الجمهوريــة الجزائرية الديمقراطية الشعبيــة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عباس لغرور خنشلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
الشعبة :دراسات لغوية

التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية
دراسة ميدانية بقسم اللغة والأدب العربي -جامعة خنشلة -

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر أكاديمي تخصص: لسانيات عامة

إعداد الطلبة:
❖ خيراني آمال
❖ فريدة غزلان

إشراف الأستاذة :
❖ سليمة جلال

أعضاء لجنة المناقشة :

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة العليمة	الجامعة الأصلية	الصفة
عبد الغاني تريكي	أستاذ محاضر ب	جامعة عباس لغرور خنشلة	رئيسا
سليمة جلال	أستاذ محاضر أ	جامعة عباس لغرور خنشلة	مشرفا ومقررا
وهيبة غقاقلية	أستاذ مساعد أ	جامعة عباس لغرور خنشلة	مناقشا

السنة الجامعية :2023/2024

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله حمدا كثيرا على ما يسّره لنا من سبل الطلب العلمي والتزود منها، ونصلي ونسلم كثيرا على خير البشر وخاتم الانبياء ومنقذها من الضلال سيدنا محمد عليه أفضل الصلوات والسلام.

أمـــا بعـــد:

يعد التقويم من أهم الموضوعات الحيوية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بجميع عناصر العمليه التعلمية كما يعد من أهم محتويات المناهج الدراسية فبواسطته يمكن الحكم على صلاحية الأهداف التربوية والبرامج الدراسية ومدى تحققها وجودة مدخلات ومخرجات العملية التربوية بشكل عام، لأنه يحدد أوجه القصور ثم يعددها لتقديم الحلول الناجعة، وهو لا يخوض غمار التعليم والتعلم فحسب بل يمس جوانب الحياة المختلفة.

ولقد حظي التقويم في الجامعة الجزائرية بمكانة هامة ويعد من أهم محاور الإصلاح فيها وفق فلسفة نظام ل م د الجديدة باعتباره من الركائز الأساسية للعملية التعليمية حيث عملت الجامعة الجزائرية على أساليب تقويمية تساهم في تقويم الطالب تقويما موضوعيا وعليه جاءت هذه الدراسة موسومة.

بعنوان "**التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية بقسم اللغة والأدب العربي – جامعه خنشلة** " إذ سعينا من خلال صفحات هذا البحث المتواضع إلى توضيح واقع التقويم المستمر في جامعتنا وخاصة الكلية المعنية بالدراسة.

وانطلاقا من أهمية هذا الأخير حاولنا من خلال هذا البحث الكشف عن واقع التقويم المستمر كممارسة ميدانية يمارسها الأستاذ لمعرفة مدى نجاح العملية التعليمية وتصويبها إذا اقتضت الضرورة، لأن التقويم المستمر يقوم على فرضية مفادها أن المعرفة يتم تكوينها بواسطة المتعلم وعلى أثاره يتم تصويب وتحسين العملية التعلمية.

بناء على ما سبق ونتيجة لأهمية هذا النوع من التقويم في الجامعة الجزائرية وابرازا لدوره الفعال في العملية التعلمية تأتي إشكالية البحث لتطرح التساؤلات الاتية:

ما واقع التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية من خلال الدراسة الميدانية بقسم اللغة والأدب العربي في جامعة خنشلة؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الأساسية، إشكاليات فرعية تتمثل في:

- ما مفهوم التقويم المستمر؟ وما أهدافه في نظام ل م د؟ وما آلياته؟
- هل ممارسات التقويم المستمر في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة تساير معايير التقويم في نظام ل م د؟
- هل تتسم ممارسة التقويم المستمر في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة بالموضوعية؟
- هل حققت ممارسة التقويم المستمر الفاعلية المطلوبة لتحقيق أهداف العملية التعليمية في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة؟
- ما لصعوبات والعوائق التي تواجه عملية التقويم المستمر في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة؟

ومن بين **أسباب اختيار** الموضوع نذكر:

- قلة الدراسات الخاصة ببيان واقع التقويم المستمر في جامعاتنا على مستوى اللسانيات العامة.
- رغبتنا في معرفة واقع التقويم المستمر في قسم اللغة العربية الذي نحن أحد طلبته، لنكتشف مدى نجاعة التقويم المستمر في تحسين العملية التعليمية.

أما **الأهداف** التي يسعى البحث لتحقيقها فتتمثل فيما يأتي:

- الوقوف على واقع التقويم المستمر في حصص الأعمال الموجهة من حيث تطبيقه وموضوعيته وفاعليته والمشكلات التي يواجهها.
- رصد وجهات نظر الأساتذة والطلبة حول التقويم المستمر وفق نظام ل م د
- تحديد الصعوبات التي تواجه عملية التقويم المستمر أثناء الممارسة الفعلية
- تقديم مقترحات لمعالجة لهذه الصعوبات على مختلف الأصعدة (الأساتذة، الطلبة، الإدارة)

وتكمن **أهمية** هذه الدراسة كونها تساهم فيما يأتي:

- إبراز أهمية التقويم المستمر في تحقيق جودة التعليم وتطوير النظم التعليمية بكل مكوناتها المادية والبشرية في الجامعة الجزائرية
- لفت الانتباه حـول السياسات المنتهـجة في عملية التقويم المستمـر في ظـل تطبيق نظام ل م د
- تحسيس الطالب بأهمية التقويم المستمر ودور العملية في الارتقاء بمستواه
- تقديم مقترحات وحلول لبعض الإشكالات
- إطلاع الجهات المسؤولة على التعليم الجامعي عن أهمية هذا الموضوع ورصد جانبا من واقعه
- دعم العملية التعليمية على مستوى الجامعة بنتائج ميدانية من شأنها المساعدة في تحسين عملية التقويم المستمر

ومما لا شك فيه أن كل دراسة هي لبنة جديدة توضع فوق لبنات سابقة ومن بين هذه الدراسات السابقة التي تمكّنا من الاطلاع عليها والتي تعالج الموضوع نفسه، دراسة بالولي رزيقة والمعنونة ب "**مامستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية – دراسة ميدانية على عينة من طلبة محمد خيضر** – مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية عن جامعة بسكرة للسنة الجامعية 2018/2017، استخدمت الباحثة الاستبانة طبقتها على عتبة قوامها 50طالبا. هدفت إلى التعرف على مستوى توظيف أساتذة

الجامعة لاليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي في الأبعاد التالية: تقويم الأداء، مراجعه الذات، التغذية الراجعة. توصلت الدراسة الى ان الأساتذة قد وظفوا هذه الآليات بدرجه متوسطة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه بين متوسطات درجات الطلبة حول مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر تبعا لمتغير المستوى التعليمي من وجهة نظر الطلبة.

– ودراسه نصيره خلايفية 2014 حول" **آليه التقويم المستمر في نظام ل م د بين النظرية والتطبيق بالجزائر**"، طبقت الدراسة على عينه من الأساتذه بجامعة 20 أوت بسكيكدة 1955 وقد هدفت الدراسة الكشف عن مختلف الممارسات الفعلية لأساليب التقويم المستمر في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية توصلت فيها إلى أن التقويم المستمر يساعد الاستاذ على تكييف محتوى التعلم وأن أهداف العملية التعليمية تتحدد عن طريق التقويم المستمر.

– دراسة قادري سارة المعنونة "**بتقويم جوده التقويم المستمر وفق نظام ل م د من وجهه نظر الأساتذه دراسه ميدانيه بجامعة أكلي محند أولحاج –البويرة**" اعتمد الدراسة أداة الاستبيان، وعينة مكونة من 83 أستاذا وأستاذة من مختلف الكليات، وهدفت إلى معرفه تقييمات الأساتذة للتقويم المستمر وفق نظام ل م د، ومعرفة إن كانت هناك فروق في تقييماتهم تعزى لمتغيرات الدرجه العلمية والتخصص وسنوات الخبرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى جوده التقويم المستمر حسب معايير الشمولية والاستمرارية، الموضوعيه، ومعيار الفاعلية كان متوسطا، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيه تعزى لمتغير الدرجة العلمية وسنوات الخبرة، لكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتخصص الأكاديمي.

لقد اتفقت دراستنا مع الدراسات السابقة في استخدام أداة الاستبيان، كما اتفقت مع دراسة نصيرة خلايفيه في الكشف عن واقع الممارسات التقويمية ببناء الاستبيان وفق المحاور ذاتها. واختلفت عن الدراسات السابقه كونها تستهدف عينتين هما الأساتذة والطلبة، في حين استهدفت الدراسات

السابقة عينة واحدة إما الطلبة أو الأساتذة. كما تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة من حيث المعالجة الإحصائية للبيانات بحكم التخصص الذي ننتمي إليه.

ومحاولة للإجابة عن الإشكالية المطروحة كان لابد من وضع إطار للبحث يكون بمثابة الأساس الذي يقوم عليه وحدد هذا الأخير بمدخل وفصلين فصل نظري وفصل تطبيقي ولكل فصل تمهيد وخلاصة إضافة إلى مقدمة وخاتمة، أما المدخل فخصصناه للحديث عن نشأة وتطور ومعيقات الجامعة الجزائرية وإصلاحاتها المتمثلة في نظام LMD .والفصل الأول فتناول مبحثين، المبحث الأول للحديث عن التقويم التربوي بشكل عام والمبحث الثاني فخصص للتقويم المستمر مفهومه وأهدافه وأهميته وتطبيقه وفق نظام ل م د. أما الفصل الثاني: فقد خصص للدراسة الميدانية وتناول مبحثين، المبحث الأول لإجراءات الدراسة الميدانية والمبحث الثاني لعرض النتائج وتحليلها وختمت الدراسة بمقترحات وخاتمة والملاحق.

وكان لابد من تناول جوانب الموضوع في مضمار علمي وفق **منهج وصفي** يعتمد على التحليل والإحصاء، أما الوصف لوصف الظاهرة كما هي في الواقع بالاستعانة بالإحصاء والتحليل وذلك بإخضاع بيانات الدراسة الميدانية للمعالجة الإحصائية والخروج بتقارير كمية تحليلية للوصول إلى النتائج المتوخاة.

وقد واجهتنا جملة من الصعوبات أهمها؛ قلة المراجع المتخصصة في هذا النوع من الدراسة خاصة المراجع الوطنية، فهي قليلة مقارنة بنظيرتها العربية. كما نسجل عدم تجاوب بعض الأساتذة أثناء توزيع الاستبيانات باستلامها وعدم إرجاعها. فضلا عن ضيق الوقت الذي لم يكن كافيا لإنجاز هذا النوع من الدراسات.

وقد اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها: فلسفة التقويم التربوي لسعيد جاسم الأسدي وداوود عبد السلام صبري، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات لحميد شاكر محمود، أساليب التقويم التربوي لمحمد عثمان، دليل تطبيق ومتابعة نظان ل م د وبعض الوثائق والقوانين الوزارية.

وفي آخر هذه الأسطر لا يسعنا إلا أن نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة: سليمه جلال على النصائح البناءة وتوجيهاتها في إعداد هذا البحث.

مدخـــــل :

الجامعة الجزائرية

وتحدياتها

نظام ل م د LMD

تحتل الجامعة مكانة بارزة في المجتمعات الحديثة، إذ تعتبر مصدرًا لاختيار الكفاءات والنخب التي تقود بلدانها نحو التطور والازدهار الاجتماعي والثقافي والحضاري. فهي تلعب دورًا محوريًا في المجتمعات المعاصرة وتحمل أبعادًا اجتماعية وثقافية واقتصادية متعددة. وقد اكتسبت اهتمامًا واسعًا من جميع الشعوب نظرًا لما تقدمه من قدرات معرفية تسهم في تطوير وتنمية بلدانها بشكل شامل. لتحقيق هذا الهدف، يجب على الجامعات ممارسة مهامها ووظائفها بكفاءة، حيث يقع على عاتقها مواكبة التحولات والتطورات العالمية الراهنة.

ومن ثم، أدركت الجامعة الجزائرية أهمية وخطورة التحديات التي تواجهها في ظل التقدم نحو عوالم المعرفة والتطور على جميع المستويات فتبنت نظاما إصلاحيا عرف بنظام ل م د وعليه سنحاول من خلال هذا المدخل تعريف الجامعة الجزائرية، ونشأتها ومراحل تأسيسها، وأهم التحديات والمعيقات التي تحول دون تطورها. كما سنتناول بالحديث نظام "ل م د" في الجامعة الجزائرية من خلال تعريفه، وبيان مبرراته، وهيكلته، وأهم مميزاته.

1. تعريف الجامعة:

تعرّف الجامعة على أنها مجتمع مصغر يقوم فيه الأساتذة والطلبة معا بمناقشة وتطوير واستكشاف أفكار تتميز بالصعوبة والتعقيد والأصالة وتغيير هذه الأفكار والدراسات التي ينتج عنها موروث الإنسانية الذي ينبغي على الجامعة المحافظة عليه ونقله الى الأجيال اللاحقة وتحديثه لصيغة مستمرة.[1]

إضافة الى هذا التعريف نجد تعريفا آخر يرى أن اصطلاح جامعة université لغويا مأخوذ من كلمة Universitas وتعني: الإتحاد الذي يضمه ويجمع أقوى الأسر نفوذا في مجال السياسة في المدينة من أجل ممارسة السلطة، وقد استخدمت الجامعة لتدل على تجمع

[1] بومدين عربي: **دور الجامعة الجزائرية في التنمية الاقتصادية** –الفرص والقيود– ،المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية، ع7 ،2016ص 249.

الأساتذة الطلاب في مختلف البلاد والشعوب، حيث جاء هذا التجمع على قرار الاتحاد الصناعية والحرفية التي كانت تقوم بدور تعليمي مهم في عصور الوسطى.[1]

كما تعرف الجامعة على أنها مؤسسة اجتماعية ثقافية وعلمية فهي بمثابة تنظيمات معقدة بصيغة مستمرة مع طبيعته والبيئة الخارجية.[2]

من خلال هذه التعاريف نرى أن الجامعة هي المكان الذي يتم فيه تبادل الافكار والآراء بين الأطراف الذين تدور حولهم العملية التعليمية، أو هي المكان الذي يتفاعل فيه كل من الطلاب والأساتذة في موقف حوار ومناقشة حول قضايا مهمة في العملية التعليمية أو حول قضايا مهمة في المجتمع .

2- نشأه وتطور الجامعة الجزائرية:

ينحصر السياق التاريخي للجامعة الجزائرية في مراحل أساسية تتمثل في:

أ- **مرحلة التعليم الجامعي قبل 1962** (المرحلة الاستعمارية): تعد مدرسه الطب أول مدرسة أنشأت في العهد الاستعماري على أرض الجزائر حيث بدأت نشاطها من عام 1833، وكان يشرف على التدريس أساتذة عسكريون وذلك في مستشفى مصطفى باشا بالعاصمة في بداية الأمر دروسها كانت حكرا على الطلبة الأوروبيين، إلى أنها بواجب مذكرة لوزير الحرب تم إصدارها بتاريخ 10 جوان 1833، تم قبول الطلبة الأتراك والجزائريين مسلمين ويهود.[3]

---

[1] مفيدة لعيادة وبولبازين حنان: معوقات وظيفة الجامعة الجزائرية في خدمة المجتمع ،**الملتقى الدولي حول الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي الانتظارات والرهانات**،جامعة قالمة ،الجزائر 2018 ص 29

[2] محمد منير مرسي:الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص09

[3] العيفة جمال: الجامعة الجزائرية في ظل التشريعات الجديدة أي دور تنموي؟، مجلة التواصل ، ع22 ،جامعة باجي مختار، عنابة،2008 ص 94.

وقد وضعت هذه المدرسة تحت إشراف كلية الطب وبموجب القانون المؤرخ 1879/12/20 المنشئ للمدارس العليا بالجزائر تحولت المدرسة الى مدرسة عليا بالطب والصيدلة وبموجب القانون المؤرخ في 1909/12/30م أقيمت أربعه مدارس فيها نظام الكليات لتنتهي في الأخير بإنشاء جامعة الجزائر، وجاء المرسوم الصادر في 1957/8/26 ليحول مدرسة القانون إلى كلية الحقوق والاقتصاد مكملة بمعهدين، معهد الدراسات السياسية 1949 م ومعهد التحضير التجاري الذي تأسس عام 1957م. ورغم كثرة هذه المعاهد وتنوعها الى أنها كانت موجهة لخدمة الأطماع الاستعمارية والسياسات الإمبريالية والتي كان هدفها فرنسة التعليم الجزائري وجعله مرتبطا ارتباطا وثيقا بالسياسة الفرنسية.[1]

ب-المرحلة الثانية: مرحلة التعليم الجامعي بعد الاستعمار:

انطلق التعليم الجامعي في هذه الفترة عام 1962 بجامعة واحدة ونظام جامعي موروث من الحقبة الاستعمارية وشهدت هذه المرحلة انطلاق التفكير في الإصلاح الجامعي وقد مرت هذه المرحلة بثلاث مراحل: [2]

1-المرحلة الأولى: 1962 -1971 انطلق التعليم العالي في الجزائر عام 1962 م وتم تأسيس أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي وقد تميزت بإنشاء العديد من الجامعات بدءا بجامعة وهران 1966م ثم جامعة قسنطينة 1967 م وقد تميزت هذه المرحلة بنظام بيداغوجي موروث عن الاستعمار الفرنسي وكان الهدف من هذه المرحلة توسيع التعليم العالي والتعريب الجزئي .[3]

---

[1] العربي فرحاتي: الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة، دفاتر المخبر، ع02، بسكرة، 2006، ص123.

[2] لحسن بوعبد الله و محمد مقداد:تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، سطيف ، 1998، ص 05.

[3]فروجة سرير: واقع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر،مجلة الفكر والدراسات القانونية والسياسة،ع2،جامعة الجيلالي بونعامة ،خميس مليانة ،2018ص 200

2-المرحلة الثانية: (1971 -2004) لتحقيق غايات النظام التعليمي في الجزائر، كان لابد للجامعة أن تلعب دورا لاسيما في إعداد الإطارات اللازمة لبحث عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية المرجوة من جهة ومن ناحية أخرى تحقيق البعد الوطني للنظام التعليمي، فقد جاءت إصلاحات 1971 م للتعليم العالي ومن أهم غاياته إدماج الجامعة الجزائرية في سياق حركة التنمية الشاملة : [1]

- جعل التعليم معربا وديمقراطيا.
- تأكيد التوجه العلمي والتكنولوجي.
- تكوين الإطارات من حيث الكم والنوعية لتحقيق حاجيات الوطن.

3-المرحلة الثالثة: (2004 إلى يومنا هذا) انطلقت هذه المرحلة من سنة 2004، وبدأت منظومة التعليم العالي إصلاحات جديدة بنظام يدعى ل م د وقد تم تعميمه شيئا فشيئا على المنظومة الجامعية الجزائرية (106 مؤسسة جامعيه للتعليم العالي موزعة على ثمانية والأربعين ولاية عام 2016)[2] عبر التراب الوطني تضم 50 جامعة 13 مركزا جامعيا و20 مدرسة وطنية علمية وعشر 10 مدارس عليا و11 مدرسه عليا للأساتذة، وملحقتين جامعيتين .[3]

3-وظائف الجامعة الجزائرية:

---

[1] رابح تركي: أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص 159.

[2] ركيبي عبد الله: التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، حوليات جامعة الجزائر،ع1 الجزائر، 1986 ،ص 159

[3] سمية زاحي : *المكتبة الجامعية فضاء التعليم والبحث في سياق نظام* LMD،جامعة باجي مختار عنابة2010، ص 63

تضطلع الجامعة الجزائرية بمجموعة من المهام والوظائف المنوطة بها وعلى رأسها تكوين رأس المال البشري ليكون السبب في تطوير المجتمع وتقدمه الاقتصادي، وحفظ ثقافته تراثه من الزوال، غير أن الوظائف الرئيسية يمكن حصرها في ثلاث نقاط تتمثل فيما يلي :[1]

1-إعداد القوى البشرية: من أهم الوظائف التي ارتبطت بالتعليم الجامعي منذ نشأته في العصور الوسطى الإعداد للمهن المختلفة في الآداب والقانون والطب ، وقد تطورت التخصصات الجامعية مع تطور العلوم المختلفة وتم استحداث تخصصات جديدة. ومن هنا كان الهدف الرئيسي للجامعة هو التخصص الذي يقوم على أساس تقديم تعليم عال متخصص ومستوى عال من المعرفة، وهذا ما يميز الجامعة عن التعليم العام وعلى الجامعة أن تنمي لدى طلابها الاتجاه الصحيح نحو التخصص والمعرفة بصفة عامة، وإن تزودهم بالمهارات التي تمكنهم من تحصيل المعرفة بأنفسهم.[2]

2- البحث العلمي :يعتبر البحث العلمي أحد الأعمال الثلاثة التي يستند إليها التعليم الجامعي في مفهومه المعاصر، فعلى الجامعة دور هام في تنمية المعرفة وإنمائها وتطويرها من خلال ما تقوم به من أنشطة البحث العلمي الذي يعتبر ركنا رئيسيا من أركان الجامعة، ولا يمكن أن تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذا هي أهملت البحث العلمي أو لم تعطيه الاهتمام الذي يستحقه.[3]

3-خدمة المجتمع: تقوم الجامعات بعدة أنشطة فرعية إلى جانب أدوارها الأساسية في إنتاج المعرفة ونقلها وتطبيقها ، حيث تُعد خدمة المجتمع والنهوض به من الأدوار الرئيسية للجامعات. يشمل هذا الدور الأنشطة غير المباشرة الموجهة لطلابها لتلبية احتياجات البيئة

---

[1] مراد بن أشنهو: نحو الجامعة الجزائرية ، تأملات حول مخطط جامعي ، تر: عائد أديب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1981 ، ص 07.

[2] ركيبي عبد الله: التعليم العالي في الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرجع سابق ، ص 155.

[3] ولد خليفة محمد العربي: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سنة 1989 ، ص 195.

المحيطة في مختلف التخصصات، وربط البحث العلمي بمشاكل المجتمع، بالإضافة إلى الأنشطة المباشرة الموجهة للآخرين بهدف إحداث تغييرات مرغوبة تؤدي إلى نمو المجتمع. [1]

4-مشاكل الجامعة والتعليم العالي بالجزائر:

رغم الإيجابيات التي حققها التطور الكمي للجامعات الجزائرية، فإنها تواجه العديد من المشاكل والعقبات التي تعرقل مسيرتها ، عوائق مادية وهيكلية وتنظيمية وتربوية. ويمكن إجمال أهمها فيما يلي :

4-1-**مشاكل مادية:** لقد توسع التعليم العالي في الجزائر توسعا كبيرا في مدة زمنية قصيرة نسبيا، وزاد عدد الطلبة بأعداد هائلة غير متماشية مع الإمكانيات المادية المحدودة، وهو ما أدى إلى عدة مشاكل تتمثل أهمها في:

أ- نقص وعدم مناسبة الهياكل والبناءات: إلى جانب الهياكل والبناءات التي بنيت خصيصا كجامعات، فإن التوسع الكبير لقطاع التعليم العالي أدى إلى استعمال هياكل إضافية، حولت من نشاطها الأصلي إلى التعليم العالي كما تلجأ بعض الجامعات والمعاهد الوطنية إلى استعمال قاعات بمناطق متفرقة من المدينة تابعة لمختلف المصالح، وذلك لتعويض النقص في الإمكانيات والهياكل القاعدية تعاني الجامعات أيضا من نقص المدرجات وقاعات الدراسة ومكاتب الأساتذة. [2]

ب- ضعف المكتبات الجامعية: تعاني المكتبات الجامعية من قلة المراجع العلمية عموما، وخاصة اللغة الوطنية، وهو ما يؤدي إلى التأثير السلبي على أداء الجامعة ككل وخاصة عندما نعرف أن التعليم العالي يعتمد على المراجع من كتب ومجلات

---

[1] هاشم فوزي دباس العبادي :إدارة التعليم العالي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، الوراق للنشر والتوزيع، الأردن ، 2008ص95

[2]غيات بوفلجة: التربية و التعليم في الجزائر ، دار الغرب للنشر و التوزيع ،وهران ، 2006، ص83

علمية متخصصة وحديثة كما أن المكتبات المتوافرة تتبع طرقا عتيقة في تنظيمها وتسييرها. [1]

ت- نقص الوسائل البيداغوجية: هناك ضعف في تجهيز غالبية مخابر الجامعات وخاصة في المواد الكيميائية وقطع غيار بعض الأجهزة العلمية، وعدم صيانتها وإصلاحها عند الحاجة كما أن هناك نقص في بعض أجهزة تقديم المعلومات ، مما يعرقل عمل الأستاذ الباحث والطالب.

4-2-مشاكل تنظيمية: إلى جانب العوائق المادية تعاني الجامعة الجزائرية من عوائق تنظيمية تتمثل في:

أ- عد الاستقرار التنظيمي: عرفت الجامعة الجزائرية عدم الاستقرار الهيكلي، إذ أنها مرت بمجموعة من الاصلاحات، من أهمها إصلاح 1971 الذي هيكل الجامعة في صورة معاهد، وجاء الإصلاح المعاكس سنة 1998 الذي أعاد تنظيم الجامعة في صورة كليات. كما أنشئت أكاديميات التعليم العالي ثم ألغيت بعد تأكد عدم فعاليتها. يتميز التنظيم الحالي للجامعة بعدم تجانس تنظيم الكليات بين جامعة وأخرى[2]

4-3-مشاكل بيداغوجية: تعرف الجامعة الجزائرية مجموعة من الصعوبات البيداغوجية، والمتمثلة في المناهج الدراسية وطرق إعدادها، وأساليب التقويم والتوجيه المتبعة.

---

[1] - فيصل محمد عبد الوهاب وبشري الفاضل إبراهيم: تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، الأردن ،2006 ص493

[2] هاشم فوزي دباس العبادي :إدارة التعليم العالي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر، مرجع سابق ص99

أ- **المناهج الدراسية:** لقد عرفت المناهج الدراسية للجامعة الجزائرية عدة تغييرات وتعديلات، إلا أنها كانت في غالبيتها دون المستوى المطلوب وذلك لعدة أسباب: [1]

صعوبة إجراء التعديلات: تتميز المناهج الدراسية الجامعية في الجزائر بوحدة المناهج عبر جميع الجامعات في البلاد. وأي تغيير أو تعديل في البرامج يتطلب عقد لقاءات واجتماعات على مختلف المستويات بين المسؤولين في الجامعات والسلطات المركزية. غالبًا ما تكون البرامج الناتجة غير مرضية للجميع.

عدم مسايرتها لمتطلبات المنطقة: إن سعة الوطن وتنوع خصائصه الجغرافية والاقتصادية تتطلب مناهج متكيفة مع متطلبات المناطق المختلفة. هذا ينبغي مراعاته عند وضع المناهج الدراسية، إلا أن وحدة المناهج لا تأخذ في الحسبان هذه الخصائص والاختلافات.

جمود المناهج: يتغير العالم بسرعة مذهلة، وتتطور معه البحوث والاكتشافات. وحدة المناهج في مختلف التخصصات على المستوى الوطني، ومركزية اتخاذ القرارات بشأن تعديل المناهج وتطويرها، يؤديان إلى جمود هذه المناهج وعدم مواكبتها للتغيرات التي تحدث في المحيط.

سوء التوجيه الجامعي: إن مركزية توجيه الطلبة تعتبر عملية مضادة للبيداغوجيا. فعدد من الطلبة يُوجهون إلى تخصصات لا يرغبون فيها، مما يؤدي إلى ضعف حوافزهم ونقص رغبتهم في الاجتهاد وبذل الجهد، مما يؤثر حتماً على مستوى تحصيلهم الدراسي.

عدم احترام قدرات استيعاب الهياكل التربوية: تحدد أعداد الطلبة المقبولين بكل جامعة وكل تخصص على المستوى المركزي وفق اعتبارات ليست لها علاقة بالإمكانيات المتوفرة والمعايير البيداغوجية. غالباً ما يكون عدد الطلبة المقبولين سنوياً فوق طاقة وقدرات استيعاب الكليات وإمكانياتها، مما يؤثر سلباً على فعالية التكوين.

ومن هنا نستخلص، أن الجامعة الجزائرية تعاني من مجموعة من المشاكل على مختلف المستويات، من حيث أداءات الأساتذة والطلبة، وتنظيم الجامعة وإمكانياتها المادية، ومحيطها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وكلها عوامل متفاعلة مع بعضها البعض، مما أدت إلى الحالة التي تستوجب الإصلاح فكان بتبني نظام ل م د.

---

[1] يوسف سيد محمود: أزمة الجامعات العربية، الدار المصرية اللبنانية، بيروت، 2008 ، ص 42

5-الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل.م.د:

إن المشاكل والعوائق التي واجهها النظام الكلاسيكي للتعليم العالي ونظرا للثورة التعليمية الجديدة فرضت على الدول ومنها الجزائر ضرورة إعادة النظر في نظمها التعليمية لتكيفها مع المستجدات الحالية لذلك عملت الجزائر على تطبيق نظام جديد وهيكلة جديدة سنة 2004، وهي نظام ل.م.د (LMD) حيث يتدرج هذا النظام في إطار تحسين منظومة التعليم العالي والتأقلم مع المتغيرات العالمية وعلى ضوء توصيات اللجنة الخاصة لإصلاح المنظومة التربوية CNRSE وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبني من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002 تم تحديد استراتيجية على المدى القصير المتوسط والطويل لتطوير القطاع في مرحلة 2004-2013 تخص وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي حيث تم وضع هيكلة جديدة للتعليم العالي وإعادة تنظيم التسيير ،هذه الهيكلة تم دراستها من طرف الخبراء ليتم تقديم اقتراحات لفتح التكوين في مجال LMD في ديسمبر 2003 لتصادق عليها إدارة التكوين العالي في 29 فيفري 2004، حيث انطلقت 10 جامعات بتطبيق هذا النظام مع بداية الموسم الجامعي 2004. [1]

وقد تعدت الأسباب الكفيلة وراء تبني هذا المشروع نذكر منها:[2]

- الاختلالات والنقائص التي شهدها النظام القديم سواء من الناحية الهيكلية أو التنظيمية للمؤسسات ومن الناحية البيداغوجية والعلمية للتكوين المقدم للطالب، فنجد أن تكويناته أحادية التخصص لا تسمح بحيازة ثقافة عامة وتكوين متنوع ومتكامل المعارف،

---

[1] – ينظر حياة فرد وأحمد شاطر باشا: التعليم العالي في الجزائر بعد تطبيق نظام LMD، مجلة دفاتر السياسة والقانون، مجلد15، عدد1، جامعة الجزائر3، 2023، ص236.

[2] – صليحة غلاب وليليا عين سوية : واقع الجامعة الجزائرية وآفاق دفعها نحو مسارات التنمية والإصلاح – تجربة سنغافورة أنموذجا –، الملتقى الدولي "الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي الانتظارات والرهانات "، جامعة 8 ماي 1945، قالمة 2018، ص 5

تسمح بالتأقلم مع الحياة المهنية وعدم قدرته على الاستجابة بفعالية للتحديات التي فرضها التطور المشارع وغير المسبوق للتكنولوجيا وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال.

- من ناحية التأطير والتأهيل المهني فنلاحظ تقصي في التأطير بسبب هجرة عدد كبير من الأساتذة الباحثين إلى جامعات غربية وتخرج عدد قليل من الطلبة.
- نظام التقويم الخاص بالنظام الكلاسيكي لا يساعد على تطبيق البرامج التعليمية المستحدثة بشكل يسير.

- التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة اعتماد إصلاحات عميقة في منظومة التكوين تستلهم من نجاحات الآخرين فقد تقرر القيام بإصلاحات تخص نظام التعليم العالي.

كما أن النظام الجديد LMD هو تكملة للإصلاحات في وزارة التربية الوطنية وبالتالي فإن الإصلاح في الأطوار الثلاثة يؤثر على التعليم في الجامعة ويستوجب إصلاحا تعليميا.

ويوضح الجدول التالي الفرق بين النظام LMD والنظام الكلاسيكي في عملية التدريس:[1]

الجدول: 01/01 الفرق بين النظام LMD والنظام الكلاسيكي

التدريس في النظام الكلاسيكي	التدريس في النظام LMD
تدريس تقليدي	تدريس حديث
مناهج ومقررات دراسية متكررة	مناهج ومقررات دراسية مرنة تتلاءم مع تغيرات العصر
مناهج ومقررات نظرية فقط	مناهج ومقررات نظرية وتطبيقية

[1] – سمية بن صالح: نظام LMD وتحقيق الجودة الشاملة في التدريس، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والانسانية، مجلد3، ع10، جامعة أم البواقي، 2020 ص171.

نمط التدريس يشجع على الحفظ	نمط تدريسي يشجع على الإبداع والابتكار
عملية تدريسية تتصف بالجمود الفكري والتلقين	عملية تدريس تشجع على التحليل والتركيب والنقد البناء والتقييم
انعدام عملية الاتصال التفاعلية بين الطالب والاستاذ	فعالية العملية الاتصالية بين الطالب والاستاذ
كثرة الوحدات المدرسية مع خلوها من أهداف توظيفية خاصة	تتنوع الوحدات التعلمية مع احتوائها لأهداف توظيفية خاصة
اعتماد طريقة المحاضرة فقط	اعتمادها طريقة المحاضرة والملتقيات والندوات والأيام الدراسية والتقارير العلمية والتربصات....
عدم الاعتماد على أجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة	الاعتماد على أجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة
قلة التدريبات الميدانية	كثرة التربصات والتدريبات الميدانية

وبالتالي فإن النظام الجديد LMD جاء محاولة لحل المشاكل التي كان يتخبط فيها النظام القديم كرداءة التكوين واختلالات الجانب الهيكلي التنظيمي وإشكالية الرسوب وصعوبة نظام التقويم وجاء لإلغاء نقاط الضعف التي عرفها النظام القديم ومسايرة لما يحدث في العالم من تطورات على محتلف الأصعدة.

5-1-التعريف بنظام LMD:

هونظام التعليم الجديد في الجامعة الجزائرية الخاضع لإصلاحات المنظومة التربوية اختصر في ل.م.د ويقصد بها ليسانس، ماستر، دكتوراه.

يرمي إلى بناء الدراسة على ثلاث رتب تنظم كل رتبة على أساس سداسيات ووحدات تعليم قابلة للترصيد:[1]

- **طور ليسانس:** يضم 6 سداسيات دراسية (3سنوات دراسة).
- **طور الماستر:** يضم 4 سداسيات دراسية (سنتين دراسة).
- **طور الدكتوراه:** يضم 6 سداسيات دراسية وبحث (3سنوات دراسة).

تتوج كل مرحلة بشهادة جامعية:

- ✓ المرحلة الأولى: باكالوريا + 3 تتوج بشهادة الليسانس.
- ✓ المرحلة الثانية: باكالوريا+5 تتوج بشهادة ماستر.
- ✓ المرحلة الثالثة: باكالوريا+8 تتوج بشهادة الدكتوراه.

جاء هذا النظام التعليمي بعد النظام الكلاسيكي أو القديم الذي نهجته الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال وبدأت على تطبيقه إلى غاية 2004، وهو نظام مستوحى من السياسات التعليمية للدول الأنجلوسكسونية وتعمل به حاليا مجموعة من الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، كندا، إنجلترا، فرنسا، ألمانيا روسيا، بلجيكا، الصين، اليابان، تركيا، تونس، المغرب وغيرها من الدول الإفريقية الأخرى.

ولقد بدأت الوزارة الوطنية الجزائرية في تطبيق النظام الجديد ل.م.د عقب صدور القرار الخاص باستخدام نظام سياسي جديد فكانت البداية عبر ثمانية جامعات وطنية ليتم تعميمه تدريجيا عبر باقي الجامعات الوطنية ليحل محل النظام الكلاسيكي، ولقد شهد شهر جوان 2007 تخرج أول دفعة ليسانس بالنظام الجديد حيث بلغ عدد الخريجين حوالي 2000

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: الدليل العلمي لمتابعة وتطبيق نظام ل.م.د، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، 2011ص13.

طالب متخرج ليسانس بشقيه الأكاديمي والمهني عبر الجامعات الوطنية في 56 تخصص ليتم الانتقال بعده إلى الطور الثاني من التكوين وهو ماستر ل.م.د.[1]

5-2-هيكلة مسالك التكوين في نظام ل.م.د: تعتمد هيكلة هذا النظام على ثلاث أطوار تكوينية هي: [2]

1.الطور الأول: الليسانس ويمتد لثلاث سنوات بمعدل ستة سداسيات، ويتفرع إلى:

ليسانس فرع أكاديمي: يتوج بشهادة ليسانس أكاديمي ويسمح لصاحبه بمتابع دراسة الماستر.

ليسانس فرع مهني: يتوج بشهادة ليسانس مهنية تمكن صاحبها بالاندماج مباشرة في عالم الشغل.

ويتضمن التكوين لأجل الحصول على شهادة ليسانس ثلاث مراحل:[3]

- **المرحلة الأولى السنة الأولى ليسانس (السداسي1و2):** تمتد لسداسيين وهي مرحلة التكيف والاندماج في الحياة الجامعية واكتشاف مختلف عروض التكوين.
- **المرحلة الثانية السنة الثانية ليسانس (السداسي 3و4):** وهي مرحلة تعميق المعارف الأساسية المعلقة بالتخصص المختار.
- **المرحلة الثالثة: السنة الثالثة ليسانس (السداسي (5 و6):** وهي مرحلة التخصص في المسلك والفرع المختار.

ويتضمن السداسي الأول والثاني تعليم مشترك بين كل التخصصات أما السداسي الثالث والرابع فيتضمن تعليم مشترك بنسبة 80% وخاص بنسبة 20% حسب التخصص

---

[1] – فتيحة عيلام، أحمد لشهب : نظام ل.م.د في الجزائر (واقع وتحديات)، مجلة صوت القانون، مجلد7، ع1، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2020، ص285.

[2] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، مرجع سابق ص15.

[3] – المرجع نفسه: ص16.

في حين يكون التخصص في السداسي الخامس والسادس حيث يكون الخاص نسبة 80% ومشترك بنسبة 20% حسب التخصص.

تمنح شهادة ليسانس لكل طالب استوفى مجمل الشروط التدريس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع والذي اكتسب 180 رصيد بمعدل 30 رصيد في كل السداسي. (المادة 6، الجريدة الرسمية، العدد 48، 2008). [1]

2. الطور الثاني: الماستر

يدوم هذا التكوين 5سنوات بعد الباكالوريا (باك+5سنوات) أي سنتين بعد الليسانس ويُسمح لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمي تتوفر فيه شروط الالتحاق، كما يُسمح للطلبة الحائزين على شهادة ليسانس فرع مهني بعد فترة يقضونها في عالم الشغل متابعة التكوين، ويتفرع إلى:

- **ماستر أكاديمي:** يمتاز بتحضير الطالب إلى البحث العلمي ويؤهله النشاط البحث في القطاع الجامعي أو الاقتصادي في الماستر (حق) لتمكينه بعد ذلك من الالتحاق بطور الدكتوراه.
- **ماستر مهني:** توجيه هذا المسار مهني ويُمكن الطالب من الحصول على تدريب أوسع في مجال محدد يؤهله إلى مستوى أعلى من الأداء ويمنح للطالب القيام بتربص بإحدى المؤسسات الاقتصادية.[2]

تُنظم مسالك التكوين من أجل الحصول على شهادة الماستر في مرحلتين:[3]

- **المرحلة الأولى:** تتكون من السداسي الأول والثاني وهي مرحلة تعليم مشترك بين عدة فروع أو تخصصات من نفس ميدان التكوين وتعميق المعارف والتوجيه التدريجي.

---

[1] – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: المادة القانونية رقم 6، عدد48، الجزائر،2008، ص6.

[2] – فتيحة عيلام، أحمد لشهب: نظام ل.م.د في الجزائر (واقع وتحديات)، ص290.

[3] – وزارة االتعليم العالي والبحث العلمي: دليل تطبيق ومتابع ل.م.د، مرجع سابق ص16.

- **المرحلة الثانية:** تتكون من السداسي الثالث والرابع وهي مرحلة التخصص ويتم فيها تلقي أسس البحث وتحرير المذكرة.

تمنح شهادة الماستر للطالب المستوفي مجمل الشروط التدريس والتدرج البيداغوجي في مسار التكوين المتبع والذي اكتسب 120 رصيد أي بمعدل 30 رصيدا في كل سداسي.[1]

3. طور الدكتوراه: وهي آخر مرحلة تكوينية لحامل شهادة الماستر الراغبين في تعميق دراستهم، تدوم هذه المرحلة 8 سنوات بعد الباكالوريا (بكالوريا+ 8سنوات) أي 3 سنوات بعد الماستر، بمعدل 6 سداسيات وتتجه إلى إعداد بحوث وتحرير أطروحة الدكتوراه.

يتابع الطالب خلال هذه المرحلة دروسا علمية وبيداغوجية تمكنه من تعميق معارفه وتنمية ممارساته البحثية كما يمكنه القيام بتربصات بحث بإحدى الجامعات أو بمراكز البحث الوطنية أو الأجنبية.

يتوج هذا التكوين بشهادة دكتوراه بعد تحضير رسالة بحث وتسلم شهادة الدكتوراه من الوزير المكلف بالتعليم العالي للطلبة الذين ناقشوا أطروحة الدكتوراه أو قدموا نتائج اعمالهم العملية الأصلية المنشورة في مجلات ذات سمعة عالمية معترف بها أمام لجنة من المختصين.[2]

5-3-أهداف ومميزات نظام LMD:

من خلال نظام LMD شرعت الجزائر في إصلاحات شاملة تصحيحا للاختلالات الناجمة عن النظام الكلاسيكي وتم تحديد الأهداف والمساعي المنتظر تحقيقها وهي: [3]

---

[1] – الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: المادة 12،مرجع سابق ص 7

[2] – المرجع نفسه: المادة القانونية رقم 19، ص8.

[3] – حياة فرد، أحمد شاطر باشا:التعليم العالي في الجزائر بعد تطبيق نظام LMD،مرجع سابق ص237.

- ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي وتحقيق تناغم حقيقي مع المحيط الاجتماعي الذي سيندمج فيه الطالب في المستقبل ومع المحيط الاقتصادي عبر تطوير كل التفاعلات ما بين الجامعة وعالم الشغل
- تطوير آليات التكيف المستمر مع التطور المهني.
- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة من خلال ترقية القيم العالمية في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية للتفتح على التطورات الجامعية.
- إشراك الجامعة في التنمية المستدامة وذلك بالعمل على ضمان كفاءة المتخرجين.
- تمكين الجامعة أن تصبح قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على الصعيد الوطني، الإقليمي والدولي.
- تطوير الاهتمام بالبحث العلمي مع تقويم دائم ومستمر لمؤسسات التعليم ومخرجاتها وبالتالي فإن جودة التعليم العالي في النظام العالمي LMD يرتكز على إعداد مشروع جامعة يتسم بالحيوية والعصرنة ومتفتحة على العالم ذات بيداغوجية نشطة وذات نوعية مرتبطة بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي ويشمل الانشغالات المحلية والجهوية والوطنية على مختلف المستويات.

وفي حقيقة الأمر أن هذا النظام العالمي الجديد LMD والذي هو مزج بين الجانب الأكاديمي والمهني وربط بين الجامعة والمحيط الاقتصادي والاجتماعي كنوع يربط المدخلات في نظام التعليم بالمخرجات لم يحقق الأهداف المرجوة بسبب عدم توفر المناخ المادي والبشري، فالجامعة الجزائرية مازالت تعاني من نقص المرافق البيداغوجية (المكتبات المتخصصة، المخابر، قاعات أنترنت...) ومن نقص التأطير، كما أن طرق التكوين والتدريس المتبعة لا ترقى إلى المستوى المطلوب وأن الجامعة الجزائرية تفتقد الآلية التي تجعل الطالب على دراية بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي مع نقص التكامل والتنسيق بين الجامعات كون ذلك يعزز الخبرة ويساهم في رفع المردود العلمي للطلبة، والملاحظ أن

الجزائر وقعت في التركيز على الجانب الكمي أي عدد خريجي هذا النظام بدل التركيز على التكوين النوعي. [1]

ويتميز **نظام LMD** بما يأتي ذكره:

1. **نظام الأطوار**: يتميز هذا النظام بالرتب الثلاثة للأطوار: الليسانس، الماستر، الدكتوراه.

2-**مجالات التكوين**: يرتكز النظام الجديد على رؤية أكثر انسجاما بخصوص توفر التكوينات وتكون منظمة على شكل مجالات، والمجال عبارة عن تجمع تخصصات منسجمة من ناحية المنافذ المهنية التي تؤدي إليها نذكر على سبيل المثال: العلوم الانسانية والاجتماعية، علوم الصحة...

وضمن كل مجال مسالك والمسلك نوعان: مسلك نموذجي ومسلك فردي. أما المسلك النموذجي فيعرف أنه ترتيب منسجم لوحدات التعليم وفق الكيفيات التي تحددها الفرق البيداغوجية على أساس هدف معين وتشكل برنامجا دراسيا،أما المسلك الفردي فيخص كل المطالب حيث يسمح للطالب باختيار المسلك وفق مؤهلاته ومشروعه. (المادة 8 القرار 137 المؤرخ في 20جوان 2009).[2]

يتضمن التكوين تعليما نظريا ومنهجيا وتطبيقيا علاوة على ضمان اكتساب الطالب ثقافة عامة للعناصر التمهينية وما قبل التمهينية ومشاريع فردية أو ماعية وتربصات، وكذا تعلم طرق العمل الجماعي واستعمال مصادر التوثيق ووسائل الإعلام الآلي والتحكم في اللغات الأجنبية، كما يمكن أن يتضمن التكوين مذكرة أو تقرير تربص أو إيجاز مشروع

---

[1] – بن سباع صليحة: الجامعة الجزائرية وخيار نظام LMD وإشكالية جودة التعليم، https://www.elbassair.dz 16 /2024/03 – 06:13

[2] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: الدليل العلمي لمتابعة وتطبيق نظام ل.م.د،مرجع سابق ص13.

نهاية الدراسة، تدريبا للطالب على البحث. (المادة 14، قرار رقم 712، مؤرخ في 3نوفمبر 2011).

3 . التعليم: ينظم على شكل وحدات للتعليم وهي عبارة عن مجموعة مقررات ومواد منظمة بطريقة بيداغوجية منسجمة بهدف بلوغ كفاءات ملموسة وتنقسم إلى:[1]

- **وحدات التعلم الأساسية:** يشمل مواد التعلم الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في الشعبة المعينة والواجب على كل الطلبة متابعتها.

- **وحدات التعلم الاستكشافية:** يشمل مواد التعلم التي تمكن من توسيع الأفق المعرفي للطالب وفتح له منافذ أخرى في حالة إعادة توجيهه والتي تمكن الطالب من التعمق، التوجيه، التمهين.

- **وحدات التعلم الأفقية (العرضية):** تجمع مواد التعليم مثل اللغات الحية والإعلام الآلي وتكنولوجيا الإعلام والاتصال والأساسيات التي توفر أدوات ضرورية لاكتساب ثقافة عامة وتقنيات منهجية.

- **وحدات التعلم المنهجية:** تمكن الطالب من اكتساب الذاتية في العمل.

4. التقييم والانتقال:

لقد اعتمد النظام الجديد ل.م.د تصميم طرق ومعايير التقويم والنجاح الانتقال على مبادئ عدة نذكر منها: مبدأ الانتقال، مبدأ الاستدراك، مبدأ التعويض.

وفيما يلي عرض لبعض الجوانب: [2]

[1] – المرجع السابق: ص13.

[2] – المرجع السابق :ص36.

الوحدة التعليمية: تكتسب الوحدة التعليمية إذا اكتسب الطالب كل المواد المكونة لهذه الوحدة بشكل نهائي أو بالتعويض بواسطة التوازن للمواد المكونة لها بمعاملها بمعدل يساوي أو يفوق10\20

السداسي التعليمي: يعد الطالب متحصلا على السداسي إذا ما تحصل على كل الوحدات التعليميةالمكونة له بمعدل يساوي أو يفوق 10\20

السنة الدراسية: يعد الطالب ناجحا في السنة الجامعية إذا اكتسب السداسيين معا بشكل نهائي أو بالتعويض بمعدل يساوي أو يفوق 10\20، أي بمجموع 60 رصيدا. مما سبق فإن الجامعة من أهم المؤسسات التي لها قوه التأثير والتأثر بالمحيط وهي الأداة المهنية السياسية والفكرية التي تقود المجتمع ومن هذا المنطلق تؤدي الجامعة دورا في تطوير المجتمع وجعله أكثر نماء وذلك من خلال خلق كفاءات معرفيه تسهم في بناء المجتمع من خلال تقلدها لتخصصات مختلفة وقد مرت الجامعة الجزائرية مرت بمجموعة من التطورات تتخللها مجموعة من الإصلاحات وصولا إلى تطبيق نظام ل م د الذي يهدف إلى تكوين جامعي يتسم بالحيوية والعصرنة ويربط الجامعة بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي من أجل الوصول إلى جامعة نموذجية تتماشى وخصوصيات المجتمع.

الفصل الأول:

التقويم المستمر

وفق نظام LMD

1-مفهوم التقويم التربوي:

1-1 التعريف اللغوي:

في بادئ الأمر سنتطرق إلى التعريفات اللغوية لمادة " **قَوّمَهُ** " فهي سواء في المعاجم العربية أو الغربية لأن هذه الأخيرة أيضا استخدمت هذا المصطلح.

فجذر (ق وم) فيقال أقمت الشيء ، وقوّمته بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة استعملت المتاع: أي قوّمَته، وفي الحديث قالوا يا رسول الله :" **لَوْ قَوَّمتَ لَنَا فَقَال: الله هُوَ المُقَوّم**" أي سَعّرَت لنا، وهو من قيمه الشيء: أي حدد له قيمة. [1]فمادة قَوّم في لسان العرب تعني الاستقامة، وتحديد وضع القيمة أو السعر والاعتدال في الشيء.

وفي معجم مقاييس اللغة من الباب قَوَّمت شيء تقويمًا، وأصل القيمة الواو، وأصله أنك تُقِّيم هذا المكان، فجاء التقويم بمعنى: إصلاح الاعوجاج وإعطاء الشيء قيمته.[2] فالتقويم عند ابن فارس يعني: إصلاح الاعوجاج، وإعطاء الشيء قيمة أو ثمنا.

ونخلص من المفاهيم اللغوية لمادة قَوّم، أن مفهوم التقويم لا يختلف عند اللغويين العرب فهي يعني الاعتدال والاستقامة وضد الاعوجاج، ووضع الثمن أو السّعر.

أما القواميس الغربية فهي تخالف المعاجم العربية، فاستعمل مصطلح التقويم حاملا للدلالة التعليمية، فنجد في قاموس **لاغوس الفرنسي Larousse** فقد استعمل مصطلح التقويم الذي بمعنى إجراء من المُقِّيم وهو يقيم التقدير وتحديدا للقيمة والسعر تحديد ما يقرب.[3]

وفي معجم إكسفورد الإنجليزي:[1] **Oxford** يقصد بالتقويم تقدير قيمة ، ولكن دون حسابها أما التقييم اتخاذ قرار بشأن قيمة أو جودة شيء.[2]

---

[1] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور :لسان العرب، دار الجيل بيروت 1988م ،مج 5،ص 37

[2] أحمد ابن فارس: معجم مقاييس اللغة تحقيق: ع السلام محمد، هارون دار الجيل بيروت، مج5، دت ص 43.

[3] LAROUSSE dictionnaire français 6000 mots définition et explication , l'imprimerie maurya malesherbes ,france , mars , 2012 , p162

1-2-المفهوم الاصطلاحي:

التقويم Evaluation هو عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محَكات معينة.[3]

وهو قياس مدى تحقق الأهداف عند الفرد أي أنه " العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية الى أهدافها، وتعد عمليه التقويم عملية تشخيصية، وعلاجية في الوقت نفسه، فهي طريقة تبين مواطن القوة والضعف ويتبع ذلك علاج لنواحي القصور بشتى الوسائل الممكنة[4].

فالتقويم هو عملية إصلاح تقوم على جمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بالمتعلم، فيما يتصل بما يعرفه أو يستطيع فعله، ويتم ذلك بالعديد من الأدوات مثل الملاحظة والاختبار، ويرافق التقويم المتعلم في كل مختلف محطاته ويوجهه ويسير مهمته في امتلاك الكفاءات المستهدفة.

وخلاصه القول مهما تعددت مفاهيم وتعريفات التقويم الا أنه يبقى عملية قياسية تشخيصية علاجيه هدفها الكشف عن مواطن الضعف والقوه بقصد تطوير عمليات التعليم والتعلم بالصورة التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة. فالتقويم في نظر المنظرين التربويين ليس له تصور متفق عليه بين أهل الاختصاص خاصة، لكن كلهم يجمع أنه عملية تشخيصية علاجية تحسينية لآليات التعليم والتعلم.

---

[1] VICTORIA BULL : oxford learners poket dictionnary , university printed in china , frouth edition , p 15

[2] سعيد جاسم الأسدي وداود عليه السلام صبري : فلسفه التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1، 2015 ، ص 192

[3] علي سامي الحلاق:المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المدرسة الحديثة للكتاب طرابلس، لبنان، ط 1، 2010 م ص 430.

[4] سعيد جاسم الأسدي وداود عليه السلام صبري: فلسفه التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية ، مرجع سابق ، ص 192

ونشير إلى وجود مصطلح آخر يتداخل مع التقويم وهو **التقييم** الذي يعني لغة تحديد قيمة الشيء وتثمّينه.

أما **المعنى الاصطلاحي** حسب أنطوان صياح فيقوم على إعطاء قيمة لعمل معين، وفي المؤسسات التعليمية هو قياس الهدف وتحديد المحتوى وإعطاء قيمة للأمور في ضوء معايير محدده مثل قياس قدرات الموظفين، ومثل درجات المتعلم بأي أمتحان فيقّوم بمستوى ضعيف أو جيد أو ممتاز.[1]

نخلص من التعريفات السابقة لغوية كانت أم اصطلاحية إلى أن التقييم جزء من التقويم فالتقويم أعم و أشمل وهو: التعديل، المعالجة، وإصلاح الاعوجاج والتحسين أما التقييم فهو التقدير والتمكين والثواب وتحديد قيمة للشيء أو مقدار له وعليه فالتقويم عملية معالجة تقوم على التعلم أو تشخيص معارفهم أما التقييم فهو عمليه يتم من خلالها إصدار حكم على مدى وصول العملية التعلمية لأهدافها والعمل على كشف نواحي العيش في العملية التربوية اثناء آدائها وتسييرها.

ونجد كذلك **مصطلح القياس** ومعناه اللغوي من الفعل قاس يقيس بمعنى: قدر يقال قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله أو رد الشيء إلى نظيره [2]

أما اصطلاحا فهو عمليه يتم بواسطتها الحصول على بيانات أو معلومات من الظاهرة أو الشيء الذي نقيسه وذلك باستخدام أساليب وأدوات معينه تجمعهما، فقياس الشيء هو عمليه التحقق من ماداه او أبعاده أو قيمته أو درجته أو سعته.[3]

---

[1] عبد القادر كراخة:القياس و التقويم في علم النفس، مرجع سابق، ص105

[2] مجمع اللغة العربية : المعجم الوسيط ،مكتبة الشروق الدولية ،ح1، القاهرة ،ط4، 2008،ص 770

[3] أحمد محمد الطيب : التقويم والقياس النفسي والتربوي ،المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ، ط 1 ، 1999 م، ص 27

فهو وصف البيانات باستخدام الأرقام والحصول على تمثيل كمي للدرجة التي تعكس وجود سمة معينة في الطالب ، ويتأثر بعوامل منها صعوبة قياس السمات العقلية، وعموما فإن قياس الخصائص البشرية يتميز بالتعقيد قياسا بالمقياس المستعملة في العمليات التربوية، والهدف من هذا الأخير تحديد مصير نجاح، رسوب أو منح رخصة أو غيره [1]

1-3-الفرق بين التقويم والتقييم والقياس:

ونخلص مما سبق أن عمليه التقييم هي عملية جمع البيانات على مستوى آداء معين بغرض استخدامها في اتخاذ قرارات معينه، لكن التقويم أعم وأشمل والتقييم جزء من التقويم وبناءا على ذلك فإن المفهومين التقويم والتقييم يفيدان بيان قيمة الشيء ولكن الأول يختلف عن الثاني أنه يتضمن بيان قيمته الشيء مع معالجته وتعديله وتصويبه.

أما القياس: وهو سابق للتقويم وأساس له فمثلا نقول علامة الطالب 04 في مقياس معين هذا يعني قياس، وهذه الدرجة درجة رسوب فهذا تقويم، فالتقويم أشمل من القياس و القياس يجيب عن السؤال كم؟ ما مقدار؟ لكن التقويم يجب عن السؤال: ما جودة؟ ما مستوى؟[2]

2-أنواع التقويم:

يصنف التقويم على أساس مراحل العملية التعليمية إلى:

أولا: التقويم التمهيدي أو التشخيصي: EVALUATION INTRODUCTIF OU DIAGNOSTIQUE

وهو التقويم الذي يتم في بداية البرنامج التعليمي أو بداية السنة الدراسية أو بداية الدرس والهدف منه الكشف عن مهارات المتعلم ومكتسباته القبلية.[3]

---

[1] سعيد جاسم الأسدي وداود عليه السلام صبري : فلسفه التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية ، مرجع سابق ، ص 115

[2] المرجع نفسه : ص 192.

[3] المرجع نفسه : ص 122

فهذا النوع من التقويم يبين معرفه التطور الذي يحصل لدى الطلبة عند مقارنة نتائج التقويم في البداية وأثناء التدريس فهو يعطي تصورا مفيدا للجوانب التي تحتاج الى تركيز أكثر من غيرها .[1]

وخلاصه القول هذا النوع من التقويم أنه إجراء عملي يقوم به كل من المعلم وذلك من خلال إنجاز أعمال وأنشطة نحصل بها على البيانات والمعلومات التي نتأكد من خلالها على مدى الإستعداد لفعل تعليمي جديد.

ثانيا: التقويم التكويني أو البنائي:Évaluation formative ou formative :

وهو من أنواع التقويم المستمر خلال عملية التعليم والتعلم يتم أثناء عمليه التدريس للكشف عن مدى التقدم الذي يحرزه الطالب وغرضة تشخيص تعليم وتعلم المهارة أثناء التدريس وحل المشكلات بالطرق المناسبة وتحديد الأسباب التي تكمن وراء القصور والكشف عن مدى تحقق الأهداف وتوفير التغذية الراجعة .[2]

فالتقويم البنائي مصاحب لعمليه التدريس يسير معها جنبا إلى جنب فهو عمليه منظمة تحدث أثناء التدريس الهدف منها تحسين التعلم وهذا النوع من التعليم يتم من خلال التدريبات الفورية والاختبارات والمناقشة داخل الصف التربوي أو عن طريق أنشطة وواجبات خارجية خاصة في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي.[3]

ثالثا: التقويم الختامي أو الجمعي: EVALUATION DEFINITIF OU COLLECTIF

---

[1] سعيد جاسم الأسدي وداوود عبد السلام صبري : فلسفه التقويم التربوي ، مرجع سابق ص 122

[2] ينظر حمدي شاكر محمود: التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات ،دار الأندلس للنشر والتوزيع ،المملكة العربية السعودية ،ط1، 2004ص39

[3] على سامي الحلاق:المرجع في تدريس مهارات اللغة وعلومها ،المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010 ص 433

هو التقويم الذي يتم في نهاية الوحدة الدراسية أو نهاية الفصل أو سنة دراسية فهو نوع من التقويم يقيس نواتج التعلم في نهاية البرنامج التعليمي مثال ذلك شهادة الدراسة الثانوية العامة امتحان طلاب الجامعة في نهاية الفصل الدراسي لذلك فهو يسمى التقويم التفضيلي أو الإجمالي.[1]

والهدف منه معرفه ما حققه المنهج الدراسي أو البرنامج السنوي من أهداف، والتأكد من مدى اكتساب الطالب أو المتعلم أو عدم اكتسابه لمجموعة المعارف والمهارات، حيث يؤدي ذلك إلى نقله إلى مرحله دراسية أخرى.[2]

3-أهمية التقويم وخصائصه:

هناك عده نقاط تبرز من خلالها أهميه التقويم والأدوار التي يلعبها في المجال التربوي فهو يسعى إلى معرفه مستوى المتعلم وكشف نقاط ضعفه وقوته ، إضافة الى ذلك فإنه: [3]

- يعمل على مساعدة أولياء الأمور على فهم ما يجري في المؤسسة التعليمية ليتم التعاون بينهم.
- يعد عملية مهمة لكل منهج دراسي وجزء أساسي منه من أجل معرفة جدوى هذا المنهاج.
- يعطي المسؤولين البيانات اللازمة حول مستوى آداء المتعلمين وتحصيلهم.
- يعطي فكره على مكامن القصور لدى المتعلمين ومحلوله معالجته وتغييره.
- يساعد في الحكم على طرق التدريس المستخدمة بالنجاح أو الفشل.
- يكشف عن مواطن القوة والضعف التي تتصل بالإدارة والاشراف التربوي.

---

[1] المرجع السابق: ص433

[2] أكرم صالح محمود خوالده :التقييم اللغوي والكتابة والتأمل، دار مكتبه حامد للنشر والتوزيع، الأردن ،ط 1 ،2012، ص46

[3] أشرف عطيه فؤاد مصطفى : واقع ممارسه معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم التأهيلي وسبيل تطويرها في المرحلة الأساسية ، مذكره ماجستير، فلسطين، 2018 ص 11- 14

حتى يؤدي التقويم وظائفه المنوطة به ويؤدي إلى تحقيق الأغراض التربوية وزيادة الكفاءة التعليمية، وتحسين المنهج الدراسي وجعله أكثر جودة وتحقيق كل أهدافه التربوية وتحقيق النمو الشامل المتكامل للدراسة ينبغي أن يتوفر على الخصائص الآتية.

- **أن يكون التقويم هادفا** :التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة فدون تحديدها واتخاذها منطلقا لكل عمل تربوي يكون التقويم عشوائيا لا يساعد على اصدار أحكام سليمة.[1]

- **أن يكون تقويم شاملا** :ويعني أن يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها ويتضمن المجالات الآتية:

-جميع الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية والأدائية.

-جميع مكونات المنهج سواء المقررات أو الوسائل أو النشاطات كل ما يؤثر في العملية التعليمية سواء الأهداف أو الخطط أو المناهج.

- **أن يكون التقويم علميا:** ويمتاز التقويم العلمي بسمات معينه تكون عونا على اصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة ومن أهم هذه السمات:

- **أن يكون صادقا:** يعني أن تكون الوسائل المستخدمة في التقويم صادقة أن نقيس ما وضعت له،

- **الثبات:** ويقصد به أن تكون نتائج الاختبار ثابته لنفس المجموعة إذ طبق مرة أخرى تحت نفس الظروف شرط أن لا يحدث تعلم أو تدريب بين فترات الاختبار. والمقاييس في مجال العلوم الطبيعية تعطي نتائج على درجه عالية من الثبات أما المقاييس

[1] علي سامي الحلاق : المرجع في تدريس اللغة العربية وعلومها ، المؤسسة الجديدة للكتاب ، بطرابلس لبنان ، طبعه 2010 ص 434

التربوية فتتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية لذلك يكتفي بدرجات معقوله من الثبات.[1]

- **أن يكون التقويم موضوعيا:** ويقصد بالموضوعية عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية كالحالة النفسية (المزاجية مثلا) للقائم بعملية التقويم أو المقوم أو يتأثر المقوم بالعوامل الشعبية المؤثرة فيه فلا يعطي طالب الدرجة التي يستحقها فيجب أن يحتكم هذا الأخير أثناء تقويمه لطلبته إلى معايير ثابتة واضحة ودقيقة حتى يحصل الطالب على ما يستحقه، تلك أهم مواصفات التقويم الجيد والناجح.[2]
- **أن يكون التقويم مستمرا:** فالتقويم المستمر يلازم العملية التعلمية من البداية الى النهاية وهو يبدأ أصلا يكون عونا على تهيئه الظروف المناسبة للتعلم في ظل الواقع المتعلمين.[3]
- **وأن يكون التقويم مشتركا بين المقَّوَم والمقَّوِم:** فيجب أن يعرف المتعلمون الهدف منه ويتدرب على نتائج من الاختبارات ثم لابد من مناقشة الأستاذ لطلابه بنتائج تقويم فور التصحيح، وهذا يحقق ما يسمى بديمقراطية التعليم.[1]

مما سبق فإن التقويم يجب أن يكون موضوعيا فلا يتأثر نتائجه بالعوامل النفسية والشخصية ويكون مستمرا ودائما ملازما للعملية التعلمية من بدايتها الى نهايتها كما يجب أن يكون مشتركا بين المقِّوم والمقوَّم.

4- أهداف التقويم:

يستعمل التقويم في العملية التعليمية والتربوية لتحقيق **أهداف** متعددة منها:

---

[1] ينظر سعيد كمال عبد الحميد:التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2009 ، ص 13

2 سعاد جغراب: التقويم اللغوي طرقه و معاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2009-2010، ص 88

[3] علي سامي الحلاق : المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ،مرجع سابق ، ص 334

1- تحديد مستوى القبول: يقصد به تقويم التلاميذ ذلك بتطبيق اختبارات خاصه للتعرف على استعداد الطلبة وخصائصهم التي يمكن على أساسها قبولهم في كل نوع من أنواع التعليم وكذا التعرف على الطلبة الذين يمكنهم أن ينجحوا في مناهج أو تخصص معين.[2]

2 - تحديد المتطلبات السابقة :وذلك من أجل معرفه إذا كان التلميذ يمتلك معارف ومهارات سابقة والتي تخوله لمعرفة الموضوع الجديد، والدي يتطلب مهارات أساسية تتوفر من خلال امتلاك متطلبات سابقة.[3]

3 - التشخيص : إجراء تقويم من أجل تشخيص صعوبات التعلم وحصر نقاط القوة والضعف واتخاذ الإجراءات المناسبة لتعزيز نقاط القوة وعلاج القصور الذي يعاني منه الطلبة.

4 -التشكيل والتكوين: يقصد به أن يكون التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث يتم تعليم وتعلم التلاميذ وتحسين وتطوير عملية التدريس أثناء التنفيذ، ويتم ذلك بمتابعة تقدم

---

[1] ينظر المرجع السابق: ص 335

[2] المرجع السابق :ص4

[3] العربي فرحاتي:الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة، دفاتر المخبر، ع02، بسكرة، 2006، ص 110 -111

التلاميذ في تعلم المفاهيم والمهارات والمعلومات الجديدة من خلال التقويم المستمر والملازم لعملية التدريس.[1]

5- تحديد نواتج التعلم: وهذا من أجل معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية والتربوية للموضوعات المقررة والتأكد من التقدم والنمو الحاصل لدى التلاميذ، واكتسابهم لمجموع المهارات والقدرات اللازمة للوصول بهم الى درجة الكفاية في مهنة أو تخصص معين.

6 التقويم لغرض الإرشاد والتوجيه: يقصد به التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند المتعلمين في الجانب الفني وتشخيص الصعوبات والمشكلات التي تواجه تعلمهم عن طرق استخدام اختبارات الاستعداد وقوائم الميول، بهدف محاولة علاجها عن طريق الارشاد والتوجيه.

ومما تقدم فإن الاهتمام بالتقويم التربوي طريق معبدة لتطوير جميع عناصر العملية التعليمية من أهداف وبرامج وطرق تعليمية

2. التقويم المستمر:

1-تعريف التقويم المستمر

ظهرت أدوات جديدة للتقويم بجانب الاختبارات والتي يتم استخدامها من قبل المعلمين في المواقف التدريسية اليومية وهو ما يعرف بالتقويم المستمر ويعتبر التقويم المستمر أحد المواضيع الهامة في الفكر التربوي الحديث ولقد أطلقت مجموعة من المسميات حول هدا النمط في ثنايا الكتب والمراجع العلمية وادبيات البحث التربوي أهمها: التقويم التكويني، التقويم البنائي، التقويم المرحلي، التقويم الصفي، التقويم الحقيقي، التقويم البديل، التقويم التربوي، التقويم الشامل. [2]

---

[1] فؤاد محمد موسى، علم مناهج التربية الأسس، العناصر، التطبيقات، دار الكلمة للنصر و التوزيع، مصر، ط1، 2007، ص 348 – 349

[2] – ينظر الحسن جمال عدلي، علي محمد رقيق برة: التقويم المستمر في ظل المقارنة بالكفاءات، مجلة الصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، مجلد"، عدد2، الجزائر، 2023، ص130.

ولقد عرف الباحثون التقويم المستمر بعدة تعريفات منها:

يعرفه الدوسري أنه: "نوع من التقويم يرافق الطالب منذ بداية البرنامج ويواكبه في جميع مراحله للتأكد من اكتساب الطالب للأهداف التربوية".[1]

ويضيف الصعيدي أنه: "إجراء يرافق عملتي التعليم والتعلم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة لما يكفل تصويب مسيرته التعلمية ومواصلة عملية التعلم".[2]

فهو: "عملية تربوية منظمة تحدث أثناء التدريس وهدفها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم ولمعرفة مدى نمو الطالب وتوجيهه وتشخيص نقاط القوة والضعف لديه، ووضع خطة لمعالجتها".[3]

كذلك يعتبر بأنه: "تقويم تكويني يمارس خلال النشاط ويهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ وفهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم ويهدف إلى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله. [4]

وفي السياق نفسه يذهب الشيخ وعبد الرحمان وعبد المجيد إلى أن: "للتقويم المستمر جوانب متعددة وقسمها إلى نفسي وجداني، تربوي أكاديمي، فيعني الأول ببعض الخبرات الانفعالية التي تسمح بتنمية بعض الخصائص الوجدانية مثل الاتجاهات والميول وأما الثاني

---

[1] – راشد حماد الدوسري: القياس والتقويم التربوي الحديث (مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة)، دار الفكر ، عمان،ط1، 2004ص8.

[2] – صلاح ردود الحارثي:التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ،وزارة التربية والتعليم ،المملكة العربية السعودية ، دت ، ص18.

[3] –محمد أبو الفتوح حامد خليل:التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشنفرى للنشر والتوزيع، السعودية، 2011، ص11.

[4] – وزارة التربية الوطنية الجزائرية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد488، الجزائر،2005، ص5.

فيهتم بتعريض الطلاب لخبرات تعليمية عامة تتضمن موضوعات ومجالات معرفية جديدة وأفكار ومهارات في البحث.[1]

يتضح من التعريفات السابقة أن التقويم المستمر يتصف بالاستمرارية فهو ملازم ومرافق للعملية التعليمية يبدأ مع بدايتها وينتهي بنهايتها، ويقصد منه بلوغ الطالب مستوى الاكتساب والتحكم في المعارف والمهارات المطلوبة ويوفر تغذية راجعة للأستاذ والطالب فبهذا يتم تعزير عناصر القوة وتصويب عناصر الضعف ومعالجتها لتحسين التعلم وينظر للمتعلم نظرة شمولية من مختلف جوانبه فهو تقويم شامل.

التعريف الإجرائي:

أما التعريف الذي يتبناه البحث فهو عملية مقصودة ومخططة يقوم بها الأستاذ خلال الحصة تتمثل في أعمال وأنشطة محددة بمعايير وإجراءات معينة يقصد بها بلوغ الطالب للكفاءات المطلوبة ووضع تقديرات كمية وكيفية عن مستوى الطالب تسهم في توفير التغذية الراجعة للأستاذ للحكم على فاعلية تدريسية وللطالب بتشخيص نقاط القوة والضعف لوضع برنامج علاجي مما يكفل السير الصحيح للعملية التعليمية التعلمية.

2-المنطلقات الفكرية للتقويم المستمر

عند النظر في المسيرة التاريخية للتقويم التربوي بشكل عام يمكن ملاحظة أنه مر بمحطات شكلت له أطر وقوالب فكرية وإجرائية تتوافق حسب تطلعات كل حقبة زمنية والأهداف المرسومة. وكانت وفق التقسيم التالي:[2]

1-**المدخل السيكومتري للتقويم:** وهو التقويم الذي تتخذ فيه قرارات تربوية تتعلق بالتلاميذ والمناهج والمعلمين استنادا إلى اختبارات عامة مقننة أكثر من استنادها إلى

[1] عمر عواض عوض الثبيتي: فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر في العملية التعليمية لتحسين نواتج التعلم وبقاء أثرها، مجلة كلية التربية، مجلد3، عدد45، جامعة عين شمس، السعودية، 2021ص208.

[2] – الحسين جمال عدلي، علي محمد رقيق برة: التقويم المستمر في ظل المقارنة بالكفاءات، مرجع سابق ص132.

التقويم الصفي التتبعي وتعتمد الاختبارات كأداة واحدة من أدوات القياس ولا يهتم لمهارة المتعلم وقدراته الذاتية.

2-**المدخل السياقي:** في منتصف الثمانينات ظهرت حركة تنادي بإصلاح المناهج ورأت هذه الحركة ضرورة الاهتمام بالجوانب الذاتية للمتعلم وتدريس وتقويم مهارات الكتابة والتفكير الناقد وحل المشكلات وتطبيق المعلومات وليس الاقتصار على معرفة الحقائق واختزان المعلومات وأخذ مفهوم التقويم البديل فهما بعد يشق طريقه بقوة مستهديا بما يسمى بالنموذج السياقي الذي جاء كرد فعل على الملاحظات التربوية والنفسية والمعرفية.

3-**المدخل الشخصي:** ويعتبر امتداد للمدخل الثاني وينتميان إلى المدرسة البنائية التي تؤمن أن من حق كل فرد أن يتعلم وفق ظروفه الشخصية وقدراته الذاتية وهذا هو الهدف الذي يسعى لتحقيقه التقويم المستمر الذي ينظر للتلميذ ككيان مستقل من أجل تفعيل هذين المدخلين فعليا فقد أصبح للتقويم فروع ومراحل حسب طبيعة كل فئة أو بيئة أو مرحلة أو فرد ويشتمل على برنامج إسنادي وإثرائي لما أبدى تفوقا وتقدما ملحوظا وبرنامج علاجي لمن ظهر على أدائه قصورا.

وبالتالي فإن المدخل الثالث فرضته الظروف والمستجدات الحالية والتغييرات الاجتماعية والسياسية والانفتاح على الآخر، فأصبح من الضروري إعادة صياغة بعض المفاهيم لما يتوافق مع العصور طبقا لما أتاحته النظريات المختلفة من معارف أثبتت صلاحية مجموعة من الإجراءات وكان التقويم أحد هذه المفاهيم فلم تعد النظرية التقليدية القائمة على الحفظ والاستظهار وقياس المعارف تتناسب والمتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية واحتياجاتها المتغيرة إذ كان لابد من التفكير في توجيه حديث ينطلق من أطر فلسفية

تركز على العمليات العقلية للمتعلم والتى تؤثر على سلوكه، وظهرت على ذلك توجهات حديثة من ضمنها التقويم المستمر حيث يعد أحد الاتجاهات الحديثة.[1]

وانطلاقا من توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربية التي صادق عليها مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002 جاءت الإصلاحات الجديدة التي تبينها المنظومة التربوية الجزائرية الممتدة من 2004-2013 وبدأ العمل بها منذ الموسم الجامعي 2005/2004، وقد جاءت لإثراء ودعم وتحسين البيداغوجيا ولتحقيق منظومة تربوية متكاملة الجوانب بما في ذلك جانب التقويم.

وبعد تطبيق البيداغوجية الجديدة صار التقويم يختلف تماما عما كان عليه في البيداغوجية التقليدية حيث كان سابقا ينطلق من تقويم معارف بينما التقويم في ظل المقارنة بالكفاءات ينطلق من تقويم كفاءات المعارف وبالتالي لا يستدعي استدعاء المعارف بقدر ما يتطلب توظيف تلك المعارف ويرمي إلى إصدار الحكم على مدى تحقيق التعليمات المقصودة من النشاط اليومي للمتعلم وهو عملية إصدار حكم على مدى كفاءات المتعلم والكفاءة تضمن توسيع نطاق الفهم والمعرفة وتنمية مهارات متعددة.[2]

3. أهداف وأهمية التقويم المستمر في ظل نظام ل م د(LMD):

إن أهداف التقويم المستمر لا تختلف كثيرا عن أهداف التقويم التربوي بشكل عام، غير أن مايميز التقويم المستمر هو أنه مساير لعملية التدريس ويوفر التغذية الراجعة للطالب من خلال اكتشاف نواحي الضعف والقوة لديه. ويهدف التقويم المستمر في ظل نظام (LMD) إلى:

---

[1] – عمر عواض عوض الثبيتي: فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها ، مرجع سابق ص215.

[2] – نورة العايب: المقارنة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الإنسانية ، ع43، جامعة قسنطينة 1 ،2015 ص326.

.أ – **بالنسبة للأستاذ:** ويهدف إلى: [1]

- تحديد التقدم الذي تصل إليه العملية التعليمية ومدى تقدم أداء الطالب.
- معرفة ما لدى الطالب من معلومات وفهم حول الموضوع.
- يمد التقويم الأستاذ بالمعلومات عن أداء الطالب.
- جمع المعلومات عن الطلاب معرفيا وشخصيا حيث يمكن التقويم المستمر من متابعة الأستاذ لمستوى الطالب ومعرفة مهاراته وميولاته.
- تشخيص عوامل القوة والضعف لدى الطالب في كل مرحلة من مراحل النشاط لمعالجتها وتجاوزها.

كما تقدم عملية التقويم المستمر تغذية راجعة للأستاذ للحكم على فاعلية تدريسه والعمل على تعديلها وفقا لنتائج التقويم.

ب–بالنسبة **للطالب:** ويهدف إلى: [2]

- يمثل التقويم القوة الدافعة والمحركة لسلوك الطلاب حيث يجعل التقويم الطالب أكثر حرصا ونشاطا وإقبالا على العمل التعليمي بغية تحصيل أفضل النتائج الأمر الذي يسهم في تحسين مستواهم التحصيلي وهذا ما أثبتته الدراسات العلمية.
- يؤدي التقويم المستمر وظيفة تقديم المعلومات للطالب عن أدائه أو ما يطلق عليها بالتغذية الراجعة والتي تبين مدى تقدمه في العملية التعليمية من خلال التعرف على النقاط التي أصاب فيها والأخطاء التي ارتكبها وبالتالي فهي تعزز الأداء الصحيح وتمحو الاستجابات الخاطئة.

---

[1] – ينظر محمد عثمان: أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص26.

[2]– ينظر محمد عبد السلام غنيم: مبادئ القياس التقني والتربوي، جامعة حلوان، القاهرة، 2004، ص42.

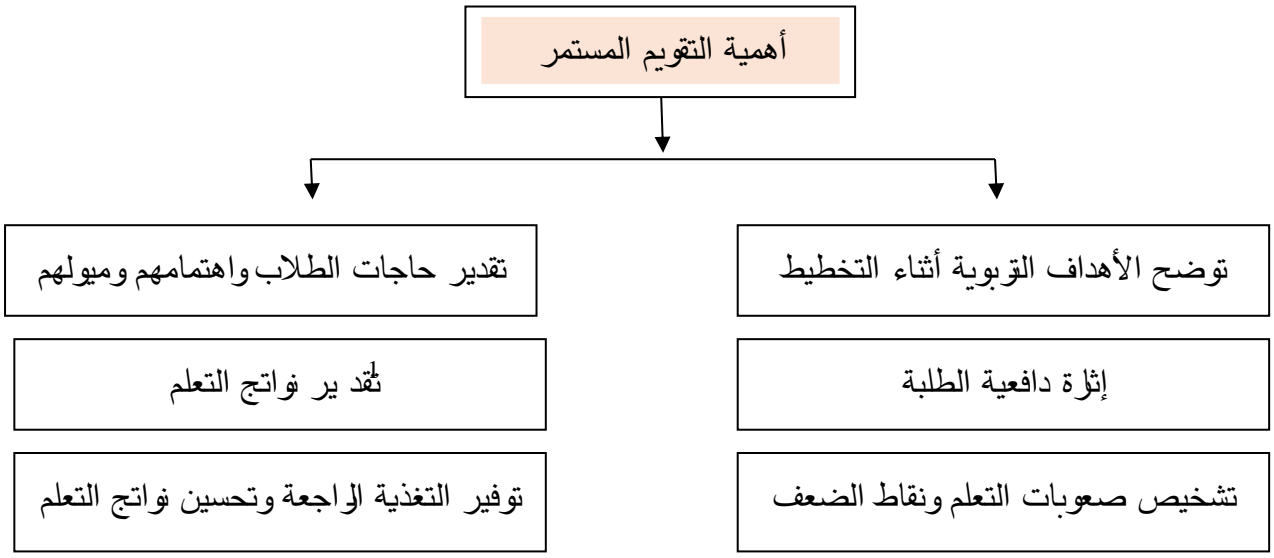
- يفيد التقويم المستمر في تكوين عادات دراسية فعالة فيحاول الطالب دوما تنظيم وقته والالتزام بالمراجعة المستمرة مما يعمل على تنمية الجوانب المعرفية الشخصية لدى الطالب.

وعليه فالتقويم المستمر يهدف إلى رعاية وتتبع تقدم الطالب في العملية التعليمية باستمرار وينتهي بوضع علامة وتوفير التغذية الراجعة له لضمان السير الحسن للعملية التعليمية.

ولابد من النظر لعملية التقويم على أنها جزء أساسي من العملية التعليمية وليست عملية ختامية هامشية تأتي في آخر العام الدراسي بل لابد أن يكون مصاحب من أولها لآخرها فلا يكفي أن يعقد الطالب امتحان واحد تتوقف على نتائجه قرارات حاسمة ومصيرية في حياة الطالب فوجود امتحان واحد يجعل عملية الامتحان محاطة بمشاعر الخوف والقلق لتوقف مستقبل الطالب على أدائه في بضعة ساعات فقط.

كذلك فإن استمرار عملية التقويم تعد حافزا للطالب على الاهتمام بدروسه وتوجه اهتماماته لها من بداية العام الدراسي حتى نهايته ويلزم الاستفادة من نتائج التقويم لا على الطالب فحسب وإنما أيضا على الأستاذ وأجهزة التخطيط والمناهج التابعة.

وتتضح أهمية التقويم المستمر حسب المخطط التالي:[1]



4-آليات التقويم المستمر في ظل نظام ل م د :

سعت الجامعة الجزائرية إلى استحداث منظومتها التربوية بإدخال نظام ل.م.د وعمدت إلى تفعيل آليات تقويمية هامة شاملة للمعارف والكفاءات التي تحصل عليها الطالب بواسطة مختلف المواد المدرجة ومستمرة ومصاحبة للعملية التعليمية وهذا ما دعى له النظام الجديد تحت اسم التقويم المستمر الذي اعتبر من أهم الممارسات البيداغوجية المستحدثة في الجامعة الجزائرية والتي وضعت ضمن سياقات القرارات والنصوص الوزارية.

حيث يتم في كل سداسي تقسيم المؤهلات واكتساب المعارف لكل وحدة تعليمية، أما عن طريق المراقبة المستمرة أو المنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو كلاهما معا (حسب المادة 18 من القرار 712 المؤرخ في 3 نوفمبر تتضمن كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادات الليسانس والماستر.).

وبذلك فإن الأستاذ في نظام ل.م.د يلجأ إلى استخدام هذا النوم من التقويم للتأكد من مدى تحكم الطالب واكتسابه للمعارف والمهارات والكفاءات المختلفة ويتم هذا لزوما لمختلف المواد المكونة للوحدات التعلمية سواء بأسلوب المراقبة المستمرة أو الامتحان النهائي.

أما بخصوص المراقبة المستمرة فقد جاء في الدليل العلمي لمتابعة وتطبيق نظام ل.م.د:[2]

- تتم عملية المراقبة المستمرة في حصة الأعمال الموجهة وتدوم 30 د على الأكثر.
- يتم تصحيح وثيقة المراقبة خلال الأسبوع الموالي لإجرائها.
- تعطى علامات المراقبة المستمرة كاملة للقسم بعد أسبوعين على الأكثر من تاريخ إجرائها.
- جمع وتسجيل علامات المراقبة المستمرة تكون متزامنة مع مرحلة إجرائها.

---

[1] - ينظر حمدي شاكرمحمود:التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات ،مرجع سابق ص 31

[1] – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي: الدليل العلمي لمتابعة وتطبيق ل.م.د ،مرجع سابق ، ص25.

- وتُنظم عملية التقويم المستمر في حصة الأعمال الموجهة في شكل عروض وأسئلة كتابية وفروض منزلية وعمل شخصي تحدد بعلامة تدخل في العلامة النهائية للمادة (المادة 21 من القرار 712 المؤرخ في 11/3 بخصوص ما يتعلق بالأعمال الموجهة وتطبيقها.).

ويجب على الأستاذ عند التقييم أن يعتبر المكونات التالية حسب دراسة أنجزها LANF:[1]

- يثمن ولا يعاقب أو ينتقد.
- يرقي ثقافة النجاح.
- يبذل أقصى الجهود لتأطير الطلبة الذين يلاقون صعوبات.
- الدفاع عن قيم المسؤولية والاستقلال.

التقويم المستمر من المهمات التي يجب أن يمنحها الأستاذ أهمية كبيرة أثناء الإعداد والتخطيط والممارسة ولا يمكن تحقيق ذلك ما لم يكن متحكما في آلياته ووسائله، ولقد حددت المضامين الوزارية مجموعة من الآليات والأعمال التقويمية التي يجب على الأستاذ أن يعتمد عليها في المراقبة المستمرة للطالب في حصة الأعمال الموجهة والتطبيقية نجملها فيما يلي:

1.4- البحوث:

تعتبر البحوث أحد أهم أدوات التقويم في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية في نظام ل.م.د وهي نوع من الأعمال التحريرية التي يقوم بها الطالب بإعدادها خارج أوقات الدراسة في أحد الموضوعات أو المشكلات النظرية أو الميدانية حيث يقوم الأستاذ بتقسيم البرنامج المقرر للمادة الدراسية على وحدات وأجزاء بحيث يجب مراعاة عدد الطلبة وعدد الحصص المقرر في الفصل الدراسي أثناء التقسيم وكل بحث تكلف به مجموعة من الطلبة

[1] - المرجع السابق:ص56.

لا يفوق عددهم أربعة طلبة غالبا وفي كل حصة يقوم مجموعة أعضاء البحث بتقديم وعرض بحثهم شفهيا وتتم مناقشة وإثرائه ونقده وتصويبه.[1]

ويشترط مراعاة الشروط المنهجية والكتابية في البحث ويتم تصحيحه بعلامة وتقويمه بملاحظات تصحح الأخطاء لإمداد الطالب بالتغذية الراجعة.

ومن أهداف هذا الأسلوب من التقويم:

- تدريب الطالب على البحث العلمي وتأهيله لإنجاز مذكرة تخرجه لاحقا.
- تنمية دافعية الطالب نحو التعلم والبحث.
- تدريب الطالب على العمل المنهجي المنظم وكذا على العمل الجماعي والتعاون.

إن المناقشة وطرح الأسئلة والتفاعل الصفي الذي يحدث أثناء إلقاء البحوث بين الأستاذ والطالب وبين الطلبة بعضهم البعض يعتبر مصدر التغذية الراجعة التي يقدمها الأستاذ للطالب وبين الطلبة بعضهم البعض أيضا.

2.4- الاستجوابات الشفهية

وهي أسئلة توجه إلى الطالب ويتعين الإجابة عليها شفهيا في مدة قصيرة تقاس من خلالها قدرات المتعلم بصورة شفهية دون الاستعانة بالكتابة، تستخدم لتقويم المعارف، المعلومات، الفهم، التفكير...

ومن مميزاتها: [2]

- غير مكلفة مع سهولة إعدادها وتصحيحها.

---

[1] - ينظر سارة قوادري: واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطوير في ضوء معايير جودة التعليم، أطروحة دكتوراه في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، 2021-2022، ص75.

[2] - المرجع نفسه: ص84.

- تكشف عن مهارات المتعلم في استخدام الخبرات المعرفية وقياس قدرته في الفهم والاستماع.
- انعدام الغش وارتفاع معدل الصدق.
- تمنح للطلبة خبرة طلاقة في التعبير الشفوي والتواصل والمنافسة.
- تجعل الطلبة يستفيدون من إجابات بعضهم البعض وبالتالي فهي مفتاح التغذية الراجعة...
- تمنح الطالب الشجاعة في مراجعة الآخرين والقدرة على الإقناع.

ومن عيوبها:

- لا تعطي الوقت الكافي للمتعلم.
- تتأثر بالحالة النفسية للمتعلم والقدرة اللغوية لديه.
- تستغرق وقتا طويلا.
- تقيس جزء بسيط من المادة.
- لا تعطي فرص متكافئة لجميع المتعلمين فقد يكون نصيب أحد الطلبة سؤالا بسيطا ونصيب الآخر صعبا.

وتستخدم الاستجوابات الشفهية في نظام ل.م.د كوسيلة تقويم موازاة لبقية الوسائل أي الاستجوابات الكتابية والبحوث الواجبات المنزلية والمشاركة الصفية، لتحقيق التوازن في العملية التعليمية لتكون أشمل لمختلف المعارف والمهارات والكفاءات.

3.4- الاستجوابات الكتابية:

أسئلة تقدم للطالب يتم الإجابة عنها كتابيا تكون معلنة سابقا أو فجائية، ويخصص لها جزء من الحصة، الغرض منها الوقوف على معلومات الطلبة وزيادة تجاربهم وتحسيسهم بأهمية التقويم المستمر ودفعهم للمراجعة المستمرة، وقد تكون في بداية الحصة أو نهايتها وقد تكون أثناء الحصة لاختبار تركيزهم ومتابعتهم للدرس وإشراكهم في البحث والاكتشاف.

ومن أجل تحقيق الاستجوابات الشفهية والكتابية وظيفتها يجب مراعاة أن تنتهي بالتصحيح وتقديم الإجابة النموذجية وتوفير التغذية الراجعة ومعالجة نقاط الضعف لدى الطلبة.

4.4- المواظبة والغياب:

المقصود بالمواظبة لغة: واظب، يواظب، مواظبة فهو مواظب، وواظب فلان على الأمر أي ثابر عليه وداومه. فهي استمرار المرء في نشاط أو عمل دون أن يتعب أو تخور عزيمته فيقال لابد من المواظبة على النجاح.[1]

والمواظبة تربويا هي التزام الطالب بالحضور حسب التوقيت البيداغوجي المحدد، وتتناول المراقبة المستمرة في حصة الأعمال الموجهة والتطبيقية المواظبة والغياب حيث يعد الحضور في الأعمال الموجهة والتطبيقية إجباريا طوال السنة، وينجر الغياب الغير المبرر عن حصة الأعمال التطبيقية إذا بلغت نسبتها أكثر من ثلاث الغيابات غير المبررة إلى الإقصاء من المادة بعنوان السداسي الجاري، وكما أن نسبة الحضور تحتسب في نقطة المراقبة المستمرة وفي حالة الغياب غير المبرر في حصة العمل التطبيقي يمنح له علامة 00/20 عن تقرير هذه الحصة. (المادة 27 من القرار 712 المؤرخ في 2011/11/03).

تؤدي ثلاث غيابات غير مبررة أو خمس غيابات حتى لو كانت مبررة في حصص الأعمال الموجهة للمادة إلى إقصاء الطالب من المادة بعنوان السداسي الجاري (المادة 25 من القرار 711 المؤرخ في 2011/11/03 يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتيسير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادة الليسانس والماستر).

ومع ذلك لا يطبق الإقصاء وهذا ما جعل الطلبة يتغيبون بكل حرية ويتحصلون على علامات جيدة بناء على تقديمهم للبحث والاستجواب الكتابي، مما يهدم عملية التقويم برمتها، فكيف للطالب يغيب السداسي بأكمله ومع ذلك يحصل على علامة التقويم المستمر.

[1] ينظر أحمد مختار عمر : معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، القاهرة 2008 ص 2463

5.4- المناقشة الصفية: هي الموقف التفاعلي المخطط والمقصود بين الأستاذ والطلبة ويتم فيه تبادل الأفكار والأراء والأسئلة حول موضوع الدرس، ويعرف بأنه كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل، وتزيد المناقشة أثناء الحصة من حيوية الطلبة في الموقف التعليمي وتتيح لهم فرص تبادل وجهات النظر والمناقشة حول موضوع أو قضية، مما يساعدهم على اكتساب اتجاهات إيجابية نحو الأستاذ والمادة الدراسية.[1]

وبالتالي فإن المناقشة والتفاعل الصفي الذي يحدث خلال الحصة يسمح للأستاذ بتقويم معارف وأداء الطلبة وجهودهم وسلوكياتهم ومهاراتهم فهو مؤشر على تحصيل الطالب، كما يسمح من جهة بالارتقاء بأداء الطالب خاصة إذا زادت فعالية الموقف التدريسي المؤلف من سلوك الأستاذ والطالب والأعمال التي يقومون بها خلال الموقف التعليمي.

ويظهر التفاعل الصفي خاصة أثناء حصة الأعمال الموجهة عند تقديم البحوث ومناقشتها.

وللإشارة فإننا توجهنا إلى رئيس القسم ومسؤول البيداغوجيا لمنحنا وثيقة رسمية تحدد هاته الأليات بدقة غير أن ذلك غير متوفر، وماهو متوفر هو ماتم الاعتماد علية في دراستنا هذه من دليل تطبيق ومتابعة نظام LMD والقوانين الوزارية (الجريدة الرسمية عدد 48 / 2008، قانون 712 المؤرخ في 3 /11، قانون 711 المؤرخ في 3 / 11).

على ضوء ما سبق مما تناولناه من خلال المبحث الثاني، والذي تضمن أن التقويم المستمر عملية صعبة ومخطط لها مسبقا، ولايمكن أن تتم بسلاسة دون وجود المهارات والمتطلبات اللازمة من قبل الأساتذة لتطبيقها بالطريقة السليمة، وهذا مايدعو إلى التدرب والتكوين المناسب، الذي يساعد على توظيفه في العملية التعلمية بشكل ناجح ومناسب، ويكون ذلك بالتعرف على الحاجات الضرورية ومعرفة جوانب القوة والضعف، سواء في

[1] – ينظر فاديا أبو خليل: إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، لبنان، دت ص97.

عملية التخطيط أو في الأدوات التقويمية، أو تحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها من خلال التقويم المستمر، وذلك من خلال مد يد العون للأساتذة لأجل تطبيق عملية التقويم المستمر بطريقة بناءة وناجعة تمكن المتعلم من الوصول الى أهدافه.

من هذا المنطلق فإن التقويم المستمر شرط رئيسي لتحقيق أهداف العملية التعليمية، وجوهر التقويم المستمر تعزيز عملية التعلم وتهيئة فرص النجاح من خلال تغذية راجعة فورية مباشرة وواضحة وهو ماسعت إليه الجامعة الجزائرية من خلال تفعيل آليات تقويمية متنوعة تساهم في الكشف عن حقيقة قدرات الطالب الجامعي وتحقيق عملية التقويم المستمر لأهدافها السامية.

الفصل الثانـي :

التقـويم المستمـر في قسـم اللغة والأدب العربـي – دراسة ميدانية

تعتبر المرحلة الميدانية أهم خطوة في العمل البحثي، يتم فيها الربط بين الإطار النظري للموضوع والسياق المنهجي المعتمد من أجل معالجته من خلال جمع البيانات عن الظاهرة المدروسة وعرضها وتحليلها.

في هذا الفصل يتناول الباحث إجراءات الدراسة الميدانية وصولا إلى عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

1/إجراءات الدراسة الميدانية:

1.1المنهج:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث الحالي والذي هو عبارة عن دراسة ميدانية تسعى فيها الباحثة للوصول إلى معلومات وبيانات علمية عن واقع التقويم الممارس داخل الجامعة.

ويعرف المنهج الوصفي أنه أسلوب في البحث يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات كيفية نوعية أو كمية رقمية عن ظاهرة معينة للتعرف على الظاهرة المدروسة وتحديد الوضع الحالي لها والتعرف على جوانب القوة والضعف فيها، وتوضيح الحلول والمقترحات المناسبة.[1]

2.1 مجتمع الدراسة:

ونعني بمجتمع الدراسة المجتمع الإحصائي الذي تجري عليه الدراسة ويرتبط ارتباطا وثيقا مع مشكلة البحث ويمكن تعميم نتائج الدراسة عليه.[2]

---

[1] – رجاء وحيد وبدري، البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية: دار الفكر، بيروت، ط1 2000، ص184.

[2] – عبد الرشيد بن عبد العزيز حافظ : أساسيات البحث العلمي Researche Fundamentals، مركز النشر العلمين المملكة العربية السعودية ،ط1 ،2012 ص61

ويشمل مجتمع الدراسة الحالية أساتذة وطلبة قسم اللغة والأدب العربي، بحيث بلغ عدد الأساتذة 81 أستاذا، وعدد الطلبة 885 طالبا حسب الإحصائيات المتحصل عليها للسنة الجامعية 2024/2023.

3.1 عينة الدراسة:

وهي جزء من مجتمع البحث وممثلة له في جميع خصائصه ،ولأن مجتمع الدراسة صغير سعينا لان نجعل مجتمع الدراسة كله عينة البحث لكن نظر لعدم تواجد الأساتذة بشكل مستمر في الجامعة حال دون ذلك ، لذا وزعنا 53 استبيان لكن ما تم استرجاعه وأصبح هو ممثلا لعينة الدراسة 26 استبيانا.

وعليه تمثلت عينة البحث الحالي في 26 أستاذا من مجموع 81 أستاذا أي بنسبة 32،09% تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قسم اللغة والأدب العربي، و111 طالبا من مجموع 885 طالبا موزعون على مختلف المستويات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قسم اللغة والأدب العربي، وقد بلغت نسبتهم 12،54% من أفراد العينة.

4.1 حدود الدراسية:

الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 28 أفريل إلى 09 ماي 2024.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بجامعة عباس لغرور – خنشلة – كلية اللغات والآداب بقسم اللغة والأدب العربي.

5.1 أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث وانطلاقا من محتوى الجانب النظري وبعد استطلاع رأي الأستاذ المشرف، قامت الباحثة بإعداد أداتين تتمثلان في استبيانين ،استبيان خاص بالأساتذة واستبيان خاص بالطلبة بعنوان التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية – دراسة ميدانية بقسم اللغة والأدب العربي – جامعة خنشلة.

ويعتبر الاستبيان أداة لجمع البيانات والمعلومات عن ظاهرة معينة تتكون هذه الأداة عادة من جزئين: الخطاب الغلافي واستمارة الاستبيان.

❖ **بالنسبة للخطاب الغلافي:**

فهو مفتاح الاستبيان وهو الورقة المرفقة ببداية الاستبيان تشمل المعلومات المتعلقة بالدراسة (المؤسسة التي ينتمي إليها البحث، موضوع البحث، أهداف البحث، ومشكلة الدراسة)، الهدف منها تقديم فكرة لأفراد العينة عن موضوع الدراسة لتسهيل الإجابة عن الإستبيان.

وقد اشتمل الاستبيان المصمم من قبل الباحثة على هذا الجزء. (موضح في الملحق)

❖ **استمارة الاستبيان:**

وهي عبارة عن سلسلة من الأسئلة الموضوعة بعناية والمرتبطة بموضوع الدراسة، ويعتبر من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما لتوفرها على عدد من المزايا منها: [1]

- إمكانية تطبيقها على أعداد كبيرة.
- توفير الإحساس بعدم معرفة شخصية المستجيب وبالتالي الحصول على المعلومات الحساسة.
- سهولة تفريغ البيانات التحليل وتفسير النتائج.

ولقد اعتمدت الباحثة في دراستها على استبيانين، استبيان موجه للأساتذة واستبيان موجه للطلبة.

[1] – محمد نبيل عباس وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص238.

بالنسبة للاستبيان الموجه للأساتذة فتكون من 39 عبارة موزعة على أربعة محاور، يجاب عليها ضمن ثلاث بدائل: نعم، لا، أحيانا كما تضمن سؤالا مفتوحا، موضحة حسب الجدول:

المحور	رقم العبارات	عدد العبارات
الممارسات التقويمية	من 1 إلى 18	18
الموضوعية	من 19 إلى 26	8
الفاعلية	من 27 إلى 33	7
العوائق	من 34 إلى 39	6

ويتكون استبيان الطلبة من24 عبارة موزعة على أربع محاور، يجاب عنها ضمن ثلاث بدائل: نعم، لا، أحيانا، وسؤالا مفتوحا. حسب ما يوضحه الجدول التالي:

المحور	رقم العبارات	عدد العبارات
الممارسات الفعلية	من 1 إلى 13	13
الموضوعية	من 14 إلى 19	6
الفعالية	من 20 إلى 23	4
العوائق	24	1

وللتأكد من صدق الإستبيان والتأكد من أنه يقيس فعلا ما صُمم لأجله ثم التأكد من صدق محتواه من خلال عرضه على 6 أساتذة محكمين من ذوي اختصاص علوم اللسانيات وعلوم التربية، ويوضح الجدول التالي قائمة الأساتذة المحكمين:

وقد تم استقصاء أراء الأساتذة المحكمين حول الأداة بالنسبة لعباراتها وسلامتها اللغوية ودرجة وضوح صياغتها ومدى ملاءمتها للمحاور التي أدرجت ضمنها، وبعد جمع أرائهم تم إجراء التعديلات المقترحة وضبط بعض العبارات لغويا وتغيير بعضها.

بعد تعديل الاستبيان وأخذ الإذن من رئيس القسم لمباشرة عملية التوزيع ثم توزيع 53 استبيانا خاصا بالأساتذة بطريقة عشوائية وثم استرجاع 26 استبيانا. وقد واجهنا بعض العراقيل في جمعها، نتيجة اعتذار بعض من الأساتذة عن الإجابة، وإعادة بعضها فارغة، ورفض البعض لفكرة الاستبيان، وعدم استعداد الآخرين للإجابة لانشغالاتهم، وإضاعة بعض منهم للاستبيان رغم طلبنا منهم إيداعه لدى رئيس القسم الذي وافق لنا على ذلك بعد استئذانه، تسهيلا لعملية استرجاعها وجمعها.

أما بالنسبة للطلبة فقد وزعنا عليهم 170 استبيانا على مختلف المستويات (طلبة القسم)، داخل قاعات الدراسة بإذن الأستاذ، حيث تم استرجاع 111 استبيانا.

يوضح الجدول عدد الاستبيانات المسترجعة حسب كل مستوى دراسي:

المستوى	عددالاستبيانات الموزعة	عددالاستبيانات المسترجعة
سنة أولى ليسانس	40	22
سنة ثانية ليسانس	30	17
سنة ثالثة ليسانس	30	20
سنة أولى ماستر	30	19
سنة ثانية ماستر	40	33
المجموع	170	111

الاستبيانات الموزعة والمسترجعة الخاصة بالطلبة.

6.1 الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الاجراءات الخاصة بالإحصاء الوصفي من خلال الاعتماد على برنامج الإحصاء spss في تفريغ الاستبيانات حيث تم حساب:

التكرار: هو عدد مرات حدوث قيمة معينة في مجموعة البيانات.

النسبة المئوية: هو التعبير عن التكرارات على شكل كسر ويرمز له بنسبة مئوية.

2/عرض البيانات وتحليلها

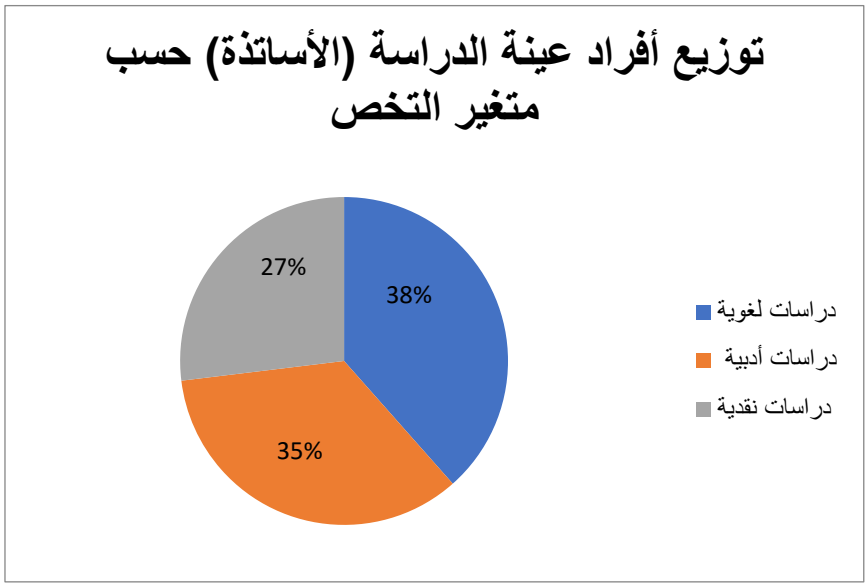
من خلال هذا العنصر ستعرض الباحثة أهم البيانات التي توصلت إليها من خلال تفريغ الاستبيانات بحساب التكرارات والنسب المئوية باستخدام البرنامج الإحصائي spss، ثم عرض البيانات وتحليلها.

1- استبيان الأساتذة:

1.1 البيانات الشخصية:

الجدول1: يوضح الجدول توزيع أفراد عينة الدراسة (الأساتذة) حسب متغير التخصص:

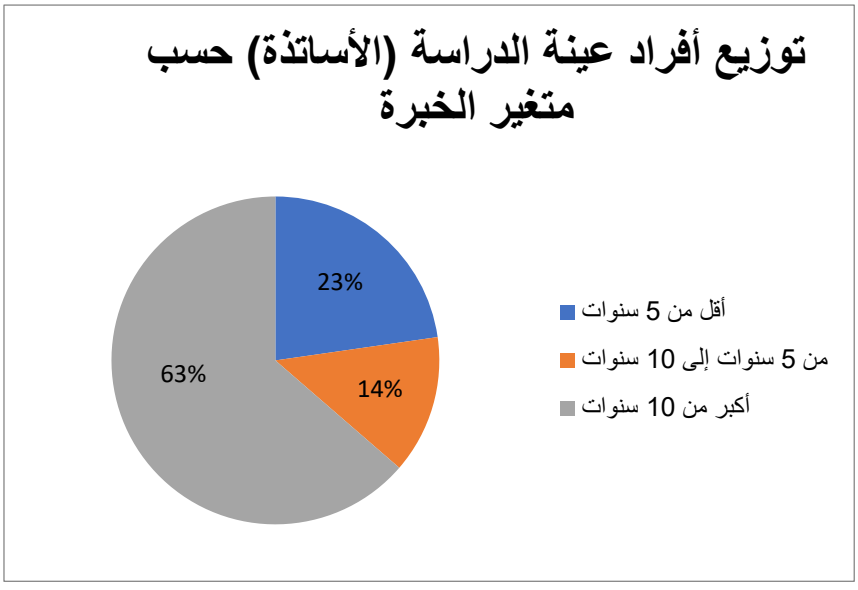
التخصص	التكرار	النسبة المئوية
دراسات لغوية	10	%38،46
دراسات أدبية	9	%34،61
دراسات نقدية	7	%26،92
المجموع	26	%100



يظهر من الجدول المتعلق بتوزيع الأساتذة حسب متغير التخصص تقارب نسب المشاركة في ملأ الاستبيان حيث أن سنة 38،46% من الأساتذة تخصصهم العلمي دراسات لغوية وتمثل أكبر نسبة مشاركة، و34،61% تمثل نسبة الأساتذة الذين تخصصهم دراسات أدبية، و26،92% تمثل نسبة الأساتذة الذين تخصصهم دراسات نقدية مما يشير إلى مشاركة متنوعة على مستوى قسم الدراسة.

الجدول الثاني: يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية:

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	5	% 34،6
من 5 إلى 10 سنوات	3	% 11،5
أكبر من 10 سنوات	14	%53،8
المجموع	26	%100



من خلال معطيات الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة لديهم خبرة تفوق 10 سنوات مما يشير إلى اكتسابهم خبرة كافية في مجال التقويم التربوي حسب الطرق القديمة والحديثة

تؤهلهم لممارسة فعالة لعملية التقويم المستمر، بينما تمثل نسبة 34،6 % الأساتذة الذين لديهم خبرة أقل من 5 سنوات، ونسبة 11،5% الأساتذة الذين لديهم خبرة تفوق 5 سنوات ولا تتعدى 10 سنوات ويشير هذا أنهم من الأساتذة الذين درسوا النظام الجديد LMD مما يدل على إلمامهم بالممارسات الحديثة للتقويم.

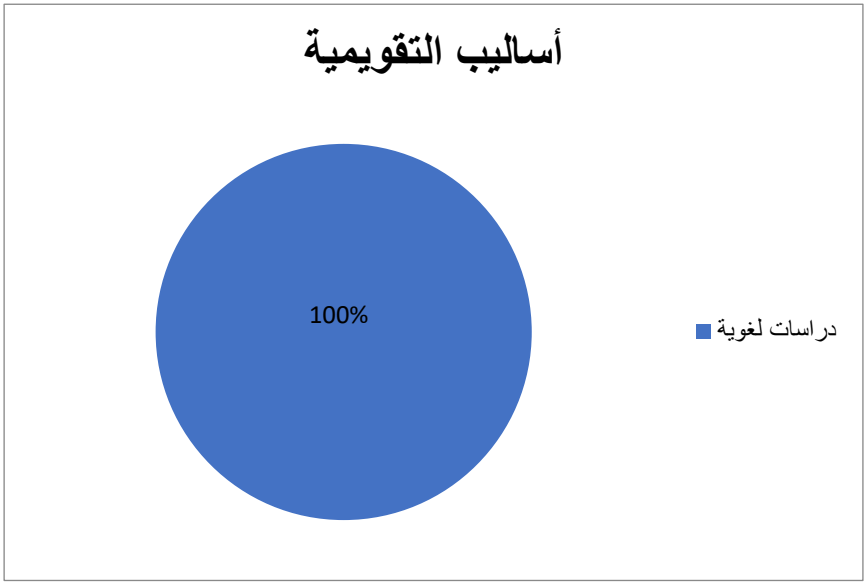
2.1. تحليل استبيان الأساتذة

تعتمد أساليب متنوعة في عملية التقويم مثل (البحوث، المواظبة، الاستجوابات الشفوية، الاستجوابات الكتابية، بطاقة القراءة).

رتبها حسب الأهمية.

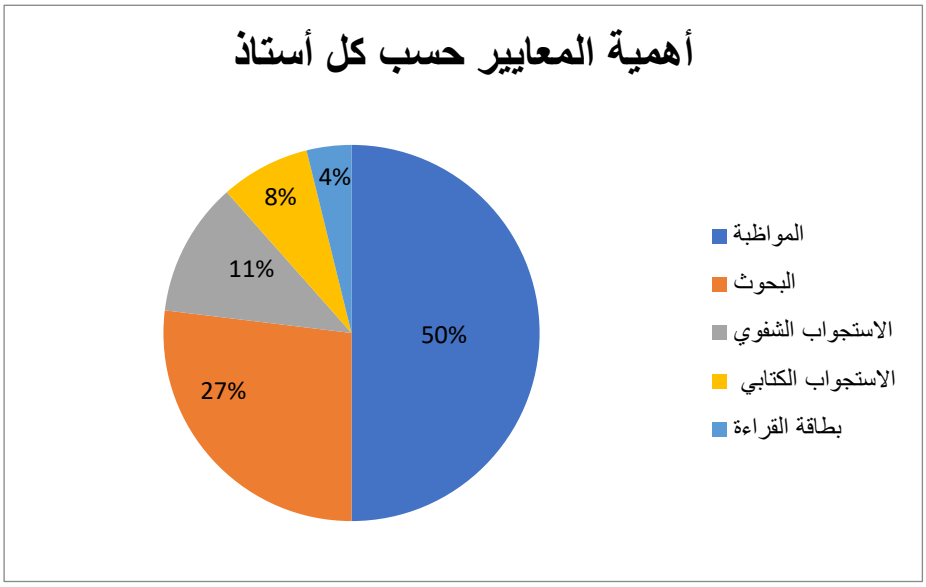
...../5 ...../4...../3...../2 ...../1

	البديل	التكرار	النسبة المئوية
الأساليب التقويمية	نعم	26	%100
	لا	0	%0
	أحيانا	0	%0
	المجموع	26	%100



يظهر من المعطيات الجدول أن كل الأساتذة 100% يمارسون أساليب متنوعة في عملية التقويم المستمر متمثلة في البحوث، المواظبة، الاستجوابات الشفوية، الاستجوابات الكتابية، وبطاقة القراءة، غير أنه تختلف أهمية المعايير حسب كل أستاذ حسب الجدول أسفله:

	المعيار	التكرار	النسبة المئوية
1	المواظبة	13	%56
2	البحوث	7	%27
3	الاستجواب الشفوي	3	%12
4	الاستجواب الكتابي	2	%8
5	بطاقة القراءة	1	%4
	المجموع	26	%100

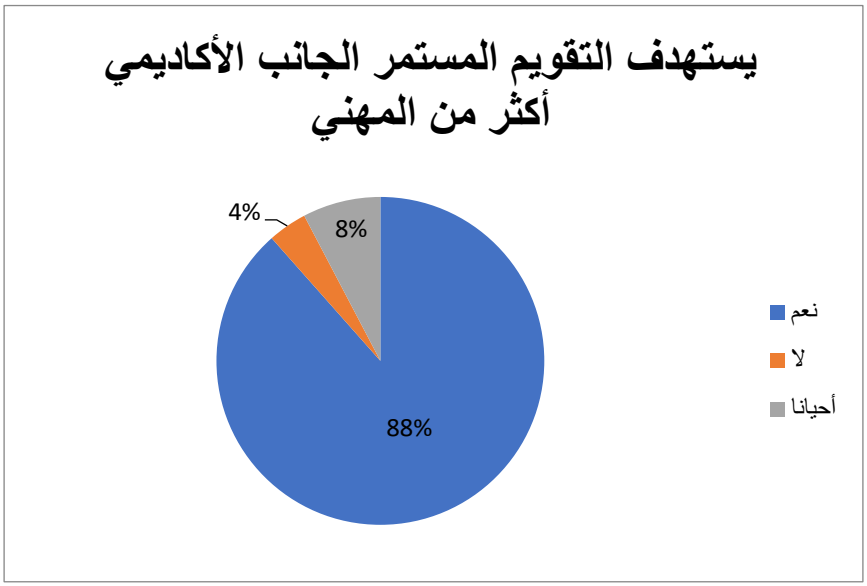


من خلال معطيات الجدول: تمثل المواظبة المعيار الأكثر أهمية بنسبة تمثل 56% من اختيار أفراد العينة ويشير هذا إلى أهمية المواظبة كمعيار تقويمي يكسب الطالب

الانضباط والاستمرارية في الدراسة مما يجنبه الغياب الذي يؤثر على مستواه التحصيلي، ثم تليها الرتبة الثانية البحوث بنسبة 27%، ثم في المرتبة الثالثة الاستجواب الشفوي بنسبة 12%، ثم في المرتبة الرابعة الاستجواب الكتابي بنسبة اختيار تصل إلى8%، وأخيرا تمثل نسبة 4% المعيار الذي لا يمنحه الأساتذة اهتماما كبيرا وهناك من لا يستخدمه حيث يكتفي الأستاذ ببقية المعايير الأخرى دون بطاقة القراءة.

2-يستهدف التقويم المستمر الجانب الأكاديمي أكثر من المهني:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	%88،5
لا	1	%3،8
أحيانا	2	%7،7
المجموع	26	%100



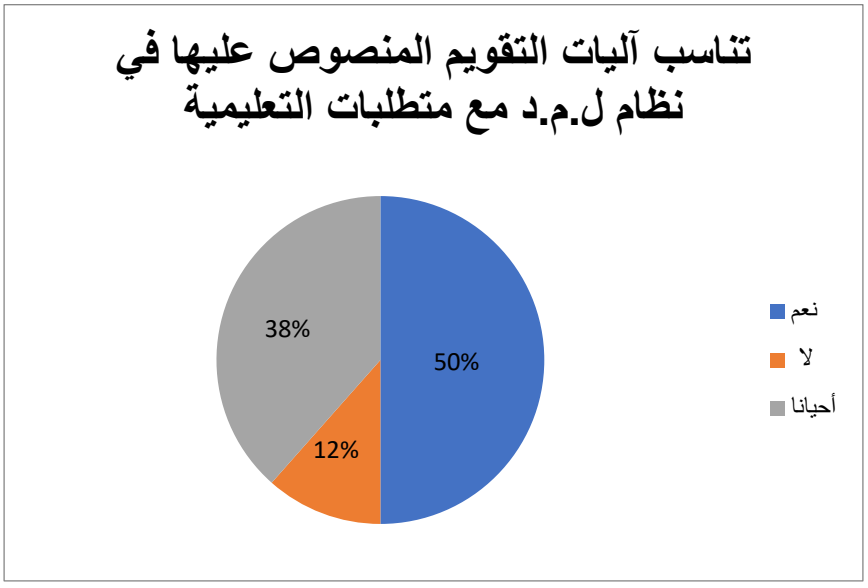
يظهر من الجدول أن غلب الأساتذة بسنبة 88،5% يستهدفون في عملية التقويم الجانب الأكاديمي أكثر من المهني، مما يبين اهتمام الأساتذة وتركيزهم في عملية التقويم على الجانب المعرفي ومنهجية البحث العلمي كون الجانب الأكاديمي يركز على المعرفة

والبحث وجودة التدريس، ونسبة 7،7 %يستهدفون على الجانب المهني أكثر من الجانب الأكاديمي أحيانا، في حين نسبة 3،8% ترى أن التقويم المستمر لا يستهدف الجانب الأكاديمي أكثر من المهني، أي أنه يركز على الجانب المهني لتحضير الطالب لمجال العمل وتزويده بالمهارات التي تمكنهم من تحقيق النجاح المهني في المستقبل.

ولتحقيق تجربة علمية متكاملة ومفيدة ينبغي أن يحقق البرنامج التعليمي كلا النوعين ويستهدف التقويم المستمر الجانب المعرفي والأدائي لدى الطالب لتحقيق تناغم حقيقي بين ما تلقاه الطالب من معارف ومهارات أكاديمية وبين المحيط الاجتماعي والاقتصادي الذي سيندمج فيه الطالب في المستقبل وهذا من أهم الأهداف التي يسعى نظام LMD لتحقيقها من خلال المزج بين التعليم الأكاديمي والمهني،وهو في الحقيقة ربط بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي.

3. تناسب آليات التقويم المنصوص عليها في نظام LMD مع متطلبات المواقف التعليمية:

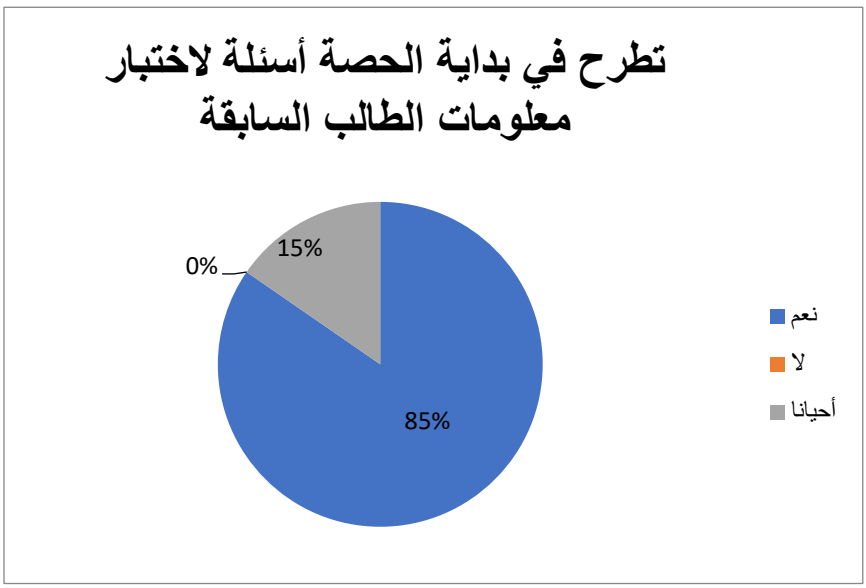
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%50
لا	3	%11،5
أحيانا	10	%38،5
المجموع	26	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن نصف أفراد العينة من الأساتذة بنسبة 50% يرون أن آلية التقويم المنصوص عليها في نظام LMD تتناسب مع متطلبات المواقف التعليمية، حيث تكون عملية التقويم في نفس الموقف التعليمي كجزء منه وتحقق أهدافه ولا تكون بعيدة عنه، ونسبة 38،5% يرون أن آليات التقويم المستمر المنصوص عليها في نظام LMD لا تتناسب دوما مع متطلبات المواقف التعليمية، إنما أحيانا. وتمثل النسبة الباقية 11،5% نسبة الأساتذة الذين يرون أن آليات التقويم المستمر المنصوص عليها في نظام LMD لا تتوافق مع متطلبات المواقف التعليمية.

5- تطرح في بداية الحصة اسئلة لاختبار معلومات الطالب السابقة:

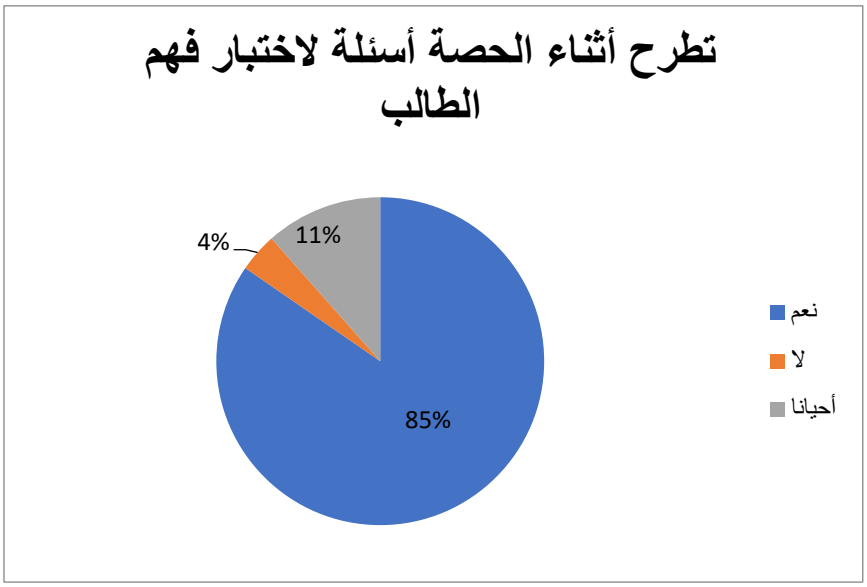
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%84،6
لا	0	%0
أحيانا	4	%15،4
المجموع	26	%100



من نتائج الجدول يتبين أن أغلب الأساتذة بنسبة 84,6% يطرحون أسئلة لاختبار مكتسبات سابقة مما يوفر تغذية راجعة للأستاذ للحكم على مدى تحقيق أهداف وفعالية تدريسه وكذا الحكم على استعداد الطالب والتأكد من معلوماته السابقة بتوفير تغذية راجعة للطالب في حين أن نسبة 15،4% لا تطرح الأسئلة في بداية الحصة لاختبار معلومات الطالب دائما وهي نسبة منخفضة .

6- تطرح أثناء الحصة أسئلة لاختبار فهم الطالب:

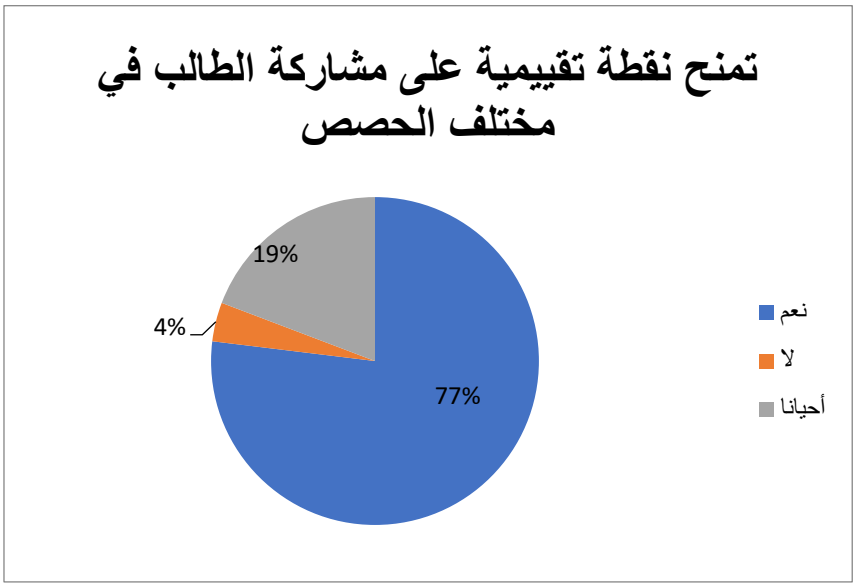
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%84،61
لا	1	%3،85
أحيانا	3	%11،54
المجموع	26	%100



من خلال الجدول نرى أن أغلب الأساتذة بنسبة 84.61% يطرحون خلال الحصة أسئلة لاختبار فهم الطالب ومعلوماته وهذا ما يميز عملية التقويم المستمر كونه عملية مستمرة من بداية الحصة إلى نهايتها ويتم ذلك خلال عملية عرض البحوث وخارجها وما يصاحبها من المناقشة وطرح الأسئلة مما يزيد من حيوية الطالب في الموقف التعليمي، ويسمح له باكتساب معارف واتجاهات كما يسمح ذلك للأستاذ بالتعرف على مستوى الطالب وتوفير التغذية الراجعة له وضمان السير الصحيح للعملية التعليمية.

7- تمنح نقطة تقييمية على مشاركة الطالب في مختلف الحصص:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%76،92
لا	1	%3،85
أحيانا	5	%19،23
المجموع	26	%100



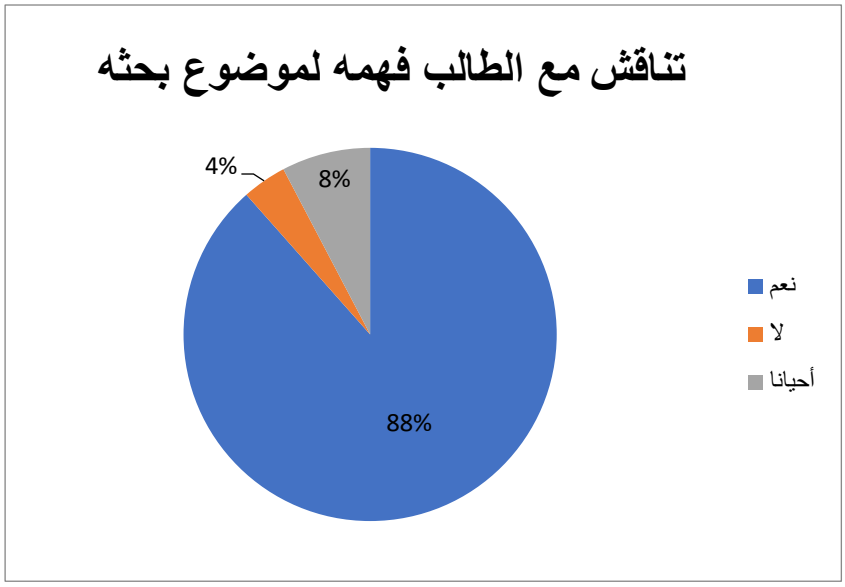
نرى من خلال هذه المعطيات أن أغلب الأساتذة بنسبة 76,92% يمنحون نقطة تقييمية على مشاركة الطالب ومدى إثرائه للحصة مما يبين تثمين الأستاذ لجهد الطالب

والتركيز عليه كون الطالب محور العملية التعليمية مما يحقق تعزيز الممارسات التعليمية التي تشجع على المشاركة والتفاعل .

في حين نسبة 19,23% من الأساتذة تمنح نقطة على مشاركة الطالب في مختلف الحصص أحيانا، ونسبة 3،85% لا تمنح نقطة تقييمية على مشاركة الطالب خلال الحصة وهي نسبة منخفضة .

8- تناقش مع الطالب فهمه لموضوع بحثه:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	%88،5
لا	1	%3،8
أحيانا	2	%7،7
المجموع	26	%100

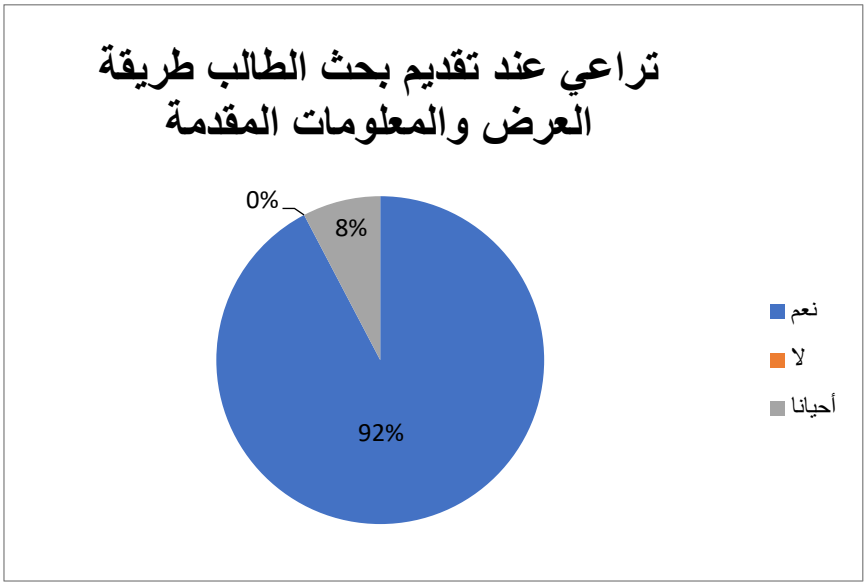


من الجدول نرى أن أغلب الأساتذة نسبة 88،5% يتناقشون مع الطالب مدى فهمه لموضوع بحثه وهذا يدل على أهمية البحث كمعيار في تقويم الطالب كونه يسمح باكتساب الطالب المعارف والمعلومات ومنهجية البحث العلمي لتأهيله لإنجاز مذكرة التخرج ونسبة

7،7 %يناقشون مع الطالب فهمه لموضوع بحثه أحيانا، في حين نسبة 3،8% لا يتناقشون مع الطالب مدى فهمه لموضوع البحث.

9- تراعي عند تقديم بحث الطالب طريقة العرض والمعلومات المقدمة:

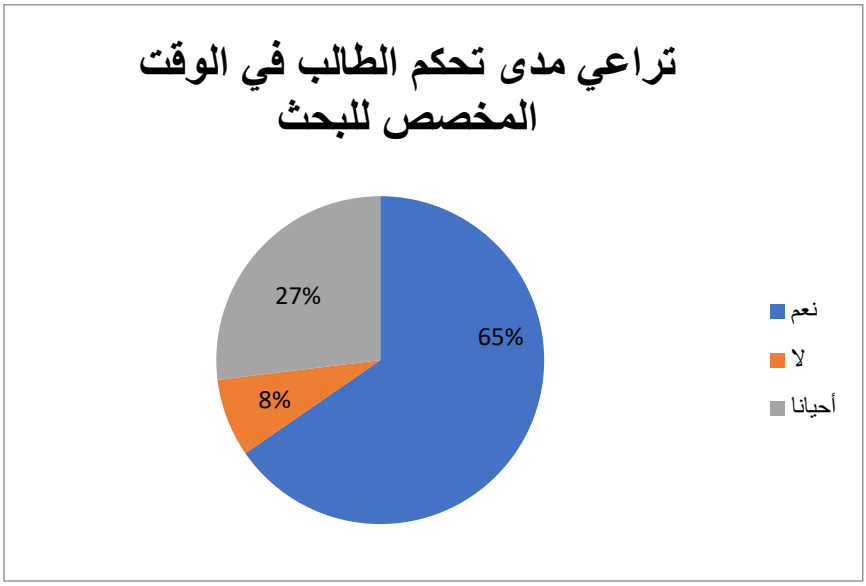
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%92،3
لا	0	%0
أحيانا	2	%7،7
المجموع	26	%100



من خلال بيانات الجدول يتضح أن أغلب الأساتذة بنسبة 92،3% تراعي طريقة العرض والمعلومات المقدمة عند تقديم بحث الطالب، ويتضح من هذا مراعاة وتركيز الأستاذ على إكساب الطالب مهارات البحث العلمي وتأطيره في مجال الإلقاء والعرض لتكوين خريجين مؤهلين معرفيا ومهاريا.

10- تراعي مدى تحكم الطالب في الوقت المخصص للبحث:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%65،4
لا	2	%7،7
أحيانا	7	%26،9
المجموع	26	%100

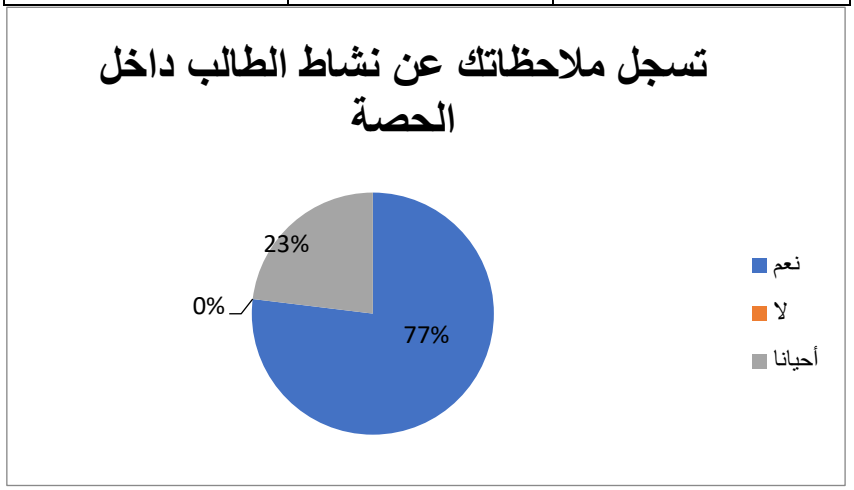


يظهر من نتائج الجدول أن أغلب الأساتذة بنسبة65،4% يراعون مدى تحكم الطالب في الوقت وهذا يشير إلى اهتمام الأساتذة في عملية التقويم المستمر بالجانب الأدائي لدى الطالب حيث يساهم ذلك في جعل الطالب يكتسب مهارة إدارة الوقت ومهارة التنظيم والتخطيط وكلها مهارات تساعد الطالب في حياته المهنية والاجتماعية، ونسبة 26،9% يراعون ذلك أحيانا، ونسبة 7،7% لا تراعي تحكم الطالب في الوقت المخصص للبحث.

11- تسجل ملاحظاتك عن نشاط الطالب داخل الحصة:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%76،9

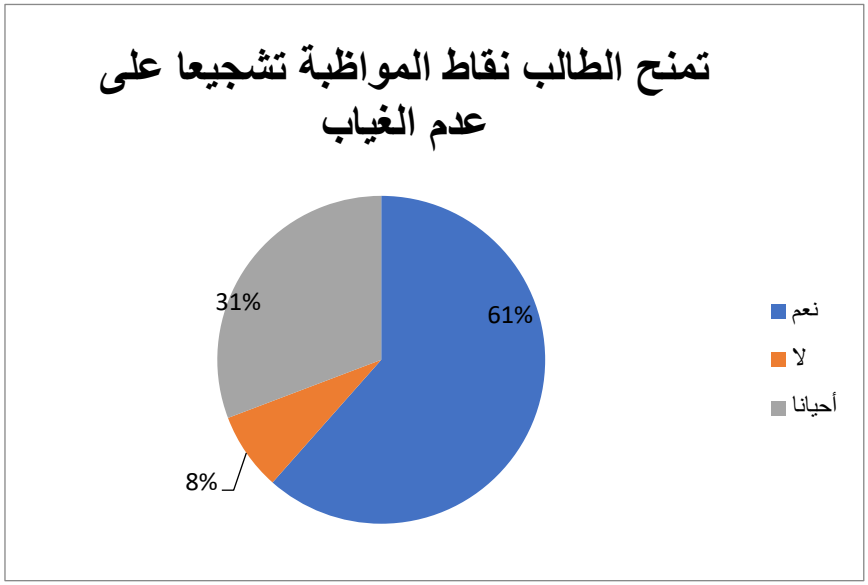
لا	0	%0
أحيانا	6	%23،1
المجموع	26	%100



من خلال معطيات الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة بنسبة 76،9% يسجلون ملاحظاتهم عن نشاط الطالب داخل الحصة، وهذا يشير إلى اهتمام الأستاذ وتتبعه لمستوى الطالب ومدى تقدمه في العملية التعليمية كون الطالب محور العملية التعليمية، كما تعد مشاركة الطالب ونشاطه داخل الحصة مؤشر على السير السليم للعملية التعليمية، كما يقدم مدى نشاط الطالب تغذية راجعة للأستاذ. كذلك فإن ملاحظة الأستاذ وتسجيله لنشاط الطالب داخل الحصة يمكن الأستاذ من التقويم الموضوعي لجهد الطالب داخل الحصة، ونسبة 23،1% يسجلون ملاحظاتهم عن نشاط الطالب داخل الحصة أحيانا.

12- تمنح الطالب نقاط المواظبة تشجيعا له على عدم الغياب:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	%61،5
لا	2	%7،7
أحيانا	8	%30،8
المجموع	26	%100



من معطيات الجدول يتبين أن أغلب الأساتذة بنسبة 61،5% يمنحون الطالب نقاط المواظبة تشجيعا له على عدم الغياب وهذا يشير إلى اعتبار الأستاذ لمدى استمرارية الطالب في عملية التعلم ومدى انضباطه كون الغياب يؤدي إلى ضعف الطالب في دراسته.

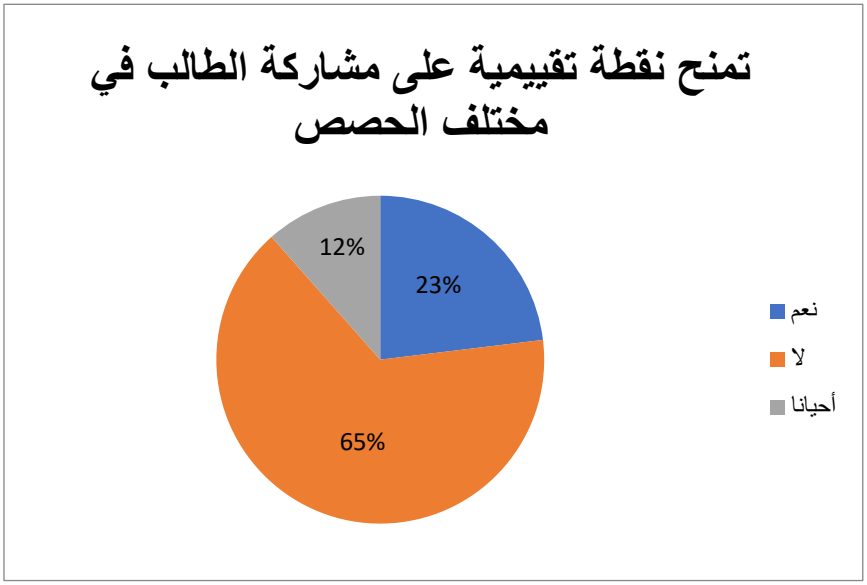
في حين نسبة 30،8% من الأساتذة تمنح الطالب نقاط المواظبة أحيانا.

ونسبة 7،7% لا تمنح للطالب نقاط المواظبة وهذا يشجع الطالب على الغياب وعدم الانضباط، كما يفقد الممارسة التقويمية صرامتها ولا يوفر مبدأ المساواة بين الطلبة في الحضور.

13- تقصي الطالب من المقياس في حالة تجاوزه ثلاث غيابات غير مبررة وخمس غيابات مبررة في حصة الأعمال الموجهة:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%23،1
لا	17	%65،4

أحيانا	3	%11،5
المجموع	26	%100

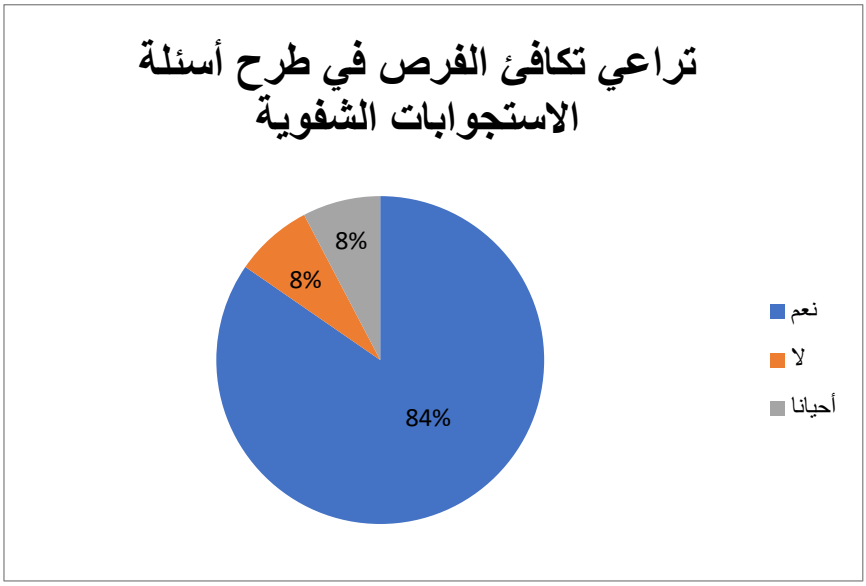


من معطيات الجدول يتبين أن أغلب الأساتذة بنسبة 65،4% لا يقصون الطالب من المقياس في حالة تجاوزه ثلاث غيابات غير مبررة وخمس غيابات مبررة في حصة الأعمال الموجهة حسب ما جاءت به القوانين الوزارية التنظيمية، ويشير هذا إلى غياب الصرامة في تطبيق قانون الإقصاء مما يشجع الطالب على الغياب وعدم الانضباط فيؤثر ذلك سلبا على مستواه، في حين نسبة 23،1% تقصي الطالب من المقياس في حالة تجاوزه العدد القانوني للغيابات، مع ملاحظة أن الإدارة تمنع تطبيق قانون الإقصاء، وهنا نتساءل عن مدى صدق الذين قالوا أنهم يطبقونه، وهو في الواقع لا يطبق؟ ونسبة 11،5% تطبق قانون الإقصاء أحيانا.

14- تراعي تكافؤ الفرص في طرح الأسئلة الاستجوابات الشفوية:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%84،6
لا	2	%7،7

أحيانا	2	%7،7
المجموع	26	%100

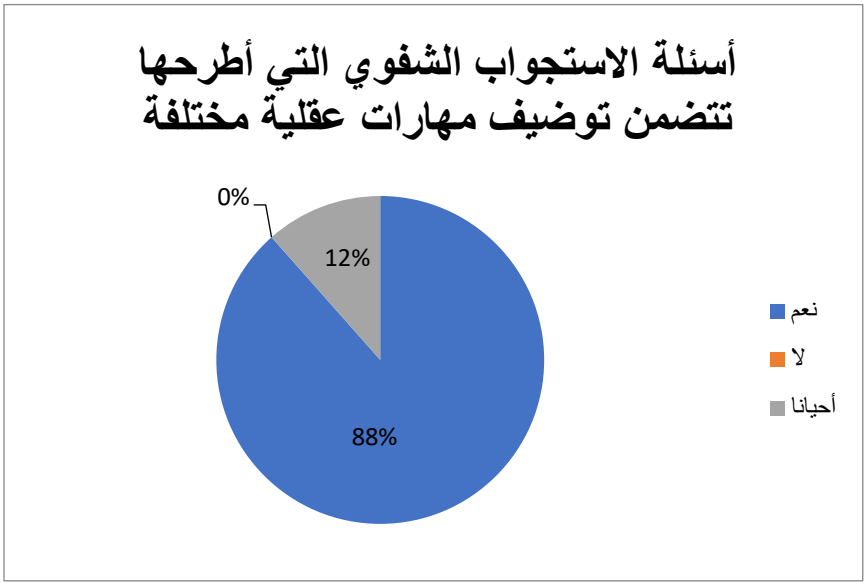


من خلال الجدول يتبين أن أغلب الأساتذة بنسبة 84،6% يراعون تكافؤ الفرص في طرح الاستجوابات الشفوية مما يدل على ممارسة تقويمية عادلة وموضوعية يتحقق فيها مراعاة الفروق الفردية، ونسبة 7،7% تراعي ذلك أحيانا، في حين نسبة 7،7% لا تراعي ذلك.

15- أسئلة الاستجواب الشفوية التي أطرحها تتضمن توظيف مهارات عقلية مختلفة (الحفظ، التحليل، المعارف، الاستنتاج):

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	%84،6
لا	0	%7،7
أحيانا	3	%7،7

المجموع	26	%100

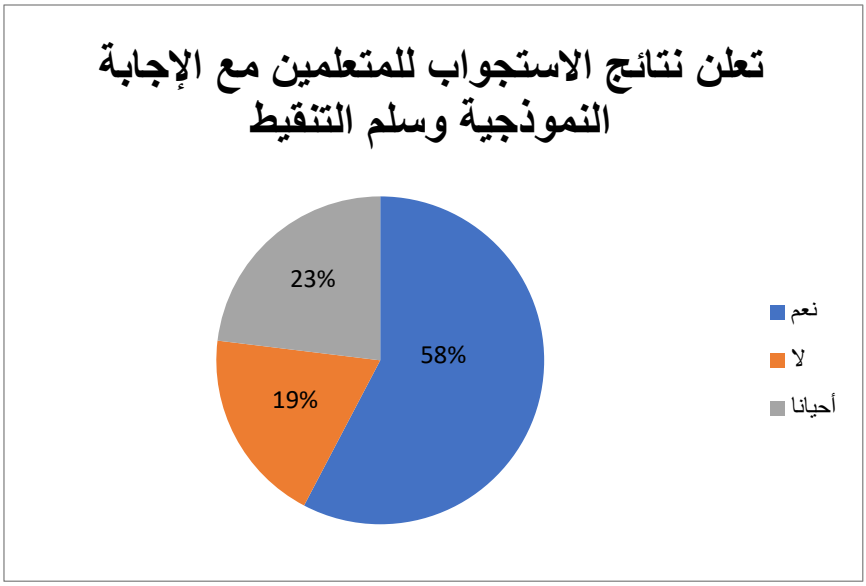


من معطيات الجدول نرى أن أغلب الأساتذة بنسبة 88،5% تراعي في طرح أسئلة الاستجواب الشفوية توظيف مهارات عقلية مختلفة (الحفظ، التحليل، المقارنة، الاستنتاج)، وهذا يشير إلى التزام الأساتذة بشروط صياغة الأسئلة من خلال التنويع في طرح الأسئلة من خلال طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير العليا كالتحليل والمقارنة والاستنتاج إلى جانب الحفظ، مما ينمي التفكير لدى الطالب ويوفر تكافؤ الفرص بين الطلبة ويضمن مراعاة الفروق الفردية بينهم، فهناك طالب متفوق في الحفظ وآخر في الفهم أو مهارات أعلى باعتبار التنويع في الأسئلة أمر يمسن مختلف مستويات الطلبة.

16- تعلن نتائج الاستجواب للمتعلمين مع الإجابة النموذجية وسلم التنقيط:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية

نعم	15	%57،7
لا	5	%19،2
أحيانا	6	%23،1
المجموع	26	%100

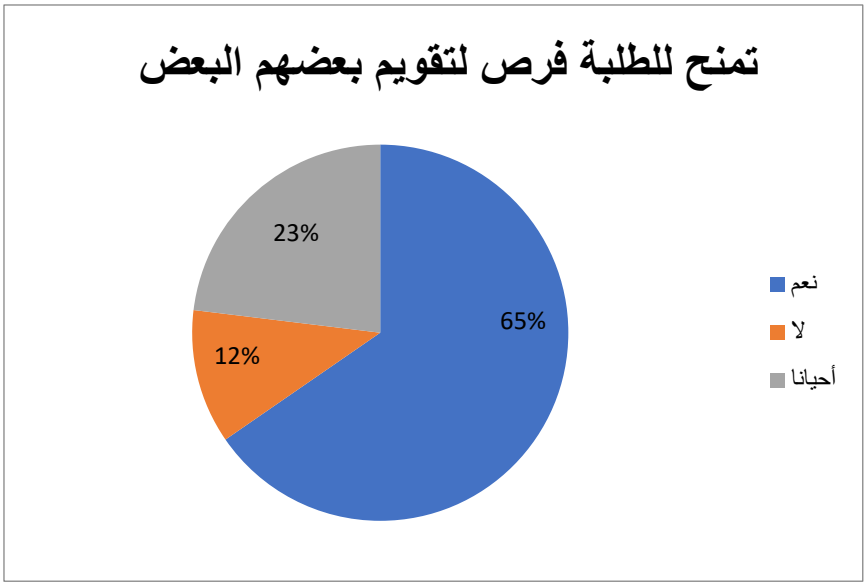


من معطيات الجدول يتبين أن نسبة 57،7% من أفراد العينة وتشمل الغالبية يعلنون نتائج الاستجواب للمتعلمين مع الإجابة النموذجية وسلم التنقيط مما يوفر تغذية راجعة للطالب يتعرف فيها على الإجابات التي أخطأ فيها وتصحيحها، كما يسمح بتأكد الطالب من علامته مما يشير إلى مصداقية عملية التقويم المستمر.

أما نسبة 19،2% من أفراد العينة لا تعلن نتائج الاستجوابات للمتعلمين مع الإجابة النموذجية وسلم التنقيط الأمرالذي يحرم الطالب من التغذية الراجعة من جهة ويفتح له مجالا للشك من صدق علامته في حالة حصوله على علامة متدنية غير متوقعة لا تتوافق مع المجهود الذي بذله.

17- تمنح للطلبة فرص لتقويم بعضهم البعض:

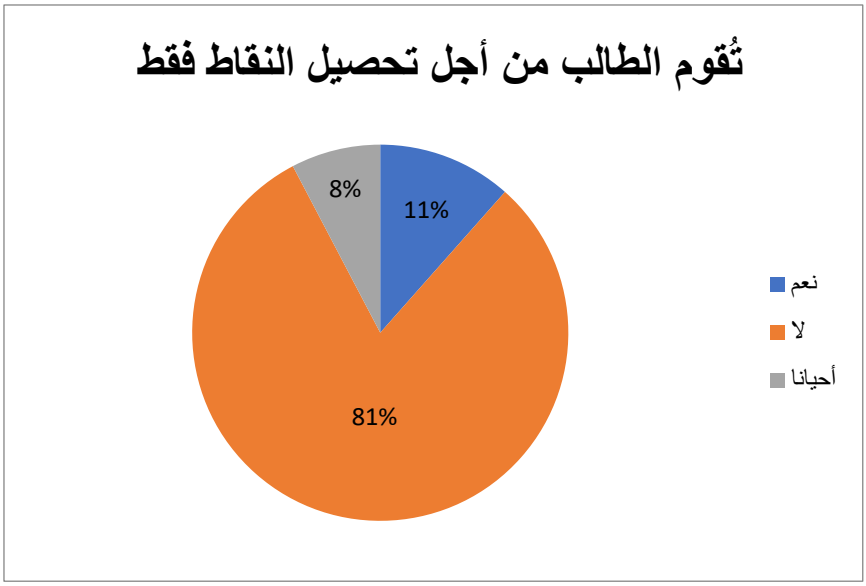
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%65
لا	3	%12
أحيانا	6	%23
المجموع	26	%100



من معطيات الجدول يظهر أن نسبة 65،4% من الأساتذة وتمثل الغالبية، يمنحون فرصة للطلبة لتقويم بعضهم البعض مما يشير إلى إشراك الأساتذة للطالب في عملية التقويم ويظهر ذلك أثناء البحوث والمناقشة الصفية حين يترك الأستاذ المجال للطلبة لطرح الأسئلة على بعضهم البعض، مما يوفر تغذية راجعة بين الطلبة بعضهم البعض من خلال تبادل المعارف وتصحيح الأخطاء ويزيد من دينامكية الطالب، أما نسبة 11،5% من الأساتذة وتمثل الأقلية لا يمنحون فرصة للطلبة لتقويم بعضهم البعض، في حين نسبة 23،1% من الأساتذة يسمحون بذلك أحيانا.

18- تُقَوم الطالب من أجل تحصيل النقاط فقط:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	3	%11،5
لا	21	%80،8
أحيانا	2	%7،7
المجموع	26	%100



يظهر من خلال الجدول أن الغالبية من الأساتذة بنسبة 80،8% لا يُقَوِمون الطالب من أجل تحصيل النقاط فقط ويتضح من هذا تركيز عملية التقويم المستمر على الوظيفة الأساسية التي هي تعديل مسار العملية التعليمية وفق لأهداف بيداغوجية لتنمية الكفاءات لدى الطالب وخروج عملية التقويم المستمر عن الممارسة التقليدية القائمة على الوظيفة الرقابية القياسية. ونسبة 11،5% من الأساتذة ترى على أن عملية تقويم الطالب هدفها هو تحصيل النقاط فقط، في حين نسبة 7،7% تحقق ذلك أحيانا.

-نتائج المحور الأول :الممارسات التقويمية

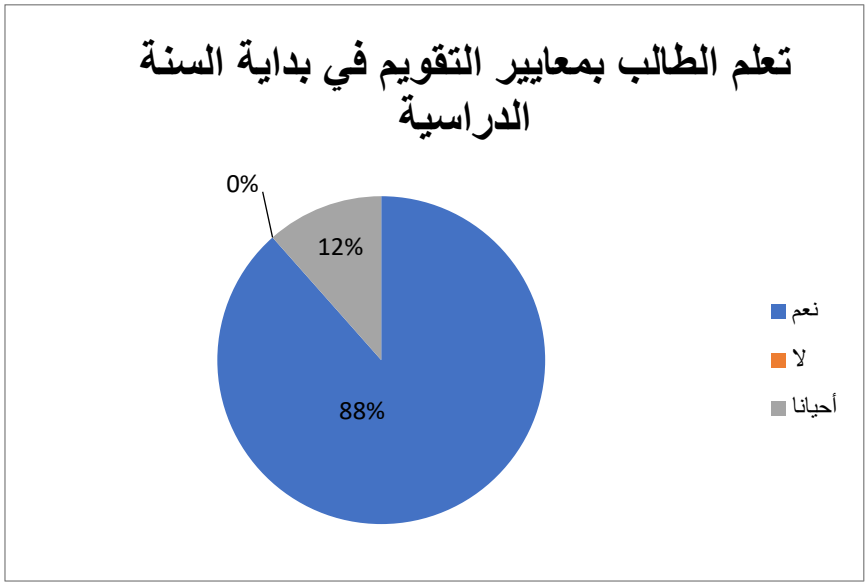
–من خلال النتائج المعبر عنها في هذا المحدد بخصوص الممارسات التقويمية فإن أغلب استجابات الأساتذة كانت بنعم، مما يدل على أن الأساتذة يمارسون عملية التقويم المستمر بكفاءة ووعي حيث يظهر أن كل الأساتذة يعتمدون أساليب تقويمية متنوعة تتناسب ومتطلبات المواقف التعليمية وتتمثل في البحوث، المواظبة، الاستجواب الشفوي، الاستجواب الكتابي ونسبة قليلة جدا تقدر بـ 4 % تعتمد بطاقة قراءة، ويركز الأغلبية بنسبة 56%على المواظبة كأهم معيار ثم يليها البحث بنسبة 27 %وتنال المواظبة أعلى نقطة في سلم تنقيط المعايير (8 نقاط) ويشير هذا إلى إيلاء عملية التقويم المستمر أهمية للجوانب الشخصية للطالب كالانضباط والمسؤولية وكذلك رغبة في الارتقاء بمستوى الطالب كون الغياب يؤثر سلبا على تحصيله، بالمقابل فإنه رغم الأهمية التي ينالها هذا المعيار إلى أنه لا توجد صرامة في تطبيق قانون الإقصاء وهذا ما تبينه استجابة أغلب أفراد العينة بنسبة 65.4%، من جانب يظهر محاولة الأساتذة تطبيق ما جاء في نظام ل م د LMD وتحقيق أهداف التقويم المستمر القائم على تقويم الكفاءات ويتضح ذلك من خلال تقديم البحوث ومناقشتها وتصحيحها لإكساب الطالب مهارات البحث العلمي وتوفير التغذية الراجعة له، وبناء أسئلة استجوابات تحترم الشروط البيداغوجية للأسئلة وتمس مختلف مهارات التفكير العليا مع تقديم عملية التصحيح مما يضمن تكافؤ الفرص، فالأستاذ مدرك أن عملية التقويم المستمر لم تعد تقتصر على اختبار مدى قدرة الطالب على استيعاب المعارف فقط بل أصبح يرتكز على ما يمتلك الطالب من كفاءات ومهارات مما يعني الخروج من نمط التقويم القائم على تحصيل

النقاط والتي لا تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب أحيانا إلى التقويم الذي يرتكز على ديناميكية الطالب وأدائه باعتباره محورا في العملية التعليمية وعنصرا مشاركا في عملية التقويم.

المحور الثاني: الموضوعية:

19- تعلم الطالب بمعايير التقويم في بداية السنة الدراسية:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	%88،5
لا	0	%0
أحيانا	3	%11،5
المجموع	26	%100

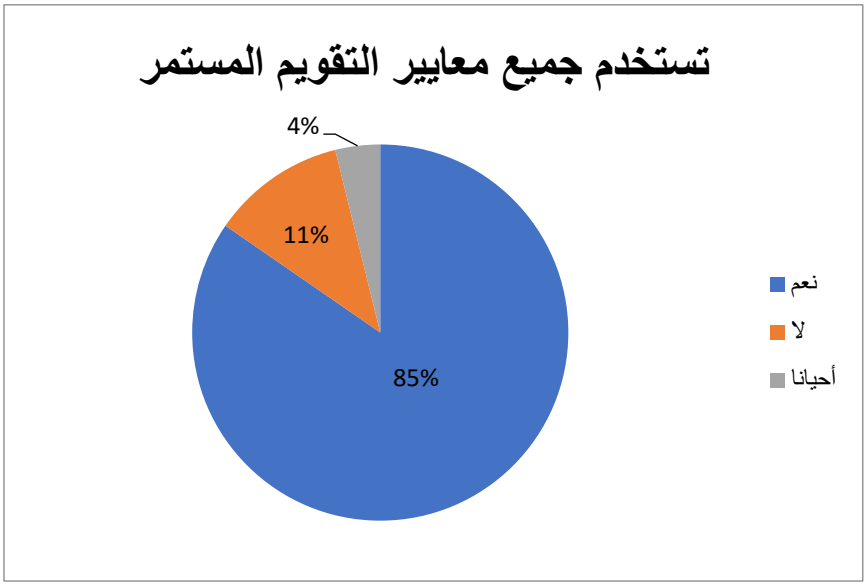


من خلال الجدول يظهر أن الغالبية من الأساتذة بنسبة 88،5% يُعلمون الطالب بمعايير التقويم في بداية السنة مما يزيل الغموض عن الطالب اتجاه هذه العملية ويثير

اهتمامه ويحفزه حيث سيعلم الطالب بالجوانب التي سيقوم فيها مما يجعله على استعداد مستمر، وتمثل نسبة 11،5% الأساتذة الذين يعلمون الطالب بمعايير التقويم المستمر أحيانا.

20- تستخدم جميع معايير التقويم المستمر (البحوث، الاستجواب الشفوي، الاستجواب الكتابي، المواظبة):

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%84،6
لا	3	%11،5
أحيانا	1	%3،8
المجموع	26	%100

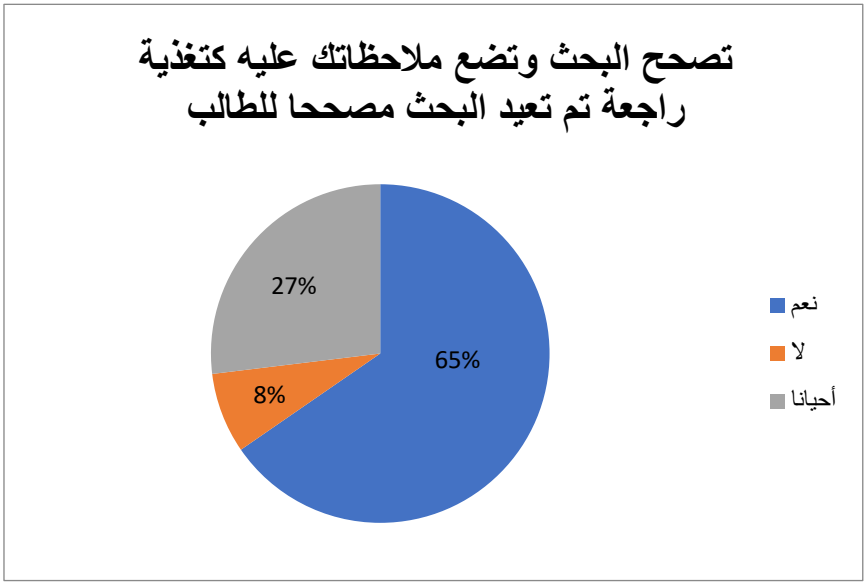


من خلال الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة بنسبة 84،6% يستخدمون جميع معايير التقويم المذكورة مما يوفر تعدد الفرص وتكافئها للطالب لتحقيق النجاح ،فالطالب الذي يتعثر في معيار قد يصيب في آخر، مما يجعل من عملية التقويم عملية متنوعة، فيما تمثل نسبة 11،5% الأساتذة الذين لا يستخدمون جميع معايير التقويم، ونسبة 3،8% الأساتذة الذين

يستخدمون جميع معايير التقويم أحيانا فتتنوع ممارساتهم بين استخدامها جميعا وبين استخدام بعضها.

21- تصحح البحث وتضع ملاحظاتك عليه كتغذية راجعة ثم تعيد البحث مصححا للطالب:

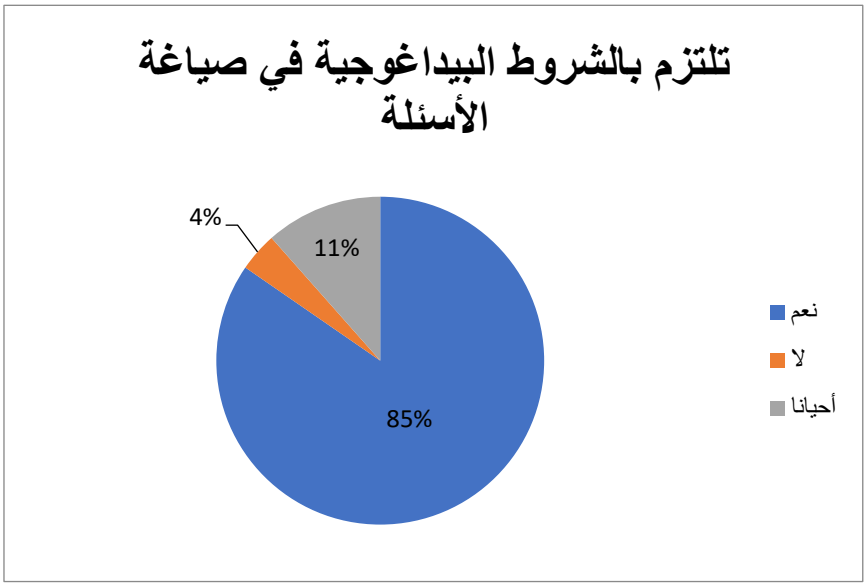
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	%65،4
لا	2	%7،7
أحيانا	7	%26،9
المجموع	26	%100



من خلال الجدول نرى أن أغلب الأساتذة بنسبة 65،4% تصحح البحث وتضع الملاحظات عليه كتغذية راجعة ثم تعيد البحث مصححا للطالب، وهذا ما يوفر تغذية راجعة للطالب، فتصحح المعلومات المقدمة والأخطاء المنهجية التي يقع فيها الطالب، فيما تمثل نسبة 26،9% الأساتذة الذين يصححون البحث أحيانا ونسبة 7،7% الأساتذة الذين لا يصححون البحث ولا يضعون الملاحظات عليه وتمثل الأقلية من عينة الدراسة.

22- تلتزم بالشروط البيداغوجية في صياغة الأسئلة:

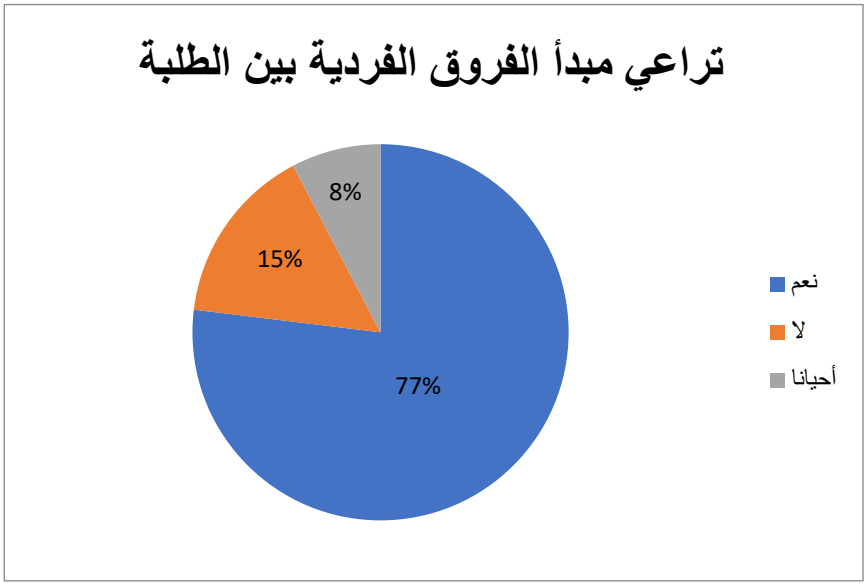
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%84،6
لا	1	%3،8
أحيانا	3	%11،5
المجموع	26	%100



من معطيات الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة بنسبة 84،6% يلتزمون بالشروط البيداغوجية في صياغة الأسئلة والمتمثلة في أن تكون الأسئلة واضحة ومحددة بدقة ومتدرجة وفق تزايد تعقيد العمليات العقلية ومتنوعة (مقالية، أسئلة اختيارات، أسئلة الصواب والخطأ....)، وشاملة لأهم أجزاء البرنامج مما يوفر تكافؤ الفرص بين الطلبة في الإجابة، ونسبة 11،5% يلتزمون بالشروط البيداغوجية أحيانا في صياغة الأسئلة أحيانا، فيما تشمل نسبة 3،8% الأساتذة الذين لا يلتزمون بالشروط البيداغوجية في صياغة الأسئلة وتمثل الأقلية.

23- تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة:

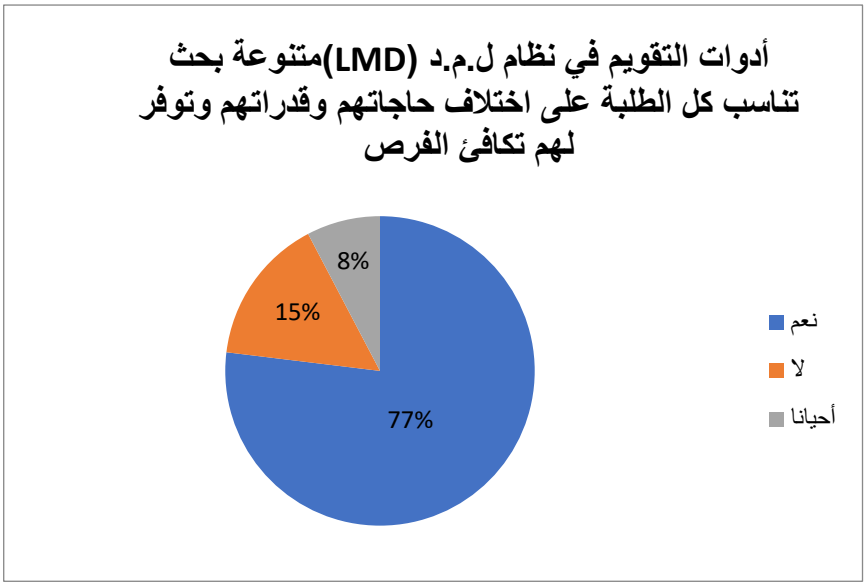
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%76،9
لا	4	%15،4
أحيانا	2	%7،7
المجموع	26	%100



من خلال الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة بنسبة 76،9% يراعون مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة ويظهر ذلك في منح الأستاذ الحرية للطلبة لاختيار مواضيع البحوث التي تناسبهم كل حسب اهتمامه وميوله وفتح المجال للطالب للتعبير عن رأيه وأفكاره وفي استخدام جميع معايير التقويم بحيث تناسب الطلبة على اختلاف حاجاتهم وقدراتهم، كما يظهر مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التزام الأستاذ بالشروط البيداغوجية في صياغة أسئلة الاستجوابات الشفوية والكتابية ومن خلال إعطاء حرية للطلبة في اختيار السؤال الذي يناسبهم للإجابة عنه من بين عدة أسئلة مقترحة .

24- أدوات التقويم في نظام ل.م.د (LMD) متنوعة بحيث تناسب كل الطلبة على اختلاف حاجاتهم وقدراتهم وتوفر لهم تكافؤ الفرص:

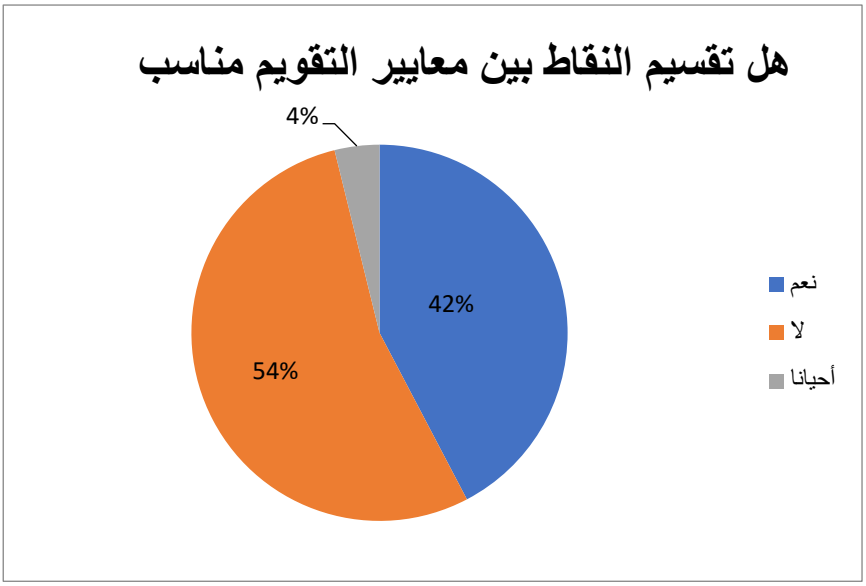
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%76،9
لا	4	%15،4
أحيانا	2	%7،7
المجموع	26	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب الأساتذة بنسبة 76،9% يرون أن أدوات التقويم في نظام ل.م.د LMDمتنوعة بحيث تناسب كل الطلبة على اختلاف حاجاتهم وقدراتهم وتوفر لهم تكافؤ الفرص، ونسبة 15،4% تمثل نسبة الأساتذة الذين يرون أن تنوع أدوات التقويم في نظام ل.م.د LMD لا تناسب كل الطلبة على اختلاف حاجاتهم وقدراتهم ولا يوفر لهم تكافئ الفرص، فيما تمثل النسبة الباقية 7،7% الأساتذة الذين يرون أن تنوع أدوات التقويم في نظام ل.م.د LMD يناسب كل الطلبة على اختلاف حاجاتهم وقدراتهم ويوفر لهم تكافؤ الفرص أحيانا.

25- هل تقسيم النقاط بين معايير التقويم مناسب (الحضور8 نقاط، البحث4 نقاط، الاستجواب الشفهي4 نقاط، الاستجواب الكتابي4 نقاط):

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%42،3
لا	14	%53،8
أحيانا	1	%3،8
المجموع	26	%100



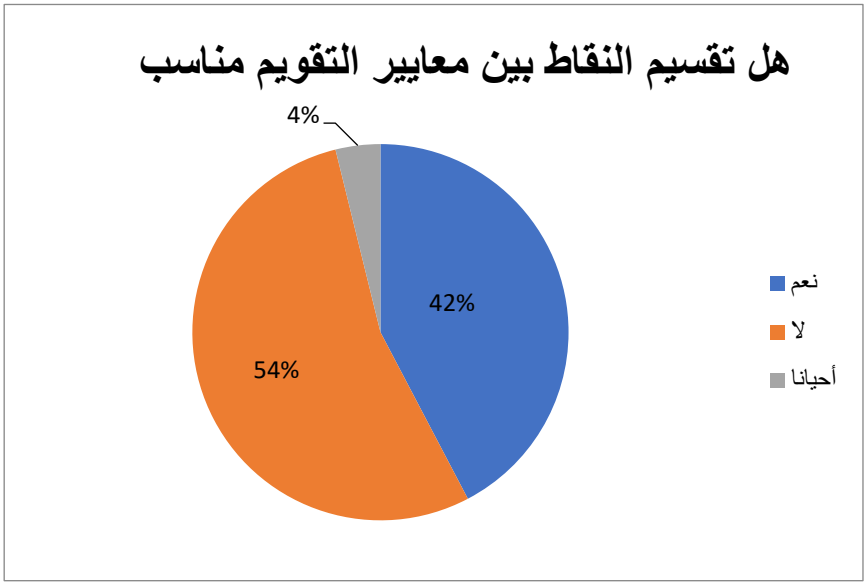
من خلال الجدول يتضح أن نسبة 42،3% يرون أن تقسيم النقاط بين معايير التقويم مناسب، ونسبة 3،8% وتمثل الأقلية يرون أن تقسيم التنقيط بين معايير التقويم مناسب أحيانا، في حين نسبة 53،8% من الأساتذة وتمثل الأغلبية يرون أن تقسيم التنقيط بين معايير التقويم غير مناسب ويقترحون ما يلي:

- التركيز على الاستجواب الشفهي والكتابي.
- منح أكبر علامة للبحث وتقسيمها بين منهجية إنجازه ومادته وتقسم بقية النقاط على المعايير الأخرى.

- منح البحث 8 نقاط وبقية المعايير 4 نقاط والأفضل حذف الاستجواب الكتابي.
- جعل سلطة النقاط في يد الأستاذ المؤطر.
- تقسيم نقطة المواظبة بين الحضور والمشاركة.

26- الممارسات التقويمية قائمة على أساس علمي بعيدة عن ذاتية وتحيز الأستاذ:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	26	%100
لا	0	%0
أحيانا	0	%0
المجموع	26	%100



من خلال معطيات الجدول يظهر أن جميع الأساتذة بنسبة 100% يتفقون على أن الممارسات التقويمية قائمة على أساس علمي بعيد عن ذاتية وتحيزالأستاذ، وهذا ما يثبت موضوعيتها بحيث لا تتأثر علامة الطالب بشخصية الأستاذ المصحح.

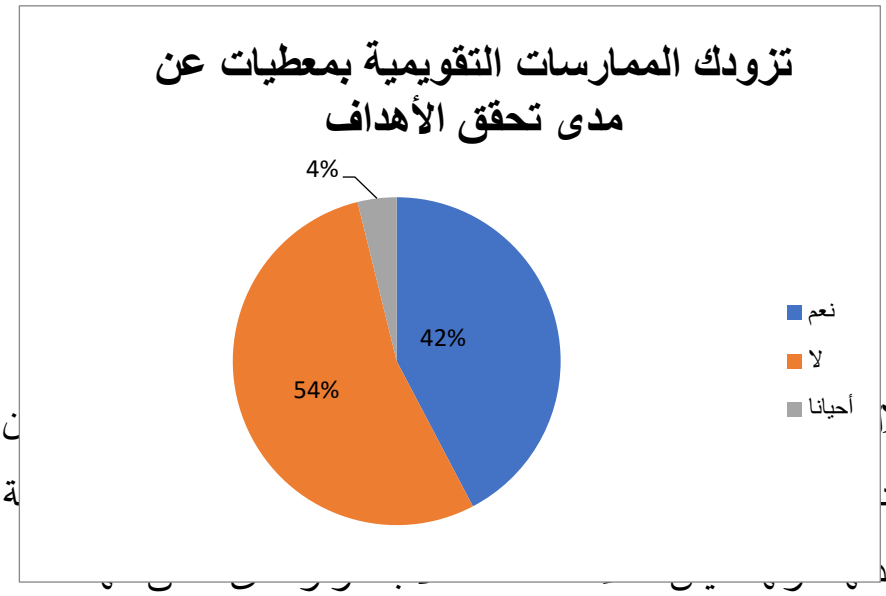
نتائج المحور الثاني :الموضوعية

يظهر من نتائج المحدد المتعلقة بالموضوعية تصويت الأغلبية بنعم على عبارات المحور مما يعني أن الممارسات التقويمية قائمة على أساس علمي وموضوعية، ويتضح ذلك من خلال عدة مؤشرات هي: إعلام الطالب بمعايير التقويم في بداية السنة لإزالة الغموض عن هذه العملية لدى الطالب وإثارة اهتمامه ،و محاولات الأساتذة في التنويع في معايير التقويم وهذا تحقيق لتكافؤ الفرص ومراعاة للفروق الفردية حيث تناسب الآليات المتنوعة مع كل الطلبة على اختلاف قدراتهم وحاجاتهم، غير أن تقسيم التنقيط بين هذه المعايير لا يرضي الأساتذة حيث يراه الأغلبية بنسبة 42.3 % أنه غير مناسب كون نقطة المواظبة مبالغ فيها على حساب بقية المعايير ويقترحون إعطاء أكبر نقطة للبحث كون البحث يجمع بين مهارة الإلقاء والأداء ويكسب الطالب منهجية البحث العلمي ويفتح المجال للمناقشة واكتساب المعارف.

المحورالثالث : الفاعلية

27- تزودك الممارسات التقويمية بمعطيات عن مدى تحقق الأهداف:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%76،9
لا	0	%0
أحيانا	6	%23،1
المجموع	26	%100

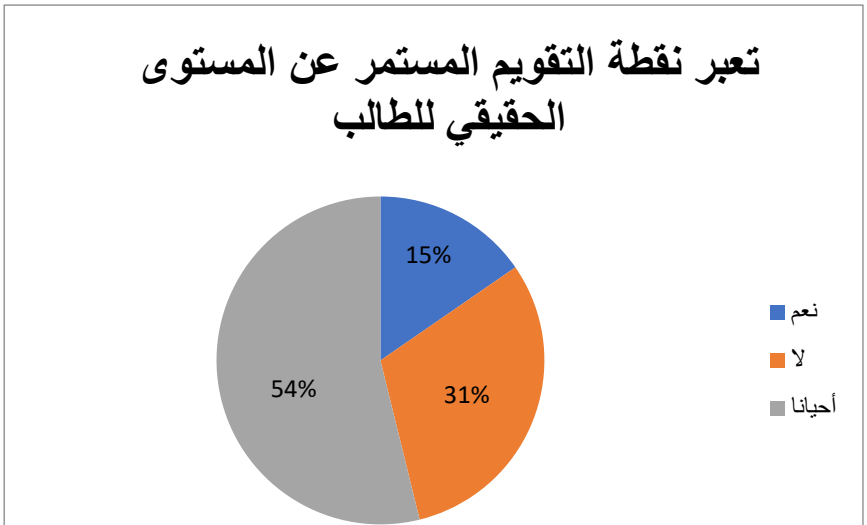


من خلا ن الممارسات
التقويمية تزود ة الممارسات
التقويمية وصد

ونسبة 23،1% من الأساتذة ترى أن الممارسات التقويمية تزود الأستاذ بمعطيات عن مدى تحقق الأهداف أحيانا.

28- تعبر نقطة التقويم المستمر على المستوى الحقيقي للطالب:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	4	%15،4
لا	8	%30،8
أحيانا	14	%53،8
المجموع	26	%100



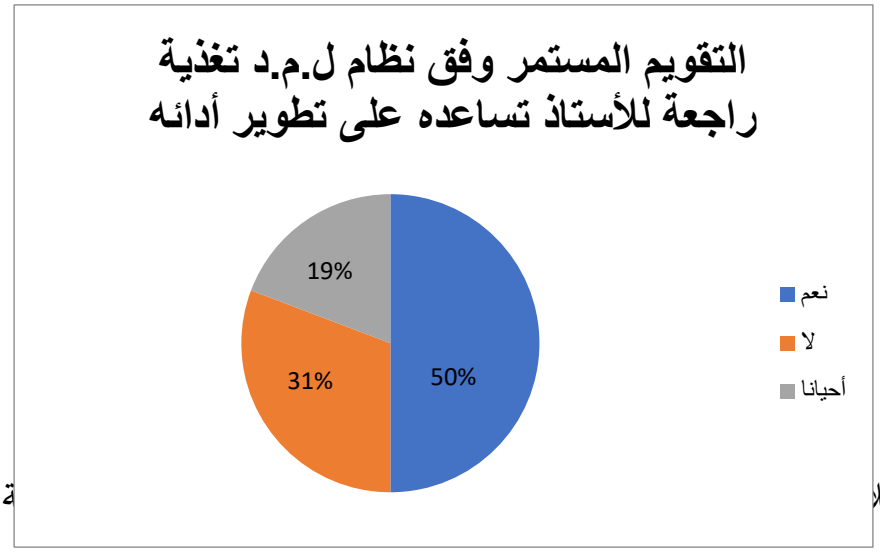
من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 53،8% من الأساتذة يرون أن نقطة التقويم المستمر تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب أحيانا، ونسبة 30،8% من الأساتذة يرون أن نقطة التقويم المستمر لا تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب، في حين نسبة 15،4% ترى أن نقطة التقويم المستمر تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب. وهذه النسبة الضئيلة تجعلنا نتساءل: كيف ان النسبة الأكبر لكل الأسئلة السابقة كانت نعم أي أنها تخبرنا بأن عملية التقويم تمارس وفق جميع الشروط الأساسية وبموضوعية، ثم الان نجد ان العلامة لا تحمل مصداقية كافية لتعبر عن مستوى الطالب فكانت الإجابة بأحيانا أعلى نسبة، ثم بلا بنسبة معتبرة، مما يشي بوجود نوع من التضارب بين بيانات الأساتذة وما يجيبون عنه من أسئلة.

لأن المتوقع بناء على إجابات الأساتذة ان تكون العلامة معبرة عن المستوى بما أنهم يتحكمون في عملية التقويم بجميع شروطها العلمية والبيداغوجية. وتفقد العلامة مصداقيها في غياب هذه الشروط.

29- التقويم المستمر وفق نظام LMD توفر تغذية راجعة للأستاذ تساعده على تطوير أدائه:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%50
لا	8	%30،8
أحيانا	5	%19،2

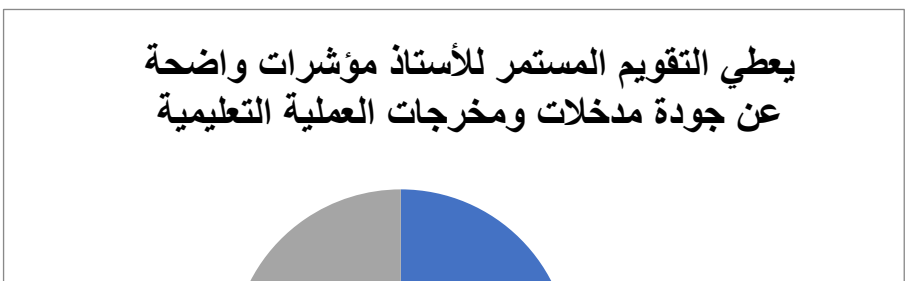
المجموع	26	%100



من خلا ة 50% يرون أن التقويم المستمر وفق نظام ل.م.د LMD يوفر لهم تغذية راجعة تساعدهم على تطوير أدائهم مما يضمن توجيه العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح وذلك من خلال رصد نقاط القوة والضعف لدى الطالب الأمر الذي من نشأته تقديم جعل الأستاذ يحكم على فعالية تدريسه، فيما تمثل نسبة 30،8% من الأساتذة الذين يرون أن التقويم المستمر وفق نظام ل.م.د LMD لا يوفر لهم تغذية راجعة تساعدهم على تطوير أدائهم، ونسبة 19،2% يرون أن ذلك يتحقق أحيانا.

30- يعطي التقويم المستمر للأستاذ مؤشرات واضحة عن جودة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية:

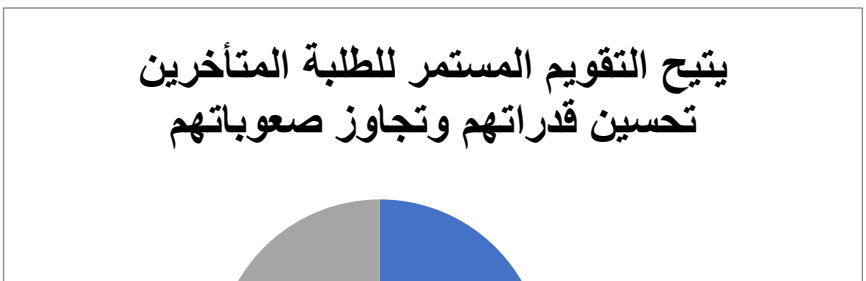
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%57،7
لا	2	%7،7
أحيانا	9	%34،6
المجموع	26	%100



من خلال الجدول نلاحظ أن أغلب الأساتذة بنسبة 57،7% يصوتون على أن التقويم المستمر يعطي مؤشرات واضحة عن جودة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية كون التقويم المستمر أداة لقياس نجاعة العملية التعليمية ويوفر المعلومات اللازمة ويقدم مؤشرات عن مدى جودة المدخلات والمخرجات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالمدخلات. ونسبة 7،7% ترى أن التقويم المستمر لا يعطي مؤشرات واضحة عن جودة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية، وفي حين نسبة 34،6% ترى أن التقويم المستمر يعطي مؤشرات واضحة عن جودة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية أحيانا.

31- يتيح التقويم المستمر للطلبة المتأخرين تحسين قدراتهم وتجاوز صعوباتهم:

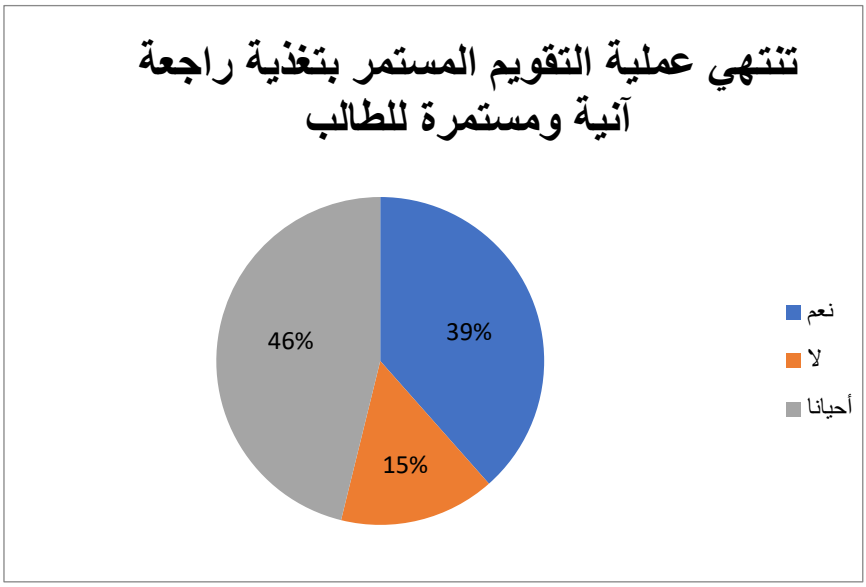
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%57،7
لا	5	%19،2
أحيانا	6	%23،1
المجموع	26	%100



من خلال نتائج الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة يرون أن التقويم المستمر يتيح للطلبة المتأخرين تحسين قدراتهم وتجاوز صعوباتهم وهذا من الأهداف التي يسعى التقويم المستمر لتحقيقها، ونسبة 19،2% من الأساتذة ترى أن عملية التقويم المستمر لا تتيح للطلبة المتأخرين تحسين قدراتهم وتجاوز صعوباتهم فهو لا يحقق غايته، وفي حين أن نسبة 23،1% من الأساتذة ترى أن التقويم المستمر يحقق هذا الهدف أحيانا.

32- تنتهي عملية التقويم المستمر بتغذية راجعة آنية ومستمرة للطالب:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%38،5
لا	4	%15،4
أحيانا	12	%46،2
المجموع	26	%100



يتبين من معطيات الجدول أن نسبة 38،5% من الأساتذة يختمون عملية التقويم المستمر بتغذية آنية ومستمرة للطالب ويتضح من هذا حرص الأستاذ على تحقيق التقويم المستمر لفعاليته وأهدافه في معالجة نقاط الضعف لدى الطالب وتعزيز نقاط القوة وتحسين أدائه، فيما تمثل نسبة 15،4% الأساتذة الذين لا يوفرون تغذية راجعة للطالب خلال الانتهاء من عملية التقويم المستمر وتمثل نسبة قليلة. أما نسبة 46،2% تمثل الأساتذة الذين يوفرون تغذية راجعة للطالب أحيانا.

33- يحقق التقويم المستمر الأهداف المخطط لها:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	%34،6
لا	1	%3،8
أحيانا	16	%61،5
المجموع	26	%100

يتبين من معطيات الجدول أن أغلب الأساتذة بنسبة 61،5 % يرون أن التقويم المستمر يحقق الأهداف المخطط لها أحيانا، ونسبة 34،6% يصوتون بنعم على التقويم المستمر يحقق الأهداف المخطط لها، في حين نسبة 3،8% وتمثل الأقلية ترى أن التقويم المستمر لا يحقق الأهداف المخطط لها.

نتائج المحور الثالث :الفاعلية

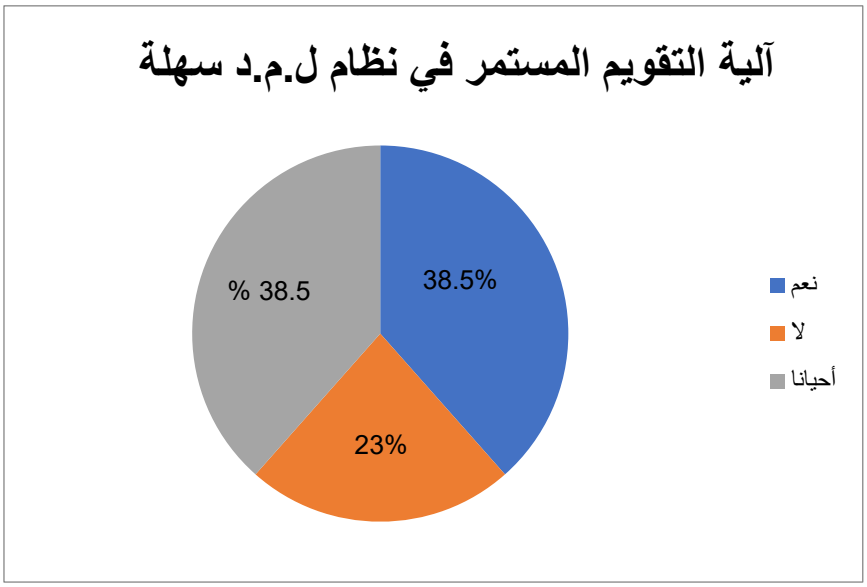
من خلال النتائج المعبر عنها في هذا المحور بخصوص فعالية التقويم المستمر يتضح أن الممارسات التقويمية تزود الأستاذ بمعطيات عن مدى تحقق الأهداف وتقدم مؤشرات واضحة عن جودة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية وتوفر تغذية راجعة للطالب تساعده على تجاوز الصعوبات، فحتى يحقق التقويم المستمر أهدافه لابد أن ترافقه تغذية راجعة آنية ومستمرة لذلك فإن الأستاذ على وعي بأهمية التغذية الراجعة في معالجة نقاط الضعف وتدعيم نقاط القوة لدى الطالب من خلال الممارسات التقويمية المتبعة من تصحيح البحوث ومناقشتها وتصحيح الاستجوابات وفتح المجال للمناقشة والتقويم بين الطلبة بعضهم البعض

لكن بالمقابل فإن عملية التقويم المستمر لا تحقق أهدافها دائما ولا تعبر نقطة التقويم المستمر عن المستوى الحقيقي للطالب دائما مما ينبئ بوجود خلل ومعوقات تحول دون تحقق الأهداف والارتقاء بمستوى الطالب .

المحور الرابع : الصعوبات والعوائق

34- آلية التقويم المستمر في نظام LMD سهلة التطبيق:

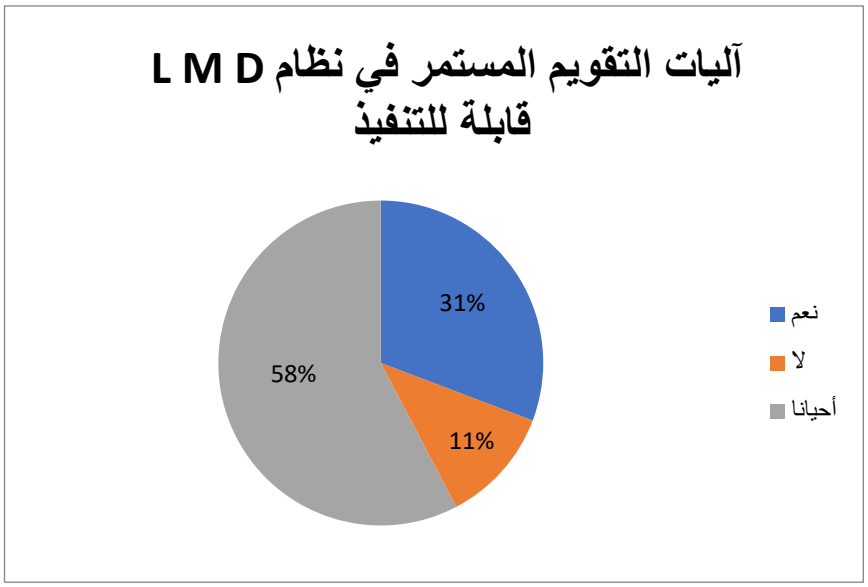
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	%38،5
لا	6	%23
أحيانا	10	%38،5
المجموع	26	%100



من خلال الجدول يظهر أن نسبة 38،5% من الأساتذة ترى أن آليات التقويم المستمر في نظام LMDل.م.د سهلة التطبيق مما يعني أنها لا تشكل عائقا أمام الأستاذ، ونسبة 23،1 % تمثل الأساتذة الذين يرون أن آليات التقويم المستمر في نظام ل.م.د LMD غير سهلة في حين نسبة 38،5% تمثل نسبة الأساتذة الذين يرون أن آليات التقويم المستمر في نظام LMDل.م.د سهلة أحيانا.

35- آليات التقويم المستمر في نظام LMD قابلة للتنفيذ:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	%30،8
لا	3	%11،5
أحيانا	15	%57،7
المجموع	26	%100

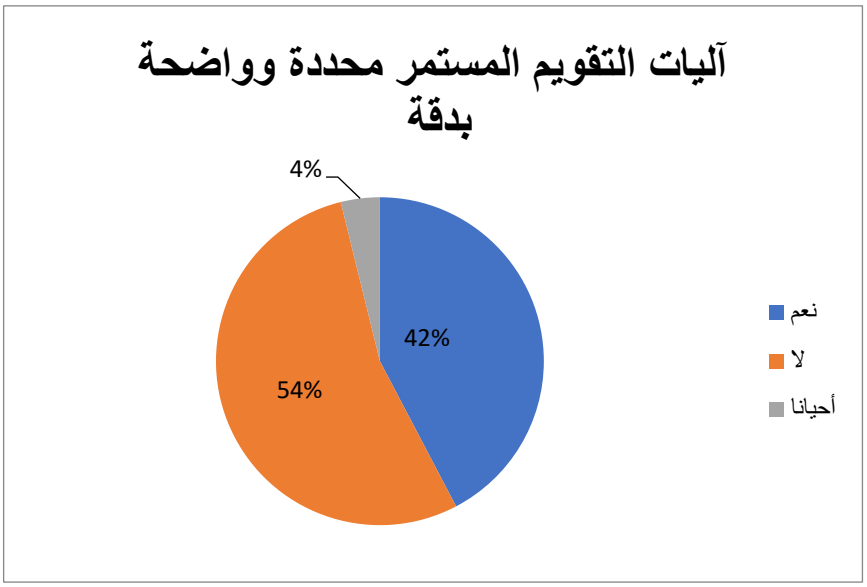


من خلال معطيات الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة بنسبة 57،7% يرون أن آليات التقويم المستمر في نظام LMD قابلة للتنفيذ أحيانا مما يشير إلى قابلية تنفيذها حسب

الموقف التعليمي والمادة الدراسية. ونسبة 30،8% يصوتون بنعم ويرون أن آليات التقويم المستمر في نظام LMD قابلة للتنفيذ، حين تمثل نسبة 11،5% وتمثل أقلية الأساتذة الذين يرون أن آليات التقويم المستمر في ظل نظام LMD غير قابلة للتنفيذ.

36- آليات التقويم المستمر محددة وواضحة بدقة:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%50
لا	5	%19،2
أحيانا	8	%30،8
المجموع	26	%100

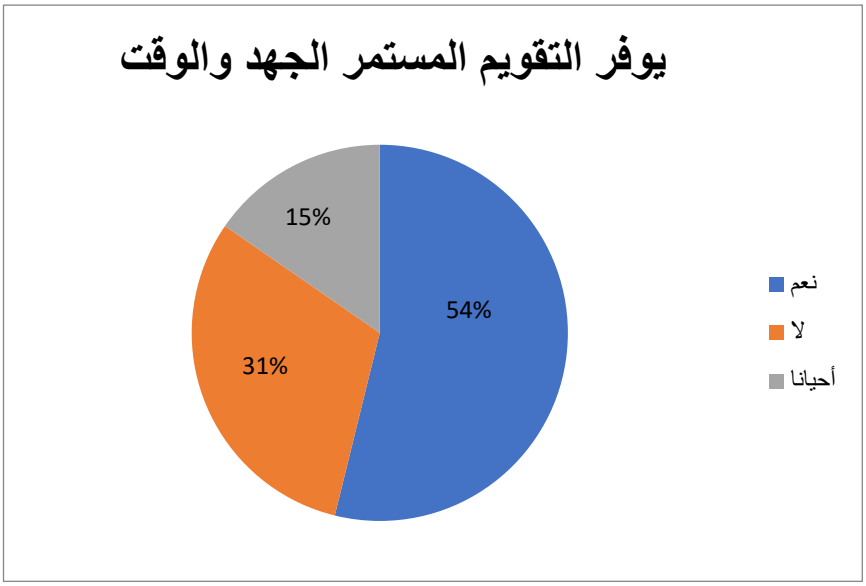


من معطيات الجدول يظهر أن أغلب الأساتذة بنسبة 50% يرون أن آليات التقويم المستمر محددة وواضحة بدقة، من خلال القوانين التنظيمية الخاصة بتنظيم الدراسة في طوري الليسانس والماستر ودليل تطبيق نظام LMD. ونسبة 19،2% من الأساتذة يرون أنها غير محددة وغير واضحة كون تطبيق هذه المعايير يختلف من أستاذ إلى أستاذ ويختلف من جامعة لأخرى، وعدم وجود وثيقة وزارية تبين طريقة تطبيقها بالتفصيل وسلم

تنقيطها. في حين نسبة 30،8% يرون أن آليات التقويم المستمر محددة وواضحة بدقة أحيانا.

37- يوفر التقويم المستمر الجهد والوقت:

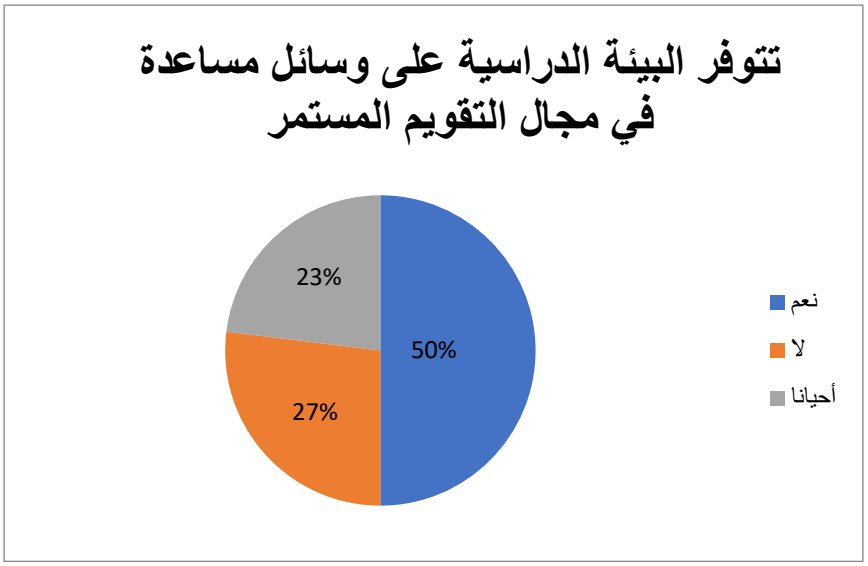
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	%53،84
لا	8	%30.76
أحيانا	4	%15،38
المجموع	26	%100



من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن أغلب الأساتذة بنسبة 53،84% يصوتون أن التقويم المستمر يوفر الجهد والوقت وهذا يتفق مع السؤال السابق كونها واضحة ومحددة ، ونسبة 30،76% من الأساتذة يرون أن التقويم المستمر لا يوفر الجهد والوقت، في حين نسبة 15،38% ترى أن التقويم المستمر يوفر الجهد والوقت أحيانا.

38- تتوفر البيئة الدراسية على وسائل مساعدة في مجال التقويم:

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	%50
لا	7	%26،9
أحيانا	6	%23،1
المجموع	26	%100

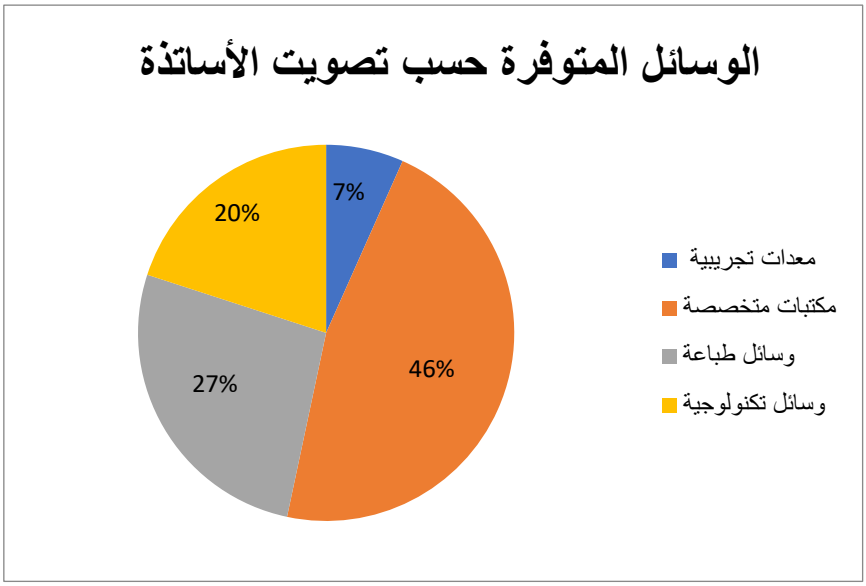


من خلال نتائج هذا الجدول نلاحظ أن نصف أفراد العينة بنسبة 50% يتفقون على توفر البيئة الدراسية على وسائل مساعدة في مجال التقويم مما يجعل من عملية التقويم أمرا سهلا تتحقق من خلالها الأهداف المخطط لها، وفي المقابل 26% من الأساتذة الذين

يتفقون بعدم توفر البيئة الدراسية على وسائل مساعدة في مجال التقويم.أما نسبة 23،1% من الأساتذة تتفق بتوفر الوسائل التعليمية أحيانا.

أما عن الوسائل المتوفرة حسب تصويت الأساتذة فهي موضحة في الجدول التالي:

الوسيلة	التكرار	النسبة المئوية
معدات تجريبية	2	%53،84
مكتبات متخصصة	14	%26،92
وسائل طباعة	8	%15،38
وسائل تكنولوجية	6	%100

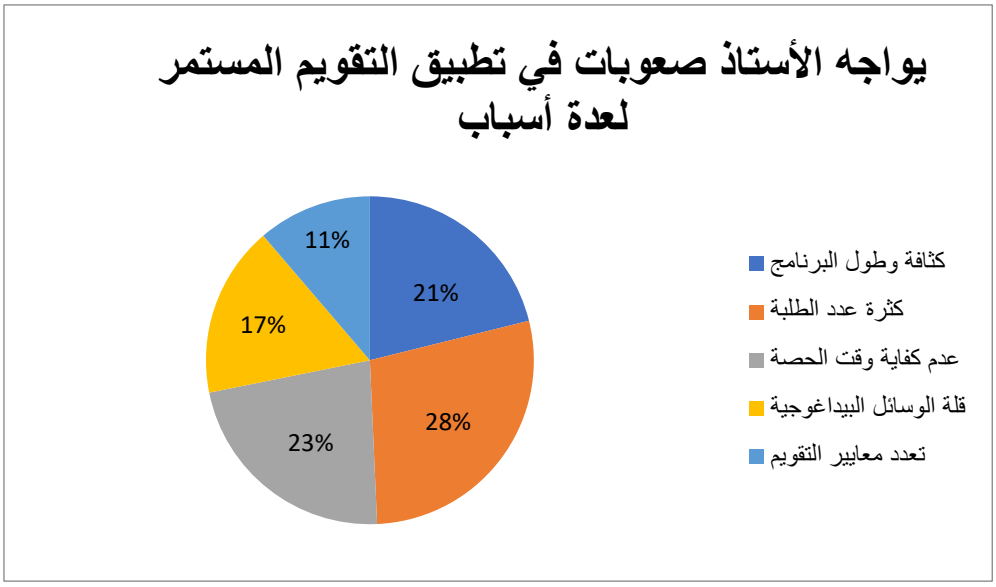


يظهر من خلال الجدول أن الوسيلة الأكثر توفرا هي المكتبات المتخصصة بنسبة بلغت 53،84% تليها وسائل الطباعة بنسبة 30،76%، ثم وسائل التكنولوجيا بنسبة

23،7%، في حين أن الوسيلة الأقل توفرا هي المعدات التجريبية بنسبة موافقة بلغت 7،69%.

39- يواجه الأستاذ صعوبات في تطبيق التقويم المستمر لعدة أسباب:

الأسباب	التكرار	النسبة المئوية
كثافة وطول البرنامج	15	%57،69
كثرة عدد الطلبة	20	%76،92
عدم كفاية وقت الحصة	16	%61،53
قلة الوسائل البيداغوجية	12	%46،15
تعدد معايير التقويم	8	%30،76



من خلال معطيات الجدول نرى أن صعوبات تطبيق التقويم المستمر كانت بنسب متفاوتة وقد حوت اختيارات أفراد العينة أكثر من خيار وهي:

1- **مشكلة كثرة عدد الطلبة** :حازت على نسبة 76،92% من موافقة الأساتذة مقارنة بالمشكلات الأخرى، فالعدد الكبير للطلبة والذي يفوق 40 طالب اداخل القاعة يسبب ضغطا نفسيا وعمليا على الأستاذ، كما يدخل في سلبياته أنه يقلل من إمكانية الأستاذ في مراقبة تعلمات كل طالب على حدا، كما أن عملية الحكم وتطبيق المعايير لن تكون بالشكل اللازم كون ذلك يحتاج إلى وقت طويل مما يعرقل سيرورة التقويم المستمر ويحول دون تقديم التغذية الراجعة لكل طالب والمعالجة الفردية للاختلالات والاقتصار على المعالجة الجماعية الغير مضبوطة ويقف خلف هذه الظاهرة سياسة نظام ل.م.د LMD التي وقعت في التركيز على الجانب الكمي واستقبال أعداد كبيرة من الطلبة في التخصصات الإنسانية نتيجة لانخفاض معدلات الالتحاق بها.

2- **مشكلة عدم كفاية وقت الحصة:** بنسبة 61،53% وهذا ما يؤرق غالبية الأساتذة كون عملية التقويم المستمر عملية متعددة الآليات تستلزم زمنا أطول ولا يمكن تحقيق الهدف التعلمي في مدة ساعة ونصف في ظل الصعوبات التي يعاني منها الطلبة وفي ظل العدد الكبير للطلبة داخل القاعة.

3- **مشكلة كثافة وطول البرامج:** بنسبة 57،69 % وهذا راجع إلى المناهج المعتمدة حيث يشكل هذا ضغطا نفسيا وعمليا على الأستاذ لإتمام البرنامج، الأمر الذي يشمكن أن يؤثر يشكل كبير على أداء الأستاذ، حيث أن عدد الدروس لا يتماشى مع الحجم الزمني المخصص لها وهذا يحول دون تقدم التغذية الراجعة بشكل جيد ومعالجة الاختلالات.

4-مشكلة الوسائل البيداغوجية: حيث أبدى نسبة 46،15 % أن تنفيذ آليات التقويم المستمر يتطلب توفر الأدوات والأجهزة البيداغوجية لأن نقص الوسائل التعليمية

(كالحواسيب، أجهزة العرض، أجهزة الطباعة، المعدات التجريبية) يؤدي إلى صعوبة تطبيق آليات التقويم المستمر مما يؤثر على تحقيق الأهداف.

5-مشكلة تعدد المعايير :حازت هذه المشكلة على نسبة موافقة مقدرة ب 30،76% من مجموع استجابات الأساتذة، حيث إن كثرة المعايير من شأنه أن يؤدي إلى الضغط المهني الذي يمكن أن يؤثرسلبا على أداء الأستاذ، حيث يتطلب ذلك الكثير من الجهد المبذول من طرفه مما قد يقلل من دافعتية واستعداده النفسي، كما أن تعدد المعايير يؤدي إلى التركيز على بعضها والإخلال ببعض مما يحول دون تحقيق الأهداف الشاملة لعملية التقويم المستمر، ومن ناحية أخرى فإن تعدد المعايير تجعل الطالب يحس بالتوتر والضغط النفسي لكثرة الجوانب التي سيقوم فيها والمهام المسندة إليه مما يجعله يركز على الحصول على النقطة فقط دون المعرفة والمهارة والأداء، وهذا إخلال بأهداف التقويم المستمر التي تركز على الكفاءات

ويرجع بعض أفراد العينة صعوبات تطبيق التقويم المستمر إلى أسباب أخرى هي:

- قلة المكتسبات لدى الطالب.
- الغيابات المتكررة للطالب.
- عدم استجابة الطلبة للتقويم واللامبالاة التي تظهر عليهم ولا تكاد التغذية الراجعة تنفعهم لانعدام الوعي.
- ضعف التكوين في المراحل السابقة للدراسة الجامعية لدى الطالب.
- التغيير السريع للقوانين والتعليمات والتي تخالف بعضها في أحيان كثيرة وعدم أخذ الوقت الكافي لدراستها.

- **نتائج المحور الرابع: الصعوبات والعوائق**

يظهر من نتائج المحور أن الآليات التقويمية المعتمدة في نظام ل م دLMD محددة وسهلة وواضحة بدقة حسب استجابة أغلب الأساتذة مما يوفر الوقت والجهد، ويتفق الأساتذة أن عملية التقويم المستمر تواجه عدة صعوبات تشكل عائقا أمام تحقيق الأهداف المنشودة ومعالجة الاختلالات وتحسين جودة العملية التعليمية يظهر أن أكبر عائق يواجه عملية التقويم المستمر هو الاكتظاظ وزيادة أعداد الطلبة داخل الحصة مما يحول دون المعالجة الفردية وتطبيق الآليات بدقة إضافة إلى مشاكل أخرى منها عدم كفاية وقت الحصة وكثافة البرامج وقلة الوسائل البيداغوجية المساعدة خاصة فيما يتعلق بالوسائل التكنولوجية إضافة إلى أسباب أخرى يطرحها بعض الأساتذة تعود للطالب منها ضعف التكوين الأكاديمي للطالب في مراحل ما قبل الجامعة وقلة الرغبة لديه وعدم اكتراثه بأهمية التقويم المستمر.

2-استبيان الطلبة :

1.2-البيانات الشخصية :

المستوى	التكرار	التكرار
سنة أولى ليسانس	22	%19،81
سنة ثانية ليسانس	17	%15،31
سنة ثالثة ليسانس	20	%18،01
سنة أولى ماستر	19	%17،11
سنة ثانية ماستر	33	%29،72
المجموع	111	100%

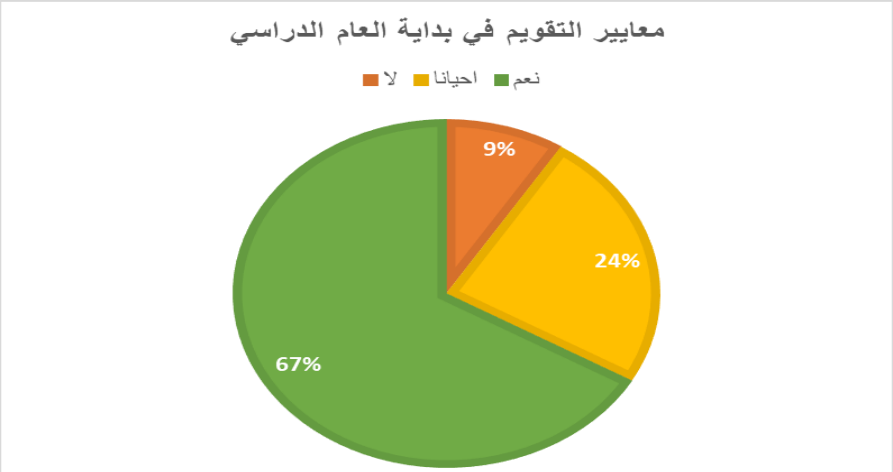
من خلال الجدول نلاحظ مشاركة متنوعة ومتقاربة على مستوى طلبة قسم اللغة والأدب العربي مست كل المستويات حيث بلغت نسبة ثانية ماستر 29،72% وتمثل أكبر نسبة مشاركة وطلبة أولى ماستر بنسبة 17،11 %وطلبة سنة ثالثة ليسانس بنسبة 18،01 %وطلبة سنة ثانية ليسانس بنسبة15،31% وطلبة أولى ليسانس بنسبة 19،81 %.

2.2- تحليل استبيان الطلبة

-المحور الأول :الممارسات التقويمية

1 / يوضح لنا الأستاذ معايير التقويم في بداية العام الدراسي

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	10	%9
أحيانا	27	%24,3
نعم	74	%66,7



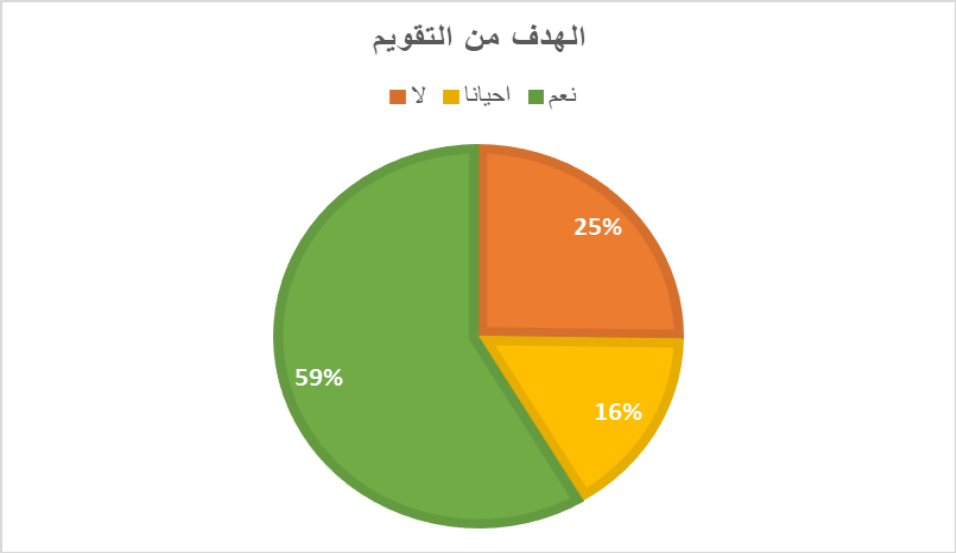
المجموع	111	%100

يظهر الجدول أن غالبية الأساتذة (66.7%) يوضحون معايير التقويم للطلاب في بداية العام الدراسي و حوالي ربع الأساتذة (24.3%) يقومون بذلك أحيانًا و نسبة صغيرة فقط (9%) لا يوضحون هذه المعايير.

هذا يشير إلى أن معظم الأساتذة يدركون أهمية إطلاع الطلاب على معايير التقويم مبكرًا، مما يساعد الطلاب على فهم ما هو متوقع منهم وكيف سيتم تقييمهم ويساعد الطلاب على تحقيق أداء أفضل.

2/يحدد لنا الأستاذ الهدف من التقويم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	28	%25,2
أحيانا	18	%16,2
نعم	65	%58,6
المجموع	111	%100

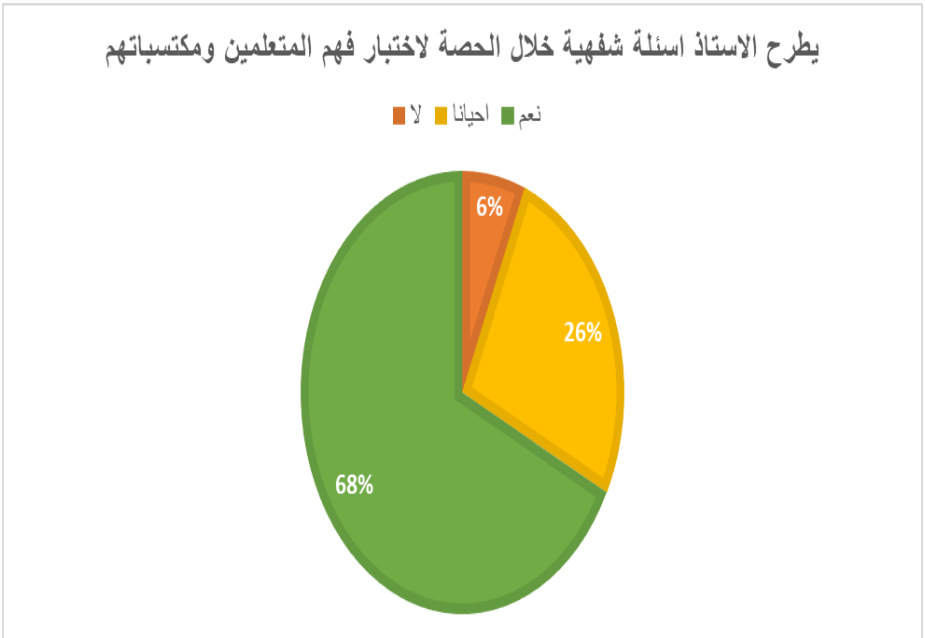


أكثر من نصف الأساتذة (58.6%) يحددون الهدف من التقويم للطلاب و 16.2%يقومون بذلك أحيانًا و ربع الأساتذة تقريبًا (25.2%) لا يحددون الهدف من التقويم.

وهذه النتائج تشير إلى أن هناك مجالاً للتحسين، حيث أن توضيح الهدف من التقويم يساعد الطلاب على فهم الغرض منه (مثل تحديد نقاط القوة والضعف، وليس مجرد الحصول على درجات).

3/ يطرح الأستاذ أسئلة شفهية خلال الحصة لاختبار فهم المتعلمين ومكتسباتهم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	7	%6,3



أحيانا	29	%26,1
نعم	75	%67,6
المجموع	111	%100

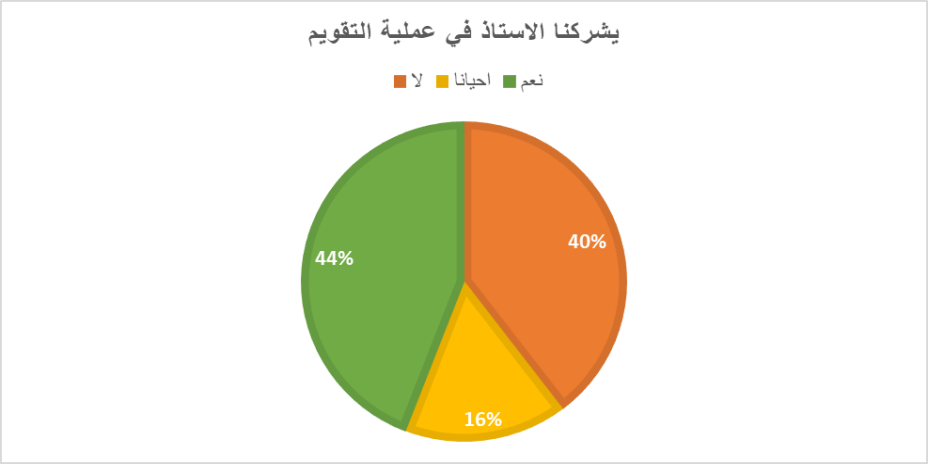
نلاحظ من الجدول طرح الأستاذ لأسئلة شفهية خلال الحصة لاختبار فهم المتعلمين ومكتسباتهم أن الغالبية العظمى من الأساتذة (67.6%) يطرحون أسئلة شفهية لاختبار فهم الطلاب و حوالي ربعهم (26.1%) يقومون بذلك أحيانًا، و نسبة ضئيلة جدًا (6.3%) لا يطرحون مثل هذه الأسئلة.

هذه النتائج إيجابية للغاية، إذ تشير إلى أن معظم الأساتذة يستخدمون التقييم التكويني (البنائي) لفحص فهم الطلاب أثناء الدرس، مما يسمح لهم بتعديل تدريسهم وفقًا لاحتياجات الطلاب.

وعليه تظهر هذه البيانات أن غالبية الأساتذة يتبعون ممارسات جيدة في التقويم، مثل توضيح المعايير وطرح أسئلة لاختبار الفهم.

4/ يشركنا الأستاذ في عملية التقويم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	7	%6,3
أحيانا	29	%26,1



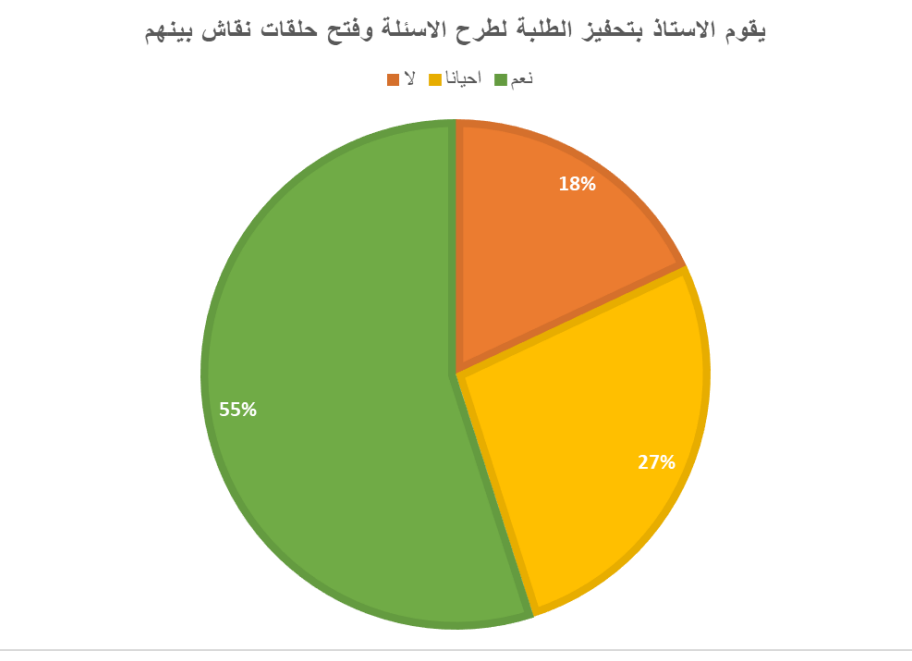
نعم	75	%67,6
المجموع	111	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه أنه إشراك الأستاذ للطلاب في عملية التقويم يسير بشكل جيد، حيث أن 67.6% من الطلاب أجابوا بـ "نعم" ونسبة 26.1% صوتت ب "أحيانًا"،ونسبة 6.3% لا يشركون الطالب في عملية التقويم

وعليه فإن هذه البيانا ت تعكس توجهًا إيجابيًا نحو إشراك الطلاب في عملية التقويم، مما يعزز من الشفافية والتفاهم ويجعل العملية التعليمية أكثر فعالية مما سيسهم في تحقيق تجربة تعليمية أكثر تفاعلا.

5/ يقوم الأستاذ بتحفيز الطلبة لطرح الاسئلة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	20	%18
أحيانا	30	%27
نعم	61	%55
المجموع	111	%100



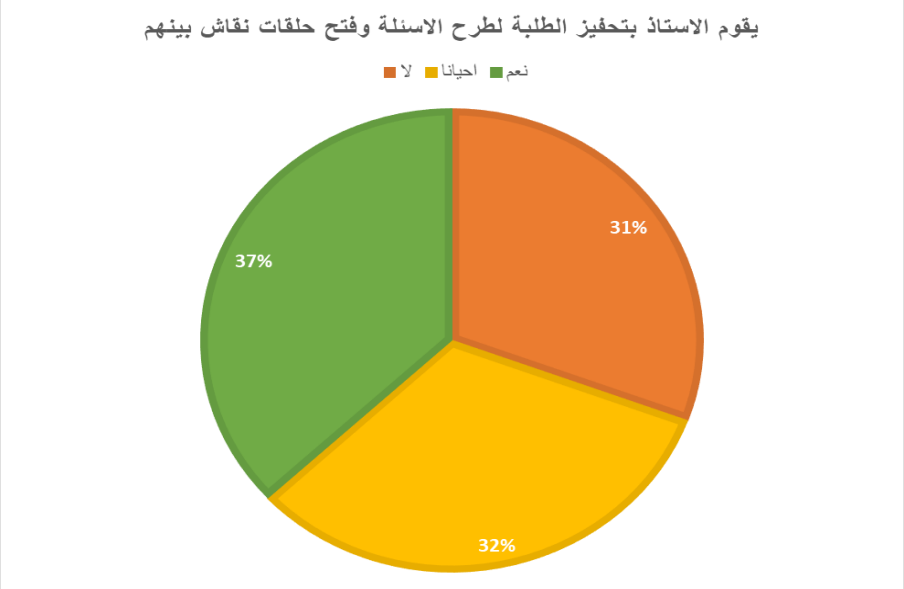
من خلال نتائج الدراسة تبين أن 55% من الطلاب يرون أن الأستاذ يحفزهم على طرح الأسئ

و نسبة 27 يرون أن ذلك يحدث "أحيانًا"، مما يشير إلى فرصة لزيادة التحفيز كما نجد نسبة 18%لا يشعرون بالتحفيز، وهي نسبة يجب الانتباه إليها.

ومنه نستنتج أن تعكس البيانات أن نسبة كبيرة من الطلاب تشعر بالتحفيز على طرح الأسئلة وفتح النقاشات، مما يشير إلى وجود بيئة تعليمية تفاعلية وهناك نسبة لا بأس بها من الطلاب لا يشعرون بهذا التحفيز، مما يبرز الحاجة إلى تعزيز الممارسات التعليمية التي تشجع على المشاركة والتفاعل وتحسين هذه الجوانب يمكن أن يسهم بشكل كبير في تعزيز تجربة التعلم للطلاب وجعلها أكثر شمولية وفعالية.

6/ – يقوم الاستاذ بتحفيز الطلبة وفتح حلقات نقاش بينهم

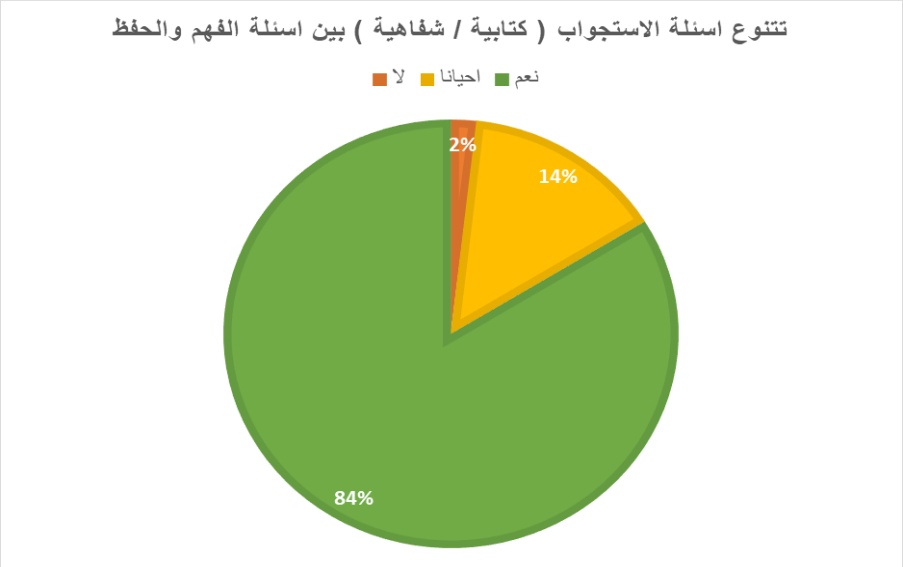
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	34	%30.6
أحيانا	36	%32.4
نعم	41	%36.9
المجموع	111	%100



ومنه نستنتج أن نتائج الجدول تدل على أن تشجيع الطلاب على فتح حلقات نقاش بينهم كانت بنسب متقاربة إلى حد ما 36.9% "نعم"، 32.4% "أحيانًا"، و 30.6% "لا" هذا يشير إلى أن فتح حلقات نقاش بين الطلبة ليس شائعًا بين الأساتذة بشكل كبير وهناك حاجة للتحسين، مما يبرز الحاجة إلى تحسين هذه الممارسة من خلال زيادة الوعي وتقديم الدعم والتدريب للأساتذة، مما يسهم في تطوير مهارات الطلاب الاجتماعية والنقدية ويعزز من روح التعاون والتفاعل الإيجابي داخل الصف.

7/ تتنوع أسئلة الاستجواب (كتابية / شفاهية) بين اسئلة الفهم والحفظ

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	2	%1,8
أحيانا	16	%14,4
نعم	93	%83,8
المجموع	111	%100

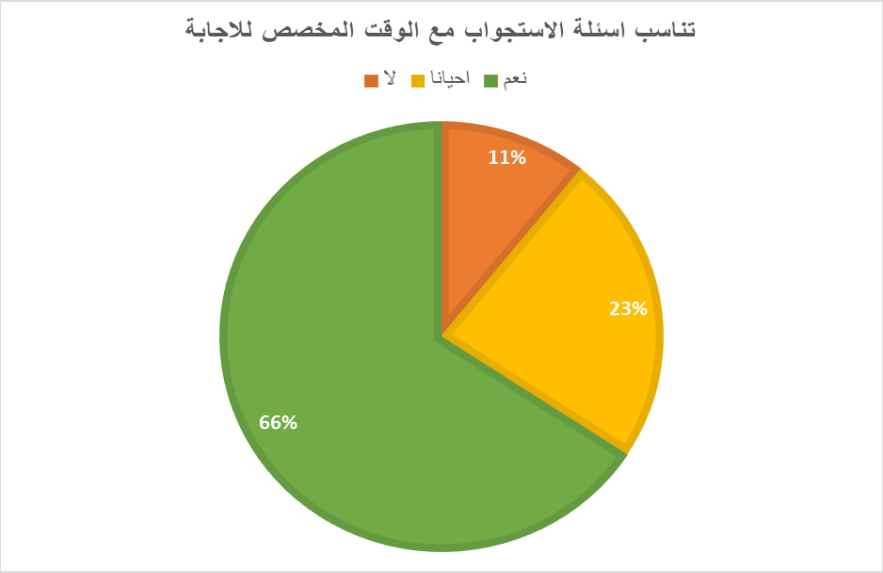


تشير نتائج الدراسة إلى أن هناك تنوع واضح في الأسئلة بين الكتابية والشفهية، وبين أسئلة الفهم والحفظ حيث نسبة 83.8% .أجابوا بـ "نعم"، وهي نسبة مرتفعة جدًا فقط 1.8% لا يرون تنوعًا، وهي نسبة منخفضة للغاية.

تشير النتائج إلى أن هناك تنوعًا واضحًا في أسئلة الاستجواب في العملية التعليمية، وهو ما يعتبر مؤشرًا إيجابيًا على تبني ممارسات تعليمية شاملة ومتنوعة. هذا التنوع يسهم في تعزيز تجربة التعلم للطلاب، وتنمية مهاراتهم بشكل متوازن وشامل.

8/ تتناسب أسئلة الاستجواب مع الوقت المخصص للإجابة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	12	%10,8
أحيانا	26	%23,4
نعم	73	%65,8

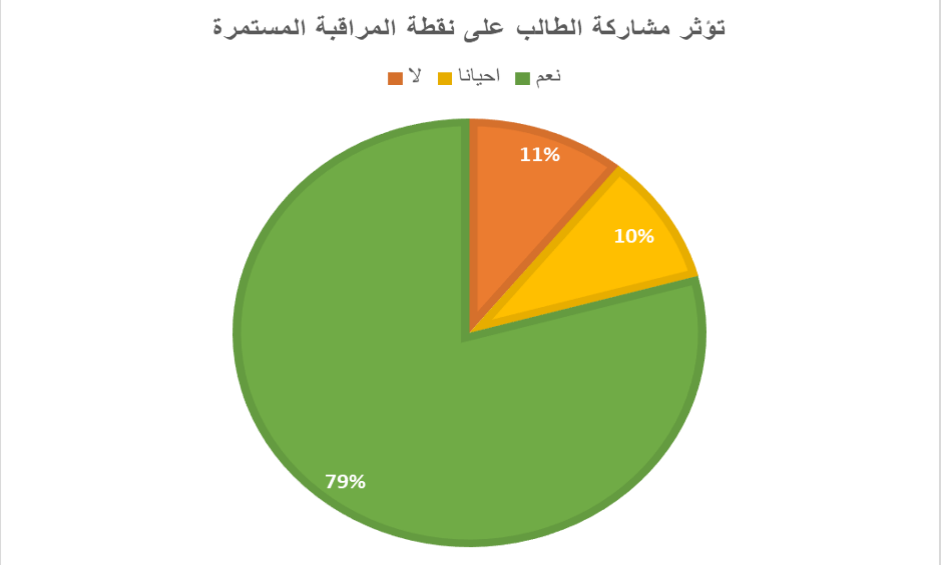


المجموع	111	%100

من خلال معطيات الجدول فإن نسبة 65.8% يرون أن الأسئلة تتناسب مع الوقت المخصص للإجابة ونسبة 23.4%يرون أنها تتناسب "أحيانًا"، مما يشير إلى حاجة لتعديل الوقت في بعض الحالات و 10.8%لا يرون تناسبًا، وهي نسبة تستحق الاهتمام.

9/ تؤثر مشاركة الطالب على نقطة المراقبة المستمرة

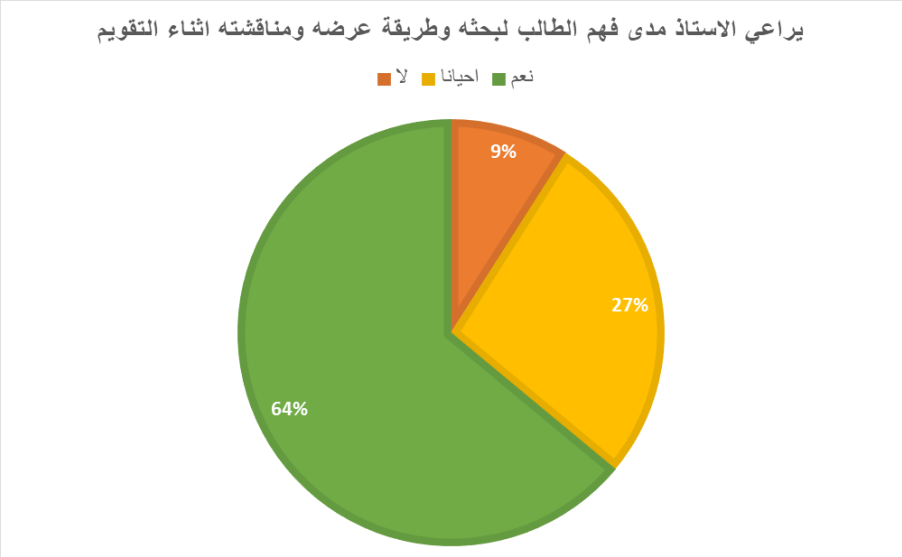
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	12	%10,8
أحيانا	11	%9,9
نعم	88	%79,3
المجموع	111	%100



تظهر نتائج الدراسة إلى أن 79.3% من الطلاب يرون أن مشاركتهم تؤثر على درجة المراقبة المستمرة هذا يعكس توجهًا تربويًا حديثًا و يركز على التعلم النشط والتفاعلي، حيث يُعتبر الطالب محورًا للعملية التعليمية و هذا النهج يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة

10/ يراعي الاستاذ مدى فهم الطالب لبحثه وطريقة عرضه ومناقشته اثناء التقويم

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	10	%9
أحيانا	30	%27
نعم	71	%64



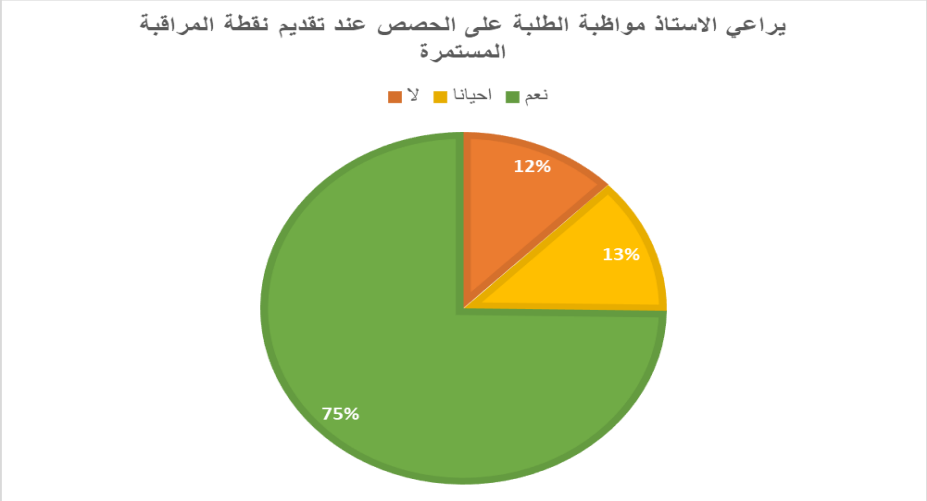
المجموع	111	%100

تشير نتائج الجدول إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب بنسبة 64% يرون أن الأساتذة يراعون مدى فهمهم للبحث وطريقة عرضه أثناء التقويم وهذا يدل على تحول في نموذج التقييم من التركيز على النتائج النهائية إلى تقييم العملية التعليمية بأكملها و يعكس هذا

النهج اهتمامًا بتطوير مهارات البحث والعرض لدى الطلاب، وهي مهارات حيوية في عصر المعلومات.

11/يراعي الأستاذ مواظبة الطلبة على الحصص عند تقديم نقطة المراقبة المستمرة

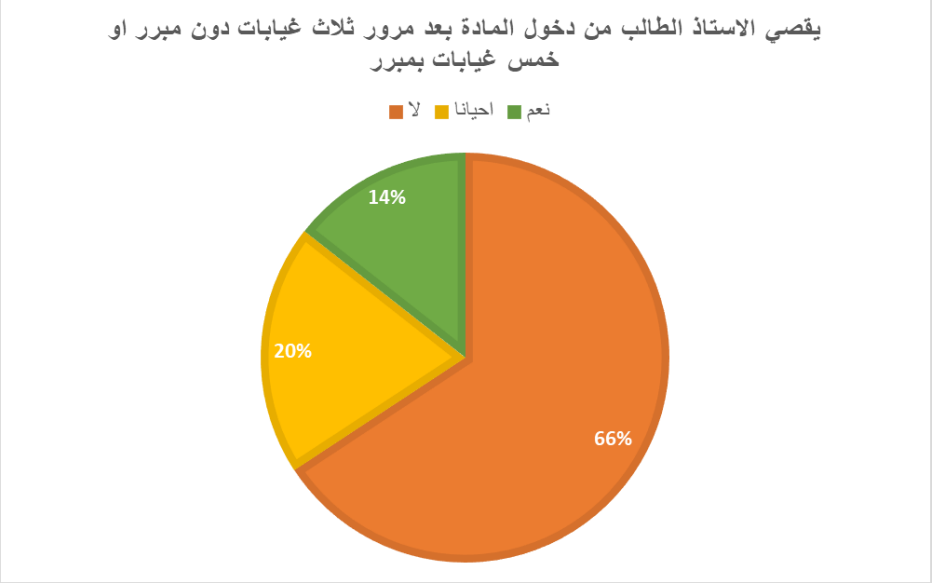
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	14	%12,6
أحيانا	14	%12,6
نعم	83	%74,8
المجموع	111	%100



من خلال القراءة العددية للجدول تبين أن نسبة 74.8% من الطلاب يعتقدون أن الأساتذة يراعون مواظبتهم على الحصص عند تقديم درجة المراقبة المستمرة هذا يعكس التأكيد على أهمية الحضور المنتظم في التعليم، حيث يُنظر إليه كمؤشر على الالتزام والمشاركة الفعالة في بيئة التعلم.

12/يقصي الأستاذ الطالب من دخول المادة بعد مرور ثلاث غيابات دون مبرر أو خمس غيابات بمبرر

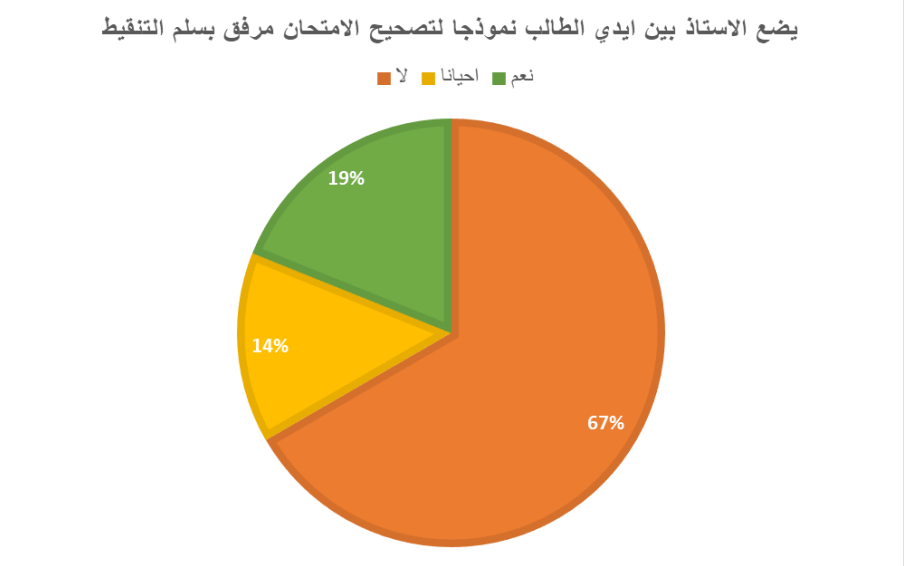
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	73	%65,8
أحيانا	22	%19,8
نعم	16	%14,4
المجموع	111	%100



من خلال معطيات الجدول أعلاه تبين أن نسبة 65.8% من الطلاب يرون أن الأساتذة لا يقصونهم بعد تجاوزهم عدد معين من الغيابات و هذا التناقض مع النقطة السابقة يشير إلى وجود فجوة بين السياسات الرسمية والممارسات الفعلية. قد يعكس هذا تفهمًا للظروف الشخصية للطلاب أو قد يشير إلى عدم تطبيق القواعد بشكل صارم.

13/ يضع الأستاذ بين أيدي الطالب نموذجا لتصحيح الامتحان مرفق بسلم التنقيط

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	74	%66,7
أحيانا	16	%14,4
نعم	21	%18,9
المجموع	111	%100



تبين نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 66.7% من الطلاب يرون أن الأساتذة لا يقدمون نموذجًا لتصحيح الامتحان مع سلم التنقيط هذا يشير إلى أن عملية التقويم لا ينظر اليها كأسلوب معالجة ، لأن هذه الأخيرة تستوجب أن تقدم الإجابة التامة لأجل التغذية الراجعة التي هي أساس التقويم المستمر، كما تشير إلى نقص الشفافية في عملية التقييم، الشفافية في المعايير تساعد الطلاب على معرفة نقاط ضعفهم ومعالجتها .

نتائج المحور الأول : الممارسات التقويمية

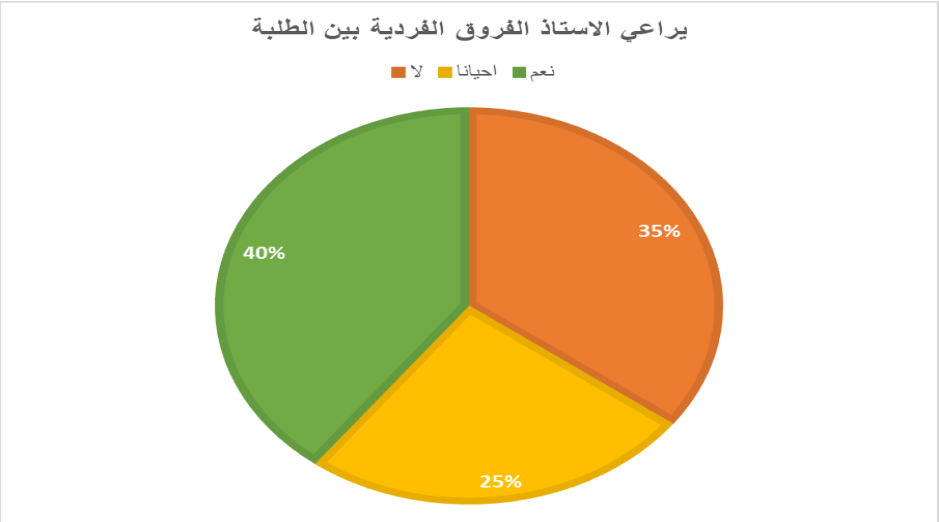
تظهر نتائج المحور أن الأساتذة يتبعون العديد من الممارسات الجيدة في التقويم، خاصة في مجالات التقييم التكويني، وتنوع الأسئلة، وإشراك الطلاب وهناك مجالات تحتاج إلى تحسين كبير، مثل:

زيادة الشفافية في معايير التصحيح وسلم التنقيط و تعزيز تشجيع تقييم الزملاء و توضيح أهداف التقويم بشكل أفضل و زيادة تحفيز الطلاب على المشاركة في النقاشات هذه التحسينات ستجعل عملية التقويم أكثر فعالية، مما يساعد الطلاب على فهم توقعات الأساتذة بشكل أفضل وتطوير مهارات أوسع مثل التفكير النقدي والتعاون.

المحور الثاني : الموضوعية

14/ يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة:

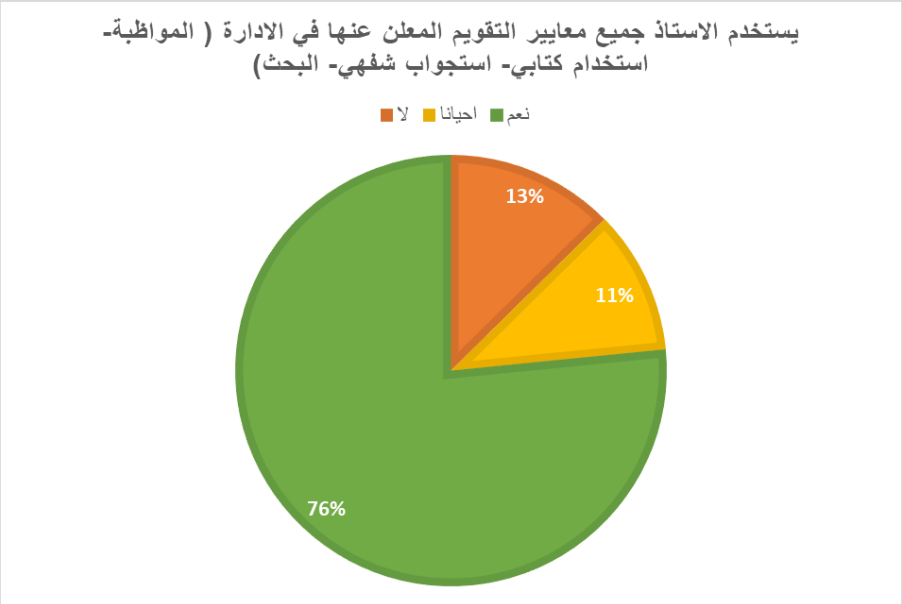
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	39	%35,1
أحيانا	28	%25,2
نعم	44	%39,6
المجموع	111	%100



يوضح الجدول انقسامًا في الآراء حول مراعاة الأساتذة للفروق الفردية بين الطلاب، حيث يرى 39.6% أن ذلك يحدث، بينما يرى 35.1% العكس و هذا يعكس تحديًا رئيسيًا في التعليم الحديث؛ وهو كيفية تكييف التدريس والتقييم لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة و يشير هذا الانقسام إلى أن بعض الأساتذة يتبنون نهجًا شموليًا، بينما يحتاج آخرون إلى تطوير مهاراتهم في هذا المجال.

15/ يستخدم الأستاذ جميع معايير التقويم المعلن عنها في الادارة (المواظبة- استخدام كتابي- استجواب شفهي- البحث)

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	14	%12,6
أحيانا	12	%10,8
نعم	85	%76,6
المجموع	111	%100

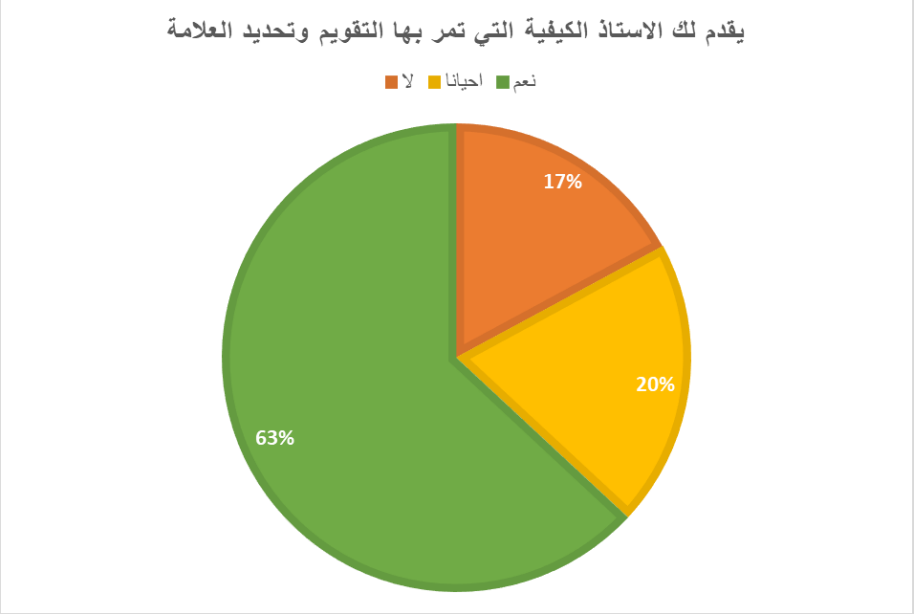


يشير الجدول إلى أن استخدام معيار المواظبة يمثل النسبة الأكبر من استخدام معايير التقويم، حيث تم استخدامه بنسبة 76.6% بينما يأتي الاستخدام الكتابي في المرتبة الثانية بنسبة 12.6%، والاستجواب الشفهي في المرتبة الثالثة بنسبة 10.8%.

ويشير الجدول أعلاه إلى أن نسبة 76.6% من الأساتذة يستخدمون جميع معايير التقويم المعلن عنها وهذا يعكس التزامًا عاليًا بالمعايير المحددة، مما يدل على وجود ثقافة تنظيمية قوية في المؤسسة التعليمية و يمكن تفسير هذا بأن هناك ضغطًا اجتماعيًا ومهنيًا على الأساتذة للامتثال للقواعد.

16/ يقدم لك الأستاذ الكيفية التي يتم بها التقويم وتحديد العلامة

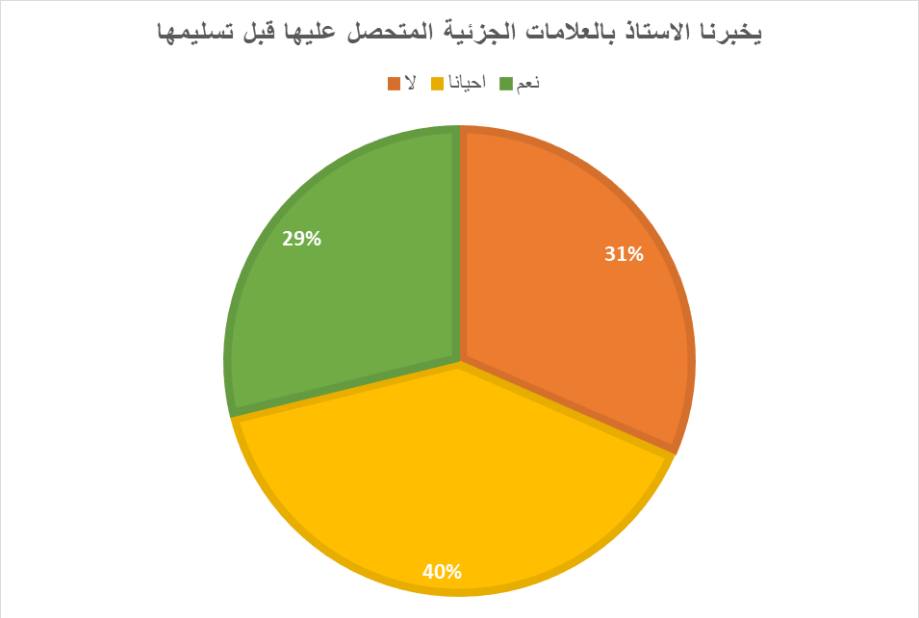
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	19	%17,1
أحيانا	22	%19,8
نعم	70	%63,1
المجموع	111	%100



يُظهر الجدول أن نسبة 63.1% من الأساتذة يشرحون كيفية التقويم وتحديد العلامات و هذا يشير إلى درجة عالية من الشفافية، مما يعكس تحولًا في العلاقة بين الأستاذ والطالب من نموذج هرمي إلى نموذج أكثر تشاركية. يمكن أن يكون هذا نتيجة لتغير في القيم الاجتماعية نحو مزيد من الديمقراطية .

17/ يخبرنا الأستاذ بالعلامات الجزئية المتحصل عليها قبل تسليمها

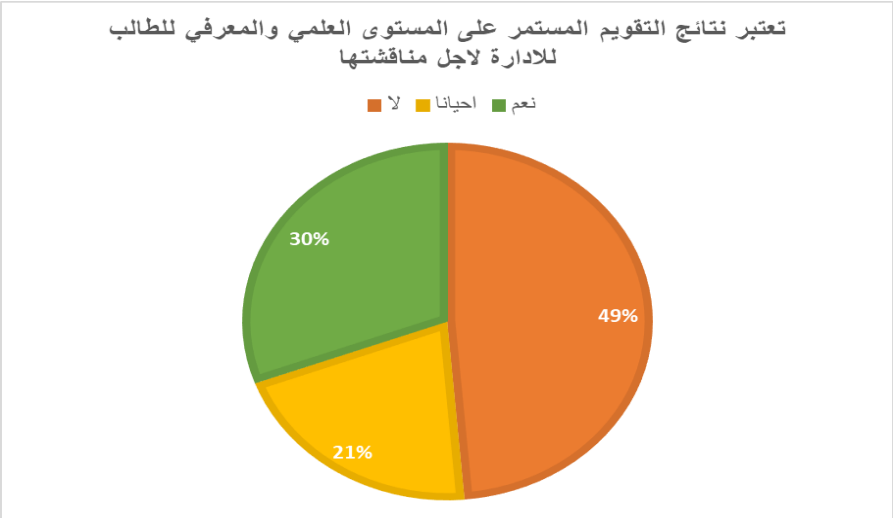
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	35	%31,5
أحيانا	44	%39,6
نعم	32	%28,8
المجموع	111	%100



تبين من خلال هذا الجدول نرى أن 31.5% فقط من الأساتذة لا يخبرون الطلاب بالعلامات الجزئية، بينما يفعل ذلك 28.8% دائمًا و39.6% أحيانًا. هذا التباين يشير إلى عدم تطبيق الأساتذة لتعليمة نظام ل م د التي تنص على ضرورة إعلام الطلبة بالعلامة لكل تقويم يقومون به في حدود الأسبوعين كأقصى حد.

18/ تعتبر نتائج التقويم المستمر على المستوى العلمي والمعرفي للطالب

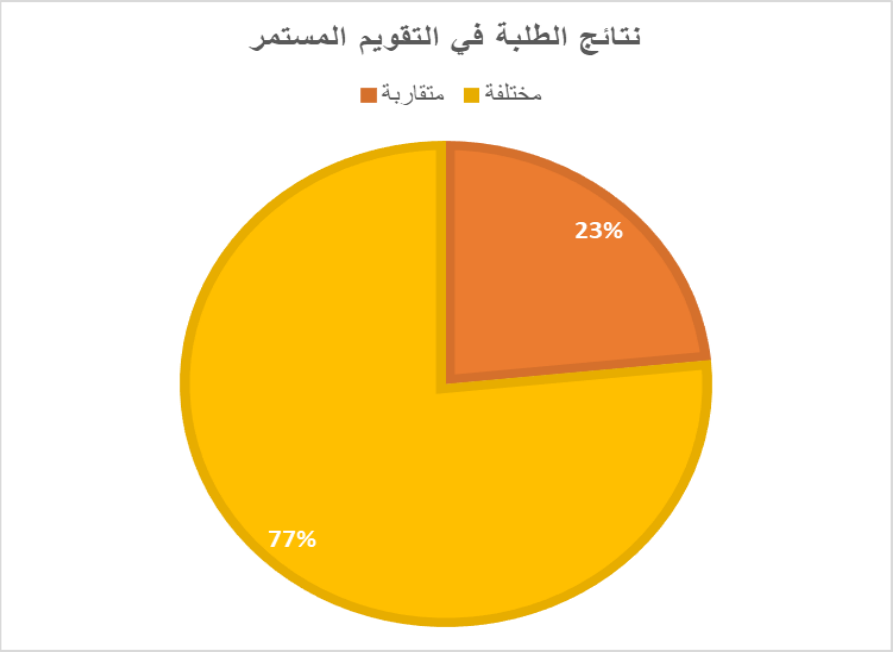
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	54	%48,6
أحيانا	23	%20,7
نعم	34	%30,6
المجموع	111	%100



يكشف الجدول أن نسبة 48.6% من الطلبة لا يعتبرون نتائج التقويم المستمر تعبر عن المستوى المعرفي والعلمي للطالب، وهي النسبة الأكبر مقارنة بالذين يرون أنها تعبر عن المستوى المعرفي والعلمي ، والنسبة الأقل لمن أجابوا بأحيانا. وفي هذا إشارة للخلل الموجود في عملية التقويم المستمر والتي أسفرت النتائج السابقة أنها تسير بشكل جيد ووفق للمعايير العلمية والبداغوجية ، فلماذا إذًا لا تعكس المستوى؟

19/ نتائج الطلبة في التقويم المستمر: متقاربة مختلفة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
متقاربة	26	%23,4
مختلفة	85	%76,6
المجموع	111	%100



يبين الجدول أن نسبة 76.6% من نتائج الطلبة في التقويم المستمر مختلفة ، والنسبة الأقل تبين أنها متقاربة، وفي هذا إشارة الى تطبيق المعايير العلمية عكس ما يزعم بعض الطلبة أن العلامات تعطى دون معايير ويتهمون الأستاذ بالذاتية .

نتائج المحور الثاني: الموضوعية

بينت النتائج أن هناك حاجة ملحة لتدريب الأساتذة على تكييف التدريس للفروق الفردية.

كما أوضحت النتائج أن المؤسسة لديها ثقافة تنظيمية قوية تشجع الامتثال للمعايير.

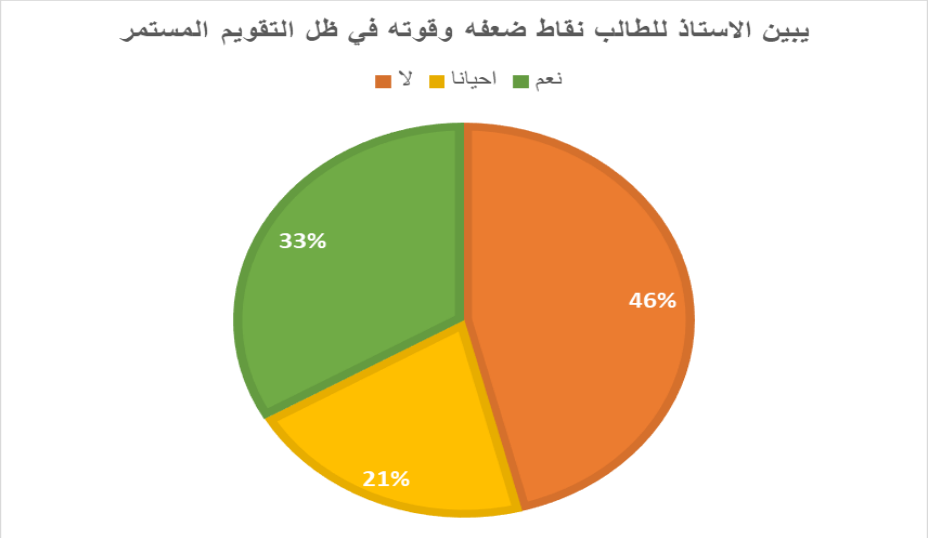
هناك تحول نحو مزيد من الشفافية والتشاركية في العلاقة بين الأستاذ والطالب.

بينت النتائج أن هناك توترات وفجوات داخل المؤسسة الجامعية تحتاج إلى معالجة

المحور الثالث : الفاعلية

20/يبين الأستاذ للطالب نقاط ضعفه وقوته في ظل التقويم المستمر

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	51	%45,9
أحيانا	23	%20,7
نعم	37	%33,3



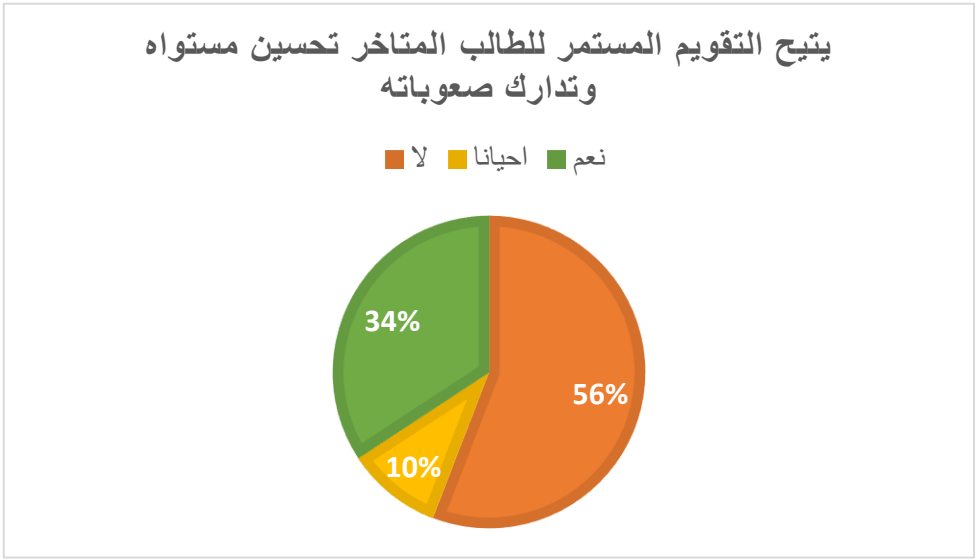
المجموع	111	%100

في الجدول الأول، 45.9% من الطلاب يرون أن الأستاذ لا يبين لهم نقاط ضعفهم وقوتهم في ظل التقويم المستمر، بينما 33.3% يرون أنه يفعل ذلك، و20.7% يرون أنه يفعل ذلك أحيانًا.

يشير الجدول إلى وجود فجوة في التواصل بين الأساتذة والطلاب. فأكثر من 45% من الطلاب يشعرون أن أساتذتهم لا يوضحون لهم نقاط قوتهم وضعفهم، مما قد يؤدي إلى شعور بالإحباط والضياع، إذ لا يعرفون كيف يحسنون من مستواهم العلمي والمعرفي مما يخفض من فاعلية العملية التقويمية وتحقيق أهدافها.

21/ يتيح التقويم المستمر للطالب المتأخر تحسين مستواه وتدارك صعوباته

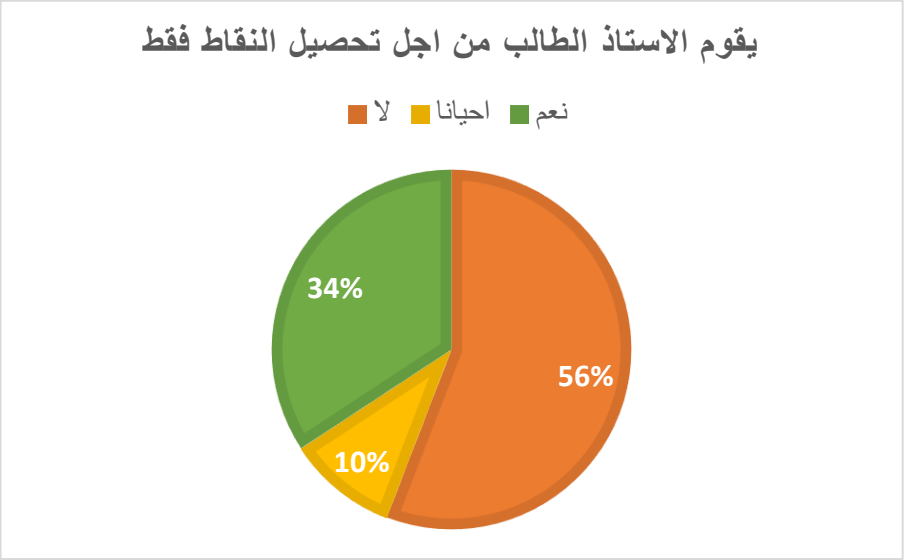
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	22	%19,8
أحيانا	31	%27,9
نعم	58	%52,3
المجموع	111	%100



تبين من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 52.3% من الطلاب يرون أن التقويم المستمر يتيح للطالب المتأخر تحسين مستواه وتدارك صعوباته، و27.9% يرون أنه يفعل ذلك أحيانًا، بينما 19.8% لا يرون ذلك يظهر الجدول أن غالبية الطلاب (52.3%) يرون فائدة التقويم المستمر في تحسين مستواهم و هذا يعكس نظرة إيجابية للتقويم المستمر كأداة للتطوير الذاتي وليس مجرد تقييم.

22/ يُقوّم الأستاذ الطالب من أجل تحصيل النقاط فقط

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	62	%55,9
أحيانا	11	%9,9
نعم	38	%34,2
المجموع	111	%100

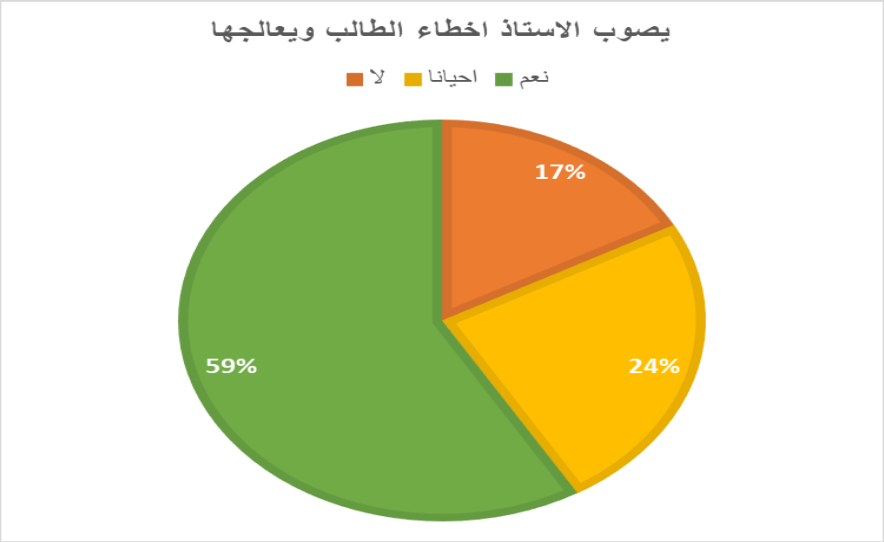


نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 55.9% من الطلاب يرون أن الأستاذ لا يقوّمهم من أجل تحصيل النقاط فقط، بينما 34.2% يرون أنه يفعل ذلك، و9.9% يرون أنه يفعل ذلك أحيانًا.

وعليه يشير الجدول إلى أن معظم الطلاب (55.9%) يثقون في نزاهة أساتذتهم، إذ يرون أنهم لا يقيّمونهم فقط من أجل النقاط و هذا يدل على وجود علاقة ثقة بين الطالب والأستاذ، تتجلى في وعي الطلبة بحرص الأستاذ على تكوينهم مما يحقق أهداف التقويم المستمر القائمة على تحقيق كفاءات وخروج الممارسة التقويمية منالوظيفة القياسية القديمة

23/ يصوب الأستاذ أخطاء الطالب ويعالجها

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	19	%17,1
أحيانا	27	%24,3
نعم	65	%58,6



المجموع	111	%100

يتضح من خلال الجدول أن نسبة 58.6% من الطلاب يرون أن الأستاذ يصوب أخطاءهم ويعالجها، و24.3% يرون أنه يفعل ذلك أحيانًا، بينما 17.1% لا يرون ذلك.

و يبين الجدول الرابع أن غالبية الطلاب (58.6%) يرون أساتذتهم في دور المرشد والمصحح، يساعدونهم على تجاوز أخطائهم و هذا يعكس تحولًا في دور الأستاذ من مجرد مقيّم إلى مرشد ومساعد في عملية التعلم مما يعزز من تجربة التعلم للطلاب ويساهم في تطوير مهاراتهم وخلق بيئة تعليمية داعمة تعزز من فعالية التغذية الراجعة والتوجيه الأكاديمي

نتائج المحور الثالث: الفاعلية

إن النتائج التي قدمتها حول محور الفاعلية في التقويم المستمر تقدم رؤى قيمة حول كيفية إدراك الطلاب لهذه العملية التعليمية الهامة فالغالبية العظمى تقر بفائدة التقويم المستمر في التحسين الذاتي هذا يعكس تحولًا إيجابيًا في فهم الطلاب للتقويم، حيث يرونه كأداة للنمو والتطور بدلاً من مجرد حكم على أدائهم. هذا التصور يتماشى مع الفلسفات التربوية الحديثة التي ترى التقييم كوسيلة لدعم التعلم وليس فقط لقياسه.

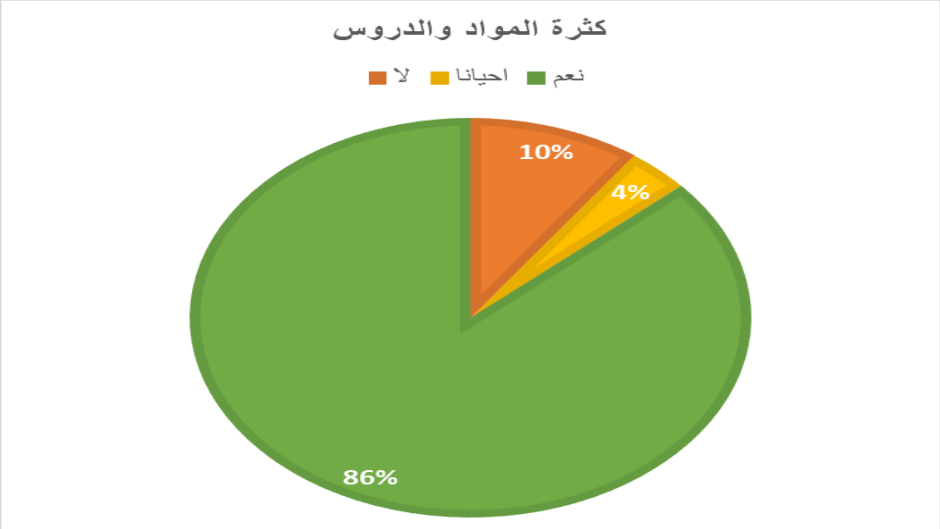
كما تشير نتائج الدراسة الى أن الغالبية الساحقة ترى أن الأساتذة يلعبون دورًا فعالًا في تصحيح الأخطاء ومعالجتها. هذه النتيجة مشجعة للغاية لأنها تظهر تحولًا في دور الأستاذ من مجرد مقيّم إلى مرشد ومساعد في عملية التعلم و هذا التحول يتوافق مع نموذج "التقييم من أجل التعلم" الذي يركز على استخدام التقييم كأداة لتوجيه وتحسين التعلم، وليس فقط لتوثيق النتائج.

المحور الرابع: العوائق والصعوبات

24/مالصعوبات والعوائق التي تواجه الطالب خلال عملية التقويم المستمر :

- كثرة المواد والدروس

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	11	9,9
أحيانا	4	3,6
نعم	96	86,5



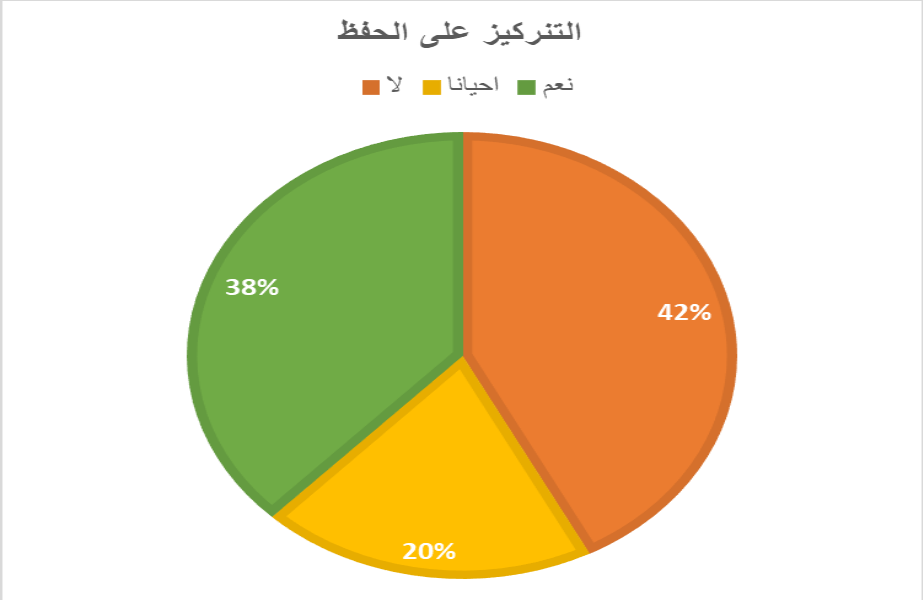
المجموع	111	%100

يظهر الجدول أن الغالبية العظمى من الأساتذة يقومون بتدريس عدد كبير من المواد والدروس، حيث يمثلون 86.5% من العينة بينما يقوم عدد قليل من الأساتذة بتدريس عدد متوسط أو قليل من المواد والدروس، حيث يمثلون 9.9% و 3.6% على التوالي.

ويشير الجدول إلى أن 86.5% من الطلاب يرون أن هناك كثرة في المواد والدروس. هذا يعكس مشكلة في بنية النظام التعليمي، حيث يتم تحميل الطلاب بكم هائل من المعلومات، حيث يشعرون بأنهم مجرد متلقين سلبيين للمعلومات دون فهم حقيقي أو تفاعل معها.

- التركيز على الحفظ

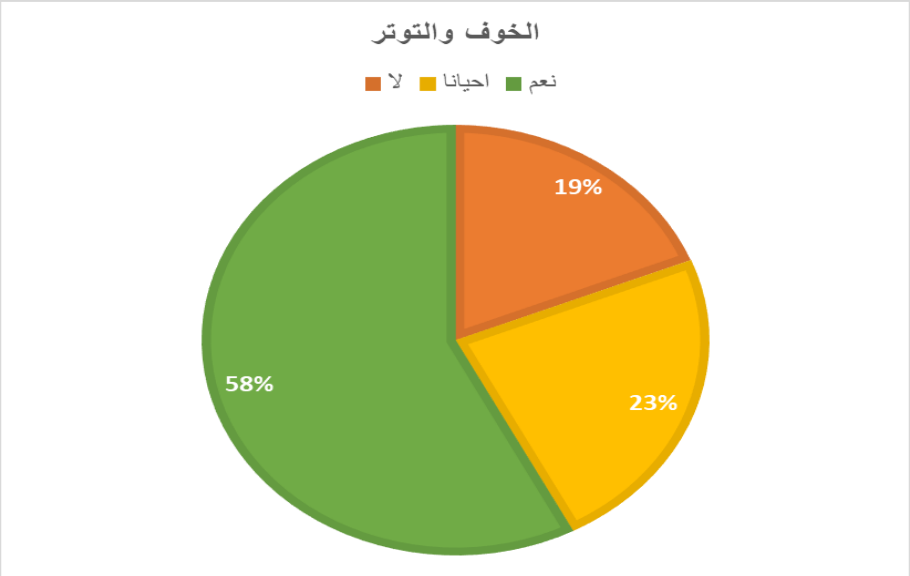
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	47	42,3
أحيانا	22	19,8
نعم	42	37,8
المجموع	111	%100



على الرغم من أن 42.3% لا يرون التركيز على الحفظ، إلا أن 37.8% يرون ذلك، و19.8% يرونه أحيانًا. هذا يشير إلى وجود نسبة كبيرة تعاني من نظام تعليمي يركز على الحفظ الآلي وهذا يعزز ثقافة "الامتثال" و"التلقين" بدلاً من التفكير النقدي والإبداع، مما قد يؤثر على قدرة الطلاب على التكيف والابتكار في المجتمع مستقبلاً. وهذه النتائج تؤثر على النتائج السابقة التي أكدت وجود ممارسة تقويمية علمية فعالة.

- الخوف والتوتر

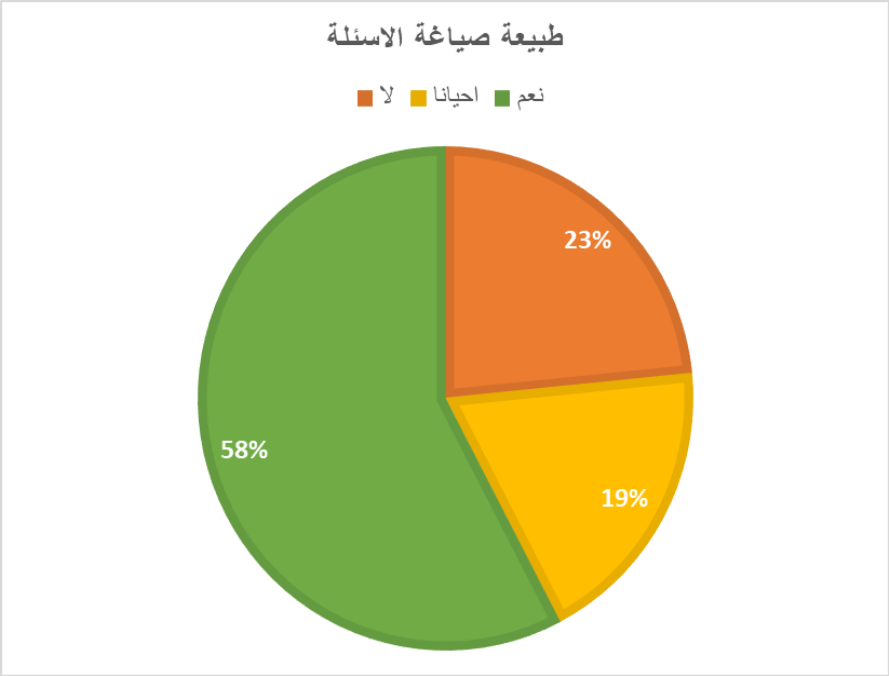
البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	21	%18,9
أحيانا	26	%23,4
نعم	64	%57,7
المجموع	111	%100



يظهر الجدول أعلاه أن 57.7% من الطلاب يعانون من الخوف والتوتر، و23.4% يعانون من ذلك أحيانًا و تعكس النسبة المرتفعة من الطلاب الذين يعانون من الخوف والتوتر وجود مشكلة نفسية تحتاج إلى معالجة فعالة من خلال تقديم الدعم النفسي، تطوير بيئة تعليمية داعمة، حتى يمكن الحد من تأثير هذه المشاعر السلبية على الطلاب، مما يعزز من تجربتهم التعليمية ويساهم في بناء مجتمع تعليمي أكثر صحة وشمولية.

-طبيعة صياغة الأسئلة

البدائل	التكرار	النسبة المئوية
لا	26	%23,4
أحيانا	21	%18,9
نعم	64	%57,7



المجموع	111	%100

يرى من خلال الجدول أن نسبة 57.7% من الطلاب أن طبيعة صياغة الأسئلة تشكل مشكلة، و18.9% يرون ذلك أحيانًا و هذا يشير إلى أن بنية الاختبارات لا تتناسب مع طرق تعلم الطلاب أو فهمهم، وعليه تعكس النتائج حاجة الأساتذة للتدريب على الطرق البيداغوجية لبناء الأسئلة

نتائج المحور الرابع: العوائق والصعوبات

كشفت نتائج المحور عن عوائق تواجه الطلبة ، مثل كثرة المواد الدراسية (86.5%)، والتركيز على الحفظ (57.6%)، مما يشير إلى مشكلات في تصميم المناهج.

يعاني غالبية الطلاب (81.1%) من الخوف والتوتر، مما يشير إلى وجود قلق اجتماعي عميق قد يؤثر على صحتهم النفسية وتفاعلاتهم الاجتماعية.

تواجه نسبة كبيرة من الطلاب (76.6%) صعوبات في فهم صياغة الأسئلة، مما يشير إلى وجود فجوة ثقافية بين المؤسسة التعليمية والطلاب.

3-نتائج الدراسة الميدانية:

تكشف الدراسة أن الممارسات التقويمية المطبقة إيجابية حيث يتبع الأساتذة العديد من الممارسات الجيدة في التقويم، مثل تنويع معايير التقويم وتحفيز الطلبة ، وتنوع الأسئلة، وإشراك الطلاب في عملية التقويم وتوفير التغذية الراجعة ومراعاة أهم ماجاء في نظام ل م د بخصوص الممارسة التقويمية في حصة الأعمال الموجهة فرغم الجوانب الإيجابية هناك مجالات تتطلب تحسينًا كبيرًا، مثل زيادة الشفافية في معايير التصحيح ، وتعزيز تقييم الزملاء، وتوضيح أهداف التقويم بشكل أفضل.

تظهر النتائج أن تحديات في الموضوعية: توجد تحديات في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مما يعكس الحاجة إلى تطوير مهارات الأساتذة في تكييف التدريس لتلبية الاحتياجات المتنوعة.

تظهر الدراسة وجود ثقافة مؤسسية قوية تشجع الامتثال للمعايير، لكنها تكشف أيضًا عن توترات داخلية، مثل الفجوة بين الممارسات الأكاديمية والإدارية.

هناك اتجاه نحو مزيد من الشفافية والتشاركية في العلاقة بين الأستاذ والطالب، مما يشير إلى تحول في نموذج التعليم.

يرى معظم الطلاب أن التقويم المستمر يساعدهم على تحسين مستواهم، وأن الأساتذة يلعبون دورًا فعالًا في تصحيح الأخطاء ومعالجتها.

كشفت الدراسة عن تحديات تواجه عملية التقويم المستمر، مثل كثرة المواد الدراسية (86.5%)، والتركيز على الحفظ (57.6%)، مما يشير إلى مشكلات في تصميم المناهج.

يواجه الأساتذة صعوبات في تطبيق التقويم المستمر منها كثرة عدد الطلبة مما يعرقل ويقلل من فاعلية تطبيق عملية التقويم المستمر وتعدد المعايير مما يشكل ضغطا مهنيا ونفسيا

ويقترح بعض الأساتذة التركيز على معيار البحث كونه يخدم مهارات البحث العلمي ويفتح مجالا للمناقشة والتغذية الراجعة.

يعاني غالبية الطلاب (81.1%) من الخوف والتوتر، مما يشير إلى وجود قلق نفسي قد يؤثر على صحتهم النفسية وتفاعلاتهم الاجتماعية. وتحصيلهم الدراسي

تواجه نسبة كبيرة من الطلاب (76.6%) صعوبات في فهم صياغة الأسئلة، مما يشير إلى وجود فجوة ثقافية بين المؤسسة التعليمية والطلاب.

وعليه تقدم هذه الدراسة صورة عن التقويم المستمر داخل المؤسسة التعليمية الجامعية فبينما هناك ممارسات تقويمية إيجابية وتحولات نحو نموذج تعليمي أكثر فعالية، إلا أن هناك أيضًا تحديات وإشكالات تتطلب معالجة شاملة على مستويات متعددة.

خاتمـــــــة

خاتمة :

حاولنا في هذا البحث أن نكشف عن الممارسات الفعلية للتقويم المستمر في حصة الأعمال الموجهة والتطبيقية في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة من وجهة نظر الأساتذة والطلبة وتحليل أهم ما أمدتنا به نتائج الدراسة الميدانية، فتناولنا عملية التقويم المستمر من أربعة جوانب هي: أولا؛ مدى تطبيق أليات التقويم المستمر من قبل الأساتذة ومدى استجابة الطلبة للممارسة التقويمية المطبقة عليهم ، ثانيا؛ التحقق من موضوعية الممارسات التقويمية ثالثا؛ التحقق من فاعلية التقويم المستمر، رابعا؛ التعرف على صعوبات التقويم المستمر والعوائق التي تواجه كل من الأستاذ والطالب على حد سواء. فكانت نتائج دراستنا كما يأتي :

- ✓ التقويم المستمر من أهم أنواع التقويم الضرورية للطالب والأستاذ على حد سواء لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها من خلال نجاح الطالب في توظيف مكتسباته في حياته العلمية والعملية. ولا يكون التقويم ناجحا وذا فاعلية وفائدة الا إذا اعتمد على معايير بناءة وحقيقية ليؤدي الى جودة التعليم.
- ✓ يعد التقويم المستمر أهم القضايا في الفكر التربوي الحديث التي تحظى باهتمام كبير فهو عملية لا تتجزأ عن عملية التعليم والتعلم ومرافقا لها ويهدف إلى اكتساب المتعلم كفاءات ومهارات تمكنه من الخوض في مجالات الحياة المختلفة فضلا عن تعديل الاعوجاج الذي نجده في عملية التعلم وقد أخذ التقويم المستمرفي حصة الأعمال الموجهة والتطبيقية حيزا ضمن نظام ل م د وقد حددت القوانين التنظيمية كدليل تطبيق ومتابعة نظام ل م د، والجريدة الرسمية عدد 48 ،وقانون 712 و 711 المؤرخ في 11/3 الأعمال التي يتبعها الأستاذ في تقويم الطالب دون تحديد واضح ودقيق للآليات ومؤشراتها .
- ✓ كشفت الدراسة الميدانية أن أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة يعتمدون على أربعة معايير في التقويم المستمر رتبوها حسب أهميتها: المواظبة،

البحوث،الاستجواب الشفوي، الاستجواب الكتابي ونسبة قليلة جدا تقدر بـ 4 % تعتمد بطاقة قراءة، ويركز الأغلبية بنسبة 56%على المواظبة كأهم معيار، ثم يليها البحث بنسبة 27 %وتنال المواظبة أعلى نقطة في سلم تنقيط المعايير (8 نقاط).

- ✓ كشفت الدراسة الميدانية أن أغلب أساتذة قسم اللغة والادب العربي الذين شاركوا في الإجابة على الاستبيان وهم 26 أستاذ من مجموع العينة وهي 51 أستاذ، يمارسون عملية التقويم المستمر بكفاءة ووعي حيث يظهر أن كل الأساتذة يعتمدون على أساليب تقويمية متنوعة تتناسب ومتطلبات المواقف التعليمية و نظام ل م د LMD لتحقيق أهداف التقويم المستمر القائم على تقويم الكفاءات. ويشارك أغلب الطلبة رأي الأساتذة في تطبيق الممارسات التقويمية وفق ما تقتضيه عملية التقويم المستمر.
- ✓ لقد أجمع أغلب الأساتذة المشاركين في الدراسة الميدانية أن الممارسات التقويمية قائمة على أساس علمي وموضوعي، ويتضح ذلك من خلال عدة مؤشرات هي: إعلام الطالب بمعايير التقويم في بداية السنة، والتنويع في معايير التقويم، غير أن تقسيم التنقيط بين هذه المعايير لا يرضي الأساتذة بنسبة 42.3 % منهم، لأنه غير مناسب بسبب ارتفاع علامة المواظبة على حساب بقية المعايير، ويقترحون أن تكون أكبر علامة للبحث لأنه يجمع بين مهارة الإلقاء والأداء ويكسب الطالب منهجية البحث العلمي ويفتح المجال للمناقشة واكتساب المعارف. وقد شارك أغلب الطلبة رأي الأساتذة في موضوعية الممارسة التقويمية المطبقة عليهم.
- ✓ لقد أجمع أغلب الأساتذة على فاعلية الممارسات التقويمية لأنها تزودهم بمعطيات عن مدى تحقق الأهداف، وتقدم مؤشرات واضحة عن جودة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية وتوفر تغذية راجعة للطالب تساعده على تجاوز الصعوبات. ويشارك الطلبة رأي الأساتذة في فاعلية التقويم المستمر في العملية التعليمية،

لكنهم يتفقون أيضا على أن علامة التقويم المستمر لا تعبر عن المستوى الحقيقي للطالب ، مما ينبئ بوجود معوقات تحول دون تحقق الأهداف والارتقاء بمستوى الطالب.

- ✓ تواجه الأساتذة عدة صعوبات تشكل عائقا أمام تحقيق الأهداف المنشودة، ويظهر أن أكبر عائق يواجه عملية التقويم المستمر هو الاكتظاظ وزيادة أعداد الطلبة داخل الحصة وعدم كفاية وقت الحصة وكثافة البرامج وقلة الوسائل البيداغوجية المساعدة خاصة فيما يتعلق بالوسائل التكنولوجية إضافة إلى أسباب أخرى يطرحها بعض الأساتذة تعود للطالب منها ضعف التكوين الأكاديمي للطالب في مراحل ما قبل الجامعة وقلة الرغبة لديه وعدم اكتراثه بأهمية التقويم المستمر.
- ✓ يواجه طلبة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة في عملية التقويم عدة صعوبات أهمها: كثرة المواد والدروس مما يشكل ضغطا نفسيا عليهم ويجعلهم يتجهون نحو الحفظ وليس بناء الكفاءة، ويسبب لهم التوتر والخوف لطبيعة صياغة الأسئلة.

- ✓ إن اتفاق أغلب الأساتذة والطلبة على أن علامة التقويم المستمر لا تعبر عن مستوى الطالب الحقيقي يجعلنا نتساءل عن أهمية هذا التقويم والعلامة معا، لأن هذا التضارب بين إجابات الأساتذة والطلبة التي كانت في أغلبها تقول أنه توجد ممارسات تقويمية وفق الشروط العلمية والبيداغوجية وهي موضوعية وتحقق فاعلية، لكنها لا تعكس مستوى الطالب، فهذا يدعو الى دراسات أخرى لمعرفة الخلل في العملية التعليمية برمتها بما فيها التقويم.

- ✓ بالنظر الى مجتمع الدراسة المتكون من 81 أستاذ والعينة المفترضة التي مثلت عدد الاستبيانات الموزعة 51، وعدد الاستبيانات المسترجعة وهي 26 فقط، أي نصف العينة تقريبا لم تهتم بالإجابة على أسئلة الاستبيانات رغم ما وحاولنا من تسهيله في عملية الجمع التي طلبنا فيها من الأساتذة ترك الاستبيان في مكتب رئيس القسم أو مساعده، ومع ذلك فقد وجدنا بعض الاستبيانات مرمية في قاعة الأساتذة. ونسبة العزوف معتبرة وذات دلالات مختلفة قد يكون أهمها أن النسبة التي رفضت المشاركة هي لا تطبق التقويم المستمر كما ينص عليه نظام ل م د. وعليه فإن نسبة المشاركين لا تمثل مجتمع الدراسة تمثيلا حقيقيا

- ✓ إن عزوف الأساتذة في المشاركة في بحث من هذا النوع يدل على أن هناك خلل ما ليس في عملية التقويم عند هؤلاء الأساتذة فقط، بل في فهم البحث العلمي الذي يتطلب مشاركة المبحوثين، فنجد أن فئة الأساتذة ترفض ذلك دون مبرر تعلمنا به لنستطيع من تحسين عملية البحث.

- ✓ وبناء على عزوف الأساتذة في المشاركة في الاستبيان واتفاق أغلب الأساتذة والطلبة على أن العلامة لا تعبر عن مستوى الطالب، فإن حال التقويم المستمر ليس بخير لأن هذه المؤشرات تثبت أن عملية التقويم المستمر بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة لا تسير بالشكل الذي يحقق الأهداف التعليمية وتحتاج إلى مزيد من الدراسات وإلى طرح مشكلاتها للنقاش والمعالجة.

- ✓ **المقترحات:**

لابد من تطبيق الصرامة في ممارسة التقويم المستمر بشروطه العلمية والبيداغوجية حتى يصبح معبرا عن مستوى الطالب ولا يبقى مجرد علامة اتفق الأستاذ والطالب على أنها لا تمثل مستوى الطالب.

- ✓ إعداد دليل الأستاذ خاص بالتقويم المستمر يوضح التقويم المستمر بشكل مفصل، مع إعادة النظر في معايير التقويم والاهتمام بالمعيار الذي يقوم عليه الدرس وهو البحث وهو كاف للتقويم كونه يجمع بين المناقشة وإشراك الطالب في العملية التعليمية التعلمية والإلقاء فضلا عن منهجية البحث العلمي.
- ✓ إعداد دورات تكوينية لفائدة الأساتذة الجامعة في كيفية التقويم والتعامل مع مشكلاته والصعوبات التي تقلل من فاعليته، لتحسين جودة عملية التقويم المستمر حتى يصبح أكثر نجاعة ومصداقية ويحقق هدفه المنشود وهو معالجة وتصويب نقائص العملية التعلمية.
- ✓ استغلال الوسائل التكنولوجية الحديثة والرقمية في التقويم بالجامعة وتطوير الآليات المستخدمة في عملية التقويم المستمر تماشيا مع المستجدات العلمية والتكنولوجية.
- ✓ إجراء المزيد من البحوث تتعلق بدراسة التقويم المستمر وذلك لقلة دراسته خاصة في الجامعة الجزائرية لأهمية هذه التقويمات التي اعتمدت في مدارسنا وجامعاتنا بداية من تاريخ الاصلاحات في المدرسة والجامعة الجزائرية.

قائمة المصادر والمراجع

الكتب والمؤلفات :

– رابح تركي، أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990،.

– رافدة الحريري ، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع ،الأردن 2008

– رجاء وحيد بدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية، دار الفكر، بيروت ،ط1، 2000.

– سعيد جاسم الأسدي، داوود عبد السلام: فلسفة التقويم التربوي في العلوم التربوية والنفسية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، ط1، 2015.

– سمية زاحي ،*المكتبة الجامعية فضاء التعليم والبحث في سياق نظام* ، LMD جامعة باجي مختار عنابة ،2010

– صقر عبد العزيز الغريب:الجامعة والسلطة دراسة تحليلية للعلاقة بين الجامعة والسلطة، ط1 ،الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة ،2009

–صلاح ردود الحارثي :التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ، وزارة التربية والتعليم ، السعودية ،دت

– عبد الرشيد بن عبد العزيز حافظ : أساسيات البحث العلمي Researche Fundamentals، مركز النشر العلمي، المملكة العربية السعودية ،ط1 ،2012

– عبد القادر كراجة:القياس والتقويم المستمر في علم النفس، دار الباز العلمية، عمان ،ط1، 1991.

– عبد الله عبد الرحمان، سوسيولوجيا التعليم الجامعي "، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1991

– علي سامي الحلاق: المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2010.

–غيات بوفلجة ،التربية والتعليم في الجزائر ،دار الغرب للنشر والتوزيع ،وهران ،2006

– فاديا أبو خليل:إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، لبنان،دت.

– محمد أبو الفتوح حامد خليل: التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، مكتبة الشنقرى للنشر والتوزيع، السعودية، 2011.

– محمد عبد السلام غنيم: مبادئ القياس التقني والتربوي، جامعة حلوان، القاهرة، 2004.

– محمد عثمان:أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،2011.

– محمد منير مرسي:الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه، عالم الكتب، القاهرة، 2002

– محمد نبيل عباس وآخرون: مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.

– محمود عبد الجليل منسي:التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

– مراد ابن أشنهو ، نحو الجامعة الجزائرية تأملات حول مخطط جامعي ، تر: عائد أديب، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1986

– مروان بوحويج وآخرون: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الدار العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

– ميخائيل أمطانيوس: القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق،2021

– ولد خليفة محمد العربي: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، سنة 1989

–أحمد محمد الطيب:التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1999.

-حمدي شاكر محمود:التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات ، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ، المملكة العربية السعودية، ط1، 2004.

-خالد محمد عرفان: التقويم التراكمي الشامل ومعوقات استخدامه في مدارسنا، عالم الكتب، جامعة الأزهر، 2005.

-رشاد حماد الدوسري: القياس والتقويم التربوي الحديث (مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة)، دار الفكر، ط1، عمان،2000

- سعيد كمال عبد الحميد :التقييم والتشخيص لذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الوفاء الدنيا للطباعة والنشر ، الإسكندرية ، 2009

-فؤاد محمد موسى:علم مناهج التربية، الأسس- العناصر والتطبيقات، دار الكلمة للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2007.

-لحسن بوعبد الله ومحمد مقداد، تقويم العملية التكوينية في الجامعة ، ديوان المطبوعات الجامعية ، سطيف ، 1998

المعاجم والقواميس العربية والأجنبية :

- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2008.

-ابن منظور، لسان العرب، دار الجيل، مج5، بيروت، 1988.

-أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، دار الجيل، مج5، ط1،بيروت،دت

- علي بن هادية: القاموس الجديد للطالب، المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر ،1991

القواميس

-LAROUSSE dictionnaire français 6000 mots définition et explication , l'imprimerie maurya malesherbes ,france , mars , 2012

VICTORIA BULL : oxford learners poket dictionnary , university printed in china , - frouth

المجلات العلمية والحوليات :

-العربي فرحاتي: الجامعة الجزائرية من أزمة التحديث إلى محنة العولمة، دفاتر المخبر، ع02، بسكرة، 2006

- جمال العيفة: الجامعة الجزائرية في ظل التشريعات الجديدة أي دور تنموي ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، ع22،عنابة،2008

- رضا جوامع :التحديد الاصلاحي والمفهوم للتقويم في ضوء الحصيلة اللسانية والتربوية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، ع 9، 2006

- سمية بن صالح:نظام LMD وتحقيق الجودة الشاملة في التدريس، مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والإنسانية، مجلد3، ع10، جامعة أم البواقي، 2020.

- عمر عواض عوض الثبيتي:فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم ونقاء أثرها المقرر على النفس التربوي: مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة شقراء، 2020.

- فتيحة بوعلام: أحمد لشهب:نظام LMD في الجزائر (واقع وتحديات)، مجلة صوت القانون، مجلد7، ع1، جامعة الجزائر3، الجزائر،2020.

- الأخضر عواريب إسماعيل الأعور : التقويم في إطار المقاربه بالكفاءات ،مجله العلوم الإنسانية، جامعه قصدي مرباح ورقلة ، الجزائر

-الحسن جمال عدلي، علي محمد رقيق برة: التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات مجلة الصباح في علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، مج3، ع2، الجزائر،2023

-حياة فرد وأحمد شاطر باشا: التعليم العالي في الجزائر بعد تطبيق نظامLMD، مجلة دفاتر السياسة والقانون، مجلد 15، عدد1، جامعة الجزائر3، 2013.

-نورة العايب :المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية ، مجلة العلوم الانسانية ،مج أ ، ع43،جامعة قسنطينة ، 2015

الرسائل والأطروحات الجامعية:

– أشرف عطية و فؤاد مصطفى:واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم التأهيلي وسيل تطويرها في المرحلة الأساسية، مذكرة ماجستير ، فلسطين، 2018.

– سارة قوادري: واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعلم، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة لمسيلة، 2022/2021.

– سعاد جغراب: التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللغة العربية وآدابها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2010/2009.

الوثائق الوزارية :

- –اللجنة الوطنية للمناهج :الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط ،لغة عربية تربية إسلامية، 2013
- قرار رقم 711 مؤرخ في 3 نوفمبر 2011 يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر
- قرار رقم 712مؤرخ في 3 نوفمبر 2011 يتضمن كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر
- قرار رقم 714 مؤرخ في 3 نوفمبر 2011 يتضمن كيفيات ترتيب الطلبة
- وزارة التربية الوطنية الجزائرية : النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،ع48،2005
- وزارة التربية الوطنية الجزائرية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد488، الجزائر،2005
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : الدليل العلمي لمتابعة وتطبيق ل م د ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 2021

الملتقيات الوطنية والدولية:

- صليحة غلاب وليليا عين سوية : واقع الجامعة الجزائرية وآفاق دفعها نحو مسارات التنمية والإصلاح – تجربة سنغافورة أنموذجا –، الملتقى الدولي "الجامعة والانفتاح على المحيط الخارجي الانتظارات والرهانات "، جامعة 8 ماي 1945، قالمة 2018

- مفيدة لعيادةوبولبازين حنان :معوقات ووظيفة الجامعة الجزائرية في خدمة المجتمع ،الملتقى الدولي الجامعة والانفتاح عن المحيط الخارجي الانتظارات والرهانات، جامعة 8 ماي 1945قالمة ، الجزائر 2018

المواقع الالكترونية:

- جميل حمداوي: التقويم التربوي والديداكتيكي، موقع شبكة الألوكة5 15/4/2024

- صليحة بن سباع، الجامعة الجزائرية وخيار نظام LMD وإشكالية جودة التعليم، 2024/03/16http//www.elbassair.dz

موقع وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي
https//www.mesrs.dz/index ;php/08/01/2024

الفهرس

قائمة المحتويات:

مقدمة	أ-و
مدخل: الجامعة الجزائرية ونظام (L.M.D)	7
1-تعريف الجامعة	9
2-نشأة وتطور الجامعة	10
3-مشاكل الجامعة والتعليم العالي بالجزائر	12
4-الجامعة الجزائرية في ظل نظام ل م د	17
الفصل الأول: التقويم المستمر وفق نظام ل. م. د	
1: التقويم التربوي	**29**
1-مفهوم التقويم التربوي	29
2-الفرق بين التقويم والتقييم والقياس	32
3- أنواع التقويم	32
4 -أهمية التقويم وخصائصه	34
4-أهداف التقويم	36
2: التقويم المستمر	**38**
1-مفهوم التقويم المستمر	38
2-المنطلقات الفكرية للتقويم المستمر	40
3-أهداف وأهمية التقويم المستمر في ظل نظام ل م د	42
4-آليات التقويم المستمر في ظل نظام ل م د	45
الفصل الثاني: التقويم المستمر في قسم اللغة والأدب العربي -دراسة ميدانية -	
1: إجراءات الدراسة الميدانية	53
1-المنهج المتبع	53
2-مجتمع الدراسة	53
3-عينة الدراسة	54

4-حدود الدراسة	54
5-آداة الدراسة	54
6-الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة	57
2: عرض البيانات وتحليلها	59
1-استبيان الأساتذة	59
1.2-البيانات الشخصية	59
2.2-تحليل استبيان الأساتذة	61
2-استبيان الطلبة	105
1.2-البيانات الشخصية	105
2.2-تحليل استبيان الطلبة	106
3-نتائج الدراسة	136
خاتمة	137
الملاحق	153
الملخص	167

الملاحق

الديمقراطية الشعبية

جامعة عباس لغرور خنشلة

كلية االغات والأداب

قسم اللغة و الأدب العربي

التخصص : لسانيات عامة

استبيان موجه للأساتذة حول :

التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية بقسم اللغة والأدب العربي جامعة عباس لغرور – خنشلة

في إطار إعداد مذكرة بحث لنيل شهادة الماستر، أتقدم إليكم أساتذتي بهذا الاستبيان راجية منكم تقديم يد العون لنا من خلال الإجابة على مضمون عباراته بكل موضوعية من أجل مساهمة فعالة في تحقيق أهداف البحث ،ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض علمي ، وتقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير وشكرا .

التخصص :.....

الخبرة :.....

العبارة	نعم	لا	أحيانا
المحور الأول :الممارسات التقويمية			
1- تعتمد أساليب متنوعة في عملية التقويم مثل (البحوث – المواظبة – الاستجوابات الشفوية – الاستجوابات الكتابية) رتبها حسب الأهمية 1- ..... 2- ..... 3- 4-			
2- يستهدف التقويم المستمر الجانب الأكاديمي أكثر من المهني			
3- تتناسب آليات التقويم المنصوص عليها في نظام lmd مع متطلبات المواقف التعليمية			
4- يغطي التقويم المستمر كافة الأنشطة المعرفية – المهارية – الأدائية والوجدانية			
5- تطرح في بداية الحصة أسئلة لاختبار معلومات الطالب السابقة			
6- تطرح أثناء الحصة أسئلة لاختبار فهم الطالب			
7- تمنح نقطة تقييمية على مشاركة الطالب في مختلف الحصص			
8- تناقش مع الطالب مدى فهمه لموضوع بحثه			
9- تراعي عند تقديم بحث الطالب طريقة العرض والمعلومات المقدمة			
10- تراعي مدى تحكم الطالب بالوقت المخصص للبحث			
11- تسجل ملاحظاتك عن نشاط الطالب داخل الحصة			
12- تمنح الطالب نقاط المواظبة تشجيعا له على عدم الغياب			
13- تقصي الطالب من المقياس في حالة تجاوزه ثلاثة غيابات غير مبررة وخمس غيابات مبررة في حصة الأعمال الموجهة .			
14- تراعي تكافؤ الفرص في طرح أسئلة الاستجوابات الشفوية .			
15- أسئلة الاستجوابات التي أطرحها تتضمن توظيف مهارات عقلية مختلفة (الحفظ – التحليل – المقارنة – الاستنتاج ...)			
16- تعلن نتائج الاستجوابات للمتعلمين مع الإجابة النموذجية وسلم التنقيط			
17-تمنح للطلبة فرصة لتقويم بعضهم البحث			
18- تقوم الطالب من أجل تحصيل النقاط فقط			
المحور الثاني:الموضوعية			
19- تعلم الطالب بمعايير التقويم في بداية السنة الدراسية			

20- تستخدم جميع معايير التقويم (البحوث – الاستجواب الشفوي – الاستجواب الكتابي – المواظبة)			
21- تصحح البحث وتضع ملاحظاتك عليه كتغذية راجعة ثم تعيد البحث مصححا للطالب			
22- تلتزم بالشروط البيداغوجية في صياغة الأسئلة			
23- تراعي مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة			
24- أدوات التقويم في نظام lmdمتنوعة بحيث تناسب كل الطلبة على اختلاف حاجاتهم وقدارتهم وتوفر لهم الفرص			
25- هل تقسيم التنقيط بين معايير التقويم مناسب (الحضور 8 نقاط ، البحث 4 نقاط ، الاستجواب الشفوي 4 نقاط ، الاستجواب الكتابي4 نقاط)؟ في حالة الإجابة ب [لا] ، ماذا تقترح ؟			
26- الممارسات التقويمية قائمة على أساس علمي وبعيدة عن ذاتية وتحيز الأستاذ			
المحور الثالث :الفاعلية			
27- تزودك الممارسات التقويمية بمعطيات عن مدى تحقق الأهداف			
28- تعبر نقطة التقويم المستمر عن المستوى الحقيقي للطالب			
29- التقويم المستمر وفق نظام lmd توفر تغذية راجعة للأستاذ تساعده على تطوير أدائه			
30- يعطي التقويم المستمر للأستاذ مؤشرات واضحة عن جودة مدخلات ومخرجات العملية التعليمية			
31- يتيح التقويم المستمر للطلبة المتأخرين تحسين قدراتهم وتجاوز صعوباتهم			
32- تنتهي عملية التقويم المستمر بتغذية راجعة آنية ومستمرة للطالب			
33- يحقق التقويم المستمر الأهداف المخطط لها			
المحور الرابع: عوائق التقويم المستمر			
34- آليات التقويم المستمر في نظام lmd سهلة			
35-آليات التقويم المستمر في نظام lmd قابلة للتنفيذ			
36- آليات التقويم المستمر محددة وواضحة بدقة			
37- يوفر التقويم المستمر الجهد والوقت			

38- تتوفر البيئة الدراسية على وسائل مساعدة في مجال التقويم حدد ما يتوفر منها . معدات تجريبية ☐ وسائل طباعة ☐ مكتبات متخصصة ☐ وسائل تكنولوجية ☐			

39- يواجه الأستاذ صعوبة في تطبيق التقويم المستمر لعدة أسباب :

- كثافة وطول البرامج ☐

- كثرة عدد الطلبة ☐

- عدم كفاية وقت الحصة ☐

- قلة الوسائل البيداغوجية ☐

- تعدد معايير التقويم ☐

أسباب أخرى .....

.....

40- ماقتراحاتكم لتطوير التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية ؟

.....

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة عباس لغرور خنشلة

كلية اللغات والآداب

قسم اللغة و الأدب العربي

استبيان موجه للطلبة حول :

التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية

دراسة ميدانية بقسم اللغة والأدب العربي جامعة عباس لغرور - خنشلة

في إطار إعداد مذكرة بحث لنيل شهادة الماستر، أتقدم إليكم طلبة قسم اللغة والأدب العربي - جامعة عباس لغرور خنشلة - بهذا الاستبيان راجية منكم الإجابة على مضمون عباراته بكل موضوعية،من أجل مساهمة فعالة في تحقيق أهداف البحث .

ونحيطكم علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض علمي وشكرا .

التخصص :.....

المستوى الجامعي :

أولى ليسانس ☐ **ثانية ليسانس** ☐ **ثالثة ليسانس** ☐

أولى ماستر ☐ **ثانية ماستر** ☐

الأسئلة	نعم	لا	أحيانا
المحور الأول: الممارسات التقويمية			
1- يوضح لنا الأستاذ معايير التقويم في بداية العام الدراسي			
2- يحدد لنا الأستاذ الهدف من التقويم			
3- يطرح الأستاذ أسئلة شفهية خلال الحصة لاختبار فهم المتعلمين ومكتسباتهم			
4- يشركنا الأستاذ في عملية التقويم			
5- يقوم الاستاذ بتحفيز الطلبة لطرح الأسئلة			
6- يقوم الأستاذ بتحفيز الطلبة على فتح نقاشات فيما بينهم			
7- تتنوع أسئلة الاستجواب (كتابية/شفهية) بين أسئلة الفهم والحفظ			
8- تتناسب أسئلة الاستجواب مع الوقت المخصص للإجابة			
9-تؤثر مشاركة الطالب على نقطة المراقبة المستمرة			
10- يراعي الأستاذ مدى فهم الطالب لبحثه وطريقة عرضه ومناقشته أثناء التقويم			
11- يراعي الأستاذ مواظبة الطلبة على الحصص عند تقديم نقطة المراقبة المستمرة			
12- يقصي الأستاذ الطالب من دخول المادة بعد مرور ثلاث غيابات دون مبرر أو خمس غيابات بمبرر			
13- يضع الأستاذ بين أيدي الطالب نموذجا لتصحيح الامتحان مرفق بسلم التنقيط			
المحور الثاني: الموضوعية			
14- يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين الطلبة			
15- يستخدم الأستاذ جميع معايير التقويم المعلن عنها من الإدارة			

(المواظبة –استجواب كتابي –استجواب شفهي _البحث)			
16- يقدم لك الأستاذ الكيفية التي تمر بها التقويم وتحديد العلامة			
17- يخبرنا الأستاذ بالعلامات الجزئية المتحصل عليها قبل تسليمها			
18- تعبر نتائج التقويم المستمر عن المستوى العلمي والمعرفي للطالب			
19- نتائج الطلبة في التقويم المستمر متقاربة ☐ مختلفة ☐			
المحور الثالث: الفعالية			
20- يبين الأستاذ للطالب نقاط ضعفه وقوته في ظل التقويم المستمر			
21- يتيح التقويم المستمر للطالب المتأخر تحسين مستواه وتدارك صعوباته			
22- يقوم الأستاذ الطالب من أجل تحصيل النقاط فقط			
23- يصوب الأستاذ أخطاء الطالب ويعالجها			
المحور الرابع: العوائق والصعوبات			
24- ما الصعوبات التي تواجه الطالب خلال عملية التقويم المستمر:			
-كثرة المواد والدروس			
-التركيز على الحفظ			
-الخوف والتوتر			
- طبيعة صياغة الأسئلة			
صعوبات أخرى:.....			

25- ما اقتراحاتكم لتحقيق تقويم مستمر فعال؟

.....

.....

.....

قائمة الأساتذة المحكمين.

الأستاذ المحكم	التخصص
صورية جغبوب	دراسات لغوية –جامعة خنشلة
دلال جغبوب	علوم التربية – جامعة أم البواقي
عالية قري	دراسات لغوية – جامعة خنشلة
السعيد قاسمي	دراسات لغوية – جامعة خنشلة
عادل زواقري	دراسات لغوية – جامعة خنشلة
وهيبة غقاقلية	دراسات لغوية –جامعة خنشلة–

التعديلات التي تم إجراؤها على استبيان الأساتذة هي :

الرقم	العبارة	تعديلها
5	تطرح في بداية الحصيلة وخلالها أسئلة للتأكد من معلومات الطالب وفهمه.	5- تطرح في بداية الحصة أسئلة لاختبار معلومات الطالب السابقة. 6- تطرح أثناء الحصة أسئلة لاختبار فهم الطالب.
10	تسجل ملاحظاتك عن نشاط الطالب وسلوكه داخل الحصة	11- تسجل ملاحظاتك عن نشاط الطالب
12	يقصي الطالب من المقياس في حالة تجاوزه ثلاث غيابات غير مبررة في حصة الأعمال الموجهة	يقصى الطالب من المقياس في حالة تجاوزه ثلاث غيابات غير مبررة وخمس غيابات مبررة في حصة الأعمال الموجهة

33	آليات التقويم المستمر في نظام LMD سهلة وقابلة للتنفيذ	34- آليات التقويم المستمر في نظام LMD سهلة. 35- أليات التقويم المستمر في نظام LMD قابلة للتنفيذ.
35	تتوفر البيئة الدراسية على وسائل مساعدة في مجال التقويم (وسائل تكنولوجية، وسائل طباعة، معدات تجريبية، مكتبات متخصصة.)	36- تتوفر البيئة الدراسية على وسائل مساعدة في مجال التقويم : ☐ معدات تجريبية ☐ وسائل الطباعة ☐ مكتبات متخصصة ☐ وسائل تكنولوجية

أما بخصوص التعديل الذي مس استبيان الطلبة فمس في العبارة 23

الرقم	العبارة	تعديلها
23	يقدم الأستاذ للطالب معالجة الأخطاء خلال عملية التقويم	23-يصوب الأستاذ أخطاء الطالب ويعالجها

الملخص

ملخص:

يعد التقويم المستمر أحد المواضيع الهامة في الفكر التربوي الحديث لما له من أهمية في الارتقاء بمستوى الطالب وتحسين جدوة العملية التعليمية وقد تناولت الدراسة موضوع التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية وفق نظام LMD هذه الهيكلة الجديدة الرامية إلى إصلاح التعليم العالي، حيث هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع الممارسات الفعلية لأساليب التقويم المستمر في حصص الأعمال الموجهة أداء وموضوعية وفاعلية مع رصد الصعوبات التي تواجهها، وقد تمت الدراسة الميدانية بقسم اللغة والأدب العربي بجامعة خنشلة، ولتحقيق أهداف البحث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات على عينة قوامها 26 أستاذ و111 طالبا من قسم اللغة والأدب العربي بجامعة عباس لغرور خنشلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وتوصلت الدراسة إلى أن الممارسات التقويمية في حصة الأعمال الموجهة تمارس بوعي وتتماشى مع معايير التقويم في نظامLMD وتتسم بالموضوعية وتوفر التغذية الراجعة للأستاذ والطالب لكنها لا تحقق فعاليتها ولا تلبي مطالب التقويم في نظام LMD بشكل كامل، ويرجع ذلك لمجموعة من المعوقات التي تواجهها، رصدها البحث وقدّم بعض المقترحات لمعالجتها.

ABSTRACT

Continuous assessment is a significant topic in modern education due to its role in improving student performance and enhancing the quality of the educational process. In a study focusing on continuous assessment in Algerian universities following the LMD (License-Master-Doctorate) system, the student aimed to examine the actual practices of continuous assessment methods in directed and practical sessions. The study assessed performance, objectivity, and effectiveness while identifying the difficulties faced. The field study was conducted in the Department of Arabic Language and Literature at Khenchela University. To achieve the research objectives, the student adopted the descriptive method and used a questionnaire as a data collection tool. The sample included 26 professors and 111 students from the Department of Arabic Language and Literature at Abbas Laghrour University in Khenchela, selected using a systematic random sampling method. The student concluded that assessment practices in directed and practical sessions align with the assessment standards of the LMD system at the university level. They are characterized by

objectivity and provide feedback for both students and professors. However, they do not fully achieve their effectiveness nor meet the demands of the LMD assessment system completely, The research identified a set of challenges that the project confronts, and it also offered some recommendations for overcoming them.