الجمـهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـة
REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـة 8 ماي 1945 قالمـــة
كليـــة الآداب واللّغات
قسم اللغة والأدب العربي

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
Faculté des lettres et langues
Département de la langue et littérature arabe

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

(تخصص: لسانيات تطبيقية)

الأداء التّدريسي للأستاذ الجامعي تخطيطًا و تنفيذًا و تقييمًا وفق تقديرات الطّلبة (دراسة استطلاعية بقسم اللّغة و الأدب العربي – جامعة 8 ماي 1945م – قالمة–)

إعداد الطّالبتين:

- يسرى بوقرة
- دعاء زقاولة

إشراف:

- جمال بن دحمان

تاريخ المناقشة:

2022/06/14

لجنة المناقشة:

الاسم و اللّقب	الرّتبة	الصّفة	الجامعة
فريدة زرقين	أستاذ التعليم العالي	رئيسًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
جمال بن دحمان	أستاذ مساعد أ	مشرفًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة
محمد جاهمي	أستاذ محاضر ب	ممتحنًا	جامعة 8 ماي 1945 قالمة

السّنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شُكْرٌ و تَقْديرٌ و امتِنانٌ...

اعترافًا بالفضل و تقديرًا للجميل لا يسعنا بعد الانتهاء من هذا العمل المتواضع إلا أنو نتوجّه بجزيل الشّكر إلى:

من رفعنا إليه يدينا فلم يخيّب رجاءنا، إليك يا الله كل الشكر ...

لقوله تعالى: " ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والديّ و أن أعمل صالحا ترضاه و أدخلني برحمتك في عبادك الصالحين " – سورة النمل – الآية 19-

نتقدم بالشّكر الجزيل إلى الأستاذ الفاضل "بن دحمان جمال" على كل ما قدمه من دعم و إرشاد لإتمام هذا العمل، جزاك الله خيرا وبارك فيك...

و الشكر كذلك موجّه إلى أعضاء لجنة المناقشة، لتحملهم عناء و مشقة قراءة و مناقشة هذه المذكّرة.

كما نتوجه بخالص الشكر إلى كافة أساتذة قسم اللغة و الأدب العربي على ما قدّموه لنا طيلة هذا المشوار الدّراسي...

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر الجزيل لـ "سناء حمايدية" على كل ما قدمته لنا من توجيهات قيّمة.

و في الأخير لا يسعنا إلاّ أن ندعو الله عزّ و جل، أن يرزقنا التّوفيق و السّداد، و أن يجعل هذا العمل من العمل النافع المتقبّل

إهداء

الحمد لله الذي أعاننا بالعلم و أكرمنا بالتقوى وجملنا بالعافية.

أتقدم بإهداء عملي المتواضع:

إلى من حملتني في أحشائها، إلى التى لا يطمئن قلبي إلا وأنا بين أحضانها، إلى التي حبي وتقديري لها يفوق كل الحدود

أمي الغالية

إلى من شجعني على المثابرة طوال عمري، وحصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم.

أبي الغالي

إلى الذين قاسموني حب والديّ إخوتي

"إكرام و وسام"

وأخص بالذكر أخي الصغير

"حمزة"

إلى كل أفراد العائلة كبيرا و صغيرا..

إلى أساتذتي في كل الأطوار اعترافا وامتنانا ،تقديرا واحتراما وبخاصة الأستاذ المشرف **"جمال بن دحمان"**

إلى رفيقات المشوار اللاتي قاسمنني لحظاته **"عبير"**، **"رميسة"**، **"رحمة"**، رعاهم الله ووفقهم.

وأخص بالذكر صديقتي ***دعـــاء***

إلى كل طلبة قسم اللغة والأدب العربي،

إلى كل من أحبني بصدق فدعا لي بالتوفيق والسداد ...

إلى كل يد وقلب سار معي درب الإنجاز....

إلى كل هؤلاء أهدى هذا الجهد...

راجية من الله أن يكون نافذة علم وبطاقة معرفة ....وأن ينفعنا وينفع بنا.

يسرى

إهداء

قال تعالى:(وقل اعملوا فسيرى الله عملكم و رسوله و المؤمنون)جزء من سورة التوبة اية 105

إلهي لا يطيب الليل إلاّبشكرك ولا يطيب النّهار إلاّبطاعتك ولا تطيب اللّحظات إلاّبذكرك

ولا تطيب الآخرة إلاّ بعفوك ولا تطيب الجنّة إلاّ برؤيتك

الله جل جلاله

إلى من بلّغ الرسالة و أدى الأمانة و نصح الأمة إلى نبي الرّحمة و نور العالمين

سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من ساندتني في صلاتها و دعائها إلي من سهرت الليالي لتنير دربي إلى من تشاركني أفراحي

وآلامي إلى نبع العطف و الحنان إلى أجمل ابتسامة في حياتي إلى أروع إمرأة في الوجود

أمي الغالية

إلى من سعا و شقى لأنعم بالراحة و الهناء الّذي لم يبخل بشيْ من أجلي دفعي في طريق النجاح الّذي علمني

أن أرتقي سلّم الحياة بحكمة و صبر

أبي الغالي

إلى من حبها يجري في عروقي إلى سندي في الحياة

أختي الغالية

إلى أعز الناس و أقربهم إلى قلبي

جدي العزيز رعاه الله برعايته

إلى جدي و جدتي رحمهما الله و اسكنهما فسيح جناته

إلى أهلي و عائلتي صغارا و كبارا

إلى أستاذي المشرف"جمال بن دحمان"

إلى من أفادتني بعلمها أستاذتي الكريمة "سناء حمايدية " جعلها الله في ميزان حسناتها

إلى زميلاتي و رفيقاتي**"عبير"، "رميسة"، "رحمة"**، و خاصة ***يسرى بوقرة***

إلى كل من مدّلي يد العون من قريب أو بعيد و دعا لي بالتوفيق و النجاح إلى كل طلبة قسم اللغة

و الأدب العربي إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل المتواضع

و أسأل الله عزوجل أن يجد القبول و النجاح.

دعاء

الرموز المستعملة في البحث

الرمز	دلالته
ص	صفحة
م ن	مرجع نفسه
م س	مرجع سابق
ص ن	صفحة نفسها
ط	طبعة
د ط	دون طبعة
د ت	دون تاريخ
ع	عدد
تر	ترجمة

مقدمة

@helpmefeed

مقدمة:

يعدّ التعليم الركن الأساسي في بناء الفرد وتقدم المجتمع، إذ من خلاله يكون قادر على قيادة زمام حياته والتقدم نحو الأفضل وتحقيق التّطور المستدام على كافة الأصعدة.

ويحتل التّعليم الجامعي قمة الهرم التعليمّي بما أنّه آخر مرحلة من مراحل التّعليم، لذلك أولت جميع الدول اهتمامها به لأنّه يسعى إلى إعداد القوى البشرية وتطويرها والارتقاء بمستواها.

فهو بوابة المتعلّم حيث يفسح له المجال للتخصص في فرع من فروع الدراسة ليمّكنه من الحصول على عمل معين ضمن مؤهلاته التعليميّة باعتباره، الخطة الفاصلة في حياته.

ونجاح التّعليم الجامعي يتوقف بالكلية على مدى نجاح المعلّم في إيصال المعلومة بالطريقة التي يمكن للمتعلّم استيعابها وفهمها والاستفادة منها.

إنّ دور المعلّم التّدريسي يدخل في إطار الإعداد المهني وكل مهنة من المهن في المجتمع لها أصولها وأسرارها ومتطلباتها، ومهنة التّدريس في هذا الإطار لها أصولها وأسرارها ومتطلباتها.

وبما أنّ الأستاذ الجامعي هو حجر الزاوية في تقدم الجامعات وبالتالي تقدم المجتمعات، فهو المسؤول بالدّرجة الأولى على تقديم المعرفة وبناء العقول وإعداد الكفاءات البشرية للمجتمع.

إذ يعدّ الأساس في البناء الجامعي ومفتاح التنمية، حيث يؤدي وظيفته التدريسية الّتي تمكنه من نشر المعارف والحفاظ عليها والبحث عن الجديد فيها كما أنّه دائم النشاط في مجال البحث عن الجديد فيها كما أنّه دائم النشاط في مجال البحث العلمي الذي يعتبر أهم ما تسعى الجامعة إلى تحقيقه.

و بناء على هذه المعطيات كان بحثنا هذا محاولة للوقوف على الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، فجاء موسوما ب:"الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تخطيطًا وتنفيذًا وتقييمًا وفق تقديرات الطلبة دراسة استطلاعية"

وانطلق البحث من تساؤل رئيسي هو: ما مدى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ومستواه في تخطيط وتنفيذ وتقييم الدّرس حسب رأي الطّلبة ؟وتفرعت عنه تساؤلات جزئية أهمها:

- ✓ هل يراعي الأستاذ الجامعي الخطوات الأساسية في تخطيطه للدّرس؟
- ✓ ما مدى تمكن الأستاذ الجامعي من تنفيذ درسه؟
- ✓ ما مدى تفاعل الأستاذ الجامعي مع طلبته و استجابته لحاجياتهم؟

✓ ما هي الأساليب التي يعتمدها الأستاذ الجامعي في تقيّيمه لطلبته؟

ومن أهم الأسباب الّتي جعلتنا نختار هذا الموضوع:

- الأسباب الموضوعية:

1- أهمية الأستاذ الجامعي بعدّه المسؤول الأول عن إنتاج المعرفة.

2- إدراك الاختلاف الموجود بين أساتذة الجامعة في أدائهم التدريسي.

- الأسباب الذاتية:

1- رغبتنا الشخصية في معرفة أداء أساتذة جامعتنا، وقد اخترنا الطلبة كعينة في دراستنا لقيمة رأيهم ونظرتهم باعتبارهم الأقرب إلى أساتذة الجامعة و المستفيدين الأولين منهم.

وتهدف دراستنا إلى:

1- التعرف على أداء الأستاذ الجامعي في قسم اللغة و الأدب العربي .

2- الوقوف على مستوى الأستاذ الجامعي في مجال تخصصه.

3- محاولة تحسين وتطوير جودة التعليم الجامعي من خلال أداء الأستاذ الجامعي.

وقد اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على المنهج الوصفي الذي يتناسب وموضوعنا بالإضافة إلى آلية إحصائية في معالجة وتحليل الاستبيانات الموجهة لعينة من الطلبة.

ومن أجل بلوغ الأهداف المرجوة والإجابة عن الإشكالات المطروحة تم تقسيم خطة بحثنا كالآتي:

مقدمة- مدخل- وفصلين نظريّ وتطبيقي وخاتمة وقائمة للمصادر والمراجع.

أمّا المقدمة فقد قمنا بطرح الإشكالية وأسباب اختيارنا للبحث وأهدافه والمنهج الّذي اتبعناه وأهم المصادر والمراجع والصعوبات الّتي واجهناها في إنجاز بحثنا وأمّا المدخل فتناولنا فيه المصطلحات والمفاهيم الآتية:

- مفهوم الأداء والتدريس ومنه مفهوم الأداء التدريسي.
- مفهم التّعليم والجامعة ومنه مفهوم التّعليم الجامعي.

وتناولنا في الفصل النظري الموسوم" بالجامعة والأستاذ الجامعي والعملية التعليميّة" مبحثين؛

- المبحث الأول "نشأة الجامعة الجزائريّة وتطورها والنظام المعمول به".
- المبحث الثّاني "الأستاذ الجامعي ومراحل التدريس المترابطة"، و بحثنا فيه عن أدوار ووظائف وصفات الأستاذ الجامعي وأهم المراحل الّتي يقوم بها في عمليّة التّدريس.

لنخلص بعد ذلك إلى الفصل التطبيقي المعنون ب: "تقييم أداء الأستاذ الجامعي تخطيطا وتنفيذًا وتقييمًا من وجهة نظر طلبة جامعة 8ماي 1945"وضمّ ثلاثة مباحث:

- المبحث الأول: تناول مجالات الدراسة.
- المبحث الثاني: تناول منهج البحث والأدوات المستخدمة.
- المبحث الثالث: وتناول الدراسة الميدانية، من خلال أربعة محاور:
  - المحور الأول: التخطيط للدرس.
  - المحور الثاني: التنفيذ للدرس.
  - المحور الثالث: التفاعل مع الطلبة
  - المحور الرابع: تقييم الطلبة.

وذيلنا البحث بخاتمة ضمّت أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال الفصلين النظريّ والتطبيقيّ ومحاولة تذليلها بجملة من التوصيات و الاقتراحات.

ومن أهم المراجع الّتي اعتمدناها في بحثنا الطالب والأستاذ الجامعي لمحمد سكران، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية لوليد أحمد جابر، المناهج الحديثة و طرائق التّدريس لمحسن علي عطية، مجلة واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر لسرير فروجة.

وكما لا يخلو أي بحث من صعوبات تعترض سبيله، فقد واجهنا بعضا منها؛ كضيق الوقت، وعدم التوفيق بين إعداد تقرير التربّص ومذكرة التّخرج، ولكن بفضل الله تجاوزنا هذه الصّعوبات.

مدخل:

مصطلحات و مفاهیم

@helpmefeed

مدخل: مصطلحات ومفاهيم

1- الأداء التّدريسي:

1-1 الأداء:

أ- **لغة:** مصدر للفعل أَدَّى، يُقَالُ أَدَّى الشّيء: قَامَ بِهِ، وَالدِّينَ قَضَاهُ، والصَّلَاةُ، قَامَ بِهَا فِي وَقْتِهَا، والشَّهَادَةُ: أَدَلَّى بِهَا، وإِلَيْهِ الشّيء: أَوَصَلَهُ إِلَيْهِ، والْأَدَاءُ: التّأدية والتِّلَاوَةُ [1].

أَدَّاهُ تأدية: أَوَصَلَهُ وقَضَّاهُ والْاِسْمُ الْأَدَاءَ [2].

وَ أَدَّى أَدَوًّا: مَشَى مَشْيًا لَيْسَ بِالسَّرِيعِ وَلَا بِالْبَطِيءِ، وأَدَّى الشّيء قَامَ بِهِ [3].

من خلال التعريفات اللّغوية السابقة للأداء يتضح بأنها تعني: التّأدية، الْقَضَاءَ والتِّلَاوَةُ.

ب- **إصطلاحا:** من أهم التعريفات لمصطلح الأداء ما يلي:

أنه: "**ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرة الفرد أو عدم قدرته على عمل ما**"[4].

كما يعرف بأنه: "**الإنجاز الفعلي أو الحقيقي المعروف للقدرات الفكرية الكامنة ويذهب التربويون إلى أن الأداء هو السلوك الملاحظ في موقف معين وتعلم يستدل عليه عن ملاحظته أداء الفرد**[5].

ويعرفه آخرون بـ: **الكيفية الّتي يؤدي بها العاملون مهامهم أثناء العمليات الإنتاجية والعمليات المرافقة لها باستخدام وسائل الإنتاج المتاحة**[6].

1- ابن منظور، لسان العرب، مادة (أ د ى)،دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، المجلد الأول، 2009، ص15.

2- مجد الدين الفيروز الأبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، المجلد الاول، د ط، 2007، ص 43.

3- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 04، 2007، ص 10.

4- أبو حسين سامي أحمد، الارتقاء بفاعلية هيئة التّدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2014، ص10.

5- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص56.

6- كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه و مهاراته ،م ن، ص87.

يقابلها في اللاتينية " performare" الّتي تعني **إعطاء كلية الشكل لشيء ما، والّتي اشتقت اللفظة الإنجليزية "performance" الّتي تعني إنجاز العمل والكيفية الّتي يبلغ بها التنظيم أهدافه**[1].

فالأداء هو درجة تحقيق المهام التابعة لوظيفة الفرد، وهو الّذي يحقق به حاجاته المتعلقة بوظيفته ويعكس الطريقة العملية الّتي تميزه من غيره.

1-2 التّدريس:

أ- **لغة:** من الفعل الثلاثي "دَرَسَ"، يقال "درس الشّيء" والرّسمُ يدرُس دُرُوسًا: عفا ودَرَسته الرّيح، ودَرَسَه القَومُ: عفوّا أثَرُه، والدّرس: أثر الدّارِسِ ودَرَسَ الثّوبَ دُرْسًا أي أخلق، ودرس الكتاب يدرسه درسا، وقيل: درست قرأت كتب أهل الكتاب، درست السّورة: أكثرت من القراءة حتى حفظتها[2].

دَرَسَ الرَّسم دُروسًا: عفا، ودَرَسَتْهُ الرِيْحُ. والمرأةُ درسًا ودروسًا حَاضَتْ وهي دارِسٌ[3].

دَرَسَ دَرْسًا ودُرُوسًا: عَفَا وذَهَبَ أَثَرُهُ وتَقَادَمَ عَهْدُهُ[4].

ب- **اصطلاحا:** من أهم التعريفات نجد:

أنه: "**مهنة يحتاج من يقوم بها إلى إعداد جيد فهي ليست مجرد أداء آلي يمارسه أي فرد لكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته وفن له مواهبه**[5].

كما يعرّف أيضًا بأنّه: **موقف يتفاعل فيه المتعلّم عن طريق المعلّم مع الخبرة التّعليمية تفاعلا إيجابيا ونشيط ينتهي بتحقيق أهداف المدرس من اكتساب القيم والخبرات...**"[6]

1- مزهود عيد المليك، الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، بسكرة، ع01، نوفمبر2001، ص86.

2- ابن منظور ، لسان العرب، مادة (د ر س)،المجلد السادس، م س، ص79.

3- مجد الدين الفيروز الآبادي، القاموس المحيط، م س، ص536.

4- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، م س، ص279.

5- كمال عبد الحميد زيتون، م س، ص34.

6- صفوت توفيق هنداوي، استراتيجيات التّدريس، جامعة دمنهور، مصر، كلية التربية، قسم المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، د.ط، د.ت، ص5.

ويعرفه آخرون بأنه: "**كافة الظروف والإمكانيات الّتي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين، وكافة الإجراءات الّتي يتخذها في سبيل مساعدة الأستاذين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف**"[1].

ويتضح مما سبق أن جميع هذه المفاهيم للتدريس وإن كانت تختلف في ألفاظها إلا أنها تحمل مفهوما وهدفا واحدا وهو أداء الواجب التّدريسي بهدف اكتساب المتعلم المخزون المعرفي الكافي، وتعلم القيم التربوية من خلال أهداف تلك الدروس الّتي يقدمها الأستاذ.

1-3 الأداء التّدريسي:

نظرا لما يظهر من أهمية الأداء التّدريسي فقد أحيط بعدة تعريفات أهمها:

عرفه لعمايرة بأنه: " **درجة قيام عضو هيئة التّدريس بتنفيذ المهام التّعليمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرا سلوكيا**"[2].

كما عرفه بأنه:" **درجة قيام عضو هيئة التّدريس الجامعي بالعمل على تنفيذ مهام الجامعة عبر وظيفة التّدريس لتحقيق مستويات عالية من الجودة في التّعليم الجامعي**"[3].

ونستخلص مما سبق أن الأداء التدريسي هو الجهد الذي يبذله الأستاذ للقيام بوظيفته اتجاه الطّالب بواسطة معايّير وأنظمة بيداغوجية لتحقيق الأهداف المرجوة.

2-التّعليم الجامعي:

2-1 التّعليم:

أ- **لغة:** من صفات الله عز وجل العَلِيم والعَالِمْ والعلَّامُ، قال الله عز وجل:« **وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ**» [سورة الحجر 86]وقال: «**عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ** »[سورة الحجر 86.] وقال: «**عَلَّامُ الْغُيُوبِ** » [سورة التوبة 78].
وعَلِمْتُ الشّيء أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرِفته.[4]

1- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2009م، ص336.

2- أبو حسين سامي أحمد، الارتقاء بفاعلية هيئة التّدريس، م.س، ص11.

3- م ن، ص ن.

4- ابن منظور، لسان العرب مادة (ع ل م) ،المجلد اثنا عشر ،م س، ص416-417.

ومنه قوله تعالى: «**وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَٰؤُلَاءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ** »[البقرة 31]، وقوله تعالى: «**وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ** »[النساء113] . وعلمه، كسمعه علما بالكسر: عرفه، وعلم هو في نفسه ورجل عالم وعليم ج علماء وعلام.[1]

وعلم فلان علما، انشقت شفته العليا، فهو أعلم وهي علماء.[2]

من خلال التعريفات اللغوية السابقة فإن مفهوم التّعليم يندرج ضمن العلم و المعرفة، وهذا ما تتفق عليه هذه المعاجم.

اصطلاحا:

يعرّف "عبد الوهاب عوض كويران" التّعليم بأنّه:«**تأثير شخص آخر، وجعله ذا علم ب الشّيء، فالقادر ينقل المعرفة والآخرون يستقبلونها**[3]».

ويعرّف أيضا بأنه:«**تصميم منظم مقصود للخبرة أو الخبرات الّتي تقدم للمتعلّم، لمساعدته على إنجاز التغيير المرغوب في أدائه** ».[4]

فالتّعليم عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخطط لها أو غير مخطط لها، تتم داخل غرفة الصّف أو خارجها، وتتم من قبل الأستاذ أو غيره، تؤدي في النهاية إلى تعلّم الفرد واكتسابه للخبرات.

2-2 مفهوم الجامعة:

أ- لغة:

جمع الشّيء عن تفرقه يَجْمَعُهُ جَمْعًا وجَمّعَهُ وأَجْمَعَهُ فاجتمع واجدمع. وأمر جامع: يجمع الناس، وفلان جمّاعٌ لبني فلان، إذا كانوا بأوونَ إلى رأيّه وسوددَه كما يقال مَرَبٌ لهم.[5]

- **الجمع**: كالمنع تأليف المتفرق.[6]

1- مجد الديني الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ، المجلدالاول، م س، ص113.

2- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، م س، ص624.

3- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة، تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005، ص93.

4- محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، م س، ص338.

5- ابي منظور، لسان العرب، مادة (ج م ع)، المجلد الثامن، م س، ص53-57.

6- مجد الدين الفيروز آبادي، قاموس المحيط، م س، ص293.

- **وجمع المتفرق:** جمعا ضمَّ بعضه إلى بعض.[1]
- فمصطلح الجامعة يعود في أصله العربي إلى الجذر اللّغوي الجمع وهو في المعاجم العربية يدلّ على أصل واحد وهو الضمّ.

ب- اصطلاحا:

لا يوجد تعريف قائم بذاته أو تحديد معين لها، لأنّ كل مجتمع ينشئ جامعته ويحدد لها أهدافها بناء على ما تمليه عليه مشاكله ومطامحه وتوجهه السياسي والاقتصادي والاجتماعي، ومن بين التّعريفات الّتي وضعت للجامعة:«**أنها مؤسّسة تعليمية يلتحق بها الطلاب بعد إكمال دراستهم بالمدرسة الثانوية والجامعة أعلى مؤسّسة معروفة في التّعليم العالي**[2]» .

ويعرفها محمد الطنبور بأنّها:«**كلمة مشتقة من كلمة الجمع والاجتماع ، ففيها يجتمع الناس للعلم، وهي مؤسّسة للتّعليم العالي والأبحاث تمنح شهادات أو إجازات أكاديمية لخريجيها** [3]» .

الجامعة هي أكثر من مجرد مركز للتّعليم والدّراسة فقد اشتقت كلمة university من اللاتينية univeritas magistrorument et scholarium وتعني مجتمع ما لعلمين والعلماء[4].

2-3 مفهوم التّعليم الجامعي:

يُعَّرف التّعليم الجامعي بأنّه: «**التّعليم الحكومي وغير الحكومي، الّذي يلي المرحلة الثّانوية، أو ما يعادلها، والّذي تتراوح مدّته بين أربع وسبع سنوات، ويتم في جامعات تمثل مؤسّسات علميّة مستقلة ذات هيكل تنظيمي معيّن**»[5].

1- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، م س، ص134.

2- هاشم فوزي دباس العبادي ويوسف جحيم الطائي وآخرون، إدارة التّعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، مؤسّسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص62.

3- محمد فخري الطنبور، العنف الجامعي، دار مجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016، ص16.

4- حامد عبد الرحيم عيد، صفحات من تاريخ الجامعات تمتعت بالحماية مثل الأديرة في العصور الوسطى، الأهرام، 5 أغسطس 1876، www.Adultpdf.com 26.02.2022 12:30 سا.

5- أحمد حسين الصغير، التّعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005، ص21.

كما يعرّف بأنه: «**رحلة اكتشاف الذّات، نمو الذّات والإعداد لتحقيق الذّات، إنّه خبرة تختص باكتساب حقائق، وتعميق وتوسيع المعرفة، ونمو السمات والخصائص، لذلك فإنّه مرتبط كليا بالنّمو النفسي، النمو والإشباع للشخص ككل، بخصائصه البيولوجيّة، ومواهبه، ومشكلاته واسهامه الشّخصي في تكويني المجتمع**»[1].

كما أنّه:« **مرحلة من التّعليم، ويختلف عن التّعليم المدرسي حيث يتعلم الطّالب في مجال متخصص يؤهله للعمل في أحد ميادين العمل بعد أن ينال إحدى الشهادات في تخصّص معّين أثناء دراسته الجامعيّة**[2]».

ومنه فالتّعليم الجامعي هو المرحلة الأخيرة من المراحل الدّراسية يدرس فيها الطّالب فرعا من فروع الدّراسة بشكل أكثر تخصّصا يمكنه من الحصول على عمل معيّن ضمن مؤهلاته التّعليمية.

1- ساندر ميريدني ووليم عبيد وآخرون، النجاح في التّعليم الجامعي، ذات السلاسل، الكويت، 1993-1994، ص17.

2- محمد فخري الطنبور، العنف الجامعي، م س،ص16.

الفصل الأول:

الجامعة و الأستاذ الجامعي

و العملية التعليمية

@helpmefeed

المبحث الأول: الجامعة والتّعليم الجامعي

تمهيد:

تعتبر مرحلة التّعليم العالي أعلى وآخر درجات السلّم التّعليمي، ومن المسلّم به أنّ دورها يكمن في تنمية المجتمع وتزويده بالإطارات في مختلف الميادين، إضافة إلى تنمية الفرد ذاتيا وإعطائه مكانة اجتماعية مرموقة وجعله أكثر قيمة واستقرارا في حياته الإجتماعيّة، وبالتالي استقرار المجتمع. وتعتبر الجامعة أهم فرع في التّعليم العالي فهي مؤسّسة رسمية تؤثر وتتأثر بالجو الاجتماعي المحيط بها، فهي من جهة من صنع المجتمع ومن جهة أخرى هي أداة لصنع قيادته الفكرية والفنية والمهنية والسّياسيّة والمتمثلة في إطاراتها الخريجة الّتي تسعى الجامعة جاهدة إلى تكوينهم بما يتوافق وحاجات المجتمع.

من هذا المنطلق الّذي يتناول أهمية الجامعة والدور الإيجابي والفعّال الّذي تكتسبه باعتبارها مؤسّسة علميّة وثقافية، سنحاول في هذا المبحث التّطرق إلى عدد من النقاط الّتي سنبرز فيها: نشأة الجامعة الجزائريّة وتطورها عبر التّاريخ وأهداف وأهمية هذه المؤسّسة والنظام المعمول به في الجامعة الجزائريّة.

أولا: نشأة الجامعة الجزائريّة وتطورها:

1-1 نشأة الجامعة الجزائريّة

أ- في عهد الاستعمار:

أرست معالم الجامعة في الجزائر في عهد الاستعمار الفرنسي مع إنشاء المدرسة الأولى للطب (سنة 1832) والّتي اكتملت مع تأسيس الأربع مدراس العليا (الطب، الأدب، الحقوق، العلوم) عام 1909[1]. وقد كان التّعليم الجامعي شبه محرم على الطلبة الجزائريين[2]. وضمت تلك الكليات الأربعة بعضها وأعطيت صفة جامعة سنة 1909.

افتتحت نشاطها ب1605 طالبا، ولم تكن تختلف في مناهجها ولغتها عن الجامعات الفرنسية سوى باهتمامها ببعض الجوانب الثقافية والاجتماعيّة المحلية لخدمة أغراض الإدارة الاستعمارية في تثبيت الاحتلال وتبريره

1- بوساحة نجاة، إشكالية انتاج المعرفة في الجامعة الجزائريّة، مفاربة سوسيولوجية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع الثامن، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة/ 2012، ص203.

2- عدنان مهدي، التّعليم في الجزائر- أصول وتحديات، دار المثقف، ط1، 2018، ص24.

والتأريخ له.[1] وتشييد مدارس لا تمنح شهادة الدولة الّتي تقدمها الكليات، كان يستجيب رسميا لحاجات خاصة بالجزائر، ولكن يبدو أن لهذا القرار محفزات سياسية على وجه التحديد. وحسب "جاك فاتان" VATIN فقد كانت تختص وراء الخطاب الرسمي بلا شك ورغبة الجامعيين والسياسيين بفرنسا ليس فقط في عدم استعجال أي شيء، وإنما تجنب الموافقة السريعة جدا على استقلالية التّعليم العالي في الجزائر[2].

ب– الجامعة الجزائريّة بعد الاستقلال:

في الخامس من جويلية 1962 خرجت الجزائر من حقبة استعمارية طويلة دامت أكثر من 132 سنة، فبعد استردادها للاستقلال كانت مختلف المؤسسات تعاني من انهيار تام وتطلب إعادة البناء من جديد، وأمام هذا الواقع العصيب اتجهت الجزائر إلى الاهتمام بالتّعليم الجامعي، من أجل تكوين أكبر عدد ممكن من الإطارات القادرة على تشييد الدولة الجزائريّة المستقلة.

ولعل أهم ما تميزت به الجامعة في هذه المرحلة هي التبعية الفكرية، أي أنها تابعة لسياسة فرنسا الاستعمارية (لغة ومحتوى وتوجها وهدفا وتسييرا وتأطيرا)[3]

واعتبرت هذه المرحلة من أصعب المراحل الّتي مرت بها الجامعة الجزائريّة فقد كانت انشغالاتها مرتكزة على:

- **أولا:** استرجاع مؤسسات الدولة، وخاصة المؤسسات السياسية والاقتصادية ومحاولة مواجهة التركة الاستعمارية بكل ثقلها وصعوباتها.
- **ثانيا:** إدخال الجامعة في مشروع المخطط الثلاثي الأول للتنمية (1967-1970)[4]، وقد كان أول مخطط وطني شامل للتنمية الاقتصادية والاجتماعيّة والتربوية نفذته الجزائر بعد الاستقلال الّذي وضع كتجربة أولى دخلت بها الجزائر في عصر التخطيط التنموي الشامل[5].

1- بشير يلاح، تاريخ الجزائر المعاصره 1830-1989، دار المعرفة، الوادي الجزائر، دط، 2006، ص280.

2- كميل ريسيلر، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر أهدافها وحدودها 1962-1830، تر: نذير برطيار، دار كتابات جديدة، ط1، 2016، ص236.

3- محمد خان، الجامعة الجزائريّة من التأسيس إلى التأصيل، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، ع السادس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016، ص13.

4- بوساحة نجاة،اشكالية انتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية، م س، ص204.

5- تركي رابح، تطوير التّعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن، ع78، 1 ديسمبر 1983، ص106.

وقد شهدت هذه المرحلة تطورا محسوسا في إعداد الطلبة الّذي قدر مجموعهم 10,756 آلاف طالبة وطالب[1].

وأمام هذا الوضع فقد ظهرت العديد من المشاكل والّتي تواجهها معظم الدول بعد استقلالها، وعلى رأسها إعادة الاعتبار للغة العربية الّتي كانت في فترة الاستعمار لغة أجنبية فقد ظهر اتجاهان:

أ- **الاتجاه المعصرن:** والّذي يدعو إلى ضرورة الاستمرار في التّعليم العالي الجامعي على خطي الجامعة الفرنسية للحفاظ على مستوى علمي وفكري أرقى وأعلى، وقد دُعم هذا النموذج في مؤتمر ايفيان.

ب- **الاتجاه العربي الإسلامي:** والّذي يرى أصحابه وجوب قطع الصلة نهائيا مع الاستعمار، وبدء مرحلة ثقافية جديدة عن طريق التعاون مع دول عربية مثل مصر للاستفادة من الأساتذة العرب.[2]

1-2 مراحل تطور التّعليم الجامعي في الجزائر:

لقد مرَّ التّعليم الجامعي في الجزائر بأربعة مراحل هي:

- **المرحلة الأولى من 1962-1969:**

تأسيس أول وزارة متخصصة في التّعليم العالي والبحث العلمي، وقد تميزت بإنشاء العديد من الجامعات في المدن الجزائريّة، بدء بجامعة وهران سنة 1966، ثم جامعة قسنطينة 1969، ثم جامعة هواري بومدين للعلوم والتكنولوجيا وجامعة عنابة[3].

بالنسبة للنظام البيداغوجي، فقد كان حين ذاك مطابقا للنظام الفرنسي وكانت مراحله كما يلي:

- مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات.
- شهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة.
- شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة وتدوم سنتين على الأقل.

1- بوساجة نجاة، اشكالية انتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية ،م س، ص203.

2- محمد السعيد بن غنيمة، سياسة التعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير 1962-2014، دار الراية، الأردن، عمان، ط1، 2018، ص105.

3- طالبي صلاح الدين، بركة الزين، التّعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر(1962-2014)، المجلة الجزائريّة للمالية العامة، ع الرابع، تلمسان، 2014، ص153.

- شهادة دكتوراه دولة وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات[1].

- **المرحلة الثّانية من 1970–إلى 1997**:

تتميز هذه المرحلة باستحداث وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي، وبإصلاح التّعليم العالي سنة 1971 ويتمثل الإصلاح في تقسيم الكليات إلى معاهد مستقلة تضم الأقسام المتجانسة واعتماد نظام السداسيين محل الشّهادات السّنوية[2].

- **المرحلة الثّالثة من 1998 إلى 2003**:

وتميزت بالتّوسع التّشريعي والهيكلي والإصلاح الجزئي وأهم ما عرفته هذه المرحلة ما يلي:

- وضع القانون التّوجيهي للتّعليم العالي في سبتمبر 1998.
- قرار إعادة تنظيم الجامعة في شكل كلّيات.
- إنشاء ستة مراكز معينة في كل من ورقلة، الأغواط، أم البواقي، سكيكدة، جيجل، سعيدة.
- إنشاء جامعة بومرداس وتحويل المراكز الجامعية لكل من بسكرة وبجاية ومستغانم إلى جامعات.[3]

- **المرحلة الرابعة وتبدأ من 2004**:

في هذه المرحلة تم توجه أنظمة التّعليم العالي نحو تنظيم التّعليم في ثلاثة أطوار[4]، ويتشكل كل طور من وحدات تعليميّة موزعة على سداسيات:

- **اللّيسانس**: يشمل على ستة سداسيات كما يتضمن مرحلتين أولهما قاعدي متعدد التّخصصات وثاني مرحلة تكويني متخصص.
- **الماستر**: يشتمل على أربعة سداسيات، يحضر هذا التّكوين لمهمتين مهنيّة وبحثيّة.
- **الدّكتوراه**: يضمن هذا الطور تكوينا تبلغ مدته ست سنوات سداسيات؛ ويتوج هذا الطّور من التكوين بشهادة دكتوراه بعد مناقشة الأطروحة[5].

1- طالبي صلاح الدين، بركة الزين، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (1962-2014)، المجلة الجزائر للمالية العامة، م س، ص153.

2- سرير فروجة، م س، ص200.

3- م ن، ص201.

4-م ن ، ص ن.

5- نوال نمور، كفاءة أعضاء هيئة التّدريس وأثرها على جودة التّعليم العالي، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستير، تخصص إدارة موارد بشرية، قسم علوم التسيير، وكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، 2011-2012، ص118.

1-3 أهداف التّعليم الجامعي في الجزائر:

تسعى الجامعة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف في مختلف المجالات، وتشتقّ هذه الأهداف من أهداف التّعليم الجامعي كالآتي:

- تزويد البلاد بالمتخصصين ذوي المستوى الّذي ينطبق على الأقل مع معايير المستويات العالمية.
- ربط الطالب بمواقع الإنتاج في المجتمع، ليتسنّى له التّعرف على مشكلاتها قبل الشّروع في انتقاء مجاله البحثي.
- ربط الإنتاج والبيئة بالبحث العلمي وخطط التّنمية.
- تنمية المهارات الأكاديمية والفنيّة المتخصّصة[1].
- العمل على تطوير المناهج الدراسيّة الّتي تهتم باحتياجات المجتمع وخصوصياته.
- تطوير وتشجيع البحوث الإجرائيّة والعلميّة المناسبة للمجتمع[2].

فالجامعة الجزائريّة في سعيها للاندماج في الخارطة العالميّة للتّعليم العالي وإعطاء مقروئيّة للشّهادة الجامعية، وجب عليها تبنّي مجموعة من السّياسات الّتي من شأنها تحقيق المبتغى وتطوير التّعليم العالي في الجزائر.

1-4 أهمية التّعليم الجامعي:

تعد وظيفة التّعليم الجامعي في الجزائر غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيسية في أغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تركز بشكل رئيسي على إعداد الطّلبة إعدادا يمكنهم من مواجهة التّحديات الحاضرة والمستقبلية بكل ما تحمله من تطورات علميّة وتقنيّة وغير ذلك.[3]

كما تعدّ وظيفة التّعليم الجامعي من أهم الوظائف الّتي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التّخصصية والاتجاهات السّلوكية الإيجابية والقيمية وكل المهارات العلميّة والعمليّة اللازمة لتأهيلهم، كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع[4].

إضافة إلى ذلك أصبح يشكل محورا أساسيا في إحداث التّنمية الاقتصادية وتحقيق النمو الاقتصادي وميزة تنافسية حقيقيّة يصعب اكتسابها.

1- رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، التّعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص38.

2- غالب الفريجات، التّعليم العالي، واقع وطموح، عمان، الأردن، د ط، 2016، ص35.

3- سامي أحمد، الارتقاء بفاعلية هيئة التّدريس، م س، ص9.

4- م ن، ص08.

فالجامعة اليوم تقدم فرصا ثمينة لتنميّة شخصية الطالب وصقل مهاراته البحثيّة والعلميّة[1].

فالتّعليم الجامعي يعمل على زيادة الوعي ونشر الثّقافة بين الناس وتبادل الخبرات، يفسح المجال للإبداع والابتكار، وذلك من خلال البحث العلمي في الجامعات لجلب المعلومات الّتي يكون بحاجة إليها في دراسته.

ثانيا: النظام الدراسي المعمول به في الجامعة الجزائريّة:

باتت الجامعة تحتلّ مكانة مرموقة في المجتمعات باعتبارها آلية من آليات التّنمية الحضاريّة، وهي تقوم بإعداد القوى البشريّة المؤهّلة لتحقيق الازدهار ولخدمة المجتمع والاقتصاد، فالجامعة الجزائريّة لم تستطع الابتعاد عن ضغوطات التّوجه الاقتصادي الّذي فرضته الحقائق ذات الأبعاد في مختلف الجوانب وبهدف إدخالها في مجتمع المعرفة تمّ إحداث إصلاحات على مستوى منظومة التّعليم العالي، ومن هذه الإصلاحات: وضع نظام دراسي جديد لتحسين جميع الظّروف وهو نظام ل.م.د، الّذي كان بديلا للنظام الكلاسيكي، لأنّه أصبح غير متوافق للمتغيّرات الحاليّة والمستقبليّة، خاصّة في ظلّ عولمة المعلومات، نظرًا لاحتوائه على مجموعة كبيرة من الاختلالات المتراكمة عبر السّنوات الماضية، مما شكّل العديد من المشكلات والأزمات وهذا راجع إلى عدم استجابته إلى التطوّرات الحديثة في مختلف المجالات، والعجز عن تلبية مختلف الحاجيات الضروريّة.

بهدف تطوير الجامعة الجزائريّة ومواكبة العولمة، تحاول الجزائر الاستفادة من التّجارب الكبرى في هذا المجال، لتطوير منظومة التّعليم والتكوين، وإصلاح البحث العلمي ومن هذا المنظور جاء إصلاح النظام الجامعي الجديد تدريجيًا من قبل وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي المبنيّ أساسًا على نظام ل.م.د، وقبل الخوض في ثنايا هذا النظام لابدّ من معرفة نشأته في ميدان اصلاح التّعليم العالي باعتباره أحد التّوجهات العلميّة والعالميّة المتطورة عبر الأزمنة.

1- محمد السعيد غنيمة، سياسة التّعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير، م س، ص27.

2-1 نشأة نظام ل.م.د:

لقد نشأ نظام "ليسانس، ماستر، دكتوراه" في البلدان الأنجلوسكسونية وذلك استجابة لدواعي ومتطلّبات تحسين التّعليم العالي، وهو نظام معتمد منذ زمنٍ طويلٍ في جامعات أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة الأمريكيّة، كندا) والجامعات البريطانيّة، وقد دخل هذا النّظام حيّز التّنفيذ في أوروبا في السنوات الأخيرة[1]. وذلك من خلال تشكيل فضاء أوروبي للتّعليم العالي، بحيث أنّ الاهتمام في الاتحاد الأوروبي لم يعد منصبًّا فقط على السّياسة، الاقتصاد والعملة، لكنه أصبح يحمل أيضا العلم والمعارف.

وبموجب اللّقاءات الّتي جمعت وزارة التّعليم العالي لمختلف دول أوربا (لقاء السربون 1998، لقاء براغ 2001)، فإنه تمّ استخلاص ضرورة بناء الفضاء الأوروبي للتّعليم العالي، هذا الأخير الّذي لا يقصد حصر التّنوع التّاريخي لشهادات التّعليم العالي الموجودة لدى البلدان الأوروبية ووضعها في قالب واحد، وإنما يقصد إيجاد هيكلة مشتركة للتّعليم العالي لجعل الأنظمة الوطنية الخاصّة قابلة للقراءة والمقارنة[2].

و بعد أن أحدث قانون 05.99 المؤرّخ في 04 أفريل 1999 والمتضمّن القانون التّوجيهي للتّعليم العالي، نقلة نوعية في مسار الجامعة الجزائريّة خاصة فيما يتعلّق بعنصر التّكوين، تم تعزيز هذا المسار بالتّوجّه نحو العالميّة، وذلك بتطبيق هذا النّظام ليتماشى والتطوّرات العالميّة يعني أكثر ديناميكية وحركية للتّعليم العالي[3].

هذا على ضوء توصيات اللّجنة الوطنيّة لإصلاح المنظومة التّربويّة الّتي صادق عليها مجلس الوزراء المنعقد في 20 أفريل 2002 في الجزائر [4].

فقد اعتمدت الجامعة الجزائريّة هذا النّظام العالمي كمحاولة للتّأقلم مع المحيط الّذي تنشط فيه مخرجاتها من حاملي الشّهادات.

و قد جاء هذا الإصلاح تماشيًا مع ما حققته الجامعة الجزائريّة منذ الاستقلال من تزايد في أعداد الطّلبة الجامعيّين، كذلك ارتفاع عدد الهياكل والمؤسّسات التّعليميّة التّابعة لقطاع التّعليم العالي، وفي توفير الحدّ المطلوب

1- محمد السعيد بن غنيمة، سياسة التّعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير ،م س ، ص167

2- خالدي مسعودة، التّعليم العالي في الجزائر ومتطلبات الحداثة، دراسة ميدانية في جامعات الغرب الجزائري "وهران، مستغانم ،تيارت، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع/ 2011، ص113.

3- مبروك كاهي، اصلاح التّعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل، دفاتر السياسة والقانون، ورقلة، ع لخامس عشر، جوان2016، ص672.

4-غيتي نسرين، دور نظام (ل.م.د) في إعداد الموارد البشرية وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة 2، ع 37، جوان 2012.

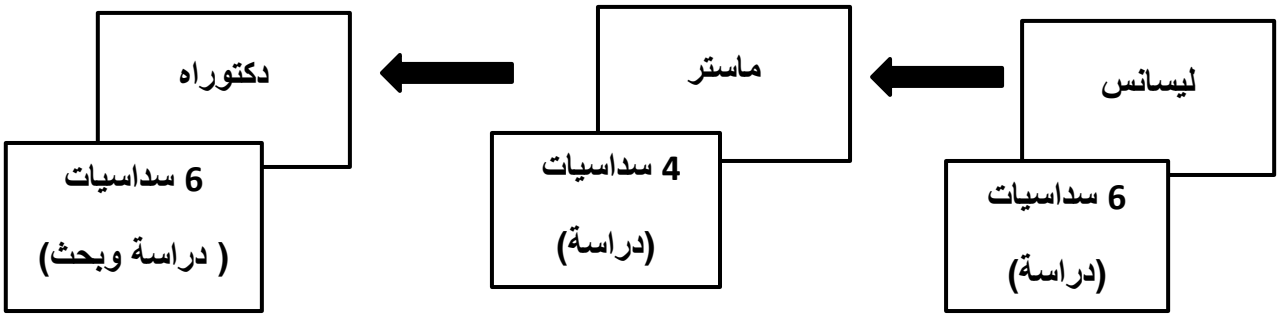
من أعضاء هيئة التّدريس، ومن جهة ثانية فإنّ هذه الإصلاحات جاءت لتلبية استجابة التحديات المختلفة في جميع المجالات، وإعطاء الشّهادات الجامعيّة مكانةً وطنيةً إلى جانب تثمينها دوليًا، وقبل التطرّق لتطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائريّة سوف نقدم مفاهيم أوليّة حول هذا النّظام العالمي.

2-2 مفهوم نظام التّعليم العالي ل.م.د:

يعرّف هذا النّظام على أنّه[1]:

"نظام للتّكوين العالي قائم على ثلاثة (سنوات) رئيسية ليسانس ثلاث سنوات (ستة سداسيات)، ماستر (أربع سداسيات)، دكتوراه (ستّة سداسيات)، إذ يهدف هذا النّظام الجديد إلى إحداث تعديلات هيكليّة في التّنظيم وفق معايير الحداثة والفاعلية، كما يرمي أيضا إلى تدعيم العمل الجماعي ضمن أساليب فرق البحث ليكون أكثر فاعلية، ومن جهة أخرى يعطي للطّالب فرصة لتكوين نفسه في العملية التّعليمية الّتي تتضمّن القيم الأمثل والأحسن.

الشكل 01: هيكل تنظيمي يوضح رتب ل.م.د[2].



2-3: المبادئ الأساسيّة لنظام ل.م.د في الجزائر:

للمجتمع الجزائريّ خصوصيّة تميّزه عن باقي المجتمعات الأخرى ويمكننا معرفة هذه الخصوصيّة من خلال ما تتبعه المؤسسات القائمة في هذا المجتمع، باعتبارها أنّها منبثقة من فلسفة معيّنة ومؤسّسة التّعليم العالي هي إحدى هذه المؤسّسات الّتي تبنّت منهجا واتّبعت طريقا تنظيميًا مجدَّدًا سعيًا منها لترسيخ معالم الشخصية الوطنيّة الجزائريّة وذلك من خلال تفاعلها مع مقومات وخصوصيات المجتمع والتغيرات المتتالية وتغيير في البرامج، فالجزائر ومنذ

1-– مبروك كاهي، اصلاح التّعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل، م س، ص 323.

2-. الدّليل العلمي لتطبيق و متابعة ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، جوان 2011، ص 13.

الاستقلال وضعت العديد من الأطر للتّعليم العالي نستطيع القول بأنها مبادئ وأسس يقوم عليها التّعليم العالي ومن المهم أن نطّلع عليها قبل أن نتناول تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر ومن بين هذه المبادئ نذكر[1]:

- **التّرصيد**:(**Capitalisation**):

هي الوسيلة الّتي تسمح بالاكتساب والحفاظ نهائيا على وحدات التّعليم، يمكّن الاكتساب النّهائي للمواد الّتي تحصّل فيها الطالب على المعدّل لوحدة تعليم غير المكتسبة.

- الأرصدة المتعلقة بوحدة التّعليم أو الموارد تعبّر اكتسابا نهائيا.

إذن يمكن الاعتراف بأرصدتها فيما بعد بجميع المؤسّسات الجامعية.

- **الحركية**:(**Mobilité**):

تمكّن الطالب من الانتقال من ميدان تكوين لآخر، التّصديق على التّعليم المتّبع من مؤسّسة لأخرى بالدّاخل أو الخارج. والتّصديق على الخبرة المكتسبة من أجل الحصول على جزء أو كل الشّهادة.

- **المقروئية** (**Lisibilité**):

يسمح سوق العمل بقراءة واضحة للشّهادة ومقارنتها بسهولة بشهادات أخرى لنفس البلد أو لبلدان أخرى بعد التعرّف على نظام ل.م.د، ويتكون هذا النظام من وحدات التّعليم، لكل وحدة قيمة في شكل رصيد عن عدد من ساعات العمل (دروس، أعمال تطبيقية...).

2-4 تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائريّة:

بعد الخطوات السّابقة الّتي قامت بها السّلطات والاتجاه نحو تطبيق هذه السّياسة الإصلاحية رسميًا سنة 2004 وبشكل جزئي، تمّ إصدار قرار رسمي يتضمّن استحداث هذه الشّهادة الجديدة وقد تمّ تطبيقه بالتّدريج ويمكننا شرح هذه الشّهادات الجديدة الّتي تمّ استحداثها كما يأتي:

- **ليسانس**: يتكوّن من تخصّصات ووحدات تعليمية موزعة على سداسيات ويشمل ستّ (06) سداسيّات ويتضمّن مرحلتين أولها في تكوين قاعدي متعدّد التخصّصات ويتمثّل ثانيها في تكوين متخصّص ويهدف لتحقيق غايتين:

– غاية ذات طابع مهني (مهنة) تمكّن الطّالب من الاندماج في عالم الشّغل.

1– غيتي نسرين، دور نظام ل.م.د في إعداد الموارد البشرية وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية، م س، ص324.

- غاية أكاديمية تمكّن الطالب من مواصلة الدراسة على مستوى الماستر[1].

- **الماستر:** يتشكّل من وحدات تعليمية موزعة على سداسيات ويشمل أربع (04) سداسيات وهو طور مفتوح لكل طالب حاصل على شهادة أكاديمية، ولكل طالب حاصل على ليسانس ذات طابع مهنيّ الّذي يمكّنه من العودة إلى الجامعة بعد قضاء فترة في الحياة المهنيّة ومن مهام هذا التّكوين:

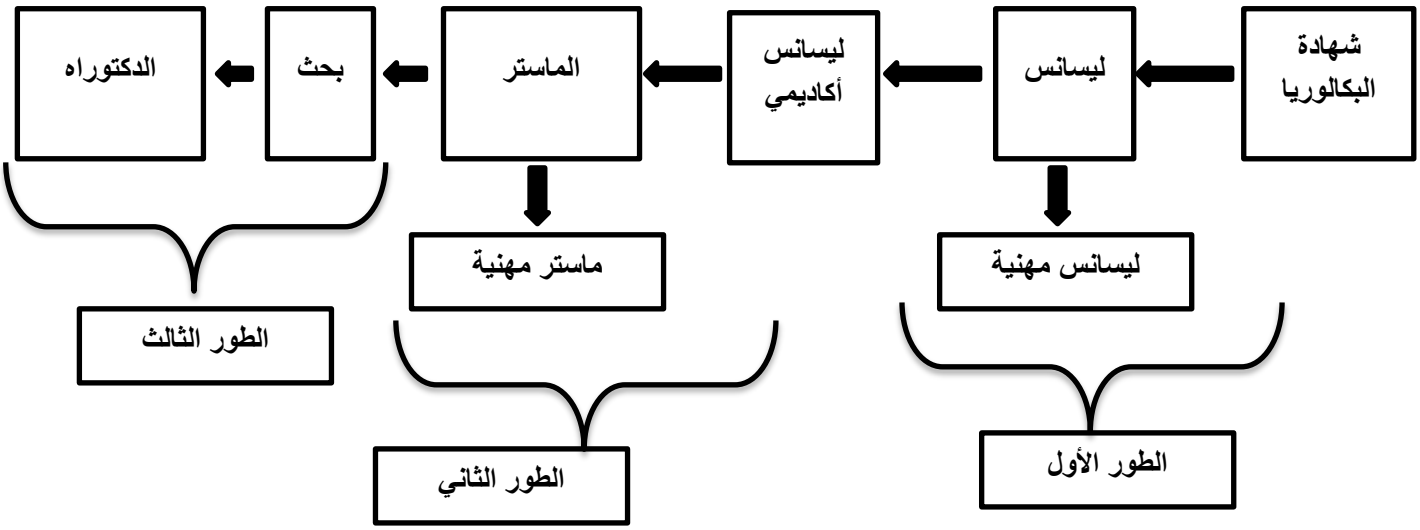
- مهمة مهنيّة متميّزة: تمكّن من اكتساب تخصّص دقيق في حقل معرفي محدّد، بما يسمح بالمرور إلى مستوياتٍ عاليةٍ من الأداء والمهارة (ماستر بحث).[2]

- **الدكتوراه:** يتضمّن هذا الطّور من التّكوين الّذي مدّته الدّنيا ستّة (06) سداسيّات:

- تعميق المعارف في تخصّص محدّد وتحسين مستوى الباحث عن طريق البحث المعمّق[3].

ويتوّج هذا الطور من التّكوين بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة ويمكننا توضيح أكثر لهذه الشّهادات الثلاث من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم 02: شكل يوضّح المسار التّكويني بالنّظام ل.م.د[4]



1- محمد السعيد بن غنيمة، سياسة التّعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير، م س، ص176.

2- أيمن يوسف، تطوير التعليم العالي، الإصلاح والآفاق السياسية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، جامعة بن يوسف بن خدة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر، 2008/2007، ص 57.

3- محمد السعيد بن غنيمة، سياسة التّعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير، م س ، ص 177.

4- علي عبد الله، لخضر مداح، التّعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشّاملة، كمدخل لجودة مخرجاته، ورقة بحث بالملتقى الوطنيّ الأوّل تقويم دور الجامعة الجزائريّة في الاستجابة لمتطلبات سوق العمل ومواكبة تطلعات للتنمية المحلية، جامعة زيّان عاشور، الجلفة، 2010/05/20، ص95

بالرّغم من أنّ الدّولة الجزائريّة قد تبنّت سياسة جديدة منذ بداية الموسم الجامعي 2005/2004، وتطبيقها لنظام جديد وهو نظام ل.م.د، إلا أنّ هذا النّظام يعاني من العديد من المشكلات ولم يستطع أن يندمج في المحيط العالمي ولا أن يحقّق الفارق في التّنمية الاقتصاديّة، وهو ما يتوجب إعادة النظر في الإصلاحات ومعرفة مواطن الخلل بدقّة، فهذا النّظام جاء ليواكب التغيّرات الشّاملة والعميقة الّتي طرأت على المجتمع ومؤسّساته وذلك يجعل الطّالب يستثمر ما لديه من طاقة ليتأقلم مع هذه التّغيرات وحتّه وتعليمه كيفية تعليم نفسه بنفسه، وتشجيعه على تحمّل المسؤولية في التّعامل مع الكم الهائل من المعارف والوصول إلى اكتساب المهارات والطّرق المناسبة لتكوين شخصيّته وإثراء تعليمه.

المبحث الثاني: الأستاذ الجامعي ومراحل التّدريس المترابطة.

أولا: الأستاذ الجامعي:

قبل التّطرّق إلى أدوار ووظائف الأستاذ الجامعي، لابد أن نتعرّف على مفهوم الأستاذ الجامعي.

1-1 مفهوم الأستاذ الجامعي:

يعرّف الأستاذ الجامعي على أنّه: "محور الارتكاز في منظومة التّعليم الجامعي بحثًا وتعليمًا وخدمةً للمجتمع ومشاركته في التّطوّر الشّامل، وهو العمود الفقري في تقدّم الجامعة وهو مفتاح كل إصلاح وأساس كل تطوير، وعلى كفاءته وإنتاجه يتوقف نجاح الجامعة"[1].

كما يعرّف بأنّه: "مكانة علميّة، ووظيفة أكاديمية في آنٍ واحدٍ، يحصل عليها من لديه مؤهلات أكاديمية، مثل الإجازة الجامعيّة أو درجة الماجستير أو درجة الدكتوراه، ولديه خبرة مميّزة في التّعليم والتّدريس والإشراف والبحث العلمي والتّأليف"[2].

و يعرّف أيضا: "كل من يعمل ويشغل وظيفة مدرّس، أستاذ مساعد، أو أستاذ في أحد الجامعات المعترف بها أو ما يعادل هذه المسمّيات في الجامعات الّتي تستعمل مسمّيات مغايرة"[3].

و منه فالأستاذ الجامعي هو عضو فعّال في العملية التّعليميّة حامل لشهادةٍ معينةٍ داخل الجامعة، ومن مهامه نقل المعارف والمعلومات للطّلبة الجامعيّين بمختلف تخصّصاتهم ومستوياتهم.

1-2- أدوار ووظائف الأستاذ الجامعي:

الأستاذ الجامعي هو حجر الزّاوية الأساسي في تقدّم الجامعة وتحمّل أعبائها، ليؤدّي رسالته العلميّة والعمليّة في خدمة المجتمع وتحقيق التّقدّم العلمي والتقني من خلال مجموعة من الأدوار والمهام الّتي يمارسها وفي ما يلي عرض لهذه الأدوار:

أ. **الدور التّعليمي**: هذا الدّور هو الّذي يميّز الجامعات عن غيرها من المؤسّسات العلميّة الأخرى، "فهذا الدّور لا يقف عند مجرّد التّدريس وما يرتبط به من إعداد للمادة العلميّة وعمليات التّقويم وغيرها، حيث أنّه مطالب

1- صالح عبد العزيز، التربية وطرق التّدريس، دار المعارض، القاهرة، مصر، د.ت، ص76.

2- أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التّعليمية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م، ص120.

3- زيتون عايش محمود، أساليب لتدريس الجامعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1995، د.ط، ص68.

بالإلمام الواعي بحاجات الطلّاب وتنمية شخصيّتهم، وتفهم مشاعرهم والنّظر إليهم على أنّهم الرّكائز الأساسية للجامعة"[1].

ومن أبرز أدواره في مجال التّعليم ما يلي:

- تحضير المحاضرات وتدريسها للطّلاب وتعليمهم الطّرق الّتي يستطيعون بواسطتها الكشف عن الحقائق الّتي تتّصل بموضوع ما.
- نشر المعلومات خارج المعهد أو الجامعة عن طريق المقالات والمجلّات والعمل على حفظ المعلومات للأجيال القادمة[2].
- استخدام كل ما أعطاه الله سبحانه وتعالى من علم وخبرة ومهارات في سبيل توصيل المعلومة الصّحيحة النّافعة بعمق وفعّالية إلى طلّابه.
- الأستاذ الجامعي أحيانا يقوم مقام المنهاج، لاسيّما إذا كان هناك ضعف في المنهاج الدراسي، مثلا كأن يزوّد الطالب بمذكّرة قد أعدّها لهم أو يستخدم كتاب المنهاج لكن يختار منه المعلومة الصّحيحة[3].

وغيره من الأدوار الّتي تسهم في بناء شخصية الطالب الجامعي علميًا ومعرفيًا وخلقيًا ووجدانيًا واجتماعيًا.

ب. **الدّور العلمي**: هذا الدّور ينبع من اعتبار الجامعة مؤسّسة علميّة أكاديميّة تمتلك قوى بشريّة متميّزة، في ظلّ الثّورة العلميّة والتّكنولوجية فبالنّسبة لمجال البحث العلمي فإنه يمكن أن يقوم بالعديد من الأدوار منها:

- القيام بالأبحاث الفردية والمشاركة في الأبحاث الجماعيّة سواء أكانت بحوثا نظريّة أم تجريبيّة.
- القيام ببحوث لنقل التكنولوجيا والنظريّات العلميّة الحديثة مع تطبيقها اجتماعيًا.
- يشارك في إعداد الباحثين العلميّين والمشاركة في البحوث خارج الجامعة[4].

ج. **الدّور الاجتماعي**: في الوقت الحاضر تزايدت حاجة المجتمع للجامعة، لتقوم بمهمة نموّه وتطويره في مختلف الميادين، باعتباره جزءًا لا يتجزّأ من الجامعة، وفي ظلّ هذه العلاقة الوثيقة بين المجتمع والجامعة فإنّه يجب على الأستاذ أن يعايش قضايا ومشكلات مجتمعه، حيث يمكن أن يشارك في:

1- ينظر: محمد سكران، الطالب والأستاذ الجامعي، دار ثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 2001م، ص191.

2- مراد صالح مراد زيدان، أستاذ الجامعة كفايته إنتاجيته العلميّة، دار العلوم، جامعة الفيوم، كلية التربية، 2012م، ص 20.

3 -أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التّعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، م س، ص163.

4- ينظر: محمد سكران، الطالب والأستاذ الجامعي، م س، ص191.

- تحديد وحصر مشكلات البيئات المحلية واحتياجاتها والتخطيط لها في ضوء ما تملكه الجامعة من إمكانيات بشريّة وماديّة.
- التّعريف بالخدمات الّتي يمكن أن تقدّمها الجامعة في مختلف المجالات سواء على المستوى المحلّي أو القومي.
- نشر المعرفة العلميّة داخل المجتمع من خلال تأليف كتب علميّة بسيطة ومقالات والمشاركة في النّدوات على اختلاف مجالاتها.[1]

بعد أن قمنا بالحديث عن الأدوار الأساسيّة للأستاذ الجامعي، لابدّ أن نشير إلى أنّ كلّ من الدّور التّعليمي والعلمي يشكّلان الوظيفة الأكاديميّة له، كما أنّ الأستاذ يحرص دائما على تأدية جميع مهامه على أكمل وجه دون نقصان فيها باعتبار أنّ هذه المهام هي الأهداف الّتي تسعى كل جامعة إلى تحقيقها.

1-3 صفات الأستاذ الجامعي:

إذا كانت الجامعة هي المسؤولة على تكوين الأفراد في مختلف التّخصّصات، وتزويد المجتمع بمختلف الكفاءات في شتى المجالات، فإنّ للأستاذ الجامعي الدّور الأكبر في ذلك، لأنه الرّكيزة الأساسية في تحقيق ذلك، ولكي يكون في مستوى هذه المكانة لابد من تحلّيه بمجموعة من الصّفات يمكن تصنيفها فيما يلي:

أ- الصفات العقلية:

- الذكاء والقدرة على التصرف السّليم في حل المشكلات والمواقف الّتي تقابله.
- الإلمام بنفسية التّلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم.
- الإلمام بقواعد التدريس المناسبة وكيفية تطبيقها.
- الميل الطبيعي لمهنة التّدريس والموهبة في ذلك.[2]

1- ينظر: محمد سكران، الطالب والأستاذ الجامعي، م س، ص190.

2- فرح أسعد، الأستاذ الناجح في التربية والتّدريس، دار النفيس، عمان، الأردن،ط1، 2018، ص15-16.

ب- الصفات المهنية:

- احترام شخصية الطّالب، وهذا يتطلب معرفة حاجاته، واهتماماته وحقوقه وقدراته وامكانياته.
- القدرة على ضبط الصّف لأنّ ضبط الصّف يحفظ سير العملية التّعليميّة، والفوضى تؤدي إلى تعطيل العملية التّعليمية[1].
- احترام النظام الجامعي وتعليماته.
- العمل على النمو الذّاتي، وتطوير الأداء الأكاديمي والفنّي والمهني.
- الإلمام بأهداف التّعليم الجامعي. وكيفية تحقيقها[2].

ج- الصفات المعرفية:

- طرح أسئلة تمهيدية للمحاضرة ذلك يجعل الطّالب ينتظر الإجابة الصحيحة من الأستاذ بعد محاولاته.
- ترك المجال للمشاركة والحوار أثناء الدّرس أو المحاضرة.
- عدم تجاوز الوقت المسموح للمحاضرة..
- الحرص على تلخيص في كل حصّة من طرف الطّالب قبل خروجه[3].
- امتلاك معلومات وافرة عن الطلبة.
- الخبرة في التّعليم.
- الحرص على النمو المستدام.
- معرفة جيدة بخصائص المراحل الدّراسية المختلفة[4].
- العناية بالتخصص والاهتمام به لبلوغ الذروة فيه هو ما ينبغي أن يكون من شأن الأستاذ، لأنّه بمثابة المرجع لطلابه يسألونه ويستفتونه به[5].

1- فاطمة عبد الرحيم، الاتصال الإنساني بين الأستاذ والطالب، دار الحامد، عمان، 2012، ص354.

2- موفق أسماء جودة الأداء التّدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر في علوم التربية، تخصص جودة التربية والتكوين، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، 2015-2016، ص79.

3- سبع هجيرة، مميزات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطالب الجامعي، مجلة روافد، ع1، عين تموشنت، 2017، ص09.

4- فاطمة عبد الرحيم النوايسة، الاتصال الإنساني بين الأستاذ والطالب، م س، ص361.

5 - محمد بن إبراهيم الهزاع، صفات الأستاذ، دار القاسم، دب، دط، ص33.

بالإضافة الى مجموعة من الصفات الأخرى:

- تكوين صداقات مع الطّلاب.
- التّعاون والتعاطف مع الطّلاب.
- له شخصية جذّابة.
- العدل في تقويم أعمال الطّلاب.
- نقل المعلومات بسهولة ويسر[1].

1-4: أداء الأستاذ الجامعي:

أداء الأستاذ الجامعي هو "سلوك الأستاذ أثناء مواقف التّدريس داخل الفصل وخارجه، وهذا الأداء هو التّرجمة الإجرائية لما يقوم به الأستاذ من أفعال اواستراتيجيات في التّدريس، أو في إدارة الفصل، أو مساهمته في الأنشطة المدرسيّة من أعمال وأفعال، تسهم في تحقيق تقدّم في تعلّم الطلاب"[2]، وعليه فإن كفاءة الأستاذ الجامعي تشير إلى مجموعة المعارف والقدرات والمعتقدات، الّتي يمتلكها ويتقنها ويحتاجها كي تمكّنه من ممارسة عمل معيّن يتعلّق بالتّدريس أو العمل الدّراسي.

فأداء الأستاذ يقوم على معيارين لتقييم أدائه هما: الكفاءة والفاعلية، حيث يرى الدّكتور" أحمد حسن غلاب" وجود هذا المعيار- الكفاءة- الّذي يقوم على وضع العلاقة بين مخرجات العمليّة التّعليمية والمدخلات، ومدى كفاءة الأستاذ الجامعي في القيام بالعمل الدّراسي يعتمد على عدد الكفايات الّتي يحوزها كي يصبح مؤهلا للتدريس"[3].

بالإضافة إلى الكفاءة يوجد معيار— الفاعلية - أي العلاقة بين المخرجات الّتي يتمّ إخراجها وإنتاجها من عمليّة التّعليم الجامعي، والأهداف المحدّدة لها مسبقًا، وفاعلية الأستاذ بعد ذلك لا تعتبر خاصية ثابتة له كفرد،

1- عبد الرحمان عيسوي، تطوير التّعليم الجامعي العربي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، دط، 1974، ص97.

2- حسن شحاته، حامد عمار، نحو تطوير التّعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية واللبنانية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2003، ص132.

3- عبد الغني عبود، جابر عبد الحميد، الإدارة الجامعية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2007، ص 33.

ولكن يمكن اعتبارها من نواتج تفاعل أدائه وعوامل أخرى تختلف باختلاف المواقف الّتي يعمل فيها الأستاذ الجامعي ومنها:

"خصائص الطّلاب ومستوياتهم، البيئة التّعليميّة، المحتوى الدّراسي، المصادر التّعليمية المتاحة، كما أن الأداء نفسه داخل الفصل يمكن أن نميّزه بمجموعة أفعال وإجراءات منتظمة، يقوم بها الأستاذ ويراها ضرورية لتحقيق الأهداف المنشودة"[1].

و يقوَّم الأستاذ من حيث:

- التخطيط لعمله.
- إدارة الموقف التّعليمي.
- الكفاءة العلميّة والأساليب التربويّة.
- النّمو المهنيّ.
- علاقته مع أسرة الجامعة والمجتمع.
- نواتج عمله التّعليمي[2].
- المؤهّلات العلميّة المناسبة مع البرنامج الدّراسي.

وممّا لاشكّ فيه أن توفير أعضاء هيئة تدريس بأعلى درجات الكفاءة التخصّصية والتّربوية ينعكس على سمعة الجامعة وكفاءتها ومنه تحقيق النّتائج المطلوبة، فالأداء هو الهدف الأوّل لأيّ جامعة إذ لا يمكن تحقيق هذا الأخير إلا باعتماد العنصر المحرك فيه أوّلا وهو الكفاءة، وذلك من خلال الخبرات والمعارف المكتسبة تساعده على التّحكم في الفصل الدراسي، ممّا يحقق فاعليّة ممتازة في مختلف الجوانب الأكاديميّة وفي مقدمتها الطالب الجامعي.

1-5: تقييم الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي:

-تستخدم هذه الطريقة في كثير من جامعات العالم بغرض تحسين الأداء التّدريسي للأستاذ الجامعي، وذلك عن طريق تصميم أداة مناسبة تتفق في أبعادها ومحتواها مع خصائص التّدريس الجامعي الفعّال، وأن تكون استجابات

1- ينظر: حسن شحاته، حامد عمار، نحو تطوير التّعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، م س، ص 133.

2- عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم تحديدات ومناقشات، دار جرير للنشر، عمان، الأردن، د ط، 2007، ص 97.

الطلاب على هذا الأداء بطريقة جدّية[1] ونتائجه جد إيجابية إن على مستوى الطالب وإن على مستوى الأستاذ، وعلى الرغم مما يقال على مستوى الطالب الجامعي لغويا ومعرفيا ومنهجيا إلاّ أنّ فيهم من يمتلك حدسا يؤهله للتمييز الموضوعي بين المعرفة الغثة الّتي تعرض عليه وبين المعرفة الدسمة والبالية والقديمة والحديثة والأصيلة[2]

إنّ استخدام هذا الأسلوب في تقويم أداء عضو هيئة التّدريس في الجامعات ليس حديثا، فمن الناحية التّاريخية يمكن القول بأن البدايات الأولى لهذا النوع من التقويم تعود إلى العصور الوسطى، مثل جامعة باريس في فرنسا وجامعة هيدلبرج في ألمانيا[3].

غالبا ما يتم تقويم الطّلبة لأداء أعضاء هيئة التّدريس في الجامعة عن طريق توزيع نماذج خاصة من الاستبانات على الطلبة في نهاية كل فصل دراسي، وتهدف هذه الاستبانات إلى التعرف على وجهات نظر الطلبة حول جوانب محدّدة من الأداء التّعليمي لعضو هيئة التّدريس.[4]

ويرى martch أن هذا النوع يسهم في تحقيق أغراض أهمها:

1- تقديم تغذية راجعة تشخيصية لعضو هيئة التّدريس حول فعالية تدريسه.

2- توفير مقياس لفعالية التّدريس تستخدم نتائجه في اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بعضو هيئة التّدريس.

3- توفير معلومات للطلبة لكي يستخدموها في اختيار مقرراتهم ومدرسيهم.

4- توفير مقياس لنوعية المقرر وذلك لاستخدام نتائجه في تحسين المقرر وتطور مناهجه.

5- تقديم وصف لعمليّة التّدريس ونتائجها.[5]

إذن فتقييّم عضو هيئة التّدريس من المجالات الّتي يجب الاهتمام بها من قبل إدارة الجامعة لأنه يساعد على تطوير التّعليم الجامعي من حيث الأداء والتفاعل مع الطلبة.

1- عبد الله بن مشيب الأحمري، تقييم أداء الأستاذ الجامعي بالجامعات السعودية في ضوء بعض خبرات الجامعات الدولية، مجلة كلية التربية، ع4، ج2، 2017، ص200.

2- ينظر: محمد صاري، التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب العربي، جامعة باجي مختار، قسم اللغة العربية وآدابها، عنابة،ص12.

3-ينظر: سوسن شاكر مجيد، تقويم جودة الأداء في المؤسسات التّعليمية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011، ص309.

4- م ن، ص ن.

5- م ن، ص311.

ثانيا مراحل التّدريس المترابطة:

2-1. مرحلة التخطيط للدّرس:

إذا كان التّخطيط أمرًا ضروريًا لأيّ عمل من الأعمال فإنّه في العملية التّعليمية يعدّ في غاية الأهميّة ويجب أن نتذكّر أن التّخطيط الجيّد أساس الأداء الجّيد والنّاجح والسّبيل من تحقيق نواتج التّعلم المرجوة من العملية التّعليمية هو التّخطيط المحكم والفعّال الّذي يعدّ نهجًا للوصول بالطّالب إلى فهم عميق ووعي للمادة المقروءة والنص المكلّف في تعلّمه ودراسته.

أ. مفهوم التخطيط للدّرس:

يعرّف التّخطيط على أنّه: "عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه الأستاذ أو المدرّس قبل الدّرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة"[1].

كما يعرّف بأنّه: "دراسة المحتوى الّذي يريد الأستاذ تدريسه، واشتقاق الأهداف التربويّة في المجالات الثلاثة من خلاله، وتهيئة المواد والوسائل اللازمة لدرسه، وتحديد الأنشطة الّتي تراعي مستويات الطّلبة"[2]

وأيضا هو: "جميع الإجراءات والتدابير الّتي يتخذها المدرس لضمان تحقيق أهداف التّدريس"[3].

ونستخلص مما سبق أن التخطيط للدرس هو الأسلوب العلميّ الّذي يتّخذ التّدابير العلميّة لتحقيق أهداف معيّنة، يقوم بها الأستاذ قبل مواجهة الطّلاب حيث يقوم بصياغة مخطّط عمل لتنفيذ الدّرس.

ب. **خطوات التّخطيط للدّرس:**

تعدّ العمليّة التّعليميّة التعلميّة فعلاً و عملاً لا يختلف من حيث جوهره عن الأفعال أو الأعمال المهنيّة الأخرى ولكنها قد تختلف عنها في أنّها تتطلّب جهدًا إبداعيًا، وفكرًا سليمًا مخططاً، يتعامل مع الفرد المتعلّم فالتّخطيط لازم للأستاذ، فإذا لم يكن مدركًا لما سوف يقوم به في مراحل الدّروس المختلفة، فالأرجح أن يكون الجهد المبذول مجرّد شكل دون مضمون، لذلك ينبغي أن يحدد الأستاذ في خطته للدّرس ما يأتي:

1 _ماجد أيوب القيسي: المناهج وطرائق التّدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018م، ص158.

2_ وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التّدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، م. س، ص89.

3_ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، م.س، ص253.

- **تحديد الأهداف التّعليمية:**

تشير الأهداف إلى النّتاجات التّعليمية المتوقّعة، الّتي تظهر في سلوك الطّالب بعد مروره بالخبرات التّعليمية الّتي يخطّط لها الأستاذ، إذ لا يمكن أن يصمّم الأستاذ درسًا ما من دون تحديد هذه الأهداف، لذلك ينبغي أن يكون قادرًا على صياغة الأهداف بموجب مجموعة من الشّروط:[1]

- ✓ أن تكون واضحة خالية من اللّبس والغموض.
- ✓ أن تشير إلى النّاتج التّعليمي المرغوب فيه.
- ✓ أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- ✓ أن تكون ملائمة لخصائص الطّلبة وقدراتهم.

فالعملية التّعليمية تستهدف تنمية شخصيّة الطّالب من جميع جوانبها، كما يجب أن تكون هذه الأهداف تّتسم بالشّمول أي تتناول كل المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وأن تحدث التّوازن بين جميع المستويات.

- **اختيار المحتوى المناسب:**

محتوى الدّرس وسيلة لتحقيق الأهداف، " لذا يجب أن يختار على أساس قيمته في تحقيق الأهداف وعند اختيار المحتوى، يقرّر الأستاذ أوّلا المواد المتوفرة ثم يتّصل بالأهداف وبعد اختيار المادة تنظّم في شكل هيكل أو تخطيط عام، مع مراعاة الأسس النّفسية والتّرتيب المنطقي"[2].

- **انتقاء طرائق التّدريس والأساليب المناسبة:**

تتضمّن خطّة إعداد الدّرس طرائق وأساليب تدريسية، يستخدمها الأستاذ لمعالجة موضوع الدّرس وتحقيق الأهداف التّعليمية المرجوّة، وهذه الطرائق يستعين بها الأستاذ لتوصيل ما جاء في المنهاج الدّراسي من معرفة ومعلومات، بهدف نجاح موقفه التّعليمي أي أنّ مهنة التّدريس تتطلّب أن يكون المدرّس ملمّا بطرائق التّدريس وأساليبها المختلفة واختيار ما هو ملائم منها لموضوع درسه ومادّته وأهدافه.

1_ محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، م. س، ص357.

2_ ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، م. س، ص 382.

فإن اختيار الطريقة الجيدة للتّدريس لا بدّ أن يستند إلى الأسس الآتية:[1]

- الارتباط بالأهداف التّعليمية المراد تحقيقها.
- مستوى المتعلّمين الّذين يدرّسهم، وصحتهم النّفسية والجسميّة والاجتماعيّة.
- طبيعة المادّة أو الموضوع الدراسي.
- شخصيّة الأستاذ.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- إثارة اهتمام المتعلّم ودافعيّته الإيجابيّة للتعلّم.

ومن هنا يمكن القول أن الطّرائق التّعليمية بمختلف تفرّعاتها وأبعادها تبقى دون الغرض المطلوب، إن لم يحسن اختيارها وتوظيفها في مسار العمليّة التّعليمية.

- **اختيار الوسائل التّعليمية:**

تعد ركنًا هاماً من أركان تحضير الدّرس، إذ أنّ من واجب الأستاذ أن يفكر في الوسائل التّعليمية الّتي يمكن أن تثري الدّرس بمواقفه التّعليمية المختلفة، لتجعل لهذه المواقف وظيفة ومعنى، وممّا يجدر ذكره أنّه لا يوجد عدد معين للوسائل الّتي يمكن للأستاذ استخدامها في الدّرس الواحد، لأنّ هذا يتوقف على طبيعة وأهداف الدّرس، وطبيعة المادة الدّراسية، ومستويات الطلاب، ومدى تمكّن الأستاذ من كفاءات التّدريس وأخيرًا على مدى توفّر الوسائل التّعليميّة في المؤسّسة.[2]

فالوسائل التّعليمية يمكن أن تعمل على تنويع مصادر المعرفة، فلا تقتصر على الأستاذ فقط، وإنّما يمكن تقديم هذه المعرفة من خلال مصادر أخرى: المراجع والموسوعات، البرامج وأشرطة التسجيل.

- **أساليب التّقييم:**

في هذا الجانب من الخطّة يحاول الأستاذ تقويم درسه باستخدام عدد من أساليب التّقويم الّتي تتّصل بأهداف الدّرس والوقوف على مدى تحقيق كل واحدٍ منها.

1_ ينظر: مركز نون للتأليف والترجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011م، ص58.

2_ علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرائق التّدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، لبنان، ط2، 1997م، ص232.

و قد يتمّ التّقويم بوسائل متعدّدة من أهمّها: [1]

- ملاحظة أداء الطّلبة بالنّشاطات المختلفة، وتسجيلها في سجلّ الملاحظات الخاص بالأستاذ ومن تلك النّشاطات:
  - مساهمة الطّلبة في النّقاش حول موضوع الدّرس.
  - مساهمتهم في تلخيص سريع لنقاط الدّرس المهمّة.
  - إنجازهم رسم خريطة في كرّاساتهم الخاصة خلال الدّقائق الأخيرة من الدّرس وقيام الأستاذ بالتجوّل بين طلبته.
- الأسئلة الّتي يعدّها الأستاذ ضمن خطّة الدّرس، ثم يوجهّها لطلبته في أثناء سير الدّرس للكشف عن مستويات النّمو المختلفة لطلبته منها:
  - ما يكشف عن مشاعرهم أو ميولهم إزاء قضايا معيّنة من الدّرس أو فيما له علاقة به.
  - ما يكشف عن القدرات الحركيّة أو اللّغوية.
  - ما يكشف عن المستوى المعرفيّ للطّلبة.

إنّ هذا العنصر مهمّ جدًّا وأساسي في تحضير خطّة الدّرس لأنّه يمدّ الأستاذ بمعلومات وتفاصيل من خلال استخدام أساليب التّقويم المختلفة للإفادة منها في تطوير أساليب التّدريس.

- **إعداد المحاضرة:**

الأستاذ الجامعيّ بحاجة إلى أن يخطّط لكل محاضرة مقدّما خلال بضعة أيّام، وهذا لابدّ أن يكون قادرا على أن: [2]

- يختار لكل محاضرة أهدافًا مناسبةً، بحيث تتضمّن أهدافًا معرفيّة ووجدانيّة ومهاريّة.
- يختار مفردات موضوع المحاضرة في ضوء مخطّط عام بحيث تكون ذات دلالة وأهميّة بالنّسبة للطّلبة.
- يختار استراتيجية تدريسيّة تلائم موضوع المحاضرة واهتمامات الطّلبة.
- يحدد أسلوب التّقييم المناسب لتقويم نواتج تعلّم الطّلبة.

لذا يجب أن يكون التّخطيط للمحاضرة مرنًا فقد يحتاج الأستاذ الجامعي إلى التعديل في الوقت المخصّص لإدارة نشاط ما أو التفاصيل المناسبة لمعالجة جزء معيّن من محتوى المحاضرة، وأيضا لابدّ أن يعرض ويوضّح

1_ ينظر: كاظم لفتلاوي، سهيلة محسن، المدخل الى التّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2003م، ص210-211.

2_هلا سالم العسافين، واقع أداء أعضاء هيئة التّدريس في كلية التربية أثناء الحصة الدراسية كما يراها أعضاء الهيئة التّدريسية وطلبتهم، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التّدريس، جامعة دمشق، سوريا، 2015،2016م، ص56.

الأهداف التّدريسية على الطلبة قبل أن يبدأ بالتّدريس، أن يحدّد المراجع المرتبطة بالمقرّر، بعد أن يتأكّد أنّها متوافرة حتى يستفيد منها الطلبة.

ج. أهمية التخطيط للدرس:

يمكن تلخيص هذه الأهميّة في:

- يساعد الأستاذ على مواجهة المواقف التّعليميّة المختلفة بطريقة ناجحة.
- يقلّل من مقدار المحاولة والخطأ في التّدريس ويشجّع على استخدام الوسائل الملائمة الّتي تؤدّي إلى الاقتصاد في الجهد والوقت.[1]
- يجنّب الأستاذ الكثير من المواقف الطّارئة المحرجة، الّتي ترجع إلى الدّخول في التّدريس اليوميّ دون وضع تصوّر واضح له.
- يتيح فرصة الاستزادة من المادّة، وتحري وجوه الصّواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة لتوضيح النّقاط الغامضة في الدّرس.[2]

فالتخطيط للدّرس في العملية التّعليميّة لا يمكن أن يحقّق أهدافا دون تكامل عناصره كافّة، أي أنّ التخطيط عمليّة ضروريّة للنجاح في تحقيق الأهداف وأنّه أوسع من إعداد الدّرس، ومن توزيع المقرر فإنّه يتضمنّها، ويتطلّب تحديد الأهداف، واختيار الطّرق والوسائل الأكثر مناسبة وتحديد أساليب التّقويم، وذلك قبل البدء بالتّنفيذ.

2-2: مرحلة تنفيذ الدّرس:

تؤدي مهارة التّدريس دورا مهما في أداء الأستاذ للعملية التّعليميّة، وعلى قدر إتقان الأستاذ لهذه المهارة يمكن للعملية التّعليميّة بمكوناتها وعلاقتها المتشابكة أن تنجح أو تفشل.

و قد أشار binder إلى وجود بعض المتغيرات في مرحلة التنفيذ هي:[3]

- **خصائص المدرس:** إذ تعد من المكونات المؤثرة سلبا وإيجابا في تنفيذ البرنامج التّدريسي.
- **مكونات الموضوع أو الدّرس:** ويتحدد الموضوع بتدرج الخبرات وترتيبها وارتباطها مع بعضها.
- **التسهيلات البيئية للتدريب:** الّتي تزيد من سيطرة الطالب على الخبرات التّعليمية والتدريبية المقدّمة.

1- علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التّدريس، م. س، ص226.

2_ ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس ونماذجه ومهاراته، م. س، ص373.

3_ زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: تصميم التّدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيّرة، عمان، ط1، 2011، ص31.

أهم ما تقوم عليه هذه المرحلة:

1.أ. التّهيئة: (مهارة بدء التّدريس):

يطلق البعض على بدء الدّرس لفظ مُنَبِهْ أو مثير، وجميعها يقصدها تهيئة المتعلم لاستقبال أحداث الدّرس.[1]

كما تعرف أيضا بأنّها: "جوهر كل مهارات الاتصال المستخدمة في التّدريس، إنها تدور جميعها حول محور جذب وضبط انتباه الطلاب[2]."

وبمفهوم آخر إعداد الطالب لجو الدّرس، ولابد أن تبدو طبيعية منتمية إلى الموضوع الّذي يراد تدريسه وألاّ تزيد عن خمس دقائق من زمن الحصّة.[3]

1.ب.أنواع التهيئة:

- **التهيئة التّوجيهية:** لتوجيه انتباه المتعلمين نحو موضوع الدّرس باستخدام أساليب عديدة كأن يطرح أسئلة أويوظف حدثا جاريا أو يعرض نموذجا أو يمارس نشاطا معينا أو يحكي قصة إلى غير ذلك من هذه الأساليب[4].
- **التهيئة الانتقالية:** يستخدمها الأستاذ لتسهيل الانتقال التدريجي من شرح نقطة في الدّرس إلى أخرى أو من نشاط تعليمي لآخر ويعتمد الأستاذ عادة في مثل هذا النوع من التهيئة على الأمثلة والأنشطة التّعليمية الّتي يعرف أن طلبته مولعون بها وحريصون على ممارستها ذلك لتحقيق الانتقال التّدريجي من نقطة لأخرى حتى نهاية الدّرس[5].

1_ ماجد مصطفى السيد وآخرون، التّدريس ومهاراته، الدار العربية، دب، د ط، 2007م، ص129.

2_ جورج بروان، التّدريس المصغر والتربية العلميّة الميدانية، ترجمة محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2005م، ص209.

3_ وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة- تخطيطها وتطبيقاتها التربوية،م س، ص196.

4_ هالة جمال أبو النادي، فاعلية التّدريس المصغر في اكساب طالبات برنامج دبلوم التربية العام بعض مهارات التّدريس، المجلة التربوية، جامعة حائل، ع 46، 2016م، ص95.

5_ م ن، ص ن.

التهيئة التقويمية: تستخدم هذه التهيئة أساسا لعملية التّقييم لما تم تعليمه للطلبة قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة ، حيث يعتمد هذا النّوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول الطلبة وعلى الأمثلة لإظهار مدى تمكنه من المادة التّعليميّة[1].

1.ج. أهداف التهيئة :

- تركيز انتباه الطلبة على المادة التّعليميّة.
- خلق الإطار المعرفي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدّرس.
- توفير الاستمرارية في العملية التّعليمية عن طريق ربط موضوع الدّرس بما سبق تعليمه للطلاب، ويعتقد كثير من الأساتذة أن التهيئة تقتصر فقط على بداية الدّرس، وهذا غير صحيح ، لأن الدّرس عادة ما يشمل على عدة أنشطة متنوعة ، يحتاج كل منها إلى كل منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه.[2]

إذن فالتهيئة هي كل ما يقوم به الأستاذ من أقوال وأفعال في بداية الدّراس بهدف مساعدة الطلبة على الاندماج فيه وذلك عن طريق إثارة اهتمامهم بموضوع التعلّم.

2. فن طرح السؤال:

المقصودة بمهارة فن طرح السؤال: إنّ مهارة طرح الأسئلة قديمة قدم التّدريس نفسه، إنّها أسس طريقة التّدريس الّتي ابتكرها سقراط في القرن الخامس ميلادي، ومن هذا اليوم وهي تستخدم بواسطة رجال المدرسة حتى يومنا هذا بواسطة كل أستاذ تقوم بمهنة التّدريس في حجرات الدّراسة [3]

ويقصد بها مجموعة من الأداءات التّدريسية الّتي يقوم بها الأستاذ بدقة وسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التّدريسي وتتعلق بكل من:[4]

- إعداد السّؤال والانتظار عقب السّؤال.
- توجيه السّؤال والاستماع إلى الإجابة.
- اختيار الطالب المجيب.

1_ ماجد مصطفى السيد وآخرون، التّدريس المصغر ومهاراته، م س، ص131.

2_ م ن، ص130.

3_ جورج بروان: التّدريس المصغر التربية العملية الميدانية، مرس، ص231.

4_ داوود درويش حسن ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التّدريس، دط، WWW. SOFTWRELABS.COM

- معالجة إجابات الطّلاب وتشجيعهم على توليد الأسئلة وتوجيهها.
- لابد للأستاذ أن يثير تفكير طلابه ، ويضمن إيجابِيَّتِهُم ، وذلك بجعل الموضوع مسألة تحتاج التفكير والبحث في حل ، من وسائل التوصُّل إلى هذا الموقف تحويل الموضوع في صورة سؤال أو أكثر وقد يتفرع من كل سؤال عدة أسئلة ، فهذا يجذب انتباه الطالب وعدم نسيانه نقاط الموضوع.[1]
- والأسئلة أنواع ، بعضها لاختبار فهم الطالب، وبعضها لضمان استمرار انتباههم، وبعضها لإثارة تفكيرهم وهذا أفضل أنواع الأسئلة، وبعضها لمعرفة مستوى تحصيل الطلاب قبل البدء في الدّرس الجديد.[2]
- ومنه مهارة طرح السؤال من الأسباب الّتي تجعل الطالب إيجابيا في العملية التعلميّة، لأنّه إذا استمر الأستاذ في إلقاء الدّرس، ويبقى الطالب في موقف لاستقبال السلبي، فإنه يوجد احتمال أن يصاب الطالب بالملل وشرود الذهن، مع اجهاد الأستاذ إذا استمر في الكلام عدة حصص متتالية.

3. استخدام السبورة:

إنّ السبورة المدرسية تعدّ أداة تعليمية أساسية يصعب الاستغناء عنها، ومع ذلك ستجد من الطلبة من يشكو من عدم استفادتهم منها، فإذا كان ذلك راجعا إلى عيوب في السبورة نفسها فحاول أن تحصل على سبورة أفضل أو أطلب صيانة السّبورة، أمّا إذا كان السبب هو سوء الخط فيجب أن تسرع في تعلّم هذه المهارة[3].

فالأستاذ الّذي يغفل عن استخدام السبورة يخسر ويتعب، يشرح كلاميا دون إحداث الفهم عند الطلبة وحالما يتوجه الى السبورة يتفاجأ أن الطلاب قد فهموا، لأنّ السبورة توفر وقتا وجهدا وتوضح الأمر لطلاب، فهي تشرك العين في إدخال المعلومات.[4]

وعند استخدام السبورة على الأستاذ أن يراعي بعض الأمور: [5]

- لابد من الكتابة على السبورة بخط واضح لا لبس فيه.

1_ إبراهيم عصمت مطاوع ، واصف عزيز واصف، التربية أسس طرق التّدريس، دار النهضة العربية، دط، بيروت، 1976، ص81.

2_ م ن، ص ن.

3_ يوسف منا فيخي، تسريع التّدريس باستخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية والتّعلم المبني على العقل، دار الرفاعي للنشر، ط1، 2013م، ص83-84.

4_ ينظر: محمد علي الخولي، أساليب التّدريس العامة، دار الفلاح، عمان، دط، ص32.

5_ ينظر: م ن ، ص ن.

- الكتابة على السبورة يجب أن تكون بحرف كبير الحجم يراه الطلّاب في آخر غرفة الصف.
- لا بد من ترتيب استخدام السبورة عن طريق تقسيمها إلى أعمدة وأجزاء.
- الكتابة على السبورة يجب أن تكون انتقائية، أي تقتصر على النقاط المهمة فقط.

فالسبورة من الأدوات الّتي تساعد على إنجاح العملية التّعليمية لذا فهي ليست وسيلة بصرية فحسب، بل هي وسيلة لخلق روح الوحدة في غرفة الصف.

إذ أن أبصار الطلاب تتركز على السبورة غاليا وبالتالي فهي تحسّن من مقدرة الأستاذ على التّعليم وطاقة المتعلمين على التعلّم.

4- الأنشطة البيّتية (المنزليّة):

سيظل الطالب دائما محور العملية التّعليميّة، وسيظل الاهتمام به وتنمية قدراته متزايدا مطردا، فهو شغل التربويّين الشّاغل، ومحط أنظار المسؤولين والقائمين على التّعليم، من أجله يفكرون ويخططون ويعملون.

وما الواجب المنزلي إلا حلقة في دائرة المنظومة التّعليمية الّتي يحتل فيها الطالب مركزها الرئيسي وبؤرة شعورها وفي هذا الصدد يمكن تعريف الواجب المنزلي بأنّه: "**الممارسات التّعليمية المخططة تشرف عليها المدرسة وتعاونها في ذلك الأسرة** [1]".

وتهدف إلى تعزيز ما تعلّمه الطّالب من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم وتوسيع مجال التّعلم أمامه، وتربط تعلّمه بالحياة الّتي يعيشها في مجتمعه، وهي مجالات يستطيع الطّالب من خلالها أن يلبي بعضا من رغباته وميوله واهتماماته، ويقضي جزءًا من وقت فراغه في ممارسة هذه الاهتمامات.[2]

✓ **شروط تراعى عند تحديد الأنشطة البيتية:**

1. أن تكون هادفة.
2. أن توفر فرص التّعلم الإبداعي أمام الأستاذ.
3. أن تربط ما يتعلمه الطلاب من علوم ومعارف واتجاهات وقيم بحياة مجتمعه.
4. أن ترعي الفروق الفردية عند تخطيطها.
5. تقويم الأنشطة البيتية ومتابعتها[3].

1- وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة- تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، م س، ص 381.

2- م ن، ص ن.

3- م ن، ص 382- 383

✓ **أهمية الأنشطة المنزلية:**

- يعتبر الواجب عاملا أساسيا في تكوين عادات الطالب وسلوكياته.
- مؤشر ضروري، إذا أخذ بمزيد من عناية الأستاذ ومتابعته بدقة تصويبه للكشف عن استعدادات الطّالب.
- يعد الواجب المنزلي ميدانا فسيحا للأستاذ للتوجيه والإرشاد.
- يساعد الواجب المنزلي ومتابعته بعناية على معرفة الصعوبات والمشاكل الّتي تبدوا أمام الطالب.[1]

2-3مرحلة التقييم:

يعدّ التقييم ركنًا أساسيًا من أركان العمليّة التّعليميّة وجزءا لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة الّتي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تمّ تحقيقه من أهداف، وإلى أيّ مدى تتفق النّتائج مع الجهد المبذول من الطلّاب على اختلاف مستوياتهم، مع الإمكانات المستخدمة، ومن خلال التّقييم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التّعليمية، وتشخيص جوانب الضعف فيها من أجل اتّخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها.

أ. مفهوم التقييم:

بناءً على ما سبق؛ يمكن تعريف التّقييم على أنّه : "عملية يتمّ فيها استخدام البيانات النّاتجة عن القياس في إصدار الأحكام حول الظاهرة موضع التقييم فإذا أخذنا تقييم تحصيل المتعلّم على سبيل المثال فهو عملية إصدار حكم على ما يعرفه المتعلّم استنادا على أدائه في أداة قياس مناسبة، وهي اختبار تحصيلي في هذه الحالة [2].

كما يعرّف على أنّه: "عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التّدريسية من قبل الطّلبة واتخاذ قرارات بشأنها "[3].

و عُرّف أيضا: " الأسلوب المستخدم لفهم وتقدير المعرفة الموجودة لدى الطّالب "[4].

وبالتّالي فالتّقييم هو حكم المدرّس الموضوعي بناء على ملاحظة أداء الطّالب لبيان مدى تحقّق الأهداف.

ب. أنواع التقييم:

تتعدد أنواع التقييم وتتنوع وفيما يلي عرض لهذه الأنواع مع توضيح الهدف من كل نوع:

1-نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحداث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، دط، 2012، ص178.

2 – عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجيات تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2009، ص 226.

3 – كاظم الفتلاوي، سهيلة محسن، مدخل إلى التّدريس، م .س، ص 266.

4 – حسن حسين زيتون ،كمال عبد الحميد زيتون ،التعلم والتّدريس، عالم الكتب ، الاسكندرية ،مصر،ط1،2003م،ص241.

- **التقييم المبدئي (القبلي):**

هو تقييم يتمّ قبل البدء في دراسة البرنامج التّعليمي أو المقرر الدّراسي بهدف تحرير المستوى المبدئي للمتعلّمين، بمعنى تحديد المعلومات والمهارات والاتجاهات وأوجه التّفكير السابقة إلى المتعلّمين والّتي يجب أن يبدأ بها التعلّم[1].

- **التقييم البنائي (التكويني) :**

هو التّقييم الّذي يمارس أثناء العمل والتّدريس والّذي يهدف إلى التّأكد من تحقيق أهداف المقرر أو فعاليته وتحديد جوانب الضّعف في أداء الطالب والعمل على علاجها أولًا بأوّل، وكذلك جوانب القوّة والعمل على تعزيزها [2]. ويساعد هذا النّوع من التقييم على تخلص الطلاب من فوبيا الامتحانات الّتي تؤثر سلبيًا على أدائهم وإنجازاتهم.

- **التقييم الختامي:(النهائي)**

و هو التقييم الّذي يمارس الّذي يمارس بعد انتهاء العمل التّدريسي، ويتم قياس نواتج التعلّم، وهذا النّوع من التّقييم يضع في اعتباره أداء الطّالب الكلّي، وعن فهم نموّه، ومرونته في علاقاته الاجتماعيّة[3].

ج. أهمية التقييم :

للتقييم أهمية بالغة في المجال التّعليمي التعلّمي تتمثل في:

- تزويد الطّالب بمعلومات تتعلّق بمستوى أدائه وتعلّمه وقدراته.
- معرفة نقاط القوّة والضّعف مما يساعده في تعزيز نقاط القوة وتذليل نقاط الضعف.
- تزويد المتعلّمين بمعلومات مفيدة حول التخصّصات الّتي يسجّلون فيها [4].
- عملية التّقييم تمدّ أولياء الأمور بمعلومات حول مستويات أبنائهم وقدراتهم واحتياجاتهم.

1 – ينظر : عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجيات تقويمه ، م س ، ص231

2– ينظر عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط " المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم" ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ،مصر ، د ط ، 2012 ، ص273

3 – ينظر : م ن، ص274.

4 – رافدة الجريري ، التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط1، 2012م، ص26.

– تساعد عمليّة التقييم في تزويد الأستاذ بمعلومات حول مستوى تأهيله وأدائه ومهاراته وممارسته لطرق التّدريس.

– يشخّص التقييم الصّعوبات الّتي يواجهها كل من الأستاذ والطالب بمفهومه الشامل، ويقدم الحلول المناسبة بناء على ذلك التشخيص.

إضافة إلى ما ذكر فإن عملية التقييم تقود إلى التطوير والتحسين في كل جوانب العمليّة التّعليمية إذا اتّسمت بالشّمول والاستمرارية.

خلاصة الفصل:

يمكن القول أنّ الأستاذ الجامعي ليس العنصر الّذي يقدم المعرفة فقط، وإنما يتعداها إلى مرشد وموجه؛ حيث أنّه المسؤول الأوّل على تنشئة الأجيال، يتمتع بمجموعة من الصّفات ويقوم بأدوار ووظائف ويعتمد على خطوات أثناء تخطيط وتنفيذ وتقييم الدّرس، الّتي تثبت عضويّته في الجامعة والّتي تساهم في تحقيق أهدافها.

الفصل الثّاني:

تقييم الأداء التّدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة 8 ماي 1945

@helpmefeed

الفصل الثّاني: تقييم الأداء التّدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة 8 ماي 1945

تمهيد:

يُعدّ الأستاذ الجامعي عنصرًا مهمًا بل هو الرّكيزة الأساسية للمؤسّسة الجامعيّة، لأنّه المسؤول الأوّل عن تقديم العلم و المعرفة، فبعد أن تطرّقنا في الفصل الأول إلى مفهوم الأستاذ الجامعيّ و أدواره و أهمّ الصّفات الّتي لا بدّ أن يتحلّى بها توجّب تدعيم بحثنا بدراسة ميدانيّة نُسْقط فيها المفاهيم النّظرية الّتي خضنا فيها في الفصل الأول، و خاصّة الّتي تتعلّق بالأداء تخطيطاً و تنفيذًا و تقييمًا على ارض الواقع الجامعيّ متّخذين من أساتذة قسم اللّغة و الأدب العربي بجامعة قالمة مجالاً للدّراسة من وجهة نظر طلبتهم في شتّى المستويات، و يعدّ هذا العمل من قبيل التغذية الرّاجعة Feedback الّتي تُسهِم في تدارك الخلل و تنشُد الوقوف على مكامن الخلل بغية الرّقي أكثر بمستوى التّعليم الجامعيّ.

المبحث الأول: مجالات الدّراسة

أولا: المجال المكاني:

و يُقصد بالمجال المكانيّ الحيّ المكانيّ الّذي تتمّ فيه الدّراسة الميدانيّة، و قد أُجريت هذه الدّراسة في جامعة 8 ماي 1945م بقالمة -كليّة الآداب و اللّغات- قسم اللّغة و الأدب العربيّ، و قد أنشئت المعاهد الوطنية للتّعليم العالي بقالمة في عام 1986م، و أصبحت مركزا جامعيّا بموجب المرسوم 92 - 299 المؤرّخ في 07 / 07 / 1992م، ثم أصبحت بموجب المرسوم التّنفيذي 01 - 273 المؤرّخ في 30 سبتمبر 2001م.

ثانيا: المجال الزّمني:

و هي الفترة الزّمنيّة المحدّدة من أجل القيام بالبحث، و قد انطلق العمل الميدانيّ من20 / 04 / 2022م إلى غاية 28 / 04 / 2022م.

المبحث الثاني: منهج البحث و الأدوات المستخدمة:

أولا: منهج البحث:

من أجل تحديد و دراسة موضوع البحث و استجابة لمقتضيات طبيعته، اعتمدنا المنْهج الوصفيّ الّذي يعرف بأنّه: "محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة و التفصيليّة لعناصر مشكلة أو ظاهرة قائمة، للوصول إلى فهم أفضل و أدقّ، أو وضع السياسات و الإجراءات المستقبليّة الخاصّة بها"[1].

و بناءً على ذلك اخترنا هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الموضوع الّذي ندرسه، و يتمّ ذلك عن طريق جمع البيانات و وصف الظّروف ثم تنظيم البيانات، ثم الخلوص إلى الاستنتاجات و الاقتراحات و التوصيات.

ثانيا: الأدوات المستخدمة:

في إطار جمع و تحليل بيانات البحث تمّ استخدام ما يلي:

1- الاستبانة:

تمّ استخدام "الاستبانة" أي " قسيمة الأسئلة"، الّتي تعرف على أنّها : "أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكّانية عالية و عن طريق عمل استمارة تضمّ مجموعة من الاسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كميّة"[2].

و قد اتّبعنا في هذه الاستبانة المراحل الآتية:

- تحديد البيانات الّتي تمّ جمعها بواسطة استمارة الأسئلة.
- تحديد شكل الاستمارة بطريقة لا تحتاج جهدًا و وقتًا كبيرين للإجابة عنها.
- عرض استمارة الأسئلة على الدكتور المشرف لإبداء رأيه و ملاحظاته من أجل تعديلها.
- كتابة استمارة الأسئلة في صورتها النّهائية ثمّ مراجعتها و طبعها و أخيرًا توزيعها على الطّلبة.
- بعد توزيع الاستمارات على الطّلبة و ملئها من قِبَلِهم قمنا باستلامها في اليوم نفسه.

و كان الهدف الأساسي من هذه الاستمارة المساعدةُ على جمع أكبر عدد من البيانات للمساهمة في تحقيق النّتائج المتوقّعة من الدّراسة، حيث كانت هذه الاستمارة تمتاز بالدقة و الوضوح، إذ ابتعدنا عن كل الكلمات الصعبة الّتي تحتاج إلى التّفكير العميق، و كانت الأسئلة من النوع المغلق، و تحدد الإجابة بـ" **ممتاز** "، "

1- محمد سرحان علي المحمودي/ مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط 3، 2019م، ص 46.

2- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التّربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، 2010، ص 16.

جيّد "، " مقبول "، " ضعيف "، أو " **نعم** " ، "**أحيانًا**"، "**لا**"، و بعض الأحيان الإجابات المفتوحة، و قد قُسّمت الاستمارة إلى أربعة محاور على النّحو الآتي:

- المحور الأوّل: التخطيط للدّرس.
- المحور الثّاني: تنفيذ الدّرس.
- المحور الثّالث : التّفاعل مع الطّلبة.
- المحور الرّابع: تقييم الطّلبة.

2- الإحصاء:

من أجل أن تكون المقاربة المنهجية الوصفية على مستوى عالٍ من الدقّة و الموضوعية فهي تحتاج إلى أداة الإحصاء و الّتي تعرّف على أنّها: " أداة فعّالة في توفير المؤشّرات و المقاييس المفيدة في التّحليل و اتخاذ القرارات في شتّى الميادين الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية، و كذلك يستفاد منها في العلوم الطبيّة و بعض الجوانب الهندسيّة و غيرها من الميادين المهمّة"[1].

حيث استعملنا هذه الأداة من أجل تفريغ البيانات و المؤشّرات الّتي تمّ الحصول عليها من خلال توزيع الاستبانات و تحويلها من بيانات كيفيّة إلى بيانات رقميّة قصد التّوضيح.

3- العيّنة:

يمكن تعريف العيّنة على أنّها: " جزء من مجتمع الدّراسة من حيث الخصائص و الصّفات، فبدلاً من أن يلجأ الباحث إلى دراسة كل وحدات المجتمع، فإنّه يلجأ إلى دراسة عيّنة مصغّرة للمجتمع، فهي نسبة من الأفراد الّذين يحدّدهم المجتمع الإحصائي، و يفترض أنّ النّتائج الّتي تتوصّل إليها من الدّراسة الّتي تجرى عليها، كأنّها نتائج الدّراسة على المجتمع الإحصائي "[2].

و نظرًا لأنّ هدف الدّراسة الرّقيّ بأداء أساتذة قسمنا، و سدّ مواطن الخلل إن وجد، فقد تمّ اختيار عيّنة البحث من قسم اللّغة و الأدب العربيّ.

1- جبار عبد مضحي، الإحصاء و الاحتمالات، دار الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2016م، ص11.

2- عبد الحميد صفوت إبراهيم، البحث العلمي: مفهومه، ادواته، تصميمه، دار الزهراء للنشر و التوزيع، الرياض، ط 02، 2010، ص 183.

حيث تكوّنت عيّنة البحث من مئة (100) طالب، مقسمة إلى أربع فئات؛ فئة السنة الأولى ليسانس عشرون (20) طالبا، فئة السّنة الثانية ليسانس أربعون (40) طالبًا، فئة الثالثة ليسانس عشرون (20) طالبًا، فئة الأولى ماستر عشرون (20) طالبا، و قد اخْتيروا نظراً لعنوان بحثنا الّذي يستهدف قسم اللّغة و الأدب العربي.

المبحث الثالث: الجانب الميداني:

أولا: عرض و تحليل البيانات:

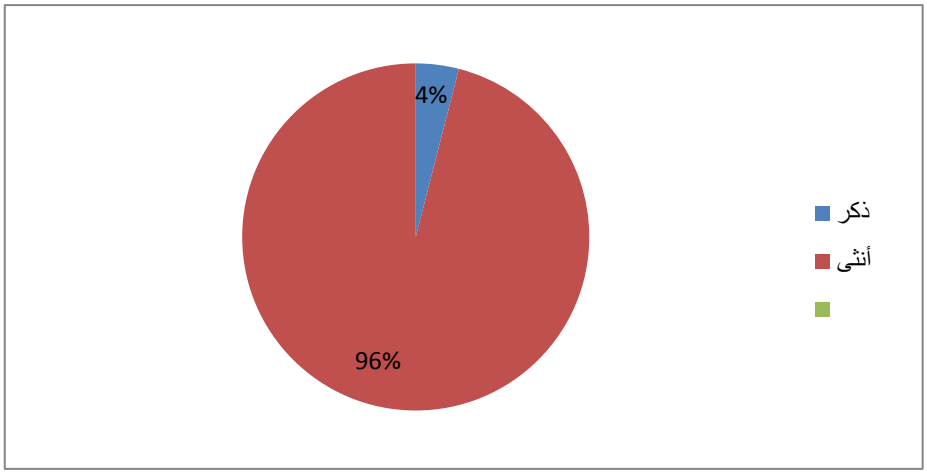
1- جداول البيانات الشخصية:

- **الجدول 01: يبين أفراد العينة من حيث الجنس:**

الجنس	التّكرار	النّسبة
ذكر	4	% 4
أنثى	96	%96
المجموع	100	%100

قراءة و تعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة المبحوثين الإناث ستة و تسعين بالمئة (96 %) في المرتبة الأولى، بينما أربعة بالمئة (04%) بالنّسبة للذّكور، حيث نجد فرقًا كبيرًا بين عدد الإناث و الذكور، و هذا راجع إلى ابتعاد فئة الذكور بنسبة كبيرة عن تخصّص الأدب العربي عكس فئة الإناث.



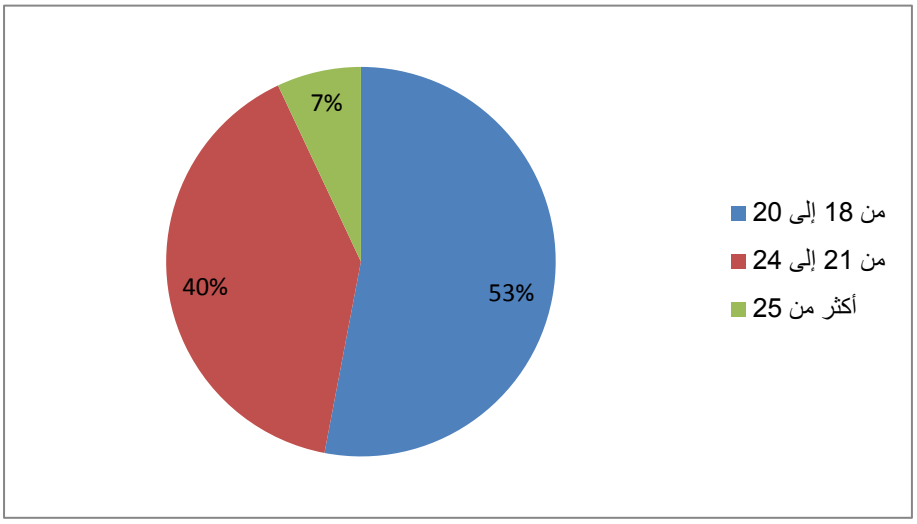
الشكل 03: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

- **الجدول 02: يبين توزيع الطّلبة حسب السّن:**

السّن	التّكرار	النسبة
من 18 إلى 20	53	% 53
من 21 إلى 24	40	%40
أكثر من 25	7	%7
المجموع	100	%100

قراءة و تعليق:

يوضح الجدول أعلاه أن هناك فروقًا نسبيةً بين فئات السّن، حيث نجد نسبة الطّلبة الّذين تتراوح أعمارهم ما بين 18 إلى 20 سنة بنسبة ثلاث و خمسين بالمئة (53 %) في المرتبة الأولى، و تليها المرتبة الثانية للطّلبة الّذين تتراوح أعمارهم ما بين 21 إلى 24 سنة بنسبة (40%)، و أخيرًا الفئة الّتي سنّها أكثر من 25 سنة بنسبة قليلة سبعة بالمئة (7%).



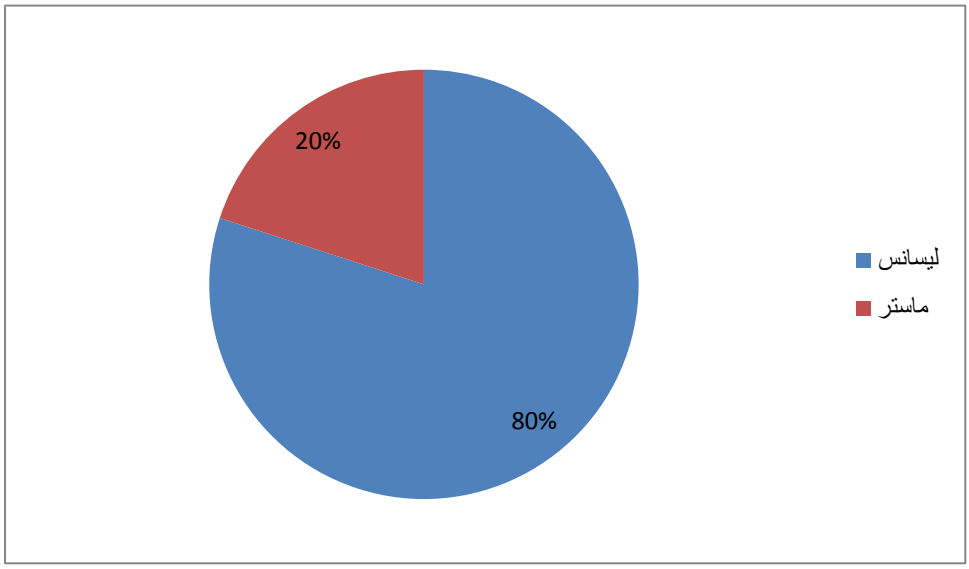
الشكل 04: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب السن

- **الجدول 03: يبين أفراد العينة حسب التكوين الجامعي:**

التكوين	التّكرار	النسبة
ليسانس	80	% 80
ماستر	20	%20
المجموع	100	%100

قراءة و تعليق:

يبين الجدول أعلاه أنّ هناك تفاوتًا في أفراد العيّنة، حيث نجد أنّ أكثر من نصف العيّنة يمثل طلبة ليسانس بنسبة ثمانين بالمئة (80%)، يليها طلبة الماستر بنسبة عشرين بالمئة (20%) و هذا طبيعي لأنّ عدد طلبة الماستر أقلّ من عدد طلبة الليسانس، ففي المستويات الدراسية العليا يكون عدد الطّلبة أقلّ من المستويات الأدنى منها.



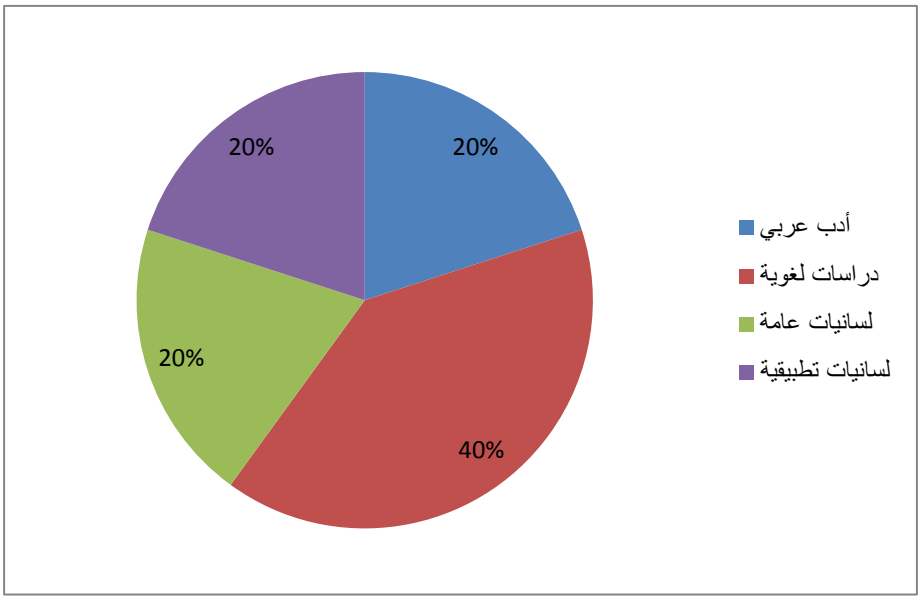
الشكل 05: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب التكوين الجامعي

- **الجدول 04: يبين أفراد العيّنة حسب التخصص:**

التخصص	التّكرار	النسبة
أدب عربي	20	% 20
دراسات لغوية	40	%40
لسانيات عامة	20	% 20
لسانيات تطبيقية	20	% 20
المجموع	100	%100

قراءة و تعليق:

يمثل الجدول أعلاه أكبر أفراد العينة بنسبة أربعين بالمئة (40%) و هي الدراسات اللّغوية، تليها باقي أفراد العينة بنسبة عشرين بالمئة (20%) لباقي التخصّصات.



الشكل 06: دائرة نسبية تمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص

2- **محاور و بنود مقياس أداء الأساتذة وفق تقديرات الطّلبة:**

المحور الأول: التّخطيط للدّرس:

- **السّؤال 01**: كيف يقدم مفردات المقياس (المحتوى) قبل الانطلاق في الدّروس؟

التقدير	التّكرار	النسبة
ممتاز	8	% 8
جيّد	43	%43
مقبول	46	% 46
ضعيف	3	% 3
المجموع	100	%100

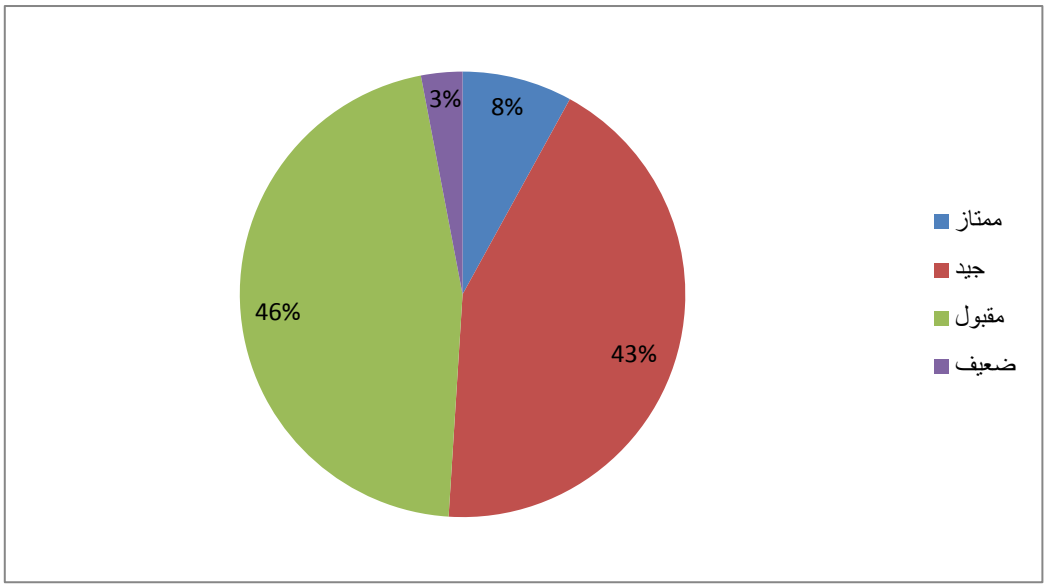
الجدول 05: جدول يبين تقديم مفردات المقياس قبل الانطلاق في الدروس

قراءة و تعليق:

يعرّف المحتوى على أنه: " نوعية المعارف و المعلومات التي يقع عليها الاختيار و التي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء كانت هذه المعارف مفاهيمًا أم حقائق أم أفكار أساسية"[1].

يتضح من الجدول أعلاه، أن تقديرات الطّلبة بالنسبة لتقديم الأستاذ مفردات المحتوى قبل أن ينطلق في الدروس، جاءت بتقدير ممتاز بنسبة قدرت بثمانية بالمئة (8%)، و قريب من الجيد بنسبة ثلاث و أربعين بالمئة (43%)، في حين جاءت بتقدير مقبول بنسبة قدرت بستة و أربعين بالمئة (46 %)، و تقديرات ضعيفة بنسبة ثلاثة بالمئة (3%).

1- حمادات، محمد حسن، المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها – عناصرها – تخطيطها – تقويمها، دار الحامد للنشر و التوزيع ،عمان الأردن، ط 1، 2009، ص 80.



الشكل 07: دائرة نسبية تمثل تقديم الأستاذ لمفردات المقياس قبل الانطلاق في الدروس

و كاستنتاج نخلص إليه من ملاحظة الجدول، فتقديرات الطّلبة حول تقديم مفردات المقياس قبل الانطلاق في الدّروس، يتأرجح بين المقبول و الجيد و ذلك يبين أنّ معظم الأساتذة يقدمون المحتوى قبل الانطلاق في الدّروس لتسهيل استيعاب الطّلبة مفردات المقياس و توضيح بعض المفاهيم الغامضة، كما يضمن الأستاذ الأهداف المرجوة في ذلك المحتوى.

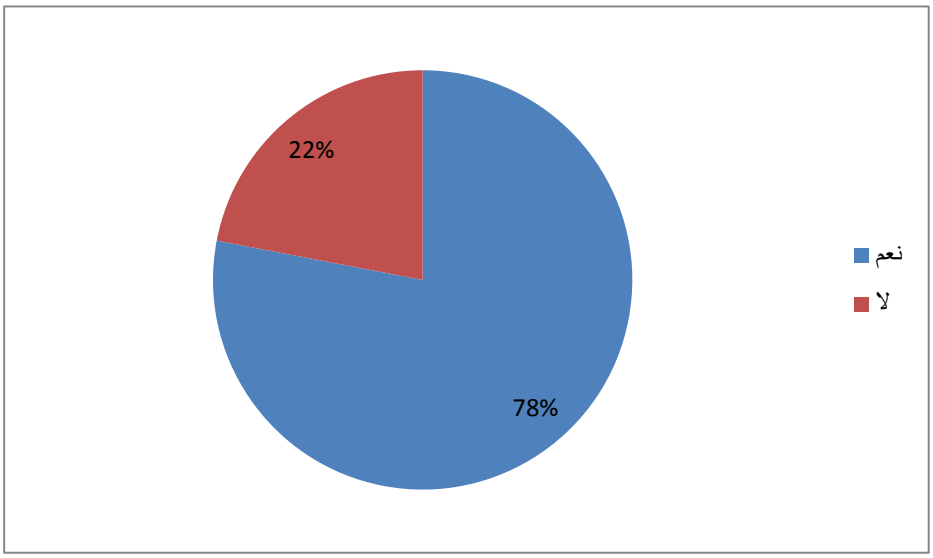
- **السّؤال 02:** هل يحدد عنوان الدّرس في بداية الحصّة؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
نعم	78	% 78
لا	22	%22
المجموع	100	%100

الجدول 06: جدول تحديد الأستاذ عنوان الدّرس في بداية الحصّة

قراءة و تعليق:

يتضح من خلال الجدول أعلاه، بأن تقديرات الطّلبة بالنّسبة لتحديد الأستاذ عنوان الدّرس في بداية الحصّة، كانت أكثر من نصف العيّنة قد أجابت بنعم بنسبة ثمانية و سبعين بالمئة (78%)، أما النسبة الباقية الّتي تقدّر باثنين و عشرين بالمئة (22%) أجابت بلا.



الشكل 08: دائرة نسبية تمثل تحديد الأستاذ عنوان الدّرس في بداية الحصّة

فنجد أن الفئة الّتي أجابت بلا، تبيّن أنّ أقليّة من الأساتذة لا تحدد عنوان الدّرس في بداية الحصّة، و قد يكون ذلك بسبب النّسيان بالنّسبة للأساتذة الجدد، أو عدم معرفة فائدة تحديد عنوان الدّرس في بداية الحصّة الّتي تكون بمثابة التّشويق لمحتوى ذلك الدّرس، كما أنّ له أهمّية في الربط بين الدّرس السّابق و الدّرس القائم.

أما الفئة الّتي أجابت بنعم فهي توضّح بأنّ أغلبية الأساتذة يحددون عنوان الدّرس في بداية الحصّة، لجذب انتباه الطّلبة و إثارة دافعيتهم حول التعلّم.

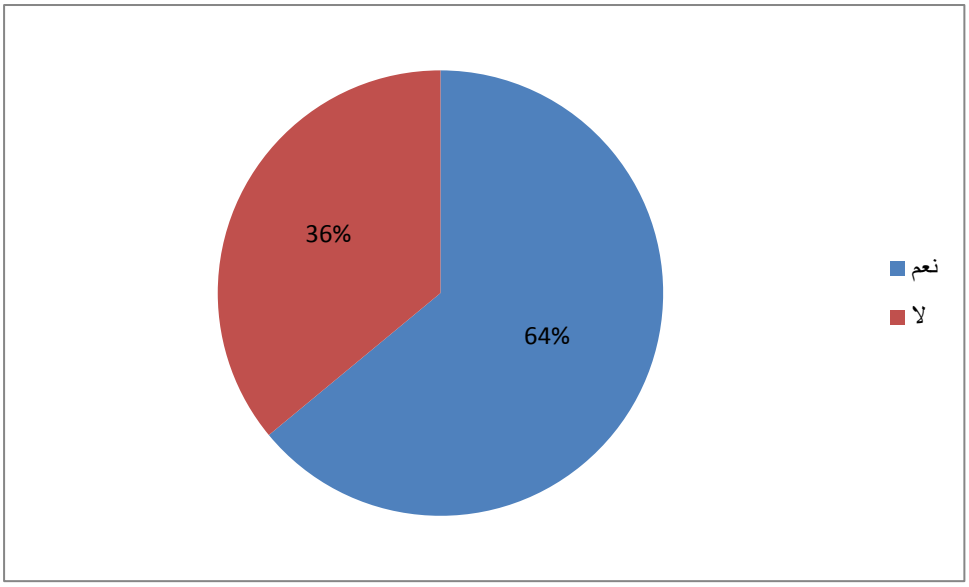
- **السّؤال 03:** هل يحدد الأستاذ الأهداف الرئيسيّة للدّرس في كل حصّة؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
نعم	64	% 64
لا	36	% 36
المجموع	100	%100

الجدول 07: جدول يبيّن تحديد الأستاذ الأهداف الرئيسية للدّرس في كل حصّة.

قراءة و تعليق:

يبيّن هذا الجدول إجابة العيّنة على سؤالنا عمّا إذا كان الأستاذ يحدّد الأهداف الرئيسيّة للدّرس في كل حصة، فقد أجابت الأغلبية بنعم، و ذلك ما تبينه نسبة أربعة و ستين بالمئة (64%)، أما النسبة الأقل الّتي تقدّر بستة و ثلاثين بالمئة (36%) فكانت الإجابات بلا.



الشكل 09: دائرة نسبية تمثل تحديد الأستاذ الأهداف الرئيسية الدّرس في كل حصّة

و كشفت هذه النتائج بأنّ نسبة لا يستهان بها من الأساتذة لا يحددون الأهداف الرئيسية للدّرس في كل حصّة، قد يكون ذلك في أغلب الحصص، أو بسبب ضعف في الخبرات المهنية، الّتي تؤدي إلى عدم اكتساب المعارف التّربوية التّعليمية، و من جهة أخرى نجد أنّ نسبة جيّدة من تقديرات الطّلبة توضّح أن الأساتذة يحدّدون الأهداف الرئيسيّة للدّرس في كل حصّة وذلك لتسهيل انتقاء طرائق التّدريس المناسبة ضمان السّير الحسن للدّرس.

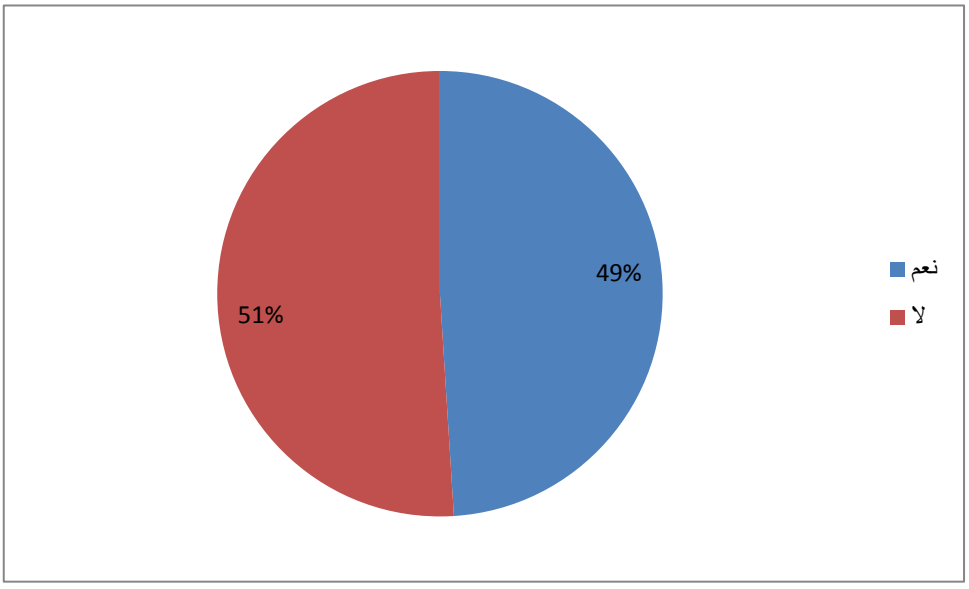
- **السّؤال 04**: هل يذكر الأستاذ المراجع المعتمدة في الدّرس في كل حصّة؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
نعم	49	% 49
لا	51	% 51
المجموع	100	%100

الجدول 08: جدول يبيّن ذكر الأستاذ للمراجع المعتمدة في الدّرس في كل حصّة.

قراءة و تعليق:

بناءً على ما ورد في الجدول أعلاه نجد أن نسبة تسعة و أربعين بالمئة (49 %) قد صرّحت بأن الأساتذة يذكرون المراجع المعتمدة في الدّرس في كل حصّة، بينما نسبة واحد و خمسين بالمئة (51%) من أفراد العينة و هي نسبة متقاربة نوعًا ما مع النّسبة الأولى تقول بعدم ذكر الأساتذة للمراجع في كل حصّة.



الشكل 10: دائرة نسبية تمثل ذكر الأستاذ للمراجع المعتمدة في الدّرس في كل حصّة.

يمكن تفسير تقديرات الطّلبة، بأنّ الفئة الّتي أجابت بنعم تؤكّد تقديم الأساتذة لمختلف المراجع المعتمدة في الدّرس، فهي تكسب الدّرس أهمّية بالغة و تعزز من مصداقيّة المعلومات الموجودة فيه، و تساعد الطّالب في الرّجوع إليها لكي يتمكّن من الحصول على المزيد من المعلومات في حال رغب في ذلك، أمّا الطّلبة الّذين أجابوا بلا يوضّحون أنّ الأساتذة لا يذكرون المراجع في كل حصّة، لذلك لا بدّ أن يطوّروا من أنفسهم في تزويد الطّلبة

بالمراجع الّتي يحتاجونها مثلا في تقديم بعض البحوث عن طريق جمع المعلومات و للاستزادة من المعارف و تطوير الذّات المعرفيّة.

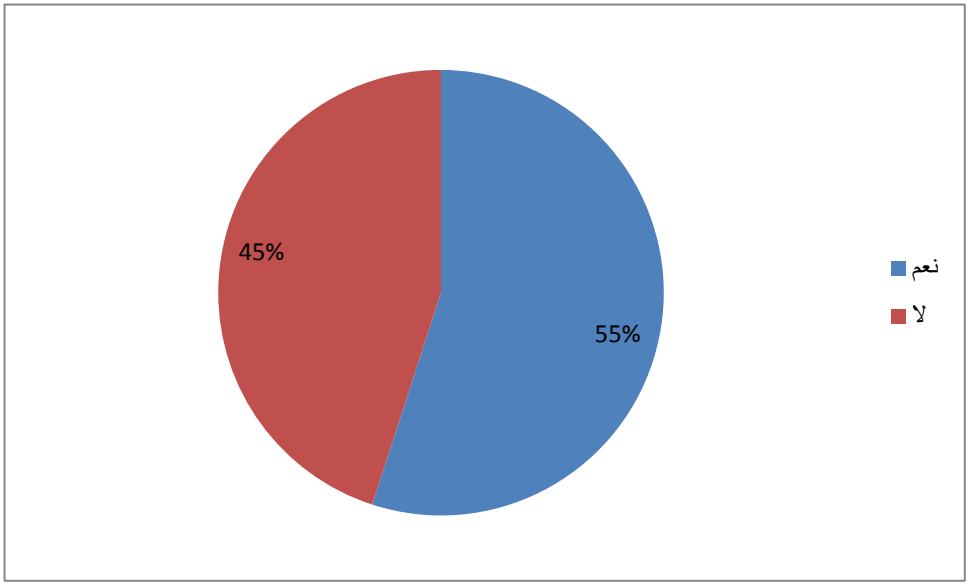
- **السّؤال 05**: هل يعرّف الأستاذ الطّلبة بأساليب التّقييم المعتمدة؟

الإجابة	التّكرار	النسبة
نعم	55	% 55
لا	45	% 45
المجموع	100	%100

الجدول 09: جدول يبيّن تقديم الأستاذ للطّلبة أساليب التّقييم المعتمدة.

قراءة و تعليق:

يتضح جليًّا من خلال نتائج الجدول أنّ أكثر من نصف أفراد العيّنة و الّذين تقدر نسبتهم بخمسة و خمسين بالمئة (55%)، قد أجابوا بنعم، أمّا النّسبة المتبقّية المقدرة بخمسة و أربعين بالمئة (45%) كانت إجابتهم لا.



الشكل 11: دائرة نسبية تمثل تقديم الأستاذ للطّلبة أساليب التّقييم المعتمدة.

و من خلال ملاحظتنا للنّتائج الواردة نجد انّ الأساتذة يعرّفون الطّلبة بأساليب التّقييم المعتمدة الّتي تبيّن للأستاذ مقدار تحقق الأهداف المرجوّة، و تقدير قدرة الطّالب على ترجمة معرفته و فهمه إلى فعل و عمل، خلاف فئة الطّلبة الأخرى الّتي توضّح عدم معرفتهم بأساليب التّقييم المعتمدة، لذا يجب اهتمام الأستاذ بأساليب التّقييم المعتمدة و إطلاع الطّلبة عليها من أجل تحقيق التكامل مع عملية التّدريس، و توفير فرصة إثبات قدراتهم، و إثارة دافعيّتهم نحو التّعلّم، كما يستفيد الأستاذ من هذا كلّه في بيان درجة تحقيق الطّلاب لنتاجات التعلّم و تحليلها، قصد مساعدة الحالات الخاصة بينهم وفق الاحتياجات اللّازمة لكل حالة.

المحور الثاني: تنفيذ الدّرس

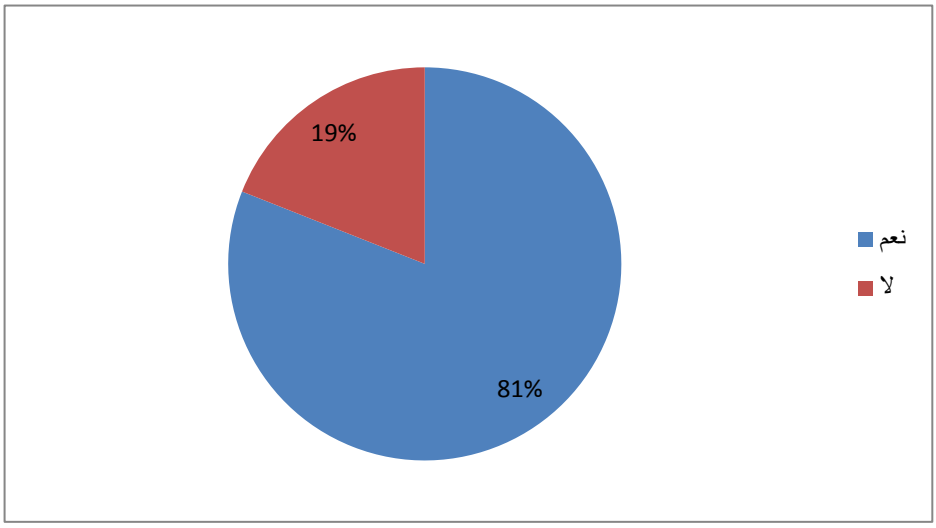
- **السّؤال الأول:** هل الأستاذ متمكّن من المقياس الّذي يدرّسه؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	81	% 81
لا	19	% 19
المجموع	100	%100

الجدول 10: جدول يبيّن تمكّن الأستاذ من المقياس.

قراءة و تعليق:

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ معظم الطّلبة يرون بأنّ الأستاذ متمكّن من المقياس الّذي يدرّسه، و بلغ عددهم واحدا و ثمانين (81) طالبًا، بنسبة واحد و ثمانين بالمئة (81%)، بينما تسعة عشر طالبًا و نسبتهم (19%) يرون بأنّ الاستاذ الجامعيّ غير مُتمكّن من المقياس الّذي يدرّسه و كانت إجابتهم بلا.



الشكل 12: دائرة نسبية تمثل تمكّن الأستاذ من المقياس

من أهمّ ما يجب أن يتّصف به الأستاذ الجامعيّ أن يكون ملمًّا بدرجة كافية بالتّخصّص و العلم الّذي يدرّسه، ففاقد الشّيء لا يعطيه، لذلك لا بدّ أن يكون قد أُعدّ إعداد تخصّصيًّا بدرجة تؤهّله لأن يكون مزوّدًا للطّلبة بالمعارف، فبما أنّه اختار مجال التّعليم العالي و التّدريس في الجامعة، فهو بلا شكّ متخصّص و لديه معرفة هائلة عن محتوى تخصّصه، بل لا بدّ أن يدرك طبيعة التّخصّص و مميّزاته و العلاقة بين أجزائه و عناصره المختلفة.

أمّا النّسبة القليلة الّتي أجابت بلا فحسب رأيهم أنّ الأستاذ الجامعيّ لا يقدّم مادّته العلميّة على أكمل وجه، فهناك من ليس له الخبرة الكافية، و هناك من درّسها لسنوات طويلة دون أن يطّلع على المستجدّات في تخصّصه، فالعلوم تتطوّر و يجب على الاستاذ أن يواكب ذلك التطور و يجدّد خبراته و مكتسباته.

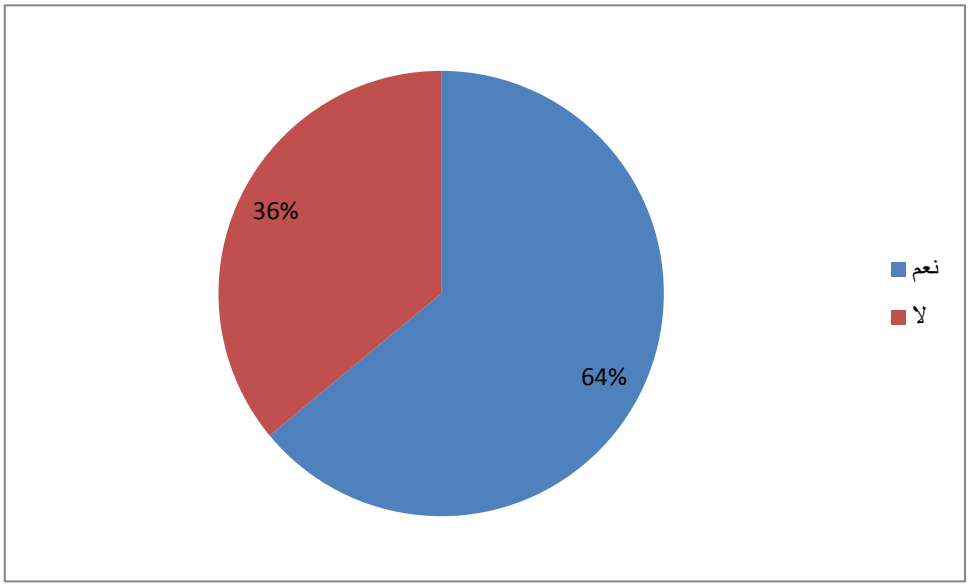
- **السّؤال الثاني**: هل يقوم الأستاذ الجامعي بربط موضوع الدّرس الجديد بالدّرس السّابق؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	64	% 64
لا	36	% 36
المجموع	100	%100

الجدول 11: جدول يبيّن ربط الأستاذ الجامعيّ موضوع الدّرس الجديد بالدّرس السّابق.

قراءة و تعليق:

من خلال ما ذكر آنفًا نجد أنّ أغلب الطّلبة و الّذين بلغ عددهم أربعة و ستين (64) طالبًا بنسبة أربعة وستين بالمئة (64%)، يرون أنّ الأستاذ الجامعيّ يربط موضوع الدّرس الجديد بالدّرس الّذي قبله، و أمّا الّذين ذهبوا إلى أنّ الأستاذ الجامعيّ لا يربط موضوع الدّرس الجديد بالدّرس السّابق فبلغ عددهم ستة وثلاثين (36) طالبًا، بنسبة ستة وثلاثين بالمئة (36%).



الشكل 13: دائرة نسبية تمثل ربط الأستاذ الجامعيّ موضوع الدّرس الجديد بالدّرس السّابق

و يكون ربط الدّرس الجديد بالدّرس السّابق من خلال طرح الأستاذ أسئلة في بداية الحصّة (كمن يذكّرني بما تناولناه في الحصّة السّابقة، أو ما هي أهمّ النّقاط الّتي توصّلنا إليها في الدّرس السّابق و إلى غير ذلك من الأسئلة)، و أمّا من لا يستخدم هذا الأسلوب من الأساتذة فيمكن أن يرجع السّبب في ذلك لضيق الوقت فيكتفي فقط بشرح درسه الجديد، أو لعدم وجود علاقة تربط بين الدّرسين حسب تقديره.

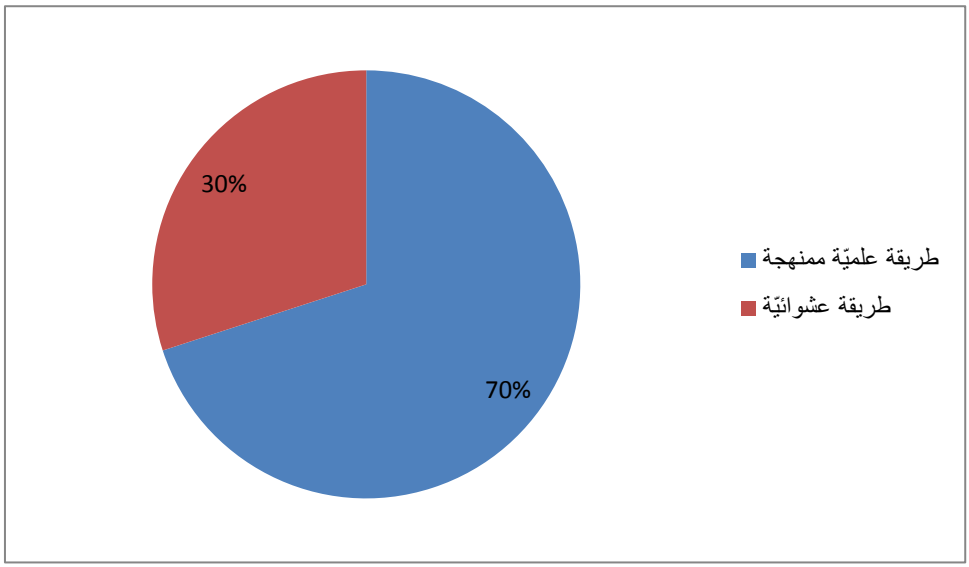
- **السّؤال الثّالث:** ما رأيكم في تقديم الأستاذ الجامعيّ للدرس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
طريقة علميّة ممنهجة	70	% 70
طريقة عشوائيّة	30	% 30
المجموع	100	%100

الجدول 12: جدول يبيّن طريقة تقديم الأستاذ الجامعيّ للدّرس.

قراءة و تعليق:

من خلال الجدول أعلاه نجدُ أنّ أغلب الطّلبة و عددهم سبعين (70) بنسبة سبعين بالمئة (70%) يرون بأنّ طريقة الأستاذ في تقديم درسه طريقة علميّة ممنهجة، بينما الفئة الأخرى المتبقّية و عددهم ثلاثين(30) طالبًا بنسبة ثلاثين بالمئة (30 %) يجدون أن طريقته عشوائيّة.



الشكل 14: دائرة نسبية تمثل طريقة تقديم الأستاذ الجامعيّ للدّرس

فعمليّة التّدريس من العمليّات العلميّة المدروسة و المنظّمة الّتي لا يجب ألّا تترك للمصادفة أو العشوائيّة، لذلك فإنّ التّخطيط للتّدريس أصبح أحد الأمور الضّروريّة و المهمّة لنجاح عمليّة التّعليم.

كما أنّ تقديم الأستاذ لدرسه بطريقة علمية ممنهجة تساعده على تحقيق أهداف الدّرس، فيقدّم درسه بتسلسل و ترتيب منطقيّ، و ليس بشكل عشوائيّ هذا ما يضمن انتباه الطّلبة للدّرس، و تركيزهم و عدم تشتّت أذهانهم.

و يمكن أن يرجع تقديم الدّرس بطريقة علميّة أو عشوائيّة إلى شخصية الأستاذ نفسه، فكلّما كانت شخصيته قويّة و كان ذا خبرة كان قادرًا على إيصال المعلومات و ربطها ببعض بسلاسة و يُسر.

- **السّؤال الخامس**: هل يقدم الأستاذ الجامعي قدرًا كافيًا من المعلومات الضّروريّة للطّلبة؟

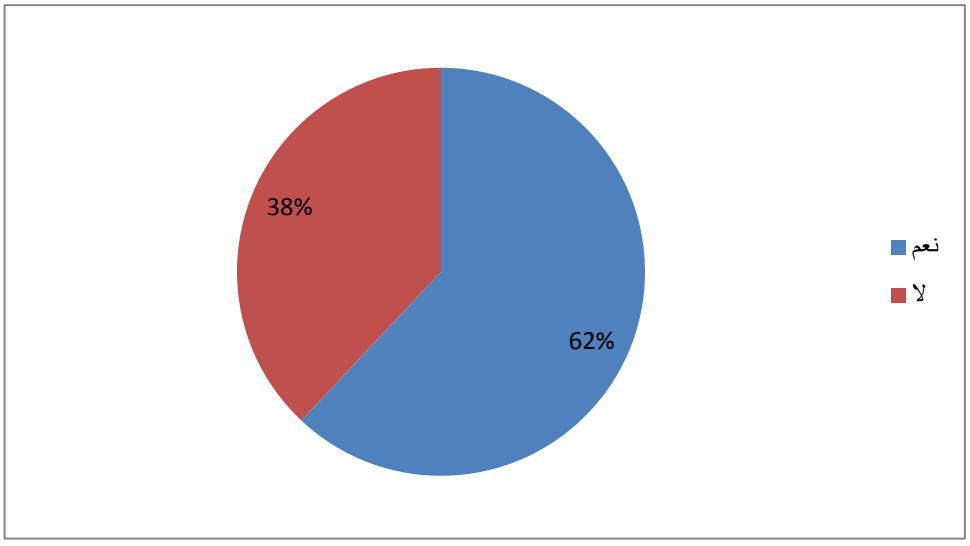
الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	62	% 62
لا	38	% 38
المجموع	100	%100

الجدول13: جدول يبيّن مدى تقديم الأستاذ القدر الكافي من المعلومات للطّلبة.

قراءة و تعليق:

من خلال نتائج الجدول نجد أنّ اثنين و ستين طالبًا (62) بنسبة تقدر باثنين و ستين بالمئة (62 %) يذهبون إلى أن الأستاذ يقدّم القدر الكافي من المعلومات الضّروريّة للطّلبة، بينما ثمانية و ثلاثين(38) طالبًا بنسبة ثمانية و ثلاثين بالمئة (38%) يرون أنه لا يقدّم القدر الكافي من المعلومات الضّروريّة للطّلبة.

.



الشكل 15: دائرة نسبيّة تمثل مدى تقديم الأستاذ القدر الكافى من المعلومات للطّلبة.

و دور الأستاذ الجامعيّ تعليميّ توجيهيّ بالدّرجة الأولى، فمن واجب الأستاذ الجامعيّ تزويد طلبته بالمعلومات الضروريّة في المادّة المدروسة و لا يبخل عليهم بها، و لكي يتمكّن من توفير هذه المعلومات لا بدّ من أن يمتلك كفاءة علميّة و فنّيّة و مهارات تعليميّة تمكّنه من القيام بواجباته، و لكي يكون عند حسن ظن طلبته لا بدّ من تنويع مصادر المعرفة و توسيعها، و تحديث المعلومات في مجال تخصّصه

- **السّؤال الخامس و السادس:** هل يدعم الأستاذ درسه بالأمثلة و الأسئلة؟

و هل يستخدم أسئلة متنوعة تثير تفكير الطّلبة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	86	% 86
لا	14	% 14
المجموع	100	%100

الجدول14: جدول يبيّن مدى دعم الأستاذ الجامعي لدرسه بالأمثلة و الأسئلة.

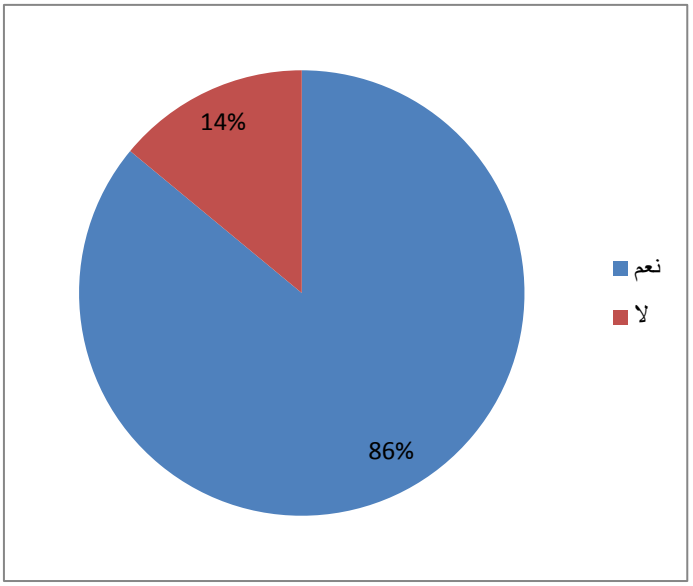
الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	73	% 73
لا	27	% 27
المجموع	100	%100

الجدول15 : جدول يبيّن استخدام الأستاذ الجامعي لأسئلة تثير تفكير الطّلبة.

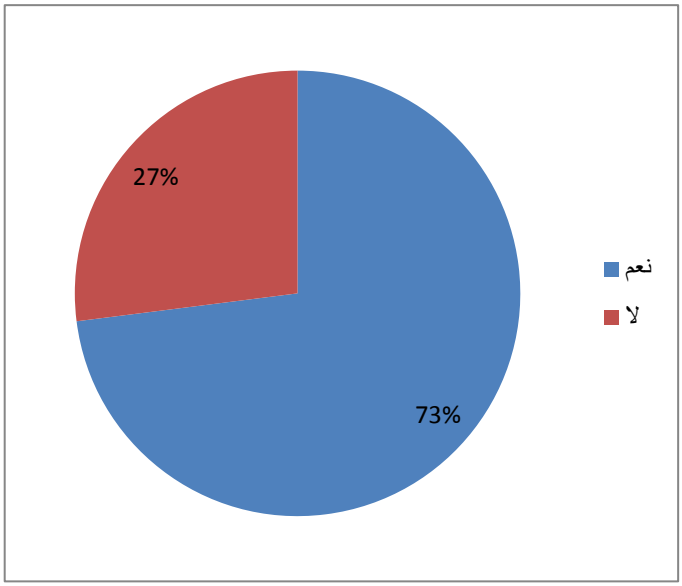
قراءة و تعليق:

نلاحظ من خلال الجدول الخامس أنّ معظم الطّلبة يتّفقون على أنّ الأستاذ الجامعي يدعّم درسه بالأمثلة و الأسئلة حيث بلغ عددهم ستة و ثمانين طالبًا (86) بنسبة ستة و ثمانين بالمئة (86 %)، أما الفئة القليلة الّتي أجابت بلا فيرون بأنّ الأستاذ الجامعيّ لا يدعم درسه بالأمثلة و الأسئلة والّذين بلغ عددهم أربعة عشر (14) طالبًا، بنسبة أربعة عشر بالمئة (14%).

و هي نسبة متقاربة مع الطّلبة الّذين أجابوا على ما إذا كان الأستاذ الجامعيّ يستخدم أسئلة تثير تفكير الطّلبة، فقد بلغ عددهم ثلاثة و سبعين (73) طالبًا، بنسبة (73 %)، و الفئة المتبقية الّتي بلغ عددها سبعة و عشرين (27) طالبًا بنسبة سبعة و عشرين بالمئة (27 %) أجابت بلا.



الشكل 16: دائرة نسبيّة تمثل مدى دعم الأستاذ الجامعي لدرسه بالأمثلة و الأسئلة.



الشكل 17: دائرة نسبيّة تمثل مدى استخدام الأستاذ الجامعي لأسئلة تثير تفكير الطّلبة.

فقد أصبح من الضروري إشراك الطّالب في عمليّة التّعليم و التعلّم و جعله عنصرًا إيجابيًا و مشاركًا لا يقتصر دوره على التّلقّي فقط، و لتحقيق هذه المشاركة لا بدّ من استخدام الأمثلة و الأسئلة الّتي تثير تفكير الطّلبة و تحفّزهم و الّتي من شأنها أن تزيد في فاعليّة الدّرس.

فكلّما زاد إشراك الطّالب في الدّرس بطرح الأسئلة عليه، زاد فهمه و استيعابه للدّرس و ترسيخه في ذهنه، و من خلال الأسئلة يستطيع الأستاذ تحديد مدى فهم طلبته لموضوع الدّرس، و تحديد مواضع القوّة و الضّعف لديهم، و الأهمّ من هذا أن الأسئلة بمثابة تدريب لممارسة التفكير و تنشيط العقل.

و الأمر نفسه ينطبق على الأمثلة، فهي تساعد على تبسيط المعلومات الصعبة و توضيحها أكثر فبالمثال يتضح المقال.

لذلك نجد معظم الأساتذة لا يستغنون في دروسهم عن الأسئلة و الأمثلة.

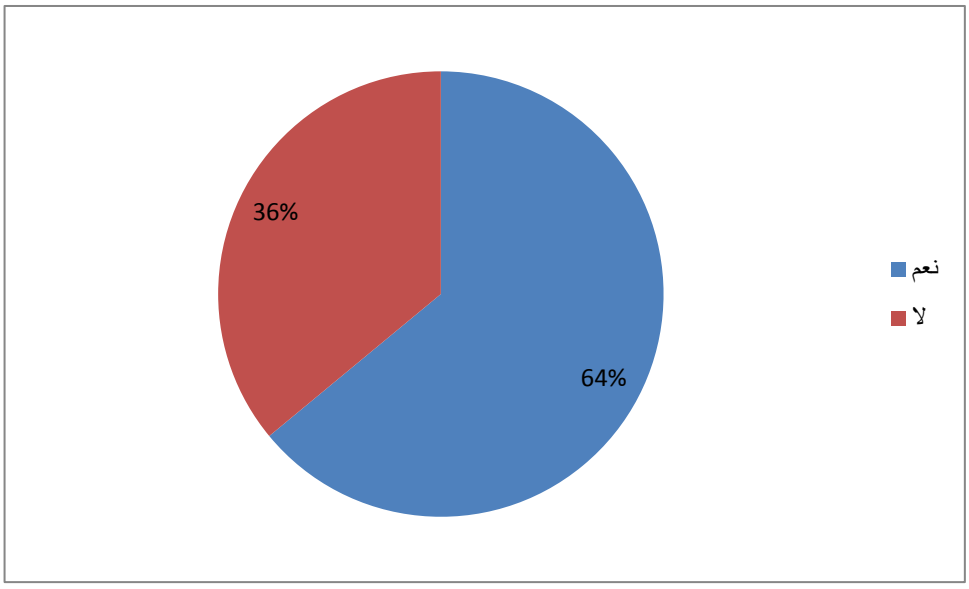
- **السّؤال السابع:** ما رأيكم في طريقة شرح الأستاذ للدّرس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
يشرح الأفكار النظرية و يعرضها كما هي في الكتب	74	% 74
لا يشرح الأفكار النظرية و يعرضها كما هي في الكتب	26	% 26
المجموع	100	%100

الجدول16 : جدول يبيّن طريقة الأستاذ الجامعي في شرح الدّرس.

قراءة و تعليق:

أكّد معظم الطّلبة بأنّ الأستاذ الجامعيّ يشرح الأفكار النظرية و يعرضها كما هي في الكتب، و عددهم أربعة و سبعين طالبًا (74) بنسبة أربعة و سبعين بالمئة (74 %)، و ستة و عشرين(26) طالبًا، بنسبة ستة و عشرين بالمئة (26 %) صرّحوا بأنّ الأستاذ الجامعيّ لا يشرح الأفكار النظرية و يعرضها كما هي في الكتب.



الشكل 18: دائرة نسبيّة تمثل طريقة الأستاذ الجامعي في شرح الدّرس

هناك دروس لا يمكن للأستاذ أن يغيّر فيها أو يبدّلها، فيكتفي فقط بشرحها كما هي في الكتب، و مثال ذلك القواعد اللّغوية، فإذا كان درسه المبتدأ يقوم بشرحه كما هو لكنّ محتوى القاعدة لا يجوز له تغييره أو إبداله، فالمعروف أنّ المبتدأ اسم صريح أو مؤول بالصريح مرفوع أو في محل رفع يأتي غالبا في بداية الجملة الاسمية و يليه ما يعرف بالخبر فهذه القاعدة متعارف عليها لا يمكن المساس بها، و هناك أفكار لا تستدعي تقيّد الأستاذ فيها بما هو في الكتب و يجوز له فيها الزّيادة أو النّقصان.

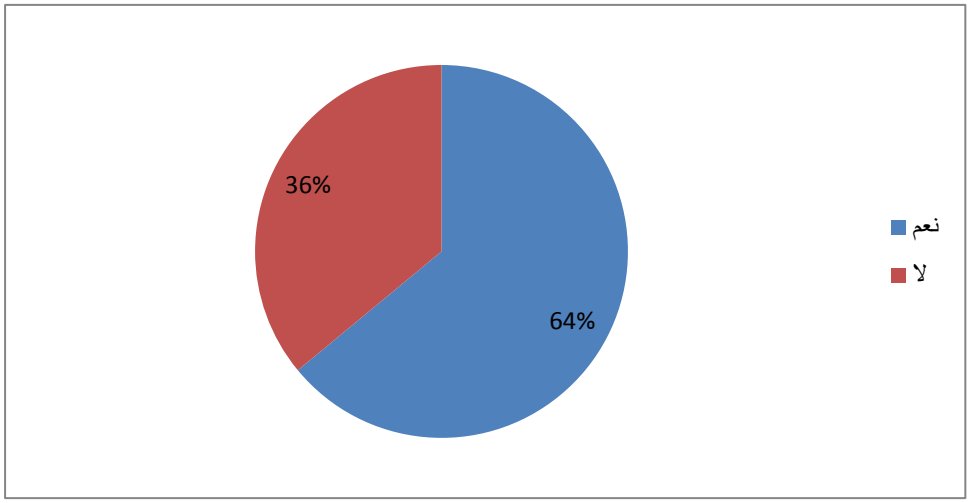
- **السّؤال الثامن:** هل يقوم الأستاذ بتشجيع الطّلبة على المشاركة في أثناء الدّرس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	64	% 64
لا	36	% 36
المجموع	100	%100

الجدول 17 : جدول يبيّن مدى تشجيع الأستاذ للطّلبة على المشاركة في أثناء الدّرس

قراءة و تعليق:

استنادا إلى نتائج الجدول المبيّن أعلاه نجد أن عدد الّذين صرّحوا بأنّ الأستاذ الجامعي يقوم بتشجيع الطّلبة على المشاركة في أثناء الدّرس، أربعة و ستون (64) طالبًا، بنسبة أربعة و ستون بالمئة (64 %)، في حين أن عدد الطّلبة الّذين كانت إجابتهم أنّ الأستاذ الجامعي لا يقوم بتشجيع الطّلبة على المشاركة في أثناء الدّرس هو ستة و ثلاثين(36) طالبًا، بنسبة ستة و ثلاثين بالمئة (36 %).



الشكل 19: دائرة نسبيّة تمثل مدى تشجيع الأستاذ للطّلبة على المشاركة في أثناء الدّرس

إذْ يُعدّ تشجيع الطّلبة و تحفيزهم على المشاركة في أثناء الدّرس شيئًا ضروريًا، باعتباره أستاذًا جامعيًا لا بد من تفكيره في طريقة تجعل الطالب يتفاعل معه في أثناء الدّرس كخلق روح المنافسة، داخل الصف أو طرح الأسئلة، فالطالب الّذي ينقصه الحماس و الرغبة في التعلم لن يتعلّم و لن يحتفظ بالمعلومة الّتي تقدم له، فإذا انعدم أسلوب التّشجيع أو التحفيز لدى الأستاذ، خلق ذلك نوعًا من الملل لدى الطّالب في حصّته و تشتّت انتباهه، فبالحنكة و الخبرة يستطيع الأستاذ احتواء الطّلبة و يضمن لقت انتباههم طيلة الدّرس.

- **السّؤال التاسع**: هل يشرح الأستاذ الجامعيّ المصطلحات و يذلّلها للطّلبة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	68	% 68
لا	32	% 32
المجموع	100	%100

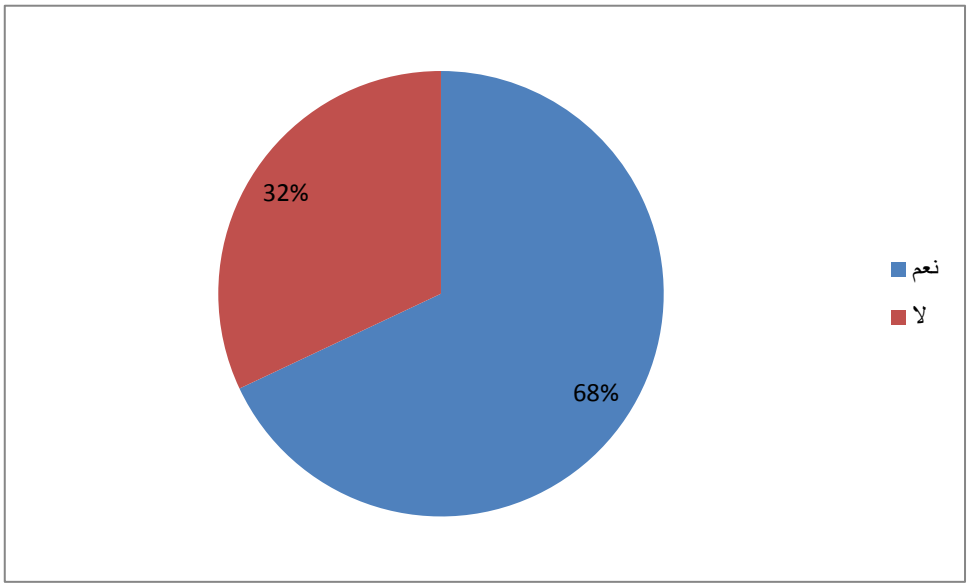
الجدول 18 : جدول يبيّن مدى شرح الأستاذ للمصطلحات و تذليلها للطّلبة

قراءة و تعليق:

يعرّف المصطلح بأنّه : « كل وحدة لغويّة دالّة مؤلّفة من كلمة (مصطلح بسيط) أو من كلمات متعدّدة (مصطلح مركب)، و تسمى مفْهُوما محدّدا بشكل وحيد الوجهة داخل مبدأ ما »[1].

من خلال الجدول نلحظ بأنّ ثمانية و ستين(68) طالبًا بنسبة ثمانية و ستين بالمئة (68 %) يقرّون بانّ الأستاذ الجامعيّ يشرح و يذلّل المصطلحات للطلبة، و اثنين و ثلاثين(32) منهم بنسبة (32 %) يرون أنّه لا يشرح و لا يذلّل المصطلحات لطلبته، و ذلك لأنّ وظيفته الأساسية هي التّعليم و التّوجيه و نشر المعرفة، و باعتبار أن المصطلحات مفاتيح العلوم، فمن واجباته أن يقدّم الشّرح الكافي لطلبته و أن يقف عند كل مصطلح في الدّرس بتذليله، و لا يبخل عليهم بأي معلومة سواء كانت في مجال تخصّصه أو لا فيُبسّط و يشرح ما تعسر على الطّلبة فهمه، لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم : « من سئل عن علم فكتمه أُلجم يوم القيامة بلجام من نار».

1- يوسف و غليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النّقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 01، 2008، ص 24.



الشكل 20: دائرة نسبيّة تمثل مدى شرح الأستاذ للمصطلحات و تذليلها للطّلبة

المحور الثالث: التفاعل مع الطّلبة:

- **السّؤال الأول:** هل يراعي الأستاذ الجامعيّ الفروق الفرديّة بين الطّلبة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	37	% 37
لا	63	% 63
المجموع	100	%100

الجدول 19 : جدول يبيّن مدى مراعاة الأستاذ الفروق الفرديّة بين الطّلبة

قراءة و تعليق:

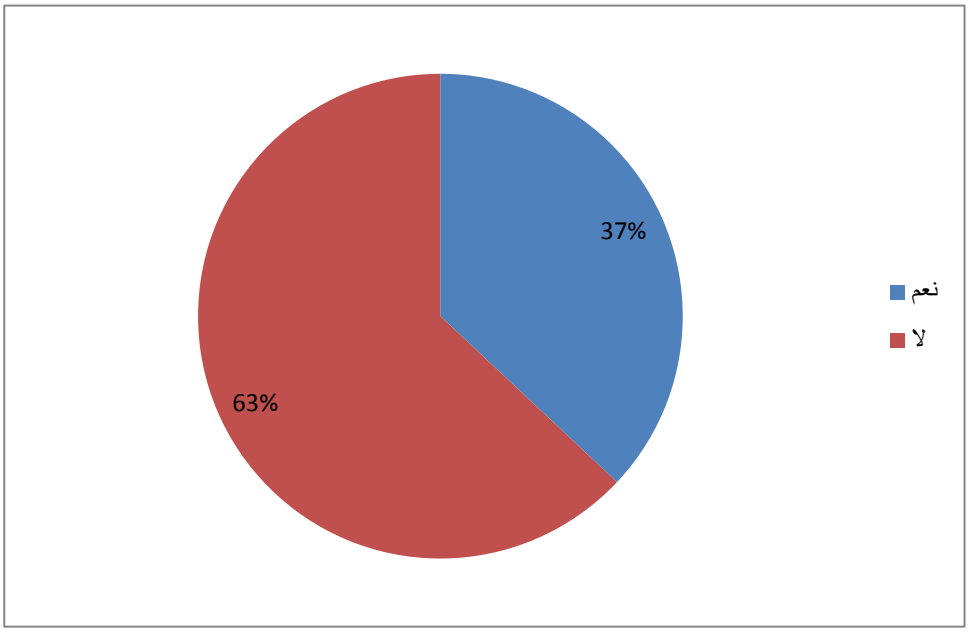
المقصود بالفروق الفردية الصفات الّتي يتميّز بها كل إنسان عن غيره من الأفراد، سواء كانت تلك الصّفات جسميّة أم عقليّة أم مزاجية أم في السلوك النفسي أو الاجتماعي[1].

أو هي الانحرافات الفرديّة عن المتوسّط الجماعي في الصّفات المختلفة[2].

1- أحمد محمد الزعبي، سيكولوجية الفروق الفردية و تطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد، ط 02، 2015، ص 18.

2- أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط 01 ، 2014م، ص 20.

من خلال الجدول الموضّح أعلاه نجد أنّ فئة قليلة من الطّلبة صرّحوا بأن الأستاذ الجامعي يراعي الفروق الفردية بين الطّلبة، و بلغ عددهم سبعة و ثلاثين طالبًا (37) بنسبة سبعة و ثلاثين بالمئة (37 %)، بينما الفئة الأكبر صرّحت بانّ الأستاذ الجامعيّ لا يراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة و بلغ عددهم ثلاثة و ستين طالبًا (63)، بنسبة ثلاثة و ستين بالمئة (63 %).



الشكل 21: دائرة نسبيّة تمثل مدى مراعاة الأستاذ الفروق الفرديّة بين الطّلبة

و الأستاذ النّاجح هو الّذي يدرك الاختلافات الموجودة في شخصيات الطّلبة، و هذا الاختلاف يكمن في قدراتهم و معارفهم السابقة و ميولاتهم و نسبة ذكائهم، و طبقاتهم و شخصياتهم، و لكي يضمن السّير الحسن لحصّته التّعليميّة لا بدّ من مراعاة هذه الفروق، فالطالب الذكي يحتاج إلى نشاطات تتعدّى قدراته لكي يستمرّ في تفوّقه، و الطالب بطيء التّعلّم يحتاج إلى رفق و تأنٍّ، و الطالب الخجول يحتاج إلى طريقة و أسلوب يجعله لا يشعر بالخجل و الاحراج أمام زملائه، فهي كلها عوامل نفسيّة الطّالب و تجعله أكثر قابلية للتعلّم.

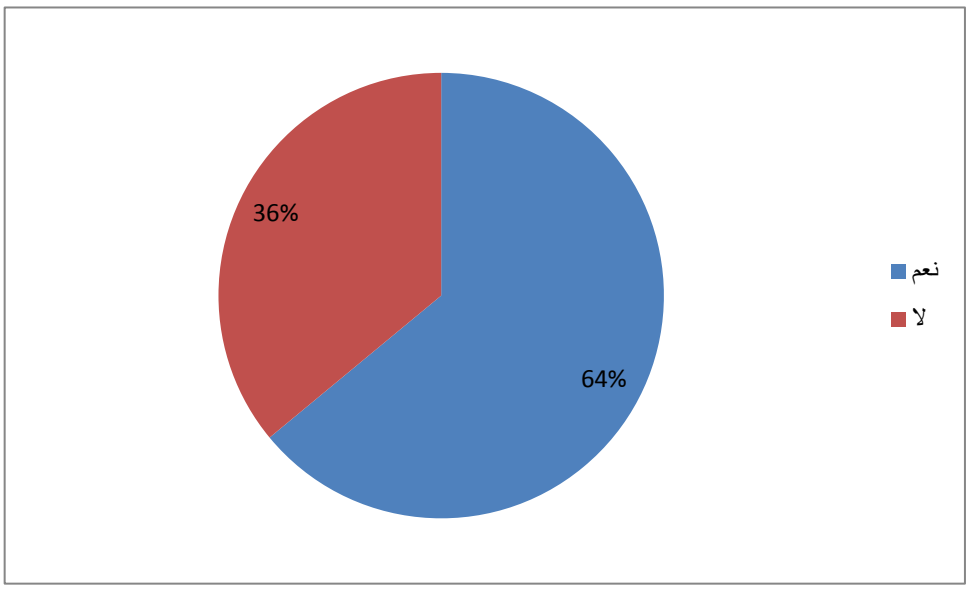
- **السّؤال الثاني:** هل يرحّب الأستاذ بالطّلبة في بداية الحصّة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	64	% 64
لا	36	% 36
المجموع	100	%100

الجدول 20 : جدول يوضّح ترحيب الأستاذ بالطّلبة في بداية الحصّة

قراءة و تعليق:

حسب ما ورد في الجدول يتبيّن لنا أنّ أربعة و ستين طالبًا (64) بنسبة أربعة و ستين بالمئة (64 %) أقرّوا بأنّ الأستاذ الجامعيّ يرحّب بطلبته في بداية الحصّة، بينما ستة و ثلاثين طالبًا (36) نسبة ستة و ثلاثين بالمئة(36 %) أقرّوا بأن الأستاذ الجامعيّ لا يرحّب بطلبته في بداية الحصّة، فمن غير الطّبيعي أن يبدأ الأستاذ بإلقاء درسه مباشرة دون التّرحيب بطلبته و تنشيطهم و تحفيزهم و الرّفع من معنوياتهم، و يسأل عن أحوالهم، و يكون ليّنًا لطيفًا غير متعصّب و في الوقت نفسه يجب أن يبقي على هيبته بصفته أستاذا، فالأمران لا يتعارضان.



الشكل 22: دائرة نسبيّة تمثل ترحيب الأستاذ بالطّلبة في بداية الحصّة

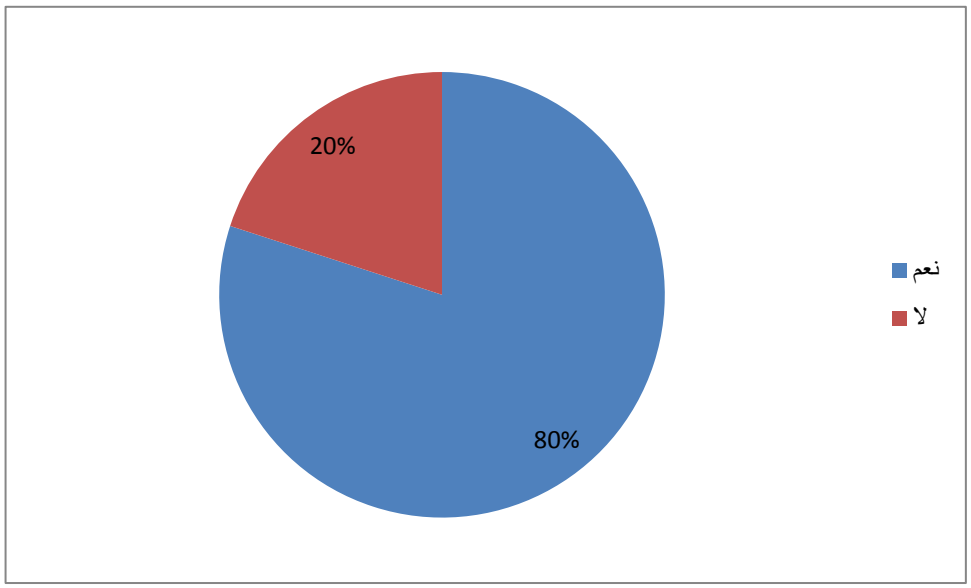
- **السّؤال الثالث:** هل يبدي الأستاذ اهتماما لأسئلة الطّلبة تجاه الدّرس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	80	% 80
لا	20	% 20
المجموع	100	%100

الجدول 21 : جدول يوضّح مدى اهتمام الأستاذ بأسئلة الطّلبة تجاه الدّرس.

قراءة و تعليق:

يلحظ من خلال الجدول أنّ فئة كبيرة من أساتذة القسم يبدون اهتماما لأسئلتهم و قد بلغ عددهم ثمانين طالبًا (80) بنسبة ثمانين بالمئة (80 %)، و قليل مهم يرى بأنّ الأستاذ الجامعيّ لا يبدي اهتماما لأسئلة الطّلبة تجاه الدّرس و عددهم عشرين طالبًا (20) بنسبة عشرين بالمئة (20 %)، و يشير هذا إلى أنّ جلّ الأساتذة يولون اهتماما لأسئلة الطّلبة حول الدّرس، لأنّه المسؤول الأوّل على تقديم المعرفة و إفادتهم و توجيههم، و من واجبه إذا سأله طالب أن يجيبه بكل صدق و احترام.



الشكل 23: دائرة نسبيّة تمثل مدى اهتمام الأستاذ بأسئلة الطّلبة تجاه الدّرس

- **السّؤال الرابع:** هل يتقبّل الأستاذ ملاحظات الطّلبة حول طريقته في التّدريس؟

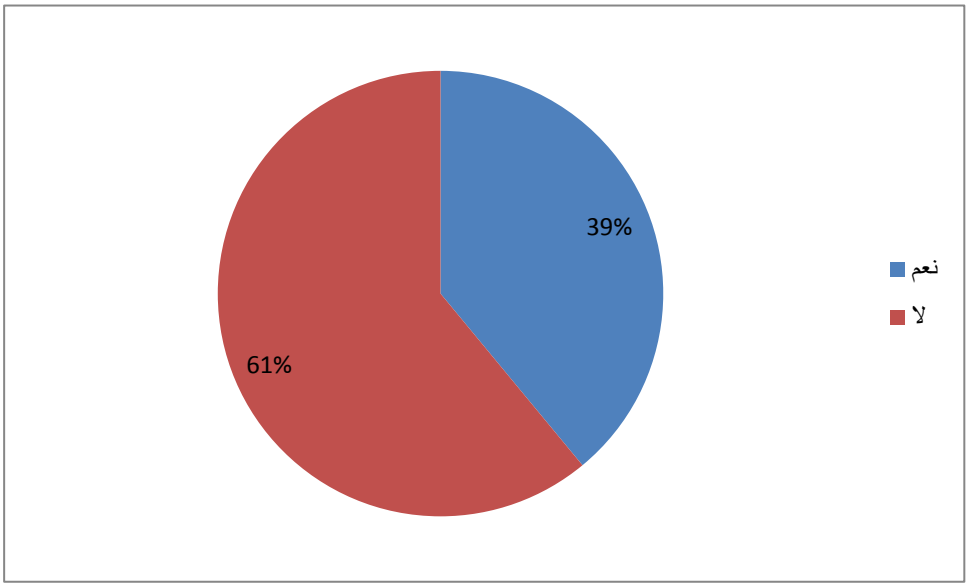
الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	39	% 39
لا	61	% 61
المجموع	100	%100

الجدول 22 : جدول يوضّح مدى تقبّل الأستاذ ملاحظات حول طريقة تدريسه.

قراءة و تعليق:

و يقصد بطريقة التّدريس تنظيم مبني على أساس منطقي لعمل من الأعمال لأجل إحداث التّعليم في المتعلّم[1].

و من خلال النتائج الموضّحة نجد أنّ أكبر نسبة من الطّلبة يرون بأنّ الأستاذ لا يتقبّل ملاحظات الطّلبة حول طريقة تدريسه و عددهم واحد و ستين طالبًا (61) بنسبة واحد و ستين بالمئة (61 %)، بينما الفئة القليلة منهم صرّحت بأنّ الأستاذ يتقبّل ملاحظاتهم حول طريقتهم التّدريسيّة و عددهم تسعة وثلاثين طالبا(39) بنسبة تسعة و ثلاثين بالمئة (39 %).



الشكل 24: دائرة نسبيّة تمثل مدى تقبّل الأستاذ ملاحظات حول طريقة تدريسه

1- ماجد مصطفى السيّد، صلاح الدّين خضر و آخرون، التّدريس المصغّر و مهاراته، الدار العربية للنشر و التوزيع ،دط، 2007م، ص 50.

و هذا يعني أن القليل منهم فقط من يقبل ملاحظات طلبته حول طريقة تدريسه، و يمكن أن يرجع هذا إلى أنّ بعض الأساتذة يشعر بالإحراج إذا نقده طالبه أو وجه له ملاحظة، و هناك من لا يقبل النصيحة أو النّصح من طرف طلبته و يعتبرها تقليلًا من قيمته كأستاذ، و هناك نوع من الأساتذة من يرى نفسه مكتملا و لا يحتاج لتلك الملاحظات، و القليل منهم الّذي يأخذون بملاحظات طلبتهم و يحاولون الاستفادة منها بالتحسين أو التّغيير إذا تطلّب ذلك.

- **السّؤال الخامس**: هل يرحّب الأستاذ بالطّلبة خارج القسم؟

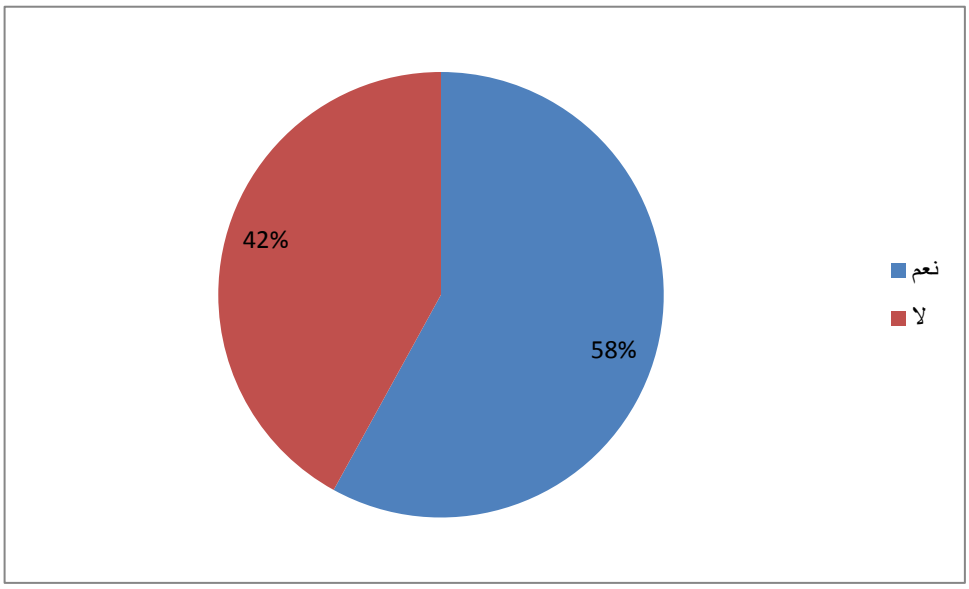
الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	58	% 58
لا	42	% 42
المجموع	100	%100

الجدول 23: جدول يوضّح ترحيب الأستاذ بالطّلبة خارج القسم.

قراءة و تعليق:

استنادًا للنّتائج الموضّحة في الجدول أعلاه نجد أنّ ثمانية و خمسين (58) طالبًا بنسبة ثمانية و خمسين بالمئة (58 %) أكدوا أن الأستاذ الجامعيّ يرحّب بطلبته خارج أوقات المحاضرة، و اثنان و أربعون طالبًا بنسبة اثنين و أربعين بالمئة(42 %) يرون أنّه لا يرحّب بطلبته خارج أوقات المحاضرة.

و هذا يعني أن الدّور التعليميّ للأستاذ الجامعيّ لا ينتهي بمجرد خروجه من قاعة الدّرس، بل تبقى حلقة التّواصل بينه و بين طلبته طيلة السّنة الدراسية للإرشاد و التّوجيه فإذا طُلِبَ وُجِدَ.



الشكل 25: دائرة نسبيّة تمثل مدى تقبّل ترحيب الأستاذ بالطّلبة خارج القسم

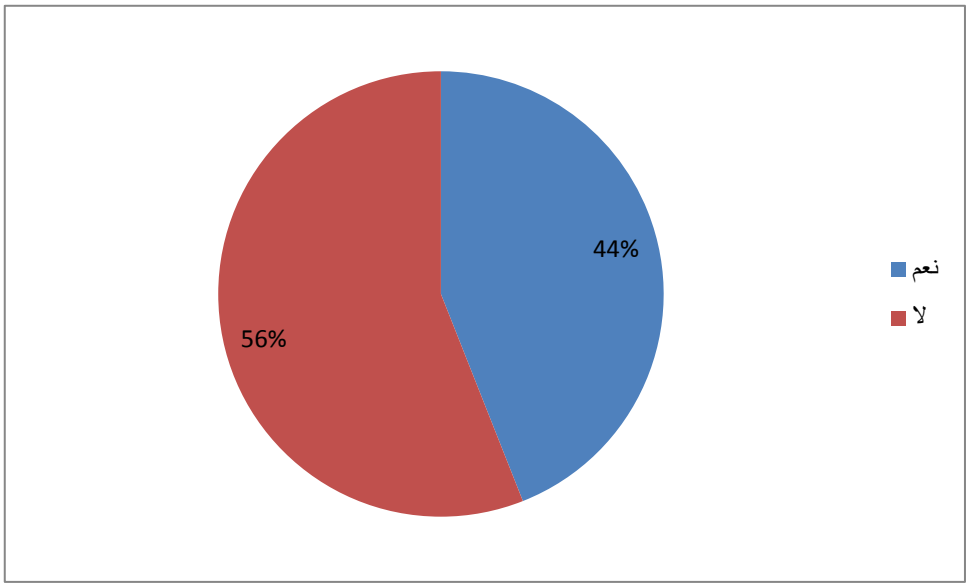
- **السّؤال السادس:** هل يتفهّم الأستاذ مشاعر الطّلبة و حاجاتهم و انفعالاتهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	44	% 44
لا	56	% 56
المجموع	100	%100

الجدول 24: جدول يوضّح مدى تفهّم الأستاذ لمشاعر الطّلبة و حاجاتهم و انفعالاتهم

قراءة و تعليق:

من خلال نتائج الجدول نجد أنّ أربعة و أربعين(44) طالبًا يقرّون بأنّ الأستاذ الجامعيّ يتفهّم مشاعر طلبته، بينما ذهب ستة و خمسين(56) منهم إلى أن الأستاذ لا يتفهّم مشاعرهم و حاجاتهم و انفعالاتهم.



الشكل 26: دائرة نسبيّة تمثل مدى تقبّل تفهّم الأستاذ لمشاعر الطّلبة و حاجاتهم و انفعالاتهم

بما أنه أستاذ جامعيّ ذو كفاءة تسمح له بفهم الطّلبة، فبحنكته و خبرته يستطيع احتواء الطّلبة باختلاف توجّهاتهم و خلفيّاتهم، و هذا يسهم في تسهيل مهمته التّعليميّة.

و أما الفئة الّتي ترى أن الأستاذ الجامعيّ لا يتفهّم مشاعر طلبته و حاجاتهم فقد يكون لسببين:

سبب يتعلق بالطّالب نفسه، فإذا كان خجولا منطويا على نفسه فلا يمكن للأستاذ أن يفهم مشاعره و حاجاته و هو لا يشاركه في القسم.

و قد يكون السبب متعلقا بالأستاذ فإذا كان مكلّفا بتدريس عدد كبير من الطّلبة و في مستويات مختلفة و مقاييس متنوعة كان من الصّعب عليه تفهّم حاجيات جميع الطّلبة.

- **السّؤال السابع:** هل يقوم الأستاذ بتحفيز الطّلبة على الاهتمام بالدّرس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	71	% 71
لا	29	% 29
المجموع	100	%100

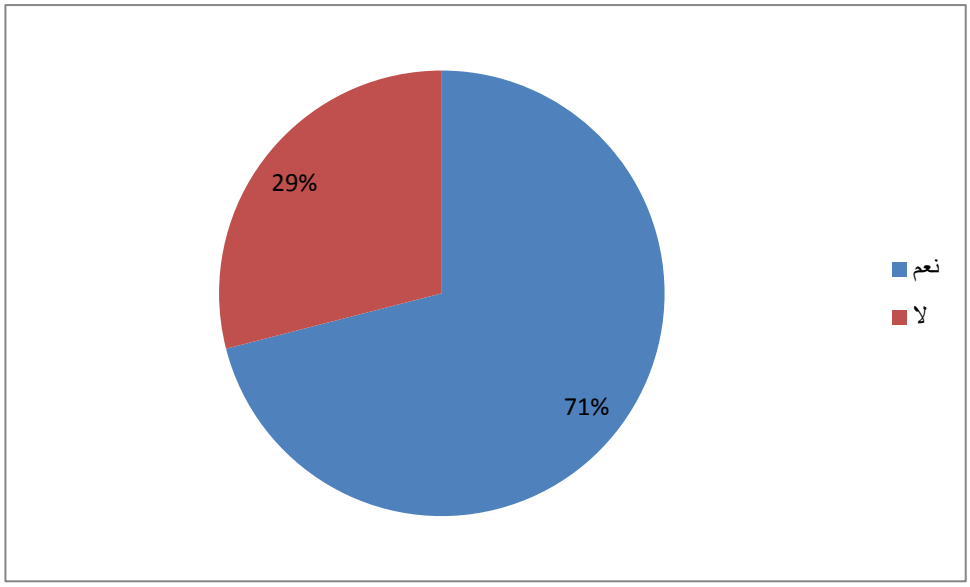
الجدول 25: جدول يوضّح مدى تحفيز الأستاذ للطّلبة على الاهتمام بالدّرس

قراءة و تعليق:

و يقصد بالتّحفيز: « شعور داخلي لدى الفرد يولد فيه الرّغبة للقيام بنشاط أو سلوك معيّن، يهدف إلى زيادة قدرات العاملين، مما ينعكس إيجابًا على الكفاية الانتاجية لديهم كمًّا و نوعًا و يؤدي في النّهاية إلى تحقيق أهداف المنشأة و أهداف العاملين فيها»[1].

نلاحظ أنّ أغلب الطّلبة يقرّون بأنّ الأستاذ يحفّز طلبته على الاهتمام بالدّرس و عددهم واحد و سبعين طالبًا (71) بنسبة واحد و سبعين بالمئة(71%)، بينما تسعة و عشرين طالبًا (29) يقرّون بأنّه لا يحفّزهم على الاهتمام بالدّرس.

عند المقارنة بين النّتيجتين نجد أن الأغلبية يعتمدون أسلوب التّحفيز لأنّه ضّروري في عمليّة التّدريس الّتي قد تكون جافة مملّة في بعض الأحيان.



الشكل 27: دائرة نسبيّة تمثل مدى تحفيز الأستاذ للطّلبة على الاهتمام بالدّرس

1- لكحل ضيف، تحفيز العاملين و بناء الرضا الوظيفي، دار المثقف، 2018م، ص 10.

المحور الرابع: تقييم الطّلبة:

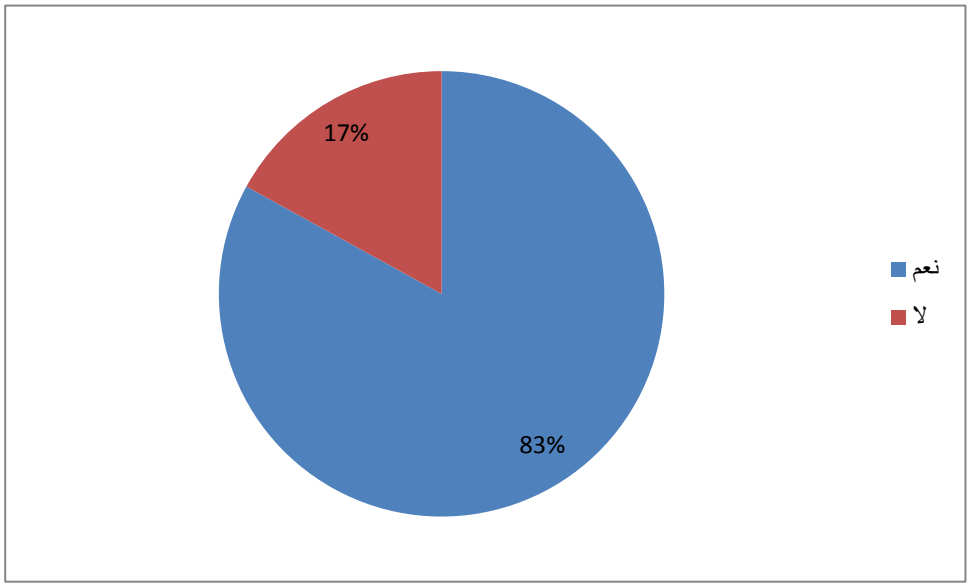
- **السّؤال الأول:** هل تتنوّع الاختبارات الكتابيّة ما بين الحفظ و الفهم؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	83	% 83
لا	17	% 17
المجموع	100	%100

الجدول 26: جدول يوضّح مدى تنوع الاختبارات الكتابية ما بين الحفظ و الفهم

قراءة و تعليق:

يوضّح الجدول أنّ تقديرات الطّلبة بالنّسبة للّذين كانت إجابتهم بنعم قدّرت بثلاث و ثمانين بالمئة (83 %)أما النّسبة المتبقية سبعة عشر بالمئة (17 %) فكانت الإجابة بلا.



الشكل 28: دائرة نسبيّة تمثل مدى تنوع الاختبارات الكتابية ما بين الحفظ و الفهم

باعتبار أنّ أكبر نسبة تؤكد أن الأستاذ ينوّع في الاختبارات الكتابية ما بين الحفظ و الفهم، فهذا دليل على التوحيد في نمط الأسئلة أي أنها تقيس جميع مخرجات العمليّة التّعليمية (المعرفة و الفهم، المهارات العمليّة

المهارات الذهنيّة)، و يعني هذا أن الأسئلة تقيس كل درجات التعلم (المعرفة – الفهم – التطبيق) ينما إجابات بقية أفراد العيّنة توحي عكس ذلك و كانت تعليلاتهم كالآتي:

أن مختلف الأسئلة تدور حول الفهم و ما يشرحه الأستاذ في المحاضرة، هذ يدلّ على اختبار الأستاذ لمستوى الطّلبة في فهم المحاضرة و استدراج مدى تحقق نتائج شرح المحاضرة، و أن الأسئلة تتأرجح بين الحفظ و الفهم؛ هنا الأستاذ يحقق التوازن لأنّه يوجد فئتين، فئة تعتمد على الحفظ و فئة عكس ذلك، أو الأسئلة تكون مكررة عبر السنوات و هذا لا يفي بالغرض لأنه يبيّن الضّعف لدى الطّلبة في اختبار المكتسبات القبلية لهم، و مدى تحقق الأهداف التربوية لذلك يجب أن يكون هناك التنويع في الأسئلة بين الحفظ و الفهم لقياس المهارات المختلفة للطلبة و تجنب تكرار و تداخل المطلوب في الأسئلة.

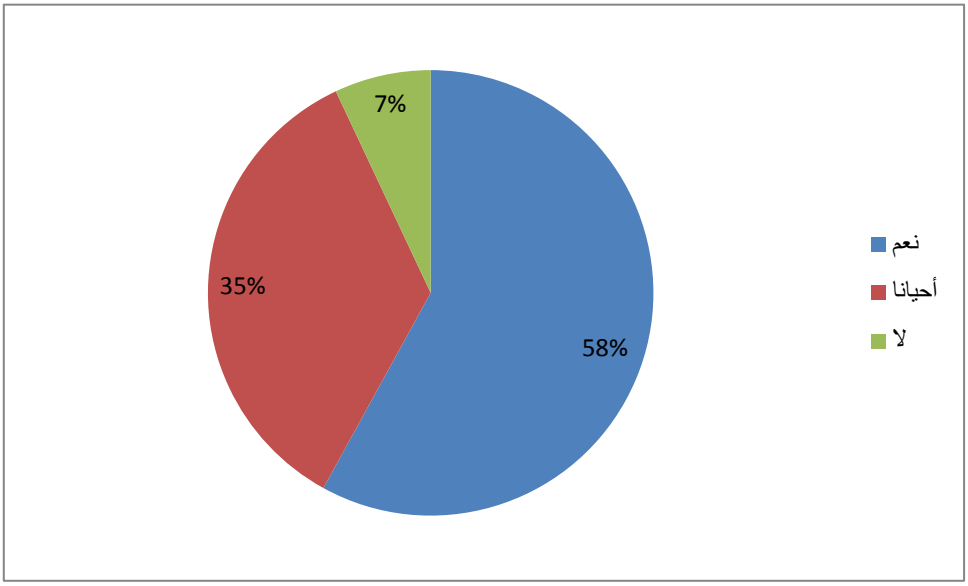
- **السّؤال الثاني:** هل تتوافق الامتحانات مع المقرّر الدراسي؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	58	% 58
أحيانا	35	% 35
لا	07	% 07
المجموع	100	%100

الجدول 27: جدول يوضّح مدى توافق الامتحانات مع المقرّر الدراسي

قراءة و تعليق:

يتبيّن لنا من الجدول أعلاه أن أغلبية الأساتذة تتوافق امتحاناتهم مع المقرر الدراسي بنسبة ثمانية و خمسين بالمئة (58 %) و هي أكبر نسبة، و هناك نسبة تقدّر بخمسة و ثلاثين بالمئة (35 %) توضح أن الأساتذة أحيانا تتوافق امتحاناتهم مع المقرر و نجد أن النّسبة المتبقية سبعة بالمئة (07 %) كانت إجاباتهم بلا.



الشكل 29: دائرة نسبيّة تمثل مدى توافق الامتحانات مع المقرّر الدراسي

تبيّن النتائج أن فئة الطّلبة الّذين أجابوا بنعم يقرون توافق الامتحانات مع المقرر، و ذلك لتغطية جميع جوانب المادة الدراسية بينما الّذين أجابوا أحيانا فتتأرجح إجاباتهم بين التوافق و عدمه، هذا يعني أن أساتذة الجامعة ربما يختبرون قدرات الطّلبة بأسئلة مهارية لاكتشاف فئة الطّلبة الموهوبين في إجاباتهم، كما نجد الفئة الاخيرة الّتي تنفي ذلك تمامًا فهذا يؤدي إلى عدم بيان النتائج المطلوبة، و تراجع في العلامات، و بذلك يكون هناك انعدام في تحقق الأهداف المرجوة، إذ لا بد من تطوير هذه الفئة من الأساتذة إلى الأفضل من خلال متابعة الأداء التّدريسي للأساتذة لتحسين أساليب التّدريس و التنمية المهنية للأستاذ للتأكد من مدى تحقق الاهداف التربوية في ضوء معايير محددة.

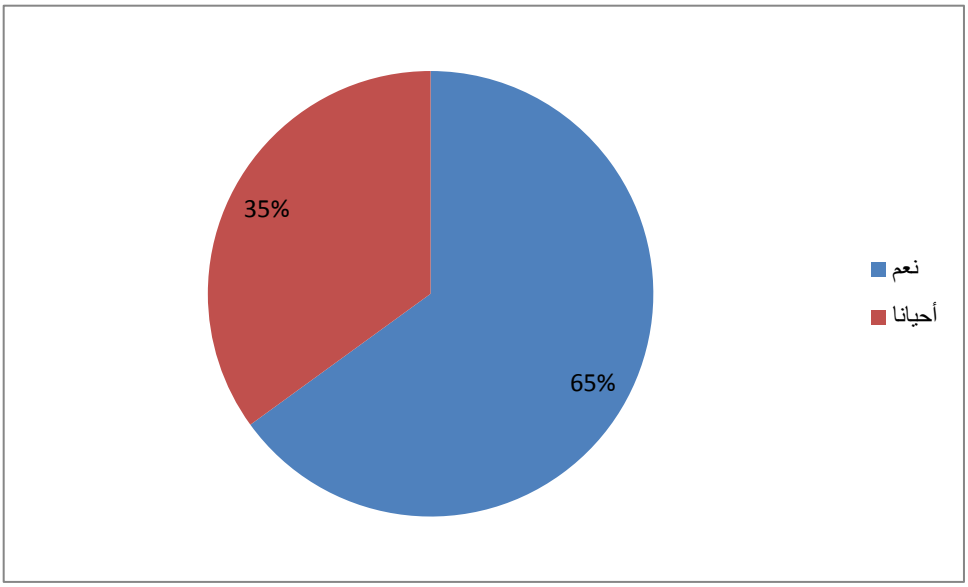
- **السّؤال الثالث:** هل يستخدم الأستاذ التقييم المستمر لأداء الطّلبة؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	65	% 65
لا	35	% 35
المجموع	100	%100

الجدول 28: جدول يبين استخدام الأستاذ التقييم المستمر لأداء الطّلبة

قراءة و تعليق:

يتضح لنا من خلال الإحصائيات المتحصل عليها في الجدول اعلاه أن النّسبة الأكبر في تقديرات الطّلبة تقدر بخمسة و ستين بالمئة (65%) أجابوا بنعم و نسبة خمسة و ثلاثين بالمئة المتبقية (35 %) كانت إجاباتهم بلا.



الشكل 30: دائرة نسبيّة تمثل مدى استخدام الأستاذ التقييم المستمر لأداء الطّلبة

و منه نستنتج أن أكثر من نصف العينة يؤكّدون استخدام أساتذة الجامعة للتقييم المستمر في اداء الطّلبة، لتزويد الأستاذ بالمعلومات عن المستوى الّذي يحقق به الطّلاب نتائج العملية التعليمية المرغوب فيها، أما الطّلبة الّذين أجابوا بلا فيوضحون بأن أساتذة الجامعة لا يستخدمون باستمرار التقييم المستمر، لذا لا بد من تحسين كفاءات هذه الفئة من الأساتذة و ذلك لتزويد الطّلبة بالتغذية الراجعة و التي تعرّف بأنها: « عملية تزويد المتعلمين بمعلومات حول استجاباتهم بشكل منظم و مستمر و ذلك لمساعدة المتعلّم على تعديل استجابته إذا كانت خاطئة و تثبيت الاستجابات الصحيحة»[1]، حيث تفيده في توضيح مقدار التقدم الّذي أحدثه أو مقدار النقص و كذلك جوانب القوة و الضعف لديهم، كما يساعد الأستاذ في إعادة بناء و صياغة الأهداف المتعلقة بالطّلاب.

1- ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة و أثرها في التحصيل الدراسي، دار جليس الزمان، عمان الأردن، ط 1، 2014، ص 23.

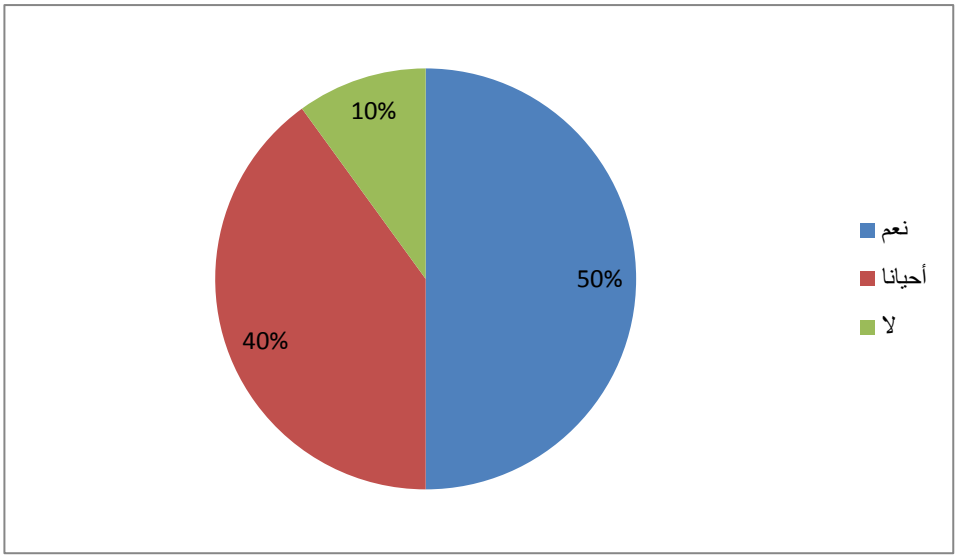
- **السّؤال الرابع:** هل يراعي الأستاذ في إعداده للأسئلة الوقت المخصص للاختبار؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	50	% 50
أحيانا	40	% 40
لا	10	% 10
المجموع	100	%100

الجدول 29: جدول يبين مدى مراعاة الأستاذ في إعداده للأسئلة الوقت المخصص للاختبار.

قراءة و تعليق:

تكشف لنا البيانات الموضحة في الجدول أعلاه ان نصف العينة أي ما يعادل خمسين بالمئة (50 %) أجابوا بنعم، ثم تليها أربعين بالمئة (40 %) من أفراد العينة كانت إجاباتهم "أحيانا"، و الّذين أجابوا بلا كانت فئة قليلة بنسبة (10) %.



الشكل 31: دائرة نسبيّة تمثل مدى مراعاة الأستاذ في إعداده للأسئلة الوقت المخصص للاختبار

يتبين من خلال البيانات السابقة أن تقديرات الطّلبة بالنّسبة للذين أجابوا بنعم كانت متوسطة، مقارنة مع الفئتين المتبقيتين، فعدم مراعاة الأستاذ في أسئلة الاختبار الوقت المخصص لها يتسبب في تسرع الطّلبة في الإجابة و بذلك تكون النتائج غير مرضية أي عدم تحقق الكفاءة المطلوبة، و عدم بلوغ الأستاذ للأهداف التربوية

المراد تحقيقها، لذلك لا بد من استخدام أسلوب لغوي ملائم ليساعد الطّلبة على الفهم بسهولة و عدم تضييع الوقت، كما يجب التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب لتحديد الفروق الفردية بين الطّلاب و مراعاة الوقت المخصص للاختبار.

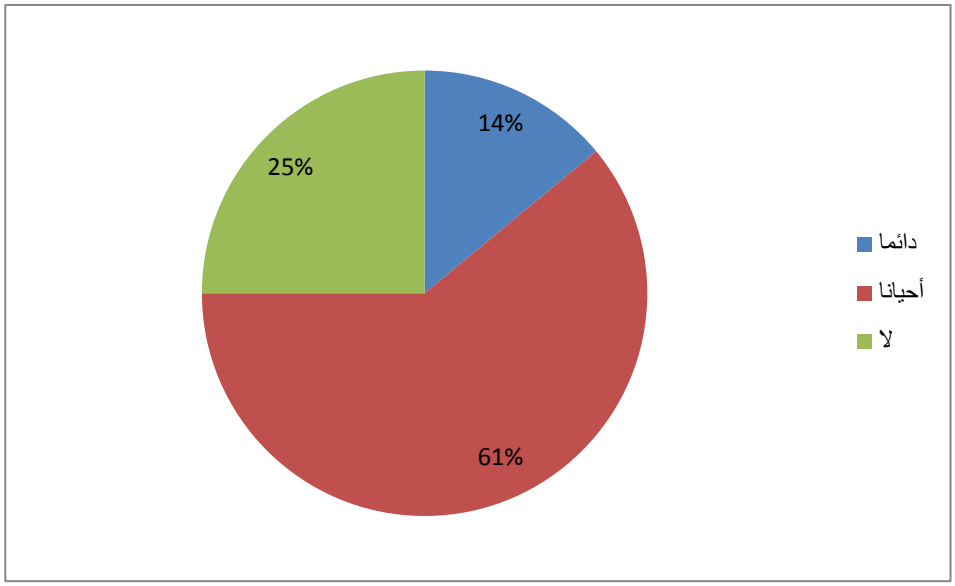
- **السّؤال الخامس:** هل يجد الطالب العلامات المتحصل عليها معبرة عن مستواه؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
دائما	14	% 14
أحيانا	61	% 61
لا	25	% 25
المجموع	100	%100

الجدول 30: جدول يبين مدى إيجاد الطالب العلامات المتحصل عليها معبرة عن مستواه

قراءة و تعليق:

من خلال الجدول يتضح أن أربعة عشر (14) فردًا من أصل مئة (100) أجابوا دائما بنسبة أربعة عشر بالمئة (14%)، و واحد و ستون (61) فردًا كانت إجاباتهم أحيانا بنسبة واحد وستين بالمئة (61%)، و بقية أفراد العينة (25) بنسبة خمسة و عشرين بالمئة (25%) أجابوا بلا.



الشكل 32: دائرة نسبيّة تمثل مدى إيجاد الطالب العلامات المتحصل عليها معبرة عن مستواه

أظهرت النتائج أن فئة قليلة جدا من الطّلبة يقدرون بأنهم يجدون العلامات معبرة عن مستواهم، في حين نجد نسبة كبيرة من الطّلبة يجدون أحيانا العلامات معبرة عن مستواهم، هذا يمكن أن يكون بسبب التشدّد في تصحيح اوراق الامتحانات أو عدم توضيح و تفصيل الطالب لإجابته بطريقة دقيقة، اما الفئة الّتي كانت إجاباتهم بلا كانت لديهم العديد من الأسباب حيث عند قراءتها استنتجنا منها أن الأستاذ أحيانا لا يفهم مقصود إجابات الطّلبة، و يحتسبها خاطئة أو الأسئلة تكون صعبة تدور حول الفهم فقط لاختبار قدرات الطالب حول فهم و استثمار المعلومات الّتي تلقاها في المحاضرة، أو بسبب ظروف اجتماعية خاصة بالطالب تؤثر عليه و لا تبين مستواه الحقيقي، او اختلاف بين بعض الأساتذة الجامعيين في طريقة تقييم الطّلبة.

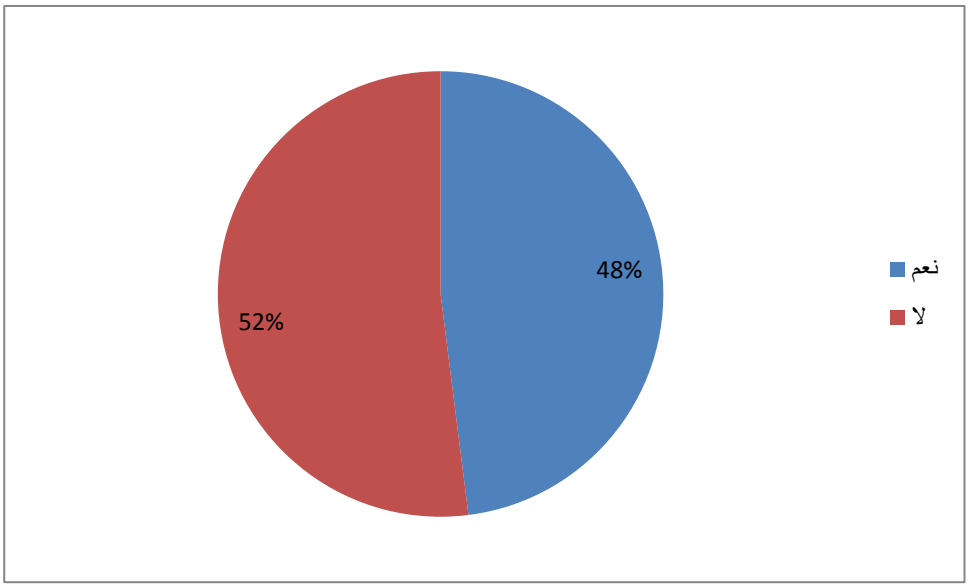
- **السّؤال السادس:** هل يعلن الأستاذ عن الإجابة النموذجية؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	48	% 48
لا	52	% 52
المجموع	100	%100

الجدول 31: جدول يبين إعلان الأستاذ عن الإجابة النموذجية

قراءة و تعليق:

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن نسبة تقديرات الطّلبة نجد أكثر من نصف العينة كانت إجاباتهم بلا، بنسبة قدرت باثنين وخمسين بالمئة (52%) تليها الفئة المتبقية بنسبة ثمانية و أربعين بالمئة (48 %) أجابوا بنعم.



الشكل 33: دائرة نسبيّة تمثل إعلان الأستاذ عن الإجابة النموذجية

من خلال البيانات السابقة نستنتج أن تقديرات الطّلبة متقاربة فيما بينها، فإعلان الأستاذ عن الإجابة النموذجية أمر مهم بالنّسبة للطلبة من خلال معرفة نتائج التقييم و توظيفها لمعالجة نقاط الضعف و إثراء نقاط القوة، كما يمكن أيضا الاستفادة من الإجابة النموذجية في تنمية المهارات العقلية بالنّسبة للطالب.

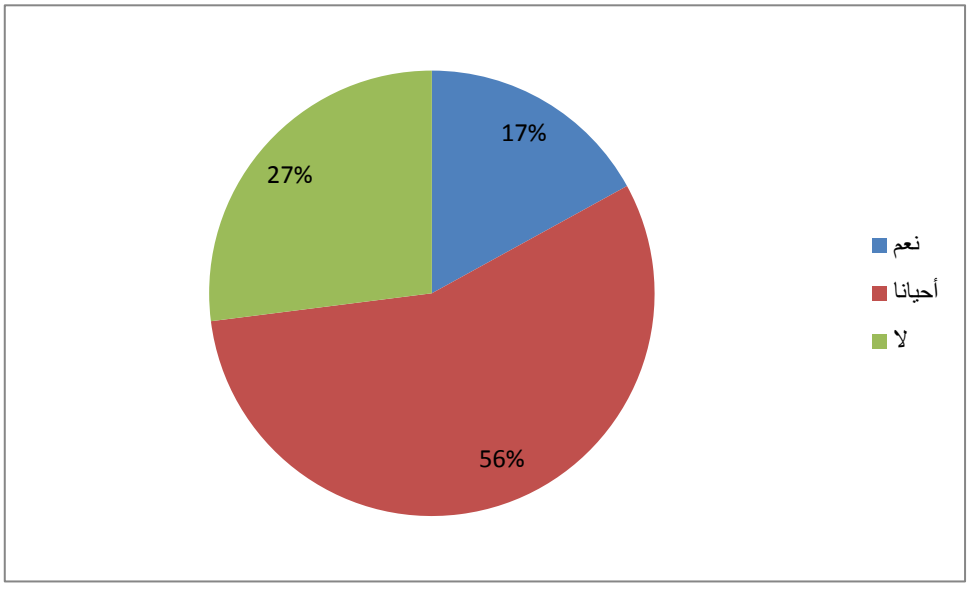
- **السّؤال السابع:** هل يعلن الأستاذ عن النتائج على شبكة الأنترنت في الوقت المحدد؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	17	% 17
أحيانا	56	%56
لا	27	% 27
المجموع	100	%100

الجدول 32: جدول يبين إعلان الأستاذ النتائج على شبكة الانترنت في الوقت المحدد

قراءة و تعليق:

يتبين من خلال الجدول أن أعلى نسبة من تقديرات الطّلبة ستة وخمسين بالمئة (56%)كانت للطلبة الّذين أجابوا أحيانا تليها الّذين أجابوا بلا بنسبة قدرت بسبعة و عشرين بالمئة (27 %)، أما الفئة الأخيرة الّتي أجابت بنعم فهي نسبة ضعيفة قدرت بسبعة عشر بالمئة (17%).



الشكل 34: دائرة نسبيّة تمثل إعلان الأستاذ النتائج على شبكة الانترنت في الوقت المحدد

يمكن تفسير تقديرات الطّلبة بان الأستاذ أحيانًا يعلن عن النتائج على شبكة الانترنت في الوقت المحدد و هذا راجع إلى عدم الدخول اليومي للطلبة و تفقدهم لجديد المنصة، و أيضا عدم وجود خاصية الإشعار في حالة وجود إعلانات، أو معلومات جديدة تخصهم، فلا ينتبهون لها.

و من جهة أخرى بعض الأساتذة يضعون إعلانات أو النتائج في أوقات متأخرة جدا في اليوم، لذلك لا بد من تحسين بعض التقنيات في شبكة الانترنت الخاصة بجامعتنا لخدمة الأستاذ و الطالب.

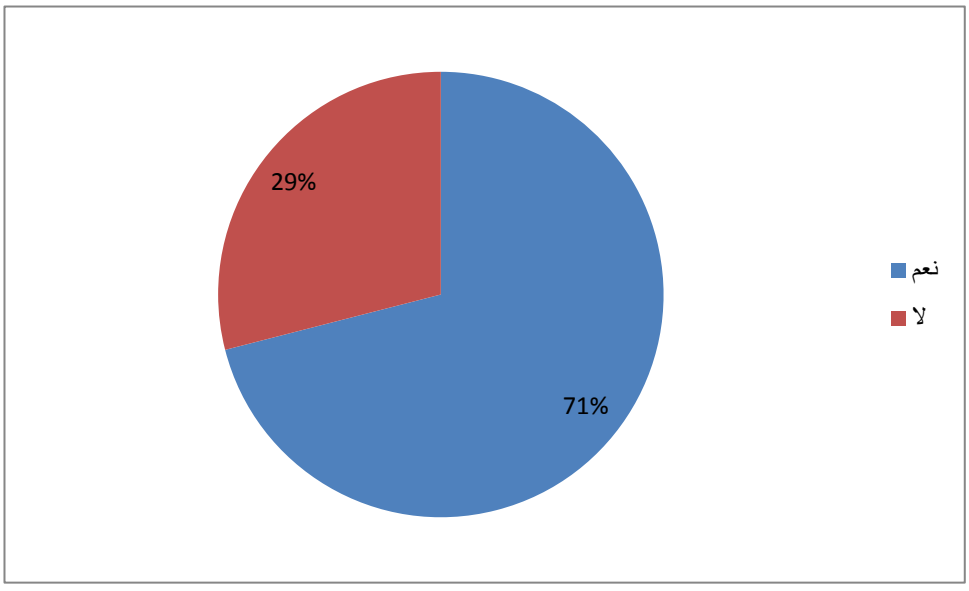
- **السّؤال الثامن:** هل يربط الأستاذ تقييم الطّلبة عند الامتحان بمحتوى الدروس؟

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	71	% 71
لا	29	% 29
المجموع	100	%100

الجدول 33: جدول يبين ربط الأستاذ التقييم في أوراق الطّلبة عند الامتحان بمحتوى الدروس

قراءة و تعليق:

يتضح في الجدول جليا أن أعلى نسبة كانت للطلبة الّذين يقرون بربط الأستاذ للتقييم في أوراق الطّلبة عند الامتحان بمحتوى الدروس بنسبة جيدة قدرت بواحد و سبعين بالمئة (71%) للّذين أجابوا بنعم، تليها نسبة ضئيلة تقدر بتسعة و عشرين بالمئة (29 %) للذين أجابوا بلا.



الشكل 35: دائرة نسبيّة تبين ربط الأستاذ التقييم في أوراق الطّلبة عند الامتحان بمحتوى الدروس

من خلال ما سبق نجد أن فئة كبيرة من العينة أقروا بربط الأستاذ التقييم في أوراق الطّلبة عند الامتحان بمحتوى الدروس، لأنه يساعده على وضع صورة واضحة لفعالية أسلوبه و كيفية تطويره بناء على معطيات دقيقة عن مقدار ما تعلمه الطالب و إنتاجيته و القيم الّتي درسها، كما يساعد الطالب على عدم الخروج من المسار الصحيح و تحسين درجاته يومًا بعد يوم، و نجد فئة قليلة تنفي كل ذلك تمامًا، إذ إنه يجب على أساتذة قسمنا تحسين التّدريس حتى يرتقي أدائهم إلى المستوى المطلوب و تتحقق الجودة في الأداء التّدريسي.

ثانيا: نتائج الدّراسة:

من خلال عرضنا لمجموعة من النتائج و تحليلها بناء على إجابات المبحوثين عن أسئلة الاستبيان الّتي تحصلنا عليها فيما يخص الأداء التّدريسي لأساتذة الجامعة تخطيطًا و تنفيذًا و تقييمًا وفق تقديرات الطّلبة تبين لنا ما يلي:

المحور الأول: التخطيط للدرس:

- ✓ أظهرت نتائج الدّراسة بأن أساتذة الجامعة يقدمون مفردات المقياس (المحتوى) قبل الانطلاق في الدروس بتقدير جيد بنسبة ثلاثة و أربعين بالمئة(43%).
- ✓ ثمانية و سبعون بالمئة (78 %) من العينة يرون بأن أساتذة الجامعة يحدّدون عنوان الدّرس في بداية الحصة.
- ✓ تحديد أربعة و ستين بالمئة (64 %) من أساتذة الجامعة للأهداف الرئيسية للدرس في كل حصّة.
- ✓ عدم ذكر واحد و خمسين بالمئة (51 %) من الأساتذة لمختلف المراجع المعتمدة في الدّرس.
- ✓ لقد وجدنا أيضا أن خمسة وخمسين بالمئة (55 %) من أساتذة الجامعة يعرفون الطّلبة بأساليب التقييم المعتمدة.

المحور الثاني: تنفيذ الدّرس:

- ✓ أظهرت نتائج الدّراسة أن نسبة كبيرة من الأساتذة متمكّنون من المقياس الّذي يدرّسونه.
- ✓ ربط الأستاذ لموضوع الدّرس الجديد بالدّرس السابق إذا كان هناك علاقة بينهما.
- ✓ التزام الأستاذ في طريقة عرضه لمادته الدراسية بطريقة علمية ممنهجة.
- ✓ يقوم الأستاذ بتقديم القدر الكافي من المعلومات الضرورية لطلبته.
- ✓ يستخدم الأستاذ الأمثلة و الأسئلة من أجل إثارة تفكير الطّلبة و دعم درسه بها.

- ✓ أغلب الأساتذة يشرحون الأفكار النظرية و يعرضونها كما هي في الكتب.
- ✓ يستخدم الأستاذ الجامعي أسلوب التحفيز لتشجيع طلبته على المشاركة في أثناء الدّرس.
- ✓ يشرح الأستاذ الجامعي المصطلحات و يذللها للطلبة.

المحور الثالث: التفاعل مع الطّلبة:

- ✓ تبين لنا أن أساتذة الجامعة لا يراعون الفروق الفردية بين الطّلبة و هو ما يعيق السير الحسن للعملية التعليمية لهذا لا بد من الاعتناء بهذا الجانب و الاهتمام به أكثر.
- ✓ قبل انطلاق الأستاذ في درسه يقوم بالترحيب بطلبته أولا.
- ✓ أغلب الاساتذة يولون اهتمامًا لأسئلة الطّلبة تجاه الدّرس.
- ✓ عدم تقبل الأستاذ ملاحظات طلبته حول طريقته في التّدريس.
- ✓ ترحيب الأستاذ الجامعي بالطّلبة خارج وقت المحاضرة.
- ✓ أغلب الأساتذة لا يتفهمون مشاعر الطّلبة و حاجاتهم و انفعالاتهم.
- ✓ يستخدم الأستاذ أسلوب التحفيز من أجل لفت انتباههم و اهتمامهم بالدّرس.

المحور الرابع: تقييم الطّلبة:

- ✓ بينت نتائج الدّراسة، ثلاثة و ثمانين بالمئة(83 %) من أساتذة الجامعة ينوعون في الاختبارات الكتابية بين الحفظ و الفهم، أما سبعة عشر بالمئة (17 %) المتبقية تقترح ما يلي:
  - تجنب تكرار الأسئلة بين مختلف السنوات.
  - تحقيق التوازن من خلال الجمع بين أسئلة الحفظ و الفهم.
  - مراعاة الظروف الاجتماعية الخاصة بالطالب الّتي تعيق أحيانًا مستواه الحقيقي.
- ✓ تتوافق الامتحانات مع المقرر الدراسي بنسبة ثمانية و خمسين بالمئة (58%) .
- ✓ خمسة و ستين بالمئة(65 %) من أساتذة الجامعة يستخدمون التقييم المستمر لأداء الطّلبة.

- ✓ نصف العينة بنسبة خمسين بالمئة (50 %)، تؤكد مراعاة الأستاذ الجامعي للوقت المخصص في أسئلة الاختبار.
- ✓ عدم إيجاد أربعة عشر بالمئة(14 %) من أفراد العينة العلامات معبرّة عن مستواهم الحقيقي.
- ✓ اثنين و خمسين بالمئة (52%) من أساتذة الجامعة لا يعلنون عن الإجابة النموذجية.
- ✓ نجد خمسة و ستين بالمئة (56 %) من الطّلبة يؤكّدون أن الأستاذ يعلن أحيانا عن النتائج على شبكة الانترنت في الوقت المحدد.
- ✓ يربط الأستاذ الجامعي التّقييم في أوراق الطّلبة عند الامتحان بمحتوى الدروس بنسبة واحد و سبعين بالمئة (71 %).

و تبقى النتائج المحصل عليها صحيحة في حدود عينة الدّراسة و الأداة المستخدمة فيها.

خـــاتمـــــــة

@helpmefeed

خاتمة:

بعد انتهاءنا من بحثنا الموسوم ب "الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تخطيطا و تنفيذا و تقييما وفق تقديرات الطلبة"، ووقوفنا على أراء الطّلبة حول مستوى أداء أساتذة جامعتنا توصلنا الى جملة النتائج الأتية:

1. تقدم مفردات المقياس(المحتوى) من طرف الأستاذ بشكل جيد قبل الانطلاق في الدروس.
2. لا يقوم بعض الأساتذة بذكر المراجع الّتي يعتمدونها و يرجعون إليها في حصّتهم و هذا أمر ضروري للطالب ، لأنها تساعده على التّعرف و التّعمق في بعض النقاط الّتي تعسّر عليه فهمها و الرجوع إليها بسهولة.
3. يغفل الكثير من الأساتذة عن ربط موضوع الدّرس الجديد بالدّرس السابق ، حيث تعتبر بمثابة مراجعة سريعة للدّرس الّذي تناوله مسبقا.
4. لا يتقبل بعض الأساتذة ملاحظات طلبتهم حول طريقتهم في التدريس، وهذا ما يجعلهم لايجددون و يحسّنون و يرتقون بها أكثر.
5. عدم مراعاة بعض الأساتذة للفروق الفردية بين طلبتهم ،وهذا ما يخلق حاجز بين الطّالب و الأستاذ و يأثر سلبا على المستوى الدراسي للطّالب.
6. يعتبر استقبال الأستاذ للطّالب خارج أوقات الدراسة من الصفات الّتي ترفع من قيمته و تجعل له مكانة خاصة عنده.
7. لا بد من تزويد الأستاذ طلبته بالمعارف و المعلومات الّتي يحتاجونها بشكل كاف .
8. ضرورة التزام الأستاذ بالطريقة العلمية الممنهجة لتقديم مادته الدراسية.

9. يعدّ تحفيز الأستاذ و تشجيعه لطلبته على المشاركة و الانتباه في أثناء الدّرس أمر أساسي لا يمكنه أن يغفل عنه.

10. لا يراعي الأستاذ الوقت المخصّص للا ختبار عند صياغة الأسئلة، وهذا ما يجعل الطالب يتسرع في إجابته و لا يفكر جيدا.

و من أهم الاقتراحات و التوصيات الّتي يمكن أن نخرج بها :

- ✓ ضرورة التخطيط الجيّد للدّرس قبل البدء فيه من خلال التقيّد بمراحل إعداد الدّرس.
- ✓ عند تنفيذ الأستاذ للدّرس عليه التنويع في طرائق التدريس بما يتناسب و أهداف الدّرس.
- ✓ الإعداد في مجال البيداغوجيا للأستاذ الجامعي ليتمكن من مهارات التّواصل و التّفاعل مع الطلبة في أثناء الدّرس.

الاستفادة من تقييم الطلبة للأستاذ الجامعي و توظيفها بشكل يطوّر أدائه مستقبلا.

قائمة المصادر و المراجع

@helpmefeed

القرآن الكريم

المعاجم:

1. ابن منظور، لسان العرب، مادة (أ د ى)،دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، المجلد الأول، 2009.
2. مجد الدين الفيروز الأبادي، القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، المجلد الاول، د ط، 2007.
3. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 04، 2007.

الكتب:

4. إبراهيم عصمت مطاوع ، وصف عزيز واصف، التربية أسس طرق التّدريس، دار النهضة العربية، دط، بيروت، 1976
5. أبو حسين سامي أحمد، الارتقاء بفاعلية هيئة التّدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2014
6. أحمد حسين الصغير، التّعليم الجامعي في الوطن العربي تحديات الواقع ورؤى المستقبل، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2005
7. أحمد محمد الزعبي، سيكولوجية الفروق الفردية و تطبيقاتها التربوية، مكتبة الرشد، ط 02، 2015.
8. أحمد مصطفى حليمة، جودة العملية التّعليمية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2015م
9. أسعد شريف الأمارة، سيكولوجية الفروق الفردية علم النفس الفارقي، دار صفاء للنشر و التوزيع، ط 01 ، 2014م.
10. بشير يلاح، تاريخ الجزائر المعاصره 1830-1989، دار المعرفة، الوادي الجزائر، دط، 2006
11. جبار عبد مضحي، الإحصاء و الاحتمالات، دار الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط 01، 2016م
12. جورج بروان، التّدريس المصغر والتربية العلميّة الميدانية، ترجمة محمد رضا البغدادي، هيام محمد رضا البغدادي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2005م،
13. حسن حسين زيتون ،كمال عبد الحميد زيتون ،التعلم والتّدريس، عالم الكتب ، الاسكندرية ،مصر،ط1،2003

14. حسن شحاته، حامد عمار، نحو تطوير التّعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل، الدار المصرية واللبنانية للنشر، القاهرة، مصر، ط1، 2003

15. حمادات، محمد حسن، المناهج التربوية نظرياتها- مفهومها – عناصرها – تخطيطها – تقويمها، عمان الأردن، ط 1، دار الحامد للنشر و التوزيع 2009م.

16. داوود درويش حسن ومحمد أبو شقير، محاضرات في مهارات التّدريس، دط، .WWW SOFTWRELABS.COM

17. رافدة الجريري ، التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، ط1، 2012م

18. رشدي أحمد طعيمة، محمد بن سليمان البندري، التّعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2004م

19. زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التّربوية لناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، غزة، فلسطين، 2010

20. زيتون عايش محمود، أساليب لتدريس الجامعي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1995

21. زيد سليمان العدوان ومحمد فؤاد الحوامدة: تصميم التّدريس بين النظرية والتطبيق، دار المسيّرة، عمان، ط1، 2011

22. ساندر ميريدني ووليم عبيد وآخرون، النجاح في التّعليم الجامعي، ذات السلاسل، الكويت، 1993-1994

23. سوسن شاكر مجيد، تقويم جودة الأداء في المؤسسات التّعليمية، دار صفاء، عمان، ط1، 2011

24. صالح عبد العزيز، التربية وطرق التّدريس، دار المعارض، القاهرة، مصر، د.س

25. صفوت توفيق هنداوي، استراتيجيات التّدريس، جامعة دمنهور، مصر، كلية التربية، قسم المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، د.ط، د.س

26. عبد الحميد صفوت إبراهيم، البحث العلمي: مفهومه، ادواته، تصميمه، دار الزهراء للنشر و التوزيع، الرياض، ط 02، 2010.

27. عبد الرحمان عيسوي، تطوير التّعليم الجامعي العربي، دار النهضة العربية، بيروت، لينان، دط، 1974

28. عبد الغني عبود، جابر عبد الحميد، الإدارة الجامعية في الوطن العربي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د ط، 2007

29. عبد الواحد الكبيسي، القياس والتقويم تحديدات ومناقشات، دار جرير للنشر، عمان، الأردن، د ط، 2007

30. عدنان مهدي، التّعليم في الجزائر- أصول وتحديات، دار المثقف، ط1، 2018

31. عفت مصطفى الطناوي، التّدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 01، 2009

32. علم الدين عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرائق التّدريس، الجامعة المفتوحة، طرابلس، لبنان، ط2، 1997م

33. غالب الفريجات، التّعليم العالي، واقع وطموح، عمان، الأردن، د ط، 2016

34. فاطمة عبد الرحيم، الاتصال الإنساني بين الأستاذ والطالب، دار الحامد، عمان، 2012

35. فرح أسعد، الأستاذ الناجح في التربية والتّدريس، داراني النفيس، عمان، الأردن،ط1، 2018

36. كاظم لفتلاوي، سهيلة محسن، المدخل الى التّدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن، ط1، 2003م

37. كمال عبد الحميد زيتون، التّدريس نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط1، 2003

38. كميل ريسيلر، السياسة الثقافية الفرنسية في الجزائر أهدافها وحدودها 1962-1830، تر: نذير برطيار، دار كتابات جديدة، ط1، 2016

39. لكحل ضيف، تحفيز العاملين و بناء الرضا الوظيفي، دار المثقف، 2018م.

40. ماجد أيوب القيسي: المناهج وطرائق التّدريس، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2018م

41. ماجد مصطفى السيد وآخرون، التّدريس ومهاراته، الدار العربية، دب، د ط، 2007م

42. ماجد مصطفى السيّد، صلاح الدّين خضر و آخرون، التّدريس المصغّر و مهاراته، الدار العربية للنشر و التوزيع ،دط، 2007م.

43. محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرق التّدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط، 2009م

44. محمد السعيد بن غنيمة، سياسة التعليم العالي في الجزائر بين حدود التمويل ورهانات التطوير 1962-2014، دار الراية، الأردن، عمان، ط1، 2018

45. محمد بن إبراهيم الهزاع، صفات الأستاذ، دار القاسم، دب، دط

46. محمد سرحان علي المحمودي/ مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، اليمن، ط 3، 2019م

47. محمد سكران، الطالب والأستاذ الجامعي، دار ثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 2001م

48. محمد علي الخولي، أساليب التّدريس العامة، دار الفلاح، عمان، دط

49. محمد فخري الطنبور، العنف الجامعي، دار مجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2016

50. مراد صالح مراد زيدان، أستاذ الجامعة كفايته إنتاجيته العلميّة، دار العلوم، جامعة الفيوم، كلية التربية، 2012م

51. مركز نون للتأليف والترجمة، التّدريس طرائق واستراتيجيات، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت، لبنان، ط1، 2011م

52. ميسر خليل الحباشنة، التغذية الراجعة و أثرها في التحصيل الدراسي، دار جليس الزمان، عمان الأردن، ط 1، 2014.

53. نعمان عبد السميع متولي، المرشد المعاصر إلى أحداث طرائق التّدريس وفق معايير المناهج الدولية، دار العلم والإيمان، دط، 2012

54. هاشم فوزي دباس العبادي ويوسف جحيم الطائي وآخرون، إدارة التّعليم الجامعي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، مؤسّسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2008

55. وليد أحمد جابر، طرق التّدريس العامة، تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2005

56. عقيل محمود رفاعي، التعلم النشط " المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم" ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ،مصر ، د ط ، 2012

57. يوسف منا فيخي، تسريع التّدريس باستخدام تقنيات البرمجة اللغوية العصبية والتّعلم المبني على العقل، دار الرفاعي للنشر، ط1، 2013م

58. يوسف و غليسي، إشكالية المصطلح في الخطاب النّقدي العربي الجديد، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 01، 2008.

المجلات:

59. بوساحة نجاة، إشكالية انتاج المعرفة في الجامعة الجزائريّة، مقاربة سوسيولوجية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع الثامن، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة/ 2012

60. تركي رابح، تطوير التّعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة التوازن، ع 78، 1 ديسمبر 1983

61. سبع هجيرة، مميزات الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطالب الجامعي، مجلة روافد، ع1، عين تموشنت، 2017

62. طالبي صلاح الدين، بركة الزين، التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر (1962-2014)، المجلة الجزائر للمالية العامة، ع4، تلمسان، 2014، ص153

63. عبد الله بن مشيب الأحمري، تقييم أداء الأستاذ الجامعي بالجامعات السعودية في ضوء بعض خبرات الجامعات الدولية، مجلة كلية التربية، ع4، ج2، 2017

64. غيتي نسرين، دور نظام (ل.م.د) في إعداد الموارد البشرية وأهميته، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة قسنطينة 2، ع 37، جوان 2012.

65. مبروك كاهي، اصلاح التّعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل، دفاتر السياسة والقانون، ورقلة، ع الخامس عشر، جوان2016

66. محمد خان، الجامعة الجزائريّة من التأسيس إلى التأصيل، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، ع السادس، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016

67. محمد صاري، التقويم وأثره في تحسين أداء الأستاذ الجامعي، مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب العربي، جامعة باجي مختار، قسم اللغة العربية وآدابها، عنابة.

68. مزهود عيد المليك، الأداء بين الكفاءة والفعالية مفهوم وتقييم، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، بسكرة، ع 01، نوفمبر2001.

69. هالة جمال أبو النادي، فاعلية التّدريس المصغر في اكساب طالبات برنامج دبلوم التربية العام بعض مهارات التّدريس، المجلة التربوية، جامعة حائل، ع 46، 2016م

الوثائق العلميّة:

70. الدّليل العلمي لتطبيق و متابعة ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، جوان 2011.

الرّسائل الجامعيّة:

71. أيمن يوسف، تطوير التعليم العالي، الإصلاح والآفاق السياسية، رسالة ماجستير في علم الاجتماع السياسي، جامعة بن يوسف بن خدة، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية، الجزائر، 2008/2007

72. خالدي مسعودة، التّعليم العالي في الجزائر ومتطلبات الحداثة، دراسة ميدانية في جامعات الغرب الجزائري "وهران، مستغانم ،تيارت، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع/ 2011

73. موفق أسماء جودة الأداء التّدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر في علوم التربية، تخصص جودة التربية والتكوين، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، 2015-2016

74. نوال نمور، كفاءة أعضاء هيئة التّدريس وأثرها على جودة التّعليم العالي، سنذكر مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجيستير، تخصص إدارة موارد بشرية، قسم علوم التسيير، وكلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، جامعة منتوري قسنطينة، 2011-2012.

75. هلا سالم العسافين، واقع أداء أعضاء هيئة التّدريس في كلية التربية أثناء الحصة الدراسية كما يراها أعضاء الهيئة التّدريسية وطلبتهم، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرائق التّدريس، جامعة دمشق، سوريا، 2015،2016

النّدوات و الملتقيات:

76. علي عبد الله، لخضر مداح، التّعليم العالي في الجزائر وإدارة الجودة الشّاملة، كمدخل لجودة مخرجاته، ورقة بحث بالملتقى الوطنيّ الأوّل تقويم دور الجامعة الجزائريّة في الاستجابة لمتطلبات سوق العمل ومواكبة تطلعات للتنمية المحلية، جامعة زيّان عاشور، الجلفة، 2010/05/20.

المواقع الإلكترونية:

77. حامد عبد الرحيم عيد، صفحات من تاريخ الجامعات تمتعت بالحماية مثل الأديرة في العصور الوسطى، الأهرام، 5 أغسطس 1876، على الموقع الإلكتروني ww.Adultpdf.com بتاريخ 26-02-2022، سا 12:30.

ملاحق

@helpmefeed

جامعة 8ماي 1945 –قالمة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والآداب

استبانة خاصة بطلبة قسم اللغة والأدب العربي.

في إطار انجاز مذكرة التخرج المكملة لنيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات تطبيقية الموسومة ب: **"الأداء التدريسي لأساتذة الجامعة تخطيطا وتنفيذا وتقييما وفق تقديرات الطلبة"** (دراسة استطلاعية بقسم اللغة والأدب العربي –جامعة قالمة-) نرجوا منك –أيها الطالب الكريم- أن تمنحنا من وقتك لملأ هذه الاستبانة بكل صدق وموضوعية، بغية الرقي بأداء أساتذة قسمنا وسد مكامن الخلل إن وجد.

ونشعركم بأن الاستبانة لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

"تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام"

***إعداد الطالبتين:**

- يسرى بوقرة.
- دعاء زقاولة.

***إشراف الأستاذ:**

- جمال بن دحمان

السنة الجامعية: 2022/2021

- **الرّجاء ملء البيانات التّالية بطريقة علميّة:**

أولا: البيانات الشّخصية:

الجنس:.....

السّن:.....

المستوى الدّراسي:.....

التخصص:.....

ثانيا: محاور و بنود مقياس أداء الأساتذة وفق تقديرات الطلبة:

- ضع العلامة (X) أمام الإجابة المختارة:

المحور 01: التخطيط للدرس:

1. كيف يقدم مفردات المقياس (المحتوى) قبل الانطلاق في الدروس؟

ممتاز ☐ جيد ☐ مقبول ☐ ضعيف ☐

2. هل يحدد عنوان الدرس في بداية الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل يحدد الأهداف الرئيسية للدرس في كل حصة؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل يذكر المراجع المعتمدة في الدّرس في كل حصة؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل يعرف الطلبة بأساليب التقييم المعتمدة؟

نعم ☐ لا ☐

المحور 02: تنفيذ الدّرس:

1. هل الأستاذ الجامعي متمكن من المقياس الذي يدرسه وملم به؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل يقوم الأستاذ الجامعي بربط موضوع الدّرس الجديد بالدّرس السابق؟

نعم ☐ لا ☐

3. ما رأيكم في تقديم الأستاذ الجامعي للدرس؟ ضع علامة (√) أمام الاجابة الصحيحة.

- طريقة علمية ممنهجة. ☐
- طريقة عشوائية ☐

4. هل الأستاذ الجامعي يقدم قدر كافي من المعلومات الضرورية للطلبة؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل يدعم الأستاذ الجامعي درسه بالأمثلة والأسئلة؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل يستخدم الأستاذ الجامعي أسئلة متنوعة تثير تفكير الطلبة؟

نعم ☐ لا ☐

7. ما رأيكم في طريقة شرح الأستاذ الجامعي للدرس؟

- يشرح الأفكار النظرية ويعرضها كما هي في الكتب. ☐
- لا يشرح الأفكار النظرية ويعرضها كما هي في الكتب. ☐

8. هل يقوم بتشجيع الطلبة على المشاركة في أثناء الدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

9. هل يشرح المصطلحات و يذللها للطلبة؟

نعم ☐ لا ☐

المحور 03: التّفاعل مع الطّلبة:

1. هل يراعي الأستاذ الجامعي الفروق الفردية بين الطّلبة ؟

نعم ☐ لا ☐

2. هل يرحب الأستاذ الجامعي بالطلبة في بداية الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

3. هل يبدي الأستاذ الجامعي اهتماما بأسئلة الطّلبة اتجاه الدّراسة؟

نعم ☐ لا ☐

4. هل يتقبل ملاحظات الطّلبة حول طريقته في التّدريس؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل يرحب الأستاذ الجامعي بالطّلبة خارج و قت المحاضرة؟

نعم ☐ لا ☐

6. هل يتفهّم مشاعر الطّلبة و حاجاتهم و انفعالاتهم؟
نعم ☐ لا ☐

7. هل يقوم بتحفيز الطّلبة على الاهتمام بالدّرس؟
نعم ☐ لا ☐

المحور 04 : تقييم الطّلبة:

1. هل تتنوع الاختبارات الكتابية بين الحفظ و الفهم؟
نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة فكيف هي أسئلة الاختبارات؟

- .....

.....

2. هل تتوافق الامتحانات مع المقرر الدراسي؟
نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

3. هل يستخدم التقييم المستمر لأداء الطّلبة؟
نعم ☐ لا ☐

4. هل يراعي الأستاذ في إعداده للأسئلة الوقت المخصص للاختبار؟
نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

5. هل يجد الطّالب العلامات التي تحصّل عليها معبرة على مستواها؟
دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة لا، ما السبب في ذلك حسب رأيك؟

- .....

.....

6. هل يعلن الأستاذ عن الإجابة النموذجية؟
نعم ☐ لا ☐

7. هل يعلن الأستاذ عن النتائج على شبكة الأنترنت في الوقت المحدد؟
نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

8. هل يربط التقييم في أوراق الطّلبة عند الامتحان بمحتوى الدّروس؟
نعم ☐ لا ☐

فهرس الموضوعات

@helpmefeed

فهرس الموضوعات:

شُكْرٌ و تَقْديرٌ و امتِنانٌ.....

إهداء.....

الرموز المستعملة في البحث .....

مقدمة:.....أ

مدخل: مصطلحات ومفاهيم **2**

1-الأداء التّدريسي: **2**

1-1 الأداء: 2

2-1 التّدريس: 3

3-1 الأداء التّدريسي: 4

2-التّعليم الجامعي: **4**

1-2 التّعليم: 4

2-2 مفهوم الجامعة:.....5

3-2 مفهوم التّعليم الجامعي: 6

الفصل الأول: الجامعة و الأستاذ الجامعي و العملية التعليمية:.....**8**

المبحث الأول: الجامعة والتّعليم الجامعي **9**

تمهيد:.....**9**

أولا: نشأة الجامعة الجزائريّة وتطورها: **9**

1-1 نشأة الجامعة الجزائريّة 9

2-1 مراحل تطور التّعليم الجامعي في الجزائر:..... 11

3-1 أهداف التّعليم الجامعي في الجزائر: 13

4-1 أهمية التّعليم الجامعي:.....13

ثانيا: النظام الدراسي المعمول به في الجامعة الجزائريّة:.....**14**

2-1 نشأة نظام ل.م.د: 15
2-2 مفهوم نظام التّعليم العالي ل.م.د:..... 16
2-3 المبادئ الأساسيّة لنظام ل.م.د في الجزائر:..... 16
2-4 تطبيق نظام ل.م.د في الجامعة الجزائريّة: 17
المبحث الثاني: الأستاذ الجامعي ومراحل التّدريس المترابطة..... **20**
أولا: الأستاذ الجامعي: **20**
1-1 مفهوم الأستاذ الجامعي: 20
1-2 أدوار ووظائف الأستاذ الجامعي: 20
1-3 صفات الأستاذ الجامعي:..... 22
1-4 أداء الأستاذ الجامعي:..... 24
1-5 تقييم الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي: 25
ثانيا مراحل التّدريس المترابطة: **27**
2-1 مرحلة التخطيط للدّرس: 27
2-2 مرحلة تنفيذ الدّرس: 31
2-3 مرحلة التقييم: 36
خلاصة الفصل:.... ..... **39**
الفصل الثّاني: تقييم الأداء التّدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة 8 ماي 1945..... **41**
تمهيد:..... ..... **41**
المبحث الأول: مجالات الدّراسة..... **41**
أولا: المجال المكاني:..... 41
ثانيا: المجال الزّمني: 41
المبحث الثاني: منهج البحث و الأدوات المستخدمة: **42**
أولا: منهج البحث: **42**
ثانيا: الأدوات المستخدمة: 42
المبحث الثالث: الجانب الميداني: **44**

أولا: عرض و تحليل البيانات: 44
ثانيا: نتائج الدّراسة:..... 82
خـــاتمـــــــة..... ..... **83**
ق**ائمة المصادر و المراجع** **88**
مـــلاحـــق..... **95**
فهرس الموضوعات..... **100**
ملخص 104

ملخص

@helpmefeed

ملخص المذكرة:

موضوع بحثنا الموسوم بـ: "الأداء التّدريسي لأساتذة الجامعة تخطيطًا و تنفيذًا و تقييمًا وفق تقديرات الطّلبة – دراسة استطلاعية– "، عرضنا فيه نشأة الجامعة الجزائرية و تطوّرها، و تطرّقنا فيه إلى أداء الأستاذ الجامعي، بالإضافة إلى مراحل التّدريس المترابطة " التّخطيط، التّنفيذ و التّقييم".

و اخترنا هذا الموضوع نظرا لأهمية الأستاذ الجامعي بعدّه المسؤول الأول على انتاج المعرفة، و بناء العقول من خلال أدائه الجيد و الفعّال في العملية التعليميّة.

الكلمات المفتاحية:

الأداء التّدريسي، الأستاذ الجامعي، التّخطيط، التّنفيذ، التّقييم، تقديرات الطّلبة.

Résumé :

Le sujet de notre recherche étiqueté avec : "Performance de l'enseignement des professeurs d'université Planification, exécution et évaluation selon les estimations de l'étudiant - Enquête -", dans lequel nous avons présenté la formation et l'évolution de l'Université d'Algérie et abordé la performance du Professeur d'Université, ainsi que les étapes d'enseignement interdépendantes "Planification, mise en œuvre et évaluation".

Nous avons choisi ce sujet en raison de l'importance du professeur d'université pour la production de connaissances, la construction de l'esprit par son bon et efficace performance dans le processus éducatif.

Mots clés:

Rendement de l'enseignement, professeur d'université, planification, mise en œuvre, évaluation, estimations des étudiants.

Summary :

The subject of our research tagged with: "Teaching performance of university professors Planning, execution and evaluation according to student estimates - Survey -", in which we presented the training and evolution of the University of Algeria and discussed the performance of the University Professor, as well as the interdependent teaching stages "Planning, implementation and evaluation."

We chose this topic because of the importance of the university professor for the production of knowledge, the construction of the mind by its good and effective performance in the educational process.

Keywords:

Teaching performance, university professor, planning, implementation, evaluation, student estimates.