



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر باتنة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
والعلوم الإسلامية



شعبة: علوم التربية

قسم العلوم الاجتماعية

كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة مقاربة تحليلية في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التربية

إشراف الأستاذ:

أ.د. العربي فرحاتي

إعداد الطالب:

مختار بروال



السنة الجامعية: 1435-1436 هـ - 2014-2015 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

صَدَقَ اللَّهُ الْعَظِيمُ

قال رسول الله ﷺ

من سلك طريقاً يبتي فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لقالب العلم رضى بما يصنع، وإن العالم ليستغفر له من في السماوات ومن في الأرض حتى ألحيتاه في السماء، وفضل العالم على العابد كفضل القمر على سائر الكواكب، وإن العلماء ورثة الأنبياء، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً ولا درهماً إنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر ﴿

رواه أبو داود والترمذي

شكر وتقدير

لا يسعني في هذا الموقف، وقد بلغ مسار هذه الدراسة نهايته، إلا أن أحمد الله حمدا كثيرا، ملء السموات والأرض، على ما أسبغ علي من نعم ظاهرة وباطنة، ومن جملة نعمه أن وفقني وأعانتني على إنجاز هذه الدراسة، فهو أهل الفضل والجود، والجدير بالثناء والحمد ابتداءً وانتهاءً.

ثم إنني أتوجه بالشكر الجزيل وبالحبة والوفاء والعرفان بالجميل للأستاذ الدكتور العربي فرحاتي على ما أولاني به من توجيه وتشجيع واهتمام، ليس في إشرافه على هذه الدراسة فحسب، بل طيلة مشواري الجامعي، فجزاه الله عتًا بكل خير. كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر وتقديري العميق للسادة المحكمين، لما شاركوني برأيهم ونصحهم، وتفضلهم بتحكيم أدوات الدراسة.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر لمن كان عونًا لي في هذه الدراسة من قريب أو بعيد؛ للأستاذ عاشور مقلاتي لترجمته ملخص هذه الدراسة، ولأخي حمودي مازوز لطباعته الأنيقة لصفحات هذه الأطروحة وتجليدها، ولبن أعانتني على تطبيق أدواتها من الأساتذة والطلبة والإدارة بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي؛ وأخص منهم بالذكر: وليد بخوش، فتيحة بن زروال، عبد الرحيم بن عبيد، نبيل مرازقة، عمار زودة، ونورالدين جفافة، ابراهيم بن عبد الوهاب، ...

وشكر خاص أتقدم به لمن ضمت براحتها، ولم تدخر جهدًا في توفير سبل الراحة لي أثناء انشغالي بهذا البحث،...رفيقة دربي الغالية أم طه عبد الرحمن حفظها الله. لهؤلاء جميعًا وكل من لم يتمكن من ذكر اسمه هاهنا..أتقدم بوافر الشكر والمحبة وعظيم الامتنان.

ولو أنني أتيت كل بلاغة وأفنيت بحر النطق في النظم والنثر
لما كنت بعد القول إلا مقصرا.....ومعترفًا بالعجز عن واجب الشكر

ملخص الدراسة:

يندرج هذا البحث الموسوم بـ: " كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة؛ مقارنة تحليلية في ضوء نظرية العقد البيداغوجي " ضمن الدراسات الوصفية الاستكشافية القائمة على وصف الظاهرة، وإبراز عناصرها، ولفت النظر إلى أبعادها. حيث تتلخص مشكلة هذه الدراسة وأهدافها في البحث - من خلال الدراسة النظرية التي تضمنت فصلين- عن شروط ومعايير كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة، والنظر- من خلال الدراسة الميدانية التي تمت على مرحلتين - في مدى استيفاء التواصل البيداغوجي الجامعي تشريعا وممارسة لشروط جودته وكفاءته المعيارية كما تحددها نظم الجودة الحديثة . من خلال الإجابة عن تساؤلين أساسيين طرحهما الطالب، هما:

① ما مدى توافر شروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي بين أطراف العقد البيداغوجي الجامعي في التشريعات واللوائح التي تحددها سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) من منظور الأساتذة؟ (بحث في الوسائل والشروط)

② هل ممارسات أطراف العقد البيداغوجي لفعل التواصل البيداغوجي، تتم وفق معايير جودة التواصل البيداغوجي كما تحددها نظم الجودة الحديثة؟ (بحث في المعايير وتقييم الممارسات) ترتب عنهما فرضيتان تقريريتان عامتان، وأربع فرضيات فرعية. أين تم معالجة هذه المشكلة وفرضياتها، وفقا للإجراءات والخطوات التي يستدعيها ويفترضها المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لوصف واقع الاتصال والتواصل في المواقف التعليمية التعليمية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة، وذلك على هذا النحو من المراحل:

* مرحلة استطلاعية، وفيها تم بناء وتجهيز أدوات الدراسة النهائية.

وأخرى نهائية: أين تم تطبيقها - في ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية- على عينة قوامها 458 طالبا وطالبة من كليات جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وعينة أخرى من الأساتذة قوامها 416 أستاذا وأستاذة من كليات وأقسام نفس الجامعة موزعة على ثلاث مجموعات، بحسب الأدوات المعتمدة في جمع بيانات موضوع هذه الدراسة، والتي تمثلت في أربع استبيانات تم بناءها في ضوء خلاصات البحث النظري .

هذا وبعد تفرغ البيانات والحصول على الدرجات الخام وتبويبها، واستخدام القوانين الإحصائية المناسبة، واستعمال البرنامج الإحصائي SPSS-17 في تحليل هذه البيانات ومعالجتها إحصائيا؛ خلصت الدراسة وفقا لفرضياتها إلى جملة من النتائج، أهمها ما أظهرته نتائج

جميع الفرضيات، باستيفاء اللوائح والتشريعات و أطراف التواصل البيداغوجي الجامعي، سواء في نظر الأساتذة أو في نظر الطلبة - لشروط كفاءته وجودته بدرجة متوسطة، وأكّدت الدراسة ختاماً، على ضرورة وأهمية الاهتمام بموضوع الكفاءة التواصلية كشرط لا بد منه لضمان النوعية التربوية في تعليمنا الجامعي.

Abstract

This research "The Efficiency of the University Pedagogical Communication in the light of the Quality standards: An analytical Approach in the view of the Pedagogical Contract" is an exploratory descriptive study that is based on describing a phenomenon, highlighting its elements, and drawing attention to its dimensions. The problem and the objectives of this study seek, through two chapters of theoretical framework, to search for the conditions and standards of the university pedagogical communication efficiency based on the quality standards. In addition, looking through the field study ,that has been conducted through two stages, to how extent does the university pedagogical communication fulfill legally and practically its quality and normative efficiency conditions as it is determined by the modern quality systems. This study aims to answer two main research questions:

1- To how extent are the quality conditions of the university pedagogical communication efficiency among the parts of the university didactic contract fulfilled in the legislations and the regulations that are determined by the new reform plan(L.M.D) from the point view of lecturers?(Research in the tools and conditions).

2- Do the pedagogical contract parts practice the pedagogical communication action based on the pedagogical communication quality standards which are determined by the modern quality systems?(research in the standards and practices evaluation).

As a result, two general reported hypotheses and four sub-hypotheses have been resulted. Indeed, the problem and the hypotheses of this study have been treated based on the analytical descriptive methods, which is the most suitable for describing the reality of the

communication in the learning and instructional positions from the point view of the lecturers and students, through the following steps:

1- Exploratory step: included the equipment and establishment of the final study instruments

2-Final step: it has been applied-in the view of the exploratory study findings-on a sample of total number of 458 male and female students, which have been chosen randomly from the kulliyahs of Al-Arbi Ben Mehidi University in Um El Bouaghi, and another sample of a total number of 416 male and female lecturers from the faculties and departments of the same university. They were distributed on three groups according to the data collection instruments used in this study, namely four surveys built on the view of the theoretical framework.

After transcribing the data, obtaining and tabulating the main scores, using the suitable statistical rules, and using the statistical program SPSS-17 to analyze the data statistically, the study has concluded-according to its hypotheses- that the legislations and the parts of the university pedagogical communication has fulfilled moderately to the conditions of its quality and efficiency from the point view of lecturers and students as well. Finally, the study has emphasized on the necessity of giving more attention to the communicative efficiency as an essential condition to ensure the educational quality in our university pedagogy.



فهرس المحتويات

شكر وتقدير

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

فهرس الجداول والأشكال

أ..... مقدمة:

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث ومشكلته

- 1-1- تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها: 5
- 2-1- فرضيات الدراسة: 7
- 3-1- التأطير الابدستولوجي المعرفي للدراسة: 8
- 4-1- أهداف الدراسة: 11
- 5-1- أهمية الدراسة: 12
- 6-1- منهج الدراسة: 12
- 7-1- تحديد مفاهيم البحث ومتغيراته في ضوء المشكلة : 13
- 8-1- الدراسات السابقة: 14
- 1-8-1- دراسات حول جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي والفعل التعليمي: 15
- 2-8-1- دراسات حول جودة وكفاءة الأستاذ الجامعي: 16
- 3-8-1- دراسات حول جودة وكفاءة الطالب الجامعي: 22
- 4-8-1- دراسات حول جودة وكفاءة المعرفة الجامعية: 26
- 5-8-1- دراسات حول جودة وكفاءة اللوائح والتشريعات الجامعية: 28
- 9-1- مؤشرات ودلالات مستفادة من الموازنة بين الدراسات السابقة: 31
- 34- خلاصة: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة: 34

الفصل الثاني

تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

- تمهيد: 36
- 1-2- نظرية العقد البيداغوجي كإطار للتصنيف: 38
- 1-1-2- مفهوم العقد البيداغوجي: 38
- 2-1-2- النماذج التربوية وتصنيفاتها: 41
- 3-1-2- صيغ العقد البيداغوجي وأسس التصنيف: 44
- 2-2- نماذج التواصل البيداغوجي وصيغته الإجرائية 47
- 1-2-2- مفهوم التواصل البيداغوجي الجامعي: 47
- 1-1-2-2- مفهوم البيداغوجيا: 47
- 2-1-2-2- مفهوم التواصل: 49
- 3-1-2-2- التواصل البيداغوجي: تحديد وتعريف 58
- 4-1-2-2- خصوصيات فعل التواصل البيداغوجي: 62
- 2-2-2- أنماط التواصل البيداغوجي الجامعي ; 67
- 1-2-2-2- نموذج التواصل البيداغوجي الجامعي المتمركز حول الأستاذ / المعرفة : 67
- 2-2-2-2- نموذج التواصل البيداغوجي المتمركز حول الطالب: 69
- 3-2- عناصر التواصل البيداغوجي الجامعي ووظائفها في ضوء النماذج التربوية: 71
- 1-3-2- الأستاذ الجامعي / المرسل: 72
- أ- الأستاذ الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الأستاذ : 73
- ب- الأستاذ الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الطالب: 77
- 2-3-2- الطالب الجامعي / المتلقي: 82
- أ- الطالب الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الأستاذ : 82
- ب- الطالب الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الطالب: 84
- 3-3-2- المعرفة الجامعية / الرسالة البيداغوجية: 87

87	أ-المعرفة الجامعية في ضوء العقد المتمركز حول الأستاذ :
90	ب-المعرفة الجامعية في ضوء العقد المتمركز حول الطالب:
94	خلاصة

الفصل الثالث

كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي...

بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

96	تمهيد:
97	1-3- كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي؛ بحث في المفاهيم والخصائص:
97	3-1-1- مفهوم الجودة:
100	3-1-2- مفهوم الجودة التعليمية:
109	3-1-3- مفهوم الكفاءة التواصلية:
113	3-2- كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي؛ بحث في الأسس والمرتكزات:
114	3-2-1- المرتكزات (المنطلقات) الإستمولوجية:
114	أ-في النموذج التواصل المتمركز حول الأستاذ:
117	ب-في النموذج التواصل المتمركز حول الطالب:
119	3-2-2- المرتكزات (المنطلقات) السوسولوجية:
119	أ-في النموذج التواصل المتمركز حول الأستاذ :
122	ب-في النموذج التواصل المتمركز حول الطالب:
124	3-2-3- المرتكزات (المنطلقات) السيكولوجية:
124	أ- في النموذج التواصل المتمركز حول الأستاذ:
128	ب- في النموذج التواصل المتمركز حول الطالب:
130	3-2-4- المرتكزات (المنطلقات) البيداغوجية:
130	أ-في النموذج التواصل المتمركز حول الأستاذ :
133	ب-في النموذج التواصل المتمركز حول الطالب:
137	3-3- كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي: بحث في المعايير والمؤشرات:
141	3-3-1- مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة على مستوى الأستاذ :

161	2-3-3 مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة على مستوى الطالب:
164	3-3-3 مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة على مستوى المعرفة الجامعية:
170	4-3-3 مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة على مستوى اللوائح والتشريعات المنظمة:
174	خلاصة

الفصل الرابع

الدراسة الميدانية وإجراءاتها

176	تمهيد:
177	1-4-1 الدراسة الاستطلاعية:
177	1-1-4 أهدافها:
177	2-1-4 مجالاتها:
179	3-1-4 أدواتها:
191	4-1-4 نتائجها
192	2-4-2 الدراسة التطبيقية النهائية:
192	1-2-4 مفاهيمها الإجرائية:
194	2-2-4 مجالاتها:
194	3-2-4 أدواتها:
196	4-2-4 عينتها:
201	5-2-4 إجراءاتها العملية:
202	3-4-3 الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية:
205	خلاصة

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

9	تمهيد:
208	1-5-1 عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى:
214	2-5-2 عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية:

215.....	2-5-1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى:
221.....	2-5-2- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية:
227.....	2-5-3- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة:
233.....	خلاصة
235.....	خاتمة :
236.....	مقترحات الدراسة:
238.....	قائمة المصادر والمراجع

الملاحق

فهرس الجداول

- جدول «(1)» يوضح العناصر المشتركة بين أبرز علماء الجودة الشاملة 140
- جدول «(02)» يبين تسلسل الفقرات الصالحة وغير الصالحة حسب رأي المحكمين 183
- جدول «(3)» يلخص نتائج حساب الصدق التمييزي للدرجة الكلية حسب كل استمارة 186
- جدول «(4)» يوضح معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الأولى 187
- جدول «(5)» يوضح معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الثانية 188
- جدول «(6)» يوضح معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الثالثة 188
- جدول «(7)» يوضح لنا معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الرابعة 189
- جدول «(8)» يبين معاملات الثبات الفا بحسب كل استمارة 190
- جدول «(9)» يبين معاملات الثبات (بالتجزئة النصفية) في كل استمارة 191
- جدول «(10)» يوضح نوع وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة والنسبة المئوية المقابلة 197
- جدول «(11)» يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة في الاستمارة الأولى 199
- جدول «(12)» يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة في الاستمارات (2-3-4) 200
- جدول «(13)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية ودرجة ومستوى الكفاءة لفقرات استبيان كفاءة اللوائح 209
- جدول «(14)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة كفاءة اللوائح والتشريعات 212
- جدول «(15)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية ودرجة ومستوى الكفاءة لفقرات استبيان كفاءة الأستاذ 216
- جدول «(16)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة كفاءة الأستاذ 219
- جدول «(17)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري لفقرات استبيان كفاءة الطالب 222
- جدول «(18)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة كفاءة الطالب 224
- جدول «(19)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الموافقة ومستوى الكفاءة لفقرات استبيان كفاءة المعرفة الجامعية 228

جدول «(20)» يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة
كفاءة المعرفة 230.....

فهرس الأشكال

- ترسمة رقم(1): أنموذج الدراسة 14.....
- ترسمة رقم «(2)» توضح سيرورة العلاقة التواصلية في العلاقة الأحادية العمودية الخطية 68.....
- ترسمة رقم «(3)» توضح سيرورة العلاقة التواصلية في العلاقة ثنائية الاتجاه 68.....
- ترسمة رقم «(4)» توضح سيرورة العلاقة التواصلية في العلاقة المتعددة الاتجاهات 70.....
- ترسمة رقم «(5)»: توضح عناصر عملية التواصل البيداغوجي 72.....

تعاظم الاهتمام في هذا العصر بمفهوم الجودة حتى أضحي مطلباً ضرورياً تسعى معظم المنظمات والمؤسسات الصناعية والخدماتية والتربوية إلى تحقيقه، خاصة في ظل موجة التحديات التي تواجهها كإخفاض مستوى الإنتاجية، وتبني أساليب غير فعالة لتحقيق أهدافها المنشودة ومواكبة ومجاراة المؤسسات المنافسة لها... وتزايد الاهتمام به أكثر في العقد الأخير من هذا الزمن الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي ويزداد فيه التنافس بين الأفراد والجماعات والمؤسسات والأمم لفرض السيطرة والغلبة. وصارت فيه للمعرفة دور بارز وأكثر أهمية من ذي قبل في إحداث التنمية الشاملة والمستدامة... ولم يعد غنى المجتمعات والأمم يقاس بما تمتلكه من ثروات طبيعية، ورؤوس أموال،... بقدر ما تمتلكه من أفكار ومعارف ومهارات تمكنها من تطوير قدراتها وكفاءاتها وتوئيلها لإنتاج السلع والخدمات القادرة على اختراق الأسواق ومنافسة مثيلاتها بدرجة عالية من الجودة.

ولعل تطبيق مفهوم الجودة -كوسيلة للتميز والريادة- في مؤسسات التعليم العالي صار مطلباً أكثر إلحاحاً من غيره، خاصة أن الاستثمار في مؤسسات التعليم الجامعي والبحث العلمي أصبح مؤشر تقارن به المجتمعات فيما بينها، ومفتاح النمو والتقدم في أي بلد من البلدان. ويزداد هذا الإلحاح شدة في دول العالم الإسلامي باعتبار أن جودة التعليم والتربية من ناحية أولى الطريق السليم للنهوض والخروج بها من دائرة التخلف التي تتخبط فيها لتواكب تطورات العصر وتتفاعل مع متغيراته المتجددة، ومن ناحية ثانية، الجودة بالنسبة للأمة الإسلامية مبدأ قرآني وسلوك يومي للمسلم " وأحسنوا إن الله يحب المحسنين " (آية) وحديث الرسول الأكرم ﷺ "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه"

وهكذا يمكننا أن نقرر أن قيمة ومكانة التعليم والتعليم العالي خاصة تتعاظم أكثر إذا ما توافرت فيه معايير الجودة المطلوبة، وبخاصة في جانب العلاقة التواصلية التي تربط المدرس بالتلميذ أو الأستاذ بالطالب، ذلك أن العملية التعليمية التعليمية -كما أظهرت الكثير من الدراسات- في جوهرها تفاعل وتواصل بين الأستاذ كمرسل للرسالة البيداغوجية والطالب كمتلقي لها.

ومن هنا يمكن القول أنه إذا كان الدور المتوقع من التعليم العالي على هذه الدرجة من الأهمية فإنه ينبغي الاهتمام به بشكل أفضل، وبذل المزيد من الجهود، وبحث قضاياها

بالتدقيق العلمي المطلوب، وحسن الاستفادة من تجارب الغير في هذا المجال بشكل ايجابي فلا نكتفي باستعارة أساليبهم ونظمهم التعليمية دون تدقيق النظر فيها وفي شروط تجسيدها وظروف تطبيقها وضمانات نجاحها كما هو الحال مع نظام ال (ل.م.د) أو غيره من المقاربات والأنظمة المستعارة؛ إذ لا بد من تحييصها وتقويمها بناء على تجارب أولية وطرائق جارية، وفي ضوء معايير محددة. وطبيعي أن لا يتأتى ذلك إلا من خلال دراسات وأبحاث ميدانية، تشخيصية تقويمية دون الانخداع بالنتائج التي تتركها الانطباعات الأولية أو المشاهدة البسيطة، فقد تظهر التجربة نجاح نظام تعليمي مستعار ما في بلد ما وتحت ظروف معينة وواقع اجتماعي وثقافي محدد، غير أن هذا لا يعني نجاحه في بلاد أخرى تختلف عنه إيديولوجيا وثقافيا واجتماعيا

في هذا الإطار تأتي هذه الدراسة المعنونة بـ: **كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة؛ مقارنة تحليلية في ضوء نظرية العقد البيداغوجي**، كمحاولة- من أجل تقويم نظام ال (ل.م.د) في مجال التواصل البيداغوجي، وذلك من زاوية استكشاف ورصد مدى جودته وكفاءته في ضوء معايير الجودة العالمية- سبقتها مقاربات نظرية عدة ودراسات امبريقية مختلفة تناولته بالبحث؛ محاولة استكشاف طبيعته وخصائصه، ووظائف متغيراته، وشروط كفاءته وجودته، باعتباره جوهر العملية التعليمية التعلمية كما سلف ذكره، وبوصفه وسيلة فعالة أو تقنية إجرائية هامة لتفسير وفهم التفاعلات الجارية في المواقف التربوية، ومظهر من مظاهر تجلي العلاقة التربوية بين المتعلم والمعلم أو بين الطالب والأستاذ.

وقد تمت معالجة موضوع هذه الدراسة وفقا لمتطلبات المنهج الوصفي التحليلي ضمن خطة عامة تتشكل من جانبين أساسيين: **جانب نظري وجانب تطبيقي**
أ. **الجانب النظري**: ويضم الفصل الأول، و الثاني، والثالث حيث تم في هذه الفصول بما أتيح لنا من مراجع ومصادر، التحليل النظري للمفاهيم ومن ثمة تكوين التصور النظري للمشكلة وبناء خلفيته النظرية. وهذه الفصول هي:

الفصل الأول: والمعنون بـ " **التعريف بموضوع البحث ومشكلته** " تضمن تحديد مشكلة الدراسة الحالية ، فرضيات الدراسة، التأطير الاستمولوجي المعرفي، أهمية الدراسة وأهدافها، المنهج المناسب للدراسة، وسرد ما أمكن الحصول عليه من الدراسات السابقة ثم التعليق عليها
الفصل الثاني: وعنوانه " **تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته**

في ضوء نظرية العقد البيداغوجي " وتضمن ثلاثة عناوين رئيسة ؛ نظرية العقد البيداغوجي كإطار للتصنيف، نماذج التواصل البيداغوجي وصيغته الإجرائية، عناصر التواصل البيداغوجي الجامعي ووظائفها في ضوء النماذج التربوية، و اندرجت تحت كل واحد من هذه العناوين الرئيسة عناوين فرعية أخرى.

الفصل الثالث: " كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي: بحث في المفاهيم والأسس والمعايير " وتطرقنا فيه كعناصر رئيسة تضمنت عناصر أخرى فرعية إلى كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي : بحث في المفاهيم والخصائص، وكفاءة وجودة التواصل البيداغوجي؛ بحث في الأسس والمرتكزات ، و أخيرا كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي: بحث في المعايير والمؤشرات في ضوء الدراسات والبحوث السابقة وآراء الباحثين والمختصين.

ب. الجانب التطبيقي: واشتمل على الفصول التالية:

الفصل الرابع: " الدراسة الميدانية " حيث تضمن هذا الفصل على دراسة استطلاعية تم فيها تحديد وضبط أداة البحث وحساب خصائصها السيكومترية، كما اشتمل على الدراسة النهائية التي تم من خلالها تطبيق الأداة على العينة النهائية، وتفريغ البيانات المجمعة، والمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

الفصل الخامس: " عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة " والذي تم فيه عرض نتائج الدراسة الميدانية، وتحليلها، وتفسيرها.

وانتهت الدراسة بخاتمة بعد التأكيد على مجموعة من المقترحات والتوصيات ثم الإشارة إلى المراجع المستعملة.





الفصل الأول:

التعريف بموضوع البحث ومشكلته



1-1- تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يتموقع التواصل البيداغوجي في المنظومات التربوية، كأهم ركائز عملية التدريس البيداغوجي، ويشكل القطب الرئيس لمثلث العقد الديدانكتيكي (الطالب، الأستاذ، المعرفة) إذ أن جودة العملية التدريسية برمتها، تتوقف إلى حد كبير على مدى جودة عناصر العقد الديدانكتيكي المبرم افتراضيا، بين أطراف مباشرة (الطالب والأستاذ) حيث يتموضعان في وضعية نسقية تفاعلية دينامية، وأخرى غير مباشرة تتعلق بإدارة الوضع إداريا وقانونيا، وأخرى في محيط الدمج (الأسرة المحيط الاقتصادي والاجتماعي) فكل هذه الأطراف أخذت تؤثر بطريقة أو أخرى في الوضع البيداغوجي والعلاقات الديدانكتيكية، بل أصبحت شريك في تنظيم وتشكيل قواعد التواصل .

وإذا كان الإصلاح الجامعي الجديد (ل.م.د) تأسس على فلسفة الجودة، كما تطرح في أحدث إبداعات الفكر التربوي الجامعي، وأخذت فلسفة الإصلاح منذ مدة تزيد عن عشر- سنوات، ترسم سياسة إجرائية يعيد بها بناء مرفولوجيات التدريس الجامعي وفق معايير التميز العالمية، ويطبق مفردات البيداغوجيا المعاصرة، من حيث هي ما انتهت إليه فلسفات جودة الجامعة، بغرض مواكبة التطورات التكنولوجية وعالم المعلوماتية التي أخذت هي الأخرى تحدث تغييرات سريعة في طرق التواصل البيداغوجي، كما لو أنها شريك وسائلي وأصبحت جزء من الفعل التدريسي.

فإن دراسة راهن التواصل البيداغوجي بوصفه علاقة مجسدة بين الطالب والأستاذ في نطاق ما يجري من إصلاحات، على مستوى الحصص التطبيقية والمحاضرات والأعمال الموجهة والبحوث العلمية... الخ، وإرساء قواعد جديدة للتواصل، أصبحت من الأهمية بمكان بحيث تجعلنا في مواكبة الخطة التنفيذية الميدانية لإصلاح البيداغوجيا، من حيث أن البيداغوجيا هنا هي تواصل وتفاعل دينامي بين الطالب والأستاذ في ضوء العقد الديدانكتيكي كما أشرنا ، و في ضوء ما يطرح من معايير الجودة كشرط سببية للتميز الجامعي، أن على مستوى تمثلات الطالب المعرفية، وإن على مستوى تميز الجامعة بوصفها مؤسسة، وإن على مستوى كفاءة الأستاذ . ومن ثمة يمكن إدراك مشكلة هذا البحث بالنظر إليها على أنها دراسة للتباينات والتطابقات بين السياسة الجامعية التي تمثل ما يجب أن يكون عليه الوضع البيداغوجي، وبين الخطة التنفيذية من حيث هي الممارسات التطبيقية للنظام البيداغوجي، وكيف يتم تمثلها من

طرف أطراف العقد الديدانكتيكي المباشرة (الطالب والأستاذ على الخصوص) بحيث يمكننا ذلك من حصر- المسافة - وفق معايير الجودة وشروط التميز البيداغوجي- بين الجوانب المعيارية والجوانب الواقعية للتواصل البيداغوجي، وتلك هي الأهداف الكبرى لهذا البحث والتي لا تخرج عن أبعاد أهمية التواصل كما تطرح كفلسفة للعقل التواصلي .

ومن ثمة فالبحث يندرج ضمن المقاربات التقييمية لواقع الممارسات البيداغوجية الجامعية في بعدها التواصلي، حيث وبمقاربة تقييمية يدرس مدى جودة أركان عملية التواصل (جودة وشروط المرسل من حيث كفاياته اللغوية ومهاراته البيداغوجية، وكفاءته شخصيته، وجودة وشروط قناة التواصل، وجودة وشروط الرسالة العلمية، من حيث هي المعرفة العالمية الجامعية، وشروط المتلقي من حيث استعداده وكفاءته كشريك..الخ

والسؤال الرئيس الذي يطرح نفسه كمدخل للحديث عن مشكلة هذا البحث:

إلى أي مدى يستوفي التواصل البيداغوجي الجامعي تشريعا وممارسة شروط جودته وكفاءته المعيارية كما تحددها نظم الجودة الحديثة ؟

حيث يمكن لنا أن نترجم هذه المشكلة الكلية وهذا التساؤل الرئيس إلى تساؤلين

أساسين كالآتي:

① ما مدى توافر شروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي بين أطراف العقد الديدانكتيكي الجامعي في التشريعات واللوائح التي تحددها سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) من منظور الأساتذة.؟ (بحث في الوسائل والشروط)

② هل ممارسات أطراف العقد البيداغوجي لفعل التواصل البيداغوجي، تتم وفق معايير جودة التواصل البيداغوجي كما تحددها نظم الجودة الحديثة؟ (بحث في المعايير وتقويم الممارسات)

ومن هذا السؤال الأخير تتفرع عدة تساؤلات تقييمية إجرائية نصوغها على النحو التالي:

هـ ما مدى استيفاء الأستاذ الجامعي- معرفة وممارسة- لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة التدريس الجامعي ؟

هـ ما مدى استيفاء الطالب الجامعي- معرفة وممارسة- لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة التحصيل الجامعي ؟

هنا ما مدى استيفاء المعرفة الجامعية- نظريا وعمليا- لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة المعرفة الجامعية العالمية؟

1-2-1- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من المعطيات المستجمعة والتحليلات المتوصل إليها من الدراسة النظرية ومن تفحصنا للدراسات السابقة ذات الصلة كما سيأتي بيانه في محله من الصفحات اللاحقة، واستناد لتجربتنا المهنية المتواضعة، ومحاولة منا للإجابة على الأسئلة البحثية السابقة إجابة أولية سيكون لنتائج البحث الميداني الكلمة الفصل في تأكيدها أو تفنيدها، يمكن لنا أن نقتراح الفرضيات التالية:

1-2-1- الفرضية التقريرية العامة الأولى:

نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على بنود استمارة استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير الجودة العالمية إيجابية بدرجة عالية.

1-2-2- الفرضية التقريرية العامة الثانية:

نتوقع أن تكون ممارسات أطراف العقد البيداغوجي للتواصل البيداغوجي الجامعي تتم وفق معايير الجودة كما تحددها أنظمة الجودة العالمية في التعليم الجامعي. ومن هذه الفرضية العامة الثانية يمكن صياغة عدة فرضيات فرعية .

الفرضيات الفرعية:

1- نتوقع أن تكون إجابات الطلبة على بنود استمارة مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي معرفة وممارسة كما تحددها معايير جودة التدريس الجامعي إيجابية بدرجة عالية.

2- نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة التحصيل الجامعي إيجابية بدرجة عالية .

3- نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة المعرفة الجامعية إيجابية بدرجة عالية .

1-3- التآطير الاستمولوجي المعرفي للدراسة:

موضوع التواصل أو الاتصال رغم حداثة من المواضيع التي استرعت اهتمام الباحثين والعلماء في مختلف حقول المعرفة الإنسانية (النفسية والاجتماعية، الإعلامية، التربوية، واللغوية اللسانية...)، إذ لم تبرز كلمة اتصال في المفردات والاصطلاحات العلمية إلا منذ فترة قريبة كما يؤرخ لها من خلال ما نشره وينر Wiener سنة 1948م في كتابه السيرينيتيقا أو علم التحكم عن فكرة الفعل الارتدادي أو ما يطلق عليها بالفيديباك التي لاقت رواجاً كبيراً وانتشاراً واسعاً فيما بعد في أغلب نماذج الاتصال (هورغ وآخرون، 1996، ص 119-120)؛ بما أضافته من تصور دائري لعلاقة التواصل، خلافاً للأسلوب التقليدي السائد (السببية ذات الاتجاه الواحد) الذي ينظر إلى التواصل من الزاوية الخطية الأحادية الاتجاه المختصرة في صورة بث رسالة انطلاقاً من مصدر معين عبر قناة محددة في اتجاه متلقي أو متلقين وأصبح التواصل - كعلم - يتوزع بين مجالات معرفية متعددة وعلوم عدة ساهمت كلها في صناعته وإنتاج مضامينه ومقولاته، ويستقي منها مبادئه وتصورات، خصوصاً بعد اكتشاف الحاسوب سنة 1945م، كعلوم اللسانيات والعلوم السيكلوجيا والسوسيولوجيا فضلاً عن العلوم المسماة بالطبيعية أو الحقبة كالبيولوجيا والعلوم الفيزيائية، كما فعل - على سبيل المثال - شانون وهو عالم الرياضيات وتلميذ قديم لوينر والذي يعمل لصالح شركة بيل للهاتف، عندما صاغ نظريته في الاتصال في شكل نموذج إرشادي حول النقل الإلغائي ولكن وفقاً لأسلوب السببية التقليدي ذو الاتجاه الواحد. والذي حافظت عليه - أي هذا النموذج - العلوم الانسانية بعدما أفرغته من بعض خصائصه التقنية والرياضية، و صار المثال النموذجي المعتمد تقريباً في أي ترسيمة لاحقة لفهم وتفسير سيرورة الاتصال (هورغ وآخرون، 1996، ص 120)، إلى غاية الستينات وظهور مدرسة بالتو الطو وباحتياها اللذين ركزوا في دراساتهم على العلاقات الانسانية، والبعد الاجتماعي، لفعل التواصل، وفي اطار النموذج الجوي مرة أخرى كما فعل وينر قبلاً.

وفي خضم هذا التطور المتسارع، تضاربت المواقف بشأنه؛ أي يمكن اعتباره تخصص علمي أكاديمي أم يكفي فقط اعتباره ملتقى الباحثين والدارسين (غريب، 2008، ص 24)، وأضحى

* - التزامنا في التوثيق والاستشهاد والاقتباس بطريقة الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA وفقاً لإصدارها السادس

يطرح في الأفق سؤال رئيس شغل بال الباحثين والدارسين آنذاك كثيرا ولا يزال؛ مفاده: أين نأظر مادة التواصل؟ وبأي براديجيم؟؛ أنوْطرها في الرؤية الإعلامية التقنية التي ركزت على القناة من حيث هي " وعاء مادي يلجا إليها المرسل لنقل رسالته " وأهملت المتغيرات السيكولوجية والمعرفية والاجتماعية، أم أن التواصل لا يفقه إلا في ضوء الرؤية اللسانية التداولية، التي تهتم في دراساتها للتواصل، بعلاقة الرسالة بالسنن، وبالعلامات المشتركة بين المرسل والمستقبل، وعلاقة ذلك كله بالمرجع... ونظرت إليه كأداة للغة، أو أننا نوْطرها في الرؤية النفسية التربوية الاجتماعية، التي اهتمت بجانب القيم بين المرسل والمستقبل (حبيبي، 1993، ص 15)، وبالبعد العلائقي في العملية التواصلية، باعتبار أن العلاقة تؤسس لكل شيء، وفهم الأحداث والظواهر لا يتأتى إلا من منطلق اعتبارها علاقات.

وهكذا بالنسبة للتواصل وبالذات البيداغوجي منه، لا يمكن استيعاب أبعاده، ودلالاته ودراسته وتأطيره إلا في سياق نظرية أو مفاهيم العقد الديدأكتيكي، ذلك أن الإنسان لا يستطيع تحقيق وجوده من دون تواصل، كما ذهبت مدرسة بالتوالتو إلى أنه " لا يمكن إلا أن نتواصل " (هورغ وآخرون، 1996، ص 123) فهو مثلما يقولون محكوم " بقدر التواصل"، ولربما كانت نهاية التواصل تمثل نهايته (البعزاتي، 2007، ص 133)، إذ أن موقف العزوف عن التواصل في حد ذاته تواصل، ورسالة للمخاطب تعبر عن رفضه، أو مقتنه، وتحمل دلالات الكره والتمرد عليه (فرحاتي، 2010، ص 17)، فلا يستطيع الاتصال بالحياة الحقيقية، ما لم ينخرط في علاقة، لأنه يتميز " بغيرته لا بأنانيته"، بل أن الحياة الانسانية عامة كما بين مارتن بوبر في كتابه " أنا وأنت، Je et Tu" الصادر سنة 1923م، تقوم على اللقاء مستعيضا بذلك عبارة الإنجيل القائلة " في البدء كانت الكلمة" بعبارة " في البدء كان اللقاء" (بغورة، 2008، ص 137)، وهي شبكة من التوصلات يعقدها المولود من المهد إلى اللحد،... ذات حضور دائم في شكل علاقات تبادل تستوجب التراسل والوصل (فرحاتي، 2010، ص 103) باستمرار.

والعلاقات كما المح إليها ايت موحى مفهوم يتصف بالشمول والضرورة، حيث أن دلالات الضرورة، تتجلى في أن التفكير في كل ما يحيط بنا، يستوجب الوقوف على العلاقات التي تؤلفه، أما الشمول فمن زاوية أن كل ظاهرة مهما تكن طبيعتها هي بالضرورة ظاهرة علائقية أي لا يتم إدراكها إلا باعتبارها نسق من العلاقات، وهو ما نوه إليه العديد من الباحثين في

مجال الاستيمولوجيا كجان ايلمو الذي يعتقد ويعتبر أن هدف العلم الأول هو الكشف عن العلاقات القابلة للتكرار باعتبار أن مادة العلم الأولى التي يستقي منها موضوعاته وقوانينه هي ذاتها العلاقات المتكررة الرابطة بين الظواهر. وأدرج إيمانويل كانط مفهوم العلاقة من حيث هي مقولة عقلية استمولوجية، ضمن مقولات العقل واعتبرها شرطاً ضرورياً لكل معرفة، ومقولة منطقية ذهب أرسطو في مقولاته المنطقية العشرة، إلى اعتبار أن تحديد شيء ما يتم من خلال ادراك علاقاته بالأشياء الأخرى (موجي، والغرضاف، والفاربي، وغريب، وأسيري، 1991، ص 9-11)، وهو ما ذهب إليه الاتجاه البنيوي في الفكر الفلسفي وبخاصة الأثروبولوجيا البنيوية مع كلود ليفي-شترانس في نظريته للظواهر الذي اعتبر أن ما هو مهم في تحليل الظواهر الاجتماعية والثقافية، هو الكشف عن بنيتها، بما هي منظومة أو أنظمة من العلاقات، الثابتة والقائمة بين العناصر، وليس المهم فيها العنصر- أو الكل (زكريا، 1990، ص 34).

والمأمل عن كتب في طبيعة الفعل التربوي التعليمي - والتواصل البيداغوجي له يجد أن هذا الفعل كما أشار ج. فيري، في جوهره عبارة عن ممارسة علائقية، ورابطة اجتماعية وعملية تفاعل بين الأستاذ والطلبة، الذين هم بحكم مشاركتهم في الموقف التواصلية التربوي، ليسوا "ذواتاً" منعزلة، تعمل في استقلال تام عن بعضها البعض؛ إنما هم كائنات اجتماعية، يقع بينهم عمليات تبادل التأثير والتأثر، وتبليغ للمعارف وتربية للذكاء.... في شكل سيرورة اجتماعية، ونشاط علائقي، يتم في سياق سوسيو تربوي هو المؤسسة المدرسية أو الجامعة عامة، وجماعة القسم، أو قاعة المحاضرات بشكل محدد (مومن، 2011، ص 106)

كما أن الوضعية التعليمية - التعليمية، التي تجري فيها عمليات التواصل البيداغوجي بين أطرافها، هي في جوهرها وضعية نفسية-اجتماعية، يتواجه فيها فردان أو حريتان، وتنخرط فيها كينونة الأستاذ، وسيرورة كينونة الطلبة المتكونين، كما أشار إلى ذلك B.Honore. و J.Bricone. تشكل فيها - كما سيأتي بيانه في الفصول اللاحقة- العلاقات البين الشخصية والجماعية، بعدا جوهريا من أبعادها، قوامها نسيج من الروابط، تتفاعل في إطارها تمثلات وسلوكيات الأعضاء، تفاعلا ديناميكيا، متعدد الأوجه والمظاهر (تعاون، تنافس، صراع، خضوع، تبعية، مقاومة،..)(مومن، 2011، ص 107)، يستوجب علينا برأي بوستيك (1986، ص 17) عند النظر إلى الوضعية التربوية وتحليلها، دراسة الوحدة العضوية

بين فعلي التعليم والتعلم، بدل التعامل الأحادي مع قطبي العلاقة كل على حدى، وعملية التعلم هاهنا بما هي فعل تواصل، بالدرجة الأولى تكون في جوهرها، متمثلة في امتثال وخضوع مختلف أطرافها لقواعد لا شخصية (الحاجي، 1999، ص 08) تشكل في مجملها مضمون العقد الديدانتيكي

وهكذا تقودنا التحليلات السابقة إلى أنه لفهم التواصل البيداغوجي، ومتغيراته، وأنماطه والوقوف على فهم ألياته السببية، ينبغي النظر إليه في اطار تصورات وتمثلات العقد البيداغوجي المبرم بين أطرافه وحدوده المكونة له، وبالتالي اعتباره كمظهر من مظاهر تجسيد العلاقة التربوية، من حيث هي علاقة تعلم-تعليم، بين أطراف فاعلة متفاعلة في وضعية تعليمية-تعليمية، يقع بينهم تعاقد ضمني، أو تصريحى، على تبليغ للمعارف، وتبادل للخطابات، وعمليات التأثير والتأثر،....بدونه لا يمكن الحديث عن فعل تواصلى تربوي بالأساس، للرابطة العضوية القوية بينهما كما وأن سبق بيانه.

وعلى العموم، هذه لفظة موجزة، أردنا من خلالها أن نوضح السياق العام، الذي يقع فيه موضوع دراستنا، كما أردنا أن نمهد بها، ونشير إلى مختلف العلوم التي احتضنت موضوع التواصل وحجم التنوع في المقاربات الدارسة له، واستقطابه اللافت لباحثي مختلف العلوم والتخصصات، حتى أصبح ممن ينظر اليوم للتواصل، بأنه يشكل فلسفة العلوم الحديثة، وهو الموقع الذي كانت تشغله الفلسفة قديما باعتبارها أم العلوم، بل هناك من تطرف أكثر في المسألة، واعتبر العلوم الانسانية كلها علوم اتصال (فرحاتي، 2010، ص 103). فنتبين بذلك كله موقع هذه الدراسة، وتلمس طريقتنا في البحث فيها.

4-1- أهداف الدراسة:

يتحدد الهدف العام والمحوري من هذه الدراسة، في رصد وتشخيص كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي من منظور معايير الجودة العالمية، بعد بحث التصورات المختلفة للفعل التواصلى البيداغوجي وتحليلها من منظور نظرية العقد البيداغوجي، أملا منا في تقديم اطار نظري، وإنتاج معرفة موضوعية، حول طبيعة العلاقات التواصلية التربوية. ويتوخى الباحث من دراسته هذه- ترجمة للهدف العام السابق الذكر- تحقيق الأهداف التالية:

أ- استخلاص قائمة بالمعايير العالمية لجودة العقد البيداغوجي الواجب تحققها في التواصل البيداغوجي الجامعي.

ب. معرفة مدى توافر هذه المعايير في التشريعات واللوائح كما تحددتها سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) التي تضبط فعل التواصل البيداغوجي بين أطراف العقد البيداغوجي

ج. معرفة مدى توافر هذه المعايير في ممارسات أطراف العقد البيداغوجي لفعل التواصل البيداغوجي

د. اقتراح ما من شأنه أن يساهم في تجويد التواصل البيداغوجي الجامعي في سبيل تطوير قدرات التعليم الجامعي ومؤسساته.

1-5- أهمية الدراسة:

يعد موضوع البحث مبرراته ودواعيه، وتستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع أو المجال الحيوي الذي تبحث فيه المتمثل أساسا في المجال البيداغوجي من مدخل الجودة، و تتجلى هذه الأهمية في ما يلي:

أ- الحاجة الملحة لمثل هذه الدراسات التقييمية للفعل التواصلي التدريسي- خاصة في ظل متطلبات العصر الراهن التي تستدعي بيداغوجيا خاصة، تستجيب للاحتياجات الواقعية التي تفرضها المرحلة.

ب- قد تساهم هذه الدراسة في التوصل إلى أداة، تتضمن معايير الكفاءة المنشودة في التواصل البيداغوجي الجامعي، وفق معايير جودة العقد البيداغوجي، وتوظيفها في قياس التواصل بين الطالب والأستاذ في النظام الجديد ل.م.د، وهذا من شأنه أن يعين في التخطيط الجاد لتطوير وتحسين الأداء التدريسي والكفاءة التواصلية لأساتذة الجامعة.

ج- يشخص البحث جوانب القوة والضعف في التواصل البيداغوجي الجامعي، في النظام الجديد ل.م.د. وهذا بدوره يساهم في تحديد نقاط الانطلاق، لتطوير التواصل البيداغوجي و تجويد الأداء التدريسي.

1-6- منهج الدراسة:

لتحقيق غرض أو أغراض هذه الدراسة، وتماشيا مع الطبيعة التشخيصية والتقييمية لموضوعها استخدم الباحث المنهج الوصفي، الذي يقوم: على "كشف الحقائق الراهنة التي تتعلق بظاهرة، أو موقف، أو مجموعة من الأفراد، مع تسجيل دلالاتها وخصائصها وتصنيفها وكشف ارتباطاتها بمتغيرات أخرى، بهدف وصف هذه الظاهرة، وصفا دقيقا شاملا، من كافة

جوانبها ولفت النظر إلى أبعادها المختلفة" (شفيق، 2006، ص105)، وأهدافها وصولاً إلى تعميمات للموقف أو الظاهرة المدروسة، من حيث أنه أنسب المناهج البحثية لمثل هذه الدراسات

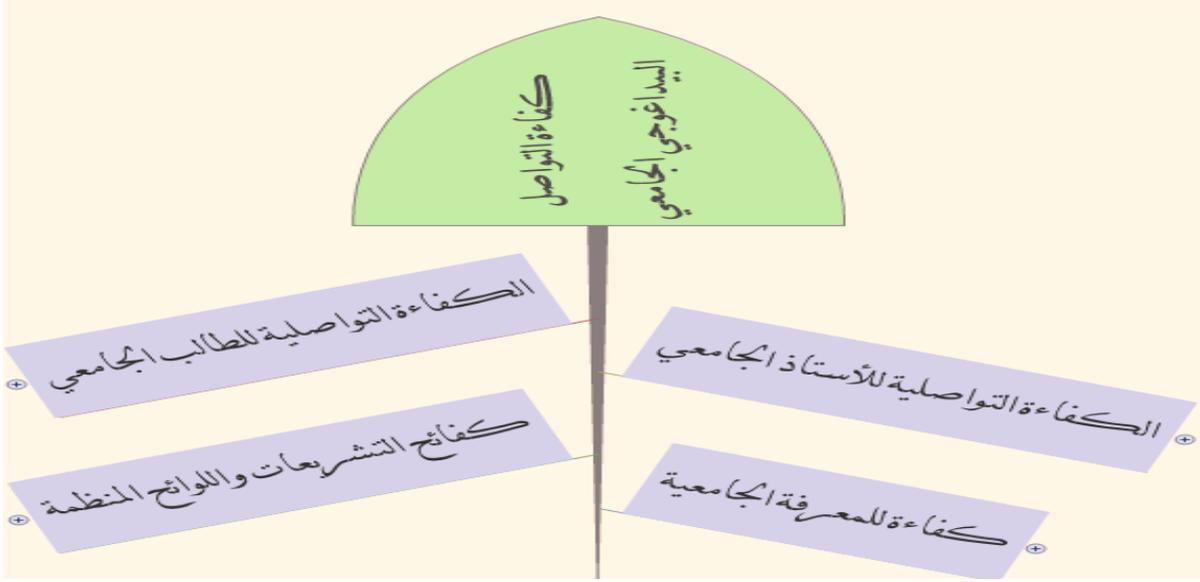
ولما كان الهدف من دراستنا الوقوف على واقع التواصل البيداغوجي، في التعليم الجامعي وتشخيصه، وكشف طبيعته، وتقدير مدى استيفائه، لشروط الكفاءة المطلوبة على مستوى جميع أركان العقد البيداغوجي (الأستاذ، المادة الدراسية، الطالب)، وذلك في ضوء آراء الأساتذة والطلبة، تطلب الأمر استخدام آليات المنهج الوصفي، التحليلي، المقارن، الذي يتناسب مع طبيعة هذا الموضوع الاستكشافي التقويبي، حيث يقتضي- من جمع البيانات والمعلومات اللازمة، كما هي موجودة في الواقع، أو ميدان الدراسة، وتحليلها في ضوء نظرية العقد البيداغوجي وشروط جودته، كما هي موصوفة في أبحاث فعل التدريس الحديث، بحيث تمكننا التقويمات، والمقارنات، والتحليلات، بالأدوات المعرفية التي توفرها نظرية العقد البيداغوجي، من وصف الظاهرة، أو المشكلة، ومن ثمة تفسيرها، وتحليلها.. ومقارنتها بغيرها من الظواهر، أو المشكلات، للوصول إلى استنتاجات وتعميمات مقبولة، تسهم في فهم الواقع. كما واستعان الباحث في هذه الدراسة، من أجل بناء الخلفية النظرية للدراسة، بالمنهج الاستقصائي الوصفي التحليلي والذي يقتضي- التنقيب، والاستقصاء، في بطون التراث التربوي النظري والبيداغوجي، جمعاً وتحليلاً وتعليقاً، لما كتب عن الموضوع، ونظر له، في الكتب والدوريات والرسائل العلمية والبحوث الجامعية.

1-7- تحديد مفاهيم البحث ومتغيراته في ضوء المشكلة :

اشتملت الدراسة الحالية على عدة عناصر ومتغيرات، تتفرع في حقيقة الأمر عن متغير واحد رئيس يستوعبها جميعاً، وهو التواصل البيداغوجي الجامعي، كما يتبدى ذلك جلياً، من خلال عنوانها الموسوم بـ: " كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة"، وهذا المتغير الرئيس هو الذي نسعى جاهدين، للكشف عن مدى كفاءته ونجاعته، في ضوء مجموعة من معايير الجودة العالمية، يتم الخلوص إليها بعد دراسة نظرية مستفيضة، وبتوظيف أدوات بحثية منهجية، بما يستوجبه ويقتضيه المسعى العلمي في البحث، بيد أنه استدعى الأمر وفقاً للتساؤلات الإشكالية المطروحة، أن يتم هذا الاستكشاف والاستطلاع، على مستوى كل طرف وعنصر من عناصره الأساسية وهي: الطالب والمعرفة والأستاذ، التي

تشكل هي الأخرى عناصر ومتغيرات هامة في هذه الدراسة ، إلى جانب الكشف عن هذه الكفاءة على مستوى متغير التشريعات واللوائح.

حيث يمكننا أن نستأنس في معالجتنا المنهجية لمشكلة هذه الدراسة في ضوء إطارها النظري، بهذا المخطط الافتراضي الذي نوضحه كما هو مبين في الترسية رقم (01)، والذي يشير إلى هذا الترابط بين متغيرات الدراسة مثلما أوضحنا.



ترسيمة رقم(1): أمونذج الدراسة

المصدر : تصميم الطالب

8-1- الدراسات السابقة:

حاول الطالب الحصول على بعض الدراسات السابقة، التي تتلاءم مع أهداف البحث وفرضياته، للإفادة منها في إجراءات البحث، والمقارنة مع ما توصلت إليه هذه الدراسة، من نتائج، وبحسب اطلاع الباحث المتواضع، لم يقع إلا على النزر القليل من الدراسات التي بحثت موضوع التواصل البيداغوجي في التعليم العالي، وخاصة من مدخل الجودة، وجل الدراسات، التي أشارت إلى ذلك ركزت على أطراف العملية التواصلية ومكوناتها، وعلى وجه الخصوص ما اعتبرته فاعلا أساسيا في الوضعية التربوية التواصلية، وهو الأستاذ .

ولذلك سنعرض ما وقع بين أيدينا من هذه الدراسات، وفقا لهذا التنظيم التسلسلي: دراسات حول جودة التواصل البيداغوجي الجامعي و الفعل التعليمي بصورة عامة، وبعدها نسردها الدراسات التي وردت حول كل طرف من أطراف الفعل التواصلية البيداغوجي

(الطالب- الأستاذ - المعرفة)، ثم دراسات حول جودة وكفاءة اللوائح. لنخلص في النهاية إلى تعليق ومناقشة عامة لها، وبيان أوجه الانتفاع والإفادة منها في دراستنا الحالية. كما نشير إلى أننا في كل ذلك حرصنا في عرضنا لهذه الدراسات بأن نبدأ من القديم إلى الحديث ومن الحديث إلى الأحدث، ومن الأجنبي إلى العربي، ومن العربي إلى الوطني المحلي وفيما يأتي عرض ملخص لهذه الدراسات:

1-8-1- دراسات حول جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي والفعل التعليمي:

❖ دراسة عبد الرحمن وآخرون (2010): عنونت هذه الدراسة البحثية بـ: " تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم التقني الهندسي " وهدفت إلى الوصول بمخرجات التعليم التقني الهندسي إلى مستوى الجودة المطلوبة، عن طريق تحديد معايير للجودة في هيئة التعليم التقني تشمل جميع محاور العملية التعليمية، مستخدما منهجية بحث تعتمد على بناء اطار نظري يدعم الدراسة البحثية، في مجال نظم المعايير والتقييس والمنهج التحليلي لمؤشرات معايير الجودة التي يمكن اعتمادها لتقييم محاور العملية التعليمية، في مؤسسات التعليم الهندسي ضمن مؤشرات توصلت إليها الدراسة بمقارنة التقديرات الواقعية والتقديرات المرغوب بها. ومن خلال التحليل لعدد من الدراسات بالمنهج الذي تقدم الإشارة إليه، فإن الباحثون توصلوا إلى تعيين مؤشرات الجودة لعدد من المحاور، وإعداد قائمة تتضمن معايير الجودة للتعليم الهندسي الجامعي، ولكل معيار مؤشرات متعددة، بحيث يمكن الاستفادة من هذه القائمة من الحكم على مستوى جودة مؤسسات التعليم الهندسي العراقية.

❖ دراسة صهي (2010): تحت عنوان " برنامج تدريبي لتنمية كفايات العاملين في تقويم الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة " بهدف بناء برنامج تدريبي للعاملين في تقويم الأداء الجامعي بالجامعات والكليات العراقية، في ضوء معايير الجودة الشاملة، لعناصر المنظومة الجامعية، وعلى وجه التحديد الطالب والأستاذ .

هذا، وبناء على ما استعان عليه الباحث من أدوات جمع البيانات ما بين أسئلة مفتوحة واستمارات، تمكن في الأخير من بناء برنامجين، الأول ضمنه معايير تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء منظور الجودة الشاملة، كما تشير إليها المعايير العالمية، وحددها في خمسة مجالات هي: المحتوى المعرفي، مجال التدريس، إدارة بيئة التدريس، مجال التقويم، ومجال المهنية وأخلاقيات المهنة. وتحت كل مجال جملة من المؤشرات تعبر عنه. أما البرنامج الثاني فكان عن معايير تقويم

أداء الطالب، وشمل هو الآخر خمسة مجالات هي: تقويم الطالب في المجال المعرفي، وفي مجال المهارات العملية، وفي المجال الشخصي الاجتماعي، وكذا في مجال التقويم المستمر

❖ **دراسة عسقول و أبو عودة (2011):** بعنوان « نموذج مقترح لمعايير جودة مؤسسات التعليم العالي في فلسطين » هدف من خلالها الباحثان، إلى اقتراح نموذج لمعايير الجودة الشاملة، في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين، حيث وظف المنهج الوصفي لتحليل الأدبيات المتوفرة، واستخلاص المعايير والمؤشرات المطلوبة، في ضوء نظم ونماذج الجودة الشاملة، وقدم الباحثان نموذجهما لمعايير جودة مؤسسات التعليم العالي، متكونا من ست جوانب، وهي: جودة البيئة الداخلية - جودة الإدارة الجامعية - جودة العنصر البشري العامل في المؤسسة التعليمية - جودة البحث العلمي - جودة المنهج - جودة المخرج التعليمي

❖ **دراسة عاقل وكري (2012):** بعنوان « ضمان جودة التعليم العالي العربي وبعض التجارب العالمية الناجحة (تجربة الجزائر) » وهي عبارة عن ورقة بحثية تقدمت بها الباحثة إلى المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، هدفت من خلالها الباحثان، التعرف على واقع التعليم العالي، ومدى مواءمة مخرجاته لحاجات المجتمع، وسوق العمل، في البلدان العربية، والكشف على مبررات، وأساليب تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات العربية، وإبراز بعض الصعوبات التي تواجه التعليم العالي في الوطن العربي، خاصة وأن الجامعات العربية أخذت على عاتقها تطوير نفسها، لخدمة الكيان الاجتماعي، الذي توجد فيه وتحقيق الأهداف الاجتماعية، المتعددة بتعدد السياقات الاجتماعية، بوصفه - أي التعليم العالي - مصدرا للقدرات التنموية علميا وعمليا.

وعلى ضوء ذلك، أظهرت نتائج الدراسة، أن واقع جودة التعليم العالي العربي، بشكل عام لا زال يعاني من انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية، النوعية والكمية، في تعزيز القيم والاتجاهات الحديثة. كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، الهادفة إلى ضمان جودة التعليم العالي العربي، من خلال تنفيذ عملية تقويم دورية، والأخذ بمنهج إدارة الجودة الشاملة في إدارة مؤسسات التعليم العالي.

1-8-2- دراسات حول جودة وكفاءة الأستاذ الجامعي:

❖ **دراسة هيرست وبيلي Hirst et Bailey (1983):** تحت عنوان " دراسة للكشف عن فعالية الكفايات التعليمية لدى أساتذة جامعة مجتمع كنساس " والتي هدفت إلى تحديد

فعالية الكفايات التعليمية لمحاضري جامعة مجتمع كنساس بالولايات المتحدة الأمريكية، فأظهرت نتائج الدراسة التي طبقت على عينة مكونة من 255 أستاذاً متفرغاً من 19 كلية بمجتمع كنساس، أن ست عشرة كفاية تعليمية حصلت على تقدير "مهم جداً" من وجهة نظر الأساتذة، وشملت سبع كفايات تتعلق بسلوك الأستاذ، حيث كان أعلى ترتيب من حيث درجة الأهمية لصالح كفاية التواصل مع الطلبة واحترامهم، والاهتمام بموضوع المساق، مثلما أظهرت النتائج فروقا ذات دلالة بين تقديرات الأساتذة لأهمية اثنتين وثلاثين كفاية تعليمية شملت: احترام الطلبة والثقة فيهم، استخدام الأساليب اللفظية وطرح الأسئلة، واستخدام التقنيات التعليمية في غرفة الصف؛ وقد تأثرت نظرة الأساتذة لأهمية الكفايات التعليمية ومعدلات استخدامها بعدد الساعات التي يدرسونها.

❖ **تقرير الاجتماع المشترك بين ممثلي الجامعات البريطانية والأمريكية (1995):** الذي أعدته لجنة التقييم الدائمة لجودة التعليم الجامعي في الجامعات البريطانية والمجلس الأعلى لتقويم جودة التعليم العالي في الجامعات الأمريكية، حيث أشار التقرير في ختام الاجتماع المشترك بين ممثليهم، في جامعة ستانفورد إلى المعايير الواجب اتباعها في تقييم جودة الأستاذ الجامعي؛ وذكر المستوى العلمي والخلفية المعرفية، الانتظام في العملية التعليمية، تقبل التغذية الراجعة، تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي، تنمية الاتجاه التحليلي، درجة التفاعل الشخصي، ادراك احتياجات الطلبة الالتزام بالمنهج العلمي، العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية، معرفة الهدف من أسلوب التدريس المستخدم تنمية النظرة المتعمقة.. (السر، 2004، ص 285)

❖ **دراسة بالمر Palmer (1997):** والتي كان عنوانها:

« A Study Of The Relationship Between Multiattribute And Global Teacher Evaluations (Instructional Quality) »

وهدف منها الباحث الكشف عن العوامل الكامنة وراء جودة التدريس، فأظهرت نتائجها عن علاقة قوية بين نتائج تقييم الطلبة لجودة التدريس وعاملي بيئة التعلم الاجتماعية، والتنظيم، حيث كان معامل الارتباط مع عامل بيئة التعلم 0.97، ومع عامل التنظيم 1 0.9

❖ **دراسة عبيدات (1991):** تحت عنوان: "الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة"، حيث تكونت عينة الدراسة من 229 طالبا و215 طالبة من

طلبة الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث استبانة مكونة من 29 فقرة تضمنت الصفات الجيدة للأستاذ الجامعي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز الصفات التي يرى الطلبة وجوب توفرها في الأستاذ الجيد هي كما يلي على الترتيب حسب أهميتها: احترام الطلبة، القدرة على توصيل المعلومات، التمكن من المادة العلمية، الإخلاص في التدريس، عدم التحيز، إثارة الدافعية، التواضع، الاتزان الانفعالي، إعطاء الطالب الحرية في التعبير، المرح والبشاشة، ضبط الصف، السمعة الأكاديمية الجيدة بين الطلبة، تحديد خطة المساق ومتطلباته، شعور الطلبة بالفائدة من المحاضرات، تنمية روح الإبداع، ثم الاهتمام بالجوانب التطبيقية.

❖ **دراسة السهلاوي (1992):** بعنوان "الأستاذ الجامعي الجيد: صفاته وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية، جامعة الملك فيصل" حيث تكونت عينة هذه الدراسة من 51 أستاذ وأستاذة، و102 طالبا وطالبة من كلية التربية، واستخدم فيها الباحث استبانة ضمت ثلاثة جوانب هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والصفات الشخصية للأستاذ الجامعي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الخصائص والصفات، التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ الجامعي، هي على النحو المرتب تنازليا حسب أهميتها: الاهتمام بالإعداد للمحاضرة، الالتزام بمواعيد المحاضرات، الحماس للتدريس، الإحاطة بالمادة العلمية ومتابعة ما يجد منها، تنمية التفكير والابتكار لدى الطلبة، الموهبة والعلم بطرق التدريس، الموضوعية، الاهتمام بتوجيه الطلبة، الالتزام بالساعات المكتبية، القدرة الكلامية، الاهتمام بالبحث والتأليف، الاهتمام بالمظهر الخارجي، البشاشة والمرح، المشاركة في الندوات العامة، ثم المشاركة في اللجان الجامعية.

❖ **دراسة السقاف ومحمد (2003):** المعنونة بـ: "معايير الجودة والكفاءة اللازمة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة" والتي تهدف إلى الكشف عن معايير الجودة والكفاءة اللازمة لتحسين أداء الأساتذة في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وعن الوسائل التي يمكن من خلالها التحقق من أن هذه المعايير موضع التنفيذ.

ولتحقيق أغراض هذه الدراسة، اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى استخدام أداة الاستبانة، التي تضمنت خمسة محاور، هي: التكوين العلمي والمعرفي لعضو هيئة

التدريس، القدرة على التدريس، المهارة في الكشف على قدرات طلابه ووسائلها، إنسانيته في التعامل مع الطلاب، المشاركة في الأنشطة التي تعنى بخدمة المجتمع وتنمية البيئة ومن الأساليب الإحصائية، استخدم في حساب ثبات الأداة معامل الفا كرونباخ، وفي تحليل البيانات المستجمعة من العينة، قامت بحساب التكرارات والنسب المئوية. ومما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة، تأكيد أفراد العينة على أهمية اعتبار التكوين العلمي المعرفي للأستاذ وإنسانيته في التعامل مع طلابه، والقدرة على التدريس، والمهارة في الكشف عن قدرات طلابه والمشاركة في الأنشطة التي تخدم المجتمع وتنمية البيئة، كمعايير لجودة وكفاءة الأستاذ، حيث - على سبيل المثال - حصل معيار "إنسانيته في التعامل" في هذه الدراسة على نسبة اتفاق إيجابية عالية وحصل معيار "قدرته على التدريس" على أعلى نسبة اتفاق إيجابية...

❖ **دراسة السر- (2004):** هدفت هذه الدراسة المعنونة بـ: "جودة مهارات التدريس الجامعي" إلى تقييم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة جامعة الأقصى- في غزة، وقد صمم الباحث في هذا الصدد استبانة معايير جودة مهارات التدريس الجامعي، وتكونت عينة البحث من 92 أستاذ وأستاذة، وأظهرت النتائج أن متوسطات التقديرات التقييمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط، ومهارات الاتصال والتواصل حققت مستوى الجودة المطلوب، بينما متوسطي تقديراتهم لمهارات تنفيذ التدريس، ولمهارات تقييم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة المرغوب، كما وجد أثر ذو دلالة لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقييمية لجودة مهارات التدريس، ولم يوجد ذلك الأثر لمتغيري الخبرة والكلية

❖ **دراسة المناصير والدايني (2006):** تحت عنوان "تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ" والتي تهدف إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ - كلية التربية بجامعة القاديسية من خلال استبانة تمكن الباحثان من إعدادها مشتملة على خمسة مجالات هي مجال الممارسات المتعلقة بالأهداف، الممارسات المتعلقة بالأبحاث العلمية - التاريخية، والممارسات المتعلقة بطرائق التدريس، الممارسات المتعلقة بالتدريسي (الأستاذ)، الممارسات المتعلقة بالتقويم. طبقتها على عينة تكونت من (92) طالبا وطالبة من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية تم اختيارها عشوائيا هذا وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج بعد أن استخدموا الأساليب الإحصائية المناسبة كالاختبار التائي (T-test) من خلال البرنامج الإحصائي SPSS-10، أظهرت وجود اثر

لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالنسبة للأهداف التعليمية في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخرى للبحث تبعا لمتغيرات الجنس والمرحلة الدراسية

❖ **دراسة أبو الرب وقداة (2008):** بعنوان: "تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي" يهدف تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي الأردنية، بحيث يمتاز هذا الإطار بالشمول لأنه يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من: تدريس وبحث علمي وخدمة للمجتمع، كما يمتاز بالمرونة و بالوضوح، إضافة إلى الموضوعية والمشاركة من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في العملية التدريسية.

وقد خلص الباحثان إلى اقتراح هذا النموذج، يتضمن المعايير الرئيسة المقترحة في عملية تقويم عضو هيئة التدريس، التي يمكن التحكم في الأوزان المعطى لها، بناءً على أهداف المؤسسة وواجبات الأستاذ الجامعي فيها، حيث يمكن إجمالها فيما يأتي: النشاط التدريسي، البحث العلمي، الإشراف على طلبة الدراسات العليا، النشاط العلمي، الأعمال الإدارية، خدمة المجتمع، رأي الطلبة، رأي الزملاء والإدارة، رئيس القسم والعميد و رئاسة الجامعة.

❖ **دراسة خميس (2008):** عنوانها: "أدوات قياس الطلبة وفق مفهوم الجودة الشاملة" هدف من خلالها إلى التعرف على مدى تطبيق معايير جودة أدوات التحصيل لدى الأساتذة والتعرف على دلالة الفروق الإحصائية في معايير جودة أدوات القياس والتقويم لدى الأساتذة بحسب متغيري الجنس والتخصص

طبقت الدراسة على عينة عشوائية قدرها 300 أستاذ، و بعد التحليل الإحصائي للبيانات الذي استخدم فيه الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط ومعامل الفا كرونباخ والاختبارات التائية وتحليل التباين أظهرت النتائج أن عينة البحث تتمتع بمفهوم الجودة ومعاييرها، وتفوق عينة الذكور على الإناث من حيث استخدام وتطبيق معايير جودة القياس والتقويم في العملية التعليمية، كما أظهرت تفوق التخصص الإنساني للأساتذة على التخصص العلمي لعينة الدراسة

❖ **دراسة الشبيخي: (2009):** أنجز الشبيخي دراسة بعنوان: "دور الأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي" في اطار فعاليات المؤتمر الدولي الاول- العربي

الرابع حول الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي " الواقع والمأمول"، هدف من خلالها بشكل رئيسي تحديد الخبرات اللازمة للأستاذ الجامعي حتى يسهم بشكل فعال في تخرج طلاب أكثر قدرة ومهارة بما ينسجم مع معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي، والتعرف على واقع مستوى هذه المخرجات التعليم الجامعي، مستخدما المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل بيانات ونتائج مقابلة أجريت مع عينة من أساتذة جامعة أم القرى وأساتذة جامعة الملك فيصل تم اختيارها بطريقة قصدية، تمثل عددها في (60) أستاذ، ومن خلال استطلاع آراء عينة من طلاب الجامعتين تم اختيارهم بطريقة عشوائية وعددهم 83 طالب للإجابة على العبارات التي تضمنتها الاستمارة التي أعدت خصيصا لهذا الغرض.

وبتحليل النتائج المتوصل إليها بتوظيف أساليب إحصائية متعددة، منها المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية،.. توصلت الدراسة إلى جملة نتائج، أهمها أن هناك درجة كبيرة من الاتفاق بين الأساتذة حول ضعف مستوى مخرجات التعليم الجامعي، وعدم مواءمة مخرجاته مع متطلبات السوق وضعف قدرة الخريج الجامعي على إفادة مجتمعه وإحداث التغييرات اللازمة نتيجة ضعف مهاراته الإبداعية التي تعينه على التميز، وضعف مهاراته الحياتية وضعف قدرته على توظيف المهارات والمعارف المكتسبة، وأخيرا قصور في مهارات التفكير العليا كالاستقصاء والاستكشاف، إضافة إلى مهارات التفكير العلمي ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات

❖ **دراسة مجاهدي وآخرون (2013):** تحت عنوان « إدراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الأستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم دراسة ميدانية» وهدفت إلى التعرف على خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية، مثلما سعت أيضا للإجابة على الأسئلة التالية:

ما خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة؟ وهل هناك فروق في خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس؟

وللإجابة عليها صمم الباحثون استبانة من (20) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الخصائص النفسية للأستاذ الجامعي، الخصائص الاجتماعية للأستاذ الجامعي، الخصائص

المهنية للأستاذ الجامعي وطبقت هذه الاستبانة على (114) طالب وطالبة، فأظهرت الدراسة أن مجال الخصائص الاجتماعية للأستاذ الجامعي كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية احتل المرتبة الأولى، ويليه مجال الخصائص المهنية الأكاديمية، ثم مجال الخصائص النفسية الذي احتل المرتبة الأخيرة. مثلما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغير الجنس

1-8-3- دراسات حول جودة وكفاءة الطالب الجامعي:

❖ دراسة A.Murad (2005): بعنوان

“the Gaps between Knowledge and Skills Study Research to Assess Acquired Through Higher Education and Labour Market Demands in the Information Technology and Business Administration Specialization in Amman”

والتي هدفت إلى قياس الفجوة بين مخرجات التعليم الأكاديمي الجامعي باعتباره يمثل جانب العرض، واحتياجات سوق العمل باعتباره جانب الطلب، وذلك في تخصصي- إدارة الأعمال وتكنولوجيا المعلومات في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وبلغت العينة 21 جامعة و 50 شركة، كما شملت 400 خريج ممن تم توظيفهم في القطاعات المختلفة .

وقد انتهت الدراسة إلى وجود فجوة بين مهارات الطلبة الخريجين والمهارات التي يتطلبها سوق العمل، بينما هناك رضا من الناحية المعرفية الأكاديمية، وأوصت بإنشاء وحدة متخصصة لمراقبة وضمان الجودة في سوق العمل، وأوصت بإمعان النظر في خطط التخصصات الجامعية المختلفة باعتباره السبيل الأنجع لتنمية مهارات الخريجين وزيادة فاعليتهم في سوق العمل.

❖ دراسة Hart.P (2008): تحت عنوان :

How Should Colleges Assess And Improve Student Learning? A Survey Of Employers Conducted On Behalf Of: The Association Of American Colleges And Universities.

أجرها الباحث في أمريكا حول انطباق أرباب العمل عن موظفيهم الجدد من خريجي مرحلة البكالوريوس تحت عنوان ""، و بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 130 موظف، بالإضافة إلى مجموعة من المدراء والرؤساء المباشرين وغير المباشرين .

وخلصت الدراسة إلى أنه من بين كل خمسة مدراء يعتقد اثنان فقط بأن نسبة الموظفين من الخريجين الحديثين الذين يمتلكون المهارات الأساسية لاحتياجات سوق العمل تتراوح بين 6% إلى 34%، أما 57% من أفراد العينة يعتقدون بأن 27% فقط من الموظفين يمتلكون هذه المهارات. كما خلصت الدراسة إلى مجموعة المهارات التي تحتاج مزيد من التطوير والعمل وهي: المعرفة بالعالم المحيط، وإدارة الذات، والمهارات الكتابية، والتفكير الناقد، والتغيير.

❖ **دراسة عتوتة (2006):** حول " الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة " وقد حاول من خلالها الباحث الكشف عن الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي في ظل التحديات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي تفرضها الجودة التعليمية حيث تتوزع هذه الحاجة خصوصا على المجالات التالية: مجال فعل التدريس ومتغيراته، ومجال المضامين ومتغيراتها، والتقويم ومتغيراته، والبيئة الجامعية ومتغيراتها والعلاقات مع المحيط، والمعرفة الإلكترونية

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، واستمارة الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة، من تصميم الباحث اشتملت على (54) فقرة مغطية لـ (09) مجالات، هي: مجال الحاجة إلى جودة التدريس والبحث عن المعلومة الجيد، مجال الحاجة إلى جودة المكتبة الجامعية، مجال الحاجة إلى جودة التقييم وعدالته، مجال الحاجة إلى جودة البيئة والعلاقات الجامعية، مجال الحاجة إلى التمسك بالهوية والتعاطي الحضاري، مجال الحاجة إلى جودة البحث، مجال الحاجة إلى جودة الأداء ومواكبة مجتمعات المعرفة، مجال الحاجة إلى جودة العلاقات بين الجامعة والمحيط المؤسسي، مجال الحاجة إلى جودة العلاقات الأسرية الجامعية.

وطبقها على عينة قوامها (280) طالبا من جامعة محمد خيضر- بسكرة، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المستجمعة بالأساليب والوسائل الإحصائية المناسبة منها معادلة الحدة، ك²، التكرار المتوي، أظهرت النتائج شعور الطالب بحدة الحاجات الإرشادية التي تفرضها الجودة التعليمية الشاملة.

❖ **دراسة الشافعي (2008):** عنونها بـ: "رؤية مقترحة لتنمية مهارات المتلقي الأمثل للرسالة الإعلامية باستخدام وسائل الإعلام المدرسي" وهي دراسة تحليلية في طبيعتها

واتجاهاتها، ولا تستند لأية إجراءات تجريبية، اعتمد فيها الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل المتاح لديه من الأدبيات، إذ استهدف من خلالها تقديم رؤية مقترحة لتنمية مهارات المتلقي الأمثل بما يفيد المسؤولين والقائمين على النشاط التربوي.

واستناداً إلى ما أجراه الباحث من تحليلات، توصل إلى اقتراح رؤية تشتمل على سمات المتلقي الأمثل، تستند إلى جملة أسس ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار منها على وجه التحديد، تبني أسلوب التعلم التعاوني، الذي يساعد على فهم وإتقان المفاهيم، وينمي العديد من القدرات، كالقدرة على تطبيق ما تم تعلمه، في مواقف جديدة، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على الإبداع، والابتكار، والقدرة على تقبل وجهات النظر المخالفة، كما يؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية والتعبيرية، وما يترتب عنه من اعتزاز الطلبة، بذاتهم، وثقتهم بأنفسهم، والاعتماد المتبادل ويايجابية بين أفراد مجموعة العمل.

❖ **دراسة اسكاروس (2009):** بعنوان: "هرم مهارات التعلم ومغزاه في اختبارات الالتحاق بالجامعات" وهي عبارة عن ورقة بحث تقدم بها الباحث، إلى المؤتمر القومي السادس عشر، وهي تدعم اتجاه الحكومة المصرية، وترجم رغبتها في استحداث اختبارات، مؤهلة للالتحاق بالجامعات، واستطاع الباحث أن يقدم ثلاثين مجموعة من مهارات التعلم، الضروري تضمينها في اختبارات الالتحاق بالجامعات، وذلك باستخدام تقنية التحليل التفكيكي كما سهاها، تلتهها تركيب استقرائي، وأبرز هذه المهارات، التي تكشف عن مستوى مهارات المتقدم، ما اشتملته مجموعات مهارات تعلم، تتعلق بكفاءة المتعلم، كمهارات الاستفادة من نقد الآخر وتوجيهاته، ومهارات توضيح الرأي الشخصي للآخر، وإقناعه عقلياً ووجدانياً، ومهارات تكوين علاقات حميمة مع الآخر،... ومجموعة مهارات تعلم تتعلق بكفايات المتعلم، وما اشتملته من مؤشرات دالة، منها على سبيل التمثيل، توظيف اللغة واستخدامها استخداماً سليماً، والقراءة المتصفحة والواعية، ودمج المعارف المكتسبة الجديدة مع السابقة، ومهارات أساليب التفكير، ومهارات إدارة وقت التعلم ...

❖ **دراسة المياحي (2009):** والموسومة بـ: "خصائص الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية" تغيا منها الباحث التعرف على خصائص سمات الطالب الجامعي، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، في جامعة الزيتونة الأردنية على وفق مجالاتها، بالمقارنة بين وجهات نظر الأساتذة والأستاذات حول تلك الخصائص.

وقد تكونت عينة البحث، من (201) أستاذ من أصل (229) أستاذ ، يعملون بصورة فعلية، في أقسام كليات الجامعة السبعة، تم اختيارهم عشوائياً من بين الأساتذة. ولغرض جمع البيانات أو المعلومات، فقد استعمل الباحث مقياس الخصائص المكونة من (46) خاصه، بعد التأكد من صدقها وثبات نتائجها. ومن أجل تحليل النتائج تم حساب النسبة المئوية والوسط المرجح والوزن المئوي.

وقد استنتج الباحث من بحثه، أن هناك (14) خاصية مهمة، من خصائص الطالب الجامعي، موزعة بين المجالات العلمية والشخصية والاجتماعية، وقد أجمع الأساتذة في الجامعة على ضرورة توفرها لدى الطالب الجامعي. كما أوصت الدراسة ضرورة العمل الجاد على بناء تلك الخصائص لدى الطالب الجامعي وتعزيزها لديهم.

❖ **دراسة عبيدات (2010):** أجريت الدراسة تحت عنوان : " المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي " هدف منها الباحث قياس درجة اكتساب المهارات الحياتية، لدى طلبة الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، واقتصرت على اكتساب كل من مهارات الاتصال، ومهارات التكنولوجيا، والمبادرة والإبداع، واللغات الأجنبية .

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة، ممتثلة في استبيان، تم تطبيقه على 228 طالباً من طلبة السنة الرابعة، في جامعة الزرقاء الخاصة، ومن الجامعة الهاشمية في الأردن (201) طالباً و (108) طالبات. وأظهرت النتائج أن معدل اكتساب المهارات الحياتية متقارب لدى كل من طلبة الجامعات الحكومية، والخاصة في الأردن، حيث كانت نسبة اكتساب المهارات لدى طلبة الجامعة الخاصة 70.75 % في حين كانت النسبة 67.5 % لدى طلبة الجامعة الحكومية . وقد أظهرت النتائج بعض الفروق في مستوى اكتساب المهارة حسب الجنس و نوع الكلية(علمية، أدبية)، وأعزها الباحث لتوجهات صانعي سياسية التعليم العالي نحو تحسين نوعيته و جعله أكثر ارتباطا بالاقتصاد المحلي.

❖ **دراسة حسون (2013):** حول أثر استخدام المختبر على جودة التحصيل الدراسي، والتنوير العلمي، بهدف معرفة التغيير الذي يحدثه المختبر بالتنوير العلمي، وبالتحصيل وجودته، واستخدم الباحث التصميم التجريبي ذات الضبط الجزئي، حيث اختار مجموعتين بطريقة

عشوائية ، المجموعة التجريبية (56) طالبا وطالبة درست وفق طريقة المختبر، والمجموعة الضابطة (56) طالبا وطالبة درست على وفق الطريقة التقليدية.

واستخدم الباحث أداتين للقياس، الأولى اختبار التحصيل متكون من (50) فقرة موضوعية، والثانية مقياس التنور العلمي متكون من (45) فقرة، وبعد تطبيق أداتي البحث ومعاملة نتائج البحث إحصائيا باستخدام الاختبار التائي، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة، في جودة التحصيل الدراسي، وفي التنوير العلمي، لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، في جودة التحصيل الدراسي، وفي التنوير العلمي تبعا للجنس.

1-8-4- دراسات حول جودة وكفاءة المعرفة الجامعية:

❖ **دراسة Psacharopoulos & Zabalza (1984):** حيث هدفت إلى تقويم مدى قدرة المدارس الثانوية في كولومبيا، على إكساب خريجها للمهارات اللازمة، التي يحتاجها سوق العمل، مقارنة مع المدارس الثانوية التقليدية القائمة على المنهج التقليدي. وقد استند الباحث في تقويمه هذا، على المسح الميداني الذي استهدف حوالي 1800 طالب من مختلف المدارس التقليدية والجديدة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة بين خريجي هذين النوعين من المدارس.

❖ **دراسة Leibbrandt et al: (2005):** والتي هدفت إلى تقويم منهج الرعاية الصحية، الذي يركز على المهارات والمعارف الضرورية، الذي يدرس حاليا في 90% من الجامعات الاسترالية، الذي يهدف إلى إعداد ممرضات يفوق أدائهن أداء الممرضات خريجات النظام القديم.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث وزملائه بمقارنة هذا البرنامج، مع برامج مماثلة في كل من كندا وبريطانيا، وكان من أبرز توصيات هذه الدراسة، زيادة الحصص العملية، إضافة إلى تدريسه في جميع الفصول الدراسية، وتطوير بعض طرق التقويم مما يسهم في تحسين مخرجات الجامعة.

❖ **دراسة Shippers (2008):** أجراها "Shippers" في الصين من عام 2005 إلى عام 2007 في إحدى الجامعات الرسمية، هدفت إلى البحث في قضية دعم احتياجات طلبة قسم اللغة الإنجليزية في الجامعة، استخدم فيها أدوات متعددة لجمع البيانات، حيث صمم الباحث استبانة، أراد من خلالها التعرف على ماهية الاحتياجات، التي يتطلب تلبيتها، لوضع خطة وبرنامج لتكوين الطلبة، وإعدادهم ليصبحوا على كفاءة عالية ومناسبة لسوق العمل المتغير الأبعاد، كما استخدم الباحث الملاحظة وإجراء المقابلات. وقد توصلت الدراسة أن 50% من الطلاب يعتقدون أن الجامعة، لا تعمل على التطوير الاجتماعي و العاطفي، و 58% من الطلاب يرون أن مساقات الجامعة الأكاديمية غير مفيدة، كذلك استخلصت الدراسة أن الطلبة يعانون من نقص، في مهارات العمل الجماعي، والمهارات التكنولوجية، والملاحظة ومهارات إدارة الوقت، والتخطيط المنظم للحياة والعمل. الضروري تداركها في البرامج الجامعية، وأوصت الدراسة بتطبيق مساق خاص لدعم الطلبة بحيث يهتم بتدريس المهارات والتدريب عليها. (عبيدات وسعادة، 2010، ص 82)

❖ **دراسة طيب و المحمادي (2013):** بعنوان «تقويم جودة الخدمات المجتمعية لبرنامج الدراسات العليا التربوية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية» تقدمها الباحثان للمؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي وهدفا منها تقويم جودة الخدمة المجتمعية، المقدمة من برنامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز، في ضوء معايير الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، وتحديد أهم المقترحات لتفعيل تلك الخدمة، في ضوء تلك المعايير. وتألّف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء البرنامج (34 فرد) من الطلاب والأساتذة، فكانت عينة البحث هي كامل مجتمع البحث، وتم استخدام المنهج الوصفي، وإعداد استبانة كأداة للدراسة، في ضوء معايير الهيئة الوطنية لاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية.

وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى جودة الأداء بشكل عام في تطبيق معايير الخدمة المجتمعية، فيما يخص "سياسة البرنامج حول علاقته بالمجتمع"، "التفاعل مع المجتمع"، "سمعة البرنامج"، غير مرضي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الخدمة المجتمعية، وفقا لتخصص الأقسام، ووفقا لمتغير الجنس، وأوصت الدراسة في الأخير بأن يكون للبرنامج سياسة واضحة ومحددة، تجاه خدمته للمجتمع، مع تحديد الأنشطة المطلوبة

لتفعيل تلك الخطة، بمراعاة التنوع في أساليب تنفيذ الخطة، وتوفير وثائق وإحصاءات تشير لكفاءة التواصل الفعال بين البرنامج والمجتمع، تؤكد على أن هناك تحسن في الوضع التنافسي- للبرنامج.

❖ **دراسة الرمحي (2013):** تحت عنوان « تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية » هدفت إلى تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت، بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية، وذلك من وجهة نظر الطلبة المتحقيين بالبرنامج، ولتحقيق أهداف الدراسة، سلكت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وصممت أداة الدراسة الممثلة في استبانة، تم تطبيقها على عينة قوامها (50) طالبة وطالب، من طلبة السنة الثانية والثالثة. المنتسبين إلى برنامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت. و بعد توظيف أساليب إحصائية مناسبة، منها معامل الفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة، والوسط الحسابي، والانحراف المعياري؛ أظهرت النتائج بأن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية متوسطة، على غالبية محاور الدراسة، الممثلة بمخرجات التعلم المقصودة، محتوى الخطة الأكاديمية، وجودة فرص التعلم، بينما كانت الاتجاهات الأكثر سلبية على البنود المتعلقة بمحور التقييم.

وخرجت الدراسة بتوصيات، من أهمها الموازنة بين الأسئلة المقالية والموضوعية، في إعداد الاختبارات، والتركيز على الأسئلة التي تثير التفكير والأسئلة، التي تقع في المستويات العليا(كالتحليل والتركيب والتقويم)، ومقارنة أداء الطلبة وفق معايير خارجية، أو مع نتائج تقييم لبرامج محلية مشابهة.

1-8-5- دراسات حول جودة وكفاءة اللوائح والتشريعات الجامعية:

❖ **دراسة Knappeneger.(1995):** التي هدفت إلى تعرف طبيعة المتغيرات التربوية والاجتماعية، لدى تطبيق الجودة الشاملة في منظومة التعليم الأمريكي، وأسفرت الدراسة تبعاً لذلك، عن مجموعة من النتائج، ومن أبرزها: توافر المدخلات المادية والبشرية، بالقدر الكافي الملائم لتطبيق الجودة الشاملة، وبالنسبة للمخرجات الذين هم الطلاب فان نتائج الدراسة، خلصت إلى أن ينبغي ربط التعليم بالاحتياجات المستقبلية للمجتمع بسوق العمل، وبخصوص المتغيرات التربوية التي يتم مراعاتها، فقد أشارت الدراسة إلى أهمية توافر المناخ المناسب لبيئة التعليم، والقيادة التربوية القادرة على إثارة دافعية الأساتذة والعاملين، للعمل بروح الفريق

الواحد، وتشكيل فرق الجودة، وتقديم الحوافز، وتشجيع المبادرات، وبناء العلاقات الانسانية المتينة والرصينة(علوي، 2007، ص 118)

❖ **دراسة برقعان(2001):** رسالة دكتوراه تحت عنوان " تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت " هدفت إلى التعرف على الاطار الفكري لإدارة الجودة الشاملة، والتعرف على كيفية تطبيق مفاهيمها عمليا في التعليم الجامعي، والتعرف على ثقافة الجودة الشاملة، وجودة الخدمات الجامعية، وتقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت.

واعتمد الباحث في دراسته هذه على المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانات كأدوات رئيسة في دراسته الميدانية، وأسفرت الدراسة إلى العديد من النتائج، منها على وجه التحديد: أن التطبيق الناجح للجودة الشاملة، يتطلب أولا بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لفكرة الجودة، وقدم الباحث تصورا مقترحا لتطبيق الجودة الشاملة، في جامعة حضرموت يتضمن فلسفة التطبيق، وأهدافه، ومرتكزاته. وإجراءاته أو ألياته تتضمن عدة مراحل هي التخطيط، التدريب، تشكيل فرق تحسين الجودة، المتابعة، توافر الحوافز المادية والمعنوية...

❖ **دراسة الهنداوي و الشنفرى (2011):** تحت عنوان: « الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي: دراسة تحليلية لمفاهيمه الأساسية ونماذجه التطبيقية في بعض دول العالم المعاصر » وهي دراسة نظرية هدفا بها الباحثان تحليل الأسس النظرية لعملية الاعتماد الأكاديمي من حيث مفهوم الاعتماد وأهدافه وأنماطه ومعايره، وماهية هيئات الاعتماد الأكاديمي و أبرز نماذجها التطبيقية في بعض دول العالم المعاصر، علاوة على تحديد الأليات والإجراءات التطبيقية للاعتماد الأكاديمي، لمؤسسات العليم العالي في العالم المعاصر.

وقد اعتمدت في ذلك الدراسة منهجية التحليل الفلسفي، من خلال توضيح المفاهيم ودراسة الأفكار الأساسية لمفهوم الاعتماد الأكاديمي، و صولا إلى تحديد المعايير الموضوعية المناسبة وإجراءات الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي.

❖ **دراسة قوي وآخرون (2012):** تحت عنوان: « جودة نظام المرافقة كمدخل لتحسين الأداء التعليمي الجامعي في الجزائر دراسة استطلاعية لآراء أعضاء هيئة التدريس اتجاه جودة نظام المرافقة بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة ورقلة » هدفت هذه الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي الاستطلاعي الاستكشافي، إلى التطرق للمرافقة البيداغوجية

ول دورها في تحسين الأداء التعليمي وفقا لآراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة ورقلة، من خلال توزيع استمارة على أعضاء هيئة التدريس بكلية الحقوق والعلوم السياسية، من أجل الكشف عن أهمية المرافقة البيداغوجية، وتقييمها لمعرفة تأثيرها على الأداء التعليمي، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين جودة المرافقة وجودة مخرجات التعليم العالي، بالنظر إلى ما تهدف إليه هذه العملية من الناحية النظرية، كما يلعب عضو هيئة التدريس في الجامعة دورا كبيرا، في تحسين مستوى عملية المرافقة، وضمان جودة مخرجاتها، لكن يبقى أن نجاح هذه العملية بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة ورقلة، مرهون بتنظيمها وضبطها بالإلزام التشريعي، وبانضباط الطلبة بالحضور والمواظبة عليها، وإدراك مضامينها وأهميتها في دمج الطالب في عالم الجامعة وعالم الشغل مستقبلا.

❖ **دراسة كركوش (2012):** بعنوان «اتجاهات الأساتذة حول اتجاهات الأساتذة حول نظام ل.م.د دراسة ميدانية بجامعة البليدة» سعت من خلالها الباحثة إلى تبيان اتجاهات أساتذة جامعة "سعد دحل" بالبليدة نحو تطبيق نظام ل.م.د، وعليه قامت الباحثة ببناء استبيان مكون من 15 فقرة بين أسئلة مفتوحة ومغلقة، تم تطبيقه على عينة عشوائية منتظمة تعدادها (80) أستاذا، أي ما يعادل (25 %) من مجتمع الدراسة، الذي احتوى أساتذة من أربعة كليات، وأظهرت النتائج: أن معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة اتجاه هذا النظام الجديد، بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة، بكيفية تطبيقه، وكذا لقلة توفير الآليات المختلفة، من تجهيزات بيداغوجية، وعلمية، وبشرية، وهيكلية، وإعلامية، لإنجاح هذا المشروع.

❖ **دراسة الحرامشة (2012):** تحت عنوان: « دور الشركات في القطاع الخاص في ضمان جودة التعليم العالي في الأردن» هدفت التعرف على دور الشركات في القطاع الخاص في ضمان جودة التعليم العالي في الأردن من خلال الإجابة على الأسئلة التالية: هل تمتلك الشركات في القطاع الخاص رؤية واضحة لضمان جودة التعليم العالي في الأردن؟. وهل تساهم الشركات في القطاع الخاص بدرجة عالية في ضمان جودة التعليم العالي في الأردن؟ هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المبحوثين على محاور الدراسة تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية والوظيفية (الجنس، العمر، الخبرة، المستوى التعليمي، نوع النشاط)؟. واتباع إجراءات المنهج الوصفي ومن خلال توزيع استبانات الدراسة على عينة الدراسة البالغ عددها (70) تم اختيارهم عشوائيا من الإدارات العليا (مدير أو صاحب شركة من 138

شركة من الشركات المساهمة)، واستناداً إلى النتائج خلصت الدراسة إلى توصيات في غاية الأهمية:

- ضرورة إيجاد نوع من التعاون بين الإدارات العليا للشركات في القطاع الخاص والجامعات فيما يتعلق بصياغة رؤيتها ورسالتها بشكل دقيق لتضمينها أهداف ودور واضح بشأن المساهمة في ضمان جودة التعليم العالي في الأردن.
- إصدار تشريعات وبالتعاون مع الشركات في القطاع الخاص لدعم جودة التعليم مادياً من خلال تقديم المنح لتمويل البحث العلمي والقروض للطلبة المبدعين من غير المقتدرين، ولوجستياً من خلال تقديم التسهيلات وإمكانية الدخول إلى قواعد البيانات، على أن يكون لها الأفضلية في اختيار وتعيين الطلاب المتميزين، وفقاً لمعايير توضع لتنظيم ذلك.
- إجراء مزيد من الدراسات للتعرف على مدى اهتمام المؤسسات الأخرى في القطاع الخاص غير الشركات المساهمة العامة -بضمان جودة التعليم في الأردن.
- إعادة صياغة الإطار الفكري للعمل التربوي لجعل المؤسسات التعليمية لا تعتمد فقط على عملية ضخ المعارف في أذهان الطلاب، بل تتجاوزها إلى شحذ الطاقات الفكرية والإبداعية لدى الطلاب، ووضعها في إطار تفاعلي عملي وتطبيقي.
- ضرورة إعادة تعريف مفاهيم وأطر التعليم العالي التي تعمل في ضوءها المؤسسات التعليمية المختلفة قبل البدء في تطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة.
- أهمية زيادة التواصل بين مؤسسات التعليم العالي وشركات القطاع الخاص لتبادل وجهات النظر والآراء، بغية تحسين مخرجات التعليم العالي، التي تصب في تسيير العمل في مختلف الشركات.

9-1- مؤشرات ودلالات مستفادة من الموازنة بين الدراسات السابقة:

من خلال ما تم استعراضه من الدراسات السابقة ذات الصلة، تبين لنا أنه من الأهمية بمكان أن نتوقف على بعض دلالاتها الكمية، بالنظر إلى هذه الدراسات، وأوجه الإفادة منها، والموازنة بينها، وهذا من خلال مناقشة هذه الجوانب:

❖ **مكان إجراء الدراسة:** تباينت الدراسات السابقة في مكان إجرائها، فمنها من أنجزت في الولايات المتحدة الأمريكية كدراسة هيرست وبيلي Hirst et Bailey ودراسة بالمر لوريتا ودراسة Hart.P، ودراسة Psacharopoulos et Zabaiza بكولومبيا،.. ومنها من أنجز

بالجامعات الاسترالية كدراسة Leibbrandt et al ، وبعضها أنجزت بجامعة الصين كدراسة Shippers .

أما الدراسات العربية فقسم منها أنجزت في فلسطين كدراسة عسقول وأبو عودة ودراسة خميس التي أجريت بجامعة الأقصى بغزة، والقسم الثاني اجري في العراق كدراسة عبد الرحمن وآخرون ودراسة صخي، أو دراسة المناصير والدايني التي أنجزت بكلية التربية بجامعة القاديسية وشطر آخر منها أنجزت في جامعات المملكة العربية السعودية كحال دراسة السهلاوي بجامعة فيصل، ودراسة السقاف ومحمد بجامعة الملك سعود، أو دراسة الشخي التي أنجزت بجامعة أم القرى وجامعة الملك فيصل، وكذا دراسة طيب والمحادي التي أنجزت بجامعة الملك عبد العزيز، في حين أنجز شطر رابع كبير من هذه الدراسات بالجامعات الأردنية الحكومية والخاصة كدراسة A.Murad ودراسة عبيدات ودراسة أبو الرب وقداة بجامعة الزرقاء الأهلية، ودراسة المياحي بجامعة الزيتونة الأردنية... بينما أنجزت دراسة برقعان في جامعة حضرموت باليمن، وأجريت دراسة عاقل في الجزائر، كحال الدراسة الحالية التي كان ميدان بحثها كليات جامعة العربي بن مهدي بأم البواقي على وجه التحديد، أو حال دراسة مجاهدي وآخرون التي أنجزت بجامعة المسيلة، أو دراسة عتوتة التي أنجزها بجامعة بسكرة، وكذا دراسة بوحنية وآخرون، حيث أنجزوها في جامعة ورقلة، أو دراسة كركوش التي أجريت بجامعة البليدة.

❖ **هدف الدراسة:** تنوعت وتباينت الدراسات السابقة أيضا في أهدافها، فمنها ما هدفت إلى تقييم كفاءة وجودة العملية التعليمية التواصلية بكل أطرافها وفي كل جوانبها كما هو الشأن مع دراستنا الحالية، ودراسة عبد الرحمن وآخرون، ودراسة عاقل. ومنها من هدف إلى بناء برنامج تدريبي أو اقتراح نموذج معياري للتقويم الفعل التعليمي التواصل في ضوء معايير الجودة كما هو الحال مع دراسة صخي، ودراسة عسقول و أبو عودة، وما جاء في تقرير الاجتماع المشترك بين ممثلي الجامعات البريطانية والأمريكية، أو كان الهدف منها اقتراح نموذج معياري تقويبي لأداء الأستاذ التواصل كما سلكت ذلك دراسة أبو الرب وقداة.

في حين هدفت دراسات أخرى إلى تقييم كفاءة الأستاذ في الموقف التعليمي والكشف عن العوامل الكامنة وراء ذلك؛ سواء تم هذا التقويم من الأساتذة أنفسهم كحال دراسة هيرست وبيلي Hirst et Bailey ، ودراسة الخميسي- ، ودراسة خميس، أو تم من خلال

رصد وجهة نظر الطلبة كما هو الشأن مع دراسة بالمر لوريتا Palmer-Loretta-M ، أو دراسة عبيدات ، ودراسة السقاف ومحمد ، ودراسة المناصير والدايني ، ودراسة مجاهدي وآخرون. أو أن هذه التقييمات شارك فيها الأساتذة والطلبة معا كما هو الأمر مع دراسة السهلاوي، ودراسة الشخي.

ومن هذه الدراسات من هدف إلى تقويم جودة وكفاءة الطالب، سواء تم هذا التقويم في الموقف التعليمي التواصلي، أو في المرحلة الجامعية، كدراسة دراسة عتوتة، ودراسة المياحي، دراسة عبيدات، دراسة حسون، أو تم بعد المرحلة الجامعية؛ كخريج للجامعة في سوق العمل، كحال دراسة A.Murad ودراسة Hart.P .

أما التي هدفت تقويم كفاءة وجودة البرامج والمضامين فشملت دراسة Psacharopoulos et Zabaiza ، ودراسة Leibbrandt et al ودراسة الرمحي وتقييمه لبرنامج إعداد المعلمين وفقا لمعايير وكالة ضمان الجودة البريطانية... في حين هدفت دراسة الشافعي، ودراسة اسكاروس، إلى تقديم رؤية للكشف عن مهارات الطالب، الضروري تميمتها كمتلقي في ضوء متطلبات الجودة ومعاييرها.

❖ **عينة الدراسة:** تباينت الدراسات السابقة أيضا في حجم عيناتها، حيث بلغت أكبر عينة في دراسة Psacharopoulos et Zabaiza (1800) طالب، وأصغر عينة كانت في دراسة طيب والمحادي، قوامها (34) طالب، بينما بلغت عينة الدراسة الحالية 458 طالب، و416 أستاذ . ومعظم هذه الدراسات، أساليب وطرق اختيار العينة فيها، هو الاختيار العشوائي.

❖ **أدوات الدراسة:** تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للأدوات، وتنوعت بين مقابلة كما هو الحال مع دراسة الشخي، أو في صورة أدوات جاهزة؛ اختبار أو مقياس مثل دراسة هيرست وبيلي Hirst et Bailey، ودراسة بالمر لوريتا Palmer-Loretta-M ، دراسة المياحي، ودراسة حسون، أو في صورة أدوات مطورة مثل دراسة عبيدات، أما باقي الدراسات الأخرى فقد أعد الباحثون أنفسهم الأداة في صورة استمارة، بعد استخراج الخصائص السيكومترية لها. كما هو الحال مع الدراسة الحالية حيث أعدنا الاستمارات بأنفسنا أيضا.

هذا وتباينت الدراسات السابقة أيضا في طول مقاييسها وأدواتها، فمنها من بلغ عدد فقراتها (20) فقرة كما في دراسة مجاهدي وآخرون، ومنها من بلغ 29 فقرة كما في دراسة عبيدات، في حين بلغت الأداتين التي استخدمها حسون في دراسته (45) فقرة، و (50) فقرة وهو ما يتقارب مع طول الأداة المستخدمة في دراسة عتوتة (54) فقرة.

❖ **الوسائل الإحصائية:** أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى تنوع الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحثون في ضوء تحليل نتائج دراستهم، منها معامل الفا كرونباخ، وحساب التكرارات، التكرار المئوي، والنسب المئوية، الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعاملات الارتباط، والاختبار التائي (T-test)، تحليل التباين، معادلة الحد، ك²، أما الدراسة الحالية فقد استخدمت هي أيضا بعض هذه الوسائل كالمتوسط الحسابي، والنسب المئوية ومعامل الفا كرونباخ ومعاملات الارتباط،...

❖ **نتائج الدراسات السابقة:** تباينت الدراسات السابقة في نتائجها تبعا لأهداف الدراسة وتساؤلاتها، حيث أن معظم الدراسات في تقويماتها لكفاءة وجودة التعليم بصورة كلية، أو في تقويمها لكفاءة الأستاذ أو الطالب أو البرامج، توصلت إلى انخفاض في مستوى هذه الكفاءة مثل دراسة عاقل، في حين أسفرت دراسة هيرست وبيلي Hirst et Bailey عن تقدير عالي لكفاءة الأستاذ... أما الدراسة الحالية فأسفرت عن تقدير متوسط للكفاءة التواصلية البيداغوجية على مستوى كل أطرافها وعناصرها ولوائجها المنظمة.

خلاصة: مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

يتضح من خلال ما بيناه في مشكلة الدراسة وفروضها ومن خلال ما رصدناه من دراسات سابقة أن هذه الدراسة ستستفيد بشكل واضح من هذه الدراسات في الجوانب الآتية:

👉 تحديد وضبط مؤشرات ومعايير كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي على كافة مستويات عناصر واطراف العملية التواصلية،

👉 وفي اختيار المنهج المناسب للدراسة الحالية،

👉 كما ستستفيد منها في كيفية اختيار العينة وتوزيعها في ضوء الاطلاع الموسع للدراسات،

وفي بناء أدواتها متمثلة في الاستمارات الخاصة بتقويم كفاءة الأستاذ والطالب والمعرفة وكفاءة اللوائح،

وكذا في اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لاختبار فرضيات الدراسة والتحقق منها.

إلى جانب ما زودت به هذه الدراسات الطالب، بالعديد من المصادر والمراجع التي رجع إليها وأفاد منها، مما ساهم أكثر في وضوح فكرة هذه الدراسة ونضوجها ...
وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بـ:

أسئلتها وفروضها: حيث اشتملت على فروض تقريرية فقط.

الأدوات: استعان الباحث بأداة الاستمارة بغرض استقصاء آراء الأساتذة والطلبة حول درجة كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، من خلال استقصاء آرائهم في كفاءة الأستاذ وكفاءة الطالب وكذا كفاءة المعرفة الجامعية، إضافة إلى كفاءة اللوائح والتشريعات المنظمة.

العينة: اعتمد الباحث في اختياره لمجتمع الدراسة على عينة من الأساتذة والطلبة اختيرت بطريقة عشوائية

مكائنها: حيث تم إجراء الدراسة الميدانية بكليات جامعة العربي ابن مهيدي أم البواقي .
واتفقت مع معظم هذه الدراسات في:

-استخدام المنهج الوصفي

-استخدام أداة الاستمارة

-الاهتمام بموضوع التواصل البيداغوجي وعوامل تجويده

أما الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيتجلى في:

-اهتمام البحث الحالي بالتواصل البيداغوجي في التعليم العالي، في حين اهتمت الدراسات السابقة المذكورة ببعض أطرافه

- وما تهدف الدراسة الحالية إليه، من البحث في معايير وشروط الكفاءة التواصلية البيداغوجية لأطراف العقد البيداغوجي، ومدى استيفائها لهذه الشروط.....





الفصل الثاني:

تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته؛
في ضوء نظرية العقد البيداغوجي



يختص هذا الفصل بتحليل و الوقوف على دلالات مفهوم التواصل البيداغوجي وضبط متغيراته الاساسية، وسيورته الفاعلة في ضوء نظرية العقد البيداغوجي كما سبق وان أشرنا إلى ذلك في الفصل الاول من هذه الدراسة في معرض حديثنا عن الاطار المعرفي والابستمولوجي الذي يتم فيه تحليل متغيرات الدراسة؛ ويستوجب ذلك أن نعرض ولو بشكل سريع على بعض المعاني المتعلقة بمفهوم العقد البيداغوجي ونماذجه التصنيفية، ومقصودنا من ذلك هو أن نخلص إلى صيغ أو نماذج العقد البيداغوجي التي تتبناها كأرضية أو اطار يتم في ضوءها كل عمليات التحليل والتقصي التالية، ذلك كما سنرى توجد تصنيفات عديدة لأنماط العقد البيداغوجي تختلف باختلاف المعيار واختلاف النماذج التربوية المتبناة، المتعددة هي الأخرى في تصنيفاتها وتنوعاتها لدى الدارسين والباحثين، بوصفها اطار تتأسس عليه نظرية العقد البيداغوجي ككل، بما هي نسق من المسلمات والقيم ومن التصورات عن فعلي التعلم والتعليم وعن الإنسان المراد تكوينه وعن طبيعة مواد تكوينه وعلاقته مع المحيط... يضيفي تصورا خاصا عن العلاقة التربوية وعن العقد البيداغوجي القائم بين مكونات العملية التعليمية التي يترتب عنه شكلا محددًا للتواصل البيداغوجي وسيورته خاصة به ، وهو ما يدعونا أيضا للوقوف عندها أيضا بشيء من التفصيل والتوضيح.

2-1-1- نظرية العقد البيداغوجي كإطار للتصنيف:

2-1-1- مفهوم العقد البيداغوجي:

فكرة العقد فكرة ليست حديثة الطرح، فهي متجذرة في الفكر الإنساني، وردت عند كثير من المفكرين والفلاسفة في كتاباتهم حول العقد الاجتماعي؛ كما عند الفلاسفة السوفسطائيين وأبيقورس ولوكر وعلماء القانون الروماني وكثير من فلاسفة القرن السادس عشر..

وفي اللغة يطلق مصطلح العقد على الجمع بين أطراف الشيء وربطها، وضده الحل، وتستعمل أيضا بمعنى إحكام الشيء وتقويته، ومن معنى الربط الحسي بين طرفي الحبل أخذت الكلمة للربط المعنوي للكلام أو بين الكلامين، ومن معنى الإحكام والتقوية الحسية للشيء أخذت اللفظة وأريد بها العهد، ولذا صار العقد بمعنى العهد الموثق، والضمان، وكل ما ينشئ التزاما. وعلى ذلك يكون عقداً في اللغة، كل ما يفيد الالتزام بشيء عملاً كان أو تركاً، من جانب واحد أو من جانبين، بما يتصل بمعنى الربط والتوثيق (القعيد وآخرون، دت).

وجاء في لسان العرب "العقد: نقيض الحل. والمعاهدة: المعاهدة والميثاق ... والعقد: العهد، والجمع عقود، وهي أوكد العهود، ويقال: عهدت إلى فلان في كذا وكذا وتأويله ألزمته ذلك، فإذا قلت: عاهدته أو عقدت عليه فتأويله أنك ألزمته ذلك باستيثاق" والعقد عقد اليمين، ومنه قوله تعالى: (ولكن يؤاخذكم بما عقدتم الأيمان) سورة المائدة، الآية (89)، وعقدة النكاح وكل شيء: وجوبه وإبرامه، والعقدة في البيع: إيجابه، واعتقد الشيء: صلب". (ابن منظور، 1990، ص 309/9)

وجاء في القاموس المحيط: "...والعقد: الضمان، والعهد، والجمل الموثق الطهر... وموضع العقد: وهو ما عقد عليه، والبيعة المعقودة لهم، والمكان الكثير الشجر والنخل والكلاء الكافي للإبل، وما فيه بلاغ الرجل كفايته.. ومن النكاح وكل شيء: وجوبه" (الفيروزآبادي، 1997، 300).

وفي الاصطلاح يراد بالعقد "اتفاق يلتزم بموجبه شخص أو عدة أشخاص تجاه شخص أو أشخاص آخرين بالقيام بعمل أو عدم القيام به" (غريب، 2006، ص 113) ومعنى هذا توافق إرادتين أو أكثر على إنشاء رابطة أو علاقة تختلف طبيعتها و شكلها تبعاً لاختلاف مضمون بنود ومجال العقد المبرم

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

والعقد البيداغوجي كما جاء في معجم علوم التربية: "عقد تعاقد بيداغوجي : إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة، يقوم في اطار العمل التربوي على اتفاق تعاقد بين طرفين هما المدرس والتلميذ، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم، وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه، وأهداف ومرامي عملية التعليم والتكوين" (الغرضاف والفاربي وموحي، 1994، ص 225)

وتعليقا على هذا التحديد كما أشار إلى ذلك حلیم (2012، ص 112) فان هذا التعريف يبقى قاصرا؛ لأنه يحد من مجال العقد في العلاقة بين الطالب والأستاذ، بينما العقد له دلالة أكثر شمولية، بوصفه أداة تربط بين كل الأطراف الفاعلة والمتفاعلة في ومع العملية التربوية، متوصلا إلى أنه يمكن تعريف العقد البيداغوجي بكونه: " ذلك الاتفاق الصريح الضمني الذي يكون بين الأستاذ والمتعلم في اطار الوضعية التعليمية التعلمية، ويكون محله الالتزام بالأهداف التعليمية، وكيفية تدريس المادة الدراسية، ووسائل التقويم والدعم"

وهذا الذي أشار إليه الدرج بأنه " مجموع القواعد التي تكون القانون الذي يحكم العلاقات في الحقل البيداغوجي. و ينبغي للمدرس أن يتعاقد ضمنا مع تلامذته. وذلك عن طريق تحديد المهام والأدوار والوظائف والأعمال، التي يجب أن يقوم بها كل طرف في علاقته مع الجماعة. فلا بد من تحديد واجبات وحقوق التلميذ، وواجبات وحقوق المدرس" (الدرج، دت) ومن الزاوية ذاتها عرفه فرشوخ (2010) مشيرا إلى السياق الذي نشأ فيه بأنه "مجموعة من القوانين التي تحدد موقع المدرس وموقع المتعلم من المعرفة كما تحدد مستويات المسؤولية الموكلة لكل منهما وقد نشأ هذا المفهوم في سياقات عملية تنغيا عقلنة العمل التربوي"

وظهرت بناء على هذا المعنى الأخير في الواقع التربوي تعليم أو تدريس بهذا المسمى: بيداغوجيا التعاقد وهو: "تعليم مفردن، يلتزم فيه المتعلم كتابة للقيام ببعض الإنجازات التربوية لكي يحصل على درجة محددة" (غريب، 2006، ص 362) وذلك ما ينسجم مع التصور الحديث للعقد البيداغوجي كما سيأتي بيانه في محله في خضم الحديث عن صيغ ونماذج العقد البيداغوجي .

ومن زاوية منظور الممارسة البيداغوجية أشار عبد الكريم غريب إلى بعض دلالات هذا المفهوم في المنهل التربوي بأنه " تجارب بيداغوجية استعملت أول مرة في الولايات المتحدة، تقوم على مساعدة المتعلم، عن طريق متابعته تعليما أو تكوينا يتناسب مع مشروع مكتوب يقدم

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

من طرف المتعلم إلى المكلف بتعليمه، ويصوغ في هذا الطلب الأهداف المختارة التي يطالع عليها المدرس ويوقعها تعبيرا عن موافقته، مضيفا إليها المعارف اللازم اكتسابها ووسائل هذا الاكتساب والتزامات المتعلم، وبناء عليه فان هذه التجارب تعتبر نوعا من أنواع التعليم المفردن واللاتوجيهي" (غريب، 2006، ص 223)

وحسب أعمال جي. بروسو Guy Brousseau يمكن تعريف العقد البيداغوجي بأنه "مجموع السلوكات الصادرة عن المدرس و المنتظرة من طرف المتعلمين، و مجموع السلوكات الصادرة عن المتعلم و المنتظرة من طرف المدرس. و هذا العقد عبارة عن مجموع القواعد التي تحدد، بصورة أقل وضوحا و أكثر تسترا، ما يتوجب على كل شريك في العلاقة الديداكتيكية، تديره وما سيكون موضوع محاسبة أمام الآخر" (السيكولوجيا والأبستمولوجيا وديداكتيك العلوم، دت، ص 39)

وانطلاقا من ما ورد من التحديدات وتماشيا مع مقتضيات دراستنا يمكن لنا أن نعرف العقد البيداغوجي بأنه: "تلك المحددات الضابطة لتفاعلات العلاقة التربوية المبرمة بين الأستاذ والطالب في وضعية تعليمية تعلمية، والقائمة على أساس اتفاق وتحديد صريح أو ضمني لموقع والتزامات ومهام كل منهما تجاه بعضها البعض في ضوء النموذج التربوي المتبنى وتجاه المعرفة وطرق تحصيلها كطرف ثالث في العلاقة"

- ومقتضى هذا التحديد يشير إلى جملة من عناصر ماهوية ووظيفية، نجملها على النحو الآتي:
- أن العقد البيداغوجي يسبق من الناحية الزمنية الوضعية التعليمية-التعلمية، بل يحدد أهدافها، وملاحظها، ويؤطر سيرورتها، ويضبط نواتجها
 - وأن العقد البيداغوجي واقع حاصل لا محالة في كل عملية تعليمية - تعلمية سواء كانت بنوده معلنة ومصرح بها أو ضمنية ومستترة غير مصرح بها..
 - أنه لا وجود للعقد البيداغوجي إلا بوجود العلاقة التربوية.
 - أن مجال اشتغال واهتمام العقد البيداغوجي هو: كل العلاقات التربوية القائمة في وضعية تربوية، فيعمل على تنظيمها وضبطها، وينطبع بشكلها وتوزع الأدوار الوظيفية بين أطرافها، ويحدد قنوات التواصل التي تجمع أطراف هذه العلاقة..

2-1-2- النماذج التربوية وتصنيفاتها:

لا يمكن فهم العقد البيداغوجي وصيغته العلائقية من حيث توزع السلط والأدوار الوظيفية، وطرق التفاعل وأساليب التواصل وقنواته؛ إلا إذا نظرنا إليه من زاوية النموذج التربوي التعليمي المتبنى والمتوخى، باعتباره يعكس نمط وصورة التفاعل بين أركان الوضعية الديدانكتيكية التي حددها فليب ميريو PH. Meirieu في مثلثه البيداغوجي (أستاذ - طالب - معرفة)، التي هي في ذات الوقت أطراف رئيسة في العقد البيداغوجي، ويقصد بالنموذج التربوي " تمثيل يصف أو يفسر مكونات وعناصر النظم التربوية، والعلاقات بينها، ووظائفها، والقيم والمبادئ التي تؤسسها، والتصوير عن الإنسان في أبعاده السوسيوثقافية والشخصية" (غريب، 2006، ص 642) فهو يشير إلى نسق بأكمله ينطلق من السياسة التعليمية، إلى الممارسة اليومية لعملية التعليم والتعلم، مروراً بالمنهج والمقرارات وكيفيات تنظيمها وتخطيطها، إلى التنظيم الإداري والتأطير التربوي والموارد المادية والبشرية، ويتسم بطابعه الدينامي في علاقته مع النسق الثقافي والاجتماعي (اسليمان، 2013، ص 92)، وبهذا يمكن القول أن النموذج التربوي والعقد البيداغوجي بينهما رابطة عضوية قوية، وأنهما وجهان لعملة واحدة، بحيث إذا كان العقد البيداغوجي تجسيدا للنموذج التربوي المتبنى، فإن النموذج التربوي يعبر عن نفسه ويتجلى من خلال هذا العقد البيداغوجي.

وللنماذج التربوية التعليمية بحسب الباحثين والدارسين تصنيفات عديدة، ومختلفة من دارس لآخر، لدرجة أنه يتعذر علينا في هذا المقام الإشارة إليها جميعاً، ويكفي إطلالة صغيرة على ما ورد منها في المنهل التربوي، حتى ندرك حجم هذا التنوع الموجود فيها، فهناك من يصنفها تصنيف ثنائي، وآخر يصنفها ثلاثي، وغيره رباعي... وهكذا؛ فمثلاً (غريب، 2006، ص 642):

◆ تصنيف 1971C.S.E يصنفها إلى :

- التربية الميكانيكية، وهي التي تنظر إلى التربية كعملية تبليغ للمعلومات
- التربية العضوية، وتنظر إلى التعلم كتجربة نشطة مصدرها الحياة الداخلية للمتعلم وتجاربه

◆ تصنيف 9691Mollo,S ويشمل:

- المدرسة التقليدية التي تعتمد التلقين
- المدرسة الجديدة وتعتمد على المشاركة النشيطة

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

♦ تصنيف 9721Mayer,R ,Kohlberg,L. ويضم:

- اتجاه البليغ الثقافي، الذي يعتمد على تبليغ المعلومات والقيم
- الاتجاه الرومانسي، يستمد مصادره من روسو وفرويد، ويعتبر أن ما يصدر عن الطفل يشكل المظهر الأكثر الأهمية في نموه
- اتجاه التربية التقدمية، ويرى أن التربية تعني التفاعلات الطبيعية بين الطفل والمجتمع، وتركز على نموه عبر مراحل نفسية

♦ تصنيف 9751Lapp,D.D.in Bender ;H ويشمل:

- التربية الكلاسيكية ومحورها تبليغ المعارف؛ وتعتبر الأستاذ نموذجاً وخبيراً، والطالب متلقياً سلبياً
 - التربية التكنولوجية ومحورها التركيز على الكفايات الفردية للمتعلمين، وعلى ملائمة المحتويات مع محتوى المتعلم.
 - التربية المتمركزة حول شخصية المتعلم، وحاجاته واهتماماته، وتجاربه ونموه.
 - التربية التفاعلية، تركز على البحث الجماعي، عن قيم وغايات جديدة
- وأورد الباحث ايت موحى تصنيفين (موحي والفاربي، 1992، ص ص 69-70):

♦ التصنيف الاول: للباحثين Y.Berirand و P.Valois: ويتضمن أربعة نماذج من منطلق جدلية العلاقة بين قيم المجتمع والتربية وهي:

- النموذج التربوي العقلاني: وهو الذي يسعى إلى دمج الفرد في المجتمع، ليحافظ على التقاليد الاجتماعية، بإعادة إنتاج القيم الاجتماعية المتمثلة أساساً في: المسيرة، الامتثالية، النظام، الضبط الذاتي،....
- النموذج التقني- النسقي: القائم على المقاربة النسقية، يهتم بفاعلية التعليم أكثر من اهتمامه بالغايات الثقافية والسياسية أو الاجتماعية، بإعطائه الأهمية الكبرى للبعد التكنولوجي في التربية، رافضاً لوظيفة الدمج الاجتماعي..
- النموذج التربوي الإنساني: ويقوم على أساس تمركز الفعل التربوي حول الذات في علاقتها مع الآخرين، ولذا يسعى إلى غرس قيم التعبير عن الذات و التواصل، المحبة، المرح، الاختيار الحر لطريقة الحياة، احترام الآخر....

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

- **النموذج التربوي الديالكتيكي:** يتبنى فكرة التسيير الذاتي التي تشكل مركز التربية المؤسساتية، ومعنى هذا ترك الحرية للطلبة والمتعلمين لاختيار ما يناسبهم من أساليب تكوينهم وطرق تسيير الجماعة، بمعنى القضاء على علاقات الهيمنة بين الأساتذة والطلبة، لذا يتبنى قيم ومواقف من قبيل: نقد القيم والمعارف المطلقة، التشارك والتعاون..

♦ **التصنيف الثاني:** يضم هو الآخر أربعة نماذج وفقا لمعيار مواصفات الإنسان المنشود وهي:

- **النموذج** أو النسق التربوي الذي يسعى إلى إنتاج إنسان المحافظة، والذي يتسم بالامتثالية، والمسايرة والحفاظ على منظومات القيم الاجتماعية من خلال تربيته لنمط من السلوك والتصرف يدل به على ذلك

- **النموذج** أو النسق التربوي الذي يسعى إلى إنتاج إنسان التقنية والحداثة، الذي يتصف بالفردانية وروح المنافسة، النجاح الذاتي، المنفعة، الاستهلاك، البحث عن القوة والنفوذ...

- **النموذج** أو النسق التربوي الذي يتوخى إنتاج الإنسان الوجودي، ويرمي إلى طبعه بمجموعة من القيم ويسلك ويتصرف تبعاً لها، منها: الإحساس بالفردية وتفرد الذات، والاعتقاد في الحرية، تحقيق الذات بما يتماشى ورغبات الفرد....

- **النموذج** أو النسق التربوي الذي ينشد إنتاج الإنسان العضوي، وهو إنسان مندمج داخل الجماعة، دون أن يكون ممثلاً أو تابعا، قادر على المساهمة والمبادرة والعمل، والتواصل الفعال مع الآخرين، يتحمل المسؤولية الجماعية....

وقدم الشهب (1989، ص 20) في خلاصته التركيبية لدراسة له حول "الوضعية المركزية للمدرس في ضوء العلاقة مدرس-متعلم"؛ تصورين رئيسيين للنماذج التربوية هما:

- **النموذج المتمركز على الأستاذ والمعرفة** أو المادة الدراسية، حيث العملية التعليمية تقوم أساسا على السلطة التي هي في يد الأستاذ يستمدّها من القانون الشكلي ومن امتلاكه للمعرفة، ومن العرف والتقاليد، واعتبار الطالب المتعلم أدنى قيمة منه..

- **النموذج التربوي المتمركز حول الطالب** وحاجياته واهتماماته، وعلى توفير جو نفسي-اجتماعي ايجابي في جماعة القسم، والأستاذ يعترف بوجود الطالب في العملية التعليمية، ويعترف له بقيمته الانسانية، وبلغ هذا التصور مداه وأقصاه مع التربية غير الموجهة ..

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وحتى لا يطول بنا المقام في رصد وسرد هذه التصنيفات، خاصة أن لنا رجعة إليها وإلى تفاصيلها، عند معالجتنا وبحثنا للمركزات والمنطلقات التربوية على وجه الخصوص - لكفاءة نماذج التواصل البيداغوجي في الفصل الثالث، وكذا عند تحليلنا لمتغيرات التواصل البيداغوجي وبالأخص متغير المعرفة الجامعية في هذا الفصل؛ فإنه يمكن أن نقول كخلاصة لهذا الأمر، أن هذا التعدد والتنوع في النماذج التربوية ما هو إلا حسب عبد الكريم غريب توزيعاً لها وفقاً لمعيار الهدف ولهذا يمكن اختصارها في نموذجين أو نسقين تربويين بارزين هما (موشي وآخرون، 1991، ص 41):

⊖ **نموذج يتأسس على الأهداف الدمجية**، يهيمن فيها الأستاذ على باقي مكونات العملية التعليمية، وينعته أغلب الدارسين " بالنموذج التربوي التقليدي " وطبعاً مفهوم "التقليدي" هنا، لا يوظف بدلالته الزمنية، فقد يكون هذا النموذج سائداً في الزمن المعاصر.

⊕ **نموذج ينبنى على الأهداف الإنتاجية**، ويهيمن فيه الطالب المتعلم على باقي مكونات العملية التعليمية، ويطلق عليه "النموذج التربوي الحديث"

2-1-3- صيغ العقد البيداغوجي وأسس التصنيف:

توجد تصنيفات عديدة للعقد البيداغوجي بوصفه من الناحية الماهوية كما مر علينا في التحديدات السابقة يتضمن العلاقة التربوية، بل لا قيام له إلا بوجودها؛ لصلته العضوية بها، وناظم لها من الناحية الوظيفية، فلا غرابة البتة أن أقررنا بهذا التلازم والتعلق بينهما من حيث نوع وشكل التصنيف.

ومرد هذا التنوع المتعدد في التصنيفات بين الباحثين والدارسين، اختلاف المعايير والاعتبارات المتبناة في الرؤية والنظر إلى العقد البيداغوجي وتصويره، أورثت مزيداً من الالتباس والغموض حول هذه التصنيفات، حتى حدى ببعضهم (موشي وآخرون، 1991، ص 18) إلى نعتها بـ: "مشكلة التصنيف"، وقد تكفينا أن نقدم هذه العينة التي أوردها الباحث موشي ذاته لتلمس مدى وحقيقة هذه المشكلة (اليكوبي، 2011، ص 12):

أ- **تصنيف دينو**: يميز فيه بين أربعة أشكال من العلاقة التربوية أو العقد البيداغوجي بالضرورة:

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

- العلاقة أو العقد التي يكون فيه فعل الأستاذ متمركزا حول ذاته حيث يتحدد دوره في تقديم المعرفة

- العقد أو العلاقة التي يتمركز فيها الفعل التعليمي حول الطالب، ويكتفي الأستاذ ببناء المعرفة والقيام بدور المرشد والمنشط

- العقد الذي يؤدي فيه الأستاذ دور المحفز، إذ يسهل سيرورة التعليم- التعلم من غير أن يوجهها أو يشارك فيها ويستجيب لطلبات التلاميذ

- العقد الذي يصبح فيه المدرس متعلما

ب- تصنيف جان ديكلو: يرى فيه أن العقد والعلاقة البيداغوجية تتخذ ثلاث صور هي:

- العقد والعلاقة التي يكون فيها الأستاذ الفاعل الأساسي، ويقوم على أساس ترويض الطالب اعتمادا على قيم السلطة والنظام والامتثال، وبهذا يتصف بالأبوية والأوتوقراطية

- العقد أو العلاقة التي تختل فيها المادة الدراسية أو المعرفة الجامعية في دراستنا مركز الفعل التعليمي، وقيمتها الأساسية هي العقلانية والفعالية، ويتصف بكونه ذات طابع تكنوقراطي

- العقد الذي يكون فيه الاهتمام الأكبر موجها نحو الطالب، ومبدأه الأساسي احترام شخصية الطالب وتثبيت قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية لديه، لهذا يتسم بالتلقائية وينبني على التعامل الديمقراطي.

ج- تصنيف حانون: يميز فيه بين شكلين من العلاقة أو العقد البيداغوجي:

- **علاقة أو عقد متمركز حول الأستاذ،** ويتسم حسب تعبيره بتوجيهية كاملة، إذ يتدخل الأستاذ في كل ما يقوم به الطالب...

- **علاقة أو عقد متمركز حول الطالب،** ويتسم بحسب وصفه بالانتظارية، حيث تترك جميع المبادرات في يد الطلبة.. مما يجعلها تتسم باللاحسم.

ويخلص الباحث في الأخير إلى أنه لا يوجد تباعد بين هذه التصنيفات إلا على مستوى التسمية وأغلبها أن هي إلتنويعات لفظية تعبر عن دلالات واحدة - مصدرها تنوع المعايير التي يتخذها كل نموذج كمرتكز لتصنيفه - يمكن أن تتجاوزها بسهولة إذا ما اتخذنا معيارا أكثر شمولا وتكاملا... كهذا الذي نحن بصدد التصنيف في ضوءه، ونعني به "التصنيف من منظور النماذج التربوية"؛ باعتبارها - أي النماذج التربوية- تنظر إلى العلاقة و العقد

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

البيداغوجي والوضعية التعليمية-التعلمية ككل من منظور شمولي تكاملي، له مسلماته وتصوراته ومنطلقاته، سنأتي على التفصيل فيها في محله في الفصل الثالث عند بحث كفاءة التواصل البيداغوجي في ضوء هذه المرتكزات.

ولذا نجد انفسنا -باعتبار هذا الأساس (المعيار)- وبصورة مختصرة نميز بين شكلين من أشكال العقد البيداغوجي، وهذا من منطلق التصنيف الذي قدمه الباحث ايت موحى (1991، ص 21) للعلاقة البيداغوجية في ضوء النماذج التربوية وأشار إلى دلالاته أيضا منصف (2009، ص 33):

⊖ **عقد بيداغوجي، يندرج ضمن النموذج التربوي التقليدي**، يتأسس كما يشير إلى ذلك عبد الحق منصف على عدم تكافؤ أو توازن اصلي بين الأستاذ والطالب، فالأستاذ يتموقع فيه كسلطة مهيمنة وكمالك للمعرفة وسيد يتحكم في الوضعية البيداغوجية إذ أنه يعلم مسبقا الأهداف التعليمية والعامة والمرحلية، وهو يتحكم في المعارف المدرسة باعتباره مصدرا لها، وفي أساليب التقويم، ويقود لعبة التعلم وينظمها أو يضبطها..أما الطالب فيتموقع كمتلقي سلبي تابع للأستاذ يأخذ منه معارفه وينهل من خبراته.

⊖ **عقد بيداغوجي يندرج ضمن النموذج التربوي الحديث**، يبني على إعادة التكافؤ والتوازن، وتضييق المسافة الفاصلة بين الأستاذ والطالب، بجعل قواعده وبنوده أكثر وضوحا ومصرح بها في صيغة مراسيم ومساطر ومذكرات ونصوص، متمركزة حول الطالب واهتماماته، وتؤسس لمحوريته في النشاط البيداغوجي، وهامشية الأستاذ واكتفاءه بدور التوجيه وتيسير التعلم . وفي الحقيقة -من الناحية التقييمية- هذا التصنيف الأخير الذي خلصنا إليه يبدو أكثر شمولاً وانسجاماً حتى مع ما توصلنا إليه من دلالات حول مفهوم العقد البيداغوجي وأطرافه الثلاثة المتفاعلة (الأستاذ - الطالب - المعرفة)، باعتبارها مشكلة ومكونة لما يطلق عليه في الأدب التربوي بالمثلث البيداغوجي أو الديداكتيكي الذي أشار إليه فليب ميريو PH. Meirieu، حيث ينتج عن تحليل تفاعل هذه الأطراف الثلاثة بما هي أقطاب للمثلث المشار إليه، في وضعية تعليمية -تعليمية ثلاث صيرورات أو أشكال من العقد- يمكن أن نركز عليها في تحليل مفهوم وأبعاد التواصل البيداغوجي - عندما يكون فيها أحد العناصر مقصيا من التفاعل أو مقلصا ليلعب في الأغلب دور الضمير المستتر (بياض، 2010، ص 40، 39):

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

- الصيرورة الأولى: يكون فيها التفاعل مثمرا بين الأستاذ والمعرفة، بينما يكون الطالب هو الثالث المرفوع، ولا يعني ذلك إقصاء وجودي له، وإنما يدل على سلبيته في التلقي وفي اختيار المضامين والأهداف التعليمية.

و ينتج عن هذه الصيرورة ما اطلقنا عليه العقد المتمركز حول الأستاذ مثلما أشرنا إليه ضمن النموذج التربوي التقليدي.

- الصيرورة الثانية: يكون فيها التناغم بين الأستاذ والطالب المتعلم لافتنا بينا المعرفة في الظل، ويتجلى هذا التناغم في طبيعة الدور الذي يقوم به الأستاذ، المتمثل في دور الوسيط بين المعرفة والطالب، حيث يراعى فيه الأستاذ خصوصيات الطالب، فيعمل على إيجاد "منطقة مجاورة للنمو" مع المتعلم قصد مساعدته على بناء معارفه باعتبارها....(بياض، 2010، ص 39)

- الصيرورة الثالثة: يلغى فيها دور الأستاذ ليدخل الطالب المتعلم في علاقة مواجهة مباشرة مع المعرفة، أو عبر وساطة محدودة للأستاذ الذي يمكن اعتباره ههنا مسهلا.

وفي كلتا الصيرورتين الثانية والثالثة ينتج عندنا العقد المتمركز حول الطالب مثلما أشرنا إليه ضمن النموذج التربوي الحديث.

وختاما فان هذا التصنيف الأخير هو الذي نعتمده في هذه الدراسة، كأرضية لتحليل مفاهيمها ومتغيراتها، وبحث شروط الكفاءة التواصلية في ضوء تصوراتها.

2-2- نماذج التواصل البيداغوجي وصيغته الإجرائية

2-2-1- مفهوم التواصل البيداغوجي الجامعي:

2-2-1-1- مفهوم البيداغوجيا:

كلمة البيداغوجيا أو البيداغوجي كلمة حديثة الاستعمال إذ يرجعها معجم ليتري إلى سنة 1535م، كما يشير ذلك "ميالاري" ولم تعتمدها الأكاديمية الفرنسية إلا ابتداء من سنة 1762م، ويتكون هذا المصطلح اليوناني الأصل من كلمتين Paidos وتعني الطفل والثانية Gogia، وتعني فعل التوجيه والقيادة والتنمية والتربية. والبيداغوجي قبل التطور الدلالي للفظ الذي صار يطلق على المدرس، كان يطلق على العبد الذي يسوق الطفل نحو حلقات الدرس.

وبذلك تعني البيداغوجيا لغويا: تربية الأطفال أو فن تربية الأطفال (روبول، 2002، ص 15) ومفهوم البيداغوجيا عند الفلاسفة القدامى أمثال أرسطو وأفلاطون "وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع" (بلحسن، 2007، ص 30) وترتب عن هذا الفهم أن

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

ركزت الطرق البيداغوجية المطبقة في المناهج الدراسية على مبدأ الحفظ وتخزين المعلومات والتقليد وتمثل القيم الاجتماعية وتقديس المعلم باعتباره مصدر المعرفة والنموذج المثال والقُدوة الذي ينبغي إجلاله وتممض شخصيته دون ادنى رفض أو اعتراض

واستمر إشعاع هذا المفهوم يضل ميدان التدريس والتربية ويحدد صورة أو نمط العلاقة التواصلية التي ينبغي أن تكون بين الأستاذ وتلميذه أو طالبه إلى غاية عصر- الأنوار وظهور أفكار وأعمال جون جاك روسو في كتابه الشهير "إميل" والذي يدعو فيه التربويين خاصة بتغيير نظرتهم للطفل وأنه ليس فقط وعاء أو صفحة بيضاء، كما تصوره البيداغوجيا التقليدية في فلسفتها المثالية يكتفي بالاستقبال والتلقي، إذ ينبغي ملاحظة استعدادات الطفل وحاجاته وضرورة العمل على تطويرها وإشباعها.

وأثرت هذه الأفكار على بعض العلماء وساهمت في تطور الأفكار الخاصة بالبيداغوجيا لتتظاهر في صورة مشاريع لإصلاحات تربوية على غرار أعمال فريدريك فروبل Friedrich Frobel (1782-1852) الذي أسس حدائق للأطفال، الأولوية فيها للعب والعفوية في إطار العملية التربوية، وأعمال فريدريك هيرت Johann Freidrich Herbart (1776-1841) الذي اعتبر البيداغوجيا " موضوع علم يجعل غايته تكوين الفرد من اجل ذاته بان نوقظ فيه ضروب ميوله الكثيرة" (بلحسن، 2007، ص 30)

فالبيداغوجيا بهذا التوجه الحديث هي " منهجية التطبيقات التربوية أو هي تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والمتمثلة في الوضعية التدريسية التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ والتلميذ" أو هي " نظرية للتعليم، تهتم بالظروف التي يتم فيها تلقي المعرفة بمحتواها وتقييمها، وبالذور الذي يقوم به كل من الأستاذ والتلميذ في العملية التربوية، وكذا بأهداف التعلم التي لا يمكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية" (بلحسن، 2007، ص 30) أو كما يصطلح عليها دوركايم متجاوزا الفهم التقليدي للاصطلاح في العصر الإغريقي بانها " نظرية عملية موضوعها التفكير في نظم التربية وطرائقها من أجل تحسين نتائجها وتوجيه نشاط المرين وتقييمه" وهو ما ذهب إليه ميالاري وهو يميز بين التربية والبيداغوجيا من زاوية الممارسة والنظرية، فالأولى ممارسة والثانية تنظير لتلك الممارسة. (روبول، 2002، ص 16)

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

ويمكن أن نستخلص من كل ما سبق أن البيداغوجيا مفهوم يرتبط بميدانه وهو التربية وتشمل ممارسات الأستاذ التربوية القصدية في علاقاته التواصلية مع طلابه في مختلف المواقف التربوية تنفيذا لما تم إقراره في المناهج والمقررات الدراسية. وفي هذا السياق يصبح البيداغوجي الجامعي خاصة مطالبا " بالتفكير مليا في الأسئلة التالية: ماهي الأساليب أكثر نجاعة في التحصيل والدراسة؟ ما هي استراتيجيات التعلم؟ ماهي محتويات التعليم؟ ما هي المبادئ والمفاهيم والمصطلحات التي تفيدي في تنظيم المعرفة الجامعية أو الأكاديمية؟ ماهي أسباب التعثر الدراسي؟ ما هي العوامل التي تؤدي إلى انقطاع الطالب عن الدراسة؟ ما هي أسباب ارتفاع نسبة التسرب والهدر؟ كيف يتوسط الأستاذ الباحث في إكساب الطالب كفايات منهجية، استراتيجية، معرفية تواصلية" (اسليمان، 2005، ص 65)

2-1-2-2- مفهوم التواصل:

عملا على توضيح مفهوم التواصل توضيحا كافيا لابد من تناول مسألتين:

- تحديد المعنى اللغوي والاصطلاحي للتواصل من جهة.
- وتدقيق معناه أكثر من خلال توضيح علاقته ببعض المفاهيم الأخرى المرتبطة به من جهة ثانية

أ- الدلالة اللغوية للتواصل:

كلمة التواصل لغة كما جاء في " لسان العرب " تفيد الاشتراك واصله من " وصل "، يقال وصل الشيء وصلة، ومنه وصل فلان رحمه يصله صلة، فالوصل ضد الهجران والتواصل ضد التصارم والتقاطع بمعنى تواصل الكلام دون مقاطعة (ابن منظور، 1990، ص 726/11). وجاء في المعجم الوسيط في مادة وصل " يصل فلان وصولا ويصل الشيء وصولا، ووصله وصلا، أي بلغه وانتهى إليه، والوصلة من الاتصال، ويقال بينهما وصلة" (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1980، ص 246) وهو المعنى نفسه الذي ورد في مختار الصحاح أن كلمة اتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ- وصل إليه وصولا - أي بلغ قال الله تعالى "آلا الذين يصلون إلى قوم بينهم وبينهم ميثاق" أي يتصلون-وتوصل إليه أي تلتطف في الوصول إليه ووصله توصيلا، إذا أكثر من الوصول (الرازي، 1995، ص 302)، وفي المنجد أيضا معنى قريب من هذا: وصل وصولا بلغ موضعا معيناً أو مقصودا، واتصل: ارتبط والتصق؛ واتصال: التصاق وتقارب، واشتراك في الحدود، تواصل: اتصالية، صفة ما هو متصل "تواصل في عمل" تتابع،

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

عدم انقطاع (حموي، 2000، ص 1533) وجاء في "LePetit Rebert" أن التواصل هو: الإبلاغ والاطلاع والإخبار أي (نقل خبر ما من شخص إلى آخر وإخباره به وإطلاعه عليه). ويعني إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما، كما يدل على الشيء الذي يتم تبليغه، والوسائل التقنية التي يتم التواصل بفضلها (اسليمانى والخديجي، 2005، ص ص 29-30). في حين نجد طه عبد الرحمن (1994، ص 9) لا يعتبر التواصل نقلاً فقط للخبر بل هو مقولة كبرى تشمل الوصل الذي هو نقل الخبر، والإيصال الذي هو نقل الخبر مع اعتبار المخبر، والاتصال الذي هو نقل الخبر مع اعتبار المخبر والمخبر إليه

ومن الناحية الاشتقاقية فالتواصل مصدر لفعل "تواصل على وزن (تفاعل) وهو فعل

ثلاثي مزيد بحرفين (ت-أ) وأشهر معانيه:

- المشاركة بين اثنين وأكثر وهو الغالب فيه، مثل تعاون المتعلمون
- للدلالة على التدرج، أي حدوث الفعل شيئاً فشيئاً، مثل: تواصل الكلام" (الراجحي، 1984، ص 38)

وفي اللغة اللاتينية نجد أن فعل "*Communiquer*" قد استعمل أول مرة في اللغة الفرنسية القديمة سنة 1361م، ومعناه ربط الشيء بالشيء، أما المصدر "*Communication*" فقد استعمل سنة 1564م. واللفظ مشتق من اللاتينية الشعبية ويدل على مجموع الوسائل والتقنيات الموظفة في نقل المعلومات بين الأفراد (اسليمانى والخديجي، 2005، ص 30) وقد اشتق الفعل الفرنسي - "*Communiquer*" من الكلمة اللاتينية "*Communiquer*" وتعني أصبح في علاقة مع فرد أو أكثر. وهو المعنى ذاته الذي نجده في "*Le Nouveau Petit Rebert*" (اسليمانى، 2005، ص 17)

وفي اللغة الإنجليزية كلمة الاتصال "*Communication*" مشتقة من الأصل اللاتيني *communis* ومعناه Common أي عام أو شائع أو مألوف (نرجس، 2008، ص 95)، وورد في قاموس المصطلحات الإعلامية: أن كلمة "اتصال (*Communication*) في المفرد وكصفة تستخدم للإشارة إلى عملية الاتصال التي يتم عن طريقها نقل معنى، أما الاتصال في صيغة الجمع (*Communications*) فتشير إلى الوسائل نفسها أو مؤسسات الاتصال" (عزت، 1984، ص 85)

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وهذا يعني أن هناك تشابه في المفهوم اللغوي للتواصل عند الغرب وعند العرب من حيث الدلالة والمقصود (حمداوي، 2006)، كما يتضح من جملة هذه التعاريف اللغوية التي أوردناها وجمعناها من مختلف المصادر اللغوية، التي أتاحت لنا أن كلمة التواصل لغة وما اشتق منها من معاني كلها متقاربة في مضمونها وتدور حول معاني: الاشتراك والإبلاغ، الإعلام، التراسل، التبادل، والتفاعل، والوصل والاقتران والالتئام... من خلال تبادل المعلومات والمشاركة في الأفكار وبناء العلاقة وإقامة الألفة بين المتواصلين.

ب- الدلالة الاصطلاحية للتواصل:

ثمة إذن، مثلما اسلفنا الذكر؛ مقاربات نظرية متعددة، وحقول معرفية عديدة، وأبحاث كثيرة، حاولت أن تحدد مفهوم التواصل كل انطلاقاً من ميدان بحثه وتخصصه، نتج عنه اختلاف في تحديده، وتنوع في تصورات، وتعدد في نماذجه المفسرة (موجي وآخرون، 1991، ص 12) مما جعل أمر تحديد الحقل المعرفي الذي ينتمي إليه التواصل صعب المنال، بل أكثر من ذلك، يتعالى إجماع على اعتباره مجالاً تتقاطع فيه اهتمامات مختلف العلوم (مبيج، 2011، ص 5) ولا عجب في ذلك، إذ لكل حقل معرفي تجربته " في توظيف عملية التواصل وفق منطلقاته المبدئية الاستمولوجية وإمكاناته الميتودولوجية، وأهدافه البرجماتية" (فرحاتي، 2010، ص 103) مما مكنه من الحضور على مستوى العديد من المقاربات والعلوم (كالعلوم الرياضية، والعلوم الطبيعية، والعلوم الانسانية...).

وبالنظر إلى هذه التعالقات الموجودة بين التواصل وهذه الميادين والحقول والعلوم، بات يطرح التواصل كمفهوم صعوبات كثيرة على مستوى التحديد والتعريف (الضايقية، 2009، ص 11)، إذ أشار في هذا الصدد طلعت (1980، ص 104) إلى أن هناك " خمس وعشرون تصوراً مختلفاً لمصطلح الاتصال يجري استخدامه في البحث (...). وقد ظهر فيما نشر من كتب ودراسات، خمسون وصفاً للعملية الاتصالية، (...). و منذ أن نشر (شانون وويفر 1449م) نموذجهما الرياضي عن الاتصال، ظهر أكثر من خمسة عشر- نموذجاً مختلفاً في تفسير الاتصال "

ولهذا لو حاولنا جرد وسرد كل هذه المفاهيم والمقاربات لواجهتنا مشكلة تعدد التعريفات أو التحديدات وتنوعها وتفاوتها من حيث العمومية والدقة في ضبط المصطلح وتحديد ميادينه وموضوعاته... .. ولأن غرضنا الأساسي في هذه الدراسة بحث التواصل وتحليل مقولاته

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

في ضوء بعده العلائقي (انظر عنوان الدراسة) أو باعتباره مظهر من مظاهر تجلي العلاقة (بصفة خاصة علاقة أستاذ /طالب؛ العقد البيداغوجي)... يمكننا -انطلاقاً من هذه الرؤية- تجاوز هذه الخلافات الموجودة على مستوى التحديدات والتصورات لمفهوم التواصل، والاكتفاء برصد فقط التحديدات الوظيفية الإجرائية ذات الصلة المباشرة بموضوع دراستنا، والتي تساعدنا في تحديد مفهوم إجرائي للتواصل البيداغوجي وذلك في ضوء مفهوم العقد البيداغوجي كما أشرنا إليه وإلى تحليلاته في الفقرات السابقة... ذلك أن الفعل التواصلى بناء على ما ذكرنا - في الفصل الاول - حول العلاقة باعتبارها تؤسس لوجود الأشياء والظواهر والأحداث، لا يمكن فهمه (أي التواصل) إلا بالنظر إليه من حيث هو علاقة (موجي وآخرون، 1991، ص12) أو من المظاهر التي تتجسد من خلالها هذه الأخيرة.

انطلاقاً من هذا، وبناء على ما أمدنا به التحليل اللغوي لكلمة التواصل من دلالات ومعاني، وتماشياً مع طبيعة الدراسة وأهدافها، وفي ضوء الاطار المعرفي المنهجي لها، وبعيدا عن التطور الدلالي والتاريخي للمصطلح، اخترنا هذه التحديدات نراها مركزية وضرورية لاستخراج تحديد إجرائي للتواصل نوظفه في المجال البيداغوجي.

ولنبداً من هذا التحديد والذي يوصف بأنه أبسط التعريفات عند أغلب الدارسين "التواصل عبارة عن نقل للمعلومات من مرسل إلى متلقي بواسطة قناة بحيث يستلزم ذلك النقل من جهة وجود شفرة، ومن جهة أخرى تحقق عمليتين اثنتين" ترميز المعلومات Ecodage، وفك الرمز Decodage " (طلعت، 1980، ص108) وقريب منه ما ورد في قاموس المصطلحات الإعلامية بأنه " انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى من خلال الرموز، والاتصال هو أساس كل تفاعل اجتماعي، فهو يمكننا من نقل معارفنا وبيسر التفاهم بين الأفراد(عزت، 1984، ص86). ومثله تعريف المعجم اللساني: " التواصل هو انتقال معلومة من نقطة إلى أخرى(مكان أو شخص)، وعملية نقل هاته المعلومة تتم من خلال خطاب يحمل شكلا وسنا محددًا"(عيساني، 2007، ص16).

وعلى الرغم من البساطة التي قد تبدو على هذه التعريفات التي تختصر- فعل التواصل في التبادل الرمزي بين طرفين، الاول يسمى - بلغة الإعلام- مرسلا والثاني يسمى بالمتلقي، وتوضح بعض الجوانب الدينامية في العملية التواصلية متمثلة في عمليتي الترميز وفك الترميز بهما

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

تدرك معاني الرموز المتبادلة ويتحقق الهدف من التواصل المتمثل هنا في تحقق الانسجام والتفاهم بين الأطراف المتواصلة، مثلما أوضحت أيضا - أي التعريفات- بعض الجوانب البنيوية في الفعل التواصلية باعتباره -نقلا وإعلاما- متمثلة في المرسل والمتلقي، والرسالة التي قد تتجسد في المعلومات أو الأفكار والاتجاهات ...، وشفرة يتفق في تسنيها كل من المرسل والمتلقي كطرفين أساسيين بدونها لا وجود للتواصل، وقناة لتمرير الرسالة، وسياقا مرجعيا....

على الرغم من هذه البساطة فلا يعني أبدا أن التواصل مجرد تبليغ وإرسال للمعلومة، ولربما بطريقة أحادية الاتجاه كما أرادت أن تصوره النماذج الكلاسيكية (العبوي، دت، ص 26) التي قامت عليها، فيما بعد جل نظريات التواصل، منذ أرسطو إلى السيموطيقين كما يذكر ذلك الباحثين، إذ تأسست فيما يبدو على نموذج واحد لم تتغير تسميته، وهو نموذج "الشفرة" أو نموذج "السن" (عشير، 2012، ص 40)، وحسب هذا النموذج أن تتصل هو أن تشفر الإرساليات وتفك رموزها.

فالتواصل ليس فعلا إخباريا مجردا كما هو شائع، إنما هو عبارة عن عمليات أكثر تعقيدا ولا يمكن اختزاله في خطاطة الإخبار (جاكسون وآخرون، 2007، ص 215) أو الإعلام، وسيورته ليست سلسلة أفعال، بل هو مثلما أشار نكلاس لوهفمان " حاصل تفاعل العناصر الثلاثة: الإخبار والخبر - أو المعلومة- والفهم، أنه الاختلاف وليس فعل " مجرد، وهذا الاختلاف هو الذي يولد الحوار الذي هو أساس التواصل (التدريس بمدخل الكفايات، 2012، ص 74، 73) بين المرسل والمتلقي كما الحال في جماعة الفصل أو قاعة المحاضرة بين الأستاذ والطالب.

وعلى هذا الأساس فان التواصل مثلما أمدنا به التحليل اللغوي وباعتبار تصور نكلاس لوهفمان السابق يعني: "الاشتراك مع الآخرين في عملية تبادل الرموز وانتقال المعلومات بين الأنا والآخر" (الخطابي، 2002، ص 51) وبهذا، وكما سجل العديد من باحثي مدرسة بالو التو في رؤيتهم النفس الاجتماعية للتواصل - باتيزون وكولفمان على وجه التحديد- أن "المشاركة أول مكون من مكونات التواصل، وخاصة أساسية من خصائص التفاعل التواصلية، وبها تنطلق ميكانيزمات الحوار...ولولاها ما انتظم أي تواصل فعال بين عناصر التواصل" بل أكثر من ذلك يؤكد الباحثين السابقين أن خاصية المشاركة حتى القرن السادس عشر- كانت " يعبر بها عن كلمتي اتصال وتواصل القريبتين جدا من Communier و Communion

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

والتي تعني مشاركة وحدة الشعور وتشاركه الرأي وهما مصطلحان قديمان وهما منحدران أيضا من اللاتينية Communicare " (نظيف، 2010، ص 16، 17)

والحقيقة هذه الخاصة هي التي تتيح لنا أو للذات انفتاحها على الآخر، والدخول معه في علاقة حوار وخلق جسور وروابط بين الأفراد، فالتواصل بهذا المعنى كما يعرفه سيلامي " علاقة بين الأفراد" لا انفكك منها للإنسان سواء مع العالم الفيزيقي، أو مع عالم الأشخاص (افردا وجماعات)؛ ذلك أن التواصل حاجة نفسية ضرورية لا بد من إشباعها، بل هي من "قبيل العلاج النفسي-، لان الحيات التام قلق لا يطاق ، بل الحيات التام قاتل" (البعزاتي، 2007، ص 135)، وقد أثبتت الدراسات التحليلية النفسية أن من أكبر حالات القلق والذعر التي تنتاب الوليد ما يسمى "بقلق الانفصال" لان العلاقة هي الأصل والعزلة هي الاستثناء، أي أن العلاقة تواصل والعزلة انفصال (تمحري، 2007، ص 12).

وهكذا نرى التواصل -كفهوم وسيرورة- والذي يقوم كما مر بنا على مبدأ حضور الإنسان في بعده العلائقي (بلحاج، 2000، ص 55) يطرح العلاقة الانسانية في طبيعتها وأبعادها المختلفة الوجدانية الانفعالية والاجتماعية... وفي هذا السياق وفي ضوء هذه الرؤية - النفس اجتماعية- التي تبدو أكثر إماما بعناصر ومكونات الفعل التواصلية ومجوانبه الدينامية كما أشار إلى ذلك سيرج موسكو فيسي عندما كتب سنة 1967م موضحا قصور الرؤية السيكلوسانية للتواصل والتي أهملت المتكلم والمخاطب وكل خصائصها الانسانية، وركزت اهتمامها على عمليات الترميز وفك الترميز كما رأينا، فكانت أكثر تجريدية مثلما ألمح إلى ذلك أيضا ريمي (تمحري، 2007، ص 20). في هذا المنظور الأخير قد يندرج تعريف تشارلز كولي C.Cooly الذي يعتبر التواصل بأنه "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، وأنه يتضمن كل رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال، وتعزيزها في الزمان، وتتضمن كذلك تعابير وهيئات (الجسم) والحركات، ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات، والمطبوعات، والقطارات، والتلغراف، والتلفون، وكل ما يشمله آخر ما تم من الاكتشافات في الزمان والمكان" (موحي، 2005، ص 82).

والحقيقة أن هذا التعريف قد ركز أو تضمن على عناصر أساسية تساعدنا على فهم طبيعة التواصل وبالأخص التواصل البيداغوجي (موحي وآخرون ، 1991، ص 57)، سنعمل لاحقا على بيانها؛ ركز على البعد الاجتماعي العلائقي للاتصال ونظر إليه من زاوية

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

التفاعل الإنساني والعلاقات الناتجة عن هذا التفاعل بين أطراف العملية التواصلية، باعتباره آلية للتفاهم والتقارب والانسجام. وبتركيزه على بعد ومفهوم العلاقة كما ورد في التعريف "الميكانيزم الذي بواسطته توجد العلاقات الإنسانية"، فهو يشير إلى وظائف التواصل والتي منها بالأساس وظيفة التبادل والتي يتفرع عنها ويترتب عليها وظائف أخرى مثل وظيفتي التبليغ والتأثير (موجي وآخرون، 1991، ص 58) كما ركز أيضا على الوسائل المستخدمة في التواصل بقنواتها المختلفة السمعية والبصرية، الشمية، الذوقية،..مثلة في وسائل لغوية، وإيمائية رمزية..

ج- ترابط التواصل مع مفاهيم أخرى:

لعله من المفيد وظيفيا، بعد تقصي الدلالة الاصطلاحية للتواصل أن ننظر إليه في ضوء علاقاته وترابطاته ببعض المفاهيم القريبة من مدلوله من مثل: التواصل والإعلام، التفاعل، الاتصال. الحوار، العلاقة،... مما يستوجب الوقوف عند هذه المفاهيم لتبين دلالاتها ومن ثم الوقوف على الاختلافات الكامنة بينها وبين مفهوم التواصل

- الاتصال والتواصل: التمييز بين الاتصال والتواصل كالتمييز بين الفعل والتفاعل، فكلمة الاتصال بالرغم من تداولها الواسع، تحمل معان مختلفة (دليو، 2003، ص 15)، وتتضمن مدلولات متنوعة، إذ تستخدم بمعنى الإعلام، وسائل الاتصال الجماهيري، كما تستخدم أيضا بمعنى التواصل، رغم الفروق الدقيقة الموجودة بين الاتصال والتواصل من حيث الدلالة، فالإتصال؛ من فعل اتصل يتصل إذ نقول: اتصل الأستاذ بالطالب، واتصل زيد بعمر، أي أقام معه صلة؛ ويفيد هذا أن المبادرة تكون من اتجاه واحد أي أن الاتصال أحادي الخطية ويحدث عندما لا يستقبل المتلقي الرسالة الواردة إليه ولا يعبأ بها، أو لا يدرك محتواها ولا يظهر أي استجابة أو تفاعل حيالها، في حين التواصل من فعل تواصل ويتواصل، حيث نقول: تواصل الأستاذ والطلبة (واو المعية مثلا يقولوا أهل النحو) وتواصل زيد وعمر. ويقتضي ذلك تبادل ومشاركة ورغبة من الطرفين لقيام واستمرار العلاقة التواصلية... ومعنى كل هذا أنه "بمجرد حدوث الإرسال والاستقبال فإن عملية الاتصال قد تمت، لكن عملية التواصل لا تحدث إلا عند تكرار عمليتي الإرسال والاستقبال" (قنديل، وعبد الجواد، 2013، ص 185)، لذلك "يفضل بعض الباحثين والمتخصصين في مجال الاتصال استخدام مصطلح التواصل بدل الاتصال. ويقولون أن التواصل كما توحي به الكلمة نفسها يدل على أن هناك طرفين في

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

العلاقة، بينما يفهم من الاتصال بأنه أحادي الجانب. والتواصل عندهم يعني نقل المادة الإعلامية أو غيرها عبر القنوات أو الأوعية المختلفة من شخص إلى آخر، مع إمكانية حدوث تغذية راجعة من المستقبل" (عليان، وعبد الدبس، 1999، ص 28) كما يتضمن مفهوم التواصل إضافة إلى ما ذكر؛ معنى الاستمرارية في تبادل الرسائل الاتصالية، أي أن التواصل "افتتاح الذات على الطرف الآخر في علاقة حية متينة لا تنقطع وإذا انقطعت فترة عادت من جديد" (الظاهر، 2001، ص 143). ورغم ذلك نجد أغلب الباحثين لا يعيرون أي اهتمام لهذا الفارق الدقيق بين مفهوم الاتصال ومفهوم التواصل، وخاصة في الدراسات اللغوية الفرنسية (اسليمان، 2005، ص 109). واستخدموا في دراساتهم لفظ الاتصال على أساس أنهم يقصدون به معنى التواصل أو العكس. ولذلك فإننا في بحثنا هذا ننتهج نهجهم وتحدث عن الاتصال والتواصل دون الاهتمام بهذه الفروقات

- التواصل والتفاعل: عملية التواصل وثيقة الصلة بالتفاعل إذ يمثل - أي التواصل - المرحلة الأولى من التفاعل وبدونه لا يكون هناك تفاعل. وكثير من الباحثين أمثال "سترايكر Striker" و"نوكمب Newkomb" وفرج الكامل" (مزغيش، 2001، ص 31)، لا يجدون فرقا كبيرا بين المصطلحين. ولذلك عادة ما يلتبس الفهم عند الكثير من الدارسين حول المفهومين لأن كلا من التفاعل والتواصل يمثلان بعد من أبعاد العلاقة الإنسانية الاجتماعية، وفي الحقيقة أن التفاعل يتميز عن التواصل كونه مشروط " في حدوثه بعملية التأثير والتأثر تحدث أثناء التواصل بين شخصين فاكثر في مجال العلاقات الإنسانية ومنها التربوية، فلا يمكن تصور تفاعل بدون تأثير وتأثر، ولا يمكن حدوث التأثير والتأثر إلا بعد حدوث التواصل، ومن ثمة فالتفاعل يتضمن بالضرورة فعل التواصل ويكون مقدمة لازمة له" (فرحاتي، 2010، ص 110) والتفاعل على مستوى القسم أو جماعة القسم يدعى بالتفاعل الصفي في جين التواصل على ذات المستوى يدعى بالتواصل البيداغوجي.

- التواصل والعلاقة: الفصل أو التفريق بين العلاقة والتواصل مثلما يقول جان لوهيس J.Lohisse "فصل تعسفي واصطناعي إذ أنهما على مستوى الوجود ومعطيات العيش لا يمثلان سوى شيء واحد" (اسليمان والحديجي، 2005، ص 32) وهو المعنى ذاته الذي أشار إليه بوستيك (1986، ص 17) "العلاقة البيداغوجية لا تصير علاقة تربوية إلا بجعل كل الأطراف منخرطين في لقاء واتصال يكتشف فيه المتواصلون بعضهم البعض الآخر" وبهذا

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

يتبدى لنا أهمية وألوية دراسة التواصل باعتباره مظهرا من مظاهر تجلي العلاقة، وأن أي اختزال أو استبعاد لهذا البعد في مثل هذه الدراسات يترتب عنه لا شك قصور في الرؤية والتحديد.

- **التواصل والحوار:** خلاصة ما يمكن أن نخلص إليه في التفريق بين المصطلحين هنا أن التواصل يشكل ماهية الحوار ومكونه الأساسي (نظيف، 2010، ص 15) فلا يخلو أي تفاعل حوارى من تواصل فعال بين أطرافه ومن الأخذ والعطاء المتبادل، والحقيقة أن السلوك الحوارى كما يذهب جون دبوا ينطلق من مفهوم التبادل الكلامى الذي يعبر عن جوهر التواصل.

هـ استخلاص عام: يتضح من كل هذه التفريقات المذكورة أنفاً، والتعريفات المستجعة سابقاً، حول مفهوم التواصل وعلى الرغم من الاختلاف الموجود بين الباحثين أن هناك اتفاق عام حول: معنى الإبلاغ وانتقال المعلومات الذي يتضمنه مفهوم التواصل وان الاتصال يتضمن على الأقل وجود طرفين يكون أحدهما مرسل والآخر مستقبل أو متلقي، ويتطلب توفر وسائل وقنوات يتم بها نقل الرسالة؛ التي يستلزم وجودها لغة رمزية مشتركة ومفهومة لدى الطرفين، كما تؤكد التعريفات السابقة أن التواصل عملية تفاعلية بين المرسل والمستقبل، لها فعل ورد فعل، هادفة تسعى إلى تبليغ وتبادل الأفكار والآراء بين طرفين، وتقصد الإقناع والتأثير والتغيير في سلوك المتلقي، وان العملية التواصلية تمثل جوهر العلاقات الإنسانية.

ولهذا اقترح "هنت" اعتبار الأفكار الآتية لتفهم عملية الاتصال (عامر، 2000، ص 26):

- يتضمن الاتصال إبداع معنى أو قصد معين لدى المنصت: وتقوم هذه الفكرة على محاولة الراسل تكوين معنى أو قصد بعقل المستقبل يشابه المعنى بذهن الراسل ويعتبر من المستحيل تطابق المعاني والمقاصد بالضبط، نظرا لاختلاف التكوين الإنسانى من شخص لآخر
- يتضمن الاتصال نقل المعلومات: وتبدأ عملية الاتصال بمقتضى- هذه الفكرة عندما يحاول شخص ما تمرير معلومات من شخص إلى آخر، ويتم نقل هذه المعلومات باستعمال رموز، قد تكون شفوية أو غير شفوية أو كليهما معا.

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

○ يتضمن الاتصال الآلاف من الإشارات المحتملة: وتحتوي عملية الاتصال وفق هذه الفكرة على أي عدد من المثيرات والمنبهات والمحفزات، وتأخذ مثل هذه الإشارات صورة رسالة عندما يحددها الشخص في المعنى أو القصد.

وانطلاقاً من هذه الاستنتاجات يمكن تعريف التواصل باعتباره:

"عملية تفاعلية تشاركية ناتجة من علاقة قائمة بين طرفين أو أكثر يتم فيها تبليغ وإنتاج وتبادل للمعلومات والخبرات والتجارب والمواقف... باستخدام متبادل وفعال لوسائل التعبير والرميز اللفظية وغير اللفظية سعياً للتأثير المتبادل لبناء الانسجام والتوافق والتفاهم بين هذه الأطراف المتواصلة"

ويفيد مقتضى هذا التعريف التوليقي لمفهوم التواصل ما يلي:

○ وجود جماعة "طرفين أو أكثر" يتم في ضوءها السلوك التواصلية

○ التواصل عملية دينامية لها إجراءاتها وخطواتها من توفير وترميز للبيانات إلى إنتاج للمعلومات والحقائق الضرورية كحتمية اتصالي، ولها عناصرها ممثلة في المرسل والمتلقي والوسيلة المستخدمة في نقل المعلومات إلى جانب الرسالة..

○ يتطلب التواصل بهذا المعنى وجود سياق اجتماعي تفاعلي يتم في خضمه التراسل وتبادل الأفكار والبيانات بصورة حوارية بغية تحقيق الانسجام والتكامل الذي يبينان ويصنعان التوافق والتقارب

○ ويترتب عن هذا أن العلاقة التواصلية علاقة دائرية متصلة غير مغلقة مبنية على التفاعل والدينامية بما تتيحه التغذية الراجعة بشكل ينبأ ويدل على فهم الرسالة التواصلية من عدمها، أو علاقة خطية أحادية الاتجاه قائمة على الإرسال العمودي من الأعلى إلى الأسفل

○ التواصل عملية قصدية من أجل التأثير بشكل ايجابي يصنع الانسجام والتقارب

2-2-1-3- التواصل البيداغوجي: تحديد وتعريف

يعد الفعل التربوي التدريسي- بالدرجة الأولى فعل اتصالي، إرادي وواعي له غايات وأهداف واضحة؛ يستهدف إحداث تأثير فعال واضح في سلوك وشخصية الطالب المتعلم (حبيبي، 1993، ص 73)، ويعتبر السلوك التواصلية في صورته البيداغوجية وسيلة أساسية لنجاح العملية التربوية التدريسية (جاكسون وآخرون، 2007، ص 243).

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

من حيث المبدأ ونحن بصدد بناء و تحديد إجرائي للتواصل البيداغوجي نجده يتكون من مفهومين فرعيين : مفهوم التواصل ومفهوم البيداغوجيا، ولا شك أن إضافة المفهومين إلى بعضهما البعض يعطيها حمولة أو دلالات و معاني جديدة.

ومن أهم هذه الدلالات الجديدة التي يتضمنها هذا المفهوم المركب بعدما حددنا مدلول المفهومين الفرعيين ما نجده في هذا التحديد للتواصل البيداغوجي الذي يعرفه به أغلب الباحثين التربويين، بما عرفه به الفاربي، عبد اللطيف، والغرضاف، عبد العزيز، وموحي، محمد آيت (1994، ص 44) في معجم علوم التربية بأنه: "كل أشكال و سيرورات و مظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس و تلاميذ أو بينهم أنفسهم، أنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي و غير اللفظي، كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ و نقل الخبرات والتجارب والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي" ولا تكاد تتضمن الكتابات التربوية التي تناولت التواصل البيداغوجي بالدراسة غير هذا التعريف.

ونريد في هذا المقام ونحن بصدد تحليل أبعاد هذا التحديد أن نلفت النظر إلى أن منطلق هذا التعريف هو تعريف شارل كولي السابق للتواصل، فقط تم توظيفه في المجال البيداغوجي، وقد ادركنا هذا من خلال تتبعنا لسيرورة بناءه وتحديدته في بعض الكتابات التربوية التي تناولت موضوع التواصل والعلاقة البيداغوجية (أنظر: (موحي، وآخرون، 1991، ص 57-58)).

و تقتضي العملية التواصلية بالضرورة في المجال البيداغوجي وبحسب هذا التعريف الذي بين أيدينا وجود مدرس كطرف أساسي في العلاقة التواصلية، والتلاميذ كطرف ثان مهم أيضا في هذه العلاقة، وسيرورة العلاقات التواصلية هنا قد تكون بين الطلبة والأستاذ باعتباره قائدا، أو بين الطلبة أنفسهم، على أساس مبدأ الحرية والمبادرة والمشاركة في صياغة الخبرة التربوية (بلحسن، 2007، ص 30) الذي تتيحه البيداغوجيا الحديثة، مثلما ذهب إلى ذلك جون ديوي عند تعريفه للتواصل البيداغوجي بأنه " عملية المشاركة في الخبرة إلى أن تغدوا مشتركة بين الجميع" وقد علق محمد الطويجي على هذا المفهوم لجون ديوي بأنه يتضمن عنصرين أساسيين هما: الخبرة والمشاركة في الحصول على الخبرة وأن اللقاء بين الأستاذ والطالب أو المعلم والتلميذ، وتبليغ خبرة المدرس بشكل خطي أحادي الاتجاه لا يمثل حقيقة التواصل في ضوء البيداغوجيا الحديثة، فذلك إنما يكون في تصور البيداغوجيا التقليدية، ومنظور العقد

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

البيداغوجي المتمركز حول الأستاذ والمحتوى، أما عند جون ديوي والبيداغوجيا الحديثة ومنظور العقد المتمركز حول الطالب المتعلم فهذا اللقاء هو " قبل كل شيء لقاء بين خبرتين في ضوء التفاهم بين خبرة المعلم التي تم اكتسابها عبر مواقف متعددة، وخبرة التلميذ التي تتطلب تهيئة الظروف الملائمة لضمان المشاركة الحرة والإيجابية للتلميذ في اكتساب الخبرة الجديدة" (فرحاتي، 2010، ص 25). كما تتطلب العملية التواصلية-كذلك بحسب تعريف معجم علوم التربية السابق وجود وسائل رمزية ومادية تيسر- التفاهم وتحقيق التفاعل بين الطرفين المتواصلين، تماما مثلما أشار إلى ذلك باري Barry بان " عملية التواصل داخل المدرسة تتعلق بالإجابة عن الأسئلة التالية: من الذي يسعى للمعرفة؟، ماذا يرغب في معرفته؟ كيف يحصل المعرفة؟ كيف تقوم المعرفة التي تم تحصيلها؟." (علم الدين، 1990، ص 127). ويقتضي أيضا التواصل البيداغوجي بهذا المفهوم عمليات التبليغ، التبادل والتأثير كوظائف محورية بارزة للعملية التواصلية؛ تحقيقا للأهداف المرسومة من قبل الأستاذ والمنهج الدراسي. ومن جهة ثانية عرف حمداوي (2008، ص 69) التواصل البيداغوجي من خلال أهدافه ومظاهره بأنه " يستهدف... فهم آليات نقل الخبرات والتعلمات والقيم والأنشطة الحركية من المدرس إلى المتعلم والعمل على تفسيرها وضبط طرائق التفاعل والتبادل والحوار. ويتخذ التواصل البيداغوجي مظاهر ثلاثة: التواصل المعرفي، التواصل الوجداني، التواصل الحسي (الحركي)..".

وشبيه بالتعريفين السابق للتواصل البيداغوجي تعريف فرحاتي (2008) في بحثه الموسوم بـ: جودة مهارات التواصل البيداغوجي في التعليم الثانوي الذي قدم في إطار مشروع بحث للجنة الوطنية لتقييم وبرمجة البحث العلمي الجامعي لسنة 2008م، حيث عرف التواصل البيداغوجي بذلك " الفعل البيداغوجي من حيث هو مجموعة من المهارات اللفظية والإيمائية والايقونية... التي يصدرها كل من الأستاذ والطالب أثناء إنجاز الدرس بصفة متبادلة بينهما، وبغرض التعلم والتعليم في مجال تبليغ أو إنتاج أو استثمار للمعرفة كأهداف معرفية وإجرائية وفي نطاق معايير محددة للجودة" ويظهر من هذا التعريف أن العلاقة التواصلية في المجال البيداغوجي مرتبطة ومقيدة بزمن الدرس أو المحاضرة لها بداية ونهاية، تبدأ ببداية الدرس وتنتهي بنهايته ومن ثم فهي تتجدد كلما تجدد اللقاء التربوي أو تجددت العلاقة البيداغوجية بين الطالب والأستاذ في قاعة الدرس أو المحاضرات، ثم أن هذا التعريف؛ عرف التواصل

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

البيداغوجي من زاوية الجودة والكفاءة العالية في التحكم في وسائل التواصل اللفظية وغير اللفظية من طرفي العلاقة البيداغوجية (الأستاذ - الطالب) وذلك ما يدل عليه مدلول "المهارات" الواردة في التعريف.

وبناء على ما سبق من تعاريف وتحديدات التواصل البيداغوجي وفي ضوء الاستخلاصات السابقة التي ذكرناها أثناء تحليل مفاهيم التواصل، ومن منظور مفهوم العقد البيداغوجي كما أشرنا إليه فيما سبق، يمكننا أن نعرف التواصل البيداغوجي في التعليم الجامعي على النحو التالي:

التواصل البيداغوجي الجامعي هو: جملة الممارسات التربوية والتفاعلات القصدية وكل صنوف التأثيرات الناشئة من العلاقة القائمة بين الأستاذ والطالب الجامعيين أو بين الطلبة انفسهم في سياق بيداغوجي (المواقف التربوية) أو داخل قاعة المحاضرات، نقلا وتبليغا و/أو تبادلا للمعارف والخبرات والتجارب والمواقف، ... وباستخدام متبادل وفعال لوسائل التعبير والتميز اللفظية وغير اللفظية، لغرض التعلم والتعليم أو الفهم والإفهام والتأثير في شخصية الطالب المتعلم معرفيا ووجدانيا ومهاراتيا"

ولا شك أن هذا التعريف التركيبي يكشف على جملة عناصر تشكل مكونات فعل التواصل البيداغوجي سنشير إليها في هذه النقاط بشكل مقتضب ثم نعمد إلى تحليلها وإبرازها أكثر في ما يلي من العناوين، ونريد في هذا المقام بداية وقبل الشروع في بيان هذه المكونات أن نؤكد على قضية جوهرية ترتبط ببعض دلالات هذا التحديد الإجرائي الذي تبينناه، وهي أن طبيعة التواصل البيداغوجي وأنماطه وأشكاله كما يبيده هذا التحديد تختلف باختلاف النماذج التربوية والبيداغوجيات المختلفة بحسب طبيعة العلاقة القائمة بين الأطراف المتواصلة؛ أي متركزة حول الطالب واهتماماته أم هي متركزة حول الأستاذ ومحتوى الرسالة البيداغوجية.

وهذه المكونات نجملها في الآتي:

➤ المدرس والطالب في علاقاتها التفاعلية، وفي ضوء محددات العقد البيداغوجي؛ ثنائية القطب، في إطار العلاقة الخطية العمودية الأحادية الاتجاه المتركزة على الأستاذ، القائمة على وظيفة نقل وتبليغ المعارف والمعلومات من الأستاذ إلى الطالب، أو متعددة الأقطاب (بين الطلبة انفسهم) في ضوء العلاقة القائمة على الحوارات الأفقية والعمودية بين أقطاب المثلث

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

البيداغوجي (الأستاذ ، الطالب، المادة الدراسية) والمتمركزة أساسا على الطالب وحاجاته واهتماماته...

➤ الرسالة أو المحتوى البيداغوجي متمثلا في هذا التعريف في مجموع المعارف والخبرات والتجارب المتبادلة... بين الأطراف المتواصلة

➤ سياق بيداغوجي متمثلا في المواقف التربوية والزمن البيداغوجي داخل قاعة المحاضرات، ووسائل التعبير والتميز بشكلها اللفظي وغير اللفظي

➤ أغراض ووظائف التواصل البيداغوجي والتي قد تكون في منظور العقد البيداغوجي المتمركز حول الأستاذ محصورة في عمليات التبليغ والنقل الأحادي الاتجاه من الأستاذ إلى الطالب للتأثير وإحداث تغيير في شخصية الطالب المتلقي خاصة في جوانبها المعرفية، بينما تكون في ضوء العقد البيداغوجي المتمركز حول الطالب المتعلم لأغراض التفاعل والاحتكاك بين الخبرات والتجارب.. وتبادلها بين الطلبة والأستاذ أو بين الطلبة انفسهم بصورة يسودها احترام الاختلاف، واستقلالية كل طرف فيما يتبناه من طرق وأساليب تساعد على مواجهة ما يعترضه من مشكلات ووضعيات وتحقق له التعلم الذاتي مستثمرا ما توفر لديه من خبرات وتجارب.. تؤهله نحو أفق إنتاج المعرفة وخبرات جديدة أو تطوير الخبرات المتاحة بين يديه.

2-2-1-4- خصوصيات فعل التواصل البيداغوجي:

أ. مكونات التواصل البيداغوجي

انطلاقا من هذا التحديد العام لفينيزيانو Edy Veneziano الذي حدد فيه بصورة عامة العناصر أو المكونات التي تحدد فعل التواصل على النحو التالي (موجي وآخرون، 199، ص 60): فعندما يكون (A) مرسلا و (B) متلقيا فان فعل التواصل يتم في حالة توفر العناصر التالية:

○ قدرة (A) على إرسال تصرفات إرادية (B)

○ نية (A) أن يحدث أثرا على (B)

○ أثر تصرفات (A) على (B)

○ قدرة كل من (A) و (B) على أن يمنحا للتصرفات المستعملة نفس المدلولات.

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

ومن منطلق التحديد الإجرائي للتواصل البيداغوجي الذي تبنيه، وبناء على تحليلات بعض دارسي وباحثي الفعل التواصلية - أشرنا إلى بعضهم في ما سبق ونشير إلى البعض الآخر في الآتي - يمكننا أن نخلص إلى جملة من العناصر والمحددات تشكل مكونات أساسية للعملية التواصلية بين الطالب والأستاذ من خلالها ندرك ونفهم بصورة أوضح سيرورة الفعل التواصلية وشكل بنيتها وطبيعة العلاقات والتفاعلات القائمة بين هذه المكونات أو العناصر. استنادا إلى ذلك كله؛ فإن هذه المكونات هي:

☞ **الأطراف الفاعلة في التواصل البيداغوجي**، ونعني بهما الأستاذ والطلبة وكل ما يصدر عنهما من ممارسات وسلوكات في صورة أفعال لفظية وغير لفظية، في إطار العلاقة التفاعلية القائمة بينهما مثلما بينا ذلك قبل قليل.

وقد أشار عبد اللطيف الفاربي إلى نماذج من هذه الأفعال اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها كل من الأستاذ والطالب في إطار تفاعلها التواصلية، وحددها في شكل قائمة من السلوكات والاستجابات:

○ أفعال لفظية: سؤال - جواب - طلب - نداء - تكرار - احتجاج - وصف - حكي - أمر ..

○ أفعال غير لفظية: إشارة - تحية - وقوف - جلوس - انتصاب - ارتخاء - نظر ...

☞ **الهدف من التواصل** أو كما يسميها تاعوينات (2009، ص 23) إرادة التواصل، أو المقصدية، وتكون في الغالب على شكل نوايا يرغب الأستاذ المدرس أن يحققها في سلوك الطالب (جاكسون وآخرون، 2007، ص 247) وقد تكون مثلما يبيده التعريف في الجوانب المعرفية أو الوجدانية أو الإنجازية المهارية (الحس الحركي). ولعل التواصل من دون هذه المقصدية يفقد مدلوله وينقض من أساسه، مثلما أشار إلى ذلك Paul.w (1972) حينما فرق بين ركل الحجرة وضرب الكلب، فالأول سلوك عفوي لا قيمة تواصلية له، بينما الثاني المقصود سلوك معتبر، وذو دلالة تواصلية تفاعلية، رغم أن الفعل الظاهري المشترك في السلوكين واحد، المتمثل في الضرب.

وسنزيد من توضيح مفهوم المقصدية هذه، أكثر من خلال مناقشتنا في العنصر الموالي لوظائف التواصل البيداغوجي كانعكاس لهذه الهدفية أو المقصدية.

☞ **الرسالة البيداغوجية** أو المضمون المراد تبليغه للطلبة كمتلقين لهذا المحتوى التواصلية

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

👉 **الوسائل والقنوات** (السمعية والبصرية،..) ومختلف الوسائط التي توظف لغرض التعبير عن محتوى الرسالة البيداغوجية المتبادلة بين الأطراف المتواصلة، كاللغة والرموز والإيماءات،.. وقد صنفتها التعريف إلى شكلها اللفظي وغير اللفظي، وأكد على أهمية استخدامها الفعال والمتبادل؛ ذلك أن الفعل التواصل التربوي يقوم بالأساس على التراسل الشفوي والكتابي، ولذا فكلما تمتع اطراف العملية التواصلية بسلامة القانتين السمعية والبصرية على وجه الخصوص- يسّر ذلك ادراك الرسالة البيداغوجية شكلا ومضمونا.

وسنأتي أيضا في الصفحات القليلة القادمة على تفصيل أكثر لدور الوسائل والقنوات السمعية والبصرية،.. في تجويد وتفعيل التواصل البيداغوجي. غير أننا في هذا المقام نريد أن نؤكد على المكانة المحورية التي تحتلها الوسيلة أو القناة بوصفها مكون أساسي يقوم عليها التواصل البيداغوجي، إذ أنها تشكل الأداة التي تربط المصدر بالمتلقي (عيد، 2009، ص 02) حتى ينعقد بينهما اتصال.

👉 **السياق** الذي يتم فيه التواصل البيداغوجي، ويقصد به أن الرسالة البيداغوجية تتم في فضاء تربوي؛ مكاني وزماني في شكل حصص معرفية موزعة على مدار الموسم الجامعي الدراسي محددة التوقيت، وفي جامعة أو بناية ذات معمار معين (حبيبي، 1993، ص 76) وفي أقسام أو قاعات ذات طوبولوجية (اسليمان، 2005، ص 52) محددة، تختلف في بنيتها المادية أو في مظهرها البنائي، و في حجمها ولونها، وفي توقعات الطلبة فيها، وفي جنسهم ولغتهم وعمرهم، وطبيعة العلاقات القائمة بينهم.

فهذه السياقات التي تشكل ما يسمى "بالشكل المدرسي" وعبارة عن أغلفة مكانية وزمنية ورمزية ثقافية ووفق طقوس معينة (الضاقية، 2009، ص 11) لها تأثيرها وتلقي بضلالها على العملية التواصلية، فالقسم الدراسي كما ذهب ديكورت " Decorte " فضاء يتم فيه فعل التعليم والتعلم، وهو ليس بجميع لعدد من الأفراد (أستاذ وطلبة) يساهم كل منهم بحصته الفردية...بل أنه وقبل كل شيء عبارة عن كلية تمارس ضمنها تأثيرات متبادلة بين أعضائه أي المدرس والتلاميذ على حد سواء يكونون حقل تفاعلات اجتماعية، ويقومون شبكة من العلاقات الوجدانية، وعلاقات انجذاب وتنافر وتعاطف وكرامية" (اسليمان، 2005، ص 44) فعند دخول الطلبة بمعية الأستاذ يأخذ كل واحد منهم مكانه الفضائي والرمزي، ويصدر "إيماءات ومؤشرات عن استعدادة للانخراط في دور معين

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

يتوافق مع الصورة التي يريد إعطائها عن نفسه" (الضاقية، 2009، ص 101). وبهذا فالسياق يمكن تصوره من زوايا متعددة (جاكسون وآخرون، 2007، ص 244):

○ فهناك السياق السوسيووجداني، ذلك أن وقع الأمان والارتياح الناتج عن سلوك الأستاذ ينعكس على عمل الجماعة، وإحساس الطلبة بأن الأستاذ واع بمشاكلهم ينمي ويسهل عملية الفهم لديهم.

○ وهناك سياق العناصر البيداغوجية الأخرى حتى يحصل الانسجام بين المضمون المعرفي والصوت والإشارة والمعينات البصرية والأشكال والجداول والتصاميم والعينات والصور والدعامات البيداغوجية.

○ وسياق الحياة العامة، الذي يمنح للرسالة البيداغوجية قيمتها وتأثيرها وبعدها.

✍ **مرجعية التواصل وسننه:** والمقصود به الأطر الثقافية والمعرفية والقيمية (تعاونيات، 2009، ص 76) التي ينتمي إليها كل من الطالب والأستاذ، وبقدر اشتراكهما واتمائمهما (كلياً أو جزئياً) إلى نفس المراجع الثقافية والاجتماعية أو ما يصطلح عليه بلغة الإعلام المعجم أو السجل المرجعي، بقدر ما يؤثر ذلك على فهم ووضوح متبادل للرسالة البيداغوجية بينهما. فالأستاذ المدرس وهو يعمل على ترميز رسالته يوظف شفرات محددة مشروطة بقابلية الطالب المتعلم للتعرف عليها لتفكيكها، وهذا يقتضي- وجود سجل مشترك بينهما باعتبار أن الأول المرسل رامز والثاني المتلقي مفكك decodag لهذه الرموز، يوظفان لغة مشتركة بينهما (خلال عمليتي التشفير والتفكيك) تسمى بالسنة.

ويندرج في مرجعية التواصل هذه كل من المعارف والتجارب السابقة والتمثلات، التي في ضوءها يتم فهم و تأويل وتفسير الرسالة التواصلية، وفي هذا الصدد يشير "بارث" إلى أن التواصل البيداغوجي لا يتم إلا في حالة اعتبار مجموعة عوامل، منها الرصيد المعرفي والعاطفي للمتعلم..الذي هو جوهر الوضعية التعليمية مثلما ذهب إلى ذلك أفلاطون حين اعتبر جوهر الوضعية التعليمية الذهاب والإياب بين تمثلات الأستاذ والطالب أو المدرس والتلميذ. ولهذا اختلف الباحثون والدارسون باختلاف أشكال العلاقة التربوية في اعتبار التمثلات أداة معرفية تيسر- سبل التواصل البيداغوجي أم أنها عائق بيداغوجي مثلما ذهب إلى ذلك غاستون باشلار (اسليمانى والحديجي، 2005، ص 7)

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

👉 **التغذية الراجعة أو الفيدباك:** كشرط أساسي لتنظيم التفاهم المتبادل وديمومة سيرورة الفعل أو التفاعل التواصل، وتصحيح مساره وتدعيمه أو تقويمه أو حتى إنهائه.

بي وظائف التواصل البيداغوجي:

ألمحنا سابقا في سياق حديثنا عن مكونات الفعل التواصل البيداغوجي إلى جملة من أغراض ووظائف التواصل بين الأستاذ والطالب، والتي تختلف في طبيعتها من نموذج تربوي لآخر كما أشرنا إلى ذلك في محله، وسنعمد في هذه الأسطر إلى تفصيل وتحديد أدق لهذه الوظائف، إنما نجز ذلك من منظور العقد البيداغوجي ونماذجه المعروفة:

👉 **التبادل:** يتبدى لنا التبادل كوظيفة أساسية للفعل التواصل بصفة عامة والبيداغوجي بصفة خاصة، باعتبار تحديد شارل كولي لمفهوم التواصل بأنه " الميكانيزم الذي توجد به العلاقات الانسانية" ومنها العلاقة التربوية على وجه التحديد. ومن تجليات العلاقة ومن ثم التواصل كجوهر لها تظهرها في وظيفة التبادل، مثلما أشار إلى ذلك Roges (موحى وآخرون، 1991، ص 58) في تعريفه للتواصل بأنه "تبادل انطباعات وإرساليات ودلالات، والتكلم والكتابة لكي يفهمنا الآخرون، والسمع والقراءة والمشاهدة لكي نفهم ونتعلم ونعرف ونساهم في وجود الجماعة والمجتمع"

وهكذا فان التواصل البيداغوجي القائم -كما أشرنا إلى ذلك في التحديد الإجرائي- على وظيفة التبادل للمعارف والخبرات والتجارب.. بين الطالب والأستاذ ، يفترض ابتداء أن تكون العلاقة بين هذين الطرفين الأساسيين في العملية التواصلية ، مبنية على التوازن، واعتبار كل طرف للآخر المتواصل معه شريكا مستقلا عن الذات، له خصوصياته، قادرا على الفعل والتفاعل، وأخذ زمام المبادرة، وبهذا فان تحلي الفعل التواصل البيداغوجي بهذه الوظيفة، وتحققه بها يجعله ينسجم مع مقتضيات البيداغوجية الحديثة ونموذجها العلائقي المتمركز حول الطالب المتعلم.

👉 **التبليغ:** وردت وظيفة " التبليغ" صراحة في التعريف أو التحديد الإجرائي للتواصل البيداغوجي الذي تبنيه بناء على استقرائنا لمختلف التحديدات التي عثرنا عليها، حيث وردت فيها هي الأخرى الإشارة إلى هذه الوظيفة الأساسية للتواصل.

والحقيقة أن وظيفة التبليغ هذه هي مقتضى العلاقة التواصلية العمودية التي تفترض أن الطالب المتعلم فارغ الذهن كما هو في البيداغوجيا التقليدية أو صفحة بيضاء كما هي عند جون

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

لوك ، وظيفته أن يستقبل المضمون التواصلية للرسالة البيداغوجية من الأستاذ المرسل مصدر هذا المضمون. وكلما استوعب الطالب المتعلم هذا المضمون وظهر مقدرته في استظهاره وترديده، كلما دل ذلك على جودة التواصل البيداغوجي وكفاءته ، أي أن التركيز هنا كما أشار عبد اللطيف الفاربي (موحى وآخرون ، 1991، ص 61) يكون على مضمون الرسالة التواصلية.

التأثير: من الوظائف الأساسية والهامة التي يبني عليها التحديد الإجرائي للتواصل البيداغوجي وظيفة "التأثير" في جوانب شخصية الطالب المتعلم؛ المعرفية والوجدانية والسلوكية (المهارية)...ولا شك أن هذه الوظيفة هي نتيجة لازمة للتوظيفين السابقين: "التبليغ" و"التبادل"، إذ لا يمكن تصور أي تأثير لمضمون تواصلية دون عملية تبليغ أو تبادل سابقة على هذا التأثير، وبديهي أن يكون التركيز في هذه الوظيفة على المتلقي الطالب، بحيث تتحدد نجاعة التواصل البيداغوجي بمدى التغيرات (موحى وآخرون ، 1991، ص 61) التي تحدث لديه، ومن ثم فمن الطبيعي أن تتناغم هذه الوظيفة التأثيرية مع مقتضيات بيداغوجيا الأهداف على وجه الخصوص، والتي استمدت معظم مبادئها ومقولاتها من تمثيلات المدرسة السلوكية التي ركزت في نظرها للسلوك التواصلية التعليمي على مفهومي المثير والاستجابة.

2-2-2- أنماط التواصل البيداغوجي الجامعي :

لقد كشف لنا التحليل الآنف الذكر لمفهوم العقد البيداغوجي وصيغته عن نموذجين من أنماط التعاقدات البيداغوجية المبرمة : عقد بيداغوجي تقليدي متمركز حول الأستاذ /المعرفة، وعقد بيداغوجي آخر حديث متمركز حول الطالب؛ وبناء عليه فإننا بشكل عام ونحن نبحت عن أنماط العلاقات التواصلية البيداغوجية ورغم تعدد التصنيفات الموجودة في هذا المجال ؛ يمكننا مقارنة فعل التواصل البيداغوجي من منظور العقد البيداغوجي وفق نموذجين:-

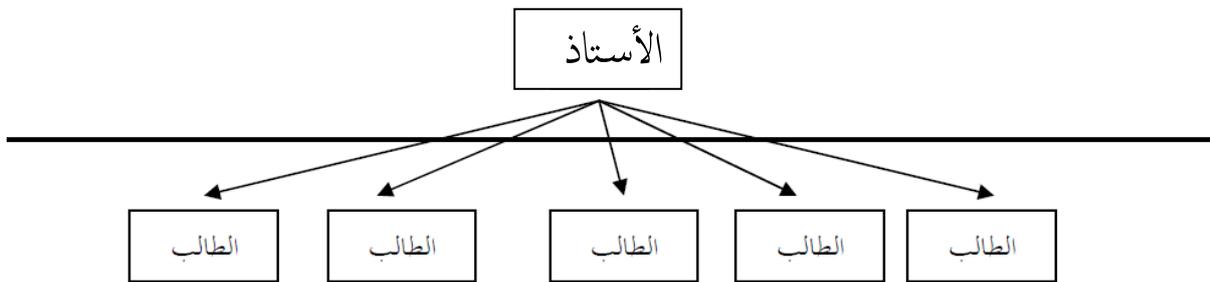
2-2-2-1- نموذج التواصل البيداغوجي الجامعي المتمركز حول الأستاذ / المعرفة :

ويتجلى التواصل البيداغوجي من منطلق هذا النموذج في شكل علاقة عمودية خطية أحادية تسلطية قوامها الضغط و القمع والإكراه، في اتجاه واحد، يشكل فيها التلقين الاستراتيجية المنهجية المعتمدة من قبل الأستاذ (البقالي، 2011، ص 83) هدفها تبليغ المعارف

*- فهناك تصنيف دينو، الذي يراها أربعة أنماط، وتصنيف جان ديكلو الذي يراها في ثلاثة أنماط، وأما حانون فيراها في شكلين...

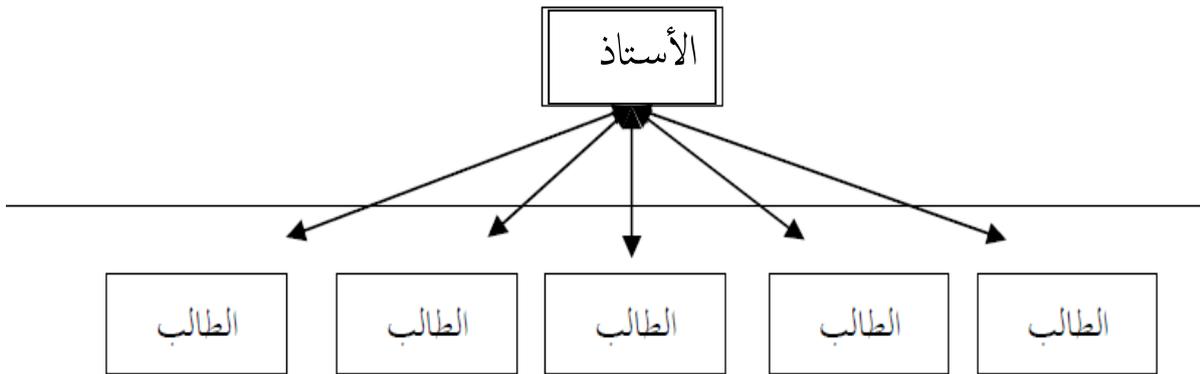
الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

أو المعلومات الجاهزة التي هي في حوزته كمالك لها وكفاعل ايجابي إلى الطالب كمتلقي لها ومنفعل سلبي (61: 114)، يكتفي بالإصغاء والخضوع المطلق له ولسلطته الآمرة والناهية، والامتنال للقواعد الاجتماعية المنظمة للحياة التربوية (61: 86) دون أن تتاح له فرصة المشاركة والحوار التفاعلي، لان الأستاذ احتكر سلطة الكلام، ولا يهتم بردة فعل الطالب، ويطلق عليها كما هي عند جان ديكلو بالعلاقة الأوتوقراطية، والترسمية رقم «02» تصوير لسيرورته:



ترسيمة رقم «(2)» توضح سيرورة العلاقة التواصلية في العلاقة الأحادية العمودية الخطية

كما يمكن أن يتجلى أحيانا في صورة علاقة خطية ثنائية الاتجاه - على شاكلة الحوار السقراطي الموجه، ويحدث هذا عندما يكون التمرکز حول المعرفة، التي هي في يد الأستاذ كمانح أو محتكر لها وخبير بها وبنفون توصيلها، ومن ثمة لايزال يحتفظ بمركزية السلطة عنده ، والطالب ما هو إلا مستهدف (حبيبي، 1993، ص 89) باستهلاك هذه المعرفة كرسالة بيداغوجية وليس مصدرا رئيسا لهذه الرسائل التربوية كما هو الحال في النموذج التواصلية المتمركز حوله. ويدعوها جان ديكلو أيضا بالعلاقة التكنوقراطية والترسمية رقم «03» (موجي وآخرون ، 1991: 80) تعبير عن سيرورة التواصل البيداغوجي المتجلى بهذه العلاقة :



ترسيمة رقم «(3)» توضح سيرورة العلاقة التواصلية في العلاقة ثنائية الاتجاه

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وهكذا ينسجم هذا النموذج التواصل مع صيغة الإخبار والإعلام كما هي في نمط التعليم الجمعي الذي يقوم على البيداغوجيا الموسوعية، وعلى ممارسة نفس الأنشطة بنفس الطرق ولا يراعي الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة المتعلمين،... بما يكرس لمركزية الأستاذ وحضوره الدائم وتحكمه العمودي، و لتهميش دور الطالب، وإصدارا لحرية، و سلب لحقه في الأخذ والرد والتفاعل الإيجابي مع المعرفة ومع الأستاذ ومع زملاءه الطلبة، وتعويده على الكسل والانتظارية (الإجماع عن المبادرة).. باختصار إنها أشبه ما تكون علاقة "ملكية وتحكم" إن فعل التواصل البيداغوجي بمنظور العقد البيداغوجي التقليدي، فعل قسري، أحادي، جامد ومنفر، لا يواكب ولا يساير المجتمع الحديث في تطوراتهِ وتحولاتهِ (مومن، 2011، ص 114) ولهذا فإنه باعتبار النموذج التربوي الحديث فعل متجاوز، إلى فعل بشكل آخر أكثر قدرة على استيعاب هذه التحولات التي أفرزتها الثورة الكوبرنيكية في التربية على حد تعبير كلا باريد، التي أحدثت قطيعة مع كل ما يمت بصلة إلى التربية التقليدية .

ورغم هذه القطيعة الصورية، إلا أن الواقع التربوي يؤكد مثلما أشار إلى ذلك طوماس (فرحاتي ، 2010 ، ص 120) أن هذا النموذج التواصل المتمركز حول الأستاذ والمعرفة - على تقليديته وعييه وسلبيته - هو الأكثر حضورا وشيوعا، في المنظومات التربوية العالمية بصيغته الأحادية والثنائية المشار إليهما في الترسيمتين (2) و(3)، خاصة في التعليم الجامعي (موجي وآخرون ، 1991: 79) حيث كبر حجم الجماعة والشكل الهندسي للمدرجات وانعكاس ذلك في كيفية تموضع الطلبة تموضعا مصطفا يتيح للأستاذ أن يقف في مكان يطل به على الجميع بصورة تتيح له التبليغ وللطلبة الإنصات (مولوع، 1994، ص 24) مما يختزل شكل التواصل في الصورة الالقائية الإخبارية الرأسية.

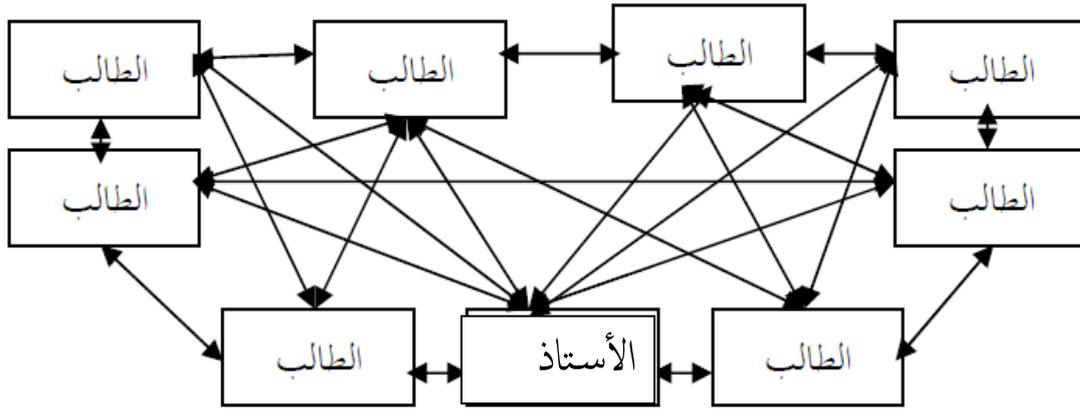
2-2-2- نموذج التواصل البيداغوجي المتمركز حول الطالب:

ظهر كرد فعل للمركزية الاتصالية التي يحظى بها الأستاذ والمعرفة، والتهميش الذي طال الطالب، وقوامه اعتبارات العقد البيداغوجي الحديث وقواعده الصارمة في الدعوة لقلب المعادلة وإقامة كل التبادلات البيداغوجية على أساس مركزية تواصلية يمثلها الطالب (حبيبي، 1993، ص 89) في الفعل والنشاط والمبادرة، يتحول فيها الأستاذ إلى متلقي

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

يكتفي بمساعدة الطالب، وتوجيهه للبحث عن المعرفة وإنتاجها، باعتباره شريك في ذلك، وليس مستهلك لها فقط كما هو الحال في النموذج التواصلية التقليدي.

ويتخذ فعل التواصل البيداغوجي وفق هذا المنظور بحسب ميلاربه (حبيبي، 1996، ص 81) شكل دائري، بحيث يمثل فيه كل طالب محطة محددة وسط دائرة لا بداية لها ولا نهاية من التوصلات والتبادلات البيداغوجية؛ الأفقية والعمودية المتعددة الاتجاهات (موشي وآخرون، 1991-92) كما هو موضح في الترسيم رقم (04) أدناه:



ترسيم رقم «(4)» توضح سيرورة العلاقة التواصلية في العلاقة المتعددة الاتجاهات

ويقوم هذا النمط من التواصل الذي ينعت بالتواصل الفعال أو وفقا لتعبير ديكلو التواصل الديمقراطي على التعلم الذاتي، وعلى النشاط التلقائي للطلاب، وعلى الحوار التشاركي والتواصل التفاعلي والمتبادل بين الطلبة والأستاذ أو بين الطلبة أنفسهم؛ في إطار البيداغوجيات المسماة بالفعالة كالبيداغوجيا اللاتوجيهية أو البيداغوجيا المؤسساتية أو الفارقية أو بيداغوجيا الكفايات والمجزوءات أو البيداغوجيا الإبداعية.. (حمداوي، 2010، ص 13) لهدف تعلم الحياة من خلال الحياة والاحتكاك المباشر بها، كما يؤكد جون ديوي، بعيدا عن الاكتفاء فقط بالتصوير النظري وبالتبادلات اللفظية البعيدة عن واقع حياة الطالب واهتماماته، والتي عادة ما تعكس أكثر، في نظر مونتيسوري (حبيبي، 1993، ص 90) صورة التواصل البيداغوجي المتمركز حول الأستاذ، الذي يختزل العملية التواصلية البيداغوجية في أبعادها المعرفية، بدل أن ينظر إليها وإلى شخصية الطالب المتعلم في جوانبها المتكاملة المعرفية والوجدانية والمهارية...

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

ومن خلال هذا الحوار الدائري أو الإرسال الأفقي والعمودي المتعدد الاتجاهات الذي يسمح فيه للطلبة والأستاذ التموضع كيفما ناسبهم الأمر- وفي الأغلب وجها لوجه- فإن رد فعل المتلقي يثير رد فعل المرسل أو العكس، وطيلة فعل التواصل يكون هناك رد فعل على رد فعل (لكبير، 2014، ص 7)، وهو ما يسمى بالفيديباك أو رجع الصدى...الذي يوظف في تعزيز التفاعل التواصلية بين الطلبة والأستاذ، ويرتقي بعلاقتهم من علاقة "تحمك وتبعية" كما هي في النموذج التواصلية الكلاسيكي، إلى علاقة "شراكة وتفاعل" في هذا النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب.

ومما يؤخذ عليه - كمثالب - لهذا النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب مدى تحقيقه للتفاعل المتكامل المنشود الذي يشجع على الاستقلالية في ظل محوريته وتمركزه الكلي حول الطالب، وجعله في قلب الاهتمام والفعل، وإقصاءه ضمناً للأستاذ من الوضعية البيداغوجية، أليس هذا كما قال بياض (2010، ص 37) نوعاً من "اليوتيبيا الوظيفية!!"، إلى أي مدى في ظل هذا النموذج ومحورية الطالب فيه، وما يصطحبها من الدعوة لحرية في فعل ما يشاء وكما يشاء دونما تدخل خارجي كما أسس له روسو، يمكن أن يلعب الأستاذ دور الوسيط والموجه والقيام بالمصاحبة المعرفية (عزوزي، 2011، ص 66) أو المراقبة البيداغوجية كما اصطلاح عليها في لوائح الإصلاح الجامعي الجديد (ل.م.د)،...كل هذه جعلت من هذا النموذج، كما أشار إلى ذلك طوماس نموذج متخيل أو حلم طوباوي لم يتحقق إلا نادراً.

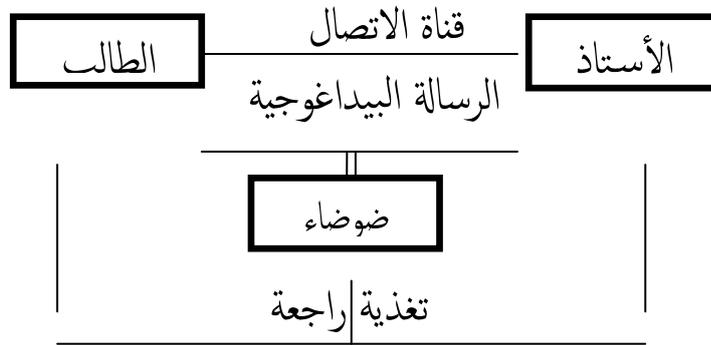
3-2- عناصر التواصل البيداغوجي الجامعي ووظائفها في ضوء النماذج التربوية:

تشتمل عملية التواصل كما تبين من خلال تحليل مفهوم التواصل على أربعة عناصر رئيسية هي المرسل، الرسالة، الوسيلة والمتلقي، وهناك من يضيف إليها رد فعل المتلقي كما هو الشأن عند كولمان ومارش (العبد، 1993، ص 13) الذي يرى أن: التواصل عملية مكونة من خمسة عناصر: الشخص المرسل، مضمون الرسالة، الوسيلة، والمستقبل، واستجابة الأخير.. ويجدر بنا في هذا المقام الإشارة إلى أن تعداد عناصر التواصل بصفة عامة وتصنيفها يختلف من باحث إلى آخر، فقد ذكر أرسطو في كتابه "البلاغة" وجود ثلاثة عناصر أساسية في العملية التواصلية هي " الخطيب أو الشخص الذي يتحدث، الحديث، المستمع للحديث" (زغبي، 2002، ص 272)، وحددها مثلاً لازويل - في عبارته المشهورة التي تضمنت الأسئلة الخمسة "من يقول، ماذا، لمن، بأي وسيلة، وبأي

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

اثر؟" (دليو، 2003، ص 21) في خمسة عناصر: المرسل (من يقول؟)، الرسالة (ماذا؟)، المرسل إليه (لمن؟)، القناة (بأي وسيلة؟)، التأثير (بأي اثر؟). كما حددها أيضا الجميلي (1997، ص 33) في خمسة عناصر محاولا إسقاطها على عملية التدريس الجامعي على النحو التالي: المرسل وهو المحاضر، الرسالة وهي المعلومات والمفاهيم المشتركة بين المحاضر والطلبة، والوسيلة وهي اللغة المستخدمة في المحاضرة، المستقبل وهم طلبة المجموعة، المرجع وهي الاستجابة أو الرسالة المضادة التي تشير إلى فهم الطلاب لهذا الموضوع. في حين يضيف إليها البعض عنصري الهدف ومصدر الضوضاء كما هو الحال عند شانون. ويزيد آخرون عنصر الخبرة المشتركة بين المرسل والمستقبل مثلما هو الشأن عند ولبر شرام والترسمية رقم (05) التالية توضح هذه العناصر مجتمعة

غير أننا في هذه الدراسة سنركز في تحليلنا على ثلاثة متغيرات أساسية باعتبارهم محل الاتفاق والإجماع بين جميع الباحثين الدارسين، وتشكل مكونات رئيسية في الوضعية والعملية التعليمية التعليمية. وهي: المرسل وهنا في دراستنا يمثلها الأستاذ ، والرسالة وتمثلها المعرفة الجامعية وكل ما يحل محلها ويقوم مقامها، والمتلقي يمثلها الطالب.



ترسيمة رقم «(5)»: توضح عناصر عملية التواصل البيداغوجي

المصدر: (نرجس، 2008، ص 104)

2-3-1- الأستاذ الجامعي / المرسل:

يطلق على الأستاذ في التراث التربوي النظري عدة مسميات، منها المعلم والمربي والمدرس ولكل واحدة من هذه المسميات دلالاتها الدقيقة، إلا أن تركيزنا في هذه الدراسة ينصب على مدلول الأستاذ الجامعي.

وسوف نتعرف على ملامح الأستاذ المنشودة في أبجديات كل نموذج تواصل من خلال التعرف على موقعه أي وضعيته في التفاعل بين أقطاب العقد البيداغوجي ودوره الوظيفي،

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

أين يراد بالوضع في علم النفس الاجتماعي الدلالة على المكان الذي يشغله شخص معين في نظام ذي صفات معينة وفي لحظة معينة... (المزكدي، 1996، ص9)، أما المراد بالدور فهو يشير إلى مجموع المهام الوظيفية الموكلة للأستاذ الجامعي في اعتبار كل نموذج تواصل تبعاً لمنظور العقد البيداغوجي الذي يؤطره.

أ- الأستاذ الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الأستاذ :

Ⓒ وضعيته:

الأستاذ في العقد البيداغوجي المتمركز حوله، يتحدد موقعه في كونه عنصراً فاعلاً، يتمتع بوضعية مركزية قيادية توجيهية، بما تجمع عنده من سلط - معرفية وتنظيمية وتقييمية - استمدها أساساً من وضعيته القانونية والرسمية من جهة ؛ حيث يعتبر المسؤول عن ضبط النظام داخل حجرة الدرس أو المحاضرة، بما يتماشى مع القواعد المؤطرة للعملية التربوية، ومصدراً للمعرفة، وصاحب القرار، في المستقبل التعليمي للطالب، من خلال الامتحان والتقويم. ومن وضعه من جهة ثانية؛ كراشد يمثل المجتمع، ويعبر عن قيمه وأخلاقه، وله حق التأديب، كونه النموذج الذي ينبغي الاقتداء به، ويصف كوزينه هذا الوضع للأستاذ في ضوء النموذج التقليدي المتمركز حوله قائلاً: "منذ اللقاء الأول وفي أثناء الحياة المشتركة لا بد للأستاذ، مهما كان شأنه كفرد، أن يحقق ذاته، وأن يظهر بمظهر الرئيس، ويتوجب عليه أن يكون رئيساً باستمرار..." (المزكدي، 1996، ص12).

فمن منطلق التعاقد البيداغوجي التقليدي هذا، الأستاذ مالك للمعرفة التي تعتبر أساس سلطته الديدأكتيكية، وسبب هيمنته الصفية، وموضعه المركزية، بل يعد المصدر الوحيد لها، وبهذا ينعت الأستاذ بالموسوعي - بدل مصطلح الكفاء - الذي لا يختلف حاله كثيراً عن المكتبة المتنقلة المملوءة بالمعلومات، مع العجز عن "التعامل المنطقي والمنهجي الوظيفي معها أو الانتقاء النقدي لما يصلح.. لتوليد معرفة جديدة تناسب تحديات ومشكلات جديدة" (وزين، 2010، ص63)، وهكذا وانطلاقاً من هذه الوضعية المحورية للأستاذ التي يوليها له هذا النموذج فإن صورة الأستاذ والمعارف التي يقدمها تحمل معها هالة من التهييب والقدسية، والسلطة الرمزية (الضاقية، 2009، ص9)، فلا ينبغي المحاججة فيها، أو الرد عليها. باعتباره - أي الأستاذ - مصدر جميع المعارف ومقياس صحتها.

⊖ أدواره الوظيفية:

ويترتب عن هذا الوضع المركزي الخاص للأستاذ في ظل هذا النموذج، بحكم أنه هو من يقود سيرورة التعليم والتعلم وينظمها (موجي وآخرون ، 1991، ص 69) ويأخذ فيها كل المبادرات ؛ عدة أدوار يضطلع بهما، تتسم في أغلبها بالدغمائية والسلطوية، وتستهدف الإخضاع والامتثال للنظام المدرسي والاجتماعي من خلال ممارسة الأستاذ لسلطته المعرفية والتأديبية على الطالب.

انطلاقاً من هذه المعطيات فإن الأستاذ في هذا النموذج يضطلع بوظائف عدة، منها وظيفة الإنتاج إذ أنه هو الذي ينتج ويعد محتوى المحاضرة، وهو الذي يخطط لتطورها زمنياً عبر مراحل، وهو المسؤول عن إنجازها أمام الطلبة. ومنها وظيفة التسيير و وظيفة الضبط... الخ.

غير أننا نستطيع أن نتعرف بشكل أكثر تفصيل على هذه المهام المنوطة به من خلال:

① دوره من حيث الطرق الموظفة:

تشكل الطرائق الموظفة والتي تمتد من حيث طبيعتها من القسرية إلى اللاتوجيهية، عاملاً فارقاً للتمييز بين الأستاذ الحديث كما هو في النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب، و الأستاذ الكلاسيكي كما هو في النموذج التواصلية المتمركز حوله، الذي يعتمد فيه الأستاذ بحسب دي كورتي (بياض، 2010، ص 38) في أداءه لدوره في تبليغ المعرفة للطالب - باعتباره مالكا لها - على العرض أو الإلقاء، أو أسلوب التلقين اللفظي وحشو ذهنه بالمعلومات، وإجباره على التعلم (مومن، 2011، ص 113) دون أن تعطى له فرصة المشاركة في بناءها، إذ أن الأستاذ قد وفرها أو أنتجها وهو من يعمل على تبليغها وفق تدرج ديداكتيكي صارم، ووفق خطوات منهجية إجرائية واضحة ومضبوطة (بياض، 2010، ص 38) مغلقاً أبواب المناقشة في وجه الطلبة، متعالياً عليهم بما يمتلك من معارف (اجبارة، 2009، ص 64)، ومثل هذه الأساليب والطرق تميل إلى التمنيظ (اليكوي، 2011، ص 34) وتتسم بالجمود، إذ أنها تركز على ترويض الطالب المتعلم من خلال استجابته لمثير خارجي يفرضه ويصدره الأستاذ (اجبارة، 2009، ص 64)، فهي طرائق تقليدية أقل ما يقال عنها أنها مغلقة كما نعتها روبرسون (فرحاتي، 2010، ص 67) قائمة على البناء الخارجي بدل البناء الداخلي على حد تعبير not ، تركز على الحفظ والتكرار.

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

ومن الأمثلة على هذه الطرائق الإلقائية أو الخطائية التي يتبناها الأستاذ لأداء دوره المتوخى في ضوء موقعه المحدد آنفاً، بناء على مقتضيات نموذج التعاقد البيداغوجي المشار إليه؛ الطريقة الحوارية الموجهة والمسماة أيضاً " بتقنية السؤال والجواب " التي وإن بدت أنها تمنح الفرصة للطلاب المتعلم وتفتح معه مجالاً للتداول والنقاش، إلا أن تعميق النظر فيها، يلاحظ أنه حوار موجه غايته ضبط فعل التواصل ليبقى متمركزاً حول الأستاذ، إذ أنها تحاول أن تقود الطالب من خلال سؤال/جواب لبلوغ معرفة (موحي وآخرون، 1991، ص 42-91) هي جاهزة عند الأستاذ، الذي له هو وحده الحق في الحكم على أجوبة الطلبة بالصواب أو الخطأ

وقد وصف فرايري في تصوره " البنكي للتربية " حال الأستاذ في ظل هذا النموذج، وسلوكه في تبليغه للمعرفة ومطالبة الطلبة بحفظها وترديدها وإعادتها كما هي، كمن يوزع الودائع ويطلب ممن يستقبلها بالاحتفاظ بها وتصنيفها،... ليتحولوا إلى جامعين أو مصنفين (اجبارة، 2009، ص 66).

2 دوره في إدارة وتسيير الصف:

على الطالب الاستماع لأن " من يجهل عليه أن يستمع لمن يعرف " (موحي وآخرون، 1991، ص 44-45)، ودور الأستاذ هنا بمقتضى- التعاقد البيداغوجي المبرم بينهم، وممارسة لدوره المنوط به، عليه أن يفرض النظام ويحقق الهدوء الذي يوجب التركيز، ويضمن ديمومة الانتباه ومتابعة الطلبة.

ولأن كل حوار أو حديث جانبي بين الطلبة، تشويش وخروج عن الطاعة، وهدر للوقت، وسلب للانتباه، فإن دور الأستاذ هنا يتحدد في ممارسة سلطته التنظيمية المخولة له مؤسسياً، واستثمار " الجزاء والعقاب " لتعزيز الإجابات والسلوكات المعرفية والتنظيمية والأخلاقية الإيجابية المقبولة، ولردع السلوكات التي يراها منافية لمبادئ العملية التربوية والتدريسية، و توظيف المنافسة بين الطلبة المتعلمين بدفعهم نحو التسابق للحصول على امتيازات تسهم في تفوقهم (حبيبي، 1993، ص 85) واستعمال كل أشكال الحوافز الخارجية لفرض النظام والانضباط (مومن، 2011، ص 118) بل في أقصى- واقسى- صور هذا الدور يعتمد الأستاذ في ذلك على أساليب التوبيخ والسخرية والاستهزاء من الطالب ومن مبادراته،...

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وبناء على أن الأستاذ هو من يتحكم في المعرفة ويدبرها، ويраهن علي تبليغها فمن حقه أن يسير جماعة القسم كيفما يشاء، فيلجا إلى ترتيب الطلبة حسب مزاجه الخاص، وعادة ما يتبع الترتيب المؤسسي في ذلك بحسب اللائحة، ولا يسمح في حال من الأحوال بتغيير المقعد، أو أن يختار الطلبة من يجلس بجانبهم (اجبارة، 2009، ص 54، 67) ويعتبر كل ذلك فوضى وخروج عن الطاعة.

ولإحكام السيطرة عادة ما يلجأ إلى أساليب التخويف والتعنيف وفق ثنائية (إما، أو) ، ".إما أن تنتبه أو اخرج.." وهي بالتأكيد لغة أو ذهنية لا تترك مكانا لخيار ثالث، ولا ترضى بالنقاش العقلاني، ولا بالحوار الهادئ (وزين، 2010، ص 60)، تقضي- على كل فرص الحوار والتفاعل التواصل، لا تصدر ولا تنتج إلا شخصية منغلقة متصلبة.

وبصورة عامة؛ الأستاذ هو من يتحكم في تنظيم الحصة الدراسية، وإدارة جماعة القسم، مستعملا سلطته التنظيمية المخولة له قانونيا واجتماعيا، ويراقب كل صغيرة وكبيرة، ويسأل من يريد، ولا يقبل من طلبته مبادراتهم المعرفية ولا أسئلة خارج موضوع الحصة،..حتى حدى ببعضهم واصفا الدور الذي يقوم به الأستاذ في هذا الشأن، بدور الطاغية الذي أحال الفصل الدراسي إلى ملكية استبدادية (مومن، 2011، ص 130) مستغلا للمعايير والقواعد المؤسسية التي تكون أكثر حضورا (موجي وآخرون ، 1991، ص 130) وتمثلا في مثل هكذا نموذج من التعاقد البيداغوجي .

4 دور من حيث أشكال التقويم المتخذة:

يتأكد أكثر الوضع والدور المركزي الموكل للأستاذ من جراء التعاقد البيداغوجي الكلاسيكي من خلال ممارسته لسلطة ووظيفة التقويم، التي عادة ما يسخرها ويوظفها ليحكم بها السيطرة أكثر على طلبته، هذه السلطة التي يستمدها الأستاذ من انفرادة بتقييم الطالب والتحكم في مستقبله التعليمي، يوظفها في قولته والضغط عليه كي يصير مطيعا مدعنا ممتثلا له (اجبارة، 2009، ص 69) وللقيم الاجتماعية التي يمثلها الأستاذ ، وعادة ما تقتصر- التقويمات على جانب واحد من الجوانب التعليمية والممثل في الجانب المعرفي، وعلى أسئلة تختبر القدرة على التذكر (اليكوبي، 2011، ص 34) والاسترجاع ، يعيد من خلالها الطالب البضاعة التي سلمت له، دون أي حذف أو إضافة، والا اعتبرت خطأ يعاقب عليه، وفقا لمبدأ أو أسلوب " بضاعتنا ردت إلينا" السائد في مثل هكذا ممارسات.

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وفي الغالب لا يقدم الأستاذ أي تغذية راجعة يتبين من خلالها الطالب مكامن الخطأ والصواب في إجابته، وإذا وجدت فهي لاكتشاف التهاون الواقع طبعا من الطالب، لا لمراجعة خطاب الأستاذ وطرقه،.. كما أن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ من حين لآخر غايتها معرفة مدى تمكن الطالب من متابعة المحاضرة (اجبارة، 2009، ص 61، 67)، والإبقاء على انتباهه مشدودا له.

4 من حيث الوسائل المجددة:

في هذا النموذج: غالبا ما يستعين الأستاذ بوصفه هو ذاته - كما قال فائزي (2013)، ص 9) - وسيلة للتلقين، مما يستلزم حضوره الحي والدائم؛ على آليات خطابية موجهة لجميع الطلبة في شكل محاضرات أو دروس إلقاءية، تعتمد عادة المنطق وطرق الإقناع كأدوات فعالة لتبليغ المعرفة، يوظف فيها وسائل بسيطة كالسبورة أو المطبوعة مما تركز أكثر لهيمنة الأستاذ ومضامينه المعرفية المتعالية.

ويوظف الأستاذ في هذا النموذج التواصل بصورة جلية ما يسمى باللفظية في التدريس وهي نمط من التعلم السمعي يفضل طريقة التعلم التي تعتمد على استخدام المواد التعليمية المسموعة مثل أشرطة الكاسيت، والتعليقات اللفظية، والشرح المباشر، والمحاضرات،.. (كوجك، كوثر وآخرون، 2008، ص 70)، وعادة ما يتموضع الطلبة التوضع الذي يعزز سلبيتهم في التلقي والإنصات، ومتابعة المحاضرة بحسن الاستماع والتدوين الدقيق لمضامينها، أو ما يسميه منصف (2007، ص 38) "بالتقليد الفاعل".

ب- الأستاذ الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الطالب:

الأستاذ في النموذج التواصل المتمركز حول الطالب، يختلف موقعه عن الموقع الذي يحوزه في النموذج الكلاسيكي المتسم بالنمطية والتلقين، وأضحى دوره في الوضعية التواصلية كمتظهر لموقعه أشبه ما يكون كما أشار "اندريه جيوردان" مخرجا (الحسناوي، 2012، ص 118). ونحاول أن نتبين ملامح هذا الموقع للأستاذ، كما فعلنا في النموذج السابق، من خلال التعرف على وضعيته في هذا النموذج التواصل الحديث، ودوره باعتباره أحد اطراف العلاقة التواصلية

⊖ **وضعيته وموقعه:** في هذا النموذج من العقد المبني على مراعاة خصوصية الطالب، ومحوريته في الفعل التواصل، يتقلص موقع الأستاذ كمرسل، ووضعه المركزي لصالح

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

الطالب، لكن دون أن يلغي موقعه الأساسي والمتميز في العملية التواصلية التعليمية أو يقلل من شأنه وقيمته، بل أسس له موقعا مغايرا (المزكدي، 1996، ص 18) لعله أهم وأقدس من موقعهن مما لو كان في النموذج التواصلية الذي يحتل فيه المركز في العملية. وكما أشار ميلالريه فان الأستاذ يطرح حضوره في الوضعية التربوية بنية خاصة، إذ أنه ليس عنصرا إضافيا بالنسبة للجماعة الفصل، إنما هو عضو فيها، وحضوره الرسمي والمكانة التي تتحدد له مؤسسيا كقائد للفصل وخبرته، جميعها عوامل تجعل منه أحد قطبي التبادل والتفاعل، وتبعد عنه كل تحييد وتغافل (المزكدي، 1996، ص 18)

ففي بيداغوجيا العمل الجماعي على سبيل المثال، والمؤسسة على القرار الجماعي، والاقترح الجماعي للأنشطة الديدأكتيكية، وفقا لصيغة العقد البيداغوجي الحديث الذي يحدد الأدوار لكل طرف؛ في هذا النموذج من العلاقة والتواصل، لا يكون فيه الأستاذ مصدر المعرفة، ولا يحتل وضعا مركزيا، إذ أنه عنصر من عناصر المجموعة، لا يتجاوز دوره بحسب بعض رواد هذه الطريقة الاستجابة لطلبات الطلبة المتعلمين (المزكدي، 1996، ص 15)، وهذا لا يعني ألبته تراجع موقع الأستاذ بقدر ما يدل على تعاظمه، ولعل هذا ما ندرکه من خلال بحث الأدوار والمهام الموكلة له في ظل هذا النموذج التواصلية

● مهامه وأدواره الوظيفية:

وهكذا في ظل هذا النموذج من التعاقد البيداغوجي الذي يقلص من هيمنة الأستاذ السلطوية، ويحد من وضعيته المركزية، ومن احتكاره للمعرفة ومن ثمة للسلطة التربوية، لم تعد أدواره ومهامه، كما هي في النموذج التواصلية الكلاسيكي، تقتصر - فقط في مهارات التعليم ووظائف الإعلام والإخبار التي في الأغلب تتمحور في التأطير المعرفي، وما يستلزمه من تبليغ للمعارف وتحضير للمضامين وتقويم للتحصيل . بل شهدت تحولا جذريا وتدرجيا من مالك وناقل وحيد للمعرفة إلى مجرد - كما أشار إلى ذلك عبد الله الخياري - موجه نحو مصادرها المتنوعة، ومخطط لمراحل دمجها، ومصحح لأخطاء اكتسابها، ومقوم لعوائق تعلمها، وطرق توظيفها" (الخياري، 2013، ص 22)، وتعددت مجالات عمله واشتغاله، نجد من ذلك ما حدده فلمنج من مهام للأستاذ استدعته التصورات الحديثة للفعل التعليمي والعلاقة التربوية، صنفها ضمن سبع وظائف هي: كاشف عن الدافعية، مرشد في الدراسة، ملاحظ ومراقب للتطورات ومظاهر التقدم، صانع وتقني، إداري ومعالج (التوسي، 2009، ص 17). فأضحى بذلك مطلوبا

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

منه مهام جديدة وأدوار أخرى أكثر استجابة لتطلعات المجتمع في التحديث، وانتظاراته التنموية؛ في ظل رهانات مجتمع المعرفة تفصل فيها أكثر في سياق بحث كفاءة التواصل البيداغوجي في ضوء مؤشرات الجودة العالمية العملية، في القصل الموالي، المؤسسة على تصورات هذا النموذج من العقد البيداغوجي ونسقه التربوي الحديث. أما الآن فنكتفي بالإشارة إليها إجمالاً. فنقول أن أدوار الأستاذ في هذا النموذج التواصلية اتسعت وتعددت؛ اتسعت بحيث بات نقل المعرفة وتبليغها لا يشكل إلا الجانب الأول في هذه الأدوار، وهو جانب بسيط بالنظر إلى الدور الجديد المتمثل في تحفيز ودفع الطلبة لاكتسابها بل وإنتاجها، وتعددت لتشمل كل جوانب التعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) التي من شأنها أن تسهم في صناعة الشخصية المبدعة الفعالة، كنموذج للإنسان العالمي المتوخى من التربية الحديثة؛ القادر على الاندماج في محيطه الاجتماعي والاقتصادي، والمساهمة في تميته وتطويره ..

وعلى العموم يمكن أن نشير باقتضاب لبعض هذه الأدوار، من خلال ما يلي من العناصر، على أن نرجئ التفصيل فيها - كما ذكرنا - والخوض في الكفايات المطلوبة من الأستاذ في هذا النموذج إلى الفصل الموالي تفادياً للتكرار والحشو: فهاهي إذن هذه الأدوار والمهام ؟؟... نستطيع أن نتعرفها من خلال:

① دوره من حيث طرائق واستراتيجيات التدريس الموظفة:

بناء على موقعه هذا الذي أشرنا إليه، في ظل مركزية العقد البيداغوجي الحديث ومحوريته حول الطالب، يوظف الأستاذ استراتيجيات تدريس متنوعة وطرق بيداغوجية فعالة موسومة بالنشطة، تأخذ بعين الاعتبار عناصر الموقف التعليمي في تفاعلها مع بعضها البعض، وتتناسب وتواكب مبادئ وأهداف التربية المعاصرة، المتنوعة والمتعددة في مقارباتها للفعل التعليمي التواصلية؛ منها ما يعتمد على الآليات الفردية (ذكروني، المشروع، منتسوري،...)، ومنها ما يعتمد على الآليات الجماعية (كوزيني، بترسون،...) من شأنها - أي الطرق - أن توجه الطالب نحو اكتساب مهارات وعادات التفكير السليم، وتدرجه على استراتيجيات البحث عن الحلول لما يواجهه من مشكلات، يكتفي فيها الأستاذ بدور المنشط والمرشد الذي يلجأ إليه عند الضرورة كما هو في بيداغوجيا العمل الجماعي، وهو دور لا يقضي حضوره نهائياً كما هو الحال في العقد البيداغوجي المؤسس على بيداغوجيا اللاتوجيهية الراضية لأي تدخل أو دور توجيهي تعليمي مباشر من الأستاذ، إنما تقنن تدخلاته، وتحد من دوره السلطوي معرفياً

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وتنظيماً، فبقي على وظيفته في تهيئة الوسط الضروري للعمل، على غرار توجيه الطلبة إلى مصادر المعرفة ووسائلها، والإجابة عن بعض استفساراتهم (المركلدي، 1995، ص 14، 17) واستشكالاتهم بما يوجههم للمزيد من البحث والتعلم الذاتيين.

وفي العقد المؤسس على نموذج التدريس بالأهداف الذي يدرجه البعض في النموذج الحديث المتمركز حول الطالب، وليس كما يحاول البعض اعتباره ضمن النموذج المتمركز حول الأستاذ، لأنه فعلاً، - وفي المسألة أخذ ونظر- في هذا النموذج التواصلية، نكون أمام حضور قوي للمدرس يفوق حضوره في العقد المؤسس على بيداغوجيا العمل الجماعي أو البيداغوجيا اللاتوجيهية، لكن دون أن يناقض المبدأ العام المؤسس لهم جميعاً؛ وهو مركزية النشاط وتمحوره حول الطالب. فدور الأستاذ هنا يتحدد في كونه مخطط ومبرمج لكل خطوات العملية التعليمية، وهذا الذي يستشكل حوله ويبدو الأستاذ كمن استرجع دوره المركزي كما هو في النموذج التواصلية التقليدي، غير أن حقيقة الأمر أن الأستاذ سرعان ما يتوارى أثناء الإنجاز (المركلدي، 1996، ص 17) تاركاً المجال للطالب ليصير هو الفاعل الحقيقي، وإن كان ذلك يتم وفق ما خطط له الأستاذ قبلاً. وعادة ما تتلخص أدوار الأستاذ هنا عند حدود صياغة الأهداف والإعداد للمحاضرة أو الدرس، و توظيف التحفيز والتعزيز لدوام فاعلية الطالب ...

ويظهر تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتوظيفها في الطرائق التعليمية، من خلال برامج تحاكي عمليات التعليم التي يقوم بها الأستاذ، ازداد تقليص تدخل ودور الأستاذ، ليكتفي بدور الموجه والمرافق، وقد يستغنى عن حضوره الحي (فائزي، 2013، ص 11)، وتتم عملية التعلم في غيابه. وانتقد برنار شارلو الدور التقليدي للأستاذ واعتبره عمل عتيق بالقياس إلى تقنيات التواصل الحديثة (اجبارة، 2009، ص 54) بل أن الاستغراق في الوثوق في كفاءة نموذج المعلم الآلة الذي نتيجة توظيف تكنولوجيا الاتصال جعلت المغالين ممن يعتقدون بحتميتها يعلنون موت المعلم أو الأستاذ الإنسان، على غرار مناداتهم بموت المؤلف وموت الله.

وبعيداً عن هذه المقاربات البيداغوجيا وتأثيرها أو انعكاسها على أدوار الأستاذ يمكن أن نلخص بصورة عامة دور الأستاذ في العقد المتمركز حول الطالب من حيث طبيعة الطرق الموظفة في:

- قدرتها على إشراك الطالب في العملية التعليمية - التعليمية وجعله المحور الأساسي فيها

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

○ قدرتها على جعل الطالب المتعلم منفتحاً على المعارف غير المألوفة عنده والاستجابة لتحدياتها، تهيئة له للاندماج في الحياة العملية التي تنتظره في واقع الحياة وسوق العمل (اجبارة، 2009، ص 53)

○ قدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة .

② دوره في ضبط وإدارة الصف:

يعمل أيضاً الأستاذ في ظل تراجع وتقادم أدواره التقليدية التقليدية التي تتأسس على اعتباره أنه المصدر الوحيد للمعرفة، والقناة الوحيدة في نقلها؛ على تدبير عمليات التعليم والتعلم وإدارة الموقف التعليمي نشير إلى ألياتها في الفصل الموالي في بحث مؤشرات كفاءة الأستاذ الجامعي

③ دوره من حيث أشكال التقويم المنتهجة:

يستطيع الأستاذ بما يتاح له في ظل هذا النموذج أن ينوع كيفما شاء في أشكال التقويم وإعطائها طابعاً منفتحاً بما هو آلية بيداغوجية أساسية في العمل التربوي، تشمل جميع مجالات التعلم، ولا يركز فيها فقط على مجال المعارف كما في النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ، بل يشمل أيضاً المكونات الوجدانية والاجتماعية التواصلية (الحمسي -، 2013، ص 89) ومصاحبة لمراحل التعلم في المنطلق وفي النهاية، فيوظف التقويم التشخيصي والتكويني والنهائي أو الإجمالي، فالتشخيصي يمكنه من التعرف على المكتسبات القبلية لدى الطالب (معارف، مهارات، كفايات)، وهذا من شأنه أن يمكنه بمنظور البيداغوجيا الفارقية من تفريد التعلم. والتقويم التكويني يسمح له بمواكبة المسار التعليمي للطالب (معاش، 2013، ص 17) مثلما هو الحال مع فكرة المشروع الشخصي للطالب التي من خلاله يمكن أن يحفز الطالب للتعلم الذاتي إذا ما جرى الاتفاق بينه وبين الأستاذ على أن توظف في التقويم، بما تسمح به التشريعات في نظام ل.م.د. أما التقويم الإجمالي أو النهائي يتيح للأستاذ أن يصدر أو يصل إلى أحكام أو قرارات نهائية بخصوص حصيلة تعلمات الطلبة ومن ثم المساهمة في توجيههم التوجيه المناسب لقدراتهم وذكاءاتهم المتعددة، ومعنى هذا أن التقويم من منظور التصور البيداغوجي الحديث فعال وتفاعلي يدمج في مسار العملية التعليمية- التعلمية ويزود الأستاذ بتغذية راجعة فورية، مشكلاً قطيعة مع نظام التقويم الكلاسيكي ومنظوره الإشهادي الذي يركز على

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

الامتحانات من اجل الوصول إلى القرار بشأن نقطة الطالب والحصول على الشهادة (الخمسي، 2009، ص 85) كما هو في النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ.

4 من حيث الوسائل التعليمية المجددة:

يوظف هذا النموذج التواصلية أنواعا عديدة من الوسائل والأدوات كالشرح واستخدام الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغيرها من الآليات التي تحفز وتوجه الطالب نحو تحقيق وظائف وأهداف العملية التواصلية التربوية سيتم التطرق إليها بشيء من التفصيل في محله من الفصل الموالي.

2-3-2- الطالب الجامعي /المتلقي:

كما أشرنا سابقا حول تعدد وتنوع التسميات التي تطلق على الأستاذ ، فكذلك الأمر بالنسبة للطالب فتوجد في التراث التربوي تسميات عديدة ومتنوعة يمكن أن يستعاض بها عن مفهوم الطالب مثل المتعلم والمتدرب...وقد لا يطرح هذا الاستبدال - على الأقل كما يبدو ظاهريا- أي خلل، لأنها تتعلق فقط بمترادفات لغوية لا يوجد بينها أي اختلاف دلالي، ومن ثمة فان استعمالها بهذا التعدد اللفظي لا يؤثر على تصورنا لوظيفته ودوره ولطبيعة فعل التواصل، والحقيقة غير ذلك (موجي وآخرون ، 1991، ص 16)، لأن تعدد وتنوع هذه التسميات تنطوي على تعدد وتنوع في تصور أدوارها في الفعل التواصلية ومن ثم في طبيعة هذا الفعل.

أ-الطالب الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الأستاذ :

في منظور واعتبار هذا النموذج؛ الطالب المثالي هو الذي يستجيب لأوامر الأستاذ ولا يصدر عنه أية ردود فعل أو تغذية راجعة، حول ما يتعلم أو حول طريقة تعلمه، مستمعا سلبيا يستقبل ويقبل عن طواعية، ما يقدم ويلقن له من معارف نهائية ومعلومات جاهزة دون مساءلة الأستاذ (اجبارة، 2009، ص 61) أو الدخول معه في الحوار والنقاش، بل عليه أن يخزنها في ذاكرته ليسترجعها كما هي، دون أن يفحصها أو يحاول فهمها. فالطالب في ظل الممارسات التربوية في هذا النموذج لا تتاح له فرص التفاعل التشاركي والتعلم الذاتي وممارسة التفكير، والمساهمة الفعالة في بناء المفاهيم وإثرائه (بوشحيمة، 2011، ص 13) وتكون الأعمال والأنشطة التربوية مفروضة عليه من الخارج بدل أن تكون ثمرة نشاط حقيقي وبحث تلقائي وشخصي-، فيتشبع بأخلاقيات (مومن، 2011، ص 113) الخنوع والطاعة أكثر من الإرادة

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

الذاتية الحرة والمنطقية، وما يستتبعها من امثالية اجتماعية في صورتها الأكثر تشددا (مومن، 2011، ص 113، 129)، وبهذا لا يمكن له الارتقاء (اجبارة، 2009، ص 62) من مجال الحفظ والتكرار إلى مجال الفهم تبعا لصناعة بلوم.

ويترتب عن هذا الوضع المفروض على إرادة الطالب الجاهل، والذي في الأغلب لا يستجيب لاهتماماته ولحاجاته الحقيقية والفعلية، ولا يراعي خصوصياته كفرد أو كعضو في جماعة ينفعل ويتفاعل معها؛ يترتب عن هذا أن يتموضع الطلبة في القاعة وفق التنظيم الطولي الذي وضعه واختاره الأستاذ بما يضمن للطلبة حسن الاستماع والإنصات (موجي وآخرون، 1991، ص 43)، ومتابعة الأستاذ في حديثه وحركته، ورؤية المكتوب على السبورة، مما يتيح للطالب من موقع الطرف السلبي في العلاقة (مومن، 2011، ص 123) التواصلية متابعة خطة أستاذهم (بوستيك، 1986، ص 10) والاستمرار في فعل التلقي والاستقبال.

في مثل هكذا وضع تجد مفاهيم المثير- الاستجابة - التعزيز، صلاحيتها (موجي وآخرون، 1991، ص 70) وتوظيفها المناسب. حينما تكون استجابة الطالب كرد فعل لمثيرات لفظية في صورة حوار أو أسئلة موجهة يطرحها الأستاذ ينتظر منها إجابة محددة - لفظية أو سلوكية- تؤكد ويبرهن من خلالها حصول هذا التلقي من عدمه، يتلقى على إثرها الطالب تعزيزا إيجابيا أو سلبيا.

وبناء عليه فإن على الطالب المتعلم حتى ينتقل من مستوى لآخر ينبغي أن يخضع لاختبارات تؤكد قدرته على الاسترجاع، والمقصود بالاسترجاع هنا " إظهار أن العناصر المحفوظة والمخزنة مطابقة شكلا ومضمونا للعناصر المعرفية المتضمنة في الرسالة الاتصالية للمواد المدرسة"، مثلما هو الحال مع البرامج المشبعة التي اقترحها كرودر (حبيبي، 1993، ص 85-89) في إطار الاختبارات المتعددة التي يجب فيها على الطالب المتعلم بعد اطلاعه على المضمون المعرفي الدراسي ورسوخ حفظه، أن يجيب على سؤال متعلق بهذا المضمون، من خلال اختيار الأنسب والصحيح من بين عدد من الإجابات والاختيارات الموضوعية رهن إشارته...ولا يكون الطالب متفوقا إلا إذا عثر على أكبر عدد من الإجابات الصحيحة، التي هي إجابات نهائية ومطابقة لإجابة الأستاذ التي يكون قد ضبطها وحددها من قبل.

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وجراء هذه الممارسات المتسمة بالإكراه و الإخضاع في ظل هذا النموذج، تظهر في الواقع التربوي لدى الطلبة سلوكيات سلبية (موجي وآخرون ، 1991، ص 128)، منها النفور من حضور الحصص والتحايل على الأستاذ بالغش في الامتحانات وسلوك الطرق غير المشروعة، والتشويش أو التمرد أثناء الحصة

ب- الطالب الجامعي في ضوء العقد المتمركز حول الطالب:

في هذا النموذج التواصل الذي يستهدف إنتاج الفرد النموذج الفعال والمتشبع بالروح النقدية، والمتمكن من مهارات البحث والتحليل (المزكدي، 1995، ص 17)، القادر على تنمية مجتمعه وتغييره أو المساهمة في تطويره... أضحي التركيز منصبا على فعالية الطالب المتعلم وإيجابيته في الوضعية التعليمية-التعليمية (الموقف التواصلية) باعتباره هاديا ومرشدا وقيمة القيم (مومن، 2011، ص 119) في إطار مقتضيات تداعيات البيداغوجيا النشيطة التفاعلية التي ما فتئت تدافع عن أهمية وضرورة استقلالية الطالب في بناءه للمعرفة، من خلال تفاعله المباشر مع مصادر المعرفة، أو بوساطة محدودة من الأستاذ ، وتؤكد على توفير البيئة والفضاء المشجع على تحرير فكر الطالب وانطلاق نشاطه الذهني، مثلما يدعو إلى ذلك الاتجاه اللاتوجيهي في اعتباره للفضاء المدرسي نسقا مفتوحا (بياض، 2010، ص 38-40) ملائما للنشاط الذاتي والتلقائي للمتعلم.

انطلاقا من هذه الخصائص العامة لهذا النموذج، وبشكل موجز - نفصل فيه أكثر في الفصل الموالي - فإنه يمكننا رصد المحددات والملامح العامة للطالب بكونه:

① فاعلا أساسيا ومتعلما ذاتيا:

بجعله - كما تدعو إلى كل ذلك "بيداغوجيا المشروع" -، مركز الفاعلية ومدار العملية التعليمية التواصلية، و قطب الرحى فيها، قادرا على بناء معرفته ذاتيا، بالانطلاق من خبراته الشخصية، وبتعبئة مجموعة من الموارد والمكتسبات القبلية لديه، و توظيفها في سياقات مختلفة ووضعية مركبة (بياض، 2010، ص 42) و بالأخص استثمارها في حل وضعية - مشكلة دالة، لاكتشاف المزيد من المعرفة وإنتاجها، معتمدا على نفسه، متحملا لمسؤوليته، مستعينا في ذلك بما حصل عنده من استراتيجيات مساعدة على التعلم والتقويم الذاتيين، وبما تكون لديه من أدوات معرفية كالشك والتساؤل والافتراض والنقد والملاحظة والتجريب والاختبار (وزين، 2010، ص 70)،... تضعه في سيرورة المنهجية العلمية وتجعله حرا في تعلمه

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

مستقلا في تفكيره، منفردا في إبداعه، وتمكنه من الاكتشاف المتجدد ودوام التعلم مدى الحياة بإيجاد الحلول الناجعة للإجابة عن كل الوضعيات السياقية التي يواجهونها في الواقع وسوق الشغل.

ولن يتم له ذلك إلا من خلال التوظيف الجيد لحواسه، كما تدعو إلى ذلك ماريا مونتيسوري التي تعقد آمال كثيرة على فعالية الأدوات والوسائل التعليمية المجسدة، ودورها في مخاطبة الحواس، وكما دعا إلى ذلك أيضا دوكرولي؛ إلى ضرورة أن يستخدم المتعلم حواسه في الملاحظة المباشرة، وكيف أنه يقرن المتعلم بين العمليات الذهنية المصاحبة للإدراك بعمل يدوي حسي حركي (حبيبي، 1993، ص ص 91-92)

② الإقبال التلقائي والتفاعل المباشر مع الوضعية:

هكذا يتحدد إذن؛ نشاط الطالب في منظور العقد البيداغوجي الحديث المتمركز حوله، كما يؤكد ذلك جان بياجيه، في إقباله التلقائي، و رغبته في التعلم بمحض إرادته، استجابة لدوافعه الذاتية وإشباعا لحاجاته وميوله الشخصية، بعيدا عن كل إكراه خارجي. ويستفاد من هذا أن التعلم عملية فعل (مومن، 2011، ص ص 119-120)، لا تتم بمجرد التلقي السلبي للمعرفة أو حتى للقواعد الأخلاقية والاجتماعية، يعيد بها إنتاج الثقافة السائدة، وإنما بمبادرة ذاتية إبداعية، وبمجهود ونشاط ذاتي للطالب المتعلم. وممارسة شخصية حرة. من خلال انخراطه المباشر والاختياري - كما تدعو إلى ذلك مثلا ماريا مونتيسوري أو كما هو مؤسس في بيداغوجيا المشروع- والعفوي في وضعية تجريبية واقعية مرتبطة بمعيشه اليومي والاجتماعي لها معنى وقيمة بالنسبة له، وتتحدى قدراته وتفكيره، تسهم في حل مشكلاته الشخصية والدراسية والاجتماعية. إنه "التعلم عن طريق العمل" الذي اتخذه جون ديوي (دت، ص 56) شعارا له.

وفي هذا الصدد يميز فروبل بصورة دقيقة بين اللعب والعمل كوسيلة للتعلم، ويركز على الأنشطة الذاتية الحرة للتعلم وعلى الألعاب الفردية والجماعية التي من شأنها أن تيسر- الاحتكاك والتفاعل التلقائي والمباشر مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، ويضع كارل روجرز على رأس أولوياته التربوية، الحفاظ على استمرار الحافزية التلقائية للطالب نحو التعلم، ودوام شعوره بالدافعية الذاتية للتعلم، والتعطش المعرفي - دونما حاجة إلى الحوافز الخارجية التي يراها

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

اصطناعية- وجعله يجتثك باستمرار مع المشكلات الحياتية الواقعية، باعتبارها مشكلات ترتبط بنموه الشخصي الطبيعي. (مومن، 2011، ص ص 122-123)

③ حرية الحركة والفعل:

من خلال ممارسته لها في حياته المدرسية اليومية، سواء في علاقته مع أقرانه أو مع أساتذته، بالانخراط الحر في الأنشطة المتاحة والخوض في تجارب حرة، كما هو الحال في البيداغوجيا التي تعتمد آلية المشروع، وفقا لمنظور العقد البيداغوجي المؤسس على مقتضيات التربية الحديثة، التي تؤمن أن " التربية الحقة هي تربية من أجل الحرية عن طريق الحرية: إنها تمكين الفرد أن يفهم ويريد ويشعر أنه هو نفسه صانع مصيره" (أوبير، 1979، ص 826) ولاشك أن أفضل وسيلة وأقصر طريق لتعلم الحرية هو ممارسة تجربة الحرية ذاتها، التي تفضي- به بالضرورة - بحسب منظري هذا الاتجاه - إلى الانضباط الذاتي (مومن، 2011، ص ص 127-128)، وخاصة إذا ما وظف العمل الجماعي عموما، في شكل أبحاث مشتركة، وحوارات أو مناقشات عامة، أو اللعب الجماعي خصوصا، باعتباره إحدى الوسائل الأكثر فعالية، إذ تدفعه إلى تمثل قواعده، وفي ذلك تدريب للنفس لا مثيل له على الانضباط حرصا منها على الاستفادة من المتعة القابعة في هذا اللعب.

والحرية كما يتصورها جان بياجيه كأحد أقطاب هذا الاتجاه تعني الاستقلال الذي يفيد امتثال الطالب المتعلم لنظام اختاره هو بنفسه، وشارك في بناءه بكل جوارحه وبكامل شخصيته. وتقتضي هذه الحرية السماح للطالب المتعلم اختيار وتغيير مكان الجلوس متى شاء، والسماح له بالتعبير والخطأ في إجابته، وحتى بالضحك تعبيرا عن سروره، وعدم إدراج هذه السلوكيات ضمن التصرفات غير المشروعة والمقبولة تربويا.

④ المهارة في إدارة الحوار:

أهم ما يفترضه النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب المؤسس على العقد البيداغوجي الحديث في هذا الطالب، قدرته على إدارة الحوار بفاعلية، سواء بينه وبين الأستاذ، أو بينه وبين أقرانه من الطلبة. ولذلك نجد حتى المعايير يتحاور حولها، وتخضع للمناقشة والتفاهم بين الطلبة والأستاذ بعيدا عن طابعها الإلزامي في العقد البيداغوجي المتمركز حول الأستاذ، فهي " ليست لائحة من القواعد التي يجب الالتزام بها خوفا من العقاب، وإنما هي عبارة عن

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

مجموعة من المبادئ العامة في السلوك التي ينبغي للطلبة تكييفها مع كل حالة " (موجي وآخرون، 1991، ص 131)

ويقتضي هذا الملمح الأخير أن يتموضع الطلبة بشكل يتيح لهم سهولة هذا التبادل والحوار، وتفتح المتواصلين على بعضهم البعض (موجي وآخرون ، 1991 ، ص 79) حتى يتسنى للجميع ممارسة وظيفتي التلقي والإرسال كيفما شاء.

ويمكن لنا في الأخير أن نلخص هذه الملامح والسمات العامة للطلاب في هذا النموذج التواصلية في صورة كلمات وعبارات قصيرة معبرة، على النحو التالي نقلا عن عبد العزيز الغرضاف (موجي وآخرون ، 1991 ، ص 54):

○ إيجابي

○ يبادر

○ يبحث

○ يكتشف ، ويدع

○ يعبر عن قدراته وإمكاناته بجرية

○ يستجيب لخصائصه الذاتية ولتطلبات النشاط الجماعي

2-3-3- المعرفة الجامعية / الرسالة البيداغوجية:

ونعني بالرسالة البيداغوجية مضمون أو محتوى البرامج الجامعية الذي يشمل " كل ما يقدم للطلاب المتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه لهم من قيم واتجاهات وميول،... " (اجبارة ، 2009، ص 89)

ومقتضى هذا التحديد أن الرسالة البيداغوجية أو ما اصطلاحنا عليه بالمعرفة الجامعية، وسيلة لتحقيق غايات وأهداف البرامج الجامعية. ويمكننا أن نتعرف على ملامح هذه المعرفة الجامعية باعتبارها مدار اللقاء التواصلية بين الطالب والأستاذ في نموذج العقد المتمركز حول الأستاذ كما في النموذج المتمركز حول الطالب في ما يلي من الأسطر:

أ-المعرفة الجامعية في ضوء العقد المتمركز حول الأستاذ :

بحكم أن الطالب في العقد المتمركز حول الأستاذ ، مستقبل سلبي يراكم المعلومات والمعارف من اجل اجتياز الامتحان؛ فان المعرفة أو الرسالة في هذا العقد معرفة كما يصفها

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

"طارديف" جامدة، وحوالي 80 أو 85 % من هذا النوع من المعارف التي يتعلمها الطلبة في الأقسام والقاعات الدراسية لا يوظفها خارج الجامعات والمدارس (اجبارة، 2009، ص 53)، ولا تحقق له أي منفعة لأنها لا ترتبط بمحيطه الخارجي المجتمعي، ولا صلة لها بممارساته الاجتماعية. وعلى العموم يمكننا أن نقف على سمات وملامح المعرفة الجامعية في ظل هذا النموذج من خلال هذه العناصر:

① - من حيث طريقة تنظيمها وتقديمها:

تقدم وتوزع - كما هي في التعليم المبرمج- في شكل مواد ووحدات (حيبي، 1993، ص 87) مجزأة ومبنية وفق متواليات متدرجة في الصعوبة، من البسيط إلى المركب أو المعقد وهكذا، وتكون متبوعة بالأسئلة، وظيفتها دفع الطالب إلى التمكن أكثر من مضمون هذه المواد.

بعدها يقوم الأستاذ بهيكلية محتوى محاضراته بما ينسجم مع الأهداف التي حددها في صورة إجرائية كما هو الحال في بيداغوجيا التدريس بالأهداف مثلا، وفي الغالب تكون المحاضرة المقدمة في ظل هذا النموذج، مقسمة إلى الوحدات الرئيسة التالية (حيبي، 1993، ص 87):

● التمهيد: يربط المعلومات المطروحة في المحاضرة الجديدة، بالمعلومات القديمة المطروحة، في المحاضرات السابقة.

● العرض: ويبرز فيه الأفكار الرئيسة والثانوية، والتطرق إلى البناء الشكلي في المحاضرة أو الرسالة

● الأسئلة الاستفهامية: بصوغ أسئلة جزئية مرتبطة ببعض عناصر المحاضرة أو كلية متعلقة بالبنية العامة.

● التطبيقات: وقد تكون في شكل تمارين كتابية أو شفوية

② - طريقة تحصيلها وتقويمها :

تحصيل المعرفة والقواعد الأخلاقية في هذا النموذج والأنشطة التربوية المصاحبة لذلك يكون عن طريق فرضها من الخارج على الطالب ومن خلال التدعيم والتكرار (موحيوآخرون، 1991، ص 97) و بمساعدة الأساليب العقابية والزجرية، التي يمارسها

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

الأستاذ المتعالى بسلطته الرمزية وبوصايته المعرفية (اليعكوبي، 2011، ص5)، يتم تمثل هذه المضامين والامتثال لقواعدها

أما أساليب التقويم فهي تركز على أن تكشف مدى مطابقة الطالب لأستاذه وتحققه بالمعارف كما هي عند أستاذه، والتقويم وفقا لهذا المنظور هو القياس القبلي والبعدي للمرامي والأهداف التعليمية، للوقوف على مدى إنجازها من عدمها، وإصدار حكم قيمي إيجابا أو سلبا بشأنه (الزبيدي، 2011، ص46).

3 المعرفة جاهزة:

بناء على التصور الإستمولوجي الذي تأسس عليه هذا النموذج، فإن المعرفة موجودة خارج الذات المتعلمة، عند الأستاذ، وفي الكتب والمقررات والبرامج،... ومعروفة ومعدة مسبقا من الأستاذ، والتي في العادة تكون كثيفة في محتواها وفائضة، وكل معرفة خارجة عن هذه المقررات والبرامج الجامعية تعد خطأ ينبغي تجاوزه وإقصاءه، إذ أنها تنتمي في مجملها إلى التاريخ والزمن الماضي، وتتسم بالسكون والثبات (موشي وآخرون، 1991، ص68، 69، 91) مفصولة عن سياقها المعرفي والعلمي (وزين، 2010، ص69) العام، وتأخذ طابعا نهائيا وقاطعا (موشي وآخرون، 1991، ص73) في صورة أهداف وغايات للتربية مشبعة بالقيم الثقافية والقواعد الاجتماعية السائدة، لا تراعي خصائص المرحلة النمائية للطلاب المتعلم، بل أكثر من هذا عندما تتناقض مع حاجاته واهتماماته (بياض، 2010، ص38) أو على الأقل لا تتلاءم معها، وهي في الأغلب كذلك. ولا تقيم وزنا لمعارفه أو مكتسباته السابقة

4 المعرفة هدف:

والمعارف والمعلومات في هذا النمط تستهدف لذاتها، وتحتل موقعا أساسيا في العملية التواصلية، حيث ساد في منطق هذا النموذج مقولة مفادها " المعرفة من أجل المعرفة". وحتى إلى حدود السبعينات من القرن الماضي كان ينظر إليها على أنها " الموضوع الجوهري" (مومن، 2011، ص111) الذي يجمع الطلبة بالأستاذ في قاعة واحدة، حيث ينبغي عليه حشو أذهانهم بهذه المعارف والمعلومات بوصفها تعبيرا صادقا عن الإرث المعرفي والقيمي الثقافي للمجتمع تستهدف إعادة إنتاج (المزكلي، 1995، ص13) نفس البنيات والعلاقات الاجتماعية.

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

وختاماً وإذا اردنا أن نلخص في عبارة مجملّة واقع المعرفة في ظل هذا النموذج، نقول أنها "معرفة مطلقة تعادل الحقيقة"

ب- المعرفة الجامعية في ضوء العقد المتمركز حول الطالب:

يمكننا أن نتلمس ملامح الرسالة البيداغوجية بما هي المعرفة الجامعية في النموذج التواصلّي الحديث المؤسس على منظور العقد المتمركز حول الطالب، في جملة هذه الخصائص التالية:

① الغايات التربوية: توظيف المعرفة وبناء الشخصية

لم تعد غايات التربية في هذا النموذج التواصلّي تقتصر على التحصيل المعرفي بما هو حشو خارجي، وأصبح هدف التربية والتعليم الاهتمام بتنمية شخصية الطالب المتعلم في كليتها،..في جوانبها العقلية والوجدانية و في أبعادها الفردية والاجتماعية (مومن، 2011، ص 122) تنمية متكاملة، من خلالها لا يكتسب الطالب المعرفة فقط، ولكن يتعلم مع ذلك أليات وطرق اكتساب هذه المعرفة (موجي وآخرون ، 1991، ص 141)؛ التي تعتبر هي في حد ذاتها موضوعا للتعلم الذاتي (تعلم كيف تتعلم؟) وغاية تربوية منشودة في منظور هذا النموذج. الذي أضحّت فيه الغايات التربوية التي تجمع الأطراف المتواصلة ، قائمة على تعميق قيمة الحرية؛ حرية التفكير والتعبير والعمل (مومن، 2011، ص 127)

و صارت عملية اكتساب عادات التفكير السليم، و التحكم في أدوات البحث و القدرة على الإبداع كلها من سمات وملح فعالية هذه الشخصية المنشودة. القادرة على المساهمة في تقدم وتطوير المجتمع. وهو ما طرح ضرورة تغيير في الأنظمة والبرامج وإيجاد طرق بيداغوجية جديدة و نظام منسقا من الوسائل (المزكدي، 1995، ص 10) وأليات مستحدثة تتناسب وهذه الغايات التربوية الموسومة بالحديثة.

② المعرفة بناء واكتشاف ذاتي:

في هذا النموذج التواصلّي المتمركز حول نشاط الطالب واهتماماته، المعرفة لا تفرض من الخارج لأنها جاهزة، إنما هي بناء ذاتي واكتساب دينامي من لدن الطالب المتعلم، ينتقل فيه من تمثل إلى تمثل آخر أكثر تطورا وفعالية- وليس من خطأ إلى صواب أو من اللامعرفة إلى المعرفة- من خلال عملية " النقل الديدأكتيكي" التي تعني "نقل المعرفة من فضاءها العلمي الخالص إلى فضاء الممارسة التربوية لتناسب خصوصيات . المتعلمين النفسية وتستجيب

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيات التعليمية – التعليمية" (منصف، 2009، ص 04).
ينبج عنها مهارات ومعارف تم اكتشافها وبنائها من الطلبة أنفسهم، وأضحت راسخة في أذهانهم،
وفقا للقاعدة "ما يكتشفه الطالب بنفسه يبقى راسخا على الدوام في ذهنه" (موجي
وآخرون، 1991، ص 52)، وفي هذا الصدد يقول كارل روجرز "التعلم الوحيد الذي يؤثر
فعلا في سلوك الفرد، هو التعلم الذي يكتشفه الفرد بنفسه" (مومن، 2011، ص 123)

③ الوضعية المشكلة ودورها في بناء المعرفة:

تحصيل المعرفة واكتسابها في هذا النموذج لا يقوم على الأساليب العقابية أو القمعية ولا
بأدوات الإكراه والإجبار كما في النموذج التواصل الكلاسيكي، إنما هو رهين إتاحة الفرصة
للطلبة ليتفاعلوا بصورة مباشرة مع موضوع التعلم، كما يذهب إلى ذلك كلابريد في " قانون
التكيف الوظيفي" (مومن، 2011، ص 112)، بناء على الموقف السيكلوجي بكون الإنسان
كائن نشط، ونشاطه يخضع لقانون الحاجة والاهتمام، ويترتب عن هذا، أنه لدفع المتعلم على
التعلم ينبغي وضعه في وضعية –مشكل ، تستفز قدراته، وتتحدى إمكاناته، وتصنع لديه
حاجة تدفعه إلى تعلم الاستجابة (الكفاية) التي تشبع هذه الحاجة، ومن ثمة تتيح له هذه
الوضعية، استثمار مكتسباته القبلية وموارده المختلفة؛ معارف وقدرات ومهارات، من أجل تقديم
وإيجاد حل أو حلول للمشكلة المتضمنة في هذه الوضعية والتي تعترض تعلمه.

وهذه الوضعية التكوينية /المشكلة، يشترط فيها أن تكون منفتحة تستوعب إمكانية
تقديم أكثر من حل واحد لمشكلة واحدة (اجبار، 2009، ص 50)، حتى يستطيع كل طالب
متعلم أن يختار من بين البدائل المتعددة من الحلول، الحل الذي ينسجم مع سيرورة تعلماته
وعملياته الذهنية. كما ينبغي أن يراعى فيها عند تصميمها إمكانية مشاركة جميع الطلبة في شكل
عمل جماعي يتيح لهم تبادل التفاعلات والرؤى، ومختلف النظرات والتصورات حول موضوع
المشكلة المدروسة والمتحاور حولها. التي ينبغي أن تدور –بحسب دوكرولي- حول فكرة
أساسية أو موضوع واحد، منتقدا تقسيم المعرفة إلى مواد متفرقة
واختصاصات (حبيبي، 1993، ص 91) مشتتة. وهنا تتضح أهمية مثل هكذا وضعيات في
اعتبار هذا النموذج، في كونها تدفع الطالب المتعلم وتقوده (اجبار، 2009، ص 51) إلى طرح
تساؤلات، والاستفسار حول قناعاته وتمثلاته السابقة، مما تثير لديه التفكير وتدفعه للمزيد من
البحث والاستقصاء في سبيل الإجابة عن انشغالاته وتساؤلاته المعرفية.

4 الوسائل والأنشطة وآليات اكتساب المعرفة :

بعيدا عن الكتاب أو المطبوعة الجامعية التي يعتمدها النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ كوسيلة واحدة ووحيدة لتبليغ المعرفة بصورة خطية كما مر بنا، كونه يفترض مسارا نمائيا وحيدا والزاميا (مومن، 2011، ص 125) يستقيم مع جميع الطلبة باعتبارهم كتلة واحدة غير متميزة. بخلاف هذا؛ يعتمد النموذج الحديث على تنوع الوسائل ومسالك أو مسارات التعلم والأنشطة التربوية، المنتظمة بشكل يستجيب لرغبات الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم الاستيعابية وإيقاعهم التعليمي وتساؤلاتهم التلقائية وخلفياتهم المعرفية، وفقا لما تقتضيه وتشرطه البيداغوجيا الفارقية. كونهم مجموعة أو كتلة متباينة يختلف فيها كل عضو عن بقية الأعضاء.

ويترتب عن هذا؛ التقليل من كثافة المحتويات المعرفية والتركيز على منظومة من الأنشطة المستقلة- كما تدعو الباحثة داجيزا (مومن، 2011، ص 125) القائمة على الملاحظة والاحتكاك المباشر مع الحياة والمحيط الفيزيقي والاجتماعي. وعلى النشاط الذاتي والمبادرة التلقائية، لأن الإنسان يتعلم من العمل والنشاط أكثر مما يتعلم عن طريق الفكر، شريطة أن نهئ له بيئة تربوية غنية بالمشيرات والمحفزات والأنشطة المتنوعة كما المح إلى ذلك فروبل (مومن، 2011، ص 112) من شأنها أن تتيح له فرص ملائمة للبحث والتجريب والاكتشاف والإبداع، كما كشفت على ذلك الدراسات البرغماتية، مع جون ديوي، الذي دعا إلى تنظيم المؤسسات التعليمية على أساس اجتماعي (المزكدي، 1995، ص 17) يادخل الحياة إليها، أين تتركز العملية التعليمية على الخبرة والعمل، وهو ما ذهبت إليه أيضا ماريا مونتيسوري في دراساتها حول الطفولة المتأخرة (مومن، 2011، ص 121)

ففي بيداغوجيا العمل الجماعي (المزكدي، 1996، ص 13) مثلا؛ الأنشطة الديدانكتيكية داخل قاعة الدرس أو المحاضرة تتم من خلال العمل والمشاركة في اطار مجموعات أو فرق عمل، تجعل الطالب يشعر بارتياح نفسي، جراء إحساسه بأهمية وجوده داخل الجماعة، وأدواره محددة بوضوح تبعا لبنود العقد البيداغوجي المبرم بين كل الأطراف المتواصلة والمتفاعلة. سواء في توفير المعرفة والتعامل مع مصادرها، أو في إنتاجها وبناءها

وفي الاتجاه اللاتوجيهي الذي انتقد الفضاء المدرسي في شموليته، باعتباره فضاء مغلق؛ لم تعد المعرفة حكرا على الأستاذ فقط من حيث المصدر، بل تشاطره في ذلك مصادر أخرى أكاديمية وإنسانية (بياض، 2010، ص 39) وفضاءات خارجية أخرى كالمتاحف والمعارض ودور

الفصل الثاني: تحليل نماذج التواصل البيداغوجي الجامعي ومتغيراته في ضوء نظرية العقد البيداغوجي

الشباب والسينما والتلفزة والأنترنت... وهي دعوة أخرى لتوظيف المهارات البحثية في التعامل مع هذه المصادر المعرفية المتنوعة ، دون الاكتفاء بمصدر واحد وكتاب واحد، بل الاستعانة بما ما يسميه دوكرولي "بكتاب الحياة" (حيبي، 1993، ص 93) الذي يجمع فيه الطالب الكلمات والتعابير والمصطلحات طيلة فترة تعلمه ليوظفها في سياقات جديدة مختلفة.

5- الأساليب التقييمية:

الأساليب التقييمية المنتهجة والمقررة في مثل هذه المناهج والبرامج، الموصوفة بالحديثة تتخذ صبغة الشمولية التفاعلية، وتتسم بالطابع التواصلية، لما تتيحه الأنشطة التقييمية ذاتها من تواصل وانفتاح المادة مع محيطها الخارجي، إذ أنها حريصة على مراعاة الحفاظ على أولوية التعلم وتركيز هذا الهاجس التواصلية في كل عملية تقييمية، حتى يصير التقييم بمثابة استقراء لوجود المتلقي، ومحاولة لإدراك ماهيته، بالأخص من زاوية التعلم والوجدان (الحمسي، 2013، ص 88، 89) إذ من المفترض أن يوفر التقييم - بمنظور النموذج التواصلية المتمركز حول الطلبة- آلية الراجعة، التي في حال حدوثها تفيد في تشجيع الطلبة المتعلمين لتحسين نتائج تعلمهم (الزبيدي، 2011، ص 46)

خلاصة الفصل:

إن كل هذا التحول الذي وقع على النموذج التواصلية التقليدي كما رأينا من خلال استكشاف وبحث وظائف عناصره أو أطرافه الأساسية ، تدفعنا للتساؤل والبحث الدقيق عن شروط كفاءة الفعل التواصلية البيداغوجي من منظور هذا النموذج التواصلية الحديث بشيء من الدقة والعمق كما أشارت إلى ذلك الدراسات التي أنجزت في ذات الاطار، وقياسها في ضوء معايير الجودة العالمية، والبحث عن طبيعة الأسس التي ارتكز عليها مقارنة بالأسس التي ارتكز عليها النموذج التقليدي.





الفصل الثالث:

كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي...
بحث في المفاهيم والأسس والمعايير



يختص هذا الفصل في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: من بين صيغ " نماذج " التواصل البيداغوجي بين الطالب والأستاذ، كما تقررها نظرية العقد البيداغوجي في الفصل السابق: ما هي أفضل هذه الصيغ في ضوء معايير الجودة العالمية.

وبعدها نهم بالبحث عن معايير ومؤشرات كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي كما تقررها أنظمة التميز العالمية. كحالة منا لاقتراح قائمة من المعايير في ضوءها يتم تقويم كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي . وذلك من خلال ما توصلت إليه:

- تحليلاتنا - خاصة في الفصل الثاني - من تحديدات عامة لمكونات الفعل التواصلية ودينامية متغيراته، ولأدوار ووظائف أطراف الفعل التواصلية البيداغوجي. من خلال استقصائها لها في أصول نظرية العقد البيداغوجي، لا سيما كما تصورهما في النموذج المتمركز حول الطالب واهتماماته. باعتباره أفضل الصيغ كما سيأتي بيانه.

- نسعى جهدنا ليتحقق لنا هذا أيضا من خلال الاستفادة من البحوث والدراسات التي أجريت وأنجزت في هذا الشأن، باعتبارها تراثا ورافدا، يسهم هو الآخر في البحث المتعمق المسترشد بتلك التحديدات العامة السابق الإشارة إليها، وهذا من خلال الوقوف على نتائجها، واستقراء كل ما توصلت إليه هذه الأبحاث والدراسات، في ما يتعلق بشروط كفاءة ومعايير جودة الأستاذ والطالب والمعرفة الجامعية كأطراف فاعلة في التواصل البيداغوجي، بغرض الاستفادة منها لاحقا في بناء أداة الدراسة لقياس كفاءة التواصل البيداغوجي بعد رصده كما هو موجود في الواقع (اللوائح، أو الممارسة).

3-1-1-3- كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي؛ بحث في المفاهيم والخصائص:

3-1-1-3- مفهوم الجودة:

الجودة كانشغال وموضوع من مواضيع الحياة، ظهر في المجال الصناعي، وارتبط به، قبل أن يمتد إلى باقي المجالات والقطاعات والمؤسسات الإنتاجية والصحية والتعليمية ذات الوظيفة الرمزية كما يدعوها الباحث المغربي عبد الهادي مفتاح. ومصطلح الجودة يوصف بأنه محير ومفهوم صعب التعريف والتحديد لما يعتره من لبس وغموض، ونظرا لحداثة تداوله من الناحية العلمية من جهة، ولارتباطه بمختلف أوجه مجالات النشاط الإنساني من جهة أخرى ولذلك فهو مفهوم تتجاذبه حقول معرفية متنوعة، فقد ذهب اليس "Elles" (1993) في كتابه "ضمان الجودة في التعليم العالي" إلى القول أن الجودة في حد ذاتها تعبير غامض إلى حد ما لأنها تتضمن دلالات تشير إلى المعايير والتميز " (عتوتة، 2006، ص 53).

ويعد إدوارد ديمينج Edward Deming أول من نادي بالجودة بوصفها أسلوبا لإدارة المشاريع الاقتصادية والاجتماعية على نطاق واسع، وقد ظهرت الجودة بهذا التصور إلى الوجود وإلى التداول العالمي بسبب الأزمة التي حطمت الاقتصاد الياباني مع نهاية الحرب العالمية الثانية، وطبقها أي إدوارد ديمينج Edward Deming - في اليابان على المجال الصناعي والاقتصادي. ثم أنه لا يهمننا في هذا المقام الخوض كثيرا في الاشتقاق اللغوي للمصطلح ولا في تطوره التاريخي والدلالي بقدر ما نركز هنا على بعض التعاريف بما يخدم موضوع الدراسة..

الجودة في اللغة:

تعرف الجودة في اللغة العربية كما جاء في لسان العرب لابن منظور بأنها "نقيض الرديء وجاد الشيء جودة أي صار جيدا وأجاد فلان عمله وفي الحديث تجودها لك أي تخيرت الأجود منها" (الفي، 2010، ص 632) وكلمة الجودة كما وردت في المعجم الوسيط تعني "كون الشيء جيدا، فهي إذن مرتبطة بالفعل الجيد" (إبراهيم مصطفى وآخرون، 1980، ص 145)، ويعرفها قاموس ويبستر Webster بأنها "صفة أو درجة تفوق شيء ما" (الشيخي، 2009، ص 461).

وفي المعاجم الإنجليزية يكثر فيها التعدد والتداخل فقد أشار البعض أنها تعني الامتياز، وأحيانا تعني بعض العلامات والمؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته (الأنصاري ومصطفى، 2002، ص 3)

الجودة اصطلاحاً:

تعرفها هيئة المواصفات البريطانية بأنها "مجموع صفات وملامح وخواص المنتج، أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء الاحتياجات الملحة والضرورية" (لافي ، 2008، ص 54) وفي السياق ذاته عرفها المعهد الأمريكي للمعايير "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة" (عتوتة، 2006، ص 53) كما تعرف أيضاً بأنها "إمكانية إخضاع الأشياء المراد الحكم عليها للمعايير والمواصفات العالمية المستخدمة للحكم على مخرجات التعليم أو التدريب أو جوانب التحسين المستمر للمؤسسات، أو غير ذلك من الأشياء التي يمكن ترجمة مكوناتها الخدمية و المادية إلى مواصفات كمية والتعامل معها باستخدام الأساليب الإحصائية" (الشيخي، 2009، ص 461)

وطبقاً لتعريف منظمة الأيزو العالمية فالجودة تعني: الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضا العميل، ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية معتدلة ومن وجهة نظر إدوارد ديمينج وهو من أهم رواد إدارة الجودة الشاملة بأنها "إتقان السلعة أو الخدمة عند تقديمها للمستخدم أو المستهلك بصفة دائمة وبسعر مناسب من خلال "ترجمة الاحتياجات المستقبلية للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس، حيث يتم تصميم المنتج وتقديمه لكسب رضا العميل" (الفتحي، 2010، ص، ص 633)

وتعرف الجودة كذلك بدلالة الأهداف المراد تحقيقها، فالمدرس يعد ناجحاً في تواصله مع طلابه مستوفياً لمعايير الجودة في عمله التدريسي إذا ما حقق الأهداف المنشودة والمسطرة قبلاً، وبذلك يتسع مصطلح الجودة بهذا المعنى ليشمل "الكفاءة Efficiency والفعالية Effectiveness" (حري، 1998، ص 133)

فالكفاءة ترتبط "بالاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على مخرجات معينة أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أقل تكلفة ممكنة" (عتوتة، 2006، ص 54) أما الجودة بمفهوم الفعالية فتعني "مدى تحقيق الأداء أو المنتج للغاية منه" (الأسودي، 2007، ص 221) أو كما يعرفها البعض "بمدى إنجاز الأهداف أو المخرجات المنشودة" بمعنى قياس مدى تحقيق الأهداف المعلنة حتى وإن كانت هذه الأهداف متواضعة، فإنها أن تحققت جاز لنا أن نحكم بناء على ذلك بأن الفعالية عالية. لذا فإن الجودة بهذا المعنى لا تهتم فقط بقياس مدى الإنجاز أو تحقيق المخرجات كما هو مشار إليه في دلالات

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الفعالية ، ولا بمدى استغلال الموارد والمصادر فقط كما هو في مفهوم الكفاءة حيث سيأتي التفصيل فيه بأكثر عمق ودقة، ولكنها تهتم إلى جانب ذلك كله، بقياس الأهداف ذاتها باعتبارها مدخلات (الهلامي، 2004، ص 6).

أما الجودة الشاملة فإنها البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل ابتداءً من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بتقويم رضاه عن المنتجات أو الخدمات المقدمة إليه وتضم كل المؤسسة في كل مجالات العمل و كل العاملين (زير، 2012، ص 88).

وينبني على هذا الذي ذكر، أن للجودة خصائص وشروط ومميزات لا بد منها حتى تستجيب لمتطلبات السوق وترفع تحديات المنافسة وتحقق التميز المتوخى، سواء من جهة المنتج أو المستهلك، أهمها ذكرها مفتاح (2013، ص 66) نوجزها في: الإتيان والتميز، والتطور النوعي من خلال الحرص على إنتاج منتجات بوفرة كافية تغطي متطلبات وحاجيات السوق في أسرع وقت ممكن، وباقل تكلفة إنتاجية، ودون عيوب أو شوائب قد تؤثر على خصائصها الأساسية وتستدعي الاستغناء عنها من طرف المراقبين أو المستهلكين، وكل هذا من شأنه أن يوسع من قاعدة المستهلكين ويؤدي إلى ارتفاع الطلب عليه ويلقى المنتج إقبالا متزايدا في سوق العرض والطلب بما يحقق مردودية ملحوظة من خلال الأرقام الدالة على هامش الربح (غريب، 2012، ص 58). وأما عن مواصفات وخصائص الجودة من جهة المستهلك فذكرها نفس الباحث -عبد الهادي مفتاح- في الفعالية بما هي قدرة الخدمة أو المنتج على أداء الوظيفة المتوخاة منه بشكل يستجيب لافق انتظار المستهلك من حيث خلوه من الأعطاب والنواقص والاستمرار في أداء وظيفته لأطول فترة ممكنة، وفي تناسبه مع القدرة الشرائية للمستهلك فتكون اقل تكلفة وأكثر اتقانا

وهكذا يمكن أن نستشف من الداليتين اللغوية والاصطلاحية أن مفهوم الجودة حكم قيمة نصدره على منتج أو عمل ما مهما كانت طبيعته، يرتبط بجملة من المعايير وضعت وحددت سلفا كمواصفات وسمات مشبعة بمعاني الإتيان والنوعية والإحسان أو التحسين والكفاءة والفعالية والتميز والتي ينبغي أن تتحقق باستمرار في جميع مراحل وعناصر العملية الإنتاجية أو الخدمية أو التربوية،... وبالأخص في ناتجها أو مخرجها بصورة ترضي متطلبات وتوقعات العميل أو المستفيد وتحقق مردودية معتبرة للمنتج وقابلة للقياس الكمي.

الجودة بما هي مفهوم معياري تصنيفي، تعني في المجال الصناعي كما قد مر علينا، دقة إتقان المنتج النهائي أو السلعة، أي مدى ملائمة المنتج للمعايير وللغرض المطلوب، ليتم الاعتراف به كمصنوع جيد، ويقابل ذلك بالضد مفهوم الرديء، والرداءة إنما تكون كما هو سائد في مجال الأشياء والسلع (طواع، 2013، ص 58)

في حين أن المنتج في السياق التربوي هو الإنسان الخريج المتعلم المنطلق إلى رحاب العصرية التنافسية (تاو وروس، 2012، ص 20)، بما تحصله من كفايات ترتبط بقدراته الإبداعية والابتكارية، وبوعيه وذكاءاته... وهي لا شك عوامل ليست ذات طبيعة "شيئية". إذ أن المجال التربوي والتعليمي؛ مجال "إنساني واجتماعي" لا يمكن اختزاله والنظر إليه بالمنطق التقني التبسيطي، الذي هو منطق "جوتابل" - كما يشير محمد طواع- يهتم بإنتاج السلعة المحدودة الصلاحية من حيث الجودة والفعالية في الزمان، وهو منطق يتلاءم مع أطروحات الفلسفة البرغماتية والأنظمة الليبرالية على وجه الخصوص كما سيأتي التفصيل فيه بعد حين في محله.

لذا فالجودة في السياق التربوي التعليمي، قضية معقدة وجدلية، سواء من جهة الدلالة أو من جهة النقل والتطبيق في الميدان التربوي، تتباين حولها آراء ووجهات نظر الباحثين والدارسين،.. خاصة من زاوية الماهية والأصول الفلسفية للمفهوم، ومن زاوية تعدد الزبائن كما أشار فرحاتي (براجل وآخرون، 2011، ص 143) من طلبة ومجتمع، والسوق المهنية والأولياء ورجال الأعمال والشركات والمؤسسات والحكومات. الخ، وتعدد مصادر التقييم ومشروعيته ومدى أهليته وكفاءته، وهل يتم تقويم وقياس المدخلات و العمليات أو المخرجات؟ وهل يتم ذلك في ضوء رغبات العملاء والعاملين أم بالنظر إلى طموحات أكاديمية أم الاعتبار يكون لمعايير النجاعة.

وهذا كله عقد أكثر وزاد من غموض معنى الجودة وأبطأ من عملية نقله وتطبيقه في الميدان التربوي عامة والتعليم الجامعي على وجه التحديد. خاصة مع تعاظم وتزايد رسوخ الاعتقاد في العقود الأخيرة عند الكثير من الفاعلين الاجتماعيين والسياسيين والتربويين، بجدوى تطبيق الجودة في التعليم العالي كما يشير العلوي (زير، 2012، ص 93)، إذ من شأنها أن تمكن المجتمع من مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتي من أبرزها: العالمية،

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

والتكتلات الاقتصادية، والركود الاقتصادي، والمنافسة الشرسة، والثورة التقنية في عالم المعلومات والاتصالات، بما تمد به الجامعة من كوادر مدربة ومؤهلة تستجيب لاحتياجات المجتمع، ومستوفية للمهارات التي يتطلبها سوق العمل بحسب النموذج الغربي.

وبالرغم من صعوبة وجدلية ادراك دلالة الجودة في التعليم، إلا أنه وكما تفيد الدراسات التاريخية للجودة فإن أبرز صيغ الجودة التي لقيت اهتماما ورواجا وتنافساً بين الجامعات لتطبيقها هي صيغة "إدارة الجودة الشاملة" المتوائمة مع الوضع الصناعي الليبرالي الذي عزز التنافس بين الجامعات المحلية والعالمية لتقديم أفضل وأجود البرامج والخبرات التعليمية والمهارات التي تستجيب لحاجات سوق العمل من اليد العاملة المدربة والمؤهلة وتناسب مع المهن والوظائف الموجودة في الساحة الاقتصادية والصناعية .. وتشعب بالتالي حاجات الطلبة الزبائن ، وترضي رغباتهم في اختيار وانتقاء ما يناسبهم (براجل وآخرون، 2011، ص144)

ونظرا لتعدد مفاهيم الجودة الشاملة، فقد حاول الباحثون والمتخصصون التمييز بين خمسة مداخل هي: المدخل المبني على أساس التفوق، والمدخل المبني على أساس المستفيد، والمدخل المبني على أساس القيمة، والمدخل المبني على أساس المنتج، والمدخل المبني على أساس التصنيع. و في التعليم مفهوم الجودة الشاملة له معنيين مترابطين: أحدهما واقعي وتعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات، ومعايير حقيقية متعارف عليها، والآخر حسي- يتركز في مشاعر متلقي الخدمة التعليمية وأحاسيسهم كالطلاب، ويعبر عن مدى رضاه بمستوى كفاية الخدمة التعليمية وفعاليتها (الزبيدي، 2011، ص 30)

و بناء عليه فان مفهوم الجودة بمقتضى هذا المنظور (الغربي) الكلي الشمولي تعني في ما تعني: " مقدرة مجموع وخصائص وميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطلبة وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة من خلال توجيه كل من الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية " (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص42) بترجمة احتياجات وتوقعات الطلبة إلى خصائص ومواصفات محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم. وهو مدخل يعتمد (علوي، 2007، ص5) على تخطيط كل نشاط وتنظيمه وتحليله، وتفهم كل فرد لمسؤوليته ودوره في عملية التحسين وضمان مشاركته الجماعية واقتناعه بروح الفريق المتجانس الواحد

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

أو هي كما أشار إليها عشية بأنها مجموعة المعايير والخصائص التي ينبغي أن تتوفر في جميع عناصر العملية التعليمية، سواء منها ما تعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات والتي تلبي احتياجات المجتمع ومتطلباته ورغبات المتعلمين وحاجاتهم وتحقيق تلك المعايير من خلال الاستخدام الفعال لجميع العناصر المادية والبشرية (الظالمي والأسدي، 2012، ص 4)

وهو ما يتوافق مع وجهة نظر الخميسي من أن الجودة في التعليم هي عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات، البيئة) بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية (الطلبة، المجتمع) (الظالمي والأسدي، 2012، ص ، ص 4)

ومقتضى هذه التحديدات أن الحكم على جودة منتج ما يكون بالنظر إلى مدى صلاحيته واستيفاءه للغرض المتوقع منه، وبالنظر إلى مدى تلبينه لأفق التوقع والانتظار للزبون ومعايره وهو ما تواضع عليه واضعوا خطط واستراتيجيات التعليم العالي في مختلف دول العالم بأنها "الملائمة للغرض" (براجل وآخرون، 2011، ص 27)

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 مفهومٌ متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل وظائف التعليم وأنشطته جميعها وهي:-

- المناهج الدراسية، -البرامج التعليمية، -البحوث العلمية، -الطلاب، -المباني والمرافق والأدوات، -توفير الخدمات للمجتمع المحلي، -التعليم الذاتي الداخلي، -تحديد معايير مقارنة للجودة معترفٌ بها دوليا.

وفي إطار المشروع البريطاني للجودة في التعليم العالي ظهرت مجموعة خصائص للجودة الشاملة في التعليم منها (الزبيدي، 2011، ص 32):

أ - إن الجودة تساوي المقاييس المرتفعة مهما اختلفت الفروق بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين في التعليم.

ب - أن الجودة تركز في الأداء بصورة صحيحة من طريق تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى، وتنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد عند الطلاب .

ج - أن الجودة تعني التوافق مع الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه المؤسسة التعليمية.

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

د - أن الجودة تشير إلى عملية تحويلية ترتقي بقدرات الطالب الفكرية إلى مرتبة أعلى، وتنظر إلى الأستاذ على أنه ميسرٌ للعملية التعليمية، وإلى الطالب على أنه مشاركٌ فاعلٌ في التعليم. وعقدت في هذا الصدد عدة مؤتمرات دولية وإقليمية ومحلية تناولت موضوع الجودة الشاملة في التعليم العالي، ونماذجها، وصدرت حولها الدراسات والمؤلفات، وبات فيها مفهوم الجودة محل نقاش بارز في مثل هكذا حوارات وأضحت قضية الجودة قضية وطنية وإقليمية وعالمية، بل أطلق على هذا العصر- عصر- الجودة. ومنها على سبيل الإشارة لا الحصر- (زير، 2012، ص 85):

- مؤتمر اليونسكو الإقليمي المنعقد في شهر مارس 1998م بعنوان "أي تعليم عال للعالم العربي في القرن الحادي والعشرين".

- المؤتمر الثامن للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (القاهرة، 2001) وأقر المؤتمر ثلاث توصيات في غاية الأهمية، الأولى تتعلق بوضع معايير عربية للجودة، والثانية إنشاء هيئات وطنية لضبط الجودة وضمانها، والثالثة إنشاء نظام عربي لضمان الجودة.

- المؤتمر التاسع للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (دمشق، 2003) وأوصى المؤتمر بإجراء دراسة حول إنشاء هيئة عربية مستقلة للاعتماد.

- المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في مصر والذي عقد في فبراير 2000م، وفيه تم الإقرار بالخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم الجامعي حتى عام 2017م.

- مؤتمر الجودة والكفاءة والإلتقان الذي عقد بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بالكويت عام 2002م، ركز فيه الباحثين على معايير ومؤشرات الجودة ومؤسسات التعليم العالي (زاهر، 2006، ص 19)

أ- نماذج وتجارب رائدة عالمياً لتطبيق وضمان الجودة في التعليم العالي:

وفي هذا السياق طورت عدة جامعات غربية نماذج معيارية لتطبيق وتطوير أنظمة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، منها:

- نموذج جامعة ويسكسون 1990 بالولايات المتحدة الأمريكية الذي عرف باسم قيادة الجودة الشاملة ويتكون من: فريق القيادة - مكتب الجودة- فريق التنفيذ- الشبكة الداخلية والخارجية (براجل وآخرون، 2011، ص 56)

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

● نموذج نيوتاون الأمريكية 1990: طبق هذا النموذج من قبل منطقة نيوتاون التعليمية، وينظر هذا النموذج إلى الطالب على أنه المستفيد أو العميل، وإلى عملية التعلم كمنتج وإلى عملية التعليم كخدمة وذلك من أجل تحقيق التحسين الدائم في العملية التربوية بمجملها (أحمد ومحمد، 2007، ص 56).

● نموذج جامعة اوريجون 1992: وهو أكثرها شهرة وذو تسعة خطوات هي: إجراء دراسة تمهيدية - تأسيس فريق - تحديد احتياجات - رسم مجلس الإدارة للخطة الخماسية - وضع الأقسام والكليات للخطة - تأسيس مجموعات المراقبة - تأسيس فرق التفاعل - تأسيس مجموعة المكافأة - إنشاء فرق لإرساء النظم. (صحراوي، 2005، ص 297)

● نموذج ديمنج حيث وضع في صيغته (TQI) منحى التحسين النوعي الكلي، المبادئ التي مثلت منظومة متكاملة لتحقيق الجودة في الجامعات سميت "بأساسيات الجودة في التعليم" حيث يقتضي - تحقيقها السير المنطقي وفق هذه الخطوات التالية (علوي، 2007، ص 12):

- التنظيم للجودة: وفيها يوجه هيئات التدريس والإداريون إلى تكوين دوائر الجودة
- التخطيط للجودة: الغرض من هذه الخطوة التأكد من أن جميع العاملين من هيئات التدريس والإداريين يستخدمون أسلوب حل المشكلة الذي أكد عليه ديمنج وفقاً لخطواته الصحيحة ممثلة في: تحديد المخرجات التعليمية، تحديد العملاء وتحديد متطلباتهم
- تنفيذ الجودة: وهنا نكون دوائر الجودة قد توصلت للحل المناسب للمشكلة بما يتلاءم مع متطلبات العميل والمؤسسة التعليمية ومع المجتمع وبما يمنع حدوثها مرة أخرى
- توجيه ومراقبة الجودة: وفيها يتم تقديم وعرض النتائج من قبل دوائر الجودة

● نموذج "مونتومجيري Montgomery" 1991م: والمسمى بنموذج التخطيط المشاركة وتحسين العملية: ويتضمن هذا النموذج ثلاثة عناصر أساسية، هي: التخطيط-المشاركة، تحسين العملية

● نموذج المكافأة "مالكوم بالدرج" 1995م: ويعتبر هذا النموذج تجميع لعناصر الجودة التي توصل إليها "ديمنج، وجراون، وكركسي، وإشكاوا" في إطار رؤية تقييمية موحدة، تتألف من

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

أربعة عناصر هي: القيادة التنفيذية العليا- النظام- الهدف- تدابير إحراز التقدم (براجل وآخرون، 2011، ص 147)

- نموذج "أرفن" 1995م: ويتضمن هذا النموذج اقتراحات تنفيذية لاستراتيجيات الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. وتتحدد أبعاد هذا النموذج في: الضغط الخارجي من أجل التغيير- التزام القيادة- خيارات استراتيجية- المنهج القيمي
- نموذج "أشك ومتواني" 1997م: وتطبيقه يمر بخمس مراحل هي: التصميم-الإعداد- التنفيذ-التوسع التكميلي-التقييم
- نموذج نظام المواصفات القياسية العالمية أيزو: الذي يتضمن عشرين معيارا بعضها لم يكن ينطبق على التعليم إلا بعد محاولات ماكروبرت (صحراوي، 2005، ص 295)
- تجربة أو نموذج التنسيق الاوربي 1998م: وهي على شكل خطة وضعها الاتحاد الأوربي يتم بموجب المبادئ المشتركة المتفق عليها تقييم النظم الجامعية من قبل الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي (هيئة الأنكا) المتكونة من 40 وكالة تعليمية (أحمد ومحمد، 2007، ص 57).

- إعلان بولونيا 1999م: الذي شكل تحولا كاملا في السياسة الأوربية نحو التعليم العالي التقليدي وأصبح الساسة الأوربيين مسؤولين بموجبها عن صياغة جديدة لهيكلية نظام متجانس للتعليم العالي (أحمد ومحمد، 2007، ص 57)
- وكل ما ورد في هذه النماذج والتجارب من عناصر وأبعاد أو خطوات ومراحل، لها تفصيلاتها الإجرائية والوظيفية، ليس هذا مجال الإسهاب في شرحها وتوضيحها، إنما هي جميعها تعبير عن منظور الجودة الشاملة في التعليم العالي، بأبعادها ومداخلها المختلفة وتفسير لتصوراتها كما هي عند روادها الأوائل.

ب- مفهوم الاعتماد:

وأنشئت في كثير من الدول المهمة بمسألة الجودة في التعليم العالي مراكز متخصصة وهيئات لمتابعتها، من خلال وضع معايير لتطبيقها في مؤسسات التعليم الجامعي، ومتابعة مدى مطابقة مخرجات هذه الجامعات مع هذه المعايير

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

وبذلت في هذا الصدد مجهودات جبارة على الصعيد العالمي لتحسين الجودة في التعليم العالي بالبحث عن آليات لضمان الجودة والنوعية في التعليم العالي بما يتماشى وهذه المعايير الدولية، وكان ذلك من خلال طرق نظامية سميت بطرق " ضمان الجودة". ومن أبرز الصيغ والآليات المطبقة حاليا على المستوى العالمي لضمان جودة التعليم والإشراف على تقييم الجودة والنوعية في الجامعات: نظام الاعتماد وجوائز الجودة ومواصفة الأيزو.

ويعرف معجم المصطلحات التربوية الاعتماد بأنه عملية نظامية تعليمية للتأكد من أن المؤسسة أو العاملين بها يملكون حدا أدنى من الكفاءة. ويعرفه البعض بأنه مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية، ويعرفه آخرون أيضا بأنه عملية مراقبة الجودة الخارجية المستخدمة في التعليم العالي لفحص الكليات والجامعات، وبرامج التعليم العالي من أجل ضمان الجودة وتحسينها (الفتي، 2010، ص 633). ويعرفها صيام محمد وحيد بأنها مناسبة البرامج الدراسية ودرجاتها العلمية للأغراض المتوخاة منها مقارنة بغيرها والاعتراف بهذه البرامج وآلياتها وقابلية محتواها للاحتساب في مؤسسات مختلفة (براجل وآخرون، 2011، ص 27)

ونستخلص من هذه التعريفات أن الاعتماد مقارنة أداء المؤسسة التعليمية وبرامجها والفاعلين بها بما ينبغي أن يكون من وجهة نظر هيئة الاعتماد ومعاييرها المتفق عليها، نشدانا للارتقاء بأداء المؤسسة إلى أعلى مراتب الجودة وضمان النوعية والاعتماد نوعين أساسيين: الاعتماد الأكاديمي والاعتماد المؤسسي

الاعتماد الأكاديمي:

ويقصد به الاعتراف بأن برامج مؤسسة تعليمية ما قد حققت أو وصلت إلى الحد الأدنى من معايير الكفاءة والجودة الموضوعة سلفا من قبل الهيئة المانحة لشهادة الاعتماد، ويمنح للمؤسسة بعد حصولها على الترخيص الأولي أو الاعتماد المؤسسي العام وبعد فحص دقيق (الفتي، 2010، ص 661) لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كل مراحلها، وللأساتذة ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم وأنشطتهم البحثية، وللطلاب وأدائهم الشهري والسنوي في الامتحانات وسجلاتهم الأكاديمية، ولمدى وفرة مصادر التعلم وتنوعها...

هـ الاعتماد المؤسسي : و هو عبارة عن عملية التقويم لجودة المستوى التعليمي للمؤسسة على أساس أنها تقوم بتحقيق أكبر قدر من أهدافها وأن لديها من الموارد ما يمكنها من الاستمرار في المستقبل

ومن بين أبرز هذه المشاريع والبرامج التي تقع تحت عنوان ضمان الجودة في التعليم نجد: وكالات الاعتماد الأمريكية باعتبارها أولى هيئات ضمان الجودة في العالم، مثل المجلس الأمريكي لاعتماد التعليم العالي CHEA، وفي أوروبا ظهرت مع نهاية القرن العشرين الماضي ، في كل بلد، وتحت مسميات مختلفة (اعتماد، تقييم، ضمان الجودة، النوعية) هيئات وطنية تعنى بالتقييم المؤسسي وتقييم البرامج معا، خاصة بعد انعقاد المؤتمر الدولي لتوكيد الجودة في التعليم العالي بمونتريال عام 1993م، حيث أوصى بإنشاء مراكز دولية لتوكيد الجودة والتقويم في بعض الجامعات الأوروبية، التي تعتمد على فلسفة المعيب الصفري التي تشرع لمنع حدوث الأخطاء وضمان الأداء الجيد من أول مرة، والحال ذاته في أستراليا وكندا، وعلى الصعيد العربي نجد مشروع كلية التربية لدول الخليج، الاسسكو، اتحاد الجامعة العربية، اليونسكو، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لتقييم برامج التربية في العالم العربي . إلا أن أكثر هذه الهيئات حضورا عالميا(عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 50) نجد وكالة الاعتماد الأمريكية، ووكالة توكيد الجودة البريطانية QAA التي تم نقلها إلى العديد من الدول، والهيئة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم . وفي العالم العربي نجد نظام توكيد الجودة والاعتماد في مصر-QAAP، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية

ولكل واحدة من هذه الهيئات معاييرها وخطواتها وإجراءاتها في منح الاعتراف والتراخيص للمؤسسات المعنية، وهو ما نامل استقراؤه لاحقا، من خلال الدراسات والبحوث التي أنجزت في هذا الصدد، لاستخلاص منها ما يعبر عن معايير ومؤشرات لجودة التواصل البيداغوجي الجامعي

و ما نخلص إليه من هذه الأسطر، أن الاعتماد أضحي مطلباً بل معياراً أساسياً لجودة هذا النمط من التعليم أو ذاك أو هذه المؤسسة الأكاديمية أو تلك، وغدا حصول الجامعات والكليات، ..على شهادات الاعتماد ، من هذه الهيئات ذات السمعة العالمية والوطنية، جالبا لهم للمدخلات المتزايدة من الطلاب والتحاقهم بأقسامها وكلياتها، وضامنا لاستيعاب

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

واستقطاب بيئة العمل والسوق (الفقي، 2010، ص 634) باعتبارهم مخرجات من هذه المؤسسات التي حصدت شهادات الاعتماد، كتركية لها على جودة الأداء والمنتج.

ج- الملامح الأساسية لمفهوم الجودة في التعليم العالي من منظور النماذج العالمية:

واستنادا لما سبق، و إلى جانب ما أشار إليه طعيمة (2006، ص ص 13-14) وعبيد (2005، ص 249). و محمود (2005، ص 285) و سيد (2005، ص 151)، و الحدابي وخان (2008، ص 3)، و عبد الرحمن وآخرون (2012، ص 3)، و ما توصلت إليه دراسات أخرى ذات الصلة، منها على وجه الخصوص David Billing بعنوان المقارنات الدولية والاتجاهات المشتركة والمتنوعة لضمان الجودة في التعليم العالي والتي هدفت أساسا إلى تسليط الضوء على أوجه الاتفاق والاختلاف بالنسبة لأهداف واطر عمل هيئات ضمان الجودة وإمكانية نقل واستعارة نظم الجودة من دولة لأخرى.

انطلاقا من ذلك كله يمكننا توضيح دلالات مفهوم الجودة التعليمية بصورة عامة من منظور النماذج العالمية للجودة والتميز وهيئات الاعتماد الإقليمية والدولية بالمؤشرات التالية، على اعتبار أنها جميعا تستقي مبادئها وتصوراتها ونظمها من أطروحات الفكر الغربي الذي يؤسس لها، كما سيأتي بيانه عند بحث الأسس والمرتكزات. وتعتبر جميعها عن جوهر فلسفة الجودة الشاملة كما وقد سبق الإشارة والتلميح إليه، على أن يتم التفصيل أكثر في بعض جوانب هذه المؤشرات عند بحث معايير جودة التواصل البيداغوجي على مستوى متغيراته الأساسية: الأستاذ والطالب والمعرفة الجامعية. وهذه الملامح هي على النحو الآتي:

- مسعى أو اتجاه يسعى لتحقيق رضا الطالب الزبون و الوفاء بحاجات المجتمع ومتطلباته وتضعها في مقدمة الاهتمامات
- مسعى يندش الارتقاء بالمستوى المهني والمهاري لجميع العاملين في قطاع التعليم رفعا للكفاية الداخلية والخارجية في النظام التعليمي
- رغبة عميقة لا عداد خريج مؤهل لسوق جديدة من العمل والعمالة، يحتاج إلى وظائف جديدة ومهن غير تقليدية
- مسعى يركز على تخرج كوادر بشرية تمتلك المهارات اللازمة للتعامل الفعال مع مستجدات عصر العولمة وعصر التكتلات الاقتصادية

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

- مسعى يركز على ضرورة الجمع بين الثقافة المحلية والعالمية، وينظر إليه كمطلب أساسي في التربية والتعليم.
- تصميم العمليات والبرامج والمناهج التعليمية بأبعاد وخصائص الجودة والتركيز على متطلبات المستفيد المتجددة
- تركز الجودة التعليمية على جودة الأداء في جميع المجالات، و عند جميع الأطراف الفاعلة، وعلى كل المستويات التشريعية والممارساتية.
- ويترتب عن المؤشر السابق تحديد وتوصيف دقيق لأدوار، ومهام كل طرف في العملية والفعل
- مسعى يركز على منع الخطأ وليس مجرد كشف الخطأ (الوقاية وليس العلاج)
- اعتماد مبدأ المقارنة المرجعية لمعرفة مدى التقدم والتحسين في برامج الجودة قياسا بالجامعات المماثلة.
- - مسعى يعتمد المشاركة الجماعية وروح الفريق
- مسعى يسهم في حل المشكلات التي تعيق العملية التعليمية
- مسعى يستند في عمله التربوي إلى آخر ما وصل إليه تقدم الفكر التربوي من مبادئ وأفكار وأطروحات، ودعوته للعناية بتنمية القدرات والمهارات التي تواجه المستحدثات في عالم سريع التغير. مثل: القدرة على التفكير، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارة حل المشكلات والاختيار بين البدائل .

3-1-3- مفهوم الكفاءة التواصلية:

مصطلح الكفاءة، يشوبه كثير من الخلط و عدم الوضوح وخاصة في الميدان التربوي، ولا يزال خطابنا التربوي كما يشير طواع (2013، ص 61) لم يدقق بعد أهم مفاهيم مداخله وعلى رأسها مفهوم الكفاءة أو الكفاية نفسه، وما الفرق بينه وبين مفهوم القدرة، أين يقع الخلط بينه وبين مفاهيم الجودة والفعالية (الهلالي، 2004، ص 5) كما أشرنا قبل قليل، وقد ذكر بعض الباحثين أنه يوجد أكثر من مائة (حثروبي، 2002، ص 43) تعريف لمفهوم الكفاءة وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه، والذي يقع عليه تركيزنا ويستقطب اهتمامنا الآن، مفهوم الكفاءة التواصلية في السياق البيداغوجي الجامعي. و نورد في ما يلي بعض التعاريف.

أ. الدلالة اللغوية:

معنى الكفاءة لغة كما ورد في لسان العرب لابن منظور "كفأ: كفاؤه على الشيء مكفاءة وكفاء: جازه وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء ، أي جبريل عليه السلام ليس له مثل، والكفيء: النظير وكذلك الكفاء والمصدر الكفاءة بالفتح والمد، والكفاء: النظير والمساوي (ابن منظور، 1990، ص 139)

وجاء في المنجد أن "كفاءة عامل تعني أهليته للقيام بعمل في مجال من المجالات: "كفاءة طبيب " معرفة متعمق فيها ومعتزف بها أو قدرة مسلم بها، تخول صاحبها الحق بإبداء الراي في بعض الموضوعات أو في مادة ما "كفاءة رجل " مقدرة ومؤهلات مكتسبة، والكفو جمع أكفاء، أي قدير صاحب مقدرة واختصاص في عمله (حموي، 2000، ص 1238) ونستنتج من هذه التعاريف اللغوية أن معاني الكفاءة في اللغة تدور كلها حول معنى الاقتدار والبراعة.

ب. الدلالة الاصطلاحية:

تعني الكفاءة كما ورد في معجم علوم التربية: جملة الإمكانيات التي تمكن فردا ما من بلوغ درجة من النجاح في التعلم أو أداء مهام مختلفة (الغرضاف والفاربي وموحي، 1994، ص 45) أو هي قدرة في مجال معين، أو قدرة على إنتاج هذا السلوك أو ذاك (عبد السلام، 2003، ص 99) كما تعني الاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على مخرجات معينة أو الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أقل تكلفة ممكنة (عتوتة، 2006، ص 54).

وفي مجال الاتصال أو التواصل يعد مفهوم الكفاءة التواصلية من أهم مفاهيم علم اللغة الاجتماعي، التي أبدعها وطورها ديل هايمس Dell Hymes ، الذي يرى أنه لتحقيق كفاءة الاتصال، لا يجب فقط معرفة اللغة والإلمام بقواعدها النحوية أو النسق اللغوي ، بل لابد من معرفة كيفية استعمال وتوظيف هذه اللغة في السياق الاجتماعي ..وهذا تعني الكفاءة التواصلية عنده معرفة الفرد وتمكنه من القواعد اللغوية والقواعد الاجتماعية والثقافية التي تجعل هذا الفرد قادرا على استعمال اللغة وتوظيفها في مواقف تواصلية حقيقية " (حبيبي، 1993، ص 64)، أي أن الكفاءة التواصلية تتركز، في مواقف التفاعل بين الأفراد، على الجمع باقتدار بين جملة من القواعد اللغوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ... و يتفق هذا مع ما ذهب إليه هيربير

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

روك عندما نظر إليها كحصيلة لمجموع القدرات التي تسمح لفرد معين، بإنشاء علاقات تواصلية مع الآخرين، والنجاح في هذه العلاقة (حبيبي، 1993، ص 113).

وعلى مستوى التعليم الجامعي يرى روبين Robin أن مصطلح الكفاءة الاتصالية أو التواصلية يشير إلى " قدرة الطالب، وكذلك الأستاذ على بث واستقبال رسالة مناسبة للموقف والظروف المحيطة، وفعالة في تحقيق الهدف المنشود" (طعيمة وكامل، دت). ومعنى هذا أنه في الموقف التعليمي أو الوضعية التواصلية التعليمية توجد بدائل عديدة تستوجب على الطالب أو الأستاذ الاختيار من بينها، وتتوقف مدى كفاءته التواصلية على قدرته على الاختيار من بين هذه البدائل، فالأمر ليس مجرد تحقيق الهدف بأي صورة كانت، وإنما أيضا بطريقة الاختيار من بين هذه البدائل، ويتضح من هذا أن مصطلح الكفاءة التواصلية عنده يشمل على مفهومين أساسيين: هما المناسبة Appropriateness، والفعالية Effectiveness فقد تكون الرسالة مناسبة للموقف، لكنها غير فعالة كما ينبغي، إذا يستلزم في ضوء هذا التعريف للحكم على كفاءة التواصل؛ الحكم على عملية الاتصال ذاتها، وليس فقط على نتيجة الاتصال، ومدى فعاليته. وهو ما لا يتفق فيه ويمن Wieman مع روبين Robin في ضرورة المزج بين عملية الاتصال وبين نتيجته حتى يمكن الحكم على الكفاءة التواصلية عند الفرد، بل يكفي تحقيق الهدف منه، للحكم بذلك، و يقول ويمن: "إن الكفاءة التواصلية هي قدرة الفرد الراغب في التفاعل Interact ant على أشكال السلوك الاتصالي المتاحة حتى يمكن تحقيق أهدافه من الاتصال بالآخرين بنجاح خلال مواجهة بينهم في إطار قيود ومتطلبات الموقف" (طعيمة وكامل، دت).

ومن وجهة نظر عملية؛ الكفاءة التواصلية تمكن المتعلمين للغة ما من المهارات اللغوية التي تحقق لهم التفاهم المثمر مع أبناء اللغة المتعلمة، في مواقف الحياة المختلفة التي يقتضيها التواصل المثمر، لان من الكفاءة في التواصل امتلاك الفرد للقدرات اللغوية، خاصة وأن التواصل في اغلب الحالات يتم باللغة. وبهذا يتبين لنا كيف أن الكفاءة التواصلية أعم وأشمل من الكفاءة اللغوية؛ التي " لا تعني القدرة على إنتاج جمل صحيحة نحويا فقط، وإنما تعني القدرة على معرفة استخدام الجمل الملائمة لسياق معين" (المزكدي، 1996، ص 21) أي أن الكفاءة اللغوية تشمل على مكونين: القدرة اللغوية التي تعني عند صاحب النظرية التوليدية التحويلية

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

تشومسكي "المعرفة الضمنية التي يمتلكها كل فرد عن لغته الأم" (عمار، 1993، ص 9) تمكنه من إنتاج التراكيب، والأداء اللغوي الذي يعني توظيف هذه التراكيب واستعمالها .

وفي ضوء كل هذا الذي ذكرناه؛ خلص ساندراسافجنون إلى أن الكفاءة الاتصالية أو التواصلية مفهوم له سمات أو خصائص معينة تجملها فيما يلي (طعيمة وكامل، دت):

■ إن الكفاءة التواصلية مفهوم متحرك Dynamics وليس ساكناً Static، أنه يعتمد على مدى قدرة الفرد على تبادل المعنى مع فرد آخر أو أكثر. إنها إذن علاقة شخصية بين طرفين Interpersonnel أكثر من أن تكون اتصالاً ذاتياً Interpersonnel أي حواراً بين الفرد ونفسه.

■ أن الكفاءة التواصلية تنطبق على كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة، وكذلك نظم الرموز المختلفة.

■ أن الكفاءة التواصلية محددة بالسياق. لأن الاتصال يأخذ مكانه، أو يمكن أن يحدث في مواقف لا حد لها، إنها تتطلب القدرة على الاختيار المناسب للغة والأسلوب في ضوء مواقف الاتصال والأطراف المشتركة.

■ إن هناك فرقاً بين الكفاءة والأداء. الكفاءة تعني القدرة المفترضة وجودها والكامنة وراء الأداء، بينما يعتبر الأداء التوضيح الظاهر أو المكشوف Overt Manifestation لهذه القدرة. أن الكفاءة هي ما تعرف أما الأداء فهو ما تفعل، وهو الشيء الوحيد الذي يمكن ملاحظته، وفي ضوءه تتحدد الكفاءة وتميها وتقويمها.

■ إن الكفاءة التواصلية نسبية وليست مطلقة، ومن هنا يمكن التحدث عن درجات للكفاءة الاتصالية، وليس عن درجة واحدة، وهل الكفاءة التواصلية كل واحد لا يتجزأ إلى أجزاء، أو أنه مفهوم عام تندرج تحته كفاءات أخرى ؟

وفي هذا يميز كانال وسوين Canale & Swain بين أربعة أنواع من الكفاءات الاتصالية هي :

① الكفاءة النحوية Grammatical Compétence، وتشير إلى ما يقصده تشومسكي من الكفاية اللغوية، أي معرفة نظام اللغة، والقدرة الكافية على استخدامها.

② الكفاءة اللغوية الاجتماعية Sociolinguistique Compétence، وتشير إلى قدرة الفرد على فهم السياق الاجتماعي الذي يتم من خلاله الاتصال، بما في ذلك العلاقات التي تربط بين

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الأدوار الاجتماعية المختلفة، والقدرة على تبادل المعلومات، والمشاركة الاجتماعية بين الفرد والآخرين.

③ كفاءة تحليل الخطاب Discourse Competence، وتشير إلى قدرة الفرد على تحليل أشكال الحديث، والتخاطب من خلال فهم بنية الكلام، وإدراك العلاقة بين عناصره وطرق التعبير عن المعنى، وعلاقة هذا بالنص ككل.

④ الكفاءة الاستراتيجية Stratégique Compétence، وتشير إلى قدرة الفرد على اختيار الأساليب والاستراتيجيات المناسبة للبدء بالحديث أو لختامه، والاحتفاظ بانتباه الآخرين له، وتحويل مسار الحديث، وغير ذلك من استراتيجيات مهمة لإتمام عملية الاتصال " الكفاية أو الكفاءة الاتصالية إذن ليست مجرد القدرة على استيعاب نظام اللغة، أو حتى استخدامه بشكل مطلق، بل إنها عملية فردية اجتماعية معاً، فردية حين تتعلق بالأساليب الخاصة للفرد لمواجهة المواقف، واجتماعية حين تتعلق بالسياق الذي يتم فيه الاتصال (طعية وكامل، دت). وان الكفاءة التواصلية عبارة عن تآزر عدد كبير من المهارات (عمار، 1993، ص14).

استخلاص وتحديد:

بناء على ما تم التوصل إليه من تحديدات واستنتاجات بخصوص مفهومي الجودة والتواصل البيداغوجي الجامعي وغيرها، يمكننا أن نخلص في النهاية إلى تعريف -تبنناه في دراستنا هذه - لما نقصده من دلالة: الكفاءة في التواصل البيداغوجي الجامعي على النحو التالي: " درجة استيفاء السلوك التواصلية لأطراف العقد البيداغوجي لمجموعة من الخصائص والمواصفات كمؤشرات ومعايير محددة سلفاً* من منظور معايير الجودة العالمية صمانا لتعلم وتعليم بكفاءة عالية وتحقيقا فعالا للأهداف المنشودة"

3-2- كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي؛ بحث في الأسس والمرتكزات:

التربية وقضاياها عبر التاريخ وتتالي الفترات ما انفكت أن تكون مجال للنقد والتساؤل، شأنها في ذلك شأن القضايا الفلسفية الكبرى، لذا يقوم هدفنا هاهنا على عرض تلك الأسس والمنطلقات التي قام عليها كل نموذج تواصلية، كما تقرر عندنا في الفصل السابق، إذ أنه انتبهنا

* بالنسبة للمقصود بهذه المعايير المحددة سلفاً، هذا الذي تعكف عليه في هذه الدراسة لغرض الوصول إلى قائمة تتضمن هذه المعايير من خلال تعميق البحث في التراث التربوي والدراسات السابقة (دراسة نظرية).

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

إلى أن هناك نموذجين في منظور العقد البيداغوجي، أحدهما كلاسيكي متركز حول الأستاذ ، والآخر حديث متركز حول الطالب.

3-2-1-المرتكزات (المنطلقات) الإستراتيجية:

ويراد بالمرتكزات الإستراتيجية هنا مجموع المنطلقات والأسس التي يستند إليها النموذج التواصلية والمتعلقة بمصدر وطبيعة فعل المعرفة وكيفيات تحويله في المدرسة أو في الموقف التعليمي التواصلية إلى إنتاج واكتساب (فرحاتي، 2010، ص 42) والأبستمولوجيا كما هو معلوم مبحث نقدي يهتم بفحص أدوات المعرفة و الشروط السوسيو ثقافية و العصبية الدماغية لإنتاجها.

أ- في النموذج التواصلية المتركز حول الأستاذ:

تأثر أصحاب التواصل الأحادي، المتركز حول شخص الأستاذ بمنظري الإعلام وبعض النماذج التربوية وتصوراتهم النظرية لفعل المعرفة وطبيعته، والتي تنطلق من مجموعة من المسلمات، تفضي بالفعل التربوي التواصلية من الناحية المعرفية البنائية إلى الدوغماتية وتفضي- به من الناحية الوجدانية العلائقية إلى السلطوية (موشي وآخرون ، 1991، ص 44)، ومنطوق هذه المسلمات في جانبها المعرفي البنائي، يتجلى فيما يعتقد هذا الاتجاه من أن المعرفة ذات وجود قبلي في الواقع الموضوعي كعالم معطى منفصل عن الذات المتعلمة ومستقل عنها (اسليمان، 2013، ص 99)، وهي معرفة أزلية كونية (غريب، 2013، ص 117)، صحيحة مطلقة تعادل الحقيقة (موشي وآخرون ، 1991، ص 139)، أين يترتب عن هذا الوجود المنفصل للمعرفة انفصال أيضا للوسيلة وللأليات والاستراتيجيات التعليمية عن الذات المتعلمة، تؤدي إلى الدوغماتية التي ذكرناها (موشي وآخرون ، 1991، ص 44) وينجر عنه في الجانب العلائقي الوجداني ممارسات فعية وأساليب زجرية (مومن، 2011، ص 114) مفروضة من خارج الذات، تطبع الفعل التواصلية التربوي بطابع القسرية، تستهدف إخضاع الطالب المتعلم وتشكيله وفقا للقيم الثقافية والقوالب الاجتماعية وإرغامه على الامتثال الأعمى (مومن، 2011، ص 114) لسطة الأستاذ كمصدر للمعرفة (المزكدي، 1996، ص 11) بما هي أداة للقوة وفرض السيطرة (موشي وآخرون ، 1991، ص 44) دون مراعاة لخصوصيات المتعلم النائية (مومن، 2011، ص 42) انطلاقا من منظومة من التصورات الاختزالية السلبية يفترضها وقيمتها هذا النموذج على شخص المتعلم وعقله منها:

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

- تصور الطالب المتعلم كائن سلبي منفعل لا فاعل (مومن، 2011، ص 42) ومستهلك جاهل (موشي وآخرون ، 1991، ص 42) ناقص ينزع إلى الشر ومخلوق -كما هو في التصور المسيحي- مدنس بالخطيئة ودور التربية الصاح هذه النوازع الشريرة وتخليصه كراشد من رواسب الطفولة، بتوجيه نحو الفضيلة والخلاص، وحشو ذهنه بالمعلومات كفيل لنقله من وضعية الجاهل إلى العارف، وهذا ما حدى " بماري جوزي شومبار دولولو ونيلي فويرهان " بأن ينعته بأنها منظومة تعارضية تعارض الطفل ذا الطبيعة الشريرة بالرجل العاقل المتحضر- بوصفه النموذج الذي ينبغي الوصول إليه (مومن، 2011، ص، 42-25)

- ومنها أيضا التصور الإستمولوجي لعقل الطالب المتعلم بأنه وعاء فارغ (التوسي، 2009، ص 22) أو صفحة بيضاء تنطبع بالإحساس والتجربة (اليكوبي، 1996، ص 14)، والذي نجد مرجعيته في الفلسفة الحسية التي ارتبطت بالفيلسوف اليوناني أرسطو في القرن الثالث قبل الميلاد، وفرنسيس بيكون وتصوره الوضعي الذي يفترض أن هناك عقبات أو أوهام تحول بين العقل والمعرفة (البقالي، 2011، ص 202) والفيلسوف والمربي الإنجليزي جون لوك John Locke. هذه الفلسفة التي تعتبر المعرفة كيان مستقل، والتجربة أساس معارفنا (اسليمانى، 2013، ص 99) من خلال أعمال الحواس باعتبارها المدخل الأساس لتأسيس كل مفهوم ومعرفة، ومن ثمة فالأفكار والمعاني- وبصورة أخص أول الأمر- ثمرة الإدراكات الناتجة عن عمل مختلف الحواس (اسليمانى، 2013، ص 5)؛ في علاقاتها مع الأشياء، ثم يتسع حقل التجربة بعدئذ من خلال الترابطات والتداعيات، ليشمل كل الصور والأشياء (حبيبي، 1993، ص 83).

ويتبين من هذا أن موقف هذا التيار موقف فلسفي خبري تجريبي، يعتبر المعرفة مستقلة عن الذات، والمحيط الخارجي هو المصدر الحاسم في تكوين هذه المعرفة (اسليمانى، 2013، ص 5) كما يفترض أن ذهن الطالب المتعلم غير قادر على استيعاب المعارف والمفاهيم المجردة دفعة واحدة، لذا وجب مخاطبته برسائل تواصلية تتضمن معاني ومعلومات بسيطة أول الأمر، ثم الارتقاء به تدريجيا إلى المعلومات والمعارف الأكثر تعقيدا، من خلال تقطيعها وتجزئتها إلى وحدات تيسر له من جهة ثانية، حفظها وتخزينها لاسترجاعها وقت الطلب بصورة مطابقة للعناصر المعرفية المتضمنة في الرسالة التواصلية الأصلية شكلا ومضمونا (حبيبي، 1993، ص 84-85) ولن يتأتى كل ذلك إلا من خلال فرض النظام في الموقف التعليمي، الذي هو الآخر معطى خارجي يتم تطبيقه من خلال إشارات السلوك بالمشيرات والحوافز والتعزيزات

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

المناسبة (حبيبي، 1993، ص 90) ومن أهم ممثلي هذه الفلسفة التربوية الخيرية في القرن 19 في أوروبا Condillac في فرنسا، Herbart في ألمانيا (اسلياني، 2013، ص 6) وعلى العموم يمكننا أن نقف على أهم هذه الأطر النظرية المتعددة لهذا التوجه وفقا لما جاء في التصنيف الذي تبناه فرحاتي (2010، ص 42-44) على النحو الموجز أدناه:

- للمعرفة عند أفلاطون قيمة ووجود مستقل، وهي ادراك للكليات الثابتة، وهدف الفعل التربوي التواصل إخصاع الفرد المتعلم لكل الثابت، المتمثل في قوانين ومؤسسات الدولة والطبقة الاجتماعية التي تمثله، كما يتجلى هدف التربية أيضا في عمليات الفرز التي تطال الأفراد وفقا لقدراتهم. ويترتب عن هذا إلغاء للطاقة الحيوية للفرد وإخضاعه للكلي وللتنميط الاجتماعي.

- بالنسبة للإطار الإستمولوجي الذي يقدمه فروبل وهيكل يتجلى في مفهومها للتربية بانها عملية تكشف أو استكشاف، يتم من خلالها اكتشاف القوى الكامنة في الفرد، عن طريق الأسئلة الإيجابية سواء من خلال الترميز لاستخراج القوة الدافعة مثلما هي عند فروبل، أو من خلال التنشئة كما يطرحها هيكل لإذعان الفرد لتمثل المؤسسات القائمة، وفي كلتا الصورتين الفعل التربوي، فعل خارجي قسري

- أما نظرية الانضباط الشكلي التي تؤمن أن الفرد يولد بملكات غير مدربة، ووظيفة الفعل التربوي هو تحويل هذه الملكات إلى عادات وممارسات من خلال التدريب والتمرين والترويض وتقديم المعلومات الجاهزة بما يتلاءم مع الملكة المراد تنميتها، وحسب ديوي فإن هذا النوع من المضامين والمعارف بعيد عن اهتمامات الفرد وذات وجود خارجي وبعيد عن فعل المبادأة والابتكار

- في مقابل هذه النظرية يطرح توجهها آخر، مفاده أن العقل ليس ملكات جاهزة وإنما هو قدرة على إنتاج التمثلات، ودور الفعل التربوي هو تشكيل العقل من خلال امتثال المواد التربوية الملائمة، ويعتمد بحسب هربارت سبنسر على مجموعة مراحل أو خطوات تبدأ بالتحضير والهدف منها استخراج التصورات القديمة التي منها تنتج التصورات أو التمثلات الجديدة، وبتفاعلها في مرحلة التطبيق يتم تشكيل العقل من هذا المحتوى، وللأستاذ في منظور هذا التصور المركزي والمحوري من انتقاء المحتوى وعرضه، ولا شك أن في هذا كما أشار ديوي تهميش كلي للطاقة الحيوية للطالب المتعلم.

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

ويستفاد من كل هذا الذي عرضناه -كخلاصة للمركزات الإستراتيجية التي تأسس عليها النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ - أن الحقيقة معلومة مسبقا، وذات وجود قبلي وموضوعي في الواقع وفي الكتب والمراجع، ومن يمكن أن يمتلكها كالأساتذة، كما أن وسائل وأدوات توصيل هذه المعارف النهائية، موجودة خارج ذات الطالب المتعلم، وفي يد من يمتلكها، وأي معرفة خارج المعرفة المسطرة والمقررة تعد خطأ ينبغي رفضها واستبعادها، بل والمعاقبة عليها. وعلى صعيد الطالب المتعلم فثمة افتراضات أساسية يبني عليها هذا النموذج تتحدد في جملة التصورات السلبية المقامة حوله تنطلق من اعتباره كائن جاهل وضعيف ولا يستطيع قيادة ذاته واتخاذ قرارات توجه حياته ولذا فهو في حاجة إلى من يقوم مقامه في هذه المهام.

وكل هذه الافتراضات هي التي أثرت بشكل مركزي وأساسي في أن يأخذ التواصل صيغة التهيئة وتشكيل سلوك الفرد المتعلم وفق أهداف هي خارج ذات المتعلم وبعيدة عن اهتماماته..

ب- في النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب:

أما أصحاب التواصل التشاركي، المتمركز حول الطالب، فإنهم يستندون، على عكس ما ذكر في النموذج السابق، إلى الإستراتيجية العقلانية (البقالي، 2011، ص 203) ونظرية العقل الماقبلي؛ التي تقضي- بأن عقل الطالب يتوفر على أفكار قبلية سابقة على الإحساس والتجربة (اليكوي، 1996، ص 14) - وللمعرفة وجود يرتبط بالوجود الإنساني للطالب المتعلم، الذي هو وجود موضوعي مستقل عن المحيط، ويتمتع بإمكانات معرفية وقدرات ذكائية وخصائص سيكولوجية (فرحاتي، 2010، ص 47) نمائية، تؤهله للنمو والتطور (موشي وآخرون، 1991، ص 47) وتمكنه من المشاركة في عمليات الاكتساب والإنتاج المعرفي (فرحاتي، 2010، ص 47) وتستوجب -ابتداء من القرن 18- الإقرار بتميزه والاعتراف باختلافه (موشي وآخرون، 1991، ص 32) واعتبار خصوصياته (اسليمان، 2013، ص 104) في الاختيارات البيداغوجية، باختيار الملائم من المواد والمتماشي مع فضوله، المستجيب لتساؤلاته التلقائية، بما يعود على التفكير النقدي المستقل (موشي وآخرون، 1991، ص 32)

وبناء -وليس إلقاء- المعرفة في هذا النموذج باعتبارها غير مستقلة عن الذات، مسار ذهني إيجابي (البقالي، 2011، ص 72) يتم من قبل الذات المتعلمة بصورة متدرجة كما بين

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

بياجيه (بوشحيمة، 2011، ص 8) بفضل التفاعلات التي تجري في الموقف التواصلية والوضعية التعليمية التكوينية، وما تنطوي عليه من تبادل للآراء والمقارنات تفضي- بالمتعلم إلى حالة من اللاتوازن والشك المعرفي (اجبارة، 2009، ص 28) تدفعه إلى بذل الجهد لا عادة هذا التوازن المفقود، لما تعرض له الطالب المتعلم من مواجهه مباشرة مع تجارب جديدة (البقالي، 2011، ص 78)، استفزت مكوناته المعرفية والوجدانية، لما تحمله هذه الوضعيات من تحديات ومشكلات، حدث ببعض الباحثين أن يسميها بـ "وضعيات تنازع". ومقتضى هذا أن المعرفة غير ثابتة ونسبية تقريبية، لم تعد حكر أو وقفا على الأستاذ، فالتعليم لم يعد يفضي بصورة طبيعية -كما هو سائد من قبل- إلى التعلم بمجرد تحقق الأستاذ بالنجاعة والتمكن من المادة المتعلمة، التي سرعان ما تصير متجاوزة، فاقدة لقيمتها ما لم يجددها، بحكم التطور المتسارع. إذ أضحت غاية دوره إتاحة شروط سيكولوجية وعلائقية ومادية تسهم في تحريك النشاط البيداغوجي، وتمكن المتعلمين من آليات اكتساب المعرفة وإنتاجها، وهو في كل ذلك لا يركز على سلطته، بل على علاقته بطلبته كمساعد ووسيط، بوصفه أحد عناصر أو مكونات المحيط الذي يحيط بالمتعلم (موجي وآخرون، 1991، ص 39-142) يتوجب عليه اعتبار المنظومة المعرفية، التي عليها الطالب المتعلم، وعلى وجه الخصوص تمثلاته الراسخة والسابقة للموارد المعرفية (حميزي، 2011، ص 72) أو حول الدراية التي يراد من الطالب المتعلم اكتشافها وبنائها وما يفرضه هذا على الأستاذ من ضرورة أن يعيش في وضعية قطيعة أبستمولوجيا مع الدراية المرجعية ومع معارفه الخاصة حول هذه الدراية (جونايير وبرخت، 2011، ص 121) حتى يتجنب بذلك التدخل غير المرغوب فيه، في سيرورة بناء المتعلم لمعارفه من وجهة نظر هذا التصور الاستمولوجي.

ومنطلق ذلك كما أكدت الدراسات الحديثة في مباحث التعليمية أن المتعلم لا يأتي إلى المدرسة وعقله كصفحة بيضاء بل محملا بعدة تصورات (بوشحيمة، 2011، ص 12) ومعارف قبلية لها أهميتها في سيرورة التعلم والاكتشاف والبحث (حمداوي، 2010، ص 14) وهو ما ألح إليه باشلار حين اعتبر الخطأ ظاهرة بيداغوجية ونقطة الانطلاق -وليس تعثر في الطريق- في بناء المعرفة، وأن المعرفة لا تبدأ من الصفر وإنما تصطدم بمعرفة سابقة مستعملة وموجودة من قبل (اجبارة، 2009، ص 28) وبهذا الأخطاء عنده، لحظات خاصة ضمن عمليات بناء المعرفة (جونايير وبرخت، 2011، ص 120) وظاهرة صحية دالة على دينامية التعلم، فهي

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

كواشف تمكن من معرفة تمثلات المتعلم ونظرياته المترسخة، ودليل على حضور الذات وجعلها في آن واحد. وبناء عليه فإن الخطأ جائر والعقاب عليه لاغبي. لأنه جزء من سيرورة الاكتشاف، يولد في صميم المعرفة، ويوجد داخل صيرورة المعرفة (موحي وآخرون ، 1991، ص 141) أو التعلم.

وقد فرضت هذه المنطلقات الإستمولوجية طابعا خاصا على صورة الفعل التواصلية البيداغوجي، جعلت منه يبدو كأنه حوار أفقي دائري يشارك فيه كل الأطراف الفاعلة، بما يشبه حلقة بيداغوجية (اسليمان، 2013، ص 104) لا يركز كما في النموذج الأحادي على الحوافز الخارجية كالتنقيط والعقاب، وإنما يركز على حوافز داخلية، تعتبر رغبات وميول وفضول المتعلم وحاجاته (موحي وآخرون ، 1991، ص 142)

3-2-2-المرتكزات (المنطلقات) السوسولوجية:

ونعني بالمرتكزات السوسولوجية مجموعة الأسس الاجتماعية - كخلفيات نظرية- الداعمة لهذا النموذج التواصلية أو ذلك، باعتبار أن الغايات التربوية في مختلف النظم التربوية كما يشير ج. دولاندشير تستمد من منظومات القيم الاجتماعية. وفهم السياسات التربوية بحسب ل. دينو يستوجب منا بالدرجة الأولى استدعاء منظومات القيم التي توجهها سواء كانت مصرح بها أو غير مصرح بها أو هي مجموع العوامل الشارحة التي تشرط العلاقة التربوية (موحي والفاربي، 1992، ص 67) وتتحكم بحسب بوستيك (1986، ص 99) في السلوكات التربوية وتحدد مصدرها ومنشأها الاجتماعي.

أ- في النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ :

تعتبر المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعة وسيلة أو أداة لتحقيق غايات اقتصادية كخدمة سوق الشغل والإنتاج، أو غايات اجتماعية باعتبار أن لكل مجتمع ضروراته ومتطلباته وحاجاته من الكفاءات المختلفة، لا يمكن له التخلي عنها (منصف، 2007، ص 24) وتتحدد وظيفة التنظيم التربوي من خلال الممارسة التربوية في إعادة إنتاج القيم الاجتماعية والمعايير القمية الثقافية السائدة مثل المسايرة والامتنالية والنظام والضببط الذاتي (موحي والفاربي، 1992، ص 69-70) باعتبار التربية سيرورة تيسر — للأفراد اندماجهم في مجتمعاتهم (البقالي، 2011، ص 106)، وتعلمهم كما يشير هوسي جان من خلال المؤسسة التربوية وبالتكوين المعرفي الخالص يترتب عنه تهميش للثقافة المهنية؛ كيف يكونون نموذجا للسلوك

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الجيد، لا أعضاء فاعلين في المجموعة، رافضة للسلوكات التي تتسم بالتعاون وروح المبادرة وتحمل المسؤولية والديمقراطية التي تعتبرها معكرة لسكون وهدوء العملية التعليمية، ومعيقة لدور المركزي للأستاذ المالك الوحيد لنسق المعارف المدرسة، وناقلها الأساسي للأجيال (منصف، 2007، ص 40) كما سيأتي بيانه بشكل تفصيلي أكثر في المرتكزات البيداغوجية.

هكذا في ضوء هذه المعاني والتصورات، يمكننا فهم وتفسير طبيعة النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ، من خلال ادراك الوظائف المحددة للتعليم والتربية في ظل هذا النموذج، والتي يحددها "ماري كلود باييطو" في الحفاظ على الثقافة والإيديولوجيا السائدتين، ضمانا لاستمرار المجتمع، وهيمنة جيل على جيل بهيمنة خطابه الإيديولوجي المتحقق في عملية نقل المعارف وتبليغها التي تطبع العملية التواصلية البيداغوجية في هذا النموذج بما هي مظهر خارجي لهذه الوظيفة الاجتماعية (منصف، 2007، ص 40)، والوظيفة الأخرى هي تلك التي تجسدها الوضعية البيداغوجية في سلطة الأستاذ كسجين شريك البرامج والمقررات والأهداف، التي هي في الحقيقة مظهر لسلط أكبر هي سلطة المؤسسة التربوية وسلطة الإيديولوجيا الاجتماعية الداعمة (منصف، 2007، ص 40)، باعتبارها-أي سلطة الأستاذ - سبيل لتعلم الواجب والطاعة، ووسيلة المجتمع لترسيخ المسايرة والامتثالية في نفوس الأجيال (فرحاتي، 2010، ص 44) ولذلك كله تركز الاهتمام في هذا النموذج بأهداف التربية بما هي نقل للقيم الثقافية والاجتماعية من جيل لآخر أكثر من الاهتمام بتقنياتها، أي الاهتمام بمتطلبات المجتمع بغض النظر عن اهتمامات وحاجات المتعلم وقوانين نموه وعوامل نضجه، من خلال -كما حدث مع التربية المسيحية - إرغامه بالامتثال الأعمى لسلطة الأستاذ (مومن، 2011، ص 25-42-113) باعتباره تمثيل وتجسيد واقعي لسلطة المؤسسة أو النظام، الذي يشرعن للأستاذ النظر للجماعة البيداغوجية، نظرة متعالية، في حاجة ماسة لمعارفه، فلا يسمح له الدخول في علاقات شخصية إنسانية مع هذه الجماعة الدونية، مخافة فقدان سلطته ومهابته، مما قد يعرضه لنقد المجتمع وسخرية طلبته منه (موشي وآخرون، 1991، ص 127)

وهو ما ذهب إليه دوركايم حين أوضح أن المؤسسة التربوية في هذا النموذج ذات طابع دمجي، هدف التربية فيها هو تكييف الجيل الناشئ مع حياة الجماعة، وبذلك فإن نظام التربية هو وسيلة المجتمع لإدماج الفرد في بنياته، ووسيلته في نقل الإرث

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الثقافي (المزكدي، 1995، ص 11) المعرفي القيمي كغاية سامية، باعتبار أن الثقافة مادة وروح الهوية، وهي التي توجه حركة المجتمع وتفاعلاته، ليتمثل قيمه الرمزية، في حياته الواقعية الاجتماعية المشتركة (فرحاتي، 2010، ص 44).

وفي دراسات سوسيولوجيا التربية كما هي عند لوي التوسير المؤسسة التربوية ومنها الجامعة مؤسسة أو أداة إيديولوجية للدولة أو للطبقات السائدة تقف عائقاً أمام كل تطور اجتماعي، رغم إسهامها في التطور الاقتصادي والتقني، وظيفتها الأساسية المحافظة على بنية المجتمع القائم، وتزويده بأليات استمراره (المزكدي، 1995، ص 15) من خلال نقل المعارف والإرث الثقافي، تعيد بها إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية التي عادة ما تكون قائمة على الاستغلال الطبقي، إذ أنها أي المؤسسة- لا تعكس الفوارق الاجتماعية فحسب بل تنتجها بما تمارسه من عمليات الانتقاء والاصطفاء، ويتجلى هذا بحسب روجي ايسطابيلي وكركستان بودلو حتى على مستوى الوسائل الديدأكتيكية، في لغة التدريس التي تخاطب فئة معينة، عادة ما تكون أبناء الطبقة البرجوازية، أو الطبقة البرجوازية الصغرى، يترتب عنه بطبيعة الحال فشل وعجز أبناء الطبقة العمالية وهذا ما يتناقض بحسب هذه الدراسات مع مبدأ تساوي الحظوظ وتكافؤ الفرص في الارتقاء الاجتماعي، بل تزداد الهوة عمقا بين توزع الطبقات الاجتماعية في المراحل التعليمية المتقدمة وبالأخص التعليم الجامعي، يترتب عنه بالتأكد تباين في حظوظ الانتساب إلى المهن والوظائف العليا لأنها تتطلب تأهيلاً أعلى لا يصل إليه إلا أبناء الطبقات البرجوازية (منصف، 2007، ص 25، 26، 27)

ونفس الموقف نسجه مع دراسات بورديو وباسرون التي أنجزت حول التعليم الجامعي وعلاقته بالتوزيع الطبقي للمجتمع (منصف، 2007، ص 27) توصلت من خلالها إلى أن المدرسة والجامعة آلة للمحافظة على نفس البنيات الاجتماعية، وإعادة إنتاج المجتمع الطبقي (العبادي، 2008، ص 4) وتبرير علاقته، بإعادة إنتاج نفس علاقات الإنتاج، ونفس النمط الاجتماعي، من خلال الإرث المعرفي والثقافي الذي يمرره النظام التربوي، لتكوين شخصيات أفراد وفق قوالب اجتماعية جاهزة، هذا النظام الذي يتطابق مع المجتمع الطبقي هو من صنع طبقة متميزة تمسك بمقاليد الثقافة وأدواتها الأساسية وبالأخص المعرفة واللغة، يحافظ على النفوذ الثقافي لهذه الطبقة التي صنعتها ويؤدي وظيفته الاجتماعية الدمجية من خلال إضفاء الشرعية على

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الثقافة المسيطرة باعتبارها هي الرأس مال الرمزي الذي يضمن لها استمرار السيادة الاجتماعية (المزكدي، 1995، ص 13، 15)

وقد أكد الاثنوبولوجيون على هذه الوظيفة الحافظة للتربية والتعليم عبر التاريخ الطويل للبشرية (فرحاتي، 2010، ص 42) ففي دراسات الأثنوبولوجيا الثقافية خلاصتها أن الفرد يستبطن ثقافة مجتمعه ويستلهمها في مواقفه وتمثلاته، وتشكل عنده ما يسميها رالف لينتون بالشخصية الأساسية التي توجه سلوكياته وتتحكم في استجاباته (المزكدي، 1995، ص 12) لوظيفتي التعليم والتنشئة الاجتماعية ومؤسساتها دور حاسم في تكوين هذه الشخصية الأساسية وهذا التملك. مثلما أشار إلى ذلك جون دوي في نقده لوظيفة التربية التقليدية، بأنها-أي المدارس والجامعات- نموذج للبنيات تقام للتأثير على استعدادات الأفراد الذهنية والأخلاقية (منصف، 2007، ص 25) الاجتماعية، فهي أداة رئيسة تؤمن للمجتمع الذي أنتجها استمراريته بما تشربه أفرادها من قيم ومعايير؛ صريحة أو ضمنية مستترة، من وضع المؤسسة الاجتماعية، سابقة على وجودهم ووجود الجماعة البيداغوجية التي ينتمون إليها، وذات طابع قسري-لا دور لهم وحرية في اختيارها ولا يقبل بتغييرها-يؤدي الخروج عنها إلى عواقب وخيمة تطل صاحبها في شكل عقوبات مادية ومعنوية (موشي وآخرون ، 1991، ص 129)

ب- في النموذج التواصل المتركز حول الطالب:

تفسر وتفهم العلاقات التواصلية البيداغوجية المحددة في هذا النموذج، في ضوء مفاهيم النفس الاجتماعية (فرحاتي، 2010، ص 48) كالتعاون والتبادل والتفاعل،... التي تعتبر إمكانيات المتعلم وقدراته وفردانيته كما تعتبر تأثير محيط التعلم ودوره في اندماج الفرد في المجتمع (موشي وآخرون ، 1991، ص 52) ووظيفة التربية أو الجامعة وغاياتها في هذا النسق؛ باعتبار أن المتعلم كائن اجتماعي بطبعه، له بنيات حركية ووجدانية وذهنية، تقتضي- ضرورات النمو مساعدة شخصيته على التعلم والتفتح والاكتمال، هي غايات ثقافية أو إنسانية خالصة، تستجيب لانتظارات وتمثلات الطلبة المتعلمون وانشغالاتهم التي من بينها التكيف مع متطلبات الحياة الاجتماعية المعاصرة كمتطلبات الحداثة (منصف، 2007، ص 24-30) ومتطلبات مجتمع الديمقراطية، وحاجات العدالة الاجتماعية، بما يحقق التوازن بين المتطلبات الفردية والاجتماعية معا. وبهذا فالمدرسة والجامعة كما يؤكد جون دوي ليست مؤسسة محافظة، بقدر ما هي أداة للتقدم الاجتماعي غاياتها القصوى المساهمة الفعلية في اندماج الفرد وخرجيها في المحيط

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الاجتماعي، لا من خلال تنشئتهم اجتماعيا فحسب ولكن أيضا من خلال إشراكهم في الحركة الاجتماعية بدمقرطة التعليم وإتاحة الفرص أمام الجميع للارتقاء في الهرم الاجتماعي، وتغيير وضعهم السوسيو الاقتصادي بحسب إمكانياتهم وقدراتهم، باعتبار أن التكوين والشهادة أساس الحياة المهنية والمناصب الإدارية والاجتماعية (المزكدي، 1995، ص 16، 20، 91) وليس الوضع الطبقي من يحدد ذلك، كما هو في التربية الكلاسيكية.

والحقيقة أن ثنائية المحافظة والتطوير أو التقليد والتحديث في علاقة التربية بالمجتمع عبر تاريخ الفكر التربوي الطويل، لم يكن ينظر إليها دائما على أنها ثنائية متوازنة ومتلازمة (المزكدي، 1995، ص 41) لأنها علاقة جدلية (موجي والفاربي، 1992، ص 70) فصحيح أن التربية أداة المجتمع ووسيلته في الاستمرارية والتجدد، لكنها في ذات الوقت وسيلته في التطوير وتحقيق التوازن في المجتمع برفع الفوارق بين الطبقات الاجتماعية (المزكدي، 1995، ص 41) وعيب النموذج التربوي التقليدي كما يشير هلفسيوس أن الدول الكبرى قلما تهتم بالتربية العمومية من خلال تكوين العقول المبدعة والعبقرية خدمة لأهداف المواطنة والوجود الاجتماعي للأفراد، بقدر ما كان تركيزها على هيمنة المصالح الخاصة بالقوة المادية والعسكرية (فاو بار، 2003، ص 73).

بينما في هذا النموذج الحديث، التضاد والتناقض بين الفردية والنزعات الاجتماعية، ما هو إلا تناقض مزعوم، ظاهري لا وجود حقيقي له، والنمو الاجتماعي في الشخصية الإنسانية لا يصنع بالإكراه الخارجي كما تدعي التربية التقليدية، فهو فطري طبعي في ذاتية الإنسان، والتربية الحديثة تدرجه كأحد أهم مصادر المحتوى التربوي، ولكن بأساليب تربوية قائمة كما هي في دراسات جون ديوي وبياجيه على الانضباط الذاتي من خلال الألعاب الجماعية باعتبارها الشكل الطبيعي الذي تنمو فيه النزعة الاجتماعية في ضوء الحرية الفردية، بدل أساليب الإكراه الخارجي التي تعزز مركزية الأنا، فضلا على أنها احترام وتقبل غير واع للقواعد الأخلاقية، يترتب عنه في المستقبل انحرافات في السلوك الاجتماعي واختلال في توازن الشخصية (فرحاتي، 2010، ص 49).

والجامعة أو بالتحديد الجماعة البيداغوجية في الفصل أو القاعة في ضوء هذا التصور ليست مجالا معرفيا فحسب كما تصوره البيداغوجيا الكلاسيكية، وإنما هي مجال نفسي اجتماعي؛ يتميز بكل الخصائص التي تميز المجموعة من تحديد للمواقع والوظائف، وتقسيم للأدوار، وما

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

يُصاحِبها من تفاعلات نفسية اجتماعية (المزكدي، 1996، ص 8) يُوجب عليها تنظيم ذاتها لغايات -هي أكبر من التكوين المعرفي الخالص القائم على تقديم مضامين جاهزة- دون أن تدعم بها وعي الطالب بما يدور حوله، وتكسبه أدوات مفاهيمية، تضمن له ممارسة التفكير، وتتيح له فهم الواقع، وتدريبه على تعلم التعلم (منصف، 2007، ص 30) بعيدا عن الحاجة الدائمة إلى وساطة الأستاذ المباشرة

وقد ساهم في هذا التحول الكورنيكي في التصورات الاجتماعية للفعل التربوي عدة عوامل منها بروز المجتمع الصناعي الحديث (المزكدي، 1995، ص 9) وبروز الدولة ككيان كلي يتحكم ويرسم مصائر الأفراد وينظم كتلتهم الاجتماعية (العقاد، 2003، ص 2) وانتقال المجتمعات الأوروبية من الأنظمة الاستبدادية الملكية إلى الأنظمة الديمقراطية، ونشوء النظام الرأسمالي على يد الطبقة البرجوازية، وما حققته من انتصارات في شتى الميادين الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية (مومن، 2011، ص 21) إلا أن أبرز هذه العوامل هو ما صاحب هذه التحولات السياسية والاجتماعية من تغير في النظرة للإنسان وتحديدًا للطفولة، ترتب عنها المناداة بحقوق الإنسان الفرد المهضومة من آلة المجتمع باسم الحفاظ على هويته والاندماج فيه، أثمرت مكاسب عدة، منها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان 1948م، والإعلان العالمي لحقوق الطفل 1959 الذي تبنته عصبة الأمم. وأصبح ينظر للفرد بأنه ثروة الأمم ومستقبل المجتمع، ونقطة الانطلاق لأسطورة عصرية كما سماه شومبار دولاو وفويرهاهن (موجي والفاربي، 1992، ص 67) ينبغي احترام فردانيته وتفردته، فهو كما يذهب جون ديوي المنطلق والمحور والغاية وهو الهادي والمرشد، وقيمة القيم (مومن، 2011، ص 118)، والرأس المال الأكبر في عملية التنمية (المزكدي، 1995، ص 23) أو كما يذهب كانط في وصفه للتربية الحديثة بأنها حاجة إنسانية خالصة، جعلت الذات الإنسانية وحاجاتها هي مصدر كل غايات التربية وأفعالها (منصف، 2003، ص 30)

3-2-3- المرتكزات (المنطلقات) السيكولوجية:

أ- في النموذج التواصل المتمرکز حول الأستاذ:

تأثر النموذج التواصل المتمرکز حول الأستاذ في بعده السيكولوجي بمعطيات السيكولوجية الكلاسيكية، وإن كان بعض الباحثين كما هو الشأن عند بالماد يؤكد بأنه لا توجد سيكولوجية محددة ومتسقة وواضحة وواعية بذات المتعلم تؤطر أو يستند إليها هذا

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

النموذج (حبيبي، 1993، ص 83) خاصة وأن المجال التربوي كما هو معلوم خضع لسيطرة التفكير الفلسفي، ردحا من الزمن، ولم يتخلص منه إلا مؤخرا، وبذلك فالفعل التواصلبي البيداغوجي تأطر في أحسن أحواله بمفاهيم المعرفة العامية، المرتكزة على تصورات غير علمية، لطبيعة الإنسان، وقدراته العقلية، وقابلياته النفسية، التي يغلب عليها الطابع الميتافيزيقي الأخلاقي، البعيد عن الأسس العلمية والموضوعية (مومن، 2011، ص 115)

وهكذا تأسس هذا النموذج التواصلبي المتمركز حول وساطة الأستاذ الفكرية بدل الوساطة الوجدانية كما في النموذج الحديث (مومن، 2011، ص 118)، على مبادئ نفسية ضمنية، تستمد مضامينها وإوالياتها، من علم النفس الإجرائي، وعلم النفس القدرات وعلم النفس الامبريقي، ومن تمثلات علم النفس الترابطي (حبيبي، 1993، ص 83). القائمة على الترابط الموجود بين الأفكار كما دعا إليها أرسطو، حيث تتم عملية الترابط بواسطة التشابه والتقابل والتجاور الزماني والمكاني (اسليمان، 2013، ص 6)، ومن منظور السيكولوجية السلوكية التي انصب اهتمامها على السلوكيات الخارجية القابلة للملاحظة والتكميم والقياس، وعلى دور العوامل الخارجية المحيطة، التي تُرجع إليها أسباب الفشل الدراسي (بوشحيمة، 2011، ص 12) وعلى ترسيخ المحتوى وغرس المعلومات عن طريق التكرار (حبيبي، 1993، ص 83) والتدعيم الإيجابي أو السلبي، وان لم تشكل هذه المعلومات وهذا المحتوى هما معرفيا للطالب المتعلم، الذي لا يُهتم به، ولا يُلتفت إلى حاجاته، فالأستاذ هو الذي يختار المثيرات كما اختارها السلوكيون لحيواناتهم في تجاربهم. وهي تمثلات كلاسيكية، نظرت كلها كما يصفها بياجيه إلى الذكاء -باعتباره ملكة قادرة على معرفة الواقع- كنسق من الترابطات الميكانيكية (موجي وآخرون، 1991، ص 69، 97) ومسلسلا من التداعيات وردود الأفعال، ومن ثمة فالتعلم يحدث من خلال تجزئ موضوع المعرفة إلى عناصر متدرجة، يكفي تعلم بعضها ليتم التعرف على البقية، عن طريق التداعي والترابط (حبيبي، 1993، ص 83) والإرغام ومختلف أساليب التعزيز والتعزيز. خاصة أن العلاقة التواصلية التربوية في ظل هذا النموذج كما يشير إليها بياجيه قائمة على عاملي؛ الضغط من جهة والتلقي من جهة أخرى (مومن، 2011، ص 113)

ويمكن أن نفهم أكثر هذا النموذج التواصلبي في ضوء معطيات السيكولوجيا الفردية (فرحاتي، 2010، ص 44) التي تفسره في إطار علاقة الأستاذ القوي بالطالب الضعيف، وما يترتب عنها من فرض القوي لأفكاره وبسط سلطته وهيمنته على الطالب

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الضعيف، بوصفه في حاجة إلى معارفه ، مما يشرعن له التدخل (موشي وآخرون، 1991، ص39) وهو ما نلمسه أكثر عند اتباع أدلر الذين يفسرون هذا النموذج في ضوء ما يستمتع به الكبار (الأساتذة) من شعور بالقوة، في علاقتهم بالصغار (الطلبة) باعتبارهم متاع لهم وميدان لإشباع رغباتهم في الطموح وميولهم في التفوق والتمام، ونجاح الطالب بالنسبة لهم، وسيلة تحقق لهم الأمان، وتشكل لهم تغطية، وتعزز سلطتهم، وترفع مكانتهم بين قومهم (فرحاتي، 2010، ص44)، لذا ينبغي التعامل معهم -أي الطلبة- بما يتعامل به الأب مع أبنائه العصاة، من منطلق طبيعتهم الميالة إلى الشر- بالفطرة (موشي وآخرون ، 1991، ص32)، المنساقاة إلى الميول الفاسدة كالكسل واللهو، تصرفهم عن الإقبال التلقائي على التعلم والاكتماب المعرفي على وجه التحديد (مومن، 2011، ص113) يتوجب لتقويم سلوكهم هذا، وتصرفاتهم هذه، منهم من التواصل مع العالم الخارجي (موشي وآخرون ، 1991، ص32) ومعاملتهم بالانعكاس الشرطي الذي يربط بين الطاعة واللذة من جهة وبين العصيان والألم من جهة ثانية من خلال إثابتهم كلما أطاعوا، أو معاقبتهم كلما عصوا، فيتسخ عندهم هذا الإشراف التلازمي بين الطاعة واللذة، وبين المعصية والألم؛ فيندفعوا إلى الطاعة لشوقهم إلى الثواب وتطلعهم إلى اللذة، ويحجمهم عن العصيان خشيتهم من الألم الذي قد يلحق بهم إن فعلوا ذلك (فرحاتي، 2010، ص44).

ومن منظور السيكولوجيا التحليلية كما هي عند فرويد، يدرك هذا النموذج في سياق ودلالات مفهوم التقمص، باعتبار أن الترابط بين الجماعة يتم بواسطة ليبيدية، وهذه الروابط بما هي تقمص تدفع الفرد لكي يكون شبيها بالغير، أو يشبهه الغير، والجماعة البيداغوجية بأطرافها ومكوناتها تخضع لهذا؛ فالأستاذ تعويض لما يسميه فرويد للانا المثالي من خلال علاقته بالطلبة، التي هي تكرار للعلاقة الأبوية بالتقمص التحويلي (موشي وآخرون ، 1991، ص99)، والطالب في هذا يتقمص المواقف والأوامر، ليثبت شخصية الأستاذ ، يتولد عنه تهميش لطاقاته، واغتراب في الذات، وإرادة مسلوقة (فرحاتي، 2010، ص44) جراء تلقيه الخارجي المفروض عليه كما يذكر بياجيه.

وعند باولو فرايري يفهم ويدرك هذا النموذج من خلال ما يوضحه من أن الأساتذة مخلوقات أو كائنات سهلة الانقياد، والتأقلم، والطلبة مخازن للمعلومات، ولأن للقاهرين مصلحة في حجب الحقيقة ورغبة في الحفاظ على الجيل المتأقلم مع ظروف القهر، تعزيزا لسلطتهم

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الأبوية، فإنه يناسبهم الإبقاء على الوضع كما هو وتكريس إعادة إنتاجه من خلال التقليل أو إلغاء القدرة الإبداعية عند الطلبة المتعلمين (فرحاتي، 2010، ص 44)، خاصة وأن الأساتذة كائنات خاضعة ووصفهم كما وأن سبق بيانه.

ومن منظور علم نفس الملكات أو القدرات؛ الإنسان يولد وهو مزود بملكات، يمكن صقلها وتنميتها من خلال مزيد من الجهد ومضاعفة التدريب وتركيز الانتباه وبالضغط الخارجي (مومن، 2011، ص 113) واللجوء إلى أساليب الانتقاء والفرز (علي وقاسم، 2012، ص 84) وهذا الذي يتيح لنا فهم الطابع التسلسلي في العلاقة التواصلية البيداغوجية بين الأستاذ وطلابه

أما عند أقطاب الجشطالتيّة ككوهلر يفهم هذا النموذج في ضوء تصورهم لآلية التعلم الذي يتم عن طريق الاستبصار، التي هي عملية عقلية داخلية، غير محددة، تتيح للفرد التعلم بشكل تدريجي ومفاجئ، وهو ما يوحي نوعا ما بجرية التعلم للطلاب، الأمر الذي جعل البعض ينظرون إلى هذا الاتجاه بأنه يفسر النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب. وما هو بذلك، لأن انطلاقه من إطار كلي شمولي لا تجزيئي كما هو عند السلوكيين، يستوجب تدخل الأستاذ (موشي وآخرون، 1991، ص 101) في تحديد المضامين وسير العمل التربوي ووجهته.

ومن منظور السيبرنتيقا يدرك أيضا هذا النموذج، من خلال تصويرها للعملية التعليمية بانها تتم عن طريق الضبط الذاتي الذي ينطلق من مجهود ذاتي يبذله المتعلم لتصحيح الفارق بين ما ينجزه وبين الهدف المراد بلوغه، وبتغذية راجعة من الأستاذ؛ هذا المجهود الذاتي، قد يكون بجرية ومبادرة ذاتية لتصحيح المسار ولبلوغ هدف في ذات المتعلم من خلال التفاعل مع المحيط، وعندها يدرج هذا الاتجاه كما هو عند الكثير من الدارسين ضمن الاتجاهات المفسرة لنموذج التواصلية الحديث. كما قد يكون هذا الضبط الذاتي والمجهود المصاحب له من توجيه خارجي هدفه إرضاء الأستاذ والتخلص من وضعية مجبر ومكره عليها (موشي وآخرون، 1991، ص 101). مما يفسر هذا النموذج الذي نحن بصدد.

وترتب -تقييما- عن كل هذه التمثلات السيكلوجية للفعل التواصلية البيداغوجية عدة تبعات، يصفها اغلب عمالقة الفكر التربوي بانها سلبية، معيقة لنمو العمليات الذهنية، تسهم في استمرار تمركز الأنا حول الذات، وتكرس السيطرة والتبعية والعجز على الإنتاج، والسلبية والتعود على الاستهلاك والأخذ، تماما كما تعود في تعلمه الاجترار سواء بطريقة الاستبصار أو

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الفيدباك، فضلا عن التعلم المؤقت إرضاء للأباء والأساتذة بسبب الفرض والإلزام (موحي وآخرون، 1991، ص 98-99). وفي كل ذلك لا شك، إلغاء للذات وتهميش لإمكاناتها، وتعظيما للأستاذ وللعلاقة معه التي غالبا ما يغيب فيها البعد الإنساني ويتوارى، إذ أن التركيز منصب حول المحتوى وأهداف التربية (مومن، 2011، ص 113) وحول تعليمه أشياء لم يسمح له حتى أن يفكر فيها بمحض إرادته واختياره (موحي وآخرون، 1991، ص 99)، يترتب عنه في نهاية المطاف كما يذهب بياجيه تشبع المتعلم بأخلاقيات الطاعة والخنوع بدل الإرادة الذاتية الحرة. أو كما يذهب جون ديوي إلى أن الطاعة والهدوء المفروضان قسرا في العادة ما تحول بين المتعلم والتعبير الحقيقي عن سجايه ودواخله، وتعزز عنده الاهتمام بالمظهر بدل الخبر والتركيز على المواقف المصطنعة (مومن، 2011، ص 113، 126) دون الحقيقية. ومثله ما ذهب إليه فرويد في تحليله لأثر الإحباطات الاجتماعية التي تتجسد في الأوامر والنواهي على عرقلة التطور الطبيعي الانفعالي الذي هو في رأيه تطور في الطاقة الليبيدية، فيتوقف النمو عند مرحلة من المراحل، وعندها بالتقصص أو بالتثبيت مثلا يسلك ويفكر الفرد بالمعطيات النفسية لتلك المرحلة، والذات الخاضعة لهذا المنع والإحباط المستمر للرغبات الطبيعية والميولات الفطرية يتحول عندها هذا القمع إلى منطقة اللاشعور لتيسير التكيف بينها وبين ضغط القمع الاجتماعي، دون أن تموت هذه الخبرات اللاشعورية، حيث تبقى متخفية، مترقبة، تحبج وتهاجم عند كل فرصة متاحة للتعبير عن حرمانها من خلال النسيان أو زلات اللسان... (موحي وآخرون، 1991، ص 104)

ب- في النموذج التواصلي المتمركز حول الطالب:

ينطلق هذا النموذج التواصلي في تصوره من مجموعة مفاهيم وتصورات يستمدتها من معطيات وحقائق السيكولوجيا الحديثة، التي تقر بقابلية الشخصية الإنسانية للتربية والاكتمال (مومن، 2011، ص 36، 116) من منطلق طبيعته البيولوجية التي تستهدف الاستقلال، تجبره بالنظر لبنينته البيولوجية أن يكون تحت الرعاية التربوية من دون الكائنات الأخرى لفترات طويلة (موحي وآخرون، 1991، ص)، ومن منطلق أن الشخصية كوحدة سيكولوجية بيولوجية هي المحصلة النهائية للنمو كسلسلة من التغيرات (فرحاتي، 2010، ص 74)، والفرد كائن متكيف مع ظروفه الخاصة كما يذهب كلاباريد (مومن، 2011، ص 116)، مما يتوجب أن يتأسس العمل التربوي على معرفة حقيقية؛ بيولوجية وسيكولوجية، موضوعية

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

وعلمية، للذات البشرية، وما يستتبعه ذلك من ضرورة احترام حرّيته، وفردانية خصائصه السيكولوجية (فرحاتي، 2010، ص 74) ومجارة ميوله الطبيعية، والإقرار بالفروق الفردية بين المتعلمين، وعدم التعامل معهم ككتلة واحدة غير متميزة، فالاختلاف والتنوع في هذا المنظور هو القانون الذي يحكم نمو الكائن الإنساني الذي ينبغي احترام شخصيته النامية (مومن، 2011، ص 36، 125)، من خلال الاعتراف بنضجها البيولوجي، واعتبار أطوار نموها (بياجيه، 2012، ص 130) حيث لكل مرحلة نمائية بواعثها وخصائصها وحاجاتها، تستوجب الإشباع، انطلاقاً من النشاط الذاتي للفرد المتعلم، كعامل جوهري في نمو شخصيته كما يؤكد ذلك أغلب علماء النفس، ونمو تفكيره المنطقي كما هو في منطق بياجيه. فحياة الذهن كما تشير أغلب أعمال وليام جيمس، وبرغسون، وجون ديوي، وكلا باريد، حقيقة دينامية ونشاط فعلي، وبناء غير قابل للاختزال (مومن، 2011، ص 116) بفعل القسر الخارجي.

وفي هذا ذهب الاتجاه التحليلي النفسي- أن الوضع الطبيعي للنمو السليم هو تلبية الحاجات الأساسية والطبيعية الفطرية للذات المتعلمة، وليس منع الميول الفطرية وقمعها كما في الطرائق والأساليب التربوية التقليدية التي يترتب عنها كما سبق وأن أشرنا، تعطيل للطاقة اليبديية، والكبت وقمع لحرية الفرد المتعلم كامتداد للقمع الاجتماعي، جراء ترسانة الأوامر والنواهي التي يتعرض إليها المتعلم في حياته المدرسية والجامعية.

أما عند بياجيه وعلم النفس التكويني فالإنسان ليس صفحة بيضاء كما هي عند جون لوك ومن معه، بل يولد وهو مزود بإمكانات فطرية، وبنيات ذهنية متميزة عن الراشد ليس في الدرجة فحسب وإنما في النوع أيضاً، يتجلى ذلك في التعارض الموجود بين التمرکز الذاتي الذي يطبع لغة الطفل الوليد واستدلالاته، والطابع الاجتماعي الذي يميز فكر الراشد (مومن، 2011، ص 36)، وهكذا يدرك هذا النموذج ويفسر في ضوء ما يقره بياجيه من أن الحياة العضوية والعقلية للذات الإنسانية كانباء يطبعها التطور والدينامية المستمرين (ادريسي، 2008، ص 13)، ومفهومه للتكيف النفسي- الفكري المماثل للتكيف البيولوجي، وهو وضع تفاعلي بين الذات والموضوع، يتوج باحتواء وإدماج الذات للموضوع، ويقع بسعي الفرد المستمر لتحصيل التوازن والتخلص من حالة اللاتمايز كما يدعوها بياجيه التي تحدث عند مواجهة مشكلة أو وضعية حقيقية (فرحاتي، 2010، ص 74)، ويتحقق هذا التوازن، الذي يتميز بكونه فعلاً نشطاً ودينامياً تحركه الحاجة، عبر أليتين متفاعلتين ومتلازمتين،

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

هما؛ الاستيعاب كآلية سيكولوجية يوظفها الفرد المتعلم من تلقاء ذاته لاستدخال معطيات المحيط الخارجي الموضوعي في البنية الذهنية لذاته، والتلاؤم كميكانيزم تنفتح من خلاله الذات المتعلمة على ما يجري في المحيط الخارجي (ادريسي، 2008، ص 31، 30) لتتلائم معه. ويترب على مستوى الممارسة التربوية عن هذه النظرة التحليلية لبياجيه، الانطلاق من معجمها ومفاهيمها، ومن المجال النفسي للمتعلم وواقعه من خلال المعرفة الدقيقة بنفسيته، وقوانين تطور بنياته الذهنية (موجي وآخرون، 1991، ص 33)، وما يستدعيه من احترام لاختلافه وتمايزه، وإتاحة الحرية أمامه لضمان بناء معارفه بنفسه، بعيدا عن كل أساليب الإكراه، التي تعيق بحسب بياجيه، استيعاب الواقع الموضوعي في الذات، واكتساب النزعات الاجتماعية، وتطيل من أمد التخلص من مركزية الأنا (فرحاتي، 2010، ص 74)

وخلاصة التجديد الذي جاءت به أطروحات علم النفس التكويني أو علم النفس الإنسي- كما يدعوه بوستيك كرد فعل على أطروحات السلوكية، خاصة منها السلوكية الإجرائية، أن وساطة الأستاذ ذات الطبيعة الفكرية بما هي نقل للمعرفة وتنمية للجانب العقلي، لم تعد ذات أهمية مركزية في الممارسة التربوية، وأضحى وساطته الوجدانية العلائقية، التي بها يحصل التأثير في شخصية الطالب المتعلم هي محور الارتكاز في أي علاقة تربوية (مومن، 2011، ص 118)

3-2-4-المرتكزات (المنطلقات) البيداغوجية:

يراد بالمرتكزات البيداغوجية في هذا المقام استراتيجيات التطبيق التربوي المتبناة في الممارسة التربوية وطبيعة الطرق البيداغوجية وخصائصها البيداغوجية المميزة، وشكل التنظيم البيداغوجي لشبكة العلاقات داخل جماعة القسم أو الصف، وتوزع الأدوار بين الأطراف الفاعلة، وطبيعة وغاية التعامل التربوي القائم بينهم، مما يتيح لنا فهم أوضح لملامح العلاقة التواصلية التربوية وإدراك صورة عامة عنها في كل نموذج.

أ- في النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ:

يمكننا الوقوف على المرتكزات والمنطلقات البيداغوجية التي تأسس عليها النموذج التواصلية المتمركز حول سلطة الأستاذ، من خلال ما يطلق عليه في الأدب التربوي، بالبيداغوجيا التوجيهية القائمة على تقسيم الأدوار وتوزعها على عناصر الفعل التربوي على أساس تمثل يفترض أن الطالب المتلقي جاهل (فرحاتي، 2010، ص 45)، عاجز عن تكوين نفسه بنفسه، ولا يقبل على التعلم واكتساب المعرفة وينفر منها، كضحية لميول فاسدة جراء

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الكسل واللعب (مومن، 2011، ص 42) مما يشرع للتدخل البيداغوجي ويوجب الوصاية عليه (بياض، 2010، ص 70) لتقويم ميوله الفاسدة من خلال إجباره وإرغامه على تلقي برامج واستهلاك معارف معدة سلفاً (مومن، 2011، ص 42)، وجاهزة مسبقاً، تماثله بالأستاذ باعتباره النموذج المحتذى به، كل ما يفرق بينهما هو قلة المعلومات والتجربة، متنكرة بذلك لدور النضج، وللصيرورة النائية للمتعلم، فلا تستجيب لحاجاته واهتماماته ولا تحترم قوانين نموها (مومن، 2011، ص 42) كتلك البرامج أو المعارف التي تحويها الكتب المدرسية، التي يصفها أحد الباحثين بأنها مقطوعة الأوصال والروابط، ومفصولة عن سياقها الاجتماعي والتاريخي والمعرفي العلمي (بياض، 2010، ص 69)

ويمكننا أن نرصد هذه المنطلقات من خلال تلك المبادئ التي تتأسس عليها هذه العلاقات التلقيني الأحادية الاتجاه والتأثير، يصفها بياجيه بأنها قائمة على الضغط والإكراه، يتشبع فيها الطالب المتعلم بأخلاقيات الطاعة والخضوع، أكثر مما يتعلم فيها كيف يبني إرادته الذاتية، حيث يترتب عن أي عجز يديه الطالب، المزيد من الضغط باستخدام آلية المنافسة وتوظيف محكم للسلطة (مومن، 2011، ص 113) إلى أن يمتنع بسببها الطالب عن إبداء رأيه، خشية قمع الأستاذ لمبادراته، ويكف عن التواصل بينه وبين زملائه، لان التبادل بينهم مراقب (اجبارة، 2009، ص 66).

وبهذا يقوم الاتصال بيداغوجيا في مثل هذا النمط من العلاقة على اهتمام الأستاذ بأهداف التربية دون تقنياتها (مومن، 2011، ص 42) ويترجم ذلك على مستوى الناحية الأخلاقية الانضباطية داخل الفصل الدراسي الذي ينظر إليه في مثل هكذا ممارسات كتلة واحدة منسجمة متراسة (بياض، 2010، ص 70)، تديرها سلطة خارجية تربط أجزائها بهيمنتها وبأهدافها وتخضعها لقوانينها، لا يتعدى فيها الفعل التواصلية حدود الصدي (موجي وآخرون ، 1991، ص 46) في اعتماده على الأساليب الجزرية والقمعية التي تستهدف الامتثال الأعمى، وتستدعي عقوبات مادية ومعنوية (مومن، 2011، ص 114) لكل من أراد الانفلات من هذا الامتثال، الذي سرعان ما تلاحقه الأحكام القمعية والمعارية التصنيفية، وتركيز تقويم أداؤه بلغة التنقيط (بياض، 2010، ص 72).

وتتجلى هذه التمثلات البيداغوجية وتنظم هذه العلاقات التربوية ضمن تلك الطرق البيداغوجية المسماة بالتقليدية أو الكلاسيكية، التي عادة ما تظهر في الالتائية أو الحوارية،

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

اللتان تستندان إلى الدور المركزي للأستاذ في فعلي التعليم والتعلم، وإن كانت الطريقة الحوارية تتبنى بعض الممارسات البيداغوجية كالسؤال والجواب التي تستثير اهتمام الطلبة، كما هو في الحوار السقراطي، إلا أنهما لا تختلفان كثيرا من حيث أساليب التسيير والضبط والتنظيم (موشي وآخرون ، 1991، ص 43) فالطريقة الحوارية ما هي إلا تطوير للإلقاءية، لأنها لا تقيم قطيعة مع التصورات التي قامت عليها الإلقاءية حول الإنسان وطريقة اكتسابه للمعرفة، وإشراكها للتلاميذ كان ضمن سلسلة أسئلة وأجوبة مهيأة قبلا (موشي وآخرون، 1991، ص 139).

فعلى سبيل التمثيل عن الإلقاءية نجد نمطية أفلاطون (فرحاتي، 2010، ص 45) التي اقتصر- فيها التعامل التربوي للأستاذ في علاقته غير المتكافئة مع طلبته، باعتباره مصدر المعرفة، ومقياس صحتها، ومركز الاهتمام والفاعلية، وعلى تنمية قدرة الطالب المتعلم على تحصيل وتخزين المعرفة دون اعتبار للقدرات العقلية الأخرى، من خلال اعتماد طرق تلقينية إلقاءية تقريرية، وسيلة لتبليغ المعرفة، ارتكزت أساسا على أساليب دوغماطية تمحورت حول التكرار، والتدريب، والحفظ واستدعاء الذاكرة. وفي كل ذلك بدون شك تهميش لذكاء الطالب وحد من إمكاناته الذاتية والإبداعية (موشي وآخرون ، 1991، ص 23)

وللتمثيل عن الطرق الحوارية يتبدى لنا بارزا، النموذج السقراطي، المسمى بالحوار التوليدي الذي يفترض قراءات متعددة، ولكن انطلاقا من موقفه الإستمولوجي الراض نسبية المعرفة كما تطرحها الوجهة السفسطائية، توجد قراءة أكثر واقعية تؤسس لإدراج تعليميه وطريقته التربوية ضمن هذا النموذج المتمركز حول الأستاذ ، بناء على أن الأستاذ أو المدرس الذي لا يعرف أكثر من طالبه ومريده كما يقرر ذلك في شعاره " إني اعرف شيئا واحدا، هو أنني لا اعرف شيئا"، هو أستاذ افتراضي، أكثر من أن يكون أستاذ واقعي، وتواضع منه ليدفع الطالب المتعلم إلى وضعية المعرفة والبحث والتساؤل، لتوليد المعرفة، من خلال أسلوبه التهكمي أو الإيقاضي كما يصطلح عليه فرنسوا شاتلي من خلال تقنية السؤال، يستهدف بها الكشف عن زيف معتقدات المحاور وأشبه الحقائق التي يحملها، بصورة تقريرية نهائية، تحيط زعما معرفة كل شيء، رغم طابعها الوهمي. ومع هذه الحرية أو المجال الذي يتركه للطالب المتعلم ليكتشف أخطائه ويكتشف نفسه بنفسه، انطلاقا من اعتباره أن المعرفة كامنة في ذات الإنسان، إلا أن هذا التعلم والاكتساب يتم تحت مراقبة وتوجيه الأستاذ وسيطرته، وترتكز على دوره

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

المركزي والرئيسي-، إذ أنه هو من يمتلك زمام المبادرة والمسؤولية في تصحيح معتقدات المتعلمين وهو من يحكم على إجاباتهم بالصح أو الخطأ ، وهو الذي يعرف مسبقا ماذا يريد ويمتلك الحقيقة أو الإجابة الصحيحة بما أنه هياها عنده ابتداء(موجي وآخرون، 1991، ص 24-26)

ودون التفصيل أكثر في المرتكزات البيداغوجية التي أسست لمختلف الطرق الأخرى التي تنتمي إلى هذا النسق التربوي التقليدي، فإن يبدو جليا كيف كانت هذه الأسس البيداغوجية عاملا رئيسا هو الآخر تأطر في ضوئه فعل التواصل البيداغوجي ضمن النموذج التواصلية المتمركز حول الأستاذ ، وصبغته على صورته العمودية الأحادية الاتجاه وفق قاعدة المثير والاستجابة (فرحاتي، 2010، ص 45)

ب- في النموذج التواصلية المتمركز حول الطالب:

في هذا النموذج تتحدد مرتكزاته البيداغوجية، في جملة من المبادئ والمفاهيم، التي هي بحسب بياجيه أنتجت من الروح العامة للأبحاث السيكولوجية تلتقي حولها جميع النظريات التربوية والصيغ البيداغوجية التي تأسست في هذا السياق(مومن، 2011، ص 43) وتتنظم في ضوئها عناصر الفعل البيداغوجي. والتي تنطلق من ضرورة اعتبار الطالب المتعلم مركزا للفعل البيداغوجي(موجي وآخرون ، 1991، ص 31) باعتباره كائنا له طرق خاصة في التفكير والشعور والعمل(مومن، 2011، ص 43)، تستوجب مراعاة خصائصه النفسية، وإمكاناته العلمية والمعرفية، والتعامل معه بالفنية العالية، التي يقتضها التعليم كفن له شروط وقواعد خاصة، تنبني على احترام شخصية الطالب المتعلم(موجي وآخرون ، 1991، ص 32) بإعطائه مكانة خاصة(مومن، 2011، ص 38)، بناء على اعتباره ذات فاعلة في العمل التربوي(منصف، 2007، ص 23) تستوجب اعتبار تلقائيته في النشاط الذاتي(مومن، 2011، ص 43)، التي تعد في نظر "ماريتو" الخاصية المهيمنة في الإنسان، يجب تحريرها والتعبير عنها في أدوار ومواقف مرغوب فيها(موجي وآخرون ، 1991، ص 46) حتى تنبع كما يشير "فريدريك فروبل" من دوافع داخلية، لا من تحفيز بدوافع خارجية عن طريق الثواب والعقاب، ولهذا فهو يميز من هذه الناحية- في حدائقه التي أسسها للأطفال، الأولوية فيها للعب والعفوية- بين اللعب الذي يجسد التحفيز الداخلي وبين العمل الذي يعتبره محفز خارجي (مومن، 2011، ص 122).

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

وانطلاقاً من هذه الاعتبارات يُفسح المجال للطلاب المتعلم - كمبدأ هو الآخر أساسي في هذه الممارسات البيداغوجية- لممارسة حريته والإحساس بها باعتبارها كما يؤكد ذلك كارل روجرز شرط أساسي لكل تعلم (منصف، 2007، ص 32) من خلال التعامل المباشر مع الطبيعة باعتبارها المصدر الحقيقي للتربية (موشي وآخرون ، 1991، ص 33) ومن خلال ممارسة الشك والتساؤل والنقد، التجريب والبحث كأدوات مفاهيمية تضمن له هذه الحرية (بياض، 2010، ص 70)، ولا يعني في منظور كثير من مؤسسي هذا الاتجاه أنه يفسح مجال الحرية يغيب الانضباط والنظام، فالحرية والنظام كما هو عند ماريا منتسوري مبدئين تربويين، غير متناقضين، ولا يمكن الفصل بينهما، بل بهما تتحقق المبادرة المستقلة الحرة دون أي إشراف، باعتبار أن النظام والانضباط سلوك حري يرضي رغبات وحاجات المتعلم (حبيبي، 1993، ص 90)، نابع من ذاته من خلال احتكاكه المباشر بالمحيط والواقع الطبيعي وما يقتضيه ذلك من مواجهة للصعوبات، وليس معطى خارجي، فرضته سلطة الأستاذ، كسلطة خارجية، غريبة عن الطالب المتعلم، عن طريق إشراف لسلوكه من خلال سلسلة من المثيرات والتعزيزات والحوافز (حبيبي، 1993، ص 90). ومقتضى- هذا الأمر أن البيداغوجيا المعاصرة لم تتخلى باسم إتاحة الحرية للطالب المتعلم - كما يخيل عند البعض - عن مقولة السلطة الديدانكتيكية للأستاذ، بل احتفظت له بسلطة وظيفية خاصة تجر مشروعاتها في حاجات المتعلمين ومطالبهم (منصف، 2007، ص 33)، وهي التي يسميها أوليفي روبول سلطة الأستاذ الخبير (روبول، 2002، ص 70)، بما يقدمه لهم من شروحات وتوضيحات وتفسيرات يطلبونها انطلاقاً من حاجاتهم لتلك، والدعوة إلى الحرية هنا إنما هي دعوة لممارسة التعلم الذاتي ليس إلا.

وتولد تطبيقاً لهذه المبادئ والمعطيات والأسس، بيداغوجيا علمية أثرت أنساق ونظريات تربوية وصيغ بيداغوجية متعددة، يطلق عليها عادة في التراث التربوي باسم الطرق الفعالة (مومن، 2011، ص 43)، روادها الأوائل:

- جون ديوي الذي اعتبر الركن الأساس في الطريقة التربوية الناجحة اعتبار الفعاليات التلقائية للمتعلم، وجعل هدف التربية توجيه هذه الفعاليات (مومن، 2011، ص 43)، لأن الفكر أداة لحل المشكلات التي تواجه الفرد، ونشاط المتعلم يتحفز أكثر كلما كانت هذه المشكلات قريبة منه، وذات معنى بالنسبة إليه (موشي وآخرون ، 1991، ص 112)

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

- وأوفين دوكرولي الذي انطلق من حاجات المتعلم التي يعتقد أنها تظهر في شروط نموه النفسي والبيولوجي، وفي علاقته بالمحيط المباشر سواء الطبيعي الحي منه وغير الحي، أو المحيط العائلي والاجتماعي، والتي تظهر أكثر وتبلور في اضطراب المتعلم إلى التغذية والطعام أو إلى المحافظة على الذات والدفاع على النفس، أو عند العمل والتسلية. وأن إواليات الفكر لا تشتغل بشكل معزول، بل تتحرك وفق دينامية تبادلية وتتابع متلاحق، بحيث تشتغل إواليات الإحساس والإدراك بعد إواليات الحركة، واقترح أن يكون مركز الاهتمام في الأنشطة موجها إلى فكرة أساسية أو إلى موضوع واحد، رافضا التقسيم التقليدي للمعرفة إلى مواد واختصاصات معتبرا إياه تقليد فاسد، مؤسس عن جهل بالسيكولوجيا، واقترح وفقا لذلك تقسيما آخر يعتقد أنه أكثر ارتباطا بالوظائف النفسية، المتمثلة في الملاحظة والترابط والتعبير، تجمع معارفه ومواده في ما اسمها بكتاب الحياة (حبيبي، 1993، ص 90).

- وماريا منتسوري في بيداغوجيتها المؤسسة على تخطيط وضعيات تربوية تشجع على الاختيار الحر للأنشطة وتتيح للمتعم حرية الاكتشاف (مومن، 2011، ص 124) من خلال تبني وسائل حقيقية حافزة وليست مساعدة، مستقلة عن الاتصالات اللفظية، وتشغل مكان الأستاذ ودوره، تجنبا للاتصالات اللفظية التي تعبر في أكثر أوجهها عن مركزية الأستاذ لا الطالب، إضافة إلى أن لهذه الوسائل ميزة تتمثل في كونها تخاطب الحواس، كما تخاطب القدرات الذهنية للمتعلم (حبيبي، 1993، ص 90)

- وكلا باريد وقانون التكيف الوظيفي في بيداغوجيته الوظيفية الذي ميز فيها بين المعارف الميئة التي عادة ما تحشوها التربية التقليدية ذهن الطالب وبين المعارف الحياة الوظيفية (منصف، 2007، ص 25) التي تنطلق من نشاط الذات المتعلمة وتفاعلها مع المحيط... إلا أن كل هؤلاء الرواد يتصدرهم في الحقيقة من الناحية التاريخية كمبادرة فردية (عام 1859)، الروسي تولستوي، المؤسس الأول للفعل البيداغوجي الإجرائي، داخل القسم، يركز فيه على الاعتراف بجزرية ونمو تطور الطفل (موشي وآخرون، 1991، ص 46) تلتها ممارسات وتجارب بيداغوجية عديدة، كالبيداغوجيا المسماة بالتحيرية أو اللاتوجيهية التي طبقت بمدينة مريو همبورغ، وأطلقت صيحة تدعو فيها للتحرر من كل السلطات التي يمارسها الأستاذ على الطلبة المتعلمين وإعطاءهم كل الحرية في المبادرة والتجربة الذاتية والوعي والإنتاج الذاتي (فرحاتي، 2010، ص 49) أو كالبيداغوجيا العلاجية في صيغة روجزر (1902) التي تعد

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

خير نموذج يعبر على تجسيد مبادئ التربية الحديثة (موشي وآخرون، 1991، ص 68) والتي تركز على قدرة الطالب على التعلم الذاتي، وترفض السلوك السلطوي للأستاذ، وتتقبل المواقف المشجعة لمبادرات المتعلم (فرحاتي، 2010، ص 49). كما يتضح ذلك من اعترافات كارل روجرز نفسه "لقد ترسخ لدي انطباع يقضي بأن التعلم الوحيد الذي يؤثر فعلا على سلوك الفرد هو الذي يكتشفه هذا الفرد بذاته عبر خبراته الشخصية، وادركت نتيجة لذلك أنني لا أجد أي فائدة في أن أكون مدرسا، لذلك كان البديل الذي اقتنعت به هو: أن افضل طريقة يمكنني التعلم بواسطتها هي أن أتخلى عن موقفي الدفاعي ولو مؤقتا، لكي أحاول فهم الكيفية التي يتصور بها الغير تجربته الخاصة ويعيشها" (منصف، 2007، ص 171). ومنها أيضا البيداغوجية التجريبية مع الفرد بينه وروائز الذكاء والبيداغوجيا التعاونية التي تأسست على اعتبار أن التعليم التعاوني أساس النجاح في أي علاقة بيداغوجية (بلحسن، 2011، ص 17) كخطة دالتون، وتعاونية فرينيه، واجتماعية ديوي، وتفاعلية بياجيه (فرحاتي، 2010، ص 50)... الخ

وهكذا في كل تلك النماذج التي أوردناها، ولا يتسع المقام لغيرها كثير - تتنوع وتتوزع الطرق البيداغوجية الموظفة بالنظر إلى مساحة تدخل الأستاذ ما بين الإباحية المطلقة كما هي عند دعاة موت المدرسة والمدرس وعلى رأسهم ايليتش، إلى عزل الأستاذ وحجب الطالب عنه كما في التربية السلبية عند جان جاك روسو، تتوسطهم تلك الدعوات التي تتخذ من التعاون بين الأستاذ والطلبة مسلكا كما عند ديوي وبياجيه وفرينيه وغيرهم، وفي كل ذلك تتوزع الأدوار الوظيفية للفعل البيداغوجي التواصل، بصورة تفاعلية، يتحدد فيها دور الأستاذ بحسب Hetman في الجانب المعرفي بكونه منشطا لا مبلغا ومحتكر للإنتاج المعرفي، وفي الجانب العملي الواقعي مساعدا لا موجهما، وفي المجال الوجداني الاجتماعي متقبلا ومتفهما لا سلطويا ومحتكرا للتنشيط والتسيير البيداغوجي (فرحاتي، ص 50)، ويتحدد دور الطالب في فاعليته في التعلم الذاتي وإيجابيته التفاعلية وإنتاجيته العالية، وقدرته على الاكتشاف المستمر. كما قد تبين من خلال ما سبق طرحه.

وهذا ما يضفي على الفعل التواصل البيداغوجي ذلك الطابع التشاركي الأفقي، ثنائي الاتجاه أو متعدد الاتجاهات. لتتكسر بذلك العلاقة البيداغوجية القطبية التي تفترضها التربية التقليدية وتفتحها على جميع المتواصلين في الموقف التعليمي-التعلمي

3-3-3 كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي: بحث في المعايير والمؤشرات:

ظهرت فكرة المعايير في التعليم أو كما تسمى بالمستويات المعيارية في ضوء حركة ما سمي بالمرامي السلوكية التي تؤكد ضمان التعلم في شكل أفعال إجرائية يمكن ملاحظتها، وما جاء به (بوفام) فيما بعد من أن المرمى التعليمي ينبغي أن يتوجه إلى ما يجب أن يتعلمه الفرد ويؤديه، وليس إلى ما يعرفه فقط، وفي ضوء حركة نواتج التعلم التي تلتها والتي انصب اهتمامها بالنظرة الاستباقية لعوائد عملية التعليم والتعلم ولنواتجها (الزبيدي، 2011، ص 39)

ومنذ أواخر الثمانينات، وفي ضوء هذه النظريات، ظهرت ثقافة المعايير كأسلوب للسعي والاتجاه نحو الجودة التعليمية، خاصة بعدما ما كشفت أكثر الدول المتقدمة في تقاريرها التقويمية عن انخفاض مستويات التحصيل الدراسي، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية، التي ظهرت حركة المعايير فيها نتيجة لنشر- التقرير المشهور " أمة في خطر " عام 1983م والذي أظهر الضعف الذي أصاب النظام التعليمي في المجتمع الأمريكي والمخاطر التي تحدق بالولايات الأمريكية جراء تدني مستوى أداء نظامها التعليمي، ترتب عنه القيام بعملية تقويم ومراجعة، والتوصية بالاهتمام بمضمون التعليم والمستويات المعيارية بما هي توقعات لأداء الطالب ومن أبرز ما جاء في توصيات هذا التقرير ما تعلق بضرورة ارتباط المناهج الدراسية بسوق العمالة وبجاءات الصناعة (الزبيدي، 2011، ص ص 39-43).

وتسابت بعض المنظمات و المؤسسات التعليمية الحكومية وغير الحكومية في دول مختلفة من العالم – المتقدم والنامي على حد سواء- (عبيد، 2005، ص 249)، وسعت في وضع معايير للمناهج ولتعلم طلابها وما يجب أن يعرفه وما ينبغي أن يمتلكه من مهارات. وحددت في مستويات معيارية ومن بين هذه الدول التي وضعت معايير للمناهج ولتعلم طلابها وما يكون قادرا على أدائه؛ الصين، وكندا، وفرنسا وفي مصر أعدت وزارة التربية عام 2003م مستويات معيارية لمناهج المواد الدراسية المختلفة لتسهم في تحقيق تعليم ممتاز للطلاب و تطويره. وفي قطر وضعت هيئة التعليم بالمجلس الأعلى عام 2004م معايير للمناهج. وانتهت وزارة التربية والتعليم في سوريا عام 2006م من وضع وثيقة المعايير الوطنية للمناهج التعليم توضح المرامي والمهارات والقيم وأساليب التفكير المراد إكسابها للمتعلمين قبل الجامعي (الزبيدي، 2011، ص ص 41-45).

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

مفهوم المعايير : يرتبط مفهوم الجودة بمفهوم المعايير Standars، الذي يقصد بها بصورة عامة مجموعة القواعد النموذجية أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها، أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات (السقاف، 2004، ص5) وعرفها قاموس وبستر (Webster) بالمستوى الذي يكون على أساسه القرار أو الحكم (زير، 2012، ص 88) إذ تمثل المعايير مجموعةً شاملةً، ومتأسكةً من الغايات والأغراض التي ينبغي أن يحققها كل الطلاب (عبيد، 2005، ص 249)

والمعايير أو المعيار وصفيا أو كليا "عبارة عن دليل يبين المستوى الذي ينبغي بلوغه لكي تتحقق الجودة في منتج ما أو عمل ما، وتتضمن المعايير علامات مرجعية تحدد أداءات معينة ينبغي القيام بها عند مراحل معينة في تكوين المنتج كما تحدد المستويات التي تحققت في جودة منتج ما... وتعتمد على مؤشرات أو دلائل أو شواهد تبرز وتجسد تحقق جوانب ومستويات الجودة" (تاو وروس، 2012، ص 20)

وفي تقرير " مجموعة العمل التقني حول الجودة" وردت مقارنة للمعيار على النحو التالي " يصاغ المعيار من طرف تنظيم معترف بقيمته العلمية في المجال بحيث يعمل هذا التنظيم على تحديد القواعد المزمع اتباعها أو النتائج المرتقبة" (فليو، 2013، ص 94) ينبغي للمعيار أن يكون دقيقا بحيث يتيح للمتعاملين ادراك نفس المعنى، ويوعده عن التأويلات المتعددة لذات المعيار، وترجم هذه الدقة في المعيار من خلال سهولة قياسه بمؤشرات واضحة

لهذا وتبعاً لهذا المدلول فإن المعيار في مجال التعليم يستعمل في سياق ضبط المعارف والقدرات والكفايات المستهدفة لدى المتعلمين والمدرسين بمعنى أن المعيار يشكل تلك النتيجة المنتظرة من المتعلم بعد فترة من التعليم كما أوضح ذلك المركز الأوربي لتنمية التكوين المهني (فليو، 2013، ص 95) بأن المعيار يعكس المعارف والكفايات المرتقبة مستقبلا لدى الطالب والمثبتة بوثائق معترف بها من السلطات العمومية والشركاء الاجتماعيين وفي دراستنا هذه نقصد بها "عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه الأداء البيداغوجي التواصلية الجامعي لكل طرف من أطراف العقد البيداغوجي المبرم بينهم افتراضاً أو تصریحاً، حتى نحكم على هذا الأداء بالجودة والكفاءة العالية"

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

مفهوم المؤشرات: المؤشر Indicator هو بيانات كمية أو كيفية تحدد الحالة الإجمالية للشيء الذي نختبره بشيء من الدقة، والمؤشرات هي المستوى الأكثر تحديدا للمعايير، تمكننا من الحكم على مقدار ما يتحقق من المعايير (الزبيدي، 2011، ص 8)

وفي البحث يقصد بها " تلك الدلالات والمضامين النابعة من أسس معايير جودة التواصل البيداغوجي الجامعي، تكون أكثر تحديدا من المعايير وتعتبر عنها، وعلى ضوءها يمكن تقويم الأداء البيداغوجي التواصلي للأستاذ الجامعي والطالب الجامعي والمعرفة الجامعية بوصفهم أطراف فاعلين في الفعل التواصلي "

غير أننا نجد أنفسنا بالنظر إلى تعدد المقاربات النظرية والأدبيات التأصيلية حول معايير التقييم ومؤشرات التقييم للجودة التعليمية، تبعا لتعدد النظرات والرؤى لطبيعة التعليم ووظيفته، يفضي- بنا المقام إلى طرح تساؤلات متعددة حول طبيعة المعايير - باعتبار أن السؤال في الجودة سؤال في المعايير بالأساس- وأهم هذه الأسئلة :-من الذي له كامل السلطة في وضع معايير الجودة لما هو إنساني؟ (طواع، 2013، ص 58)، أو بشكل أدق عن أية معايير نبحث؟ من وضعها ومن أين يتم اشتقاقها؟ ووفق أي نموذج، أو رؤية وضعت؟ وهل حقا يمكن أن ترقى إلى درجة الاتفاق والقبول؟ كما هي في الصناعة والميادين الخدمية !!!

وفي دراستنا هذه، كما سيأتي الإشارة إليه في المحددات الموضوعية للبحث فإن معايير الجودة التي يقع البحث عنها لتقويم الفعل التواصلي البيداغوجي الجامعي على أساسها هي تلك المعايير التي توصف بأنها معايير للتميز العالمية، هي تلك المعايير المستوحاة والمستقتاة من النموذج أو التجربة الغربية؛ الأوربي EFQM، أو الأسكتلندي QMS ونموذج مالكوم بالدرج MBNQA... وغيرهم من الرواد الأوائل الذين سبق ذكرهم، ومن لم نذكرهم كوالترسيورات Walter hewart وجوزيف جوران Joseph Juran، فيليب كروسي Philip Grosby، كوروا اشيكواو Kaoru Ishikawa الذين قدموا نماذجا متنوعة شكلت حصيلة الخبرة في مجال تطبيق الجودة، ولكن وفق الرؤية الغربية الحديثة التي تعبر عن جوهر فلسفة الجودة الشاملة التي عادة ما تختزل مهام المدرسة والجامعة في استجابتها لمتطلبات وآليات سوق الشغل والمنافسة العالمية والطلب الاجتماعي وحاجات العملاء؛ ويكفي الجدول أدناه ليوضح لنا حجم ونسبة العناصر المشتركة كمعايير عند أبرز هؤلاء الرواد وخاصة في عموده الأخير حول التركيز على المستفيد ورضاه.

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

جدول «(1)»

يوضح العناصر المشتركة بين أبرز علماء الجودة الشاملة

المعايير	الرواد	والترسيوات	ديبنج	جوران	كروسي	اشيكاوا	بالدريج
القيادة	*	*	*	*	*	*	*
التخطيط الاستراتيجي	*	*	*	*	*	*	*
نظم المعلومات	*	*	*	*	*	*	*
إدارة الموارد البشرية	*	*	*	*	*	*	*
تصميم العمليات	*	*	*	*	*	*	*
قياس وتقويم الجودة	*	*	*	*	*	*	*
التركيز على المستفيد ورضاه	*	*	*	*	*	*	*

المصدر: (الزبيدي، 2011، ص23)

وهي ذاتها تلك المعايير التي تأسست في بعدها التربوي وفقا لأحدث ما وصل إليه الفكر التربوي الحديث من حقائق ومبادئ، مترجمة في صورة "نظرية تربوية" أو نسق تربوي، يتحول في ضوءها الفعل التواصل البيداغوجي، من منطق تربوي يركز على الأستاذ وأدائه، مهمته تلقين المعارف للطلبة المتعلمين وشحن الذاكرة بالمعلومات، إلى منطق آخر يقوم على تفاعل الطلبة المتعلمين وتمية قدراتهم ومهاراتهم الذاتية وإتاحة الفرص أمامهم في الإبداع الابتكار(طواع، 2013، ص56)؛ تماما كما تظهرت وتقررت في منظور العقد البيداغوجي الحديث، في صورة قواعد ضابطة لطبيعة وشكل التفاعلات الجارية بين الطالب والأستاذ، بحيث تحدد ما هو مطلوب عمله من كل طرف.

في هذا السياق، في ضوء مثل هكذا نماذج الجودة والتميز العالمية سيقصر- بحثنا عن معايير جودة الأستاذ و معايير جودة الطالب و معايير جودة المعرفة الجامعية بوصفهم جميعا، أطراف فاعلة في العقد البيداغوجي ومتغيرات أساسية في فعل التواصل البيداغوجي وفي هذه الأسطر أو الصفحات التالية.. نسعى إلى الوقوف على هذه المؤشرات في ضوء ما توصلت إليه تلك النماذج وهيئات الاعتماد الأكاديمي، وذلك من خلال مراجعة الأدبيات والكتابات الأكاديمية والعالمية ذات الصلة، والدراسات السابقة المتوافرة في هذا

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الشأن، التي تناولت بالتحليل والبحث العديد من المعايير المستخدمة في بلدان وجامعات وهيئات عالمية غربية وعربية، وذلك على النحو التالي:

3-3-1 مؤشرات ومعايير كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي على مستوى الأستاذ:

والمقصود من الناحية النظرية بكفاءة وجودة الأستاذ الجامعي هنا في سياق التواصل البيداغوجي: مجموعة من الإمكانيات أو القدرات والمهارات التي يطمح المربون أن تتوافر لدى الأستاذ الجيد ويمكن ملاحظتها وقياسها والتي تجعله قادرا على تحقيق أهدافه التعليمية والتربوية على احسن صورة ممكنة (السيد، 2002، ص 5) وتشتمل على مجموعة من الأبعاد اطلق عليها احمد البهي، المحددات المعرفية، وهي: المعرفة الأكاديمية التي يقصد بها فهم المادة العلمية والسيطرة الأكاديمية على محتواها أفقيا وعموديا وربطها بالواقع، والمعرفة المهنية وتشتمل أساسا على استراتيجيات التدريس، إضافة إلى السمات الشخصية والثقافة العامة

وعرفها مهدي كاظم ومحسن الازيرجاوي (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 5) بالمؤشرات والأبعاد المطلوبة بمدى تمكن أستاذ الجامعة في مجال تخصصه ومستوى ثقافته العامة، والممامه بمهام التعليم الجامعي وفلسفته ومشاكله وإدارته وقوانينه ومعرفته بقدرات الطلبة والممامه بطرائق التدريس الجامعي ومعرفته بطرائق تقويم تحصيل الطلبة ومعرفته بالأسس التي تقوم عليها المناهج الجامعية ومدى معرفته بالتعامل السليم مع الطلبة

و هو ما ذهب إليه عبد الملك الحداي وعمرخان حيث عرفها بمجموعة من الممارسات التدريسية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الموقف التعليمي لتمكينهم من مهامهم التعليمية داخل القاعة وخارجها والممثلة بكفايات التعليم التقييم والتغذية الراجعة ، الدعم الاكاديمي، إدارة المحاضرة ، مصادر التعلم، التنمية الشخصية (الحداي وخان، 2008، ص 7)

وأما زاهر فعرفها من خلال الأغراض التربوية المتوقعة من الأستاذ أن ينجزها ما أن تحقق بهذه الكفاءة، وحددها بمدى فاعلية الممارسات التدريسية التي تحدث بين عضو هيئة التدريس والطالب لتؤصل مهارات التفكير والتعلم الذاتي والاهتمام بنوعية المعلومة (زاهر، 2006، ص 11)

وما يمكن أن نستخلصه من كل الذي أوردناه أن الكفاءة التواصلية للأستاذ الجامعي تشير إلى ما ينبغي أن يمتلكه من قدرات أو كفايات وما يتصل بها من مهارات من منظور

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

معايير الجودة الشاملة تؤهله إلى التحكم باقتدار في الموقف التعليمي والتواصل الفعال مع كل أطراف العقد البيداغوجي

ومن الناحية الإجرائية نعني بالكفاءة التواصلية للأستاذ الجامعي "درجة مطابقة سلوكه التواصلية التدريسي لمجموعة من المعايير المتعلقة بمواصفات مطلوبة في أدائه مع الطلبة داخل قاعة المحاضرة أو التطبيق تجعل منه قوة تنافسية. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من تقييم طلبته له في الاستبيان الذي تبنته الدراسة الحالية في خمسة مجالات هي: كفاءته في تنظيم والتحكم في محتوى المنهاج وتطبيقاته، كفاءته في طرائق التدريس الموظفة وإدارته للصف، كفاءته في الوسائل المجددة، كفاءته الشخصية والتفاعلية مع الطلبة، كفاءة الأستاذ في العمليات والنواتج"

وأما معايير أو مؤشرات جودة الأستاذ الجامعي فيقصد بها عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه الأداء التواصلية للأستاذ الجامعي حتى نحكم عليه بالكفاءة والجودة وعلى العموم ، فقد أوضحت المعايير العالمية والكثير من الأبحاث والدراسات (صخني، 2011، ص 11)، حول المجالات التي تتركز حولها العوامل والمقومات والكفايات، التي ينبغي مراعاتها وتحققها في الأستاذ، الجامعي لضمان جودته وكفاءته في العملية التواصلية البيداغوجية، وأشارت إلى خمس مجالات أو أبعاد رئيسية يمكن من خلالها تقييم الممارسة البيداغوجية التواصلية للأستاذ الجامعي، و الحكم على مدى كفاءتها، وهي : التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس وإدارة المحاضرة، قياس نواتج التعليم ومخرجاته، التفاعل بين الأستاذ والطالب، الخصائص والسمات الشخصية للأستاذ الجامعي. قد تزيد هذه المجالات أو تنقص ، من دراسة لأخرى. كما قد تتبدل في التسمية والاصطلاح.

ففي دراسة السر على سبيل المثال، التي سعى من خلالها إلى الكشف عن معايير جودة مهارات التدريس الجامعي، قسمها إلى أربع مجموعات فقط، هي (السر، 2004، ص 14):
معايير متعلقة بمهارات التخطيط، وأخرى متعلقة بمهارات الاتصال والتواصل، ومعايير متعلقة بمهارات تنفيذ الدرس، والمجموعة الأخيرة خصصها لمعايير متعلقة بمهارات تقييم تعلم الطلبة. وتحت كل مجموعة توصل إلى قائمة بالمؤشرات المطلوبة.

وهو ما لا يختلف كثيرا عن المجالات التي حددها غنيم والبيحيوي (المناصير والديني، 2008، ص 08) في دراستهما "تقييم الأداء الاكاديمي لعضو هيئة التدريس في جامعة

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الملك عبد العزيز"، ممثلة في: المهارة في التدريس، الصفات الشخصية، علاقته بالطلاب، تنظيم خطة تدريس المقرر الدراسي، الواجبات والاختبارات

وشبيه بهما دراسة العميرة (المناصير والديني، 2008، ص 08) أين ذكر أربع مجالات أو أبعاد: الأول يتعلق بالتخطيط للموقف التعليمي والثاني يختص بتنفيذ الموقف التعليمي، والثالث يهتم بتقويم الموقف التعليمي، والأخير بالعلاقات والتواصل الإنساني مع الطلبة

بينما في دراسة السقاف ومحمد (السقاف ومحمد، 2004، ص 11) حددتها في خمسة مجالات. وهي: التكوين العلمي والمعرفي للأستاذ، القدرة على التدريس، والمهارة في الكشف على قدرات طلابه ووسائلها، إنسانيته في التعامل مع الطلاب، المشاركة في الأنشطة التي تعنى بخدمة المجتمع وتنمية البيئة

أما في دراسة الربيعي (الطائي والربيعي، 2011، ص 7) فقد قسمتها إلى ست أبعاد أو مجالات في صورة كفايات أطلق عليها: كفايات شخصية مثل عنايته بالمظهر الخارجي،.. وكفايات فنية (مهنية) مثل الإعداد الجيد للمحاضرة، وكفايات أكاديمية مثل التمكن من المادة العلمية والاطلاع على المصادر الحديثة، وكفايات ثقافية مثل الاهتمام بالأحداث المحلية والعالمية، وكفايات إدارية مثل ممارسة الديمقراطية في التواصل والتفاعل، وأخيرا كفايات الإدارة الجودة مثل تقبله لثقافة إدارة الجودة

وفي دراسة المناصير والدايني (2008، ص 2) بعنوان "تقويم أداء عضو هيئة التدريس" حددها أيضا في خمس مجالات أصطلح عليها بالممارسات: ممارسات متعلقة بالأهداف، وممارسات متعلقة بالأبحاث العلمية، وأخرى ممارسات متعلقة بطرائق التدريس، وممارسات متعلقة بالأستاذ نفسه، ثم ممارسات متعلقة بالتقويم

هذه عينة من الدراسات التي بحثت معايير جودة وكفاءة الأستاذ، ومع بعض الاختلاف الذي قد نلمسه في المسميات المطلقة على كل جانب من جوانب أو الأبعاد الموصوفة، إلا أنه في حقيقة الأمر متضمنات هذه الجوانب في مجملها من المؤشرات والمواصفات يكاد يكون متشابهًا بين كل الدراسات لأنها في مجملها بحثت عن معايير الجودة في منظور التربية الحديثة وسوق العمل.

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

ولا نريد أن نسترسل أكثر في هذا الاستطراد، بقدر ما نتغيا الوقوف على هذه المؤشرات المتضمنة في هذه العينة من الدراسات وغيرها كثير،-سنذكرها في حينها- خاصة وأنه في هذا الصدد قدمت وأبدعت عدة مؤسسات والهيئات الدولية والعالمية لضمان الجودة في التعليم العالي، في كافة الدول قائمة من المعايير والمؤشرات لقياس الأداء التواصلي التدريسي- للأستاذ الجامعي انطلاقاً من تحليلها لأدواره، ووظائفه في العملية التواصلية التربوية وفقاً للمنظور الحديث في التربية والعقد البيداغوجي.

وفي ما يلي قمنا بدراسة ومناقشة تحليلية لهذه التوجهات العالمية والعلمية عن الجودة في إطار التعليم العالي، وحتى نستطيع أن نستفيد أكثر من نتائجها ونقف على تصويرها لمفهوم جودة الأستاذ وفقاً للمعايير التميز العالمية كما هي مصاغة في سياق سوق العمل والعملة، بدا لنا -وظيفية- بعد الاطلاع على ما تضمنته الدراسات والبحوث المتضمنة للمعايير والمؤشرات المؤسسة على هذه النماذج... أن نعرض هذه المعايير المؤشرات وفقاً لهذا التصنيف الآتي ذكره من المجالات والأبعاد:

① مؤشرات ومعايير كفاءته في تخطيط وتنظيم محتوى المحاضرة وتطبيقاتها:

ويشمل التخطيط:- المراحل التي تسبق التدريس وتواجد الأستاذ في الموقف التعليمي، وفيها يحدد الأستاذ الجامعي الأهداف التعليمية.... ، وهي مرحلة هامة وحاسمة لأنه يشكل الخطوة الأولى في أية عملية تعليمية، فالسائر في الطريق كما يقول ((Maer)) "يحتاج إلى معرفة الوجهة التي يقصدها حتى لا يتيه" (علي وأديبي، 1994، ص 100) .
ومن الطبيعي أن تخطيط الأستاذ للقائه التواصلي بطلبته، من شأنه أن يفوت عليه ويجنبه العشوائية، مثلما يمكنه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي ويساعده على مواجهة المواقف التعليمية بروح معنوية عالية وتحكم مقتدر (أبو الدف، 2007، ص 08) مما يجود أكثر أدائه التواصلي مع طلبته.

وفي هذه أشارت دراسات عديدة إلى ما ينبغي أن يكون عليه الأستاذ، إذا ما أراد أن يتحقق بمواصفات الجودة المطلوبة أو المنشودة في اعتبار فلسفة الجودة الشاملة ونماذجها، باعتبارها المسؤول الأول على الطلبة وعلى تنفيذ ما تم إقراره في البرامج الجامعية، أمام الإدارة

* استفدنا من هذا التصنيف في بناء استبيان الدراسة

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

والمصالح البيداغوجية، ويمكن أن نجمل معايير جودة الأستاذ في هذا الجانب في العناصر الآتية الذكر:

○ معايير الجودة في تخطيط الأهداف:

ويكون ذلك كما أشارت الدراسات من خلال قدرة الأستاذ على التحلي بمؤشرات تتعلق بصياغة أهداف محاضراته ومساقه بصورة سليمة (الطائي والربيعي، 2011، ص 7) محددة قابلة للملاحظة والقياس والتطبيق (الربيعي ومحمود وعبد علي، 2012، ص 17)، بحيث يتحكم بسهولة في صياغة وتحويل أهداف المقياس كما هي مقررة في البرامج وفي عروض التكوين مثلا إلى أهداف إجرائية مصاغة في صورة نواتج تعلم قابلة للقياس، ويراعي في وضعها أن تكون تبعا لحاجات وميول طلبته، تعالج مشكلاتهم، وتتضمن جوانب معرفية ووجدانية ومهارية (السر، 2004، ص 16)، و يرتبها ترتيبا منطقيا من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد، ويشرك طلبته في صياغة أهداف المقرر كلما أمكن ذلك (المناصير والديني، 2008، ص 23) ويركز على الأهداف التي تسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 11) والقدرات التحليلية، وتساعد في تعلم مهارات اتخاذ القرارات لحل المشكلات (الصفار، 2011، ص 18) وتكون واقعية من حيث الوقت المتاح للمساق والإمكانات المتوفرة وعدد الطلبة و وقتهم المخصص لهم في جداولهم الدراسية وبالنظر إلى متطلبات المساقات الأخرى (السر، 2004، ص 14)

○ معايير الجودة في اختيار وتخطيط الموضوعات وتنظيم الأنشطة والخبرات:

وهي الخطوة التي تأتي بعد تحديد الأهداف العامة للمساق أو المقياس. وقد اعتبرت في هذا السياق دراسة Suzanne E Dale (المناصير والديني، 2008، ص 11) أن الأساتذة الذين لا يتصفون بمقدرتهم على تنظيم محتوى المواد المدرسة والمقررة يواجهون مشكلة في طريق تجويد أدائهم التدريسي والتعليمي

لذا لا بد للأستاذ حتى يتحقق بالجودة المطلوبة أن يتحلى بمجموعة من المؤشرات تعبر عن كفاءته التخطيطية في هذا المجال ومنها التأكد من أن قائمة الموضوعات التي سيتم معالجتها في المقياس تشتمل على الموضوعات الضرورية والمركزية وانها تلائم الطلبة وتحقق لديهم إشباعا وإمتاعا (السر، 2004، ص 15) وأن تلبى أنشطة التعلم المنتخبة في هذه الموضوعات اهتمامات الطلبة وتسهم في تحقيق أهداف التعلم (أبو الرب وقداة، 2008، ص 15) في ضوء المخطط

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

العام للمساق (السر، 2004، ص 16) وأن يناقش في ذلك الطلبة ويشركهم في اختيار هذه المهمات والأنشطة والمشاريع بحيث تكون واقعية حقيقية تحاكي حياة الطلبة وتتناسب مع وقتهم وجهودهم وقدراتهم وتستجيب لاحتياجاتهم المعرفية والنفسية (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 11) ومن مؤشرات ودلائل جودة إعداده وتحضيره، كما أشارت إليه دراسة المفتي ما اصطلح عليه المقدر على تصميم الأنشطة والخبرات التعليمية في ضوء الحاجات التعليمية للطلبة المتعلمين (علي وأديبي، 1994، ص 132)، وقدرته على عرض المادة العلمية في المحاضرات بشكل واضح ومتربط ومنظم، دون الاستغراق في التفاصيل، وحسن استغلاله لوقت المحاضرة بشكل فعال (أبو الرب وقداة، 2008، ص 16) وقدرته على التنبؤ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة ويحدد لها التحركات التدريسية التي تلائمها (السر، 2004، ص 16) وقدرته على تنظيم أنشطة المحتوى التعليمي باستخدام برمجيات تكنولوجيا التعليم (صخي، 2011، ص 11) وتوافق ما تم تدريسه فعلا مع ما تم وضعه وبرمجته في الخطة العامة للمساق (أبو الرب وقداة، 2008، ص 16)

ومما يؤكد أكثر جودة تخطيط الأستاذ للموقف التعليمي بعض ممارساته التدريسية في المحاضرة، كان يكشف للطلبة في بداية كل محاضرة عن الهدف المتوقع تحقيقها منها (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 17) ويحدد طبيعة سير المحاضرة قبل بدايتها، أو استعراضه لعناوين المحاضرات ثم يحاور طلبته في المادة المعروضة (أبو الرب وقداة، 2008، ص 25)

○ معايير الجودة في وضع مخطط المقياس وتخطيط متطلباته (التطبيقات):

ينبغي للأستاذ الجامعي الذي ينشد الجودة في أدائه التدريسي- والتواصل في الموقف البيداغوجي مع طلبته، أن يتسلح بمخطط عام للمقياس الذي يدرسه، يتسم بالتنظيم والتدرج والمرونة، ويحتوي هذا المخطط العام على توصيف للمقياس وأهدافه العامة وموضوعات المقياس وأساليب التقويم ومتطلبات المقياس والمراجع، مرتبة وفق جدول زمني، آخذا في الاعتبار مواقيت العطل ومواعيد الاختبارات، وإمكانية التعديل وفق ما يستجد من أحداث (السر، 2004، ص 15) وطوارئ.

ومن عوامل التخطيط الجيد للتدريس عرض هذه الخطة الدراسية على الطلبة في بداية كل موسم جامعي أو سداسي جديد (أبو الرب وقداة، 2008، ص 25) مشتملة بصورة خاصة على تحديد واضح لمتطلبات المساق، بما ينسجم ويتكامل مع متطلبات المساقات الأخرى ولا

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

يتعارض معها، باعتبارها ميسرة لتعلم الطلبة، ومساعدة على إتقان المحتوى، وتسهم في ترسيخ اكتساب الطلبة لخبرات معرفية وقيمية ومهارية (السر، 2004، ص 15) سواء كانت هذه المتطلبات في صورة بحوث وحضور للمؤتمرات أو في صورة تربصات ميدانية ومختلف البدائل الممكنة، ..كأعمال وواجبات يطلبها الأستاذ من الطلبة (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 12)

وفي التعليم العالي فان من أهم المتطلبات التي ينبغي أن يتوجه إليها اهتمام وجمهد الأستاذ الجامعي هو تقديم المادة العلمية لمقياسه في صورة مطبوعة ينجزها، مراعيًا فيها المواصفات العلمية المطلوبة وشروط الجودة والكفاءة من مواكبة محتواها للتطورات العلمية الحديثة، واستعاتها بالمصادر الحديثة الورقية والإلكترونية، وتغطيتها لأغلب مفردات المادة والمقياس (الصفار، 2011، ص 18) انطلاقًا من فهم متبصر- بالتغيرات المحلية والعالمية (علي وأديبي، 1994، ص 132)

2 مؤشرات ومعايير كفاءته من حيث استراتيجياته في التدريس:

وتشمل استراتيجيات التدريس مجموعة من المهارات التي يجب على الأستاذ أن يتحكم فيها، وتمس قدرات خاصة بتنفيذ الفعل التعليمي داخل القاعة المخصصة للمحاضرة أو التطبيق وقد تطرق العديد من الباحثين والدارسين في كتاباتهم وتأليفاتهم إلى معايير الجودة المطلوبة في الطرائق والاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها الأستاذ عامة والجامعي على نحو خاص، ويمكن أن نلم بهذه المعايير، في صورة مجموعة من المقومات؛ نوجزها في ما يلي من العناوين:

○ مراعاتها للفروقات الفردية في التعلم والاستيعاب:

ومن أبرز الدراسات في هذا المجال التي أشارت إلى بعض الكفايات الضرورية للأستاذ، حتى يتصف بالجودة المطلوبة في أدائه التواصل من هذه الزاوية، ما ذكره المفتي في دراسته (علي وأديبي، 1994، ص 132) في صورة نقاط، نوجزها في نقطتين أساسيتين:

- تيسير التعلم الفعال للطلبة المتعلمين في المواقف التعليمية، والقيام بدوره موجها ومرشدا وميسرا

- استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم تراعي أنماط التعلم المختلفة، وتثير دافعية الطلبة

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

وهذه الأخيرة هو ما فصلت فيه أكثر وأشارت إليه دراسة المناصير والدايني (المناصير والدايني، 2008، ص 24) في صورة كفايات وممارسات مطلوبة ومنتظرة من الأستاذ، منها أن:

- يستخدم طرائق تدريس تراعي الفروق الفردية بين الطلبة
- يراعي الأستاذ مستويات طلبته واضعا في الحسبان وضعية المتأخرين منهم.

○ متنوعة، ملائمة ومواكبة:

ما أكدته البحوث التربوية المؤسسة على النموذج التربوي الحديث وتصوراته في العلاقة التربوية، ودلت عليه الدراسات التي بحثت جودة العلاقة التواصلية، وتحديدًا في جودة الطرق والاستراتيجيات التدريسية، أن يحرص الأستاذ في اختيار منها التي تلائم موضوعات المساق (المقياس) وتحقق له أكبر قدر من أهداف التعلم سواء كانت معرفية أو وجدانية أو مهارية (أبوالرب وقداة، 2008، ص 15) وينوع منها بما يتلاءم مع اهتمامات الطلبة وحاجاتهم وعدددهم (السر، 2004، ص 16)، وبما يسهم في مساعدتهم على تحقيق نتائج التعلم المرغوبة (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 15)

ففي دراسة السقاف ومحمد حصلت العبارات الدالة على ضرورة وأهمية تنويع الأساتذة لاستراتيجيات تدريسه على أعلى نسبة مما يعبر على ادراك أفراد العينة لجدوى هذا المعيار ودوره في تجويد طرائق التدريس (السقاف ومحمد، 2004، ص 14) وفي دراسة المناصير والدايني في هذا الشأن أشار إلى جملة من الكفايات وممارسات مطلوبة ومنتظرة من الأستاذ من بينها مواكبته للجديد وكل ما هو مستحدث في طرائق التدريس (المناصير والدايني، 2008، ص 24) وأساليب النقاش الملائمة للأهداف والوقت وعدد الطلبة ومكان المحاضرة (السر، 2004، ص 17)

وكعينة عن هذه الاستراتيجيات التي تندرج ضمن ما ينعت عليه في الأدب التربوي بالطرق النشيطة أو الفعالة والتي من شأنها تجويد أداء الأستاذ الجامعي، أشارت الأبحاث إلى طريقة حل المشكلات، التعلم بالاستكشاف، والطريقة الاستقرائية، أو الطريقة الاستنتاجية، والتعلم التعاوني وما لها من دور كبير في تحقيق أهداف في المجال الوجداني، أو طريقة العصف الذهني التي تسهم في تنمية التفكير الإبداعي (الشيخي، 2009، ص 33) وغيرها كثير ومتنوع

سواء أكان اللقاء أو مناقشة أو حلقات دراسية، أو نشاط عملي (أبو الرب وقداة، 2008، ص15)، لا يمكن حصرها في هذه الفقرات

○ انطلاقها من واقع الطالب ومشكلات مجتمعه:

وفي هذا أشارت الدراسات إلى أن من دلالات ومؤشرات جودة الأستاذ الجامعي مقدرته على تقديم تعليم يخاطب مباشرة الطالب المتعلم (ابراهيم، 1995، ص2) بربط تدريسه بالأحداث الجارية على المستوى المحلي والعالمي وتوظيف المادة العلمية التي يقوم بتدريسها في إثارة وعي الطلبة بقضايا مجتمعهم الملحة وذات الأثر الفعال مما يسهم في حل مشكلاته (عسقول وأبو عودة، 2013، ص10) وتجاوزها

○ مقدرتها على تحفيز واستثارة دافعية الطالب المتعلم و تنمية تفكيره:

من المبادئ الكبرى التي قامت عليها التربية الحديثة، وتبنتها فلسفة الجودة العالمية في تطبيقاتها في المجال التعليمي والجامعي على وجه الخصوص أن يركز الأستاذ اهتمامه في تواصله التربوي مع طلبته- باستخدام أساليب تدريسية وتعزيزية مناسبة- على استثارة دافعتهم نحو التعلم والبحث الذاتي (الطائي والريعي، 2011، ص7) وتشجيعهم على التفكير المستقل والتفكير الناقد من خلال إتاحة الفرصة أمامهم لإبداء آراءهم وتعليقاتهم بشأن بعض القضايا ذات الصلة بالمحتوى المدرس والتعامل الإيجابي المعزز مع تساؤلاتهم (السر، 2004، ص17). واتباع أساليب تدريسية مشوقة (المناصير والديني، 2008، ص24) ومن الوسائل العملية على سبيل التمثيل التي تحقق له ذلك:

➤ حرص الأستاذ في كل لقاء تواصلية متاح مع طلبته أن يستهل محاضراته باستثارة حب الاطلاع والاستطلاع لدى الطلبة كأن يبدأ بعبارة تثير التحدي عندهم، أو بحوار لفظي يجذب اهتمامهم، أو بطرح مفهوم مألوف عندهم من زاوية مخالفة (السر، 2004، ص17) جديدة

➤ إلحاحه وحرصه على تحفيز الطلبة على الاطلاع المسبق على مراجع المادة المختلفة (أبو الرب وقداة، 2008، ص17) واختيار أنشطة من شأنها أن تنمي عند الطلبة المهارات الحياتية (عسقول وأبو عودة، 2013، ص10) وحب الاستطلاع (أبو الرب وقداة، 2008، ص16) وتزويد من دافعتهم للتعلم المستقل (السر، 2004، ص16)

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

استخدام الاتصال العيني وتوظيف الإيماءات وتعابير الوجه لتعزيز استجابات الطلبة وتعليقاتهم (السر، 2004، ص 17) بما يزيد من حماسهم واندفاعهم نحو المزيد من الحرص على التعلم.

○ اعتمادها على المشاركة التفاعلية لجميع الطلبة:

من المعايير التي تعكس جودة الأستاذ وكفاءته في حسن اختياره لاستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة للموقف التعليمي، حرصه على إشراك طلابه في عملية التعلم (ابراهيم، 1995، ص 2) من خلال أنشطة فردية وجماعية تقوم على الحوار المتبادل إلى جانب الاكتشاف أو الاستكشاف الذاتي (حليم، 2011، ص 15) ومن خلال المناقشة معهم لإشراكهم في اختيار المهمات (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 12) المناسبة، ضمانا وتحقيقا لتفاعلهم واندماجهم الفعال في المحاضرة.

لذا تجده يمزج في طرائقه واستراتيجياته التدريسية بتوازن بين الأساليب التي تعتمد على المبادرة الفردية والتي تعتمد على المبادرات الجماعية؛ فيطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمضمون ومحتوى المحاضرة من خلال القراءات والمطالعات الفردية (السر، 2004، ص 17) كما يشجع في المقابل طلبته للقيام بأبحاث مشتركة لينمي فيهم روح التعاون، ويستخدم معهم المناقشة التي تتيح فرصة المشاركة للجميع (المناصير والديني، 2008، ص ص 23-24) أو ينظم معهم حلقات دراسية أو مجموعات نقاش صغيرة أو لعب أدوار، لمناقشة بعض المشكلات المتصلة بالمحتوى (السر، 2004، ص 17)

○ اعتمادها المنطقية والتسلسل والمرونة:

بحيث يقدم الأستاذ موضوع محاضرتة منظما ومنطقيا متسلسلا نحو النقطة الختامية، من خلال ربط موضوع اليوم بما قبله بعبارات موجزة، وربط الأفكار بعضها ببعض، ويؤكد على بنية المحاضرة بمراجعة المادة في نهاية الأجزاء الرئيسية أو في نهاية كل محاضرة بجمل تلخيصيه أو ختامية (السر، 2004، ص 17)

③ مؤشرات ومعايير كفاءته في إدارة الموقف التعليمي (الصف):

يقصد بإدارة الموقف التعليمي أو ما ينعت عليه بإدارة الصف " تهيئة بيئة تعلم فعالة توفر تنظيما للمكان والأدوات والوقت ومصادر التعلم وتمنح فرصا متنوعة لعمليتي التعليم والتعلم

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

في مناخ مادي ومعنوي آمن، بما يؤدي لتفاعل فردي وجمعي يبسر- عملية التعلم" (صخي، 2011، ص 15)

وقد تطرق الباحثون والدراسون لمفهوم جودة الأستاذ الجامعي بالمنظور العالمي الحديث كما هو مصاغ في نماذج وهيئات الاعتماد، إلى جملة من المقومات التي من شأنها أن تحقق للأساتذة جودة إدارتهم للموقف التعليمي؛ نستطيع أن نقف على خلاصة ما توصلوا إليه، من حيث المواصفات المطلوبة في إدارة الصف أو الموقف التعليمي من خلال ما ذكرته دراسة المفتي (علي وأديبي، 1994، ص 132) من مجموعة من محددات ومواصفات ضرورية، وهي:

- معالجة المواقف الحرجة وإدارة الأزمات بأسلوب تربوي يتسم بالحكمة

- توظيف أنواع التفكير وأسلوب حل المشكلات في تنفيذ المواقف التعليمية وإدارتها

وما نوهت إليه دراسة "عبد ربه" حول أدنى الصفات الأكاديمية المطلوبة في الأستاذ الجامعي عند إدارته للموقف التعليمي، حيث أشار إلى ضرورة أن يحرص الأستاذ لئلا يخرج عن موضوع المحاضرة ومن خلال ما أظهرته نتائج دراسة Gadzella في هذا الشأن، أن قدرة الأستاذ على عرض المادة بطريقة مشوقة من أكثر الخصائص أهمية التي تميز الأستاذ الجامعي. (المناصير والديني، 2008، ص 10)

4 مؤشرات ومعايير كفاءته العلمية التخصصية:

ويقصد بها إلمام الأستاذ الجامعي وتمكنه من المعارف والمهارات التي تشتمل عليها مادة التخصص والتي تظهر في تحكمه في المفاهيم الرئيسية والفرعية وطرق البحث والتحري والخبرات التي توفر فرص تعلم للطلبة وتساعدهم على النمو الشامل، فضلا عن امتلاكه مجموعة من المنظورات الأخلاقية والقيمية... التي تظهر في جميع ممارساته التعليمية وتؤثر بشكل إيجابي على طلابه وترفع من مستوى مخرجات العملية التعليمية (صخي، 2011، ص 10، 19)

وعلى العموم ومن خلال ما تطرق إليه الدارسون والباحثون في موضوع جودة الأستاذ الجامعي، يمكننا الوقوف على عناصر الجودة هذه، التي تعبر عن معايير ومؤشرات الكفاءة العلمية التخصصية للأستاذ في ما يلي من الجوانب:

○ التحكم في بنية التخصص وفهم طبيعته:

وهو من المعايير الأساسية التي من خلالها تتحقق جودة الأستاذ وتتحقق كفاءته التواصلية مع الطلبة والتعاطي الإيجابي والفعال معهم، ويتجلى أكثر هذا التحكم في تمكن

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الأستاذ من المفاهيم الأساسية والفرعية في مجال التخصص (صخي، 2011، ص 11) و الإمام بالمادة العلمية (صالح وشريف، 2007، ص 15) والخبرة الواسعة المحصلة بسعة الاطلاع في مجال التخصص (الطائي والريبيعي، 2011، ص 07) والحرص على تنمية وتطوير القدرة على التعلم الذاتي والمستمر (صخي، 2011، ص 19)

ومن المؤشرات الأساسية الدالة على هذا التحكم، تمكن الأستاذ الجامعي وإجادته في تدريس المقررات التي توكل إليه (السقاف ومحمد، 2004، ص 09) وفي حماسته لتدريسها، وفي قدرته العالية في تنظيم المحاضرات وإتقانه لمهارة إثارة الأسئلة (ابراهيم، 1995، ص 24) وإدارة الحوار، وقدرته على طرح أسئلة تشجع على التفكير بأنواعه المختلفة من خلال توظيف الأستاذ للأحداث والوقائع الجارية والقضايا المعاصرة في تدريسه (المناصير والديني، 2008، ص 25) واستقبال وتقبل أفكار الطلاب، وتلخيص المادة المقدمة لهم في كل محاضرة، وتوضيح الترابط الموجود بين عناصرها، وتفهم القصد من التساؤلات التي يطرحها الطلبة (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 12) والإجابة عليها بتمكن (صخي، 2011، ص 11) واقتدار لما يمتلكه من كفايات معرفية.

○ الاطلاع على المصادر الحديثة المتعددة وتوظيفها:

وبناء على ما توصلت إليه الدراسات المنجزة في هذا الاطار فان مؤشرات الجودة هاهنا تتحدد في كفاءة الأستاذ في استخدام مصادر المعرفة وتوظيفها في إثراء المادة الدراسية (الشيخي، 2009، ص 16) وفي مدى اطلاعه على ما استجد في مجال تخصصه، و توظيفه في تجديد إعداد محاضراته (اسماعيل، 2010، ص 19) وفي متابعته للمنشورات الصحفية والمجلات المختلفة، والاهتمام بالأحداث المحلية والعالمية، و في متابعته للبرامج الثقافية، والمستحدث من الأبحاث والدراسات، وكل ما هو جديد في المعرفة، والمشاركة في الندوات العلمية والمؤتمرات البحثية (الطائي والريبيعي، 2011، ص 07)

ويمكن أن نتبين كفاءة الأستاذ من حيث سعة اطلاعه وثقافته من خلال قدرته على توجيه الطلبة في كل لقاء صفى تواصلى إلى ما هو مهم تعلمه (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 10) وتنمية مهاراتهم في استخدام المكتبة والأبحاث والدراسات والقراءات المختلفة لفهم الحقائق والمفاهيم والأفكار المتضمنة في المحتوى التعليمي (صخي، 2011، ص 11)

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

ومن خلال قدرته على مواصلة تقدمه العلمي باستمرار في مجال اختصاصه (أبو الرب وقداة، 2008، ص 26)

○ التحكم في منهج البحث العلمي وأدوات التحري:

لقد أجمعت البحوث والدراسات المتعددة في مجال المعايير على أن من أهم معايير جودة الأستاذ من حيث التمكن العلمي قدرته العالية من حيث تحكمه في أدوات وآليات منهج البحث العلمي ومهارات البحث والتحري في مادة التخصص، ويتجلى ذلك في أداء الأستاذ من خلال قدرته على وضع اطار عمل موحد للمفاهيم الفرعية لمادة تخصصه، وإظهاره للفهم الدقيق للمفاهيم الكبرى التي تتسق مع مادة تخصصه (صخي، 2011، ص 11) ويتحدد ذلك بشكل أكثر جلاء من خلال امتلاكه لمهارات ترتبط بقدرته على تحديد المشكلة والأهداف والتحليل والتفسير والتقويم (الريبي ومحمود وعبد علي، 2012، ص 16)، ومن خلال إدراكه للتكامل بين مادة تخصصه والمواد أو المقاييس الأخرى (أبو الرب وقداة، 2008، ص 11) أو العلاقات بين المواد والمقاييس التعليمية المختلفة (الطائي والريبي، 2011، ص 07) وفي قدرته على ربطه للمعرفة في مادته بالمواد الأخرى (السقاف ومحمد، 2004، ص 14) والوصول إلى ما وراء المعلومات المتاحة، لإنتاج المعرفة (علي وأديبي، 1994، ص 133)

⑤ مؤشرات ومعايير كفاءته من حيث الوسائل التعليمية المجددة:

تطرق علماء التربية الحديثة والدارسون لموضوع الجودة للخصائص الضروري توفرها في الوسيلة التعليمية لتحقيق تواصل بيداغوجي جيد وفعال مع الطلبة، فما أظهرته نتائج دراسة Suzanne E Dale واعتبرته مشكلة وعقبة تواجه الأستاذ الجامعي في سبيل تجويده لفعاله التواصلية التدريسي، عندما يعتمد ويجر على الطرائق التقليدية في التدريس ولا يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة والمتناسبة مع روح العصر (المناصير والديني، 2008، ص 11) وهذه الخصائص بما هي معايير الجودة المطلوبة في الوسائل نلخصها في ما يلي:

○ توظيف الوسائل الحديثة والمتاحة وتنوعها:

تتجلى كفاءة الأستاذ التواصلية في الموقف التعليمي وجودة أدائه التدريسي- من خلال حرصه المستميت على حسن استخدام التقنيات التربوية المساعدة (صالح وشريف، 2007، ص 15) وتوفير الإمكانيات اللازمة لحدوث التعلم الجيد (الريبي ومحمود وعبد علي، 2012، ص 16) فبالإضافة إلى حرصه على استخدام السبورة والوسائل والمعدات

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

التقليدية المتاحة بجلها لقاعة المحاضرة لشرح وتوضيح الأفكار المهمة في محاضراته، يستعين أيضا بتقنيات حديثة ومواد تعليمية مختلفة ومتنوعة ويوظفها أثناء المحاضرة (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 12) للإسهام في تطوير نوعية التعليم من خلال الاستثمار الجيد لهذه الوسائط التقنية الحديثة المتنوعة التي أثبتت جدواها في تعزيز التعلم (الربيعي ومحمود وعبد علي، 2012، ص 7) لدى الطلاب، وقد أثبتت دراسات عديدة غياب فادح عند أغلب الأساتذة في توظيف التقنيات الحديثة (الأنترنت والحاسوب، برمجيات، شاشة عرض ..) أثناء إلقاء المحاضرة، وأوعزت السبب لقلّة امتلاك هؤلاء الأساتذة لمهارات توظيف هذه التقنيات واختيار أنسبها لطبيعة المعرفة والمعلومات التي يدرسونها (اسماعيل، 2010، ص 20).

حيث تتجلى كفاءة الأستاذ وجودته في توظيف التكنولوجيا الحديثة في التواصل البيداغوجي من خلال سعة اطلاعه بالمعرفة التكنولوجية (الطائي والربيعي، 2011، ص 7) ومواكبته للتطور العلمي والمعرفي في كفاءات وأليات استخدام الحاسب الآلي والأنترنت في التعليم والتعلم وفي حل المشكلات وإنتاج الوسائل التعليمية (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 10) المناسبة، وإبداع أساليب تصميم مختلفة (صخي، 2011، ص 15) لمادة محاضراته.

○ وسيلة واضحة اللغة، ملائمة للمادة، جاذبة للانتباه:

وحتى يضمن الأستاذ جودة استخدامه وتوظيفه لهذه التقنيات الحديثة يشترط عليه فضلا عن قدرته التصميمية لبعض التقنيات وإنتاجها من قبيل الشرائح والشفافيات، وتمكنه من مهارات استخدام جهاز عرض الشفافيات وبرنامج بوار بوانت، ... أن ينوع ويختار منها التي تلائم موضوع المحاضرة وتجذب انتباه الطلبة (السر، 2004، ص 16)

وفي هذا الصدد فإنه من مؤشرات جودة الوسيلة التعليمية التي من شأنها أن تجذب الطلبة أكثر وتستثير عواطفهم والمرتبطة بشخص الأستاذ ذاته، توظيفه لصوته وحركات جسمه ومختلف إيماءاته بما يزيد من درجة انتباه الطلاب فيخاطبهم بصوت قوي ومسموع ومفهوم وواضح (أبو الرب وقداة، 2008، ص 25)، لا يبعث على الملل والسام (ابراهيم، 1995، ص 21) وينوع من أساليب الخطاب محافظا معهم في كل ذلك على الاتصال العيني خلال محاضراته (السر، 2004، ص 19) فيستخدم بفاعلية حركات اليدين وتعبيرات الوجه، وأساليب الصمت والتلميح غير اللفظي، ويتنقل بين الصفوف في قاعة المحاضرة (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 10-11).

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

حيث دلت دراسات في مجال الاتصال الإنساني أننا جميعا نتواصل بأساليب أكثر أحيانا وابلغ مما نقوله بالكلمات وتناثر بسياق الرسالة التواصلية أكثر من الرسالة نفسها (السر، 2004، ص 18) وكثيرا ما تتحدد كفاءة الأستاذ وجودته من خلال مراعاته لمثل هكذا اعتبارات؛ فيستخدم مع طلبته لغة لطيفة وكلمات مناسبة، ويتحدث معهم بطريقة معبرة ويغير من نغمة صوته (جونائير وبورخت، 2011، ص 10) بين الفينة وأخرى، ويستخدم مفردات ومفاهيم واضحة ومفهومة عندهم (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 11) ومما يزيد من كفاءة الأستاذ التواصلية من حيث الوسيلة المستخدمة، فضلا عن حرصه على الخط الجميل في السبورة، واستعانه بالرسوم التوضيحية واستشهاده بالأمثلة المبسطة للمفاهيم (ابراهيم، 1995، ص 21) والمناسبة والمرتبطة بموضوع المحاضرة (السر، 2004، ص 17) سعيه الحثيث على تصميم بيئة تعليمية ثرية تساعد على تنمية الذكاءات المتعددة، وأنواع التفكير لدى المتعلمين. وتؤدي إلى مشاركة الطلبة الفعالة في التعلم، وإلى البهجة والمتعة في الاستزادة من المعرفة وتساعدهم على صناعة القرار واتخاذ ه (علي وأديبي، 1994، ص ص 117، 127)

⑥ مؤشرات ومعايير كفاءته في العمليات والنواتج:

والمراد بالعمليات والنواتج كل ما يشير إلى أشكال التقويم وطرقه "كجملة من الاجراءات التي يتبعها الأستاذ بغية إصدار قرار بخصوص فعالية طرائقه وأهدافه، ووسائله، قصد التعرف على نقاط الضعف من أجل تعديلها" (علي وأديبي، 1994، ص 97) وعادة ما ينظر الطلبة إلى عملية التقييم والتقويم كتحد يرتبط بنجاحهم فيها أو كمصدر قلق لهم أو تنبؤ إيجابي بكفاءتهم (السر، 2004، ص 18) وتشمل هذه العملية مجموعة من الكفايات والمهارات ينبغي للأستاذ الذي ينشد الجودة في أدائه التواصلية مع طلابه أن يتحراها ويحققها بما هي معايير للجودة بالمنظور العالمي الحديث، حيث يمكن لنا أن نلمم هذه الخصائص والقدرات المطلوبة في التقويم في ما يلي من الملامح:

○ التنوع والتجديد في أساليب التقويم:

حيث أشار طعيمة إلى أن من مؤشرات الجودة التجديد والدقة في أساليب التقويم الطلاب والتحرر من الأساليب التقليدية في التقويم وتوظيف الأشكال الجديدة منها (الشيخي، 2009، ص 32) كما أشارت دراسة عسقول وأبو عودة إلى أهمية استخدام

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الأستاذ لأدوات متنوعة في تقويمه لنواتج التعلم (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 11) واعتماده في ذلك على أكثر من نمط (السقاف ومحمد، 2004، ص 14) و في هذا الصدد فإن من الأساليب التقييمية المتنوعة التي قد يستخدمها الأستاذ؛ أساليب التقويم التحريرية كالاختبارات الموضوعية والمقالية بمختلف أنواعها (الشيخي، 2009، ص 16)، والواجبات الكتابية، والقراءات الفردية (السر، 2004، ص 18) وأساليب التقويم الشفوية كتفعيل المناقشة الشفوية وتخصيص درجات مناسبة لها ضمن درجات المقرر، مما يسهم في تحفيز الطالب على المشاركة وإبداء الرأي، خاصة إذا ما تمحورت المناقشة حول قضايا مجتمعية أو بيئية تم ربطها بالمقرر وأهدافه (الشيخي، 2009، ص 33-34). وهكذا فكلما وظف الأستاذ استراتيجيات تقييمية متنوعة في الأدوات والأساليب كلما استطاع الوقوف والاقتراب أكثر من التقويم الحقيقي لطلبته (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 11)

○ شمولية التقويم:

لقد أجمعت العديد من البحوث والدراسات المتعلقة بمعايير جودة التقويم على أن المجالات الرئيسية لتقويم أداء الطلاب هي المجال المعرفي ومجال المهارات العملية، والمجال الشخصي- الاجتماعي (صخي، 2011، ص 28) فلا يحجر الأستاذ في الأساليب التقييمية التقليدية التي يغلب عليها استدعاء المعرفة والمعلومات ولا تلتفت إلى قياس الأهداف المهارية والوجدانية (الشيخي، 2009، ص 34)

لذا فإن من مؤشرات جودة التقويم شمولية أساليب التقويم لجميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية (الشيخي، 2009، ص 34) وتغطيتها لكافة موضوعات ومحتوى المقرر (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 12) ولكافة عناصر الموقف التعليمي (المناصر والديني، 2008، ص 23) وجميع أنشطة الطلبة (صخي، 2011، ص 24) وتخصيص جزء من علامات التقويم لما يقوم به الطلبة من أبحاث (أبو الرب وقداة، 2008، ص 24) وأعمال سواء كانت فردية أو جماعية، مكتبية أو ميدانية (السر، 2004، ص 15)

○ الوضوح والاتفاق حول معايير التقدير:

من أهم معايير جودة التقويم كما دلت على ذلك أغلب الدراسات وضوحه؛ الذي يتجلى في ما تتصف به أسئلة الاختبارات من وضوح وشفافية (صخي، 2011، ص 27) وفي ما يوضحه

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

الأستاذ للطلبة من معايير التقدير التي يركز عليها تقويمه لأعمالهم (الشيخ، 2009، ص 16)، وفي ما يضعه من نظام لوضع الدرجات وتوزيعها على الأعمال والاختبارات بقدر أهميتها (السر، 2004، ص 18)

وقد أشار صخي أن من معايير الجودة في التقويم التي من شأنها أن تضمن له أكثر مصداقيته أن تكون خطة التقويم وإجراءاته واضحة ومعلنة (صخي، 2011، ص 26) وفقا للمواصفات العلمية السليمة المطلوبة في تصميم وإعداد الاختبارات (الطائي والربيعي، 2011، ص 7) تعتمد على مؤشرات أداء واضحة تنبثق من مستويات معيارية تصف بدقة جوانب التعلم (صخي، 2011، ص 24) المرغوبة في كل مقرر (السر، 2004، ص 16) وبالشكل الذي يشرك فيه الأستاذ طلبته في تقويم أنشطتهم (السقاف ومحمد، 2004، ص 22) وأعمالهم، ويتيح لهم فرصة التقويم الذاتي لما يتعلموه (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 11)

○ توخي الدقة والعدالة والموضوعية:

ومن أهم ما ينبغي على الأستاذ أن يتحراه في معايير تقديره وتقويمه للطلاب أن تكون اختبارات وأساليبه التقييمية وفق أسس علمية بعيدا عن المحسوبة والعلاقات الشخصية (الصفار، 2011، ص 18) تتوافر فيها الموضوعية والعدالة اللازمة، مراعى شروط الجودة الفنية كالصدق والثبات، بحيث لا يختلف تقدير أداء الطالب باختلاف الاختبار أو باختلاف المجموعة التي ينتمي إليها (صخي، 2011، ص 25، 18) فلا يجازي في ذلك أحدا من أقرابه أو معارفه ويبرر ذلك بأسباب قد تبدو مقنعة مما يحول دون أن يترجم تقويمه المستوى الفعلي لطلابه (ابراهيم، 1995، ص 22)

ومما يضمن له فعليا هذه المواصفات من الجودة في تقويمه مراعاته لعوامل السهولة والصعوبة بصورة متوازنة وتوخي للدقة عند تقويم تحصيل الطلاب كتبنيه لإجراءات فعالة يتحقق من خلالها أن الأعمال التي يتقدم بها الطلاب هي من إنتاجهم فعلا (الشيخ، 2009، ص 16) وإجراء امتحانات واختبارات تشخيصية للتعرف على استعدادات الطلبة ومستوياتهم قبل التعلم وبعده (المناصير والديني، 2008، ص 23) وتحديد دقيق لمتطلبات المساق والدرجات المخصصة لكل متطلب والحرص على وضع علامات الطلبة وفقا لأدائهم في هذه المتطلبات والامتحانات دون تحيز (السر، 2004، ص 15، 42)

○ ديمومة التقويم وفوريته واحترام مواعيده:

من مؤشرات جودة الأستاذ والتي تعبر عن تقديره أولا وقبل أي شيء لعلاقته التواصلية مع طلابه احترامه للمواعيد ، وخاصة منها ما يتعلق بنشر نتائج التقويم في وقتها المحدد والمناسب (صخني، 2011، ص 26) والاهتمام بتصحيح الاختبارات والواجبات الدورية (أبو الرب وقداة، 2008، ص 26) وكل هذا يزيد من كفاءة وجودة التواصل مع الطلاب (السر، 2004، ص 16)

ومما أشارت إليه الأبحاث التربوية الحديثة وأكدته دراسات الجودة المنجزة في هذا الشأن أن يكون التقويم عملية مستمرة (يومية وأسبوعيا وشهريا) لا يقتصر على وقت معين (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 11) متلازما مع عملية التعليم والتعلم، متعدد الأهداف بين القبلي والبنائي والتشخيصي والتجميعي (صخني، 2011، ص 25) يوظف فيه الأبحاث والتقارير اليومية كجزء من عملية التقويم (أبو الرب وقداة، 2008، ص 26) التي يخصص لها وقت كافي لمناقشتها مع الطلاب (الريبي ومحمود وعبد علي، 2012، ص 1) وطرح بعض ما تضمنته تلك الأعمال من رؤى وأفكار مما يسهم في تحفيز الطلاب على الاهتمام بمثل هكذا واجبات وأعمال، إضافة لما تحققه من أهداف في المجال الوجداني كحرية التعبير وإبداء الرأي (الشيخي، 2009، ص 33)

○ الاستفادة من التقويم كتغذية راجعة:

مما يدعم صلة الأستاذ أكثر بطلبته ويسهم في تجويد علاقته التواصلية معهم كما دلت على ذلك الدراسات والأبحاث ، تقديم الأستاذ وتزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية عن أدائهم في الواجبات الفصلية والامتحانات بعد عملية التقويم (الطائي والريبي، 2011، ص 7) دون تأخير وبانتظام، مع معالجة الأخطاء الشائعة أولا بأول (الشيخي، 2009، ص 16) من خلال التدقيق المستمر في أعمالهم التحريرية (ابراهيم، 1995، ص 21) وتصحيح أوراق الاختبارات والأبحاث وكتابة التعليقات وتدوين الملاحظات عليها لإفادة الطلاب منها (أبو الرب وقداة، 2008، ص 16) مما يعزز لديهم الاستجابات الصحيحة ويشجعهم، كما يسمح لهم بتقديم أوراق عملهم وبحوثهم لتصحيح مرة أخرى بعد تحسينها مستفيدين من الملاحظات التي سبق وأن قدمت (السر، 2004، ص 18) ويناقش مع الطلبة الإجابات الصحيحة للأسئلة التي تضمنها الامتحان (أبو الرب وقداة، 2008، ص 178) موظفا أساليب التغذية الراجعة هذه،

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

وتنتج التقييم بعد تحليلها وتفسيرها (السر، 2004، ص 42) في تحسين عمليات التعليم والتعلم (صحي، 2011، ص 18) وفي تعديل طرق تدريسه وتحسين أدائه (أبو الرب وقداة، 2008، ص 25) وتقديم برامج علاجية وإثرائية (عسقول وأبو عودة، 2013، ص 11) تدمية يساعد بها الطلبة على مواجهة الصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبارات (السر، 2004، ص 18) ومسيرتهم التعليمية.

○ قدرته على تنمية المهارات البحثية وأساليب التفكير:

من المعايير الدالة على جودة الأستاذ في الممارسة التقييمية؛ مساهمة طرقه وأساليبه التقييمية المتبعة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة وتحسين أساليب تفكيرهم وطرقهم في حل المشكلات (الشيخ، 2009، ص 16) من خلال ما يطرحه الأستاذ من أسئلة متنوعة تتطلب مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 12) بحيث تتيح له هذه الأدوات التقييمية قياس عمليات معرفية عليا كالفهم والتطبيق وحل المشكلات (صحي، 2011، ص 25)

وكذا مساهمتها في تنمية مهاراتهم البحثية التي تتجلى من خلال تخصيص جزء من وقته لتعلم الطلبة كيفية إنجاز البحوث، وإتاحة الفرصة لاختيار أبحاثهم من بين مجموعة عناوين يعرضها عليهم وتحفيزهم على أن يبحثوا بأنفسهم دون الحاجة إلى الرجوع إليه في كل مرة، وتشجيعهم على إظهار شخصيتهم العلمية في البحث (المناصير والديني، 2008، ص 23)

○ استخدام التكنولوجيا في التقييم:

مما يؤشر له في جودة التقييم الذي يمارسه الأستاذ الجامعي، أنه كونه يستخدم التكنولوجيا المعلوماتية لتقويم الطلبة، ويوظفها في التصحيح والتحليل، وتفسير درجات الاختبار، وفي خزنها وفي الإعلان عن نتائج هذا التقييم (صحي، 2011، ص 25)

7 مؤشرات ومعايير كفاءته من حيث سماته الشخصية وصفاته الإنسانية:

ونعني بالسمات الشخصية "مجموعة الصفات والمميزات الجسمية والعقلية والانفعالية الاجتماعية التي تعمل في منظومة متكاملة تتسم بالاتساق والانتظام وتتضح في العلاقات الاجتماعية للأستاذ والتي تميزه عن غيره من الأساتذة تميزا واضحا " ولا شك أن لهذا الجانب أهمية قصوى في تفعيل وتجويد الأداء التواصلية للأستاذ الجامعي في فعلة التدريسي، فقد أشارت Suzanne&Dale (المناصير

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

والديني، 2008، ص 11) في دراستها التقييمية أن فئة كبيرة من الأساتذة يواجهون مشكلة التفاعل ومد جسور التواصل فيما بينهم وبين الطلبة مما أثر وقلل من كفاءتهم التدريسية. وأبرزت في هذا الشأن، دراسة عبد ربه (1994) عن المقومات الشخصية والمهنية للإستاذ الجامعي أن أعلى درجات الصفات الشخصية المطلوبة في الأستاذ الجامعي و مقومات التفاعل الاجتماعي كما اصطلح عليها، هي: الثقة بالنفس، و تواضع الأستاذ ، وأدائها البشاشة والابتسامة وإشاعة الألفة والمحبة بين الطلبة(علي وأديبي، 1994، ص 98).

وباختصار يمكن أن نشير إلى هذه المقومات كمعايير للجودة ومؤشرات لكفاءة الأستاذ التواصلية بصورة إجمالية في النقاط الآتية:

○ سمات انفعالية خلقية مهنية:

والتي يمكن لنا إجمالها في مجموعة من السلوكيات محددة تظهر في ما يبيده الأستاذ من تعامل عادل (اسماعيل، 2010، ص 20) ومنصف(أبو الرب وقداة، 2008، ص 26) ومن اتزان نفسي عاطفي (السر، 2004، ص 19) يتم على سيطرة وتحكم في انفعالاته وعواطفه وتحليه بالصبر والتواضع (صالح وشريف، 2007، ص 15) وتحمل للمسؤولية(الطائي والريعي، 2011، ص 7) وفي ما يظهر على محياه من بشاشة وسرور دائم واعتناء بنفسه وملابسه(ابراهيم، 1995، ص 21) و بمظهره الخارجي بالرغم مما أظهرته نتائج دراسة Gadzella من أن عناية الأستاذ الجامعي بمظهره الخارجي من الخصائص الأقل أهمية (المناصير والديني، 2008، ص 10)، إلا أنه يبقى هذا الجانب من الجوانب التي تميز الأستاذ الجامعي الجاد الحريص على التأثير في طلبته

○ الحماسة والهمة العالية: وتظهر من خلال اندفاعه وحماسه أثناء التدريس(السر، 2004، ص 19) وإخلاصه لعمله (صالح وشريف، 2007، ص 15) وفي تشوقه للمادة التي يعرضها بحماس(أبو الرب وقداة، 2008، ص 25) جلي، وفي اهتمامه وحرصه الذي يبيده تجاه تعلم طلابه (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 10) وفي التزامه بوقت المحاضرة(أبو الرب وقداة، 2008، ص 25) حضورا ومغادرة

○ التعامل المؤسس على الاحترام والتقدير:

ويتجلى من خلال احترام الأستاذ لطلابه(عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 5011) والتعامل معهم بكل تقدير، والسماح لهم بإبداء رأيهم بكل حرية والتعبير عما يعتلج بداخلهم،

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

حتى يشعر الطلبة بأنه قريب منهم وعلاقتهم به أبوية أو أخوية (أبو الرب وقدادة، 2008، ص 26) متجاوزة للقيود والحواجز (السقاف ومحمد، 2004، ص 14) التي تشرعها التربية التقليدية المتمركزة في علاقتها التواصلية حول الأستاذ ومعرفته وسلطته.

كما يتضح هذا التقدير من خلال الثقة التي يضعها فيهم وفي قدراتهم، وفي تعرفه على أسماء طلبته وحفظها ومناداتهم بها (السر، 2004، ص 19) والاستماع المنصت إليهم (السقاف ومحمد، 2004، ص 22) وفي توقفه عن المحاضرة حالما يشعر بعدم ارتياح الطلبة وفي رده على استفساراتهم (المناصير والديني، 2008، ص 25) والترحيب بهم ولو خارج ساعات المحاضرة (السر، 2004، ص 42) وفي ما يعرضه عليهم من المساعدة الشخصية (أبو الرب وقدادة، 2008، ص 26) بحسب مستطاعه.

3-3-2 مؤشرات ومعايير كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي على مستوى الطالب:

ونعني بالكفاءة التواصلية للطالب الجامعي إجرائياً " درجة مطابقة سلوكه التواصلية التحصيلي لمجموعة من المعايير المتعلقة بمواصفات مطلوبة في أدائه في الموقف التعليمي (قاعة المحاضرة أو التطبيق)، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من تقويم أساتذته له في الاستبيان الذي تبنته الدراسة الحالية "

ومن خلال مراجعة وتقصي- الدراسات والأعمال التي بحثت عوامل ومقومات جودة الطالب الجامعي في ضوء منظور النماذج العالمية المؤسسة كما وأن سبق الإشارة إليه، على أطروحات النسق التربوي الحديث وتصوراته لأدوار اطراف العلاقة التربوية؛ يمكننا الوقوف على جملة من المعايير والمؤشرات، من خلالها نحكم على الأداء البيداغوجي التحصيلي للطالب الجامعي في الموقف التواصلية. وهي ما نستطيع أن نجليه من خلال هذه الخصائص والمواصفات:

○ المشاركة التفاعلية والإنجاز المتقن:

وفي هذا أوضحت الأبحاث والدراسات جملة من المعايير وعبرت عنها في صورة مؤشرات وعبارات واصفة تعكس جوهر فلسفة الجودة الشاملة وخلاصات الفكر التربوي الحديث ومبادئه.

ومن هذه المؤشرات أن يتسم حضور الطالب في الموقف التعليمي بالفاعلية (المياحي، 2011، ص 33) من خلال المشاركة بكثافة في الحوار والنقاش أثناء المحاضرة،

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

والتفاعل الإيجابي مع زملائه ومع الأساتذة (زاهر، 2006، ص 170) والمهارة الفائقة في إدارة الحوار والتفاوض العلمي والفكري في الموقف التعليمي بروح الفريق (الصفار، 2011، ص 19) والقدرة على المحاورة حول ما استشكل عليه (اسكاروس، 2009، ص 15) وطرح الأسئلة وإبداء الرأي في النقاش العلمي (الصفار، 2011، ص 20) وإثراء المعرفة بأفكاره ومكتسباته المعرفية السابقة

إلى جانب هذا كله، ينبغي على الطالب أن يحرص على إنجاز ما كلف به من أعمال بإتقان (جابر، 2004، ص 97) و بدقة عالية وفي وقتها المحدد (المياحي، 2011، ص 30) دون توان (اسكاروس، 2009، ص 15)

○ الحماسة والاهتمام الجاد:

ويتجلى هذا بحسب ما أشارت إليه الدراسات فيما يبدو على الطالب من تصرفات تتم على أنه محبا للتعلم راغبا فيه مقتنعا بتخصصه الذي اختاره متحمسا له (المياحي، 2011، ص 31) وفي اندفاعه العالي نحو المزيد من التعلم (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 53) والمتابعة باهتمام بما يجري بداخل الصف دون ضياع الوقت هدرًا، وفي ما يظهر عليه من جدية في الدراسة والتتبع العلمي (المياحي، 2011، ص 29)، من خلال المواكبة لكل مستجد في ميدان تخصصه (الصفار، 2011، ص 19) والتحضير المسبق بالمعرفة القبليّة لمضمون المحاضرة والاطلاع على موضوعها قبل بدئها (اسكاروس، 2009، ص 17) استعدادًا وتبًا لها.

كما يتجلى هذا الاهتمام والحماس فيما يبديه الطالب من مواظبة في الحضور للمحاضرات في الوقت المحدد (الصفار، 2011، ص 18) واحترام مواعيدها (المياحي، 2011، ص 35) وانتظامه في الدراسة على مدى السداسي (زاهر، 2006، ص 169) وابتعاده في التعلم عن كل الأساليب غير المشروعة وغير بيداغوجية كالغش (المياحي، 2011، ص 31) في الامتحانات بمختلف صورته وطرقه التقليدية والحديثة.

○ احترام وتقبل الآخر:

ويتحدد ذلك مثلما نوهت إليه الدراسات من خلال احترامه لذاته والآخرين من حوله (جابر، 2004، ص 97) وحسن تصرفه مع أساتذته وزملائه (المياحي، 2011، ص 33) وتقبله للعمل ضمن جماعة ومشاركة زملاءه في ما كلف به الفريق (جابر، 2004، ص 97)، كما يتجلى في شجاعته في طرح أفكاره المعرفية للمناقشة والنقد وتقبله للنقد الموجه لأفكاره من

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

زملائه وأساتذته (جابر، 2004، ص 100) وحسن الاستفادة منه، وفي ما يتمتع به من مهارات الاستماع (الصفار، 2011، ص 11) والإنصات باهتمام أثناء الحوار والمناقشة (اسكاروس، 2009، ص 13) العلمية

○ التحكم في القدرات والمهارات الأولية:

وهي بحسب ما أكدت عليه الدراسات أن يتحكم الطالب المتقدم للجامعة في المهارات الأساسية الأولية الضرورية للتخصص كالقراءة والكتابة والتحدث بلغة سليمة ومهارات استخدام الأرقام والقياس وتفسير البيانات والمهارات الحياتية بصورة عامة (جابر، 2004، ص 97) أو ما يعرف بعمليات المعرفة والعلم الأساسية والمتكاملة (بوكومة، 2006، ص 101) بحيث يستخدم الطالب اللغة استخداما سليما بعبارات واضحة مفهومة (اسكاروس، 2009، ص 12) ويتمتع بمهارات لغوية ومقدرات تعبيرية عالية ويمتلك أساليب ناجعة وفعالة في التعلم والمذاكرة والبحث (الكبيسي ومحمدامين، 2011) والقدرة التقييم الذاتي لتعلماته (بوكومة، 2006، ص 102) وكما ينبغي على الطالب من جانب آخر وهو على مشارف التخرج وجراء ما تعلمه أو اكتسبه في التخصص أن يتحكم في مهارات الكتابة والتأليف بأنواعها المختلفة البحثية والتفسيرية والجدلية (زاهر، 2006، ص 168) وفي مهارات القراءة وفهم المعاني وتمييز الحقائق والأفكار الرئيسة (الصفار، 2011، ص 12) ومهارات التلخيص وعرض الأفكار وكتابة التقرير العلمي (اللولو، 2004) وتقديمه، وكتابة الهوامش والملخصات والتعليقات المناسبة لما تقرأه (اسكاروس، 2009، ص 16) إلى جانب كل هذا، تجده يحسن إدارة وقته بمهارة عالية (جابر، 2004، ص 93) ويحرص على اغتنامه (اسكاروس، 2009، ص 18)

○ القدرة على ممارسة التفكير وحل المشكلات:

ومن المؤشرات الدالة على هذا، أن يتمتع الطالب الذي هو على أبواب التخرج على وجه الخصوص بالقدر الكافي الضروري من مهارات التفكير العلمي ومهارات التفكير الناقد (الصفار، 2011، ص 15) وتوظيف مكتسباته ومعرفته السابقة وهذه القدرة والمهارة في التفكير في حل المشكلات التي تواجهه أو قد تواجهه (اللولو، 2004) بالأسلوب العلمي (أبو دفة واللولو، 2007، ص 489). حيث تتضح هذه المقدرة العالية في ممارسة التفكير بشكل أوضح من خلال ما يثيره ويطرحة الطالب من مشكلات معرفية أكاديمية في التخصص وحرصه

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

على تكوين المعاني الصحيحة من خلال إخضاع كل جديد للفحص والتدقيق والإدراك الواعي (الصفار، 2011، ص 09)

○ التحكم في توظيف التكنولوجيا ومصادر المعلومات:

ويمكن أن نرصد هذا من خلال ما يبيده الطالب من تحكم في مهارات استخدام الحاسوب (اليكوبي، 2011، ص 38) وفي ما يوظفه من أدوات تكنولوجية أثناء عرضه للبحوث المكلف بها أين يبدو من إنجازاته أنه يتردد كثيرا على مصادر المعلومات (زاهر، 2006، ص 170) حيث يعرض على الأستاذ نتائج زيارته اليومية أو الأسبوعية للمكتبة مخبر ويتواصل معه إلكترونيا (اللولو، 2004) حيث يبني معه ومع غيره من الأساتذة علاقات علمية حوارية يستوضح من خلالها الطالب ما استشكل عليه حول المحاضرات ومضمونها أو حول معلومات أنترنيتية في التخصص (براجل وآخرون، 2011، ص 79).

3-3-3 مؤشرات ومعايير جودة التواصل البيداغوجي الجامعي على مستوى المعرفة الجامعية:

ويقصد بكفاءة وجودة المعرفة في دراستنا هذه باعتبارها طرف أساسي في العملية التواصلية التعليمية التعليمية "مجموعة الضوابط التي يجب أن تتوافر في مكونات البرنامج الجامعي كما هو مصاغ في عروض التكوين بما هو مقرر تدريسه للطلبة حتى يحقق أهدافه بكفاءة وهذه المكونات هي: الأهداف، المحتوى والأنشطة، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم وأدواته وتقاس بدرجة متوسطات استجابات أساتذة الجامعة على فقرات الاستبانة الخاصة بمدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي " .

ونستطيع أن نقف على هذه الضوابط والمؤشرات من خلال تقصي واستقراء ما توصلت إليه أغلب الأبحاث التي بحثت موضوع الجودة التعليمية في سياق معايير الجودة والتميز العالمية التي ولدت في أحضان سوق العمل والأعمال، وتحديدًا تلك الدراسات التي بحثت جودة المناهج والبرامج أو المعرفة الجامعية؛ وذلك وفقا لما يلي:

○ مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة في اختيار الأهداف:

وفي هذا أشارت دراسات عديدة إلى جملة من المحددات والضوابط التي ينبغي لصانعي السياسة التعليمية الجامعية، وواضعي البرامج والمناهج التقيد بها عند صياغة وتحديد أهداف هذه المقررات والبرامج ، حتى يضمنوا لها قدر عال من الكفاءة والجودة المطلوبة، وترقى بها إلى مستوى ما تفترضه وتنتظره نظريات الفكر التربوي الحديث

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

ومن هذه المعايير والمؤشرات المطلوبة حرص واضعوا البرامج أن تكون الأهداف المقررة في مضامين البرامج الجامعية عامة، متناعمة مع فلسفة التربية وغاياتها (جلس، 2007) متماشية مع الغايات والأهداف التي حددتها وزارة التعليم العالي (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 52) متوافقة مع الأهداف العامة من التخصص ومخرجات التعليم (علي وقاسم، 2012، ص 141) فاسحة مجالاً من الحرية للأستاذ لتحديد إجرائها، مرشحة لتنمية الفكر والمسعى العلمي لدى الطلبة وما يتصل به من مهارات وقدرات (بوكرمة، 2006، ص 99)، وتشجع على تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لديهم (جلس، 2007) مصاغة تبعاً لحاجاتهم وميولهم (المناصر والديني، 2008، ص 23) ووفقاً للاحتياجات المطلوبة في سوق العمل (علي وقاسم، 2012، ص 139)، محددة خصائص الطلاب الذين توجه إليهم هذه البرامج، متركزة على بعد المهارات في تعلم الطالب، إذ أن المعرفة والقيم والاتجاهات في منظور معايير الجودة والتميز العالمية هذه، ما هي إلا أدوات لتأكيد بناء بعد المهارات لدى الطالب المتعلم (اسكاروس، 2009، ص 13) لا كما هي في المقررات المصاغة في ضوء النظرية التربوية التقليدية، التي تعتمد على الحفظ والاستظهار لما تتضمنه من حشو للمعلومات لا جدوى منها في الحياة العملية (الحدادي وعكاشة، 2008، ص 111)

○ مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة في تنظيم المحتوى وأنشطته:

وحتى يرقى محتوى البرامج الجامعية إلى مستوى الجودة المنشودة في اعتبار نماذج الجودة والتميز العالمية، أشارت دراسات عديدة لمجموعة من المقومات، اعتبرتها أساسية ومحورية في أي محتوى مصاغ في ضوء هذا المنظور؛ منها:

هـ أن تربط تعلمات الطالب بالحياة الاجتماعية، وتزودهم بأليات تمكنهم من توظيف ما تعلموه في تطوير مجتمعاتهم ومجابهة المشكلات التي تعترضه (بوكرمة، 2006، ص 119) مما يسهم محتواها في دعم التربية الاجتماعية لديهم (جلس، 2007)، فتصاغ المضامين بناء على النموذج التعليمي -التعليمي المستند إلى المشكلة، وتصمم المساقات ومواد التكوين في صورة بناء من المشكلات المرتبطة بحياة الطالب الواقعية لجذب انتباههم واستثارة عمليات التفكير لديهم، وتدفعهم للبحث عن حلول لها والفهم العميق لجوانبها (علي وقاسم، 2012، ص 139)

هـ وأن تستجيب مواد التكوين لاهتمامات المجتمع وطموحاته في التنمية الشاملة المستديمة (اسكاروس، 2009، ص 15) ومشكلاته (جلس، 2007) بما يتواءم مع روح العصر -

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

ومتطلباته (علي وقاسم، 2012، ص 141) ويساير التطور العلمي والتكنولوجي (أبو دفة واللولو، 2007، ص 138) ومستجداته، وبما يتواءم مع نظام القيم السائدة والسياق أو الاطار الثقافي والاجتماعي (اللولو، 2004) بحيث تشمل البرامج الجامعية على ما يدعم ويرسخ القيم الذاتية والثقافية والحضارية في نفوس الطلبة وعلى القيم الداعية والباعثة على الإيجابية والتفاعل الإيجابي مع قضايا المجتمع (الشيخي، 2009، ص 18)

هـ وأن تؤسس المعرفة الجامعية المقررة في مواد التكوين على فكرة منهج النشاط والتجربة الذاتية والبحث والاستطلاع وليس منهج المواد والمعرفة التكنولوجية الجاهزة (حميزي، 2011، ص 132) لتساهم في تنمية قدرات الطلبة التحليلية وتساعدهم على تعلم مهارات اتخاذ القرارات لحل المشكلة، وتمكنهم من تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي (زاهر، 2006، ص 170) و تستثير قدراتهم على التأمل ودقة الملاحظة واتباع أسلوب التفكير العلمي للوصول إلى حل المشكلات (الشافعي، 1994، ص 563) وتدريبهم على مهارات التعلم الذاتي والبحث العلمي (الشيخي، 2009، ص 18) مما يؤهلها -أي مواد التكوين - لتدريب الطلاب على توليد المعرفة (اسكاروس، 2009، ص 15) وإنتاجها بما أكسبتهم من قدرات وكفاءات (جابر، 2004، ص 97)

هـ أن تؤكد البرامج الجامعية على تعميق عمليات العلم الأساسية والمتكاملة لدى الطالب (بوكرمة، 2006، ص 113) وتشتمل على مضامين من شأنها أن تكسب الطالب معرفة عميقة و مترسخة ومفصلة لجوانب الموضوع المدروس (جابر، 2004، ص 98) تستند في بناءها وتحديثها إلى مصادر موثوقة المعلومات (اللولو، 2004) و متناسبة مع مستوى المتقدم إليها من الطلبة (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 48) ومع خبراتهم السابقة، مراعاة لمبدأ الفروق الفردية الموجودة بينهم، (جلس، 2007)

هـ و تركز على بعد إعداد الطالب مهنيا لمتطلبات سوق العمل المحلية والعالمية (الحدادي وعكاشة، 2008، ص 71) الإنتاجية والخدمية، وحاجاته من القدرات والمهارات، بحيث تشتمل البرامج الجامعية على مضامين من شأنها أن تدرب الطالب على مهارات الحوار والنقاش، وعلى المهارات الحياتية اللازمة والكفايات المهنية المطلوبة في التخصص كمهارات التواصل (الشيخي، 2009، ص 19) ومهارات استخدام تكنولوجيا الاتصال ومهارات العمل الجماعي والعمل في فريق، ومهارات تقويم المخاطر والعواقب (جابر، 2004، ص 101)... الخ

ومن المؤشرات - وفقا لمنظور الجودة العالمية- التي ينبغي تحقيقها أيضا في مضامين البرامج الجامعية التي غالبا ما تكون منظمة في صورة مساقات مقررة في ما يصطلح عليها بعروض التكوين كما هو الشأن عندنا في الإصلاح الجامعي الأخير الجزائري ، أن يتناسب حجم محتواها، مع عدد الحصص المقررة لتدريسه (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 49) ومع الزمن المتاح لها (اللولو، 2004) وأن تغطي هذه المساقات حقول المعرفة المختلفة في التخصص (علي وقاسم، 2012، ص 137) بحيث لا يوجد بينها وبين مضامينها تكرار للإشكالات المدروسة، وأن ترتب عناصر هذا المحتوى وتنظم بصورة شمولية كلية تركز على بيان المفاهيم الأساسية للمعرفة مما يساعد على فهم العلاقات بين المفاهيم (اللولو، 2004) لما تتسم به من التسلسل المنطقي والتكامل (حلس، 2007)

○ مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة في استراتيجيات التدريس المتوقعة (المقررة):

وفي هذا الصدد أشارت الدراسات إلى مجموعة من المواصفات والمؤشرات في استراتيجيات التدريس المتوقع استخدامها والمطلوب التنبيه والتأكيد عليها في مضامين البرامج الجامعية عند بناءها وتصميمها، يمكن أن نشير إليها على سبيل الإجمال في صورة ملامح عامة مطلوبة في هذه الاستراتيجيات، حتى لا تقع في الحشو والتكرار، خاصة مع تلك المعايير والمؤشرات التي سبق وان أشرنا إليها في سياق كفاءة الأستاذ ، لما بينها وبين هذه من تداخل يصعب الفصل بينهما، وهذه المعايير هي على النحو الموجز:

هـ وأول هذه الملامح المعيارية؛ أن تشير البرامج الجامعية المصاغة في عروض التكوين في مضامينها إلى أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهدافها المحددة

هـ ينبغي لأساليب التدريس المقررة في البرامج الجامعية والمتوقع توظيفها، أن تساعد على تنمية روح الإبداع والابتكار لدى الطلبة وأن تساهم في تنمية القدرة التحليلية لديهم (بوكرمة، 2006، ص 82) بما يقدم للطلاب وجهات نظر جديدة (الازيرجاوي وكاظم، 2010، ص 206) وأن تساعدهم على تنمية مهارات التفكير العلمي، وتشجعهم على التعلم الذاتي (زاهر، 2006، ص 170) وممارسة التفكير المستقل (بوكرمة، 2006، ص 85) والتفكير المنطقي العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتدريبهم على تلخيص وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بوضوح (المزكدي، 1995، ص 18)

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

هـ وأن تساعد طرائق التدريس المقررة على تحقيق أهداف المحتوى البرامج، بما تتيحها من حرية النقاش والحوار، وبما تشجع الطلبة على التعلم الذاتي وبناء تعلماتهم بأنفسهم (الشيخي، 2009، ص 18) دون التدخل المباشر من الأستاذ (بوكرمة، 2006، ص 84)

هـ وينبغي أيضا للطرق والاستراتيجيات التدريسية المقررة في البرامج الجامعية أن تسهم في إثارة الدافعية نحو التعلم المرغوب فيه (جلس، 2007) بما تضمنته من أساليب تدريسية تعزيزية (الشافعي، 1994، ص 561) مشوقة جذابة (المناصير والديني، 2008، ص 23) من شأنها أن تعمل على تثبيت الاستجابات الصحيحة

هـ ينبغي لوضعي البرامج الجامعية في اختيارهم واقتراحهم لاستراتيجيات التدريس المتوقع استخدامها، مراعاة أن تكون متنوعة متلائمة مع طبيعة مضمون مواد التكوين المدرسة والمقاييس المقترحة، و تتيح للطلبة فرصة للملاحظة والمقارنة والبحث والتفكير (بوكرمة، 2006، ص 87) بما يسمح لهم بتوليد الأفكار (الأسطل، 2012) والمعرفة، بعيدا عن القفز إلى تقديم الأحكام والآراء النهائية (اللولو، 2004) والمعلومة الجاهزة.

هـ وأن يراعي في الاستراتيجيات التدريسية المنتخبة في عروض التكوين أن تركز على الفهم والممارسة والنشاط وليس الحفظ والاسترجاع (اسماعيل، 2010، ص 645) وتقدم المعرفة وأفكارها كوضعية مشكلة واقعية تشوبها جوانب غامضة ومعلومات ناقصة (الشيخي، 2009، ص 19) تستفز قدرات الطلبة وتتحداها (بوكرمة، 2006، ص 91)

هـ أن تحرص البرامج الجامعية على الإقرار في مضامينها استراتيجيات تدريس نشطة مرنة مثل: حل المشكلات، التعلم التعاوني... الخ، من شأنها أن تعمق وتمتن العلاقة بين الأستاذ والطلبة (زاهر، 2006، ص 172) وتشجع جو من الحوار والمناقشة (صالح وشريف، 2007، ص 14) وتسمح بالتفاعل بين الطلبة دون وساطة سلطوية (علي وقاسم، 2012، ص 85) من قبل الأستاذ، وتتيح فرصة المشاركة للجميع في بناء تعلماته (المناصير والديني، 2008، ص 23)

هـ وأخيرا طرائق التدريس المقترحة في عروض التكوين تلائم الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة (المناصير والديني، 2008، ص 23)، وتراعي ميولهم وقدراتهم (ابراهيم، 2011، ص 238)، مما يسهل عليهم فهم واستيعاب ما هو مطلوب منهم

○ مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة في الوسائل التعليمية المقررة (المقترحة):

مما أشارت إليه الدراسات في هذا الشأن من مؤشرات ومعايير مطلوب تحقيقها في الوسيلة التعليمية المراد استخدامها، من الضروري التأكيد عليها في متن البرامج والمناهج الجامعية، كان قد سبق وأن نهينا إليها وأوردناها في ما سبق حول معايير ومؤشرات كفاءة الأستاذ الجامعي.

لهذا تفاديا للتكرار والحشو غير المبرر، نحيل إليها و نكتفي هاهنا بالإشارة إليها في صورة ملامح وعناوين عامة موجزة على هذا النحو الآتي:

هـ ينبغي للوسائل التعليمية المشار إليها في عروض التكوين أن تتسم بالتنوع والتجدد

هـ أن تتسم بالإيضاح، والسهولة والحداثة

هـ كما ينبغي أن تتناسب الوسيلة وتناغم مع طريقة التدريس المنتخبة

○ مؤشرات ومعايير الجودة والكفاءة في أساليب التقويم المقررة (المتوقعة):

وهنا أيضا -بالإضافة إلى الذي ذكرناه حول الممارسة التقويمية للأستاذ من مؤشرات - أشارت دراسات عديدة إلى ما ينبغي أن تتسم به أساليب التقويم المقررة في البرامج الجامعية من مؤشرات ، وحتى لا نسهب أكثر في الحديث ونقع في التكرار والحشو يمكننا تلخيصها أيضا على هذا النحو المختصر:

هـ ينبغي أن تشير البرامج الجامعية المحددة في عروض التكوين إلى أساليب التقويم المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المقياس (الشيخي، 2009، ص 487) والتخصص

هـ وأن تسهم أساليب التقويم المقررة في عروض التكوين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الشيخي، 2009، ص 490)

هـ وأن تتحلى -كما هو مشار إليها في عروض التكوين- بالتنوع المطلوب، ما بين شفوية، تحريرية، ومقالية، بما يتوافق مع نواتج التعلم المرغوبة فيه (الشيخي، 2009، ص 491)

هـ وأن تتسم بالشمول في تغطية موضوعات المقياس ومجالات التعلم المختلفة (المعرفية والمهارية، الوجدانية) (الشيخي، 2009، ص 491) ذات منظور متعدد من حيث قياسها لكل الجوانب المحددة وفقا لجدول المواصفات المطلوبة في الخريج (جلس، 2007) وتمكن من قياس القدرات

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

المختلفة للطلبة (زاهر، 2006، ص 168) كقياس مهارات التفكير العليا ومهارات البحث العلمي وحل المشكلات (اللولو، 2004)

هنا وأن تؤكد البرامج الجامعية على ضرورة تبني الأستاذ لأساليب وأدوات تقييمية حديثة، كالأسلوب التقويمي الحديث المسمى بـ"الأعمال أو الإنجاز" البورتفوليو" (خميس، 2010، ص 180)

وهذا كله إضافة إلى ما سبق التنويه إليه من الاهتمام بالدقة والتأكيد على العدالة والموضوعية والتركيز على توظيف التقويم في التغذية الراجعة....

3-3-4- مؤشرات ومعايير كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي على مستوى اللوائح

والتشريعات المنظمة:

ونعني هنا بكفاءة وجودة التشريعات واللوائح إجرائيا استيفاء قوانين وتشريعات سياسة الإصلاح الجديدة المعتمدة في التعليم العالي الجزائري (ل.م.د) لجملة شروط ومواصفات ومعايير جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي ، و نصها على ما يضمن ويزيد من هذه الجودة والكفاءة

ومن خلال استقراءنا لمعظم الدراسات السابقة التي وقعت بين أيدينا ذات الصلة بهذا المجال، أمكننا أن نرصد هذه المؤشرات وفق هذه النمذجة، التي راعينا فيها تصنيف هذه المؤشرات بحسب الأطراف الفاعلة في العملية التواصلية، على النحو التالي:

① مؤشرات في التشريعات تزيد من كفاءة الأستاذ التواصلية:

وهي عبارة عن جملة من التشريعات تنسم بطابعها الإلزامي من شأنها أن تضمن مزيدا من الجودة والكفاءة التواصلية للأستاذ الجامعي، وبحسب الدراسات التي نوهت في دراستها لموضوع الجودة التعليمية، يمكننا أن نشير إجمالاً إلى هذه المؤشرات التي تغطي كل أوجه النشاط التدريسي- التواصلية للأستاذ ، انطلاقاً مما تلزم به هذه التشريعات الكليات والجامعات بان تكون لها سياسة واضحة مبنية على معايير واضحة تنظم وفقها اختبارات لانتقاء دقيق للهيئة التدريسية مؤسسة على الكفاءة والقدرة (فلمبان، 1994، ص 305) إلى تربية الأستاذ على الجودة بتأهيله وتدريبه المستمر الملزم له حتى تصير عنده ثقافة الجودة قناعة راسخة (الطائي والربيعي، 2011، ص 7) لا تتزعزع. وبالزمامه بعد تحديد احتياجاته التدريبية بالخضوع إلى دورات تدريبية وبرامج تأهيلية تعنى بتطوير مهاراته على استخدام التقنية

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

ووسائلها في التعليم مما يدعم لديه تواصله أكثر مع الطلبة، أو لدورات أخرى أعدت خصيصاً لتعلم أساليب وطرق التدريس الفعالة والنشطة (الشيخي، 2009، ص 34) وطرق القياس وأساليب التقويم ومهارات بناء الاختبارات (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 11) وبجنب هذا الإلزام للأساتذة تخصص إدارة الجامعة بما يلزمها التشريع هي الأخرى، حوافز ومكافآت لمن يلتحق بهذه الدورات والتدريبات (الشيخي، 2009، ص 33) مثلما ينبغي أن تلزم الجامعة بموجب التشريعات كلياتها بأن يكون لها بداية كل موسم جامعي جديد خطة واضحة ومعلنة لتنظيم أيام دراسية ودورات تدريبية وعلمية دورية لتطوير مهارات الأستاذ العلمية والمهنية التواصلية (زاهر، 2006، ص 170)

وإلى جنب ما سبق ذكره، وبحسب الدراسات فإن من مؤشرات جودة اللوائح والتشريعات أيضاً أن تنص بما يلزم المصالح البيداغوجيا بأن تتيح للأستاذ الفرصة لاختيار المقاييس التي يرغب في تدريسها بما يلائم مع تخصصه واختيار التوقيت المناسب له للتدريس بما يسمح له من أداء مهامه البحثية والمجتمعية الأخرى (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 48) ويلزمها بتوفير فرص الحوار الحر بينه وبين الطلبة خارج الزمن البيداغوجي للحصة يطرح فيها مشكلاته في فهم المادة العلمية (الطائي والريبي، 2011، ص 8) أو مشكلاته البيداغوجية والتواصلية

ومن مؤشرات الجودة اللوائح والتشريعات في هذا الصدد كما أوضحت الدراسات والأبحاث، ضرورة أن تنص هذه التشريعات على ما يلزم الأستاذ بأن ينجز مطبوعة أو كتاب في المقياس المدرس وفقاً للأسس العلمية والمنهجية المعروفة، وأن نلزمه بأن يستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلاب بما يغطي مجالات التعلم المختلفة وموضوعات المقياس المدرس (الشيخي، 2009، ص 489) كما تلزم الأستاذ بحضور الاجتماعات البيداغوجية التي من شأنها أن تعطي الوقت الكافي لمدارسه سبل نجاح العملية التعليمية -التعلمية وتفعيل التواصل البيداغوجي (زاهر، 2006، ص 170) وتلزمه بالمرافقة البيداغوجية للطالب (الطائي والريبي، 2011، ص 7)

② مؤشرات في التشريعات تزيد من كفاءة الطالب التواصلية:

وفي هذا أشارت دراسات عديدة، لمجموعة من المؤشرات التي ينبغي للتشريعات واللوائح المنظمة للعمل الجامعي أن تنص عليها حتى تضمن فاعلية وكفاءة العملية التواصلية التربوية

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

برمتها، وعلى وجه الخصوص تضمن وتزيد من الكفاءة التواصلية للطالب الجامعي وتعود من أدائه

وفي هذا الصدد فإنه مما ينبغي أن تشرع له هذه اللوائح والتشريعات وتلزم به الجامعة أن تصدر الجامعات نشرات ومطبوعات تضمن شروط ومعايير القبول تكون في متناول الطلبة (فلمبان، 1994، ص 302) بحيث تحدد معايير التسجيل والقبول هذه، بناء على مشاورات مستفيضة بين كل الفاعلين والشركاء الاجتماعيين. وتضع - أي الجامعة- سياسة واضحة تضمن من خلالها دعاية إعلامية تعرف بجدوى التخصصات لاستقطاب الدارسين والطلاب ممن تتوفر فيهم قدرات تتماشى والمعايير أو الشروط المطلوبة (زاهر، 2006، ص 171)، أين تبرمج الجامعة بما يلزمها التشريع اختبارات متعددة لقياس استعدادات الطالب والكشف عن قدراته وتحديد مستواه المعرفي ومهاراته الأساسية الضرورية للالتحاق والقبول في الجامعة واختيار افضل المتقدمين إلى تخصصاتها (اسكاروس، 2009، ص 13)

ومن مؤشرات الجودة والكفاءة ومعايير المطلوبة في التشريعات واللوائح كما أشارت إليها الدراسات وأكدها، الزام الجامعة بأن تضع بين يدي الطلبة كل الآليات والأدوات التي من شأنها أن تتيح له أن يبلغ عن أي تجاوز وقع ضده في اختيار التخصص أو عن أي مشكلات اعترضته بيداغوجيا وتواصليا (فلمبان، 1994، ص 305) ونحدد لهم بشكل واضح معايير وإجراءات انتقاهم وتقديمهم من سداسي إلى آخر ومن سنة دراسية إلى أخرى (زاهر، 2006، ص 171) وإجراءات الطعن وتغيير تخصصه إذا لم يساير قدراته ورغباته (فلمبان، 1994، ص 307) الحقيقية وإجراءات إقصائه من المقياس (زاهر، 2006، ص 168) أو فصله من التخصص والتعامل مع مخالفاته غير المشروعة بشكل صارم غير متسامح فيه.

وأبانت دراسات أخرى في هذا الشأن عن ضرورة أن تنص التشريعات عن ما يلزم الطالب بالحضور في المحاضرات (عبد الرحمن وسليم وناصر، 2012، ص 49) والحصص التوجيهية واللقاءات الحوارية والمرافقة البيداغوجية (الطائي والربيعي، 2011، ص 7)

③ مؤشرات في التشريعات تزيد من كفاءة المعرفة الجامعية ومواد التكوين:

ومن المؤشرات - مثلما أُلحِت إليه مختلف الدراسات والأبحاث نشداننا للجودة والكفاءة في المعرفة - التي ينبغي تحقيقها في التشريعات واللوائح أن تنص على ما يلزم القيادة التربوية في

الفصل الثالث: كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، بحث في المفاهيم والأسس والمعايير

التعليم العالي بأن تبتدع هيئة تضع تحت تصرفها ما يلزمها من إمكانيات وتشريعات من أجل فتح قنوات تواصل مستمرة ودورية مع القطاعات المختلفة بالمجتمع لغرض تلمس حاجاته و رصد الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل ليسهل ترجمتها عندئذ إلى برامج وتخصصات لا تفتح إلا بعد الدراسة العميقة والدقيقة تنجز من خلال عمل فريق في إطار العصف الذهني للأفكار ومناقشة مستفيضة لطبيعة ونوعية المعارف (زاهر، 2006، ص 168-170) والكفايات المستهدفة، التي ينبغي أن تصاغ بصورة عامة، يترك مسألة إجرائها للأستاذ المكلف بتدريس المقياس (صالح وشريف، 2007، ص 17)

وتحقيقا لجودة المعرفة والبرامج الجامعية تشرع الوزارة الوصية من التشريعات ما يلزم الجامعة من المراجعة الدورية للمضامين المقررة في مواد وعروض التكوين بما يتماشى مع متطلبات الجودة وسوق الشغل كأن تفرغ بعض الأساتذة لتطويرها. وتستحدث من الهيئات ما يكون مهمتها متابعة الخريج في مكان عمله لرصد جوانب القصور أو جوانب القوة في البرامج الجامعية (اللولو، 2004)

ضف إلى هذا الذي ذكر كله ينبغي أن تنص التشريعات على ضرورة تكفل هيئة ما بمتابعة فعلية حقلية لمدى إنجاز المقررات الجامعية وتجسيدها (زاهر، 2006، ص 173) وإضافة مقررات ذات الصلة بالمهارات الحياتية إلى كافة التخصصات الموجودة وإسناد تدريسها إلى ذوي الخبرات والكفاءات العالية في هذا الشأن (الشيخي، 2009، ص 493)

خلاصة الفصل:

في ضوء بحث كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي بالوقوف - عرضا وتقييما - على الأسس والمرتكزات التي انبنى عليها كل نموذج تواصلية؛ حيث اتضح لنا كفاءة وجودة النموذج التواصلية البيداغوجية الحديث في اعتبار هذه المعايير المصطلح عليها بالعالمية. والمؤسسة أساسا على صيغة النموذج الحديث في التربية.. ومن خلال البحث في الأدبيات والدراسات المتوفرة في هذا الشأن، كما مر علينا قبل هذه الأسطر، إضافة إلى ما تم الخلوص إليه في تحليلنا السابق في الفصل الثاني لأدوار متغيرات ووظائف التواصل البيداغوجية في صيغته الحديثة، انطلاقا من هذا كله؛ يمكننا الوقوف على جملة من المؤشرات والمواصفات يتم وضعها في الاعتبار كمعايير للحكم على كفاءة رهن التواصل البيداغوجية الجامعية، من منظور الجودة العالمية التي ولدت أو نشأت في سياق سوق العمل، وذلك عند بناء أدوات الدراسة (استمارة) في إجراءات الدراسة الميدانية في الفصل الموالي.





الفصل الرابع:

الدراسة الميدانية وإجراءاتها



تمهيد:

يتناول هذا الفصل - الذي نسعى من خلاله توظيفاً للمعرفة التربوية النظرية المتوصل إليها في الفصول السابقة، تشخيص واقع التواصل البيداغوجي الجامعي - توصيفاً شاملاً للدراسة الإمبريقية وفق ما يستوجبه المنهج العلمي الوصفي ويفترضه من إجراءات منهجية وخطوات بحثية، والتي أنجزناها على مرحلتين، استطلاعية ونهائية، وقبل أن نستعرض تفاصيل الدراسة التطبيقية النهائية، نتوقف أولاً عند المرحلة التمهيدية منها، والمتمثلة في هذه الدراسة الاستطلاعية التي شكلت منطلقاً لها.

1-4-1-دراسة الاستطلاعية:

1-1-4-أهدافها:

تحدد الأهداف الإجرائية التي نرمي إلى تحقيقها من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية في:

- 1- التعرف عن قرب على ميدان الدراسة وتكوين صورة أولية عنه.
- 2- التدرب على خطوات البحث.
- 3- التعرف على الصعوبات التي قد تعترض الباحث عند التطبيق من أجل التقليل من حدتها في الدراسة النهائية التطبيقية، أو تفاديها
- 4- التعرف واستطلاع مدى استعداد أفراد العينة وطبيعة تجاوبهم مع موضوع الدراسة والتأكد من وضوح فقرات وتعليقات أدوات جمع البيانات عندهم.
- 5- جمع ما يمكن من المعطيات والبيانات التي تسعفنا في إتمام بناء أداة الدراسة.
- 6- تجريب أداة الدراسة وضبط خصائصها السيكمترية وتجهيزها لاعتمادها وتطبيقها في الدراسة التطبيقية النهائية.

1-4-2-مجالاتها:

أ-المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

بدأ الانطلاق في هذه الدراسة الاستطلاعية مطلع شهر مارس 2014 حيث استغرقت مدة هذه الدراسة بين إعداد أدواتها وتوزيعها وجمعها وتفريغ بياناتها ثم تصنيفها أمد من الزمن قدره (03) أشهر أو يزيد.

ب-المجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ست كليات من جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي تم اختيارها بطريقة قصدية، وهي: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، و كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية.

ج-المجال البشري (عينة) للدراسة الاستطلاعية:

يمثل هذا المجال مجتمع الدراسة الذي أخذت منه عينة البحث حيث أكتفينا بالتعامل في الاستمارة المتعلقة بقياس الكفاءة التواصلية للأستاذ الجامعي مع (80) طالبا، ومع (40)

أستاذًا في كل استمارة من باقي الاستمارات، تم اختيارهم عشوائيًا من الكليات الست السابق الإشارة إليها، أين وجه لهم الطالب أدوات الدراسة (استمارات) وهي في صورتها الأولية التجريبية ليتسنى لنا حساب ومعالجة خصائصها السيكمترية، كما سيأتي توضيحه لاحقًا، وقد تمكن الطالب من استرجاع جميع النسخ من هذه الاستمارات، رغم الصعوبات التي لاقته في هذا الصدد، مثل تماطل بعض الأساتذة، وتضييع بعضهم لورقة الاستمارة، مما يضطرنا إلى إعادة تسليمه نسخة أخرى. حرصنا أن تستوعبه هذه العينة. والجدول (02) أدناه يوضح توزيع أفراد العينة حسب كل كلية.

جدول «(02)»

يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية على الكليات حسب نوع الاستمارات

استمارة قياس كفاءة اللوائح		استمارة قياس كفاءة المعرفة		استمارة قياس كفاءة الطالب		استمارة قياس كفاءة الأستاذ		الكلية
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	
40	16	45	18	32.5	13	21.3	17	ك.ع. الانسانية والاجتماعية
27.5	11	25	10	22.5	9	13.8	11	ك. الآداب واللغات
0	0	0	0	0	0	17.5	14	ك.ع. الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
15	6	17.5	7	27.5	11	15	12	ك. الحقوق والعلوم السياسية
17.5	7	12.5	5	17.5	7	21.3	17	ك.ع. الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة
0	0	0	0	0	0	11.3	9	ك.ع. الأرض والهندسة المعمارية
100	40	100	40	100	40	100	80	المجموع

4-1-3- أدواتها:

أ- طبيعتها و مصادر تصميمها:

- بناء على المعطيات التي تحصلنا عليها في الدراسة النظرية لموضوع التواصل البيداغوجي والمتعلقة بشروط كفاءته ومؤشرات جودته خاصة منها تلك الواردة في الجزء الثالث من الفصل الثالث (انظر الصفحات: من 135 إلى 73)

- واستنادا إلى إجراءات ونتائج الدراسات والأبحاث السابقة المماثلة التي تمت مراجعتها و اشرفنا إليها سواء في ثنايا الفصل الثالث أو تلك التي تم تصنيفها في الفصل الأول، والتي يمكن أن نشير إلى بعضها: مثل دراسة زاهر (2006)، ودراسة إبراهيم (1995)، ودراسة أبو الرب وقعداة (2008)، ودراسة أبو دفة واللولو (2007)، ودراسة الازيرجاوي وكاظم (2010)، ودراسة بوكومة (2006)،... الخ.

- وانطلاقا من نتائج (انظر الملحق رقم «01») المقابلات الشخصية التي تمت مع عينة من الأساتذة - خاصة ذوي الخبرة الطويلة ومع من تقلدوا مسؤوليات في المصالح البيداغوجية- والحوارات التي جرت معهم لاستطلاع آرائهم حول موضوع وإشكالية الدراسة، بناء على استبانة مفتوحة، وجهت لهم، تضمنت سؤالا مفتوحا واحدا هو: «ما هي في نظرك: شروط كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة؟ على مستوى: الأستاذ، وعلى مستوى الطالب، ومستوى المعرفة الجامعية»، يقدمون من خلاله إجاباتهم ومقترحاتهم تعكس انطباعاتهم وتحديداتهم بخصوص ضبط بنود وعبارات تصف شروط الكفاءة التواصلية لأطراف العملية التعليمية-التعلمية كما يتصورونها ويدركونها في ضوء معايير الجودة والتميز البيداغوجي المنصوص عليها في فلسفة الإصلاح الجامعي الجديدة، وذلك انطلاقا من خبرتهم و ممارستهم التدريسية، واطلاعاتهم المستفيضة.

تم توظيف - محصلة كل هذه المعطيات والمقترحات المتوصل إليها في ضوء الأسس والمصادر السابقة الذكر، في صياغة وبناء بنود أداة الدراسة الحالية؛ متجسدة في وسيلة الاستبيان "الاستمارة"، حيث وقع اختيارنا عليها دون غيرها، واعتمادها كأداة أساسية لجمع بيانات هذه الدراسة باعتبارها أكثر ملائمة لتحقيق أهداف البحث المعلن عنها، وأكثرها مساهمة للطبيعة التقييمية للإشكالية المدروسة ولنوعية الفرضيات الموضوعية وللحجم الكبير للعينة

المختارة، فضلا عن ما توفره للمستجوب من هامش من الحرية في الإجابة والتعبير بصراحة ومصداقية (علام، 2002، ص 29)، إلى جانب سهولة تطبيقها وإمكانية إحاطتها بكل جوانب وأبعاد الموضوع، وكذا بساطتها في التفريغ والمعالجة..

ولما كان الهدف الأساس من هذه الدراسة هو رصد تقديرات وتقويمات الطلبة والأساتذة للممارسة التواصلية البيداغوجية الجارية بينهما وبين المعرفة كطرف ثالث فاعل هو الآخر، لتشخيص نواحي القوة والضعف فيها،...فقد حرصنا أن يعكس مضمون هذه الاستمارات فرضيات البحث وتساؤلاته وان يكون ترجمة لما تم التوصل إليه من معطيات،...وهذا ما جعلنا نوليها أهمية وعناية خاصة في إعدادها وتجريبها والتأكد من خصائصها السيكمترية من صدق وثبات بما يستوجبه البحث من إجراءات علمية منهجية...كما سيأتي بيانه. وبهذا تمخضت العملية وفقا للتحديد الإجرائي للتواصل البيداغوجي الاتي ذكره، وطبقا لفرضيات وأسئلة الدراسة عن أربع (04) استمارات ، هي على النحو الآتي:

الاستمارة الأولى (01) بعنوان "مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل"، والتي وضعت خصيصا لجمع البيانات اللازمة من الطلبة للتحقق من الفرضية الفرعية الأولى التي منطوقها: نتوقع أن تكون إجابات الطلبة على بنود استمارة مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي معرفة وممارسة كما تحددتها معايير جودة التدريس الجامعي إيجابية بدرجة عالية.

الاستمارة الثانية (02) بعنوان "مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي"، والتي وضعت خصيصا لجمع البيانات اللازمة من الأساتذة للتحقق من الفرضية الفرعية الثانية والتي نصها: "نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددتها معايير جودة التحصيل الجامعي إيجابية بدرجة عالية".

الاستمارة الثالثة (03) بعنوان "مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي"، والتي وضعت خصيصا لجمع البيانات اللازمة لاختبار الفرضية الفرعية الثالثة والتي نصها: "نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددتها معايير جودة المعرفة الجامعية إيجابية بدرجة عالية".

ومن خلال هذه الاستمارات الثلاث نستطيع التحقق واختبار الفرضية التقريرية العامة الثانية التي تفرعت منها هذه الفرضيات الفرعية الثلاث، ومنطوقها كما سبق وان أشرنا إليه في الفصل الأول:

"نتوقع أن تكون ممارسات أطراف العقد البيداغوجي للتواصل البيداغوجي الجامعي تتم وفق معايير الجودة كما تحددها أنظمة الجودة العالمية في التعليم الجامعي"

الاستمارة الرابعة (04) بعنوان "مدى استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي" والتي خصصناها للتحقق من الفرضية التقريرية العامة الأولى التي منطوقها "نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على بنود استمارة استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير الجودة العالمية إيجابية بدرجة عالية" وكل ذلك في سبيل الإجابة عن السؤال الرئيس الذي تبحث فيه هذه الدراسة، وهو: إلى أي مدى يستوفي التواصل البيداغوجي الجامعي تشريعا وممارسة شروط جودته وكفاءته المعيارية كما تحددها نظم الجودة الحديثة ؟

ب- وصف الأدوات في صورتها الأولية:

وبهذا تم صياغة فقرات هذه الاستمارات صياغة أولية؛ بلغت 70 فقرة في استمارة "مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي" ضمن خمسة أبعاد وهي بعد كفايته في تنظيم والتحكم في محتوى المنهاج وتطبيقاته وبعد كفاءته في طرائق التدريس الموظفة وإدارته للصف و بعد كفاءته في الوسائل المجددة و بعد كفاءته الشخصية والتفاعلية مع الطلبة، وأخيرا بعد كفاءته في العمليات والنواتج، بينما بلغت 52 فقرة في استمارة "مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي"، وفي استمارة "مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي" بلغت فقرات الصياغة الأولية لها 54 فقرة، في حين بلغت فقرات الاستمارة الخاصة بتقويم كفاءة وجودة التشريعات واللوائح المصطلح عليها "مدى استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي" 53 فقرة موزعة بين أربعة مجالات أو أبعاد هي: بعد تشريعات تزيد من كفاءة الأستاذ التواصلية، وبعد تشريعات تزيد من كفاءة

الطالب التواصلية، وبعد التشريعات التي تزيد من كفاءة المعرفة والمجال الأخير حول التشريعات التي تزيد من كفاءة الخدمات المساندة.

ج- تجريب الأداة وحساب خصائصها السيكمترية:

يشير مصطلح الخصائص السيكمترية إلى مفهومي أساسيين مرهون بهما جودة الأداة وصلاحيتهما للتطبيق، ونعني بهما الصدق والثبات؛ ووفقا لما تشير إليه الجمعية الأمريكية لعلم النفس توجد ثلاث مؤشرات أساسية تعبر عن صدق الأداة وهي الصدق المنطقي (الظاهري)، وصدق البناء، والصدق العاملي، (خميس، 2010، ص 16)

وحساب الخصائص السيكمترية لأدوات هذه الدراسة، يكون من خلال حساب الصدق الظاهري كما سيأتي بيانه، وبناء على البيانات أو الدرجات الخام المستجمعة من عينة الدراسة الاستطلاعية، التي تم توظيفها في تحديد والكشف أكثر عن الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة، يتم حساب أنواع أخرى من الصدق، ثم حساب الثبات

أ- الصدق الظاهري:

قام الطالب بحساب الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (استمارات) بوصفه يتيح لنا الكشف عن مدى ملائمة الفقرات مع ما وضعت له وتمثيلها للهدف الذي صمم من أجلها، من خلال توزيعها على عدد من الأكاديميين من ذوي الخبرة والاختصاص بلغ عددهم (13) من المحكمين (أنظر الملحق رقم «02») طلب منهم تقديم مقترحاتهم وتقويماتهم لبنود هذه الاستبيانات من حيث مدى مناسبة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه، و مدى وضوح وكفاءة الصياغة اللغوية، ثم مدى تغطية وكفاية العبارات لمختلف جوانب الاستمارة، و مدى دقة البدائل المنتخبة في كل استبيان.

هذا، وقد تمحورت ملاحظاتهم حول الصياغة اللغوية لفقرات الاستمارة وضرورة حذف بعض الفقرات لأنها لا تقيس، وضم بعض الفقرات لبعض، لغرض تقليص عددها و تفاديا للتكرار في بعضها، وتعديل البعض الآخر كونها مركبة أو غير محددة، أو أنها تحول من مجال إلى آخر، والجدول أدناه توضح نتائج التحكيم بعد تفرغ الإجابات، لبنود كل استمارة على حدى:

جدول «(02)»

يبين تسلسل الفقرات الصالحة وغير الصالحة حسب رأي المحكمين ونسبها المئوية بحسب الاستثمارات

مدى الصلاحية	النسبة المئوية	ع. المحكمين الموافقين	أرقام الفقرات	الاستمارة
صالحة	100	10	1، 2، 3، 5، 6، 8، 9، 12، 17، 23، 24، 25، 26، 31، 40، 41، 42، 45، 46، 49، 51، 52، 54، 55	استمارة كفاءة الأستاذ
صالحة	90	9	4، 11، 14، 16، 18، 22، 21، 28، 27، 43، 48، 33، 34، 35، 51، 53، 56، 58، 57، 60، 61	
صالحة	80	8	10، 13، 15، 32، 36، 19، 37، 38، 39، 29، 44، 59	
غ. صالحة	60	6	41، 59، 60	
غ. صالحة	40	4	61	
صالحة	100	10	2، 3، 5، 6، 8، 9، 26، 31، 41، 42، 45، 10، 13، 15، 19	استمارة كفاءة الطالب
صالحة	90	9	37، 39، 29، 44، 12، 17، 23، 25، 24	
صالحة	80	8	4، 7، 11، 14، 18، 22، 21، 28، 27، 43، 33، 34، 35، 49، 51	
غ. صالحة	70	7	16، 32، 36، 40، 48	
غ. صالحة	30	3	34، 8، 38، 46، 52	
صالحة	100	10	1، 6، 8، 10، 13، 15، 19، 26، 28، 31، 45	استمارة كفاءة المعرفة
صالحة	90	9	7، 9، 12، 17، 20، 26، 29، 30، 33، 34، 37، 35، 39، 44، 47، 48، 49، 53	
صالحة	80	8	11، 14، 16، 18، 22، 23، 24، 25، 27، 32، 38، 40، 43، 46، 52	
غ. صالحة	70	7	2، 36، 42، 50، 51	
غ. صالحة	60	6	3، 4، 47	

غ.صاحبة	40	4	21، 41، 5	استمارة كفاءة اللوائح
صاحبة	100	10	28، 26، 10، 8، 20، 17، 12، 6، 4، 3، 2، 1، 47، 45، 31	
صاحبة	90	9	33، 27، 30، 29، 18، 16، 14، 21، 19، 9، 26، 7، 50، 44، 49، 53، 39، 35، 37، 34	
صاحبة	80	8	38، 36، 32، 25، 24، 23، 22، 15، 13، 11، 5، 51، 52، 48، 43، 46، 42، 41، 40	
غ. صاحبة	60	6	30	

وفي ضوء هذه النتائج من تحكيم الاستمارات، وتحديد صدقها الظاهري، وعملا بتوجيهات السادة المحكمين، بما ينعكس على صلاحية هذه الأدوات لغويا وفنيا، قام الطالب؛ استجابة لرأي المحكمين، بإجراء تعديلات على الاستبيانات الأولية بتعديل بعض الفقرات، وإعادة صياغة البعض الآخر، ودمج المتكرر، وحذف الغامض منها غير الصالح كما تظهره نتائج الجدول أعلاه، وتثبيت الفقرات الصالحة للقياس، والتي لاقت نسبة قبول أكثر من (80%) التزاما بما تشير إليه الأدبيات (خميس، 2010، ص 11) في هذا الصدد من أن الفقرات تعد مقبولة طالما لاقت نسبة موافقة من الخبراء تفوق (70%)، كما أعاد الطالب النظر في الاستمارات بشكل متكامل من حيث مجالاتها، وفقراتها، ومدى مناسبتها للمجالات التي تندرج تحتها ومدى صحة الفقرات وأهميتها، ثم أعاد عرضها من جديد على بعض المحكمين ممن سبق ذكرهم، حتى نستيقن أكثر من سلامة التعديلات المطلوبة، لتطبق على العينة الاستطلاعية، استكمالاً لإجراءات حساب خصائصها السيكمومترية. على إثرها أجريت تعديلات طفيفة، سنعمد إلى ذكرها بعد حين، وبها صارت الأدوات إلى ما هي عليه في صورتها النهائية، كما هي موضحة في الملاحق رقم «03، 04، 05، 06»، وكما سيأتي وصفها في إجراءات الدراسة التطبيقية النهائية.

ب - الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

يستخدم هذا الأسلوب بوصفه من مؤشرات صدق البناء، أو كما يطلق عليه أحيانا صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، في الكشف عن القوة التمييزية لفقرات الاستبيان وعن مدى قدرة هذه الأدوات في الكشف عن طرفي الخاصية المقاسة. بقصد استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجوبين، والإبقاء على غيرها التي تميز بينهم، إذ أن هناك علاقة قوية كما

يذهب كرونباخ بين دقة المقياس والقوة التمييزية للفقرات (خميس، 2010، ص 16). ويقوم هذا الصنف من الصدق على الخطوات الآتية:

- ترتيب الدرجات التي تحصل عليها الأفراد في الدراسة الاستطلاعية، وقد أسعفنا في ذلك استخدامنا للبرنامج الإحصائي (spss -17)، وفقا للخطوات الآتية:

Data – Sort cases- ثم إدخال متغير الدرجة الكلية في النافذة Sort by واختيار نوع الترتيب التصاعدي أم التنازلي من النافذة: Sort Order:

- أخذ مجموعة من ذوي الدرجات المرتفعة بنسبة 25% (الربع الأعلى)، وأخذ مجموعة من ذوي الدرجات المنخفضة بنسبة 25% (الربع الأدنى) بحيث تصنف في مجموعتين متطرفتين، إلى درجات مرتفعة، ودرجات منخفضة.

- تطبيق الاختبار التائي t-test لعينتين مستقلتين (ن₁=ن₂) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والدنيا، ومن ثمة وجب حساب المتوسط الحسابي لها، والانحراف المعياري، لكل مجموعة، طبقا لمتطلبات منطوق المعادلة التالية:

$$t = \frac{m_2 - m_1}{\sqrt{\frac{e_1^2 + e_2^2}{n - 1}}}$$

وقد تم لنا ذلك أيضا، بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss -17) وفقا للخطوات الآتية:

Analyze – Compare Means – Independent samples T- test.

وإدخال المتغير الذي يعبر عن الدرجة الكلية للاستمارة، أو الفقرة في حالة ما إذا اردنا الكشف عن القوة التمييزية للفقرات في نافذة Test Variable ومتغير المجموعات في نافذة Grouping Variable .

ومن خلال الجداول المرفقة في الملاحق رقم «07، 08، 09، 10»، و التي تشير إلى القوة التمييزية لفقرات الاستمارات الأربعة يتضح لنا أن معظم فقرات الاستمارات الأربع مميزة عند مستوى دلالة 0.05 باستثناء:

- الفقرات رقم: 39، 47، 02 من الاستمارة الأولى المتعلقة بكفاءة الأستاذ ، إذ تم استبعادها لأن قيمة "ت" المحسوبة فيها اقل من القيمة التائية الجدولية، حيث أنها غير دالة عند 0.01 ولا عند 0.05.
- والفقرات التي أرقامها، 5، 6، 7 في الاستمارة الثانية المتعلقة بكفاءة الطالب، التي تم استبعادها أيضا للمبررات السابق ذكرها
- وبنفس الطريقة تم استبعاد الفقرات رقم: 1، 11، 15، 17، 31، 37، 38 من الاستمارة الثالثة الخاصة بكفاءة وجودة المعرفة الجامعية.
- وبذات المبررات تم استبعاد بعض الفقرات من استمارة جودة وكفاءة اللوائح المنظمة، وهي التي تحمل الأرقام: 4، 12، 13، 15، 17، 21، 24، 27، 28، 29، 30، 34، 37، 38، 46.

أما ما يتعلق بحساب الصدق التمييزي للاستمارات كدرجات كلية فالجدول «(03)» أدناه:

جدول «(3)»

يلخص نتائج حساب الصدق التمييزي للدرجة الكلية حسب كل استمارة

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		الاستمارة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.000	-13.05	9.096	220.7	22.841	148.95	كفاءة الأستاذ ($n_1=20$)
0.000	-10,028	10.40	137.2	11.97	86,90	كفاءة الطالب ($n_1=10$)
,000	1-9,03	9918,59	52,41	7,6271	96,4	كفاءة المعرفة ($n_1=10$)
0.000	-0.7621	7,401	90,2	17.40	90.20	كفاءة اللوائح ($n_1=10$)

حيث يتبين لنا من هذا الجدول أن جميع قيم "ت" المحسوبة دالة إحصائياً، مما يعني أن لهذه الاستبيانات قدرة على تمييز أفراد العينة، وتتميز بدرجة مقبولة من الصدق، تستدعي الوثوق فيها، واعتمادها في الدراسة الأساسية.

د- حساب صدق الاتساق الداخلي:

بوصفه هو الآخر من مؤشرات صدق البناء، ويتم حسابه من خلال حساب معاملات بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستمارات ومجالها أو محورها الذي تنتمي إليه، وبالدرجة الكلية لكل استمارة، ثم اختبار دلالة معاملات الارتباط هذه، بمقارنتها مع القيم الجدولية عند مستوى دلالة 0.05، ودرجة حرية 78 بالنسبة للاستمارة الأولى وعينتها هم الطلبة، ودرجة حرية 38 بالنسبة لباقي الاستمارات وعينتها الأساتذة. وقد استعنا أيضاً، في حسابها بالبرنامج الإحصائي (spss-17) وفقاً للخطوات الآتية:

Analze – Correlate – Bivariate – Person....

والجداول أدناه توضح نتائج ذلك:

جدول «(4)»

يوضح معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الأولى

رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
01	,470**	20	1,42**	39	,314**
02	,478**	21	,539**	40	,368**
03	,372**	22	,594**	41	,407**
04	1,46**	23	,330**	42	,386**
05	,479**	24	,553**	43	,465**
06	,538**	25	,449**	44	,290**
07	1,39**	26	,244*	45	,328**
08	,452**	27	,386**	46	,510**
09	1,36**	28	,343**	47	,425**
10	,404**	29	,652**	48	,510**
11	,392**	30	,376**	49	,494**
12	,408**	31	,403**	50	,405**
13	,499**	32	,271*	51	,246*
14	,430**	33	,435**	52	,398**
15	,422**	34	,520**	53	,362**
16	,478**	35	,338**	54	,430**
17	1,55**	36	,411**	55	,389**
18	1,36**	37	,399**	56	,316**
19	,584**	38	,477**		

جدول «(5)»

يوضح معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الثانية

رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
01	,348*	15	,459**	29	,558**
02	0,277	16	,503**	30	,610**
03	,406**	17	,685**	31	,687**
04	,523**	18	,537**	32	,662**
05	,484**	19	,583**	33	,615**
06	,370*	20	,526**	34	,493**
07	,633**	21	,485**	35	,654**
08	,502**	22	,565**	36	,587**
09	,361*	23	,522**	37	,431**
10	,534**	24	,744**	38	,562**
11	,521**	25	,686**		
12	,510**	26	,727**		
13	,740**	27	,619**		
14	,461**	28	,405**		

جدول «(6)»

يوضح معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الثالثة

رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية
01	,636**	13	,379*	25	,642**
02	,636**	14	,631**	26	,670**
03	,633**	15	,375*	27	,568**
04	,556**	16	,576**	28	,616**
05	,475**	17	,461**	29	,548**
06	,318*	18	,510**	30	,694**
07	,584**	19	,552**	31	,489**
08	,568**	20	,663**	32	,510**
09	,553**	21	,652**	33	,603**
10	,547**	22	,623**	34	,616**
11	,567**	23	,620**	35	,589**
12	,588**	24	,639**		

جدول «(7)»

يوضح لنا معامل ارتباط درجات الفقرات بالدرجة الكلية للاستمارة الرابعة

رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بدرجات المحور الذي تنتمي إليه	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية	رقم ع.	م. ارتباط درجة الفقرة بدرجات المحور الذي تنتمي إليه
01	,412**	20	,679**		
02	,596**	21	,436**		
03	,464**	22	,419**		
04	,502**	23	,523**		
05	,472**	24	,614**		
06	,473**	25	,604**		
07	,436**	26	,476**		
08	,513**	27	,595**		
09	,457**	28	,534**		
10	,600**	29	,440**		
11	,534**	30	,522**		
12	,461**	31	,681**		
13	,646**	32	,567**		
14	,349*	33	,538**		
15	,479**	34	,612**		
16	,342*	35	,700**		
17	,497**	36	,638**		
18	,496**	37	,682**		
19	-0,017	38			

وبهذا يتبين من التحليل الإحصائي السابق كما هو مبين في الجداول أعلاه، أن معاملات الارتباط لمعظم الفقرات أن لم يكن جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 باستثناء الفقرة رقم 19 في الاستمارة الأخيرة والفقرة رقم 02 في الاستمارة الثانية حول كفاءة الطالب اللاتي تم استبعادهما.

وبحذف هذه الفقرات إلى جانب ما تم حذفه جراء إجراءات حساب الخصائص السيكومترية تقلص عدد الفقرات في كل استمارة على النحو التالي:

- الاستمارة الأولى الخاصة بتقويم كفاءة وجودة الأستاذ تقلص عدد فقراتها من 70 إلى 56 فقرة، خاصة مع عملية الدمج التي طالت الفقرات الخاصة بتقويم كفاءة الأستاذ المطبق، والفقرات الخاصة بالأستاذ المحاضر مع بعضها البعض عملاً بتوجيهات بعض المحكمين.
- والاستمارة الثانية المتعلقة بقياس كفاءة الطالب تقلص عدد فقراتها من 37 فقرة

- في حين صار عدد فقرات الاستمارة الثالثة الخاصة بتقويم كفاءة المعرفة الجامعية 35 فقرة بعد أن كان عددها في الصورة الأولى 53 فقرة
- وأخيرا تقلص عدد فقرات الاستمارة الخاصة بتقويم كفاءة اللوائح والتشريعات من 52 فقرة إلى 36 فقرة

و- حساب ثبات الاستمارة:

للتحقق من ثبات الاستمارة المذكورة -كخطوة ثانية في حساب الخصائص السيكومترية، تشير إلى حصول نفس النتائج عند إعادة تطبيقها على نفس الأفراد، وفي ظل نفس الظروف، رغم أنه كما هو معلوم أن الصدق يورث الثبات ويستلزمه- طبقت هذه الاستمارة على العينة المشار إليها آنفا، وبعد تفريغ بياناتها، تم حساب الثبات بطريقتين:

من خلال استخدام معادلة معامل (الفاكرونباخ) وفقا للقانون:

$$\frac{(ع^2 - مج ع^2 ب)}{ع^2 ك} \times \frac{ن}{1 - ن} = \alpha$$

حيث:

ن: تشير إلى عدد الفقرات ، ع²ك: يشير إلى التباين الكلي للاستبانة

مج ع²ب: يمثل مجموع تباينات الفقرات

وتم حسابه بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (spss-17) وفقا للخطوات الآتية:

Analyze - scale - Reliability - Analisis - Model Split (alpha)

والجدول أدناه يبين معاملات الثبات (الفاكرونباخ) في كل استمارة من الاستمارة الأربع :

جدول «(8)»

يبين معاملات الثبات الفا بحسب كل استمارة

معامل الثبات (الفا)	عدد البنود	الاستمارة
0.904	56	استمارة كفاءة الأستاذ
0.937	37	استمارة كفاءة الطالب
0.939	35	استمارة كفاءة المعرفة
0.926	36	استمارة كفاءة اللوائح

وعن طريق التجزئة النصفية لفقرات الاستمارات، باستخدام معامل الارتباط بيرسون، ووفقاً للمعادلة التصحيحية لسيرمان براون المقابلة:

$$r_{\text{ص}} = \frac{2 r_{\text{ف ز}}}{r_{\text{ف ز}} + 1}$$

حيث:

ر ف ز: معامل الارتباط بين الجزئين

والجدول أدناه يبين معاملات الثبات (بالتجزئة النصفية) في كل استمارة من الاستمارات الأربع حيث تم حسابها من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (spss -17) وفقاً للخطوات التالية:

Analyze - scale - Reliability - Analisis - Model Split (Half)

جدول «(9)»

يبين معاملات الثبات (بالتجزئة النصفية) في كل استمارة

معامل الثبات (بالتجزئة النصفية)	الاستمارة
0.872	استمارة كفاءة الأستاذ
0.925	استمارة كفاءة الطالب
0.865	استمارة كفاءة المعرفة
0.809	استمارة كفاءة اللوائح

وكل هذه القيم المتحصل عليها لهذه المعاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة، ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 من الثقة، تؤهل هذه الأدوات لأن توظف في جمع بيانات هذه الدراسة. لما تتميز به بقدر كافي من الثبات.

4-1-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

نتج إذن؛ عن الدراسة الاستطلاعية أن حققت الأهداف المتوقعة منها، إذ:

تم التعرف على الصعوبات التي قد تعترض البحث في دراسته الأساسية والمتمثلة تحديداً في قلة التعاون في الاستجابة على أسئلة الاستبيانات، بأعدار مختلفة، وهذا ما لمسناه فعلياً

عند تطبيقنا للأدوات المذكورة في الدراسة النهائية، ويتجلى ذلك بشكل أوضح في الفجوة الكبيرة المسجلة بين عدد الاستثمارات الموزعة وعدد الاستثمارات المسترجعة، وفي حجم الجهد الذي بذلناه في سبيل ذلك مقابل المعاناة التي لاقيناها سنأتي على ذكرها في محله لاحقاً. رغم تحسبنا لها واحتياطنا لذلك.

تم تحديد أسلوب العينة في ضوء خصائصها المطلوبة في فرضيات الدراسة

تم إعداد وبناء الاستثمارات- في شكلها النهائي - بعد الأخذ بعين الاعتبار ملاحظات وتوجيهات المحكمين،...

2-4- الدراسة التطبيقية النهائية:

1-2-4- مفاهيمها الإجرائية:

يمكننا أن نقف على هذه التحديدات الإجرائية ككلمات مفتاحية، بحسب وورودها في عنوان الدراسة، على النحو التالي:

① **التواصل البيداغوجي الجامعي:** وهو المتغير المركزي أو المحوري الذي خضعناه للبحث والقياس من حيث تقصي دلالاته النظرية وأبعاده في ضوء نظرية العقد البيداغوجي ونأمل تشخيص واقعه ومدى كفاءته وجودته في منظور نظم الجودة والتميز العالمية، ونقصد به في هذه الدراسة : جملة الممارسات التربوية والتفاعلات القصدية وكل صنوف التأثيرات الناشئة من العلاقة القائمة بين الأستاذ والطالب الجامعيين أو بين الطلبة انفسهم في سياق بيداغوجي (المواقف التربوية) أو داخل قاعة المحاضرات، نقلاً وتبليغاً و/أو تبادلاً للمعارف والخبرات والتجارب والمواقف، ... وباستخدام متبادل وفعال لوسائل التعبير والرميز اللفظية وغير اللفظية ، لغرض التعلم والتعليم أو الفهم والإفهام والتأثير في شخصية الطالب المتعلم معرفياً ووجدانياً ومهاراتياً"....

وكون أن التواصل البيداغوجي الجامعي يتم بين أطراف العقد البيداغوجي الثلاث، فهذا يقودنا إلى ضرورة تحديد التعريف الإجرائي للمعرفة الجامعية، أما كل من الأستاذ الجامعي والطالب الجامعي فلا ضرورة لذلك بوصفها شخصان متعينان في العينة.

■ **المعرفة الجامعية:** هي جميع المضامين المبنوثة في البرامج الجامعية في مختلف عروض التكوين لمختلف التخصصات الموجودة بكليات الجامعة محل الدراسة.

② **كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي:** وهو المتغير المركزي الثاني الذي نسعى إلى كشف درجته في هذه الدراسة، ونعني به " درجة استيفاء السلوك التواصلي لأطراف العقد البيداغوجي لمجموعة من الخصائص والمواصفات كمؤشرات ومعايير محددة سلفاً من منظور معايير الجودة العالمية ضماناً لتعلم وتعليم بكفاءة عالية وتحقيقاً فعالاً للأهداف المنشودة"، ومن الناحية الإجرائية، تقاس هذه الكفاءة من خلال قياس:

■ **الكفاءة التواصلية للأستاذ الجامعي:** التي تعني من الناحية النظرية "درجة مطابقة سلوكه التواصلي التدريسي لمجموعة من المعايير المتعلقة بمواصفات مطلوبة في أدائه مع الطلبة داخل قاعة المحاضرة أو التطبيق تجعل منه قوة تنافسية". وتقاس إجرائياً "بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من تقويم طلبته له في الاستبيان الذي تبنته الدراسة الحالية في خمسة مجالات هي: كفاءته في تنظيم والتحكم في محتوى المنهاج وتطبيقاته، كفاءته في طرائق التدريس الموظفة وإدارته للصف، كفاءته في الوسائل المجددة، كفاءته الشخصية والتفاعلية مع الطلبة، كفاءة الأستاذ في العمليات والنواتج"

■ **الكفاءة التواصلية للطلاب الجامعي:** هي "درجة مطابقة سلوكه التواصلي التحصيلي لمجموعة من المعايير المتعلقة بمواصفات مطلوبة في أدائه في الموقف التعليمي (قاعة المحاضرة أو التطبيق)" وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من تقويم أساتذته له في الاستبيان الذي تبنته الدراسة الحالية المعنون بمدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي "

■ **كفاءة وجودة المعرفة الجامعية:** هي مجموعة الضوابط التي يجب أن تتوافر في مكونات البرنامج الجامعي كما هو مصاغ في عروض التكوين بما هو مقرر تدريسه للطلبة حتى يحقق أهدافه بكفاءة وهذه المكونات هي: الأهداف، المحتوى والأنشطة، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والتقويم وأدواته، وتقاس بدرجة متوسطات استجابات أساتذة الجامعة على فقرات الاستبانة الخاصة بمدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي

■ **كفاءة وجودة التشريعات واللوائح:** ونعني بها استيفاء قوانين وتشريعات سياسة الإصلاح الجديدة المعتمدة في التعليم العالي الجزائري (ل.م.د) لجملة شروط ومواصفات ومعايير جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي، ونصها على ما يضمن ويزيد من هذه الجودة والكفاءة وتقاس بدرجة متوسطات استجابات أساتذة الجامعة على فقرات الاستبانة الخاصة بمدى

استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي "

4-2-2- مجالاتها:

أ - المجال الزمني للدراسة النهائية:

بدأ الانطلاق في هذه الدراسة النهائية نهاية شهر أكتوبر 2014م حيث استغرقت مدة هذه الدراسة بين توزيع أدواتها واسترجاعها وتبويبها واستبعاد غير المناسب منها، وتفرغ بياناتها ثم تصنيفها، أمد من الزمن امتد إلى نهاية شهر فيفري 2015م (في حدود 04 أشهر).

ب- المجال المكاني للدراسة النهائية:

تركزت الدراسة النهائية على جميع كليات ومعاهد جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، وهي: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، و كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحياة، كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية، كلية العلوم والعلوم التطبيقية، معهد تسيير التقنيات الحضرية، معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

ج- المجال البشري للدراسة النهائية:

تكون مجتمع الدراسة الذي أخذت منه عينة هذه الدراسة، من جميع الأساتذة والطلبة اللذين ينتمون إلى كليات جامعة العربي بن مهيدي التي سبق ذكرها قبل قليل، خلال الموسم الجامعي 2015/2014م،

د- المجال الموضوعي للدراسة النهائية:

اقتصرت الدراسة على تشخيص كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة من خلال تشخيص كفاءة وجودة أطرافه الفاعلة (الأستاذ-الطالب-المعرفة) من وجهة نظر الطلبة والأساتذة أنفسهم إلى جانب تشخيص كفاءة وجودة اللوائح والتشريعات المنظمة للعلاقة التواصلية من وجهة نظر الأساتذة.

4-2-3- أدواتها: وصف لصورتها النهائية:

تضمنت أدوات الدراسة النهائية البالغ عددها أربع (04) استمارات؛ في جزئها الأول وفي صفحاتها الأولى مقدمة أو خطاب يوضح الغرض العلمي من الدراسة، والمعلومات الخاصة

بالمجيب أو المفحوص والتي نحتاج إليها، دون أن يطلب منه ذكر اسمه حتى نترك له الحرية الكاملة في الإجابة والتعبير عن اختياراته. كما تضمنت أيضا طريقة الإجابة ليحتذي بها، واشتملت في جزئها الثاني أو في صفحاتها الأخرى وفقا لكل استبيان على:

هـ (56) فقرة في الاستمارة الأولى الخاصة بـ «مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل» ضمن خمسة أبعاد هي: كفايته في تنظيم والتحكم في محتوى المقياس وتطبيقاته ويندرج تحتها الفقرات من (01 إلى 18)، وكفاءته في طرائق التدريس الموظفة وإدارته للصف وتعبير عنه الفقرات (من 19 إلى 34)، يليها مجال كفاءته في الوسائل المجددة وفقراته (من 35 إلى 38)، أما المجال الرابع والذي عبرت عنه الفقرات (من 39 إلى 45) فهو بعنوان كفاءته الشخصية والتفاعلية مع الطلبة، ، والمجال الأخير، يخص كفاءة الأستاذ في العمليات والنواتج، وتضمنته الفقرات الأخيرة من الاستمارة (من 46 إلى 56). هذا وخصص لكل فقرة من المجالات الخمسة طبقا لمقياس ليكرت الخماسي- خيارات للإجابة عنها من قبل الطلبة المفحوصين وهي (جميعهم وتأخذ الدرجة (5) - معظمهم وتأخذ الدرجة (4) - نصفهم وتأخذ الدرجة (3) - قليل منهم وتأخذ الدرجة (2) - لا احد منهم وتأخذ الدرجة (1))،

هـ و الاستمارة الثانية «مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي» تألفت من (37) فقرة أين خصص أيضا- طبقا لمقياس ليكرت الخماسي- لكل فقرة خمس بدائل لاختيار واحدة منها، من قبل الأساتذة كمفحوصين، هي (جميعهم - معظمهم - نصفهم - قليل منهم - لا احد منهم) وأخذت الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب،

هـ بينما بلغت عدد الفقرات في الاستمارة الثالثة «مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي» ، (35) فقرة، يجب عنها من قبل الأساتذة كمفحوصين، بأحد البدائل الأتية-طبقا لمقياس ليكرت الخماسي أيضا- : (أوافق بشدة وتأخذ الدرجة (5)- أوافق وتأخذ الدرجة (4) - نوعا ما وتأخذ الدرجة (3) - لا أوافق وتأخذ الدرجة (2) - لا أوافق بشدة وتأخذ الدرجة (1)) ،

هـ وأما في الاستمارة الرابعة الخاصة «بمدى استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي» فقد بلغ عدد فقراتها (36) فقرة موزعة تبعا لما تم التوصل إليه في الدراسة النظرية على أربعة مجالات هي: تشريعات تزيد من كفاءة الأستاذ التواصلية وفقراتها تمتد من (01 إلى غاية 12)، و تشريعات تزيد من

كفاءة الطالب التواصلية ويندرج تحتها الفقرات (من 13 إلى غاية الفقرة 19)، والمجال الثالث حول تشريعات تزيد من كفاءة المعرفة وتعبر عنها الفقرات المرتبة من (20 إلى 25)، أما المجال الأخير فكان حول تشريعات تزيد من كفاءة الخدمات المساندة وتضمنته الفقرات الأخيرة من الاستبيان وعددها (11) فقرة. وخصص لكل فقرة من فقرات المجالات الأربع- طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي- ثلاث خيارات للإجابة عنها من قبل الأساتذة كمفحوصين، هي (نعم) وتأخذ الدرجة(3) - لا ادري وتأخذ الدرجة(2) - لا وتأخذ الدرجة(1)).

4-2-4- عينتها:

أ- حجمها وطريقة اختيارها:

مراعاة للشروط المطلوبة علميا في اختيار العينة، والتي على رأسها ضمان نفس الحظوظ لأفراد المجتمع لأن تستوعبهم العينة، وأن تمثل هذا المجتمع كليا وكيفيا. اعتمد الطالب الطريقة الطبقيّة العشوائية في اختيار العينة النهائيّة، واستقر الرأي عنده في بداية الأمر- في حدود إمكاناته ووقته- أن يأخذ ما نسبته 20% من الأساتذة، و 10% من الطلبة، أو يزيد؛ فقام :

هـ بتوزيع (818) استمارة على طلبة الكليات السالف ذكرها، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من بين طلبة السنة الثالثة و طلبة الماستر للإجابة على فقرات الاستمارة الخاصة بقياس «مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل» باعتبار أن طلبة المستويات النهائيّة هم أكثر الطلبة أتيحت لهم فرص التواصل والتفاعل مع الأساتذة .

هـ وتوزيع (340) استمارة من الاستمارات الخاصة بقياس «مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي»، و(340) استمارة أخرى من الاستمارات الخاصة بقياس «مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي» على أساتذة الكليات المذكورة، تم اختيارهم بصورة عشوائية أيضا.

هـ أما في الاستمارة الخاصة «بمدى استيفاء القوانين وتشريعات سياسة و خطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي». فقد وزع منها الطالب (170) استمارة، على أساتذة الكليات المذكورة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية مركزا على من شغل أو بشغل وظيفة في المصالح البيداغوجية

والجدول (10) أدناه يوضح نوع الاستمارة وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة والنسبة المئوية المقابلة بحسب كل كلية:

جدول «(10)»

يوضح نوع الاستمارة وعدد الاستمارات الموزعة والمسترجعة والنسبة المئوية المقابلة

الكلية	نوع الاستمارة	إ. الأستاذ	إ. الطالب	إ. المعرفة	إ. اللوائح
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية	ع. الموزع	180	70	70	30
	ع. المسترجع	121	40	45	22
	النسبة م.	65.55	57.14	64.28	73.33
كلية الآداب واللغات	ع. الموزع	163	70	70	25
	ع. المسترجع	54	40	35	12
	النسبة م.	31.28	57.14	50	40
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	ع. الموزع	102	70	50	15
	ع. المسترجع	83	29	23	9
	النسبة م.	81.37	41.42	46	46.66
كلية الحقوق والعلوم السياسية	ع. الموزع	75	50	70	20
	ع. المسترجع	68	28	27	7
	النسبة م.	90.66	56	31.42	35
كلية العلوم الدقيقة والعلوم الطبيعية والحياة	ع. الموزع	91	70	70	15
	ع. المسترجع	64	26	52	5

33.33	74.28	37.14	70.32	النسبة م.	
20	10	10	62	ع. الموزع	كلية علوم الأرض والهندسة المعمارية
11	7	5	33	ع. المسترجع	
45	70	50	37.09	النسبة م.	
20	00	00	00	ع. الموزع	كلية العلوم والعلوم التطبيقية
13	00	00	00	ع. المسترجع	
65	00	00	00	النسبة م.	
15	00	10	50	ع. الموزع	معهد تسيير التقنيات الحضرية،
5	00	00	24	ع. المسترجع	
33.33	00	00	28	النسبة م.	
10	00	10	95	ع. الموزع	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.
1	00	6	40	ع. المسترجع	
30	00	60	42.10	النسبة م.	

و نلاحظ من خلال هذا الجدول أن نسبة الفاقد كبيرة جدا، حيث يمكننا أن نعزو الصعوبات الكبيرة التي لاقيناها في استرجاع العدد الموزع إلى العوامل الآتية-كما رصدناها:-

- ◆ عدم جدية وقلة تعاون أفراد العينة في الإجابة على الاستبيان وخاصة عند الأساتذة
- ◆ معظم المجيبين يعدون هذه العملية نوعا من ضياع الوقت، وعبء إضافي للعمل الذين هم مكلفين به.

◆ بعض من الأساتذة يرون أن التقويم وإعطاء وزن للمؤشرات المطروحة قد تشكل لهم حرج ولمسنا هذا على وجه التحديد عند عينة الاستمارة الأخيرة المتعلقة بتقويم كفاءة اللوائح والتشريعات

هذا وقد استبعد الطالب من هذه الاستمارات المسترجعة (64) استمارة، حيث استبعد 30 استمارة من الاستمارة الأولى، (12) من الاستمارة الثانية، (15) من الثالثة، و(7) من الاستمارة الأخيرة لوجود نقائص أو عيوب في تعبئتها، وعدم اكتمال معلوماتها، وتبقى للطالب من الاستمارات الصالحة للتحليل (458) استمارة بالنسبة للاستمارة الأولى بنسبة(55.99%) من الاستمارات الموزعة، و(162) استمارة بالنسبة للاستمارة الثانية بنسبة(47.64%) من الاستمارات الموزعة، و(174) استمارة في الثالثة بنسبة(51.17%) من الاستمارات الموزعة، أما الاستمارة الرابعة فكان قوامها (81) استمارة بنسبة(47.64%) من الاستمارات الموزعة.

وعموماً فإن هذه النسبة من الاستمارات السليمة بصلاحياتها للتحليل، والتي تشكل عينة الدراسة؛ نسبة مقبولة، و كافية لأغراض هذه الدراسة، ومناسبة لتعميم النتائج.

ب-خصائص العينة: " في ضوء متطلبات التحقق من الفروض "

اختيرت عينة هذه الدراسة النهائية بالطريقة التي ذكرنا من سبعة كليات ومعهدين، وروعي في اختيارها، تمثيلها لمتغير الجنس (الذكور، والإناث)، ومتغير التخصص (علمي- إنساني)، والتنوع من حيث الخبرة، بين القصيرة والمتوسطة والطويلة، والجداول أدناه تبين التوزيع التكراري لعينة البحث في الكليات التي شملتها الدراسة حسب متغيرات الجنس والخبرة أو المستوى الدراسي(بالنسبة لعينة الطلبة) :

جدول «(11)»

يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة في الاستمارة الأولى حسب متغير الجنس والمستوى الدراسي

المجموع		ماستر		سنة ثالثة		الخبرة		الجنس
إناث	ذكور	∑	إناث	ذكور	∑	إناث	ذكور	
314	144	222	147	75	236	167	69	التكرار: ت
68.55	31.44	48.47	66.21	33.78	51.52	70.76	29.23	النسبة المئوية %

ويتبين من القراءة لبيانات هذا الجدول أن مجتمع الباحثين في نسبته الغالبة إناث بالنسبة للاستمارة الأولى المتعلقة بكفاءة الأستاذ؛ حيث أن نسبة الإناث من عينة البحث تشكل 68.55% بينما تشكل نسبة الذكور 31.44%، في حين تتوزع تقريبا باعتدال وتوازن من حيث المستوى الدراسي بين طلبة السنة الثالثة وطلبة الماجستير، حيث تشير بيانات الجدول أن نسبة 51.52% من أفراد العينة، هي من طلبة السنة الثالثة، والنسبة الباقية 48.47% من طلبة الماجستير.

جدول «(12)»

يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة في الاستمارات (2، 3، 4) حسب متغير الجنس والخبرة

المجموع		طويلة أكثر من 15 سنة			متوسطة من 7 إلى 15 سنة			قصيرة من 1 إلى 7 سنوات			الخبرة	
إناث	ذكور	∑	إناث	ذكور	∑	إناث	ذكور	∑	إناث	ذكور	الجنس	الاستمارة
82	80	5	1	4	42	22	20	115	59	56	ت	استمارة كفاءة الطالب
49.38	50.61	3.08	20	80	25.92	52.38	47.61	70.98	51.33	48.6	%	
78	95	12	2	10	55	21	34	106	55	51	ت	استمارة كفاءة المعرفة
44.82	55.17	6.89	16.6	83.3	32.18	37.5	62.5	60.91	51.88	48.1	%	
26	55	9	00	9	24	6	18	48	20	28	ت	استمارة كفاءة اللوائح
32.09	67.9	11.11	00	100	29.62	25	75	59.25	41.66	58.3	%	

ويتضح من بيانات هذا الجدول أن مجتمع الباحثين في نسبته الغالبة ذكور بالنسبة للاستمارة الرابعة المتعلقة بكفاءة اللوائح؛ حيث أن نسبة الذكور من عينة البحث تشكل 67.9% بينما تشكل نسبة الإناث 32.09%، في حين تتوزع تقريبا باعتدال وتوازن بين الإناث والذكور في باقي الاستمارات 50.61% ذكور مقابل 49.38% إناث في استمارة كفاءة الطالب، و 55.17% ذكور مقابل 44.82% إناث في استمارة كفاءة المعرفة.

وفي مجال الخبرة تشير بيانات الجدول أعلاه أن أكبر نسبة من أفراد العينة؛ 70.98% في استمارة كفاءة الطالب، و 60.91% في استمارة كفاءة المعرفة و 59.25% في استمارة كفاءة

اللوائح هم من ذوي الخبرات القصيرة (من 01 إلى 7 سنوات)، تليها نسبة 25.92 % في استمارة كفاءة الطالب و32.18% في استمارة كفاءة المعرفة، 29.62 % في استمارة كفاءة اللوائح من أفراد العينة لذوي الخبرات المتوسطة والمحددة بالمجال (من 8 سنوات إلى 15 سنة)، في حين نجد الفئة الأقل تكراراً هم ذوي الخبرة الطويلة بتكرار قدره 5 أساتذة وبنسبة 3.08 % في استمارة كفاءة الطالب، و ب 12 أستاذ في استمارة كفاءة المعرفة بنسبة 6.89 %، وبتسعة (09) أساتذة بنسبة 11.11% في استمارة كفاءة اللوائح مما يشير بشكل واضح أن الشريحة الغالبة في عينة الدراسة من ذوي الخبرة القصيرة في ميدان التدريس

4-2-5- إجراءاتها العملية:

أ- كيفية تطبيق وتوزيع الأدوات:

بعد التأكد من صدق فقرات الاستمارات والإستيقان من صلاحيتها للتطبيق على العينة النهائية، استعان الطالب في كل قسم بأمانات الأقسام وبعض الأساتذة من معارفه وبعض طلبة الدكتوراه ممن يثق فيهم، كمساعدين له، في توزيع الاستمارات على أفراد العينة وشرح ما قد يبدو غامضاً من فقراتها وبيان طريقة تعبئتها ثم إعادة جمعها، وذلك بعد أن وضح لهم كل ذلك سلفاً.

ب- طريقة التفرغ والحصول على الدرجات الخام:

بعد أن تم الحصول على نسخ الاستمارة الموزعة على عينة البحث واستبعاد التي بها عيوب- كأن يهمل بعض الفقرات دون أن يجيب عليها، أو يختار أكثر من إجابة واحدة في الفقرة الواحدة، أو بها نقص من حيث المعلومات المطلوبة من المبحوث- قام الباحث بتقييم الاستمارات وإعطاء الأوزان للإجابات، وفقاً لكل استمارة على النحو التالي:

بالنسبة للاستمارة الأولى الخاصة بقياس كفاءة الأستاذ التواصلية، وكذا الاستمارة الثانية الخاصة بقياس كفاءة الطالب التواصلية:

- تعطى خمسة (05) درجات لكل إجابة: جميعهم
- تعطى أربعة (04) درجات لكل إجابة: معظمهم
- تعطى ثلاثة (03) درجات لكل إجابة : نصفهم
- تعطى درجتان (02) لكل إجابة: قليل منهم
- تعطى درجة (01) واحدة لكل إجابة: لا أحد منهم

حيث أن جميع الفقرات إيجابية ولا تحمل دلالات سلبية.

هـ بالنسبة للاستمارة الثالثة الخاصة بقياس كفاءة وجودة المعرفة الجامعية التواصلية:

- تعطى خمسة (05) درجات لكل إجابة : أوافق بشدة
- تعطى أربعة (04) درجات لكل إجابة : أوافق
- تعطى ثلاثة (03) درجات لكل إجابة: نوعا ما
- تعطى درجتان (02) لكل إجابة: لا أوافق
- تعطى درجة (01) واحدة لكل إجابة: لا أوافق بشدة

وجميع الفقرات إيجابية أيضا ولا توجد فقرات سلبية

هـ وبالنسبة للاستمارة الرابعة الخاصة بقياس كفاءة وجودة اللوائح والتشريعات المنظمة

للعملية التواصلية:

- تعطى ثلاث (03) درجات لكل إجابة : أوافق
- تعطى درجتان (02) لكل إجابة: لا أدري
- تعطى درجة (01) لكل إجابة: لا أوافق

وهي أيضا كلها فقرات إيجابية وليس بها فقرات سلبية.

وبعدها تم تفرغها عن طريق تسجيل الاستجابات الموجودة بها، على برنامج المعالجة الإحصائية (spss -17)، ليتم جمع التكرارات واستخراج النسبة المئوية لمجموع تكرارات كل بديل في كل فقرة على حدا، والجداول أدناه المرفقة في الملاحق رقم «11، 12، 13، 14» توضح توزيع الدرجات الخام؛ التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة على البدائل المختارة في كل استمارة.

4-3- الأساليب المستخدمة في المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق أدوات الدراسة وجمع المعلومات اللازمة، وتفرغها كما سبق الإشارة إليه، اعتمد الباحث على مجموعة من الأساليب الإحصائية بغرض تحليل وتفسير البيانات والإجابة على تساؤلات وفرضيات البحث، والتي تم تطبيقها بواسطة البرنامج الإحصائي (spss -17)، وهذه الأساليب هي:

هـ التكرارات: باعتبارها مادة المعالجة الإحصائية ووسيلة لوصف استجابات العينة على فقرات الاستمارات.

النسبة المئوية: للتعرف على نسبة الموافقة في كل فقرة من فقرات الاستمارات، والتي تؤشر في مجموعها على مدى كفاءة وجودة المتغير المقاس في كل استمارة، وهذا من خلال المعادلة التالية:

$$\text{النسبة} = (\text{مجموع تكرار البديل} \div \text{مجموع تكرار البدائل}) \cdot 100$$

الوسط الحسابي: استخدمه الطالب بوصفه هو الآخر، يعبر عن درجة موافقة عينة الدراسة على مضمون الفقرة، أو الاستمارة ككل، ومعادلته:

$$م = \frac{ك_1 \cdot 1 + ك_2 \cdot 2 + ك_3 \cdot 3 + ك_4 \cdot 4 + ك_5 \cdot 5}{ن}$$

حيث أن: م: المتوسط الحسابي

ن: عدد أفراد العينة

(ك): يشير إلى تكرار كل بديل والدرجات التي تحصل عليها أفراد العينة بالنسبة

لكل بديل في الفقرة الواحدة أو جميع فقرات الاستمارة

(و): يشير إلى وزن البديل

و بناء عليه فالمتوسط الحسابي يشير إذن إلى درجة موافقة عينة الدراسة على مضمون

(الفقرة، الاستمارة)، حيث المستوى المعياري لدرجة الموافقة بالنسبة للفقرة:

1 في الاستمارات الثلاث عدى الاستمارة الرابعة (الخاصة باللوائح)، يساوي خمسة (05)

بناء على البدائل الخمسة المذكورة سابقا ومن ثمة فإن المسافة الفاصلة بين أكبر قيمة و أصغر

قيمة هي أربعة (4=1-5) يتم تقسيمها على ثلاثة أجزاء باعتبار وجود ثلاثة مستويات من

الكفاءة (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة). وعلى هذا الأساس صنفت درجة كفاءة الفقرة بناء

على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الفقرة إلى المستويات التالية:

إذا كان المتوسط الحسابي اقل من 2.33 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة منخفض

إذا كان المتوسط الحسابي من 2.33 إلى 3.66 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة متوسط

إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 3.66 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة عالي

2 وفي الاستمارة الرابعة (الخاصة باللوائح)، يساوي ثلاثة (03) بناء على البدائل الثلاثة

المذكورة سابقا، وحيث أن أصغر قيمة يأخذها البديل هي واحد (01) ومن ثمة فإن المسافة

الفاصلة بين أكبر قيمة و أصغر قيمة هي اثنان (2=1-3) يتم تقسيمها على ثلاثة أجزاء باعتبار

وجود ثلاثة مستويات من الكفاءة (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة). وعلى هذا الأساس صنفنا درجة كفاءة الفقرة بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الفقرة إلى المستويات التالية:

- إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة اقل من 1.66 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة منخفض
 - إذا كان المتوسط الحسابي من 1.67 إلى 2.33 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة متوسط
 - إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 2.34 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة عالي
- أما بالنسبة للمستوى المعياري وتصنيف درجة الكفاءة في الاستمارة كدرجة كلية، فيستم الإشارة إليها حين عرض النتائج المتعلقة بذلك.

الانحراف المعياري:

$$ع = \frac{مج (س - م)}{ن}$$

ع: الانحراف المعياري
 م: المتوسط الحسابي
 ن: عدد أفراد العينة

اختبار (T.test): وذلك لحساب دلالة الفرق بين متوسطات أفراد عينة المجموعتين الدنيا والعليا في الدراسة الاستطلاعية وذلك لأغراض الصدق التمييزي

معامل الفا كرونباخ: لحساب الثبات

معامل الارتباط الخطي "بيرسون" و معادلة سبيرمان براون التصحيحية: لحساب ثبات الأدوات بالتجزئة

هذا وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والتكرارات... لبيانات هذه الدراسة من خلال استخدام البرنامج الإحصائي (spss-17)، وفق الخطوات الآتية:

Analyze – descriptives statistics– descriptives .

خلاصة الفصل:

وهكذا من خلال إجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تم خلالها تجهيز أدوات الدراسة، ومن خلال هذه النتائج المتحصل عليها، بواسطة إجراءات الدراسة التطبيقية النهائية، وصيها في جداول إحصائية، قام الطالب بتحليلها ومناقشتها كما هو موضح تفاصيل ذلك في الفصل الموالي من هذه الدراسة





الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج



تمهيد:

في هذا الفصل الأخير من هذه الدراسة نتعرض بالتحليل والمناقشة لنتائج المعالجة الإحصائية للبيانات التي توصلنا إليها في الدراسة الأساسية، حيث يتم عرض النتائج في جداول معدة لهذا الغرض وفقا لفرضيات الدراسة، ويتم تفسير هذه النتائج بعد عرض كل جدول في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وما تيسر للطالب من معلومات.

5-1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة الأولى:

ومنطوقها " تتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على بنود استمارة استيفاء القوانين وتشريعات سياسة و خطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير الجودة العالمية إيجابية بدرجة عالية"

ولاختبار صدق هذه الفرضية العامة ، تم استخدام المتوسط الحسابي لمعرفة درجة موافقة الأساتذة على بنود الاستمارة، وتحديد مستوى الكفاءة، كما تم الاستعانة بالانحراف المعياري لمعرفة مدى إجماع أفراد العينة أو تشتتهم في آراءهم ، بالإضافة إلى النسبة المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك، حيث يتم تحديد مستوى الكفاءة بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة وفقا للخطوات الآتية الذكر:

- تحديد أكبر قيمة يحتمل أن يأخذها استبيان «مدى استيفاء القوانين وتشريعات سياسة و خطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي» الذي وضع خصيصا لاختبار هذه الفرضية وتحسب من خلال حساب جداء عدد الفقرات وعددها هنا (36) في أكبر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا ثلاثة(03). أي أن أكبر قيمة تساوي 108

- تحديد أصغر قيمة يمكن أن يأخذها نفس الاستبيان ويحسب أيضا من خلال حساب جداء عدد الفقرات وعددها هنا (36) في أصغر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا واحد(01). أي أن أصغر قيمة تساوي 36

- حساب المسافة الفاصلة بين أكبر قيمة و أصغر قيمة وقيمتها في هذه الحالة هي: $72=36-108$

- تقسيم هذه المسافة على ثلاثة أجزاء باعتبار وجود ثلاثة مستويات من الكفاءة (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة).

وعلى هذا الأساس تصنف مستوى كفاءة وجودة اللوائح بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة إلى المستويات التالية:

- إذا كان المتوسط الحسابي للاستبيان اقل من 60 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة منخفض
- إذا كان المتوسط الحسابي محصور بين 60 و 84 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة متوسط
- إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 84 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة عالي

جدول «(13)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية ودرجة ومستوى الكفاءة لفقرات استبيان كفاءة اللوائح

مستوى الكفاءة	درجة الموافقة	نعم	لا أدري	لا	الفقرة	مستوى الكفاءة	درجة الموافقة *	نعم	لا أدري	لا	الفقرة
متوسط	1,9	17	39	25	ت	متوسط	1,96	31	16	34	ت
		21,0	48,1	30,9	%			38,3	19,8	42,0	%
متوسط	2,01	31	20	30	ت	عالي	2,64	64	5	12	ت
		38,3	24,7	37,0	%			79,0	6,2	14,8	%
متوسط	2,22	34	31	16	ت	عالي	2,64	59	15	7	ت
		42,0	38,3	19,8	%			72,8	18,5	8,6	%
متوسط	2,32	44	19	18	ت	متوسط	1,93	14	47	20	ت
		54,3	23,5	22,2	%			17,3	58,0	24,7	%
متوسط	2,2	34	29	18	ت	متوسط	2,3	42	21	18	ت
		42,0	35,8	22,2	%			51,9	25,9	22,2	%
متوسط	2,28	38	28	15	ت	متوسط	2,2	40	17	24	ت
		46,9	34,6	18,5	%			49,4	21,0	29,6	%
متوسط	2,04	37	10	34	ت	متوسط	2,04	31	22	28	ت
		45,7	12,3	42,0	%			38,3	27,2	34,6	%
متوسط	2,11	38	14	29	ت	متوسط	1,77	14	34	33	ت
		46,9	17,3	35,8	%			17,3	42,0	40,7	%
متوسط	2,17	40	15	26	ت	متوسط	1,85	29	11	41	ت
		49,4	18,5	32,1	%			35,8	13,6	50,6	%
عالي	2,36	46	18	17	ت	منخفض	1,52	9	24	48	ت
		56,8	22,2	21,0	%			11,1	29,6	59,3	%
متوسط	2,21	38	22	21	ت	عالي	2,51	53	16	12	ت
		46,9	27,2	25,9	%			65,4	19,8	14,8	%
عالي	2,36	45	20	16	ت	متوسط	1,75	21	19	41	ت
		55,6	24,7	19,8	%			25,9	23,5	50,6	%
عالي	2,41	45	24	12	ت	متوسط	2,28	37	30	14	ت
		55,6	29,6	14,8	%			45,7	37,0	17,3	%
عالي	2,62	56	19	6	ت	متوسط	1,8	19	27	35	ت

* يعبر عنها بالمتوسط الحسابي لدرجات استجابات أفراد العينة على مضمون الفقرة المتقابلة

		69,1	23,5	7,4	%				23,5	33,3	43,2	%	
متوسط	2,21	35	28	18	ت	33	متوسط	2,32	45	17	19	ت	15
		43,2	34,6	22,2	%				55,6	21,0	23,5	%	
عالي	2,36	45	20	16	ت	34	متوسط	2,32	41	25	15	ت	16
		55,6	24,7	19,8	%				50,6	30,9	18,5	%	
عالي	2,49	49	23	9	ت	35	متوسط	1,69	22	12	47	ت	17
		60,5	28,4	11,1	%				27,2	14,8	58,0	%	
متوسط	2,09	26	36	19	ت	36	عالي	2,81	69	9	3	ت	18
		32,1	44,4	23,5	%				85,2	11,1	3,7	%	

جدول «(14)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة كفاءة اللوائح والتشريعات

المجموع	نعم	لا أدري	لا	البدائل
2916	1338	782	796	مج ت
100	45.88	26.81	27.29	النسبة المئوية (%)
المتوسط الحسابي (ن=81): 78, 6914				
الانحراف المعياري (ن=81): 12, 65864				

ويتضح من قراءة البيانات الواردة في هذه الجداول أن معظم أفراد العينة بنسبة 45.88% أجابوا على فقرات هذا البعد ب: نعم، في حين أجاب ما نسبته 27.29% من أفراد العينة ب: لا، تليها فئة الذين لا يدرون عن وجود أو عدم وجود التشريعات المنظمة بنسبة 26.81%.

وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذه الاستمارة 78,6914 بانحراف معياري قدره 12.65 مما يشير بحسب التصنيف السالف الذكر لمستويات الكفاءة إلى درجة متوسطة لكفاءة اللوائح والتشريعات المنظمة لفعل التواصل البيداغوجي تميل إلى الكفاءة العالية، وهذا ما نلاحظه أيضا من خلال استجابات الأساتذة على فقرات هذا الاستبيان حيث أن متوسطات معظم فقراته كمؤشرات تشير إلى درجة موافقة ومستوى كفاءة متوسطة، إذ تتراوح بين 1.69 كأصغر درجة موافقة متوسطة سجلت في هذا الاستبيان، وتتعلق بالفقرة 03 "يوجد في القوانين البيداغوجية (ل.م.د) ما يلزم

الطالب بالحضور في المحاضرات " و بين 2.32 والتي سجلت في الفقرة 22 " تلزم التشريعات الجديدة اللجنة البيداغوجية بمتابعة فعليه لمدى إنجاز المقررات الجامعية " كأعلى درجة موافقة متوسطة سجلت، أما باقي الفقرات - عدا فقرة واحدة- فقد سجلنا فيها درجة موافقة عالية تتراوح بين 2.36 سجلت في العديد من الفقرات و 2.81 كأكبر درجة موافقة سجلت في هذا الاستبيان في الفقرة رقم 18 " تحدد سياسة الإصلاح الجديد بشكل واضح معايير وإجراءات انتقال الطلاب وتقدمهم من سداسي إلى آخر ومن سنة دراسية إلى أخرى " ، والفقرة الوحيدة في هذا الاستبيان التي حازت على درجة موافقة منخفضة يقابله رفض نسبة عالية من أفراد العينة قدره 59.3 % ، والباقي منه توزع بين الموافقة بنعم بنسبة 11.1% والإجابة بلا أدري بنسبة 29.6% فكانت الفقرة العاشرة.

ويعزوا الطالب هذه الدرجة المتوسطة المسجلة في هذا الاستبيان ، محددة مدى استيفاء اللوائح والتشريعات لشروط ومعايير كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي بالدرجة المتوسطة على غير ما كان متوقع في منطوق الفرضية ، مما يعني عدم تحقق هذه الفرضية التقريرية العامة الأولى؛ يعزو ذلك إلى أن كثير من الأساتذة لا يلتفت ولا يهتم بالتشريعات المنظمة للفعل البيداغوجي التواصلية والمفعلة له وهذا ما تعكسه استجاباتهم على فقرات هذا الاستبيان حيث أن ما يقارب ثلث العينة (26.81%) كانت إجاباتهم "باللامعرفة" ، أين يفترض فيهم الدراية بما ينظم أهم ما يرتبط بحياتهم البيداغوجية وتواجدهم بالحرم الجامعي وهو تواصلهم البيداغوجي مع الطالب بوصفه شريكهم الأساسي في هذه الحياة، حيث يمكننا تفسير هذا اللاهتمام في ضوء ما توصلت إليه دراسة الباحثة دراسة كركوش (2012) التي بحثت اتجاهات أساتذة جامعة البليدة نحو نظام ل.م.د. ، وأظهرت نتائجها: أن معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة اتجاه هذا النظام الجديد بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه وكذا لقلة توفير الأليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية وإعلامية لإنجاح هذا المشروع.

كما يمكننا أن نفسر- أيضا الدرجة المتوسطة المسجلة في هذا الاستبيان بغياب فعلي وحقيقي للثقافة التنظيمية التشريعية الملائمة لفكرة الجودة في الممارسة التعليمية التي من شأنها أن تزيد من كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي كما نوهت إلى ذلك دراسة برقعان (2001)، لما توفره هذه الثقافة من مناخ ملائم لبيئة التعليم كما خلصت إلى ذلك من قبل نتائج دراسة

دراسة قوي وآخرون (2012) دور وتأثير حاسم وصارم لا يمكن إغفاله عند التفكير والبحث عن عوامل تجويد الفعل التواصلي البيداغوجي و بهذا فان نتيجة هذه الدراسة إضافة إلى اتفاقها مع نتائج دراسة برقعان (2001)، ودراسة Knappenege (1995)، تتفق أيضا مع دراسة عاقل وكري (2012م)، وما أظهرته نتائجها من أن واقع جودة التعليم العالي العربي بشكل عام لا زال يعاني من انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية النوعية والكمية، مثلما تتفق أيضا مع ما توصلت إليه دراسة بالمر Palmer (1997)، إذ كشفت عن علاقة قوية بين نتائج تقييم الطلبة لجودة التدريس وعاملي بيئة التعلم الاجتماعية، والتنظيم، حيث كان معامل الارتباط مع عامل بيئة التعلم 0.97، ومع عامل التنظيم 0.9.

2-5- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة الثانية:

ومنطوقها " نتوقع أن تكون ممارسات أطراف العقد البيداغوجي للتواصل البيداغوجي الجامعي تتم وفق معايير الجودة كما تحددها أنظمة الجودة العالمية في التعليم الجامعي " نفع منها ثلاث فرضيات فرعية هي:

1- نتوقع أن تكون إجابات الطلبة على بنود استمارة مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي معرفة وممارسة كما تحددها معايير جودة التدريس الجامعي إيجابية بدرجة عالية.

2- نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة التحصيل الجامعي إيجابية بدرجة عالية .

3- نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة المعرفة الجامعية إيجابية بدرجة عالية .

ولاختبار صدق هذه الفرضية العامة الثانية ، من خلال الفرضيات الفرعية المشتقة منها، تم توظيف من مجموعة من الأساليب الإحصائية نذكرها في حينها، وفقا لكل فرضية فرعية

5-2-1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الأولى:

ونصها " تتوقع أن تكون إجابات الطلبة على بنود استمارة مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي معرفة وممارسة كما تحددتها معايير جودة التدريس الجامعي إيجابية بدرجة عالية."

حيث استعنا لاختبار صدقها ، بالمتوسط الحسابي لمعرفة درجة موافقة الطلبة على بنود استمارة «مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي» ، و بناء عليه يتم تحديد مستوى الكفاءة، كما تم الاستعانة بالانحراف المعياري لمعرفة مدى إجماع أفراد العينة أو تشتتهم في آراءهم ، بالإضافة إلى النسبة المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك، حيث تحديد مستوى الكفاءة بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة يتم وفقا للخطوات الآتية الذكر:

- تحديد أكبر قيمة يحتمل أن يأخذها استبيان «مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي»، الذي وضع خصيصا لاختبار هذه الفرضية وتحسب من خلال حساب جداء عدد الفقرات وعددها هنا (56) في أكبر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا خمسة (05). أي أن أكبر قيمة تساوي 280

- تحديد أصغر قيمة يمكن أن يأخذها نفس الاستبيان ويحسب أيضا من خلال حساب جداء عدد الفقرات وعددها هنا (56) في أصغر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا واحد (01). أي أن أصغر قيمة تساوي 56

- حساب المسافة الفاصلة بين أكبر قيمة وأصغر قيمة وقيمتها في هذه الحالة هي: $224 = 56 - 280$ تقسيم هذه المسافة على ثلاثة أجزاء باعتبار وجود ثلاثة مستويات من الكفاءة (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة). والنتيجة هنا هو: 74, 6666667

وعلى هذا الأساس تصنف مستوى كفاءة وجود تواصل الأستاذ الجامعي بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة إلى المستويات التالية:

- إذا كان المتوسط الحسابي للاستبيان أكبر من 56 وأقل من 130,666667 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة منخفض

- إذا كان المتوسط الحسابي محصور بين 130,666667 و 205,333333 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة متوسط

- أما إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 205,333333 وأقل من 280 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة عالي

جدول «(15)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية ودرجة ومستوى الكفاءة لفقرات استبيان كفاءة

الأستاذ (ن=458)

مستوى الكفاءة	درجة الموافقة	جميعهم	معظمهم	نصفهم	قليل منهم	لا أحد منهم	الفقرة	
							ت	%
متوسط	3,49	122	158	53	74	51	ت	1
		26,6	34,5	11,6	16,2	11,1	%	
متوسط	3,08	63	113	127	106	49	ت	2
		13,8	24,7	27,7	23,1	10,7	%	
متوسط	3,23	56	147	128	101	26	ت	3
		12,2	32,1	27,9	22,1	5,7	%	
متوسط	2,69	35	95	107	134	87	ت	4
		7,6	20,7	23,4	29,3	19,0	%	
متوسط	3,11	64	110	128	124	32	ت	5
		14,0	24,0	27,9	27,1	7,0	%	
متوسط	3,02	44	117	135	130	32	ت	6
		9,6	25,5	29,5	28,4	7,0	%	
متوسط	2,53	29	72	105	160	92	ت	7
		6,3	15,7	22,9	34,9	20,1	%	
متوسط	2,91	48	100	125	133	52	ت	8
		10,5	21,8	27,3	29,0	11,4	%	
متوسط	3,59	122	135	114	63	24	ت	9
		26,6	29,5	24,9	13,8	5,2	%	
متوسط	2,99	47	108	131	137	35	ت	10
		10,3	23,6	28,6	29,9	7,6	%	
متوسط	3,02	44	127	123	124	40	ت	11
		9,6	27,7	26,9	27,1	8,7	%	
متوسط	3,32	85	132	114	99	28	ت	12
		18,6	28,8	24,9	21,6	6,1	%	

متوسط	2,83	38	96	119	161	44	ت	13
		8,3	21,0	26,0	35,2	9,6	%	
متوسط	3,12	74	107	126	104	47	ت	14
		16,2	23,4	27,5	22,7	10,3	%	
متوسط	3,16	77	124	105	100	52	ت	15
		16,8	27,1	22,9	21,8	11,4	%	
متوسط	2,89	41	112	124	116	65	ت	16
		9,0	24,5	27,1	25,3	14,2	%	
متوسط	2,72	40	82	118	144	74	ت	17
		8,7	17,9	25,8	31,4	16,2	%	
متوسط	2,92	49	100	123	140	46	ت	18
		10,7	21,8	26,9	30,6	10,0	%	
متوسط	3,41	97	136	114	81	30	ت	19
		21,2	29,7	24,9	17,7	6,6	%	
متوسط	3,57	90	169	123	64	12	ت	20
		19,7	36,9	26,9	14,0	2,6	%	
متوسط	2,83	30	100	132	153	43	ت	21
		6,6	21,8	28,8	33,4	9,4	%	
متوسط	3,18	49	123	170	92	24	ت	22
		10,7	26,9	37,1	20,1	5,2	%	
متوسط	3,14	58	120	146	94	40	ت	23
		12,7	26,2	31,9	20,5	8,7	%	
متوسط	3,01	43	122	135	112	46	ت	24
		9,4	26,6	29,5	24,5	10,0	%	
متوسط	3,25	69	131	123	114	21	ت	25
		15,1	28,6	26,9	24,9	4,6	%	
متوسط	2,82	48	94	121	118	77	ت	26
		10,5	20,5	26,4	25,8	16,8	%	
متوسط	3,19	65	127	129	105	32	ت	27
		14,2	27,7	28,2	22,9	7,0	%	
متوسط	2,99	59	97	126	132	44	ت	28
		12,9	21,2	27,5	28,8	9,6	%	

متوسط	3,16	55	122	144	114	23	ت	29
		12,0	26,6	31,4	24,9	5,0	%	
متوسط	2,93	39	106	146	118	49	ت	30
		8,5	23,1	31,9	25,8	10,7	%	
متوسط	2,97	49	97	140	134	38	ت	31
		10,7	21,2	30,6	29,3	8,3	%	
متوسط	3	44	117	134	121	42	ت	32
		9,6	25,5	29,3	26,4	9,2	%	
متوسط	3	53	111	132	105	57	ت	33
		11,6	24,2	28,8	22,9	12,4	%	
متوسط	3,21	69	113	145	107	24	ت	34
		15,1	24,7	31,7	23,4	5,2	%	
متوسط	2,5	34	75	103	121	125	ت	35
		7,4	16,4	22,5	26,4	27,3	%	
متوسط	3,16	55	132	123	126	22	ت	36
		12,0	28,8	26,9	27,5	4,8	%	
متوسط	3,65	111	155	126	54	12	ت	37
		24,2	33,8	27,5	11,8	2,6	%	
عالي	3,71	112	198	72	53	23	ت	38
		24,5	43,2	15,7	11,6	5,0	%	
متوسط	3,26	90	123	106	94	45	ت	39
		19,7	26,9	23,1	20,5	9,8	%	
متوسط	3,03	53	112	129	122	42	ت	40
		11,6	24,5	28,2	26,6	9,2	%	
متوسط	3,02	43	108	156	119	32	ت	41
		9,4	23,6	34,1	26,0	7,0	%	
متوسط	3,65	130	138	105	69	16	ت	42
		28,4	30,1	22,9	15,1	3,5	%	
متوسط	3,24	54	134	152	104	14	ت	43
		11,8	29,3	33,2	22,7	3,1	%	
متوسط	3,43	95	134	122	87	20	ت	44
		20,7	29,3	26,6	19,0	4,4	%	
متوسط	3,32	87	123	121	102	25	ت	45

		19,0	26,9	26,4	22,3	5,5	%	
متوسط	2,47	32	70	97	141	118	ت	46
		7,0	15,3	21,2	30,8	25,8	%	
متوسط	2,89	33	107	150	113	55	ت	47
		7,2	23,4	32,8	24,7	12,0	%	
متوسط	3	58	107	118	127	48	ت	48
		12,7	23,4	25,8	27,7	10,5	%	
متوسط	2,74	33	90	114	136	85	ت	49
		7,2	19,7	24,9	29,7	18,6	%	
متوسط	3,17	67	130	112	113	36	ت	50
		14,6	28,4	24,5	24,7	7,9	%	
متوسط	2,85	45	105	116	120	72	ت	51
		9,8	22,9	25,3	26,2	15,7	%	
متوسط	2,94	45	102	145	113	53	ت	52
		9,8	22,3	31,7	24,7	11,6	%	
متوسط	2,61	28	85	121	129	95	ت	53
		6,1	18,6	26,4	28,2	20,7	%	
متوسط	2,54	36	82	94	126	120	ت	54
		7,9	17,9	20,5	27,5	26,2	%	
متوسط	2,95	53	111	97	153	44	ت	55
		11,6	24,2	21,2	33,4	9,6	%	
متوسط	3,46	130	116	92	76	44	ت	56
		28,4	25,3	20,1	16,6	9,6	%	

جدول «(16)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة كفاءة الأستاذ

المجموع	جميعهم	معظمهم	نصفهم	قليل منهم	لا أحد منهم	البدائل
25648	3419	6457	6836	6312	2624	مجت
100	13,33	25,17	26,65	24,61	10,23	النسبة المئوية (%)
المتوسط الحسابي (ن=458): 171.8537						
الانحراف المعياري (ن=458): 28,75107						

يظهر من نتائج تحليل البيانات في الجدول (15) والجدول (16) أن أكثر استجابات أفراد العينة على فقرات هذا الاستبيان موزعة باعتدال بين الخيارات " قليل منهم "

(24,61%) و " نصفهم " (26,65%)، و وبين " معظمهم " بنسبة (25,17%) ، أما النسبة الباقية فهي موزعة هي الأخرى باعتدال بين الخيارين " لا أحد منهم " بنسبة قدرها (10,23%)، و " جميعهم " بنسبة (13,33%) من استجابات أفراد العينة.

ولهذا يشير المتوسط الحسابي (171.8537) المسجل في هذا الاستبيان بانحراف معياري قدره (28.75107) ؛ إلى درجة كفاءة متوسطة للأستاذ، في استيفاء للشروط الضرورية للكفاءة التواصلية البيداغوجية من منظور معايير الجودة. وهذا الذي راحت تؤكد معظم استجابات العينة على فقرات هذا الاستبيان، إذ أن المتوسطات الحسابية لجميع فقراته تشير إلى درجة موافقة متوسطة كما يتبين ذلك من الجدول السابق، عدى الفقرة رقم 38 "الأستاذ حريص على الحضور والمغادرة في الوقت المحدد للحصة " أين يشير متوسطها الحسابي (3.71) إلى درجة موافقة عالية، ومرد ذلك بحسب ادراك الطالب ما تسلكه المصالح الإدارية في جامعة العربي بن مهيدي من متابعة ميدانية دقيقة للأستاذ

ويفسر الطالب هذه الدرجة المتوسطة للكفاءة التواصلية البيداغوجية للأستاذ الجامعي، المسجلة في هذه الدراسة ، مظهرة عدم صحة الفرضية المتبناة؛ بقلة وعي الأساتذة بالمتطلبات البيداغوجيا التدريسية الحديثة المتمركزة حول الطالب والتي تأسست عليها نظم الجودة الحديثة، حيث ينبغي أن تتأسس عليها أيضا العلاقة التواصلية الجامعة بين الطالب والأستاذ ، وما يفترضه ذلك من ضرورة الاستعانة بالطرائق والأساليب الحديثة في التدريس والتفاعل والتقييم

بالإضافة إلى قلة الحوافز، وسوء التسيير الذي كثيرا ما يوقع الأستاذ في صراع وتصادم مع مسؤوليه، ينعكس بالضرورة على أدائه البيداغوجي، يعزى أيضا هذا التدني المتوسط في الأداء التواصلية البيداغوجي للأستاذ الجامعي إلى ضعف التكوين والتأهيل، الذي رصدته كثير من الدراسات، ومنها هذه الدراسة، وخاصة في مجال فنون التواصل والتفاعل، والتربية على قيم الجودة وثقافة النوعية والمعايير، سواء منه التكوين الخارجي من قبل المؤسسة الجامعية، أو الذاتي من قبل الأستاذ نفسه، الذي كثيرا ما يضيع وقته في متطلبات الحياة الاجتماعية وانشغالاتها القاهرة، فتزيد من تشتته وضياح تركيزه واستقراره.

هذا وتتفق هذه النتائج مع بعض جوانب ما توصلت إليه دراسة السر (2004) حيث أظهرت نتائجها أن متوسطي التقديرات التقييمية لمهارات تنفيذ التدريس ، ولمهارات تقويم تعلم

الطلبة لم يبلغوا مستوى الجودة المرغوب، وتخالفتها في متوسطات التقديرات التقييمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط، ومهارات الاتصال والتواصل التي حققت مستوى الجودة المطلوب. مثلما تخالف نتائج دراسة خميس (2008م) التي أظهرت هي الأخرى أن عينة البحث بوصفهم أساتذة، تتمتع بمفهوم الجودة ومعاييرها من حيث استخدام وتطبيق معايير جودة القياس والتقويم في العملية التعليمية.

5-2-2- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثانية:

ومضمونها "تتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة التحصيل الجامعي إيجابية بدرجة عالية."

حيث استخدمنا لاختبار صدقها، المتوسط الحسابي لمعرفة درجة موافقة الأساتذة على بنود استمارة «مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي»، كما تم الاستعانة بالانحراف المعياري لمعرفة مدى إجماع أفراد العينة أو تشتتهم في آراءهم، بالإضافة إلى النسبة المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك، بعد تحديد مستوى الكفاءة بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة. الذي يتم وفقا للخطوات الآتية:

- تحديد أكبر قيمة يحتمل أن يأخذها استبيان «مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي»، الذي وضع خصيصا لاختبار هذه الفرضية وتحسب من خلال حساب جداء عدد الفقرات (37) في أكبر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا خمسة (05). أي أن أكبر قيمة تساوي 185

- تحديد أصغر قيمة يمكن أن يأخذها نفس الاستبيان ويحسب أيضا من خلال حساب جداء عدد الفقرات وعددها هنا (37) في أصغر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا واحد (01). أي أن أصغر قيمة تساوي 37

- حساب المسافة الفاصلة بين أكبر قيمة وأصغر قيمة وقيمتها في هذه الحالة هي: $148 = 37 - 185$ تقسيم هذه المسافة على ثلاثة أجزاء باعتبار وجود ثلاثة مستويات من الكفاءة (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة). والنتيجة هنا هو: 49.333

وعلى هذا الأساس تصنف مستوى كفاءة وجودة تواصل الطالب الجامعي بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة إلى المستويات التالية:

- إذا كان المتوسط الحسابي للاستبيان أكبر من 37 وأقل من 86,333333 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة منخفض
- إذا كان المتوسط الحسابي محصور بين 86,333333 و 135,666667 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة متوسط
- أما إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 135,666667 وأقل من 185 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة عالي

جدول «(17)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الموافقة ومستوى الكفاءة لفقرات استبيان كفاءة الطالب (ن=162)

مستوى الكفاءة	درجة الموافقة	جميعهم	معظمهم	نصفهم	قليل منهم	لا أحد منهم	الفقرة	
متوسط	2,67	6	24	44	87	1	ت	1
		3,7	14,8	27,2	53,7	,6	%	
متوسط	3,07	14	52	31	61	4	ت	2
		8,6	32,1	19,1	37,7	2,5	%	
متوسط	2,48	4	24	33	85	16	ت	3
		2,5	14,8	20,4	52,5	9,9	%	
متوسط	2,51	5	26	30	86	15	ت	4
		3,1	16,0	18,5	53,1	9,3	%	
متوسط	2,98	6	43	58	51	4	ت	5
		3,7	26,5	35,8	31,5	2,5	%	
متوسط	2,54	4	24	38	86	10	ت	6
		2,5	14,8	23,5	53,1	6,2	%	
متوسط	2,74	6	33	40	79	4	ت	7
		3,7	20,4	24,7	48,8	2,5	%	
متوسط	2,83	4	41	47	63	7	ت	8
		2,5	25,3	29,0	38,9	4,3	%	
متوسط	2,63	5	21	48	85	3	ت	9
		3,1	13,0	29,6	52,5	1,9	%	
متوسط	2,35	3	12	37	97	13	ت	10
		1,9	7,4	22,8	59,9	8,0	%	
متوسط	2,65	6	23	49	76	8	ت	11

		3,7	14,2	30,2	46,9	4,9	%	
منخفض	2,24	1	16	32	85	28	ت	12
		,6	9,9	19,8	52,5	17,3	%	
متوسط	3,16	9	56	54	38	5	ت	13
		5,6	34,6	33,3	23,5	3,1	%	
متوسط	3,43	12	81	36	31	2	ت	14
		7,4	50,0	22,2	19,1	1,2	%	
منخفض	1,83	1	6	18	77	60	ت	15
		,6	3,7	11,1	47,5	37,0	%	
متوسط	2,74	1	34	52	73	2	ت	16
		,6	21,0	32,1	45,1	1,2	%	
متوسط	2,89	11	34	46	68	3	ت	17
		6,8	21,0	28,4	42,0	1,9	%	
متوسط	2,49	2	18	45	90	7	ت	18
		1,2	11,1	27,8	55,6	4,3	%	
متوسط	3,06	3	53	49	54	3	ت	19
		1,9	32,7	30,2	33,3	1,9	%	
متوسط	2,99	5	21	49	79	8	ت	20
		3,1	13,0	30,2	48,8	4,9	%	
متوسط	2,6	27	52	40	41	2	ت	21
		16,7	32,1	24,7	25,3	1,2	%	
متوسط	3,38	5	24	67	62	4	ت	22
		3,1	14,8	41,4	38,3	2,5	%	
متوسط	2,78	5	19	57	73	8	ت	23
		3,1	11,7	35,2	45,1	4,9	%	
متوسط	2,63	3	18	57	77	7	ت	24
		1,9	11,1	35,2	47,5	4,3	%	
متوسط	2,59	5	38	48	64	7	ت	25
		3,1	23,5	29,6	39,5	4,3	%	
متوسط	2,81	1	7	44	100	10	ت	26
		,6	4,3	27,2	61,7	6,2	%	
منخفض	2,31	2	33	58	62	7	ت	27
		1,2	20,4	35,8	38,3	4,3	%	

متوسط	2,76	1	12	43	93	13	ت	28
		,6	7,4	26,5	57,4	8,0	%	
متوسط	2,35	1	25	64	62	10	ت	29
		,6	15,4	39,5	38,3	6,2	%	
متوسط	2,66	2	14	43	87	16	ت	30
		1,2	8,6	26,5	53,7	9,9	%	
متوسط	2,38	3	25	52	72	10	ت	31
		1,9	15,4	32,1	44,4	6,2	%	
متوسط	2,62	3	25	40	80	14	ت	32
		1,9	15,4	24,7	49,4	8,6	%	
متوسط	2,52	3	16	47	84	12	ت	33
		1,9	9,9	29,0	51,9	7,4	%	
متوسط	2,47	5	29	55	66	7	ت	34
		3,1	17,9	34,0	40,7	4,3	%	
متوسط	2,75	6	15	43	71	27	ت	35
		3,7	9,3	26,5	43,8	16,7	%	
متوسط	2,4	14	32	41	58	17	ت	36
		8,6	19,8	25,3	35,8	10,5	%	
متوسط	2,80	10	44	60	42	6	ت	37
		6,2	27,2	37,0	25,9	3,7	%	

جدول «(18)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة كفاءة الطالب

المجموع	جميعهم	معظمهم	نصفهم	قليل منهم	لا أحد منهم	البدائل
5994	204	1070	1695	2645	380	مجموع
100	3,40	17,85	28,27	44,12	6,33	النسبة المئوية (%)
المتوسط الحسابي (ن=162): 99.10						
الانحراف المعياري (ن=162): 18.03						

ويتضح من بيانات الجدول (18) أن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة 50, 45% أجابوا على فقرات هذا الاستبيان بـ خيار " لا أحد منهم " بنسبة 6.33%، وخيار " قليل

منهم " بنسبة 44.12% أما النسبة الباقية من أفراد العينة فتوزعت بين خيار "نصفهم" الذي نال الحظ الأوفر من هذه النسبة المتبقية 28.27% يليه خيار "معظمهم" بنسبة 17.85%، وأخير الخيار الأقل استجابة وهو " جميعهم " بنسبة ضئيلة جدا 3.40% وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على فقرات هذا الاستبيان كما يتضح من الجدول (18) أعلاه (99.10) بانحراف معياري قدره 18.03، مما يشير إلى درجة كفاءة تواصلية متوسطة للطالب تميل إلى المنخفضة، حيث تظهر هذه الدرجة المتوسطة من الكفاءة من خلال استجابات الأساتذة في الجدول (17) على فقرات هذا الاستبيان، التي تمثل تقييم لمستوى الكفاءة التواصلية لطلابهم، حيث أن متوسطات معظم فقرات الاستبيان تشير إلى درجة كفاءة متوسطة، عدا ثلاث فقرات هي : (12، 15، 27) أين سجلنا أقل درجة كفاءة قدرها (1.83) في الفقرة 15 " يتواصل الطلبة مع الأستاذ إلكترونياً لبناء علاقات حوارية علمية " وهو الأمر الذي لا شك أنه يعيق ويحد من فعالية التفاعل والتواصل البيداغوجي، ومن الملاحظ على استجابات الأساتذة على مضمون هذه الفقرة أن أكثرهم (137 أستاذ) ما يفوق 80% من أفراد العينة أجابوا عليها بالنفي أو بالسلب من خلال الخيارين "لا أحد منهم" بنسبة 37% و"قليل منهم" بنسبة 47.7%. وبخصوص أعلى درجة في هذا الاستبيان فقد سجلت في الفقرة "14" حضور الطلبة وانضمامهم في الدراسة على مدى السداسي جيد " بمتوسط قدره (3.43)، مما يدل أن الأستاذ والإدارة حريصان على ضبط الطالب بالحضور، ويتجلى هذا من خلال ما صرحت به أفراد عينة هذه الدراسة باختيار 50% منها للخيار "معظمهم"، و22.2% أجابوا "بنصفهم" و7.2% منهم انحازوا للإجابة "بجميعهم" أي ما يعادل (12) أستاذ

ويمكن عزو هذه الدرجة المتوسطة المسجلة في هذه الدراسة للكفاءة التواصلية للطالب، والتي بالكاد تكون كفاءة منخفضة إلى جملة عوامل؛ لعل على رأسها انصراف اهتمام الطالب عن التحصيل العلمي وقلة رغبته في الدراسة وضعف دافعيته، كما بينت ذلك العديد من الدراسات التي بحثت متغير الدافعية في علاقته مع التحصيل والاتجاه نحو الدراسة...وقد يعزى ذلك إلى ما يجده الطالب من نفور ودم عام في المجتمع للتعليم، انعكس على جديته واهتمامه، خاصة وأن هذا التعليم اليوم بات لا يستجيب في مخرجاته لاحتياجات سوق العمل من المهارات كما تشير إلى ذلك دراسة A.Murad (2005) التي كشفت في نتائجها على عينة

قدرها (400) خريج من (21) جامعة وجود فجوة بين مهارات الطلبة الخريجين والمهارات التي يتطلبها سوق العمل، وهو ما يتوافق أيضا إلى ما انتهت إليه دراسة Hart.P (2008) من أن نسبة الموظفين من الخريجين الحديثين الذين يمتلكون المهارات الأساسية لاحتياجات سوق العمل تتراوح بين 6% إلى 34%.

إضافة إلى ذلك يمكن أن تفسر- هذه الدرجة المتوسطة للكفاءة التواصلية للطلاب من خلال ما يفتقده الطالب من توجيه ورعاية وإرشاد كما دلت على ذلك دراسات عديدة أيضا، منها دراسة عتوتة (2006) حول " الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة " التي حاول من خلالها الباحث الكشف عن الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي في ظل التحديات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي تفرضها الجودة التعليمية، وأظهرت النتائج شعور الطالب بحدة الحاجات الإرشادية التي تفرضها الجودة التعليمية الشاملة.

كما يمكن أن تعود هذه الدرجة المتوسطة لكفاءة الطالب التواصلية إلى ضعف الأساليب والوسائل التي يوظفها الأستاذ الجامعي في الموقف التعليمي التواصلية التي من شأنها أن تزيد من رغبة ودافعية الطالب وتجلب تركيزه وانتباهه كما يتبين لنا ذلك من خلال نتائج دراسة حسون (2013م) حول أثر استخدام المختبر على جودة التحصيل الدراسي والتنوير العلمي، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (005) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، في جودة التحصيل الدراسي وفي التنوير العلمي لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يدعو إلى الالتفات إلى أثر ودور الأستاذ الحاسم في كثير من المواقف في تفعيل وزيادة كفاءة الطالب في التواصل والتفاعل الصفي، وهذا من خلال استيفاء الأستاذ نفسه لمؤشرات الجودة المطلوبة فيه .

وغيرها من التعليقات، التي نستطيع أن نفسر بها هذه الدرجة المسجلة بالنظر إلى الواقع الاجتماعي المتخلف الذي ينتمي إليه الطالب، بل المنظومة الجامعية ككل؛ تؤشر كلها في حقيقة الأمر إلى غياب لنية صادقة وإرادة حقيقية للإصلاح ينطلق من مكونات الواقع المعيش ويستشرف المستقبل في ضوء هوية المجتمع وثقافته، بعيدا عن الاستعارات الثقافية وما يترتب عنها من طمس للموروث الحضاري، واستخفاف بالإمكان التربوي للامة.

5-2-3- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الفرعية الثالثة:

ومضمونها " تتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة المعرفة الجامعية إيجابية بدرجة عالية."

حيث استخدمنا لاختبار صدقها ، المتوسط الحسابي لمعرفة درجة موافقة الأساتذة على بنود استمارة « مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي»، التي وضعت خصيصا لاختبار هذه الفرضية، كما تم الاستعانة بالانحراف المعياري لمعرفة مدى إجماع أفراد العينة أو تشتتهم في آراءهم ، بالإضافة إلى النسبة المئوية، والجدول التالي يوضح ذلك، بعد تحديد مستوى الكفاءة بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة. والذي يتم وفقا للخطوات الآتية :

- تحديد أكبر قيمة يحتمل أن يأخذها الاستبيان السابق وتحسب من خلال حساب جداء عدد الفقرات الذي يساوي (35) في أكبر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا خمسة(05). أي أن أكبر قيمة تساوي 175

- تحديد أصغر قيمة يمكن أن يأخذها نفس الاستبيان ويحسب أيضا من خلال حساب جداء عدد الفقرات وعددها هنا (35) في أصغر قيمة يمكن أن يأخذها البديل وهي هنا واحد(01). أي أن أصغر قيمة تساوي 35

- حساب المسافة الفاصلة بين أكبر قيمة وأصغر قيمة وقيمتها في هذه الحالة هي: $140=35-175$ تقسيم هذه المسافة على ثلاثة أجزاء باعتبار وجود ثلاثة مستويات من الكفاءة (عالية، ومتوسطة، ومنخفضة). والنتج هنا هو: 46.6666667

وعلى هذا الأساس تصنف مستوى كفاءة وجودة المعرفة الجامعية بناء على درجة موافقة أفراد العينة على مضمون الاستمارة إلى المستويات التالية:

- إذا كان المتوسط الحسابي للاستبيان أكبر من 35 وأقل من 81,6666667 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة منخفض

- إذا كان المتوسط الحسابي محصور بين 81,6666667 و 128,3333333 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة متوسط

- أما إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 128,333333 وأقل من 175 فإنه يشير إلى مستوى كفاءة عالي

جدول «(19)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري ودرجة الموافقة ومستوى الكفاءة لفقرات استبيان كفاءة المعرفة الجامعية (ن=173)

مستوى الكفاءة	درجة الموافقة	أوافق بشدة	أوافق	نوعاً ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	الفقرة	
عالي	3.93	19	69	54	22	9	ت	1
		11,0	39,9	31,2	12,7	5,2	%	
متوسط	3.02	15	36	72	38	12	ت	2
		8,7	20,8	41,6	22,0	6,9	%	
متوسط	2.94	13	38	59	52	11	ت	3
		7,5	22,0	34,1	30,1	6,4	%	
متوسط	2.95	18	36	55	47	17	ت	4
		10,4	20,8	31,8	27,2	9,8	%	
متوسط	3.6	29	74	48	15	7	ت	5
		16,8	42,8	27,7	8,7	4,0	%	
متوسط	3.24	12	55	72	30	4	ت	6
		6,9	31,8	41,6	17,3	2,3	%	
متوسط	2.79	11	25	71	49	17	ت	7
		6,4	14,5	41,0	28,3	9,8	%	
متوسط	2.58	8	24	50	70	21	ت	8
		4,6	13,9	28,9	40,5	12,1	%	
متوسط	3.14	12	54	68	24	15	ت	9
		6,9	31,2	39,3	13,9	8,7	%	
متوسط	3.2	5	65	73	20	10	ت	10
		2,9	37,6	42,2	11,6	5,8	%	
متوسط	3.12	11	47	72	37	6	ت	11
		6,4	27,2	41,6	21,4	3,5	%	
متوسط	3.19	20	50	57	35	11	ت	12
		11,6	28,9	32,9	20,2	6,4	%	
متوسط	2.79	14	37	51	41	30	ت	13
		8,1	21,4	29,5	23,7	17,3	%	
متوسط	3.01	7	42	81	32	11	ت	14

		4,0	24,3	46,8	18,5	6,4	%	
متوسط	2.9	9	33	75	44	12	ت	15
		5,2	19,1	43,4	25,4	6,9	%	
متوسط	3.14	9	47	83	27	7	ت	16
		5,2	27,2	48,0	15,6	4,0	%	
متوسط	2.86	7	37	68	46	15	ت	17
		4,0	21,4	39,3	26,6	8,7	%	
متوسط	3.02	14	50	54	35	20	ت	18
		8,1	28,9	31,2	20,2	11,6	%	
متوسط	2.81	13	26	70	44	20	ت	19
		7,5	15,0	40,5	25,4	11,6	%	
متوسط	2.62	14	19	59	50	31	ت	20
		8,1	11,0	34,1	28,9	17,9	%	
متوسط	2.99	7	46	66	47	7	ت	21
		4,0	26,6	38,2	27,2	4,0	%	
متوسط	2.79	8	33	62	54	16	ت	22
		4,6	19,1	35,8	31,2	9,2	%	
متوسط	2.91	12	31	74	41	15	ت	23
		6,9	17,9	42,8	23,7	8,7	%	
متوسط	2.83	9	39	57	50	18	ت	24
		5,2	22,5	32,9	28,9	10,4	%	
متوسط	2.84	13	29	64	51	16	ت	25
		7,5	16,8	37,0	29,5	9,2	%	
متوسط	2.86	11	27	76	45	14	ت	26
		6,4	15,6	43,9	26,0	8,1	%	
متوسط	3.2	16	48	74	25	10	ت	27
		9,2	27,7	42,8	14,5	5,8	%	
متوسط	2.61	2	26	63	66	16	ت	28
		1,2	15,0	36,4	38,2	9,2	%	
متوسط	3.12	13	53	60	35	12	ت	29
		7,5	30,6	34,7	20,2	6,9	%	
متوسط	3.06	17	44	58	41	13	ت	30

		9,8	25,4	33,5	23,7	7,5	%	
متوسط	2.87	7	34	75	43	14	ت	31
		4,0	19,7	43,4	24,9	8,1	%	
متوسط	2.85	8	38	60	54	13	ت	32
		4,6	22,0	34,7	31,2	7,5	%	
متوسط	3.01	12	44	60	47	10	ت	33
		6,9	25,4	34,7	27,2	5,8	%	
متوسط	2.99	12	44	59	47	11	ت	34
		6,9	25,4	34,1	27,2	6,4	%	
متوسط	2.92	16	37	60	38	22	ت	35
		9,2	21,4	34,7	22,0	12,7	%	
		6,2	27,2	37,0	25,9	3,7	%	

جدول «(20)»

يوضح التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستمارة كفاءة المعرفة

المجموع	أوافق بشدة	أوافق	نوعا ما	لا أوافق	لا أوافق بشدة	البدائل
6055	423	1437	2260	1442	493	مج ت
100	6,98	23,73	37,32	23,81	8,14	النسبة المئوية (%)
المتوسط الحسابي (ن=173): 104.16						
الانحراف المعياري (ن=173): 20.04						

يوضح الجدول (20) أعلاه أن نسبة قليلة جدا من العينة الإجمالية (6.98%) أجابوا على بنود هذا الاستبيان بالموافقة الشديدة، يلي ذلك الذين أجابوا بنسبة ضئيلة (8.14%) بالرفض الشديد (لا أوافق بشدة)، بعدها تأتي نسبة اللذين أجابوا بالموافقة بنسبة (23.73%) من حجم العينة، لتزداد هذه النسبة قليلا مع اللذين أجابوا بلا أوافق (23.81%)، لتحتل بذلك الإجابة بـ "نوعا ما" أكبر نسبة قدرها (37.32%). ونلاحظ من بيانات هذا الجدول أن أكثر من نصف العينة يتوزعون في إجاباتهم بين الموافقة والتردد في الموافقة (نوعا ما) على مضمون هذا الاستبيان. ويتضح ذلك أكثر إذا تتبعنا استجابات العينة على فقرات الاستبيان في الجدول (19) أعلاه، إذ أن درجة الموافقة للنسبة الغالبة من فقرات الاستبيان متوسطة، باستثناء الفقرة الأولى "تركز البرامج الجامعية على تنمية التفكير المنهجي ومهارات البحث

العلمي" التي سجل فيها درجة موافقة عالية بأكبر متوسط حسابي قدره (3.93)، أما باقي المتوسطات الحسابية فقد تراوحت قيمها بين (2.58) كأصغر درجة موافقة سجلت وذلك في الفقرة رقم (8): "المضامين التعليمية الجامعية تستند في بناءها على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المتعلمين" وبين (3.6) المسجلة في الفقرة (5) "يعتمد الأستاذ في إنجاز المحاضرة والمطبوعة كمحتوى تعليمي-تعليمي على مصادر متعددة حديثة متنوعة وأصيلة" حيث بلغ عدد أفراد العينة الذين أجابوا بالموافقة والموافقة الشديدة على مضمون هذه الفقرة (103) أستاذ بنسبة (59.6%). و على العموم كان ترتيب أبرز هذه المؤشرات (الفقرات) بعد التي أشرنا إليها وفقا لمتوسطها (درجة الموافقة) تنازليا على النحو الآتي:

1. تؤكد البرامج الجامعية على تعميق عمليات العلم الأساسية والمتكاملة لدى الطالب
 2. تشمل البرامج الجامعية على مضامين من شأنها أن تكسب الطالب معرفة عميقة و مترسخة ومفصلة لجوانب الموضوع المدروس
 3. المعرفة الجامعية أو مواد التكوين المقررة تساهم في تنمية قدرات الطالب على التأمل ودقة الملاحظة
 4. تشمل البرامج الجامعية على مضامين من شأنها أن تدرب الطالب على مهارات الحوار والنقاش
 5. يبنى محتوى البرامج الجامعية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة
- في حين يلاحظ أن المؤشرات أو الفقرات التي حصلت على أدنى درجات موافقة، هي تلك التي يتعلق مضمونها بارتباط البرامج بالحياة الاجتماعية كما هو مسجل في الفقرة "08" والفقرة "28" مما يبرز الضعف الموجود في برامج وعروض التكوين كونها تركز أكثر على الجوانب النظرية البعيدة عن الحياة الواقعية الاجتماعية للطالب.
- وبصورة إجمالية يشير المتوسط الحسابي المسجل في هذا الاستبيان (104.16)، إلى درجة كفاءة متوسطة للمعرفة الجامعية في استيفائها لشروط كفاءة وجودة التواصل البيداغوجي الجامعي، كما يشير الانحراف المعياري المسجل (20.04) إلى إجماع أفراد العينة على إثبات هذه الدرجة من الكفاءة للمعرفة الجامعية. مما يدعوا لضرورة مراجعة هذه العروض للتواءم مع ما حدد لها من مرامي وغايات.

ويعزو الطالب هذه الدرجة المتوسطة المسجلة في هذا الاستبيان الذي وضع لغرض التحقق من الفرضية الفرعية الثالثة إلى أن معظم عروض التكوين المعدة في الدراسات الجامعية غير مؤسسة على متطلبات وافتراضات البيداغوجيا الحديثة، وتفتقر إلى كثير من المعايير المطلوبة في بنيتها، وإلى المهارات التي تستلزمها متطلبات التنمية المستدامة، مما جعلها لا تستجيب لاحتياجات الطالب المتعلم في الحياة العملية وسوق الشغل كما كشفت عن ذلك العديد من الدراسات، ومنها دراسة Shippers (2008) التي توصلت إلى أن 50% من الطلاب يعتقدون أن الجامعة لا تعمل على التطوير الاجتماعي و العاطفي، و 58 % من الطلاب يرون أن مساقات الجامعة الأكاديمية غير مفيدة، كذلك استخلصت الدراسة أن الطلبة يعانون من نقص في مهارات العمل الجماعي والمهارات التكنولوجية والملاحظة ومهارات إدارة الوقت والتخطيط المنظم للحياة والعمل. الضروري تداركها في البرامج الجامعية، وأوصت الدراسة بتطبيق مساق خاص لدعم الطلبة بحيث يهتم بتدريس المهارات والتدريب.

كما يمكننا تفسير هذه الدرجة المتوسطة التي حازتها كفاءة المعرفة الجامعية المعدة في عروض التكوين من خلال تقييم الأساتذة أنفسهم، بكون غالبيتها تم إعدادها بعيدا عن تشخيص حقيقي لاحتياجات المجتمع، ودون استحضار السياق الحضاري والثقافي للمجتمع ووضعه الاجتماعي وحتى الاقتصادي، مما أفرز صدا ومقاومة لكونها لا تستجيب لتطلعات الطلبة في كل هذه السياقات، وفي هذا توصلت دراسة طيب و الحمادي (2013) حول تقييم جودة الخدمة المجتمعية المقدمة من برنامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في ضوء معايير الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي إلى أن مستوى جودة الأداء بشكل عام في تطبيق معايير الخدمة المجتمعية فيما يخص "سياسة البرنامج حول علاقته بالمجتمع"، "التفاعل مع المجتمع"، "سمعة البرنامج" غير مرضي، وأوصت الدراسة في الأخير بأن يكون للبرنامج سياسة واضحة ومحددة تجاه خدمته للمجتمع

ضف إلى هذا، ما تشهده معدلات الإنتاج العلمي البحثي من ضعف عام انعكس على مستوى ونوعية التأطير وواضعي البرامج، خاصة مع غياب الحوافز وقلة الوفرة في قواعد البيانات التي من شأنها أن تسهم في العمليات البحثية والتدريسية كما أشارت إلى ذلك دراسة زاهر (2006).

خلاصة الفصل:

من خلال عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية العامة الأولى، والفرضيات الفرعية الثلاثة التي تتفرع من الفرضية العامة الثانية، تكون الدراسة الحالية قد حققت أهدافها المتمثلة في التعرف على مدى استيفاء أطراف العقد البيداغوجي للتواصل البيداغوجي الجامعي لشروط الكفاءة التواصلية كما تحددها أنظمة الجودة العالمية في التعليم الجامعي. ومدى استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير الجودة العالمية، والتوصل بذلك إلى وعدم تحقق الفروض المقترحة وفي ما يلي تلخيص موجز لذلك:

-الفرضية التقريرية العامة الأولى جاء فيها: نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على بنود استمارة استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير الجودة العالمية إيجابية بدرجة عالية، وقد أظهرت النتائج المتحصل عليها استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي بدرجة متوسطة في نظر الأساتذة. مما يعني عدم تحقق الفرضية العامة الأولى

-الفرضية الفرعية الأولى جاء فيها: نتوقع أن تكون إجابات الطلبة على بنود استمارة مدى استيفاء الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي معرفة وممارسة كما تحددها معايير جودة التدريس الجامعي إيجابية بدرجة عالية، وقد فندت النتائج المتحصل عليها هذه الفرضية إذ أثبتت الدرجة المتوسطة للأستاذ الجامعي في استيفاءه لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي وذلك في نظر الطلبة

-أما الفرضية الفرعية الثانية فقد جاء فيها: نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما تحددها معايير جودة التحصيل الجامعي إيجابية بدرجة عالية. وقد أظهرت النتائج المتوصل إليها الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي بدرجة متوسطة في نظر الأساتذة. مما يعني عدم تحقق هذه الفرضية الجزئية أيضا

- وبالنسبة للفرضية الفرعية الثالثة التي جاء نصها كالآتي: نتوقع أن تكون إجابات الأساتذة على استمارة مدى استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي كما

تحددها معايير جودة المعرفة الجامعية إيجابية بدرجة عالية ، وقد أكدت النتائج استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي بدرجة متوسطة أي أن هذه الفرضية الفرعية لم تحقق هي أيضا.

- وقد نصت الفرضية العامة الثانية ما يلي: نتوقع أن تكون ممارسات أطراف العقد البيداغوجي للتواصل البيداغوجي الجامعي تتم وفق معايير الجودة كما تحددها أنظمة الجودة العالمية في التعليم الجامعي ، وبالنظر لنتائج الفرضيات الفرعية الثالثة، يمكننا الجزم بعدم تحقق هذه الفرضية أيضا. هذا وتبقى النتائج المتوصل إليها محكمة بظروف الزمان والمكان وبطبيعة عينة الدراسة، وتبقى بحاجة إلى المزيد من البحث والدراسة بغية الوصول إلى ضبط أكثر لمتغيراتها، وباستخدام أدوات أكثر دقة وعينة أكبر حجما وتمثيلا، من أجل تعميم النتائج وحسن الاستفادة منها .



خاتمة :

تشكل دراسة موضوع "كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي وجودته" كما تبين لنا من خلال فصول هذه الدراسة أهمية مركزية في أي سياسة أو إصلاح يتغيا الرقي بالتعليم الجامعي وتطويره، وفقا لما تتطلبه آخر ما وصل إليه الفكر التربوي وأبدعته البيداغوجيا الحديثة .

وقد كشفت الدراسة الحالية المعنونة بـ: "كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي في ضوء معايير الجودة مقارنة تحليلية في ضوء نظرية العقد البيداغوجي" والتي هدفت الاستطلاع على واقع العملية التواصلية البيداغوجية في تعليمنا الجامعي بناء على اتجاهات الأساتذة والطلاب؛ كشفت في بعدها النظري عن جملة من مؤشرات ومعايير الكفاءة التواصلية البيداغوجية لأطراف العقد البيداغوجي (الأستاذ - الطالب-المعرفة) وللتشريعات واللوائح المنظمة في ضوء خلاصات أنظمة الجودة العالمية، وفي بعدها الامبريقي كشفت الدراسة عن:

- استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي بدرجة متوسطة في نظر الأساتذة. مما أسفر بعدم تحقق الفرضية العامة الأولى التي تبنتها الدراسة

- استيفاء أطراف العقد البيداغوجي للتواصل البيداغوجي الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي بدرجة متوسطة في نظر الأساتذة والطلبة مما يعني عدم تحقق الفرضية العامة الثانية أيضا.

هذا وقد واجه الباحث في إنجاز هذه البحوث صعوبات عديدة تتعلق بقلة المراجع المتخصصة وخاصة في مجال العقد البيداغوجي، والبيداغوجيا الجامعية،.. وصعوبات أخرى ميدانية تتعلق بعزوف العينة وعدم تعاونها، خاصة منها الأساتذة، بإحجامهم عن إبداء مقترحاتهم والإجابة على فقرات الاستمارة، ظنا منهم أن ذلك مضيعة لأوقاتهم، وجهد إضافي على عاتقهم، أن لم نقل في أسوء الظنون لا مقابل له....

وفي الأخير نأمل من خلال هذه الدراسة أن نكون قد وجهنا الأنظار إلى أهمية هذا الموضوع، حتى ننهض بتعليمنا العالي نحو درجة عالية من الكفاءة البيداغوجية والجودة التعليمية والنوعية التربوية المنشودة.

والله الهادي إلى سواء السبيل
إليه يصعد الكلم الطيب والعمل الصالح يرفعه

مقترحات الدراسة:

- أثارت نتائج هذه الدراسة عدد من المقترحات التي يمكن الأخذ بها لرفع كفاءة التواصل البيداغوجي الجامعي نجملها على النحو الآتي من النقاط :
- 1- ضرورة الاهتمام الجاد بميدان التعليم الجامعي بجوانبه المتعددة استكشافا وبحثا ودراسة، وإصلاحا، والسعي الجاد والحقيقي لبناء أنموذج لتطوير الجودة التعليمية، ينطلق من أصول المجتمع وثقافته وحاضره، ومن متطلبات واقعه..
 - 2- تطوير وتعديل التشريعات واللوائح بما ينسجم مع ما يستلزمه ويستوجبه هذا النموذج المتوصل إليه.
 - 3- تدريب وتأهيل مستمر للكوادر الإدارية والفنية المطلوبة في تطبيق وتجسيد مبادئ ونظم الجودة، وتوفير الدعم المادي والمالي المطلوب لهم.
 - 4- ضرورة العمل من اجل تفعيل التواصل والتفاعل بين الفريق الإداري والفريق التربوي في الإدارة الجامعية توحيدا للجهود وتوجيهها نحو الأهداف الكبرى للعملية التعليمية التربوية
 - 5- ضرورة تدريب الأساتذة القائمين على مهنة التدريس على ثقافة الجودة وترسيخ القناعات لديهم بوصفها واجب تربوي، والتزام أخلاقي قبل أن يكون، تكليف مهني. من خلال الدورات والندوات والمحاضرات العامة وورش العمل،...والأفضل أن يكون ذلك قبل التحاقهم بهذه المهنة.
 - 6- أخذا بمبدأ التكوين المهني المستمر، ينبغي الاعتناء بتنمية وعي الفريق الإداري وفريق التكوين بالسماوات والخصائص التي ينبغي توافرها فيهم، وتعريفهم بالأدوار المتوقعة منهم باعتبارها مقومات وركائز أساسية مطلوبة في منظور معايير الجودة وفقا للتطورات العالمية الحديثة.
 - 7- الاعتناء بتأهيل الأستاذ الجامعي في الكفايات التدريسية المتعلقة بطرائق التدريس الحديثة وتقنيات التعليم وتطوير قدراتهم في آليات التقويم والقياس ووضع الاختبارات، من خلال إلزامهم بالخضوع لدورات تدريبية مستمرة
 - 8- إقامة حلقات نقاشية موسعة يشارك فيها الطلبة والأساتذة تتناول قضايا التواصل البيداغوجي ومعيقاته وكيفية التعامل معها.
 - 9- إنشاء علاقات تعاونية مع المؤسسات المجتمعية

- 10- توفير الدعم الكامل للأستاذ الجامعي والتحفيز النفسي والاجتماعي والاقتصادي وكل الامكانيات والوسائل الضرورية لأداء وظيفته على أحسن ما يرام.
- 11- إنشاء مراكز للإرشاد النفسي والبيداغوجي في الجامعات لتفعيل وتوطيد أكثر للعلاقة التواصلية بين الطلبة والأساتذة
- 12- ربط الكليات بشبكة الأترنت وإتاحة الفرصة أمام الطلبة والأساتذة للاستفادة من خدماتها بما يفعل التواصل بينهم
- 13- وضع نشرات لتعميق وعي الطلبة بقيمة الزمن وتوجيههم وإرشادهم لضرورة التحصيل الجاد، وأنها عملية تراكمية تستوجب استذكارا مستمرا، وحسن إدارة لأوقاتهم
- 14- الحرص على إقامة أنشطة ثقافية علمية تنظمها جمعيات أو مؤسسات شبابية من شأنها أن تسهم في استقطاب الطلبة وإعدادهم وصقل مواهبهم، بما يسهم في تكامل شخصياتهم وتوازنها.
- 15- إتاحة المجال للطلبة لتوظيف تعلماتهم في حل مشكلات تمس واقع حياتهم، وعدم الاكتفاء بأسلوب الحفظ واستذكار المعلومات، كأن توظف مشاريع التخرج لخدمة المجتمع وحل مشكلاته
- 16- الحرص على التكليفات الجماعية التي من شأنها أن تعمق التعاون وتنمي روح الفريق بين الطلبة، وتبعدهم عن الفردانية والأنانية القاتلة.
- 17- توفير مناخ دراسي مريح للطلاب بما يستثير دافعيته نحو التعلم والتحصيل، من خلال التعامل الإنساني معه، باعتباره كيان له فرديته المتميزة وحاجاته الطبيعية.
- 18- الاعتناء بالمجال الفيزيقي (من إنارة، وتكييف، ووسائل تكنولوجيا...) في البيئة الصفية بما يتفق والمواصفات العالمية للجودة وينعكس على الأداء التواصلية البيداغوجية
- 19- تعميم مقرر منهجية البحث العلمي على جميع المستويات والتخصصات والحرص على تنمية مهارات البحث العلمي لديهم
- 20- الاهتمام بالكتاب الجامعي وترسيخ قيمة القراءة والمطالعة في نفوس الطلبة لرفع مستواهم العلمي، والارتقاء بأفقههم الفكري

هذا؛ واستكمالاً للدراسة الحالية وتطويراً لها، بالنظر لمحدوديتها زمكانياً ومعرفياً، يقترح الطالب إجراء ما يلي من الدراسات:

- إجراء دراسات مماثلة لقياس كفاءة التواصل البيداغوجي في ضوء معايير الجودة ، وذلك في المراحل الدراسية ما قبل الجامعية، للوقوف على تشخيص سليم لواقع التواصل البيداغوجي لمؤسساتنا التعليمية، يشكل لنا قاعدة للانطلاق في الإصلاح البيداغوجي الحقيقي

- إجراء دراسة مقارنة بين الجامعات الجزائرية في موضوع تقويم الكفاءة التواصلية البيداغوجية، للوقوف على نقاط القوة والضعف، من أجل الاستفادة من التجارب المحلية وتبادل المنافع في هذا الشأن.

- بحث علاقة كفاءة التواصل البيداغوجي بالدافعية التعلم لدى الطلبة

- بحث علاقة الاتجاهات نحو الدراسة بكفاءة التواصل البيداغوجي

- تقديم تصور مقترح لأدوار الأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعلم



قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، ليث حمودي. (2011م). مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية و البحثية وخدمة المجتمع بصورة شاملة [النسخة الإلكترونية]. مجلة البحوث التربوية و النفسية : جامعة بغداد، (30)، 193-220.
- إبراهيم، محمد محمود. (1995). صفات المعلم الممتاز من وجهة نظر التلميذ. مجلة أفاق تربوية نياية وزارة التربية الوطنية بعمالة ابن مسيك ، 06 ، 218-240.
- إبراهيم، مصطفى وآخرون. (1980). المعجم الوسيط (ط2). القاهرة: دار المعرفة.
- ابن منظور. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. (1990م). لسان العرب (الجزء الحادي عشر). بيروت: دار صادر.
- أبو الدف، محمود خليل. (2007، 30-31 أكتوبر). جودة التعليم في التصور الإسلامي، مفاهيم وتطبيقات. المؤتمر التربوي الثالث بعنوان الجوة في التعليم الفلسطيني كمدخل للتميز بالجامعة الإسلامية غزة. متاح على: <http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=86597>
- أبو الرب، عماد، وقداة، عيسى.. (2008). تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي [النسخة الإلكترونية]. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1(01)، 69-107.
- أبو دفة، سناء إبراهيم، واللولو، فتحية صبحي. (2007م، يناير). دراسة تقييمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة [النسخة الإلكترونية]. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 15(01)، 465-504.
- اجبارة، حمد الله. (2009). التواصل البيداغوجي الصفي: ديناميته، أسسه ومعوقاته. الدار البيضاء، المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- اجبارة، حمد الله. (2009). مؤشرات كفايات المدرس، من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة. الدار البيضاء: منشورات علوم التربية.

- أحمد، فريقي. (2011). التواصل التربوي واللغوي، دراسة تحليلية. الرباط: مطبعة الرباط نت مغرب.
- أحمد، ميسر إبراهيم، ومحمد، ليل مصطفى. (2007). منطلقات ضمان الجودة في أنشطة التعليم العالي العربي [النسخة الإلكترونية]. بحوث مستقبلية، (19)، 82-53.
- ادريسي، عبد الرحمن علمي. (2008). نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجيه. فاس: مطبعة انفو-برانت.
- الازيرجاوي، فاضل محسن، وكاظم، علي مهدي. (2010). تطوير أداة لقياس فاعلية التدريس في الجامعات العراقية [النسخة الإلكترونية]. مجلة القاديسية للعلوم الانسانية، 13(02)، 208-183.
- الأسطل، إبراهيم حامد. (2012، 16 أبريل). نحو بيئة للتعلم النشط في مدارس التعليم العام. يوم دراسي بعنوان التعلم النشط في مدارس التعليم العام بكلية التربية بالجامعة الإسلامية غزة. متاح على الموقع الإلكتروني: <http://www.iugaza.edu.ps>
- اسكاروس، فليب. (2009، 15-16 نوفمبر). هرم مهارات التعلم ومغزاه في اختبارات الالتحاق بالجامعات. المؤتمر القومي السادس عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي بجامعة عين شمس (كتاب المؤتمر، ص ص 117-95)
- اسليمانى، العربي. (2005). الإصلاح الجامعي. مجلة التدريس، 3، 76-63
- اسليمانى، العربي. (2013). المعين في التربية (ط6). مراكش: المطبعة والوراقة الوطنية
- اسليمانى، العربي. (محرر). (2005). التواصل التربوي: مدخل لجودة التربية والتعليم، 5ع. الدار البيضاء، المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة
- اسليمانى، العربي، والحديجي، رشيد. (2005). قضايا تربوية ورهان جودة التربية والتكوين. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- اسماعيل، محمد علي. (2010). تقويم أداء المدرس الجامعي من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس [النسخة الإلكترونية]. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية، (03)، 647-641.

- الأسودي، نعمان سعيد(2007، جويلية). العلاقة بين جودة المعرفة وجودة المناهج التعليمية، دراسة في سيكولوجية المعرفة والمناهج التعليمية. المؤتمر العلمي التاسع عشر- للجمعية المصرية للمنهج وطرق التدريس بعنوان تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة. متاح على

<http://www.mandumah.com/edusearchconf>

- الأنصاري، محمد مصيلحي، ومصطفى، احمد سيد. (2002). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي. الدوحة: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

- أوبر، روني. (1979). التربية العامة (عبد الله عبد الدائم، المترجم). (ط4). بيروت: دار العلم للملايين.

- براجل، علي، وخزار، عبد الحميد، وبعزي، سمية، و قادري، يوسف، وحواس، خضرة، ومقلاتي، صحراوي، . . . حروش، راجح. (2011). مقالات في الجودة التعليمية؛ بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب. باتنة: إصدارات مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي، دار قانة للنشر والتوزيع.

- برقعان، أحمد محمد. (2001). تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت (رسالة دكتوراه). كلية التربية جامعة اسيوط، مصر- ملخص متاح على الموقع <http://www.adelamer.com/vb/showthread.php?t=9299>

- البعزاتي، بناصر. (2007). خصوبة المفاهيم في بناء المعرفة. الرباط: منشورات دار الأمان.

- بغورة، الزواوي. (2008). منزلة الحوار والتواصل في الفلسفة المعاصرة. مجلة بصمات-كلية الآداب والعلوم الانسانية بنمسيك، 03. 158-135.

- البقالي، عبد العالي. (2011). التواصل واستعمال التقنيات الحديثة في التدريس الجامعي: مقارنة معرفية. في مصطفى بوعناني، وبنعيس زغبوش (محرران). التواصل وأبعاده اللسانية والسيكولوجية والتربوية والتقنية، (ص ص 71-91). فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية.

- بلحاج، 2000 عبد الكريم. (2000). مفهوم التواصل: مظاهره ومحدداته في علم النفس الاجتماعي. في مفتاح، محمد وبوحسن، أحمد. (محرران). المفاهيم وأشكال التواصل، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 92، (ص ص 43-58). الرباط: منشورات كلية الآداب والعلوم الانسانية.

- بلحسن، مخلوف. (2007م). العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ داخل الصف الدراسي (أطروحة الدكتوراه غير منشورة). جامعة الجزائر، الجزائر.
- بوستيك، م. (1986). العلاقة التربوية (محمد بشير النحاس، المترجم). تونس: مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- بوشحيمية، 2011، ص أحمد، و المنصف، محمد. (2011). البيداغوجيا الفارقية. متاحة على: <http://hassane.mountada.net/t3-topic>
- بوكمة، فاطمة الزهراء أغلال. (2006). قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفايات العلوم (أطروحة دكتوراه غير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة الجزائر، الجزائر
- بياحيه، ج. (2012). علم النفس وفن التربية (محمد بردوزي، المترجم). الرباط: منشورات المجلس الوطني لحقوق الإنسان.
- بياض، فريد. (2010). البيداغوجيا النشيطة وقلب الأدوار داخل الوضعية التربوية. مجلة علوم التربية، 44، 37-49.
- تاغوينات، علي. (2009). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- تاوضروس، وليم عبيد. (2012، يناير). عيون العقل [النسخة الإلكترونية]. مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم، 01، 17-23.
- التـدریس بمـدخل الكفـايات. (2012). متاحة على <http://www.shatharat.net/vb/showthread.php?t=69451>
- تمحري، عبد الرحيم. (محرر). (2007). تقنيات التواصل والتعبير، ع8. الدار البيضاء، المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- التوسي، عزوز. (2009). دور المدرس بين بيداغوجيا اكتساب المعارف واتساع المهام. مجلة علوم التربية، (04)، 17-29.

- جابر، جابر عبد الحميد. (18، 2004-19 ديسمبر). تقويم طالب الجامعة والجودة. المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) بجامعة عين الشمس (أبحاث المؤتمر، ص ص 71-101).

- جاكسون، وآخرون. (2007). التواصل نظريات ومقاربات (عزالدين الخطابي وزهور حوتي، المترجم). الدار البيضاء، المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

- الجميلي، خيري خليل. (1997). الاتصال ووسائله في المجتمع الحديث. الإسكندرية: المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

- جوناير، ف، وبرخت، س. (2011). التكوين الديدانكي للمدرسين، التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم (عزالدين الخطابي وعبد الكريم غريب، المترجم). الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

- جوناير، ف، وبرخت، س. (2011). التكوين الديدانكي للمدرسين: التدريس بالكفايات من خلال خلق شروط التعلم (عبد الكريم غريب وعزالدين الخطابي، المترجم). الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح

- الحاجي، صالح بن علي. (1999). علم اجتماع التربية. تونس: المعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر.

- حبيبي، ميلود. (1993). الاتصال التربوي وتدريس الأدب. بيروت: المركز الثقافي العربي.

- حثروبي، محمد الصالح. (2002). المدخل إلى التدريس بالكفاءات. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى.

- الحدابي، داود عبد الملك، وخان، خالد عمر. (2008). تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية [النسخة الإلكترونية]. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1(02). 74-63.

- الحدابي، داود عبد الملك، وعكاشة، محمود فتحي. (2008). واقع الإعداد المهني للطلبة في برامج جامعة العلوم والتكنولوجيا وتلبينه لمتطلبات سوق العمل [النسخة الإلكترونية]. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 1(01). 120-108.

- الحرامشة، حسين. (2013، 2-4 أبريل). دور الشركات في القطاع الخاص في ضمان جودة التعليم العالي في الأردن. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص ص 218-234).
- حربي، منير عبدالله. (1998). تطوير الأداء الجامعي بالدراسات العليا في ضوء مفاهيم الجودة الشاملة [النسخة الإلكترونية]. التربية المعاصرة مصر، 15 (50)، 125-170.
- الحسنوي، المصطفى. (2012، مارس). أدوار المدرس(ة) في سياق نظام تربوي قيد الإصلاح. مجلة علوم التربية، 51 (51)، 117-122.
- حسون، فاضل عبيد. (2013). أثر استخدام المختبر على جودة التحصيل الدراسي والتنوير العلمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مادة الفيزياء [النسخة الإلكترونية]. المجلة الدولية للتنمية، 2 (01)، 5-32.
- حلس، داود درويش. (30، 2007-31 أكتوبر). معايير جودة الكتاب المدرسي ومواصفاته لتلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا. المؤتمر التربوي الثالث بعنوان الجودة في التعليم الفلسطيني كمدخل للتميز بالجامعة الإسلامية غزة. متاح على الموقع الإلكتروني: <http://search.shamaa.org/arFullRecord.aspx?ID=86597>
- حليم، سعيد. (2012). علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية. الدار البيضاء، المغرب: إفريقيا الشرق
- حمداوي، جميل. (2008). التواصل اللفظي وغير اللفظي في المجال البيداغوجي في اللغة والتواصل التربوي والثقافي. ع13. (ط1، ص ص 52-79). الدار البيضاء، المغرب: منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- حمداوي، جميل. (2006، ديسمبر 31). مفهوم التواصل: النماذج والمنظورات. متاحة على <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article7229>
- حمداوي، جميل. (2010). سميائيات التواصل اللفظي وغير اللفظي. متاحة على الموقع: [-http://ar.aladabia.net/article-4777](http://ar.aladabia.net/article-4777)
- حموي، صبحي وآخرون. (2000). المنجد في اللغة العربية. بيروت: دار المشرق

- حميزي، وهيبه. (2011). الفروق في الاتصال البيداغوجي باستخدام البريد الإلكتروني بين الطلاب والأساتذة في الجامعة وفقا لمتغيرات (الجنس-المؤهل العلمي-الكلية): دراسة ميدانية بجامعة باتنة (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم العلوم الاجتماعية كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية جامعة الحاج لخضر، باتنة .
- الخطابي، عزالدين. (2002). مسارات الدرس الفلسفي بالمغرب. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية
- الخمسي، عبد اللطيف. (2009). المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية. مجلة دفاتر التربية والتكوين: المجلس الأعلى للتعليم الرباط، 02، 31-35.
- الخمسي، عبد اللطيف. (2013). رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الانسانية. الرباط: منشورات دار التوحيد.
- خميس، محمد خليل. (2010). أدوات قياس تحصيل الطلبة وفق مفهوم الجودة الشاملة [النسخة الإلكترونية]. مجلة العلوم النفسية: جامعة بغداد، 17، 130-184.
- الخياري، عبد الله. (2013). محام المدرس وكفاياته. مجلة دفاتر التربية والتكوين: المجلس الأعلى للتعليم الرباط، (9/8)، 21-28.
- الدريج، محمد. (دت). عودة إلى تعريف الديدكتيك متاح في 05-06-2014م على <http://www.profvb.com/vb/t9956.html>
- دليو، فضيل. (2003). الاتصال: مفاهيمه - نظرياته-وسائله. القاهرة: دار النشر والتوزيع
- ديوي، جون. (1978). المدرسة والمجتمع (أحمد حسن الرحيم، المترجم) بيروت: دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر
- الراجحي، عبده. (1984). التطبيق الصربي. لبنان: دار النهضة العربية
- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر. (1995). مختار الصحاح (الجزء الأول). بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.
- الربيعي، محمود داود، ومحمود، امنة فاضل، عبد علي، نعمان هادي. (2010). تقويم كفايات تدريسي- كلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور إدارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم [النسخة الإلكترونية]. مجلة علوم التربية الرياضية، 3(10)، 42-58.

- الرمحي، رفاء. (2013، 2-4 أبريل). تقييم برنامج إعداد المعلمين في جامعة بيرزيت بناء على معايير وكالة ضمان الجودة البريطانية. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص ص 837-843).
- روبول، أ. (2002). لغة التربية: تحليل الخطاب البيداغوجي (عمر اوكان، المترجم). الدار البيضاء، المغرب: إفريقيا الشرق
- زاهر، علي ناصر شتوي. (2006، أوت). مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي، دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير [النسخة الإلكترونية]. المجلة السعودية للتعليم العالي، 04، 93-175.
- زغبى، أحمد محمد. (2002). الإتصال الفعال بين المعلم و التلميذ و معوقاته التربوية و النفسية. مجلة كلية التربية بجامعة قطر ، (43)، 270-289.
- زكريا، إبراهيم. (1990). مشكلة البنية. تونس: دار سحنون للنشر والتوزيع.
- الزبيدي، رائد رسم يونس. (2011). تقويم المناهج الدراسية لأقسام اللغة العربية بكليات التربية في الجامعات العراقية في ضوء معايير الجودة الشاملة (أطروحة الدكتوراه غير منشورة). كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق
- زير، سعد علي. (2012، 1-3 مارس). إمكانية تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية. مؤتمر جامعة بابل للجودة الشاملة لكلية التربية الأساسية (كتاب وقائع المؤتمر، ص ص 83-102)
- السر، خميس خالد. (2004). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة [النسخة الإلكترونية]. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 8(02)، 274-315.
- السقاف، خيرية إبراهيم ومحمد، فاتن مصطفى. (2004، 14-15 ديسمبر). معايير الجودة والكفاءة لتحسين أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة. ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي.. التحديات والتطوير بكلية التربية جامعة الملك سعود (كتاب أعمال المؤتمر، ص ص 47-76)

- السهلاوي ، عبد الله عبد العزيز. (1992). الأستاذ الجامعي الجيد :صفاته، وخصائصه من وجهة نظر عينة من هيئة التدريس وطلاب كلية التربية جامعة الملك فيصل [النسخة الإلكترونية]. دراسات تربوية، 8 (47). ص ص 127-001.
- السيد، احمد البهي. (2002، ماي). المحددات المعرفية للكفاءة التدريسية للمعلم الجامعي [النسخة الإلكترونية]. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، 49، 4-36.
- السيكلوجيا والأبستمولوجيا وديداكتيك العلوم. (بدون تاريخ). متاح 2014/12/08 الموقع: <http://cfijdida.voila.net/khayri/didactique.doc>
- الشافعي، سنية محمد عبدالرحمن . (1994، 11-13 يوليو). رؤية مقترحة لتنمية مهارات المتلقي الأمثل للرسالة الإعلامية الجماهيرية باستخدام وسائل الإعلام المدرسي. المؤتمر العلمي السنوي الرابع عشر بعنوان التعليم والإعلام بكلية التربية عين الشمس (كتاب المؤتمر، ص 543 - 568)
- شفيق، محمد. (2006). البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية. بيروت: المكتب الجامعي الحديث.
- الشهب، محمد. (1989). الوضعية المركزية للمدرس. مجلة التدريس كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، 14، 5-17.
- الشياخي ، هاشم بن سعيد. (2009، 8-9 أفريل). دور الأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة في مخرجات التعليم الجامعي. المؤتمر السنوي الدولي الرابع بعنوان الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي " الواقع والمأمول " بكلية التربية النوعية بالمنصورة (كتاب المؤتمر، ص ص 458 - 498).
- صالح، أنور علي، وشريف، إيمان محمد. (2007م). السمات السلوكية المرغوبة لدى التدريسي الجامعي من وجهة نظر رؤساء الأقسام والطلبة في كلية التربية الأساسية [النسخة الإلكترونية]. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 5(02)، 266-284.
- صحراوي، عبد الله. (2005، نوفمبر 27-28). إدارة المنظومة الجامعية بالجزائر في القرن 21 في ظل مفاهيم الجودة الشاملة؛ متطلبات الداخل وتحديات الخارج. الملتقى الدولي الأول بعنوان

نظرة جديدة للتعليم العالي والبحث العلمي بين ضغوطات الداخلية والاختيارات الذاتية بالمركز الجامعي العربي بن مهدي أم البواقي (كتاب أعمال الملتقى، ص ص 285-302)

- صخي، مهدي حطاب. (2011). برنامج تدريبي لتنمية كفايات العاملين في تقويم الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة [النسخة الإلكترونية]. مجلة واسط للعلوم الإنسانية، 7(16). 42-97.

- الصفار، احمد عبد اسماعيل. (2011م). ضمان جودة التعليم العالي بين واقع الدراسات المسائية وإمكانية الاستعاضة بالتعليم الإلكتروني في العراق [النسخة الإلكترونية]. المجلة العراقية للعلوم الاقتصادية، 9(29)،

- الضاقية، عبد الرحيم. (2009). أدوات عمل المدرس (ة): مساهمة في تمهين فعل التعليم والتعلم. مراكش: مؤسسة آفاق للدراسات والنشر والاتصال.

- الضاقية، عبد الرحيم. (2009). المدرسة المغربية وسؤال التواصل. الدار البيضاء، المغرب: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- الطائي، فاضل عبد فيض، و الربيعي، محمود داود. (2011). تطوير كفايات التدريسيين الجامعيين في ضوء إدارة الجودة الشاملة [النسخة الإلكترونية]. مجلة ميسان لعلوم التربية البدنية، 3(04)، 1-8.

- طعيمة، رشدي احمد. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- طعيمة، رشدي أحمد، وكامل، محمود. (د.ت). مفهوم اللغة ووظائفها. متاح 05-04-2008 على www.iugaza.edu/attack.

- طلعت، منصور. (1980). سيكولوجية الاتصال. مجلة عالم الفكر، 11(2)، 103-160.

- طه، عبد الرحمن. (1994). التواصل والحجاج. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.

- طواع، محمد. (2013). الدولة وفق الوضع الاعتباري للمدرسة العمومية. مجلة عالم التربية، 22، 53-62.

- طيب، عزيزة عبد الله، والمحادي، حليلة عبد الله. (2013، 2-4 أبريل). تقويم جودة الخدمات المجتمعية لبرنامج الدراسات العليا التربوية في ضوء معايير الهيئة الوطنية للاعتماد

الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص ص 844-851).

- الظالمي، محسن، والاسدي، أفنان عبد علي. (2012). قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط [النسخة الإلكترونية]. مجلة الإدارة والاقتصاد، 34 (90)، 147-171.

- الظاهر، نعيم، تيم، عبد الجابر. (2001). وسائل الاتصال السياحي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- عاقل، فضيلة بنت العربي، وكري، غنية. (2012، 4-5 أبريل). ضمان جودة التعليم العالي العربي وبعض التجارب العالمية الناجحة (تجربة الجزائر). المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص ص 476-491).

- عامر، سعيد يس. (2000). الاتصالات الإدارية والمدخل السلوكي لها. (ط 2). القاهرة: مركز وايد سيرفيس للاستشارات والتطوير الإداري.

- عبد الرحمن، علاء الدين، وسليم، وسام ولیم، وناصر، ابتسام فائق. (2012م). تحديد معايير الجودة في مخرجات التعليم التقني الهندسي [النسخة الإلكترونية]. مجلة التقني: هيئة التعليم التقني العراق، 25 (01)، 38-56.

- عبد السلام، عزيزي. (2003). مفاهيم تربوية. الجزائر: دار ربحانة

- العبد، عاطف عدلي. (1993). الاتصال والرأي العام. (ط 1). القاهرة: دار الفكر العربي

- عبید، ماجدة السيد. (2005). مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصة. عمان: دار صفاء للنشر.

- عبیدات، أسامة محمد، وسعادة، سائدة تيسير. (2010). المهارات المتوفرة في مخرجات التعليم العالي الأردني بما يتطلبه سوق العمل المحلي [النسخة الإلكترونية]. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 3 (05)، 74-95.

- عبیدات، سليمان. (1991). الصفات الجيدة في المدرس الجامعي كما يراها الطلبة في المواقف الحرة [النسخة الإلكترونية]. دراسات العلوم الإنسانية، 18 (2)، 134-156.

- العبيوي، خالد، وشرياط، عبد الإله. (دت). تنشيط التواصل. الرباط: دار الحروف.

- عتوتة ، صالح. (2006). الحاجات الإرشادية للطلاب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة (رسالة الماجستير غير منشورة). جامعة الحاج لخضر، باتنة.

- عزت، محمد فريد. (1984). قاموس المصطلحات الإعلامية. جدة: دار الشروق.

- عزوزي، 2011، ص هادي. (2011). تنشيط القسم وفق بيداغوجيا المجموعات. متاح على :
<https://docs.google.com/file/d/0B3MO6CXbpvltMTI2ZDFhNzMtN2NTNiZGJj/edit1ZiZi00YmUwLWI2YTQtZDc2ZTc>

- عسقول، محمد عبد الفتاح وأبو عودة محمدفؤاد. (2013م، 2-4 أبريل). نموذج مقترح لمعايير جودة مؤسسات التعليم العالي في فلسطين. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص ص 510-517).

- عشير، عبد السلام. (2012). عندما نتواصل نغير: مقارنة تداولية معرفية لأليات التواصل والحجاج (ط2). الدار البيضاء، المغرب: إفريقيا الشرق

- العقاد، ليلي. (2003). الأسس المعرفية والتكنولوجية للفكر التربوي العربي المعاصر. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

- علام ، صلاح الدين محمود. (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي- ، أساسياته وتطبيقاته ، وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

- علم الدين، ليلي عبد الستار. (1990). التواصل بين المعلم والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي: دراسة تحليلية نقدية. القاهرة جمعية علم النفس الإكلينيكي ، مكتبة الأنجلو المصرية

- علوي، عادل عبد المجيد. (2007، يناير). مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن [النسخة الإلكترونية]. مجلة مستقبل التربية، 13(44)، 89-160

- علوي، عادل عبد المجيد. (2007، يناير). مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن [النسخة الإلكترونية]. مجلة مستقبل التربية، 13(44)، 89-160.

- علي، جاسم محمد، وقاسم، كيان رحيم. (2012م، فيفري). أثر استخدام نموذج التعلم المستند إلى المشكلة في التحصيل الدراسي الجامعي لطلبة جامعة ديالى [النسخة الإلكترونية]. مجلة الفتح كلية التربية الأساسية العراق، 8(48)، 141-119.
- علي، عبد ربه، وأديبي، عباس. (1994). المقومات الشخصية والمهنية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه [النسخة الإلكترونية]. رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، 49، 138-97.
- عليان، رجي مصطفى، وعبد الدبس، محمد. (1999). وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع
- عمار، سام. (1993م). نحو تحليل معمق لمهارات اللغة العربية يعزز الكفاءة التواصلية لدى المتعلم العربي [النسخة الإلكترونية]. مجلة دراسات تربوية- الإمارات العربية المتحدة، 05، 114-131.
- عيد، فاطمة. (2002). الاتصال والتعلم. مجلة التربية البحرين، 06، 49-46.
- عيساني، رحمة. (2007). مدخل إلى الإعلام والاتصال. باتنة، الجزائر: مطبوعات الكتاب والحكمة.
- الغرضاف، عبد العزيز، والفاربي، عبد اللطيف، وموحي، محمد آيت. (1994). معجم علوم التربية، الدار البيضاء، المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب.
- غريب، عبد الكريم. (2006). المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- غريب، عبد الكريم. (2008). التواصل والتنشيط: الأساليب والتقنيات. الدار البيضاء، المغرب: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- غريب، عبد الكريم. (2012). تدبير الموارد البشرية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح.
- غريب، عبد الكريم. (2013). فلسفة التربية. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.

- فابوار، محمد. (2003). التقليد والتحديث وتحولات النخبة التقليدية العاملة بالمغرب مجلة عالم التربية، (13)، 73-82.

- فائزي، توفيق. (2013). نموذجان للمعلم . مجلة دفاتر التربية والتكوين المجلس الاعلى للتعليم الرباط، (9/8)، 09-12.

- فرحاتي، العربي. (2010). أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها. بن عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- فرشوخ، عبد القادر. (2010). التدبير الديدأكتيكي من الإقصاء إلى توسيع شبكة التفاعل متاح في 2014-06-05 م على

<http://www.khayma.com/machreq/didactique.htm>

- الفقي، سها عوض محمد، (2010، مارس 27-28). تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بنظام التعليم الجامعي المفتوح في مصر. المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول بعنوان معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر- والوطن العربي. متاح على

<http://www.mandumah.com/edusearchconf>

- الفقي، سها محمد عوض. (2010، 27-28 مارس). تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بنظام التعليم الجامعي المفتوح في مصر. المؤتمر العلمي السنوي الثالث بعنوان معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي بكلية التربية ببور السعيد (كتاب المؤتمر، المجلد الثاني، ص ص 625-692)

- فلمبان، علي نواوي أمان. (1994، 31/أكتوبر - 2/نوفمبر). شروط ومعايير القبول في كلية التربية بالمدينة المنورة وعلاقتها بالاعداد النوعي للمعلم. المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي بعنوان الأداء الجامعي الكفاءة والفاعلية والمستقبل بجامعة عين شمس (كتاب المؤتمر، ص ص 266-308).

- فليو، عبد الكريم. (2013). جودة نظام التعليم والتكوين المهني؛ منظوم الأهداف والمعايير بدول السوق الأوروبية المشتركة. مجلة عالم التربية، 22، 88-114.

- الفيروزابادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2006). القاموس المحيط. بيروت: دار الكتب العلمية.

- قنديل، أنيسة عطية، وعبد الجواد، اياد خليل ابراهيم. (2013). مهارات الاتصال والتواصل التربوي لدى مشرفي التربية العملية في كلية التربية بجامعة الأقصى [النسخة الالكترونية]. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(02)،

175-212. قنديل، وعبد الجواد، 2013، ص

- الكبيسي، عبد الواحد حميد، ومحمد امين، ساطع فخري. (2011). مشكلات تدني التحصيل الدراسي الجامعي [النسخة الالكترونية]. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية، (02)، 111-133.

- كوجك، كوثر، والسيد، ماجدة، وفرماوي، محمد، وأحمد، علية حامد، وخضر، صلاح الدين، وعياد، أحمد، ...، وفايد، بشرى. (2008). تنوع التدريس في الفصل؛ دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي [النسخة الالكترونية]. بيروت: مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الوطن العربي.

- لافي، سعيد عبد الله. (2008). تطوير مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة [النسخة الالكترونية]. مجلة القراءة والمعرفة مصر، 76، 44-94.

- لكبير، عائشة. (2014). المدرس والتلميذ اية علاقة. متاح على http://safahattarbawiya.blogspot.com/2014/08/blog-post_2.html

- اللولو، فتحية صبحي سالم. (2004). اليات تحديث المناهج الجامعية. اليوم الدراسي بعنوان التقويم في الجامعة بكلية التربية بالجامعة الاسلامية غزة. متاح على: <http://site.iugaza.edu.ps/floolo/files.pdf>

- ليام، سالمة، وبارة، سمير، وبوحنية، عبد القادر. (2013، 4-5 أبريل). جودة نظام المرافقة كمدخل لتحسين الأداء التعليمي الجامعي في الجزائر دراسة استطلاعية. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص 491-501).

- مجاهدي، الطاهر، وضياف، زين الدين. (2013، 2-4 أبريل). ادراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الأستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم. المؤتمر

العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص ص 464-471).

- مزغيش، بخليفة. (2001). أثر الأسلوب التعليمي للمعلم على التواصل اللفظي في القسم الدراسي (رسالة ماجستير غير منشورة). المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر

- المزكدي، عبد الواحد. (1995). المدرسة والمجتمع: أية علاقة. مجلة اهتمامات تربوية، 03، 24-08.

- المزكدي، عبد الواحد. (1996). دينامية الخطأ. مجلة اهتمامات تربوية، (04)، 21-34.

- معاش، المصطفى. (2013). المدرس والأدوار المستترة. مجلة دفاتر التربية والتكوين المجلس الاعلى للتعليم الرباط، (9/8)، 13-20.

- مفتاح، عبد الهادي. (2013). دلالات ورهانات الجودة. مجلة عالم التربية، (22)، 63-87

- المناصير، حسن جدوع، والديني، جبار رشك. (2008). تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ [النسخة الإلكترونية]. مجلة القاديسية في الآداب والعلوم التربوية، 7(2)، 177-203.

- منصف، عبد الحق. (2007). رهانات البيداغوجيا المعاصرة: دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية. الدار البيضاء، المغرب: منشورات إفريقيا الشرق.

- منصف، عبد الحق. (2009). العلاقة التربوية: طبيعتها وأبعادها. مجلة دفاتر التربية والتكوين المجلس الاعلى للتعليم الرباط، 01، 30-41

- منصف، عبد الحق. (2009). مشكلات العلاقة البيداغوجية داخل المدرسة المغربية. مجلة دفاتر التربية والتكوين المجلس الاعلى للتعليم الرباط، 01، 30-41.

- موحى، ايت محمد، والغرضاف، عبد العزيز، والفاربي، عبد اللطيف، وغريب، عبد الكريم، وأسريري جمال الدين. (1991). المدرس والتلاميذ: أية علاقة؟. الجديدة، المغرب: دار الخطابي للطباعة والنشر.

- موحى، ايت، والفاربي، عبد اللطيف. (1992). القيم والمواقف: بيداغوجيا المجال الوجداني، ع08. الرباط: سلسلة علوم التربية، الشركة المغربية للطباعة والنشر.

- موحى، محمد ايت. (2005). دينامية الجماعة التربوية. الرباط: منشورات عالم التربية.

- مولوع، العربي. (1994). التواصل البيداغوجي، مجلة أفاق تربوية نياية وزارة التربية الوطنية بعمالة ابن مسيك، (9/8)، 20-28.

- مومن، محمد. (2011). العلاقة التربوية: دراسة نفسية بيداغوجية لتمثلات المربيات لأطفال مؤسسات التربية ما قبل مدرسية وعلاقتهم التربوية معهن (رسالة دكتوراه غير منشورة). قسم علم النفس التربوي كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس السنوسي، الرباط

- المياحي، جعفر عبد كاظم. (2011). خصائص الطالب الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية [النسخة الإلكترونية]. مجلة واسط للعلوم الإنسانية، 7(18)، 9-35.

- مياج، ب. (2011). الفكر الاتصالي من التأسيس إلى منعطف الألفية الثالثة (أحمد القصور، المترجم). الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر.

- نرجس، حمدي وآخرون. (2008). تكنولوجيا التربية. القاهرة: الشركة العربية للتسويق والتوريدات.

- نظيف، محمد. (2010). الحوار وخصائص التفاعل التواصلي: دراسة تطبيقية في اللسانيات التداولية. الدار البيضاء، المغرب: إفريقيا الشرق.

- الهلالي، الهلالي الشربيني. (2004، 3-5 ماي). اتجاهات حديثة في كفاءة العملية التعليمية الجامعية من المنظور الاقتصادي. المؤتمر السنوي الاول للمركز العربي للتعليم والتنمية بعنوان مستقبل التعليم الجامعي العربي "رؤى تنموية" بجامعة عين شمس (كتاب البحوث، المجلد الأول، ص ص 674 - 711).

- الهنداوي، ياسر فتحي، والشنفرى، عبد الله. (2013، 2-4 أبريل). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، دراسة تحليلية لمفاهيمه الأساسية ونماذجه التطبيقية في بعض دول العالم المعاصر. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي بجامعة الزيتونة الأردنية (كتاب بحوث المؤتمر، ص ص 502-509).

- هورغ، ج. ب. وآخرون. (1996). الجماعة والسلطة والاتصال (ط2) (جاهل نظير، المترجم). بيروت، لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- وزين، لحسن. (2010). العلاقات التربوية والبيداغوجية من التحكم القهري إلى الحرية. مجلة علوم التربية، (44)، 74-58.

- اليعكوبي، البشير. (1996). دينامية الخطأ. مجلة اهتمامات تربوية، (01)، 34-21.

- اليعكوبي، البشير. (2011). بيداغوجيا الكفايات وسؤال تكافؤ الفرص. مجلة علوم التربية، 51-38، 51

المراجع الأجنبية:

- Hart.P. (2008). **How Should Colleges Assess And Improve Student Learning? A Survey Of Employers Conducted On Behalf Of: The Association Of American Colleges And Universities.** Retrieved from http://www4.wku.edu/gened/documents/2008_business_leader_poll.pdf
- Hirst, W, et Bailey, G. (1983). **A study To Identify Effective Classroom Teaching Competencies For Community College Faculty.** Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED227890>
- Knappenberger, J. (1995). Total Quality Management: Using the Principles in a Teaching Environment. ***In Business Education Forum, 49*** (3), 5-8. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=EJ498505>
- Leibbrendt, L, & Other. (2005). National comparative curricula; evaluation of baccalaureate nursing degrees: A framework for the practice based professions. ***Nurse Education Today, 25***(6), 418-429. doi:10.1016/j.nedt.2005.03.005
- Palmer, L. (1997). **A Study Of The Relationship Between Multiattribute And Global Teacher Evaluation: Instructional Quality** (doctorial dissertation). Retrieved from

<https://www.questia.com/read/1G1-166823265/the-relationship-between-part-time-instructors-and>

- Psacharopoulos, G,&Zabalza, A. (1984). The effect of diversified schools on employment status and earnings in colombia. **Economics of Eduction Reviewm**,3(4), 315-331. doi:10.1016/0272-7757(84)90049-9
- Schippers, M. (2008). **Student Support in China: Addressing the Perceived Needs of Undergraduate English Department Students**. Retrieved from<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499780.pdf>

الملاحق

الملحق رقم «01» : نتائج الاستبانة المفتوحة والمقابلات الشخصية

أشارت مقترحات الأساتذة اللذين وجهت لهم استبانة مفتوحة إلى توجيهنا إلى مجموعة من مؤشرات الجودة والكفاءة التواصلية للفعل البيداغوجي في الموقف التعليمي يمكن أن نسردها في صورتها الخامة كما وردت بعد حذف المتكرر منها، وذلك على النحو الآتي:

أولا: على مستوى الأستاذ:

- 1-التكوين العلمي الرصين في المواد المدرّسة.
- 2-التحضير الجيد للدروس.
- 3- المتابعة المستمرة للمستجدات البحثية والتأليفية في ميدان التخصص.
- 4- تنوع أساليب وطرق التدريس واستثمار كل الوسائل المتاحة لإفادة الطلبة.
- 5-القدرة على التواصل الإيجابي مع الطلبة باختلاف شخصياتهم.
- 6-توفير مناخ مبني على التسامح و تقبل الآخر في القسم.
- 7-الموضوعية والعدالة وعدم التحيز.
- 8-الاختصاص العلمي الدقيق في المقياس المدرس:
- 9-التخطيط الجيد للبرنامج بتوزيع زمني دقيق:
- 10-استعمال الوسائل الحديثة في التدريس والعمل على توظيف التقانة الحديثة
- 11-التدريس التفاعلي و مراعاة التنوع بين المحاضرة و حصة العمل التوجيهي و حصة العمل التطبيقي: مثلا التطبيق يكون في شكل حلقة نقاشية و العمل التطبيقي في شكل دورة تدريبية
- 12-الكفاءة العلمية و امتلاك القدرة على التواصل المنهجي حيث يكون قادرا على فهم حاجات الطلبة و مدى استيعابهم لما يتلقونه من مهارات و معارف ، بناء على قدراتهم العلمية و حاجاتهم النفسية و تطلعاتهم المستقبلية
- 13- أن يكون تأطيره قادرا على تلمس قضايا الطلبة و ملامسا لراهنية عصرهم
- 14- أن يكون ملما بمستجدات نظريات التواصل و يعمل على تطبيقها
- 15-التقديم الجيد للمحاضرة من قبل الأستاذ باعتباره مظهرا من مظاهر التواصل الذي يقيم العلاقات مع الطلاب بواسطة اللغة في مجال الفكر و الإبداع.

- 16- يعد الأستاذ منتجاً للمعرفة، و من المشتغلين بالمفاهيم و المصطلحات في مختلف العلوم، و من غير شك أن هذه المفاهيم هي أدوات فعالة للتواصل.
- 17- يعد التواصل الشفوي و الكتابي من قبل الأستاذ آلية من آليات التواصل تتكاثر بفضلها العلاقات الاجتماعية، و تنمو بواسطتها الأفكار و السلوكات.
- 18- تتحقق كفاءة التواصل في جانب الأستاذ حين التحلي بالواقعية و التجرد من الهوى، و التزام الموضوعية....

ثانياً: على مستوى الطالب:

- 1- حضور الدروس و التعامل مع المواد بمستوى واحد من الاهتمام.
- 2- التحضير المسبق للدروس و المشاركة الفاعلة بالسؤال و المناقشة.
- 3- جعل المطالعة و زيادة المعلومات و تعميق المعارف سلوكاً يومياً و اهتماماً أساسياً.
- 4- توقير الأستاذ و احترامه و إشعاره بأهمية ما يقدمه، لمساعدته على التطوير المستمر لمعلوماته و أساليبه في التدريس.
- 5- قدرته على التواصل مع الأستاذ و الزملاء.
- 6- قدرته على التعبير عن نفسه و عن حاجاته.
- 7- المشاركة الفعالة للوصول للمعرفة.
- 8- وجوب حضور المحاضرات بنسبة 75 بالمائة (دولة قطر نموذجاً)
- 9- دعم التعليم الجامعي بالأعمال التطبيقية مع المحاضرات و العمل التوجيهي و دعم ذلك بالتدريبات (التربصات) مع مراعاة التخصص
- 10- إنشاء ورشات و نوادي ذات علاقة بتخصصات الطلبة و بمهاراتهم و محاولة تميئتها
- 11- استحداث آلية المرشد النفسي و الاجتماعي و البيداغوجي لتفعيل العلاقة بين الطالب و الأساتذة و الإدارة .
- 12- المشاركة الإيجابية و الفعالة في بناء المعرفة عن طريق التفاعل لا التلقي السلبي
- 13- حسن الاستماع و الإصغاء و أعمال مهارتي النقد و الحكم في عملية التعليم و التعلم
- 14- الاهتمام بتدريس اللغة العربية و إتقانها لجميع الطلاب و في جميع الكليات حتى يتمكنوا من القدرة على التعبير بلغتهم لتحقيق التواصل فيما بينهم، و ليزيدهم ذلك اعتزازاً بها.
- 15- لتتحقق كفاءة التواصل في جانب الطلاب يتحتم عليهم الإلمام بنظريات التواصل، و بخاصة ما جدّ في مجال السمع البصري، و محاولة استيعابه و البحث فيه.

16- الإلمام باللغة الأجنبية للتحكم في المفاهيم و المصطلحات باعتبارها أدوات ناجعة للتواصل.

ثالثا: على مستوى المعرفة:

- 1- ضرورة أن تكون المواد المقررة ذات بعد واقعي ولها صلة بحياة المجتمع والقضايا التي تشغله.
- 2- أن يكون مقرر كل مادة متوازنا ومتناسبا مع حاجة الطالب المعرفية والتخصصية، وكذا مع الحجم الزمني المخصص لكل مادة.
- 3- مراعاة عدم تكرار المواد المقررة بأسماء مختلفة مع اتحاد المحتوى، لأن في ذلك إهدارا للوقت والجهد.
- 4- الدراسة العميقة والدقيقة للتخصصات المقترحة قبل إقرارها وتنفيذها، ومراعاة مدى إفادتها للطالب نفسه، وكذا موافقتها لحاجات المجتمع وتطلعاته.
- 5- حسن ربطها بالواقع و بالمعارف التي اكتسبها الطالب سابقا أو في مقاييس أخرى.
- 6- القدرة على دفع الطلبة لتوليد المعرفة.
- 7- أن تكون ملائمة و ذات جدوى في حياة الطالب و خدمة مستقبله
- 8- أن تزوج بين ما هو نظري و عملي في المختبرات و الأوراش
- 9- أن تكون ناهلة من محيط وواقع الطالب و منفتحة عن الآخر
- 10- أن تكون المعرفة مبنية بناء منهجيا و علميا
- 11- يقع على عاتق الجامعة تنمية المعرفة و تطويرها بواسطة البحث و إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المجتمع في مختلف المجالات.
- 12- إذا كان من مهام الجامعة التدريس فمن واجبها تعليم اللغة العربية لغير المتخصصين فيها كتابة و قراءة و فكرا، لما لذلك من مساهمة في تحقيق التواصل الناجح بين الأجيال.
- 13- توخي الدقة في دلالة المفاهيم، لأن المفاهيم الصحيحة من غير شك تساعد على إنتاج تواصل صحيح و سليم.
- 14- من مهام الجامعة البحث، و هي بذلك مسؤولة على خلق تواصل بين المعارف و الفنون و الحضارات و الثقافات. و ما إلى ذلك.
- 15- دعم كل مقياس بكتاب و دليل للجانب النظري و الجانب التوجيهي و الجانب التطبيقي.

16- دعم التكوين الإلكتروني لكل تخصص ليكون سندا للتعليم العادي

17- تفعيل الدراسة في نظام ل م د بالتفريع إلى التخصص الأكاديمي (إكمال الدراسة)

والتخصص المهني (التوجه نحو سوق العمل)

18- تغيير البرامج في التعليم الثانوي لتناسب مع التخصصات الجامعية

الملحق رقم «02»:

قائمة المحكمين ووظائفهم

الاسم واللقب	الوضع الوظيفي
عبد الكريم غريب	باحث تربوي مغربي
أ.د. مصطفى عشوي	أستاذ علم النفس بالجامعة العربية المفتوحة الكويت
أ.د. علي افرار	أستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس
أ.د. برغوث عبد العزيز	نائب مدير الجامعة الإسلامية بماليزيا
أ.د. سعيد زاير	أستاذ بكلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد
أ.د. فتيحة صبحي اللولو	عميد كلية التربية بالجامعة الإسلامية - غزة
أ.د. فضيل دليو	أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية - قسنطينة
أ.د. علي براجل	أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية - باتنة
د. السعيد عواشيرية	أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية - باتنة
د. يوسف قادري	أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية - باتنة
د. راجية بن علي	أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية - باتنة
د. فتيحة بن زروال	أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية - أم البواقي
د. نورة عامر	أستاذ بقسم العلوم الاجتماعية - أم البواقي

-الاستمارة الأولى-

مدى استنبغ الأستاذ الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي
عزيزي الطالب، تحية طيبة وبعد

يسعدني أن أضع بين يديك استمارة بحث لتقييم " كفاءة الأستاذ الجامعي في التواصل
البيداغوجي"، التي تتكون من جزئين، الأول يتعلق بالبيانات الشخصية، والثاني يختص بعبارات
لقياس الكفاءة التواصلية للأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة

ولأهمية رأيك، وثقة مني فيك، نأمل من حضرتك، منحي جزءاً من وقتك الثمين، والتكرم
بقراءة هذه الاستمارة بتمعن وتعبئتها، وذلك بتسجيل بياناتك الشخصية في الفراغات الموجودة،
ثم الإجابة على عبارات الاستمارة، حيث تجد أمام كل عبارة خمسة استجابات وخيارات وهي
(جميعهم - معظمهم - نصفهم - قليل منهم - لا احد منهم) والمطلوب هو وضع إشارة (X) في الخانة
التي تعبر عن تقييمك، لمدى تواجد تلك السمة أو الكفاية التي تعكسها العبارة، عند الأساتذة الذين
درسوك طوال هذه المرحلة الجامعية.

فمثلا: إذا ما كان تقييمك للعبارة رقم (22) أن معظم الأساتذة يستخدم أساليب تدريسية مشوقة
تحفيزية، فما عليك - تبعاً لذلك- إلا أن تضع إشارة (X) في الخانة الثانية التي تعبر عن الخيار
"معظمهم" وهكذا دواليك بالنسبة لباقي الخيارات...

والباحث إذ يشكر لكم سلفاً تعاونكم ومساهماتكم يأمل أن تكون استجاباتكم موضوعية ودقيقة،
حيث أن المعلومات التي تدلون بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي .
وتقبلوا منا جميل التقدير والاحترام

أولاً: البيانات الشخصية:

1. الكلية:.....القسم:.....
2. المستوى الدراسي.....الجنس:.....

لا احد منهم	قليل منهم	نصفهم	معظمهم	جميعهم	العبارات	رقم العبارة
					يحدد لنا الأستاذ في بداية السداسي خطة المقياس ومتطلباته في صورة مكتوبة مرتبة وفق جدول زمني محدد تتضمن الأهداف والمراجع..	1
					يطالبنا الأستاذ بالتحضير القبلي للوحدة	2
					يستغل الأستاذ الوقت المخصص للتدريس استغلالا امثلا في تغطية المحاور الرئيسية للموضوع والمدرس	3
					ينجز الأستاذ مطبوعة علمية في المقياس الذي يدرسه	4
					يسند الأستاذ المحتوى المدرس بالشروح والأمثلة والشواهد القريبة من واقع الطلبة وتلامس حاجاتهم واهتمامهم	5
					مادته مصاغة بطريقة علمية تنم عن تحكمه العالي فيها	6
					يكون معنا الأستاذ في نهاية الحصة ملخصا وافيا عن ما جرى خلال الحصة	7
					يراعي الأستاذ أن تكون متطلبات مقياسه متوازنة مع المقاييس الأخرى	8
					ترتبط البحوث أو التكاليفات التي يكلفنا بها الأستاذ بالأهداف المحددة للمقياس	9
					تشمل تكاليفات الأستاذ مجالات التعلم المختلفة.	10
					الأستاذ موفق في اختيار أنشطة التعلم المتماشية مع قدرات الطلبة ومكتسباتهم القبلية	11
					تسهم حصة الأعمال الموجهة في تعزيز استيعاب ما سبق طرحه في المحاضرة.	12
					يتمتع الأستاذ بقدرة عالية في طرح أفكاره كوضعية مشكلة واقعية؛ تستفز قدراتنا وتتحداها	13
					يترك لنا الأستاذ حرية اختيار موضوع البحث أو الواجب في اطار أهداف المقرر	14
					يشجعنا بان نربط موضوعات أبحاثنا بواقعنا الذاتي والاجتماعي والثقافي	15
					يعطي لنا الأستاذ فرصة للتطبيق والتدريب على ما تم تعلمه في المحاضرة	16
					يتخذ الأستاذ إجراءات واضحة ليضمن أن الأعمال المقدمة من إنتاجنا الفعلي	17
					يبدوا أنه يتابع باستمرار المستجدات البحثية والتأليفية المختلفة في تخصصه	18
					طريقة الأستاذ في التدريس تركز على تنمية التفكير من خلال تنمية القدرة التحليلية والنقدية لدى الطلبة	19
					يشجع الطلبة على إبداء آرائهم والتعبير عن ملاحظاتهم	20
					يستخدم الأستاذ أساليب تدريسية مشوقة تحفيزية	21
					يتيح الأستاذ الفرصة للطلبة للملاحظة والمقارنة والبحث والتفكير	22

				والمناقشة ..	
				يركز الأستاذ على الفهم والممارسة والنشاط وليس الحفظ والاسترجاع	23
				يوجه استجابات الطلبة ومبادراتهم في اتجاه بناء تعلماتهم بأنفسهم وتعديل مكتسباتهم السابقة.	24
				يتأكد الأستاذ من استيعابنا للأفكار المطروحة من خلال تبسيطها ودعمها بالأمثلة والشواهد وتكرار الأفكار والنقاط الرئيسة فيها	25
				يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين الطلاب ويكيف طرائق تدريسه وفقها	26
				يتمتع الأستاذ بكفاءة عالية في ضبط الصف وإدارة التفاعل الصفي ببراعة دون استخدام أسلوب التعنيف و الحدة في المعاملة مع الطلبة	27
				الأستاذ ديمقراطي يشرك الطلبة في القرارات التي تخصهم	28
				يتواصل معنا الأستاذ خلال الحصة في جو تفاعلي شيق تتبادل فيه الخبرات والمعارف...	29
				يدفعنا الأستاذ في اتجاه أن نسلك المسعى العلمي في بناء معارفنا: من ملاحظة ومقارنة وفرضية و طرق الاستدلال كالاستنباط والاستقراء...	30
				يوظف الأستاذ استراتيجيات تدريس فعالة تسمح بتوليد الأفكار والتفاعل بيننا دون وساطة سلطوية منه	31
				تكليفات الأستاذ وأسلوبه في التدريس يشجع على التعلم الذاتي ..	32
				يستخدم الأستاذ معنا أسلوب التعلم التعاوني القائم على عمل الطلبة مع بعضهم البعض وتعليم بعضهم البعض	33
				يحترم الأستاذ تنوع الأفكار وينفتح عليها - يتقبلها - ولا يضيق بها صدرا	34
				يوظف تكنولوجيا الاتصال ووسائلها التقنية المتنوعة في تعميق تعلماتنا وتواصلنا معه على غرار البريد الإلكتروني والحوارات التفاعلية عبر الأنترنت	35
				(فين ويستثمر وسائل الإيضاح المتاحة (كالسبورة..) في توضيح الأفكار المهمة	36
				يستخدم الأستاذ لغة واضحة ومناسبة تتسم بالسهولة والفصاحة	37
				الأستاذ حريص على الحضور والمغادرة في الوقت المحدد للحصة	38
				يوجهنا الأستاذ دائما إلى اغتنام الوقت بالقراءات والمطالعات النافعة	39
				يشعر طلبته بأنه قريب منهم بعلاقته العادلة معهم غير المنحازة لاحد	40
				يبدي حماسة وحيوية عالية في تدريسه	41
				المظهر الخارجي للأستاذ حسن يوحى بالتقدير والاحترام	42
				يتمتع بشخصية قوية واثقة متزنة متفائلة تجعل منه قدوة لنا في سماته وسلوكاته	43

				أسئلة الامتحانات تتصف بالشمول في تغطية موضوعات المقياس	44
				دائما تتناسب امتحاناته مع الزمن المخصص لها	45
				يراجع ويناقش الأستاذ إجاباتنا في الامتحانات محلا معنا الأخطاء التي وقعنا فيها	46
				يبدو من أساليب التقويم المستخدمة من الأستاذ أنها تركز على قياس المستويات المعرفية العليا من التفكير، كالذكاء والقدرة على التحليل والتمييز، أكثر من تركيزها على قياس الذاكرة وكم المعرفة و الحفظ والاستظهار	47
				يستخدم أساليب تقويمه متنوعة(قبلية-ختامية،...) في تقويم تحصيلنا	48
				يشاركنا الأستاذ في اختيار الآليات المناسبة لتقويم تعلماتنا	49
				تقييم الأستاذة للطلبة موضوعيا يتم وفق أسس علمية بعيدة عن المحاباة و...	50
				ينهي الأستاذ كل حصة بجموعة من التكاليفات والتدريبات التقويمية	51
				يزودنا الأستاذ بتغذية راجعة عن أداءنا في الواجبات والبحوث التي كلفنا بها	52
				يتبنى الأستاذ أساليب وأدوات تقويمية حديثة مثل تقويمه بما يسمى بملف الأعمال أو الإنجاز " Portfolio" الذي يعتمد على الإنجاز التراكمي للطلاب	53
				يعطينا الأستاذ فرصة أخرى لتصحيح بحوثنا وواجباتنا بناء على ملاحظاته وتعليقاته الأولية	54
				يخصص جزء من علامات التقويم للجانب المنهجي كاستخدام المصادر والمراجع العلمية ، والقدرة على ممارسة مهارات التفكير والبحث العلمي	55
				يخصص الأستاذ جزءا من العلامات لتقويم المشاركات والأنشطة الصفية	56

-الاستمارة الثانية-

مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي
أستاذي المحترم (ة)، تحية طيبة وبعد:

يسعدني أن أضع بين يديك استمارة بحث لتقييم كفاءة الطالب الجامعي في التواصل
البيداغوجي، التي تتكون من جزئين، الأول يتعلق بالبيانات الشخصية، والثاني يختص بعبارات
لقياس الكفاءة التواصلية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة، ولأهمية رأيك نأمل من
حضرتك، منحي جزءاً من وقتك الثمين، والتكريم بقراءة هذه الاستمارة بتمعن وتعبئتها بموضوعية
وإعطاء المعلومات الدقيقة، وذلك بتعبئة البيانات الشخصية بملاً الفراغ أو وضع إشارة (X) أمام
الخيار المناسب لك، ثم الإجابة على عبارات الاستمارة، حيث تجد أمام كل عبارة خمسة
استجابات وهي (جميعهم - معظمهم - نصفهم - قليل منهم - لا احد منهم) والمطلوب هو وضع
إشارة (X) في الخانة التي تعبر عن تقييمك، لمدى تواجد تلك السمة أو الكفاية التي تعكسها
العبارة، عند الطلبة الذين تدرسهم، علماً أن المعلومات التي تدلي بها لن تستخدم إلا في أغراض
البحث العلمي.

ونشكر لكم سلفاً تعاونكم ومساهمتم

أولاً: البيانات الشخصية:

الكلية:..... القسم:.....

الجنس: ذكر أنثى
الرتبة العلمية: أستاذ مساعد أستاذ محاضر في التعليم العالي

خبرة التدريس الجامعي بالسنوات:.....

ثانيا: العبارات

لا احد منهم	قليل منهم	نصفهم	معظمهم	جميعهم	العبارات	رد
					يشارك الطلبة أثناء الحصة بإيجابية ولا يكتفون بالتلقي السلبي	01
					يتقبل الطلبة العمل في جماعة بشكل متعاون	02
					يشارك الطلبة في التلخيص والاستنتاج	03
					يطرح الطلبة أفكارهم المعرفية للمناقشة والنقد	04
					يبدو من حماس الطلبة انهم مقتنعون بالتخصص الذي اختاروه	05
					يواكب الطلبة احدث المستجدات في ميدان تخصصهم باستخدامهم للمصادر المتاحة بين أيديهم.	06
					يتحلى الطلبة بالجدية إذ يتابعون باهتمام ما يجري داخل الصف دون أن يضيع وقتهم هدرا	07
					لا يسعى الطلبة للنجاح عبر طرق وأساليب غير مشروعة	08
					يتحكم الطلبة المتقدمون للجامعة في العمليات المعرفية الاساسية الأولية الضرورية للتخصص	09
					يتمتع الطلبة بكفاية التقييم الذاتي لتعلماتهم	10
					يستخدم الطلبة اللغة استخداما سليما وعباراتهم واضحة مفهومة	11
					يستعد الطلبة للحصة ويتهيؤون لها - قبل بدئها - من مراجع ومصادر متعددة1	12
					يحتزم الطلبة مواعيد الحصص ويحرصون على الانضباط في الحضور	13
					حضور الطلبة وانتظامهم في الدراسة على مدى السداسي جيد	14
					يتواصل الطلبة مع الأستاذ إلكترونيا لبناء علاقات حوارية علمية	15
					يتفاعل الطلبة بإيجابية مع زملائهم أو مع الأستاذ في موضوع الحصة	16
					يتناقش الطلبة ويتحاورون مع زملائهم أو أساتذتهم حول ما استشكل عليهم	17
					يتمتع الطلبة بقدر كاف من مهارات إدارة الحوار والتفاوض العلمي والفكري في المواقف التعليمية	18
					ينصت الطلبة ويستمعون باهتمام عندما يكون الدور أثناء الحوار والمناقشة	19

					لغيرهم.	
					يسجل الطلبة ويدونون الأفكار والمعارف العلمية المطروحة.	20
					يثري الطلبة المعرفة بأفكارهم ومكتسباتهم المعرفية السابقة .	21
					يتقن الطلبة بقدر كاف مهارات استخدام الحاسوب والانترنت	22
					يتمتع الطلبة اللذين هم على أبواب التخرج بمهارات عالية في قراءة وفهم الحقائق ومييز الأفكار الرئيسية	23
					يتمتع الطلبة اللذين هم على أبواب التخرج بمهارات كافية في الكتابة بأنواعها المختلفة: البحثية، والتفسيرية والجدلية	24
					يملك الطلبة اللذين هم على أبواب التخرج مهارات التلخيص وعرض الأفكار وتقديم التقارير	25
					يتمتع الطلبة اللذين هم على أبواب التخرج بمهارة كتابة الهوامش والتعليقات المناسبة لما يقرأه	26
					يملك الطلبة مهارات عالية في إدارة الوقت وحسن اغتنامه	27
					يتكيف الطلبة بسهولة مع بيئة التعلم إذ يتغلبون على الصعوبات التي تعترضهم في هذا المجال	28
					يتمتع الطلبة بمهارات حل المشكلات بالأسلوب العلمي	29
					مستوى الخريج في العموم يتجه نحو الحسن والجيد	30
					يحرص الطلبة على تكوين المعاني الصحيحة بإخضاع كل جديد للفحص والتدقيق والإدراك الواعي	31
					يستطيع الطلبة توظيف معرفتهم السابقة في حل مشكلات جديدة	32
					يطرح الطلبة للنقاش والحوار مشكلات معرفية أكاديمية في التخصص	33
					بتمتع الطلبة المتخرجون أو المشرفون على التخرج بالقدرة على ممارسة مهارات التفكير بأنواعه المختلفة الناقد والإبداعي	34
					يبدوا من إنجازات الطلبة انهم يترددون كثيرا على مصادر المعلومات	35
					يوظف الطلبة الوسائل التعليمية التقنية لعرض بحوثهم	36
					يعرض الطلبة على الأستاذ من حين لآخر نتائج تقدمهم في بحوثهم	37

الاستمارة الثالثة

مدى استبفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي

أستاذي المحترم (ة)، تحية طيبة وبعد:

يسعدني أن أضع بين يديك استمارة بحث لتقييم كفاءة المعرفة الجامعية ، التي تتكون من جزئين، الأول يتعلق بالبيانات الشخصية، والثاني يختص بعبارات لقياس كفاءة المعرفة الجامعية في ضوء معايير الجودة

ولأهمية رأيك نأمل من حضرتك، منحي جزءاً من وقتك الثمين، والتكرم بقراءة هذه الاستمارة بتعمق وتعبئتها بموضوعية وإعطاء المعلومات الدقيقة، وذلك بتعبئة البيانات الشخصية بملاً الفراغ أو وضع إشارة (X) أمام الخيار المناسب لك، ثم الإجابة على عبارات الاستمارة، حيث تجد أمام كل عبارة خمسة استجابات وهي (أوافق بشدة- أوافق- نوعاً ما- لا أوافق- لا أوافق بشدة) والمطلوب هو وضع إشارة (X) في الخانة التي تعبر عن تقييمك، لمدى تواجد تلك السمة أو الكفاية التي تعكسها العبارة، في البرامج الجامعية ، علماً أن المعلومات التي تدلي بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

ونشكر لكم سلفاً تعاونكم ومساهماتكم

أولاً: البيانات الشخصية:

الكلية:..... القسم.....

أنثى

ذكر

الجنس:

التعليم العالي

محاضر

الرتبة العلمية: أستاذ مساعد

خبرة التدريس الجامعي بالسنوات:.....

ثانياً العبارات:

لا أوأفق بشدة	لا أوأفق	نوعاً ما	أوافق	أوافق بشدة	العبارات	رد
					تركز البرامج الجامعية على تنمية التفكير المنهجي ومهارات البحث العلمي	01
					الأهداف المقررة مصاغة تبعاً للحاجات المعرفية التخصصية للطلبة بصورة واقعية وقابلة للقياس	02
					تتماشى غايات البرامج الجامعية مع المقاييس العلمية العالمية التي تمنح على أساسها الشهادات والدرجات العلمية	03
					المضامين الجامعية مؤسسة على فكرة منهج النشاط والتجربة الذاتية والبحث والاستطلاع وليس منهج المواد والمعرفة الجاهزة	04
					يعتمد الأستاذ في إنجاز المحاضرة والمطبوعة كمحتوى تعليمي-تعليمي على مصادر متعددة حديثة متنوعة وأصيلية	05
					تؤكد البرامج الجامعية على تعميق عمليات العلم الأساسية والمتكاملة لدى الطالب	06
					مضامين البرامج الجامعية تربط تعلمات الطالب بالحياة الاجتماعية	07
					المضامين التعليمية الجامعية تستند في بنائها على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة المتعلمين	08
					تشتمل البرامج الجامعية على مضامين من شأنها أن تدرب الطالب على مهارات الحوار والنقاش	09
					تشتمل البرامج الجامعية على مضامين من شأنها أن تكسب الطالب معرفة عميقة ومترسخة ومفصلة لجوانب الموضوع المدروس	10
					تشتمل البرامج الجامعية على مضامين واستراتيجيات من شأنها أن تنمي لديهم مهارات العمل الجماعي	11
					تشتمل البرامج الجامعية على مضامين من شأنها أن تدرب الطالب على مهارات استخدام تكنولوجيا الاتصال	12
					يتناسب محتوى البرامج الجامعية مع عدد الحصص المقررة لتدريسه	13

				المساقات المقررة في عروض التكوين تغطي حقول المعرفة المختلفة في التخصص	14
				يتجاوب محتوى البرامج الجامعية مع خبرات الطلاب السابقة.	15
				ينمي محتوى البرامج الجامعية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة	16
				تشتمل مقررات البرامج الجامعية على المهارات الحياتية اليومية اللازمة (مهارات التواصل، والتحليل، وحل المشكلات...)	17
				يسهم محتوى البرامج الجامعية في تنمية الكفاءة اللغوية لدى الطلبة	18
				يسهم محتوى البرامج الجامعية في تغذية الخيال لدى الطلبة	19
				مضامين البرامج والمساقات الجامعية المقررة في عروض التكوين صممت بصورة تستجيب للحاجات والمهارات المطلوبة في سوق العمل	20
				تراعي البرامج الجامعية المسطرة نظام التقييم السائدة في السياق أو الاطار الثقافي والاجتماعي	21
				تستجيب البرامج الجامعية لحاجات واهتمامات المجتمع وطموحاته في التنمية الشاملة المستديرة	22
				المعرفة الجامعية المقررة في مواد التكوين المقررة تساهم في التطور العلمي والتكنولوجي بما يتواءم وروح العصر ومتطلباته	23
				مضامين البرامج الجامعية المعدة في عروض التكوين مصاغة بناء على النموذج التعليمي-التعليمي المستند إلى الوضعية المشكلة المؤهلة لتدريب الطلاب على توليد المعرفة	24
				اعتقد أن: المعرفة الجامعية المقررة تساعد الطلبة على تعلم مهارات اتخاذ القرارات	25
				محتوى البرامج الجامعية مرشحة لتنمية عقل مدرب قادر على ممارسة واتباع أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات	26
				اعتقد أن: المعرفة الجامعية أو مواد التكوين المقررة تساهم في تنمية قدرات الطالب على التأمل ودقة الملاحظة	27
				تصميم المساقات ومواد التكوين تم في صورة بناء من المشكلات المرتبطة بحياة الطالب الواقعية والاجتماعية	28
				تسهم البرامج الجامعية الحديثة في تعديل مكتسبات الطالب القبلية وإعادة بناء نظامه المعرفي السابق	29

				30	الأساليب التقييمية المقررة تسهم في تقويم مهارات التفكير العليا ومهارات البحث العلمي وحل المشكلات
				31	تشير البرامج الجامعية كما هي في عروض التكوين إلى أساليب التقويم المتوقع استخدامها في ضوء أهدافها المحددة
				32	تشير البرامج إلى الوسائل والتقنيات والتجهيزات اللازمة لتنفيذ البرنامج
				33	تشير البرامج الجامعية كما هي في عروض التكوين إلى أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهدافها المحددة
				34	أساليب التدريس المقررة في البرامج الجامعية تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي
				35	تشجع طرائق التدريس المقررة في عروض التكوين على التعلم الذاتي

الاستمارة الرابعة

مدى استيفاء القوانين ونشرهاك سياسة وخطه الإصلاح الجديدة (ل.م.د)

لشروط جودة وكفاءة التواصل الببداغوجي

أستاذي المحترم (ة)، تحية طيبة وبعد:

يسعدني أن أضع بين يديك استمارة بحث لتقييم كفاءة قوانين وتشريعات سياسة وخطه الإصلاح الجديدة (ل.م.د) في ضوء معايير الجودة ، التي تتكون من جزئين، الأول يتعلق بالبيانات الشخصية، والثاني يختص بعبارات لقياس كفاءة التشريعات والقوانين في ضوء معايير الجودة

ولأهمية رأيك نأمل من حضرتك، منحي جزءاً من وقتك الثمين، والتكرم بقراءة هذه الاستمارة بتمعن وتعبئتها بموضوعية وإعطاء المعلومات الدقيقة، وذلك بتعبئة البيانات الشخصية بملاً الفراغ أو وضع إشارة (X) أمام الخيار المناسب لك، ثم الإجابة على عبارات الاستمارة، حيث تجد أمام كل عبارة ثلاثة استجابات وهي (نعم - لا ادري - لا) والمطلوب هو وضع إشارة (X) في الخانة التي تعبر عن تقييمك، لمدي تواجد تلك التشريعات من عدمها، علما أن المعلومات التي تدلي بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

ونشكر لكم سلفا تعاونك ومساهماتك

أولا: البيانات الشخصية:

الكلية: القسم:

أنثى

ذكر

الجنس:

أستاذ التعليم العالي

أستاذ محاضر

أستاذ مساعد

الوظيفة الإدارية سابقا أو حاليا

خبرة التدريس الجامعي بالسنوات:

ثانبا العبارة:

ر.ع	العبارة	نعم	ك	ك
01	يلزم التشريع الجامعي مصالح البيداغوجيا بان تتيح للأستاذ اختيار توقيت التدريس			
02	يتاح للأستاذ - بموجب القانون - اختيار المقاييس التي يرغب في تدريسها شريطة أن تنسجم مع تخصصه الدقيق			
03	في التشريعات البيداغوجية يوجد ما يلزم الأستاذ بان يستخدم أساليب متنوعة في تقييم الطلاب تغطي مجالات التعلم المختلفة وموضوعات المقياس المدرس			
04	كلف وزارة التعليم العالي لجنة خاصة مهمتها دراسة وتحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة			
05	ثقافة الجودة الشاملة قناعة راسخة عند الأستاذ بما خضع إليه من تأهيل وتدريب مستمر حول ضرورتها ومتطلباتها جراء الزامه بسلطة التشريع الجامعي			
06	يوجد في التشريعات الجامعية البيداغوجية ما يلزم الأستاذ بان يخضع لدورات تدريبية تعنى بتطوير مهاراته على استخدام التقنية ووسائلها في التعليم وتوظيفها في التواصل مع الطالب			
07	يوجد في التشريعات واللوائح ما يلزم الأستاذ لحضور برامج وتدريبات خاصة حول أساليب وطرق التدريس الفعالة والنشيطة			
08	يوجد في التشريعات واللوائح ما يلزم الأستاذ لحضور برامج وتدريبات أعدت خصيصا لتعلم طرق القياس وأساليب التقييم ومهارات بناء الاختبارات			
09	يخضع الأساتذة الجدد الملتحقين بالجامعة إلى برامج تأهليه وتطويرية خاصة مصممة وفقا لمعايير محددة تنسجم مع ما سيدرسونه من تخصصات ومقاييس			
10	تخصص الجامعة بما يلزمها التشريع حوافز ومكافئات لمن يلتحق بالدورات التدريبية المشار إليها سابقا			
11	توفر التشريعات الجديدة فرص فردية وجماعية للحوار الحر بين الطلبة والأساتذة خارج الزمن البيداغوجي للحصة (المحاضرة والتطبيق) .			
12	لا يتعدى -بموجب القوانين البيداغوجية- عدد الطلبة في قاعات المحاضرة والتدريس الحد المسموح به بيداغوجيا وفقا لمعايير الجودة المنصوص بها عامليا (20 طالب / أستاذ)			
13	تلزم التشريعات الكليات والجامعات بان تكون لها سياسة واضحة مبنية على معايير واضحة			

		تنظم وفقها اختبارات لانتقاء دقيق للهيئة التدريسية مؤسسة على الكفاءة والقدرة	
14		تحديد معايير التسجيل والقبول الجامعي يتم بناء على مشاورات مستفيضة بين كل الفاعلين والشركاء	
15		تشعر سياسة الإصلاح الجديد بما يلزم الجامعة بتحديد سياسة واضحة تتضمن دعاية إعلامية تعرف مجدوى هذه التخصصات لاستقطاب الطلاب ممن تتوفر فيهم قدرات تتماشى والمعايير المطلوبة	
16		تضع الجامعة بين يدي الطالب - بموجب ما يلزمها به القانون - كل الأليات التي من شأنها أن تتيح له أن يبلغ عن أي تجاوز وقع ضده في اختيار التخصص أو أي مشكلات اعترضته بيداغوجيا وتواصليا	
17		يوجد في القوانين البيداغوجية (ل.م.د) ما يلزم الطالب بالحضور في المحاضرات	
18		تحدد سياسة الإصلاح الجديد بشكل واضح معايير وإجراءات انتقال الطلاب وتقدمهم من سداسي إلى آخر ومن سنة دراسية إلى أخرى	
19		خصصت وزارة التعليم العالي هيئات ووضعت تحت تصرفها ما يلزمها من إمكانات وتشريعات من اجل فتح قنوات تواصل مستمرة ودورية مع القطاعات المختلفة بالمجتمع لغرض تلمس حاجاته و رصد الاحتياجات الحقيقية للمجتمع وسوق العمل ليسهل ترجمتها عندئذ إلى برامج وتخصصات	
20		تلزم الجامعة بان تركز البحوث العلمية في كليتها على قضايا واقعية مؤسسة على احتياجات المجتمع بما يسهم من تطوير برامجها	
21		توافق اللجنة الجهوية بناء على ما يلزمها به القانون على فتح التخصصات ذات الأولوية التي يحتاجها المجتمع وسوق العمل بعد الدراسة العميقة والدقيقة	
22		تلزم التشريعات الجديدة اللجنة البيداغوجية بتابعة فعلية مدى إنجاز المقررات الجامعية	
23		تشعر الوزارة الوصية من التشريعات ما يلزم الجامعة من المراجعة الدورية للمضامين المقررة في عروض التكوين بما يتماشى مع متطلبات الجودة كأن تشرك أو تفرغ بعض الأساتذة لتطوير هذه البرامج والمقررات الجامعية	
24		تلزم الوزارة، الجامعة والكليات عند اقتراحها لعروض التكوين أن يتم ذلك من خلال عمل فريق في اطار العصف الذهني للأفكار ومناقشة طبيعة ونوعية المعارف المدرجة وتبادل الرؤى حولها ونقدها	
25		النظام البيداغوجي القائم بجامعاتنا مرن يدعم عملية التواصل البيداغوجي ويزيد من كفاءته	

		26	تشرع القوانين الجديدة لضمان مستوى عال من الخدمات الجامعية من شأنها أن يتفرغ الطالب أكثر لدراسته والحضور الفاعل للتعلم
		27	تلزم الجامعة بموجب التشريعات توفير كل الموارد التي ما من شأنها أن يشكل خدمة مساندة لضمان جودة التواصل البيداغوجي (قاعات مجهزة، مكاتب للأساتذة، نظام الكرتوني للبحث، ورش ومختبرات
		28	تلزم التشريعات الجديدة القيادة الإدارية لكل كلية بان توفر في مكاتبها أماكن كافية للقراءة والاطلاع العلمي
		29	تلزم التشريعات الجامعية الجديدة إدارة المصالح البيداغوجية بحسن برمجة توقيت الأستاذ والطالب بها يزيد من فرص التواصل بينهم والتفاعل
		30	يلزم التشريع في الإصلاح الجامعي الجديد المصالح البيداغوجية بان توفر في كل كلية إمكانيات ووسائل معلوماتية و مراكز حاسوبية مزودة بالإنترنت وقواعد بيانات عالمية للطلبة والأساتذة لتوظيفها في متطلبات التعلم والتدريس والبحث والتواصل
		31	تلزم التشريعات الجديدة القيادة الإدارية لكل جامعة بتوفير موظفين متدربين وذوي خبرة في علم المكتبات مهمتهم تسهيل للأساتذة سبل الاستفادة من الخدمات التعليمية المقدمة
		32	المكتبة الجامعية ملزمة بموجب التشريعات الجامعية الجديدة باتخاذ إجراءات تسهيلية تيسر استفادة الطالب من خدماتها المتنوعة
		33	تلزم التشريعات الجامعية في سياسة الإصلاح الجديد، الجامعة بتوفير خلية متابعة الجودة تهتم بمتابعة ورصد أداء اطراف العملية التواصلية البيداغوجية في ضوء المعايير العالمية والإقليمية
		34	تقر القوانين الجامعية الجديدة باستقلالية مالية للكليات تمكنها من صرف أجزاء منها في كل ما من شأنه أن يحسن من التواصل البيداغوجي بين الطالب والأستاذ
		35	تلزم التشريعات الحالية الإدارة الجامعية بتبني الحوار بين كل الفاعلين البيداغوجيين في حل كل ما من شأنه أن يعيق التواصل البيداغوجي بين الأستاذ والطالب
		36	تلزم التشريعات الجامعية في سياسة الإصلاح الجديد الجامعة بتوفير مركز توجيهي وإرشادي طلابي

بوضع القوة التمييزية لفقرات استمارة "مدى استيفاء الأساتذ الجامعي
لشروط جودة وكفاءة التواصل"

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		رقم الفقرة
		الاختراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاختراف المعياري	المتوسط الحسابي	
,000	-4,702	1,57	4,70	01,41	013,	01
,063	-81,91	,788	014,	,4291	3,40	02
,000	-4,589	,745	514,	41,31	2,60	03
,005	-2,994	291,1	3,70	,0891	2,65	04
,001	-3,468	,988	3,65	191,1	2,45	05
,001	-3,728	961,1	3,80	,0001	2,50	06
,000	1 -5,43	,858	4,00	,945	2,45	07
,040	221-2,	,0051	3,20	,3531	2,40	08
,001	-3,549	,2341	3,55	,979	2,30	09
,084	,7761-	01,21	3,90	1,281	3,20	10
,026	-2,309	881,1	3,40	,995	2,60	11
,025	-2,333	,0701	3,25	,0991	2,45	12
,012	1-2,65	21,9	3,90	41,21	3,00	13
,000	-4,802	1,85	3,75	,988	2,35	14
,000	-4,404	1,031	3,70	,979	2,30	15
,000	-4,083	001,1	3,50	,988	512,	16
,001	-3,694	,0891	3,65	81,21	2,30	17
,000	-4,594	291,1	3,70	,2761	,951	18
,002	-3,397	321,251	3,2500	,85224	00012,	19
,000	-4,704	,745	4,35	,3801	2,70	20
,045	-2,073	,967	3,75	,2981	3,00	21
,000	-5,06	1,261	3,70	1,64	012,	22
,000	101-6,	,933	514,	,826	2,45	23

,031	-2,243	881,1	3,60	,2091	2,75	24
,000	-4,56	,2401	3,80	,0401	512,	25
,000	21-4,2	,0051	3,80	,946	2,50	26
,031	-2,243	,2981	3,00	,0891	512,	27
,002	31-3,4	1,081	3,70	,0501	2,55	28
,003	82 1-3,	,3021	3,30	,834	2,20	29
,000	-7,405	,968	014,	1,67	512,	30
,013	1-2,60	461,1	3,55	,0401	2,65	31
,004	-3,036	,0501	3,55	,2341	2,45	32
,047	-2,049	6,557	5,45	421,1	2,40	33
,001	-3,52	01,9	3,75	421,1	2,60	34
,000	1-5,2	,786	3,75	,0201	2,25	35
,001	-3,665	821,1	3,85	471,1	2,50	36
,001	-3,629	,945	3,95	,0561	2,80	37
,002	-3,399	,795	4,00	01,21	2,90	38
,669	-0,43	,099041	3,9500	10501,1	3,8000	39
,000	37 1-4,	,883	4,40	,4241	2,85	40
,023	-2,372	641,1	3,75	1,361	2,80	41
,014	1-2,6	01,41	013,	31,8	512,	42
,001	-3,778	1,231	3,60	,923	2,30	43
,006	-2,895	,826	3,95	1,021	013,	44
,005	41-3,0	,0051	3,80	,988	2,85	45
,020	-2,437	051,1	3,80	,3481	2,85	46
,058	,9551-	,3921	3,40	881,1	2,60	47
,017	-2,508	051,1	3,80	,3991	2,80	48
,000	81-4,9	821,1	3,35	,768	,801	49
,003	22 1-3,	001,1	3,50	,2261	2,35	50
,001	-3,62	291,1	3,70	421,1	2,40	51
,000	8 1-6,0	,0951	3,60	,768	,801	52
,001	-3,599	31,8	3,65	,0991	2,55	53
,035	85 1-2,	,883	3,40	291,1	2,70	54
,001	-3,565	001,1	3,50	,933	2,35	55

,001	1-3,73	461,1	3,55	,2261	512,	56
,001	-3,756	921,1	3,50	651,1	012,	57
,000	7 1-3,8	1,85	3,75	921,1	2,50	58
,018	-2,47	,3021	3,70	,3871	2,65	59

يوضح القوة التمييزية لفقرات استمارة "مدى استيفاء الطالب الجامعي لشروط جودة وكفاءة التواصل"

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		رقم الفقرة
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
,055	-2,049	0,876	2,9	0,632	2,2	01
,133	-1,574	9,021	6,4	0,568	1,9	02
,145	-1,524	1,35	3,4	0,966	2,6	03
,007	-3,280	1,265	3,4	0,471	2	04
,433	-802	1,247	3	0,966	2,6	05
,167	-1,439	1,287	3,1	0,843	2,4	06
,004	-3,284	1,054	3	0,675	1,7	07
,063	-1,985	1,174	3,6	0,823	2,7	08
,115	-1,655	1,155	3	0,675	2,3	09
,001	-4,076	0,738	3,1	0,568	1,9	10
,009	-2,952	1,033	3,2	0,568	2,1	11
,008	-2,970	0,823	3,3	0,675	2,3	12
,002	-3,881	0,949	3,3	0,471	2	13
,009	-3,077	0,823	2,7	0,422	1,8	14
,021	-2,535	0,943	3	0,816	2	15
,000	-6,326	0,699	3,4	0,483	1,7	16
,022	-2,508	1,059	3,7	1,08	2,5	17
,013	-2,746	1,101	3,9	1,179	2,5	18
,009	-2,929	0,823	2,3	0,516	1,4	19
,000	-5,814	0,516	3,6	0,483	2,3	20
,009	-2,905	0,699	3,6	0,972	2,5	21
,000	-4,811	0,667	3	0,422	1,8	22
,052	-2,077	0,972	3,5	0,966	2,6	23
,001	-4,044	0,699	3,4	0,738	2,1	24

,005	-3,314	0,994	3,1	0,568	1,9	25
,026	-2,427	1,229	3,8	0,966	2,6	26
,001	-4,025	0,85	3,5	0,816	2	27
,000	-5,940	0,483	3,3	0,568	1,9	28
,000	-6,128	0,471	3	0,316	1,9	29
,000	-4,583	0,516	3,4	0,816	2	30
,013	-2,885	0,699	2,6	0,316	1,9	31
,001	-4,811	0,789	3,2	0	2	32
,001	-3,939	0,568	2,9	0,568	1,9	33
,000	-5,020	0,675	3,3	0,568	1,9	34
,001	-4,093	0,738	2,9	0,422	1,8	35
,001	-4,093	0,738	2,9	0,422	1,8	36
,002	-3,576	0,675	2,7	0,422	1,8	37
,001	-3,881	0,816	3	0,675	1,7	38
,004	-3,286	0,516	3,4	1,033	2,2	39
,045	-2,242	1,174	2,6	0,483	1,7	40
,001	-4,123	1,174	3,6	0,568	1,9	41

يوضح القوة التمييزية لفقرات استمارة "استيفاء المعرفة الجامعية لشروط جودة وكفاءة
التواصل البيداغوجي"

مستوى الدلالة	قيمة "ت" المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		رقم الفقرة
		الاختراف المعياري	المتوسط الحسابي	الاختراف المعياري	المتوسط الحسابي	
,136	-1,562	0,943	4	1,317	3,2	01
,003	-3,421	0,876	3,9	1,075	2,4	02
,000	-4,846	0,943	4	0,994	1,9	03
,001	-3,795	1,075	3,4	0,789	1,8	04
,000	-5,532	0,843	3,4	0,483	1,7	05
,010	-2,864	0,876	4,1	0,994	2,9	06
,011	-2,819	0,789	3,8	0,949	2,7	07
,001	-3,750	0,994	3,9	1,033	2,2	08
,003	-3,500	0,843	3,4	0,943	2	09
,001	-3,845	0,919	3,8	0,823	2,3	10
,743	-3,332	1,269	3,5	1,418	3,3	11
,001	-3,881	0,632	3,8	0,85	2,5	12
,026	-2,426	0,949	3,7	1,075	2,6	13
,002	-3,597	1,054	4	1,059	2,3	14
,691	,405	0,966	3,6	1,229	3,8	15
,090	-1,789	1,033	3,2	0,966	2,4	16
,136	-1,562	1,247	3	1,033	2,2	17
,000	-5,004	0,632	3,8	0,789	2,2	18
,024	-2,466	0,699	3,4	1,075	2,4	19
,002	-3,536	0,422	3,2	0,789	2,2	20
,022	-2,508	0,85	3,5	1,252	2,3	21
,002	-3,591	0,949	3,7	0,919	2,2	22
,019	-2,569	0,84327	3,4	1,05935	2,3	23
,000	-4,437	1,174	3,6	0,675	1,7	24

,005	-3,239	0,966	3,6	0,823	2,3	25
,000	-5,128	0,675	3,3	0,632	1,8	26
,000	-4,577	0,675	3,7	0,876	2,1	27
,000	-7,070	0,699	3,6	0,483	1,7	28
,000	-6,496	0,675	3,7	0,632	1,8	29
,000	-5,511	0,789	3,8	0,667	2	30
,120	-1,633	1,135	3,8	1,054	3	31
,012	-2,807	1,418	3,7	0,919	2,2	32
,001	-3,772	0,516	3,4	1,054	2	33
,001	-4,025	0,667	4	0,972	2,5	34
,001	-3,943	1,101	3,9	1,054	2	35
,000	-5,267	0,516	3,4	0,738	1,9	36
,229	-1,244	1,229	3,8	1,287	3,1	37
,156	-1,481	1,247	3	0,823	2,3	38
,001	-3,845	1,033	3,8	0,675	2,3	39
,002	-3,638	1,075	3,4	0,738	1,9	40
,001	-4,160	0,949	3,7	0,632	2,2	41
,000	-5,270	0,67495	3,7	0,91894	1,8	42

يوضح القوة التمييزية لفقرات استمارة "استيفاء القوانين وتشريعات سياسة وخطة الإصلاح الجديدة (ل.م.د) لشروط جودة وكفاءة التواصل البيداغوجي"

مستوى الدالة	قيمة "ت" المحسوبة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		رقم الفقرة
		الاخلاف المعياري	المتوسط الحسابي	الاخلاف المعياري	المتوسط الحسابي	
,034	-2,288	0,876	2,1	0,675	1,3	01
,007	-3,498	0	3	0,994	1,9	02
,025	-2,689	0	3	0,823	2,3	03
,084	-1,877	0,422	2,8	0,919	2,2	04
,006	-3,098	0,632	2,2	0,516	1,4	05
,015	-2,835	0,422	2,8	1,033	1,8	06
,021	-2,530	0,483	2,7	0,876	1,9	07
,005	-3,162	0,707	2,5	0,707	1,5	08
,001	-4,025	0,483	2,3	0,516	1,4	09
,000	-6,708	0,707	2,5	0	1	10
,000	-5,357	0,699	2,4	0,316	1,1	11
,077	-1,878	0,823	2,3	0,843	1,6	12
,148	-1,555	0,316	2,9	0,966	2,4	13
,041	-2,228	0,632	2,8	0,943	2	14
,314	-1,053	0,316	2,9	0,843	2,6	15
,003	-4,129	0,919	2,2	0	1	16
,343	-1,000	0	3	0,632	2,8	17
,000	-6,091	0,422	2,8	0,527	1,5	18
,013	-2,741	0,789	2,2	0,675	1,3	19
,018	-2,605	0,738	1,9	0,422	1,2	20
,431	-805	0,675	2,7	0,966	2,4	21
,110	-1,716	0,483	2,7	0,994	2,1	22
,031	-2,400	0,516	2,6	0,919	1,8	23
,340	-980	0,994	2,1	0,823	1,7	24

,000	-4,333	0,707	2,5	0,632	1,2	25
,000	-7,236	0	3	0	3	26
,210	-1,301	0,843	2,4	0,876	1,9	27
,736	-,342	0,632	2,8	0,675	2,7	28
,074	-1,897	0,738	1,9	0,675	1,3	29
,241	1,213	0,843	1,6	0,994	2,1	30
,000	-5,196	0,516	2,6	0,516	1,4	31
,011	-2,970	0,483	2,7	0,949	1,7	32
,013	-2,741	0,675	2,7	0,789	1,8	33
,722	-,361	0,527	1,5	0,699	1,4	34
,008	-3,128	0,422	2,8	0,919	1,8	35
,002	-3,761	0,422	2,8	0,823	1,7	36
,121	-1,627	0,816	2	0,527	1,5	37
,340	-,980	0,823	2,3	0,994	1,9	38
,006	-3,128	0,632	2,8	0,789	1,8	39
,001	-4,025	0,699	2,4	0,632	1,2	40
,000	-7,236	0	3	0,699	1,4	41
,000	-6,656	0,422	2,8	0,632	1,2	42
,006	-3,351	0,422	2,8	0,949	1,7	43
,003	-3,579	0,843	2,4	0,483	1,3	44
,000	-8,764	0,316	2,9	0,483	1,3	45
,219	-1,282	0,675	2,7	1,033	2,2	46
,020	-2,717	0,316	2,9	0,876	2,1	47
,025	-2,449	0,632	2,8	0,816	2	48
,010	-2,887	0,699	2,6	0,843	1,6	49
,001	-4,025	0,422	2,8	0,843	1,6	50
,022	-2,496	0,675	2,7	0,919	1,8	51
,000	-5,196	0,516	2,6	0,516	1,4	52

توزيع الدرجات الخام للاستمارة الأولى

الفقرة	لا أحد منهم	قليل منهم	نصفهم	معظمهم	جميعهم	الفقرة	لا أحد منهم	قليل منهم	نصفهم	معظمهم	جميعهم	الفقرة
1	ت	51	74	53	158	122	ت	23	114	144	122	29
	%	11,1	16,2	11,6	34,5	26,6	%	5,0	24,9	31,4	26,6	
2	ت	49	106	127	113	63	ت	49	118	146	106	30
	%	10,7	23,1	27,7	24,7	13,8	%	10,7	25,8	31,9	23,1	
3	ت	26	101	128	147	56	ت	38	134	140	97	31
	%	5,7	22,1	27,9	32,1	12,2	%	8,3	29,3	30,6	21,2	
4	ت	87	134	107	95	35	ت	42	121	134	117	32
	%	19,0	29,3	23,4	20,7	7,6	%	9,2	26,4	29,3	25,5	
5	ت	32	124	128	110	64	ت	57	105	132	111	33
	%	7,0	27,1	27,9	24,0	14,0	%	12,4	22,9	28,8	24,2	
6	ت	32	130	135	117	44	ت	24	107	145	113	34
	%	7,0	28,4	29,5	25,5	9,6	%	5,2	23,4	31,7	24,7	
7	ت	92	160	105	72	29	ت	125	121	103	75	35
	%	20,1	34,9	22,9	15,7	6,3	%	27,3	26,4	22,5	16,4	
8	ت	52	133	125	100	48	ت	22	126	123	132	36
	%	11,4	29,0	27,3	21,8	10,5	%	4,8	27,5	26,9	28,8	
9	ت	24	63	114	135	122	ت	12	54	126	155	37
	%	5,2	13,8	24,9	29,5	26,6	%	2,6	11,8	27,5	33,8	
10	ت	35	137	131	108	47	ت	23	53	72	198	38
	%	7,6	29,9	28,6	23,6	10,3	%	5,0	11,6	15,7	43,2	
11	ت	40	124	123	127	44	ت	45	94	106	123	39
	%	8,7	27,1	26,9	27,7	9,6	%	9,8	20,5	23,1	26,9	
12	ت	28	99	114	132	85	ت	42	122	129	112	40
	%	6,1	21,6	24,9	28,8	18,6	%	9,2	26,6	28,2	24,5	
13	ت	44	161	119	96	38	ت	32	119	156	108	41
	%	9,6	35,2	26,0	21,0	8,3	%	7,0	26,0	34,1	23,6	
14	ت	47	104	126	107	74	ت	16	69	105	138	42
	%	10,3	22,7	27,5	23,4	16,2	%	3,5	15,1	22,9	30,1	
15	ت	52	100	105	124	77	ت	14	104	152	134	43
	%	11,4	21,8	22,9	27,1	16,8	%	3,1	22,7	33,2	29,3	
16	ت	65	116	124	112	41	ت	20	87	122	134	44

20,7	29,3	26,6	19,0	4,4	%		9,0	24,5	27,1	25,3	14,2	%	
87	123	121	102	25	ت	45	40	82	118	144	74	ت	17
19,0	26,9	26,4	22,3	5,5	%		8,7	17,9	25,8	31,4	16,2	%	
32	70	97	141	118	ت	46	49	100	123	140	46	ت	18
7,0	15,3	21,2	30,8	25,8	%		10,7	21,8	26,9	30,6	10,0	%	
33	107	150	113	55	ت	47	97	136	114	81	30	ت	19
7,2	23,4	32,8	24,7	12,0	%		21,2	29,7	24,9	17,7	6,6	%	
58	107	118	127	48	ت	48	90	169	123	64	12	ت	20
12,7	23,4	25,8	27,7	10,5	%		19,7	36,9	26,9	14,0	2,6	%	
33	90	114	136	85	ت	49	30	100	132	153	43	ت	21
7,2	19,7	24,9	29,7	18,6	%		6,6	21,8	28,8	33,4	9,4	%	
67	130	112	113	36	ت	50	49	123	170	92	24	ت	22
14,6	28,4	24,5	24,7	7,9	%		10,7	26,9	37,1	20,1	5,2	%	
45	105	116	120	72	ت	51	58	120	146	94	40	ت	23
9,8	22,9	25,3	26,2	15,7	%		12,7	26,2	31,9	20,5	8,7	%	
45	102	145	113	53	ت	52	43	122	135	112	46	ت	24
9,8	22,3	31,7	24,7	11,6	%		9,4	26,6	29,5	24,5	10,0	%	
28	85	121	129	95	ت	53	69	131	123	114	21	ت	25
6,1	18,6	26,4	28,2	20,7	%		15,1	28,6	26,9	24,9	4,6	%	
36	82	94	126	120	ت	54	48	94	121	118	77	ت	26
7,9	17,9	20,5	27,5	26,2	%		10,5	20,5	26,4	25,8	16,8	%	
53	111	97	153	44	ت	55	65	127	129	105	32	ت	27
11,6	24,2	21,2	33,4	9,6	%		14,2	27,7	28,2	22,9	7,0	%	
130	116	92	76	44	ت	56	59	97	126	132	44	ت	28
28,4	25,3	20,1	16,6	9,6	%		12,9	21,2	27,5	28,8	9,6	%	

توزيع الدرجات الخام للاستمارة الثانية

الفقرة	لا أحد منهم	قليل منهم	نصفهم	معظمهم	جميعهم	الفقرة	لا أحد منهم	قليل منهم	نصفهم	معظمهم	جميعهم	الفقرة	
1	ت	1	87	44	24	6	ت	19	3	54	49	53	3
2	%	,6	53,7	27,2	14,8	3,7	%	20	1,9	33,3	30,2	32,7	1,9
3	ت	4	61	31	52	14	ت	21	8	79	49	21	5
4	%	2,5	37,7	19,1	32,1	8,6	%	22	4,9	48,8	30,2	13,0	3,1
5	ت	16	85	33	24	4	ت	23	2	41	40	52	27
6	%	9,9	52,5	20,4	14,8	2,5	%	24	1,2	25,3	24,7	32,1	16,7
7	ت	15	86	30	26	5	ت	25	4	62	67	24	5
8	%	9,3	53,1	18,5	16,0	3,1	%	26	2,5	38,3	41,4	14,8	3,1
9	ت	4	51	58	43	6	ت	27	8	73	57	19	5
10	%	2,5	31,5	35,8	26,5	3,7	%	28	4,9	45,1	35,2	11,7	3,1
11	ت	10	86	38	24	4	ت	29	7	77	57	18	3
12	%	6,2	53,1	23,5	14,8	2,5	%	30	4,3	47,5	35,2	11,1	1,9
13	ت	4	79	40	33	6	ت	31	7	64	48	38	5
14	%	2,5	48,8	24,7	20,4	3,7	%	32	4,3	39,5	29,6	23,5	3,1
15	ت	7	63	47	41	4	ت	33	10	100	44	7	1
16	%	4,3	38,9	29,0	25,3	2,5	%	34	6,2	61,7	27,2	4,3	,6
17	ت	3	85	48	21	5	ت		7	62	58	33	2
18	%	1,9	52,5	29,6	13,0	3,1	%		4,3	38,3	35,8	20,4	1,2
19	ت	13	97	37	12	3	ت		13	93	43	12	1
20	%	8,0	59,9	22,8	7,4	1,9	%		8,0	57,4	26,5	7,4	,6
21	ت	8	76	49	23	6	ت		10	62	64	25	1
22	%	4,9	46,9	30,2	14,2	3,7	%		6,2	38,3	39,5	15,4	,6
23	ت	28	85	32	16	1	ت		16	87	43	14	2
24	%	17,3	52,5	19,8	9,9	,6	%		9,9	53,7	26,5	8,6	1,2
25	ت	5	38	54	56	9	ت		10	72	52	25	3
26	%	3,1	23,5	33,3	34,6	5,6	%		6,2	44,4	32,1	15,4	1,9
27	ت	2	31	36	81	12	ت		14	80	40	25	3
28	%	1,2	19,1	22,2	50,0	7,4	%		8,6	49,4	24,7	15,4	1,9
29	ت	60	77	18	6	1	ت		12	84	47	16	3
30	%	37,0	47,5	11,1	3,7	,6	%		7,4	51,9	29,0	9,9	1,9
31	ت	2	73	52	34	1	ت		7	66	55	29	5

3,1	17,9	34,0	40,7	4,3	%		,6	21,0	32,1	45,1	1,2	%	
6	15	43	71	27	ت	35	11	34	46	68	3	ت	17
3,7	9,3	26,5	43,8	16,7	%		6,8	21,0	28,4	42,0	1,9	%	
14	32	41	58	17	ت	36	2	18	45	90	7	ت	18
8,6	19,8	25,3	35,8	10,5	%		1,2	11,1	27,8	55,6	4,3	%	
							10	44	60	42	6		37
							6,2	27,2	37,0	25,9	3,7		

توزيع الدرجات الخام للاستمارة الثالثة

الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	نوعا ما	أوافق	أوافق بشدة	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	نوعا ما	أوافق	أوافق بشدة	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	نوعا ما	أوافق	أوافق بشدة			
1	ت	19	69	54	22	9	19	19	69	54	22	9	ت	1	ت	13	26	70	44	20
	%	11,0	39,9	31,2	12,7	5,2		%	7,5	15,0	40,5	25,4	11,6		%	14	19	59	50	31
2	ت	20	36	72	38	12	20	15	36	72	38	12	ت	2	ت	14	19	59	50	31
	%	8,7	20,8	41,6	22,0	6,9		%	8,1	11,0	34,1	28,9	17,9		%	7	46	66	47	7
3	ت	21	38	59	52	11	21	13	38	59	52	11	ت	3	ت	7	46	66	47	7
	%	7,5	22,0	34,1	30,1	6,4		%	4,0	26,6	38,2	27,2	4,0		%	8	33	62	54	16
4	ت	22	36	55	47	17	22	18	36	55	47	17	ت	4	ت	8	33	62	54	16
	%	10,4	20,8	31,8	27,2	9,8		%	4,6	19,1	35,8	31,2	9,2		%	12	31	74	41	15
5	ت	23	74	48	15	7	23	29	74	48	15	7	ت	5	ت	12	31	74	41	15
	%	16,8	42,8	27,7	8,7	4,0		%	6,9	17,9	42,8	23,7	8,7		%	9	39	57	50	18
6	ت	24	55	72	30	4	24	12	55	72	30	4	ت	6	ت	9	39	57	50	18
	%	6,9	31,8	41,6	17,3	2,3		%	5,2	22,5	32,9	28,9	10,4		%	13	29	64	51	16
7	ت	25	25	71	49	17	25	11	25	71	49	17	ت	7	ت	13	29	64	51	16
	%	6,4	14,5	41,0	28,3	9,8		%	7,5	16,8	37,0	29,5	9,2		%	11	27	76	45	14
8	ت	26	24	50	70	21	26	8	24	50	70	21	ت	8	ت	11	27	76	45	14
	%	4,6	13,9	28,9	40,5	12,1		%	6,4	15,6	43,9	26,0	8,1		%	16	48	74	25	10
9	ت	27	54	68	24	15	27	12	54	68	24	15	ت	9	ت	16	48	74	25	10
	%	6,9	31,2	39,3	13,9	8,7		%	9,2	27,7	42,8	14,5	5,8		%	2	26	63	66	16
10	ت	28	65	73	20	10	28	5	65	73	20	10	ت	10	ت	2	26	63	66	16
	%	2,9	37,6	42,2	11,6	5,8		%	1,2	15,0	36,4	38,2	9,2		%	13	53	60	35	12
11	ت	29	47	72	37	6	29	11	47	72	37	6	ت	11	ت	13	53	60	35	12
	%	6,4	27,2	41,6	21,4	3,5		%	7,5	30,6	34,7	20,2	6,9		%	17	44	58	41	13
12	ت	30	50	57	35	11	30	20	50	57	35	11	ت	12	ت	17	44	58	41	13
	%	11,6	28,9	32,9	20,2	6,4		%	9,8	25,4	33,5	23,7	7,5		%	7	34	75	43	14
13	ت	31	37	51	41	30	31	14	37	51	41	30	ت	13	ت	7	34	75	43	14
	%	8,1	21,4	29,5	23,7	17,3		%	4,0	19,7	43,4	24,9	8,1		%	8	38	60	54	13
14	ت	32	42	81	32	11	32	7	42	81	32	11	ت	14	ت	8	38	60	54	13
	%	4,0	24,3	46,8	18,5	6,4		%	4,6	22,0	34,7	31,2	7,5		%	12	44	60	47	10
15	ت	33	33	75	44	12	33	9	33	75	44	12	ت	15	ت	12	44	60	47	10
	%	5,2	19,1	43,4	25,4	6,9		%	6,9	25,4	34,7	27,2	5,8		%	12	44	59	47	11
16	ت	34	47	83	27	7	34	9	47	83	27	7	ت	16	ت	12	44	59	47	11

6,9	25,4	34,1	27,2	6,4	%		5,2	27,2	48,0	15,6	4,0	%	
16	37	60	38	22	ت	35	7	37	68	46	15	ت	17
9,2	21,4	34,7	22,0	12,7	%		4,0	21,4	39,3	26,6	8,7	%	
					ت	36	14	50	54	35	20	ت	18
					%		8,1	28,9	31,2	20,2	11,6	%	

توزيع الدرجات الخام للاستمارة الرابعة

نعم	لا أدري	لا	الفقرة		نعم	لا أدري	لا	الفقرة	
17	39	25	ت	19	31	16	34	ت	1
21,0	48,1	30,9	%		38,3	19,8	42,0	%	
31	20	30	ت	20	64	5	12	ت	2
38,3	24,7	37,0	%		79,0	6,2	14,8	%	
34	31	16	ت	21	59	15	7	ت	3
42,0	38,3	19,8	%		72,8	18,5	8,6	%	
44	19	18	ت	22	14	47	20	ت	4
54,3	23,5	22,2	%		17,3	58,0	24,7	%	
34	29	18	ت	23	42	21	18	ت	5
42,0	35,8	22,2	%		51,9	25,9	22,2	%	
38	28	15	ت	24	40	17	24	ت	6
46,9	34,6	18,5	%		49,4	21,0	29,6	%	
37	10	34	ت	25	31	22	28	ت	7
45,7	12,3	42,0	%		38,3	27,2	34,6	%	
38	14	29	ت	26	14	34	33	ت	8
46,9	17,3	35,8	%		17,3	42,0	40,7	%	
40	15	26	ت	27	29	11	41	ت	9
49,4	18,5	32,1	%		35,8	13,6	50,6	%	
46	18	17	ت	28	9	24	48	ت	10
56,8	22,2	21,0	%		11,1	29,6	59,3	%	
38	22	21	ت	29	53	16	12	ت	11
46,9	27,2	25,9	%		65,4	19,8	14,8	%	
45	20	16	ت	30	21	19	41	ت	12
55,6	24,7	19,8	%		25,9	23,5	50,6	%	
45	24	12	ت	31	37	30	14	ت	13
55,6	29,6	14,8	%		45,7	37,0	17,3	%	
56	19	6	ت	32	19	27	35	ت	14
69,1	23,5	7,4	%		23,5	33,3	43,2	%	
35	28	18	ت	33	45	17	19	ت	15
43,2	34,6	22,2	%		55,6	21,0	23,5	%	
45	20	16	ت	34	41	25	15	ت	16

55,6	24,7	19,8	%		50,6	30,9	18,5	%	
49	23	9	ت	35	22	12	47	ت	17
60,5	28,4	11,1	%		27,2	14,8	58,0	%	
26	36	19	ت	36	69	58,0	47	ت	18
32,1	44,4	23,5	%		85,2	14,8	12	%	

عَمَّ جَسْرُ اللَّهِ

وَتَوْفِيقَهُ