الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – ام البواقي –

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الإجتماعية

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيل:.....

مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل. م. د في العلوم الإجتماعية

إعداد الطالبة:

بسمة بن صالح

إشراف الأستاذ الدكتور:

نبيبل بوزيد

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
زين الدين مصمودي	أستاذ	أم البواقي	رئيسا
نبيل بوزيد	أستاذ	أم البواقي	مشرفا ومقررا
أحمد زرزور	أستاذ محاضر أ	أم البواقي	عضوا مناقشا
سامية ابريعم	أستاذ محاضر أ	أم البواقي	عضوا مناقشا
عمر بولهواش	أستاذ محاضر أ	عنابة	عضوا مناقشا
نصيرة خلايفية	أستاذ محاضر أ	سكيكدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
مقدمة عامة	1
الفصل التمهيدي	
طرح الاشكالية	5
اهداف الدراسة	8
اهمية الدراسة	9
التحديد الاجرائي للمفاهيم	9
الدراسات السابقة	9
التقييم الكلي للدراسات السابقة	17
خاتمة الفصل	20
الفصل الاول: الاستاذ والتعليم الجامعي	
تمهيد	22
التعليم الجامعي	22
نشاة التعليم الجامعي	22
تعريف التعليم الجامعي	25
خصائص التعليم الجامعي	26
انواع مؤسسات التعليم الجامعي ومستوياته	27
اسس التعليم الجامعي	28
اهداف التعليم الجامعي واهميته	29
دور التعليم الجامعي في تنمية الموارد البشرية	30
دور التعليم الجامعي في التنمية الاقتصادية	32
سياسة العمل في المؤسسات الجامعية	32

مشكلات التعليم الجامعي	33
مشكلات التعليم الجامعي في الجزائر	34
العلاقة بين التعليم الجامعي وضمان الجودة	35
الاستاذ الجامعي	35
تعريف الاستاذ الجامعي	35
مهام الاستاذ الجامعي	36
مهارات الاستاذ الجامعي	41
اسلاك الاساتذة الجامعيين	41
صفات الاستاذ الجامعي	43
خصائص الاستاذ الجامعي	43
كيفية تطوير اعضاء هيئة التدريس	44
الصعوبات التي يواجهها الاستاذ الجامعي الجزائري	45
التكوين البيداغوجي للاساتذة الجامعيين	45
خاتمة الفصل	47
الفصل الثاني: النظام الكلاسيكي ونظام LMD	
النظام الكلاسيكي	49
تعريف النظام الكلاسيكي	49
مراحل النظام الكلاسيكي	49
التدريس والتقييم في النظام الكلاسيكي	51
نظام LMD	56
تعريف نظام LMD	56
تطور نظام LMD	57
اهم ما نوقش في عملية بولونيا	61
المرتكزات الاساسية لنظام LMD	64

مبادىء نظام LMD	66
كيفية عمل نظام LMD	67
اهداف ومزايا نظام LMD	72
اسس نظام LMD	72
التقييم والمساءلة	73
نظام LMD في الجزائر	74
التدريس والتقييم في نظام LMD	79
تقييم تطبيق نظام LMD في الجزائر	82
الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي في التدريس والتقييم	82
خاتمة الفصل	84
الفصل الثالث: التدريس والتقييم	
تمهيد	86
التدريس	86
تعريف التدريس	86
طرق التدريس	87
العوامل المتدخلة في اختيار طرق التدريس	90
استراتيجيات التدريس	91
تطور عملية التدريس	93
مبادىء التدريس	96
مكونات منظومة التدريس	97
تكنولوجيا التدريس	98
التقييم	98
تعريف التقييم	98

الفرق بين القياس والاختبار والتقييم والتقويم	99
انواع التقييم	100
شروط التقييم الجيد	100
اساليب التقييم	101
التدريس والتقييم في نظام LMD	104
التدريس في نظام LMD	104
التقييم في نظام LMD	105
خاتمة الفصل	107
الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	110
مجالات الدراسة	110
المجال الزمني	110
المجال المكاني	110
منهج الدراسة	110
ادوات جمع البيانات	111
الشروط السيكومترية لاداة جمع البيانات	111
الصدق	111
الثبات	112
مجتمع الدراسة	113
الاساليب الاحصائية المستخدمة	114
خاتمة الفصل	115

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة	
عرض نتائج الدراسة	**117**
تحليل وتفسير نتائج الدراسة	**130**
استنتاج عام	**139**
خاتمة عامة	**141**
اقتراحات	**142**
قائمة المراجع العامة	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تطور الهياكل البيداغوجية لقطاع التعليم العالي في الجزائر	24
2	نسبة نمو تعداد الأساتذة في الجزائر إلى نهاية 2007	42
3	هيكلة جديدة لمراحل التكوين	66
4	سلم التنقيط في نظام LMD	69
5	أهداف ومزايا نظام LMD	72
6	الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي في التدريس	83
7	الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي في التقييم	84
8	الفرق بين التقييم والتقويم والإختبار والقياس	99
9	المقرر الإفتراضي للعلوم الاجتماعية	106
10	قائمة التقدير للدرجات في نظام ECTS	107
11	توزيع المجال الزمني لمجريات البحث	111
12	عرض لأسماء محكمي اداة القياس	112
13	توزيع تعداد الأساتذة على كليات الجامعة	114
14	النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة مقرر التدريس	118
15	توزيع الأساتذة حسب مستوى تكيفهم مع مقرر التدريس	120
16	النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة طرق التدريس	121
17	توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع طرق التدريس	123
18	النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة مهارات التدريس	124
19	توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع مهارات التدريس	126
20	النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة أساليب التقييم	127
21	توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أساليب التقييم	128
22	النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة أنواع التقييم	129
23	توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أنواع التقييم	130

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	تطور الهياكل البيداغوجية لقطاع التعليم العالي في الجزائر	25
2	مهام الأستاذ الجامعي	41
3	تطور تعداد الأساتذة من سنة 1970 إلى 2007	42
4	هيكلة التعليم العالي الأوروبي قبل وبعد تطبيق نظام LMD	67
5	التنظيم التخطيطي للحركية داخل نظام LMD	71
6	مكونات إستراتيجية التدريس	92
7	مكونات منظومة التدريس	96
8	الغرض من عملية التقييم	99
9	كيفية إختيار عينة الدراسة	115
10	توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع مقرر التدريس	121
11	توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع طرق التدريس	123
12	توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع مهارات التدريس	127
13	توزيع الأساتذة حسب تكيفهم مع أساليب التقييم	129
14	توزيع الأساتذة حسب تكيفهم مع أنواع التقييم	131

مقدمة عامة:

لقد مرت الجامعات الجزائرية في تطورها التعليمي بعدة أنظمة، حاولت من خلالها السعي إلى تحقيق أهداف عديدة، لعل أهمها ضمان جودة الطالب الجامعي بإعتباره إستثمارا بشريا مهما بالتركيز على إكسابه قدرات ومهارات وكفاءات عديدة نظرية وميدانية ليتم تطبيقها في عالم الشغل، الذي أصبح هو الآخر رهانا إقتصاديا مهما لدى جميع الفئات المتخرجة من الجامعة. وآخر هذه الأنظمة هو نظام **LMD** الذي طبق في العديد من الدول الأوروبية ودول المغرب العربي بما فيها تونس والمغرب. هذا الإصلاح الذي جند لتطبيقه كل ما له علاقة بالجامعة من موارد مادية وبشرية وعلمية، حتى تكون بمثابة مدخلات أساسية وفاعلة من حيث إستغلال كل ما هو متاح وإستخدامه بشكل جيد وعقلاني، مع تقييم دوري يتم فيه تجاوز النقائص والإختلالات التي تشوب هذا التفاعل للوصول إلى نتيجة حتمية مفادها جودة المخرجات وهم الطلبة في جميع تخصصاتهم العلمية والمعرفية.

وقد أدركت جامعاتنا أن هيئة التدريس هم المعضلة الأساسية لنجاح سيرورة الإنتاج البشري بإعتبارهم موارد خام بمهاراتهم وقدراتهم وتجاربهم ومكتسباتهم وكذا أعدادهم. حيث سعت إلى توفير أعداد هائلة من الكوادر العلمية وتوظيفها بغية تحقيق الأهداف الكبرى للتعليم العالي. غير أن الأستاذ الجامعي عليه أن يكون مدركا لمهامه التي ينجزها مع الطالب خاصة مهمتي التدريس والتقييم اللتين تعتبران نقطة تواصل وإتصال يومي بينهما يكون فيه التأثير والتأثر، ولأن نظام **LMD** إعتمد في إستراتيجيات التدريس على مقررات دراسية جديدة ومواكبة للتطورات العلمية والمعرفية، وحدد طرق تدريس تتلاءم وهاته البرامج وتتنوع بين الأيام الدراسية والندوات وحلقات النقاش والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية... بإستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات المتمثلة في التكوين المتزامن، التكوين غير المتزامن، التعليم **e** ، المحاضرات عبر الأقمار الإصطناعية، التي تساعد في تغطية النقص الكمي والنوعي لأعضاء هيئة التدريس، الأنترنت... ما يجعل من الطالب محور العملية التعليمية والقائم الأساسي عليها، طبعا بالإعتماد على المهارات التدريسية التي يوظفها الأستاذ لإشاعة جو التنافس والتعاون والحراك العلمي والفكري بشكل متواصل مع تقييم موضوعي يعنى بما إكتسبه الطلبة بإستمرار حتى يسهل تقويم النقائص الملاحظة عندهم، وهنا وجد الأستاذ الجامعي نفسه أمام مصطلحين هامين هما **جودة الوقت وكمية الوقت**. فأما الأول فمعناه أن يحقق الأستاذ نتائج هامة في تكوينه للطلبة مستغلا في ذلك الإمكانات المتاحة له واضعا في حسبانه الهدف المراد تحقيقه في ظرف وجيز، بغض النظر عن سنوات تطبيق هذا الإصلاح وأما الثاني فمعناه أن يستنفذ

كامل الوقت المتاح والمضاف ولكن إما أن يحقق النتائج المرجوة منه وإما لا، وهذا هو التكيف، فيمكن أن ينظر للتكيف على أنه الجودة في الإنتاج ويمكن أن ينظر له على أنه المدة للإنتاج. فالإنتاج هنا تحصيل حاصل إنما الجودة والمدة هما المفردتان التان تحدثان الفارق بين مستوى التكيف، وهذا ما حاولنا دراسته في موضوعنا إذ ناقشنا موضوع تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، بمعنى كيف يحقق الأستاذ الجامعي أهداف نظام **LMD** بالإعتماد على التدريس والتقييم مستخدما في ذلك برامج تكوين وطرق تدريس ووسائل بيداغوجية ومهارات فنية وأساليب تقييمية أستحدثت في هذا النظام وإختلفت عن سابقاتها من حيث الجدة والممارسة. وقد تناولنا هذه الدراسة في عدة فصول نظرية طرحت فيها رؤية الباحثة للموضوع من عدة جوانب من خلال فصل تمهيدي تم فيه طرح الإشكالية وتحديد أهداف الدراسة والمفاهيم الإجرائية، مع عرض للدراسات السابقة. كما تم التطرق إلى مفاهيم عامة حول الجامعة والأستاذ الجامعي في الفصل الأول، ونظام **LMD** والفرق بينه وبين النظام الكلاسيكي (ما قبل الإصلاح) في الفصل الثاني، وعموميات عن التدريس والتقييم ، والتدريس والتقييم في نظام **LMD** في ثالث الفصول. أما الجانب التطبيقي فقد تعرضنا للمشكلة بعرض إجراءات دراستنا ميدانيا في الفصل الرابع مع عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها وتحليلها في الفصل الخامس، لنختم هذا العمل بمجموعة من الإقتراحات التي نعتقد أنها ستساهم في تحقيق تكيف أفضل للأساتذة مع مهمتي التدريس والتقييم مستقبلا.

I. طرح الاشكالية:

أكد داركر عام **(1994)** أن القرن **20** رغم أنه يشهد تحولات إجتماعية أكثر من أي فترة في تاريخ البشرية ورغم سهولة إنجاز هذه التحولات إلا أنها ما زالت في بدايتها، أي أن داركر توقع أن عصر التحول الإجتماعي لن يصل إلى نهايته بحلول عام **(2000)** ولن يصل ذروته في ذلك العام، وتوقع حدوث تغيرات مستقبلية بصورة غير يسيرة مثيرة تساؤلات حول دور كثير من المؤسسات في المجتمع بما فيها مؤسسات تكوين الأستاذ وتنميته مهنيا. ووصف هاجريفث في نفس السنة التحولات التي تواجه المجتمع بأنها تحولات إجتماعية وتاريخية من فترة الحداثة إلى فترة ما بعد الحداثة، من منطلق أن هذا القرن يشهد عديدا من التحولات المهمة في مناحي عديدة أهمها: التحول من مجتمع المعلومات إلى مجتمع غزارة المعلومات، ومن مجتمع المعرفة إلى مجتمع ما وراء المعرفة، ومن مجتمع التكنولوجيا إلى مجتمع التكنولوجيا فائقة التقدم ومن مجتمع العولمة إلى مجتمع ما بعد العولمة، تلك التغيرات والتحولات إنعكست آثارها الإيجابية والسلبية على مؤسساتنا التربوية والتعليمية خاصة الجامعة(**حسان هشام،2007، ص: 167**) إذ أصبح التعليم العالي والمهني يواجه تحديات عديدة من حيث مخرجاته فيما يتعلق بالتنمية والحد من البطالة، وهو تحدي التكيف مع عالم الشغل وسوق العمل والإستجابة لتساؤلاته. فالإقتصاد العالمي الجديد القائم على الإبتكار والإبداع والمعرفة والتقدم الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والإتصالات، وما رافق ذلك من تأسيس شركات كبرى وصغرى، وإندماج أخرى في شركات متعددة التمويل والمهام، وتعديل مسالك الإنتاج الصناعي وإعتماده على الذكاء الإصطناعي والعمل عن بعد، وغير ذلك مما تفرضه التكنولوجيات المعاصرة، أدى إلى إحداث تغييرات جذرية في طبيعة ومواصفات الوظائف التي يحتاج إليها عالم الأعمال والإنتاج، وفي المعارف والمهارات المكتسبة خلال عملية التعلم في التعليم العالي والمهني (**عبد الحسن الحسيني، 2010، ص:19**). حيث أن النظم العالمية تلزم مؤسسات التعليم العالي العمل على توفير معايير الجودة عبر آليات للتدقيق والتقويم المؤسسي وتقويم البرامج، ولا تقتصر هذه الآليات على النظر في البرامج الأكاديمية والأساتذة والإمتحانات وشروط القبول والبنية الإدارية والأكاديمية والبنية التحتية للمؤسسات وإنما وصلت إلى مدى التواصل بين الجامعات والمحيط الخارجي سواء أكان مجتمعا مدنيا أو مؤسسات إنتاج أو إدارات رسمية أو خاصة. وفي هذا الإطار يمكننا أن نتطرق إلى الدراسة التي قام بها برنامج الأمم المتحدة للتنمية **UNDP** في العالم العربي بين العامين **(2002)** و **(2005)** والتي ناقشت تقويم برامج المعلوماتية وبرامج إدارة الأعمال في جامعات عربية عديدة من بينها الجامعات اللبنانية، وقد إعتمدت الآلية على معايير هيئة ضمان الجودة في بريطانيا، ومن بين ثمانية مؤشرات أكاديمية يوجد مؤشران يتعلقان بالتدريب في سوق العمل

ومشاريع التخرج وما بينته النتائج أن هناك ضعفا كبيرا في إطار التدريب والمشاريع، فمن بين **16** جامعة عربية هناك **4** جامعات جيدة، و **3** مناسبة و **9** غير مناسبة **(قباني، دون سنة، دون صفحة)**.

في تحليلنا لما سبق يتضح لنا أن الجامعات تسعى إلى مواكبة التطورات التكنولوجية والمعرفية الحاصلة في العالم، والمتغيرة بإستمرار في محاولة منها لتحقيق التوازن والتوافق بين المهارات والقدرات والكفاءات المعرفية الجديدة التي أصبحت مفروضة وإكسابها للطالب، وبين تطبيق هذه المعارف وممارستها على أرض الواقع وتجريبها وصقلها لمعرفة مدى ترسخها عنده كمهني مستقبلي من خلال التدريب. وبالتالي كانت الوسيلة الوحيدة لتحقيق هذا الهدف هي تسطير هدف آخر يتمثل في تطوير التعليم الجامعي بمختلف مكوناته وعملياته بما يتوافق والتغيرات في مكتسبات المورد البشري والتي يفرضها سوق العمل في الوقت الراهن، من خلال الإجابة على عدة تساؤلات حول الأسباب التي تدفع بنا إلى إصلاح وتطوير التعليم العالي؟ كيف سيكون هذا الإصلاح والتطوير؟ وهل بالإمكان النجاح فيهما بالنظر إلى الوضع العام والإمكانات المادية والبشرية؟، غير أن الأهمية في الإجابة على هذه الأسئلة تكمن في الوقت اللازم الذي ينبغي أخذه للتقييم والتقويم، ومن ثم الإستقرار على حلول منطقية وواقعية يمكن وضعها في قالب سياسة عملية عامة تتعلق بالتربية والتعليم.

فبالنسبة للجامعة الجزائرية تحديدا كانت ولا زالت تعاني مشكلات عديدة منذ سنوات تأسيسها، وقد تولى بعض الأساتذة من حين لآخر لفت الإنتباه إلى تدهور التعليم العالي، الذي مرت عليه **10** سنوات تناقص فيها أداءه لوظائفه المطلوبة منه، ولعل أولها إنتقاء الكفاءات وتشجيعها وضمان تطورها بإستمرار في ظل المنافسة العلمية وتهيئتها لسوق العمل ومتطلباته خدمة لمختلف تخصصات المجتمع وقطاعاته. وقد إنحرف عن هذا المسار منذ سنة **(1993 – 1994)**، ليستقر على منهج لا يخدم أهداف الجامعة والبحث العلمي، ما أدى إلى تدني المستوى المعرفي والمنهجي والتربوي، الذي يمس في ذات الوقت أهم مدخلات العملية التعليمية وهم الأساتذة والطلبة. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الجامعة الجزائرية عادة ما تترك أمورها دون تقييم دوري إلى أن فرض التغيير نفسه عليها فسعت إلى وضع تصور شامل خاص بالمجتمع ككل (**محمد بوعشة، دون سنة ص ص: 15، 17**) وشرعت في بناء خطة إجرائية منذ سنة **(2004)** من أجل رسم سياستها الإصلاحية وكذا السعي إلى إعادة هيكلة وبناء النظام الجامعي وفق ما يسمى **LMD** الذي طبق على مستوى **49** مؤسسة جامعية و **13** ميدانا، من أجل ضمان جودة ونوعية المخرجات. وحتى تضمن نجاح هذا التطبيق قامت بتعزيز وتدعيم التأطير الجامعي بجوانبه المادية والبيداغوجية، بتوفير ما لا يقل عن **31653** أستاذا جامعيا من مختلف الرتب والتخصصات لسنة **(2007)**، نظرا لأهمية الجانب البيداغوجي وبإعتبار أن هيئة التدريس من بين ركائز التعليم العالي والمساهمين

في نجاحه أو فشله، حيث أصبحت تقاس قوة الجامعات اليوم بإرتفاع أو إنخفاض مستوى آداء أساتذتها وباحثيها. غير أن هذا التغيير لم يفرض تحولات في البرامج والمناهج والأهداف فقط بل حتى في كفاءات الأستاذ الجامعي اللازمة لأداء مهامه خاصة في طرق وأساليب التدريس والتقييم، إذ أن وظيفة الأستاذ لم تعد مقتصرة على تزويد الطالب بالمعلومات والحقائق فقط، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورتها الجسمية والعقلية والنفسية والإجتماعية (**حيواني كريمة، بن صالح بسمة، 2013، دون صفحة**). وبالتالي فإن نظام **LMD** يفرض وجود نوع خاص من الأساتذة الجامعيين يختلف دورهم عن ما ألفوه سابقا، من حيث توفر مجموعة من السمات والخصائص والمعارف التي تساعده في تأدية مهامه خاصة المرتبطة بأداء الطالب وجودته بإعتباره أهم مخرجات العملية التعليمية، والمتمثلة في التدريس والتقييم. إذ أن الأستاذ في نظام **LMD** عليه أن يكون ملما بكل خصائص هذا النظام ومفاهيمه وأهدافه خاصة فيما يخص التدريس والتقييم، وأن يسعى جاهدا إلى إتقان الأساليب والتقنيات التي جاء بها هذا النظام، والتي يحاول من خلالها إكساب قدرات ومهارات معينة للطالب ما يجعلنا نتساءل حول ما إذا كان توفير التعداد الهائل من الأساتذة يستطيع فعلا تكوين طالب ذو كفاءات وقدرات ومهارات مهنية موظفا الطرق التكنولوجية في التدريس، وكذا الطرق الحديثة في التقييم، خاصة وأن الجامعات الجزائرية طبقت هذا النظام منذ **11** سنة، كان فيها الأستاذ مطالبا بالتجديد في معارفه العلمية بما يتوافق والمقررات الدراسية، وكذا إستراتيجيات التدريس والتقييم خصوصا وأن الهيلكة الجديدة للسنة الدراسية تفرض على الأستاذ الإلتزام بنمط معين من التدريس يتضمن مفاهيم جديدة متعلقة بالتقسيم السداسي الذي يشمل كل واحد فيه **30** رصيدا، ما يعادل **750** ساعة كمية العمل الذي ينجزه الطالب، إضافة إلى مصطلح الوحدات التعليمية التي تتكون من دروس مترابطة تشكل فيما بينها جملة من المعارف المتجانسة التي تدور حول تخصص معين، وقد تكون هذه الدروس نظرية أو تطبيقية أو في شكل أنشطة ميدانية، وأيضا التقييمات من خلال المداولات التي تحدد طرق التقييم، مع كيفية منح الأرصدة.

وبالتالي نستطيع القول أن مهمة الأستاذ قد تغيرت من مجرد التلقين إلى مهمة متطورة تعدتها إلى الحث على الإبتكار والتحليل والتركيب والنقد البناء، ما يجعل من التدريس والتقييم وظيفتين تكادان تكونان معقدتين وتخلقان له نوعا من الضغط النفسي قد يتجاوزه إذا تعمق أكثر في كيفيات تطبيق هذا الإصلاح أو التكيف معهما.

والتكيف هنا نعني به تطبيق الأستاذ الجامعي لإستراتيجيات التدريس والتقييم التي رافقت تغير النظام التعليمي من نظام كلاسيكي (ما كان يطبق قبل **LMD**) إلى نظام **LMD**، ما يدعونا إلى طرح التساؤلات التالية:

– هل هناك تكيف للأستاذ الجامعي في كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ومعهد تسيير التقنيات الحضارية مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم؟

✓ هل هناك تكيف للأستاذ الجامعي مع مقرر التدريس في نظام **LMD؟**

مقرر التدريس هو برامج التدريس التي تضم كل المواضيع والمحتويات العلمية التي يتم تدريسها في نظام LMDوالتي تمكن الطالب من تحقيق توافق مهني في عالم الشغل مستقبلا.

✓ هل هناك تكيف للأستاذ الجامعي مع طرق التدريس في نظام **LMD ؟**

طرق التدريس وتضم كل الطرق التدريسية بإستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات.

✓ هل هناك تكيف للأستاذ الجامعي مع مهارات التدريس في نظام **LMD ؟**

مهارات التدريس هي الفنيات التدريسية التي يستخدمها الأستاذ الجامعي بغية إثارة دافعية الطلبة للبحث والإكتشاف وتحسين قدراتهم وتنمية مواهبهم.

✓ هل هناك تكيف للأستاذ الجامعي مع أساليب التقييم في نظام **LMD ؟**

أساليب التقييم هي الطرق التي تستخدم في التقييم والتي تم تحديدها في الإصلاح الجديد.

✓ هل هناك تكيف للأستاذ الجامعي مع أنواع التقييم في نظام **LMD ؟**

أنواع التقييم هي مراحل تقييم الطلبة خلال السداسي منذ بدايته وحتى إنتهاءه.

– ما مدى تكيف الأستاذ الجامعي في كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ومعهد تسيير التقنيات الحضارية مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم؟

– هل يتوافق هذا التكيف مع عمليتي التدريس والتقييم والأهداف الكبرى لنظام**LMD** ؟

– ما هي الإقتراحات التي نحدد من خلالها طريقة لتحقيق تكيف أفضل للأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** بالإعتماد على التدريس والتقييم؟

II.أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في:

- معرفة فيما إذا كان الأستاذ الجامعي متكيفا مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم.

أهداف أخرى تتمثل في:

- تحديد مدى هذا التكيف إن وجد.
- تحديد الأسباب التي أدت إلى هذا التكيف أو عدمه.
- مقارنة نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة حول هذا الموضوع.

- إعطاء إقتراحات تبين كيف يمكن للأستاذ الجامعي أن يتكيف أحسن مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم.

III. أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة في أهمية النتائج المتوصل إليها، من خلال إلقاء الضوء على مدى تكيف أحد أهم مدخلاتها الأساسية وهم الأساتذة مع أهداف نظام **LMD** بالإعتماد على عمليتي التدريس والتقييم بعد **11** سنة من التطبيق. حتى تكون هناك صورة واضحة وحقيقية عن كيفية تأديتهم لمهامهم في ضوء أهداف هذا الإصلاح، وهل ما يؤديه الأستاذ في التدريس والتقييم كاف ليحقق الأهداف الأساسية التي تسعى إليها الجامعات الجزائرية ؟.

IV. التحديد الإجرائي للمفاهيم:

1. **الأستاذ الجامعي:** هو المشرف والموجه الذي يمتاز بقدرات وكفاءات ومهارات، ومعارف تسهل له إمكانية تكوين أفراد ذوي كفاءات، وإكسابهم معارف وقدرات تحقق لهم نوعا من التوافق بين ما يمتلكونه من مهارات وما هم بصدد إختياره.
2. **نظام LMD:** هو نظام تعليمي عالمي، يتضمن مجموعة أهداف تسعى من خلالها الجامعة إلى تحقيق معايير ضمان جودة ونوعية المدخلات والمخرجات.
3. **التدريس:** هو عملية نقل وإكساب الطلبة مختلف المعارف والمهارات، مع تعديل سلوكات وتغيير أخرى ويتم بأساليب وتقنيات مختلفة.
4. **التقييم:** هو عملية كشف وتحديد جوانب القوة والضعف في أداء الطالب، مع تعزيز نقاط القوة وتقوية جوانب الضعف.
5. **التكيف:** هو تطبيق الأستاذ الجامعي لإستراتيجيات التدريس والتقييم التي حددها نظام **LMD** تطبيقا تاما.

V. الدراسات السابقة:

1.V. عرض الدراسات السابقة:

1.1.V. دراسة **غازي جمال خليفة** التي تناولت "جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر الطلبة" وهي دراسة ميدانية هدفت إلى إستقصاء جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات ضمان الجودة من وجهة نظر طلبة جامعة الشرق الأوسط في الأردن.

حيث إعتمد الباحثون على المنهج الوصفي، مع إعتماد الإستمارة كأداة جمع البيانات، تم التأكد من صدقها وثباتها ثم وزعت على أفراد العينة التي إشتملت على **113** طالبا وطالبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية، أختيروا بطريقة عشوائية عنقودية، وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- أشارت المتوسطات الحسابية إلى مستوى جودة مرتفع لمجالات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ككل ولكل مجال على حدة.
- وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي ككل، وفي مهارات كل مجال على حدة، تعزى للمستوى الدراسي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مجالات مهارات التخطيط لتدريس المادة تعزى للجنس.
- وجود فروق دالة إحصائيا في جميع مجالات مهارات الأداء التدريسي، وفي المهارات ككل تعزى لمتغير الكلية.

✍ هذه الدراسة مشابهة لدراستنا ولكن من منظور مختلف حيث ناقشت هي جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات الجودة، ونحن بصدد تقييم أداء الأستاذ الجامعي من خلال قياس تكيفه مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم. أي أن كلتا الدراستين ناقشتا أداء الأستاذ من خلال مهمة التدريس، وبالضبط مهارات التدريس عنده، وقد لفتت هذه الدراسة إنتباهنا إلى أن الأداء التدريسي للأستاذ يتأثر بعدة متغيرات تتمثل في المستوى الدراسي، ومتغير إختلاف التخصصات، في حين أن الجنس لا يؤثر في مهارات الأداء التدريسي. **(غازي جمال خليفة واخرون، 2012، ص ص: 17 – 32)**

2.1.V. دراسة **رابح بوقرة** حول تقييم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام **LMD** من وجهة نظر الطلبة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم الطلبة لمؤشرات ضمان الجودة في خدمة التعليم العالي.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في أنها تمكن الكلية من معرفة موقعا مقارنة بالكليات الأخرى في الجامعة، من خلال وجهات نظر الطلبة حول جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الكلية. وللتعرف على مستوى تقييمهم لضمان الجودة في التعليم، حيث وزعت إستمارة على عينة مكونة من **70** طالب ماستر في كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة المسيلة أختيرت بشكل عشوائي، وأهم ما توصلت إليه الدراسة:

- تقييم طلبة الماستر لجودة الهيئة التدريسية في الكلية كان تقييما عاليا.
- تقييم طلبة الماستر لجودة العملية التدريسية في الكلية كان تقييما متوسطا.
- تقييم طلبة الماستر لجودة البرنامج الدراسي في الكلية كان تقييما متوسطا.
- تقييم طلبة الماستر لجودة التسهيلات العلمية في الكلية كان تقييما متوسطا.

- الدراسة ناقشت تقييم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام **LMD**، بمعنى أنها محاولة لتقييم جودة الخدمة التعليمية في ضوء أهداف نظام **LMD**، لكن من وجهة نظر الطلبة. وما أبرزته هذه الدراسة أنه رغم جودة الهيئة التدريسية إلا أن هناك إختلاف في جودة العملية التدريسية، بمعنى أن طرق وأساليب التدريس تختلف من أستاذ إلى آخر ما يعني أنها غير مطبقة حسب ما جاء به نظام **LMD**، حيث كان التقييم متوسطا، ولم يقتصر هذا التقييم على العملية التدريسية فحسب، بل تعداه إلى البرنامج الدراسي وكذا التسهيلات العلمية في الكلية كأحد مدخلات العملية التعليمية.

هذه الدراسة لفتت إنتباهنا إلى أننا يجب أن نركز في دراستنا على طرق وأساليب التدريس في نظام **LMD** ومدى تكيف الأستاذ معها من خلال ممارسته لها، ما يعني أننا يجب أن نتحرى أولا عن طرق التدريس المتبعة لدى هيئة التدريس في الكلية، وهل هي متوافقة مع أهداف نظام **LMD** أو لا. حتى نستطيع بعدها دراسة تكيف الأستاذ معها. **(رابح بوقرة وآخرون، 2013، ص ص: 33 – 40)**

3.1.V. دراسة **طالبي صلاح الدين** وهي دراسة تحليلية تقييمية لفعالية نفقات التعليم العالي على ضوء جودة مخرجات القطاع، وقد هدفت إلى تقييم فعالية نفقات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر منذ سنة **(2000)** إلى غاية **(2010)**، بالإعتماد على جودة مخرجات هذه المرحلة التعليمية.

حيث تم إتباع المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من الفرضية التالية:

الزيادة الملاحظة في الإنفاق على التعليم العالي بالجزائر هي نتيجة لضغوط كمية يواجهها القطاع، أي زيادة الطلب التعليمي على هذه المرحلة التعليمية.

وقد أفرزت النتائج على:

- ضعف الإنتاج العلمي للأساتذة وخاصة في الدراسات لصالح البيئة الخارجية للجامعة.
- معامل التأطير يعتبر إلى حد ما ضعيفا في أغلب السنوات.
- الترتيب المتدني للجامعات الجزائرية على المستوى الدولي لم يتغير بعد إعتماد نظام **LMD**.

- ما هو ملاحظ على هذه الدراسة هو أنها سعت إلى تحليل وتقييم فعالية نفقات التعليم العالي منذ سنة **(2000)** إلى غاية **(2010)**، أي منذ أربع سنوات سبقت تطبيق نظام **LMD** وإلى غاية سبع سنوات بعد تطبيقه، إنطلاقا من فرضية تقول أن الزيادة الملاحظة في الإنفاق هي فقط نتيجة التضخم العددي الهائل للطلبة، وليس من أجل تفعيل تطبيق نظام **LMD**، وهذا ما دلت عليه النتائج التي بينت ضعف الإنتاج العلمي للأستاذ، وضعف معامل تأطيره إضافة إلى تدني مستوى الجامعة الجزائرية في الترتيب الدولي حتى بعد تطبيق نظام **LMD**، ما يعني أن الإنتقال من نظام إلى آخر لم ينجح كما كان مأمولا بسبب:

- ضعف أجور الأساتذة مقارنة مع معدل الدخل الفردي.
- نصف ميزانية التسيير تقريبا **50%** عبارة عن نفقات إجتماعية (إيواء، نقل، طعام، منح).
- ضعف الإنفاق على تكوين الأساتذة من خلال عدم كفاية التربصات قصيرة المدى عددا وقيمة.
- نظام **LMD** يتطلب فضاءات وتجهيزات وتقنيات متقدمة لم تستطع الوزارة توفيرها بالشكل الكافي والمناسب.
- إعتماد الجامعات على الإنفاق الحكومي، وعدم سعيها لعقد إتفاقات وشراكات مع محيطها الإقتصادي من مؤسسات الأعمال.

هذه الدراسة ناقشت بطريقة غير مباشرة أسباب تراجع مؤسسات التعليم العالي بالجزائر رغم الإصلاحات التي حاولت الوزارة تطبيقها للنهوض بهذا القطاع، ما يعني أن الإصلاح وحده كمصطلح غير كافي لتحقيق أهداف ذات مدى بعيد وذات جودة عالية، وإنما الإصلاح بمعناه هو توفير كافة الوسائل والموارد والمدخلات الممتازة حتى يكون العائد ممتازا بقدر ما أنفق عليه. (**طالبي صلاح الدين، 2010، ص ص: 157 – 164**)

4.1.V. دراسة **بن عيشي بشير وبن عيشي عمار** حول دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية، والتي هدفت إلى التعرف على دور التخطيط الإستراتيجي في ضمان الجودة بجامعة محمد خيضر ببسكرة، حيث تم الإعتماد على المنهج الوصفي أذ صممت إستمارة وزعت على عينة عدد أفرادها **300** عضو هيئة تدريس بالجامعة المبحوثة. وكانت نتائج الدراسة كالتالي:

- تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة لمجال الأعداد للتخطيط كان بدرجة مرتفعة.
- تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة لمجال التحليل الإستراتيجي كان بدرجة متوسط.
- تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة لمجال التوجه الإستراتيجي كان بدرجة متوسط.
- تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة لمجال الصياغة الإستراتيجية كان بدرجة متوسط.
- تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة لمجال إقرار الخطة كان بدرجة مرتفعة.
- تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعة لمجال المتابعة والتقويم كان بدرجة مرتفعة.
- يعمل التخطيط الإستراتيجي على ضمان جودة المدخلات بالجامعة المبحوثة، من خلال توفير الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث.
- التخطيط الإستراتيجي يعمل على ضمان جودة العمليات بالجامعة المبحوثة حيث يجري تقويم دوري لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة.

• التخطيط الإستراتيجي يعمل على جودة المخرجات بالجامعة المبحوثة، حيث تسعى إدارة الجامعة إلى خلق نوع من التفاهم بينها وبين أعضاء الهيئة التدريسية وبين الطلبة، كما تقوم إدارة الجامعة بتصميم برامج تدريبية للطلبة تخدمهم عند الخروج إلى سوق العمل، وذلك بالتعاون بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس.

• وجود علاقة بين التخطيط الإستراتيجي وبين ضمان الجودة (المدخلات العمليات، المخرجات) بالجامعة المبحوثة. (**بن عيشي بشير وبن عيشي عمار، دون سنة، 292 – 299**)

– هذه الدراسة ناقشت دور التخطيط الإستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية، وأثبتت أنه يعمل على ضمان جودة المدخلات والعمليات والمخرجات كنظام متكامل ومتداخل، وقد ركزت الدراسة على الدعم المالي المخصص لإجراء البحوث كمدخل أساسي في هذا النظام لكنها أهملت التجهيزات والوسائل البيداغوجية والتكنولوجية المتطورة، والتي تساهم هي الأخرى في تفعيل وضمان جودة المخرجات، خاصة وأنها إعتبرت أن العمليات تتوقف على جودة هيئة التدريس، على إعتبار أنها الموجه والمرشد والمكون الذي ينقل الأفكار ويوجه المهارات حسب ميولات الطلبة، ويصقل مواهبهم ويحقق توافقا نفسيا وجسميا وعقليا بين ما يدرسه هؤلاء الطلبة وما يطمحون لممارسته في سوق العمل مستقبلا، لذا ركزت هذه الدراسة على أن التخطيط الإستراتيجي يعمل على إجراء تقييمات دورية لهيئة التدريس.

ولأن التخطيط الإستراتيجي يعمل على ضمان جودة المخرجات، فإن الجامعة تركز على تصميم دورات وبرامج تدريبية للطلبة بالتعاون مع هيئة التدريس تخدمهم عند الخروج إلى سوق العمل. ولكن أهملت الدراسة هنا دور التخطيط الإستراتيجي في ضمان جودة التعاون بين الجامعة وسوق العمل كأحد الأهداف التي يسعى لتحقيقها نظام **LMD** بإعتباره نظاما تعليميا أنتهج منذ سنة **(2004)** لتحقيق وضمان جودة ونوعية المخرجات. ولكن في نفس الوقت أثبتت هذه الدراسة أن التخطيط الإستراتيجي أحد أهم العمليات التي تساعد في تفعيل نظام **LMD** في الجامعات الجزائرية، خاصة من حيث تركيزه على إجراء دورات تقييمة لأعضاء هيئة التدريس. وقد وجهتنا هذه الدراسة إلى ضرورة إجراء دراسة إستطلاعية مع هيئة التدريس بالجامعة حتى نقيم درجة فهم الأساتذة لنظام **LMD**، وحتى نحدد بعدها تكيفهم مع هذا النظام وأهدافه بإعتبارهم المنفذين لعمليات التدريس والتقييم، إضافة إلى مهام أخرى تسهل تجويد المخرجات. (**بن عيشي بشير وبن عيشي عمار، دون سنة 292 – 299**)

5.1.V. دراسة **بن زروال فتيحة ونصراوي صباح** حول الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في ظل نظام **LMD** في مجال البحث العلمي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد النقائص التي تواجه ممارسات الأستاذ الجامعي في ضوء نظام **LMD**، في مجال البحث العلمي بالإعتماد على المنهج الوصفي، من خلال إستمارة

وزعت على **175** أستاذا من جامعة العربي بن مهيدي موزعين على مختلف كلياتها، كما دعمت الإستمارة بمقابلة مع **10** أساتذة من مختلف الكليات. وقد أفرزت النتائج على تحديد كل الإحتياجات التدريبية المتعلقة بمهمة البحث العلمي في ظل نظام **LMD** وهي:

- تدريب على تنظيم الملتقيات العلمية.
- تدريب على إنجاز المداخلات الخاصة بالملتقيات العلمية.
- تدريب على الأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية وورشات العمل.
- التدريب على العمل ضمن فرق البحث.
- التدريب على إستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال العمل.
- التدريب على إستخدام المكتبة الإلكترونية.
- التدريب على تأليف الكتب.
- تدريب على إستخدام اللغات الأجنبية وتسيير التربصات الميدانية في الدول الأجنبية.

وفيما يخص المفاهيم المتعلقة بنظام **LMD** ، فقد عبر أفراد العينة عن غموض ذو نسب مرتفعة يشوب المفاهيم التالية:

- المسالك الدراسية التي تسمح للطلبة بتغيير مسلكهم والوصول للتخصص المطلوب والنجاح فيه.
- غموض في مفهوم الشهادات المهنية والشهادات الأكاديمية.
- غموض مفهوم عرض التكوين المقدم من فريق التكوين للهيئة الوصية.
- غموض في مفهوم التدرج عبر السنوات.
- غموض في مفهوم الإنتقال عبر السداسيات.
- غموض في مفهوم الوحدات التعليمية ونظام الأرصدة.

– هذه الدراسة ناقشت خصائص ومتطلبات منصب الأستاذ الجامعي في ظل نظام **LMD** من خلال تحديد النقائص والإحتياجات التي تشوب ممارساته المهنية كأستاذ، ما يعني أن الأستاذ الجامعي يحتاج إلى مجموعة من المكتسبات في ظل نظام **LMD** تسهل له القيام بمهامه، حيث ركزت الدراسة على مهمة البحث العلمي وطبعا هذا ما أكدته نتائجها.

من جهة أخرى تطرقت الدراسة إلى عنصر آخر مهم هو يتعلق في مدى معرفة الأستاذ الجامعي بأهداف نظام **LMD** بصفته همزة الوصل بين الإدارة والطالب، وبإعتبار أن غموض مفاهيم وأهداف نظام **LMD** عند الأستاذ يصعب من عملية دمج المدخلات وتكوين طلبة ذوي قدرات وكفاءات متوافقة مع ما يحتاجه سوق

العمل. وبالطبع أثبتت هذه الدراسة أن أساتذة جامعة العربي بن مهيدي لديهم غموضا بدرجة عالية حول نظام **LMD** ككل. وقد أفادتنا هذه الدراسة في توجيهنا إلى كيفية بناء إستمارة من أجل الدراسة الإستطلاعية التي سنحدد بها مدى معرفة الأستاذ الجامعي بأهداف نظام **LMD** في التدريس والتقييم، خاصة وأن الدراسة أجريت بنفس المكان الذي سوف تجرى به دراستنا كما أفادتنا في كيفية تحديد حجم العينة. **(بن زروال فتيحة، نصراوي صباح، 2012، ص ص: 375 – 381)**

6.1.V. دراسة **بعلي مصطفى** حول إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس الجامعي كمدخل لجودة التعليم بجامعة المسيلة بالجزائر، حيث هدفت هذه الدراسة النظرية إلى محاولة التعرف على أسلوب التعلم التعاوني في عملية التدريس، والعناصر التي يرتكز عليها لتحقيق التعلم، وقد خلصت الدراسة إلى أن العملية التعليمية هي إكتشاف المعرفة وبناءها من قبل الطالب، لذا فإن الأستاذ مدعو إلى إختيار الأنشطة التعليمية والمشكلات التي تخدم هذا الإتجاه، وبالتالي فإستراتيجية التعلم التعاوني يمكن تطبيقها في جميع المراحل التعليمية نظرا لإسهامه في مساعدة الطلبة على بناء إتجاهات إيجابية نحو التعلم والمادة التعليمية.

⇐ ناقشت هذه الدراسة أحد الإستراتيجيات المتبعة في عملية التدريس، والمصطلح عليها بالتدريس التعاوني كأحد مدخلات الجودة في التعليم العالي، وبينت الدراسة أن الأستاذ الجامعي الناجح عليه أن يقود الطالب إلى البحث عن المعرفة وبناءها، وليس تلقيها فقط ما يعني أن الأستاذ مطالب بإختيار الأنشطة التعليمية التي تحقق ذلك. وفي نظام **LMD** يجب أن يكون الأستاذ مشاركا في اللجان الخاصة التي تقيم الأنشطة التعليمية ومدى مساهمتها في بناء إتجاهات الطلبة. **(بعلي مصطفى واخرون، 2014، ص ص:285 – 291)**

7.1.V. دراسة **عباس عبد الحفيظ** حول توظيف تكنولوجيات التعليم كآلية لضمان وتحقيق جودة التعليم العالي بالجزائر، حيث هدفت الدراسة إلى بحث مفهوم تكنولوجيا المعلومات في الجامعات الجزائرية من أجل تحقيق جودة التعليم العالي، من خلال التعرف على مفهوم تكنولوجيا المعلوماتية والتعليم الإلكتروني والأهمية التي يكتسبها، مع الكشف عن المشكلات التي تعيق تطبيق هذه التجربة في الجامعات الجزائرية.

وقد خلصت الدراسة النظرية إلى أن إستخدام التقنيات الحديثة في التعليم لم يعد أمرا إختياريا تلجأ إليه إدارات المؤسسات التربوية، ولكنه أصبح شرطا لازما لإمكان بقاءها وعدم إخفاقها، فضلا عن أنه من أهم مستلزمات تحقيق جودة التعليم توافر تقنيات المعلومات والإتصالات وتوظيفها بفاعلية، مع ضرورة إطلاع هيئة التدريس على كل ما هو جديد، والتعلم الذاتي والتجريب لكل ما يستحدث في الميدان التربوي والعلمي من تقنيات حديثة، مع إنشاء مخابر على مستوى الجامعات من أجل التدريب المهني لهيئة التدريس على إستخدام مثل هذه التقنيات.

- نتائج هذه الدراسة تدعم أكثر وجهة نظرنا حول الأسباب التي تسهل من تكيف الأستاذ الجامعي مع ما هو جديد ومبتكر في التعليم العالي، لأن الجديد والمبتكر أصبح ظاهرة حتمية ولزاما على من يتبعه أن يتقيد بشروطه، وكل مقاومة معلنة من طرف المفروض عليهم هو بمثابة ممارسة الإحباط النفسي على أنفسهم لا أكثر. وبالتالي على هيئة التدريس بالجامعة بصفتها المعنية الأولى بكل تغيير علمي عالمي أن تعمل وحدها على التطوير الذاتي والتجريب المتكرر لكل ما هو مستحدث في تقنيات التدريس ووسائله بالجامعات، والعمل به لإنجاح عملية التدريس والتكوين وتحقيق جودة التعليم، كما هو ضروري على الجامعات أن توفر كل هذه التقنيات والوسائل والتجهيزات مع توفير مخابر ومراكز تعنى بتكوين هيئة التدريس على إستخدامها حتى تحقق نوعا من التكافؤ المهني بين ما هو مستحدث وقدرات الأستاذ الجامعي ومهاراته فيه. **(عباس عبد الحفيظ، 2014 ص ص: 435- 441)**

8.1.V. دراسة **فؤاد اسماعيل عياد وياسر عبد الرحمان صالحة (2014)** حول الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالإتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب والإتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس وإتبعت الدراسة المنهج الوصفي حيث طبق الباحث إستمارة وزعت على **141** عضو هيئة التدريس مقسمين بين **37** من كلية العلوم، **48** من كلية التربية، **56** من كلية الآداب، وتوصل الباحث إلى وجود مستوى فوق المتوسط من الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى هؤلاء الأساتذة بنسبة **68.80%** إضافة إلى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية في الحاسوب تعزى لمتغيري الكلية والخبرة والتفاعل بينهما.

كما بينت الدراسة الإتجاه العام نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس هو إتجاه إيجابي بنسبة **72.98%** . وقد أوصت الدراسة بعقد ورش عمل ودورات تدريبية متنوعة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لرفع كفاءتهم الذاتية في مجال الحاسوب وتنمية إتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم الإلكتروني.

- الدراسة ناقشت كيفية تطوير عملية التدريس من خلال إستخدام التكنولوجيات الحديثة من خلال التعرف على إتجاه الأساتذة نحو التعليم الإلكتروني الذي أصبح من أهم الوسائل الواجب إستخدامها لتطوير التدريس في التعليم العالي، وإذا لاحظنا نسب الكفاءة الذاتية في الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس فهي **68.80%** هي نسبة تفوق المتوسط وتدل على أن الأساتذة مهتمين بالتطوير الذاتي، لكنها في نفس الوقت تدل على أن نسبة **31.2%** لا يمتلكون هذه الكفاءة لأنهم غير مهتمين بالتطوير الذاتي في مجال التدريس بالحاسوب، ولأننا نتحدث عن الأساتذة فهذه النسبة لها دلالتها لأنهم المسؤول الأول عن نقل المعارف والمهارات وإكسابها للطالب. وبالتالي يمكن أن تكون أحد أسباب عدم تكيف الأستاذ الجامعي مع تجديدات التعليم العالي هو التقاعس، وعدم

الإهتمام بالتعليم والتدريب الذاتي، وهذا ما أبرزته النتائج المتعلقة بالإتجاه العام نحو التعليم الإلكتروني لدى العينة، حيث دلت نسبة **72.98%** على وجود إتجاه إيجابي نحو هذا النوع من التعليم، في حين النسبة المتبقية **27.02%** تعتبر غير موافقة على إستخدام هذا النوع من التدريس، وإذا حاولنا دراسة الفرق بين نسبة الأساتذة الذين لا يمتلكون كفاءة ذاتية في الحاسوب وهي **31.2%** ونسبة الأساتذة الذين لا يمتلكون إتجاها إيجابيا نحو التعليم الإلكتروني وهي **27.02%** سنتحصل على النسبة الحقيقية الرافضة للتعليم الإلكتروني والتي يعد رفضها سببا في عدم تطويرها الذاتي وهي **4.18%**، طبعا هذه النسبة لا ينفعها لا التدريب ولا غيره، في حين أن باقي النسبة **27.02%** إتجاهها إيجابي نحو القيام بدورات تدريبية لتحسين طرق تدريسها بالتقنيات الحديثة وتطويره.

(فؤاد اسماعيل عياد وياسر عبد الرحمان صالحة، 2014، ص ص: 447- 473)

9.1.V. دراسة **دولوبلاس (2005)** فقد بحث في أثر نظام **LMD** على تدريس تاريخ الأفكار الإقتصادية في فرنسا حيث أجرى البحث على **54** جامعة إعتمدت نظام **LMD** في مقرراتها، وكذا التي كانت في خضم إعتماده وهدفت الدراسة إلى تلخيص المنهجية المستعملة في التدريس وعرض نتائج مجمل المقرر، ثم التمييز بين الليسانس ذو **3** سنوات أي شهادة الدراسات المعمقة **DEA** والسنة الثانية ماستر، حيث تم توزيع إستبيان يميز بين وضعيتين قبل وبعد **LMD**، والمتغيرات الثلاثة هي شكل التدريس (محاضرة أو أعمال موجهة)، عدد الساعات في السنة الجامعية لكل شكل تدريس، ووضعها في المقرر (إجباري أو إختياري). وقد بينت النتائج أن التدريس يعتمد على المحاضرة أكثر وأن عدد الساعات في السنة الجامعية قد قلص من **69.2** ساعة إلى **63** ساعة أي بنسبة **8%**، مع تقليص عدد الطلبة، وأنه لا توجد فروق بين **DEA** في النظام القديم والسنة الثانية ماستر في **LMD**، وأن التغييرات بينهما ليس لها وقع كبير، فكلا التكوينين يحتفظان بنفس المقرر.

(Deleplace Ghislain, 2006,San Page)

هذه الدراسة قريبة من دراستنا من حيث التناول، ما جعلنا نعتمد عليها في تحديد أبعاد الدراسة، وبناء أداة جمع البيانات في ضوء هذا التحديد.

2.V. التقييم الكلي للدراسات السابقة:

ما لوحظ على الدراسات المتناولة أنها تختلف عن بعضها البعض من حيث متغيرات الدراسة، ومن حيث المفاهيم المتناولة وكذا من حيث طريقة دراستها ومناقشة نتائجها والحكم عليها، ولكن هناك أوجه شبه بينها من حيث أنها كلها ناقشت أداء ودور الأستاذ الجامعي في ظل أنظمة التعليم الجديدة وأهدافها ومعاييرها، فنجد دراسات ناقشت أداء الأستاذ في ضوء متطلبات ضمان الجودة، وأخرى ناقشت أداءه في ضوء أهداف نظام **LMD**. وما يؤخذ على هذه الدراسات أنها تشابهت مع ما نريد دراسته وإن كان هذا التشابه إلى حد بعيد

وساهمت بطريقة ما من خلال مناقشتها لمشكلات الأستاذ في التعليم العالي إلى توجيهنا نحو تحديد أسباب عدم تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** نظريا، ومن بين النتائج التي إتفقت عليها هذه الدراسات حول معيقات الأداء التدريسي عند الأستاذ الجامعي ما يلي:

- نقص في مهارات الأداء التدريسي.
- إختلاف طرق وأساليب التدريس من أستاذ لآخر.
- ضعف الإنتاج العلمي للأستاذ الجامعي.
- ضعف معامل التأطير.
- ضعف في توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية والتكنولوجية المتطورة.
- عدم تنظيم الملتقيات العلمية.
- عدم المشاركة في أيام دراسية وورشات العمل.
- إنعدام العمل ضمن فرق بحث.
- ضعف في إستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال التدريس.
- غموض المفاهيم المتعلقة بالأنظمة التعليمية المتبعة في الجامعة.
- نقص في توفير المستلزمات الدراسية.
- إنعدام برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.
- عدم إشراك الأساتذة في اللجان الخاصة التي تعد وتقيم الأنشطة والبرامج التعليمية الموجهة للطالب.
- التقيد الحرفي للأستاذ بالخطة الدراسية والسياسات التعليمية.
- تقصير شخصي من الأساتذة في أداءهم المهني.
- عدم تمكن الأستاذ من محتوى المادة العلمية.
- إنعدام نشاطات التدريس الإبداعي من قبل الأستاذ.
- عدم تحليل بيئة التعلم إلى مكوناتها وتوظيفها في تحقيق جودة التعليم.
- إنعدام تطبيق خطوات التقييم الموضوعي لتحديد مدى تقدم الطلاب في ضوء الأهداف أو المعايير المسطرة.
- عدم إجتهاد الأستاذ في طرح المشكلات التي تواجهه أثناء تدريس وتقييم الطالب.
- إنعدام ما يعرف بالتعلم الذاتي أو التطوير الذاتي لدى الأستاذ الجامعي.

ومن خلال ما تم ذكره آنفا يمكننا إستنتاج الأسباب النظرية لعدم تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، بالإعتماد على نتائج الدراسات السابقة، والتي نقسمها إلى:

أسباب تتعلق بالأستاذ وهي:

- نقص في مهارات التدريس الخاصة بنظام **LMD** .
- إختلاف طرق وأساليب التدريس من أستاذ لآخر، وعدم مطابقتها لما ينص عليه نظام **LMD**.
- ضعف الإنتاج العلمي.
- عدم تنظيم ملتقيات علمية وأيام دراسية وورشات العمل وعدم المشاركة فيها.
- إنعدام العمل ضمن فرق بحث.
- إنعدام التطوير الذاتي في نظام **LMD** وفي المفاهيم المتعلقة به.
- التقيد الحرفي بالخطة الدراسية والسياسات التعليمية المتبعة في نظام **LMD** دون إبداء الرأي فيها.
- التقصير الذاتي في الأداء المهني.
- عدم التمكن من المقاييس العلمية الموكلة إليه وعدم البحث فيها وتحيين معارفه بها.
- إنعدام نشاطات التدريس الإبداعي من قبل الأستاذ.
- عدم تحليل الأستاذ لبيئة التعلم إلى مكوناتها، وتوظيفها في تحقيق جودة التعليم.
- إنعدام تطبيق خطوات التقييم التي حددها نظام **LMD** لتحديد مدى تقدم الطالب في ضوء أهداف هذا النظام.
- عدم إجتهاد الأستاذ في طرح المشكلات التي تواجهه في نظام **LMD** من خلال تدريس وتقييم الطالب وعدم البحث فيها وإيجاد الحلول لها.
- إنعدام التطوير الذاتي في تقنيات التدريس والتقييم الحديثة والمتطورة.

أسباب تتعلق بإدارة الجامعة:

- عدم تحديد طرق وأساليب التدريس في نظام **LMD** للأساتذة.
- ضعف نفقات البحث العلمي.
- ضعف في توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية والتكنولوجية المتطورة، والتي يجب إستخدامها لتفعيل تطبيق نظام **LMD**.
- عدم توفير مخابر علمية مهيأة ومعدة خصيصا لبحوث الطلبة وفرق البحث.
- عدم توفير دورات تدريبية للأساتذة وتعريفهم بنظام **LMD** وبأهدافه ومفاهيمه ومسلماته.
- إنعدام برامج التطوير المهني للأستاذ وفق ما يتطلبه نظام **LMD**.
- عدم إشراك الأستاذ في اللجان الخاصة التي تعد وتقيم البرامج والأنشطة التعليمية الموجهة للطالب.

خاتمة الفصل:

طبعا في هذا الفصل حاولنا عرض أهم الأفكار التي تبرز ما نحاول الوصول إليه من خلال تحديد أهداف الدراسة، وعرض المصطلحات الإجرائية كما فهمناها نحن وكما يتطلبها بحثنا، مع عرض موجز للدراسات السابقة التي وجدنا أنها تخدم موضوعنا، والتي حددت وجهتنا النظرية في تناول الموضوع، وحددت أهم العناصر التي نحتاجها لمناقشة هذه الدراسة في الجانب النظري، وهذا ما سنراه في الفصول التالية.

تمهيد:

أصبح التعليم العالي عاملا أساسيا في التنمية من حيث أنه إستثمار جيد تجاوز الفكرة الكلاسيكية المركزة على الأرض ورأس المال والعمل، وأضحى يعتمد على الإستثمار البشري حتى يتم تحقيق التوازن بين المدخلات والعوائد، والفرق هنا من دون شك يرجع إلى تكوين وتدريب الأفراد وإكسابهم المعارف والمهارات والقدرات الكفيلة بزيادة إنتاجيتهم وتحسينها.

وبالتالي فالطريقة الوحيدة التي يصبح عن طريقها الإستثمار الإقتصادي ناجحا هي إنتاج القوى العاملة والماهرة والمدربة تدريبا عاليا، حيث اصبحت أهم ركائز الإقتصاد الحديث، بل المحصلة النهائية لعملية الإستثمار في الإنسان هي التعليم العالي والبحث العلمي. (**عماري عمار، 2004، ص: 95**)

ولأن مقومات التعليم العالي متمثلة أساسا في:

- البحث العلمي
- التفكير الناقد
- عدم التسليم بموروثات الماضي
- إحترام الانسان
- إحلال التعلم مكان التعليم
- الحوار بدلا من الإستماع
- القدرة على إبداء الرأي بدلا من التسليم بالمعتقدات السائدة (**محمود احمد السيد، 1997، ص: 78**)

فإنه يعتمد على هيئة تدريس ذات كفاءات وقدرات متناسبة والدور الذي تضطلع به الجامعة والمتمثل في النوعية والملاءمة، والإرتقاء بالتعليم ليتطابق والمقاييس الدولية. وفي هذا الفصل سنتطرق إلى إبراز دور الجامعة وهدفها في المجتمع، وسنتعرف على أهم وسيلة تستخدمها لتحقيق ذلك الهدف مع معرفة خصائص وصفات هذه الوسيلة.

I. التعليم الجامعي:

1. نشأة التعليم الجامعي:

حسب (**هشام مريزيق، فاطمة الفقيه، 2007، ص ص: 21- 23**) **فان:**

مصطلح الجامعة يشير إلى مكان يجتمع فيه الأساتذة والطلبة، وبالتالي فهي موجودة منذ أكثر من أربعة آلاف سنة، ويمكن تصنيف هذا التطور إلى مرحلتين أساسيتين:

1.1- مرحلة النشأة والتأسيس:

وتمتد من العصور الوسطى تحديدا بين (**476- 1453**)، ويمكن القول أن أقدم تجمع بين الأساتذة والطلبة لتلقي العلوم والمعارف في مكان واحد كان في مصر إذ كان يتم في الأديرة الكبيرة، ويتم تلقي العلوم الدينية والرياضيات والفلك والطب والقانون والهندسة والنحت والرسم، ومن أشهر جامعات مصر جامعة أون في عين شمس أما الأديرة فأشهرها الكرنك، وتل العمارنة.

أما بداية الجامعة في الهند القديمة فقد كانت عام (**1500** ق.م)، حيث إتخذ الحكماء من الغابات البعيدة مقرات لهم لتعليم الصغار الشباب الخطابة والمنطق والفلك والرياضيات. وفي الصين ظهرت الجامعة سنة (**124** ق.م) حين أصدر الإمبراطور **وه ني** مرسوما حدد فيه أنظمة مؤسسات التعليم العامة، حيث كانت الجامعات الصينية مهتمة بتدريس العلوم الكلاسيكية والتعاليم الكونفوشيوسية، ومن ثم إنتشرت مؤسسات التعليم العالي في بلاد اليونان والرومان والسريان والصابئة في الشرق وبلاد فارس.

وقد طور العرب المسلمون بعدها التعليم العالي منذ بداية القرن الثاني للهجرة والتاسع للميلاد، معتمدين على تراث اليونان والفرس وغيرهم من الأمم في العلوم المختلفة. وأصبحت كل من بغداد ودمشق والقدس وقرطبة مزارا لطلبة العلم من أنحاء العالم.

2.1- مرحلة التطور والعطاء:

شكل التقدم في العلوم والآداب وتطور المدن والإقبال على التعليم عوامل مساعدة أدت إلى نشأة الجامعة بمفهومها الحديث، فقد ظهرت بوادر الجامعات بهذا المفهوم في أوروبا في أواخر القرن الحادي عشر، إذ أطلق على تجمع الأساتذة والطلاب في شمال ايطاليا عام (**1158** م) إسم يونيفر ستي وهي كلمة مشتقة من اللاتينية يونيفر ستاس التي تعني الإتحاد أو التجمع.

وقد ظهر الكيان الجامعي بالمفهوم المتعارف عليه حاليا أول الأمر في بولونيا عام (**1214** م) والتي إشتهرت بالدراسات القانونية، وجامعة سالرنو عام (**1231** م) التي إشتهرت بالدراسات الطبية، وكذلك جامعة باريس عام (**1200** م) المشتهرة بالدراسات اللاهوتية. بعدها توإلى إنشاء وتأسيس الجامعات في كافة أنحاء أوروبا، ومع منتصف القرن **15** أصبحت هناك جامعة في كل مدينة هامة في أوروبا، أهمها جامعة تولوز في فرنسا عام (**1229** م)، وجامعة سالمانكا في إسبانيا عام (**1220** م)، وجامعة براغ في ألمانيا سنة (**1347** م)، وجامعة إكسفورد عام (**1167** م) وتمت المصادقة عليها سنة (**1253** م).

مما سبق يتضح لنا أن الإهتمام بالتعليم العالي بدأ منذ العصور الوسطى، وقد كان سببا في التنوير الفكري خاصة مع ظهور النهضة الأوروبية في القرن **16** والتي جعلت من التعليم العالي أساسا علميا وفكريا، وجسدت البوادر الأولى للإستثمار البشري من خلال الجامعات العريقة التي تم إنشاؤها، أو من حيث المعارف والإختصاصات التي كانت تهتم بها كل جامعة.

أما عن نشأة التعليم الجامعي في الجزائر حسب (**اسماعيل بوخاوة، فوزي عبد الرزاق،2001، ص ص: 123 124**)، فيمكن القول أن بداياته كانت في بجاية الناصرية عاصمة الدولة الحمادية آنذاك، والتي كانت منارة إشعاع وعلم بفضل جامعة سيدي تواتي التي ذاع سيطها في كل البحر الأبيض المتوسط، نظرا لنوعية التدريس فيها خاصة علم الرياضيات.

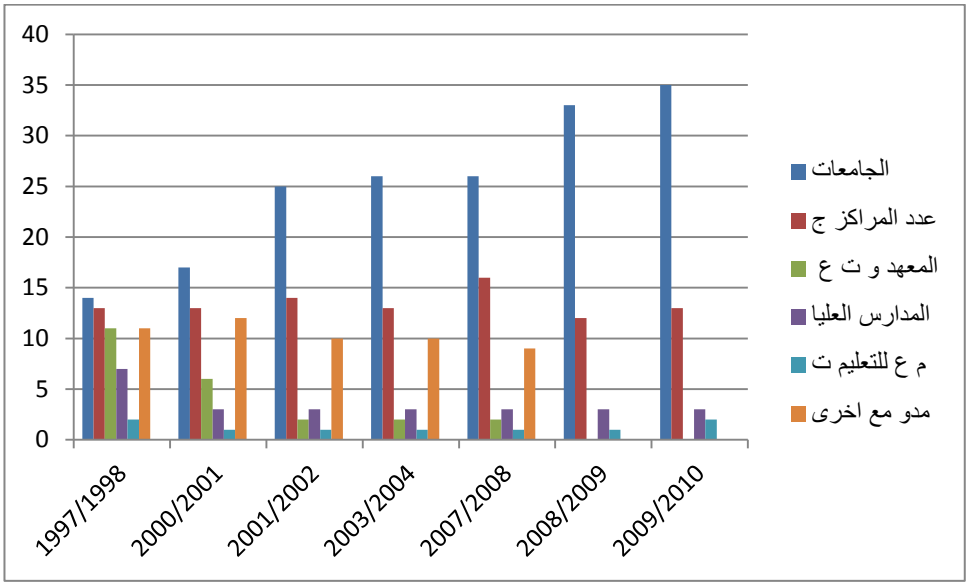
ولقد أسست فرنسا الكولونيالية في أواخر القرن **19** م جامعة الجزائر، وكانت معدة أصلا لإستقبال أبناء المعمرين وبعض من أبناء الأهالي. وقد بلغ عدد الطلبة الجزائريين المسجلين في جامعة الجزائر سنة **(1954)** حوالي **557** طالب مقابل **4589** طالبا من أبناء الأوروبيين، وخلال فترة ثورة التحرير **(1954- 1962)** إستطاعت قيادة الثورة وجبهة التحرير الوطني من تكوين حوالي **1059** طالبا في بعض الدول الصديقة. وعند الإستقلال عملت الدولة الجزائرية على تدعيم التعليم العالي بإنشاء العديد من الجامعات والمراكز الجامعية في مناطق مختلفة من البلاد. والجدول التالي يوضح تطور التعليم العالي في الجزائر على مدى سنوات:

جدول 1: تطور الهياكل البيداغوجية لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر.

	عدد الجامعات	عدد المراكز الجامعية	المعاهد الوطنية للتعليم العالي	المدارس العليا	المدارس العليا للتعليم التقني	مدارس و معاهد اخرى
1998/1997	14	13	11	07	02	11
2001/2000	17	13	06	03	01	12
2002/2001	25	14	02	03	01	10
2004/2003	26	13	02	03	01	10
2008/2007	26	16	02	03	01	09
2009/2008	33	12	–	03	01	–
2010/2009	35	13	–	03	02	–

(ONS)

ويمكن تمثيل هذا التطور على الشكل التالي:



شكل 1: يمثل تطور الهياكل البيداغوجية لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر.

2. تعريف التعليم الجامعي:

حينما نريد التحدث عن فلسفة التعليم الجامعي ودوره التنموي في البلاد فإننا نستخدم عدة مرادفات كالجامعة والتعليم العالي، لذا فالتعاريف التي سنتطرق لها تاليا هي تعاريف جامعة لأنها تحمل معنى واحدا للمرادفات الثلاث، ونحن في موضوعنا سنكتفي بإستخدام مصطلح التعليم الجامعي، الذي يعرف حسب (**الطاهر ابراهيمي2003، ص ص: 141، 142**) على أنه:

- مؤسسة أوجدها أناس لتحقيق أهداف ملموسة ومتعلقة بالمجتمع الذي ينتمون إليه، فكل مجتمع يؤسس تعليمه الجامعي بناءا على مشاكله الخاصة وتطلعاته وإتجاهاته السياسية والإقتصادية والإجتماعية. ففي المجتمعات المحافظة يقوم بمهام فكرية وتكوينية ترمي إلى المحافظة على الوضع القائم أما في المجتمعات الثورية فإنه يكون ذا إمتياز في نطاق الثورة.

⇐ هذا التعريف يشير إلى أن التعليم العالي موجه نحو تحقيق أهداف محددة مسبقا وتخدم الصالح العام ولكن حسب متغيرات العصر، وهو تعريف يقتصر على جانب واحد فقط من أدوار الجامعة وهو الجانب الفني المتمثل في إكساب الأجيال الأدب والعلوم والفنون.

- هو الدراسة في الجامعات في نظر الكثيرين دراسة متخصصة، ينبغي أن تقتصر على مادة التخصص وما يرتبط بها من مواد أخرى إرتباطا شديدا على عكس الدراسة في التعليم العام، الذي يسبق التعليم الجامعي، أين يدرس الطلاب مبادىء وأساسيات المعرفة في كل الحقول تقريبا.

- تعريف مقتصر على جانب أكاديمي وحسب التفكير العام لمختلف الأفراد، ما ينقص من القيمة العلمية والثقافية والإجتماعية، والتربوية والفنية التي تسعى الجامعة إلى إكسابها للطالب سعيا منها لتكوين فرد متحرر فكريا بآراءه وأفكاره.

- حسب (**سعيد التل واخرون، 1997، ص: 29**) هو مؤسسة تقوم بصورة رئيسية في توفير تعليم متقدم لأشخاص على درجة من النضج، ويتصفون بالقدرة العقلية والإستعداد النفسي على متابعة دراسات متخصصة في مجال أو أكثر من مجالات المعرفة.

- هذا التعريف يحدد الشريحة الموجه لها التعليم العالي، مع إبراز خصائصها النفسية والعقلية، التي تسمح له بالتخصص في مجالات مختلفة.

- و يعرفه (**الهلالي الشربيني الهلالي، 2007، ص ص: 18، 19**) بأنه مؤسسة ثقافية إجتماعية يلتقي فيها القديم والحديث وهذه المؤسسة لا توجد في فراغ، فكل ما يوجد فيها من أفكار جديدة وقديمة، وما يصطرع فيها من نظريات وآراء، وما يظهر فيها من نزعات محافظة أو تجديدية إنما هو ظاهرة طبيعية للعلاقة العضوية الدائمة بينها وبين المجتمع الذي توجد فيه.

- ويعرفه (**شبل بدران و كمال نجيب، 2006، ص: 11**) بأنه هو من الأدوات التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع، وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معا. وضمان طرق التطور السليم للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في التقدم والرقي في مختلف ميادين الحياة.

- مما سبق عرضه يتضح أن التعليم العالي مرحلة عليا من المراحل التعليمية وهو مجال متخصص للدراسة بصفته بداية للحياة المهنية، لذا فإن دوره يتركز على تنمية الشباب فكرا ووجدانا وإنتماءا في مختلف المجالات العلمية.

3. خصائص التعليم الجامعي: يقول (**مريزق هشام يعقوب، 2008، ص: 23**) ان:

أكثر ما يميز الطالب في هذه المرحلة هو إعتباره باحثا من حيث أن هذا التعليم يساعده على البحث والتحليل والتوصل إلى تحقيق الأهداف بالطرق العلمية، كما يهتم بتأطيره وتدريبه على الإنتاج الشخصي والتأليف وكتابة وإخراج البحوث، ليصبح في المستقبل قادرا على الإنتاج في ميادين مختلفة.

- يشير هذا التعبير إلى أن التعليم العالي يركز في تكوينه للطالب على مكتسبات علمية وفنية مع تنمية مهاراته وقدراته الإبداعية في مجال البحث والتحليل والإنتاج العلمي، ما يؤدي إلى وجوب إعتماده على هيئة

تدريس ذات خصائص وقدرات وكفاءات عالية كفيلة بتحقيق تلك الخصائص في الطالب بفعالية أكبر وجودة ونوعية أفضل.

4. أنواع مؤسسات التعليم العالي ومستوياته:

حسب (**عبد الحسن الحسيني، 2010، ص ص: 41 – 43**) فإن مؤسسات التعليم العالي تتوزع كالآتي:

1.4- الجامعات: عبارة عن مؤسسات للتعليم العالي، تضم كليات تمنح شهادات جامعية في العلوم والآداب والفنون والإقتصاد والطب والهندسة...، وفي مستويات مختلفة تبدأ من البكالوريوس أو الإجازة الجامعية وحتى الدكتوراه.

2.4- معاهد البحوث والدراسات العليا: عبارة عن معاهد بحوث ومؤسسات تعليم عال متخصصة لتستقبل طلابا من حملة الشهادات الجامعية الأولى أو البكالوريوس، وتمنح شهادات في الدراسات العليا بمستوى الماجستير والدكتوراه.

3.4- المعاهد الجامعية: عبارة عن مؤسسات تعليم عال تستقبل حملة شهادات الثانوية العامة، وهي تنقسم إلى عدة انواع:

1.3.4- المعاهد الجامعية والتكنولوجية المتخصصة: وهي ذات مستويات مختلفة اهمها:

- المعاهد الجامعية التكنولوجية في الإختصاصات التطبيقية: وهي مؤسسات للتعليم العالي متخصصة كمعاهد الهندسة والإدارة وغيرها، وتمنح شهادات من البكالوريوس وحتى الدكتوراه، وهي منتشرة في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول المتقدمة مثل معهد ماساشوستس للتكنولوجيا (**MIT**).
- معاهد جامعية تمنح شهادات جامعية تطبيقية في إختصاصات مختلفة وموجهة نحو سوق العمل مباشرة: وهي واسعة الإنتشار في الدول الصناعية في الولايات المتحدة الأمريكية (**Institut of Technology**)، وفي ألمانيا (**Fachoshoole**) وغيرها. وتمنح شهادات بمستوى الإجازة أو البكالوريوس في الإختصاصات الفنية كالهندسة التطبيقية، أو في مجالات أخرى كإدارة الأعمال والمحاسبة وغير ذلك.

2.3.4- معاهد جامعية تكنولوجية: وهي معاهد تمنح شهادات بمستويات تطبيقية موجهة نحو سوق العمل وبمدة دراسية تقل عن ثلاث سنوات وبعدد أرصدة يقل عن عدد الأرصدة المطلوبة للحصول على شهادة البكالوريوس ... وهي موجهة نحو سوق العمل مباشرة وليس لمتابعة الدراسات العليا.

3.3.4- المدارس الكبرى العليا الجامعية المتخصصة في الطب والهندسة وفي غيرها من الإختصاصات التطبيقية: وهي مؤسسات تعليم عال تمنح شهادات بدرجات متفاوتة بدءا من الشهادات الأولى، الدبلوم وحتى الدراسات العليا وهي واسعة الإنتشار في فرنسا (**...grandes écoles**) وبعض الدول الفرنكفونية.

4.3.4- المعاهد التقنية ومعاهد التدريب المهني: وهي مؤسسات تعليم عال تختلف مستوياتها حسب أهدافها، وهي كما يلي:

- معاهد تدريب وتأهيل مهني في إختصاصات تطبيقية: تستقبل حملة الشهادات الجامعية الأولى، وتمنح شهادات بمدة دراسية من سنة إلى سنتين، تساعد على دمج المتخرج في سوق العمل مباشرة وتمنحه المؤهلات الإضافية اللازمة لمزاولة وظيفة أو مهنة محددة.
- مدارس ومعاهد مهنية: تستقبل طلابا من حملة شهادة الثانوية العامة، وتخرج كوادر الأطر الوسطى في إختصاصات مهنية محددة، لا تحتاج إلى معارف علمية ونظرية عالية. مثلا المعاهد الفنية التي تمنح شهادات دبلوم فني أو إمتياز فني، أو في الهندسة التطبيقية.

5. أسس التعليم الجامعي:

إن المجتمع المتعلم حسب (**هاشم فوزي دباس العبادي وآخرون، 2007، ص ص: 36، 37**) يعتبر من أبرز المعايير التي تشير إلى عصرية الدولة. وإذا كنا في بناء دولة عصرية فلا بد من بناء مجتمع متعلم لهذه الدولة، وهذا يحتم علينا مراجعة نظامنا التعليمي على ضوء تجارب التحديث ومفاهيمها، بحيث تتضمن هذه المراجعة مستويات ثلاثة:

- مستوى التعليم الاساسي.
- مستوى التعليم الثانوي.
- مستوى التعليم العالي.

وبالنسبة لمجال التعليم العالي الذي نحن بصدده الآن فإن تعليم المجتمع وإنهاضه يتطلب نظرة عميقة للأسلوب الذي يحققه، ودوافع هذا التغيير.

إن التحديث العلمي التربوي وإنجاحه في المرحلة الجامعية يعتمد على أسس هامة هي:

- وعي القيادة السياسية بدور التربية وما يخصص لها من أموال لخلق مجتمع علمي معاصر.
- قيادة عصرية ذات نظرة إجتماعية شاملة متكاملة تقود عمليات الثورة العلمية في إطار الثورة الإجتماعية الشاملة.

- أسس وأبحاث ودراسات علمية من واقع المجتمع تستند إليها في إرساء دعائم هذه الثورة.
- الإنفتاح العالمي على الجامعات الإقليمية والدولية، وإجراء المقارنة المرجعية المستمرة لأجل تطوير عمل وأساليب العمل التربوي في الجامعة.
- تغيرات البيئة الجديدة وإدخالها حيز التطبيق من حيث التغيرات التكنولوجية والعلمية والسياسية والإقتصادية وإنعكاس ذلك على العملية التربوية.

6. أهداف وأهمية التعليم الجامعي:

يبينها (**سعيد بن حمد الربيعي، 2008، ص ص: 27 – 29**) في ما يلي:

1.6 – التعليم: ويتضح من خلال تقديم برامج تعليمية في شتى أنواع التخصصات للمتعلمين، بقصد إعدادهم وتأهيلهم للحياة، ليكونوا قادرين على التكيف مع البيئة الحياتية والعملية والإسهام في تنمية مجتمعاتهم والمجتمع الإنساني ككل، وتأتي هذه المهمة على رأس أولويات التعليم العالي إذ أن إسهامه في إعداد وتهيئة الأجيال القادمة للعمل والمشاركة في التنمية الشاملة، يعد عنصرا أساسيا في تقدم المجتمع والنهوض به في كل المجالات الأخرى.

ما يعني أن التعليم كعملية من عمليات التنمية يقوم على أسس عدة أهمها:

إختيار البرامج التعليمية الملائمة للتخصصات المختلفة والمواكبة للتطور العلمي، مع إعتماد طرق تدريس وتقييم تضمن جودة العملية التعليمية كمدخل مهم في تكوين وتدريب وتجويد الطالب باعتباره المخرج الأساسي لها. طبعا هذا لا يتم إلا بإستغلال كفاءات ومهارات وقدرات هيئة التدريس القائمة على هذه المهمة والتي تعد بالنسبة لها أحد الواجبات الأساسية المدرجة ضمن مهام أستاذ التعليم العالي.

2.6 – البحث والتطوير: يعتبران من بين الوظائف الرئيسية للتعليم العالي خاصة في مراحل الدراسات العليا وعاملا أساسيا من عوامل تحسين وتعزيز الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم العالي، من خلال ما يتوفر لديه من كفاءات علمية، إضافة إلى تنمية المعرفة والمساهمة في إنتاجها وتطويرها، وإيجاد الحلول المناسبة للتحديات التي يواجهها المجتمع المحلي والعالمي. ومن هذا المنطلق يعمل التعليم العالي على رعاية وتأهيل القدرات وبناء الكفاءات المتميزة، للقيام بإجراء البحوث والدراسات والتجارب العلمية بما يخدم المجتمع البشري ويساهم في تقدمه ورفاهيته.

هذا المفهوم يمكننا من إدراك أن مهمة التعليم العالي لا تقتصر على تجديد وتجويد ونقل وتلقين مختلف البرامج التعليمية للطالب من أجل تنمية معارفه تهيأة له للحياة المهنية، وإنما مهمته تركز أيضا على تدريب

الطالب على التحليل والنقد وإعطاء رأيه، مع تدريبه على البحث على الحقيقة وإيجاد الحلول لمختلف المشكلات والظواهر الإنسانية أو الطبيعية وبالتالي المساهمة في التطوير الإقتصادي والإجتماعي وفي مجال البحث العلمي.

3.6- خدمة المجتمع: وهي تشكل إحدى الوظائف الأساسية للجامعات ومؤسسات التعليم العالي، ولذا لا يتوقف دور التعليم العالي عند مهمتي التعليم والبحث، وإنما يمتد إلى خدمة قضايا المجتمع من خلال وحداته ومراكزه ومنشآته ومختبراته التي تقدم إسهاماتها لجميع الهيئات والمؤسسات، وهي تنجز من خلال ما تقدمه من إستشارات وأبحاث وكذا من خلال الحلول التي تقدمها لمعالجة المشكلات التي تعترض مختلف مؤسسات المجتمع.

هذه الفكرة توضح أن مؤسسات التعليم العالي تسهم بالإعتماد على مفكريها وباحثيها في نشر الوعي الثقافي والفكري، وبث المزيد من الطاقات الكفأة ذات المكتسبات العلمية في مختلف التخصصات، و التي تسعى بدورها إلى إحداث التغييرات من خلال دراسة وتحليل المشكلات و الظواهر المختلفة التي تصادف الوجود الإنساني في محاولته للتطور.

4.6- التدريب المستمر: يشكل التدريب المستمر إستثمارا ناجحا يؤدي إلى زيادة الإنتاجية، وخلق فرص عمل جديدة، ذلك أن الشهادة الجامعية لم تعد تكفي وحدها لتأهيل المتخرج للحياة المهنية، لذا أصبح التدريب لا يقل أهمية عن التعليم من حيث أنه ينقل الطالب إلى أرض الواقع، ويزوده بالكفاءات اللازمة والمطلوبة لعصر مختلف ومتغير بإستمرار، لا سيما تغير إحتياجات ومتطلبات الأفراد والسوق ومؤسسات الأعمال وسقف توقعاتهم ومستوى رضاهم.

من هذا المنطلق نستنتج أن التعليم والتدريب وجهان لعملة واحدة، فإكتساب الطالب لمختلف المعارف والعلوم والنظريات، ممكن أن يجعل منه مفكرا بارعا ويساعده في صنع أفكاره وآراءه وحده دون التقيد بآراء الآخرين لكن هذه الإستقلالية الفكرية وحدها لا تكفي لأن تجعل منه مهنيا متمكنا وممارسا جيدا لمهنته، لأن هذا الدور مرتبط أساسا بالتدريب. ما يجعلنا نفكر في دور التعليم العالي في تنمية الموارد البشرية؟.

نجيب عن هذا التساؤل في العنصر التالي.

7. دور التعليم الجامعي في تنمية الموارد البشرية:

فحسب (**سعيد بن حمد الربيعي، مرجع سابق، ص ص: 229، 231**) فإن منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية تؤكدان على أن التنمية البشرية والتعليم والتدريب، تسهمان إسهاما كبيرا في تعزيز مصالح الأفراد والمنشآت

والإقتصاد والمجتمع. وتعمل على تحويل الأفراد إلى مواطنين صالحين للعمل ومسلحين بالمعرفة مما يدعم التنمية الإقتصادية، ويوفر العمالة المؤهلة ويعزز الإندماج في المجتمع. وبذا يستفيد الإقتصاد والمجتمع بوجه عام، ويصبح الإقتصاد أكثر إنتاجية وإبداعا وقدرة على المنافسة من خلال وجود الطاقات البشرية الماهرة. ولذا لا بد من إيلاء التعليم والتدريب مزيدا من العناية والإهتمام.

يتمحور دور الجامعة حول فكرة تقديم خدمات تعليمية تخصصية بطبيعتها، تتميز بإرتباطها المباشر بخطط التنمية الوطنية، وتسعى إلى خدمة التنمية وذلك بتزويدها بالموارد البشرية القادرة على إدارة عملياتها بصورة واعية تؤدي إلى الوصول إلى غاياتها المنشودة. وحتى تتحقق هذه الغاية لا بد من توفر ثلاث عناصر أساسية في هذه الخدمة تشكل بمجملها عناصر الرسالة التي ينبغي على الجامعة أن تسعى إلى تحقيقها.

ويلخص **قطامين** هذه العناصر الثلاثة في ما يلي:

1.7- العامل الأول: يتعلق بقدرة الجامعة على توفير أجواء تعليمية مناسبة تتيح للطالب أن يتلقى تعليما تفاعليا من قبل أستاذ متخصص ومؤهل وقادر على تحويل التعليم لدى الطالب من مجرد حقائق معرفية إلى مزيج من المهارات التطبيقية، والفنية التي تمكن الطالب بعد تخرجه من الدخول مباشرة إلى سوق العمل، والإنخراط في أنشطة إنتاجية تتسم بالكفاءة والفعالية، وتؤدي إلى رفع مستويات إنتاجية الفرد إلى الحدود المعيارية المتعارف عليها دوليا. وهذا العامل بالتحديد يتطلب إدخال التطورات الجديدة كتكنولوجيا المعلومات بصورة واسعة ومدروسة وممولة جيدا في العملية التعليمية، لتمكين الخريج من إكتساب المهارات التي يتطلبها العمل في الألفية الثالثة ليكون منافسا وعلى قدم المساواة مع الآخرين.

2.7- العامل الثاني: يتعلق بإيجاد الوسيلة لتأمين أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات عن طريق الإرسال إلى جامعات أجنبية ذات سمعة أكاديمية وعلمية متميزة. فقد أشارت الدراسات إلى أن الجامعة التي يتخرج منها عضو هيئة التدريس تشكل فرقا كبيرا في مستوى جودة التعليم الذي يقدمه لطلبته في الجامعة وفي نوعية القدرة على المساهمة في غرس القيم الإيجابية والوطنية لديهم. فمرحلة الجامعة لدى الطلبة ليست منحصرة في البعد التعليمي فقط، بل تتعدى إلى أبعاد تتعلق بتكوين شخصية الطالب وإعداده لأدوار قيادية ذات أثر حاسم في رفاهية المجتمع وتقدمه على الأصعدة المختلفة.

3.7- العامل الثالث: يتعلق بالظروف الإقتصادية والإجتماعية للطالب، الذي يدخل إلى الجامعة ليواجه ظروفا ومعطيات جديدة غير تلك التي تعود عليها في المدرسة. فهو يعيش الآن في بيئة شبابية لها متطلباتها من حيث المظهر والسلوك ولها نظام قيمي خاص بها، تتطلب مستلزمات إضافية حتى تستقيم التجربة

الجامعية، لينطلق بعدها الطالب في التعلم والإستزادة من المخزون الثقافي للمرحلة الجديدة، ويسعى بنجاح لتطوير مهارات التعامل مع الآخرين من أساتذة وطلبة وإداريين في الجامعات، وبالتالي وضع اللبنات الأولى لمستقبل منتج وفعال يتصف أبناؤه بقدرات عالية كتحكيم العقل والمنطق في مواجهة الحياة المعاصرة.

8. دور التعليم الجامعي في التنمية الإقتصادية:

يقول (**حاتم فرغلي ضاحي، 2008، ص ص: 192، 193**) أنه في ظل الإقتصاد القائم على المعرفة، إزدادت الحاجة إلى تطوير رأس المال البشري القادر على العمل و الإنتاج، كأساس للتنمية البشرية التي تكفل تحقيق التنمية الإقتصادية (وهذا متفق تماما مع ما تم عرضه حول دور الجامعة في التنمية البشرية)، ما يتطلب إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي وأهدافه، ومدى تكيفه مع البيئة الدولية، وتنامي الإستثمار في مجالات تجويد آداء الجامعات لتأثيرها الفعال في الأنشطة الإقتصادية والإجتماعية والثقافية على الصعيد المحلي والعالمي.

وفي إطار مساهمة البنك الدولي في تحقيق التنمية الإقتصادية بالدول الأعضاء، حدد البنك مجموعة أهداف خاصة بتطوير التعليم العالي لتحقيق متطلبات الجودة والتنافسية، ومن هذه الأهداف:

- وضع معايير لجودة التعليم.
- زيادة فعالية النظام التعليمي في تكوين رأس المال البشري، وتنمية مجتمعات المعرفة.
- توفير مصادر بديلة لتمويل الجامعات.

9. سياسة العمل في المؤسسات الجامعية:

حسب (**سكينة البشير قدمور، ربيعة علي الدعوكي، 2014، ص: 98**) فإنه

يمكن الإشارة إلى أنه من ضروريات العمل بالمؤسسة الجامعية أن تعد الإدارة الجامعية تخطيطا شاملا لسياسة العمل في الفصل الدراسي، والتي تحتوي على سياسة قبول الطلبة من حيث إعدادهم وشروط إلتحاقهم بالجامعة وأعضاء هيئة التدريس من حيث تخصصاتهم وتأهيلهم للعمل الجامعي، بالإضافة إلى الجدد منهم وما يحتاجونه من دورات تدريبية، وكذلك سياسة الجامعة بالنسبة للإمتحانات النصفية والنهائية، وحجم الكليات ومدى إستيعابهم للطلبة الجدد المقيدين بالكليات، ثم حالة المبنى الجامعي ومدى صلاحيته، وأيضا المستلزمات من الأثاث والتجهيزات والميزانية المالية، وما تشمله من إعتمادات ومخصصات، وأوجه إنفاقهما بما يخص الكليات وما تحتاج إليه من معامل وكيفية تجهيزها، وكذلك النظام التدريسي المتبع وما يتضمنه من سياسة معاملة الطلبة وتأديبهم.

10. مشكلات التعليم الجامعي:

أوردها (**صالح هاشم، 2009، ص ص: 70، 75**) في قسمين أساسيين هما:

1.10- مشكلات التعليم الجامعي عالميا: والتي كانت من ضمن ما تناوله مؤتمر اليونسكو عن "التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين" والذي عقد في باريس في شهر تشرين الأول عام **(1998)** ومنها:

- العولمة الإقتصادية التي يغلب عليها طابع التداول المالي، والتي تؤدي إلى فقدان فرص عمل عديدة في البلدان المتقدمة والنامية وتهدد أسواق المال الهشة والوليدة بالزعزعة، مثل الإنهيار الإقتصادي في معظم أسواق دول العالم، والذي أدى في نهاية المطاف إلى إحباط النمو وتأخره لا سيما في البلدان النامية.

ويقدر البنك الدولي معدل النمو العالمي للعام **(2009)** ب **1%** فقط، وقد أدى هذا الإنتقال الذي تم في إطار العولمة الإقتصادية من الرأسمالية المتحضرة إلى رأسمالية جامحة، إلى العجز المتزايد للدول في شتى المجالات، خاصة في مجال التعليم العالي ومستلزمات توسعه وربطه بحاجات سوق العمل.

- التحول العميق الذي يطرأ على ظاهرة هجرة القوى العاملة، نتيجة إنتقال مواقع الشركات الكبرى نحو الأماكن التي تتوافر فيها الأيدي العاملة الرخيصة، ولا تؤدي هذه الظاهرة إلى زيادة الإستعانة بالأطر المحلية ذات المؤهلات العالية والمدربة في الجامعات المحلية، ما زاد من هجرة الأدمغة من البلدان النامية إلى البلدان المتقدمة. إذ تشير الإحصاءات إلى أن العالم العربي يفقد كل سنة **50%** من الأطباء، و **23%** من المهندسين و **15%** من العاملين في مختلف التخصصات، على غرار ما أوردته مجلة **International** في عددها الصادر بتاريخ **2006/10/4**.
- تفاقم ظاهرة البطالة وتزايد معدلاتها في صفوف خريجي التعليم العالي، وما يزيدها خطورة هو أننا نشهد تضخما متزايدا في أعداد طلاب التعليم العالي، على الرغم من عدم تيقن خريجيه من العثور على فرص عمل بعد التخرج.
- النمو الهائل في المعارف العلمية والتقنية، ومن بينها الثقافات الجديدة للمعلومات والإتصال، والتي تتطلب إستثمارا ضخما، مما يجعل من إستخدامها في الدول النامية مطلبا صعبا ومكلفا.

2.10- مشكلات التعليم الجامعي في الوطن العربي: وقد أشار إليها مؤتمر اليونسكو في ما يلي:

- نقص عدد أعضاء هيئة التدريس، إذ يقابل التوسع الكمي الكبير في أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم الجامعي نقصا في عدد أعضاء هيئة التدريس، فهيئات التدريس تنمو بنسبة **9%** تقريبا، بينما ينمو عدد الطلاب

بنسبة **12%**، ولتدارك هذا النقص المتوقع في عدد أعضاء هيئة التدريس، ينبغي وضع خطة إستراتيجية جادة على المستويين النظري والعملي لإعداد كوادر تدريسية مؤهلة علميا.

- هيكلة التعليم العالي: كانت الجامعات في الأقطار العربية، في نشأتها الأولى صورة لما كانت عليه الجامعات الأوروبية، ثم أخذت بعض جامعاتنا وخاصة في الشرق العربي تحذو حذو الجامعات الأمريكية في تطبيق نظام الساعات المعتمدة، في حين أخذت جامعات المغرب العربي تحذو حذو الجامعات الفرنسية دون مراعاة لظروف البيئة الإجتماعية والثقافية والحضارية في أقطارنا، ما يعني ضرورة إعادة النظر في هيكلة التعليم العالي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.
- البحث العلمي: ركزت الجامعات العربية في البداية على تخريج الكوادر المؤهلة لإدارة شؤون الدولة ومرافقها ولم يكن البحث العلمي هدفا ترعاه الجامعات، أو ترصد له الأموال، وإقتصر إجراء البحوث من قبل أعضاء هيئات التدريس لغايات الترقية والنشر في الكتب والمجلات دون إرتباط بخطط التنمية أو إحتياجاتها، فضلا عن تقاعس بعض هيئات التدريس عن إجراء البحوث بحجة عدم توفر متسع من الوقت لإنشغالهم بالتدريس.
- التعريب: حيث خطت بعض جامعاتنا خطوات واسعة في مجال التعريب، غير أن معظمها لا يزال يعتمد على التدريس بغير اللغة الأم، و ما هو معروف أن التعريب من شأنه أن يثري اللغة العربية بالمصطلحات ويجعلها قادرة على مواكبة النهضة العلمية والتقنية التي يشهدها العالم، ويوسع دائرة المستفيدين من التقدم العلمي والتقني والمعلوماتية، ويساعد على إستيعاب العلم وإستنباته، ويسهل إنتقال الأساتذة والكتاب المنهجي والمحاضرات المنقولة بالأقمار الإصطناعية بين الجامعات العربية، مما يعين على سد النقص في الكوادر التدريسية.

3.10- مشكلات التعليم الجامعي الجزائري:

أوردها (**Abdelkrim Benarab, 2003, p : 25**) فيما يلي:

- عدم التوافق بين حركية الدفعات وريتم إنجاز المشاريع القاعدية.
- إزدحام في الإقامات وقاعات التدريس.
- نوعية الإشراف والتأطير ضعيفة، **15%** من المؤطرين صنف ماجستير.
- إعطاء الأهمية للأساتذة المؤقتين بالساعة دون مؤهلات للتدريس في بعض التخصصات بنسبة **60%.**
- صعوبات في طريقة تقويم المعارف.
- ضعف نوعية التكوين.

- عدم التوافق بين لغة التكوين ولغة سوق العمل.
- الخريجين في وضعية العاطلين عن العمل.
- إنكماش سوق العمل.
- فقدان المعارف مع إنحطاط الشهادات.
- مشاكل الحكامة .
- إنتشار ظاهرة السرقة العلمية، أصبحت تقريبا ثقافة عند الطلبة.

ما تم عرضه الآن من مشكلات التعليم العالي في الوطن العربي خاصة، تم دراسته ومناقشته حتى يتم تدارك هذه المشكلات وتجويد الفعل التربوي الجامعي ومخرجاته الأساسية، وهم خريجيه في مختلف التخصصات العلمية، وطبعا حتى يتم تجويد المخرجات علينا البدء بتجويد المدخلات خاصة تلك التي على علاقة مباشرة مع الطالب، ونخص بالذكر الأستاذ الجامعي الذي سنتعرف على خصائصه في الشطر التالي من الفصل.

11. العلاقة بين التعليم العالي وضمان الجودة: حسب (**صيام كريمة، 2012، ص: 148**) فإن:

الطلب المتزايد للطلبة والمجتمع لتعليم عال ذو جودة، يعني أن مؤسسات التعليم العالي يجب أن تواجه الضغوطات التي يفرضها المجتمع الإقتصادي والمجتمع المدني والتنافس بين المؤسسات الوطنية والدولية. ولهذا من الضروري الإهتمام بموضوع الجودة والعمل على جعل ثقافة الجودة هي شعار المؤسسة وذلك من خلال الإستعلام عن حاجات الطلبة الأكاديمية، لأن الطالب هو محور العملية التعليمية.

إن الجامعات اليوم بحاجة إلى إنتهاج سياسة الجودة لتواكب متطلبات العصر، والتطور التكنولوجي المتمثل في التعلم الرقمي (**digital**) والتعليم عن بعد (**e-learning**) والبعد العالمي، حجم العدد، الإنتقاء للموارد والذهنيات والتنافس بين الجامعات، ووجود جامعات أجنبية إضافة إلى توجهات جديدة تتمثل في الإنتقال من مقياس الدخول إلى مقياس النتائج، حيث يتميز هذا المقياس بالنتائج على مستوى سوق العمل وملمح الكفاءات.

II. الأستاذ الجامعي:

1. تعريف الأستاذ الجامعي: يعرف حسب ما جاء في (**زوليخة طوطأوي، 1993، ص: 12**)

مختص يستجيب لطلب إجتماعي، يتحكم في عدد لا بأس به من المعرفة والمعرفة العملية، وهو عامل حر في إختياراته البيداغوجية، مع الحرص على جعل حرية المبادرة والإستقلالية توافق وبكل حساسية منفعة المستخدمين.

هذا التعريف يوضح أن دور الأستاذ الجامعي مرتبط بمتطلبات المجتمع، ومستجيب وملبي لحاجاته الأساسية مستغلا في ذلك المعرفة النظرية والتطبيقية لإنتاج أفراد قادرين على تحقيق التطور الإجتماعي، ولكن هذا الإنتاج مقترن بمدى إستقلاليته البيداغوجية في إختيار البرامج والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والوسائل والطرق المستخدمة في ذلك بما يتفق والصالح العام.

- ويعرف أيضا على أنه خبير إذا إتجه إلى الخارج، وباحث إذا إتجه إلى داخل الجامعة.

هذا المفهوم يوضح أن الأستاذ الجامعي في نظر المجتمع خبير في مجاله، وذلك بالنظر إلى رتبته العلمية في مجال تخصصه، وإلى دوره المنوط له والمتمثل في تكوين الكوادر البشرية، أما بالنسبة للجامعة فهو باحث يهتم بدراسة مختلف المشكلات والظواهر الإنسانية والطبيعية، ومساهم في إنتاج المعرفة العلمية.

- و حسب (**محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحات، 2006، ص: 103**) يعرف الأستاذ على أنه: مدرس وباحث ومفكر ومشرف على أبحاث الطلبة، وعضو فاعل في خدمة المجتمع ومرشد ومربي للطلبة.

في هذا التعريف تم تحديد الأدوار الأساسية للأستاذ، والتي تتمثل في التدريس والبحث والإشراف على أبحاث الطلبة، والإرشاد والتربية.

في ضوء ما سبق عرضه يمكن تعريف الأستاذ الجامعي على أنه ذلك المدرس والمفكر الذي يسعى إلى إكساب الطالب مختلف المعارف والنظريات، والموجه لقدراته ومهاراته والمشرف على إنجاز مذكراته وتكوين آراءه الخاصة في الظواهر المعالجة، والباحث المنتج للمعرفة والمربي الناقل للأخلاق والصفات العلمية والمهنية التي وجب على الطالب التحلي بها.

2. مهام الأستاذ الجامعي:

1.2- من منظور قانوني: تتمثل مهام الأستاذ الجامعي حسب (**علي عبد ربه حسن اسماعيل، 2007، ص: 105**) في:

- التفرغ للقيام بالدروس والمحاضرات والتمرينات العملية، وأن يسهموا في تقدم العلوم والآداب والفنون بإجراء البحوث والدراسات المبتكرة، والإشراف على ما يعده الطلاب منها والإشراف على المعامل والمكتبات وتزويدها بالمراجع.

- التمسك بالتقاليد والقيم الجامعية الأصلية والعمل على بثها في نفوس الطلاب، وعليهم ترسيخ وتدعيم الإتصال المباشر بالطلاب ورعاية شؤونهم الإجتماعية والثقافية والرياضية.

– حفظ النظام داخل قاعات الدروس والمحاضرات والبحوث والمعامل، ويقدمون إلى عميد الكلية أو المعهد تقريرا عن كل حادث من شأنه الإخلال بالنظام وما أتخذ من إجراءات لحفظه.

– تقديم تقرير سنوي عن نشاطه العلمي والبحوث التي أجراها ونشرها، والبحوث الجارية إلى رئيس مجلس القسم المختصة للعرض على مجلس القسم، وعلى رئيس مجلس القسم أن يقدم تقريرا إلى عميد الكلية أو المعهد عن سير العمل في قسمه وعن النشاط العلمي والبحوث الجارية فيه، وما حققه القسم من أهداف.

– المشاركة في أعمال المجالس واللجان التي يكونون أعضاءا فيها. وعليهم المشاركة في أعمال المؤتمرات العلمية للقسم أو الكلية أو المعهد.

2.2– من منظور الطالب: تتمثل مهام الأستاذ الجامعي كما جاء في

(Djamel Eddine Laouisset, 2003, P P :41-45) فانه من خلال تعريف الدور الثابت لأستاذ الجامعة بإعتباره علاقة بيداغوجية فعالة يتضح أنه من الضروري التركيز على أهداف وتأثير الأستاذ الجامعي، الذي يبقى نقطة محورية لجميع البرامج من أجل تحسين نوعية التكوين البيداغوجي في الجزائر، وتتمثل مهام هذا الأخير من وجهة نظر الطالب في:

1.2.2– الأستاذ كخبير: من المعترف به أن الأهداف التربوية والتعليمية يجب أن تتبلور حول بعض المهام الرئيسية، خاصة فيما يتعلق بنقل المعلومة الصحيحة لتطوير الفكر التحليلي والنقدي.

وخلال العملية التعليمية يتفاعل الطالب مع الأستاذ ويعكسون ردود الافعال الدائمة بإكتساب المعارف. ويتوقف رضا ودافعية الطلبة بالمقارنة مع الأهداف والنشاطات المنتظرة من العملية التعليمية حول فكرة الكفاءات التي تحيط بمكتسبات وواجبات ونشاطات ومعارف ومهارات الأستاذ.

يتضح هنا أن الأستاذ في نظر الطالب هو خبير في مجال تخصصه، ويجب عليه أن يمتلك من الأفكار والمعارف والمهارات ما يكفي للتأثير فيه والزيادة من دافعيته للدراسة والتكوين.

بمعنى أن تأثير الأستاذ كخبير يتركز على قدرته في إثارة الفضول الفكري للطالب، وإشباع حاجات آداءه وكذلك على نوع العلاقة (طالب – أستاذ).

2.2.2– الأستاذ كسلطة رسمية: في هذا الدور الأستاذ محكوم ببعض النشاطات والوظائف المتعلقة بإتخاذ القرار فيما يتعلق بإنجازات الطالب وآداءه من جهة، ومن حيث تأقلمه مع نظام التقويم المطبق من طرف الأستاذ من جهة اخرى.

يعني أن الأستاذ يتمتع بالسلطة في ما يتعلق بإدارة صفه، من حيث إتخاذ القرار فيما يتعلق بإنجازات الطالب وآداءه، وتقييمه لها.

3.2.2-الأستاذ كمساعد إجتماعي: ليس فقط مالكا للمعرفة ومصدرا لها والتي من مهمته نقلها للطالب ولكن هو بمثابة عضو كامل في المجتمع الجزائري الذي ينمو ويتطور فيه. من هذا المنظور الأستاذ له إمكانيات بإعتباره عونا في العملية الإجتماعية، من حيث أنه يشجع ويكون الطالب من أجل تحقيق إندماجه الإجتماعي والمهني دون أن يتناقض نظام القيم الخاص به.

يعني أن الأستاذ الجامعي يعمل على تطوير وتنمية المجتمع من خلال تكوين أفراده وإكسابهم الكفاءات اللازمة لتهسيل إندماجهم المهني، وكذا تزويدهم بالأخلاق والقيم التي تساعد على إندماجهم الإجتماعي، دون تعريض الطالب لأي من التناقضات بين أفكاره المكتسبة وواقعه المعاش. وبالطبع تحقيق هذه الأهداف يصب في الصالح العام للمجتمع.

4.2.2-الأستاذ كمرشد: يتضح جليا بأنه لا يزال في الجزائر عدم التوافق بين المكونين بالمقارنة مع مفاهيم التعلم، لكن يتضح أيضا أن الأستاذ في دوره كمرشد من المؤكد أن له إتجاه تحقيق الأهداف التي سطرها الطالب، والتي بإمكانها أن تتفرع بالمقارنة مع أهداف الأستاذ. لكن يبدو أنه من أجل تسهيل طريقة التعلم من الضروري الإعتراف بأنه توجد فروق بين الأفراد في المواد المعرفية المتواجدة في حدود القيم والأهداف.

المكون المرشد يمنع من فرض رأيه على نظرة الطالب للأشياء في محاولته للإندماج المعرفي والإجتماعي بل عليه مساعدته على الإبداع والإستقلالية الفكرية.

الأستاذ في دوره كمرشد عليه أن يحاول مساعدة الطالب على إدراك قدراته ومهاراته وتوجيهها توجيها صحيحا بالنظر إلى وجود الفروق الفردية. أيضا يساعده على تكوين آراءه الشخصية والإستقلال الفكري، مع مساعدته على الإبداع في ضوء قدراته المكتشفة.

5.2.2-الأستاذ كمثالي: يتضح أنه من بين الصفات الهامة التي توجد عند الأستاذ المثالي في نظر الطالب بدون شك خبرته أولا وكذلك تفانيه وإنظباطه وحماسه، هذا الحماس الذي يساعد في إنشاء نوع من الإنسجام. وكذلك طريقة تعرف الأستاذ على الأهداف المسطرة وملاءمتها مع أهداف الطالب.

في نظر الطالب الأستاذ يتحلى بنوع من المثالية إذا إمتلك الخبرة والمعرفة وإستطاع نقلها له بالشكل الذي يجعله راضيا، إضافة إلى تفانيه وإنظباطه وحماسه لأداء عمله، هذا الحماس الذي ينعكس على الطالب

ويساعده في تحقيق الإنسجام والتوافق مع أهدافه الخاصة وحاجاته المراد إشباعها. أيضا في كيفية تعرف الأستاذ على أهداف الطالب وملاءمتها مع اهداف الدرس.

وحسب (**بشير معمرية، عبد الحميد خزار، 2008، ص: 459**) فإن الأستاذ الجامعي يؤدي عدة مهام في مهنته منها:

- البحث العلمي.
- والإشراف على الرسائل العلمية.
- وحضور ملتقيات علمية.
- والمشاركة في اللجان العلمية.
- والمساهمة في تنمية المجتمع بتقديم استشارات علمية وفنية لمؤسساته.
- آداء مهام إدارية ومهام تدريسية وما يتبعها من إجراء للإمتحانات وتقويم أعمال الطلبة.
- حضور إجتماعات علمية وبيداغوجية وغيرها.

و حسب ما جاء في (**طاشوعة لويزة، 2009، ص ص: 127 – 132**) فان مهام الأستاذ الجامعي تتمثل في:

1.2- التدريس: بحيث يجب أن تكون لديه القدرة على:

- التحكم الجيد في مجال من مجالات المعرفة والقدرة على آداءها.
- تثبيت أهداف التكوين والإحاطة بها.
- التعرف على معيقات التعلم وتذليلها.
- تنمية وتطوير الأداء البيداغوجي.
- إختيار الوسائل الأكثر ملاءمة والقدرة على إستعمالها بفعالية.

2.2- البحث: وهو العمل على معالجة المشاكل والصعوبات التي تعترض سبيل تقدم المجتمعات، ومحاولة الوصول إلى حلول مناسبة. كما أنها تساعد على تجديد معارف الأستاذ وتنميتها بإستمرار.

3.2- التنشيط: وتتضمن ما يلي:

- مناقشة أهداف التدريس و التكوين مع المعنيين والمهتمين.
- القيام بالتحليل الجماعي للطلب على التكوين.
- القيام بدراسات تحليلية للوضعيات والبيئات التكوينية.
- تحليل البرامج وتقييمها وجعلها تساير التطورات.

- ممارسة قيادة المجموعات داخل الجامعات.
- تسهيل وتنظيم عملية التكوين التعاوني.
- تحليل وإستعمال التحفيزات الفردية والجماعية للحصول على الأهداف التكوينية المرغوبة.

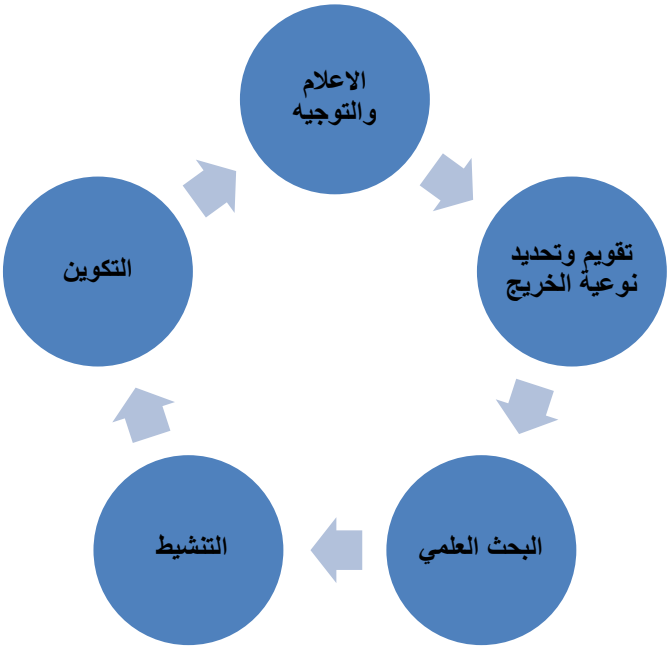
4.2- الإعلام والتوجيه: وتتضمن:

- تقييم التحفيزات والإتجاهات لدى الطلبة بهدف توجيههم إلى الأفضل في تكوينهم.
- إعداد وإعتماد نظام وثائق في مجالات التخصص، والتركيز على إستعمال مصادر التوثيق لتشجيع التعلم الذاتي والتطور الشخصي.
- توجيه عملية التكوين صوب مجموعة من المعطيات الإقتصادية والإجتماعية.
- توجيه الطلبة أثناء إنجازهم لمشاريعهم لضمان الوصول إلى الأهداف المرسومة.
- إعلام الطلبة بنتائجهم ومدى تقدمهم لتوفير تغذية راجعة ذاتية، ومساعدتهم على تطوير ذواتهم.
- تدريب الطالب وتوجيهه إلى كيفية التعامل مع المعرفة ومعالجتها وإستغلالها في تنمية قدراته ومهاراته.
- مساعدة الطلبة على إختيار مساراتهم الدراسية والمهنية.

5.2- التقويم: تقويم التحصيل من خلال إختبارات ومقاييس، لتقدير تحصيل الطلاب ومهاراتهم وكفاءاتهم وكذا تقدير مدى كفاءة المدرس وإستخدامه لتقنيات التعليم المختلفة.

إضافة إلى تقويم البرامج والمناهج التعليمية المقدمة للطالب، وإبداء الرأي حول مدى أهميتها ونجاعتها في إكساب الطالب المهارات والكفاءات المطلوبة في عالم الشغل.

و الشكل التالي يلخص مهام الأستاذ الجامعي كما تم ذكرها:



شكل 2: مهام الأستاذ الجامعي.

3. مهارات الأستاذ الجامعي: حسب (**Ahmed Chabchoub , 2007, P : 7**)

فإنه في جميع مسائل التدريس هناك نوعين من المهارات:

1.3- مهارات شخصية: وتتمثل في موهبة الإتصال، قدرة الإستماع، الإشعاع الشخصي، الحماس....ولكل أستاذ مهاراته ابتداءا من شخصيته وخبرته الذاتية والمهنية.

2.3- مهارات علمية وتقنية: وتتمثل في التحكم في التخصصات، فن تدريس التخصصات، تحديد أهداف التدريس، تخطيط الدرس، تقنيات التدريس تقنيات التقويم.

هذه المهارات يمكن التعرف عليها من خلال المطويات وملتقيات التكوين.

إن بيداغوجيو الأنجلوسكسونية يتكلمون في هذا الموضوع من حيث قاعدة المعارف عند الأستاذ (**Knowledge base for teaching**)، ويرون أن أحد الشروط الهامة في جميع النجاحات المهنية تكمن في تكوين الأساتذة في المعارف الضرورية لأداء المهام المترتبة عليهم.

4. أسلاك الأساتذة الباحثين: حسب (**الجريدة الرسمية، 2008، ص ص: 22 – 28**)

فإن أسلاك الأساتذة الباحثين كما ياتي:

- سلك المعيدين (يبقى في طريق الزوال).
- سلك الأساتذة المساعدين: ويضم رتبتين:

رتبة الأستاذ المساعد قسم **ب**

رتبة الأستاذ المساعد قسم ا

- سلك الأساتذة المحاضرين: ويضم رتبتين:

رتبة أستاذ محاضر قسم **ب**

رتبة أستاذ محاضر قسم ا

- سلك الأساتذة ويضم رتبة أستاذ.

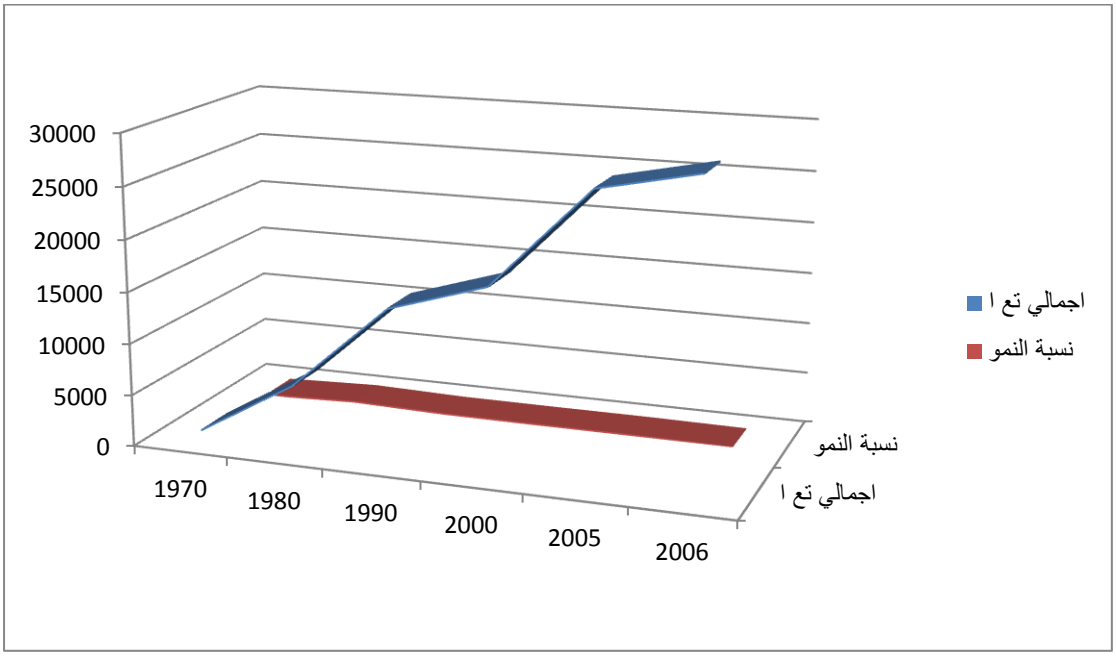
- سلك الأستاذ المميز.

وفيما يلي جدول يوضح تطور تعداد الأساتذة من **(1970)** إلى **(2007)** حسب ما جاء في (**الأبحاث الإقتصادية 2009، ص: 46**)

جدول 2: نسبة نمو تعداد الأساتذة في الجزائر إلى نهاية **(2007)**.

السنة	**1970**	**1980**	**1990**	**2000**	**2005**	**2006**	**2007**
ا.ت.ا	**697**	**6175**	**14536**	**17460**	**27067**	**29062**	**31653**
% النمو	**-**	**319.1**	**98.3**	**78.2**	**82.5**	**11.3**	**17.6**

وبتمثيلنا البياني للقيم نجد ما يلي:



شكل 3: تطور تعداد الأساتذة من سنة **(1970)** إلى سنة **(2007)**.

5. **صفات الأستاذ الجامعي:** من منظور (**هاشم فوزي دباس العبادي، يوسف حجيم الطائي، 2008، ص ص: 540، 541**) هي:

- الإلمام بحقل إختصاصه والتفهم العميق لموضوعه بما يمكنه من المساهمة في تطويره والقدرة على ربطه بحقول وتجارب أخرى.
- القدرة على تخطيط وتنفيذ البحوث العلمية في حقل تخصصه.
- الخبرة العلمية والتطبيقية في حقل إختصاصه.
- قدرته ورغبته في مواكبة التغيرات التكنولوجية المحلية وتفهمه لظروف ومشاكل العمل في حقل تخصصه.
- القابلية على صياغة المناهج الدراسية وتطويرها.
- الرغبة والإقتناع بمهنة التعليم الجامعي والتقني وإستيعاب مفهومها.
- التأهيل التربوي والفكري بما يتناسب ومتطلبات العمل.
- التأهيل لإستخدام الوسائل التعليمية الحديثة والقدرة على إيصال المعلومات للطلبة بشكل مناسب.

6. **الخصائص الواجب توافرها في الأستاذ الجيد:** جاء في (**رواب عمار، 2007، ص: 54**) الصفات التالية:

- التحدث و شرح الدرس بصورة واضحة.
- إمتلاك صوت قوي واضح ونطق سليم.
- توظيف الأسلوب الإلقائي الحواري.
- التميز بالنشاط الدائم وبعث روح الحماس في أوساط الطلبة.
- حسن إستعمال التعبيرات الوجهية والإشارات.
- إستخدام لغة بسيطة ومصطلحات تكون سهلة الفهم.

وحسب (**الطاهر ابراهيمي، 2008، ص ص: 140، 141**) هناك خصائص أخرى تتمثل في:

- أن يكون قدوة علمية لأن تلك ضرورة يمليها دوره وتخصصه العلمي.
- أن تكون له رؤية شاملة، وأن يساهم في حركة التغيير الإجتماعي.
- أن يكون قدوة إجتماعية بتحمله المسؤولية الإجتماعية من خلال معالجة قضايا المجتمع.
- أن يكون قادرا على الممارسة البحثية الدائمة بطريقة تلقائية ومنظمة.
- المساهمة في نشر أفكار ثقافة الجودة في التعليم العالي.

أما (**سناني عبد الناصر، 2012، ص ص: 62، 63**) فقد صنف هذه الخصائص إلى ما يلي:

- **الخصائص الأكاديمية:** وهي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكنه من المادة العلمية والإعتماد على المنهج العلمي في نقل أفكاره، ومتابعة التطورات العلمية الجديدة في مجال تخصصه.
- **الخصائص المهنية:** هي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكن عضو هيئة التدريس من مهارات تخطيط عملية التعليم وتنفيذها، والعناية بإعداد الدروس، وإستخدام طرق تربوية تساعد على تطور مهارات التعلم الذاتية لدى طلابه.
- **الخصائص الشخصية:** هي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكن عضو هيئة التدريس من التمتع بمظهر شخصي جذاب، والجدية والإخلاص في أداء عمله، وأن يكون قدوة حسنة لطلابه في قوله وفعله داخل الجامعة.
- **الخصائص الإجتماعية:** هي مجموعة من الخصائص تتعلق بتمكن عضو هيئة التدريس من الإطلاع على ثقافة مجتمعه، والتمتع بحسن التصرف مع طلابه في المواقف الصعبة، والقدرة على إقامة علاقات إجتماعية وإنسانية مع طلابه وزملائه والإدارة.

7. كيفية تطوير أعضاء هيئة التدريس:

ذكر(**علي مصطفى حسن العبيدي واخرون، 2014، ص: 2**) أنه يمكن تطوير أعضاء هيئة التدريس كما ونوعا من خلال:

- وضع رؤية واضحة للإحتياجات من أعضاء هيئة التدريس، مستندة بالأساس إلى رؤية الجامعة وأهدافها.
- التدقيق في مدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس ومواصفاتهم من أجل تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها في مجال: البرامج التعليمية، الأبحاث العلمية، مواكبة التطور والتجديد في عملية التدريس.
- وجود معايير واضحة ودقيقة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس ومنها: التدريس الفعال، إستخدام وسائل التقويم المختلفة، عمق المعرفة في مجال الإختصاص وقت الحصة الدراسية، البحث العلمي، التأليف والنشر والترجمة الجوائز العلمية، خدمة المجتمع.
- توفير برامج التطوير المهني والتعليم المستمر لأعضاء هيئة التدريس.
- تحديد معايير إختيار عضو هيئة التدريس بوضوح.
- تحديد اللجان المهنية المختصة لإختيار أعضاء هيئة التدريس المرشحين للعمل في المؤسسة.
- توفر التشريعات اللازمة لشروط التوظيف العامة في المؤسسة.
- تهيئة الوسائل الحديثة لفرز المرشحين وتقييم مؤهلاتهم من أجل إتخاذ القرارات المناسبة.

- توفير سياسات وآليات التنمية لهيئة التدريس، وتوفير البرامج التدريبية.
- وضع التعليمات المحددة لساعات التدريس وفق الدرجات العلمية.

8. الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي الجزائري:

حسب (**Ali Benslitane, 2003, p : 33,34**) فإن أهم ما يواجهه الأساتذة الجزائريين من مشاكل تتمثل في:

- تكوين غير كافي.
- في هذا العصر الأغلبية الكبيرة من الأساتذة ليس لديهم إلا شهادة ماجستير (أستاذ مساعد).
- مستوى التكوين لم يبدأ في التحسن إلا خلال إفتتاح مختلف التكوينات في الرتب العليا بداية **(1979)** . ولكن مجهودات كبيرة تبقى في هذا المجال.
- عدم الإستقرار الزمني في العمل نظرا لضعف الأجور والسلم في الوظيف العمومي.
- إستقالات وتوظيف متتالي ما سبب إختلالا وعدم إستقرار في مختلف الهياكل الجامعية. إضافة إلى كل ذلك المشاكل الإجتماعية والمهنية، ومن بينها مشكل السكن الذي يبقى السبب الرئيسي في إضطراب الوظيفة الطبيعية للجامعة.

9. التكوين البيداغوجي للأساتذة:

حسب (**Lakhdar Azzouz,2003, p : 63**) فإن غياب التكوين البيداغوجي للأساتذة يؤثر سلبا بدون شك على نوعية الأساتذة، هذا ما يوضح المدى العالي لإعادة السنة في بداية السنة، في أغلب الأقسام في جامعة قسنطينة.

التكوين البيداغوجي للأساتذة في التعليم العالي لا يزال في المراحل الأولى إن لم نقل عنها غائبة في المسار الجامعي.

هذا التكوين البيداغوجي الأولي يشمل حجما ساعيا ب **30** ساعة، لكن في الشكل والمحتوى، وهو في منظور الأستاذ تقويما ذاتيا.

ولا يعد ذلك تكوينا بيداغوجيا ولا رسكلة تدعم ذلك التكوين، والتي نرشحها للتحسيس بوظيفة المكون.

إن الشعور بضرورة الرسكلة أصبح حقيقة من أجل إعانة الأساتذة لحفظ المهنة حتى يتسنى له مسايرة المتطلبات المهنية الجديدة. الغريب في الأمر أنه لا يوجد هناك تقويم للأساتذة إلى يومنا هذا، ولا توجد أية هيكلة تأخذ على عاتقها ليس فقط تقويم الأساتذة في مختلف التخصصات، ولكن بتكوين هؤلاء الأساتذة من أجل إصلاح نقائصهم إذا لوحظت لديهم.

وطبعا عملية تحديد الإحتياجات التدريبية للأستاذ الجامعي، وبعدها تكوين هذا الأستاذ حتى يتحصل على مجموعة من الكفايات التي تؤهله للقيام بأدواره، وتحمل مسؤولياته داخل الجامعة من أجل تحسين نوعية وجودة أداء مخرجات التعليم الجامعي. وقد أجريت عديد الدراسات حول الكفايات التعليمية للأستاذ الجامعي حسب ما جاء في (**الزهرة الاسود، ربيعة جعفور، 2012، ص: 232**) منها دراسة **هيرست** و **بيلي**" **Hirst & Bailey** " سنة **(1983)** لتحديد فعالية الكفايات التعليمية لمحاضري كلية مجتمع كنساس بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي أظهرت نتائجها الكفايات التعليمية التي حصلت على تقدير " مهم جدا " من وجهة نظر الأساتذة وهي كفايات التواصل مع الطلبة وإحترامهم، والإهتمام بموضوع المساق، وإستخدام الأساليب اللفظية وطرح الأسئلة، وإستخدام التقنيات التعليمية في غرفة الصف.

ودراسة **علي الشخيبي (1991)** عن الصورة المفضلة والواقعية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، والتي توصلت إلى أن الطالب يفضل أن يتحلى أستاذه بالكفايات التالية: المهارة في التدريس، الثراء في المادة العلمية العدالة في التقويم، توفير الجو الديمقراطي، المهارة في البحث العلمي.

وتوصل **الغامدي (2003)** إلى تحديد الكفايات التعليمية المفضلة في عضو هيئة التدريس، والمتمثلة في القدرة على توصيل المادة العلمية للطلبة، الإعداد الجيد للمحاضرات، الإحاطة بالمادة ومتابعة المستجد فيها.

أما **يعقوب (2005)** فقد توصل إلى أن الأستاذ الجامعي يجب أن تتوفر فيه الكفايات التالية: سعة الإطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة والتمكن من المادة وأساليب تدريسها، وربط المادة العلمية بواقع الحياة.

ما نلاحظه في نتائج هذه الدراسات أنها إتفقت كلها على أن الأستاذ الجامعي يجب أن تتوفر فيه الكفايات التعليمية التالية:

- سعة الإطلاع
- كفاية تقديم الدرس وتقويمه
- كفاية طرح الأسئلة
- التمكن من المادة وأساليب تدريسها
- كفاية الإتصال والتفاعل الصفي
- كفاية إستخدام التقنيات التعليمية

طبعا وهذا لا يتحقق إلا عن طريق التكوين.

وعن (**Ahmed Chabchoub ,2007, p : 17,18**) فإن التجربة العالمية في مجال البيداغوجيا في تكوين الأساتذة تحدد أن الأمر يمر عبر ثلاث نواحي:

- تكوين بيداغوجي متعدد
- تكوين في تعليمية المادة
- مرافقة في شكل تدريس

و حتى يتم تطويرهم إلى أساتذة فعالين لا يجب إعطاءهم محاضرات عن البيداغوجيا، ولكن مساعدتهم على إكتساب كفاءات بيداغوجية حول كيف يتم التدريس؟، كيف تتم مرافقة الطلبة؟، كيف يتم تلقين المعارف بصيغة واضحة وممنهجة؟، كيف تصاغ الإمتحانات؟، وكيف يتم الإندماج في الكلية من أجل تقديم أفضل ما يملك؟. وحتى يتم إكساب هذه الكفاءات للأساتذة يجب إستعمال بيداغوجيا نشطة تتركز على تعلم الكفاءات والإتقان البيداغوجي.

خاتمة الفصل:

إتضح في ما سبق أن للجامعة أهدافا تسعى إلى تحقيقها، غير أن هذه الأهداف تتغير بتغير المعارف والأفكار والمهارات والقدرات التي يفرضها التطور التكنولوجي على سوق العمل. ومن هنا كان لزاما عليها مسايرة هذه التغيرات من حيث مدخلاتها خاصة في ما يتعلق بالبرامج الدراسية ومحتوياتها وطرق تدريسها، ونقل المعلومة للطالب وتدريبه عليها ميدانيا، وكذا في كيفية تقويمه. وبالتالي وجب عليها الإعتماد على هيئة تدريس تتمتع بالكفاءات اللازمة لتفعيل تلك الأهداف، خاصة وأن دورها هي الأخرى بات يتحدد بناءا على نوعية النظام المتبع، حيث أنه إنتقل من مهمة تقليدية تتمثل في نقل المعلومة للطالب إلى مهمة إنتاج المعرفة وإكسابها للطالب وتدريبه على كيفية إستخدامها. وهذا ما سنتطرق إليه في الفصل الثاني في مقارنتنا النظرية بين دور الأستاذ في النظام الكلاسيكي ومهامه في نظام ل م د.

تمهيد:

طبعا المفارقات التي طغت على دور التعليم الجامعي خاصة فيما يتعلق بالطالب، والتي فرضتها التغيرات الإجتماعية والإقتصادية المستمرة، جعلت من النظام الكلاسيكي نظاما متأخرا من حيث تطوير المهارات والقدرات العلمية والفنية التي يحتاجها الطالب لضمان جودته المهنية بإعتباره أهم المخرجات والإستثمارات على الإطلاق.

ومجال التعليم الجامعي الواسع والمتغير يجعل من مفهوم الجودة متغيرا حسب الفروع والبرامج والدراسات، من حيث عدة عوامل تؤثر على هذا المفهوم من بينها قدرات ومواهب أعضاء هيئة التدريس، التي تحددها مختلف الأنظمة بما فيها نظام **LMD** خاصة من حيث التدريس والتقييم. وقبل التطرق إلى هذا النظام وأهدافه، سنتحدث عن النظام الكلاسيكي وأهدافه التي جعلت منه نظاما قابلا للتغيير.

I. النظام الكلاسيكي (ما قبل LMD):

1- تعريف النظام الكلاسيكي:

هو نظام قائم على أساس النجاح والترفيع في نهاية السنة، تتألف السنة الدراسية من مجموعة من المواد الموزعة على فصلين، يتألف الفصل من عدة أسابيع دراسية (**15** أسبوعا أو أكثر)، لكل مادة وزن معين (**Coéfficient**) وهو عبارة عن عدد الساعات الأسبوعية المخصصة لها مع عدد ساعات أعمال مخبرية أو تطبيقية لازمة. يتميز هذا النظام بجموده، وبعدم ملائمته لعملية الحراك الأكاديمي ما بين الجامعات أو ما بين الإختصاصات، وهو معتمد في العديد من الدول الفرانكفونية وفي روسيا وبعض دول أوروبا الشرقية وغيرها. **(عبد الحسن الحسيني، 2010، ص: 48)**

النظام الكلاسيكي هو نظام تعليم معمول به قبل **LMD**، سينتهي بعد تعميم النظام الجديد على كل التخصصات. **(عبد الكريم حرز الله، كمال بداري، 2008، ص: 116)**

2- مراحل النظام الكلاسيكي:

مر النظام الكلاسيكي بعدة مراحل على مستوى تطور الجامعة الجزائرية (**الطاهر ابراهيمي، 2003، ص ص: 149 - 151**) و هي:

1.2- مرحلة الإستقلال (1962): تميزت بفتح جامعات بالمدن الرئيسية، حيث فتحت جامعة وهران سنة **(1965)**، وجامعة قسنطينة في **(1967)**، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر، ووهران وجامعة عنابة.

2.2- مرحلة ما بعد ثورة (1968): إنصرفت الجامعات الغربية إلى تفكير نقدي في أوضاعها وأحوالها، وإهتمت بالموضوعية العلمية وبالإتقان والتميز المحفوزين بالمنافسة، لذلك لم تكن متكيفة تماما مع إحتياجات العالم الثالث. ويذهب تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في تقييمه لوضعية التعليم العالي إلى أن الجامعة الجزائرية لا تكتفي بتدريس مختلف العلوم، بل تقدم أفكارا نقدية حول أوضاع المجتمع، وهي لذلك يجب ان تكون في صدارة الإهتمامات الشعبية ضد التخلف والتبعية، جنبا إلى جنب مع الدولة التي بدورها إنخرطت في مشروع وطني لتحرير البلاد وبناء مجتمع نام بسلطة الدولة.

إن مهام الجامعة الجزائرية عرفت تطورا تلازم مع تطور المجتمع الجزائري كله، فقد كان التعداد في سنة **(1963)**، **2700** طالب وعدد قليل من المعيدين، ثم قفز في سنة **(1999)** الى **400.000** طالبا وآلافا من الأساتذة والباحثين، وعددا كبير من الهياكل، وكل ذلك حصائل كمية، حيث كانت هناك إختلالات بدأت في الظهور منذ بداية الثمانينات أهمها:

- نوعية التكوين والحلول الوسطى تحت ضغط عدم تناسب القدرات الحقيقية للتكوين والنمو السريع للتعداد.
- التمذهب الذي بدأ يمس الدقة العلمية، وتفتح العقول ومواكبة الثقافة العالمية.

في محاولة تستهدف ضمان تكوين علمي لخريج الجامعة. وقد أثر ذلك بشكل مباشر على مستوى التكوين الجامعي وطرحت مشروعيته العلمية والإجتماعية على أكثر من مستوى.

3.2- مرحلة (1970 – 1979): وهي أول سنة ظهرت فيها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ومرحلة إصلاح التعليم العالي سنة **(1971)** حيث شهدت تقسيم الكليات إلى معاهد تضم الدوائر المتجانسة، وتعديلات على مراحل الدراسة الجامعية: مرحلة الليسانس، الماجستير، دكتوراه علوم. كما شهدت هذه الأخيرة صراعا عنيفا بين مناصري الجامعة العربية المشرقية ومناصري الجامعة الغربية الأوروبية.

4.2- مرحلة (1979 – 1984): وإتسمت هذه المرحلة بما يلي:

- إنقاص القيمة المجتمعية عموما للجامعة الجزائرية.
- تجاهل الدور الحقيقي الذي يمكن أن تلعبه الجامعة في التأثير في التحولات الجارية في المجتمع.
- محاولة الإستفادة من الفرص التي تقدمها مختلف العلوم المدرسة في الجامعة للحفاظ على السيطرة التي تتمتع بها النخبة الحاكمة، وهو موقف رسمي إلتقى مع منظور حركة رافضة بدأت تتململ للتمرد على كثير من الطابوهات وإنفجرت لاحقا في أكتوبر **(1988)**، أين دخلت الجزائر بعدها عهدا جديدا مليئا بالمخاطر والمآسي إنحصر فيه دور الجامعة على التدريس بعيدا عن الأحداث والمتغيرات. هي أيضا مرحلة الخريطة الجامعية سنة

(1983)، حيث كانت في صورتها الأولية ثم ضبطت سنة **(1984)**، وكانت تهدف إلى تخطيط التعليم العالي حتى سنة **(2000)** حسب حاجة الإقتصاد الوطني.

3- التدريس والتقييم في النظام الكلاسيكي (ما قبل LMD):

نظرا لصعوبة تحديد كيفية أداء هيئة التدريس لمهمتي التدريس والتقييم في النظام الكلاسيكي، إرتأينا إلى تطبيق طريقة تحليل بعض المراجع المتخصصة المتمثلة في المقالات التي تناولت قضية التعليم العالي خلال السنوات **(1998- 2004)**، حتى نستطيع فهم كيف كان النظام الكلاسيكي من حيث مناهجه ومحتوياته الدراسية وطرق تدريسه وطرق التقييم فيه؟ وماهي الأسباب التي أدت إلى الإنتقال منه إلى نظام **LMD**؟.

طبعا عينة التحليل تناولت عدد من المقالات التي تم إنتاجها في هذه الفترة، وقد تم إختيارها بطريقة مقصودة حيث تعمدنا البحث عن المقالات المتوفرة منذ النظام الكلاسيكي إلى غاية الإصلاح سنة **2004**. وهي في المجمل **4** مقالات ل **(محمد دكير، دون سنة، ص ص: 135 - 138)** حول **التعليم والتعليم العالي في العالم العربي وتحديات القرن 21**، **(الطيب بلعربي، دون سنة، ص ص: 47- 51)** حول **بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي** ، **(امين عبد الله محمود، دون سنة، ص ص: 16- 21)** حول **مسيرة التعليم العالي العربي** ، **(الطاهر ابراهمي، دون سنة، ص ص: 148، 156)** حول **الجامعة ورهانات عصر العولمة** ، **(محمد بوعشة، دون سنة، ص: 34)** حول **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل** ، حيث ناقشت واقع التعليم العالي الجزائري والعربي، الذي عانى مشكلات عديدة أعاقت تحقيق أهدافه التي يسعى إليها، ولعل أهمها تخريج كوادر بشرية ذات كفاءات وقدرات ومهارات عالية، تتوافق مع ما يفرضه عليها سوق العمل. وطبعا حتى تحقق ذلك كان لزاما عليها توفير موارد بشرية مؤهلة، مع توفير وسائل بيداغوجية ذات التكنولوجيا المتطورة.

غير أن الجامعة إنحرفت عن مسارها هذا نظرا لعديد المشكلات التي كانت تعانيها خاصة فيما يخص عمليتي التدريس والتقييم. فعلى حسب رأي الطاهر إبراهيمي تمكنت الجامعة الجزائرية من تخريج عدد كبير من الإطارات إلا أن إسهامها في نقد وإنتاج المعرفة ظل محدودا، ما يعني أن الأساتذة الجامعيين في فترة معينة إبتعدوا عن التأليف والبحث العلمي. ليس هذا فحسب بل إنهم كانوا يستقبلون المادة العلمية وينقلوها للطلبة دون فتح مجال للمناقشة والنقد وإبداء الرأي حيال المواضيع المقترحة في المقررات الدراسية. وربما يعود السبب في ذلك الى نقص الكوادر ذات الكفاءات المهنية والعلمية والمعرفية، خاصة في فترة التسعينات التي شهدت هجرة الأدمغة إلى الخارج نتيجة تعميم اللغة العربية على حد رأيه، ما أثر على نوعية التكوين من حيث أن التدريس أصبح بعيدا عن الأحداث والمتغيرات العالمية خاصة في سوق العمل.

لقد كانت المقررات الدراسية تتسم بسرد قوائم من المفاهيم تتميز بقدم محتوياتها ومواضيعها، مع تكرار هذه المفاهيم والمحتويات في كل سنة وكأن العالم ثابت لا يتغير، إضافة إلى نقص في وسائل التعليم ما أدى بالأساتذة إلى الإكتفاء بتلقين تلك المحتويات للطلبة عن طريق الإملاء دون مناقشتها وإبداء رأيهم حولها، ما جعل من العملية الإتصالية تقريبا منعدمة.

إن قدم المقررات وتكراراها وقلة الوسائل البيداغوجية، وقلة الموارد المادية المخصصة للبحث العلمي وإنعدام التجهيزات والمخابر، أصاب هيئة التدريس بالملل خاصة مع قلة أجورها، وجعلها تكتفي بما هو موجود دون محاولة منها للتطوير الذاتي أو البحث وإكتشاف الجديد من حيث الإنتاج العلمي والمعرفي والتكنولوجي، الأمر الذي أثر على طرق التدريس من جهة وعلى أساليب التقييم وأنواعه من جهة أخرى. إذ يكتفي الأستاذ في تقييمه للطلبة على الإمتحانات المرحلية الخاصة بنهاية كل سداسي (تقييم تحصيلي) مع سيادة الاسئلة التي تعتمد على الذاكرة والحفظ على حساب التحليل والتركيب والحكم والتفكير والنقد البناء، ما يجعل من عملية التقييم أقل موضوعية لأنها لا تظهر المستوى الحقيقي للطلبة. إضافة إلى غياب الخرجات الميدانية والتربصات في المؤسسات الإقتصادية المختلفة، ليبقى تخصص الطالب نظريا بعيدا عن ما يحدث في الميدان.

أما الطيب بلعربي في مقالته (بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي)، فقد أكد أن الجامعة شهدت العديد من المشكلات خاصة البيداغوجية، والمتمثلة في كثرة الوحدات الدراسية الخالية من أهداف توظيفية خاصة. ما يعني أن الوحدات الدراسية قديمة جدا مقارنة بالتغيرات المستمرة الحاصلة في سوق العمل. خاصة مع غياب الخرجات والتربصات الميدانية التي من شأنها توضيح الواقع الإقتصادي والإجتماعي والفكري والعلمي والتربوي أكثر. وبالتالي نستنتج هنا أن المقررات الدراسية ومحتوياتها كانت تناقش قضايا بعيدة كل البعد عن الواقع المعاش.

الباحث تحدث أيضا عن التباين في طرق التدريس والتقييم بين الأستاذ المحاضر والأستاذ المطبق، ما يدل على أن هناك إختلاف فيما يكتسبه الطلبة من حيث المحتوى النظري والتطبيقي للدروس. وأشار الباحث إلى أنه تمت مناقشة هذه النقطة في يوم دراسي أجري حول قضية التنسيق بين المحاضرة والأعمال الموجهة، ومن بين ما تم التعرض له هو ضعف الدروس خاصة النظرية منها، إذ أن الأستاذ المحاضر لا يجدد معلوماته ويلتزم بتقديم القديم منها، والتي يمكن للطالب أن يحصل عليها من المراجع القليلة المتوفرة في المكتبة الجامعية. وبالتالي مكتسبات الطالب العلمية تكون دائما بعيدة عن الإنفجار المعرفي المعلوماتي والتكنولوجي العالمي، ويبقى تطويرها مرهونا بالتكوين والتدريب الذاتي سواءا لهيئة التدريس أو الطلبة.

إن قدم المقررات الدراسية وتكرار مواضيعها أثر بطريقة سلبية على طرق التدريس، فكما ذكرنا آنفا أن هيئة التدريس كانت غير مهتمة بالتكوين الذاتي ولا حتى البحث والإبتكار والإبداع في تقديم الدروس، ما جعلها تتبع الطريقة الإلقائية، والإكتفاء بتلقين الطالب محتوى المقرر دون فتح أي مجال للمناقشة والحوار بين الطلبة، خاصة وأن قاعات الدروس كانت تخلو من أجهزة العرض وأجهزة الكمبيوتر على إعتبار أنها الوسيلة الوحيدة المتاحة في تلك السنوات، وإذا قلنا متاحة فهي متاحة حسب الطلب نظرا لقلتها هذا إن اعتبرنا أن لكل قسم جهاز عرض وكمبيوتر محمول.

أما عن نظام التقييم فقد ذكر الباحث أنه كان يعتمد على الإمتحانات النهائية لكل سداسي، والتي كانت تسودها أسئلة الحفظ والإسترجاع، ما جعل الطالب يعتمد على الذاكرة فقط دون توظيف بقية العمليات العقلية من تفكير نقدي وتحليلي، وتركيب وتقييم وتقويم، ما يؤكد أنه نظام لا يفرق بين الطلبة لا من حيث قدراتهم ولا مهاراتهم ولا كفاءاتهم أو ميولاتهم ورغباتهم. وبالطبع يكون الحكم على الطالب مرتبط بنقطة الإمتحانات والمعدل المتحصل عليه، بمعنى حكما كميا لا كيفيا ونوعيا.

محمد بوعشة في مقالته (أزمة التعليم العالي في الجزائر) لم يكن بعيد الرأي عن الباحثين السابقين، حيث أكد أن هناك تراجع في تكوين الطلبة والأساتذة على أصعدة عديدة منذ أكثر من **10** سنوات. وأرجع السبب في ذلك إلى النواحي البيداغوجية والمنهجية والمعلوماتية، فمن الناحية البيداغوجية نجد أن مقررات التدريس غير متجددة من حيث الإصدارات المعرفية سواءا العربية أو الغربية. والكثير من مصادرها يعود الى الستينات والسبعينات وبالتالي مواضيعها ومحتوياتها لا تتناسب والتغيرات في الأزمنة والأحداث العلمية والثقافية والإقتصادية والإجتماعية وحتى المهنية المرافقة لها. إضافة إلى إنعدام تقريب شبكة الأنترنت من الطالب والباحث، ما يجعل الأستاذ مطالبا بتكوين نفسه بشكل خاص لتجديد معلوماته ومعارفه، والإطلاع على المناهج والإبتكارات العلمية والمعرفية الجديدة، التي تساهم في تطوير مهاراته التدريسية ما يؤثر بشكل إيجابي على معارف الطلبة ومكتسباتهم. ما يزيد من دافعيتهم للبحث وتطوير أنفسهم من خلال إجراء مقارنات بين واقعهم الإقتصادي والإجتماعي والثقافي والتربوي والعلمي، وبين ما يجب أن يكون عليه هذا الواقع. ما يكسبهم قدرة التفكير العلمي المنطقي والتحليل النقدي.

وعلى ما يبدو فإن مشكلة التعليم العالي الجزائري لم تكن مهمة للجزائريين فقط، بل نجد حتى الباحثين العرب في تحليلاتهم لمسيرة التعليم العالي العربي، تعرضوا للتعليم الجامعي في دول المغرب العربي بما فيها الجزائر على إعتبارها مشكلات مشتركة.

فأمين عبد الله محمود في مقالته (حول مسيرة التعليم العالي العربي) ناقش تدني مستوى المكتبات الجامعية العربية وإفتقارها للكتب والمراجع الحديثة، ما يعزز رأي الباحثين الجزائريين حول قدم البرامج والمقررات الدراسية وإفتقارها للتطور والتجدد حسب المستجدات العلمية العالمية.

كما تحدث الباحث عن إفتقار المختبرات العلمية إلى الأجهزة المتطورة التي يستخدمها الباحثون في بحثهم العلمي والأكاديمي، وبالتالي نتحدث هنا عن ضعف الجامعات في توفير الموارد المالية الكافية من أجل تجهيز مخابر وأقسام بيداغوجية بأجهزة ووسائل بيداغوجية ذات التكنولوجيا المتطورة. وهذا طبعا أثر على دافعية الأستاذ الجامعي من جهة وعلى عملية التدريس من جهة أخرى. فإذا نقصت دافعية هيئة التدريس نحو ممارسة مهامها في الجامعة فكيف تمارس مهمتي التدريس والتقييم دون أي وسائل بيداغوجية حديثة ودون أي معارف مختلفة عما ألفوا تقديمه؟ فالأستاذ هنا يعيش حالة من الروتين المهني وبالضبط في عمليتي التدريس والتقييم، ما يؤدي به إلى الإعتماد على الطريقة الإلقائية فقط، دون إثارة دافعية الطلبة للسؤال والنقد والتحليل ما يجعل من عملية الإتصال عملية خطية في إتجاه واحد (من الأستاذ إلى الطلبة) دون تغذية راجعة.

وبحسب الباحث فإن أغلب المناهج والمقررات الدراسية خاصة العلمية والتقنية منها بعيدة عن واقع المجتمع ومتغيراته، إضافة إلى سيادة الجانب النظري في تناولها للمواضيع الدراسية المقررة على حساب الإرتباط مع الواقع العلمي والمهني. وبالتالي تشجيع الطلبة على حفظ وإسترجاع المادة الدراسية على حساب التفكير والتحليل النقدي البناء. وهنا يجد الأستاذ نفسه مكتفيا في تقييمه لقدرات الطلبة وكفاءاتهم ومكتسباتهم بالإمتحانات المقالية أكثر. مع تقييم بعض البحوث المطلوب إنجازها من قبل الطلبة، والتي تعالج مواضيعها إعتمادا على مراجع قليلة وقديمة متواجدة في المكتبة دون تحليلهم لما تم كتابته أو حتى نقده ومقارنته مع أوضاع مجتمعهم الراهنة.

وهذا ما ذهب إليه محمد دكير في مقالته (التعليم والتعليم العالي في العالم العربي وتحديات القرن 20) حيث رأى أن ضعف المناهج معرفيا وقدم مواضيعها وإبتعادها عن دراسة الواقع حسب متغيراته أدى إلى هيمنة التلقين النظري على حساب التفكير، إضافة إلى عدم إستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصال في عملية التدريس ما أنقص من دافعية هيئة التدريس التي إبتعدت بدورها عن البحث العلمي والأكاديمي وعن التأليف والإبداع الفكري والتطوير الذاتي على جميع الأصعدة المهينة، وبالتالي الإكتفاء بالإملاء في المحاضرات دون أي تفاعل مع ما يتم إلقاءه من طرف الأستاذ وتلقيه من قبل الطلبة.

فيما يخص عملية التقييم فقد أكد الباحث أنها تعتمد على شمولية أسئلة الحفظ والإمتحانات المقالية دون توظيف أي أسئلة تختبر قدرة الطلبة على الربط والتحليل والنقد والتركيب والتقييم، ما يجعل منها عملية أقل

موضوعية لأنها لا تبين المستوى الحقيقي للطلبة، ولا تبرز الفروق الفردية بينهم، ولا حتى تحدد ميولاتهم وإهتماماتهم العلمية والمهنية.

هذا التحليل لا نقصد به التقليل من أهمية النظام الكلاسيكي، ولا من دوره في تكوين وتخريج إطارات وكوادر ذات كفاءات وقدرات علمية جيدة، إنما أردنا به التعرض إلى أهم المشكلات التي واجهت هيئة التدريس في عمليتي التدريس والتقييم في مرحلة ما، والتي أدت بالقائمين على الجامعة إلى البحث عن نظام تعليمي بديل يتم فيه الإرتقاء بهاتين المهمتين من أجل تحقيق نتائج علمية أفضل.

من التحليل السابق يمكن أن نستنتج أن النظام الكلاسيكي إعتمد في عمليتي التدريس والتقييم على:

- تدريس تقليدي بمناهج ومقررات دراسية متكررة، نظرية على حساب الإرتباط مع الواقع العملي والمهني.
- نمط تدريسي سائد يشجع على حفظ المادة الدراسية على حساب التفكير والتعلم من مصادر متعددة أو من خلال البحث والتحليل النقدي الذاتي.
- عملية تدريسية تتصف بالجمود الفكري والتلقين.
- إنعدام العملية الإتصالية التفاعلية بين الطالب والأستاذ.
- كثرة الوحدات المدرسة مع خلوها من أهداف توظيفية خاصة.
- عدم التنسيق بين الأساتذة المحاضرين والمطبقين.
- إعتماد طريقة المحاضرة مع خلوها من أجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة.
- معارف غير ملائمة لحل مشكلات المجتمع.
- قلة التدريبات الميدانية.
- طريقة تقييم أقل موضوعية مع شيوع الإمتحانات المقالية.
- نقص خبرة الأستاذ وضعف تكوينه البيداغوجي.
- حاجة الأستاذ إلى تكوين خاص لتجديد معلوماته.
- حاجة الأستاذ إلى الإطلاع على المناهج والإبتكارات الجديدة.

كل هذه المشكلات التي عانتها الجامعة، أدت بالعديد من الجامعات الدولية بما فيها الجامعات الجزائرية إلى التفكير في البديل لإصلاح منظومة التعليم العالي، وكيفية تحقيق الجودة والنوعية في مدخلات ومخرجات هذه المنظومة. فكان السؤال المطروح: ماهي الإختيارات المنهجية الأساسية؟

إستخدمنا في تحليلنا السابق مصطلح الجودة، وهو حسب

(Sylin Michel, Delausnay Nathalie, sans année, p : 1)

مرتبط بمفاهيم مختلفة كالجودة الشاملة، التحسين المستمر، المراقبة، التقويم. وهو من جهة مشتركة مع القطاع الإقتصادي، لكن هذا لا يعني أنه دون نتائج عندما نحاول تطوير هذا المفهوم في قطاع آخر غير قطاع السوق.

عديد التعريفات للجودة في جميع الحالات كانت قادرة على التكيف مع خصوصيات قطاع المصالح، وكلها تبرز الدور الأساسي للمفهوم العلائقي، أي العلاقة التي يكون فيها المستهلك أو الزبون يشغل وضعية خاصة. ما وراء هذا التحديد، مجال الجودة يبقى صعب الوصف، وأحيانا يبدو غير مستقل عن خصائص الميادين التي يصطدم بها ويلاقيها.

وعالم التعليم والتعليم العالي خصوصا لا يبتعد عن هذه المعاينة، ففي جميع الحالات ليس من السهل توحيد الجودة والتدريس في النظام الأوروبي، فهو غالبا مليء بالضغوطات التنافسية والإتجاهية.

ميدان التعليم العالي والمدارس العليا يحتوي على حقائق خاصة ومعقدة، ذو نتائج مختلفة من حيث المنظور الذي يمكننا رؤيته لهذه الجودة. لذا إبتكرت الدول الأوروبية نظاما جديدا يسعى في أهدافه وخططه وبرامجه إلى تحقيق مفهوم الجودة في التعليم العالي، وهو نظام **LMD**.

II. نظام LMD:

1- تعريف نظام LMD:

حسب (**عبد الحسن الحسيني، 2010، ص: 49**) فهو يعرف أيضا بنظام تحويل الأرصدة الأوروبي **ECTS (European Credit Transfer System)**، الذي جرت المصادقة عليه من قبل وزراء التعليم العالي في الإتحاد الأوروبي خلال إجتماعهم في مدينة بولونيا الإيطالية، بإسم عملية بولونيا **(Bologne Process)**.

وحسب (**www.univ-km.dz/ar/index.php?option=com**) هو نظام جديد للتعليم العالي مستوحى من تجربة الدول الأنجلوساكسونية كإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية أعتمد هذا النظام في الجامعات الجزائرية منذ **(2004)** وتعتبر الشهادات المحضرة فيه:

- معتمدة ومعترف بها في عالم الشغل.
- تتلاءم والإحتياجات الحقيقية لعالم الشغل.

وحسب (**Onisep, 2010, sans page**) فإن نظام **LMD** هو تكوين جامعي منظم في **3** مستويات: ليسانس (**bac+ 3**) ، ماستر (**bac + 5**)، دكتوراه (**bac + 8**). وهي أطوار لدرجات وشهادات وطنية معترف بها في كل الجامعات المنتمية للفضاء الأوروبي، وهي في نفس الوقت مدارج للإدماج المهني.

2- تطور نظام LMD:

جاء في(**http://fr.m.wikipedia.org>wiki>Agence_de_l%27_union_europ**) أن مشروع بولونيا أعطى إطارا للمجهودات المشتركة للإصلاح وتجديد أنظمة التعليم العالي، إذ يجب علينا السهر من أجل جني فوائد حقيقية على الميدان للطلاب والأساتذة والإقتصاد والمجتمع في مجموعه.

يجب أن نتجه نحو التحسن المستمر للنوعية، وتنشيط الحركية، وضمان كفاءة التعليم العالي لسوق العمل وخاصة تطوير قدرات أكبر عدد من الطلاب لدخول التعليم العالي.

لماذا هذا النظام ذو أهمية؟

على كل حال أوروبا بحاجة إلى حاملي الشهادات بقوة، إضافة إلى أن الوظائف مستقبلا تحتاج إلى أفراد ذوو كفاءات متعددة ومعمقة، وإذا أردنا أن نكون أكثر كفاءة على الساحة العالمية يجب أن نتبع برنامجا مشتركا من أجل توظيف كل جوانب الإصلاح المتفق عليها حتى نكون حاضرين في الإقتصاد العالمي للمعرفة.

ذلك هو قلب إستراتيجية الإتحاد الأوروبي لسنة **(2020)**، والذي يظهر جليا من أجل تجديد الإقتصاد والإستمرارية في القارة الأوروبية بالمفهوم الواسع.

هذه الإستراتيجية تصبح دون مفعول إذا كان التعليم وإصلاح التعليم العالي لم يعالجوا بجدية.

وفي هذا الإطار عقدت عدة إجتماعات ومؤتمرات وزارية تضمنت مجموعة من الأهداف سطرت لتحقيق إصلاح التعليم العالي في أوروبا وضمان جودته، كان أولها حسب ما جاء في **(Cedies, 2004, P :3)** :

1.2- إعلان الصربون: (1998/5/25):

حيث إجتمع الوزراء المكلفون بالتعليم العالي لدول: فرنسا، ألمانيا، المملكة المتحدة، إيطاليا في جامعة الصربون بمناسبة مرور الذكرى **800** على تأسيسها، وذلك بغية خلق إنسجام في هندسة النظام الأوروبي للتعليم العالي.

2.2- إعلان بولونيا: (1999/6/19):

قام وزراء التربية ل **29** بلدا أوروبيا بمواصلة جلسات التفكير التي عقدت بالصربون ووقعوا على إعلان بولونيا كما حددوا جملة من الأهداف من بينها الإصلاح الحالي.

3.2- لقاء سالامنك: (2001/3/30):

إجتمع فيه **300** معهد أوروبي من أجل إنشاء **l'EUA** جمعية الجامعات الأوروبية، والتذكير بمبادىء الإنسجام للنظام الأوروبي للتعليم العالي:

*التعليم العالي هو مكسب عمومي وليس سلعة.

*إستقلالية الجامعة شرط أساسي.

*ضمان الجودة هو مفتاح النجاح.

وحسب ما جاء في:

(www.cmec.ca>publications>lists>publications/attach) فإن بداية الإجتماعات المنعقدة كانت إنطلاقتها من:

1.2- إعلان الصربون (1998):

ممضى من طرف وزراء التربية الألمانية والفرنسية والإيطالية والمملكة البريطانية، هذا الإعلان وضع أسس مشروع بولونيا مع البحث على تعزيز الإعترافات الدولية للأنظمة الوطنية للتعليم العالي من أجل تسهيل التوظيف والحركية عند الجماهير الطلابية.

2.2- إعلان بولونيا (1999):

وزراء التربية ل **29** دولة أوروبية مضوا على إعلان بولونيا، الذي يرمي إلى **6** أهداف من أجل خلق **(EEES)** فضاء أوروبي للتعليم العالي متماسك إلى غاية **(2010)**.

وقد تمثلت أهداف مشروع بولونيا في:

- تبني نظام شهادات مقروء ومقارن في مجمل الأمور مع تفعيل مكمل الشهادة.
- تبني نظام يستند أساسا على طورين رئيسيين قبل وبعد الليسانس: في البداية أتفق على أن هيكلة المستويات مستقبلا سترتكز أساسا على نموذج ذي طورين. البكالوريا تمنح في نهاية الطور الأول لمدة أدناها **3** سنوات، أما ثاني طور فهو يؤدي إلى تأهيل الطالب لسوق العمل.
- إرساء نظام الأرصدة: كنظام **SETC**، إذ أن كثيرا من الدول ليس لهم نظام أرصدة في الدراسة، وعرفوا رتبهم ومستوياتهم بدلالة السنوات أو السداسيات فقط. وإرساء نظام الأرصدة يهدف إلى تعزيز الحركة التكوينية في مجال واسع.

الأدوات المميزة من أجل تحقيق هذه الحركية هي: نظام الأرصدة الأوروبي ومكملة الشهادة.

- تعزيز حركية الطلاب والأساتذة والباحثين وموظفي الإدارة.
- تعزيز التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة من منظور إعداد معايير ومنهجية مقاربة، والشبكة الأوروبية من أجل تقييم جودة التعليم العالي **(ENQA)** تلعب دورا حاسما في هذا الفصل.

- تعزيز الأبعاد الأوروبية في التعليم العالي، التعاون، والشبكات الدولية وتعليم اللغات والثقافات، وهي أبعاد جد مضبوطة.

3.2- بيان براغ (2001/5/19):

الوزراء يؤكدون على الإلتزام من أجل خلق الفضاء الأوروبي للتعليم العالي **(2010)**.

نقابة الجماهير الطلابية في الإتحاد الأوروبي **(ESU), (EUA),L'EURASHE** والمجلس الأوروبي، كلهم مشاركين رسميين في المشروع. كما إنضمت **33** دولة لمشروع بولونيا.

وقد أضيفت ثلاث أهداف في بيان براغ وهي:

- التربية والتكوين خلال الحياة معترف بها كعنصر أساسي في الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، فأوروبا الغد مؤسسة على المجتمع والإقتصاد المعرفي.

الإستراتيجيات في ما يخص التربية والتكوين خلال الحياة تبدو ضرورية لمواجهة التحديات التي تشكلها القدرة التنافسية الإقتصادية، وإستخدام التكنولوجيا الحديثة، وكذا بتحسين التماسك الإجتماعي، والمساواة في الحظوظ ونوعية الحياة.

- مؤسسات التعليم العالي والطلاب: إشراك الجامعات والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي وكذا الطلاب من أجل خلق شكل للفضاء الأوروبي للتعليم العالي.
- تعزيز جاذبية الفضاء الأوروبي للتعليم العالي: توافق حول أهمية جعل التعليم العالي الأوروبي أكثر جاذبية للجماهير الطلابية للدول التي لا تنتمي للإتحاد الأوروبي.

4.2- مؤتمر برلين (18-2003/9/19):

الوزراء بحثوا في تسريع إنجاز **EEES** (الفضاء الأوروبي للتعليم العالي)، مع تقويم المشروع خلال سنة **(2005)** وتسريع المجهودات لتحقيق الأهداف الإستراتيجية.

ضمان الجودة والنوعية إعترف بها رسميا من الأولويات، والوزراء طلبوا من **L'ENQA** تقديم الإقتراحات في هذا الصدد خلال إجتماع بارجن في النرويج. كما شجعوا البلدان الأعضاء على تطوير إطار للمؤهلات المماثلة والمتوافقة مع أنظمة التعليم العالي.

الأطر التأهيلية يجب أن تبحث على وصف من حيث عبء العمل، المستوى، نتائج التكوين، الكفاءات والمسار التأهيلي. وقد إلتزم الوزراء بتطوير إطار كلي لمؤهلات الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، حيث إنضمت **40** دولة إلى هذا المشروع.

تيسير معايير الإنضمام من أجل جمع كل الدول الممضية على إتفاقية الثقافة الأوروبية، شريطة الإلتزام الواضح بالمشروع.

في هذا المؤتمر إنضمت روسيا إلى المشروع، وتمت إضافة هدف آخر يتمثل في:

– دراسات الدكتوراه والتعاون بين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والفضاء الأوروبي للبحث.

– مشروع بولونيا رأى أن البحث جزء مندمج في الفضاء الأوروبي للتعليم العالي. والوزراء المسؤولون على التعليم قدروا ضرورة إحتواء مستوى الدكتوراه بمثابة الطور الثالث في مشروع بولونيا، هكذا رسخت الربط بين مشروع بولونيا من أجل خلق الفضاء الأوروبي للتعليم العالي، والهدف المعلن عنه في لشبونة من طرف الإتحاد الأوروبي من أجل خلق الفضاء الأوروبي للبحث **(EER)** .

5.2– مؤتمر بارغن (2005):

إنتقل عدد الدول المنظمة من **40** إلى**45 دولة.** إتفق الوزراء على إطار متكامل للمؤهلات **(EEES)** ، وإلتزموا بتبني أطر وطنية للمؤهلات إلى غاية **(2007)**، مع إنهاء هذا المشروع خلال سنة **(2010).**

التكوين يجب أن يتكون من ثلاث أطوار، مع وصف عام لكل طور مؤسس على نتائج التكوين والكفاءات والأرصدة للطورين الأول والثاني.

إلى حد الساعة ماعدا الدانمارك، إرلندا، وإنجلترا مزودين بالإطار الوطني للمؤهلات، وقد إستلموا التقرير الأول للسنوات، وتبنوا المعايير الأوروبية لضمان الجودة.

لأول مرة وضع هذا المؤتمر النقاط على الأبعاد الإجتماعية للتعليم العالي، وكذا على مشروع بولونيا في السياق العالمي.

6.2– إجتماع لندن (2007):

الإجتماع الوزاري الأخير الذي جرت وقائعه في لندن **(17 و 18 ماي 2007).** إنضمت فيه الدولة **46** إلى المشروع وهي دولة مونتينيقرو. الوزراء تطرقوا إلى عدة نقاط مهمة كالإعتراف بمؤهلات التعليم العالي، المكتسبات التعلم غير النظامي وغير الرسمي. حيث أكدوا على إلتزاماتهم في إتجاه متابعة المشروع حتى يتم تطبيقه الكامل في سنة **(2010).** وقد وضعوا أيضا النقاط حول أهمية وضع أطر التصنيف في كل دولة، وإستمرار تطبيق السجل الأوروبي لوكالات ضمان الجودة. كما ركز المؤتمر على الوضع الإجتماعي للتعليم العالي، وضرورة تعزيز الفضاء الأوروبي والسياق العالمي.

7.2– إجتماع لوفان (2009):

دول البنلوكس (بلجيكا، لوكسمبورغ، هولندا) هي المنظمة للمؤتمر الوزاري القادم في جامعات **Leuven** و **Leuven la Neuve** في **(28 و 29 أفريل 2009)**.

من بين الأهداف المسطرة في هذا الملتقى الوزاري:

– خلال العشر سنوات ما بين **(2010– 2020)** سيكون من الضروري أن يجلب التعليم العالي الأوروبي مساعدته في إنجاز قارة أوروبية ذات معارف إبداعية متجددة. ولكي تواجه أوروبا خطر شيخوخة شعوبها، ليس علينا إلا أن نقوي المواهب والقدرات لدى مواطنيها، وأن تلتزم إلتزاما تاما بالتربية والتكوين في مختلف مراحل الحياة، كل ذلك يفتح المجال للولوج إلى التعليم العالي.

– إن التعليم العالي الأوروبي يجد نفسه أيضا في مواجهة تحديات عظيمة، أي مواجهة الفرص التي تشكلها العولمة وتسارع التطور التكنولوجي، بالإضافة إلى الموظفين الجدد والطلبة الجدد وطرق التعليم الجديدة. إن حركة التنقل والتكوين المركزين حول الطالب سيساعدان هذا الأخير على تطوير الكفاءات المطلوبة في تطور سوق العمل، وتعطيانه القدرة على أن يكون مواطنا نشطا ومسؤولا.

– إكساب الطالب مستوى عال من المعارف والقدرات والكفاءات التي سيحتاجها طول مدة حياته المهنية.

– إصلاح البرامج سيكون عملية متواصلة منتجة لمسارات تربوية متنوعة ذات جودة عالية وإعدادات خاصة.

– يجب على التعليم العالي أن يتأسس في كل المستويات على البحث والتطوير بالإستعانة بالتكنولوجيا، مما سيحفز الإبداع داخل المجتمع. **(Processus de Bologne, 2009, p :1-5)**

8.2– إجتماع 2010:

في جميع الدول المشاركة يبقى الكثير من العمل لتحقيق أهداف مشروع بولونيا خلال سنة **(2010)**، رغم أن الإرادة السياسية قوية من أجل بلوغ الأهداف. وقد بين المؤتمر أن هناك مجموعة من الدول واجهت تحديات في تطبيق هذه الإصلاحات. حتى أولئك الذين حققوا تغييرات مهمة في هيكلة التعليم العالي أستوجب عليهم العمل الجاد للحرص على تحقيق مؤسسات التعليم العالي تغييرات بإصلاحات هادفة في نظام التدريس. زيادة على تطبيق إتصالات ضرورية لإقناع المؤسسات الأوروبية خاصة الموظفين بقبول هذه الهيكلة الجديدة للرتب والمستويات.

التقرير السنوي لسنة **(2005)** كشف عن الإعتراف بالبكالوريا الجديدة في مجموعة من الدول خاصة في بعض قطاعات الوظيف العمومي، وكذلك في بعض الدول التي لا زال النظام الكلاسيكي ساري المفعول بها.

3– أهم ما نوقش في عملية بولونيا:

هناك عدة أمور نوقشت في عملية بولونيا:

– البنود المرجعية حول الطور الثالث فحسب (**Nicola Vittorio ,2013,P :1**) فإنه تم رسم خريطة للتنفيذ الحالي للطور الثالث في المنطقة الأوروبية للتعليم العالي وكذا مبادىء التدريب المتجدد لطلبة الدكتوراه، مع تشكيل سياسة مقترحات لتعزيز النوعية والشفافية والشغل والحركية في الطور الثالث مع الأخذ بعين الإعتبار التطورات المأمولة في منطقة البحث الأوروبي مع مطلع **(2020)**، وكذا مبادرات الإتحاد الاوروبي. إضافة إلى تشكيل سياسة مقترحات لتحسين العبور بين الطورين الثاني والطور الثالث، بهدف تقوية الرابط بين التربية والبحث.

– الشروط المرجعية بشأن رفع التقرير حول تنفيذ عملية بولونيا كما أوردها

(**Andrejs Rauhvargers, 2013 ,P : 1-2**) تتم من خلال تحليل تجربة جمع المعلومات والتطوير خلال عام **(2009–2012)** مع نظرة لتحسين أكبر للمنهجية، وكذا بالتعرف على القضايا المفتاحية لكي يتم تغطيتها بالتقرير والطريقة التي يتم بها التعامل معها (مؤشرات كيفية وتحاليل نوعية) حسب دعوة الوزراء نحو مزيد من جمع المعلومات المستهدفة خصوصا حول: قابلية الشغل، البعد الاجتماعي، التعليم المستمر، التدويل، التكفل، المنح الدراسية والسلفيات والإعانات، حركية الموظفين والطلبة، مع تعيين مؤشرات لقياس التطور خلال **(2012–2015)** والمعلومات المطلوبة.

تصميم إستبيان المراقبة الذي يجب أن يكون مركزا حول إستبيان **(2009–2012)** المعدل، أين يمكن ضمان الإستمرارية، وأن يسمح بجمع المعلومات من بلدان بولونيا.

– الشروط المرجعية حول الحركية والتدويل كما ذكرها

(**Peter Greisler, 2013,P :1**) تظهر من خلال المساهمة في تنفيذ إستراتيجية منطقة التعليم العالي الأوروبي للحركية والتعليم الأفضل في المستوى الأوروبي، والمساعدة في رفع التقرير للوزراء عام **(2015)** على هامش المؤتمر. مع مساعدة الدول في جهودها الوطنية للتنفيذ فيما يخص الحركية، مع المساهمة في تقييم إستراتيجية منطقة التعليم العالي الأوروبي ضمن مجموعة شاملة، وتدويل أكبر لهذه المنطقة.

مراجعة مفهوم سياسة بولونيا بغية تحسين أكبر لسياسة الحوار مع الدول الغير مشاركة في منطقة التعليم العالي الأوروبي.

– الشروط المرجعية حول الإدماج المهني حسب(**Sjur Bergan, 2013, P :3**) فإن سوق العمل يتطلب قدرات عالية دوما وكفاءات متعددة، لذا فالتعليم العالي يجب أن يكسب الطالب مستوى عال من المعارف والقدرات والكفاءات التي سيحتاجها طوال مدة حياته المهنية. من شأن الإدماج المهني أن يعطي الإمكانية للشخص كي يقتنص كل الفرص المتوفرة في سوق العمل الدائم التغير.

إننا نريد رفع المستوى الإبتدائي لحاملي الشهادة وتجديد يد عاملة مؤهلة بمساعدة الحكومات والمؤسسات الجامعية وكذا الشركاء الإقتصاديين والطلبة.

ستكون المؤسسات أكثر إنتباها لحاجيات الموظفين، وسيفهم الموظفون وجهة نظر المؤسسات، وعلى مؤسسات التعليم العالي بالشراكة مع الحكومات والمنظمات الحكومية وأرباب العمل تحسين إمكانية الحصول على الوظائف وجودتها، وخدمات التوجيه المهني نحو الطلبة وحاملي الشهادات القدامى، مع تشجيع التربصات المهنية المندرجة في البرامج الدراسية وكذلك التكوين في الوسط المهني.

– الشروط المرجعية حول مراجعة دليل مستعملي القروض **ECTS:**

كما جاء في (**Adam Tyson, Klara Engels, 2013, p :1**) فإنه تم الإتفاق على:

– تحضير نسخة منقحة لدليل مستعملي النظام الأوروبي لتحويل القروض مع منتصف **(2014)** .

– ربط قروض نظام التحويل مع جهود الطلبة وثمرات التعليم.

– إستعمال نظام القروض في الطور القصير الأمد، في برامج الطور الأول والثاني والثالث.

– ربط نتائج التعليم المرغوبة وإجراءات المصادقة.

– عكس التطورات في منطقة الإعتراف والتعليم السبقي.

– التفكير في إستعمال جدول الدرجات في الملحق **3** لدليل نظام تحويل القروض الحالي.

– التفكير في إجراءات الإعتراف لتحويل القرض الملحق **2** من دليل مستعملي القروض.

– ربط نظام تحويل القروض مع وسائل الإعتراف والشفافية الأخرى، على سبيل المثال إتفاقية لشبونة للإعتراف والإرشادات والمقاييس الأوروبية لضمان الجودة، ونظام القرض الأوروبي للتكوين والتربية الهادفة أو أطر التأهيلات الأخرى.

وعلى حسب (**Jean-Philippe Restoueix ,2013 ;p :2**) فإنه على الصعيد الأوروبي تم التحضير لعدة لقاءات وزارية أهمها اللقاء الوزاري المزمع في **(2015)** بمعية المساهمين، سيتم فيه التأكيد على:

– ضمان تنفيذ أطر التأهيلات، ونظام تحويل القروض وملحق الشهادة مرتكز على نتائج التعلم.

– دعوة الدول التي لا تستطيع الإنتهاء من تنفيذ أطر تأهيلات وطنية متطابقة مع أطر تأهيلات المنطقة الأوروبية للتعليم العالي مع نهاية **(2012)** لمضاعفة مجهوداتها وتقديم خارطة طريق منقحة لهذه المهمة.

إضافة إلى ذلك تم تسطير الأهداف التالية كما أتى في (**Karina Ufert,Brian Power,2013,p :2, 3**)

– متابعة المجهودات المبذولة لتحسين فرص دراسة ومشاركة ونسب إنهاء دراسة أكبر في التعليم العالي لكل الطلبة.

– تطبيق الإلتزام الوزاري لتبني إجراءات وطنية من أجل توسيع فرص التمكن من الدراسة في التعليم العالي، عبر دعم بلدان المنطقة الأوروبية للتعليم العالي في عملها التطويري وتنفيذ إستراتيجيات أو خطط التمكين من الدراسة على الصعيد الوطني.

– دعم تطوير المقاربات المشتركة في قيادة وتنفيذ خطط التمكين من الدراسة وطنيا، وذلك عبر إنشاء مؤشرات أساسية يمكن أن تستعمل في القياس والتحكم في الأشكال المناسبة للبعد الإجتماعي في التعليم العالي.

– تحسين وتطوير تنفيذ إستراتيجيات عبر المعاهد من أجل توسيع فرص التمكن من الدراسة، والتخطيط للمشاركة المرتفعة للمجموعات غير الممثلة ورفع نسب الإنتهاء من الدراسة.

– دعم وترشيد تنفيذ مشروع ريادي لتسهيل التعلم الموازي عبر البعد الإجتماعي للتعليم العالي الذي يساعد بلدان المنطقة الأوروبية في تطوير وتنفيذ وتوجيه سياسات البعد الإجتماعي.

– تلبية المتطلبات البيداغوجية والتعليمية المتجددة لدعم الحاجيات المتنوعة للمجتمع الطلابي، وتحسين نسب الإنتهاء في دراستهم، عبر توصيات عملية حول تنفيذ التعليم المرتكز على الطالب.

– التكفل بالتوظيف عبر الإسراع في تنفيذ إصلاحات بولونيا، ورفع الوعي بأهدافها عند المساهمين بما في ذلك أرباب العمل.

4– المرتكزات الأساسية لنظام LMD:

حسب ما أوردها **عثمان البهالي (2009)** من خلال

(**www.almarefh.net.show- content- sub / 4/7/2015/ H : 20 :48**) فإن هذا النظام يعتبر تطورا مهما في هيكلة التعليم الاوروبي قصد بناء وتأطير التكوين الجامعي بطريقة أفضل، تمكن من رصد تطور الكفاءات لدى الطالب. وهو يعتمد على مرتكزات أساسية من أجل بلوغ الأهداف المسطرة في الإعلان الأساسي تتمثل في:

1.4– نظام موحد للتعرف والإعتراف:

من أجل الوصول إلى فضاء أوروبي موحد ومفتوح كان لابد من تسهيل التعرف والإعتراف بمستوى الدبلوم الأوروبي داخل الدول الأوروبية وفيما بينها، ولن يتأتى هذا إلا بإيجاد وحدة قياسية مشتركة ومتفق عليها، تمكن من المقارنة بين مكتسبات الطالب في مختلف الجامعات الخاضعة لهذا النظام، وتمكنه أيضا من التنقل من جامعة إلى أخرى دون الحاجة إلى نظام المعادلة المعمول به في العديد من الدول.

ولهذا الغرض تم إعتماد نظام **LMD**، حيث يسند هذا النظام نقاطا في شكل أرصدة لكل مكونات البرنامج الدراسي، مما يحدد كمية العمل التي ينبغي على الطالب إنجازها لبلوغ الأهداف المتوخاة من البرنامج الدراسي المتبع. وبالتالي فإن النظام التقليدي الذي يعتمد على ساعات حضور الدرس كمؤشر قد تم إستبداله بنظام يعتمد على كمية العمل المنجز من طرف الطالب.

وتقتضي القاعدة العامة أن السنة الدراسية مكونة من حوالي **60** رصيدا، وأن الرصيد الواحد يعادل ما بين **25** إلى **30** ساعة. وفي نفس الوقت يعتمد هذا النظام مقياسا جديدا للتنقيط المحلي دون أن يلغيه.

2.4- إعادة هيكلة السنة الدراسية:

من أهم التعديلات التي طرأت على النظام التعليمي العالي في منظومة الإصلاح الجديد هي القيام بهيكلة جديدة للسنة الدراسية، وتعتمد هذه الهيكلة على المرتكزات التالية:

1.2.4- التقسيم السداسي: وهو عبارة عن المدة الزمنية الدورية لوحدات التكوين. وينص على تقسيم مدة الدراسة إلى سداسيات زمنية بدلا من إعتماد السنوات كوحدات زمنية. وبالتالي فإن السنة الواحدة تنقسم إلى سداسيين يشمل كل واحد منهما على **30** رصيدا، أي ما يعادل حوالي **750** ساعة من كمية العمل الذي ينبغي إنجازه.

2.2.4- الوحدات التعليمية: تعتبر الوحدة التعليمية من مميزات النظام الجديد. وتتكون الوحدة من دروس مترابطة تشكل فيما بينها جملة من المعارف المتجانسة التي تدور حول تخصص معين. وقد تكون هذه الدروس نظرية أو تطبيقية أو في شكل أنشطة ميدانية في تخصص معين. كما أن الوحدة يمكن أن تضم دروسا تلقن بلغات مختلفة. وتختلف الوحدات التعليمية من حيث نوعيتها، فهناك الوحدات الأساسية وهي التي ينبغي على الطالب إكتسابها لأنها تتعلق بمعارف أساسية لا غنى عنها في التخصص المتبع، وهناك وحدات إختيارية وأخرى تكميلية. ويتم إعتبار الوحدة مكتسبة نهائيا من طرف الطالب حينما ينجح هذا الأخير في جمع أرصدة الوحدة المذكورة.

جدول 3 : هيكلة جديدة لمراحل التكوين.

الأرصدة	الشهادة	السنوات
6 سداسيات← **180** رصيدا	السلك الثالث: الدكتوراه	**8**
		7
		6
4 سداسيات← **120** رصيدا	السلك الثاني: الماستر	**5**
		4
6 سداسيات← **180** **رصيدا**	السلك الأول: **الليسانس**	**3**
		2
		1

5- مبادىء نظام LMD:

جاء في (**Perso.univ-limans.fr>A&T_LMD**) أنه منذ دخول سنة **(2006)** غالبية الجامعات والمؤسسات الفرنسية دخلت في الهيكلة الأوروبية الجديدة للتعليم العالي، والتي تنظم في ثلاث شهادات: ليسانس ماستر، دكتوراه.

توافق المسار البيداغوجي للتعليم الأوروبي يسمح ب:

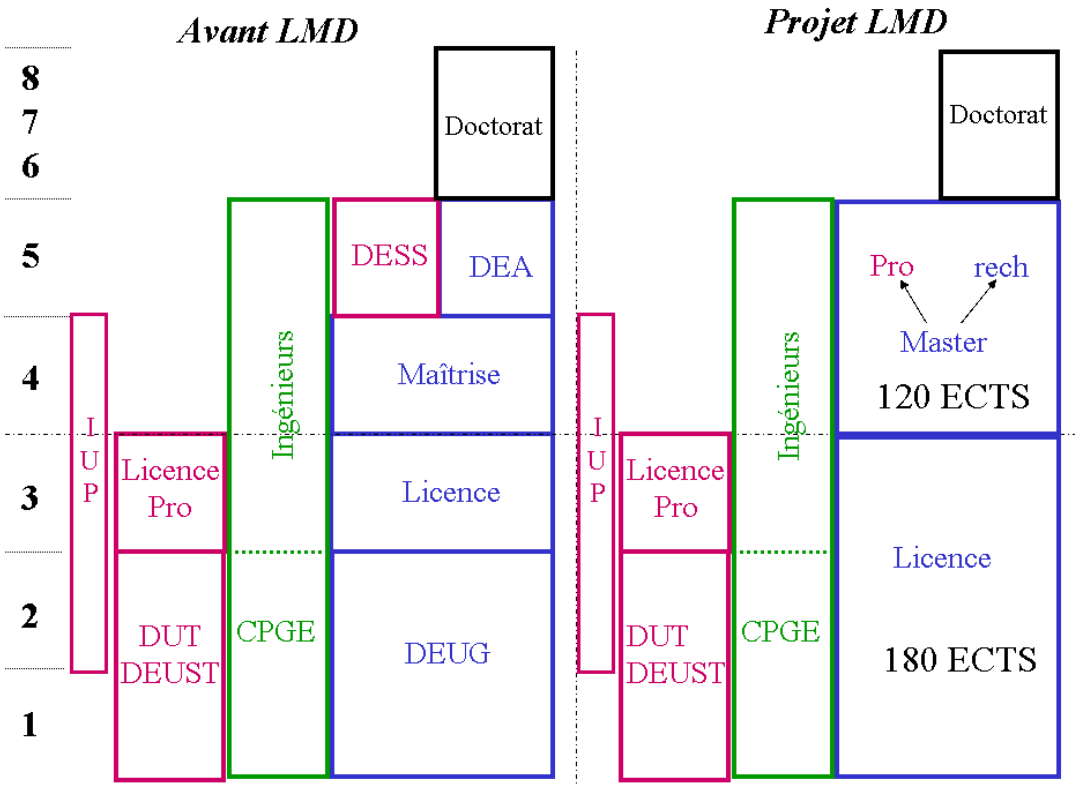
- المقارنات والمساواة الأوروبية.
- الحركية الوطنية والدولية للطلاب.
- رؤية أفضل للشهادات في سوق العمل.
- السداسيات: وهي تحتوي على وحدات التعليم، تحسب وتأخذ بعين الإعتبار نظام تحويل الأرصدة الأوروبي **(ECTS).**
- الأرصدة يمكن تحويلها وأخذها بعين الإعتبار أثناء التنقل من تخصص إلى تخصص أو من جامعة إلى أخرى.
- تحقق نجاح الوحدات التعليمية يؤدي إلى الحصول النهائي على جميع الأرصدة الخاصة بها.
- الأرصدة في نظام التحويل الأوروبي مشتركة بين جميع الدول الأوروبية وكأن هذا النظام عملة مشتركة في تبادل ورسملة المكتسبات.
- الدراسات منظمة وفق سداسيات، حيث سداسي واحد يقابله **30** رصيدا.

الليسانس (بكالوريا + **3** سنوات) تعد **6** سداسيات يقابلها **180** رصيدا.

الماستر (بكالوريا + **5** سنوات) تعد **4** سداسيات بعد الليسانس يقابلها **120** رصيدا.

الدكتوراه (بكالوريا + **8**) تحسب على الأقل ب **6** سداسيات بعد الماستر يقابلها **180** رصيدا بعد الماستر.

والمخطط التالي يوضح هيكلة التعليم العالي الأوروبي قبل وبعد تطبيق نظام **LMD** حسب ما ورد في **(Unce.fr>guide-parfaire-vertion-pdf _)**



IUP : Institut Universitaire Professionnel
DUT : Diplôme Universitaire de Technologie
DEUST : Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques
CPGE : Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles
DEUG : Diplôme d'Etudes Universitaires Générales
DESS : Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies
ECTS : European Credit Transfer System (Système européen de transfert de crédits)

شكل 4: هيكلة التعليم العالي الأوروبي قبل وبعد تطبيق نظام **LMD**.

6- كيفية عمل نظام LMD: جاء في (Germain Gourene , 2006, p : 7-16)

أن نظام **LMD** منظم حسب العناصر التالية:

1.6- التسجيل: يتيعن على الطالب لحظة قبوله في الجامعة التي تطبق نظام **LMD** أن يختار أحد المجالات التي يرغب بها وأن يسجل في ليسانس عامة.

ويمكن للطالب حسب الشروط والمواصفات التي تمليها الجامعة أن يبدأ تعلمه للوحدات المحمولة الخاصة ببرامج الدراسة عبر مسار أقصاه **3** سنوات.

إن الإلتحاق بالماستر حق مكفول لكل حامل شهادة ليسانس متوافقة مع مساره الدراسي، لكن إذا ما ورد إحتمال تحديد قدرة إستقبال الطلبة، فإن السماح بإستكمال الماستر يكون عن طريق دراسة الملفات.

يمكن للطالب أن يختار مسار دراسته فيما يخص الماستر بين ماستر أكاديمي وماستر مهني، كما يمكن للطالب أن يتابع عدة برامج تعليمية تنظمها مؤسسة التعليم العالي، وذلك بالموافقة من طرف المؤسسة التي سجل فيها. ويتم حساب القروض وفق شروط فرقة التكوين الخاصة بنفس المؤسسة.

2.6- التقييمات:

1.2.6- المداولات: تحدد طرق التقييم (كتابيا، شفويا، تطبيقيا....الخ) لكل قرض حسب فرقة التكوين ويتم تنظيم دورتي إمتحان خلال نفس السنة الأكاديمية.

2.2.6- منح القروض ECTS: في ختام كل سداسي خاص بالمسار التكويني، تعتمد اللجنة منح القروض وتحدد شروط الموافقة على القروض والوحدات التعليمية والمسارات من طرف لجنة التكوين.

تعتمد الجامعات الأوروبية عدة مقاربات من أجل منح القروض للطلبة، وفي غالبية الجامعات تمنح القروض المخصصة لكل وحدة تعليمية للطلبة في الحالات التالية:

- تحصل الطالب على المعدل في الوحدة التعليمية.
- عدم تحصل الطالب على المعدل في الوحدة التعليمية، ولكنه تحصل على المعدل العام للسداسي البيداغوجي وفي هذه الحالة تمنح القروض على شكل تعويضات.

يمكن أيضا تطبيق مبدأ التعويض، والتعويض هو إمكانية تعويض النقاط التي تفوق المعدل للنقاط التي دون المعدل. ويمكن القيام بالتعويض خلال نفس الوحدة التعليمية أو بين الوحدات التعليمية لنفس السداسي، لكن لا يتم التعويض إلا إذا تم إجتياز كل الإمتحانات. إذ يمكن التأكيد على إجتياز وحدة تعليمية أو سداسي بالتحصل على معدل أو أعلى من **20/10** دون التحصل الإلزامي على نقطة تفوق أو تساوي **10** في الوحدات الأخرى التي تعوضها.

ومن جهة أخرى يمكن للطالب عن طريق قرار اللجنة التحصل عبر التعويض السنوي لواحد من السداسيين خلال إحدى سنوات الليسانس أو السنة الأولى للماستر إذا لم ينجح فيه منفصلا.

3.2.6- التدرج في المسار: تتغير القواعد التي تتحكم في شروط التدرج في المسار الدراسي حسب كل جامعة ففي جامعة ليل مثلا يمكن لطالب يدرس مسارا ما أن يختار الوحدات التعليمية للسداسي التالي بعد إنهائه السداسي السابق، إذا لم يكن هناك تأخرا حاصلا في سداسي أو أكثر وفي نفس هذه الجامعة خلال مشوار الليسانس، وفي ختام السداسي الثالث أي بعد التحصل على **90** رصيدا يمكن للطالب أن يختار مواصلة دراسة ليسانس أكاديمية أو ليسانس مهنية، ويتم القبول في التخصصات بعد دراسة الملفات في حالة وجود مشكلة في قدرة الإستعاب. وفي كل الحالات على الطالب أن يختار التخصص و الفرع.

أما في مسار الماستر، وخلال نهاية السداسي الثاني أي حينما يتم تحصيل **60** رصيدا يجب على الطالب أن يحدد إختيار صفة الماستر (أكاديمي أو مهني) وكذلك التخصص، وإذا ما وجدت مشكلة قدرة الإستيعاب فإن الإنتقال إلى السداسي الثاني والثالث يتم عبر دراسة الملفات.

4.2.6- التصديق على المسار الدراسي: يتم التقييم السنوي الكلي في شكل نقطة بين **0** و **20** خلال المسار الدراسي، تمت رسملة الأرصدة المحصل عليها في كل البلدان المطبقة لنظام **LMD**.

5.2.6- تنقيط الارصدة: يعبر عن نتائج التقييمات في العموم عبر النقاط، ومن ثم تتواجد عدة أشكال للتنقيط في أوروبا، ومهما مثلت الأرصدة حجم العمل الذي يجب أن يقوم به الطالب فإنها لا تقدم تقديرات حول نوعية العمل المحقق. ومن أجل مساعدة المؤسسات في تأويل النقاط المحصل عليها من طرف الطلبة في الخارج، يتم وضع سلم تنقيط خاص، ويقترح النظام تقييم المتكون بالأحرف من **A** إلى **F** يسمح بتقييم نوعية العمل المقدم من طرف الطالب. مع ذلك لا يعتبر سلم التنقيط معوضا في أي حال من الأحوال لنظام التنقيط الساري حاليا، لكن يضيف معلومات إضافية لأداء الطلبة في المؤسسة. والجدول التالي يشرح ذلك كما يلي:

جدول 4 : سلم التنقيط في نظام **LMD** :

النقطة/10	درجة الرصيد	الصف %	التقدير
15<	A	10	ممتاز: نتيجة معتبرة مع بعض النقائص الصغيرة
15-12	B	25	جيد جدا: نتيجة اعلى من المعدل رغم بعض النقائص الملحوظة
12-10	C	30	جيد: عمل جيد على العموم رغم بعض النقائص

			الملحوظة
10-8	D	25	مرضي: عمل مشرف، لكن يحمل بعض الثغرات الهامة
8-6	E	10	مقبول: النتيجة تتوافق مع المعايير الدنيا
6 >	FX	00	غير كافي: مطلوب عمل اضافي من اجل منح الرصيد
	F	00	غير كافي: مطلوب عمل اضافي معتبر جدا

6.2.6- مكمل الشهادة: يتوج كل مسار دراسي مصادق عليه بشهادة معادلة، وتمنح الجامعة الأصلية هذه الشهادة بشرط الحصول على الحد الأدنى من الأرصدة **ECTS** من قبل الطالب وترفق الشهادة دائما بملحق وصفي يطلق عليه إسم ملحق الشهادة، وهو عبارة عن وثيقة تتبع شهادة الدراسات العليا بغية تسهيل قراءتها دوليا، وتمنح وصفا دقيقا للمسار الجامعي والكفاءات المحصلة خلال فترة الدراسات. وقد تم تصميم هذا المكمل من طرف اللجنة الأوروبية والمجلس الأوروبي واليونسكو، والمجلس الأوروبي للدراسات العليا والمهنية **CEPES** وهو متكون من **8** أجزاء تمنح معلومات عن حامل الشهادة، والشهادة ومستوى الدراسة، المحتوى، النتائج المحققة نوع الصفة... الخ

إن ملحق الشهادة لا يعوض بأي حال من الأحوال التسمية الأصلية للشهادة، أو كشف النقاط ولا تسمح بأي حال من الأحوال بالإعتراف التلقائي.

3.6- حركية الطلبة:

1.3.6- المبادىء العامة: إن حركية الطلبة مبدأ مهم في إتفاقية بولونيا لأنها تشكل وحدة كاملة مثلها مثل التربص الختامي للدراسة مثلا. وبالفعل فإن نظام **LMD** يمنح الفرصة للإنفتاح على البلدان والجامعات الأخرى وتخصص الجامعات لذلك مرحلة محددة جدا، وفي العموم يخصص لذلك سداسيات من أجل الطلبة الذين يرغبون في القيام بحركيتهم في الماستر**1**، وسداسي لأولئك الذين يرغبون في القيام بالماستر**2**. إن الارصدة المصادق عليها والمحصل عليها خلال الحركية تسمح بالإعتراف بمستوى الكفاءة في مجال ما.

إن هذا المعيار المقام على المستوى القاري يحسن التبادلات بين الجامعات ومواصلة الدراسات في إطار التكوين المستمر.

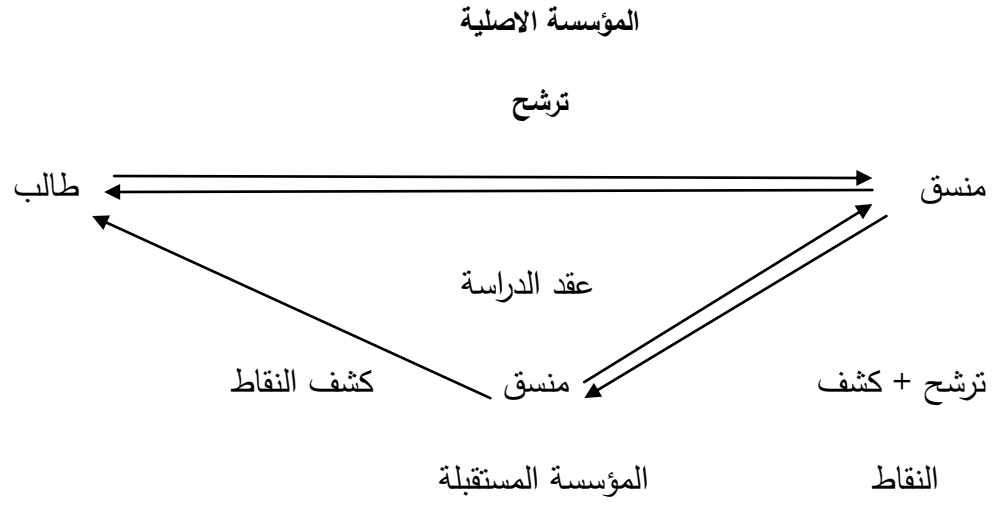
ويوجد نوعان من الحركية: حركية أفقية تسمح للطالب بمتابعة دراساته في مؤسسات أخرى خلال مساره في إطار خطة الدراسات للشعبة المختارة (نفس مستوى الدراسات).

حركية عمودية تسمح بتغيير المؤسسة بين حقلي تكوين، مثلا بين دراسات الليسانس ودراسات الماستر(مستوى دراسات مختلفة).

ويمثل الإعتراف الأكاديمي الكامل شرطا أساسيا للحركية داخل إطار نظام **LMD**، ويفترض هذا الإعتراف الأكاديمي الكامل أن فترة الدراسات بالخارج بما فيها الإمتحانات وأشكال أخرى من التقييم، تعوض فعليا مرحلة الدراسات المقارنة بما فيها الإمتحانات وأشكال أخرى من التقييم داخل المؤسسة الأصلية، على الرغم من الإختلافات المحتملة داخل محتوى البرنامج المسطر.

2.3.6- الشكليات: تصبح الحركية واجبة في مستوى طور الماستر، فهي خاضعة لعدد من القواعد والشكليات الإدارية، وتتحكم الوثائق الثلاث الرئيسية في الحركة الطلابية المتوقعة في نظام **LMD**. وهذه الوثائق هي: ملف المعلومات ويضم تعليمات حول الوحدة التعليمية والمسارات والتنظيمات الأكاديمية والإدارية، كشف النقاط الذي يعتبر وثيقة تحمل نتائج الطالب، مع ذكر الأرصدة والنقاط المحصل عليها حسب نظام التنقيط المحلي وكذلك وفقا لسلم الأرصدة الخاصة بكل وحدة تعليمية. ووثيقة عقد الدراسات التي تربط مؤسسات الإستقبال بالمؤسسات الأصلية والطالب أيضا. ويلتزم الطالب عبر العقد بمتابعة برنامج دراسة خاص بمؤسسة الإستقبال بإعتباره طرفا مندمجا في دراساته العليا.

والشكل التالي يمثل التنظيم التخطيطي للحركية داخل نظام **LMD**.



شكل 5 : التنظيم التخطيطي للحركية داخل نظام **LMD**.

4.6- التحويلات:

إن التحويل الذي يشكل تغييرا نهائيا للمؤسسة يختلف إختلافا تاما عن الحركية، وحينما يرغب الطالب بتغيير الجامعة يطلب تحويلا لملفه، ولا يتم التحويل تلقائيا وإنما يخضع لدراسة الملف الخاص بالطالب.

7- أهداف ومزايا نظام LMD:

حسب **(fd.univ-boumerdes.dz> archives lmd/ 4/7/2015/ H : 23 :26)**

فإن النظام الدراسي الجديد يهدف من جهة إلى تجاوز المشاكل التي ميزت النظام القديم ومن جهة أخرى إلى تحسين الأداء داخل الوسط الجامعي، ويمكن رصد الأهداف والمزايا الخاصة بهذا النظام في ما يلي:

جدول 5 : أهداف ومزايا نظام **LMD:**

أهداف نظام LMD	مزايا نظام LMD
توحيد مستويات التكوين الجامعي في **3** أطوار رئيسية.	تمكين طالب السنة الأولى من التأقلم مع الحياة الجامعية، والتعرف بشكل تدريجي على الفروع والتخصصات المتاحة.
تمكين الطلبة من إختيار مسالك التكوين الملائمة لقدراتهم وحسب رغباتهم.	يجيز للطالب التحول من مسار إلى آخر بيسر دون أن يفقد ما إكتسبه من أرصدة تعليمية.
توحيد التكوين الجامعي على المستوى الدولي.	يتيح للطالب المتفوق إمكانية مواصلة دراسته في الماستر والدكتوراه.
سهولة تنقل الطلبة من مسار إلى آخر.	يخفف من شروط الإنتقال من سداسي إلى آخر.
إكتشاف أكبر قدر ممكن من المعارف العلمية والتقنية.	يتيح للطالب إمكانية برمجة الكثير من الحصص والدورات التعليمية الفردية والجماعية.
فتح الجامعة والتكوين على الخارج.	**يقرب الطالب من الأستاذ والإدارة وهذا من شأنه أن يعزز قنوات الإتصال، ويحسن في ضوء ذلك الأداء الفردي والجماعي.**

8- أسس نظام LMD:

يقوم نظام **LMD** على الأسس الرئيسية التالية:

1.8- سلم الشهادات الجامعية: الليسانس ويتكون من **180** رصيدا موزعة على **6** فصول دراسية بمعدل **30** رصيدا للفصل الواحد، وظيفة هذه الشهادة تأمين تكوين أساسي جيد للطالب في أحد الإختصاصات.

الماستر ويتكون من **120** رصيدا موزعة على أربعة فصول بمعدل **30** رصيدا للفصل الواحد، وظيفة هذه الشهادة تأمين تخصص متقدم للطالب في أحد الإختصاصات.

الدكتوراه لا تقل مدة تحضيرها عن **3** سنوات.

2.8- الفصول الدراسية: إعتماد الفصول الدراسية عوضا عن السنة الدراسية، وفصلين في كل عام جامعي أكاديمي.

3.8- تقييم التحصيل بالأرصدة: يعتمد في تقييم ما يحصله الطالب في الجامعة على تقييم مجمل الجهد الذي يبذله للتحصيل ما بين ساعات متابعة الدروس النظرية والتطبيقية والأعمال الموجهة، وساعات العمل الشخصي بما في ذلك الساعات التي يخصصها لتحضير ما يطلب منه، والساعات التي يخصصها لمراجعة الدروس وتحضير الإمتحانات.

يعتمد مبدأ التساوي بين ساعات الحضور وساعات العمل الشخصي بحيث يقابل كل ساعة حضور على مستوى الإجازة ساعة عمل شخصي. أما على مستوى الماستر فيمكن إعتماد تناسب آخر لأن الجهد الشخصي المطلوب من الطالب هو الأكبر.

يقيم تحصيل الطالب بوحدة قياس موحدة هي الرصيد.

تقيم كل عشرين ساعة من مجمل جهد الطالب برصيد واحد.

إن إعتماد مبدأ **30** رصيدا للفصل الدراسي الواحد يترجم ب **300** ساعة حضور في الفصل الواحد على مستوى ليسانس.

4.8- المقررات: يعتمد النظام الجديد على المقررات كوحدات تعليمية، ويشكل المقرر الوحدة التعليمية الأساسية ويتناول موضوعا واحدا على مدى فصل دراسي واحد.

يخصص كل مقرر بعدد من الأرصدة وفقا للعدد ساعاته تطبيقا للقاعدة المحددة تحت عنوان التقييم بالأرصدة.

يراعي في صياغة المقررات أنه لا يزيد عدد أرصدتها عن **16** رصيدا. كما يفضل عدم تفتيت المقررات تسهيلا لإدارة التظيم.

9- التقييم والمساءلة:

حسب **(https://www.cairn.info/revue-de-l-lires-2008-4-page75.htm)** فإنه تم الإعتراف بها بأنها أحد العناصر الهامة في مشروع بولونيا، فضمان الجودة في التعليم العالي كانت موضوع الإصلاح والمبادرة الوطنية في كثير من الدول الأوروبية خلال العشرية الأخيرة. وفي أغلب الدول التقييم الفردي للأعضاء المستخدمين الأكاديميين هو جزء لا يتجزء من الإجراءات الداخلية لضمان الجودة. هذه الإجراءات طورت عموما من طرف

المؤسسات مع مشاركة الوكالات الوطنية لضمان الجودة المستقلة، وكذا بالجمعيات الدولية. هذين النظامين يسهران كذلك على إحترام المعايير الدولية لضمان الجودة.

10- نظام LMD في الجزائر:

1.10- التعليم العالي في الجزائر قبل الإصلاح: حسب ما جاء عن (**بن فرج زوينة، نوي نبيلة، 2014، ص ص: 279، 280**) فانه تميز ب:

- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل ودورات الإمتحانات المضاعفة والمطولة التي تعيق الطالب على العمل الفردي.
- نسبة تأطير غير كافية نجم عنها مردودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج من بين أسبابها هجرة الأساتذة الباحثين.
- تكوين قصير المدى غير جذاب لم يحقق الأهداف التي أنشأ من أجلها بسبب عدم وضوح القانون الخاص وعدم توفر فرص الشغل.
- برامج تكوين أقل ملاءمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة.
- إدماج ضعيف للجامعة في محيطها الإجتماعي والإقتصادي.

2.10- مبررات الإصلاح:

إن تصحيح الإختلالات المسجلة، إما على صعيد التسيير أو على صعيد أداء الجامعة الجزائرية ومردودها، يمر حتما عبر تنفيذ إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي، ويهدف هذا الإصلاح إلى:

- ضمان تكوين نوعي من خلال الإستجابة للطلب الإجتماعي المشروع على التعليم العالي.
- تحقيق تناغم مع المحيط السوسيو إقتصادي عبر تطوير التفاعلات ما بين الجامعة وعالم الشغل.
- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن.
- تدعيم المهمة الثقافية للجامعة لا سيما منها تلك المتعلقة بالتسامح وإحترام الغير في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.
- التفتح أكثر على التطورات العالمية خاصة تلك المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع التبادل والتعاون الدوليين وتنويعهما.
- إرساء أسس الحكامة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور.

3.10- المحاور الأساسية لعملية الإصلاح:

- تقديم تكوين نوعي لضمان إدماج مهني أحسن.
- التكوين للجميع مدى الحياة.
- إستقلالية المؤسسات الجامعية.
- إنفتاح الجامعة على العالم.

4.10- تطبيق نظام LMD في الجزائر:

حسب (**مليكة عرعور، 2014، ص: 546**) فقد تم إعتماد نظام **LMD** كنظام للتعليم العالي بالجامعة الجزائرية منذ سنة **(2004)**، كنموذج بديل للنظام الكلاسيكي.

وحسب (**باتول قاسم، رقية بن يمينة، 2014، ص: 876**) فقد بدأ تطبيق نظام **LMD** رسميا في الجامعة الجزائرية إبتداءا من الدخول الجامعي **(2004/ 2005)**، فضلا عن تخصصات النظام الكلاسيكي القائم.

وحسب (**وردة تغليت، 2009، ص ص: 87-90**) فإن الجامعة الجزائرية تبنت نظام **LMD** في الموسم الجامعي **(2005/2004)**، وهذا في عشر مؤسسات جامعية عبر الوطن. والذي تسعى الجامعة من خلاله إلى الإرتقاء بالتعليم العالي من خلال:

- تنظيم التعليم وضبط كيفيات مراقبة المعارف والكفاءات، وكذا كيفيات الإنتقال في الدراسات للحصول على شهادة الليسانس نظام جديد.

- توزيع التكوين للحصول على شهادة الليسانس نظام جديد على ستة سداسيات، وينظم في مجالات تكوين تضم مجموعة من الفروع والتخصصات والشعب في شكل مسالك تكوين نموذجية.

- هيكلة مسالك التكوين في ثلاثة أطوار: الطور الأول يمتد لسداسيين على الأكثر، وهو طور للتعرف على الحياة الجامعية والتكيف معها، وإكتشاف التخصصات. أما الطور الثاني يمتد لسداسيين على الأقل، وهو طور لتعميق المعارف والتوجيه التدريجي، والطور الثالث هو طور للتخصص يمكن الطالب من إكتساب المعارف والكفاءات في التخصص المختار.

- يتضمن التكوين حسب المسلك وبدرجات متفاوتة تعليما نظريا ومنهجيا وعلميا وتطبيقيا.

وحسب الأهداف فإن التكوين الذي يضمن إكتساب الطلبة ثقافة عامة يمكن أن يتضمن عناصر للتمهين الأولي، ومشاريع فردية أو جماعية وتدريبا واحدا أو عدة تدريبات، وتعلم طرائق العمل الجماعي، وإستعمال المصادر الوثائقية والأدوات المعلوماتية، وإتقان اللغات الأجنبية.

– تنظيم المسالك في وحدات تعليم متمفصلة فيما بينها بإنسجام مع أهداف التكوين، تتضمن المسالك: وحدات تعليم أساسية، وحدات تعليم إستكشافية، وحدات تعليم مشتركة، وحدات تعليم للتخصص.

– تتكون وحدة التعليم من مادة أو أكثر تقدم أي شكل من أشكال التعليم.

– تزود كل وحدة تعليم وكل مادة من المواد المكونة لها بقيمة في شكل وحدات قياسية، تحدد قيمة الوحدات القياسية بالإستناد إلى الحجم الساعي السداسي (الحضوري) الضروري لإكتساب المعارف والكفاءات وفق أشكال التعليم المنصوص عليها، وكذا حجم النشاطات التي يقوم بها الطالب أثناء السداسي المذكور.

وتحدد قيمة الوحدات القياسية لوحدة التعليم في ضوء القيمة الإجمالية للوحدات القياسية للسداسي الواحد المقدرة ب **30** وحدة قياسية.

– يتم التحصل على وحدة التعليم إذا كان معدل مجموع العلامات المحصل عليها في المواد المكونة لها والمزودة بمعاملاتها يساوي أو يفوق **20/10**.

– تقيم الكفاءات وإكتساب المعارف المتعلقة بكل وحدة من وحدات التعليم سداسيا، إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق إمتحان نهائي أو بالتوفيق بين النمطين.

– تنشر مؤسسات التعليم العالي في بداية السداسي كل ما يتعلق بالإختبارات من حيث عددها وطبيعتها ومدتها وكذا أنماط المراقبة المعتمدة.

– تنظم دورتان لكل سداسي تعليمي لمراقبة المعارف والكفاءات تعد الدورة الثانية دورة إستدراكية، وتنظم الدورات الإستدراكية بعنوان كل سداسي من سداسي السنة الجامعية في شهر سبتمبر.

– يحصل الطالب على السداسي إذا تحصل على كل وحدات التعليم المكونة للسداسي طبقا للشروط المحددة ويمكن أيضا الحصول على السداسي بالمناصفة بين مختلف وحدات التعليم كالآتي:

– يحسب المعدل على أساس المعدلات المحصلة في وحدات التعليم المكونة للسداسي والمرجحة بمعاملاتها. ويعتبر السداسي متحصلا عليه إذا كان هذا المعدل العام يساوي أو يفوق **20/10**.

– يتقدم الطالب في حالة الإخفاق في الدورة الأولى إلى الدورة الثانية في الإختبارات المتعلقة بوحدات التعليم غير المحصلة، ويحتفظ الطالب بمواد وحدة التعليم التي تحصل فيها على معدل يساوي أو يفوق **20/10**.

يجب على الطالب أن يتقدم للإختبارات في المواد غير المحصلة.

– يحسب المعدل لكل مادة من المواد المعنية أثناء الدورة الثانية على أساس العلامة المحصلة في الإختبار الإمتحاني لهذه الدورة، وعلامات المراقبة المستمرة غير القابلة للتعديل المحصلة أثناء السداسي.

– تعد وحدة التعليم مكتسبة عقب الدورة الثانية إذا كان المعدل العام المحصل فيها يساوي أو يفوق **20/10**.

وفي حالة ما إذا كان هذا المعدل العام المحصل عليه أقل من **20/10** فإن المواد التي تحصل فيها الطالب على معدل يساوي أو يفوق **20/10** تعد مكتسبة.

– يعد الإنتقال الأول من السداسي الأول إلى السداسي الثاني من نفس السنة الجامعية حقا لكل طالب مسجل في نفس المسلك.

– يعد الإنتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس نظام جديد في نفس سلك التكوين حقا للطالب المتحصل على السداسيين الأوليين من مسار التكوين.

ويمكن أن يسمح بالإنتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية ليسانس نظام جديد في نفس مسلك التكوين لكل طالب متحصل على **30** وحدة قياسية على الأقل، وذلك بعد دراسة نتائجه من طرف فريق التكوين.

– يعد الإنتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس نظام جديد في نفس مسلك التكوين حقا للطالب المتحصل على السداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين، ويمكن أن يسمح بالإنتقال من السنة الثانية إلى السنة الثالثة ليسانس نظام جديد في نفس مسلك التكوين لكل طالب متحصل على **80%** من الوحدات القياسية الخاصة بالسداسيات الأربعة الأولى من مسار التكوين، وعلى وحدات التعليم الأساسية في المسلك المتبع، وذلك بعد دراسة نتائج الطالب من فريق التكوين.

– يسمح للطلبة غير المقبولين بالإنتقال للسنة الثانية أو الثالثة في مسلك التكوين حسب الحالة، إما بإعادة التسجيل في نفس المسلك أو بالتوجيه نحو مسلك تكوين آخر.

– يضمن التعليم العالي في مجال التكوين العالي دراسات منظمة في شكل **3** أطوار ويساهم في التكوين المتواصل.

– يهدف الطور الأول إلى:

- تمكين الطالب من إكتساب المعارف وتعميقها وتنويعها في إختصاصات، تفتح منافذ على قطاعات نشاط مختلفة.
- تمكين الطالب من تقييم قدراته في إستيعاب الأسس العلمية المطلوبة لكل شعبة من شعب التكوين، وجمع العناصر المساعدة على الإختيار المهني.
- التمكن من توجيه الطالب حسب قدراته مع إحترام رغباته، بتحضيره إما للتكوين في الطور الثاني وإما الإلتحاق بعالم الشغل.

– ينظم الطور الأول في شكل ميادين تضم شعبا موزعة في تخصصات.

يشمل الميدان مجموعة إختصاصات مجمعة في شكل متجانس من الناحية الأكاديمية أو من ناحية المنافذ المهنية للتكوين.

– يسمح الإلتحاق بالطور الأول للمترشحين الحاملين شهادة بكالوريا التعليم الثانوي أو شهادة أجنبية معترف بمعادلتها.

– يتوج الطور الأول بشهادة الليسانس.

– يشمل الطور الثاني تكوينا أكاديميا وتكوينا مهنيا.

– يسمح هذا التكوين المنظم للطلبة بإستكمال معارفهم وتعميقها. وتطوير مؤهلاتهم وتدريبهم في مجال البحث العلمي. وذلك قصد التحضير لمهنة أو مجموعة من المهن، أو لمواصلة الدراسة في الطور الثالث.

– يسمح للمترشحين الحاملين لشهادة الليسانس أو شهادات معترف بمعادلتها الإلتحاق بالطور الثاني في حدود الأماكن البيداغوجية المتوفرة.

– ينظم الإلتحاق بالطور الأول والطور الثاني عن طريق مسابقة على أساس الشهادات و/أو على أساس الإختبارات.

يتم توجيه المترشحين للإلتحاق بالطور الأول بين مختلف الميادين على أساس الرغبات المعبر عنها، والنتائج المتحصل عليها من المسابقات المنصوص عليها أعلاه، وحسب الأماكن البيداغوجية المتوفرة.

– يتوج الطور الثاني بشهادة الماستر.

– يحدد نظام الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر عن طريق برامج التعليم وكذا كيفيات تقييم الطلبة وإنتقالهم وتوجيههم في الطور الأول والثاني.

– يعد الطور الثالث تكوينا للبحث وعن طريق البحث، مع العمل بصفة مستمرة على إدماج آخر الإبتكارات العلمية والتكنولوجية.

– يتوج الطور الثالث بشهادة الدكتوراه، يحصل عليها بعد مناقشة أطروحة أو تقديم مجموعة أعمال علمية أصلية.

تحدد كيفيات تنظيم الطور الثالث، وشروط نيل شهادة الدكتوراه عن طريق التنظيم.

– يمكن ضمان الطور الثالث في إطار تعاون بين مؤسسات التعليم العالي في شكل تنظيم بيداغوجي نوعي يدعى مدارس الدكتوراه.

– يسمح الإلتحاق بالطور الثالث للمترشحين الحاملين لشهادة الماستر، أو لشهادات معترف بمعادلتها.

5.10- أهداف تطبيق نظام LMD في الجزائر:

جاء في (**طالبي صلاح الدين، 2014، ص: 160**) أن أهداف نظام **LMD** هي:

- ضمان تكوين عالي الجودة للمواطنين لاسيما الشباب، والذي يؤهلهم لإندماج أمثل في سوق العمل.
- تلبية متطلبات القطاع الإجتماعي والإقتصادي، وهذا بإمداده بمواد بشرية نوعية.
- ترقية البحث العلمي.

11- التدريس والتقييم في نظام LMD:

سنحدد طرق التدريس والتقييم في نظام **LMD** بنفس الطريقة التي حددناها بها في النظام الكلاسيكي، وذلك بإتباعنا لأسلوب تحليل المراجع المتخصصة والمتمثلة في الصفحات التالية (**64، 66، 67، 68، 81**) من كتاب نظام ل م د، لمؤلفيه (**عبد الكريم حرز الله ،كمال بداري، 2008، ص ص: 64- 81**) والذي تناولاه في **6** محاور تحدث أولها عن نظام **LMD** بإختصار، وتناول ثانيها تاريخ ظهور ونشأة نظام **LMD**، أما ثالثها فقد شرح المبادىء العامة لنظام **LMD** ، في حين تناول المحور الرابع تطبيق نظام **LMD** في العالم، أما المحور الخامس فقد تحدث عن الإصلاح في الجزائر بتطبيقها نظام **LMD**، وآخر هذه المحاور نظام **LMD** في نقاش والذي تم فيه عرض أهم الإختلالات في تطبيق هذا الإصلاح.

1.11- التدريس في نظام LMD:

التدريس في هذا النظام عبارة عن سداسيات يتكون كل سداسي من **14** إلى **16** أسبوعا مخصصة للمحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية والإمتحانات. وقد تم تحديد حجم الساعات الضرورية التي تتراوح أسبوعيا بين **20** و**24** ساعة، مضاف إليها العمل الفردي للطلبة. كما يخضع الطالب لمتابعة الأستاذ والفرق البيداغوجية ما يعني أن التدريس في نظام **LMD** لا يعتمد على طريقة المحاضرة فقط وإنما يتعداه إلى الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية والخرجات الميدانية والتربصات والندوات والملتقيات....، وعلى إعتبار أنه تم تحديد حجم الساعات أسبوعيا، والتي تقسم بين عمل الأستاذ والعمل الفردي للطلبة. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن الطالب في هذا النظام دائم العمل والبحث والإكتشاف وتطوير نفسه بنفسه خاصة من خلال الأعمال الفردية التي تضمن له حرية البحث.

أما بالنسبة للمقررات الدراسية فهي عبارة عن مواضيع نظرية وتطبيقية لها علاقة بالمتغيرات العلمية والمعرفية والإجتماعية والإقتصادية المتواصلة بإستمرار، وبالتالي فهي تتجدد بتجدد الأحداث العالمية على جميع الأصعدة خاصة في سوق العمل.

إن نظام **LMD** يستخدم مصطلح وحدات التعليم التي تنقسم بين الإجبارية والإستكشافية، وهي تضم مقاييس ذات مقررات دراسية ومواضيع لها علاقة بتخصص الطالب. لكل منها حجم ساعي مخصص للمحاضرات والملتقيات والأعمال الموجهة والتطبيقية والتربصات الميدانية، حتى يكون هناك توافق بين كم المعلومات النظرية التي يتلقاها الطالب والتي تخضع للمناقشة والتحليل، والنقد والمقارنات الميدانية من خلال التربصات والخرجات الميدانية في المؤسسات الإجتماعية والإقتصادية والتربوية المختلفة. ما يجعل الطالب على إطلاع دائم ودراية مستمرة بالأحداث والمتغيرات العالمية المختلفة وتأثيراتها على سوق العمل.

تقدم هيئة التدريس هذه المقررات بطرق تدريسية مختلفة ما يستلزم إستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والإتصالات كالحواسيب وشبكة الأنترنت والفيديو التفاعلي وأجهزة العرض...ما يزيد من دافعية الطلبة للدراسة والإطلاع والبحث العلمي. وما يثبت في ذات الوقت أن الأستاذ دائم التفاعل مع الطلبة من خلال المناقشات وتبادل الأفكار والمعلومات بينهم.

كما تستخدم مصطلحات دالة على أن نظام **LMD** يشجع على إستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات لتبادل الأفكار والمعلومات بين الأساتذة والطلبة، والتي تتمثل في:

- الجامعة الإفتراضية: وهي تعني كل موقع للواب معروض على الأنترنت لتسهيل التعليم (موارد بيداغوجية وإتصالات مختلفة).
- التعليم الإلكتروني (التعليم **e**): او التعليم عبر الأنترنت هو نوع من التعليم عن بعد بواسطة تنظيم الموارد البيداغوجية، والتبادلات المعرفية العلمية بين الأساتذة والطلبة.
- التكوين المتزامن: وهو يسهل الإتصال بين الأساتذة والطلبة في نفس الوقت عن طريق محاضرات عبر الواب، أو محاضرات عن طريق الدردشة الإكترونية.
- التكوين غير المتزامن: ويتم فيه تبادل النقاش عن طريق مواقع بريدية إلكترونية.
- لقاء عبر النات: وهو برنامج مجاني من طرف شركة ميكروسوفت ومتكامل مع **Windows**، يعرض وظائف لتبادل الصور في وقت حقيقي ومحاضرات عبر الواب.
- المحاضرات المرئية: وهي تعني الإتصال المباشر لإشارة فيديو عموما بواسطة الأقمار الإصطناعية من أجل النقاش والحوار بين الأساتذة والطلبة، أيضا تحقيق التفاعل السمعي عن طريق الأقمار الإصطناعية أو الهاتف أو الأنترنت.

2.11- التقييم في نظام LMD:

فيما يخص التقييم فإن تنوع طرق التدريس ووسائله وتنوع مواضيع مقرراته المتجددة بإستمرار أثر على أساليب التقييم فجعله يتنوع هو الآخر بين تقييم جهد الطالب في الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية والمحاضرات والإمتحانات والندوات والملتقيات وحتى التربصات الميدانية، ما يخضعه لمتابعة دائمة ومستمرة طيلة السداسي. فلكل مقياس رصيد محدد على أساس المجهود الكلي للطالب ما يجعل من عملية التقييم أكثر موضوعية لأنها تبين المستوى الحقيقي للطلبة، وتحدد الفروق الفردية بينهم، كما تحدد ميولاتهم وإهتماماتهم وقدراتهم وكفاءاتهم ومهاراتهم ليتم التركيز عليها وتنميتها بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل. مع تنمية مهارات التفكير التحليلي والتفكير النقدي والتركيب والتقييم، بحيث يصبح الطالب قادرا على إبداء رأيه في كل ما يتلقاه من مكتسبات علمية ومعرفية وتحليلها ومقارنتها مع الواقع من خلال دراسة مواضيع مختلفة وتحليلها نظريا وميدانيا، متعاونا مع زملاءه في ذلك ما يدل على أن نظام **LMD** يشجع على التعلم التعاوني وتقاسم الأدوار ومناقشة المشكلات الإجتماعية والإقتصادية والتربوية والعلمية المختلفة، وإيجاد الحلول لها بإستخدام طرق التفكير الجماعي كطريقة العصف الذهني، وتفعيل عملية الإتصال الدائري أكثر ما يزيد من ثقة الطالب في نفسه ضمن المجموعة وكذا في تحليلاته والنتائج المتوصل إليها، وما يرسخ في ذات الوقت فكرة العمل الجماعي في ميدان العمل.

وتجدر الإشارة إلى أن عملية تقييم الطلبة تكون على شكل فروض فجائية في حصة الأعمال الموجهة (على الأقل ثلاث فروض في كل مقياس) وتقارير عن التربصات والخرجات الميدانية وإستجوابات في حصة الأعمال التطبيقية والمناقشات وإثبات الحضور العلمي والفكري في المحاضرات، مع تقييم عروض الطلبة إضافة إلى الإمتحانات النهائية الخاصة بكل سداسي.

من التحليل السابق يمكن إستنتاج عمليتي التدريس والتقييم في نظام **LMD** :

- ❖ تدريس نوعي بمناهج ومقررات دراسية حديثة متلائمة وتغيرات العصر التكنولوجية.
- ❖ دروس تطبيقية ونظرية متوافقة مع الواقع العلمي والمهني.
- ❖ نمط تدريسي متجدد ومتنوع يشجع على التفكير والتعلم من مصادر مختلفة ومتعددة.
- ❖ نمط تدريسي يشجع على البحث والتحليل النقدي الذاتي.
- ❖ عملية تدريسية تتصف بالإنفتاح الفكري وتوظيف مختلف عمليات التفكير المبنية على التحليل والتركيب والنقد.
- ❖ تفاعل إيجابي بين الأستاذ والطالب.

- ❖ تنوع الوحدات التعليمية مع إهتمامها بتنمية معارف وقدرات ومهارات ذات أهداف توظيفية خاصة.
- ❖ إعتماد طرق مختلفة في التدريس كالمحاضرة والملتقيات والأيام الدراسية والندوات والأعمال التطبيقية، مع إستخدام أجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة.
- ❖ معارف ملائمة لحل مشكلات المجتمع.
- ❖ كثرة التربصات والتدريبات الميدانية.
- ❖ طريقة تقييم موضوعية مع تنوع وسائلها.

12- تقييم تطبيق نظام LMD في الجزائر: حسب (**مديرية الاخبار، 2015، دون صفحة**)

فإنه تم تقييم مبدئي لنظام **LMD** كحوصلة ل **10** سنوات من التطبيق، وأحصيت النقائص التالية:

*إختلاف التخصصات بين الجامعات.

*ظهور إختلالات على مستوى عروض التكوين وضمان الجودة وكذا البحث العلمي.

*عدم تبني النظام كما ينبغي.

*الجهل بمحتوى النظام.

*مفروض على الأساتذة مع إنعدام التحضير له خاصة من حيث التكوين.

*الإكتظاظ ونقص التأطير.

*إنعدام آليات أكثر لتفعيل دور الجانب الإعلامي على مستوى الجامعات.

*صعوبة تجسيد مبدأ الحركية

*إختلاف تسمية شهادات نفس التخصص بين الجامعات.

*إختلاف النصوص المنظمة الخاصة بنظام **LMD.**

III. الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي من خلال عمليتي التدريس والتقييم:

من خلال التحليلات السابقة يمكن الكشف عن الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام **LMD** في التدريس والتقييم.

1- من خلال عملية التدريس:

جدول 6 : الفرق بين نظام **LMD** والنظام الكلاسيكي في عملية التدريس.

التدريس في النظام الكلاسيكي	التدريس في نظام LMD
تدريس تقليدي	تدريس حديث
مناهج ومقررات دراسية قديمة ومتكررة	مناهج ومقررات دراسية مرنة تتلاءم وتغيرات العصر
مناهج ومقررات نظرية فقط	مناهج ومقررات نظرية وتطبيقية
نمط تدريسي يشجع على الحفظ	نمط تدريسي يشجع على الإبداع والإبتكار
عملية تدريسية تتصف بالجمود الفكري والتلقين	عملية تدريسية تشجع على التحليل والتركيب والنقد البناء والتقييم
إنعدام العملية الإتصالية التفاعلية بين الطالب والأستاذ	فعالية العملية الإتصالية بين الطالب والأستاذ
كثرة الوحدات المدرسة مع خلوها من أهداف توظيفية خاصة	تنوع الوحدات التعليمية مع إحتواءها على أهداف توظيفية خاصة
عدم التنسيق بين الأساتذة المحاضرين والمطبيقين	التنسيق بين النظري والتطبيقي سواءا من أستاذ واحد أو أستاذين
إعتماد طريقة المحاضرة فقط	إعتماد طريقة المحاضرة والملتقيات والندوات والأيام الدراسية والتقارير العلمية والتربصات.....
عدم الإعتماد على أجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة	الإعتماد على أجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة
قلة التدريبات الميدانية	كثرة التربصات والتدريبات الميدانية
معارف غير متلائمة مع الواقع الفكري والمهني وكذا مشكلات المجتمع	معارف متلائمة مع الواقع الفكري والمهني ومناسبة لحل مشكلات المجتمع

2- من خلال عملية التقييم:

جدول 7 : يبين الفرق بين نظام **LMD** والنظام الكلاسيكي في عملية التقييم.

التقييم في النظام الكلاسيكي	التقييم في نظام LMD
تقييم مرحلي أقل موضوعية	تقييم مستمر يميل أكثر إلى الموضوعية
الإعتماد على الإمتحانات المقالية وأسئلة الحفظ	الإعتماد على الإمتحانات المقالية والتحليلية وكذا الإختيار من متعدد
إنعدامه من المراقبة المستمرة	المراقبة المستمرة من خلال الإستجوابات الشفوية والفروض، والأعمال الفردية والملتقيات والندوات والأيام الدراسية والتربصات الميدانية، وأعمال المخابر....

خاتمة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض أهم النقاط المتعلقة بالنظامين الكلاسيكي ونظام **LMD** فيما يخص أبرز المهام التي يقوم بها الأستاذ الجامعي وهما مهمتي التدريس والتقييم، واللتان تعتبران مهاما إتصالية بين الأستاذ والطالب، لأن الأستاذ يقوم بواسطتها بنقل كم من المعارف والقدرات والأفكار والمهارات والكفاءات للطالب وترسيخها أكثر ليس بالحفظ وإنما بتنمية أساليب التفكير الإبداعي من تحليل وتركيب ونقد ذاتي ونقد بناء لكل ما يوجه إليه في البيئة المحيطة به سواء أكانت بيئة مهنية أو محيطا إجتماعيا.

تمهيد:

يقع عبء تحقيق الدور الأكاديمي كما إستنتجنا من الفصول السابقة على الأستاذ وحده، لذا فإنتقاؤه وإختياره وإعداده أمر هام، نظرا لأن هذا الدور يتطلب كوادر بشرية ذات خصائص ومهارات وقدرات تساعده على أداء مهامه كأستاذ جامعي، خاصة تلك التي تعتبر بمثابة همزة وصل بين فكر الأستاذ وآراءه، وبين طلبة يمثلون إختلافات فكرية وإجتماعية ومادية وعاطفية في مراحل حاسمة من حياتهم، ونخص بالذكر هنا عمليتي التدريس والتقييم اللتين تعدان جزئين وظيفيين وأساسيين في ذات الوقت، رغم إختلافهما في الأساليب والخصائص.

ومن هنا أردنا التفصيل فيهما حتى ندرك أن للتدريس أساسياته وأساليبه الخاصة به، وأن للتقييم شروطه وخصائصه التي تميزه، وأنهما كلان متكاملان رغم إختلافهما في المضمون والممارسة.

I. التدريس:

1. تعريف التدريس:

- هو مجموعة من الأنشطة التي تصمم وتمارس لإحداث التغيير في سلوك الطلاب. **(وفاء محمد برعي، 2002 ص: 342)**

هذا التعريف إقتصر في توضيحه لعملية التدريس على أساس أنها مجموعة من الأنشطة، يتم تصميمها وتقديمها للطالب قصد إحداث التغيير في سلوكه مهملا بذلك الإستراتيجيات والوسائل.

- هو كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين والإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف. **(خليل إبراهيم شبر، 2005، ص: 19)**.
- هو نشاط إنساني هادف مخطط ينفذ بطريقة يتم فيها التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته فيؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والإنفعالي والمهاري لكل من المتعلم والمعلم، ويخضع إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة. **(عطية محسن علي، 2009، ص: 31)**

مما سبق ذكره يمكن إستخلاص أن التدريس أصبح عملية تفاعلية بين طرفين يحدث فيها تأثير وتأثر، ما يعني أن التدريس تطور من مفهومه الكلاسيكي المعتمد على التلقين و إكتساب المعلومة، إلى مفهوم حديث أساسه الحوار ومناقشة الفكرة وإبداء الرأي، أي فن إستخدام المعلومة.

2. طرق التدريس: حسب ما جاء في (**رافدة الحريري، 2011، ص ص: 314، 339)**

فإن طرق وإستراتيجيات التدريس تتنوع وفقا لكل موقف تدريسي، فالأستاذ الفعال هو الذي يستطيع أن يختار الطريقة والأسلوب التدريسي الذي يتوافق مع الهدف من التدريس، ومع المهارات التي يرمي إلى إكسابها للطالب ومع حاجاتهم ومستوى نموهم، وتتنوع هذه الطرق بين التقليدية والحديثة.

1.2- الطرق التقليدية: وتضم مايلي:

1.1.2- طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية):

وهي عملية إلقاء وعرض معلومات ومهارات، ونقل خبرات من الأستاذ إلى الطالب، وهي تتمركز حول الأستاذ بإعتباره المحور الرئيسي فيها.

وتعد المحاضرة من أقدم الطرق إستعمالا وأكثرها شيوعا، وهي تستخدم بشكل متكرر في المواد الإنسانية. وتؤكد الدراسات الخاصة بتطور طرق التدريس أن المحاضرة لا يمكن أن يستغنى عنها كليا، لا سيما إذا كانت بمعنى عرض المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها الأستاذ بأسلوب شيق وجذاب وبطريقة منتظمة ومرتبة ومدعمة بالوسائل والأمثلة.

مايتضح من هذا التقديم هو أن طريقة المحاضرة لا زالت تلقى صدى كبيرا من حيث إستخدامها خاصة في الجامعات، لكن حتى يكون لها أثرها التدريسي الفعال وجب الإنتقال فيها من مرحلة الإتصال في إتجاه واحد إلى مرحلة الإتصال في إتجاهين، يعني أن يكون هناك تأثير وتأثر إنطلاقا من المناقشات الصفية فلا تقتصر هذه الطريقة على الإلقاء فحسب، وإنما تتجه إلى أسلوب المناقشة الفعالة.

وبالتالي فإن للمحاضرة الجيدة خصائص تتمثل في:

- الوضوح: وذلك بإستخدام لغة واضحة بعيدة عن الغموض مع تعريف المصطلحات الجديدة والنقاط الأساسية، مع وضوح الصوت.
- التنظيم: ويقصد به تسلسل النقاط وتغطيتها وبيان ما فيها من روابط وعلاقات، وحسن إدارة الوقت وإستغلال كل ثانية منه.
- التركيز: ويعني إلقاء الضوء على عناصر وتفاصيل مهمة ولتحقيق ذلك يحتاج الأستاذ إلى التوكيد الصوتي الذي يشتمل على نبرة الصوت وطبقته، وحجمه، والوقفات القصيرة والإيماءات، ونظرة العينين، وتعبيرات الوجه والإيشارات إضافة إلى إستخدام الوسائل البصرية والنشرات.

- التوجيه: وهو المساعدة في تعزيز التعلم بطريقة متعددة مثل إعطاء معلومة أو فكرة جديدة عند بدء المحاضرة، وإعطاء توجيهات ونصائح بخصوص مايجب توقعه، أو إستخدام الخطوات التركيبية الرئيسية التي تشير إلى ما يحدث خلال المحاضرة.
- الأمثلة: تحتاج الأمثلة التي تطرح أثناء المحاضرة لتدعيم الشرح أن تكون مناسبة ومشوقة ومتنوعة وذات علاقة بالموضوع المراد توضيحه.
- التغذية الراجعة: تبدأ بطرح الأسئلة والبحث عن تفسيرات وتوضيحات.

2.1.2- طريقة المناقشة أو الحوار:

من أقدم طرق التدريس وجودا، تسمى بالطريقة السقراطية وتستخدم فيها مجموعة من الأسئلة المترابطة والتي تلقى على الطالب لأجل مساعدته على توسيع مداركه، أو إكتشاف الخلل في معارفه. وهي تندرج ضمن الطرق اللفظية للتدريس، فهي حوار شفهي يتم خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى معلومات جديدة.

وتختلف طريقة المناقشة عن المحاضرة كونها تتيح للطلاب فرصة المشاركة الفعالة والنقاش الجماعي في عملية التعلم.

ما يعني أن هذه الطريقة مبنية أكثر على إثارة الجدل في الآراء، ونقصد هنا الجدل البناء الذي يمتاز بصفة التأثير والتأثر.

3.1.2-الطريقة الإستنباطية:

هي طريقة فكرية منطقية ذلك لأنها تقوم على التوصل للمعلومات وإستنتاجها من الواقع والأدلة، والإستنباط على نوعين هما:

- الإستقراء: ويقصد به تتبع الأمثلة وتفحصها للتعرف على أوجه الشبه والإختلاف، ثم التوصل لتحديد القاعدة الكلية أو القانون أو التعريف.

- الإستنتاج: ويتكون من ثلاث عناصر هي: المقدمة الكبرى وتتضمن قاعدة كلية، والمقدمة الصغرى وتتضمن حالة فردية من حالات القاعدة الكلية، ثم النتيجة ويقصد بها التوصل لإنطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية. معنى هذا هو الإنتقال من الجزء إلى الكل، بعدها تعميم النتيجة على الكل.

4.1.2-الطريقة القياسية:

وفيها ينتقل العقل من العام إلى الخاص، عكس الطريقة الإستقرائية، والطالب في هذه الطريقة يكتفي بحفظ المعلومات وترتيبها.

5.1.2- الطريقة الجمعية:

وهي تجمع بين الطريقتين القياسية والإستقرائية، حيث يقوم الأستاذ بإشراك الطلبة في درسه من خلال طرح أمثلة عديدة تتناسب وتجاربهم، ثم يوضح ما فيها من ميزات، ويتدرج في ذلك حتى يصل الطالب بنفسه إلى قاعدة عامة، ثم يعود بهذه القاعدة ويطبقها بالطريقة القياسية على أمثلة أخرى.

2.2- الطرق الحديثة:

لقد تطورت طرائق التدريس نتيجة للتطورات الحاصلة في الأنظمة التعليمية، وقد أوضح (**فكري حسن ريان، 1999، ص ص: 213، 230)**

أن إختيار طريقة تدريس معينة تحددها عوامل عديدة تتمثل في أهداف المادة الدراسية، طبيعة الفصل وحجمه، قدرة المدرس وشخصيته، ونوع المواد التعليمية ومدى توفرها.

وقد بين **فكري حسن** أن طرق التدريس الحديثة جاءت نتاج مبادىء سيكولوجية معينة للتعلم، نجدها وراء الأساليب الفعالة في التدريس، ما يعني أن ظهور هذه المبادىء أصبح يتحكم في تطوير طرق التدريس.

وقد عدد هذه المبادىء إلى ما يلي:

- وجود مشكلة يهتم المتعلم بحلها.
- إشتراك المتعلم في حل المشكلة إشتراكا فعالا نشطا.
- علمه أن إكتساب مهارة معينة، أو فهمه لمعنى معين سوف يعينه على حل المشكلة.

ومن هنا ظهرت طرق ترتكز على تعويد المتعلم حل المشكلات وهي:

1.2.2- طريقة الوحدات:

حيث ظهر مفهوم الوحدة في التدريس كثورة على أساليب التسميع اليومي والحصص التقليدية، فالوحدة التدريسية شاملة من حيث المجال، وفيها ينظم النشاط والمواد التعليمية، بحيث تكون وحدة أو كلا واحدا، لا أجزاء منفصلة من المعرفة، تقدم في صورة سلسلة من موضوعات، تعين وتدرس وتحفظ يوميا.

2.2.2- طريقة المشروع:

وهي طريقة تتوفر على خصائص الموقف التعليمي الجيد خاصة حرية الطلبة في إقتراح أهداف تعلمية، والبحث في المزايا النسبية لمختلف الأهداف، وإختيار هدف واحد، وصوغ الخطط لتحقيق الأهداف المختارة، وتنفيذها.

3.2.2- طريقة التعيينات:

وهي تهتم بتحقيق الأهداف العامة للتربية، وبالتالي فهي لا تقتصر فقط على تحصيل المادة العلمية. ويمكن القول بأن المحور الأساسي لهذه الطريقة هو مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين مع إعتماد الطالب على نفسه في التعلم.

4.2.2- طريقة المشكلات:

المشكلة هي شعور المتعلم بأنه أمام موقف تعليمي، يجهل الإجابة عنه و يرغب في معرفة الإجابة الصحيحة. هذه الطريقة في التدريس من شأنها أن تنمي إتجاه التفكير العلمي ومهاراته لدى المتعلم، كما تعلمه مواجهة مختلف مشكلات الحياة الواقعية والعمل على حلها.

3. العوامل التي تتدخل في إختيار طريقة التدريس:

ذكرت (**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006، ص ص: 375- 377**) أن إختيار الأستاذ لطريقة التدريس يتأثر بمجموعة من العوامل والمتغيرات التي قد تتفاعل معها، ومن بينها:

1.3- الهدف التعليمي: على الأستاذ أن يحدد الأهداف التعليمية التعلمية التي يسعى لتحقيقها في التدريس، حتى يتمكن من إختيار الطريقة المناسبة.

2.3- مهارة الأستاذ وكفاءته: من المقومات الأساسية لإختيار الطريقة التدريسية الفاعلة: ضرورة توافر الأستاذ على الشخصية الجيدة، والتمكن من المقياس ومعرفة خصائص الطلبة الذين يدرسهم والتعرف على ميولاتهم والفروق الفردية بينهم.

3.3- ملاءمة الطريقة لمستوى الطلبة: أن يراعي الأستاذ ميولات وقدرات وخبرات الطلبة السابقة وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم، والإلمام بالعمليات العقلية التي يقوم بها الطلبة أثناء عملية التعلم بما يضمن إستثارة تفكيرهم، وضمان المشاركة الإيجابية لأكبر عدد منهم في الموقف التعليمي.

4.3- وسائط تكنولوجيا التعليم والتعلم: من الضروري أن ينوع الأستاذ في الوسائل البيداغوجية المستخدمة في عملية التدريس، قد تكون مطبوعات أو صور بصرية أو سمعية بصرية، أو برمجيات تعليمية، مما يضفي على الطرائق اللفظية نوعا من التشويق للتعلم والتحفيز والإنتاج. وقد ظهرت في مجال التعليم طرائق كثيرة تستند إلى تكنولوجيا التعليم منها: التعليم المبرمج، التعليم المصغر، التعليم بالحاسوب والأنترنت.

4. إستراتيجيات التدريس:

حسب ما جاء في (**حسين محمود أبو رياش وآخرون، 2009، ص ص: 38- 40**) أن إستراتيجيات التدريس تتمثل في:

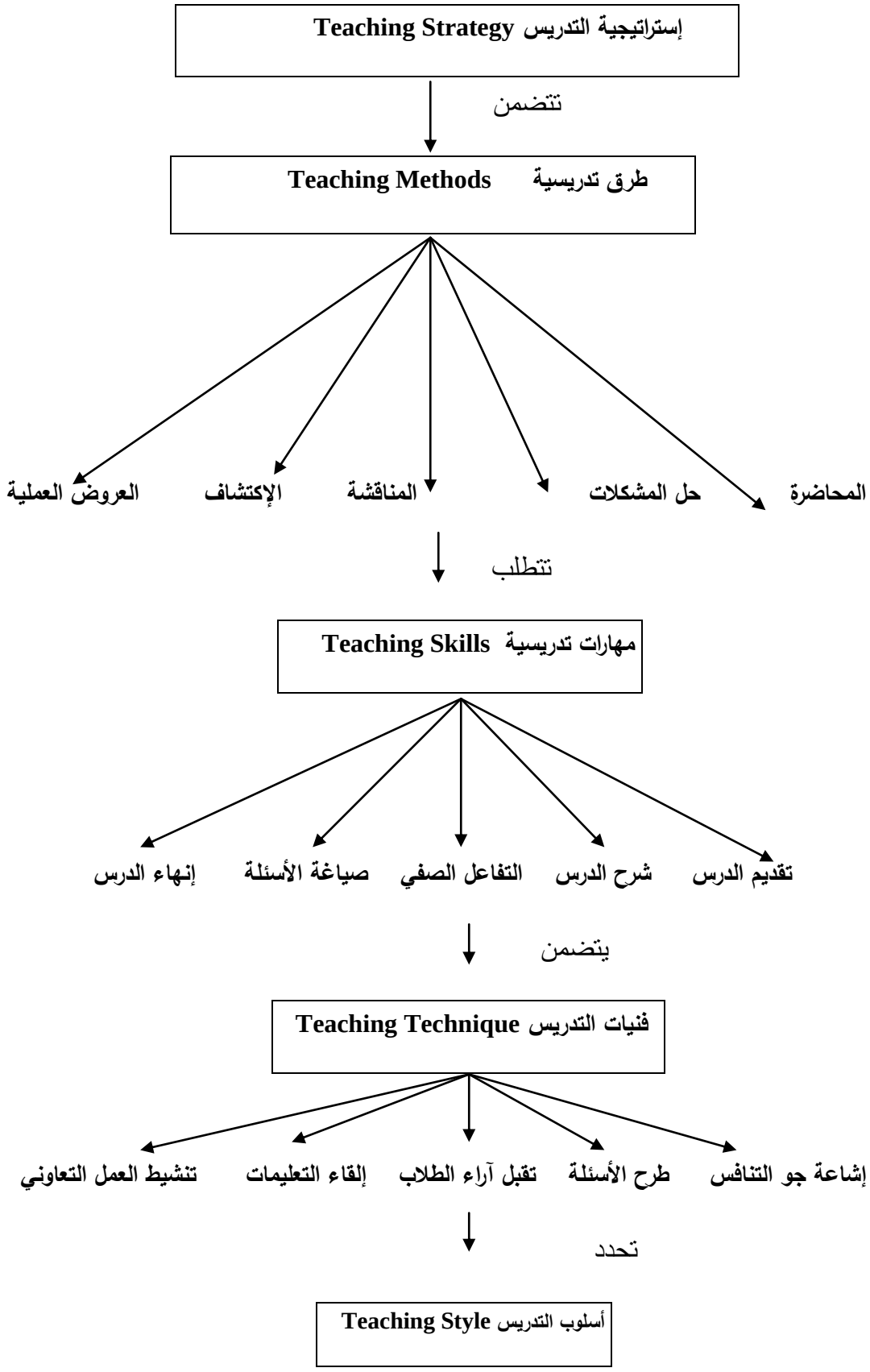
1.4- إستراتيجية العرض والإلقاء: وتضم المحاضرة، الطريقة الهربارتية، المنظم التمهيدي المتقدم، طريقة العرض الإيحائي.

2.4- إستراتيجية المناقشة: وتضم الحوار، المشروع، تمثيل الأدوار، الإستقصاء، المعارض، الزيارات الميدانية دراسة الحالة، حل المشكلات، المناظرة، العصف الذهني.

3.4- إستراتيجية الإستكشاف: وتضم التعلم للإتقان، صورة وأنماط التعلم المفرد، صحائف العمل، دليل المتعلم بطاقات التعلم.

وبحسب (**محمد السيد علي، 2008، ص: 30**) فإن إستراتيجيات التدريس تتضمن عددا من طرق التدريس، وإتقان الأستاذ لآليات كل طريقة وإجادة مهارات التعامل معها، وفهم فنيات تنفيذها.

و البيان التالي يوضح مكونات إستراتيجية التدريس:



شكل 6: مكونات إستراتيجية التدريس.

5. تطور عملية التدريس:

لقد تطورت عملية التدريس إلى ما يعرف بتدريس مهارات التفكير، حيث لم تعد تقتصر على حشو وتلقين المعلومات للطالب، وإيصال المعلومة كما هي جامدة دون تحليل من الطالب أو مناقشته لها، بل تطورت إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، حيث جاء في (**جودت احمد سعادة، 2003، ص ص: 82، 84**) أن مهارات التفكير صنفت إلى عدة تصنيفات منها تصنيف فيشر **(1999)**، وتصنيف ستيرنبرغ **(1986)**، وتصنيف سعادة **(2002)**، الذي إعتمدناه في بحثنا بإعتباره أحدث تصنيف، وما لوحظ عليه أيضا أنه يلم بين التصنيفين الآخرين.

وجاء هذا التصنيف كالآتي:

1.5- مهارات التفكير الناقد: وتشمل مهارات:

الإستنتاج، الإستقراء،

تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة،

المقارنة والتباين،

تحديد الأولويات،

التتابع، والتمييز بين الحقيقة والرأي،

التمييز بين المصادر الصحيحة وغير الصحيحة،

التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة،

التمييز بين الإفتراضات والتعميمات،

التمييز بين التفكير الإستقرائي والإستنتاجي،

التحقق من تناسق وعدم تناسق الحجج والبراهين،

تحليل المجادلات.

2.5- مهارات التفكير الإبداعي: وتشمل مهارات:

الأصالة، الطلاقة،

المرونة، التوضيح أو التفصيلات الزائدة.

3.5- مهارات جمع المعلومات وحفظها: وتشمل مهارات:

التذكر، الوصف،

الوصول إلى المعلومات،

تدوين الملاحظات،

الملاحظة، الإصغاء،

شد الإنتباه، طرح الأسئلة،

عرض المعلومات بيانيا.

4.5- مهارات التقييم وحل المشكلات: وتشمل مهارات:

تقييم الدليل،

وضع المعايير أو المحكات،

إصدار الأحكام أو الوصول إلى حلول،

تحمل المسؤولية،

طرح الفرضيات وإختبارها،

حل المشكلات.

5.5- مهارات بناء المفاهيم والتعميم والتنظيم: وتشمل مهارات:

تنمية المفاهيم أو تطويرها،

التنبؤ، التعميم،

إستخدام الأنماط المعرفية،

التصنيف،

تطبيق الإجراءات،

التفكير بإنتظام،

إدارة الوقت،

التنظيم المتقدم.

من وجهة نظرنا عملية التدريس كان يجب أن تكون على هذا النحو، خاصة في الجامعات لأنها تنتج أفرادا وموارد بشرية تتجه كلها إلى مناصب ذات أهمية بغض النظر عن نوع المنصب، وبالتالي هذا النوع من المهارات يولد لدى الطالب القدرة على إبداء الرأي وتحليل المضامين، وفهم الواقع على حقيقته وليس كما يبدو عليه.

6. مبادىء التدريس:

جاء في (**محمود داود سلمان الربيعي، 2006، ص ص: 12، 16**)

أن عملية التدريس ليست بالسهلة، فهي تحتاج إلى فهم وإتقان ومعرفة تفصيلية بأحدث الوسائل والطرق، وعلى المدرس أن يلم ويعرف معرفة تخصصية بالأساسيات والمبادىء العامة للتدريس لتحقيق أفضل النتائج.

وتتمثل هذه المبادىء في:

1.6- تحديد أهداف الدرس:

حيث تعتبر أمورا جوهرية في إعداد المناهج المراد تطبيقها، بحيث تمكن من تحديد الوسائل لتحقيق الغايات والقدرة على تقدير كمية الطاقة المبذولة لإنجاز العمل.

2.6- إعداد الدرس وتنظيمه:

إن التدريس الجيد لا يعتمد على المؤهلات الجيدة للمدرس فقط بل حتى على إستعداده المسبق الذي هو ضروري جدا وذلك لتسهيل عمله، من ذلك التفكير بالطرائق والأساليب التي تضمن نجاح الدرس، وتوفير وسائل الإيضاح والأجهزة المتناسبة مع موضوع الدرس.

3.6- التدرج في الإنتقال:

إن طرق التدريس يمكن إستخدامها لتعليم أوجه النشاط المختلفة، وتتبع هذه الطرق خطوات متدرجة ومنطقية حسب ترتيب مدروس. ويعتمد التدريس إلى حد كبير على سن المتعلم ومرحلة التعليم.

4.6- مراعاة الفروق الفردية:

لقد خطت الدول المتقدمة خطوة كبيرة في مجال مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، إذ وجدت صيغا معقولة في التعامل معهم على أساس أفراد وليس جماعات، إذ تعطى لكل فرد مسؤوليات وواجبات تناسب قابلياته وخبراته لينسجم مع الجماعة.

5.6- تنويع طرائق التدريس:

الطريقة جزء أساسي من أركان التدريس، ونجاح التدريس يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة المستخدمة.

6.6- إثارة ميول الطلبة:

وتعتمد على توجيه أذهان الطلبة من خلال إثارة فكرة أو قضية معينة لتغيير مستوى الإتجاهات والمواقف والأفكار والقدرات المختلفة.

7. مكونات منظومة التدريس: حسب (**جحيش جميلة، 2001، ص ص: 5- 8**) فإنه لمنظومة التدريس أربعة مكونات أساسية هي: مدخلات التدريس، عملياته، مخرجاته، التغذية الراجعة.

1.7- مدخلات التدريس: وتتمثل أساسا في المدخلات البشرية وهم الأساتذة والطلبة والمدخلات البيئية وهم الخصائص الحسية والمادية لحجرات الدراسة، والمواد والتجهيزات والوسائل التعليمية، والمدخلات الخاصة بمحتوى التدريس وهي الموضوعات التي يغطيها هذا المحتوى، وأغراضه ومكوناته من حقائق ومفاهيم وعلاقات ونظريات.

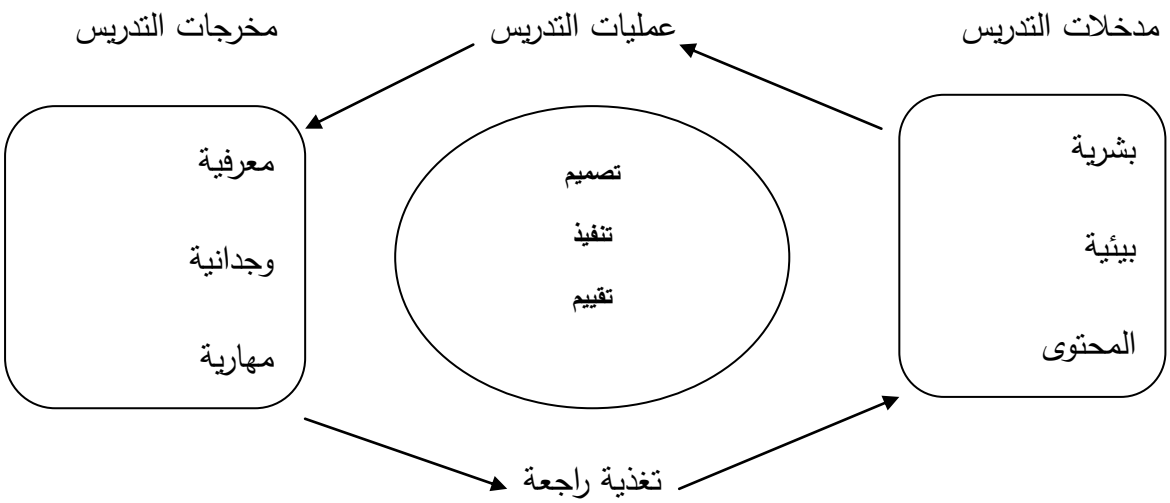
2.7- عمليات التدريس: وهي مجموعة العمليات التي تتناول مدخلات التدريس بالمعالجة والتحويل، بغرض تحقيق أهداف النظام، أي الحصول على المخرجات المتوقعة، وتتدرج هذه العمليات تحت لواء ثلاث عمليات أساسية هي:

- عملية التصميم: ويتم بمقتضاها تنظيم مدخلات التدريس في صورة خطة تدريسية بشكل معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
- عملية التنفيذ: ويتم فيها تطبيق هذه الخطة واقعيا في الفصول الدراسية.
- عملية التقييم: ويتم فيها الحكم على مدى تحقيق نظام التدريس لأهدافه، أي يتم الحكم فيها على كفاءة نظام التدريس وإنتاجيته.

3.7- مخرجات التدريس: وتمثل منتوجات التدريس، ويعبر عنها بالتغيرات الحاصلة في سلوك الطلبة، وتشمل عادة ثلاث أنواع: مخرجات معرفية، مخرجات وجدانية، مخرجات مهارية.

4.7- التغذية الراجعة: وهي العملية المستمرة التي يتم بمقتضاها مراجعة مدخلات التدريس وعملياته، للتعرف على مواطن الضعف فيها، وذلك في ضوء ما تسفر عنه عملية التقييم، ومن ثم إجراء التعديل والتحسين فيهما بغرض رفع كفاءة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة منه.

ويعبر الشكل الموالي عن مكونات منظومة التدريس وما بينها من تفاعلات وعلاقات.



شكل 7 : يوضح مكونات منظومة التدريس.

8- تكنولوجيا التدريس:

حسب (**شوقي حساني محمود، 2008، ص ص: 23-28**) فإن التطورات السريعة في السنوات الماضية في مجالات تقنيات الحاسب والوسائط المتعددة **(Multi- Media)** وشبكة الأنترنت، والتكامل بينهما أدت إلى نشوء ما يسمى اليوم بتقنيات المعلومات والإتصالات. حيث أدى إستخدامها إلى إكتشاف إمكانيات جديدة لم تكن معروفة من قبل، ظهر أثرها بوضوح في جميع مجالات الحياة اليومية منها مجال التعليم العالي. لما لها من مزايا عديدة في توفير الوقت والجهد والمال، إلى جانب إمكانية المناقشة والحوار مع الطالب الذي يعد محور العملية التعليمية، وبالتالي إعطاؤه دورا اكبر في تنفيذها.

وقد أشار **فادي إسماعيل** إلى أن أهم تقنيات المعلومات والإتصالات الحديثة التي يمكن إستخدامها في التعليم هي:

- الفيديو التفاعلي.
- الوسائط المتعددة.
- برمجيات التأليف بالوسائط المتعددة.
- الأقراص المضغوطة المقروءة.
- البث التلفزيوني الفضائي
- تقنيات شبكة الأنترنت التي توفر الصوت والفيديو والمحاكاة.

إضافة إلى أجهزة عرض المواد التعليمية، وهي تضم:

- جهاز عرض الشفافيات التعليمية.
- جهاز عرض الشرائح الفوتوغرافية.
- جهاز عرض الشرائح الميكروسكوبية.
- جهاز عرض الأفلام الثابتة.
- جهاز عرض الأفلام السينمائية.
- جهاز عرض الصور المعتمة غير الشفافة.
- جهاز عرض الفيديو كاسيت أو الأسطوانة.
- الكمبيوتر التعليمي المتعدد الوسائط.
- جهاز عرض تلفزيوني.
- جهاز الكاسيت أو الأسطوانة الصوتية.
- جهاز قراءة الميكروفيلم والميكروفيش.

II. التقييم:

1- تعريف التقييم:

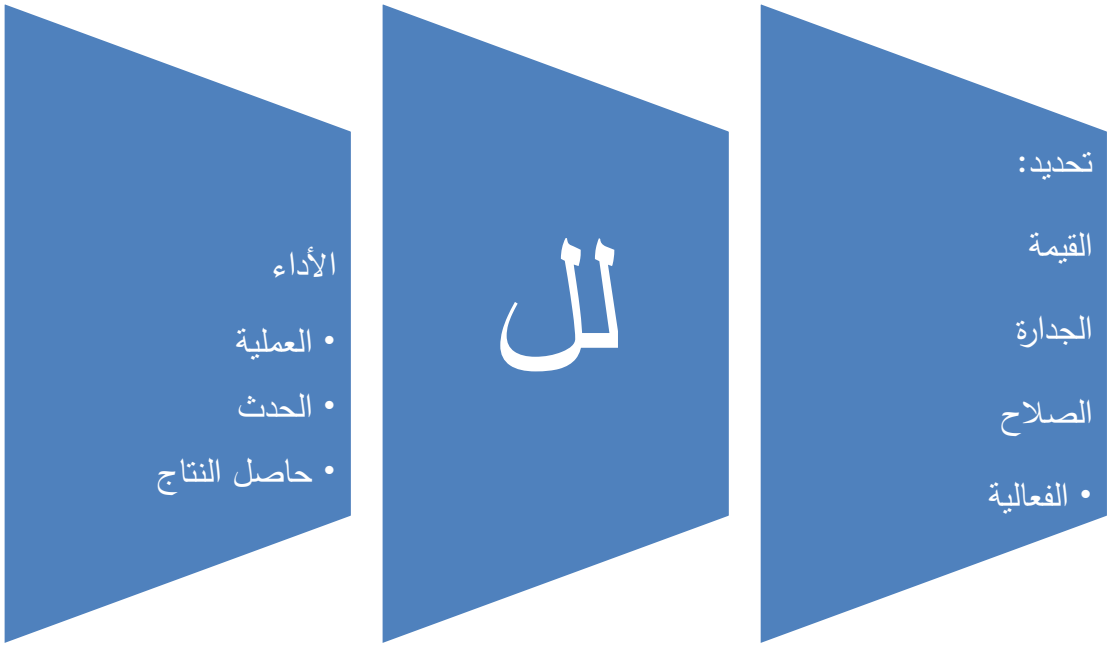
حسب ما جاء في (**محمود احمد واخرون، 2010، ص ص: 19، 20**)فان:

- هو إصدار حكم على قيمة الأشياء، وهو عملية جمع البيانات وتحليلها بطريقة منظمة، لكي نحدد مدى تحقق الأهداف.
- ويعرفه (**عبد العزيز عطا الله المعايطة، 2007، ص: 235**) بأنه تقدير الجهود التربوية والتعليمية التي تبذل لكي تحقق الأهداف المرسومة، بهدف الكشف عن مدى القرب أو البعد عن هذه الأهداف.
- و في تعريف **لهاملتون** حسب (**وجيه الفرح، 2007، ص: 21**) هو العملية التي نستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية، التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق.
- أما (**عبد الرازق الطشاني، 1998، ص: 388**) فيعرفه بأنه تحسس لما حققه الطالب من قدرات ومهارات عقلية ووظيفية، والسعي إلى دعمها وتطويرها ومراقبة نموها.
- وحسب (**باربرا ماتيرو، ترجمة حسين عبد اللطيف، 2002، ص ص: 309،308**) هو إستعراض السيطرة على نوعية المقررات الجامعية من جهة، وتحديد أداء الطلبة وإنجازهم من جهة أخرى.

وقد بينت باربرا أن التقييم يسعى إلى البحث بغية توليد المعلومات اللازمة للحكم على برنامج أو عملية أو حدث أو محصلة ما، بهدف إتخاذ القرارات المتعلقة بالكيفية التي يمكن بها تطويره.

- مما سبق طرحه يمكننا تعريف التقييم على أنه: الكشف عن مدى إكتساب الطالب للمعارف والمهارات والقدرات التي لها علاقة بتخصصه، بإستخدام عدة أساليب كالإمتحانات والتقارير والتربصات وغيرها.

و يمكن توضيح الغرض من عملية التقييم وتحديد مفهومه في الشكل التالي:



شكل 8: الغرض من عملية التقييم.

2- الفرق بين الإختبار والقياس والتقييم والتقويم:

جاء في (**قاسم علي الصراف، 2002، ص: 23**) ما يلي:

جدول 8: الفرق بين التقييم والتقويم والإختبار والقياس:

المصطلح	التعريف	المفهوم المرادف	النقاط المرجعية
الإختبار	**الإجراءات التي تتبع لتنظيم الملاحظات وهو شكل من أشكال القياس**	أسئلة وبنود	الإختبارات مقاييس التقدير،برامج الملاحظة

القياس	عملية يتم من خلالها إعطاء أرقام للأشياء تبعا للقواعد	التمثيل الرمزي	سمات، خصائص سلوك
التقييم	إستخدام القياس في جمع المعلومات أو البيانات وهو يشير إلى الأداء	القياس	نفس النقاط المرجعية للقياس
التقويم	عملية يتم فيها تحديد قيمة الشيء والحكم عليه	حكم قيمي	أهداف وغايات تربوية

3- أنواع التقييم:

للتقييم عدة أنواع تتداخل مع التقويم، لذا إخترنا أن نكتفي بالتقييم تبعا لإجراءه في العملية التعليمية.

وحسب (**سوسن شاكر مجيد، 2013، ص ص: 30، 31**)فإن التقييم ينقسم إلى:

1.3- تقييم قبلي: وهو تقييم تمهيدي يسبق العملية التعليمية، ويساهم في الكشف عن الأهداف التي يتقنها الطلاب قبل البدء في التدريس.

2.3- تقييم تكويني: وهو تقييم يجرى أثناء العملية التعليمية التعلمية للتأكد من سلامة سير هذه العملية طبقا للأهداف المرسومة لها وتوجيهها.

3.3- تقييم تشخيصي: يستخدم مع المتعلمين الذين لا يحرزون تقدما مرضيا في الإختبارات التي تطبق عليهم.

4.3- تقييم ختامي: ويكون في نهاية وحدة أو فصل أو سنة دراسية، وغالبا يتم رصد درجات المتعلمين بإستخدام الإختبارات التحصيلية، والتي يتم إعدادها من قبل المعلم.

4- شروط التقييم الجيد:

عددها (**توفيق احمد مرعي، محمد محمود الحيلة، 2011، ص ص: 100،101**)

في ما يلي:

- إجراء التقييم بدلالة الأهداف مع إستخدام جميع أدواته الممكنة والملائمة شرط صدقها وثباتها.
- شمولية التقييم بحيث يتناول جميع عناصر المنهاج.

- إستمرارية التقييم إلى التقويم، وعدم الإقتصار على التقييم الختامي النهائي، وذلك لتصويب الإجراءات وتصحيحها.

وأضافت (**رافدة الحريري، 2008، ص: 42**) ما يلي:

- بنائية التقييم الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره بعيدا عن النقد السلبي والتركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشيء المقوم.
- أن يكون إقتصاديا في نفقاته ووقته وجهده، مع إختيار الزمان والمكان المناسبين.

5. أساليب التقييم:

تستخدم الإختبارات في تقييم الطلبة من عدة جوانب، ويعرف (**موريس انجرس، 2006، ص: 270**) الإختبارات بأنها عبارة عن أدوات قياس تستعمل بإستمرار في حالات التجريب وهي تسمح بالحصول على بعض خصائص عناصر التجربة. وفي علم النفس مثلا من ضمن الأدوات التي نستعملها: إختبارات المهارة التي تهتم بذكاء أو قدرات الأفراد، وإختبارات الشخصية التي تهتم بما يتميز به كل فرد، ويمكن لهذه الإختبارات أن تأخذ أشكالا أخرى مختلفة.

وقد أورد (**عفت مصطفى الطنطاوي، 2009، ص ص: 233-252**) جوانب تقييم الطلبة في:

1.5- تقييم الجانب المعرفي:

ويتم فيه إستخدام الإختبارات التحصيلية، وهي حسب (**مقدم عبد الحفيظ، 2011، ص: 213، 214**) إختبارات تقيس مدى ما تعلم الفرد، أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم أو التدريب تحت ظروف معينة. فالإمتحانات المدرسية بهذا المعنى تعتبر إمتحانات تحصيل، إلا أنه ينبغي التمييز بين إختبارات التحصيل المقننة، والتي تتميز بالشمولية نوعا ما والإختبارات التي يضعها الأستاذ. كما ينبغي التمييز بين إختبارات التحصيل التي تقنن على برنامج مادة معينة من مواد الدراسة، وإختبار الإستعداد الذي يهدف إلى التنبؤ بالسرعة المتوقعة لتعلم الفرد أو مدى إستعداده لتدريب معين.

وتنقسم إختبارات التحصيل حسب (**رجاء محمود ابو علام، 2006، ص ص: 370- 376**) إلى:

1.1.5- الإختبارات التحريرية: وهي الإختبارات التي يراد بها تقويم التحصيل الدراسي في نهاية الفترات، وفي إمتحانات النقل وفي الشهادات العامة. ويطلق عليها أحيانا إختبارات الورقة والقلم، وتعتبر من أهم وسائل تقييم التحصيل، وتحديد مستوى التلاميذ التحصيلي.

وهناك نوعان من الإختبارات المستخدمة في قياس وتقييم التحصيل الدراسي، وهما إختبارات الإستدعاء التي يعطي فيها الطالب الإجابة من عنده، أي يستدعيها ولا يتعرف عليها وتنقسم إلى:

- اسئلة المقال ذات الإجابة المستفيضة.
- اسئلة المقال ذات الإجابة المحدودة.
- الاسئلة ذات الإجابات القصيرة (عبارة أو جملة).
- اسئلة الإكمال (ملء الفراغات).

والنوع الثاني هو إختبارات التعرف (وهي التي يختار فيها الطلبة الإجابة من عدة إجابات معطاة) وتنقسم إلى:

- اسئلة الصواب والخطأ (الإجابة البديلة).
- اسئلة الإختيار من متعدد (إختيار إجابة من عدة إجابات).
- تمرينات المطابقة (مطابقة عدد من الإجابات مع عدد من الأسئلة).

2.1.5- الإختبارات العملية: وتعرف بإختبارات الأداء، وهي تتعلق بالمجال النزوعي للأهداف، أي بالمخرجات النفسية الحركية (المهارات الحركية)، وكذلك ببعض جوانب الأهداف المعرفية. وهذا النوع من الإختبارات مهم للغاية في بعض مجالات التدريس مثل العلوم (مهارات المعمل)، والرياضيات (المهارات العملية لحل المشكلات)، واللغة العربية واللغات الأجنبية (مهارات الإتصال والتفاهم والكتابة)، والإجتماعيات (مهارات رسم الخرائط والرسوم والتعامل بفاعلية في الجماعة) كما أن الأهداف النزوعية ترتبط إرتباطا وثيقا ببعض المقررات مثل الموسيقى والرسم والتعليم التجاري، والإقتصاد المنزلي والتربية الرياضية.

وللإختبارات العملية أهميتها في مجال التحصيل الدراسي، إذ أنها تهدف إلى توفير وسيلة موضوعية لقياس مخرجات التعلم المتعلقة بالمخرجات الحركية والعملية.

وهناك خطوات لبناء الإختبار العملي هي:

- تحديد مخرجات التعلم التي نريد قياسها.
- إختيار المهمات التي يتضمنها الإختبار.
- إعداد تعليمات الإختبار.
- إعداد أسلوب الملاحظة المستخدم في قياس الأداء.

3.1.5- الإختبارات الشفوية: يقصد بها أسئلة غير مكتوبة تعطى للطلبة، ويطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة والغرض منها معرفة مدى فهم الطلبة للمادة الدراسية، ومدى قدرتهم على التعبير عن انفسهم. لهذا فهي تعطى كوسيلة تقدير أو تقييم بجانب وسائل التقييم التحريرية.

2.5- تقييم الجانب النفس حركي:

ويتضمن المهارات الحركية واليدوية التي ينبغي تنميتها لدى المتعلم مثل: مهارات الكتابة وإستخدام الآلات والأجهزة. ويتطلب هذا النوع من المهارات التآزر الحركي، ويظهر ذلك في مجالات معينة منها التعليم الصناعي والرياضي، والدراسات العملية بمختلف مجالاتها.

ويعتمد تقييم الأستاذ على تحليل نتائج أعمالهم في ضوء معايير محددة من خلال تهيئة الظروف المناسبة لأداء المتعلمين للمهارة، ثم يلاحظ كيفية تأديتهم لها، ويفحص ما يقدمونه من تقارير أو تعيينات، كتقييم مهارة الطلبة في رسم الأشكال التوضيحية والرسوم البيانية.

ويمكن حصرها أيضا ضمن إختبارات الإستعدادات العقلية: وهي حسب (**عباس محمود عوض، 1998، ص ص: 33- 36**) إختبارات تحدد المدى الذي يحصل عليه الفرد من النضج، أو إكتساب المعرفة أو مهارة معينة، وهي تنقسم إلى:

- إختبارات الإستعدادات: وهي تقيس ما يمكن للفرد أن يؤديه في اللحظة الحاضرة، سواء كانت أعمالا عقلية أو حركية. وتستخدم أكثر عند القيام بعملية التوجيه المهني.
- إختبارات القدرات: وتضم مقاييس الإستعدادات والإختبارات المهنية.
- إختبارات الذكاء: وقد تكون لفظية أو غير لفظية، أي إختبارات أدائية.

3.5- تقييم الجانب الوجداني:

ويشمل الميول والإتجاهات والقيم وأوجه التقدير وأوجه التذوق التي ينبغي تنميتها لدى الطالب.

ويسهم تقييم الجانب الوجداني في مساعدة الطلبة على فهم ذواتهم ومعرفة مشاعرهم المتعلقة بموضوعات أو أحداث أو مواقف معينة، مما يسهل نضجهم الشخصي والوجداني. من ذلك:

1.3.5- تقييم الإتجاهات: وهي تصف مشاعر المتعلم الموجبة والسالبة تجاه مواقف أو موضوعات أو أفكار معينة أو تجاه أشخاص.

ويستخدم في تقييم الإتجاهات وسائل متنوعة منها الملاحظة المقابلة الشخصية، مقاييس الإتجاه.

2.3.5- تقييم الميول: لنجاح المتعلم في أداء عمل معين تأثيرا كبيرا في تكوين ميل لديه لهذا العمل، لأنه إذا تكلل عمل المتعلم بالنجاح، دعاه ذلك إلى تكرار هذا العمل طمعا في تحقيق مزيد من النجاح.

وتستخدم عدة وسائل لذلك هي: المناقشة، تحليل الكتب التي يقرؤونها، إجراء مقابلات شخصية مع المتعلم أو المقربين له إستخدام الإستبانات وإستطلاع الرأي.

4.5- إختبارات الشخصية: وهي تشمل عددا متنوعا من الإختبارات لقياس خصائص الشخصية كما جاء في **(فيصل عباس، 1996، ص: 14)**، وأكثر أنواعها شيوعا هي إختبارات من نوع الإستبيان أو التقدير الذاتي، وتكون الإجابة فيه " نعم – لا " مثل إختبار الشخصية متعدد الأوجه. وقد تكون من النوع الإسقاطي الذي تكون المثيرات فيه أقل تحديدا في بنيانها، أي غامضة أو مبهمة نوعا ما مثل إختبار التداعي الحر، وإختبار بقع الحبر لروشاخ وتفهم الموضوع لموراي. وتقوم معظم هذه الإختبارات على أساس محاكاة الحياة اليومية.

III. التدريس والتقييم في نظام LMD:

سوف نركز في هذا العنصر على إستراتيجيات التدريس والتقييم التي تم إعتمادها في نظام **LMD**، وهذا حسب **(سعداء بنت محمد العرف، 2010، ص ص: 22- 29 بتصرف)**

1. التدريس:

1.1- مقرر التدريس: يتضمن مقرر التدريس كفاءات تساعد على إستخدام المعارف والمهارات الشخصية والإجتماعية والقدرة المنهجية في حالة العمل أو الدراسة، وفي التنمية المهنية والشخصية.

يعد الطالب محور العملية التعليمية في نظام **LMD**، وبالتالي التركيز على المتعلم ووضعه في صلب العملية التعليمية أثناء تصميم المناهج الدراسية وتنفيذها، وإستعاب إحتياجاته وتوقعاته بإستخدام نتائج التعلم وعبء العمل.

ما نستنتجه من هذه الفقرة هو أن نظام **LMD** يركز في بناء المقررات الدراسية على إحتياجات وتوقعات الطالب، وكذا الكفاءات التي تسهل عليه تفعيل المعارف والمهارات الشخصية والإجتماعية.

وقد تم تقسيم المقررات إلى:

- منهج مستوى أساسي يهدف إلى إعطاء مقدمة في المادة الدراسية.
- منهج مستوى متوسط يهدف إلى تعزيز المعرفة الأساسية.
- منهج مستوى متقدم يهدف إلى مزيد من التعزيز للخبرة.
- منهج مستوى متخصص يهدف إلى بناء المعرفة والخبرة في مجال أو نظام خاص.

ما يعني أن بناء مقررات التدريس يتم فيها الإنتقال من العام إلى الخاص، ولكن في كل مرحلة يتم إكساب الطالب معارف ومهارات حتى يصل إلى درجة بناء المعرفة والخبرة في تخصص معين، ويتحدد ذلك من خلال الأنشطة والأفعال النشطة للتعبير عن المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتوليف والتقييم.

وما يمكننا قوله هو أن هذه المقررات توضع مع تحديد أهداف واضحة وسهلة الفهم للطلاب وأرباب العمل والآخرين كأصحاب المصلحة. كما أنها تجعل من السهل مقارنة المؤهلات بعضها البعض والإعتراف بالإنجازات. و هناك نوعين من الكفاءات التي يتم نقلها للطالب: كفاءات عامة قابلة للنقل والتحويل، وكفاءات خاصة محددة بمادة دراسية (معرفة نظرية وعملية، معرفة تجريبية ومهارات ذات الصلة بالمادة الدراسية).

الكفاءات العامة تتضمن: القدرة على التحليل والتركيب، المعرفة العامة، القدرة على التعلم والتعاون والإتصال المستقل، القدرة على التفكير، القدرة على القيادة والتخطيط والتنظيم، وهي كفاءات عن الجودة في كثير من المواقف ويمكن تطوير معظمها.

أما الكفاءات الخاصة فهي تشمل مهارات متعلقة بالمادة الدراسية وهي الطرق والتقنيات ذات الصلة بمجالات النظام المتنوعة مثل تحليل المخطوطات القديمة، التحاليل الكيميائية معرفة فعلية محددة ذات الصلة بالنظام والطرق التي يتم من خلالها مناقشة وحل المشكلات معرفة المادة الدراسية والتطورات الحالية فيها. ما يعني أن المقررات الدراسية يجب أن تكون مواكبة للتطورات العلمية والمعرفية الحاصلة.

2.1- طرق التدريس: المحاضرات، القيام بواجبات معينة، ممارسة مهارات فنية وكتابة تقارير ذات مستويات مختلفة من الصعوبة، وقراءة التقارير.

عرض نقد بناء على عروض الآخرين، ندوات وملتقيات وأيام دراسية، المشاركة في عمل أو تلخيص الملخصات وتقديم العروض، القيام بالتمارين المخبرية والعملية، التدريب الميداني، الدراسة المستقلة.

3.1- مهارات التدريس: أن تحديد مقرر التدريس في نظام **LMD** جعل من الضروري على الأستاذ أن يتحلى بعدة مهارات تدريسية معينة، تكون مزيجا من ديناميكية المعرفة والفهم والمهارات والقدرات والمواقف بحيث تجعل الطالب قادرا على: معرفة أساسيات تخصصه من خلال:

توصيل المعلومات المكتسبة بأسلوب منسجم.

وضع المعلومات والتفسير الجديد في سياقها.

إيصال الطالب إلى الفهم وتطبيق طريق التحليلات المهمة ووضع النظريات.

تمكين الطالب من تطبيق الطرق والتقنيات ذات الصلة بالنظام بدقة.

إيصال الطالب إلى فهم الإختبار التجريبي والتوضيحي للنظريات العلمية.

الإلمام بالنظريات والطرق والتقنيات الحديثة.

متابعة التطور الحديث وتفسيره بشكل مهم بطريقة نظرية وتطبيقية.

2. التقييم:

1.2- أساليب التقييم: يوجد إتجاهان في النظام الأوروبي للتقييم:

1.1.2- الإتجاه الأول: يعتمد على التقييم المستمر، وذلك حسب طبيعة المقرر، ويستخدم أساليب متنوعة كالمشاريع وأوراق العمل والتقارير، والتمارين النظرية والعملية والإختبارات المرحلية.

2.1.2- الإتجاه الثاني: يعتمد على الإختبارات النهائية والتقييم المستمر لأعمال الطالب، وتختلف النسب المخصصة لكل جزء حسب طبيعة المقرر والنظام التعليمي.

جدول 9: المقرر الإفتراضي للعلوم الاجتماعية.

وصف عبء العمل	عدد الساعات
المحاضرات	**17 ساعة**
مناقشات جماعية	**2 ساعة**
مناقشات في القاعة	**4 ساعات**
قراءات إضافية	**40 ساعة**
حلقة دراسية عن القراءات الإضافية	**205 ساعة**
كتابة وتقديم مشروع جماعي	**48 ساعة**
أوراق عمل قصيرة	**2 ساعة**
تقديم حلقات دراسية	**205 ساعة**
تدريبات ميدانية	**2 ساعة**
تقرير تعلمي نهائي	**4 ساعات**
المجموع	**125 ساعة**

هذا في حالة عدم الإهتمام بعبء العمل الزائد، وكيف أننا نحكم على هذا التوزيع للمهام في مقرر العلوم الإجتماعية مسألة ثانوية على سبيل المثال فإن التدريب الميداني يستهلك **2** ساعة فقط، و**4** ساعات لكتابة التقرير النهائي للتعلم مهما كان موضوعه. فموضوع التعلم والنتائج المرجوة منه يوجه الإختيار الأولي للأنشطة، وهذا

يتحدد بحسب عضو هيئة التدريس والقسم المعني. كما أن التغذية الراجعة من الطلبة لها دور في إعادة النظر في توزيع الوقت على الأنشطة التعليمية.

ويكون النجاح في هذا النظام في الفصل الدراسي وليس العام، حيث ينتقل الطالب من مستوى إلى مستوى أعلى منه إذا إجتاز (**75%**) من وحدات هذا الفصل. ويمكن للطالب تغيير الفرع أو الإختصاص في نهاية الفصل وفي حالة عدم نجاحه يحق له التسجيل في الفصل الثاني ضمن شروط معينة وينتقل من سنة دراسية إلى السنة الثانية إذا إجتاز بنجاح (**45**) وحدة أكاديمية من بين (**60**) وحدة.

جدول 10: قائمة التقدير للدرجات في نظام (**ECTS**):

مستوى (ECTS)	النسبة المعيارية لتحصيل الطلاب	التقدير
A	**10%** الأعلى	ممتاز– ناجح ونسبة الخطأ أقل ما يمكن
B	**25%** التالية	جيد جدا – ناجح ونسبة الخطأ قليلة
C	**30%** التالية	جيد– ناجح ونسبة الخطأ متوسطة
D	**25%** التالية	متوسط– ناجح ونسبة الخطأ عالية
E	**10%** الادنى	مقبول– وتعد أقل علامة ممكنة للنجاح
FX	–	راسب ويحتاج إلى تحسين في مستواه قبل المعادلة
F	–	راسب ويحتاج إلى درجة عالية من التحسين في مستواه

خاتمة الفصل:

من خلال ما تم ذكره يتضح أن للتدريس والتقييم طرقا وإستراتيجيات ووسائل مختلفة تضمن نجاحهما كعمليتين أساسيتين متكاملتين، وما يلاحظ من تحليلنا لأهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، أنه يعتمد

في تحقيقه لأهدافه على نفس الأساليب التي تم ذكرها في هذا الفصل، والتي تعد من بين إستراتيجيات التدريس والتقييم الحديثة.

تمهيد:

يستعرض هذا الفصل الإجراءات التي قمنا بها من أجل الوصول إلى إجابات علمية تتسم بالدقة المطلوبة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وكذا التحقق من أهدافها، وتضم هذه الإجراءات تحديد منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، بالإضافة إلى حجم العينة وإختيارها بما يضمن تمثيلها لمجتمع الدراسة، إضافة إلى تحديد أداة جمع البيانات وكيفية بناءها والمحاور التي تناولتها.

I. مجالات الدراسة:

1. المجال الزمني:

يمتد المجال الزمني من بداية بناء الإستمارة، وذلك إبتداءا من **15** سبتمبر. وقد قسمت هذه المدة كالتالي:

جدول 11: توزيع المجال الزمني لمجريات البحث.

المجال الزمني	مجريات البحث
2015/9/15	بناء الإستمارة
2015/10/22	عرض الإستمارة على التحكيم

والسبب في إستغراقنا كل هذه المدة هو أن الأساتذة المحكمين إستغرقوا مدة أطول لتحكيم الإستمارة. وقد تم إستعادة إستمارتين فقط من تحكيم: الدكتور **زرزور احمد**، و الدكتور **بن عبيد عبد الرحيم**، ما دفع بنا إلى البحث عن محكمين آخرين، وقد كانوا من جامعة باجي مختار بعنابة.

2. المجال المكاني:

يتعلق مكان إجراء دراستنا بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي، ويتضمن ذلك:

- كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية.
- معهد تسيير التقنيات الحضارية.

II. منهج الدراسة:

ويقصد به حسب (**رشيد زرواتي، 2008، ص: 176**) مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه.

ولأن دراستنا تندرج ضمن البحوث الإجتماعية، وتهدف إلى وصف الظاهرة كما هي دون إجراء أي تغيير أو تعديل عليها، فإن المنهج المناسب لها والمتوافق مع أهدافها المصاغة هو المنهج الوصفي.

كإشارة الباحثة لم تقم بإجراء دراسة إستطلاعية نظرا لتوفر التراث النظري حول نظام **LMD** وكذا حول التدريس والتقييم. ونظرا أيضا لأن الباحثة بصدد إجراء دراسة تقييمية تقيس فيها مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف

نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم. وبالتالي فإن مؤشرات البحث أستنبطت من التراث النظري ليتم مقارنتها مع الممارسة الواقعية، ومن خلال نتائج هذه المقارنة يمكننا الحكم فيما إذا كان الأستاذ متكيفا مع أهداف هذا النظام أو لا.

III. أدوات جمع البيانات:

1. الإستمارة:

سعيا منا لجمع معلومات كافية حول الموضوع، ولتحقيق أهداف بحثنا، قمنا بإختيار الإستمارة كأداة لجمع البيانات طبعا بما يتناسب وحجم مجتمع الدراسة، وقد تم بناءها حيث تكونت في البداية من **106** بندا، مقسمين على **5** أبعاد متعلقة بنظام **LMD** من حيث: مقرر التدريس، طرق التدريس، مهارات التدريس، أساليب التقييم وأنواع التقييم المتبعة في هذا النظام.

وهذا كله يتم توضيحه بإستمارة التحكيم الموجودة في قسم الملاحق.

1.1. الشروط السيكومترية لأداة البحث:

1.1.1. الصدق:

مفهوم موحد لا يتجزأ إلى أقسام أو أنواع. فهو يدل على مدى قدرة أو كفاية البيانات والأدلة التي تم تجميعها على تعزيز عمليات تأويل درجات المقاييس وتفسيرها للأغراض أو الإستعمالات المنشودة.

ولقد أشار **كرونباخ (1971)** بأن عملية تقدير الصدق لا تتعلق إطلاقا بإيجاد صدق الإختبار أو صدق أدوات القياس، بل الشيء الذي يراد إيجاد صدقه هو التأويلات أو معاني الدرجات، وكذلك إتخاذ القرارات المتعلقة بطريقة إستعمال الأدوات المنبثقة عن عملية تأويل الدرجات. **(أمحمد بوزيان تيغزة، 2008، ص: 12)**

ولإختبار صدق الأداة إخترنا الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث تم عرض الإستمارة على المحكمين الواردة أسماؤهم في الجدول التالي:

جدول 12 : عرض لأسماء محكمي أداة القياس.

الأستاذ المحكم	القسم	الجامعة
د/ زرزور أحمد	قسم العلوم الإجتماعية	العربي بن مهيدي– أم البواقي–
د/ بن عبيد عبد الرحيم	قسم العلوم الإجتماعية	العربي بن مهيدي– أم البواقي–
ا.د/ عسوس أنيسة	قسم علم الإجتماع	باجي مختار– عنابة–
ا.د/ عبد الله ساقور	قسم علم الإجتماع	باجي مختار– عنابة–
د/ زرزوني جهيدة	قسم علم الإجتماع	باجي مختار – عنابة–

وقد تم حساب صدق كل بند بتطبيق المعادلة التالية:

$$ص_ب = \frac{\text{عدد المحكمين الموافقين على البند – عدد المحكمين غير الموافقين}}{\text{العدد الإجمالي للمحكمين}}$$

وقد تم حذف البنود التالية: **4، 6، 8، 9، 11، 12، 16، 17، 18، 24، 29، 34 37، 49، 68، 73، 74، 75، 78 80، 82، 83، 84، 85، 102، 103، 105.**

لأنها لم تستوف شرط البند الصادق أكبر من **0.50.**

وبعدها تم حساب الصدق الإجمالي بالمعادلة التالية:

ص ن = (ص1+ ص2+ ص3+ ....ص ن)/ ن

حيث:

ن: العدد الكلي للبنود الصادقة.

ووجد أن: **ص = 79/61.2** ⟸ **ص = 0.77.**

و بما أن : **ص > 0.50** فهذا يعني أن أداة جمع البيانات صادقة.

1.1.2. الثبات:

بعد حساب الصدق تم توزيع الإستمارة على **10** أفراد من مجتمع الدراسة، وهم من كلية الحقوق والعلوم السياسية من أجل حساب الثبات، وذلك في **2015/10/24** وبعد إسترجاعها، قمنا بإعادة توزيعها بعد **15** يوما وبالضبط في **2015/11/8** وتم حساب ثبات أداة القياس وفقا لمعادلة **α كرونباخ** التالية:

$$\alpha = \frac{ن}{(ن - 1)} \times \left(1 - \frac{مج\ ع^2\ ب}{مج\ ع^2\ ك}\right) /$$

ن: عدد الكلي للبنود

مج ع^2 ب: مجموع تباينات البنود الكلية.

مج ع^2 ك: مجموع تباينات الدرجات الكلية.

ويعزى ذلك إلى أننا إستخدمنا ثلاث بدائل (مقياس ليكارت)، وبالتعويض في المعادلة نجد:

$$\alpha = \frac{79}{78} \times \left(1 - \frac{25.8}{172.39}\right) \Longleftarrow \alpha = 0.87.$$

بما ان معامل الثبات المحسوب **0.87 > 0.50** فالأداة ثابتة.

بعد حساب الصدق والثبات أصبحت أداة القياس جاهزة للتطبيق.

2. **المقابلة:**

لم يتم حساب صدقها وثباتها لأنها أداة مكملة للأداة الأساسية، وأردنا من تطبيقها التعرف على أسباب النتائج المتوصل إليها من خلال توزيع الإستمارة، وكذا التعرف على إقتراحات الأساتذة لتحقيق تكيف أفضل في المستقبل. وبالتالي قمنا بتحليلها تحليلا كيفيا لأن عدد أفراد العينة قليل جدا.

IV. مجتمع الدراسة:

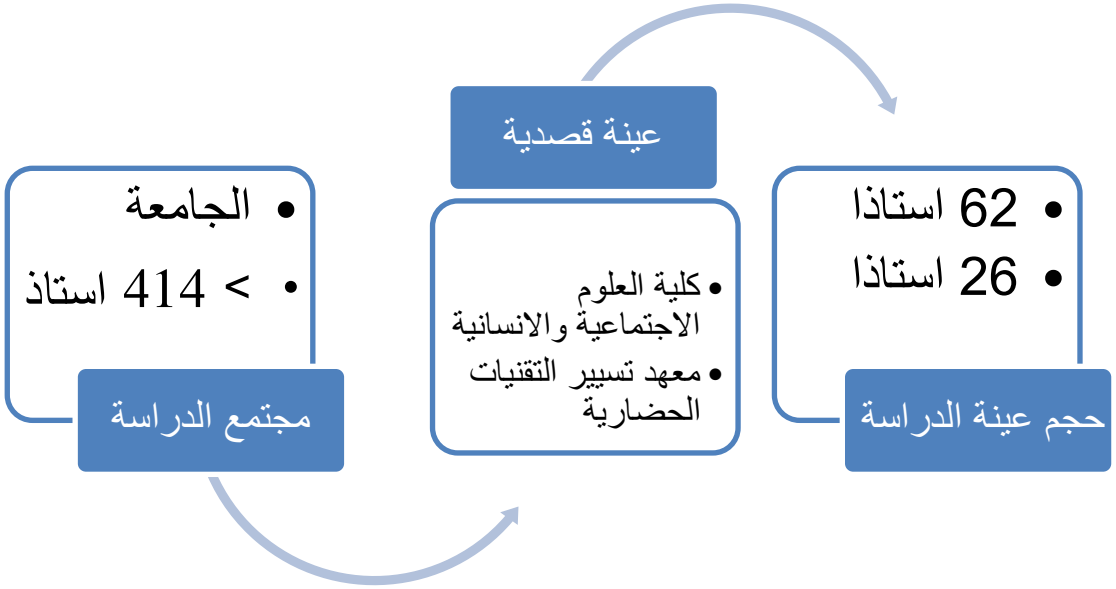
يتمثل مجتمع الدراسة في أساتذة التعليم العالي الذين لديهم خبرة مهنية أكثر من **5** سنوات، ويعود إختيارنا لهذه الخصائص لأننا بصدد تقييم تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD**. وبالتالي نحتاج لذلك أساتذة درسوا في النظام الكلاسيكي ودرسوا في نظام **LMD**، في محاولة منا لإلقاء الضوء على المرحلة الإنتقالية من النظام الكلاسيكي إلى النظام الجديد، وما يتبع هذا الإنتقال من تكيف أو محاولة لتحقيقه. وقد بلغ مجتمع الدراسة أكثر من **414** أستاذا تم إحصاءهم بالرجوع إلى مصلحة الموظفين، وهم موزعين كالآتي:

جدول 13: توزيع تعداد الأساتذة على كليات الجامعة.

الكليات	تعداد الأساتذة
العلوم والعلوم التطبيقية	95
علوم الطبيعة والحياة	75
الآداب واللغات	67
العلوم الإجتماعية والإنسانية	62
العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	42
الحقوق والعلوم السياسية	38
علوم الأرض والهندسة المعمارية	/
تسيير التقنيات الحضارية	26
علوم وتقنيات النشاطات الرياضية	7

نظرا لأن مجتمع الدراسة صغير إرتاينا إلى إجراء مسح شامل على جميع أفراد المجتمع، لكن في توزيعنا للإستمارات واجهنا صعوبات مع الأساتذة منهم من أخذ الإستمارة دون إعادتها، ومنهم من رفض رفضا قاطعا الإجابة عليها رغم إلحاحنا على ذلك. ومن هنا قررنا إختيار عينة من المجتمع الكلي، وفضلنا أن تكون عينة قصدية حيث إعتمدنا على الكليات التي أبدى أساتذتها تعاونهم وموافقتهم على الإجابة. وبالتالي إخترنا كليتي العلوم

الإجتماعية والإنسانية، ومعهد تسيير التقنيات الحضارية، فكان اختيار العينتين كالآتي:



شكل 9: كيفية إختيار عينة الدراسة.

ومن هنا أصبح المجموع النهائي للعينة: **88** أستاذا.

وزعت الإستمارة على **88** أستاذا، وتم إعادة **59** إستمارة من كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية و**25** إستمارة من معهد تسيير التقنيات الحضارية.

أما المقابلة فقد وزعت على **5** أفراد من العينة: **3** من كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، و**2** من معهد تسيير التقنيات الحضارية.

V. الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات:

بما أننا بصدد البحث عن مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، فإن البيانات المتحصل عليها تندرج ضمن المستوى الإسمي، فهي عبارة عن تكرارات لإجابات أفراد العينة على بنود الإستمارة الموزعة عليهم. وبالتالي فإن الأسلوب الإحصائي الأنسب لمعالجة هذه البيانات هو النسب المئوية. أما في تحليلنا للمقابلة فقد إكتفينا بالتحليل الكيفي لأنها أداة مدعمة، وكذا عدد الافراد المطبقة عليهم قليل وهو **5** أساتذة.

خاتمة الفصل:

تم في هذا الفصل التعرض لإجراءات الدراسة الميدانية من حيث كيفية إختيار العينة وأدوات جمع البيانات المتمثلة في الإستمارة والمقابلة، مع حساب الشروط السيكومترية للإستمارة والمتمثلة في الصدق والثبات، إضافة إلى تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة لمناقشة وتحليل وتفسير نتائج الدراسة المتوصل إليها، وهذا ما سنتطرق له في الفصل الموالي.

تمهيد:

في هذا الفصل سنقوم بعرض ما توصلنا له من نتائج ونناقشها، حتى نحدد ما إذا كانت هناك فروق في التكيف بين العينتين، كما سنحدد مدى هذا التكيف بناءا على ما أفادتنا به هذه النتائج وبعدها سنحدد أسباب هذا التكيف من عدمه.

I. عرض نتائج الدراسة:

1. **الهدف العام:** تحديد تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم.

2. **الأهداف الفرعية:**

1.2- تحديد تكيف الأستاذ الجامعي مع مقرر التدريس في نظام LMD.

جدول 14: النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة مقرر التدريس.

البنود	دائما/%		احيانا/%		مطلقا/%	
1- اهتم بنوع المقررات المقدمة للطالب في نظام LMD	79	94.04	5	5.95	0	
2- اشارك مع لجان خاصة في تحديد الانشطة الملائمة لتخصص الطالب	0		60	71.42	24	28.57
3- اميل الى تدريس مقياس يتلاءم وتخصصي في نظام LMD	84	100	0		0	
4- اقدم الدروس التي لها علاقة بتخصص الطلبة فقط	54	64.28	30	35.71	0	
5- اقدم الانشطة التعليمية الاكثر ملاءمة لتحقيق نتائج التعلم لدى الطلبة	38	45.23	28	33.33	18	21.42
6- اجمع كل ما له علاقة بالمقياس المراد تدريسه	54	64.28	30	35.71	0	
7- اجبر على التقيد بمواضيع المقرر كما هي	0		84	100	0	
8- اعمل على جعل الدروس مترابطة مع بعضها البعض	84	100	0		0	
9- التزم بتقديم المقررات الدراسية كما هي	10	11.90	59	70.23	20	23.80
10- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير	0		84	100	0	
11- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل	0		84	100	0	
12- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التركيب	0		84	100	0	
13- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على القيادة	0		84	100	0	
14- اركز على الدروس التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التخطيط	0		84	100	0	

يتميز مقرر التدريس في نظام **LMD** بإحتواءه على أهداف توظيفية من خلال إكساب الطلبة المعارف والمعلومات المتجددة بإستمرار حسب مجال تخصصهم، مع إكسابهم كفاءات وقدرات ومهارات التحليل والتركيب والتعاون، والإتصال والمناقشة والحوار وحل المشكلات.

ومن هنا كان لزاما على هيئة التدريس أن تتكيف أو حتى تحاول التكيف مع مقررات هذا النظام وذلك من خلال:

– الإهتمام بنوع المقررات المقدمة للطالب، والتي لها علاقة بتخصصه عن طريق البحث المتواصل وتحيين هذه المقررات بما يتناسب والتغيرات الإقتصادية والإجتماعية والتربوية، مع طرحها للمناقشة والحوار وتحليلها مع الطلبة. وهذا ما أكد الأساتذة أنهم يؤدونه دائما بنسبة **94.04%** في حين بقية الأساتذة يطبقونه أحيانا فقط.

– المشاركة مع لجان خاصة في تحديد الأنشطة الملائمة لتخصص الطلبة، وذلك من خلال الإطلاع والبحث عن أهم المواضيع التي يحتاجها الطالب في ميدان تخصصه وإقتراحها على هذه اللجان، مع إقتراح طرق تدريس تتوافق وهذه المقررات وتضمن تنمية العمليات العقلية المختلفة التي يحتاجها الطالب مستقبلا مع ضمان تنمية المهارات والقدرات النفس حركية. غير أن الأساتذة في إجابتهم على الإستبيان أكدوا أنهم يشاركون في تلك اللجان أحيانا فقط وبلغت نسبتهم **71.42%** في حين أكد البقية أنهم لا يقومون بذلك ونسبتهم **28.57%**.

– تقديم الأنشطة التعليمية الأكثر ملاءمة لتحقيق نتائج التعلم لدى الطلبة، وهنا يختار الأستاذ النشاط التعليمي المناسب لتحقيق أهدافه التعليمية قد يكون عبارة عن تربصات ميدانية أو الندوات أو أيام دراسية أو ملتقيات علمية أو حلقات نقاش، طبعا بما يضمن للطلبة ترسيخا أكثر للمفاهيم والمعارف والمهارات المتعلقة بالمقاييس المدرسة. غير أن نسبة **45.23%** فقط من الأساتذة يعتمدون على هذه الأنشطة، في حين **33.33%** يعتمدون عليها أحيانا وبقية الأساتذة لا يطبقونها مطلقا.

– البحث عن كل جديد له علاقة بالمقاييس المراد تدريسها، إذ على الأستاذ الجامعي أن يكون دائم البحث والإطلاع عن كل ما هو جديد في مجال تدريسه سواء ما يتعلق بالمقياس أو التخصص ككل، طبعا بالبحث عن آخر الإصدارات العلمية والمؤلفات والبحوث والدراسات العالمية في نفس المجال. حتى يستثير بذلك دافعية الطلبة للعمل والبحث المتواصل خاصة وأن الطالب هو محور العملية التعليمية في نظام **LMD**، أي أنه مطالب بالبحث المتواصل والتطوير الذاتي. وهنا نجد أن **64.28%** من الأساتذة يؤكدون قيامهم بهذا البحث دائما، خاصة وأنه يصنف ضمن التكوين الذاتي للأستاذ، في حين **35.71%** من الأساتذة يقرون أنهم يقومون بعملية البحث هذه أحيانا فقط.

– العمل على جعل الدروس مترابطة مع بعضها البعض سواءا في المقياس الواحد أو مع المقاييس الأخرى، وهنا على جميع الأساتذة المكلفين بتدريس نفس التخصص أن يكونوا على تواصل دائم فيما بينهم، مع تبادل الأفكار في كيفية تدريس هذه المقاييس وجعلها مترابطة ومتسلسة المعارف والمعلومات. وقد أجمع الأساتذة على قيامهم بهذه المهمة دائما بنسبة **100%**.

– تقديم المقررات الدراسية التي تنمي مهارات التفكير المختلفة من تفكير نقدي ومنطقي مع التحليل والتركيب والقيادة والتخطيط. وذلك من خلال طرح هذه المقررات في شكل مشكلات قابلة للنقاش والدراسة والتحليل، حيث أن عملية التدريس تطورت من مجرد عملية تلقين للمعارف، إلى عملية بناء وتنمية لمختلف مهارات التفكير السابقة الذكر. وهنا نجد أن نسبة **100%** من الأساتذة قد أجمعوا على قيامهم بتقديم هذه المقررات أحيانا فقط.

مما سبق يتضح لنا أن إهتمام الأساتذة بنوع المقررات الدراسية المقدمة للطلبة في نظام **LMD** يبقى إهتماما محدودا مقارنة بسنوات التطبيق. ف **11** سنة من تطبيق هذا النظام كفيلة بجعل الأساتذة أكثر دراية وعلما بكيفية تقديم مقرراته الدراسية مع تحقيق فعلي لنواتج التعلم المرجوة منها.

وحتى نحدد مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع مقرر التدريس في نظام **LMD** كان علينا أولا حساب المدى وفق المعادلة التالية:

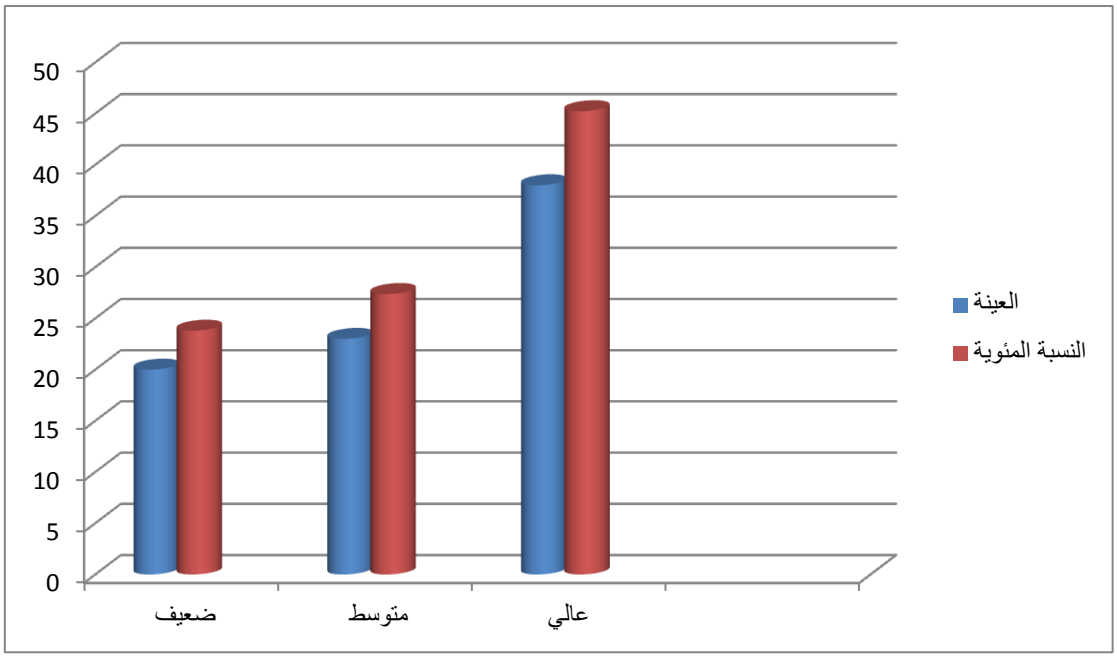
المدى= أكبر قيمة – أدنى قيمة ⟸ المدى = 40- 19 = 21 / 3/21= 7 ⟸ طول المجال = 7

لتتحدد لدينا بعدها مجالات التكيف التي يتوزع فيها الأساتذة حسب مدى تكيفهم ليمكننا بعدها الحكم إذا تكيف الأستاذ مع هذه المقررات ام لا، مع تحديد مستوى التكيف.

جدول 15: توزيع الأساتذة حسب مستوى تكيفهم مع مقرر التدريس.

	[19- 26[مدى ضعيف	[26- 33 [مدى متوسط	[33 - 40]مدى عالي
العينة	**20**	**23**	**38**
النسب المئوية	**%23.80**	**%27.38**	**%45.23**

الجدول يبين توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم حيث نجد **20** أستاذا في المدى الضعيف و **23** في المدى المتوسط و **38** في المدى العالي، وبالنظر إلى سنوات التطبيق التي تبلغ **11** سنة نجد أن نسبتي **23.80%** و**27.38%** هما نسبتين كافيتين لتجعلاننا نقرر أن مدى تكيف الأستاذ الجامعي ضعيف وأن نسبة **45.23%** غير كافية لنقر أن الأستاذ الجامعي متكيف إلى مدى عالي مع مقرر التدريس في نظام **LMD**.



شكل 10: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع مقرر التدريس.

2.2- تحديد تكيف الأستاذ الجامعي مع طرق التدريس في نظام LMD.

جدول 16: النسب المئوية لإجابات الاساتذة على أسئلة طرق التدريس.

البنود	دائما/%		احيانا/%		مطلقا/%	
1- اقدم كل وحدة تعليمية على شكل عدد من الانشطة التعليمية	0		84	100	0	
2- اقدم المقررات الدراسية في شكل محاضرة	52	61.90	32	38.09	0	
3- اقدم المقررات الدراسية في شكل ندوة	0		10	11.90	74	88.09
4- اقدم المقررات الدراسية في قاعة بحث	0		10	11.90	74	88.09
5- اعمل مع طلبتي على اعداد المشاريع	0		15	17.85	69	82.14
6- اطالب الطلبة باعداد تقارير حول موضوع ضمن المقرر الدراسي	10	11.90	15	17.85	59	70.23
7- اطالب الطلبة باعداد مقال علمي حول موضوع ضمن المقرر الدراسي	10	11.90	15	17.85	59	70.23
8- اطالب الطلبة بقراءة كتاب وتقديم نقد عنه	5	5.95	20	23.80	59	70.23
9- اطلب من الطلبة القيام بواجبات تخص المادة الدراسية	44	52.38	30	35.71	10	11.90
10- اعرض اعمال الطلبة في ايام دراسية	0		10	11.90	74	88.09
11- اوجه الطلبة الى التدريب الميداني	0		34	40.47	50	59.52
12- اقدم المقررات الدراسية التي تفيد الطالب ميدانيا	34	40.47	50	59.52	0	
13- استخدم التقنيات الحديثة في عملية التدريس	0		29	34.52	55	65.47
14- استخدم قاعة متعددة الوسائط في عملية التدريس	0		0		84	100
15- اعتمد على الممارسة العملية في تقديم الدروس	0		55	65.47	29	34.52

إن تنوع الأهداف التوظيفية لمقررات التدريس في نظام **LMD** وتغيرها بتغير متطلبات سوق العمل، أدى إلى تنوع طرق التدريس، وجعل من الطريقة الإلقائية وحدها في المحاضرة غير كافية لتحقيق نواتج التعلم، وبالتالي كان

لزاما على الأستاذ أن يعرف هذه الطرق ويوظفها حسب الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من تقديم كل موضوع من المقرر. ومن هذه الطرق:

– المحاضرة: وهنا نتحدث عن المحاضرة التي تتميز بالتفاعل الصفي من خلال المناقشة بين الطلبة والأساتذة وتبادل الأفكار بينهم، مع إمكانية التأثير والتأثر، وإحترام الرأي الآخر وتقبل النقد البناء. وقد أكد الأساتذة أنهم يستخدمون هذه الطريقة دائما في عملية التدريس بنسبة **61.90%**، في حين أقر بقية الأساتذة بتطبيقها أحيانا فقط بنسبة **38.09%** ربما لأن بعضهم معني بتدريس الحصص التطبيقية.

– الندوات والملتقيات والأيام الدراسية وقاعات البحث: وهي طرق تدريس تستلزم البحث والدراسة الميدانية لمجموعة من المواضيع والمشكلات التي لها علاقة بميدان التخصص، والتي بدورها تنمي لدى الطلبة قدرات التفكير والتحليل المنطقي والموضوعي، مع تنمية الإبداع في كيفية طرح هذه المشكلات ودراستها نظريا أو ميدانيا. وهنا نجد أن الأساتذة أجمعوا على عدم تدريسهم بهذه الطرق بنسبة **88.09%** في حين نسبة **11.90%** منهم أكدوا أنهم يستخدمون هذه الطرق أحيانا فقط.

– إعداد مشاريع وتقارير ومقالات علمية وعروض بحث: وهنا نجد أن الأساتذة يمكنهم تكليف الطلبة بإعداد مشاريع من إختيارهم، وإعداد تقارير عن تربصاتهم الميداينة، إضافة إلى تحرير مقالات علمية حول مواضيع مختلفة لها علاقة بميدان التخصص، مع تكليفهم بإجراء بحوث حول مشكلات مطروحة ميدانيا. هذه الطرق تساعد الأساتذة على إكتشاف الفروق الفردية بين الطلبة من حيث إحساساهم بالمشكلات الآنية المطروحة، وكيفية طرحها ودراستها والبحث عن الأسباب المؤدية لها وكيفية معالجتها. وهنا أكد الأساتذة أنهم لا يستخدمون هذه الطرق مطلقا ونسبتهم **70.23%** في حين أقر بعضهم بتطبيقها أحيانا ونسبتهم **17.85%**، أما بقية الأساتذة ونسبتهم **11.90%** أكدوا إعتمادهم على هذه الطرق في عملية التدريس.

– إستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات كالقاعة المتعددة الوسائط وأجهزة الكمبيوتر المحمول وأجهزة العرض والأنترنت: وهنا أكد الأساتذة أن إستخدامهم لأجهزة العرض وأجهزة المحمول تبقى محدودة حسب توفرها، فمنهم **34.52%** يستخدمونها أحيانا، في حين **65.47%** لا يستخدمونها مطلقا. أما عن القاعة المتعددة الوسائط والأنترنت فهم لا يستخدمونها أبدا بنسبة **100%** وهذا نظرا لعدم توفرها في الجامعة، وإن توفرت فهي غير متاحة.

وحتى نحدد مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع طرق التدريس، علينا أولا تحديد المدى حسب المعادلة:

المدى= **43**– **19**= **24** / طول المجال= **8**

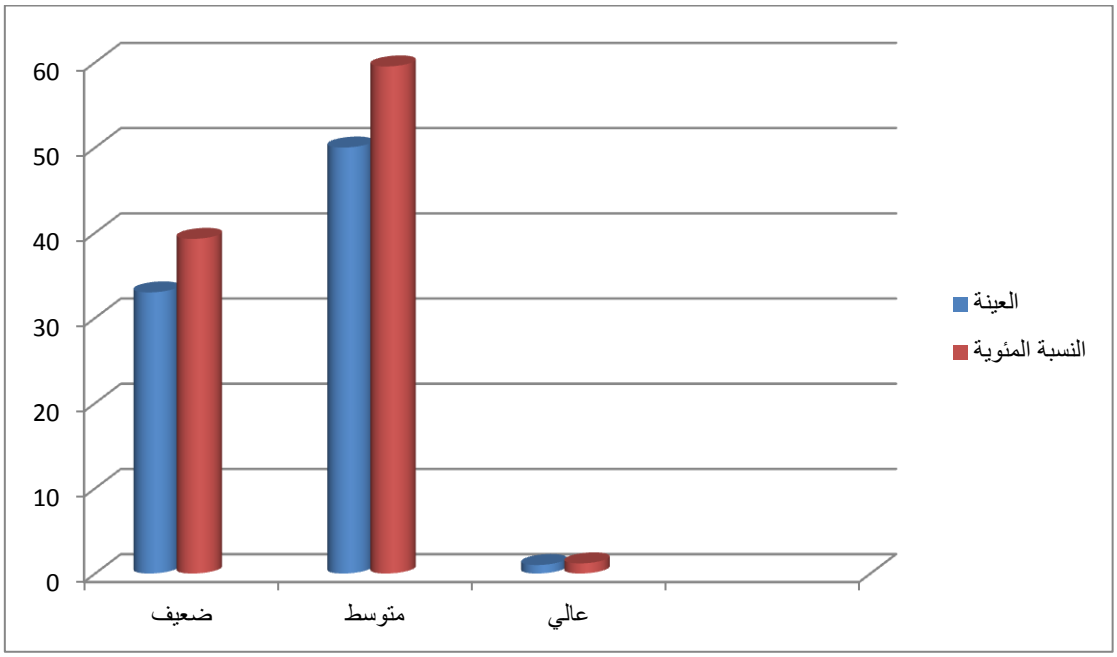
والجدول الموالي يبين توزيع الأساتذة حسب مستوى تكيفهم مع طرق التدريس في نظام **LMD** .

جدول 17: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع طرق التدريس.

	[19- 27[مدى ضعيف	[27- 35 [مدى متوسط	[35 - 43[مدى عالي
العينة	33	50	1
النسب المئوية	%39.28	%59.52	%1.19

بين هذا الجدول أن مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع طرق التدريس في نظام **LMD** ينحصر بين المدى الضعيف والمتوسط، وهذا ما بينته النسب **39.28 %** و **59.52 %**، أما المستوى العالي فنجد نسبة الأساتذة المتكيفين مع طرق التدريس في الإصلاح الجديد **1.19%** وهي نسبة ضعيفة جدا.

وإذا ما حللنا النسبة **59.52%** في المدى المتوسط هي نسبة لا بأس بها إذا ما تم ضمها إلى المدى العالي فهذا يعني أن **51** أستاذا تكيفوا مع طرق التدريس في نظام **LMD**، لكن بالنظر إلى سنوات التطبيق **11** سنة فهي نسبة ضعيفة تضم إلى نسبة المدى الضعيف وبالتالي **83** أستاذا من العينة لم يتكيفوا مع طرق التدريس في الإصلاح الجديد، وهذا الحكم منطقي إذا ما أردنا البحث فعليا عن سبب عدم التكيف مع هذه الطرق.



شكل 11: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع طرق التدريس.

3.2- تحديد تكيف الأستاذ الجامعي مع مهارات التدريس في نظام LMD

جدول 18: النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة مهارات التدريس.

البنود	دائما/%		احيانا/%		مطلقا/%	
1- اعتمد على الاعمال الموجهة في تدريس الطلبة	0		64	76.19	20	23.80
2- افسح المجال للطلبة للقيام باعمال اضافية	0		54	64.28	30	35.71

مستقلة						
3- اعتمد على العمل الميداني في تقديم الدروس	0		54	64.28	30	35.71
4- اعطي مجالا للطلبة لنقد عروض زملائهم	34	40.47	40	47.61	10	11.90
5- اعرض اعمال الطلبة في حلقة نقاش	0		10	11.90	74	88.09
6- اقدم المادة الدراسية في شكل مشكلات قابلة للنقاش	5	5.95	15	17.85	64	76.19
7- اثير الطلبة للنقاش الجماعي في المحاضرة	44	52.38	40	47.61	0	
8- اثير الطلبة لطرح تساؤلات تخص موضوع الدرس	54	64.28	30	35.71	0	
9- اقدم المادة الدراسية عن طريق الاملاء	74	88.09	10	11.90	0	
10- اشرح كل غموض لدى الطالب عن موضوع الدرس	84	100	0		0	
11- اوجه الطلبة للبحث النظري عن مصطلحات تخص موضوع الدرس	44	52.38	40	47.61	0	
12- انشط عملية التعلم التعاوني لدى الطلبة	0		84	100	0	
13- انشر جو التنافس بين الطلبة لتحقيق نواتج التعلم	15	17.85	69	82.14	0	
14- انمي لدى الطلبة القدرة على تقبل اراء الاخرين	14	16.66	70	83.33	0	
15- اشجع العمل الجماعي لدى الطلبة	24	28.57	60	71.42	0	
16- اثني على كل اضافات جديدة للطلبة في اعمالهم	40	47.61	44	52.38	0	
17- اوصل المعلومات للطلبة باسلوب منسجم	84	100	0		0	
18- احدد الهدف من تقديم كل درس	84	100	0		0	
19- احدد وسيلة ايضاح مناسبة وموضوع الدرس	84	100	0		0	
20- احدد الاسئلة التي من خلالها يستنتج الطالب موضوع الدرس	84	100	0		0	
21- اكلف كل طالب بواجبات تتناسب وخبراته لينسجم مع الجماعة	0		84	100	0	
22- ابحث عن القضايا التي اغير بها اتجاهات الطلبة ومواقفهم	0		84	100	0	
23- اطرح على الطلبة المواضيع التي تنمي قدرات التفكير لديهم	0		84	100	0	
24- اعمل على تحيين المقررات بما يفيد الطلبة ميدانيا	0		84	100	0	

تعتمد إستراتيجيات التدريس الناجحة على مهارات وفنيات التدريس عند الأستاذ لإثارة دافعية الطلبة للنقاش والحوار وإبداء آراءهم حول ما يقدم لهم من مواضيع ومقررات دراسية. وتتنوع هذه المهارات بتنوع طرق التدريس المستخدمة، فمهارة تقديم الدرس تحتاج إلى إعتماد الأساتذة على الأعمال الموجهة التي تثير دافعية الطلبة للبحث والإكتشاف وطرح تساؤلات تستدعي الإجابة عنها، وإبداء آراءهم حول أعمال زملائهم ما يعزز

قدرة التفكير النقدي البناء عندهم. وهنا نجد **76.19%** من الأساتذة يطبقون هذه الطريقة أحيانا فقط، في حين بقية الأساتذة لا يطبقونها أبدا.

نجد أيضا أن تقديم المادة الدراسية في شكل مشكلات قابلة للنقاش طريقة جيدة يظهر من خلالها الأستاذ مهارته في جذب الطلبة إلى الموضوع المناقش ودفعهم إلى طرح أفكارهم، وإعطاء حلول منطقية بناءا على التحليل النظري المعتمد على آراء بعضهم البعض ما يعرف بأسلوب العصف الذهني. لكن **76.19%** من الأساتذة أكدوا عدم إستخدامهم لهذه الطريقة، في حين ان **17.85%** يستخدمونها أحيانا فقط، أما **5.95%** فيطبقونها دائما، وهي نسبة ضئيلة جدا بالنظر إلى سنوات التطبيق.

ومن خلال عرض أعمال الطلبة في حلقات نقاش أو في شكل أيام دراسية أو ملتقيات علمية يصبح الطالب مطالبا بإنجاز دراسات حول مشكلات آنية لها علاقة بميدان التخصص، ويناقشها من خلال النظريات والمفاهيم التي تناولتها نظريا، وكذا من خلال البحث الميداني. لكن بالنظر إلى نسبة الأساتذة المطبقين لهذه الطريقة نجد **11.90%** فقط يطبقونها أحيانا، مع عدم التطبيق لهذه الطريقة من بقية الأساتذة. هذه الطريقة في التدريس تساعد أيضا في إحداث نوع من التفاعل الصفي بين الطلبة والأساتذة، ما يزيد من مهارة الأستاذ في تنشيط هذا التفاعل أكثر.

مهارة تقديم الدرس تحتاج إلى مهارة شرحه، حيث يستغل الأستاذ كل ما هو متاح من الوسائل البيداغوجية وكذا تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في شرح الدرس، حيث تساعد هذه الوسائل الأستاذ كثيرا في إثارة فضول الطلبة وتشويقهم لمعرفة ما سيقدم لهم بالإعتماد على هذه الوسائل. وبالتالي دفعهم إلى طرح تساؤلات وإثارة نقاشات لمحاولة فهم كل ما هو غامض عن موضوع الدرس. مع تحيين المواضيع وجعلها متماشية مع المتغيرات المختلفة التي تمس جميع جوانب المجتمع التربوي والإجتماعي والإقتصادي، وحتى ما يتعلق بالتغيرات في أساليب العمل وطرق آداءه، من خلال ربط الواقع بموضوع الدرس. غير أن الأساتذة لا يستغلون هذه التكنولوجيا في معرفة آخر المستجدات في المقررات الدراسية إلا أحيانا، وهذا ما أجمعوا عليه بنسبة **100%**. ما يعني أنهم يكتفون بالرجوع إلى المصادر العلمية القليلة المتواجدة في مكتباتهم الجامعية. وهنا تظهر مهارة أخرى للأستاذ وهي مهارة صياغة وطرح الأسئلة التي تساعد في إثراء النقاش أكثر وجعله أكثر موضوعية، ويمكن إعتبار ذلك تقييما تشخيصيا وبنائيا لمعارف الطلبة ووجهات نظرهم حول الموضوع، حتى يسهل على الأستاذ توجيهها إلى ما يخدم أهدافه التدريسية. وطبعا طريقة صياغة وطرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد الدرس يمارسها كل الأساتذة وهذا ما عبرت عنه النسبة **100%**.

ولتحقيق نواتج التعلم بشكل جيد على الأستاذ أن يمتلك مهارة إشاعة جو التنافس بين الطلبة من خلال البحوث الميدانية، وكيفية دراستها منهجيا ومناقشة نتائجها وتحليلها، وعرضها في شكل ملتقيات أو أيام دراسية بشرط إختيار الأفضل لذلك. ما يزيد من التنافس العلمي بين الطلبة لتقديم أحسن الأعمال.

الأساتذة يقرون إستخدامهم لهذه الطريقة أحيانا فقط بنسبة **82.14%**، أما بقية النسبة من الأساتذة فيطبقونها دائما. ما ينمي لدى الطلبة القدرة على تقبل آراء الآخرين من خلال تقبل نقدهم البناء، وأخذه بعين الإعتبار ليكون بمثابة مكتسب علمي مهم يستخدمونه وقت الضرورة.

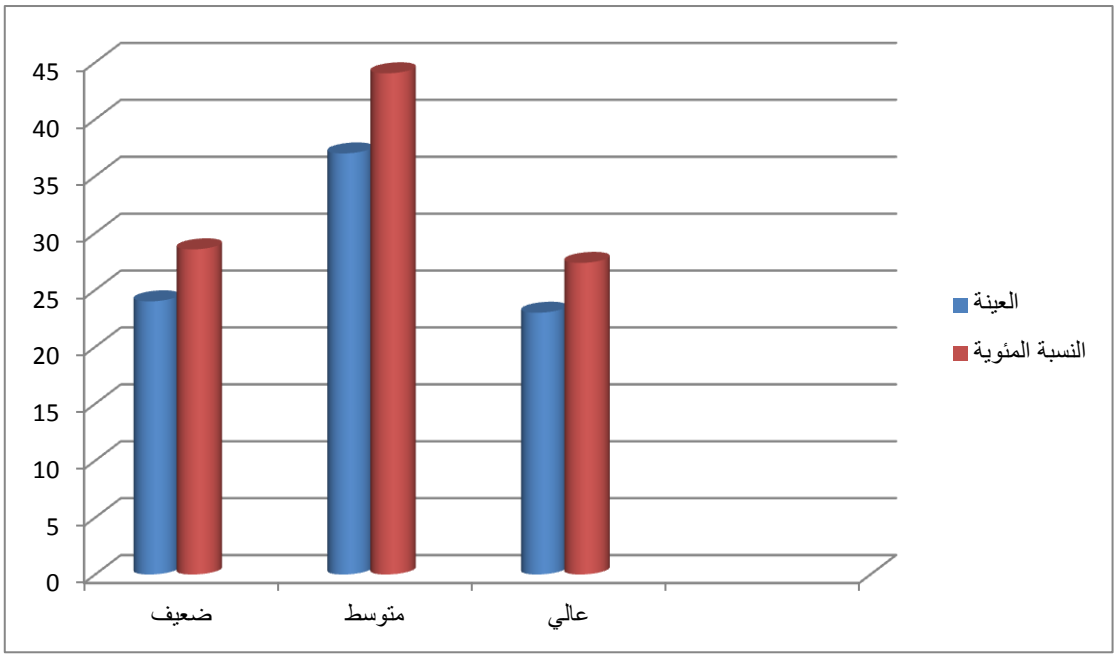
إن إشراك الطلبة في تنظيم الملتقايات سواء الدولية أو الوطنية، وكذا تنظيم الأيام الدراسية مع المشاركة فيها بمداخلاتهم ينشط ما يعرف بالتعلم التعاوني، أي العمل في شكل فرق وأفواج، بحيث يتولى كل فوج مهمة الإشراف على إنجاز جزء معين من التحضير، إضافة إلى تعاونهم في تحضير مداخلاتهم العلمية. وهنا تظهر مهارة الأستاذ في تحديد هذه الفرق بحيث يراعي الفروق الفردية بين طلبته، من خلال دمج الأعضاء ذوو القدرات والمهارات والكفاءات العلمية المتناسبة مع بعضها البعض والمكملة لبعضها البعض في شكل فريق. وهنا أقر جميع الأساتذة بإستخدامهم لهذه الطريقة أحيانا فقط.

وحتى نحدد مدى تكيف الأستاذ الجامعي مع مهارات التدريس في نظام **LMD**، كان لا بد علينا من حساب المدى بتطبيق نفس المعادلة السابقة، أين وجدناه = **24**، ومن ثم قمنا بتحديد طول المجال الذي يساوي **8.** والجدول الموالي يبين توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع مهارات التدريس في نظام **LMD.**

جدول 19: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع مهارات التدريس.

	[44 - 52[مدى ضعيف	**[52- 60 [مدى متوسط**	**[60 - 68[مدى عالي**
العينة	**24**	**37**	**23**
النسب المئوية	**%28.57**	**%44.04**	**%27.38**

الجدول يبين توزيع أفراد العينة حسب مستوى التكيف مع مهارات التدريس في الإصلاح الجديد، حيث نجد أن **28.57%** من الأساتذة تكيفهم ضعيف المدى، و **44.04%** تكيفهم متوسط المدى، في حين نجد أن **27.38%** تكيفهم عالي. العدد **23** أستاذا فقط من أصل **84** أستاذا لديهم تكيف عالي مع مهارات التدريس في نظام **LMD**، يجعلنا نقرر أن تكيف الأستاذ مع مهارات التدريس في نظام **LMD** هو تكيف ضعيف.



شكل 12: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع مهارات التدريس.

4.2- تحديد تكيف الأستاذ الجامعي مع أساليب التقييم في نظام LMD.

جدول 20: النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة أساليب التقييم.

البنود	دائما/%		احيانا/%		مطلقا/%	
1- اقيم الطلبة عن طريق عرض شفوي لمحتوى المقرر	64	76.19	20	23.80	0	
2- اقيم الطلبة باستخدام اختبارات مقالية	84	100	0		0	
3- اقيم الطلبة على اساس الاطروحة المنجزة من قبلهم	84	100	0		0	
4- اعتمد على الاختبارات الشفوية في تقييم الطلبة	0		84	100	0	
5- اقيم الطلبة على اساس تقرير مقدم حول موضوع معين	0		42	50	42	50
6- اقيم ابداع الطلبة في اعداد الرسائل النهائية	0		45	53.57	39	46.42
7- احدد اجراءات واضحة لتقييم نتائج التعلم لدى الطلبة	43	51.19	41	48.80	0	
8- استخدم النقاط فقط كدرجات اقيم بها الطلبة	84	100	0		0	
9- استخدم المستويات A.B.C.D.E.FX.F في تقييم الطلبة وتحديد مستوياتهم بالاعتماد على النسب المئوية الموافقة لكل مستوى	0		2	2.38	82	97.61
10- في كل حصة اسال الطلبة عن ما تناولناه في الحصة السابقة	0		84	100	0	
11- اوجه اسئلة شفوية للطلبة قبل بدء الدرس لاشخص معارفهم حول الموضوع	15	17.85	69	82.14	0	

12- اثناء تقديم العروض اوجه اسئلة للطلبة حول ما تم استيعابه عن المواضيع	0		84	100	0	
13- اثير الطلبة لتوجيه اسئلة لبعضهم وفتح حلقة النقاش	0		64	76.19	20	23.80

تعدد طرق التدريس في نظام **LMD** لا يؤثر فقط على تنوع مهارات التدريس عند الأستاذ الجامعي، بل يؤثر حتى على تنوع أساليب تقييمه للطلبة من خلال:

- العروض الشفوية لمحتوى المقرر، التي يطبقها **76.19%** من الأساتذة دائما، مقابل **23.80%** أحيانا.
- الإختبارات المقالية التي تطبق من قبل جميع الأساتذة اي بنسبة **100%**.
- الأسئلة الشفوية والتي أقر الأساتذة بتطبيقها أحيانا فقط ونسبتهم **100%**.
- تقارير حول مواضيع من المقرر حيث نجد أن **50%** من الأساتذة يقيمون طلبتهم بهذا الأسلوب أحيانا فقط في حين أن **50%** من الأساتذة لا يعتمدون على هذا الأسلوب مطلقا.
- تفاعل الطلبة في المحاضرات والعروض هي أيضا طريقة تستخدم في التقييم، لكن الأساتذة أجمعوا كلهم على التقييم بها أحيانا فقط.

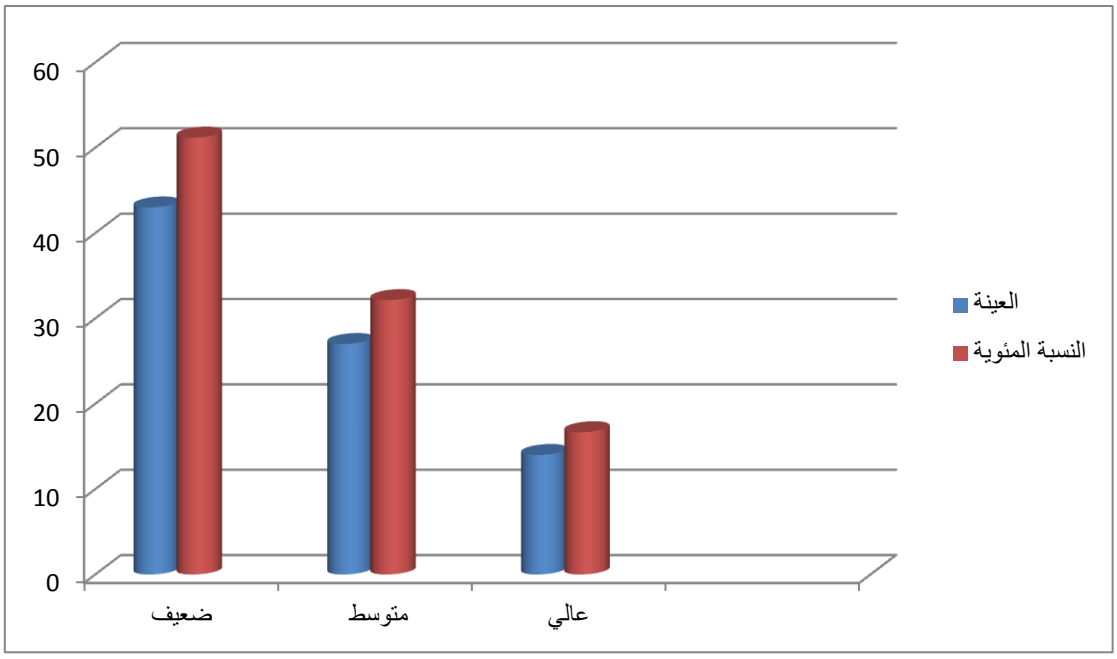
نظام **LMD** جاء بطريقة المستويات عوض النقاط كدرجات تمنح للطلبة لكن الأساتذة أكدوا أنهم لا زالوا يستخدمون النقاط دائما، بدل المستويات التي لاتستخدم مطلقا.

ولتحديد مدى تكيف الأساتذة مع أساليب التقييم قمنا أولا بحساب المدى الذي = **15**، وحددنا بعدها طول المجال وهو **5**. والجدول التالي يوضح توزع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أساليب التقييم.

جدول 21: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أساليب التقييم في نظام **LMD**.

	[15- 20[مدى ضعيف	[20- 25 [مدى متوسط	[25 - 30[مدى عالي
العينة	43	27	14
النسب المئوية	%51.19	%32.14	%16.66

يبين هذا الجدول أن تكيف معظم أساتذة العينة مع أساليب التقييم في الإصلاح الجديد ضعيف. وقد بلغ عددهم **43** أستاذا، أما **14** أستاذا فقد بينت النتائج أن تكيفهم مع أساليب التقييم عالي. وبالنظر إلى المدى المتوسط والذي بلغت فيه نسبة الأساتذة المتكيفين مع أساليب التقييم **32.14%**، فهو أيضا يندرج ضمن المدى الضعيف لأن **11** سنة كانت كافية ليتحسن التطبيق إلى المستوى العالي، لنجد في الأخير **16.66%** فقط تكيفهم عالي مقابل **83.33%** تكيفهم ضعيف وهي نسبة كبيرة وبالأفراد **70** فردا من العينة .



شكل 13: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أساليب التقييم.

5.2- تحديد تكيف الأستاذ الجامعي مع أنواع التقييم في نظام LMD.

جدول 22: النسب المئوية لإجابات الأساتذة على أسئلة أنواع التقييم.

البنود	دائما/%		احيانا/%		مطلقا/%	
1- اقيم الطلبة انطلاقا من تفاعلهم في الدرس	0		84	100	0	
2- اقيم الطلبة عن طريق بحث يعدونه	64	76.19	20	23.80	0	
3- اعتمد على التقييم المستمر في تقييمي للطلبة	10	11.90	74	88.09	0	
4- اقيم الطلبة على اساس التقارير المعدة بشان العمل الميداني	0		84	100	0	
5- اقيم الطلبة باضافة الاعمال الاضافية المنجزة من قبلهم	0		84	100	0	
6- اقيم الطلبة بالاعتماد على التقارير المنجزة من قبلهم	0		84	100	0	
7- استخدم نتائج التدريب الميداني في تقييم الطلبة	0		84	100	0	
8- اقيم الطلبة على اساس نتائج المشروع المنجز من قبلهم	0		84	100	0	
9- اراعي الفروق الفردية بين الطلبة في صياغة اسئلة الامتحانات	54	64.28	30	35.71	0	
10- اضع في تقديري الوقت اللازم لاجابة الطلبة على اسئلة الامتحانات	0		84	100	0	
11- استخدم البحوث الميدانية في تقييم ميول الطلبة	0		15	17.85	69	82.14
12- استخدم تحليل الكتب في تقييم ميول الطلبة	0		30	35.71	54	64.28

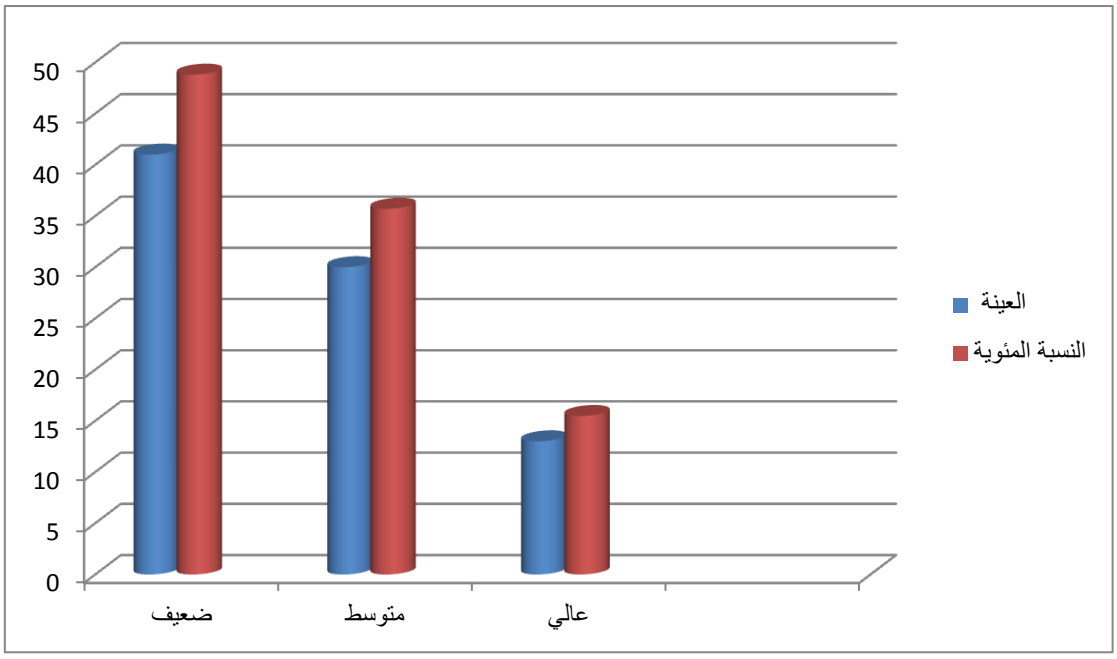
وطبعا التقييم لا يخلو من أنواعه، فتطبيق الأساليب السابقة يعني بالضرورة تطبيق أنواع التقييم من تشخيصي يتجسد من خلال طرح الأسئلة لتشخيص معارف الطلبة حول المواضيع المراد تدريسها، إضافة إلى التكويني أو البنائي الذي يكون من خلال تفاعل الطلبة في الدرس، ومناقشاتهم وطرح الأسئلة على أساتذتهم، إعداد البحوث النظرية والميدانية، إعداد التقارير حول مواضيع معينة، نقد لعروض أو كتب مقروءة، أعمال إضافية من قبل الطلبة، وتقييم ختامي نهائي تحصيلي من خلال إعداد الإمتحانات النهائية المتعلقة بكل سداسي وكذا إعداد مذكرات التخرج المتعلقة بكل مرحلة دراسية. وطبعا نجد أن كل النسب متمركزة في التطبيق الجزئي أي أحيانا وكلها بلغت **100%**، ما عدا إعداد البحوث الذي يعتبر أسلوبا روتينيا متكررا يستخدمه الأساتذة من أجل مساعدة الطلبة في النجاح دون التركيز على تقييم الطالب فكريا ومعرفيا وبلغت نسبتهم **76.19%**، أما عن إختبارات الميول فهي لا تطبق مطلقا بنسبة **82.14%**، والنسبة المتبقية تخص الأساتذة الذين يستخدمونها أحيانا. ما يؤثر على مدى تكيف الأساتذة مع أنواع التقييم في الإصلاح الجديد.

بنفس الطريقة السابقة حددنا المدى الذي = **21**، وطول المجال الذي = **7**. والجدول التالي يبين توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أنواع التقييم في نظام **LMD**.

جدول 23: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أنواع التقييم في نظام **LMD**.

	[25- 32[مدى ضعيف	**[32- 39 [مدى متوسط**	**[39 - 46[مدى عالي**
العينة	**41**	**30**	**13**
النسب المئوية	**%48.80**	**%35.71**	**%15.47**

هذا الجدول يوضح أن **41** أستاذا لديهم تكيفا ضعيفا مع أنواع التقييم في النظام الجديد، في حين نجد أن **30** أستاذا أي بنسبة **35.71%** تكيفهم متوسط، و **13** أستاذا تكيفهم عالي مع أنواع التقييم في نظام **LMD**. ما يجعلنا نستنتج أن تكيف الأستاذ مع أنواع التقييم في هذا النظام هو تكيف ضعيف.



شكل 14: توزيع الأساتذة حسب مدى تكيفهم مع أنواع التقييم.

II.تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

إن الأستاذ الجامعي وبعد مضي **11** سنة من تطبيق نظام **LMD** لا زال يواجه مشاكل متعلقة بمهامه في التدريس والتقييم، خاصة وأنهما المهمتين الأكثر تكرارا من بين مهامه الأخرى، إلا أن هذا التكرار لم يكن كافيا حتى يتكيف مع النظام ويحقق أهدافه. بمعنى أن الأستاذ لم يتيكف جيدا مع مقررات دراسية تتسم بأنها مواكبة لتغيرات العصر، ومشجعة على التفكير والبحث والتحليل النقدي الذاتي، والإنفتاح الفكري بتوظيف مختلف عمليات التفكير المبنية على التحليل والتركيب والنقد العلمي البناء. إضافة إلى تنوع وحداتها التعليمية التي تهتم بتنمية مهارات ذات أهداف توظيفية خاصة، بسبب صعوبة إيجاد المصادر المناسبة لبعض الدروس نظرا لجدتها، ما يجعل الأساتذة يعوضون هذه الدروس بدروس أخرى بدل البحث عبر الأنترنت والتزود بمعارف جديدة تخص هذه المواضيع. وبالتالي أثر التكيف الضعيف مع مقررات التدريس على تنويع الأستاذ لطرق التدريس، فكل موضوع من مقررات التدريس يحتاج إلى طريقة تدريس تلاءم أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها في الطالب، غير أننا نجد الأساتذة لا يطبقون هذه الطرق إلا أحيانا فقط، حيث أقرت نسبة **88.09%** من الأساتذة أنهم يقدمون المادة الدراسية عن طريق الإملاء. ما أثر على مهاراتهم في التدريس، فما هي المهارات التي يستخدمونها؟، وكيف يستخدموها؟ إذا هم أصلا غير متجددين في معارفهم ومعلوماتهم، ولا حتى يسعون إلى تطوير أنفسهم. إضافة إلى تطبيقهم المحتشم لطرق التدريس المتمثلة في المحاضرة والملتقيات والأيام الدراسية، والندوات والأعمال التطبيقية مع عدم إستخدامهم تكنولوجيا المعلومات والإتصالات كأجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة.

وطبعا التدريس والتقييم مهمتان متلازمتان، وبالتالي فإن هذه النتائج ينعكس أثرها على التقييم و بشكل كبير فمعظم أفراد العينة لديهم تكيفا ينحصر من الضعيف إلى المتوسط مع أساليب التقييم، نظرا لأن الأستاذ لا زال يقيم طلبته عن طريق تقديم العروض في الحصص التطبيقية، وكذا عن طريق الإمتحانات المقالية حيث أكد جميع الأساتذة أنهم يستخدمونها. فكيف ينوع الأستاذ في أساليب تقييم طلبته إذا كان تدريسه منحصرا أكثر على الطريقة الإلقائية في المحاضرة. وبالتالي إكتفاء الأستاذ بالتقييم الختامي الذي يتسم بإستثمار المعارف المكتسبة خلال السداسي، وإذا ما إعتبرنا أن الأستاذ ينوع في طرق تدريسه ومهاراته التدريسية أحيانا، فيمكن أن نقول أنه أحيانا يطبق أنواع التقييم بين تشخيصي عن طريق طرح الأسئلة في بداية كل درس لتشخيص ما يمتلكه الطلبة من معلومات ومعارف حول الموضوع (طريقة طرح الاسئلة)، وبنائي من خلال تقديم المقررات الدراسية في شكل ندوات وقاعات بحث وأيام دراسية وملتقيات وتربصات وغيرها، حيث نجد أن الطالب هنا هو محور العملية التعليمية أي أنه مطالب بالعمل والإعتماد على نفسه أكثر من إعتماده على الأستاذ، وما الندوات والأيام الدراسية وحلقات النقاش إلا أسلوبا تدريسيا يحكم به الأستاذ على مدى تطور طلبته من الناحية العلمية والمهارية، من حيث تحديد مدى إكتسابهم للمعارف والمهارات التي يحتاجونها في سوق العمل مستقبلا.

إن تكيف الأستاذ الجامعي مع مهمتي التدريس والتقييم في نظام **LMD** له تأثيره في تحقيق أهدافه العامة من حيث المقارنات بين الشهادات في الجامعات الوطنية وكذا الدولية، حيث أن هذا النظام يترك حرية كبيرة للمؤسسات الجامعية في تحديد مجالات التكوين والشهادات المرفقة، بحيث أن صياغة التكوين والحجم الساعي له تعتبر من صلاحيات المؤسسات الجامعية. أما دور الوزارة الوصية في هذا الإصلاح الجديد هو التقييم والمتابعة بواسطة لجان جهوية أو وطنية لضمان تجانس عروض التكوين قبل تطبيقها، حيث أن مبدأ المقروئية (تسمح لسوق العمل بقراءة واضحة للشهادات ومقارنتها بسهولة بشهادات أخرى لنفس البلد أو لبلدان أخرى) يقوي من قيمة الشهادة والإعتراف بها. وأيضا من حيث الحركية الوطنية والدولية للطلاب من خلال التصديق على التعليم المتبع من مؤسسة لأخرى بداخل الوطن أو خارجه، إضافة إلى تناسب الشهادات مع ماهو مطلوب في سوق العمل نتيجة النجاح في عروض التكوين المصممة من طرف المؤسسات، والتي توضح الأهداف والمسالك والطرق البيداغوجية، والحجم الساعي، وطرق مراقبة المعارف وإجراءات التقييم.

(عبد الكريم حرز الله، كمال بدراي، 2008، ص ص: 90، 111)

التكيف في دراستنا هو تحقيق الأساتذة لأهداف نظام **LMD** الكبرى، من خلال عمليتي التدريس والتقييم ومعناه مدى تطبيق الأساتذة لمقرر التدريس وطرق التدريس ومهاراته، وأساليب التقييم وأنواعه في نظام **LMD** ولأن هذا النظام طبق منذ **11** سنة فهناك حتمية تطبيق الأساتذة لهذا النظام، لكن السؤال المطروح هنا هو هل

تكيف الأساتذة في كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ومعهد تسيير التقنيات الحضارية مع هذا النظام؟ وما مدى تكيف هؤلاء الأساتذة مع نظام **LMD**؟.

ومن خلال دراستنا توصلنا إلى أنه يوجد تكيف للأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، ينحصر أكثر بين المستوى الضعيف والمتوسط، ونظرا لسنوات التطبيق يمكننا اعتبار المستوى المتوسط ضعيفا هو الاخر. نحن لا ننفي تكيف الأستاذ مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، ولكننا نؤكد أن هذا المستوى لا يعتبر كافيا نظرا لسنوات تطبيق الإصلاح، وهي طبعا مدة كافية ليكون التكيف عاليا، ما يدفعنا إلى البحث عن الأسباب المؤدية إلى هذه النتيجة.

وتعود أسباب هذا المستوى من التكيف من خلال ما جاء في الدراسات السابقة إلى أن:

- فكرة نظام **LMD** صاحبتها ضجة دون معرفة محتوى النظام.
- الجزائر منذ **11** سنة تبنت نظام **LMD** لا يمكن الرجوع عنه.
- نظام مفروض على الأساتذة، ولم يتم التحضير له من حيث التكوين.
- الإكتظاظ ونقص التأطير.
- نقص رؤيا وخارطة طريق إعلامية لشرح نظام **LMD**.
- إنعدام آليات وإستراتيجيات لتفعيل دور الجانب الإعلامي على مستوى الجامعات.
- صعوبة تجسيد مبدأ الحركية.
- إختلاف التسمية للشهادات في نفس التخصص بين الجامعات.
- إختلاف النصوص المنظمة الخاصة بنظام **LMD**.
- عروض التكوين **3500** شهادة لم تكن معروفة.
- عدم توافق عروض التكوين وفق متطلبات سوق العمل.

لكن حتى نتعرف أكثر على الأسباب الحقيقية المؤدية لهذا المستوى من التكيف، أجرينا مقابلة مع **5** أساتذة من عينة الدراسة، **3** من قسم العلوم الإجتماعية و **2** من معهد تسيير التقنيات الحضارية.

وقد أفرز تحليلنا لها على مايلي:

1- مرت **11** سنة على تطبيق الجامعات الجزائرية لنظام **LMD**، ما هو تقييمك لهذا التطبيق؟

نجد أن معظم أفراد العينة إتفقوا على أن نظام **LMD** في طريقه إلى النجاح، وهذا ما أكده **4** أساتذة من أصل **5**.

وبالنظر إلى سنوات التطبيق يمكننا الحكم على أن هذا النظام لم ينجح، ف **11** سنة من التطبيق والنظام لا يزال ينمو من سنة إلى أخرى، والتحكم فيه أقل درجة مما هو مأمول حسب أفراد العينة، وتعود الاسباب حسب رأيهم الى:

- عدم توفير الظروف المناسبة والملائمة لتطبيق هذا النظام.
- قلة الإمكانات المادية والبشرية لتطبيق هذا النظام.
- إنعدام تكوين الأساتذة في نظام **LMD**.
- إختلاف في البرامج وعروض التكوين بين الجامعات.
- إختلاف عروض التكوين مع إحتياجات سوق العمل.
- إنعدام ربط الجامعة بمحيطها الإقتصادي والإجتماعي.
- إهمال آراء الأساتذة والمتخصصين.
- إنعدام صورة واضحة على نظام **LMD** من حيث أهدافه وطرقه وأساليبه.
- التطبيق في فحواه لا يزال كلاسيكي.
- إنعدام الحركية نتيجة للإختلاف في المقررات ومعاملاتها وعروض التكوين.
- إنعدام صورة حول **LMD**، الوحدات، الإنتقال.
- تطبيق نظام **LMD** هيكل دون روح.
- إنعدام الأيام الإعلامية الموضحة للنظام.

2- يتم تحديد المقرر الدراسي لكل تخصص من قبل هيئة التدريس في ميدان التكوين. هل يطبق الأساتذة هذه المقررات كما هي؟ ولماذا؟

إن تطبيق الأساتذة للمقررات الدراسية ينحصر بين **3** أساتذة يقرون بأنهم يطبقون المقررات الدراسية بدرجة متوسطة، و أستاذان يقران بأنهما لا يطبقان المقررات الدراسية كما تم تحديدها.

طبعا التطبيق بدرجة متوسطة لا يعني تطبيقا، فحسب أفراد العينة هذا التطبيق الجزئي يتخلله تصرف شخصي في تطبيق المقرر بمعنى تعديل المقررات بنسبة معينة، طبعا هذا راجع حسب رأيهم إلى:

- إختلاف المقاييس.
- صعوبة إيجاد المصادر المناسبة لبناء بعض الدروس.
- تعويض الأساتذة درسا بآخر.
- الفترة الزمنية الضيقة المخصصة لكم هائل من البرنامج.

- ورود مقاييس جديدة الأستاذ ليس له إطلاع مسبق عليها.
- تكرار بعض العناوين بين المقاييس.
- توزيع المقاييس بين الأساتذة بشكل عشوائي.
- بعد المقررات الدراسية عن المحتوى الحقيقي لما يجب أن يتضمنه المقرر الدراسي.
- عدم إشراك الأساتذة في وضع المقررات الدراسية.
- عدم تماشي المقررات الدراسية مع تكوين الأساتذة.
- إختلاف المقررات الدراسية عن تخصص الطلبة.
- المقررات الدراسية السنوية أحسن من السداسية.

3- هل يطبق الأساتذة طرق التدريس التي جاء بها نظام **LMD** كالندوات وحلقات النقاش والأيام الدراسية؟ ما السبب في ذلك؟

نجد أن تطبيق الأساتذة لطرق التدريس موزع بين **3** أساتذة يطبقونها كما نص عليها الإصلاح ، وأستاذ يطبقها في غالب الأحيان، وآخر لا يطبقها بتاتا. ما يجعلنا نقرر أن الأستاذ الجامعي متكيف مع طرق التدريس في نظام **LMD** وإنما بنسبة متوسطة كما دلت عليه النتائج السابقة، وتعود الأسباب في ذلك إلى:

- طبيعة المقاييس التي تفرض طريقة تدريس معينة.
- إعتماد الأساتذة لطرق تدريس خاصة بهم كإجتهادات شخصية.
- إنعدام التكوين اللازم فيما يتعلق بكيفية التدريس في نظام **LMD**.
- إختلاف المقاييس، فالمقاييس التقنية لا تحتاج إلى الندوات وحلقات النقاش والأيام الدراسية.
- حاجة الأساتذة إلى تكوين خاص في التدريس.
- إكتفاء الطالب بالتلقي الجامعي، رغم أن **90%** هي جهده.
- تفضيل الطلبة للطريقة الكلاسيكية في التدريس المتمثلة في الإملاء وصور طبق الأصل.

تبين لنا بعض الأسباب التي وضعها الأساتذة بأنهم ليسوا على دراية تماما بطرق التدريس التي نص عليها الإصلاح، ولا حتى بمهاراته وهذا ما تدل عليه عبارة: **إعتماد الأساتذة لطرق تدريس خاصة بهم كإجتهادات شخصية**، ما يجعلنا فعلا نتساءل لم يعتمد الأستاذ على طرق تدريس خاصة به إذا كان الإصلاح قد حددها كل حسب تخصصه؟ وما هي هذه الطرق؟

أيضا عبارة: **إختلاف المقاييس، فالمقاييس التقنية لا تحتاج إلى ندوات وأيام دراسية وحلقات نقاش.** ما يؤكد وجهة نظرنا حول عدم دراية الأستاذ الجامعي بطرق التدريس حيث أنه في الإجابة إقتصر في رده على الأمثلة

التي أعطيناها، غير أن نظام **LMD** قد حدد طرق تدريس مختلفة بإختلاف المقاييس والتخصصات. ولا يمكن أن نرجع هذا إلى إنعدام التكوين المخصص للأساتذة في بداية تطبيق النظام، ولكن الأستاذ أيضا مقصر في حق ذلك من حيث إمتناعه عن البحث في هذا النظام وطرق التدريس والتقييم فيه، والإكتفاء بما يقال عنه دون فهمه. وأظن أن **11** سنة دليل كاف على ذلك. أما الدليل الآخر فهو عبارة:

تفضيل الطلبة للطريقة الكلاسيكية في التدريس المتمثلة في الإملاء وصور طبق الاصل التي تؤكد أن الاساتذة لا يطبقون طرق التدريس التي جاء بها نظام **LMD**، وأنهم عودوا الطلبة على طريقة الإملاء وصور طبق الأصل، ففي نظرنا الأستاذ من يتحكم في صفه وفي إستراتيجيات تقديم دروسه وليس الطالب، وإذا تعود الطالب على أن يبذل جهدا في التفكير والتحليل والتركيب والنقاش وطرح الأسئلة وتبادل الأفكار فإنه حتما لن يفرض طريقة تدريس تناسبه. وهذا ما يؤكد غياب مهارات التدريس عند الاستاذ الجامعي والتي تجعله يتحكم في صفه.

4- هل ترى أن الأساتذة يستخدمون وسائل تكنولوجية في عملية التدريس مثل أجهزة العرض والقاعات المتعددة الوسائط كما أتى بها نظام **LMD**؟ لماذا؟

لقد بين الأساتذة انهم يستخدمون الوسائل التكنولوجية بدرجة متوسطة. لكن هذا الإستخدام يقتصر فقط على أجهزة العرض وبالتالي لا نستطيع القول أن الأستاذ الجامعي يستخدم الوسائل التكنولوجية في التدريس والنسب التي أمامنا هي نسب معبرة على إستخدام أجهزة العرض فقط. وهذا ما بينته العبارة:

يستعمل الأساتذة فقط أجهزة العرض ولا وجود للوسائل الأخرى. وكذا عبارة: **إستعمال متوسط حسب ما هو متاح.** ما يعني أن أجهزة العرض هي الأخرى غير متوفرة بالشكل الكافي من أجل الإستعمال الدائم، ما جعل بعض الأساتذة يقرون بعدم إستخدامها وهذا نتيجة أنها غير متاحة لهم. وتعود الأسباب في ذلك إلى أن جميع الأساتذة أجمعوا على أنها قليلة من خلال العبارات التالية:

- شح في هذه الأجهزة.
- نقص الوسائل التكنولوجية كأجهزة العرض.
- إنعدام القاعات والحجرات المجهزة للإستخدام التكنولوجي.
- بعض التقنيات تحتاج إلى وقت وجهد للتوصل إليها.
- قلة أجهزة العرض وإنعدام وسائل تكنولوجية أخرى.

إن إجابات الأساتذة كانت مقتصرة على أجهزة العرض، وقد أقروا بعدم توفر وسائل أخرى لكنهم لم يذكروا أيا منها، ما يؤكد أنهم ليسوا على دراية بكيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والإتصالات في الإصلاح الجديد.

5- هل يطبق الأساتذة نظام التقييم المستمر من خلال الأسئلة الشفوية، وعرض البحوث، والأسئلة التحليلية، والبطاقات الفنية للكتب وغيرها مثلما ينص عليه نظام **LMD** ؟ كيف ذلك؟

إختلفت إجابات الأساتذة في هذا السؤال حيث أكد أحدهم أنه يستعمل البحوث والأسئلة الشفوية فقط في تقييمه للطلبة، في حين أفرزت الإجابات على أن الاستاذ الجامعي يستعمل أسلوب التقييم المستمر بشكل جزئي، وإذا ما ركزنا في عبارة شكل جزئي فهذا يعني أن الأستاذ لا يطبق سوى الأساليب المعهودة والمتمثلة في البحوث والأسئلة الشفوية. وبالتالي نجد أن الأستاذ الجامعي لا يطبق أساليب التقييم في نظام **LMD** بنسبة **100%.**

6- هل تجد أن الأساتذة متكيفين مع نظام **LMD** من خلال التدريس والتقييم؟ ما الذي يؤكد كلامك؟

إن الأساتذة غير متكيفين مع نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم وهذا ما أكده **4** أساتذة من أصل **5** بالنظر إلى الأستاذة الذين صرحوا بأنهم متكيفين مع نظام **LMD** كونه أصبح لا مفر منه. ونظرا لمدة سريانه فقد أضحى مألوفا. نلاحظ أن العبارة تدل على أن الأساتذة تعودوا على مصطلح **LMD** وليس على إستراتيجيات التدريس والتقييم التي جاء بها هذا الإصلاح وهذا ما أكدته كلمة **مألوفا.** حيث أكد جميع الأساتذة في إجاباتهم على الإستمارة وعلى أسئلة المقابلة بأنهم لا يطبقون أيا من مقررات التدريس وطرق التدريس ومهارات التدريس، ولا يطبقون أيضا أساليب التقييم وأنواعها ما يدل على أنهم غير متكيفين مع نظام **LMD** وأن ممارساتهم البيداغوجية تأخذ شكل الإصلاح بمضمون كلاسيكي. وهذا يعود لسبب واحد حسب رأيهم وهو عدم تلقيهم التكوين الكافي واللازم فيما يتعلق بكيفية التدريس في هذا النظام.

7- هل ترى أن الأستاذ الجامعي يستطيع تحقيق الأهداف الأساسية للجامعة من خلال تطبيقها لنظام **LMD** بتكيفه مع مهمتي التدريس والتقييم فيه؟

وقد أجمع كل الأساتذة بأنهم يستطيعون تحقيق الأهداف الأساسية للجامعة من خلال تطبيقها للإصلاح إذا ما تم تكوينهم في مفاهيم **LMD** وفلسفته وبرامجه، وكذا إستراتيجيات التدريس والتقييم فيه.

8- ماهي الإقتراحات التي ترونها مناسبة لتحقيق تكيف أفضل للأستاذ الجامعي مع التدريس والتقييم بحيث يتوافق والأهداف الكبرى للإصلاح؟

من جملة الإقتراحات التي أفادنا بها الأساتذة وجدنا أنهم متفقين جميعهم على:

- إخضاع الأساتذة إلى تكوين مستمر خاص بهذا النظام.

إضافة إلى:

- التقليص من كثافة البرامج وتعديلها بما يتناسب وقدرات الطلاب.
- تزويد الجامعة بالهياكل والتجهيزات ذات النوعية من حيث الكم والكيف.
- فهم جميع ما ينص عليه هذا النظام والعمل بها.
- توفير جميع الإمكانيات اللازمة له، وكذا الأجهزة التكنولوجية الحديثة.
- المرونة وتلبية حاجات السوق.
- تخصص أدق للتكوين.
- العمل بشفافية ومصداقية.
- تكوين شراكة بين الجامعة والمؤسسات.

وبمقارنة نتائج دراستنا مع نتائج الدراسات السابقة فإننا نتفق مع نتائج دراسة **دولوبلاس** التي بينت أن التدريس في الجامعات الفرنسية لازال يعتمد على طريقة المحاضرة أكثر، وأنه لا توجد فروق بين النظام القديم ونظام **LMD** من حيث المقرر فكلا التكوينين يحتفظان بنفس المقرر، حيث بينت دراستنا أن الأساتذة يركزون على المقررات الجديدة بنسبة **11.90%**، ما يعني أنهم يغيرون فيها حسب ما يرونه مناسبا مع قدراتهم وإهتماماتهم. وهذا ما يؤكد أن لديهم إحتياجات تدريبية في عدة مفاهيم جاء بها الإصلاح الجديد، وأخرى مرتبطة بإستخدام الوسائل البيداغوجية المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والإتصال التي حددها النظام، إضافة إلى طرق التدريس التي تم تحديدها في نظام **LMD** كالأيام الدراسية وورشات العمل، والعمل ضمن فرق البحث...و هذا ما بينته أيضا دراسة **نصراوي وبن زروال**.

إضافة إلى أن دراستنا تتفق مع الدراسات السابقة في النتائج التالية:

- نقص في مهارات الأداء التدريسي.
- إختلاف طرق وأساليب التدريس من أستاذ لآخر.
- ضعف الإنتاج العلمي للأستاذ الجامعي.
- ضعف معامل التأطير.
- ضعف في توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية والتكنولوجية المتطورة.
- عدم تنظيم الملتقيات العلمية.

- عدم المشاركة في أيام دراسية وورشات العمل.
- إنعدام العمل ضمن فرق بحث.
- ضعف في إستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في مجال التدريس.
- غموض المفاهيم المتعلقة بالأنظمة التعليمية المتبعة في الجامعة.
- نقص في توفير المستلزمات الدراسية.
- إنعدام برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.
- عدم إشراك الأساتذة في اللجان الخاصة التي تعد وتقيم الأنشطة والبرامج التعليمية الموجهة للطالب.
- التقيد الحرفي للأستاذ بالخطة الدراسية والسياسات التعليمية.
- تقصير شخصي من الأساتذة في آداءهم المهني.
- عدم تمكن الأستاذ من محتوى المادة العلمية.
- إنعدام نشاطات التدريس الإبداعي من قبل الأستاذ.
- عدم تحليل بيئة التعلم إلى مكوناتها وتوظيفها في تحقيق جودة التعليم.
- إنعدام تطبيق خطوات التقييم الموضوعي لتحديد مدى تقدم الطلاب في ضوء الأهداف أو المعايير المسطرة.
- عدم إجتهاد الأستاذ في طرح المشكلات التي تواجهه أثناء تدريس وتقييم الطالب.
- إنعدام ما يعرف بالتعلم الذاتي أو التطوير الذاتي لدى الأستاذ الجامعي.

وبإسقاط هذه النتائج على دراستنا نستطيع إستنباط الأسباب النظرية لعدم تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، والتي تتفق مع الأسباب التي حددها الأساتذة في دراستنا من خلال المقابلة. ونقسمها إلى:

أسباب تتعلق بالأستاذ وهي:

- نقص في مهارات التدريس الخاصة بنظام **LMD**.
- إختلاف طرق وأساليب التدريس من أستاذ لآخر، وعدم مطابقتها لما ينص عليه نظام **LMD**.
- ضعف الإنتاج العلمي.
- عدم تنظيم ملتقيات علمية وأيام دراسية وورشات العمل وعدم المشاركة فيها.
- إنعدام العمل ضمن فرق بحث.
- إنعدام التطوير الذاتي في نظام **LMD** وفي المفاهيم المتعلقة به.
- التقيد الحرفي بالخطة الدراسية والسياسات التعليمية المتبعة في نظام **LMD** دون إبداء الرأي فيها.

- التقصير الذاتي في الأداء المهني.
- عدم التمكن من المقاييس العلمية الموكلة إليه، وعدم البحث فيها وتحيين معارفه بها.
- إنعدام نشاطات التدريس الإبداعي من قبل الأستاذ.
- عدم تحليل الأستاذ لبيئة التعلم إلى مكوناتها، وتوظيفها في تحقيق جودة التعليم.
- إنعدام تطبيق خطوات التقييم التي حددها نظام **LMD** لتحديد مدى تقدم الطالب في ضوء أهداف هذا النظام.
- عدم إجتهاد الأستاذ في طرح المشكلات التي تواجهه في نظام **LMD** من خلال تدريس وتقييم الطالب، وعدم البحث فيها وإيجاد الحلول لها.
- إنعدام التطوير الذاتي في تقنيات التدريس والتقييم الحديثة والمتطورة.

أسباب تتعلق بإدارة الجامعة:

- عدم تحديد طرق وأساليب التدريس في نظام **LMD** للأساتذة.
- ضعف نفقات البحث العلمي.
- ضعف في توفير التجهيزات والوسائل البيداغوجية والتكنولوجية المتطورة، والتي يجب إستخدامها لتفعيل تطبيق نظام **LMD**.
- عدم توفير مخابر علمية مهيأة ومعدة خصيصا لبحوث الطلبة وفرق البحث.
- عدم توفير دورات تدريبية للأساتذة وتعريفهم بنظام **LMD** وبأهدافه ومفاهيمه ومسلماته.
- إنعدام برامج التطوير المهني للأستاذ وفق ما يتطلبه نظام **LMD**.
- عدم إشراك الأستاذ في اللجان الخاصة التي تعد وتقيم البرامج والأنشطة التعليمية الموجهة للطالب.

إستنتاج عام:

هدفنا من خلال هذه الدراسة إلى: الوقوف على حقيقة تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم، مع تحليل نتائج هذا التكيف وتحديد أسباب تأخره أو تقدمه. حيث إعتمدنا في ذلك على **5** أبعاد أساسية تتمثل في: مقرر التدريس، طرق التدريس، مهارات التدريس، أساليب التقييم، أنواع التقييم. وقد توصلنا إلى نتيجة مفادها أن تكيف الأستاذ الجامعي مع هذه الأبعاد الخمسة ينحصر بين المستوى الضعيف والمتوسط، بل يميل اكثر الى المستوى الضعيف. وهذا طبعا راجع إلى عدة أسباب أهمها:

- جدة وحداثة المقررات الدراسية، ما يسبب صعوبة في إيجاد المصادر المناسبة لبناء بعض الدروس.
- ورود مقاييس جديدة لا يعرفها الأستاذ نتيجة عدم إطلاعه المسبق عليها.

- إعتماد الأساتذة على الطريقة الإلقائية في التدريس أكثر من الطرق الأخرى.
- نقص الوسائل التكنولوجية كأجهزة العرض.
- عدم توفر الأنترنت في الجامعة.

خاتمة عامة:

أدت التطورات التكنولوجية والمعرفية والعلمية إلى تغيرات في التخصصات المهنية وأساليب العمل وطرق أداءه، الشيء الذي جعل من الجامعات تتنافس إقتصاديا حول جودة ونوعية خريجيها في جميع هذه التخصصات، من خلال ربط الجامعة بسوق العمل. بل جعل سوق العمل هو الذي يحدد عروض التكوين إبتداءا من إسم التخصص وصولا إلى طرق تقييم الطلبة فيه. وهذا طبعا ما يسعى إلى تحقيقه نظام **LMD** الذي إتبعته معظم الجامعات العالمية كنظام تعليمي تسعى من خلال فلسفته إلى تطوير نظام التعليم العالي، منها الجامعات الجزائرية التي سارعت هي الأخرى إلى تطبيقه منذ سنة **2004**، وتعميمه على جميع الكليات والمعاهد بمختلف تخصصاتها. ما ولد لدينا تساؤلات عديدة حول هذا التطبيق خاصة من حيث تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال أهم مهمتين تعتبران الأساس الأول في تحديد عروض التكوين وهما التدريس والتقييم. ما دفع بنا إلى إجراء دراسة حول هذا الموضوع لمعرفة مدى تكيف هيئة التدريس مع عمليتي التدريس والتقييم في هذا الإصلاح، مع تحديد مستوى التكيف والأسباب المؤدية له. وبالاعتماد على الدراسات السابقة والإطار النظري للبحث تم تحديد أهم الأبعاد التي سنناقشها في التدريس والتقييم، والمتمثلة في: مقرر التدريس، طرق التدريس مهارات التدريس، أساليب التقييم، أنواع التقييم. أين تم إعتماد إستمارة وزعت على **84** أستاذا من كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ومعهد تسيير التقنيات الحضارية، لتحديد مستوى تكيفهم مع الأبعاد السابقة الذكر. إضافة إلى تدعيم الإستمارة بمقابلة أجريت على **5** أساتذة لتحديد أهم الأسباب المؤدية للنتائج المتحصل عليها. وقد تم تحديد مستوى تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم بين المستوى الضعيف والمتوسط. بل إنه يميل أكثر إلى المستوى الضعيف نظرا لعدة أسباب أهمها:

- جدة وحداثة المقررات الدراسية، ما يسبب صعوبة في إيجاد المصادر المناسبة لبناء بعض الدروس.
- ورود مقاييس جديدة لا يعرفها الأستاذ نتيجة عدم إطلاعه المسبق عليها.
- إعتماد الأساتذة على الطريقة الإلقائية في التدريس أكثر من الطرق الأخرى.
- نقص الوسائل التكنولوجية كأجهزة العرض.
- عدم توفر الأنترنت في الجامعة.

إقتراحات:

من خلال ما تم عرضه من نتائج الدراسة وتحليله وتفسيره في ضوء أهداف الدراسة وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة توصلنا إلى جملة من الإقتراحات من أجل تحسين تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال عمليتي التدريس والتقييم كما يلي:

- تحديد الإحتياجات التدريبية للأساتذة في نظام **LMD** وتكوينهم فيها.
- إشراك الاساتذة في تصميم وبناء عروض التكوين.
- تزويد الجامعة بالهياكل والتجهيزات البيداغوجية وكذا تكنولوجيا المعلومات والإتصالات خاصة الأنترنت.
- تنويع الأساتذة لطرق التدريس بما يتناسب وأهداف الدرس (أيام دراسية، ملتقيات، تربصات ميدانية، أعمال موجهة، حلقات نقاش، عروض بحث، تقارير، بطاقات فنية لكتب....)
- تفعيل التعليم **e**، والتكوين المتزامن، التكوين غير المتزامن، لقاء عبر النات، مركز الموارد، المحاضرات المرئية داخل الجامعة بشكل أفضل يزيد من التواصل والتفاعل والحوار بين الطلبة والأساتذة.
- تنويع الأساتذة من أساليب تقييم الطلبة، وإعتمادهم أكثر على المراقبة المستمرة للمعارف.

المراجع العامة:

I. المراجع العربية:

1. الكتب العربية:

- أحمد مرعي، توفيق؛ محمود الحيلة، محمد.(2011). **المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.** (الطبعة 9). الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- أحمد سعادة، جودت.(2003). **تدريس مهارات التفكير.** (الطبعة 1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- إبراهيم شبر، خليل؛ وآخرون. **أساسيات التدريس.** البحرين: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- أحمد عمر، محمود؛ وآخرون.(2010). **القياس النفسي والتربوي.** (الطبعة 1). الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- أنجرس، موريس.(2008). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية.** (الطبعة 1). ترجمة بوزيد، صحراوي؛ وآخرون. الجزائر: دار القصبة للنشر والتوزيع.
- الفرج، وجيه.(2007). **أصول التقويم والإشراف في النظام التربوي.** (الطبعة 1). الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- الحريري، رافدة.(2008). **التقويم التربوي.** الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- التل، سعيد؛ وآخرون.(1997). **قواعد الدراسة في الجامعة.** (الطبعة1). الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الشربيني، الهلالي.(2007). **التعليم الجامعي في القرن الحادي والعشرين.** مصر: دار الجامعة الجديدة.
- الحسني، عبد الحسن.(2010). **على دروب النجاح من الجامعة إلى سوق العمل.** (الطبعة 1). لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.
- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين.(1998). **طرق التدريس العامة.** (الطبعة 1). ليبيا: جامعة عمر المختار.
- المعايطة، عبد العزيز عطا الله.(2007). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر.** (الطبعة 1). الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- بوعشة، محمد. **أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل.** لبنان: دار الجيل للنشر والتوزيع.
- بن حمد الربيعي، سعيد.(2008). **التعليم العالي في عصر المعرفة – التغيرات والتحديات**-. (طبعة 1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- بنت محمد العرف، سعداء.(2011). **النظام الأوروبي لنقل الوحدات الأكاديمية.** السعودية: مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي.
- بدران، شبل؛ نجيب كمال.(2006). **التعليم الجامعي وتحديات المستقبل.** (الطبعة 1). مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- حرز الله، عبد الكريم؛ بداري، كمال.(2008). **نظام ل م د.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- حسن ريان، فكري.(1999). **التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، تطبيقاته.** (الطبعة 4). مصر: دار عالم الكتب للنشر.

- حساني محمود، شوقي.(2008). **تقنيات وتكنولوجيا التعليم**. (الطبعة 1). مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- داود سلمان الربيعي، محمود.(2006). **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**. (الطبعة 1). الأردن: عالم الكتب الحديث.
- زرواتي، رشيد.(2008). **تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية**. (الطبعة 3). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- سيد علي، محمد.(2008). **التدريس نماذج وتطبيقات**. (الطبعة 1). مصر: دار الفكر العربي.
- شاكر مجيد، سوسن.(2013). **أسس بناء الإختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**. (الطبعة 1). الأردن: مركز ديبونو لتعليم الفكر.
- عباس، فيصل.(1996). **الإختبارات النفسية – تقنياتها وإجراءاتها** –. (الطبعة 1). لبنان: دار الفكر العربي.
- علي الصراف، قاسم.(2002). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. مصر: دار الكتاب الحديث للنشر والتوزيع.
- عوض الترتوري، محمد؛ عرفات حويجات، أغادير.(2006). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات**. (الطبعة 1). الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- فرغلي ضاحي، حاتم.(2008). **الأدوار المستقبلية للتعليم الجامعي في ضوء تحولات الألفية الثالثة**. (الطبعة 1). مصر: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- ماتيرو، باربرا؛ ورث شليتي، آنا موانجي.(2002). **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي**. ترجمة عبد اللطيف بعارة، حسين؛ محمد الخطايبة، ماجد. الأردن: دار الشروق للنشر.
- محمود أبو علام، رجاء.(2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. (الطبعة 5). القاهرة: دار النشر للجامعات.
- محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة.(2003). **الكفايات التدريسية**. (الطبعة 1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- مصطفى الطنطاوي، عفت.(2009). **التدريس الفعال**. (الطبعة 1). الأردن: دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- محسن علي، عطية.(2009). **الجودة الشاملة و الجديد في التدريس**. (الطبعة 1). الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمود عوض، عباس.(1999). **علم النفس الإحصائي**. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- مريزق، هشام يعقوب.(2008). **قضايا معاصرة في التعليم العالي**. الأردن: دار الراية للنشر والتوزيع.
- محمد برعي، وفاء.(2002). **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري**. (الطبعة 1). مصر: دار المعرفة الجامعية.
- مقدم، عبد الحفيظ.(2011). **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- محمد أبو رياش، حسين؛ وآخرون.(2009). **أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم– النظرية والتطبيق**–. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محسن كاظم الفتلاوي، سهيلة.(2006). **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل**. (الطبعة 1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

2. المجلات العلمية:

- أحمد السيد، محمد.(1997). من التحديات التي تواجه التعليم في القرن 21. مجلة الكلمة. **العدد 15.**
- الأبحاث الإقتصادية.(جوان 2009). أهم المؤشرات الوطنية للتنمية البشرية لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي. **العدد 12.**
- إبراهيمي، الطاهر.(2003). الجامعة ورهانات عصر العولمة. مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية. **العدد 8.**

- إبراهيمي، الطاهر.(جوان 2008). الممارسة التكوينية لأستاذ علم الإجتماع في الجزائر بين المستوجبات الإبستمولوجية والشروط الديداكتيكية. مجلة العلوم الإجتماعية والإنسانية. **العدد 18.**
- الأسود، الزهرة؛ جغفور، ربيعة.(جوان 2012). الأستاذ الجامعي المكون: خصائصه وكفاياته. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. **العدد الاول.**
- بلعربي، الطيب.(1991). بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي. مجلة الرواسي. **العدد الأول.**
- جحيش، جميلة.(ديسمبر 2001). دليل المدرس. المركز الوطني للوثائق التربوية.
- دكير، محمد.(1998). التعليم والتعليم العالي في العالم العربي وتحديات القرن 21. مجلة الكلمة. **العدد 19.**
- رواب، عمار.(2007). شروط الأداء التعليمي والتكوين الجامعي. مجلة العلوم الإنسانية. **العدد 11.**
- صيام، كريمة.(جوان 2012). إشكالية ضمان الجودة في التكوين بالمدارس العليا الجزائرية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. **العدد الأول.**
- عبد الله محمود، أمين.(سبتمبر 2004). حول مسيرة التعليم العربي. مجلة العربي. **العدد 55.**
- عماري، عمار.(2004). الجامعة الجزائرية الواقع والآفاق. سلسلة إصدارات. **العدد الأول.**
- معمرية، بشير؛ خزار، عبد الحميد خزار.(2008). مهارات التدريس الجامعي أصولها النظرية وممارساتها العملية. مجلة الأحياء. **العدد 12.**
- هشام، حسان. (جوان 2008). تكوين الموارد البشرية في الجامعة الجزائرية. مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية. **العدد 01.**

3. الملتقيات والندوات والمؤتمرات:

- البشير قدمور، سكينة.(1-3 ابريل 2014). **الجودة الشاملة والبحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي.** بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA .الأردن. جامعة الزرقاء.
- بعلي، مصطفى؛ وآخرون.(1-3 ابريل 2014). **إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريس الجامعي كمدخل لجودة التعليم بجامعة المسيلة.** بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA . الأردن. جامعة الزرقاء.
- بن عيشي، بشير؛ بن عيشي عمار.(1-3 ابريل 2014). **دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية.** بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA . الأردن. جامعة الزرقاء.
- بن فرج، زوينة؛ نوي، نبيلة.(1-3 ابريل 2014). **نحو إستراتيجية لضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.** بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم IACQA . الأردن، جامعة الزرقاء.
- بن زروال، فتيحة؛ نصراوي، صباح.(1-3 ابريل 2014). **الإحتياجات التدريسية لأساتذة التعليم العالي في ظل نظام LMD في مجال البحث العلمي.** بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA . الأردن. جامعة الزرقاء.
- بوقرة، رابح؛ وآخرون.(1-3 ابريل 2014). **تقييم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام LMD من وجهة نظر الطلبة.** بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي. الأردن. جامعة الزرقاء.

- تيغزة، أمحمد بوزيان.(2008). **علم التفس والتنمية الفردية والجامعية**. بحث مقدم في ندوة علم النفس بقسم علم النفس كلية التربية. السعودية. جامعة الملك.
- جمال خليفة، غازي؛ وآخرون.(1-3 ابريل 2014). **جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء متطلبات الجودة من وجهة نظر الطلبة**. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA .الأردن. جامعة الزرقاء.
- حيواني، كريمة؛ بن صالح، بسمة.(11-12 نوفمبر 2013). **ملمح الأستاذ الجامعي في ظل نظام LMD** ، بحث مقدم في الملتقى الدولي الثاني نحو ملمح لخريجي المدارس العليا للأساتذة. الجزائر. مخبر تعليم- تكوين- تعليمية. المدرسة العليا للأساتذة.
- طالبي، صلاح الدين.(1-3 ابريل 2014). **دراسة تحليلية تقييمية لفعالية نفقات التعليم العالي على ضوء جودة مخرجات القطاع**. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA .الأردن. جامعة الزرقاء.
- عبد الحفيظ، عباس.(1-3 ابريل 2014). **توظيف تقنيات تكنولوجيات التعليم كآلية لضمان وتحقيق جودة التعليم العالي في الجزائر**. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA .الأردن. جامعة الزرقاء.
- عرعور، مليكة.(1-3 ابريل 2014). **الجودة تعليم نظام التعليم LMD**. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم IACQA . الأردن. جامعة الزرقاء.
- عياد، إسماعيل؛ صالحة، ياسر عبد الرحمان.(1-3 ابريل 2014). **الكفاءة الذاتية في الحاسوب وعلاقتها بالإتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى**. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA. الأردن. جامعة الزرقاء.
- قاسم، باتول؛ بن يمينة، رقية.(1-3 ابريل 2014). **دور إصلاح التعليم العالي في تقريب الجامعة من المحيط**. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم IACQA. الأردن. جامعة الزرقاء.
- قباني؛ وآخرون. **الربط بين التعليم الجامعي وسوق العمل**. بحث مقدم في ندوة الربط بين التعليم الجامعي وسوق العمل. فندق كوالتي ان. لبنان.
- مصطفى العبيدي، علي؛ وآخرون.(1-3 ابريل 2014). **حول تقييم الطلبة لآداء أعضاء هيئة التدريس والمنهاج المقرر في كلية الصيدلة بجامعة تكريت**. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA . الأردن. جامعة الزرقاء.
- هشام، صالح.(2008/2/22). **التعليم العالي في الوطن العربي الواقع والطموح**. مجلة أسس التحديث والتنمية العربية في زمن العولمة. عمان: الأردن.

4. الرسائل الجامعية:

- تغليت، وردة.(2009). **مدى مساهمة نظام ل م د في تخفيض نسبة بطالة خريجي الجامعة**. رسالة ماجستير. تحت إشراف: بوزيد، نبيل. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة فرحات عباس: الجزائر.
- سناني، عبد الناصر.(2012). **الصعوبات التي يواجهها الأستاذ الجامعي المبتدىء في السنوات الأولى من مسيرته المهنية**. رسالة دكتوراه. تحت إشراف: خبخاب، عقيلة. قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا. جامعة منتوري محمود: الجزائر.

- طوطاوي، زوليخة.(1993). **الجو التنظيمي السائد في الجامعة الجزائرية وعلاقته برضا الأساتذة وآدائهم**. رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علم النفس. جامعة الجزائر: الجزائر.
- طاشوعة، لويزة.(2009). **تحديد الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير التكوين**. رسالة ماجستير. تحت إشراف: بوزيد، نبيل. قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا. جامعة فرحات عباس: الجزائر.
- مقدم سعيد، عبد الحفيظ. **معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية**. قسم العلوم الإجتماعية والنفسية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: السعودية.

5. الجرائد والمجلات الوطنية:

- الجريدة الرسمية.(2008). **المرسوم التنفيذي رقم: 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق ل 3 مايو يتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث**.

6. الحصص التلفزية:

- بوشاشية، محمد؛ عثمان، مجيد.(سبتمبر 2015). **تطبيق نظام LMD في الجامعة الجزائرية**. تركيب خديجة هاشمي. إنتاج مديرية الأخبار.

II. المراجع الأجنبية:

1. Books :

- Ahmed Chabchoub.(2007). **Quelles Compétences Pédagogiques pour Enseigner au Supèrieur** . Tunis :Publications de l'Atured.
- Djamel Eddin Laouisset.(2003). **L'Universite**. Alger : Editions Houma –

2. Séminaires :

- Azzouz ,Lakhdar.(2003). **La Formation Pédagogique Quel Statut a L'université**. Alger :Editions Distribution Bahae Eddin.
- Benarab ,Abedelkrim.(2003). **L'enseignement supérieur algérien**. Alger :Editions Distribution Bahae Eddin.
- Benslitane, Ali.(2003). **La Gouvernement De L'université Point De Vue D'un Ancien Recteur**. Alger :Editions Distribution Bahae Eddin.
- Andrejs, Rauhvargers.(2013). **Terms of reference on reporting on the Implementation of the Bologna Process** . Eropean Higher Education Area. 2014/12/24 :على الرابط تم استرجاعه في www.media.ehea.info> file > implementation.
- Adam, Tyson.(2013). **Terms of reference of the AD-HOC working group on the revision of the ECTS users guide Bologna Process**. European Higher Education Area. تم 2014/12/24 :على الرابط استرجاعه في www.bipm.org> cipm.sub.committees.tor.
- Germain, Gourene.(Mars 2006). **Aperçu de la réforme L M D.** Université d'Abobo -Adjamé- . Cote d'Ivoire. 2014/12/24 :على الرابط تم استرجاعه في uam.refer.ne>IMG> pdf> Apercu_LMD.

- Ufert, Karina.(2013). **terms of the reference, Bologna Process**. European Higher Education Area. 2014/14/25 :تم استرجاعه في على الرابط https://www.nvao.net> system> files> pdf.

- Restoueix, Jean –philippe.(2013). **Draft terms of Reference for the net work of national of correspondent, Bologna Process**. European Higher Education Area. 2014/14/25 تم استرجاعه في على الرابط https://books.google.dz> books.

- Nicola, Vittorio.(2013). **Terms of Reference on the Third Cycle**. Eropean Higher Education. 2014/14/25 :تم استرجاعه في على الرابط https://www.humanitarianresponse.info.
- Greisler, Peter.(2013). **Terms of Reference on mobility and Internationalisation**. Eropean Higher Education Area. 2014/12/15 :على الرابط تم استرجاعه في www.ehea.info>pid34428> mobility.
- Sjur Bergan.(2013). **Term of Reference on Structural Reforms**. Eropean Higher Education Area. 2014/12/15 :تم استرجاعه في على الرابط https://www.esu-online.org> news= struct.
- Michel, Sylin. Delausnay, Nathalie. **Les Demarches de Qualite dans L'Enseignement Superieur** .Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs. :تم استرجاعه في 2014/12/15 على الرابط www.inrp.fr>biennale> contrib> longue.
- ONISEP.(Janvier 2010). **INFO L M D**. Le Site onisep.fr. Ministère de l'éducatoin nationale, Ministère de l'ensegnement supèrieur et de la recherche.
- Cedies. Processus de Bologne.Minister de la culture.Luxembourg 2015/5/6 :تم استرجاعه في على الرابطwww.cedies.lu.
- Ghislain, Deleplace.(2006). L'impact du LMD sur L'Enseignement L'histoire de La Pensee Economique en France. 2015/5/6 :على الرابط تم استرجاعه في http://www.caim.info/revue-cahiers-d-economie-politique.

III. الأنترنت:

- www.univ-km.dz/ar/index.php?Option=com. 30/11/2014/13 :14.
- http://fr.m.wikipedia.org>wiki>Agence_de_l%27_union_europ.30/11/2014/13:14
- www.cmec.ca>publications>lists>publications/attach.30/11/2014/ 13 :30
- www.almarefah.net.show- content-sub.30/11/2014/14 :00
- Perso.univ-limans.fr>A&T_LMD_04.30/11/2014/14 :45
- Unce.fr>guide-parfaire-vertion-pdf.30/11/2014/15 :30
- Fd.univ_boumerdas.dz>archives lmd.30/11/2014 /15 :56
- https://www.cairn.info/revue-de-l-lires-2008-4-page75.htm./30/11/2014/16:30

البنود	دائما	احيانا	مطلقا
1- اهتم بنوع المقررات المقدمة للطالب في نظام LMD			
2- اشارك مع لجان خاصة في تحديد الانشطة الملائمة لتخصص الطالب			
3- اميل الى تدريس مقياس يتلاءم وتخصصي في نظام LMD			
4- اقدم الدروس التي لها علاقة بتخصص الطلبة فقط			
5- اقدم الانشطة التعليمية الاكثر ملاءمة لتحقيق نتائج التعلم لدى الطلبة			
6- اجمع كل ما له علاقة بالمقياس المراد تدريسه			
7- اجبر على التقيد بمواضيع المقرر كما هي			
8- اعمل على جعل الدروس مترابطة مع بعضها البعض			
9- التزم بتقديم المقررات الدراسية كما هي			
10- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير			
11- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل			
12- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التركيب			
13- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على القيادة			
14- اركز على الدروس التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التخطيط			
15- اقدم كل وحدة تعليمية على شكل عدد من الانشطة التعليمية			
16- اقدم المقررات الدراسية في شكل			

محاضرة			
17- اقدم المقررات الدراسية في شكل ندوة			
18- اقدم المقررات الدراسية في قاعة بحث			
19- اعمل مع طلبتي على اعداد المشاريع			
20- اطالب الطلبة باعداد تقارير حول موضوع ضمن المقرر الدراسي			
21- اطالب الطلبة باعداد مقال علمي حول موضوع ضمن المقرر الدراسي			
22- اطالب الطلبة بقراءة كتاب وتقديم نقد عنه			
23- اطلب من الطلبة القيام بواجبات تخص المادة الدراسية			
24- اعرض اعمال الطلبة في ايام دراسية			
25- اوجه الطلبة الى التدريب الميداني			
26- اقدم المقررات الدراسية التي تفيد الطالب ميدانيا			
27- استخدم التقنيات الحديثة في عملية التدريس			
28- استخدم قاعة متعددة الوسائط في عملية التدريس			
29- اعتمد على الممارسة العملية في تقديم الدروس			
30- اعتمد على الاعمال الموجهة في تدريس الطلبة			
31- افسح المجال للطلبة للقيام باعمال اضافية مستقلة			
32- اعتمد على العمل الميداني في تقديم الدروس			
33- اعطي مجالا للطلبة لنقد عروض			

زملائهم			
34- اعرض اعمال الطلبة في حلقة نقاش			
35- اقدم المادة الدراسية في شكل مشكلات قابلة للنقاش			
36- اثير الطلبة للنقاش الجماعي في المحاضرة			
37- اثير الطلبة لطرح تساؤلات تخص موضوع الدرس			
38- اقدم المادة الدراسية عن طريق الاملاء			
39- اشرح كل غموض لدى الطالب عن موضوع الدرس			
40- اوجه الطلبة للبحث النظري عن مصطلحات تخص موضوع الدرس			
41- انشط عملية التعلم التعاوني لدى الطلبة			
42- انشر جو التنافس بين الطلبة لتحقيق نواتج التعلم			
43- انمي لدى الطلبة القدرة على تقبل اراء الاخرين			
44- اشجع العمل الجماعي لدى الطلبة			
45- اثني على كل اضافات جديدة للطلبة في اعمالهم			
46- اوصل المعلومات للطلبة باسلوب منسجم			
47- احدد الهدف من تقديم كل درس			
48- احدد وسيلة ايضاح مناسبة وموضوع الدرس			
49- احدد الاسئلة التي من خلالها يستنتج الطالب موضوع الدرس			
50- اكلف كل طالب بواجبات تتناسب			

وخبراته لينسجم مع الجماعة			
51- ابحث عن القضايا التي اغير بها اتجاهات الطلبة ومواقفهم			
52- اطرح على الطلبة المواضيع التي تنمي قدرات التفكير لديهم			
53- اعمل على تحيين المقررات بما يفيد الطلبة ميدانيا			
54- اقيم الطلبة عن طريق عرض شفوي لمحتوى المقرر			
55- اقيم الطلبة باستخدام اختبارات مقالية			
56- اقيم الطلبة على اساس الاطروحة المنجزة من قبلهم			
57- اعتمد على الاختبارات الشفوية في تقييم الطلبة			
58- اقيم الطلبة على اساس تقرير مقدم حول موضوع معين			
59- اقيم ابداع الطلبة في اعداد الرسائل النهائية			
60- احدد اجراءات واضحة لتقييم نتائج التعلم لدى الطلبة			
61- استخدم النقاط فقط كدرجات اقيم بها الطلبة			
62- استخدم المستويات A.B.C.D.E.FX.F في تقييم الطلبة وتحديد مستوياتهم بالاعتماد على النسب المئوية الموافقة لكل مستوى			
63- في كل حصة اسال الطلبة عن ما تناولناه في الحصة السابقة			
64- اوجه اسئلة شفوية للطلبة قبل بدء			

الدرس لاشخص معارفهم حول الموضوع			
65- اثناء تقديم العروض اوجه اسئلة للطلبة حول ما تم استيعابه عن المواضيع			
66- اثير الطلبة لتوجيه اسئلة لبعضهم وفتح حلقة النقاش			
67- اقيم الطلبة انطلاقا من تفاعلهم في الدرس			
68- اقيم الطلبة عن طريق بحث يعدونه			
69- اعتمد على التقييم المستمر في تقييمي للطلبة			
70- اقيم الطلبة على اساس التقارير المعدة بشان العمل الميداني			
71- اقيم الطلبة باضافة الاعمال الاضافية المنجزة من قبلهم			
72- اقيم الطلبة بالاعتماد على التقارير المنجزة من قبلهم			
73- استخدم نتائج التدريب الميداني في تقييم الطلبة			
74- اقيم الطلبة على اساس نتائج المشروع المنجز من قبلهم			
75- اراعي الفروق الفردية بين الطلبة في صياغة اسئلة الامتحانات			
76- اضع في تقديري الوقت اللازم لاجابة الطلبة على اسئلة الامتحانات			
77- استخدم البحوث الميدانية في تقييم ميول الطلبة			
78- استخدم تحليل الكتب في تقييم ميول الطلبة			

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – ام البواقي –

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة

اعداد الطالبة:

بسمة بن صالح

اشراف الاستاذ الدكتور:

نبيل بوزيد

في إطار انجاز دراسة **حول مدى تكيف الاستاذ الجامعي مع اهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم** ، نرجو من سيادتكم مساعدتنا و التعاون معنا عن طريق ملء هذا الاستبيان بعناية واهتمام و بطريقة موضوعية وواقعية.

ونحيطكم علما أن كل المعلومات التي تصرحون بها في إطار البحث العلمي. و أن نتائج هذه الاستبيان تستعمل لتقديم اقتراحات وحلول للكثير من مشكلات عدم التكيف عند الاستاذ الجامعي.

الرجاء وضع علامة (X) أمام العبارة التي تراها تتناسب مع ما تقوم به في عملية التدريس.

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – ام البواقي –

كلية العلوم الاجتماعية والانسانية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة تحكيم

اعداد الطالبة:

بسمة بن صالح

اشراف الاستاذ الدكتور:

نبيل بوزيد

في اطار انجاز رسالة الدكتوراه التي تحمل عنوان: مدى تكيف الاستاذ الجامعي مع اهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم. يشرفني ان استفيد من تقييمكم لهذا المقياس، الذي تم بناؤه لقياس تكيف الاساتذة مع اهداف نظام LMD من خلال مهمتي التدريس والتقييم، وابداء رايكم حول ما اذا كانت بنوده تقيس او لا تقيس ما صمم من اجله علما ان اهداف الدراسة هي:

- الوقوف على حقيقة تكيف الاستاذ الجامعي مع اهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم.
- تحليل نتائج هذا التكيف اي اسباب تاخره او تقدمه.
- الخروج بملمح يوضح كيف يمكن للاستاذ الجامعي ان يتكيف احسن مع اهداف نظام LMD من خلال عمليتي التدريس والتقييم.

المجال 1: تكيف الاستاذ الجامعي مع اهداف نظام LMD من خلال عملية التدريس.

البعد 1: التكيف مع مقرر التدريس في نظام LMD :

البنود				يقيس	لا يقيس
	دائما	احيانا	مطلقا		
1- اهتم بنوع المقررات المقدمة للطالب في نظام LMD					
2- اشارك مع لجان خاصة في تحديد الانشطة الملائمة لتخصص الطالب					
3- اميل الى تدريس مقياس يتلاءم وتخصصي في نظام LMD					
4- اشارك مع لجان خاصة في تصميم البرامج الدراسية					
5- اقدم الدروس التي لها علاقة بتخصص الطلبة فقط					
6- استبعد الدروس التي لا تخدم الطلبة ميدانيا					
7- اقدم الانشطة التعليمية الاكثر ملاءمة لتحقيق نتائج التعلم لدى الطلبة					
8- اشارك مع لجان خاصة في تحديد الوحدات الاكاديمية					
9- ابحث في المقررات الموكل الي تدريسها					
10- اجمع كل ما له علاقة بالمقياس المراد تدريسه					
11- اختار المواضيع المتناسبة مع تخصص الطالب					
12- اجد نفسي مندفعا لتدريس المقاييس الموكلة الي					

13- اجبر على التقيد بمواضيع المقرر كما هي					
14- اجبرت على تدريس مقاييس لا احب تدريسها					
15- اعمل على جعل الدروس مترابطة مع بعضها البعض					
16- التزم بتقديم المقررات الدراسية كما هي					
17- لا اعطي رايي حول نوع المقررات وتلاؤمها مع تخصص الطلبة					
18- اشارك مع لجان خاصة في تقييم البرامج الدراسية					
19- اشارك مع لجان خاصة في تعديل البرامج الدراسية					
20- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التفكير					
21- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التحليل					
22- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التركيب					
23- اقدم المقررات الدراسية التي تنمي لدى الطلبة القدرة على القيادة					
24- اطلع على جميع نظريات التخصص					
25- اركز على الدروس التي تنمي لدى الطلبة القدرة على التخطيط					
26- اهتم بكل ما هو جديد ويفيد الطلبة فب تخصصهم					
27- اكون طلبة قادرين على					

الاختبار التجريبي للنظريات العلمية					
28- اتلقى تدريبا في نظام LMD حول كيفية تطبيق البرامج الدراسية					

البعد 2: التكيف مع طرق التدريس في نظام LMD:

البند				يقيس	لا يقيس
	دائما	احيانا	مطلقا		
1- اقدم كل وحدة تعليمية على شكل عدد من الانشطة التعليمية					
2- اقدم المقررات الدراسية في شكل محاضرة					
3- اقدم المقررات الدراسية في شكل ندوة					
4- اقدم المقررات الدراسية في قاعة بحث					
5- اعتمد على العمل المخبري في تدريس الطلاب					
6- اعمل مع طلبتي على اعداد المشاريع					
7- اطالب الطلبة باعداد تقارير حول موضوع ضمن المقرر الدراسي					
8- اطالب الطلبة باعداد مقال علمي حول موضوع ضمن المقرر الدراسي					
9- اطالب الطلبة بقراءة كتاب وتقديم نقد عنه					
10- اعتمد على المحاضرة فقط كطريقة للتدريس					
11- اطلب من الطلبة القيام بواجبات تخص المادة الدراسية					
12- اعرض اعمال الطلبة في ايام دراسية					
13- اوجه الطلبة الى التدريب الميداني					
14- اقدم المقررات الدراسية التي تفيد الطالب ميدانيا					

15- استخدم التقنيات الحديثة في عملية التدريس					
16- استخدم قاعة متعددة الوسائط في عملية التدريس					

البعد 3: التكيف مع مهارات التدريس في نظام LMD:

البنود	دائما	احيانا	مطلقا	يقيس	**لا يقيس**
1- اعتمد على الممارسة العملية في تقديم الدروس					
2- اعتمد على الاعمال الموجهة في تدريس الطلبة					
3- افسح المجال للطلبة للقيام باعمال اضافية مستقلة					
4- اعتمد على العمل الميداني في تقديم الدروس					
5- اعطي مجالا للطلبة لنقد عروض زملائهم					
6- اعرض اعمال الطلبة في حلقة نقاش					
7- اقدم المادة الدراسية في شكل مشكلات قابلة للنقاش					
8- اجري حلقات دراسية لقراءات الطلبة					
9- اثير الطلبة للنقاش الجماعي في المحاضرة					
10- اثير الطلبة لطرح تساؤلات تخص موضوع الدرس					
11- اقدم المادة الدراسية عن طريق الاملاء					
12- اشرح كل غموض لدى الطالب عن موضوع الدرس					
13- اوجه الطلبة للبحث النظري عن مصطلحات تخص موضوع الدرس					

14- انشط عملية التعلم التعاوني لدى الطلبة					
15- انشر جو التنافس بين الطلبة لتحقيق نواتج التعلم					
16- انمي لدى الطلبة القدرة على تقبل اراء الاخرين					
17- اشجع العمل الجماعي لدى الطلبة					
18- اثني على كل اضافات جديدة للطلبة في اعمالهم					
19- اوصل المعلومات للطلبة باسلوب منسجم					
20- احدد الهدف من تقديم كل درس					
21- احدد وسيلة ايضاح مناسبة وموضوع الدرس					
22- احدد الاسئلة التي من خلالها يستنتج الطالب موضوع الدرس					
23- اكلف كل طالب بواجبات تتناسب وخبراته لينسجم مع الجماعة					
24- ابحث عن القضايا التي اغير بها اتجاهات الطلبة ومواقفهم					
25- اطرح على الطلبة المواضيع التي تنمي قدرات التفكير لديهم					
26- اعمل على تحيين المقررات بما يفيد الطلبة ميدانيا					
27- اعمل على احداث توافق					

بين المقررات الدراسية وعالم الشغل					

المجال 2: تكيف الاستاذ الجامعي مع اهداف نظام LMD من خلال عملية التقييم.

البعد 1: التكيف مع اساليب التقييم في نظام LMD:

البنود				يقيس	لا يقيس
	دائما	احيانا	مطلقا		
1 – اقيم الطلبة عن طريق عرض شفوي لمحتوى المقرر					
2- اقيم الطلبة عن طريق عرض شفوي لانجازاتهم حول موضوع من المقرر					
3- اقيم الطلبة باستخدام اختبارات مقالية					
4- اقيم الطلبة على اساس الاطروحة المنجزة من قبلهم					
5- اخذ بعين الاعتبار نظام الارصدة في تقييمي للطلبة					
6- اقيم الانشطة التعليمية المقدمة للطلبة عن طريق المشاركة في اللجان الخاصة					
7- اعتمد على معايير خاصة في تقييم الطلبة					
8- اعتمد على الاختبارات الشفوية في تقييم الطلبة					
9- اقيم الطلبة على اساس تقرير مقدم حول موضوع معين					
10- اقيم الطلبة على اساس العمل المستقل في المخبر					
11- اقيم ابداع الطلبة في اعداد الرسائل النهائية					

12- احدد اجراءات واضحة لتقييم نتائج التعلم لدى الطلبة					
13- ابين للطلبة اجراءات منح الارصدة في نظام LMD					
15- اخصص عددا من الوحدات الاكاديمية لاعمال التدريب الميداني					
16-استخدم النقاط فقط كدرجات اقيم بها الطلبة					
17- استخدم المستويات A.B.C.D.E.FX.F في تقييم الطلبة وتحديد مستوياتهم بالاعتماد على النسب المئوية الموافقة لكل مستوى					

البعد 2: التكيف مع انواع التقييم في نظام LMD:

البنود	دائما	احيانا	مطلقا	يقيس	**لا يقيس**
1- في كل حصة اسال الطلبة عن ما تناولناه في الحصة السابقة					
2- اوجه اسئلة شفوية للطلبة قبل بدء الدرس لاشخص معارفهم حول الموضوع					
3- اثناء تقديم العروض اوجه اسئلة للطلبة حول ما تم استيعابه عن المواضيع					
4- اثير الطلبة لتوجيه اسئلة لبعضهم وفتح حلقة النقاش					
5- اقيم الطلبة انطلاقا من تفاعلهم في الدرس					
6- اقيم الطلبة عن طريق بحث يعدونه					
7- اعتمد على التقييم المستمر في تقييمي للطلبة					
8- اقيم الطلبة على اساس التقارير المعدة بشان العمل الميداني					
9- اقيم الطلبة باضافة الاعمال الاضافية المنجزة من قبلهم					
10- اقيم الطلبة بالاعتماد على التقارير المنجزة من قبلهم					
11- استخدم نتائج التدريب الميداني في تقييم الطلبة					
12- اعتمد على اوراق العمل التي ينجزها الطلبة في تقييمي لهم					
13- اقيم الطلبة على اساس نتائج					

المشروع المنجز من قبلهم					
14- اوزع فترة التحضير للامتحانات على عدد من الايام					
15- اراعي الفروق الفردية بين الطلبة في صياغة اسئلة الامتحانات					
16- اضع في تقديري الوقت اللازم لاجابة الطلبة على اسئلة الامتحانات					
17- استخدم البحوث الميدانية في تقييم ميول الطلبة					
18- استخدم العمل المخبري لتقييم الجانب النفس حركي					
19- استخدم تحليل الكتب في تقييم ميول الطلبة					

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على حقيقة تكيف الأستاذ الجامعي مع أهداف نظام **LMD** من خلال مهمتين أساسيتين من ضمن المهام التي يؤديها وهما: **التدريس** و**التقييم**، واللتين تعتبران همزة الوصل بينه وبين الطالب، في محاولة منا لتحديد مدى تكيفه مع إستراتيجيات التدريس والتقييم التي تم إعتمادها في هذا الإصلاح. حيث طبقنا إستمارة متكونة من **79** بندا مقسمة على **5** أبعاد هي: مقرر التدريس، طرق التدريس، مهارات التدريس، أساليب التقييم، أنواع التقييم على عينة تتكون من **84** أستاذا جامعيا من كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ومعهد تسيير التقنيات الحضارية. وما توصلنا له هو أن تكيف الأستاذ الجامعي في كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ومعهد تسيير التقنيات الحضارية يميل أكثر نحو المستوى الضعيف.

إن نتائج هذه الدراسة مكنتنا من الخروج بمجموعة من الإقتراحات يمكن أن تساهم في تحسين هذا التكيف .

Résumé :

Cette étude s'est fixé pour objectif de déterminer l'adaptation réelle de l'enseignant universitaire avec les objectifs de la réforme LMD à partir de deux fonctions fondamentales , à savoir « **l'enseignement** » et « **l'évaluation** » . Nouas avons essayé de déterminer le degré d'adaptation de l'enseignant universitaire aux stratégies d'enseignement et d'évaluation adoptées par le système LMD. Nous avons , pour notre collecte d'information, élaboré un questionnaire composé de **79** items et divisé en **05** dimensions : les programmes d'enseignement, les méthodes d'enseignement, les compétences d'enseignement, les méthodes d'évaluation et les formes d'évaluation. Ce questionnaire a été distribué sur **84** enseignants universitaires appartenant à la faculté de « Sciences humaines et sociales » et l'Institut de « Gestion des techniques urbaines » de l'Université d'Oum.El.Bouaghi. Les résultats de l'étude ont montré que l'adaptation de l'enseignant universitaire, au niveau de ces **02** institutions, tend à être plutôt faible. Les résultats de l'étude nous ont permis de sortir avec un ensemble de propositions qui peuvent contribuer à l'amélioration de l'adaptation en question.