

اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التكنولوجية نحو التدريس والتقويم

في ظل نظام (ل م د)

الدكتورة : لامية بويدي الدكتورة : سامية عدائكة

جامعة الوادي

Abstract:

The Algerian University underwent a number of organizational, structural, compositional, and formative in order to make it consistent with the various changes taking place in society, in addition to recognizing the close relationship between education in all its levels in achieving sustainable community development. In this system LMD . Which differs in some of its organizational aspects from the classical system, so the teacher and the learner find himself in an educational situation that is somehow different from what it used to be. Therefore, it is necessary to examine the attitudes of university education teachers toward teaching and evaluation under the LMD system.

ملخص:

خضعت الجامعة الجزائرية لجملة من الإصلاحات التنظيمية و الهيكلية والتكوينية سعيا نحو جعلها تساير مختلف التغيرات الحاصلة في المجتمع ، إضافة إلى إدراك العلاقة الوثيقة بين التعليم بمختلف أطواره في تحقيق تنمية مجتمعية مستدامة ، من هذا المنطلق استحدثت تغيرات و إصلاحات من بينها نذكر نظام (ل م د) . الذي يختلف في البعض من جوانبه التنظيمية عن النظام الكلاسيكي ، لذا يجد الأستاذ و المتعلم نفسه في وضعية تربوية تعليمية تختلف إلى حد ما ألفه الكثيرون . و عليه نجد من الضرورة البحث في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس و التقويم في ظل نظام (ل م د) .

1 الإشكالية:

لقد عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر جملة من التغيرات والإصلاحات التي فرضت طابعا معيناً على الجامعة الجزائرية بدء بنظام التكوين، حيث انتهجت الجامعة نظاماً مازلنا نقول عنه جديداً، والذي يعرف بنظام (ل م د)، هذا الأخير الذي فرض استراتيجيات و طرائق تعلم جديدة مغايرة في طابعها عن ذلك الذي ألفه المعلم و المتعلم منذ عقود من الزمن . إضافة إلى طرح البعض من الإشكالات والمعوقات امام المعلم خاصة ما تعلق بطرائق التقويم .

هذا الأستاذ الذي وجد نفسه فجأة امام وضعيات جديدة يكتنفها الغموض والتعقيد، مما يدخله في حالة من البحث و التحري عن الحقيقة و التي قد تنتهي به إلى غموض أكثر أو قد تدفعه إلى التعامل مع الوضعيات التعليمية المختلفة وفقاً لمعطيات سابقة (النظام الكلاسيكي)، لذا نجد الأستاذ بذل اهتمامه و بذل جهده في أداء الأدوار المتوقعة منه نجد يقضي الوقت و الجهد الكثير في فهم هذا النظام الجديد الذي أثار و مازال يثير لدى الكثير الجدل و النقاش .

مما ذكر سابقاً نجد من الضرورة البحث في مختلف إفرازات نظام (ل م د) خاصة ما تعلق بالنواحي الشخصية و الذاتية لدى احد أركان عملية التعليم إذ هو الأستاذ والقصد هنا اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو التدريس و التقويم في ظل نظام (ل م د) .

لدراسة هذا الموضوع تم إجراء دراسة ميدانية على عينة من أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية بجامعة الوادي، إذ الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على اتجاهات أساتذة العلوم التقنية و العلوم الاجتماعية نحو التدريس و التقويم في ظل نظام (ل م د) ، إضافة إلى الإجابة على التساؤل الرئيس المطروح و الذي نوردته على النحو التالي :

هل توجد فروق في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التكنولوجية نحو التدريس و التقويم في ظل نظام (ل م د) ؟

يُندرج تحت هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية .

- أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص ؟
- ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص ؟
- ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية نحو التدريس ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس ؟
- د- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والعلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس ؟

2- فرضيات الدراسة : لدراسة الموضوع المطروح تمت صياغة الفرضية العامة على النحو التالي :

- توجد فروق في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والعلوم التكنولوجية نحو التدريس و التقويم في ظل نظام (ل م د) .

يُندرج تحت هذه الفرضية أربع فرضيات فرعية نوردتها على النحو التالي :

- أ- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص .
- ب- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص .
- ج- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التدريس ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس .
- د- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس .

3: أهداف الدراسة : نسعى من خلال هذه الدراسة تحقيق الأهداف التالية :

- التعرف على اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية نحو التدريس و التقويم في ظل نظام (ل م د) .

- الكشف عن وجود فروق في اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا وأساتذة العلوم الاجتماعية نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغيري الجنس والتخصص .

- الكشف عن وجود فروق في اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية نحو التقويم في ظل نظام (ل م د) حسب متغيري الجنس و التخصص .

4: أهمية الدراسة : تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع المدروس ، حيث تعالج هذه الدراسة طرف هام في العملية التعليمية إذ هو المعلم أو المدرس عامة و أساتذة التعليم الجامعي خاصة ، هذا الأخير الذي بإمكانه إيجاد جو تربوي و تعليمي ايجابي داخل غرفة الدراسة ، إذ يتحقق ذلك من خلال استيعاب الأستاذ للأدوار المتوقعة منه من جهة ، و اتجاهاته نحو ما يقوم به من تدريس و تقويم من جهة أخرى .

5: التعاريف الإجرائية :

أ- اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا وأساتذة العلوم الاجتماعية: مختلف الآراء والتصورات الذهنية ، أضف إلى المشاعر و الأحاسيس الداخلية التي تترجم في السلوكات و الأفعال الايجابية و السلبية الصادرة عن أساتذة العلوم الاجتماعية وأساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التدريس و التقويم في ظل نظام(ل م د) في جامعة الوادي 2012/ 2013 .

ب- التدريس : أنواع السلوك الصادر عن أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية والمعبر عنه بأنشطة وممارسات والتي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفاً .

ج- التقويم : هو عملية إصدار حكم نوعي وكمي على مستوى الفعاليات والأنشطة التي تتدرج ضمن الأداء التدريسي للأستاذ .

1: التدريس الجامعي .

١- **تعريف التدريس الجامعي** : يقصد بالتدريس عادة تلك العملية المنتظمة والمحكومة بأهداف والمستندة على أسس نظرية نموذجية تهدف إلى تفعيل عمل أطراف العملية التعليمية ، لتحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية.

ينظر البعض إلى التدريس الجامعي من زاوية التعليم أحياناً، حيث أصبح مسئولاً عن إعداد القيادات الفكرية والعلمية والأدبية والمهنية بمستوياتها المختلفة التي تخدم مختلف مؤسسات المجتمع وقطاعاته، حيث أن اثر تلك القيادات لا ينحصر في كفاية أداء قطاعات ومرافق تلك المؤسسات ووظيفتها، بل يمتد إلى تطوير المؤسسة وتكيفها وتكيف دورها لمواجهة المسؤوليات والوظائف والمشاكل المستجدة، إذ لا يمكن إحداث تغيير عميق وشامل في المجتمع، ما لم تتوفر قيادات مؤهلة أكاديمياً وفنياً ومؤمنة بالتطوير والتغيير وقادرة على أدائه.(يوسف بن محمد عبد الكريم الثويني، 6، 2005)

ب- **وظائف التدريس الجامعي** : تعد وظيفة التدريس الجامعي من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات وأكثرها فاعلية في إعداد الطلبة للحياة المستقبلية، إذ تزودهم بالمعارف التخصصية والاتجاهات السلوكية الايجابية والقيمية وكل المهارات العلمية والعملية اللازمة لتأهيلهم كي يصبحوا أعضاء فاعلين في خدمة المجتمع، إن مقياس تفوق الجامعة يعتمد على امتلاكها لأعضاء هيئة تدريس مؤهلين تأهيلاً عالياً، متوفرة لهم جميع الظروف والإمكانات، من جو أكاديمي ملائم وخدمات مختلفة تساهم في جودة العملية التعليمية كي تكون قادرة على تلبية حاجات التنمية الشاملة ومتطلبات العصر المتسارعة (فروهود، 2003، 135)

كما تعد وظيفة التدريس الجامعي غاية في الأهمية، لأنها الوظيفة الرئيسة في اغلب الجامعات المرموقة في العالم، إذ تركز بشكل رئيس على إعداد الطلبة إعداداً يمكنهم من مواجهة التحديات الحاضرة والمستقبلية بكل ما تحمله من تطورات علمية وتقنية وغير ذلك (عبد الرزاق شنين الجنابي، 2009، 5).

2: التقويم التربوي والتقويم المستمر.

أ- تعريف التقويم : يعرف التقويم على انه عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ، و مواطن الضعف لتداركها عن طريق حصص التدعيم أو العلاج للضعف الذي يلاحظه عند جماعة من التلاميذ الذين يشكون عجزا في بعض العناصر من البرامج ، والبحث والتطوير بالنسبة للنقائص التي يلاحظها المعلم في عمله مثل : نقص التحضير ، ضعف في استخدام الطرق والوسائل التربوية و من هنا نقول أن التقويم عملية شاملة لجميع أقطاب العملية التربوية دون استثناء من تلميذ و معلم وبرامج و وسائل تعليمية و علاقات وغيرها...

(محمد مقداد و آخرون، 1993، ص198).

ب- أهداف التقويم: تهدف عملية التقويم إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكون عند التلاميذ وكذا معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- الكشف عن حاجات التلميذ وميوله وقدراته واستعداداته.
- التعرف على مدى تعاون التلميذ، ومدى نمو قدراته الاجتماعية وتمشيها مع عمره الزمني والعقلي.

- توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واتجاهاتهم. (أحمد محمد الطيب، د.س، ص45).

- تغيير وتعديل أسلوب التدريس.

- رفع مستوى المعلم العلمي والمهني والتحسين في أدائه. (زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص17).

- قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية وتحديد الثغرات والاحتياجات لسدها والعمل على تجاوزها. (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص120).

ج-أنواع التقويم التربوي: ينقسم التقويم التربوي إلى ثلاثة أنواع تتمثل فيما يلي:

- **التقويم التمهيدي (القبلي):** يجري هذا النوع من التقويم قبل البدء بتطبيق البرنامج التربوي للحصول على المعلومات الأساسية القبلية التي تؤثر في تطبيقه، ويهدف إلى قياس مدى استعداد المتعلمين وامتلاكهم لمتطلبات التعليم السابق للتعليم اللاحق.

(زكريا محمد الظاهر وآخرون، 2002، ص53).

- **التقويم التكويني:** يقيس مستوى الطلاب والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ليقدم لهم معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضعفهم ويحدد سرعة تعلمهم مما يحفزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب. (محمد مقداد وآخرون، 1993، ص68).

ويتم هذا التقويم بالاستعانة بالملاحظة المستمرة لنشاط الطلاب وتعلمهم عن طريق الاختبارات القصيرة والتمرينات والمناقشات الصفية والوجبات المنزلية. (زكريا محمد الظاهر، وآخرون، 2002، ص54).

ومن ثمة فإن التقويم التكويني يكون أثناء العملية التعليمية بهدف متابعة مدى تقديم التلاميذ خلال تلقيهم برنامج دراسي معين بما يتيح للتلاميذ والعلم على السواء الوقوف على الصعوبات وتداركها في حينها.

- **التقويم الختامي:** يتم هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل أو السنة الدراسية ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيل التلميذ. (نبيل عبد الهادي، 2002، ص31). بعد اجتيازهم برنامج دراسي معين ، ويعتبر بمثابة إصدار الحكم على مستوى الأداء ، ويترتب على هذا الحكم ترقية إلى مستوى أعلى أو منح أو منع شهادة ما. (محمد الصالح حشروبي، 2002، ص127).

د - **مراحل التقويم:** يتم التقويم وفق المراحل التالية:

- **مرحلة القياس:** تهدف هذه المرحلة إلى جمع وتنظيم وتحليل المعلومات وتأويلها، وذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة كالاستجابات، الملاحظة، الاختبار، الواجبات المنزلية.

- **مرحلة الحكم:** في هذه المرحلة يتم إبداء الرأي، وإصدار الحكم اعتمادا على معطيات موضوعية، وليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تطغى عليها الذات.

- **مرحلة القرار:** وهي التي تلي الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس، وقد يتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ(انتقال، إعادة، إعادة توجيه)أو بالتنظيم والتسيير. (**محمد الصالح حثروبي، 2002، ص130**).

نستنتج من ذلك أن التقييم يسير وفق مراحل تبدأ بالقياس، وجمع المعلومات عن طريق وسائل موضوعية، للوصول إلى إصدار أحكام تمكننا من اتخاذ القرارات، وكل مرحلة مرتبطة بالأخرى، ولا يمكن الحديث عن التقييم إلا إذا استوفى المراحل السالفة الذكر.

و- التقييم المستمر :

- **تعريف التقييم المستمر :** يعد التقييم المستمر من بين المبادئ التي يركز عليها نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية ، لذا من الضرورة التعرف عليه سعيا نحو تحقيق تواصلية بين المعارف العلمية التي يتلقاها المتعلم بالجامعة .

جاء في معجم مصطلحات التربية أن التقييم المستمر هو ذلك التقييم الذي يكون مواكبا لعملية التدريس ومستمر باستمرارها والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ ويتم تجميع نتائج التقييم في مختلف المراحل، وإضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي. (**أحمد حسين اللقاني و علي أحمد الجمل، 1999، ص102**).

كما يعرف التقييم المستمر بأنه التقييم التكويني وهذا النوع من التقييم يستخدم أثناء العملية التعليمية، وهو عملية تقييمية منهجية أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم الطالب. (**بن حيدر منصور جواد، 2004، ص1**).

من التعريفين السابقين نستخلص أن التقويم المستمر هو عملية يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم، وهي ترتبط بالعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها.

- أهمية التقويم المستمر: تتجلى أهمية التقويم المستمر في النقاط التالية:

- ✗ يدفع الطلاب للمذاكرة أول بأول بدلا من تأخير المذاكرة إلى آخر العام.
- ✗ يوضح التقويم للمعلم مدى فاعلية طريقته في التدريس إذا وجد أن معظم طلابه قد فشلوا في تعلم موضوع معين فانه يقوم بتعديل طريقة التدريس.
- ✗ يظل الطالب في حالة استفسار دائم ويتوقع التقويم في أي وقت ويستعد له.
- ✗ الكشف على مستوى التلميذ من جميع الجوانب المهارية للتعلم سواء كانت أساسية أو ثانوية، فهو يركز على مدى إتقانهم للمهارة من عدمه. (أحمد محمد الحكي، 2007، ص1).

✗ مساعدة التلميذ على معرفة مدى تقدمه.

✗ تعريف أولياء الأمور بمستوى الإنجاز الذي يحققه الأبناء.

✗ تزويد المعلم بالمعلومات المهمة حول تقدم تعلم التلاميذ وتحقيقهم الأهداف

التعليمية. (أيمن غنيم، 20/02/2009 www.wprschoo.com/forms) .

- أهداف التقويم المستمر: يحقق التقويم المستمر عدة أهداف من بينها نذكر ما يلي:

✗ ممارسة عملية التقويم بشكل مستمر أثناء التعلم اليومي، والعمل على تحسين

مستوى تعلم التلاميذ بناء على ما يتم اكتشافه من جوانب القوة والضعف لديهم.

✗ ارتباط عمليات التقويم بأهداف المادة واختيار أدوات التقويم المناسبة لتقويم كل هدف تعليمي.

✗ تقديم تغذية راجعة فورية ومستمرة حول أعمال التلميذ ومشاركته المتنوعة.

✗ تطوير قدرات التلاميذ ومواهبهم في المادة من خلال أنشطة تساعد على الإبداع.

☒ تشجيع التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ في تقويم بعض أعماله بنفسه والحكم على مستوى أدائه في ضوء تحقيق أهداف المادة، أو تقويمه لأعمال زملائه.

☒ مراعاة الفروق الفردية عند استخدام أدوات التقويم.

☒ ي- إعطاء التلميذ أنشطة مناسبة ومتنوعة تلائم مستواهم والحرص على منحهم تقديرات صادقة وموضوعية.

☒ تفعيل دور الأسرة في عمليات التوجيه والمتابعة وإشراكهم في تنفيذ البرامج الاستدراكية، وتزويدهم بمعلومات دقيقة حول مدى تقدم أبنائهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها في المادة .

(أيمن غنيم، 20/02/2009 www.wprschool.com/forms) .

☒ التركيز على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.

☒ العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة. (www.moe.gov.sa;20/02/2009).

مما سبق نستنتج أن على المدرس احترام هذه المبادئ عند تنفيذ التقويم المستمر وعند استخلاص نتائجه وذلك حتى يكون التقويم المستمر تقويماً حقيقياً أصيلاً يتحرى الموضوعية وينتفع منه التلميذ والمعلم والولي.

- **مراحل التقويم المستمر:** يتبع المعلم عند قيامه بالتقويم المستمر المراحل التالية:

☒ **مرحلة التخطيط للنشاط التقويمي:** وفي هذه المرحلة يحول المعلم أهداف المادة الدراسية إلى نواتج تعليمية، وذلك ضروري للوصول إلى تحقيق التدريس والتقويم الفعال، كما أن التخطيط ينبغي أن يراعي المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي سيتم تغطيتها في المنهج، وفي ذات الوقت مراعاة الخبرات السابقة والحالية وقدرات وإمكانات التلميذ.

✘ **مرحلة ممارسة التقويم أثناء الأنشطة اليومية:** ينبغي أن يتم التقويم في الوقت المناسب في العملية التعليمية على أن يضع المعلم في اعتباره بعض العوامل مثل استعداد المعلم، طبيعة الأهداف التي يتم تقويمها عند تحديد وقت ونوع التقويم.

✘ **مرحلة رصد وتسجيل النتائج:** وهنا يقوم المعلم برصد وتسجيل الدرجات المحصل عليها والتي تعكس ما حققه التلميذ من تعلم وفق معايير واضحة ومحددة للأداء.

وحتى تكون الأحكام دقيقة وصادقة حول تقدم التلميذ، من المهم أن تحتوي معلومات جمعت من خلال الأنشطة اليومية العادية ومعلومات من أدوات التقويم، وينبغي أن تكون عملية تسجيل ورصد الدرجات سهلة وغير معقدة.

✘ **تقديم المعلومات إلى التلاميذ والأولياء والمعلمين الآخرين:** وفي هذه المرحلة تقدم تغذية راجعة ضمن دفتر التقرير الأدائي المدرسي والذي يحتوي على منجزات التلميذ وبالتالي فدفتر تقرير الأداء المدرسي الذي يحمل تقويمات التلاميذ ولا بد أن يضمن هذا الدفتر ما يلي:

- حصول التلميذ على ملاحظات شفوية وكتابية حول عمله مما يساعده على تقويم ما قام به حتى يكون مدركاً لما يجب فعله أو ما يحتاج إليه فيما بعد.

- توفير معلومات واضحة حول الانجاز السابق لكل التلاميذ ومدى التقدم المحقق متضمنة نقاط القوة و الضعف لكي يستفيد منها المعلمون المعنيون بتدريس التلاميذ مستقبلاً. (أيمن غنيم، www.wprschooll.com/forms)

(20/02/2009).

ومن ثم فإن التقويم المستمر يحقق مبدأ التواصل والاستمرارية في التعليم والتعلم ويربط الصلة بين الأسرة والمدرسة.

- **متطلبات التقويم المستمر:** إذا أردنا تطبيق التقويم المستمر في جامعاتنا والوصول إلى أهدافه الأساسية ، فلا بد من توفير المتطلبات و الشروط الآتية:

- ☒ التقليل من عدد التلاميذ داخل الفصل الواحد، لان كثرة العدد تؤدي إلى التركيز على بعض المهارات وترك البعض الآخر .
- ☒ التقليل من عدد المهارات ، لا يكون ذلك على حساب مهارات أخرى وانم دمج المهارات التي تتوافق في نتائج التعليم .
- ☒ المتابعة المستمرة من المعلم للتلميذ داخل الفصل .
- ☒ النقاش الدائم بين معلمي الفصل الواحد حول مستوي التلميذ .
- ☒ تكثيف الدورات التكوينية التربوي للمعلم حول التقويم .
- ☒ عدم التسرع في إصدار القرارات تجاه التلميذ والنظر للتقويم بنظرة مهمة لأنه يحدد مستوى التلميذ في نجاحه أو بقائه
- ☒ الحث على الانتظام والحضور وبيان أهمية ذلك في عملة التقويم.
- ☒ توعية أولياء التلاميذ بأهمية التقويم وانه أصبح الحكم في إصدار نتيجة التلميذ. (أحمد محمد الحكمي 2007، ص1). بدلا من تركيز على مواعيد الاختبارات الفصلية لتحضر أبنائهم للمراجعة ودعوتهم للمشاركة في ندوات ومحاضرات ذلك المدرسة.

3- الجامعة الجزائرية في ظل نظام (ل م د) : خضعت الجامعة الجزائرية منذ ما يقارب عقدا من الزمن لجملة من الإصلاحات الهيكلية و التنظيمية ، لتتحول من التكوين الكلاسيكي إلى التكوين الأكاديمي أو المهني في ظل (ل م د) .

يعتمد نظام (ل م د) في هيكلته على ثلاث مراحل أو تكوينية نوضحها فيما يلي :

1- مرحلة الليسانس (بكالوريا + 3 سنوات) : تدوم هذه المرحلة ثلاث سنوات و تتوج بنيل شهادة الليسانس في احد الفروع و التخصصات العلمية ، لتسمح بانتقال الطالب للمرحلة الموالية أي الماستر .

أن التكوين في هذه المرحلة يتم من خلال التمدرس في السنة الأولى في احد الميادين المعرفية العامة " جذع مشترك "، كميدان العلوم الاجتماعية ، أما السنة

الثانية يتوجه الطالب نحو المدرس في احد الشعب التي يضمنها التكوين في السنة الأولى ، فعلى سبيل المثال قد يختار الطالب المدرس في شعبة علوم التربية أو شعبة علم الاجتماع ، و ذلك يتوقف على عدة معايير محددة من بينها رغبة المتعلم . إن نجاح الطالب في السنة الثانية يتيح له الفرصة نحو احد التخصصات التي يضمنها التوجه نحو شعبة ما، كتخصص الإرشاد و التوجيه أو تخصص التربية الخاصة (شعبة علوم التربية) ، أو تخصص علم اجتماع التربية ، علم اجتماع التنظيم و العمل أو علم اجتماع الاتصال....(شعبة علم الاجتماع).

ب- مرحلة الماجستير (بكالوريا +5 سنوات): تتوجه بشهادة الماجستير، تسمح هذه المرحلة بإتمام المتعلم تكوينه القاعدي و الأساسي الذي تلقاه في المرحلة السابقة .
ج- مرحلة الدكتوراه (بكالوريا + 8 سنوات): تتوجه بشهادة الدكتوراه ، تسمح هذه المرحلة للطالب بتعميق معارفه في الاختصاص، و تنمية قدرات و مهارات البحث و التعلم الذاتي .

يتميز التكوين الجامعي في ظل نظام (ل م د) بتنظيم الدروس و المواد التعليمية في شكل وحدات تعليمية أربع منظمة بيداغوجيا ، تمكن من تحقيق الكفاءات اللازمة ، علما أن هذه الوحدات التعليمية تقدم في شكل سداسيات . فيما يلي نوضح هذه الوحدات التعليمية :

أ- وحدات التعليم الأساسية : تضمن مواد تعليمية ضرورية و أساسية لمتابعة الدراسة في الشعبة الدراسية .

ب- وحدات التعليم المنهجية : و تتضمن مواد تعليمية تركز على منهجية و إجراءات البحث العلمي .

ج- وحدات التعليم الاستكشافية : تضم مواد تعليمية تعمق من معارف الطالب .

د- وحدات التعليم الأفقية : تضم في العادة مادة اللغة الأجنبية و الإعلام الآلي

....

كما يتميز نظام (ل م د) بنظام الأرصدة ، حيث يعتبر الوحدة التقييمية للمواد التعليمية المحصل عليه ، و يقدر السداسي ب 30 رصيذا .

ثالثا : إجراءات الدراسة :

1- المنهج المعتمد : تتحدد طبيعة المنهج المتبع في الدراسة حسب طبيعة الموضوع ، وبما أن هذه الدراسة تنتمي لمجال الدراسات الوصفية فقد تبينا المنهج الوصفي و الذي يعرف بأنه منهج يدرس الظروف أو الظواهر أو المواقف أو العلاقات كما هي موجودة في الواقع دون أي تدخل من الباحث، ثم يقوم بعمل وصف دقيق يساعد على تفسير المشكلات التي تتضمنها، أو الإجابة على الأسئلة الخاصة بها (منسي ، 2003 ، ص 201) .

2- أداة جمع البيانات : لدراسة الموضوع المطروح تم تصميم استبيانين، حيث يقيس الاستبيان الأول اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية نحو التدريس ، و تضمن هذا الاستبيان 21 بندا ، أما الاستبيان الثاني فيقيس اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية نحو التقويم ن و تضمن 22 بندا . كما تم اعتماد مقياس ليكرت لقياس الاتجاهات ذو خمس درجات التي تمتد ما بين الموافقة بالشدة إلى المعارضة بشدة .

3-حدود الدراسة :

أ- المجال المكاني : تم إجراء الدراسة الميدانية بجامعة الوادي .

ب- المجال الزمني : تم إجراء الدراسة الميدانية بين الفترة الممتدة من 11 مارس إلى 21 مارس 2013 .

ج- المجال البشري : يتمثل المجتمع البشري في أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة الوادي .

د- العينة : تم اختيار عينة عرضية قوامها 60 مفردة من أساتذة العلوم التقنية و أساتذة العلوم الاجتماعية ، و الجدول التالي يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير التخصص .

الجدول رقم (1) يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير التخصص .

التخصص	التكرار	النسبة
العلوم و التكنولوجيا	29	48.33
العلوم الاجتماعية	31	51.66
المجموع	60	100

يبين الجدول رقم (1) توزيع مفردات العينة حسب متغير التخصص ، حيث ان 51.66% من المبحوثين أساتذة بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية في المقابل ان 48.33% منهم أساتذة العلوم والتكنولوجيا.

جدول رقم(2): يوضح توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة
الذكور	30	50
الإناث	30	50
المجموع	60	100

يبين الجدول رقم (2) توزيع مفردات العينة حسب متغير الجنس ، حيث ان 50% من المبحوثين أساتذة ذكور وبذات النسبة 50% منهم أساتذة إناثا.

4-الخصائص السيكومترية :

قامت الباحثتان بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء فقراتها في صورتها الأولية ، بعرضها على مجموعة من المحكمين ، بلغ عددهم (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم العلوم الاجتماعية ، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضحة به أهداف الدراسة ، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم حيال:

- وضوح العبارة وسلامة صياغتها .
- مقترحات للتعديل أو الإضافة أو الحذف .

لقد كان للملاحظات التي أبدأها المحكمون أهميتها في إثراء الاستبانة وإخراجها بشكلها النهائي وقد طورت هذه الأداة بناء على آراء المحكمين حيث عدلت الصياغة ووضعت في صورتها النهائية. كما تم التحقق من صدق و ثبات الاداتين .

5- الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية، إذ تمت معالجة البيانات بواسطة برنامج SPSS ، من بين الأساليب الإحصائية المعتمدة نذكر:

حساب المتوسط الحسابي:

$$\frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد أفراد العينة}} = \text{المتوسط}$$

حساب الانحراف المعياري:

$$\frac{\text{مجموع الانحرافات مربع}}{\text{عدد أفراد العينة}} = \text{الانحراف المعياري}$$

يقيس انحرافات الدرجات عن متوسطها، وهو ضروري لحساب صدق أدوات القياس وفي مقارنة المجموعات.

حساب اختبار (ت) لعينتين غير متساويتين : لحساب الفروق في اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية نحو كل من التدريس و التقويم حسب متغير التخصص .

حساب (ت) لعينتين متساويتين : لحساب الفروق في اتجاهات أساتذة العلوم و التكنولوجيا و أساتذة العلوم الاجتماعية نحو كل من التدريس و التقويم حسب متغير الجنس.

رابعا : عرض نتائج الدراسة في ظل الفرضيات:

1-عرض نتائج الفرضية الأولى : نصها: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التدريس في ظل نظام ل م د حسب متغير التخصص " .

المتغيرات	أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية		أساتذة العلوم التقنية		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولة	الدلالة
التدريس	م	ع	م	ع	58	0.187	2.66	غير دال عند 0.01
	88.3871	2.31916	88.2759	2.28186				

الجدول رقم (3) يوضح اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التدريس في ظل نظام ل م د حسب متغير التخصص.

يوضح الجدول رقم (3) اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص، حيث أن (ت) المحسوبة تساوي 0.18 وهي أقل من (ت) الجدولة والمساوية ل 2.66 عند درجة حرية (ن-2) = 58 و عند مستوى دلالة 0.01 ، لذا فهي غير دالة، و منه نقبل الفرضية الصفرية التي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص " .

2- عرض نتائج الفرضية الثانية: - "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام ل م د حسب متغير التخصص".

الجدول رقم (4) يوضح اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص .

المتغيرات	كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية	كلية العلوم التقنية	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	الدلالة
التقويم	م	ع	58	- 0.260	2.66	غير دال 0.01
	81.54	2.64				
		81.72				
		2.58977				

يوضح الجدول رقم (4) اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التقويم

في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص، حيث أن (ت) المحسوبة تساوي -0.26 وهي أقل من (ت) المجدولة والمساوية ل 2.66 عند درجة حرية (ن-2) =58 وعند مستوى دلالة 0.01 ، لذا فهي غير دالة. و منه نقبل الفرضية الصفرية التي نصها " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التقويم في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص".

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة : - "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التدريس ظل نظام ل م د حسب متغير الجنس".

الجدول رقم (5) يوضح اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التدريس ظل نظام ل م د حسب متغير الجنس.

المتغيرات	ذكور		إناث		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولة	الدلالة
التدريس	م	ع	م	ع	58	4.40	2.66	دال عند 0.01
	87.2000	2.17192	89.4667	1.79527				

يوضح الجدول رقم (5) اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية وأساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس ،حيث أن (ت) المحسوبة تساوي 4,40 وهي أكبر من (ت) الجدولة والمساوية ل2.66 عند درجة حرية (ن-2) = 58 و عند مستوى دلالة 0.01 ، لذا فهي دالة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

المتغيرات	ذكور	إناث	درجة الحرية	ت المحسوبة	ت الجدولة	الدلالة
-----------	------	------	-------------	------------	-----------	---------

التقويم	م	ع	م	ع	58	5.837	2.66	دال عند 0.01
	83.2 0	2.7593 1	80.066 7	1.0148 3				

الجدول رقم (6) يوضح اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام ل م د حسب متغير الجنس.

- "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و العلوم التقنية نحو التقويم ظل نظام ل م د حسب متغير الجنس".
يوضح الجدول رقم (6) اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التقويم في ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس ، حيث أن (ت) المحسوبة تساوي 5.83 وهي أكبر من (ت) المجدولة والمساوية ل 2.66 عند درجة حرية (ن-2) = 58 و عند مستوى دلالة 0.01 ، لذا فهي دالة.

خامسا: مناقشة نتائج الدراسة:

تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى جملة من النتائج نعرضها كالآتي :
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التقويم في ظل نظام (ل م د) حسب متغير التخصص.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التدريس في ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية و أساتذة العلوم و التكنولوجيا نحو التقويم في ظل نظام (ل م د) حسب متغير الجنس.

لقد سعت الجزائر إلى الانفتاح على الآخر من خلال تبني استراتيجيات تطويرية لمختلف القطاعات المؤسساتية، من بين هذه المؤسسات نجد المؤسسات الجامعية. انه من ابرز مظاهر التغير و التطور في بيئة الجامعة نجد تبني نظام (ل م د)، الذي يتطلب توفير جملة من الشروط و المتطلبات البيداغوجية و التنظيمية و المعرفية.

لقد استدعى استحداث هذا النمط من التكوين مختلف معطيات الواقع التعليمي الذي تعاشه وتعانيه الجامعة الجزائرية، إذ أن التعليم التقليدي (النظام الكلاسيكي) أدى إلى قتل روح المشاركة في الطلبة وإلى تنمية روح السلبية و فقدان الإحساس بالمسؤولية، و يضعف بشكل كبير مشاركة الطالب في الموقف التعليمي كما يعتمد على حشو أذهان الطلاب بالمعارف و المعلومات المتنوعة دون تنمية مهارات التحليل و الاستنباط و الاستنتاج الفكري التي هي الطريقة إلى الإبداع و الابتكار (**لحسن بو عبد الله و محمد مقداد، 1998، 36**)

كما انه قد تعجز الجامعة عن تأدية وظائفها وتحقيق أهدافها بصورة فعالة بمعزل عن توفر القوى البشرية المؤهلة و الموارد المالية اللازمة، لذلك تعتمد الجامعات إلى تحديد أدوار و مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس فيها، ويتوقع منهم أن يؤديوا أدوارهم بصورة فردية أو جماعية مما يجعل بالتالي عملية الاستثمار في مؤسسات التعليم العالي تحقق أهدافها المرجوة (**ماتير و آخرون ، 2000، 26**)

استوجب تبني نظام (ل م د) تحولا من الأدوار التقليدية التي تعتبر المدرس مجرد ناقل للمعرفة إلى ميسر و مسهل ومرشد وموجه لطلابه لكسب المعرفة من خلال توفير المناخ و الجو التعليمي السليم . بالرغم من ذلك فقد أشارت الدراسات إلى أن معظم أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الغربية ينقصهم التدريب على ممارسة التدريس وهذا الوضع ينطبق أيضاً على الجامعات العربية (**محمد منير مرسي، 2002، 205**).

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة أجرتها الباحثة فتيحة كروش حيث توصلت إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو نظام (ل م د) معظمها سلبية نحوه ، و ذلك لعدة أسباب من بينها : (فتيحة كروش ، 2012 ، 125-130).

- عدم تلقي الأساتذة للمعلومات الكافية حول نظام (ل م د).
- عدم تعرض المدرسين للتدريب و التكوين الخاص عن النظام .
- عدم توفر الإمكانيات المادية و التجهيزات الضرورية التي يتطلبها النظام .
- عدم تناسب الوقت المبرمج لكل وحدة خلال السنة .
- عدم تمكن الأساتذة من متابعة الطلبة، وذلك نتيجة كثرة الطلبة في الصف الدراسي الواحد.
- موقف الأساتذة السلبي نحو نظام (ل م د) باعتباره نظاما فاشلا .

خاتمة :

تعد عمليتي التدريس والتقييم من بين الأدوار المتوقعة أداؤها من قبل المدرس عامة في مختلف أطوار ومراحل التعليم، غير انه قد تتوفر عدة ظروف تؤثر على الأداء الجيد لهما خاصة ما يتعلق بالبيئة الفيزيائية للعمل والتي حتما لها دور في بناء وتشكيل مختلف تصورات الذهنية والمشاعر والسلوكيات نحو التعليم ونظم التكوين فيه بصفة عامة لدى الأستاذ، إضافة إلى الظروف الخارجية التي لها دور أيضا في ذلك، دون أن ننسى البعض من المعطيات الذاتية والمتعلقة بالأستاذ ذاته.

قائمة المراجع:

- 1- أحمد حسين اللقاني، و على أحمد الجمل (1999): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط2. القاهرة : عالم الكتب.
- 2- بريارا ماتيرو وآخرون (2000) : الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة حسين عبد اللطيف وماجد محمد الخطايب، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 3- فتيحة كروش :اتجاهات الأساتذة نحو نظام (ل م د) ، دراسات نفسية و تربوية ، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية ، عدد 8 ، جوان 2012 .

4- فروهوالد وولفجانج (2003): "ثقافة المعرفة أم سوق المعرفة؟ حول الأيدلوجية الجديدة للجامعة" مجلة فصلية للتربية المقارنة، ع 125، مكتب التربية الدولي، اليونسكو-جنيف، المجلد 23، العدد (1).

5- عبد الكريم شنين الجنابي : تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة وانعكاساته في جودة التعليم العالي ، بحث مقدم مؤتمر الجودة في جامعة الكوفة ، تشرين الثاني 2009.

6-محمد الصالح حثروبي(2002): المدخل إلى التدريس بالكفاءات. عين ميلة الجزائر : دار الهدى.

7-محمد مقداد، وآخرون (1993): قراءة في التقويم التربوي . كتاب الرواسي 1. ط1، بאתة ، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

8-زكريا محمد الظاهر، وآخرون (2002): مبادئ القياس والتقويم في التربية. ط1. عمان : الدار العلمية للنشر ودار الثقافة للنشر.

9- محمد منير مرسي (2002): الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية، عالم الكتب ، القاهرة.

10-محمود عبد الكريم منسي(2003): مناهج البحث العلمي والمجالات النفسية والتربوية الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

11- لحسن بو عبد الله و محمد مقداد (1998): تقويم العملية التكوينية في الجامعة، د م ج، الجزائر .

المواقع الالكترونية :

1-أحمد محمد الحكمي. 2007/09/04 التقويم المستمر بين الشمولية والتطبيق صحيفة عكاظ العدد 2270 تاريخ الرجوع 2009 و 02 و 20 من الموقع :

www.okaz.com.sz/okaz/05f2007.09.04/con20070904137144.html

2- غنيم أيمن . (د.ت). دليل إرشادي في كيفية التعامل مع آلية التقويم المستمر [دورية إلكترونية]

School uper . العدد 117 تاريخ الرجوع 2008/04/20 من الموقع :

www.uprschool.com/forum/showthread-php T = 2277

3- أسس التعامل مع التقويم المستمر للطلاب في المرحلة الابتدائية [دورية إلكترونية] تاريخ الرجوع 2008/04/02 من الموقع

www.moe.gor.sa/training/interent/files/osos

- 4- بن حيدر منصور جواد. (2004) مشروع تطوير الاختبارات التحصيلية. المنطقة الشرقية [دورية إلكترونية] من الموقع www.testproject.com
- 5- يوسف بن محمد عبد الكريم الثويني، واقع التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية وتوقعاته المستقبلية، 6، 2005.