مناهج التّكوين الإعلامي زمن الافتراضي بين التّلقين والتّفاعل
دراسة حالة تخصّص الإعلام – السّنة الثّالثة – بجامعة الجزائر 2

د. رزيقة حيزير
[1] علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم الإنسانية، جامعة الجزائر 2، بوزريعة، الجزائر
razika.hizir@gmil.com razika.hizir@univ-alger2.dz

"Media Training Curricula in the Era of Virtual Learning Between Instruction and Interaction:
A Case Study of the Media Major – Third Year – at the University of Algiers 2."

Dr. Razika Hizir
"Department of Media and Communication Sciences, Faculty of Humanities, University of Algiers 2, Bouzareah, Algeria."

عدد خاص بالورقات البحثية المشاركة في المؤتمر العلمي الدولي الثالث لكلية الإعلام بجامعة الزيتونة 12/11 نوفمبر 2025م

الملخص:
تستهدف الدراسة الراهنة تحليل مناهج التكوين الإعلامي المقدمة لطلبة السنة الثالثة تخصص علوم الإعلام بجامعة الجزائر 2، مع التركيز على كيفية تقديم هذه المناهج في ظل البيئة الافتراضية، بين أسلوبي التلقين التقليدي والتفاعل التعليمي. تعتمد الدراسة على تحليل مضمون مقاييس ذات طابع نظري وتطبيقي كفنيات التحرير الصحفي والإنتاج الإعلامي، إلى جانب تقييم طرق التدريس المعتمدة، واستقصاء آراء الطلبة بشأن مدى التفاعل والمشاركة داخل فضاء التعليم الافتراضي .
كما تتناول الدراسة التحديات التي تعيق التكوين الفعّال، مثل ضعف البنية التحتية، ونقص تأهيل الأساتذة لمتطلبات التعليم الرقمي. وتهدف في النهاية إلى تقديم توصيات علمية لتعزيز البعد التفاعلي في مناهج التكوين الإعلامي، من خلال إدماج التكنولوجيا الحديثة، بما يتماشى مع حاجات سوق العمل الإعلامي المتجدّد.
الكلمات المفتاحية: التكوين الإعلامي، البيئة الافتراضية، التلقين، التفاعل، مناهج، التعليم العالي.

Abstract:
This study aims to analyze the media training curricula offered to third-year students majoring in Media Studies at the University of Algiers 2, with a focus on how these curricula are delivered in the context of the virtual learning environment, balancing traditional rote learning and interactive teaching. The research is based on an analysis of both theoretical and practical modules such as journalistic writing techniques and media production. It also evaluates the teaching methods used—whether they rely on passive lecturing or promote interaction through workshops, discussions, or digital projects. Additionally, the study investigates students' perceptions of their virtual learning experience and the degree of engagement it fosters. It further explores key challenges facing media training in virtual settings, including infrastructure limitations and the need for teacher training. The study concludes with recommendations to enhance interactivity in media education by effectively integrating digital tools to align with the evolving demands of the media job market.
Keywords: media training, virtual environment, rote learning, interaction, curricula, higher education.

مقدمة:

تشهد الحياة المعاصرة جملة من التّغيرات المتسارعة والمتباينة، التي انعكست بوضح على مختلف مناحي الممارسات اليومية، خاصة في مجال الاتصال الذي اختمر بتحوّلات عميقة على مستوى وسائطه وأدواته، ما أعاد تشكيل العالم بصورة مغايرة، بما في ذلك التّكوين الجامعي. ويُعزى هذا التّأثير إلى العلاقة الوثيقة بين الجامعة وسيرورة التّغيير الحاصلة على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية، حيث برزت أنماط متعدّدة من التّخصصات الأكاديمية، مما أدّى إلى إعادة النّظر في

الأساليب والمناهج المعتمدة في تعليم وتكوين الأجيال، لاسيما في التّخصصات ذات الطّابع العملي والتّطبيقي على غرار تخصّص علوم الإعلام. ففي ظلّ البيئة الافتراضية، لم تعد طرق التّلقين التّقليدية كافية لتلبية حاجات طلبة الحقل الإعلامي، بل أصبحت التّفاعلية والاندماج الرّقمي ركيزتين أساسيتين لصقل مهاراته وتعزيز كفاءاته.

إنّ نماذج التّكوين الإعلامي التّقليدية، القائمة على الإلقاء والتّلقين والحفظ، والتي يراها البعض أنّها طرق لا تشجّع على التّفكير النّقدي والفهم العميق؛ باتت اليوم تواجه تحدّيات ورهانات غير معهودة؛ فرضتها بيئة اتصالية تتميّز بالدّيناميكية والتّحول السّريع، وتتطلّب ممارسات تعليمية جديدة تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الوسائط الرّقمية، وسلوكيات الطّالب الجديدة، الذي لم يعد يعتمد على مهاراته وإنّما على ما تمليه عليه الوسائط الرّقمية من معارف وحلول لمشكلات .

ويتطلّب تخصّص الإعلام اليوم، العناية الفائقة بتكوين الطّلبة نظريا وتطبيقيا في مجالات الصّحافة المكتوبة، والإذاعة والتّلفزيون، والإعلام الرّقمي، والعلاقات العامة، والإشهار والتّسويق والنّقد السّينمائي... من أجل تزويدهم بالمعارف والمهارات اللاّزمة لفهم آليات العمل الإعلامي، وتحليل الخطاب الإعلامي، والتّفاعل مع القضايا الرّاهنة وفق ضوابط مهنية وأخلاقية واضحة المعالم؛ لتفتح أمام طلبة هذا التّخصص أبواب اكتساب خبرات ميدانية، بالاعتماد على التّكوين التّطبيقي في المؤسّسات الإعلامية، إلى جانب الدّراسة الأكاديمية خاصّة وأنّه مجال حيوي يُعوّل عليه في تشكيل الوعي المجتمعي دعما للتنمية، وصناعة الرأي العام، وتعزيز الصورة الإيجابية للأوطان من خلال إبراز الإنجازات، ومواجهة الصّور النّمطية والمعلومات المغلوطة.

إشكالية الدراسة:

فرض التّطوّر التكنولوجي التّعليم الافتراضي كبديل شبه حتمي عن التّعليم التّقليدي، ما أوجد تحدّيات جديدة أمام مناهج وأساليب التّكوين الجامعي، خاصة في التّخصصات التّطبيقية والميدانية كالإعلام، الذي اعتمد لسنوات طرق تدريس تقليدية تقوم على التّلقين النّظري للطّلبة، ومع هذا؛ طُرحت تساؤلات جوهرية حول مدى فاعليته في بيئة تحتاج نمطا مختلفا من التفاعل والتّقييم. لذلك؛ تروم الدّراسة معالجة إشكالية تتعلق بمدى قدرة طرق التدريس المعتمدة على تحقيق جودة التكوين الإعلامي في ظل الافتراضي، لتطوير استراتيجيات بيداغوجية أكثر ملاءمة للتغيرات التكنولوجية ومتطلباتها.

تساؤلات الدراسة:

تتمثل الأسئلة الأساسية للدراسة في :

1. كيف تؤثر طرق التدريس المعتمدة في التّكوين الإعلامي على جودة التعلم في ظل التعليم الافتراضي؟
2. هل يحقق المنهج التّكويني الحالي توازنا بين التّلقين والتّفاعل داخل بيئة التّعليم الافتراضي؟
3. ما هي تصورات الطلبة بشأن هذا التّوازن بين التّلقين والتّفاعل في تجربة التعلم الافتراضي؟
4. ما هي الأساليب التعليمية الأكثر فاعلية لضمان التفاعل وتحقيق الأهداف البيداغوجية في هذه البيئة؟
5. كيف يمكن تكييف أساليب التّدريس التّقليدية مع بيئة التّعليم الافتراضي لتعزيز التّكوين الإعلامي؟

أهداف الدراسة:

انطلاقًا من الإشكالية المطروحة وتساؤلاتها، تسعى هذه الدّراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تتمحور حول:

1. تحليل واقع التكوين الإعلامي في ظل التعليم الافتراضي؛
2. تقييم فاعلية أساليب التدريس المعتمدة؛
3. تقديم تصورات تطويرية تستجيب لمتطلبات البيئة الرقمية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدّراسة أهميتها من القيمة العلمية للنّتائج التي تستهدفها، لتكون بمثابة نقطة انطلاق لأبحاث جديدة، حيث تسلّط الضّوء على مدى مسايرة الجامعة عامة لأنماط التّكوين الجديدة، وعلى وجه الخصوص التّكوين في الإعلام.

كما تسلّط الدّراسة الضّوء على آراء الطّلبة باعتبارهم الفاعل الأساسي في العملية التّعليمية، ما يسمح بفهم أعمق للتّحديات التي تواجههم داخل بيئة التّعليم الافتراضي. ومنه نسعى لتقديم رؤية نقدية ومقترحات عملية يمكن أن تساهم في تحسين مناهج وأساليب التكوين الإعلامي في الجامعات الجزائرية، من خلال تعزيز التّفاعل البيداغوجي وتوظيف الوسائط الرّقمية بشكل فعّال.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدّراسة الوصفية على منهج دراسة الحالة باعتباره أحد المناهج النّوعية التي تتيح فهما عميقا ومفصّلا لظاهرة معيّنة ضمن سياقها الطّبيعي، إذ يوفّر تحليلا متعدّد الأبعاد لواقع التّكوين، من خلال التّركيز على سياق واحد محدّد بجميع متغيراته (البيداغوجية، التّقنية، والتّفاعلية)، ممّا يُمكّن من الوقوف على التّحديات الحقيقية التي تواجه الطّلبة والأساتذة على حدّ سواء، واستخلاص نتائج قابلة لتعميم على حالات مماثلة في مؤسّسات جامعية أخرى.

أدوات جمع البيانات:

جمعت الدّراسة بين أداتين رئيسيتين لجمع البيانات، لتوفير رؤية شاملة تجمع بين التّحليل النّظري للمناهج والتّقييم الميداني لآراء الطّلبة.

- بطاقة تحليل محتوى :

أداة منهجية لتفكيك البرنامج الدّراسي وتقييم مدى استجابته للكفاءات والمعارف الأساسية المطلوبة في مجال الإعلام الحديث، وذلك عبر الرّبط بين الموارد التي يجب أن يكتسبها الطّالب خلال مساره التّكويني (المعارف، المهارات، الكفاءات التّطبيقية)، وبين الوحدات التّعليمية الفعلية المتوفّرة في البرنامج الرّسمي المعتمد. وقد تمّ إعداد مصفوفة الموارد والكفاءات في ميدان الإعلام، مستلهم من المقاربات البيداغوجية الحديثة، مع مراعاة السّياق المؤسساتي والبيداغوجي للتّعليم العالي.

جدول رقم (1) يمثل بطاقة (مصفوفة) تحليل محتوى برنامج تخصص الإعلام السداسي (6 / 5/4/3)

السيمة المحلّلة	فئات التّحليل	مؤشّرات الفئة	المقياس المدرس
المعرفة النظرية	مفاهيم الإعلام والاتصال مفاهيم ثقافية واجتماعية واقتصادية ونفسية	القدرة على شرح النظريات الإعلامية، شرح السياقات الاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية للإعلام	مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال، نظريات الإعلام والاتصال، الفكر الخلدوني، الإعلام والمجتمعي، الانثروبولوجية الاجتماعية والثقافية، علم النفس الاجتماعي، قضايا دولية معاصرة، اقتصاديات وسائل الإعلام، قانون الإعلام (تشريعات)
المهارات التقنية	الإنتاج الإعلامي	استخدام أدوات إنتاج الصوت والصورة	تقنيات سمعي بصري، فنيات التحرير في الصحافة المكتوبة- فنيات- التحرير الإذاعي التلفزي، تقنيات الاتصال، الإخراج الإذاعي التلفزي، تكنولوجيا، وسائل الإعلام والاتصال
المهارات البحثية	منهجية وتقنيات البحث الإعلامي	القدرة على بناء أدوات جمع وتحليل البيانات الصحفية، فهم الجمهور وسلوكياته، تحليل نتائج البحث	مناهج البحث الإعلامي- دراسات جمهور وسائل الإعلام- التدرب على انجاز مذكرة أو تقرير تربص- تحليل البيانات الصحفية
المهارات الرقمية	وسائط متعددة / صحافة رقمية	تصميم محتوى تفاعلي – إدارة محتوى رقمي/ تحليل البيانات	الوسائط الجديدة – برمجيات تحليل البيانات الصحفية- تحليل البيانات الصحفية
المهارات التواصلية	تحرير التقارير الصحفية والإدارية	كتابة محتوى إعلامي مهني التواصل باللغة الأجنبية	الكتابة الصحفية- تقنيات الاتصال – لغة أجنبية (الانجليزية)
المهارات المهنية	مشروع نهاية التخرج + تدريب الإطار القانوني	إنتاج مشروع تطبيقي يدمج المعارف والمهارات- معرفة القوانين المنظمة للعمل الإعلامي	تدريب على إنجاز مذكرة – إخراج صحيفة – النقد السينمائي- قانون الإعلام

- استبيان الكتروني:

موجه لطلبة السنة الثالثة تخصص إعلام، صُمم لجمع آراء الطلبة حول تجربتهم في التعليم الافتراضي، ومستوى التفاعل والتشارك في العملية التعليمية، بالإضافة إلى تقييمهم لفاعلية الأساليب التعليمية المعتمدة في التكوين الإعلامي. وتكوّن الاستبيان من 11 سؤالا موزّعا على محاور رئيسية، مع تعدّد في أنواع الأسئلة بين أسئلة مغلقة (اختيار من متعدّد) وأسئلة مفتوحة (للتّعبير الحر).

مجتمع البحث وعيّنته:

تكوّنت عينة البحث من 50 مفردة (25 طالبا، و25 طالبة) يدرسون السّنة الثّالثة ليسانس، تخصّص علوم الإعلام، بجامعة الجزائر 2. وقد تم اختيارها بطريقة قصدية، نظرا لارتباط أفرادها المباشر بموضوع الدّراسة، باعتبارهم الفئة المعنية فعليا بمناهج التّكوين الإعلامي في سياق التّعليم الافتراضي، ولأنّه تقريبا يمثّل العدد الكلي المسجّل في هذا التّخصص، كما تمّ الاقتصار على طلبة اللّيسانس، نظرا لحداثة القسم، الذي لم يكن يضمّ برامج تكوين في الإعلام على مستوى الماستر خلال فترة الدّراسة (الموسم الجامعي 2025/2024).

حرصنا بشدّة على تنويع العيّنة من حيث الجنس، بما يتيح تمثيلا نسبيا لمختلف الآراء والتّجارب ضمن هذه الفئة الدّراسية. وتهدف العيّنة إلى رصد تصوّرات الطّلبة حول الأساليب البيداغوجية المعتمدة، ومدى فاعليتها في تعزيز التّفاعل وتحقيق جودة التّكوين الإعلامي في البيئة الرّقمية.
أما من حيث الفئة العمرية، فيتراوح سنّ المشاركين بين 21 و30 سنة، وهي فئة عمرية متجانسة نسبيا من حيث السّياق التّعليمي والانتماء الأكاديمي. وبناء على هذا التّجانس، لم يتم التّركيز على تحليل الفروق حسب السّن، لعدم وجود تباين يُعتدّ به قد يؤثر في النّتائج أو يغيّر من دلالاتها التّربوية.

تحديد مفاهيم الدراسة:

-**التكوين الإعلامي** Media Education يُشتق لفظ "التكوين" من الفعل "كوّن"، ويشير لغة إلى الإحداث والإيجاد والإنشاء، أي إخراج الشيء من العدم إلى الوجود (المنجد في اللغة والإعلام، 1973، ص 703). وفي السّياق المعرفي علم الكلام، يُستخدم للدلالة على فعل الخلق أو الإنشاء أو الإيجاد.
أمّا اصطلاحا، فيُعرّف على أنه نشاط تعليمي هادف يتم عبر مختلف مراحل الحياة، ويسعى إلى تطوير المعارف، والكفاءات، والمهارات الشخصية والمدنية والاجتماعية المرتبطة بسوق العمل أو بمجالات التعليم(Pro-Skills, 2005) .
هذا التعريف يبدو لنا شاملا، ويمتد ليغطي مجموعة متنوّعة من الأساليب والأهداف والطّرق التّعليمية، ويأخذ بعين الاعتبار مفهوم التّعلّم مدى الحياة، الذي يبدأ من مرحلة ما قبل المدرسة ويمتدّ حتى ما بعد سن التّقاعد. ويُدمج التّكوين بذلك بين البُعدين النّظري والعملي، ويتضمّن كلّ أشكال اكتساب المعرفة وتطوير المهارات. كما يشمل طيفا واسعا من الأنشطة التّكوينية، يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية سيتمّ تناولها لاحقا في الدّراسة، فمنذ ستينيات القرن العشرين، برزت مادة دراسية جديدة تُعرف بـ"التكوين الإعلامي"، والتي تركز على دراسة وسائل الإعلام بهدف تعزيز الثّقافة الإعلامية.
في عام 1973، قدمت منظمة اليونسكو التّعريف التالي: "التكوين الإعلامي هو دراسة وتعلم وتعليم وسائل الاتصال والتعبير الحديثة كحقل معرفي مستقل ومتميز ضمن نظرية وممارسة التعليم، ويختلف عن استخدام هذه الوسائل فقط كأدوات مساعدة في تعليم وتعلّم مواد أخرى مثل الرّياضيات والعلوم والجغرافيا." (IFTC, 1977, p3, cited Lee, 2010, p 2)
في هذا الصّدد، يعتبر تخصّص علوم الإعلام والاتصال من الحقول الأكاديمية الحديثة التي بدأت ملامحها تتبلور في مطلع القرن الماضي، خاصة في الجامعات الغربية. ونشأ استجابة لتطور وسائط الاتصال، والحاجة إلى تكوين نخب قادرة على التعامل المهني مع الإعلام بمختلف وسائله، لذلك؛ يمثّل التكوين الإعلامي أحد المسارات الدراسية المتخصصة في هذا الحقل، يهدف إلى إكساب الطلبة المهارات النظرية والتطبيقية التي تُمكنهم من التّحكم في مختلف جوانب العمل الإعلامي، تحت إشراف هيئة من المكونين والمتخصصين.وترتبط سياسة التكوين المعتمدة بسياسة المؤسسة الجامعية العامة من حيث الأهداف والمحتوى والمخرجات.
وفقا للباحثة بن نونة، يُنظر إلى التكوين الإعلامي على أنّه عملية تعليمية منظمة تهدف إلى إعداد الطلبة وتأهيلهم من خلال تطوير معارفهم ومهاراتهم الإعلامية، بما يُمكّنهم من اكتساب الكفاءات الأساسية التي تؤهلهم للممارسة الإعلامية والاندماج في سوق العمل الإعلامي. كما يُساهم هذا التكوين في تعزيز قدراتهم على التعامل النقدي والفعّال مع المضامين والرسائل الإعلامية المتنوعة (بن نونة، 2018، ص 16).

ويُعرف التعليم الإعلامي بأنه عملية تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات اللازمة لفهم وتحليل وتقييم المحتوى الإعلامي بشكل نقدي، بالإضافة إلى القدرة على إنتاج واستخدام وسائل الإعلام بوعي ومسؤولية. ويهدف إلى تنمية وعي المتلقين بأشكال الإعلام المختلفة، وتمكينهم من التمييز بين المعلومات الموثوقة والمضللة، مما يعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات مستنيرة في حياتهم اليومية (Pereira, 2015)
في هذا الإطار، يكتسب تكوين طلبة الإعلام في الجامعة أهمية بالغة، باعتباره المرحلة الأكاديمية التي يتم فيها الانتقال من المتلقي العادي إلى الممارس الواعي داخل الحقل الإعلامي. إذ لا يقتصر الأمر على تنمية الكفاءة الإعلامية لدى الطالب بوصفه متلقيا ناقدا، بل يمتد ليشمل إعداد مهني متكامل يُمكّنه من إنتاج المحتوى الإعلامي بمسؤولية ووعي نقدي، مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومبادئها.
ويُعد التكوين الجامعي حجر الأساس في بناء هوية مهنية صحفية قادرة على التّمييز بين المعلومة والتّضليل، وبين الخبر والرّأي، من خلال مزج الجانب النّظري بالمهارات التّطبيقية في مجالات التّحرير، والإنتاج، والتّصوير، والتّقنيات الرّقمية الحديثة. كما يُسهم هذا التكوين في إعداد طلبة الإعلام لمواجهة تحدّيات البيئة الرّقمية المتغيّرة، بما في ذلك الإعلام الجديد، والذّكاء الاصطناعي، والخوارزميات الموجِّهة للمحتوى.
من هنا، فإن دمج التّعليم الإعلامي في البرامج الأكاديمية الجامعية لا يمثل مجرد استجابة لحاجة تعليمية، بل هو خيار استراتيجي يُسهم في تشكيل جيل من الإعلاميين القادرين على المساءلة، ونقل الحقيقة، وخدمة الصّالح العام في ظلّ عالم معقّد ومليء بالتّضليل المعلوماتي.
- **مفهوم الافتراضي** Virtual ارتبط مفهوم "الافتراضي" بأصول لغوية وفكرية متعدّدة، ويعود استخدامه، حسب الفرنسي بليز غالونBlaise Galland ، إلى أبعاده الاجتماعية والفلسفية، حيث استخدم في المدرسة اللاتينية للدلالة على ما هو كامن أو محتمل الوجود، لكنّه غير متحقق فعليا. وقد انتقل هذا المفهوم إلى اللغة الفرنسية بصيغة virtuel ، المشتقة من الكلمة اللاتينية virtualis ، والتي تعود بدورها إلى أصلها virtus بمعنى القوة أو القدرة الكامنة (Galland, 2005, p 37)
ويرى الباحث الكندي سيرج بروكس Serge Proulx أن لفظ "افتراضي" بوصفه "صفة adjectif" لا يقدّم توضيحا دقيقا بقدر ما يكشف عن تناقضات دلالية، ما يفسر اختلاف استخدامه وتعدد تأويلاته (Proulx, Latzko-Toth, p101)، واستنادا إلى ما ذكره كل من جيل غاستون غرانجيه Gilles-Gaston Granger وجان ميشيل بيسنييه Jean-Michel Besnier سنة 1995، فإن المفهوم وجد انتشاره الواسع منذ القرن الثامن عشر 18 داخل العلوم الفيزيائية والرياضية، خاصة في ميادين مثل الميكانيكا، حيث تستخدم فرضيات تفسيرية مثل "نظرية القوى" لتفسير الظواهر غير القابلة للملاحظة المباشرة، لكنها ذات قيمة تفسيرية علمية (Proulx, Latzko-Toth, p102) .
يظهر هذا التّباين وجود رؤيتين في فهم العلاقة بين "الافتراضي" و"الواقعي": الأولى ترى في الافتراضي وجودا كاملا ولكنّه غير فعلي، كما في نظرية القوى، حيث يتوازى مع الواقعي دون أن يكون نقيضًا له، بينما الرؤية الثانية، فهي الأقرب إلى الحدس اليومي والفهم الفلسفي، إذ تعارض بين الافتراضي والواقعي، بوصفهما حالتين مختلفتين من الوجود. وفي نفس السّياق، يشير كلّ من الباحثين ماركوس دويل وديفيد كلارك Doel et Clarke إلى أنّ الخطأ الشّائع يكمن في اختزال الواقعي إلى "الحالي"، والافتراضي إلى "الممكن"، كما لو أنّ كليهما يمثل مجرد درجة على سلم التّحقق، بينما في الواقع لكلّ منهما مكانة وجودية ومعرفية مستقلّة(Proulx, Latzko-Toth, p103)
ومن هذا المنظور، فإنّ المفهوم الحديث "للافتراضي" يُعد انعكاسا مباشرا لتطوّر تكنولوجيات الإعلام والاتصال، لاسيما في أواخر القرن الماضي، بالتّزامن مع صعود الفضاءات الرّقمية وتطوّر شبكة الإنترنت، التي أصبحت البيئة الحاضنة لأشكال جديدة من التّفاعل المتناسلة، والإنتاج الوفير، والتّكوين المختلف، والتّعلم السّريع، ممّا رسّخ الاستخدام التّقني والعملي لمصطلح "الافتراضي" في مجالات متعدّدة .
- **مفهوم التعليم الافتراضي** Distance learning يستخدم التّكوين الافتراضي نظاما تعليميا يتكئ على الإنترنت والتقنيات الرّقمية لتقديم العملية التّعليمية والتّفاعل بين المعلّم والمتعلم دون التواجد في نفس الحيّز الجغرافي، اعتمادا على وسائط توفّر مرونة في التّعامل، مثل الفيديوهات التّعليمية، المنتديات، المحاضرات المسجلة أو المباشرة، وحتى الاختبارات تكون عن بعد، مما يتيح للمتعلّم الوصول إلى الدروس في أي وقت ومن أي مكان.

لذا؛ يعتبر التّعليم الافتراضي تطورا مهما؛ يوفر الوقت والجهد، ويقلل من التكاليف اللوجستية، وتحفيز التعلم الذاتي والتفاعلي. ويعرف على أنّه "عملية تهدف إلى إنشاء وتوفير فرص التعلم عندما يكون مصدر المعرفة والمتعلمون مفصولين زمنيا ومكانيا، أو كليهما.(Honeyman & Miller, 1993, p 68) "

تعود البدايات الحديثة للتعليم عن بُعد حسب الباحثة ماريا بوسليتش Marija Bušelić إلى القرن التاسع عشر، حين أتاح تطوّر خدمات البريد إمكانية تبادل المواد التّعليمية عبر المراسلة. وقد كان من أوائل النّماذج العملية في هذا المجال ما قام به إسحاق بيتمان Isaac Pitman في أربعينيات القرن التاسع عشر، كما تعتبر جامعة لندن أولى المؤسسات التي اعتمدت التعليم عن بُعد رسميا، إذ أطلقت عام 1858 برنامجها الخارجي المعروف بـبرامج جامعة لندن الدّولية، ويشمل درجات البكالوريوس والدّراسات العليا والدّبلومات، التي تُمنح بالتّعاون مع كليات بارزة مثل كلية لندن للاقتصاد، ورويال هولواي، وجولدسميثس (Bušelić, 2012, p 24)

برز أيضا في الولايات المتحدة الأمريكية، دور ويليام ريني هاربر، أوّل رئيس لجامعة شيكاغو، في تطوير مفهوم "التّعليم الممتدّ"، عبر تأسيس كليات تعليمية تابعة للجامعة في المجتمعات المحلية، وتشجيعه عام 1892 على إطلاق دورات بالمراسلة، ثمّ تبنّت جامعة كولومبيا الفكرة وطبقتها بشكل فعلي. (Bušelić, 2012, p 24)

وفي سنة 1911؛ أسّست جامعة كوينزلاند الاسترالية قسما خصّص للدّراسة بالمراسلة (White, 1982, p 262)، مما شكّل نموذجا آخر لتوسّع التّعليم عن بُعد في مناطق مختلفة من العالم. مع مرور الوقت وتطوّر الوسائل التّكنولوجية، بدأت تظهر مبادرات جديدة لتجاوز الاعتماد الحصري على البريد. وكان من أبرزها مشروع تشارلز ويدماير من جامعة ويسكونسن- ماديسون، الذي عمل على التّرويج لاستخدام وسائل اتصال متعدّدة لتقديم التّعليم. وقد موّلت مؤسّسة كارنيجي مشروعه المعروف بـمشروع الوسائط التّعليمية المتكاملة AIM بين عامي 1964 و1968، والذي استهدف توفير التّعليم لجمهور خارج الحرم الجامعي من خلال تقنيات الاتصال الحديثة.

هذا المشروع كان له تأثير مباشر على تأسيس الجامعة المفتوحة البريطانية عام 1969، والتي اعتمدت في بداياتها على البثّ الإذاعي والتّلفزيوني لنقل المحاضرات والمواد التّعليمية، ما جعلها رائدة عالميا في هذا المجال.(Bušelić, 2012, p 25)

وفي ألمانيا، أُسّست جامعة التّعليم عن بُعد في هاغن عام 1974، لتُصبح نموذجا أوروبيا مهما في هذا النّوع من التّعليم. ومنذ ذلك الحين، ظهرت العديد من الجامعات المفتوحة حول العالم، التي تتبنى تقنيات التّعليم عن بُعد كوسيلة أساسية لنقل المعرفة. وقد نمت بعض هذه الجامعات حتى أصبحت تُعرف بـ "الجامعات العملاقة Mega-universities "، وهو مصطلح أطلقه لوصف المؤسّسات التي تضمّ أكثر من 100,000 طالب.(Daniel, 1998, p 15)

ازداد دور التعليم عن بُعد أهمية متنامية في ظل الواقع العالمي الراهن، حيث أصبح التّعليم ضرورة أساسية لاكتساب المعرفة الجديدة وتعزيزها. وفي الوقت ذاته، يظلّ عدد كبير من سكان العالم محرومين من التّعليم التّقليدي بسبب عوامل جغرافية، وضعف البنية التحتية، والتفاوت في مستويات التّنمية، وتشير تقارير منظمة اليونسكو لعام 2010 إلى أن هناك نحو 796 مليون شخص حول العالم لا يمتلكون مهارات القراءة والكتابة، منهم 64% من النّساء. كما تم تسجيل أدنى معدلات الإلمام بالقراءة والكتابة بين البالغين في مناطق عدة، منها جنوب آسيا بنسبة 62%، وإفريقيا جنوب الصحراء بنسبة 63%، وأوقيانوسيا بنسبة 66%، وشمال إفريقيا بنسبة مقدارها 67% .(Bušelić, 2012, p 23)

لقد أصبح التّعليم عن بُعد قوة فاعلة تسهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويكتسب مكانة جوهرية ضمن الأنظمة التّعليمية في كلّ من الدّول المتقدّمة والنّامية. إذ تتيح العولمة في مجال التّعليم عن بُعد فرصا واسعة للدّول لتّحقيق أهدافها التّعليمية على نطاق أوسع وأكثر شمولية.

كما أنّ الحاجة المستمرّة إلى تحديث المهارات وإعادة التّدريب، إلى جانب التّطورات التّكنولوجية المتسارعة، أدّت إلى ازدياد الاهتمام بالتّعليم عن بُعد، ما دفع الدّراسات والأبحاث في هذا المجال إلى التّوسع بشكل كبير خلال السّنوات الأخيرة، لتشمل الجوانب التّقنية والبيداغوجية، بالإضافة إلى دراسة مواقف وتوجهات الطّلاب والمعلمين نحو هذا النّمط التّعليمي.

في هذا الإطار، يمكن اعتبار التكوين الافتراضي أداة فعالة لتوسيع نطاق التعليم والتصدي لتحديات الأمية، من خلال توفير فرص مرنة لملايين الأفراد للوصول إلى المعرفة، متجاوزين بذلك الحواجز الجغرافية والاقتصادية، مما يعزز التنمية الاجتماعية والاقتصادية الشاملة.

التّعليم الحديث بين التّلقين والتّفاعل: أصبح التفاعل بين المعلم والمتعلم حجر الأساس لنجاح العملية التعليمية الحديثة، حيث يُعتبر التّفاعل بديلا فعالا عن أسلوب التّلقين التّقليدي الذي يركّز على نقل المعلومات بشكل أحادي الخطّ، فالتّعليم التفاعلي يشجّع المتعلّم على المشاركة الفاعلة من خلال الحوار، النّقاش، والتّطبيق العملي، ممّا يعزّز من فهمه واستيعابه للمادّة التّعليمية.

يمنح التّفاعل فرصا لتبادل الأفكار وتنمية مهارات التّفكير النقدي والإبداعي، ويحفز على البحث والاستقصاء، بدلا من الاعتماد فقط على حفظ المعلومات. كما يساهم في بناء بيئة تعليمية محفّزة، تدعم التّعلّم الذّاتي وتعزّز الثّقة بالنّفس لدى المتعلّمين .

- **جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله:** تعتبر من الجامعات العمومية الرّائدة في الجزائر، وقد تأسّست عام 2009 بعد إعادة هيكلة جامعة الجزائر الأمّ إلى ثلاث مؤسّسات مستقلّة. وعملت منذ نشأتها، على ترسيخ مكانتها كمؤسّسة أكاديمية مرموقة تُعنى بتقديم تعليم عالي ذي جودة، يستجيب لمتطلّبات العصر والتّحولات المتسارعة. وتضمّ الجامعة أربع كليات: العلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، واللّغة العربية وآدابها واللّغات الشّرقية، واللّغات الأجنبية، بالإضافة إلى المعاهد الثّلاثة: معهد التّرجمة ومعهد الآثار ومعهد علم المكتبات والتّوثيق.

في سياق كلية العلوم الإنسانية، برز تخصّص علوم الإعلام والاتصال كأحد المسارات العلمية الحديثة، وذلك بموجب القرار الوزاري رقم 1129 المؤرخ في 16 أكتوبر 2021. وقد عرف هذا التّخصص إقبالا متزايدا من طرف الطّلبة، لما يتيحه من آفاق أكاديمية ومهنية واسعة، لاسيما في ظلّ التّغيرات الرّقمية العميقة التي يشهدها قطاع الإعلام على الصّعيدين الوطني والدّولي. ويعكس هذا الإقبال المتنامي مدى جاذبية التّخصّص لدى فئة الشّباب، باعتباره من التّخصّصات المواكبة لمتطلّبات العصر الرّقمي والتّقني.

- عرض وتحليل نتائج الدّراسة الميدانية

1. تحليل البيانات الشّخصية لمفردات العيّنة

الجدول رقم (2) يوضّح توزيع مفردات العيّنة حسب النّوع

الجنس	التّكرار	النّسبة
إناث	25	% 50
ذكور	25	% 50
المجموع	50	100

الجدول رقم (3) يوضّح توزيع مفردات العيّنة حسب السّن

السّن	التّكرار	النّسبة
25-20	35	% 70
31-26	15	% 30
المجموع	50	100

يُبيّن الجدول (1) أنّ توزيع مفردات العيّنة حسب الجنس كان متكافئا، وهو توازن يعتبر عاملا إيجابيا في تصميم العينة، إذ يُعزّز من الموضوعية والحياد في جمع البيانات وتحليلها، كما يُوفر فرصة لتمثيل رؤى وتجارب كلا الجنسين بشكل عادل، خصوصا في دراسة تتناول تصورات الطّلبة حول المناهج وأساليب التّدريس، وهي قضايا قد تتأثّر بتجارب فردية أو اجتماعية مرتبطة بالنّوع.

أما الجدول (2)، فيكشف توزيع العينة حسب الفئة العمرية، حيث تتركز النّسبة الأكبر 70% ضمن الفئة العمرية من 20 إلى 25 سنة، وهي الفئة العمرية النّمطية لطلبة اللّيسانس، بينما تمثّل الفئة من 26 إلى 31 سنة نسبة 30%، ما يُضفي نوعا من التّنوع داخل العينة من حيث الخبرة والنّضج الأكاديمي.

ورغم هذا التّفاوت، تبقى العيّنة متجانسة نسبيا من حيث المرحلة التّعليمية، وهو ما يبرر عدم اعتماد متغير السّن كعامل تحليلي مستقل في هذه الدّراسة، نظرا لتقارب الأعمار وارتباطها جميعا بالسّنة الثّالثة من التّكوين الجامعي في تخصّص علوم الإعلام.

2. تقييم الطّلبة للبرنامج الأكاديمي وللأداء البيداغوجي للأساتذة

الجدول رقم (4) تقييم الطلبة لبرنامج تخصص الإعلام

السؤال: هل تعتقد أن برنامج تخصص الإعلام	التقييم	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
	في المستوى	1	2	3	% 6
	لا بأس به	2	4	6	% 12
	متوسط	8	16	24	% 48
	مقبول	7	3	10	% 20
	غير مقبول	7	0	7	% 14
	المجموع	25	25	50	100

الجدول رقم (5) تقييم مستوى الأساتذة

السؤال: كيف تنظر مستوى أساتذتكم في تخصص الإعلام ؟	التقييم	ذكور	إناث	المجموع	النسبة
	مستوى عالي	0	0	0	% 0
	مستوى جيد	4	6	10	% 20
	مستوى متوسط	9	15	24	% 48
	مستوى مقبول	12	4	16	% 32
	مستوى ضعيف	0	0	0	% 0
	المجموع	25	25	50	100

تؤكد نتائج الجدولين أنّ طرق التدريس الحالية لا ترتقي لتوقعات الطّلبة ولا تحقّق توازنا كافيا بين النّظرية والتّطبيق. كما أنّ التّقييم "المتوسط" بنسبة 48% للبرنامج والأداء التّعليمي يعكس وجود خلل في المناهج، أو في وسائل التّدريس داخل بيئة افتراضية تفتقر للتماس العملي والتّفاعلي، ممّا يستدعي ضرورة إعادة النّظر في أساليب التّدريس، وتكوين الأساتذة على أدوات التّعليم الرّقمي، مع تعزيز المحتوى التّطبيقي والميداني. نلاحظ أنّ نسبة فقط 6% من الطّلبة يرون البرنامج في المستوى أو لا بأس به 12%، ونسبة 20% من الطّلبة يرونه "مقبول"، وهي نسبة مرتفعة، تدل على عدم رضا واضح.

اللاّفت أنّ كلّ نسبة الطلبة الذين اعتبروا البرنامج الدراسي "غير مقبول" هم من فئة الذكور، ما قد يعكس اختلافا في التوقعات أو التجربة بين الجنسين. من ناحية أخرى قيّمت نسبة 80% من الطّلبة أداء الأساتذة بين تقدير "متوسط" و"مقبول"، ولا أحد من الطلبة قيّمهم على أنهم ممتازون أو ضعفاء تماما، ما يشير

إلى مستوى أداء مستقر ولكنّ "غير متميّز"، وكانت فئة الإناث أكثر ميلا لتقدير الأساتذة بتقييم "جيد"، في حين أن الذّكور مالوا إلى التقييمات الأدنى.

3. تحليل مضمون البرنامج الأكاديمي حسب السّداسيات

بعد استعراض البيانات الدّيموغرافية للطّلبة، بما في ذلك الجنس والسّن، إلى جانب تقييماتهم لكل من البرنامج التّكويني وأداء الأساتذة، تبرز ضرورة تحليل مضمون البرنامج التكويني الذي يخضع له هؤلاء الطلبة، وذلك بغرض قياس مدى توافقه مع الكفاءات الأساسية المطلوبة في مجال الإعلام، لاسيما في ظل بيئة تعليمية افتراضية تستدعي امتلاك مهارات نوعية ومحددة.

تجدر الإشارة إلى أنّ الطّلبة، خلال فترة الجذع المشترك، يتلقون مادة أساسية واحدة فقط ذات صلة مباشرة بعلوم الإعلام والاتصال، زهي مقياس "مدخل إلى علوم إلى الإعلام والاتصال،" بالإضافة إلى مقياس ابستومولوجيا العلم الإنسانية، ومقياس مدارس، يدرسهما أساتذة من مختلف تخصصات العلوم الإنسانية وليس أساتذة التّخصص، وتم تصنيف الكفاءات المستخرجة ضمن فئات رئيسية. ويُظهر تحليل المعطيات المدرجة في الجدول رقم (6) وجود تعدّد ملحوظ في أنماط المهارات المعتمدة ضمن المنهاج الأكاديمي لتخصّص الإعلام، إلاّ أنّ هذا التعدّد لا يرافقه توازن منهجي واضح أو تصوّر تراكمي منظّم في توزيع هذه الكفاءات على امتداد مراحل التّكوين.

الجدول رقم (6) يوضّح توزيع المقاييس حسب السداسيات الدراسية بجامعة الجزائر 2

السداسي / الفئة	السداسي الثالث	السداسي الرابع	السداسي الخامس	السداسي السادس	تكرار الوحدات	النسبة المئوية
المعرفة النظرية	3	1	0	1	5	% 19,23
المهارات التقنية	1	1	1	1	4	% 15,38
المهارات البحثية	1	1	1	1	4	% 15,38
المهارات الرقمية	1	1	1	1	4	% 15,38
المهارات التواصلية	1	1	1	1	4	% 15,38
المهارات المهنية	0	2	2	1	5	% 19,23
المجموع	7	7	6	6	26	100

يُظهر الجدول رقم (6) توزيع المقاييس الأكاديمية بحسب السّداسيات الدّراسية، وفق ست فئات من الكفاءات: المعرفة النظرية، المهارات التّقنية، المهارات البحثية، المهارات الرّقمية، المهارات التّواصلية، والمهارات المهنية. ويكشف هذا التّوزيع عن تنوع نسبي في طبيعة الكفاءات المستهدفة، بما يعكس محاولة مبدئية لتأطير التكوين حول أبعاد متعددة.

غير أنّ التحليل الكمي والنّوعي لتوزيع هذه الكفاءات يبيّن غياب توازن منهجي واضح، المعرفة النظرية، مثلًا، تتركز في السداسي الثالث وتتراجع أو تغيب في باقي السّداسيات، ما يُضعف البناء التّراكمي للمعرفة. وفي المقابل، توزّعت المهارات التّقنية، الرّقمية، البحثية والتّواصلية بانتظام (مقياس واحد في كلّ سداسي)، وهو ما يُظهر حرصا على الاستمرارية، لكنّه قد لا يكون كافيا من حيث العمق أو التّكامل. كما أنّ المهارات المهنية تظهر بشكل غير متوازن، إذ تغيّب في السّداسي الثّالث وتُدرج بكثافة نسبية في السّداسيين الرّابع والخامس، ممّا يؤثّر على تسلسل الإعداد العملي للطّلبة.

وبالرّغم من توازن نسبي في عدد المقاييس المخصّصة لكلّ فئة، إلاّ أنّ هذا الوازن الكمي لا يوازيه توازن وظيفي أو بيداغوجي، الأمر الذي يدلّ على غياب رؤية تراكمية واضحة لتنمية الكفاءات بشكل متكامل ومترابط. وعليه، فإنّ النتائج المستخلصة من الجدول تكشف الحاجة إلى إعادة النّظر في هندسة التّكوين، بما يضمن تسلسلا منطقيا وتدريجيا للمهارات، ويعزز الرّبط بين الجوانب النّظرية والتّطبيقية، خاصّة في سياق التّعليم الإعلامي داخل بيئة رقمية متسارعة التحوّل.

في هذا الإطار، تتقاطع نتائج الدّراسة مع استنتاجات سابقة، على غرار دراسة الباحث عزي (1995) التي قدّمت تشخيصا مبكرا لأزمة التّكوين الإعلامي في الجزائر، حيث اعتبر أنّ المشكل الجوهري لا يكمن في طبيعة الوحدات أو عددها، بل في غياب المرجعية الفكرية والبيداغوجية التي تؤطّر المنهاج، إضافة إلى ضعف العنصر البشري وغياب الكفاءات المؤهلة داخل هيئة التّدريس.

أما دراسة حيزير (2022)، فقد أكّدت على الطابع البنيوي لهذه الإشكالات، مبرزة غياب البنية التّطبيقية داخل كلية علوم الإعلام والاتصال بجامعة الجزائر 3، وعدم توفّر الفضاءات الضّرورية مثل قاعات التحرير والاستوديوهات، بالإضافة إلى ضعف الانفتاح على سوق العمل وغياب اتفاقيات التّعاون مع المؤسّسات الإعلامية، ما يعمّق من فجوة التكوين بين الجامعة والواقع المهني.

ورغم أن تجربة التعليم الافتراضي مثّلت فرصة لتجاوز بعض العراقيل المرتبطة بالاكتظاظ وضعف الإمكانات، إلا أنّها لم تُستثمر بالشكل الكافي نظرًا لضعف البنية الرقمية، وعدم تأهيل الفاعلين البيداغوجيين (أساتذة وطلبة) لاستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني بفعالية. وبدل أن تُحدث هذه التجربة قفزة نوعية في التكوين، ظلّت محدودة ومجرّد حل ظرفي، دون أن تواكب التحوّل الجذري الذي يفرضه الإعلام الرقمي من حيث الكفاءة، والسرعة، والتقنيات، والتفاعل.

في ضوء ذلك، تصبح الحاجة ملحّة لإعادة النظر في المنهاج التكويني، ليس فقط على مستوى مضامينه، بل على مستوى الفلسفة التكوينية التي تحكمه، بما يضمن التكيّف مع متطلبات البيئة الرقمية، ويحقّق توازنا فعليًا بين التلقين والتفاعل، بين النظرية والممارسة، وبين الجامعة وسوق العمل.

4. أثر طرق التّدريس في التّكوين الإعلامي على جودة التّعلم في ظلّ التّعليم الافتراضي

من خلال تحليل محتوى البرنامج الأكاديمي لتخصص الإعلام بجامعة الجزائر 2، يتّضح أنّ غالبية الوحدات التّعليمية ما تزال تعتمد على أساليب تدريس تقليدية، ترتكز بالأساس على المحاضرات النّظرية والأعمال الموجّهة، دون وجود مؤشرات واضحة على دمج استراتيجيات تعليمية رقمية أو تفاعلية تدعم متطلّبات بيئة التّعليم الافتراضي. ورغم التّوجيهات الوزارية التي شدّدت، في سياقات معينة، على ضرورة تبني التّعليم عن بُعد، من خلال فتح منصات رقمية مثل مودل للتعليم الإلكتروني وبروغراس للتسيير الإداري والبيداغوجي، بالإضافة إلى إتاحة فرص لتكوين الأساتذة في مجال تطوير المهارات الرقمية، إلا أن البرنامج الأكاديمي نفسه لا يتضمن وحدات مخصصة لتنمية كفاءات الطلبة في استخدام أدوات التعلم الإلكتروني أو تقنيات المحاكاة الرقمية في المجال الإعلامي.

كما يغيب عنه بوضوح التكوين القائم على المشاريع أو فرص التّدريب العملي ضمن بيئات افتراضية. هذا النّقص يُبرز وجود فجوة ملحوظة بين طبيعة التّكوين الأكاديمي الحالي وبين متطلّبات التّعليم العصري، خاصّة في ظلّ التّحولات الرّقمية المتسارعة التي يعرفها كلّ من قطاع الإعلام والتّعليم العالي.

رغم أنّ نتائج تحليل مضمون البرنامج الأكاديمي (الجدول رقم 6) كشفت عن غياب واضح للتّوازن في توزيع الكفاءات، حيث يلاحظ تساوٍ نسبي في تمثيل كلّ من المعرفة النّظرية والمهارات المهنية، بنسبة 19.23% لكلّ منهما من مجموع الوحدات التّعليمية، أنّ هذه النّسبة توحي بوجود اهتمام بالجانب المهني؛ إلاّ أن غياب الممارسات التطبيقية داخل المساقات، وعدم تضمين وحدات مخصصة للتّدريب العملي أو التّكوين داخل بيئات افتراضية، يجعل هذا "التّركيز المهني" شكليا أكثر منه فعليا.

بالمقابل، تمثّلت المهارات التّقنية، الرّقمية، البحثية، والتّواصلية بنسبة متقاربة 15.38% لكلّ فئة، ما يعكس محاولة لتغطية مختلف أبعاد التّكوين، لكنّها تبقى محدودة من حيث العمق والتّفعيل، خاصّة في ظلّ غياب استراتيجيات بيداغوجية تدمج أدوات التّعليم التّفاعلي والرّقمي.

أمّا المعرفة النّظرية، فعلى الرّغم من تساوي نسبتها مع المهارات المهنية 19.23%، فإنّ توزيعها غير المتوازن عبر السّداسيات، وغياب التّراكم المفاهيمي، يساهم في شعور الطّلبة بضعف التّأسيس المعرفي. وعليه، يُظهر البرنامج فجوة واضحة بين الأهداف المعلنة وبين أساليب التّكوين الفعلية، لا سيما في سياق الانتقال نحو بيئة تعليمية رقمية تتطلب تكاملا حقيقيا بين الجوانب النّظرية، التّقنية، والمهنية.

الجدول رقم (7) يوضّح استخدام التعليم الافتراضي حسب متغير الجنس

السؤال: هل تعتمد الجامعة على التعليم الافتراضي في السنة الثالثة تخصص إعلام؟

الخيار	الجنس		المجموع	النسبة المئوية
	الذكور	الإناث		
نعم	20	25	45	% 90
لا	5	00	5	% 10
المجموع	25	25	50	100

من جهة أخرى، أظهرت نتائج الدّراسة الميدانية أن 90% من الطّلبة يتلقون تكوينهم حاليا عبر منصات التعليم الافتراضي، وهو ما يدلّ على اعتماد شبه كلي على هذا النّمط، لكن دون أن يكون مقرونا برضا فعلي من طرف الطّلبة. فقد صرّح 46 طالبا بأنّ التعليم الافتراضي لا يعزز التّفاعل، وهو ما يُبرز ضعفا في تصميم الأنشطة التّعليمية الرّقمية وغياب تفاعل حقيقي بين الطّالب والأستاذ أو بين الطّلبة أنفسهم.

في السّياق نفسه، أشارت نسبة 84% من الطّلبة (الجدول 12) إلى غياب شبه تام لفرص التّدريب العملي أو المشاريع التّطبيقية، رغم أنّ هذه الأخيرة تُعدّ من الرّكائز الأساسية لاكتساب الكفاءات المهنية والتّقنية في ميدان الإعلام. كما عبّرت نسبة 60% (الجدول8) عن شعورها بأنّ البرنامج يميل بشكل كبير إلى التّلقين، في حين وصفته نسبة 28% من الطّلبة بأنّه غير متوازن إطلاقا، ممّا يدلّ على اعتماد مفرط على الطّرح النّظري وضعف التّكامل بين المفاهيم النّظرية والتّطبيقات العملية.

تجدر الإشارة إلى أنّ الذّكور كانوا أكثر انتقادا لعدم توازن البرنامج، حيث رأى 44% منهم أنّه غير متوازن إطلاقا مقابل 12% فقط من الإناث. وهو ما يعكس وجود خلل واضح في البنية البيداغوجية للبرنامج. في المقابل، لم يرَ أي من الطّلبة أنّ البرنامج "متوازن جدا" أو "متوازن إلى حد ما"، وهو ما يعتبر مؤشرا سلبيا بشأن فعالية أساليب التّدريس الحالية، خصوصا في بيئة التّعليم الافتراضي التي تتطلّب ديناميكية وتفاعلا أكبر.

في حين، أشارت نسبة 12% إلى وجود ميل نسبي نحو التّفاعل، وهو ما يدل على محدودية تبنّي الممارسات التربوية الحديثة. وتنسجم هذه النّتائج مع ما تم رصده من تدنٍ في مستوى رضا الطّالبات عن التّجربة التّعليمية، حيث عبّرت نسبة 32% فقط عن رضا نسبي، مقابل 28% أبدين عدم رضا واضح، بينما عبّرت الأخريات عن مواقف محايدة (32%).

وتتعمّق هذه المواقف السلبية في ضوء التحديات التقنية والبيداغوجية المصاحبة، إذ اشتكى الطّلبة من ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت (42,85%)، ما عرقل النفاذ إلى المنصّات الرّقمية، فيما أشار آخرون إلى أنّ المحتوى الإلكتروني يعاني من غياب الوضوح والتّنظيم (42,85%)، وهو ما زاد من صعوبة استيعابه في ظلّ ضعف المرافقة البيداغوجية.

تُظهر هذه المؤشرات تبرز الحاجة الملحّة إلى مراجعة شاملة للمنهجية المعتمدة في إعداد وتقديم المحتوى الرّقمي، مع ضرورة تعزيز التّفاعل، وإدماج أنشطة تطبيقية ومشاريع رقمية، بما يواكب متطلّبات التّعليم العصري ويُسهم في تحسين جودة التّكوين الأكاديمي للطّلبة في ميدان الإعلام.

الجدول رقم (8) يوضح مدى توازن البرنامج حسب متغير الجنس

السؤال: إلى أي مدى تشعر أن المنهج الدراسي في السنة الثالثة يوازن بين: التلقين النظري والتفاعل العملي (ورش، مشاريع، نقاشات)

الخيارات	ذكور	اناث	المجموع	النسبة المئوية
متوازن جدا	0	0	0	%00
متوازن إلى حد ما	0	0	0	%00
يميل إلى التلقين	12	18	30	%60
يميل إلى التفاعل	2	4	6	%12
غير متوازن إطلاقا	11	3	14	%28
المجموع	25	25	50	100

تتوافق هذه النّتائج مع ما توصّلت إليه دراسات سابقة، على غرار دراسة غناباتيزاده Aram Ghanavatizadeh وزملائه (2024) في شمال إيران، التي أبرزت بدورها أنّ من أبرز تحدّيات التّعليم الافتراضي هو ضعف البنية التحتية التقنية، إلى جانب غياب التكوين المسبق للطلبة والأساتذة على أدوات وتقنيات التعليم الرقمي. كما أوصت تلك الدراسة بضرورة تشخيص المعوقات التقنية والبيداغوجية كخطوة أولى نحو الإصلاح، وهو ما يبدو ضروريًا أيضًا في السياق الراهن.

كما تدعم دراسة "ليو" Liu وزملائه (2024) نفس الاستنتاج، إذ بيّنت أن اعتماد أسلوب التّعلم المدمج، الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت، يؤدي إلى تحسن كبير في نتائج الطلبة ورضاهم، مقارنة بالتعليم القائم على التلقين فقط.

بناء على كلّ ما سبق، يمكن القول إن طرق التّدريس المعتمدة حاليا في تكوين طلبة الإعلام، والتي تفتقر إلى التفاعل وتغلب عليها النزعة النظرية، تؤثّر سلبا على جودة التّعلم. كما أنّ غياب التّوظيف الفعلي للمهارات الرّقمية والتّقنية في البرنامج يزيد من عمق الفجوة بين ما يتعلمه الطّالب نظريا، وما يتطلّبه سوق العمل فعليا.

وقد ساهم التّعليم الافتراضي في تعميق هذه الفجوة، بسبب ضعف التّفاعل من جهة، وغياب التّكوين على أدوات وتقنيات التّعلم الحديثة من جهة أخرى. هذا الوضع يتطلّب مراجعة جذرية لطرق التّدريس والمحتوى الأكاديمي، بما يستجيب لحاجات التكوين الإعلامي العصري، ويضمن إعداد خريجين قادرين على التكيّف مع بيئة إعلامية رقمية متطورة.

5. تحليل نتائج تقويم التوازن بين التلقين والتفاعل في المنهج التكويني داخل بيئة التعليم الافتراضي

تشير نتائج تحليل تقويم التوازن بين أسلوبي التلقين والتفاعل داخل المنهج التكويني في بيئة التعليم الافتراضي إلى اختلال واضح في بنية هذا المنهج، فقد أظهرت إجابات أغلب الطلبة ميلا صريحا إلى أن المنهج يغلب عليه الطابع التلقيني، حيث رأى معظمهم (50%) أنّه يفتقر إلى التّفاعل الضّروري الذي يعتبر أساسا لأي بيئة تعليمية رقمية فعّالة.

من جهة أخرى عبّرت نسبة قدرت بـ 42% من الطّلبة عن شعورها السّلبي تجاه طبيعة المنهج من حيث التّفاعل، في حين اعتبرت نسبة أخرى 28% أن المنهج غير متوازن إطلاقًا، وهو ما يؤكّد وجود أزمة بيداغوجية حقيقية تعيق تطور التّجربة التّعليمية الرّقمية، والتي تعتبر حتمية لا مفرّ منها، خاصّة مع التّطوّرات التّكنولوجية المحيطة.

الجدول رقم (9) يوضّح التفاعل الافتراضي في التعليم حسب متغير الجنس

السؤال: هل تشعر أن التعليم الافتراضي يعزز من فرص التفاعل مع الأساتذة والزملاء؟

الرأي	عدد الإناث	الذّكور	المجموع	النّسبة
نعم	9	0	0	%0
إلى حد ما	4	0	4	%8
لا	5	20	25	%50
إطلاقا	16	5	21	%42
المجموع	25	25	50	100

هذا الميل نحو التلقين على حساب التّفاعل يُضعف من فاعلية العملية التّعليمية، خاصّة في مجال كالإعلام، الذي يتطلّب بناء الكفاءات العملية والتّواصلية عبر أنشطة تفاعلية ومشاريع تطبيقية. وقد عبّر أغلب الطّلبة عن رغبتهم في إدماج مزيد من ورش العمل والمشاريع ضمن العملية التّعليمية، مما يعكس إدراكا متزايدا لديهم بأهمية التّعلّم النّشط القائم على التّفاعل والممارسة، لا على التّلقي السّلبي للمعلومات. إنّ تفضيل هذا النّوع من التعلّم ليس مجرد موقف عابر من جانب الطّلبة، بل هو تعبير صريح عن الحاجة إلى بيئة تعليمية تتماشى مع التحولات الافتراضية، ومتطلبات الإنتاج التّشاركي للمعرفة.

الجدول رقم (10) يمثل تفضيل الطلبة للمزيد من ورش والمشاريع التفاعلية حسب الجنس

السؤال: هل تفضل أن تكون هناك ورش عمل أو مشاريع تفاعلية أكثر في المنهج؟

الرأي	الإناث	الذّكور	العدد الكلي	النسبة
نعم	25	22	47	%94
لا	0	3	3	%6
المجموع	25	25	50	100

تدعم هذه النتائج ما جاء في النظرية الاجتماعية الثقافية للعالم النّفسي ليف فيغوتسكي Vygotsky، الذي يؤكّد على أنّ التّعلم لا يتحقّق بكفاءة إلاّ من خلال التّفاعل الاجتماعي والمشاركة الفعلية للمتعلّم ضمن محيط محفّز. كما أشار Anderson في أبحاثه إلى أنّ فعالية التّعليم الإلكتروني لا تُقاس فقط بكمية المعلومات المقدمة، بل بمدى التّفاعل بين الطالب والمحتوى، وبين الطالب وأقرانه، وأساتذته.

ونبّه باحثون عرب إلى أنّ التّمادي في استخدام أساليب تقليدية في بيئات رقمية يؤدي إلى ضعف في التّفاعل والتّحفيز الذّاتي، واعتبروا أنّ غياب الخبرة العملية في المناهج الجامعية، يُضعف من فرص الخريجين في الاندماج المهني لاحقا.

انطلاقا من هذه المؤشّرات، يتّضح أنّ المنهج التّكويني في وضعه الحالي لا يستجيب لمتطلّبات التّكوين الإعلامي العصري، خاصة في ظلّ بيئة افتراضية تفرض ديناميات تعليمية أكثر مرونة وتفاعلية، وبالتّالي، فإنّ الحاجة إلى إعادة هيكلة هذا المنهج باتت أمرا ملحا، من خلال إدماج أدوات التّعليم النّشط، وتصميم أنشطة تفاعلية تعتمد على المشاريع والعمل الجماعي، بما يعزّز من فاعلية التّعلم ويرتقي بجودته. تدارك هذا الخلل لا يمثّل ترفا تكوينيا، بل ضرورة بيداغوجية تفرضها طبيعة الّتخصص، وتحوّلات البيئة الإعلامية والمهنية المعاصرة.

6. تصورات الطّلبة حول التّوازن بين التّلقين والتّفاعل في بيئة التعلم الافتراضي

تعتبر أغلبية مفردات العيّنة المنهج إما يميل إلى التلقين أو غير متوازن (الجدول8)، وتعكس تصوّرات الطّلبة تجاه تجربة التّعلم الافتراضي حالة من عدم الرّضا الواضحة، خاصة فيما يتعلّق بمستوى التّوازن بين التلقين والتفاعل داخل المنهج التكويني. وصرّح أغلب المبحوثين أن المنهج يميل بشكل كبير إلى التلقين (60%) أو يفتقر إلى التوازن تماما(28%)، ما يشير إلى فجوة بين ما يتلقاه الطّلبة من محتوى وما ينتظرونه من تجربة تعليمية أكثر تفاعلية وديناميكية.

ارتبط هذا التّصور السّلبي أيضا برضاهم العام عن جودة التّدريس (الجدول11)، حيث أبدى عدد محدود فقط رضاهم (16%)، مقابل أغلبية أعربت عن مواقف سلبية أو محايدة (40%)، مما يعكس أزمة حقيقية في استجابة بيئة التّعليم الافتراضي لاحتياجاتهم التّعليمية المعاصرة.

إضافة إلى ذلك، أظهر الطّلبة تفضيلا واضحا لنمط تعليمي قائم على ورش العمل والمشاريع التّفاعلية، حيث عبّر نسبة 94% منهم عن رغبتهم في إدماج مثل هذه الأنشطة داخل المسار التّكويني. هذا الميل نحو التعلم العملي والتشاركي يعكس وعيًا متزايدا بأهمية التفاعل والعمل الجماعي في بناء الفهم العميق واكتساب المهارات، خاصة في تخصص تطبيقي مثل الإعلام، الذي لا يمكن فصله عن التّجربة العملية والممارسة الميدانية.

من المؤشرات المقلقة أيضا أن غالبية الطّلبة أشاروا إلى غياب فرص حقيقية لتنفيذ مشاريع تطبيقية داخل البرنامج، مما يزيد من الإحساس بعدم التوازن ويفاقم الإحباط تجاه المنظومة التّعليمية.

الجدول رقم (11) يوضّح تقييم لطلبة لجودة التدريس حسب الجنس

السؤال: ما مدى رضاك عن جودة التدريس في مقاييس السنة الثالثة؟

الرأي	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع	النسبة
راضٍ جدا	0	0	0	%0
راض	0	8	8	%16
محايد	12	8	20	% 40
غير راض	13	7	20	%40
غير راض إطلاقا	0	2	2	%4
المجموع	25	25	50	100

وبيّنت النّتائج أن معظم الطلبة غير راضين عن جودة التدريس في السياق الافتراضي(الجدول 13)، وهو مؤشر مقلق على أن بيئة التعليم الحالية لا تلبي احتياجاتهم التعليمية ولا تتماشى مع نمط تعلمهم المعاصر.

يُضاف إلى ذلك، تفضيل (94%) لورش العمل والمشاريع التفاعلية (الجدول 12)، ما يدل على وعي واضح بأهمية التعلم العملي، والعمل الجماعي، والتفاعل كوسائل لفهم أعمق وتكوين مهني أكثر فاعلية، خاصة في مجال تطبيقي مثل الإعلام.

يوضّح الجدول رقم (12) حول فرص تنفيذ المشاريع التطبيقية حسب الجنس

السؤال: هل تتوفر لك فرص كافية لتنفيذ مشاريع تطبيقية أثناء التعليم الافتراضي؟

الرأي	الإناث	الذكور	العدد الكلي	النسبة
نعم	8	0	8	%16
لا	17	25	42	%84
المجموع	25	25	50	100

وتتسق هذه المعطيات مع ما توصّلت إليه أدبيات التّعليم الإلكتروني، حيث شدّدت دراسة "سَلْمون" (Salmon, 2000) على أنّ فعالية التّعليم الافتراضي لا تتحقّق إلاّ عندما يكون المتعلّم شريكا فاعلا في العملية التّعليمية، من خلال التّفاعل والمشاركة المستمّرة، وليس متلقيا سلبيا للمحتوى. كما يؤكّد "مو"ر (Moore, 1989) في نظريته حول "المسافة التّفاعلية" أنّ غياب التّفاعل الفعلي يؤدي إلى فجوة تعليمية تعيق انخراط الطلبة في التعلمّ وتؤثر سلبا على تحصيلهم. كما تشير ضمن السّياق العربي، دراسة "الزعبي والخضراء" (2021) إلى أنّ أحد أبرز أسباب ضعف الرّضا لدى الطّلبة الجامعيين هو قلّة التّفاعل داخل المحتوى الرّقمي، ما يستدعي اعتماد مقاربات بيداغوجية جديدة تركّز على المشاريع والتعلّم التّعاوني، وتوظّف التّكنولوجيا بشكل أكثر فاعلية.

انطلاقا من هذه التّصورات، يتّضح أنّ هناك أزمة ثقة متزايدة في فاعلية المنهج التكويني الحالي، لا سيما في ظلّ التحوّل نحو التّعلم الافتراضي، فغياب التّفاعل الحقيقي مقابل هيمنة التلقين يحدّ من اندماج الطلبة ويقيّد فرصهم في اكتساب المهارات الأساسية. لذلك؛ تُبرز هذه النّتائج الحاجة إلى إعادة تصميم المناهج الجامعية بشكل يجعلها أكثر مرونة وانفتاحا على أساليب التّعلم النّشط، من خلال إدماج ورش العمل، والمشاريع التطبيقية، والتقييمات التشاركية، بما يُعيد التوازن المفقود ويُحقق بيئة تستجيب لتطلعات الطلبة.

7. تكييف أساليب التدريس التقليدية لتحقيق التفاعل في بيئة التعليم الافتراضي وتعزيز التكوين الإعلامي"

تشير نتائج الدّراسة إلى أن فاعلية الأساليب التّعليمية المعتمدة في بيئة التعلم الافتراضي ما تزال محلّ تشكيك من قِبل الطلبة، خاصة فيما يتعلق بقدرتها على تحقيق التفاعل المطلوب وضمان الأهداف البيداغوجية للتكوين الإعلامي. وكشفت بيانات الجدول (13) أن نسبة معتبرة من المبحوثين (28,57%) عبّروا عن حاجتهم إلى إدماج ورش العمل والمشاريع التطبيقية كبدائل للمحاضرات النظرية، مؤكدين أنّها تعزّز الفهم والاندماج، وترفع من مستوى التفاعل داخل البيئة التعليمية الرقمية. وعزّز هذا الاتجاه عدد من المؤشرات الأخرى، أبرزها ضعف التفاعل بين الطلبة والأساتذة (14,28%)، بالإضافة إلى غياب أي تقييم مرتفع لأساليب التدريس المستخدمة من قبل الأساتذة (الجدول 5)، ما يعكس قصورًا في الطرائق التعليمية التقليدية، وعدم قدرتها على مواكبة متطلبات السياق الافتراضي الذي يتطلب مرونة وتفاعلية أكبر

في هذا الضمار، تتقاطع النتائج الحالية مع ما توصل إليه تقرير الباحثين ماتراس وبرغر Berger, Matrasحول معايير تدريب الصحفيين في إفريقيا، الذي شدّد على أن مؤسسات التكوين الصحفي

الإفريقية مطالبة بالتكيّف السّريع مع التغيرات التّكنولوجية والإعلامية، ودعا إلى تعزيز العلاقة بين هذه المؤسسات وبيئة العمل الصحفي، من خلال ورش عمل تشاورية، وتطوير مناهج تعتمد على المهارات، وممارسات تدريس تفاعلية تستجيب لحاجات سوق الإعلام الرقمي. كما دعا نفس التقرير إلى إرساء ثقافة تربوية جديدة ترتكز على الممارسة التطبيقية، والتعلّم الذاتي، والتفاعل مع الواقع الإعلامي المحلي والدولي. واعتبر أن اعتماد وسائل رقمية للنشر والتدريب هو رهان مستقبلي، يجب أن يُبنى عليه التكوين، لا سيما في ظل ما وصفه بـ"العجز المرتقب في عدد الصحفيين المؤهلين للعمل في بيئات رقمية متصلة" (Matras, Berger, 2009).

تتأكد أهمية هذه الرؤية بالنظر إلى نتائج تحليل المنهاج الأكاديمي المعتمد (الجدول 6)، حيث تظهر النسب اختلالا ذ تمثل المهارات التقنية والرقمية والتواصلية نسبة ضئيلة (15,38%) مقارنة بالمهارات النظرية والمهنية (19,23%)، مع توزيع غير متوازن بين السداسيات، ما يعكس غياب تصور تدريجي وشمولي لبناء الكفاءات بشكل تدريجي ومتوازن ومتفاعل مع واقع المهنة. فهذا التوزيع غير المتكافئ يعكس غياب انسجام بيداغوجي بين ما يُفترض أن يُكوَّن عليه الطالب، وما يُقدَّم له فعليا، ما يفرز تجربة تعلّم تميل نحو التراكم المعلوماتي المجزأ، بدلًا من بناء الكفاءة بشكل متكامل. ويُفاقم هذا الخلل غياب آليات تقييم تشاركية تسمح للطلبة بالمساهمة في تحسين سير العملية التعليمية، ما يكرّس دورهم كمتلقين سلبيين، لا كشركاء فاعلين.

الجدول رقم (13) يمثل توزيع متغيّر الجنس حسب صعوبات التعليم الافتراضي

السؤال : ما أكثر الصعوبات التي تواجهها في التعليم الافتراضي (يمكن اختيار أكثر من خيار)

الصعوبة	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة
ضعف الإنترنت أو البنية التحتية	11	19	30	%42,85
نقص التفاعل مع الأستاذ	9	1	10	%14,28
قلة الأنشطة التطبيقية	12	8	20	%28,57
عدم وضوح المحتوى	23	7	30	%42,85
المجموع	55	35	70	100

هذه الإشكالات لم تتوقف عند حدود التفاعل، بل تعمّقت أكثر حين أعرب عدد كبير من الطلبة عن معاناتهم من ضعف البنية التحتية الرقمية، وعدم وضوح المحتوى، ونقص الأنشطة التطبيقية حسب الجدول رقم (13) أعلاه، حيث تكشف نتائج الدراسة أن الصعوبات التي تواجه الطلبة لا تقتصر على نقص التفاعل، بل تشمل أيضًا مشكلات في البنية التحتية (42,85%)، وغموض المحتوى (42,85%)، ونقص الأنشطة التطبيقية (28,57%). وهي مؤشرات تُظهر بوضوح أن بيئة التعليم الافتراضي لم تُواكَب بتحوّل حقيقي في أساليب التدريس.

أمام هذا الواقع، تبرز لنا ثلاث مقاربات تعليمية باعتبارها الأكثر فاعلية في السياق الرّقمي:

- ورش العمل التفاعلية: التي تمكّن الطالب من التّفاعل المباشر وتجريب ما يتعلمه، بما يتوافق مع ما طرحه الباحث كولب Kolb في نظريته حول "التعلم التجريبي"، حيث أكد أنّ التّعلم الحقيقي لا يتمّ إلاّ عبر خوض تجربة ملموسة، والتّأمل فيها، ثم إعادة تطبيقها(Kolb,1984).

- المشاريع الجماعية: التي تجمع بين المعرفة النّظرية والخبرة العملية، وهو ما يؤكده الباحث توماس، الذي أشار إلى أهمية هذا النوع من التعلم في تعزيز الكفاءة المهنية في التخصصات التطبيقية، حيث يعمل

الطّلبة ضمن فرق على تنفيذ مهام واقعية أو إنتاج محتوى إعلامي، مما يسمح لهم يعزّز كفاءة الطّالب المهنية، خاصة في التّخصصات التطبيقية (Thomas, 2000).

- النقاشات الإلكترونية: وتكون بأنماط مختلفة ومتعدّدة توفرها المنتديات الرّقمية التي تتيح التّعبير والمشاركة، وفقًا لنموذج "الوجود الاجتماعي" لـ "اندرسون Anderson، الذي يربط التّفاعل الرّقمي بجودة التجربة التعليمية(Anderson, 2003). وقد أكدّت دراسات عربية كثيرة أهمية هذا التحول؛ حيث أشارت " إلى فعالية المشاريع الرقمية في خلق بيئة محفّزة للتفاعل العميق إن تم توظيفها بشكل جيد، وأدار الأستاذ الحوار بطريقة منظمة، في حين حذرت أبحاث أخرى من محدودية المحاضرات التّقليدية في سياق التّعلم عن بعد، ودعت إلى تبني أساليب ذات الصّلة بسوق العمل.

انطلاقا من هذه المعطيات، يتضح أنّ الأساليب التّقليدية المعتمدة على التّلقين لم تعد تستجيب لتطلعات الطّلبة، ولا لمتطلبات التّكوين الإعلامي في بيئة رقمية متسارعة. وفي المقابل، فإنّ إعادة تصميم تلك الأساليب بما يدمج بين التّكنولوجيا والممارسة البيداغوجية التّفاعلية، قد يُسهم في إحداث تحوّل فعلي في جودة التكوين. فعلى سبيل المثال، يمكن تحويل المحاضرات النّظرية إلى جلسات تفاعلية عبر أدوات مثل Zoom أو Teams، مع إدماج أنشطة رقمية مثل Padlet أو Mentimeter لتحفيز النّقاش والتّفكير النّقدي. كما يمكن إعادة تصميم العروض الصّفية على شكل مشاريع رقمية توظّف أدوات تحرير الصّوت والصّورة، وهو ما يتماشى مع طبيعة التكوين الإعلامي.

هذا التّوجه ينسجم مع ما طرحه الباحثان Garrison وAnderson في نموذج "الوجود التّعليمي"، حيث أكدا أنّ التّعليم الرّقمي لا يحقّق أهدافه إلاّ عندما يتحوّل من مجرّد نقل للمعلومة إلى تجربة تعليمية تفاعلية، وكذلك مع ما أشارت إليه الباحثة Laurillard التي شدّدت على ضرورة إعادة تعريف أدوار كل من الأستاذ والمتعلم في التعليم الإلكتروني. لذا؛ يمكن القول أنّ تكييف أساليب التّدريس مع بيئة التعليم الافتراضي لا يقتصر على تحويل الشّكل (من ورقي إلى رقمي)، بل يقتضي إعادة هيكلة شاملة تشمل المحتوى، وأدوار الفاعلين، وطرق التفاعل، وأساليب التقييم، فوحده هذا التحول يمكن أن يُحقق تكوينا إعلاميا حقيقيا، يتماشى مع تطورات العصر الرقمي، ويستجيب لتطلعات الطلبة وسوق العمل في آن معا.

خاتمة:

تشير نتائج هذه الدّراسة بوضوح إلى أن الأساليب التقليدية المعتمدة في التعليم، وإن كانت قابلة للتكييف مع البيئة الافتراضية، إلا أن هذا التكييف لم يتحقق بعد بشكل كافٍ أو فعّال. فاعتماد التعليم الافتراضي كواقع ملموس بين الطلبة لم يقترن بتحول نوعي في البيداغوجيا المعتمدة، إذ لا تزال طرق التّدريس تفتقر إلى التفاعل والممارسة العملية، وهو ما يؤكده شعور أغلب الطلبة بعدم الرضا عن جودة المحتوى، ضعف التفاعل مع الأساتذة، وهيمنة الطابع النظري على المنهج.

لقد أظهرت تصورات الطّلبة أنّ التّكوين الإعلامي، في صيغته الحالية، لا يُلبي تطلعاتهم، وأنّ المنهج التّكويني غير متوازن ويميل بوضوح إلى التلقين. وعبّر المشاركون عن رغبتهم في اعتماد أساليب تعليمية أكثر تفاعلية، كالمشاريع وورش العمل، باعتبارها أدوات فعالة لتحقيق الفهم العميق وتنمية المهارات التطبيقية المرتبطة بالمجال الإعلامي. كما أن غياب أي تقييم مرتفع لأساليب التّدريس، إلى جانب غياب الاقتراحات من طرف الطلبة، قد يُفهم بوصفه مؤشرا على ضعف التواصل، أو عدم الثقة في جدوى المشاركة، أو حتى غياب ثقافة المساهمة في تطوير العملية التعليمية.

من هنا، يصبح من الضروري إعادة النظر في بنية التدريس وممارسات التكوين، خاصّة وأنّ أساليب التدريس التقليدية لا يمكن أن تُنقل كما هي إلى البيئة الرقمية دون أن تفقد جزءا كبيرا من فعاليتها. بل يجب أن تخضع لإعادة تصميم جوهري يراعي متطلبات التفاعل، ويدمج أدوات التكنولوجيا التربوية بشكل استراتيجي، ويُعيد تشكيل أدوار كل من المدرّس والمتعلم على حد سواء. ولا يمكن لهذا التحول أن

يتم دون الاستثمار في تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، خصوصا في ما يتعلّق بتصميم بيئات تعلم رقمية محفزة وتشاركية.

لقد بيّنت الدراسة أيضا أن غياب الجانب العملي داخل البرامج التعليمية ينعكس مباشرة على رضا الطلبة ومستوى اندماجهم في عملية التّعلّم. فضعف التّفاعل، وغلبة الطّرح النظري، وتكرار الشّكوى من ضعف التّواصل مع الأساتذة، تكشف عن وجود فجوة حقيقية بين ما يُدرّس وبين ما يحتاجه الطّالب عمليا. كما أنّ غياب أي مقترحات واضحة من طرف الطّلبة لا يعفي المؤسّسة التّعليمية من مسؤولية المبادرة، بل يفرض عليها العمل على بناء ثقافة تعليمية تشاركية تشجّع على التّعبير عن الآراء والانخراط في صنع القرار.

إنّ ما توصلت إليه هذه الدّراسة يتقاطع مع ما تؤكده الأدبيات الحديثة، التي ترى في التّعليم النّشط وسيلة فعّالة لتعزيز التّفكير النّقدي، وتحقيق فهم أعمق للمفاهيم، والرّفع من نسبة الاحتفاظ بالمعلومات. ومن خلال دمج أنشطة تفاعلية كالمناقشات، المهام التّطبيقية، والمشاريع الجماعية، يمكن تحسين تجربة التّعلم الافتراضي بشكل ملحوظ. كما تتيح التّقنيات الحديثة، مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزّز، فرصا جديدة لتجسيد مفاهيم إعلامية معقّدة، وتحفيز المتعلّم على الاستكشاف والمبادرة.

في ضوء كلّ ما سبق، يمكن القول إنّ تعزيز التّكوين الإعلامي في البيئة الرقمية لا يتم فقط عبر توفير محتوى إلكتروني، بل يتطلّب تحوّلا شاملا في الفلسفة التّعليمية ذاتها. ومع التّخطيط السّليم، وإعادة هيكلة المنهج، وتفعيل دور الطّلبة كمشاركين فاعلين، يمكن تحويل تجربة التّعلم عبر الإنترنت إلى مسار أكثر تفاعلية وفعالية في بناء مهنيين قادرين على مواكبة متطلّبات العصر الإعلامي المتسارع.

التوصيات:

1. تحديث المناهج بما يتناسب ويتلاءم مع التعليم الرقمي.
2. تعزيز الجانب التطبيقي عبر مشاريع وورشات عمل وأنشطة ميدانية افتراضية.
4. تمكين الأساتذة من أساليب التعليم الرقمي والتفاعلي عن طريق تكثيف التكوينات.
5. تشجيع التواصل بين الأساتذة والطلبة داخل المنصات التعليمية.
6. تحفيز مشاركة الطلبة في اقتراحات تطوير العملية التعليمية.
7. دمج تقنيات حديثة مثل الواقع الافتراضي والمعزّز لدعم الفهم.
8. تبني أساليب التقييم متبانية لتشمل التقييم القائم على المشاريع والمهام التطبيقية.
9. الاهتمام بتصميم المحتوى الرقمي ليكون واضحا، وجذابا، وسهلا ، وقابلا للتفاعل.

قائمة المراجع المعتمدة:

1. قائمة المراجع باللغة العربية:

- المنجد في اللّغة والإعلام، (1973): دار المشرق، بيروت، الطبعة 21.

- عزي، عبد الرحمان، (1995): "التّكوين الإعلامي والمتّصوّرات المرجعية،" المجلة الجزائرية للاتصال، العدد 10، كلية علوم الإعلام والاتصال.

- حيزير، رزيقة. (2025). رهان التكوين الإعلامي في ظلّ الافتراضي من وجهة نظر عيّنة من أساتذة كلية علوم الإعلام والاتصال خلال الموسم الجامعي 2021 / 2022. في الصادق رابح (إشراف) تعليم الإعلام في العصر الرقمي: رؤية وسيناريوهات استشرافية (ص ص.285-307). مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- بن بنونة، نادية، العلاقة بين التكوين الإعلامي الأكاديمي وتشكيل الرؤية النقدية لدى طلبة علوم الإعلام والإتصال: دراسة ميدانية أجريت على طلبة علوم الإعلام والاتصال في جامعات: الجزائر – قسنطينة – مستغانم"، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في علوم الإعلام والاتصال، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم، الجزائر، 2018/2017.

2. قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

Anderson, Terry. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, **4**(2), 1–14. https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149

Bušelić, Marija. (2012). *Distance learning – concepts and contributions*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za ekonomiju i turizam "Dr. Mijo Mirković".

Daniel, John. S. (1998). *Mega-universities and knowledge media: Technology strategies for higher education*. Kogan Page.

Galland, Blaise , (2005), Espaces Virtuels : La Fin du territoire ? Techniques, *Territoires et Sociétés*, n° 37 – 2005, pp 37-42. , p 37

Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. Routledg

Ghanavatizadeh, M., Jouybari, L., Sanagoo, A., Amini, M., & Bijani, M. (2024). Determining the challenges and opportunities of virtual teaching during the COVID-19 pandemic: A mixed method study in the north of Iran. BMC Research Notes. https://doi.org/10.1186/s13104-024-06806-8

Guy Berger et Corinne Matras, (2009), *Critères et indicateurs pour des institutions de qualité de formation au journalisme & identification de centres potentiels d'excellence de formation au journalisme en Afrique*, document de programme et de réunion, UNESCO.

Honeyman, M., & Miller, G. (1993). Agriculture distance education: A valid alternative for higher education? In *Proceedings of the 20th Annual National Agricultural Education Research Meeting* (pp. 67–73). National Book Foundation.

Kolb, David. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall

Kui Liu, Shuang Liu, Yifei Ma, Jun Jiang, Zhenhua Liu and Yi Wan. BMC Medical Education (2024) BMC Medical Education, Comparison of blended learning and traditional lecture method on learning outcomes in the evidence-based medicine course: a comparative stud, https://doi.org/10.1186/s12909-024-05659-w

Laurillard, Diana. (2002 / 2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies* (2nd ed.). Routledge

Moore, Michael Grahame. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education, 3*(2), 1–7. https://doi.org/10.1080/08923648909526659

Proulx, Serge & Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés*, 32(2), 99–122. ,p 101
Salmon, G. (2000). E-moderating: The key to teaching and learning online. RoutledgeFalmer.

Thomas, John. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation

Vygotsky, Lev Semionovich. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

White, Peter. L. (1982). *The theory and practice of open education*. Open University Press.