الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العقيد أكلي محند أولحاج
–البويرة–
كلية الآداب واللغات
قسم: اللغة والأدب العربي
التخصص: دراسات لغوية.

جامعة البويرة

Ministre de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj -Bouira-
Tasadawit Akli Muhend Ulhag - Tubirett-
Faculté des lettres et des *lan*gues

التقييم في نظام ل.م.د.

امتحانات مستوى ماستر1 لقسم اللغة والأدب العربي "أنموذجا".

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

إعداد الطالبة:

- **نبيلة داود**

إشراف الأستاذ:

- **فرحات بلولي**

لجنة المناقشة

- .....رئيسا
- فرحات بلولي.....مشرفا ومقررا
- .....مناقشا

السنة الجامعية 2016/2015

مقدّمة

مقدمة:

عرف التعليم العالي في الجزائر تطورات كبيرة في الحقبة الزمنية الأخيرة، أهمها تغيير النظام الدراسي القديم المسمى الكلاسيكي وتعويضه بالنظام الجديد المسمى ل.م.د. الذي يعتبر قفزة نوعية في تطوير التعليم الجامعي الذي بدوره يعتبر مصدر قوة البلاد. تحتمي به في كل جوانبها، اجتماعية، ثقافية، وخاصة الاقتصادية لأن أساس نظام ل.م.د. تطوير الاقتصاد.

وقد جاء هذا النظام بمجموعة من التعديلات لإصلاح التعليم الجامعي. ومن أهم أهدافه تأهيل الطالب لعالم الشغل، حيث يسعى إلى تحسين العملية التعليمية بشتى الوسائل ومن مختلف جوانبها، خاصة في جانب التقييم الذي يعتبر عنصرا هاما من العناصر التي تتحكم في تحقيق وسير البرنامج التعليمي والحكم على أدائه ومعرفة أهم أهدافه.

ويتميز التقييم في نظام ل.م.د. بتطبيق معايير جديدة تتماشى مع أهداف التعليم وأهداف نظام ل.م.د. وبما أن التقييم عملية ضرورية، يمكن من خلاله الحكم على البرنامج التعليمي ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه، وجب البحث والتطلع في ثنايا هذا الجانب، لذا قمت باختيار موضوع التقييم في نظام ل.م.د. ومعرفة أهدافه، وكانت أسباب هذا الاختيار قبل كل شيء: هو الغموض الذي لازال سائدا حول هذه النقطة واستكشاف الجديد الذي جاء به هذا النظام. وفضولا مني في معرفة طريقة تقييم الأساتذة للطلبة والنقص الكبير للدراسات والأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع .

والهدف الذي سعيت إليه من خلال بحثي هذا، هو الإجابة عن مجموعة من التساؤلات والإشكالات التي لازالت غامضة حول هذا الموضوع، وخاصة فيما يتعلق ب:

كيف يقيم الأستاذ للطالب في المحاضرة وما هي أهم المعايير التي يستند إليها وكيف يطبق ذلك وما هي أهم الأهداف التي يصبوا إليها؟

جاءت خطة هذا العمل في ثلاثة فصول مسبوقة بمقدمة ومنتهية بخاتمة. احتوى الفصل الأول منها: كلاما عن التقييم في نظام ل.م.د. حيث تطرقت فيه إلى الحديث عن التقييم عموما ثم التقييم بالنسبة لنظام ل.م.د. وعلاقته بالطالب، أما الفصل الثاني، فهو فصل تطبيقي يتمثل في دراسة تحليلية لامتحانات ماستر01 لقسم اللغة والأدب العربي. والفصل الثالث دراسة إحصائية تحليلية لاستبانات تحمل آراء الأساتذة، وطرقهم في تقييم الطلبة من خلال امتحانات المحاضرات والامتحانات النهائية.

اتبعت في بحثي هذا منهجا مركبا من: منهجا إحصائيا، ومنهجا وصفيا تحليليا حيث أجريت دراسة إحصائية لأسئلة الامتحان وأسئلة الاستبانات ثم قمت بوصفها وتحليلها، محاولة بذلك الوصول إلى مجموعة من الأهداف التي تتحدث عن أهم الطرق التقييمية التي يستخدمها الأساتذة في نظام ل. م. د.

وقد استندت في بحثي هذا إلى مجموعة من المراجع والمقررات الوزارية بحكم أنه نظام جديد أهمها القرارين رقم:711 و 712 الذين يتحدثان عن طرق التقييم بالنسبة لنظام ل.م.د. وكيفية سيرها وسير وتطبيق الامتحانات. كما اعتمدت على مجموعة من الكتب مثل:

- ✓ ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي لكل من كمال بداري و عبد الكريم حرز الله
- ✓ ملتقى حول نظام ل. م. د وضمان الجودة لعبد الكريم حرز الله.

واعتمدت كذلك بعض المذكرات مثل:

- ✓ تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد لنظام ل.م.د. في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل لأحمد زرزور.
- ✓ تطور التعليم العالي. (الإصلاح والآفاق السياسية) لأيمن يوسف.

وأشير في نهاية هذه المقدمة إلى أنني واجهت في بحثي هذا صعوبات عدة، خاصة من ناحية نقص المراجع الخاصة بهذا الموضوع وهذا عائد إلى جدته حيث لازال يحتاج إلى الدقة والبحث المعمق، إضافة إلى رفض بعض الأساتذة الإجابة عن أسئلة الاستبانات.

الفصل الأول:

التقييم في نظام ل.م.د.

1- إصلاح التعليم العالي في الجزائر:

شهد التعليم العالي تقدما وتطورا كبيرا على مستوى كل الجامعات في العالم، وهذا التغير جاء نتيجة لمجموعة من العوامل والمستجدات التي فرضت على كل دولة منها تطوير أساليب المعرفة العلمية التي تستجيب إلى متطلبات العولمة واقتصاد السوق، هذا ما أدى بالجزائر إلى ترك النظام السابق "الكلاسيكي" و تبني نظام جديد يتماشى مع التطور العلمي و اقتصاد السوق وهو ما يسمى بنظام "ل.م.د"

1-1- مفهومه:

جاء "ل.م.د" كنظام مغير لأحوال الجامعات المختلفة من خلال إعادة تنظيم نظام الشهادات وفق نظام علمي موحد في التعليم[1]. وكذلك التغيير من البرامج و برمجة أهداف جديدة بخطط جديدة[2]، واتسم بهيكلة ثلاثية متمثلة في: ليسانس – ماستر – دكتوراه.

واعتبرت الجزائر من بين الدول التي احتضنت هذا النظام الأوربي منذ سنة 2005/2004 في بعض الجامعات الجزائرية ثم توسع على مختلف المؤسسات الجامعية، وكانت الغاية من تبنيه ليست هي نفسها غاية الدول المنتجة له، وإنما أسمى أهدافها هو إصلاح التعليم العالي للبلاد من خلال:

- ✓ التطوير والارتقاء بالتعليم العالي حتى يحدث انفعالا ايجابيا توازنيا بين المجال التعليمي والمحيط الاقتصادي.

---

[1]- فرحات بلولي، شهادة الليسانس في اللغة العربيه" ل م د" وسوق العمل بين إصلاح التعليم العالي وإصلاح التعليم العام، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، العدد: 19 ص: 259.

[2]- أيمن يوسف، تطور التعليم العالي: الإصلاح والآفاق السياسية، جامعة بن يوسف بن خدة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع السياسي، 2007\2008، ص:55.

- ✓ وضع هيكلة جديدة مصحوبة بتحيين وتعديل مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي[1].
- ✓ تحسين الأداء البيداغوجي للدراسات الجامعية المختلفة والتخلص من الاضطرابات التي واجهها النظام القديم.
- ✓ الرفع من مستوى الطلبة والباحثين من خلال الاكتساب الفردي للبحث العلمي.
- ✓ تسهيل عملية التقييم والانتقال والكفاءة والتأطير.
- ✓ الرفع من مستوى التعليم والبحث العلمي في البلاد من أجل الوصول إلى مستوى الدول المتطورة.

1-2- هيكلة نظام ل.م.د:

جاء نظام ل م د بمجموعة من التغييرات والتحولات على مستوى التعليم الجامعي وهي تغييرات كما يقول أهلها إيجابية وتسعى إلى تطوير والرفع من مستوى الجامعات الجزائرية، ومن أهم هذه الإصلاحات التي صودق عليها هي وضع هيكلة تعليمية جديدة مكونة من ثلاثية: ليسانس – ماستر – دكتوراه. حيث عمل على تقليص عدد سنوات الدراسة وتحسين التنظيم والتسيير البيداغوجي.

وقد تحدث عبد الكريم حرز الله عن هذه الهيكلة كالتالي[2]:

---

[1]-أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام "ل م د" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، جامعة منتوري، قسنطينة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التنظيمي، 2005\2006، ص: 86.

[2]- عبد الكريم حرز الله، ملتقى حول نظام "ل م د" وضمان الجودة، جامعة البويرة، مخبر الممارسات النظرية والتطبيقية المعمقة، 09\12\2013.

1-2-1- ليسانس: هي أول شهادة جامعية يتحصل عليها الطالب بعد ثلاث سنوات من الدراسة أو ما يعادل ستة "06" سداسيات، سداسيين لكل سنة و ينتهي بفرعين: أولهما آكاديمي، يسمح للطالب بمواصلة دراسته الجامعية مباشرة، مع الحصول على بعض المؤهلات والشروط والفرع الثاني وهو المهني الذي يدفع بصاحبه مباشرة بالاندماج في عالم الشغل.

1-2-2- ماستر: هي الشهادة الجامعية رقم "2" تدوم لسنتين أو أربع سداسيات "04" كاملة، يسمح به لحاملي شهادة الليسانس الأكاديمية، الذين تتوفر فيهم الشروط اللازمة، كما يسمح به لحاملي شهادة الليسانس مهني الذين لم يغيبوا طويلا. ولهذه الشهادة بدورها اختصاصان: أولهما مهني يقود إلى العمل، والثاني ماستر بحث يفتح لصاحبه المجال للبحث العلمي والتعمق والاكتساب أكثر.

1-2-3- دكتوراه: وهي ثالث وأعلى شهادة جامعية، تدوم ستة سداسيات كاملة "6" تدفع بصاحبها إلى العمل والبحث أكثر.

1-3- مدى استفادة الطالب من نظام ل.م.د: تعتبر من أسمى الغايات التي يسعى إليها نظام ل. م د هي إصلاح التعليم العالي ويكمن أساس ذلك في الاهتمام بالطالب كدرجة أولى وذلك من خلال:

- ✓ تعزيز العمل الفردي لدى الطالب من خلال اعتبار الأستاذ موجها فقط وعلى الطالب البحث والاستكشاف والتعلم.
- ✓ تطبيق المقاربة بالكفاءات التي أعطت للطالب الحظ الأوفر للتعلم والاكتساب.

- ✓ اكتساب المعارف وتنويعها وتعميقها في بعض المجالات التي تتوافق مع المحيط المهني[1].
- ✓ توفير مختلف وسائل البحث والتعليم من مكتبات وانترنت....

-تحقيق فرص الاستكشاف والاكتساب الفردي للطالب بتوفير الوقت من خلال تقليص ساعات الدراسة للوحدات التعليمية المختلفة.

ويقودنا هذا الحديث مباشرة إلى نقطة مهمة في العملية التعليمية بنظام ل م د وهي طريقة تقييم الطالب في مختلف تشكيلاته، و لكن قبل الخوض في هذه النقطة يتوجب علينا طرح إشكال حول مفهوم التقييم وحول التجديد الذي فرضه هذا النظام عن التقييم، وكذلك عن طريقة تقييم الطالب من خلال الـ ل.م.د وسنحاول تفسير كل هذا في ما يلي:

1- المفهوم العلمي للتقييم:

لغة: هو تقدير الشيء و الحكم على قيمته[2].

"تعيين قيمة أو كفاية نتائج التعليم أو حصيلة أو هو عملية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمته كفاية ظاهرة سلوكية تحصيلية، تخص تعلم التلاميذ بالمقارنة بمعايير كمية أو كيفية مفتوحة" هذا بالنسبة للباحث حمدان[3].

وبالتالي، التقييم هو إصدار الحكم على شيء ما بعد تقديره و إبداء الرأي فيه وبالنسبة لمجال التعليم هو تقديم الحكم على مدى النجاح الذي يتحقق من وراء العملية التعليمية الموجهة للطالب المتعلم وما يتحصل عليه في المواقف التعليمية المختلفة من خلال معايير كمية بالنسبة لما يتعلمه

---

[1]- سمية زاجي، المكتبة الجامعية، فضاء التعلم والبحث في سياق نظام ل م د، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد: 30.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار لبنان، بيروت، 1955، ج12، ص: 496.

[3]- طباع فاروق، تقويم التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، جامعة الجزائر(2)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، 2010، ص: 151.

ومدى اكتسابه، وكيفية ذلك بالنسبة لما يسمى بالمنهجية أو المقاربة بالكفاءات التي تركز على طريقة التدريس، المعرفة، القدرات والمهارات وكذا الأهداف.

والتقييم هو التثمين، وهو تحيين ومراقبة عمل الطالب خلال المشوار الدراسي ثم الحكم عليه بالاستناد إلى مجموعة من المعايير، أو كما يقول رافد الحريري: " تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعية"[1].

2- علاقة التقويم بالتقييم:

كلا المصطلحين مستخدمين بكثرة في المجال التّعليمي التّعلمي، ومن خلال الأدبيات التي وصلتنا، ليس هناك فروق كثيرة وبارزة بين المصطلحين إلا في جهة واحدة متمثلة في أن التقييم يصدر الأحكام فقط أما التقويم فبعد إصدار الأحكام ويحاول إيجاد الحلول المناسبة وتصحيح الخطأ وتشجيع الصحيح.

ويمكن تجسيد هذه العلاقة كما يلي:

الإجراءات التحسينية التي تضبط العملية التعليمية + التقييم = التقويم.[2]

وبهذا يصبح التقييم جزئا من التقويم، والتقويم يشمل التقييم إضافة إلى محاولة التحسين والتعديل.

3- أهمية التقييم:

يأخذ التقييم مكانة هامة في المجالات العلمية التعليمية أكثر من غيرها في باقي المجالات سواء على المستوى الفردي أو المؤسساتي، أو على الصعيد التربوي والمنظومة التربوية عموما بحيث يشمل تقييم العملية تقييم العملية التربوية وكذا نتاج المعلمين وناتج المتعلمين.

-توضيح الأهداف المختلفة للمادة الخاضعة للتقييم واكتشاف النقاط السالبة والموجبة منها.

---

[1]- رافد الحريري، التقويم التربوي، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص: 17.

[2]- نفسه، ص: 50.

-توضيح وتقديرمستوى وحاجة المتعلم وكذا العملية التعليمية.

-تمييز جوانب القوة والضعف في الأهداف والكفاءة.

- تشخيص مصدر الصعوبات التي يلاقيها الطالب في مادة أو مقياس ما[1].

1- التقييم في نظام ل.م.د:

لا يختلف مفهوم التقييم الشمولي عن مفهومه في نظام ل.م.د. وله نفس الغايات والأهداف إلا أنه حاول دمج بعض القرارات الجديدة، وكذلك تغيير في بعض حيثياته ومن خلال المقررات الوزارية نعت حول التقييم في نظام لمد. يمكننا ذكرها وتعريفها فيما سيأتي:

"يسند للوحدة التعليمية والمواد المكونة لها معاملا وتقييم بعلامة"[2].من المادة السادسة. من خلال هذا المقرر،يتم التقييم بتقديم علامة للمادة وهذه العلامة تحسب بطريقة أوبطرق مختلفة مثلما جاء في المادة 18 من نفس المقرر،إن التقييم إما يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو كلاهما معا وهو يشتمل على[3]:

- الدروس الخاصة بالوحدة التعليمية

- الأعمال الموجهة

-الأعمال التطبيقية

-الخرجات الميدانية

---

[1]-إبراهيم حميدوش، واقع تقييم التعلم في التعليم الثانوي وسبيل النهوض به، مجلة العرية، جامعة ورقلة، 2003 ص: 36.

[2]- مولود ديدان، نصوص نظام ل م د، دار بلقيس للتشر، دار البيضاء،الجزائر، طبعة ماي 2013، ص: 47.

[3]- المادة 20 من المقررالوزاري رقم 711، ص: 50 \51.

- الملتقيات.....

وجاء في المادة 18[1] من المقرر الوزاري الخاصة بفصل التقييم والانتقال، تعريف التقييم بالنسبة لنظام لمد كما يلي:"يتم في كل سداسي تقييم المؤهلات واكتساب المعارف لكل وحدة تعليمية إما عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة أو عن طريق امتحان نهائي أو كلاهما معا نعطي الأولوية قدر الإمكان لتطبيق طريقة المراقبة المستمرة والمنتظمة"

إذ عرف التقييم في نظام لمد إنه يتمثل في تقديم علامة تبين درجة تطور مستوى آداء الطالب في كل وحدة تعليمية على حدى، ويتم على مستوى المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة خاصة.كذلك على مستوى امتحانات نهائيةأو شبه نهائية باختلاف أصنافها شفهيةكتابية.....كما يمكن أن يكونا كليهما معا أي المراقبة المستمرة والامتحان، ويحسب معدلها بجمع كل وسائل تقييم الطالب المطبقة خاصة العروض والأعمال المنزلية والامتحانات، وتترك عملية الموازنة لهذه العناصر بتقدير الفرقة البيداغوجية[2]. هذا بالنسبة للأعمال الموجهة والتطبيقية أما المحاضرة، فتقيم عادة بامتحان كتابي في نهاية كل سداسي.

فالتقييم هنا وباختصار هو"أن تمتحن في المعارف المقدمة لك خلال السداسي."[3]

2- أركان التقييم في نظام ل.م.د:

نجسد أركان التفييم فيمليلي[4] :

---

[1]- المرجع السابق،المقرر الوزاري 711 ص: 50.

[2]- نفسه، ص: 51.

[3]-كمال بداري، عبد الكريم حرز الله، جواز سفر نحو االنجاح، جامعة محمد بوقرة، بومرداس، دليل خاص بالطالب، ص: 35.

[4]- كمال بداري، بوباكور فارس، عبد الكريم حرز الله، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، 2013، ص: 139\ 140.

2-1- تقييم تكويني: والذي يهدف إلى تأهيل الطالب إلى معرفة صعوبات التعليم والتفتح على سوق العمل.

2-2- تقييم تمهيدي: ويتم بعد مرحلة التكوين متمثلا في تقديم حوصلة الأهداف المتوصل إليها والتحقق من صحتها.

2-3- تقييم تشخيصي: وهو تقديم تقييم أو تنبؤ لمعرفة مستوى تكامل التربص أو التكوين.

2-4- تقييم قياسي: وهو قياس أو مقارنة الأداء الفردي للطالب على حدى، ومع الفوج بتطبيق بعض المعايير المعمول بها في تقييم الطالب وهذا ما يهمنا وما سنتطرق إليه لاحقا

2-5- تقييم معياري: هو آخر نوع من أنواع التقييم الذي تنتهي به عملية التقييم فهو يحد مستوى أداء التطور العلمي والتعلم لدى الطالب من خلال معايير وشروط معينة.

3- أنواع التقييم في نظام ل.م.د:

3-1- التقييم الذاتي: هو نقد ذاتي يجري بصفة دورية لقياس النتائج المحصل عليها من طرف مختلف نشاطات مؤسسة التعليم العالي[1]. يعمل على التحسين المستمر لأداء ومستوى المؤسسة والتحقيق الإيجابي والمستمر لأهدافها.

3-2- تقييم الأداء: ينحى تقييم الأداء منحيين حيث يمكن أن يقيم الطالب أداء معلمه مثلا حول طريقة تقديم الدرس أو المنهجية أو الكفاءة ....وينقدها وهو ليس بالشيء السلبي إنما يتقبله الأستاذ ويحاول تعديله تماشيا ومستويات وقدرات الطالب.

والمنحى الثاني هو تقييم الأستاذ لأداء الطلبة من خلال معايير معينة كالاستجوابات الشفهية والمراقبة المستمرة ..... والهدف من ذلك هو محاولة تعديل الإعوجاج، أو إكمال النقائص أو

[1]- المرجع السابق، إعداد وإنجاح القييم الذاتي ص: 38.

غيرها، فتقييم الأداء هو جمع النتائج المتوصل إليها في نهاية فترة معينة ومقارنتها بالأهداف المسطرة قصد اتخاذ الإجراءات الملائمة لتحسين الإستمرارية[1]. وهذا الجانب هو الذي يهمنا في هذه الدراسة.

3-3- تقييم الكفاءات:من المادة "18" من القرار الوزاري رقم 139 المؤرخ في "20 06 2009"[2] يظهر أن تقييم الكفاءات هو "تقدير المؤهلات واكتساب المعارف سداسيا إما بمراقبة سداسية ومنتظمة وإما بامتحان نهائي وإما بالنمطين معا" حيث يتم تقييم الكفاءات ومراقبة مؤهلات وقدرات الطالب. وتقييمها في نهاية كل سداسي، باتخاذ الإجراءات المطلوبة لمعرفة مستوى الطالب ومدى تطور كفاءاته الذاتية. ومن هنا يمكن تقييم الطلبة وتشجيع القدرات المختلفة لكل فئة سواء في المحاضرة أو الأعمال الموجهة والتطبيقية.

3-4- تقييم الجودة: يسعى تقييم الجودة إلى إتباع الأهداف والغايات التي تسعى المؤسسات الجامعية إلى تحقيقها، والنظر في مدى الوصول إليها. فهي أكثر المهمات صعوبة في التحديد لأنها مرتبطة بالمستوى الذي نريد تحديده،[3] فيما يؤدي تقييم الجودة إلى النظر في مدى بلوغها للأهداف. كما يساهم في معرفة مستوى التفوق الذي بلغته المؤسسة في إطار مهام التكوين أو البحث.

---

[1]- ينظر ورمان عبد الكريم، نظام التعليم العالي في الجزائر وعلاقته بأداء الأستاذ الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة العقيد الحاج لخظر، باتنة، 2004، ص: 83.

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

[3]- بداري كمال، بوباكور فارس، ع الكريم حرز الله، إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، 2013، ص: 23.

4 - أهمية التقييم في نظام ل.م.د. وأهدافه:

أ/ التقييم في نظام ل.م.د أو في النظام الكلاسيكي، وفي كل المستويات يبقى دائما جزءا رئيسيا في العملية التعليمية وإنجاح التعليم الجامعي عموما والرفع من مستواه. ويمكن من خلال التقييم:

- ✓ معرفة أهم الأهداف التي تحققت والعمل على زيادتها.
- ✓ تغيير بعض أساليب التدريس لتحقيق الفاعلية والنجاح.
- ✓ التنويع في أساليب الامتحانات والعروض والاستجوابات لتحقيق الأداء والمستوى.

ب/ ومن مميزات التقييم في نظام ل.م.د. أنه يعتمد على المراقبة بالكفاءات ويهدف إلى:

إعطاء الطالب علامات، تعكس انجازاتهم العلمية المكتسبة وتزودهم بكفاءة التطلع على المحيط الخارجي[1]، مع سهولة التأقلم معه، لأن أحد أهم أساسيات الـ ل.م.د:

- ✓ اعتماد العمل الفردي للطالب وتعزيز روح البحث والاكتشاف فيه.
- ✓ اكتشاف وتطوير مهارات وقدرات كل طالب.
- ✓ تهيئة الطالب إلى الاندماج في عالم الشغل.

5-آلية التقييم:

تتضمن هذه العملية مدى كفاءة وفعالية الأساليب المستخدمة في اكتساب المعرفة والمهارات المراد تحقيقها[2]، فهي الطرق المختلفة التي تطبق من خلال ما يسمى بالتقييم، والتي بدورها تعتمد على مقاييس معينة ترتكز عليها، ثم ينظر بعد ذلك إلى مدى تجاوبها وفعاليتها في تحقيق الكفاءة والمهارة على مستوى الطالب.

---

[1]- نوال نمور، كفاءة أعضاء هيئه التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012، ص: 95.

[2]- نفسه، ص: 106.

6- تقييم الطالب الجامعي:

تعتبر عملية تقييم الطالب أحد أهم العمليات التعليمية التي تتم على مستوى التعليم العالي لأنه يحدد مصير الطالب العلمي والمهني من جهة، والرفع من مستوى التعليم العالي من جهة أخرى. هذا ما يملي على عملية التقييم، أن تتم بطريقة موضوعية ذات مقاييس معظمها متوفرة في طريقة المقاربة بالكفاءات. فمثلا: عند تقييم الطالب من خلال البحوث تراعى مجموعة من المقاييس منها: طريقة الإلقاء...رفع الصوت....الارتجالية...النطق الصحيح للكلمات.....

7- طريقة (كيفية) تقييم الطالب الجامعي:

تتم عملية تقييم الطالب كما هو معروف في العملية التعليمية. تتم بين الأستاذ والطلبة داخل القاعة، خلال الأعمال الموجهة أو التطبيقية. هذا ما يجبر الطالب على المواظبة والاجتهاد فيهما ويقيم الطالب فيها بحسب ما جاء في المواد التالية[1]:

المادة 24: تنص على إجبارية وجود الأعمال الموجهة والتطبيقية، وهذا شئ بديهي لأنهما أساس تكوين وتقييم الطالب الجامعي.

المادة 25: إذا تحصل الطالب على ثلاث غيابات في مقياس معين أو خمس غيابات مبررة تؤدي إلى فصل الطالب من ذاك المقياس.

المادة 27: الغياب غير المبرر للطالب في مقياس ما يتحصل فيه على علامة 20/00 وليس له الحق في استدراكه. بينما إذا كان غيابه مبررا فله الحق فيه.

الغيابات غير المبررة في الأعمال التطبيقية لمادة أكثر من ثلاث غيابات ينجر عنها إقصاء الطالب من المادة المعنية في السداسي الجاري.

[1]- المواد: 24 \25 \27 من المقرر الوزاري رقم 136 المؤرخ في 20 \06 \2009. وهي نفسها بالنسبة للقرار 711 المؤرخ في 3 \11 \ 2011.

هذا فيها يخص التحصيل، أما بالنسبة للمجالات التي يقيم فيها الطالب فهي كالآتي:

يتم تعزيز معدل الطالب بمجموع نقاط تتمثل في:

7-1- الحضور: كما سبق وذكرنا أعلاه في المادة "24" أن حضور الطالب للحصة إجباري.ووفقا للمادتين "13 و15" من المقرر الوزاري 711[1] أن حضور الطالب إجباري في الأعمال الموجهة والتطبيقية، وعلى الأستاذ المكلف بهما مراقبة الحضور في كل حصة قصد حساب الغيابات التي تؤخذ بعين الإعتبار أثناء العملية التقييمية.

7-2- المشاركة: تتفق أهداف نظام ل.م.د. والمقاربة بالكفاءات في إن نسبة تقديم الدرس في الأعمال التطبيقية والموجهة تنقسم إلى 70% من عمل الطالب و30% من عمل الأستاذ، وهذا ما يتطلب الجد والفعالية في إنجاز الدروس، ومنه تقدم علامة على هذه المشاركة، كما تعتبر عملية تحفيزية للطالب المشارك، أما فيما يخص العلامة المقدمة فهي كما نصت اللجنة البيداغوجية تتراوح ما بين (0.25) إلى خمس(05) نقاط[2]، لأن قدرة ونسبة المشاركة تختلف من طالب لآخر حول نسبة البحث والتحضير، وكذا نسبة الذكاء وطرح الأسئلة والتفاعل...وهنا تتدخل أيضا طريقة الأستاذ في التقييم حيث ينظر بعضهم إلى الذكاء فقط والبعض يراعي طريقة تقديم المعلومات والآخر ينظر إلى نسبة المعلومات وهكذا....

[1]- المادتين 13 \15 من القرار 711 المؤرخ في:03 \11 \2011، يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

[2]- علي صالحي، نظام ل م د في الجامعة الجزائرية(بين الواقع والقوانين) ميدان العلوم الإنسانية، مخبر المملرسات اللغوية، جامعة تيزي وزو، 2013، ص: 14.

7-3- العمل الشخصي:

لهذا المجال علاقة بالذي يسبقه، إذ تعتبر المشاركة كذلك عمل شخصي يقوم به الطالب ويمكن جمعهما في مجال واحد، إلا أن اللجنة البيداغوجية فصلت علامة هته عن تلك، وفي الغالب يتمثل العمل الشخصي في البحوث والعروض المقدمة من الطالب، وتعطى عليه علامة لأنه مجهود لا يقوم به كل الطلبة وهو يختلف من مادة لأخرى ومن طالب لآخر لذا تكون العلامة فيه متفاوتة لهذا يقع الأستاذ في مفارقات كبيرة حول كيفية التقييم[1]، فربما تسند علامة جيدة لطالب عمله منقول وعلامة ما دون ذلك لآخر اجتهد وبحث، لذا توجب على الأستاذ هاهنا اتباع معايير معينة لأننا للأسف نلاحظ بعض الأساتذة يستلمون البحوث ويكتفون بالتصحيح الكتابي والأصل – كما سبقنا الذكر –أن ينظروا إلى العرض على المنصة ويحكموا.

وبما أن كلا العمليتين السابقتين يهدفان إلى تنمية الثقة في النفس لدى الطلبة وتحسين المستوى العلمي لهم، وتطوير خبراتهم الشخصية المعرفية. إلا أن أساس تحقيق كل هذا يعود إلى الأستاذ نفسه، لذا توجب أن تتوفر فيه عملية التوجيه الكاملة، الصحيحة وزيادة من خلال:

- مساعدة الطالب على العمل الفردي، وتشجيعه وتنمية روح البحث والاطلاع فيه.
- توزيع عناصر مرجعية من مطبوعات ودروس[2]....
- تقبل أفكار الطلبة وتجنب الاستهزاء بهم لأن هذا هو أول شيء يقتل إرادتهم ويمنعهم من العمل والمحاولة والاجتهاد.
- زرع روح العمل وحب الاطلاع لدى الطالب لتحقيق طريقة بحث وتفكير ناجحين.لكي تنمو ثقته بنفسه وتتحسن مهاراته الإبداعية. وهذا سيؤدي إلى تحقيق غاية ما.

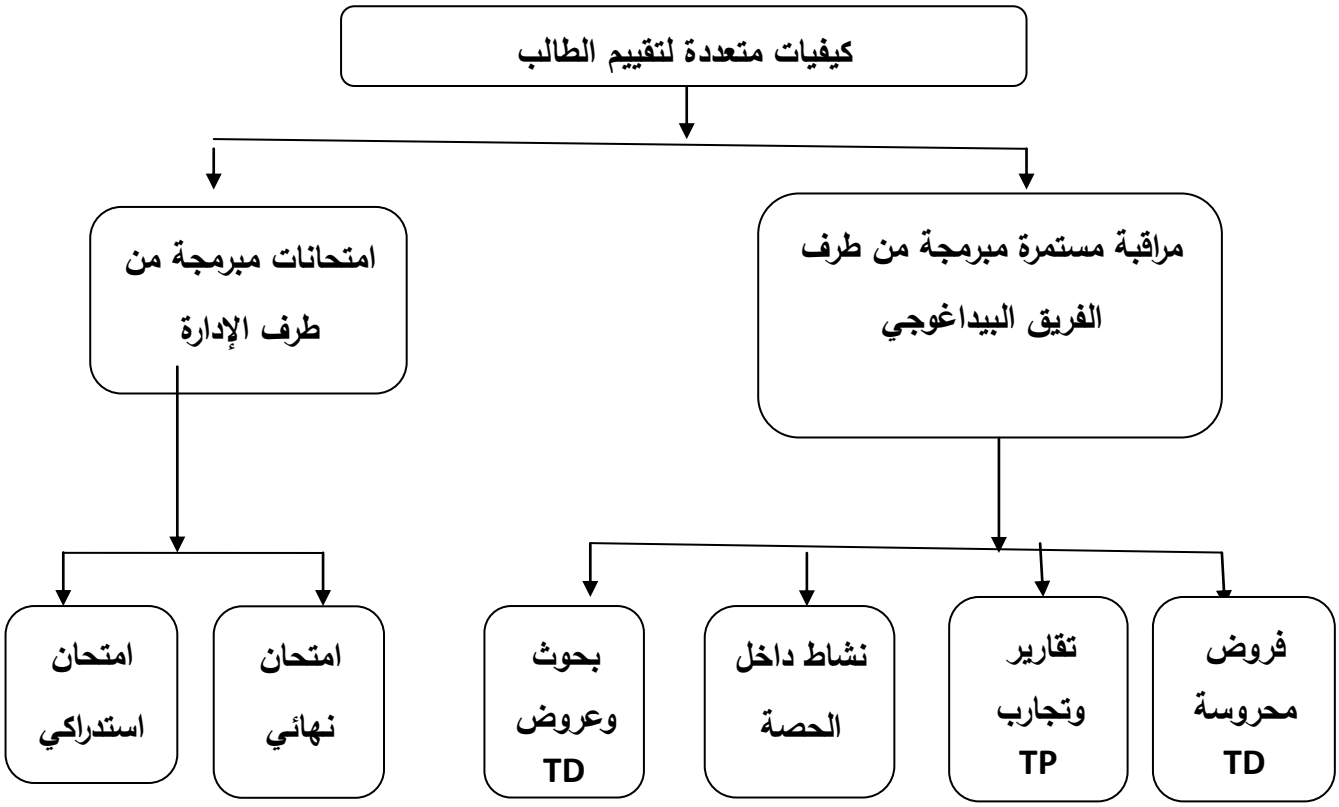
[1]– المرجع السابق، نظام ا ل.م.د. في الجامعة الجزائرية بين الواقع والقوانين، ص : 14.

[2]–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل. م. د. جوان 2011، ص: 55.

- دفع الطالب إلى القدرة على العمل الفردي، وفتح المجال بقدر ما يسمح به الوقت للأسئلة والنقاش[1].

8- **الامتحانات:** يوجد حسب نظام ل م د ثلاث أنواع من الامتحانات، نوعين اثنين في التطبيق وواحد في المحاضرة، وتجرى الامتحانات في كل المقاييس دون تحيز.

ويمكن تجسيد امتحانات تقييم الطالب في المخطط التالي:



مخطط يبين أنواع الامتحانات التقييمية للطالب.[2]

[1]- نفسه، ص: 55.

[2]- ماهية نظام ل م د .https:/www.acroate.com/createpdf/fr def.lmd.pdf

8-1- المراقبة المستمرة:

على الطالب أن يكون مستعدا في كل حصة لإجراء امتحان أو ما يسمى بالاستجواب يقوم به الأستاذ سواء بعد إعلام الطلبة أو فجأة ويكون عبارة عن بعض الأسئلة القائمة حول الدروس وكل ما يؤخذ في التطبيق لا غير،وهي مهمة حيث تؤدي إلى تدريب المتعلمين على فهم خبرات يعيشونها[1]، والاستجوابات نوعان :

8-2- امتحانات شفوية:

تقم داخل القاعة يقوم الأستاذ بتحضير مجموعة من الأسئلة ثم يعرضها على الطلبة وتكون الإجابة من الطالب ارتجالية، حيث يجيب شفهيا عن الأسئلة مباشرة بعد طرح السؤال، وتعطى عليها علامة، وتكمن أهميتها في اكتساب الطالب الثقة في النفس وعدم الخجل والتخوف من ردود أفعال الطلبة أو الأستاذ، فهي تحمله الجرأة وتشجعه على حب المناقشة وبالتالي حب الإطلاع والتنافس .

8-3- الامتحانات الكتابية:

نتحدث في هذا الجانب عن الامتحانات الخاصة بالمحاضرات والتي يمر بها الطالب في نهاية كل سداسي. " فهي امتحانات سداسية "حسب ما جاء في القانون 712[2]. والامتحان النهائي أو التحصيلي مقياس للكشف عن أثر التعلم أو التدريب، وهو يشمل كل أنواع الاختبارات التي يجتازها الطالب، متمثلة في مختلف صور الأسئلة التي تستعملها هيئات التدريس وأن تكون هذه الأسئلة مأخوذة ممّا درسه الطّالب فالهدف من هذا الامتحان، هو معرفة مدى استيعاب وتحصيل

[1] – وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، 205، ص: 189.

[2] – المادة 18من القرار 712 المؤرخ في: 03 \11 \2011، كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

الدرس للوحدات التّعليميّة التي درسها طول السداسي، أو كما يقول "محمد السيد علي": "إنه إجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليميّة معينة[1] ".

9- أهداف الامتحانات النهائية:

تسعى هيئة التدريس من خلال الامتحانات السداسيّة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف سواءً متعلّقة بالجامعة، أو المتعلقة بالأستاذ، أو المتعلقة بالطالب ذاته، ونلخصّها فيما يلي:

9-1- خاصة بالجامعة:

- ✓ معرفة التقدم الذي أحرزته المؤسسة الجامعيّة من خلال نسب تحصيل الطلبة ومستوياتهم .
- ✓ محاولة تطوير مستويات الطّلبة من أجل بلوغ الأهداف المرجوة و تأمين طريق النجاح للمؤسسة .
- ✓ معرفة مختلف الصّعوبات والتعثرات ومحاولة التغلب عليها بتطبيق الإجراءات اللازمة .
- ✓ توفير الوسائل اللازمة والمؤهلات التي تضمن للطالب مستقبلًا مهنيًا.

9-2- خاصة بالأستاذ:

- ✓ معرفة مدى قدرته على تحقيق الأهداف التّعليميّة، ونسبة النجاح التي أحرزها من ذلك.
- ✓ يساعده ذلك على معرفة مستويات وقدرات كلّ طالب وتقسيمهم حسب المهارة والكفاءة.

ويبعتبر المتعلّم مرآة معلّمه، ويكتشف ذلك من خلال الامتحانات النهائية.

1-3- خاصة بالطلبة:

- ✓ تساعد على تشجيع الطالب النجيب للعمل أكثر .

[1]- محمد السيد علي، علم المناهج، الأسس والتنظيمات في ضوء المديولات،عامر للطباعة والنشر بالمنصورة، جمهورية مصر العربية، 1998، ص: 230.

- ✓ تكشف مهارة و كفاءة كل طالب وقدراته من خلال أنواع الأسئلة التي يميل إليها ويحددها.
- ✓ تنمي روح التنافس والعمل والاجتهاد أكثر بين الطلبة.
- ✓ كما تساعد على تذكر وحفظ كل ما أخذ في الوحدات التعليمية دون نسيان من خلال المراجعة.

10- أنواع الاختبارات النهائية التحصيلية:

10-1- اختبارات المقال: تعطى الاختبارات التي تعتمد على المقال مساحة أوسع للطالب في تحرير مخزونه العلمي بطريقة تؤدي إلى اكتشاف كل من أسلوبه،منهجيته، طريقة ومدى أدائه "الفكري والعقلي" من خلال الارتجالية. فهي من أحسن الأوقات التقييمية لمردود الطالب لأنها تظهر قدرته على الإنشاء، التركيب، البناء، التحليل طرح الأفكار، وتسلسلها المنطقي[1].

وتعتبر أسئلة المقال أحسن وأفضل الأسئلة التي تعرض على الطلبة، لتأثيراتها الإيجابية عنهم وهي بذاتها نوعان:

أ/ فقرات المقال ذات الإجابة الموجزة المقيدة، تعرف عادة بأسئلة الإجابة الموجزة.

ب/ فقرات المقال ذات الإجابة الحرة وتعرف بأسئلة الإجابة المطولة[2].

فالأسئلة التي تتطلب إجابات موجزة تحدد للطالب زوايا الموضوع المطروح كحجم المقال مثلا أن يطلب في نص السؤال عدد الأسطر التي يجيب فيها الممتحن أو أن يحدد محتوى

[1]-الويزة طشوعة، تحديد الاحتياجات التدريبية للأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم. في ضوء متغير نوعية التكوين، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، علم النفس وعلوم التربية، جامعة فرحات عباس، سطيف، ص: 167.

[2]- محمد رضا البغدادي، الأهداف والإختبارات في المناهج وطرق التدريس بين التظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، 1998،ص: 188.

الموضوع كأن يطلب في السؤال تعريفا لمسألة ما بطبيعة الحال سيكون محتوى الإجابة محدودا. ومن محاسن هذا النوع من الطرح المقالي أنه يكسب الطالب مهارة الفهم والتركيز التطبيق، التقيد إتقان أسلوب التلخيص والاستجابة مع المطلوب بتفاعل، في حين تساعد هذه الطريقة الأستاذ في التصحيح ووضع جدول تنقيط ملائم.

والمقالات الحرة أو ذات الإجابة الحرة تتطلب إجابات طويلة يظهر الطالب من خلالها قدراته التحليلية واللغوية والقدرة على تنظيم الإجابات وتسلسلها وتكاملها وربط المفاهيم والحقائق[1] فالحرية هنا تكمن في طريقة وحجم الإجابة يتمتع بها الطالب الممتحن طول مدة الامتحان وهنا أيضا يحاول الأستاذ وضع جدول تنقيط يقيم به العمل ولكن لا يكون أكثر دقة كسابقه.

لأن الممتحن يحاول تقديم كل المعلومات التي يختزنها بطريقة ما وبعضهم كلما زاد حجم مقاله توسعت أفكاره، بعضهم يمكن أن يجمع كل الأفكار الخاصة بنص السؤال في إيجاز، وبأسلوب راق، وهذا سيجعل المصحح في حيرة أثناء التصحيح.

10-2- اختبارات الأسئلة المباشرة: وتتمثل في:

أ/ نوع التزويد بالإجابة: وهي الأسئلة التي تتضمن إجابات قصيرة. يأتي بها المجيب من عنده ويجيب بأسلوبه وتكون الإجابة في حدود. أي لا تحتاج إلى كثير من المعلومات، بحيث يمكن أن يكون المطلوب: تعريف، إبداء رأي، أو حكم على موضوع، أو إعطاء معلومات حول موضوع معين. بطبيعة الحال يكون مما درس.

ب/ نوع اختيار الإجابة: نوضح في خذا النوع من الأسئلة مجموعة من الاختبارات ويقوم الممتحن باختيار الإجابة الصحيحة منها، و تسمى الاختيار المتعدد، وفيها كذلك:

[1]- الويزة طشوعة، تحديد الإحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي، ص: 167.

– اختيار الصواب من الخطأ: تطرح على الطالب عبارات ويطلب منه الاختيار أو الحكم على صحتها أو خطئها وغالبا ما يعتبر الممتحن هذا النوع من الأسئلة هو السهل. ولكن هو تخمين يخلوا من الصحة، لأن العبارات المعطاة غالبا ما تكون أذكى من الممتحن. أما الإصابة في الإجابة فيمكن أن تكون صحيحة بجهد فردي من الطالب المجتهد.كما يمكن أن تكون بالغش.

11– أهم مبادئ التقييم[1]:

- ✓ يخضع حساب المعدل لمبدأ التكامل والتعويض.
- ✓ تمنح نقاط المواد المختلفة داخل الوحدة التعليمية نفسها بمعاملاتها وتتكامل فيما بينها بحسب المعدل العام انطلاقا من المعدلات المحصل عليها في كل وحدة تعليمية .
- ✓ يعتبر نجاح الطالب مضمونا إذا تساوى أو فاق 10\20.
- ✓ إن النقطة المحصل عليها في الامتحان الاستدراكي تعوض النقطة النظرية للوحدة التعليمية المحصل عليها في الدورة العادية، ويحتفظ بنقطة العمل المستمر.
- ✓ كل طالب لم يحصل على الدورة الاستدراكية فإنه يحتفظ بالوحدات التعليمية المكتسبة مع إعادة التسجيل لغير المكتسبة.

[1]- ماهية نظام ل.م.د. def.lmd.pdf

الفصل الثاني:

تحليل أو راق امتحانات ماستر 01 أدب عربي

(تخصص د راسات لغوية).

تمهيد:

تنتهي كلّ دورة سداسية بامتحان نهائي تحصيلي، فيما يسمّى بالمحاضرات، وتحسب العلامة المحصّل عليها من الامتحان معدلاً مباشرة، بالنسبة للمقاييس التي ليس لها تطبيق، بينما المقاييس التي تحوي المحاضرة والتطبيق، فيحسب معدلها بجمع علامة المحاضرة ومعدّل التطبيق. وسنحاول في هذا الفضاء، الحديث عن أسئلة اختبارات المحاضرات، وذلك لمحاولة معرفة مدى تمثيلها لمهارات تقييم الطّالب، وأهم النقاط التي يركز عليها الأستاذ في تقديم أسئلة الامتحان لتقييم مستوى التّحصيل النّهائي للطّلبة، ناهيك عن المهارات الفكرية واللغويّة التي تستوجب حضورها في إنجاز الأسئلة.

يعتبر التقييم، في العملية التّعليمية عمومًا، محورًا أساسيًا يمكن من خلاله معرفة أهداف التّعليم، وتحديد مدى اكتساب الطالب مادة معينة، وكذلك طريقة صياغة الأسئلة وما تتضمنه في محتواها، ونوع السؤال الذي يعتبر هدفًا وتحديًا في آن واحد.

ومن هذا المنظور، تقدم لنا أسئلة التقييم المستوياتي: المدى التحصيلي للطّالب، وتكشف أهم الوظائف والمعايير المعتمدة في التقييم، وتنظر إلى قدرات ومهارات كلّ طالب ليقوم الأستاذ بدوره في التعديل والتطوير لهذه القدرات والإمكانيات.

وتستخدم عموما، أسئلة الاختبارات التّحصيليّة في تحقيق التقييم السطحي أي المدى المعرفي السطحي الذي يركز على استرجاع المعلومات المعطاة، وغالبا ما تكون بطريقة آليّة، وهي الأسهل إلى الاكتساب بسبب الحفظ الحرفي للمعلومات، ومن هنا، كانت الطريقة الأنسب لتحقيق التقييم الصحيح وتحقيق أهدافه، هي وضع الأسئلة الاختيارية التي تساهم في تعميق المعرفة وتطويرها، وتساعد الطالب على محاولة البحث والمطالعة... لتوسيع ثقافاتهم وتحقيق الإيجابية في

التّعليم، لا إبقاء العقول جامدة، واعتماد الغش أو ردّ البضاعة الحرفيّة، وهو حالٌ سائد في جامعاتنا بنسب متفاوتة.

سنقوم في ضوء ما سبق الحديث عنه، بتحليل الأسئلة النّهائيّة الخاصة بالمحاضرات، وإجراء تحليل عام لأوراق الإمتحانات، لنحاول التعرف والكشف عمّا يدور في خبايا التّقييم الجامعي لطلاب الماستر01 بجامعة البويرة، مع الاعتماد على عيّنة من قسم اللّغة والأدب العربي، تخصّص دراسات لغويّة.

1- خطة الدّراسة:

تقوم هذه الدراسة على تحليل أسئلة اختبارات مستوى الماستر01 بقسم اللّغة والأدب العربي تخصّص دراسات لغويّة، لتحديد مدى تطبيق عملية التقييم في نظام ل.م.د. ومعرفة الأهداف الأساسيّة التي يصبوا إليها الأساتذة، من طرق التقييم المطبّقة في امتحان المحاضرات، وأهمّ غاياته وغاياتهم، ومن هنا: ستحاول هذه الدراسة البحث عن إجابات الأسئلة التالية:

- ✓ ما هو النموذج الاختباري المعتمد من قبل الأساتذة في موضوعات أسئلتهم؟
- ✓ ما مدى توافر و تطابق الأسئلة مع مستويات الطلبة؟
- ✓ ما هي التّصورات المناسبة لتفعيل تحقيق استخدام التقييم في أسئلة الاختبارات بطريقة تكشف المستوى الحقيقي لكل طالب؟
- ✓ ما هي أهم الحلول الممكن استنتاجها والتوصّل إليها من خلال ما سبق؟

2- أهمية الدّراسة :

- تساهم تحليل إجابات الأسئلة في توضيح نواتج التعلّم والكشف عن أهمّ الطرق المستعملة في التقييم عن طريق أسئلة الاختبار.
- تحديد طبيعة الأسئلة المطروحة من حيث اللّغة والصّياغة، ومن حيث أهدافها الخاصة بالتقييم، وتنمية روح الكتابة والفكر والإبداع لدى الطالب.

3- أهداف الدّراسة:

- كشف أنواع الأسئلة التقييمية الغالبة في الجامعة أثناء الاختبار.
- تقديم مقترحات حول طرق استخدام التقييم.
- التّوصّل إلى طرق الصياغة الفعّالة للتقييم التي تقود الطالب إلى التطوّر الذاتي وتنمية الأداء الجامعي، وتطوير الأساليب التّقييمية.
- الكشف عن مدى توفر المعايير التّقييميّة في أسئلة الاختبار التي تؤدي إلى تشجيع النمو الفكري وتحقيق الاستعداد المهني وتحسين الكفاءة.

4- عيّنة الدراسة:

تتكوّن عينة الدّراسة من أسئلة السداسي الأول، لمستوى الماسمر 01، قسم اللغة والأدب العربي، سنة 2016/2015، مجموعها ثمانية (08) أوراق، احتوت طرقا مختلفة لصياغة الأسئلة التي بلغ عددها: اثني عشرة (12) سؤالًا.

5- منهج الدّراسة :

اعتمدت في هذه الدّراسة منهجا مركبا من الإحصائي والوصفي التحليلي، حيث يتمّ وصف الظاهرة الممثلة في مجموع الأسئلة، وهي نظرة إحصائيّة لها لمعرفة أهمّ الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها

بطريقة تسهم في تنميّة مختلف مهاراتهم، من خلال الاستغلال الإيجابي لعرض وصياغة أسئلة الامتحان.

6- حدود الدّراسة :

تقتصر هذه الدراسة على تحليل أسئلة الاختبار الخاصة بالمحاضرات لمستوى الماستر01 بقسم اللّغات والأدب العربي، تخصّص دراسات لغويّة، بجامعة البويرة، 2016/2015م.

7- مصطلحات الدّراسة:

7-1- أسئلة الامتحانات النّهائية: يقصد بها هنا أسئلة امتحانات المحاضرات، وقمنا بتخصيص حديثنا عنها لأنها أساس عملية التقييم التي تحدد مصير الطالب، نتائجها ثابتة، لا تدخل عليها عوامل وعلامات أخرى ولا تتغير، بينما علامة التطبيق نتائجها غير ثابتة بحيث تجمع العلامات المقسّمة على طرق التقييم المنتهجة(كالغياب، المشاركة، إنجاز بحث...) كما يمكننا القول إنّها ضعيفة التطبيق نوعًا ما في جامعتنا،[1] أمّا امتحانات المحاضرات، فيمكن القول إنّها امتحانات نهائيّة تقيم الجانب الاكتسابي الفردي للطّالب لتبرز تقييما تحصيليا نهائيا لمستوى الطّالب من خلال ما قدّم طول السّداسي.

7-2- تحليل الأسئلة: يقصد بها النّظر في محتوى أسئلة الامتحانات، وذلك من خلال جمع الأسئلة المراد تحليلها وتقديم نسب مئويّة لعرض نسب الطّرق الغالبة في تكوين الأسئلة، وتفسير ذلك بالمنهج الوصفي، ثمّ التّعليق عليها بالوصف والنّقد...

[1]- هذا حسب معاينة عفوية قابلة للمناقشة علميا.

7-3- مستوى الماستر01: تليها مباشرة السّنة الثانيّة المتمثلة في الماستر2 أين يقدم الطّالب على إنجاز مذكّرة تخرّج تنتهي بمناقشة علنيّة. هذا وفقًا لتطبيق المنهج الجامعي الجديد ل.م.د.

7-4- المعايير التّقييميّة: يقصد بها أهمّ المواصفات التي تعتمد عليها طريقة التقييم الجامعي، ويجب مراعاتها أثناء صياغة الأسئلة النهائيّة – كالتي هي بين أيدينا الآن– والتي سنقوم بتحليلها.

وهناك مصطلحات نستخدمها أثناء التحليل، نذكرها كالآتي :

7-5- التّحليل الكيفي للأسئلة: يقصد به المحتوى، كما ذكرنا سابقا في تحليل الأسئلة .

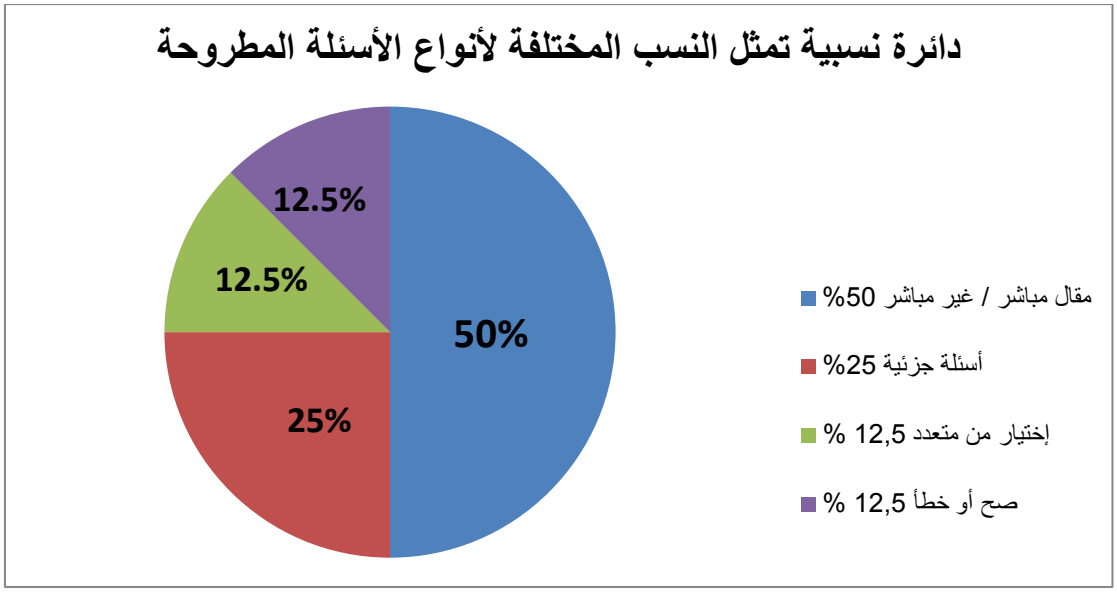
7-6- التّحليل الشكلي للأسئلة: نعني به دراسة الشكل الخارجي من حيث: نوع الخط، أداة الكتابة، الحجم ترتيب الأسئلة...

7-7- التحليل الموضوعي للأسئلة: يقصد به دراسة الأسئلة من حيث المواضيع المتناولة والمسائل المطروحة، وعلاقتها بمستوى الطلبة ومدى ممارستها لمعايير التقييم، وكذا علاقتها بالبرنامج الدّراسي المبرمج.

7-8- تحليل الجانب اللغوي للأسئلة: ينظر في هذا الجانب إلى اللّغة من حيث صياغة أسئلة الامتحان فطريقة الصياغة مهّمة جدًا في تحدد بعض المستويات العلميّة واللّغويّة لدى الطالب، كما ينظر في هذا الجانب إلى المنحى الإملائي.

8- عرض النتائج بالتحليل والمناقشة: سنقوم بتقديم دراسة إحصائية على شكل نسب مئوية لتحديد نسبة استعمال كل نوع من أنواع الأسئلة في الامتحان النهائي(المحاضرة) بعد ذلك ستحلل هذه النسب، مع الإشارة إلى أسباب التفاوت فيما بينها، ومحاولة الوصول إلى نتائج معيّنة.

وتظهر هذه الدائرة النّسبيّة، نسبة استعمال كلّ شكل من أشكال الأسئلة[1] الموجودة في عينتنا:



تمثل هذه الدائرة، النسب المئوية المختلف لأنواع الأسئلة التي تستخدم بكثرة في امتحانات الطلبة.

وسنحاول في مايلي تقديم تحليل لهذه المعاينة الإحصائية:

1- تحليل أسئلة المقال:

احتلت أسئلة المقال نسبة 50% من عدد الأسئلة المطروحة بمعنى أن الزيادة في استعمال الأسئلة كانت للمقال، وأخذت حصة النصف مقارنة مع: أسئلة "الصحيح والخطأ"، "الاختيار من متعدّد" و"الإجابات الجزئيّة". وهذا ليس بالغريب أو الجديد، فللمقال دومًا المكانة الأولى في مختلف المجالات وفي جل الوحدات التّعليميّة، وهو الحال في جامعتنا، ولكن السؤال المطروح هنا هو: هل

[1]-أنظر الملحق، ص:9. كما يمكن الاطلاع على نسخ كل الامتحانات التي سنحللها في نفس الملحق من الصفحة 1 إلى الصفحة 08.

يستطيع المقال تحقيق أهداف التقييم المنتظرة من الجامعة؟ يبقى السؤال مطروحا، ولكن سنحاول استنتاج جزء من الإجابة من خلال ذكر بعض مزايا وعيوب المقال ثم ربطها بمستوى طلبة الجامعة.

أ- مزايا المقال:

- ✓ تقويم، فهم واستيعاب الطلبة للمعلومات والمعارف[1].
- ✓ توسيع القالب المعرفي، والزيادة في اكتساب الإبداع الفكري والتعبيري.
- ✓ القدرة على استخدام اللّغة العربية استخدامًا عقليا.

ب-عيوب المقال:

- ✓ الحفظ الآلي للمعلومات ما يسبب جمودا عقليا.
- ✓ صعوبة بناء سلم تنقيط دقيق.

ولاحظنا من خلال تحليل أوراق الامتحان التي اعتمدت صيغة المقال أن هناك اختلافًا في عدد الأسئلة، فبعضها، اعتمدت سؤالا واحدا وبعضها سؤالين، كما هو مجسد في الجدول الآتي:

	عدد الأوراق
أوراق ذات سؤال "1"	02
أوراق ذات سؤالين "2"	02

[1]- وليد أحمد جابر . طرق التدريس العامة، ص: 404.

وبعد معاينة طبيعية للأسئلة لاحظنا أن موضوعان من الامتحان يحملان سؤالين للمقال "اختياريين" يعرضان على الطّلبة موضوعين ويترك لهم الاختيار، وهذه الحالة تخدم الطّالب من ناحية إعطاء فرصة انتقاء الموضوع الذي يحفظه أو الذي قد راجعه جيّدًا.

ويوجد نفس العدد في الامتحانات ذات السؤال الواحد فهناك امتحانين ولكن في كل منهما موضوع واحد فقط، وتظهر صيغة السّؤال في المقال أيضا نوعين منها:

صيغة السؤال	عددها
مباشر	4
غير مباشر	2

جاءت أربعة أسئلة (4) ذات صّياغة مباشرة تتحدث عن الموضوع المقصود للامتحان مباشرة، في حين وجدنا أنّ الأسئلة ذات الصّياغة العامة للسؤال، أي التي لم تشر إلى الموضوع المطروح مباشرة، في سؤالين (2) فقط.

نلاحظ أن النسبة الكبيرة من الأسئلة طرحت بطريقة مباشرة، وهي تخدم الطالب كثيرًا، أمّا الصّياغة بالطريقة غير المباشرة للسؤال، فقد جاءت نسبتها أقل من سابقتها. ويبقى القول إنّ لكلّ أستاذ طريقة ومنهجيّة معيّنة، يتبعها لتحقيق أهداف معينة.

كما لاحظنا اختلافا في طريقة صياغة السؤال من أستاذ لآخر منها:

- **اشرح:** وهي تستدعي تبسيط فكرة يطرحها الأستاذ، وتحتاج إلى مجموعة من المعلومات التي تسهل فهم هذه الفكرة.
- **عالج:** يطرح الأستاذ هذا السؤال، عادة، بعد أن يطرح مسألة تعالج فكرة لغوية تختلف فيها الآراء، والمعالجة تستدعي طرح الآراء والاحتجاج.

- **أثبت:** يعالج هذا الطرح مسألة تستدعي دعم فكرة باستحضار شواهد سواء شخصيات أو أحداث أو غيرها، والإثبات هو عملية محاولة الإقناع بإيجابية الفكرة أي "مع" وليس "ضد".
- **ناقش:** يحتاج الطالب في المناقشة إلى المعلومات الواسعة، وإلى الآراء المختلفة التي تدور حول المسألة.

وهذا النوع من الطرح غني جدا بالمعلومات، ويثري الرصيد المعرفي لدى الطالب، كما يساعده على تنمية مهارات التعبير والتفكير.

في حين تتفق هذه الصياغات في عبارة، "باختصار" التي يمكن القول إنها من جهة تقيّد الطالب في حدود معينة، تصعّب عليه الأمر حيث عليه اختصار المعلومات أو تحقيق الجانب اللّغوي الإبداعي، كما تصعب عليه أحيانا تمييز وانتقاء المعلومات الأساسية من غير الأساسية. وبما أن كلّ الأساتذة تقريبا يذكّرون بها أثناء الامتحان، فهذا دليل ربّما على اعتياد معظم الطلبة على الإطناب والتوسع الذي يقودهم إلى متاهة الخروج عن الموضوع، أو فقدان الحس اللّغوي التعبيري، ويمكن أن تكون تحسبًا لمنهجية التصحيح.

وجاءت كلّ الأسئلة في هذه الحالة من النوع الموجز أو كما سمّي: المقال ذو الإجابة المقيدة حيث حدّدت كلّ الأسئلة الإجابة والمحتوى، ولكنّها لا تخلو من محاسن ولا من مخاطر، فسهولة السؤال تؤدي إلى وضوح الإجابة وتقديرها وتتجنب الإطناب الممل، ولكن كذلك تمنع الطالب من إظهار قدراته ومهاراته الفكرية والتعبيرية، وخاصة بالنسبة لمن لا يحسن التركيب الموجز للعبارات.

كما اعتمدت أسئلة المقال في مدونتنا على وضع تمهيد قبل طرح السؤال، وهنا تمايزت من حيث المنهجيّة، فبعضها قدّم معلومات عامة، ثم تخصّص في الموضوع المراد، من خلال السؤال وكان ذلك حسب الجدول الآتي:

التمهيد	عدد الأسئلة
خاص (مباشر)	04
عام (غير مباشر)	02

جدول يمثل طريقة صياغة التمهيد بين العام والخاصة.

فمثلا سؤال مادة مناهج البحث اللغوي[1]: أعط الأستاذ لمحة عامة، وكان السؤال:

تحدث عن أهم ما توصلت إليه الدراسات اللغويّة العربيّة.

في حين البعض الآخر، باشر طرح السؤال من التمهيد، كما جاء نص السؤال في مقياس البلاغة والأسلوبية[2]، حيث مهد الأستاذ بالحديث عن البلاغة ليباشر بالسؤال عنها، والبعض عرض التمهيد كفكرة ليكون السؤال هو التوسيع انطلاقا منها، كما جاء في نص امتحان مقياس: التعليمية[3] وهو يندرج ضمن التمهيد الخاص المباشر، وانفرد مقياس مناهج البحث اللغوي بتقديم الاقتراحات الواجب اتباعها وتوظيفها بالترتيب المطلوب. وهذه الطريقة لا تُستخدم كثيرا حيث، في أغلب الأحيان، يترك هذا الأمر للطالب ليُقيّم عنها، لأنها أمر أساسي في تحديد المقال.

[1]– أنظر الملحق، ص:1.

[2]– أنظر الملحق، ص:2.

[3]– أنظر الملحق، ص:3.

1-1- الجانب الشكلي:

أصبح من المتداول أو يكاد يكون من واجب الأستاذ تقديم الأسئلة مكتوبة بالآلة ومطبوعة ولكن نلاحظ بأن الكتابة اليدوية لازالت موجودة رغم تطور وتوفر كل المستلزمات، وهذا يمكن القول عنه أنه إجحاف أو تقصير في حق الطالب وفي حق الورقة الامتحانية.

ويمكن إعطاء تفسير لقولنا هذا بأن الأسئلة عندما تكتب باليد، قد لا يفهم الطالب بعض حروف الكلمات فيصعب عليه فهم السؤال ككل، لأن خط اليد يختلف من شخص لآخر ولا تكتب حروفه وحجمه بشكل واضح، ما يحدث تشويشا في ترتيب وتعديل الأسطر. أما بالنسبة لتنظيم المعلومات الإدارية على الورقة، فهناك ترتيب واحد يُعتمد ويتضمن كلّ من اسم: الجامعة، القسم، السنة، اسم المادة والمستوى....

والأمر الذي شدّ انتباهنا في هذا الجانب هو حجم الورق، حيث النصف استعمل الورقة الكاملة والنصف الآخر استعمل نصف ورقة، ويمكن تفسير ذلك بمراعات حجم السؤال.

1-2-الجانب الموضوعي:

جاءت مواضيع أسئلة الامتحانات المطروحة في متناول الطلبة ولم تخرج عن ذلك، وهذا شيء إيجابي يساعد الطّالب على النجاح، ويسهّل على الأستاذ عملية التقييم الفكري واللّغوي لهيئة الطالب العلمية واللّغوية. ويدخل في هذا الجانب علاقة موضوع الامتحان بالبرنامج الدّراسي حيث ترى أن كلّ الأسئلة متوخاة من البرنامج الدّراسي المقدّم، ولكن السؤال الذي يبقى مطروحا هنا هو: هل يعتمد معدّوا أسئلة الامتحانات النهائية في تحديد الأسئلة على البرنامج أم على الدّروس الملقاة تحسبًا لمستويات الطالب؟

2 – تحليل أسئلة الإجابة القصيرة:

نلاحظ من النسب المئوية الخاصة باستعمال الأسئلة ذات الإجابة القصيرة أو الأسئلة الجزئية (25%) ونفسها أسئلة الصّحيح/خطأ، كما هو موضح في الدائرة النسبية[1]، وهي أقل من سابقتها بالضعف، وهذا أمر عادي بالنسبة لتخصّص اللّغة العربية، لأنها عادة ما تتطلب إجابة مباشرة قصيرة لا تحتاج إلى الجهد الكبير. وتعتبر ناقصة في تحقيق أساليب التقييم التي تقتصر على قياس نسبة الذكاء[2]، ومعرفة مدى توظيف الإبداعات الفكرية، لتهمل باقي أهداف التقييم، وهذا بدوره عائد إلى نوع الوحدة التعليمية الممتحنة، وإلى التخصص كذلك.

وجاءت الورقتان المعنيتان بالأسئلة الجزئية تحتويان على أربعة أسئلة جزئية قصيرة، يمكن تحليلها كالتالي:

2-1-الجانب الشكلي للأسئلة:

تضمنت كلا الورقتين أسئلة مكتوبة بالحاسوب بخط واضح ومتوسّط، وكان حجم الورق كبيرا كما كانت الورقتان متوفرتين على كلّ المعلومات الإداريّة اللّازمة. وبما أنّها احتوت أسئلة الإجابة القصيرة، يعني يوجد تعدّد في الأسئلة يحتاج إلى ترتيب معيّن، كالبداية بسؤال فهم، ثم سؤال حفظ ثم سؤال تطبيق ثم تحليل، لكن لاحظنا أن كل أستاذ رتبها بطريقة تتماشى وبعض أهداف التقييم وتتفق والخطوات المنهجيّة السليمة التي تخدم مستوى الطّالب وتطوّره الفعلي والفكري.

---

[1]– أنظر الدائرة النسبية،ص: 35.

[2]– وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، ص: 406.

تضمنت الأسئلة ذات الإجابة الموجزة الحاضرة في مدونتنا، بالنّسبة لامتحان مقياس "النحو والصّرف"[1]، على التّرتيب التّالي لأسئلتها البنيويّة:

أوّل سؤال: "بيّن بالأمثلة كيف يميّز الاسم في العربيّة عن غيره من الكلم".

استهدف الأستاذ في هذا السؤال الجمع بين مهارات متعدّدة أوّلها الاستيعاب والفهم الجيّد للسؤال باعتماد التركيز التّام، ثم مهارة التذّكر للمعلومات الخاصة بالاسم وكيفية تمييزه عن باقي الكلم، لتأتي آخر مهارة، متمثلة في تحليل نص السؤال بتقديم المعلومات وتدعيمها بالأمثلة المطلوبة.

ثاني سؤال: ابتُدِئ السؤال بإعطاء مثال وُظّفت فيه ضمائر الغائب، ثم طرحت أسئلة حولها "أدرس، وعيّن". هنا يتوجب على الطالب الفهم والاستيعاب الجيّد للمثال والأسئلة حتى يتمكن من تحقيق مهارة التطبيق.

ثالث سؤال: " قابل الضّمير المتّصل بما يناسبه من المنفصل والعكس"

ألف الاثنين، كم، أنت، نون النسوة، إيّاي، هم.

استخدم الأستاذ طريقة معتمدة على مهارة الاستيعاب والفهم للسؤال ونفسه للعبارات المطروحة لأننا نلمس في صياغة السّؤال نوع من الغموض لا يتجلى إلّا بعد التركيز، وإعادة قراءته جيّدًا. وتأتي بعد ذلك، مرحلة استرجاع المعرفة المسبقة بالضمائر وما يخصّها وينتهي بمهارة التّطبيق.

[1]– أنظر الملحق، ص: 4.

رابع سؤال: تمثّل في تقديم إعراب كلمة واحدة وهي "الظّريف" من المثال: " كان عبد الله هو الظّريف". وهذا النوع يستدعي مهارة الفهم والاستيعاب الجيّد للكلمة وموقعها في الجملة، ثم مهارة التطبيق. ويمكن إضافة مهارة التحليل أيضا.

نستنتج مما سبق أن الأستاذ في مقياس "النحو والصرف" استهدف مجموعة من المهارات التي تحقق عمليّة تقييم الطّالب من حيث: القدرة، المستوى، مدى الاكتساب، مهارة الاستيعاب والتطبيق إلا أن هذه المهارات جاءت مبعثرة بين الأسئلة ولا تختلف عن بعضها الكثير، ولم تأخذ سلم تراتبي معيّن، ممّا يعكس نقص في تحديد أهداف المهارات التّقييميّة، وسنذكر طريقة ترتيب المهارات كمايلي:

- ✓ استهدفت كلّ الأسئلة مهارات الفهم والاستيعاب والتركيز.
- ✓ اشترك كلّ من السؤال الأول والرابع على مهارة التطبيق.
- ✓ في حين تميز السؤال الأول، بمهارة تذكُّر المعلومات، وبالتالي سؤال يركز على مهارة الحفظ وقدرة الاسترجاع.
- ✓ تميز السّؤال الثالث بمهارة المعرفة، ويمكن استغلال واعتماد هذه المهارة في المقاييس وكلّ الأسئلة لأنّها أساس الامتحان كله، إلا أنّنا خصّصناها هنا لأنّ هذا النوع من الأسئلة ينطبق على الحياة اليوميّة.

نلاحظ تنوّع كبير في المهارات المستهدفة لعمليّة التقييم، إلّا أنها لم تول أهمية لترتيب الأسئلة.

أمّا الورقة الثانيّة، الخاصة بامتحان مقياس " تحليل الخطاب اللّغوي"[1]، فقد احتوت على أربعة (04) أسئلة، وتناولت المهارات التقييميّة التّالية:

السؤال1: تناول فكرة مجسدة في جملة، ثم تلاها المطلوب ب: "أوضح". استهدف السؤال أول مهارة وهي القراءة المعمّقة، الفهم والتركيز في قراءة النّص، والمهارة الثانية التي يلجئ إليها الطالب هي مهارة الإبداع والتحليل من خلال تذكر المعلومات.

السؤال2: قدم نصّا مكونا من جملتين. والمطلوب هو: "لماذا؟" أول ما يقوم به الطالب القراءة الجيدة القائمة على الاستيعاب والتركيز والفهم الدقيق للنّص، ثم يمر إلى المرحلة الثّانية المتمثلة في مهارة استرجاع المعلومات المحيطة بالموضوع، لينهي الإجابة بتقديم تعليل في أسطر قليلة مبني على مهارة توظيف المعلومات، باستعمال الأسلوب الفني اللّغوي والتّعبيري.

السؤال3: جاء السؤال مباشرا وصريحا ويحتاج إلى إجابة تستدعي مهارة توظيف المعلومات والرّبط فيما بينها.

السؤال4: كذلك سؤال واضح وعام، يجيب عنه الطالب بعد استحضار المعلومات وربطها وتوظيفها.

كشف لنا هذا التّحليل، أن كلّ الأسئلة واضحة يمكن الإجابة عنها من خلال الحفظ، فلم يكن هذا الامتحان غنيا باستعمال الأسئلة التي تؤدي إلى توظيف المهارات التّعليميّة التي تتحكم في تقييم الطّالب. بل غلب عليها نفس المهارة وهي استحضار المعلومات وتوظيفها، وهكذا يصبح

[1]– أنظر الملحق، ص: 5.

التقييم لمستوى الطالب العلمي، الفكري، الإبداعي، الفني والمهني ناقصًا، وهو بهذا لا يخدم لا الطالب ولا الأستاذ ولا الإدارة، ويعاني نقصا في أهداف وغايات التقييم.

2-2- الجانب الموضوعي:

المسائل المطروحة في الامتحانات كلّها منتقاة من البرنامج السداسي للمادة، ولا تخرج عن هذا النطاق، وهو المعروف والمتعارف عليه. وفي بعض الأحيان، يتعذر على الأستاذ إنهاء البرنامج فيُجبَر على إلغاء الدروس التّعليميّة التي لم تُعرَض، خدمة لأهداف التقييم.

3- تحليل أسئلة الاختيار من متعدّد:

جاءت نسبة استعمال هذا النوع من الأسئلة ضعيفة جدًا، ونسبتها 12.5%"[1] فمن خلال ورقة الامتحان المطروحة بين أيدينا، نرى أنها لم تستخدم في الوحدات التّعليميّة الأساسية أو التي لها علاقة باللّغة والأدب العربي بل في مقياسي، "الفرنسية" و" الإعلام الآلي[2]"، ويعتبر هذا النوع من الامتحانات سهلا وليس غنيًا بتحقيق أهداف التقييم الخاصة بالطالب، وهم يستصعبونها لأنها ليست من تخصصهم، فنلاحظ هنا أن الأستاذ بسّط لهم الأسئلة باعتماد هذا النوع الذي يؤدي بهم إلى الإجابة العشوائية إذا استدعى الأمر، وربما تكون صحيحة بضربة حظ.

3-1- الجانب الشكلي:

صيغت الأسئلة في هذان المقياسين بطريقة منطقية مكتوبة بالحاسوب بخط صغير نوعًا ما ربما لامتلاء الورقة، ولكنّه واضح ويُقرأ جيّدًا، وتضمّن مقياس "الإعلام الآلي"عددًا كبيرًا من المصطلحات الفرنسية بحكم مصدر هذا العلم، ودقة التّسميات. أمّا من ناحية ترتيب الأسئلة فبدأت

[1] - أنظر الدائرة النسبية، ص: 35.

[2] - أنظر الملحق، ص:6- 7.

بهذا النوع الأخير، وجاءت بعده أسئلة جزئيّة، تحتاج إجابتها، كلمات وأفكار معدودة، ولكنها كثيرة جدًا بلغت إحدى عشرة (11) سؤالا، وهذا إطناب كثير.

الفصل الثالث:

تحليل آراء أساتذة الماستر 01

حول عملية التقييم

تمهيد :

قمت في دراستي هذه بدراسة موضوع التقييم في نظام ل.م.د. فتطرقت إلى نوعيّة امتحانات نهاية السداسي والمتمثلة في امتحانات المحاضرات، وطبيعة الأسئلة المستخدمة وطريقة صياغتها كذلك، أهمّ الأهداف التي تبنى عليها وأهمّ الغايات التي تسعى إلى تحقيقها وكيف تساهم في تقييم الطالبة؟

وفي إطار العمل الميداني، توجهت إلى أساتذة قسم اللّغة و الأدب العربي و قمت بتقديم مجموعة من الأسئلة في استبانة تهدف إلى معرفة طريقة كل أستاذ في بناء أسئلته الامتحانية ومقارنتها بالمدونة التي عالجتها سابقًا. إذ حاولت ربط أسئلة الاستبانة بأنواع أسئلة المدونة. فحاولت التقرب من مجموعة من أساتذة قسم اللغة والأدب العربي، فاق عددهم العشرين (20) أستاذا، ولحسن الحظ، استطعت الحصول على تجاوب خمسة عشر(15) أستاذا، وقد لقيت صعوبات كبيرة في الحصول على قبولهم الإجابة على هذا الاستبيان.

وبعد جمع الاستبانات قمت بدراستين: إحصائية وتحليلية لنتائج الاستبانة، وحاولت من خلالها الوصول إلى مجموعة من الملاحظات الخاصة بطرق الأساتذة المختلفة في تقييم الطلبة من خلال الامتحانات النّهائيّة وغاية كلّ أستاذ من ذلك.

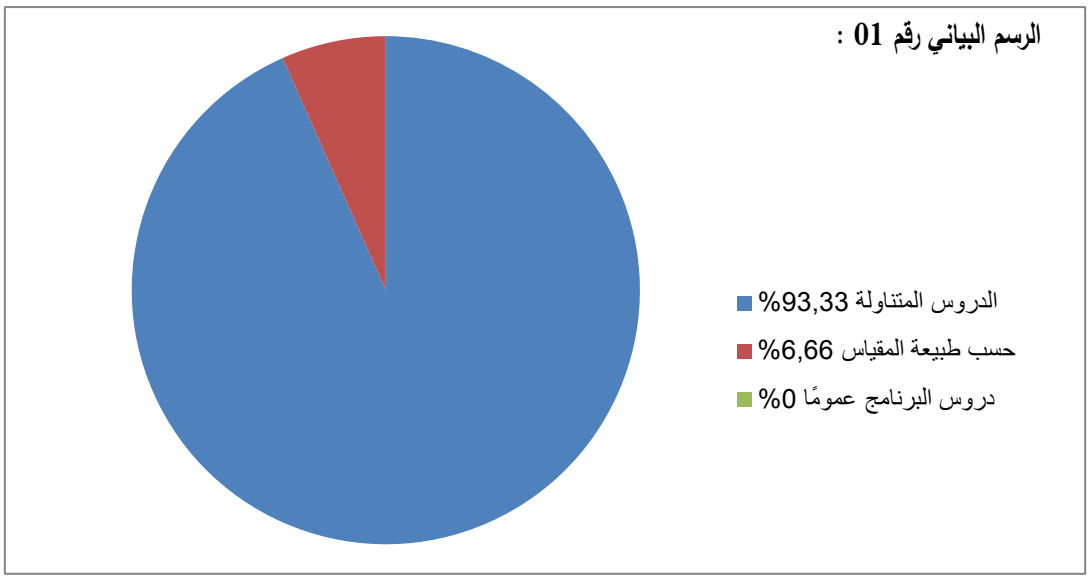
تحليل الاستبانة :

يهدف الاستبيان إلى تقييم مجموعة من الأسئلة لمعرفة آراء الأساتذة المختلفة حول طريقة تقييم الطالب من خلال الامتحان النهائي، و لكن قبل الشروع في التحليل وجب الحديث عن بعض الملاحظات المهمة واجهتني أثناء محاولتي توزيع الاستبانات، فبعض الأساتذة رفض الإجابة بعد

أن رأى الموضوع، والبعض رفض قبل رؤيته لموضوع الإستبانة أصلا، والبعض دوّن رؤيته أو الإجابة عن الأسئلة بطريقة سطحية، كما لاحظت انعدام الاقتراحات أو التعليلات، هذا ما جعلني ألاقي صعوبة في الحصول على الإجابات الكافية.

وسنحاول التفصيل في تحليل محتوى الاستبيانات كمايلي:

1- آراء الأساتذة حول مصدر بناء أسئلة الامتحان[1]: حاولنا من خلال طرح هذا الإشكال على الأساتذة معرفة برنامج الدروس الذي يستخدمه الأساتذة، لتقديم أسئلة امتحاناتهم النهائية للطلبة، وقدمنا اختيارين أساسين هما: استعمال الدروس المسطرة في البرنامج السداسي باعتبارها قرار إداري يجب التقيد به. والثاني: اعتماد الدروس المأخوذة خلال السداسي.



من خلال الإحصايات المطروحة في الرسم البياني رقم:01، وتحليلي لمحتوى إجابات الأساتذة حول السؤال وجدت، إنه تقريبا كل الأساتذة، لا يخرجون عن نطاق الدروس التي تم شرحها وتقديمها للطلبة، وهو أمر جد منطقي سارت العادة عليه ولا يمكن تجاوزه، مثلما صرّح أحد الأساتذة: إنّها تقليد متّبع لا يمكن تخطيه، ولم يثبت يومًا إنجاز البرنامج بجمعه، وبعضهم يرى

[1]- أنظر الجدول رقم:2، الملحق، ص: 10 .

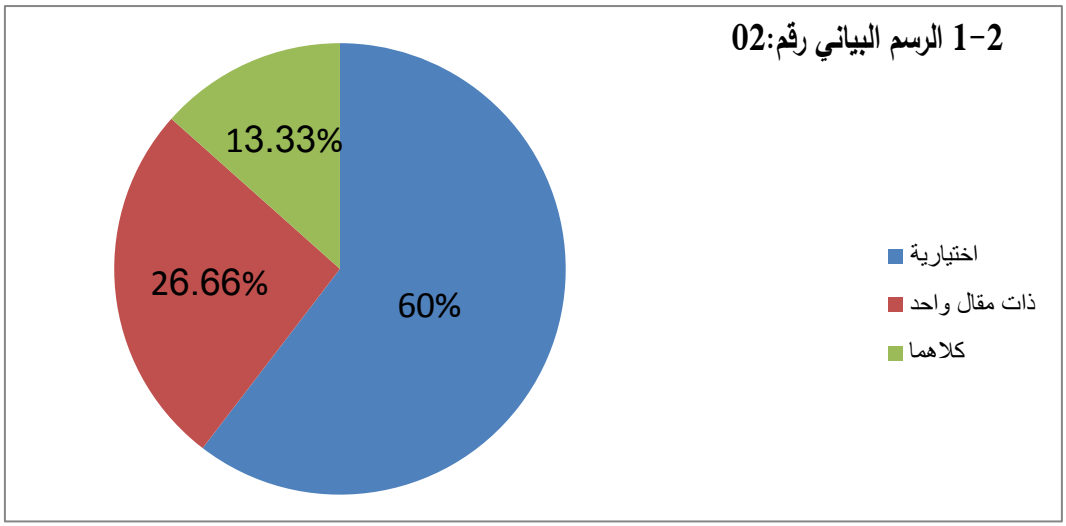
سبب هذا عائد إلى مستوى الطلبة الذي عادة ما يكون نوعا ما فيه نقص، الشئ الذي يضطرهم إلى تقديم إمتحانات من الدروس التي قدمت لهم فقط، وليس مطالب بغير ذلك ومنهم من يُرجع ذلك إلى هدف التسهيل على الطالب ومنحه فرصة الإجابة الصحيحة وبما أنه لا يستند إلا على ما درس، فهذا يساعد على معرفة مدى وصول الرسالة له، ومدى تحقيقه الكفاية المطلوبة، بينما الفئة القليلة ردت أسباب ذلك إلى: مراعاة نفسية الطالب حتى لا يصاب باليأس والإحباط عندما يصطدم بمواضيع لم يدرسها خلال السداسي، ما يكون سببًا في عدم نجاحه، كما أحال بعض الأساتذة سبب ذلك إلى تجنب احتجاجات وإضرابات الطلبة وبالتالي تجنب ضغط الإدارة.

ويعتبر اعتماد الدروس المتناولة، شيئا منطقيا اعتاد عليه كل من الأساتذة والطلبة، فهو يسهل على الطالب الحفظ والمراجعة، حتى إنّه يسهل عليه البحث والتعمق في مواضيع، ولكن يمكن اعتبار هذه الطريقة تساهم في تكاسل الطالب نوعًا ما، ولا تشجعه على الاجتهاد أو الاعتماد على النفس والبحث، دون أن يطلب الأستاذ ذلك، فلو كانت الاختبارات تعتمد على كل البرنامج لكان من الأحسن للطلبة حتى يجتهدوا في البحث، ومحاولة إعداد الدروس دون الاعتماد على الأستاذ فقط فهذه الطريقة تكونه كأستاذ للمستقبل ذو كفاءة في التدريس.

2- نوع السّؤال وطريقة صياغته: تساءلت في بادئ الأمر، عن عدد الأسئلة التي يمكن أن تطرح في امتحان المقال وطريقة صياغتها، ونفسه بالنسبة للأسئلة الجزئية، فوجهت ثلاث أسئلة حول ذلك، فتضمن السؤال الأول: ضرورة تقديم سؤال ذو مقال واحد في ورقة الامتحان أو إنه من الضروري أن تحتوي على مقالين للاختيار. وما هو نوع الصياغة الملائمة لطرح أسئلة المقال ونفسه للأسئلة الجزئية، فتوصلت إلى الإجابات الموضحة في الرسوم البيانية التالية :

2-1- آراء الأساتذة حول ضرورة وضع سؤال واحد أو سؤالين للاختيار[1]: نحاول من خلال هذا السؤال، معرفة آراء الأساتذة، حول عملية وضع سؤال واحد للامتحان المقالي، أو اعتماد طريقة الاختيار بين سؤالين، ومعرفة إيجابياتهما وتأثيراتهما على مردود الطالب، وسنحاول من خلال الرسم البياني الموالي: معرفة أهم نتائج هذا الإشكال.

2-1 الرسم البياني رقم:02

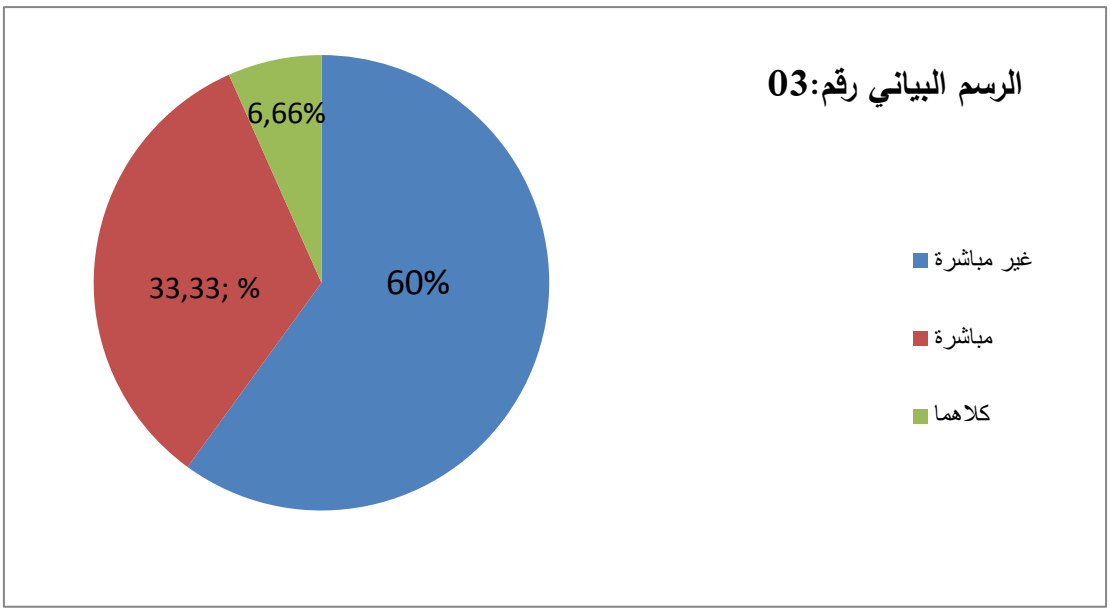


نستنتج من خلال الرسم البياني رقم:02، إن أكبر فئة من الأساتذة تختار وتفضل الأسئلة الاختيارية بنسبة 60% مجمعون على إن الغاية من ذلك هي: إتاحة فرصة تقييم الطالب بشكل أفضل بعد معرفة نوعية اختياره، وهدفه، ونقاط قوته في ذلك. ولكنني ألاحظ أن إجابات الأساتذة هنا لم تكافئ الذراسة التي توصات إليها أثناء تحليلي لطرق صياغة الأسئلة في الفصل الثاني من هذه الدراسة، ويكمن الاختلاف إنه في دراسة أوراق الامتحانات توصلت إلى أن نسبة اعتماد الطريقة الاختيارية أو استعمال مقال واحد، نسبة متعادلة، بينما هنا نلاحظ إن أكثرية الأساتذة يميلون إلى استعمال سؤال ذو مقالين اختياريين.

[1]- أنظر الجدول رقم:03، الملحق، ص: 10.

وهي حجج مقنعة إلى حد ما، بينما نسبة منهم تصل إلى 26.66%، تفضل أحادية السؤال بهدف: وضع الطالب في جو واحد من خلال سؤال واحد. ومساعدته في التركيز والعمل الجيد. في حين نلاحظ أن أقل نسبة بكثير منهما تقدر ب: 13.33%، ترى أنه من الجيد التنويع في نمط الامتحان أي مرة تقديم سؤال واحد وأخرى تقديم سؤالين للاختيار حسب طبيعة المقياس والامتحان وهنا نلاحظ تفاوت كبير في هذا الجانب.

2-2- آراء الأساتذة حول الصياغة الملائمة لأسئلة المقال[1]: حاولت معرفة آراء الأساتذة، حول الصياغة الملائمة في طرح الأسئلة، "المباشرة أو غير المباشرة" فقمت بطرح سؤال حول هذا، وكانت نسب إجاباتهم كالتالي:



نستنتج من خلال الرسم البياني رقم: 03، إنه للصياغة غير المباشرة ،الريادة في الاستخدام أثناء الامتحانات، فهي مهمة جدا في تحديد مجموعة من المهارات لدى الطالب وتساعد بطريقة كبيرة في عملية التقييم، لكن بالنسبة لمن ينظر لها على أنها طريقة منهجية تنتمي إلى بعض

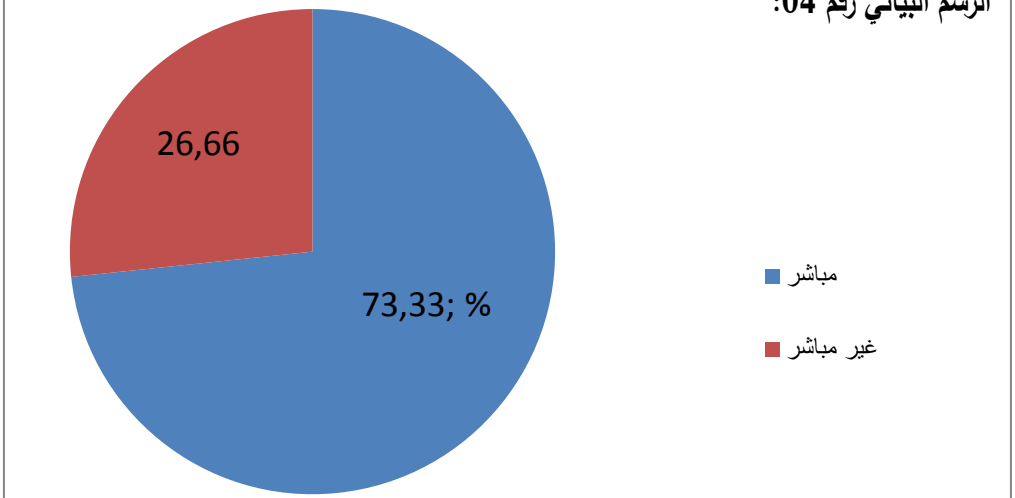
[1]- أنظر الجدول رقم:04، الملحق، ص: 10.

القدرات والكفاءات، فكانت نسبتها 60%، وقد برر بعض المستجوبين ذلك بأنها: اختبار لذاكرة الطالب وتنمية لروح الإبداع والنقد والاكتشاف،أما الصياغة المباشرة، فكانت نسبتها أقل بكثير عن سابقتها أي 33.33،%، باعتبار إنها أهم وأكثر فاعلية، لأنها تثبت الطالب حول مسألة معينة فلا يتيه بين أسطر الكلمات، ربحا للوقت والجهد بمباشرة الإجابة وبعضهم اعتبر المباشرة في طرح السؤال شرط واجب وطبيعة منطقية تخص المقال، في حين، فئة ثالثة، ترى إن كلا الصيغتين يجب إعمالهما معا. ولكن إذا نظرنا إلى طبيعة المقال فالأجدر بالاستعمال هو الصياغة المباشرة لأن الأسئلة غير المباشرة، قد تؤدي بالطالب إلى وجود أكثر من معلومة في صياغة السؤال، وقد يجعله ذلك يصنع مقالا لمعلومة ثانوية ليست هي جوهر السؤال فيصبح مصيره عدم النجاح، وربما تختلط عليه الأفكار فيفقد مهارات التقليد والإبداع المنهجي المطلوبة، ويصبح ضحية لنتائج كل هذا، بينما الطريقة المباشرة في طرح السؤال، تجعله يركز على فكرة واحدة فيثبت أفكاره حولها وبهذا يستطيع الإبداع وتوظيف كل مهاراته الواجبة، كما يمكن لهذه الطريقة أن تساعد الأستاذ في بناء سلم التنقيط الملائم الذي يخدم كل الطلبة.

وهنا نلاحظ تفاوتا أكبر من سابقه، أي إن نتائج هذه الدراسة تختلف كل الاختلاف عما توصلت إليه في دراسة نصوص أسئلة الامتحانات، أين وجدت أن معظم الأسئلة جاءت بصياغة مباشرة تحدد هدف السؤال مباشرة، هذا بالنسبة لمجموع أسئلة المدونة عموما، ولكن يجب الإشارة هنا إلى أن كل ورقة من أوراق امتحانات المقال، احتوت سؤالين أحدهما بطريقة مباشرة، والآخر بطريقة غير مباشرة.

2-3- آراء الأساتذة حول الصياغة الملائمة للأسئلة الجزئية[1]: تحدثنا قبل قليل عن الصياغة المباشرة وغير المباشرة، للأسئلة ذات المقال، فوجدنا أنها تعتمد الصياغة غير المباشرة أكثر من غيرها، أما بالنسبة لصياغة الأسئلة الجزئية، فسنرى ذلك من خلال الدائرة النسبية التالية:

الرسم البياني رقم 04:



نلاحظ من خلال الرسم البياني رقم: 04، إن الأسئلة الجزئية تستخدم الطريقة المباشرة في صياغة الأسئلة، وهذا عائد إلى أنه سؤال تفصيلي لا يحتاج لأخذ ورد، " كما صرحو الأساتذة"، لذا حصلت على نسبة 73.33% وقدم بعض الأساتذة تعليلات مختلفة منها :

- ✓ العودة إلى الأسئلة المباشرة لملائمة الدقة العلمية الصارمة .
- ✓ قياس مهارة الطالب، وتحصيله في المقياس المدروس.
- ✓ التركيز على نقاط معينة يجب الإجابة عنها بدقة .
- ✓ اعتبار المباشرة أحد شروط الأسئلة الجزئية.
- ✓ حتى لا يتيه الطالب في مختلف الطرق التي تصنعها الصياغة غير المباشرة .
- ✓ ربح الوقت والجهد ومباشرة الجواب.

[1]- أنظر الجدول رقم: 05، الملحق، ص: 10.

وكانت للصياغة غير المباشرة نسبة ضعيفة، ولم يجب عنها الكثير، وتجاوبوا معها بنسبة26.66% فقط، مدعمين آراءهم بأنها:

- ✓ تكشف المحجوب.
- ✓ تعتبر اختبارا لذاكرة الطالب.
- ✓ لا يخفق فيها الطالب، لوجود عدد من الأسئلة، وإذا أخفق في أحدهم، تكون له فرصة الإصابة في غيره.

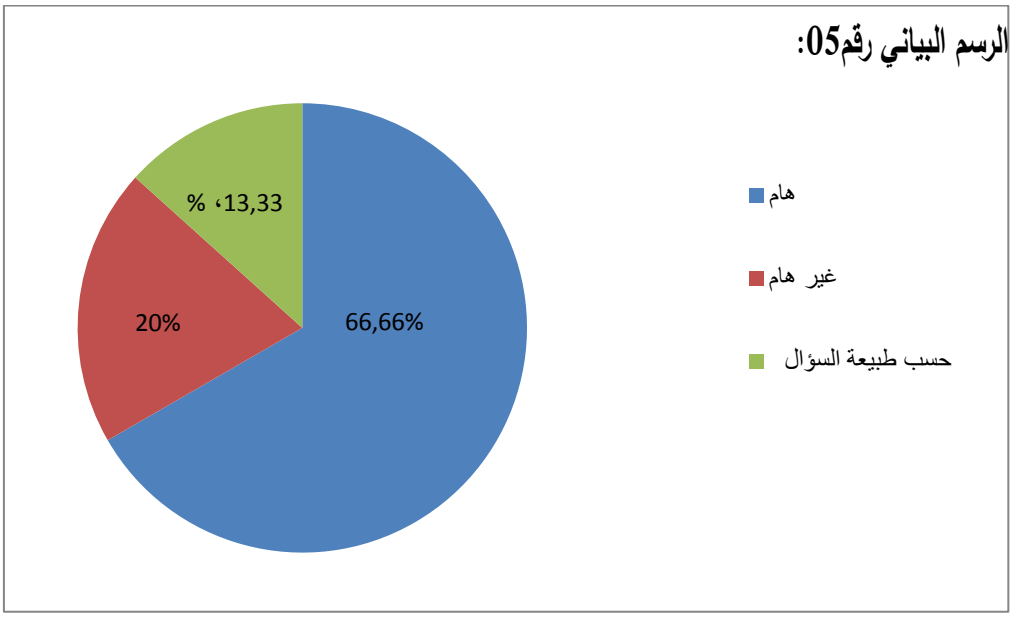
يمكن القول إن الطريقة المباشرة جيدة ومفيدة، ولكن تعتبر جافة وعقيمة في صياغة الأسئلة الجزئية، لأن الطالب يملك حتما إجابة واحدة لذلك السؤال حفظا أو فهما، وقراءته للسؤال المباشر تدفعه إلى إهمال التركيز وكتابة الإجابة مباشرة والانتهاء منه، لذا يبقى السؤال المطروح هو: هل يلجأ بعض الأساتذة إلى هذه الطريقة، لقناعتهم بنتائجها، وما يعتبرونهم حججا مفيدة، مقنعة منها أو يستعملونها فقط لسهولة التصحيح وتطبيق سلم تنقيط سهل؟

والأجدر في الأسئلة الجزئية أن تنوع في صياغاتها، لإعمال مختلف قدرات الطالب، ومحاولة معرفة مختلف مهاراته والتمييز بينها،فهذا النوع من الأسئلة يتطلب أكثر من ثلاث أو أربع أسئلة في الامتحان الواحد، وستكون مملة إذا جاءت كلها مباشرة.

وما أثار انتباهي أكثر هنا هو أن الأساتذة تجاوبوا مع هذا النوع من الأسئلة، بالرغم من أننا نتحدث على مستوى الماستر، الذي يستحسن فيه أن تكون الأسئلة، عبارة عن أسئلة مقال،لكن لاحظنا إن مواضيع الأسئلة لازالت تعتمد على الأسئلة الجزئية، مثلا في مقياس "النحو والصرف" بالرغم من إنه مقياس قواعد، ولكن الأجدر بالنسبة لسنتي الماستر، أن يكون امتحانا مقاليا لتقديم جهد لغوي وفكري وثقافي وتحليل عال من قبل الطالب.

4- آراء الأساتذة حول أهمية التمهيد الذي يسبق طرح السؤال[1]: حاولت من خلال هذا التساؤل معرفة نقطة مهمة في عملية بناء أسئلة الامتحان النهائي المتمثل في المحاضرة، تمثلت في أهمية وضع تمهيد يسبق السؤال فاختلفت الآراء، كما هو موضح في الدائرة النسبية التالية:

الرسم البياني رقم05:



نلاحظ من خلال الرسم البياني رقم: 05، إنه جاءت نسبة هامة، تفوق 66%، تعتقد إنه يجب وضع تمهيد، وقد بررو ذلك ب:

- ✓ فهم الطالب لطبيعة السؤال .
- ✓ تذكيره وتنبيهه لمحور وموضوع السؤال .
- ✓ إزالة الغموض والأخذ بأسباب البدايات في الأجوبة.

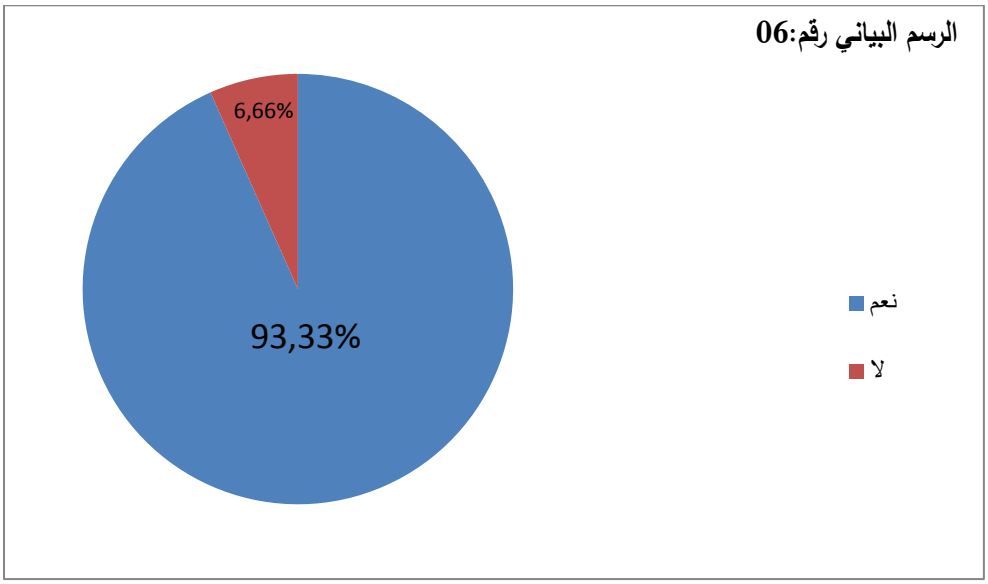
نلاحظ نسبة قليلة جدا تشيد بعدم أهمية التمهيد دون تبريرات لذلك، في حين أن القليل، اعتبروه متعلقا بطبيعة السؤال، إذ أحيانا يستدعي السؤال وجود تمهيد لكي يبحث الطالب عن تفسير فكرة أو شرحها، وأحيانا أخرى لا يستدعي السؤال ذلك، كذلك إذا كان السؤال يستدعي مقالا فهو غالبا ما

[1]- أنظر الجدول رقم: 06، الملحق، ص: 11.

يحتاج إلى تمهيد، وجاء هذا التحليل مطابقا لما جاء في المدونة السابقة في (الفصل الثاني) حيث نجد إن معظم الأساتذة يعتمدون التمهيد قبل صياغة السؤال، خاصة أثناء طرح سؤال مقال أما في الأسئلة التي تحتاج إجابات قصيرة فلا يستعمل الأساتذة التمهيد وإنما هي نصوص قصيرة يستعملونها، عند طرح سؤال ب: اشرح أو وضح ...

5-المهارات التي تستهدفها الأسئلة الجزئية لمعرفة مستوى الطالب[1]: قمنا بطرح سؤال يخص المهارات التي تهدف إليها الأسئلة الجزئية لمعرفة مستويات الطلبة ولم نتطرق إلى المهارات التي تستهدفها أسئلة المقال لأن المقال هو أساس امتحانات مستوى الماستر، وبالتالي فهو يهتم بكل المهارات التي تكشف عن مستويات الطلبة المختلفة، محاولة بعد ذلك تطويرها وتحسينها وبناء طالب كفؤ مؤهل. فخصصنا السؤال حول الأسئلة الجزئية، لنعرف مدى تأثيرها ومساهمتها في معرفة مستوى الطالب، أو ما هي أهم المهارات التي تستهدفها، وقد كانت نسب إجابات الأساتذة كالتالي:

الرسم البياني رقم:06



[1]- أنظر الجدول رقم: 07، الملحق، ص: 11.

وجدت بعد تحليلي لنتائج هذا السؤال، أن كل النسب تقريبا توحي إلى وجود مهارات لذلك عدا أستاذ واحد كانت إجابته لا وهذا اعتقد إنه لم يشأ الإجابة، فإما كتب عشوائيا أو اعتبرها غير مهمة، لأن غايتي من السؤال ليس معرفة فيما كانت حقا تستهدف مهارات، لتكشف مستوى الطالب فهي حقا كذلك بل الهدف الذي صبوت إليه، هو معرفة هذه المهارات بالنسبة لأراء الأساتذة، فنلاحظ أن أكثر من 93%، أجمعوا على وجود المهارات، تكاد أن تشمل كل الأساتذة الذين عرضوا علينا مهارات مختلفة منها ما نراه نوعا ما لا تقصد الهدف كقول بعضهم: الدقة في قراءة السؤال، ربما يمكن تخصيص هذه المهارة لأسئلة ذات الصياغة غير المباشرة.

- تعلم مهارة الاختصار وهذا ما يؤكد عليه الأساتذة وما لاحظناه كذلك أثناء تحليل المدونة الأسئلة ""في الفصل السابق".
- معرفة قوة الذاكرة ونسبة التركيز ومدى استخدام الذكاء
- مهارة الفهم والتحليل والنقد والتعبير...
- معرفة قدرة الاستيعاب، والتوظيف المطلوب من السؤال والإجابة بدقة.
- معرفة درجة الحفظ، ونسبة انتقاء الجواب الدقيق الصحيح...

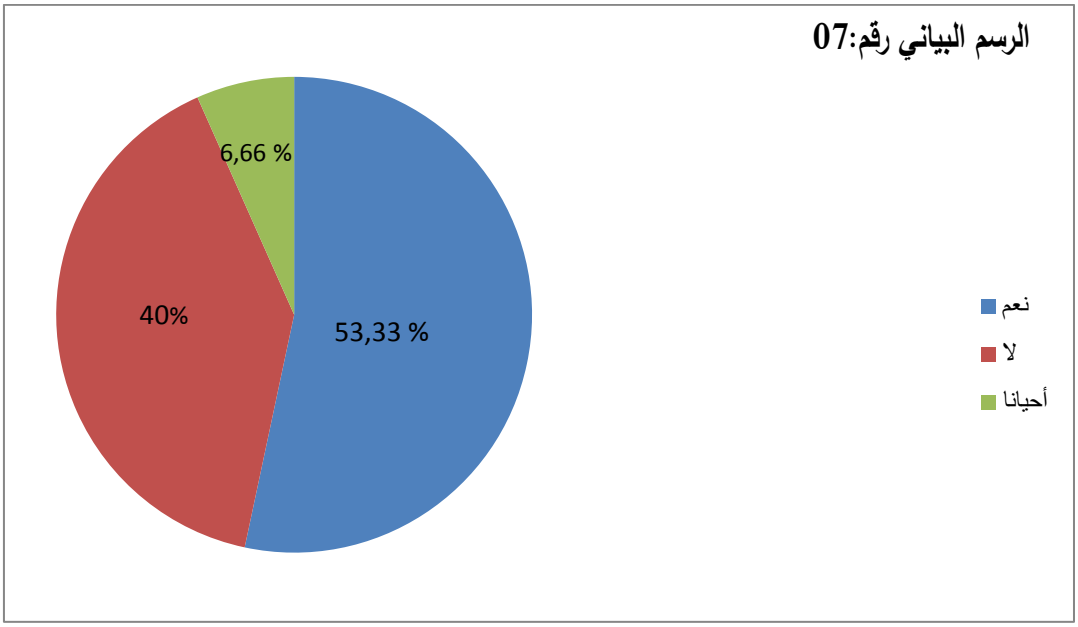
لنكتشف بذلك أن الأسئلة الجزئية، في نظر كل الأساتذة، تستخدم مختلف المهارات التعبيرية الفنية، الفكرية واللغوية، لمعرفة مستوى الطالب وأين يمكن تصنيفه، ومعرفة نوع النقص الذي يعانيه مع محاولة التصحيح والتعديل فيها.

جاء هذا التحليل مطابقا لما توصلنا إليه أثناء تحليل المدونة السابقة في (الفصل الثاني) حيث نجد أن كل الأساتذة، لا يشكلوا أسئلة الامتحان إلا بعد أن يسطرو لها مجموعة من

الأهداف التي تقوم عليها، أساسها، المهارات التي يمكن لأسئلة ذاك الامتحان أن تكشفها في كل طالب، حتى يتمكن الأستاذ بذلك، من تطويرها، أو محاولة غرس مهارات أخرى في الطالب.

6- سلم التنقيط وإعلام الطلبة به[1]: يعتبر من الواجب تحضير أو بناء سلم تنقيط خاص بالإجابة النموذجية لكل امتحان، ولمعرفة أراء الأساتذة حول هذه الفكرة، قدمنا لهم سؤالا فيما إذا يعلمون الطلبة بهذا السلم، أو يدرجونه في أوراق الامتحان، فتوصلت إلى النتائج التالية:

الرسم البياني رقم:07



من خلال الرسم البياني رقم: 07، نلاحظ نسبة 53.33٪ منهم ردوا بالإيجاب على هذا ويعتبرونه هاما مدعمين ذلك بآراء مختلفة تهم الطالب، كأن يستطيع تقييم نفسه وتقدير علامته من خلال مدى صحة إجابته، ويفيد في معرفة الأسئلة الأساسية، من غيرها، ونسبة 40٪ أجابوا بالنفي وكان تعليلهم لذلك في محله، حيث اعتبروا أهم الأسباب التي تجعلهم يمتنعون عن وضع سلم التنقيط في ورقة الامتحان، وأجمعوا عليها هي: إنه يمكن إعادة التنقيط إذا وجدوا خللا في بناء الاختبار، أو بعد النظر لأجوبة الطلبة مراعاة لمستوياتهم ونسبة عمل كل طالب. والنسبة القليلة

[1]- أنظر الجدول رقم: 08، الملحق، ص: 11.

أجابوا أنهم أحيانا ما يدونون على الورقة، فكانت حجتهم بعيدة نوعا ما عن الهدف، وهي: انشغال الطلبة به وقولهم: أحيانا، يحتوي الامتحان على سؤال واحد نظري.من المفروض هنا أن السؤال الواحد يقصد به المقال، وللمقال أيضا سلم تنقيط، بل يجب أن يكون له ذلك حتى تسهل عملية تقييم كل الطلبة على السواء.

خاتمة

لم تعد الجامعة فضاءا للتعلم والاكتساب بالطرق القديمة فحسب، بل منذ أن جاء النظام الجديد ل.م.د. أصبحت تسعى إلى أكثر من ذلك، واهتمت بالعملية التعليمية أكثر وجعلتها أساس التعليم الجامعي من خلال الاهتمام الكبير بالطالب، وتوفير أهم طرق التقييم التي تطبق عليه بهدف التحسين من مستواه وإكسابه مجموعة من المهارات، والمؤهلات التي تدفعه إلى عالم الشغل.

وبعد ما تطرقنا إليه في الجانب النظري والنتائج المتوصل إليها في الجانبين التطبيقيين اللذان خصصناهما لطريقة التقييم في نظام ل.م.د. توصلنا إلى:

- ✓ نقص الاهتمام والتطبيق الجيد لعملية التقيم.
- ✓ تطبيق المقاربة بالكفاءات في عملية التقييم بنظام ل.م.د من خلال اعتماد جهد الطالب بنسبة كبيرة واعتباره المحور الأساس في العملية التعليمية.
- ✓ تختلف طرق التقييم من أستاذ لأخر وكل يراها حسب منظوره وهذا دليل على عدم تطبيق أهم طرق التقييم التي نص عليها نظام ل.م.د.
- ✓ تلعب الاختبارات دورا مهما في تقييم الطلبة، واكسابهم المهارات المختلفة.
- ✓ استخدام الاسئلة الجزئية في امتحانات بعض المقاييس لدى مستوى الماستر 01، وهذا شيء لا يخدم الطلبة ولا التقييم في نظام ل.م.د لأن الطالب تجاوز مرحلة الإجابات الجزئية وهو الآن في حالة إنتاج واكتساب ملكة لغوية تحليلية تحتاج إلى المقال.
- ✓ لم تتغير طرق الامتحانات النهائية لدى الماستر 01 وهذا يعني إنه لم يطبق التقييم بنظام ل.م.د أو نقول لم يستعمل بطريقة دقيقة بعد، إذ لا زال الشكل ل.م.د. والمحتوى تقييم كلاسيكي.
- ✓ إضافة إلى دورها في تحديد مستوى الطالب ومدى نجاحه.

- ✓ تساهم المهارات التي تطبق في الاختبارات، في تهيئة الطالب إلى عالم الشغل.

وبالرغم من أننا اقتصرنا في دراسة هذا الموضوع على فئة الأساتذة، دون فئة الطلبة التي تعتبر حجر الزاوية، في التعليم الجامعي، وبالرغم من اقتصار مدونتنا على قسم اللغة والأدب العربي، مستوى ماستر01، إلا أننا نستطيع القول:

- ✓ ضرورة الاهتمام أكثر بعملية التقييم في ظل نظام ل.م.د. وإعطاء الطلبة حقوقهم الكاملة في التدريب والاكتساب.
- ✓ التشجيع على إجراء بحوث أكبر وأكثر حول التقييم في نظام ل.م.د.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1- ابن منظور،لسان العرب، دار صادر، لبنان، بيروت، ج2، ط1، 1955.

2- وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، ط2، 205.

3- محمد السيد علي، علم المناهج الأسس والتنظيمات في ضوء المديولات، عامر للطباعة والنشر بالمنصورة، جمهورية مصر العربية، 1998.

4- محمد رضا البغدادي، الأهداف والإختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، 1998.

5- رافد الحريري، التقويم التربوي، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

6- حسن شحاتة، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، مصر، ط1، 2001.

7- ك بداري، ع الكريم حرز الله، جواز سفر نحو النجاح، دليل خاص بالطالب، جامعة محمد بوقرة، بومرداس.

8- ع الكريم حرز الله، ملتقى حول نظام ل.م.د وضمان الجودة، جامعة البويرة، مخبر الممارسات النظرية والتطبيقية المعمقة، 2013.

9- كمال بداري، بوباكور فارس،ع الكريم حرز الله، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد وإنجاح التقييم الذاتي، ديوان المطبوعات الجامعية،

10- مولود ديدان،نصوص نظام ل.م.د، دار بلقيس، الدار البيضاء، الحزائر، ط1، 2013.2013

11- القرار الوزاري رقم: 711، المؤرخ في 03 نوفمبر 2011، يحدد القواعد المشتركة للتنظيم والتسيير البيداغوجي للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

12- القرار الوزاري رقم: 712 المؤرخ في 3 نوفمبر 2011، يتضمن كيفيات التقييم والتدرج والتوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس والماستر.

13- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، التقييم بكيفية أخرى، الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل. م. د. جوان، 2011.

14- الويزة طشوع، تحديد الإحتياجات التدريسية لأساتذة التعليم العالي في مجال التقويم في ضوء متغير نوعية التكوين، مذكرة لنيل شهادة الماجستير،علم النفس وعلوم التربية، جامعة فرحاة عباس، سطيف.

15- نوال نمور، كفاءة أعضاء هيئة التدريس وأثرها على جودة التعليم العالي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2012.

16- زرمان عبد الكريم، نظام التعليم العالي في الجزائر وعلاقته بأداء الأستاذ الجامعي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة العقيد الحاج لخظر، باتنة، 2004.

17- طباع فاروق، تقويم التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، جامعة الجزائر2، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علوم التربية، 2010.

18- أيمن يوسف، تطور التعليم العالي، الإصلاح والآفاق السياسية، جامعة بن يوسف بن خدة، رسالة لنيل شهادة الماجستير، علم الإجتماع السياسي، 2007\2008.

19- أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد نظام ل.م.د في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، رسالة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس التنظيمي، جامعة منتوري، قسنطينة 2006\2005.

20- فرحات بلولي، شهادة الليسانس في اللغة العربية وسوق العمل بين إصلاح التعليم العالي وإصلاح التعليم العام، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر العدد: 19.

21- علي صالحي، نظام ل.م.د في الجامعات الجزائرية بين الواقع والقوانين، أعمال اليوم الدراسي: إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام بجامعة البويرة، مخير الممارسات اللغوية، الجزائر، 2013.

22- إبراهيم حميدوش، واقع تقييم التعلم في التعليم الثانوي وسبيل النهوض به، مجلة العربية، جامعة ورقلة، 2003.

23- سمية زاجي، المكتبة الجامعية فضاء التعلم والبحث في سياق نظام ل.م.د، جامعة باجي مختار، عنابة، العدد: 30.

24- ماهية نظام ل.م.د def.lmd.pdf https:/www.acrobat.com/createpdf/fr.

25- مشروع تطوير الإختبارات التحصيلية، المملكة العربية السعودية.

www.testproject.com.

الملاحق

الفهرس

فهرس الموضوعات:

مقدمة.....أ_ج

الفصل الأول: التقييم في نظام ل.م.د.....

1- إصلاح التعليم العالي.....06

1-1- مفهوم نظام ل.م.د.....06

1-2- هيكلة نظام ل.م.د.....07

1-3- مدى استفادة الطالب من نظام ل.م.د.....08

1- مفهوم التقييم.....09

2- علاقة التقويم بالتقييم.....10

3- أهمية التقييم.....10

1- مفهوم التقييم في نظام ل.م.د.....11

2- أركان التقييم في نظام ل.م.د.....12

3- أنواع التقييم في نظام ل.م.د.....13

4- أهمية التقييم في نظام ل.م.د.....15

5- آلية التقييم.....15

6- تقييم الطالب الجامعي.....16

7- طريق تقييم الطالب الجامعي.....16

8-الامتحانات.....19

9- أهداف الامتحانات التهائية.....21

10- أنواع الامتحانات النهائية.....22

11- أهم مبادئ التقييم.....24

الفصل الثاني: تحليل أوراق امتحانات مستوى ماستر01 " أدب عربي" تخصص دراسات لغوية.

تمهيد.....26

1 خطة الدراسة.....27

2- أهمية الدراسة.....28

3- أهداف الدراسة.....28

4- عينة الدراسة.....28

5- منهج الدراسة.....28

6- حدود الدراسة.....29

7- مصطلحات الدراسة.....29

1- تحليل أسئلة المقال.....31

2- تحليل أسئلة الإجابة القصيرة.....37

3- تحليل أسئلة الاختيار من متعدد، والصحيح والخطأ.....41

الفصل الثالث: تحليل آراء أساتذة ماستر"01" حول عملية التقييم**.....**44 - 56

خاتمة.....58 – 59

قائمة المصادر والمراجع.....61-63

الملاحق.....1- 12

فهرس الموضوعلت.....