الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم: اللغة والأدب العربي

التقييم في ظل نظام ل.م.د

–قسم اللّغة العربية وآدابها (جامعة البويرة) "أنموذجا"–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ليسانس في اللغة والأدب العربي

إعداد الطالبة(ة):

- كريمة أودير
- اسماء بافي

إشراف الأستاذ:

فرحات بلولي

السنة الجامعية 2013-2014

شكر و عرفان

الحمد لله الذي وفّقنا لهذا العمل و الصلاة و السلام

على الحبيب المصطفى ،

نشكر كل من ساعدنا في مسيرتنا العلمية،

و مهّد لنا طريق العلم و سقانا منه ،

و كل أساتذتنا الكرام الذين كان لهم أن حملوا

أنبل و أقدس رسالة في الحياة .

نتقدم بكل تواضع وإخلاص

وبكل امتنان خاص للأستاذ الفاضل " بلولي فرحات "

على كل جميل وكل صبر وكل توجّيه،

فكان ركيزتنا في هذا العمل،

و على كل ما قدّمه إلينا من نصائح و إرشادات.

نسأل المولى عزَّ و جلَّ أن يجعلها في ميزان حسناته.

كما نشكر الأستاذ "يوغرطة" على منحه لنا الكتب القيمة،

فقد سهل لنا عملية البـحـــث،

وعميد الكلية الدكتور"كمال بداري"

على توجيهاته الخاصة و الخالصة.

و إلى كل من ساعدنا و كان خير عون لنا

و إلى كل من نسيه حبر قلمنا فإنَّ ذاكرتنا لن تمحيهم.

أسمـــاء و كريمـــة

إهداء

قال تعالى:"وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه و بالوالدين إحسانا"

إلى المرأة التي منحتني كل الحنان و الحب و الأمان و الثقة على مدار الأزمان

إلى من سهرت و تعبت و فضّلت أن تكون حافية القدمين

من اجل أبنائها و أرادت أن تكون خير خلف لخير سلف

إلى الغالية على قلبي "أُمي"

هذه كانت أول كلمة لفظتها في حياتي،

ولازالت وستزال حتى أخر نفس في حياتي أمي الحنونة الغالية،

أتمنى لكي حياة سعيدة و عمرًا مديدًا، مليئًا بالحب والحنان و الصحة والاطمئنان.

إلى من علَّمني ما علمته الدنيا، فأنتِ روحي،

وأخي و شمعة ضيائي. " أبي" العزيز الحنون.

أتمنى لك الشفاء العاجل و شفاءً لا يغادر سقمًا.

إلى من سهروا معي و ساهموا بدعواتهم و تحفيزهم لي،

إلى من كانوا ينصحوني و يرشدوني، إلى من شاءت الأقدار أن أتعرف بهم .

فكانت الحياة تنبض حبا و ربيعا وحلاوة و عذوبة:

يوسف و لعيفة

إلى رمز الصداقة و الأخوة: كريمة و أسماء

كريمـــــــــة

إهداء

إلى من بلَّغ الرسالة و أدى الأمانة... و نصح الأُمة...

إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد صلى الله عليه و سلم.

إلى من أمرني الرحمان أن أعاملها بإحسان...

إلى من حملتني وهنا على وهن... إلى ملاكي في الحياة...

إلى معنى الحب... إلى معنى الحنان والتفاني،

إلى بسمة الحياة و سر الوجود، إلى من كان دعائها سر نجاحي،

و حنانها بلسم جراحي ،

إلى أغلى الحبايب "أمي الحبيبة ".

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار...

إلى من علمني العطاء دون انتظار... إلى من احمل اسمه بكل افتخار...

أرجو من الله أن يمد في عمرك لترى ثماراً قد حان قطافها بعد انتظار

و ستبقى كلماتك نجوم اهتدي بها اليوم وفي الغد والى الأبد.

"والدي العزيز".

إلى أخواتي و رفيقات دربي، إلى صديقات دربي العزيزات.

و بالخصوص كريمة و رزيقة، رمز الصداقة و الوفاء.

أسمـــــــــاء

مقدمة

مقدمة:

تشير الدلائل في السنوات الأخيرة، إلى أنّ التعليم الجامعي في العديد من دول العالم يمر بفترة تحول وازدهار وتطور فرضتها عليه التغيرات المعاصرة، فبعد الإختلالات التي عرفها النّظام القديم "الكلاسيكي"، وتبني العديد من الدول نظاماً تحت عنوان **ل. م. د** كبديل له، كان لزاماً على الجزائر تبني إصلاح النّظام التعليمي بما يستجيب وتعزيز قدرات الطالب وإمكانية انخراطه في عالم الشغل، مع إبراز كفاءته وقدراته في التعلم واكتسابه للمعارف.

كما أنّه ينبني أساسا على المشاركة الفعالة والفاعلة بين الأستاذ والطالب وينوّع مصادر المعلومات من وسائل بحث حديثة وغيرها...

فما يميز هذا النّظام هو اعتماده على معايير جديدة في محور التقييم كالمراقبة المستمرة بالأسلوب الجديد مما يجعله مبدأً ومكوناً أساسياً في التكوين وهذا لترسيخ ثقافة الجهد وتوظيف خبرة الطالب ومواكبة تطور معارفه ومهاراته، إلى جانب اعتماده على الخرجات الميدانية والتربصات أيضاً .

قد مرّ على هذا النّظام في الجزائر عشرة سنوات إلاّ أنّه لا يزال يتميز بالغموض، ولازالت تواجهه تحديات لوجود مشاكل، مثل افتقار أغلب الجامعات على الكتب وعلى مخابر البحث وعلى الوسائل العلمية المواكبة للتطور الحاصل في هذا الميدان، مما أدّى إلى خلق بعض المشاكل.

ويعد محور التقييم "تقييم الطالب" في ظل نظام ل.م.د من المشاكل الكبرى التي تؤرقه اليوم، وهذا ما يجعل الطالب يشكّ باستمرار في نزاهة تقييمه من قبل الأستاذ.

وانطلاقا من هذه الزاوية، أردنا معرفة أهم النقاط أو بالأحرى أهم النقائص التي يتخبط فيها عنصر التقييم في هذا النظام الجديد، مع تسليط الضوء على واقعه

الحقيقي في جامعة البويرة خصوصاً، لذلك كان موضوع بحثنا هذا بعنوان "**التقييم في ظل نظام ل.م.د. ــ قسم اللّغة العربية وآدابها (جامعة البويرة)** " **أنموذجا** ".

واعتماداً على كل هذا فالسؤال الذي يطرح نفسه هو: كيف هو واقع التقييم في نظام كانت منطلقاته محفوفة بالمزايا التي حجبت مساوئه؟ وما هي أهم طرق تقييم طالب ل.م.د مع كيفية تثمين جهده ومؤهلاته؟

كل هذه الأسئلة وأخرى سنحاول الإجابة عنها في عملنا هذا، بحيث اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، المنهج الإحصائي لدراسة أهم نقاط هذه العملية التقييمية .

قسمنا بحثنا إلى فصلين، الأول نظري، والثّاني تطبيقي، فالأول حاولنا أن يكون فيه مبحثين:

المبحث الأول: تحدثنا فيه عن النّظام الجديد ل. م. د ،مفهومة، مزاياه، سلبياته واقعه في جامعة البويرة ــ قسم اللّغة العربية وآدابها ــ

المبحث الثاني: أدرجنا فيه ماهية التقييم، عناصره، أشكاله، مستوياته في نظام ل.م.د، واقعه في نظام ل.م.د، مع ذكر نظام الأرصدة والفرق بينه وبين العلامة.

أمّا الثاني فتناولنا فيه الجانب التّطبيقي والذي كان مخصّصاً للدراسة الميدانية، والتي اشتملت على استبيان موزّع للأساتذة والطلبة، حيث قمنا بتحليل ودراسة إجابتهم .

وأخيرًا خاتمة أدرجنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها، انطلاقا من الواقع الذي كانت فيه العملية التقييمية في نظام ل.م.د .

وقد اعتمدنا في إعداد هذه المذكرة على مجموعة من المصادر والمراجع منها: مجلة الممارسات اللّغوية وهي مجلة أكاديمية محكمة، مجلة مخبر الممارسات اللّغوية؛ وهي أعمال اليوم الدراسي والذي كان تحت عنوان: "إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام، "الرّاهن والآفاق"، مجلة العربية ،لسان العرب لابن منظور

التحكم في مؤشرات التكوين للأستاذ بداري كمال مع عبد الكريم حرز الله مع الاستعانة بشبكة الأنترنت .

أمّا فيما يتعلق بالصعوبات التي واجهناها، فهي تتمثل في قلة المراجع حول نظام ل.م.د، إضافة إلى أنّ هناك نخبة لم تأخذ الاستبيان بعين الاعتبار.

الفصل الأول: الجانب النظري

*** المبحث الأول: نظام ل.م.د:**

تيقظت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الخاص بالجانب الجامعي أن النظام الجامعي المستعمل –الكلاسيكي– في التعليم العالي يحتوي على اختلالات كبيرة أصبحت تتراكم عبر السنوات، ومنها عدم استجابته للتحديات التي يعرضها التطور السريع في مجالات العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد والإعلام والاتصال، إذ كان لابد من إيجاد نظام بديل، فيه من المواصفات ما يؤهله إلى أن يلي حاجيات التعليم الجامعي في هذا العصر، تماشيا مع احتياجات الدولة والمجتمع من كل الجوانب، فعلى هذا الأساس تم اختيار نظام ل،م،د لتطبيقه في الجامعة بداية من سبتمبر 2004م، فما هو هذا النظام الجديد الذي لقب ب ل،م،د؟

*** مفهوم نظام ل، م، د:**

يعتبر هذا النظام عالمي موحد في التعليم، يرتكز على إعادة تنظيم نظام الشهادات[1] فيعرفه بداري كمال على النحو التالي :" هو نظام دراسة يدع إلى تلبية تطلعات المجتمع الجزائري في الحقبة الحالية في ميدان التكوين، فمن ضمنها تحسين نسبة الإلتحاق بالتعليم العالي، وإضافة إلى هذا فهو يقوم بزيادة المنافذ المهمة المرتبطة بكل مستوى من مستويات المنظومة مع التركيز على البعد المهني فتطوير حوض نشاطات الإنتاج والخدمات".[2] فهو أيضا "وسيلة تعليمية جديدة في الجامعات الجزائرية، مستورد من الغرب خضع لنظام اقتصادي السوق فالنظام العولمة."[3] فمن باب آخر فهو نظام تعليمي ليس بعربي ولا جزائري، بل هو نظام غربي فضل على مقياس أصحابه وأريد به أن يكون علاجا لمشاكل والتحديات التي يواجهها

---

[1]– بلولي فرحات، شهادة ليسانس في اللغة العربية(ل م د) وسوق العمل بين إصلاح التعليم العالي فإصلاح التعليم العام ، مجلة الممارسات اللغوية، دار النشر: مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ع13.

[2]– بداري كمال وحرز الله عبد الكريم، التحكم في المؤشرات التكوين، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2012، ص 12.

[3]– على صالح، نظام ل م د في الجامعة الجزائرية(بين الواقع والقوانين) ميدان العلوم الإنسانية، مخبر الممارسات اللغوية، أعمال اليوم الدراسي المنظم في جامعة البويرة في أفريل 2013م، ص12.

التعليم العالي عندهم في منتصف العشرية التاسعة من القرن العشرين، ثم بنته بعد ذلك عدة بلدان فمنها الجزائر بداية من السنة الجامعية 2005/2004 [1] وبشكل مختصر، فهو هيكل تعليم أخذ من الدول الانجلوساكسونية يحتوي على:
ثلاث شهادات فهي ليسانس 2 ماستر M دكتوراه D فقد بنته عدة دول من بينها وزارة التعليم الجزائرية، وقد اختارته لبديل للنظام القديم فذلك كل بعض المشاكل التي يتخبط فيها هذا الأخير كالرسوب والبقاء طويلا في الجامعة[2] .

*** هيكلة نظام ل م د:**

أ- شهادة ليسانس L: وهي شهادة تحضير في ثلاث سنوات بعد البكالوريا أي لها سنة سداسيات وتنقسم إلى فرعين:

- فرع مهني: بحيث يتلقى فيه الطالب تكوين يؤهله لان يكون جاهز للحياة العملية

- فرع أكاديمي: يسمح للطالب بمتابعة الدراسة وتحضير لنيل شهادة الماستر.

ب- شهادة الماسترm: فتحضير هذه الشهادة في ظروف سنتين مما يعادل أربع سداسيات بعد الليسانس وتنقسم إلى:

- **ماستر مهني:** هو الذي يقتضي إلى التعمق في جانب مهني ما داخل التخصص أي أن يؤهل حامله إلى الحياة العملية مباشرة فتراعي البرامج التكوينية في هذا النوع من الشهادات الجانب المهني.

- **ماستر البحث أكاديمي:** تسمح لطالبها مواصلة الدراسة للتحضير ونيل شهادة الدكتوراه، ومنه الولوج في عالم البحث العلمي والإنتاج أي تكوين أساتذة باحثين .

ج- شهادة الدكتوراه: وتحضر في ثلاث سنوات بعد شهادة الماستر وهي المرتبة العليا التي يصل إليها الطالب الباحث[3].

---

[1]- عبد القادر تواتي، تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل م د في الجزائر، ص 54.

[2]- www. Univsetif.dz.

[3]- مخبر الممارسات الغوية، أعمال اليوم الدراسي المنظم في جامعة البويرة في 22 أفريل 2013، ص54.

*** خصائص نظام ل. م. د:**

إن ذكرنا لهذا الجزء ليس حول مقارنة أساسيات وفلسفات النظامين السائد والحالي، بل هي محاولة لرصد أهم ما يتميز به النظام الجديد ومن بينها:

أ- الإيجابيات التي تحفز على مواصلة هذا النظام، والسعي أكثر إلى تطبيقه ومن بينها "التسجيل يكون مباشرة ولا يخضع لملية التوجيه المركزي.

- مرونة نظام التقييم والانتقال مما يسمح بفرض نجاح أكبر.

- تقليص الحجم الساعي بحيث تعطي الأهمية للبحث والمطالعة(25 ساعة دراسة خلال الأسبوع).

- تقديم التكوين بمواصفات عالمية

- يضمن تكوين نوعي وفق الاختصاصات المفتوحة.

- تلبية حاجيات قطاع الشغل، وتفعيل العلاقة بين الجامعة والمحيط الاقتصادي.

- تقوية المهمة الثقافية للجامعة بإدخال المواد التثقيفية، إضافة إلى التخصصات الرئيسية.

- وأخيرا له شهادات ثلاث معترف بها دوليا."[1] كما أنّ لهذا النظام سلبيات تؤدي بعضهم إلى التشاؤم، وميلهم إلى أن النظام بدى فاشلا وسيبقى كذلك وعدم سعيهم وراء إزالة الغبار عن كل ما هو مبهم فيه، فمن سلبياته نجد:

- قلة التأطير مع انعدام شبه كلي لدور الأساتذة الوصي والذي تعادل نسبته ثلاثين بالمائة 30% مما يجعل النظام لا يوفق والطموحات المرجوة منه التكوين النوعي.

- افتقار أغلب الجامعات الجزائرية إلى مخابر البحث والكتب العلمية المواكبة للتطور الحاصل في ميدان التعليم مما يجعل الطالب لا يستفيد من الوقت الممنوح له

[1]- www . univdjdjel.com.

في هذا الإطار بشكل لاحق إضافة إلى عدم تمكن الطلبة من الاستفادة بشكل جدي من خدمات الإعلام الآلي والانترنت.

– قلة المؤسسات الاقتصادية في الوطن مما يرد من فرص إيجاد مناصب العمل، وانعدام العقود مع الشريك الاقتصادي، وغياب كامل الخرجات العلمية والتربصات الميدانية[1] .

ومما لاشك فيه أن هذه الأخيرة هي عوائق وحوافز تقلص نسبة نجاح النظام نتيجة عدم توفير المناخ المناسب سواء ماديا أو بشريا.

*** دوافع انتقال الجزائر من نظام قديم واتخاذها للنظام الجديد كبديل له:**

خضعت المنظومة التربوية لمجموع إصلاحات متعددة، وبحكم أن الجزائر واحدة من الدول التي تبنتها العولمة وجدت نفسها حتمية للخضوع في هذا النظام شاءت ذلك أم أبت، فكان موقع هذا الأخير حتمي للعاملين "أولهما عالمي والآخر داخلي فالعالمي يتمثل في إتباع النظام بما فيه من محاسن ومساوئ دون النظر إلى الواقع ومعطياته والداخلي فهو الامتناع عن تطبيقه، وهذا ما سيجعل الجزائر أمام إجراءات لا يحمد عقباها"[2] وزيادة عن هذان العاملان فإن هناك جملة من الأسباب الأخرى التي دفعت الجزائر إلى هذا التغيير ونذكر منها:

"حل بعض المشكلات التي يتخبط فيها التعليم العالي مثل الرسوب وجعله قادر على الاستجابة بنجاعة على التحديات التي فرضها التطور غير المسبوق للتكنولوجيات وظاهرة عولمة الاقتصاد والاتصال، مع الأخذ بعين الاعتبار:

أ– "العلاقات الدولية التي فرضت وجود قواسم مشتركة اقتصادية وثقافية بين أمم العالم .

---

[1] - www. Univsetif.dz.

[2] – علي صالح، نظام (ل م د) في الجامعة الجزائرية (بين الواقع والقوانين) ميدان علوم إنسانية مخبر الممارسات اللغوية، ص12.

ب- التجارب الناجحة التي أثبتت نجاعة إصلاحات عميقة في منظومة التعليم والتكوين الهادفة إلى ضمان الجودة وتطوير الاهتمام بالبحث العلمي"[1] .

*** الأهداف المرجوة من تطبيق هذا النظام:**

رغم رغبة الجزائر وجامعتها في التغيير والإصلاح التربوي، والتي كانت رغبة حتمية – إن صح القول- للجوء إلى هذا النظام، إلا أنها تعول وتسعى جاهدة إلى تحقيق ما سطرته من أهداف سواء في الكفاءة العلمية أو المهنية، والتي هي موجزة ومختصرة فيما يلي:

"القدرة على استيعاب الإعداد المتزايدة من الطلبة وتنظيم أحسن للدراسات تقليص الحجم الساعي الأسبوعي ومن جهة أخرى فهو يسمح بالانتقال من منطق المسارات الحتمية إلى منطق المسارات الفردية الاختيارية بشكل واضح، مع مراعاة انسجامها التأهيلي والتكويني، إضافة إلى رفع مستوى التعليم الجامعي وتنظيمه، وجعله متلائما مع التعليم العالي في أنحاء العالم، وتسهيل المبادلات التي باتت ضرورية بالنسبة للجامعة، وكذا تسهيل لحركية والتعاون والاعتراف المتبادل للشهادات كما وأنه يهدف إلى تشجيع انفتاح الجامعة الجزائرية على عالم التنمية الاقتصادية والاجتماعية، من خلال تحسين البرامج وتحسين المردود العلمي والمهني كما تسعى إلى توفير حركية أكبر للطالب، خاصة أن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى المراتب والمستويات، حسب مهاراته وقدراته الذاتية ويكون هدا بتنويع دروس للمسارات التعليمية، ويمكن للطالب في المستويات الدراسية بالاندماج إلى سوق العمل[2] بحيث تعتبر هذه الأهداف المسطرة خادمة لصالح الطالب خاصة وفي صالح الجزائر عامة، ومما لا يخفى علينا فإن جميع الجامعات الجزائرية تزحف للوصول أو اللحاق بأهم هاته النقاط المذكورة فيه.

---

[1]- حفيظة يحياوي، تطبيق نظم ال ل م د في الجامعة الجزائرية- قسم اللغة والأدب الغربي بجامعة البويرة مخبر الممارسات اللغوية في 2013/04/22 جامعة البويرة ص 90.

[2]- المرجع نفسه، ص 96.

***تطبيق نظام ل م د في جامعة البويرة قسم اللغة العربية وآدابها:**

طبق نظام ل.م.د في جامعة البويرة سنة 2011/2010، وقد كانت "الدفعة الأولى التي تخرجت بشهادة الليسانس سنة 2013/2010[1]، فبالنسبة للسنوات الأولى والثانية فقد برمجت ثلاث وحدات وهي:

أ- الوحدة التعليمية الأساسية: وتشمل المواد التعليمية، والقواعد اللازمة لمزيد من الدراسات المعنية في القطاع حيث تقدر نسبتها ب ستين بالمائة 60% .

ب- الوحدة التعليمية الاستكشافية: وفيه المواد التعليمية التي تسعى إلى توسيع آفاق المعرفة للطالب، وفتح آفاق جديدة في حالة إعادة التوجيه، ونسبتها هي 30% ثلاثين بالمائة .

ج- الوحدات المنهجية: وتحتوي على مواد تعليمية تسعى إلى إعطاء صبغة لامعة لمنهجية البحث مثلا"[2].

أما بالنسبة للسنوات الثالثة النهائية، فلها ثلاث تخصصات وهي: دراسات لغوية وأدب عربي ونقد معاصر وأخيرا دراسات أدبية، فوجهوا على حسب رغباتهم والمشكلة هي ضرورية إدماج جميع الطلبة في الطور الثاني ماستر وهو الذي احتج عليه جميع الطلبة، لأن الدفعة الأولى كانت قد أدمجت في هذا الأخير دون الشروط المحدد له، وهذا ما أثر على الطلبة فأصبحوا يطلبون هذا الطور دون الشروط المستصاغة له.

ومن بين أهم التحولات التي تطرقت إليها كلية اللغة العربية وآدابها في تطبيقها لهذا النظام وفي نظر حفيظة يحياوي الأستاذة المشرفة على طرح بعض الأسئلة.

---

[1]- حفيظة يحياوي، تطبيق نظم ال ل م د في الجامعة الجزائرية- قسم اللغة والأدب الغربي بجامعة البويرة مخبر الممارسات اللغوية في 2013/04/22 جامعة البويرة ، ص 96.

[2]- www. Univsetif.dz.

المبحث الثاني: التقييم في نظام ل.م.د:

ما هو التقييم؟

تعرف عملية التقييم على أنها تأخذ حيز كبير في العملية التعليمية، فهي البؤرة التي تشد إليها الجميع في النظام التعليمي وعلى كافة المستويات، وهي حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تحديد يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، فهو العامل الذي يقوم بتفاعل وتحريك العملية التعليمية.

ومن هنا يطرح السؤال التالي: ما هو التقييم؟ وما هي العلاقة التي تكمن بينه وبين التقويم؟ وكيف تتم هذه العملية في ظل هذا النظام الجديد؟

– جاء تعريف التقييم لغة على أنه" تقدير الشيء"[1].

ويقصد به التثمين أي:" تثمين تحصيل المتعلم و انجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعية"[2] وهي العملية التي ينتظر منها إعطاء نتيجة وعلامة ، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة (جيد جدا، حسن، ممتاز، ضعيف)[3] وهي بدورها تعتبر عملية تسمح بإصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها ومدى تحقيق الأغراض المنشودة، التي ترمي إلى كشف جوانب ومواطن القوة والضعف لدى الطالب أو على مستوى العملية التعليمية ككل"[4].

فالعملية التقييمية إذا هي معرفة المظهر العام للمتعلم، ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة واستيعابه لها، والتقويم بالإضافة إلى صياغة ما يحتويه من تقييم، فإن له نقطة تفرق بينه وبين التقييم طالب ما، فإنه يعد إلى وضع يده على نقاط القوة والضعف، فيعالج الضعيفة ويحفز القوية ويعززها ونستخلص من هذا أن عملية

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب،ط1، دار لبنان، بيروت، 1955، ج12، ص496.

[2]– رافد الحريري، التقويم التربوي، دار النشر والمنهج للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2005، ص17.

[3]– محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

[4]– نفسه، ص 2008.

التقويم أشمل من التقويم أشمل من التقييم لكن مهما اختلفت المصطلحات، فغنها تتدخل وترمي إلى تحقيق هدف واحد هو معرفة ما وصل إليه الإنسان المتلقي في علم من علوم ليكون المعلم على دراية من أمره من يعلم، فإن هذا يساعده على معرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم فما ينبغي العمل عليه لتحقيقه[1].

فعلاقة التقويم بالتقييم إذا هي علاقة جزئية بحكمة أنها أشمل من التقييم فهي مختصرة فيما يلي:

(التقويم= التقييم+الإجراءات التحسينية التي تتضبط العملية التعليمية)[2].

*** أهمية التقييم:**

للتقييم أهمية بالغة في المجال التعليمي التعلمي، فكيف لا نطرح السؤال وكيف لا نبحث عن جدواها وعن مدى فعاليتها ونجاعتها وهما نقطتين:

– "يسمح التقييم بالحصول على المعلومات الأساسية والضرورية لاتخاذ قرارات معينة تتعلق بأساليب التعليم مثلا، والنقطة الثانية أنه يشكل أحد الأدوات الحاثة على تطوير العمل في مجال التعليم وجعله أكثر إبداعا، فهو يمكن من الكشف على المكتسبات الموحدة لدى الطالب، والتعرف عما إذا كانت لديه المعارف لمتابعة درس ما والمؤهلات المطلوبة لمواصلة تعليم ما، إضافة إلى هذا فهو يمكن من مراقبة التقدم الذي أحرزه الطالب في مجال معينو في فترة محددة، وأخيرا فتمكن من تشخيص مصدر الصعوبات التي يلاقيها الطالب في مادة ما أو مقياس ما"[3].

*** خصائص التقييم:**

تتصف العملية التقييمية بعدة مميزات نذكر منها:

---

[1]– عبد المجيد عيساوي، التقويم في تعليم قواعد النحو العربي بين الفشل والنجاح، سنة 203، جامعة ورقلة، مجلة العربية، ع1، ص128.

[2]– رافدة الحيري، التقويم التربوي، 20، 25.

[3]– إبراهيم حميدوش، واقع تقييم التعلم في التعليم الثانوي وسبيل النهوض به، جامعة ورقلة، مجلة العربية، 2003، ع، ص36 و 64.

1- الموضوعية: أي لا يتأثر التقييم بعوامل ذاتية للقائمين على هذه العملية، ولا يعتمد على التعاطف مع بعض المحبة أو العكس أو أن يكون المعلم متأثرا أو منفعلا.

2- الصدق: أن يقيس أداة التقييم باستخدام الوسيلة ذاتها.

3- الثبات: وهو استقرار النتائج التقييمية في حالة إعادة العملية في فترتين مختلفتين أو في حالة القيام أكثر من شخصيتين بعملية شريطة استخدام الوسيلة ذاتها.

4- **المرونة:** يجب أن تكون هناك مواجهة لما يطرأ من بعض التغيرات على عناصر العلمية التعليمية، كما أنها عملية صلبة تجعل التقييم مناسبا لفئات متباينة من المتعلمين لمراعاة الفروق الفردية، فكلما تنوعت الأساليب زادت مرونة وأصبح مناسبا.

5- أن يكون تقييما هادفا: أي أن يكون ذا جدوى، فإن تحديد ما يجب تقييمه من معارف واتجاهات و مهارات وسلوكات وغيرها هي نقطة البدء، وأن تكون أهداف التقييم مصاغة سلوكيا.

6- **التقييم وسيلة وليست غاية:** تتمكن من خلالها أن نحكم على مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية وإن نتائج عملية التقييم هي تغذيته لكل تفاصيل العملة التعليمة، وبالتالي فإن التقييم وسيلة تقودنا إلى معرفة نقاط القوة في المناهج وطرق التدريس ومستوى المتعلم"[1].

***أشكال التقييم:**

يعتبر التقييم عملية تخصصية في العملية التعليمية، حيث أصبح جزءا هاما وركنا أساسيا لتطوير هذه الأخيرة و تحسينها، لذا نميز أشكالا عديدة له، تكون تبعا لزمن وموقع ومكان هذه العملية التعليمية.

[1]- رافد الحريري، التقويم التربوي، ص44.

ا) التقييم القبلي:

هو إجراء يقوم به الأستاذ قبل عملية التعلم والتعليم، حيث يؤدي هذا النوع من التقييم إلى اتخاذ قرار بإعادة النظر في الأهداف التي لم يكن بمقدور التلاميذ التمكن من متطلباتها السابقة، وبالتالي فنتائج هذا التقييم يمكن أن تعيد النظر في خطة التدريس بما يلائم مع احتياجات المتمدرسين[1] ويتمثل الهدف من هذا الأخير في تحديد مستوى التلميذ كتمهيد للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، ويكون هذا باستعمال امتحان القدرات أو الاستعدادات ،كما نجد أن غالبية تمكن في تقسيم المتعلمين إلى مستويات مختلفة، وحسب مستوى تحصيلهم الدراسي، ويحدد هذا التقييم للمعلم تكييف أنشطة التدريس، مع الأخذ بعين الاعتبار مدى استعداد التلاميذ للمتدرس.[2]

إذا فهو يساعد على تحديد مستوى التلاميذ لدراسة معينة، وأيضا الاستعدادات أو المعلومات السابقة التي تخصهم ومحاولة معرفة مواطن الضعف والصعوبات التي يعانونها في التعليم، بالإضافة إلى إمكانية التبوء بسلوكهم مسبقا.

ب) التقييم التشخيصي:

يتمثل هذا في الإجراءات التقييمية التي يقوم بها الأستاذ داخل غرفة الصف "القسم"، بحيث يبدأ الطلبة بتعلم خبرة جديدة في التعلم ويشترط على الأستاذ قبل إقدامه على تعليم مهمة جديدة أن يتعرف على المستوى المعرفي للطلبة، ويزيد من حماستهم لو لوج هذا العالم، ثم يصنفهم حتى يتسنى له معرفة مواطن القوة والضعف الكامنة لديهم.[3]

---

[1]- أحمد عودة سليمان، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل لنشر والتوزيع، 2004.

[2]– مصطفى حسين باهي، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية ، د.ط، مكتبة انجلو المصرية، 2004، ص11.

[3] – نبيل عبد الهادي، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي،ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان2002، ص30.

ويهتم التقييم التشخيصي باختبار الطلبة في المواد التي لا يتقنونها أو بعض النقاط التي يقصرون فيها، فيقوم لمعالجتها، وقد يتعدى الأمر إلى دراسة الطالب نفسيا، اجتماعيا، حيث تكمن أهميتها في تحديد مواطن الداء ليتمكن الأستاذ من القيام بالتدريس العلاجي.[1]

كما انه يعتبر ذا أهمية عالية في تحديد أفضل موقع تعليمي للأساتذة في ضوء حالتهم التعليمية الراهنة، ومن خلاله يتمكن المعلم من تحديد النمو العقلي والانفعالي للطالب، ومدى استعداده لاكتساب معلومات وخبرات جديدة، كما انه يكشف مدى امتلاك الطالب للمهارات.[2]

ومنه إذا فهو خطوة تساعد الأستاذ في تحديد المكتسبات السابقة قصد تصحيح الثغرات وأيضا تساعد على بناء طريقة جديدة تعليمية تناسب إمكانيات الطلبة ومستوياتهم نحو الإلهام بالموضوع المطروح.

ج) التقييم التكويني:

هو إجراء يستخدم لمعرفة التقدم الذي يطرأ على تحصيل المتعلمين، وللتأكيد من إيصال المعرفة بشكل جيد، حيث يشمل عدة اختبارات أو استجوابات والغرض منها معرفة مستويات المتمدرسين ومقدورية فهمهم فهو مؤشر نتعرف من خلاله تقدم المتعلم[3]. ونجد أن هذا التقييم يساعد المتعلم ليكون واعيا بنقائصه، ويستدركها في حينها ويكمل تعلمه في أفضل الظروف، و يعتبر تقييما فوريا كونه يتم في نهاية كل عمل منجز، حيث يؤدي هذا الأخير إلى معرفة مدى تمكن الطلبة من اكتسابهم واستيعابهم للمعلومات[4] .

---

[1]- سبع أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، ط4، دار الفكر، ص ص 96-67.

[2]- محمد نمر دعمس، استراتجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ط1، دار غراء للنشر والتوزيع، الأردن، 2008، ص65.

[3]- نبيل عبد الهادي، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس، ص30.

[4]- انظر: اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى الابتدائي، جوان 2011، ص14.

فهذا النوع من التقييم يستعمل مباشرة للضغط على التلميذ حتى يقوم بالتحضير الجيد، وبالتالي فأهميته تكمن في "تحديد درجة مواكبة التلميذ للدرس"... والصعوبات التي يمكن أن تصادفه خلاله، فيتمكن المدرس وبسرعة من استدراك نقاط الضعف وتصحيح ومعالجة هذه الصعوبات من اجل بلوغ الأهداف.[1]

وهكذا يمكننا التقييم التكويني من إعطاء معلومات كاملة للمتعلم عن تقدمه الدراسي، فنجد الأستاذ يشارك طلبته في نتائج التقييم البنائي، وهذا من اجل ساعدتهم على اتخاذ القرار على ما ينوون القيام به مستقبلا.[2]

د) التقييم الشامل:

يسمى تقييما نهائيا أو تحصيليا، بعد إجراء عملي يأتي نهاية العملية التعليمية بغرض التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة، والوصول إلى المستوى المطلوب لمخرجات التعليم[3].

ويعتبر كتقييم نهائي لأنه يحدد من خلاله مستوى تحصيل الطلبة، وهذا بوضع درجات نهائية نقطية ولرقمية تقوم على أساسها بتصنيف الطلبة بشكل قطعي، فنصدر أحكاما نهائية[4]، ويساعد هذا التقييم على التبوؤ بأداء الطلبة مستقبلا في جميع النواحي التعليمية، كما أنه يساهم في عملية التوجيه والإرشاد.

هكذا نجد أن للتقييم مفاهيم ومهارات من شأنها تقوية الروابط بين تقييم المتعلمين وبين العملية التعليمية، كما أن استخدامه يساهم في مساعدة المتعلم على تحسين مستواه التعليمي.

---

[1]– نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف والبيداغوجي، ط2، د.ن، ص99.

[2]- قاسم علي الصراف، القياس في التربية والتعليم، د.ط، دار الكتاب الحديث، كلية الكويت، جامعة الكويت، 2002، ص289.

[3]- ابن محمد قاسم أحمد. الفروق الفردية والتفوق العقلي،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 2003، ص264.

[4]– رافدة الحريري، القياس والتقويم التربوي، ص47.

*** كيف هي العملية التقييمية في نظام ل،م،د؟**

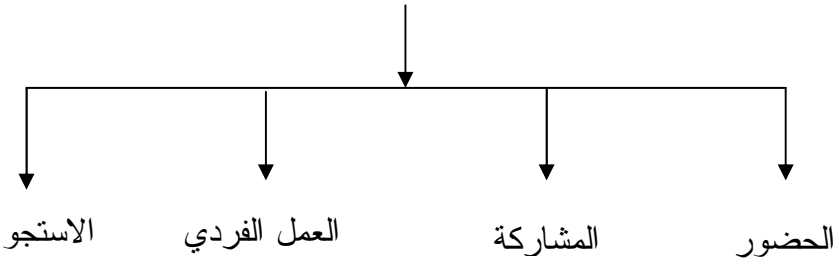
نظام ل،م،د لكونه خاضعا لمجموعة من النقاط ومن بينها أنه نظام سداسيات إضافة إلى أن التقييم سداسي، المدة الدورية للتعليم وبمقدرة بستة أشهر.

– ورد في القرار رقم 712 المؤرخ في 2011/11/03م، والمتضمن لكيفيات التدرج والتوحيد في طوري الدراسات لنيل شهادة الليسانس والماستر أن العملية التقييمية تتم في كل سداسي، بحيث تقيم المؤهلات واكتساب المعارف لكل وحدة أو مادة ما، إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق الإمتحان النهائي أو كلاهما معا"[1].

تعطى الأولية قدر الإمكان" لتطبيق طريقة المراقبة المستمرة والمنتظمة".[2] بحيث تتم هذه الأخيرة في حصص الأعمال الموجهة وتدوم 30 دقيقة على الأكثر وجاء في الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، أن مراقبة المستمرة تناول مسائل محددة بسير مستوى فهم الطالب، إضافة إلى أن أسئلتها تتمحور حول "الدروس النظرية التمارين الأعمال التطبيقية الفردية وتنجز على شكل حصص أعمال موجهة"[3] إما كتابية أو شفوية حسب الأستاذ والمقياس أيضا.

تعرف المراقبة المستمرة بمجموعة من النقاط وهي واضحة في هذا المخطط :

"المراقبة المستمرة المبرمجة من طرف الفريق البيداغوجي"[4]



[1]– مولود ديدان، نصوص في نظام ل، م، د. الجزائر، دار بلقيس للنشر والتوزيع الطبعة ماي، 2013، ص50.

[2]– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل، م، د)، جوان 2011، ص 25.

[3]– نفس المرجع، ص26.

[4]- www.leguidelmd.dz.

أ- **الحضور:** وفقا للمادة القانونية 24 من القرار رقم 136 المؤرخ في 20 جوان 2009، والمادة 13 من القرار رقم 711 المؤرخ في 2011/11/3، فإن حضور الطلبة في الأعمال الموجهة والحصص التطبيقية إجباري"[1].

وتنص المادة 25 من القرار رقم 196 المؤرخ في 20 جوان 2009 إلى أن مجموع ثلاث غيابات غير مبررة في المادة أو خمس غيابات مبررة ينجر عنها فصل الطالب"[2].

ففي هذه الحالة وحسب المادة 27 من القرار المذكور أعلاه والذي جاء فيه" حق الطالب الاستدراك في عمله التطبيق"وتبقى العملية التقييمية وفقا لما اتفقت عليه اللجنة البيداغوجية على أن لا تفوق[3] نقاط على الحضور.

ب- المشاركة: فهي تقديم علامة للطالب المجتهد الذي يتفاعل مع الأساتذة القاعة والذي يرك بصمته في أي مادة كانت، وتعتبر هذه العلامة تحفيزية للطالب كي يواصل ويصل إلى مفهوم نسبة 70% سعين بالمائة ويتم التقييم وفقا للاتفاق اللجنة البيداغوجية من 0.25 إلى 2 نقطة[4] إلا أن المشاركة تختلف من طالب للآخر فهناك مشاركة فعالة يتميز بها الطالب وهي مشاركة هادئة، وهناك مشاركة فوضوية وهي مالا يجذها بعض الأساتذة إن لم نقل معظمهم.

ج- العمل الشخصي الفردي: ويختلف من مقياس لآخر بحيث يقدم حسب طبيعة كل مقياس ينجز من طرف الطالب وبعد هذا الجزء عامل يساعد الطالب ويحفزه ويقفه ويكسب له المعلومات على غير التي يتلقاها من المحاضرات والملتقيات.

---

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي(الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة نظام ل، م د)، جون 2011، ص27.

[2]- المرجع نفسه، ص28.

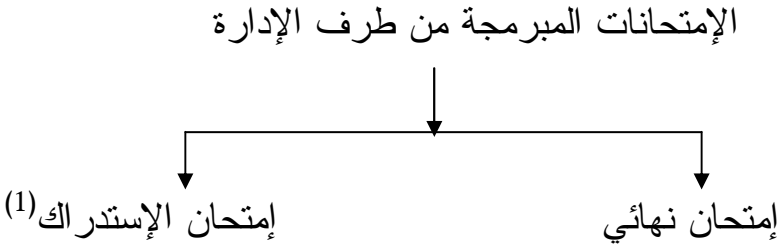
[3]- المرجع نفسه، ص28.

[4]- علي صالح نظام (ل، م،د)، في الجامعة الجزائرية، (بين الواقع والقوانين) ميدان العلوم الإنسانية، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو في 2013/04/22، ص14.

ويعتبر العمل الفردي للطالب باب من بين الأبواب التي تجره وتؤدي إلى المعرفة العلمية، إلا أن المشكل يطرح في كيفية تقييم الأستاذ لهذه الأعمال لان علامة تبق غير ثابتة إلا أنها عامل تساعد الطالب أثناء حصوله على علامة ضعيفة في الاستجوابات المقدمة له.

د- الإستجواب: وهي فروض محروسة بحيث تتميز بها كل مادة لها جانب تطبيقي تكون البيداغوجية على أن تكون هذه الأخيرة مقيمة على15 نقطة سواء كانت بالطريقة الشفوية أو الكتابية، تعددت كيفيات تقييم الطالب، وانقسمت بدورها إلى فرعين:

فرع يتمثل في المراقبة المستمرة المبرمجة من طرف الفريق البيداغوجية كما ذكرناه سابقا، وفرع يتمثل في الإمتحانات المبرمجة من طرف الإدارة وهو بدوره يتفرع إلى قسمين كما هو مبين في هذا المخطط .



أ- الإمتحان النهائي: يجرى هذا الإمتحان حول المواد التي لها تطبيق ومحاضرة أو محاضرة فقط أو تطبيق فقط "يتناول حسب المواد والمعارف المكتسبة خلال السداسي ومدته تحدد من طرف المؤسسة[2] ووفقا للمادة 29 من القرار رقم 136 المؤرخ في 20 جوان 2009 فإن الغياب الغير المبرر عن امتحان نهائي ترتب عنه علامة 20/00 ولا يجوز استدراك المادة المعنية، أما في حالة الغياب المبررة عن الامتحان يخول الاستدراك"[3].

---

[1]- www.LeguideLMD.dz.

[2]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة، ل، م، د، جوان 2011، ص 36.

[3]- نفس المرجع، ص25.

ب) الامتحان الاستدراكي: و تنجز هذه المرحلة في حالة رسوب الطالب في مادة أو الوحدة التعليمية في الدورة العادية، ويعتبر هذا الامتحان دورة ثانية لمراقبة المعارف و المؤهلات. "حيث تكون النقطة المحصل عليها في هذا الامتحان تعوض النقطة النظرية للوحدة التعليمية المحصل عليها في الدورة السابقة، ويحتفظ بنقطة الأعمال التطبيقية.[1]

ووفقا للمادة 23 من القرار رقم 712 المؤرخ في 2014/11/3م والتي جاء فيه، "تنظيم هذه الدورات الاستدراكية لكل سداسي لنفس السنة الجامعية لأجل أقصاه شهر سبتمبر"[2].

وجاءت في المادة 27 من نفس القرار إن خلال(الدورة الاستدراكية)" تحدد العلامة الخاصة بكل معينة على أساس العلامة المحصل عليها في هذه الدورة"[3] وفي حالة عدم اكتساب المعدل العام 20/10 فيتكون للطالب دينا عليه.

*** نظام الأرصدة:**

عرفت العملية التقييمية في نظام الالمدي بنظام الأرصدة الذي حير ومازال يحير الكثير من الأساتذة والطلبة، فهو "نظام يتمحور حول الطالب ويرتكز على كمية العمل التي يجب القيام بها لبلوغ أهداف البرنامج، وتتحدد تلك الأهداف في شكل معارف نهائية ومهارات واجبة الاكتساب، ويتمثل هذا منهجا يسمح بإسناد أرصدة لكل مكونات برنامج دراسي معينة باعتبار حجم العمل المكلف أداء على الطالب والمعارف النهائية وعدد ساعات الدروس."[4] "يعادل الرصيد الواحد (01) حجما ساعيا ما بين 20 و25 ساعة في السداسي، ويشمل ساعات التدريس المقدمة للطالب عن طريق مختلف الأشكال وفق النص القانوني"[5].

---

[1] -www.ecosetif.dz

[2]- مولود ديدان، نصوص نظام ل.م.د . ص51

[3]– المرجع نفسه.ص53

[4]- www.ecosetif 2.dz

[5] – مولود ديدان، نصوص نظام ل.م.د . ص47

كما ورد في المادة 7 من القرار رقم 712 المؤرخ في 2011/11/03م إن:

– تحدد القيمة الإجمالية للأرصدة المسندة للوحدات التعليمية المكونة للسداسي ب 30 رصيدا وبصفة عامة فان كل وحدة تعليمية لها نصيبها الخاص بها من أرصدة السداسي وهي تختلف من وحدة إلى أخرى و هي كالآتي:

– **الوحدات التعليمية الأساسية:** تمثل نسبتها ب60 % من أرصدة السداسي أي بمعدل 9 أرصدة لكل وحدة أساسية.

– **وحدات التعليم المنهجية:**تمثل تقريبا ب30 % من الأرصدة أي بمعدل 9 أرصدة لكل وحدة منهجية.

– **الوحدات التعليمية الاستكشافية:** ووحدات التعليم الأفقية 10 % من الأرصدة الباقية أي بمعدل 3 أرصدة للوحدتين".[1] ويختلف الرصيد أيضا من شهادة إلى أخرى حيث تقدر الأرصدة الإجمالية في شهادة الليسانس ب180 رصيدا أما شهادة الماستر فتقدر ب120 رصيد.

***الرصيد و العلامة**

تستعمل الأرصدة كوسيلة للتقييم الكمي للمهارات الواجب على الطالب اكتسابها خلال مساره التكويني وذالك أن الارتقاء لا يقاس بعدد السنوات بل بعدد الأرصدة المكتسبة فالرصيد: "هي القيمة التي ترافق كل وحدة دراسية والذي يعادل حجم المنجز الذي يقوم به الطالب."[2] ويجب أن لا يتلبس مفهوم الأرصدة بمفهوم العلامة." فالأرصدة كما هو مذكور أعلاه تعبر عن حجم العمل المطلوب في حين أن العلامات تشهد على نوعية النتائج التي حصل عليها الطالب."[3] ورغم هذا الفرق الواضح إلا أنه لا يزال غامضا عند معظمهم.

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (الدليل العلمي لتطبيق و متابعة ل.م.د)، ص 14.
[2]- المرجع السابق، ص47.
[3]- الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د، ص15.

*** مستويات عملية التقييم:**

1- مستوى تقييم المادة: يتحدد تقييم المادة "تبعا لطبيعة المادة نفسها بحيث تضم علامة المادة، علامة المراقبة المستمرة و/أو علامة الامتحان" وتكتسب هذه المادة إذا كانت العلامة المحصل عليها تساوي أو تفوق 20/10.

2- مستوى تقييم الوحدة التعليمية: وفقا للمادة 24 من القرار 712 المؤرخ في 11/11/23م فان الوحدة التعليمية تكتسب نهائيا إذا اكتسب الطالب كل المواد المكونة لهذه الوحدة، كما يمكن أن تكتسب الوحدة بالتعويض إذا كان معدل مجموع النقاط المحصل عليها بالتوازن بمعامليها في المكونة لهذه الوحدة مساويا أو يفوق20/10.

3- مستوى التقييم السداسي: يكتسب السداسي إذا حصل الطالب على مجموع وحدات التعليم التي يتكون منها، ويمكن أن يكتسب أيضا بالتعويض.

4- مستوى التقييم السنوي: تكتسب السنة الجامعية إذا تم اكتساب السداسيين المكونين لها [1] "مما يعادل حصول الطالب على 60 رصيد سنويا."

*** واقع حساب الأرصدة** " رصيد كل مادة ":

وفقا لما ورد في المادة 7 من القرار 712 وحسب هذه القاعدة فان عملية حساب رصيد كل مادة يكون كالتالي:

> " مجموع عدد الساعات المدرسية لأي مادة كانت – في الأسبوع ضرب عدد الأسابيع في السداسي"

وكما لا يخفى علينا أيضا أن المواد المدرسة في مجال اللغات والأدب العربي تتمحور في الشكل التالي:

- محاضرة وأعمال موجهة.
- محاضرة فقط.
- أعمال موجهة فقط.

[1]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (لدليل العلمي لمتابعة و تطبيق ل.م.د)، ص17

الفصل الثانـي:

دراسة ميدانية لآراء ومواقف بعض الأساتذة والطلبة حول التقييم في نظام ل.م.د

قمنا بإنجاز عملنا هذا المتمثل في توزيع استبيان يحتوي على مجموعة من الأسئلة حول التقييم في نظام ل.م.د، وكان ذلك في قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة، حيث وزعنا على العديد من الأساتذة وفي 13 ماي 2014 قامت الجامعة بتنظيم الجلسات الأولى حول "التدريس والتقييم في نظام ال ل.م.د، فاستغلينا الفرصة وقمنا بتوزيع الاستبيان على أساتذة من جامعة سطيف ومن جامعة الجزائر أيضا وهذا لمعرفة مدى توحيد العملية التقييمية في جامعات الجزائر أو أن كل جامعة ولها نظامها الخاص بها، ووزعنا أيضا على العديد من الطلبة ذات فروع مختلفة دراسات لغوية، نقد معاصر، أدب عربي.

استرجعنا من الأساتذة 16 استبيانا من أصل 25، أما عند الطلبة فلقيا استقبالا مبهر ومتفتحا باسترجاع كل الاستبيانات المطروحة لديهم أي 30 استبيانا، ويرجع السبب في هذا الإقبال إلى آرائهم المختلفة حول التقييم في النظام الجديد ب ل.م.د.

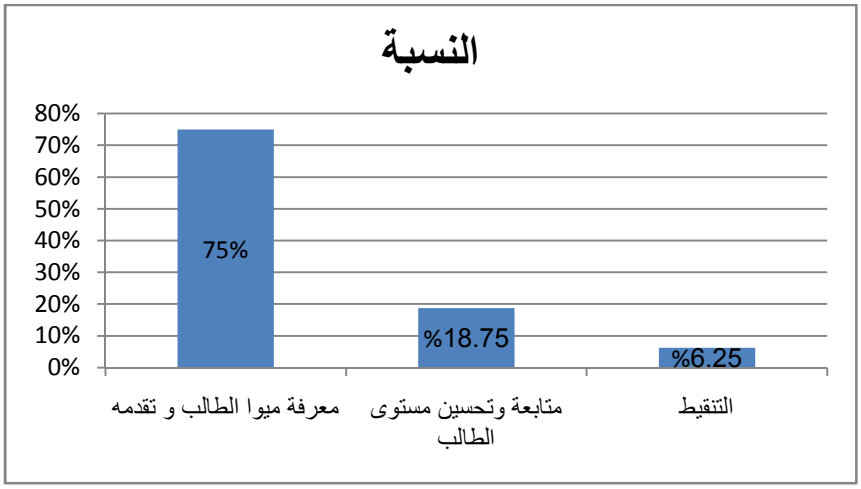
أ- تحليل إجابات الأساتذة على محتوى الاستبيان:

يهدف هذا الاستبيان الموزع على الأساتذة إلى معرفة مدى فهم النظام الجديد ومدى فهم عناصر ومعاييره أيضا، ومن بينها التقييم الذي يهم الطالب بالدرجة الأولى ويعود على الأساتذة والعملية البيداغوجية بالدرجة الثانية، ولقد قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة وذلك من أجل التعرف على أهم الوسائل المتبعة، مع مدى معرفة الأستاذ لكيفية تطبيق هذه العملية وفق لما نصه هذا النظام، وهل هي تساعده في العمل التعليمي الذي هو بصدد ممارسته؟ وكانت محاور الأسئلة التي طرحناها على الشكل الذي سنحلله فيما يلي:

أ- 1: ماهية العملية التقييمية وما الهدف منها:

أثناء قيامنا بتحليل إجابات الأساتذة حول هذا السؤال، لا حظنا أن جميعهم ذكر مفهوم التقييم بمعناه الإصلاحي، وهذا راجع لذكر أهم العناصر التي تحتويه، والتي تهدف إليه هذه الأخيرة، رغم اختلافاتهم في المفهوم الاصطلاحي لهذه العملية المهمة في المجال العلمي التعليمي، إلا أنها ترتكز على مراقبة جهد الطالب ومستواه أما الجزء الثاني من السؤال، فهو يبحث عن الهدف من هذه العملية، بحيث اختلفت وتعددت الآراء كما هو موضح في هذا الرسم البياني:

رسم بياني رقم 01: يوضح الهدف من العملية التقييمية



يتضح لنا من خلال هذه الأعمدة البيانية[1] أن معظم الأساتذة وبشكل عام، ترى أن هدف التقييم هو معرفة ميول الطالب وتقدمه، بحيث قدرت نسبته ب 75% باعتباره الهدف الحقيقي للتقييم، خاصة بما جاء به هذا النظام ل.م.د مع ما جاءت وما تنص عليه التعليمات الجديدة، وكونه ضروري في هذه العملية هذا لأن النظام الجديد يعتمد ويركز على الطالب أكثر وعلى قدرته في تحقيق التقدم، ثم يليه الهدف الثاني المتمثل في متابعة وتحسين مستوى الطالب بنسبة 18.75%، كونه مجرد نظرية لأن الطالب اليوم لا يدفع نفسه إلى اكتساب و تحسين المستوى العلمي ما لم يقم الأستاذ بتحفيزه، والعائق يكمن في عدد الطلبة الكبير جدا في القسم مما يجعل

[1]- ينظر في الملحق رقم 01.

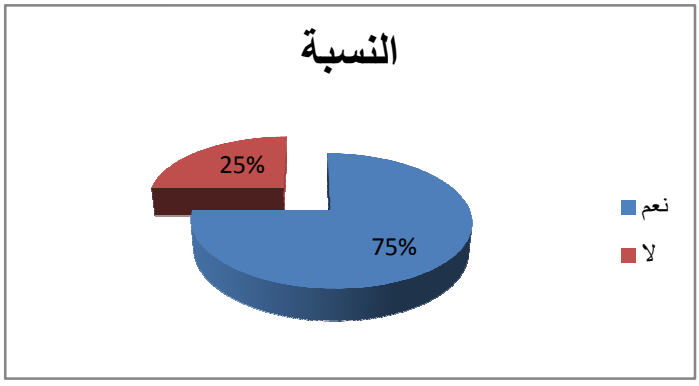
نسبة الفرص المتاحة للقيام بمثل هذه المتابعة ضعيفة نوعا ما، بعده يأتي الهدف الأخير الذي احتل نسبة قليلة تتمثل ب 6.25%، كونه أن العلامة لا تعبر عن المستوى على عكس الذين يعتبرون النقطة هي التي تحدد مستوى الطالب دون النظر إلى خلفياته الأخرى، فالتنقيط إذا وبمنظور خاص فهو الهدف الذي يسعى إليه الطالب ويسمى هدف العملية التقييمية.

لكن اختلفت الآراء في الهدف من هذه الأخيرة، هناك من أجمع بين هذه العناصر الثلاثة على أنها كل متكامل لا يستغنى الواحد عن الآخر، أما رأي بعض الجماعة تقول أن الهدف منها تحصيل الجودة وضمانها، وتأهيل مستوى الطالب إلى الدرجة العليا، فما لاحظناه مما ذكر سابقا أن الهدف الأول والوحيد من هذه العملية يعود على الطالب كما يمكن أن يعود على الأستاذ ومادته.

أ-2 : مدى اختلاف أو تطابق العملية التقييمية بين النظام القديم والنظام الجديد.

من خلال طرحنا لهذا السؤال توصلنا إلى إجابات وهي على النحو التالي:

رسم بياني رقم 02: الاختلاف بين التقييم في النظام القديم والنظام الجديد



ونلاحظ من خلال هذا الرسم المتمثل في الدائرة النسبية(الرسم رقم2)[1]، أن بعض الأساتذة رأوا أن العملية التقييمية في النظام الكلاسيكي تختلف عن ما هي في النظام

[1]- : ينظر في الملحق رقم2.

ل.م.د الجديد، وقد كانت إجابتهم بنعم هناك اختلاف، وأنها ليست نفس العملية وقدرت نسبتهم ب 75% وقالوا أن الفرق يكمن في عدة نقاط نذكر منها:

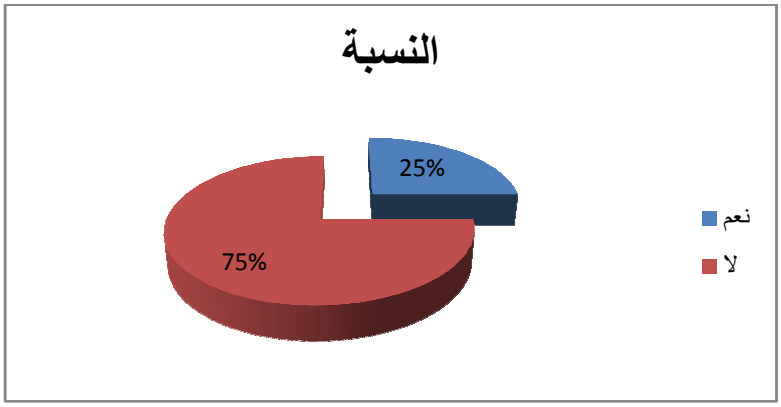
- الفرق تكويني وتحصيلي ومساير للمراحل التعليمية.
- نظام الأرصدة التي تعرف في النظام ل.م.د.
- تقييم الطالب عن طريق المتابعة المستمرة.
- يركز التقييم على جهد الطالب أكثر مما عليه في النظام الكلاسيكي.

لكن هناك من اعتبر أن التقييم في نظام ل.م.د، يمنح العلامات بشكل مجاني للطالب، على عكس التقييم في النظام القديم الذي يركز فقط على عمل الطالب وكون أن أغلب معايير النظامين مختلفة تماما منها: الاكتساب المعرفي، وأنه في ل.م.د هو قائم على الشكل الظاهري، وأن المراقبة المستمرة الذي يتميز به عن غيره من الأنظمة، فقد أصبحت تدعى بالمتابعة المعرفية المستمرة، أي أنه لم يأخذ بعين الاعتبار المعايير الملائمة، فالتقييم لم ينبني على أسسه الحقيقية المذكورة.

أما إجابة باقي الأساتذة، فكانت تنكر هذا الفرق الموجود في النظامين لعنصر التقييم، حيث قدرت إجابتهم ب 25%، وهذا راجع إلى عدم إلمامهم وإعطائهم الأهمية التي يجب أن تمنح له، أو كونهم لم يفهموا عنصر التقييم في النظام الجديد وعدم معرفتهم لأهم المعايير التي تحملها هذه الأخيرة.

أ- 3 : رسم بياني رقم3: يوضح لنا مدى مساهمة التقييم على رفع مستوى الطالب في نظام ل.م.د.[1]

مساهمة التقييم على رفع مستوى الطالب في نظام ل.م.د.



إن هدفنا من خلال طرح هذه النقطة، هي معرفة مساهمة العملية التقييمية أو بالأحرى النظام الجديد ككل على رفع مستوى الطالب، باعتبار نظام ل.م.د. المسير الوحيد الذي يقود الطالب نحو النجاح المبهر، إلا أن إجابة أغلبية الأساتذة كانت ب "لا" والتي تقدر نسبتها ب 75% أي ما يعادل 12 إجابة من أصل 16، وهذا ما يبينه هذا الجدول، بعدها حاولنا معرفة أهم العناصر التي تعيق العملية للوصول إلى رفع مستوى الطالب، أو بالأحرى معرفة هذا الجدار الذي يعكس أهم أهداف النظام الجديد، فاستنتجنا أن الإشكال يكمن في عدة نقاط مختلفة باختلاف زوايا النظر إليها ومنها:

- عدد الطلبة في الفوج لا يتماشى والأهداف من تدريس نظام ل.م.د، أي أن تجاوز عددهم إلى 25 طالبا، عائق للوصول إلى رفع مستواه العلمي إلى أعلى المستويات.
- إضافة إلى أن معظم الطلبة يلهثون وراء النقاط فقط، وهذا ما يجعل مستواهم يشهد الانخفاض الدائم.

وهناك من يعتقد أن الإشكال يكمن في البرامج، وأيضا أن السبب يعود إلى غياب الأساتذة ومثابرة الطلبة، مع صعوبة شبكة التقييم ودقتها.

[1]- ينظر في الملحق رقم 03.

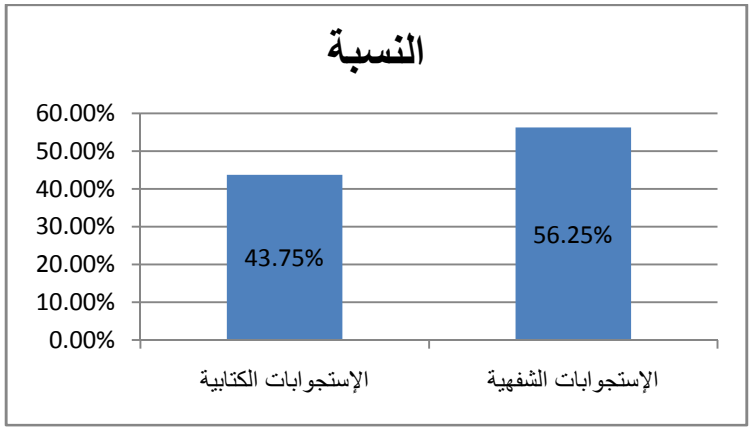
أما الجانب الذي قال أن التقييم في نظام ل.م.د لا يساهم في رفع المستوى الطالب يعتبرون أن الإشكال يكمن في إعطاء الطالب ثلاثة نقاط مجانية، مما يجعله يتكامل ويتراجع وبغض النظر عن الأشياء المهمة التي تسبق الحضور دون فعالية، وأن العامل الثاني هو عدم تطبيق النظام بشكل كامل وجدي، فهو مطبق شكلا فقط، إذاً كيف للعملية التقييمية أن تكون ناجحة ومساهمة في رفع مستوى الطالب، ما دام النظام بأكمله ارتدى حلي النظام الكلاسيكي، وهنا يكمن الإشكال ويبقى المجال مفتوحا كون الجامعات الجزائرية أسرعت في اتخاذ هذا النظام، إلا أن البعض الآخر يرى أن هذه العملية ساهمت وبشكل فعال في رفع مستوى العلم للطالب، وإجابتهم تقدر ب 25% أي ما يعادل 4 من أصل 16.

أ- 4 : رسم بياني يوضح أهم الوسائل المعتمدة أثناء القيام بالعملية التعليمية في جانب المراقبة المستمرة .

غرضنا من وراء هذا السؤال هو البحث عن مدى أولوية وأهمية الاستجوابات الكتابية منها والشفوية، وما هي الأكثر تداولا لدى الأستاذ، مع معرفة الدافع الذي أدى بهم لمثل هذه الاستجواب، أو بالأحرى هذا الاختيار.

فتوصلنا إلى الإجابات التالية كما هو مبين في هذا الشكل[1]:

رسم بياني رقم 04: يبين نسبة تفاوت استجوابات الكتابية على الشفهية.



[1]- ينظر في الملحق رقم: 04.

بعد أن تحصلنا على أجوبة الأساتذة حول الوسائل المعتمدة في العملية التقييمية وعن ما هي الأكثر نجاحا في المتابعة المستمر "الحضور والمشاركة" استنتجنا أنها تختلف من أستاذ لآخر، فهناك من يفضل الاستجوابات الشفهية نظرا إلى أهميتها وإظهار مستوى الطالب الحقيقي خاصة من الجانب التعبيري اللغوي رغم أنه يخضع في بادئ الأمر إلى نوع من الارتباك إلا أنه يحفزه .وهو العامل الوحيد الذي يكسب له الثقة في النفس، وتعلم العفوية في استعمال اللغة، لكن ما نراه اليوم وعلى أرض الواقع أنها غير مستعملة بكثرة رغم غزارة أهميتها، فهناك من الأساتذة الذين يلجأون إلى الاستجوابات الكتابية والتي قدرت ب 43.75% هذا يعود إلى أسباب وهي أنها تعطي الوقت الكافي للتفكير، وتطور اللغة عند المتعلم وكتابته وأنها هي المعيار الذي يبين مستوى الطالب، وتؤدي به إلى معرفة أسلوب وشخصية الطالب وطريقة تناوله وتعامله مع الموضوع.

أما الجزء الثاني من هذا السؤال، فهو يبحث عن مدى نجاح أو سبب نجاح الشفهية على الكتابية، فبعد تحليلنا لمجموعة آراء ومواقف الأساتذة توصلنا إلى أنها تكمن في نقطتين وهما:

– كون أن الشفهية طريقة نزيهة ومباشرة لمعرفة الطالب من كل الجوانب المعرفية على عكس الكتابية التي هي طريقة مملوءة بالالتواءات، وأحيانا يكمن فيها ظاهرة الغش التي تعم أقسامنا اليوم، كما أنها تتميز بنوع من الضبابية للوصول إلى معرفة المستوى الحقيقي للطالب، إضافة إلى العدد الكبير الذي يعيق الأستاذ في اعتماده على الاستجوبات الشفهية الذي يؤدي ببعض الأساتذة إلى القصور في حق الطلبة، ومنه فإن الشفهية يمكننا أن نعتبرها المرآة العاكسة بمستوى الطالب وتقدمه وهناك بعض الأساتذة من أضافوا وسائل أخرى نذكر منها:

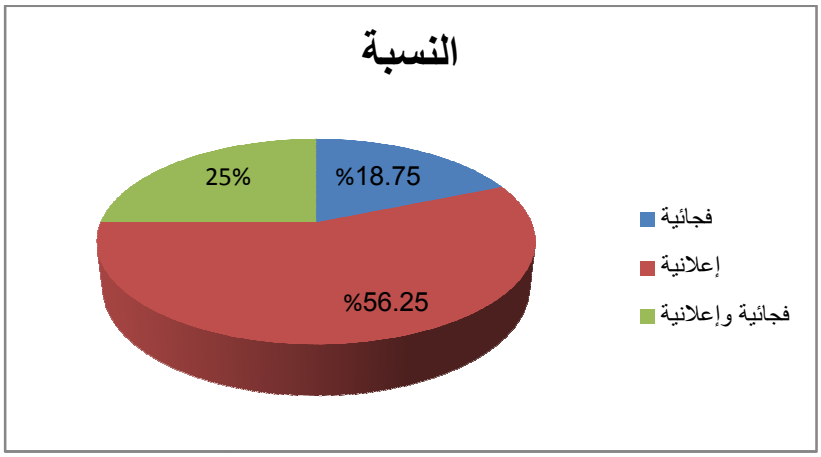
– الأعمال الفردية التي تكون على شكل بحوث أو بطاقات قراءة.
– أعمال جماعية.

وهذا نظرا لمدى الأهمية التي تحملها هاته الوسائل" البحوث" مثلا، كونها وسيلة تساعد الطالب على الاكتساب من جهة، وتساهم في العملية التقييمية للأستاذ من جهة أخرى .فهي وسيلة لإعطاء أو لإنتاج المعرفة العلمية وإعطاء المبادرة للطالب والتعبير عن أفكاره وتطور أسلوبه واحترام ميولاته. وتجعله على نشاط واستمرارية دائمة، فهي تظهر براعته وحدته في العمل وتضيق مجال الغش خصوصا عندما تقترن بعرضها شفويا، كما تعتبر هذه البحوث فرصة أخرى للطالب لاستدراك الفشل مثلا إذا فشل في الاستجواب الكتابي، فإن الأعمال الفردية كالبحوث والعروض تتيح له فرصة أخرى إضافة إلى الأعمال الجماعية، وهي عبارة عن استجوابات تكون بالعمل الجماعي، والهدف منه هو احتكاك مستويات الطلبة وإثراء زادهم المعرفي، وذلك بتأثر والتأثير بينهم .ويبدوا لنا حقيقة أن العمل الجماعي على شكل استجوابات منعدمة في قسم اللغة العربية وآدابها "جامعة البويرة"، وإن كانت فنسبتها شبه منعدمة في الاستعمال والاعتماد عليها في الجانب التطبيقي.

أ-5: سؤال حول كيفية تقييم الأساتذة للطلبة.

طرحت هذا السؤال المباشر على الأساتذة لسبر آرائهم الخاصة، وميولاتهم العامة حول كيفية التقييم التي يعتمدونها فكانت إجاباتهم كالتالي:

رسم بياني رقم05: يبين كيفية تقييم الأساتذة للطلبة[1].



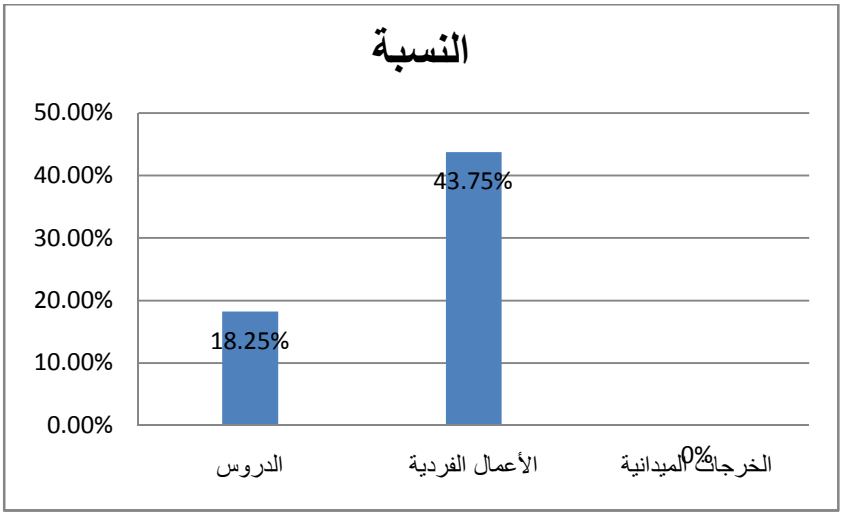
[1]- ينظر في الملحق رقم 05.

تبين الدائرة النسبية الظاهرة في الشكل أعلاه أن أغلب الأساتذة يركزون أثناء قيامهم بالعملية التقييمية، على أن تكون بالطريقة الفجائية تارة والإعلانية تارة أخرى. كون أنها تعطي للطالب الفرصة إن لم يعمل في الفجائية "الامتحانات" فإنه سيهيئ نفسه للامتحان الإعلاني المقبل للوصول إلى النجاح، كما نجد بعض الأساتذة الذين ركزوا على الفجائية لأنّ عملية التقييم والمتابعة مستمرة، وهي على الدوام تساعد أيضا على معرفة مدى اجتهاد طالب على آخر، فهي إذا تساعد على التمييز بين والمثابر والنشيط وبين الذي لا يبالي ويتهاون، أما الأساتذة الذين اختاروا الإعلانية أي الامتحانات المعلنة تاريخها سابقا، يرجع السبب إلى تفاديه للوم الطلاب وأيضا ليمنح الفرصة للطالب ليهيئ نفسه للامتحان ويثبت معلوماته بشكل جيد.

ومنه فإن رغم تعدد نوع الامتحانات الموضوعة سواء كانت فجائية أم إعلانية، إلا أنها تسعى إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

أ-6: جدول يوضح أهم العناصر التي يفضلها الأستاذ في عمليته التقييمية[1].

رسم بياني رقم 06: يبين لنا عناصر عملية التقييم.



نستنتج بعد إطلاعنا على هذه النتائج المتفاوتة بين هذه العناصر، أن حظ الأعمال الفردية من "بحوث وبطاقات القراءة وعروض جماعية" أوفر بكثير من

[1]- ينظر في الملحق. رقم 06.

العناصر الأخرى كالدروس التي لقيت نسبة 18.25% فقط، مما يعني أن الأستاذ أثناء قيامه بالعملية التقييمية لا يركز بشكل كبير على الدرس، إنما يركز أكثر على عمل الطالب لأن المعاني على حد قول الجاحظ مطروحة في الطريق، فيمكن أن نستنتج هنا أن التقييم يدور حول الاكتساب المعرفي للطالب، وهذا أساسي يرتكز عليه نظام ل.م.د.

لكن ما لاحظناه في الأجوبة حول هذا السؤال أن هناك بعض الأساتذة لم يفضلوا عنصرا على عنصر، بل ركزوا على كل هذه العناصر ولم يفصلوا بينهم، كون أن التقييم شامل على كل هذه العناصر (دروس، أعمال فردية، خرجات ميدانية). لأن التقييم يجب أن يكون معرفي أكثر مما هو حسابي بالإضافة إلى أن العلم والمعلومات تكتسب من خلال هذه المجموعة ككل.

لكن فيما يخص العنصر الأخير المتمثل في الخرجات الميدانية فهي منعدمة، ولم تكن موجودة في قسم اللغة العربية وآدابها، وهذا راجع ربما إلى الكم الهائل من الطلبة الذين يتخرجون كل عام وإلى عدم توفر أماكن متخصصة لمثل هذا التربص الميداني ونظرا للأهمية التي تكمن في مساعدة الطالب على التكوين وعلى التطبيق إلا أنه لا يزال غائبا عندنا، فما هي فائدة وجود النظري دون الخرجات الميدانية.

أ- 7: سؤال مفتوح يهدف إلى معرفة الدافع الذي أدى لبعض الأساتذة إلى وضع العلامة 18 بدلا من 15 في الجانب التطبيقي.

تعددت واختلفت الآراء حول ماهية هذا الدافع فهناك من قال أن:

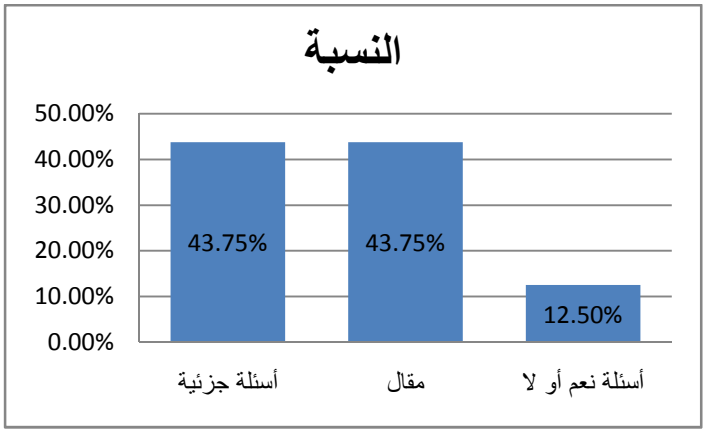
- الدافع الحقيقي الذي أدى بهم لسلك هذا الاتجاه هو عدم تحكمهم في القوانين التي تسير نظام التقييم في ل.م.د.
- يرجع هذا إلى رفض الأساتذة لثلاث نقاط الحضور المجانية.
- التقييم يكون حسب الأستاذ.
- لا يوجد معيار سليم متفق عليه لذا فبعض الأساتذة لم يعطوا الأهمية للحضور والمشاركة ولم يراعيها.

وهناك من الأساتذة من التزم بالنقطة 15/15 في الاستجواب، مع مراعاة الحضور والمشاركة، واعتبارهما من مواظبة الطالب واجتهاده.

أ-8: نوع الامتحانات:

سنقوم بتحليل هذا السؤال بالاعتماد على الأنواع الثلاث التي قمنا باختيارها لأنها الأكثر تداولا في الامتحانات ومعرفة الغرض منها، وطريقة صياغة الأساتذة لأسئلتهم مع نوعيتها، ولاكتشاف أكثرهما تداولا.

رسم بياني رقم 07: يمثل أنواع الأسئلة في الامتحان.



نستنتج من خلال هذه النتائج المتحصلة من الاستبيان، أن الجوانب التي يرتكز عليها أغلب الأساتذة في نوع الامتحانات هي أسئلة جزئية ومقال، حيث وضح لنا هذا الجدول "الرسم البياني" 8 أن نسبتهما متساوية ومقدرة ب 43.75% وهذا عائد إلى الأهمية التي يكتسبها كل منهما والمتمثلة في أنهما معيار شامل ومساعد للطالب، تمنح له حيوية العمل مع توظيف معارفه بشكل أوسع، كونها مؤشر تساعد الأستاذ على التعرف أكثر على قدرات الطالب ومؤهلاته مثل الأسلوب اللغوي للطالب المستعمل بشكل متلاحم، كما أنها تكشف للطالب أهم النقاط التي تعثر فيها "الأخطاء".

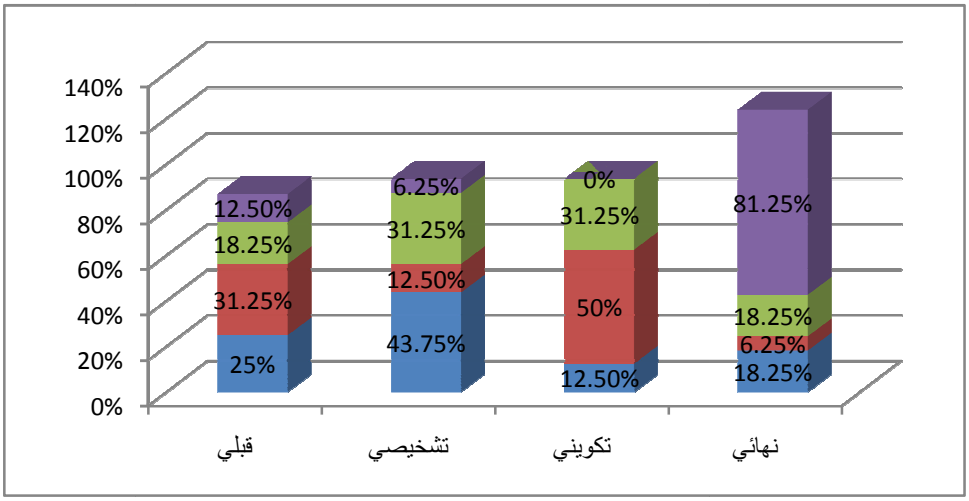
أما نسبة الأسئلة "نعم" أو "لا" فهي ضئيلة تقدر ب 12.50%، وهذا يعود إل نوعية المادة والأستاذ، لأن بعضهم يفضل معرفة مدى استيعاب الطالب، والفرق بين الذي يفهم والذي يعتمد على الحفظ دون الفهم والذي يمزج بينهما*.

ملاحظة:

هناك من لم يميز بين هذه الأسئلة بسبب أنها تكون حسب الأحوال والمستويات، فكل مادة وأسلوب تقييمها، فالمواد التقنية يمكن أن تكون جزئية لكن طبيعة بعض المواد وبعض الامتحانات أو التقسيمات التي تقتضي أن تكون مقال من أجل معرفة كيفية توظيف المعلومات من طرف الطالب وإلى كون أن مستويات مختلفة.

أ-9: جدول يوضح ترتيب أنواع التقييم حسب الأهمية والأولوية.

رسم بياني رقم8: يوضح أنواع التقييم.



يوضح لنا هذا الجدول، نسبة التفاوت بين أنواع التقييم، نجد أن هناك عينة يدرجون التقييم القبلي ضمن المرتبة الأولى والمقدرة بـــ: 43.75،% وهذا كونه يكون في المرحلة الأولى لعملية التقييم، وهذا لكشف وتحديد نقطة الانطلاق والبدء

*ينظر في المحلق رقم 8.

فهي "التقييم القبلي" عملية تقدير درجة التحكم في المعارف والمهارات المكتسبة لدى الطالب، أما بالنسبة للتقييم التشخيصي فقد احتل نسبة 50%، من الذين يرون بأن مرتبته الأحسن هي الأولى، كونها عملية حصر المعارف لدى المتعلم مع تشخيص النقائص*.

وفيما يخص التقييم التكويني نجد نسبة 31.25%، من الذين يعتبرون أنه في المرتبة الأولى، وهذا راجع إلى أنه يتجسد أثناء العملية التعليمية. بحيث تهدف إلى تحسين المستوى لدى المتعلم، كما تساعده على التكوين بشكل جيد.

وأخيرا يأتي التقييم النهائي الذي كانت له أعلى النسب في إدراجه في المرتبة الأولى والمقدرة بـــ 81.25%، نظرا إلى أنه يسعى ويهدف إلى التعرف على مدى تحقق النتائج فهو الإطار النهائي الذي يقرر النجاح أو الفشل.

ولو عدنا إلى أرض الواقع فإن التقييمات، بكل أنواعها لم نشهد لها وجود فما هو معروف هو التقييم النهائي، كونه مؤشر للنجاح أو الفشل فهو مصيري، إضافة إلى التكويني. وهذا من أجل معرفة أن الأستاذ قد بلغ رسالة وعلى الطالب أن يستقبلها بشكل جيد. أما بقية أنواع التقييم القبلي والتشخيصي، فكثير منهم لا يعتمدون عليه ولا يدرجونه بتاتا، مما يؤدي ببعض الطلبة إلى اعتقادهم على أن الأستاذ قاصر أثناء قيامه بالعملية التقييمية، فالالتزام بكل أنواعها: القبلية، الشخصية، التكوينية، النهائية، يساعد الأستاذ كما يمنح للطالب معرفة أخطائه مع البدء من جديد. وانطلاقا من هذه النقطة التي توضح لنا أن الأساتذة لم يعيروا أي اهتمام لأنواع التقييم، مع العلم أن هذه الأنواع موجودة في كل نظام، سواء الكلاسيكي أو ل.م.د، وعلى كل مستويات التعليم أيضا، إلا أن الواقع يشهد على أن الأساتذة لم يطبقوا ولم يلزموا أنفسهم، على أن يسروا على منوال ما تحمله هذه العملية، وعلى الأهمية الضرورية التي يتميزوا بها. ومنه فإذا كانت هذه الأنواع "القبلي والتشخيصي" –كونها لم يعرفها الطالب ولم يشهدها بعد– غير موجودة، فكيف يسعى

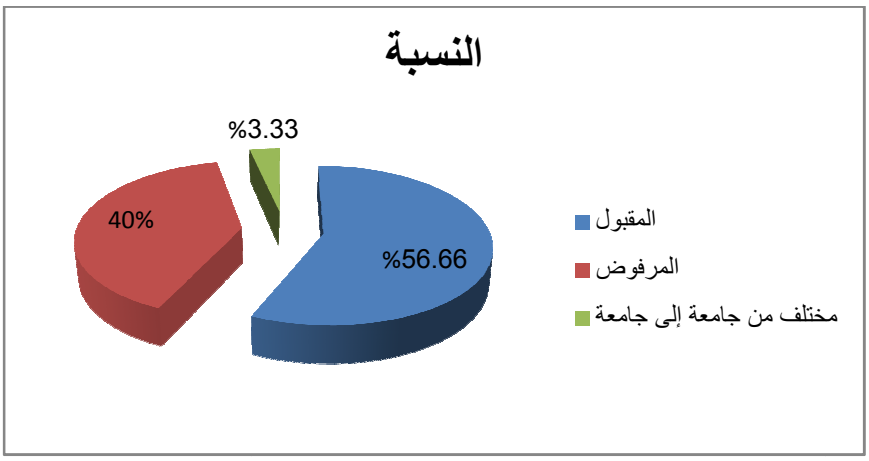
* (8) ينظر في المحلق

لرفع مستوى الطالب وتكوينه إذا؟ ومنه نفهم أن نظام ل.م.د يتحقق بتحقق الشروط والمبادئ التي يتصف بها.

1-2- تحليل إجابات الطلبة:

1-2-1- نظرة الطلبة إلى التقييم كما عرفوها في مسارهم الدراسي الجامعي.

رسم بياني رقم09: آراء الطلبة حول التقييم[1] .



بعد أن تمعنا في تصريحات الطلبة والتي يبينها هذا الشكل الموجود أعلاه، يتبين لنا أن أغلبيتهم ارتكزوا على أنه مقبول، يعني هذا أن التقييم في نظام ل.م.د لقي استقبال كبيرا، حيث قدموا مبررات وآراء وهي كالتالي:

- كون أن التقييم يكمن في التطبيق والمحاضرة فهي تفتح للطالب مجالا للتحصيل العلمي.
- وأنها مقبولة لحرص الأساتذة على الاستجوابات زائد الحضور والمشاركة بحيث يقيم الطالب على حسب عمله، فهو موضوعي يلم بكل أعمال الطالب على مدى السداسي السنوي أيضا.
- وهناك من اعتقد أنها مقبولة نوعا ما، لكون أن النظام بأكمله غير مطبق فكيف للتقييم أن يتحقق بالنسبة المرغوبة.

[1]- ينظر في الملحق رقم9.

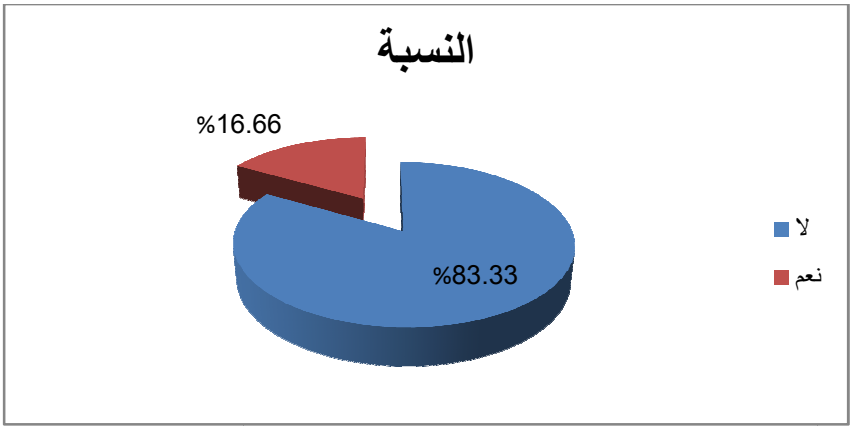
إضافة إلى أننا سجلنا حالات أكدت لنا أن التقييم يختلف من جامعة لأخرى. كون أنها درست في جامعة بسكرة ثم انتقلت إلى البويرة فاستنتجنا أن هذه العملية الأخيرة تعود إلى الأسس التي اعتمدتها تلك الجامعة، ونستخلص من هذا المنظور أن كل جامعة وكل أستاذ له معياره الخاص أثناء قيامه بالعملية التقييمية.

أما فيما يخص الجانب الذي رفض هذه العملية في هذا النظام "ل.م.د". فقدموا آراء ومواقف وتتمثل في هذه العناصر:

- يعتقد بعض الطلبة أن غموض بعض الأسس التي ينبني عليها تقييم الطالب هو الدافع الذي أدى إلى رفضهم لهذا الشكل من التقييم ، وحتى رفضهم كان أوسع وشمل النظام بحد ذاته.
- وهناك من اعتبرها عملية فوضوية وأن فرض استجوابين بين السداسي أمر غير منطقي مقارنة بالحصص المنجزة التي لا تقدر بـــ 14 حصة، وهنا يكمن الخلل، فعلى أي شيء يقيم الطالب إذا؟
- وأن هذه العملية لا ترتكز على جهد الطالب بالخصوص، وإنما تتفاوت حسب الحالة.

1-2-2- مدى وصول الطالب إلى النسبة 70% من العمل المطلوب منه في إطار نظام ل.م.د[1].

رسم بياني رقم10: يبين لنا مستوى عمل الطالب .



[1]- ينظر في الملحق رقم 10.

نستنتج من خلال هذه الدائرة النسبية التي توضح لنا أن أغلبية الطلبة لم يحققوا نسبة 70% من العمل المطلوب، وهذا راجع إلى عدة أسباب هي:

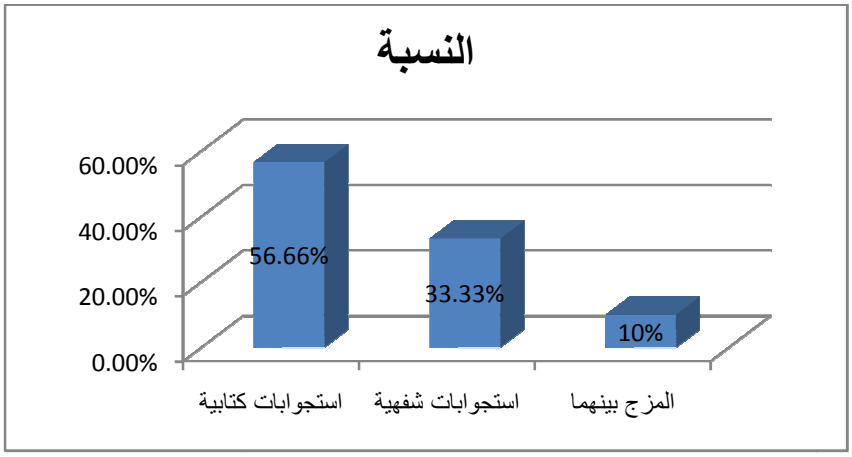
- ضيق الوقت وكثافة البرنامج يؤدي بالطالب إلى غض النظر عن بعض الجوانب.
- عدم توفر الوسائل الملائمة للوصول إلى هذه النسبة بشكل حقيقي، مثل الكتب والوسائل العلمية الحديثة، ولقد ارتأينا إلى هذه النقطة بالمنظور الحقيقي لوجدنا أن الدافع يعود إلى أن الطالب لا يبذل الجهد المطلوب، وأنه يكون نفسه بشكل متهاون، وهذا ما يعود عليه سلبا على مستواه المعرفي.

فهناك من الطلبة الذين لم يشهد مستواهم أي تغيير فهم لا يهتمون بزادهم المعرفي همهم الوحيد هو الانتقال والحصول على شهادة تخرج.

أما نسبة الطلبة الذين أجابوا بـــ "نعم" فتقدر بـــ 16.66%، والدافع يعود حقيقة إلى أنهم يبذلون قصارى جهدهم، باستغلال كل الوسائل المتاحة لهم رغم كل الصعوبات التي واجهوها في المكتبات وقاعات الإنترنت. إلا أن الإرادة والعزيمة تصنع المعجزات وتقوم بكسر الحواجز التي تجعل الطالب متكاملا في أعماله، فالطالب الحقيقي هو الذي يناقش ويفتح المجال لكسب المعرفة، لكن للأسف الشديد هناك من يراه ويعتبره قيدا يجعل الطالب مرتبطا بالعلم فقط وهذا في مصلحته.

1-2-3- آراء الطلبة حول نوع الاستجوابات التي يفضلها في جانب المراقبة المستمرة.

رسم بياني رقم 11 : يوضح آراء الطلبة حول نوع الاستجوابات[1]



وانطلاقا من هذا الرسم، يتضح لنا أن الطلبة أغلبيتهم وافقوا وفضلوا الاستجوابات الكتابية نسبتهم تعادل 56.66% وهذا مؤشر يدل على أن الكتابية أفضل من الشفهية والسبب يعود إلى:

- أن الكتابية تمنح للطالب التركيز أكثر مع محاولة تحليل السؤال بهدوء إضافة إلى منح الطالب القدرة الكبيرة على استخدام واستغلال معارفه المكتسبة.

فمن بين الأسباب التي قدمها الطلاب هي على شكل النقاط التالية:

- الكتابية تمنح الوقت الكافي لإيجاد إيجابات نموذجية سواءا كانت صحيحة أو متقاربة تليق بالسؤال وفهمه أكثر وكون أن فهم السؤال نصف الجواب.
- يستطيع الطالب تذكر المعلومات بشكل صحيح وعلى مهل.
- لم يعتد الطالب على استجوابات شفهية فيعتبرها هاجس نفسي تقلل من تركيزه وعدم اكتساب الجرأة لمواجهة الامتحانات الشفوية والارتجالية بسبب

[1]- ينظر في الملحق رقم 11.

يعود إلى الحرج والخجل وأنها لا تعطي لهم الفرصة للتعبير بحرية وعلى ترتيب معلوماته وإيصالها بشكل جيد.

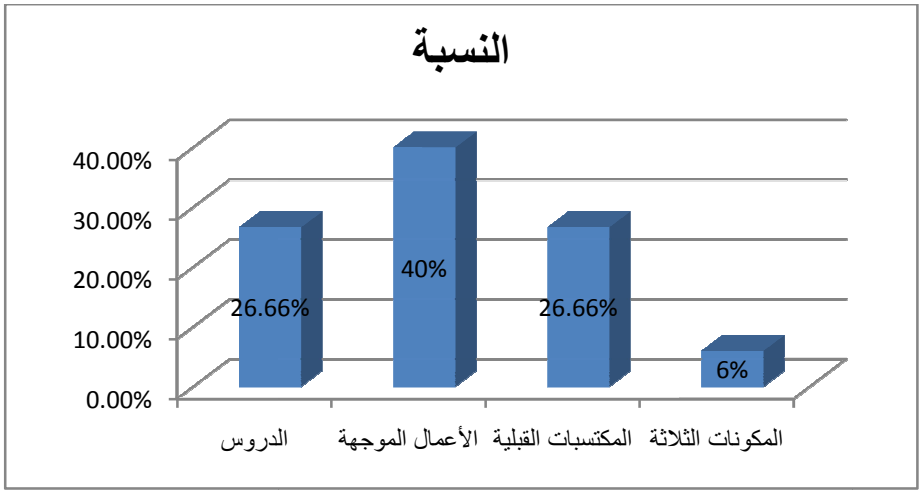
لكن هناك من فضلها على الرغم من أنها لا يعتمد عليها الأستاذ بشكل كبير إلا أنها حظيت بنسبة تقدر بـــ 33.33%، وهذا نظرا لأهميتها في تكوين الطالب الجريء والارتجالي، ولكي ينمي رصيده اللغوي دون خوف ولا خجل مع إكساب الطالب الثقة في النفس والاعتماد على نفسه بشكل صحيح، لأن الكتابية قد تفتح نوع من أبواب الغش والاعتماد على الآخر، كما أنها "الشفهية" تساهم في فتح أبواب المناقشة مع الأستاذ والزملاء أيضا حتى تكون الصورة واضحة وشاملة، كما أنها تكشف عن السؤال الحقيقي للطالب رغم وجود العائق النفسي لكن تعوده على مثل هذه الاستجوابات تمنح له العديد من الفرص للتطوير وتقدم مستواه العلمي.

أما الفريق الآخر فكانت إجابتهم حول الكتابية والشفهية في نفس الوقت كونها أنها هذه الأنواع من الاستجوابات والمزج بينهما تمنح للطالب فرصة أخرى لتحقيق النجاح والوصول إلى ما هو مرغوب وراءها.

1-2-4- إجابات بعض الطلبة حول الجوانب التي يفضلون أن يقيّموا فيها.

الهدف من وراء هذا السؤال هو رصد أهم الجوانب التي يقيم فيها الطالب مع معرفة الدافع الذي أدى بهم إلى هذا الاختيار وذلك بالاعتماد على هذا الرسم البياني[1].

رسم بياني رقم 12: يوضح معرفة الجوانب التي يفضل الطالب أن يقيم بها.

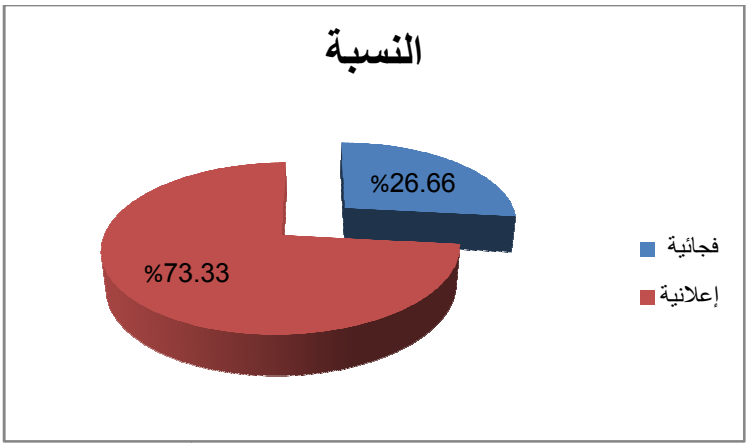


[1]- ينظر في الملحق رقم 12.

ومن خلاله نستخلص أن عدد كبير من الطلبة كان تركيزهم على الأعمال الموجهة، بحيث كانت نسبته 40%، وهذا راجع إلى أنها الجانب المهم الذي يستفيد منه الطالب، وتعوده على البحث العلمي وعلى المطالعة وعلى اكتسابه للعديد من المعارف وتمكنه من توسيع ما يتلقاه في المحاضرات حتى يتسنى له معرفة ما يطبق وكيف يطبق في حصص الأعمال الموجهة، مع انضباطه بشكل مطلوب وتنمي ذكاؤه مع مناقشة أهم المحاور أو النقاط التي لم تفهم في النظري أي المحاضرات فالتقييم بالاعتماد على الأعمال الموجهة كعنصر له يكون أكثر مصداقية كونه يركز على العديد من الجوانب نذكر منها الجانب اللغوي أو الأسلوب اللغوي المستعمل لدى الطالب، والأعمال الموجهة تعوده على البحث الدائم والنشاط أيضا. أما الدروس والمكتسبات القبلية نسبتهم كانت متساوية.

أما الحديث عن الجزء الثاني من هذا السؤال والذي يركز على أن هذه الاستجوابات كيف يفضلها الطالب؟ فكانت الإجابة على النحو التالي كما يوضحه لنا هذا الرسم البياني[1].

رسم بياني رقم 13: يوضح أفضلية الاستجوابات عند الطالب.



نلاحظ من خلال هذا الجدول أن الإعلانية أكثر عددا من الفجائية وتفوقها هذا يعود إلى كونها تجعل الطالب يهيئ لأي نوع من الاستجواب والاستعداد النفسي أيضا، وتفادي المفاجأة التي من شأنها خلط أوراق الطالب، وإرباك معلوماته وبهذا

[1]- ينظر الملحق رقم 13.

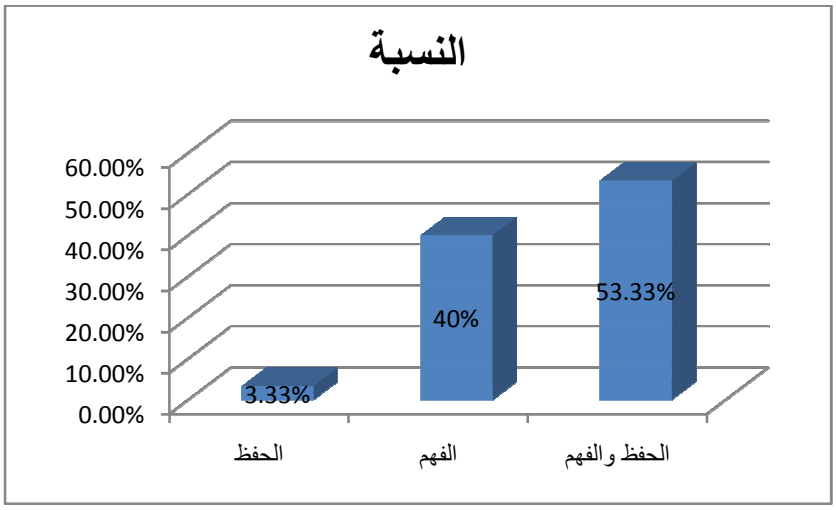
يكون التحصيل ذات نوعية جيدة في الاستجوابات. ومنه فإن الإعلانية إذا هي جانب مهم يساعد الطالب في تحضير نفسه وتعديل معلوماته بشكل لائق.

لكن هذا لا يعني أن الفجائية عكس ما تقوم به الإعلانية ففي نظر بعض الطلاب المجتهدين يرونها على أنها المؤشر المهم والحقيقي الذي يبرز مدى تحصيله الجيد للمعارف والعلوم وتوضيح قدراته في استيعاب الدروس، وجعلها راسخة في الذهن بعد فهمها بشكل واضح فنوع هذه الاستجوابات تجعل الطالب دائم المواظبة، فهي مفتاح النجاح عل عكس الإعلانية التي قد لا تكون في صالحه دائما.

ومن هذه المعطيات نستنتج أن لكل طالب زاوية النظر الخاصة به، والتي بها يسلك اتجاهه سواء إلى الفشل أو إلى النجاح.

1-2-5- أجوبة الطلبة حول نوع الأسئلة التي يميلون إليها:

رسم بياني رقم 14: يوضح نوع الأسئلة التي يميلون اليها الطلبة[1]



ويتبين لنا من الشكل أن ظاهرة الحفظ والفهم التي قدرت نسبتها بـــ 53.33%، هي التي يميلون ويركزن عليها أثناء قيام الأستاذ بالعملية التقييمية ومن بينها الامتحانات المبرمجة النهائية، وهناك نسبة أخرى من الطلبة يفضلون الفهم وهم الطلبة الذين لا يميلون إلى الحفظ، فهم يعتمدون على رؤوس أقلام أخذت في

[1]- ينظر في الملحق رقم 14.

المحاضرة يتم النقاش عليها بين الزملاء لتفهم جيدا كي يكون واعيا على كل ما يكتبه من إجابة أثناء الامتحان.

أما المبررات التي قدموها في اختيارهم لأسئلة الفهم والحفظ هي:

- تقوم بترسيخ الأفكار في الذهن.
- وأن الحفظ يأتي بعد الفهم فعلاقتهما تكاملية ولكونهما أيضا وإعادة المعلومات التي اكتسبها الطالب بأسلوب الخاص فهي عملية تساعد الطالب الذي يفهم وتساعد الطالب الذي يحفظ وأن الموازنة بين الحفظ والفهم يساعد على الحصول على العلامات الجيدة.
- كون أن الطالب شغله الشاغل هو العلامة، لكن هذا راجع أيضا إلى الأستاذ في طريقة صياغته للسؤال، فهناك من يصيغ أسئلته بطريقة غير مباشرة، يصعب على الطالب فك شفرته، ففي هذه الحالة يدخل عامل الذكاء، إضافة إلى عامل الحفظ والفهم، وهذه الطريقة نادرة جدا، وهذا لكون أن الأستاذ الذي يعتمد على مثل هذه الأسئلة على يقين بأن الكثير من الطلبة يعتمدون فقط على هذه الوسيلة "الحفظ والفهم"، ففي هذه النقطة إذا لا النظام القديم ولا النظام الجديد "ل.م.د" حلا لتفادي الرسوب.

خاتمة

خاتمة:

عرف نظام ل.م.د في جامعات الجزائر عموما وجامعة البويرة خصوصا، بأنه نظام لم يطبق بشكل جيد، ولم يكن بالصورة التي أرادها الجميع.

فاختلفت الآراء والمواقف حول هذه المنظومة الجديدة التي تسرعت الجزائر في فتح أحضانها لها، دون وضع قاعدة أساسية، فلم توضع له تهيئة جيدة متمكنة من استجابة متطلبات هذا النظام.

يحمل هذا النظام عدة محاور في طيّاته ومنعرجاته، كما أنه يرتكز على عدة عناصر لم يشهدها النظام القديم، ومنها محور التقييم الذي اختلف عما كان عليه سابقا "الكلاسيكي"، فعند اتخاذنا لهذا الجزء الهام والمساهم في عملية التعلم والتعليم، اتضح لنا أن عدة نقاط منها أن عملية التقييم تختلف من نظام لآخر ونقطة الاختلاف هي كون النظام الجديد يعتمد على المتابعة المستمرة مع التركيز أكثر على جهد الطالب، كما تمثلت العملية التقييمية في ظل هذا النظام بمجموعة من المبادئ وهي أنها عملية دورية سداسية، مع اعتمادها على نظام الوحدات التعليمية التي تقيم في إطارها كفاءات الطالب استنادا إلى جملة من الأرصدة القابلة للاكتساب نهائيا وللتحليل أيضا.

اعتبرت الأرصدة كمؤشر حقيقي لمعرفة النسبة الحقيقية التي يصل إليها الطالب، فالعملية التقييمية تهدف أولا وقبل كل شيء إلى تطوير طاقات الطالب لتأمين تكوين أساسي يكون ملائما مع متطلبات حاجيات سوق الشغل المحلية والدولية، مع تعزيز تحكمه في الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وما توصلنا إليه في الأخير أن عملية التقييم أو بالأحرى التقييم في نظام ل.م.د يختلف من أستاذ لآخر، ومن مادة لأخرى، نفهم من هذا أن معايير التقييم وأسسه مختلفة باختلاف الأستاذ والمواد أيضا، وبشكل واضح فإن كل أستاذ وله منهجه الذي يسير عليه أثناء تطبيقه لهذه العملية، وعليه فهناك من يطبق ويسير على ما نصته القرارات الوزارية وهنا من يخالف، ومنه فإن عملية التقييم إذا لم تطبق

على أكمل وجه كما هو الحال في نظام الأرصدة الذي شهد تحايل على نصوصه القانونية.

وبالتالي فإن نجاح التقييم متعلق بنجاح النظام ككل، فإذا استطاعت ودعت المنظومة التربوية إلى إزالة الغبار عن كل ما هو غامض، وشجعت على ذلك وساهمت على وضوحه، استلزم بذلك نجاح وتفوق العملية التقييمة فمصيرها متعلق بمصير النظام، كونه المحرك الذي يجعل قلب ل.م.د ينبض ويجعل علاقة الأستاذ بالطالب دائمة الحيوية وذات جودة عالية.

وفي الأخير نسأل الله عزّا وجلّ أن يجعل هذا العمل ولو الجزء اليسير منه لفائدة الطلبة حول معرفة نظام ل.م.د بشكل عام والتقييم بشكل خاص.

"ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا "

*** استبيان خاص بالأساتذة**

نرجو منكم مساعدتنا في انجاز مذكرتنا حول "التقييم في ظل نظام ل.م.د وذالك بإجابتكم عن هذه الأسئلة، و لكم منا جزيل الشكر.

1 – بيانات شخصية:

الاسم و اللقب: (اختياري) :.....

* في رأيك ما معنى التقييم و ما الهدف منه ؟

أ) – التقييم

هو.....

.....

.....

ب) – الهدف منه هو : (ضع علامة + أمام الإجابة الصحيحة)

– التنقيط ☐ – متابعة و تحسين مستوى الطالب ☐

– معرفة ميول و اهتمامات الطالب و تقدمه ☐ – اخرى ☐

* هل طريقة التقييم في النظام الكلاسيكي هي نفسها في النظام الالمدي؟

(ضع علامة + أمام الإجابة الصحيحة)

لا ☐ نعم ☐

* و ما هو الفرق بينهما؟

.....

.....

.....

*هل ترى ان التقييم في هذا النظام ساهم على رفع مستوى الطالب في مشواره العلمي التعليمي؟

(ضع علامة + أمام الإجابة الصحيحة)

نعم ☐ لا ☐

* و أين هو الإشكال ؟

.....

.....

.....

* ما هي الوسائل التي تعمد عليها أثناء قياماك بالعملية التقييمية في جانب المراقبة المستمرة باستثناء الحضور و المشاركة هل هي: (ضع علامة + امام الاجابة الصحيحة)

- إستجوابات كتابية
- إستجوابات شفهية
- أخرى

.....

* وما هي الأكثر نجاحا في هذه العملية؟

.....

.....

* و لماذا؟

.....

.....

.....

* و هل تقييمك لهم يكون بشكل :

- فجائي ☐ - إعلاني ☐

- القيام بالأعمال الفردية ☐ - أخرى

.....

* كأستاذ ماذا تفضل في عملية التقييم و على ماذا تركز ؟

- الدروس ☐ - الأعمال الفردية ☐

- الخرجات الميدانية ☐ -

أخرى.....

* ما هو الدافع الذي أدّى ببعض الأساتذة الى وضع علامة الاستجواب على 18 نقطة رغم علامته هي 15 نقطة؟

.....

.....

.....

* ما هي نوع الامتحانات التي تفضلها؟

- أسئلة جزئية ☐

- مقال ☐

- اسئلة نعم او لا ☐

* و لماذا؟

.....

.....

.....

* رتب أنواع التقييم هذه حسب الأهمية و الأولوية :

- التقييم التكويني
- التقييم النهائي
- التقييم القبلي
- التقييم التشخيصي

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

المصادر :

1- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، بيروت، ط 1، 1955.

المراجع :

1. إبراهيم حيدوش، واقع التقييم في التعليم الثانوي و سبل النهوض به ، ع1 . 2003.
2. أحمد عورة سليمان، القياس و التقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط83 .2004
3. حفيظة يحياوي، تطبيق نظام ل.م.د الجامعة الجزائرية – قسم اللغة والأدب العربي بجامعة البويرة، دار النشر، مخبر الممارسات اللغوية . 22 أفريل 2013م.
4. رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار النشر: المنهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط 2008 .
5. سبع أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي، دار الفكر، ط 01 .
6. عبد القادر تواتي، تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل.م.د في الجزائر، دار النشر، مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو
7. عبد المجيد عيساني، التقويم في تعليم قواعد النحو العربي بين الفشل والنجاح، ع1 ، 2003.
8. علي صالح، نظام ل.م.د في الجامعة الجزائرية " بين الواقع و القوانين" – ميدان العلوم الإنسانية – مخبر الممارسات اللغوية، أعمال اليوم الدراسي المنظم في جامعة البويرة، 22 أفريل 2013.

9. فرحات بلولي، شهادة ليسانس في اللغة العربية " ل.م.د" و سوق العمل بين إصلاح التعليم العالي وإصلاح التعليم العام، دار النشر: مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، ع19.
10. محمد نمر دعمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته. دار غراء للنشر والتوزيع، الأردن ، ط01 .2008.
11. مصطفى حسين باهي، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مكتبة أجلو المصرية .2004.
12. مولود ديدان، نصوص في نظام ل.م.د، الجزائر، دار بلقيس للنشر والتوزيع طبعة ماي . 2013.
13. نبيل عبد الهادي، المدخل إلى القياس والتقويم التربوي وإستخدامه في مجال التدريس، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ط04 ، 2002.
14. نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف و البيداغوجي، د.ن، ط1 .
15. وزارة التعليم العالي (الدليل العلمي لمتابعة وتطبيق ل.م.د) دورة جوان، 2013.
16. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى إبتدائي، جوان 2001.

المواقع الإلكترونية:

WWW.universetif.dz
www.unversetif2.dz
www.ecosetif2.dz
www.leguidel.m.d.dz

الفهرس

الفهرس

كلمة شكر ..... –

إهداء ..... –

مقدمة ..... أ–ج

الفصل الأول:

الجانب النّظري

* المبحث الأول: نظام ل.م.د

– مفهومه 05

– هيكلته 06

– خصائصه..... 07

– دوافع انتقال الجزائر من النظام القديم إلى النظام الجديد ل، م، د..... 08

– الأهداف المرجوة منه..... 09

– واقع تطبيقه في جامعة البويرة قسم اللغات والأدب العربي..... 10

* المبحث الثاني: التقييم في ظل نظام ل.م.د

– ما هو التقيّيم ؟..... 11

– أهميته 12

– خصائصه..... 12

– أشكال التقييم..... 13

– كيفية القيام بالعملية التقييمية في نظام ل، م، د..... 17

- نظام الأرصدة 20
- الرصيد والعلامة..... 21
- مستويات واقع التقييم..... 22
- واقع حساب الأرصدة "رصيد كل مادة"..... 22

الفصل الثاني:

دراسة ميدانية لآراء بعض الأساتذة والطلبة حول التقييم في نظام ل.م.د

أ-1- تحليل إجابات الأساتذة على محتوى الإستبيان 24
1-2- تحليل إجابات الطلبة 37
خاتمة 46
قائمة المصادر والمراجع 53
الفهرس 56
الملاحق ..... -

الملاحق

الملحق رقم: 01.

البدائل	التكرار	النسبة
معرفة ميول الطالب وتقدمه	12	%75
متابعة وتحسين مستوى الطالب	3	%18.75
التنقيط	1	%6.25
المجموع	16	%100

الملحق رقم: 02.

البدائل	التكرار	النسبة
نعم	12	%75
لا	4	%25
المجموع	16	%100

الملحق رقم: 03.

البدائل	التكرار	النسبة
نعم	4	%25
لا	12	%75
المجموع	16	%100

الملحق رقم: 04.

البدائل	التكرار	النسبة
الإستجوابات الكتابية	07	%43.75
الإستجوابات الشفهية	09	%56.25
المجموع	16	%100

الملحق رقم: 05.

البدائل	التكرار	النسبة
فجائية	03	%18.75
إعلانية	09	%56.25
فجائية وإعلانية	04	%25
المجموع	16	%100

الملحق رقم: 06.

البدائل	التكرار	النسبة
الدروس	03	%18.25
الأعمال الفردية	07	%43.75
الخرجات الميدانية	0	%0
المجموع	10	%62

الملحق رقم: 07.

البدائل	التكرار	النسبة
أسئلة جزئية	07	%43.75
مقال	07	%43.75
أسئلة نعم أو لا	02	%12.5
المجموع	16	%100

الملحق رقم: 08.

البدائل	التكرار حسب المرتبة				النسبة حسب المرتبة			
	1	2	3	4	1	2	3	4
التقييم القبلي	4	7	2	3	%25	%43.75	%12.5	%18.25
التقييم لتشخيص	5	2	8	1	%31.25	%12.5	%50	%6.25
التقييم التكويني	3	5	5	3	%18.25	%31.25	%31.25	%18.25
التقييم النهائي	2	1	0	13	%12.5	%6.25	%0	%81.25
المجموع	14	15	15	20	%87	%93.75	%93.75	%12.40

الملحق رقم: 09.

البدائل	**التكرار**	**النسبة**
المقبول	17	%56.66
المرفوض	12	%40
مختلف من جامعة إلى جامعة	1	%3.33
المجموع	30	%100

الملحق رقم: 10.

البدائل	التكرار	النسبة
لا	25	%83.33
نعم	5	%16.66
المجموع	30	%100

الملحق رقم:11.

البدائل	التكرار	النسبة
استجوابات كتابية	17	%56.66
استجوابات شفهية	10	%33.33
المزج بينهما	3	%10
المجموع	30	%100

الملحق رقم: 12.

البدائل	التكرار	النسبة
الدروس	08	%26.66
الأعمال الموجهة	12	%40
المكتسبات القبلية	08	%26.66
المكونات الثلاثة	02	%6
المجموع	30	%100

الملحق رقم: 13.

البدائل	التكرار	النسبة
فجائية	8	%26.66
إعلانية	22	%73.33
المجموع	30	%100

الملحق رقم: 14.

البدائل	التكرار	النسبة
الحفظ	1	%3.33
الفهم	12	%40
الحفظ والفهم	16	%53.33
المجموع	30	%100