وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم

بعنوان

تقويـــم تعلمات الطلبة في نظام" LMD " من وجهــة نظر الطلبة و الأساتذة

_دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية _

إعداد الطالبة:

عمار مريم

إشراف الأستاذ:

عمار ميلود

أعضاء لجنة المناقشة

أ - غبريني مصطفى .....رئيسا

أ - عمار ميلود .....مشرفا و مقررا

د- مرنيز عفيف .....مناقشا

السنة الجامعية: 2015/2014

إهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء و المرسلين

إلى من كلّت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم أبـي العزيز

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، إلى القلب الناصع أمـي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة إلى رياحين حياتي إخوتـي

يحـيى ، منـى ، إيمـان ، محمـد

إلى جدتي وقرة عيني بـارك الله في عمرها ،

إلى أساتذتي الكرام و إلى رفقاء الدرب زملائي في الدراسة

إلى كل طالب علم

اهدي هذا العمل

كلمـــــة شكـــر

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذا البحث المتواضع ولم أكن لأصل إليه لولا فضل الله علي

أتقدم بالشكر الجزيل إلى المشرف الأستاذ عمار ميلود على توجيهاته الهادفة

و نصائحه القيمة و على كل الوقت و الجهد المبذول في متابعة هذا البحث

وفاءا و امتنانا بالفضل لأهل الفضل ، و اعترافا بالجميل لأهل الجميل ،

أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أثراني بعلمه ،

و إلى كل من وقف إلى جواري معلما و ناصحا و مرشدا

كما اشكر أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة

و كل الشكر و التقدير إلى كل من قدم لي مساعدة صغيرة أو كبيرة لإتمام هذا البحث.

محتويـــات الدراســـة

الإهداء..... أ
كلمة شكر..... ب
ملخص الدراسة..... ج
محتويات البحث..... هـ
قائمة الجداول ..... ط
قائمة الأشكال ..... ك
المقدمة..... 01

الفصل الأول: مدخل الدراسة

01_ مشكلة الدراسة 05
02_ تساؤلات الدراسة 10
03_فرضيات الدراسة 11
04_أهمية الدراسة 11
05_أهداف الدراسة 11
06_التعاريف الإجرائية للدراسة 12
07_حدود الدراسة 12

الفصل الثاني: التقويم

تمهيد 15
01_تعريف التقويم..... 15
02_أهمية التقويم 24
03_ أهداف التقويم 26

04_أسس التقويم 26
05_خصائص التقويم..... 27
06_مجالات التقويم..... 28
07_أنواع التقويم..... 29
08_خطوات عملية التقويم..... 31
09_التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات 32
10_تقويم الطالب الجامعي..... 34
11_أغراض التقويم الجامعي..... 35
خلاصة..... 37

الفصل الثالث: نظام " LMD "

تمهيد..... 39
01_التنظيم البيداغوجي لنظام " LMD "..... 39
02_ عناصر نظام " LMD "..... 42
03_ أهمية تطبيق نظام " LMD "..... 43
04_ أهداف نظام " LMD " 43
05_ التقييم و التقويم في نظام " LMD "..... 44
06_ مبررات الإصلاح و البحث عن الجودة..... 51
07_الصيغة الجديدة للتعليم العالي و مكمن الجودة 54
خلاصة..... 55

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

01 _الدراسة الأولية

01_ مكان و زمان إجراء الدراسة الأولية 57
02_ مواصفات عينة الدراسة الأولية 57
03_أدوات الدراسة الأولية 58
04_الخصائص السيكومترية لأدوات القياس 59

2_الدراسة الأساسية

01_ المنهج المستخدم في الدراسة 68
02_ مكان و زمان إجراء الدراسة الأساسية 68
03_ عينة الدراسة الأساسية 69
04_ وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية..... 71
05_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية..... 72

الفصل الخامس:عرض و مناقشة النتائج

01_عرض النتائج

01_ عرض نتائج الفرضية الأولى 74
02_ عرض نتائج الفرضية الثانية 74

02_مناقشة النتائج

01_ مناقشة نتائج الفرضية الأولى 76
02_ مناقشة نتائج الفرضية الثانية 78
خاتمة الدراسة..... 81
اقتراحات و توصيات..... 83

قائمة المراجع

قائمة المراجع 85

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق..... 91

قائمـــة الجـــــداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.	33
02	توزيع أفراد العينة على حسب التخصص.	57
03	توزيع محاور و فقرات استبيان التقويم في نظام " LMD "من وجهة نظر الطلبة .	58
04	توزيع محاور و فقرات استبيان التقويم في نظام " LMD "من وجهة نظر الأساتذة .	58
05	توزيع الدرجات على بدائل استبيان .	59
06	يوضح التعديلات التي أجريت على استمارة الطلبة بعد عرضها على المحكمين.	60
07	يوضح التعديلات التي أجريت على استمارة الأساتذة بعد عرضها على المحكمين	61
08	الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و عباراته بالنسبة لاستبيان الطلبة .	63
09	الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الطلبة .	63
10	الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و عباراته بالنسبة لاستبيان الطلبة .	64
11	الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الطلبة .	65

12	الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و عباراته بالنسبة لاستبيان الأساتذة .	65
13	الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الأساتذة .	66
14	الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و عباراته بالنسبة لاستبيان الأساتذة .	66
15	الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الأساتذة.	67
16	توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الطلبة حسب التخصص .	68
17	توزيع أفراد المجتمع الأصلي لعينة الأساتذة حسب التخصص.	69
18	توزيع الدرجات على عبارات استبيان الطلبة و الأساتذة .	71
19	نسبة تطبيق التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الأساتذة.	74
20	نسبة تطبيق التقويم في نظام" LMD " من وجهة نظر الطلبة.	75

قائمــة الأشكــال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح الشكل العلاقة الجزئية بين مصطلحات القياس والتقييم و التقويم.	19
02	التقويم ضمن العملية التعليمية التعلمية .	24
03	ممارسات التقويم النهائي.	30
04	الأطوار الثلاث لنظام " LMD ".	42
05	توزيع أفراد عينة الطلبة في الدراسة الأساسية حسب التخصص.	69
06	توزيع أفراد عينة الأساتذة في الدراسة الأساسية حسب التخصص.	70

قائمة المصادر و المراجع :

القرآن الكريم :

القرآن الكريم (2005) ، رواية ورش عن الإمام نافع ، الجزائر العاصمة ، مؤسسة الطباعة الشعبية للجيش ، سورة الإسراء الآية: (09) ، سورة التين الآية:(04) ، سورة النساء الآية: (34) ، (135) .

القواميس و المعاجم :

_ المنجد الأبجدي (1986)، المكتبة الشرقية، ط8، بيروت.

_ معجم لسان العرب، (2009)، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور، ط2، الجزء 14، دار الكتب العلمية، بيروت.

_ معجم المحيط (2004)، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، مؤسسة الرسالة للطباعة و النشر و التوزيع، بيروت، جزء 1.

_المعجم الوجيز (الميسّر)، (1994)، ط1، الكويت، دار الكتاب الحديث.

الكتـــب:

_ يوسف قطامي ، ماجد أبو جابر ، نايفة قطامي(2000) تصميم التدريس, ط(1) ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

_ نمر مصطفى (2010) استراتيجيات التقويم في التعليم ، ط1 ،عمان ، دار البداية ناشرون و موزعون.

_عامود بدر الدين (2001) علم النفس في القرن 20، ط 1، دمشق، اتحاد الكتاب العرب للنشر و التوزيع.

_ عبد الحق منصف (2007) رهانات البيداغوجيا المعاصرة ، ط 1، الرباط، إفريقيا الشرق.

_عبد الهادي نبيلا، (2002) القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي، ط 2، عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

_ عزيز إبراهيم مجدي (2009)، معجم المصطلحات و مفاهيم التعليم و التعلم، ط1، القاهرة، عالم الكتب.

_علام صلاح الدين محمود (2003)، التقويم التربوي المؤسسي، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

_وليد كمال عفيفي (2011)، التقويم و القياس النفسي و التربوي، ط1، القاهرة، المكتب الجامعي الحديث.

_ فكري حسن ريان (1995) التدريس أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه و تطبيقاته، ط 1، كويت، عالم الكتب للنشر و التوزيع.

_ تل وائل عبد الرحمان، عيسى محمد قحل (2007) البحث العلمي في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، ط 1، عمان، دار حامد للنشر و التوزيع.

المناشير الوزارية:

_ القرار الوزاري 712 المؤرخ في 2011/11/03، المتضمن كيفيات التقييم والانتقال والتوجيه في طوري الليسانس والماستر في نظام " LMD ".

المجلات:

_ ادريس بن خويا (2010)، فاعلية التعليم الجامعي ، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ، العدد 08 .

_اليزيد نذيرة (2015) ، صعوبات تطبيق نظام " LMD " حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي – مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، العدد 10.

_ بن علي عائشة، فلاحي زهرة (2013)، اثر غياب الطلبة على التحصيل العلمي في الجامعة دراسة قياسية بقسم علوم التجارية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، العدد 10.

_ بودوح محمد (2012) ، واقع تطبيق نظام " LMD " من وجهة نظر الطلبة ، دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية و الآداب بجامعة بليدة ، مجلة علوم الإنسان و المجتمع ، العدد 03 .

_ شبايكي سعدان (2010) " لماذا اختارت الجزائر نظام " LMD " ، مجلة البحوث والدراسات العلمية ، العدد 04.

_شبايكي سعدان (2011) الآثار الإقتصادية و الاجتماعية لنظام التعليم العالي " LMD " ، مجلة البحوث و الدراسات العلمية ، العدد 05 .

_شريفي علي (2012) اكتساب متطلبات جودة التكوين في معاهد التربية البدنية والرياضية في جامعة دراسة مقارنة بين الطلبة المتخرجين (من النظام الكلاسيكي والنظام الجديد " LMD " مستغانم) ، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية ، العدد 01 .

_عامر رضا و كريبع نسيمة (2010) ، إشكالية التقويم الجامعي و أثره في تحسين المردود أستاذ الجامعي ، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات ، العدد 08 .

رسائل و أطروحات جامعية :

_جخراب سعاد " التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية _ عينة السنة خامسة من التعليم الابتدائي _ " ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة ، كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة والأدب العربي ، مذكرة من متطلبات نيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها ، تخصص: تعليمية اللغة العربية وتعلّمها ، السنة الجامعية : 2009_2010 .

_هارون اسماء " دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام " LMD " "، جامعة منتوري قسنطينة ، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية ، قسم علم الاجتماع ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع تخصص: تنمية الموارد البشرية ، ، السنة الجامعية : 2009_2010 .

_ طلحة عبد القادر " محاولة قياس كفاءة الجامعة الجزائرية باستخدام أسلوب التحليل التطبيقي للبيانات (DEA) _ دراسة حالة بجامعة سعيدة _" ، جامعة أبي بكر بلقايد ، كلية العلوم الاقتصادية و التسيير و العلوم التجارية ،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التسيير ، تخصص حوكمت الشركات ، السنة الجامعية : 2011_2012 .

مؤتمرات و ملتقيات:

_ الأخضر عواريب ،إسماعيل الأعور (2009) التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات ، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية ، قسم العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، ص578.

_ الملتقى الوطني الثاني حول نظام " LMD " ، كلية الآداب و اللغات و العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، قسم اللغة العربية و آدابها ، 17 _ 18_ 2013 .

_ حورية عمروني ، جعفور ربيعة (2009)، "الإجراءات التدريسية المتخذة لتقويم وتحسين تعلم التلاميذ المتأخرين دراسيا وفق بيداغوجيا التدريس بالكفايات" ، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية ، قسم العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة .

_ كربوش رمضان (ب س) ، البحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق نظام " LMD " ، جامعة عنابة ، قسم علم النفس .

_ مونيس بخضرة (2012) ، نظام " LMD " و إمكانياته المعرفية "ميدان العلوم الاجتماعية نموذجا " ، الملتقى الوطني آفاق الدراسات العليا و البحث العلمي بالجامعة الجزائرية ، أيام 23 _24_25_26 افريل 2012 .

_ شريط كمال (2014) ، دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر نظام " LMD " في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل ، جامعة تبسة ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير .

مواقع الكترونية:

_د. أحمد إبراهيم خضر، (الفرق بين مصطلحي " التقويم " و" التقييم")

http://www.alukah.net/web/khedr/0/50

تاريخ الإضافة: 02/30/2013، تاريخ دخول الموقع: 04 /2015/02.

_ نصير أحمد، (التقويم)

http://elbassair.net/2012-03-22-08-41-54

تاريخ الإضافة: 06/12/2012، تاريخ الدخول: 2015/04/30.

مقدمـــة الدراســـة :

أصبح التقدم في عالمنا اليوم مرهون بعوامل حيوية عديدة ، أهمها التعليم و تحقيق الأهداف المنشودة ، الذي هو قاطرة التطوير و التنوير ، يقود المجتمع بالفكر و المعرفة لتحقيق التنمية و التقدم على أسس علمية ، فهو الذي يشحن طاقات البشر نحو العمل و المثابرة و تنمية قدراتهم على الإبداع و الابتكار و يخلق طريقا للتواصل بين الأفراد و تغيير حياتهم ببناء و تعزيز القيم المشتركة لتغرس فينا إدراك عميق ، ووعيا أكثر نحو دورنا باعتبارنا مواطنين في المجتمع الواحد ، و بالتالي التعليم هو السبيل الفعال الذي يحقق التنمية و مسايرة حركة التطور التي يشهدها العالم اليوم بواسطة المعارف و المهارات والقيم التي يغرسها فينا التعليم ، وفقا لمستوياته المختلفة ، من رياض الأطفال و مدارس التعليم الأساسي والمتوسط ، الثانوي ، فالتعليم العالي الذي لا يخلو دوره المهم في التنمية و التقدم، من حيث البحث العلمي الذي تقوم به كلياتها و معاهدها في سبيل خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا ،آخذا بعين الاعتبار المساهمة في رقي الفكر ، و تقدم العلم ، و تنمية القيم الإنسانية ، و تزويد البلاد بالمختصين و الخبراء في مختلف المجالات، لذلك فرضت الجامعة الجزائرية الأخذ بمنهج استراتيجي مبني على مجموعة مبادئ ليستجيب و أهداف مؤسسات التعليم العالي ولتتمكن من القيام بوظائفها وأن تلعب الدور المنوط بها والمتمثل في المساهمة في تطوير المجتمع وتنميته و الأخذ بعين الاعتبار التطوير النوعي للمهارات و الكفاءات لخريجي الجامعات ، و تنمية جودة المنتج التعليمي و اللحاق بعجلة التقدم و التطور الحضاري ، و نفض الغبار من نقائص وثغرات النظام الكلاسيكي ، ألا و هو نظام " LMD " (ليسانس ، ماستر ، دكتوراه) حيث يمثل منظومة جديدة في هيكلة التعليم العالي بالجزائر ، تقوم خاصة على بناء و تأطير التكوين الجامعي حسب ثلاث مستويات متمايزة و مترابطة لرصد تطور كفاءة الطالب : مستوى بكالوريا + ثلاث سنوات ، مستوى بكالوريا + خمس سنوات ، مستوى بكالوريا + ثماني سنوات ، و تهدف هذه الهيكلة الجديدة

إلى الرفع من نوعية عروض التكوين الجامعي المفتوحة لتعزيز شفافيتها و تثمين الشهادات الوطنية و الإلمام بجملة من المعارف و رفع الكفاءات على مختلف مستويات التعليم العالي .(بن علي ، فلاحي : 2013 : 63) ، علاوة على ذلك استدعى هذا الإصلاح إعادة النظر في التقويم في المجال التدريسي حيث انه يعد من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية ، و من المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية لما له من علاقة وثيقة بالأهداف و الكفاءات المسطرة ، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة و الضعف في نظامنا البيداغوجي والنظرة الحديثة لنظام " LMD " ترتكز على التقويم الشامل و المستمر ، التي لا تقتصر على نتائج الطالب فقط ؛ على اعتبار انه الحلقة الأهم في العملية التعليمية التعلمية بل تركز على جودة المعارف والمهارات الأساسية التي اكتسبها الطالب الجامعي وشمولية التقدم الذي أحرزه من جميع النواحي الأكاديمية و الشخصية و الاجتماعية و التي تؤهله في أن يساهم في مجتمعه بشكل فاعل ، لهذا فان اختلال العملية التقويمية في النظام الجامعي تنتج طلبة يقفون حجرة تعثر أمام عجلة التقدم و التنمية و يأخذ بعين الاعتبار إصلاح التقويم كركيزة أساسية للتعليم في وجود أي إصلاح تربوي .

و بناءا على ما سبق تنصب الدراسة الحالية لدراسة التقويم في نظام " LMD " وجهة نظر الطلبة و الأساتذة، حيث احتوت على الفصول التالية:

الفصل الأول: تحت عنوان مدخل الدراسة، من خلال التعرض في هذا الفصل إلى مشكلة الدراسة، تساؤلات الدراسة و فرضياتها، أهمية و أهداف الدراسة، إلى جانب التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة و حدود الدراسة.

الفصل الثاني : الذي خصص لموضوع التقويم و اشتمل على تعريف التقويم ، أهدافه و أهميته ، أسسه و خصائصه إلى جانب مجالات التقويم و أنواعه ، و خطوات عملية التقويم ، و التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و تقويم الطالب الجامعي و أخيرا أغراض التقويم الجامعي .

الفصل الثالث : تحت عنوان نظام " LMD " ، تناول التنظيم البيداغوجي لنظام " LMD " ، مع عناصر نظام " LMD "، و أهمية تطبيقه ، و أهدافه ، مع الإحاطة بالتقييم و التقويم في نظام " LMD " ، و مبررات الإصلاح و البحث عن الجودة ، و أخيرا الهيئة الجديدة لنظام " LMD " و مكمن الجودة .

الفصل الرابع : و المتمثل في إجراءات االدراسة الميدانية أولا في الدراسة الأولية حيث تعرضنا إلى مكان و زمان إجراء الدراسة الأولية ، و مواصفات عينة الدراسة الأولية ، ثم أدوات الدراسة الأولية ، و الخصائص السيكومترية لأدوات القياس .

و ثانيا الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية ، حيث تضمن المنهج المستخدم في الدراسة ، مكان و زمان الدراسة الأساسية مع عينة الدراسة الأساسية ، إلى جانب وصف الأداة المستخدمة في الدراسة الأساسية ، و كذلك الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل نتائج الدراسة الأساسية .

الفصل الخامس: الذي تمحور حول عرض نتائج الدراسة و مناقشتها، و تفسيرها ضمن الدراسات السابقة و التجربة الميدانية، مع التحقق من صحة فرضيات الدراسة، إلى جانب خاتمة الدراسة و أخيرا تقديم توصيات و اقتراحات.

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية تحت عنوان " تقويم تعلمات الطلبة في نظام " LMD" من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة " إلى الكشف عن واقع الممارسات التقويمية لنظام "LMD " من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة ، ومن أجل تحقيق هذا الهدف ميدانيا تم الاعتماد على أداة متمثلة في استبيان مصمم من طرف الباحثة لقياس التقويم في نظام" LMD" من وجهة نظر الطلبة ، واستبيان آخر مصمم لقياس التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الأساتذة ، و تم اختيار العينة العشوائية القصدية بالنسبة للطلبة (ن=275)، و العينة العشوائية (ن=55) بالنسبة للأساتذة ، بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم ، وبعد جمع البيانات و تفريغها ومعالجتها إحصائيا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS20 ، تم حساب الوزن النسبي لتحديد مستوى تطبيق متطلبات التقويم في النظام ،حيث توصلت نتائج الدراسة ، إلى أن الممارسات التقويمية في هذا النظام تطبق بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة و بنفس الدرجة من وجهة نظر الأساتذة.

Résumé :

Le but de la présente étude intitulée «Évaluation de l'apprentissage des étudiants dans le système" LMD "du point de vue des étudiants et des professeurs" , pour révéler La réalité des pratiques «LMD» d'évaluation du système du point de vue des étudiants et des professeurs , Afin d'atteindre cet objectif a été de compter sur le terrain représenté par l'outil dans un questionnaire conçu par le chercheur pour mesurer l'évaluation du système "LMD" du point de vue des étudiants, et un autre questionnaire destiné à mesurer l'évaluation du système "LMD" du point de vue des professeurs , Ont été sélectionnés échantillon aléatoire intentionnalité pour les étudiants (n = 275) et de l'échantillon aléatoire (n = 55) pour les professeurs de la Faculté des sciences sociales et humaines à l'Université de Abdelhamid Ben Badis Mostaganem,

Après la collecte des données et déchargés et traités statistiquement en utilisant le programme statistique SPSS 20, a été calculée poids relatif pour déterminer le niveau des exigences du système d'évaluation de l'application, où les résultats de l'étude, que les pratiques d'évaluation de ce système appliqué à modérée du point de vue des étudiants et le même degré de point de vue professeurs.

مناقشة نتائج الدراسة:

مناقشة نتائج الفرضية الأولى :

من خلال النتائج التي توصلنا إليها يتضح وجهة نظر الأساتذة حول درجة تطبيق الممارسات التقويمية السائدة ، بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبتهم 57,81 % ؛ و انحصرت في المجال المتوسط و منه نرفض الفرضية القائلة بان الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع متطلبات التقويم في نظام" LMD " ، من وجهة نظر الأساتذة بدرجة عالية ،

حيث يصرح بعض الأساتذة بنسبة 12,72 % أنهم لا يواجهون أدنى صعوبات في تطبيقه و كونه قرارات وزارية يجب الالتزام به ، و رغم التشكيك فيه ، فهم يرون في هذا النظام يشمل معايير الجودة الشاملة للتعليم العالي ؛ و نظريا عملية جيدة و مفيدة وتطبيقه بشكل سليم ينعكس على نوعية و مستوى الجامعة الجزائرية بشكل ايجابي ، ليجعلها تتفوق و تتميز و هذا ما يتوافق معه الباحث " مونيس بخضرة " حيث يرى نظام " LMD " بصورة أكثر تفاؤلا و ايجابية و يصرح انه :"... ميزة جعلت منه أكثر مرونة في مواكبته للتحولات المفروضة و وفق هذه الإستراتيجيات، تمكن نظام" LMD " ، كنظام جديد أن يغير كل الأنماط الدراسية التي كانت معتمدة في السابق، محدثا تحولات جذرية جعلت الطالب يندمج مع محيطه الجامعي بروح جديدة ؛ رغم قصر مدة انتهاجه في الجامعة الجزائرية، دفع بالأسرة الجامعية إلى تثمين خططه و أهدافه من أجل تحسين الجامعة الجزائرية ، رغم جملة بعض العوائق التي أخرت نوعا ما من انتشاره و تعميمه (مونيس بخضرة ،2012 : 79 ،81) ، هذا و ما يتفق مع دراسة (كربوش رمضان، ب.س) الذي يراه مكسبا هاما للجامعة الجزائرية و العربية .

و بالمقابل يواجه بعض الآخر من الأساتذة صعوبات في تطبيق النظام بنسبة 85,45 % و هذا ما تتنافى معه دراسة (شريفي علي ، 2010) و يتفق مع دراسة (اليزيد نذيرة ،2015) بسبب أن تدريس المقاييس في سداسي واحد يعتبر غير كافي و لا يمكن الطلبة

من الاستيعاب الكافي لها نتيجة الحجم الساعي الغير كاف ، و لا يطبق بطريقة جيدة ، وهذا يشكل عائقا لدى الأستاذ ،

إلى جانب أن هذا النظام جعل الأستاذ يركز في تحضير محاضراته و حساب المعدلات والمراقبة المستمرة ، و الأعمال الموجهة ، التي تزيد من أعباء الأستاذ بكثرة خلال الممارسات التقويمية (من استجوابات شفهية ، و الحضور ، و المهام الإضافية ، والأنشطة خارج الحصة و غيرها) ، بسبب العدد الكبير لدى الطلبة ، و كثافة البرنامج مع ضيق الوقت و غيرها .

كما أن هذا النظام ، كقرارات وزارية يمكن أن نتوقع أن يؤدي إلى الجودة ، لكن فعلا فان " LMD " نظام فقد هويته في الجامعة الجزائرية ، لان اغلب الطلبة في هذا النظام غير متحفزين لمتابعة الدراسة ، بسبب عدم توافر الإمكانيات المادية كالكتب و الانترنيت مع الضغط الكبير الذي يعانيه من كثرة الأعمال و المهام و قلة الوقت، مما جعل الطالب الجامعي لا يقوم بأعماله المطلوبة و مهامه بشكل مرضي ، و مما لا شك فيه فان جودة التعلم تتعارض كلية مع ارتفاع أعداد الطلبة (يصل عدد الطلبة في بعض التخصصات إلى أكثر من 500 طالب في المحاضرة الواحدة) ، وكما تؤكد عليه دراسة (شريط كمال ،2014) ، رأي هؤلاء الأساتذة ، إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار المزاوجة دائما و أبدا إلى سيرورة العمل الأكاديمي بالمهني في نظام " LMD " و هذا ما يغيب على السيرورة العلمية .

هذا ويشير 36,36 % من العينة الكلية للدراسة من أساتذة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بمستغانم ، أن هذه التجربة حتى و إن استوفت حقها من التحضير المادي والأكاديمي فهي لم تستوف حقها من النقاش حول آلية التطبيق في الجامعة ،لأنه مازال يطرح إشكالا واسعا ، بوجود فجوة كبيرة بين محتواه النظري و إجراءات تطبيقه في الواقع بسبب غياب المختصين في هذا النظام و ضيق الوقت لتقويمه ، و أهم إشكالية تطرح هي

قلة الوعي و التكوين للأساتذة ، مما يعني الجهل ببعض القوانين الخاصة بهذا النظام كما جاء في دراسة " عامر و كربيع ، 2010" أن هؤلاء الأساتذة الذين يشرفون على التدريس بالجامعة تكونوا بطريقة تقليدية تعتمد على الشهادة العلمية ثم يباشرون مهامهم التدريسية دون أي تكوين ديداكتيكي في طرق التدريس و علم النفس إلى حد الآن حتى مع النظام الحديث ، مما جعلهم يعجزون عن تطبيق مهامهم التدريسية على أكمل وجه و عدم درايتهم بكيفية و طرق إيصال المعلومات و إتقانهم " للتواصل البناء " بينهم و بين الطالب، مما يعني أن الشهادة العلمية لا تعكس الأستاذ المتمكن و الكفء داخل قاعات الدرس ، مما ينعكس من جهته على العلاقة الديداكتيكية بينه وبين الطالب ،

و هذا ما يتفق معه الباحثين في مجال مناهج و طرق التدريس أن القاعدة المعرفية هي التي تبنى على أساسها مهنة التدريس و منه كان لزوما أن مدى نجاح الأستاذ في عملية التدريس خاضعة لمدى ارتباطه بهذه القاعدة بشكل مستمر و إعادة تجديد معلوماته ، لنستخلص أن التعليم الجامعي في حاجة ماسة إلى الأستاذ الباحث الذي يبادر و يجدد باستمرار لأجل اكتساب و تطوير مهارات و خبرات و اتجاهات و معلومات جديدة كي يرفع من خلالها الأستاذ الجامعي من مستواه بصورة شاملة و دائمة تشمل جميع جوانب التدريس و التعليم من استراتجيات تدريسية و كيف ينبغي عليه أن يقيم و يقوم .... الخ، لذلك و مما لمسناه من التجربة الميدانية فنحن في حاجة ماسة إلى إصلاح الأستاذ قبل الطالب.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية :

من خلال النتائج المتوصل إليها يتضح أن الممارسات التقويمية في نظام " LMD "من وجهة الطلبة، تطبق بدرجة متوسطة، وهذا ما تفسره النتائج حيث قدرت أعلى نسبة بـ60,78 %، ضمن مجال الفئة المتوسطة، و منه نقبل الفرضية التي تنص على أن الممارسات التقويمية تتماشى و مطالب التقويم في نظام " LMD "من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة ؛

حيث يرى الطلبة أن النظام يعتمد على المراقبة المستمرة من خلال الأعمال والمهام التي يقوم بها الطالب خلال السداسي، فهم يسجلون تفوقا من حيث التنقيط و التقويم و حب الدراسة في هذا النظام الجديد ، و يضيفون أن البرمجة البيداغوجية مناسبة لتوفير الراحة والوقت للمراجعة و القيام بالبحوث النظرية و الميدانية .

بالمقابل هناك من الطلبة من لديهم رأي معاكس ، فيرون أن واقع تطبيق نظام " LMD " لا يتوفر على الظروف الملائمة لنجاحه مما انعكس على فاعلية تطبيق العملية التقويمية حيث الطلبة ليس لديهم معرفة بكيفية التقييم و الانتقال خصوصا و كيفية سير هذا النظام عموما ، مما يجعل الطلبة المسجلين فيه لا يعرفون أي شيء عنه و لا عن مستقبلهم التعليمي ، وهذا ما توافق عليه نتائج دراسة (محمد بودوح، 2012) إلى إن : " اغلب الطلبة بنسبة 63,6 % لم يتلقوا المعلومات و الشروح الكافية عن إجراءات التقويم و الانتقال في نظام " LMD " (الأرصدة ، و الفروض ، و تغيير التخصص) ونسبة 74,9 % لم يتلقوا أي معلومات عن سير نظام الجامعة بما ذلك حقوق وواجبات الطالب ، من مكافئات و عقوبات بالإضافة إلى آليات التكوين و عمل اللجان البيداغوجية ...الخ " ، بالمقابل نجد نسبة 33,81 % بان العملية التقويمية موضوعية و عادلة ، في حين يصرح نسبة 66,19 % من طلاب عينة الدراسة ، أن نتائج التقويم لا تعكس مستوى الطالب الحقيقي و تتميز بالتحيز وعدم العدل و الموضوعية في النتائج المتحصل عليها ، و يرون فيها إجحافا بحقهم و بالمجهودات التي يبذلونها ، مما ينعكس سلبا على إرادتهم للدراسة و يثبط من معنوياتهم ، و هذا ما يوافق عليه (محمد بودوح، 2012) في دراسته حول واقع التقويم في نظام " LMD " حيث أعلن 84,2 % من الطلبة أن نظام التقويم في" LMD " غير عادل ومتحيز و متذبذب ، مقابل 15,8 % فقط منهم يرون انه عادل وواضح ، و هذا مما يؤثر سلبيا على نوعية تكوين الطالب و على جودة خريجي طلاب الجامعات الذين نجدهم في الأغلب دون المستوى المطلوب من المعرفة و التحصيل العلمي ، و هذا ما تجزم عليه العديد من الدراسات كدراسة (ليلى زرقان، 2012) و دراسة(هارون اسماء ،2010) إلى

جانب دراسة(بودوح محمد، 2012)، أن الإنتاج العلمي والبحثي للجامعة الجزائرية، أقل بكثير من الطاقات الإنتاجية لخريجي الجامعة، إذا أخذنا بعين الاعتبار الكفاءات والمواهب التي يمتلكونها، مما يدعوا إلى ضرورة النهوض بخرجيها وترشيد استخدامها.

تمهيد:

عرفت الجامعة الجزائرية في العقد الأخير تطورات متلاحقة دلت على عزم صارم في رفع مستوى التحصيل المعرفي ، و دفع قاطرة البحث العلمي إلى أفق متميز يواكب المنجز العالمي و يتحمل أعباء تطلعات مشروعة ؛ في إنتاج الإطار الجامعي المؤهل الذي يحقق التنمية بكل مواصفاتها البشرية ، المعنوية و المادية ، و لان أي طموح في تأهيل المخرج الجامعي يرتبط أساسا بمدى توفر الاشتراطات التي تحقق الجودة و ضمان التميز ، لذا كان لزاما على القائمين محاولة تحديث المنظومة الجامعية أن يباشروا حركة الإصلاح الهيكلي و البيداغوجي في حماس منقطع النظير و كان أهم عنوان في منظومة هذا الإصلاح هو تطبيق نظام ل م د ، هذا النظام الذي تجاوز عقده الأول، و تعمم في الجامعة الجزائرية بكل تخصصاتها التقنية و الإنسانية .(الملتقى الوطني الثاني حول نظام " LMD " ، 2013) .

1. التنظيم البيداغوجي لنظام " LMD " :

بعد التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في مخططها الخاص بإصلاح التعليم العالي (المتبنى من طرف مجلس الوزراء في 20 افريل 2002 تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير ، المتوسط ، و الطويل لتطوير القطاع خلال المرحلة الممتدة من 2003-2004 تخص وضع برنامج تطوير عام و عميق للتعليم العالي ، من خلال هيكلة جديدة مرفقة بتجديد البرامج و التسيير البيداغوجي) ،حيث تبين أن النظام الكلاسيكي أصبح غير موافق للتغيرات الحالية و المستقبلية خاصة في ظل عولمة المعلومات نظرا لاحتوائه على مجموعة كبيرة من الاختلالات المتراكمة عبر السنوات الماضية مما شكل عدة أزمات ، و هذا راجع لعدم استجابته للتطور السريع في مختلف مجالات العلوم و التكنولوجيا و الاقتصاد و الإعلام و الاتصال ، مما أدى لاحقا إلى عجز في تلبية احتياجات المحيط الاجتماعي و الاقتصادي (شبايكي : 2010: 3_5).

لهذا قامت الجزائر على غرار الدول الأوروبية وجاراتها من الدول المغاربية، بتبنّي نظام " LMD " منذ عام 2004 م من أجل مواءمة نظام التكوين وإصدار الشهادات مع هذا النظام الجديد المتبع في بقية دول العالم ، مع الأخذ بعين الاعتبار بعض الخصوصيات في الواقع المحلي، وهذا التجديد يمس بالدرجة الأولى البرامج التكوينية بالإضافة إلى الممارسات والمقاربات البيداغوجية، التي تعد جزءا لا يتجزأ من عملية التكوين .(شبايكي :2010 : 23) .

يعتبر " LMD " هو نظام تعليمي مستوحى من السياسات التعليمية للدول الانجلوساكسونية يحتوي على الأطوار التالية :

– **الطور الأول مدته ثلاث سنوات (شهادة الليسانس)** : ويشمل تكوين قاعدي أولي متعدد التخصصات مدته أربع سداسيات يكتسب الطالب من خلاله المبادئ الأولية للتخصصات المعنية (الجذع المشترك) لتلي هذا التكوين ، تكوين متخصص مدته سداسيين يتوج بعدها الطالب بشهادة الليسانس الأكاديمية (تسمح له بالانتقال للطور الثاني) أو المهنية (تسمح له بالاندماج المباشر في عالم الشغل).

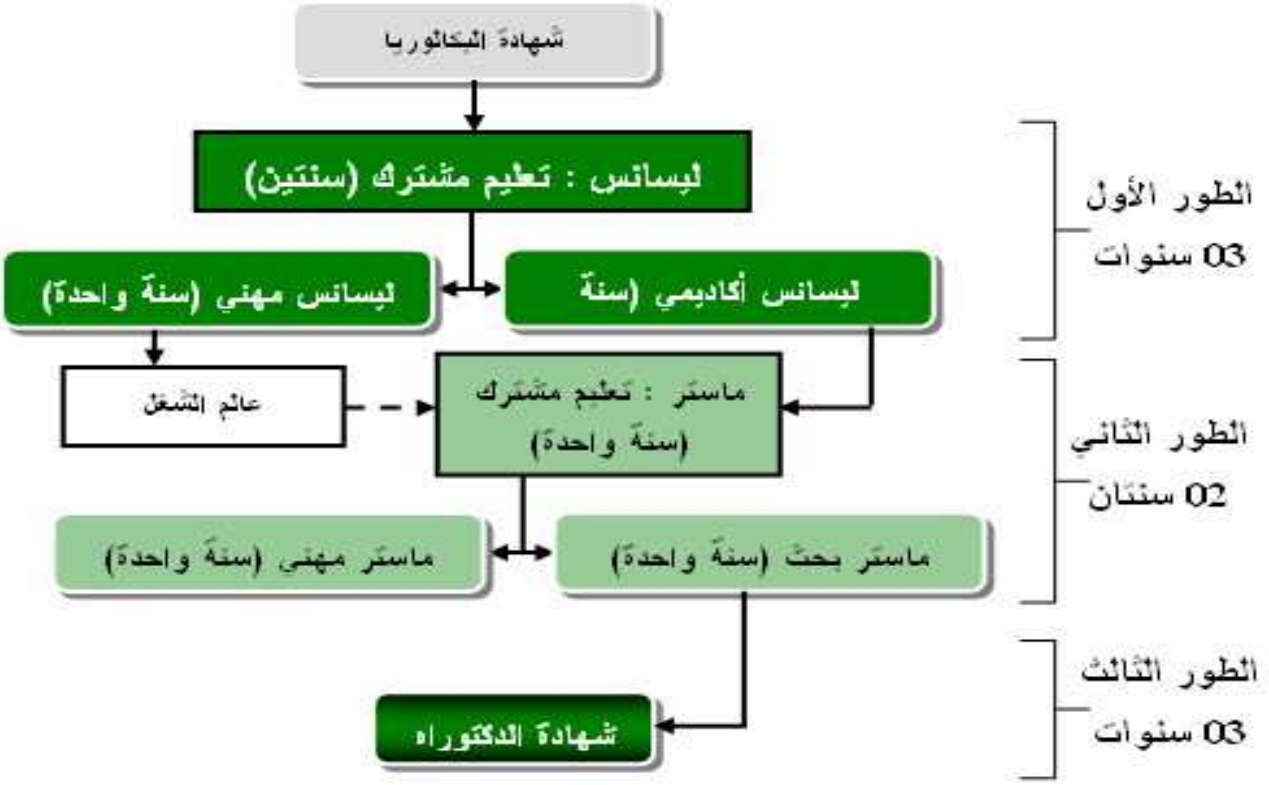
– **الطور الثاني مدته سنتين (شهادة الماستر)** : تدوم هذه المرحلة التكوينية سنتين، ويسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس "فرع أكاديمي" تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما أنه يمكن مشاركة الحائزين على شهادة ليسانس "فرع مهني"، بعد فترة قصيرة يقضونها في عالم الشغل ؛ يسمح الطور الثاني بمتابعة التكوين الأساسي والحصول على تخصص، يمكّن الطالب من متابعة التكوين في الدكتوراه أو التوجه نحو نشاط مهني ؛ وينقسم إلى :

- فرع أكاديمي : يمتاز بتحضير الطالب المعني إلى البحث العلمي ويؤهله إلى نشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي (ماستر باحث).

- فرع مهني : يمتاز بالحصول على تدريب أوسع في مجال محدد، يؤهل صاحبه إلى مستويات أعلى من الأداء والتنافسية، ويبقى توجيه هذا المسار دائما مهنيا (ماستر مهني).

– **الطور الثالث مدته ثلاث سنوات (شهادة الدكتوراه)** : ويشمل تكوين متخصص يضمن للطالب تعميقا في المعارف، ليتوج الطالب في نهاية هذا الطور بشهادة الدكتوراه بعد تحضيره لرسالة البحث. ولقد قامت الوزارة أيضا بإنشاء مدارس الدكتوراه لتغطية التكوين لتحضير الماجستير والدكتوراه لتحسين نوعية ومستوى التكوين في مرحلة ما بعد التدرج. (بن علي ، فلاحي : 2013 :63).

ورغم هذه الإصلاحات إلا أن هذه التجربة يتنبأ لها الكثير من الخبراء الجزائريين بالفشل نظرا لعدم توافقها مع البيئة الجزائرية، وكون أن الإقدام على هكذا إصلاحات دون إشراك الفاعلين الأساسيين بمؤسسة التعليم العالي والمتمثلين في أعضاء هيئة التدريس والطلبة بصفة خاصة، المطبق عليهم هذا الإصلاح سوف يرهن بصفة كبيرة فرص نجاحها وسوف يزيد من هشاشة استقرار مؤسسة التعليم العالي الجزائرية مما يؤثر بشكل كبير على النتائج المرغوب في تحقيقها والأداء بشكل عام . (طلحة ،2012 : 97، 98) .



الرسم البياني العام لنظام " ل.م.د LMD"

الشكل رقم (04) : يوضح المخطط أعلاه الأطوار الثلاث لنظام " LMD " . (طلحة ،2012 : 96) .

2. عناصر نظام " LMD " :

يتكون مسار الليسانس من مجموعة متسلسلة ومترابطة من المواد تسمى وحدات التعليم مبنية على أساس التدرج والتوجيه والتخصص، وتنقسم الوحدات الدراسية إلى وحدات أساسية وهي المواد الأساسية وحدات دراسية أخرى تخصص للاستكشاف أي للتعمق والتوسع وهي مساعدة على إعادة التوجيه، إضافة إلى وحدات دراسية أخرى تقاطعية المتمثلة في مواد اللغات الحية و تكنولوجيا الإعلام و الاتصال ، أما النظام الزمني المعتمد فهو نظام السداسيات .

إذ أن كل سداسي يعادل 14 أسبوعا، لذلك يعتمد " LMD " على العناصر الرئيسية التالية :

أ- **الرسملة Capitalisation** : و هي الوحدات الدراسية المكتسبة التي تحصل فيها الطالب على المعدل و لا يعيدها حتى إذا حول إلى جامعة أخرى.

ب- **الحركية Cinétique** : فهو نظام حركي يمكن الطالب من التسجيل في أي جامعة أخرى تعتمد على نظام " LMD " .

ج- **الموضوعية Objectivité :** فلسفة التكوين ضمن نظام ل.م.د تضع في الحسبان الملائمة لواقع و متطلبات سوق العمل. (طلحة ،2012 :99) .

3. أهمية تطبيق نظام " LMD " :

نستطيع إيجازها في ما يلي :

_ تعديل هيكل التنظيم وفق معايير الحداثة و الفاعلية.

_ تدعيم العمل الجماعي ضمن أساليب فرق البحث ليكون أكثر فعالية.

_ إشراك الطالب في تكوين نفسه و دفعه نحو البحث و التنقيب.

_ تحسين أساليب التقويم .

4. أهداف نظام " LMD " :

أنشأ نظام " lmd " لأهداف مهمة والمتمثلة عموما في مساعدة الطالب في اختيار مساره والمشاركة في فهم تكوينه حيث أنه يسمح بالانتقال من المسار المفروض إلى المسار

الحيوي، التي تبدو فيه ذاتيته وهذا ما يساعده على التكوين الفردي حيث تكون الفرق البيداغوجية بمثابة دعم ودليل ونصيحة ترافقه طيلة مساره التكويني.

_ إرساء نظام تكوين مرن وإعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والعالمية على المستوى الاقتصادي، العلمي، الاجتماعي والثقافي.

_ ترقية استقلالية الجامعة بيداغوجيا مع ضمان التقييم المستمر لها ولبرامجها.

_ إعطاء حيوية وفعالية للتكوين الجامعي وذلك بتحديث البرامج التكوينية (من خلال مراجعة البرامج وتنويع وتعديل المسالك أثناء الدراسة في مجالات التكوين) ، لتكون نوعية ومنظمة وملائمة لمتطلبات سوق العمل، وذلك بالتشاور مع القطاع الاقتصادي في إطار خطط الدولة التنموية.

_ انفتاح الجامعة على العالم الخارجي قصد تطوير البحث العلمي وتنمية الروح العلمية.

_ تشجيع وتنويع التعاون الدولي في الجوانب البيداغوجية و/أو التقنية.

_ تسهيل معادلة الشهادات لتسيير حركية الطلبة داخل الوطن وخارجه.

_ التركيز على آليات الاستقبال والتوجيه والدعم البيداغوجية للطلبة.

_ تعبئة كل الأسرة الجامعية والتحامها لتكون جامعة حيوية وعصرية. (طلحة ،2012 : 100_102) .

5. التقييم و التقويم في نظام " LMD " :

أصدرت وزارة التربية الجزائرية تماشيا مع الإصلاحات الجديدة القرار الوزاري 712 المؤرخ في 2011/11/03، المتضمن كيفيات التقييم والانتقال والتوجيه في طوري الليسانس والماستر ، و هو كالآتي :

1.6. بالنسبة سير الدروس والمواظبة:

المادة 09: يتوزع الطلبة حسب الشعبة في مجموعات أو أفواج من أجل المحاضرات والدروس، وكل مجموعة تتكون من عدة أفواج لأعمال التطبيقية أو الأعمال الموجهة، وعلى الطالب احترام تسجيله وعدم تغيير مجموعته أو فوجه دون إذن مسبق من الإدارة.

المادة 10: يعد حضور المحاضرات ضروري ، وتترك إجباريته لتقدير الفرقة البيداغوجية. أما حضور الأعمال الموجهة فهو إجباري.

أولا: يعتبر الطالب محروما من المادة ومن الوحدة التعليمية التابعة لها بسبب ثلاثة غيابات غير مبررة أو خمسة حتى ولو كانت مبررة بعنوان السداسي الجاري.

ثانيا: يجب تبرير كل تغيب كتابيا خلال الثلاثة أيام العمل الفعلية الموالية لتاريخ الغياب، وإذا تعدى هذا الأجل يعد المبرر غير مقبول، ويؤخذ ختم البريد دليلا للإثبات.

المادة 11: باستثناء حالات القوة القاهرة يودع الطالب المبرر للسنة البيضاء لدى المصالح البيداغوجية التي ينتمي إليها قبل الامتحانات الأولى.

المادة 12: يعد الطالب متخليا إذا انقطع عن دراسته، وهذا إذا لم يحضر المحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية أو التربصات المبرمجة خلال السداسي الجاري من السنة الجامعية، ويسجل مقصى.

المادة 13: لا يرخص للطالب المتخلي أو المقصى من السنة الجامعية بإعادة الإدماج إلا مرة واحدة خلال مساره الدراسي.

المادة 14: يسمح الغياب المبرر في الامتحان للطالب بالمشاركة في الدورة الإستدراكية. ويمنح الطالب عند الغياب غير المبرر علامة صفر من عشرين (20/00) في الامتحان النهائي في تلك المادة، ولا يستفيد من دورته الاستدراكية.

المادة 15: يمكن للطالب الإستفادة من تجميد سنة جامعية (السنة البيضاء) مرة واحدة فقط خلال مساره الدراسي بالجامعة بطلب منه قبل امتحانات الدورة الأولى، وذلك لأسباب قاهرة،

وعليه تقديم طلب إعادة تسجيله في بداية السنة الجامعية الموالية وإلا يعتبر متخليا عن الدراسة، ويفقد الطالب المستفيد من تجميد السنة حقوقه في الخدمات الإجتماعية الجامعية، ويقدم الطالب الراغب في الحصول على تجميد السنة طلبا خطيا مرفقا بمبرر إلى رئيس القسم المسجل فيه، بشرط ألاّ يكون محروما في مادة من المواد المشار إليها في مادة الغيابات.

المادة 16: تبلغ مؤسسة التعليم العالي ديوان الخدمات الجامعية، وجوبا، بقائمة الطلبة المتخلين عن دراستهم.

المادة 17: يمنع الطالب المجمد للسنة الجامعية من ممارسة أي نشاط داخل الجامعة.

2.6.التقييم والمراقبة والمداولات:

المادة 18: تنظم في كل سداسي دورتان لمراقبة المعارف والمؤهلات، وتعتبر الدورة الثانية بمثابة دورة استدراكية.

المادة 19: تحدد فترة الامتحانات وبرمجتها من طرف المجلس البيداغوجي للجامعة بالتنسيق مع اللجان البيداغوجية للأقسام ويجب إعلان برنامج الامتحان على الأقل أسبوعا قبل بدء الامتحان.

المادة 20: يجب أن يملأ محضر المراقبة بكل عناية من قبل المسؤول على الامتحان.

المادة 21: تنظم لجنة المداولات للسداسي في نهاية كل دورة امتحان وتضم الأساتذة المسؤولين عن الوحدات التعليمية المشكلة للسداسي ويعين رئيسها من بين أعضاء اللجنة من ذوي الرتب الأعلى.

المادة 22: حضور المداولات إجباري، وأعضاؤها ملزمون بالسرية التي قد تعرض مخالفتها لإجراءات تأديبية. واللجنة سيدة في مداولاتها، وتتخذ قراراتها بالأغلبية البسيطة، وصوت الرئيس مرجح في حال التساوي.

المادة 23: يحسب معدل الأعمال الموجهة والتطبيقية وعلامات التقارير للطالب من علامات تقييم: العروض، الفروض، الأعمال فردية...إلخ، وتترك عملية الموازنة لفرقة التكوين.

المادة 24: يكتسب الطالب الوحدة التعليمية نهائيا إذا تحصل في كل مادة تكونها على علامة تساوي أو تفوق 20/10، بالتعويض إذا كان معدل مجموع علامات مواد الوحدة موزونة بمعاملاتها يساوي أو تفوق 20/10.

أولا: باكتساب الوحدة التعليمية تكتسب الأرصدة المسندة لها.

ثانيا: الأرصدة المكتسبة قابلة للاحتفاظ بها أو تحويلها في مسلك تكويني آخر.

ثالثا: الحرمان في مادة من مواد الوحدة لا يسمح باكتساب الوحدة عن طريق حساب معدل الوحدة من العلامات الأخرى المكونة لها.

المادة 25: يكتسب الطالب السداسي إذا تحصل على مجموع وحداته التعليمية أو بالتعويض بينها موزونة بمعاملاتها إذا كان حاصل المعدل يساوي أو يفوق 20/10. باكتساب السداسي تكتسب الأرصدة المسندة له، وعددها 30 رصيدا. ولا يسمح للطالب المحروم من مادة أو من وحدة تعليمية الاستفادة من التعويض.

أولا: في حالة الإخفاق يشارك الطالب في الدورة الاستدراكية في مواد الوحدات التعليمية غير المكتسبة. ويسمح لمن اكتسب وحدة عن طريق التعويض المشاركة في الدورة الاستدراكية في المواد غير المكتسبة من تلك الوحدة.

ثانيا: يعتمد المعدل الأفضل المحصل عليه بين الدورتين كعلامة نهائية. عند عدم اكتساب وحدة تعليمية فإنه يتم الاحتفاظ بالأرصدة المسندة للمواد المكتسبة المكونة للوحدة.

المادة 26: يطبق التعويض على:

أولا: الوحدة التعليمية: يسمح التعويض باكتساب الوحدة التعليمية من خلال حساب معدل نقاط المواد المشكلة لها والموزونة بمعاملاتها.

تحتفظ الوحدة التعليمية المكتسبة بالتعويض بالأرصدة المسندة إليها.

ثانيا: السداسي: يسمح التعويض باكتساب السداسي من خلال حساب معدل علامات الوحدات التعليمية المشكلة للسداسي والموزونة بمعاملاتها.

1- يحتفظ السداسي المكتسب بالتعويض بثلاثين 30 رصيداً المسندة إليه.

2- يسمح التعويض باكتساب السنة من خلال حساب معدل علامات الوحدة التعليمية المشكلة لها والموزونة بمعاملاتها.

3- تحتفظ السنة المكتسبة بالتعويض بستين 60 رصيداً المسندة إليها.

المادة 27: تنشر الإجابة النموذجية وسلم التنقيط بعد نهاية كل امتحان. وتنشر كل العلامات قبل المداولات لتصحيح الأخطاء إن وجدت.

المادة 28: للطالب الحق في الاطلاع على أوراق الامتحان بعد التصحيح ماعدا الامتحان الاستدراكي.

أولا: يمكن للطالب تقديم طعن كتابي (طعن في العلامة)، وطلب تصحيح ثان في أجل أقصاه يومين (أيام العمل الفعلية) من تاريخ نشر النتائج، ولا يقبل أي طعن خارج هذه المدة.

ثانيا: يكلف رئيس القسم أستاذا متخصصا بنفس الرتبة أو أعلى لإعادة التصحيح.

ثالثا: إذا كان الفارق أقل من ثلاث نقاط يؤخذ المعدل الحسابي بين العلامتين، إذا كانت العلامة الثانية أعلى من الأولى والفارق يساوي أو يفوق ثلاث نقاط، تؤخذ العلامة الأعلى، أما إذا كانت الثانية أدنى من الأولى والفارق يساوي أو يفوق ثلاث نقاط تؤخذ العلامة الدنيا نهائيا، ويحال الطالب على المجلس التأديبي. وتسلم النقاط وأوراق الامتحان بعد اطلاع الطلبة عليها إلى إدارة القسم.

المادة 29 : خلال الامتحان يجب العمل على ما يلي:

أولا: التأكد من هوية الطلبة الممتحنين

ثانيا: عدم التأخر عن الامتحان مدة تزيد عن خمسة عشر 15 دقيقة بعد توزيع الأسئلة

ثالثا: الإمضاء على قائمة الحضور

رابعا: يمنع خروج أي طالب قبل انقضاء 30 دقيقة من انطلاق الامتحان

خامسا: لا يحق للطالب الممتحن طلب إرجاع ورقة الإجابة بعد تسليمها

سادسا: يمنع استعمال وسائل الاتصال الحديثة بكل أنواعها.

3.6.التقييم البيداغوجي و الانتقال :

المادة 042 : يعتمد التقييم البيداغوجي على أساس المراقبة المستمرة للمعلومات ويتم إجراؤه عن طريق:

- اختبارات كتابية (اختبارين في السنة للمواد السنوية واختبار واحد على الأقل في المواد السداسية).
- اختبارات الأعمال التطبيقية.
- الاختبار النهائي (الشامل).
- اختبار الاستدراك.

يعتمد التقييم البيداغوجي في نظام " LMD " على أساس المراقبة المتعددة للمعلومات ويتم إجراؤه عن طريق:

- اختبارات كتابية تشمل على الأقل امتحانا كتابيا واحدا في نهاية السداسي.
- تقييم مستمر للأعمال والنشاطات .
- تقييم الأعمال التطبيقية.
- اختبار الاستدراك.

المادة 043 : تبلغ رزنامة الاختبارات المتوسطة والطويلة المدى للطلبة قبل الامتحانات بمدة كافية للمراجعة والتحضير وتحدد هذه المدة بأسبوع واحد في الحالات العادية.

المادة 044 : يجب على كل طالب مسجل اجتياز جميع اختبارات المراقبة المستمرة وفقا للقوانين السارية المفعول

المادة 048 : إذا تغيب الطالب في امتحان ما في رقابة النظام التقليدي بدون مبرر مقبول سيعتبر منقطع عن دراسة المقياس المتغيب فيه، وفي هذه الحالة لا يسمح له القانون اجتياز اختباري الشامل والاستدراك.

وإذا تغيب الطالب في الامتحان الكتابي والتقييم المستمر في نظام " LMD " يعتبر الطالب منقطع أيضا عن الدراسة في المادة المتغيب فيها ولا يسمح له القانون باجتياز امتحان الاستدراك .

المادة 052 : بعد كل اختبار كتابي يجب على المدرس إعلام الطلبة بالنتائج المتحصل عليها ،الأستاذ المسؤول عن المادة بنشر الإجابة النموذجية للطلبة، يو خصص حصة الطعون و استقبال طعون الطلبة ودراستها .

المادة 054 : يحسب المعدل العام للطالب في كل مادة كالتالي :

مجموع النقاط المحصل عليها في الاختبارات الكتابية والأعمال الموجهة والتطبيقية و التربصات، و / أو مجموع نقاط الاختبار النهائي (الشامل) والأعمال الموجهة والتطبيقية والتربصات والمذكرات بمعاملاتها. والاختبار النهائي يعادل الاختبارات الكتابية الأولى والثانية للتقييم المستمر، والمعدل الأحسن المحصل عليه هو الذي يؤخذ بعين الاعتبار لكل مادة .

المادة 055: يحسب المعدل العام السنوي للطالب انطلاقا من معدلات المواد بمعاملاتها ويسمى هذا المعدل بالمعدل المعوض .

المادة 057 : تنظم دورة استدراكية للطلبة الذين لم ينجحوا في دورة جوان (عادية/الشامل)، والذين يمتلكون معدل يساوي أو أكثر من 07/20، والطالب يجبر على أن يمتحن في مجموع المواد التي تحصل فيه على علامة أقل من 05/20، ويجوز له أيضا أن يمتحن في المواد التي تحصل فيها على علامة أقل من 10/20 .

في النظام الجديد (LMD) تنظم دورة استدراكية للطلبة الذين لم ينجحوا في الدورة العادية وبإمكان الطالب أن يمتحن في المواد التي تحصل فيها على معدل أقل من 10/20 .

المادة 058 : على إثر دورة الاستدراك يحسب المعدل العام المعوض انطلاقا من أحسن علامة

محصل عليها في الدورتين السابقتين ودورة الاستدراك .

المادة 059 : شروط القبول والانتقال هي نفسها المذكورة في المادة 54 و64.

المادة 062 : يتم تقويم المعارف العلمية للطلبة إجماليا من لدن لجنة مداولات، تجتمع حسب دورات المداولة .

المادة 063 : تتشكل لجنة المداولات للدورة من رئيس لجنة المداولات، وممثلي الإدارة وأساتذة المواد للدورة .

المادة 064 : تصادق لجنة المداولات على النتائج الدراسية وتعلن حسب نظام الدراسة بما يلي : – ناجح – الشامل – استدراك – مؤجل – معيد – راسب – يوجه.

(وزارة التربية الوطنية ، 2011).

6.مبررات الإصلاح والبحث عن الجودة :

تعددت الأسباب الكفيلة وراء تبني هذا المشروع ، وما يحمله من أفاق مرجوة منه على المدى القريب والبعيد، والمتمثلة بالأساس في الاختلالات التي طالما ظلت تعتري النظام القديم، الذي لم يعد قادرا على مواكبة التحولات التي يفرزها عصرنا في شتى المجالات، سواء السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية و غيرها من المجالات، نذكر من أهمها :

ـ الدخول إلى الجامعة المعتمد على التوجيه المركزي، الذي لم يعد يؤدي مهامه بشكل مطلوب، وأظهر نسبة عالية من الرسوب و مكوث الطلبة مدة طويلة في الجامعة.

ـ نظام التقييم الخاص بالنظام الكلاسيكي لا يساعد على تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة بشكل جيد و يسير.

ـ لقد شهد النظام القديم(الكلاسيكي) ، عدة نقائص سواء من الناحية الهيكلية أو التنظيمية للمؤسسات ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب، خاصة في مجال الاستقبال والتوجيه وعملية تدرج الطلبة، والتي نوردها في النقاط التالية:

ـ و أيضا عروض التكوين التي يحوزها لا تتناسب مع شعب الباكالوريا الجديدة.

ـ أما في مجال التأطير والتأهيل المهني، فنلاحظ فيه نقص في التأطير بسبب هجرة عدد كبير من الأساتذة الباحثين إلى جامعات غربية، وتخرج عدد قليل من الدراسات من بعد التدرج.

ـ ونظام المدى القصير فيه، مهمل بسبب عدم إعطاءه القيمة التي يستحقها وعدم استقطابه للطلبة بشكل كاف.

ـ هذا التطور من التعليم لا يحقق الأهداف المرجوة منه بسبب نقص الإمكانيات و عدم اهتمام المؤسسات الاقتصادية بهذه الفئة من المتكونين.

ـ وأيضا نجد أن تكويناته أحادية التخصص، لا تسمح بحيازة ثقافة عامة وتكوين متنوع و متكامل المعارف، الذي يسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية.

ـ عدم قدرة التكوين العالي على الاستجابة بفعالية إلى التحديات التي فرضها التطور المتسارع وغير المسبوق للتكنولوجيات وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال.

والأخذ في الاعتبار ما يلي:

ـ العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتَركة اقتصادية وثقافية بين أمم العالم.

ـ التجارب الناجحة التي اثبت نجاعة اعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التكوين تستلهم من نجاحات الآخرين فقد تقرر القيام بإصلاحات تخص نظام التعليم العالي ل.م.د .(شريط ،2014 :06) .

لهذا كله أصبح من اللازم إيجاد نظاما تعليميا يغطي جملة هذه النقائص التي شابت النظام القديم، و أن الإصلاحات المزمع تطبيقها يجب أن تمس هذه الثغرات، المتعلقة بالجانب الهيكلي، والبرامج البيداغوجية لمختلف التخصصات القريبة من بعضها البعض، كالتنظيم البيداغوجي، طرق التوجيه، والتعليم وتحسين مستوى الطلبة، تنظيم و تسيير مختلف البنى البيداغوجية والبحث. الأمر الذي جعل السلطات الجزائرية في شهر سبتمبر من عام 2005 تستجيب بفعالية لسير الدراسات في " ل.م.د ". (مونيس ، 2012، 50_51) .

و من خلاله شرعت الجامعة الجزائرية في إصلاحات شاملة بغرض تصحيح كل الاختلالات الناجمة عن النظام الكلاسيكي وتم تحديد (7) مهام المنتظر تحقيقها مستقبلا وهي:

-1 ضمان تكون نوعي، يأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.

-2 تحقيق تأثير متبادل فعلي مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي والعالم الذي يحيط بها .

-3 اعتماد ضمان الجودة.

-4 تقوية المهمة الثقافية للجامعة، بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الآخر.

-5 تمكينها من التفتح أكثر على التطور العالمي وعلى الخصوص في مجال العلوم والتكنولوجيا.

-6 تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل والأشكال المتأتية.

-7 ترسيخ أسس تسيير يرتكز على التشاور والمشاركة.

8- تطوير الاهتمام بالبحث العلمي (كربوش ، ب س ، 05_ 06) .

7. الصيغة الجديدة للتعليم العالي ومكمن الجودة :

تكمن جودة التعليم العالي في النظام الحالي " LMD " ، في انه يقدم رؤية جديدة للتكوين الجامعي الذي يرتكز على:

_ استقلالية الجامعة على أساس تسيير أنجع .

_ إعداد مشروع جامعة يشمل الانشغالات المحلية والجهوية والوطنية على المستوى الاقتصادي والعلمي والاجتماعي والثقافي.

_ عروض تكوين متنوعة ومنظمة بالتشاور مع القطاع الاقتصادي.

_ بيداغوجية نشطة يشرف فيها الطالب على تكوينه، وتكون الفرقة البيداغوجية بمثابة دعم ودليل ونصيحة ترافقه طيلة مساره التكويني.

_ تقييم مستمر وتقويم دائم لمؤسسات التعليم وبرامجها.

_ تعبئة كل الأسرة الجامعية والتحامها.

وفي كلمة واحدة، إنشاء جامعة جديدة تتسم بالحيوية و العصرنة ، في استماع لمحيطها ومتفتحة على العالم.(كربوش رمضان ، ب س ، 11) .

خـلاصـــــة:

عرف التعليم العالي في الجزائر منذ غداة الاستقلال ذلك الوقت إلى يومنا هذا تطورا ملحوظا على مستوى العديد من الأصعدة، مس الهياكل بإنشاء العديد من الجامعات على مستوى الوطن و كذا ارتفاع عدد المتخرجين الحائزين على الشهادات الجامعية ، كما صاحب ذلك إحداث تغييرات جذرية و عميقة على مستوى المناهج والمقررات قصد تكييف الجامعة مع

التحولات والتحديات الكبرى التي يفرضها التطور السريع في مجالات العلوم و التكنولوجيا و الاقتصاد دوليا تجلى من خلال إدخال نظام " LMD " مسايرة لذلك التطور ، و لأجل تحقيق هته الأهداف يجب تهيئة الأرضية و خلق الظروف لأجل إتاحة فرصة للجامعة الجزائرية للقيام بدورها الفعال في سير عملية التنمية و التقدم و الرفع من مكانتها و الظهور بقوة دوليا ضمن المجالات العلمية و الاقتصادية و الثقافية و غيرها .

اقتراحـــات و توصيـــات:

بناءا على النتائج المتحصل عليها تقترح الباحثة مجموعة من التوصيات و الاقتراحات :

_ ضرورة الاقتناع بلزوم التغيير و العمل على تحسين وضعية نظام التعليم العالي بالجزائر، بمسايرة التطور الحضاري و العلمي بما يتلاءم مع واقع بيئة الجامعة الجزائرية .

_ عقد لقاءات وندوات دورية ، بين الأساتذة و إدماج الطلبة و العمال الإداريين للإطلاع على كل جديد في مختلف مجالات مجال التقويم .

_ دعم التكوين المستمر للأساتذة و ضرورة الأخذ بالأساليب الحديثة في التدريس و التقويم .

_ التركيز على القدرة التحليلية والتفكير الانتقادي و تنميته لدى الطالب خلال عملية التقويم.

_ اعتماد أساليب التقويم على الموضوعية و الشفافية .

_ القيام بتقويم مستمر و متواصل لبرنامج " LMD " بتشخيص صعوباته و الحد من ثغراته، و الاستفادة من تجارب الدول الأخرى، من تطبيق هذا البرنامج.

_ الاهتمام بتكوين الأستاذ و المكون بحد ذاته ليكون قادرا على توجيه أهداف المنظومة الجامعية، ومواكبة التطورات في جميع المجالات.

_ عقد ندوات خاصة لتوجيه الطالب تعلم أساليب حديثة تنمي التكوين النوعي لديه كأسلوب التعليم الذاتي.

_ التقليص من الحجم الساعي و كثافة البرامج و تعديلها بما يتناسب و القدرات الطالب دون إجهاد عقلي و نفسي يضر لأستاذ و الطالب معا.

_ تقديم تسهيلات مادية لتتناسب و العملية التعليمية و التكوينية في الجامعة .

تمهيد:

يخضع التعليم كعملية تربوية لمقاييس وأحكام تضمن حسن أدائه وتطوره ، لذلك وجب التفكير بإيجاد وسائل وأفكار وإجراءات تبين مدى فعالية العملية التربوية من عدمها ومدى اتجاه أهدافها إلى الوجه المطلوبة ؛ لأنه من المسلمات التي تلازم العملية التربوية و المدرسين أن تكون لديهم أدوات مقننة ومنظمة و ذات أسس علمية تتصف بالدقة و الحيادية ، وفي نفس تمكنهم من إصدار أحكام على مدى صلاحية تلك العملية وإصلاحها و إعداد توجهاتها لتطويرها نحو الأفضل وتحقيق الغايات ، لذلك ازداد الاهتمام بدراسة العملية التقويمية التي تؤدي إلي تحقيق ذلك ، و منه فقد فرضت عمليات القياس والتقييم و التقويم حتميتها، وأصبح التقويم عملية لازمة وضرورية لكل مجالات الحياة.

1. تعريف التقويم:

لغــة: يرى بعض التربويّين أنّ القياس والتقييم والتقويم هي مفاهيم مترادفة، أو أنّها تؤدّي إلى مفهوم معنويّ واحد، والصحيح أن بينها فروقاً واضحة ، وجب التفريق و تحديد الاختلافات بينها ، للوصول إلى تعريف واضح وشامل عن مفهوم التقويم .

1. 1 .لغـــة :

أصل كلمة قياس من الناحية اللغوية في (لسان العرب، 2009 ، 1242) : " قاسَ الشيء، يَقيسُه قَيْساً و قياساً و اقتباسه و قَيَّسه إذا قدَّره على مثاله قال : " فهنَّ بالأَيْدي مُقَيِّساتُهْ أي مُقَدَّرات ومُخْيّطاتُهْ " ؛ و المِقياس : المِقدار ، ويقال : قِسْته و قُسْته أَقُوسُه قَوْساً و قِياساً ولا يقال أَقَسْته بالألف . و المِقْياس : ما قِيسَ به ؛ و القِيسُ و القاسُ : القَدْر ؛ يقال : قِيسُ رُمْحٍ وقاسُه ؛ و في (معجم الوجيز، 1994، 434) القياس من فعل "قاس" الشيء بغيره ، و على غيره و إليه، _قياسا، و مقايسة: قدّره به، المقياس هو المقدار،

اما التقييم من الناحية اللغوية فقد أورد في (المعجم الوجيز،1994 ،234): قَيَّمَ الشيءَ تقييمًا: قدَّر قيمتَه، و هو التقدير و التثمين .

و في (المنجد الأبجدي، 1986: 820) التقويم لغة فمصدره فعل قوَّم ، يقوِّم؛ ومنه "التقويم"، وهو مشتق من الفعل (قوَّم)، فيقال: قوَّم المعوج بمعنى: عدَّله وأزال اعوجاجه، وقوم الشيء بمعنى قدره ووزنه، وحكم على قيمته، واستقام اعتدل واستوى، وقد وردت عدة مشتقات للفعل (قوَّم) في القرآن؛ منها: لفظة أقوم؛ قال تعالى: ﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ (الإسراء :09) .

ويذكر الطبري أن (أقوم) تعني أصوب، ومنها أيضًا لفظة (تقويم) التي وردت في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ (التين: 4)، فالتقويم يعني أعدل ما يكون، ومن هنا يمكن القول: إن التقويم يعني الاستقامة؛ قال تعالى: ﴿ الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ﴾ (النساء: 34)؛ أي: قائمون عليهن بالأمر والنهي والحفظ والرعاية ،
وقال تعالى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ ﴾ (النساء: 135)؛ أي: كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة .(أحمد إبراهيم خضر ،2013 ،05).
و من فعل "قوّم" اشتق القَوام و القِوام هو العدل؛ و القوام يعني ما يقوم به الشيء و بدونه لا يستقيم، أي يكون وجوده على الهيئة أو النظام الذي هو عليه بالطبيعة أو الضرورة ؛ اما القيام (الانتصاب). (مصطفى، 2010: 16).
اما في المعجم الأجنبي ، فان كلمة : Evaluation (الفرنسية) تكاد تختلف المعاني التي تحيل عليها كلمتا : تقييم و تقويم . فهي تدل على التقدير و التثمين و الحساب ، كما تعني رصد مسافة ما و حسابها ، و في اللغة الانجليزية ، تعني الكلمة : تقري أو تحديد قيمة الشيء أو أهميته أو دوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين و الدراسة الجادة؛ و مصطلح القيمة The value يشير في العموم لقيمة الشيء أو فائدته و أهميته، و الجدير ذكره هنا هو أن مصطلحات التقييم و القيمة و التثمين هي ألفاظ لغوية مترادفة ،

تعني في مجملها شيئا هو : تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة أو العملية أو الشيء "(منصف 2007: 101) .

1 . 2. اصطلاحا:

يعرف القياس بأنه " العملية التي تقوم على إعطاء الأرقام الدالة على مدى الانجاز أو الدالة على ما تحقق خلال عمليات بعينها ، و بذلك يمكن توزيع هذه الأرقام وفقا لنظام معين من اجل إصدار حكم كمي على سمة أو متغير معين ، بمعنى ؛ القياس هو التعبير الكمي بالأرقام عن الخصائص الأشياء و طبيعتها الرمزية " (إبراهيم : 2009، 804) .

اما التقييم فهو " عملية جمع البيانات أو المعلومات عن المتعلم فيما يتصل بما يعرف ، أو بما يستطيع أن يعمل و يقوم به ، و يتم ذلك بعديد من الأدوات ، كملاحظة التلاميذ أثناء تعلمهم ، أو فحص أعمالهم و إنتاجهم ، أو اختبار معارفهم ، أو التأكد من مهاراتهم ؛ و يهدف التقييم إلى معرفة مستوى أداء التلاميذ ، و المتعلمين ، و هناك أنواع مختلفة من وسائل و أساليب التقييم كاختبارات التحصيل ، و اختبارات الملاحظة و غيرها . (إبراهيم: 2009، 466).

و التقويم يعرف في التربية بأنه "عملية منظمة ترتبط بعملية القياس و نتائجها و تعدادها على وصف الخصائص و الصفات و تصدر عليها أحكاما و قرارات وفق معايير محددة ".

كما يعرف بلوم و رفاقه :"إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد ، و انه يتضمن استخدام المحكات و المستويات و المعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء و دقتها و فعاليتها و فعاليتها و يكون التقويم كميا أو كيفيا" .(مصطفى 2010: 35) .

كما يعرف بأنه" العملية التي يقوم بها الفرد أو تقوم بها الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية وكذلك نقاط القوة والضعف به ؛ حتى يمكن تحقيق الأهداف بأحسن صورة ممكنة ولا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع ؛ بل تمتد إلى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص ، إذ لا

يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها , والتغلب عليها , للوصول إلى أفضل أداء , وأحسن إنتاج ممكن ".(قطامي و آخرون :2000 : 92) .

و من المفيد أن نذكر، أن ما نحصل عليه من جراء عملية القياس من نتائج ليس لها مدلول خاص بها... وإنما نختبر ونقيس من اجل عملية اكبر تتيح لنا اتخاذ قرار ما بشأن الشيء المقاس أو المختبر، إلا وهي عملية التقويم وإصدار الحكم على ذلك الشيء ؛ أي بمعنى أن التقويم يتم على أساس نتائج تلك الاختبارات والمقاييس، وقد تتوقف دقة القرارات التي نتخذها في عملية التقويم على سلامة ودقة الاختبارات والمقاييس التي نستخدمها، والبيانات التي نحصل عليها من جراء تلك العمليات.

ولهذا نجد أن التقويم يعني فيما يعنيه "عملية تستخدم فيها المقاييس، وان غرض هذه المقاييس جمع البيانات، التي تفسر عند هذه العملية بغية تحديد مستويات معينة لتمكننا من اتخاذ قرار معين ".

من هذا نستنتج أن كل من الاختبار والقياس أدوات تستخدم في عملية التقويم، وان التقويم اعم واشمل منهما، ولكن لا يمكن أن يكون هنالك تقويم ما لم يكن هنالك اختبار أو قياس،

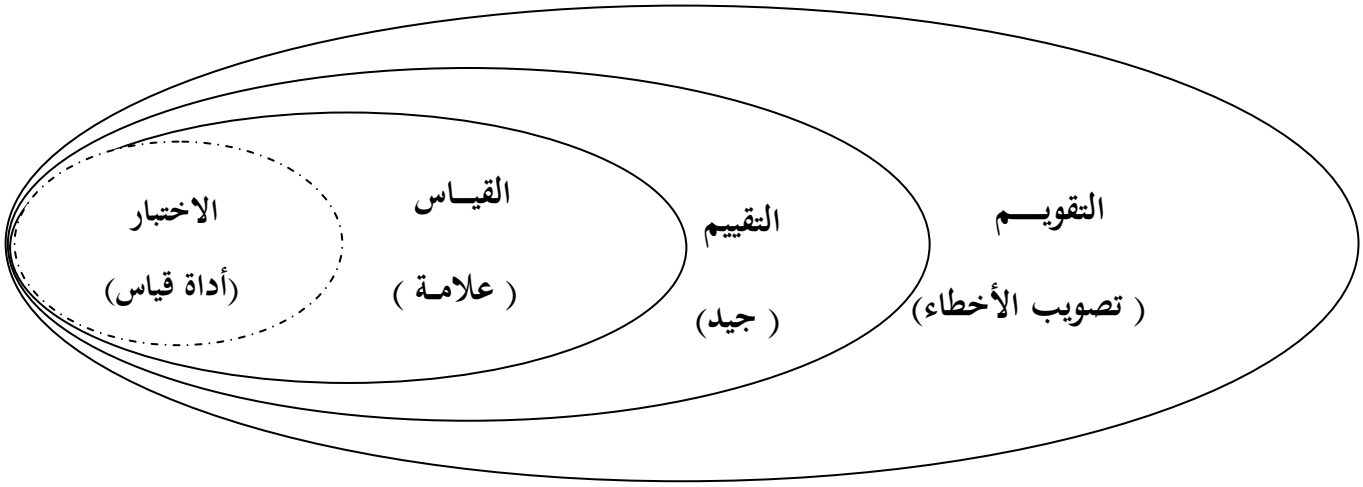
وعلى الرغم من أن المصطلحين "التقييم " و "التقويم" يفيدان في بيان قيمة الشيء، فإن كلمة "التقويم" ، وهي الأكثر انتشارًا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعْوجَّ منه، أما كلمة "التقييم"،فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة "التقويم" أعم وأشمل من كلمة "التقييم"؛ حيث لا يقف "التقويم" عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. ، والواقع هو أن "التقييم" منشق من القيمة ، و"التقويم" من القوام، ومعنى الأول التقدير والتثمين، ومعنى الثاني التعديل.(خضر ،2013 ،05) .

ولتوضيح العلاقة بينها يمكن ضرب المثال التالي:

نفترض أنّ أستاذا ما قام بإجراء اختبار(و هنا الاختبار هو أداة للقياس) لطلبة صفّه فحصل أحمد على علامة 15 من 20 ، فهذا يعني قياساً لمستواه في التحصيل، ولا يعني شيئاً

محدّداً من حيث التفوّق أو التأخّر، ولتوضيح معنى هذه الدرجة فإنّنا نقوم بعمليّة التقييم فنقول إنّه يستحقّ درجة مقبول في ضوء مستويات محدّدة من قبل، أما إذا قام المعلّم بتعديل مستوى أحمد وإصلاح جوانب القصور وتدعيم جوانب القوّة في مستواه التحصيلي فإنّه يقوم بعمليّة التقويم .

و هذا ما يمثله الرسم البياني التالي الذي يمثل العلاقة الجزئية بين القياس و التقييم و التقويم



شكل (01): يوضح الشكل العلاقة الجزئية بين مصطلحات القياس و التقييم و التقويم. (من إعداد الباحثة) .

و في مجال التربية يقترن مفهوم التقويم لدى غالبية المعلمين بالاختبارات التي يركز فيها على تقويم التحصيل المعرفي للطلبة فقط ، و بعد تطور النظريات التربوية بدأ مفهوم التقويم يتطور و يتشعب ، فأصبح يسعى إلى تقويم المتعلم من جميع جوانبه ، أو تقويم العملية التربوية بجميع متغيراتها ، و لم يعد قاصرا على تحديد كفاية العملية التربوية وفعاليتها ، من دون تقويم الأهداف و المدخلات فضلا تقويم المخرجات النهائية لهذه العملية . (فكري 1995: 43).

تعقيبا على ما سبق نجد أن التقويم التربوي لا يقتصر في مفهومه على تقدير قيمة الشيء و وزنه مثل (أداء الطالب) و إنما يتعدى ذلك إلى إصدار الأحكام على هذا الأداء، بكشف

مواطن الضعف و القوة فيه و محاولة تعديله أو تطويره. و بهذا فان التقويم يتضمن بشكل موجز ما يلي :

- التقويم هو إصدار قيمة الشيء مع التصحيح أو التعديل.
- وسيلة المعلم في الحكم على مدى تقدم تلاميذه نحو الأهداف التربوية المنشودة و التي تنطلق من مبدأ إحداث تغيرات معينة في سلوكهم، مستندا في ذلك إلى التغذية الراجعة، و بالتالي إظهار نواحي القوة و الضعف.
- التحسين أو التطوير للعملية التعليمية التعلمية القائمة و مدى نموها من اجل تحقيق الأهداف المرسومة .
- هو تجميع و تحليل منظم للبيانات و المعلومات الضرورية لصنع القرارات .
- التقويم هو تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء ما في ضوء غرض ذي صلة ، لأنه جزء لا يتجزأ من عملية الإنتاج ، و مقوم أساسي من مقوماتها ، و يدفع الأفراد إلى المزيد من العمل و الإنتاج من خلال التوظيف الجيد للتغذية الراجعة .(علام :2003 25_24:).
- و يرى (عبد الهادي:2002: 20) أن التقويم بصفته "عملية تقدير قيمه لشيء معين يتطلب القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات عن ظاهرة معينة وتحليلها واستخلاص نتائجها للحكم على قيمتها ".
- إضافة إلى ما سبق نستنتج من التعريفات التقويم عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية ؛ بمعنى أنه يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء أو الموضوع أو الشخص المقوم ؛ وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعددة التي تقدم لنا البيانات والأدلة الكافية عما نريد تقويمه ، على أن يتم بعد ذلك تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نواحي الضعف أو أوجه القصور بعد تحديد أسبابها، ثم تدعيم أوجه القوة بالتمسك بمسبباتها .

- كذلك يمثل التقويم عملية وقائية؛ بمعنى أنه يعمل على تفادي الوقوع في الخطأ عندك تكرار المواقف التي كانت موضوع تقويم من قبل؛ بالاستفادة مما يعرف بالتغذية الراجعة.
- وهكذا يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية ، حيث يستهدف في المرحلة النهائية تحقيق التعديل أو التحسين والاقتراب قدر الإمكان من الصورة المفضلة ، ودليلنا في ذلك قول الله عز وجل (لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم) ، أي في أحسن صورة وأفضل شكل أو هيئة . (علام :2003 : 23) .

و إذا كان من أهداف التربية إحداث تغييرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين ، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها ؛ ويتضح لنا أن التقويم يمثل جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها ، وأنه يواكبها في جميع خطواتها.

و يمكن تبين ذلك بالنظر إلى المهمات الأساسية التي ينبغي على المعلم أن يضطلع بها، حتى يتسنى له النجاح في أداء دوره كمنظم لعملية التعلم، والتي تتمثل فيما يلي:

- تحديد الأهداف التعليمية أو التغيرات السلوكية التي ينشدها في التلاميذ.
- اختيار الخبرات التربوية التي يجب أن يمر بها التلاميذ ويتفاعلوا معها حتى تتحقق الأهداف المنشودة. (علام : 2003 : 16) .
- اختيار الطرق والأساليب والوسائل التعليمية التي يقدم بها الخبرات إلى التلاميذ بما يتمشى مع ميولهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة.
- تقويم مدى تحقق الأهداف ، والبحث في مدى مطابقة الأداء الملحوظ للهدف المنشود. (مصطفى :2010 : 23) .

ومن الواضح هذه المهمات تتداخل فيما بينها وتتفاعل، وتسودها علاقات تبادلية ، بمعنى أن كل مهمة منها تتأثر بالمهام الأخرى وتؤثر فيها ؛ فالأهداف حين تترجم إلى

صيغ سلوكية ؛ فإنها تؤثر في طبيعة الخبرات التي تخطط لمساعدة التلاميذ على تحقيقها، وفي اختيار الطرق و الأساليب والوسائل المستخدمة في تقديم تلك الخبرات.

والتحديد المسبق للنتائج أو العوائد المنتظرة للتعلم يعد شرطا أساسيا لإجراء تقويم سليم والتأكد من مدى تحقق الأهداف ، كما أن التقويم يعد ضروريا للحكم على قيمة الأهداف ذاتها، وقد يكشف لنا عن أهداف مفرطة في الطموح ، أو أهداف تكون عامة ومثالية إلى الحد الذي يحول دون بلوغها وتقويمها ؛ مما يستدعي العمل على استبعادها وإحلال أهداف محددة وواقعية مكانها . (علام : 2003 : 16 ،17).

و يجب التنبيه إلى أن الأدوات المستخدمة في التقويم واسعة النطاق يجب ألا تقود المعلم إلى التفكير في رفع درجات الطلبة ، أو تدريسهم و تعليمهم في الصف لغرض الاختبار فقط ، مما يضيق من مدى المنهج و المحتوى الذي تم تدريسه و تعليمه للطلبة ، و بالتالي يضعف من صدق من صدق النتائج و يقود إلى عواقب خطيرة تنجم عن القرارات التي تتخذ لاستخدام تلك النتائج .(عفيفي: 2010: 73).

اعتبر التقويم دوما مرادفا لمفهوم الامتحان الذي يسعى دوما لقياس الجانب المعرفي لدى المتعلم بمقدار حفظه لما تلقنه من المعلم ، و للأسف لا يزال هذا المفهوم واردا في مدارسنا و جامعتنا حيث أن الامتحانات ما تزال هي الغاية التي يسعى إليها كل معلم و المتعلم معا. فهي معرفية فقط و بذلك تبقى العملية التعليمية حبيسة التراكم المعرفي الذي يحصل عليه المتعلم من عملية التلقين التي لا تخدم سوى مهارة الحفظ و التذكر مهملة المهارات الأعلى منها.

كما أن التقويم قديما استند إلى الكثير من المسلمات الخاطئة ، نذكر منها على سبيل المثال

- التقويم مرادف للامتحانات .
- التقويم عملية نهائية تأتي في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي.
- التقويم عملية تتناول تحصيل الطلاب لاتخاذ قرار بالنجاح أو الرسوب.

اما اليوم أصبح التقويم يشكل احد عناصر المنهج بالمفهوم الحديث و أصبحت الغاية أوسع و اشمل و أوسع من البعد المعرفي فقط و بذلك أصبح للتقويم آلية من أشكال و أدوات قياس مختلفة و متنوعة نظرا لاختلاف غاياتها ، فبما أن المتعلم أصبح اليوم هو محور للعملة التعلمية فلابد إذا أن يشمل التقويم آليات للتعرف على النمو معرفيا و مهاريا ووجدانيا. (مصطفى :2010 : 17).

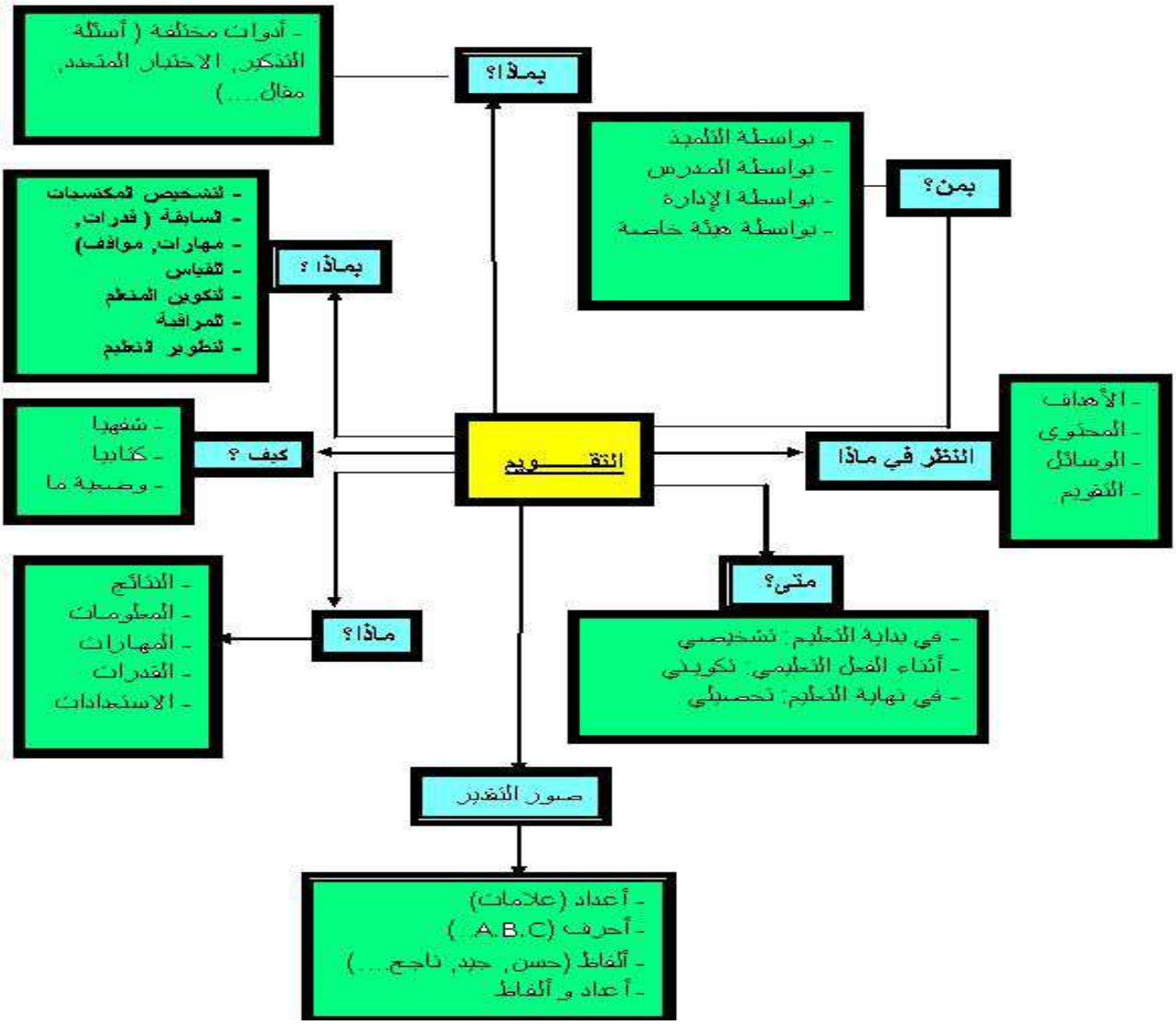
نستنتج هنا أن المفهوم الحديث للتقويم يرى انه عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية و تفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة ... مما يساعد في توجيه العمل التربوي و اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة " .

عند تحليل هذا التعريف نجد أن:

- التقويم عملي: أي انه يتم على خطوات متتالية و لا يتم في خطوة واحدة.
- عملية مقصودة أي يتم له الأعداد مسبقا.
- عملية منظمة: أي انه يستند على أسس علمية.
- عملية تهدف إلى جمع المعلومات: أي انه يستند إلى أدلة و شواهد عند إصدار الأحكام.
- عن العملية التعليمية: أي انه عملية شاملة.
- اتخاذ الإجراءات المناسبة : أي معالجة جوانب الضعف و تدعيم جوانب القوة .

و لكي تجرى عملية التقويم بالطريقة الصحيحة السليمة ينبغي تحديد ما نريد تقويمه و ذلك بان نحدد الأهداف و نحللها ، بحيث يمكن من خلالها التعرف على مظاهر السلوك أو التغيرات المطلوب إحداثها في سلوك المتعلمين ، و في ضوء هذا نختار الوسائل و الطرق التي تصلح لقياس و تقويم التغيرات ، و يهدف التقويم أساسا إلى التشخيص و العلاج معاً ، و إلى الاستفادة من نتائج التقويم في تحسين مختلف عناصر المنهج من معلم ومتعلم

ومحتوى و أنشطة مصاحبة و نتائجها و كذلك العوامل المؤثرة في فعاليتها .(عفيفي: 2010: 92) .



الشكل رقم (02) : التقويم و العملية التعليمية التعلمية .(نصير ،2012، 07) .

2. أهمية التقويم:

يلعب التقويم أهمية كبيرة يبرز دوره في العناصر الآتية:

- التقويم الناجح يؤدي إلى تغيير بعض الأهداف التربوية و تعديل بعض الأهداف الأخرى.

- كما أن التقويم يلقي الضوء على الصعاب و المشكلات التي تواجه عند القيام بالعملية التربوية ، كما يلقي الضوء على جوانب القوة و الضعف فيها بحيث يؤدي ذلك في النهاية إلى تدعيم جوانب القوة و معالجة جوانب الضعف ، و بذلك يكون التقويم أداة هامة من أدوات تطوير المنهج ، و هذا الجانب بالذات يغفل عنه الكثيرون .
- وبالنسبة لأهميته للآباء تكون في توضيح نقاط الضعف عند أبنائهم ، و يزودهم بمعلومات عن درجة التقدم التي أحرزها أبائهم ، واكتشاف قدراتهم ومواهبهم وتوضيح الأساليب التي يستطيعون عن طريقتها مساعدتهم .
- وكذلك له أهمية بالنسبة للمعلمين والقائمين أو المشرفين على المدارس فهو يفيد المعلمين في تحديد الوضع الحالي لطلابهم وفي إعادة الأهداف الخاصة، وفي الحصول على المعلومات الدقيقة المتعلقة بما حققه الطلاب من نتائج ، وفي تحديد أنجح الطرق التي تؤدي إلى إدخال التحسينات في مجال التعليم ، وفي اختيار واستخدام المصادر والوسائل الأكثر فعالية للتعلم,وفي مقارنة نتائج تعلم التلاميذ في مدارسهم بنتائج التلاميذ في أجزاء أخرى من القطر الذي يعيشون فيه .
- يساعد التقويم في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص المتعلم وطبيعته ولفلسفة المجتمع وحاجاته وطبيعة المادة الدراسية, كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها وترتيبها. (فكري :1995 :51، 56) .

يعد التقويم أكثر عناصر النظام التعليمي أهمية وذلك لما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتطوير هذا النظام أو ذاك ، فعمليات التقويم – إن لم تكن على درجة عالية من الدقة والإتقان والموضوعية – جاءت نتائجها مضللة وغير صحيحة ، الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات وإجراءات خاطئة تضر بالنظام التعليمي أكثر مما تفيده.

3. أهداف التقويم:

تتمثل أهم و ابرز أهداف التقويم في الآتي:

- معرفة نواحي القوة و الضعف في تعلم الطلاب، و تحديد الاتجاه الذي تسير عليه نموهم العام، المعرفي و الاجتماعي، و النفسي.الخ. .
- يكشف لنا التقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المرسومة سلفا و الجوانب التي تحتاج إلى تطوير أو تعديل أو تغيير في هذا الأهداف.
- التقويم وسيلة ضرورية لاختبار مبادئ العمل مع الأفراد و الجماعات و المجتمعات، و للتأكد من صلاحية تلك المبادئ. (منصف :2007 : 118).
- توفير المعلومات عن درجة تحقيق أي درس ما أو برنامج ما لأهدافه، من خلال إيضاح جوانب القصور و جوانب القوة، و تقديم التغذية الراجعة حول تلك الجوانب.
- التقويم يركز بدرجة كبيرة على تحسين العملية التربوية أكثر من تقويم ما إذا كانت العملية التعليمية حققت أهدافها أم لا.
- تحديد المستويات أو المعايير: حيث ينبغي أن يتقن الطلاب مهارات معينة، وأن يتم اختبارهم فيها، للتأكد من وصولهم إلى مستويات أو معايير محددة.
- الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها ، و الحكم على طرق التدريس المتبعة (علام :2003 : 31) .

4. أسس التقويم:

هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تخطيط وتنفيذ عملية التقويم إذا أردنا لهذه العملية النجاح في بلوغ أهدافها وهذه الأسس هي:

- أن يكون مستمراً باستمرار العملية التعليمية وبكل مراحلها .
- أن يكون شاملاً لجميع عناصر العملية التعليمية ولجميع مستويات الأهداف.

- أن يتم على ضوئه متابعة المتعلم من خلال الخطة العلاجية التي وضعت لتقويمه.
- أن يتم تقويم البرامج التعليمية .
- أن يتم التقويم بشكل تعاوني وبحيث يشترك فيه كل من يؤثر أو يتأثر فيه كأولياء أمور الطلاب.
- أن تستمر متابعة المتعلم أو ما تم تقييمه وتقويمه وملاحظة أية تغييرات إيجابية أو سلبية عليه وأخذها بعين الاعتبار إن لزم الأمر. (عفيفي :2010 : 19) .

5. خصائص التقويم:

لكي يكون التقويم جيد يجب أن تتوفر فيه بعض الخصائص التي تجعل هذا التقويم يسير بالطريق الصحيح وهذه الخصائص يطلق عليها خصائص التقويم الجيد وهي:

- **أن يكون التقويم هادفاً:** أي يستند إلى أهداف محدده وواضحة تتسم بالواقعية وقابليتها للتطبيق فالهدف هو الذي يحدد أسلوب التقويم.
- **أن يكون التقويم شاملاً** : أي يشمل جميع الجوانب ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بمجال التقويم فيتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها .
- **أن يكون التقويم مستمراً:** أي غير مقيد بفترة معينة وينتهي بل يلازم العملية التعليمية من بداية التخطيط لها حتى ظهور نتائجها.
- **أن يكون التقويم مشتركاً:** أي يشترك فيه كل المهتمين بشئون التقويم حتى يكون الحكم مبني على أكثر من وجهة نظر. (عفيفي:2010: 69)
- **أن يكون التقويم اقتصادياً:** أي يوفر الوقت والجهد والمال عند تطبيقه.

- **أن يكون التقويم ديمقراطياً** : أي يحترم شخصية المتعلم فيشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته .
- **أن يكون التقويم علمياً:** أي أن يبنى على أساس علمي صحيح وتكون وسائله تتسم بالصدق والثبات والموضوعية والتمييز.
- **أن يكون التقويم مرناً وقابل للتنفيذ.**
- **أن يكون التقويم متنوعاً:** أي يستخدم في التقويم العديد من الوسائل والأساليب والأدوات المتعددة.
- **أن يكون التقويم ايجابياً** : أي يتعدى التشخيص إلى العلاج فيستفاد من المعلومات التي تجمع عن الظاهرة في وضع حلول لها. (فكري :1995 : 44) .

6. مجالات التقويم:

- يمكن أن ينصب التقويم التربوي في ثلاث مجالات مختلفة هـي:
- *تقويم الطالب
- *تقويم المدرس
- *تقويم المنهاج

ـ لكي تتم عملية تقويم الطالب بصورة متكاملة يجب أن نجمع المعلومات والبيانات حول مستواه العلمي وتحصيله الدراسي وقدراته العامة والخاصة ومدى إمكاناته وما يمكن أن نتوقع منه إذ إن جمع هذه المعلومات يساعد على تحديد إمكانيات التلميذ وتشخيص نواحي الضعف والقدرة فيها ثم العمل على إصلاحها وتطويرها . (قطامي و آخرون :2000 : 94).

ـ أما مجال تقويم المدرس فهو لا يقل أهمية عن تقويم الطالب وإنما يوازن ذلك لأن تطور المدرس يعد الحجر الأساس نحو تطور العملية التدريسية ككل ، وان عملية التطور هذا لا تتم إلا بعد إجراء التقويم له ،حيث أنه لا يساعد المدرس على تحديد ما

يمتلكه من معلومات وإمكانات وكفايات فحسب ، وإنما الوصول إلى حكم سليم واضعا" في اعتباره كل الوسائل التي توصله إلى هذا الحكم ،فعدم أجراء التقويم للمدرس يعني جموده ، فجمود التلاميذ ثم جمود المدرسة ومناهجها ،لان كلا منهم يكمل الأخر في هذه المجالات.

ـ وتقويم المناهج لا يقل أهمية عن تقويم المدرس والتلميذ (فبواسطته يمكن اتخاذ قرار حول كفاية المنهج ووسائل التعليم وتأثير المدرس و دوره في العملية التعليمية وهذا القرار يمكن أن يبقى المنهج أو يحسنه. (عبد الهادي :2002 : 205) .

7. أنواع التقويم :

يمكن أن يجري التقويم في أوقات مختلفة خلال عملية التدريس وعلى أساسه يصنف التقويم إلى:- تقويم مبدئي، تقويم تكويني، تقويم ختامي، تقويم تتبعي.

أولا ـ التقويم المبدئي أو التشخيصي :

وهو يتم قبل البدء في عملية التدريس ، حتى تتوفر صورة كاملة حول المكتسبات القبلية ، و أحيانا يسمي تقويم تمهيدي ؛ فإذا كان التقويم المتعلم يحدد مستواه معرفيا , و وجدانيا ؛ و مهاريا ، إن التقويم المبدئي يوفر معلومات هامة عن هذا المستوي ويساعد التقويم المبدئي في :

- تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية في التعامل مع المحتوى التدريسي .
- كذلك معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية والمعلمين و الطلاب وذلك لبدء المنهج أو البرنامج . (عبد الهادي :2003 : 155)

ثانيا_ التقويم البنائي أو التكويني :

ويعنى استخدام التقويم أثناء عملية التدريس ويستهدف تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية المنشودة وتقديم تغذية راجعة Feedback للمعلم عن سير تعلم

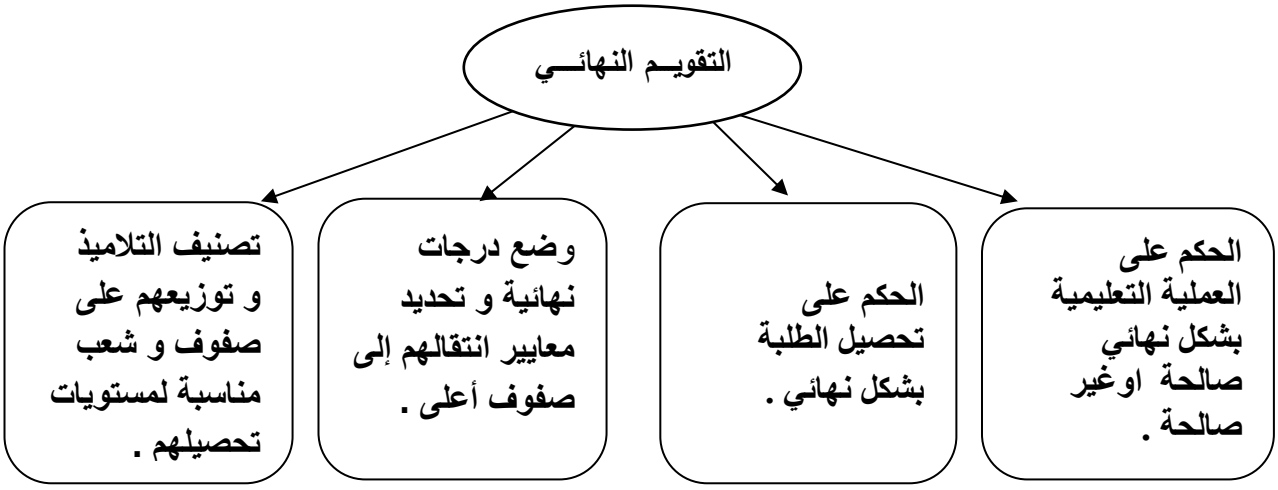
الطلاب بهدف إعطاء مزيد من الاهتمام إلى تعديل في أداء المتعلم ويضم ثلاثة مراحل هي : جمع بيانات ، تحليلها ، ثم المراجعة والتنقيح خلال التغذية الراجعة .

ويطلق علية أحيانا اسم التقويم التطوري.

التقويم التكويني هو" تشخيص لواقع سير العمل في مراحله المختلفة من أجل أخذ تغذية راجعة تساهم في تفعيل سير العمل أو تعديله لضمان تحقيق الأهداف بالمستوى المطلوب ". (منصف:2007: 132).

ثالثا: التقويم النهائي أو التجميعي:

نحكم من خلاله على تحصيل التلاميذ في العملية التعليمية ، حيث يتم هذا التقويم في نهاية السنة الدراسية ، كذلك يكشف التقويم الختامي عن مدى تحقيق البرنامج الدراسي لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم التكويني . ومن خلال هذا النوع من التقويم نضع الدرجات النهاية رقميا على أساسها نقوم بتصنيف الطلبة بشكل نهائي، ومن ثم نقوم بتصنيفهم والحكم عليهم بشكل موضوعي نهائي، وهذا يتم عن طريق إعطائهم صفات تحصيلية نهائية ومن الأمثلة على هذا التقويم الاختبارات التحصيلية التي تتم في نهاية السنة الدراسية التي تعقدها المؤسسات التربوية ممثلا ذلك في المدارس والمعاهد والجامعات وتشمل اختبارات محكية المرجع ومعيارية المرجع .



الشكل رقم (03): يوضح الشكل أعلاه يوضح ممارسات التقويم النهائي. (جغراب ، 2010 : 16)

رابعا – التقويم التتبعي :

لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي ، وأثنائه ، وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى ، ولكن الواقع عكس ذلك ، حيث انه لنجاح العملية التقويمية و تحقيق أهدافها يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ، ومستمر لما يتم إنجازه ، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم ، أو في بعض الأساليب المتبعة . (قطامي و آخرون :2000 : 116).

8. خطوات عملية التقويم :

التقويم ليس نشاطا بسيطا ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير في عدة خطوات وهي:

- تحديد الهدف من التقويم .
- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم مثل الاختبارات وبطاقات الملاحظة وقوائم الجرد.
- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة .
- تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج ، ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة .
- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.
- إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه. (قطامي و آخرون :2000 : 38).

9. التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

جاءت الإصلاحات الجديدة لتبني هذه الاستراتيجيات التقويمية لتحقيق منظومة تربوية متطورة ، ذكرت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم **A.A.A.S** "**Association Américaine pour l'Avancement de la Science** " أن أية محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح تقويم الطلاب باعتباره هدفا رئيسيا.

وعلى هذا الأساس فان الإصلاحات التي شهدتها المنظومة التربوية في الجزائر لم تقتصر على جانب معين وإنما شملت جميع الجوانب بما في ذلك جانب التقويم.

(عواريب :2009: بتصرف).

فالتقويم قبل تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كان يتصف بالمواصفات التالية:

– التركيز على الوظيفة الرقابية للتقويم، على حساب الوظيفة الأساسية للتقويم ألا وهي تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.

– اعتبار عملية التقويم مجرد عملية قياس لمعارف مكتسبة بدلا من وضع تقويم التعلمات ، وفقا لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح ومرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.

– استخدام التقويم لأغراض إدارية تنظيمية محددة مثل الإجازات التي تمنح للطلبة أو العقوبات التي تقتضي فصلهم أو إعادتهم السنة الدراسية أو إعادة توجيههم.

– غياب ملاحظات ذات طابع نوعي تعد أكثر تعبيرا عن مستويات تحصيل التلاميذ.

لكن بعد تطبيق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات صار التقويم يحمل مفهوما مخالفا ومعنى مغايرا ، فالتقويم في إطار البيداغوجيا الجديدة يختلف تماما عما كان عليه في البيداغوجيا التقليدية ، حيث أن التقويم سابقا كان ينطلق من تقويم معارف ، وعليه فان الأمر كان يقتضي اختبار المتعلم في وضعيات تستدعى معارف، بينما التقويم في ظل المقاربة الجديدة

فإنه ينطلق من تقويم كفاءات، ومن ثم فإن الأمر لا يتطلب استدعاء معارف بقدر ما يتطلب توظيف هذه المعارف وحسن استعمالها في وضعية مشكلة معقدة.

(جعفور :2009: 286_587).

انطلاقا من ذلك فإن التقويم في إطار بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات يعرف بأنه "عملية إصدار حكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعليم المختلفة " و هنا يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي .

الجدول رقم (01): مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات. (عواريب :2009 : 157) .

التقويم التقليدي	التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات
1- تقويم القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية.	1- تقويم القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة له دلاله بالنسبة للتلميذ.
2- اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار).	2- اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
3- التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.	3- التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي.
4- تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي.	4- تبرهن الشهادة على كفاءة لأداء ضمن برنامج محدد.
5- التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة.	5- التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط.
6- التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	6- التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

يهدف التدريس بالكفاءات إلى تعليم المتعلم الاعتماد على النفس والتعرف على قدراته الكامنة؛ وكيفية استثمارها وتوظيفها في حياته التعليمية والاجتماعية والمهنية، وفي سياق هذه الصيرورة يكون التعلم نموا وتطورا في المعارف والقدرات والمهارات ؛ كما هو تجديد مستمر في قدرات التعلم ذاتها وتعديلا نحو الأحسن.

لذلك أصبح التقويم معنيا أكثر من أي وقت مضى ، بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة وفي حل المشكلات التي تواجهه ؛ والتقويم وفق هذه المقاربة نشاط ملازم لسيرورة التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها؛ من منظور أنه عملية إنتاجية أدائية من جهة وتحليلية تركيبية تفاوضية مع المتعلم من جهة أخرى، إذ يتوخى المدرس تقدير موقع المتعلم على سلم النمو في مختلف المجالات بغية مساندته وتصويب مساره التعلمي وتصحيح أخطائه ، وتسديد خطواته في ظل أطر طبيعية ومتنوعة ومثيرة للاهتمام وميسرة لإظهار القدرات والمهارات والمواقف المنشودة. (جعفور:2009 : 592).

10. تقويم الطالب الجامعي :

يعتبر الطالب الجامعي أهم عنصر في هيكلة التعليم الجامعي لهذا فتقويمه يعد جزءا أساسيا في العملية التعليمية ، لأنه الأساس الجوهري الذي لا يمكن الاستغناء عنه لما يشكله من أهمية في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة ، الموضوعة سلفا و التي ينتظر منها أن تنعكس ايجابيا على سلوكيات الطالب من جهة و على العملية التعليمية من جهة أخرى .

و لتحقيق ذلك يتم اللجوء إلى القياس الذي يشترط إلى القيمة الكمية أو الرقمية التي يتحصل عليها الطالب الجامعي في اختبار أو امتحان ما ، و هو اسبق في التجسيد من التقويم فيعنى بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك (أو الأداء) ، و لا يتضمن أحكاما بالنسبة

لفائدته أو قيمته أو جدواه ، عكس التقويم التعليمي الذي يتطلب معالجة عناصر الضعف لتحسين المستوى ، و رفع سويته ، و نوعيته و تعزيز عناصر القوة و إقرارها و مكافئتها .

و بالتالي، فان التقويم يهدف إلى تحقيق أغراض مرغوب فيها، و متعددة، تشكل أهمية كبرى في نجاح عملية التعليم الجامعي، من بينها الآتي:

- تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، أو المرسومة سواء بسواء من طرف الأستاذ الجامعي أو واضعي المقرر الجامعي.
- التقويم عملية تشخيصية ، وقائية ، علاجية ، تعطي الأستاذ الجامعي تغذية راجعة عن أدائه التعليمي التعلمي ، و فاعلية تدريسه ؛ و بهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية و إقرارها و مكافئتها ، و يتم معالجة عناصر الضعف فيها لتحسين التعليم أو التكوين ، و رفع سويته و نوعيته.
- التقويم مؤشر جيد لقياس الأستاذ، و فاعليته تعليمه، و الحكم عليها لأغراض وقرارات إدارية تربوية تتعلق بالنقل، و الترقية.
- يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض البحث العلمي و التقصي في تعليم المواد الدراسية و مناهجها بحثا و تخطيطا و تعديلا، و تطويرا سواء بسواء.
- التقويم اعم ، و اشمل من التقييم ، فالتقييم هو تلك النشاطات التي تصمم لقياس تعلم الطلبة ، الذي كنتيجة للموقف التعليمي التعلمي ، التقويم فهو مجموعة من النشاطات التي تصمم لقياس فاعلية النظام التعليمي التعلمي ككل. (بن خويا، 2010، 286_287).

11. أغراض التقويم الجامعي:

للتقويم أغراض أربعة ، وهي :

- يعين الطالب على معرفة جوانب الخطأ و الضعف في تعلمه، و أسبابه.
- يعين الطالب على الرضا و تحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح .

- يساعد الأستاذ الجامعي في الحكم على مدى كفاية طرقه في التدريس .
- يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري (بن خويا :2010 :288_289) .

و عليه كان التقويم الجامعي عنصرا أساسيا لقياس مستوى الكفاءة لدى الطالب و التأكد من قياس درجة مردودية تعلمه ، كما هو الحديث اليومي الذي يشغل الطالب الجامعي في أقسام التدرج ، إذ يعد ضروريا لكل تقدم أو نمو في علوم التربية ،

و لا تستغني عنه أي طريقة مهما كانت توجهاتها النظرية و المنهجية ، فهو يساعد على توليد الملكات ، و خلق المهارات ، و تحسين الأداء ، و رفع المردود في جميع شؤون الحياة ، فما بالك بميدان التربية و التعليم ، فلا تطوير و لا تجديد و لا إصلاح في المناهج و البرامج و المقررات و الأساليب و الإجراءات ... دون تقييم و تقويم .

كما يعد التقويم الجامعي ركنا أساسيا في العملية التعليمية و حلقة من حلقاتها لا يمكن فصله عن الفعل البيداغوجي و لكن إطاره النظري يكاد يكون غائبا في أذهان كثير ممن يشتغلون في ميدان التدريس الجامعي خاصة عند المتربصين من الأساتذة الجدد ...، فنادرا ما يتدرب المربون على تقنيات التقويم كأسلوب علمي حديث يؤهلهم إلى المراجعة الموضوعية لنتائج أعمالهم . (عامر، كربيع: 2010:241).

فجل المدرسين في النظام التعليمي القديم (الكلاسيك) لا يعرفون من التقويم التربوي إلا العلامة و ما يترتب عنهما من صعود المتعلم من مستوى إلى مستوى ، ومن صف إلى صف آخر ، و كأن الجميع اقتنع أن التقويم عملية يجريها المعلمون على المتعلمون فحسب ، و نفس الفكرة نجدها تكونت في هذا النظام التعليمي الجديد " lmd " اما تقويم الأستاذ لنفسه ، و تقويم بقية الأساتذة له ، و تقييمه من قبل طلابه فلا يكاد يذكر. (عامر ، كربيع : 2010 :242).

خـلاصـــة:

ومن هنا نستنتج أن التقويم شرط رئيس لتحقيق الجودة في التعليم، من خلال وجود معايير أو مواصفات لمدخلات العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها، والتقويم المستمر لها, للتأكد من أنها فعليا تسير وفق المواصفات المطلوبة، و الأهداف المسطرة وأن العمليات توُجَّه الوجهة الصحيحة إذا أظهر التقويم حاجتها إلى ذلك.

02_ الدراســـة الأساسيـــة:

1. المنهج المستخدم في الدراسة الأساسية :

حتى يتوصل الباحث إلى نتائج دقيقة ، و يتصف بحثه بالشمول ، ينبغي أن يستعين بأحد مناهج البحث العلمي ، ووفقا لطبيعة الدراسة تم انتقاء المنهج الوصفي كمنهج ملائم ليتماشى مع الدراسة الحالية حيث :"يرتبط المنهج الوصفي بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية و الاجتماعية ،.....حيث يقوم الباحث بجمع معلومات دقيقة عن الظاهرة، و توضيح خصائصها، أو تعبيرا كميا بوصف الظاهرة وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة، أو حجمها، و درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى" (التل، محمد قحل، 2007، 48).

2. مكان و زمان الدراسة الأساسية :

تم توزيع أدوات الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة بين 12 حتى 23 افريل 2015 ، بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية لجامعة عبد الحميد بن باديس (مستغانم) ، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة القياس الخاصة بالطلبة و الانتظار حتى الانتهاء منها و التأكد من إتمام الإجابة على بنود المقياس و الأخذ بعين الاعتبار فترة وجودهم بقاعات الدراسة ، و القيام بتوزيع أداة القياس عند بداية أو نهاية كل حصة دراسية ، و من جهة أخرى توزيع أداة القياس الخاصة بالأساتذة و الأخذ بعين الاعتبار فترة وجودهم في قاعة الأساتذة ، مع الاعتماد على المقابلة كوسيلة لجمع البيانات ، مما سهل للباحثة توزيع أدوات القياس في فترة وجيزة .

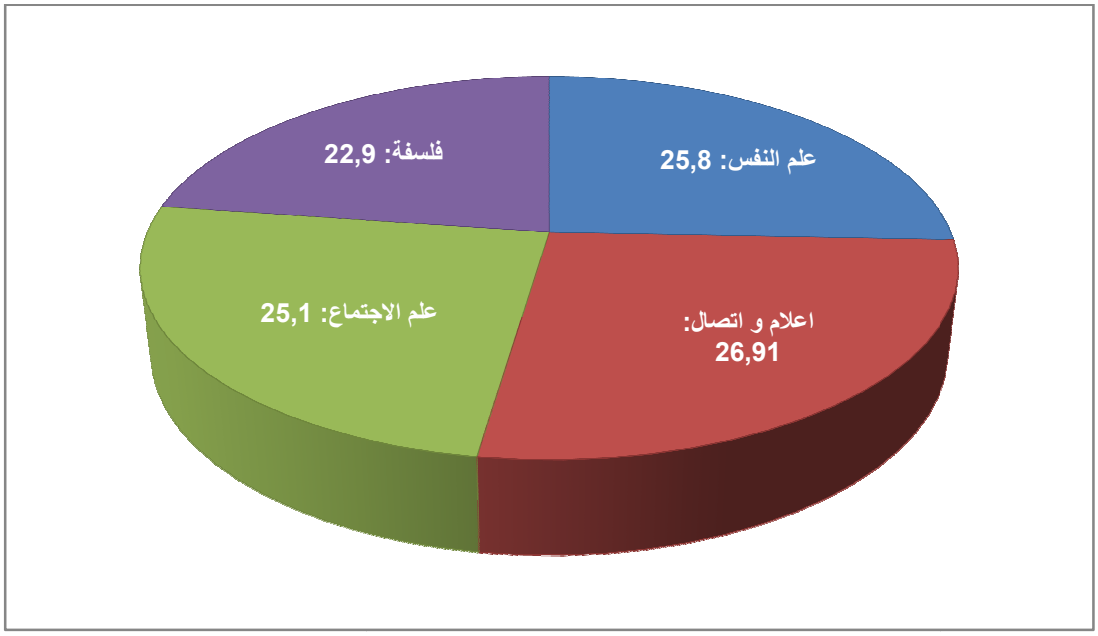
1. عينة الدراسة الأساسية :

تعد إجراءات تحديد العينة من أهم خطوات الدراسة الميدانية ، و بالرجوع إلى الدراسة الحالية قدرت عينة الدراسة الأساسية بـ(275) بالنسبة للطلبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية القصدية، و عينة الأساتذة قدرت بـ(51) أستاذ ، و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، و هم موزعين حسب التخصص كما يلي :

جدول رقم (16): يبين توزيع عينة الطلبة حسب التخصص.

التخصص	علم النفس	اعلام واتصال	علم الاجتماع	فلسفة	المجموع
العدد	71	72	69	63	275
النسبة المئوية	%25.81	%26.19	%25.10	%22.90	% 100

يبين الجدول السابق توزيع أفراد العينة حسب التخصصات، و هو ما يبدو انه متقارب حيث بلغت أعلى نسبة (26.19%) ، و بلغت أدنى نسبة (22.90 %) ، و هو ما يمثله المخطط البياني التالي :

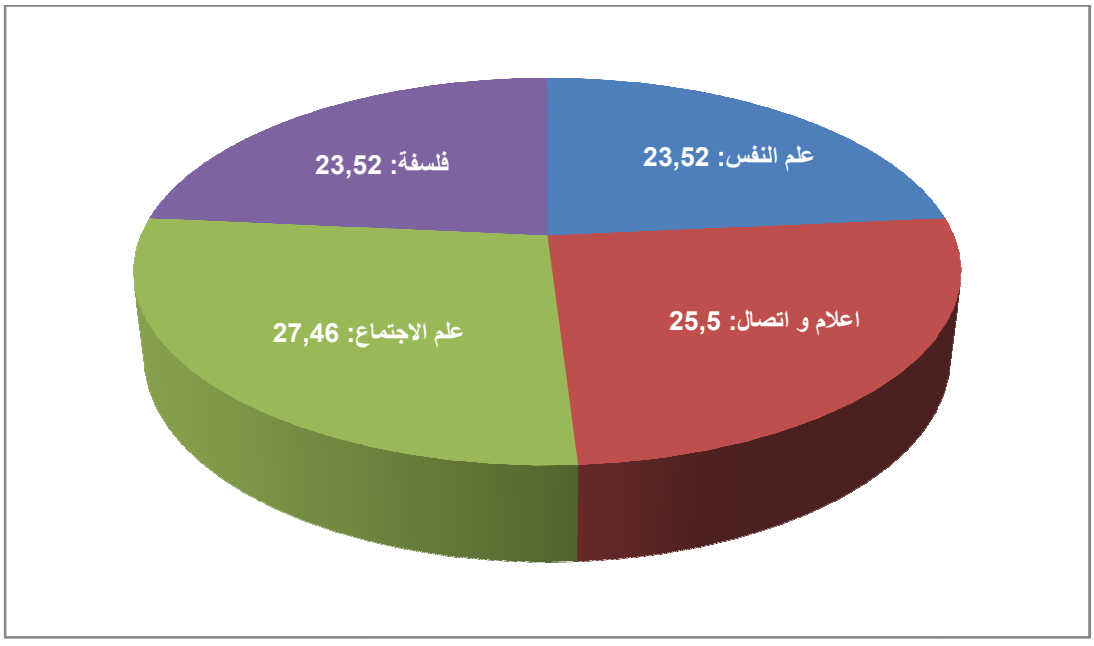


الشكل رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة الطلبة في الدراسة الأساسية حسب التخصص.

جدول رقم (17) : توزيع عينة الأساتذة حسب التخصص .

التخصص	علم النفس	اعلام واتصال	علم الاجتماع	فلسفة	المجموع
العدد	12	13	14	12	51
النسبة المئوية	% 23.52	%25.50	%27.46	%23.52	% 100

يبين الجدول أعلاه توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب التخصص، حيث تمثل أعلى نسبة (27.46%) و أدنى نسبة تمثل (23.52%) ، و هذا ما يوضحه الرسم البياني التالي :



الشكل رقم (06): رسم بياني يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة في الدراسة الأساسية حسب التخصص.

2. وصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الأساسية :

تم الاعتماد في جمع البيانات في الدراسة الحالية على أداة المقابلة ذات الأسئلة المفتوحة وهي أداة ملائمة للتعمق في جمع المعلومات و الإحاطة أكثر بموضوع الدراسة ، حيث تعطي العينة فرصة لتقديم أفكار و معلومات للتعبير عن آرائهم بكل حرية .

بالإضافة إلى أداتي استبيان من تصميم الباحثة، استبيان مقدم للطلبة يقيس "وجهة نظر الطلبة حول التقويم في نظام " **LMD** " و يتضمن أبعاد و لكل بعد مجموعة من البنود تعبر عنه، و هو كالآتي:

البعد الأول : سيرورة الامتحانات و يضم (11بندا) .

البعد الثاني: المراقبة المستمرة و يضم (19 بندا).

اما بالنسبة إلى الاستبيان الخاص بالأساتذة فيقيس ممارساتهم التقويمية في نظام" **LMD** " ، ويشمل هو الآخر مجموعة بنود تعبر عنه :

البعد الأول : سيرورة الامتحانات و يضم (8 بندا) .

البعد الثاني: المراقبة المستمرة و يضم (13 بنود).

اما بالنسبة لطريقة التفريغ فتم اقتراح البدائل الخماسية للإجابة على الاستبيان الخاص بالطلبة و الأساتذة حيث شملت العبارات الايجابية و السلبية ، كما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (18) : يبين توزيع الدرجات على عبارات استبيان الطلبة و الأساتذة .

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
الايجابية	5	4	3	2	1
السلبية	1	2	3	4	5

3. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة و نوعية الدراسة ، حيث تم حساب:

_ الربيعيات.

النسبة المئوية .

_الوزن النسبي.

01_ الدراســـة الأولية:

قبل البدء في الدراسة الميدانية لابد من التطلع على الظروف و الإجراءات التي سيتم فيها إجراء هذا البحث الميداني ؛ لهذا جاءت الدراسة الأولية التي مهدت له، و التي اعتبرت مرتكز للبحث الميداني و ذلك نظرا لأهميتها في مساعدة الباحث على تطبيق أدوات البحث.

1. مكان و زمان إجراء الدراسة الأولية :

اجريت الدراسة الاستطلاعية ما بين 15 و 18 مارس 2015 ، بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية لجامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم - .

2. مواصفات عينة الدراسة الأولية :

إن اختيار العينة المناسبة للبحث من العناصر الأساسية والمهمة في بداية العمل الميداني حيث اشتملت عينة البحث على طلبة الماستر و أساتذة قسم علم العلوم الاجتماعية و الإنسانية ، تكونت من 40 طالب و طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية قصديه ، لان العينة كانت مقصودة و هي طلبة الماستر فقط ، و 20 أستاذ من أساتذة الكلية تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، و الجدول التالي يوضح توزيع افراد العينة على حسب التخصص .

الجدول رقم (02) : يوضح توزيع افراد العينة على حسب التخصص .

التخصص	الطلبة	الاساتذة
علم النفس	11	4
اعلام و اتصال	9	6
فلسفة	9	4
علم الاجتماع	11	6
المجموع	40	20

3. أدوات الدراسة الأولية :

لأجل جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداتين، الأداة الأولى تتمثل في استبيان التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الطلبة ، الذي يتكون من 30 فقرة موزعة على محورين، و الأداة الثانية استبيان التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الأساتذة، الذي اشتمل 21 فقرة موزعة على محورين أيضا:

الجدول رقم (03) : توزيع محاور و فقرات استبيان التقويم في نظام" LMD " من وجهة نظر الطلبة:

المحاور	الفقرات	
	الموجبة	السالبة
سيرورة الامتحانات	09	02
المراقبة المستمرة	13	06
المجموع	22	08
المجموع الكلي	30 فقرة	

الجدول رقم (04) : توزيع محاور و فقرات استبيان التقويم في نظام" LMD " من وجهة نظر الأساتذة:

المحاور	الفقرات	
	الموجبة	السالبة
سيرورة الامتحانات	06	02
المراقبة المستمرة	09	04
المجموع	15	06
المجموع الكلي	21 فقرة	

و تم الاعتماد في نفس طريقة التصحيح للأداتين، من خلال إعطاء درجة لكل بديل من البدائل، و تم اختيار البدائل الخماسية لأنها تعبر بصيغة أدق عن وجهات النظر، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) : توزيع الدرجات على بدائل الأداة .

البدائل	الدرجات	
	الفقرة الموجبة	الفقرة السالبة
دائما	05	01
غالبا	04	02
أحيانا	03	03
نادرا	02	04
لا أبدا	01	05

4. الخصائص السيكومترية لأدوات القياس :

يتم التأكد من الخصائص السيكومترية ، " بغية التعرف على موضوعية الاداة و مدى صلاحيتها...، حيث يقوم الباحث بذلك عن طريق معرفة معامل صدقها و ثباتها " (عامود، 2011: 438).

1.4. الصـــــدق:

- **صدق المحكمين :** تم التأكد من صدق استمارتي الطلبة و الأساتذة بعرضهما على مجموعة من أساتذة شعبة علم النفس ، بهدف التحقق من صلاحيتهما ، من خلال ابداء آرائهم و اقتراحاتهم حول الشكل العام للمقياسين و الفقرات و الابعاد و مدى مناسبة الفقرات للأبعاد و البدائل ، مع تقديم الملاحظات و التعديلات المقترحة .

و بناءا على ذلك قامت الباحثة بتثبيت الفقرات التي وافق المحكمون عليها ، و تعديل او تغيير بعض فقرات الاداة التي اقترح المحكمون تعديلها او تغييرها ، و الجدول التالي يوضح التعديلات التي طرأت على الاستمارتين بعد عرضهما على المحكمين .

الجدول رقم (06): يوضح التعديلات التي أجريت على استمارة الطلبة بعد عرضها على المحكمين:

رقم العبارة	قبل التعديل	بعد التعديل
04	تستدعي اسئلة الامتحانات تحليل و المقارنة بين المعارف و المعلومات .	توظيف عمليات عقلية عليا(كالتحليل والمقارنة...)
05	تتطلب اسئلة الامتحان استرجاع المعارف.	كما تلقاها الطالب في الحصص مع الاستاذ .
06	تراعي اسئلة الامتحان اسئلة في متناول جميع الطلبة .	يشمل أسئلة الامتحان مختلف مستويات الطلبة.
07	تتنوع اسئلة الامتحانات من اسئلة اختيارية ، مقاليه ، غير مباشرة .	تصاغ أسئلة الامتحان على شكل أسئلة اختيارية.
09	تستدعي الاجابة على اسئلة الامتحان الرجوع الى دروس المقرر الدراسي فقط .	حذفت (تكرار العبارة رقم 05)
10	ينشر الاستاذ نموذجا لتصحيح الامتحان مرافق به سلم التنقيطه .	يضع الاستاذ بين ايدي الطلبة نموذجا لتصحيح الامتحان به سلم التنقيط .
12	يستجيب الاستاذ لطعن كتابي لعلامة الامتحان ، و طلب تصحيح ثان .	حذفت (تكرار العبارة رقم 11)
13	يقدم الاستاذ فرصا لتبادل الآراء و المناقشة خلال الحصة .	يقدم الاستاذ فرصا الأفكار بين الطلبة خلال الحصة .
14	تؤثر مشاركة و انضباط الطالب على نقطة المراقبة المستمرة .	تؤثر مشاركة الطالب على نقطة المراقبة المستمرة.
16	يقوم الطلبة بإجراء بحوث ميدانية و واجبات خارج الحصة بأمر من الأستاذ.	يكلف الأستاذ الطلاب بإجراء بحوث و واجبات خارج الحصة.
19	يُقوِم الاستاذ التزام الطالب بحضور الاعمال الموجهة (TD) في الوقت المناسب .	يراعي الأستاذ مواظبة الطلبة على الحصص عند تقديم نقطة المراقبة المستمرة.
20	يقيم الاستاذ مواظبة الطالب على حضور	حذفت (تكرار العبارة رقم 07)

	الحصص بنقاط من المراقبة المستمرة .	
22	يُقوِم الاستاذ الطالب على تطبيق ادوات البحث الميداني (مقابلة ، استبيان ، دراسة حالة ....) .	حذفت
27	يلجا الاستاذ الى نقد صارم للطالب عن خطاه اثناء الدرس .	يوبخ الأستاذ الطالبة اذا اجابوا اجابة خاطئة
29	طريقة تقويم الاستاذ للطالب تعتمد على تحصيل النقاط فقط .	يقوم الاستاذ بتقويم الطالب لأجل تحصيل النقاط فقط .

الجدول رقم (07): يوضح التعديلات التي أجريت على استمارة الاساتذة بعد عرضها على المحكمين :

رقم العبارة	قبل التعديل	بعد التعديل
01	اقدم في الامتحانات اسئلة تتطلب استرجاع المعارف فقط	اقدم في الامتحانات اسئلة تتطلب استرجاع المعارف فقط حتى لا يختلط الامر على الطالب.
03	اطرح اسئلة الامتحان تتطلب التحليل ، المقارنة المعارف ...	اسئلة الامتحان التي اطرحها تتطلب التحليل ، المقارنة ...
04	اضع اسئلة الامتحان في متناول جميع الطلبة .	عند وضع الأسئلة اراعي مستويات الطلبة الذين يتجاوبون معي اكثر في الحصة
05	انوع اسئلة الامتحان من اسئلة اختيارية ،موضوعية ، مقالية .	امنح الطلبة أسئلة اختيارية إلى جانب الإجبارية.
06	اراعي عند التصحيح الإجابة التي تتعدى ما تم تناوله في مختلف الحصص.	اراعي عند التصحيح الإجابة التي تتعدى ما تم تناوله في مختلف الحصص .
07	اقوم بنشر الاجابة النموذجية مع سلم التنقيط .	امكن الطلبة من الاطلاع على الإجابة النموذجية بها سلم التنقيط
08	اخصص حصة لاستقبال طعون الطلبة ودراستها .	اخصص حصة لاستقبال طعون الطلبة المرتبطة بالامتحان و دراستها .

09	اراعي تقديم تصحيح ثان ، مع الطعن الكتابي لعلامة الامتحان .	تم حذفها (مكررة) .
10	ادمج مشاركة الطالب في مختلف الحصص .	امنح نقاط تقيمية على مشاركة الطالب في مختلف الحصص .
12	اقيم الطالب على تحكمه بالوقت المخصص لعرض البحث .	اراعي عند تقييم تقديم الطالب للبحث منهجية التوثيق المعتمدة
13	اكلف الطلاب بإجراء بحوث وواجبات خارج الحصة.	اكافئ الطالب الذي ينجز أنشطة لاصفية بطلب مني بنقاط في المراقبة المستمرة
14	اناقش الطالب موضوع بحثه .	حذفت العبارة .
15	ادمج حضورا الطالب بنقاط من المراقبة المستمرة.	امنح الطالب نقطة ضمن المراقبة المستمرة تشجيعا له على عدم الغياب
17	اقوم الطالب لتحصيل النقاط المطلوبة.	اقوم بتقويم الطالب لأجل تحصيل النقاط و الانتقال.
18	الجا الى نقد صارم للطالب عند خطاه أثناء الدرس .	اوبخ الطالب عندما يجيب إجابة خاطئة حتى لا يكرره .
19	اقوم بتطبيق امتحان كتابي في حصة الاعمال الموجهة .	ابرمج امتحانا كتابيا واحدا او اكثر في حصة الاعمال الموجهة .
20	ارى ان اعمال الطلبة الإضافية لا فائدة منها .	لا اعطي نقاط للأنشطة التي ينجزها الطلبة بمبادرة منهم لأنها ضمن واجباتهم الاكاديمية
21	اقوم الطالب على اتقانه بالمهام المكلف بها خلال التربص الميداني .	حذفت .

- **صدق الاتساق الداخلي :**

قامت الطالبة الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي لكلا الاداتين ، بحساب معامل الارتباط " برسون " بين درجة كل عبارة و المحور الذي تنتمي إليه ، و الدرجة الكلية للمحور مع الدرجة الكلية للأداة ، من خلال استخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss 20 و هذا ما نوضحه من خلال الجداول التالية :

الجدول رقم (08) : الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و عباراته بالنسبة لاستبيان الطلبة.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
01	0.63		دال
02	0.85		دال
03	0.57		دال
04	0.59		دال
05	0.75		دال
06	0.64		دال
07	0.57		دال
08	0.54		دال
09	0.32	دال	
10	0.55	دال	
11	0.67		دال

من خلال الجدول السابق يتبين أن معامل الارتباط بين درجة العبارات (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (11) و درجة مجموع المحور دالة عند مستوى الدلالة 0.01، بينما العبارة رقم (10) و رقم (09) دالتين عند مستوى الدلالة 0.05 ، بالتالي يوجد اتساق داخلي بين مختلف العبارات و مجموع المحور.

الجدول رقم (09) : يوضح الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الطلبة .

المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
سيرورة الامتحانات	0.71		دالة

يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور و الدرجة الكلية للأداة عند مستوى 0.01 و الذي يساوي (0.71) ، و بالتالي يتميز بدرجة عالية من الاتساق .

الجدول رقم (10): يوضح الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و عباراته بالنسبة لاستبيان الطلبة.

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
12	0.52		دالة
13	0.55	دالة	
14	0.68		دالة
15	0.65		دالة
16	-0.37	غير دالة	
17	0.54	دالة	
18	0.56		دالة
19	0.54	دالة	
20	0.76	دالة	
21	0.58	دالة	
22	0.67	دالة	
23	0.61		دالة
24	0.71		دالة
25	0.57		دالة
26	0.52		دالة
27	0.64		دالة
28	0.81		دالة
29	0.75		دالة
30	0.86		دالة

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين درجات العبارات (13) و (17) و (19) (20) (21) (22) و الدرجة الكلية للمحور حيث كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ، بينما نجد

العبارة رقم 16 (0.36-) فهي غير دالة عند مستوى 0.05 مما يستوجب تعديل العبارة أو حذفها، في حين نجد بقية العبارات بلغ معامل ارتباط كل منها مع درجة المحور الكلية على التوالي (0.52 ، 0.68 ،0.65 ، 0.56 ، 0.61 ، 0.71 ،0.57، 0.52 ، 0.64 ، 0.81 ،0.75، 0.86) ، إذن هناك اتساق مقبول بين مختلف درجات العبارات و مجموع المحور.

الجدول رقم (11) : يوضح الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الطلبة .

المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
المراقبة المستمرة	0.92	دالة	

يبين الجدول أعلاه معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور و الدرجة الكلية للأداة، حيث بلغت (0.92) ، عند مستوى الدلالة (0.05)، و هي درجة عالية من الارتباط، و بالتالي يحقق مستوى عال من الاتساق بين الدرجة الكلية للمحور و الدرجة الكلية للأداة.

الجدول رقم (12): يوضح الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و عباراته بالنسبة لاستبيان الأساتذة .

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
01	0.59		دال
02	0.31		دال
03	0.86		دال
04	0.91		دال
05	0.58		دال
06	0.51		دال
07	0.99		دال
08	0.87		دال

يوضح الجدول السابق معامل الارتباط بين العبارات و الدرجة الكلية للمحور حيث نجد جميع درجات العبارات (01، 02، 03، 04، 05، 07، 08)، دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، و هذا يدل على وجود اتساق داخلي بين مختلف درجات العبارات و مجموع المحور.

الجدول رقم (13) : يوضح الارتباط بين محور سيرورة الامتحانات و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الأساتذة .

المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
سيرورة الامتحانات	0.84	دال	

يوضح الجدول أعلاه معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للمحور و الدرجة الكلية للأداة، حيث بلغت عند مستوى الدلالة (0.05) ، (0.84)، مما يعبر على وجود معامل ارتباط قوي بين الدرجة الكلية للمحور و الدرجة الكلية للأداة.

الجدول رقم (14) : يوضح الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و عباراته بالنسبة لاستبيان الاساتذة .

عبارات المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
08	0.73		دالة
09	0.67		دالة
10	0.99		دالة
11	0.88		دالة
12	0.57		دالة
13	0.47		دالة
14	0.91		دالة
15	0.63	دالة	
16	0.66		دالة

17	0.45		دالة
18	0.85		دالة
19	0.60	دالة	
20	0.51		دالة

من خلال الجدول السابق يتبين أن معامل الارتباط بين درجة العبارة (15) و العبارة (19) و درجة المحور يساوي على التوالي (0.63) و (0.60) و هما دالتين عند مستوى الدلالة 0.05، أما بقية العبارات (8، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18،20)، فكلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على وجود اتساق داخلي كبير بين درجات المحور و الدرجة الكلية للمحور.

الجدول رقم (15): الارتباط بين محور المراقبة المستمرة و الدرجة الكلية للأداة بالنسبة لاستبيان الاساتذة .

المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة	مستوى الدلالة	
		0.05	0.01
سيرورة الامتحانات	0.94	دال	

يوضح الجدول أعلاه معامل الارتباط بين لدرجة الكلية للمحور و الدرجة الكلية للأداة، حيث بلغ معامل الارتباط (0.94) ، عند مستوى الدلالة (0.05) ، مما يعني وجود اتساق داخلي عال بين الدرجة الكلية للمحور و الدرجة الكلية للأداة .

2.4. الثبـــات:

و تم الاعتماد لحساب الثبات على اسلوب "الفا كرونباخ " ، الذي يعتبر من اهم طرق قياس الثبات ، لأنه يقيس ثبات الاختبار بثبات بنوده ، و بعد حسابه ببرنامج قدر معامل الثبات "ألفا كرونباخ " بنسبة عالية لأدوات القياس حيث قدر بقيمة "0.72 " بالنسبة لاستبيان الطلبة، و بالنسبة لاستبيان الأساتذة "0.61 " .

من خلال النتائج المتحصل عليها ، نتوصل حصول الأدوات على درجة كافية من الصدق و الثبات ، مما يؤكد صلاحيتهما و تطبيقهما على عينة الدراسة الأساسية.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من الإصلاحات و التغييرات الواسعة للنهوض بقطاع التعليم الجامعي، نجد أن الجامعة الجزائرية تواجه عدة مشكلات داخلية حالت دون قدرتها على تحقيق الأهداف المسطرة لسياسة " LMD " فأصبح هذا النظام الحديث عموما يشيد إشكالا ما انفك يثير تساؤلات استحوذت على المهتمين و المختصين و شغلت بال المدرسين و أثارت اهتمامهم بشكل جدي كنوعية التكوين من تطوير الطاقة الإبداعية لدى الطلبة و تطوير البحث العلمي و الكفاءة التدريسية و المعرفية لدى الأستاذ إضافة إلى قصور الاهتمام بالطالب من ناحية قدراته و تميزه الأكاديمي ، و بصفة خاصة مشكلة التقويم الجامعي حيث بعد استطلاع الرأي الذي قامت به الباحثة ، يتضح أن هناك آراء و تضارب وجهات نظر الطلبة و ظهور بعض الاحتجاجات تخص التقويم و يزيد الأمر سوءا اختلاف وجهات نظر الطلبة والأساتذة ، الأمر الذي يؤثر على بناء الثقة والالتزام بالعقد الديداكتيكي و تخلق حساسية بينهما لأنها من أهم أسس النجاح للطالب الجامعي حيث يذكر بعض الطلبة ايجابية التقويم في هذا النظام لأنه يعطي فرصا متعددة للطالب لإحراز تقدم على المستوى التحصيلي و المعرفي ، و البعض الآخر يحتج على تدخل ذاتية الأستاذ و عدم شفافيته و إجحافه في عملية تقدير الطالب كذلك عدم وجود تفاعل بينه و بين الطالب من خلال الأعمال اليومية و المراقبة المستمرة كذلك الغيابات ، ما عدا ذلك يرى الأساتذة على حد قولهم انه يمكن الاستفادة من التقويم و الاستثمار فيه بشكل جيد ؛ في التغيير من طريقة التدريس و رفع مستوى الطلبة الأكاديمي و التحصيلي من خلال البحوث والأعمال المقدمة و غيرها ، لكن رغم اختلاف وجهات نظر حول التقويم الجامعي وتضارب الآراء ، يبقى أن ما هو متفق عليه ؛ أهمية موضوع التقويم و مدى فهم و استيعاب سياسة نظام" LMD " و التطبيق السليم لمتطلبات التقويم في هذا النظام ، مما ينعكس على جودة العملية التعليمية التربوية و نتائجها، و هذا ما جاءت به و تشير إليه العديد من الدراسات أهمها :

دراسة كربوش رمضان (ب. س) بعنوان " البحث عن ضمان جودة التعليم العالي الجزائري من خلال تطبيق نظام " LMD "، ليسلط الضوء على ابرز الاهتمامات الرئيسية و المصيرية للجامعة الجزائرية ، المتمثلة في في البحث عن جودة التعليم العالي بإدخال إصلاحات شاملة متمثلة في نظام" LMD " ، و قد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة النظرية تشخيص وضعية التعليم العالي قبل الإصلاح ، إضافة إلى تسليط الضوء على نظام التعليم الجديد " LMD " ، من حيث فلسفته العامة (مبادئ ، مميزات) مع إبراز أهم التحديات والصعوبات التي تواجه هذا الإصلاح ، ليستخلص الباحث بحكم خبرته في الميدان البيداغوجي أن نظام" LMD " بإمكانه تحقيق الأهداف الإصلاحية المرجوة وتصحيح الاختلالات الموجودة ، غير أنه ليس بالأمر السهل والهين، والمطلوب ضمن هذا الإطار التركيز على روح وجوهر النظام لا الهيكلة فقط ، المطلوب النفس الطويل وعدم الحكم على نجاحه أو فشله من خلال مدة وجيزة لأنه يحمل من العناصر الإيجابية التي إذا تم استغلالها ومتابعتها بإمكان الجامعة الجزائرية أن تحقق الكثير من الإيجابيات ، ابرز ذلك انفتاحها على المحيط وتحقق العملية التفاعلية بينها وبين المجتمع. (كربوش ، ب.س ، 13) .

الى جانب دراسة شريفي علي (2010) تحت عنوان "اكتساب متطلبات جودة التكوين في معاهد التربية البدنية و الرياضية ، دراسة مقارنة بين الطلبة المتخرجين من النظام الكلاسيكي و النظام الجديد " LMD " ، في جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم " ؛ و التي تهدف إلى معرفة جودة التكوين في التربية البدنية و الرياضية في ظل تطبيق النظام الجديد " LMD "، و تكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة أولى ماستر في التربية البدنية الرياضية و التدريس الرياضي و الطلبة المتخرجين من النظام الكلاسيكي بالمجموع الكلي 280 طالب و طالبة ، و تم التحقق من الفرضية الرئيسية للبحث التي تشير إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التكوين بين طلبة التربية الرياضية نظام جديد ، و طلبة التربية البدنية و الرياضية نظام كلاسيكي لصالح عينة النظام الجديد ، و يرجع الباحث النتائج

المتحصل عليها إلى أن التكوين في النظام الجديد في التربية البدنية والرياضية أعطي نظام أكثر ضبط وحزم من حيث المتابعة والمراقبة المستمرة والتي تعتمد على نظام السداسيات والامتحانات الفجائية والتي تجبر المتكونين علي الحضور بشكل مستمر ومضبوط عكس المتكونين في النظام الكلاسيكي الذي يعتمد علي الحضور غير إجباري بالنسبة للمتكونين، وعليه فان الفرضية قد تحققت. (شريفي ،2010، 344) .

بالمقابل دراسة هارون اسماء (2010) لتتنافى نتائجها مع النتائج الدراسة السابقة ، تحت عنوان " دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية " تحليل نقدي لسياسة التعليم العالي في الجزائر نظام LMD " ، و تمثل السؤال الرئيسي للدراسة إلى أي حد يمكن أن يساهم التكوين الجامعي في ظل الإصلاحات الجديدة – نظام LMD – في ترقية المعرفة العلمية و للإجابة على تساؤلات الدراسة قامت الباحثة بتطبيق استبيان لقياس وجهة الطلبة واستبيان آخر ، مخصص لقياس وجهة نظر الأساتذة حيث شملت عينة الطلبة 250 طالب و طالبة مقسمة على كلية العلوم و العلوم الهندسية ، و العلوم الاقتصادية و علوم التسيير ، و كلية الحقوق و العلوم الاجتماعية اما عينة الأساتذة شملت 66 أستاذ و أستاذة ، مقسمة على نفس الكليات المذكورة ، وبناء على نتائج تساؤلات الدراسة أكدت الباحثة أن نظام "LMD" كما هو مطبق حاليا لا يزال غير واضح المعالم لدى الأسرة الجامعية ، كما أكدت أن عدم ملائمة الإمكانيات البيداغوجية لمتطلبات تطبيق هذا النظام الجديد جعلته غير قادر على تحقيق معايير جودة التكوين على الصعيد النظري بترقية المعرفة العلمية وعلى الصعيد المهني بخلق إطارات تتوافق مع متطلبات سوق العمل .(هارون ، 2010 ، 209_ 216).

بالإضافة إلى دراسة شبايكي سعدان (2011) ، بعنوان "الآثار الاقتصادية و الاجتماعية لنظام التعليم العالي" LMD " و التي تهدف إلى الوقوف على الأهداف و الغايات المتوخاة في اعتماد نظام التعليم العالي" LMD "، الذي تبنته الجزائر كخيار سياسي و استراتيجي في إطار الإصلاحات التي يشهدها قطاع التعليم العالي منذ 2004 ، و بعد عرض الباحث

الغايات و الأهداف الاجتماعية و الاقتصادية من فلسفة الإصلاح في نظام التعليم العالي" LMD "، يرى أن بلوغها يتطلب الأخذ بعدة نقاط نذكر أهمها التغيير في ثقافة التعليم و ثقافة التقييم و ثقافة الانضباط ، الاهتمام بالتكوين المستمر للمكون ، الاهتمام بالكيف في تناغم مع الكم و الإقلال من المقاييس و إدخال مقاييس عصرية و مستقبلية عبر تنويع مصادر التعلم و التعلم الذاتي والتفاعلي ، محاولة وضع الحلول و البدائل لما يعانيه التعليم من توارث و مفاهيم مغلوطة عن التقييم و الامتحانات ، التناول النقدي و المنهجي و المستقبلي لقضايا التعليم و تجاربه ومشكلاته .(شبايكي ، 2011 ، 16) .

كما اهتمت دراسة ليلى زرقان (2012) بالتجربة الأخيرة لإصلاح التعليم العالي في ضوء المشكلات الأربعة التي تعرفها الجامعة الجزائرية وهي:التحجيم، التمويل، التأطير، الهياكل والتجهيز ، وهذا بهدف الكشف عن مدى استجابة إجراءات وسياسات هذا الإصلاح الجديد للمشكلات المذكورة أنفا للجامعة الجزائرية؛ بمعنى مدى مساهمته في الحد منها من خلال فلسفته الجديدة ، ومن أجل تحقيق هذا الهدف ميدانيا تم اعتماد مجموعة من الأدوات أهمها الاستمارة التي تكونت من 28 سؤال مغلق و3 أسئلة مفتوحة، وزعت على عينة تكونت من 34 فرد منهم 6 عمداء و28 رئيس قسم إضافة لعدد من المقابلات غير المقننة مع عدد من أطراف الأسرة الجامعية ، وبعد التحليل والمعالجة الكيفية والكمية للدراسة خلصت لجملة من النتائج أهمها : ضرورة وأهمية إصلاح التعليم العالي تماشيا والتغيرات الحاصلة على مختلف الأصعدة محليا ودوليا ، خلصت الدراسة لأهمية الكثير من إجراءات هذا الإصلاح التي من شأنها المساهمة في حل مشكلات الجامعة الجزائرية شرط أن يتم التطبيق والمتابعة الفعلية لهذا الإصلاح مع التقييم المستمر وتوفير الإمكانيات اللازمة ، ومنه تحقق الفرضية العامة بشكل جزئي ، مما سمح بتقديم عدد من المقترحات والتوصيات في ضوء هذه النتائج.(زرقان ،2012 ، 22) .

إلى جانب دراسة بودوح محمد (2012) حيث تناول دراسة وصفية تحت عنوان " واقع تطبيق نظام" LMD " من وجهة نظر الطلبة دراسة وصفية لعينة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية و الآداب بجامعة البليدة " ، و ذلك عن طريق تطبيق استمارة استبيان على عينة قدرت بـ400 طالب و طالبة ، مقسمة على التخصصات التالية :علم النفس ،علم الاجتماع، أدب عربي ، فرنسية ، انجليزية ، ايطالية ، وحسب النتائج المسجلة لدى الباحث ، نذكر منها أن 84,2 % من الطلبة يرون أن التقويم في نظام" LMD " غير عادل و متذبذب و متحيز مقابل 15,8 % فقط منهم يرون انه عادل و واضح ، كما قدرت نسبة 79,9 % من الطلبة لم يتلقوا أي عن سير نظام الجامعة بما في ذلك حقوق وواجبات الطالب ، المكافئات و العقوبات ،آليات التكوين و عمل اللجان البيداغوجية ...الخ ، كما صرح 63,6% منهم أنهم لم يتلقوا المعلومات و الشروح الكافية عن إجراءات التقويم و الانتقال ، بالإضافة إلى أن 82,6 % من الطلبة لم يتلقوا الإعلام الكافي عن المستقبل المهني للتخصصات ، إلى جانب أن نسبة كبي منهم 66 % متشائمين بخصوص مستقبلهم المعرفي و المهني في ظل نظام " LMD " . (بودوح محمد ، 2012 ، 152_ 154) .

و في نفس السياق اهتمت دراسة اليزيد نذيرة (2015) بالإصلاح الجديد الذي عرفته الجامعة الجزائرية وهو نظام " LMD " (ليسانس ماستر دكتوراه)، حيث عالجت الموضوع من ناحية أخرى ، بهدف الوقوف على أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النظام حسب تصور الأستاذ الجامعي في ضوء المتغيرات التالية : الهياكل والتجهيزات ،البرامج ، التأطير ، التسيير والتمويل . ومن أجل تحقيق هذا الهدف ميدانيا ، تم اعتماد مجموعة من الأدوات أهمها الاستمارة التي تكونت من 13 سؤالا مغلقا، وسؤالا واحدا مفتوحا ، وكذلك المقابلة والملاحظة، وزعت على عينة تكونت من 311 أستاذ مدرس وفق نظام " LMD "ومقابلة مع 31 رئيس قسم" LMD " بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، مع استخدام المنهج الوصفي، و بعد التحليل والمعالجة الكيفية والكمية للدراسة اتضح أن هناك صعوبات تعرقل الإجراءات

التطبيقية لنظام" LMD " ،على كل من المستويات الأربعة المذكورة أعلاه ؛ كما سمحت نتائج هذه الدراسة بتقديم مجموعة من الاقتراحات ، التي يمكن أن تساهم في تحسين و تقوية حظوظ نجاح هذا الإصلاح في الجامعة الجزائرية . (اليزيد نذيرة ، 2015 ،157) .

ومن خلال ما تم عرضه من الدراسات والبحوث السابقة يتبين ان الكثير من الدراسات أجريت في البيئة الجزائرية مما يشير إلى أن هناك اهتماما متزايدا بهذا النظام ، و وجود أرضية مهيئة للنقاش و الإثراء في هذا الملف مما يؤكد على أنه عامل مهم من عوامل المحافظة على رقي الجامعة و استقرارها .

بالاضافة يتضح ان اغلب الدراسات السابقة من وجهة نظرها تتفق على وجود عدة اشكالات في تطبيق هذا النظام وضرورة النهوض و تقديم الحلول و الاقتراحات ، كما تبين ايضا ان الأستاذ الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب لهذا النظام .

كما نجد قلة الاهتمام وندرة الدراسات بموضوع التقويم في نظام" LMD " ، بالإضافة إلى ندرة دراسات حول وجهات نظر الطلبة و الاساتذة حول موضوع التقويم في او النظام عموما رغم ان لهما دورا فاعلا و مؤثرا ، في تدارك أخطاء النظام و لفت الانتباه اليه و الى ثغراته وتدعيم إيجابياته ، ومنه ظهرت الحاجة إلى القيام بالدراسة الوصفية للتقويم في النظام الجامعي من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة ، و على هذا الأساس تسال الباحثة :

ـ هل الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع مطالب التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الأساتذة ؟ .

ـ هل الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع مطالب التقويم فيء نظام " LMD " من وجهة نظر الطلبة ؟.

فرضيات الدراسة :

_ الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع مطالب التقويم فيء نظام " LMD " بدرجة عالية من وجهة نظر الأساتذة.

_ الممارسات التقويمية لدى الأساتذة تتماشى مع مطالب التقويم فيء نظام " LMD " بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة.

أهمية الدراسة :

_ الاهتمام بوجهة نظر الطلبة و الأساتذة حول تقويم تعلمات الطلبة في النظام الجديد LMD من حيث طبيعة و واقع تطبيقه .

_ إلقاء الضوء على التقويم ، و الدور الكبير الذي يعكسه في مجال التعليم العالي .

_ تعرض هذه الدراسة تجربة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في مجال التقويم في نظام " LMD " .

_تحديد الاحتياجات و النقائص للوصول إلى تقويم جامعي موضوعي .

أهداف الدراسة :

_معرفة وجهة نظر الطلبة و الأساتذة الجامعيين حول تقويم تعلمات الطلبة.

_ معرفة مدى تطبيق ممارسات التقويمية الخاصة بالتقويم في نظام " LMD " .

_محاولة معرفة مدى ملائمة العملية التقويمية في ظل نظام " LMD " مع واقع الجامعة الجزائرية .

_التوصل إلى أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق الممارسات التقويمية في نظام" LMD ".

_ معرفة مدى وصول التدريس أو التعليم الجامعي إلى تحقيق أهدافه.

_تقديم اقتراحات لتحسين الممارسات التقويمية للأستاذ الجامعي ، من خلال نتائج الدراسة .

التعاريف الإجرائية :

نظام " LMD " : هو عبارة عن هيكل تعليمي مستوحى من الدول الانجلوساكسونية يحتوي على ثلاث شهادات : شهادة ليسانس (L) ، شهادة ماستر (M) ، شهادة دكتوراه (D) .

و قد اختارته وزارة التعليم العالي كبديل للنظام الكلاسيكي ، و ذلك لحل بعض المشاكل و الصعوبات التي كانت تعاني منها الجامعة الجزائرية كالرسوب ، نوعية خريجي الجامعات ، كفاءة التاطير .

الممارسات التقويمية : هي الإجراءات التي يمارسها الأستاذ في العملية التقويمية ، في تقويم الطالب و التي تشمل ، الامتحان النظري الذي يقوَم فيه المستوى المعرفي و العلمي للطالب بناءا على المحاضرات التي شملها برنامجه الدراسي ، و المراقبة مستمرة التي تشمل الأعمال الموجهة و البحوث و التربصات إلى جانب الاستجوابات الكتابية و الشفوية ، و البحوث الميدانية ، بالإضافة إلى المشاركة و الحضور و الأسئلة الخاصة التي يطرحها الأستاذ خلال الحصة التي يعكسها استبيان مصمم لقياس الممارسات التقويمية لدى الطالب الجامعي، و استبيان آخر لقياس الممارسات التقويمية الخاصة بالأستاذ الجامعي ، و التي يُقوَم فيها تعلمات طلبة الماستر ، تخصص علم النفس ، علم الاجتماع ، علوم الإعلام والاتصال و الفلسفة .

حدود الدراسة :

الحدود المفاهيمية : تتمثل متغيرات الدراسة في : " التقويم " ، " نظام lmd " ، "الطالب الجامعي " ، "الأستاذ الجامعي " .

الحدود البشرية: تمثلت في طلبة و أساتذة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.

الحدود المكانية : كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية جامعة "ابن باديس " مستغانم.

الحدود الزمنية: خلال العام الدراسي 2014/ 2015.

عرض نتائج الدراسة :

عرض نتائج الفرضية الأولى :

الجدول رقم (19) : يوضح نسبة تطبيق التقويم في نظام " LMD "من وجهة نظر الأساتذة.

الفئة	مجال الدرجات	العدد	النسبة	الوزن النسبي
المستوى الأعلى	97_ 85	4	% 7,84	3
المستوى المتوسط	84_73,67	31	% 60,78	1
المستوى الأدنى	73,66_62	16	% 31,38	2

بعد استخراج القيمة الأعلى من البرنامج الإحصائي spss 20 و التي قدرت ب 97 و القيمة الأدنى التي قدرت ب62 تم حساب المدى بطرح القيمة الأعلى من القيمة الأدنى و تحصلنا على القيمة 35 .

و لحساب الربيعيات الاسلوب الإحصائي المناسب للدراسة ، تم تقسيم الفئة إلى 3 مستويات نطبق المعادلة التالية :

نحسب : 35 ÷3 = 11,66

ثم حساب المستوى الأدنى في الفئات 62 + 11,66 لنتحصل على 73,66 .

ثم المستوى المتوسط 73,67 + 11,66 لنتحصل على 84 .

و المستوى الأعلى 58 + 11,66 نتحصل على 97 .

و بالرجوع إلى برنامج spss 20 نقوم بحساب مجال الدرجات في الفئات الثلاث ، و هذا ما يبينه الجدول أعلاه الذي يمثل توزيع الفئات إلى ثلاث مستويات ، حيث تضمن مجال

الدرجات في المستوى الأعلى من(85,34 الى97)، و شمل العدد على 4 أفراد من العينة ، ثم نحسب النسبة المئوية في هذا المستوى على النحو الآتي

4 (عدد الأفراد) × 100 ÷97 (أعلى قيمة) ، نتحصل على نسبة (7,84 %) ، اما المستوى المتوسط فمجال الدرجات يبدأ من (73,67 إلى غاية 84) و تضمن31 من أفراد العينة ، و بحساب النسبة المئوية بنفس الطريقة السابقة تحصلنا على (60,78 %) ، اما بالنسبة للمستوى الأدنى فشمل من(62 إلى غاية 72)، و العدد 16 فرد ، و تم الحصول على نسبة(31,38 %)، من خلال النتائج التحصل عليها و المبينة في الجدول يوضح الوزن النسبي ، أن أعلى نسبة هو المستوى المتوسط ، ثم يليه المستوى الأدنى ، و أخيرا المستوى الأعلى .

عرض نتائج الفرضية الثانية :

الجدول رقم (20) : يوضح نسبة تطبيق التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الطلبة.

الفئة	مجال الدرجات	العدد	النسبة	الوزن النسبي
المستوى الأعلى	122_101	105	% 38,19	2
المستوى المتوسط	100_80	159	% 57,81	1
المستوى الادنى	79_59	11	% 4	3

يوضح الجدول السابق النتائج المتحصل عليها لحساب الاربعيات لأجل تقسيم الفئة إلى 3 مستويات ، بتطبيق نفس الخطوات السابقة ،

أولا باستخراج القيمة الأعلى من البرنامج الإحصائي spss 20 و التي قدرت ب122 والقيمة الأدنى التي قدرت ب59 تم حساب المدى بطرح القيمة الأعلى من القيمة الأدنى و تحصلنا على القيمة 63.

و لتقسيم الفئة إلى 3 مستويات نقوم بالعملية التالية 63 ÷3 = 21 .

ثم حساب المستوى الأدنى في الفئات 59 +21 لنتحصل على79 .

ثم المستوى المتوسط 80 +21 لنتحصل على الدرجة 100 .

و المستوى الأعلى 101+21 نتحصل على122 .

و بالتعويض في الجدول يتضح أن المجال الأعلى يشتمل من (القيمة 101_إلى القيمة 122) ، و يندرج 105 فردا ضمن هذا المجال ، و قدرت النسبة بـ(38,19 %) ، والمستوى المتوسط من(80 _ 100) نجد 159 عدد الأفراد ، مع نسبة (57,81 %) ، اما المستوى الأدنى فشمل(من 59 إلى غاية 79) ، يندرج ضمنه 11 فردا ، و قدرت النسبة بـ(4 %) ، من خلال النتائج المبينة يوضح الوزن النسبي أن أعلى نسبة في المستوى المتوسط ثم المستوى الأعلى ثم أدنى نسبة جاءت في المستوى الأدنى.

مذكرة لنيل شهادة ماستر في تخصص تعليمية العلوم

تقويم تعلمات الطلبة في نظام "lmd " من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة

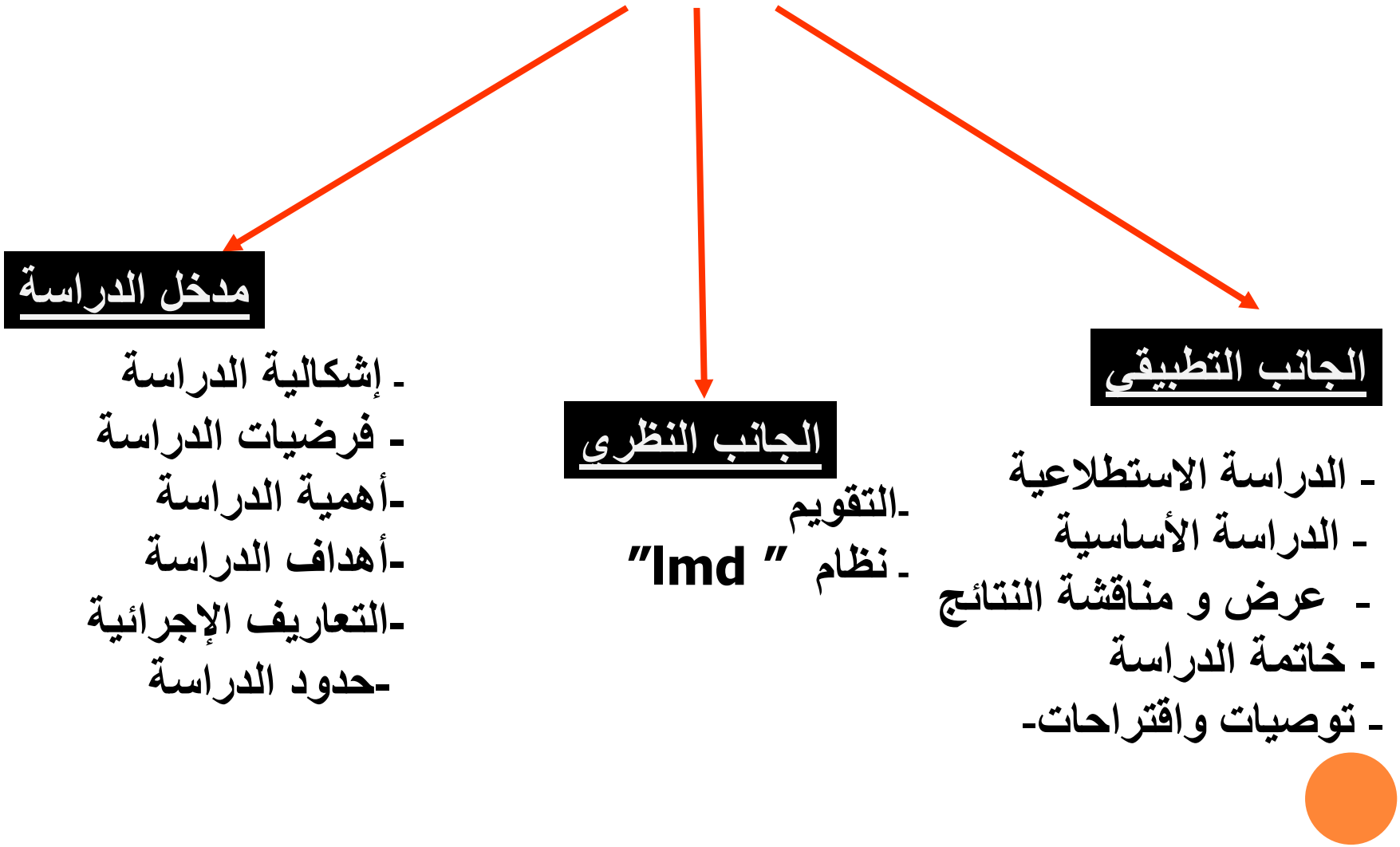
_دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية و االانسانية _

من إعداد الطالبة
عمار مريم

تحت إشراف الاستاذ :
عمار ميلود

السنة الجامعية : 2014/ 2015

مخطط الدراسة :



الأهداف البحث

_معرفة وجهة نظر الطلبة و الأساتذة الجامعيين حول تقويم تعلمات الطلبة.

_ معرفة مدى تطبيق ممارسات التقويمية الخاصة بالتقويم في نظام "lmd " .

_تقديم اقتراحات لتحسين الممارسات التقويمية للأستاذ الجامعي ، من خلال نتائج الدراسة .

إشكاليات البحث

- هل الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع مطالب التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الأساتذة ؟ .

- هل الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع مطالب التقويم فيء نظام " LMD " من وجهة نظر الطلبة ؟.

فرضيات البحث

1- _ الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع مطالب التقويم في نظام " LMD " بدرجة عالية من وجهة نظر الأساتذة.

2-_ الممارسات التقويمية لدى الأساتذة تتماشى مع مطالب التقويم في نظام " LMD " بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلبة.

المفاهيم الإجرائية للبحث

نظام " LMD "

هو عبارة عن هيكل تعليمي مستوحى من الدول الانجلوساكسونية يحتوي على ثلاث شهادات : شهادة ليسانس (L) ، شهادة ماستر (M) ، شهادة دكتوراه (D) .

و قد اختارته وزارة التعليم العالي كبديل للنظام الكلاسيكي ، و ذلك لحل بعض المشاكل و الصعوبات التي كانت تعاني منها الجامعة الجزائرية كالرسوب ، نوعية خريجي الجامعات ، كفاءة التاطير و غيرها .

الممارسات التقويمية

هي الإجراءات التي يمارسها الأستاذ في العملية التقويمية ، في تقويم الطالب و التي تشمل ، الامتحان النظري الذي يقوَم فيه المستوى المعرفي و العلمي للطالب بناءا على المحاضرات التي شملها برنامجه الدراسي ، و المراقبة مستمرة التي تشمل الأعمال الموجهة و البحوث و التربصات إلى جانب الاستجوابات الكتابية و الشفوية ، و البحوث الميدانية ، بالإضافة إلى المشاركة و الحضور و الأسئلة الخاصة التي يطرحها الأستاذ خلال الحصة ، و التي يُقوَم فيها طلبة الماستر ، تخصص علم النفس ، علم الاجتماع ، علوم الإعلام و الاتصال و الفلسفة .

الدراسة الميدانية

الأدوات المستخدمة في البحث

استبيان

المقابلة

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

- صدق المحكمين _ صدق الاتساق الداخلي (الصدق)
- الفا كرونباخ (الثبات)
- الرباعيات (الدراسة الاساسية)
- النسبة المئوية (الدراسة الاساسية)
- الوزن النسبي (الدراسة الاساسية)

عرض نتائج الفرضية الاولى

من خلال النتائج التي توصلنا إليها يتضح وجهة نظر الأساتذة حول درجة تطبيق الممارسات التقويمية السائدة ، بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبتهم 57,81 % ؛ و انحصرت في المجال المتوسط و منه نرفض الفرضية القائلة بان الممارسات التقويمية السائدة تتماشى مع متطلبات التقويم في نظام" LMD " ، من وجهة نظر الأساتذة بدرجة عالية .

عرض نتائج الفرضية الثانية

من خلال النتائج المتوصل إليها يتضح أن الممارسات التقويمية في نظام " LMD " من وجهة الطلبة، تطبق بدرجة متوسطة، وهذا ما تفسره النتائج حيث قدرت أعلى نسبة بـ60,78 %، ضمن مجال الفئة المتوسطة، و منه نقبل الفرضية التي تنص على أن الممارسات التقويمية تتماشى و مطالب التقويم في نظام " LMD " من وجهة نظر الطلبة بدرجة متوسطة .

التوصيات و الإقتراحات

بناء على ما تقدم ومن خلال النتائج المتوصل إليها تقترح ما يلي:

_ ضرورة الاقتناع بلزوم التغيير و العمل على تحسين وضعية نظام التعليم العالي بالجزائر، بما يتلاءم مع واقع بيئة الجامعة الجزائرية .

_ دعم التكوين المستمر للأساتذة و ضرورة الأخذ بالأساليب الحديثة في التدريس و التقويم.

_ التركيز على القدرة التحليلية والتفكير الانتقادي و تنميته لدى الطالب خلال عملية التقويم.

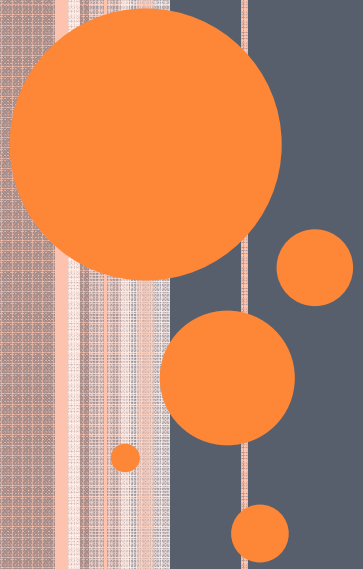
_ القيام بتقويم مستمر و متواصل لبرنامج " lmd " بتشخيص صعوباته و الحد من ثغراته، و الاستفادة من تجارب الدول الأخرى، من تطبيق هذا البرنامج .

_ التقليص من الحجم الساعي و كثافة البرامج و تعديلها بما يتناسب و القدرات الطالب دون إجهاد عقلي و نفسي يضر لأستاذ و الطالب معا.

_ تقديم تسهيلات مادية لتتناسب و العملية التعليمية و التكوينية في الجامعة .

بارك الله في أسماعكم

وأبصاركم



استبيان تقويم تعلمات الطلبة من وجهة نظر الأساتذة

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أقدم في الامتحانات أسئلة تتطلب استرجاع المعارف فقط، حتى لا يختلط الأمر على الطالب.					
امنح نقاط تقييمية على مشاركة الطالب في مختلف الحصص .					
أضع سلم التنقيط على ورقة الامتحان.					
أراعي عند تقييم بحث الطالب مدى تحكمه بالوقت المخصص لعرض البحث.					
أسئلة الامتحان التي اطرحها تتطلب توظيف عمليات عقلية عليا (التحليل، المقارنة، الاستنتاج ...) .					
أراعي عند تقييم بحث الطالب طريقة التقديم و العرض.					
عند وضع الأسئلة أراعي مستويات الطلبة الذين يتجاوبون معي أكثر في الحصة.					
أكافئ الطالب الذي ينجز أنشطة خارج الحصة بطلب مني بنقاط في المراقبة المستمرة .					
امنح الطلبة أسئلة اختيارية إلى جانب الإجبارية.					
امنح الطالب نقاط ضمن المراقبة المستمرة تشجيعا له على عدم الغياب.					
أمكن الطلبة من الاطلاع على الإجابة النموذجية بها سلم التنقيط .					
أقصي الطالب من حضور حصة الأعمال الموجهة (TD) بعد ثلاث غيابات دون تبرير .					
أراعي عند التصحيح، الإجابة التي تتعدى ما تم تناوله في مختلف الحصص.					
أقوم بتقويم الطالب لأجل تحصيل النقاط و الانتقال.					
اخصص حصة لاستقبال طعون الطلبة المرتبطة بالامتحان و دراستها.					
أقوم بنقد الطالب نقدا صارما عند خطاه أثناء الإجابة، حتى لا يكرره.					
أبرمج امتحانا كتابيا واحدا أو أكثر في حصة الأعمال الموجهة .					
أقدم استجوابات شفهية خلال الحصص .					
لا أعطي نقاط للأنشطة التي ينجزها الطلبة بمبادرة منهم،لأنها ضمن واجباتهم الأكاديمية .					
تقويم المراقبة المستمرة يزيد من أعباء الأستاذ .					
اكتفي بتطبيق الإجراءات و التعليمات الوزارية عند عملية التقويم في lmd .					

ملاحظات إضافية:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

استبيان تقويم تعلمات الطلبة من وجهة نظر الطلبة

العبارة	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	ابدا
يشمل الامتحان على بعض الاسئلة مفتوحة الاجابة .					
يقدم الاستاذ فرصا لتبادل الأفكار بين الطلبة خلال الحصة .					
تركز اسئلة الامتحان على فهم و استيعاب الطلبة للدروس .					
تؤثر مشاركة الطالب على نقطة المراقبة المستمرة .					
يضع الاستاذ سلم التنقيط على ورقة الامتحان .					
يؤثر انضباط الطالب على نقطة المراقبة المستمرة .					
تستدعي أسئلة الامتحانات توظيف عمليات عقلية عليا(كالتحليل والمقارنة...) .					
يراعي الأستاذ مدى تحكم الطالب بالوقت المخصص لعرض البحث.					
تتطلب اسئلة الامتحان استرجاع المعارف كما تلقاها الطالب في الحصص مع الاستاذ .					
يكلف الأستاذ الطالب بالقيام بمهام و بحوث خارج الحصة.					
تراعي أسئلة الامتحانات مختلف مستويات الطلبة.					
يناقش الاستاذ مع الطالب فهمه لموضوع بحثه .					
تصاغ أسئلة الامتحان على شكل أسئلة اختيارية.					
يكلف الاستاذ الطلاب بتحضير دروس و محاضرات خلال المقرر الدراسي.					
تناسب اسئلة الامتحان الوقت المخصص للإجابة.					
يراعي الأستاذ مواظبة الطلبة على الحصص عند تقديم نقطة المراقبة المستمرة.					
تستدعي الاجابة على اسئلة الامتحان الرجوع الى دروس المقرر الدراسي فقط .					
يقصي الاستاذ الطالب من دخول المادة بعد مرور ثلاث غيابات دون تبرير.					
يضع الاستاذ بين ايدي الطلبة نموذجا لتصحيح الامتحان به سلم تنقيطه.					
يأخذ الأستاذ بعين الاعتبار الأعمال و المجهودات الإضافية التي ينجزها الطالب بمبادرة ذاتية منه .					
يخصص الاستاذ حصة لاستقبال طعون الطلبة و دراستها .					
يُقوِم الأستاذ الطالب على قيامه بالمهام المكلف بها خلال التربص الميداني.					
يقدم الاستاذ استجوابات شفهية خلال الحصص .					
يقوم الاستاذ بتطبيق امتحان كتابي في حصة الاعمال الموجهة .					
يطرح الاستاذ خلال الدرس اسئلة تستدعي اجابات مباشرة للسؤال.					
يوبخ الأستاذ الطالبة اذا اجابوا اجابة خاطئة .					
يسخر الاستاذ من الطالب اثناء عجزه عن الاجابة.					
يقوم الاستاذ بتقويم الطالب لأجل تحصيل النقاط فقط .					
يطرح الأستاذ خلال الحصة أسئلة للطلاب على حسب مستواهم.					
أرى ان المعدل التحصيلي للطالب لا يعكس مستواه الحقيقي .					

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته :

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة ميدانية تتمحور حول موضوع "التقويم في نظام lmd من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة "، فيما يلي مجموعة من الفقرات أرجو أن تتفضلوا بالإجابة عليها بدقة وموضوعية ، اقرأ الفقرة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا لديك ، و يعبر عن وجهة نظرك ، من خلال وضع علامة (x) موازاة عند كل فقرة و عند الخيار الذي ترونه مناسبا بدقة (دائما) ،(غالبا)،(أحيانا)،(نادرا)،(أبدا) ، علما انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، طالما أنها تعبر عن رأيك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي .

و لكم مني جزيل الشكر و التقدير .

البيانـــــات الخاصـــــة:

التخصص: .....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته :

عزيزي الطالب، عزيزتي الطالبة:

فيما يلي مجموعة من الفقرات والتي أرجو أن تتفضلوا بالإجابة عليها بدقة وموضوعية، اقرا الفقرة جيدا ثم اختر البديل الذي تراه مناسبا لديك ، و يعبر عن وجهة نظرك ، من خلال وضع علامة (x) موازاة عند كل فقرة و عند الخيار الذي ترونه مناسبا بدقة (دائما) ،(غالبا)،(احيانا)،(نادرا)،(ابدا) ، علما انه لا توجد اجابة صحيحة و اخرى خاطئة ، طالما انها تعبر عن رأيك لاستخدامها لأغراض البحث العلمي .

و لكم مني جزيل الشكر و التقدير .

البيانـــــات الخاصـــــة:

التخصص: .....

السنة : - أولى ماستر ☐

- ثانية ماستر ☐

الفصـــل الأول:
مدخـــــل الـدراسـة

الفصـــل الثانـــي:

التقويـــم

الفصـــل الثالـــث:

نظام LMD

الفصـــل الرابـــع:
الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

الفصـــل الخامـــس:
عرض و مناقشـــة نتائـــج الدراســـة

قائمـــــة الملاحـــق

قائمـــــة المراجـــــع

خاتمة الدراسة:

من خلال ما تحصلنا عليه من نتائج بعد استطلاعنا لواقع تطبيق الممارسات التقويمية في هذا النظام في كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية بمستغانم ، و الأخذ بوجهات نظر الطلبة و الأساتذة .

تم التوصل إلى عدم التطبيق الحرفي للممارسات التقويمية في نظام " LMD " ، و لا النظام عموما لأنه يشكل عبء على الأستاذ و الطالب ، و الأفضل ترك الأمور إلى العلاقات بين الأستاذ و الطالب ، اما تطبيق القوانين تطبق في الاستثناءات ، بالمقابل يتفقون على نقطة مهمة و هي حتى و إن تم الاستيعاب الجيد و الإدراك الكامل للنظام يبقى عدم تهيئة الأرضية أو الظروف المناسبة ولا الآليات المتاحة لتطبيقه ، لكن رغم هذا يبقى النظام من دون شك ؛ هو نظام من شأنه أن يحدث تغيير نوعيا و جذريا بمبادئه الحقيقية و أسسه التي يرتكز عليها ألا و هي تحسين نوعية و جودة التعليم العالي خاصة في ظل العولمة و المحيط الاقتصادي العالمي الذي يفرض المنافسة في امتلاك المعرفة .

ثم إن التحول من نظام التقويم التقليدي إلى نظام التقويم الحديث في الجامعات الجزائرية، يتطلب تخطيط وتطوير للأنظمة التقويمية والتفكير بصيغ مبتكرة وأساليب حديثة ، حيث يرتكز مفهوم نظام التقويم الحديث على تقويم الطالب الجامعي أو الإدارة أو الأستاذ الجامعي، فهو يأخذ بعين الاعتبار كل الجوانب العملية التعليمية ، ليدرس مدى تقدم الطالب الجامعي في جميع الجوانب العقلية والجسمية والنفسية و الاجتماعية .

ولتحقق المنظومة الجامعية الجديدة " LMD " غاياتها يجب أن تستند على دعامة أساسية ، و تهيئة الظروف المناسبة لنجاحه من خلال القيام بتكوين قاعدي للأستاذ و دراسة ملف " LMD "، مع إعادة تكييف البرامج و عروض التكوين كما يتلاءم والصعوبات المطروحة ضمن ملتقيات أو ندوات متواصلة حول النظام ، كذلك تكوين الطالب الجامعي، بشرط أن

يتكيف مع واقع الجامعة الجزائرية واحتياجات المجتمع والمؤسسات الاقتصادية و هذا لن يتحقق إلا في إطار وجود هيئات مختصة تعمل على التنسيق بين الجامعات و سوق العمل لتزويده بالإطارات والكفاءات اللازمة و تحقيق تطور و سير عجلة النمو و التقدم نحو الأمام أساسه الجودة و التحصيل العلمي و المعرفي المطلوب .