تقييم جودة التقويم المستمر وفق نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة - دراسة ميدانية بجامعة آكلي محند أولحاج البويرة

Assessment of the quality of continuous evaluation in the LMD system from the viewpoint of teachers - a field study at the University of Akli Mhaned Oulhadj Bouira

سارة قوادري *

طالبة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف المسيلة

Sarra Kouadri,

PhD student, University of M'Sila

Mohamed Boudiaf University of M'sila

Sarra.kouadri@univ-msila.dz

تاريخ الاستلام: 2020/04/30 تاريخ القبول: 2020/10/08 تاريخ النشر: 2021/04/11

- **الملخص:** تناولت الدراسة الحالية موضوع جودة التقويم المستمر الممارس وفق نظام LMD، حيث هدفت إلى معرفة تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر وفق نظام LMD بعد مرور 16 سنة على بداية اعتماد هذا النّظام في الجامعات الجزائرية، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في تقييماتهم تعزى لمتغيرات: الدرجة العلمية، التخصص وسنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدّراسة تم استخدام المنهج الوصفي بالاعتماد على أداة الاستبيان المُصمم من طرف الباحثة والمكوّن من 28 عبارة موزعة على خمسة محاور، تم توزيعه بعد التأكد من خصائصه السيكومترية على عينة مكونة من 83 أستاذ وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة من مختلف كليات جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة، وقد توصّلت الدّراسة إلى عدة نتائج أهمها:

مستوى جودة التقويم المستمر الممارس وفق نظام LMD متوسط بشكل عام بحيث كان:

- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معايير الشمولية والاستمرارية متوسّط.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الموضوعية متوسّط.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الفاعلية متوسّط.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار السّهولة والاقتصادية منخفض.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار مراعاة الفروق الفردية منخفض.

كما أظهرت النتائج أيضا أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر تُعزى لمتغيرَيْ الدّرجة العلمية وسنوات الخبرة، فيما كانت هناك فروق ذات دلالة

*- المؤلف المرسل

إحصائية في تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر تعزى للتخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية والإنسانية والاجتماعية.

- **الكلمات المفتاحية :** الجودة -التقويم التربوي - التقويم المستمر - الجامعة الجزائرية - نظام LMD

- **Abstract:** The current study focused on the quality of the continuous evaluation practiced under the LMD system, where it aimed to know the evaluations of professors of the quality of the continuous evaluation according to the LMD system. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used based on the questionnaire of 28 words spread over five axes, it was distributed after confirming its sekumetric characteristics to a sample of 83 professors selected in a random manner on a regular basis from the various faculties of The University of Akli Mhaned Oulhadj In Bouira, and the study reached several results, the most important of which were :

The quality of continuous evaluation practiced under the LMD system is generally average so that :

-The level of quality of continuous evaluation according to the standards of comprehensiveness and continuity and objectivity and efficiency is average.

-The quality of continuous evaluation according to the standards of ease and economy and taking into account individual differences is low.

The results also showed that there are no statistically significant differences in the teachers' assessments of the quality of the continuous evaluation due to the changes of scientific degree and the years of experience, while there were statistically significant differences in the teachers' assessments of the quality of the continuous evaluation due to the academic specialization in favor of the literary, human and social disciplines.

- **Keywords :** Algerian University - Continuing Evaluation - Educational Evaluation - LMD System - Quality - Quality standards

1- إشكالية الدراسة:

تُقاس المجتمعات بقوّة نظامها التّعليمي الذي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، حيث يُعِدّ أفرادا أكفّاء على درجة عالية من التأهيل قادرين على تطوير المجتمع وأداء مهامهم المنوطة بهم بأجوَدِ أداء. من أجل هذا كُرست الجهود السياسية والعلمية وحتى الاقتصادية من أجل إصلاح عملية التّعليم، وتجويد أساليبه وطرائقه ومخرجاته، إلى حدّ جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر "عصر الجودة الشاملة" باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية ومحاولة التكيّف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي أنهما وجهين لعملة واحدة (عبد العظيم، 2005، ص. 117) وهذا أكده علي لرقط (2009) في دراسته حول "إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التّعليم العالي بالجزائر" على أنه توجد مبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، مقترحاً من خلال دراسته تصورا حول تحديد المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية. وفي نفس الإطار توصلت دراسة Mikol MYRIAM (2003) حول "إدارة الجودة في التعليم العالي في اسبانيا" إلى أن استخدام إدارة الجودة قد أثّر إيجاباً وعزز قرارات الإدارة من حيث تغيير النظام وإعادة بناء حوافز، وأصبح التطوير مستمراً للنظام التعليمي وتمّ تقوية البنية التحتية للأبحاث، كما تم تأسيس حوافز لتشجيع مخرجات الجودة وتطوير بيئة البرامج الجديدة وتقوية خدمات دعم الطلاب.

وعليه فالجزائر كغيرها من دول العالم سارت في ركب التغيير والتطوير في نظامها التعليمي، فقد عَمد المشرّع الجزائري إلى إعادة النّظر في منظومة التّعليم العالي، وقام بإصلاحات وإدخال مستجدات تجعل من القطاع مواكباً لمتطلبات العصر، وأبرز هذا الإصلاحات كان استحداث نظام LMD بالجامعة الجزائرية الذي يَعتَبر الطالب هو محور العملية التعليمية، وذلك تماشياً مع الإصلاحات التربوية على مستوى المؤسسات التعليمية سنة 2004م التّي هي الأخرى أُستُحدث لديها نظام التّدريس بالكفاءات، "فانتقلت بذلك الجامعة الجزائرية من فضاء يتمّ فيه اكتساب المعرفة وإنتاجها ونقلها، إلى جامعة تنموية فاعلة في المجتمع، تنطلق عملياتها من احتياجات الطالب لمواجهة المتطلبات التي تفرضها العولمة. فهذا النظام (LMD) يحمل في طياته أهدافاً عظيمة من خلال تحقيق مقاربة عملية بين المنتج الجامعي وحاجات المجتمع" (نبيل بوزيد، 2016، ص.119) ولأجل تحقيق هذه الأهداف سخَّرت الجامعة الجزائرية كل الروافد المساهمة في العملية التعليمية لخدمة هذا الطالب، والتقويم التربوي بأنواعه أحد تلك الروافِد الأساسية التي يجب أن تُراعى فيها خصوصية المتعلم وحاجياته ومطالبه وخصائصه، هذا فضلاً عن كونه -أي التقويم التربوي-

عملية محورية في جميع أنظمة الجودة الشاملة في الجامعة التي من شأنها أن تنتج جيلا يتحكم في المعارف والمهارات والقدرات ويُحسن توظيفها في مختلف المجالات. والتقويم بنوعيه التشخيصي والختامي أقل تعقيدا وأكثر وضوحاً لدى الأساتذة، بخلاف التقويم المستمر الذي هو لبُّ الفعل التربوي وحوله يدور البناء التدريجي للمعارف لدى الطلبة حتى يكتسبوها ويشاركون في امتلاكها وفق طرق واستراتيجيات وطرق تعليمية حديثة تجعل الطالب صانعا لمعارفه والأستاذ موجه وضابط للموقف التعليمي، وذلك من خلال عمليات التقويم التي تتخلل حصص الأعمال والموجهة والتطبيقية، من طرف الأستاذ كطرف أساسي ومحوري في العملية التقويمية الذي بدوره يعمل على توفير التغذية الراجعة للطلبة بعد الكشف عن مواطن الخلل والنقص، فالتقويم المستمر هو ممارسة تسمح بوصف وتكميم "ما هو كائن بالفعل" مقارنة بما "هو ممكن" أو بالمقارنة مع "ما ينبغي أن يكون"، فهو إذن عملية البحث عن أسباب الانحرافات الملحوظة، وما ينجر عن ذلك لا محالة من تصحيحات وتقويمات ومراجعات تُمكن من إتخاذ القرارات سواء في شأن الطلبة أو الأساتذة، أو المحتويات، أو طرائق ووسائل التدريس، أو حتى أدوات التقويم نفسها من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية. وهذا ما أشارت إليه دراسة (2000) Giles Jacqueline التي ناقشت بعض تقنيات التقويم المستمر لمساعدة الطلبة في تقدمهم الدراسي لتؤكد على أهمية تنوّع أساليب التقويم وربطها المباشر بالتعلم الصفي، أي أن تكون عمليات التقويم جزءاً من العملية التعليمية وليست منفصلة عنها، وفي سياق آخر حول التقويم التربوي في نظام الLMD توصلت د. قسيمة مبروك (2011) في دراستها حول " واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجامعي الجديد LMD" إلى أن هناك العديد من المعوقات والصعوبات التي تواجه الأساتذة في عملية التقويم تعود إجمالا إلى عوامل الخبرة والتكوين ونقص المعلومات والوسائل. وهذا ما يبررّ واقع مخرجات التعليم العالي للكثير من الجامعات الذي يعكس نتائج لا ترقى إلى المستوى المرجوّ، وهذا إن دل على شيء إنما يدل على وجود اختلالات في تنفيذ وتطبيق هذا التقويم وفق المقاربات الحديثة التي يتطلبها نظام LMD، فإنه وعلى الرغم من انتهاج النظام الجديد LMD إلا أن الملاحظ أن الطريقة التعليمية السائدة هي طريقة التعليم التقليدي القائم على التلقين، هذه الطريقة تَتْبعها أساليب تقويم تقليدية المتمثلة غالباً في الامتحانات التحصيلية النهائية فقط للحُكم على مستوى الطالب وتحصيله، مع أن الهدف من التقويم هو التشخيص والتحسين والتعديل والتصحيح. في هذا السياق يؤكد د. يحيى مخالدي (2012) في دراسته حول "نظام LMD في الجزائر بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل" أن نظام LMD قد حقق نتائج مهمة في الدول المتقدمة إلا أنه في الجزائر مازال يطرح إشكالاً واسعاً، فهناك فجوة كبيرة بين محتواه النظري وإجراءات تطبيقه في الواقع.

وفي الصدد نفسه توصلت فتيحة كركوش (2012) في دراستها لاتجاهات الأساتذة نحو نظامLMD إلى أن معظم الأساتذة لم يُبدوا دافعية كبيرة تجاه هذا النظام بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه، وكذا لقلة توفير التجهيزات البيداغوجية والعلمية والبشرية والإعلامية لإنجاح هذا المشروع.

تأسيساً على ما تمَّ طرحه وبناءً على ملاحظة الاختلالات الحاصلة في فهم أبجديات التقويم المستمر وفق فلسفة نظام LMD، وبناءً على ضرورة تحسين هذا التقويم بما يتماشى ومعايير الجودة في التعليم العالي لتلبية مطالب المجتمع الخاصة والعامة جاءت الدراسة الحالية للكشف عن جودة الممارسات التقويمية في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية منطلقة من التساؤل العام التالي:

ما تقييم الأساتذة لجودة التقويم المستمر وفق نظام LMD الممارس في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية؟

وتندرج تحت هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- ما مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الشمولية والاستمرارية؟
- ما مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الموضوعية؟
- ما مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الفاعلية؟
- ما مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار السهولة والاقتصادية؟
- ما مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار مراعاة الفروق الفردية؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر وفق نظام LMD تعزى لمتغير التخصص العلمي، الدرجة العلمية والخبرة؟

2- فرضيات الدّراسة:

تقوم الدراسة الحالية على الفرضيات الآتية:

- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الشمولية والاستمرارية مرتفع.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الموضوعية مرتفع.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الفاعلية متوسط.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار السهولة والاقتصادية متوسط.
- مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار مراعاة الفروق الفردية متوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر وفق نظام LMD تعزى لمتغير التخصص العلمي الدرجة العلمية والخبرة.

3- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

-معرفة تقييم الأساتذة لجودة التقويم المستمر وفق نظام LMD بعد مرور 16 سنة على بداية اعتماد هذا النّظام في الجامعات الجزائرية

-الكشف عن أبرز نقاط القوة والضعف في ممارسات التقويم المستمر وفق نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة.

-التعرُّف على الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في ممارستهم للتقويم المستمر وفق نظام LMD

-إبراز أهمية التقويم المستمر ودوره الفعّال في العملية التعليمية في ظل النظام الجامعي الجديد

-التعرف على معايير التقويم المستمر في ضوء جودة التعليم.

-الخروج بمقترحات التّي يُستفاد منها في تحسين جودة التقويم المستمر في الجامعة الجزائرية ومعالجة نقاط الضعف فيه.

4- أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تجمع بين مفهومين مهمّين مستحدثين في الجامعة الجزائرية: نظام LMD وجودة التعليم، هذه الأخيرة التي أصبحت اتّجاها عالميا وهدفاً تسعى إلى تحقيقه المؤسسات الجامعية في ربوع الوطن؛ هذا فضلاً عن كونها من البحوث القلائل التي خصت جودة التقويم المستمر الذي يعتبر لبّ الفعل التربوي وعليه تتحدد مدى فاعلية العملية التعليمية ونجاحها، ونجاح هذا الفعل هو نجاح للتعليم، وجودته من جودة التعليم.

5- مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية:

5-1- التقويم المستمر: يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في ثنايا الكتب والمراجع العلمية وأدبيات البحث التربوي أهمها: التقويم البنائي، التكويني، الصفي، الواقعي، المرحلي والتطوري.

يعرّف التقويم لغةً على أنه تقدير الشيء وإعطاءه قيمة، وقد ورد في لسان العرب أن التقويم كلمة مشتقة من "قوّم" أي صحح وأزال العوج (ابن منظور، 1984، ص.193) وبإسقاط هذا المفهوم على حقل التعليمية فالتقويم التربوي هو "تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه المتعلم وتحديد نقاط القوة والضعف ثم العمل على إصلاح هذا الضعف، كما يقصد به الحكم على مدى سلامة طرق التدريس والوسائل التعليمية والمناهج الدراسية" (سرير، وخالدي، 1995، ص.81).

أما التقويم المستمر فهو "ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التّعليم والتعلم، ويهدف لتغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية" (الحريري، 2012، ص. 49).

أما إجرائياً: فالتقويم المستمر هو مختلف الممارسات التقويمية التي يقوم بها الأستاذ في حصص الأعمال الموجهة أو الأعمال التطبيقية وتكون بالموازاة مع عملية التدريس أي قبل وأثناء وبعد الدرس، تُمكنه من تتبع الفعل التعليمي ورصد مستوى تحقيق الأهداف التعليمية، تتمثل هذه الممارسات في: التمارين، الأسئلة، الواجبات، البحوث، التجارب التطبيقية..

2-5- جودة التقويم: تعرف معاجم اللغة العربية كلمة الجودة بأن أصلها "جوَّدَ" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوّده، أي صار جيدا. (ابن منظور، 1984، ص.72). كما عرف المعهد الأمريكي للمعايير American National Standards Institute الجودة بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على الوفاء باحتياجات معينة" (العاجز، ونشوان، 2006).

وإجرائيا هو جودة التقويم المستمر هي استيفاء عملية التقويم لمجموعة من المعايير التي تؤدي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية بجعلها أكثر كفاءة وفاعلية، والتي تم تحديدها – أي المعايير- في هذه الدراسة بخمسة مؤشرات هي: الشمولية والاستمرارية، الموضوعية، الفاعلية، السهولة والاقتصادية ومعيار مراعاة الفروق الفردية.

3-5- نظام LMD: نظام LMD هو مراجعة للتعليم العالي، حيث يعيد بناء منظومة التكوين الجامعي وهيكلة التعليم حسب ثلاث مستويات متمايزة ومترابطة: ليسانس، ماستر، دكتوراه. يقوم على بعض المسلمات التي منها:

- تنظيم التكوين وفق سداسيات وضمن وحدات تعليم
- تنظم المحتويات في شكل ميادين تحوي مسالك متنوعة
- استحداث نظام الأرصدة القابلة للاكتساب النهائي والتحويل إلى مسالك ومؤسسات أخرى.
- توظيف الملحق الوصفي للشهادة للتعريف بالكفاءات المكتسبة من طرف الطالب (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2007).

أما إجرائيا فهو نظام تعليمي عالمي يتضمن مجموعة أهداف تسعى إلى تحقيق معايير ضمان جودة المدخلات والعمليات والمخرجات، بما يتماشى ومتطلبات المجتمعات. تم تبنيه تدريجا في الجامعة الجزائرية ابتداء من سبتمبر2004.

- إجراءات الدراسة الميدانية:

1- منهج الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر الممارس وفق نظام LMD، وفي ضوء هذا الهدف تم الاعتماد في الدراسة الحالية على منهج الوصفي التحليلي الذي "يعتبر أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المُنظَّم لوصف ظاهرة أو مشكلة مُحددة وتصويرها كميّاً عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، 2002، ص. 352)

2- الحدود المكانية والزمانية:

2-1-الحدود المكانية: تمت الدراسة بجامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة في خمس كليات.

2-2-الحدود الزمنية: انطلقت الدراسة الاستطلاعية في نوفمبر 2019، أما الدّراسة الفعلية فتمت ما بين 12 و23 جانفي 2020.

3-مجتمع وعينة الدّراسة: يتكوّن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من أساتذة جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة.

أما عينة الدراسة فقد بلغ عدد أفرادها 83 أستاذ وأستاذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنتظمة، إذ تم اختيار مفرداتها من مسافات موزعة بكيفية متساوية على المجتمع الأصلي.

4- مواصفات عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس، الكلية، الدرجة العلمية، والخبرة

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	35	42.16
	أنثى	48	57.83
التخصص	العلوم الإنسانية والاجتماعية	21	25.30
	الحقوق والعلوم السياسية	16	19.27
	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	17	20.48
	علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض	15	18.07
	العلوم التطبيقية	14	16.86
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	44	53.01
	أستاذ محاضر	31	37.34
	أستاذ التعليم العالي	8	9.63

الخبرة	أقل من 5 سنوات	23	27.71
	من 5 إلى 10 سنوات	42	50.60
	أكثر من 10 سنوات	18	21.68

5- الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية التي يقوم بها الباحث أهمية كبيرة في أي دراسة ميدانية، فهي وإن لم تظهر في عرض البحث وحيثياته، إلا أنها تعتبر الأرضية التي ينطلق منها الباحث ويبني عليها دراسته الميدانية. بدأت الدراسة الاستطلاعية للبحث الحالي من بداية الموسم الجامعي: 2020/2019 في شهر نوفمبر، حيث تم الاطلاع على مختلف الدراسات السابقة والبحث في التراث النظري للتقويم المستمر وجودة التّعليم ونظام LMD، ومن جهة أخرى تم الاطلاع على ميدان الدراسة (الجامعة) كما تم القيام ببعض الملاحظات والمقابلات الارتجالية مع عينة الدراسة (الأساتذة الجامعيين) قصد التّعرف أكثر على واقع التقويم المستمر في الجامعة، وعلى أساس معطيات الدراسة الاستطلاعية النظرية والميدانية تم ما يلي:

* تصميم وضبط أداة الدّراسة (الاستبيان) بناءً على الدراسات السابقة ونتائج الملاحظة والمقابلة مع الأساتذة
* تكوين نظرة إستشرافية على ميدان الدراسة (جامعة البويرة)
* معاينة مجتمع البحث (أستاذة جامعة البويرة) ومن ثم ضبط عينة الدراسة.
* توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية بلغ قوامها 17 أستاذ قصد التأكّد من خصائصه السيكومترية، كما تم توزيعه على 5 محكمين للتأكد من صدقه الظاهري.

6- أداة الدراسة وخصائصها السيكومترية:

6-1- وصف أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث المرتبطة بموضوع البحث، وبعد استطلاع رأي أهل الخبرة المختصين في مجال جودة التعليم والإدارة التربوية، وبالاعتماد على معايير جودة التقويم المعتمدة محليا وعالميا وتكييفها، تم تصميم استبيان لتقييم جودة التقويم المستمر مكوّن من 28 عبارة موزعة على خمس محاور، كل محور يمثل معيار معين (انظر الجدول أدناه) يُجاب عليها بأسلوب تقريري ضمن ثلاث بدائل: لا أوافق - محايد – أوافق.

جدول (02) وصف استبيان تقييم الأساتذة لجودة التقويم المستمر في نظام LMD

المحور	العبارات	العدد
معيار الشمولية والاستمرارية	5-4-3-2-1	05
معيار الموضوعية	12-11-10-9-8-7-6	07

معيار الفاعلية	19-18-17-16-15-14-13	07
معيار السهولة والاقتصادية	24-23-22-21-20	05
معيار مراعاة الفروق الفردية	28-27-26-25	04

2-6- صدق الأداة: تمّ التّأكد من صدق الاستبيان بالاعتماد على:

أولاً- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): من أجل التأكد من أن الاستبيان يقيس فعلا ما صُمم لأجله تم توزيعه (بشكله الأولي) على 5 أساتذة من أهل الاختصاص، واستقصاء آراءهم حول الأداة بالنسبة لعباراتها ومدى وملاءمتها للمحاور التي أُدرجت ضمنها، والتّأكد من سلامتها اللغوية، ودرجة وضوح صياغتها، ومدى وملاءمتها لقياس ما وُضعت لأجله. وبعد جمع آراءهم تم إجراء التعديلات المقترحة وضبط بعض البنود لغويا، فيما تم استبعاد العبارات التي لم تصل إلى 60% من إجماع الاتفاق.

ثانياً- صدق الاتّساق الداخلي:

يُقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبيان مع البعد الذي تنتمي إليه، وقد تم القيام بحساب الاتساق الداخلي لهذا الاستبيان بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (17 استاذ) من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاستبيان ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، ثم تم حساب معاملات ارتباط درجة كل محور مع الدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو التّالي:

جدول (03) معاملات الارتباط بين كل بند والمحور الذي ينتمي إليه والدّرجة الكلية للمقياس

رقم البند	المحور	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	المحور	الدرجة الكلية	رقم الفقرة	المحور	الدرجة الكلية
01	0.72	0.44	11	0.77	0.20	21	0.79	0.48
02	0.91	0.41	12	0.91	0.61	22	0.77	0.55
03	0.62	0.47	13	0.023-	0.22	23	0.81	0.65
04	0.83	0.39	14	0.51	0.61	24	0.92	0.73
05	0.53	0.61	15	0.83	0.49	25	0.81	0.81
06	0.81	0.49	16	0.83	0.38	26	0.87	0.22
07	0.17	0.12-	17	0.62	0.51	27	0.75	0.48
08	0.63	0.68	18	0.90	0.72	28	0.79	0.53
09	0.83	0.81	19	0.66	0.68	29	0.80	0.49

0.73	0.85	30	0.63	0.84	20	0.44	0.75	10

يتضح من الجدول 03 أن معاملات ارتباط كل بند مع درجة المحور المنتسب إليه ومع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند مستويي الدلالة 0.01 و0.05 ماعدا البندين 13 و07 كانا غير دالين مما استوجب حذفهما، كما يتبين أن الفقرتين 11 و26 كان ارتباطهما بدرجة محوريهما قويا ودالا بينما كان ارتباطهما بالدرجة الكلية ضعيفا وغير دال، إلا أنه تمَّ الإبقاء عليهما ضمن بنود المقياس نظراً لارتباطهما القوي بدرجة المحور. فأصبح بذلك الاستبيان في صورته النهائية مكوّن من 28 بند.

- **الثبات:** للتأكد من أن الاستبيان يعطي نفس النتائج إذا ما تم تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف تم حساب معامل ثباته بطريقتين:

أولاً- بطريقة ألفا كرونباخ: حيث تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل محور، وللمقياس ككل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (04) معادلات ثبات المقياس ومحاوره باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحاور	عدد البنود	الثبات
المحور الأول	05	0،682
المحور الثاني	07	0،753
المحور الثالث	07	0.802
المحور الرابع	05	0.791
المحور الخامس	04	0.726
الثبات الكلي	28	0،874

يتّضح من الجدول أن معاملات الثبات للمحاور تراوحت بين 0.68 و0.72 وهي قيم مرتفع، كما بلغ ثبات المقياس الكلي 0.87 الأمر الذي يشير إلى أن المقياس يتميز بثبات عالي يسمح باعتماده كأداة بحث.

ثانياً- طريقة التجزئة النّصفية: تم تقسيم الاستبيان إلى قسمين: البنود الفردية والبنود الزوجية، حيث يتحصل المبحوث على درجتين إحداهما على النصف الفردي والأخرى على النصف الزوجي، ثم تم حساب معامل الارتباط بيرسون بينهما، حيث بلغ RP=0.85 وبعد تصحيح طوله في معادلة سبيرمان براون بلغ 0.92 وهي قيمة جد مرتفعة ممّا يعني أن المقياس يتميز بالثبات.

7- المعالجة الإحصائية لأداة الدراسة: تم بناء الاستبيان انطلاقا من مقياس ليكرت ذو الثلاث نقاط للموافقة حيث تكون الاستجابات أحد الخيارات الثلاثة التالية: لا أوافق ـ محايد ـ أوافق، وتمّ إدخال القيم (الأوزان) كما هو مبين في الجدول:

الجدول (5) أوزان الاستجابات حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الثلاثي

الرأي	الوزن
لا أوافق	1
محايد	2
أوافق	3

وتم حساب طول الفئة على النّحو التالي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{3-1}{3} \cong \mathbf{0.67}$$

وعليه فإن البنود التي ينتمي متوسّطها الحسابي للمجال:

[1 - 1.67] ذات تقييم مرجح للبديل لا أوافق (مؤشر على مستوى جودة منخفض)

[1.68 – 2.34] ذات تقييم مرجّح للبديل محايد (مؤشر على مستوى جودة متوسط)

[2.35 – 3] ذات تقييم مرجح للبديل أوافق (مؤشر على مستوى جودة عالي)

8-عرض وتحليل النّتائج:

8-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى: وقد نصت الفرضية على أن مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار **الشمولية والاستمرارية** مرتفع.

ويتطلب اختبار هذه الفرضية كما هو ظاهر من منطوقها حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (06) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيار الشمولية والاستمرارية (المحور الأول)

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
1	التّقويم المستمر الممارس في نظام LMD شامل لكل محتوى البرنامج	1.92	0.495	متوسط
2	الفعل التقويمي مستمر من بداية التّعلم إلى نهايته	2.35	0.551	مرتفع
3	تتعدد آليات التقويم بما يتناسب مع مختلف	1.78	0.621	منخفض

	الوضعيات التعليمة			
4	يغطي التقويم المستمر كافة الأنشطة المعرفية، الأدائية، المهارية والوجدانية	1.89	0.501	متوسط
5	تقويم الطلبة يتم في ضوء البرامج المسطرة	2.44	0.463	مرتفع
	الدرجة الكلية لمعيار الشمولية والاستمرارية	2.07	0.526	متوسط

تبيّن نتائج الجدول (06) أن المتوسّط العام لتقييم الأساتذة للتقويم المستمر من خلال معيار الشمولية والاستمرارية هو 2.07 وبمستوى تقييم متوسّط، حيث تراوحت متوسطات البنود بين 1.78 و2.44 بانحرافات معيارية تتراوح بين 0.463 و0.621.

كما تشير النتائج إلى أن البندين 5 و2 المتعلّقين بـ"تقويم الطّلبة يتم في ضوء البرامج المسطرة" و"الفعل التقويمي مستمر من بداية التعلم إلى نهايته" كان مستوى تقييمهما مرتفع حيث أتت متوسطاتهما على التوالي 2.44 و 2.35 مما يدلّ على أن ممارسات التقويم المستمر متلازمة مع سيرورة الفعل التعليمي وتغطي كل البرنامج المسطر وهذا ما أكدته نتائج البندين 1 و4 الذين نصا على أن "التقويم المستمر الممارس شامل لكل محتوى البرنامج" و"يغطي التقويم المستمر كافة الأنشطة العرفية، الأدائية المهارية والوجدانية" فقد بلغت متوسطاتهما الحسابية 1.92 و1.89 على التوالي وهي وإن كان تقيمهما متوسط فهو قريب من المدى المرتفع، هذا وقد أشارت نتائج البند 3 إلى غياب مؤشر تعدد الآليات التقويمية بما يتناسب مع مختلف الوضعيات التعليمية وهذا يتعارض مع التصورات البنائية التي تؤكد على ضرورة تعدد الآليات التقويمية لأجل تحقيق شمولية التقويم وكذا مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وهذا ما ستؤكده نتائج المحور الخامس لاحقا. إن هذه النتائج تنبئ على عدم شمولية واستمرارية التقويم الممارس وهي جوانب أساسية وضرورية لنجاح العملية التقويمية مثلما توصلت إليه الدراسة التجريبية التي قام بها Giles Jacqueline سنة 2000م والتي خلُص من خلالها إلى أن نجاح العملية التعليمية مرهون بناج التقويم المستمر وهذا الأخير يجب أن يتميز بالاستمرارية والشمولية لكافة جوانب التعلم، وكذا تنوع أساليب التقويم.

مما سبق فالفرضية الأولى التي تنص على أن: مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الشمولية والاستمرارية مرتفع **لم تتحقق.**

8-2-عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية: وقد نصت على أن مستوى جودة التّقويم المستمر حسب معيار **الموضوعية** مرتفع. ولأجل التحقق من هذه الفرضية تم حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات أفراد العينة على المحور الثاني حيث تحصلنا على ما يلي:

جدول (07) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيار الموضوعية (المحور الثاني)

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
6	تُزود الممارسات التقويمية الأستاذ بمعطيات صادقة عن مستوى تحقيق الأهداف التّعلمية	2.00	0.536	متوسط
7	يعتمد التقويم المستمر على أدوات وآليات محددة دقيقة واضحة وصادقة	1.90	0.700	متوسط
8	يتمثل تقويم الطّلبة في عمل أدائي واقعي	1.77	0.714	متوسط
9	التقويم الممارس في حصص الأعمال الموجهة/التطبيقية يعتمد على مؤشرات أداء لجوانب التعلم	1.61	0.675	متوسط
10	الطرائق المستخدمة في التقويم تحدّد بشكل دقيق ماذا يجب أن يُعلّم الأستاذ، وماذا يجب أن يتعلّم الطالب.	2.35	0.693	مرتفع
11	الممارسات التقويمية قائمة على أساس علمي وبعيدة عن ذاتية وتحيز الأستاذ.	2.50	0.531	مرتفع
12	عمليات التّقويم الممارسة تتسق مع الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها	1.73	0.661	متوسط
	الدَّرجة الكلية لمعيار الموضوعية	1.98	0.644	متوسط

من خلال الجدول أعلاه يتّضح أن المتوسّطات الحسابية تراوحت بين 2.50 و1.61 بانحرافات معيارية تتراوح بين 0.531 و0.714.

كما يتضّح أيضا أن الممارسات التقويمية الممارسة في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية تتميز بدرجة عالية من الموضوعية العلمية وبعيدة عن ذاتية الأستاذ كما أنها تزود الأستاذ بمعطيات صادقة عن مستوى تحقيق الأهداف التعليمية، مما يدل على أن أفراد العينة على مستوى من الكفاءة المهنية التي تخولهم لأداء مهامهم التدريسية بشكل واضح جلي وعلى مستوى عال من الجودة، ولديهم رؤية واضحة حول الأهداف التعليمية وطرق تحقيقها، وهذا ما

يبدو جليا في نتائج البندين 11 و10 الذي جاء مستوى تقييمهما مرتفع حيث بلغت متوسطاتهما على التوالي 2.50 و2.35 بينما كان مستوى تقييم باقي البنود متوسّط، فيما بلغ المتوسّط العام للدرجة الكلية لمعيار الموضوعية 1.98 بمستوى تقييم متوسّط بشكل عام. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة فتيحة كركوش (2012) -السابقة الذكر - التي توصلت إلى أن هنالك متابعة من قبل الأساتذة للطالب وذلك من خلال الأعمال التطبيقية من بحوث ودراسات يقدمها الطالب ويتمّ تقويمه باستمرار من خلالها، إضافة إلى التزام الأستاذ في كل حصة أعمال موجهة بمراقبة الطلبة وتقيمهم المستمر.

وعليه فالفرضية الثانية التي نصت على أن مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الموضوعية مرتفع لم تتحقق.

3-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة: والتي نصت على أن مستوى جودة التّقويم المستمر حسب معيار الفاعلية متوسّط. وقصد التحقق من صحة هذه الفرضية وجب القيام بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج المحور الثالث كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (08) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيار الفاعلية (المحور الثالث)

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
13	التقويم المستمر الممارس وفق نظام LMD يساعد الأستاذ على تطوير أداءه التدريسي باستمرار	2.00	0.511	متوسط
14	الممارسات التقويمية المنتهجة هي عملية تعاونية بين الأستاذ والطالب، والطلبة فيما بينهم	1.32	0.482	منخفض
15	التقويم المستمر يزود الطلبة بتغذية راجعة آنية ومستمرة	1.60	0.512	منخفض
16	يَقوم الأستاذ بتقويم الطلبة باستمرار من أجل تصحيح مسار التعلّم	2.14	0.602	متوسط
17	التقويم المستمر يعطي الأستاذ مؤشرات واضحة عن جودة مُدخلات ومخرجات وممارسات العملية التعليمية	1.53	0.668	منخفض
18	يقوم الأستاذ بتحفيز الطلبة لطرح الأسئلة وفتح حلقات نقاش بينهم	1.60	0.596	منخفض

19	معطيات التقويم المستمر تساعد الأستاذ على التخطيط للمرحلة التعليمية اللاحقة	1.94	0.477	متوسّط
	الدرجة الكلية لمعيا ر الفاعلية	1.73	0.549	متوسط

تُبين النتائج الواردة في الجدول (08) أن فقرات هذا المعيار مجتمعة حصلت على متوسّط حسابي مرجح قدره 1.73 بانحراف معياري قدره 0.549 وهي قيمة تقع ضمن مدى التقييم "متوسط"، كما تراوحت تقييمات البنود بين المتوسط والمنخفض، حيث جاءت أعلى قيمة لهذا المعيار للعبارة 16 المتعلقة بـ"يقوم الأستاذ بتقويم الطلبة باستمرار من أجل تصحيح مسار التّعلم" بمتوسط 2.14 وهي قيمة قريبة من مستوى تقييم مرتفع وهذا مؤشّر واضح على أن للتقويم المستمر الممارس من قِبل الأساتذة فاعلية في العملية التعليمية والتي تظهر في تصحيح مسار التعلم ومراقبته من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية المسطرة، هذا وقد كان مستوى التقييم للبندين 13 و19 أيضا متوسط بمتوسطات حسابية قدرها 2.00 و1.94 على التوالي، بينما كان مستوى تقييم باقي البنود منخفض، حيث أتت العبارتين 18 و1 بمتوسط حسابي قدره 1.60 حيث لم تكن هناك شراكة وتعاون بين الأساتذة والطلبة في المواقف التعليمية لتحديد ما يواجهه الطالب من صعوبات، ولعل ذلك يظهر جليا من خلال عدم تحفيز الطلبة لطرح تساؤلاتهم وفتح نقاشات فيما بينهم (البند18)، إن هذه الممارسات -التي أثرت سلباً في جودة التقويم المستمر- قد ترجع إلى كون الأساتذة لا زالوا يعتمدون على الأداء التلقيني، وهذا من المآخذ التي كانت تؤخذ على التقويم في النظام التعليمي القديم والتي أتى نظام LMD لتصحيحها بجعل المتعلّم هو صانع المعرفة والمكتشف لها عوضاً عن كونه مجرد متلقي ومستقبِل للمعلومة. وهذا ما جعل (2003) Mikol MYRIAM توصي في دراستها بضرورة وضع استراتيجيات تعلم بنّاءة تقوم على إشراك الطلبة في بناء المعارف وحتى في اتخاذ القرارات التعليمية وجعلهم مشاركين فاعلين في كل العمليات التعليمية بما فيها عمليات التقويم، واعتبرت هذا من أسس تحقيق الجودة في التعليم العالي.

من خلال نتائج الجدول (08) يمكن القول بأن الفرضية الثالثة التي تنص على أن مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الفاعلية متوسط قد تحققت.

4-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية الر ابعة: وقد نصّت على أن مستوى جودة التّقويم المستمر حسب معيار السهولة والاقتصادية متوسط، وتحليل نتائج المحور الرابع سيمكننا من اختبار هذه الفرضية مثلما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (09) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيار السهولة والاقتصادية (المحور الرابع)

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
20	آليات التقويم المستمر في نظام LMD سهلة، وقابلة للتنفيذ.	1.63	0.63	منخفض
21	الممارسات التقويمية أثناء حصص الأعمال الموجهة/التطبيقية تتلاءم مع طول البرامج والوقت الإداري الممنوح له.	1.44	0.714	منخفض
22	تتوفر البيئة الدراسية على أدوات تقويم حديثة (بيانات، مطبوعات، وسائل التكنولوجيا الحديثة، أجهزة، معدّات ومختبرات تجريبية..)	1.51	0.552	منخفض
23	تتناسب آليات التّقويم المنصوص عليها في نظام LMD مع متطلّبات المواقف التعليمية	1.69	0.485	متوسط
24	التقويم المستمر الممارس يوفّر الجهد والوقت	1.66	0.587	منخفض
//	الدرجة الكلية لمعيار السهولة والاقتصادية	1.58	0.593	منخفض

تشير نتائج الجدول أعلاه أن متوسّطات البنود المتعلقة بمعيار السهولة والاقتصادية تراوحت بين 1.44 و1.69 بتقييمات كلها منخفضة ماعدا العبارة 23 الخاصة بـ"تناسب آليات التقويم المنصوص عليها في نظام LMD مع متطلبات المواقف التعليمية" فقد أتى مستوى تقييمها متوسّط بمتوسط حسابي قدره 1.69، إذن فإن الآليات التقويمية المعتمدة في نظام LMD تفتقد إلى ميزة سهولة والاقتصادية التي تسهل للأستاذ أداء مهامه وتوفر له الجهد الوقت، وهذا ما يؤثر سلبا على جودة التقويم المستمر ويخلّ بمخرجات العملية التعليمية، وبالتالي فهذا العجز في تهيئة البيئة التعليمية يمثل أحد المعوقات الرئيسية التي تؤثر على تمكين الطلبة من بناء واستيعاب المفاهيم والمهارات العلمية واستيعابها ومعرفة دلالاتها وتوظيفها في المواقف الحياتية اليومية لا سيما فيما يتعلّق بالعلوم التجريبية التي تتطلب آليات تقويمية تعتمد على الوسائل والمعدات والأجهزة والمخابر ..إلخ وتتطلب وقتا وكفاءات عالية لتفعليها وتكييفها لتقويم كفاءات الطلبة. وهذا ما أشارت إليه دراسة خطوط رمضان (2015) التي توصلت إلى أن تطبيق استراتيجيات

التقويم المستمر وفق المقاربة بالكفاءات تتطلب جهداً ووقتاً، وكذا دراسة قسيمة مبروك (2011) التي توصلت هي الأخرى إلى أن نقص الوسائل يؤثر على العملية التقويمية.

هذا وقد بلغ المتوسط الكلي لمعيار السهولة والاقتصادية 1.58 بانحراف معياري = 0.59 وهو متوسّط ينتمي إلى مدى تقييم منخفض. وعليه فالفرضية الرابعة التي تنص على أن مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار السهولة والاقتصادية متوسّط لم تتحقق.

8-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة: والقائلة بأن مستوى جودة التّقويم المستمر حسب معيار مراعاة الفروق الفردية متوسط وللتحقق من ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المحور الخامس المتعلق بمعيار مراعاة الفروق الفردية حيث تحصلنا على ما يلي:

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعيار مراعاة الفروق الفردية (المحور الخامس)

رقم البند	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقييم
25	تتناسب عمليات التقويم المستمر مع المستويات المختلفة للطلبة	1.69	0.430	متوسط
26	يقوم التقويم المستمر على التّقويم الذاتي لأداء الطالب حسب قدراته وإمكاناته	1.60	0.572	منخفض
27	يُمارَس التّقويم باستمرار من أجل تشخيص الحاجات الفردية للطلبة	1.67	0.441	منخفض
28	أدوات التقويم في نظام LMD متنوعّة ومتعدّدة بحيث تناسب كل الطّلبة على اختلاف حاجاتهم وقدراتهم	1.48	0.670	منخفض
	الدرجة الكلية لمعيار مراعاة الفروق الفردية	1.61	0.528	منخفض

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن متوسطات بنود هذا المحور محصورة بين 1.48 و1.69 بانحرافات معيارية تراوحت بين 0.67 و0.43 وأن تقييماتها كلها منخفضة فيما عدا البند 25 القائل بأن عمليات التقويم المستمر تتناسب مع المستويات المختلفة للطلبة الذي بلغ متوسطه الحسابي 1.69 وهو ذو تقييم متوسط. أما بالنسبة لتقييم الأساتذة لجودة التقويم المستمر من حيث مراعاته للفروق الفردية بدرجته العامة فنلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي = 1.61

بانحراف معياري=0.528 وهي درجة تقييم منخفضة مما يجعلنا نقول أن الأساتذة يرون أن الممارسات التقويمية المستمرة الممارسة في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وقد يرجع ذلك أساساً إلى عدم استيفاء أدوات التقويم لمعايير التعدد والتنوّع بما يناسب الحاجات الفردية المختلفة للمتعلمين (كما ظهر سابقا في معيار الشمولية)، كما قد تُعزى هذه النتائج السلبية إلى قلة امتلاك الأساتذة خبرات ومهارات توظيف وتكييف الممارسات التقويمية في البيئة التعليمية بما يتماشى مع جميع الطلبة باختلاف مستوياتهم وحاجاتهم.

وعليه فالفرضية الخامسة التي نصت على أن مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار مراعاة الفروق الفردية متوسّط لم تتحقّق.

6-8- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة: وقد نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير التخصص، الدرجة العلمية وسنوات الخبرة، وللتأكد من صدق الفرضية قمنا بتحليل التباين باستخدام اختبار F من خلال برنامج SPSSv.20 حيث تحصلنا على:

جدول (11) نتائج تحليل التباين الأحادي في مستوى تقييم الأساتذة لجودة التقويم المستمر تبعاً لمتغير التخصص، الدرجة العلمية وسنوات الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التخصص	بين الفئات	200.907	4	50.227	1.25	0.025دالة عند α=0.05
	داخل الفئات	3118.674	78	39.983		
	التباين الكلي	3319.581	82			
الدرجة العلمية	بين الفئات	64.543	2	32.27	0.56	0.71 غير دالة عند α=0.05
	داخل الفئات	4590.640	80	57.383		
	التباين الكلي	4655.143	82			

سنوات الخبرة	بين الفئات	37.910	2	18.955	0.29	0.88 غير دالة عند α=0.05
	داخل الفئات	5167.305	80	64.591		
	التباين الكلي	5205.215	82			

من خلال الجدول أعلاه يتضح أنه لا توجد فروق بين تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر وفقاً لمتغيري: الدرجة العلمية وسنوات الخبرة، فيما بينت النتائج أن هناك فروق في متوسطات تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر تبعا لتخصصاتهم الأكاديمية وذلك لأن مستوى الدلالة المحسوبة والبالغة 0.025 كانت أقلّ من مستوى الدلالة المقدرة بـ 0.05، ولمعرفة اتّجاه هذه الفروق تمّ استخدام اختبار شيفيه للفروق البعدية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (12) نتائج اختبار شيفيه Scheffe' Test للمقارنات البعدية بين متوسطات فئات التخصص (*دالة عند 0.05 =α)

التخصص	العدد	المتوسط	العلوم الإنسانية والاجتماعية	الحقوق والعلوم السياسية	العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض	العلوم التطبيقية
العلوم الإنسانية والاجتماعية	21	27.99	-	0.53	0.16-	*2.41	*2.11
الحقوق والعلوم السياسية	16	25.35	-	-	1.02	*3.21	0.85
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	17	26.85	-	-	-	1.95	*2.98
علوم الطبيعة	15	24.59	-	-	-	-	0.17

والحياة وعلوم الأرض							
العلوم التطبيقية	14	22.18	-	-	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول السابق والمتعلّق بنتائج اختبار شيفيه لمتغير التخصص الأكاديمي بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة العلوم الإنسانية والاجتماعية وكل من فئة علوم الطبيعة وعلوم الأرض وفئة العلوم التطبيقية وبالنظر في المتوسطات نجد أن متوسط فئة العلوم الإنسانية والاجتماعية والبالغ 27.99 كان أكبر من متوسط فئة العلوم التطبيقية والبالغ 22.18 ومن متوسط فئة علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض الذي قُدر بـ 24.59 لذلك تكون الفروق لصالح فئة العلوم الإنسانية والاجتماعية. ومن جهة أخرى يتبين لنا وجود فروق بين فئة الحقوق والعلوم السياسية وفئة علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض لصالح فئة العلوم السياسية لأن متوسط استجاباتها البالغ 25.35 أعلى من متوسط فئة علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض والمقدّر بـ 24.59. كما تبيّن النتائج أن هناك فروقا أيضا بين فئة العلوم الاقتصادية والتّجارية وعلوم التسيير وفئة العلوم التطبيقية لصالح فئة العلوم الاقتصادية الذي تفوق متوسّطها البالغ 26.85 على متوسط فئة العلوم التطبيقية والذي قُدر بـ 22.18.

بالتدقيق في هذه النتائج نلاحظ أن تقييمات الأساتذة ذوو التخصصات العلمية والتقنية كانت منخفضة بالمقارنة مع تقييمات الأساتذة أصحاب التخصصات الأدبية والإنسانية، ولعل ذلك راجع إلى كون التقويم المستمر الممارس في حصص الأعمال الموجّهة (الخاصة بالتخصصات الأدبية والإنسانية والاجتماعية) أكثر وضوحاً وأقل تعقيدا وأسهل تطبيقاً مما هو عليه التقويم في حصص الأعمال التطبيقية (الخاصة بالتخصصات العلمية والتقنية) التي تعتمد بشكل كبير على الممارسة التطبيقية وتوظيف المعارف النظرية في مختلف المواقف التعليمية، وعليه فإن جودة التقويم المستمر في هذا المجال ترتكز بشكل كبير على بعض المقوّمات والتي منها: مدى توافر المعدات والآليات التي تتطلبها مختلف الوضعيات التعليمية، وكذا توفر الكفاءة لممارسة هذا التقويم، وأيضا تعدد الآليات التقويمية، بالإضافة إلى وجود الوقت الكافي الذي يسمح بالقيام بمختلف الممارسات التقويمية في ظل البرامج المسّطرة على أكمل وجه بحيث تؤدي دورها في الإمداد بالتغذية الراجعة وتصحيح مسار التعلم باستمرار، وكل هذه المقوّمات –السالفة الذكر- لاحظنا من خلال النتائج أن جودتها من خلال التقييم ضعيفة وهذا ما نفسّر به أن تقييم الأساتذة ذوو التخصصات العلمية والتقنية كان تقييمهم لجودة التقويم المستمر منخفض بالمقارنة مع تقييمات أساتذة العلوم الإنسانية والأدبية.

إن هذه النتيجة تتوافق مع دراسة (بني حمد وبركات، 2018) التي تقّصت جودة ممارسات التقويم البنائي في بيئات تعلم الفيزياء فتوصّلت إلى أن درجة جودة ممارسات التقويم البنائي كانت متدنية، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى قلة معرفة معلمي الفيزياء بأساليب معالجة الأخطاء الفيزيائية، وسيطرة الأسلوب التقليدي في التقييم المعتمد على تقديم المعرفة ثم استرجاعها فيما بعد على شكل اختبارات تحريرية. كما أشار الباحثان إلى نقطة مهمة تعزى إليها تدني جودة ممارسات التقويم البنائي في الفيزياء وهي أن تعليم الفيزياء وتعلمها دون ممارسته عملياً لن يكسب المعلم المقدرة على استخدامها الفعلي في البيئات التعلمية، علاوة على أن برنامج إعداد معلم الفيزياء يخلو من التركيز على توظيف التقييم للتعلم، بل توظيفه لتحديد درجة حصول الطلبة على المعلومات والمعارف من خلال حفظها، حيث إن معلمي الفيزياء يرون أن اختبارات الورقة والقلم هي أفضل طريقة لتقييم تعلم الطلبة في مادة الفيزياء نظرا لخصوصية هذه المادة التي تعتمد أساسا على المسائل الرياضية. (بني حمد، وبركات، 2018) ويمكن أن نعزى نتائج فروق التقييمات في دراستنا هاته لهذه الأسباب أيضا نظرا لتقارب متغيرات ومجالات الدّراستين.

- **استنتاجات الدّراسة:**

بعد عرض ومناقشة فرضيات الدّراسة يمكن أن نخلُص إلى الاستنتاجات التالية:

- مستوى جودة التقويم المستمر الممارس وفق نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة متوسط بشكل عام بحيث كان:
  - مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الشمولية والاستمرارية متوسّط.
  - مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الموضوعية متوسّط.
  - مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار الفاعلية متوسّط.
  - مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار السّهولة والاقتصادية منخفض.
  - مستوى جودة التقويم المستمر حسب معيار مراعاة الفروق الفردية منخفض.

كما أظهرت النتائج أيضا أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر تُعزى لمتغري الدّرجة العلمية وسنوات الخبرة، إذ أن جميع الأساتذة باختلاف خبرتهم التدريسية ودرجتهم العلمية يرون أن جودة التقويم المستمر الممارس متوسطة بشكل عام.

وأهم نتيجة توصّلنا إليها هي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييمات الأساتذة لجودة التقويم المستمر تعزى للتخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية والإنسانية والاجتماعية،

أي أن تقييم أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية والحقوق والعلوم السياسية كان أعلى من تقييم أساتذة علوم الطبيعة والحياة والعلوم التطبيقية.

- **التوصيات:**

في ضوء النتائج المُتوصل إليها نُوصي بما يلي:

- بناء فلسفة تقويمية جديدة في ظل نظام LMD ترتكز على ثقافة الجودة والإتقان والإبداع بدلا من ثقافة الاختبار الكمي.

- العمل على تهيئة البيئات التعليمية في الجامعات بما تقتضيه مختلف الممارسات التدريسية والتقويمية.

- نشر ثقافة الجودة في المؤسسات الجامعية في كامل ممارساتها بما فيها الممارسات التقويمية.

- ضرورة وضع إستراتيجية واضحة -من قبل الجهات المختصة- لممارسة التقويم المستمر في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية عوض عن الممارسات العشوائية التي قد تحيد عن مسارات التعلم وأهدافه.

- تفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم بشكل عام، واستحداث أساليب تقويمية تتماشى مع متطلبات عصر الجودة الذي يتميز بالتقدم العلمي والتقني.

- نوصي أيضا بالقيام بتقييم شامل للتقويم المستمر الممارس بالجامعة الجزائرية ي ظل نظام LMD، ومحاولة الكشف عن ثغراته وإصلاحها فبصلاحه تصلح العملية التعليمية ككل.

- وأخيرا نوصي بإجراء المزيد من الدراسات التي تعني بالتقويم المستمر في منظومة التعليم العالي الجزائرية لما له من أهمية كبيرة في الفعل التعليمي.

- قائمة المراجع:

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (1984). لسان العرب. ج2. القاهرة: دار المعارف.
- الجمهورية الجزائرية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2007). وثيقة إصلاح التعليم العالي. جوان 2007.
- الحريري رافدة. (2012). التقويم التّربوي. ط1. عمان. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العاجز فؤاد، نشوان جميل. (2006). تطوير التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، بحث مقدم للمؤتمر العلمي7 تحت عنوان مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول. جامعة الفيوم18. 2006/04/20.
- بني حمد فاروق، والبركات علي. (2018). جودة ممارسات التقييم البنائي في تعلم الفيزياء في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة دراسات، العلوم التربوية. المجلد 45. العدد 4. ص 527-546.
- بوزيد نبيل، وبن صالح بسمة. (2016). تقييم واقع تكيف الأستاذ الجامعي مع عمليتي التدريس والتقييم في نظام LMD، مجلّة العلوم الإنسانية. العدد السادس. ص 117- 136.
- حسين سلامة، عبد العظيم. (2005). الاعتماد وضمان الجودة في التّعليم. القاهرة: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.
- سرير محمد شارف، وخالدي نور الدين. (1995). التدريس بالأهداف وبيداغوجيا التّقويم. ط2. معسكر. الجزائر: مطبعة الأمير.
- قسيمة مبروك. (2011). واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجامعي الجديد (lmd). رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2.
- كركوش فتيحة. (2012). اتجاهات الأساتذة نحو نظام LMD دراسة ميدانية بجامعة البليدة، مجلة دراسات نفسية وتربوية. عدد 8. ص 119- 131.
- لرقط علي. (2009). إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، المبررات والمتطلبات الأساسية. رسالة ماجستير في علوم التربية. جامعة الحاج لخضر باتنة.
- مخالدي يحيى. (2013). نظام ل.م.د بين عقبات الواقع وطموحات المستقبل. دراسة متاحة على الانترنت. تم الاطلاع عليها يوم 2020/03/18 من الموقع: www.t1t.net
- ملحم سامي محمد. (2011). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط2. الأردن: دار المسيرة.

خطوط رمضان. (2015). استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظلّ التّدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية. العدد 14. ص 44- 56.

- Miko MYRIAM. (2003). Quality Assurance in Australian Higher education : A case Study of the University of Weslern, sydney Nepean, (Online) 19/08/2020 avaliable at https://www.oecd.org/australia/1870952.pdf+&cd=1&hl=ar&ct=clnk&gl=dz
- Giles Jacqueline Brannon. (2000). Srategies to asses the adult leaerner. Houston commenity, College systeem-Central College.