التحصيل المعرفي ونظام الامتحانات في الجامعة الجزائرية

The cognitive achievement and examination system at the Algerian University

د. حسين مشطر*

أستاذ محاضر (أ)، جامعة 8 ماي 1945- قالمة

Dr. Hocine Mechtar

Lecturer Professor, Class (A), University of 8 May 1945- Guelma

machtarhocine@yahoo.fr

تاريخ الاستلام: 2018/03/21 تاريخ القبول: 2019/12/05 تاريخ النشر: 2020/03/15

- **الملخص:** إن التقويم هو كل نشاط يرمي إلى تحليل وتأويل نتائج أو علامات آتية من القياس من أجل اتخاذ قرارات جيدة، والأكثر من ذلك هو إعطاء قيمة لنتيجة في مقابل معيار أو قانون أو محك حتى توضع هذه النتيجة في إطار مرجعي يستند أساسا على معطيات "علم التباري" وهو الدراسة العلمية المنظمة للامتحانات، فبعد تطبيق نظام "ل م د" وما جاء به من ممارسات تقويمية ترتكز على المراقبة المستمرة للمعارف والمكتسبات التي تنتظم في سداسيات عن طريق الوحدات التعليمية التي تعتبر قاعدة التنظيم البيداغوجي بتجميع مختلف المواد والمقاييس في سداسي واحد، يحيلنا هذا إلى مرجعية منهجية تفسيرية نحاول من خلالها الغوص في معايير تقييم الحاصل المعرفي عند الطلاب وتشخيص واقع الامتحانات الجامعية ووظيفتها الظاهرة والخفية.

فالاعتماد المطلق على أسلوب الامتحانات فقط باعتبارها الطريقة الوحيدة لقياس كفاءة التحصيل المعرفي عند الطلبة في الجامعة سواء أكانت كتابية او شفهية وما يترتب عليها من أحكام تمثل لائحة للعقوبات -الاقصاء بالنقطة- أو لائحة للمكافآت والجوائز - النقطة الحسنة- يعبر هذا عن هيمنة النموذج التقليدي المطبوع بالسلطوية وعن انحراف الأساتذة عن العقد الديداكتيكي المبرم صراحة او ضمنيا مع الطلاب من أجل تحفيزهم لطلب العلم والمعرفة وللتدليل على ذلك سوف نبحث في هذا المقال كيف تنسب النقطة المتأتية من عملية تقويمية هل هي عن جدارة واستحقاق او تنسب بطريقة اعتباطية لا تراعي المكتسبات القبلية للطالب ولا يعتمد عليها في إعادة النظر في العملية التعليمية وتصحيح مسارها لأن نظام التقويم الجامعي يحتاج باستمرار إلى مراجعة دائمة سواء على مستوى التنظيم أو على مستوى الممارسة والتطبيق وذلك بهدف تكيفه مع التحولات البنيوية والوظيفية التي تشهدها المؤسسة الجامعية.

* المؤلف المرسل: د. مشطر حسين، الايميل: machtarhocine@yahoo.fr

- **الكلمات المفتاحية:** التقويم الجامعي، تحصيل ومراقبة المعارف، بنية الامتحانات، وظيفة النقطة.

- **Abstract:** Evaluation is every activity that aims to analyze and interpret results of a measurement in order to make decisions and, moreover, to give value to a result in light of a standard, law or criterion so that this result can be placed in a frame of reference based mainly on the data from docimology, which is the scientific study of exams. After applying the "LMD" system and its practices including; continuous evaluation of knowledge and acquisitions, that are organized in semesters through educational units, that are considered the basis of pedagogical organization by combining various materials and standards in one semester, we are referred to an explanatory methodological reference through which we try to dive into the criteria of assessing the students' knowledge acquisition and diagnosing the reality of the whole exams and its hidden and apparent function.

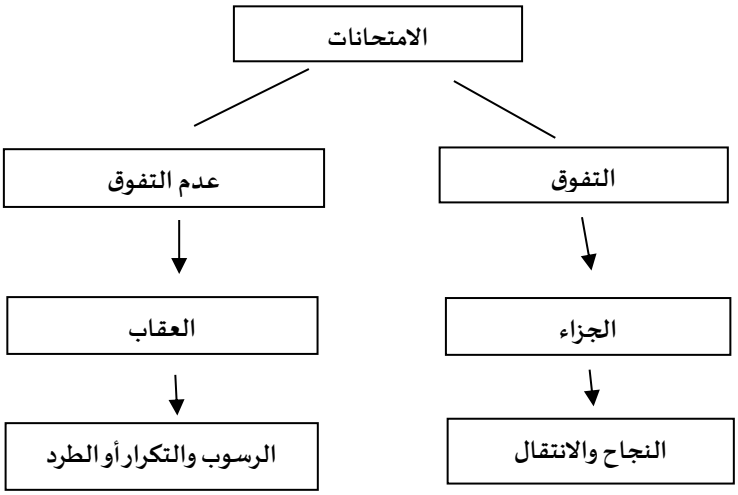
The absolute reliance on exams method as the only way to measure the efficiency of cognitive achievement among students at the university, whether it is written or oral and the resulting judgments that are represented in a list of penalties – exclusion scores - or a list of rewards - the good score- , reflects the dominance of the traditional authoritarianism based model and the deviation of the professors from the didactic contract concluded explicitly or implicitly with the students in order to motivate them to seek knowledge. To demonstrate this, we will discuss in this article first, how the score of the evaluation process is calculated, and whether it is merited or attributed arbitrarily without paying attention to the learner's acquisitions, and second whether t is used to reconsider the educational process and correct its course because the university evaluation system is constantly in need of a permanent review, at the level of organization or at the level of practice and application, in order to adapt it to the structural and functional transformations marking the university institutions.

- **Keywords:** Academic Assessment - Acquisition and Control of Knowledge - Exam Structure - Note function.

- مقدمة:

ممارسة بيداغوجية تحظى باهتمام كبير من طرف جميع الفاعلين في المجال التعليمي والتكويني تتمثل في إجراء الامتحانات (*) والاختبارات أو ما يعرف في أدبيات الديداكتيك بممارسة التقويم، وحسب: "الموجه الدوسيمولوجي"، التقويم يعني "كل نشاط يرمى إلى تحليل وتأويل نتائج أو علامات القياس وذلك من أجل اتخاذ قرارات جيدة"(service générale des communication du ministère de l'éducation, 1978, p.5).

هذه القرارات غالبا ما تأخذ الشكل الموضح في الخطاطة التالية (الدريج،1994، ص.59):



شكل رقم (1) يبين القرارات المتخذة من عملية التقويم بالامتحانات.

إذن يتضح من خلال هذه الخطاطة بأن التقويم بالامتحانات يؤدي إلى اتخاذ قرارات ذات أهمية بالغة في المسار البيداغوجي للمتعلم، اما النجاح والانتقال واما الرسوب والتكرار وفي اسوء الحالات الطرد، ونفس هذه الممارسة لها إسقاطات على كل المراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي، إذ يلاحظ أن نظام الامتحانات ومراقبة المعارف يأخذ أشكالا متعددة ولكنه في نهاية المطاف يعمل على التمييز بين الذين يستحقون الشهادات، والذين لا يستحقونها، فالامتحان يعتبر معيارا للمشروعية والموضوعية بالنسبة للمؤسسة الجامعية، فهو الأداة المعيارية التي تستمد منها هذه المؤسسة مصداقيتها، وتميزها عن بقية المؤسسات الاجتماعية الأخرى، فكونها مؤسسة للبحث العلمي والتحصيل الفكري والثقافي، فان الامتحان يقيس الاستحقاقات les mérites وفق طابع "الإنصاف" أو طابع "الإقصاء" (السعدي، 2008،ص ص.105-106).

1- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لازالت مشكلة التقويم التربوي محور نقاش مستفيض بين الباحثين والمهتمين ومختلف المسؤولين المباشرين على عملية التعليم وخاصة الأساتذة، إذ يؤسس فعل التقويم للعلاقة الديداكتيكية برمتها في فضاء المؤسسة الجامعية من خلال أبعاد تقوم بتعديل الحقل الاستيعابي للعلاقة أستاذ-طالب وتعمل على تقريب المسافات والمواقع بينهما بفعل الامتحان الذي من المفروض أنه يشتمل على:

- بعد الفاعلية: الامتحان يعكس كيفية تلقي المعرفة.
- بعد السياق: الامتحان يرتكز على معلومات ومعطيات متصلة مع البنية الذهنية للطالب.
- بعد الشمولية: الامتحان يرتبط بكل العناصر المدرسة.
- بعد التعقيد: خاصة في ظل هندسة التكوين في نظام "ل م د" بالجامعة الجزائرية.
- بعد الاثر المحتمل: في كيفية نسبة النقطة على الإجابة لأن بنية اكتساب المعرفة عند الطالب ليست البيئة الجامعية فقط بل تشمل حتى مجموعة من العوامل والسياقات الخارجية.

وعلى هذا الأساس فإن المعطيات المفروض استنتاجها من إجراء امتحانات دورية منتظمة في سداسيات على صنفين، تتعلق الأولى بالرؤية الامتحانية في حد ذاتها هل هي منهجية ومنضبطة، أم هي متسرعة من حيث الشكل "إجراءاتها" ومن حيث المضمون "محتواها"؛ حيث تقتصر استراتيجية المعالجة البيداغوجية لمسألة تحصيل المعارف على إجراء روتيني لامتحانات بنفس الطريقة التي تؤدي في غالب الأحيان إلى تراجع المردودية الجامعية وتراجع المستوي العلمي والمعرفي للطلاب.

أما الثانية فتدور حول صعوبات التحصيل المعرفي في حد ذاته والمقاس بالامتحانات، وهل سوء التحصيل هذا يعكس القدرة الفعلية على عدم التحكم في التعلمات من أجل تتجاوزها، أم هو سوء تشخيص للوضع.

ولتأطير هذه الإشكالية تم طر ح السؤالين الأساسيين التاليين:

- هل الرؤية الامتحانية السائدة في الجامعة تخضع لأسس وسيكوبيداغوجية، أم تتخذ شكل تقني إلى لا يراعى المبادئ الدوسيمولوجية؟
- هل التحصيل المعرفي للطلبة يعكس القدرة الفعلية على التحكم في التعلمات؟

2- أهمية الدراسة:

- الاهتمام أكثر بعلم التباري "الدراسة العلمية المنظمة للامتحانات" والانتقال من دراسة كيفية التنقيط "الدوسيمولوجيا" إلى دراسة سيكولوجية التقويم وسلوك المُتَحن والممتحَن أو ما يعرف بـ "الدوكسيولوجياLa doxologie ".

- لفت نظر الأساتذة باعتبارهم المباشرين الأساسين لفعل التقويم إلى أهمية استراتيجيات المعالجة اثناء الامتحان.

- الإرساء على معالجة تشخيصية أولية يسير عليها الأستاذ الجامعي تعتمد على الموازاة بين التحكم في التعلمات عند الطلبة ومكافئتها مع النقطة المكتسبة جراء التقويم.

3- أهداف الدراسة:

- معرفة أهم مرتكزات كيفية تطبيق التقويم في نظام "ل م د" والإجابة عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية.

- تفعيل وجهة نظر تزاوج بين السيكولوجيا والبيداغوجيا في تخطي عقبات وعراقيل التقويم الجامعي.

4- مفاهيم الدراسة:

يتضمن هذا البحث مفاهيم ومصطلحات مفتاحية (التحصيل المعرفي، نظام الامتحانات في الجامعة الجزائرية). وظفت في نسق من المعاني والدلالات، وركبت كمتغيرات شبكية في صيغة مشكلة، مما يستدعي تفكيكها وتحديد موقعها في المشكلة حتى نتمكن من ضبطها معرفيا ومنهجيا، ومن ثمة الإرساء على أبعادها النظرية وفيما يلي البحث الاجرائي لمعاني هذه المفاهيم.

4-1- التحصيل المعرفي: المقصود بالتحصيل المعرفي في البحث تلك المعارف التي اكتسبها الطالب نتيجة تعلم سابق والتي تشكل سجل تجاربه وتحصيله القبلي وخبرته التعليمية ويكون لها دور كبير وفاعل في تعلم معطيات جديدة.

4-2- نظام الامتحانات: المقصود بنظام الامتحانات هو العملية التقويمية القائمة على المراقبة المستمرة والمنتظمة للمعارف والمكتسبات في نظام التكوين "ل م د" وهذه العملية التقويمية تتبع هندسة التكوين في هذا النظام لنيل شهادة الليسانس أو شهادة الماستر:

- **حسب ميادين التكوين:** والتي تعبر عن مجموعة منسجمة من الشعب والتخصصات التي تترجم مجال الكفاءات التي تضطلع بها الجامعة.

- **حسب الشعب:** وهي تفرعات لميدان التكوين وتحدد خصوصية التعليم داخل هذا الميدان.

- **حسب التخصصات:** وهي تشعبات للفروع ويمكن للشعبة ان تكون أحادية التخصص كما يمكن أن تكون متعددة التخصصات.

وكل هذه المقاطع تنتظم في سداسيات عن طريق الوحدات التعليمية التي تعتبر قاعدة التنظيم البيداغوجي بتجميع مختلف المواد والمقاييس في سداسي واحد، وتنقسم عادة الوحدات التعليمية إلى:

- **وحدات تعليم أساسية:** وهي التي تحتوي على مقاييس أساسية بالنسبة للتخصص.
- **وحدات تعليم استكشافية:** ومن مهامها تمكين الطلبة من التعمق والتوجيه عبر المعابر.
- **وحدات تعليم منهجية:** والتي تمكن الطالب من اكتساب الذاتية في العمل.
- **وحدات تعليم أفقية:** والتي تسمي كذلك بالوحدات التعليمية العرضية التي تجمع موادّ في اللغات الحيّة والإعلام الآلي والتكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتّصال، وتساعد الطّالب على اكتساب ثقافة عامّة وتقنيات منهجية.

5- الجامعة الجزائرية، النشأة والتطور.

يعتبر استقلال الجزائر هو بداية التعليم الجامعي بالنسبة للجزائريين، إذ لم يكن غداة الاستقلال إلا جامعة واحدة هي جامعة الجزائر، بنيت سنة 1877م، وأعيد تنظيمها سنة 1909، غير أنه لم يتخرج منها أي جزائري إلا بعد الحرب العالمية الثانية، ولم يتخرج منها قبل الاستقلال إلا عدد محدود من الجزائريين وكان غالبيتهم في الآداب والحقوق (بوفلجة،2006، ص.75).

هذا الوضع الصعب الذي ورثته الجزائر من الحقبة الاستعمارية [*] أدى عدة محاولات للإصلاح والتطوير ومع بداية تأسيس الدولة الوطنية مر التعليم العالي بعدة مراحل في إطار صيرورة التطور، مسايرة للتحول السياسي والاقتصادي والاجتماعي كما يلي:

- **المرحلة الأولى**: وتمتد من الاستقلال سنة 1962 إلى سنة 1969، تتميز هذه المرحلة بفتح جامعات المدن الرئيسة، بسبب تزايد عدد الطلبة، مما سبب مشاكل على مستوى هياكل الاستقبال الجامعي التي أصبحت غير قادرة على الوفاء بالحاجات التعليمية المتزايدة، فبعد أن كانت جامعة الجزائر مختصة في تكوين أبناء المعمرين، فتحت سنة 1966 جامعة وهران، ثم تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967.

وبخصوص النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو موروث من الفرنسيين، إذ كانت الجامعة مقسمة إلى كليات وهي:

- كلية الآداب والعلوم الإنسانية
- كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية.

---

[*] يذكر "مصطفي زايد" 1986، إن "المؤسسات الجامعية في الجزائر منذ البداية قد واجهت صراعا مزدوجا تمثل الأول في فك الحصار الذي ضربه عليها الاستعمار الفرنسي وفتح أبوابها للإطار الذي وجدت نواته الأولى في المدارس الثانوية، وتمثل الثاني في محاولة تغيير العقليات التي كانت تعمل على إبقاء الجامعة ملحقا هامشيا يسير وراء البحار"(زايد،1986، ص.108).

- كلية الطب وكلية العلوم الدقيقة.

وهذه الكليات مقسمة بدورها إلى عدد من الأقسام، تهتم بتدريس التخصصات المختلفة ونمط الدراسة مقسم إلى: مرحلة الليسانس وتدوم ثلاث سنوات بغالبية التخصصات، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة، التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس، وشهادة الدراسات المعمقة وتدوم سنة واحدة يتم التركيز فيها على منهجية البحث، إلى جانب أطروحة مبسطة لتطبيق ما جاء بالدراسة النظرية، ثم شهادة الدكتوراه الدرجة الثالثة وتدوم سنتان على الأقل من البحث لإنجاز أطروحة علمية، وأخيرا شهادة دكتوراه الدولة، وقد تصل مدة تحضيرها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي، حسب تخصصات الباحثين واهتماماتهم.

- **المرحلة الثانية:** وتبتدئ من سنة 1970 سنة إحداث وزارة متخصصة للتعليم العالي والبحث العلمي، لمواجهة الطلب المتزايد على التعليم العالي، ووصفت هذه المرحلة بأنها مرحلة التفكير وإعادة النظر في محتوى التعليم الجامعي الموروث عن المستعمر الفرنسي، حيث تم مباشرة إصلاح التعليم العالي سنة 1971 حتى ينسجم ومتطلبات التنمية الشاملة، فتم إنشاء جامعة العلوم والتكنولوجيا -هواري بومدين- بالجزائر، وجامعة العلوم والتكنولوجيا- بوهران، "من أجل استخلاف المساعدة التقنية الأجنبية، بإطارات وطنية"(حبة،1986-1987، ص.128).

ومن هنا أصبح العليم العالي يتجه نحو الجزأرة و يحتل مكانة استراتيجية هامة خاصة مع إيجاد المنظمة الوطنية للبحث العلمي سنة 1973، ووضع الخريطة الجامعية سنة 1984 التي هدفت إلى تخطيط التعليم الجامعي إلى أفق سنة 2000، وعلى المستوى البيداغوجي تم إدخال الأشغال الموجهة والتطبيقات الميدانية في البرامج الجامعية وأجريت عدة تعديلات على مراحل الدراسة، فمستوى الليسانس أو التدرج تدوم الدراسة فيه أربع سنوات من خلال اعتماد المقاييس السداسية ونظام الوحدات الدراسية، أما الماجستير أو ما بعد التدرج الأول فيدوم سنتين على الأقل، ويحتوى على جزأين، الأول مجموعة من المقاييس النظرية المعمقة في دراسة منهجية البحث، والجزء الثاني يتمثل في إنجاز بحث يقدم في صورة أطروحة.

وبخصوص دكتوراه العلوم، أو مرحلة ما بعد التدرج الثانية فتدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي.

- **المرحلة الثالثة:** ابتداء من سنة 1998، من خلال التوسع في التشريع، وكثرة الهياكل الجامعية ومجموعة أخري من الإجراءات تتمثل في:

- وضع القانون التوجيهي للتعليم العالي في 1998.

- إنشاء ست (06) جذوع مشتركة يتم توجيه الطلبة الجدد إليها.

- إنشاء مراكز جامعية جديدة وتحويل وترقية بعضها إلى مصاف جامعات، وفي الإجمال بلغ سنة 1999 عدد الجامعات 17 جامعة و13 مركزا جامعي، و6 مدارس عليا للأساتذة و11 معهدا وطنيا للتعليم العالي و12 معهدا ومدرسة متخصصة (بوفلجة غياث،2006، ص ص.78-79).

ومع بداية الألفية الثانية ونتيجة للتحولات الكبرى الحاصلة في المجتمع المعولم،"لا يمكن للجزائر أن تبقي غبر مبالية، فدخلت في تفكير عميق حول نقاط القوة، والضعف في نظام تعليمها العالي، مما أدي إلى تبني

نظام "ل م د" [*] حسب الترجمة الأوروبية له (حرز الله وبداري،2008، ص.16).

وفي سبتمبر 2004 اختيرت 10 جامعات لتكون قيادية وتجريبية في تطبيق هذا النظام، على أن يتم تقييمها من سنة إلى أخرى، وبصدور المرسوم التنفيذي رقم: 04-371 المؤرخ في: 8 شوال 1425 الموافق لـ :21 نوفمبر 2004 الذي تضمن إحداث شهادة الليسانس "نظام جديد" والمنشور الوزاري رقم: 06 المؤرخ في: 09 أفريل 2005، المتعلق بتوجيه وتسجيل حاملي شهادة الباكالوريا الجدد في النظام الجديد للتعليم العالي: 2006/2005، أصبح هذا النظام ساري المفعول في الجامعات الجزائرية إلى يومنا هذا.

6- التقويم الجامعي.

جاء في منشور لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي 1999، تحت عنوان "نحو رؤية جديدة للتعليم العالي" أن طرق التقويم الحالية تعد ثقيلة، فهي تأخذ جزء من الزمن المخصص للتعليم وعليه فإنه من اللازم الرجوع إلى احترام القاعدة التي تنص على أن مراقبة المعارف يجب أن تدرج ضمن المسار البيداغوجي وتبقى تحت مسؤولية الأساتذة المعنيين، ومن جهة أخري هذه الامتحانات يجب أن تحسن من وجهة نظر الملائمة والفعالية البيداغوجية وألا ترتكز على الذاكرة فقط.

---

[*] نظام "ل م د l m d"système: هو ترجمة للحروف اللاتينية الثلاث المكونة للكلمة، L "الليسانسLicence" M "الماستر Master" D "دكتوراه Doctorat" وهو نظام يستجيب لعولمة المعارف ويهدف إلى:

- تنظيم عروض التكوين على شكل مسالك متنوعة للطالب، الذي يستفيد من المرافقة والتوجيه من الأستاذ الوصي.
- تحسين النوعية البيداغوجية، الإعلام، التوجيه، مرافقة الطالب.
- تطوير التمهين في الدراسات العليا.
- تفضيل تعلم القدرات العرضية كالتمكن من اللغات الأجنبية، واستعمال الإعلام الآلي.
- الاستفادة من المبادلات ومعادلات الشهادات على المستوي الدولي.

وبالموازاة مع ذلك فالجامعة الجزائرية تعاني من سوء تنظيم الامتحانات وطرق الانتقال من سنة إلى أخرى، فطريقة التكامل بين المقاييس وكثرة الامتحانات خلال السنة الدراسة القصيرة والمملوءة عادة بالاضطرابات الطلابية والعطل والغيابات الجامعية وما يستهلكه من وقت عوامل تقلص من فترة الدراسة الفعلية بالجامعة.

ومما يعقد مشكلة التقويم مركزية تحديده، إذ توضع شروط النجاح والرسوب وعدد الامتحانات الواجب إجراؤها والعلامة المسقطة على مستوى مركزي، وقد حاولت الوزارة تعديلها استجابة لرغبات الأساتذة من أجل الرفع من نوعية التكوين وصرامة طرق التقويم، إلا أنها تراجعت أمام ضغط الجمعيات الطلابية، مما أدى إلى التأثير السلبي على جدية الدراسة وصرامة التقويم (بوفلجة،2006، ص.87). ومن هذا المنطلق سنركز على كيفية تحصيل المعارف ونظام الامتحانات في الجامعة الجزائرية

1.6- التعليم الجامعي من منطق تحصيل المعارف إلى منطق مراقبة المعارف والكفاءات [(*)] عند الطالب:

إن إحداث نقلة نوعية في التعليم والتكوين الجامعي، يتطلب تجاوز التعليم القائم على تحصيل المعارف ونقلها "من رأس ممتلئة "الأستاذ" إلى رأس فارغة "الطالب" عن طريق الحشو والتعبئة، على حد تعبير "فليب بيرنو"، بحيث لا يتعلم المتعلم من أجل أن يتكوّن وإنما من أجل الامتحان، وبشكل أدق الحصول على النقطة، وهذا يستدعى تجاوز البيداغوجيا القديمة المبنية على الأهداف (**) إلى بيداغوجيا جديدة تعتمد بالأساس على التكوين واكتساب المعارف والكفاءات الضرورية من طرف الطالب الذي يعد القطب الأهم في المثلث البيداغوجي الذي يتكون من الأستاذ والمعارف والتلميذ أو الطالب.

وعلى هذا الأساس تم تعديل المناهج الجامعية بوصفها كانت متمركزة حول الأستاذ إلى حالتها الراهنة بوصفها متمركزة حو المتعلم -الطالب-، ومن خلال المقارنة التالية يمكن التمييز بين هاتين

(*) هذه التسمية الجديدة "مراقبة المعارف والكفاءات" جات في القرار الوزاري المؤرخ في : 23 يناير2005، الذي يحدد تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس "نظام جديد"

(**) بيداغوجيا الأهداف : مفهوم الهدف مستمدة من المجال العسكري، فالاستيلاء على مدينة...وقصف موقع استراتيجي هي عبارة عن أهداف، فالهدف العسكري هو فعل منظم تابع لخطة شاملة، و بالإسقاط على المجال البيداغوجي، فإن المجتمع يحدد غايات التربية ومرامها الكبرى (معرفة القراءة، الحساب والكتابة... الخ)، نقلا عن "ميريو، بيرنو، هاملين واخرون، ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب.

البيداغوجيتين نقلا عن: "بوستل وايت P. whait وRussel راسل ولوغران Legrand2013 (هاملين وآخرون، 2013، ص ص.100-101).

جدول رقم (01) يوضح المقارنة بين خصائص التعليم المتمركز حول الأستاذ والتعليم المتمركز حول المتعلم.

الخصائص	متمركز حول المدرس-الأستاذ-	متمركز حول المتعلم -الطالب-
وضعية التعلم	توجه الوضعية نحو انجاز الأستاذ ويتم التركيز على التعليم.	توجه الوضعية نحو انجاز المتعلم ونحو التعليم المتفرد ويتم التركيز على التعلم.
دور الأستاذ	يعتبر الأستاذ مبلغا للمعرفة	يعتبر الأستاذ مشخصا ومنظما ومصدرا محفزا للمتعلم.
السرعة أو الإيقاع	يجب أن يسير كل المتعلمين بنفس السرعة.	يمكن لكل متعلم أن يتقدم بحسب سرعته الخاصة.
أنشطة التكوين	يتعلق الأمر خصوصا بدروس إلقائية ويقرر الأستاذ بنفسه استخدام أو عدم استخدام الوسائل السمعية البصرية.	تستعمل عدة أنشطة تكوينية بغرض اختيار تعلم أفضل ويتم اعتماد وسائل الاتصال على أساس الفعالية التي تم اختبارها مع المتعلمين.
التفريد	يوجه الدرس المتمركز حول الأستاذ إلى جمهور محدود وفي وضعية جماعة المواجهة.	يحضا الدرس المتمركز حول المتعلم بالتفريد ويمكن لأي متعلم استخدام المادة الديداكتيكية المتوفرة كلا أو جزءا.
الاختبارات	يتابع الطالب الدروس ويجتاز الاختبارات حول عينة من المادة المدرسة تحدد نقطته بخصوص الدرس برمته.	تهيأ الاختبارات لقياس مدى التحكم في الأهداف المحددة عند بداية الدرس وتهدف إلى تقييم المهارات السابقة وتشخيص مواطن القوة والضعف لدى الطلبة.
تأويل نتائج الاختبارات	تعتبر الاختبارات معيارية ويستعمل في هذا الإطار منحى عادي لمنح النقط	ترتكز الاختبارات على معايير ويعتبر نجاح المتعلم مستقلا عن نجاح المتعلمين الآخرين.

نجاح الدرس	غالبا ما يتم الحكم على نجاح الدرس بشكل ذاتي من طرف المدرس.	تسمح الأهداف وعملية التقييم للمدرس بتصحيح مادته الديداكتيكية ومعرفة ما إذا كان درسه قد نجح بالنظر إلى اكتساب المعارف من طرف المتعلم.
التقييم	يحصل التقييم بشكل متأخر وفي حالات نادرة.	يكون التقييم متكررا وفوريا ويحصل بعد تقديم وحدات تعليمية [*] من المادة المدروسة.

من خلال هذا الجدول يتضح بان أوجه المقارنة بين مختلف المحاور الواردة كخصائص تعتبر في بيداغوجيا الكفايات تجاوزا ابستمولوجيا لبيداغوجيا الأهداف ولنا ان نتأمل المقارنة بين خاصيتي الاختبارات والتقييم للتدليل على ان الكفايات كمقاربة تدريسية تجديدية في نظام "ل م د" تتجاوز مقاربة التدريس بالأهداف التقليدية.

2.6- وجهة نظر سيكو بيداغوجية لبنية الامتحانات.

1.2.6- علم الدوسيمولوجيdocimologie والتقييم [**] في نظام "ل م د".

إن التقويم التربوي لتحصيل المعارف الموجودة في المناهج الدراسية تتمثل في إجراء اختبارات تسمي امتحان "والاهتمام الزائد بالامتحانات طيلة مدة التمدرس حول ما كان وسيلة لمراقبة تقدم التدريس-أي الامتحان- إلى غاية في ذاتها" (H. Piéron:,1969 ,p.04).

من خلال إعطائها نقاط، هذه النقاط تنسب لنتائج امتحان نهائي ينوب على المادة المدروسة كلها وباستطاعة الامتحان أن يتوج بفحوص فجائية دورية، دور هذه النقاط هو الموازنة بين ما حصل عليه التلميذ من معلومات وما لم يحصل عليه بغرض إعطاء حكم، لهذا فإن التصورات

---

[*] الوحدة التعليمية: هي قاعدة التنظيم البيداغوجي لنظام "ل م د «، حيث تجمع مختلف المواد التعليمية في سداسي واحد، والذي يتضمن بدوره مختلف وحدات التعليم والتي تنقسم عادة إلى:

- وحدات تعليم أساسية.
- وحدات تعليم استكشافية.
- وحدات تعليم مشتركة.
- وحدات تعليم للتخصص (المادة05 من القرار الوزاري المؤرخ في: 23 ينار2005، الذي يحدد تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات والانتقال في دراسات الليسانس "نظام جديد"

[**] إن الحسم اللغوي في استعمال بعض المصطلحات في مجال البيداغوجيا مهم، ولكن تجنبا للدخول في سجال لغوى فإننا سوف نستخدم كلمة، التقييم valorisation كوصف كمي بنفس معني كلمة التقويم évaluation كوصف كيفي لأن الدلالة اللغوية واضحة وهي تدل على القياس ولا تشوش على المعني.

التقليدية سواء للتلاميذ أو المعلمين أو الأولياء حول التقويم المدرسي تتجه عموما نحو ربط وخلط مفهوم الامتحان مع مفهوم التقويم وهذا الخلط أدى إلى نشأة علم التباري، عرف H. Pieron مؤسس علم التباري بأنه: "الدراسة المنظمة للامتحانات".

وكتب في كتابه "امتحانات وعلم التباري" أنه يرجع ميلاد هذا الحقل العلمي الجديد الذي ظهر ليجيب عن انشغال إرجاع الامتحانات ذات موثوقية وبالأخص موضوعية التنقيط، باعتباره الأداة السائدة في التقويم التقليدي، وبالفعل لقد عرفت الامتحانات انتقادات شديدة منذ ظهور علم الدوسيمولوجيا تمثلت في:

- فكرة الامتحان قديمة [*] لا تتلاءم والظروف التربوية الجديدة التي ترعرعت داخل الانفجار المعرفي للعلوم الإنسانية والبيداغوجية على الخصوص.

- نظام الامتحان ذاته يقوى لدى التلميذ الخوف من الامتحان ويركب فيه عقدة الفشل المدرسي الذي يصبح مؤشرا على الفشل في الحياة بكاملها، هذا عندما يكون النجاح الاجتماعي مشروطا ومرتبطا بالنجاح المدرسي.

- ينعدم في الامتحان بمعناه التقليدي تكافؤ الفرص وتتقوى فيه اللامساواة فيما يخص النجاح المدرسي بسبب الاختلاف الكبير بين المصححين في تقدير الانجاز الصائب والناجح وغير الناجح، وفي هذا الإطار يقول "بيرون Piéron": "لكي نتنبأ بنقطة المترشح من الأحسن أن نعرف شخصية المصحح".

- الامتحان التقليدي مجرد مراقبة لمدى مطابقة التحصيل لقوالب جاهزة ولا يعير أي اهتمام لتكوين الشخصية وانفتاحها.

- في نظام الامتحان التقليدي يوجد انفصام بين أنشطة التدريس وبين عمليات الامتحان في وقت ينبغي أن يكون الامتحان انعكاسا للتعليم الذي يتلقاه الفرد في القسم ولا أدل على ذلك أنه في بعض الأحيان يتم التقويم بناء على تأثير ما يعرف بالمعلومات الأولية "أثر الهالة effet de halo" حيث يكون الحكم المسبق حول المكانة الاجتماعية للتلميذ هو الأساس في نسبة النقاط له (منصف،2007، ص.117).

---

[*] حسب "بيرون pieron": إن تأسيس الامتحانات والمسابقات كان في فرنسا تابع للغزوات التي ساهمت في الثورة الفرنسية، ففي النظام القديم معظم المهام والوظائف كانت موروثة، وإلغاء هذا النظام الذي يربط بين الأصل والوظيفة تطلب من نابليون نظام تعويضي وهو نظام الامتحانات والمسابقات.

ولتفادي هذه العوائق والاختلالات في التقويم التي لوحظت في نظام الامتحانات التقليدية تم تنظيم التكوين في نظام "ل م د" على شكل ميادين دراسية domaines وشعب" فروع" filières وتخصصات spécialité والتقييم تم ضبطه وفق مبادئ علم الدوسيمولوجيا عن طريق المراقبة المستمرة أو بامتحانات نهائية في كل سداسي، وعلى الطالب تسيير وتنظيم دراسته سنويا ليس كما كان عليه الحال في النظام الكلاسيكي، وكل سداسي يتفرع إلى وحدات تعليم، يمكن أن تجمع:

- عدة مواد مسماة عناصر تركيبية.
- تتكون المادة من معامل وعدد من الأرصدة.
- معامل المادة محدد حصصيا بالنسبة لأرصدة المادة مقارنة بأرصدة وحدة التعليم.
- يحدد كذلك معامل وحدة التعليم حصصيا بالنسبة لأرصدة وحدة التعليم خلال السداسي، وعدد أرصدة وحدة التعليم هو مجموع أرصدة مواد هذه الوحدة التعليمية.

وللتصديق على السداسي يفترض على الطالب الحصول بالتعويض على المعدل (يأخذ بعين الاعتبار المعامل) بين جميع وحدات التعليم للسداسي، حيث نلاحظ وجود التعويض ما بين وحدات التعليم في نفس السداسي -لا توجد عملية التعويض ما بين السداسيات-، وهذا ما يبين عدم إجبارية الحصول على المعدل في كل وحدة تعليم ليتم اكتساب السداسي، فإذا تحصل الطالب على معدل بالتعويض20/10 من بين جميع وحدات التعليم فهذا يعني اكتسابه للسداسي، بمعني حصوله على جميع وحدات التعليم لهذا السداسي (حرز الله وبداري،2008، ص.33).

وبخصوص التدرج من سنة دراسية جامعية إلى أخري، فإنه لا يمكن الانتقال للسنة الموالية إذا كان الطالب مدانا بأكثر من 30 رصيد خلال السنة الدراسية، كما انه لا يمكنه الانتقال إلى السداسي الأخير في المسلك الدراسي، إلا بعد التصديق لكل الأرصدة السابقة (حرز الله وبداري،2008، ص.34).

2.2.6- البعد التكويني في التقويم في نظام "ل م د":

إن المنطق الخاص بتنظيم التكوين والتعليم في نظام "ل م د" يقترح إلى جانب تقويم المعارف بطريقة المراقبة المستمرة والمنتظمة، أنظمة تقويمية أخري متزامنة والفعل التعليمي تتمثل في:

- **متابعة الشهادات:** وهو نوع من التقويم يخص المتخرجين القدامى، من حيث معرفة وضعيتهم الإدماجية في الحياة العملية، وتطورهم فيها، فهذا النظام يعطي أهمية كبيرة لهذا النشاط عن طريق المتابعة السنوية للمتخرجين، مما يستوجب إيجاد إستراتيجية لمعرفة توزيعهم حسب الوظائف، وضعيتهم المهنية، العقد، الأجر، الترقيات الممكنة، وهذه المعطيات أساسية للتقييم الذاتي للجامعة وكذلك لتقييمها الوطني والدولي.

إن مؤشرات تقييم الشهادات يجب أن توضع بعناية كبيرة، فبموجبها نتمكن من معرفة فائض أو قلة التكوين في مجال عمل ما في إطار السياق التفاعلي بين عالم التعليم -التكوين- وعالم الشغل والانتاج داخل المقاولات.

- **تقييم البرامج**: هذا التقييم للتكوين المتواصل والمستمر مؤشر ضروري ولازم من أجل تجديد التأهيل في تكوين معين، ويمكن من المقارنة لقدرات المتحصلين على نفس الشهادة في الجامعة ذاتها.

- **تقييم الأساتذة الباحثين:** من النقاط الجد مهمة في نظام "ل م د" حيث يمكن للعملية أن تنجز بطريقة مرحلية أو تسلسلية، توزع لهذا الغرض استمارة للطلبة لينقطون عليها مستوى استيعابهم لدروس الأستاذ، مثابرته، نشاطه...الخ.

- **ملحق بياني وصفي للشهادة**: وهو عبارة عن وثيقة تسلم من طرف المؤسسة الجامعية لكل طالب بعد انتهائه من مسلكه التعليمي، وتلحق بكشف النقاط، يبين الملحق جميع الدراسات المتبعة وبالتالي يؤشر إلى المعارف المهنية والأكاديمية والكفاءة المكتسبة من طرف الطالب خلال تعليمه، كما يبين أيضا تفاصيل المسلك لجميع نشاطات الطالب خلال ارتباطه مع الجامعة، ويتكون الملحق من سلم تنقيط بالحروف اللاتينية (A.B.C.D.E.F) الذي يوضح نوعية العمل المقدم من طرف الطالب وكذلك قياس أهداف تكوين المؤسسة الجامعية (حرز الله وبداري،2008،ص ص.35-36).

7- رؤية نقدية لنظام الامتحانات الجامعية:

تعتبر الامتحانات، أداة أساسية في مجال التكوين الجامعي، إذ هي تقيس وتقوم مستوى المعلومات والمعارف التي يحصل عليها الطلاب في آخر السنة، ولذلك فإن نظام الامتحانات، يعتبر من الركائز التقويمية الضرورية التي تلجأ إليه المؤسسة الجامعية لرصد حصيلة مردودية السنة الجامعية.

كما أن مناقشة النظام الامتحاني باعتباره هدفا أوليا يتم من خلاله التميز بين الذين يستحقون الشهادات واللذين لا يستحقونها يفرض علينا معرفة هل الإجراءات التقييمية المتبعة ترتكز على أسس ابستمولوجية، علمية وموضوعية ومنسجمة مع الأهداف المعلنة أم لا؟

يدعو "باربي J. M.Barbier" 1990 إلى تقويم فكرة التقويم في حد ذاتها، بمعنى انتقادها وتحليل خلفياتها المؤسسية والبيداغوجية، وتفكيك الفضاء الأيديولوجي الذي يبنى حاليا حول فكرة التقويم بالامتحانات هذا الفضاء انقسم إلى قطبين هما:

7-1- القطب الايجابي:

ويتمحور حول ربط التقويم بمقولات التقدم والتحول والعقلنة والتكوين وانفتاح الشخصية (منصف،2007، ص.108).

فمما لا شك فيه أن النظام الامتحاني، يعتبر معيارا للمشروعية والموضوعية بالنسبة للمؤسسة الجامعية، فهو الأداة المعيارية التي تستمد منها هذه المؤسسة مصداقيتها وتميزها بالنسبة للمؤسسات الاجتماعية الأخرى، فكونها مؤسسة البحث العلمي والتحصيل والإشعاع الفكري والثقافي، فإن الامتحان هو الذي يضفى طابع الإنصاف والحياد على إجراءاتها التكوينية والتقييمية، ويجعل عملية توزيع المعارف والمعلومات والمهارات عملية عادلة، لأنها تتوخى، إعطاء معارف موحدة للجميع، وجميع الأفراد المراد تكوينهم داخلها متساوون أمامها، وبالتالي فإن الامتحانات هي بمثابة يوم الفصل "النهائي" الذي يقدر ويقيس الاستحقاقات les mérites والمؤهلات، حسب المستوى المعرفي الذي بلغه المتكون (السعدي، 2008،ص ص.105-106).

ومعنى ذلك حسب هذه الرؤية الامتحانية السائدة داخل المؤسسة الجامعية أن الامتحان كأداة تقييمية وتقويمية، يسمح للمؤسسة الجامعية بإعطاء وإصدار أحكام منصفة وحيادية على الإنجازات المعرفية للطلبة، ويستطيع أن يتنبأ ويقيس ويرصد المؤهلات الفكرية والمعرفية الحالية والمستقبلية للطلاب.

2-7- القطب السلبي:

يجمع أحكاما ومقولات وتقييمات تدور كلها حول ربط التقويم بمقولات القمع والانتقاء المؤسسي والجزاء والعقاب، وهذا ما يؤكده كل من "بيرنو، ميريو وهاملين" أن من صور الانتقاء المدرسي الاعتماد على التنقيط حيث يساهم في خلق التراتب بين الطلاب ويؤدى إلى التكرار بالنسبة لبعضهم البعض ، كما يشير "اكازي A.AGAZZI" الذي يعتبر الامتحان نوعا من العقاب القضائي "Procès" بحيث أن الممتحن -الأستاذ- حينما يعتقد أنه يقيم المستوى المعرفي للمترشح -الطالب- ويقيسه وفق نموذج مقرر من طرفه أو من طرف الوزارة، ويصدر أحكاما موضوعية وحيادية.

ففي الحقيقة لا يفعل شيئا آخر، سوى انه يصدر حكما قضائيا وحكم قيمة (Jugement de valeur)، كما لو كان المترشح للامتحان -الطالب- هو إنسان متهم، وبالتالي فعلى الأستاذ الممتحن أن يطبق نصوص مقررات الوزارة في بعدها القضائي أو العقابي (الميلود السعدي،2008، ص. 107).

ويضيف "اكازي" بان الامتحانات هي امتحانات حول المعلومات التي اكتسبها الممتحن بل بعض المعلومات، فقط التي تعطي في الغالب فكرة دقيقة عن كيفية النشاط الفكري للمترشح وكذلك حياته الثقافية كما يتمثلها هو (A. agazzi, 1967,p.134).

كما يرى "بيرستاد Berstadt" في نقده للامتحان، أنه عوض تقييم المعارف التي يتلقاها الطلاب، في كل مرحلة دراسية من خلال مناهج وإجراءات مرنة تمتلك قدرة وموضوعية على التنبؤ بالمؤهلات والاستعدادات الحقيقية القابلة للنمو والتطور -لا يمكن رصدها في الامتحان حسب

بيرستاد- فإن الأنظمة الامتحانية تطلب من الطلاب فقط أن يرجعوا إلى المعارف التي أعطيت لهم من غير أن يضيفوا لها شيئا أكثر، بحيث تكون مقاييسه في ذلك هي إما أن يعرف المترشحون في الامتحانات أو لا يعرفون (السعدي، 2008، ص. 108).

كما يوجه "ميشال ليبرو M. lobrot" نقدا للامتحان باعتباره أداة قياسية غير سديدة ويغلب عليها الطابع القهري والانتقائي لأنها لا تخبر الممتحن عن مستواه الحقيقي كما أنها تفرغ وتعطل الحياة الفكرية وتلغي التأمل والميل إلى البحث والإبداع، وبالتالي فهو مجرد إجراء تقييمي سطحي لا ينفذ إلى عمق المؤهلات التي يحملها الممتحن، وهذا ما يثبته "سكينر skiner" كذلك حينما يرى أن الامتحان يهدف إلى إثبات أن الطالب يجهل ولا يعرف من خلال مفهوم الجزاء الذي يتناقض مع طبيعة التكوين، فالتكوين بالنسبة إليه ينبغي أن يبعد كل ما من شانه أن يخلق القلق في مجال التكوين وينفر المتكونين من الحياة البيداغوجية (السعدي،2008،ص. 108).

7-3- واقع التحصيل الجامعي ووظيفة النقطة:

تحدد المؤسسة التعليمية المعرفة النافعة والمعرفة غير النافعة على حد تعبير "أحمد عريف 1986" فالأولى بالإضافة إلى محتوياتها المعرفية، فهي تتضمن مواقف وقيم اجتماعية وسياسية يعمل الامتحان على تكريسها والمؤسسة المسئولة عن التعليم -مدرسة، جامعة- بوصفها جهازا للدولة تسن مجموعة من القواعد، ومن ضمنها الامتحانات، التي تعبر عن التقويم التربوي الظاهر للإنجازات المعرفية للطلبة ولكن في الواقع تخفي هذه الامتحانات قيما وأفكارا وقناعات اجتماعية وثقافية وحتى سياسية يعمل على تلقينها وترسيخها من خلال سلطة النقطة الممارسة من طرف الأستاذ والتي تعتبر سلطة مشروعة ومعترف بها رسميا مفوضة من طرف النظام التعليمي والسياسي، من خلال إصدار حكم وكأنه حقيقة يختزل فيه الفرد برمته -الطالب- في لوغريتمات رقمية.

كما أن النظام الامتحاني كأداة للتقييم والتقويم ولقياس مدى تمكن الفرد من استيعاب المعارف والقيم التربوية هو في العمق يعكس إعادة إنتاج للرقابة الصارمة لمنظومة القيم والمعايير داخل الحياة الاجتماعية المقيدة للسلوك الاجتماعي، لكن هذه الإعادة هي إعادة امتحانية منظمة ومؤسسة institutionnalisé (السعدي،2008، ص.111).

فالسلوكات المنسجمة والمقبولة من طرف النظام السياسي والاجتماعي يتم مكافئتها بالنقطة الحسنة والجوائز التقديرية وبالنجاح، أما السلوكات المتنافرة والمرفوضة فيتم تصفيتها بالعقاب الرمزي مثل إعطاء نقطة سيئة أو الحرمان من الجوائز التقديرية أو الرسوب، من هنا يمكن القول بان لا شيء يخدم النظام القائم أكثر من الامتحان أو التنقيط، والتي هي تقدير حصيلة التعليم

والتعلم بأوصاف اجتماعية، حيث يتم تثبيت وتشريب المتعلمين اختيارات وتوجهات ومقاصد النسق السوسيو سياسي السائد، التي تروجها الثقافة التعليمية من اجل إدماجهم في الأوضاع الاجتماعية والسياسية القائمة والعمل على المحافظة عليها (العبيوي خالد، د-ت، ص ص.57-58).

لهذا تعتبر الامتحانات أفضل وسيلة وأنجعها من اجل ترسيخ مبادئ الثقافة المهيمنة وإضفاء الشرعية؛ حيث يتطلب استجلاء الوظيفة الاجتماعية لنوع أو لأنواع التقويم السائد في الجامعات في انه ينحصر في التنقيط notation فقط الذي يعكس نوع من أنواع التقويم الإجمالي الذي تصاحبه وتغذيه الهبة récompense لإضفاء صفات كاريزمية على عمليات التقبل والتثبيت الثقافيين على حد تعبير "بيار بورديو P. Bourdieu وباسيرون Passerons".

وهما وظيفتان تنتميان إلى المنهاج التقليدي، "فالنقطة الجزاء" في الحقيقة تعبر عن مواقف لا عقلانية، لأنه يتم بواسطتها المكافأة على السلوكات المقبولة والمنسجمة من طرف النظام ككل بما فيه النظام السياسي، فبدل الحكم على درجة استيعاب الطلبة للمضامين الاجتماعية للأنشطة التعليمية بالشروط الموضوعية وبالعودة إلى القدرات والمواهب، يتم الحكم عليها بناءا على شروط الاستبطان (العبيوي خالد، د- ت، ص.59).

8- توصيات واقتراحات:

إن الحدود الابستمولوجية التي كشف عنها الباحثون في ميدان الدوسيمولوجيا، تتجلى أكثر حينما يطرح الباحثون في هذا الميدان إشكالية العلاقة بين الأهداف والأنظمة الامتحانية لأن كل نظام تربوي تعليمي يحدد ما يريد إنتاجه كما ونوعا في الزمن وأن يختار الطرق التي تمكنه في ذلك، وهنا يجب أن نشير إلى أن أول مشكلة سيصادفها من يقوم بتقويم النظام التربوي تتجلى في عمومية الأهداف المعلن عنها (اللحية،2005، ص.103).

والواقع أن النظام الامتحاني في الجامعة من حيث انه أسلوب تقييمي وتقويمي ينصب أساسا على البعد المعرفي كبعد واحد في تكون الفرد (مدي استيعاب الطالب للدرس أو المقرر)، وغالبا ما يتجاهل الأبعاد الوجدانية والاجتماعية والسلوكية كمعرفة التواجد le savoir être والمبادرة الذاتية l'initiative individuel والإبداع la créativité ومعرفة التواصل le savoir communiqueالتي تركها التكوين في شخصية الطالب، وتهميش هذه الأبعاد يجعل منه مجرد

تقييم تقنوي له دور أدوي (rôle instrumentale) يقيس فقط بعض الأبعاد المعرفية الدنيا حسب تصنيف "بلومbloom" كالحفظ(*) والاسترجاع المبنية أساسا على التلقين.

وبما أن النظام الامتحانى هو المرتكز التنظيمي الأساسي للمؤسسة الجامعية فان تجاهل الامتحان لهذه الأبعاد يكشف عن مدى وجود الثغرات التي تشوب العملية التكوينية برمتها داخل المؤسسة الجامعية، ذلك أن التكوين الجامعي في هذا الإطار هو عبارة عن عملية شحن المعلومات في أذهان الطلاب والامتحان هو أداة كمية لقياس درجة هذا الشحن الذي حصلوا عليه، وهذا ما يفسر التجاسر الملحوظ من أغلب الطلاب على الغش، وفي نهاية المطاف هذا يثبت أن الإجراء التقويمي المتبع في الجامعة المبني على الامتحان هو من اجل الامتحان فقط.

- خاتمة:

إن الانتقال من منطق التعليم الى منطق التكوين يستلزم دمقرطة التعليم الجامعي وليس تكثيفه، وفي هذه الحالة نكون قد تجاوزنا النجاح للجميع وفق اختبارات مبنية على التعليم البنكي إلى اختبارات تعكس نظام الاستحقاق في كل المجالات وعن جدارة.

وللإجابة عن التساؤل الأول المطروح في الإشكالية من حيث خضوع الرؤية الامتحانية السائدة في الجامعة لأسس سيكو بيداغوجية نستقرئ الملاحظات التالية:

- لا يتم مراعاة التدرج في الأسئلة المكونة للاختبارات كما لا تعكس طريقة طرح السؤال نموذج البحث عن المعرفة.

- يتم طرح أسئلة مراوغة ومخادعة وتشتغل على الأخطاء الادراكية في فهم الطلبة لها وهذا مخالف لأسس البيداغوجيا.

- غياب وضعيات واضحة ومقصودة يريد الأستاذ اخضاعها للتقويم في الأسئلة.

- في الجامعة نقطة الامتحان مركبة من جزئين جزء يخص الامتحان في حد ذاته وتمثل النقطة فيه 60% من إجمالها أما 40% الباقية فهي لا تخضع لأي أسس تقويمية ولا يوجد سلم تقديري واضح لنسبة النقطة له.

- غياب إدراج الأنشطة التصحيحية ضمن مقاربة التقويم التكويني وهذا له عواقب وخيمة حيث لا يصل الطالب إلى مرحلة التقييم الذاتي لمكتسباته الدراسية أبدا.

(*)يقول "مونتاني" الحفظ ليس معرفة بل هو وضع المعلومة تحت حراسة الذاكرة، بمعني أن التعليم يجب أن يكون شيء ايجابي تفاعلي وليس سلبي تلقيني.

- الامتحانات الجامعية ليست قائمة على قياس التعلم والمهارة والأداء المتحكم فيه وإنما صممت بطريقة تقيس النقص في التعلم mesure de déficit.

أما بخصوص التساؤل الثاني من ان التحصيل المعرفي للطلبة يعكس القدرة الفعلية على التحكم في التعلمات، فالملاحظ في ذلك هو أن تعلمات الطلبة دائما ناقصة بسبب:

- معيار الاقصاء الذي يقر بكون النقص في التحصيل يرجع لأسباب وعوامل تنحصر في سياق وسيرورة عملية التدريس والتعلم.

- معيار الفرق الذي ينطلق من الفارق الملموس والدال من حيث الإنجاز بين النتيجة المحصل عليها والنتيجة المرتقبة.

- معيار المعالجة الفكرية المركزية للمعلومات الذي يؤكد على ان النقص في التحصيل عند الطلبة ناتج عن عدم الاستيعاب للمعطيات والمعلومات التي لا تنطلق أصلا من تمثلاتهم ومعارفهم الأولية ومكتسباتهم القبلية.

إذن وكاستنتاج عام يجب الاعتماد على مبدأ التقويم الإيجابي الذي يؤدي إلى التحكم في الذات والتغلب على مخاوف الفشل والايمان بالقدرة على حل الوضعيات وتحفيز الدافعية الذاتية باتباع استراتيجية التغذية الراجعة الإخبارية التي لها دور فعال في إعادة فهم الموضوع وفك شفرته من استيعاب الطالب للمهمة المطلوب إنجازها.

- قائمة المراجع

- السعدي الميلود. (2008). الجامعة وأزمة التحصيل والتأهيل على ضوء علم النفس الاجتماعي، الطبعة الثانية، المغرب: مطبعة وراقة سلجماسة.

- اللحية الحسن. (2005). نهاية المدرسة، الشغل والكفايات والمعارف النفعية، الطبعة الأولى، المغرب: مكتبة السلام الجديدة.

- بوفلجة غياث. (2006). التربية والتعليم بالجزائر، الطبعة الثانية، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.

- حبة العقبى. (1987). الجامعة والتنمية، حوليات جامعة الجزائر، رقم1، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- زايد مصطفى. (1986). التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر 1962-1980، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- عبد الكريم حرز الله، وبداري كمال. (2008). نظام ل م د، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

- منصف عبد الحق. (2007): رهانات البيداغوجيا المعاصرة، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، المغرب: أفريقيا الشرق.

- هاملين ميريو، بيرنو، وآخرون ترجمة: عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب. (2013). قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها، الطبعة الأولى، المغرب: منشورات عالم التربية.

-الدريج محمد. (1994). التدريس الهادف مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، الجزائر: قصر الكتاب.

-العبيوي خالد (د -ت): سوسيولوجيا الثقافة المدرسية بالمغرب، المغرب، كلمات للنشر والطباعة والتوزيع.

- A. agazzi. (1967). Les concepts pédagogiques des examens, Strasbourg, conseil de la coopération culturelle de conseil de l'Europe. France.

- Examens et docimologie, ED, p.u.f, paris, France.: H.Pieron(1969)

- le service général des communications de ministère de l'éducation. (1978). Guide docimologique, introduction à la mesure et l'évaluation, Québec, canada.