تقويم برنامج ماستر (أكاديمي / مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.M.D

نوال بوضياف*

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة (الجزائر)

naoual.boudiaf@univ-msila.dz

Master program evaluation(Academy/professional) in psychology at msila university from the LMD students point of views

Naouel Boudiaf*

naoual.boudiaf@univ-msila.dz

University Mohamed Boudiaf - M'sila(ALGERIA)

Receipt date: 13/02/2019; Acceptance date: 09/06/2019; Publishing Date: 28/02/2021

ملخص.يهدف البحث الحالي إلى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، وأثر كل من الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي في ذلك، وتكونت عينة الدراسة (65) طالبا وطالبة في المستوى الأول والثاني.

طبقت عليهم استبانة مكونة من ستة مجالات:(أهداف البرنامج ، المقررات الدراسية ، الإشراف العلمي ،فريق التكوين ،إجراءات القبول،المرافق والتجهيزات)، وأسفرت نتائج الدراسة :

1 جاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة متوسطا.

2 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي ،التخصص.

- **الكلمات المفتاحية**. برنامج ماستر (أكاديمي/ مهني) علم النفس ؛ طلبة جامعة المسيلة ؛ نظام

Abstract. The current research aimed at evaluating the masters academy/professional program in psychology at the Msila university from the view point of the students , and the seeking the impact of the variables of sex, specialization, and study level .

The sample of the study consisted of (65) male and female students in the level1 and level 2 .

A questionnaire included six axes representing objectives of the program, curriculum, scientific supervision, admissions and procedures, and equipment was adopted.

The results showed;

1-The evaluation of masters Academy professional program in psychology at the university Msila was at average.

2-There were no differences in the program evaluation due to the variables of sex, specialization and the study level.

Keywords. Evaluation; masters (Academy/professional) ; msila university;Student .

***corresponding author**

1. مقدمة

تعد قضية إصلاح التعليم العالي من بين القضايا التي شغلت فكر واهتمام صناع القرار السياسي والتربوي في الساحة الدولية ،كما تناولتها العديد من الدراسات في كل المجتمعات المتقدمة والنامية التي تهدف إلى تطوير وتجويد التعليم العالي في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها .(عمر ان،2007،ص07)

لذا فقد سعت الجزائر كغيرها من دول العالم إلى انتهاج سياسة الانفتاح على الأخر وذلك من خلال تبني استراتيجيات تطويرية مست مختلف القطاعات الحيوية ،ومن بين هذه الأخيرة الجامعة ،ولعل من أبرز مظاهره التغيير الذي مس الجامعة الجزائرية هو تبني نظام LMD الذي دخل حيز التطبيق بصفة رسمية لسنة 2004/2003 وكان هذا نتيجة للاختلالات التي عرفتها الجامعة الجزائرية كالتأطير غير كافي وأعداد الطلبة،وكثرة الرسوب وضعف مردودية التكوين الضعف الدينامي على مستوى البرامج ،وغياب العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي ،والتسيير الممركز على للحياة الجامعية.

وأمام هذه الوضعية الحرجة التي تشهدها الجامعة الجزائرية تبين الضرورة الملحة لتدعيم الجامعة الجزائرية بالوسائل البيداغوجية والعلمية والبشرية ،وكذا التجهيز اللازم لتلبي احتياجات المجتمع أمام التوجهات الجديدة العالمية على مستوى التعليم العالي ،حيث شكلت العديد من اللجان من أجل دراسة الاختلالات السابقة الذكر ،التي يعاني منها التعليم العالي في ظل النظام الكلاسيكي السائد فيه ،ومن بين هذه اللجان :اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية(CNRSE)،والتي أبرزت بوضوح في تقريرها العقبات المتعددة التي تمس النظام التعليمي الجزائري ،وفي ضوء توصيات اللجنة الوصية في هذا الشأن وتبعا للمخطط الخاص بإصلاح النظام التربوي المتبني من طرف مجلس الوزراء في أفريل 2002،تم تحديد إستراتيجية الخاصة بوضع برنامج تطويري للتعليم العالي والمتمثل في نظام(LMD).(نذيرة،2015،ص158)

إذ يعتبر هذا الأخير كهندسة جديدة للتعليم العالي ،وعلى ضوء هذه المقاربة في ميدان إصلاح التعليم العالي وتحولا من الأدوار التقليدية في النظام الكلاسيكي إلى النظام الحديث الذي يهدف إلى تحسين نوعية التكوين الجامعي ،وتسهيل حركية الطلاب وتوجيههم ،وتنمية التكوين عبر مختلف الحياة إلى جانب التكوين الأولي،ومحاولة ربط المكتسبات وتسهيلها وتحويلها إلى سوق العمل ،وأمام هذه المساعي الذي حاول تحقيقها هذا النظام سعت الكثير من الدراسات المحلية كدراسة كركوش (2012) والتي استهدفت معرفة اتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب البليدة نحو تطبيق نظام ، وأسفرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب البليدة نحو تطبيق نظامLMD سلبية بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجديدة بكيفية تطبيقه ،وكذا لقلة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية وإعلامية لإنجاح هذا المشروع . .كما أجرت بوبيدى وعدائكة (2013) دراسة استهدفت التعرف إلى اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD ، وتوصلت الدراسة أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية

والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير التخصص ،في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور . وفي السياق ذاته قام زرزو (2006) بدراسة و التي استهدفت محاولة تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد في نظامLMD تقييما مرحليا وجزئيا في ضوء تحفيز الطلبة إلى عالم الشغل ،باعتبار التوظيف إحدى الأهداف الأساسية لهذا النظام ،وهذا من خلال بعض العناصر التقييمية أهمها التوجيه إلى نظام LMDومحتوى البرامج ومصالح مساعدة وإعلام الطلبة ، ،وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن هناك نقص في إعلام الطلبة عن نظامLMD فهم لا يملكون معلومات كافية عن الدراسة وفق هذا النظام ،وأن معظم الطلبة يجدون صعوبة في استيعاب وفهم البرنامج الدراسي المخصص لهم ،كما هناك غياب شبه كلي لمصالح الطلبة مكلفة بإعلامهم حول المتطلبات الجديدة لعالم الشغل.

وعلى الصعيد العربي أجرى الخزيم (2016) دراسة استهدفت تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات ،وأسفرت نتائج الدراسة جاء تقويم أفراد عينة الدراسة لبرنامج الماجستير وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستوى المتوسط ،كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزي لمتغير الجنس ولصالح الذكور ،في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغيرات نوع الدراسة ،التخصص في البكالوريوس ،والمستوى الدراسي.

وفي السياق ذاته أجرى أبو هاشم (2016) دراسة استهدفت تقويم برنامج الماجستير في علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ،وتكونت عينة الدراسة من (76) طالبا وطالبة في جميع مسارات البرنامج ،طبقت عليهم استبانة تشمل سبع محاور ،وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم البرنامج جيدا جدا ،في حين أن درجة الرضا عن البرنامج بلغت 77.6% .وقام أيضا عابدين (2003)دراسة لتقييم برامج الدراسات العليا في جامعة القدس من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ،وأثر متغير الجنس في ذلك ،وتم الاعتماد على استبانة تقيس ذلك مكونة من ستة مجالات (أهداف الدراسات العليا ،طرائق التعليم والتعلم ،المحتوى ،والتقويم ،المدرسين)،طبقت على عينة مكونة من (105) طالبا (49)عضو هيئة تدريس ،وأظهرت النتائج أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة معا كانت متوسطة ،وأشارت النتائج عدم وجود اختلاف في تقديرات أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس أو فئة البرنامج (تخصصات علمية أو أدبية).

وعلى الصعيد الأجنبي أجرى رينولدز (Reynolds,1998)دراسة هدفت إلى تحديد تصورات العاملين الطلبة بشأن البرامج المطلوبة الهادفة إلى مقابلة احتياجات الطلبة بمساقات الدراسات العليا ،وتوصلت إلى أن الطلبة يرون ترابط المساقات وأنها ممتعة .،وفي السياق ذاته أجرى ترايس (Trice ,2002) دراسة هدفت إلى تقويم

الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، وتوصلت إلى رضا الطلبة عن أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة ،بينما كان الرضا ضعيفا بالنسبة للأشراف عن الرسائل.

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة نلحظ جوانب عدة من تلك الدراسات وما تناولته من موضوعات، وما استخدمته من أدوات وما توصلت إليه من نتائج حيث تنوعت الدراسات منها على المستوى المحلي العربي والأجنبي، واختلفت من حيث الموضوعات والمنهج المستخدم، والعينة، والمجتمع ومن خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ بأن معظم الدراسات السابقة أشارت إلى واقع تطبيق نظام LMD واتجاهات كلا من الدارسين والمدرسين نحوه محليا ،أما عربيا وأجنبيا تمحورت في تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر المدرسين والدارسين أيضا وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير أداة الدراسة الحالية، وتفسير النتائج، والمعالجات الإحصائية المستخدمة، أما عن تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها الدراسة الأولى التي تطبق على قسم علم النفس بجامعة المسيلة بمدينة المسيلة بالجزائر، وعلى عينة من طلبتها.

1.1.مشكلة الدراسة

بناءً على نتائج الأبحاث والدراسات حول تقويم برامج الدراسات العليا وطرق التدريس فيها ، وما أوصت به اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية والمتمثل في وضع برنامج تطوري للتعليم العالي المتمثل في نظام LMD، وكذا اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق هذه الإستراتيجية ،فضلا عن المساعي التي نادت بها الوزارة نحو التوجه إلى هذا النظام من جهة ، فإن هذا الأمر قد دفع الباحثة إلى دراسة تقويمية لبرنامج الماستر (الأكاديمي/ المهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة ،من أجل تقويم ومراجعة هذا البرنامج من حيث (رسالته ، أهدافه ، وتكوينه) ، وكذا الوقوف على مدى تلبيته لحاجات الطلبة ،ومشكلاته وتحديد مخرجاته ومدى ارتباطه بعالم الشغل ،كما أشارت الوزارة الوصية بضرورة ربطه بالمحيط الاقتصادي والاجتماعي من جهة ،ومن جهة أخرى ومن خلال قيام الباحثة بالتدريس على مستوى الماستر لمدة أكثر من ستة سنوات وقيامها بعملية المرافقة البيداغوجية في نظام LMD منذ سنة (2013/2012) لاحظت قصور واضح لدى الطلبة في فهم واستيعاب مقررات هذا النظام ومحتوياته ،وأهدافه ،وشروط القبول فيه ، وخاصة في الآونة الأخير عندما تم الاعتماد في عملية التسجيل والقبول على الأرضية .

وعلى ضوء ما سبق وأما المساعي التي حددتها الدراسات ذات العلاقة جاءت دراستنا هذه كمحاولة منا لتقويم فاعلية وكفاءة برامجنا في طور الماستر، وهذا من خلال معالجة هذه الإشكالية في تساؤلين جوهريين:

1. ما مستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي/ مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة/الجزائر من وجهة نظر الطلبة، تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص؟

2.1.أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من محاولة كشفها عن تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، وبذلك نكون قد ألقينا الضوء على واقع التكوين في نظام LMD في الجامعة الجزائرية ، ويمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

*تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية تناولها لمجتمع وموضوع لم تتناولها دراسات محلية أخرى من قبل، وهو تقويم برنامج ماستر أكاديمي/ مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة،. كما يمكن توظيف نتائج الدراسة الحالية وتوظيفها في كيفية استفادة القائمين على تقويم برامج الماستر في ندوات الشرق وكذا رؤساء المشاريع والشعب في تخصصات الماستر في تحديد آليات مقترحة في كيفية تحقيق الجودة في التكوين للطالب والأستاذ وخلق مواءمة بين أهداف و الآليات والإمكانات المتخصصة للتعليم.وتستمد هذه الدراسة أهميتها كونها تبحث عن مواطن القوة والضعف في برامج التكوين من أجل تحقيق النوعية والفاعلية والكفاءة.

*تعد هذه الدراسة استكمالا للجهود المبذولة في ميدان التقويم والجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي.

3.1. أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف على تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، وأثر كل من: الجنس، التخصص والمستوى الدراسي، وذلك من خلال:

- معرفة مستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة.
- الكشف عن دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة/الجزائر يعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي، التخصص.

4.1. التعريفات الإجرائية

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة عدة مصطلحات من الضروري تعريفها، وهي:

مستوى تقويم : العلامة الكلية على استبانة تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة.

برنامج ماستر (أكاديمي/مهني): هو البرنامج المعتمد الذي يمنح شهادة الماستر في تخصصات : توجيه وارشاد ،علم النفس العيادي ،علم النفس العمل والتنظيم ،القياس وبناء الاختبارات التربوية.

طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة: هم الطلبة الذين يزاولون دراستهم بقسم علم النفس بجامعة المسيلة بالجزائر في الموسم الدراسي 2018/2017.

نظام LMD: هو نظام جديد اتبعته الجامعة الجزائرية بعد الإصلاحات التي شرعت فيها منذ 2004،إذ يرتكز هذا النظام على دراسة الطالب فيه بنظام ليسانس (3 سنوات)،وماستر ب(سنتين)،ودكتوراه ب (3سنوات).

5.1.محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من طلبة قسم علم النفس بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة بالجزائر، وتتحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق الأداة المستخدمة وثباتها، وصدق استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات الأداة، وبذلك تكون نتائج هذه الدراسة صالحة للتعميم الإحصائي له و على المجتمعات المماثلة له فقط.

2.الطريقة و الأدوات

1.2.منهج الدراسة. اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

2.2.مجتمع الدراسة. يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم علم النفس بجامعة المسيلة بالجزائر للعام الدراسي 2018/2017م والبالغ عددهم (238) طالبا وطالبة.

3.2.عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (65)طالبا ً بقسم علم النفس بجامعة المسيلة من المجموع الأصلي وتبلغ نسبته بـ (27,31٪)، وبما أن البحوث الوصفية تمتاز بأن عيناتها تكون كبيرة ونظراً لاستحالة الجرد الشامل لقلة الوقت، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

4.2.أدوات الدراسة: تكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: معلومات شخصية عن المستجيب (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

القسم الثاني: بالاعتماد على الأدب النظري تم تطوير استبانة تقيس تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر العينة قيد الدراسة، واشتملت على (30) فقرة موزعة على ستة أبعاد.

2.5.الخصائص السيكومترية لأداة القياس: للتأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أساتذة جامعات الجزائر من المتخصصين في العلوم التربوية، والقياس والتقويم، وكان الغرض من التحكيم التحقق من درجة مناسبة صياغة الفقرات لغوياً، ومدى قياسها لذلك، وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، فتم تعديل صياغة الفقرات وحذف بعضها الآخر، وهي التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فأكثر من آراء المحكمين. حيث أعطي لكل فقرة وزن مدرج سلم خماسي، فقد أعطي بدرجة كبيرة جداً(5) درجات، والبديل بدرجة كبيرة (4)والبديل بدرجة متوسطة (3)، والبديل بدرجة منخفضة (2)، والبديل بدرجة منخفضة جداً (1) درجة واحدة.

كما استخدمت الباحثة صدق الاتساق الداخلي لعناصر الاستبيان وذلك لمعرفة قوة العلاقة بين المجال والمجموع الكلي للمجالات باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما هو محدد في الجدول التالي:

الجدول (1) :ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الدلالة

الأول	0.687*	0.000
الثاني	0.659*	0.000
الثالث	0.749*	0.000
الرابع	0.568*	0.000
الخامس	0. 509*	0.000
السادس	0.864*	0.000

*دال عند مستوى 0.001

***الثبات** . تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق حساب الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد تراوح الثبات بين المجالات بين (0.50 θ 0.86)، وهذا يدل على الثبات الجيد للأداة، بينما بلغ الثبات الكلي للأداة الدراسة 0.76.

***مفتاح التصحيح:** تم الاعتماد على المعيار التالي للحكم على تقديرات المتوسطات الحسابية وتم تقسيم درجات التقدير إلى ثلاثة مستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) بالاعتماد على المعادلة التالية:

الحد الأعلى للبدائل – الحد الأدنى للبدائل / عدد المستويات = 5 – 1 / 3 = 1.33

المدى الأول: 1 + 1.33 = 2.33 المدى الثاني: 2.34 + 1.33 =3.67

المدى الثالث: 3.68 + 1.33 = 5

فتصبح التقديرات بعد ذلك كالتالي:

1.أقل من أو يساوي (2.33) مؤشراً منخفضاً.

2.أكبر من أو تساوي (2.34) وأقل من (3.67) مؤشراً متوسطاً.

3.أكبر من أو تساوي (3.68) مؤشراً مرتفعاً.

2.6.المعالجات الإحصائية .تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل ومعالجة البيانات إحصائياً، المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ح)، معامل الارتباط بيرسون، T–test، تحليل التباين الأحادي.

3. النتائج ومناقشتها

1.3.النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي/ مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة ؟

وللإجابة على هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة، على كل مجال من مجالات الاستبانة وللأداة ككل والجدول رقم (02) يوضح ذلك.

الجدول (02) :يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة

المحاور	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
إجراءات القبول	6	12.23	4.78	متوسطة
فريق التكوين	4	12.66	4.29	متوسطة
إشراف العلمي	2	13.11	4.54	متوسطة
مرافق وتجهيزات	5	12.35	5.11	متوسطة
مقررات دراسية	1	13.60	5.22	متوسطة
أهداف البرامج	3	12.95	5.13	متوسطة
الدرجة الكلية	30	76.91	5,13	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (03) أن درجة تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الإجمالي لجميع المحاور (76.91) وبانحراف معياري قدره (5.13). بينما كان أقل بعد من تقويم البرنامج هو بعد إجراءات القبول بمتوسط حسابي بلغ (12.23) وبانحراف معياري قدره (4.78) ووفقاً للمحك فإن هذا المحور جاء بدرجة متوسطة أيضا .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة كلا من الخزيم (2016) والتي أقرت بأن تقويم أفراد عينة الدراسة لبرنامج الماجستير وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المستوى المتوسط، وأيضا مع دراسة عابدين (2003) والتي أشارت أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة معا كانت متوسطة ، أما دراسة Trice) (2002فقد هدفت إلى تقويم الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، وتوصلت إلى رضا الطلبة عن أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبو هاشم (2016) والتي أظهرت أن مستوى تقييم البرنامج جيدا جدا كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل الفقرات ولكل فقرة على حدة في كل مجال.

الجدول (03) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور إجراءات القبول

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة

03	مدة الدراسة المحددة لبرنامج ماستر كافية وملائمة	12.23	4.78	متوسطة
02	قواعد برنامج ماستر واضحة في قبول الطلبة	12.66	4.29	متوسطة
05	وجود دليل إرشادي يوضح إجراءات القبول ببرنامج ماستر	13.11	4.54	متوسطة
04	يتم اعتماد إعلانات في نهاية كل سنة لجذب الطلبة الى البرنامج	12.35	5.11	متوسطة
01	إجراءات الرسوب والنجاح والتحويل مناسبة.	13.60	5.22	متوسطة

يتضح من الجدول (03) أن الفقرة التي نصت على أن " **إجراءات الرسوب والنجاح والتحويل مناسبة** " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (2.74) وبانحراف معياري (1.53) فقد جاءت بدرجة مرتفعة، أما الفقرة التي تنص على أن " **وجود دليل إرشادي يوضح إجراءات القبول ببرنامج ماستر** " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (2.38) وانحراف معياري (1.54). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال إجراءات القبول جاءت متوسطة، ونفسر إجراءات الرسوب والنجاح في نظام LMD من خلال الأرصدة المتعلقة بالنظام وكذا الاعتماد على المديونية في المقاييس على عكس النظام كلاسيكي فهو يعتبر الطالب راسبا في حالة عدم تحصيله في الدورات العادية والشاملة للنجاح في المقاييس دون اشتراط معدل 20/10فهو ناجح ،أما في النظام الجديد فهو يعتمد على تحصيل الطالب في كل مقياس على معدل من 20/10 فهو ناجح وغير ذلك يعتبر راسب ولو كان معدله 15 / 20مع احتساب الديون .

الجدول (04) :يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات المفحوصين على محور إجراءات القبول

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
04	يتم الإشراف العلمي الجاد من خلال المرافقة البيداغوجية	2,54	1,668	متوسطة
02	تسهر الإدارة على التوزيع العادل للإشراف بين الباحثين	2,80	1,553	متوسطة
01	تعقد أيام دراسية وتكوينية في مجال الإشراف	2,86	1,478	متوسطة
03	يتم تنظيم عملية الإشراف من خلال اللوائح والتنظيمات	2,68	1,532	متوسطة

يتضح من الجدول (04) أن الفقرة التي نصت على أن " تعقد أيام دراسية وتكوينية في مجال الإشراف " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (2.86) وبانحراف معياري 1.47، أما الفقرة التي تنص على أن " يتم الإشراف العلمي الجاد من خلال المرافقة البيداغوجية " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (2.54)

وانحراف معياري (1.66). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال الإشراف العلمي جاءت متوسطة. ،ونعزو ذلك إلى مدى استفادة الطلبة من الندوات والأيام الدراسية التي تعقد بالقسم حول الإشراف ومنهجية البحث العلمي المتمثلة في كيفية انجاز أطروحات نهاية التكوين في نظام LMD ،بالإضافة عن الأيام لدراسية حول كيفية إجراءات التربصات الميدانية لفائدة طلبة ماستر 2. أما بخصوص الإشراف العلمي عن طريق المرافقة البيداغوجية التي حددها النظام الجديد لم تطبق بشكل كلي في قسم علم النفس بجامعة المسيلة ،وهذا نتيجة لحداثة هذه المهمة وعدم إعداد الأساتذة لها ،اذ تعتبر اختيارية في نظام LMD فكل الأساتذة يعتبرونها جهدا مضاعفا لتنظيم العمل الشخصي للطالب ومساعدته في بناء مساره التكويني ،ودعمه في الجانب المنهجي ومن خلال تجربتنا الشخصية في مجال المرافقة البيداغوجية فالطلبة لحد الآن لم يستوعبوا معنى المرافقة وما هو دوره في هذا المقام ،وبالتالي يركزون في حصص المرافقة على المشكلات الانفعالية التي تعترض سبيل الطالب وبالتالي ينسى النقص الواضح في مجال تكوينه العلمي والمنهجي ،وبالتالي لاحظنا غياب لكثير من الطلبة عن حصص المرافقة البيداغوجية في ميدان العلوم الاجتماعية.

في حين تختلف نتيجةالدراسة الحالية مع النتيجة المتوصل إليها في دراسة نصراوي ،وبن زروال (2016) والتي أظهرت احتل فيها مجال الإشراف المرتبة الأخيرة وبدرجة ضعيفة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة ترايس (Trice ,2002) أن الرضا ضعيفا بالنسبة للإشراف عن الرسائل.

الجدول (05) :يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور مجال المرافق والتجهيزات

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
01	لا تتوافر العديد من التجهيزات الالكترونية بالمخابر والحجرات الدراسية.	2,71	1,389	متوسطة
02	المرافق التي تستخدم في نظام الماستر غير حديثة وملائمة.	2,71	1,548	متوسطة
05	تتنوع التجهيزات المستخدمة في العرض والتنشيط.	2,46	1,382	متوسطة
03	تتناسب القاعات الدراسية وأعداد الطلبة في المحاضرات.	2,63	1,496	متوسطة
04	يتم تحديثوإصلاح الاعطاب في حينها دون تماطل	2,60	1,569	متوسطة

يتضح من الجدول (05) أن الفقرة التي نصت على أن " لا تتوافر العديد من التجهيزات الالكترونية بالمخابر والحجرات الدراسية " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (2.71) وبانحراف معياري 1.389، أما الفقرة التي تنص على أن " تتنوع التجهيزات المستخدمة في العرض والتنشيط " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (2,46) وانحراف معياري (1.38). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال المرافق والتجهيزات جاءت

متوسطة ،ونعزو ذلك إلى قدم الجناح الذي يتم فيه التدريس لطلبة الماستر ،وهذا راجع لعدم اهتمام الجامعة بميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية على غرار العلوم التقنية فهي تدرس بالقطب الجديد في ولاية المسيلة ،ويضم هذا الأخير أحدث التجهيزات الالكترونية وتتوافر بيه جميع الشروط التي تليق بالتدريس بطور ما بعد التدرج ،أما بخصوص تنوع التجهيزات المستخدمة في العرض والتنشيط ،لكونها تقريبا معطلة خاصة بتوفير الكهرباء اللازمة للعرض بتقنية الداتا شوا ،ويرجع هذا إلى تماطل الإدارة الوصية والمكلفة بشؤون الصيانة ،مما يؤثر على التدريس ونتيجة لهذا فإن الطلبة في قسم علم النفس دائما يلجؤون إلى شن إضرابات بالجامعة والتوقف عن الدراسة والمناداة بإصلاح الاعطاب من كهرباء وتدفئة ...إلخ.

الجدول (06) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محورالمقررات الدراسية

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	المقررات الدراسية سارت لتكون موحدة وطنيا	2,48	1,522	متوسطة
1	تتضمن المقررات الدراسية أهم المواضيع والمحاور لكل مستوى دراسي.	2,72	1,431	متوسطة
2	تلحق المقررات الدراسية أهم المصادر والمراجع في المقياس	2,71	1,627	متوسطة
4	يتم التنسيق في تقديم المقررات بين الأستاذ المحاضر والمطبق	2,38	1,558	
5	يتم متابعة مدى تطبيق المقررات الدراسية في الميدان.	2,37	1,341	متوسطة

يتضح من الجدول (06) أن الفقرة التي نصت على أن "تتضمن المقررات الدراسية أهم المواضيع والمحاور لكل مستوى دراسي " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (2.72) وبانحراف معياري 1.43، أما الفقرة التي تنص على أن "يتم متابعة مدى تطبيق المقررات الدراسية في الميدان. " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدر (2.37) وانحراف معياري (1.34). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال المقررات الدراسية جاءت متوسطة. ونعزو ذلك أن برنامجLMD في طور الماستر ثري بالمقاييس ،لكن الحجم الساعي لا يساعد هيئة التدريس في تغطية جميع المحاور في جميع المقاييس لاعتمادها على نظام السداسيات والمقدر حجمه من 14 16 أسبوع في الوحدات الأساسية في الوحدات العرضية أما في الوحدات العرضية أقل بكثير، مما لا يسع للأستاذ أو الإدارة بمتابعة مدى تطبيق المقررات الدراسية في الميدان ،لكن نظام LMD يطمح إلى متابعة الأستاذ للطالب على مستوى التربصات الميدانية مع الشركاء الاجتماعيون وعقد اتفاقية تعاون بين هذه القطاعات الحيوية كوزارة التربية الوطنية ،والمستشفيات ،ومديرية النشاط الاجتماعي وغيرها من المؤسسات الحيوية التي لها علاقة وطيدة بالتكوين المهني و إعداد الطالب إلى عالم الشغل.

الجدول (07) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور فريق التكوين

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	يساهم فريق التكوين إلى تجويد هذا النظام	2,63	1,557	متوسطة
5	تسعى فرق التكوين إلى بيان مسارات هذا النظام	2,20	1,078	متوسطة
1	فرق التكوين تسهر على توضيح معالم برامج هذا النظام	2,71	1,618	متوسطة
4	توضح فرق التكوين ملمح تخرج الطلبة باعتماد هذا النظام	2,34	1,428	متوسطة
3	تتابع فرق التكوين العقود المبرمة بين طلبة الماستر ومختلف المؤسسات	2,35	1,386	متوسطة

يتضح من الجدول (07) أن الفقرة التي نصت على أن " فرق التكوين يسهر على توضيح معالم برامج هذا النظام " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (2.71) وبانحراف معياري (1.61) وبدرجة متوسطة، أما الفقرة التي تنص على أن " تسعى فرق التكوين إلى بيان مسارات هذا النظام " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (2.20) وانحراف معياري (1.07). وبشكل عام فالدرجة الكلية لمجال فريق التكوين جاءت متوسطة. ،وربما يرجع السبب في كثرة الأعباء التي يقوم بها مسؤول الميدان ومسؤول الشعبة ومسؤول التخصص ،فهم في حقيقة الأمر فهم يكتفون بعقد اجتماعات دورية في كل سداسي قبل الامتحان وبعده لطرح انشغالات الطلبة خاصة فيما يتعلق بطريقة التقويم ،وتسجيل مدى التقدم في المقاييس المقترحة ...إلخ ،لكن هذا الشيء يتم مع ممثلي الأفواج وبالتالي يحرم الطلبة من التعرف على مسارات هدا التكوين ومساعيه .

الجدول (08) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محور أهداف البرنامج

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	أهداف البرنامج واضحة ومسطرة بدقة.	2,51	1,631	متوسطة
4	الأهداف معدة من قبل لجان وطنية مختصة.	2,40	1,477	متوسطة
3	توضح الأهداف مع البرامج من أجل الوصول لتحقيقها.	2,46	1,480	متوسطة
1	تسعى هيئة التدريس لتحقيق الأهداف والكفاءات المبرمجة.	2,62	1,518	متوسطة
5	تتوفر وسائل لنشر أهداف البرنامج مطويات ،دليل علمي،مواقع إلكترونية للكلية والقسم والجامعة	2,37	1,587	متوسطة

يتضح من الجدول (08) أن الفقرة التي نصت على أن " تسير الأهداف وفق مجالات ومستويات هرمية من القاعدة الى القمة " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ (2.62) وبانحراف معياري (1.51) وبدرجة متوسطة، أما الفقرة التي تنص على أن " تسعى هيئة التدريس لتحقيق الأهداف والكفاءات المبرمجة " فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط قدره (2.37) وانحراف معياري (1.58). وبشكل عام فالدرجة الكلية للمجال جاءت متوسطة.

2.3.النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص، المستوى الدراسي ؟

1.2.3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب نوع الجنس وتمت مقارنة المتوسطين باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (09) :اختبار (ت) لمتغير الجنس

الأبعاد	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الأول	الذكور	38	14.38	1.82	0.123	63	0.445	غير دال
	الإناث	27	16.24	1.75				
الثاني	الذكور	38	12.83	1.75	0.243	63	0.452	غير دال
	الإناث	27	14,09	3.03				
الثالث	الذكور	38	16.89	2.564	0.776	63	0.213	غير دال
	الإناث	27	17.77	3.176				
الرابع	الذكور	38	26.17	1.82	- 0.487	63	0.432	غير دال
	الإناث	27	26,55	1.75				
الخامس	الذكور	38	12.06	3.03	- 0.374	63	0.745	غير دال
	الإناث	27	12.27	3.058				
السادس	الذكور	38	12.06	2.564	- 0.429	63	0.789	غير دال
	الإناث	27	12.27	3.176				

الأداة ككل	الذكور	38	87.21	5.224	- 0.529	63	0.443	غير دال
	الإناث	27	74.35	10.672			

نستنتج من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ويعزى هذا إلى عدم وجود اختلاف بين المدرسين (الإناث / الذكور) في آلية تنفيذ البرنامج وطريقة التعامل معهم مما أدى إلى عدم وجود فروق ،وكذا معايير الحكم على البرنامج متماثلة كونهم يحملون نفس الخصائص العلمية والاجتماعية .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عابدين (2003)بعدم وجود اختلاف في تقديرات أفراد عينة الدراسة بحسب الجنس. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة بوبيدى وعدائكة (2013) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

2.2.3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: المستوى الدراسي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بحسب المستوى الدراسي وتمت مقارنة المتوسطين باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (10) :اختبار (ت) لمتغير المستوى الدراسي

الأبعاد	**التخصص**	**العينة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة (ت)**	**درجة الحرية**	مستوى الدلالة	**الدلالة الإحصائية**
الأول	ماستر 1	36	12.32	3.042	0,658	63	0,658	غير دال
	ماستر 2	29	11.67	1.871				
الثاني	ماستر1	36	20.58	3.244	0,713		0,134	غير دال
	ماستر 2	29	19.33	2.555				
الثالث	ماستر 1	36	11,45	2.798	0,267		0,254	غير دال
	ماستر 2	29	13,67	1.732				
الرابع	ماستر1	36	18,32	0.664	0,561		0,782	غير دال
	ماستر 2	29	17,24	2.976				
الخامس	ماستر 1	36	13.39	3.176	0.434		0.511	غير دال
	ماستر 2	29	14,00	2.777				

السادس	ماستر 1	36	24,45	1.871	0.620	63	0,214	غير دال
	ماستر 2	29	13,37	2,482				
الأداة ككل	ماستر 1	36	74,48	6,232	1,251	63	0,389	غير دال
	ماستر 2	29	71,26	6,675				

نستنتج من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي . وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة البرنامج متشابهة من طور إلى أخر (ماستر 1، ماستر 2) ؛إذ نجد تكرار لبعض الوحدات أو تشابه بين محتوى المقاييس في السداسي الواحد ،وحتى في طرائق التدريس والوسائل التعليمية وكذا الاعتماد على أساليب التقويم المستخدمة في الطورين . وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع النتائج المتوصل إليها في دراسة الخزيم (2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم البرنامج تعزى لمتغير المستوى الدراسي/

3.2.3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص؟

– بالنسبة للسؤال هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير: التخصص الدراسي (علم النفس العيادي –توجيه وارشاد –علم النفس تنظيم وعمل)

الجدول (11) :نتائج الإحصاء الوصفي للمجموعات المستقلة الثلاثة الخاصة التخصص العلمي وذلك في المتغير التابع تقديرات المستجوبين لتقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة .

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علم النفس العيادي	21	41.53	2.200
التوجيه والإرشاد	30	43.33	4.459
علم النفس العمل والتنظيم	14	42.25	2.435
المجموع	65	41.72	3.580

يتضح من الجدول أن المجموعات المستقلة الثلاثة متجانسة ومتساوية في المتغيرات التابعة ،فقيمة اختبار ليفين لتجانس التباين غير دالة إحصائيا في حالة المتغير التابع تقديرات المستجوبين وهذا يجعلنا نتجه لحساب ANOVA):

الجدول (12) :**يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في لدرجة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص**

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	بين المجموعات	22.838	2	11.419	0.887	0.419 غير دال
	داخل المجموعات	566,567	62	12.877		
	المجموع	589,404	64			

تشير النتائج في الجدول رقم (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص، وذلك استناداً إلى قيم (ف) المحسوبة فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05).

ونعزو ذلك إلى غالبية مقررات البرنامج هي عبارة عن مداخل قد لا ترتبط بتخصص معين، وكذا اعتماد هدا النظام نظام السداسيات فقد لا يتيح للطالب استيعاب واستكمال محاور المقاييس مما قد يأخذ الطالب فكرة عامة حول مضمون هذه المقاييس (المساقات)، ونظرا لقلة الوقت لا يتاح لعضو هيئة التدريس تكملة البرنامج .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بوبيدى وعدائكة (2013) في عدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والتكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD تعزى لمتغير التخصص.

4.الخلاصة

لقد تناولت الدراسة الحالية موضوع حديث الساعة والموسوم بـ تقويم برنامج ماستر (أكاديمي / مهني) في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة في ضوء نظام L.M.D ، وذلك من خلال مقاربة الجانب النظري بالجانب التطبيقي، فبعد طرحنا لإشكالية الدراسة وتساؤلاتها وبعد المعالجة الإحصائية أسفرت نتائج الدراسة على أن مستوى تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة كان متوسط .كما أظهرت أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α =0.05) بين متوسطات تقدير درجة أفراد عينة الدراسة إزاء تقويم برنامج ماستر أكاديمي / مهني في علم النفس بجامعة المسيلة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات: الجنس، المستوى الدراسي ،التخصص. ،ومن هذه النتيجة الأولى يمكننا القول أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط إزاء هذا التقويم المطبق عليها ترجع لعوامل عدة نذكر منها:

لطبيعة الفكرة الشائعة عن التدريس في طور الماستر وفشل النظام المعتمد فيه في الجامعة الجزائرية بصفة عامة وجامعة المسيلة بصفة خاصة ،إذ أصبح الحديث الآن منصبا حول إمكانية تجويد مخرجات العملية التعليمية ومدى ربطها بسوق العمل ؛ إذ أصبح الطلبة يتوجهون إلى تخصصات ذات ارتباط وطيد بعالم الشغل ، وعليه يمكننا القول ثقافة تقييم هذا النظام لدى أفراد هذه العينة متجانسة، فضلا عن مجال الدراسة وحدودها التي

اقتصرت عليها الدراسة الحالية ،وعليه يمكننا أن نطرح جملة التساؤلات التي بدورها أن تكون طرحا جديدا لدراسات لاحقة:

–ما هي الآليات والسبل الكفيلة التّي يمكن أن نحدد بها مدى نجاعة هذا النظام ؟ وأي نظام تربوي هادف نريده؟ وما الذي نريده من هذا النظام التعليمي؟ وكيف يمكننا أن نستوعب مصطلح تجويد العملية التعليمية في الساحة التربوية الجزائرية ؟ وكيف يمكن لنا أن نتصور مستقبل الطلبة في ظل هذا النظام ؟ وكيف يمكن أن نستوعب تجارب الدول في هذا النظام ؟بناء على نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكننا طرح عدةتوصيات و اقتراحات من بينها ما يلي:

- ضرورة التركيز في التدريس على الجوانب العملية والتطبيقية حتى تتاح الفرصة أمام جميع الطلبة لفهم أفضل المعارف النظرية ومحاولة تجسيدها على أرض الواقع في شكل ممارسات بحثية.

–ضرورة الاعتماد في تسجيل الماستر على دليل إرشادي يوضح إجراءات القبول والترتيب في برنامج الماستر،وشرح أهم المسارات والمسالك في التكوين وتوجهات التخصص لكي يستطيع تكييفه مع المشروع المهني الشخصي له.

–ضرورة إعادة النظر في محتوى الوحدات التعليمية (الأساسية ،الاستكشافية ،العرضية) لمساعدة الأستاذ للقيام بحصص الإشراف عن طريق المرافقة البيداغوجية الذي يتبناه نظام. LMD

–التوسع في قبول طلبة الماستر لمواكبة العصرنة وفسح المجال أمام الطلبة لتحقيق الموائمة المهنية.

وأخيرا نقترح عدة –مواضيع ممكن أن تساهم في البناء والتراكم المعرفي :

- تقويم برنامج دراسات عليا (ماستر ،دكتوراه) في ظل نظام.LMD

–إجراء دراسة تقويمية لبرنامج الماستر لمعرفة الصعوبات التي تواجه هذا البرنامج من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

–إجراء دراسة تقويمية لبرنامج الماستر لمعرفة الصعوبات التي تواجه هذا البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة معا.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات أخرى كربطها بعالم الشغل أو جودة التكوين للطالب والأستاذ .

References

Abu Hashem, Al-Sayed (2016). Taqwim barnamaj majstyr eilm alnafs likuliat altarbiat jamieat almalik sueud min wijhat nazar altalabat ealaa daw' maeayir alaietimad al'akadimii (Evaluating the Master of Psychology Program for the College of Education, King Saud University from the students 'point of view in light of the academic accreditation criteria), Journal of Educational Sciences, 9 (24). 201-219. Available at http://search.shamaa.org, retrieved December 15, 2017[In Arabic]

Boubidi Lamia, Adayika samia (2013). (Attitudes of professors of social sciences and technological sciences towards teaching and evaluation under the LMD system), Journal of the Educational Issue in Light of the Current Challenges, n/a(17), pp. 65-88.

[In Arabic]
Al-Khazim, Khaled (2016). Taqwim barnamaj majstir almanahij waturuq altadris bijamieat muhamad bin sueud al'iislamiat min wijhat nazar alddarisin waldaarisati. (Evaluation of the Master of Curricula and Instruction Program at the University of Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of male and female students), Journal of Educational Sciences, n/a (2). P19-49. Available at https://imamjournals.org. Retrieved on 2017. [In Arabic]
Zarzour, Ahmed (2006). Taqyim tatbiq al'iislah aljamieii aljadid LMDfi daw' tahdir altalabat liealam alshaghal (Evaluation of the application of the new university reform LMD in light of preparing students for the world of work), an unpublished master's thesis, Faculty of Social Sciences and Humanities, University of Mentouri; Constantine, Algeria. [In Arabic]
Abdeen, Muhammad (2003). Taqyim 'aeda' hayyat altadris waltalbat libaramij aldirasat aleulya fi jamieat alquds (Evaluation of Faculty Members and Students for Postgraduate Programs at Al-Quds University), An-Najah Journal for Research, 17 (1), pp. 114-220.Available at https://journals.najah.edu, retrieved November 11, 2017. [In Arabic]
Imran, Naziha (2017). Dawr 'iislah siasat nizam LMD fi tahqiq jawdat altakwin fi al'anzimat almagharibiat. (The Role of LMD Policy Reform in Achieving Training Quality in Maghreb Systems), Unpublished PhD Thesis, Faculty of Law and Political Science, University of Biskra, Algeria. [In Arabic]
Kerkouche, Fatiha (2012). Aitijahat al'asatidhat nahw tatbiq nizam LMD (Teachers 'Attitudes Toward Implementing the LMD System, Psychological and Educational Studies), Psychological and Educational Practices Development Laboratory, 5 (01). Pp. 119-131. available at www.asjp.cerist.dz, retrieved December 15, 2017. [In Arabic]
Nadira, Al Yazid (2015). sueubat tatbiq nizam LMD hsb tasawurat al'asatidhat aljamieiiyn fi aljamieat aljazayiriat. (Difficulties in implementing the LMD system according to the perceptions of university professors at the Algerian University), Journal of Social Studies and Research, 3 (01), Hamma Lakhdar University, 157-168[In Arabic]

قائمة المراجع

أبو هاشم ، السيد (2016). تقويم برنامج ماجستير علم النفس لكلية التربية جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي ، مجلة العلوم التربوية ،9 (24). ص 201 219، متوفر بموقع http://search.shamaa.org استرجع يوم 15 ديسمبر 2017 .

بوبيدي لامية ،عدائكة سامية (2013). اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والعلوم التكنولوجية نحو التدريس والتقويم في ظل نظام LMD،مجلة مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، بدون رقم مجلد" (17)،ص65 88.

الخزيم ،خالد(2016). تقويم برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس بجامعة محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات، **مجلة العلوم التربوية** ،بدون رقم مجلد" (2).ص19 49 متوفر بـ موقع. https://imamjournals.org استرجع بتاريخ 2017.

زرزور،أحمد(2006). تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد LMDفي ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ،جامعة منتوري ؛قسنطينة ، الجزائر.

عابدين،محمد (2003). تقييم أعضاء هيئة التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس ،**مجلة النجاح للأبحاث** ،17(1)،ص14 220،متوفر بموقع https://journals.najah.eduاسترجع يوم 11نوفمبر 2017.

عمران ،نزيهة (2017). دور اصلاح سياسة نظام LMDفي تحقيق جودة التكوين في الأنظمة المغاربية ،رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الحقوق والعلوم السياسية ، جامعة بسكرة ،الجزائر .

كركوش، فتيحة (2012). اتجاهات الأساتذة نحو تطبيق نظام LMD، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، 5(01). ص 19ـ 131،متوفر ب الموقعwww.asjp.cerist.dzاسترجع يوم 15 ديسمبر 2017,

نذيرة، اليزيد(2015). صعوبات تطبيق نظام LMD حسب تصورات الأساتذة الجامعيين في الجامعة الجزائرية ،مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، 3 (01)،جامعة حمة لخضر ،157ـ 168.