

جامعة عمار ثليجي بالأغواط.
كلية العلوم الاجتماعية.
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا.



الميدان : العلوم الانسانية والاجتماعية
شعبة : العلوم الاجتماعية

الموضوع :

استراتيجيات التدريس الحديثة و تأثيرها على جودة العملية
التعليمية في المنظمة الجامعية. من وجهة نظر أعضاء هيئة
التدريس. جامعة عمار ثليجي بالأغواط نموذجا

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي في علم الاجتماع

تخصص : التنظيم و العمل

أشرفه الدكتور:

جوزة عبد الله

أعداد الطالبة:

قمام أميرة نور الهدي

2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC of ALGERIA

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Amar Thelidgi - Laghouat
Faculty of Social Sciences
Department of Sociology and Demography
The Scientific Committee



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا
اللجنة العلمية

تصريح وتعهد

أنا الطالب (ة) الممضي (ة) أسفله :

الطالب (ة): ... ق.م.م. ... ش.م.م. ... منور الهدى
الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم : 1.9.1363/9.36.3. الصادرة بتاريخ
... 2.0.14.0.9.0.9. عن دائرة : ... الأغواط ... ولاية ... الأغواط ...
رقم التسجيل : 2.0.15.3.9.0.0.0.4.5.
التخصص : علم الاجتماع ... تعليم والعمل
عنوان مذكرة نهاية الدراسة :

أصرح بشرفي أنني قمت بانجاز مذكرة نهاية الدراسة المذكور عنوانها أعلاه
بجهدى الشخصي وفقا للمنهجية المتعارف عليها في البحث العلمي وبذلك أتحمّل
المسؤولية كاملة عن أي مخالفة لقواعد الأمانة العلمية وحقوق الملكية الفكرية وما
يترتب عن ذلك من متابعة بما فيها الإجراءات الإدارية المتعلقة بالنظام الداخلي
للجامعة وكذلك القرارات الوزارية المعمول بها.

الأغواط في : 2020.09.30

توقيع الطالب (ة):

شكر و عرفان

الحمد لله ما بعد حمد و الشكر لله ما بعده شكر، والصلاة

و السلام على اشرف المرسلين و سيد الخلق

اجمعين، عليه افضل الصلاة و ازكى التسليم، اما بعد:

اتوجه بالشكر اولا لله الذي انعمني و اتم علي نعمة الصحة و القدرة

لأصل على هذه الدرجة من الدراسة، و زرع فينا حب العمل و التعلم.

كما يسعدني ان أتقدم بأسمى آيات الشكر و العرفان و التقدير الى

من أوقد عزيمتي لبلوغ مشارف هذا البحث، وشرفني بإشرافه

فأجزل لي عطاء العلم، استاذي الفاضل المشرف أ. د جوزه عبد الله

والذي

يعود له الفضل في ان يرى هذا العمل النور، والذي تابعه

وتكرم مشكورا بالإشراف عليه و متابعتة في كافة

مراحلها، فله مني كل الاحترام و التقدير.

مع جزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة لتشريفهم لي بمناقشة هذا البحث.

كما اتقدم بخالص شكري الى كل من قدم لي يد العون و المساعدة

من قريب او بعيد.



الإهداء

اهدي هذا العمل الى من لا يمكن للكلمات ان توفي حقهما:
الى من احمل اسمه بكل افتخار، الى الذي لطالما تمنى لي الافضل، و لطالما فرح لفرحي،
الى أبي الغالي.
الى من حملتني وهنا على وهن، وشقت في تربيتي و تعليمي، و اعانتني بدعواتها،
الى أمي العزيزة.
الى من حملنا رحم واحد و تقاسمت معهم الايام بجلوها و مرها، وجعلهم الله لي السند
المهين الى اخوتي و اخواتي كبيرهم و صغيرهم.
الى كل الصديقات العزيزات بدون استثناء.
الى كل الاشخاص الذين احمل لهم المحبة و التقدير.
الى كل من نسيهم القلم و حفظهم القلب.

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام استراتيجيات التدريس الفاعلة الحديثة من طرف أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمار ثلجي بالأغواط، وتأثير ذلك على مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كل من المحاضرة والحصّة التطبيقية ، وكذلك على مستوى مساهمة تلك الاستراتيجيات الحديثة في تحقيق جودة تعليمية داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط. تكريسا لذلك تمثل:

• **تساؤل الدراسة في:** ما طبيعة الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط، ودرجة مساهمتها في تحسين العملية التعليمية؟
خدمة لهذا التساؤل تم وضع عدد من الأسئلة الجزئية تمحورت حول:

• ما طبيعة ونوعية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط خلال المحاضرة والأعمال التطبيقية أو الموجهة من وجهة نظر الأساتذة؟

• ما مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأساتذة تبعاً لاستراتيجيات التدريس المنتهجة من قبل أعضاء هيئة التدريس؟
• ما درجة مساهمة تلك الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تحسين مخرجات العملية التعليمية بالخصوص المستوى التكويني للطلبة من وجهة نظر الأساتذة؟
أما فرضيات الدراسة تمثلت في:

الفرضية العامة:

• تساهم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المستخدمة داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط من قبل أعضاء هيئة التدريس في تحسين مستوى العملية التعليمية كما ونوعاً.

في حين تمحورت الفرضيات الجزئية للدراسة في:

• يطبق أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط العديد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.

• يساهم أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط في تحقيق جودة في الأداء التدريسي الخاص بهم من خلال تلك الاستراتيجيات المنتهجة من قبلهم.

• يساهم تطبيق أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات التدريسية الحديثة داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط في تحسين مستوى العملية التعليمية كما ونوعاً.

• مجال الدراسة: طبقت الدراسة على أساتذة جامعة الأغواط وكلياتها للعام الدراسي 2019/2020.

• تم جمع بيانات عن طريق الاستبيان.

• تم الاعتماد على استخدام المنهج الوصفي.

- كما تم الاعتماد على العينة الحصصية.

احتوت هذه الدراسة على جانب نظري تضمن 6 فصول:

الفصل الأول: خصص لالطار العام (المنهجي) للدراسة واحتوى على جملة من العناصر منها: تحديد التساؤل الرئيسي للدراسة والأسئلة الجزئية، كما تم تحديد الفرضية العامة والفرضيات الجزئية مع تحديد الأهمية العلمية للدراسة ودوافع اختيار الدراسة، ثم ضبط كل من منهج الدراسة وعينتها وكذا طبيعة أداة جمع البيانات، وكذا مصطلحات الدراسة لغويا واصطلاحيا واجرائيا.

الفصل الثاني: خصص لاستعراض الدراسات السابقة ومطابقتها لدراستنا الحالية من أجل الوقوف على درجة الاختلاف والقرب بينهما في الجوانب الفكرية والمنهجية.

الفصل الثالث: خصص لتحديد ماهية التدريس، من حيث مفهوم التدريس الجامعي، وكذا خصائصه ومسلّماته التي يقوم عليها، ثم تطرقنا إلى القائم بالعملية التدريسية، وذلك من خلال تبيان أهم الأدوار والوظائف التي يقوم بها، والصفات الواجب توافرها فيه، ثم تطرقنا إلى الأسس والمعايير التي نقيم بها أدائه.

الفصل الرابع: خصص لاستعراض ماهية استراتيجيات التدريس والذي يعتبر لب الموضوع من خلال تناول مفهوم الاستراتيجية، والعلاقة بينها وبين الطريقة التدريسية والأسلوب التدريسي، وتوضيح مواصفاتها ومكوناتها، ثم التطرق إلى تصنيفاتها والتي تتمثل في الطرق التقليدية، والطرق الحديثة.

الفصل الخامس: خصص لاستعراض ماهية الجودة التعليمية وواقع تطبيقها في التعليم العالي، وتضمن مفهوم الجودة في التعليم العالي، أهميتها، أهدافها، أسباب ومبررات تطبيقها، وصولا إلى متطلبات تطبيقها وأسسها ومبادئها، ثم التطرق إلى أهم خصائصها ومؤشرات، وأخيرا استعراض أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها.

الفصل السادس: خصص لاستعراض إجراءات الدراسة الميدانية من حيث تحديد: حدود الدراسة، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى إن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثلجي بالأغواط للاستراتيجيات الحديثة في التدريس جاء بمعدل قليل، الأمر الذي كان له انعكاس سلبي على جودة مخرجات العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، التدريس، الاستراتيجية التدريسية، الاستراتيجية التدريسية الحديثة، الجودة، التعليم، الجودة التعليمية.

Abstract.

The study aims to identify the reality of using modern effective teaching methods by faculty members at AmmarThleiji University in Laghouat, and its impact on the quality of the teaching performance of faculty members in both the lecture and the applied session, as well as on the level of the contribution of these modern methods to achieving educational quality Inside AmmarThleiji University in Laghouat.

Dedicated to this, they represent:

- Forms of study in: What is the nature of modern teaching methods used by faculty members at AmmarThleiji University in Laghouat, and the degree of their contribution to improving the educational process? In service of this question, a number of partial questions were posed, focusing on:

- What is the nature and quality of the modern teaching methods used by faculty members at AmmarThleiji University in Laghouat during lectures and applied work, or directed from the professors 'point of view?

- What is the level of the quality of the teaching performance of faculty members from the professors 'point of view, according to the teaching methods adopted by the faculty members?

- What is the degree of the contribution of these modern teaching methods in improving the educational process outcomes, in particular the formative level of students from the professors 'point of view?

As for the study hypotheses, they were:

General hypothesis:

- The modern teaching methods used within AmmarThleiji University in Laghouat by faculty members contribute to improving the quality and quantity of the educational process.

While the partial hypotheses of the study focused on:

- The faculty members at AmmarThleiji University in Laghouat apply many modern teaching methods.

- The faculty members at AmmarThleiji University in Laghouat contribute to achieving quality in their teaching performance.

- The application of modern teaching methods by faculty members at AmmarThleiji University in Laghouat contributes to improving the quality and quantity of the educational process.

Field of Study: The study was applied to the professors of Laghouat University and its faculties for the academic year 2019/2020.

- Data were collected by means of a questionnaire.

- The descriptive approach was used.

- The quota sample was also relied upon.

This study contains a theoretical aspect that includes 6 chapters:

The first chapter: It was devoted to the general (methodological) framework of the study and it contained a number of elements, including: defining the main question of the study and the partial questions, and the general hypothesis and partial hypotheses were also determined with specifying the scientific importance of the study and the motives for choosing the study, then adjusting both the method and the sample of the study as well as the nature of the tool Collecting data, as well as study terms linguistically, idiomatically and procedurally.

The second chapter: is devoted to reviewing previous studies and matching them to our current study in order to determine the degree of difference and closeness between them in the intellectual and methodological aspects.

The third chapter: is devoted to defining what teaching is, in terms of the concept of university teaching, as well as its characteristics and axioms on which it is based, then we touched upon the one in charge of the teaching process, by clarifying the most important roles and functions that he performs, and the qualities that should be available in it, then we went to the foundations and standards that We assess its performance.

The fourth chapter: It is devoted to reviewing what teaching strategies are, which is the core of the topic, by addressing the concept of strategy, and

the relationship between it and the teaching method and the teaching method, and clarifying its specifications and components, and then addressing its classifications, which are represented in traditional methods and modern methods.

The fifth chapter: It is devoted to reviewing what educational quality is and the reality of its application in higher education, and it included the concept of quality in higher education, its importance, objectives, reasons and justifications for its application, up to the requirements for its application, its foundations and principles, then it touched upon its most important characteristics and indicators, and finally the most important obstacles that prevent Applied.

Chapter Six: is devoted to reviewing the field study procedures in terms of defining: study boundaries, study methodology, study sample, study tools, study results.

Results of the study: The study found that the degree to which faculty members at AmmarThleiji University in Laghouat use modern teaching strategies came at a low rate, which had a negative impact on the quality of the learning process outcomes.

Key words: strategy, teaching, teaching strategy, modern teaching strategy, quality, education, educational quality.

الصفحة	المحتويات
	شكر و عرفان
	الإهداء
أ	ملخص الدراسة
و	فهرس المحتويات
ي	قائمة الجداول
ي	قائمة الاشكال
ك	قائمة الملاحق
الفصل الاول: المدخل المنهجي	
01	المقدمة
13	1. التساؤل الرئيسي.
13	1.1. الأسئلة الجزئية.
13	2. الفرضيات.
13	1.2. الفرضية العامة.
13	2.2. الفرضيات الجزئية.
14	3. الأهمية العلمية للدراسة.
14	5. أسباب الدراسة.
15	6. مفاهيم الدراسة.
18	7. المنهج المستخدم في الدراسة.
19	8. أدوات جمع الدراسة.
20	9 عينة الدراسة.
21	10. المقاربة السوسيولوجية للموضوع.
25	11. تصميم موضوع الدراسة.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
31	1. الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بمحور استراتيجيات التدريس.
38	2. الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بمحور الجودة التعليمية في التعليم العالي.
الفصل الثالث: ماهية التدريس الجامعي.	
58	تمهيد
59	1. مفهوم التدريس الجامعي.
72	2. المسلمات التي يقوم عليها التدريس الجامعي.
73	3. خصائص التدريس الجامعي.
74	4. أدوار و وظائف الاستاذ الجامعي.
76	5. الصفات الواجب توافرها لدى الأستاذ الجامعي.
82	6. أسس ومعايير تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي.
85	خلاصة
الفصل الرابع: ماهية استراتيجيات التدريس.	
88	تمهيد
89	1. مفهوم الاستراتيجية.
91	2. العلاقة بينها وبين الطريقة والأسلوب.
94	3. مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس.
94	4. مكونات استراتيجية التدريس.
95	5. معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة.
98	6. تصنيفات استراتيجيات التدريس.
120	خلاصة
الفصل الخامس: ماهية الجودة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي	
123	تمهيد

124	1. مفهوم الجودة في التعليم العالي.
127	2. أهمية وأهداف الجودة في التعليم العالي.
130	3. أسباب ومبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
132	4. متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
133	5. أسس ومبادئ الجودة في التعليم العالي.
135	6. معايير الجودة في التعليم العالي.
136	7. خصائص الجودة في التعليم العالي.
137	8. معيقات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
139	خلاصة
الفصل السادس: الدراسة الميدانية	
142	1. المجال المكاني، البشري، والزمني للدراسة.
144	2. عينة الدراسة.
144	3. حجم العينة.
145	4. أدوات الدراسة.
147	5. منهج الدراسة.
147	6. أساليب المعالجة.
148	7. عرض بيانات الدراسة وتحليلها.
154	8. نتائج الدراسة.
155	9. فرضيات الدراسة في ضوء نتائج الدراسة.
156	10. المقترحات
158	الخاتمة
	قائمة المصادر والمراجع
	الملاحق

قائمة الجداول		
الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل الفروق الاساسية بين الاستراتيجية والطريقة و الاسلوب.	92
02	المتعلق باحترام الاستاذ الجامعي محل الدراسة عبر مراحل عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقييم).	148
03	المتعلق بإثارة الاستاذ الجامعي محل الدراسة للطلبة خلال تقييم الدرس من اجل زيادة الاهتمام.	149
04	المتعلق باستعانة الاستاذ الجامعي محل الدراسة بأسلوب الالتقاء المباشر خلال تنفيذه للدرس.	150
05	المتعلق باستعانة الاستاذ الجامعي محل الدراسة بأسلوب المناقشة.	151
06	المتعلق بمساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الاستاذ الجامعي في اكساب الطالب قدرة ادراكية عالية داخل الصف الدراسي.	152
07	المتعلق بمساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الاستاذ الجامعي في اكساب التفكير النقدي البناء لدى الطلبة في الصف الدراسي.	153

قائمة الأشكال		
الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح التدريس كعملية	62
02	يوضح اشكال التعاون في بيئة الفصل	63
03	يبين التدريس كمنظومة	64

فهرس الملاحق		
الرقم	عناوين الملاحق	الصفحة
01	استمارة حول استراتيجيات التدريس الحديثة و تأثيرها على جودة العملية التعليمية في المنظمة الجامعية.	171
02	لمحة موجزة عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط.	177
03	تعداد الاساتذة الدائمين بجامعة عمار ثليجي بالأغواط 2020/2019.	180
04	الكليات و المعاهد التابعة لجامعة عمار ثليجي بالأغواط.	181

الفصل الأول

الإطار المنهجي

محتويات الفصل الأول:

المقدمة.

- 1- التساؤل الرئيسي للدراسة.
- 2- الاسئلة الجزئية للدراسة.
- 3- فرضيات الدراسة.
- 4- الاهمية العلمية للدراسة.
- 5- اسباب الدراسة.
- 6- مفاهيم الدراسة.
- 7- منهج الدراسة.
- 8- ادوات الدراسة.
- 9- عينة الدراسة.
- 10- المقاربة السوسيولوجية للدراسة.

المقدمة :

التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان منذ القدم ، لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها و بخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تتحسر عن شؤون المجتمع الدينيوية ، لكن الأمر اختلف في الشرق ، فمهنة التدريس ظلت محصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالي ، حيث أخذ التدريس بوجه عام ومدارسه ومعلميه بشكل خاص يتصفون بالانحصارية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة ، ومهما يكن من أمر ، فقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال ، وخير مثال على ذلك التعليم الآشوري والاسبرطي . أما في الصين القديمة فقد ركز التدريس على إعداد الكُتّاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإدارته المدنية المختلفة. ومع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد ، تحول اهتمام التدريس إلى وجهة أخرى هي تدريب القادة وإعدادهم ، كما كان الأمر في التعليم الاثني الذي تميز بحق بهذه الوظيفة و ركز على تحصيلها ، وفي الهند ركز التدريس بدرجة رئيسية على تعليم المعتقددين و العلماء والدعاة لتحقيق غرضين رئيسيين هما : صلاح الفرد ونجاته في الدنيا ، والغرض الثاني هو قبوله في الحياة الآخرة .

وعندما شعر الأوروبيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضارتهم ، اهتموا بالتدريس ، وذلك لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء حتى يكونوا قادرين على البحث والتقصي في انجازات اليونانيين ، والعرب المسلمين للاستفادة منها في تطوير الفكر والحياة الأوروبية ، مما تبلور من جراء هذا التدريس حشد لا بأس به من علماء الذين أخذوا على عاتقهم ابتكار العديد من النظريات والاجراءات التربوية والنفسية التي تناولها المربون واستفادوا منها في تطوير التربية وتحسين ممارساتها ونتائجها ، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة والقرون القليلة التي تليه : " ماروجراسكان " marograskan ، و " جون لوك " Johnlook و " كومن يوس " komenyous ، و " روسو " Rosso ، و " بستالوزي " bestalozy ، و " فروبل " Fröbel ، و " هر بارت " Herbart ، وغيرهم .

ومن أمثلة علماء التدريس في عصر الإسلام :

- الخليل بن أحمد الفراهيدي : أشهر كتبه " معجم العين " .
- ابن سينا : الذي اعتمدت عليه أوروبا في دراسة الطب .
- ابن خلدون : رائد علم الاجتماع .
- أبو بكر الرازي : وكان من البارزين في الطب ، والصيدلة وقد عرفت أوروبا عنه أثر الجراثيم في نقل الأمراض .
- أبو حيان التوحيدي .
- الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت ، صاحب أشهر المذاهب الفقهية .

- ابن رشد: في مجال الفلسفة، فلم تعرف أوروبا الفلسفة القديمة إلا عن طريق الفلاسفة المسلمين .
- الإمام ابن القيم : صاحب كتاب " الطب النبوي "
- ابن هشام اللغوي : الذي قال عنه ابن جني : أنه أعلم أهل الأرض في النحو .
- حجة الاسلام الامام أبو حامد الغزالي صاحب كتاب " إحياء علوم الدين " .
- ابن مالك : جمال الدين محمد بن عبدالله بن مالك الاندلسي (صاحب الفقيه ابن مالك) .
- الجاحظ : وهو أول متحدث في البلاغة .
- الإمام محمد عبده : الذي أسس مع أستاذه مجلة " العروة الوثقى " .

ومع إطلالة القرن العشرين ، بدأ التركيز على الطفل واهتماماته ورغباته يظهر جلياً في التربية الرسمية على شكل مدارس ووسائل تعليمية مميزة ، حين قام " ديوي " Dewey بالإفادة من تعاليم وفلسفات من سبقه من أمثال " روسو " و " بستا لوزي " و " فروبل " وغيرهم وخاصة ما يتعلق منها بنمو الطفل ، مترجماً إياها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سادت دون منافسة عالم التربية بشكل عام حتى منتصف القرن الحالي .

والتدريس الذي تطور تدريجياً عبر العصور حتى وصلنا بصيغته الحديثة هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقائي ، أخذ من العلوم الأخرى كالاقتصاد والفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية وعلم النفس التربوي كثيراً من مبادئه و إجراءاته فنتج عن هذا كله أن تميز بطبيعة خاصة (كمال عبد الحميد زيتون: 2003، ص-ص، 23- 25).

يعتبر التدريس نشاطاً متواصلاً ، يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه والرفع من جودة التعليم إلى أعلى مستوى ممكن ، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال المتواصلة والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس ، فبعض التربويين عرفه على أنه "عملية متعددة لتشكيل بنية الطالب وبيئته المعرفية بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين ، وهي شروط خاصة بالمتعلم ، أخرى خاصة بالموقف التدريسي ، وثالثة خاصة بالمعلم وغيرها من متطلبات التعلم الجيد"، وهناك من يعرفه على "أنه موقف يتفاعل فيه الطالب عن طريق الأستاذ مع الخبرة التعليمية تفاعلاً إيجابياً ونشطاً ينتهي بتحقيق أهداف الدرس من اكتساب القيم ، والخبرات والمهارات والاتجاهات والاستعدادات" . ويشير مصطفى عبد القوي إلى أن "التدريس مصطلح يعبر عن استخدام بيئة الطالب وأحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها ، بحيث تحث الطالب وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل أو أداء ما أو أسلوب معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة ومحددة" . ويعرف أيضاً بأنه "العملية التي يتوسط فيها شخص (الأستاذ) بشخص آخر (الطالب) ، ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية التعلم" (صفوت الهنداوي: ص،ص، 5، 6) . وفي تعريف آخر نجد بأن التدريس "يشير إلى تنظيم

الخبرات التعليمية ، فهو وسيلة اتصال تربوي هادف يقوم به الأستاذ لتوصيل المعلومات والقيم والمهارات إلى الطلاب بهدف إحداث تغيير في الطالب ، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة والمهام الممارسة بين الأستاذ و الطالب" (غادة جلال : 2008، ص 114) . وهناك من يعرف التدريس بأنه "عبارة عن سلسلة من الإجراءات والترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم بها الأستاذ بدءًا من التخطيط حتى نهاية تنفيذ الدرس ويساهم فيها الطلاب نظريا وعمليا حتى يمكن أن يتحقق له التعليم"(عصام الدين متولي : 2006، ص 15) .

استخلاصا لما ورد حول مفهوم التدريس يمكن القول أنه يشير إلى الآتي:

- أنه مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم أو الأستاذ في نشاطه التعليمي داخل حجرة البحث وخارجها لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائما في شكل استجابات حركية أو لفظية، وتظهر في تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي.
- أنه إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، وبذلك فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب، بل يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم، والوصول به إلى القدرة على التخيل والتصور الواضح والتفكير المنهج.
- أنه كل الظروف والامكانيات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، وكافة الاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلم على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف.
- أنه عملية مخططة منتظمة، محكومة بأهداف ومستندة إلى أسس نظرية نموذجية تهدف إلى اعتبار مكونات التدريس وخصائص المتعلمين والمدرسين والمحتوى التدريسي وفق منظومة متفاعلة لتحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية.
- للتدريس استراتيجيات لها دور مهم في تحقيق أهداف التعلم ويمكن تعريفها على "أنها خط سير الموصل إلى الهدف و تشمل الخطوات الأساسية التي خط لها الأستاذ لغرض تحقيق أهداف المنهج" ، لذا فإن الاستراتيجية تمثل بمعناها العام كل ما يفعله الأستاذ لتحقيق أهداف المنهج. فالاستراتيجية التي يستخدمها الأستاذ في إيصال مفهوم معين للطلبة تعد من العوامل الحاسمة والمهمة في مساعدة الطلبة على اكتساب المفاهيم وبناءها بطريقة سليمة.
- إن الهدف من وراء استخدام وتطبيق استراتيجيات التدريس هو رفع جودة عملية التعليم إلى أعلى مستوى ممكن ، بغض النظر عن طبيعة الظروف واختلاف المناهج التعليمية التي يتبعها الأساتذة بالإضافة إلى ضرورة تجنب النتائج غير المرغوب بها ، كضعف التحصيل العلمي للطلبة ، أو انحصار نتيجة استراتيجية التدريس الايجابية بالطلبة المتفوقين ، أي انها تعزز فهم الطالب الجيد دون أن يتمكن الطلبة الأقل قدرة على الفهم من الاستفادة منها.

ومما لا شك فيه أن طرق التدريس التي تمارس في المدارس أو الجامعات لها تأثيرها المباشر على خبرات الطلاب واتجاهاتهم نحو عملية التعلم ، وأشار بندر الفقيه إلى أن طرق التدريس التي تعتمد على التلقين تهدم روح الابتكارية ، وتكون شعورا بالإحباط لدى الأستاذ و تضعف درجة الاتصال والتواصل والتفاعل بين الأستاذ والطالب ، ويحتاج الأستاذ إلى كفاءة عالية الجودة للإبقاء على درجة تركيز وانتباه عاليتين للطلاب.

وقد أكدت الدراسات على أهمية التدريس باستخدام الطرق الحديثة كالعصف الذهني والتعلم التعاوني و لعب الادوار وحل المشكلات لتيسير عملية التعلم ومساعدة المتعلمين على الارتقاء بمعارفهم ، حيث تعتمد هذه الاستراتيجيات على فسح المجال أمام الطلاب لتعلم وتوظيف مكتسباتهم بعيدا عن الحفظ والتلقين الذي يسبب الملل ، وتأسيسا على ذلك فإن المدرسين الأكفاء يجب أن يعرفوا الكيفية التي يتعلم بها الطلاب بفئاتهم المختلفة (المتفوقين ، المتوسطين ، الضعفاء) كي يتمكنوا من التخطيط الفعال للتدريس بحيث يختار المحتوى المعرفي المناسب والأهداف التعليمية السليمة واستراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف الموضوعية والمناسبة لفئات الطلاب المختلفة التي تراعي الفروق الفردية بينهم .

التدريس الجامعي هو ليس نقل المعارف والمعلومات إلى الطالب الجامعي بل هو عملية تعني نمو الطالب نمو متكامل (عقليا ، وجدانيا ، مهاريا) وتعمل على تكامل شخصيته من مختلف جوانبها، إضافة إلى ذلك المهمة الرئيسية في التدريس الجامعي ، هي تعلم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المعارف والمقررات والكتب الجامعية دون فهمها أو تطبيقها في الحياة ، يعمل التدريس الجامعي على تشجيع الطلبة على التفكير والتركيز في كل ما يتلقونه من مواد حتى يتمكنوا من تطبيقها في ما يحتاجونه، كما يهدف التدريس الجامعي زيادة على ذلك إلى تعليم الطلبة الاعتماد على الذات وزيادة الثقة بالنفس والشعور بالمسؤولية والانجاز ومحاكاة الأمور عقليا والاستمرار بالتعليم الذاتي(أسماء موفق:2016، ص 63).

تكمن أهمية التدريس الجامعي للطلبة في أن له أثر بالغ على التحصيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري الاجتماعي والأخلاقي لهم واعدادهم إعدادا مهنيا متخصصا عاليا حسب ما يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة، وللتدريس الجامعي أهمية بالغة حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس سواء كان داخل أو خارج القاعات التدريسية ، وهو ينمي قدرات الطلبة العقلية والفكرية ، ويساهم التدريس الجيد في اكتساب طلبة الجامعة القيم والمبادئ الأخلاقية الحميدة ، وكذلك الاتجاهات الإيجابية ، ويساهم في نضجهم الاجتماعي ، ويساعدهم على التعبير عن الآراء والأفكار بكل صراحة وموضوعية(ليث إبراهيم ، 2011 : ص 199) .

يقوم التدريس الجامعي على عدد من المسلمات وهي كالاتي:

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثية، تتألف من مدرس والطالب والمادة التعليمية والخبرة التربوية ، ويحاول المدرس أن يحدث تغييرا حسنا منشودا في سلوك الطالب .
- التدريس سلوك اجتماعي، أي لابد من وجود طلبة ومدرس ووجود قدر كبير نسبيا من التفاعل بينه وبين هؤلاء الطلبة.
- التدريس له بعد انساني ، أي أن المدرس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية ، مهما ارتقت درجة كفايتها ، والوسائل التعليمية أدوات وليست بديلة عن المدرس .
- التدريس عملية ديناميكية، أي فيها حركة وتفاعل وكل من المدرس والطالب يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثر، فالمدرس يسلم بضرورة مشاركة الطالب في الموقف التعليمي، والطالب يسلم بقدرة مدرسه على التأثير، ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية.
- التدريس عملية اتصال ، وسيلتها الرئيسية هي اللغة ، أي أن المدرس يتعين عليه ارسال رسالة معينة إلى طالب معين ، وفقا لخطة معينة تسير فلسفة بناءه لمجتمع أفضل .
- من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة للتدريس في ظل اختلافات البشر في النواحي العقلية والاجتماعية ، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود استراتيجيات واضحة للتدريس كما لا يعني عدم وجود خطط مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة (محمد السعيدة: 2015، ص،ص، 20، 21).

يقوم التدريس الجامعي على جملة من الخصائص يمكن الإشارة إلى البعض منها:

- التدريس عملية شاملة، تتولى تنظيم كافة مداخلات العملية التربوية من الأستاذ والطالب والمنهج والبيئة الدراسية لتحقيق كافة الأهداف التعليمية.
- التدريس مهنة انسانية مثالية .
- التدريس عملية ايجابية هادفة تتولى بناء المجتمع .
- يتميز التدريس الجامعي بتنوع الأنشطة والأساليب والخبرات التي يكتسبها الطالب.
- يهدف التدريس الجامعي إلى تنمية القوى العقلية والجسمية والنفسية للطلبة.
- يعتبر التدريس عملية ايجابية تهدف إلى اشباع رغبات الطلبة وتحقيق آمالهم في المستقبل .
- يستخدم التدريس الوسائل التعليمية والتكنولوجية، والاستفادة من الدراسات الحديثة في تطوير التعليم (غادة عبدالحكيم: 2008، ص 110).

نجاح العملية التدريسية يتوقف على الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي خلالها ، فهو يبرز باعتباره ركيزة من ركائز الجامعة ، وقاعدة من قواعد البناء الجامعي ، فدوره بالغ التأثير في شخصيات طلبته وتكوينهم العلمي ، وهو يؤدي دوره الفاعل في تحديد البرامج والنشاطات العلمية لجامعته، التي ترتبط مباشرة ببرامج مجتمعه وتعكس حاجاته ، كما يمارس دوره في تنفيذ هذه البرامج وتقييمها ، للوقوف

على المنجز منها ، ودرجة انجازها ومستواها ليكون قادرا على تعديل مسارها ورفع كفاءاتها ، وصولا إلى الأهداف المرسومة .

يعد التدريس من أهم الوظائف التي ارتبطت بالتعليم الجامعي منذ نشأته، فهو يمارسه أستاذ الجامعة بهدف السعي لتحقيق عملية التعليم ، ويتم عن طريق نقل المعارف والخبرات ، وتنمية المهارات والميول ، واكتساب القيم واكتشاف المواهب ، والاطلاع الجيد على كل جديد ، مما يساهم في تطوير القوى البشرية ورفع كفاءاتها وتنمية قدراتها، لتهيئتها لأعمال ونشاطات متعددة لمجالات العمل، كما يعمل على توفير المناخ الملائم لنجاح العملية التعليمية ويلتزم بأسلوب الشورى والمناقشة والحوار، ويتقبل الآراء العلمية المعارضة ويراعي الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلاب (أسماء موفق: 2016: ص 76).

ولممارسة هذه المهنة بشكل جيد على الأستاذ الجامعي الكفاء أن تتوفر فيه جملة من الصفات لا غنى عنها تتمثل في:

- الصفات المهنية تتمحور حول تقدير مهنة التعليم الجامعي وكيفية تحقيقها، تنمية العلاقات الانسانية الايجابية مع الطلاب وجعلها تتميز بالود والاحترام، واطهار مستوى عال من الأخلاق تتسق مع أخلاقيات المربين الأفاضل، واحترام النظام الجامعي وتعليماته، والعمل على النمو الذاتي وتطوير الأداء الأكاديمي والفني والمهني.

- أما الصفات الشخصية فهي التحلي بقدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته والالتزام في سلوكه مع الآخر حتى يكون قدوة صالحة لطلابه في أقواله وأفعاله، وكذلك أن يكون متمتع بالصحة الجسمية والنفسية التي تؤهله للقيام بوظائفه المختلفة، والاحتفاظ بتحكم انفعالي مناسب، فلا يدع فرصة للغضب أن يملكه ولا يعطي أحكاما سريعة للمواقف المختلفة، وأن يكون لديه الثقة بالنفس والاخلاص في العمل وانجاز الأعمال والمسؤوليات بجدية واهتمام، وأن يكون متمتع بقوة الشخصية والطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير واتخاذ القرارات العقلانية الرشيدة وأن يقدم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية وأن يعمل على ادراك المسؤولية (أسماء موفق: 2016، ص 80).

إن توفر هذه الصفات في شخصية الأستاذ الجامعي وإن كانت ضرورية إلا أنها غير كافية على اعتبار أنه مطالب كذلك أن يكون على دراية كافية وتامة حول مختلف استراتيجيات الدراسة، التي تمكن من الاستعانة بها حسب الموقف التعليمي للوصول إلى الغاية المنشودة والتي تحدد في نقل المعرفة العلمية للطلاب بسلالة وانتظام و موثوقية.

تعد استراتيجيات التدريس من المهارات والأساليب الهامة والضرورية لعمل الأستاذ في حقل التدريس، وعدم معرفة الأستاذ بنوعية الطلاب وبقدراتهم الجماعية والفردية على التعلم والتقدم قد يؤدي إلى سوء اختياره للطرق الملائمة لتوصيل الأفكار والمفاهيم لهم، وقد يؤدي ذلك إلى تخطيط الأستاذ

لدى اختياره للوسائل والأساليب عندما يفكر في كيفية الوصول إلى طلابه (زيد سليمان: 2016، ص 13).

وتعرف الاستراتيجية على "أنها فن استخدام الامكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وقت ممكن بمعنى أنها طريقة معينة لمعالجة مشكلة أو مباشرة مهمة أو أساليب عميقة لتحقيق هدف معين" (محمد السيد: 2008، ص 289).

والاستراتيجية الجيدة في التدريس لها مواصفاتها تتمثل في الشمول بحيث تتضمن المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي، المرونة والقابلية للتطوير بحيث يمكن استخدامها من صف لآخر، وأن ترتبط بأهداف تدريس المواضيع الأساسية، وأن تعالج الفروق الفردية بين الطلاب، وأن تراعي نمط التدريس (فردى، جماعى)، وكذلك أن تراعي الامكانيات المتاحة بالجامعة) عبد الحميد شاهين: 2011، ص 26).

لاستراتيجية التدريس مكونات حددت على أنها:

- الأهداف التدريسية.
- التحركات التي يقوم بها الأستاذ و ينظمها ليسيير وفقها في تدريسه.
- الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
- الجو التعليمي والتنظيم الصفى للحصة.
- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والنتيجة عن المثيرات التي ينظمها الأستاذ ويخطط لها (مصطفى دغمش: 2011، ص، 63).

على الرغم أن كل استراتيجيات التدريس قد تكون فاعلة وناجحة في موقف تعليمي معين، قد تكون غير فاعلة في موقف تعليمي آخر، إلا أنه يجب على الأستاذ أن يمتلك القدرة والكفاية التعليمية في اختيار الطريقة والأسلوب والوسيلة المناسبة للمواقف التعليمية المعينة والتي من خلالها يمكن تحقيق الأهداف التربوية العلمية المنشودة والمرسومة، ويتوقف تحديد واختيار طريقة التدريس على عدة معايير يمكن أن يكون من أبرزها ما يلي:

- المرحلة التعليمية التي يدرس فيها الأستاذ.
- مستوى الأفراد المتعلمين (الطلبة) ونوعيتهم.
- الهدف المنشود أو النتيجة المستوحاة من التدريس.
- طبيعة المادة أو المحتوى الدراسي.
- نظرة الأستاذ للعملية التعليمية كلها (عايش زيتون: 2004، ص 243).

هناك تصنيفات عدة لطرائق التدريس، فهناك من صنفها بناء على مقدار ما يبذله الطالب من جهد لاكتشاف المعرفة بنفسه، وهناك طرائق التدريس الشرحية أي التي تعتمد على الشرح والتلقين المباشر لمعرفة الأستاذ للطلبة، وطرائق التدريس الاستكشافية التي تعتمد على قيام الطلبة باكتشاف

المعرفة بأنفسهم، وطرائق التدريس التي تجمع ما بين تلقي الطالب لشرح مباشر من المدرس للمعرفة، أو غيره من مصادر المعرفة الأخرى كالكتاب الدراسي وبين اكتشافهم للمعرفة بأنفسهم من خلال أنشطة تعليمية مختصة بذلك، أو صنفها بناء على دور المدرس في العملية التعليمية وتحكمه فيها، وهناك طرائق التدريس المتمركزة حول المدرس ويكون دور المدرس فيها هو الدور الأساسي، فهو الموجه لتلك العملية من الألف إلى الياء غالباً، يقابلها طرائق التدريس غير المتمركزة حول المدرس والتي يكون فيها دور الطالب في العملية التعليمية هو الغالب، فهو يختار ما يتعلمه وبالطريقة التي يراها، وهناك طرائق التدريس التي تجمع بين كلتا الفئتين، وتعتمد على مشاركة المتعلم في عملية التعلم (علي الحلاق: 2014، ص146).

إن التدريس في ظل الاستراتيجية التقليدية يعتمد على أساليب وطرق بسيطة لا تلبي احتياجات الطالب ولا يهتم بشخصيته من جميع الجوانب وهي مجرد حشو ذهن الطالب بالمعلومات ويمثل فيها الطالب دور المتلقي حيث يعتمد المدرس في تدريسه على أسلوب الالتقاء ولا يكون للطلاب دوراً فاعلاً في هذه العملية، ويمكن تعريف طرق التدريس التقليدية "أنها تلك الطرق التي شاع استخدامها في التدريس أكثر من غيرها، ويعود استخدامها إلى ما قبل القرن العشرين، وهذا لا يعني عدم استخدامها حالياً أو عدم صلاحيتها للتدريس، بل أنها ما زالت تستخدم في التدريس وتعد أكثر فعالية في مواقف تعليمية معينة من غيرها من طرائق التدريس الحديثة، ومن طرائق التدريس التي عرفها المدرسون قديماً و شاع استخدامها في حلقات التدريس ما يلي:

- **طريقة المحاضرة:** تعد من أقدم طرائق التدريس التي عرفها حلقات التدريس وأكثرها شيوعاً بين المدرسين لا سيما في المستويات التعليمية المتقدمة، وتكاد أن تكون الطريقة الأوفر حظاً في الاستعمال في التدريس الجامعي حتى يومنا هذا، وتصنف من بين طرائق التدريس التقليدية غير أن هذا لا يعني أنها لم تعد مهمة أو غير فعالة في التدريس، وينبغي نفضاً يادي المدرسين منها بل أنها ما زالت تعد ضرورية وأكثر ملائمة للكثير من المواقف والمواد التعليمية بحيث لا يمكن الاستغناء عنها فضلاً عن أنها تستجيب لرؤية الكثير من الفلسفات التربوية التي تؤكد دور المدرس والمادة التعليمية في المناهج التعليمية.

- **أسلوب الالتقاء:** بموجب هذا الأسلوب يقوم المدرس بإلقاء المعلومات التي يتضمنها الكتاب أو المقرر الدراسي على الطلبة بشكل مباشر من دون الاستعانة بأي شيء آخر والطلبة يستمعون إلى الإلقاء، ويدونون الملاحظات التي يستمعون إليها، ثم ينتهي الإلقاء أو العرض بامتحان قصير أحياناً، أو بعض الأسئلة التي يلقها المدرس على بعض الطلبة لمعرفة مستوى استيعابهم لما تم القاءه عليهم (محسن عطية: 2009، ص 295).

لقد تقدمت استراتيجيات التدريس تقدما كبيرا نظرا لتقدم العلوم والمعارف، واعتماد هذه العلوم على استراتيجيات التدريس الحديثة مما اعطى تغيرا في اسهامها بزيادة سبل التفاهم بين الأستاذ والطالب، وتحدد استراتيجيات التدريس الحديثة في:

• **طريقة المناقشة:** هي أسلوب تعليمي تعليمي محور أو معدل لحد كبير عن طريقة التدريس بالمحاضرة، أو الالقاء، وذلك لأنها تعتمد من حيث المبدأ على لون الحوار الشفوي بين الأستاذ وطلبتة، وتعتبر طريقة المناقشة بوجه عام من الطرق والأساليب الجيدة التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكا ايجابيا في العملية التعليمية في التدريس، وتقوم على مبدأ أن يشترك الأستاذ مع طلبته في طرح المادة التعليمية لمناقشتها وبالتالي فهمها وتفسيرها وتحليلها وتقويمها، وقد تتضمن المناقشة مادة علمية معينة أو موضوعا علميا جديدا أو فكرة علمية معينة، أو موقفا تعليميا مشكلا... الخ ولهذا ينظر إلى المناقشة كأسلوب تدريسي شائع في تعليم المادة العلمية وخاصة إذا ما أحسن اعدادها وتنظيمها وقيادتها وتنفيذها من قبل المدرس والطلبة سواء بسواء، وهذا يتطلب من المدرس أن يكون على درجة كبيرة من الخبرة والثقافة والمرونة في طرح المادة العلمية والمواقف التعليمية المختلفة ومناقشتها (عايش زيتون: 2004، ص 203).

• **طريقة التعلم التعاوني:** إن العمل التعاوني واشتراك الطلبة في أنشطة تعاونية يسمح لهم بممارسة مهارات ما وراء المعرفة وتنمية الوعي بما وراء المعرفة، والمراقبة والتحكم في تفكيرهم وتفكير اقرانهم في المجموعة بالإضافة إلى تنمية مهارات اجتماعية فيما بينهم، ويمكن تعريفها "على تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة لأداء مهمات متباينة، ويمكن أن يكون التعلم التعاوني على أكثر من صورة ومنها: التفاعل وجها لوجه، مسؤولية الطالب، تطوير المهارات الاجتماعية، الاعتماد الايجابي المتبادل بين أفراد المجموعة والعمل كفريق (نادية العقون، وسن جليل: 2013، ص 66).

• **التعلم المبرمج:** هو أسلوب يعتمد على إعداد المادة العلمية بشكل مرتب ترتيبا منطقيا ومترابيا بدا من معرفة خبرات الطلبة العلمية والبيئية ومن ثم وضعها بين أيدي الطلبة على شكل أسئلة أو عبارات سهلة يستجيب لها الطلبة استجابة صحيحة يعتمد هذا الأسلوب على ترتيب وربط المادة العلمية، ولا شك أن الاستاذ عليه أن يبرمج ويسلسل ويربط الموضوعات العلمية مهما كان المدخل الذي يستخدمه للوصول إلى النتائج المستوحاة من المضمون الذي يود تقديمه وإيصاله للطلبة (سليم ابراهيم: 2011، ص 163)

• **حل المشكلات:** يعتبر من الطرق التي يتم التركيز عليها في التدريس، وذلك لمساعدة الطلبة على ايجاد الحلول (للمواقف والمشكلات) بأنفسهم، هذه الطريقة تهدف إلى تشجيع الطلبة على البحث والتفكير والتساؤل والتجريب الذي يمثل قمة النشاط العلمي الذي يقوم به المدرسين، وعليه يصبح الغرض الأساسي من الطريقة هو مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم عن طريق القراءة

العلمية، وتوجيه الأسئلة وعرض المواقف (المشكلة) والوصول إلى حلها (عايش زيتون: 2004: ص148).

• **لعِب الأدوار:** يعد من أفضل الطرق لفهم وجهة نظر الآخرين أكثر من وجهة نظر أنفسهم، من المدرسين تطويع هذه الاستراتيجية لخدمة مختلف المواد التعليمية، إذ يمكن للطلبة لعب أدوار شخصيات تاريخية، سياسية، ثقافية في مختلف المواد التي يدرسونها، إذ يقوم الطالب بممارسة الدور الذي يتفق ورغباته ودوافعه وحاجاته وميوله الابداعية، وتجربة أساليب سلوكية جديدة مما يوسع من آفاق شخصيته، إذ يوجه الطالب ليسرح في خياله متجاوزا لحدود الواقع المحيط به، كأن يستخدم أسلوب (لنتصور أنك) والتدريب الآخر الذي يمكن أن يفيد في هذا المجال هو التدريب المعروف (لتكن شخصا آخر) ويتيح هذا الأسلوب للفرد أن يسلك بتلقائية وابداع تلقائي (فيصل الشويلي: 2016، ص153).

إن تعرف الأستاذ الجامعي على مختلف الاستراتيجيات التدريسية، وإدراكه بمحتوياتها، وكذا بظروف استخداماتها لاشك أنه سيكون لها الأثر الايجابي على نوعية الخدمة التعليمية التي يقوم الأستاذ الجامعي بتقديمها للطلبة والتي لا محالة ستمتيز بالجودة الذي يعد رهان الجامعة اليوم في التكيف مع متطلبات الواقع الاجتماعي على اختلافها.

إن الجودة في التعليم العالي تعد إحدى وسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه في عصر العولمة الذي يمكن وصفه بأنه عصر الجودة، فلم تعد هذه الأخيرة حلما تسعى إليه المؤسسات التعليمية أو ترفا فكريا لها الحق في أخذه أو تركه، بل أصبحت ضرورة ملحة تميّلها التغيرات المتسارعة التي يشهدها قطاع التعليم العالي في جميع أنحاء العالم ومتطلبات الحياة العصرية، وهي إن صح التعبير تمثل روح المؤسسة التعليمية المعاصرة، ومنها يمكن تعريف الجودة التعليمية "بأنها تحسين نوعية التعليم وجعله أكثر فعالية لتحقيق أهدافه بما له من مصادر محدودة"، كما يقصد به أيضا "جودة أداء الخدمة التعليمية بتكلفة معينة لتحقيق هدف يتفق مع طبيعة ووظيفة العملية التعليمية"، كما تعرف "أيضا بأنها جملة المؤشرات والمقاييس الكمية والكيفية التي تحدد مستوى التنوع والتميز داخل النظام التعليمي مما يحقق تحديث وتطوير المجتمع".

وتتميز الجودة التعليمية في أنها تهتم بالأهداف والمدخلات والآليات والعمليات والطرق والتقنيات والأساليب المتبعة في العملية التعليمية، وينعكس ذلك ايجابا على المنتج النهائي (الطالب) ويرفع من جودته، لذا ينبغي على القائمين على التعليم وخاصة الجامعات، دراسة الأسواق لمعرفة احتياجاتها من التخصصات المختلفة والتخطيط لها على المدى الطويل والتنبؤ باحتياجات السوق المحلية (شناف خديجة: 2016، ص2).

أجرى " ستانلي جوردين" دراسة عن مؤشرات الجودة التعليمية والأداء في الجامعات الأسترالية وتوصل إلى وضع 08 مؤشرات مرتبطة بجودة التعليم العالي وهي:

- مستوى خريجي الجامعات.
 - انتاجية أعضاء هيئة التدريس في نشر بحوثهم.
 - حجم المؤسسة التعليمية.
 - عدد الطلبة في المؤسسة التعليمية ومعدلات أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلبة.
 - القبول والانتقاء للطلبة.
 - السمعة والشهرة التي يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس.
 - الظروف المالية والانفاق على كل طالب.
 - تكلفة كل طالب في العملية التعليمية (الهروشي خطاب وآخرون: 2013، ص 12).
- يمثل فهم محاور جودة التعليم العالي الخطوة الرئيسية في تحقيقها، وعلى الرغم من تعددها إلا أنه يمكن تحديد أهم المحاور التي ركزت عليها معظم الدراسات والأبحاث والهيئات التي تهتم بجودة التعليم العالي، والتي تتمثل في جودة عضو هيئة التدريس، جودة الإدارة التعليمية، جودة المناهج والتمويل وتقييم الأداء التعليمي.
- بخصوص جودة عضو هيئة التدريس نجد أن الأستاذ يحتل المركز الأول من حيث الأهمية في نجاح العملية التعليمية فمهما بلغت البرامج في جودتها فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء، مكونون ومؤهلون، ولتحقيق ذلك يجب توفر عدد من السمات لدى الأستاذ منها السمات الشخصية، الكفاءات المهنية، الخبرات الموقفية، الكفاءات العلمية، الكفاءات التربوية، الكفاءة الاتصالية، الرغبة في التعليم، كما يعد مؤشر مقدار الإنتاج العلمي للأستاذ الذي يتطلب معايير لقياس انتاجيته، والتي اقترح البعض منها: المنشورات العلمية، التقديرات والاعتراف العلمي مثل العضوية الشرفية في بعض الجمعيات العلمية أو رئاسة مؤسسة مهنية وطنية، ويمكن تحديد أدوار الأستاذ في النقاط الآتية: التدريس والتقويم، الإرشاد والتوجيه، التأليف والترجمة، البحث العلمي، خدمة المجتمع، العمل الإداري، التطوير المهني أي أن الأستاذ لديه أدواره اتجاه طلابه، اتجاه الكلية التي يعمل بها، أدواره اتجاه المجتمع المحيط به، اتجاه نفسه.
 - أما بخصوص جودة الإدارة التعليمية لا شك أن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية تتوقف الى حد كبير على القائد، فاذا فشل في ادراكه للمدخل الهيكلي نحو ادارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل ان يتحقق اي نجاح، ويدخل في اطار جودة ادارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي ومتابعة الأنشطة التي تقود الى خلق ثقافة ادارة الجودة الشاملة (كحلي عائشة: 2017، ص، ص، 46، 47).
 - في حين جودة المناهج و التمويل وتقييم الأداء التعليمي نتحدد في:
- من العناصر التي ينبغي تسليط الضوء عليها لتحقيق الجودة فيها ومن ثم تحقيق رضى الأطراف المستفيدة من خدمات مؤسسة التعليم العالي نجد:

- **جودة المناهج:** يتم تطوير المناهج باتباع مجموعة من الخطوات تتمثل في:
- وجوب التركيز على العلاقات الداخلية الموجودة بين مستويات النظام التعليمي المختلفة، وبين النظام التعليمي ككل والبيئة التي يتواجد فيها.
- وجوب التركيز على تجديد وتحديث جميع جوانب العملية التعليمية.
- دراسة الواقع الحالي في ضوء الاستراتيجية المرسومة وتتضمن هذه الدراسة طرق التدريس، وسائله، أساليب التقييم، إعداد عضو هيئة التدريس وتدريبه.
- التخطيط لتسهيل عملية التنفيذ، تمويل وتغيير العملية التعليمية.
- أما من حيث جودة التمويل الجامعي يتطلب تسيير شؤون التعليم الجامعي، تنفيذ مهامه، وبرامجه، توفير الكثير من الموارد المالية، وهذا ما يطلق عليه بتمويل التعليم الجامعي، وقد اضحى الاهتمام بمدى كفاءة تشغيل الأموال في تمويل التعليم يتزايد بشكل كبير، وهذا راجع إلى عدة عوامل نذكر منها:

- الزيادة الكبيرة في عدد الطلبة.
- مشروعات التطوير في التعليم الجامعي التي استدعت اضافة مبالغ كبيرة من الأموال إلى موازنة مؤسسة التعليم الجامعي.
- التضخم وما ينجم عنه من انخفاض في القوة الشرائية للنقد، الأمر الذي يجعل مؤسسة التعليم العالي تحتاج إلى مبالغ مالية اضافية للحصول على الاحتياجات من الأبنية المجهزة والرواتب والمخصصات المالية للبحث العلمي وتدريب الموظفين وغيرها من الاحتياجات.
- ولتحسين جودة تمويل التعليم الجامعي، ينبغي على صانعي القرار إعادة النظر في هيكل النظام التمويلي، ترشيد استخدام المدخلات التعليمية وتطوير الشركة مع القطاع الخاص لتأمين تمويل اضافي للجامعة.

أما جودة التقييم تتحدد في:

- يهتم التعليم العالي بتحديد فعالية كافة عناصر الجودة التي تتكون منها العملية التعليمية، فهو يهتم بالطالب، عضو هيئة التدريس، البرامج التعليمية وطرق تدريسها وتمويل إدارة الجامعة، ويحتاج تقييم هذه العناصر إلى معايير واضحة ومحددة ويسهل القياس عليها (صليحة رقاد: 2014، ص، ص، 53، 54).

وتأسيسا على ما سبق تهدف الدراسة إلى الوقوف على:

- واقع استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة من طرف أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمار ثلجي بالأغواط.

- مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة عمار ثلجي بالأغواط في كل من المحاضرة والحصة التطبيقية (الأعمال الموجهة) لبعض التخصصات تبعا لتلك الاستراتيجيات الحديثة.
- مستوى مساهمة تلك الاستراتيجيات الحديثة في تحقيق جودة تعليمية داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط.

تأكيدا لهذه الحقائق انطلقت الدراسة من:

1- التساؤل الرئيسي الآتي:

- أصبحت استراتيجيات التدريس عاملا مهما من عوامل التطوير في التعليم العالي، عبر ما تقدمه من اسهامات فاعلة في تحسين الأداء التدريسي، وفي تقديم خدمة تعليمية ذات جودة موثوقة فيها، ومنها:
- ما طبيعة الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط، ودرجة مساهمتها في تحسين مستوى العملية التعليمية؟
- خدمة لهذا التساؤل تم وضع عدد من:

2- الأسئلة الجزئية للدراسة تتمحور حول:

- ماهي طبيعة ونوعية الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط خلال المحاضرات والأعمال التطبيقية أو الموجهة؟ من وجهة نظر الأساتذة؟
- ما مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الأساتذة؟
- ما درجة مساهمة تلك الاستراتيجيات التدريسية الحديثة في تحسين مخرجات العملية التعليمية بالخصوص المستوى التكويني للطلبة من وجهة نظر الأساتذة؟
- تم ترجمة تلك الأسئلة إلى جملة من:

3- الفرضيات:

3-1 الفرضية العامة للدراسة تتمحور حول:

- تساهم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المستخدمة داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط من قبل أعضاء هيئة التدريس في تحسين مستوى العملية التعليمية كما و نوعا.

3-2 الفرضيات الجزئية للدراسة تتمحور حول:

- يطبق أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط عديد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة.
- يساهم تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات حديثة في التدريس داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط في تحقيق جودة في الأداء التدريسي الخاص بهم.

- يساهم تطبيق أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات التدريسية الحديثة داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط في تحسين مستوى العملية التعليمية كما ونوعا.

4- الأهمية العلمية للدراسة:

- إن أهمية أية دراسة تحدد في ضوء نوع المشكلة المطروحة ومدى صلتها باهتمامات وقضايا المجتمع المعالجة فيه أي مدى اجابته على الأسئلة المطروحة وفي نوع الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وفي المنهج المتبع في تحقيق هذه الأهداف وتكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:
- قد تكون مرجعا لأبحاث مستقبلية يستقي منها الباحثون معلومات تفيد في دراسة هذا الموضوع أو المواضيع ذات الصلة به.
- تكمن أهمية الدراسة في تناولها للاستراتيجيات التدريسية التي تمارس في الجامعة من وجهة نظر الأساتذة.
- إلقاء الضوء على دور الأستاذ الجامعي وأهميته في رفع الجودة التعليمية وضرورة متابعته تقويمه.
- تساهم هذه الدراسة الحالية بإعطاء الباحثين والمهتمين في مجال التخصص كما من المعلومات حول استراتيجيات التدريس في الجامعة وجودة التعليم العالي.
- تبرز هذه الدراسة جوانب القوة والضعف في استراتيجيات التدريس التي تمارس في الجامعة لدى عينة من الأساتذة الجامعيين بجامعة عمار ثلجي بالأغواط.
- تفيد هذه الدراسة الحالية في معرفة مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- معرفة الطرائق التدريسية الحديثة التي تساهم في تحسين مخرجات العملية التعليمية.
- معرفة طبيعة ونوعية الطرائق التدريسية الحديثة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

5- أسباب الدراسة:

5-1 الأسباب الذاتية:

- لعل الدافع الأول لدراسة هذا الموضوع هو احساس الطالبة بوجود مشكلة في هذا الجانب المتعلق بطرق التدريس تستدعي حقا الدراسة والبحث في ظل ما تشهده الجامعة الجزائرية اليوم وخاصة (جامعة الأغواط) من تراجع رهيب في المستوى الدراسي قياسا لتراجع مستوى كبير الأساتذة الجامعيين لأسباب متعددة في التحكم الجيد في طرائق التدريس خاصة منها الحديثة.
- اثرء المكتبة الجامعية بدراسة موضوع في هذا المجال.
- الميول الشخصي وشدة الاهتمام للموضوع والرغبة منا في التعمق فيه أكثر في مختلف جوانبه.

5-2 الأسباب الموضوعية:

- المساهمة في تطوير وتنمية بعض الجوانب الأدائية للأستاذ الجامعي خاصة ما يتعلق بطرائق التدريس واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

- الضعف الذي تشهده جامعتنا خاصة ما تعلق بمستوى جودة التعليم العالي وكذا الخريج، وهذا ما يدل على وجود خلل أو ضعف وانخفاض في كفاءات واتجاهات الأستاذ الجامعي نحو تنمية ذاته، خاصة ما تعلق الأمر بالجانب البيداغوجي والتقني والتكنولوجي.
- موضوع الجودة في التعليم العالي الذي أصبح يطرح في العديد من الملتقيات العلمية والايام الدراسية من قبل الاساتذة الجامعيين والمختصين الاقتصاديين.
- تشجيع الأستاذ على دمج الطرق الحديثة والتقليدية.

6- مفاهيم الدراسة:

الاستراتيجية:

لغة:

إن المصطلح اللغوي للاستراتيجية يعني مجموعة الأفعال والحركات المنظمة في سبيل الدفاع (بن يوسف أمال: 2008، ص71).

اصطلاحا:

هي لفظة استخدمت في الحياة العسكرية وتطورت دلالاتها حتى أصبحت فن القيادة العسكرية في مواجهة الظروف الصعبة، ثم انتقلت إلى مجالات أخرى اجتماعية وسياسية واقتصادية وتربوية، وهي عبارة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة و متكاملة، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة ومحددة الأساليب والوسائل التي تساعد على تحقيق تلك الأهداف ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للأهداف التي حققتها من قبل".

هي "الافكار والمبادئ الرئيسية التي تستخلص من النظر في المسائل الخاصة بمجال واسع نسبيا من مجالات الحياة وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها والتي تحدد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة تلك المسائل من جميع جوانبها وهي مسارات يتم اختيارها من بين عدد أكبر، وينطوي تحديدها واختيارها على شيء من المرونة التي تتيح تبديلها مراعاة لاحتمالات التي يتكشف عنها الواقع وتبدل الظروف كما تعني مجموعة من البرامج المحققة لهدف من الأهداف التفصيلية "خلف العتري: 1429، ص06).

إجرائيا: هي مجموعة من الخطوات والاجراءات التي يخطط الاستاذ لاستخدامها أثناء تدريسه بما يكفل له تحقيق الأهداف المنشودة.

الجودة:

لغة:

(مادة: ج و د)، جاد جودة: صار جيدا، وجاد فلان: سخا و بذل، و اجاد: أتى بالجيد من القول والعمل (فلية، الزكي: 2008، ص152).

اصطلاحاً:

"هي الاتقان والعمل الحسن، وهي كذلك عملية بنائية تهدف إلى تحسين المنتج النهائي، وكذلك من خلال تحسين ظروف العمل لكل العاملين في المؤسسة" (امل عقل: 2015، ص125).

"هي الموصفات الشمولية لكيان ما كان يكون (منتوج، خدمة، نشاط، عملية، منظمة، شخص) والتي تتصل أو تتأثر بقدرتها على اشباع الحاجات القائمة أو المفروضة" (عواطف الحداد: 2009، ص13).

إجرائياً: تعني أن يكون مستوى ما يتوقعه المستفيد من الخدمة التعليمية موازياً للخدمة التعليمية التي تلقاها فعلاً، أي هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها الطالب أو المستفيد من الخدمة أو تلك المتفق عليها.

الاستراتيجية التدريسية:

اصطلاحاً:

"هي مجموعة من الإجراءات التدريسية المختارة سلفاً من قبل الأستاذ أو مصمم التدريس، والذي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ الدرس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الامكانيات المتاحة، أو هي مجموعة الاجراءات التي يتخذها الأستاذ لتهيئة الفرص التعليمية أمام الطلاب كي يتعلموا" (شحاتة، النجار، 2003، ص40).

"هي عبارة عن مجموعة من الاجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة طلبته على تحقيق الأهداف، وتكون على أشكال مختلفة منها المناقشة، المحاضرة، إثارة المشكلة، أو هي مجموعة اجراءات يستعملها المدرس لتحقيق سلوك متوقع عند طلبته وهي أحد عناصر المنهج (مكي الابراهيمى: 2012، ص08).

إجرائياً: هي مجموعة الاجراءات والخطوات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في جامعة عمار ثلجي بالأغواط لمساعدة الطلبة على تحقيق أهداف محددة، ولها أشكال وصور مختلفة كالمناقشات وطرح الأسئلة أو حل المشكلات أو الاكتشاف أو الاستقصاء وغير ذلك.

التعليم:

لغة:

كما ورد في لسان العرب، "يشق من علم بالشيء: أحاطه وادركه، وعلمه العلم والصنعة تعليمًا وعلماً، جعله يتعلمها، ومن معانيه "الاتقان" فيقال: علم الأمر وتعلمه: اتقنه، وعلمت الشيء بمعنى عرفتة وخبرته (نوال نمور: 2012، ص10).

اصطلاحاً:

هو "نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها الأستاذ (أو الطالب) في الموقف التعليمي، كما أنه علم يهتم بدراسة طرق

التعليم وتقنياته، وبأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يتفاعل معها الطالب من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وهو أيضا تصميم مقصود أو هندسة للموقف التعليمي بطريقة ما، بحيث يؤدي ذلك الى تعلم، أو إدارة التعلم التي يشرف عليها المدرس" (مرعي، الحيلة: 2009، ص 21).

تعرفه موسوعة المعارف التربوية على أنه: "ترتيب وتنظيم للمعلومات لإنتاج التعلم، ويتطلب ذلك انتقال المعرفة من مصدر إلى مستقبل، وتسمى هذه العملية بالاتصال". ونتيجة لأن التعليم المؤثر يعتمد على مواقف ومعرفة متجددة، فإن الحصول على تعليم فعال يستوجب تحقيق عملية اتصال فعالة بين أطراف العملية التعليمية، ويمكن أن تكون الوسائل التعليمية والتكنولوجية من العوامل المهمة في زيادة فعالية عملية الاتصال (موسوعة المعارف التربوية: 2007، ص 1082)

إجراءات:

هو مجموعة من العمليات المنظمة والنشاطات والقرارات التي يستخدمها الأستاذ، ليكتسب من خلالها الطالب الأسس الأولية للمعرفة.

التدريس:

لغة:

يعرف التدريس في اللغة بأنه: "مصدر الفعل (درس) ومعناه التعليم، درس تدريسا الكتاب أو الدرس جعل يدرسه، وفي لسان العرب (لابن منظور) جاء في مادة (درس): درس الكتاب درسا، ودراسة: عأده حتى انقأد لحفظه (زهرة الاسود: 2014، ص 26).

اصطلاحا:

هو "مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والابعاد المتعددة، إنه لا يتضمن المعلومات فقط، ولكنه يتضمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة والشرح والتفسير، والاستماع والتشجيع والمناقشة والافئاع والاقئناع، وحشد من النشاطات الأخرى (جورج براون: 2005، ص 15).

أو هو "عملية تتكون من مجموعة من الأنشطة والعمليات التي يقوم بها الأستاذ والطالب، بهدف مساعدة الطلاب على تحقيق أهداف تربوية بقصد تحقيق المقاصد والأغراض الكاملة لعملية التعليم (يوسف شتوي: 2009، ص 43).

إجراءات:

هو عملية تحوي مجموعة الأنشطة والاجراءات التي يقوم بها الأستاذ الجامعي في بيئة دراسية مجهزة محورها الطالب وتكون هذه العملية عبارة عن وحدات تعليمية تقدم على شكل مقاييس دراسية بطريقتين المحاضرة والاعمال الموجهة وتمتد الحصة التدريسية حسب قوانين المعمول بها بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية الى ساعة ونصف.

الجودة التعليمية:

هي "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية، وفي جوانب العملية التعليمية والتربوية في المؤسسة كلها" (محمود الطلاع: 2014، ص7).

هي "مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع" (يسرى عمر: 2019، ص12)

إجرائيا: درجة مطابقة السلوك التدريسي للأستاذ لمجموعة من المعايير التي وضعت في استبيان الدراسة، وهذه المعايير تتعلق بالخصائص المهنية الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي.

الاستراتيجية التدريسية الحديثة:

اصطلاحا:

هي "سلسلة الفعاليات المنظمة التي يديرها الأستاذ داخل الشعبة الدراسية لتحقيق أهدافه، أي الكيفية التي ينظم بها الأستاذ المواقف التعليمية واستخدامه للوسائل والأنشطة المختلفة وفقا لخطوات منظمة، لاكتساب الطلبة المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة (افنان دروزه: 2000، ص303).

هي "منظومة من منظومات الاستراتيجيات التعليمية، وهي كل ما يتعلق بتوصيل المادة للطلاب من قبل الأستاذ لتحقيق أهداف محددة، ويشمل ذلك كل الوسائل التي يستخدمها الأستاذ لضبط الفصل إدارته، وتعمل الاستراتيجيات لتقريب الطالب للأفكار والمفاهيم وإثارة التفاعل ودافعية لديه لاستقبال المعلومات (محمد علام: 2016، ص119).

إجرائيا: هي خطوات منظمة ومتسلسلة وشاملة يتبعها الأستاذ مع الطلاب لتنظيم المعلومات لتحقيق الأهداف المرغوب فيها.

7- منهج الدراسة:

خلال هذه الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي إذ يعتبر الأسلوب الأكثر استخداما في الدراسات الإنسانية والاجتماعية، كما أن هذا المنهج لا يقف عند وصف الظاهرة موضع الدراسة فحسب بل يركز في جمع البيانات والمعلومات على ظاهرة الدراسة وتنظيمها وتصنيفها والتعبير عنها كميا وكيفيا، وذلك بغرض دراسة العلاقات بين المتغيرات والوصول إلى نتائج يمكن أن تساهم في معالجة مشكلة الدراسة.

يعرف الدكتور عبدالرحمان بدوي المنهج الوصفي بأنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة تهيم على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل الى نتيجة ومعلومة" (بوريب طارق: 2015، ص12).

والهدف من استخدام هذا المنهج خلال هذه الدراسة هو وصف وتحليل الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ومحاولة الوقوف على درجة التزام الأستاذ الجامعي محل الدراسة بالمعايير التقنية للأداء التدريسي المتعارف عليه أكاديميا ودرجة تأثير ذلك في مستوى الجودة التعليمية في جامعة عمار تليجي بالأغواط.

أما عن كيفية استخدام هذا المنهج في الدراسة فكان حسب المراحل التالية:

المرحلة الأولى: خلال مرحلة القراءات إذ تم استخدامه من خلال:

- الوقوف على مجمل ما كتب حول الموضوع في شتى المراجع (الورقية والإلكترونية) التي تم الحصول والوصول إليها.

- تحديد الإطار الفكري والمنهجي حول الموضوع من خلال ما تم الاطلاع عليه.

المرحلة الثانية: خلال عملية استكشاف الموضوع ميدانيا من حيث:

- تحديد المجال المكاني والبشري للموضوع بصورة عامة.
- محاولة التحديد المبدئي لعينة الدراسة من خلال الاطلاع على الحجم الكلي لها على مستوى الجامعة وعلى مستوى كل كلية وعلى مستوى كل الأقسام.

المرحلة الثالثة: كان من المفروض أن يتم استخدام المنهج الوصفي خلال عملية الدراسة الميدانية من حيث:

- جمع وتحليل البيانات المحصل عليها والتي تم الاطلاع عليها من خلال الدراسات الميدانية التي أجريت حول الموضوع.
- محاولة تفسير تلك المعطيات في ضوء فرضيات الدراسة التي تم الانطلاق منها في دراسة متغيرات الدراسة، والتي للأسف الشديد لم تتم نتيجة جائحة كوفيد 19 التي حالت دون تطبيق الاجراء التطبيقي للدراسة ميدانيا.

8- أدوات جمع الدراسة:

8-1 الاستبيان:

الاستبيان أداة من أدوات جمع البيانات من المبحوثين المعنيين بالظاهرة أو المشكلة محل البحث، وتعد الاستمارة واسطة بين الباحث والمبحوث، وغالبا ما يلجأ الباحث لأسلوب الاستمارة لجمع المعلومات عندما يتعلق الأمر ببيانات لها ارتباط بمشاعر الأفراد ودوافعهم وعقائدهم نحو موضوع محدد مسبقا، وكذلك كل الحالات التي لا يمكن جمع معلومات عنها عن طريق الملاحظة، كما أنها تستعمل في المقابلات أحيانا. أنها تنتشر في الاستطلاعات التي لا يواجه فيها الباحث المبحوث مباشرة.

لقد أعطيت عدة تعريفات للاستبيان منها أنها "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها".

وقد عرفت أيضا أنها "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجوب" (ابراهيم ابراش، 2009، ص 269).

كان من المفترض استخدام الاستبيان في الدراسة عبر مرحلتين:

- المرحلة الأولى: المرحلة الابتدائية أو الأولية، إذ كان من المفترض خلال هذه المرحلة القيام بتجريب استبيان أولي على عينة من الأساتذة تم اختيارهم بالصدفة خلال الدراسة الاستكشافية، إذ تم وضع تصور مبدئي لأسئلة الدراسة والنزول بها من أجل الوقوف على درجة إلمامها ببحوثات الموضوع وترجمتها لمتغيرات الدراسة وإمكانية استجابتها لمعطيات الدراسة ككل.
- المرحلة الثانية: مرحلة الدراسة النهائية، أين كان من المفروض بعد الضبط النهائي لأسئلة الدراسة بناء على ملاحظات الأساتذة الذين تم تجريب الاستبيان عليهم في مرحلة الدراسة الاستكشافية وكذلك تبعا لملاحظات الأستاذ المشرف الشروع في عملية جمع البيانات من مفردات عينة الدراسة النهائية.
- خلال هذه المرحلة كان من المفترض بعد الانتهاء من جمع بيانات الدراسة الشروع في عملية تبويبها كميا للشروع في الدراسة التحليلية لها في ضوء الفرضيات التي تم وضعها خلال المرحلة الأولية للدراسة، لأجل الوقوف على درجة اجابتها عليها بالسلب أو بالإيجاب. والذي لم يتم للأسف الشديد للأسباب السالفة الذكر.

9- عينة الدراسة:

العينة الحصصية:

تشبه العينات الحصصية العينات الطبقية من حيث المراحل الأولى في التحديد، بحيث يتم تقسيم مجتمع الدراسة الأصلي إلى فئات أو شرائح ضمن معيار معين، ثم يتم بعد ذلك اختيار العدد المطلوب من كل شريحة، بشكل يتلاءم وظروف الباحث، لكنها تختلف عنها في أن الباحث في العينة العشوائية لا يختار الأفراد كما يريد، بينما في العينة الحصصية يقوم الباحث بهذا الاختيار بنفسه، دون أن يلتزم بأية شروط (رجاء دويدري: 2000، ص 315).

تطبيقنا لهذه العينة ميدانيا كان يقتضي: تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعة من الحصص تبعا لعدد الكليات التي تحتويها الجامعة محل الدراسة، من خلال أخذ عينة حصصية من كل كلية يراعى فيها التمثيل الكلي لأفراد عينة الدراسة من خلال الأخذ بالاعتبار متغيرات كل من (السن، الجنس، المؤهل العلمي، الدرجة العلمية، التخصص).

10- المقاربة السوسولوجية للموضوع:

بما أن الموضوع يحتوي على مؤشرين فإن المقاربة الأولى تتحدد في: استراتيجيات التدريس: المسجل أن استراتيجيات التدريس متعددة ومتنوعة، واعتماداً أحدها أو عدد منها كمقاربة نظرية للموضوع دون سواها يعتبر إجحاف، على اعتبار أنها كلها تقوم على مجموعة من المعايير والشروط وتهدف كذلك إلى تحقيق نفس الغايات ولو بطرق مختلفة. لذا رأينا أنه من الواجب عرض تلك المعايير التي تقوم عليها تلك الاستراتيجيات على اختلافها وكذا عرض غاياتها بالإجمال، تاركين تفاصيلها لمواضع أخرى من الدراسة تجنباً للتكرار والحشو. إن مجمل استراتيجيات التدريس قديمها وحديثها يقوم على مجموعة من المعايير والشروط تتحدد في أنها كلها تعمل على:

- أن ترتبط بالأهداف التعليمية.
- أن تناسب طبيعة المحتوى التعليمي.
- أن تراعي الفروق الفردية.
- أن تلبي ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين.
- أن تناسب عدد المتعلمين.
- أن تكون مرنة وقابلة للتطوير إذا دعت الحاجة إلى ذلك.
- أن تكون اقتصادية في الكلفة والوقت.
- وأن تعمل على تحقيق جملة من الغايات والتي تتحدد في ضرورة:
- اكساب المتعلمين الخبرات اليومية التربوية المخطط لها.
- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي عن طريق أسلوب حل المشكلات.
- تنمية قدرة المتعلم على العمل الجماعي التعاوني أو العمل في مجموعات صغيرة.
- تنمية قدرة المتعلمين على الابتكار أو الإبداع.
- مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- مواجهة المشكلات الناجمة عن الزيادة الكبرى في أعداد المتعلمين.
- اكساب المتعلمين القيم والعادات والاتجاهات المرغوبة لصالح الفرد والمجتمع.
- أما عن أقسام استراتيجيات التدريس فهي تتحدد في:
- استراتيجيات تعتمد على جهد المعلم بمفرده والتي تعرف باسم استراتيجية العرض.
- استراتيجية تعتمد على جهد كل من المعلم والمتعلم والتي تعرف باستراتيجية الاستكشاف.
- استراتيجية تعتمد على جهد المعلم والمتعلم وتقوم على أساس المنظور الاجتماعي للعملية التعليمية التعليمية.
- استراتيجية تعتمد على جهد المتعلم والتي تعرف بالتعلم الذاتي.

لقد اشتهر من بين نظريات التدريس نظرية كل من " برونز، أزيل ، جانيه " .
تقوم نظرية برونز على أن التدريس يتضمن أربعة مبادئ هي:
الاستعداد القبلي للتعلم، وبنية المعرفة وشكلها التابع، وشكل المعززات وتقديمها.
أما الاستعداد القبلي للتعلم فيتطلب تشخيص العوامل التي تشجع المتعلم ليكون راغبا وقادرا ومستعدا للتعلم، وهنا يجب التركيز على عملية التنشيط، وعملية المحافظة، وعملية التوجيه.
فالمتعلم يجب تنشيطه ودفعه للاستمرار في العمل والمحافظة عليه، وتوجيهه الوجهة الصحيحة.
وتقوم بنية المعرفة وشكلها على أساس تنظيم بنية المعرفة وتنظيم الفرد للمعلومات ، مما يؤدي إلى سهولة اكتساب المتعلم للمعرفة . ويأخذ مبدأ التتابع بيد المتعلم عبر تتابع معين لعبارات ومشكلات ومعرفة معروضة . ويكون التتابع تطوريا يسير من السلوك المحسوس إلى السلوك المجرد، أي السير عبر النمط العملي، والعلاقات البيانية، والعبارات العددية واللفظية. أما المبدأ الآخر المعتمد على شكل المعززات وتقديمها فيعني تحديد طبيعة تقديم المكافآت ومعدلها و توقيتها، مع الانتقال من المكافآت الخارجية إلى المكافآت الداخلية.
وهنا يمكن أن يعدل المتعلم مساره بنفسه من دون تدخل المعلم.
أما نظرية " أزيل " فتقوم على أربع عمليات أيضا هي : التعلم الاستقبال ذو المعنى ، والتعلم الاستقبال الاستظهار ، والتعلم الاستكشافي ذو المعنى ، والتعلم الاستكشافي الاستظهار .
إن التعلم الاستقبال ذا المعنى يرتبط ارتباطا قويا بالخبرة السابقة لدى المتعلم ، أي أن المادة تصبح ذات معنى عندما تستند إلى الخبرة السابقة .
وتأتي مرحلة التعلم الاستقبال الاستظهار بعد أن تصبح المادة ذات معنى، بحيث يمكن استظهارها بعد استيعابها.
أما التعلم الاستكشافي ذو المعنى ففيه لا تعطى المعلومات الرئيسية للمادة ، بل يسمح للمتعلم بأن يكتشفها بنفسه ، وعندئذ يكون الاستكشاف ذا معنى ويرتبط بهذه الخطوة الأخيرة ، إذ يمكن للمتعلم أن يستظهر ما اكتشفه بنفسه .
أما جانيه فقد صنف أنماط التعلم بحسب الترتيب الهرمي إلى ثمانية أنماط هي : التعلم الإرشادي ، وفيه يكتسب المتعلم استجابة شرطية لمثير شرطي ، ويكون التعلم هنا لا اراديا ، مثل سحب الطفل يده عند تعرضها لمصدر حراري .
والنمط الثاني هو المثير والاستجابة، وفيه يكتسب المتعلم استجابة دقيقة لمثير معين، مثل تشجيع المعلم للطالب مرة بعد أخرى عندما يقترب من تعلم لفظ الكلمات والجمل بشكل صحيح .
والنمط الثالث هو التسلسل الحركي، ويتضمن مجموعة الأنشطة المتتابعة، مثل تعلم الكتابة والطباعة والعزف على آلة موسيقية.

والنمط الرابع هو التلازم اللفظي ، وهذا النمط يشبه النمط السابق إلا أن المثير والاستجابة يكونان ذا صفة لفظية ، مثال ذلك تعلم الكلمات الجديدة باللغة الانجليزية أو الفرنسية أو غيرهما .

والنمط الخامس هو التعلم المتمايز ، وفيه يستطيع المتعلم أن يؤدي استجابات متنوعة لمثيرات متباينة ، ومثال ذلك قدرة المتعلم على تمييز فصيلة معينة من الحيوانات عن فصيلة أخرى ، أو تمييز رتبة معينة من النباتات عن رتبة أخرى .

والنمط السادس هو تعلم المفاهيم ، وهو عمل مكمل لتعلم النمط السابق ، ويتطلب هذا النمط استجابة عامة لمجموعة مثيرات متباينة ، مثال ذلك تعلم مفاهيم معينة مثل قليل وكثير ، كبير وصغير ، القوة والتأثير وغير ذلك .

والنمط السابع هو تعلم القاعدة ، أي تعلم القاعدة المتعلقة بتعلم المفاهيم ، وهنا يجب إعطاء المتعلم معلومات عن طبيعة التعلم ، ومساعدته على تشخيص المفاهيم الأساسية ، وإعطاؤه توجيهات لفظية تسهل تشكيل سلسلة من المفاهيم ، وأسئلة تشجعه على اثبات القاعدة ، مثال ذلك تعلم كيفية ايجاد الأشكال الهندسية كالمستطيل والمربع ، وغير ذلك .

والنمط الثامن هو حل المشكلة ، ويتطلب هذا النمط من المتعلم أن يعرف عدد المفاهيم والقواعد الخاصة بتحديد المشكلة والوصول إلى حلها . وهنا يتطلب الأمر عمليات معرفية داخلية بدرجة أكبر من الأنماط السابقة ، مثال ذلك ما يبذله المتعلم من جهد لحل مسائل معقدة في الجبر (طه حسين: 2003، ص، ص، 41، 42).

أما المقاربة السوسولوجية الثانية للموضوع فتحدد في إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة أصبح ضرورة لا بد منها، لأن المخرج التعليمي هو مدخل كل القطاعات الأخرى، فإن حسن المخرج التعليمي وجاد جادت مدخلات القطاعات الأخرى، وبالتالي جادت عملياتها وحسنت مخرجاتها ونالت رضا المستهلكين والمنفعين منها.

تبعاً لذلك فإن تحقيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ليس فقط في العملية التدريسية بل في المؤسسة الجامعية ككل يتوقف على تحقق جملة من المعايير والتي تتحدد في:

معايير جودة عضو هيئة التدريس والذي يقوم على:

- حجم أعضاء هيئة التدريس وكفايتهم التدريسية.
- مستوى التدريب والتأهيل العلمي لأعضاء هيئة التدريس.
- مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع.
- مقدار الإنتاج العلمي لعضو هيئة التدريس.

معايير جودة الطالب والذي يقوم على:

- طرق انتقائه للدخول إلى الجامعة.

- نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس.
- متوسط تكلفة الطالب الواحد.
- نوعية الخدمات التي تقدمها المؤسسة الجامعية لطلبتها.
- الكشف عن دافعية الطلبة واستعدادهم للتعلم.
- احتساب عدد المتخرجين إلى عدد المسجلين.

معايير جودة البرامج التعليمية والذي يقوم على:

- درجة شموليتها.
- درجة عمقها.
- درجة استيعابها للتحديات العالمية والثورة المعرفية.
- درجة اسهامها في تكوين شخصية الطالب.

معايير تقويم الطالب: والذي يقوم على:

- تنوع أساليب أداء الطالب
- درجة تقديمها التغذية الراجعة للطالب.
- درجة التزامها وتوفيرها على مقاييس الشفافية والعدالة والموضوعية.
- درجة تمكن الطالب من مناقشة علاماته ومراجعتها.
- درجة تحديدها مستويات الطلبة.

معايير جودة الامكانيات المادية والتي تقوم على:

- كفايتها.
- مرونة التعامل معها بالتغير كلما اقتضت الضرورة ذلك.
- درجة استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة منها في الوقت المناسب في تطوير العملية التعليمية.

معايير جودة الإدارة التعليمية والذي يقوم على:

- درجة التزام القيادة العليا بمفهوم الجودة ميدانيا.
- درجة حرص القيادة العليا على توفير مناخ انساني بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وبينها وبين هؤلاء.
- درجة حرص القيادة العليا على اختيار الأكف من أعضائها لتولي مسؤولية تطبيق مبادئ الجودة التعليمية (قادة: 2012/2011، ص، ص، 46، 47).

11- تصميم الموضوع: الدراسة تم تقسيمها إلى ستة فصول كالآتي:

الفصل الأول: الفصل المنهجي خصص: لاستعراض مختلف مكونات البحث من الجانب الفكري والمنهجي، إذ تضمن على:

- طرح مضمون الموضوع ببعديه.
- طرح التساؤل الرئيسي والأسئلة الفرعية.
- طرح الفرضية العامة والفرضيات الجزئية.
- تحديد أسباب وأهمية وأهداف ومفاهيم الدراسة.
- تحديد منهج وعينة وتقنيات الدراسة.
- تحديد مجال الدراسة البشري والمكاني والزمني.
- تحديد المقاربة السوسيولوجية للموضوع.

الفصل الثاني: خصص لاستعراض مختلف الدراسات السابقة حول الموضوع ومقارنتها بأبعاد دراستنا من خلال:

- استعراض الهدف الأساسي لكل دراسة.
- استعراض التساؤل الرئيسي والأسئلة الجزئية لكل دراسة.
- استعراض الفرضية الرئيسية و الفرضيات الجزئية لكل دراسة.
- الوقوف على طبيعة المنهج والعينة وأدوات جمع البيانات لكل دراسة.
- الوقوف على طبيعة المجال المكاني والزمني لكل دراسة.
- استعراض مجمل النتائج التي توصلت إليها كل دراسة.

الفصل الثالث: خصص لاستعراض ماهية التدريس الجامعي من خلال:

- مفهوم التدريس الجامعي.
- المسلمات التي يقوم عليها التدريس الجامعي.
- خصائص التدريس الجامعي.
- أدوار ووظائف الأستاذ الجامعي.
- أسس ومعايير تقييم أداء عضو هيئة التدريس.

الفصل الرابع: خصص لاستعراض ماهية استراتيجيات التدريس من خلال:

- مفهوم استراتيجية التدريس.
- العلاقة بينها وبين الطريقة والأسلوب.
- مواصفات الاستراتيجية الجيدة للتدريس.
- مكونات استراتيجيات التدريس.
- معايير اختيار استراتيجية التدريس.
- تصنيفات استراتيجيات التدريس.

الفصل الخامس: خصص لاستعراض ماهية الجودة في التعليم العالي من خلال:

- مفهوم الجودة في التعليم العالي.

- أهمية وأهداف الجودة في التعليم العالي.
- أسباب ومبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
- متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
- أسس ومبادئ الجودة في التعليم العالي.
- معايير الجودة في التعليم العالي.
- خصائص الجودة في التعليم العالي.
- معيقات تطبيق الجودة في التعليم العالي.

الفصل السادس: خصص لاستعراض إجراءات الدراسة الميدانية من حيث تحديد:

- حدود الدراسة المكانية والزمانية والبشرية.
- منهج الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- نتائج الدراسة.
- فرضيات الدراسة في ضوء نتائج الدراسة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

محتويات الفصل:

الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بالمحور الأول الخاص: باستراتيجيات التدريس

الدراسة الأولى: دراسة الحلاق علي سامي، بعنوان: " طرائق التدريس التي تستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها"،

مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (12)، العدد (02)، ب ن، 2014.

الدراسة الثانية: السعيدة محمد جلال ، بعنوان: " مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها

لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم"، (ماجستير

منشورة) في التربية، تخصص المناهج وطرائق التدريس، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية،

جامعة الشرق الأوسط، عمان، نيسان 2015.

الدراسة الثالثة: دراسة اسليم ناصر محمود ، بعنوان: "طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى

أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامها لها"،

المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (08)، العدد (05)، السعودية، ايار 2019.

الدراسة الرابعة: منذر مبدر عبدالكريم وآخرون ، بعنوان: " فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من

وجهة الطلبة"، مجلة الفتح، العدد (47)، تشرين الأول، ب ن، 2011.

الدراسة الخامسة: دراسة العتري خلف بن قليل ، بعنوان: "أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في

تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي

بمدينة الرياض"، (ماجستير منشورة) في المناهج وطرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس،

كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 1428_1429.

الدراسة السادسة: دراسة عزيز حاتم جاسم، مهدي مريم خالد، بعنوان: "طرائق التدريس الشائعة

لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الديالى"، مجلة الفتح، العدد (51)، جامعة الديالى،

ايلول 2012.

الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بالمحور الثاني الخاص: بجودة العملية التعليمية في التعليم العالي.

الدراسة السابعة: دراسة الازهر رشا زرق ، بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في اكساب مهارات

التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين"،

(ماجستير منشورة) في التربية، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، الجمهورية العربية

السورية، 2014_2015.

الدراسة الثامنة: دراسة طش عبدالقادر ، بعنوان: " مدى جودة استراتيجيات التدريس المستخدمة

في معاهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطرق وأساليب التدريس الحديثة للنشاط

- الحركي ، دراسة ميدانية بجامعة الجلفة والاعواط، مجلة الابداع الرياضي، العدد (20)، جامعة محمد بوضياف المسيلة، ديسمبر 2016.
- الدراسة التاسعة: دراسة الاسود الزهرة، بعنوان: "الممارسات التدريسية الابداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية"، (دكتوراه منشورة) في علم التدريس، قسم علم النفس و علوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2013_2014.
- الدراسة العاشرة: دراسة دوباخ قويدر، كحول شفيقة، بعنوان: "استراتيجية التعليم التعاوني في المدرسة الجزائرية واقع تطبيقاتها كاستراتيجية لتعليم المعارف او تعليم القيم"، مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، العدد (06)، سبتمبر، ب ن، 2017.
- الدراسة الحادي عشر: بوجميه مصطفى ، الجزائر، بعنوان: "اتجاهات اساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات"، (ماجستير منشورة) في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي، معهد التربية البدنية و الرياضية، جامعة الجزائر، 2008_2009.
- الدراسة اثني عشر: دراسة شتوي يوسف، بعنوان: "واقع التدريس بالكفاءات عند اساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر"، (ماجستير منشورة) في علوم التربية، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2008_2009.

تمهيد:

تلعب الدراسات السابقة دوراً مهماً في معرفة المناهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها، كما تمكن الباحث من ربط بحثه بدراسات سابقة ومعرفة الجوانب التي يستفيد منها، خاصة من حيث صياغة الفروض وضبط المفاهيم، حيث أن كثير من الدراسات النظرية نقطة بداية للبحوث اللاحقة. كما تمكن من تجنب الصعوبات التي واجهها غيره في البحث، وفيما يلي سنوجز أهم الدراسات المشابهة التي تناولت موضوع البحث الحالي أو أحد متغيراته والتي ساهمت كثيراً في بلورته . نسجل أن الدراسات السابقة التي تم الاستناد عليها تتناول محوري الدراسة المتمثلين في كل من:

- الاستراتيجيات الحديثة للتدريس الجامعي.
- الجودة في العملية التعليمية الجامعية.
- يبقى أن نشير أن تناولنا العلمي للدراسات السابقة كان على الشكل الآتي:
- استعراض الهدف الأساسي لكل دراسة.
- استعراض التساؤل الرئيسي والأسئلة الجزئية لكل دراسة.
- استعراض الفرضية الرئيسية و الفرضيات الجزئية لكل دراسة.
- الوقوف على طبيعة المنهج والعينة وأدوات جمع البيانات لكل دراسة.
- الوقوف على طبيعة المجال المكاني والزمني لكل دراسة.
- استعراض مجمل النتائج التي توصلت إليها كل دراسة.

وفي الأخير:

- استعراض نقاط الاختلاف والتشابه بين هذه الدراسات والدراسة الحالية فيما سبق من النقاط الآتية الذكر.
- استعراض درجة الاستفادة من هذه الدراسات السابقة في بناء دراستنا الحالية في كل من الجوانب الفكرية والمنهجية.

الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بالمحور الأول الخاص: باستراتيجيات التدريس

الدراسة الأولى: دراسة الحلاق علي سامي، بعنوان: "طرائق التدريس التي تستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (12)، العدد (02)، ب ن، 2014.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا والتعرف على درجة هذا الاستخدام ومسوغاته.

مشكلة الدراسة:

تلخصت مشكلة البحث في تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا، وتعرف المسوغات التي دفعتهم لاختيار بعض الطرائق دون الأخرى.

أسئلة الدراسة تمحورت حول:

- ما متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس الفعالة وفق درجات المقياس المعد لهذه الغاية؟
- ما متوسطات درجات مسوغات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس الفعالة وفق درجات المقياس المعد لهذه الغاية؟
- هل يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس الفعالة يرجع إلى متغير الجنس والرتبة العلمية والخبرة في التدريس والكلية؟

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي التحليلي.

- عينة الدراسة: تجددت في العينة العشوائية.
- تقنيات الدراسة: تحددت في الاستبانة.
- مجال الدراسة: تحددت في 2008_2009 بجامعة عمان العربية للدراسات العليا وكلياتها.

نتائج الدراسة:

- إن أعلى التقديرات لاستخدام طرائق التدريس كان لكل من (التوليفية والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والعصف الذهني)، تليها (حل المشكلات، الاستقصائية، الاستقرائية، الاستنباطية، المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية والاستكشاف) في حين نالت تقديرات أقل من المتوسطة كل من طرائق التدريس التالية (المشروعات، الحلقات التدريسية، المحاضرة النظرية، تنمية الذكاءات المتعددة)، وحازت أقل التقديرات كل من طرائق التدريس التالية (العروض العلمية، والتعلم من خلال الحاسب الآلي، والتحليل النقدي، الندوات، التعليم المبرمج، المجموعات المتعددة والمناظرة بين المجموعات والتدريس المصغر والمنظمات المتقدمة).

• إن أعلى التقديرات لمسوغات اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس التي يستخدمونها كان للعبارة التالية (قدرة الطريقة على إثارة تفكير الطالب، وتأكيد التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء تنفيذ الطريقة ومناسبتها لتحقيق الأهداف المقررة، وقدرتها على جذب انتباه الطلبة، ومناسبتها لمستوى المتعلمين، ونظرتها إلى الطالب على أنه باحث ومستكشف للمعرفة والمعلومات، وانسجامها مع محتوى المادة الدراسية، وتحقيق التعاون والتواصل بين المتعلمين لتحقيق أهداف مشتركة واستفادتها من مبادئ التعلم الحديثة)، ونالت أقل التقديرات العبارة التالية (مناسبتها لطلبة الدراسات العليا وتوافقها مع طبيعة المادة العلمية، والاقتناع بأهميتها وفعاليتها وقدرتها على تحقيق التواصل مع الطلبة واختيارها بغض النظر عن صعوبتها).

• عدم وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لاختيار طرائق التدريس يعزى إلى متغير الجنس والرتبة العلمية والكلية، ووجود فروق ذات دالة احصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لاختيار طرائق التدريس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

الدراسة الثانية: السعيدة محمد جلال ، بعنوان: " مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم"، (ماجستير منشورة) فيالتربية، تخصص المناهج وطرائق التدريس، قسم الادارة و المناهج، كلية العلوم التربوية، جامعةالشرق الأوسط، عمان، نيسان 2015.

هدف الدراسة:

• هدفت الدراسة إلى استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم.

أسئلة الدراسة تمحورت حول:

- ما المهارات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم؟
- هل تختلف المهارات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)؟
- هل تختلف المهارات التدريسية التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البقاء التطبيقية من وجهت نظر طلبتهم تبعاً لمتغير الكلية (علمية، إنسانية، تطبيقية)؟

- هل تختلف المهارات التطبيقية التدريسية التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم تبعاً لمتغير درجة التوافر التعليمي للطلاب (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)؟

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي المسحي.

عينة الدراسة: تحددت طبقية عشوائية.

تقنيات الدراسة: تحدد في الاستبانة.

مجال الدراسة: طبقت خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2014_2015 بجامعة البلقاء التطبيقية في المركز.

نتائج الدراسة تحددت في:

- إن المهارات التدريسية الجامعية المتوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم كانت متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية ($a=0.05$) في المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير جنسهم ولصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية ($a=0.05$) في درجة توافر المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الكلية التي ينتمي إليها أعضاء هيئة التدريس (علمية، انسانية، تطبيقية) ولصالح الكليات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية ($a=0.05$) في المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير درجة التوافر التعليمي للطلاب (سنة أولى، سنة ثانية، سنة رابعة) ولصالح طلبة سنة ثالثة.

الدراسة الثالثة: دراسة اسليم ناصر محمود ، بعنوان: "طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الاسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها"، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (08)، العدد (05)، السعودية، ايار 2019.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الاسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها، ومعرفة كذلك الاختلاف في استخدام طرق وأساليب التدريس بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس، الخبرة، التخصص.

التساؤل الرئيسي للدراسة تحدد في:

- ما طرق التدريس الشائعة وأساليبه التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات الاسلامية بجامعة الملك سعود؟.

الأسئلة الفرعية للدراسة تمحورت حول:

- ما أكثر طرق وأساليب التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود؟.
- هل تختلف طرق وأساليب التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات الإسلامية باختلاف الجنس والخبرة في التدريس والتخصص؟.
- ما مبررات استخدام أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات الإسلامية للطرق وأساليب التدريس؟.

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تحددت في طبقة العشوائية.

تقنيات الدراسة: تحددت في الاستبانة.

مجال الدراسة: طبقت في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2018، 2019، بقسم الدراسات الإسلامية/ كلية التربية بجامعة الملك سعود/ المملكة العربية السعودية.

نتائج الدراسة:

- إن أكثر الطرق والأساليب التدريسية شيوعاً هي (المحاضرة، الحوار والمناقشة، تحليل النصوص)، وأقلها استخداماً (التمثيل، التعلم الفردي، التعلم الذاتي).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الخبرة، كما لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى التخصص، باستثناء الأسلوب القصصي فقط.

- من أهم مبرراتهم لاستعمال هذه الطرق والأساليب هو: ضيق الوقت للزمن المحدد للمحاضرة، واختلاف طبيعة الموضوعات المطروحة والمحتوى العلمي في الدراسات الإسلامية، كثرة أعداد الطلبة في القاعة الدراسية، عدم المعرفة بإجراءات طرق وأساليب التدريس الحديثة.

الدراسة الرابعة: منذر مبدر عبدالكريم وآخرون ، بعنوان: " فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة الطلبة"، مجلة الفتح، العدد (47)، تشرين الأول، ب ن، 2011.

هدف الدراسة:

- هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

التساؤل الرئيسي للدراسة تحدد في:

- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة؟

الأسئلة الجزئية للدراسة تمحورت حول:

- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس في تنمية المهارات الاجتماعية للطالب، من وجهة نظر الطلبة؟.
- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس في الاهتمام بالجانب الانفعالي للطالب، من وجهة نظر الطلبة؟.
- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس في تحسين البيئة الصفية، من وجهة نظر الطلبة؟.
- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس في إدارة الصف بطريقة مناسبة من وجهة نظر الطلبة؟.
- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس في تفاعل الطالب داخل الصف، من وجهة نظر الطلبة؟.
- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس في رفع مستوى التحصيل الدراسي، من وجهة نظر الطلبة؟.
- ما مدى فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التفكير عند الطالب، من وجهة نظر الطلبة؟.

منهج البحث: تحدد في الوصفي.

عينة البحث: تحددت في عينة عشوائية طبقية.

تقنيات البحث: تحددت في الاستبانة.

مجال البحث: تمثل في طلبة الرياضيات والعلوم المرحلة الثالثة في كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى للعام الدراسي 2010/2011.

• **نتائج الدراسة تحددت في:**

- أن نسبة الموافقة على فاعلية استراتيجيات التدريس في تنمية المهارات الاجتماعية للطالب من وجهة نظر الطلبة كانت كبيرة، حيث بلغت أقل نسبة موافقة 81,6% في حين بلغت اكبر نسبة 91,8.
- أن نسبة موافقة الطلبة على مدى فاعلية استراتيجيات التدريس في الاهتمام بالجانب الانفعالي للطالب كانت عالية حيث بلغت أقل نسبة موافقة 75,5%، وبلغت أعلى نسبة موافقة 88,6%.
- أن نسبة موافقة الطلبة على فاعلية استراتيجيات التدريس في تحسين البيئة الصفية جاءت متفاوتة، حيث بلغت أقل نسبة موافقة 59,3% في حين بلغت أعلى نسبة 83,9%.

- أن نسبة موافقة الطلبة على مدى فاعلية استراتيجيات التدريس في إدارة الصف بطريقة مناسبة أتت متناسبة في معظمها، حيث بلغت أقل نسبة موافقة 73,1% في حين بلغت أعلى نسبة موافقة 86,6%.
- أن نسبة الموافقة على فاعلية استراتيجيات التدريس على تفاعل الطلبة داخل الصف من وجهة نظر الطلبة كانت كبيرة، في حين بلغت أكبر نسبة موافقة 89,2%.
- أن نسبة موافقة الطلبة على فاعلية استراتيجيات التدريس في رفع مستوى التحصيل الدراسي كانت كبيرة، حيث بلغت أقل نسبة 78,2% في حين بلغت أعلى نسبة موافقة 84,9%.
- أن نسبة الموافقة على استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة كانت متقاربة، في حين بلغت أقل نسبة موافقة في هذا البعد 75,1% في حين بلغت أكثر نسبة 82,6%.

الدراسة الخامسة: دراسة العتري خلف بن قليل ، بعنوان: "أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى طلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض"، (ماجستير منشورة) في المناهج و طرق التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، 1428_1429.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الثانوي الأول، باعتبارها استراتيجية حديثة تقوم على التعلم التعاوني.

التساؤل الرئيسي للدراسة تحدد في:

- ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي؟.

الأسئلة الجزئية للدراسة تمحورت حول:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية المهارات النحوية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى التعرف؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية المهارات النحوية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى الفهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية المهارات النحوية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى التطبيق؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية مهارات النحوية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى التحليل؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية مهارات النحوية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة و متوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى التكوين (التركيب)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنمية مهارات النحوية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية عند مستوى التصويب؟

منهج الدراسة: تحدد في تصميم المنهج الشبه تجريبي.

عينة الدراسة: تحدد في العينة العشوائية.

تقنيات الدراسة: تحددت في الاختبار.

مجال الدراسة: اقتصرت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام 1428/1428هـ، برنامج الأمل الثانوي الملحق بثانوية موسى ابن نصير وبرنامج عبدالرحمان بن مهدي الثانوي ومعهد الأمل الفني الثانوي بالرياض.

نتائج الدراسة توصلت الدراسة إلى أن:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مهارة (التحليل) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مهارة (التعرف، الفهم، التطبيق، التكوين، التصويب).

الدراسة السادسة: دراسة عزيز حاتم جاسم، مهدي مريم خالد، بعنوان: "طرائق التدريس الشائعة لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة الديالي"، مجلة الفتح، العدد (51)، جامعة الديالي، ايلول 2012.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة طرائق التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الديالي ومبررات استخدامها.

التساؤل الرئيسي للدراسة تمحور حول:

- ما طرائق التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي؟

التساؤلات الجزئية للدراسة تمحورت حول:

- ما أكثر الطرائق التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي في التدريس؟
- ما مبررات استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ديالي لهذه الطرائق التدريسية دون غيرها؟

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تحددت في العينة القصدية.

تقنيات الدراسة: تحددت في الاستبانة.

مجال الدراسة: تحدد في أعضاء هيئة التدريس بجامعة الديالي للعام الدراسي 2012/2011.

نتائج الدراسة: تحددت في:

- تعددت الطرائق التدريسية التي يعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الديالي.
- انتشار اختصاص طرائق التدريس في الأقسام كافة ومن ضمنها الأقسام العلمية.
- تعاني الأقسام العلمية من شحة الألقاب العلمية وتركزها في الاختصاصات الإنسانية بشكل أكبر.
- شيوع طريقة المحاضرة بسبب ضعف التقنيات والوسائل التعليمية المتاحة فضلا عن تزامم القاعات الدراسية بالطلبة مما يضطر بالمدرس إلى الاعتماد على هذه الطريقة بشكل أكبر.

الدراسات العربية والمحلية المتعلقة بالمحور الثاني الخاص: بجودة العملية التعليمية في التعليم العالي.

الدراسة السابعة: دراسة الازهر رشا زرق ، بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين"، (ماجستير منشورة) في التربية، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية، 2014_2015.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني (اتخاذ القرارات، التنفيذ، التدخل، التقويم) لدى طلبة السنة الرابعة معلم الصف، ومعرفة مستوى فاعلية هذا البرنامج التدريبي.

التساؤل الرئيسي: تحدد في:

- ما فاعلية البرنامج التدريبي في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لدى طلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين؟

الأسئلة الجزئية للدراسة: تمحورت حول:

- ما مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني التي ينبغي أن يكتسبها الطلبة المعلمون في كلية التربية السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين؟
- ما فاعلية برنامج تدريبي في اكساب مهارات اتخاذ القرارات بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين؟
- ما فاعلية برنامج تدريبي في اكساب مهارات التنفيذ بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين؟

- ما فاعلية برنامج تدريبي في اكساب مهارات التفقد والتدخل بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين؟
- ما فاعلية برنامج تدريبي في اكساب مهارات التقويم بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين؟
- ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين؟

الفرضية العامة: تمحورت حول:

- لا توجد فروق ذو دلالة احصائية بين متوسطي الدرجات التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني.

الفرضيات الجزئية: تمحورت حول:

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات اتخاذ القرارات بطريقة التعلم التعاوني.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات التنفيذ بطريقة التعلم التعاوني.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات التفقد والتدخل بطريقة التعلم التعاوني.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات التقويم بطريقة التعلم التعاوني.
- لا يحقق البرنامج التدريبي مستوى مناسب من الفاعلية في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين.

منهج الدراسة: تحدد في المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تحددت في العينة العنقودية العشوائية.

تقنيات الدراسة: تحددت في بطاقة ملاحظة.

مجال الدراسة: تحدد في عام 2014/2013م

نتائج الدراسة تحددت في:

- كان للبرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني أثر واضح في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني للطلبة المعلمين في كلية التربية السنة الرابعة معلم صف، إذ وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني ككل، ولكل مهارة فرعية على حدة لصالح

التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة (t) بالنسبة لمهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني (33,685) وهي قيمة دالة عند مستوى (a=0.05).

- حقق البرنامج التدريبي درجة مناسبة من الفاعلية بلغت (1.14) في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين، وكان حجم تأثير البرنامج التدريبي كبيرا في اكساب تلك المهارات لأفراد العينة (10.79) وبدلالة عملية بلغت 98%.

الدراسة الثامنة: دراسة طش عبدالقادر ، بعنوان: " مدى جودة استراتيجيات التدريس المستخدمة في معاهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية وطرق وأساليب التدريس الحديثة للنشاط الحركي ' دراسة ميدانية بجامعة الجلفة والاغواط، مجلة الإبداع الرياضي، العدد (20)، جامعة محمد بوضياف المسيلة، ديسمبر 2016.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربية البدنية والرياضية وهذا من وجهة نظر أساتذة معاهد التربية البدنية والرياضية في كل من جامعتي الجلفة والأغواط.

التساؤل الرئيسي للدراسة: تحدد في:

- ما درجة استخدام طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية التي تتماشى وفق المنهاج الجديد من وجهة نظر أستاذ المرحلة الجامعية؟

الأسئلة الجزئية: تمحورت حول:

- ما درجة استخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربية البدنية والرياضية من طرف الأستاذ من الجانب النظري الذي يهتم بالأبعاد التالية: الأهداف التعليمية والتخطيط والكفاءات؟
- ما درجة استخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربية البدنية والرياضية من طرف الأستاذ من الجانب التطبيقي الذي يهتم بالأبعاد التالية: الممارسات التعليمية والتقويم؟
- ما العلاقة الارتباطية بين الجانبين النظري والتطبيقي أثناء استخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربية البدنية والرياضية من طرف الأستاذ الجامعي؟
- ما الصعوبات التي تحد من استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر الأستاذ الجامعي؟

الفرضية العامة للدراسة تمحورت حول:

- هناك درجة كبيرة من استخدام طرق التدريس الحديثة في التربية البدنية والرياضية التي تتماشى وفق المنهاج الجديد من وجهة نظر أستاذ التعليم الجامعي.

الفرضيات الجزئية للدراسة تحددت في:

- هناك درجة كبيرة من استخدام طرق التدريس الحديثة أثناء بناء الحصة من طرف الأستاذ الجامعي للتربية البدنية والرياضية من الناحية النظرية التي تهتم بالأبعاد التالية: الأهداف التعليمية والتخطيط والكفاءات.
- هناك درجة كبيرة من استخدام طرق التدريس الحديثة أثناء أداء الحصة من طرف أستاذ التربية البدنية والرياضية من الناحية التطبيقية التي تهتم بالأبعاد التالية: الممارسات التعليمية و التقييم.
- هناك علاقة ارتباطية قوية بين الجانبين النظري والتطبيقي أثناء استخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربية البدنية والرياضية من طرف الأستاذ الجامعي.
- توجد صعوبات متنوعة تحد من استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر الأستاذ الجامعي.

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تحددت في العينة العشوائية.

تقنيات الدراسة: تحدد في الاستبيان.

مجال الدراسة: تحدد في: المجال المكاني: اجريت الدراسة على جامعتي الجلفة والاغواط، معاهد التربية البدنية والرياضية، في حين تحدد المجال الزمني: في الفترة 2015_2016.

نتائج الدراسة: تحددت في:

- هناك درجة قوية من استخدام الأبعاد النظرية.
- هناك درجة قوية من استخدام الأبعاد التطبيقية.
- هناك علاقة ذات دلالة احصائية تؤكد أن الأبعاد النظرية لها علاقة ارتباطية قوية بالأبعاد التطبيقية.
- هناك صعوبات متنوعة منها صعوبات تخص الأستاذ الجامعي وصعوبات خارج عن نطاقه.

الدراسة التاسعة: دراسة الاسود الزهرة، بعنوان: "الممارسات التدريسية الابداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية"، (دكتوراه منشورة) في علم التدريس، قسم علم النفس و علوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2013_2014. هدف الدراسة: تحدد في:

- هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية.

تساؤلات الدراسة: تحددت في:

- ما مستوى اتقان أساتذة الجامعة للممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف جنسهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف أقدميتهم في التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تخصصهم الأكاديمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف مؤهلهم العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تصنيف جامعاتهم؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الممارسات الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين الاتزان الانفعالي؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين الموضوعية؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين السيطرة؟

فرضيات الدراسة: تحددت في:

- نتوقع أنه لا يقل مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة عن حد الاتقان المحدد بـ 75% من الدرجة الكلية لمقياس الممارسات التدريسية الإبداعية ككل وفي كل بعد عن أبعادها الخمسة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف جنسهم.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف أقدميتهم في التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تخصصهم الأكاديمي.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف مؤهلهم العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية لدى أساتذة الجامعة باختلاف تصنيف جامعاتهم.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين الاتزان الانفعالي.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين الموضوعية.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستوى الممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة لدى أساتذة الجامعة وبين السيطرة.

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: تحددت في العينة العشوائية البسيطة.

تقنيات الدراسة: تحددت في القياس.

مجال الدراسة: طبقت خلال الموسمين الجامعيين 2012/2011 و 2013/2012 بأربع جامعات جزائرية وهي جامعة الوادي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، جامعة غرداية، جامعة عمار ثلجي بالأغواط.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى الآتي:

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

الدراسة العاشرة: دراسة دوباخ قويدر، كحول شفيقة، بعنوان: "استراتيجية التعليم التعاوني في المدرسة الجزائرية واقع تطبيقاتها كاستراتيجية لتعليم المعارف او تعليم القيم"، مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، العدد (06)، سبتمبر، ب ن، 2017.

هدف الدراسة:

- هدفت الدراسة إلى كشف واقع استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في المدارس الابتدائية بكل الطرق التي تستخدمها ومعرفة أهم العراقيل التي يمكن أن تكون هي السبب في عدم استفادة المتعلمين.

اشكالية الدراسة: تحددت في:

- ما واقع تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في المدرسة الابتدائية الجزائرية، كاستراتيجية لتعليم المعارف أو تعليم القيم؟

- ماهي أهم العراقيل التي تقلل من درجة الاستفادة من هذه الاستراتيجية؟

منهج الدراسة: تحدد في الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: في المسح الشامل.

تقنيات الدراسة: في الاستمارة.

مجال الدراسة: شهر ماي 2015 بالمدرسة الابتدائية صولي شريف بسكرة (الجزائر).

نتائج الدراسة: تمثلت في:

- تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في المدرسة الابتدائية الجزائرية كان كالاتي: تأكيد أفراد العينة أن تلاميذهم لا يدركون أثناء تطبيق هذه الاستراتيجية في التدريس أنهم سينجحون معا أو يفشلون معا، كما أشاروا أيضا إلى أنهم أثناء هذه المنافسة قد تظهر لدى البعض منهم مهارات القيادة، كما أكدوا أن طلابهم في المرات القليلة التي يستخدمون فيها هذه الاستراتيجية في التدريس تبدو عليهم نوعا ما بوادر إنشاء علاقات طيبة وودية بينهم لكنها تزول بزوال العمل لعدم اقتناعهم بأدوار بعضهم البعض، كما أكدوا أيضا على أن تلاميذهم لا يشعرون بمسؤولية داخل المجموعات ويتجلى ذلك من خلال تركيزهم على انتقاد بعضهم البعض من خلال إبراز نقاط ضعف بعضهم البعض، كما أكدوا كذلك أن التلاميذ لا يتشجعون كثيرا أثناء المشاركة في الدرس على الرغم من محاولاتهم في انجاح هذه الاستراتيجية.

- أهم العراقيل التي تكون هي السبب في عدم استفادة المتعلمين من هذه الاستراتيجية ما يلي: عدم تحكمهم وتمكنهم منها لعدم تكوينهم فيها ولعدم توفر الشروط الأساسية والضرورية لتطبيقها تأتي في مقدمتها العدد الكبير والاحتفاظ داخل الصفوف الدراسية مما يجعل المعلمون عاجزون عن تقييم أعمال التلاميذ وتعزيزها وتشجيع العناصر الفعالة بينهم، عدم التحكم في الضبط الصففي يؤدي إلى ضياع الهدف الأساسي وهو التحصيل الدراسي، وبالمقابل فشل تطبيق هذه الاستراتيجية بالشكل الصحيح أو ادراكهم الخاطئ للهدف يعزز لديهم سلوكيات غير مرغوب فيها كالاتكالية والاعتماد السلبي على بعضهم البعض.

الدراسة الحادي عشر: بوجميه مصطفى ، الجزائر، بعنوان: "اتجاهات اساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات"، (ماجستير منشورة) في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، 2008_2009.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة للكشف عن نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، كون هذا الأستاذ يلعب دورا كبيرا في تحقيق الأهداف المسطرة.

التساؤل الرئيسي للدراسة: تحدد في:

- ما هو نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو أسلوب التدريس بالكفاءات؟

الأسئلة الجزئية للدراسة تحددت في:

- هل اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي نحو التدريس بالكفاءات إيجابية أم سلبية؟
- هل هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس؟
- هل هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الشهادة التي حصل عليها في التخصص؟
- هل هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الاقدمية في المهنة؟

الفرضيات: تمحورت حول:

- اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات هي اتجاهات سلبية.
- هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الجنس.
- هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الشهادة المتحصل عليها في التخصص.
- هناك اختلاف بين اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالكفاءات حسب متغير الأقدمية في المهنة.

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي المسحي.

عينة الدراسة: تحددت في العينة القصدية.

تقنيات الدراسة: تحددت في الاستبيان.

مجال الدراسة: شهر جويلية من عام 2008 في ولاية الجزائر بمقاطعاتها الثلاث شرق وسط غرب العاصمة.

نتائج الدراسة: تمثلت في الآتي:

- أن أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي لولاية الجزائر بمقاطعاتها الثلاث يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات بصفة عامة.
- كشفت هذه الدراسة على أن اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية ذكورا وإناثا إيجابية نحو التدريس بمقاربة بالكفاءات، إلا أنها أكثر إيجابية عند الأساتذة الذكور.
- بينت هذه الدراسة أن اتجاهات الأساتذة الحائزين على شهادة الكفاءة المهنية الاستاذية كانت سلبية بينما كانت إيجابية عند الأساتذة الحائزين على شهادة الليسانس، وكانت أكثر إيجابية عند الأساتذة الحاصلين على الماجستير.
- هناك فروق في اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية.

الدراسة اثني عشر: دراسة شتوي يوسف، بعنوان: "واقع التدريس بالكفاءات عند اساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر"، (ماجستير منشورة) في علوم التربية، تخصص علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة يوسف بن خدة، الجزائر، 2008_2009.

هدف الدراسة:

- هدفت هذه الدراسة للكشف عن واقع التدريس والتقويم وأساليب وطرق التدريس وفق هذه المقاربة، والبحث عن المشاكل والصعوبات التي تعترض أساتذة التربية المدنية في تدريسهم منذ تبني هذه المنهجية.

الأسئلة الجزئية للدراسة تمحورت حول:

- كيف هو واقع التدريس بالنسبة لأساتذة التربية المدنية منذ تبني منهجية التعليم بالكفاءات سنة 2003.
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة تبعا لمتغير الأقدمية حول واقع التدريس بالكفاءات؟
- ماهي طرق التدريس التي يستعملها أساتذة التربية المدنية في التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة تبعا لمتغير الأقدمية في طريقة التدريس المستعملة؟
- هل يقوم الأستاذ بتقويم التلاميذ في كل مراحل العملية التعليمية التعليمية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة تبعاً لمتغير الأقدمية في تقويم التلاميذ؟

الفرضيات الجزئية للدراسة تحددت في:

- أغلبية أساتذة التربية المدنية يطبقون منهجية التدريس بالكفاءات.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة تبعاً لمتغير الأقدمية في تطبيق المنهجية التدريس بالكفاءات.
- يستعمل أساتذة التربية المدنية طريقة حل المشكلات في تدريسهم لمادة التربية المدنية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة تبعاً لمتغير الأقدمية في تطبيقهم لطريقة التدريس.
- يقوم الأستاذ تلاميذه في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية في بداية وخلال ونهاية كل درس أو وحدة أو مرحلة تعليمية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة تبعاً لمتغير الأقدمية في تقويم التلاميذ.

منهج الدراسة: تحدد في المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تحددت في العينة العشوائية المنتظمة.

تقنيات الدراسة: تحددت في الاستبيان.

مجال الدراسة: السنة الدراسية 2007/2008 اساتذة التربية المدنية بمدينة الجزائر

نتائج الدراسة:

- أغلب الأساتذة يقررون أنهم على علم بتطبيق هذه البيداغوجية في التعليم بالجزائر ويطبقون بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ويستعملون طريقة حل المشكلات خلال عملية التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة حسب متغير الأقدمية في تطبيق هذه البيداغوجية، وطريقة التدريس المستعملة، وفي تقويم التلاميذ.

التعليق على الدراسات السابقة قياساً لدراستنا الحالية:

من حيث هدف الدراسة: المسجل على الدراسات السابقة والدراسة الحالية حول هذه النقطة الآتي:

- هدف الدراسة الأولى تحدد في: تقصي طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا والتعرف على درجة هذا الاستخدام ومسوغاته.
- هدف الدراسة الثانية تحدد في: استقصاء مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم.
- هدف الدراسة الثالثة تحدد في: التعرف على طرق التدريس وأساليبه الشائعة لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة الملك سعود ومبررات استخدامهم لها، ومعرفة كذلك الاختلاف في استخدام طرق وأساليب التدريس بين أعضاء هيئة التدريس وفقاً للمتغيرات الآتية: الجنس، الخبرة، التخصص.

- هدف الدراسة الرابعة تحدد في: التعرف على مدى فاعلية استراتيجيات التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة.
- هدف الدراسة الخامسة تحدد في: التعرف على فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الثانوي الأول، باعتبارها استراتيجية حديثة تقوم على التعلم التعاوني.
- هدف الدراسة السادسة تحدد في: معرفة طرائق التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الديالي ومبررات استخدامها.
- هدف الدراسة السابعة تحدد في: التعرف على واقع استخدام طرق التدريس الحديثة في بناء حصة التربية البدنية والرياضية وهذا من وجهة نظر أساتذة معاهد التربية البدنية والرياضية في كل من جامعتي الجلفة والأغواط.
- هدف الدراسة الثامنة تحدد في: معرفة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية.
- هدف الدراسة التاسعة تحدد في: كشف واقع استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في المدارس الابتدائية بكل الطرق التي تستخدمها ومعرفة أهم العراقيل التي يمكن أن تكون هي السبب في عدم استفادة المتعلمين.
- هدف الدراسة العاشرة تحدد في: الكشف عن نوع اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية نحو التدريس بالمقاربة بالكفاءات، كون هذا الأستاذ يلعب دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف المسطرة.
- هدف الدراسة الأحد عشر تحدد في: الكشف عن واقع التدريس والتقويم وأساليب وطرق التدريس وفق هذه المقاربة، والبحث عن المشاكل والصعوبات التي تعترض أساتذة التربية المدنية في تدريسهم منذ تبني هذه المنهجية.
- في حين هدف دراستنا لا يكاد يخرج عن مضامين هذه الدراسات إذ يهدف إلى الوقوف على نوعية الاستراتيجيات التعليمية التي يستند إليها أعضاء هيئة التدريس بالخصوص الاستراتيجيات الحديثة منها داخل جامعة عمار ثلجي بالأغواط بغض النظر عن تخصصاتهم العملية واختلاف درجاتهم الأكاديمية فضلاً عن اختلافاتهم الشخصية في كل من السن والجنس المؤهل العلمي والتخصص الأكاديمي، ودرجة تأثير ذلك على مستوى جودة العملية التعليمية التي يسهرون على تقديمها لطلبتهم لإعدادهم الإعداد الصحيح والسليم لمواجهة التحديات المهنية مستقبلاً في حياتهم المهنية.
- بالنظر لمجمل أهداف الدراسات السابقة ودراستنا الحالية نقف على حقيقة واحدة مشتركة، أن كل الدراسات بما فيها دراستنا الحالية تسعى إلى الوقوف على درجة تحكم الأستاذ بالخصوص منه الجامعي في الاستراتيجيات الحديثة في التدريس على اختلاف نوعيتها

ودرجة تأثير ذلك على المستوى التعليمي لطلبتهم من وجهة نظرهم أو من وجهة نظر زملائهم في العمل أو من وجهة نظر طلبتهم،

- **من حيث المعالجة المنهجية :** المسجل حول هذه الفكرة أن كل الدراسات استعانت بالمنهج الوصفي التحليلي، وهو ذات المنهج الذي استعانت به دراستنا، لأنه يعمل على رصد الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع في المرحلة الأولى، والعمل في المرحلة الثانية على الوقوف على مكوناتها وحركتها، للوصول في النهاية إلى استخلاص حقائق مكوناتها الأصلية، تمهيدا لتقديم مقترحات أو حلول بشأنها، من أجل تصحيح مسارها إن كانت سلبية، أو تدعيم مسارها إن كانت ايجابية.
 - استخدام هذا المنهج بالضرورة يقتضي الاستعانة بأدوات جمع البيانات الأكثر شمولاً وحصرًا لأعداد كبيرة من مفردات البحث، لإعطاء التمثيل الأكبر، وكذلك لإعطاء المصادقية الأوفر لنتائج الدراسة، والأکید التقنية الأكثر فاعلية للقيام بهذا الدور هو الاستبيان. وهو المسعى الذي انتهجته كل الدراسات بما فيه دراستنا الحالية.
 - **من حيث المجال المكاني:** كل الدراسات التي تم الإستاد عليها للقيام بهذه الدراسة حرصنا أن يكون مجال تطبيقها الجامعة قدر الإمكان ليتماشى مع غرض دراستنا، الغرض من ذلك هو الوقوف على درجة الاختلاف الذي يمكن أن يسجل في النتائج باختلاف البيئة الطبيعية والبشرية مع وحدة المكان.
- من حيث النتائج المسجلة بالإجمال حول الدراسات السابقة والدراسة الحالية يمكن الوقوف عليها فيما يلي:**

نتائج الدراسة الأولى تحددت في:

- إن أعلى التقديرات لاستخدام طرائق التدريس كان لكل من (التوليفية والحوار والمناقشة وطرح الأسئلة والعصف الذهني)، تليها (حل المشكلات، الاستقصائية، الاستقرائية، الاستنباطية، المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية والاستكشاف) في حين نالت تقديرات أقل من المتوسطة كل من طرائق التدريس التالية (المشروعات، الحلقات التدريسية، المحاضرة النظرية، تنمية الذكاءات المتعددة)، وحازت أقل التقديرات كل من طرائق التدريس التالية (العروض العلمية، والتعلم من خلال الحاسب الآلي، والتحليل النقدي، الندوات، التعليم المبرمج، المجموعات المتعددة والمناظرة بين المجموعات والتدريس المصغر والمنظمات المتقدمة).
- إن أعلى التقديرات لمسوغات اختيار أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لطرائق التدريس التي يستخدمونها كان للعبارات التالية (قدرة الطريقة على إثارة تفكير الطالب، وتأكيد التفاعل بين المعلم والمتعلم أثناء تنفيذ الطريقة ومناسبتها لتحقيق الأهداف المقررة، وقدرتها على جذب انتباه الطلبة، ومناسبتها لمستوى المتعلمين، ونظرتها إلى الطالب

على أنه باحث ومستكشف للمعرفة والمعلومات، وانسجامها مع محتوى المادة الدراسية، وتحقيق التعاون والتواصل بين المتعلمين لتحقيق أهداف مشتركة واستفادتها من مبادئ التعلم الحديثة)، ونالت أقل التقديرات العبارات التالية (مناسبتها لطلبة الدراسات العليا وتوافقها مع طبيعة المادة العلمية، والافتتاح بأهميتها وفعاليتها وقدرتها على تحقيق التواصل مع الطلبة واختيارها بغض النظر عن صعوبتها).

- عدم وجود فرق دال احصائيا عند مستوى (0,05) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لاختيار طرائق التدريس يعزى إلى متغير الجنس والرتبة العلمية والكلية، ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا لاختيار طرائق التدريس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة في التدريس.

نتائج الدراسة الثانية تحددت في:

- إن المهارات التدريسية الجامعية المتوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم كانت متوسطة.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية ($a=0.05$) في المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء الهيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير جنسهم ولصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية ($a=0.05$) في درجة توافر المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الكلية التي ينتمي إليها أعضاء هيئة التدريس (علمية، انسانية، تطبيقية) ولصالح الكليات العلمية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية ($a=0.05$) في المهارات التدريسية لدى كافة أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير درجة التوافر التعليمي للطلّاب (سنة أولى، سنة ثانية، سنة رابعة) ولصالح طلبة سنة ثالثة.

نتائج الدراسة الثالثة تحددت في:

- إن أكثر الطرق والأساليب التدريسية شيوعا هي (المحاضرة، الحوار والمناقشة، تحليل النصوص)، وأقلها استخداما (التمثيل، التعلم الفردي، التعلم الذاتي).
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى الخبرة، كما لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى التخصص، باستثناء الأسلوب القصصي فقط.
- من أهم مبرراتهم لاستعمال هذه الطرق والأساليب هو: ضيق الوقت للزمن المحدد للمحاضرة، واختلاف طبيعة الموضوعات المطروحة والمحتوى العلمي في الدراسات الاسلامية، كثرة أعداد الطلبة في القاعة الدراسية، عدم المعرفة بإجراءات طرق وأساليب التدريس الحديثة.

نتائج الدراسة الرابعة تحددت في:

- أن نسبة الموافقة على فاعلية استراتيجيات التدريس في تنمية المهارات الاجتماعية للطالب من وجهة نظر الطلبة كانت كبيرة، حيث بلغت أقل نسبة موافقة 81,6% في حين بلغت أكبر نسبة 91,8%.
- أن نسبة موافقة الطلبة على مدى فاعلية استراتيجيات التدريس في الاهتمام بالجانب الانفعالي للطالب كانت عالية حيث بلغت أقل نسبة موافقة 75,5%، وبلغت أعلى نسبة موافقة 88,6%.
- أن نسبة موافقة الطلبة على فاعلية استراتيجيات التدريس في تحسين البيئة الصفية جاءت متفاوتة، حيث بلغت أقل نسبة موافقة 59,3% في حين بلغت أعلى نسبة 83,9%.
- أن نسبة موافقة الطلبة على مدى فاعلية استراتيجيات التدريس في إدارة الصف بطريقة مناسبة أنت متناسبة في معظمها، حيث بلغت أقل نسبة موافقة 73,1% في حين بلغت أعلى نسبة موافقة 86,6%.
- أن نسبة الموافقة على فاعلية استراتيجيات التدريس على تفاعل الطلبة داخل الصف من وجهة نظر الطلبة كانت كبيرة، في حين بلغت أكبر نسبة موافقة 89,2%.
- أن نسبة موافقة الطلبة على فاعلية استراتيجيات التدريس في رفع مستوى التحصيل الدراسي كانت كبيرة، حيث بلغت أقل نسبة 78,2% في حين بلغت أعلى نسبة موافقة 84,9%.
- أن نسبة الموافقة على استراتيجيات التدريس في تنمية مهارات التفكير عند الطلبة كانت متقاربة، في حين بلغت أقل نسبة موافقة في هذا البعد 75,1% في حين بلغت أكثر نسبة 82,6%.

نتائج الدراسة الخامسة تحددت في:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مهارة (التحليل) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مهارة (التعرف، الفهم، التطبيق، التكوين، التصويب).

نتائج الدراسة السادسة تحددت في:

- كان للبرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني أثر واضح في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني للطلبة المعلمين في كلية التربية السنة الرابعة معلم صف، إذ وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني ككل، ولكل مهارة فرعية على حدة لصالح

التطبيق البعدي، إذ بلغت قيمة (t) بالنسبة لمهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني (33,685) وهي قيمة دالة عند مستوى (a=0.05).

- حقق البرنامج التدريبي درجة مناسبة من الفاعلية بلغت (1.14) في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين، وكان حجم تأثير البرنامج التدريبي كبيرا في اكساب تلك المهارات لأفراد العينة (10.79) وبدلالة عملية بلغت 98%.

نتائج الدراسة السابعة تحددت في:

- هناك درجة قوية من استخدام الأبعاد النظرية.
- هناك درجة قوية من استخدام الأبعاد التطبيقية.
- هناك علاقة ذات دلالة احصائية تؤكد أن الأبعاد النظرية لها علاقة ارتباطية قوية بالأبعاد التطبيقية.
- هناك صعوبات متنوعة منها صعوبات تخص الأستاذ الجامعي وصعوبات خارج عن نطاقه.

نتائج الدراسة الثامنة تحددت في:

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

نتائج الدراسة التاسعة تحددت في:

- تحددت في: تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني في المدرسة الابتدائية الجزائرية كان كالاتي: تأكيد أفراد العينة أن تلاميذهم لا يدركون أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات في التدريس أنهم سينجحون معا أو يفشلون معا، كما أشاروا أيضا إلى أنهم أثناء هذه المنافسة قد تظهر لدى البعض منهم مهارات القيادة، كما أكدوا أن طلابهم في المرات القليلة التي يستخدمون فيها هذه الاستراتيجيات في التدريس تبدو عليهم نوعا ما بوادر إنشاء علاقات طيبة وودية بينهم لكنها تزول بزوال العمل لعدم اقتناعهم بأدوار بعضهم البعض، كما أكدوا أيضا على أن

تلاميذهم لا يشعرون بمسؤولية داخل المجموعات ويتجلى ذلك من خلال تركيزهم على انتقاد بعضهم البعض من خلال إبراز نقاط ضعف بعضهم البعض، كما أكدوا كذلك أن التلاميذ لا يتشجعون كثيرا أثناء المشاركة في الدرس على الرغم من محاولاتهم في انجاح هذه الاستراتيجية.

- أهم العراقيل التي تكون هي السبب في عدم استفادة المتعلمين من هذه الاستراتيجية ما يلي: عدم تحكمهم وتمكنهم منها لعدم تكوينهم فيها ولعدم توفر الشروط الأساسية والضرورية لتطبيقها تأتي في مقدمتها العدد الكبير والاكتظاظ داخل الصفوف الدراسية مما يجعل المعلمون عاجزون عن تقييم أعمال التلاميذ وتعزيزها وتشجيع العناصر الفعالة بينهم، عدم التحكم في الضبط الصففي يؤدي إلى ضياع الهدف الأساسي وهو التحصيل الدراسي، وبالمقابل فشل تطبيق هذه الاستراتيجية بالشكل الصحيح أو ادراكهم الخاطئ للهدف يعزز لديهم سلوكيات غير مرغوب فيها كالاتكالية والاعتماد السلبي على بعضهم البعض.

نتائج الدراسة العاشرة: تحددت في:

- أن أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي لولاية الجزائر بمقاطعاتها الثلاث يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات بصفة عامة.
- كشفت هذه الدراسة على أن اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية ذكورا وإناثا إيجابية نحو التدريس بمقارنة بالكفاءات، إلا أنها أكثر إيجابية عند الأساتذة الذكور.
- بينت هذه الدراسة أن اتجاهات الأساتذة الحائزين على شهادة الكفاءة المهنية الاستاذية كانت سلبية بينما كانت إيجابية عند الأساتذة الحائزين على شهادة الليسانس، وكانت أكثر إيجابية عند الأساتذة الحاصلين على الماجستير.
- هناك فروق في اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقارنة بالكفاءات حسب متغير الأقدمية.

نتائج الدراسة الأخيرة تحددت في:

- أن أغلب الأساتذة يقررون أنهم على علم بتطبيق هذه البيداغوجية في التعليم بالجزائر ويطبقون بيداغوجية التدريس بالكفاءات، ويستعملون طريقة حل المشكلات خلال عملية التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الأساتذة حسب متغير الأقدمية في تطبيق هذه البيداغوجية، وطريقة التدريس المستعملة، وفي تقويم التلاميذ.

في حين نتائج دراستنا تحددت في:

- أن معرفة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الحديثة يكاد يكون ضئيلا لدى عدد كبير منهم، الأمر الذي صعب عليهم في الميدان معرفة مختلف الظروف التدريسية المناسبة لتطبيقها، الأمر كذلك الذي جعل من عملية التعليم في الواقع شاقة لهم ومملة للطلبة وغير

مناسبة لقدراتهم وعديمة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.

- أن هناك جملة من الصعوبات تعيق عدد من الأساتذة في اختيار عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة في الميدان ، منها ما يتعلق بمستوى الطلاب، خصائصهم النفسية والاجتماعية والمعرفية والموقف التعليمي بالخصوص في كثير من المرات.
- أن استراتيجية المحاضرة الإلقائية هي الأكثر استخداما في الجامعة من قبل أعضاء هيئة التدريس لأسباب متعددة ، أمر من شأنه كما أكدنا خلال التحليل أن يجعل من الطالب آلة صماء دون تفكير وتجعل منه شخص قاصر في التفكير والاحاطة بما يدور حوله من معارف علمية في مجال تخصصه.
- استراتيجيات التدريس الأخرى (مثل استراتيجية الحوار، أو المناقشة، تحليل المواقف، التدريب العملي ، استراتيجية التعاون، التعليم الذاتي...) كلها غير مطروحة بالمرّة في فكر عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثلجي بالأغواط لجملة من الأسباب منها ما يتعلق بقدرة الأستاذ ومنها ما يتعلق بمجمل الامكانيات المادية والتكنولوجية الضئيلة التي تحد من امكانية استخدام الأستاذ لإحداها.
- انحصار استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية المحاضرة الإلقائية دون غيرها أفرز عدد من النتائج السلبية على المستوى الإدراكي للطلاب وعلى مستوى العملية التعليمية برمتها يمكن الإشارة إليها في العناصر الآتية:
- أنها ساهمت في تغيب التفاعل المباشر بين الأستاذ والطالب.
- أنها غيّبت الدافعية نحو التعلم لعدد كبير من الطلبة.
- أنها غيّبت الرغبة في البحث والتساؤل لدى الطلبة بالإجمال.
- أنها غيّبت القدرة لديهم على التحليل للوصول إلى الإقناع.
- أنها غيّبت الحافزية لدى الطلبة نحو المشاركة الفعالة داخل الدرس.
- بالنظر لمجمل نتائج الدراسات السابقة ودراستنا الحالية نقف على حقيقة واحدة مشتركة، أن كل الدراسات بما فيها دراستنا الحالية تسعى إلى الوقوف على درجة تحكم الأستاذ بالخصوص منه الجامعي في الاستراتيجيات الحديثة في التدريس على اختلاف نوعيتها ودرجة تأثير ذلك على المستوى التعليمي لطلبتهم من وجهة نظرهم أو من وجهة نظر زملائهم في العمل أو من وجهة نظر طلبتهم، وكذلك مجمل العقبات التي تحول دون تمكن الأستاذ منها في الميدان، زيادة على اقتراحها لتصورات عملية في كيفية تمكين الأستاذ الجامعي منها ميدانيا من أجل الرفع من مهاراته التدريسية من جهة والرفع من الجودة التعليمية الذي هو ركن ركين فيها بما يخدم أهداف الجامعة والمجتمع ككل.

درجة الاستفادة من الدراسات السابقة في دراستنا الحالية:

- هيأت لنا الإطار الفكري والمعرفي والمنهجي خلال دراستنا لموضوعنا.
- وفرت لنا العديد من المزايا في كيفية معالجة موضوعنا من كل الجوانب الفكرية والمنهجية.
- وفرت عنا عناء السقوط في الأخطاء أثناء عملية بناء دراستنا.

الفصل الثالث

ماهية التدريس الجامعي

محتويات الفصل:

- تمهيد:
- مفهوم التدريس الجامعي.
- المسلمات التي يقوم عليها التدريس الجامعي.
- خصائص التدريس الجامعي.
- أدوار ووظائف الأستاذ الجامعي.
- أسس ومعايير تقييم أداء عضو هيئة التدريس.
- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن التدريس مهمة عظيمة فهي تساهم في نقل التجربة الإنسانية وتوارث الخبرات البشرية ولولاها لتوقف العلم الإنساني وتجمدت الحياة، وما وصل البشر إلى المستوى المتقدم من التقنية والرفاهية والمدنية التي ينعمون بها اليوم.

والتدريس الجامعي يعتبر من أهم وأبرز الموضوعات التي أخذت تحتل مركز الاهتمام في معظم أقطار العالم في السنوات الأخيرة، وهذا إن دل على شيء فهو يدل على الدور الذي يلعبه التدريس الجامعي في مواكبة حاجات الأفراد ومتطلباتهم وفي تقدم المجتمعات وتتميتها من خلال إعداد الاطارات والقوى البشرية المؤهلة في جميع جوانبها.

وحتى نحقق أستاذنا متحررا من الروتين يملك مخزونه المعرفي والثقافي الخاص، فلا بد من تزويده بخبرات متقدمة وفق طرق أكثر حداثة وفعالية وعدم الاقتصار على أن يكون الأستاذ هو المصدر الوحيد للمعلومات.

سوف نحاول في هذا الفصل التطرق إلى:

- مفهوم التدريس الجامعي:
- المسلمات التي يقوم عليها التدريس الجامعي.
- خصائص التدريس الجامعي.
- أدوار ووظائف الأستاذ الجامعي.
- أسس ومعايير تقييم أداء عضو هيئة التدريس.

1- مفهوم التدريس الجامعي:

إن التدريس له مفاهيم عديدة ، وتعريفات متنوعة ، ومع أن لفظ " التدريس " من أكثر الألفاظ شيوعا واستعمالا في الحياة العملية والاجتماعية ، حيث انتشر التعليم لدى جميع فئات المجتمع وطبقاته ، وزاد اقبال الناس عليه وصار يقام في مؤسسات كثيرة ومختلفة ، وبوسائل متنوعة ومتباينة، ومع ذلك فلو سألت عن معنى "التدريس" لوجدت اجابات متعددة ومتفاوتة ، ولكنها جميعا لا تزيد على أنه " عملية ائصال المعلومات إلى أذهان الدارسين " ، وهذا المعنى صحيح ولكنه لا يعتبر المعنى العلمي الدقيق ، ومثله في ذلك مثل اتفاق أكثر الناس على أن معنى "الصلاة" عملية اتصال بالله سبحانه وتعالى ، بينما هي في التعريف العلمي " أقوال وأفعال مخصوصة ، مفتتحة بالتكبير ومختتمة بالتسليم " . لذا كان لابد من تحديد معنى التدريس تحديدا علميا دقيقا .

فتحديد معنى " التدريس " أمر ضروري ، حيث يحتاجه المدرس الذي سيقوم بعملية التدريس، والطالب الذي سيشركه فيها ، والمدير الذي يشرف على المؤسسة التي يتم فيها التدريس ، وقد يكون من واجباته معرفة هل يقوم كل مدرس لديه بعملية التدريس أم لا ؟ والموجه الذي يتعلق عمله بتقويم عملية التدريس ليحدد نقاط القوة والضعف في عمل المدرس ، أو ليصدر حكما في مدى صلاحية المدرس لعملية التدريسالخ ، ويحتاج إلى مفهوم التدريس قبل كل من سبق طالب الجامعات أو الكليات المعلمين ، وجميع من يعد نفسه لعملية التدريس اقتداء بالرسول والأنبياء عليهم السلام " إن الله عز وجل لم يبعثني معنفا ، ولكن بعثني معلما وميسرا" .

ومن ثم كان من الضروري توضيح معنى التدريس وتحديد ذلك لأن من المتفق عليه أن لفكر المدرس التربوي أثرا في عملية اختيار " طريقة التدريس " ومكوناتها ، لأن المدرس الذي يعتقد أن " التعليم " هو: مجرد نقل للمعلومات " ، وأن التدريس يعني " عملية ائصال المعلومات إلى أذهان الدارسين " سيجعل نفسه مسيطرا على الموقف التعليمي ، فينفرد بالضبط والتحكم ويستغل ببذل النشاط والفاعلية ، ويؤكد على أهمية الكتاب المدرسي والمادة الدراسية فيه ، ويعتمد على أسلوب الالقاء والتلقين ويبتعد عن كل الأساليب التي تتطلب الفاعلية والنشاط من الدارسينالخ . بيد أن المدرس الذي يعتقد أن " التدريس عملية تفاعل وتوجيه ، وممارسة نشاطات متعددة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المدرس وإرشاده ، لأن " التعلم " لديه تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تهيأ للدارسين أو يمرون بها ، لابد وأن يعتقد أن " دوره في عملية التعلم _التدريس_ ينحصر في قيامه بدور العامل المساعد ، موجهها لها ، مخططا لمثيراتها ... " ، لذا لابد أن يحدد الأهداف التي ينبغي أن تحقق ، والنشاطات التي سيقوم بها الدارسون لتحقيقها ، وما يمكن أن يستثير فاعلية الدارسين ليقوم به ، أو يوجه إليه ، من وسائل معينة سمعية أو بصرية ، أو سمعية بصرية معا ، أو رحلات وزياراتالخ ، ولابد من تحديد التوجيهات اللازمة عند ممارستهم كل نمط ليسيروا في الاتجاه الصحيح ، أو لوقايتهم من الوقوع في الأخطاء الفادحة وغير ذلك ، وهذا لا

يعني أن المدرس سيترك طريقة التدريس القائمة على الالتقاء والتلقين ، وحصر المعلومات في الكتاب المدرسي المقرر ، بل لابد أن توزع النشاطات على جميع الدارسين ، مع مراعاة جميع الفروق الفردية في الأهداف والاستعداد والذكاء ، والمشكلات ، وما يستثير الفاعلية والنشاط .

لقد أدى التطور في مجال التدريس وتزايد حقائقه كماً وكيفاً ، إلى تداخل مصطلحاته وعدم وضوحها لرؤى متخصصين كثيرين ، سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى البحث والتنظير ، ومرجع ذلك لتعدد ظاهرة التدريس واختلاف التوجهات البحثية حولها . فقد برزت عدة مصطلحات لتعكس طبيعة هذا الاختلاف ، ففي مجال إعداد المعلم برز مصطلح "مهارات التدريس" ، وأنماط التدريس" ، وفي مجال التعامل مع الطالب ظهر مصطلح "استراتيجيات التدريس" ، وفي مجال التعامل مع المادة الدراسية ظهر مصطلح "مداخل التدريس" ، و"نماذج التدريس" و"طرق التدريس" ، وفي مجال بيئة التعلم كان مصطلح "مناشط التدريس" ، و"وسائل التدريس" و"مواد التدريس" ، كما ظهر واضحاً التداخل بين "التدريس" و"التعلم" .

وقد بذلت جهود عديدة من قبل مختصين في التربية في محاولاتهم للبحث عن تعريف للتدريس، وكشف أنماطه المتعددة ، وذلك لإيجاد قاعدة تربط تلك التعريفات ، ويمكن تحديد مفهوم التدريس من خلال مجموعة من العناصر الممثلة في معنى التدريس لغويا والمعنى الاصطلاحي له من خلال مجموعة الكتابات التي تناولته، ونتناول عرض هذه العناصر تفصيلاً على النحو التالي :

1-1 المعنى اللغوي للتدريس :

لكي نعرف التعريف لغويا يجب أن نعود لأصل الكلمة من خلال الأصل المعجمي في اللغة العربية ، فالتدريس من درس ، فيقال : دَرَسَ الشيء ، يدرسه درسا ودراسة ، كأنه عائدته حتى انقاده لحفظه ، وقيل : درست أي قرأت كتب أهل الكتاب ، ودارستهم : ذاكرتهم ، ومنه دَرَسْتُ و دَرُسْتُ ، و يقال : دَرَسْتُ السورة أو الكتاب ، أي : ذللته بكثرة القراءة حتى حفظته .

هذا وكلمة التدريس مشتقة من الفعل درس، و" درس الكتاب : قام بتدريسه، وتدارسه الشيء أي : درسه وتعهده بالقراءة والحفظ ، ومنه الدرس : وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما ، والجمع دروس" .

ويقال أيضا : دارست الكتب وتدارستها وأدارستها، أي: درستُها، وفي الحديث الشريف : " تدارسوا القرآن، أي : إقرأوه وتعهدهوا لئلا تنسوه " .

ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرآن الكريم ست مرات، و ذلك في قوله تعالى : " وليقولوا درست " [الانعام : الآية : 15] .

" وقيل : درست : أي قرأت الكتب على أهل الكتاب ، ويقال : درس الكتاب إذا أكثر قراءته ، وذلك للحفظ ، وأصله من درس الحنطة يدرسها درساً إذا دارسها " .

وهنا ذكرت بصيغة الماضي ، وقد اسند إلى الماضي واو الجماعة في قوله سبحانه وتعالى : " ودرسوا ما فيه " [الاعراف ، الآية: 169] ، قيل : " درسوا ما فيه " : قرأوا ما في الكتاب ، وهو التوراة ، و تدبروه مرارًا . أيضا ورد المصدر من كلمة التدريس في قوله تعالى : " وإن كنا عن دراستهم لغافلين " [الانعام ، الآية: 156] ، وجاء المضارع منها في قوله تعالى : " وبما كنتم تدرسون " [آل عمران ، الآية: 79] ، وقوله تعالى : " وما آتيناكم من كتب يدرسونها " [سبأ ، 44 الآية:] ، أيضا في قوله تعالى : " أم لكم كتاب فيه تدرسون " [القلم ، الآية: 37] ، وقيل : تدرسون أي تقرأون فيه .

ولم يقتصر ذكر الكلمة ومشتقاتها في كتاب الحق سبحانه وتعالى ، بل امتد إلى سنة الله ورسوله صلى الله عليه وسلم : " فقد روى عن أبي هريرة رضي الله عنه ، قوله : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويدرسونه بينهم ، إلا نزلت عليهم السكينة وغشيتهم الرحمة ، وحفتهم الملائكة ، وذكرهم الله فيمن عنده " .

1-2 المعنى الاصطلاحي للتدريس :

مما لا شك فيه أن مفهوم التدريس شأن أي مفهوم آخر قد تعرض لآراء واتجاهات متباينة ، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتجاه بين التربويين الذين حاولوا تعريفه ، فكل منهم منهجه الخاص به ، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة له .

فبعد معرفة معنى التدريس لغويا ننقل إلى التعريفات المختلفة للتدريس، فمعظم الباحثين في هذا المجال يفتقدون وجود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم للتدريس، والواقع أن هناك أسسا تركزت حولها تعريفات التدريس ، لعل أهمها :

- التدريس باعتباره عملية اتصال.
- التدريس باعتباره عملية تعاون.
- التدريس باعتباره نقل للمعلومات.
- التدريس باعتباره نظام.
- التدريس باعتباره مهنة.
- التدريس باعتباره علما أم وفنا.
- التدريس بوصفه سبيلا للنجاح.
- التدريس باعتباره نشاطا مقصودا.
- التدريس باعتباره سلوكا معماريا.

1-3 التعريف العلمي للتدريس :

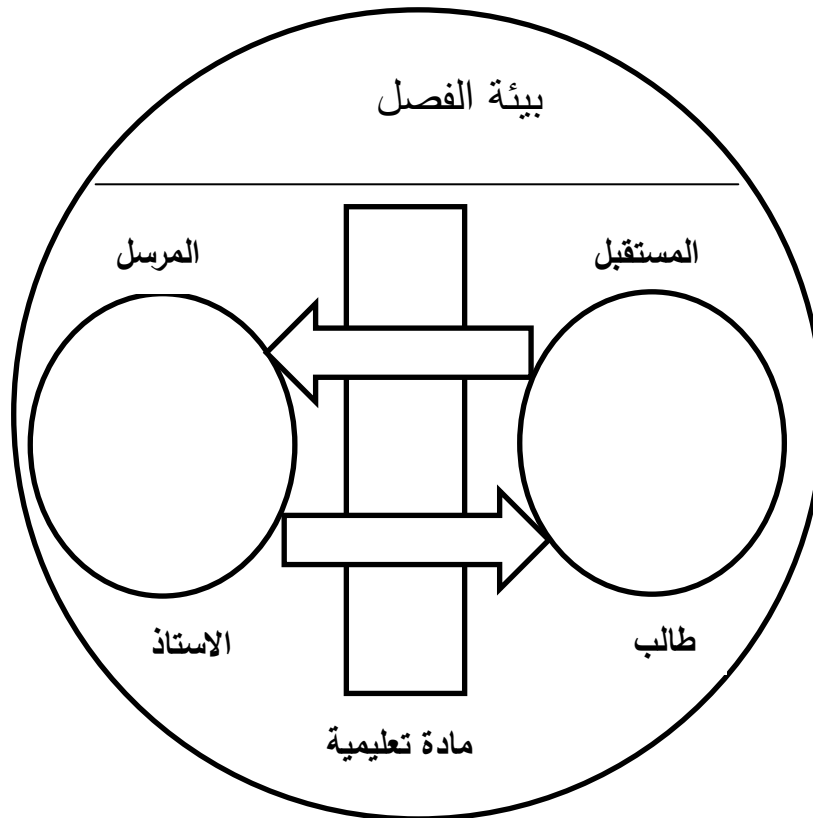
لذا سنحاول كشف ملامح التعريفات السابقة وإيضاح مضمونها لكي نصل للتعريف العلمي للتدريس ، وذلك على النحو التالي :

أولاً : التدريس باعتباره عملية اتصال :

سنلاحظ في هذا الصدد أن كثيراً من الباحثين في مجال التدريس لهم آراء عديدة تشير إلى أن التدريس عملية اتصال ، ومن هذه الآراء وجهة نظر تقول : " أن التدريس عملية اتصال بين المدرس والطلبة ، يحاول المدرس اكساب طلبته المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة ، ويستخدم طرقاً ووسائل تعينه على ذلك مع جعل الطالب مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي" .

ويتفق مع هذه النظرة السالفة القول : أن التدريس "عملية اتصال بين المدرس والطالب ، يحرص خلالها المدرس على نقل رسالة معينة إلى الطالب في أحسن صورة ممكنة" ، ويمكن فهم التدريس على أنه عملية اتصال من خلال الشكل رقم 1 التالي عرضه :

الشكل رقم 1 يوضح التدريس كعملية اتصال:



المصدر: (كمال عبد الحميد: 2003، ص 25)

من هذا الشكل يتضح لنا أن التدريس عملية اتصال بين المرسل والمستقبل ، لكن هل التدريس عملية اتصال فقط من شأنه ايجابية المدرس ، وسلبية الطالب المستقبل للمعلومات ؟

ثانياً : التدريس باعتباره عملية تعاون :

اتجهت بعض التعريفات الحديثة للتدريس إلى الربط بين التدريس وتفاعل الطلبة في الصف ، ومن هذه التعريفات : " أن التدريس يقصد به معاونة الاطفال والشباب على تعديل طرق تفكيرهم

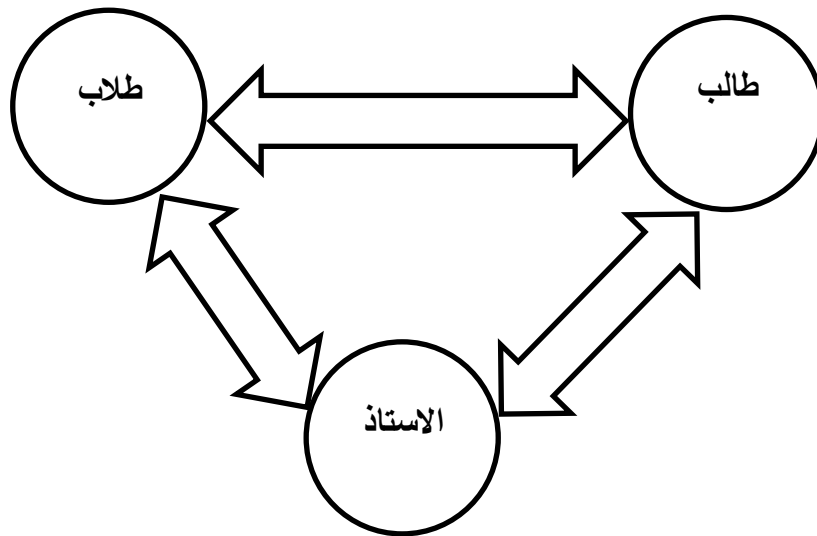
وشعورهم وأفعالهم ، ووسائل المدرس في هذا هي ذخيرته من الخبرات السابقة ، وقدرته الفعالة على إحداث التعديل المطلوب .

وثمة باحثون كثيرون ممن يؤيدون ذلك التوجه يرون أن التدريس سلوك اجتماعي ، حيث لا ينشأ التدريس في فراغ بل له مجالاته المتمثلة في المدرس والطالب وموضوع التعلم وبيئة التعلم ، وهناك تعريف آخر يعرف " التدريس بأنه العملية التي يتوسط فيها شخص هو المدرس بين شخص آخر هو الطالب والمادة العلمية أو الجانب المعرفي لتيسير العملية " ، ويتضمن التدريس كل الظروف والامكانيات التي يوفرها المدرس في موقف معين ، والاجراءات التي يتخذها بمساعدة الطلبة لتحقيق أهداف محددة لهذا الموقف .

وهناك وجهة نظر أخرى التدريس لديها : "موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين هما المدرس والطالب ، وحدوث تعاون بينهما لاكتساب المدرس مجموعة من المعارف والاتجاهات والمهارات التي يؤدي بدورها إلى تعديل سلوكه ، وتعمل على نموه نمواً شاملاً متكاملًا".

ونلخص مما سبق إلى أن التدريس عملية تعاونية، قد يجري التفاعل فيها بين المدرس والطالب، أو بين الطلبة مع بعضهم البعض بإرشاد المدرس، ويظهر ذلك واضحاً من الشكل رقم 2 التالي عرضه:

شكل رقم 2 يوضح أشكال التعاون في بيئة الفصل.



المصدر: (كمال عبد الحميد: 2003، ص 27)

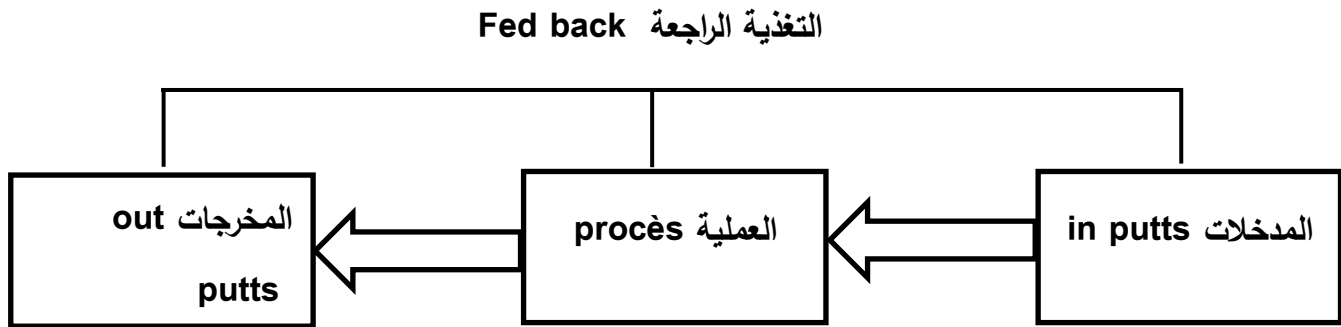
ثالثاً: التدريس باعتباره نظاماً:

يرى أصحاب هذا التوجه أن : التدريس نظام متكامل له مدخلاته وعملياته ومخرجاته المتمثلة في :

- المدخلات : [المدرس ، الطالب ، المناهج الدراسية ، بيئة التعلم]
- العمليات : [الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس ، التقويم]
- المخرجات [التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية الطالب]

ويتفق بعض التربويين على أن التدريس يعبر عن مفهومه كمنظومة كما هو موضح بالشكل رقم 3 التالي عرضه :

الشكل رقم (03) يبين التدريس كمنظومة.



المصدر: (كمال عبد الحميد: 2003، ص 30)

وقد حاولت بعض الأدبيات وضع توصيف للتدريس من منظور النظم وذلك على أنه " نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدي إلى تعلم ونمو الطلبة في جوانبهم المختلفة ، وهذا النظام يحتوي على مجموعة من النشاطات الهادفة التي يقوم بها كل من المدرس والطالب ، ويتضمن هذا النظام ثلاثة عناصر : الأستاذ ، الطالب ، المنهج الدراسي ، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية ، كما أنه يتضمن نشاط لغوي يؤدي دور وسيلة الاتصال الأساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة . والغاية من هذا هي اكساب الطلبة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول المناسبة .

رابعاً: التدريس باعتباره نقل المعلومات :

من خلال ملاحظة السلوكيات التدريسية الشائعة لدى أساتذة كثيرين ، نجد أنها في كثير من الأحيان تقوم على تصور مفاده أن التدريس نقل محتوى من المدرس إلى الطالب ، وهذا ما حد ببعض هؤلاء إلى تعريف التدريس بأنه "عملية نقل لمادة التعلم" ، فمنهم من ذهب إلى أن التدريس عملية اجتماعية يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت هذه معلومة ، أو قيمة أو خبرة لمستقبل هو الطالب ، أو أنه " تزويد الطالب بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً علمياً ، شرط أن تكون المعرفة متفقة مع الهدف المنشود " .

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن التدريس هو العملية المنظمة المعتمدة التي يجري فيها تعليم الطلاب خبرة ما ، وما يتضمنه ذلك من تقديم للمعارف والمعلومات ، أو تبسيط وشرح لها بقصد تنمية الطلاب فكرياً وثقافياً واجتماعياً ، وتجدر الإشارة إلى أن " التدريس ليس عملية نقل فقط ، بل عملية ذاتية تتجلى فيها شخصية المدرس إلى أبعد حد ، وتلعب فيها ذاتيته دوراً عظيماً .

ومن مجمل الآراء السابقة، يتضح لنا أن التدريس ليس نقلا للمعلومات فقط، بل هو عملية ديناميكية معقدة يحدث فيها اتصال وتعاون بين الأستاذ والتلميذ بغية إكساب التلميذ خبرة هادفة.

خامسا : التدريس باعتباره مهنة :

إن التدريس لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين من الأجيال البشرية عن طريق المدرسين فحسب، لكنه مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد ، فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد ، لكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته ، وفن له مواهبه ، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد ونظريات ، وعملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة .

وهناك وجهة نظر أخرى تقول " أن التدريس مهنة خلاقية، تختلف الأساليب فيها، وتعتمد اعتمادًا كبيرًا على كل من المدرس والطالب، لكن من يقوم بهذه المهنة ؟

وهناك وجهة نظر اغريقية قديمة تقول أن " التدريس مهارة في دم كل الناس ، وليست مقصورة على أناس معينين ، لكنه قول غير منطقي ، حيث لا يمكن أن يتساوى من يعد إعدادًا سليماً مهنيًا أو تربويًا لمهنة التدريس مع فرد لم يدخل الإعداد المهني إلا في حالة واحدة ، وهي أنه قد يعتمد على التعلم الذاتي والاجتهاد الشخصي، وهذا نادر الحدوث ، فالتدريس كمهنة له أصوله وعلى من يقوم بها يجب أن يعرف هذه القواعد أولاً ، وله أيضا متطلبات مهمة يجب مراعاتها ، ومن أهمها :

- معرفة أساسيات التربية وأصولها.
- التطعيم الثقافي أو الفكري وما يدور في المجتمع.
- معرفة أنظمة التعليم ومراحله وأهداف كل منها.
- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصر.
- معرفة الأسس التي يقوم عليها المناهج الدراسية.
- معرفة الأسس النفسية التي تقوم عليها جماعة التدريس .

فعندما يصبح الإنسان عضوا في مهنة تقع عليه مسؤولية النهوض بهذه المهنة ، وأحيانا قد يجد أصحاب المهنة صعوبة في التفرقة بين واجباتهم المهنية وبين حياتهم الشخصية ، والأنشطة والأعمال التي تقتضيها المهنة ذاتها . ولعل هذا التفاني هو أحد المميزات الخاصة بالإنسان المشتغل بالمهنة ، ويجدر الاعتراف أن متطلبات الدخول في مهنة التدريس لم تكن دائما على نفس المستوى المطلوب توافره في المهن الأخرى ، فضلا عن وجود مدرسين ليسوا على مستوى السلوك المنشود ، وكذلك وجود بعض الأفراد الذين يستخدمون التدريس كخطوة أولى للدخول في مهنة أخرى ، ومع هذا ينبغي أن تؤثر تلك النواحي على مكانة مهنة التدريس " .

وينزع أصحاب تعريف التدريس السابق إلى التركيز على الأعمال التي يتكون منها ، فبعضهم يصف التدريس بأنه مجموعة النشاط والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تظهر نتيجة التعلم الذي يحققه الطلبة ، في حين يرى آخرون أنه " مصطلح يعبر عن عملية استخدام بيئة المتعلم واحداث

تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها ، بحيث تستحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما".

وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن " التدريس عملية يمارسها المدرسون داخل البيئة المدرسية حيث يلتزم المدرس سلوكا معينا ، ويهيئ الظروف المتاحة لتحقيق النتائج المرغوب فيها لدى الطالب " ، ويتفق مع وجهة النظر السالفة القول : " بأن التدريس عملية استخدام بيئة التعلم ، واحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو اعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها ، بحيث تستحث الطالب وتمكنه من الاستجابة في ظروف معينة ، وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة" ، أو أنه "عملية وضع خطة لاستخدام عناصر البيئة للطالب ، بحيث تدفعه للاستجابة في مواقف معينة تحت ظروف معينة من أجل اكسابه خبرات محددة واحداث تغييرات في سلوكه أو أدائه وتحقيق الأهداف المنشودة".

ولكن هناك رأيا مغايرا مؤداه أن التدريس " هو الاجراءات التي يقوم بها المدرس مع طلابه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها " ، وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن " التدريس ليس من المحاولات العشوائية أو الأعمال الارتجالية التي تؤدي على أي صورة دون ارتباط بقاعدة ، أو التقيد بنظام ، لكنه عمل فني تغلب عليه الصبغة الفنية " .

وخلصه الآراء السابقة أن التدريس عملية تتكون من سلوكيات ومهارات محددة تهدف إلى تحقيق التعلم ، لكنها ليست مجموعة أعمال يؤديها المدرس بأي كيفية ، بل أن الوعي صاحب تلك السلوكيات ، وهذه المهارات هي التي تميز تلك المهنة .

سادسا : التدريس باعتباره علما ام فنا :

إذا تساءلنا أيدخل التدريس في دائرة العلم ؟ أم ينتمي إلى أسرة الفنون ؟.

فإنه لجدير بنا أن نتساءل عن وضع التدريس من العلمية والفنية ، لذا ينبغي توضيح خصائص العلم والفن ، فالعلم في رأي "جيمس كونانت " سلسلة مترابطة من المفاهيم والنظم الإدراكية التي نمت نتيجة التجربة والملاحظة ، وهي صالحة لتجارب وملاحظات مستقبلية " .

وقد وردت تعريفات عديدة نظرت إلى العلم بوصفه نتيجة ، حيث ركزت على بنية العلم من حقائق ومفاهيم وعلاقات ونظريات ، منها ما ينظر للعلم على أنه طريقة أو منهج للبحث مركزين على العمليات العقلية التي تمارس وصولا إلى الإجابة عن التساؤلات والأسئلة البحثية التي يثيرها الباحثون ، محاولين اختبار صحة فروضهم ، وهناك من جمع البنية والمنهج ، وقد قسمت العلوم بناء على هذه التصورات إلى : العلوم الطبيعية مثل : النبات والحيوان ، والعلوم الفيزيائية مثل : الفيزياء والكيمياء ، والعلوم الاجتماعية مثل : علم النفس والعلوم السياسية ، والعلوم التطبيقية مثل : الهندسة.

أما الفن فقد اشتق من كلمة arts في اللغة اللاتينية والتي تعني المهارة ، وتعريفات هذا المفهوم تركز على أنه جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة ، كما أنه جملة الوسائل التي يستعملها

الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف وخاصة عاطفة الجمال كالتصوير والموسيقى والشعر ، إضافة إلى أنه مهارة يحكمها الذوق والمواهب ، ويمكن اختصاراً لعرض ما ورد حول هذا المفهوم :

- الفن هو تطبيق المهارة والخيال الابداعي لإنتاج أجمل الأشياء .
- نشاط شخصي يقوم به كل من يعمل في مجال الفنون المختلفة.
- أعمال يتم انتاجها من خلال النشاط الابداعي .
- اجتهاد أو مهارة شخصية لمسايرة الطبيعة.

ولكي نحكم على عمل ما بأنه فن ، لابد من وجود عناصر مهمة وهي : المهارة ، الذوق ، الخيال الابداعي ، النشاط الشخصي ، الموهبة الخ

وعلى ضوء ما سبق حول تعريف كل من العلم والفن يجدر بنا التساؤل هل التدريس علم أم فن ؟ لقد أثار بعض منظري التدريس جدلاً حول كون التدريس علماً أم فناً ، ومن أشهرهم " هيت highet " و " جيق gage " و " جالهر gallagher " ، فهيت يرى أن التدريس فن وليس علماً ، لأنه يشمل الإنسان بمشاعره وقيمه التي يمكن القول بوقوعها خارج نطاق العلم ، حتى وإن طبقت الطرق العلمية في تقصي ظواهره وطباعه .

أما بالنسبة لـ " جيق " فإن الموضوع عنده ليس هل التدريس علم أم فن ؟ بقدر ما هو محاولة لتطبيق بعض الطرق العلمية للوصول إلى فهم أكبر لعملية التدريس ، وقد اعتبر أن المناشط الفنية لها نظام أصيل ومرتب بحيث يجعلها مناسبة للتحليل والتقصي العلمي .

أما " جالهر " فليس لديه شك في أن التدريس فن ، وقد قارن التدريس بالجراحة فوجد أن كثيراً من الناس قد يموتون إذا نظرنا للجراحة على أنها فن أكثر من كونها علماً ، وقد علق على تصنيف الشيء كفن ، ورأى أن هناك معنيين ضمنيّين للشيء حتى يمكن أن يطلق عليه فناً ، فالقليل من الناس يمتلكون المهارات المطلوبة لكي نطلق عليهم أنهم " فنانون " ، وحتى الفنانين قد وجدوا أنه من الصعب عليهم وصف فنهم ، إذ يتفوق الكثير منهم بتقليد نماذج معينة وتمثيلها . كما يرى " جالهر " أن التدريس يتطلب إزالة بعض الغموض حوله ، وذلك بتطبيق الدراسة العلمية المنظمة لأبعادها المتعددة .

وقد وافق " جيج " أخيراً على اعتبار التدريس فناً تلعب البديهية والتعبير والابداع والارتجالية دوراً في فعاليته ، وخاصة ما يرتبط بالقرارات ذات الصلة بالتفاعل مع الطلبة والوقت والمواد التعليمية ، كما يرى أيضاً وجود جدل كبير حول جدوى استخدام الطرق والأساليب العلمية لدراسة التدريس وإرساء قواعد علمية تجعل منه علماً يتضمن قوانين صارمة وقدرة عالية على التنبؤ والضبط ، ويضيف أيضاً أن ما نطمح إلى الوصول إليه إنما يتمثل في إقامة علاقات بين المتغيرات المرتبطة بعملية التدريس والتي يمكن من خلالها التنبؤ من متغير لآخر بعلاقات سببية يمكن أن تسهم في تحسين فرص التدريس وممارسته .

ومما سبق يتبين ميل منظري التدريس الكثرين إلى اعتباره فئاً أكثر من كونه علمًا له بنيته المعرفية المحددة ومنهجه في البحث والتقصي وإمكاناته في تفسير الظواهر الواقعة في نطاقه والتنبؤ بأحداثها ومتغيراتها بغية ضبطها والتحكم فيها ، إلا أن هذا يدعونا إلى تحديد متغيرات التدريس وإيجاد علاقات سببية بينهما لتحسين ممارسات الأساتذة والممارسين لمهنة التدريس .

سابعاً : التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح :

إن التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح يشير إلى أن فكرة التعلم متضمنة وداخلية في التدريس ، وهذا التضمن يظهر من خلال حجر زاوية القائمة بين التدريس والتعليم *teaching et learning* في أدبيات تربوية كثيرة ، مما يشير إلى أن التدريس والتعلم لفظان معقدان يوجد حولهما جدل كبير .

ولإيجاد دلالة لعلاقة التدريس بالتعلم نستطيع أن نستقي في تلك العلاقة أو الصلة بينهما من خلال ما يحدث من ممارسات ، فالقول بأنني مثلاً سأعلمك السباحة يمثل تضميناً ضعيفاً أفضى إلى أنك ستتعلم السباحة إذا ما درست لك مبادئها ، وهذا هو بيت القصيد فيما ذهبنا إليه من التعريف الحالي باعتبار التدريس مرادفاً للنجاح ، أي أن التدريس يؤدي إلى التعلم ، أي أن علاقة التدريس بالتعلم مثلاً علاقة البيع بالشرء ، فلكي نقول أنه حدث تدريس فعلي فلا بد من وجود تعلم ، أي أنه وفقاً لهذا التعريف يرتبط نجاح التدريس بقيمة التعلم "الإيجابية" فإذا لم يتعلم الشخص "س" الذي قام بالتدريس له الشخص "ص" فهذا معناه أن الشخص "ص" لم يفعل شيئاً ، فعلاقة التدريس بالتعلم كعلاقة البيع والشرء ، فلا يوجد بيع إذا لم يوجد شرء ، وقد أثير جدل حول العلاقة السابقة بين التدريس والتعلم ، حول ضرورة التفرقة بين ما اسموه بأفعال المهمة *taskverbs* وأفعال التحصيل *achievementverbs* فيمكن القول بأن التدريس ينتمي لأفعال مهمة في حين انتماء التعلم لأفعال التحصيل ، كما أنه يمكن القول بأن أكثر الانتقادات الموجهة لتعريف التدريس كمرادف للنجاح أنه ركز على التطبيقات السياقية أكثر من تركيزه على التطبيقات المنطقية .

ونصل إلى أن الأهمية العلمية لهذا التعريف تتمثل في اعتبار التعلم بمثابة نتاج للتدريس ، وتقاس كفاءة المدرس بقدر تحصيل طلبته ، والمدرس مثله مثل باقي المهنيين ، لا يستطيع أن يتحكم في كل المتغيرات التي قد تؤثر على المخرجات المرجوة .

ثامناً : التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً :

بالرغم من أن التدريس قد لا يتضمن منطقياً التعلم ، فإنه يمكن أن يتسبب في إحداثه ، فقد يخفق المدرس ، ولكن يتوقع منه أنه قد حاول التدريس بنجاح ، فقيامك بالتدريس مثلاً ليس معناه انغماسك في عدد من المناشط ، ولكن تركيز وانتباه صوب ما أنت مبتغيه ، فقد تجري تشخيصاً لصعوبات تعلم الطالب لمفهوم محدد ، أو قد يسعى لتغيير سلوكه .

فالتدريس وفقاً لهذا التعريف سلوك مقصود يهدف إلى إحداث التعلم ، فلو قلنا ألا يمكن للممثل أن يقول كلام المدرس ويؤدي حركاته ذاتها ؟ على الرغم من هذا التشابه الظاهري فإن هناك اختلافاً في

الهدف الذي يبيغيه كلاهما ، فالممثل يبيغى قيامه بالأداء على أكمل وجه ، في حين يبتغى المدرس إحداث التعلم . وقد دعم التعريف السابق للتدريس الباحثون المهتمون بدراسة طرق تفكير المدرسين ، إذا أصبح لذلك النمط من تفكير المدرسين ومعتقداتهم حول التدريس تأثير مباشر على أدائهم ، فمتى تعرفنا على ما يفعله المدرس وما يتركه ، استطعنا فهم عمليات التفكير لديه وما يعتقد فيه .

وجدير بالذكر أن هذا التعريف مفعم بفكر السلوكيين ، إذ يمكن التعبير عن تأثيرات التدريس في مصطلحات سلوكية ، وكذلك يمكن الحكم على أداء المدرس بصورة سلوكية ، يرصد من خلالها ما تحقق من انجاز ، ولكن يمكن القول بأن التدريس الناجح يصعب اختزاله في فئة من القواعد العامة ، أو نمط مفصل من السلوك ، فأى ظروف وأي أنماط سلوك يمكن تحديدها عند حل المشكلة أو الابتكار .

وثمة آراء عرفت التدريس بهذا المعنى، فهناك من يرى أن " التدريس نشاط مهني بالغ المهارة عظيم التعقيد"، أو أنه " وسيلة التعليم والتعلم ، ويرمى دائما إلى التثقيف ". وهناك من يقول: أنه " نشاط انساني ، حيث أنه يتكون من مجموعة المناشط التي يقوم بها المدرس من أجل مساعدة طلبته على تحقيق أهداف تربوية معينة " ، ويتفق مع هذه النظرة القول أنه " نشاط يستهدف تحقيق التعلم وبمارسه بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي للطالب وقدراته مع الحكم المستقل " ، وقد عرف " شيفر " scheffer التدريس بأنه " نشاط يهدف إلى تحقيق التعلم أو اكتسابه ، وهو يشمل كل ما يتعلق بتحقيق المهارة والاكتمال الفكري لدى الطالب".

وهناك وجهة نظر أخرى تقول : أن التدريس " نشاط انساني هادف ومخطط وتنفيذي ، يتم فيه التفاعل بين المدرس والطالب وموضوع التعلم وبيئة التعلم ، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المدرس والطالب ، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة .

من خلاصة الآراء السابقة نجد أن التدريس " نشاط هادف، أي يتم عن قصد، يقوم به المدرس مع طلبته، ويستلزم وجود متطلبات للقيام بهذا النشاط .

تاسعا: التدريس باعتباره سلوكا معياريا:

يتطلب المفهوم المعياري للتدريس أن تتمثل مناشط التدريس للظروف الاخلاقية ، ويكون هدف التدريس الوصول بالطالب إلى القواعد والمحددات والضوابط الأخلاقية التي تم الاتفاق عليها .

والمفهوم المعياري للتدريس وفقا لذلك مفهوم توليفي generic يحوي عددا من المناشط تتمثل في التدريب training والتعليم instruction ، وهما مفهومان لصيقا الصلة بهذا المفهوم ، كما أن مفهوم التلقين المذهبي Indoctrination والاشتراط conditioning ينتميان أيضا إلى هذا المفهوم ، فالتدريس والاشتراط يتكونان من مناشط تركز على المهارات وسلوكيات أخرى ، في حين أن التعليم والتلقين المذهبي يحتويان على مناشط تركز على معرفة الفرد ومعتقداته .

والتدريس وفقا لهذا التعريف يضع عبئا ثقيلًا على كاهل المدرس ، حيث أن عليه عبئا تعليميا pedagogical يرتبط بتعليم طلبته المعرفة الموكلة إليه تعليمهم إياها ، فضلا عن عبء أخلاقي ethcial وهو يتمثل في بث القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع والتي بدورها تتماشى مع ثقافته ومعتقداته .

عاشرا : نحو تعريف علمي للتدريس :

مما لا شك فيه أن لكل مجال من مجالات الدراسة المسعى العلمي بدايات تبزغ مع مصطلح الملاحظات البدائية والخبرات التي تتراكم وتتزايد مع تطور هذا المجال ، أي كلماته التي تضبط وتعديل مع التطور الحادث لذلك العلم ، فكلمات مثل: القوة ، الشغل ، الحركة في الميكانيكا ، مثلا لم تأخذ مدلولاتها العلمية وسياقها اللغوي إلا عبر تاريخ من الممارسات الميكانيكية ، حتى أصبحت مألوفا لديهم وتحمل معنى موحدا بينهم ، هذا على سبيل المثال .

بينما نجد أن كلمة التدريس كلمة شائعة في اللغة اليومية ، وشاعت في العلم التربوي pedagogical على أنها عبارة عن تأثير أداء المدرس ، فإذا ما قدم المدرس أمثلة موجبة وسالبة للمفهوم ، فمن المحتمل أن يتمكن طلبته من هذا المفهوم ، وإذا ما قدم المدرس تغذية راجعة (مرتدة) تصحيحية لطلبته فإن تلك سيساعدتهم على تدارك أخطائهم مما تصبح معه فرصة تعلمهم مرتفعة .

وقد عمد الباحثون إلى صياغة هذه الجمل في بوتقة المصطلحات الفنية وأصبح المصطلح الفني للتدريس متسقا مع فئة من تلك الجمل المتصلة بحروف "و" ، "أو" ، "ضمنا" وقد اطلق ريخنباخ "reichenbach على هذا المصطلح مسمى " التعريف بالجمل المتناسقة " definition by co-ordination of proposition واتخذ الصيغة التالية : $b[A=df \dots] c$ ،

حيث "a" تشير إلى عبارة " التدريس الفعال " ، وتشير كل من $[b, c, \dots]$ إلى الترابط بين عدد من الجمل مثل : "المدرس قدم تغذية مرتدة" ، ووضع المدرس القاعدة تم أعطى أمثلة موجبة وأخرى سالبة ، بينما df () عبارة عن دالة ما بين المتغيرين .

وفقا لهذا التصور ليس من السهل تحديد تعريف موحد للتدريس ولكن معناه يحدد من السياق الذي يبرز المكونين الخاصين بطرفي المعادلة المرتبطة بالتدريس الفعال، وقد حفز ذلك المتخصصين إلى تعريف التدريس من خلال تحديد المصطلحات المرتبطة به مثل:

الكفاية efficiency

الأداء performance

الكفاءة competence

الفعالية effectiveness (كمال عبد الحميد : 2003 ، ص-ص ، 25 - 42)

وهناك تعريف آخر للتدريس الجامعي وهو تمكن المدرس وقدرته على تنظيم الموقف التعليمي وتحديد نوع الخبرات والمهارات والمعرفة التي يجب أن يقدمها للطلاب حسب نموهم العقلي والنفسي مع قدرته على نقل هذه الخبرات للآخرين بطريقة تزيد من رغبتهم وحفزهم على التعلم بغية إحداث تغيير في السلوك وتحقيق الأهداف المنشودة (عازة حسن : 2013 : ص 72).

ويعرف علي راشد التدريس الجامعي على أنه: "نظام مخطط له من الأعمال يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلاب ، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الأنشطة الهادفة المقصودة من قبل كل من الأستاذ وطلابه ، ويحوي هذا النظام عناصر ثلاثة هي الأستاذ والطالب والمادة الدراسية ، وهذه العناصر ذات خاصية دينامية ، كما أنه يتضمن نشاط لغوي كوسيلة اتصال أساسية بجانب وسائل الاتصال الصامتة ، وأيضا يتضمن هذا النظام علاقة شخصية ايجابية بين الأستاذ وطلابه ، ويستهدف هذا النظام اكساب الطلاب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المناسبة . (علي راشد : 2007 ، ص 91)

وهناك تعريف آخر لحسن شحاتة إذ يعرف التدريس الجامعي على أنه " علاقة انسانية هادفة ومقصودة ، وأنه يتضمن اختيار الأهداف واختيار الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف وترجمتها إلى سلوك وأعمال ، وتقويم نجاح هذا السلوك في الوصول إلى تلك الأهداف (حسن شحاتة : 2001 ، ص 17).

ويعرف حسن حسين التدريس الجامعي بأنه عملية تفاعل بين طرفين بشأن موضوع أو فكرة أو رأي، أو معنى أو مهارة أو اتجاه معين تتطوي على تأثير من جانب و استجابة من جانب آخر (براهيمي قدور: 2016، ص 560).

يعد التدريس الجامعي عملية ذات طبيعة نشطة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث إعداداته العلمي وتعمقه في التخصص وإعداداته المهني (التربوي والمسلكي) ، وسمات شخصيته وصلاته البيئية مع الطلبة وتعامله معهم ، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي نفسه من حيث خصائصه الشخصية وقدراته وميوله ومستواه الاقتصادي والاجتماعي ، واستعداداته للتعلم الجامعي ، ومنها ما يتصل بطبيعة المناهج الجامعية والخطط الدراسية والتدريسية في الجامعة من حيث طبيعتها ، وأهدافها ، ومحتواها ، وتقويمها ومتطلباتها الأخرى ، هذا إضافة إلى الإدارة الجامعية الرشيدة التي تهيئ مناخا تعليميا مناسباً (صالح دخيخ: 2017، ص 05).

ويعد التدريس الجامعي احد اهم وظائف الجامعات و اكثرها فاعلية لأهميته في اعداد الطلبة للحياة العملية ، اذ يزودهم بالمعارف النافعة ، و الاتجاهات السلوكية الايجابية ، والمهارات العلمية والعملية اللازمة ليصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة أنفسهم وأسرهم وأمتهم ، وتأهيلهم بما يتلاءم مع حاجات العصر ، وإعدادهم إعداداً يمكنهم من مواجهة تحديات المستقبل بكل ما تحمله من تطورات علمية و تقنية و تنظيمية و ثقافية وغيرها .

والتدريس في الجامعة يتضمن بالمفهوم التربوي الواسع التربية الطلابية و التعليم الجامعي للطلبة الجامعيين وما يلزمه من اجراء الامتحانات و تقويم اعمال الطلبة ، و ارشادهم ، و توجيههم اكاديميا و اجتماعيا و تربويا، و الاشتراك في اللجان و المجالس الاكاديمية و الادارية التي تؤدي الى خدمة الطالب و تأهيله فنيا في موضوع اختصاصي يؤهله للتكيف و العمل في الحياة بصورة أفضل (علي الحلاق: 2014، ص145).

ويعرف أيضا التدريس الجامعي بأنه ' كل ما يقوم به الأستاذ الجامعي من أنشطة وعمليات واجراءات وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الفصل الدراسي أو خارجه، وتنعكس على سلوك طلابه، ويتضمن اختيار وانتقاء المادة العلمية وتنظيمها، وتحديد اجراءات وفنيات تطبيقها، ويتحقق ذلك من خلال عدة طرق منها: المحاضرة، المناقشة، التدريس المعلمي، والمواقف العلاجية (بوعموشة نعيم: 2019، ص16).

يستفاد من التعريفات السابقة حول مفهوم التدريس بصورة عامة والتدريس الجامعي بصورة خاصة الآتي:

- أنه عملية تنسيق بين مجموعة من الاجراءات والأفعال يقوم بها المعلم أو الأستاذ ويشترك فيها الطلاب بهدف تحقيق مطالب النمو المتكامل للطلاب والنمو المسير لمتطلبات العصر وتنمية المجتمع.
- أنه نشاط يتم انجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية هي التخطيط التنفيذ والتقويم، ويهدف مساعدة الطلاب على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه.
- أنه نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف العلمي إلى موقف أو خبرة يتفاعل معها الطالب ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود ومن ثم ربط الطالب بالخبرة العلمية (محتوى المنهج) من خلال جملة من استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية.

2. المسلمات التي يقوم عليها التدريس الجامعي:

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثية، تتألف من مدرس ، طالب ، المادة التعليمية أو الخبرة التربوية ، ويحاول المدرس أن يحدث تغيرا حسنا منشودا في سلوك الطالب .
- التدريس سلوك اجتماعي، أي لابد من وجود طلبة ومدرس، ومن وجود قدرا نسبيا من التفاعل بينه وبين هؤلاء الطلبة.
- التدريس له بعد انساني ، أي أن المدرس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية مهما ارتقت درجة كفايتها ، والوسائل التعليمية أدوات وليست بديلة عن المدرس .

- التدريس عملية ديناميكية ، أي فيها حركة وتفاعل ، وكل من المدرس والطالب يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثر ، فالمدرس يسلم ضرورة مشاركة الطالب في الموقف التعليمي ، والطالب يسلم بقدرة مدرسه على التأثير ، ومساعدته على تحقيق الاهداف التربوية .
- التدريس عملية اتصال ، وسيلتها الرئيسية هي اللغة ، أي أن المدرس يتعين عليه إرسال رسالة معينة إلى طالب معين ، وفقا لخطة معينة ، تسير فلسفة بناءه لمجتمع افضل .
- من الخطأ الاعتقاد بصلاحيه طريقة واحدة للتدريس في ظل اختلافات البشر في النواحي العقلية والاجتماعية ولكن ذلك لا يعني عدم وجود خطط مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة. (عبد الحميد شاهين : 2011 ، ص 14)

3- خصائص التدريس الجامعي:

تتمثل خصائص التدريس في:

- التدريس عملية ذات أبعاد متعددة (مدرس، طالب، خبرات تربوية، بيئة تعليمية، وسائط متعددة)
- التدريس سلوك اجتماعي لا ينشأ من فراغ ولكن يتضمن تفاعلا بين الأستاذ والطالب والخبرات التربوية .
- التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه وتحسينه وتجويده.
- يشتمل التدريس على بعد انساني يتمثل في التفاعل بين الأستاذ والطالب ، فالأستاذ لا يمكن استبداله بآلة تعليمية مهما بلغت امكانياتها ، فالوسائل التعليمية والأجهزة التعليمية المتعددة لا تمثل بديلا للأستاذ .
- التدريس عملية وسيلتها الرئيسية اللغة، مما يتطلب من الأستاذ حسن استخدام اللغة للتواصل مع طلابه، وعرض رسالته التعليمية للطالب باعتباره مستقبلا لهذه اللغة.
- عملية التدريس معقدة وتتضمن العديد من الأنشطة قبل وأثناء وبعد لقاء الأستاذ بطلابه.
- التدريس علم له أصوله وقواعده ومبادئه، يمكن تعلمه والتدريب عليه وملاحظته وقياسه.
- التدريس فن التأثير في الآخرين، التأثير المتبادل بين الأستاذ والطالب.
- يعتمد التدريس على مهارات وعمليات الاتصال الفعال.
- يتعامل التدريس مع العنصر البشري من خلال مواقف حقيقية.
- يعتمد التدريس على التنوع في أساليب التدريس .
- يعطي فرصة للتفكير والتعبير الحر المبتكر للأداء الحركي (عفاف عثمان: 2014، ص، 45، 46).

- التدريس عملية هادفة تساعد الطالب على ادراك الخبرة التعليمية ، والتفاعل معها والاستفادة من نتائج هذا التفاعل عن طريق تعديل سلوكه ، أو اكتساب سلوك جيد .
- نشاط اجتماعي يعتمد على العلاقات والتواصل الشخصي بين الأستاذ والطالب ، مما يؤكد على اكتساب الأستاذ للمهارات الاجتماعية المتضمنة في التدريس ، وأن امتلاكها يعد كفاءة اجتماعية ويكون تدريسه أكثر فاعلية .
- التدريس عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين لتحقيق نمو متكامل في جوانب شخصية الطالب العقلية والنفسية والأدائية والاجتماعية .
- التدريس مهنة انسانية يتميز العاملون فيها بالإيثار والعطاء ، وبالرغم من أن مهنة التدريس تتميز بتنوع الاجراءات والأساليب والآراء ، إلا أنها تجمع العاملين فيها من خلال أهدافها وغاياتها الانسانية والاجتماعية والتربوية ضمن إطار فلسفي وعملي يخدم المجتمع بتربية أجياله المتلاحقة .
- التدريس عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين الأستاذ والطالب ، يحاول الأستاذ اكساب الطالب الخبرات التعليمية المتنوعة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا الطالب فيما يدور حوله من المواقف التعليمية (محمد ابراهيم : 2007 ، ص 114)

4- أدوار ووظائف الأستاذ الجامعي :

عمل الأستاذ الجامعي الأساسي هو :

- التدريس وما يتصل به من لقاء الطلاب في قاعات الدراسة وتحضير المحاضرات، وإعداد الامتحانات، وقراءة البحوث، وتسجيل الغياب، وكتابة نتائج عمل طلابه وتقديمها للعميد المتخصص، كما يتوقع منه أن يعمل على أن يحافظ طلابه على مستوى معقول من حسن السلوك والآداب في حجرة الدراسة، وهو يشارك في تأديب وتهذيب طلابه إما بطريقة مباشرة باستخدام أساليب الثواب والعقاب، وإما بطريقة غير مباشرة إذا طلب منه أن يكتب تقارير عن غيابهم للعميد المسؤول عن نسبة حضور الطلاب التي تشترطها الجامعة .
- والوظيفة الثانية للأستاذ الجامعي هي البحث العلمي ونشر نتائج بحوثه حينما تصل إلى المرحلة المناسبة، ويعتمد توزيع وقت الأستاذ الجامعي وطاقته بين التدريس والبحث العلمي على شخصيته من ناحية، وعلى الأهمية التي تنظر بها الجامعة لكل من التدريس أو البحث.
- وإذا كان التدريس والبحث يعتبران مهمة الأستاذ الجامعي بالدرجة الاولى، وحيث أن الكليات الجامعية تعتبر منظمات اجتماعية معقدة فإن معظم الأساتذة يكتشفون أنه يجب عليهم أن يؤدوا بعض المهام والوظائف الأخرى، مثل اشتراكهم في اللجان المختلفة، وكأعضاء في مجالس الأقسام والكليات، وعليهم أيضا مشاركة الطلاب في بعض الأنشطة الطلابية المناسبة، كل حسب استعداداته

وخبراته واهتماماته . كما أن عليهم أن يقوموا بمتابعة تقدم طلابهم العلمي والعملية، وهذا يؤدي بالأستاذ الجامعي أن يساهم في تحقيق هدف الإرشاد الأكاديمي لطلابه الذي يتحدد بمعاونة الطالب على أداء دوره الجامعي كطالب علم يتلقى تدريباً جامعياً وفكرياً في فترة محددة لتتشكل اتجاهاته وقدراته في الفكر والسلوك، وتتضح الرؤية أمامه لكي يساهم بشكل إيجابي في الحياة الاجتماعية للمجتمع .

• وعلى الأستاذ الجامعي أيضاً أن يبقى على علاقة طيبة مع طلابه، وأيضاً مع الأساتذة الآخرين في ميدان عمله. ويكون على صلة مباشرة مع هؤلاء الأساتذة، أو أن تأخذ منه هذه الاتصالات شكل المراسلات المهنية مع المتخصصين في ميدانه. كما أنها تأخذ بالتأكيد شكل عضوية جمعية أو أكثر من الجمعيات العلمية في الميدان. وإذا كان الأستاذ الجامعي طموحاً من الناحية الأكاديمية أو إذا كان يأمل في دعوته إلى كلية أو معهد أكاديمي هام، فقد ينفق قدراً كبيراً من وقته في المشاركة في إدارة جمعية علمية أو يساهم بدور ما في حياتها التنظيمية.

• وأيضاً من مهام الأستاذ الجامعي أن يكون على علم أولاً بأول بالجديد في ميدان تخصصه، واسع الاطلاع في هذا التخصص ويمد طلابه بهذا الجديد، سواء عن طريق محاضراته، أو عن طريق الندوات والاجتماعات، أو عن طريق كتبه التي يقوم بتأليفها أو إعدادها .

• وهناك وظيفة هامة للأستاذ الجامعي قد تغيب عن الكثير، حتى عن هؤلاء الأساتذة، ألا وهي اكتشاف المواهب وقادة المستقبل وهم بعد في سن مبكرة، حتى يمكن العمل على صقل هذه المواهب، والأخذ بيد هؤلاء القادة الصغار، فإن كثيراً من المواهب تفقدها الجامعات دون أن تتمكن من التعرف على أصحابها، إن مستقبل أي أمة يتوقف على تشجيع أحسن العناصر البشرية الموجودة فيها (علي راشد : 2007، ص-ص، 31-33).

• القيام بالتدريسيات النظرية والعملية والتطبيقية والميدانية والتدريب وتطويرها المستمر ومتابعة حسن سيرها .

• إجراء البحوث العلمية الهادفة لخدمة خطط التنمية القومية وفي مختلف المجالات.

• القيام بالدراسات والبحوث التي تقترحها دوائر الدولة الرسمية والشبه الرسمية في نطاق التعاون بين المؤسسات التعليمية العالي وتلك الجهات.

• نقل المعرفة العلمية والتكنولوجيا المعاصرة للطلبة.

• اكساب المهارات العلمية والتطبيقية والتوجيه السلوكي والتربوي للطلبة مما يجعلهم مؤهلين للقيام بمهامهم في حقل العمل بعد تخرجهم في تشغيل وصيانة وتطوير المنشآت والمشاريع والخدمات التي سيعملون فيها (هاشم العبادي : 2008، ص 540).

5-الصفات الواجب توافرها في الأستاذ الجامعي:

الأساتذة الجامعيون هم مجموعة من المثقفين الذين تجمعهم الزمالة الأكاديمية أو وحدة الأهداف ، وهم يعملون لساعات طويلة ويقدمون الحرية الأكاديمية ، ويحبون العلم والتعليم ويسعون وراء الحقيقة من أجل الحقيقة وتقدم العلم ، زاهدين بالمرود المادي الذي تقدمه لهم المؤسسات المختلفة والتي تتنافس الجامعات في استقطابهم .

ومن بين الصفات التي يجب أن يتحلى بها الأستاذ الجامعي كما جاء به علي راشد:

5-1 الصفات الشخصية :

- إن يتمتع بحيوية بدنية كافية تأهله للقيام بوظائفه المختلفة ، وهو بذلك يشيع هذه الحيوية بين طلابه ، ويبث فيهم روح الحماس ، والاقبال على العمل ويبعد عنهم روح الكسل والتراخي والبلادة كما أنه يهتم بمظهره وأناقته ملبسه .
- أن يكون دقيقا في مواعيده وتوقيطاته، فتجده دائما في الميعاد المحدد لا يتأخر أبدا (باستثناء الظروف القهرية) وهو بذلك يعطي لطلابه نموذجا حيا لهذه الدقة ، فيتعودون على دقة المواعيد ، وهي سمة هامة في رجال الأعمال المختلفة .
- أن يتميز بالانتظام في حضوره للمحاضرات وفي الاجتماعات المختلفة سواء على مستوى القسم أو الكلية . وأيضا هو منتظم الحضور في اللقاءات والندوات الفكرية التي تعقدها الجامعة ، وقد يمر العام الجامعي بأكمله دون أن يتأخر عن حضور كافة هذه المحاضرات أو تلك الاجتماعات أو الندوات .
- أن يحتفظ بتحكم انفعالي مناسب، فهو لا يدع فرصة للغضب أن يمتلكه، ولا يعطي أحكاما سريعة للمواقف المختلفة، بل هو أمام هذه المواقف هادئ مترو في الحكم عليها، ولا يصدر حكمه إلا بعد أن يتفحص متغيرات كل موقف.

فالأستاذ الجامعي:

- مكتسب لعادة اصدار الأحكام بناء على الحقائق .
- عنده اصرار على وزن الأدلة على ضوء علاقتها بالموضوع وقوتها وملائمتها .
- يتجنب الأحكام السريعة .
- أن يكون واثقا من نفسه ، وهو جدير بالثقة ، ذو ضمير حي ، فاحاديثه تتسم بالإيمان بالله ، والصدق والأمانة ، وهو دائم الحرص على الوفاء بالعهد والوعد ، ولا يشعر أحدا من خلال هذه الاحاديث بأي تكلف أو نفاق أو رياء .
- أن ينجز أعماله ومسؤولياته بجدية واهتمام ، وبدافع داخلي دون دوام وإشراف عليه ، أو دون الخوف من أن تصل شكاوى عنه للمسؤولين .

- أن يتميز بلباقة في حديثه ، كما يتميز هذا الحديث أيضا بروح مرحة ، فهو لا يجعل محاضراته تتسم بالجدية الكاملة ، بل أنه من آن لآخر وفي الوقت المناسب يشيع روح المرح بين طلابه ، فلا يصيبهم الملل ، ويعمل هذا على تجديد حيوية المحاضرة دائما .
- أن يكون متعاوناً دائماً مع الآخرين ، ويجيد العمل مع الفريق ، فهو يرحب دائماً بالأعمال التي تسند إليه مع الآخرين . ويشعر الآخرين بارتياح نفسي كبير عند علمهم أنهم سيعملون معه في انجاز مهام ومسؤوليات ما .
- أن يتقبل آراء الآخرين برحابة صدر، كما يتقبل النقد البناء، ويناقش الموضوعات المختلفة بموضوعية ودون تعصب فكري أو انفعال. فهو متفتح الذهن ، يرفض التزمّت ، ويحترم وجهات نظر الغير .
- أن يكون قادراً على مواجهة الآخرين (سواء أكانوا طلاباً أو زملاء الجامعة أو رؤساء) بمستوى دمث من الخلق والاحترام المتبادل. وتنتهي الأحاديث والمناقشات بينه وبينهم دائماً بارتياحهم ورضاهم.
- أن تكون لديه المثابرة والاصرار للبحث عن مزيد من المعلومات والحقائق والتفسيرات ، وهو مكتسب لقدرات ومهارات التفكير العلمي واتجاهاته ، كما أنه ذو نظرة متفائلة إلى المستقبل ، واعتقاده بأنه من المحتمل أن يصل إلى مستوى أفضل .
- أن يتميز بالأمانة الفكرية ، حيث يقوم بالبحث عن الحقائق والوصول إلى القوانين والنظريات دون تعصب فكري ، وهو يرفض دائماً علاقات السبب والنتيجة التي لا يعتد بها ، والتي لا تخضع للمنطق العقلي .

5-2 الكفاءات التدريسية:

- أن يكون متمكناً في مجال تخصصه. فهو واسع الاطلاع في هذا المجال ، يقرأ بصورة مستمرة عن الجديد فيه . ويشعر طلابه دائماً بعلمه الغزير .
- أن يكون لديه تخطيط عالي الكفاءة لمحاضراته، فهو لا يدع لتلك المحاضرات أن تسير بطريقة عشوائية ، بل يتنبأ بما سوف تسير عليه محاضراته وهذا التنبؤ يؤدي به إلى تصور عما سيدور في هذه المحاضرات من مناقشات وعرض وحوار . وهذا التخطيط مرّن قابل للتغير وفق ظروف المواقف المختلفة .
- أن يكون على علم تام بأهدافه التعليمية والتربوية ، ويسعى إلى تحقيقها بتفهم ووضوح مباشر، وهو في ذلك متكيف مع حاجات طلابه واهتماماتهم وكفاياتهم ، وهو يستخدم خبرات طلابه لإثراء محاضراته .
- أن يكون لديه القدرة على تقديم موضوع محاضراته التقديم المناسب والتهيئة المناسبة بقصد إعداد طلابه لهذا الموضوع ، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول

- والإيجابية في العمل والمناقشات . والتهيئة ضرورية لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم ، كما أنها تستهدف خلق اطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات المتضمنة بالمحاضرة .
- أن يكون لديه مهارة الاستحواذ على انتباه طلبته خلال محاضراته وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرضه للموضوع، وتنوع المثيرات التي يستخدمها. وتتمثل في حركاته وصوته وتحويل التفاعل واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة وكذا فترات الصمت، وغيرها من المثيرات التي تجعل الطلاب لا ينصرفون عن أساتذتهم طوال المحاضرة.
 - أن يكون لديه مهارة التحدث باللغة الصحيحة ، فهو متأكد من قواعد اللغة التي يتكلم بها ، كما يجب أن يكون صوته متميزا بالوضوح ، خاليا من عيوب النطق ، كما يتميز حديثه بالعذوبة ، فهو يقدم نموذجا في القدرة على التحدث مع الآخرين يحتذى به طلابه .
 - أن يكون لديه مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة ، وهو يستخدمها لإدارة دفة المناقشة بينه وبين طلابه ، وقد تكون هذه الأسئلة من النوع التمهيدي أو الربطي أو التقويمي . وهو يستخدم استجابات الطلاب كعامل مساعد لتدريسه.
 - أن يكون على وعي بأهمية الدافعية في التعلم ، ولديه مهارة إثارة الدافعية عند طلابه . ومن الخطوط العامة التي يستخدمها لاستثارة الدافعية عند طلابه :
 - وضوح الهدف من المحاضرة للطلاب .
 - إظهار روح الحماس .
 - تنويع أساليب التدريس .
 - استخدام الأمثلة المألوفة.
 - استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.
 - امتداح الطالب المجتهد.
 - اضافة جو المرح في المحاضرة .
 - أن يعمل عند اتصاله بطلابه سواء في قاعات الدراسة أو غيرها على إنماء هؤلاء الطلاب في جوانب شتى ، فهو يعمل على تنمية معارفهم وأساليب تفكيرهم ، وتدريبهم على بعض المهارات المتعلقة بمادة تخصصه ، كما أنه يعمل دائما على تنمية الجوانب الروحية و الوجدانية .
 - أن يكون لديه القدرة على التجديد والابداع والابتكار في أساليب تدريسه وفي مناقشاته ، وفي استخدامه للوسائل التعليمية ، وحث طلابه على هذا التجديد وذاك الابتكار في عملهم وأفكارهم .
 - أن تكون لديه القدرة على تقديم الموضوعات والأفكار بطريقة واضحة منطقية مقنعة ، فليس في عرضه لبس في المفاهيم ، ولا غموض في المعاني، ولا تفكك في الأفكار ، بل هناك وضوح في تلك المعاني والمفاهيم، وترابط في الأفكار يساعد الطلاب على فهمه وتتبعه والاستفادة من محاضراته .

- يراعي الفروق الفردية بين طلابه عند تدريسه ، فهو ينوع في أساليب العرض ، ويضرب الأمثال المختلفة ، ويستخدم وسائل تعليمية مناسبة حتى يحقق أهداف محاضراته في مجتمع طلابه .

3-5 كفاءته المهنية : والتي تتحدد بضرورة أن:

- ينمي علاقته بطلابه ، ويجعلها علاقات دافئة وملهمة ، تتميز بالود والابوة والاحترام ، ولكنها علاقات في الحدود المهنية للأستاذ الجامعي ، ولا تتعدى هذه الحدود .
- يظهر مستوى عال من الأخلاق متسقة مع اخلاقيات المربين الأفاضل فهو قدوة صالحة في كل أقواله وأفعاله . وهناك اتساق واضح بين هذه الأقوال وتلك الأفعال.
- دائما يعتز بكونه أستاذا في الجامعة، وبكونه معلما ومربيا فاضلا لطلابه، وهو يظهر اعتزازه وفخره ذلك في الأوقات المناسبة.
- يسهم في تقدم قسمه وكليته وجامعته، بالعمل الفعال وبتقديم المقترحات لحل المشكلات التي تقابل العمل الجامعي، ومحاولة تجريب حلول منطقية لهذه المشكلات.
- يحترم النظام الجامعي وتعليماته. وهو حكيم ملتزم بتنفيذ هذه التعليمات .
- يعمل دائما على نموه الذاتي ، وتطوير مستواه الأكاديمي والفني والمهني بالبحث والاطلاع ، والابتكار والابداع .

4-5 كفاءته الاجتماعية والثقافية: والتي تتحدد بضرورة أن يكون:

- على علم بما يدور حوله من أمور ومشكلات سواء كان ذلك على المستوى المحلي أو على المستوى العالمي. وهو في هذا الصدد لا يقف عند حد المعرفة، ولكنه يساهم بالتفكير وإعطاء أفضل الفروض والمقترحات التي يرى أنها تصلح لحل بعض هذه المشكلات.
 - يساهم بفعالية في المحاضرات والاجتماعات والجلسات العلمية والندوات الثقافية التي تعقد على مستوى الكلية أو الجامعة أو على مستوى المجتمع المحلي.
 - يشترك مع طلابه في بعض الأنشطة الاجتماعية المناسبة ، وهو في ذلك الصدد يحاول أن يعطي للطلاب قولا وعملا نموذجا للسلوك الاجتماعي الصحيح ، وكيفية التكيف مع الجماعة .
 - عضو فعال في الأنشطة المختلفة للأساتذة بالكلية سواء كانت أنشطة رياضية أو ثقافية أو اجتماعية أو دينية.
 - يساهم بفعالية في الأنشطة الاجتماعية بالمجتمع المحلي ذات المناسبات الخاصة كأسبوع المرور، وأسبوع المساجد، وأسبوع النظافة. وتكون هذه المساهمة منه إما بالحضور في اللقاءات أو الاجتماعات أو بالبحوث والمقالات أو توعية طلابه بأهداف مثل هذه المناسبات)
- علي راشد : (2007 ، ص-ص ، 33 - 41) .**

وفي دراسة علمية أجريت خصائص الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة جاءت أهم هذه الخصائص كالتالي:

- محبوب من قبل الطلاب.
- حسن الأخلاق والفضيلة ، يغلب طابع الايمان على سلوكياته .
- اتقان المادة العلمية .
- الاستفادة الواضحة من محاضراته .
- حسن معاملته للطلاب .
- المساواة بين الطلاب .
- قوة الشخصية .
- محل ثقة الطلاب .
- محل ثقة الإدارة الجامعية والزملاء .
- احترام مواعيد العمل.
- الثقة بالنفس .
- حسن المظهر .
- يساعد في حل بعض مشكلات الطلاب.
- التواضع .
- ينسى مشكلاته الشخصية أثناء محاضراته .
- الواقعية و الموضوعية .
- احترام آراء الطلاب.
- قبول أخطاء الطلاب ومحاولة تصحيحها .
- حب المهنة.
- دائم على حث الطلاب للعمل وتشجيعهم لهم.
- الايمان بالحرية .
- مثال طيب وقدوة حسنة.
- العطف والتسامح.
- الذكاء وسرعة البديهة.
- سلامة النطق وسلامة اللغة.
- العدل .
- خلق جو المرح والتفاؤل .
- لديه ثقافة من النواحي المختلفة .
- لديه الاستعداد الجسمي والعقلي.
- وضوح الصوت.

- الحلم والصبر .
- السماح بالمناقشة .
- يراعي الفروق الفردية بين طلابه.
- قبول النقد.
- الاخلاص في العمل .
- لديه مستوى عال من الطموح.
- قادر على تحمل المسؤولية .
- الصدق والأمانة .
- حسن التصرف .
- الجزم في المواقف .
- الاشتراك في الأنشطة الطلابية .
- القدرة على القيادة .
- التعرف على شخصية الطالب .
- الروح الاجتماعية.
- هدوء الأعصاب.
- الإلمام بحقل اختصاصه والتفهم العميق لموضوعه بما يمكنه من المساهمة في تطويره والقدرة على ربطه من موضوعه بحقول وتجارب تطويره والقدرة على ربط ما يمكن ربطه من موضوعه بحقول وتجارب أخرى.
- القدرة على تخطيط وتنفيذ البحوث العلمية في حقل تخصصه .
- الخبرة العلمية والتطبيقية في حقل اختصاصه.
- قدرته ورغبته في مواكبة التطورات التكنولوجية المحلية وتفهمه لظروف ومشاكل العمل في حقل تخصصه.
- القابلية على صياغة المناهج الدراسية وتطويرها.
- الرغبة والافتتاح بمهنة التعليم الجامعي والتقني واستيعاب مفهوما.
- التأهيل التربوي والفكري بما يتناسب مع متطلبات العمل.
- التأهيل لاستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والقدرة على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مناسب (هاشم فوزي وآخرون : 2008 ، ص، ص، 540 ، 541).

تقع مهام تحقيق أهداف الجامعة بالدرجة الأولى على عاتق أعضاء هيئة التدريس ، وبالتالي فإن المدى الذي يتمكنون بموجبه من القيام بتنفيذ خطط وبرامج تحقيق تلك الأهداف يشير إلى فاعليتهم وكفاءة أدائهم ، وتعتبر مهمة تقييم الأستاذ الجامعي من أهم المعضلات التي تواجهها الإدارة الجامعية لصعوبة تحديد أسس ومعايير قابلة للتحديد الواضح والدقيق ، إذ لا يقدم الأسلوب الوصفي والمؤشرات أو الدلالات المؤكدة أو المفيدة التي يمكن اعتبارها تقييما موضوعيا .

وعلى العموم فقد أكدت الكتابات حول هذا الموضوع على ضرورة أن تنطلق أسس هذا التقييم من العوامل ذات الصلة بممارسة مهام الأستاذ الجامعي ، ومن ثم تحديد سلم الأولوية في تسلسلها وتضمينها في مقياس ، في حين يرى " كورك نوف Koursk neuf " بأن الطلبة والأساتذة الزملاء هم في أحسن موضع للحكم ما اذا كان الأستاذ فعالا أم العكس .

ولقد حدد الباحث " بسمان فيصل محجوب " هذه المعايير فيما يلي:

6-1 التدريس واللقاء المحاضرات :وتضم الأسس التالية:

- قدرة عضو هيئة التدريس على إيصال أو نقل المادة العلمية إلى طلبته .
- قدرة عضو هيئة التدريس على انجاز المقرر الدراسي في المدة المحددة .
- قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس .
- قدرة عضو هيئة التدريس على اغناء وتطوير مضامين المقرر الدراسي .
- قدرة عضو هيئة التدريس على استقبال استفسارات الطلبة وافادتهم .
- قدرة عضو هيئة التدريس على الاستخدام الكفاء لوقت المحاضرة والتسهيلات المتاحة.
- انجاز اختبارات رصينة ذي مؤشرات صحيحة .
- قدرة عضو هيئة التدريس على تدريس أكثر من مساق ضمن اختصاصه العام.
- قدرة عضو هيئة التدريس على تحسين أداء طلبته وإثارة المنافسة المشروعة بينهم.
- قدرة عضو هيئة التدريس على المساهمة في برنامج الدراسات العليا ومساقاته.

6-2 البحث العلمي:

- عدد البحوث العلمية المنشورة في مجلات علمية رصينة معتمدة.
- عدد الكتب المؤلفة المنشورة .
- عدد الكتب المترجمة المنشورة .
- عدد الدراسات العلمية الموثقة .
- عدد الرسائل والاطروحات العلمية التي أشرف عليها وحازت على الإجازة .
- عدد لجان مناقشة الرسائل والأطروحات (الماجستير و الدكتوراه) التي شارك فيها .
- عدد المؤتمرات العلمية التي شارك فيها باحثا أو منظما .
- عدد الحلقات الدراسية والنقاشات التي نفذها .

- عدد الجمعيات العلمية المنتمية إليها وهيئات التحرير التي يساهم فيها محررا أو استشاريا.
- عدد البرامج التدريبية التي ساهم في اعدادها وتنفيذها .

3-6 الارشاد التربوي والعلاقة مع الطلبة :

- ✓ قدرة عضو هيئة التدريس في التأثير على الطلبة ايجابيا .
- ✓ قدرة عضو هيئة التدريس على كسب ثقة طلبته واحترامهم وحبهم.
- ✓ قدرة عضو هيئة التدريس على تفهم مشكلات طلبته والمساهمة في حلها.
- ✓ قدرة عضو هيئة التدريس على اعطاء النموذج في علاقته وسلوكه ومظهره .

4-6 المهام الإدارية والعلاقة مع الإدارة :

- ✓ المساهمة في المهام الإدارية (النزاهة) .
- ✓ المساهمة في تسهيل وتنفيذ الإدارة لواجباتها ومهامها (الشفافية) .
- ✓ الالتزام باللوائح والتعليمات الجامعية (المساواة) .

5-6 خدمات المجتمع والعلاقة مع حقل العمل:

- ✓ المساهمة في تقديم الخبرة والرأي لمؤسسات المجتمع المدني.
- ✓ المساهمة في تقديم الاستشارات وتنفيذ العقود لصالح قطاعات النشاط الحكومي الخاص .
- ✓ المساهمة في إلقاء المحاضرات التثقيفية العامة في وسائل الإعلام أو المباشرة.
- ✓ المساهمة في اللجان المحلية والجمعيات في بيئة توطن الجامعة.
- ✓ المساهمة بالكتابة في الصحافة أو اصدار النشرات التعريفية التثقيفية .
- ✓ المساهمة في اجراء دراسات خاصة بمعالجات مشكلات بيئة توطن الجامعة .

7-5 النشاط الاجتماعي والعلاقة مع زملاء:

- ✓ المساهمة في الانشطة الاجتماعية من لقاءات وحفلات وسفرات .
- ✓ المساهمة في نشاطات النوادي الاجتماعية.
- ✓ احترام زملائه ومراعاة أحاسيسهم ومشاعرهم .
- ✓ تنشيط الممارسات التعاونية.
- ✓ نبذ الممارسات غير اللائقة بالوسط الجامعي.
- ✓ تقديم المشورة والمساعدة لمن يطلبها من زملاءه.
- ✓ احترام المراتب العلمية الأقدم .
- ✓ تقديم مجهودات المساعدين من فنيين واداريين واحترامهم .

وعلى العموم فإن هذه المعايير لا تعد قالبا نهائيا لمعايير التقييم ، وللتقييم أهمية كبيرة فعلى أساسه يتقرر نظام الحوافز الخاص بأعضاء هيئة التدريس كالمكافآت الثناء والتقدير بالإضافة إلى أنها معايير مهمة للحكم على جودة أداء عضو هيئة التدريس ومدى حاجته لبرامج تدريبية في ضوء هذه

المعايير واحتياجاته ، كما أن حصول أعضاء هيئة التدريس على درجة متقدمة من الحوافز بموجب نظام التقييم ، يعتبر بمثابة دافع نحو الإحساس بالفخر على سبيل المثال والنتيجة حصول الإدارة على ما ترغبه من سلوك ممثلاً بالأداء العالي لهم (ليلي زرقان: 2013 ، ص، ص، 125، 124)

وكذلك من المتطلبات الواجب توافرها لتحقيق جودة عضو هيئة التدريس ما يلي :

- حسن اختيار لأعضاء هيئة التدريس بناء على معايير أكاديمية، ومقابلات نزيهة، وتمكن علمي .
- النمو المهني المستمر لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال التدريب بناء على الاحتياجات التدريبية في المجالات المطلوبة واقتراح عناوين لدورات تدريبية والمتمثلة في (مفاهيم الجودة في التعليم ، اعداد وثيقة التقييم الذاتي ، مهارات التدريس الجامعي) .
- تهيئة البيئة الجامعية الداعمة المادية والمعنوية للأستاذ الجامعي .
- مساهمة أعضاء هيئة التدريس في خدمة المجتمع المحلي.
- القدرة على تحديد احتياجات طلابهم ومشكلاتهم.
- المشاركة في الجمعيات العلمية والمهنية.
- استخدام أساليب التقويم الشامل في تقييم أداء طلابهم .
- الالتزام بالقيم والأعراف الاجتماعية والدينية والجامعية.
- القدرة على استخدام استراتيجيات وأساليب متنوعة في التدريس (زينب عبدالنبي: 2016: ص، ص، 184، 185).

خلاصة الفصل:

- من خلال المعالجة النظرية التي أوردناها لماهية التدريس بصورة عامة والتدريس الجامعي بصورة خاصة، توصلنا إلى جملة من الحقائق يمكن الإشارة إليها باختصار:
- أن التدريس عملية منتظمة محكومة بجملة من الأهداف ومستندة إلى أسس نظرية نموذجية تهدف إلى اعتبار كل من مكونات التدريس وخصائص المتعلمين والمدرسين والمحتوى التدريسي منظومة متفاعلة لتحقيق التطور أو التكامل في العملية التدريسية.
- أنه لكي يكون للتدريس أكثر فاعلية في تحقيق أهداف العملية التعليمية لا بد أن يقوم على جملة من الاسس.
- أن هناك جملة من العوامل المؤثرة في تصميم التدريس.
- أن التدريس يمر بمراحل ثلاث أساسية تتحدد في التخطيط، التنفيذ، التقويم.
- أن المدرس الناجح لا بد أن يتوفر على جملة من المؤهلات التي تجعل منه مدرسا كفء والتي تتحدد في ضرورة تميزه في الجوانب الأخلاقية والنفسية والفنية.
- أن عملية التدريس تتكون من ثلاث عناصر أساسية والتي تتحدد في كل من المعلم أو الأستاذ، التلميذ أو الطالب، المنهاج التدريسي.
- التدريس يعمل على اكساب التلميذ جملة من المعارف والمعلومات التي تقيده في مختلف مراحل حياته الشخصية ، الإجتماعية، والمهنية.

الفصل الرابع

ماهية استراتيجيات التدريس

محتويات الفصل:

تمهيد:

- مفهوم استراتيجية التدريس.
- العلاقة بينها وبين الطريقة والأسلوب.
- مواصفات الاستراتيجية الجيدة للتدريس.
- مكونات استراتيجيات التدريس.
- معايير اختيار استراتيجية التدريس
- تصنيفات استراتيجيات التدريس.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد استراتيجيات التدريس إحدى عناصر المنهج المهمة التي يستعملها الأستاذ لتحقيق سلوك متوقع لدى الطلاب، فالأستاذ هو الذي يقع على عاتقه اختيار الاستراتيجية الفضلى من بين مختلف الاستراتيجيات والطرائق والأساليب المختلفة وهذا يتطلب منه أن يكون لديه معرفة جيدة بالمصادر والنظم والأساليب وطرق التدريس المختارة ليختار بحكمه ما يصلح لغرض خاص أو يرفض ما لا يناسب سواء إن كان من القديم أو الحديث وكيف طرائقه بحكمة بدلا من اتباع استراتيجية بعينها. وتبرز أهمية استراتيجيات التدريس في أنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل الطالب وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها الأستاذ من المادة العلمية، والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم.

ومن هنا سنحاول التطرق في هذا الفصل إلى:

- مفهوم الاستراتيجية.
- العلاقة بينها وبين الطريقة والأسلوب.
- مواصفات الاستراتيجية الحيدة للتدريس
- مكونات استراتيجيات التدريس
- تصنيفات استراتيجيات التدريس.
- ثم سنصل أخيرا إلى معايير اختيارها.

1- مفهوم الاستراتيجية:

لغة:

في الأصل هو مصطلح عسكري يقصد به علم وفن مواجهة العدو، وتطور هذا المفهوم واتسع ليشمل مجالات عديدة منها الاقتصادية والتكنولوجية والنفسية لتحقيق أهداف محددة. وكذلك تعني خطة أو سبيل للعمل بل هي خطط وممارسات العمليات الادارية للمنظمة (محمد علام: 2017:ص،ص، 117، 118).

هو مصطلح عسكري يقصد به فن استخدام الامكانات والمواد المتاحة بطريقة مثلى تحقق الأهداف المرجوة (فراس سليتي: 2015، ص 10).

وكذلك هي كلمة ارتبط ظهورها بالمفهوم العسكري في هذا المجال عرفها Gervais بأنها : فن قيادة الجيش للوصول إلى الانتصار وكذلك التفكير في السبيل والوسائل الضرورية لذلك، وهذا مفاده أنها تعني مدى النظرة الثاقبة بعيدة المدى والشاملة والكاملة (جودت احمد، 2015، ص 10). هي خطة دقيقة أو طريقة أو فن استعمال أو إعداد خطط لتحقيق هدف ما (علي صالح: 2014، ص 32).

اصطلاحا:

نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة وهذه الأفعال تعمل بالنتيجة على وفق تحقيق نتائج مرغوب فيها (منذر عبدالكريم وآخرون: 2011، ص392). عرفها كمال زيتون بأنها "خطة من أجل تحقيق الأهداف التعليمية باستخدام الطرق والتقنيات (الاجراءات) التي يفعلها الطالب للوصول إلى الهدف"(علي ربابعة: 2016، ص، 711). هي "مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة (محمد السيد علي: 2011، ص 84).

أما التدريس instruction يعرف "بأنه عملية انسانية مقصودة هدفها مساعدة الطلبة على التعلم ، فهو الجانب التطبيقي التكنولوجي للتربية ، ويتضمن شروط التعليم والتعلم معًا ، ويحتاج إلى معلم وآلة ، وقد يتم داخل الغرفة الصفية أو خارجها'(احسام الدين مازن: 2015، ص 6).

تستخدم كلمة التدريس للدلالة على العمليات التي يقوم بها المدرس في المراحل المتقدمة، الثانوية والجامعية، وهي تستخدم على عمليات التفاعل والحوار بين المدرس والطالب ضمن ما يعرف بالتعليم النظامي داخل غرفة الصف أو في المحاضرات أو في المختبر، ويقتصر عليها، فالتدريس كما يرى علماء التربية عملية أخذ وعطاء، أو حوار أو تفاعل بين المدرس والطالب، فكلمة التدريس تنطوي على المشاركة والتفاعل في الوصول إلى الحقيقة كهدف أساسي للتدريس من خلال استخدام طرائق التدريس وأساليب تمكن المدرس من الوصول إلى الحقيقة وليس تدريس الحقيقة فقط (أحمد داود: 2014، ص31).

وهو كذلك كافة الظروف والامكانات التي يوفرها الأستاذ في موقف تدريسي معين ، والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف ، وهو نشاط انساني هادف ومخطط تنفيذي يتم فيه التفاعل بين الأستاذ والطالب وموضوع التعلم وبيئته ، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من الأستاذ والطالب ، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة (ابتسام الزويني: 2015، ص 31).

وكذلك يعرف التدريس بأنه " جميع الظروف والامكانات المتاحة التي يوفرها التدريسي الجامعي في الموقف التعليمي، والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة لذلك الموقف، من أجل بلوغ غاية هي التعلم أو تعديل السلوك تعديلا يساعدهم على نمو جميع جوانب شخصياتهم بصورة متكاملة، ويعد التدريس الجانب التطبيقي للتعليم، ويمثل القناة التعليمية التي تحقق التواصل عن طريق نقل الخبرات والمعلومات والمهارات والأفكار إلى المتعلمين داخل المؤسسات التعليمية(محمد لفقة: 2012، ص449).

أما استراتيجية التدريس فهي مجموعة الأمور الارشادية التي تحدد وتوجه مسار عمل الأستاذ ، وخط سيره في الدرس. لأن التدريس بطبيعته عملية معقدة تتداخل وتتربط عناصرها في خطوات متتابعة. (طه علي حسين : 2003 ، ص 45).

ويعرف محمد السيد علي استراتيجية التدريس بأنها :
"من نافلة القول أن طريقة التدريس تعتمد في أدائها على مجموعة مهارات ينبغي أن يتقنها الأستاذ لكي ينفذ الطريقة بصورة جيدة تحقق الأهداف ، وبالمثل نقول أن كل استراتيجية من استراتيجيات التدريس تتضمن عددا من طرق التدريس ، وإتقان الأستاذ لآليات كل طريقة ، وإيجاد مهارات التعامل معها ، وفهمه فنيات (حركات) تنفيذها يضمن نجاح الاستراتيجية المختارة في الموقف التعليمي" .
وتعرف استراتيجية التدريس بأنها "مجموعة القرارات التي يتخذها الأستاذ بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها أثناء تنفيذه مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهداف تعليمية محددة سلفا"(محمد علي: 2011، ص 157).

وهناك تعريف آخر يقول :

بأن استراتيجية التدريس بأنها مجموعة اجراءات التدريس المخططة سلفا والموجهة لتنفيذ التدريس، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوفر أو متاح من امكانيات ، وبعبارة أخرى فإن استراتيجية التدريس تتمثل في مجموعة من الاجراءات المختارة لتنفيذ الدرس ، والتي يخطط الأستاذ لاتباعها الواحدة تلو الأخرى ، بشكل متسلسل أو بترتيب معين مستخدما الامكانات المتاحة ، بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة ، وبما يحقق الأهداف التدريسية .

وبذلك فإن استراتيجية التدريس في مجملها هي مجموعة من اجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل الأستاذ والتي يخطط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس ، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة

بأقصى فاعلية ممكنة وبأعلى درجة من الاتقان ، وفي ضوء الامكانيات المتاحة (محمد الحيلة: 2014، ص، ص، 172، 173).

وينظر لها البعض على أنها خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وعرفت أيضا أنها طريقة التعليم والتعلم المخطط، يتبعها الأستاذ داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف سلفا، وينضوي هذا الأسلوب على مجموعة المراحل المتتابعة والمتناسقة فيما بينهما المنوط للأستاذ والطلاب القيام بها أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى (بوجميه مصطفى: 2009، ص 53).

تعرف كذلك علأنها جميع الوسائل والاجراءات والنشاطات ووسائل التقويم التي يهيئها الأستاذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلاب في غرفة الصف وخارجها (طش عبدالقادر: 2016، ص29).

يستفاد من المفاهيم السابقة حول مفهوم استراتيجية التدريس الآتي:

- تعني خط سير الموصل إلى الهدف ويشمل الخطوات الأساسية التي خط لها المعلم أو الأستاذ لغرض تحقيق أهداف المنهج فيدخل فيها كل فعل أو اجراء له غاية أو غرض، لذا فإن الاستراتيجية تمثل بمعناها العام كل ما يفعله المعلم أو الأستاذ لتحقيق أهداف المنهج.
- تعني أنه مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم أو الأستاذ، ويؤدي استخدامها إلى تمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية والمخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة.
- تعني مجموعة الحركات أو الاجراءات التدريسية المتعلقة بتحقيق مخرجات تعليمية ومرغوب فيها.
- تعني خطة منظمة من قبل الأستاذ أو المعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتي تتضمن الطرائق والتقنيات والإجراءات التي تستخدم من قبل المعلم أو الأستاذ لتحقيق الأهداف المحددة في ضوء الامكانيات المتاحة.

2- العلاقة والفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب :

تعرف استراتيجية التدريس بأنها مجموعة من الاجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل الأستاذ ويؤدي استعمالها إلى تمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة .

في حين تعرف طريقة التدريس على أنها ركنا أساسيا من أركان التدريس ، فتعني اعتماد استراتيجية محددة بإنجاز موقف تعليمي معين ضمن مادة دراسية معينة ، فالاستراتيجية هي خط السير الموصل إلى الهدف بحيث يكون باستطاعة المتعلمين ادراك محتوى مادة الدرس وفهمها وتطبيقها .

أما أسلوب التدريس فإنه ينظر إليه على أنه مجموعة من القواعد والضوابط التي ينفذ بها المدرس طريقته التدريسية لتحقيق أهداف الدرس. أو أنه النمط التدريسي الذي يفضل المعلم، في حين آخرون يعرفونه على أنه الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس. وفريق

آخر يعرفونه على أنه أسلوب يتبعه المعلم في توظيف طرائق التدريس بفاعلية تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة.

والفرق بين الاستراتيجية والأسلوب يتحدد في أن استراتيجية التدريس أشمل من الأسلوب، فالاستراتيجية هي التي تختار الأسلوب الملائم مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في الموقف التدريسي (ابتسام الزويني: 2015، ص44).

الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس:

المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس.	طرق، أساليب، أهداف، نشاطات، مهارات، تقويم، مؤثرات.	فصلية، شهرية، أسبوعية.
الطريقة	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف.	أهداف، محتوى، أساليب، نشاطات، تقويم.	موضوع مجزأ على عدة حصص، وحدة واحدة، جزء من حصة.
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب.	اتصال لفظي، اتصال جسدي حركي.	جزء من حصة دراسية.

يستفاد من معطيات الجدول السابق الآتي:

- أن استراتيجية التدريس أعم وأشمل من طريقة التدريس ، حيث أن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية ، أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد .
- استراتيجية التدريس : هي مجموعة التحركات التي يقوم بها الأستاذ ، العرض _ التنسيق _ التدريب _ النقاش ، بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقا .

• وبالتالي فإن استراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة methodology والإجراء procédure اللذين يشكلان معا خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي .

مثال :

إذا أراد الأستاذ تدريس موضوعا عن الدائرة في الهندسة ، فلا بد من أن يقوم بتحديد الأهداف المرجو تحقيقها ، ثم يتناول أهم الاجراءات والخطوات والأنشطة المتبعة سواء من جانبه ، أم من جانب الطالب لتحقيق الأهداف ، فقد يبدأ برسم بعض المنحنيات المغلقة بعضها يمثل دائرة والبعض الآخر لا يمثل دائرة ، ثم يسأل الطلاب : أي هذه المنحنيات تمثل دائرة مع ذكر السبب ؟.

ثم يطلب من التلاميذ ذكر أشياء من حولهم على شكل دائرة وأخرى ليست على شكل دائرة. ثم مناقشة التلاميذ في الأشياء التي ذكروها حتى يتوصلوا إلى أن الدائرة مجموعة من النقط على بعد ثابت من نقطة ثابتة .

ثم يسأل الأستاذ التلاميذ عن الأدوات التي تستخدم في رسم القطعة المستقيمة ورسم زاوية ذات قياس معلوم ثم يطرح سؤالا عن الأداة التي يمكن استخدامها لرسم الدائرة وهنا يظهر دور الأستاذ في شرح الفرجار وأجزائه.

يرسم الأستاذ بعض الدوائر ذات انصاف أقطار مختلفة على السبورة موضحا للطلبة الطريقة الصحيحة في استخدام الفرجار والتأكيد عليها .

يقوم المعلم باستخدام وتد وخيوط وطباشير بتنفيذ رسم دائرة كبيرة على أرض الفصل ، أيضا يشترك مع الطلاب واستاذ التربية الرياضية في تنفيذ دائرة منتصف ملعب كرة القدم وخلال ذلك يؤكد على مفاهيم الدائرة ، نصف القطر ، القطر ، الوتر ثم يوجه طلابه بعد ذلك إلى تكليفات معينة إزاء هذا الدرس لتقويم تعلم طلابه .

وهكذا نجد في المثال السابق أن الأستاذ قد تتبع مجموعة من الخطوات والاجراءات منذ بداية دخوله الحصة، كما استخدم طرقا لتساعده على تعليم المحتوى التعليمي (عبد الحميد شاهين : 2010 ، ص-ص، 23 - 26).

أما محسن علي عطية فيرى أن العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب يمكن وصفها بين هذه المفاهيم بالآتي :

• أن الاستراتيجية أشمل من الطريقة وتضم الطريقة وأساليبها وجميع المتغيرات التي تحكم الموقف التعليمي وتؤثر في نتائجه .

• طريقة التدريس : عبارة عن جملة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها الأستاذ لتوصيل محتوى المادة الدراسية للطلاب ، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها، وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب .

- اما الطريقة تقع ضمن محتوى الاستراتيجية وهي أضيق منها وأشمل من الاسلوب .
- والاسلوب هو نمط سلوكي اجرائي يستخدمه الأستاذ لتوظيف الطريقة بصورة تجعلها أكثر فعالية ويقع الاسلوب ضمن محتوى الطريقة ويتحدد بالخصائص الشخصية للأستاذ (محسن عطية: 2009، ص 42).

3- مواصفات الاستراتيجية الجيدة في التدريس :

- ✓ أن تحقق الأهداف أقل وأسرع وقت من قبل الأستاذ والطالب .
- ✓ تشوق أو تثير اهتمام الطالب للتعليم ، وذلك بأن يتفاعل الطالب مع المادة الدراسية بشكل ما كأن يلاحظ أو يقيس أو يجرب أو يرسم أو غير ذلك .
- ✓ أن تكون متنوعة بحيث يعمل الطلاب في مجموعات صغيرة أو فرادى.
- ✓ أن تعرض المفاهيم بشكل متسلسل ومنطقي تسمح للطلاب القيام بعملية الربط بين الأجزاء والوصول إلى التعميمات أو العكس ، وذلك بتحليل التعميمات للوصول إلى العلاقات بين الأجزاء .
- ✓ أن تكون مرنة بحيث يمكن أن يستعمل أكثر من أسلوب أو نشاط لتوضيح الهدف التعليمي .
- ✓ أن تكون شاملة تغطي كافة جوانب الدرس بشكل متوازن .
- ✓ أن تكون آمنة ، ويكون للطالب دور في تخطيطها وتنفيذها وتقويمها (ماجدة السيد وآخرون: 2007 ، ص 79).

- ✓ الشمول بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقعة في الموقف التعليمي.
- ✓ المرونة والقابلية للتطوير بحيث يمكن استخدامها في مواقف عديدة.
- ✓ أن ترتبط بنواتج التعلم المستهدفة من المقرر الدراسي.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- ✓ مراعاة الامكانيات المتاحة بالمؤسسة.
- ✓ تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية العليا، تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم للإتقان.

- ✓ تتناسب وعدد الطلاب (أمانة دوش وآخرون: 2019، ص 418).

4- مكونات استراتيجية التدريس :

حددت على أنها :

- الأهداف التدريسية .
- التحركات التي يقوم بها الأستاذ وينظمها ليسير وفقها في تدريسه .
- الأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف.
- الجو التعليمي والتنظيم الصفّي للحصة.

- استجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والنااتجة عن المثيرات التي ينظمها الأستاذ ويخطط لها .
- والتحركات هي أهم مكونات الاستراتيجية لدرجة أن البعض يميز الاستراتيجية عن غيرها بأنها مجموعة من التحركات التي يقوم الأستاذ لتحقيق أهدافه التدريسية (عفاف عثمان: 2014، ص 206).

ويتمثل القاسم المشترك بين استراتيجيات الجيدة للتدريس في أن يكون الطالب هو :

- محور العملية التعليمية.
- فاعلا في اكتساب المعلومات وليس مستقبلا لها فحسب.
- القائم على ممارسة الأنشطة والمهام التعليمية.
- المتأمل لسلوكه ومستواه ويطور أدائه في ضوء نتائج هذا التأمل.
- المستمتع بالتعلم الذاتي والتعلم التعاوني.
- المفكر الدائم في البحث عن المعارف، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- بناء للمعرفة، يسعى لمزيد من التعلم و اكتساب المهارات.
- كما تتطلب الاستراتيجية الجيدة من الأستاذ ان يكون:
- ميسرا لعمليتي التعليم و التعلم وليس ناقلا للمعرفة.
- حريصا على اتاحة فرص التعلم الذاتي والتعاوني لطلابه.
- حريصا على بناء الشخصية المتكاملة لهم.
- مراعيًا للفروق الفردية فيما بينهم (إيمان سحتوت: 2014، ص 70).
- وكذلك مكونات استراتيجية التدريس هي :

- الاجراءات التي يتخذها الأستاذ مسبقا ليسيير الدرس على وفقها .
- الأمثلة والتدريبات والوسائل والمثيرات والتقنيات المستخدمة للوصول إلى تحقيق الأهداف المحددة مسبقا .

- البيئة التعليمية لغرفة الدراسة وما يتصل بها من أثاث ومقاعد جلوس الطلبة وترتيبها ، وترتيب الوسائل والأجهزة التقنية (محسن عطية: 2009، ص، ص، 38، 39).

5- معايير اختيار استراتيجية التدريس :

- ✓ ملائمة لطبيعة الأهداف التدريسية : لا توجد استراتيجية تدريس واحدة تتلاءم مع الأهداف التدريسية بمجالاتها المختلفة (المعرفي ، الوجداني ، النفسي الحركي) ، فالبعض منها يلاءم الأهداف المعرفية كالمحاضرة والمناقشة ، وبعضها يلاءم الأهداف الوجدانية كالمناقشة ودراسة حالة ، والبعض الآخر يلاءم الأهداف النفسية الحركية كالمشاهدة العملية ، أي الاستراتيجيات الأكثر فعالية بالنسبة للأهداف التدريسية .

✓ ملاءمة للطلبة من حيث المستوى والتنوع والعدد : عند اختيار استراتيجية التدريس يجب أن نحلل مستوى الطلبة الذين نتعامل معهم من حيث النضج والتجانس والعدد ، فبعض الاستراتيجيات كالمناقشة والمحاضرة والمشروع تحتاج إلى مستوى نضج معين يختلف عن مستوى النضج اللازم لاستراتيجيات أخرى كحل المشكلات ودراسة حالة مثلا ، اضافةً إلى ذلك تجانس المجموعة يعتبر من العوامل المهمة والأساسية ، فالمناقشة مثلا تحتاج إلى درجة من التجانس أكثر من غيرها من الاستراتيجيات ، والعامل الآخر هو العدد حيث أن عدد المتعلمين يحدد إلى حد كبير استراتيجية التدريس المختارة .

✓ ملاءمة مع كفايات الأستاذ وقدراته : يجب أن تتسم الاستراتيجية مع كفايات الأستاذ وقدراته ومستوى تأهيله التربوي والفني ، إلى جانب انسجامها مع قدراته النفسية والاجتماعية ، وميوله ، ونمط شخصيته . وأن يعمل الأستاذ على تطوير قدراته وتوجهاته نحو طرق التدريس على نحو ايجابي يمكنه فيما بعد من استخدامها بفعالية .

✓ ملاءمة مع العناصر المادية والظروف الفيزيائية : العناصر المادية هي ما يحتاجه الموقف التعليمي من أجهزة وعدد وأدوات ومواد ووسائل تعليمية وغيرها ، وما يتعلق بالظروف الفيزيائية كالتهووية والإنارة والتكييف والتبريد ، تعتبر ملاءمة هذه الظروف مع الاستراتيجية من المعايير الأساسية عند اختيار استراتيجية التدريس .

✓ الزمن وضرورة ملاءمة الاستراتيجية لهذا المعيار من حيث الحجم والتوقيت : يلعب الزمن دورا مهما وأساسيا في عملية الاختيار ، سواء من حيث مقدار الزمن المتاح أو الذي تفرضه طبيعة الاستراتيجية، أو من حيث التوقيت (الزمن الذي يستخدم فيه الاستراتيجية) ، فبعض الاستراتيجيات تحتاج لفترات زمنية أطول نسبيا من الفترات الزمنية التي تحتاجها استراتيجيات أخرى قياسا على طبيعة الأهداف المراد تحقيقها، مع تثبيت العوامل الأخرى فلو أخذنا هدفا معرفيا معيناً للاحظنا أن ما نحتاجه من الزمن لتحقيق هذا الهدف عن طريق المحاضرة يقل بكثير عن الزمن الذي نحتاجه لتحقيق نفس الهدف عن طريق المناقشة مثلا ، أما من حيث التوقيت فيفضل التركيز على الاستراتيجيات التي محورها المتعلم ، أو الاستراتيجيات التعاونية كلما كان توقيت الحصة متأخرا ، وهذا لا يعني بالطبع عدم استخدام هذه الاستراتيجيات إذا كان توقيت الحصة متقدما أي في ساعات الصباح الباكر .

✓ استراتيجية التدريس كأداة تعلم : وحتى تصبح الاستراتيجية أداة تعلم يجب ان تناقش القضايا التالية :

- يجب أن تساعد الاستراتيجية على دافعية المتعلم نحو التعليم .
- التفاعل الايجابي من قبل المتعلم مع الموقف التعليمي يعزز امكانية التعلم ، فهل الاستراتيجية المختارة تضمن تفاعلا ايجابيا ومشاركة حثيثة من قبل المتعلم ؟.

- التطبيقات العلمية من العوامل المعززة للتعلم ، فهل تشمل الاستراتيجية على اتاحة الفرصة للمتعلم بإجراء تطبيقات عملية ادائية ؟.
- معرفة النتائج أو التغذية الراجعة عن مدى تحقيق الهدف التدريسي تساعد على التعلم ، فهل تضمن الاستراتيجية نوعا أو شكلا من أشكال التغذية الراجعة ؟.
- يحدث التعلم وفق معدلات متباينة بين المتعلمين ، فهل تراعي الاستراتيجية الفروق الفردية بين المتعلمين ومراعاتها لاختلاف المواضيع ؟.
- هل تساعد الاستراتيجية على نقل وتطبيق ما تعلمه في مواقف الحياة أو مواقف جديدة بمعنى هل تساعد على انتقال أثر التعلم ؟ .
- هل تساعد الاستراتيجية على احترام التسلسل المنطقي للتعلم من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن العام إلى الخاص، وهل تحترم التسلسل الهرمي للتعلم ؟.
- هل تتضمن الاستراتيجية تطوير للقيم ، والعلاقات الاجتماعية ؟ مما تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم الاجتماعية كذلك .
- ✓ استراتيجية التدريس كأداة تعليم : وحتى تصبح الاستراتيجية أداة تعليم يجب أن تناقش القضايا التالية :
- قابلية الاستراتيجية للاندماج مع الاستراتيجيات الأخرى ضمن اطار هيكلي ومنظم ومن دون أن تحدث ارتباكات على هيكله الدرس وزمانه المخصصين .
- مرونة الطريقة وقدراتها على التكيف ، فالمحاضرة مثلا تتسم بالمرونة الفائقة قياسا مع الاستراتيجيات الأخرى ، مثل التعليم المبرمج .
- فاعلية الاستراتيجية ، وهنا يراعي فحص الاستراتيجيات واخضاعها للبحث للتأكد من فاعليتها ، بحيث تسمح لغالبية الطلبة بالتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة من ناحية ، وللتأكد من اقتصادية الاستراتيجية ، وقابليتها للتطبيق في البيئات التعليمية المتواضعة الامكانيات ، أو امكانية تطبيقها من قبل أساتذة متواضعي التأهيل ، يدخل عامل السرعة كذلك في قياس فاعلية الاستراتيجية خاصة في مجالات التعليم المهني والصناعي على وجه التحديد حيث يكون الوقت المتاح محدودا فيصبح من الضروري استخدام استراتيجيات سريعة كالتعليم المبرمج والمحاكات ودراسة الحالات.
- مما تقدم نلاحظ أنه ليس من اليسير اختيار استراتيجية ضمن اطار إحدى الفئتين الرئيسيتين أعلاه ، وبالتالي فإن إيجاد صيغة توفيقية بين الفئتين حلا وسطا يبدو أمرا بديهيا يمثل الاختيار الأفضل ، والاختيار الأفضل لاستراتيجية أو استراتيجيات التدريس لإدارة المواقف التعليمية يضعنا أمام جملة من الحقائق الإجرائية نوجزها فيما يلي :
- ✓ لا توجد استراتيجية واحدة مثلى تصلح لإدارة المواقف التعليمية .

- ✓ يصار الى اختيار الاستراتيجية تبعاً للمواقف التعليمية وظروفها الزمانية والمكانية .
- ✓ المزج بين الاستراتيجيات من المسلمات الأساسية التي يجب مراعاتها .
- ✓ ضرورة أن يمسك الأستاذ بناصية مجموعة متكاملة من البديهيّات التي تجدر مراعاتها والتأكد منها (ماجدة السيد وآخرون: 2007، ص 79).

6- تصنيفات استراتيجيات التدريس:

إن استراتيجيات التدريس وطريقة توظيفها كأداة تربوية فعالة ومؤثرة لمساعدة المتعلمين على التفكير والتعلم والتقدم في جميع الجوانب الانسانية والفكرية والاجتماعية تتوقف على طبيعة الموقف التعليمي وكذا على مؤهلات كل من المتعلم والقائم بالعملية التعليمية. تبعاً لذلك يقسم خبراء التربية استراتيجيات التدريس إلى نوعين:

6-1 طرق التدريس التقليدية:

إن المقصود بطرق التدريس التقليدية : هي تلك الطرائق التي شاع استخدامها في حلقات التدريس أكثر من غيرها واستخدمها المعلمون منذ زمن قديم يعود إلى ما قبل القرن العشرين، وهذا لا يعني عدم استخدام هذه الطرق حديثاً أو عدم صلاحيتها للتدريس بل أنها ما زالت تستخدم في التدريس وتعد أكثر فاعلية في مواقف تعليمية معينة من غيرها من مواقف التدريس الحديثة، ومن بين الطرائق التي شاع استخدامها في حلقات التدريس:

- ✓ طريقة المحاضرة.
- ✓ أسلوب الالقاء مع استخدام الطباشير.
- ✓ أسلوب الالقاء بعد تقديم الملاحظات المنظمة.
- ✓ أسلوب الالقاء والتوضيح.

أ- طريقة المحاضرة:

تعريفها: هي إحدى طرق التدريس التقليدية ، وتكاد لا تخلو منها طريقة من طرق التدريس العادية ، وهي طريقة تقوم على نقل المعلومات أو المادة العلمية من قبل الأستاذ من الكتاب إلى الطالب ، كما أن الأستاذ يقوم بشرح وتفسير القوانين العلمية مستعيناً بالسبورة والطباشير، بينما يكون دور الطالب الاستماع وتسجيل الملاحظات أو بعض ما يقوله الأستاذ.

1- خصائصها:

أنها طريقة اقتصادية حيث أنها:

- ✓ تساعد على قطع كمية كبيرة من المادة الدراسية في وقت قليل.
- ✓ لا تتطلب أجهزة أو أدوات مخبرية قد لا تستطيع المدارس شراءها.
- يمكن استخدامها في الصفوف التي تزدهم بالطلبة، حيث يكون الجهد الأكبر على الأستاذ، ويتيح المجال لتعلم الطلاب كل حسب قدرته.

تساعد في عرض المادة التعليمية عرضاً منطقياً ومنظماً، وذلك لأن الجهد الأكبر يقع على الأستاذ الذي لا يسمح بالتشتت أو الخروج عن موضوع المحاضرة، وبالتالي فإن المحاضرة تعود الطلاب على تسلسل الأفكار وعلى تبويب المعلومات .

أن مجالات استخدامها واسعة فهي تستخدم في :

✓ تقديم مادة تعليمية جديدة.

✓ مراجعة ما سبق دراسته من قبل الطلبة.

✓ الندوات والمؤتمرات.

2- أهم الانتقادات التي توجه إلى طريقة المحاضرة فهي ما يأتي:

✓ لا توفر طريقة المحاضرة المشاهدة للطلّاب، حيث أن الدرس يقدم في الغالب بصورة

لفظية، وعنصر المشاهدة في التدريس مهم جداً وذلك لأن غيابه يؤدي إلى غياب الخبرات المباشرة التي يحتاج إليها الطّلاب من أجل تعلم مهارات عمليات العلم مثل الملاحظة والتجريب.

✓ يكون المتعلم سلبياً في هذه الطريقة حيث يتعلم عن طريق الاستماع والتلقين من قبل الأستاذ.

✓ لا تراعي الفروق الفردية بين الطّلاب فجميع المعلومات تقدم بنفس الأسلوب ولجميع الطّلاب وفي وقت محدد.

✓ تثير الملل والنعاس لدى الطّلاب، خاصة إذا كان كلام الأستاذ مستمراً ودون أن يطرح أسئلة تثير الانتباه أو تعمل على مشاركة الطّلاب.

✓ لا تساعد المحاضرة على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها، حيث وجد أن الطّالب لا يتذكر أكثر من 20% مما يسمعه في المحاضرة .

✓ لا تشجع على تنمية المواقف والاتجاهات والمهارات لأنها تعتمد على الاستماع والملاحظة دون أن يمر الطّالب بالخبرة المباشرة، لذلك فإنه ينصح الأساتذة بأن يبتعدوا عن استخدام طريقة المحاضرة.

مع كل الانتقادات الموجهة إلى طريقة المحاضرة فلا يزال الأساتذة يستخدمونها وبكثرة وذلك للأسباب الآتية:

❖ حجم المادة الدراسية كبير وعلى كل أستاذ أن يتم المنهاج في الوقت المحدد.

❖ افتقار المدارس والجامعات إلى الامكانيات المادية والأجهزة والأدوات المخبرية مما يجبر الأستاذ على استخدام طريقة المحاضرة .

❖ سهولة الطريقة مقارنة بالطرق والأساليب التدريسية الأخرى.

❖ كثرة الحصص والأعباء التدريسية التي يكلف بها الأستاذ.

❖ عدم معرفة او إلمام الأساتذة بطرق تدريسية أخرى غير طريقة التلقين والمحاضرة. (زيد الهويدي: 2010، ص-ص، 115-117).

3- مزايا طريقة المحاضرة:

هناك عدة مزايا لطريقة المحاضرة وهي:

✓ يستطيع المدرس التحكم في الوقت وفي اكمال المنهج المقرر في الوقت المحدد من خلال عرض وشرح الأفكار والمعلومات واطافة أفكار ومعلومات لا يستطيع الطلاب الحصول عليها من الكتاب المقرر .

✓ يقوم المدرس بشرح وتوضيح جميع أجزاء المادة وبذلك يستطيع الطلاب الاستماع وفهم ما هو موجود في المقرر الدراسي وفهم الفقرات الصعبة التي لم يستطيع الطلاب فهمها أثناء قراءة الموضوع.

✓ أنها طريقة تدريسية محببة من المدرس والطالب إذ تجعل كل منهما في مأمن من الاحراج الذي قد تسببه أسئلة الطلاب والمدرس، وهذا ما يكسبها سهولة لدى الطرفين.

✓ تعد طريقة صالحة لتوضيح الجوانب الغامضة المبهمة من الكتاب المقرر، التي يصعب على الطلاب استيعابها، وهي صالحة لتقديم مادة اضافية لا يحتويها المنهج المدرسي.

✓ توفر النظام والانضباط أثناء الدرس.

✓ تفيد في طرح المقدمة والنهاية لكل درس.

✓ توفر طريقة المحاضرة قاعدة معرفية مناسبة لدى الطلاب وتساعدهم في حل المشكلات إذ تتطلب هذه المشكلات جميع المعطيات المناسبة ومعالجتها للوصول إلى حل لهذه المشكلات، أو التعجيل بالحل، وتوفر المعطيات اللازمة لتنشيط الفعاليات التي يقوم بها الطلاب للوصول إلى هذا الحل.

✓ تعزز طريقة المحاضرة دور المدرس كمصدر المعرفة، وتنمي ثقة الطلاب به فيتخذون منه قدوة في مواقفه وفي آرائه ويسعون إلى تحصيل المعرفة التي حصلها المدرس، وهذا يعني تقوية دوافعهم للتعلم.

✓ تعزز طريقة المحاضرة التغذية الراجعة، أي المعلومات التي ترد إلى المدرس من الطلاب إذ تعد أداة رئيسة بدعم التعلم وتثبيت الأفكار التي لم يستطع الطلاب فهمها، فيعيد المدرس شرح وتوضيح النقاط الغامضة، ويعبر في أسلوب عرضه ما يضمن فهم الطلاب لها.

4- عيوب طريقة المحاضرة:

لطريقة المحاضرة عيوباً عديدة منها:

✓ تجعل الطالب سلبيا في مواقف التعليمي إذ أنه يكون مستمعا فقط.

✓ تعتمد المادة الدراسية محورا للعملية التعليمية.

- ✓ لا تأخذ في الاعتبار الجوانب العاطفية (الوجدانية، الانفعالية، المهارية، والنفسية والحركية) إذ تركز على الجانب المعرفي فقط.
- ✓ كثيرا ما تسبب للطالب شرودا للذهن لأنها تتطلب منه المتابعة المستمرة لسرد المعلومات.
- ✓ تشجع الحفظ والاستظهار نظرا لعدم فهم الطلاب لكثير من المعلومات لأن سرد المعلومات في المحاضرة لا يتيح الفرصة لهم للسؤال والاستفسار.
- ✓ تعتمد أساليب التقويم على قياس مستوى الحفظ فقط وهو أقل مستويات الجانب المعرفي في التحصيل الدراسي.
- ✓ لا تقرر الفروق الفردية للطلاب لعدم مناقشتهم، ولعدم معرفة مدرّسهم بمستواهم المعرفي وقدراتهم واستعدادهم وميولهم واتجاهاتهم.
- ✓ لا يستطيع جميع المدرسين القيام بها بنجاح لأنها تتطلب مهارات ومميزات خاصة يجب أن تتوفر لدى المدرس إضافة إلى امتلاكه قاعدة واسعة من المعلومات خارج إطار المنهج المدرسي المقرر.
- ✓ لا تنمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى الطلاب لأنهم يدركون جيدا بأن الموضوع سوف يشرح من قبل المدرس. (حاكم موسى: 2019، ص، ص، 46، 47)

5- فوائد استخدام طريقة المحاضرة:

- ✓ تمكن الأستاذ من تقديم معلومات ومعارف متنوعة.
- ✓ لا تحتاج لكلفة مادية قياسا ببعض طرائق التدريس الأخرى.
- ✓ تسمح للأستاذ بإتمام المبحث في الزمن المتاح.
- ✓ إضافة إلى أنها تهيء فرص للتدرب على مهارة الاتصال والاصغاء (أياد المبرجي: 2012، ص12).

6- أساليب عرض المحاضرة:

6-1 المحاضرة المباشرة:

وبموجب هذا الأسلوب يقدم المدرس المعلومات التي يتضمنها الكتاب أو المقرر الدراسي إلى الطلبة، والطلبة يستمعون ويدونون الملاحظات ثم ينتهي التقديم بالامتحانات القصيرة. أحيانا الطالب في هذا الأسلوب أكثر سلبية وتعد حاسة السمع عنده أكثر الحواس استخداما في هذا الأسلوب لديه.

6-2 أسلوب الالتقاء مع استخدام الطباشير:

وبموجب هذا الأسلوب فإن المدرس يقدم المعلومات أو المادة نطقا وكتابة على السبورة وبذلك يتيح للطالب أن يشارك بأكثر من حاسة في عملية التعليم فهو يسمع المعلومات منطوقة ويقرأها مكتوبة على السبورة وفي هذا الأسلوب يستخدم اللوحة والطباشير . ولعل هذا الأسلوب أكثر جدوى من السابق لأنه يتيح للطالب فرصة سماع المعلومة وقراءتها .

6-3 أسلوب الالتقاء بعد تقديم الملاحظات المنظمة:

و بموجب هذا الأسلوب يقوم المدرس بتقديم المعلومات الأساسية في المحاضرة إلى الطلبة بصورة نقاط رئيسية مطبوعة ، ويتم تناولها بالنقد تباعا . وهذا الأسلوب ينظم مسار المحاضرة ويمكن الطلبة من تجزئتها ليسهل عليهم استيعابها.

6-4 أسلوب الالتقاء والتوضيح:

و بموجب هذا الأسلوب يتولى المدرس توضيح موقف عملي ووصفه أو تشغيل جهاز أو عمل تجربة، وفي هذا الأسلوب يقترن العرض اللفظي بالمحسوسات ، وغالبا ما يستخدم هذا الأسلوب في الدروس العملية أو التي تتعامل مع الأجهزة والمختبرات (صفوت هنداوي: ص، ص، 18 ، 19).

5-2 طرق التدريس الحديثة:

لقد تقدمت استراتيجيات التدريس تقدما كبيرا نظرا لتقدم العلوم والمعارف، واعتماد هذه العلوم على استراتيجيات التدريس الحديثة مما أعطى تغيرا في اسهامها بزيادة سبل التفاهم بين الأساتذة والطلاب والتي تتحدد في.

5-2-1 استراتيجية التعلم التوليدي: التعلم التوليدي هو العملية النشطة active process وأنه عملية بناء الربط أو الصلة بين المعرفة الجديدة والقديمة، وجوهر التعليم التوليدي لا يجعل العقل (mind) مستهلك سلبي للمعلومات.

أ- الأسس التي يرتكز عليها التعليم التوليدي:

- يبني الطلبة المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة.
- لا يقتصر التدريس على الطرائق المعتادة التي تغطي موضوعات المادة وعرضها فقط لوجهات نظر العلماء في الظواهر العلمية، بل يبدأ التدريس مع نمو وتطور المفاهيم أثناء التعلم من خلال قيام الطلبة بتوليد المعاني لتغيير المفاهيم البديلة لديه.
- يستخدم الطلبة العمليات التفكيرية لفهم ومعرفة العلوم بمعنى أن يكون الطالب نشطا ليكون العلاقات بين أجزاء المعرفة وخبراته السابقة.
- لا بد أن يتعدى تعلم الطلبة حدود التعلم إلى ما فوق التعلم، أو ما بعد التعلم كما ينبغي أن يعبر حدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة، أو ما بعد المعرفة وهذا يعني استمرارية التعلم لتحقيق مزيد من التعلم.

بني هذا النموذج من قبل Osborne and Wit rock حيث يتكون التعلم التوليدي من أربع مراحل أو اطوار تعليمية هي:

الطور التمهيدي: préliminaire

وفيه يمهد المدرس الدرس خلال المناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة، ويستجيب الطلاب إما بالإجابة اللفظية أو الكتابية في دفاترهم اليومية، فاللغة بين الطلاب والمدرس تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث

والعمل والرؤية، وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية التي لدى الطلبة من خلال اللغة والكتابة والعمل، ومحورها التفكير الفردي للطلاب اتجاه المفهوم.

الطور التركيزي (البؤرة) : focus

وفيها يوجه المدرس الطلبة للعمل في مجموعات صغيرة فيربط بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدفة ويركز عمل الطلبة على المفاهيم المستهدفة مع تقديم المفاهيم العلمية واتاحة الفرصة للتفاوض والحوار بين المجموعات فيمر الطلاب بخبرة المفهوم.

الطور المتعارض (التحدي) : challenge

وفي هذا المستوى يقوم المدرس بمناقشة الفصل بالكامل، مع اتاحة الفرصة للطلاب للإسهام بملاحظاتهم وفهمهم، ورؤية أنشطة الفصل بالكامل ومساعدتهم بالدعائم التعليمية المناسبة، مع اعادة تقديم المصطلحات أو المفاهيم العلمية، والتحدي بين ما كان يعرفه المتعلم في الطور التمهيدي وما عرفه اثناء التعلم.

الطور التطبيق: application

وتستخدم المفاهيم العلمية كأدوات وظيفية كحل المشكلات والوصول إلى نتائج في مواقف حياتية جديدة كما تساعد على توسيع نطاق المفهوم.

ب- أهداف استخدام التعلم التوليدي:

- تنشيط جانبي الدماغ (الدماغ كله) عن طريق ايجاد علاقات منطقية ومتشعبة حول المفاهيم لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية تعمل على زيادة قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب للمواقف التعليمية، وتوليد أفكار جديدة تحل التعارض في المفاهيم والمواقف، واحلال المفاهيم الصحيحة محل الخاطئة.
- تنمية التفكير فوق المعرفي، وهو توليد الأفكار لدى الطلبة، وخاصة عندما يشعر الطلبة أن تفكيرهم في مفهوم ما أو قضية ما يحتاج إلى مراجعة، وهذا ما يعطيهم الوعي بقدراتهم الدماغية والمحاولة في إيجاد ما هو صحيح.
- أن تغيير المفاهيم الذي يحدث في بنية الدماغ لدى الطالب يزيد قدرته على التعامل مع المواقف التي قد تطرأ عليه في حياته اليومية وبصورة أفضل، ويزيد من وضوح الأفكار والهيكل المعرفية، وهذا ما يجعله أكثر قدرة على فهم الأمور التي تواجهه، واشتقاق استراتيجية جديدة للتعامل معها) شاهر أبو شريك: 2007، ص 07).

ج- عمليات ومراحل التعليم التوليدي:

يتكون التعليم التوليدي في التدريس من مجموعة من العمليات العقلية الوظيفية الآتية:

المعرفة والخبرة والمفاهيم knowledge expérience and conceptions

يتم في هذه المرحلة الكشف عن مفاهيم ومعتقدات وخبرات الطلبة السابقة المرتبطة بالأحداث والظواهر الطبيعية، وهنا ينبغي على المدرس التعرف على وجهات نظر الطلبة في مفاهيم العلوم لتصحيح معتقداتهم السابقة من خلال استخدام مجموعة من الأسئلة للكشف عن التصورات البديلة لديهم.

وهنا يؤكد عدد من خبراء التربية أنه يجب على المدرس أن يحدد التعلم القبلي المتصل بالمعرفة الجديدة من خلال ربطه بالمعارف السابقة مستخدماً في ذلك طرح مجموعة من الأسئلة تظهر ما لدى الطلبة من معرفة لازمة للتعلم الجديد، ويتفق ذلك مع ما أورده عدد آخر من خبراء التربية من أن معرفة الطلبة القبلية تعد شرطاً أساسياً لبناء المعنى، حيث أن التفاعل بين معرفة الطالب الجديدة ومعرفته القبلية يعد أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى، كما يجب أن يؤكد المدرس للطلبة على:

- أن التعلم القائم على الفهم هو عملية توليدية، وأنه يختلف تماماً عن القراءة السلبية وتذكر المعلومات .
- معرفة هذه المرحلة وما يجب عمله لكي يتعلموا مفاهيم ويقترحوا الأنشطة المختلفة للوصول إلى تفسير علمي صحيح ودقيق حول الأحداث والظواهر الطبيعية.

الدافعية motivation:

يقوم المدرس في هذه المرحلة بتحفيز دافعية الطلبة للتعلم من خلال توجيههم إلى تحمل مسؤولية التعلم أثناء إجراء الأنشطة المختلفة التي تقودهم إلى وضع التناظر بين ما يمتلكونه من معارف ومعتقدات، وبين ما يتم التوصل إليه من خصائص للمفاهيم والأحداث والظواهر. والوجه الآخر للدافعية هو ثقة الطلبة في النجاح في فهم المفاهيم من خلال اكتسابهم للفهم العميق حول خبرات الحياة اليومية المعقدة. أن يعمم المدرس تدريساً يساعد الطلبة على تحقيق النجاح الدائم في فهم العلوم من خلال استخدامهم إجراءات وخطوات التعلم التوليدي.

الانتباه attention:

يوجه المدرس الطلبة في هذه المرحلة إلى الانتباه من خلال الأسئلة من حيث يجب عليهما أن يركزوا على بناء وشرح المعنى للمفاهيم العلمية التي تم التوصل إليها. أن يركزوا انتباههم على وصف الأحداث والظواهر كوسيلة لتوليد بنية المعلومات، وعلى المشكلات المرتبطة بالعلوم والخبرات السابقة.

التوليد génération:

تعد هذه المرحلة من المراحل الأساسية في النموذج التوليدي، فعلى المدرس أن يعلم أن الهدف من تعلم العلوم ليس تغطية المادة العلمية، أو عرض وجهات الطلبة الخاطئة، ولكن الهدف الأساسي هو

أن يدع المدرس الطلبة يولدون المعنى لما تم التوصل إليه من مفاهيم، ويتطلب هذا بذل الجهد والتفكير فيما هو أبعد من التعلم. خلال هذه المرحلة:

- يوجه المدرس الطلبة إلى توليد نوعين من العلاقات كطريق لفهم العلوم: علاقات بين المفاهيم التي يتم تعليمها، وعلاقات بين هذه المفاهيم ومعتقداتهم وخبراتهم حولها، وذلك من خلال استخدام خرائط المفاهيم والرسوم والصور والأشكال التوضيحية، والعروض، والبراهين، وذلك لتسهيل التعلم التوليدي.

يتفق ما سبق مع ما اشارت إليه نتائج الدراسات من فعالية استخدام خرائط المفاهيم أثناء التعلم في تعديل التصورات البديلة وإحداث تعلم ذي معنى لدى الطلبة كدراسة (okebukola، 1990) والتي اشارت نتائجها إلى بناء طلاب قسم البيولوجي لخرائط المفاهيم أثناء دراستهم لمفاهيم البيئة والوراثة يؤدي إلى تقدم ايجابي تزيد دافعتهم للنجاح ويصلون إلى تعلم ذي معنى، ودراسة (Roth et Roy Chaudhry، 1993) التي توصلت إلى فعالية خرائط المفاهيم في البناء التعاوني للخبرات المرتبطة بمفاهيم الفيزياء وتعديل التصورات البديلة حول هذه المفاهيم لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- يمكن للمدرس مساعدة الطلبة في توليد العلاقات من خلال استخدام الأمثلة أو التشبيهات، وقد اشارت نتائج الدراسات إلى فعالية استخدام التشبيهات في بناء المعنى وعلاج المفاهيم الخاطئة. إذ توصلت دراسة (عبدالمنعم، 1993) إلى فعالية التشبيهات العلمية في تصويب التصورات الخاطئة حول مفاهيم القوة والحركة لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية بالإمارات العربية المتحدة، كما اشارت دراسة (clément، 1993) إلى فعالية التشبيهات المعبرية (الجسرية) والمدرجات الحدسية التشبيهية كاستراتيجية بنائية لتعديل المفاهيم البديلة لدى الطلبة في مجال الفيزياء.

ما وراء المعرفة meatagonlition

يستخدم المدرس في هذه المرحلة استراتيجيات تعلم لمساعدة الطلبة على استخدام عملياتهم العقلية، وذلك لفهم وتطبيق واستخدام المفاهيم التي تم تعلمها، ولكي يحققوا فهمًا واستيعابًا لما يدور في عالمهم المحيط وليكونوا أكثر قدرة على حل مشكلاتهم اليومية.

ومن الاستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المدرس ليستطيع الطالب من خلالها توليد العلاقات بين ما تم تعلمه وخبراتهم اليومية استراتيجية توليد الأسئلة générativequestions (قبل ، أثناء ، بعد)، استراتيجية (تنبأ ، لاحظ ، فسر)، استراتيجية التخطيط (وضع خطة) وهذه الاستراتيجيات تساهم في زيادة دافعية وقدرة واهتمامات الطلبة للتعلم .

وفي الاطار ذاته تشير (الاعسر، 1998) إلى أن توجيه الطالب لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل وأثناء وبعد عملية التعلم تساعده على التحكم في عمليات التفكير وتيسر له الفهم ويصبح أكثر وعياً

بتلك العمليات، بحيث يدرك ما بين المفاهيم من علاقات وتطبيقات في الحياة مما يجعل التعلم ذا معنى .

وتعد استراتيجية (تتبأ، لاحظ، فسر)، من الاستراتيجيات التي تهتم بالتصورات القبلية للطالب، حيث يتتبأ الطالب عن الحدث أو الظاهرة ويشرح تتبؤه من خلال معرفته القبلية، ثم يجري النشاط، ويقارن بين ما توصل إليه من ملاحظات ونتائج، وما تتبأ به من قبل العمل، ليصل إلى تفسير للظاهرة قيد الدراسة، ومن ثم يقيم مفاهيمه ويتأمل فيما توصل إليه من مفاهيم جديدة من حيث كونها مقبولة ومفيدة ليقرر إعادة عملية البناء أملا.

وجاء في دراسة (الدواهي دي، 2007) أن التعلم التوليدي يحتوي على التكامل النشط للأفكار الجديدة مع اسكيمات الطالب الموجودة، وتتقسم استراتيجيات التعلم التوليدي إلى أربع عناصر، ويمكن أن تستعمل كل استراتيجية على حد، أو ترتبط أحدهما بالآخرى للوصول لهدف التعلم وهي:

• الاستدعاء recale:

يتضمن الاستدعاء سحب المعلومات من الذاكرة طويلة المدى للطالب والهدف أن يتعلم الطالب معلومات تستند على الحقيقة، ويتضمن الاستدعاء تقنيات مثل التكرار، التدريب، الممارسة، المراجعة، وأساليب تقوية الذاكرة.

• التكامل intégration:

يتضمن التكامل مكاملة الطالب للمعرفة الجديدة بالعلم المسبق، والهدف هو تحويل المعلومات الى شكل يسهل تذكره وتوظيفه في الوقت المناسب، وطرق التكامل تتضمن إعادة الصياغة، التلخيص، توليد الاسئلة وتوليد المناظرات.

• التنظيم organisation:

يتضمن التنظيم ربط الطالب بين العلم المسبق والأفكار الجديدة في طرق ذات مغزى ويتضمن تقنيات مثل تحليل الأفكار الرئيسة، التلخيص، التجميع، وخرائط المفاهيم.

• الاسهاب élaboration:

ويتضمن الاسهاب في اىصال المادة الجديدة بالمعلومات أو الأفكار في عقل الطالب، والهدف هو اضافة الأفكار إلى المعلومات الجديدة، وتتضمن طرق الاسهاب توليد الصور العقلية واسهاب جمل.

إن بناء المعرفة يعتمد على المعالجة العقلية للنشطة للتصورات ويؤدي إلى الفهم الذي ينتج من المعالجة التوليدية، وتتضمن المعالجة التوليدية الربط بين المعلومات الجديدة والعلم المسبق لبناء تراكيب معرفية أكثر اتقاناً، وهي ضرورية لترجمة المعلومات الجديدة وحل المشكلات ويتصف التعلم التوليدي بعمق مستوى المعالجة للمعلومات، وفي الحقيقة فإن المادة يتم تذكرها بشكل أفضل في حالة التعلم التوليدي من قبل المتعلم بدلا من تقديمها مجردة للطالب.

وجاء عند (2002,griffe) أن من خواص التعلم التوليدي أن الطلبة يشاركون بشكل نشط في عملية التعلم ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم، فعندما يحلل الطلاب مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالعلم المسبق، وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات وتراكيب عقلية جديدة لديهم، ويوجد نوعان من النشاطات التوليدية هي :

- ✓ النشاطات التي تولد العلاقات التنظيمية بين أجزاء المعلومات، أمثلة ذلك ابداع عناوين أسئلة، أهداف، خلاصات، رسوم بيانية، وأفكار رئيسية.
- ✓ النشاطات التي تولد العلاقات المتكاملة بين ما يسمعه أو يراه أو يقرأه المتعلم من معلومات جديدة والعلم المسبق للمتعلم، وأمثلة ذلك إعادة صياغة تناظرات، استدلالات، تفسيرات وتطبيقات، والفرق بين النشاطين أن النشاط الثاني يعالج المحتوى التعليمي بشكل أعمق ويؤدي إلى مستوى عالي من الفهم.

فالتعلم التوليدي عملية نشطة، فهي عملية بناء صلات بين المعرفة القديمة والكم من الأفكار الجديدة لخلق نسيج من المفاهيم المعروفة عند الفرد، فجوهر النموذج التعلم التوليدي هو أن العقل أو الدماغ ليس مستهلك سلبي للمعلومات، فبدلاً من ذلك هو يبني تفسيراته الخاصة من المعلومات المخزنة لديه ويكون استدلالات منها.

ودور المعلم يكمن في مساعدة الطلاب في توليد الصلات أو يساعدهم على الربط بين الأفكار الجديدة بعضها البعض بالعلم المسبق لديهم، فالمدرس يدفع أو يوجه الطلاب لإيجاد تلك الارتباطات، فالتعليم ينتقل هنا من تجهيز المعلومات إلى تسهيل بناء نسيج المعرفة، وبهذه النظرة يتم التركيز على المتعلم في العملية التعليمية.

ومن خلال ما سبق يتبين ضرورة التفاعل بين الطالب والمدرس والطلاب بعضهم البعض، فالمدرس لا يفرض أفكاره على الطالب ولكن التعلم السليم ينشأ من خلال الاشتراك في العمل وتوليد الأفكار السليمة. (قصي السامرائي: 2014، ص-ص، 115_123)

5-2-2 استراتيجية اتخاذ القرار:

تعريفها: هي العملية التي تبنى على الدراسة والتفكير الموضوعي للوصول إلى قرار معين، أي الاختيار والتفضيل للبدائل أو الامكانيات المتاحة، حيث أن أساس اتخاذ القرار وجود البدائل التي تؤدي بدورها إلى إيجاد مشكلة تتمثل في الاختيار بين تلك البدائل (بلحاج فتيحة: 2016، ص، ص، 270، 271).

كما أن كلمة قرار décision كلمة لاتينية، معناها القطع أو الفصل بمعنى تغليب أحد الجانبين على الآخر، فاتخاذ القرار نوع من السلوك، يتم اختياره بطريقة معينة، تقطع أو توقف عملية التفكير وتنتهي النظر في الاحتمالات الأخرى.

أ- أما مفهوم استراتيجية اتخاذ القرار:

يشير الزهراني 2008 إلى أن استراتيجية اتخاذ القرار هي: "عملية المفاضلة بين الحلول البديلة والمتاحة، واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف من أجل حل المشكلة". ويشير زاهر 1996 إلى أن استراتيجية اتخاذ القرار هي: "عملية عقلية وموضوعية للاختيار بين اثنين أو أكثر من البدائل الممكنة". وبالنسبة للقاصبي فإن استراتيجية اتخاذ القرار هي: "أسلوب معرفي لمعالجة المشكلات والمواقف عن طريق توفير المعلومات الكافية، لاختيار البديل الأنسب من البدائل المتاحة في سبيل تحقيق الهدف". وعند جزائري لاستراتيجية اتخاذ القرار هي "عملية عقلية الغرض منها مواجهة موقف معين وهو أحد الأفعال الادارية التي يتم في ضوءها اختيار بديل من بين البدائل أو الخيارات المطروحة". ويعرف "Clemen ; Reuilly" استراتيجية اتخاذ القرار بأنها: "سلوك خاص يقطع ويوقف عملية التفكير وينتهي باختيار البدائل المتاحة لتحقيق هدف معين". وكذلك تعرف بأنها: "عملية معرفية وجدانية تهدف إلى تغليب بديل معين من بين اثنين أو أكثر من البدائل الممكنة وذلك كونه الأنسب لتحقيق الهدف وإنهاء التفكير في المشكلة" (زينة المنصور: 2015، ص 62).

ب- خصائص استراتيجية اتخاذ القرار:

تنتم استراتيجية اتخاذ القرار بالخصائص التالية:

- أنها عملية ذهنية، فهي نشاط فكري يعتمد على اتباع المنطق والتفكير المنهجي الصحيح.
- هي عملية إجرائية، رغم أن الاختيار هو أساس اتخاذ القرار، فهناك إجراءات أخرى لتحديد المشكلة، إيجاد البديل.
- أن إيجاد مجموعة من البدائل يعد مهما في عملية اتخاذ القرارات.
- تتم عملية اختيار البدائل على أسس وقواعد تؤدي في الأخير إلى الوصول إلى أفضل بديل.
- أن اختيار البديل الأنسب يكون وفقا للظروف المؤثرة في اتخاذ القرار، والمعطيات الواقعية.
- أن عملية اتخاذ القرار تتم في الوقت الحاضر، لكن نتائجها وانعكاساتها في المستقبل وهنا تظهر الصعوبة لأنها تعتمد على الرؤية المستقبلية (بونخلة فريد: 2007، ص 125).

ج- الايجابيات والسلبيات في اتخاذ القرار:

ايجابيات المشاركة في اتخاذ القرار:

- اثراء المعلومات حول المشكلة التي يتم التعامل معها.
- اثراء المعلومات حول بدائل القرار.
- وضع العمل الجماعي مكان الفردي مما يرشد القرار.
- ضمان تفهم المشاركين للقرار وأهدافه وبالتالي زيادة قبوله له وحماهم لتنفيذه.

- اثراء روح الفريق والتقدير الذاتي واحلال روح الجماعة محل الفردية.
- المساعدة في تنسيق المواقف المشتركة في القضايا المختلفة أو في عمليات التنفيذ المشتركة.

سبلية المشاركة في اتخاذ القرار:

- المشاركة تحتاج لوقت طويل وخاصة إذا كانت المشاركة شاملة وبذلك لا تصلح في حالة الأزمات والطوارئ.
- قد تؤدي المشاركة إلى قرارات توفيقية خفيفة.
- قد تؤدي المشاركة إلى تشجيع المسؤولية.
- يتوقف النجاح في المشاركة على القدرة على إدارة عملية المشاركة وإدارة الاجتماعات (زينة المنصور: 2015، ص، ص، 80، 81).

3-2-5 استراتيجية التعلم التعاوني:

تعريفها: هي إحدى تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة، والتي اثبتت البحوث والدراسات أثرها الايجابي في التحصيل الدراسي للطلبة، وتقوم على افتراض مفاده تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تعمل معا من أجل تحقيق هدف أو أهداف تعلمهم الصفي.

إن مثل هذا المفهوم ليس بجديد على المربين والمعلمين، ذلك لأنهم يستخدمون التعلم الرمزي كواحد من نشاطاتهم التعليمية المختلفة من وقت لآخر، والمشكلة التي تبرز باستمرار في هذا الأسلوب، اعتماد أعضاء المجموعة على طالب أو طالين ليؤدي العمل، ولكن ما جاء به التعلم التعاوني هو في إيجاد هيكلية تنظيمية لعمل مجموعة الطلبة، بحيث ينعكس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة ومحددة، مع التأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة التعليمية. (محمد الحيلة: 2014، ص 176)

وهو كذلك أحد استراتيجيات التعلم النشط، وذلك باعتباره عملية تعلم بديلة لنظام التعليم التقليدي حيث يتم تكوين مجموعات تعلم صغيرة لكي يعمل المتعلمون سويا بغرض تحقيق أقصى استفادة تعليمية ممكنة، وهنا يتعلم الفرد بإثارة، لأنه كلما تعاون أكثر انعكس على تحصيله.

ويرى "جناسين" (jeunassent) أن التعلم التعاوني يتيح القدرة على تشجيع الطلبة على بناء المعرفة knowledge construction اللازمة لتعلم أكثر بقاء، وأن بيئة التعلم التعاوني تدعم بناء المعرفة من خلال المفاوضة الاجتماعية social négociation مما يجعل من استراتيجية التعلم التعاوني بلورة لفكر وملاحم المدخل البنائي (حسن زيتون: كمال زيتون، 2003، ص 162).

أ- مزايا التعلم التعاوني:

من مزايا التعلم التعاوني أنه يشبع الحاجات الأساسية الآتية لدى الأساتذة:

✓ حاجتهم للقيام بمهام تتحدى تفكيرهم وامكانياتهم وهي الحاجة للإنجاز، والتدريس الجيد ايكاف نوعه أو طريقته عمل صعب، والمدرسون الذين يستخدمون التعلم التعاوني يعتقدون أنه يستحق الجهد الإضافي الذي يبذل فيه لأنه يحقق تعلمًا أفضل ورضا أشباعا أكثر.

✓ حاجتهم للتقدير والاهتمام الإيجابي، فالمدرسون يريدون أن يراهم الآخرون في صورة حسنة يستخدمون ممارسات مهنية واعدة، حتى لو كانت أكثر تعقيدًا وتحديًا لإمكانياتهم.

✓ حاجتهم للمحبة والانتماء والتواد، فمعظم الطلبة يحبون النشاط الجماعي أو الفريق، ويحبون المدرسين الذين يتيحون لهم هذه الخبرات والمدرسون الذين يعلنون من قيمة التعلم التعاوني، لأنه:

- ❖ يتطلب من الطلبة أن ينموا مهاراتهم الاجتماعية والجماعية ويستخدمونها.
- ❖ يتحدى إمكانيات الطلبة الأعلى قدرة ليساعدوا زملاءهم الأقل قدرة.
- ❖ ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة.
- ❖ يتطلب من الطلبة أن يقدم الواحد للآخر شروحا جيدة.
- ❖ يرفع تقرير الطلبة لذاتهم وخاصة الأقل مقدرة.
- ❖ يشبع حاجات الطلبة للتقدير.
- ❖ يرفع مستوى تحصيل الطلبة.
- ❖ ويشبع التعلم التعاوني الحاجات الآتية لدى الطلاب:
- ❖ الحاجة للتغيير والاختلاف والاسترخاء (الحاجة للعب).
- ❖ الحاجة لتقديم معلومات الآخرين " الحاجة للعرض".
- ❖ الحاجة للقيام بمهام أكاديمية بأحسن صورة ممكنة (الحاجة للإنجاز).
- ❖ الحاجة للثناء وأن يكون موضع تقديرًا واعترافًا بأدائه (الحاجة للتقدير).
- ❖ الحاجة لتجنب الاخفاق وهذه الحاجة يتم اشباعها على وجه الخصوص عند الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.
- ❖ الحاجة لحفاظ الفرد على احترامه لذاته (الحاجة للدفاع عن النفس)، وهي حاجة يشعر بها بدرجة كبيرة الطلاب الذين ينخفض أدائهم أكاديميا.
- ❖ الحاجة لتكوين صداقات مع الطلبة الآخرين (الحاجة للانتماء والتواد).
- ❖ الحاجة للمسايرة واتباع الآخرين (الحاجة للخضوع) .
- ❖ الحاجة لمساعدة الآخرين (الحاجة للعطف) وسوف يشبعها ويفيد منها الطلاب الذين يقدمون معلومات للآخرين.
- ❖ الحاجة للبحث عن مساعدة من الآخرين (الحاجة للمعاوضة)، أي أن من يلقون المعلومات يشبعون هذه الحاجة (جابر عبد الحميد: 1999، ص-ص، 114-116).

ب- تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

يرتبط نجاح استراتيجية التعلم التعاوني بالإعداد الجيد لها قبل تطبيقها في الصفوف الدراسية، ويتضمن إعداد الاستراتيجية ست مراحل وهي:

- **المرحلة الأولى مرحلة التهيئة الحافزة:** وتهدف إلى جذب انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس أو المهمة أو المشكلة المراد بحثها، ومن ثم إثارة الطلاب فكرياً وحفزهم للتعلم بأساليب مختلفة.
 - **المرحلة الثانية مرحلة توضيح المهام أو المشكلات:** المطلوب فهم بحثها وإنجازها، ومناقشة متطلبات التعلم السابقة ذات العلاقة بتلك المهام/ المشكلات، وتبيان معايير النجاح في أداء المهمة وإنجازها.
 - **المرحلة الثالثة المرحلة الانتقالية:** وتهدف إلى تهيئة الطلاب للعمل التعاوني، وتيسير أمر انتقالهم للمجموعات التي ينتمون إليها، وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات اللازمة للعمل التعاوني، وتوزيع الأدوار بين الأفراد (الطلاب) المجموعات.
 - **المرحلة الرابعة مرحلة عمل المجموعات:** وتهدف إلى قيام الطلاب بالمهام/ المشكلات وإنجازها، وتحريك الأستاذ وانتقاله بين المجموعات بغرض التقفد والتدخل بالإرشاد والتوجيه اللازم لعمل المجموعات في تنفيذ المهمة وإنجازها كلما اقتضت الضرورة ذلك.
 - **المرحلة الخامسة مرحلة المناقشة الصفية:** وفيها يتم تبادل المجموعات الأفكار والنتائج، وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار أو نتائج تتعلق بالمهمة المبحوث عنها بتلخيصها على الطلاب جميعهم، كما يتم في هذه المرحلة تصحيح أخطاء التعلم، ومناقشة الصعوبات والمشكلات التي صادفتها المجموعات في أثناء إنجاز المهمة.
 - **المرحلة السادسة مرحلة ختم (إنهاء) الدرس:** ويتم فيها تلخيص الدرس بعرض الأفكار والنتائج والحلول التي توصل إليها الطلاب، كما يمكن تعيين بعض الواجبات المهمة المبينة لبحثها في الدرس القادم، ومنح المكافآت للمجموعات التي أنجزت المهمة بنجاح.
- وفي ضوء مراحل استراتيجية التعلم التعاوني الست، ثمة عوامل أخرى متداخلة تساعد على**

إنجاحها (أو إفشالها)، ومن هذه العوامل:

- ✓ الانضباط الصفية.
- ✓ الزمن الكافي لإنجاز المهمة.
- ✓ حجم غرفة الصف.
- ✓ عدد طلاب الصف والاعتماد الذاتي.
- ✓ الالتزام في العمل لدى الطلاب.

ومن الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق التعلم التعاوني:

- ✓ وجود مشكلات إدارية.
- ✓ وأخرى فنية ذات علاقة بتأهيل الأساتذة وتطويرهم مهنياً على التعلم التعاوني.
- ✓ توافر مصادر التعلم المناسبة.
- ✓ كبر حجم المجموعة.
- ✓ ضعف مهارات التعلم التعاوني.
- ✓ اعتماد بعض الطلاب على زملائهم.
- ✓ سوء تكوين المجموعات.
- ✓ رفض الطلاب المتفوقين مساعدة زملاءهم.
- ✓ عدم قبول فكرة التقييم الجماعي وإعطاء علامة واحدة للمجموعة كلها.
- ✓ وعدم الانضباط الصفي (عايش زيتون: 2007، ص، ص، 562، 563).

ج- الشروط الواجب توافرها في تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:

- ✓ الطلبة يتعلمون في مجموعات صغيرة من "2_6" طلاب في المجموعة الواحدة.
- ✓ تشكيل مجموعات التعلم التعاوني: تشكل مجموعات التعلم التعاوني وفق خصائص محددة، إذ يتراوح عدد الطلاب في كل مجموعة بين "2 إلى 6" طلاب يجمعون داخل مجموعة واحدة وفق طبيعة المهمة الموكلة لهم، ووفق خصائص أخرى كالسن، الجنس، المهارة الأكاديمية، الإعاقة إن وجدت، الطول، كما ينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار قدرة الطلاب على العمل معاً.
- ✓ في بعض الأحيان يمكن تغيير المجموعات إن اقتضى الأمر، كما يمكن أن تترك فرصة للطلبة لاختيار بعضهم البعض.
- ✓ المهمات التعليمية الموكلة للطلاب يجب أن تصمم على أساس اعتمادهم على بعضهم البعض في إنجازها.
- ✓ البيئة التعليمية تقدم لطلاب المجموعة فرص متكافئة للتفاعل مع بعضهم البعض حسب المهمات، وتشجيعهم على التواصل وتبادل الآراء بطرق مختلفة.
- ✓ على كل طالب من طلاب المجموعة مسؤولية المساهمة في عمل المجموعة، كما أنهم مسؤولين على تقدم العملية التعليمية في المجموعة.

د- مكونات استراتيجية التعلم التعاوني:

يعتمد هذا النوع من التعليم على مكونات أساسية هي:

- **المكافأة الجماعية:** يقصد بها أن تتشابه المكافأة الممنوحة لكل طلاب المجموعة الواحدة " كفافاً طلاب المجموعة كمجموعة واحدة، من أهم أشكالها نجد: منح درجات إضافية، الاشتراك

- في حفلة أو رحلة، وضع أسماء طلاب المجموعة المتفوقة على قائمة الشرف، علامة أو شعار تحمله أو تحتفظ به المجموعة، عبارات مدح وثناء وشكر يوجهها الأستاذ لهم.
- **المشاركة في الموارد:** يقصد بها ان تكليف كل مجموعة بعمل يختلف عن المجموعات الأخرى داخل نفس الصف الدراسي، ويكون مكملًا لعمل البقية، وهو القاعدة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعليم وله أشكال عدة نذكر منها:
 - تعاون طلاب المجموعة في اجراء تجربة او عمل ما.
 - واجب كتابي يبدأ بجملة أو فقرة يقترحها أحد طلاب المجموعة ويكملها الأفراد الآخرون بالتناوب.
 - امتحان كل طلاب المجموعة، ثم اختيار ورقة امتحانيه بطريقة عشوائية لتصحح والدرجة الممنوحة لها هي الدرجة التي تحصلت عليها المجموعة كلها.
 - **وحدة الهدف:** يعني ذلك أن كل طلاب المجموعة يجب أن يفهموا أنهم يسعون لتحقيق هدف واحد، وأن العمل الذي يقومون به يخضع للتقييم ككل وليست أجزاء فقط منه خاضعة لهذه العملية، يشترط هنا أن يصمم المدرس بطاقة لمتابعة عمل هذه المجموعة ومدى تقدمها، كذلك احتساب درجة كل طالب فيها بناء على متوسط درجات كل الطلاب المشاركين في العمل.
 - **المحاسبة الفردية:** تساعد خاصة على تقوية إحساس الطالب بالمسؤولية الفردية والجماعية في آن واحد.

هـ - أهداف استراتيجية التعلم التعاوني:

- ✓ المجموعات الصفية توفر آليات التواصل الاجتماعي.
- ✓ تسمح بتبادل الأفكار وتوجيه الأسئلة بشكل حر.
- ✓ مساعدة الغير في فهم الأفكار بشكل له معنى والتعبير عن الشعور.
- ✓ اعطاء الفرصة لجميع الطلاب بأن يشعروا بالنجاح.
- ✓ استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حل معينة.
- ✓ مراعاة الفروق الفردية في العمر، مراحل التطور الإدراكي المعرفي، الاتجاهات، الدافعية، القدرة، الاهتمامات، الأنماط الإدراكية، الخلفيات الثقافية، ومن الجدير بالذكر هنا إن اتباع أسلوب التعليم التعاوني لا يزيل هذه الفروق وإنما يعالجها ويقلل منها.
- ✓ خلق جو وجداني ايجابي، خاصة الطلبة الخجولين الذين لا يرغبون في المشاركة أمام الصف.
- ✓ تطوير مهارات التعاون والمهارات الاجتماعية، الأمر الذي يهيئ الطلاب للعمل في أطر تعاونية في عدة وظائف في حياتهم المستقبلية.

✓ توفير فرصة طلب الطالب للمساعدة من زملائه في المجموعة أو من الأستاذ في أي وقت يحتاج لها.

✓ التخفيف من الجو السلطوي في الصف الذي يخلق جو من القلق وتحويله إلى جو ودي.

و- خطوات استراتيجية التعلم التعاوني:

تسير وفق الخطوات التالية:

- اختيار الموضوع التدريسي الذي يمكن تقسيمه إلى وحدات جزئية يمكن اختيارها.
- إعداد لائحة تضم المراحل المهمة في كل وحدة من الوحدات الجزئية سألقة الذكر.
- تنظيم فقرات التعلم وفقرات تحدد كيفية اختيارها.
- وضع أسس محددة ومدرسة لكيفية تقسيم طلبة الصف الدراسي في المجموعات.
- تدرس هذه المجموعات المهمات والأعمال والخطط الموكلة إليهم.
- تطبيق المجموعات المختارة المهمات المطلوبة منهم.
- اجراء تقييم فردي وجماعي لكل أفراد المجموعة المشاركين في العمل التعليمي.
- حساب علامة الجماعة وكذا علامة كل طالب على حدا (دوباخ قويدر: 2017، ص-ص، 213_215).

5-2-4 استراتيجية تعليم الأقران:

هي قيام الأستاذ بتناول الموقف التعليمي حتى يتأكد من أن نصف الطلبة قد اتقنوا المهارات المتضمنة في الموقف التعليمي ثم يتدرب الطلبة على هذه المهارات في ثنائيات يساعد بعضهم البعض في تعلم نشاط، ويكون القرين من الفئة العمرية نفسها لأفراد أقرانه أو من فئة تعلوها عمرا أو مستوى دراسيا (إيمان الخفاف: 2013، ص 86).

ويقوم هذا الأسلوب على توظيف فكرة 'الميول التلقائية للتواصل والتفاهم' لإثارة دافعية المتعلمين وتحريك طاقتهم ودفعهم نحو بذل المزيد من الجهد.

ويقصد بالميل التلقائية للتواصل والتفاهم مجموعة الميول المشتركة بين معظم الأفراد، والتي تتضمن أن يخبر الفرد الآخرين بما يعرفه، وأن يثنى على بعض انجازاتهم، ويظهر استياءه من أفعال أو سلوكيات معينة ويحاول تصحيحها.

فإذا نقلنا فكرة 'الميول التلقائية للتواصل والتفاهم' إلى حجرة الدراسة، فيمكن القول أن كل متعلم لديه ميل تلقائية للتواصل تجعله يصبح معلما ومتعلما في آن واحد، وبالتالي يمكن توظيف ذلك يجعل المتعلمون يعلمون بعضهم البعض.

وعلى ذلك إذا قام المعلم بتهيئة الظروف المناسبة لاستخدام أسلوب تدريس الأقران فإنه يستطيع أن يستمر الميل التلقائي للتدريس لدى المتعلمين لكي يستثير دافعتهم للتعلم.

ولكي ينجح الأستاذ في استخدام أسلوب تدريس الأقران ينبغي عليه أولاً أن يعرف اهتمامات المتعلمين وامكانياتهم والاسهامات التي يستطيع كل منهم أن يسهم بها، وهل المناسب له أن يقوم بدور الأستاذ أو المتعلم، كذلك ينبغي أن يحدد الموضوعات التي يصلح تدريسها باستخدام هذا الأسلوب، وبذلك يمكن تحقيق كثير من النتائج الايجابية المرغوبة التي تسهم في استثارة دافعية المتعلمين للتعلم منها:

- ✓ شعور كل متعلم بوجود اهتمام فردي خاص به، وهو أمر ضروري لإثارة الدافعية لديه وزيادة كفاءة التعلم.
 - ✓ تغير الدور التقليدي للمعلم من ملقن للمعلومات ومسيطر على العملية التعليمية إلى دور المرشد والموجه، مما يقلل من التوتر الذي قد ينشأ لدى المتعلمين نحوه باعتباره مصدراً للسلطة.
 - ✓ توفير وقت الأستاذ، حيث يسهم هذا الأسلوب في اعفائه من كثير من الأعمال التقليدية، وبذلك يتاح له الوقت الكافي لإظهار الاهتمام بالمتعلمين كأفراد، ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات التي تقابلهم والتغلب عليها.
 - ✓ جعل أنشطة التعلم متمركزة حول الطلبة بدلاً من تركيزها حول الأستاذ، مما يجعل الطلبة أكثر ايجابية وأكثر مشاركة في العملية التعليمية.
 - وتلعب العلاقات الشخصية بين الأقران والأستاذ دوراً مهماً في تحقيق أهداف التعلم، فإذا سادت هذه العلاقات جو من الألفة والتفاهم والتعاطف فإن الأقران يكتسبون القدرة على أداء المهام المطلوبة منهم بشكل أكبر من المتوقع.
- أ- أهمية أسلوب تدريس الأقران:**

- يفيد أسلوب تدريس الأقران في تحقيق ما يلي:
- ✓ توجيه الاهتمام الفردي للقرين بإتاحة فرص أفضل له للتعلم وفقاً لقدراته وسرعته الخاصة في أداء المهام التي يقوم بها.
 - ✓ توفير التغذية الراجعة المستمرة لتصحيح مجهودات الأقران.
 - ✓ تعزيز عمل الأقران معاً وتدريبهم على التعلم الجمعي والتعلم التعاوني الذي أصبح من الضرورات الاجتماعية والتعليمية، نظراً لتأثير ذوي المعرفة المرتفعة على أقرانهم واسهامهم في تشكيل أفكارهم وتعزيزها وتعقيماً.
 - ✓ كذلك يفيد أسلوب تدريس الأقران بدرجة كبيرة مع الطلبة ذوي مستويات الطموح المنخفضة والذين تقل ثقتهم بأنفسهم، لأنه ينمي لديهم القناعة بأن كل قرين منهم قادراً على التعلم وأنه من السهل عليهم أن يتعلموا هم أيضاً ويثقوا أكثر في قدرتهم على التعلم، كما يصلح هذا الأسلوب أيضاً لتحسين تعلم المضطربين انفعالياً ومساعدتهم على بناء الثقة وتنمية المهارات الاجتماعية لديهم.
- ب- عيوب أسلوب تدريس الأقران:**

يواجه أسلوب تدريس الأقران بعض الانتقادات نتيجة للأسباب الآتية:

- ✓ أنه قد يكون من الصعب توفير جو من الألفة والصداقة لعدد كبير من الطلبة داخل حجرة الدراسة.
- ✓ في الفصول المزدحمة بالطلاب تكون درجة الضوضاء مرتفعة بدرجة تشتت انتباه الطلاب.
- ✓ قد يكون القرين الأستاذ بالتسلط والسيطرة على قرينه المتعلم تقليدا للأستاذ الذي يمثل نموذجا للتسلط والسيطرة أحيانا.
- ✓ قد يصعب حدوث التعلم بواسطة الأقران في حالة عدم قيام الأستاذ بإعداد المواد التعليمية والاجراءات الخاصة بتعليمها قبل بدء التعليم.
- ✓ قد يعترض أولياء أمور المتعلمين على استخدام أسلوب تدريس الأقران.
- ✓ ولتغلب على أوجه النقد الموجهة لأسلوب تدريس الأقران يمكن للأساتذة:
- ✓ اشراك الطلبة في عملية التعليم دون تسليم السلطة الكاملة لهم، وذلك باستخدام بديل يسمى ورشة المراجعة révisioworkshop وفيها يجتمع جميع الطلاب ويتم مراجعة الأعمال التي قام بها كل منهم مع بنان الأعمال الجيدة والأعمال الرديئة، وتقديم مقترحات للتحسين، وبذلك يقوم الأستاذ بالمراجعة ويقوم كل طالب بالعمل منفردا لتحسين أدائه وتعديله، وبهذا لا يتخلى الأستاذ عن دوره وعن سلطته (عفت الطناوي: 2013، ص، ص، 151، 152).

ج- شروط تطبيق التعلم بالأقران:

- ✓ القبول من جانب القرين الأستاذ وأقرانه الطلبة، فكلما ازداد التوافق النفسي وتقاربوا في الميول والآمال والشخصية، كلما كان التفاعل أكثر، والاستفادة التربوية أكبر.
- ✓ كفاية معرفة القرين الأستاذ الخاصة بموضوع التدريس المطلوب.
- ✓ كفاية القرين الأستاذ من حيث قوة الشخصية وسلامة القيم والاخلاقيات العامة.
- ✓ معرفة القرين لكيفية التفاعل مع الطلاب وتدريبه.
- ✓ تحضير الأستاذ المشرف على التعليم بالأقران، لبيئة ومواد ووسائل التعلم حتى يمكن للقرين الأستاذ القيام بواجبه كما يتوقع منه.
- ✓ تحضير الأستاذ المشرف على التعليم بالأقران، لوسائل تقييمية يستطيع التعرف بها على كفاية التحصيل والتغيرات السلوكية الأخرى لدى كل من القرين والطلاب (عبد اللطيف فرج: 2005، ص 49).

د- إيجابيات التعليم بالأقران:

- ✓ تمنح الطالب الثقة بالنفس.
- ✓ تتيح الفرصة للتعلم دون قيود مفروضة من الأستاذ.

✓ تتيج الفرصة للطالب أن يسأل أقرانه على عكس سؤال الأستاذ، حيث يتردد الطالب أحيانا لأسباب تتعلق بخوف الطالب من الأستاذ، أو عدم قدرته على صياغة السؤال، أو عدم توفر الوقت المناسب لطرح السؤال.

✓ تنمي روح التعاون بين الطلاب، مما يجعل من أوقات الفراغ ذات فائدة لهم، سواء بين الحصص أو في الفسحة، أو حتى في المنزل، بين الطالب وأخيه أو أصدقائه أو زملائه في المدرسة.

✓ تتيج الفرصة للأستاذ وتفرغه للنهوض بمستوى الطلاب ذوي التحصيل المتدني، وذلك بالعمل معهم بشكل مباشر.

✓ تجنب الأستاذ أسلوب المحاضرة أو الالقاء، والذي يسأم منه الطالب المتميز في حالة سهولة الدرس، ولا يستفيد منه الطالب الضعيف في حالة صعوبة الدرس.

✓ تزيد التعاون والثقة بين الأستاذ وطلابه، مما يجعل الطلاب أكثر تفاعلا مع أستاذهم.

✓ تزيل الحرج من الطالب في إعطاء إجابات خاطئة.

هـ- سلبيات وعوائق تطبيق تجربة التعليم بالأقران:

لاشك في أن التجربة ذات فعالية متميزة، الأمر الذي يمكن ملاحظته بشكل مباشر على تفاعل الطلبة، وإقبالهم للتعلم، وارتفاع مستوى تحصيلهم، الأمر الذي تأكده عدة بحوث علمية والتي ذكرنا إحداها سابقا، لكن يبقى هنالك بعض السلبيات التي يمكن أن تؤثر على هذه التجربة، وهي بالطبع لا تقلل من أهميتها بقدر ما تقلل من نتائجها المرجوة وهي كالتالي:

✓ عدم استمرار طريقة التعليم بالأقران في بقية الصفوف الابتدائية الأخرى، حيث أنها طبقت على الصف الثاني الابتدائي، ولم تطبق في بقية الصفوف التي تليه.

✓ تحتاج إلى فهم وإدراك من الأستاذ المشرف، كما تحتاج إلى تدريب كافي ليعتقنها الأستاذ.

✓ صعوبة اختيار الطالب المتميز، فالتميز أمر نسبي، وقد يكون في مقررات محددة، والأمر نفسه ينطبق على عدم التميز، (كأن يكون طالبا متميزا في العلوم والرياضيات لكنه غير متميز في اللغة العربية والتربية الإسلامية)، كما أن اختيار المجموعات يتم باجتهاد الأستاذ.

✓ صعوبة تصميم المناضد التي استخدمت في التجربة، وذلك لضيق مساحة الصفوف، مع كثرة إعداد الطلاب في الصف الواحد.

✓ ما زال يتم تقييم كل طالب على حدة بطريقة ' التقييم الشامل '، ولا يوجد طريقة لتقييم المجموعة لمعرفة مدى تجانسها.

✓ لم يعثر بعض التربويين بعد على سلبيات التعليم التعاوني (عبداللطيف فرج: 2005، ص، ص، 53، 54).

5-2-5 استراتيجية التدريس بالمتشابهات:

التعليم بالمجاز أو التشبيهات استراتيجية يستخدمها الأساتذة للربط بين الخبرات السابقة للطلبة، والخبرات الجديدة. فالطلبة لديهم خبرات عن موضوعات عديدة، وعليه استغلالها لتعريفهم بموضوعات جديدة، فما هي الاستراتيجية الملائمة؟

التعليم بالمجاز هو محاولة ايجاد علاقة بين موضوعين غير متشابهين، يعرف الطالب أحدهما ولا يعرف الآخر، فيحاول ايجاد السمات المشتركة وغير المشتركة بين الموضوعين.

فلو أردنا أن نعلم الطالب عن إشارة المرور نقول له أن إشارة المرور تشبه الباب، بماذا يتشابهان؟

الباب: يفتح، فيمر الناس عبره.

الباب يغلق، فيتوقف الناس.

الباب يفتح أحيانا ويغلق أحيانا.

الباب ضروري، لا يوجد منزل، حديقة بدون باب.

الباب حين يتعطل يحدث فوضى، سرقة، مشاكل...

وإشارة المرور أيضا:

تفتح فتمر السيارات، تغلق فنتوقف.

تفتح فترة وتغلق فترة.

ضرورية: لا شوارع رئيسية بدون اشارات.

حين تتعطل تحدث فوضى.

أ- ماذا تحقق لنا هذه الاستراتيجية:

تحقق استراتيجية المجاز الفوائد التالية:

✓ تستخدم المعلومات السابقة للطلبة في تعلم الموضوعات الجديدة.

✓ تثبت المعلومات القديمة، وتعطي الطلبة الفرصة لمراجعتها، واختبار مدى صلاحيتها، وتطوير معلوماتهم عنها.

✓ تجعل التعليم ممتعا من خلال اثاره الطلبة للبحث عن تشبيهات وايجاد علاقات جديدة.

✓ تعتبر الاستراتيجية من استراتيجيات تعلم التفكير النقدي والتعليم الابداعي.

ب- استخدام التشبيهات في التدريس:

إن التشبيهات المجازية هي جزء من عملية التدريس الابداعي، فنحن هنا نحاول ايجاد بين شيئين متماثلين، وهذه العملية جزء مما يسمى بالسين كتكتست synectique .

ويمكن استخدام السين كتكتست في التدريس من خلال الخطوات التالية:

✓ يقوم الأستاذ عرضا بسيطا يوضح فيه موضوع الدرس والفكرة الأساسية فيه، وهذه خطوة هامة لأن الموضوع جديد لا يمتلك الطلاب معلومات عنه.

- ✓ يقوم الأستاذ بتشبيه هذا الموضوع الجديد بموضوع أو شيء قديم يعرفه الطلاب.
- ✓ يطلب الأستاذ من الطلاب إيجاد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الموضوعين.
- ✓ يطلب الأستاذ من الطلاب تكوين علاقات بين الموضوع الجديد وأشياء أخرى مادية أو غير مادية، بشكل فردي أو ضمن مجموعات.
- ✓ يقوم كل طالب أو مجموعة بعرض تقريرها.
- ✓ يناقش الطلبة تقارير المجموعات (سهيلة ابو السميد: 2007، ص، ص، 151، 152).

ج- أمور تراعى في هذه الاستراتيجية:

يراعي الأستاذ ما يلي:

- ✓ يسمح للطلبة بإيجاد التشبيهات التي يرغبون بها، ولا يفترض عليهم تشبيهات معينة يمكن للأستاذ أن يقدم نموذجاً للتشبيه لتعريفهم بالفكرة الأساسية، ثم يطلب منهم إيجاد التشبيهات الملائمة.
- ✓ يوجه الأستاذ الطلبة إلى أن لا يبتعدوا كثيراً في تشبيهاتهم، حيث قد يلجأ بعض الطلبة إلى تشبيهات ساخرة، أو يتعسفون في إيجاد علاقات قسرية بين موضوع الدرس والتشبيه المستخدم،
- ✓ يوجه الأستاذ أن وجود أوجه للتشبيه لا عين التطابق بين موضوع الدرس والمجاز المستخدم فتبقى هناك خصائص فروق هامة، وخصائص هامة فردية لكل من موضوع الدرس والتشبيه المستخدم (سهيلة ابو السميد، 2007، ص 155).

خلاصة الفصل:

من خلال العرض السابق أمكننا التوصل إلى جملة من الحقائق حول ماهية استراتيجيات التدريس يمكن الإشارة إلى البعض منها:

- استراتيجية التدريس تعني خطة منظمة موضوعة من قبل الأستاذ أو المعلم من أجل تحقيق الأهداف التعليمية التي تتضمن الطرائق والتقنيات والاجراءات التي يتخذها المعلم أو الأستاذ من أجل تحقيق الأهداف المحددة في ضوء الامكانيات المتاحة.
- أنه توجد فروق بين كل من استراتيجية التدريس، طريقة التدريس، وأسلوب التدريس.
- أنه توجد عديد من استراتيجيات التدريس تتوزع بين التقليدية والحديثة.
- أن استراتيجيات التدريس تصنف حسب احتياجات المتعلم وامكانيات المعلم أو الأستاذ.
- أنه توجد عديد من المعايير التي يجب أخذها من قبل المعلم أو الأستاذ قبل اختيار استراتيجية معينة من التدريس المناسبة للدرس وكذا الطلاب.

الفصل الخامس

ماهية الجودة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي

محتويات الفصل:

تمهيد:

- 1- مفهوم الجودة في التعليم العالي.
- 2- أهمية وأهداف الجودة في التعليم العالي.
- 3- أسباب ومبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
- 4- متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي.
- 5- أسس ومبادئ الجودة في التعليم العالي.
- 6- معايير الجودة في التعليم العالي.
- 7- خصائص الجودة في التعليم العالي.
- 8- معوقات تطبيق الجودة في التعليم العالي.

خلاصة الفصل:

تمهيد:

يشهد العالم عامة والتعليم الجامعي خاصة على المستوى العالمي العديد من المبادرات الجادة لتطويره وتحديثه، حتى أصبح أكثر قدرة على مواجهة متغيرات وديناميات العصر العلمية، المعرفية التكنولوجية والثقافية، وحتى أصبح أكثر قدرة على استثمار وتوظيف تلك المتغيرات بالطريقة التي يمكن الاستفادة من مميزاتهما، في تطوير أنماط الحياة والعمل، وفي نفس الوقت تجنب سلبياتها على القيم والأخلاق والروابط الاجتماعية، ذلك لأن التعليم الجيد يحمل في طياته الوسائل والامكانيات التي تجعله صمام الأمان لقيادة التغيير والتطور ولمواجهة كل جديد ومستحدث.

وهذه الصورة الجديدة للتعليم والمجتمع لا يمكن لها أن تكون إلا بتعليم تتوفر فيه شروط الجودة في كافة مراحله ومستوياته، ولهذا اهتمت معظم الدول في العالم بالجودة في التعليم بما في ذلك التعليم العالي، فوضعتها ضمن أولوياتها منذ تسعينات القرن العشرين.

خلال هذا الفصل سنحاول التركيز على الجودة في التعليم العالي، من خلال التطرق لمفهومها، أهميتها وأهدافها، أسباب ومبررات تطبيقها، وصولاً إلى متطلبات تطبيقها ومؤشراتها ومعاييرها، ثم سنتطرق إلى أهم خصائصها وأخيراً سنصل إلى أهم المعوقات التي تحول دون تطبيقها.

1- مفهوم الجودة في التعليم العالي:

يشهد التعليم الجامعي اهتماما كبيرا على مختلف المستويات في كافة دول العالم، إضافة إلى أنه يشهد تطورا مستمرا نحو الأفضل لمواكبة حاجات الفرد والمجتمع وخصائص العصر العلمي والتقني، وبناء على ذلك فإنه ينظر إلى التعليم الجامعي على أساس الدور المتميز الذي يلعبه في تقدم المجتمعات وتنميتها وذلك عن طريق اعداد الكوادر والطاقات البشرية الفنية والعلمية والثقافية والمهنية وكذلك اعداد القيادات الفكرية في مجالات التعليم المختلفة التربوية والعلمية والمهنية.

الجودة لغة:

يردها المعجم الوسيط إلى فعلها الثلاثي جاد ومصدره جُودة أو جَوْدَة بمعنى صار جيدا، ويقال جاد العمل فهو جيد، وجمعها جياذ أو جيائد، وجاد الرجل اي أتى بالجد من قول أو عمل (التميمي، الخطيب: 2008، ص13).

معنى الجودة في اللغة اللاتينية:

وتعود كلمة (quality)، (qualité) في اللغتين الانجليزية والفرنسية على التوالي المقابلتين لكلمة "جودة" إلى الكلمة اللاتينية (qualitas) التي تعني "طبيعة الشخص، أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وبدورها الكلمة (qualitas) مشتقة من الكلمة (qualis) أي (quel) وعليه فالجودة أولا هي مسألة وصف ولا يبدوا أنها تتضمن حكما قيميا على الأقل في أصلها".

كما عرف قاموس "اكسفورد" الجودة بأنها: "درجة التميز والأفضلية".

كما عرف قاموس petit robert الجودة على أنها: "ما يجعل الشيء مفضلا إلى حد ما"، كما يعرفها بأنها: "الدرجة العليا إلى حد ما في سلم القيم العملية" (بلية لحبيب: 2019، ص، ص، 8، 9).

اصطلاحا:

هناك من يعرفها بأنها "الالتزام بالتنمية المستمرة لعمليات التدريس والبحث والتفاعل مع المجتمع، والالتزام بتنمية العلاقات بين الأساتذة والطلاب، والتنمية المهنية للأساتذة، والاستغلال الأمثل للموارد، والالتزام بتقويم كافة النشاطات التعليمية، ومراجعتها لإحداث التنمية المستمرة للتعليم".

إن مفهوم الجودة وفقا لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في أكتوبر 1998 ينص على أن "الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل:

- المناهج الدراسية.
- البرامج التعليمية.
- البحوث العلمية.
- الطلاب.
- المباني والمرافق والادوات.

- توفير الخدمات للمجتمع المحلي.
- التعليم الذاتي الداخلي.
- تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً.

وتعرف جودة التعليم كذلك على أنها " تحقيق مجموعة من الاتصالات بالزبائن (الطلبة) بهدف اكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات)" (الهروشي خطاب وآخرون: 2013، ص، ص، 09، 10).

تعريف الجمعية الأمريكية لضبط الجودة **asqc** والمنظمة الأوروبية لضبط الجودة **eoqc** الذي مؤداه أن "الجودة هي المجموع الكلي للمزايا والخصائص التي تؤثر في قدرة المنتج على تلبية حاجات معينة".

تعريف المنظمة الدولية للمواصفات **iso** حيث ترى أن "الجودة هي الدرجة التي تشبع فيها الحاجات والتوقعات الظاهرية والضمنية من خلال جملة الخصائص الرئيسية المحددة مسبقاً" (عبد اللطيف مصلح: 2012، ص 12).

كذلك فقد عرفها **William Stevenson** بأنها (صنف السلعة المنتجة) أي أن " الجودة تشير إلى الصنف المتميز من السلعة، فإذا قسمت السلعة إلى درجات حسب الترتيب التالي **a b c d** فإن الجودة تعني الصنف **a** ".

وقد عرفها **connil** على أنها "المتانة والأداء المتميز للمنتج أو الخدمة" (زيد منير: 2006، ص، ص، 32، 33).

أما جوران **jurant** فقد عرف الجودة "بأنها ملاءمة المنتج أو الخدمة للمستخدم" (قاسم علوان: 2005، ص 20).

في حين عرفها المهندس الياباني **tag chi** "بأنها تعبير عن مقدار الخسارة التي يمكن تفاديها والتي قد يسببها المنتج للمجتمع بعد تسليمه، ويتضمن لك الفشل في تلبية توقعات الزبون، والفشل في تلبية خصائص الأداء، والتأثيرات الجانبية الناجمة عن المجتمع" (يوسف الطائي وآخرون: 2008، ص، ص، 26، 27).

وهناك تعريف آخر يرى أن "الجودة صفة أو درجة تميز في شيء ما تعني درجة امتياز لنوعية معينة من المنتج، وكذلك تعني التحسين المستمر في عملية تقديم الخدمة للطلاب في مؤسسات التعليم العالي، بما يلبي احتياجاتهم وتوقعاتهم وصولاً لتحقيق أهدافها التعليمية" (وفاء محمد وآخرون: 2018، ص 64).

أما الجودة في التعليم العالي فهي "تعني التطور المستمر والاداء الكفاء لمؤسسات التعليم العالي، لكسب ثقة المجتمع في خريجها على أساس آلية تقييم معترف بها عالمياً".

وتعرف جودة التعليم العالي على أنها "سعي الى تحقيق مجموعة من الاتصالات بالزبائن (الطلاب، المجتمع) بهدف اكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات) حيث يركز هذا التعريف على جودة العمليات التعليمية، فضلا عن شموله لجوهر العملية التعليمية وهدفها الحاكم لاتجاهات الأداء فيها" (جعفر ادريس وآخرون: 2012، ص، ص، 40، 41).

وبين 'جوهر' أن الجودة في مجال التعليم "تعني مدى تحقيق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية".

وأكد بيري نوم "على وجود ثلاثة أبعاد للجودة في التعليم العالي يجب الاهتمام بكل واحد منها وهي:

- **البعد الأكاديمي:** وهو التمسك بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية.
- **البعد الفردي:** وهو اهتمام المؤسسة التعليمية بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة في كافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- **البعد الاجتماعي:** وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه".

ومما سبق يمكننا القول أن الجودة في التعليم العالي هي "عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال اختيار وانتقاء المدخلات الجيدة وتطبيق العمليات المختلفة لإشباع حاجات الطلبة ورفع قدراتهم المتنوعة التي تفي بمتطلبات السوق وحاجات المجتمع" (محمد دريب: 2014، ص 89).

وهي كذلك "درجة تلبية حاجات الطلبة وغيرهم من المستفيدين والوفاء بتوقعاتهم بشكل مستمر". (نجيب عبدالرحمان: 2006، ص 512).

ونعني بها "مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنفعة".

وتعني كذلك "توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والابداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهىء الطالب لبلوغ المستوى الذي يسعى الجميع لبلوغه" (بدوي بن الدين: 2018، ص 609).

كذلك هي "عبارة عن مدخلات وعمليات ومخرجات مؤسسات التعليم العالي ذات كفاءة ومهارات قادرة على تحقيق الاستراتيجيات الوطنية" (وفاء الهويدي: 2015، ص 23).

كذلك "تعني مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم العالي وحالته بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، عمليات ومخرجات قريبة وبعيدة مع وجود تغذية راجعة، وكل التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة" (نسيمه ضيف الله: 2017، ص 29).

وتعرف كذلك بأنها "عملية توثيق البرامج والاجراءات وتطبيق الأنظمة واللوائح والتوجيهات، بهدف تحقيق نقلة نوعية في عملية التعليم العالي، والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية والثقافية ولا يتحقق ذلك الا بإتقان الأعمال وحسن إرادتها" (جيلالي سليمة: 2009، ص 38).

يستفاد حول مفهوم الجودة في التعليم العالي من المفاهيم السابقة الآتي:

- أنها استراتيجية إدارية مستمرة التطور تنتهجها المؤسسة الجامعية معتمدة على مجموعة من المبادئ وذلك من أجل تخريج مدخلاتها الرئيسية المتمثلة في الطلبة على مستوى من الجودة من كافة جوانب النمو العقلية، النفسية، الخلقية، والجسمية، وذلك بغية إرضاء الطالب بأن يصبح مطلوباً بعد تخرجه إلى سوق العمل.
- أنها ايجابية النظام التعليمي على الاستثمار في مدخلاته بما يتناسب و ميولات الطلبة وكذا متطلبات سوق العمل.
- أنها قدرة المؤسسة العلمية الجامعية على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المستمرة في مخرجاتها لتفي باحتياجات ورغبات عملائها المتمثلين في كل من الطلبة، أولياء الأمور، أصحاب العمل، وغيرهم

2- أهمية وأهداف الجودة في التعليم العالي:

2-1 أهمية الجودة في التعليم العالي:

تحتل الجودة أهمية استراتيجية سواء على مستوى المنظمة أو على مستوى المجتمع، وبرزت هذه الأهمية منذ الخمسينات من القرن الماضي، ففي عام 1950 صرحت اليابان بأن الجودة هي الهدف الأساس في بناء الاقتصاد والارتقاء بالإنتاجية والتميز بالسوق وبالتالي حصول على الموقع التنافسي الذي تطمح إليه في الأسواق العالمية، وقد تحقق لها ذلك التفوق، ففي خلال مرحلة السبعينات تفوقت اليابان بشكل بارز في مجال الجودة على الولايات المتحدة الأمريكية.

إن امكانية الافادة من إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي عامة، وفي كليات التربية على وجه الخصوص ليس بالأمر العسير، ولا سيما أن خطط التعليم تضمنت في شتى مراحلها الاهتمام بالجودة والنوعية في التعليم وجودته كما تتأثر انتاجية الفرد بمقدار ونوعية التعليم الذي حصل عليه، حتى يصبح لدى الفرد قدرة متميزة، وانتاجية مرتفعة تحدد موقع الدولة على الخريطة العالمية.

ومن خلال استقراء بعض الكتابات والدراسات والبحوث التي تناولت تطبيق الجودة الشاملة في بعض المنظمات التعليمية، تم التوصل إلى مجموعة من الفوائد التي تمكن أن تحقق في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي منها:

- دراسة متطلبات المجتمع ومتطلبات أفراد والوفاء بتلك الاحتياجات.
- أداء الأعمال بشكل صحيح، وفي أقل وقت وبأقل جهد وتكلفة.

- تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.
- اشباع حاجات المتعلمين وزيادة الاحساس بالرضا لدى جميع العاملين بالمنظمة التعليمية.
- تحسين سمعة المنظمة التعليمية في نظر المعلمين والطلبة وأفراد المجتمع المحلي، وتنمية روح التنافس والمبادأة بين المنظمات التعليمية المختلفة.
- تحقيق جودة المتعلم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.
- بناء الثقة بين العاملين بالمنظمة التعليمية ككل وتقوية انتمائهم لها.
- توفير المعلومات ووضوحها لدى جميع العاملين.
- تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الأقسام والادارات والوحدات المختلفة في المنظمات التعليمية.
- الاسهام في حل كثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية في المنظمة.
- تنمية العديد من المهارات لدى أفراد المنظمة التعليمية مثل مهارة حل المشكلات وتفويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات وغيرها.
- تحقق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم.
- تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية للعاملين في المنظمة التعليمية ولأفراد المجتمع المحلي والاستفادة من هذه المكاسب والخبرات وتوظيفها في الطريق الصحيح لتحقيق التنمية المجتمعية الشاملة (هاشم فوزي وآخرون: 2008، ص-ص، 444_446).

وكذلك تكمن أهمية الجودة في التعليم العالي في النقاط الآتية:

- تؤدي إلى زيادة انتاجية المتعلمين.
- تعمل على تحسين أداء القائمين بالتدريس من خلال إدارة الجودة.
- تعمل على تقليل الأخطاء في العمل العلمي والاداري والمالي.
- العمل على توفير الامكانيات والتسهيلات اللازمة لإنجاز العمل.
- العمل على أساس ربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل.
- ترابط الأداء والرؤية المشتركة مع القيادة يؤدي إلى جودة المنتج التعليمي.
- تساعد على توفير قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة.
- اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة، وكيفية الاستفادة منه.
- زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة.
- تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات وتطوير فعلي لجودة الخدمة التعليمية.
- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع وفق النظام العام للمؤسسة التعليمية.

- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي (أحمد الحقنة: 2014، ص 247).

2-2 أهداف الجودة في التعليم العالي:

يرى كل من السلمي 1995، Gottsched1997، والطائي والعبادي 2005، أن للجودة في التعليم أهداف عديدة ومن بين أهم تلك الأهداف ما يلي:

- التأكيد على أن للجودة واتقان العمل وحسن إدارته مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنة، والأخذ به واجب ديني ووطني، وأنه من سمات العصر الذي نعيشه وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع جوانب العملية التعليمية والتربوية.
- تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمنشآت التعليمية.
- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية والفعالية تحت شعارها الدائم (أن عمل الاشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة).
- تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية والتعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والاجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجهات والارتقاء بمستويات الطلبة.
- الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والأساتذة والموظفين في الكليات من خلال المتابعة الفاعلة وايجاد الاجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المتقنة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات، العمليات، المخرجات).
- اتخاذ كافة الاجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة لدى العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها الكليات والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائما في موقعها الحقيقي.
- الوقوف على المشكلات التعليمية في الواقع العملي، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب و لطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في الكليات التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الايجابيات والعمل على تلافي السلبيات.
- التواصل التعليمي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة، والتعاون مع الدوائر والشركات والمنظمات التي تعني بالنظام التعليمي العام. (هاشم فوزي وآخرون: 2008، ص، ص، 446، 447).
- نشر ثقافة الجودة الشاملة وخلق القنوات الراسخة بها.
- التشديد على احتياجات سوق العمل ومواصفاتها والعمل على تلبيتها.
- تحقيق أفضل مستوى من الجودة للمدخلات والعمليات والمخرجات.

- إجراء مراجعة مستمرة للعمليات للقضاء على الهدر وتقليل الفقد، ابتكار مقاييس دقيقة متطورة لقياس الأداء.
- ضمان التواصل بين جميع الأطراف بطريقة سهلة.
- تبني أسلوب تطوير مستمر لانهاية له (محسن علي عطية: 2009، ص 115).
- التركيز الواضح على الطالب أو الدارس.
- التكامل مع استراتيجية الجهة التعليمية (الجامعة، الإدارة التعليمية، الوزارة).
- الاهتمام بمشاركة الطلاب لأعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بالجامعة.
- استمرار التحسين.
- الاهتمام بالفكر الإداري الحديث في كافة إدارات الجامعة ووظائفها ومستواها.
- اعتبار كل فرد في الجامعة مسؤول عن الجودة.
- أن كل العمليات المنفذة تتضمن الجودة الشاملة وتتماشى مع متطلبات التغيير الثقافي (محمد صادق: 2014، ص، ص، 55، 54).
- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.
- زيادة كفايات الإداريين والأساتذة والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستوى أدائهم.
- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة (سوسن مجيد، الزيادات: 2008، ص94).

3- أسباب ومبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي:

تواجه مؤسسات التعليم العالي مع مطلع الألفية الثالثة ضغوطا وتحديات كبيرة، تتمثل في النمو السريع في مجال المعرفة والعلوم والتطور الكبير في نظم الاتصالات ووسائلها والثورة المعلوماتية والتكنولوجيا والتغيرات المفاجئة والسريعة في طبيعة المهن في سوق العمل، والاهتمام المتزايد بقيمة التميز والجودة، وأصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي أن تعمل على ادخال تلك النظم الحديثة حتى تضمن البقاء والوقوف أمام المنافسة الداخلية والخارجية.

وأشار كل من سلامة (2000)، وعبد الجواد، عصام الدين نوفل (2000) والخطيب 1999، والحربي 2011 وغيرهم من المفكرين إلى ما يدعو جامعتنا العربية بصفة عامة إلى الأخذ بمبدأ الجودة والتحسين في هذه المؤسسات هو أن غالبية الدول النامية أخذت في السابق باستراتيجية الكم على حساب نوعية العملية التربوية ونقص الكفاءات في الإدارة التعليمية، وظهور ملامح الضعف في انتاجية العاملين بالجامعات والحاجة إلى نظام جيد للتقويم، كما أن العولمة وما نتج عنها من ممارسات اقتصادية وسياسية واجتماعية وثقافية فرضت على مؤسسات التعليم العالي اجراء العديد من التغيرات والسعي لضمان الوضوح والشفافية للبرامج الاكاديمية والحصول على مراكز متقدمة

ضمن قائمة الجامعات العالمية المتميزة وتلبية توقعات المستفيدين منه، بالإضافة لتغيير نمط الثقافة التنظيمية والإدارية السائدة في المؤسسات التعليمية، وضرورة اجراء التحسينات في العملية التربوية، بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار، مع استثمار امكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية، والعمل على ايجاد الاتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي. و اضاف القيسي (2004) أسباب أخرى تستدعي تطبيق الجودة في التعليم العالي وهي أنه أصبح تطبيق الجودة ضرورة حتمية تفرضها المشكلات المترتبة على النظام البيروقراطي وضرورة تعديل ثقافة المؤسسات بما يتلاءم وأسلوب إدارة الجودة، وإيجاد ثقافة تنظيمية تتوافق مع مفاهيمها، والاستثمار الأمثل للموارد المتوفرة.

ومن أجل الوصول إلى نظام تعليمي متطور يجب أن تخضع جودة التعليم العالي إلى نمط إدارة لا يهتم بجانب دون آخر، أي نمط إداري يأخذ العملية التعليمية ككل متكامل ونظرة شاملة ونظامية، تتعلق بالطالب والأستاذ والوسائل والمناهج والبرامج والعلاقات والاتصالات وسير المعلومات وتنظيم الأماكن والرغبات، وغيرها من الجوانب الأخرى، ولن يكون هذا النمط الإداري في اعتقادنا غير إدارة الجودة الشاملة التي أثبتت نجعتها وأهميتها، كفلسفة شاملة قابلة للتطبيق، تأخذ العمليات في ترابط وثيق، من خلال هدف التحسين المستمر الشامل لكل جوانب العملية التعليمية (بشيوه حسين: 2017، ص، ص، 20، 21).

وقد حدد فتحي درويش 2009 أهم المبررات للاهتمام بنظام الجودة في التعليم العالي بما يلي:

- بين محتوى المقررات الدراسية ومتطلبات الطلبة والتنمية.
- غلبة أسلوب المحاضرة والتلقين في التدريس والاعتماد على المذكرات الجامعية.
- نقص المعامل والورش والمكتبات والوسائل التعليمية.
- قصور عملية التمويل والتعليم الجامعي.
- قصور الادارة الجامعية (فتحي درويش: 2009، ص 47).
- ايجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات.
- مساعدة جهود الجامعات على اتباع الاحتياجات الحقيقة للسوق الذي تخدمه.
- ايجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات.
- تقييم الأداء وإزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي الجامعي وتطوير معايير قياس الاداء.
- أداة تسويقية تمنح منشآت التعليم العالي القدرة التنافسية.
- طريقة لنقل أو تحويل السلطة والمسؤولية إلى مستوى فرق العمل.
- تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل.
- وسيلة فعالة للاتصال داخل وخارج الجامعة.

- وسيلة لتغيير الثقافة بين الموظفين.

- تقديم خدمات أفضل للطلاب (خالد ابداح: 2010، ص50).

4- متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي:

إن تطبيق الجودة في التعليم العالي ليس شعارات ترفع وليس نظريات دون تطبيق على أرض الواقع، إنه دراسة وتحليل لواقع التعليم الجامعي وتهيئة هذا الواقع لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كافة مفاصل العمل الجامعي ولكي لا نستطيع تحقيق مفاهيم الجودة الشاملة بصورة قابلة للتطبيق الفعلي لابد من توفر متطلبات بالإمكان تطبيقها:

- اشاعة وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع العاملين من طلبة وأساتذة ودراسات عليا وموظفين.
- تحديث المناهج الدراسية بما يتلاءم مع مقتضيات العصر الحالي، وهو عصر العولمة والانفجار المعرفي وتزايد الاقبال على التعليم الجامعي.
- تنمية وتطوير الموارد البشرية كالطلبة والأساتذة والعاملين من خلال اشراكهم بدورات تطويرية عالية المستوى باعتبار أن العنصر البشري هو رصيد مهم في جودة التعليم.
- تطوير نظام للمعلومات والاتصال لجمع الحقائق من أجل اتخاذ القرارات السليمة بخصوص حل أي مشكلة.
- العمل الجماعي والتعاوني بعيد عن المركزية في اتخاذ القرارات.
- الاهتمام بممارسة التقويم الذاتي داخل المؤسسة الجامعية، وتهيئة وتدريب فرق التقويم لأداء أعمال المتابعة والتقويم بصورة مستمرة.
- توفير وتهيئة مقاييس وأدوات لقياس الظواهر المختلفة في التعليم الجامعي.
- التعرف على احتياجات جميع العاملين المستفيدين الداخليين، وهم الطلاب والأساتذة والعاملين.
- وضع تصميم كامل لبرنامج الجودة الشاملة يحدد ملامح وخطوات العمل وفقا لمبادئ الجودة، ويشمل جميع جوانب العملية التعليمية في الجامعة.
- التعرف على احتياجات سوق العمل من الخريجين واختصاصاتهم العلمية بصورة مستمرة.
- مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء في أنشطة الجامعة المختلفة.
- القناعة الكاملة والتفهم الكامل والالتزام من قبل المسؤولين وأصحاب القرار (محمد دريب: 2014، ص 95).

5- أسس ومبادئ الجودة في التعليم العالي:

5-1 أسس الجودة في التعليم العالي:

تتمثل أهم أسس الجودة في التعليم العالي فيما يلي:

• **الثقافة:** وتعني مجموعة الأفكار والقيم التي تربط كيان المؤسسة التعليمية والمؤسسة الناجحة

هي التي تستطيع أن تخلق ثقافة تظهر فيها القيم والمبادئ الآتية:

✓ أن التجديد والابتكار دائما محل تقدير واعجاب الجميع.

✓ أن الحالة العامة للأفراد تأتي مباشرة بعد حسن الأداء والمساهمة بالفكر والعمل.

✓ أن القيادة هي طبيعة العمل الجاد والدؤوب وليس المنصب ذاته.

✓ أن الجزء أو المردود سوف يتقاسمه الجميع من خلال عمل المجموعات.

✓ أن التطوير والتعلم والتدريب مسارات ضرورية تقود إلى الاستقرار.

• **الالتزام:** هو إحساس ينتقل من فرد لآخر، كما يجعل الأفراد يعملون بنظام جماعي من أجل

احاطة الآخرين علما بالفرص المتاحة لتحقيق التطوير والتحديث، ومن ثم أصبح الالتزام بعد

فترة عادة متأصلة أكثر منه مجرد أسلوب انشائي أو طارئ.

• **الاتصال:** يلعب الاتصال دورا فعالا لتحقيق الجودة في المؤسسة التعليمية، لذا ينبغي أن يكون

اتصالا قويا وبسيطا ومؤثرا في ذات الوقت، وأن يكون مبنيا على الحقائق فقط والتفاهم

الحقيق، بعيدا عن الاشاعات والأقاويل والتكهنات، ويجب أن يسير الاتصال بحرية مطلقة من

منطقة لأخرى داخل المؤسسة ومن مستوى لأخر صعودا أو هبوطا في حرية تامة (محسن

عبدالستار: 2006، ص، ص، 26، 27).

كما تستند الجودة في المؤسسات التعليمية على توافر مجموعة من الأسس والتي من أهمها ما يلي:

✓ تحقيق رضا الطالب.

✓ الاهتمام بإخضاع الطلبة للتقييم المستمر، ومن خلال المناداة بالتغيير والتحسين

المستمر من خلال العمل بروح الفريق.

✓ وجود خبراء لكل أنظمة النظم التعليمية، ووجود القيادات التعليمية المبدعة لضمان

جودة الإنتاج التعليمي (نبيل سعد: 2011، ص، ص، 88، 89).

5-2 مبادئ الجودة في التعليم العالي:

هناك سبعة مبادئ لمساعدة المؤسسات والأقسام المختصة في تنظيم جودة التعليم بها وهي:

✓ تعريف الجودة في اطار المخرجات.

✓ التركيز على ما يجب فعله.

✓ اعتماد القرارات على الحقائق.

✓ التجانس التعليمي.

✓ التدريب هو الطريق الأمثل للتعليم.

✓ العمل الجماعي والتعاوني.

✓ التحسين المستمر لأولويات التعليم والتعلم.

من خلال هذه المبادئ نجد أن الجودة ليس فيما يتعلمه الطلاب من أساسيات علمية فقط بقدر ما يتعلق بالسجل الطلابي المرتبط بتنفيذ البرنامج الدراسي مع التركيز على تحديد الاحتياجات وتلبيتها ويجب على الأقسام دراسة وتحليل كيفية إلقاء الدروس وكيف يتعلم الطلاب الأساليب المتبعة في التقييم، ويمكن الاستعانة بالاستشارات العلمية في مجال أصول التربية حتى يمكن تفعيل أساليب التعلم واستخدام الوسائل الحديثة والاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتبني أفكار مبتكرة تشكل القاعدة الأساسية لتحسين جودة التعليم في المستقبل على أن تقدم الأقسام المختصة كافة نتائج التقييم المتعددة والمتعلقة بأعداد الطلاب وأسلوب التعلم ومدى ملاءمتها لمتطلبات سوق العمل، مع معرفة خبرات الطلاب القدامى في مجال التوظيف، ووضع إطار منهجي بالاستفادة من كل ذلك عند تصميم مناهج جديدة لتطوير البرنامج الدراسي....

أما بخصوص التجانس التعليمي فيتم من خلال ممارسة الطلاب للعملية التعليمية، وأن تسمح المقررات بالتعمق والتوسع المعرفي المطلوبين، ويجب مراعاة الحمل الدراسي اليومي بحيث يتم دمج بعض المحاضرات الرئيسية بالإضافة إلى بعض الحلقات النقاشية بدلا من تركيز للمحاضرات المتوسطة والفرعية والتي تصبح مضيعة للوقت وعدم القدرة على الاستيعاب.

أما بنسبة للمبدأ الخامس فإن مهارات التعليم يمكن اكتسابها عن طريق التدريب الذي يجب أن يكون متناسبا مع قدرات الطلاب ومتعددة الوسائل، ومن المبادئ الهامة للجودة أن يعمل الأساتذة والمعاونين لهم بأسلوب العمل الجماعي والتعاوني خاصة في مجال تنظيم الزمالة في مجال التعليم والبحث العلمي، ويجب على الأقسام تشجيع هذا الأسلوب بين أعضائها والعمل معا في معالجة المشاكل التعليمية التي تواجههم ويؤدي ذلك إلى تنظيم عمليات التعلم وما تحتويه من مكونات أكاديمية.

ومن أجل الحفاظ على تحسين الأداء يجب وضع فلسفة عامة يلتزم بها الجميع من خلال طرح النتائج الايجابية وضرورة الاحتفاظ بها والعمل على تطويرها، أما بالنسبة لمبدأ التحسين المستمر لأولويات التعليم والتعلم هناك أربعة خطوات ارشادية تقع في قلب اجراءات تفعيل الجودة والتي تتحدد:

✓ تغطية كافة المعارف والمهارات أثناء مرحلة التعليم.

✓ الاستعانة بأسلوب مبدأ التحكيم المتعدد.

✓ تقديم تقارير الداخلية وتحديد معدل النمو الطلابي.

✓ القياس المبدئي لجودة التعليم.

ومن خلال هذه الخطوط الارشادية يجب الربط بين تقييم الكلية وتقارير تقييم الأقسام من أجل أن تكون الأحكام شاملة وعامة بدلا من تقييم الحالات بطريقة فردية، كما يجب أن تتضمن التقارير البروفيل المناسب لأعداد الطلاب وعدم الأخذ بمتوسط الدرجات والتي تمثل النسبة المئوية لعدد بسيط من الطلاب كما يجب الاستدلال عن رأي الطلاب عن معدل قناعتهم وتحديد نقاط القوة والضعف والمجالات التي يلاحظون تطورها ونموها (محمد عويس: 2008، ص، ص، 23، 24).

كما يجب على:

- ✓ الاداريين وأعضاء هيئة التدريس أن يسعوا جميعا من أجل تحقيق الجودة.
- ✓ الجميع السعي من أجل تحقيق الجودة.
- ✓ على الجميع التركيز على منع الطلاب من الفشل بدلا من دراسة الفشل بعد وقوعه.
- ✓ على الجميع استعمال الضبط الاحصائي بدقة لتحسين الإدارة والعائد من الطلاب.
- ✓ على الجميع الخضوع للتدريب الأولي على مبادئ إدارة الجودة التعليمية، وكل فرد في المؤسسة يجب أن يدرب من أجل الجودة الشاملة.
- ✓ على الجميع ضرورة الاتفاق على معايير واضحة تحدد نوايا جودة العمليات والمخرجات (رشدي طعيمه وآخرون: 2008، ص 27).

6- معايير الجودة في التعليم العالي:

- **معايير مرتبطة بالطالب:** من حيث الانتقاء ونسبة عدد الطلاب والأساتذة، ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات التي تقدم لهم ودافعية الطلاب.
- **معايير مرتبطة بالأساتذة:** من حيث حجم الهيئة التدريسية، وكفايتهم المهنية، ومدى مساهمة الأساتذة في خدمة المجتمع، واحترام الأساتذة لطلابهم.
- **معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية:** من حيث أصالة المناهج وجودة مستواها، ومحتواها، والطريقة والأسلوب ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى أي مدى تعكس المناهج الشخصية القومية أو التبعية الثقافية.
- **معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية:** من حيث التزام القيادات بالجودة، والعلاقات الانسانية الجيدة واختيار الإداريين وتدريبهم.
- **معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية:** من حيث التزام القيادات التعليمية بالجودة وتفويض السلطات اللامركزية، تغيير نظام الاقدمية، العلاقات الانسانية الجيدة، اختيار الإداريين والقيادات وتدريبهم.

- **معايير مرتبطة بالإمكانات المادية:** من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف ومدى استفادة الطلاب من المكتبة والأجهزة والأدوات، والمساعدات وحجم الاعتمادات المالية.
- **معايير مرتبطة بين الجامعة والمجتمع:** من حيث مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين الجامعة بمواردها البشرية والفكرية، وبين المجتمع بقطاعاته الانتاجية والخدمية (محمد صادق: 2014، ص، ص، 55،56).

7- خصائص الجودة في التعليم العالي:

تتلخص خصائص الجودة في التعليم العالي بما يلي:

- ✓ تركز على الأداء بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد لدى الطلاب.
- ✓ التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية.
- ✓ تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتتنظر إلى المدرس على أنه مسهل للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشارك فعال في التعليم.
- ✓ تعتبر التربية والتعليم عملية مستمرة مدى الحياة.
- ✓ تسعى إلى التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية.
- ✓ تهدف إلى الاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية المتاحة.
- ✓ تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.
- ✓ توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء.
- ✓ تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الجانب الاجتماعي.
- ✓ ضبط نظام الإدارة وتطويره في مؤسسات التعليم العالي وتحديد المسؤوليات بدقة.
- ✓ الارتقاء بمستوى الطلبة.
- ✓ زيادة كفايات أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية ورفع مستوى أدائهم.
- ✓ توفير مناخ مناسب تسوده ثقافة تنظيمية قائمة على التفاهم والعلاقات الانسانية.
- ✓ زيادة مستوى الوعي والولاء نحو الجامعة من قبل الجمهور المستفيد منها.
- ✓ العمل بروح الفريق الأمر الذي يزيد من الترابط والتكامل بين جميع العاملين.
- ✓ اضافة المزيد من التقدير والاحترام للمؤسسة التي تأخذ بنظام الجودة محليا واقليميا وعالميا.
- ✓ انجاز الأعمال من المرة الأولى دون الأخطاء.
- ✓ تنمية مهارات أعضاء الهيئتين الأكاديمية والإدارية ومعارفهم.
- ✓ تحقيق رضا المستفيدين (الطلبة، أولياء الأمور، العاملين، المجتمع).

✓ تقديم أفضل الخدمات التعليمية والبحثية والاستشارية (أمينة سهل: 2011، ص14).

8- معيقات تطبيق الجودة في التعليم العالي:

وحتى يتم تطبيق الجودة في مجال التعليم العالي لابد من معرفة المعوقات التي تواجه تطبيقاتها يقول (Taylor and Bogdan 1997) " لكي تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية لتحقيق الجودة يجب وضع قاعدة عريضة من المعلومات والمؤشرات التي تمكن كافة الإدارات ومتخذي القرار من الوقوف على مؤشرات القصور والقوة داخل المؤسسة التعليمية" (سعد العضاض: 2012، ص 70).

تواجه الجودة الشاملة عددا كبيرا من المعوقات التي تحول دون تطبيق معاييرها ومؤشراتها، وقد تباينت تلك المعوقات ما بين معوقات اقتصادية أو شخصية أو اجتماعية أو أدائية مهنية أو بحثية أو إدارية أو ثقافية أو بيئية، وقد تم تلخيص أبرزها في النقاط التالية:

- مقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات وخاصة الوسطى.
- عدم وجود رؤية مشتركة عن الجودة، وعناصرها وتحسينها لدى الموظفين.
- ضعف الإعداد العلمي السابق للطلاب.
- كثرة عدد الطلاب الأمر الذي يتسبب في خفض المستوى العام.
- عدم تجهيز قاعات الدرس بالإمكانات والوسائل التقنية الحديثة.
- اعتماد تدريس المقررة على المذكرة أو الكتاب الجامعي.
- عدم استخدام الأساتذة لطرق وأساليب تدريس حديثة.
- عدم حصول مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تعجيل المؤسسة التعليمية في تحقيق نتائج سريعة يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها.
- عدم التزام الإدارات العليا بمبدأ الجودة.
- التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة وليس على النظام ككل.
- تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.
- عدم توافر بيانات واقعية بالجامعة عن النظام التعليمي والانجازات المحققة.
- عدم إمكانية التحكم الكامل في مدخلات العملية التعليمية من أجل إعداد المنتج التعليمي المتميز.
- عدم إدراك رؤساء الأقسام لمفهوم الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي (أحمد الحقة: 2012، ص، ص، 249، 250).

ويرى Dale عوائق النجاح في:

- قيادة غير ملتزمة بالفلسفة.
 - نقص المهارات والتدريس على المشكلات.
 - تفكك وعدم استمرارية مجموعات تحسين الأداء.
 - نقص الموارد المخصصة، وعدم كفاية المعلومات، وطرق تحليلها.
 - الخوف من التغيير.
 - الفشل في استكمال مشروع الجودة الشاملة [Dale, 1997, p372].
- ويخلص **gatchalian** أسباب فشل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في:
- مقاومة الإدارة العليا لكل تغيير يستهدف تغيير موازين القوة داخل الهيكل التنظيمي للمؤسسة الجامعية.
 - عدم استمرار الدافعية للبرنامج.
 - انخفاض فاعلية برامج الاتصال، وفرق تحسين الجودة.
 - تطبيق برامج الجودة بشكل غير سليم.
 - عدم كفاية مستوى تفويض العاملين [gatchalian, 1997, p 141].
 - نقص الامكانيات المادية وضعف مدخلات التعليم المتوافرة مقارنة بالدول المتقدمة التي تطبق الجودة.
 - ضعف ثقافة الجودة لدى العاملين في مجال التعليم وحتى المستفيدين من برنامج الجودة الشاملة في المجتمع.
 - نتائج تطبيق الجودة تحتاج إلى مدة زمنية طويلة نسبياً وتطبيق خطط استراتيجية طويلة المدى، وليس تخطيط تكتيكي سريع يرغب مطبقو الجودة رؤية نتائج بنحو سريع لعملهم.
 - أصبح تطبيق الجودة مفهوماً يركز على الشكل وليس على المضمون، بمعنى أن المؤسسات التعليمية تسعى إلى إنشاء دوائر ومراكز في الجامعات تتعلق بالجودة بشكل شكلي من دون الوعي الكامل بآليات التطبيق والتنفيذ ودون الدعم المادي والمعنوي من الإدارة العليا.
 - ضعف العلاقة بين المؤسسات التعليمية، والمجتمع المحلي، وضعف عمليات المشاركة في اتخاذ القرارات (جري، العلياوي: 2017، ص، ص، 33، 34).

خلاصة الفصل:

يستفاد من المعالجة السابقة لمفهوم الجودة التعليمية أنها تهدف إلى اشباع حاجات الخرجين الحاضرة والمستقبلية في الحصول على فرص العمل في سوق العمل المحلية أو الدولية، كما أنها تشمل جملة من المبادئ تتحدد في كل من التركيز على المستفيد (الطالب)، المشاركة الجماعية، القيادة التربوية، التطوير المستمر للجانب الانساني، التدريب والتعليم المستمر، جودة المناهج، جودة أعضاء هيئة التدريس، جودة الوسائل والأساليب التدريسية، وجود البيئة المحيطة بها.

الفصل السادس

الدراسة الميدانية

محتويات الفصل:

- 1-المجال المكاني، البشري والزمني للدراسة.
- 2- عينة الدراسة.
- 3- حجم العينة.
- 4- أدوات الدراسة.
- 5- منهج الدراسة.
- 6- أساليب المعالجة.
- 7- عرض بيانات الدراسة وتحليلها.
- 8- نتائج الدراسة.
- 9- فرضيات الدراسة في ضوء نتائج الدراسة.

1-المجال المكاني، البشري والزمني للدراسة:**1-1 المجال المكاني للدراسة:**

كان من المفترض قبل حدوث جائحة كورونا كوفيد 19، أن تجرى الدراسة الميدانية في جامعة عمار ثلجي بالأغواط بجميع كلياتها المختلفة ومعهد التربية البدنية.

1-2 المجال البشري للدراسة (مجتمع الدراسة): كان من المفترض أن يتحدد المجال البشري للدراسة بجميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثلجي بالأغواط، بغض النظر عن تباينهم في الخصائص الشخصية المشكلة لهم، المتمثلة في كل من السن، الجنس، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية، التخصص الوظيفي، والخبرة المهنية، بغية إعطاء الفرصة لكل من أجل التمثيل عند اختيار مفردات الدراسة التي كانت ستتم عن طريق الاختيار بالصدفة.

1-3 المجال الزمني للدراسة: دائما كان من المفترض الانطلاق في الدراسة الميدانية: (الاستطلاعية منها خلال شهري نوفمبر وديسمبر) (والتطبيقية النهائية) بعد العودة من العطلة الربيعية من خلال توزيع الاستبيان على مفردات الدراسة ، الذي تم إعداده سلفا قبل هذه الفترة، بعد معاينة ميدان الدراسة، من خلال الزيارات المتكررة لجميع كليات الجامعة ومعهد التربية البدنية، التي مكنتنا من الحصول على جملة من المعطيات، على رأسها تعداد الأساتذة الدائمين لكل كلية بجميع الأقسام التي تتواجد بها، علاوة على ذلك اعطاء لمحة ولو وجيزة عن محتوى وهدف الدراسة لعدد من الأساتذة الذين سمحت لنا فرصة الالتقاء بهم ونحن في الميدان.

1-4 الهدف من الدراسة الاستطلاعية بالخصوص: هو للوقوف على:

- طبيعة الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف تخصصاتهم العلمية.
- درجة اختلاف الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس باختلاف السمات الشخصية لديهم.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على مواطن القوة والضعف في ممارساتهم التدريسية.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على مساهمة ممارساتهم التدريسية في تحسين الجوانب المعرفية للخريج.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على مساهمة ممارساتهم التدريسية في تحسين الجوانب الشخصية والنفسية والاجتماعية للخريج.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على متطلبات تجويد الممارسة التدريسية.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على الوسائل والتقنيات التي يستخدمونها خلال مختلف عمليات ممارستهم للعملية التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على طبيعة العلاقة التفاعلية بينهم وبين الطلبة خلال عمليتي التنفيذ والتقييم للممارسة التدريسية.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على أساليب التقييم التي يلجؤون إليها بالخصوص أثناء عملية تنفيذ الممارسة التدريسية.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على الجوانب التي يحرصون عليها خلال عملية التقييم في شخصية الطالب والغرض من ذلك.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على تقييم جودة العملية التدريسية في الجامعة ككل.
- التعرف من خلال آراء أعضاء هيئة التدريس على مجمل العقوبات التي تحول بينهم وبين الجودة التدريسية كما هو متعارف عليها علمياً.

1-5 خطوات الدراسة الاستطلاعية:

الخطوة الأولى: تمت خلال شهر نوفمبر دامت لمدة أسبوعين: تم خلالها القيام بالآتي:

- الاتصال بمختلف إدارات المؤسسة الجامعية (الكليات والأقسام) من أجل الحصول على مجمل التصاريح اللازمة لإجراء الدراسة الميدانية، مع إعطاء تصور مبدئي لعدد من أعضاء هيئة التدريس التي سمحت الفرصة بالالتقاء بهم حول طبيعة الموضوع الذي هو قيد الدراسة، وطبيعة المعلومات التي نحن بحاجة إليها من قبلهم حسب متطلبات الدراسة.

لقد سمحت لنا هذه المرحلة من الدراسة الميدانية الأولية من الوقوف على جملة من الحقائق حول الموضوع من خلال استجابات أعضاء هيئة التدريس والتي يمكن إجمالها في الآتي:

- يقر عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس الذين التقينا بهم خلال هذه المرحلة أن عدد كبير من الأساتذة يحرصون على الالتزام بطريقة التدريس عن طريق التلقين والإملاء لا غير.
- أن عدد كبير منهم لا يلتزمون بمواعيد وقت الدرس.
- أن عدد كبير منهم لا يلتزم بتحديد الأهداف الخاصة بكل محاضرة.
- أن عدد كبير منهم لا يكلف نفسه عناء توظيف المكتسبات السابقة لمقدمة المحاضرة الجديدة.
- أن عدد كبير منهم لا يعمل على إثارة انتباه وحب الاستطلاع لدى الطلبة خلال الدرس.
- أن عدد كبير منهم لا يحرص على عرض الموضوع بشكل منطقي ومرتج.
- أن عدد كبير منهم لا يستخدم تقنيات ومصادر تعليمية مناسبة للمحاضرة.
- أن عدد كبير منهم لا يمتلك مهارات التدريس المختلفة.
- أن عدد كبير منهم لا يملك القدرة الإيجابية في التعامل مع الطلبة أثناء الدرس.
- أن عدد كبير منهم لا يلتزم باستخدام مصادر متنوعة خلال مرحلة التخطيط للدرس وإعداده.
- أن عدد كبير منهم لا يأبه بالتعرف على أسماء الطلبة لمناداتهم بها خلال الدرس.

- أن عدد كبير منهم يفشل في إدارة الحوار والمناقشة بنجاح داخل القاعة التدريسية.
- أن عدد كبير منهم لا يوفر الحوافز والتعزيزات الكافية لتشجيع الطلبة على بذل المزيد من الجهد والمثابرة خلال الدرس.
- أن عدد كبير منهم يفشل في معالجة المواقف الصعبة والطارئة أو المخرجة بأسلوب تربوي مناسب.
- أن عدد كبير منهم يفشل في استخدام لغة الجسد بشكل مناسب أثناء شرح الدرس.
- أن عدد كبير منهم يفشل في توضيح مشاعره الايجابية نحو الطلبة خلال الدرس.
- أن عدد كبير منهم يشكو من نوعية القاعات التدريسية غير مناسبة بالمرّة في خلق جو تعليمي مناسب لأداء تدريسي جيد من قبلهم.

الخطوة الثانية من الدراسة الميدانية كان من المفروض اجراءها بعد العودة من العطلة الربيعية، والتي لم تتم للظروف التي يعلمها الجميع، والتي كانت ستخصص في توزيع الاستبيان بعد التحديد المبدئي لحجم عينة الدراسة والذي كان في قرابة 113 مفردة موزعين إلى حصص حسب الانتماءات التكوينية للأساتذة (التخصصات العلمية)، مع أخذ عينة من كل حصة تقدر ب 12%.

2- عينة الدراسة: بما أن العينة التي تم كان من المفترض اعتمادها في الدراسة، من نوع العينة الحصصية، كان من المقترح تقسيم مجتمع الدراسة (أساتذة الجامعة) إلى حصص حسب الانتماءات التكوينية للأساتذة (التخصصات العلمية)، مع أخذ عينة من كل حصة تقدر ب 12%.

3- حجم العينة: تحددت تبعا للحسابات التالية: بما أن جامعة عمار ثلجي بالأغواط تتشكل من الكليات الآتية: كلية الطب، كلية العلوم الإجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم، كلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية، كلية التكنولوجيا، كلية الآداب واللغات الأجنبية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، معهد التربية البدنية، فقد كان حجم عينة الدراسة يقدر ب: 113 موزعة على الشكل الآتي:

- كلية الطب: حجم العينة بها قدر ب: $34 = 100/12\% * 100 = 5$ مفردات.
- كلية العلوم الإجتماعية: حجم العينة بها قدر ب: $90 = 100/12\% * 100 = 11$ مفردة.
- كلية العلوم الانسانية والعلوم الاسلامية: حجم العينة بها قدر ب: $47 = 100/12\% * 100 = 6$ مفردات.
- كلية الحقوق والعلوم السياسية: حجم العينة بها قدر ب: $83 = 100/12\% * 100 = 10$ مفردات.
- كلية العلوم: حجم العينة بها قدر ب: $166 = 100/12\% * 100 = 20$ مفردة.
- كلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية: حجم العينة بها قدر ب: $90 = 100/12\% * 100 = 11$ مفردة.
- كلية التكنولوجيا: حجم العينة بها قدر ب: $209 = 100/12\% * 100 = 25$ مفردة.

- كلية الآداب واللغات الأجنبية: حجم العينة بها قدر ب $110 * 12\% = 13$ مفردة.
- كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير: حجم العينة بها قدر ب $68 * 12\% = 8$ مفردات.

- معهد التربية البدنية: حجم العينة بها قدر ب $35 * 12\% = 4$ مفردات

4- أدوات الدراسة: من المفترض دائما أن الأداة التي كانت ستطبق خلال الدراسة الميدانية لجمع المعطيات كانت تتحدد في الاستبيان، والتي قمنا بصياغتها بعد الاطلاع الكاف على عدد من الدراسات التي لها قرب معرفي ومنهجي مع دراستنا، فضلا على توجيهات ومساعدة الأستاذ المشرف. والتي كانت مقسمة إلى أربعة محاور على النحو الآتي:

المحور الأول: خصصناها من المفترض لحصر خصائص مفردات عينة الدراسة الذين سيتم توزيع الاستبيان عليهم عن طريق الصدفة، من خلال الوقوف على سماتهم من حيث السن، الجنس، المؤهل العلمي، المركز الوظيفي، الدرجة العلمية، التخصص الوظيفي، الخبرة المهنية. والذي تضمن على 7 أسئلة.

المحور الثاني: خصصناه من المفروض للوقوف على موقف أعضاء هيئة التدريس من طبيعة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي محل الدراسة من وجهة نظرهم والذي تضمن 13 سؤال من

حيث:

- احترام الأستاذ الجامعي لمراحل إعداد عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقييم)
- احترام الأستاذ الجامعي لوضع خطة مسبقة للتدريس.
- احترام الأستاذ الجامعي لوضع خطة لتطبيق التدريس.
- تحقق الأستاذ الجامعي من طبيعة الأهداف المرجو تحقيقها من التدريس.
- عمل الأستاذ الجامعي على إعادة النظر في خطط التدريس إن وجدها غير ملائمة لأداء غايات التدريس .
- عمل الأستاذ الجامعي على إعادة النظر في خطط تنفيذ التدريس إن وجدها غير ملائمة لأداء غايات التدريس.
- عمل الأستاذ الجامعي على توضيح الأهداف التدريسية خلال كل محاضرة للطلبة.
- عمل الأستاذ الجامعي على توظيف الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة للمحاضرة الجديدة
- عمل الأستاذ الجامعي على إثارة الطلبة خلال تقديم الدرس من أجل زيادة الاهتمام.
- عمل الأستاذ الجامعي على عرض الدرس بشكل منطقي ومتدرج.
- عمل الأستاذ الجامعي على الاستعانة بتقنيات ومصادر تعليمية مناسبة للمحاضرة.
- عمل الأستاذ الجامعي على تنمية مهارات ومكتسبات الطالب العلمية والتعليمية
- عمل الأستاذ الجامعي على إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم حول مجمل المواضيع التي يعمل على تدريسها.

المحور الثالث: خصصناه من المفروض لموقف أعضاء هيئة التدريس من طبيعة استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل الأستاذ الجامعي محل الدراسة من وجهة نظرهم والذي تضمن 10 أسئلة من حيث.

- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب اللقاء المباشر خلال تنفيذه للدرس.
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب اللقاء المتبوع بالعرض التوضيحي.
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب اللقاء الذي يتخلله عرض الأسئلة على الطلبة.
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب التعلم بالاكتشاف.
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب حل المشكلات .
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب الإملاء .
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب القراءة والشرح.
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب المناقشة.
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب التعلم الذاتي.
- استعانة الأستاذ الجامعي بأسلوب التعلم النشط.

المحور الرابع: خصصناه من المفروض للوقوف على موقف أعضاء هيئة التدريس من تأثير طبيعة استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل الأستاذ الجامعي محل الدراسة على نوعية الجودة التعليمية التي يتلقاها الطالب من وجهة نظرهم والذي تضمن 12 سؤال من حيث.

- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب قدرة ادراكية عالية داخل الصف الدراسي.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب المقدرة على حل المشكلات التي تواجهه في الصف الدراسي.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب القدرة على التفكير النقدي البناء في الصف الدراسي.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب المقدرة على البحث عن المعلومات التي يحتاجها بطريقة صحيحة.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب القدرة على توظيف معارفه المكتسبة بشكل فعال.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب القدرة على التمكن من البحث العلمي.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب القدرة على تقييم مواطن القوة والضعف فيه.

- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد اكساب الطالب القدرة على التواصل الايجابي الفعال مع غيره.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب القدرة على فهم الجديد في تخصصه.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب الدافعية والاستعداد للتعلم.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب ثقة عالية في قدراته العلمية والمعرفية.
- ✚ مساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب الثقة بنفسه.

المسجل حول هذا الاستبيان أنه يهدف إلى:

- توضيح هدف الدراسة من خلال الحصول على اجابات لتساؤلات الدراسة.
- جاءت أسئلة الاستبيان من النوع الذي يتطلب الإجابة بالإشارة على الاختيار المناسب.

4-1 صدق الاستبيان:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس مختلف متغيرات الدراسة، تم بصورة مبدئية عرضه على جملة من المحكمين ذوي العلاقة بموضوع الدراسة، والذين تفضلوا مشكورين بإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول محتوى الاستبيان، والتي تم الاستفادة منها في الإعداد النهائي لأسئلة الاستبيان.

5- منهج الدراسة: خلال هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه من أكثر المناهج استخداما في دراسة الظواهر الاجتماعية والانسانية، ولأنه طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية أو ظاهرة اجتماعية، ولأنه يناسب الظاهرة موضع الدراسة، وذلك لتحديد وتشخيص أبعاد مشكلة البحث المتمثلة في تحديد درجة فعالية استراتيجيات التدريس الحديثة في خلق جودة في العملية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي.

6- أساليب المعالجة:

من المفترض أنه بعد استكمال الإجابة على بيانات الاستبيان من قبل مفردات عينة الدراسة، أن تتم معالجة تلك البيانات احصائيا وكيفيا من خلال:

- تفرغها في جداول بسيطة ومركبة.
- استخراج النسب المئوية لتلك الاستجابات.
- التعليق عليها من خلال التحليل السوسيولوجي.

7- عرض بيانات الدراسة وتحليلها:

7-1 عرض نتائج المحور الثاني: المتعلقة بالوقوف على موقف أعضاء هيئة التدريس من طبيعة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي محل الدراسة من وجهة نظرهم.

الجدول رقم 2 عرض نتائج السؤال رقم 1 افتراضيا المتعلق باحترام الأستاذ الجامعي محل الدراسة مراحل عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقييم)

س1	ت	%
نعم	20	17.69
لا	93	82.30
مج	113	100

تسجيل تلك النسبة يعود حسب آراء مفردات العينة إلى:

- أغلب الأساتذة لا يلقي بال خلال مرحلة التخطيط للدرس لكل من تحديد أهداف الدرس، ولا لاختيار سبل تحقيقها، كما لا يلقي كذلك بال خلال مرحلة تنفيذ الدرس وتقويم الدرس لكل من تحديد طريقة مواجهة الطلبة، ولا طريقة أو طرق التفاعل معهم، ولا الوقوف على درجة تأثيره فيهم، ولا فاعلية عملية التدريس التي يقوم بها، ولا حتى الوقوف على إمكانية متابعة عملية التدريس التي يقوم بها من عدمها لمحاولة التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية التي يعمل على تحقيقها.

أمر نتج عنه حسب آراء مفردات العينة:

- ❖ فشل عدد من الأساتذة في اكتساب الطلبة لمهارات على اختلافها.
- ❖ فشل عدد من الأساتذة في تعزيز المهارات المكتسبة من قبل الطلبة في مرحلة معينة من تعلمهم.
- ❖ فشل عدد من الأساتذة في الاستفادة من الحوار والتغذية العكسية التي يبديها الطلاب في تحسين التعلم لديهم.
- ❖ فشل عدد من الأساتذة في إثارة مشاركة الطلبة في مختلف الأنشطة التعليمية التي يقومون بها.
- ❖ فشل عدد من الأساتذة في الوقوف على مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المرسومة من قبلهم .
- ❖ فشل عدد من الأساتذة في قياس قدرة الطلبة المختلفة نحو التعلم.
- ❖ فشل عدد من الأساتذة في تحديد طرق تشجيع القدرات المختلفة للطلبة.
- ❖ فشل عدد من الأساتذة في تحديد مواطن الضعف في الطلبة.

❖ فشل عدد من الأساتذة في ادخال تحسينات على أسلوبهم التدريسي الحالي أو استبداله بأسلوب أمثل.

❖ فشل عدد من الأساتذة في حفظ النظام وضبطه داخل القاعة.

الجدول رقم 3 عرض نتائج السؤال رقم 9 افتراضيا المتعلق بإثارة الأستاذ الجامعي محل الدراسة للطلبة خلال تقديم الدرس من أجل زيادة الاهتمام.

س9	ت	%
نعم	25	22.12
لا	88	77.87
مج	113	100

تسجيل تلك النسبة يعود حسب آراء مفردات العينة إلى:

- عدم وجود تناسب بين المؤهلات العلمية والمعرفية لعدد كبير من الأساتذة وطبيعة المقياس أو المقاييس التي يدرسونها.
- افتقاد عدد منهم لمهارات شخصية معينة كالمرونة والثقة بالنفس أمام الطلبة.
- افتقاد عدد منهم إلى امكانية استخدام الطرق التدريسية الصحيحة والملاءمة لتوصيل المعلومات للطلبة.
- افتقاد عدد منهم لمهارة قيادة الصف والعدالة في الممارسات خاصة فيما يتعلق بتقييم الطلبة خلال مختلف الامتحانات.
- انخفاض التحفيز لدى عدد منهم لجهود الطلبة بالخصوص المميزين أثناء الدرس.
- افتقاد عدد منهم لمهارة إدارة الدرس.
- افتقاد عدد منهم لمهارة التكيف والثقة بالنفس بالخصوص في الوضعيات الطارئة التي يفرضها عدد من الطلبة من خلال طرح أسئلة تبدو من الوهلة الأولى للأستاذ استفزازية لقياس درجة تحكمه في المادة التعليمية التي يقوم بتدريسها.
- افتقاد عدد منهم للقدرة على الاستماع للطلبة للتعرف على أفكارهم.
- ضعف عدد منهم في اظهار الاحترام للطلبة واتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم.
- ضعف عدد منهم في دمج الطلبة في عملية التفكير أو في وضعيات أو مواقف تتطلب منهم ممارسة نشاط التفكير.
- افتقاد عدد منهم لخاصية الانفتاح على الأفكار الجديدة والفردية التي تصدر من الطلبة.
- ضعف عدد منهم في تشجيع المناقشة والتعبير في أوساط الطلبة.
- ضعف عدد منهم في تشجيع الطلبة على التفكير وتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات الأستاذ وشروحاته وتوجيهاته.

➤ ضعف عدد منهم في تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم.

➤ افتقاد عدد منهم لأسلوب التغذية الرجعية لتوطيد المعلومة في ذهن الطلبة.

7-2 عرض نتائج المحور الثالث: المتعلقة بالوقوف على موقف أعضاء هيئة التدريس من طبيعة استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل الأستاذ الجامعي محل الدراسة من وجهة نظرهم.
جدول رقم 4 عرض نتائج السؤال رقم 14 افتراضيا المتعلق باستعانة الأستاذ الجامعي محل الدراسة بأسلوب اللقاء المباشر خلال تنفيذه للدرس.

س14	ت	%
نعم	100	88.49
لا	13	11.50
مج	113	100

تسجيل تلك النسبة يعود حسب آراء مفردات العينة إلى:

- اعتقاد عدد كبير من الأساتذة أن المحاضرة تساهم في اقتصاد وقت التدريس نظرا لطول المقرر الدراسي الذي يفرض كل موسم جامعي جديد.
- أنها تعطي الامكانية لتغطية أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي في زمن محدد.
- أنها تعطي الامكانية لإكساب الطلبة حد معقول من المعارف المرغوبة.
- أنها تقلل من استخدام التجهيزات والأدوات التي هي بالأساس أما مفقودة أو قليلة.
- تعمل على تعليم عدد كبير من الطلبة في زمن محدد.
- اعتماد هذه الطريقة من أغلبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعة حسب مفردات الدراسة أفرز نتائج سلبية على جودة العملية التعليمية التي يتلقاها الطلبة اليوم إذ:
- جعلت المتعلم في موضع المستمع لا غير.
- دفعت الكثير من الطلبة إلى النفور من الحضور إليها على اعتبار أن:
- عدد من الأساتذة المحاضرين لا يعمد إلى إعداد الدرس إعدادا جيد من جميع الجوانب.
- عدد منهم لا يعمل إلا على توضيح ما هو موجود أمامه من كتاب أو مطبوعة.
- عدد منهم يفشل في ترتيب فقرات المحاضرة.
- عدد منهم لا يستخدم السبورة لتسجيل بعض النقاط المهمة في المحاضرة.
- عدد منهم يلجأ إلى السرعة في اللقاء وبصوت خافت ولا يعمد إلى تغيير نبرات صوته حسب مستلزمات الوضعية التعليمية.
- عدد آخر منهم لا يتأكد من فهم الطلاب لما يعمد على القائه عليهم من معلومات قبل الانتقال إلى الجزء الآخر من المحاضرة.

جدول رقم 5 عرض نتائج السؤال رقم 21 افتراضيا المتعلقة باستعانة الأستاذ الجامعي محل الدراسة بأسلوب المناقشة.

س21	ت	%
نعم	12	10.61
لا	101	89.38
مج	113	100

تسجيل تلك النسبة يعود حسب آراء مفردات العينة إلى:

- ❖ اعتقاد عدد هام من أعضاء هيئة التدريس أنهم أكثر المام بالمادة من غيرهم وأنهم أكثر تمكن من تدريسها بفاعلية.
- ❖ أن توجيه الأسئلة المناسبة أثناء الدرس كافية للوقوف على درجة اكتساب الطلبة للمعلومات التي قاموا بنقلها إليهم عن طريق التلقين المباشر.
- ❖ بخصوص هذه النقطة الأخيرة يضع أفراد العينة جملة من التوضيحات حولها إذ يرون أن:
- ❖ أغلب الأسئلة التي يطرحها الأساتذة خلال الدرس هي من نوع أسئلة الاسترجاع والتذكر لحقائق ومعلومات كانوا قد تلقوها من قبل اساتذتهم من قبل عن طريق الاستماع لا غير
- ❖ والتي تعتمد على الحفظ والاستظهار وهي طريقة في رأيهم غير صحيحة بالمرّة في العملية التعليمية التعليمية إذ أن السؤال الحقيقي هو الذي يأخذ شكل سؤال التحليل، أو سؤال التركيب أو سؤال الحكم أو سؤال الهدف، وهو السؤال الذي يثير الحماس والتشويق والتطلع ويثير الانتباه ويركز المفاهيم في عقول الطلبة، ويعزز متابعتهم للمحاضرة ويصعد الفهم ويبعد الخمول وأحلام اليقظة والتشويش والفوضى داخل القاعة.

لذا يرون:

- ❖ أن مهارة المناقشة وطرح الأسئلة ليست متاحة لجميع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، لأنها من المهارات التي تعمل على تفعيل النشاط وبث الحيوية بين الصفوف الدراسية، وتعمل على إخراج الطلبة من الركود والجمود وتعطي لهم الدور الفعال في صنع المعلومة بدل انتظار تلقينها من قبل الأستاذ.

3-7 عرض نتائج المحور الرابع المتعلق بموقف أعضاء هيئة التدريس من تأثير طبيعة استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل الأستاذ الجامعي محل الدراسة على نوعية الجودة التعليمية التي يتلقاها الطالب من وجهة نظرهم.

جدول رقم 6 عرض نتائج السؤال رقم 24 افتراضيا المتعلق بمساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكساب الطالب قدرة ادراكية عالية داخل الصف الدراسي.

س24	ت	%
نعم	11	9.75
لا	102	90.26
مج	113	100

تسجيل تلك النسبة يعود حسب آراء مفردات العينة إلى:

ما دام أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة يعتمدون الى استخدام استراتيجية التدريس عن طريق المحاضرة المباشرة حتما يجمع أعضاء العينة أنها لن تؤدي إلى تنمية مدارك الطلبة على اختلافها بمقدار ما تعمل على:

- ✓ خفض دافعية الطلبة نحو التعلم.
- ✓ خفض فضول الطلبة نحو البحث والتساؤل.
- ✓ خفض قدرة الطلبة على التحليل للوصول الى الاقناع.
- ✓ **كما أنها لن تعمل على:**
- ✓ لن تعمل على إسداء المتعلم بقيم واتجاهات ايجابية تؤثر في سلوكه.
- ✓ لن تعمل على توجيه الطلبة إلى نحو التعلم الطريق السليم.
- ✓ لن تعمل على دفع الطلبة لكي يكونوا مشاركين فاعلين في المواقف التعليمية.
- ✓ لن تعمل على تنمية روح التعاون والاحساس بالمسؤولية في نفوس الطلبة.
- ✓ لن تعمل على تدريبهم على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- ✓ لن تعمل على تشجيع الطلبة على التعلم الذاتي.
- ✓ لن تعمل على جعل الطلبة يحسنون عملية الربط بين المعلومات القديمة والجديدة التي يتحصلون عليها.
- ✓ لن تعمل على تدريب الطلبة على أدب الحوار.
- ✓ لن تعمل على تدريب الطلبة على تحديد المشكلة وصياغتها.
- ✓ لن تعمل على تدريب الطلبة على كيفية جمع المعلومات حول المشكلة وتحليلها للتعرف على أسبابها.

- ✓ لن تعمل على تدريب الطلبة على وضع الحلول الممكنة لها وتنفيذها.
- ✓ لن تعمل على تدريب الطلبة على التعامل مع المشكلات الجديدة.
- ✓ لن تعمل على تعزيز الطلبة على إيجاد العلاقة بين المفاهيم.
- ✓ لن تعمل على تعزيز الطلبة على طرق تذكر المعلومات واسترجاعها.
- ✓ لن تعمل على تبسيط المعلومات أمام الطلبة وتنظيمها.
- ✓ لن تعمل على اكتساب الطلبة مهارات جديدة.

الجدول رقم 7 عرض نتائج السؤال رقم 26 المتعلق بمساهمة استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي في اكتساب التفكير النقدي البناء لدى الطلبة في الصف الدراسي.

س26	ت	%
نعم	13	11.50
لا	100	88.49
مج	113	100

تسجيل تلك النسبة يعود حسب آراء مفردات العينة إلى:

- ❖ اعتماد أغلبية أعضاء هيئة التدريس على الالتقاء المباشر للمعلومات عن طريق المحاضرة التقليدية حتما سيؤدي إلى إضعاف التفكير النقدي البناء لديهم على اعتبار أن المحاضرة لا تتيح للطلبة على إبداء:
- ❖ الفهم والتحليل والتقييم الصحيح والكاف لجوانب أي موضوع يكون محل مناقشة.
- ❖ لا تتيح لهم إمكانية تبادل الأفكار فيما بينهم للوصول إلى أفكار حول الموضوع ما دام عنصر المشاركة الإيجابية بينهم وبين الأستاذ منعدمة.
- ❖ لن تمكنهم من استغلال الرصيد المعرفي الموجود بحوزتهم لأنهم في الأغلب تلقوه عن طريق الإلقاء دون الفهم الصحيح له في ابتكار أفكار مفاجئة عن طريق العصف الذهني.
- ❖ لن تمكنهم من استخدام مهارات الاتصال بكفاءة بالخصوص مهارات الاستماع والكلام وإدارة الحوار التي من شأنها أن تثير فيهم القدرة على التفكير والتحليل السليم.
- ❖ لن تمكنهم من استخدام أساليب النقاش بشكل منتظم وسلس لأنهم بالأساس لم يتعودوا عليه.
- ❖ لن تمكنهم من تحديد وتحليل المشكلات عن طريق استخدام مراحل البحث العلمي ، من خلال الالتزام بالتخطيط المسبق لحل المشكلة ثم البحث عن حلول مبدئية لها وصولاً إلى التحقق منها من خلال الإجراءات الميدانية المتعددة.

❖ لن تعطيه في النهاية القدرة على توليد الأفكار الجديدة وتشجيع التفكير الإبداعي لديهم والموجه نحو حل مختلف المشكلات التي تصادفهم داخل الصف الدراسي.

8- نتائج الدراسة:

من خلال المعالجة النظرية والميداني لأبعاد الموضوع اتضح لنا الآتي:

- أن معرفة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الحديثة يكاد يكون ضئيلاً لدى عدد كبير منهم، الأمر الذي صعب عليهم في الميدان معرفة مختلف الظروف التدريسية المناسبة لتطبيقها، الأمر كذلك الذي جعل من عملية التعليم في الواقع شاقة لهم ومملة للطلبة وغير مناسبة لقدراتهم وعديمة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية.
- أن هناك جملة من الصعوبات تعيق عدد من الأساتذة في اختيار عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة في الميدان ، منها ما يتعلق بمستوى الطلاب، خصائصهم النفسية والاجتماعية والمعرفية والموقف التعليمي بالخصوص في كثير من المرات.
- أن استراتيجية المحاضرة الالقاءية هي الأكثر استخداماً في الجامعة من قبل أعضاء هيئة التدريس لأسباب متعددة ، أمر من شأنه كما أكدنا خلال التحليل أن يجعل من الطالب آلة صماء دون تفكير وتجعل منه شخص قاصر في التفكير والاحاطة بما يدور حوله من معارف علمية في مجال تخصصه.
- استراتيجيات التدريس الأخرى (مثل استراتيجية الحوار، أو المناقشة، تحليل المواقف، التدريب العملي ، استراتيجية التعاون، التعليم الذاتي...) كلها غير مطروحة بالمرّة في فكر عدد من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثلجي بالأغواط لجملة من الأسباب منها ما يتعلق بقدرة الأستاذ ومنها ما يتعلق بمجمل الامكانيات المادية والتكنولوجية الضئيلة التي تحد من امكانية استخدام الأستاذ لإحداها.
- انحصار استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجية المحاضرة الالقاءية دون غيرها أفرز عدد من النتائج السلبية على المستوى الإدراكي للطلاب وعلى مستوى العملية التعليمية برمتها يمكن الإشارة إليها في العناصر الآتية:
- أنها ساهمت في تغيب التفاعل المباشر بين الأستاذ والطالب.
- أنها غيّبت الدافعية نحو التعلم لعدد كبير من الطلبة.
- أنها غيّبت الرغبة في البحث والتساؤل لدى الطلبة بالإجمال.
- أنها غيّبت القدرة لديهم على التحليل للوصول إلى الإقناع.
- أنها غيّبت الحافزية لدى الطلبة نحو المشاركة الفعالة داخل الدرس.

9- فرضيات الدراسة في ضوء نتائج الدراسة:

الفرضية الأولى: يطبق أعضاء هيئة التدريس داخل جامعة عمار تليجي بالأغواط عديد من الطرائق التدريسية الحديثة. غير محققة بالمرّة لأن عدد كبير منهم يكتفي بالمحاضرة الالقائية دون أن تمتد إلى حتى إلى أسلوب المحاضرة مع تقديم ملاحظات منظمة، أو إلى تقديم توضيحات وافية حول طبيعة المعلومات التي يقومون بتقديمها، ولا حتى فتح باب المناقشة أمام الطلبة لتقديم استفساراتهم أو انشغالاتهم حول ما يقدم لهم، اعتقاداً منهم أنها الاستراتيجية الأكثر فاعلية في نقل معارف ومعلومات كثيرة في أقصر وقت وبجهد أقل بالنظر إلى الحجم الكبير للمقرر الدراسي الذي يفرض كل موسم جامعي.

الفرضية الثانية: يساهم تطبيق أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات حديثة في التدريس داخل جامعة عمار تليجي بالأغواط في تحقيق جودة في الأداء التدريسي الخاص بهم. غير محققة بالمرّة إذ لا يزال العديد منهم يفتقد لجملة من الممارسات التدريسية الفعالة على رأسها:

- ✓ عدم القدرة على استخدام الطرق المناسبة لتوصيل المعلومات للطلبة بالشكل الصحيح من خلال الفشل في اختيار الكلمات المناسبة المفهومة، وانتقاء الألفاظ، واستخدام الصوت الواضح والنطق السليم، واستخدام مختلف مستويات الحوار مع الطلبة.
- ✓ عدم القدرة على تخطيط وتنفيذ الدرس وإدارة المحاضرة.
- ✓ عدم القدرة على قيادة الصف الدراسي.
- ✓ عدم القدرة في إثارة الدافعية نحو التعلم والتعليم لدى الطلبة.
- ✓ عدم القدرة على التكيف مع الوضعيات التعليمية المختلفة خاصة منها الطارئة.
- ✓ عدم امتلاك المهارة في الاستماع للطلبة والتعرف على أفكارهم وانشغالاتهم.
- ✓ عدم امتلاك مهارة احترام التنوع الفكري الذي يبديه الطلبة والانفتاح عليه.
- ✓ عدم امتلاك حاسة تشجيع الطلبة على التعلم النشط.
- ✓ عدم امتلاك القدرة على تشجيع الطلبة على المناقشة والتعبير.

الفرضية الثالثة: يساهم تطبيق أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات التدريسية الحديثة داخل جامعة عمار تليجي بالأغواط في تحسين مستوى العملية التعليمية كما ونوعاً. غير محققة بالمرّة بالنظر إلى أنها:

- لم تجعل العملية التعليمية والتعلمية متعة وبهجة لدى العديد من الطلبة.
- لم تقوى على دفع الطلبة لكي يكونوا مساهمين وفاعلين في العملية التعليمية.
- لم تقوى على تنمية استعداداتهم وقدراتهم ومليّة لحاجاتهم ومطالبهم.
- لم تقوى إلى ترجمة احتياجاتهم وتوقعاتهم إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم.

المقترحات:

- ❖ من الضروري تدريب أعضاء هيئة التدريس على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الجامعي.
- ❖ من الضروري تدريب أعضاء هيئة التدريس على فهم سلوكيات التدريس العملية والنفسية، ومعرفة كيفية التعامل مع الطلبة، وكيفية اشارة تفكيرهم وطرق تحفيزهم للمشاركة في تحضير موضوع الدرس والتفاعل معه.
- ❖ تقديم حوافز مجزية للمتميزين منهم في استخدام الاستراتيجيات الحديثة للتدريس.

خاتمة

لقد أمكن لنا الوصول بعد المعالجة النظرية والامبريقية لجوانب الموضوع إلى الآتي:

أن دراية عضو التدريس وامتلاكه لاستراتيجيات التدريس الحديثة تجعل منه عضو فعال في العملية التعليمية، وتمكنه من الوصول إلى أهداف المنهج التعليمي بنجاح، كما تمكنه من تنمية قدرات الطلاب على التعلم وزيادة بناء شخصيتهم.

أن ضعف معارف الطلاب وقدراتهم ومهاراتهم تعود بالدرجة الأولى إلى عجز عدد من أعضاء هيئة التدريس على ايجاد الاستراتيجية الصحيحة للتدريس، والاختيار الأكثر ملائمة لها للموقف التعليمي.

عدم امتلاك عضو هيئة التدريس لكفاءات حول استخدام مختلف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس يجعل أدائه التعليمي بالعموم وأدائه التدريسي بالخصوص ضعيف مما يجعله محل استهجان من قبل الكل.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر:

القرآن الكريم.

السنة النبوية.

قائمة المراجع:

المعاجم والقواميس:

1- حسن شحاتة، زينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

2- علي عبدالرحيم صالح: المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2014.

3- فاروق عبده فلية، أحمد عبدالفتاح الزكي: معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، 2008.

4- محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011.

الكتب:

5. ابتسام صاحب موسى الزرويني، أساليب التدريس قديمها وحديثها، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.

6- ابراهيم أبراش: المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2009.

7- أحمد عيسى داود: أصول التدريس "النظري والعملي"، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.

8- افنان نظير دروزه: النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2000.

9- أمل فتحي عقل: تطوير معايير التميز في التعليم الجامعي العالي، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015.

10- إيمان العباس الخفاف: التعلم التعاوني، دار المناهج، عمان، ط1، 2013.

11- إيمان محمد سحتوت، زينب عباس جعفر: استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع، الرياض المملكة العربية السعودية، ط1، 2014.

12- بلية لحبيب: إدارة الجودة الشاملة المفهوم ، الأساسيات، شروط التطبيق، الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة مصر، 2019.

- 13- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2009.
- 14- جابر عبد الحميد جابر: استراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1999.
- 15- جودت أحمد: التخطيط الاستراتيجي لنظم المعلومات، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2015.
- 16- جورج براون: التدريس المصغر " التربية العملية الميدانية"، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2005.
- 17- حاكم موسى عبد الخضير الحسناوي: فاعلية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2019.
- 18- حسام الدين محمد مازن: تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال (بين الفكر والتطبيق)، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، ب، ن، ط1، 2015.
- 19- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003.
- 20- خضير عباس جري، عباس دحام العلياي: الجودة في إعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، بغداد، ط1، 2017.
- 21- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد: استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرون، دار الفكر، لبنان، ط1، 2007.
- 22- راشد علي: الجامعة والتدريس الجامعي، دار ومكتب الهلال، بيروت، 2007.
- 23- رجاء وحيد دويري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر المعاصر، بيروت لبنان، ط1، 2000.
- 24- رشدي أحمد طعيمه، وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد " الأسس والتطبيقات"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2006.
- 25- زيتون كمال عبد الحميد: التدريس نماذج ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.
- 26- زيد الهويدي: أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين الامارات العربية المتحدة، ط2، 2015.
- 27- زيد سليمان العدوان، احمد عيسى داود: استراتيجيات التدريس الحديثة، مركز دبيونو للتعليم والتفكير، عمان، ط1، 2016.
- 28- زيد منير علوي: إدارة الجودة الشاملة، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2006.

- 29- سليتي فراس: استراتيجيات التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اريد الأردن، ط1، 2015.
- 30- سليم إبراهيم الخزمي: أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011.
- 31- سوسن شاكر مجيد، محمود عواد الزيادات: الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.
- 32- شاهر أبو شريح: استراتيجيات التدريس، المعتر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007.
- 33- شبر إبراهيم خليل، وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2014.
- 34- شحاتة حسن: التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط1، 2001.
- 35- طه علي حسين الدليمي، زينب حسن: أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003.
- 36- عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004.
- 37- عايش محمود زيتون: النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007.
- 38- عبداللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2005.
- 39- عبداللطيف مصلح محمد عايض: إدارة الجودة، جامعة العلوم والتكنولوجيا للكتاب الجامعي، صنعاء، ط1، 2012.
- 40- عصام الدين عبدالله متولي، بدوي عبدالعال بدوي: طرق تدريس التربية البدنية والرياضية بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2006.
- 41- عفاف عثمان مصطفى: استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، ط1، 2014.
- 42- عفت مصطفى الطناوي: التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، دار المسيرة، عمان الأردن، ط3، 2013.
- 43- عواطف إبراهيم الحداد: إدارة الجودة الشاملة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن، ط1، 2009.

- 44- غادة جلال عبدالحكيم: طرق التدريس التربوية الرياضية، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2008.
- 45- فتحى درويش عشيبية: دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة، الاكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، القاهرة مصر، ط1، 2009.
- 46- فواز التميمي، أحمد الخطيب: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات للأيزو (2001)، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008.
- 47- فيصل منشد الشويلي، وآخرون: أساليب التدريس الابداعي ومهاراته، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2016.
- 48- قاسم نايف علوان: إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو 2000 2001، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2005.
- 49- قصي محمد السامرائي، رائد ادريس الخفاجي: الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، دار الدجلة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2014.
- 50- القطاوي محمد ابراهيم: طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر، عمان، ط1، 2007.
- 51- ماجدة مصطفى السيد، وآخرون: التدريس المصغر ومهاراته " سلسلة العلوم التربوية، العدد الثاني، دار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، 2007.
- 52- محسن علي عطية: الجودة الشاملة والجديد في التدريس، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
- 53- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.
- 54- محمد السيد علي: اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011.
- 55- محمد السيد علي: التدريس نماذجيه وتطبيقاته في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، دار الفكر العربي، لبنان، ط1، 2008.
- 56- محمد زكي عويس: الطريق إلى الجودة في التعليم العالي، المكتبة الاكاديمية، القاهرة مصر، ط1، 2008.
- 57- محمد صادق اسماعيل: إدارة الجودة الشاملة في التعليم، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة مصر، ط1، 2014.
- 58- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط4، 2014.

- 59- مصطفى نمر دغمش: استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.
- 60- نادية العقون، وسن ماهر جليل: التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2013.
- 61- نبيل سعد خليل: إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2011.
- 62- هاشم فوزي دباس العبادي، وآخرون، إدارة التعليم الجامعي " مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر"، الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008.
- 63- يوسف حليم الطائي، وآخرون: إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، الوراق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008.
- المجلات و الملتقيات:
- 64- أحمد عبدالله احمد الحقنة: مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادر من وجهة نظر طلبة الكلية، مجلة جامعة الناصر، العدد الرابع، ديسمبر 2014.
- 65- براهيم قدير، بن سي قدور حبيب: فعالية توظيف استراتيجيات التدريس التعلم التعاوني الحديث باستخدام اسلوب المنافسة والتضمين في تنمية بعض القدرات النفس حركية لدى اطفال التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 27، ديسمبر 2016.
- 66- بلحاج فتيحة: النظرية و العلمية في اتخاذ القرار، المجلة الجزائرية للعلوم والسياسات الاقتصادية، العدد 07، جامعة الجزائر، 2016.
- 67- بن الدين محمد، بدوي سليمة: دور الحكامة في تحسين جودة و اداء مؤسسات التعليم العالي، مجلة اقتصاديات المال والاعمال، العدد السادس، جوان، ب، ن، 2018.
- 68- جعفر عبدالله موسى ادريس، احمد عثمان ابراهيم احمد، عبدالرحمان بن عبدالله الاخر: امكانية تطبيق إدارة الجودة الشامل على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية، إماراتك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم و التكنولوجيا، المجلد 3، العدد 7، 2012.
- 69- دوباخ قويدر، كحول شفيقة: استراتيجيات التعليم التعاوني في المدرسة الجزائرية، مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية، العدد 6، سبتمبر، ب، ن، 2017.
- 70- دوش امينة، شلابي زهير: معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني و معوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية، مجلة آفاق علمية، المجلد 11، العدد 01، جامعة 20 اوت 1955 سكيكدة، 2019.

- 71- زينب عبد النبي احمد: ضمان جودة التعليم المفتوح مدخلا لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد32، ب، ن، 2016.
- 72- سعيد بن علي العضااض: معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد09، ب، ن، 2012.
- 73- شناف خديجة عبدالحميد مهوي، بلخيرري مراد محمد البشير الابراهيمي: معايير ضمان جودة التعليم العالي 'عرض لبغض النماذج العالمية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر، 2016.
- 74- صالح دخيخ بن احمد صالح دخيخ، وآخرون: أساليب التدريس الجامعي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، مجلة العلوم التربوية، العدد الاول، الجزء 3، يناير، ب، ن 2017.
- 75- طش عبدالقادر: مدى جودة استراتيجيات التدريس المستخدمة في معاهد العلوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية 'طرق و اساليب التدريس الحديثة للنشاط الحركي'، مجلة الابداع الرياضي، العدد20، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، ديسمبر 2016.
- 76- عازة حسن فتح الرحمان حاج منصور: "استخدام ثقافة التعليم والتقنية الحديثة في التدريس الجامعي كأسلوب تدريس معاصر، مجلة جامعة البحر الاحمر (دورية، علمية، محكمة، نصف سنوية)، العدد 3، جامعة البحر الاحمر، يونيو(حزيران)، 2013.
- 77- عبدالرحمان عمر نجيب: أهمية تطبيق نظام جودة عالمي على العملية التعليمية من وجهة نظر طلاب قسم اللغة الفرنسية من كلية الآداب في جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد22، العدد02، 2006.
- 78- علي سامي علي الحلاق: طرائق التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان العربية للدراسات العليا ومسوغات استخدامها، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، 2014.
- 79- علي محمد احمد ربابعة: واقع استخدام التدريس في كلية الشريعة و الدراسات الاسلامية بجامعة القصيم ومعوقات استخدامها من وجهة نظر الطلاب، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر، العدد167، الجزء الأول، يناير 2016.
- 80- كحلي عائشة سلمة، منى مسغوني: حتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر ' نموذج انشاء خلية ضمان جدة التعليم العالي في الجزائر'، مجلة الاصيل للبحوث الاقتصادية و الادارية، العدد02، جامعة حمة لخضر الوادي، الجزائر، ديسمبر 2017.
- 81- ليث حمودي ابراهيم: مدى ممارسة الاستاذ الجامعي لأدواره التربوية والبحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة، مجلة البحوث التربوية و النفسية، العدد الثلاثون، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات.

- 82- محسن عبدالستار عزب: ادارة الجودة الشاملة في التعليم، مجلة التربية و التعليم، العدد42، ب، ن، 2006.
- 83- محمد جبر دريب: معوقات ومتطلبات الجودة و التطبيقات الاجرائية لضمانها في التعليم الجامعي، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية، العدد15، السنة الثامنة، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، 2014.
- 84- محمد سعدي لفته: المهارات اللازمة للتدريس الجامعي الناجح ، مجلة الاستاذ، العدد202، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 2012.
- 85- محمد علام احمد: طرائق التدريس الحديثة ودورها في رفع كفاية المعلم الادائية (التعليم المبرمج نموذجاً)، مجلة دراسات تربوية مجلة سنوية علمية محكمة، ولاية الخرطوم، محلية الخرطوم، كلية البنات، جامعة افريقيا العالمية، اكتوبر 2016.
- 86- مكي فرحان الابراهيمي: طرائق التدريس الجامعي في ضوء مفهوم ادارة الجودة الشاملة "المؤتمر الدولي بعنوان تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص" ، جامعة البلقاء التطبيقية/ المملكة الأردنية الهاشمية، 25_28 آذار 2012.
- 87- منذر مبدر عبدالكريم، محمد ابراهيم عاشور، كامل كريم عبيد: فاعلية تطبيق استراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة، مجلة الفتح، العدد47، تشرين الاول، 2011.
- 88- الهروشي خطاب، شرارة وليد، حجار آسية: المقاربات النظرية وجودة التعليم العالي، 'ملتقى دولي حول معايير ضمان الجودة و تطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي' بجامعة عبد الحميد ابن باديس مستغانم يوما 11 و 12 جوان 2013.
- 89- وفاء محمد عون، غادة سالم السالم،، نوره زايد الشهراني: تطوير ادارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العالي لتحقيق رؤية 2030 في ضوء التجربة السنغافورية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد7، العدد 4، جامعة الملك سعود، نيسان 2018.
- الرسائل الجامعية:
- 90- أسماء موفق: جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة (دراسة ميدانية بجامعة باتنة_01) مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص 'جودة التربية والتكوين' (منشورة) جامعة باتنة_01، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، شعبة علم النفس، 2015_2016.
- 91- أمينة عمر محمد سهل: أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على أداء مؤسسات التعليم العالي في ليبيا، اطروحة استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في إدارة الاعمال (منشورة)، كلية الاعمال، جامعة عمان العربية، 2011.

- 92- أياد عبود المبرجي: استراتيجيات التدريس الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية و مدى انسجامها مع استراتيجيات التدريس المفضلة لدى طلبتهم، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير (منشورة)، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، 2015_2016.
- 93- بن يوسف أمال: العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (منشورة)، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007_2008.
- 94- بوجميه مصطفى: اتجاهات أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعليم الثانوي نحو التدريس بالمقاربات، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية (منشورة)، تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي، معهد التربية البدنية، جامعة الجزائر، 2008_2009.
- 95- بوريب طارق: الرقابة الادارية وعلاقتها بالتطوير التنظيمي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع (منشورة)، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2014_2015.
- 96- بونخلة فريد: تأثير القادة على عملية اتخاذ القرارات في التنظيم الصناعي الجزائري، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تنمية الموارد البشرية (منشورة)، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2006_2007.
- 97- جيلالي سليمة: واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علوم التسيير فرع ادارة الاعمال (منشورة)، قسم علوم التسيير، كلية الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، 2008_2009.
- 98- خالد محمود حمد ابداح: أثر العوامل البيئية في تطبيق نظام الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية، اطروحة قدمت استكمالاً لمتطلبات منح درجة الدكتوراه فلسفة في الادارة (منشورة)، كلية الاعمال، جامعة عمان العربية، آب 2010.
- 99- خلف بن قليل العتري: أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوقين سمعياً في الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، دراسة مكملة للحصول على درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس (منشورة)، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية 1428_1429هـ.
- 100- الزهرة الأسود: الممارسات التدريسية الإبداعية للأستاذ الجامعي وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم التدريس (منشورة)، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2013_2014.

- 101- زينة المنصور: الذكاء وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة دمشق، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي (منشورة)، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، 2014_2015.
- 102- صفوت الهنداوي: استراتيجيات التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة دمنهور، مصر، ب، ت.
- 103- صليحة رقاد: تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاق ومعوقاته دراسة ميدانية بمؤسسات الشرق الجزائري، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية (منشورة)، جامعة سطيف_01_ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، 2013_2014.
- 104- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم، دبلوم خاصة في التربية، كلية التربية بدمنهور، جامعة الاسكندرية، ب، ت.
- 105- ليلي زرقان: اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1_2 نموذجاً، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم (منشورة)، تخصص إدارة تربوية، قسم علم النفس، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2 (الجزائر)، 2012_2013.
- 106- محمد جلال اكرم السعيدة: مهارات التدريس الجامعي التي ينبغي توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية من وجهة نظر طلبتهم، رسالة ماجستير مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول درجة الماجستير في التربية (منشورة)، تخصص المناهج وطرائق التدريس، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، نيسان عمان الاردن، 2015.
- 107- محمد سالم الطلاع: العوامل المؤثرة في جودة التعليم الاساسي بمدارس محافظة القنيطرة في ضوء معايير الجودة الشاملة، ببحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في التربية (منشورة)، قسم المناهج وأصول التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية، 2014.
- 108- نسيمه ضيف الله: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال واثره على تحسين جودة العملية التعليمية، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير شعبة تسيير المنظمات (منشورة)، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الحاج لخضر باتنة 01، 2016_2017.
- 109- نعيم بوعموشة: الكفايات التدريسية بعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم، اطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في علم الاجتماع تخصص علم الاجتماع التربية (منشورة)، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة باتنة 1، 2018_2019.

- 110- نوال نمور: **كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي**، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير (منشورة)، تخصص إدارة الموارد البشرية، قسم علوم التسيير، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، 2011_2012
- 111- وفاء الهويدي: **أثر تطبيق معايير الاعتماد الخاص على تحسين جودة التعليم العالي في كليات الهندسة في الجامعات الأردنية**، أطروحة قدمت استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في إدارة الأعمال (منشورة)، قسم إدارة الأعمال، كلية الأعمال، جامعة عمان العربية 2015.
- 112- يسرى جمال الدين عمر: **أثر جودة التعليم في الصورة الذهنية المدركة من وجهة نظر الطلبة في الجامعات العراقية**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في إدارة الأعمال (منشورة)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، قسم إدارة الأعمال، جامعة آل البيت، الأردن، 2018_2019.
- 113- يوسف شتوي: **واقع التدريس بالكفاءات عند أساتذة التربية المدنية بالتعليم المتوسط بالجزائر**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (منشورة)، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر، 2008_2009.

الموسوعات:

- 114- موسوعة المعارف التربوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2007.

محاضرات:

- 115- بشيوة حسين: **الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي**، مقياس تطبيقات الجودة في مؤسسات التعليم العالي، قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطوفونيا، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين بلوغين سطيف 2 الجزائر، ب،ت..

المراجع باللغة الاجنبية:

- 1.Dale ; b ; et al:116- **sustainingtotalqualitymanagementwathethekeyissues?**
Im the tq m magazine vol 9 ; no 5 ; 1997.
2. Gatchalian. N:**people empowerment:117- the key to tq m success .**
the tqm magazine. Vol 9 ; 1997.

الملاحق

الملحق رقم (1): الاستبيان

جامعة عمار ثليجي بالأغواط.
كلية العلوم الاجتماعية.
قسم علم الاجتماع والديمقراطية.
استمارة بحث حول موضوع:

استراتيجيات التدريس الحديثة وتأثيرها على جودة العملية التعليمية في المنظمة الجامعية.
من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. جامعة عمار ثليجي بالأغواط انموذجا

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر الأكاديمي في تخصص علم الاجتماع التنظيم والعمل.

أستاذ(ة) الفاضل(ة)

نرجو منكم فضلا تقديم المساعدة لنا لإنجاز متطلبات المذكرة من الناحية الميدانية، من خلال التكرم على الإجابة على مختلف محاور الاستمارة.
كل ما تدلون به من معطيات سيبقى رهن السرية ولا يستخدم إلا لأغراض علمية بحتة.

ملخص الدراسة: تهدف الدراسة إلى الوقوف على واقع استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة من طرف أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمار ثليجي بالأغواط، وتأثير ذلك على مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كل من المحاضرة والحصّة التطبيقية ، وكذلك على مستوى مساهمة تلك الطرائق الحديثة في تحقيق جودة تعليمية داخل جامعة عمار ثليجي بالأغواط.

إشراف الدكتور:

جوزة عبد الله

إعداد الطالبة:

قمام أميرة نور الهدى

الموسم الجامعي: 2020/2019

المحور الأول: البيانات الشخصية:

- السن: ☐
- الجنس: ☐ ذكر ☐ انثى
- المؤهل العلمي: ماجستير ☐ دكتوراه ☐
- الدرجة العلمية: أستاذ مساعد (ب) ☐ أستاذ مساعد (أ) ☐ أستاذ محاضر (ب) ☐ أستاذ محاضر (أ) ☐ أستاذ التعليم العالي ☐
- الخبرة المهنية: أقل من 5 سنوات ☐ 6 إلى 10 سنوات ☐ 11 إلى 15 سنة ☐ 16 إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐
- التخصص الوظيفي:

المحور الثاني: موقف أعضاء هيئة التدريس من طبيعة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي محل الدراسة من وجهة نظرهم.

- 1- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يعمل على احترام مراحل عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقييم) ☐ لا ☐ نعم
- في كل حالة وجب التبرير:
- 2- هل تجد أن الأستاذ الجامعي يضع خطة مسبقة للتدريس؟ ☐ لا ☐ نعم
- في كل حالة وجب التبرير:
- 3- هل تجد أن الأستاذ الجامعي يضع خطة لتطبيق التدريس؟ ☐ لا ☐ نعم
- في كل حالة وجب التبرير:
- 4- هل تجد أن الأستاذ الجامعي يعمل على التحقق من طبيعة الأهداف المرجو تحقيقها من التدريس؟ ☐ لا ☐ نعم
- في كل حالة وجب التبرير:
- 5- هل يعمل الأستاذ الجامعي على إعادة النظر في خطط التدريس إن وجدها غير ملائمة لأداء غايات التدريس؟ ☐ لا ☐ نعم
- في كل حالة وجب التبرير:
- 6- هل يعمل الأستاذ الجامعي على إعادة النظر في خطط تنفيذ التدريس إن وجدها غير ملائمة لأداء غايات التدريس؟ ☐ لا ☐ نعم
- في كل حالة وجب التبرير:
- 7- هل يعمل الأستاذ الجامعي على توضيح الأهداف التدريسية خلال كل محاضرة للطلبة؟ ☐ لا ☐ نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

8- هل يعمل الأستاذ الجامعي على توظيف الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة للمحاضرة الجديدة؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

9- هل يعمل الاستاذ الجامعي على اثارة الطلبة خلال تقديم الدرس من اجل زيادة الاهتمام؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

10- هل يعمل الأستاذ الجامعي على عرض الدرس بشكل منطقي ومتدرج ؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

11- هل يعمل الأستاذ الجامعي على الاستعانة بتقنيات ومصادر تعليمية مناسبة للمحاضرة؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

12- هل يعمل الأستاذ الجامعي على تنمية مهارات ومكتسبات الطالب العلمية والتعليمية؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

13- هي يعمل الأستاذ الجامعي على اتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم حول مجمل

المواضيع التي يعمل على تدريسها؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

المحور الثالث: موقف أعضاء هيئة التدريس من طبيعة استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل

الأستاذ الجامعي محل الدراسة من وجهة نظرهم.

14- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب الالقاء المباشر خلال تنفيذه

للدرس؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

15- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب الالقاء المتبوع بالعرض

التوضيحي؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

16- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب الالقاء الذي يتخلله عرض الأسئلة

على الطلبة؟

لا نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

17- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب التعلم بالاكشاف؟

لا

نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

18- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب حل المشكلات ؟

لا

نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

19- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب الإملاء ؟

لا

نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

20- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب القراءة والشرح؟

لا

نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

21- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب المناقشة؟

لا

نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

22- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب التعلم الذاتي؟

لا

نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

23- هل تجد أن الأستاذ الجامعي محل الدراسة يستعين بأسلوب التعلم النشط؟

لا

نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

المحور الرابع: موقف أعضاء هيئة التدريس من تأثير طبيعة استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل الأستاذ الجامعي محل الدراسة على نوعية الجودة التعليمية التي يتلقاها الطالب من وجهة نظرهم.

24- هل تجد أن استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب

لا

نعم

الطالب قدرة ادراكية عالية داخل الصف الدراسي؟

في كل حالة وجب التبرير:.....

25- هل تجد أن استراتيجية التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب

لا

الطالب المقدرة على حل المشكلات التي تواجهه في الصف الدراسي؟ نعم

في كل حالة وجب التبرير:.....

- 26- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب القدرة على التفكير النقدي البناء في الصف الدراسي؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 27- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب المقدرة على البحث عن المعلومات التي يحتاجها بطريقة صحيحة؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 28- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب القدرة على توظيف معارفه المكتسبة بشكل فعال؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 29- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب القدرة على التمكن من البحث العلمي؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 30- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب القدرة على تقييم مواطن القوة والضعف فيه؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 31- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب القدرة على التواصل الايجابي الفعال مع غيره؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 32- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب القدرة على فهم الجديد في تخصصه؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 33- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب الدافعية والاستعداد للتعلم؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 34- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب ثقة عالية في قدراته العلمية والمعرفية؟ نعم لا
في كل حالة وجب التبرير:.....
- 35- هل تجد أن استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل الأستاذ الجامعي قد ساهمت في اكساب الطالب الثقة بنفسه؟ نعم لا

..... في كل حالة وجب التبرير:

في الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام والتحية

شكرا على التعاون المسبق من طرفكم

ملحق رقم(2): لمحة موجزة عن جامعة عمار ثليجي بالأغواط:

أنشئت جامعة الأغواط لأول مرة كمدرسة عليا لأساتذة التعليم التقني سنة 1986 . بموجب المرسوم التنفيذي رقم 86-165 المؤرخ في : 05-08-1986. لتضمن تكوين أساتذة التعليم الثانوي والتقني في التخصصات التالية:

- هندسة ميكانيكية
- هندسة مدنية
- هندسة كهربائية

وفي سنة 1997 تمت تحويل المدرسة العليا إلى مركز جامعي بموجب المرسوم التنفيذي رقم : 97-157 المؤرخ في : 10-05-1997 ليضمن تكوينا في مهندس الدولة، ليسانس، الدراسات الجامعية التطبيقية في التخصصات التالية:

العلوم الدقيقة، الإعلام الآلي، هندسة ميكانيكية، هندسة كهربائية، هندسة مدنية، كيمياء صناعية، بيولوجيا، علوم اقتصادية و علوم التسيير، لغة وأدب عربي، علم النفس والأرطوفونيا والحقوق.

وفي سنة 2001 تمت إعادة هيكلة المركز الجامعي ليصبح جامعة بموجب المرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في : 25-08-2010 لتضم ثلاث كليات وهي:

- كلية العلوم والتكنولوجيا
- كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
- كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية

وبالموازاة مع إعادة الهيكلة التي عرفتها الجامعة خلال هذه السنة تم فتح تخصصات جديدة وهي: صيانة في الهندسة الكهربائية الموارد المائية، علوم فلاحية، هندسة معمارية، علوم اجتماعية وديمغرافيا، لغة إنجليزية .

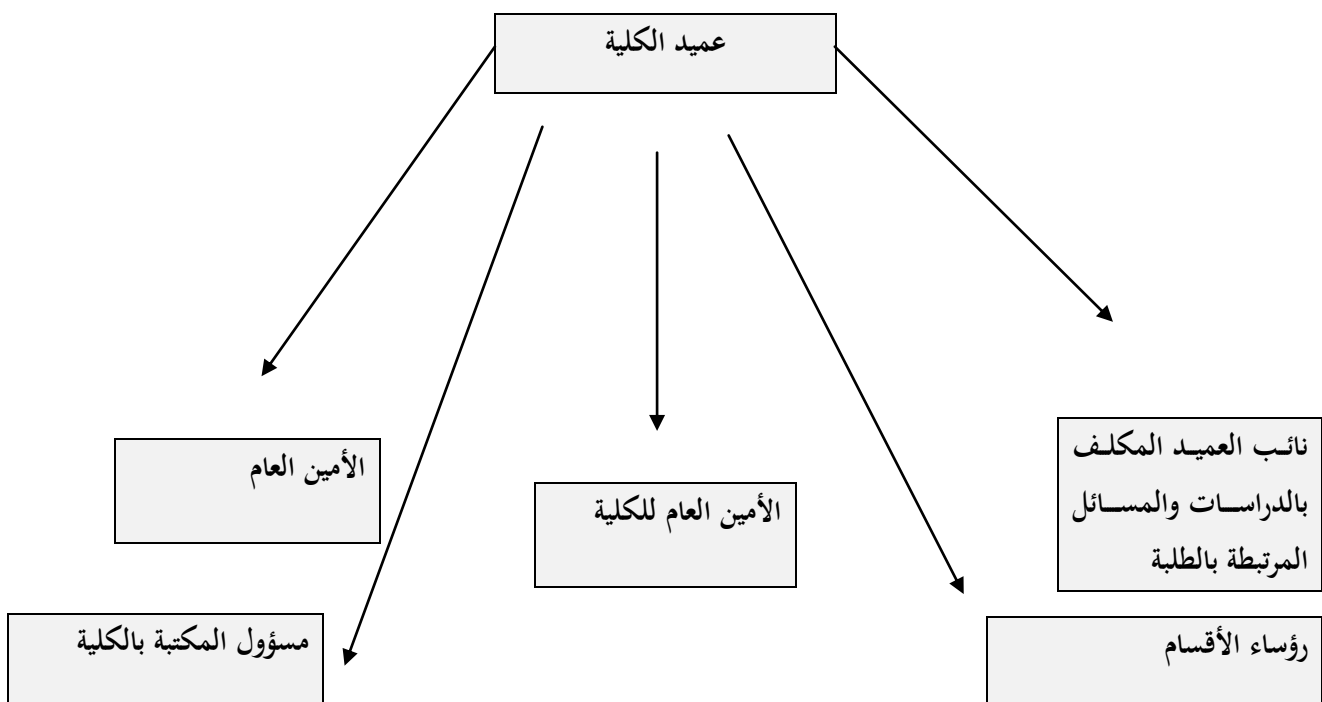
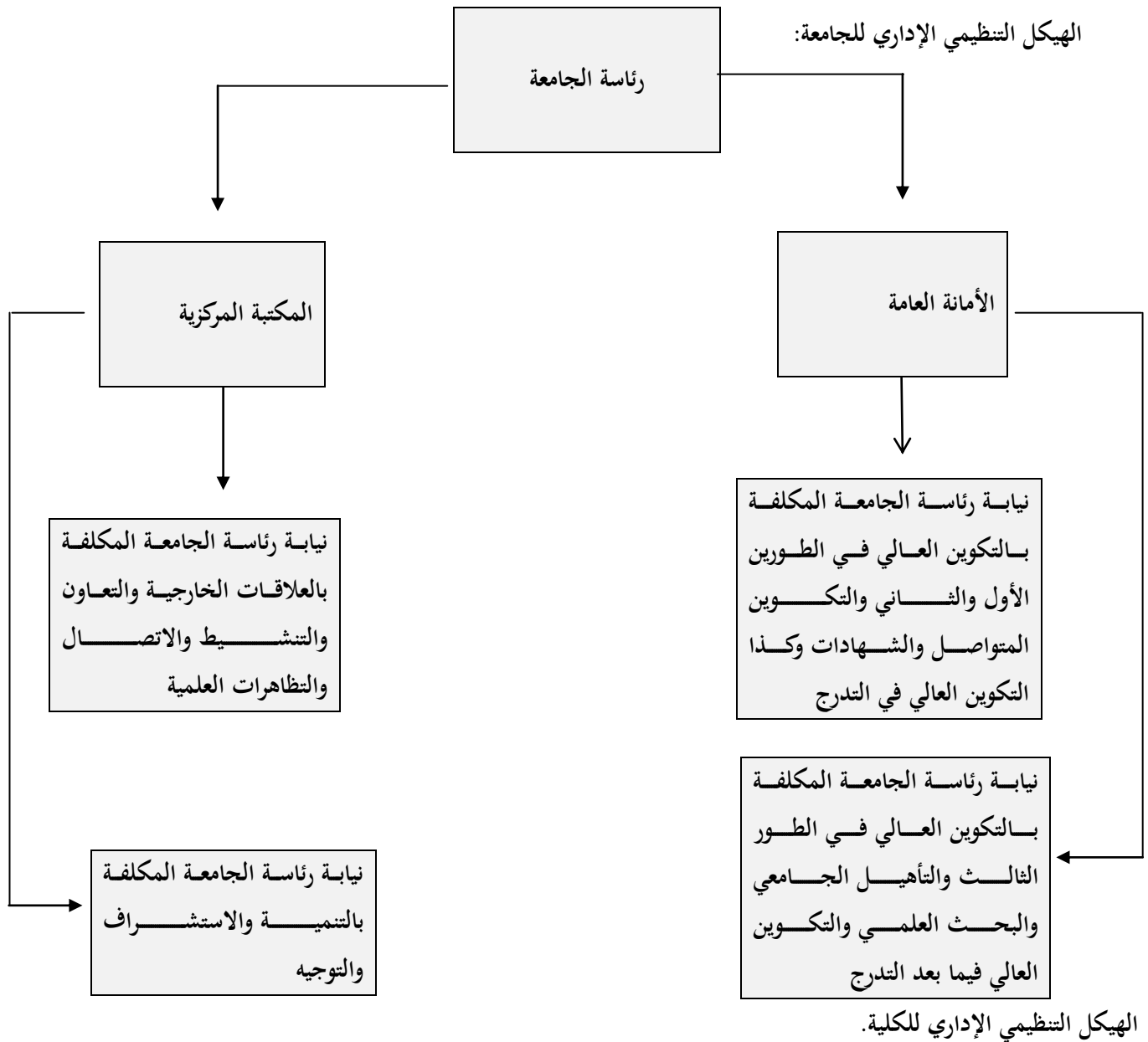
ومع التحول الذي عرفه نظام التكوين بقطاع التعليم العالي بالجزائر، تم اعتماد النظام الجديد وفتح تخصصات جديدة في مرحلة ليسانس "ل م د" مع انطلاقة الموسم الجامعي 2006-2007 وهي : علوم المادة، علوم وتكنولوجيا، رياضيات وإعلام آلي، علوم وتقنيات الرياضة، علوم اقتصادية وعلوم التسيير، لغة فرنسية، علوم اجتماعية . ومع تطبيق السياسة الرامية إلى تعميم نظام "ل م د" فقد تم فتح تخصصات مكملية في مرحلة الماستر مع بداية الموسم الجامعي 2009-2010

بلغ عدد التخصصات المفتوحة 156 تخصصا في مرحلة التدرج ليسانس و الماستر و وصل عدد مشاريع التكوين في مرحلة الدكتوراه في النظام القديم 363 و 286 مشروع في نظام "ل.م.د".

استفادت جامعة الأغواط برسم ميزانية 2014 من توظيف 83 أستاذ مساعد قسم "ب" و 22 موظفا ليصل بذلك عدد الأساتذة 915 منهم 135 مصف الرتب العليا.

استلمت المؤسسة الجامعية 2000 مقعد بيداغوجي جديد لاحتضان كلية الطب ليصل العدد الإجمالي للمقاعد البيداغوجية 24153 مقعد.

الهيكل التنظيمي الإداري للجامعة:



الهيكل التنظيمي البيداغوجي للجامعة:



ملحق رقم 3: تعداد الأساتذة الدائمين بجامعة عمار ثليجي بالأغواط 2020/2019:

الكليات	الأقسام	عدد الأساتذة الدائمين
العلوم	علوم المادة	54
	البيولوجيا	40
	العلوم الفلاحية	32
	الإعلام الآلي	30
	الرياضيات	10
الطب	الطب	34
الهندسة المدنية والهندسة المعمارية	الهندسة المدنية	47
	الهندسة المعمارية	43
الآداب واللغات	الأدب العربي	45
	الفرنسية	27
	الإنجليزية	28
	الإسبانية	10
	جذع مشترك علوم إنسانية	06
العلوم الإنسانية والعلوم الإسلامية والحضارة	الإعلام والاتصال	14
	التاريخ	17
	العلوم الإسلامية	16
	جذع مشترك علوم اجتماعية	09
العلوم الاجتماعية	علم الاجتماع والديمقراطية	38
	علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا	42
	الفلسفة	10
	الحقوق	59
الحقوق والعلوم السياسية	العلوم السياسية	24
	جذع مشترك علوم اقتصادية وتجارية وعلوم التسيير	
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	العلوم الاقتصادية	26
	العلوم التجارية	21
	العلوم المالية والمحاسبية	18
	علوم التسيير	29
	النشاطات البدنية والتربية الرياضية	22
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية	الإدارة والتسيير الرياضي	09
المجموع		760

ملحق رقم (4): الكليات والمعاهد التابعة لجامعة عمار ثليجي بالأغواط:

1- كلية التكنولوجيا:

تم إنشاء كلية التكنولوجيا بناء على المرسوم التنفيذي رقم : 10-198 المؤرخ في 15 رمضان 1431 الموافق لـ 25 أوت 2010 يعدل و يتم المرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في 30 جمادى الثانية 1422 الموافق لـ 18 سبتمبر 2001 و المتضمن إنشاء جامعة الأغواط .

و لقد تم اعتماد هذا القرار بتقسيم كلية العلوم و الهندسة ابتداء من شهر جويلية 2011 إلى كليتين هما كلية العلوم و كلية التكنولوجيا. وتقدم تكوينا في الليسانس ,الماستر و الدكتوراه

الأقسام:

- 1- قسم جذع مشترك للعلوم و التكنولوجيا
- 2- قسم الهندسة الميكانيكية

عروض التكوين ليسانس بكلية التكنولوجيا:

القسم	التخصص
هندسة الطرائق	هندسة الطرائق
	تكرير و بتروكيمياء
	نظافة و امن صناعي
الهندسة الميكانيكية	محركات
	إنشاء ميكانيكي
	طاقوية
الإلكترونيك	هندسة المواد
	إلكترونيك
	اتصالات سلكية و لا سلكية
الإلكتروتقني	كهرتقني
	كهروميكانيك
	آلية

التكوين في الماستر:

القسم	التخصص
هندسة الطرائق	هندسة الطرائق للمواد
	هندسة كيميائية
	هندسة صيدلانية
الهندسة الميكانيكية	هندسة الغاز الطبيعي
	هندسة ببتروكيمياوية
	هندسة الطرائق للبيئة
الهندسة الميكانيكية	انشاء ميكانيكي
	طاقوية
	هندسة المواد
الإلكترونيك	صناعة ميكانيكية وتقنيات الانتاج
	صيانة صناعية
	آلية وإعلام الي صناعي
الإلكتروتقني	إلكترونيك الأنظمة المنظمة
	أداتية
	ميكروإلكترونيك
الإلكتروتقني	طاقات متجددة في الكهرتقني
	شبكات واتصالات
	كهروميكانيك

آلية وأنظمة
تحكم كهربائي
كهروتقني صناعي
ماكينات كهربائية
شبكات كهربائية

دكتوراه العلوم:

القسم	التخصص
الكهربائي	هندسة كهربائية
الكهروتقني	هندسة ميكانيكية
هندسة ميكانيكية	هندسة الطرائق
هندسة الطرائق	
دكتوراه ل.م.د:	
الاشارات والأنظمة الالكترونية /الكهربائي	
التحليل والتحكم في أنظمة الطاقة و الشبكات الكهربائية	
الكهروتقني	
الكهربائي /الاشارات والأنظمة الالكترونية	
الكيمياء	
الهندسة الكهربائية	
الهندسة الميكانيكية	
هندسة الأنظمة الكهربائية	
هندسة الطرائق	

إحصائيات:

الطلبة:

ليسانس: 1847 السنة الأولى ليسانس علوم التقنية: 799 السنة الثانية ليسانس علوم التقنية: 546
السنة الثالثة ليسانس: 97 الالكترونيك 146 الالكترونيك: 180 هندسة الطرائق: 79 هندسة الميكانيكية: 792
ماستر: 972

الكهربائي: 245 السنة الأولى 118/السنة الثانية 127 الكهروتقني: 208 السنة الأولى 06/1 السنة الثانية 102
هندسة ميكانيكية: 238 السنة الأولى 139/السنة الثانية 99 هندسة الطرائق 281 سنة أولى 176/سنة الثانية 105
دكتوراه: 270 (DLMD114/DS156)

عدد الطلبة الكلي: 3089

الأساتذة : 29 أستاذ محاضر قسم أ : 32 أستاذ محاضر قسم ب: 46 أستاذ مساعد قسم أ: 89 أستاذ مساعد قسم ب : 17
عدد الأساتذة الكلي: 213

2- كلية العلوم:

تم إنشاء كلية العلوم بناء على المرسوم التنفيذي رقم : 10-198 المؤرخ في 15 رمضان 1431 الموافق ل 25 أوت 2010

يعدل و يتم المرسوم التنفيذي رقم : 01-270 المؤرخ في 30 جمادى الثانية 1422 الموافق ل 18 سبتمبر 2001 و المتضمن إنشاء جامعة الأغواط.

و لقد تم اعتماد هذا القرار بتقسيم كلية العلوم و الهندسة ابتداء من شهر جويلية 2011، إلى كليتين، كلية العلوم و كلية التكنولوجيا.

الأقسام:

1- قسم علوم المادة 2- قسم الرياضيات 3- قسم الإعلام الآلي 4- قسم البيولوجيا 5- قسم العلوم الفلاحية
عروض تكوين الليسانس بكلية العلوم:

الميدان	الفرع	التخصص	قرار رقم
Sciences de la Matière علوم المادة D 02	Chimie كيمياء	Chimie Fondamentale	809 du
		الكيمياء الأساسية	05/08/2015
	Physique فيزياء	Physique des Matériaux	96 du
		فيزياء المواد	20/06/2007
		Physique des Rayonnements	809 du

		فيزياء الأشعة	05/08/2015
Sciences de la Nature et de la Vie علوم الطبيعة و الحياة D 04	Sciences Biologiques علوم بيولوجية	Biochimie بيوكيمياء	765 du 05/08/2015
		Ecologie et Environnement علم البيئة و المحيط	765 du 05/08/2015
		Microbiologie علم الأحياء الدقيقة	765 du 05/08/2015
	Sciences Agronomiques علوم فلاحية	Production Végétale إنتاج نباتي	765 du 05/08/2015
	Sciences Alimentaires علوم التغذية	Technologie Agroalimentaire et Contrôle de Qualité تكنولوجيا الأغذية و مراقبة النوعية	752 du 26/08/2018
Mathématiques et Informatique رياضيات و إعلام آلي D 03	Mathématiques رياضيات	Mathématiques رياضيات	96 du 20/06/2007
	Informatique إعلام آلي	Systèmes Informatiques نظم معلوماتية	575 du 05/08/2015

عروض التكوين الماستر بكلية العلوم:

الميدان	الفرع	التخصص	قرار رقم
Sciences de la Matière علوم المادة D 02	Chimie كيمياء	Chimie Organique كيمياء عضوية	1272 du 09/08/2016
		Chimie Inorganiques كيمياء لاعضوية	1272 du 09/08/2016
		Physique des Matériaux فيزياء المواد	1272 du 09/08/2016
		Physique Appliquée فيزياء تطبيقية	1272 du 09/08/2016
	Physique فيزياء	Physique Médicale فيزياء طبية	1272 du 09/08/2016
	Sciences Biologiques علوم بيولوجية	Parasitologie علم الطفيليات	1152 du 09/08/2016
		Microbiologie Appliquée ميكروبيولوجيا تطبيقية	1152 du 09/08/2016
		Biochimie Appliquée بيوكيمياء تطبيقية	1152 du 09/08/2016
		Ecologie et Environnement بيئة و محيط	1152 du 09/08/2016
		Protection des Végétaux حماية النباتات	1152 du 09/08/2016
Sciences de la Nature et de la Vie علوم الطبيعة و الحياة D 04	Sciences Agronomiques علوم فلاحية	Amélioration des Plantes	1152 du 09/08/2016

	Sciences Alimentaires	تحسين النباتات Agroalimentaire et Contrôle de Qualité	1152 du 09/08/2016
	علوم الغذاء	الغذاء و مراقبة النوعية	
Mathématiques et Informatique رياضيات و إعلام آلي D 03	Mathématiques	Analyse Mathématique	318 du 07/10/2010
	رياضيات	تحليل رياضي	
	Informatique إعلام آلي	Réseaux, Systèmes et Applications Réparties	1290 du 09/08/2016
		الشبكات و الأنظمة و التطبيقات الموزعة	
		Systèmes d'Information et de Décision	1290 du 09/08/2016
		أنظمة الإعلام واتخاذ القرار	

عروض التكوين دكتوراه "ل م د" بكلية العلوم:

Domaine	Filière	Option
Sciences de la Matière	Chimie	Physico-chimie des Matériaux
	Physique	Physique des Matériaux
Mathématiques et Informatique	Informatique	Systèmes de transport intelligent
	Mathématiques	Analyse Fonctionnelle numérique
Sciences de la Nature et de la vie	Sciences Biologiques	Biochimie Appliquée

عروض التكوين دكتوراه العلوم بكلية العلوم:

Domaine	Filière	Option
Sciences de la Matière	Chimie	Chimie
	Physique	Physique
Mathématiques et Informatique	Informatique	Informatique
Sciences de la Nature et de la vie	Biologie	Biologie

احصائيات:

الطلبة:

عدد الطلبة المسجلين: 2291 ماستر: 903 دكتوراه: 180 عدد الطلبة الكلي: 3374
 الأساتذة: أستاذ: 17 أستاذ محاضر قسم أ: 26 أستاذ محاضر قسم ب: 32 أستاذ مساعد قسم أ: 74 أستاذ مساعد قسم ب: 17 عدد الأساتذة الكلي: 166
 3- كلية الطب

أنشأت كلية الطب بجامعة عمار ثليجي بالأغواط بموجب المرسوم التنفيذي رقم 101-13 المؤرخ في 14 مارس 2013 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في 18 سبتمبر 2001 المتضمن إنشاء جامعة الأغواط، لتصبح آنذاك سابع كلية على مستوى جامعة عمار ثليجي بالأغواط. انطلقت الدراسة بها في السنة الدراسية 2014/2015 لتسجيل أول دفعة ضمت 79 مسجلا جديدا في فرع دكتور في الطب من ولايات الأغواط والجلفة وغرداية. تضم كلية الطب حاليا قسم واحد هو قسم الطب بمقتضى القرار رقم 1151 المؤرخ في 10/11/2015 المتضمن إنشاء القسم المكون لكلية الطب لدى جامعة الأغواط وتوفير الكلية التدريس في فرع دكتور في الطب وفقا لنمط التكوين الكلاسيكي. وفي سنة 2016 وبمناسبة الذكرى الثلاثين لإنشاء المؤسسة الجامعية بالأغواط أصدر بريد الجزائر طابعا بريديا يحمل اسم كلية الطب لدى جامعة الأغواط عنوانا لأهمية هذا الصرح العلمي.

الأقسام:

1- قسم الطب

التكوينات في كلية الطب: في التدرج: دكتور في الطب 07 سنوات من الدراسة
دورة ما قبل كلينيك سنوات الأولى والثانية والثالثة طب كل سنة تضم دورتين
دورة جوان العادية والدورة الاستدراكية في سبتمبر.
كل مقياس يشمل: -مرحلة المستشفى: كل صباح في المستشفى المعتمدة من قبل CP
التدريس النظري بعد الظهر
كلينيك (السنة الرابعة والخامسة والسادسة من الطب
- الدورات عبارة عن محاضرات.

التدريب التطبيقية في فني مختل ف مص الح CHU

إحصائيات:

الطلبة:

عدد الطلبة المسجلين سنة 2019/2020 :

عدد الطلبة الكلي: 462 السنة الأولى: 146 السنة ثمانية: 106 السنة الثالثة: 70 السنة الرابعة: 67 السنة الخامسة: 44
السنة السادسة: 26

الأساتذة:

الأساتذة حسب الأسلاك والرتب: أساتذة استشفائيون جامعيون أساتذة استشفائي جامعي: 01 أستاذ محاضر استشفائي جامعي قسم أ : 02 أستاذ مساعد استشفائي جامعي: 27 أساتذة باحثون. أستاذ محاضر قسم ب: 02 عدد الأساتذة الكلي: 32

4- كلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية:

تم إنشاء الكلية بناء على المرسوم التنفيذي رقم 16-72 المؤرخ في 13 جمادى الأولى عام 1437 الموافق ل 22 فبراير سنة 2016، يعدل ويتمم المرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1422 الموافق 18 سبتمبر سنة 2001 والمتضمن إنشاء جامعة الأغواط

الأقسام:

1- قسم الهندسة المدنية 2- قسم الهندسة المعمارية

عروض التكوين ليسانس الهندسة معمارية بكلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية:

الميدان	الفرع	التخصص
Sciences et Technologies علوم و تكنولوجيا (012)	Architecture et Urbanisme هندسة معمارية و تعمير	Architecture هندسة معمارية

عروض التكوين ليسانس هندسة مدنية بكلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية:

الميدان	الفرع	التخصص
علوم و تكنولوجيا	هندسة مدنية	هندسة مدنية (أ)
		طبوغرافيا (م)
	أشغال عمومية	أشغال عمومية (أ)
	ري	ري (أ)

عروض التكوين ماستر هندسة معمارية:

الميدان	الشعبة	التخصص (أ : أكاديمي) ، (م: مهني)
هندسة معمارية، عمران ومهن المدينة	هندسة معمارية	هندسة معمارية و بيئة (أ)
		هندسة معمارية و عمليات عمرانية
		هندسة معمارية و تراث .

عروض التكوين ماستر هندسة مدنية:

الميدان	الشعبة	التخصص (أ: أكاديمي) ، (م: مهني)
علوم وتكنولوجيا	هندسة مدنية	مواد الهندسة المدنية (أ)
		هياكل (أ)
	طرق ومنشآت فنية ري	طرق ومنشآت فنية (أ)
		موارد مائية (أ)

عروض التكوين دكتوراه بكلية الهندسة المدنية والهندسة المعمارية:

الميدان	الشعبة	التخصص
علوم وتكنولوجيا	هندسة مدنية	مواد وتحليل الهياكل
		المواد والتربة
	ري	ري/الموارد المائية

احصائيات:
قسم الهندسة المدنية:
الطلبة:

الطور	الميدان	التخصص	المستوى	عدد الطالبات إناث	عدد الطلبة ذكور	المجموع		
ليسانس	علوم و تكنولوجيا	هندسة مدنية	ثالثة	06	24	30		
		ري	ثالثة	03	09	12		
		أشغال عمومية	ثالثة	01	09	10		
المجموع						52		
ماستر	علوم و تكنولوجيا	هياكل	أولى	10	15	25		
			ثانية	11	09	20		
	علوم وتكنولوجيا	موارد مائية	أولى	03	05	08		
			ثانية	08	10	18		
		طرق و منشآت فنية	أولى	01	15	16		
			ثانية	02	07	09		
		مواد الهندسة المدنية	أولى	05	09	14		
			ثانية	10	09	18		
		المجموع						63

65	ثانية	
----	-------	--

قسم الهندسة المعمارية:

الطور	الميدان	التخصص	المستوى	عدد الطالبات إناث	عدد الطلبة ذكور	المجموع
ليسانس	هندسة معمارية عمران ومهن المدينة	هندسة معمارية	أولى	05	04	09
			ثانية	09	04	13
			ثانية	14	04	18
						40
ماستر	هندسة معمارية عمران ومهن المدينة	هندسة معمارية	أولى	16	23	39
			ثانية	50	39	89
						122

المجموع

الأساتذة:

أستاذ: 13 أستاذ محاضر قسم أ: 10 أستاذ محاضر قسم ب: 05 أستاذ مساعد قسم أ: 47 أستاذ مساعد قسم ب: 11
عدد الأساتذة الكلي: 86

5- كلية الآداب واللغات:

أنشئت كلية الآداب واللغات بموجب المرسوم التنفيذي رقم 10-198 بتاريخ 25/08/2010، كما أنشئت
الاقسام المكونة للكلية بمقتضى القرار الوزاري رقم 543 المؤرخ في 30 سبتمبر 2010 المتمم بالقرار الوزاري
رقم 1204 المؤرخ في 14 جويلية 2019 وتقدم تكوينا في اللسانس و الماستر و الدكتوراه.
الأقسام:

1- قسم اللغة والأدب العربي 2- قسم الفرنسية 3- قسم الإنجليزية قسم الإسبانية
وفي إطار العمل بنظام ل.م.د، تم ترسيم ميدانين للتكوين في الكلية، هما:
ميدان اللغة والأدب عربي
ميدان الآداب واللغات الأجنبية
عروض التكوين ليسانس:

الأقسام	التخصصات
الأدب واللغة العربية	أدب عربي
	لسانيات عامة
الأدب واللغة الإنجليزية	اللغة الانجليزية
الأدب واللغة الفرنسية	اللغة الفرنسية
الأدب واللغة الاسبانية	اللغة الاسبانية

عروض التكوين ماستر:

الأقسام	التخصصات
الأدب واللغة العربية	أدب عربي قديم
	أدب عربي حديث ومعاصر
	تعليمية اللغة
	لسانيات عربية
الأدب واللغة الإنجليزية	أدب وحضارة

الأدب واللغة الفرنسية	تعليمية اللغات الأجنبية
	علوم اللغة
	أدب وحضارة
الأدب واللغة الإسبانية	أدب وحضارة

عروض التكوين في ما بعد التدرج:

دكتوراه علوم:

الميدان: لغة وأدب عربي

السنة	الشعبة	التخصصات
2016/2015	دراسات أدبية	الشعرية وتحليل الخطاب الأدبي
2017/2016	دراسات لغوية	تعليمية النحو
2017/2016	دراسات أدبية	تحليل الخطاب الأدبي على ضوء المناهج النقدية المعاصرة
2017/2016	دراسات لغوية	البلاغة العربية والنظريات المعاصرة
2018/2017	دراسات أدبية	مواضيع تلقي المختارات الشعرية على ضوء النقد القديم والمعاصر
2018/2017	دراسات لغوية	تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها
2018/2017	دراسات لغوية	البلاغة والنقد
2018/2019	دراسات الأدبية	أدب عربي حديث ومعاصر / أدب جزائري حديث ومعاصر / خطاب أدبي قديم وحديث
2018/2019	دراسات لغوية	اللسانيات العربية / تعليمية العربية وآدابها / البلاغة بين القديم والحديث
2018/2019	دراسات النقدية	نقد قديم / أدب عربي قديم / أدب أندلسي ودراسات شرقية
2019/2020	دراسات أدبية	أدب حديث ومعاصر / أدب عالمي ومقارن / أدب جزائري مكتوب باللغة الفرنسية
2019/2020	دراسات لغوية	لسانيات عربية / البلاغة العربية بين القديم والحديث / تعليمية اللغة العربية

الميدان : أدب ولغات أجنبية

السنة	الشعبة	التخصصات
2018/2017	لغة إنجليزية	British/Commonwealth Studies
2019/2020	Didactique Des Langues Etrangères	التعليمية / Didactique / لغة وثقافة / Langue et Culture / أدب / Littérature

إحصائيات:

الطلبة:

ليسانس: 1790 طالب ماستر: 1025 طالب دكتوراه: دكتوراه علوم 127 طالب - دكتوراه ل م د 62 طالب
عدد الطلبة الكلي: 3004 طالب

الأساتذة:

أستاذ: 20 أستاذ محاضر قسم أ: 19 أستاذ محاضر قسم ب: 11 أستاذ مساعد قسم أ: 41
أستاذ مساعد قسم ب: 17 عدد الأساتذة الكلي: 108

6- كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإسلامية و الحضارة:

تعتبر كلية العلوم الإنسانية و العلوم الإسلامية و الحضارة كلية فنية انبثقت عن كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية سابقا، تم إنشائها بموجب المرسوم التنفيذي رقم 16-72 المؤرخ في 13 جمادى الأولى عام 1437 الموافق ل 22 فبراير 2016 المعدل و المتمم للمرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في 30 جمادى الثانية 1422 الموافق ل 18 سبتمبر سنة 2001 و المتضمن إنشاء جامعة الأغواط، و ذلك في إطار الهيكلة الجديدة التي تعرفها الجامعة.

تعمل الكلية في إطار نظام ل.م.د: L.M.D في ميدان العلوم الإنسانية و الاجتماعية.

الأقسام:

1- قسم الجذع المشترك علوم إنسانية قسم العلوم الإسلامية قسم العلوم الإنسانية قسم الإعلام والاتصال قسم التاريخ

عروض التكوين:

ليسانس علوم إنسانية: تاريخ عام إعلام واتصال ماستر علوم إنسانية تاريخ المغرب العربي الحديث والمعاصر تاريخ الحضارات القديمة اتصال وعلاقات عامة ليسانس علوم إسلامية فقه وأصوله ماستر علوم إسلامية: فقه وأصوله دراسات قرآنية

إحصائيات:

الكلية بالأرقام: العدد الإجمالي للطلبة موزعين كالتالي: 3915 ليسانس: 2604 ماستر: 1311 دكتوراه: 21

العدد الإجمالي للعمال موزعين كالتالي: 40

أولا من حيث توزيع المهام:

عدد مستخدمي التصميم و البحث: 21 عدد مستخدمي التطبيق: 05 عدد مستخدمي التحكم: 05 عدد مستخدمي التنفيذ: 09

ثانيا من حيث طبيعة علاقة العمل:

عدد العمال الدائمين: 33 عدد العمال المتعاقدين: 07 العدد الإجمالي للأساتذة: 51

مجموع أساتذة التعليم العالي: 02

مجموع الأساتذة المحاضرين قسم "أ": 14 مجموع الأساتذة المحاضرين قسم "ب": 04 مجموع الأساتذة المساعدين

قسم "أ": 24 مجموع الأساتذة المساعدين قسم "ب": 07

7- كلية العلوم الاجتماعية:

تم إنشاء كلية العلوم الاجتماعية في مطلع السنة الجامعية 2016 / 2017 بموجب المرسوم التنفيذي رقم 16_72 المؤرخ في 13 جمادى الأولى عام 1437 الموافق 22 فبراير سنة 2016 ، وذلك في إطار الهيكلة الجديدة التي يعرفها إصلاح التعليم العالي. وهي بذلك كلية مستحدثة، لكنها تزخر بخبرات واسعة من خلال طاقمها الإداري المميز وأساتذتها الأكفاء الذين كانوا منضوين تحت مظلة كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية سابقا وكذا كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية منذ استحداثها سنة 2010 . وتعمل كلية العلوم الاجتماعية على ضمان التكوين بما تحتويه من الأقسام العلمية التابعة لها و هذا بما يتماشى و جودة التعليم وعلى كافة المستويات، الإدارية والبيداغوجية والبحثية.

الأقسام:

1- قسم الجذع المشترك علوم اجتماعية 2- قسم علم الاجتماع والديمقراطية 3- قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا 4- قسم الفلسفة

بطاقة تقنية عن التكوين و التخصصات التي توفرها بكلية العلوم الاجتماعية السنة الجامعية

2020/2019

الطور الأول الليسانس:

الطور	القسم	الشعبة	التخصصات
الطور الأول الليسانس:	قسم الجذع المشترك	قسم علم النفس و علوم التربية و الارطوفونيا	العلوم الاجتماعية(الجذع المشترك)
			شعبة علم النفس
			شعبة علم النفس/علم النفس المدرسي
			شعبة علم النفس/علم النفس العيادي
			شعبة علوم التربية/علم النفس التربوي
	قسم الفلسفة	قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا	شعبة الارطوفونيا / أرطوفونيا
			شعبة الفلسفة العامة
			شعبة علم الاجتماع/ علم الاجتماع الحضري
			شعبة علم الاجتماع/علم اجتماع الاتصال
			شعبة علم الاجتماع

شعبة علم الاجتماع / علم اجتماع تنظيم و عمل	الانثروبولوجيا		
شعبة الأنثروبولوجيا/ الانثروبولوجيا	شعبة		
شعبة الديموغرافيا/ديموغرافيا عامة	ديموغرافيا		

الطور الثاني الماجستير:

الطور	القسم	الشعبة	التخصصات
الطور الثاني : الماجستير	قسم علم النفس وعلم التربية الارطوفونيا	شعبة علم النفس	شعبة علم النفس/ علم النفس العمل و التنظيم (ماستر+ماستر 2)
			شعبة علم النفس/ علم النفس العيادي
		شعبة علوم التربية	شعبة علم النفس / علم النفس المدرسي
			شعبة علوم التربية/ علم النفس التربوي
		شعبة الارطوفونيا	شعبة علوم التربية علوم التربية :إرشاد و توجيه:
			شعبة الأرطوفونيا / أمراض اللغة و الكلام
	قسم علم الاجتماع الديموغرافيا	شعبة الفلسفة	شعبة لفلسفة / فلسفة عامة
		شعبة علم الاجتماع	شعبة علم الاجتماع/ علم الاجتماع التنظيم و العمل
			شعبة علم الاجتماع/ علم اجتماع حضري
			شعبة علم الاجتماع/ علم اجتماع الاتصال
			شعبة علم الاجتماع علم اجتماع التربية
		شعبة انثروبولوجيا	شعبة انثروبولوجيا/ أثروبولوجيا و إرشاد سياحي
		شعبة الديموغرافيا	شعبة الديموغرافيا/ سكان و تنمية

الطور الثالث الدكتوراه:

الدكتوراه ل م د في تخصص علم النفس والصحة النفسية، الارشاد النفسي، صعوبات التعلم، علم النفس العيادي. دكتوراه علوم في علم النفس وعلوم التربية. دكتوراه ل م د في علم الاجتماع والديموغرافيا. دكتوراه ل م د في فلسفه الحضارة. وقد كونت سابقا في الماجستير في علم النفس التربوي، وأيضا ماجستير علم النفس الارشاد الأسري في اطار مدرسه الدكتوراه بالتعاون مع جامعه تمنراست وغرداية. كما كونت في الماجستير في علم الاجتماع في اطار مدرسه الدكتوراه بالتعاون مع جامعه الجزائر وغرداية.

احصائيات:

الطلبة:

عدد الطلبة المسجلين سنة 2018/2019

ليسانس: 2352 طالب ماستر: 1058 طالب دكتوراه: 123 طالب عدد الطلبة الكلي: 3533 طالب

الأساتذة:

أستاذ: 12 أستاذ محاضر قسم أ: 27 أستاذ محاضر قسم ب: 33 أستاذ مساعد قسم أ: 17 أستاذ مساعد قسم ب: 8 عدد الأساتذة الكلي: 97

8- كلية الحقوق والعلوم السياسية:

أخذت كلية الحقوق و العلوم السياسية شرعيتها من أحكام المرسوم التنفيذي رقم 10-198 بتاريخ 25 اوت 2010 بقسمين: قسم الحقوق وقسم العلوم السياسية. بالنسبة لقسم الحقوق الذي أسس بموجب قرار رقم 157/97 المؤرخ في 10/05/1997 والذي يمنح من خلاله في نهاية الدراسة شهادة الليسانس حقوق (ل م د) (تخصص قانون خاص وقانون عام. بالإضافة إلى نظام الماستر الذي يعتبر أيضا مسارا بيداغوجيا في التدرج أين نجد تخصصات متعددة يمكننا حصرها في تخصص القانون الدولي و العلاقات الدولية، تخصص قانون الأعمال، تخصص القانون العقاري وتخصص قانون العقود و المسؤولية. ويمتد التكوين في الماستر شعبة الحقوق على مدار أربع سداسيات تتوج في النهاية بمذكرة نهاية الدراسة لنيل شهادة الماستر في أحد التخصصات المذكورة.

الأقسام:

1- قسم الحقوق 2- قسم العلوم السياسية

عروض التكوين:

ليسانس حقوق: قانون عام قانون خاص ليسانس علوم سياسية: علاقات دولية تنظيم سياسي و اداري الماستر في كلية الحقوق و العلوم السياسية:

تخصص ماستر قسم الحقوق: قانون قانون عقاري قانون العقود و المسؤولية القانون الجنائي قانون أعمال القانون الدولي العام

تخصص ماستر قسم العلوم السياسية: ادارة موارد بشرية علاقات دولية الدكتوراه في كلية الحقوق و العلوم السياسية: تخصص القانون العام تخصص القانون الدولي والعلاقات الدولية تخصص القانون الجنائي للأعمال تخصص الحقوق والحريات تخصص القانون العقاري تخصص قانون الأعمال تخصص العقود المدنية والتجارية أما شعبة العلوم السياسية، فإنها تضم ثلاث تخصصات هي كالتالي: تخصص السياسات المقارنة العلاقات الدولية إدارة الموارد البشرية

بالإضافة إلى التكوين في الطور الثالث، تمتلك كلية الحقوق والعلوم السياسية التأهيل للتكوين في الدكتوراه علوم شعبة الحقوق تخصص القانون العام وتخصص القانون الخاص، حيث سجلنا إلى غاية 31 ديسمبر 2019 حوالي 34 طالب مسجل.

إحصائيات كلية الحقوق والعلوم السياسية 2020/2019

2020/2019										
الميدان		الشعبة	التخصص	السنة	مسجلين بصفة منتظمة				ملاحظة	
					الإناث	الذكور	المعيدون	المجموع		
الحقوق و العلوم السياسية	حقوق الليسانس	جذع مشترك	أولى	410	1181	482	1591			
		جذع مشترك	ثانية	256	587	345	843			
		قانون عام	ثالثة	81	170	113	251			
		قانون خاص	ثالثة	76	102	49	189			
	علوم سياسية الليسانس	جذع مشترك	أولى	06	27	02	33			
		جذع مشترك	ثانية	11	21	01	32			
		علاقات دولية	ثالثة	05	11	02	16			
		تنظيم سياسي و إداري	ثالثة	13	18	00	31			
مجموع الليسانس									2986	
ماستر		التخصص	المستوى	إ	ذ	المعيدون	مجموع	أجانب	80%	20%
الحقوق و العلوم السياسية	حقوق ماستر 1	القانون الجنائي والعلوم ج	أولى	58	54	07	124	05	89	23
		قانون الأعمال	أولى	53	87	06	140	/	116	18
		القانون العقاري	أولى	07	19	04	26	/	16	06
		القانون الدولي العام	أولى	18	27	05	45	05	25	10
		قانون العقود والمسؤولية	أولى	17	18	06	35	/	14	15
	حقوق ماستر 2	القانون الجنائي والعلوم ج	ثانية	49	59	13	108	/	/	/
		قانون الأعمال	ثانية	25	63	06	88	/	/	/
		القانون العقاري	ثانية	25	45	04	70	/	/	/
		القانون الدولي العام	ثانية	17	54	06	71	/	/	/
		قانون العقود والمسؤولية	ثانية	31	54	18	85	/	/	/
	ع-س ماستر 1	علاقات دولية	أولى	06	15	00	21	/	16	05
		إدارة الموارد البشرية	أولى	28	09	00	37	/	25	12
ع-س	علاقات دولية	ثانية	09	08	00	17	/	/	/	

	2	إدارة الموارد البشرية	ثانية	17	33	01	50	/	/	/
مجموع الماستر	917									
المجموع الكلي	3903									

تعداد الأساتذة:

أستاذ: 7 أستاذ محاضر قسم أ: 36 أستاذ محاضر قسم ب: 13 أستاذ مساعد قسم أ: 21 أستاذ مساعد قسم ب: 6 المجموع الكلي: 59

9- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير:

تم فتح قسم العلوم الاقتصادية خلال السنة الجامعية 1991/1992 بعدد يقدر بـ 66 طالب بالجدع المشترك علوم اقتصادية، كما ضم هذا القسم فرع الإعلام الآلي للتسيير تكوين قصير المدى الذي فتح خلال السنة الجامعية 1990/1991 بعدد يقدر بـ 57 طالب.

و في إطار ترقية المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني إلى مركز جامعي ، تحول قسم العلوم الاقتصادية خلال السنة الجامعية 1997/1998 إلى معهد يسمى بمعهد العلوم الاقتصادية.

و طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في 18/09/2001 الذي يتضمن إنشاء جامعة الأغواط، تحول المعهد إلى كلية تسمى بكلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير.

وطبقا للمرسوم التنفيذي رقم 10-198 المؤرخ في 2010 المعدل والمتمم للمرسوم التنفيذي رقم 01-270 المؤرخ في 18/09/2001 تحولت تسمية الكلية الى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

الأقسام:

قسم الجذع المشترك علوم اقتصادية وتجارية وعلوم التسيير قسم علوم التسيير قسم العلوم الاقتصادية قسم العلوم التجارية قسم العلوم المالية والمحاسبية

عروض التكوين ليسانس:

قسم العلوم المالية والمحاسبة محاسبة وجباية مالية البنوك والتأمينات مالية المؤسسة محاسبة ومراجعة محاسبة ومالية

قسم العلوم التجارية تجارة دولية. تسويق. قسم العلوم الاقتصادية اقتصاد نقدي وبنكي قسم علوم التسيير إدارة أعمال إدارة مالية إدارة ميزانية

عروض التكوين ماستر:

قسم العلوم المالية والمحاسبة محاسبة وجباية معقدة محاسبة وتدقيق مالية وبنوك محاسبة مالية المؤسسة تدقيق ومراقبة التسيير

قسم العلوم التجارية مالية وتجارة دولية تسويق الخدمات تسويق فندي وسياحي. قسم العلوم الاقتصادية اقتصاد نقدي وبنكي اقتصاد كمّي اقتصاد وتسيير المؤسسات قسم علوم التسيير إدارة أعمال إدارة الموارد البشرية تسيير عمومي ماستر مقاولاتية

عروض التكوين الدكتوراه:

قسم العلوم المالية والمحاسبة محاسبة وجباية محاسبة وتدقيق مالية وبنوك قسم العلوم التجارية مالية وتجارة دولية تسويق الخدمات قسم العلوم الاقتصادية اقتصاد إسلامي

إحصائيات:

قسم علوم التسيير:

الاجمالي	عدد التخصصات المفتوحة	الدكتوراه ل م د	الماستر	الليسانس	علوم التسيير
11	05	03	03	03	علوم التسيير
08	05	02	02	01	العلوم الاقتصادية
05	00	03	02	02	العلوم التجارية
08	03	03	02	02	العلوم المالية والمحاسبية
	13	11	08		الاجمالي

الاجمالي	M2	M1	L3	L2	L1	مسجلين جدد
2442	364	528	455	557	538	

تحويل داخلي	121	/	/	/	/	121
تحويل خارجي	12	8	5	/	/	25
إعادة إدماج	44	24	7	39	4	118
معيدين	139	11	39	10	10	209
الاجمالي	854	600	506	577	378	2915
			1960		955	

الاجمالي	MAB	MAA	MCB	MCA	Pr	
20	01	06	04	08	01	العلوم المالية والمحاسبية
28	04	07	06	08	03	العلوم الاقتصادية
21	01	08	04	05	03	العلوم التجارية
28	02	10	04	06	06	علوم التدبير
97	5	31	18	27	13	الاجمالي

قسم العلوم المالية والمحاسبية:

الإجمالي	عدد الطلبة	عدد الافواج	التخصص	المستوى
	145	04	علوم مالية ومحاسبية	ثانية ليسانس
	86	04	محاسبة وجباية	ثالثة ليسانس
106	20	01	مالية البنوك والتأمينات	
	68	02	محاسبة وتدقيق	أولى ماستر
204	67	02	محاسبة وجباية معمقة	
	69	02	مالية وبنوك	
	44	02	محاسبة وتدقيق	ثانية ماستر
128	57	02	محاسبة وجباية معمقة	
	27	01	مالية وبنوك	
583		20		الاجمالي

قسم العلوم التجارية:

الاجمالي	عدد الطلبة	عدد الافواج	التخصص	المستوى
124	124	04	علوم تجارية	ثانية ليسانس
	68	02	تسويق	ثالثة ليسانس
92	24	01	تجارة دولية	
	33	01	تسويق الخدمات	أولى ماستر
89	33	01	مالية وتجارة دولية	
	23	01	تسويق فندي وسياحي	
	24	01	تسويق الخدمات	ثانية ماستر
38	14	01	مالية وتجارة دولية	
343		12		الاجمالي

قسم علوم التدبير:

الاجمالي	عدد الطلبة	عدد الافواج	التخصص	المستوى
201	201	06	علوم التدبير	ثانية ليسانس
	67	02	إدارة الاعمال	ثالثة ليسانس
175	69	02	إدارة مالية	
	39	01	إدارة ميزانية	
	62	02	إدارة الاعمال	أولى ماستر
151	52	02	إدارة الموارد البشرية	
	37	01	التدبير العمومي	
138	69	02	إدارة الاعمال	ثانية ماستر

إدارة الموارد البشرية	01	36	
التسيير العمومي	01	33	
الاجمالي	20	665	

قسم العلوم الاقتصادية:

المستوى	التخصص	عدد الافواج	عدد الطلبة	الاجمالي
ثانية ليسانس	علوم اقتصادية	05	190	190
ثالثة ليسانس	اقتصاد نقدي وبنكي	04	126	126
أولى ماستر	اقتصاد وتسيير المؤسسة	02	71	146
	اقتصاد نقدي وبنكي	02	75	
ثانية ماستر	اقتصاد وتسيير المؤسسة	02	39	66
	اقتصاد نقدي وبنكي	01	27	
الاجمالي		16	529	

الأساتذة:

أستاذ: 17 أستاذ محاضر قسم أ 36 أستاذ محاضر قسم ب: 19 أستاذ مساعد قسم أ: 17 أستاذ مساعد قسم ب: 01 أستاذ مساعد: 4 المجموع الكلي: 94

10- معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية:

قبل اعتماد معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، أنشأ قسم التربية البدنية والرياضية خلال السنة الجامعية 2007/ 2008، وأعتمد القسم رسميا بموجب القرار الصادر عن وزير التعليم العالي والبحث العلمي رقم 87 المؤرخ في: 06 مايو 2009 .
وطبقا للمرسوم التنفيذي رقم 10-198 المؤرخ في: 25 أوت 2010 تم اعتماد معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة عمار ثلجي بالأغواط .
وتشكل المعهد حسب القرار الوزاري الصادر عن وزير التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 30 سبتمبر 2010 والمتضمن إنشاء الأقسام المكونة لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

الأقسام:

1- قسم النشاطات البدنية والتربية الرياضية 2- قسم التسيير الرياضي
يُنظم المعهد إداريا القرار الوزاري المشترك المؤرخ في 24 أوت 2004 المتضمن تحديد التنظيم الإداري لمديرية الجامعة والكلية والمعهد وملحقة الجامعة ومصالحها المشتركة وتضم الكلية قسمين:
قسم النشاطات البدنية والتربية الرياضية قسم الإدارة والتسيير الرياضي
التكوين في الليسانس

التخصصات الموجودة في تكوين الليسانس: قسم النشاطات البدنية والتربية الرياضية: تخصص تربية وعلم الحركة. قسم الإدارة والتسيير الرياضي: تخصص تسيير الموارد البشرية والمنشآت الرياضية. التكوين في الماستر:

التخصصات الموجودة في تكوين الماستر: شعبة النشاط البدني الرياضي التربوي: تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي. شعبة الإدارة والتسيير الرياضي: تخصص الإدارة الرياضية. التكوين في الدكتوراه:
التخصصات الموجودة في تكوين الدكتوراه هي: قسم النشاط البدني الرياضي التربوي تخصص النشاط البدني الرياضي المدرسي تخصص النشاط البدني الرياضي التربوي

إحصائيات المعهد للسنة الجامعية 2019/2020

إحصائيات هيئة التدريس للسنة الجامعية 2019/2020

أستاذ تعليم عالي: 01 أستاذ محاضر قسم أ : 16 أستاذ محاضر قسم ب: 07 أستاذ مساعد قسم أ: 05 أستاذ مساعد قسم ب : 00

إحصائيات الطلبة والطالبات للسنة الجامعية 2019/2020

عدد الطلبة	القسم	المستوى
40	جذع مشترك	سنة أولى
66	تربية وعلم الحركة	سنة ثانية
19	إدارة وتسيير رياضي	
70	تربية وعلم الحركة	سنة ثالثة

	إدارة وتسيير رياضي	19
سنة أولى ماستر	نشاط بدني رياضي مدرسي	130
	تسيير المنشآت الرياضية والموارد البشرية	52
سنة ثانية ماستر	نشاط بدني رياضي مدرسي	125
	تسيير المنشآت الرياضية والموارد البشرية	41