و بن شافي عائض ، **التخطيط في الموارد البشرية**، كتاب إلكتروني، 2013.

29. مجدي إبراهيم عزيز ، **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم لكتب، القاهرة، د.ط، 2002.

30. مرسي مُحَّد منير ، **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدرسيه**، دار علم الكتب، 2002.

31. مرسي مُحَّد منير: **التعليم الجامعي المعاصر قضايا واتجاهاته**، دار النهضة العربية، مصر،1977.

32.مشاقبة بسام عبد الرحمن ، **نظريات الاتصال**، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع، د.ط ، 2015.

33.مطاوع إبراهيم عصمت ، **التجديد التربوي أوراق عربية و عالمية**، ط1، القاهرة ،دار الفكر العربي.

34. معمرية بشير ، **بحوث و دراسات متخصصة في علم النفس**، ج2، باتنة، منشورات الحبر، د.ط، 2007.

35. مكاوي حسن عماد ، **نظريات الاعلام**، القاهرة، د.ط، 2007.

36. نايف سليمان ، **الوسائل التعليمية** ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط2 ،2003

37. نصر الله عمر عبد الرحيم ،**مبادئ الاتصال التربوي و الانساني** ، دار وائل للنشر، عمان ، الاردن، ط1 2001.

38. الهاشمي الهاشمي، **تكنولوجيا وسائل الاتصال الجماهيري**، دار أسامة للنشر والتوزيع.د.س.

39. الهيتي هادي نعمان ، **الاتصال الجماهيري المتطور**، بغداد، دار الشؤون العراقية، 1998.

المراجع باللغة الاجنبية

40. Pierre Casse, La formation Performante, Office Des Publications Universitaires Centrale Ben Aknoun-Alger,1994,P48.

الرسائل والأطروحات

41.بن شعبان سميرة، **دور التكوين في تحسين أداء العاملين**، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع تنظيم وعمل، قالمة،2018.

42. بن غضبان سمية, **الاتصال البيداغوجي , بعض الوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية** (استاذ رسالة ماجيستير – طالب بالجامعة) , قسم علوم الاتصال , جامعة عنابة . , 1999- 2000.

43. طوطاوي زوليخة ، **الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية و علاقتها برضا الأستاذة و أداءهم**، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة الجزائر، الجزائر، 1993.

44. لكحل وهيبة ، الاتصال البيداغوجي أستاذ- طالب، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجيستير، تخصص علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار عنابة، 2011-2012.

45. معارشة دليلة ، **'دور المتغيرات السيكو بيداغوجية في تحديد نوعية التكوين الجامعي** ، ماجستير في علم النفس، جامعة سطيف، الجزائر، 2007 .

46. يونس سميحة ، **اتجاهات خريجي الجامعة نحو السياسة الوطنية للتشغيل** ، مذكرة ماجستير في علم الاجتماع، جامعة بسكرة، الجزائر، 2006.

المجلات والجرائد و الملتقيات :

47. أبو عبد الله لحسن وآخرون، **إشكالية التكوين والتعليم في افريقيا والعالم العربي**، مخبر إدارة تنمية الموارد البشرية سطيف، العدد الأول، 2004.

48. بوشلالق نادية ، **استراتيجيات إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر في ظل العولمة، دفاتر مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة**، جامعة بسكرة، ع1.

49. حمودي ليث مرام: **مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 30، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

50. دعماش خديجة ، **"معوقات المرافقة البيداغوجية لطلبة سنة أولى جامعي من وجهة نظر كل من الأساتذة المرافقين والطلبة تحت الوصاية** –دراسة استكشافية في نتائج حالات طبقت المرافقة البيداغوجية–"، مجلة العلوم الاجتماعية 02، 15، سبتمبر 2021.

51. الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د، جوان،2011.

52. زبدي ناصر الدين، **واقع التكوين الجامعي في الجزائر من خلال مخرجاته في سوق العمل**، الملتقى الوطني، جامعة الجزائر محمد بوضياف2.ds_msila.univ_www.// :http

53. زرقان ليلى، **إصلاح التعليم العالي الراهن ل.م.د ومشكلات الجامعة الجزائرية**، دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس، سطيف، مجلة العلوم الاجتماعية، 2012.

54. سلامي دلال ، عزي إيمان : **تكوين الأستاذ الجامعي والواقع والآفاق**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد 03، ديسمبر2013.

55. قسمية مُحَّد، "**المرافقة البيداغوجية للطالب(الوصاية) في نظام ال: ل م د**"، مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية.

56. كاهي مبروك ، **إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل**، العدد الخامس عشر، جوان 2012.

57. مصطفى. ب '. **عن اعتماد مشروع تطبيق نظام التعويضات في مهلة 20 يوما**، جريدة الخبر اليومي، الجزائر العدد 5822 ،18 نوفمبر2009.

58. معارشة دليلة، **نظام LMD وضرورة إعداد عضو هيئة التدريس وفقه لضمان نجاحه في الجامعة الجزائرية**، جامعة سطيف.

59. ميا علي يونس وآخرون، **قياس أثر التدريب في أداء العاملين** ،دراسة ميدانية على مديرية التربية بمحافظة البريمي، سلطنة عمان، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سوريا ، المجلد31، العدد 01، 2009.

60. هادي رياض عزيز ، **أخلاقيات مهنة التعليم الجامعي**، السلسلة الجامعية، المجلد3 ، العدد 1-2 ، 2009.

المراسيم والاصلاحات :

61.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962- 2000.

62.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مديرية التعليم والتكوين- إعادة تنظيم التعليم العالي اقتراحات 2001.

63.وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ملف إصلاح التعليم العالي، 2004 .

64.وزارة التعليم العالي و البحث العلمي. المرسوم التنفيذي رقم: 130/08 المؤرخ في 03 ماي 2008.

المواقع الإلكترونية

.65 Www.Univer-Ouragla.Dz

.66 07/12/2021 http://www.kfupm.edu.21:27 الموقع الالكتروني[1] :

.67 07/12/2021 http://www.manhal.net.22:08 الموقع الإلكتروني[1] :

.68 https://trad.univ-oran1.dz/index.php?option=com_content&view=article&id=261&Itemid=1034 بتاريخ 2022/04/21 الساعة 02:30

.69 الموقع الرسمي لجامعة ابن خلدون تيارت https://www.univ-tiaret.dz/ar / 12-03-2022 – 14:25

.70 موقع ويبليكس https://wiplax.blogspot.com/2021/07/webometrics-Algeria.html 10-03-2022 20:08

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

شكر	
إهداء	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقدمـــــة	أ
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	02
أولا: أسباب اختيار الموضوع	03
ثانيا: أهداف الدراسة	03
ثالثا: أهمية الدراسة	04
رابعا: الإشكالية	04
خامسا: الفرضيات	07
سادسا: مفاهيم الدراسة	07
سابعا: الدراسات السابقة	10
التعقيب على الدراسات السابقة	13
المقاربة النظرية	13
الفصل الثاني : ماهية التكوين الجامعي	15
المبحث الأول : التكوين الجامعي	16
المطلب الأول: التكوين الجامعي	16
المطلب الثاني: عناصر التكوين الجامعي	16
المطلب الثالث: أركان العملية التكوينية	24
المطلب الرابع: أسباب ومشاكل تكوين الأستاذ الجامعي الجزائري والحلول المقترحة	26

المبحث الثاني : نظام ألمدي lmd	30
المطلب الأول: مفهوم نظام lmd	30
المطلب الثاني: خصائص نظام lmd	31
المطلب الثالث: أهداف نظام lmd	32
المطلب الرابع: معيقات نظام lmd	33
المبحث الثالث: الأستاذ الجامعي والتكوين البيداغوجي	36
المطلب الأول: تعريف الأستاذ الجامعي	36
المطلب الثاني: المدرس في العملية التكوينية في اطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات	37
المطلب الثالث :الإعداد البيداغوجي للأستاذ الجامعي.	37
المطلب الرابع: الآفاق المتاحة لتحسين التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي	40
الفصل الثالث: التكوين الجامعي والعملية الاتصالية	43
المبحث الأول: ماهية الإتصال	44
المطلب الأول: تعريف الاتصال	44
المطلب الثاني: أهداف ووظائف الاتصال	48
المطلب الثالث: أنواع وعناصر الاتصال	50
المطلب الرابع: العوامل المساعدة على فعالية العملية الاتصالية	53
المبحث الثاني : الاتصال البيداغوجي	55
المطلب الأول: تعريف ونشأة الاتصال البيداغوجي	56
المطلب الثاني: أهداف وأهمية الاتصال البيداغوجي	57
المطلب الثالث: نظريات الاتصال البيداغوجي	58
المطلب الرابع : عوامل نجاح الاتصال البيداغوجي ومعيقاته	62

فهرس المحتويات

المبحث الثالث: التكوين والعملية الاتصالية–العلاقـــة	65
المطلب الأول: مفهوم المرافقة البيداغوجية (الوصاية) ومحاورها الرئيسية	65
المطلب الثاني : المرافق البيداغوجي	67
المطلب الثالث :وجهة نظر النظرية الانسانية في المرافقة البيداغوجية	68
المطلب الرابع: عوائق المرافقة البيداغوجية	68
الفصل الرابع: الاطار الميداني للدراسة	70
الاجراءات المنهجية للدراسة	71
الدراسة الاستطلاعية	71
المجال الزماني والمكاني للدراسة	71
مجتمع الدراسة	74
العينة	74
الأدوات المستخدمة في الدراسة	74
صعوبات الدراسة	75
عرض وتحليل نتائج الدراسة	76
تحليل نتائج الفرضية الأولى	95
تحليل نتائج الفرضية الثانية	95
خاتمة	99
قائمة المصادر والمراجع	101
فهرس المحتويات	108
قائمة الملاحـق	

الملاحـــــــــــــق

الملحق رقم 01: إستبيان الدراسة

جامعة ابن خلدون – تيارت–

كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص علم الاجتماع الاتصال

استمارة استبيان

في إطار تحضير لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع اتصال ومن خلال دراستنا للموضوع المعنون بـــ" **إستراتيجية تكوين الأساتذة الجامعيين ودورها في تفعيل العملية الاتصالية داخل الجامعة الجزائرية**"، دراسة ميدانية على أساتذة جامعة إبن خلدون.

لذا نرجو من سيادتكم المساهمة في إثراء هذا الموضوع من خلال تفضلكم بالإجابة الموضوعية على جملة الأسئلة الموجودة بهذا الاستبيان وهذا سعيا منا لمعرفة وجهة نظركم بصدق، وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة المناسبة وسنستعمل إجابتكم لغرض البحث العلمي فقط، تقبلوا منا فائق الاحترام وشاكرين لكم تعاملكم وتخصيص جزء من وقتكم بما يخدم البحث العلمي.

إعداد الطلبة:

بن عسلة مصطفى كريم

روان أحمد

تحت إشراف الأستاذة:

بداوي سميرة

السنة الجامعية: 2021– 2022

البيانات الشخصية:

1. **الجنس:** ذكر ◯ أنثى ◯
2. **السن:** .....
3. **الرتبة العلمية** : أستاذ مساعد (ب) ◯ أستاذ مساعد (أ) ◯ أستاذ محاضر (ب) ◯

أستاذ محاضر (أ) ◯ أستاذ التعليم العالي ◯

4. **الخبرة:** .....
5. **الشهادة العلمية** : ماجستير ◯ دكتوراه ◯ بروفيسوراه ◯

المحور الأول يساهم التكوين البيداغوجي للأستاذ في تحسين ونجاح العملية الاتصالية داخل الجامعة.

6. هل هناك اتصال بينك وبين الأساتذة ؟

غالبا ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

7. ما هو نوع الاتصال السائد والمستخدم بكثرة داخل جامعتك؟

اتصال رسمي ◯ اتصال غير رسمي ◯

إذا قمت بالإجابة بالاتصال الرسمي فلماذا؟

مكتوب وموثوق ◯ يحفظ قانون السير داخل الجامعي ◯ جدي أكثر ◯ أخرى ◯

في حال كانت إجابتك بالاتصال الغير رسمي لماذا؟

توفير الوقت ◯ سهولة تداول المعلومات ◯ تحسين العلاقة بين الأطراف ◯

8. هل هناك عراقيل تصعب العملية الاتصالية داخل جامعتك؟

غالبا ◯ أحيانا ◯ أبدا ◯

9. ماهي العراقيل التي تصعب العملية الاتصالية ؟

نقص وسائل الاتصال ◯ انعدام متخصصين في الاتصال ◯

أخرى .....

10. ماهي الإضافات التي قدمتها للحد من الصعوبات التي تواجه العملية الاتصالية داخل جامعتك ؟

تقديم اقتراحات ◯ بذل مجهود إضافي ◯ أخرى ◯

حددها: .....

11. ما هي وسائل العملية الاتصالية المعتمدة داخل جامعتك ؟

الإعلانات ◯ الاجتماعات ◯ المراسلات ◯ المنشورات ◯

البريد الالكتروني ◯

12. هل الوسائل المعتمدة كافية لتحقيق هدف العملية الاتصالية ؟

كافية ◯ غير كافية ◯ نوعا ما ◯

13. أي الوسائل تفضل عند اتصالك بالإدارة؟

المقابلة الشخصية ◯ الهاتف ◯ البريد الالكتروني ◯

أخرى .....

14. هل هناك قوانين تضبط وتنظم العملية الاتصالية داخل جامعتك؟

نعم ◯ لا ◯ لا أدري ◯

في حال كانت إجابتك بنعم فيما تكمن هذه القوانين ؟

ضبط العملية الاتصالية ◯ الاعتماد على الرسمية في الاتصال ◯

أخرى .....

15. ما هو تقييمك للعملية الاتصالية داخل جامعتك ؟

جيدة ◯ مقبولة ◯ سيئة ◯

المحور الثاني: يتسبب التكوين البيداغوجي في زيادة الفجوة الاتصالية بين الطالب والأستاذ؟

16. هل تشارك في عروض التكوين؟

نعم ◯ لا ◯

17. نوع التكوين الذي خضعت له ؟

نظري ○ تطبيقي ○ كلاهما معا ○

تكوين حضوري ○ تكوين عن بعد ○

18. ماهي مدة التكوين الذي خضعت له؟ .....

19. هل ترى أن المدة الزمنية كافية للتكوين؟

نعم ○ لا ○ نوعا ما ○

20. ما مدى رضا الأساتذة على برامج التكوين ؟

راضي ○ راضي نسبيا ○ غير راضي ○

إذا كانت الإجابة راضي فكيف تتم ؟

تقديم بعض المقترحات المتعلقة بالجانب العلمي والبيداغوجي ○

عبر لجان اقترحنا عدة تخصصات ○

إذا أجبت بـ غير راضي فهل :

تتم بطريقة عشوائية غير مبينة على قواعد علمية ○

ليس لدي أي فكرة على هذه العروض في ظل الغموض الذي يخيم المشروع ○

21. ماهي تصوراتك حول برامج وعروض التكوين ؟

إصلاح التعليم العالي ○ التكيف مع النظام العالمي ○ اللحاق بركب الدول المتقدمة ○

تبذير للخزينة المالية ○ سياحة ووقت للراحة ○

22. ماهي الصعوبات والمشاكل التي يتعرض لها الاستاذ المتكون؟

التكلفة ○ الإطعام ○ أخرى ○

23. هل تستفيد من مدة التكوين ؟

نعم ○ لا ○

24. ما هو الجانب الذي يصعب عليك اقتناء المادة العلمية؟

التكلفة ○ قانون استخراجها ○ هما معا ○

25. خلال مدة التكوين هل تعرفت على أساليب بيداغوجية جديدة؟

نعم ○ لا ○

اذكرها .....

26. هل تتلقى مساعدة أو دعم من طرف زملائك الأساتذة؟

نعم ○ لا ○

27. ماهي الأماكن التي زرتها خلال فترة تكوينك؟

مكتبات ○ معاهد ○ مخابر ○

28. هل قمت بمشاركات علمية في مكان التكوين؟

نعم ○ لا ○

29. هل قدمت بعرض وتقديم خبراتك في التكوين في شكل ندوة؟

نعم ○ لا ○

30. برنامج الاستفادة من التكوين هل كان بـ:

شكل فردي ○ شكل جماعي ○

31. انطباعك حول المركز الذي وجهت إليه لغرض التكوين؟

جيد ○ متوسط ○ سيئ ○ ممتاز ○

32. هل لدى الأستاذ المكون القدرة الكافية على استحضار المعلومات والأفكار وعرضها أثناء المحاضرة: نعم ○ لا ○ أحيانا ○ غالبا ○

33. يقوم الأساتذة بالتربصات المهنية قبل مزاولة وظائفهم بصفة رسمية من أجل اكتساب الخبرة في التدريس: نعم ○ لا ○ أحيانا ○

إذا كانت إجابتك ب لا فما هو السبب في رأيك؟

.....

34. في مسابقات توظيف الأساتذة، هل يتم اختيار الأساتذة الناجحين حسب:

الكفاءة ○ المحسوبية ○ الجهوية ○ دراسة الملف ○

أخرى: .....

معايير أخرى أذكرها:.....

35. يفتح الأساتذة المكونين المجال لطرح الأسئلة والنقاش وتبادل الآراء أثناء دورة التكوين.

أحيانا ◯ غالبا ◯ نادرا ◯

36. في حال عدم فتح الاساتذة المجال للنقاش وطرح الاسئلة هل هذا راجع إلى :

ضعف تكوين الاستاذ المكون ◯ عدم جودة أداءه استبداد الاستاذ برأيه ◯

عدم تفاعل الطلبة ◯

أسباب اخرى اذكرها .....

37. هل ترى أن الاكتظاظ في صفوف الطلبة يشكل عائقا امام جودة التكوين الحضوري ؟

نعم ◯ لا ◯ اذا كانت اجابتك بنعم فما هو الحل حسب رأيك؟

.....

38. هل هناك عدد كاف من الأساتذة المكونين لتغطية كل المقاعد البيداغوجية ؟

نعم ◯ لا ◯

39. هل تتوفر جامعتكم على مكتبة ثرية بالكتب بحيث تغطي احتياجات جميع الطلبة من مختلف التخصصات ؟ نعم ◯ لا ◯

في حال أجبت بـ لا فما هو السبب في رأيك .....

40. ماهي أهم معيقات التكوين الحضوري في رأيك؟ يمكنك إختيار أكثر من خيار.

الاكتظاظ في صفوف الطلبة ◯ نقص الأساتذة المكونين ◯ نقص التمويل ◯ قلة الكتب في المكتبة الجامعية ◯ معيقات آخرى أذكرها .....

.....

41. هل يثير التكوين عن بعد اهتمامك ؟ نعم ◯ لا ◯

ولماذا.....

42. هل تعتبر أن التكوين عن بعد يمكن أن يكون حلا بديلا عن التكوين الحضوري ؟

نعم ◯ لا ◯ أحيانا ◯ ولماذا ؟ .....

43. هل يعتبر التكوين عن بعد في حد ذاته عائقا أمام جودة التكوين؟

نعم ◯ لا ◯ أحيانا ◯

44. ماهي أهم معيقات التكوين؟ يمكنك إختيار أكثر من إجابة

إعتبار مصلحة التكوين مصلحة غير منتجة مثلها مثل المصالح الادارية الأخرى ◯

عدم توفر المكونين الأكفاء المعدين إعداد تربويا مناسبا ◯

عدم وضوح أهداف البرنامج التكويني ◯

إفتقاد الدورة التكوينية للأسس العلمية والعملية ◯

أخرى .....

45. ماهي أهم معيقات التكوين عن بعد ؟ يمكن إختيار أكثر من اجابة

ضعف شبكة الأنترنت ◯

عدم التمكن من العمل على جهاز الحاسوب ◯

عدم وضوح المعلومة والكفاءة ◯

عدم الإستيعاب مقارنة بالحضوري ◯

أخرى .....

الملحق رقم 02: إحصائيات مرافقة الأساتذة حديثي التوظيف القرار 932 المؤرخ في 26 جويلية 2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة ابن خلدون تيارت
University Ibn Khaldoun of Tiaret
نيابة مديرية الجامعة المكلفة بالتكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات وكذا التكوين العالي في التدرج
Vice Rectorate in Charge of High Education in the First and Second Cycles, Ongoing Formation and Certificates, and Higher Formation in Gradation

إحصائيات مرافقة الأساتذة حديثي التوظيف
القرار 932 المؤرخ في 26 جويلية 2016

السنة الجامعية	عدد الأساتذة المتربصون	ملاحظة
2017/2016	29 أستاذ	
2018/2017	40 أستاذ	
2019/2018	34 أستاذ	تم تكوين أساتذة المركز الجامعي لتسمسيلت والبالغ عددهم 20 أستاذ
2020/2019، 2021/2020 2022/2021	95 أستاذ	- نظرا للظروف الصحية تم تعليق التكوين - تم استئناف التكوين خلال الفترة من 29 ماي 2022 إلى غاية 14 جويلية

الملحق رقم 03 : طلب الحصول على الإحصائيات المتعلقة بالأساتذة المتكونين

السيد: بن عسلة مصطفى كريم

رقم الهاتف: 06.57.12.11.23

البريد الإلكتروني: Benaslabenasla629@Gmail.Com

إلى السيد : نائب مدير جامعة المكلف بالبيداغوجية ومتابعة مسائل الطلبة ابن خلدون – تيارت–

الموضوع : طلب الحصول على بعض الاحصائيات

يشرفني أن أتقدم الى سيادتكم بطلبي هذا والمتمثل في الحصول على بعض الاحصائيات المتعلقة بتكوين الأساتذة الجامعيين وذلك بغرض تدعيم مذكرة التخرج الخاصة بي المعنونة بـ: "**إستراتيجية تكوين الأساتذة الجامعيين ودورها في تفعيل العملية الاتصالية داخل الجامعة الجزائرية**" في تخصص علم الإجتماع الاتصال وعليه فنحن بحاجة إلى :

- القائمة الإسمية للأساتذة الذين قد أجروا التكوين في جامعة ابن خلدون مع ذكر التخصص والكلية التابع لها.
- القائمة الإسمية للأساتذة المكوِنِيين إذا أمكن.
- برامج التكوين التي يخضع لها الأستاذ المتكون.
- تاريخ بداية التكوين في الجامعة.
- المخطط التنظيمي لجامعة ابن خلدون.

وفي الأخير أرجوا أن تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير ووفقكم الله في عملكم.

إحصائيات مرافقة الأساتذة حديثي التوظيف
القرار 932 المؤرخ في 26 جويلية 2016

السنة الجامعية	عدد الأساتذة المتربصون	ملاحظة
2017/2016	29 أستاذ	
2018/2017	40 أستاذ	
2019/2018	34 أستاذ	تم تكوين أساتذة المركز الجامعي لتسمسيلت والبالغ عددهم 20 أستاذ
2020/2019، 2021/2020 ، 2022/2021	95 أستاذ	- نظرا للظروف الصحية تم تعليق التكوين - تم استئناف التكوين خلال الفترة من 29 ماي 2022 إلى غاية 14 جويلية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة ابن خلدون تيارت
University Ibn Khaldoun of Tiaret
نيابة مديرية الجامعة المكلفة بالتكوين العالي في الطورين الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات وكذا التكوين العالي في التدرج
Vice Rectorate in Charge of High Education in the First and Second Cycles, Ongoing Formation and Certificates, and Higher Formation in Gradation

قائمة المواضيع و توزيعها على الأساتذة المكونين
منهم من ساهم في تكوين خلال السنوات 2019/2018-2018/2017-2017/2016
ومنهم من هو مبرمج خلال هذه السنة لتكوين دفعات 2022/2021-2021/2020-2020/2019

N°	Thème	الموضوع	الأستاذ
01	Techniques de recherche bibliographique –Elaboration de corpus adapté au parcours de formation	تقنيات البحث البيبليوغرافي وإعداد وثائق تلائم المسار التكويني	M[r] Makhloufi Abed Mr. Benchehida Mohamed
02	Prise de contact, politique et objectif de la formation universitaire	حصة التعارف ، سياسة وهدف التكوين الجامعي	M[r] Zerrouki Aek Mr Aliane Bouziane **Mr.Mebkhouti Mohamed**
03	Ethique et déontologie dans l'enseignement supérieur et veille pédagogique	الأخلاق والأداب في التعليم الجامعي – السهر البيداغوجي	M[r] Aliane Bouziane **Mr Zerrouki Aek** **Mr.Mebkhouti Mohamed**
04	Techniques d'expression écrite et modèle de rapport scientifique	تقنيات التعبير الكتابي و نموذج عن التقرير العلمي	Mr Mostefaoui ahmed M[elle]Mokhtari Fatima
05	Méthode et outils d'enseignement et TIC	طرق ووسائل التعليم و تقنيات الإعلام والإتصال	M[r] MOUSSA Benaouda
06	Pédagogie et psychopédagogie dans la formation. Apprentissage chez l'étudiant.	البيداغوجيا و علم النفس البيداغوجي في التكوين- التدريب عند الطالب	M[r] GUENDOUZ Mahmoud Mr.HAMEK Mohamed
07	Port- folio, stages (contenus pratiques et modalités de pilotage et grille d'évaluation).	حقيبة الأشغال، تربصات (المحتويات و كيفيات الإدارة و شبكات التقييم)	M[r] MAHMOUDI Bachir Mr. GUEMMOUR mohamed BOutkhil

08	Responsabilité morale et professionnalisante de l'université.	المسؤولية المعنوية و التمهينية للجامعة	Mr.Meguenni Benammar **Mr.Mebkhouti Mohamed**
09	Séances de langue CEIL.	حصص تعليم اللغة- مركز التعليم المكثف للغات	M[r] BENABED AMAR **Mr. HEMAIDIA Ghlamallah** **Mr. KAFI Khaled**
10	Techniques d'animation des équipes de formation et tutorat..	تقنيات تنشيط فرق التكوين والإشراف	Mr. Bekki Hadj
11	Méthodes et modalités de confection des programmes de formation de qualité.	طرق وكيفيات إعداد برامج تكوين ذات نوعية جيدة	Mr.Bekki.Hadj
12	Feuille de route pour le projet de l'étudiant.	ورقة الطريق لمشاريع الطالب	Mr. KAFI Khaled Mr.TALBI Omar
13	Montage de programme de formation, enseignement et environnement.	إعداد برامج التكوين، التعليم والمحيط	Mr.BERKANI Abderahmane
14	Evaluation et établissement de grilles de compétences .	تقييم و إعداد شبكات الكفاءات	Mr. Mahmoudi Bachir Mr.BERKANI Abderahmane
15	Finalité de la formation universitaire.	الغاية من التكوين الجامعي	Mr. Belgoumene Berrezoug Mr.GUEMOU M'hamed
16	Rôle de la fonction recherche	دور مهام البحث	Directeur labo Mr SAAD Hadj Mr. AIT AMMEUR Mohamed
17	Les relations extérieures.	العلاقات الخارجية	Mr. SEBAA Morsli Mr. BELHADJ Djelloul Yacine
18	Cahier de charges et feuille de route dans l'action de formation.	- دفتر الشروط وورقة الطريق في النشاط التكويني	Mr LAKEHAL Faycal Mr. MARWANE Sahraoui
19	Enseignement, formation et relation humaine	التعليم، التكوين و العلاقات الإنسانية	Prof en sociologie

ملخص الدراسة:

حاولنا في دراستنا هذه إلى معرفة دور استراتيجية تكوين الأساتذة في تفعيل العملية الاتصالية داخل الجامعة، ومن بين الأهداف التي سعينا إلى تحقيقها في هذه الدراسة هي معرفة مدى جودة التكوين في الجامعة الجزائرية، وكيف للأستاذ المكَوِّن أن يساهم في تخريج أساتذة متكَوِّنين أكفاء ليكونوا مُكَوِّنين بدورهم باستخدام برامج التكوين، وكيف للتكوين أن يكون له دور فعّال في ضمان استمرارية العملية الاتصالية داخل الجامعة، وكيف يؤثر ضعف التكوين على العملية الاتصالية سلبا .

وتناولت الدراسة الإطار المفاهيمي للمتغيرين وما يتعلق بهما، وتمَّ تجميع المادة العلمية والدراسات السابقة التي تساعدنا للتطرق إليهما بشكل مفصل وشامل على مدى الفصلين الثاني والثالث .ثم في المعالجة الميدانية للدراسة التي كان إطارها المكاني جامعة ابن خلدون تيارت، اتبعنا الإجراءات المنهجية اللازمة واستخدمنا أداة الاستمارة المعتمدة ميدانيا، وفق المنهج الوصفي الإحصائي لعينة من الأساتذة بلغ عددهم 42 أستاذا، وقد قُسِّمت الاستمارة إلى محورين، محور لكل فرضية .قمنا بتجميع البيانات المتحصل عليها وتفريغها في جداول إحصائية مع التعليق على كل جدول، ثم بعدها قمنا بتحليل النتائج المتحصل عليها لكل فرضية وقد تبيّن صدق الفرضيات.

Abstract

In this study, we tried to know the role of the teacher training strategy in activating the communicative process within the university. Training programs, and how training can have an effective role in ensuring the continuity of the communicative process within the university, and how weak training affects the communicative process negatively.

The study dealt with the conceptual framework of the two variables and what is related to them, and the scientific material and previous studies that help us to address them in detail and comprehensively over the second and third chapters were compiled. Then in the field treatment of the study, whose spatial framework was Ibn Khaldoun University of Tiaret, we followed the necessary methodological procedures and used the field-approved questionnaire tool, according to the descriptive statistical method for a sample of 42 professors, and the questionnaire was divided into two axes, one for each hypothesis. We collected the obtained data and unpacked them into statistical tables with a comment on each table, and then we analyzed the results obtained for each hypothesis, and the validity of the hypotheses was found.