الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: D.PSc/3C/01/18

واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية و اقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم

-دراسة ميدانية بجامعة المسيلة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
قوادري سارة

إشراف الأستاذ الدكتور:
مجاهدي الطاهر

لجنة المناقشة

أعضاء اللجنة	الرتبة	الجامعة	الصفة
مصباح جلاب	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	رئيسا
الطاهر مجاهدي	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	مشرفاً ومقرراً
بلدية بن زطة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	عضوا مناقشاً
عبد الوهاب مغار	أستاذ محاضر "أ"	جامعة محمد بوضياف. المسيلة	عضوا مناقشاً
اسماعين بوعمامة	أستاذ التعليم العالي	جامعة أبو القاسم سعد الله. الجزائر2	عضوا مناقشاً
وردية ساعد	أستاذ محاضر "أ"	جامعة آكلي محند أولحاج. البويرة	عضوا مناقشاً

السنة الجامعية: 2022/2021

شكر وعرفان

بعد حمد الله وشكره على نعمة توفيقه في إنجاز هذا العمل، يطيب لي أن أعترف بالفضل لأهل الفضل وأتقدم بالشكر والتقدير والعرفان لأستاذي الفاضل:

الأستاذ/الدكتور الطاهر مجاهدي لإشرافه على هذا العمل، ولتعاونه وتشجيعه ورعايته للبحث والباحثة بتوجيه رشيد وجهد جهيد طوال فترة البحث، فله مني كل الإمتنان.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل الأساتذة بجامعتي المسيلة والبويرة الذين ساهموا في إنجاز هذا البحث من محكمين، وموجهين، ومبحوثين فلهم مني كل الامتنان.

كما أتقدم بالشكر المسبق لأعضاء لجنة المناقشة الموقرين على قبولهم مناقشة هذه الدراسة وإثراءها فلهم مني كل الامتنان

كما أتوجه بالشكر إلى كل من قدم لي يد العون والمساهمة، وشاركني الجهد لإيصال هذا العمل إلى ما وصل إليه الآن فلهم مني كل الامتنان.

سارة قوادري

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية، واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم، وهدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي، وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء ذلك، والاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية ومعايير جودة التعليم في تطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية. استخدمت الباحثة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على أداة الاستبيان المصمم من طرف الباحثة، وتمثلت عينة الدراسة في 369 أستاذ من مختلف كليات جامعة المسيلة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يمارس أساتذة الجامعة التقويم التربوي بمستوى متوسط بحيث:
   - يمارس أساتذة الجامعة المراقبة المستمرة بمستوى متوسط
   - يمارس أساتذة الجامعة التقويم النهائي بمستوى متوسط
   - يمارس أساتذة الجامعة التقويم عن بعد بمستوى منخفض
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير ميدان التخصص المهني وهاته الفروق كانت لصالح ذوو التخصصات (التكنولوجيا والعلوم والرياضيات والإعلام الآلي)
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية وهاته الفروق كانت لصالح فئة الأقدمية من 10 سنوات وأكثر
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير تكوين الأساتذة الجدد
5- يواجه الأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم التربوي صعوبات متعلقة بالجانب البيداغوجي التنظيمي، صعوبات متعلقة بالطالب، وصعوبات متعلقة بالأستاذ نفسه.
6- تم اقتراح تصور لتطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، الجامعة الجزائرية، تصور مقترح، معايير جودة التعليم

Summary

The study examined the realities of the educational evaluation at the Algerian University and proposed a vision for its development in based on quality education standards. It aimed to identify the level of university professors' practice of educational evaluation, and to identify the difficulties encountered by them during this process, and to benefit from the results of the studie and the standards of the quality of education to provide proposal to develop the educational evaluation at the Algerian University. The analytical descriptive approach was used, as was the questionnaire tool, and the sample study consisted of 369 professors from the various faculties of the University of M'sila Algeria. The study produced the following findings:

1- University professors practice educational evaluation with an average level
   - University professors practice continuous monitoring with an average level
   - University professors practice the final evaluation with an average level.
   - University professors practice remote evaluation. with an low level.

2- There are statistically significant differences in the level of university professors' practice of educational evaluation due to the variable in the field of professional specialization, and these differences were in favor of those with specializations (technology, science, mathematics and computer media).
3- There are statistically significant differences in the level to which university professors practice educational evaluation due to the variable of seniority, and these differences were in favor of the seniority category of 10 years and more.
4- There are no statistically significant differences in the level to which university professors practice educational evaluation due to the variable composition of new professors
5- In practicing educational evaluation, professors encounter difficulties related to the organizational pedagogical aspect, difficulties related to the student, and difficulties related to the teachers.
6- A vision has been proposed for the development of the educational evaluation in Algerian University based on the standards of quality of education.

Keywords : The educational evaluation- The Algerian University- Proposed vision -Educational quality standards

Résumé

L’étude a examiné les réalités du l’évaluation pédagogique à l’Université algérienne et a proposé une vision pour son développement en fonction des normes de qualité de l’éducation. Il vise à déterminer le niveau de pratique de l’évaluation pédagogique des professeurs d’université, et d’identifier les difficultés rencontrées pour ce faire, et de tirer profit des résultats de l’étude et des normes de qualité de l’éducation dans le développement du l’évaluation pédagogique à l’Université Algérienne. La méthode d'analyse descriptif a été utilisée, ainsi que l'outil questionnaire. L’échantillon de l’étude était composé de 369 professeurs des différentes facultés de l’Université de M’sila. Les résultats sont les suivants :

1- Les professeurs d’université pratiquent l’évaluation pédagogique à un niveau moyen

- Les professeurs d’université pratiquent le control continue à un niveau moyen

- Les professeurs d’université pratiquent l’évaluation final à un niveau moyen

- Les professeurs d’université pratiquent l’évaluation à distance à un niveau faible.

2- Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de pratique de l'évaluation pédagogique des professeurs universitaires en raison de la variable dans le domaine de spécialisation professionnelle, et ces différences étaient en faveur de ceux ayant des spécialisations (technologie, sciences, mathématiques et informatique).

3- Il existe des différences statistiquement significatives dans le niveau de pratique de l'évaluation pédagogique des professeurs universitaires en raison de la variable d'ancienneté, et ces différences étaient en faveur de la catégorie d'ancienneté de 10 ans et plus.

4- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau auquel les professeurs universitaires pratiquent l'évaluation pédagogique en raison de la composition variable de formation des nouveaux professeurs

5- En pratiquant l'évaluation pédagogique, les professeurs rencontrent des difficultés liées à L'aspect organisationnels de l'enseignement, aux difficultés liées aux étudiants et aux difficultés liées aux enseignants.

6- Une vision a été proposée pour le développement de l’évaluation pédagogique à l’Université algérienne en fonction des normes de qualité de l’éducation.

Mots clés :L'évaluation pédagogique -L'université algérienne -Vision proposée - Les normes de qualité de l’éducation

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
Summary of the study	
Résumé	
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	04
2- فرضيات الدراسة	09
3- أهمية الدراسة	10
4- أهداف الدراسة	11
5- التعريفات الإجرائية	11
6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها	13
الفصل الثاني: التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية	
تمهيد	39
1- تعريف التقويم التربوي	40
1-1 التقويم لغة	40
1-2 التقويم اصطلاحا	40
2- التقويم والتقييم	42
3- نشأة التقويم التربوي ومراحل تطوره	47
4- أنواع التقويم التربوي	50
5-1 التقويم التشخيصي	50
5-2 التقويم التكويني	52
5-3 التقويم الختامي	54
5- أدوار التقويم التربوي	57

6-1 الأدوار المتعلقة بالمعلم	57
6-2 الأدوار المتعلقة بالمتعلم	58
6-3 الأدوار المتعلقة بالمناهج الدراسية	58
6-أهداف التقويم التربوي	59
7-أسس التقويم التربوي	61
8-التقويم التربوي والأهداف التعليمية	63
8-1 تعريف الأهداف التعليمية	63
8-2 شروط صياغة الأهداف التعليمية	65
9- التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية	66
9-1 تعريف الجامعة	67
9-2 وظائف الجامعة الجزائرية	67
9-3 نشأة وتطور الجامعة الجزائرية	67
9-4 التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية وفق نظام LMD	73
10- التقويم التربوي في ظل التعليم عن بعد	94
10-1 تعريف التعليم عن بعد	94
10-2 التقويم عن بعد	94
10-3 خصائص التقويم عن بعد	95
10-4 أدوات التقويم عن بعد	96
11-الخصائص التي يجب توافرها في الأدوات التقويمية	99
خلاصة	100
الفصل الثالث: جودة التعليم ومعاييرها	
تمهيد	102
1-مفهوم الجودة	103
1-1 الجودة لغة	103
1-2 الجودة إصطلاحاً	103
2-الجودة في التعليم	106
3-التطور التاريخي لمفهوم الجودة	108
4-أهم رواد الجودة	111

4-1 ادوارد ديمينغ Edwards Deming	111
4-2 جوزيف جوران Joseph Juran	114
4-3 فيليب كروسبي Philip Crosby	116
4-4 والتر شيوارت Walter Shewart	117
4-5 مالكولم بالدريج Malcolm Baldrige	117
4-6 كارو إيشيكاوا والخبراء اليابانيون Kaoru Ishikawa & Japan Experts	119
5-مبادئ الجودة في التعليم	120
6-أسس الجودة في التعليم	122
7-مبررات الجودة في التعليم العالي	125
8-أهمية تطبيق الجودة في التعليم العالي	126
9-أهداف الجودة في التعليم	128
10-مؤشرات الجودة في التعليم	129
11-معيقات وصعوبات تطبيق أسلوب الجودة في التعليم الجامعي	131
12-معايير جودة التعليم	133
12-1 تعريف المعايير	133
12-2 تعريف المؤشرات	135
12-3 معايير اختيار المؤشرات	135
12-4 خصائص المعايير في حقل التربية	135
12-5 دور المعايير في تجويد العملية التعليمية	136
13- معايير جودة التقويم التربوي	137
خلاصة الفصل	142
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
1-منهج الدراسة	145
2-مجتمع الدراسة	144
3-الدراسة الاستطلاعية	145
3-1 مراحل الدراسة الاستطلاعية	146

3- 2 أدوات الدراسة الاستطلاعية	146
4-نتائج الدراسة الاستطلاعية	150
4-1 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة	150
أولا/ الصدق	150
ثانيا/ الثبات	156
4-2 الصورة النهائية للاستبيان	199
5-الدراسة الأساسية	158
5-1 عينة الدراسة الأساسية	158
5-2 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	160
6-الأساليب الإحصائية	160
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
أولا: التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات	162
ثانيا: التحقق من فرضيات الدراسة	162
1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	162
1-1 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	164
1-2 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	171
1-3 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	176
2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	181
3-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	184
4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة	186
5-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة	188
6-عرض وتفسير مناقشة نتائج الفرضية السادسة	194
7-استنتاج عام للدراسة الميدانية	195
الفصل السادس: التصور المقترح	
تمهيد	197
1-أهداف التصور المقترح	197
2-مبررات التصور المقترح	198
3-متطلبات تطبيق التصور المقترح	199

4- دور وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تجسيد التصور المقترح	201
5- بناء التصور المقترح وفق معايير جودة التعليم	201
6- معوقات تطبيق التصور المقترح	210
7- الحلول المقترحة	211
8- الأداء المتوقع نتيجة تنفيذ التصور	212
خلاصة الفصل	213
خاتمة	215
مراجع الدراسة	
ملاحق الدراسة	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أنواع التقويم التربوي	56
02	أدوات التقويم عن بعد	97
03	معايير نموذج Malcolm Baldrige للجودة	119
04	توزيع مجتمع البحث حسب الرتبة المهنية وكلية الانتساب	144
05	قائمة محكمي أداة الدراسة	150
06	مصفوفة ارتباطات فقرات الاستبيان مع درجته الكلية	152
07	مصفوفة ارتباطات فقرات الاستبيان ودرجة المحور الذي تنتمي إليه	153
08	مصفوفة ارتباطات محاور الاستبيان مع درجته الكلية	155
09	صدق المقارنة الطرفية للاستبيان	155
10	ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية	156
11	ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ	157
12	محاور الاستبيان وعدد فقراته	157
13	عدد الاستبيانات الموزعة والمرسلة والمسترجعة والمستبعدة والصالحة للتفريغ	158
14	توزيع أفراد العينة حسب متغير ميدان التخصص المهني	158
15	توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة	159
16	توزيع أفراد العينة حسب تلقيهم لتكوين الأساتذة الجدد	159
17	أوزان الاستجابات حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الثلاثي	160
18	اختباري Kolmogorov-Smirnov[a] و Shapiro-Wilk للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	162
19	اختبار كا^2 للكشف عن مستوى ممارسة الأستاذ الجامعي للتقويم التربوي	163
20	اختبار كا^2 للكشف عن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للمراقبة	164

	المستمرة	
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور: المراقبة المستمرة	165
22	اختبار كا² للكشف عن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم النهائي	171
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور: التقويم النهائي	172
24	للكشف عن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم عن ²اختبار كا بعد	176
25	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور: التقويم عن بعد	177
26	اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في ممارسة التقويم التربوي تبعا لمتغير التخصص	182
27	اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في ممارسة التقويم التربوي تبعا لمتغير الأقدمية	184
28	اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التقويم التربوي تبعا لمتغير التكوين	186
29	صعوبات التقويم التربوي المتعلقة بالجانب البيداغوجي التنظيمي	188
30	صعوبات التقويم التربوي المتعلقة بالطالب	190
31	صعوبات التقويم التربوي المتعلقة بالأستاذ	192

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	أنواع الامتحانات التحصيلية	93
02	دائرة ديمينغ (PDCA)	112
03	ثلاثية جوران للجودة	115
04	توزيع مجتمع البحث حسب كلية الانتساب	145
05	وصف فقرات محور المراقبة المستمرة	167
06	وصف فقرات محور التقويم النهائي	172
07	وصف فقرات محور التقويم عن بعد	178
08	عناصر التقويم التربوي في ضوء معايير الجودة	202
09	جودة مدخلات التقويم التربوي	205
10	جودة عمليات التقويم التربوي	207
11	جودة مخرجات التقويم التربوي	209
12	جودة التغذية الراجعة للتقويم التربوي	210

مقدمة

قال تعالى في محكم تنزيله ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين، الآية 4)

التقويم هو السمة التي فُطرت عليها الخليقة الإنسانية، وترسخت هذه السمة في دوافع الإنسان التي تحركه، فهو يسعى منذ الأزل من أجل تحقيق أهداف معينة، ويكون مهتما بمعرفة درجة تحقيقه لها وتعديل خططه وتصحيح أدائه باستمرار للوصول إلى تحقيق أهدافه بشكل مرضي، وهذا الأسلوب الإنساني الأزلي هو أساس خلق المعرفة والأداء والتطوير وكل ما هو متعلق بالإنسان، كيف لا والإنسان خُلقَ بتقويم من القيوم سبحانه. ولهذا فإنه لا يوجد أي فعل إنساني على بساطته أو تعقيده مهما كان نوعه إلا والتقويم عنصراً ملازماً له من بدايته إلى نهائيه.

والفعل التعليمي هو من ضمن الأفعال الانسانية التي تتضمن عملية التقويم، بل هو أساس هذا الفعل وأرضيته الصلدة، فباعتبار أن العملية التعليمية هي منظومة شاملة تترابط مكوناتها المختلفة كوحدة متكاملة فالتقويم التربوي كأحد هذه المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية له علاقة مباشرة وفعّالة بمختلف جوانبها، فمن خلاله يمكن إصدار حكم دقيق وموضوعي على كل مكوّن من مكونات العملية التعليمية، ومن خلاله يمكن التحقق من مدى تحقيق أهدافها، ويكشف عن الأخطاء التي حالت دون تحقيقها ونقاط القوة التي ساهمت في الوصول إليها، هذا فضلا عن كون التقويم التربوي هو الأداة الوحيدة التي بموجبها يمكن اتخاذ قرارات الإصلاح والتعديل والتطوير، فأي إجراء لإصلاح أو تطوير العملية التعليمة يجب أن ينطلق من نتائج التقويم التربوي ويعود إليها للتحقق من فاعلية تلك الإجراءات الإصلاحية.

وإن كانت هذه المقدمة تشير لبعض مبررات الاهتمام بموضوع التقويم التربوي، غير أنه لن يؤتي أكله ما لم يُمارس وفق أسس صحيحة ومعايير ذات جودة وموضوعية، وإلا فلن يكون التقويم التربوي سوى إجراء روتيني إداري أكثر منه تعليمي، وهذا ما تعاني منه المؤسسات التعليمية بالجزائر، على غرار الجامعة الجزائرية حيث الملاحظ أن التقويم السائد فيها هو التقويم التقليدي الذي يستند بشكل شبه كلي على الامتحانات التحصيلية االتي هي الأخرى لا تتعدى قياس الجوانب المعرفية الدنيا لدى الطالب، وأصبحت الامتحانات هي الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى الطلبة، واختصرت جميع نواتج التعلم في جانب واحد هو حفظ المعلومة واسترجاعها، الأمر الذي جعل من الامتحانات هدفا في حدّ ذاتها، وأصبحت معظم الممارسات التعليمية تهدف نحو تمكين الطلبة من اجتياز الامتحان بنجاح، الأمر الذي يشكل نوعا من الهدر التعليمي. وليس هذا انتقاصاً

من الامتحانات التحصيلية ولا تقليلا من أهميتها غير أنها وبصورتها الحالية غير كافية لأن يعوّل عليها في تخريج أفراد أكفّاء مؤهلين لتولي مختلف المهام المجتمعية والوطنية، ذلك أن الجامعة هي المؤسسة الأم التي يسند إليها مهمة إعداد وتخريج مختلف الكوادر إلى المجتمع للاضطلاع بمهمة التنمية الوطنية.

فالجزائر وكدولة تسير في درب النمو، تهتم بتجسيد مشاريع التنمية المستدامة في مختلف قطاعاتها ومؤسساتها الوطنية، والجامعة من أهم تلك المؤسسات التي وإن وُجّهت نحوها تلك الجهود التمنوية والإصلاحية منذ طليعة الاستقلال غير أنها مازالت تعاني من بعض النقائص والثغرات لا سيما في ظل انفتاحها –أي الجامعة– الواسع على مختلفة المستجدات العلمية والثقافية العالمية، ويمكن رد أغلب هذه النقائص والثغرات إلى قلة كفاءة النظام التقويمي الذي تعتمده الجامعة الجزائرية، بدءا بتقويم النظام المستحدث (LMD) إلى تقويم المناهج وطرق التدريس، إلى تقويم الأداء التدريسي، إلى تقويم الطالب والذي هو محور دراستنا هذه.

حيث أن النظرة التقليدية لتقويم الطالب لم تعد قادرة على الاضطلاع بأهداف الجامعة ومواكبة مخرجاتها لمتطلبات العصر الحديث ومن هذا المنطلق أصبح من الضرورة بمكان إعادة النظر بجدية في الممارسات التقويمية، والاعتراف بأن هناك الكثير من العمل الإصلاحي الذي تحتاجه هذه الممارسات سواء ما تعلق بأهدافها، أو أساليبها أو آليات تنفيذها.

وفي هذه الدراسة تناولنا موضوع "التقويم التربوي" لتسليط الضوء على واقع ممارسته من قِبَل أساتذة الجامعة، وما يلاقونه من صعوبات في ذلك، وما يمكن تثمينه من نقاط قوة، وما يمكن رصده من نقاط ضعف، ولأجل هذا تم تجنيد عدة أدوات لجمع البيانات لاستنطاق هذا الواقع وإماطة اللثام عنه، وقد تم التركيز في ذلك على الأنواع الثلاث للتقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية وهي: المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية، التقويم النهائي والذي يتمثل في الامتحانات السداسية/ الاستدراكية، والتقويم عن بعد، وإن ما سنوصل إليه من نتائج وتفسيرات لن يكون ذا أهمية ما لم يؤخذ مأخذ الاستغلال في النقد والتطوير والبناء.

وعليه، فسنعمل من أجل ذلك على استغلال هذه النتائج في بناء تصور مقترح مساهم لتطوير التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية، وتماشياً مع الاتجاهات الحديثة في التطوير فإننا سنستند في بناء هذا التصور على معايير جودة التعليم، التي ما إن ذكر التطوير إلا وذكرت ملازمة، فأسلوب الجودة اليوم لم يعد مجرد خيار، بل صار ضرورة ملحة للتكيف مع التطورات المتلاحقة في العصر الحديث وتداعياتها.

غير أن الحديث عن الجودة في المنظومة الجامعية الجزائرية يتطلب الدراسة الحثيثة والبحث العميق، حتى نتجنب النقل الحرفي والتطبيق غير المدروس والمؤسس على معطيات الواقع والذي –كما شهدنا– يكبّد البلاد خسائر كبيرة على كل المستويات، ولأجل ذلك فقد عمدنا إلى استقاء ما يصلح من هذا الأسلوب من معايير وأفكار وأساليب لبناء تصور لتطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدّراسة:

تعدُّ الثروة المعرفية في العصر الحديث هي المعيار الذي يُقاس به تقدُّم المجتمعات وتطوُّرها، ففي ظل الانفجار المعرفي والتّقدم التكنولوجي الذي تشهده البشرية الآن أصبح امتلاك الموارد المادية لوحدها غير كافٍ، وأصبحت القوّة بيد من يمتلك المعلومة ومصادرها ويُحسن توظيفها واستغلالها، والفاعل الرئيسي في ذلك هو العنصر البشري الذي يخلق هذه المعرفة ويطوّرها ويوظفها في مختلف مجالات حياته.

لذلك دأبت كل الحكومات على الاهتمام بأفراد مجتمعاتها وتعليمهم بأعلى جودة ممكنة في ظل سياسة رشيدة من خلال تطوير أنظمتها التربوية في مختلف المؤسسات التعليمية بما فيها الجامعات التي تُسند إليها مهمة إعداد وتكوين وتخريج الأفراد إلى المجتمع، فهي تعتبر قمة هرم المؤسسات التعليمية ومنها يتخرج أجيال قادرين على تولي مختلف المسؤوليات المهنية والمجتمعية والتنموية ومهيئين للتفاعل مع مستجدات العصر ومعطياته لمواكبة الأمم الأخرى في ركب التقدم والتطور.

وقد حظي التعليم الجامعي في النصف الثاني من القرن 20 باهتمام متزايد في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، فنَظرا للتطورات التي شهدتها المجتمعات والتحديات التي واجهتها جراء ذلك حصلت الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل من جهة، وبين التحولات الكمية لخريجي الجامعات على حساب التحولات النوعية، فتولدت قناعة مؤداها أن الجامعات بصورتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسؤولياتها وأدوارها الجديدة التي فرضتها متغيرات العصر، مما استوجب مراجعة جذرية وشاملة لها ولأنظمتها لدمجها في سياق هذه التحولات، وعلى إثر ذلك شهدت إصلاحات جذرية وفق مقاربات ومداخل مختلفة، من أبرزها أسلوب الجودة الذي تم تبينه في المجال التعليمي بعد أن أثبت نجاعته في المجال الإقتصادي آنذاك، وأصبح الهدف الأساسي للنظم التعليمية ليس التعليم لكل فرد فحسب بل على أن يتم هذا التعليم وفق معايير محددة تتسم بالجودة (عبد الله محمد، 2000، ص 322) وانصب الاهتمام بهذا الأسلوب المستحدث وكرّست الجهود لوضع أطر إصلاحية مبنية على مبادئ أسلوب الجودة الذي "يقوم على التحسين المستمر في أداء المؤسسات التعليمية لتقديم أفضل خدمة بأقل تكلفة وبأفضل استخدام للموارد" (البوهي ورقفاؤه، 2018، ص 17) وجودة التعليم أدخلت بدورها فكرة "المعايير" التي استقتها من المنتجات الاقتصادية التي يجب أن تتوفر على معايير محددة حتى تتوافق مع مطالب الزبائن. بحيث تُرجمت هذه المفاهيم باعتبار أن الطالب منتج المؤسسة التعليمية، والزبون هو الجهة المستقبلة سواء مؤسسة تعليمية في المستوى الأعلى، أو سوق العمل، لذلك وجب على مؤسسات التعليم العالي إعداد وتخريج أفراد يتصفون بمجموعة من المعايير التي يستفيد منها الفرد أولاً،

وتستفيد منه الجهات المستقبلة له ولخدماته ثانيا. وهذا ما استدعى إجراء تحول كبير في رسالة التعليم العالي حيث أصبح مرهونا بمتطلبات المجتمعات والأفراد وسوق العمل، وهذا ما أكّده مشروع بولونيا الذي نتج عنه نظام LMD، حيث تم من خلاله وضع إطار مدروس للجهودات المشتركة ل48 دولة أوروبية لإصلاح التعليم العالي وتجديد أنظمته، والذي تركزت جهوده في تحقيق ثلاث أهداف رئيسية:

- الانتقال إلى تعليم عالي ثلاثي المستوى (ليسانس، ماستر، دكتوراه)
- تعزيز ضمان الجودة المستمر في التعليم العالي .
- قابلية التوظيف من خلال تطابق مخرجات التعليم مع سوق العمل (AUCC, 2008)

والجامعة الجزائرية –على غرار جامعات الدول الأخرى– دخلت في سياق تلك الإصلاحات ففي سنة 2004 استحدثت منظومة التعليم العالي الجزائرية نظام LMD الذي أثبت نجاعته في بلدانه الأصلية (الأوروبية)، وراهنت الجامعة الجزائرية عليه من أجل تطوير والنهوض بقطاع التعليم العالي، فكُرّست الجهود لإرساء معالمه بحيث حدثت طفرة إصلاحية في هيكلة التعليم ومحتويات البرامج وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية بما فيها **التقويم التربوي** على اعتبار أنه لا يمكن أن تستوفي الإصلاحات التعليمية نجاحها ما لم يواكبها إصلاح وتطوير في عملية التقويم التربوي الذي يعدّ عصب العملية التعليمية وركيزة أساسية من ركائزها، وهو الوسيلة الوحيدة التي يمكن من خلالها التعرف على ملائمة البرامج التعليمية والكشف عن فاعلية النظم التربوية ومتابعة التقدم نحو الأهداف المسطرة، والوقوف على مدى نجاح القرارات والإصلاحات المطبقة إلى الحد الذي جعل الخُبراء التربويين يعتمدون عليه –أي التقويم– في الاستدلال على قياس واقع النظام التعليمي ككل "فإذا أردنا أن ندرس نظاماً تعليمياً بفلسفته وقيمه وأسسه وأصوله وأهدافه واساليبه وممارساته ونواتجه ندرس نظامه التقويمي" (أبو حطب وآخرون، 2008، ص414) بل إن التقويم التربوي وفقاً للمقاربات التعليمية الحديثة هو التعليم في حد ذاته حيث يقول Berlak "التعليم هو عملية تقويم" (Berlak, 1992, p. 18) وهنا يظهر الدور الجوهري لعملية التقويم وأهمية أن تُمارس هذه العملية وفق معايير واضحة ودقيقة تتسم بالجودة، فلا يمكن أن نتوقع جودة مخرجات التعليم دون أن نعتمد على تقويم تربوي قائم هو الآخر على معايير الجودة، فجودة العملية التعليمية برمتها تُبنى على جودة العملية التقويمية.

وعليه فإن الإصلاحات الجديدة أولت إهتماما بالغاً للتقويم التربوي حيث وبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم Assessment Of Learning ، أصبح التركيز في معظم جهود إصلاح التقويم على مفهوم التقويم للتعلم Assessment For Learning من خلال جعله عنصرا أساسيا في عملية التعليم ومستمراً معها

واستخدامه كأداة لقياس ما يعرفه الطالب ويستطيع عمله في سياق واقعي، واستخدام نواتج هذا القياس في تقديم التغذية الراجعة المستمرة التي تسهم في تحسين عملية التعليم والرفع من مستوى الطالب، ودخلت بذلك مفاهيم التقويم الحديثة كالتقويم الواقعي، وتقويم الأداء، التقويم بالملاحظة والمقابلة، للكشف عن القدرات الحقيقية للطالب، وهذا ما حاولت إصلاحات التعليم العالي تجسيده في الجامعة الجزائرية، فإضافة إلى الإمتحانات النهائية، استحدثت المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية، التي يكون الهدف منها تقويم تعلمات الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم بصفة مستمرة، حيث جاء القرار رقم 712 الخاص بالتقويم والانتقال المؤرخ في 03 نوفمبر 2011 والذي بموجبه استحدث آليات وممارسات تقويمية جديدة والتي من ضمنها: المراقبة المستمرة للمعارف والمؤهلات، ودراسة نتائج الطلبة ومشكلات التحصيل، وتطوير نظم الامتحانات والمتابعة الأكاديمية للأستاذ، وإنشاء وحدة الجودة الشاملة بالاعتماد على هيئات التقويم على مستوى الكليات.

وإلى جانب المراقبة المستمرة والامتحانات النهائية (السداسية والاستدراكية) نجد التقويم عن بعد الذي يُجرى بالتوازي مع التقويمين السابقين والذي بعدما كان سابقا اختيار يلجأ إليه الأستاذ إن شاء، أصبح اليوم معمولا به كضرورة حتمية نظرا لتوجه الجامعة الجزائرية إلى التعليم الهجين (الحضوري وعن بعد) إبتداءا من مارس 2020 جراء جائحة كورونا وتداعياتها، وبذلك أخذ التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية شكلا آخر يعتمد على عدّة ممارسات تكون في مجملها معتمدة على تقنية الحاسوب والانترنت من خلال منصة موودل التي أوصت بها الوزارة واعتبرتها فضاء رقمي موحد لكل الجامعات عبر الوطن.

إلا أن هذه الإصلاحات والجهود في تحسين وتطوير العملية التقويمية بالجامعة الجزائرية لم تكن وليدة واقع وحاجات الجامعة الجزائرية، بل كان أغلبها مجرد أنظمة غربية أثبتت نجاحها –النسبي– في بلدانها الأم وتم استيرادها وإقحامها في الجامعة الجزائرية دون مراعاة خصوصية وإمكانيات وأهداف الجامعة، ودون أن يُؤخذ الواقع الفعلي للجامعة الجزائرية نصيبه من الدراسة والتقييم والرصد والتحليل وتحديد مواطن الخلل والقصور فيه وعلاجها ومواطن القوة ودعمها، وتم الاكتفاء بتبني المفاهيم والمصطلحات النظرية الرنانة التي تكون في الغالب غير واضحة التطبيق حتى في ذهن المُشَرع نفسه، فكانت النتائج هي ما نشهده اليوم من الرداءة في مخرجات التعليم الجامعي ومردّ ذلك كله إلى عدم الاتّساق بين المفاهيم والأسس النظرية –المستوردة– في التقويم التربوي والتجسيد الفعلي لها على أرض الواقع.

فبالرغم من القرارات والنصوص الوزارية للنهوض بعملية التقويم، إلا أنه لن يكون من الصعب على أي خبير تربوي أن يلاحظ أن التقويم المعتمد عليه في جامعاتنا الجزائرية لازال يأخذ تلك الصبغة التقليدية التي

تتمثل في مهرجانات الاختبارات التي تقام في نهاية كل سداسي –التي تأخذ من الجهد والوقت الكثير– المتمثلة في الإختبارات التحصيلية التي هي الأخرى لم ترتقي بعد إلى مستوى قياس مختلف جوانب تعلم الطلبة ومستوياتهم، وهذا ما تؤكده عدّة دراسات على المستوى المحلي على غرار دراسة د. بوزيد ساسي التي توصل من خلالها إلى أن العملية التقويمية التي ينتهجها معظم أساتذة الجامعة تعتمد اعتماداً كليا على الاختبارات التحصيلية، وتكاد تقتصر هذه الاختبارات هي الأخرى على نوع واحد منها هو اختبارات المقال في أغلب الأحيان والتي تهتم بالمستويات الدنيا في الجانب المعرفي للطالب وهي التذكر والحفظ (ساسي، ص 158) لذا فالنظام التقويمي الحالي لا يصل إلى درجة التقويم –الذي يتضمن المعالجة والتصحيح– بل يتوقف على التقييم فقط، بل حتى التقييم لا يتوفر على معايير الصدق والدقة والثبات والشفافية نظرا لكون الامتحانات المعتمدة حاليا هي امتحانات الفرصة الواحدة والتي نحكم بها على الطالب، فإجراؤها أشبه بالتقاط صورة فوتوغرافية للفرد في لحظة واحدة، وتعطينا بذلك صورة ثابتة عنه ولا ترصد كل حركاته وأطوار نموه وتعلمه. كما لا تعطي تلك الامتحانات له فرصة معالجة نقاط ضعفه واستدراك أخطاءه وتصحيحها والتي تعتبر الهدف الأساسي لعملية التقويم.

وفي هذا الصدد توصل د. طلحة مسعود ورفقاؤه إلى أن التقويم المتّبع حاليا في الجامعات الجزائرية بمختلف مستوياتها هدفها هو "ترتيب وتحديد آليات الانتقال السنوي فحسب، وتضع الطالب في حالة انصياع للامتحانات وهذا ما يعكس انحصار عملية التقويم التربوي المترامية الأبعاد والطرائق والأهداف على الامتحانات التحصيلية فقط، مما ولّد ظاهرة الغش وإهدار الوقت في طول الامتحانات على حساب البرامج التكوينية، الأمر الذي ساهم في تدني جودة التعليم ومخرجاته." (طلحة مسعود وآخرون، 2020، ص 205) وهذا جراء التأكيد على أساليب التلقين والتلقي واسترداد البضاعة العلمية من الطلبة التي يقدمها الأستاذ لهم طيلة الفصل الدراسي. وهذا بدوره أفرز عن بعض الظواهر التي استفحلت آثارها وأخطارها على الوسط الجامعي وحتى المجتمع والتي من أبرزها:

- تفشي ظاهرة الغش في الامتحانات: ولسنا بحاجة إلى بيان ما لهذه الظاهرة من مخاطر على الأفراد والمجتمعات، ولا شك أن ما استدعى تفشي هذه الظاهرة هو أن التقويم المعتمد في الجامعة لا يعدو كونه قياس لما تمكن الطالب من تقديمه من معلومات في ساعة الامتحان، فيلجأ بعض الطلبة في تلك الساعة إلى كل السبل المشروعة وغير المشروعة للإجابة على الأسئلة، وهذا ما يبرر عدم جدوى كل الجهود والتشديدات والقوانين الرادعة لهذه الظاهرة، لأن كل تلك الجهود كانت موجهة نحو العرَض لا نحو السبب الحقيقي.

- انتشار ظاهرة المذكّرات الدراسية والملخصات الموجزة التي تضم بين طياتها ملخّصا لأهم المعلومات والمعارف في المقرّر الدراسي التي سيُمتحن فيها الطالب والتي غالبا ما تكون من إعداد الأستاذ نفسه، فيكون بذلك اختزل فصلا دراسيا بكل أهدافه ومعارفه وكفاءاته في ملخصات يقدمها جاهزة للطلبة ثم يستردّ بضاعته منهم ساعة الامتحان. ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن نعتبر هذا الأسلوب هو عملية تقويم حقيقية لمعارف وكفاءات وقدرات الطالب، بل هي عملية قياس لجزء بسيط من المستويات المعرفية الدنيا وهي المعرفة التي تضم الحفظ والاسترجاع فقط. وقلما يُشخص هذا الأسلوب ناحية القوة أو الضعف لدى الطالب، أو يقدّر الجهد المبذول من قبَله، وقلّما تُؤخذ نتائجه مأخذ التحليل والاستفادة منه في التخطيط لتعليم أفضل.
- تدني مستوى جودة المخرجات التعليمية الجامعية: فما لمسناه من خلال ملاحظة الطلبة خلال السنوات الأخيرة هو ضعف مستوى الطالب الجامعي من عدة جوانب كتدنى الكفاءة البحثية، وضعف القدرة على تحليل ونقد المعلومات، وعدم القدرة على توظيف المعارف والمعلومات وعدم التمكن من منهجية البحث العلمي.

إن هذه الظواهر وغيرها ماهي إلا تحصيل حاصل لاختلال الممارسات التقويمية المتبعة وعدم تطبيقها بالشكل المطلوب

إضافة إلى كل ذلك فقد رصدنا من خلال الدراسة الاستطلاعية واحتكاكنا بالميدان العديد من الصعوبات التي تواجه الاستاذ الجامعي في ممارسته للتقويم والتي تتعلق بالتنظيم البيداغوجي للجامعة، ونقص الوسائل البيداغوجية وكذا عدم وضوح معايير التقويم الجيد وغيرها، بالإضافة إلى قلة الكفايات التقويمية للأساتذ الجامعي الذي يكاد يكون التقويم التربوي عنده غامض أو غير مفهوم، فالأستاذ الجامعي في حد ذاته هو خريج هذا النظام، فقد اعتمد تكوينه المهني على إحراز الدّرجات العلمية كالماجيستير والدكتوراه وأحيانا السنة أولى دكتوراه (الأساتذة المؤقتون) ثم يُباشرون مهامهم في التدريس دون أي تكوين ديداكتيكي في طرق وأساليب التقويم، ومن المؤكد أن الشهادة العلمية لوحدها ليست كفيلة بأن تخوّل صاحبها للتدريس الجيد، فهناك الكثير من الكوادر العلمية الذين يُشهد لهم بالكفاءة البحثية والعلمية لكنهم يُبدون عجزا واضحا في مجال التدريس، وهذا ما حاولت الجهات الوصية استدراكه مؤخرا بإصدار التعليمة الوزارية رقم 932 المؤرخة في 28 جويلية 2016، والتي تقتضي بإخضاع الأساتذة المساعدين الجدد خلال السنة الأولى من التوظيف إلى دورات تكوينية لضمان تحكمهم من مختلف الكفايات التدريسية والتقويمية.

ومن كل ما سبق فإننا نحاول أن نرصد واقع التقويم التربوي الممارس فعليا بالجامعة الجزائرية بعيدا عن الطرح النظري وما يُروَّج له، وفي ضوء ذلك الواقع والصعوبات التي تواجه الأستاذ الجامعي سنقدّم تصورا مقترحاً لتطوير وتحسين التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم، إذ أنه وبالرغم من كل المعيقات والتحديات التي تواجهها الجامعة الجزائرية عامة والتقويم التربوي بها على وجه خاص فإنه يمكن التغلب عليها، كما يمكن تطوير وتحسين هذا التقويم وفق معايير جودة التعليم إذا ما توفرت الرغبة في ذلك.

وتأسيساً على هذا يمكن تحديد إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى ممارسة اساتذة الجامعة للتقويم التربوي؟
  1- ما مستوى ممارسة أساتدة الجامعة للمراقبة المستمرة؟
  2- ما مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم النهائي؟
  3- مامستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم عن بعد؟
- هل توجد فروق في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تبعاً لمتغير ميدان التخصص المهني؟
- هل توجد فروق في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تبعاً لمتغير الأقدمية؟
- هل توجد فروق في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تبعاً لمتغير تكوين الاساتذة الجدد؟
- ما هي الصعوبات التي يواجهها أساتذة الجامعة في ممارستهم للتقويم التربوي؟
- كيف يمكن تطوير التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية؟

2-فرضيات الدّراسة:

الفرضية الأولى: يمارس أساتذة الجامعة التقويم التربوي بمستوى متوسط

1- يمارس أساتذة الجامعة المراقبة المستمرة بمستوى متوسط.

2- يمارس أساتذة الجامعة التقويم النهائي بمستوى متوسط.

3- يمارس أساتذة الجامعة التقويم عن بعد بمستوى متوسط.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير ميدان التخصص المهني.

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية.

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير تكوين الأساتذة الجدد.

الفرضية الخامسة: يواجه أساتذة الجامعة صعوبات متعلقة بالمجال البيداغوجي التنظيمي، وصعوبات متعلقة بالطلبة، وصعوبات متعلقة بالأستاذ نفسه.

الفرضية السادسة: يمكن تطوير التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم.

3-**أهمية الدّراسة:** تكتسي الدراسة الحالية أهمية واضحة في جانبيها النظري والتطبيقي بحيث:

- **الأهمية النظرية:** تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية وهو التقويم التربوي باعتباره عصب العملية التعليمية والفاعل الرئيسي في كل خطواتها، كما تعتبر الدراسة الحالية كذلك من البحوث القلائل التي تهتم بتطوير التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية، هذا فضلاً عن أن الدراسة الحالية –حسب اطلاع الباحثة_ من الدراسات المحلية القليلة التي اهتمت بموضوع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية، حيث أن أغلب الدراسات المحلية التي تناولت موضوع التقويم التربوي عنيت بالتقويم في مراحل التعليم الأساسية والثانوية فحسب، وعليه فإن هذه الدراسة ستكون مرجعاً وافيا يمهد الطريق أمام البحوث والدراسات اللاحقة التي ستهتم بالتقويم التربوي في الجامعة الجزائرية؛ بالإضافة إلى تناولها موضوع الجودة في التعليم الذي لا زال لحد الآن يعتريه الكثير من الغموض في تطبيقه في الواقع بالجامعة الجزائرية.
- **الأهمية التطبيقية:** تظهر الأهمية التطبيقية لهده الدراسة في كونها تعالج الواقع الفعلي للتقويم التربوي وبالتالي إعطاء صورة واقعية عنه وعن الصعوبات التي تواجه أستاذة الجامعة في هذا المضمار، وبالتالي يمكن للجهات الوصية الاستفادة من نتائجها في تطوير وتحسين التقويم التربوي، كما أن التصور المقترح الذي ستنتجه الدراسة الحالية يساعد أساتذة الجامعة على وجه الخصوص في تحسين ممارساتهم التقويمية وحسن توظيفها بما يطور ويجود العملية التعليمية.

4-أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى ممارسة أساتذة الجامعة لمختلف أنواع التقويم التربوي.
- التعرف على الفروق في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تبعا لبعض المتغيرات (ميدان التخصص المهني، الأقدمية وتكوين الأساتذة الجدد)
- الكشف عن الصعوبات التي تواجه أساتذة الجامعة في ممارستهم للتقويم التربوي.
- التعرف على معايير التقويم في ضوء جودة التعليم.
- تقديم تصور مقترح لتطوير التقويم التربوي بالاعتماد على نتائج الدراسة الميدانية وفي ضوء معايير جودة التعليم.

5-التعريفات الإجرائية:

1-6 **التقويم التربوي:** ترى الباحثة أن التقويم التربوي هو مجموع الممارسات التقويمية التي يقوم بها الاستاذ الجامعي، والتي يسعى من خلالها إلى جمع المعلومات والبيانات عن طلبته وتحليلها قصد التأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية، واتّخاذ قرارات التصحيح أو التصويب، وإصدار الأحكام المناسبة في ضوء هذه النتائج. بحيث صنّفت الباحثة التقويم الممارس من قِبَل أساتذة الجامعة إلى:

- **المراقبة المستمرة:** وتشمل مختلف الممارسات التقويمية في حصص الأعمال الموجّهة والتطبيقية بحيث يتضمن:

- التقويم المعتمد على الأداء (بحوث نظرية وميدانية، مشروع جماعي أو فردي، نقاش)
- التقويم المعتمد على الملاحظة (موجّهة وتلقائية)
- التقويم المعتمد على المقابلة (المشاركة، الاستجوابات الشفهية، الأسئلة الخاصة)
- التقويم المعتمد على الورقة والقلم (أعمال بحثية، استجوابات كتابية، واجبات منزلية)

- **التقويم النهائي (الامتحانات النسبية السداسية/ الاستدراكية)** وتشمل الامتحانات التحصيلية التحريرية بنوعيها:

- الامتحانات المقالية (امتحان المقال محدود الإجابة، امتحان المقال مفتوح الإجابة)
- الامتحانات الموضوعية (أسئلة المزاوجة، الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، التكميل، المقارنة، الكتاب المفتوح، الترتيب، الأسئلة المقننة، الأسئلة متعددة الاختيار QCM)

- **التقويم عن بعد:** ويشمل الامتحانات والأسئلة والواجبات والمهام التي يكلف بها الطلبة عن بعد عبر بيئة تفاعلية قائمة على استخدام شبكة الانترنت والأجهزة التقنية كالحاسوب والهاتف المحمول، من خلال المنصات (موودل) وشبكات التواصل، والبريد والالكتروني وغيرها.

2-6 **مستوى الممارسة:** هي الدرجات التي يتحصل عليها الأساتذة أفراد العينة في الفقرات والمحاور والدرجة الكلية لاستبيان الدراسة، وتم تقسيمها إلى ثلاث مستويات: ضعيف ، متوسط وعالي.

3-6 **تكوين الأساتذة الجدد:** هو عملية تكوينية بيداغوجية منظمة يخضع إليها الأساتذة الجدد بموجب قرار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 2016 والذي قضى بإخضاع جميع الفائزين في مسابقة توظيف أستاذ مساعد ب لدورات تكوينية طول السنة الأولى من التوظيف والتي يكون الأستاذ فيها متربصا ليحوز بعد هذه الفترة قرار التثبيت في المنصب.

4-6 **الأقدمية:** هي السنوات التي قضاها الأستاذ في التدريس بالجامعة منذ تنصيبه.

5-6 **ميدان التخصص المهني:** هو ميدان تدريس الأستاذ حيث صنفته الباحثة حسب الكليات التي تضمها جامعة المسيلة وهي التكنولوجيا، العلوم ، الرياضيات والإعلام الآلي، العلوم الانسانية والاجتماعية، والحقوق والعلوم السياسية، العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

6-6 **معايير جودة التعليم:** هي الخصائص والمواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في مختلف الممارسات التقويمية التي يقوم بها أساتذة الجامعة بحيث تمثل هذه المعايير المستوى النموذجي المطلوب للتقويم التربوي للوصول به إلى الأهداف المنشودة بما يسهم في تحقيق الجودة في العملية التعليمية، وبعد إطلاع الباحثة عن معايير الجودة في التعليم تمكنت من استخلاص عدد من المعايير والتي ستستغلها الباحثة في بناء التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي في نهاية الدراسة

7-6 **التصور المقترح:** هو صيغة مقترحة تمثل رؤية مستقبلية لتطوير التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية، والذي ستقوم الباحثة ببنائه في ضوء نتائج الدراسة الميدانية ومعايير جودة التعليم ويُمثل هذا التصور نموذج مستقبلي يمكن اعتماده من قِبل أساتذة الجامعة.

6-الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

تعتبر الدراسات السابقة هي المنطلق الأول الذي يفتح للباحث آفاق بحثه كونها تساعد الباحث على الاختيار السليم لموضوع بحثه وتُجنبه مشقة تكرار بحث سابق، وتعرفه بالصعوبات التي وقع فيها من سبقه من الباحثين في موضوعه، وتزوده بالآليات المنهجية المناسبة لبحثه، إضافةإلى أن نتائجها سوف تكون محكا لقياس ومقارنة ما توصل إليه الباحث، وما عليه إلا أن يكون حذقا ومستبصرا في الاستفادة من هذا الرصين. ومن هذا المنطلق فإن الباحثة – وأثناء إعدادها بهذا البحث منذ بدايته- إطّلعت على عدة دراسات محلية عربية وأجنبية التي لها علاقة بموضوع بحثها، مع أن الدّراسات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بموضوع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية قليلة بالمقارنة مع الدراسات التي تناولت التقويم التربوي في الطورين الإعدادي والثانوي، إلا أنها استعانت بالدراسات التي أعطت لها تصوّرا منهجيا لموضوع بحثها وساهم في تحديد معالمه وإجراءاته وأساليبه، وبناء تصور لتطوير التقويم التربوي دقيق وواضح المعالم. وفيما يلي عرض لهذه الدّراسات وبيان مدى الاستفادة منها، وأوجه الشبه والاختلاف مع الدراسة الحالية، حيث تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات: محلية، عربية وأجنبية، كالتالي:

- **الدراسات المحلية:**

1. **دراسة محمد قوارح (2011)** بعنوان: **"المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين – دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري- "**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الاختلافات الموجودة بين مستويات المعرفة المسبقة بأساليب التقويم ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيرات الجنس، المستوى التعليمي والتخصص الدراسي. كما هدفت كذلك إلى معرفة واقع معرفة الطلبة بأساليب التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية.

اعتمدت الدراسة على استبيان قياس المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي، حيث شملت عينة الدراسة 842 طالب من السنة الثانية والثالثة ليسانس من تخصصي علم النفس وعلوم التربية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من أربع جامعات بالجنوب الجزائري قد توصلت الدراسة إلى أنه وبغض النظر عن الاختلافات الثقافية الموجودة والمستويات الاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك من العوامل فإنه لا يوجد اختلاف في درجات التحصيل الدراسي باختلاف المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي لدى الطلبة الجامعيين سواء كانت هذه المعرفة المسبقة بأساليب التقويم مرتفعة أو منخفضة. (قوارح، 2011)

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولهما نفس الموضوع (التقويم التربوي) أما الإختلاف فيكمن في عينة الدراسة ومكان إجراءها ومحاورها، وأيضا في متغير التحصيل الدراسي، واستفادت الباحثة منها في الجانب النظري الذي يتعلق بأساليب التقويم التربوي، وكذا في بناء أداة الدراسة من خلال تحديد أهم الوسائل والأساليب المعتمدة في التقويم التربوي.

2. دراسة خطيب زوليخة (2018) بعنوان: **"تقويم عمليات التقويم من وجهة نظر الأستاذ والطالب : التقويم كمعيار لهندسة التكوين"**

هدفت الدراسة إلى تقويم عمليات التقويم، وذلك من خلال معرفة آراء طلبة علم النفس بجامعة وهران حول عمليات التقويم، ومعرفة مدى اعتماد هيئة التدريس على معايير التقويم في عملية التقويم البيداغوجي، حيث اعتمدت على الاستبان، وشملت عينة الدراسة 39 طالب، و39 أستاذ من جامعة وهران، وباتباع المنهج الوصفي التحليلي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- بعض المعايير لم تتحقق بالقدر الكافي كمعيار الشمولية والموضوعية من وجهة نظر الطلبة بينما جاءت آراء الأساتذة مخالفة لذلك.
- اتفق كل من الاساتذة والطلبة على غياب بعض المعايير كمعيار السهولة والاقتصادية واحترام الفروق الفردية. (الخطيب، 2018)

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناولها موضوع التقويم بالجامعة الجزائرية، واختلفتا في موضوع الدراسة حيت أن هذه الدراسة هدفت إلى تقييم عملية التقويم، بينما الدراسة الحالية تهدف إلى رصد واقع التقويم، وايضا عينة الدراسة، حيث شملت هذه الدراسة الاساتذة والطلبة، وبينما الدراسة الحالية اقتصرت على الأساتذة، وقد استفادة الباحثة منها في تفسير ومقارنة النتائج، وكذا في تحديد معايير جودة التقويم.

3. **دراسة فتيحة لعزازي (2016)** بعنوان: **"التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة – تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ–"**

هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان إصلاح المنظومة التربوية يصاحبه تغيير في الطريقة التقويمية، وكذا معرفة مدى تلقي الأساتذة تكوين خاص في مجال التقويم، كما هدفت كذلك إلى الكشف عن تأثير العملية التقويمية المستمرة على أداء أساتذة المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التاريخي المقارن لأجل مقارنة ماضي وحاضر المنظومة التربوية في الجزائر. قد صممت لأجل هذا استبيان تضمن 64 وقد أجريت الدراسة على عينة من أساتذة التعليم الثانوي تم اختيارهم من 14 مؤسسة ثانوية من مختلف بلديات شرق الجزائر العاصمة، بلغ عددهم 200 أستاذ وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة قصدية (عمدية) ومن نتائج الدراسة ما يلي:

الإصلاحات التربوية التي عرفتها المدرسة الجزائرية أثرت على الطريقة التقويمية للمواد، وإن تغيير طريقة التدريس صاحبه تغيير في طرق التقويم التربوي المعتمدة في الثانوية، كما توصلت الدراسة كذلك إلى أن التقويم بالمقاربة الجديدة أضاف أمور أكثر عملية ومنهجية من الممارسات التقويمية السابقة، وتغيير طريقة التقويم التربوي لم يصاحبه تكوين خاص للأساتذة وحتى وإن وجد تكوين فهو خارج مجال التقويم التربوي وغير كاف

حسب تصريحات أفراد العينة. وأن التقويم التربوي الممارس هو عملية إدارية قائمة أساسا على أسلوب الاختبارات. (لعزازي، 2016)

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها نفس المتغير الرئيس "التقويم التربوي" وبعض أهداف الدراسة، واختلفت معها في عينة الدراسة، والمنهج المستخدم، ومكان اجراءها، والمستوى التعليمي المعني بالدراسة إذ ركزت هذه الدراسة على التقويم في المرحلة الثانوية بينما الدراسة الحالية تناولت التقويم في الجامعة.

استفادت الباحثة من هذه الدراسة في بناء الإطار النظري من خلال الاطلاع على واقع التقويم التربوي في الثانوية وهي المرحلة التي تسبق مرحلة التعليم العالي، كما استفادت منها كذلك في الجانب النظري الذي يتعلق بالتقويم التربوي، وكذا في فهم مختلف جوانب التغييرات التي طرأت على العلمية التقويمية جراء الإصلاحات التربوية التي تعد هذه الأخيرة تمهيدا للإصلاح الذي أُدخلت على التعليم العالي باستحداث نظام LMD الذي يعد امتدادا لتلك الإصلاحات.

4. دراسة **سيف الدين جديدي (2020)** بعنوان: **"تقييم نظام إدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية على ضوء النصوص الرسمية – دراسة ميدانية بمختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية–** "

إنطلاقا من النصوص الرسمية الجزائرية قام الباحث بتقييم نظام الجودة بمؤسسات التعليم العالي، حيث هدف من خلال ذلك إلى:

- إبراز ضرورة تبني نظام الجودة كركيزة أساسية وإدراجه كضرورة ملحة للوصول إلى الأهداف المرجوة منها.
- الوقوف على الصعوبات التي تحول دون تحقيق نظام الجودة، إنطلاقا من الميادين المحددة في المرجع الوطني لضمان الجودة والمتمثلة في: ميدان التكوين، ميدان البحث، ميدان الحكامة، ميدان الحياة في الجامعة، ميدان المنشآت القاعدية، ميدان العلاقة مع المحيط وميدان التعاون.

استخدم الباحث المنهج الوصفي الإستكشافي، حيث تكونت عينة الدراسة من 377أستاذ، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، من عدة جامعات جزائرية والإستبيان كأداة مقسم إلى سبعة محاور وهي نفسها الميادين المبينة أعلاه حيث يتضمن كل محور عشرة مؤشرات.

توصل الباحث إلى عدة نتائج فرعية، ونتيجة عامة وهي:

لا تطبق ميادين نظام الجودة (ميدان التكوين، ميدان البحث، ميدان الحكامة، ميدان الحياة في الجامعة، ميدان المنشآت القاعدية، ميدان العلاقة مع المحيط، ميدان التعاون) **جزئيا** بمؤسسات التعليم العالي لجزائرية في ضوء النصوص الرسمية، **محققة جزئيا**، وذلك لتحقق أغلب الفرضيات الجزئية باستثناء الفرضيتين الجزئيتين الثالثة والرابعة (جديدي، 2020)

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كونهما انطلاقتا من رصد واقع الجامعة الجزائرية، إذ قام الباحث برصد واقع نظام الجودة في التعليم العالي بينما رصدت دراستنا الحالية واقع التقويم التربوي، وقد تناولت الدراستين متغير الجودة، واشتركتا في مكان وعينة الدراسة، هذا فضلا على أنهما تركزان على تبني وتفعيل نظام الجودة في التعليم الجامعي، غير أنهما اختلفتا في المجال الذي تطبق فيه الجودة. إن هذه الدراسة جعلت متغير نظام الجودة كمتغير رئيسي وهذا ما جعل الباحثة تستفيد منها فيما يتعلق بالجانب النظري فيما يتعلق بميادين نظام الجودة في التعليم العالي، وكما تعتبر هذه الدراسة محكّا مهما لتصميم التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي في ضوء معايير جودة التعليم.

5. **دراسة معزوز هشام ورفقاؤه (2020)** بعنوان: **واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الأنترنت في ظل جائحة كورونا** (دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بالجامعات الجزائرية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على السياسة المنتهجة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في إنهاء الموسم الدراسي الجامعي في الظروف الإستثنائية التي فرضتها إجراءات الحجر الصحي نتيجة جائحة كورونا، ومتابعة وتقييم مستوى الطلبة والأساتذة من خلال التحكم في تكنولوجيات الإعلام والاتصال الحديثة. اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى أداة الاستبيان الإلكتروني المصمم على ثلاث أبعاد ب29 سؤال، بحيث تم توزيع الاستبيان على مواقع التواصل الاجتماعي وعبر البريد الالكتروني على الطلبة الجزائريين وقد تم اعتماد 95استمارة وكانت أهم نتائج الدراسة مايلي:

- إجراءات الحجر الصحي التي تم إعتمادها أثرت نفسيا على الطلبة، وأفقدهم الرغبة في مواصلة الدراسة.
- عملية التعليم الجامعي عن بعد عبر الأنترنت تجربة شهدتها الجامعات الجزائرية، كخطوة لإنقاذ الموسم الدراسي الجامعي في ظروف إستثنائية فرضتها الحالة الوبائية نتيجة تفشي فيروس كورونا
- غياب أي مرافقة نفسية أو بيداغوجية للطلبة من قبل المشرفين على العملية التعليمية الجديدة.
- قصور واضح في عمليات الإتصال بين إدارة الجامعة والطلبة والأساتذة، مما أثر على عملية ايصال المعلومة.
- تراخي بعض المبحوثين للولوج والتفاعل عبر المنصات لتلقي الدروس، مما يدل على غياب خلفية القانونية تضبط العملية.
- المنصات التعليمية التي تم الإعتماد عليها، لم تصمم بالطريقة التي تسمح للأستاذ مراقبة وتقييم الطالب
- تم رصد مجموعة من المعوقات، فيها ما تعلق بالجانب التقني من خلال عدم امتلاك الطلبة أجهزة الإعلام آلي وتدقف مقبول للأنترنت، وأخرى تنظيمية وبشرية نتيجة غياب دورات تكوينية للأساتذة وللطلبة والمشرفين على العملية من ادارة الجامعة .
- العملية التعليمية الجديدة جاءت مبهمة المعالم سواء للأستاذ أو للطالب في ظل ظروف إستثنائية قد تطول.

- يمكن أن تكون تجربة التعليم عن بعد عبر الأنترنت، مرافقة للطريقة التقليدية في الظروف العادية. (معزوز، 2020)

يكمن وجه الشبه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في تناول موضوع التعليم عن بعد الذي تطرقت إليه الدراسة الحالية كمحور من محاورها الميدانية، وكذا في منهج وأداة الدراسة. واستفادت الباحثة منها في تفسير وتحليل نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق بالتقويم عن بعد.

6. دراسة **د. بوزيد ساسي وسكينة قدور (2019)** بعنوان: **"التقويم المستمر للتحصيل الدراسي لدى الطالب في الجامعة الجزائرية بين الواقع والنهج الأمثل"**

هدفت هذه الدراسة النظرية إلى تطوير العملية التقويمية، و رصد واقع العملية التقويمية المستمرة للتحصيل الدراسي لدى الطالب بالجامعة الجزائرية متسخدما في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال تحديد وتحليل مختلف الاساليب التقويمية المعمول بها في الجامعة الجزائرية(شفوية، كتابية مقالية وموضوعية) ، وعرض مزاياها وسلبياتها وخلص الباحثان من هذه الدراسة التحليلية إلى اقتراح نظرة استشرافية للتقويم أكثر موضوعية، يهدف الباحثان من خلال تطبيقها إلى تحقيق مبدأ تربوي هام وهو "وضع الطالب المناسب في المكان المناسب" وكذا معالجة مواطن الضعف وتدعيم مواطن القوة وتعزيزها، ومن أبرز استراتيجيات ومقومات هذه النظرة الاستشرافية للعملية التقويمية:

التقويم الواقعي الأصيل الذي يقوم على مجموعة من الاستراتيجيات والآليات التي يتم توظيفها في العملية التعليمية بشكل طبيعي وواقعي لتعكس مستوى الطلاب الحقيقي وتركز على تنمية قدرات الطلاب على التفكير الناقد والتحليل والمناقشة. (بوزيد وقدور، 2019)

وأوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو هدف تطوير العملية التقويمية، وكذا اهتمامهما بالتقويم في المرحلة الجامعية الذي لم يحظى بدراسات وفيرة عكس التقويم في باقي المراحل التعليمية، وكذا هدفت الدراستين إلى رصد واقع التقويم الجامعي وفي ضوءه تم تقديم مقترحات لتطويره وعلاج نقاط ضعفه وتعزيز مواطن قوته. أما أوجه الاختلاف فكان في منهج البحث، وطبيعة الدراسة، حيث جاءت هذه الدراسة تحليلة نظرية بحتة، واقتصرت على تحليل الاساليب التقويمية للتحصيل الدراسي بينما الدراسة الحالية هي تطبيقية و قد شملت كل جوانب العملية التقويمية.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بالتقويم التربوي حيث استفاضت هذه الدراسة في تحليل مختلف الأساليب التقويمية وإبراز مميزاتها ومآخذها، وكذا في تكوين إطار مرجعي لبناء التصور المقترح.

7. **دراسة زرقان ليلى (2013)** بعنوان: "**برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعتي سطيف 1 – 2** " ، هدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن واقع تكوين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية
- إعداد قائمة بمعايير الجودة اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس
- إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية اللازمة لأداء أعضاء هيئة التدريس في ظل معايير الجودة في التعليم العالي.
- اقتراح وبناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء احتياجاتهم التدريبية ومعايير الجودة في التعليم العالي.

ولتحقيق هذه الأهداف اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، واستعانت بمجموعة من الأدوات أهمها: بناء مقياس تكون من ستة مجالات بمثابة معايير لجودة عضو هيئة التدريس.
وشملت الدراسة عينة عرضية من أعضاء هيئة التدريس بلغت 150 عضو للكليات الثلاث (العلوم القانونية، العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، والعلوم الاجتماعية) في جامعة فرحات عباس سطيف 1 – 2 . وتوصلت الدراسة إلى أنه هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في كل المجالات، بحيث حُددت احتياجات التقويم ستة هي:

1- الإلمام بمفهوم التقويم وما يتعلق به من مجالات ومعايير
2- الإلمام بكيفية بناء الاختبارات ذات المواصفات الموضوعية.
3- المعرفة بالطرق العلمية الحديثة في تقويم الأستاذ.
4- الدراية بأنواع الاختبارات التحصيلية.
5- القدرة على إثراء دافية الطلبة نحو التقييم الذاتي.
6- المعرفة بأسس تقويم البرامج الأكاديمية.

وعلى ضوء هذه الاحتياجات، ومعايير الجودة في التعليم العالي تم صياغة البرنامج التدريبي من خلال تحويل صياغة فقرات قائمة الاحتياجات على شكل أهداف للبرنامج. (زرقان، 2013)

أوجه التشابه بين الدراستين هو تناولهما لمتغير معايير الجودة في التعليم، وهدف التطوير والتحسين، وعينة ومكان ومنهج وأداة الدراسة، أما أوجه الاختلاف فمن حيث المتغير الأساسي حيث عنيت الدراسة الحالية بالتقويم التربوي بينما هذه الدراسة تناولت الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وكذا فإن هذه الدراسة هدفت إلى اقتراح برنامج تدريبي للأساتذة بينما الدراسة الحالية هدفت إلى اقتراح تصور لتطوير التقويم التربوي.

وقد استفادت منها الباحثة في الجانب النظري المتعلق بالجودة، وفي مقارنة النتائج ، وكذا في تكوين إطار مرجعي لتصميم التصور المقترح.

8. دراسة قسيمة مبروك 2011

بعنوان: "**واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجامعي الجديد ل.م.د – دراسة ميدانية بجامعة الأغواط–**"

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التقويم السائد في مرحلة التعليم العالي الجزائري، وتشخيص واقع العملية التقويمية وإلى أي مدى تؤثر في اضطراب العملية التعليمية في ظل هذه التغيرات السريعة التي تحدث في العالم عامة والجزائر خاصة وهدفت كذلك إلى كشف ثغرات العملية التقويمية وتشخيصها بدقة والبحث عن حلول المناسبة وإبراز مدى تأثر العماية التقويمية بطبيعة التكوين الذي تلقاه الأساتذة وتوضيح أهم المعيقات التي تواجه الأساتذة في تطبيق العملية التقويمية

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كما اعتمدت على استبيان مكون من 32 بند موجه لعينة من أساتذة جامعة ثليجي عمار بالأغواط، الذين بلغ عددهم 80أستاذ (ة) (15% من المجتمع الأصلي) أُختيروا بطريقة عشوائية طبقية من مختلف تخصصات وكليات جامعة الأغواط.

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي:

نقص كل من: الخبرة، التكوين، المعلومات لدى الأساتذة، ونقص الوسائل التعليمية يؤثر سلبا على ممارسة العملية التقويمية، في حين توصلت إلى أن عدم التنسيق بين الفرق البيداغوجية لا يؤثر على ممارسة العملية التقويمية (مبروك، 2011)

أوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو تناول موضوع التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية، والمنهج المستخدم وعينة الدراسة، والاختلاف بينهما يكمن من حيث مكان إجراء الدراسة ومجالاتها ومحاورها، فهي تحاول الوقوف على المعيقات التي تؤثر على العملية التقويمية، في حين أن الدراسة الحالية ترصد واقع التقويم الممارس بغية الخلوص في النهاية إلى تقديم تصور مقترح لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم.

هذا وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في رصد الصعوبات والمعيقات التي قد تواجه الأساتذة في أداء التقويم التربوي، وكذا معرفة العوامل المؤثرة على أداء عملية التقويم.

9. **دراسة نسيمة جزار ورفقاؤها (2018)** بعنوان: "**دور الأستاذ الجامعي في تحسين وتطوير نوعية طرائق تقويم الطلبة الجامعيين وأساليبه**" هدفت الدراسة إلى تحديد دور الأستاذ الجامعي في تحسين وتطوير طرائق تقويم الطلبة وأساليبه بما يسهم في تجويد مخرجات التعليم العالي

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فقد اقتصرت على مقابلة كتابية للأساتذة الجامعيين، واستبانة تشخيص واقع عملية تقويم الطالب الجامعي. بينما شملت عينة الدراسة 40 أستاذ بكلية العلوم الاجتماعية، ومعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة زيان عاشور بالجلفة، و 80 طالب في كل من الكلية والمعهد.

خلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

أبرز معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بطرائق التقويم:

- تنويع أساليب تقويم تحصيل الطلاب.
- وضوح أسئلة الإختبارات.
- شمولية أسئلة الاختبارات موضوع المقرر.
- دقة تقويم تحصيل الطلاب.

بالنسبة لمستوى مخرجات التعليم الجامعي:

- ضعف في مخرجات التعليم الجامعي، وأن لذلك الضعف تأثيرات سلبية في المجتمع بمؤسساته المختلفة إضافة إلى المؤسسة الجامعية من حيث إضعاف فرصها في الحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها.
- عدم مواءمة مخرجات التعليم الجامعي مع سوق العمل.
- يسهم ضعف مخرجات التعليم الجامعي في تجني مستوى التعليم العام.
- التأثير السلبي لضعف مخرجات التعليم الجامعي في المؤسسات الجامعية من حيث فقدان الثقة بها وببرامجها. بالإضافة إلى:
- قصور في مدى إلمام الأستاذ الجامعي بطرائق التقويم وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تطوير الطالب الجامعي وقدراته.
- التركيز على تقويم الطالب الجامعي في المجال المعرفي على حساب المجالين المهاري والوجداني.
- قصور في استخدام طرائق التقويم وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تحسين أساليب التفكير وحل المشكلات.
- قلة اهتمام الأستاذ الجامعي بالأعمال الفصلية على الغرم من أهميتها ودروها البارز في إكساب الطالب العديد من الخبرات المهمة.
- قصور كبير في الاهتمام بأساليب التقويم الشفوية على الرغم من أهميتها في تنمية مهارات الطالب وقدراته.

كما خلصت الدراسة كذلك إلى إمكانية قيام الاستاذ الجامعي بالعديد من الأدوار التي يمكن أن تسهم في تجويد مخرجات التعليم الجامعي، منها ماي يتعلق بتوظيف طرائق التقويم المناسبة وأساليبه، وأن ذلك الهدف (تجويد المخرجات) يمكن أن يتحقق على النحو المأمول إذا وجدت درجة كبيرة من التكامل والتنسيق بين الأستاذ الجامعي والمؤسسة الجامعية ووزارة التعليم العالي، ومن ذلك العمل على إعداد برامج تدريبية متخصصة وتنفيذها في عدة مجالات، منها استراتيجيات التدريس، ومهارات التفكير، وطرائق التقويم وأساليبه، وتقديم

الحوافز المادية والمعنوية اللازمة للأستاذ الجامعي لتشجيعه على الالتحاق بتلك البرامج، إضافة إلى توفير المواد والتجهيزات اللازمة في القاعات الدراسية. (جزار وآخرون، 2018)

ترى الباحثة أن هذه الدراسة تعتبر أرضية خصبة لبناء الدراسة الحالية سواء من حيث بناء الإشكالية وصياغة الفرضيات، أو من حيث بناء التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية، وذلك لكون الدراستين اهتما بنفس الموضوع (التقويم التربوي) و في نفس المستوى التعليمي (الجامعة الجزائرية) وهدفتا إلى نفس الهدف وهو التطوير والتحسين لعملية التقويم وفق معايير محددة ودقيقة.

10. **دراسة عبد العالي هبال (2017)** بعنوان "**إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية: قياس جودة الخدمة التعليمية من منظور أساتذة وطلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة باتنة1**" هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة وتحسينها من منظور إدارة الجودة الشاملة في بعض الجامعات الجزائرية بالإضافة إلى تحديد الإختلالات والمشكلات التي تحول دون تحقيق جودة الخدمة التعليمية كآلية لتحقيق جودة التعليم العالي وطرح الحلول المناسبة لهذه الإختلالات ووضع استراتيجية لتطوير الجامعة الجزائرية وأخرى داعمة لمشروع جودة التعليم العالي في الجزائر.

اتبع الباحث المنهج الوصفي لوصف إدارة الجودة الشاملة وتشخيص واقعها، ومنهج تحليل المضمون من أجل دراسة المواثيق الرسمية المتعلقة بالجودة وتطور قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر. كما اعتمد على أداة الاستبيان ، بحيث صمم إستبيانين أحدهما موجه إلى أعضاء هيئة التدريس، والآخر إلى الطلبة، وتم إجراء الدراسة على عينتين: الأولى عينة عشوائية من طلبة كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة باتنة بلغ قوامها: 385 طالب وطالبة، الثانية: عينة أعضاء هيئة التدريس بالكلية بلغ عددهم: 65فرد. توصلت الدّراسة إلى النتائج التالية:

- الخدمات التعليمية المقدمة من طرف كلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة باتنة والمتعلقة بجودة المباني، جودة الخدمة الإدارية، جودة الأستاذ الجامعي، جودة المكتبة، جودة الإختبارات الجامعية، جودة الأمن الجامعي لم تبلغ مستواها من التميز والجودة إلا لما تكون مستجيبة لرغبات وتطلعات الطالب وهيئة التدريس.
- من متطلبات تطبيق الجودة التعليمية: دعم الإدارة العليا، نشر ثقافة الجودة، إنشاء مجلس للجودة، إنشاء خلايا الجودة، توفير قاعدة معلومات.

وفيما يخص بُعد جودة الإختبارات فقد توصلت الدّراسة إلى ما يلي:

- عدم تحقيق جودة الاختبارات الجامعية، من خلال عدم رضا أغلب أفراد العينة حول عدة جوانب متعلقة بهذا البعد.

- تنامي ظاهرة الغش التي عجز المجلس التأدبي عن محاربتها مما جعل دوره محدودا، في احتواء هذه الظاهرة.
- عدم رضا أفراد العينة عن سير وتنظيم الإختبارات بسبب وجود بعض العوائق والمشاكل
- وعي وإدراك عضو هيئة التدريس بأهمية التدريس الحديث الذي يستهدف الحوار والمناقشة والأستيعاب والفهم، واكتساب منهجية في الكتابة والتحكم في في معطيات التخصص.
- أسئلة الإمتحان يجب وضعها بدقة ووضوح سواء تعلق الأمر بطبيعة السؤال ومفرداته أو بطريقة كتابة السؤال ووضوحه على الورقة التي تتم كتابتها بالحاسوب الإلكتروني
- نتائج الإمتحانات لا يتم الإعلان عنها في الأوقات والآجال المحددة
- أغلب أعضاء هيئة التدريس يسمحون بمراجعة أوراق التدريس وتبصيرهم بالإجابة النموذجية (هبال، 2017)

أوجه التشابه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هي تناولهما موضوع جودة التعليم، والمنهج المستخدم وأداة الدراسة إضافة إلى هدف تطوير التعليم العالي في ضوء معايير وإدارة الجودة، أما أوجه الإختلاف فتكمن في جوانب الدراسة والعينة، وكذا هذه الدراسة خلصت إلى تقديم مقترحات لتفعيل الجودة في التعليم العالي، بينما الدراسة الحالية أسفرت على وضع تصور مقترح لتطوير التقويم التربوي في ضوء معايير جودة التعليم

تعتبر هذه الدراسة بمثابة إطار نظري مرجعي استفادت منه الباحثة في المنظور المعرفي المتعلق بالجودة الشاملة من خلال المفاهيم والتطبيقات وتحليلها لمختلف النماذج، وكذا من خلال تطرقها إلى جودة مكونات العملية التعليمية والتي من ضمنها جودة التقويم. كما استفادت الباحثة كذا منها في التعرف على الرهانات والتحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية في مجال الجودة، هذا فضلا عن استعانة الباحثة بالتوصيات المقدمة في هذه الدراسة في إنجاز التصور المقترح.

11. **دراسة بوجمعة حريزي (2018)** بعنوان: "**واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتسوط لأشكال التقويم المستمر**" هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيقة أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، وأهم الصعوبات التي تعترضهم اثناء تطبيقه من وجهة نظر الاساتذة والمفتشين، وكذا الكشف عما إذا كانت هناك فروق في درجة الاستجابة في ضوء بعض المتغيرات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وعلى استبيان مكون من 70 فقرة، تم تطبيقه على عينة عشوائية عنقودية مكونة من 446 أستاذ، و13 مفتش وأهم نتائجها:

- درجة تطبيق الأستاذة لأشكال التقويم المستمر الرسمية وغير الرسمية متوسطة من وجهة نظر الاساتذة أنفسهم
- درجة تطبيق الأساتذة لأشكال التقويم المستمر الرسمية متوسطة، وغير الرسمية ضعيفة من وجهة نظر المفتشين.

- أهم الصعوبات التي تعترض تطبيق الاساتذة لأشكال التقويم المستمر هي الصعوبات المتعلقة بالتلميذ. (حريزي، 2018)

رغم أن الدراستين مختلفتين من حيث مجال الدراسة، والعينة، والمرحلة التعليمية إلا أنها التقت معها من حيث تناولها موضوع التقويم المستمر وكذا في تحديد الصعوبات التي تعترض الأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم. لذا فقد استفادت الباحثة منها في رصد هذه الصعوبات وصياغة الفرضيات بما يتوافق مع الدراسة الحالية.

12.دراسة نصيرة خلايفية (2014) بعنوان: " **آليات التقويم المستمر في نظام ل.م.د بين النظرية والتطبيق**"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مختلف الممارسات الفعلية لأساليب التقويم المستمر في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية، والكشف عن مدى التباين في استخدام الأساليب البيداغوجية لعملية التقويم المستمر عند أساتذة الجامعة باختلاف تخصصاتهم

طبقت الدراسة الميدانية بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، على عينة من اساتذة كليتي: العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، والعلوم، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، وعلى أداة الاستبيان، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أغلب الاساتذة يملكون معرفة لا بأس بها فيما يخص الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر.
- اعتماد الاساتذة على نقطة المواضبة كأهم معيار من معايير التقييم.
- نسبة 42% من أفراد العينة يطبقون ماجاء في دليل نظام ل.م.د
- وجود فروق في درجة ممارسة التقويم المستمر بين الاساتذة تبعا لمتغيري التخصص والخبرة المهنية.
- أغلب الأساتذة راضون بأساليب تقييمهم للطلبة من خلال عدة مؤشرات (تفاعلية الطلبة ومشاركتهم، تحسن مستواهم بصفة مستمرة، انتباههم وحضورهم الدائم، الدافعية نحو التعلم، عدم اعتراضهم على العلامات المقدمة لهم) . (خلافية، 2014)

تشابهت الدراستين من حيث تناولها للتقويم في الجامعة الجزائرية، والعينة، وأداة ومنهج الدراسة، ويكمن الاختلاف في كون هذه الدراسة اقتصرت على آليات التقويم المستمر في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية، أما الدراسة الحالية فكانت شاملة لكل الممارسات التقويمية، واختلفتا كذلك من حيث الأهداف، ومتغير معايير الجودة.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في بناء الإشكالية، واستغلال نتائجها في المقارنة مع نتائج الدراسة الحالية خاصة فيما يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية والفروق بينها.

- **الدراسات العربية:**

1. دراسة محمد مرشد القواس (2016) بعنوان: "**درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم**" هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم، والكشف عن الاختلاف بين وجهة نظر الطلبة في استخدام أساتذتهم أساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة باختلاف التخصص، والمستوى الدراسي، والجنس، وتكونت عينة الدراسة من 258 طالب وطالبة من كلية التربية جامعة إب، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:

- درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة اب لساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة كانت بدرجة ضعيفة
- تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة اب أساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص(انساني، علمي، تربوي) لصالح التخصص التربوي، بينما لا تختلف وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة اب أساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي ومتغير الجنس (القواس، 2016)

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولهما لموضوع التقويم التربوي في التعليم الجامعي، وأداة الدراسة، وهدف الكشف عن درجة الممارسة. وأما أوجه الاختلاف فتكمن في عينة الدراسة حيث وجهت هذه الدراسة نحو الطلبة بينما الدراسة الحالية فتمثلت عينتها في الأساتذة. وقد استفادت منها الباحثة في تفسير ومناقشة ومقارنة نتائج الدراسة.

2. دراسة محمد بن راشد الزهراني (2009) بعنوان: "**تصور مقترح لتطوير أدوات تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم**"، أهم أهدافها: معرفة مدى توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة.

- معرفة المواصفات التي يمكن اعتمادها لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة
- معرفة العقبات التي قد تحول دون تطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة
- تقديم تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم.

استخدم الباحث في ذلك المنهج الوصفي، وقد تكونت عينه دراسته من جميع أفراد مجتمع الدراسة فكانت مكونة من 38 مشرفاً للقياس والتقويم، في حين قد تم اختيار عينة موكنة من 48 معلما للقياس والتقويم من إدارة التربية والتعليم بمحافظة القنفذة. تم الاعتماد على أداة الاستبيان مكون من 100 عبارة.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

- درجة جودة معايير أدوات قيتس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة عالية جدا ل46 معيار وعالية ل53 معيار ومعيار واحد فقط كانت درجة جودته متوسطة.

- عدم توفر معايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بنسبة 53 %
- أهم العقبات التي تواجه تطوير أجوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة هي:
- قلة البرامج التدريبية في مجال القياس والتقويم الموجه للمعلمين والمشرفين التربويين وعدم كفايته.
- كثرة الأعمال التي قوم بها المعلم من حصص تدريسية وإشراف وريادة وأنشطة في أغلب الأحيان يتوجب إنجازها في وقت قصير.
- بالإضافة إلى كثافة عدد الطلاب داخل حجرات الدراسة يمثل عائقا أمام المعلمين في تنويع وسائل وأساليب التقويم وبالتالي لا يحدث هناك تطوير أو ابتكار في أدوات التقويم.

ومن خلال نتائج الدراسة قام الباحث باقتراح تصور لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة حيث تأسس هذا النموذج على ثلاث معايير: وهي معايير جودة القياس والتقويم، معايير جودة التحصيل الدراسيي ومعايير جودة أدوات قياس تحصيل الطلاب. (محمد بن راشد، 2009)

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث أنهما تناولا موضوع التقويم التربوي وجودة التعليم، والمنهج المستخدم، وأداة جمع البيانات بالإضافة إلى هدف تطوير التقويم التربوي في ضوء معايير الجودة، فيما اختلفت معها في مكان إجراء الدراسة والمرحلة التعليمية وعينة الدراسة، وكذا في جوانب دراسة موضوع التقويم التربوي إذ اقتصرت هذه الدراسة على جانب أدوات قياس تحصيل الطلاب فقط.

وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسة في الجانب النظري الذي يتعلق بكل من التقويم التربوي وجودة التعليم، وكذا في تحديد معايير جودة أدوات قياس التحصيل الدراسي كما قد استفادت منها في مقارنة نتائجها بنتاج الدراسة الحالية فيما يخص محور أدوات التقويم التربوي، وأيضا في تحديد الصعوبات التي تواجه الأساتذة في أداء مهامهم التقويمية.

3. دراسة الجليدي حسن (2019) بعنوان: "**تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحدريثة للتقويم التربوي**"

هدفت الدراسة إلى :

- الكشف عن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الجوف لأساليب التقويم البديل.
- الكشف عن الفروقات في درجة ممارسة أفراد العينة لأساليب التقويم في ضوء عدد سنوات الخبرة.
- وضع تصور مقترح لتطوير أساليب تقويم تحصيل الطلاب في ضوء الاتجاهات الحديثة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبيان، وشملت عينة الدراسة 35 عضو هيئة تدريس. توصلت الدراسة إلى:

- يستخدم أفراد العينة أساليب التقويم بدرجة منخفضة ما عدا "تقويم الأداء بالاختبارات" الذي يُستخدم بدرجة مرتفعة.

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة الأعلى في التدريس

وقد اقترح الباحث –استنادا على نتائج الدراسة – تصورا لتطوير الأساليب التقويمية، يهدف من خلاله إلى:

- تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام أساليب التقويم البديل في التعليم الجامعي.
- قياس التحصيل الدراسي للطلاب في الجامعة باستخدام أنواع مختلفة من أساليب تقويمهم.
- إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في أساليب التقويم البديل، وكيفية تفعيلها في تقويم الطلاب.
- تصنيف الطلاب وفق المعدلات الحقيقية لمستوياتهم نظير تقويمهم بأساليب تقويم متنوعة. (الجليدي، 2019)

تشابهت الدراستين من حيث: متغير التقويم التربوي، المستوى التعليمي (التعليم الجامعي) عينة منهج وأداة الدراسة، وهدف تطوير التقويم التربوي، ويكمن الاختلاف في كون التصور المقترح لهذه الدراسة مبني على اتجاه التقويم البديل، أما تصور الدراسة الحالية فسيبنى في ضوء معايير جودة التعليم. وقد استفادت الباحثة منه في تفسير ومقارنة النتائج، وصياغة بعض بنود الاستبيان، وكذا في تكوين نظرة مرجعية حول تطوير أساليب التقويم وتوظيفها في بناء التصور.

4. دراسة **عبد الرحمن عيسوي** 1976 بعنوان: "**مشكلة التقويم في التعليم الجامعي: اسبابها واساليب علاجها –دراسة حقلية–**" وهي اقدم دراسة توصلت إليها الباحثة في مجال التقويم في التعليم الجامعي، هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التقويمية التي تعترض التعليم الجامعي، وتشخيص أسباب هذه المشكلات وتقديم الحلول الممكنة للحد من هذه المشكلات وتلافيها، وكذا تقديم مقترحات لتطوير نظم التقويم والامتحانات في التعليم الجامعي.

الجزء الأول من الدراسة أجراه الباحث على الطلبة الجامعيين حيث تم استقصاء آراءهم حول نظم التقويم والامتحانات على اعتبار أنهم يمثلون ركناً أساسيا من أركان العلمية التعليمية، واستعراض اقتراحاتهم بشأن تطوير نظام التقويم الجامعي.

شملت الدراسة عينة عشوائية من طلبة جامعتي الاسكندرية، وبيروت بلغ قوامها 400 طالب وطالبة.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي موظفا أداة الاستبيان. وقد توصلت الدراسة في هذا الجزء إلى أن: نظام الامتحانات لا يقيس فهم الطالب ولكنه يقيس مدى حفظه واسترجاعه للمعلومات فقط. ويرى أفراد العينة أن قدرة الطالب الحقيقية أفضل مما تظهر في الامتحان وهذا ما يجعله يشعر بعدم الرضا الدراسي إذ أن نسبة 50% من أفراد العينة عبروا عن عدم الرضا عن تقديراتهم في الامتحان، وفيما يخص المقترحات فقد طالبت مجموعة كبيرة من أفراد العينة 55% بضرورة تنوع الأسئلة وشمولها المقررات وعدم الاكتفاء بسؤال واحد. وكذا أوصى 40% منهم بضرورة تنويع اساليب الامتحانات مابين مقالية وموضوعية وشفهية وكتابية.

أما الجزء الثاني من الدراسة فقد شملت فئة الأساتذة كونهم الفئة التي تقوم بالتخطيط للتقويم وتطبيقه وتحليل نتائجه، حيث شملت عينة الدراسة في جزءها الثاني 73 استاذ جامعي من دول عربية مختلفة، طبق عليهم أداة الاستبيان الذي كان يحوي هو الآخر على بنود مفتوحة وبنود مغلقة، بالإضافة إلى مقابلات مع بعض الأساتذة وكانت النتائج كالتالي:

- اتفقت الغالبية من أفراد العينة 91% على عدم الرضى عن نظام الامتحانات الحالي وأنه بحاجة إلى التطوير
- التقويم الممارس في الجامعات العربية لا يكشف عن شخصية الطالب وقدراته ولا يسمح بربط الطالب بالحياة الجامعية طوال العام.
- نتائج الطلبة تتأثر بعوامل الحظ والصدفة في ضوء النظام التقويمي الحالي.
- نظرا لعدم توفر سمات الموضوعية في الامتحانات التقليدية فإن تقدير أعمال الطالب يتأثر بعوامل الذاتية الشخصية للمتحن
- غالبية أفراد العينة 80% أجمعوا على أن هذا النظام لا يوفر المساواة في الدرجات العلمية التي يحصل عليها طلبة الجامعات المختلفة.
- اتفقت نسبة 73% من أفراد العينة على أن الامتحانات تقيس القدرة على الحفظ والسرد فقط ولا تقيس قدرات أخرى كالابتكار والتحليل والنقد. (عيسوي، 1976)

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناول موضوع التقويم التربوي في التعليم الجامعي، واستقصاء آراء الأساتذة في نظم الامتحانات المعمول بها، وكذا أداة جمع البيانات إضافة إلى هدف تطوير عملية التقويم، فيما اختلفت معها في مكان إجراء الدراسة والعينة وبعض جوانب الدراسة حيث شملت الدراسة الحالية كل جوانب عملية التقويم التربوي من تخطيط وإعداد وتنفيذ وتغذية راجعة، فيما اقتصرت دراسة عبد الرحمن عيسوي على تشخيص الخلل في نظم التقويم المعمول بها آنذاك وتقديم حلول ومقترحات لعلاجها. رغم أن هذه الدراسة أجريت في بيئة غير بيئة الجامعة الجزائرية وفي زمن بعيد جدا عن الوقت الراهن الذي يتميز بأنظمة تعليم وتقويم حديثة، غير أن الباحثة استفادت منها في تحديد بعض مشكلات التقويم التربوي، وكذا في بناء التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي.

5. دراسة حنفي محمد طه (1994) بعنوان: **"نظم تقويم الطلاب بكلية التربية في مصر وإنجلترا –دراسة مقارنة–"** ، هدفت الدراسة إلى:

- الوقوف على نظم تقويم الطلبة في كليات التربية من حيث المعايير والأهداف والوسائل والأساليب والتخطيط والتمويل في كل من مصر وإنلجترا.
- تقديم تصور مقترح لتطوير نظام تقويم الطلبة بكليات التربية في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرة انجلترا والاتجاهات العملية المعاصرة، بما يوافق طبيعة المجتمع المصري.

اعتمد الباحث على المنهج المقارن، وأداة الدراسة إستبيان موجه للطلاب بكليات التربية، وتكونت عينة الدراسة من 200 طالب بأربع كليات تربية في مصر، وتوصلت الدراسة إلى عدة أهداف أهمها:

- الأهداف التي يتم تحقيقها من عملية التقويم تتعلق غالبا بأشكال النمو المحسوسة (المعارف، وبعض المهارات)
- ينظر الطلبة إلى عملية التقويم بأنها عائق للوصول إلى ما يرغبون تحقيقه.
- نظرة كليات التربية إلى عملية التقويم بكليات التربية في مصر قاصرة، فهي تنظر إلى التقويم على أنه عملية اختتام النشاط التدريسي، وظيفته الأولى إعطاء الطلبة الدرجات بغرض نقلهم من مستوى لأخر.
- الأساليب المتبعة في تقويم الطلاب مازالت تركز على قياس حفظ المعلومات وإهمال الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي، كما تهمل بقية الجوانب الوجدانية والاجتماعية.
- عملية التقويم تعتمد على الامتحانات النهائية ولا تهتم بالتقويم المستمر.
- الإختبارات المقالية تعيق الطالب عن الابتكار والتعبير عن وجهة نظره الشخصية، وعن الربط بين ما تعلمه وما يشاهده من مشكلات في الواقع.
- إن الاختبارات الشفهية نادرة الاستخدام إلا أنه يستعان بالتقارير والأبحاث كأداة للتقييم في بعض المقررات التربوية على نطاق ضيق.
- أصبحت عملية التقويم –لكل ذلك– غاية وليست وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية كما أفرزت عن الكثير من السلبيات كالاعتماد على الملخصات، والغش، والدروس الخصوصية، وفقد الثقة بين الاستاذ والطالب.

وفي نهاية الدراسة قدم الباحث مقترحا لكي يحقق نظام تقييم الطلبة بكليات التربية في مصر فاعلية أكبر (حنفي، 1994)

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع التقويم التربوي بمستوى التعليم العالي، والكشف عن واقع هذا التقويم، وكذا تقديم تصور مقترح لتطويره، وأداءة الدراسة، اما أوجه الاختلاف فمن حيث منهج الدراسة، ومكانها، ومتغيري معايير الجودة وخبرة تجربة إنجلترا، وعينة الدراسة لأن الدراسة الحالية كانت موجهة نحو الأساتذة أما هذه الدراسة فنحو الطلبة. وقد استفادت الباحثة من نتائج الدراسة لمقارنتها بنتائج الدراسة الحالية نظرا لتقارب مجالي الدراستين، كما استفادت منها في تحديد الاختلالات والصعوبات التي يمكن ورودها في العملية التقويمية ، واستفادت منها كذلك في تحديد بعض بنود الاستبيان.

6. دراسة محمد عفانة (2011) بعنوان: **"واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة غوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة"**

هدفت الدراسة إلى تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وتحديد واقع استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لأساليب التقويم، والكشف عن الفروق في استخدام أساليب التقويم تبعا لمتغير

الجنس، ولتحقيق هذه الأهداف اتبع الباحث المنهج الوصفي، مستخدما أداتي: الاستبيان وبطاقة الملاحظة، وقد اشتملت عينة الدراسة على 60 معلم ، و24 مدير ومشرف. ومن نتائج الدراسة:

- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين الذكور لأساليب التقويم الحديثة بلغت 45.1%
- الدرجة الكلية لاستخدام المعلمات لأساليب التقويم بلغت 58.3 %
- المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أساليب التقويم الحديثة كانت أعلى لدى المعلمات منها لدى المعلمين
- الدرجة الكلية لاستخدان المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم الحديثة من وجهة نظر المدراء والمشرفين بلغت 70.1% (عفانة، 2011)

تتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في المنهج المتبع، وبعض أهداف الدراسة (الكشف عن واقع الممارسة التقويمية)، وتناولهما نفس المتغير الرئيسي (التقويم التربوي) ، كما اختلفت معها من حيث أن هدف الدراسة الحالية هو تطوير التقويم التربوي في ضوء معايير الجودة، وكذا من حيث عينة الدراسة، والطور التعليمي.

وقد استفادت الباحثة منها في الجانب النظري، وصياغة بنود الاستبيان، ومقارنة بعض نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.

7. دراسة آل داود (2016) بعنوان: " **مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كلية العلوم والدراسات الانسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز مع معايير الجودة: تصور مقترح**" هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على معايير الجودة اللازمة توافرها في اساليب تقويم نواتج التعلم.
- التعرف على أساليب التقويم المطبقة حاليا على طالبات كليات العلوم والدراسات الانسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز.
- معرفة مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كليات العلوم والدراسات الانسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز مع معايير الجودة
- وضع تصور مقترح لأساليب التقويم والتي تتوافق مع معايير الجودة.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد الباحث فيها على استبيان مكون من 40. وشملت الدراسة 136 عضو هيئة تدريس تم اختيارهم عشوائيا.

أوضحت النتائج العامة للدراسة أن أفراد عينة الدراسة يطبقون أساليب متنوعة لتقويم نواتج التعلم، ويراعون معايير الجودة عند الإعداد والتطبيق والتصحيح لأساليب التقويم. وقد أوصت الدراسة بالإفادة من التصور المقترح في آخرها الذي يقوم على أربع عناصر:

- تحديد نواتج التعلم لكل قسم
- تحديد نواتج التعلم لكل مقرر

- تحديد أساليب التقويم
- تحديد معايير الجودة لأساليب التقويم . (آل داود، 2016)

رغم التشابه الكبير بين الدراستين من حيث المتغيرات، والعينة والمنهج، إلا أن هناك اختلاف في أهدافها ومكان إجراءها ومجالاتها وحدودها. واستفادت منها الباحثة في تحديد معايير جودة التعليم، وفي تكوين إطار مرجعي لبناء التصور المقترح.

9. دراسة عمر عواض الثبيتي (2018) بعنوان: "**أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلبة جامعة شقراء –المملكة العربية السعودية–** " هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على أساليب التقويم المستخدمة في التعليم الجامعي من قبل أعضاء التدريس بجامعة شقراء في تقويم الطلاب.
- التعرف على مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم من قبل أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على معوقات استخدام أساليب التقويم.
- التعرف على مستوى نواتج التعلم الجامعي بجامعة شقراء.
- اكتشاف العلاقة بين مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم الجامعي.
- التعرف على أثر بعض المتغيرات الديموغرافية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الإستبيان المكون من المحاور الرئيسية التالية: أساليب التقويم الجامعي، صعوبات تواجه التقويم الجامعي، نواتج التعليم الجامعي، تم تطبيقه على عينة عشوائية قوامها 171 عضو هيئة تدريس وتوصلت الدراسة إلى:

- أعضاء هيئة التدريس يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلبة
- استخدام أساليب التقويم الحديثة بنسبة قليلة
- مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدوجة متوسطة
- هناك علاقة إيجابية بين مستوى التنوع ونواتج التعلم الجامعي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام أسالي التقويم تعزى لكل من متغير الجنس، الخبرة المهنية، ولغة التدريس، في حين وجدت فروق في مستوى استخدام أساليب التقويم تعزى للتخصص لصالح التخصص العلمي. (الثبيتي، 2018)

تشابهت الدراستين من حيث تناولهما لمتغير التقويم التربوي في التعليم الجامعي، والعينة، ومنهج وأداة الدراسة، واختلفتا في بعض جوانب الدراسة وأهدافها. واستفادت منها الباحثة في مقارنة وتفسير النتائج وفي بناء الاستبيان، وكذا في التعرف على الصعوبات والمعيقات التي تواجه الأساتذة في ممارستهم للتقويم التربوي.

10. دراسة عبد العزيز عوض الروقي (2019) بعنوان: "**درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض**" هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة أساليب التقويم: (التشخيصي، التكويني، الختامي) الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، أداة الاستبيان، وشملت عينة الدراسة 249 معلم. وتوصلت الدراسة إلى:

- درجة ممارسة أساليب التقويم التشخيصي الإلكتروني لدى أفراد العينة منخفضة
- درجة ممارسة أساليب التقويم التكويني الإلكتروني لدى أفراد العينة منخفضة
- درجة ممارسة أساليب التقويم الختامي الإلكتروني لدى أفراد العينة منخفضة (الروقي، 2019)

وأوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع التقويم التربوي، والكشف عن درجة الممارسة، ومنهج وأداة الدراسة بينما إختلفتا من حيث المستوى التعليمي حيث أجريت هذه الدراسة في المرحلة المتوسطة، بينما الدراسة الحالية بالجامعة، وايضا في جوانب الدراسة حيث ركز هذه الدراسة على التقويم الإلكتروني الذي يعد جزء من الدراسة الحالية التي شملت التقويم التربوي ككل. وقد استفادت منها الباحثة في مقارنة وتفسير النتائج، وفي صياغة بنود الاستبيان فيما يتعلق بمحور التقويم عن بعد.

11. دراسة غالب أحمد حسان (2007) بعنوان: "**توظيف المعايير الدولية للجودة (الأيزو): مدخل لرفع جودة التعليم في الجامعات اليمينة: تصور مقترح.**" هدفت الدراسة إلى تحليل واقع النظام التعليمي اليمني في الجامعات اليمنية، وتحليل معايير الجودة ونماذجها لتحديد أهم معايير الجودة في التعليم الجامعي، وتقديم تصور مقترح لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية.

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي والاستقرائي، حيث اقتصر على تحليل معايير الجودة الأيزو (ISO9000) وتوظيفها في المجال التربوي من حيث المفاهيم الرئيسية والإطار المعياري والقياسي

ومن نتائج الدراسة تقديم تصور بالمعايير المقترحة لرفع جودة التعليم وزيادة كفاءته في الجامعات اليمنية، وقد صنف هذه المعايير إلى 12 مجال من مجالات منظومة التعليمية الجامعية، من بينها مجال التقويم . (غالب، 2007)

رغم الاختلاف الكبير بين هذه الدراسة والدراسة الحالية من حيث المتغيرات، والمنهج، وطبيعة الدراسة وأهدافها إلا أنهما اشتركتا في دراسة متغير معايير جودة التعليم، و تقديم تصور مقترح في ضوئها.

وقد استفادت الباحثة منها في تحديد معايير الجودة في التعليم. من خلال تكييف معايير الأيزو 9000 في المجال التربوي، وكذا في التوجه إلى بعض المراجع التي استندت إليها هذه الدراسة فيما يتعلق بالجودة.

12.دراسة طلال فرج كيلانو (2012) بعنوان : " **الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي**" هدفت الدراسة إلى تطوير الامتحانات من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- كيف نتعرف ونستخدم وسائل التقويم والقياس في الحياة الجامعية؟
- كيف سنتمكن من تطبيق نظام جودة القياس والتقيوم في الامتحانات التي يستخدمها التدريسي؟
- ما التوصيات التي ستساعدنا في تطوير نظام الامتحانات العلمية والعملية وفقا لمتطلبات العمل الجامعي ؟

للإجابة على هذه استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأداة الدراسة الاستبيان مكون من المجالات التالية:

- العلاقة بين الامتحانات وماهي عليه الآن وما يجب أن تكون عليه
- جدّة أساليب التدريس وإدارة الامتحانات من قبل التدريسيين
- الكفاءة في عرض الأسئلة الامتحانية بما يناسب المادة الدراسية والاستخدام الأمثل للكتاب المدرسي

أجريت الدراسة على عينة مكون من56 تدريسي (أستاذ) من كلية آداب وعلوم اجدابيا يمثلون 32% من مجتمع البحث ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- السبب الرئيسي في عدم كفاءة الإمتحانات في جامعاتنا اليوم ليس فقط في الأعداد الكبيرة للطلاب، وليس في السيرة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، بل في قدرة التدريسي الجامعي على استخدام وسائل جديدة في الامتحانات.
- إن التدريسي الجامعي قديما وحديثا يقوم بتعليم طلبته وتقويمهم وفق الأسلوب الذي تعلم به وبالتالي يتوجب إعداد برامج تدريبية على الأساليب والطرائق الحديثة لتعليم الطلبة وتقويمهم.
- استخدام مصادر التدريب على موضوعات ذات علاقة مباشرة بعمل التدريسي مثل طرائق التدريس، تصميم الإختبارات التحصيلية، الأساليب الحديثة للتقويم الشامل، التحليل الإحصائي، إرشاد الطلاب وتوجيههم، استخدام تقنيات التعليم وتوظيفها.
- تفعيل دور الأسئلة الموضوعية يؤدي إلى إظهار نسب حقيقية وعالية من النتائج التي تدعو إلى التأمل فيها كونها توصلنا إلى الصدق والواقعية في التحيل الدراسي لطلبتنا.
- أظهرت النتائج أنه لا يتحسن الأداء الدراسي للطلبة الذين يحملون بمواد دراسية ، كذلك يجب أن يكون الرسوب بحلول الدور الثاني وعدم النجاح يعني البقاء دون الإنتقال إلى المرحلة الأعلى عملا بما تتضمنه لائحة الدراسة والامتحانات وتفعيل الموضوع بما يتناسب والأوضاع الدراسية لهؤلاء. (كيلانو، 2012)

أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناول موضوع التقويم في التعليم الجامعي، ومنهج الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، وعينة الدراسة الأساتذة الجامعيين، وأداة الدراسة الاستبيان، أما الإختلاف فهذه الدراسة اهتمت بالامتحانان التحصيلية فقط بينما تناولت الدراسة الحالية كل الممارسات التقويمية، وأيضا متغير معايير جودة التعليم

واستفادت الباحثة من هذه الدراسة في تفسير النتائج، كما استفادت من توصياتها أيضا في بناء التصور المقترح.

13. **دراسة أمل صالح الغيث (2021)** بعنوان: " **واقع ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا**" هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل الإلكترونية في تعليمهن عن بعد في ظل جائحة كورونا، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغير كل من (الخبرة، الدورات التدريبية، المؤهل) على متوسط ممارسة المعلمات لها، وإلى التعرف على الفروق بين متوسط ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل في تعليمهن عن بعد (في ظل جائحة كورونا) عنه في التعليم الحضوررري (قبل جائحة كورونا)

واستخدمت الباحثة في ذلك المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت على أداة الاستبانة وشملت عينة الدراسة 101 معلمة رياضيات بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- متوسطات ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل الإلكترونية في تعليمهن عن بعد كانت كبيرة ككل بمتوسط حسابي بلغ 3.60 لجميع محاور الأداة
- وجود فروق في متوسط الممارسة تعزى لمتغير (الدورات التدريبية)
- لا توجد فروق في متوسط الممارسة تعزى لمتغيري (الخبرة والمؤهل)
- وجود فروق في ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل في تعليمهن (الحضوري، والتعليم عن بعد) لصالح التعليم عن بعد. (الغيث، 2021)

أوجه التشابه بين الدراستين هي: متغير التقويم التربوي، وعينة وأداة الدراسة، أما أوجه الإختلاف فمن حيث المكان، والمستوى التعليمي، وبعض جوانب الدراسة حيث ركزت هذه الدراسة على أساليب التقويم عن بعد الذي يعد جانبا من جوانب الدراسة الحالية.

وقد استفادت الباحثة منها في صياغة بعض بنود الاستبيان فيما يتعلق بمحور التقويم عن بعد، وكذا في مقارنة وتفسير بعض نتائج الدراسة الحالية.

14. **دراسة امباركة صالح سالم بايحيى** (2019) بعنوان: "**واقع استخدام معلمات اللغة العربية لأدوات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية**" هدفت الدراسة إلى هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من 87 فقرة ، تم تطبيقه على عينة عشوائية مكونة من 170 معلمة من معلمات اللغة العربية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- درجة استخدام التقويم البديل جاءت كبيرة وبمتوسط حسابي بلغ 3.99
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تبعا لمتغير المراحل التدريسية، وقد جاءت الفروق لصالح فئة (الصفوف العليا)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات)
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير الدورات التدريبية لصالح فئة (7 دورات فما أكثر) (امباركة بايحيى وأحمد الفقيه، 2019)

تشابهت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولهما لموضوع التقويم التربوي، ومنهج وأداة وعينة الدراسة. كما اختلفت معها في بعض جوانب الدراسة وأهدافها، والمستوى التعليمي.
وقد استفادت منها الباحثة في تفسير ومقارنة نتائج الدراسة الحالية.

- **الدراسات الأجنبية:**

1. **دراسة Bol & Strage (1996)** بعنوان: **" التناقض بين الأهداف التعليمية للمعلمين وممارسات التقويم الخاصة بهم في مقررات علم الأحياء بالمدرسة الثانوية"**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن التعارض بين أساليب وأهداف التدريس، والأهداف والممارسات التقويمية للمدرسين من خلال التعرف على فلسفة وممارسات المدرسين التعليمية، وتصنيف أهداف التعلم التي وضعها المدرسون، وتصنيف الاختبارات والفقرات التي وضعها المعلمون. بحيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، و أداة المقابلة الفردية، وشملت الدراسة عينة مكونة من 10 مدرسين (أحياء – ثانوي عالي)
توصل البحث إلى:

- اتضح من تحليل الأهداف التعليمية أن المعلمين يهدفون إلى تعزيز اهتمام الطلبة في فهم علم الأحياء وتطبيقها تطبيقات حقيقية، كما يريدون من الطلبة اكتساب مهارات عالية في تفسير المعلومات والتفكير النقدي و تنظيم الوقت والجهد.
- بالمقابل لم تتعرض ممارساتهم التقويمية لهذه الأهداف، فقد كان أكثر من نصف فقرات الاختبارات (52%) تتطلب معرفة أساسية، و (4%) فقط من فقرات التطبيق، وما يقارب ثلثي عناصر الإختبار (65%) كانت فقرات التعرف.
- كما أثبتت المقابلة أن المعلمين لم يكونوا على دراية بالتناقض بين أهدافهم التدريسية وممارساتهم التقويمية. (Bol & Strage, 1996)

أوجه التشابه بين الدراستين هو تناولهما موضوع التقويم التربوي، وواقع ممارسته من وجهة نظر الأساتذة، أما أوجه الإختلاف فكانت من عدة جوانب: منهج ومكان وأداة الدراسة، بالإضافة إلى أن هذه الدراسة ركزت على أهم العناصر التي تؤثر وتتأثر بالتقويم التربوي وهي الأهداف التعليمية، وكشفت عن فجوة واضحة

بينها وبين الممارسات التقويمية. واستفادت الباحثة منها في تكوين إطار مرجعي لبناء الإشكالية ومقارنة نتائج الدراسة.

2. **دراسة Dann (2002)** بعنوان: "**تعزيز التقويم لأجل التعلم: تحسين عملية التعلم**" هدفت الدراسة إلى الكشف عن العقبات التي يواجهها المعلمون في ممارسة التقويم المتمحور حول المتعلم، وإعادة صياغة التقويم من تقويم كقياس، إلى تقويم كعدسة (lens) ليساعد المعلمين في تطوير مقررات متمركزة حول المتعلم.

اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي، بحيث قدمت الباحثة دراسة صغيرة اشترك فيها 11 معلم من جامعة Keel بانجلترا، طورت من خلالها استراتيجيات لتحسين أداء الطالب في الاختبارات، من أجل خلق بيئة تعليمية تتمحور حول المتعلم. وتقوم هذه الاستراتيجية على مجموعة من الأفكار أهمها:

- يجب أن يتجاوز المعلم تعليم الطلبة لتفسير بياناتهم التقويمية، وأن يساعد الطلبة على الاحتفاظ بثقتهم وتحفيزهم كمتعلمين.
- إن الثقافة التقويمية الحالية تؤكد على معرفة الخطأ في أداء الطالب، بينما يجب أن يركز المعلمون على معرفة الصواب أيضا وتقديم التحفيز والدعم والتعزيز فيه.
- إن تحسين الدرجات في الامتحان له علاقة باقناع المعلمين طلبتهم بأن يأخذوا الاختبار بجدية أكثر لأجل تحسن حقيقي في تعلم الطالب.
- يجب أن يقوّم المعلم طلبته باستخدام المقابلة المتكررة والملاحظة المستمرة لفهم تطور تعلمات الطلبة.
- لكي يكون التقويم هدفا معرّفا بوضوح، وعملية علمية دقيقة يتطلب تحديد معايير للتحصيل، وتحديد الأهداف ضروري لاكتساب تلك المعايير.(التقويم المستند على المعايير يمكن ان يخبرنا إلى أي مدى تحققت الأهداف)
- إن الطلبة يتعلمون ويتطورون بمعدلات متفاوتة ويستطيع المتعلمون التقليل من هذا التفاوت من خلال تقويم طلبتهم على عدة مراحل وفي حالات مختلفة، لأن الهدف الأول للمعلمين هو دفع الطلبة ليصبحوا شخصيات مستقلة ومنظمين ذاتيا ويتضمن ذلك الإحساس بالكفاءة الذاتية، والحافز للتحسين، والقدرة على الإدراك كأهداف أساسية للتعلم، وكل هذا يقتضي أن يقوّم الملم طلبته باستمرار لإمدادهم بالتغذية الراجعة المستمرة ويدعم نقاط القوة لديهم ويعالج مواطن الضعف والقصور.(Dann, 2002)

استعانت الباحثة بهذه الدراسة في بناء التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي من خلال تحديد المعايير اللازم توافرها في أدوات التقويم.

3. **دراسة Brookhart (2009)** بعنوان: "**تقديرات المعلمين للطلبة: الممارسة والنظرية**" هدفت الدراسة إلى معرفة السبب الحقيقي لتقدير المعلم للطالب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على استبانة طبقها على عينة من المعلمين قوامها 58.

وقد توصلت الدراسة إلى أن تقدير المعلم للطالب ومنحه درجات يكون أحيانا مستنداً على إنجاز عمل أو مشروع يسلمّه كاملاً، أكثر من كوه هذا العمل ممثلا للتحصيل الدراسي.

وتوصل كذلك إلى أن نظرة المعلم واهتمامه بدافعية الطالب وتقدير الطالب لذاته وبعض العوامل الاجتماعية المترتبة على منح الدرجات للطالب تشكل نسبة كبيرة من تقدير المعلم لأداء الطالب وتحصيله الدراسي. (Brookhart، 2009)

أوجه التشابه مع الدراسة الحالية هو تناولهما موضوع التقويم التربوي، وعينة وأداة ومنهج الدراسة، وهناك اختلاف بين الدراستين من حيث جوانب الدراسة، ومكان وأهداف الدراسة. واستفادت منها الباحثة في الجانب الميداني.

4. **دراسة Lindsya Matsumua & All (2002)** بعنوان: **"قياس الجودة التعليمية في التقويم: جودة واجبات الفصول الدراسية وتحصيل الطلاب"** هدفت الدراسة إلى وصف الجودة التقنية لمقياس الجودة الذي طوره CRESST من مهام الفصول الدراسية التي تم تجريبها في نظام المساءلة الجديد المقترح من **LAUSD**. ومعرفة علاقة تقديرات هذا المقياس بأداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي

شملت الدراسة عينة مكونة من 181 معلما أُختيروا بطريقة عشوائية من 35 مدرسة من مدارس مقاطعة لوس أنجلس الموحدة حيث قدم أفراد العينة ثلاث مهام في القراءة واللغة مع عينات من عمل الطلاب، واستخدم الباحثون أداة القياس « CRESST » التي تم تطويرها عن طريق المركز التعليمي للبحوث التقييمية لاختبارات الطلاب (LAUSD) وزع على أفراد العينة أيضا استبيان لقياس جودة الاختبارات الصفية والواجبات المدرسية تكون من أربع أبعاد وهي: (وضوح أهداف التعلم – التحديات المعرفية المهمة – وضوح معايير التقويم – الجودة الشاملة .) وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى :

- هناك اتفاقاً على مستوى عادل بين المراجعين الذين سجلوا الدرجات ومستوى عالي من الاتساق الداخلي في أربعة أبعاد من جودة العمل.
- يختلف استقرار الدرجات وعدد المهام المطلوبة لإنتاج تقدير متسق للجودة باختلاف مستويات المدارس الابتدائية والثانوية.
- إن ثبات هذه المعدلات وعدد الاختبارات التي يتطلبها النظام للحصول على استمرار عملية الجودة التي تختلف في مستويات المدارس الثانوية عنها في المدارس المتوسطة وقد سجل طلاب المدارس الثانوية مستوى أعلى في اختبارات اللغة والقراءة في اختبار استانفورد المعدل اثر خلفياتهم العلمية وإنجازاتهم السابقة (Lindsya & All, 2002)

استفادت الباحثة من هذه الدراسة في توظيف نتائجها في تفسير نتائج الدراسة الحالية وفي بناء التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي.

5. دراسة **McMillan & James H** (1999) بعنوان: "**إجراء تقويم صفي عالي الجودة**"

هدفت هذه الدراسة النظرية إلى إنشاء قائمة بمعايير الجودة الواجب توافرها في الممارسات التقويمية والتي يمكن الاعتماد عليها لتقييم نقاط القوة والضعف في تقييمات الفصل الدراسي.

وقد توصلت إلى المعايير التللية التي يجب أن يقيم التقويم التربوي في ضوءها:

1- أهداف تعليمية واضحة ومناسبة

2- تحديد أهداف التعلم مع وجوب مطابقتها مع الأساليب المناسبة

3- الصدق: ويشير إلى ملاءمة الاستدلالات والاستخدامات والعواقب التي تنجم عن التقويم.

4- الصلاحية: من خلال الحكم المهني.

5- الموثوقية وتتعلق باتساق الدرجات واستقرارها وموثوقيتها.

6- التسجيل بأكبر قدر ممكن من الموضوعية.

7- يجب أن تكون التقييمات أيضًا عادلة، مما يمنح جميع الطلاب فرصة متساوية لإثبات الإنجاز.

8- يجب مراعاة نتائج التقويم.

9- يجب تصميم التقويم ليكون عمليًا وفعالًا. (McMillan & James H, 1999)

اعتبرت الباحثة هذه الدراسة أرضية خصبة لتنطلق منها في بناء التصور المقترح، واستغلت هذه المعايير في بناءه.

الفصل الثاني

التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية

تمهيد:

يقول نيلسون مانديلا*: **"التعليم هو السلاح الأقوى الذي يُمكنك استخدامه لتغيير العالم"**

إن غاية التعليم في جوهرها تتعدى عملية نقل المعارف إلى المتعلم وحشو ذهنه بمختلف المعلومات، بل إن الغاية الأسمى للتعليم هي إعداد نشء على قدرٍ عالٍ من الوعي والمسؤولية، قادر على بناء وطنه والرقي بمجتمعه ودفع عجلة التنمية بما يضمن بقاء المجتمع وسط المجتمعات الأخرى ومواكبة التقدم الحاصل في هذا العصر الذي يشهد تحديات عدة في شتى المجالات، ولأجل تحقيق هذه الغايات يجب أن تُسخر كل الروافد المساهمة في العملية التعليمية لخدمة هذا النشء، والتقويم التربوي أحد تلك الروافِد الأساسية التي يجب أن تُراعى فيها خصوصية المتعلم وحاجياته ومطالبه وخصائصه، فهو عصب العملية التعليمية التعلُّمية، هذا فضلا عن كونه – أي التقويم التربوي– الأساس في كل العمليات التربوية المختلفة والعنصر المستمر معها في جميع مراحلها من بدايتها إلى نهايتها وفي جميع مجالاتها، ففيه تُجرى عملية "قياس متواصلة لمدى تحقق الأهداف والحساسية الشديدة لكل تحوّل يطرأ على الأهداف التربوية نتيجة للتغيرات في المجتمع، والمقارنة بين الهدف وما تم تحقيقه، واتّخاذ القرارات المناسبة في ضوء هذه المقارنات" (عبد السميع، 2006، ص 13)

ومن خلال هذا الفصل سوف نتناول بالتفصيل مختلف جوانب التقويم التربوي بدءا بتحديد مفهومه والمفاهيم المرتبطة به ومراحل نشأته وتطوره، وأنواعه، وأهدافه، وأدواره وأسسه، ثم سوف نتعرض إلى التقويم التربوي والأهداف التعليمية التي تعتبر حجر الزاوية في تحديد أهداف وآليات التقويم، ومن ثم سنتطرق بالتفصيل إلى أنواع التقويم الممارس في الجامعة الجزائرية وأساليب كل منها والتي على ضوءها سيتم بناء محاور وبنود الأداة الأساسية للدراسة الحالية.

* نيلسون مانديلا (18 جويلية 1918 – 5 ديسمبر 2013) سياسي مناهض لنظام الفصل العنصري في جنوب إفريقيا، شغل منصب رئيس جنوب إفريقيا 1994 - 1999 وكان أول رئيس أسود لجنوب إفريقيا، انتخب في أول انتخابات متعددة وممثلة لكل الأعراق

1-تعريف التقويم التربوي:

1-1 التقويم لغةً: في المُعجم الوسيط: قيَّم الشيء تقييماً أي قدّر قيمته (الزيات وآخرون، ص 771) في مختار الصّحاح: قام يُقوّمُ (القيمة) واحدة (القيَم)، والاستقامة الاعتدال، وقوّم الشيء تقييماً فهو قويم أي مستقيم، والقَوام بالفتح "العدل" (وَكَانَ بَيْنَ ذٰلِكَ قَوَاماً) وقِوام الأمر بالكسر مِلاكه الذي يقوم به، وقِوام الأمر أيضاً نَظامه وعماده. (الرازي، 2005، ص ص 232-233) هذا وقد جاء في لسان العرب لابن منظور: "أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام والاستقامة هي التقويم، فالتقويم معناه الوزن والتقدير والتعديل والإصلاح، نقول قوّم الشيء أي وزنه وقوّم المتاع أي جعل له قيمة معلومة". (ابن منظور، 1986، ص ص 498-500)

ومنه فكلمة التقويم في أصلها اللغوي تعني تقييم الشيء وتقديره والحكم عليه وإعطائه قيمة، إضافةً إلى إصلاحه وتهذيبه وتعديل ما اعوج منه.

1-2 التقويم التربوي إصطلاحا: نظرا للتطورات العديدة التي شهدها قطاع التعليم فقد تغير بذلك مفهوم التقويم وأخذ عدّة مفاهيم ومصطلحات على حسب نوعه وفاعليته في العملية التعليمية ووقت إجراءه وهدفه.. وفيما يلي سنعرض أهم هذه التعاريف.

يعرّف أحمد عودة التقويم التربوي بأنه تلك العملية المنظمة التي تتمثل في جمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السّليم المتكامل للمتعلّم من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثراءها. (عودة، 1993، ص 26)

إذن فالتقويم التربوي هو مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يظهر من جهود لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وُضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يُصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الانتاجية بما يساعد على تحقيق تلك الأهداف. (بركات، 1983، ص 290)

في مُعجم علوم التربية -مصطلحات علوم التربية والديداكتيك- جاءت لفظتا تقييم وتقويم معاً، وفُسّرت بأنها: "مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلّف بتعليم فئات معينة أو شخص آخر، أو المتعلم ذاته، والتي تكون مبنية بكيفية تمكّن المستهدف بالتقويم من أداء مهام، أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من خلال قياس درجة تنفيذها، وإصدار الحكم عليها وعلى منفِّذها أو اتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمية". (الفاربي وآخرون، 1994)

أمّا Bloom فيرى أن التقويم التربوي هو إصدار حكم على الأفكار، الأعمال، الحلول، طرق التدريس المواد وغيرها من العمليات التربوية، ويتضمن التقويم التربوي هنا استخدام المحكات« Criteria » والمستويات « Standard » أو المعايير « Norms » لتقييم مدى دقة وفعالية العمليات التربوية والجدوى الاقتصادية منها وتكون الأحكام الصّادرة إما كمّية أو نوعية. مضيفاً على هذا التعريف: "أن التقويم التربوي هو مجموعة من الأدلة المنظمة التي تبين فيما إذا أجرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد مقدار درجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده". (دعمس، 2008، ص ص 13-14) المُلاحظ من تعريف Bloom أن التقويم التربوي هو عملية ذات أثر وفاعلية في العملية التربوية، فهو ليس مجرد إصدار الحكم بل يتعدى إلى التصحيح والتعديل وإحداث التغيير على مستوى كل من المعلم والمتعلم.

هذا ويرى محمود منسي أن "التقويم التربوي هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها" (منسي، 2007، ص 22) ويتفق هذا التعريف مع تعريف د. جميل شعلة القائل بأن:"التقويم التربوي هو عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات على جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها، وتحديد جوانب الضعف لعلاجها"(شعلة، 2000، ص 23)

ويرى الدريج ورفقاؤه بأن التقويم هو عملية معقدة تنطلق من ملاحظات المعطيات الفعلية (إنجازات الطلبة، وشروط ذلك الانجاز) وقياسها انطلاقاً من شبكة من المقاييس (أهداف، وإجراءات التكوين) لكن التقويم لا يقف عند حدود نتائج هذا القياس من البيانات العددية، بل ينتقل إلى تأويل تلك البيانات وتقديرها ومنحها قيمة مؤسسية وتربوية، تكون من جهة قاعدة لاتخاذ قرارات داخل المؤسسة التعليمية بشأن الطالب، وتكون من جهة أخرى أداة تواصل اجتماعي بين هيئات التدريس والإدارة التربوية. (الدريج، وآخرون، 2011، ص 152)

من خلال ما تم طرحه يمكن تعريف التقويم التربوي بأنه عملية مخطط لها مسبقاً شاملة لمختلف أطراف العملية التعليمية تتضمن التشخيص، العلاج والوقاية، وذلك من خلال إصدار حكم على مجموعة من الأشياء، الموضوعات أو الأشخاص في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكات أو المستويات ويمكن تعريف كل من:

التشخيص: تحديد جوانب الضعف والقوة لدى المتعلم.

العلاج: يتمثل في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على جوانب الضعف، ودعم جوانب القوة.

الوقاية: تتمثل في العمل على تدارك الأخطاء وتعديلها.

الأشياء: هي كل الأدوات والأجهزة والمنشآت المادية التي تستخدم في العملية التعليمية.

الموضوعات: تعني المناهج والبرامج الدراسية

الأشخاص: هم كل الفاعلين في العملية التعليمية (المتعلمين، المعلمين، المشرفين..)

المعايير: هي مجموعة المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في ظاهرة معينة أو أداء ما، وهذه المواصفات هي أسس داخلية للحكم على البرامج في ضوء الأداء الفعلي للمشاركين فيها، وعادة ما تتخذ الصيغة الكمية. وتتحدد المعايير في ضوء الخصائص الفعلية لهذا الأداء.

المستويات: هي أسس داخلية للحكم على العملية التعليمية في ضوء ما يجب تحقيقه وليس في ضوء ما تمَّ تحقيقه بالفعل كما هو الحال في المعايير، وتتحدد هذه المستويات في ضوء: أهداف البرامج Objectives ومحتوى البرامج Content

المحكَّات: هي أسس خارجية للحكم على البرنامج.

وكخلاصة لما سبق:

التقويم التربوي هو لب الفعل التربوي وأرضيته الصلدة، فهو عملية تربوية شاملة لكل أطراف العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ، إذ أنه لا يقتصر على مراجعة الامتحانات وأعمال المتعلمين فحسب، بل يتناول كل جزئيات العملية التربوية والتعليمية بما تشتمل عليه من مناهج وبرامج وطرق تدريس وإعداد الكوادر والإدارة المدرسية والتربوية والمباني والمرافق والوسائل والمعدات والامتحانات والأنشطة وما إلى ذلك. وتقوم عملية التقويم التربوي على جانبين متلازمين متكاملين الأول هو الحكم على الأداء أو الظاهرة التربوية والثاني هو التعديل والإصلاح والتطوير. وذلك من أجل تحقيق أهداف المنظومة التربوية وتكييف مناهجها باستمرار.

2-التقويم والتقييم:

تعاني ميادين التربية وعلم النفس من الفوضى والاضطراب في وضع المصطلحات Terms والمفاهيم Concepts، مما يؤدي إلى اللبس والغموض لدى الباحث أو الممارس التربوي، وهذا ما نم عن فجوة كبيرة بين المختصين في التربية والتعليم، وبين المختصين بوضع السياسات التعليمية وتنفيذها، تلك الفجوة ترجع أسبابها في الأصل إلى التناقض بين المبادئ التربوية ذات المصطلحات البراقة – والتي غالباً ما تكون مستمدة من

الغرب بلغات أجنبية– وبين فهم المشرّع التربوي وترجمته لها في شكل مراسيم ومناشير، والسبب أن المفهوم التربوي الواضح مفتقد لدى الجانبين.

فعندما تُطرح كلمة "تقويم" أمام التربويين العرب –على وجه التحديد– ترد إلى أذهانهم مباشرة كلمة "تقييم" التي تستعمل كبديل مرادف لها لدى البعض وبمعنى مختلف عنها لدى آخرين. وقد نمَّ عن التأرجح بين المصطلحين عن إشكاليات عميقة لدى الباحثين في حقل التربية العرب في كيفية بناء وتحديد ونحت المصطلح التربوي بشكل عام، وكيفية النقل والترجمة من اللغات الأخرى. وقد عبرت أبرنوت Abernotعن هذا بشكل صريح بقولها: ".. إن معضلة التقويم تنبع من التعريفات" (Abernot, 1996, p. 08)

ولذلك فقد اهتمت العديد من الأدبيات في علم النفس والتربية بإبراز الاختلاف بين مصطلحي التقويم والتقييم والإسهاب في شرح كل منهما، وسنحاول هنا التعرض لبعض هذه الآراء والخروج منها بنتيجة نعتمدها أساساً لهذه الدراسة.

يشير بشير مقرون نقلاً عن فاتحي محمد (1995): "إن ما هو متعارف عليه لدينا بالتقويم – والذي نلح على تسميته تقييماً– يتكون من عمليتين أساسيتين هما: القياس والتقييم أي أن التقويم= قياس + تقييم والقياس عملية لا يقوم بدونها التقييم، والتقييم بدوره أداة ضرورية لاتخاذ القرارات التربوية المختلفة" ويتفق هذا الرأي مع قول مقرون بشير الذي يعتبر **التقييم** هو مدلولاً عاماً يعني تقديرا أو تكميما لكيفية أو معيار يتضحان في شكل سلوك أو حصيلة إنتاج، أما **التقويم** فهو العملية المنظمة التي تسعى لتحديد ما تحقق من أهداف بيداغوجية لدى المتعلمين وهو بالتالي أشمل من القياس بطبيعة العملية التربوية، فالتقويم إذن عملية تربوية مركبة من الملاحظة، القياس والتقييم". (مقرون، 1998)

أما سالم والحليبي فيعرفان التقييم بأنه "إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الجوانب أو الاستجابات لتقدير مدى كفاية هذه الأشياء ودقتها وفاعليتها على أن يتم هذا الحكم في ضوء مستوى أو محكّ أو معيار، أي التشخيص فقط في ضوء معيار معين، بينما التقويم هو مصطلح أعم وأشمل يعني الإصلاح بعد التشخيص، وقوّم الشيء أي عدّله وصححه." (سالم و الحليبي، 1998، ص 356)

بينما يعتبر ملحم التقييم عملية مستمرة تستهدف فهم وتحسين تعلم الطالب، وتعرف بأنها قاعدة منظمة للاستدلال حول تعلم وتطوّر الطلبة، وبالتحديد التقييم هو عملية تعريف واختبار وتصميم وتجميع وتحليل وتفسير واستخدام معلومات لزيادة تعلم وتطوير الطالب، أي أن التقييم هو بيان قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف التربية، أما التقويم فيعني تصحيح تعلم الطالب أي تخليصه من نقاط الضعف في تحصيله. (ملحم، 2000، ص 40)

وقد توصل حمدان بعد دراسة مسهبة للمصطلحين إلى ما يلي: إن مصطلحات التقييم (Evaluation) والقيمة (Value) والتثمين (Assessment) هي ألفاظ لغوية مترادفة تعني في مجملها شيئا واحداً هو تحديد أو تقدير القيمة للظاهرة أو العملية أو الشيء، وإن كلمة التقييم Evaluation ترتبط لغة وتربيةً وشكلاً بالقيمة Value وبعملية تحديدها لقدر أو وزن أو مكانة أو فعاليةٍ، وفي التربية التقييم هو تقدير كفاءة، أ, قيمة التحصيل. وإن مصطلح التقويم (ولم يحدد ما يقابلها بالإنجليزية) مرتبط أساساً بالتعديل والتحسين والتصحيح، وتربويا هو عملية تصحيحية يتم بها تعديل وتحسين هذا التحصيل بعد التحقق من عدم كفايته لدى المتعلمين، أو تحسين ما يلزم من عوامله وعملياته التربوية المتنوعة، والتقييم هو عملية وأداة مقررة للتقويم الذي يجسد بدوره هدفاً ونتاجاً لسابقه التقييم. (حمدان، 1986، ص 51)

وقد وضّح حمدان كذلك العلاقة بين التقييم والتقويم والقياس في المعادلة التالية:

ملاحـــــــــظة + قيـــــــــاس + تقدير/ تثـــمين + حكـــــم = تـــقويـــــــــــــــم

↓ ↓ ↓ ↓

وسائل ملاحظة + اختبارات التحصيل + وسائل تحليل وتفسير التحصيل = وسائل منح قيم التحصيل

(حمدان، 1986، ص 9)

وعرّف اللقاني والجمل في معجمهما التقييم Valuing بأنه يشير إلى إعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار أو أنماط السلوك (اللقاني و الجمل، 2003، ص 141) أما التقويم Evaluation فهو إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما، بمعنى آخر هو هو العملية التي يلجأ إليها المعلم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق أهدافه مستخدماً أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية ومقاييس الاتجاهات والميول، ومقاييس القيم والمُلاحظات، والمقابلات الشخصية وتحليل المضمون.. وغير ذلك من المقاييس الأخرى. (اللقاني و الجمل، 2003، ص 136)

وبعد دراسة أبو لبدة لأصل كلمتي تقويم وتقييم وقواعد الالتباس والإعلال بالقلب وبالنقل والدراسة لأراء المعجميين في المعاجم العربية توصل في دراسته: "المصطلح التربوي النفسي تقييم لا تقويم" إلى ما يلي:

- إن "تقييم" لفظة مؤهلة كل التأهيل للاستعمال كمصطلح علمي محدد الدلالة في مواد التربية وعلم النفس.
- استعمال "تقييم" بمعنى بيان القيمة وتحديدها وترجمة لكلمة Evaluation في الانجليزية.

- استعمال كلمة "تقويم" كمصطلح علمي يعني التعديل أو التصحيح فقط في العلوم التربوية والنفسية، ونعتبره ترجمة اللمصطلح الانجليزي Correction منعاً لالتباس التصحيح والتعديل بتحديد القيمة، وعليه فيمكن القول: "نحن نقيّم المتعلم لنقومه" بمعنى نحن نثمن تحصيله ونصدر عليه حكماً لأجل تحسينه وذلك بتعديله وتصحيح الخطأ فيه (أبو لبدة، 2002)

أما ما جاء في الأدبيات الأجنبية في لفظتي التقويم والتقييم :

لم تفرق بعض الأدبيات الأجنبية بين لفظتي Assessment و Evaluation حيث يتضح من خلال السياق أن هناك خلط بين المفهومين، فقد تأتي اللفظتان بمعنى تقييم تارة، وبمعنى تقويم تارةً أخرى، وإذا جاءت الأولى بمعنى القياس فإن الثانية تأتي بمعنى التقييم أو التقويم كمصطلحين مترادفين.

وقد حلَّل مركز التعليم والتعلم بجامعة كولورادو الفرق بين المصطلحين كما يلي:

Assessment كلمة أصلها لاتيني Assider يقصد بها الجلوس بجانب (to sit beside) ، وفي سياق التربية والتعليم فيقصد بها عملية ملاحظة التعلم، وصف، جمع، تسجيل، تقدير درجات Scoring وترجمة معلومات عن المتعلم، وهي مرحلة في عملية التعلم، وتعتبر جزء من الإدراك أو الفهم الانعكاسي أو الاتروبيوجرافي للتقدم. وتقليديا تستخدم كلمة تقييم المتعلم للتعيين والترفيع والتخرج أو الإبقاء.

أما Evaluation فيعني كلا الوصفين النوعي والكمي لسلوك الطالب زائد الأحكام التقييمية المتعلقة باستحسان ذلك السلوك وذلك باستخدام معلومات مجدمعة (تقديرات) لاتخاذ قرارات وافية حول التعليم، البرامج، القرارات التعليمية، النشاطات.

أما Measurement فهو الوصف الكمي لتعلم المتعلم والوصف الكيفي لاتجاهات ومواقف المتعلم. (Assessment Learning, 1995)

يتضح من الشرح أعلاه أن المقصود بكلمة Assessment هو التقييم، وبكلمة Evaluation التقويم، أما Measurement فهو مصطلح يعبر عن القياس.

ويرى Taylor (1993) أن التقييم يشير إلى جمع معلومات موائمة للمعاونة في صنع القرارات، ويجب أن يكون التقييم عملية نشطة ومستمرة وواقعية وذات فعالية ولها غرض محدد، أما التقويم فهو عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها، وبيانات التقييم ذاتها ليست جيدة أو رديئة، إنها ببساطة تعكس ما يجري

في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين نقرر فحسب أنها تعكس شيئا نقيمه ونثمنه، والسؤال المفتاحي في التقويم: هل يتعلم التلاميذ ما نريده أن يتعلموه؟" (علام، 2007، ص 22)

أما Senders ورفقاؤه فيعرف التقييم (Assessment) بأنه تلك العملية التي يهدف من خلالها الحصول على معلومات تستخدم في اتخاذ مختلف القرارات التربوية حول المتعلم، وفي تقديم تغذية راجعة توضح مدى تقدم المتعلمين، وتكشف نواحي الضعف والقوة والفاعلية التدريسية والكفاية المنهجية. (Senders & Horn, 1995, p. 5)

ونختم بتحليل Greene Andrea لما كتبه الخبراء والباحثين باللغة الانجليزية حول مصطلحي Evaluatio وAssessment حيث توصل إلى أنه:

- هناك خلط بين العديد من المصطلحات التي توفر الأسس التصورية لنشاطات التقييم Assessment والتقويم Evaluation، تماما مثل الخلط بين الأهداف التعليمية ونواتج التعلم والكفاءات.
- التقييم هو تجميع منظَّم لمعلومات حول العناصر المكوّنة للشيء المراد تقييمه (مثال تقويم تعلم الطالب عند إكمال مقرر أو فصل دراسي) أما التقويم فهو أوسع وأشمل من التقييم، ويتضمن فحص المعلومات حول العديد من مكونات الشيء المراد تقييمه لوضع أحكام حول أهميته وفعاليته.
- تقييم التحصيل الأكاديمي للطالب جزء مهم من تقويم الفاعلية المؤسساتية ككل، أي أن التقييم Assessment جزء من التقويم Evaluation.
- التقويم هو عملية تحديد الأهداف أو معايير الأداء، أو تحديد أو تطوير أدوات لقياس الأداء، ثم مقارنة النتائج مع الأهداف والمعايير، وتمييز درجة التطابق أو الاختلاف بينهما، بهدف إصدار الأحكام حول فعالية البرنامج أو العملية أو المؤسسة. (Andrea, 1997)

من خلال ما تم طرحه تم التوصل إلى التوضيحات التالية والتي سترافق هذه الدراسة:

- بالرغم من أن هناك خلط بين معنى كلمتي "التقييم" والتّقويم" إلا أنه يغلب عليهما معنى إعطاء تقدير وقيمة لكلمة تقييم وإذا أُضيف لذلك التّعديل والإصلاح والتهذيب فإنه يأخذ معنى التقويم.
- يقابل كلمة Assessment أو Valuing –عند النقل والترجمة من المراجع الأجنبية– مصطلح تقييم و كلمة Evaluation أو Correction مصطلح تقويم.
- اعتماد كلمة تقويم كمصطلح للدراسة الحالية والذي يقصد به عملتي **جمع البيانات وإعطاء القيمة وإصدار الحكم**، ومن ثم **الإصلاح والتعديل والتصحيح.**

3-نشأة التقويم التربوي ومراحل تطوره:

إن عملية التقويم هي عملية قديمة قدم الإنسان ذاته، إذ أنها مسايرة لجميع الأفعال الإنسانية، ففي التاريخ القديم كان الإنسان يصدر أحكاما على كل مل يحيط به، ويُجري مقارنات بين الأشخاص والأشياء والظواهر، فكان يدرك على سبيل المثال أن فلاناً من الناس قوي، والآخر ضعيف، وهذا الشيء جيد وذاك سيء.. وبمرور الزمن ارتفع الوعي الانساني وتعقدت الحياة البشرية فصار بذلك التقويم يتم عن طريق تعلم حرفة أو إنجاز مهمة ما.

تمتدّ جذور التقويم إلى إلى عهود ما قبل التاريخ حيث أرجعت رمزية الغريب ظهور عملية التقويم إلى "عصور ما قبل التاريخ حينما قامت الصين ولأول مرة باستخدام نظام الاختبارات التنافسية عام 2200 ق.م وقد كان امبراطور الصين يعمل على تطبيق الاختبارات مرة كل ثلاث سنوات لموظفيه للتأكد من لياقتهم وشجاعتهم وكفاءتهم المهنية، وهذه الاختبارات تمر بثلاث مراحل حيث تنتهي في المرحلة الثالثة باختيار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة، وكانت ندة الاختبار تمتد من 18 إلى 24 ساعة في المرحلتين الأولى والثانية، بينما تمتد إلى غاية 13 يوما في المرحلة الثالثة". (الغريب، 1996، ص ص 12-13)

وقد أشار Paul Monroe إلى أن نظام الامتحانات الحالي بكل ما فيه من إجراءات وتصنيفات وتصفيات كوسيلة لاختيار الأفراد المناسبين للوظائف الحكومية المختلفة، قد وُضع منذ حوالي 617 سنة قبل الميلاد عند اعتلاء أسرة (Tang) العظيمة العرش في الصين، وأضاف صالح عبد العزيز أن تلك الامتحانات أضيف لها تعاليم الديانة "الكونفوشيوسية" التي كان يعتنقها الصينيون، وبهذا اصبحت هذه الامتحانات هي الوسيلة التي بها تمكنت التقاليد والتعاليم الكونفوشيوسية من السيطرة على الطبقة المتعلمة ثم على الحكومة. وهنا يبدو جليا أهمية ذاك النظام التقييمي حينها ومكانته وسيطرته على المجتمع الصيني القديم. كما أشار صالح عبد العزيز إلى أن النشء في أثينا وإسبرطا قديما (حوالي 500 سنة ق.م) كان يؤدي اختبارات بدنية وعقلية في غاية الشدة والقسوة، وبناءا على نتائج تلك الاختبارات يتحدد مصير الفرد ويُحكم عليه بالبقاء أو الفناء. (عبد العزيز، 1969، ص ص 389-390)

أما في العصور الوسطى فكان التقويم التربوي يشهد ضعفا في كل جوانبه، إذ كانت الامتحانات لا تتعدى كونها شفوية ارتجالية أو ما يسميها البعض "التسميع الشفوي" وكانت لا تخضع لأي مقاييس أو معايير مدروسة مقننة، فقد كانت تقتصر على تعريف العبارات وشرحها والدفاع عن الرسائل في الجامعات، وقد ظل كذلك ردحاً طويلاً في فرنسا وإيطاليا وألمانيا وأوروبا الشرقية.

وإذا كان القرن الثامن عشر هو قرن انحطاط وانحدار للتقويم التربوي ففي القرن التاسع عشرة حصلت ثورة ونقلة كبيرة فيه، فقد أخذ مكانه كتخصص مستقل مع بداية الثورة الصناعية حيث حدثت طفرة شاملة في شتى العلوم بما فيها العلوم التربوية والنفسية، وفي هذا الصدد يقول محمود منسي: " إن بروز مكانة التقويم التربوي والإصلاحات الخاصة به لم تظهر إلا مع بداية الثورة الصناعية بأوروبا، ومع تطور النظم التعليمية الأوروبية تطور مفهوم التقويم تطورا ملحوظاً وذلك ما بين (1800م و 1930م) حيث شمل مجالات أكثر في النظام التربوي" (منسي، 2007، ص 14) وانتشرت حينها الاختبارات التحصيلية وأُعتبرت نتائجها عاملا جوهريا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب والمقارنة بين البرامج التعليمية. وهنا ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات.

"ففي عام 1845م تزعم Horace Mann الذي كان يعد من القادة التربويين البارزين في الولايات المتحدة الأمريكية حركة تطوير التعليم العام، وأكد على ضرورة استخدام الامتحانات التحريرية التي تتسم بالموضوعية والاتساق بدل الاختبارات الشفوية في تقويم المتعلمين." (علام، 2000، ص 303) ولكن استمر اعتماد الاختبارات الشفوية كأسلوب في التقويم إلى أن بدأت في الاضمحلال وحلت محلها الاختبارات الكتابية.

وفي "سنة 1864م أعد المربي الانجليزي George Fisher (الذي كان يعمل مدير مدرسة) أول اختبار تحصيلي تحريري يتكون من عدة مقاييس متدرجة وأمثلة ومواصفات متنوعة يمكن باستخدامها تقييم جودة الخط والنحو والتعبير والهجاء والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية." (علام، 2000، ص 303)

وفي الفترة ما بعد 1930م شهد التقويم التربوي تطورات سريعة نظراً لبروز الحركات التربوية التي نادت بالمسؤولية التربوية، والتقويم بالأهداف، وعقود الأداء والتعلم من أجل التمكن، والتعلم من أجل التميّز، وغيرها من التجديدات التربوية المعاصرة، ويمكن إجمال مختلف هذه التطورات وتواريخها في النقاط التالية:

- **في الفترة ما بين 1930 إلى 1945م** وصل التقويم التربوي في هذه المرحلة إلى درجة كبيرة من الدقة سواء في قياس التحصيل، أو أو قياس الاستعدادات واختبارات الشخصية، واختبارات الميول كما تم تحسين مقاييس الاتجاهات، وفي هذه الفترة كان التركيز منصبا على الأهداف التربوية المأمولة للبرامج التعليمية، وتقويم مخرجاتها التربوية وظهرت **الإختبارات مرجعية المحك.** (شاكر، 2004، ص 15) ويرجع هذا إلى جهود الأب الروحي للتقويم التربوي جهود Tayler Ralph الذي اهتم بالقياس التربوي

وركز على الأهداف التربوية، وقد ساهمت أعماله في عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

- **في الفترة ما بين 1945م إلى 1972م** ازداد الاهتمام في هذه المرحلة بالبرامج التقويمية كالتقويم التشخيصي، ونماذج التقويم المتعدد، والتقويم الكيفي. وذكر عبد الحليم منسي نقلاً عن Beark: "في خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية للتعرف عن على امكانية استمرار الدولة في الانفاق على البرامج التعليمية المختلفة" ويشير عبد الحليم منسي إلى أن الهدف من التقويم في هذه المرحلة كان التعرف على معيقات إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة وقد استخدم المنشغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية حيث تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها تايلر، وأيضا نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التعليمية والنظم التعليمية على حد سواء، وهذه البرامج تختلف عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية (منسي، 2007، ص ص 15-16).

وبنهاية هذه الفترة برز التقويم التربوي كتخصص مستقل بل من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية، ولم يعد يخلو أي برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويم الجودة التعليمية بما يلائم العلم والتقنية واحتياجات المجتمع وسوق العمل. (محمود، 2004، ص 16)

- **الفترة من 1973 إلى الآن:** أطلق عليها عبد الحليم منسي "**فترة التخصص الدقيق**" حيث وبعد أن أخذ التقويم التربوي مكانته في الساحة التعليمية كتخصص تربوي مستقل ظهر متخصصين محترفين في التقويم التربوي، وذلك نظرا لاعتماد معظم دول العالم على إصلاح التعليم خاصة في السبعينات والثمانينات، فقد ازداد الاهتمام بالتقويم في التخطيط لهذه الإصلاحات، وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغييرات التربوية المنشودة. واتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية. وفي الوقت الراهن أصبح التقويم التربوي هو لب الفعل التعليمي ولا يخلو أي برنامج أو نشاط أو فعل تعليمي من عملية التقويم. وأصبح مجال التقويم التربوي باتساع مجالاته وأصنافه من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القرارات التربوية.

من خلال ما تم طرحه يتبين لنا أن عملية التقويم التربوي هي عملية قديمة، ظهرت بظهور الإنسان وتطورت بتطوره، ففي المجتمعات القديمة كانت تتم عملية التقويم بطريقة بدائية بسيطة، ثم تطورت شيئا فشيئا بدءا بالامتحانات الأدائية فالشفهية ثم التحريرية، ومع مطلع القرن التاسع عشرة وببداية الثورة الصناعية اصبحت عمليات التقويم تعتمد على الاختبارات العقلية المبكرة حيث ظهرت آنذاك حركات التقويم والقياس التربوي، ثم أخذ التقويم التربوي منحى آخر مهم جدا وهو التركيز على الأهداف التربوية وتحديدها، مما أدى إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعية، ثم تلى هذه المرحلة مرحلة الازدهار والتوسع حيث ظهر ما يسمى بالتقويم التشخيصي والمتعدد العوامل وبدأت حركة ظهور الاختبارات والمقاييس النفسية، إلى أن برز التقويم التربوي كتخصص مستقل له مكانته وأهميته في حقل التربية، ولازال التقويم التربوي يشهد عدة تطورات إلى يومنا هذا حيث ظهر ما يسمى بالتقويم الذاتي وتقويم الجودة وتقويم عملية التقويم نفسها.

4- أنواع التقويم التربوي:

يعد التقويم التربوي بصفة عامة مجالاً رئيسيا متمايزاً من مجالات البحث التطبيقي، وتتنوع أنماطه وأدواره، وتتباين أغراضه ومستوياته في مختلف مجالات العمل التربوي، فالتقويم التربوي لا يختص فقط بدراسة التغيرات المتعلقة بالأفراد، وإنما يتناول كل جزئيات العملية التربوية والتعليمية بما تشتمل عليه من برامج، ومناهج، وطرق تدريس، والإدارة، والمباني والمرافق والوسائل والمرفقات والامتحانات وما إلى ذلك. وعليه فإن تصنيفات التقويم كثيرة، ومداخله متعددة، ومنظوره متسع، ولذلك نجد أن أغلب الأدبيات التربوية التي تناولت موضوع التقويم التربوي تتفق على وجود عدة تصنيفات للتقويم التربوي، وهذا تبعاً للأساس الذي أُعتُمد في التصنيف، وسنحاول هنا عرض أنواع التقويم التربوي حسب وظيفته بحيث أن هذا التصنيف يصب في مضمون أهداف الدراسة الحالية.

1-5 التقويم التشخيصي: Diagnostic Evaluation : له مسميات أخرى كالتقويم التمهيدي، الأولي، القبلي، يجرى هذا التقويم قبل البدء في الفعل التعليمي أي قبل بداية تدريس أو مرحلة دراسية أو مقرر دراسي أو وحدة تعليمية، واستنادا على نتائج هذا التقويم يمكن تحديد النقطة التي ينطلق منها الفرد في نشاطه التعليمي أو تعيين الخطوة المناسبة له، "وقد يعتمد هذا التقويم على نتئج التقويم النهائي الذي يسبقه مباشرة، ولكنه يتطلب على الاغلب – بالاضافة إلى ذلك– الاعتماد على اختبارات تشخيصية مفصلة وفرعية في مجالات دراسية أو مهارية محددة معدّة خصيصا لهذا الغرض." (أمطانيوس، 2015، ص 50)

وللدكتور أنور عقل نظرة مخالفة للتقويم التشخيصي فهو يرى أن هذا النوع من التقويم لا يكون فقط في بداية الفعل التعليمي أو المرحلة التعليمية، بل يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، فإذا جاء في البداية فإنه يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس، وذلك بتحديد مستوى تعلم الطلبة والانطلاق من هذا المستوى، وإذا حدث أثناء التدريس يكون هدفه تحديد مدى تحقق الأهداف والتعرف على الأخطاء ونقاط الضعف في التعليم والتعلم. (عقل، 2001، ص 60)

إن د.أنور عقل هنا جعل التقويم التشخيصي ملازما لكل العملية التعليمية، فيما أن الفعل التعليمي لا يتطلب تقويماً تشخيصيا أثناء العملية التعليمية بقدر ما يتطلب التقويم البنائي أو التكويني الذي يعتمد بالأساس على تصويب التعلم وتصحيحه باستمرار –كما سنرى– وإن حدث هذا التقويم بعد الفعل التعليمي لتحديد مدى تحقيق الأهداف فهو إذن ختامي (تحصيلي) الهدف منه هو التعرف على مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتحديد مستوى التعلم الحاصل.

ويمكن تحديد أهداف التقويم التشخيصي في النقاط التالية:

- تحديد خبرات ومكتسبات المتعلم، ومعرفة مدى استعداده لتعلم المهارة.
- الكشف عن المشكلات التعلمية من خلال فهم أبعاد المشكلة وعرفة جذورها وكيفية نشأتها.
- تحديد الصعوبات التي يواجهها المتعلم واقتراح البرامج العلاجية التعويضية لها.(محمود ح.، 2004، ص 39)

ويضيف سامي ملحم إلى هذه الأهداف ما يلي:

- استثارة نقاط القوة لدى المتعلمين في تعلم جديد، خاصة خاصة إذا ما اكتشف المعلم نقاط القوة لديهم وعمل على إثارتها وتقويتها.
- وضع خطة لتعلم الطلبة الذين برز لديهم نقاط ضعف في جانب أو أكثر ليتم تعلمهم في ذاك الجانب أو الجوانب، وبالتالي تقليل نقاط الضعف التي يعانون منها. (ملحم، 2000، ص 374)

وتجدر الإشارة هنا إلى وجوب أخذ هذا التقويم على محمل الجدية والاهتمام البالغين من قِبَل المعلمين باعتباره عنصراً أساسيا في العملية التعليمية، فالمعلم عندما يرى أن مستوى المتعلم لم يرقى بعد إلى المرحلة التي هو بصدد تدريسها يتوجب عليه تشخيص الخلل وتحديد أسبابه وجذوره وعلاجه قبل الشروع في المرحلة التدريسية الجديدة، فعملية التعليم هي عملية بنائية تراكمية تبدأ كل مرحلة بناءا على المرحلة التي تسبقها،

ومن أجل بناء التعلم بناءا سليما صحيحا يتوجب أن يستفي المتعلم كل جوانب تعلمه في كل مرحلة استفاءا كاملا سليماً. وعليه فعلى المعلم أن لايقتصر في التقويم التشخيصي على مجرد التشخيص وتحديد المستوى، بل يتوجب عليه علاج نقاط الضعف لدى وتداركها، مما يضمن للمتعلم اللحاق بزملائه من المتعلمين متجاوزاً نقاط ضعفه.

أما الأدوات المستخدمة في هذا النوع من التقويم فهي الإختبارات التشخيصية الشفهية منها والتحريرية، والأنشطة الأدائية البسيطة

2-5 التقويم التكويني Formative Evaluation

يطلق عليه هو الآخر عدة مسميات في ثنايا الكتب والمراجع العلمية وأدبيات البحث التربوي أهمها: التقويم البنائي، التكويني، الصفي، الواقعي، المرحلي والتطوري. وإن تعدد الأسماء ليس مذمة ولا عيبا، بل قد يكون عكس ذلك، فهو منقبة للشيء، إذ توحي كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتسعة يتمتع بها المسمى.

نشأ مفهوم التقويم التكويني ضمن المبادئ التربوية السلوكية وكان Scriven & Cronbach (1967) أول من وظفاه، ولم يستعملانه في تقويم التعلم وهذا لأن التعلم في المنظور السلوكي عند Scriven و Cronbach ينبغي أن يُبرمج بطريقة تضمن تعلما دون أخطاء « Learn Without Errors » فلا حاجة إذن لإجراء التقويم التكويني، فالتقويم عندهم هو جزء من سيرورة العمل التربوي، والأخطاء هي مجرد محاولات لحل المشكلات ولحظات من لحظات التعلم وليست ضعف، حيث ان مهمة التقويم التكويني تتمثل في تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة. لكن السلوكيين الجدد أمثال Bloom اهتموا بالتقويم التكويني واستعملوه للدلالة على الإجراءات المتخذة من قِبَل المدرس لتعديل ممارساته البيداغوجية وفق التطورات والصعوبات التي يشهدها المتعلم. (Annie & Anne, 2012, pp. 137-138) ولذلك عرف Bloom التقويم التكويني بأنه التقويم المنظم الذي يتم خلال مسار عملية التدريس والتّعليم.

يعتبر التقويم التكويني عملية مستمرة ديناميكية مواكبة لجميع مراحل الفعل التعليمي، يرتكز غرضه الرئيسي في تقويم تمكن الطالب من وحدة دراسية معينة وإمداده بالتغذية الراجعة خلال سيره في البرنامج التعليمي، وذلك باستعمال أدوات أو إجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة. ويشير نبيل عبد الهادي إلى أن "التقويم التكويني الممارس اثناء العملية التعليمية يسمح لنا أن نقوم ب"التغذية الراجعة" التي تعرف بتعديل الأخطاء التي وقع فيها كل من المعلم والمتعلم سابقاً، وهذا يساعدهم على التقدم في العملية التربوية التعليمية،

ومن خلال استحداث هذا النوع من التقويم يمكن أن يستخدم المعلم استراتيجية تعليمية أخرى لتساعد المتعلمية على اكتساب المعرفة" (عبد الهادي، 1999، ص ص 29-30)

إذن فإن الهدف الأساسي من إجراء عملية التقويم التكويني هو أن يُقدّم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تعلمه وتطوره لأجل مساعدته على تصحيح مساره التكويني، فعلى ضوء التقويم التكويني طوال الدرس الواحد سيزود الأستاذ طلبته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة، و باعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدد من مقاطع أو مراحل منتظمة و متناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا، فالتقويم المستمر هو الأداة التي تضبط هذه المراحل وتعمل على تصحيحها.

و يجب التنويه على أن عملتي التقويم والتدريس هنا لا تنفصلان –مثلما هو الحال في التقويم التشخيصي– بل تسيران جنبا إلى جنب، والهدف من هذا النوع من التقويم ليس إصدار أحكام على المتعلمين ومدى تحصيلهم بل هو التحسين المستمر وتصحيح مسار العملية التعليمية.

ومن أغراض التقويم التكويني ما يلي:

- توجيه المتعلمين في الإتجاه المرغوب فيه.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة العمل على استغلالها.
- تعريف المتعلم عن بنتائج تعلمه وإعطاءه فكرة واضحة عن أدائه.
- تدريب المتعلم على كيفية علاج أخطائه التي يقع فيها.
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم.
- زيادة انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه.
- "تقديم تغذية راجعة فاعلة إلى كل من المعلم والمتعلم، حيث تقرر نجاح المتعلم، وتدفع المعلم إلى استخدام وسائل ومهارات وطرائق تدريس وتوصيف الأساليب العلاجية الفردية والجماعية." (شاكر، 2004، ص 40)
- تنظيم عملية التعلم: وذلك أن التقويم التكويني يتطلب تقسيم المادة الدراسية إلى وحدات تعليمية صغيرة متتابعة تتدرج صعوداً من الأدنى للأعلى، ويعتمد تعلم كل منها على تعلم الوحدة السابقة لها، وهذا ما يؤدي

إلى تنظيم النشاط الدراسي للمتعلم على امتداد فترة تعليمه، ويخفف عنه عبء العمل الشاق في الامتحانات. (أمطانيوس، 2015، ص 52)

أما الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم في هذا النوع من التقويم فتتمثل في: المناقشات الصفية، الاختبارات القصيرة، الأسئلة التي تتخلل الدرس، التمارين والتطبيقات التي تقدم أثناء وخارج الحصص، ملاحظة أداء المتعلمين. والجدير بالذكر هنا أن هذا النوع من التقويم يظهر بشكل واضح في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية من خلال عرض البحوث المنجزة ومناقشتها، والتكليف بالمهام والمشاريع وملاحظة الأداء، والمشاركة والمناقشة الصفية، والقيام بالأعمال التطبيقية التي تمت دراستها نظريا في المحاضرات.

أما بالنسبة لوقت إجراء هذا التقويم فلا يوجد وقت معين كما رأينا في التقويم التشخيصي أو الختامي – لاحقا– فالمعلم هنا يقوم بإجراءات تقويمية عديدة وفي فترات زمنية متقاربة قد تكون في بداية الدرس، او وسطه، أو نهايته، أو بعد أسبوع أو حتى في نهاية المقرر الدراسي، وذلك حسب ما تتطلبه المواقف التعليمية أثناء سيرورة الدروس، وكما أن المعلم غير مقيد بزمن محدد لهذا التقويم فهو كذلك غير مقيد بوضع علامات أو درجات فيه، فالهدف منه كما رأينا ليس رسوب الطالب أو نجاحه.

نلاحظ مما تم طرحه عن التقويمين: التشخيصي والتكويني أنهما متكاملين فيما بينهما فالتقويم التشخيصي يعتبر ممهداً للتقويم التكويني ويخدمه واستناداً على نتائجه يبني المعلم خطة تقويمية تكوينية (مستمرة) في نشاطه التعليمي لاحقاً، ويلتقي التقويمين في أن كل منهما يسعى إلى تحسين عملية التعلم ورفع فاعليتها، وأن تحصيلهما معاً ينتج عنه التقويم الختامي الذي يُحكم من خلالها على نتائج العملية التعليمية كلها.

5-3 التقويم الختامي: Sumative Evaluation

وهو الأخير له مسميات عديدة كالتحصيلي، النهائي، المرحلي، التجميعي، الإجمالي

التقويم الختامي كما هو واضح من منطوقه هو ذلك التقويم الذي يأتي في ختام الفصل أو السنة الدراسية أو مستوى دراسي كتقدير نهائي لما تعلمه المتعلمين، أي أنه التقويم الذي "صُمم خصيصا لقياس نتائج العملية التعليمية لمادة دراسية معينة أو جزء حيوي منها وعادة ما يستعمل في نهاية فترة زمنية معينة، ويستعمل لأغراض الدرجات أو منح الشهادات" (عبد الهادي، 1999، ص 31) ويضيف صلاح الدين علام موضحا أن التقويم الختامي هو عملية تجميع جميع المعلومات المتاحة للمعلم فيما يتعلق بالمقرر الدراسي في نهايته، وعادة يجري المعلم اختباراً في نهاية المدة التعليمية يقيس جميع الأهداف أو المستويات المتوقع أن يحققها الطلاب من

هذا المقرر. ويمكن للمعلم أن يستند إلى هذه التقديرات في التعرف على المستوى التحصيلي العامّ للطلاب في مجال دراسي معين بالنسبة للمهارات والمعارف المتعلقة بهذا المجال، وذلك لاتخاذ قرار نقلهم إلى الصف الأعلى أو منحهم شهادات دراسية. (علام، 2007، ص 36) وذلك من خلال نقاط أو درجات نهائية كمية للمتعلمين على أساسها يقوم المعلم بتصنيفهم والحكم عليهم.

ولا يقتصر دور التقويم الختامي على تحديد مستوى المتعلمين والحكم عليهم بالنجاح أو الرسوب فحسب بل له دور كبير كذلك في الحكم على جهود المعلمين أنفسهم وفاعلية أداءهم وكذا مستوى نجاح العملية التعليمية في المؤسسة ككل، فعلى أساسه تجرى المقارنات بين المدارس والمؤسسات التربوية على مستوى الوطن، وهناك من معايير تصنيف الجامعات من يعتمد على مستوى تحصيل الطلبة كمعيار تصنيف للجامعة.

كما أن التقويم الختامي كغيره من أنواع التقويم يحقق تغذية راجعة لكل من المعلم والمتعلم، حيث أنه بناءاً على نتائجه تُتَخذ الإجراءات الملائمة التي تمكن من تجاوز الضعف وعلاج أسبابه، وتعطي الفرصة لتحقيق نتائج أفضل لاحقاً. وتتمثل إجراءات التقويم الختامي في الإمتحانات الفصلية والسنوية، وكذا في امتحانات المستويات كإمتحان شهادة التعليم الإبتدائي، وامتحان شهادة شهادة المتوسط، وامتحان شهادة الباكالوريا الذي بموجبه ينتقل المتعلم إلى أفق التعليم العالي، وهو الآخر لا يخلو من التقويم الختامي الذي يكون في نهاية كل سداسي، وقد تشهد بعض المقاييس إمتحانين ختاميين في السداسي الواحد: إمتحان حصة الأعمال الموجهة وامتحان المحاضرة. كما أنه وبموجب نظام LMD المعتمد في جامعاتنا الجزائرية فإن للمتعلمين الراسبين في الامتحان الختامي العادي الحق في امتحان إضافي أو ما يطلق عليه بالامتحان الاستدراكي قبل الحكم عليهم نهائيا بالنجاح أو الرسوب.

وقد حدد Bloom أغراض التقويم الختامي في النقاط التالية:

- **إعطاء الدرجات** استنادا إلى المحك المرجعي، حيث يحكم على أداء المتعلم من خلال الرجوع إلى أهداف ومحكات محددة مسبقة ومدى إنجازه لها.
- **منح الشهادات** التي تدل على أن المتعلم يملك قدرة أو مهارة في مجال معين، وغالبا ما يكثر استخدام هذا النوع من التقويم في المعاهد المهنية والكليات التقنية والجامعات، حيث يحتاج الفرد إلى الشهادة وإثباتها في مواقف يكون فيها بحاجة إلى عمل أو التسجيل في مؤسسة ما، أو الرغبة في الحصول على تمويل حكومي لانجاز مشروع ما..إلخ.

- **التنبؤ بنجاح المتعلم في مراحل دراسية لاحقة:** حيث أن التعلم المستقبلي لا يختلف في جوهره وطريقة تدريسه ومحتواه عن التعلم الحالي، أي أن المساق التعليمي الحالي لا يختلف عن المساق اللاحق، وبالتالي يمكن العمل على زيادة فرص نجاح المتعلم والتنبؤ بذلك من خلال عملية الإرشاد الأكاديمي أو ما يطلق عليه بالإرشاد والتوجيه التربوي وذلك بتوجيه المتعلم إلى المسارات الدراسية الملائمة له التي يكون احتمال نجاحه فيها عالي.
- **تزويد المتعلم بنتيجة تعلّمه ومدى تقدمه ومستوى قدرته ومدى سيطرته على المهارة المطلوبة.** وبالتالي إعطاءه فكرة عما يجب عليه ان يركز عليه في تعلمه.
- **المقارنة بين نتائج مجموعات تعليمية مختلفة من المتعلمين،** كمقارنة شعب الصف الواحد أو المقارنة بين عدة طرق تعليمية مستخدمة، أو حتى المقارنة بين مجموعتين متماثلتين بعد تطبيق استراتيجية أو طريقة تدريس أو برنامج تدريبي معين على إحداهما بهدف معرفة فاعليته. (Bloom & All, 1971, p. 85)

من خلال ما تم عرضه من أنواع التقويم التربوي يتبين لنا أنها مكملة لبعضها ولا يمكن الاستغناء بواحد منها عن الآخرين، كما أنها تتشارك في أنها تهدف بمجملها إلى التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعرف على نقاط الضعف والقوة وتقديم تغذية راجعة لكل أطراف العملية التربوية، غير أنها تختلف في وقت وأساليب إجراءها وغرضها. ويمكن تلخيص هذه الاختلافات في الجدول التالي:

الجدول (01): أنواع التقويم التربوي

نوع التقويم	وقت إجراءه	أساليبه	غرضه
التقويم التشخيصي	بداية السنة الدراسية بداية فصل دراسي بداية وحدة تعليمية قبل الدرس	اختبارات تشخيصية معينة تتميز بالصدق والموضوعية، قد تكون كتابية أو شفهية.	تحديد الفروق الفردية بين المتعلمين، ومعرفة مستواهم ومكتسباتهم القبلية. تحديد نقطة انطلاق المرحلة الدراسية الجديدة.
التقويم التكويني	يأثناء العملية التعليمية وملازم لها من بدايتها إلى نهائيتها	الأسئلة والتمارين والمناقشات الصفية التي تتخلل الدرس. االاختبارات محكية المرجع. الواجبات المنزلية.	متابعة تقدم التعلم الذي يحرزه المتعلمين، والتعرف على قدراتهم، وتزويدهم بتغذية راجعة، وإثارة دافعيتهم
التقويم الختامي	نهاية الفصل، أو السنة الدراسية أو مرحلة تعليمية معينة.	اختبارات معيارية ومحكية	وضع الدرجات النهائية للمتعلمين والحكم على مستواهم وانتقالهم من مرحلة دراسية إلى أخرى. معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة.

المصدر: من إعداد الباحثة

هكذا نلاحظ أن عمليات التقويم التربوي تتكامل، من تشخيص للمكتسبات قصد تحديد وضعية انطلاق للعملية التعليمية، إلى ضبط سيرورة الفعل الديداكتيكي لكل مكوناته وإجراءاته، إلى تقويم تحصيلي والخروج بحكم نهائي للفعل التعليمي ككل. ومما لا شك في أن نجاح الممارس التربوي في تطبيق هذه الأنواع من التقويم التربوي يعتمد بشكل أساسي على أمرين: الأول منها هو تمكُّنه من فنيات التقويم التربوي ومهاراته، والثاني هو المعرفة التامة بأهداف هذه الممارسات، إذ قبل القيام بأي فعل تقويمي يجب أن يكون الهدف من وراءه واضحا لكي تصب كل الجهود نحو هذا الهدف وإلا لكانت العمليات التقويمية خاوية المردود، والأهداف تتحدد هي الأخرى من خلال معرفة أدوار التقويم التربوي التي سنوضحها فيما يلي.

5-أدوار التقويم التربوي:

إن العملية التعليمية متشعبة الجوانب وتقوم على تفاعل عناصرها الأساسية الثلاث المتعلم الذي يعتبر محور العملية التعليمية، ثم يأتي بعد ذلك المعلم أو الأستاذ بصفته محور الاتصال بين المتعلم والمنهاج، ثم يأتي المنهاج الذي يمثل كل الخبرات التعليمية والمواد المقررة والطرق البيداغوحية المقررة من قبل السلطات المختصة. ومعنى ذلك أنه لا بد من متابعة عمل و تأثير كل هذه العناصر الثلاث وتقويمها قصد تحديد مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية ككل. إذن فإن أدوار التقويم التربوي تصب بشكل مباشر في عناصر العملية التعليمية الثلاث:

6-1 الأدوار المتعلّقة بالمعلم:

لا شكّ أن عمل المعلّم في مجال التقويم يعدّ جانباً هامّاً من نشاطه إن لم يكن الجانب الأهمّ، ويجري المعلم هذا التقويم للحصول على معلومات تفيده في معرفة طلابه والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وميولاتهم، ومعرفة التقدم الذي أحرزوه تجاه الأهداف المسطر لها. فالتقويم يمدّ المعلم أولا -وقبل أن تبدأ العملية التعليمية- بمختلف المعلومات عن المتعلم واستعداده لتتعلم، وما لديه من المعارف والمهارات الأساسية التي تسمح له بالبدء بمحتوى دراسي معين أو بدراسة مادة جديدة وهذا ما يحصل في التقويم القبلي التشخيصي. والتقويم يمدّ المعلم ثانيا بمعلومات عن أداء المتعلم ومدى تقدمه في سير العلمية التعلمية، ونقاط الضعف والقوة في أداءه، ومعرفة الصعوبات التي يواجهها المتعلم من خلال تحليل الأخطاء التي يقع فيها. وغني عن البيان أن تقويم المعلم لطلابه يمكنه من مقارنة بعضهم ببعض في التحصيل، والحكم على أداء كل منهم استناداً إلى معيار أو محك معين. (أمطانيوس، 2015، ص ص 42-43) كما أن نتائج عملية التقويم تمد المعلمين بمعلومات دقيقة تسهل عملية اتخاذ القرارات

في مجالات القبول والتوزيع والنجاح والرسوب. هذا بالإضافة إلى أن التقويم التربوي لا يعرف المعلم على مستوى أداء طلابه فحسب بل يعرفه أيضاً على أدائه هو الآخر، ويكشف له نقاط الضعف والقوة في فاعلية تعليمه.

2-6 الأدوار المتعلقة بالمتعلم:

إن التقويم التربوي هو بمثابة قوة منشطة لدافعية المتعلمين، حيث أنه يظهر عناصر القوة والضعف لديه وبالتالي الحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، وهذا الحكم هو دافع قوي للتعليم، لأن الاختبارات بطبيعتها تنمي دوافع التعلم لدى المتعلم، فإذا كانت نتائجه جيدة دفعه إلى زيادة التعلم والتقدم أكثر، وإن كانت ضعيفة دفعه أيضا إلى التحسين والتعلم أكثر. كما أن "للتقويم دور في في تعريف المتعلم بمدى تقدمه ونجاحه أو فشله في عمل ما، وقد أظهرت البحوث أن التقويم الذي يؤدي وظيفة التغذية الراجعة المباشرة والفورية للمتعلم والتي تقوم على إمداده بمعلومات عن سير عملية التعلم لديه وعن نتائجها يؤدي إلى تسريع عملية التعلم وتحسين نوعيته، ويتحقق ذلك بصورة خاصة عن طريق تثبيت الاستجابات (أو الإجابات) الصحيحة وتعزيزها، واستبعاد الاستجابات الخاطئة والتخلص منها" (أمطانيوس، 2015، ص 43) وإلى جانب ذلك فالتقويم التربوي "يسعى إلى معرفة مدى ملائمة البرامج والناهج للفروق الفردية بين التلاميذ، وهذا الجانب تكشفه لنا عملية التقويم، والتي يمكن في ضوء نتائجها تعديل البرامج التعليمية الخاصة بالمنهج الدراسي وطرق التدريس بشكل يناسب ما تتطلبه الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات" (الحريري، 2007، ص 20) هذا فضلاً عن كون التقويم التربوي يلعب دورا هامّاً في معرفة الطالب بنفسه وتطويرها، فهو يعمل بطريقة غير مباشرة على تنمية حس المسؤولية لديه ذلك أن الطالب –واعتماداً على نتائج التقويم– يعمل على حل مشكلاته الدراسية وتكوين أنماط دراسية جديدة فعالة ومجدية، خاصة إذا تركز اهتمامه بمستويات التعلم العليا ولا يقتصر على التذكر والحفظ. وبالتالي تخلق لديه ملكة التحسين والتطوير فيكون قادرا على التخطيط لأعماله واتخاذ القرارات اللازمة لبناء مستقبله، فهو بمعرفته بقدراته ومواطن قوته وضعفه سيكون مخوّلا لاتخاذ القرارات الدراسية والمهنية لاحقا المناسبة له والتي تخدم تطوره وتحقق له أعلى مستوى من التكيف العلمي والمهني والاجتماعي.

3-6 الأدوار المتعلقة بالمناهج الدراسية:

يرى علام صلاح الدين أن التقويم التربوي يمكن أن يُستخدم استخداماً فاعلاً في اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج والبرامج والمشروعات التجديدية التي تعمل المؤسسات التربوية على تصميمها وتنفيذها.. فالتقويم يلعب دوراً مهما في كل مرحلة من مراحل تصميم وإعداد وتنفيذ المناهج، فالتقويم بما يتضمنه من عمليات كشف وجمع للبيانات والمعلومات يساعد القائمين على تخطيط هذه المناهج وتنفيذها في توجيه مسار هذه المنهاج

وتطوير مكوناتها عن طريق التقويم البنائي لتحقيق أهدافها المرجوة، إذ ربما تكشف عملية التقويم البنائي عن قصور في نظام تمويل البرنامج أو نظام إعداد المشرفين عليه، أو نظام المواد والأدوات، أو المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل مرحلة من مراحل البرنامج، أو غير ذلك مما يؤثر في فاعلية البرنامج وتحقيق أهدافه. أما التقويم الختامي فيفيد في فاعلية البرنامج ككل وتأثيره بعد أن يكون قد خضع لعمليات التقويم البنائي المستمر أثناء إعداده وتنفيذه، استناداً إلى أدوات قياس وتقويم مناسبة ومتعددة. (علام، 2007، ص ص 41-42) بالإضافة إلى ذلك فإن نتائج ومعطيات التقويم التربوي تمكن المسؤولين من وضع البرامج العلاجية والمقترحات التربوية المجدية لزيادة فاعلية العمليات التعليمية وتصحيح مسارها ودعم قوتها.

كما رأينا فالتقويم التربوي له دور فعال في عناصر العملية التعليمية الثلاث: المعلم، المتعلم والمنهاج ولا يقتصر دوره في مرحلة محددة من مراحل العملية التعليمية بل هو مستمر يبدأ ببدايتها وينتهي معها، ويجب التنويه هنا إلى أنه لا يجب أن يخلط الممارس التربوي بين أهداف التقويم وأدواره فعادة ما يكون للتقويم التربوي أدوارا متعددة –كما رأينا– بل ويجب أن يكون التقويم هكذا بالنسبة لبرنامج تعليمي معين، ولكن يجب أن يرتبط كل دور من هذه الأدوار بعديد من الأهداف، فمثلاً في عملية بناء منهاج معين لمرحلة تدريسية محددة قد يكون أحد أدوار التقويم تطوير وتحسين المنهج أثناء بنائه، في حين يرتبط بهذا الدور العديد من الأهداف التي تكون حتما إجابات عن العديد من الأسئلة مثل: هل أهداف المنهاج واضحة تماما في أذهان القائمين ببناءه؟ وهل تسير عملية البناء وفق هذه الأهداف بالفعل؟ وهكذا. إذن فإن دور التقويم يتعلق بالنشاط المراد تقويمه، أما أهدافه فتنبثق من الأسئلة المراد الإجابة عنها والتي تتبلور حول فاعلية هذا النشاط وتنفيذه، وسنوضح في العنصر الموالي أهداف التقويم التربوي.

6- أهداف التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي يُمارس في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم نشاطات ومشروعات، وهذا لمعرفة مدى فاعلية أنشطة تعليمية معينة وفقاً لمحكات محددة، ومعرفة ما إذا كان تأثير نشاط أو برنامج معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج آخر، وكذلك معرفة المتغيرات التي تأثرت من جراء تنفيذ برنامج أو نشاط على فئة ذات خصائص معينة. وبذلك تتعدد أهداف التقويم في المجالات التربوية بحسب تعدُد أدواره، ويمكن تحديد هذه الأهداف في الآتي:

- التعرف على قدرات واستعدادات المتعلمين وميولاتهم والكشف عن جوانب نشاطاتهم المختلفة، تمهيدا لبناء مرحلة تعليمية جديدة ملائمة لهم (تقويم تشخيصي).
- التعرف على مستوى التقدم الذي أحرزه المتعلمين باتجاه الأهداف المسطرة، حيث يمكن للأستاذ أن يكوّن رؤية واضحة عن ما توافر لدى المتعلمين من مهارات ومعلومات تخولهم من الانتقال إلى موضوعات أخرى وما إذا كانوا بحاجة إلى المزيد من الوقت والجهد لاستيعاب هذه المعارف وتكييفها. (تقويم بنائي مستمر)
- الكشف عن مواطن القوة والضعف في تعلم الطلبة، وبالتالي تحديد الصعوبات التي يعانونها، وإعداد برامج علاجية لذلك (تقويم ختامي)
- الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية المرسومة سلفاً، والجوانب التي تحتاج إلى تحسين أو تطوير أو تغيير في الأهداف.
- "توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة مثل: رفع المتعلمين، تصنيفهم في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوة، اختيار مجموعة منهم لتكليفهم بمهمات معينة" (الحريري، 2007، ص 28)
- معرفة مدى ملائمة المناهج مع المستويات المختلفة للمتعلمين باختلاف مستوياتهم وفروقاتهم الفردية.
- كشف حقيقة أي نظام تعليمي من حيث نجاحه أو فشله في تحقيق الأهداف الموضوعة.
- الكشف عن درجة دقة ووضوح الأهداف التربوية المسطرة وسلامة صياغتها، وكذا مدى ملائمتها لمستوى المتعلمين.
- تمكين الممارسين التربويين من ربط المناهج التعليمية لمختلف المراحل والمستويات رأسياً وأفقياً وتنظيم الخبرات التعليمية لهذه البرامج منطقيا بما يخدم تقدم المتعلمين و يسير بهم نحو النمو المعرفي والسلوكي والقيمي.
- توفير معلومات عن مستوى الرضا العام عن نتائج البرنامج التعليمي ودرجة الدعم المقدمة له، واتخاذ القرار بخصوص تطويره وتحسينه، أو التخلي عنه واستبداله.
- "معرفة نواحي الضعف والقوة في تعلم الطلاب وتحديد الاتجاه الذي يسير عليه نموهم العام المعرفي، والاجتماعي والنفسي" (دعمس، 2008، ص 34)

ويضيف خير الدين هني على هذه الأهداف ما يلي:

- التقويم التربوي يكشف عن مدى تناسب المنهاج مع المتعلم نفسه، ومع الوقت الدراسي المخصص له، ومع الأهداف المسطرة لذلك.
- يكشف مدى تدرج المواضيع في المنهاج، ومدى احترام المعلم للمنهاج.
- يساعد المعلم على بناء مستواه ومدى تمكنه من التحكم في تقنيات التدريس، وكذا الخطة التربوية التي يعتمدها، ومدى سلامة تفاعله مع المتعلمين.
- مساعدة كل فرد على معرفة الصعوبات لديه. (هني، 1999، ص 259)

وعليه فالتقويم عملية جوهرية في كل الأفعال التربوية تهدف بشكل أساسي إلى توضيح معالم العملية التعليمية والرقي بها من خلال رصد واقع كل أطرافها ومكوناتها والحكم عليهم وتقديم التغذية الراجعة واتخاذ القرارات بشأنهم.

7- أسس التقويم التربوي:

إن أهداف التقويم التقويم التربوي –كما رأينا سابقاً– لا تقتصر فقط على تحديد قيمة الفعل التعليمي وقياسه، وإصدار الحكم عليه أو الفشل، بل إن الهدف الجوهري لعملية التقويم التربوي يتمثل في مساعدة المتعلم على النمو متكاملاً في مختلف جوانبه المعرفية والوجدانية والسلوكية، وجعله مدركاً لنقاط ضعفه فيعالجها ونقاط قوته فيستثمرها وينميها. ولتحقيق هذا الهدف يجب أن يرتكز الفعل التقويمي على أسسٍ علمية إجرائية تجعل منه تقويماً فاعلا، وتُخرجه من التنظير اللافعّال، ومن هذه الأسس نذكر الآتي:

7-1 **تحديد الأهداف ووضوحها:** التقويم التربوي بمفهومه الحديث ليس مجرد إجراءات روتينية أو شكلية، بل هو عملية منظمة قائمة على أساس خطة واضحة المعالم من بدايتها إلى إجراءاتها إلى مخارجها تكون الأهداف فيها واضحة محددة تتماشى وقدرات المتعلمين ومستوياتهم، فإذا تحدّدت الأهداف ووضحت وجب على الممارس التربوي أن يتجه بالتقويم نحو هذه الأهداف ولا يخرج عنها، وفي هذا الصدد تشير رافدة الحريري إلى أن "أهداف التقويم يجب أن تكون واضحة ومحددة تحديداً دقيقاً ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، أي أن تكون مُصاغة سلوكياً، فالأهداف التي لا تُصاغ بشكلٍ سليم ودقيق ستقود بلا شك إلى نتائج غير دقيقة" (الحريري، 2007، ص 18)

7-2 **ملائمة أداة التقويم مع الغرض (أو تحقيق الهدف):** بعد تحديد الهدف التربوي وصياغته بوضوح يتطلب اختيار أداة التقويم الملائمة لهذا الغرض أو الهدف دون غيره، وتوظيفها في خدمته. وقد تكون هناك

أكثر من أداة تناسب هذا الغرض ولكن بدرجات متفاوتة، وفي هذه الحالة لابدّ من إختيار الأنسب منها. (أمطانيوس، 2015، ص 40) وهنا تتدخل مهارة المعلم أو الممارس التربوي وقدرته على تكييف وسائل التقويم واختيار أفضلها حسب عدة عوامل منها: قدرات المتعلمين، الوسائل التعليمية المتوفرة، سهولة أو صعوبة المادة العلمية وكذا المدة الزمنية المتاحة وغيرها من العوامل التي يجب مراعاتها أثناء اختيار أداة التقويم التي يتمكن من خلالها المعلم أن يحقق الهدف التربوي بأفضل نتيجة وأقل جهد ووقت.

3-7 **التنويع في أدوات التقويم:** كما أن أهداف العملية التعليمية متعددة ولكل هدف عدة مؤشرات، فإنه من الضروري أن تكون أدوات التقويم التربوي متعددة هي الأخرى، "ومن المؤكد أن التنوع في استخدام أدوات التقويم التربوي يفيد في الحصول على صورة شاملة عن سلوك التلميذ قد يكون من الصعب أو من المستحيل الحصول عليها في حال استخدام أداة واحدة." (أمطانيوس، 2015، ص 40) وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الأدوات يجب أن تتسم بالصدق والثبات وأن يُراعى أثناء جمع البيانات وتحليليها الموضوعية وعدم الانحياز إلى جانب معين.

4-7 **الشمولية لكل جوانب التعلم:** إن الشائع في الفعل التقويمي هو تركيز عملية التقويم على تحديد مدى تحصيل المتعلمين للمعلومات فقط، في حين أن التقويم التربوي متعدد الجوانب والمجالات فهو يشمل الأهداف والمحتويات وطرائق وأساليب التدريس، وأساليب التقويم نفسها تخضع للتقويم. ومن جهة أخرى فيجب أن لا يقتصر تقويم المتعلم نحو هدف أو جانب واحد (كالتحصيل مثلا) بل نحو جميع جوانب المتعلم والأهداف المسطرة أي أنه يشمل الجانب المعرفي، والسلوكي والاجتماعي والوجداني والحركي.

5-7 **الإستمرارية في الفعل التقويمي:** يقول أمين علي "عملية التقويم لا تقتصر على على فترة محددة من العام ثم تنتهي، بل هي عملية مستمرة، فالتقويم قد يكون في بداية التعلم بغرض تسكين الطلاب في القسم (Plasment) وأيضا للتشخيص (Diagnostic) بغرض التعرف على قدرات واستعدادات الأفراد، وقد يصاحب عملية التعلم عملية التقويم وهو ما يعرف بالتقويم البنائي المستمر (Formative Evaluation) وبعد الإنتهاء من عملية التعلم والتدريس تتم عملية التقويم وهو ما يعرف بالتقويم الختامي النهائي التجميعي (Sumative Evaluation)، ولاستمرارية التقويم عدة فوائد التي تعود على الأفراد والمؤسسات نتيجة هذا الأداء"(أمين علي، 2009، ص 103 – 104) فالتقويم التربوي إذن يبدأ ببداية عملية التعلم ويسير معها جنباً إلى جنب حتى نهايتها.

6-7 **التعاونية:** أي أن تتم عملية التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل الأطراف المعنية بالعملية التعليمية من أساتذة ومشرفين وإداريين والمسؤولية في التربية، ويجب أن يكون هناك مجالاً للتقويم الذاتي (الطالب

يقوم نفسه بنفسه)، وهذا الأساس يقتضي أن يكون كل أطراف العملية التعليمية بما فيهم الأولياء على إدراك تام بالأهداف التي يتجه نحوها التقويم فتنصب جهود الكل في إطار الهدف.

7-7 **مراعاة الفروق الفردية:** وهي من أبرز أسس التقويم التربوي فعلى الممارسات التقويمية أن تكون بدرجة عالية من الدقة والتكييف بحيث تلائم مختلف قدرات المتعلمين في المستوى الواحد، وكذا تكشف عن مستويات الأداء المختلفة والقدرات المتنوعة لدى الطالب الواحد. وفي هذا الإطار توضح رافدة الحريري: "أن التقويم التربوي يكشف لنا عن مدة ملائمة البرامج التعليمية للفروق الفردية بين المتعلمين، والتي يمكن في ضوء نتائجه تعديل البرامج التعليمية الخاصة بالمنهج الدراسي وطرق التدريس بشكل يناسب ما تتطلبه الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات" (الحريري، 2007، ص 20)

يتضح مما سبق أن عملية التقويم التربوي هي عملية هادفة واضحة المعالم تخضع لأسس عملية وتربوية متكاملة حتى يعطي التقويم مردودا ناجعاً يؤدي إلى تحسين وتطوير التعلم، ويمكن أن نضيف على ما سبق أن التقويم التربوي يجب أن يكون إنسانيًا بمعنى أنه يترك أثراً طيباً في نفس الطالب فلا يشعر أنه وسيلة للتهديد أو نوع من العقاب، وأن يكون عادلاً يأخذ بالاعتبار كل الظروف والاعتبارات التي قد تؤثر في النتائج، والتي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها، كالعوامل البيئية أو النفسية أو الاجتماعية العامة والجو السائد في المدرسة أو المجتمع إلى غير ذلك من الاعتبارات والظروف.

8- التقويم التربوي والأهداف التعليمية:

سبقت الإشارة إلى أن الهدف من عملية التقويم هو الكشف عن مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة، وفي الوقت ذاته فإن الأهداف التربوية هي الأخرى تساعد في تقويم مقدرة المتعلم على أداء عمل أو سلوك مرغوب فيه لنتيجة التعلم، وتعمل كذلك في توجيه عملية التقويم بل يمكن القول أن الأهداف التربوية تعد حجر الأساس لعملية التقويم التربوي الناجح والسليم، حيث يشير أمطانيوس ميخائيل –نقلاً عن Bloom– إلى أنه يستحيل أن نقوم بعملية التقويم دون توضيح للأهداف التي تسعى هذه العملية أساساً للحكم عليها، ومن وجهة نظر التقويم التربوي السليم لابد أن تكون الأهداف على صورة محصلات أو نواتج يمكن ملاحظتها أو تغييرات من جانب المتعلم حتى يمكن قياس مدى تقدمه في التعلم. (أمطانيوس، 2015، ص 60)

8-1 **تعريف الأهداف التعليمية:** عند القيام بالعملية التعليمية فلا بد أن تنتهي إلى نتيجة محددة سلفاً، ولكن ما شكل هذه النتيجة؟ وما المعيار الذي يحددها؟ إن ذلك الشيء الذي يدخل على العملية التعليمية فيوجه

مسيرها، ويضبط سيرورتها وينظم خطواتها هو ما يسمى ب "الهدف التعليمي" والذي يشير في حقل التربية إلى ما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو يكون قادرا على أداءه أو الإحاطة به إدراكا واستيعابا عند نهاية فعل تعلمي معين، فهو يصف إذن نتيجة مقصودة ومخطط لها مسبقاً تتضح في سلوك المتعلم وتتحدد بمقدار التغير الذي يحصل في سياق وضعية ديداكتيكية أو بعد انتهاءها. وقد حدد Bloom الهدف التعليمي بأنه "صياغات صريحة للتغييرات المتوقعة لدى التلاميذ خلال سيرورة تربوية" (الفاربي وآخرون، 1994، ص 35)

كما عرفت رافدة الحريري الأهداف التعليمية بأنها: "مجموعة من العبارات أو الصياغات التي توضح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد اكتسابه للخبرة التعليمية داخل وخارج جدران المؤسسة المدرسية" (الحريري، 2008، ص 111)

إن الأهداف التعليمية هي مبتدأ العملية التعليمية وخبرها في آنٍ واحد، فهي غالبا ما تكون نقطة انطلاق وبداية الفعل التعليمي، كما أنها نقطة النهاية له حيث تصف كل التصورات النهائية المرغوبة والمتوقعة من الأداء التعليمي. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الأهداف التعليمية العامة لمادة دراسية ما ينبغي أن تُجزأ إلى أهداف تعليمية سلوكية جزئية، فالمعلم الذي يؤدي دوره بصورة فعالة في عملية التعليم والتقويم –على وجه الخصوص– يجب عليه أن "يترجم قدر الإمكان الأهداف التعليمة العامة إلى أهداف تعليمية جزئية واضحة ومحددة حتى يتمكن من التحكم فيها" (Tagliante, 1993, p. 11) وحتى يتمكن من قياسها وتقويمها، ويحقق في الأخير الغاية من الفعل التعليمي وهو الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة، فالأهداف التعليمية العامة إن لم تُترجم إلى أهداف إجرائية سلوكية محددة بوضوح يمكن ملاحظتها وقياسها ستبقى بعيدة عن التطبيق، وفارغة من معناها ويستحيل تحقيقها كما يستحيل تقويمها.

ولتوضيح هذه الفكرة نتطرق إلى مثال حول وحدة تعليمية هدفها هو جعل الطالب قادرا على تصميم استبيان قياس الاتجاهات خصائصه السيكومترية سليمة لغرض البحث العلمي ، إن هذا الهدف هو هدف عام، ولا يمكن أن تتمحور عمليتي التعليم والتقويم حوله بأي شكل إلا إذا تمت ترجمته إلى أهداف جزئية كالتالي:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم الاستبيان وأغراضه
- أن يميز الطالب بين أنواع الاستبيانات
- أن يتعرف الطالب على أغراض مختلف أنواع الاستبيانات
- أن يتعرف الطالب على خصائص الاستبيان الجيد
- أن يتمكن الطالب من قياس ثبات الاستبيان

- أن يتمكن الطالب من التحقق من صدق الاستبيان
- أن يكون الطالب جُمل واضحة سليمة مختصرة لقياس الاتجاه

وغيرها من الأهداف التي بتحققها جميعاً يتحقق الهدف التعليمي العام والذي هو تصميم استبيان قياس الاتجاه.

ويجب أن تُراعى عند صياغة هذه الأهداف عدة عوامل مثل خصائص المتعلمين، وميولهم، واتجاهاتهم، والظروف الدراسية المحيطة بهم وغيرها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الهدف التعليمي لا يكون قابلاً للملاحظة والقياس إلا إذا كانت صياغته واضحة تتضمن مؤشرات تصف ما يُراد أن يحققه المتعلم بألفاظ يمكن ملاحظتها وقياسها، تخضع للعديد من الشروط

8-2 شروط صياغة الأهداف التعليمية:

إن عملية صياغة الأهداف التعليمية ليست بالأمر السهل او الإرتجالي، فالعديد من المعلمين يجدون صعوبة في تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بشكل دقيق، وهذه الصعوبة تختلف في نوعيتها وفي درجتها باختلاف ما يتوفر لدى المعلمين من مهارات تمكنهم من التحديد الإجرائي للأهداف السلوكية، فكثيرا ما نجدهم يصفون الأهداف التعليمية في عبارات تصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلم، وفي صورة نشاط التدريس والممارسات الحادثة بدلاً من السلوك النهائي لأداء المتعلم، وغير ذلك من الأخطاء الشائعة. (أمين علي، 2009، ص 135) وعليه فإن صياغة الأهداف التربوية يجب أن تخضع لمعايير وشروط دقيقة بحيث يجب:

- أن تكون الأهداف المصاغة متفردة غير مركبة، يعني أن تكون عبارة الهدف المصاغ تمثل هدفا واحداً وغير متداخلة بأهداف أخرى.
- أن تصاغ الأهداف في شكل سلوك إجرائي يمكن ملاحظته وقياسه والحكم عليه. (ومحتوى السلوك هنا يمكن أن يكون: معرفي، وجداني، أداء حسي أو مهاري) (شاكر، 2004، ص 157)
- الوضوح والدقة في الصياغة: والمقصود هنا هو أن تكون عبارة الهدف المصاغ دقيقة وواضحة بشكل لا يقبل التأويل، وغير غامضة بحيث لا تحتمل أكثر من معنى.
- أن تمثل الأهداف ما يجب أن يكون عليه الطالب بعد انتهاء العملية التعليمية، ولا تمثل أداء المعلم أو الوسائل التعليمية أو غير ذلك.
- أن تكون الأهداف مصاغة بالشكل التالي:

أن + فعل سلوكي + الطالب + محتوى علمي + شرط الأداء + معيار الأداء

مثلا:

أن يقيـــــس الطالب **طول خارطـــة ما باستـخدام المسطرة قياسا صـحيحاً**

فعل سلوكي محتوى علمي شرط الأداء معيار الأداء

وتضيف رافدة الحريري: "من الضروري أن تكون الأهداف السلوكية مرتبطة بالأهداف التربوية العامة، وأن يصف سلوك المتلعم لا سلوك المعلّم، وأن يعكس حاجات التلاميذ ويتلائم مع درجات نموهم وقدراتهم وميولهم، كما يجب أن يراعى عند صياغة الهدف السلوكي إمكانية تطبيقه على أرض الواقع وتحقيقه في زمنٍ قصير نسبياً." (الحريري، 2008، ص 114)

من خلال ما تم طرحه حول الأهداف التعليمية يتبين لنا مدى أهمية هذه الأخيرة في عملية التقويم التربوي، إذ تعتبر حجر الأساس الذي تبنى عليه أي عملية تقويمية ، "فالتقويم ليس بعملية منعزلة ولا معنى له بعيداً عن الأهداف التعليمية المحددة" (Tagliante، 1993) إذ أن العملية التقويمية يجب أن يجرى تخطيطها وتنفيذها في ضوء الأهداف التعليمية المحددة. وعليه فإن الأهداف التعليمية توفر القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية إبتداءاً، وتعتبر مرجعية لنتائج التقويم للوقوف على مدى فاعلية التعليم ونجاحه إنتهاءاً.

9-التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية:

كما سبق ورأينا فإن التقويم التربوي هو من أهم مكونات العملية التعليمية وتتعدد أساليبه وأدواته بتعدد الأهداف التعليمية، غير أن نظم التقويم وأساليبه في التعليم الجامعي الجزائري قد أخذ منحاً جديدا يتلاءم ومتطلبات الإصلاح الذ ي شهدته الجامعة الجزائرية منذ 2004، حيث عرفت الجامعة الجزائرية تغيرا جذريا في نظامها التعليمي ككل بما فيه النظام التقويمي الذي تعمل به، غير أنه وإن اختلفت مسميات وإجراءت ونظم العملية التقويمية في ظل نظام LMD إلا أنه لن تحيد هذه العملية عن هدفها الجوهري الذي يتمثل في متابعة وإصلاح وقيادة العملية التعليمية لأجل تحقيق الأهداف المسطرة مسبقاً. وعليه فسنحاول فيما يلي التطرق إلى موضوع الجامعة الجزائرية والإصلاحات التي شهدتها والتي من أهمها إصلاح 2004 الذي اقتضى بتبني نظام LMD الذي أتى هو الآخر بعدة نظم إدارية وفلسفات تعليمية، وعلى ضوء ذلك كله سنعرض أهم الممارسات التقويمية في الجامعة الجزائرية في ضوء متطلبات نظام LMD والنصوص والمراسيم الوزارية التي أسهبت في توضيح طرق وآليات التقويم الواجب اعتمادها من قبل الأساتذة في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية وفي الإمتحانات السداسية والاستدراكية.

9-1 تعريف الجامعة:

أخذت كلمة جامعة من كلمة Universtas والتي تعني الاتحاد أو التجمع الذي يضم أقوى الأسر نفوذا في المجال السياسي في المدينة من أجل ممارسة السلطة (مرسي، 2002، ص 09)

والجامعـــة لغة: مؤنث الجامع، وهو مصطلح مستحدث وهو الاسم الذي يطلق على المؤسسة الثقافية التي تشتمل على معاهد التعليم العالي في أهم فروعه، كاللاهوت والفلسفة والطب والحقوق والهندسة والأدب. (معلوف، 1986، ص 101)

أما اصطلاحا فقد وردت عدة تعريفات للجامعة نذكر منها:

"الجامعة هي مؤسسة إنتاجية تعمل على اثراء المعارف وتطوير التقنيات وتهيئة الكفاءات مستفيدة من التراكم العلمي الإنساني في مختلف المجالات العلمية ،الإدارية والتقنية" (دليو، 2006، ص 79).

وتعرفها وفاء برعي على أنها " تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة الثانوية العامة وما يعادلها تعليما نظريا معرفيا ثقافيا يتبنى أسسا اديولوجية وإنسانية يلازمه تدريب مهني ، يهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتجين ، فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع وتؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب المختلفة" (برعي، 2006، ص 290)

وعرفها المشرع الجزائري على أنها:

مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم ونشر المعارف وإعدادها وتطويرها، وتكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد (الجريدة الرسمية، 1999) ولذلك فقد وضعها تحت وصاية الدولة في خدمة الأهداف السياسية والاقتصادية والثقافية من طرفها

9-2 وظائف الجامعة الجزائرية:

حسب المادة 31 من القانون 90 – 05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 والمتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والذي أعطى تكييفا جديدا للجامعة الجزائرية وذلك في إطار جملة التعديلات التي أدخلت على القانون الأساسي للجامعة وجميع الأحكام المتعلقة بها، يحدد للجامعة ثلاث وظائف رئيسية متمثلة في:

1- **إعداد القوى البشرية:** وهي من أهم الوظائف التي تقوم بها الجامعات منذ نشأتها، حيث أسندت إليها وظيفة إعداد الكوادر للمهن والوظائف المطلوبة بمختلف مستوياتهم والمؤهلين لشغل مناصب عمل عليا، وعلى هذا الأساس يمكن النظر إلى الجامعة من زاوية إنتاجها للقوى البشرية المدربة والماهرة على أنها منظمة إنتاجية واستثمارية في نفس الوقت، تنتج الكفاءات والعقول المفكرة والقيادات، واستثمارية لأنها تستثمر رأس المال البشري وهو لا يقل أهمية عن رأس المال المادي. (مرسي، 2002، ص 26)

2- **البحث العلمي:** تضطلع الجامعة بمسؤولية إنماء المعرفة وتطويرها من خلال ما تقوم به من توليد للمعرفة من اختراعات وابتكارات وغيرها، ورغم أهمية هذا الدور في التنمية الوطنية والاقتصادية والاجتماعية، غير أن الجامعة الجزائرية حديثة العهد بنشاطات البحث العلمي نتيجة حداثة نشأتها، فقد تأسس الديوان الوطني للبحث العلمي ONRS سنة 1974 تحت إشراف وزارة التعليم العالي، وكان الهدف منه تطوير البحث العلمي في مختلف القطاعات على المستوى الوطني، واستمر هذا الديوان حتى 1983 حيث تم حله نظرا لطبيعته البحثية الجامعية لأنه لم يستطيع إحداث حركة فعلية بين البحث والقطاع الاقتصادي والاجتماعي نظرا للأعداد المتزايدة من الطلبة، مما يصعب التوفيق بين البحث العلمي والتدريس، عكس الجامعات الفرنسية التي تغلبت عن هذا المشكل بفضل إنشاء وحدات للبحوث مستقلة عن وحدات التعليم داخل الجامعة، كما يواجه البحث العلمي صعوبة انجاز البحوث الجامعية التي تمولها هيئات القطاع الخاص نتيجة عدم وجود علاقة وطيدة بين الجامعة وهذه الهيئات. (حرنان، 2014، ص ص 158 – 159)

3- **التنشيط الثقافي والفكري:** إن نشر العلم والثقافة يعتبران من أهم الرسائل والواجبات التي تقوم بها الجامعة من خلال: لزويد الطلبة بمختلف المعارف والعلوم والثقافات والمهارات، المشاركة ضمن الأسرة العلمية والثقافية الدولية في تبادل المعارف، التجديد والتحسين الدائم وتجديد المعلومات، نشر الدراسات والأبحاث.

3-9 نشأة وتطور الجامعة الجزائرية: يعود تأسيس الجامعة الجزائرية إلى سنة 1909م أما بذورها الأولى فترجع إلى سنة 1877، حيث كانت تهدف إلى تعليم وتثقيف أبناء الفرنسيين المتواجدين بالجزائر وكذا تكوين نخبة مزيفة من المثقفين الجزائريين، مقطوعة الصلة عن الجماهير الشعبية، ومن أجل استعمالهم في تنفيذ سياسة المستعمر الفرنسي حيث كانت نسبة الطلبة الأوروبيين إلى الجزائريين، ثلاثة طلبة أوروبيين لكل طالب جزائري في كل من تخصصي الحقوق والآداب، ونسبة سبعة طلبة أوروبيين إلى طالب جزائري في كل من تخصص العلوم والطب والصيدلة، فقد كانت الجامعة في الفترة الاستعمارية

أداة جيدة للهيمنة السياسية والإدارية (حفيظي، 2004، ص ص 36 – 59). وبعد الاستقلال مرت الجامعة الجزائرية بأربع مراحل:

- المرحلة الممتدة بين 1962–1970
- المرحلة الممتدة بين 1971–1980
- المرحلة الممتدة بين1980–2004
- المرحلة الممتدة بين 2004 إلى يومنا هذا

وفيما يلي سنعرض أهم ملامح كل فترة :

المرحلة الأولى: من 1962 إلى 1970: يمكن تقسيم هذه المرحلة إلى مرحلتين:

1- **من 1962 إلى 1967:** بقيت الجامعة الجزائرية في هذه المرحلة تسير بالأسلوب نفسه الذي تركه الاستعمار الفرنسي، وذلك من حيث البرامج التعليمية وهيئة التدريس وحتى أنظمة الامتحانات والشهادات، إذ تميزت هذه الفترة الممتدة بتسيير تلقائي نظرا للفراغات والتشوهات الموروثة، بالرغم من الوعي بضرورة اصلاح القطاعات المختلفة، فإن الرغبة كانت متجهة نحو إخضاعها لنموذج التنمية المتبع ضمن التوجه السياسي والاقتصادي للبلاد إذ تميزت هذه الفترة بحدث التصحيح الثوري والذي لاحت معه ملامح تحقيق السيطرة الكاملة على الأوضاع ومحاولة إعطاء صيغة جديدة لتسيير البلاد وفقا لاتجاهات كبرى.

كما تميزت هذه الفترة بإنشاء جامعات المدن الجزائرية الرئيسية، فبعد أن كانت هناك جامعة واحدة بالجزائر العاصمة، افتتحت جامعة وهران سنة ، 1966 تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967 ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالعاصمة وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران وجامعة عنابة.

أما النظام البيداغوجي الذي كان متبعا فهو ما كان موروثا عن فرنسا، حيث كانت الجامعة مقسمة إلى كليات :وهي كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الطب، كلية العلوم الدقيقة .كما كانت الكليات بدورها مقسمة إلى عدد من الأقسام، تدرس تخصصات مختلفة، وكان النظام البيداغوجي مطابقا للنظام الفرنسي (Guerid, 1998, pp. 8 - 10)

2- **المرحلة من 1967 إلى 1970:**

وتعتبر هذه المرحلة بداية الإنشاء الحقيقي لمؤسسات التعليم العالي بالجزائر، ويعود ذلك للاستقرار والأمن وطي حقبة الاحتلال، وظهرت التنمية في قطاع التعليم العالي في المخطط الثلاثي الأول 1967–1970حيث حدد أهدافا عديدة للتعليم العالي الجزائري أهمها:

- تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل تكلفة
- تكوين الإطارات التي يحتاجها الاقتصاد الوطني
- إصلاح محتوى وطرق التعليم الموروثة عن الاستعمار
- ديمقراطية لتعليم والمتمثلة في منح فرص التعليم لكل المواطنين بدون استثناء
- تشجيع البحث العلمي والإبداعي (سبرطعي، 2007، ص 39)

وفي عام 1970أنشئت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لأول مرة في الجزائر في عملية إصلاح شامل للتعليم العالي في برامجه وأهدافه وطرقه وأسلوب تكوين الإطارات الجامعية، ومناهج البحث العلمي.

المرحلة الثانية من 1971 إلى 1980: (مرحلة الإصلاح)

إن أهم ما ميز هذه المرحلة هو الإصلاح الذي عرفه التعليم العالي بموجب المرسوم الوزاري في جويلية 1971 وارتكز هذا الإصلاح على جملة من الأهداف أهمها:

-ديمقراطية الجامعة بواسطة فتحها أمام كافة شرائح المجتمع.

- جزأرة كافة القطاعات والهياكل الموروثة عن المستعمر وتعويض الأساتذة الأجانب بالجزائريين.
- التعريب باستعمال اللغة العربية كلغة للتدريس وإرساء قواعدها
- إعادة توجيه محتويات التعليم والتكوين، وما يتم منحه من شهادات وفقا لسياسة التوظيف والسياسة التنموية، من خلال ربط نسق الجامعة مع مختلف الفروع متعددة النشاطات الاقتصادية عن طريق الأسلوب الميداني والعملي لتسهيل الإدماج الوظيفي
- تكوين إطارات يحتاجها اقتصاد البلاد لان في ذلك الوقت كان غياب للإطارات الذي يشكل أهم العوائق أمام جهود التطوير والتقدم
- إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي: باعتبار تقدم أي مجتمع مرتبط بمدى تحكمه في مختلف العلوم والتكنولوجيا. (تركي، 1990، ص 157)

وبعد تطبيق هاته الإصلاحات التي شملت كل مؤسسات التعليم العالي تم تشخيص نقاط القوة والضعف وكذا النقائص الموجودة، وفي إطار عملية تقويمية تم فتح عدة تخصصات في مختلف العلوم والميادين، وكذا تم تعديل السنوات المطلوبة لمنح الشهادة بعد التكوين واستيفاء الشروط، ليتم إعتماد التصنيف الجديد وهو: مرحلة الليسانس 4 سنوات، مرحلة الماجيستير سنتين، مرحلة الدكتوراه 5سنوات.

المرحلة الثالثة: من 1980 إلى 2004 مرحلة الخريطة الجامعية نسبة إلى الخطة التي تضمنتها خطة الخريطة الجامعية التي تتمثل في التحكم في أعداد الطلبة وتحديد المقاعد البيداغوجية لكل فرع في الجامعة، وأتت هذه الخطة متزامنة مع فترة المخطط الخماسي الأول (1980 – 1984) التي تؤكد على الاستمرار في الإصلاحات من ديمقراطية التعليم، وجزأرته، والتعريب والتوازن الجهوي مع أولوية التكوين التكنولوجي والعلمي هذا في ظل الانفتاح على الخارج دون التخلي عن روابط الواقع الجزائري. وقد هدفت الإصلاحات في هذه الفترة إلى تخطيط التعليم العالي إلى المدى البعيد حتى سنة 2000.

كما تميزت مرحلة الثمانينات بالحديث على استقلالية الجامعة، وهذا ما أثار القضية التي طرحت عام ،1989والذي بدأ العمل بها ابتداء من جانفي ، 1990حيث جاء على شكل مشروع يضم 25صفحة، والتي تمثل بنوده حول استقلالية المؤسسات والهيئات الجامعية من الناحية الإدارية المالية، البيداغوجية، البحثية.

أما حقبة التسعينيات وعلى غرار باقي المؤسسات الاجتماعية، فإن الجامعة الجزائرية لم يكن من الممكن أن تنعزل عن مؤثرات وضغوطات التوجه الاقتصادي، الذي فرضته جملة من الظروف والحقائق ذات الأبعاد الداخلية والخارجية، وبغرض إدماجها ضمن سيرورة المجتمع، تم إحداث تغيير أو على الأقل محاولة إعادة نظر في بعض جوانب التعليم بالجامعة، وذلك بغرض التوصل إلى خلق نوع من الانسجام والتواصل بين مؤسسة الجامعة وباقي المؤسسات الأخرى، حيث شرعت الدولة في وضع مخططات تنموية خماسية، وتهدف هذه المخططات إلى تصحيح الأخطاء الموجودة في القطاع والحد من المشاكل التي عرفتها الفترة السابقة، وهذا بقصد إيجاد السبل الأنجع للارتقاء بالجامعة واعطائها مكانة دولية مرموقة عن طريق التعاون مع المنظمات الدولية، وتبني برامج جديدة تواكب التطورات العلمية المعاصرة (مريم، 2016، ص ص 92 – 93)

رغم الاصلاحات التي شهدتها الجامعة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية التسعينات من القرن الماضي، إلا أن منظومتها شهدت مجموعة من الاختلالات والتي يمكن حصرها في الآتي:

- الانفجار العددي للطلبة الذي نتج عنه سوء التسيير والتأطير.
- تعليم غير متلائم مع متطلبات سوق العمل.
- نظام تقييم أثقل وعطل التحقيق الفعلي للبرامج التعليمية.
- قلة الاختصاصات التي تتلائم مع شعب البكالوريا
- تسيير غير عقلاني للزمن البيداغوجي بسبب الحجم الساعي المثقل ودورات الامتحانات المضاعفة
- تكوين قصير المدى غير مرغوب فيه لم يحقق الأهداف التي وضع من أجلها (بروش، 2008، ص 812)

وبناءا على هذه الاختلال جاء الإصلاح الأخير الذي تمثل في استحداث نظام لLMD بالجامعة الجزائرية

المرحلة الرابعة من 2004 إلى يومنا هذا (مرحلة الإصلاح البيداغوجي LMD)

لقد أدى تراكم تلك الاختلالات عبر السنوات إلى جعل الجامعة الجزائرية غير قادرة بالقدر الكافي على مواكبة التحولات العميقة التي عرفتها البلاد على المستويات القومية والدولية، ويعود ذلك إلى عجز نظام التعليم الجامعي الكلاسيكي على استيعاب نتائج التحولات الكبرى التي فرضها التطور في العلوم والتكنولوجيا التي نجمت عن عولمة الاقتصاد وعن بزوغ مجتمع المعلومات وبروز المهن الجديدة وغيرها.

وعليه وجدت الجامعة الجزائرية نفسها أمام تحدي علمي وبيداغوجي فرض عليها إجراء إصلاح في نظام تعليمها العالي خاصة على مستوى المناهج البيداغوجية المتبعة لتكوين الطلبة، فعمدت الجهات الوصية وبداية من الموسم الجامعي 2003– 2004 إلى إدراج الهيكلة الجديدة نظام LMD المنبثق من برنامج مشروع بولونيا الأوروبي الذي يهدف إلى تتيح مقروئية أفضل للشهادات في سوق الشغل، كما تسمح باندماج أحسن للجامعة مع المجتمع وتحسين المردود الداخلي والخارجي، حيث شرع تطبيقه بداية الموسم الجامعي 2003 – 2004 على مستوى 10 جامعات ثم بدأ تعميمه تدريجيا. وكانت أهداف الجهات الوصية من ذلك مايلي:

- تحقيق تأثير متبادل فعلي مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي، وهذا بتطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة والعالم الذي يحيط بها.
- ضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار التكفل بتلبية الطلب الاجتماعي الشرعي في مجال الالتحاق بالتعليم العالي.
- تطوير ميكانيزمات التكيف المستمر مع تطور الحرف.
- تقوية المهمة الثقافية للجامعة، بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي خاصة تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الآخر.
- تمكينها من التفتح أكثر على التطور وعلى الخصوص، في مجال العلوم والتكنولوجيا
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل والأشكال المتأتية.
- ترسيخ أسس تسيير يرتكز على التشاور والمشاركة مع تشجيع الباحثين، وتحفيز البحث بالتعاون، بالإضافة إلى خلق شروط ملائمة للتوظيف، والاحتفاظ بالكفاءات الواعدة، وهذا كله بإعطاء حرية أكبر للطالب طالما أن المبدأ هنا هو إتاحة الفرصة للطالب كي يصل إلى أعلى مستوى تسمح به مهاراته وقدراته (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2004)

9-4 التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية وفق نظام LMD:

لا يختلف مفهوم التقويم الشمولي عن مفهومه في نظام LMD، فله نفس الغايات والأهداف ويعتمد على نفس الوسائل والأدوات إلا أنه وضع ضمن مساقات القرارات والنصوص التي أحدثت فيه بعض التغييرات في حيثياته، ويمكن تقديم ملح التقويم في نظام LMD حسب ما جاءت به النصوص القرارات الوزارية في التالي:

جاء في القرار رقم 712 المؤرخ في 03 نوفمبر:

المادة 18: 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. تعطى الأولوية قدر الإمكان لتطبيق طريقة المراقبة المستمرة والمنتظمة.

المادة 20: يشمل تقييم الطالب حسب مسلك التكوين على ما يلي:

- الدروس
- الأعمال التطبيقية
- الأعمال الموجهة
- الخرجات الميدانية
- التربصات التطبيقية
- الملتقيات
- العمل الشخصي.

المادة 21: يحسب معدل علامات الأعمال الموجهة كلما اقتضى الأمر من علامات تقييم الطالب، يمكن أن تنظم هذه التقييمات في شكل عروض وأسئلة كتابية وفروض منزلية، وعمل فردي..إلخ. تترك عملية الموازنة لهذه العناصر لتقدير الفرقة البيداغوجية.

المادة 22: تحسب علامة الأعمال التطبيقية على أساس معدل علامات الاختبارات وعلامات التقارير وفق موازنة تقدرها الفرقة البيداغوجية.

كان هذا فيما يتعلق بالأعمال الموجهة والتطبيقية، أما فيما يخص المحاضرة فجاء في المادة:

المادة 23: تنظم في كل سداسي دورتين لمراقبة المعارف والمؤهلات، وتعتبر الدورة الثانية بمثابة دورة استدراكية. فالتقييم المتعلق بالمحاضرة يكون في شكل امتحان نهائي كتابي.

وجاء في الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د

تقدر المؤهلات واكتساب المعارف سداسيا إما بمراقبة مستمرة ومنتظمة وإما بامتحان نهائي وإما بالنمطين معا (المادة 18 من القرار رقم 137 المؤرخ في 20 / 06 / 2009)

1- المراقبة المستمرة:

- تتناول مسائل محددة لسير مستوى فهم الطالب.
- تتناول أسئلة حول الدروس النظرية، التمارين، الأعمال التطبيقية، العمل الشخصي...
- تتناول أسئلة حول حصص الدروس النظرية والتمارين والأعمال التطبيقية تنجز على شكل حصص أعمال موجهة، أعمال تطبيقية أو حصص إضافية مبرمجة خصيصا لهذا الغرض من طرف مسؤولي المقاييس بالتعاون مع القسم مدتها في الغالب قصيرة وهي متروكة.
- التأكد من توزيع دروس الدعم مجموعات التمارين وtextbook

(Le textbook هو وثيقة يحررها الأستاذ كتتمة برنامج الدراسة ويتضمن:

- مذكرة قراءة دورية، هدفها تيسير إستغلال الوثيقة من طرف الطالب.
- وثيقة دروس تبين الأجزاء التي على الطالب القيام بهاوتبين التمارين المطلوب معالجتها في كل جزء أو فقرة)

- تدخل كل مراقبة في العلامة النهائية للمادة حسب موازنة يتم الإعلان عنها في بداية السداسي.
- الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية إجبارية (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د، 2011، ص36)

2- إمتحان نهاية السداسي / الإستدراك:

- يتناول حسب المواد المعارف المكتسبة خلال السداسي
- تحدد المؤسسة مدته
- الغياب المبرر عن الإمتحان النهائي يخول الإستدراك
- الغياب غير المبرر عن إمتحان نهائي يترتب عنه علامة 20/00 ولا يجوز للطالب استدراك المادة المعنية. (الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل م د، 2011، ص ص 25 - 27)

وعليه وحسب ما تم طرحه من النصوص والمراسيم التي تناولت موضوع التقويم التربوي فيمكن تصنيف التقويم الممارس في الجامعة الجزائرية وفق النظام التعليمي LMD إلى:

أولا: **المراقبة المستمرة** في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية

ثانيا: **التقويم النهائي** (التحصيلي) امتحانات المحاضرة السداسية/ الاستدراكية

بالإضافة إلى **التقويم عن بعد** الذي أصبحت الجامعة اليوم تخطو نحو وتعتمده نظرا لتوجهها نحو التعليم عن بعد بداية من مارس 2020 .

وسنتطرق بالتفصيل إلى وسائل وأدوات كل نوع من هذه التقويمات الثلاث

1. المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية وأدواتها:

يهدف التقويم التربوي في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية إلى متابعة تقدم التعلم الذي يحرزه الطلبة، والتعرف على قدراتهم، وتزويدهم بتغذية راجعة، و يكون ذلك تكون في شكل حصص تدريسية إلزامية تكون مدتها في الغالب ساعة ونصف يمارس فيها الأستاذ عدة أدوات وممارسات تقويمية لتحقيق تلك الأهداف و من أهم هذه الأدوات ما يلي

1. البحوث:

البحث لغة: قال إبن منظور في لسان العرب " هو طلبك الشيء في التراب وقيل أن تسأل عن شيء وتستخبر" (ابن منظور، 1986، ص 133)
والبحث هو محاولة لإكتشاف جزء من المعرفة لإذاعته بين الناس والاستفادة منه.

تعتبر البحوث من أحد أهم أدوات التقويم في حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية في نظام LMD ويمكن تعريفها أكاديميا بأنها: نوع من الأعمال التحريرية التي يقوم الطالب بإعدادها خارج الفترة الدراسية، في أحد الموضوعات أو المشكلات أو القضايا (النظرية أو الميدانية) بالاستعانة بالمراجع المتخصصة ونحوها من مصادر المعرفة الأخرى (حسن زيتون، 2001، ص 575)

- **طريقة إجرائها:** يقوم الاستاذ بتقسيم البرنامج المقرر للمادة الدراسية على وحدات أو أجزاء، بحيث يجب مراعاة عدد الطلبة وعدد الحصص المقررة في الفصل الدراسي أثناء التقسيم، وكل وحدة أو جزء تعتبر بحث يكلف به مجموعة من الطلبة وفي كل حصة تقوم مجموعة أعضاء البحث بتقديم بحثهم شفهيا ويتم مناقشتها وإثراؤها ونقدها وتصويبها (التفاعل الصفي) كما تُقدم للأستاذ فيما بعد نسخة ورقية عن البحث المصصح الذي تُراعى فيه الشروط المنهجية والكتابية وعلى أساس هذا العمل يتم إعطاء علامة (تقييم) لمجموعة الطلبة تلك.

إن هذا الأسلوب من التقويم يعمل على:

- تدريب الطالب على البحث العلمي وتأهيله لإنجاز مذكرته أو أطروحته لاحقا.
- تنمية دافعيته نحو المطالعة.
- السماح للطالب بالتعمق في جزئية بحثه والإطلاع على جوانب معرفية لم يتم التطرق إليها في الدرس.
- تدريبه على العمل الجماعي والتعاوني.
- جعل الطالب باحثا عن المعلومة بدل أن يكون مستقبِلاً لها.
- تدريب الطالب على العمل المنهجي المنظم، وتطبيقه لما تعلمه نظريا حول منهجية البحث العلمي.
- إن التفاعل الصفي الذي يحدث أثناء إلقاء البحوث يعبر مصدرا للتغذية الراجعة التي يقدمها الأستاذ لطلبته أو يقدمها الطلبة لبعضهم البعض.

- **شروطها:**

البحوث كغيرها من أدوات التقويم التربوي في الجامعة يجب أن تخضع لبعض الشروط حتى تؤدي أغراضها بشكل جيد ومن هذه الشروط:

- تحديد معايير دقيقة على أساسها يتم تقييم الطالب أو مجموعة الطلبة (كالتهميش، الأمانة العلمية، الموضوعية، التنظيم، تسلسل الأفكار..)
- تحديد النموذج الذي يجب أن يكون عليه البحث (عدد الصفحات، عدد المراجع، ضبط العنوان، العناصر الواجب التطرق عليها، طريقة الكتابة والتهميش..)
- "أن تكون مواضيع البحوث مرتبطة مباشرة بالمقررات الدراسية.
- تزويد الطالب ببعض المراجع الأساسية التي يمكن اعتمادها والرجوع إليها.
- إعطاء الوقت الكافي للطالب لإعداد بحثه." (حسن زيتون، 2001، ص 575)
- يجب على الأستاذ أن يصحح البحوث ويعيدها للطلبة مصحوبة بالملاحظات والتقييمات اللازمة، وكذا إعطاءها درجات تؤخذ بعين الاعتبار في التقويم النهائي.
- يجب أن لا يقتصر التقويم على البحث الورقي بل لابد من إلقاءه ومناقشته مع الطلبة.
- يجب أن لا تكون البحوث مجرد سرد أو نقل عن المراجع والمصادر، بل على الطالب أن يبدي رأيه وتعليقه الشخصي حول موضوع البحث.

2- الرسائل العلمية (المذكرات، الأطروحات، رسائل التخرج):

تعتبر من أدوات التقويم التي لا تستغني عنها الجامعة الجزائرية، ويمكن تعريفها بأنها الوثيقة التي تتضمن ابحاث أو نتائج أبحاث التي قام بها الطالب الذي بدوره يقدمها إلى جهة أكاديمية (جامعة، معهد، كلية..) يقدم من خلاله إضافة إلى مجال التخصص الذي يدرسه، وعلى أساس نتائج تقويم هذا البحث يتحصل الطالب على درجة علمية أو شهادة متخصصة مثل: ليسانس، ماستر، دكتوراه. كما يتم تقييم هذا العمل بدرجات كمية أو تقديرية (مقبول، جيد، مشرف، مشرف جدا، ممتاز) تكون الرسائل العملية عبارة عن بحث جديد غير مسبوق (أصيل) أو استكمال لبحث سابق آخر، كما يمكن أن يكون بناء على طلب تقدمت به احدى الشركات الصناعية أو التجارية بالاتفاق مع إدارة الجامعة من أجل القيام ببحث يتعلق بأمر معين أو بنوع من المواد التي تصنع منها سلعة معينة وذلك قبل قيام الشركة بطرح تلك السلعة للتداول التجاري في السوق ويطلق عليها في هذه الحالة اسم مشروع التخرج

وكل أنواع الرسائل العلمية باختلاف مستوياتها وموضوعاتها يجب أن تبدأ باستفسار عن قضية أو مشكلة أو ظاهرة، وتنطلق الدراسة من فرضية يضعها الطالب تكون عبارة عن إجابة مؤقته لذلك الاستفسار ومن ثم تبدأ عملية البحث العلمي المُمَنهج لإثبات هذه الفرضية أو نفيها. وفي أثناء كل هذا يجب أن تخضع الرسائل العلمية باختلافها إلى معايير وشروط لا يجب أن يحيد عنها الطالب أثناء إنجازه لها وهي:

- أن تكون للرسالة العلمية أهداف واضحة، ويقدم من خلالها الباحث إضافة للمعرفة.
- أن تنطلق من ما توقف عنده الآخرون.
- أن تخضع لشروط البحث العلمي (المنهجية، الموضوعية، النزاهة، الأمانة العلمية ..)
- أن تكون نتائجها واضحة وصحيحة وأن تخضع هذه النتائج للتحليل العلمي من قبل الطالب.
- أن يلتزم الطالب أثناء تحريرها بالضوابط الشكلية المتفق عليها في جامعته أو جهة تعلمه.

و من أغراضها:

- خلق روح المناقشة حول مشكلة معينة، والتوصل إلى حلول ملموسة يتم الاستفادة منها.
- مراجعة الرسائل العلمية الموجودة في الماضي، والنظر فيها ومناقشتها، لكي يتوصل الباحث إلى رسائل علمية تعكس تميزه الخاص، لكي يخرج برسالة علمية جديدة.
- تحليل ونقد الرسائل العلمية السابقة، ومناقشة هذه الرسائل العملية في موضوع الباحث.

- توضيح العلاقات التي ترتبط الرسائل العلمية، ودراسة مدى الترابط بين عوامل كلٍ منهما، والأمور المشتركة بينهما.
- الحصول على درجة أكاديمية، وإمكانية الوصول للتأهيل المهني، حيث قد توفر الرسائل العلمية الترقيات المهنية وبعض الامتيازات في عمل الباحث.
- التميّز في إمكانية النجاح في عمل الرسائل العلمية المكتوبة والمبتكرة من قبل الباحث لنيل الدرجة العلمية والشهادة العُليا.
- إبداع الباحث في عرض الرسائل العلمية موضحاً فيها فكرته وأسلوبه.
- قيام الهيئة العلمية المختصة والمتبحرة في موضوع البحث بتناول الرسائل العلمية وتقييمها للوصول لمرحلة الإجازة العلمية للرسالة

3. النقاش: (أو المناقشة الصفية)

هو موقف تفاعلي مخطط ومقصود، يشترك المعلم فيه مع الطلاب في تحديد أهدافه، وتوزيع الأدوار بشكل مناسب على المشاركين فيه، تحت إشراف قيادة معينة وتوجيهها من خلال أحد الطلاب، أو المعلم، ويتم فيه تبادل الآراء والأفكار حول موضوع أو فكرة أو قضية ما، بهدف الوصول إلى نتائج محددة يتفق عليها جميع المشاركين في المناقشة. (السيد، 2004، ص 96)

حيث تدور هذه الاستراتيجية حول اثارة تفكير و مشاركة الطلاب و اتاحة فرصة الاسئلة و المناقشة، مع احترام ارائهم و اقتراحهم، و هذه الاستراتيجية تساعد في تنمية شخصية الطالب معرفيا و وجدانيا و مهاريا. (الزيات، 1985، ص 204)

فهي إذن موقف للتفاعل اللفظي يحدث بشكل مخطط ومقصود، بهدف الوصول إلى نتائج محددة يتفق عليها جميع المشاركين. وتلعب المناقشة الصفية دورا هاما في العملية التقويمية بحيث أنها تكشف للأستاذ عن قدرات الطلبة التواصلية والمعرفية والأدائية، كما أنها تقدّم له الفرصة لتصويب معارف الطلبة آنيا (تغذية راجعة فورية)

4. المشاريع:

إن الحديث عن مشاريع الطلبة يقودنا إلى مفهوم التعلم بالمشروع أو التعلم القائم على المشروعات الذي يُعرف بأنه "التعليم من خلال إتمام عملية تنفيذ المشروع في مدة منية محددة"

عرفBuck Instite Of Education التعلم القائم على المشروعات (Project-Based learning) بأنه "طريقة التدريس التي تتيح للطلبة اكتساب المعرفة والمهارات من خلال عملية التحقيق الموسعة والمنظمة حول أسئلة معقدة أصيلة والمشروعات والمهام المصممة بعناية (Buck Instite, 2020) فهو إذن أسلوب للتعلم الذي يستخدم المشاريع والأنشطة كوسائل للتعلم، يقوم فيها الطالب باكتشاف وتفسير وتوليف المعلومات حول المشاكل المطروحة أمامه، ثم تصميم وتنفيذ وعرض المشروع لحل هذا المشاكل، يكون هذا الانفيذ إما داخل الحصص التعلمية أو خارجها، ومن ثم يقوم الأستاذ بتقويم هذا المشروع، كما يمكن أن يكون التقويم من طرف الرفقاء كذلك. وعادة ما يمر إنجاز هذه المشاريع بخطوات أربع وهي:

- "اختيار المشروع.
- وضع خطة المشروع.
- تنفيذ المشروع.
- تقويم المشروع." (حسن زيتون، 2001، ص 599)

ومن مميزات مشاريع الطلبة أنها:

- تعاونية في طبيعتها محفزة للطلبة، مرنة في مجالاتها الزمنية.
- تصلح للعمل الفردي والجماعي.
- تعزز العمليات المعرفية العليا.
- تفعيل المنحى التكاملي بحيث تساعد الطالب على الربط بين المواد الدراسية المختلفة والحياة الواقعية.
- تنمي القدرات الفردية للطالب كما تعمل كذلك على اكتشاف وظهور القدرات والمواهب المدفونة لديه.
- تفعيل الاستقلالية المعرفية لدى الطالب، من خلال تقديم العديد من المواقف التعليمية واتاحة الفرصة له بتوظيف الحقائق المعرفية التي لديه.
- توفير الخبرة للطالب في تنظيم الانتاج.
- تحفيز الطالب ورفع دافعية نحو التعلم والانجاز.
- تنمية روح القيادة والإدارة لدى الطالب.
- ومن أهم مميزات هذا النوع من التعلم هو تفعيل التقويم المستمر بحيث يكون الأستاذ مراقبا لسيرورة هذا المشروع ومقوما له من خلال تقديمه للتغذية الراجعة المستمرة للطالب طيلة فترة إنجاز المشروع.

وهنا يستعين الأستاذ باالتقويم المعتمد على الأداء، إذ يقيس مدى "إظهار المتعلم لتعلمه من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر

من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها" (حسن زيتون، 2001، 261)

ويمكن كذلك أن نشير إلى نوعين آخرين من التقويم "التقويم بالملاحظة، والتقويم بالتواصل"، اللذين قد يستفاد منهما في عملية تقويم المشاريع لا سيما تقويم المشاريع خلال تنفيذها ضمن خطوات واضحة أولا بأول في البيئة الصفية أو البيئة المدرسية بوصفها بيئة تعليمية فاعلة، فيمكن للتقويم بالملاحظة أن يظهر اهتمامات المتعلمين، وميولهم واتجاهاتهم، وتفاعلهم الاجتماعي مع زملائهم، أما التقويم بالتواصل فإنه يكشف عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات عن طريق التواصل معه لغويا. وكل تلك العمليات والصور من التقويم تجعل من عملية التعلم عملية متكاملة في جوانبها الثلاثة المعرفية والأدائية والوجدانية، إضافة إلى أنها تدفع الطالب للتميز والإبداع وتدفعه للتفكير بطريقة مغايرة.

غير أن هذا النوع من التعلم (المشاريع) يبقى رهين الظروف والإمكانيات بحيث يقل تطبيقه في جامعاتنا الجزائرية نظرا لصعوبة تطبيقه في ظل السياسة التعليمية الحالية لكونه يتطلب وقت طويل وتكلفة وتجهيزات مادية مخصصة، هذا فضلا عن أنه يحتاج إلى أساتذة مسيرين للمشروع على قدر عال من التكوين والممارسة.

5. **الملاحظة:**

هناك جوانب لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفوية أو التحريرية تتصل بالمهارات الأدائية والمعرفية، ولكي يمكن تكوين صورة متكاملة عن مدى تمكن الطالب من من مهارت عملية ما فإنه لا بد من الملاحظة المستمرة للجهود التي يبذلها الطالب والأداء الذي يقوم به لتطبيق المعلومات ومواقفه وردود أفعاله أثناء ذلك. وتعرف الملاحظة بأنها "توجيه الحواس والانتباه إلى ظاهرة معينة أو مجموعة من الظواهر رغبة في الكشف عن صفاتها أو خصائصها، بهدف الوصول إلى اكتساب معرفة جديدة عن تلك الظاهرة أو الظواهر" (بوحوش و الذنيبات، 2000، ص 71) أما في حقل التربية والتعليم فالمقصود بالملاحظة هو توجيه المعلم حواسه نحو المتعلم أو مجموعة من المتعلمين بقصد مراقبتهم في موقف أو نشاط تعليمي والحصول على معلومات تفيد في الحكم على معارفهم ومهاراتهم وأدائهم وطريقة تفكيرهم وكذا معرفة احتياجاتهم كمتعلمين، وذلك من أجل اتخاذ القرارات في مرحلة لاحقة من عملية التعليم والتعلم.

- **أنواع الملاحظة:**

- **الملاحظة المباشرة:** وهي التي يقوم فيها المعلم بملاحظة سلوك معين من خلال اتصاله مباشرة بالمتعلمين.

- **الملاحظة غير المباشرة:** حيث يطلع المعلم فيها على السجلات والتقارير والمئكرات التي أعدها الطلاب. (الحريري، 2008، ص 65)

- **الملاحظة العرضية:** أو هي الملاحظة البسيطة، يقوم الملاحِظ فيها بالمشاهدة والاستماع وملاحظة السلوكات كما تحدث تلقائيا في المواقف الحقيقية، فهي إذن "صدفة دون تخطيط مسبق من الفاحص، كأن يلاحظ الأستاذ سلوكا منحرفا أو تعلما خاطئا لأحد طلابه، أو يلاحظ اضطراب أحد الطلبة أثناء قيامه بعمليه التدريس". (منسي، 2007، ص 75)

- **الملاحظة العلمية المقصودة:** هي الملاحظة التي يتم التخطيط لها والتي يقوم الفاحص بتحديد أهدافها مسبقا ثم يقوم بتقنينها واختبار أسلوبها، وهذا النوع من الملاحظات هو الشائع استخداما، في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، وجميع أنواع الملاحظات العلمية تعتبر ملاحظة مقصودة، وفي أغلب البحوث النفسية والتربوية تُستخدم قوائم ملاحظة السلوك الانساني التي تعد أحد أهم وأشهر وسائل القياس في المجال التربوي. (منسي، 2007، ص 75)

- **مزايا الملاحظة:**

- توفير معلومات في مواقف حقيقية
- المرونة العالية في تصميمها.
- توفير معلومات كمية ونوعية.
- الحصول على معلومات لا يمكن الوصول إليها بطرق التقويم الأخرى.
- "يستمد أخصائي التقويم المعلومات من خلال الملاحظة الميدانية، فهو لا يحتاج إلى تصورات فكرية فعلية عن البرنامج ، كما أنها تسمح له برؤية أشياء قد لا يلتفت إليها المشاركون والعاملون في البرنامج أو الشخص المقوَّم باعتبارها مألوفة لديهم." (الحريري، 2008، ص 66)

بالإضافة إلى أن الملاحظة تزودنا بأدلة ملموسة ومباشرة عن تعلم المتعلمين وقدراتهم، حيث توفر هذه المعلومات فرصة للمعلم خطة لاستثمار قدرات طلابه وتنميتها، والعمل على علاج نقاط الضعف لديهم.

كما أنها تعتريها بعض العيوب التي تحول دون موضوعيتها وسلامتها التقويمية، كونها تقتصر فقط على أنماط السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته، واستغراقها وقتا لتجلي السلوك المرغوب ملاحظته، كما قد يتأثر المتعلم الملاحَظ ببعض العوامل الدخيلة مما يجعل سلوكه غير طبيعية.

إن عملية الملاحظة رغم بساطتها غير أنها يجب أن تستوفي بعض الشروط لتكون موضوعية وفاعلية في عملية التقويم ومن هذه الشروط :

- "تحديد بدقة السلوك الذي نرغب بملاحظته.
- التركيز على عدد قليل من الملاحظات.
- جمع معطيات كثيرة حول الظاهرة الملاحَظَة
- تنويع مصادر المعلومات عن سلوك المتعلم، فقد يكون عن طريق المعلم، أو الزملاء أو الأولياء

6. **المقابلة:**

"تعتبر المقابلات الشخصية من الوسائل المهمة المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات الخاصة بعملية التقويم التربوي، كما أنها تساهم في الكشف عن ميول الطلبة واتجاهاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم على التفكير العلمي، فالمقابلة تساعد على الحصول على فهم عميق لمفاهيم الطلبة ونماذج التفكير الخاصة بهم" (Theron & All, 1993, p. 164)

وتعرف المقابلة على أنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع فرد آخر أو مع مجموعة من الأفراد، بهدف حصوله على معلومات يستخدمها في بحث علمي بهدف التشخيص والعلاج والتوجيه. (بوحوش و الذنيبات، 2000، ص 65)

أما في حقل التربية والتعليم فيمكن تعريف المقابلة بأنها لقاء بين معلم ومتعلم أو مجموعة من المتعلمين يتم تحديده والاتفاق عليه مسبقاً، يمنح فيه المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، ويتضمن هذا اللقاء سلسة من الأسئلة المُعَدة مسبقا. "وتتميز المقابلات الشخصية بالمرونة واتساع نطاق استخداماتها، فالقائم بالمقابلة يمكن أن يغير نمط أسئلته إذا تطلب الأمر كأن يعيد صياغة السؤال إذا وجد المخاطَب صعوبة في فهمه، وتتطلب المقابلة علاقة وئام بين القائم بالمقابلة والمستجيب لكي يكون الموقف غير تهديدي، مما يشجع المستجيب على الإجابة بشكلٍ صريح ومنفتح ممّا يزيد من صدق المقابلة" (علام، 2000، ص 96)

تتميز المقابلة بأنها: تتيح الفرصة للطالب للتعبير عن نفسه، وتعطي صورة أكثر دقة عن شخصيته، هذا فضلاً عن كونها "تزودنا بمعلومات عن الجوانب الشخصية والانفاعلية والنفسية، ومواقف الإرشاد، وفي انتقاء الأفراد والمواقف الاكلينيكية" (أبو الفتوح، 2011، ص 409) كما تتميز المقابلة بكونها: توفر مؤشرات غير لفظية تدعم الإجابات وتوضح المشاعر كنبرة الصوت وتعبيرات الوجه ولغة الجسد، كما أنها توفر معلومات كيفية، بالإضافة إلى أنها توفر بيانات ومعلومات دقيقة ومفصلة بشكل فوري، إذ لا يمكن الحصول عليها من

السجلات والمراجع والمصادر بالسرعة التي يمكن الحصول عليها من خلال المقابلة الشخصية. (الحريري، 2008، ص 91)

وتستوجب المقابلة مهارة عالية من جانب الشخص الذي يديرها سواء من ناحية الإصغاء أو الحديث، وحسن إدارة الحوار، كما تتطب أيضا خلق الجو الوقت الملائمين إجراءها.

ونشير هنا إلى أن أسلوب المقابلة الجماعية يعد من أهم الأساليب التقويمية في التعليم الجامعي حيث تبدأ العملية التدريسية في أول المقرر بمقابلة بين الاستاذ وطلبته للتعرف على المادة والاتفاق على طريقة تعلمها، وهنا يرصد الأستاذ مستوى طلبته عن طريق أسئلة تدور غالبا حول مكتسبات الطلبة السابقة حول المادة الدراسية. وعلى أساس هذه المقابلة يتم بناء خطة تدريسية تتضمن محتوى المقرر.

ومن عيوبها أنها: تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين(في المقابلة الفردية)، وصعوبة تسجيل الإجابات وتحليل وتصنيف الإستجابات وإعطائها صفة كمية، وتتطلب مقابلين متمرسين ومؤهلين للقيام بها، هذا فضلا عن أن المستوجب قد يتحيز ويعطي إجابات مغايرة لرأيه ليعطي انطباعاً جيدا عن نفسه فيما إذا كانت المقابلة جماعية أو متلفزة.

7. **الأسئلة:**

تعدّ الأسئلة من أيسر وأسرع طرق التقويم استخداما وأكثرها فاعلية، والمقصود بالأسئلة هنا هي تلك الأسئلة التي تتخلل العملية التعليمية يطرحها الأستاذ على طلابه شفهيا لأجل معرفة مدى استيعابهم للمادة العلمية وماهي الصعوبات التعلمية التي يواجهونها، وهي تدخل ضمن التقويم المستمر الذي يرافق العملية التعليمية من بدايتها لنهايتها.

- **الشروط التي يجب توافرها في الأسئلة:**
- تحديد الأهداف والكفاءات المراد قياسها
- تحديد الكواشف المناسبة لقياس الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.

وتكون الأسئلة إما فردية، أو جمعاعية

8. **المهام العملية: (الأدائية):** بعض الجوانب المهارية في العملية التعليمية لا تعتمد على الممارسة أو الأداء اللغوي المعرفي، لذلك يصعب قياسها أو تقويمها بالاختبارات الشفهية أو التحريرية نظراً لطبيعتها

التي تتطلب القيام بمهمة أو أداء عمل ما، أو استخدام جهاز أو آلة أو إجراء تجربة أو تنفيذ مشروع.. وهنا تستخدم الامتحانات الأدائية التي غالبا ما تنفذ في المجالات التالية:

- إجراء التجارب المخبرية والمعملية في مجال العلوم والكيمياء والفيزياء.
- استخدام الأدوات والمقاييس والأجهزة كالفلك والتركيب وتشغيل بعض الأجهزة.
- ومهارات الرسم والتصميم والإنشاء وبرامج التدريب المهني في مجالات الزراعة والصناعة والتجارة والتمريض. (شاكر، 2004، ص 127)
- إجراء التدريبات البدنية السباحة الركض والقفز.
- العزف على الآلات
- التدريبات التطبيقية في الطب وعلوم الأحياء وغيرها من المجالات التي تمكن المتعلم من تطبيق ما تعلمه نظريا على أرض الواقع.

ولنجاح تطبيق هذا النوع من الامتحانات يجب توفر بعض الشروط الاساسية كإتاحة الوقت الكافي من أجل الممارسة والتدريب في المهارة التي يُجرى تنميتها، وأن يكون هدف المهارة واضحاً للمعلم والمتعلم، و أيضا توافر المواد المطلوبة وتهيئة بيئة إيجابية تسمح للطالب بالتفاعل مع المادة العلمية. (أبو الفتوح، 2011، ص 372)

9. الاستجوابات الشفهية:

هي من أقدم أنواع الاختبارات التي استخدمها الإنسان، فقد استخدمها الصينيون واليونان، كما "يقال أن سقراط استخدم الإختبارات الشفهية منذ القرن الرابع قبل الميلاد للوقوف على مستوى مستمعيه لكي يبني تعليمه لهم على أساس خبراتهم الماضية" (دعمس، 2008، ص 69)

وتعرف بأنها الأسئلة التي توجه إلى المتعلم او مجموعة من المتعلين شفويا من قبل المعلم، ويتعين الإجابة عليها شفهيا في مدة زمنية قصيرة دون الاستعانة بالتحرير، "ويمثل الإختبار الشفوي علاقة مباشرة بين المعلم والمتعلم، تُقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية ويتم الكشف فيها عن أي أوجه للقصور التي يواجهها المتعلم أو يعجز الاختبار التحريري عن قياسها والكشف عنها، مثل الجوانب المهارية كعمق التفكير ومنطقيته" (الحريري، 2008، ص 97) تستخدم غالباً في تقويم القراءة، والإلقاء وفي اختبارات الذكاء الفردية، وفي قياس درجات الصوت، وكذلك في مناقشة رسائل التخرج كالماستر والماجيستير والدكتوراه.

وحتى تنجح الاختبارات الشفهية في أداء الفعل التقويمي الفعال لا بد أن تخضع لبعض الضوابط التي منها:

- أن تكون لغة السؤال.
- أن تكون الأسئلة قصيرة.
- أن تكون الأسئلة متفردة غير مركبة.
- "أن تكون أسئلتها واضحة للمتعلمين
- أن تكون أسئلتها متماشية مع طبيعة المادة الدراسية ومثيرة للتفكير.
- أن تجرى هذه الاختبارات بدقة تامة وفي توقيت مناسب." (عرفة، 2005، ص 249)

من مميزاتها:

- انعدام الغش وارتفاع معامل الصدق لعدم الاستفادة من جهود الآخرين.
- غير مكلفة مع سهولة الإعداد والتصحيح، تكشف عن مهارات المتعلم في استخدام الخبرات المعرفية المتنوعة، وقياس قدرته في مختلف المستويات التحصيلية التي تتمثل في الفهم، والتحليل والتطبيق والاستنتاج والتقويم والإيضاح والتركيز، إضافة إلى أنها تعطي صورة واضحة ودقيقة لمستوى تحصيل المتعلم وتساعد في تصحيح الأخطاء التي وقع فيها في الحين.

من عيوبها: لا يوجد معيار ثابت للحكم على الإجابات، لا تعطي الوقت الكافي للمتعلم، تستغرق وقت طويل لأنها تقدم بشكل فردي، تتأثر بالحالة النفسية والقدرة اللغوية للطالب. تقيس جزء بسيط من محتوى المادة الدراسية أو المقرر، لا تعطي فرصا متكافئة لجميع المتعلمين فقد يكون نصيب أحد الطلبة سؤالا سهلا نصيب الآخر سؤالا صعباً.

ورغم أنها تمنح للمتعلمين خبرة في التعبير الشفوي ويستفيدون من إجابات بعضهم البعض، وهي مفتاح التغذية الراجعة التي تقدم في آنها من خلال تصحيح الأخطاء، وهي أيضا أسلوب سهل في التقويم من حيث الإعداد والتطبيق غير أنها عملية متحيزة وغير عادلة إلى حد ما، فأثناء طرح السؤال (في حال السؤال موجه لمجموعة من الطلبة) لا يتفاعل كل الطلبة فبعضهم لا يعتبر أن السؤال موجه لهم، وهي تتأثر بشخصية السائل والمجيب، كما أنها تدخل فيها عوامل التصحيح الذاتي. ولذا على المعلم أن لا يعتمدها بشكل تام لتقويم طلبته أو يبالغ في استخدامها، بل عليه أن يجعلها مؤازرة ومكلة لبقية الوسائل، لتحقيق التوازن والتكامل في العملية التقويمية.

10. **الواجبات المنزلية:** قد نجدها بمسميات أخرى مثل: الفروض المنزلية، الواجبات الإضافية، وهي تلك المهمات التي يكلف بها الأستاذ طلبته خارج ساعات الفترة الدراسية، وقد تكون هذه المهمات امتداد لدرس سابق أو بداية وتحضير لدرس لاحق. كما أنها يمكن أن تكون عبارة عن:

- حل تمارين ومسائل.
- تعلم مهارة.
- حفظ (كحفظ القرآن، أو أبيات شعرية)
- قراءة وتلخيص كتاب أو جزء منه وتقديم بطاقة قراءة له.
- القيام بتجربة أو إنجاز مشروع يدوي.
- الإجابة عن سؤال يطرحه الأستاذ على طلبته في نهاية الحصة وفي الحصة القادمة تقدم الإجابات إما شفهية أو كتابية.
- التحضير لدرس لاحق جديد استعدادا له.

أما بالنسبة لأهداف الواجبات المنزلية فهي متعددة نذكر منها:

- مساعدة الطالب على ممارسة المستويات العليا من من القدرات (التحليل، التركيب والتقويم)
- ترسيخ المعلومات التي تلقاها الطالب أثناء الدرس.
- معرفة مدى تعلم الطالب وتمكنه من المادة التعليمية المقدمة له.
- تشخيص صعوبات التعلم الفردية
- تحفيز الطالب على البحث والإطلاع وهذا إذا ما قُرنت الإجابات بالتصحيح والتقييم.
- إعداد الطالب لتلقي معلومات جديدة.
- اكتساب وتنمية بعض المهارت مثل مهارة حل المشكلات، القراءة، الحفظ، العمل المستمر.

ولضمان تحقيق هذه الأهداف من خلال الواجبات المنزلية يجب أن تخضع هذه الأخيرة لمعايير وأسس سليمة ويُراعى فيها ما يلي:

- أن يتم التخطيط لها مسبقاً.
- أن تكون ملائمة لقدرات الطلبة، ومراعية لفروقاتهم الفردية.
- أن تكون هادفة بالنسبة للطالب، وتكون أهدافها واضحة بالنسبة للطرفين (أستاذ، طالب)
- أن تكون لها علاقة مباشرة بمحتوى المادة التعليمية.

- أن تركز على جوانب الصعوبة في المحتوى والضعف لدى الطالب.
- أن يوظف فيها الطالب خبراته السابقة.
- أن تُتبع بتغذية راجعة بعد تقديمها للأستاذ.

كانت هذه مجمل أساليب التقويم المعتمدة من قبل الأساتذة في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية، بالإضافة إلى بعض الأساليب الأخرى التي يعتمدها الأستاذ حسب سلطته التقديرية مثل تكليف الطلبة ببعض الأنشطة اللاصفية من أعمال بحثية وغيرها (كتلخيص كتاب، تقديم بطاقة قراءة، البحث في مفهوم علمي ..)

- **التقويم النهائي: (الامتحان السداسي/ الاستدراك):**

تكون عبارة عن امتحانات تحريرية (كتابية) مقالية أو موضوعية

1-تعريف الامتحانات التحصيلية:

- **التحصيل الدراسي:** يشير مفهوم التحصيل الدراسي إلى ما يستطيع الطالب إحرازه أو استيعابه في مادة دراسية أو في مجموعة من المواد، ويطلب ذلك مروره بعدة خبرات تعليمية وتدريبية في فترة زمنية محددة، ويتم قياس هذا التحصيل باستخدام الاختبارات التحصيلية التي تعرف بأنها: "تلك الأداة الرئيسية في التقويم العملية التربوي والتي تمثل مجموعة من الأسئلة (النواتج التعليمية) الشفهية أو التحريرية أو العملية في مادة دراسية معينة، ويُطلب من المتعلم الاستجابة لها بهدف التعرف على مقدار ما اكتسبه من معلومات ومهارات" (شاكر، 2004، ص 106)
- **الامتحانات:** تعتبر الامتحانات من أدوات التقويم الكمي وتشكل جزءاً هاما من استراتيجية التقويم في الجامعة، كما تعد من أكثر أدوات التقويم شيوعاً بين الأساتذة وقد تكون الأداة الوحيدة عند بعضهم.

يعرف محمد غنيم نقلا عن فؤاد أبو حطب الامتحان بأنه: "طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو عينة منه في ضوء معيار أو مستوى أو محك" (غنيم، 2004، ص 54) فالامتحان إذن هو "مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية، أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما، والاختبار يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ما للمتعلم، وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات والفروق بين الأعمال، كما أنه طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوكيات الدالة عليها" (الحريري، 2008، ص 93)

تهدف الامتحانات بأنواعها إلى قياس قدرات الطلبة التحصيلية ومن ثم الاستدلال من خلالها على قدراتهم المهارية والمعرفية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين

2- وظائف الامتحانات: الوظيفة الأساسية للامتحانات هي جمع المعلومات والبيانات عن الأشخاص بغرض توظيفها في اتخاذ القرارات، ومن وظائفها أيضا:

- التعرف على درجة فاعلية طرق التدريس المستخدمة: وذلك من خلال "تزويد المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملائمة طرق التدريس المستخدمة لمستوى الطلبة وقدراتهم ورغباتهم ثم تعديل ما يلزم بناءً على ذلك" (عقل، 2001، ص 28)
- تحديد المستوى: بناءا على نتائج الاختبارات يمكن تصنيف المتعلمين إلى مستويات مختلفة (عالي، متوسط، منخفض) وهذا التصنيف يفيد في عملية التوجيه إلى ما يناسب كل مستوى من دراسات أو تخصصات أو مهن كما يمكن وضع المتعلمين في فصول أو مدارس وفقا لمستوياتهم.
- تحديد الكفاءة: تعبر بيانات الاختبارات عن مدى تمتع الشخص بالكفاءة أو التفوق في مجال من المجالات المتخصصة (مثل اختبارات القدرات المتخصصة كالقدرة الموسيقية أو القدرات الهندسية أو الفنية أو الحسابية) (غنيم، 2004، ص 58)

3- شروط الامتحانات:

- أن يقيس نواتج تعليمية محددة بوضوح وبشكلٍ قابلٍ للقياس.
- أن يغطي عينة ممثِّلة لكل النواتج التعليمية والمادة الدراسية.
- أن تصاغ الأسئلة بشكل يلائم قياس نواتج التعلم والمرحلة النمائية للمتعلمين.
- أن توظف نتائجه لتحسين مستوى الطلاب.

4- أنواع الامتحانات الكتابية:

الامتحانات الكتابية هي عبارة عن سؤال أو مجموعة من الأسئلة تعطى للطلبة من أجل الإجابة عليها وتمنح لهم وقت معين محدد مسبقا، ويكون دور الطالب هنا هو استرجاع المعلومات التي درسها سابقا وتحرير إجابة تتناسب والسؤال المطروح، يستخدم فيها مهاراته اللغوية وقدراته على ربط وتسلسل الأفكار والاستدلال والاستنتاج . (Senders & Horn, 1995, p. 101) وتنقسم الامتحانات الكتابية إلى نوعين مقالية، وموضوعية :

- **الامتحانات المقالية:** يطلق عليها في بعض أدبيات التربية بالامتحانات التقليدية كونها عرفت منذ زمن بعيد، وهي "الامتحانات التي تسمح للمفحوص بالتعبير عن أفكاره وتشكيل استجاباته في ضوء المثيرات

(الأسئلة) التي تقدم له" (غنيم، 2004، ص 48) وهي وإن كانت تحقق بعض الأهداف التربوية وتتيح للمتعلم حرية التعبير عن أفكاره ومعارفه، غير أنها تعتمد على التذكر أكثر من اعتمادها على الابتكار والإبداع، يعتمد فيها الطالب على لغته ومكتسباته وخبراته ومعارفه، التي يوظفها في التحليل والتركيب والتفسير حسب طبيعة السؤال. غالبا ما تبدأ أسئلتها ب: فسر، حلل، وضح، ناقش، قارن ... ما يميز هذه الاختبارات أنها تعطي للطالب فرصة التعبير وتنظيم الأفكار وترتيبها وتفسح له المجال للمناقشه والبرهان والاستدلال والاستنتاج، بالإضافة إلى كونها سهلة الإعداد، كما تسمح بقياس العمليات المعرفية بكافة مستوياتها من تذكر إلى تقويم، هذا فضلا عن سهولة إعدادها.

ومن مآخذ هذه الامتحانات أنها غير شاملة ولا تغطي كل جوانب المنهاج أو البرنامج، قد يعتريها الغموض أحيانا فقد تؤول بطريقة مختلفة ويخرج الطالب عن الموضوع في إجابته، وانخفاض معامل الصدق والثبات يستغرق تصحيحها وقتا وأكثر ما يؤخذ عليها أنها لا تخضع لمحكات دقيقة في التصحيح ففي الغالب تتدخل سلطة المعلم التقديرية وعلى أساسها تقيم ويتم الحكم على الاجابات. وبالتالي تختلف الدرجة المقدرة من مصحح إلى آخر. وهي كذلك لا توفّر تغذية راجعة للمتعلم.

- **أنواع الامتحانات المقالية:**

تصنف الامتحانات المقالية إلى صنفين:

- **إختبارات المقال ذات الإجابة القصيرة والمحددة:** ويكون السؤال فيها على شكل : صنف، أذكر، عدّد، وتكون الإجابة قصيرة جدا لا تتعدى بضع كلمات.
- **اختبارات المقال ذات الإجابة الطويلة أو المفتوحة:** وهي التي تأخذ الإجابة عليها شكلا مطوّلاً، يشرح فيها الطالب ويفسّر ويعبر بالطريقة التي يراها مناسبة. (شاكر، 2004، ص 114)

❖ **الامتحانات الموضوعية:** يقصد بالموضوعية الاتفاق التام في الأحكام، وسميت الامتحانات الموضوعية بهذا الاسم لأنه لو أُعطِيت ورقة الإجابة لأكثر من مصحح فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لها سيكون اتفاقا لا خلاف فيه، وتستدرك بذلك العيب الأكبر في الامتحانات المقالية، إذن فإن الامتحانات الموضوعية هي إمتحانات قائمة على معلومات وحقائق محددة، صممت لقياس التحصيل الدراسي بحيث تتضمن عينة من المهارات وأخرى من الموضوعات الدراسية يمكن تقدير درجاتها بموضوعية وتكون إجاباتها مغلقة وأسئلتها واضحة ومحددة، ولا تحتاج إلى إجابات مطولة (شاكر، 2004، ص 119) لها عدة مميزات جعلتها تحل محل الامتحانات المقالية بل تم الاستغناء عنها مؤخرا وتعويضها بالاختبارات الموضوعية، ومن مميزاتها أنها:

- تتناول جميع جوانب المادة العلمية، ذلك أنها تتضمن عدة أسئلة توزع حسب مضامين البرنامج.
- تتفادى غموض إجابات الطلبة، فلا مجال فيها للتحايل والهرب من الإجابة واللجوء إلى الإنشاء، حيث لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة.
- تتميز بمستوى عال من الموضوعية بحيث تكون تعليماتها واضحة ولا تعطي مجالاً لرأي أو تقدير المصحح الشخصي.
- الإجابات فيها محددة ما يسهل تصحيحها وبدقة.
- يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي، كما يمكن استخدام أجهزة الكمبيوتر في تصحيحها.
- "يوفر الامتحان الموضوعي فرصاً واسعة للتغذية الراجعة المباشرة للمتعلم، وبخاصة حين يصحح آلياً، وذلك من خلال تعريف المتعلم بنتائج عمله وأخطائه مباشرة عند ارتكابها، وبالتالي فإن الإختبار الموضوعي يزيد كذلك من إمكان تشخيص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم" (أمطانيوس، 2015، ص 111)

بالإضافة إلى كونها تتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

كما أنها لا تخلو من عيوب هي الأخرى إذ أنها:

- يحتاج تصميمها إلى جهد ووقت طويل مع أنه بوفر كثير من الجهد والوقت في عملية التصحيح كما سبقت الإشارة.
- يحتاج تطبيقها إلى إمكانيات قد لا تتوفر في كل المؤسسات التعليمية.
- قد تلعب الصدفة دورا في الاجابات فلا تعكس بصدق مستوى تعلم الطلبة لا سيما في اختبارات صح / خطأ وإختيار بدائل الإجابة.
- "تزيد الاسئلة الموضوعية من فرص الغش في الإمتحان، إلا أن الغش هو مشكلة أخلاقية قبل أن يكون مشكلة مرتبطة بنوع الأسئلة" (أمطانيوس، 2015، ص 112)
- كما أنها "لا يصل قياسها للعمليات المعرفية إلى المستويات العليا: كالتحليل، والتركيب والتقويم، حيث أن هذا النوع من الأسئلة هي من النوع المغلق (التفكير التقاربي) والذي لا يعطي للطالب فرصة طرح استنتاجات جديدة" (محمد غنيم، 2004، ص 180)

وللامتحانات الموضوعية عدة أنواع نذكر منها:

* **الامتحانات المقننة:** هي الامتحانات التي تكون في شكل مسائل، تمارين .. وتصمم بمواصفات ومعايير محددة ودقيقة، لقياس أهداف مشتركة عامة للطلبة، وتتناول بالقياس أجزاء كبيرة من المعلومات والمهارات

السابق تعلمها، وأسئلتها عادة ما تخضع للتجربة والمعالجة الإحصائية بغرض حساب معاملات السهولة والصعوبة وفعالية المشتتات والتخلص من عامل التخمين. (سليمان و مراد، 2005، ص 44)

ومن خصائصها:

- تشكل مجالا واسعا من حيث المحتوى والأهداف.
- تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية.
- تطبق على نطاق واسع يتعدى المستوى الواحد أو المؤسسة الواحدة.

ومن أغراض استخدامها:

- مقارنة مستوى الطلبة ببعض البعض
- ترتيب الطلبة حسب تحصيلهم الدراسي
- تقدير مستوى فاعلية تدريس الأستاذ.
- تصنيف الطلبة.
- تعتمد نتائجها في توجيه الطلبة إلى الشعب المناسبة.

* **امتحان الكتاب المفتوح:**

امتحان الكتاب المفتوح (open book) هو أحد أنظمة الاختبارات الحديثة التي انتشرت في مختلف أنحاء العالم، وعادةً ما يتم استخدامه في المرحلة الجامعيّة، ويُمثل اختبار الكتاب المفتوح أحد أدوات التقويم المهمة في المنظومة التربوية للحكم على قوة النظام التعليمي؛ وهو نوع من أنواع الاختبارات المستخدمة لتقييم الطالب في المادة الدراسيّة، ويستدعي هذا النّظام طلاب يُجيدون الإجابة على أسئلة اختبار الكِتاب المفتوح أمام الطالب، وذلك من خلال فهم واستيعاب المادة والقدرة على الوصول إلى المعلومة الموجودة في الكتاب أثناء جلسة الاختبار، وتجدر الإشارة هنا إنَّ هذا النّظام يُتيح للطالب إحضار الكتب المدرسية والملاحظات والمصادر المرجعية إلى قاعة الامتحان (Koutselini, 1997, p. 132)

وله عدة مميزات منها:

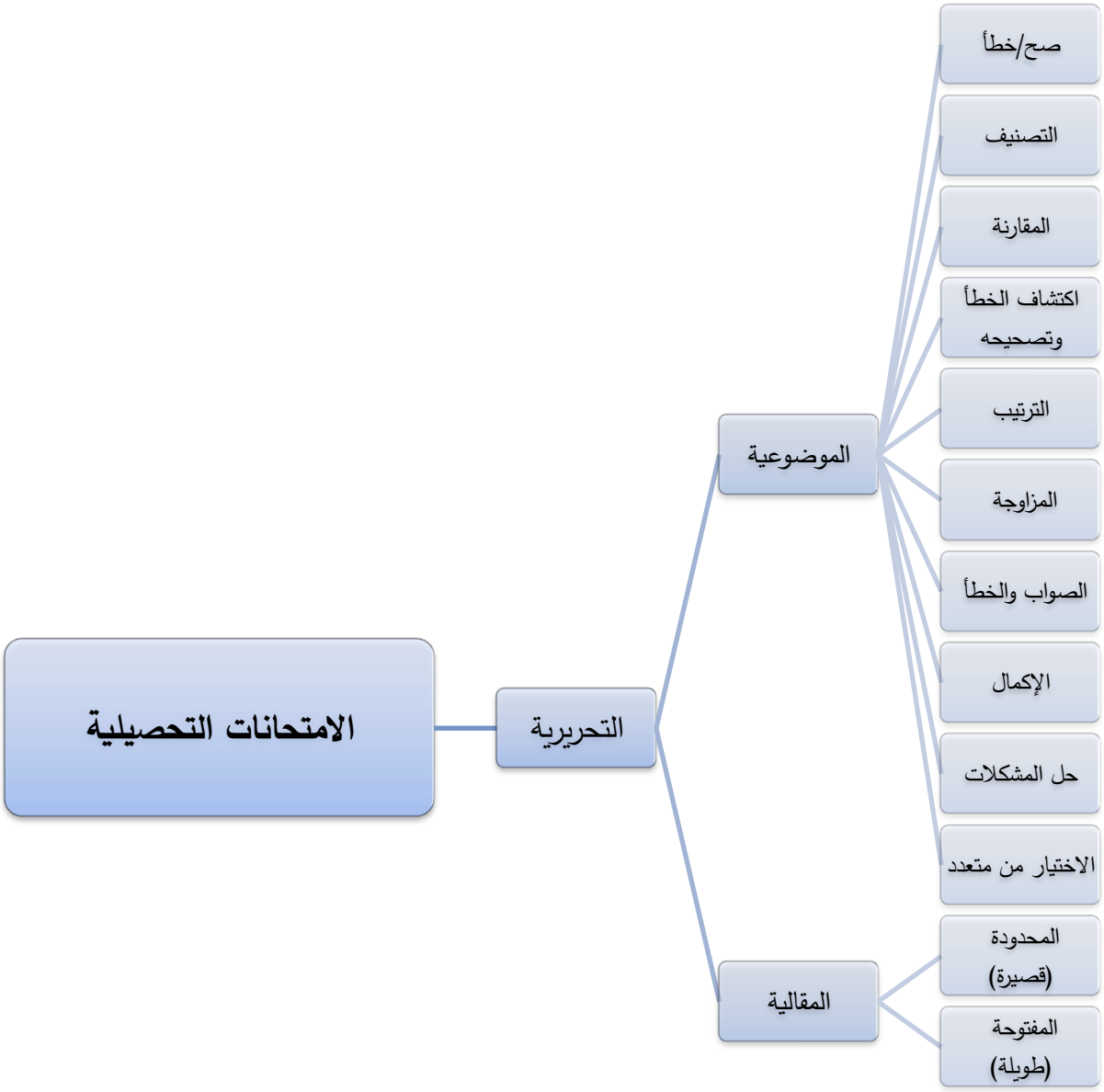
- إظهار مدى امتلاك الطالب لمعايير التعبير الكتابي، وذلك من خلال توضيح مقدرة الطالب على الإنتاج والتعبير المتكامل عن الأفكار.

- الكشف عن درجة امتلاك الطالب للقدرة على انتقاء المعلومات وتنظيمها والربط بينها.
- تقييم مستوى الابتكار لدى الطالب، حيث يقوم بإعادة تنظيم وتأليف بعض عناصر المقرر بطريقة أخرى مبتكرة، أو قد يقوم بابتكار فكرة جديدة إذا كان السؤال يتطلب ذلك.
- تقييم مستوى التفكير الناقد لدى الطالب؛ وخاصةً إذا كانت طبيعة الاختبار تحتاج إلى ذلك.
- تعزيز نشاط وفاعلية الطالب في اختياره للمعلومات المتعلقة بالمشكلة التي يطرحها السؤال ثم ينظمها ويربط بينها ويخرجها وفق نسق متكامل.
- إعطاء الطالب قائمة بالمصادر المسموح له استعمالها أثناء أداء الامتحان.

وهناك أنواع أخرى للامتحانات الموضوعية عدة منها:

- **أسئلة الاختيار بين بديلين.** – **أسئلة الاختيار من متعدد.**
- **أسئلة المزاوجة أو المطابقة.** – **أسئلة الإكمال**
- **أسئلة حل المشكلات** – **الصواب والخطأ**
- **الاختبارات المقننة** – **التصنيف**

والشكل الموالي يوضح أهم الامتحانات التحصيلية.



شكل (1) أنواع الامتحانات التحصيلية

10- التقويم التربوي في ظل التعليم عن بعد:

نظرا لتوجه الجامعات الجزائرية مؤخرا نحو التعليم الهجين الذي يعتمد على التعليم عن بعد بالتزامن مع التعليم الحضوري فإنها لم تعد تقتصر في تقويمها للطلبة على التقويمين السابقين (المراقبة المستمرة والامتحانات النهائية) فقط، بل توجهت **للتقويم عن بعد**، الذي يتماشى مع التعليم عن بعد.

10-1 تعريف التعليم عن بعد: نجده في ثنايا الكتب والمراجع كذلك تحت مسمى "التعليم الإلكتروني" ، وهو ذلك النظام التعليمي الذي يتم فيه الفصل بين المعلم والمتعلم والكتاب في بيئة التعليم، ونقل البيئة التقليدية من مدرسة وجامعة وغيرها إلى بيئة متعددة ومنفصلة جغرافيا (Chiong, 2009, p. 13) وعليه فإن نظام التعليم عن بعد ليس بالنظام الجديد على العالم بل ظهر منذ القدم حيث كانت الرسائل العلمية يتم تبادلها بين العلماء والباحثين، كذلك فإن المذياع والتلفاز كانا من وسائل التعلم عن بعد. وقد عززت التكنولوجيا من نظام التعلم عن بعد؛ حيث أتاحت التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم وجهًا لوجه صوتًا وصورةً بسهولة ويسر مع إمكانية التبادل السريع للوثائق والملفات والفيديوهات بشكل فوري، التعليم عن بعد هو نظام تعليمي قائم على استخدام الحاسوب والاتصالات الحديثة إذ يتم فيه تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين أو المتدربين بشكل متزامن أو غير متزامن وبإشراف من المعلم عن طريق أدوات تتمثل بالحاسوب وبرمجياته وبالاستعانة بشبكات الاتصالات ويمكن للمتعلمين من خلاله التفاعل والتواصل فيما بينهم أو مع المعلم بما يضمن تبادل الخبرات التعليمية بينهم (عامر، 2014، ص 32)

10-2 التقويم عن بعد: هو أسلوب حديث من أساليب التقويم التربوي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف متنوعة غير تقليدية، ينغمس فيها الطلاب في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات سرية، يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، ويتم إجراء عملية التقويم من خلال استخدام الوسائط الالكترونية المتعددة كجزء من عملية التعلم الالكتروني التي تقدم خدمة مزدوجة للطالب والمعلم على حد سواء(دليل التقويم الإلكتروني، 1437، ص4)

يتضح من التعريف السابق أن نظام التقويم عن بعد يجب أن يراعي عدم وجود المتعلم والمعلم في مكان واحد وإنما يكون الصف الدراسي افتراضيًا وهو ما يتطلب نمطًا من التقييم يتناسب مع ظروف التعلم عن بعد ويحقق شفافية وموضوعية عملية التقييم.

10-3 خصائص التقويم عن بعد: يمكن إيجاز أبرز خصائص التقويم الإلكتروني حسب ما ذكره (حمدي، 2015، ص 39) و (دليل التقويم الإلكتروني، 1437) و (خليل، 2017، ص 201) فيما يلي:

- **المرونة:** يتصف التقويم الإلكتروني بمستوى عال من المرونة، فيما يتعلق بتحديد المكان والزمان.
- **الملائمة:** حيث إن أساليب التقويم الإلكتروني تتواءم مع طبيعة الطلاب في عصر التطور التقني.
- **الاستمرارية:** يعزز التقويم الإلكتروني وأساليبه مبدأ التقويم المستمر للطالب، وذلك يسهم في إتاحة الفرص لتحسين الأعمال، والتأمل فيها، والتعديل عليها.
- **التفاعلية:** حيث تُحقق أساليب التقويم الإلكتروني المبنية على التقنية تفاعل أكبر بين المعلم والطالب، وتجعل بيئة التعلم جاذبة للطلاب.
- **سرعة تقديم التغذية الراجعة:** توفر أساليب التقويم الإلكتروني التغذية الراجعة اللازمة بسرعة وبشكل مستمر، ومنتظم
- **توظيف التكنولوجيا:** وذلك لأن طبيعة التقويم عن بعد تقوم في الأساس على مستحدثات تكنولوجيا التعليم.
- **التكلفة المادية:** توفر أساليب التقويم الإلكتروني تكاليف الطباعة، والورق، والتخزين، فهي أقل تكلفة على المدى الطويل من أساليب التقويم التقليدية
- **الموضوعية:** طبيعية التصحيح في عملية التقويم الإلكتروني تتم إلكترونياً، مما يعطي درجة كبيرة من الموضوعية بحيث لا تتأثر النتائج بشخصية المقيمين.
- **الشمولية:** حيث تقيس أساليب التقويم الإلكتروني جوانب متعددة من تعلم الطلاب.
- **التنوع:** تتنوع أساليب، وأدوات، وطرق التقويم الإلكتروني بتنوع الجوانب المراد تقويمها

- تنمية ممارسات التقويم الذاتي للطالب الأمر الذي يعني وعيه بما يقوم به.
- تنمية قدرة الطالب على الاستجابة لمهام التعلم والمشكلات الواقعية الحياتية
- قياس جوانب متعددة من شخصية الطالب وليس الاقتصار على بعد واحد كما في الامتحانات التحصيلية.
- التقويم المباشر لإنجازات وأداء الطالب من خلال ممارسة المشروعات الفردية والجماعية.

- تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالب.
- تضمن معايير تقويم متعددة وواضحة ومعلنة للمقيم.
- يقيس عمليات عقلية عليا ودرجات عميقة من الفهم.
- يزيد من احتمالية ديمومة التعلم والاحتفاظ بنتاجات التعلم لفترة أطول عندما تكون في مستوى الفهم
- يساعد في تقييم فاعلية التعلم من خلال تحليل استجابات الطلبة، فعندما يخفق عدد كبير منهم قد يكون ذلك مؤشرا بوجود مشاكل في عرض المادة سواء بالأهداف المقدمة أو طرائق التدريس أو الأنشطة المتبعة
- يتيح اختيار بدائل أكثر فاعلية للخبرات التعليمية المقدمة للطالب
- يستخدم أساليب تقويم مرجعية المحك التي تستند على أهمية المخرجات.
- يتطلب تحليل بيانات الطلبة كما وكيفا وتوظف نتائج التحليل لأغراض بنائية.

10-4 أدوات التقويم عن بعد: يمكن إيجاز أدوات التقويم عن بعد في الجدول الموالي

جدول (2) أدوات التقويم عن بعد

الأداة	وصفها
بنك الأسئلة الإلكتروني	مجموعة من الفقرات تُغطي مجالاً معرفياً محدداً سبق تجريبها، واستخلصت لها قيم إحصائية يُستدل منها على معاملات الصعوبة، والتمييز، والتخمين، ثم تُدرج جميعها على مقياس واحد، ومن ثم تخزينها في برنامج حاسوبي، ولها مخزون واسع يتسع للآلاف الأسئلة تتميز بمرونة عالية في القياس، ودرجة كبيرة من الشمولية والموضوعية
ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio:	سجل إلكتروني يضم أعمال الطالب التي تظهر تقدمه التعليمي، ملاحظات حول ما تعلمه الطالب، الواجبات، المهارات وكل الإنجازات ويتم تجميع محتواه من قبل الطالب والأستاذ معا، مشيرا إلى التقدم نحو النتائج الجوهرية والأساسية للتعلم
الإختبارات الإلكترونية	هي مجموعة من الأسئلة المتنوعة (اختيار من متعدد، الصواب والخطأ، التوصيل، الترتيب، إكمال الفراغ، وغيرها) تم تصميمها بواسطة أحد البرمجيات حيث تقوم بقياس مستوى أداء الفرد في مختلف المجالات التي وضعت من أجلها وتقام باستخدام كمبيوتر كل من الممتحنين بنظام تشغيلي موحد. وتشمل هذه الامتحانات الإلكترونية أحيانًا وسائط متعددة، وأنظمة محاكاة، وعناصر اختبار برمجية تعطي

	صلاحية أكثر للامتحان. من أهم مميزاتها: التفاعلية، استخدامها للوسائط المتعددة، الفردية، سهولة الإعداد والتصحيح، مرونتها العالية وهي نوعين: اختبارات إلكترونية متزامنة(فورية الإجابة) واختبارات إلكترونية غير متزامنة.
الاستبيانات الالكترونية	استبيان يحتوي على مجموعة من الأسئلة – المغلقة أو المفتوحة أو المغلقة المفتوحة– تكون على مواقع الشبكة العنكبوتية، فهي أحد الوسائل المستخدمة في معرفة اتجاهات وآراء الطلبة حول موضوع معين. من مميزاته: سهولة وسرعة تعبئته، سهولة وسرعة الحصول على النتائج، أقل في التكلفة والجهد، بالإضافة إلى إمكانية بعض البرامج لتحليل النتائج ووضع رسوم وجداول توضيحية
المقابلات الإفتراضية	لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم، لتقويم مدى تقدم المتعلم في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، وتحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.
الواجبات الإلكترونية	هي الأنشطة التي يقوم بها الطلاب في وقت محدد وبمواصفات محددة يتم تصحيحها بعد تعيين الدرجات لهم، ويتلقى الطلاب تعليقات عليها عبارة عن تصميم الكتروني للواجبات المنزلية وهوأحد نظم التدريس الذكية التي يمكن أن توفر المساعدة الشخصية، واكتشاف الأخطاء وتوفير العلاج بالتغذية الراجعة.
المشاريع الإلكترونية	المشروع يقوم به الطالب بنفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه، أي أن هذه الاستراتيجية قائمة على التعلم الذاتي الموجه، وتعرف على أنها: مجموعة الأهداف والخطوات المحددة والمرتبة في تسلسل معين، والتي تساعد الطلاب على المرور بخبرات محددة وتنفيذها للوصول إلى منتج نهائي، على شكل مشروع إلكتروني تحت إشراف المعلم وتوجيهه. وتكون إما مشروعات فردية أو جماعية من مميزاتها أنها: تحسن اتجاهات الطلبة نحو التعلم، تشجع على العمل التعاوني، ترفع حس المسؤولية والاعتماد على الذات لدى الطلبة.

المهمات الأدائية الإلكترونية	عروض تقديمية، ملخصات، خرائط مفاهيم، مطويات، روبورتاج شرائح العرض، ولوحات الحائط، والملصقات الإلكترونيّة، وهي تساعد المتعلّم على عرض الجانب المعرفيّ من منظور ناقد، وتبادل الأفكار والحوار مع الجمهور. هنا تظهر مهارات العرض والتواصل لدى الطلبة في المواضيع التي اختاروها.
خرائط المفاهيم الإلكترونية	إحدى استراتيجيات التعلم النشط ومن الأدوات الفاعلة في تقوية الذاكرة واسترجاع المعلومات وتوليد أفكار إبداعية جديدة غير مألوفة حيث تعمل بنفس الخطوات التي يعمل بها العقل البشرى بما يساعد على تنشيط واستخدام شقي المخ وترتيب المعلومات بطريقة تساعد الذهن على قراءة وتذكر المعلومات بدلاً من التفكير الخطي التقليدي لدراسة المشاكل ووضع استراتيجيات بطريقة غير خطية ويتم إعدادها من خلال برامج الحاسب كما تستخدم الخرائط الذهنية كإستراتيجية تعليمية لربط المفاهيم ببعضها البعض من خلال خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر على هيئة بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة ويتم ذلك فى صورة تفريعه تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم ، أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم

المصدر من إعداد الباحثة بالاعتماد على (خليل، 2017) و (دليل التقويم الإلكتروني، 1437) و (علي، 2016)

11- الخصائص التي يجب توافرها في الأدوات التقويمية:

- التنويع في أساليب التقويم: وهذا يترك للمتعلمين متسعاً من الخيارات لإثبات قدراتهم ومهاراتهم وإبداعاتهم مما يوفر الكثير من البيانات لمختلف جوانبهم.
- البساطة والوضوح في صياغة الأسئلة والفقرات التي تخدم تحقيق الهدف الذي تجرى عملية التقويم لأجله.

- الجمع بين الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي في القياس. (الحريري، 2008، ص 64)
- الصلاحية: أي عندما تقيس الأداة ما هو مفروض قياسه.
- الملائمة: إذا تطابقات الأداة وغرض التقويم .
- الاقتصاد: إذا جُندت القليل من الوسائل والوقت والتحضير والتصحيح
- التغطية: وذلك بمعالجة الأداة كل المفاهيم الموضوعية. (منسي، 2007، ص67)

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع التقويم التربوي وفيما يلي أبرز الاستنتاجات من هذا العرض النظري:

- ❖ التقويم التربوي هو عملية تربوية شاملة لكل أطراف العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ، إذ أنه لا يقتصر على مراجعة الامتحانات وأعمال المتعلمين فحسب، بل يتناول كل جزئيات العملية التربوية والتعليمية بما تشتمل عليه مناهج وبرامج وطرق تدريس. وتقوم عملية التقويم التربوي على جانبين متلازمين متكاملين الأول هو الحكم على الأداء أو الظاهرة التربوية والثاني هو التعديل والإصلاح والتطوير. وذلك من أجل تحقيق أهداف المنظومة التربوية وتكييف مناهجها باستمرار.
- ❖ اعتماد كلمة تقويم كمصطلح للدراسة الحالية والذي يقصد به عملتي جمع البيانات وإعطاء القيمة وإصدار الحكم، ومن ثم الإصلاح والتعديل والتصحيح.
- ❖ إن عملية التقويم التربوي هي عملية قديمة، ظهرت بظهور الإنسان وتطورت بتطوره، وقد أخذ التقويم التربوي عدة مفاهيم وطرق عبر التاريخ وتطور بتطور الوعي الإنساني.
- ❖ إن عمليات التقويم التربوي تتكامل، من تشخيص للمكتسبات قصد تحديد وضعية انطلاق للعملية التعليمية، إلى ضبط سيرورة الفعل الديداكتيكي لكل مكوناته وإجراءاته، إلى تقويم تحصيلي والخروج بحكم نهائي للفعل التعليمي ككل.
- ❖ التقويم التربوي له دور فعال في عناصر العملية التعليمية الثلاث: المعلم، المتعلم والمنهاج ولا يقتصر دوره في مرحلة محددة من مراحل العملية التعليمية بل هو مستمر يبدأ ببدايتها وينتهي معها.
- ❖ إن عملية التقويم التربوي هي عملية هادفة واضحة المعالم تخضع لأسس عملية وتربوية متكاملة حتى يعطي التقويم مردودا ناجعاً يؤدي إلى تحسين وتطوير التعلم.
- ❖ يرتبط التقويم التربوي بالأهداف التعليمية، والممارسات التقويمية يجب أن يجرى تخطيطها وتنفيذها في ضوء الأهداف التعليمية المحددة.
- ❖ يتحدد التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية في: المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية، الامتحانات النهائية (السداسية/ الاستدراكية) بالإضافة إلى التقويم عن بعد.

الفصل الثالث

جودة التعليم ومعاييرها

تمهيد:

المتمعن في الدراسات والبحوث التي أُجريت في مجال الجودة يَفترض أن ظهور مفهوم الجودة يعود إلى مطلع عصر الثورة الصناعية أو قبلها بقليل، غير أن هذا الافتراض لا يعدو كونه تخمين أُستُنبط مما تم توثيقه وتأريخه في القرنين السالفين، فالحقيقة هي أن جذور الجودة تمتد إلى ما قبل الميلاد أو أكثر من ذلك. فلو أمعنا في بداية خلق هذا الكون نجد أنه خُلِقَ ابتداءً على أساس الجودة الإلهية الأزلية، إذ جاء في الآية الكريمة: ﴿ وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ ۚ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴾ (سورة النمل، الآية 88) من هنا نرى أن كل الخَلق من إنسان وجماد وحيوان ونبات خلقه الله بأعلى جودة وإتقان وجعله في أحسن شكل وتصميم له، فالجودة إذن هي مفهوم أزلي قديم قِدم الخليقة.

لذلك فالإنسان وعبر مختلف العصور سعى إليها وساهم في تطوير فلسفتها التي تقوم حاليا على أن الجودة هي تلبية حاجاته بأفضل شكل ومضمون وأقل جهد وأدنى تكلف وأقصر وقت. و الجودة في مجال التعليم لا تخرج من هذا الإطار، فهي تسعى إلى تخريج أفضل مستوى من الطلبة ذوي أعلى كفاءات التي يحتاجها سوق العمل وبأقل تكلفة وجهد، ومن الجدير بالذكر أن الأخذ بأسلوب الجودة في التعليم الجامعي أصبح مطلب أساسي للجامعة الجزائرية، إذ توجهت الجهود مؤخرا نحو الاهتمام بتحسين التعليم الجامعي والنظر في أساليبه ومنهاجه وأنظمته، الأمر الذي استدعى تبني مفهوم الجودة في التعليم الجامعي من خلال عميلات الإصلاح التي شهدها قطاع التعليم العالي والتي تهدف في مجملها إلى ترسيخ مبادئ الجودة من خلال إصلاح النظم التعليمية والمناهج والبرامج بما فيها التقويم التربوي الذي يعد الركيزة الأساسية لبناء نظام تعليمي سليم وهو الأداة التي بصلاحها تصلح العملية التعليمية ككل، فكان لزاما أن يُبنى هو الآخر على معايير الجودة في التعليم. وتمكينا من توضيح هذا المفهوم وما يندرج تحته فإننا سنتناول في هذا الفصل بعض الجوانب الرئيسية المتعلقة بالجودة في التعليم تتلخص في التعريف بها، وتطورها التاريخي، وأهم روادها، مبادئها، أسسها، مبرراتها، أهميتها وأهدافها، مؤشراتها ومحاورها، ومن ثم سنستفيض في التعرف على معايير الجودة التعليمية والتي سنخلص منها إلى تحديد معايير جودة العملية التقويمية التي سيرتكز عليها بناء التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي في ضوء هذه المعايير.

1-مفهوم الجودة:

أصبح لفظ الجودة دارجاً في لغتنا اليومية ويُستخدم لوصف كل ما هو جيد وممتاز من السلع والخدمات، حتى أصبح هذا المصطلح رائجا في الإعلانات لجذب الزبائن إلى منتج ما، وسنحاول في يأتي عرض المفهوم الحقيقي للجودة.

1-1 الجودة لغة:

ذكر ابن منظور في لسان العرب: جود: الجيّد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودةً أي صار جيداً، وأجاد: أتى بالجيد من القول والفعل، واستجدت الشيء: أعددته جيدا. (أَجدتُ الشَّيءَ فجَادَ) والتجويد مثله، وقد قالوا: أَجادَ وأَجوَد كما قالوا: أَطالَ وأَطوَل، وأطابَ وأَطيَب، على النُقصان والتمام. وشاعرٌ مِجْواد أي مُجِيدٌ كثيراً. (ابن منظور، د .ت ، ص 720)

تعود كلمتي Quality و Qualité في اللغتين الانجليزية والفرنسية على التوالي، إلى الكلمة اللاتينية Qualitas التي تعني طبيعة الشخص، أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة. (الدرادكة و الشبلي، 2002، ص ص 15 – 16) وبدورها كلمة Qualitas مشتقة من الكلمة Qualis وهي تعني من الناحية اللغوية: Such us the thing really أي: الشيء كما هو في الواقع. و قديما كانت تعني هذه الكلمة Qualitas الدقة والاتقان من خلال قيام الأشخاص بتصنيع الآثار والأوابد التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور، للتفاخر بها أو لاستخدامها لأغراض الحماية، وحديثاً تغير مفهوم الجودة بعد تطور علم الإدارة وظهور الثورة الصناعية، إذ أصبح للجودة مفهوماً جديداً ومتشعباً. (الدراركة، 2005، ص ص 15 – 16)

هذا وقد عرف قاموس Petit Robert الجودة Qualité على أنها: "مايجعل الشيء مفضَّلاً إللى حدّ ما" وعرفها كذلك بأنها: "الدرجة العليا إلى حد ما في سلم القيم العملية" (Robert, 2021)

أما قاموس أكسفورد Oxford فقد عرف الجودة بأنها: "درجة التميز والأفضلية" (الطائي و قدادة، 2008، ص 20)

1-2 الجودة اصطلاحا:

إنَّ محاولة وضع تعريف واحد ودقيق ومتفق عليه لمفهوم الجودة –على غرار كثير من المصطلحات في العلوم الانسانية والتربوية– يعتبر أمرا في غاية الصعوبة، ذلك أن هذا المفهوم قد عرف انتشارا واسعا في أغلب الدول كما شمل تطبيقه مختلف القطاعات الاقتصادية والصناعية والخدمية، فتم تناوله من قبل الباحثين من عدة وجهات نظر كل حسب مجاله وتخصصه وسياسات بلده وأهداف مجتمعه، وبالتالي اختلف مفهوم الجودة

باختلاف المداخل التي يُنظَر إليها من خلالها، إلا أن هذا لا يمنع من عرض بعض التعاريف التي تصب في مجال الجودة في قطاع التعليم.

يرى Joseph M. Juran أن الجودة تعني "حسن الاستخدام والملائمة للغرض" (Singh & Kaur, 2012, p. 21) حسب هذا التعريف فإن الحكم على الجودة يكون بدرجة صلاحية الخدمة أو المنتج للغرض الذي أُعدَ من أجله.

بينما Philip B. Grosby فيرى الجودة بأنها: " المطابقة للمتطلبات المتوقعة" (Singh & Kaur, 2012, p. 21) إذن يرى Grosby أن الحكم على الجودة يكون على أساس مطابقة المنتج أو الخدمة مع توقعات الزبون أو المستفيد.

فيما يرى Edward Deming (من أهم رواد الجودة حيث عُرف بلقب "أبو الجودة" في اليابان) بأن الجودة هي: "ترجمة الاحتياجات المستقبلية للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس حيث يتم تصميم والمنتج وتقديمه لكسب رضى العميل." (لرقط، 2016، ص 153)

عرفها Jaques Lambin بأنها مجموعة الخصائص والصفات التي يتصف بها المنتج والتي تعطي المؤسسة التفوق. (Jaques, 1993, p. 209)

هذا وقد عرفت المنظمة الأوروبية للرقابة على الجودة EOQC الجودة على أنها "مجموعة من الصفات التي يتميز بها منتج أو خدمة معينة تحدد قدراته لتلبية احتياجات الزبائن"

أما الجمعية الأمريكية للرقابة على الجودة ASQC بأنها: "مجموعة مزايا وخصائص المنتج أو الخدمة القادرة على تلبية حاجات المستهلكين" (الدرادكة و الشبلي، 2002، ص 16)

بينما أما المعهد القومي الأمريكي للمعايير ANSI فقد عرَّف الجودة على أنها: "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا على تلبية حاجات معينة" (طعيمة، 2006، ص 22)

هذا وقد عرفها محمد عوض الترتوري على أنها: " نظام قائم على التحسين المستمر للأداء على جميع المستويات العملية والإدارية وفي جميع المجالات الوظيفية للمؤسسة، وذلك باستخدام كافة الموارد البشرية والمالية المتاحة" (الترتوري، 2006، ص 28)

أما مأمون الدرادكة فقد قدم طرحا مميزا للجودة فأشار إلى أنه يمكن النظر للجودة من خلال ثلاث زوايا: ترتبط الأولى بجودة التصميم وهي مواصفات الجودة التي توضع عند تصميم المنتج أو الخدمة، والثانية ترتبط بجودة الإنتاج وهي المواصفات التي تتحقق خلال العملية الإنتاجية ذاتها، أما الثالثة فتتعلق بجودة الأداء والتي تظهر للمستهلك عند الاستخدام الفعلي للمنتج، إضافة إلى ضرورة التركيز على الجودة أثناء تقديم هذه السلع والخدمات إلى العملاء، وهو ما يعرف بجودة خدمة العملاء. (الدراركة، 2005، ص 17)

هذا وقد ذكر د. رأفت عبد العزيز بأن الجودة تشمل الكفاءة والفاعلية معا بحيث أن الكفاءة تشمل الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة (المدخلات) من أجل الحصول على مقدار محدد من المخرجات باستخدام أدنى مقدار من المدخلات (أقل تكلفة ممكنة)؛ وبالتالي فالجودة نقصد بها هنا تحقيق المواصفات المطلوبة، بأفضل الطرق وبأقل جهد وتكلفة. أما الفعالية فتعني تحقيق الأهداف أو المخرجات المنشودة (رأفت وآخرون، 2018، ص 03)

بينما أورد د.محسن عطية تعريفا للجودة فذكر: "أن مفهوم الجودة مرتبط بمنظور العميل (المستفيد من المنتج أو الخدمة) وذلك بمقارنة الخصائص الفعلية أو الأداء الفعلي للمنتج أو الخدمة المقدمة له مع توقعاته المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة، وعليه فالجودة تعني تلبية حاجات العميل وتوقعاته المعقولة، أو أنها الريادة والتميز في الأشياء والخدمات المقدمة للمستهلك، فالريادة تعني السبق في الاستجابة لمتطلبات المستفيد، والتميز يعني الاتقان في العمل أي الضبط والدقة والكمال." (عطية، 2009، ص 65)

يتضح مما سبق طرحه من تعاريف لمفهوم الجودة أنها جاءت متقاربة، حيث أن مجمل معانيها انصبت في كون الجودة تتحدد بثلاث جوانب الأول: إنتاج أو تصميم منتج أو خدمة مطابق لمواصفات (معايير) محددة مسبقاً، الثاني: تتمثل في تلبية رغبة أو حاجة أو طلب الأفراد أو المجتمعات، أما الجانب الثالث: فهو أن تكون السلع أو الخدمات المقدمة على قدر توقعات المستفيدين منها، وبذلك تكون قد تحققت الجودة من خلال رضى الأفراد عن خصائص الخدمة أو المنتج

ويمكن استخلاص أن الجودة تشتمل على:

- أن يكون كل فرد في النظام أو المؤسسة مسئولا وقادرا على الإلتزام بمتطلبات الجودة والوفاء بها من أجل جودة العمل الذي يؤديه في المؤسسة الانتاجية أو الخدمية.
- الكفاية باستخدام أقل تكلفة وجهد وتحقيق أكبر منفعة.

- الجودة تشدد على الرضا التام للأطراف الذين يقدم إليهم المنتج أو الخدمة فهي تنطوي على مطابقة أداء المنتج أو الخدمة على توقعات الزبون أو العميل.
- مستوى الإنتاج والتميز في الجودة لا يحدده المنتج أو مقدم الخدمة إنما يحدده المستفيدون من الخدمة أو المستهلكون على حسب متطلباتهم وحاجاتهم.
- الجودة في حالة تغير وتطور مستمر (تحديث) لأن ما هو جيد الآن قد لا يكون جيداً بعد سنة.
- تنطبق الجودة على: الخدمات، السلع، العمليات، الأداء، الأشخاص، بيئات العمل.

2-الجودة في التعليم:

قبل الشروع في إعطاء مفاهيم للجودة في العملية التعليمية يجب التنويه على أنه – وفي ضوء العرض السابق لمفهوم الجودة – يتّضح أن الغاية من تبني أسلوب الجودة هو مساعدة المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية على الاستمرار في التقدم والازدهار ومنافسة المؤسسات الأخرى في سوق العمل.

وهذا المفهوم يصعب نقله كما هو إلى التعليم ذلك أن التعليم ليس سوقاً والطلبة ليسوا منتجا أو خدمة، وعليه فإنه من الصعب بمكان أن نجد تعريفاً محدداً ودقيقاً للجودة التعليمية، بل إن الأمر يزداد صعوبة وغموضاً عند الحديث عن الجودة في التعليم نظراً لطبيعة هذا المجال وما يتسم به من صعوبة التحديد والتكميم، وفي هذا الصدد يشير Alexander Astin في المناقشة حول الجودة في التعليم : "أنت لا تستطيع تعريفها، لكن أن تعرفها لما ترى ذلك" (Singh & Kaur, 2012, p. 21)

وفيما يلى عرض لبعض وجهات النظر التى تطرقت إلى مفهوم الجودة في التعليم.

عرفها Graham Gibbs بأنها: "كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم" . (محسن علي، 2007، ص 125)

بينما Lewis Rhodes ذكر أن الجودة في التعليم هي عملية إستراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم التي تستمد طاقة حركتها من المعلومات والبيانات التي توظف مواهب العاملين في المدرسة، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة ابداعية لضمان التحسين المستمر في جودة المدرسة أو المؤسسة التعليمية، وهي كذلك ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات الدارسين (خريجي الجامعات كمخرجات لنظام التعليم في الجامعات) إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج وتكون أساساً لتصميم برامج مع التطوير

المستمر. (Rhodes, 1992, p. 75) إذا ما أخذنا تعريف Lewis Rhodes إطارا مرجعيا لتطبيق الجودة في التعليم فإن مدخلات نظام الجودة في التعليم هي الطلبة، المدرسون، الإداريون والمناهج. أما عملياته فكل ما يدور داخل المؤسسة التعليمية، وأما مخرجاته فهم الطلبة المتخرجون.

وقد عرّف Mukhopadhyay الجودة في التعليم على أنها مجموعة من الآراء تشمل ما يلي: إمتياز العملية التعليمية، القيمة المضافة للعملية التعليمية، ملائمة مخرجات العملية التعليمية للاستخدام، توافق مخرجات التعليم مع الأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات، تجنب حدوث الأخطاء والعيوب في العملية التعليمية، ومقابلة التوقعات المتزايدة للعملاء. (Mukhopadhyay, 2002, p. 222)

أما مفهوم الجودة في التعليم وفقاً لما تم الاتفاق عليه من مؤتمر اليونيسكو للتعليم الذي أقيم في باريس اكتوبر 1998 الذي نص على أن " جودة التعليم مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يكون جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، هيئة التدريس، الطلاب، المباني والمرافق، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، تحديد معايير مفارنة للجودة معترف بها دوليا." (قمري و بوفامة، 2010، ص 96)

أما مهدي السامرائي فيرى أن جودة التعليم تشمل تطوير كل عناصر العملية التعليمية وما يتعلق بإدارة الجامعة وعلاقتها بالمحيط ونظمها ولوائحها وتشريعاتها ووسائل التحويل والتسويق ثم المادة العلمية والمختبرات والمراجع وطرق التدريس وأماكن وأوقات التعلم، ثم التقويم لجميع تلك العناصر. (السامرائي، 2007، ص 38) فهي إذن أسلوب تطوير شامل مستمر في أداء المؤسسة التعليمية يشمل كافة مجالات العملية التعليمية.

فيما عرفها محسن علي عطية على أنها: استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ورغباتهم ووضع البرامج التعليمية على وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الاحتياجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين تبعاً لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتغيرة وفقا لما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة. (محسن علي، 2007، ص 25)

وانطلاقاً من هذه التعريفات وتعريفات أخرى كثيرة تصل إلى نفس النتيجة، نجد أن الجودة في إطار المؤسسة التعليمية، تضم مجموعة من المضامين، أهمها :

- الحرص على استمرار التحسين والتطوير بهدف تحسين الجودة.

- تقليل الأخطاء قدر الإمكان من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة .
- أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المؤسسة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلبة والمستفيدين من عملية التعلم.
- التركيز على العمليات والنتائج
- اعتماد العمل الجماعي كأسلوب التعاوني ضروري.
- الجودة شاملة لكافة المجالات في النظام التعليمي (مدخلات، عمليات ومخرجات)
- التركيز على تقليل التكلفة واختصار الجهد والوقت.
- تعتمد على استراتيجية طويلة الأمد، وبالتالي فهي تحتاج إلى تكاثف جهود كل العاملين في المؤسسة التعليمية (المشاركة).
- ترتبط بأهداف مسطرة سلفاً من قبل الهيئات الحكومية والمجتمعية و الاقتصادية.

3-التطور التاريخي لمفهوم الجودة:

3-1 الجودة في العصور القديمة:

إذا بحثنا في تاريخ الحضارات الانسانية نجد أن الاهتمام بالجودة لم يكن وليد القرن 18 أو 19 بل كان الاهتمام بها منذ أكثر من خمسة آلاف سنة، ففي 1780 قبل الميلاد كان الاهتمام بجودة بناء المشآت والعمران، وقد أصدر حمو رابي حاكم بابل قانونا نصت أحد مواده على إعدام من يبني بيتاً يسقط على ساكنيه. (محسن علي، 2007، ص 26)

وقد ورد في القرن الخامس ق. م في كتاب توت عنج آمون (كتاب مقدس عند المصريين القدامى) أن أي انحراف أو تجاوز في المعايير الإنتاجية يعتبر جريمة.. كما قد شهدت الحضارة الفرعونية عملية بناء الأهرامات والمعابد المصرية القديمة وطريقة بناءها تؤكد على وجود عمليات فحص ورقابة لأنشطة البناء بهدف التأكد من مستوى جودة الأداء (الدرادكة و الشبلي، 2002، ص 50) من هنا يتبين لنا أن الانسان اهتم بالجودة وتطبيقها في مختلف مجالات حياته منذ القدم.

3-2 **الجودة في الإسلام:** رغم عدم ورود لفظ الجودة في تعاليم الدين الإسلامي والشريعة المحمدية بلفظ صريح، غير أن بعثة الرسول محمد ﷺ أكدت ورسخت مبدأ الجودة بما يدل عليها فذُكرت بمصطلح: "الإتقان" فقد جاء في الحديث: **"إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"** والاتقان يعني الكمال في العمل. و"الإحسان"

و يقول تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ ۚ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ (سورة النَّحل، الآية 90)

فكل مسلم مطالب بالإحسان في كل عمل وكل قول فعليه أن يؤديه بأحسن صفة وأجود أداء. والدارس لتعاليم الإسلام يجده زاخراً بشتى مقومات ودلالات الجودة التي تؤكد على تطبيقها في شتى مجلات حياة الأفراد

3-3 الجودة في العصر الحديث:

تعود جذور الجودة في العصر الحديث إلى السنوات الأولى من القرن 20 وذلك حينما أصدر الأمريكي Frederick Taylor كتابه مبادئ الإدارة العلمية سنة 1911م والذي سعى من خلاله إلى ضبط جودة العمليات بتقليل الفاقد في الزمن بالحد من العمليات غير المجدية، وربطها بالوقت اللازم لإنجازها. (السامرائي، 2007، ص 40) ومن أهم أفكاره حينها:

- يجب على كل مدير تحديد المهام الرئيسية التي يتم تأديتها يوميا بوضوح.
- وجوب توفر الأدوات وشروط العمل المناسبة للعامل.
- تقديم مكافئة ملائمة نتيجة نجاح العمل.
- فرض عقوبات في حال عدم استكمال العمل.

ويمكن إيجاز مراحل تطور مفهوم الجودة في العصر الحديث فيما يلي:

أولا : مرحلة الفحص (التفتيش) QI « Quality Inspection »

تتضح معالم هذه المرحلة مع بدايات القرن العشرين وخصوصا بعد ظهور نظرية الإدارة العلمية على يد Taylor وما تقوم عليه من مفاهيم التخصص وتقسيم العمل، حيث كانت الجودة عبارة عن عملية ختامية للتأكد من مدى مطابقة المنتجات للمواصفات الموضوعة سعيا لاستبعاد المعيب منها، وضمان عدم وصوله إلى المستهلكين، ومعنى ذلك أن هذه العملية لا تمنع وقوع الخطأ، فالخطأ قد وقع فعلا وما على الفحص إلا اكتشافه واستبعاده. (عطية، 2009، ص 71)

ثانيا : مرحلة مراقبة الجودة QC « Quality Control »

يُطلق عليها كذلك مرحلة ضبط الجودة إحصائياً ويؤرّخ لها من سنة 1940 إلى 1970 حيث تميزت هذه المرحلة بزيادة الإنتاج مما أدى إلى صعوبة ضبط وفحص جميع العينات كما كان معمولاً به آنذاك، لذلك تم

اتباع أسلوب فحص العينات إحصائيا، ويرجع الفضل في ذلك إلى العالم الإحصائي الشهير Walter Shewartالذي أسس نظرية ضبط الجودة إحصائيا من خلال استخدام الأدوات الإحصائية في مجال رقابة المنتج كمخطط باريتو « Pareto » ومخطط السبب – التأثير « Cause – Effect » كما قام العالم Harry Romingsبتصميم أسلوب إحصائي لفحص العينات بدلا من فحص كل وحدات المنتج. (السامرائي، 2007، ص 45) وأهم ما يميز هذه المرحلة أنها تسعى لاكتشاف الخطأ ومنع وقوعه، ولم يعد الفحص من أجل المطابقة والتصحيح ولكنه امتد ليشمل جزءا من التصميم والأداء مستخدما في ذلك الأساليب الإحصائية المستحدثة مما ساعد فى التمهيد لظهور المرحلة الثالثة.

ثالثا: مرحلة تأكيد (ضمان) الجودة QA « Quality Assurance »

مع بداية فترة السبعينيات تحول مفهوم الجودة فى هذه المرحلة إلى مفهوم الأخطاء الصفرية أو منع وقوع الأخطاء Zero Defects وليس مجرد استبعادها، ومعنى ذلك أن الجودة تبنى فى المراحل المبكرة من العمل وليس فى مرحلة الرقابة، أي أن تأكيد الجودة يكون من المنبع .

ويمكن تعريف ضمان الجودة على أنه " جميع الانشطة التنفيذية المخطط لها والضرورية لتوفير ثقة كافية بأن المنتوج يستطيع الوفاء والإلتزام بتحقيق اشتراطات معينة للجودة" (محمد شندي، 1996، ص 69) من خلال هذا التعريف يتضح أن ضمان الجودة يتحقق بأن تقدم المؤسسة أو الشركة منتج أو خدمة لا تشوبه أي أخطاء أو عيوب، وهذا ما يتطلب رقابة شاملة على كافة العمليات وذلك من مرحلة التخطيط للمنتج إلى أن يصل إلى المستهلك.

تمثل المراحل الثلاث السابقة المدخل التقليدي لإدارة الجودة والذي لم يعد كافيا لمواجهة مختلف تحديات العصر الناجمة عن ثورة المعلومات والانفجار التكنولوجي والاقتصادي، مما كان دافعا لظهور فكر اقتصادي وإداري جديد تغيرت معه مفاهيم الجودة وتمثل ذلك في "**إدارة الجودة الشاملة**"

رابعاً: مرحلة إدارة الجودة الشاملة TQ « Total Quality »: تعتبر هذه المرحلة من أرقى ما توصل إليه الفكر الإنساني من نظم إدارة الجودة، وترجع بدايات هذه المرحلة إلى نهاية فترة الثمانينيات من القرن المنصرم حيث تجاوزت الجودة عملية التفتيش على المنتجات ومراقبة العمليات واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، كما أنها لم تعد تقتصر على منع الأخطاء وتفادي إنتاج مخرجات بها عيوب، إذ أصبحت الجودة عملية شاملة بمعناها الواسع؛ فهى شاملة لمدخلات النظام وعملياته ومخرجاته، وهي شاملة لكل من ينتمون للمؤسسة على اختلاف مستوياتهم، وشاملة لكل الأنشطة والبرامج، وشاملة لمختلف العناصر البشرية والمادية

والتكنولوجية، وشاملة للأبعاد المختلفة للمنتج من حيث اللون والشكل والمتانة والذوق والسعر والملائمة للاستخدام ، وبهذا أصبحت الجودة بمفهومها الحديثُ تمثل رحلة لا نهاية لها من التحسينات والتطوير المستمر.

يمكن القول أن تتابع وتطور الجودة لم يحدث في صورة هزات مفاجئة للفكر البشري أو في شكل طفرات، بل كان هذا التطور في صورة تنامي مستمر وثابت، حيث أن كل مرحلة لم تلغي مرتكزات المرحلة السابقة لها، بل على العكس من ذلك بدأت كل مرحلة من نقطة انتهاء سابقتها، فنلاحظ مثلا أن مرحلة مراقبة الجودة تضمنت مبدأ الفحص، ومرحلة تأكيد الجودة تتضمن هي الأخرى نظام لمراقبة الجودة ، وأخيرا نظام إدراة الجودة الشاملة يقوم في فلسفته على نظام تأكيد الجودة.

4-أهم رواد الجودة:

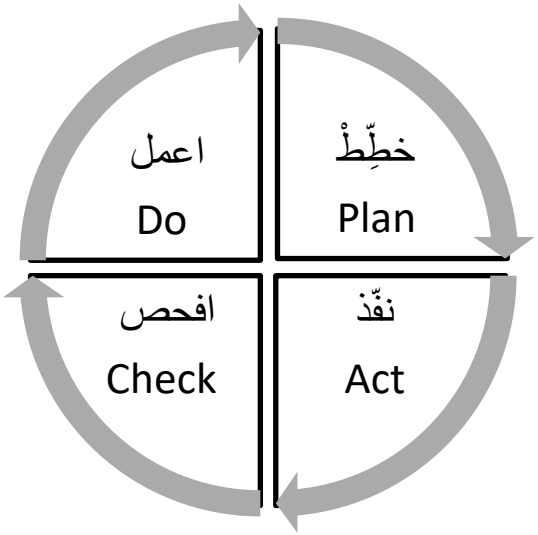
4-1 **ادوارد ديمينغ Edwards Deming (1900 – 1993):** مهندس تصنيع و مستشار أمريكي يعتبر بمثابة الأب الذي قاد إدا رة الجودة الشاملة، حيث أنه قدَّم العديد من المساهمات لتطوير الجودة في أمريكا من خلال تطبيقات خرائط المراقبة الإحصائية Statistical Process Control . كما أنه وبعد أن وضعت الحرب العالمية أوزارها أُرسل Deming إلى اليابان ليشارك في الإحصاء السكاني ومعه أخذ رؤيته للجودة و أسسها ليعمل على تطبيقها في اليابان، وإليه يرجع اليابانيون ما حققوه من نجاحات هائلة في الجانب الاقتصادي، وقد ركز Deming على ضرورة تقليل الأخطاء والانحرافات التي تحصل أثناء العمل، والتحسين المستمر لعمليات إنتاج السلع والخدمات. (خيضر كاظم، 2016، ص ص 91 – 94)

هذا ويرى Deming أن العملية الانتاجية أو الخدمية إذا ما أُريد لها أن تحقق الجودة وتبلغ المستوى المطلوب لا بد لها من الاعتماد على العوامل التالية:

1. السياسة « Policy » : توفر ووضوح سياسية تحدد الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة.
2. التنظيم« Organization » : يجب أن يكون هناك تنظيم في عمل المؤسسة وتوزيع المسؤوليات بين أفرادها يتسم بالوضوح
3. التدريب « Traning » : مع وجوب اتسامه بالجودة والاستمرارية
4. المعلومات « Information »: مع سهولة وصول العاملين في المؤسسة إليها.
5. التحليل « Anlysis »: تحليل جميع المشكلات التي تواجه المؤسسة في عملها والاستفادة من نتائج التحليل في تحديد سبل التطوير المستمر في العمل.
6. الضبط « Control »: وجود نظام يضبط العمل داخل المؤسسة يعتمد على التغذية الراجعة.
7. المعايير « Standard » للاعتماد عليها في عمليه الضبط.

8. توكيد الجودة « quality assurance » يعني ضرورة وجود نظام يضمن الجودة في عمل المؤسسة يقوم على المراقبة الداخلية للجودة في المؤسسة و طريقة تقديم منتجاتها أو خدماتها للمستفيدين على وفق متطلباتهم.
9. الفعالية « Effective » يعني أن تكون المستوى على قدر عال من القدرة على التأثير في سوق العمل وعلى منافسة المؤسسات الأخرى المشاركة .
10. التخطيط المستقبلي « Future Planning » فالجودة تقتضي الاستمرارية وهذه الأخيرة تتطلب التخطيط المستقبلي. (عطية، 2009، ص ص 72 – 73)

ومن أهم مداخله المعروفة في مجال الجودة: "أسلوب التحسين المستمر" حيث وضع ما أُسمِيَ بدائرة ديمينغ الموضحة في الشكل أدناه



الشكل رقم (2) دائرة ديمينغ (PDCA)

المصدر: (سوسن شاكر، 2007، صفحة 36)

- **خطط Plan** :تقديم الخطط اللازمة لتحسين الجودة، ضمن كل نشاطات المؤسسة الجامعية بناءا على تحديد المشكلات والمعوقات المعرقلة، وجمع البيانات الضرورية وتحليلها استنادا إلى معايير عالمية معمول بها.
- **اعمل Do** :تنفيذ خطة التحسين السابقة في نطاق محدود واكتشاف الأخطاء وتحديد أسبابها.
- **افحص Check** :يتم القيام بقياس النتائج وتقييمها باستمرار، قصد استدراك الخطأ وتصحيحه.
- **نفذ Act** :إذا كانت النتائج ناجحة، اعتمد خطة التحسين وطبقها على المجالات الأخرى إذا كانت غير ناجحة يقوم بالتعديل والرجوع مجددا إلى الخطوة الأولى (خطط)

لم تقتصر إسهامات Deming على المؤسسات الصناعية والتجارية فقط، إنما امتدت إلى المؤسسات التعليمية كذلك، إذ ظهرت أفكاره عام 1993م في كتاب بعنوان: "علم الاقتصاد الجديد للصناعة والحكومة والتعليم" والذي ضم نظام المعرفة العميقة والنقاط الأربعة عشرة للإدارة والتي سبق وتحدثنا عنها، كما ضم أيضا العديد من معايير التحكم في الجودة والأداء داخل المؤسسة التعليمية، حيث عبر عن جميع أشكال المنافسة داخل المؤسسة التعليمية – ماعدا الألعاب الرياضية– ووصفها بأنها عدوة للمؤسسة لأنها لا تولد الربح والخسارة واستبدل المنافسة بالتعاون، كما أكد على المسؤولين أن يهتموا بأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وجميع العاملين، وأنه ضد فكرة الاختبارات التي تخلق الرابحين والخاسرين داخل المؤسسة التعليمية، كما أكد على انه لا يوجد مانع من وجود طلبة مبدعين ولا يوجد أي سبب لحصول جميع الطلبة على علامات متدنية، كما رأى Deming أن أعضاء الهيئة التدريسية بمنحهم جوائز على الأداء الإيجابي لأنهم الوسطاء في العملية التعليمية، يقدمون الخبرة الضرورية للطلبة (Dominique & André, 2003, p. 04)

إلا أن اثناء هذا التحول تواجه المؤسسة مجموعة من التحديات سمّاها Deming أمراض مميتة « Seven deadly diseases » وهي الأسباب المؤدية لفشل برامج تحسين الجودة، كما يعتقد لهذا يجب استئصال هذه الأمراض السبعة وهي:

- ضعف مطابقة الغرض في تخطيط المنتجات التي تملك اسواقاً كافية تمكن المؤسسة من البقاء في العمل.
- التركيز على الارباح قصيرة المدى، ومستوى التفكير قصير المدى والموجه على أساس الخوف من التعامل غير الثابت مع المساهمين والبنوك.
- عدم كفاءة انظمة تقويم الأداء للعاملين وكذلك الأسس التي تستند إليها الادارة في تحديد الكفاءة
- الطوق الذي يفرضه المدراء على العمل.
- إدارة المؤسسة على البيانات والمعلومات المرئية وحدها أي أن عملية اتخاذ القرارات تكون في ضوء هذه المعلومات مع اهتمام قليل او معدوم لما هو غير معروف أو صعب المعرفة.
- تكاليف المعالجة تكون مرتفعة بسبب عدم بناء الجودة في المنتوج منذ الخطوة الاولى أي العمل بمبدأ الوقاية خير من العلاج
- التكاليف المتزايدة والخاصة بتكاليف الضمان والاستشارات القانونية والتي تكون عبئاً على المؤسسة (Zhan, 2010)

بناء على ما تقدم، فإن مبادئ ديمينغ ترتكز على ضرورة أن تكون المؤسسة وحدة متكاملة من أجل تحقيق أهداف واضحة تأخذ بعين الاعتبار حاجات ورغبات المستفيدين.

وإذا ما أردنا اعتماد أفكار Deming وتوظيفها في تحقيق جودة التعليم فإن ذلك يكون ممكنا بإتباع الآتي:

- التركيز على حاجات المتعلمين وما يريدون من المنهج الدراسي.
- تلبية المناهج الدراسية لمتطلبات المجتمع ومؤسساته التي ستستقبل الطلبة بعد تخرجهم.
- تبني المؤسسة التعليمية وضع الخطط المستقبلية التي تضمن تحقيق المتطلبات المستقبلية للمستفيدين (الطلبة، المجتمع، المؤسسات)
- التحسين المستمر والدائم للخدمات التعليمية المقدمة من أجل تحسين الأداء لكل الأفراد
- عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى أداء الطالب.
- خضوع العاملين في المؤسسة إلى برامج تدريبية مستمرة لضمان تحسين الأداء واستمرار التطور.
- توفير أفضل الكوادر التي تمتلك قدرات إدارية وتنظيمية عالية وإيماناً بفلسفة تحسين الجودة ووعياً كاملا بمتطلباتها في عمل المؤسسة التعليمية.
- التركيز على التخطيط الجيد لتجنب الوقوع في الأخطاء وبالتالي تقليل التكاليف والوقت.
- تجنب الشعور بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية مناسبة.
- التركيز على جودة الأهداف وارتباطها بمتطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية.

4-2- **جوزيف جوران « Joseph Juran »** صاحب القول الشهير:

« Quality Does not Happen by Accident , it has be Planed » (Greg & All, 1994, p. 77) يعني: "الجودة لا تحدث بالصدفة، بل يتم التخطيط لها" قدّم هو الآخر مساهمة مثيرة في إدارة الثورة النوعية خلال الحرب العالمية الثانية، وقد منحه الامبراطور الياباني آنذاك وساماً تقديريا لمساهمته الفاعلة تلك، وتتلخص مساهمته في التركيز على العيوب أو الأخطاء أثناء الأداء التشغيلي (العمليات) وكذلك على الوقت الضائع Lost time أكثر من الأخطاء المتعلقة بالجودة ذاتها. (كاظم، 2016، ص ص 94 - 95)

وقد عبر Juran عن فلسفته في الجودة بثلاثة أبعاد في العمليات الإدارية هي:

1- **تخطيط الجودة:** وينبغي أن تتضمن المراحل التالية:

أ- تحديد المستفيد أو المستهلك للمنتج أو الخدمة.

ب-تحديد الاحتياجات لهذا المستهلك ومعرفة متطلباته.

ت-وضع الخطط اللازمة لتطوير خصائص الخدمة أو المنتج وجعلها تلبي توقعات المستهلك.

ث-تطوير العمليات اللازمة لإنتاج الخصائص الجديدة

2- **رقابة الجودة:** وهي الاخرى تتضمن ثلاث خطوات:

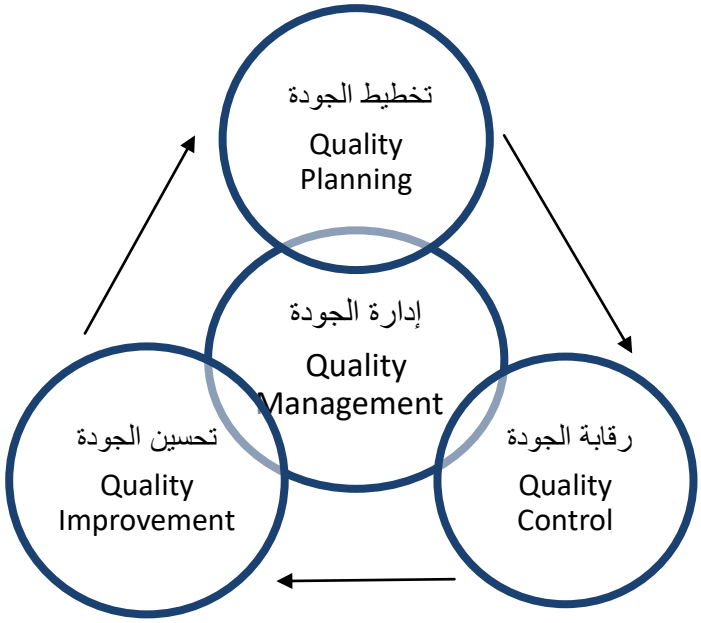
أ- تقييم الأداء الفعلي للعمل

ب-مقارنة الأداء المتحقق (الفعلي) بالأهداف الموضوعة

ت-معالجة الاختلافات أو الانحرافات باتخاذ الإجراءات التصحيحية.

3- **تحسين الجودة:** كان يرى جوران ان عملية تحسين الجودة تمثل لب إدارة الجودة الشاملة وأن التحسين عملية مستمرة، ويجب أن تشمل جميع العمليات والعاملين. (عطية، 2009، ص ص 77 - 78)

والشكل (03) يمثل هذه المبادئ الثلاث والتي أُطلق عليها ثلاثية جوران



الشكل رقم (03) ثلاثية جوران للجودة

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (محسن عطية، 2009)

ويمكن توظيف إسهامات Juran في تحسين الجودة في المجال التعليمي في ثلاث خطوات:

1- **تخطيط جودة التعليم:** تمثل تخطيط الجودة بالتركيز على الزبون (الطالب) ومتطلباته، مع تحسين نوعية الناتج التعليمي واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير العملية التعليمية بكل عناصرها.

2- **الرقابة على جودة التعليم العالي** :تعتمد على القياس من خلال تحديد وحدات القياس والتقويم واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتقييم الأداء الفعلي ومقارنته بأهداف الجودة المخطط لها سابقا

3- **تحسين جودة التعليم العالي** :التي تتم من خلال وضع الآليات المساندة لاستمرار الجودة والتعامل مع مقاومة التغيير لتحقيقها بشكل مستمر، وعليه يرى Juran أن تبني مؤسسات التعليم لهذه الفلسفة، يؤدي إلى إنشاء مجلس أعلى لجودة، مثلا خلايا ضمان الجودة **Cellule AQ** على مستوى الجامعات الجزائرية، التي تتولى تخطيط ومراقبة الجودة، من خلال تحقيق وفرات عالية في الأداء الجامعي، وقياسه مع حل المشكلات ومعالجة حالات التدهور فيها (النجار، 2000، ص 76)

3-4 **فيليب كروسبي « Philip Crosby »**: اختلفت مساهمات Crosby عن Juran و Deming، إذ أنه ركز على التجديد في المخرجات والحد من العيوب في الأداء، بدأت أفكار Crosby حول الجودة منذ ستينات القرن الماضي بما جاء في كتابه : « Quality is free » الذي أسهم في تطوير مفهوم الجودة، حيث عرض فيه خطة عمل تتضمن برنامج يمكن اعتماده نموذجا يرمي إلى الخلو من العيوب وهذا أحد أهم المفاهيم التي أتى بها وهو ما أَطلَق عليه Zero defect بمعنى أن العيوب في الخطة تساوي الصفر في إطار العمليات الانتاجية أو الخدمية، ويتأسس هذا المفهوم على رؤية فحواها أن من الممكن القيام بعمل خالٍ من الأخطاء من خلال اعتماد نموذج وقائي لمنع حدوث منتجات أو خدمات تحتوي على عيوب. (محسن علي، 2007، ص 33) هذا وقد كان يرى Crosby أن 80 % من المشكلات التي تواجه الجودة تنشأ بسبب الإدارة لذا فهو يرى أن من متطلبات التحسين المستمر ما يلي:

- إيمان الإدارة العليا و قناعتها الراسخة بأهمية الجودة.
- تعهد الإدارة بالتزامها الكامل بتنفيذ برامج الجودة .
- تكوين فرق للجودة تضم أفراداً من العاملين في أقسام المؤسسة.
- تحسين مستوى معرفة جميع العاملين ورفع مهاراتهم.
- تشكيل لجنة تتولى برامج خلو المنتج من العيوب.
- تدريب المدراء بشكل فعال يضمن تمكينهم من الإدارة على أفضل وجه.
- اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لمواجهة الصعوبات والمشكلات المحتملة.
- تخصيص يوم "خلو المنتج من العيوب " لتعريف العاملين بإدارة الجودة الشاملة والتحسين الحاصل في العملية الإنتاجية.
- تقدير جهود الموظفين الذين يشاركون في برنامج تحسين الجودة.
- تكرار ما سبق والتأكد من أن الجودة عملية مستمرة (محسن عطية، 2009، ص ص 79- 80)

أما مبادئ الجودة عند Crosby فهي لا تختلف عن ما تبناه Juran و Deming إذ يرى أن :

- نظام العمل في المؤسسة لا بد أن يؤدي إلى تحقيق الجودة.
- معايير الجودة لا تشتمل على أي أخطاء.
- توافق مفهوم الجودة مع المتطلبات.
- كلما كانت الجودة عالية قلّت التكلفة، والعكس صحيح.

في ضوء ما تقدم يمكن القول أن نموذج Crosby يتشارك مع نموذج Juran في مبدأ هام من مبادئ الجودة وهو أن تتم العمليات دون أخطاء أو عيوب (العيوب الصفرية)

4-4 **والتر شيوارت « Walter Shewart »:** هو فيزيائي ومهندس وإحصائي أمريكي، لُقب بأبي المراقبة الإحصائية للجودة، كان Shewart يعمل في مؤسسة بيل الأمريكية للهاتف، وفي عام 1925م وضع مفهوم الجودة الشاملة وأشار إلى ضرورة تحديد مفهوم الجودة واستخدام التفكير الاستقرائي والاستدلالي والإحصائي في عملية التحليل والمراقبة، هذا وقد وضع نظاما للضبط والتحكم داخل المؤسسة و يتكون هذا النظام من:

- تحديد ما هو مطلوب
- إنتاج ما هو محدد
- الحكم على ما إذا كانت الاحتياجات قد تمت مواجهتها

هذا وقد شدّد Shewart على أهمية وجود عاملين لتحقيق الجودة هما: التفكير بطريقة موضوعية حقيقية، والعمل كيفما نفكر ونشعر ونحس كنتيجة للموضوعية الحقيقية. (محسن علي، 2007، ص 27)

5-4 **مالكولم بالدريج « Malcolm Baldrige »:** كان Baldrige أول من نادى بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينات القرن الماضي، حيث أن المنافسة الشديدة وتفوق المنظمات اليابانية في مجال الابتكار والانتاج خاصة في صناعة السيارات، دفعت الرئيس الأمريكي السابق ريغان R.Reagan خلال الفترة 1981 – 1987 إلى تكليف وزير التجارة آنذاك Baldrige بوضع مجموعة من المعايير التي من شأنها تعزيز تطبيق إدراة الجودة الشاملة باعتبارها أفضل فلسفة إدارية لتحسين القدرة التنافسية للمنظمات الأمريكية، وقد تم على إثر ذلك تأسيس جائزة وطنية للجودة عام 1985م، وبعد وفاة Baldrige سنة 1987م تم التوقيع في 20 أوت 1987م على القانون العام رقم

100 – 107 لإنشاء جائزة مالكوم بالدريج الوطنية للجودة « Malcolm Baldroge National Quality Award » من قبل المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا « NIST » وقد تم العمل بها رسميا ابتداءا من 1988 إلى يومنا هذا (Leonard & McGuire, 2007, p. 02)

طور Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره ضمن المعايير القومية المعترف بها لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية في التعليم العام، وذلك حتى تتمكن من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة ومطالب المستفيدين من النظام التعليمي، ويعتمد نظام بالدريج بضبط جودة التعليم على مجموعة من القيم الأساسية التي توفر إطار للتطوير المتكامل وتتضمن 28 معيار ثانوي، وتتكون القيم الاساسية من 11 قيمة وتندمج في 7 مجموعات أساسية ويمكن توضيح هذا بالجدول التالي:

الجدول (03): معايير نموذج Malcolm Baldrige للجودة

المعيار	المؤشرات	النقاط
القيادة Leadership (تحليل ومراجعة وتطوير الأداء التنظيمي وإدارة البيانات والمعرفة ومصادر المعلومات)	3- القيادة العليا (70) 4- المسؤولية الاجتماعية (50)	**120**
التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning (التخطيط لاستراتيجيات العمل، وتنظيم العمليات ونشر هذاه الخطط)	5- صياغة الاستراتيجية (40) 6- تنفيذ الاستراتيجية (45)	**85**
التركيز على العملاء Customer Focus (التركيز على إشراك المؤسسة على عملاءها والاستجابة لمتطلبات المستفيدين الداخليين والخارجيين)	7- تحديد مختلف المستفيدين (40) 8- العلاقات مع المستفيدين وتحقيق رضاهم (45)	**85**
القياس، التحليل وإجارة المعلومات Measurement, Analysis, and Knowledge Management (تحليل ومراجعة وتحسين الأداء التنظيمي وإدارة البيانات والمعرفة **وموارد المعلومات**)	9- القياس والتحليل ومراجعة الأداء المنظمي (45) 10- إدارة المعلومات (45)	**90**
التركيز على العاملين Workforce Focus		

(الاهتمام بالقوة العاملة وتطويرها وتدريبها وإدارتها، وبناء قوة عاملة فعالة)	11- نظم العمل (35) 12- التدريب والتحفيز (25) 13- رضا العاملين (25)	**85**
إدارة العمليات Process Management (يركز هذا المعيار على كيفية تصميم المؤسسة لأنظمة عملها، الاستعداد لحالات الطوارئ وإدارة وتحسين العمليات التي تقوم بها)	14- العمليات التعليمية (35) 15- العمليات المساندة والتخطيط العملياتي (50)	**85**
نتائج الأداء resultats (نتائج كل الأداء في المجالات السابقة، ومقارنتها بالمعايير الموضوعة سلفا)	16- نتائج تعلم الطلبة (100) 17- نتائج التركيز على رضا المستفيدين (70) 18- النتائج المالية (70) 19- نتائج أعضاء هيئة التدريس (70) 20- نتائج الفاعلية التنظيمية (70) 21- نتائج القيادة والمسؤولية الاجتماعية(70)	**450**
إجمالي النقاط		**1000**

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على (Bonk, 2010)

6-4 كارو إيشيكاوا والخبراء اليابانيون « Kaoru Ishikawa & Japan Experts »:

بعدما طرحه Deming من أفكار حول الجودة الشاملة وما شهدته اليابان من تدمير في بنيتها التحتية، أدرك اليابانيون أهمية الجودة الشاملة لبناء اقتصاد البلاد، فأخذوا يعملون على تطبيق مواصفات الجودة الشاملة منذ مطلع خمسينيات القرن الماضي معتمدين طرق Deming ومبادئه حول الجودة، فطوروها بما يتلاءم مع البيئة والطبيعة اليابانية، إذ أنهم اعتمدوا فلسفة تحسين الجودة المستمرة في كل المجالات الإدارية واعتبروا تحسين الجودة مسؤولية جميع العاملين في المؤسسة.

ويعدّ Kaoru Ishikawa من علماء الجودة في اليابان الذين تتلمذوا على يدّ Deming وقد وضع سبعة معايير لنجاح الجودة الشاملة وضبطها في اليابان تتمثل في:

1- إشراك جميع العاملين في المؤسسات الإنتاجية أو الخدمية في طرح المشكلات وحلولها.

2- التشديد على تعليم العاملين في المؤسسة وتدريبهم على جميع أشكال الجودة ونظمها لزيادة قدراتهم على المشاركة الفعالة في العمليات.

3- استخدام دورات الجودة لتجديد المعلومات وتطويرها ورفع مستوى التنظيم بوصفها بحاجة مستمرة للتنمية والتطوير.

4- التوسع في استخدام الطرق الإحصائية والعمل على تلافي حدوث المشكلات.

5- التّأكيد على ضبط الجودة.

6- تقويم عمل المؤسسة بواسطة رئيس مجلس الجودة وأعضاء المجلس مرتين سنوياً.

7- تنمية العلاقات بين العاملين في المؤسسة . (محسن علي، 2007، ص 35)

5-مبادئ الجودة في التعليم:

في ضوء ما تقدم من آراء روّاد الجودة والمبادئ التي قامت عليها فلسفاتهم في الجودة، يمكن تحديد المبادئ الأساسية التي تقوم عليها إدارة الجودة في التعليم في الآتي:

- الإهتمام برضى المستفيدين من العملية التعليمية، سواء كانوا مستفيدين داخليين (الاستذة، الطلبة، العمال..) أو خارجيين (سوق العمل، المجتمع)، وتلبية متطلباتهم وتوقعاتهم، والسعي المستمر لفهم احتياجاتهم الحالية والمستقبلية.
- الاهتمام بالعمليات التعليمية والنتائج معاً، يعني عدم صب التركيز على النتائج فحسب، بل الاهتمام بكل العمليات وذلك بمتابعتها وإيجاد حلول آنية ومستمرة للمشكلات التي قد تعترض العملية التعليمية.
- الاستمرار بالتحسين وعدم الاكتفاء بمستوى معين.
- الوقاية من الأخطاء ومنع وقوعها في عمل المؤسسة التعليمية.
- الاهتمام بالقيادة والإدارة كون القيادة عامل جوهري لحسن أداء المؤسسة التعليمية مع وجوب اتسامها بالشفافية والوضوح.
- الاهتمام بتطوير مهارات هيئة التدريس بشكل مستمر .
- اتخاذ القرارات بناءا على الحقائق الفعلية (الأداء التعليمي الحقيقي) لا على التوقعات أو التقديرات النهائية لتقويم الطالب.
- مشاركة جميع الفريق التربوي في اتخاذ القرارات وتحسين الجودة وذلك من خلال الحوار المفتوح وتقديم المقترحات والحلول.

- بناء نظام تواصل فعّال يقدّم تغذية راجعة عن طريق توفير المعلومات حول ما يجري تحسينه في المؤسسة التعليمية، وتوصيلها للأطراف المشاركة بسهولة ويسر وهذا يتطلب نظام توثيق يسهل الوصول إليه.
- التقويم المستمر لكل ما سبق ذكره.
- التغذية المرتدة: يتيح مبدأ التغذية العكسية لجميع المبادئ السابقة أو تؤدي ثمارها في تطبيق إدارة الجودة بأفضل الإحتمالات، وخاصة في ظل نظام اتّصال فعّال.

وفي ذات السياق يشير شيراز طرابلسية إلى أنه يمكن تمثيل مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي على شكل هرمي قاعدته التزام الإدارة وعند كل نقطة يمثل أحدى المبادئ كالتالي:

1- **إلتزام الإدارة:** بالتحسين المستمر من خلال اتباعها دورة ديمينغ للتحسين (مثلما تم توضيحها سابقاً) مع الأخذ بعين الاعتبار السبع نقاط الرئيسية التي ركز عليها ديمينغ في إدارة الجودة بالمؤسسة التعليمية.
2- **التركيز على المستفيد:** على اعتبار أن للجامعة أكثر من مهمة رئيسية (التعليم، البحث العلمي، خدمة المجتمع) فإن المستفيد منها سيتغير وفقاً لطبيعة الخدمة التي سيتلقاها من الجامعة، ويمكن تقسيم مستفيدي الجامعة إلى ثلاثة:
   - مستفيد أساسي: الطلبة الذين يلتحقون بالتعليم الجامعي.
   - مستفيد داخلي: الاساتذة والموظفين وكل العمال بالجامعة.
   - مستفيد خارجي: منظمات الأعمال المختلفة (سوق العمل)
3- **التركيز على العمليات:** الجودة الشاملة لا تتطلب قياس درجة رضى المستفيد عن المنتج النهائي (الخريج) فحسب، ولكن الرضى أثناء العملية التعليمية مطلوب كذلك، لذا فالاهتمام يكون بالجودة الشاملة لمختلف مراحل وعناصر العملية التعليمية، وهذا بدوره يتطلب وجود معايير داخلية وخارجية لتقييم برامج جودة التعليم.
4- **التحسين باستمرار:** التحسين المستمر الداخلي يؤدي إلى أن تكون العملية التعليمية أكثر كفاءة وبالتالي تنخفض التكلفة، أما التحسين الخارجي فيتضمن تقديم منتجات جديدة (طرق وأساليب تعلم جديدة، محاور جديدة، مناهج جديدة..) لهذا فإن قياس هذه الكفاءة يتطلب مراجعة سنوية على أن تكون هذه المراجعة جزء من ثقافة المنظمة التعليمية.وهذا بدوره يستلزم أن يكون التعليم والتدريب في الجودة الشاملة جزءا من العملية التعليمية بأكملها (طرابلسية، 2011، ص 132)

6-أسس الجودة في التعليم:

تتعدد أطروحات الباحثين التربويين حول أسس إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية، وفيما يلي عرض لأهم الأسس التي أوردها كل من (Sebcova, 2010) و(Arcaro, 1995) و (Solanki, 2004) و و (لرقط، 2016) و (محسن علي، 2007) و (توفيق محمد، 1999)

- وجود أهداف واضحة ومحددة يشارك في صنعها جميع العاملين بالجامعة، كل على قدر إسهامه، بحيث يكون لهذه الأهداف توجه مستقبلي قصير وطويل المدى، وتحقق رغبات الطلبة والأساتذة والإداريين والمجتمع بمختلف قطاعاته.
- توفر القيادة الفعالة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجودة لدى العاملين بالجامعات، وتستطيع تحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ العمل بنجاح ولديها القدرة على تحديد الواقع الحالي للمدارس وما هو متوقع في المستقبل والفجوة بين الاثنين وتلتزم بالتحسين المستمر للجودة.
- إلتزام الإدارة العليا "القيادة" بتنمية ثقافة الجودة والحرص على تنفيذ أسسها.
- تبني فلسفة منع الخطأ وليس مجرد كشفه، والتركيز على تصحيح العمليات وليس على لوم الأشخاص وتوبيخهم.
- استخدام مدخل حل المشكلة في تنفيذ الجودة التغلب على المعوقات التي تواجهها باعتباره المدخل الملائم لتحسين الجودة.
- تصميم البرامج التعليمية والمناهج الدراسية واختيار الأساليب التعليمية في ضوء دراسة احتياجات ومتطلبات سوق العمل والعملاء من حيث الأعداد المطلوبة والمواصفات المتوقعة في المتعلمين ومتابعة التغيرات التي تحدث من آن لآخر.
- تحقيق التكامل بين البرامج التعليمية المختلفة على مدى سنوات الدراسة باعتبار أن حسن إعداد الطالب في مرحلة معينة يسهم لتأهيله افي المرحلة التالية.
- تبني إستراتيجيات وطرق جديدة لتنفيذ الأعمال المختلفة ورؤية كل عملية من العمليات التعليمية أو الإدارية في ضوء النظام ككل.
- **التحسين المستمر** :تعتمد برامج إدارة الجودة بالجامعة على جهود التحسين و التطوير المستمرة , و ذلك انطلاقاً من مبدأ أن فرص التطوير و التحسين لا تنتهي أبداً مهما بلغت كفاءة الأداء وفعاليته، ومن مبدأ أن مستوى الجودة ورغبات المستفيدين وتطلعاتهم متغيرة وليست ثابتة

- **الإهتمام بالعمل الجماعي:** و يقصد بذلك أن تكون هناك رؤية واحدة و مشتركة تمثل توجيها موحدا للتنظيم يتحاشى التكرار والتضاد، و يكون هناك تحديد دقيق للمسؤوليات و المهام الموكلة لكل فرد مع توفير السلطات و الصلاحيات المناسبة، فالتركيز على التعاون و جماعات العمل يتيح الفرصة لإظهار المواهب و الطاقات الابتكارية ، إضافة إلى اكتساب المهارات السلوكية اللازمة مع الغير.
- تبادل المعلومات و الخبرات والمعلومات والاتصال ووجود قاعدة بيانات متكاملة يتم استخدامها بصفة دورية بالشكل الذي يضمن سلامة ما يتخذ من قرارات مع مراعاة أن تكون تلك البيانات ممكنة لاعتبارات السرعة والدقة وسهولة الاسترجاع، وقد تتعلق هذه البيانات بسياسات وشروط القبول في الجامعة وتخصصاتها، أو تعكس احتياجات سوق العمل، أو تتعلق بتقييم البرامج والأفراد المشاركين في العملية التعليمية.
- توفير بيانات تعليمية تنافسية تكسب طلابها مهارات جديدة مناسبة للوظائف الموجودة ولمتطلبات سوق العمل.
- انفتاح الجامعات على البيئة المحيطة بمؤسساتها المختلفة.
- تطبيق مبادئ التدريب المستمر للعاملين على عمليات الجودة، وعلى كل جديد مع التأكيد على أن يكون التدريب مرتبط مباشرة بتحسين الجودة، ومن أمثلة ذلك: تدريب المعلمين على الكمبيوتر وتشجيعه على المشاركة في الندوات والمؤتمرات المحلية والعالمية.
- إدراك أهمية الوقت كمَورد رئيسي.
- التركيز على العمل الجماعي وليس على العمل الفردي وتحقيق الترابط والتعاون بين الأقسام والنظم الفرعية، وبين الجهات الإدارية والعاملين ووضع جميع الأفراد في مجموعات عمل بهدف إنجاز العمليات.
- تقليل التكلفة مع الحرص على أداء العمل بشكل جيد وتحقيق الأهداف المتوقعة .
- التخلص من الخوف لأنه يقلل من عمليات المبادأة والتجديد والإنتاجية.
- الإعتماد على الرقابة الذاتية والتقويم الذاتي بدلا من الرقابة الخارجية فقط.
- التقييم والتحسين المستمرين، بمعنى أن يكون على مستوى الجامعة جهاز متخصص وعلى مستوى عال من الكفاءة العلمية والعملية يتولى مهمة القياس والتقييم المستمر لجودة البرامج التعليمية ويعمل على تحديث تلك البرامج وتطويرها بالشكل الذي يتناسب مع احتياجات سوق العمل من جهة ومع التطورات العالمية والتكنولوجية من جهة أخرى.

- وجود آلية للتقويم الخارجي للجودة.
- لا يوجد فرق بين العمال والمدراء كل العاملين في المؤسسة التعليمية لهم أدوار منوط بهم وكل دور له أهميته. لذلك يجب التأكيد على أن الجميع يعملون على تسهيل المهام facilitators وأنهم أعضاء فريق العمل حيث يستحيل نجاح الفريق ما لم ينجح كل عضو في أداء دوره.
- كل عنصر عليه أن يحدد مكانه في المؤسسة كما ينبغي أن تسود بين جميع العاملين علاقات ود كما لو أنهم يعيشون في أسرة واحدة.
- تتطلب إدارة الجودة الشاملة جملة من القيم مثل الانفتاح الشفافية الثقة الصبر الاحترام والنظام.
- الجودة يحددها المنتفع من الخدمة ومقدم الخدمة معا وهذا يعني أن المدرسة تتحسن بتحمل كل من المدرسين والطلبة والإدارة معا مسؤولية الجودة والتطوير وابتكار معايير لمستويات عمل متقدمة .
- الاستجابة السريعة: وتعني الاستجابة السريعة لمتطلبات المستفيد، وهذه الاستجابة تعتمد على ثقافة الجودة وتحسين سرعة الاستجابة وهذا يتطلب إخضاع الأنشطة والأهداف لعمليات القياس
- الرؤية المستقبلية: وتعني تنمية نظرة بعيدة المدى لدى الطلاب والمدرسين، والآباء، وترجمتها إلى خطط، وإستراتيجيات، ومصادر، وتدريب مستمر.
- الإدارة بالحقائق: وتعني الاعتماد على البيانات والمعلومات والتحليلات الإحصائية لأداء الطلاب، والاتجاهات، والبرامج، والتكنولوجيا المساعدة، والكلفة والعائدة.
- الشراكة: وهي قيمة تبادل المنافع في المجتمع المحيط من خلال الاتفاقيات مع النقابات والاتحادات، ومؤسسات الإنتاج، وجمعيات رجال الأعمال، وكل مؤسسات المجتمع.
- المسؤولية: وتعني مسؤولية المدرسة والمجتمع عن الأخلاق، والصحة العامة، والأمن وحماية البيئة، ويجب أن تعكس علاقة المدرسة بمؤسسات المجتمع المحلي مصداقية اجتماعية جديدة للمدرسة.

مما سبق يمكن أن نستخلص أن لتطبيق إدارة ومبادئ الجودة في التعليم أسس تتلخص في: الوعي التام بأهمية أسلوب الجودة ومبادئه ومتطلبات تطبيقه والإلتزام بكل هذا، مع التركيز على التدريب الدوري للعاملين بالجامعة، وكذا التحسين المستمر للأداء، والتركيز كذلك على منع الأخطاء قبل وقوعها.

7-مبررات الجودة في التعليم العالي:

تظافرت جهود الباحثين في مجال التعليم في السنوات الأخيرة من أجل تطوير العمل التربوي وتحسين مخرجاته وانصبت معظم هذه الجهود في إدارة العملية التعليمية (من مدخلاتها إلى مخرجاتها) بأسلوب يتماشى المتغيرات الثقافية والاقتصادية على المستوى المحلي والدولي التي يشهدها العالم اليوم، وهذا الأسلوب ما سمي "بأسلوب إدارة الجودة" الذي أصبح ضرورة حتمية لكل المؤسسات التعليمية فرضته عليها متطلبات العصر الحالي. وعليه فإن الأخذ بأسلوب إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية بشكل عام والجامعات على وجه الخصوص يعود إلى عدة مبررات منها:

- الأوضاع الجديدة التي أصبحت تعيشها مجتمعاتنا والتي أوجدتها مختلف التحولات العالمية والمتغيرات الاقتصادية جعلت الأخذ بالجودة أمرا حتميا في كل ما تقدمه المؤسسات التعليمية من أعمال وخدمات.
- إرتفاع تكلفة التعليم وانخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.
- عدم مشاركة جميع المستويات في تصميم البرامج التعليمية. (الحريري، 2010، ص 30)
- إرتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
- عالمية نظام الجودة وتعتبر سمة من سمات العصر الحديث.
- نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص في معظم دول العالم
- أغلب دول العالم المتقدم أخذت بأسلوب إدارة الجودة الشاملة في أنظمتها التعليمية، ومن شأن هذا أن يزيد الفجوة بين هذه الدول والدول النامية.
- إن العمل بإستراتيجية الكم في المؤسسات المدرسية لاستيعاب تدفق المزيد من الأطفال، كفيل بأن يؤدي إلى التضحية بالنوعية في العملية التربوية مما يستلزم تبني مبادئ الجودة الشاملة.
- بما أن الحياة متطورة ومتغير فلا بد أن يصاحب ذلك التطور والتغير تحسين في العملية التعليمية، من خلال جمع المعلومات والبيانات الخاصة بمظاهر التطور والتغير وتحليلها ووضع البرامج اللازمة لمواكبتها على صعيد عمل المؤسسة التربوية وهذا ما جعل تبني إدارة الجودة الشاملة أمرا ضرورياً لا غنى عنه. (محسن علي، 2007، ص 129)

بالإضافة إلى أن الاهتمام بالجودة في التعليم العالي يعود إلى:

- الزيادة في فرص التعليم الأساسي والثانوي الأمر الذي أدى إلى الضغط من الأسفل ووصول أعداد متزايدة من الطلبة إلى مرحلة التعليم العالي.
- زيادة الطلب المجتمعي المستمر للتعليم العالي بأشكاله المختلفة والمتطورة.
- إتساع سوق العمل وازدياد احتياجاته المتغيرة باستمرار التخصصات الجديدة والمتنوعة، الأمر الذي استدعى إلى توفير التدريب المستمر في مجالات مهنية وتكنولوجية وإدارية حديثة، يترتب على مؤسسات التعليم العالي تحديث أساليبها وأنشطتها وبرامجها التعليمية.
- الانفجار العلمي المتواصل الذي أدى إلى تطور وتنوع التخصصات الأكاديمية، وظهور تخصصات فرعية جديدة نتيجة التطور الهائل لتكنولوجيا المعلومات والاتصال وانسجامها الكامل مع وظائف التعليم العالي واحتياجاته
- وجود المنافسة الشديدة الحالية والمتوقعة في ظل العولمة بين المؤسسات التعليمية (Glossary, 2011)

من جهة أخرى استدعت الضرورة لتطبيق هذا المدخل على مؤسسات التعليم العالي ، نتيجة حاجة المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة (الإدارة الجامعية – أعضاء هيئة التدريس – الطلبة – المجتمع) بسبب غموض أهدافه لدى العاملين بها بشكل عام، وذلك من أجل اوصول إلى سبل تشخيص نقاط القوة والضعف في مجالات أداءها حتى تمكنها من التطور والتحسين المستمر. فأغلبية الدول النامية أخذت بإستراتيجية الكم على حساب النوع، بسبب استيعابها للتدفق الكبير للطلبة في التعليم العالي، مما استوجب ضرورة إجراء تحسينات على مستوى مناهجها بطريقة منظمة، من خلال تحليل المعلومات باستمرار والاستثمار في إمكانيات وطاقات الموارد البشرية وتنميتها على مستويات مؤسسات التعليم العالي (دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية، 2017، ص ص 17 – 18)

8-أهمية تطبيق الجودة في التعليم العالي:

يرى حسين العلوي أن "الجامعة هي أهم مؤسسات التعليم العالي، وهي محور أهدافها وبما أن الجامعة هي مصنع القوى العاملة في المجتمع فليس هناك أفضل من أن تشكَّل هذه القوى على أساس من الكيفية والنوعية بدلا من التركيز على الكمّ، ومنهج الجودة ينظر إلى الجامعة كنظام اجتماعي متكامل يؤثر بعضه على بعض، لا كأجزاء ومجموعات منتاثرة، فبرنامج الجودة الشاملة يمهد الطريق أمام الكيان الجامعي لبناء هيكل وسلوكيات قادرة على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، والتي من أبرزها العالمية، الاقتصادية، الركود

الاقتصادي، المنافسة البشرية والقوة التقنية في عالم المعلومات والاتصالات" (العلوي، 1998، ص ص 52 – 53) ولتبني فلسفة الجودة في العملية التعليمية بالجامعات الكثير من الفوائد التي تتطلبها طبيعة العصر وما يشهده من تغييرات على مختلف الاصعدة من هذه الفوائد:

- تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للمتعلمين باستمرار مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.
- رفع مستوى الأداء عند العاملين في المدرسة بما فيهم:
  * الإدارة التعليمية من خلال تدريبها وتزويدها بثقافة الجودة الشاملة.
  * المعلمين من خلال تدريبهم المستمر وتعريفهم بمعايير جودة الأداء والتخطيط والتقويم والمتابعة المستمرة.
- تخفيض تكاليف الخدمة التعليمية من خلال تطبيق معايير الجودة في الانفاق والعمليات وطريقة تقديم الخدمة واستخدام الموارد على أفضل وجه
- تحسين طرائق التدريس وتطويرها بما يتماشى مع مستجدات المناهج واتجاهاتها الحديثة.
- تقليل الأخطاء أو منع حدوثها في العملية التعليمية، وبالتالي تقليل هدر الجهد والمال.
- وضع معايير جودة محددة لجميع ممارسات الجامعة.(محسن عطية، 2009، ص ص115–116).
- تطوير المهارات القيادية والإدارية والكوادر التربوية والأطر التعليمية في اكتساب المهارات التدريسية المعاصرة.
- الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية بما يتفق وتحقيق الهدف التربوي.
- خلق بيئة تعلمية معاصرة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر للكوادر التدريسية.
- تحسين نوعية المخرج النهائي (خريجي الجامعات) وزيادة الكفاءات الأدائية في العمل التدريسي
- ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسئوليات بدقة
- الارتقاء بمستوي المتعلمين في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحي
- زيادة كفايات الإداريين و المعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية ورفع مستويى أدائهم.
- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع .
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها .
- الترابط والتكامل بين جميع الأساتذة الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية للعمل بروح الفريق

- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي (رأفت وآخرون، 2018، ص ص 245- 246)

ويضيف محسن علي أن إدارة الجودة بالمؤسسات التعليمية تسهم في:

- تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها بصفة مستمرة وتحسين الخدمات المقدمة.
- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية.
- تؤدي إلى رؤية واضحة لرسالة وأهداف المؤسسة التربوية.
- تؤدي إلى وضع خطة استراتيجية للمؤسسة التعليمية.
- تحديد الأدوار بشكل واضح.
- تساعد المؤسسات التربوية على مواكبة التغيرات في سوق العمل ورغبات المنتفعين من الخدمة التعليمية.
- تحسين وتطوير أساليب العمل وطرائق التدريس والتقويم وتطويرها بما يستجيب لمستجدات المناهج واتجاهاتها المجتمعية. (محسن علي، 2007، ص ص 115 - 116)

9-أهداف الجودة في التعليم:

إن أهم هدف تسعى إليه إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الانتاجية والخدمية عامة هو تطوير جودة المنتج أو الخدمة مع إحراز تخفيض في التكاليف وتقليل الجهد والوقت المستغرقين للإنتاج، و عليه يمكن تحديد أهداف إدارة الجودة التعليمية في التالي:

- تحسين جودة المخرجات بشكل مستمر.
- خلق بيئة لدعم التطوير المستمر والمحافظة عليه.
- خفض التكاليف ذلك ان الجودة تتطلب النتائج الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة وهذا يعني تقليل المدخلات أو المخرجات التالفة ومن شأن هذا أن يؤدي إلى قلة التكاليف.
- تحقيق الأهداف التي حددتها المؤسسة التعليمية في أقل وقت ممكن.
- زيادة الفاعلية التنظيمية للموارد البشرية العاملة في المؤسسات التعليمية
- تنظيم برامج للتدريب المستمر لتحسين الجودة داخل المؤسسة التعليمية و بين مخرجاتها.
- التكيف مع المتغيرات التقنية و الاقتصادية و الاجتماعية المتلاحقة ، بما يخدم تحقيق الجودة المطلوبة.

- فهم حاجات و رغبات المستفيدين الداخليين (الطلبة)، والخارجيين (أولياء الأمور والمجتمع) لتحقيق ما يريدون
- التخطيط لعمليات مراقبة الجودة بالتفتيش والمتابعة، لتمكين المؤسسة التعليمية من النمو والاستمرار.
- تحسين المخرجات التعليمية، وإمكانية القدرة على التنافس على المستويات القومية والدولية.
- جلب المزيد من المستفيدين، مع المحافظة على المستفيدين الحاليين.

من خلال هذه الأهداف يتعرف كل فرد في المؤسسة التعليمية على الدور المطلوب منه، ويسعى جاهدا في إتقان عمله وتحسينه وتطويره بالشكل المطلوب، لضمان الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف على النحو الذي رسمت من أجله، مع مراعاة ضرورة التعاون المستمر من جميع الأفراد العاملين في المؤسسة التعليمية

10-مؤشرات الجودة في التعليم:

حسبما أورده محسن علي هناك عشرة محكات أو مؤشرات تصف خصائص نظام إدارة المؤسسات التعليمية بصورة شاملة هي:

أولا: الإدارة الاستراتيجية « Strategist Management »

الإدارة الإستراتيجية تصف السياسة العامة للمؤسسة التعليمية، وتصمم الخطط التي تحدد الاتجاهات العامة للمؤسسة، والوثيقة الرئيسة في هذا المؤشر هي خطة العمل ويطلق عليها الخطة الإستراتيجية، أو الخطة التطويرية أو التشاركية.

إن هذه الخطة توضع في بداية كل عام دراسي، ويُبنى البعد الإستراتيجي لها على الأسئلة الآتية:

- أين نحن الآن؟ بمعنى تحديد الواقع الحالي.
- إلى أين نريد أن نصل؟ بمعنى تحديد الأهداف.
- كيف نصل إلى ما نريد؟ بمعنى تحديد الخطة التي تضمن وصف الكيفيات التي يتم فيها العمل للوصول إلى الأهداف.

وبناء على ما تقدم فإن خطة العمل يجب أن تتضمن رسالة المؤسسة والأهداف المراد تحقيقها، ومؤشرات الأداء، بالإضافة إلى تحديد الأولويات والمصادر المطلوبة لتنفيذ الخطة والعنصر الأساس في بنائها هو حاجات المتعلمين، ويجب أن تتضمن الخطة أيضا جميع المؤشرات التي يتألف منها نظام الجودة.

ثانيا: نوعية إدارة الجودة « Quality Management »

يتحدد هذا المؤشر بمدى قدرة المؤسسة التعليمية على توفير الخدمة التي تحقق توقعات المستفيدين من المؤسسة التعليمية بما فيهم الطلبة، والأساتذة، وسوق العمل وغيرهم.

ثالثا: التسويق والاهتمام بالعميل « Marketing And Customer care»

يهتم هذا المؤشر بتحديد حاجات السوق (سوق العمل) والمتعلمين لغرض تقديم التدريب والتعليم الفعال الذي ينال رضا المتعلمين ويلبي احتياجات سوق العمل.

رابعاً: تطوير الموارد البشرية « Human Resources Development »

يتضمن هذا المؤشر التدريب المستمر للموارد البشرية في المؤسسة التعليمية بما يجعل العاملين فيها قادرين على أداء عملهم بفاعلية، وإنتاجية عالية لامتلاكهم الكفايات الأدائية اللازمة لأداء العمل بصورة صحيحة.

خامساً: تكافؤ الفرص « Equal Opportunity »

ويعني ضمان تكافؤ الفرص لجميع المتعلمين في المؤسسة التعليمية ولجميع العاملين فيها في الوقت نفسه والعاملين في سوق العمل بما يعزز الشعور بالرضا لدى الجميع ومن شأن ذلك زيادة الإنتاجية وتحسينها.

سادساً: الصحة والسلامة « Health And Safety »

المقصود هنا ضمان وجود بيئة صحية آمنة لجميع العاملين والمتعلمين في المؤسسة التعليمية.

سابعاً: الاتصال والإدارة « Communicational and Administration »

إن هذا المؤشر يدل على أن إدارة المدرسة أو المؤسسة التعليمية تسعى إلى تحقيق احتياجات العاملين والمتعلمين فيها من خلال تنظيم عمليات الاتصال وتسهيلها.

ثامناً: خدمات الإرشاد « Guidance Services »

يشدد هذا المؤشر على تحديد حاجات المتعلمين المختلفة النفسية والأكاديمية والاجتماعية والعمل على تحقيقها.

تاسعاً: تصميم البرامج وتنفيذها « Program Design And Delivery » يؤكد هذا المؤشر على بناء البرامج الدراسية، والمواد التعليمية، وبناء نواتج التعلم للبرامج الدراسية على وفق متطلبات سوق العمل. كما يُقصد بهذا المؤشر أيضا تنفيذ البرامج الدراسية واختيار طرائق التدريس الملائمة فضلاً عن التشديد على الأنشطة، واحتياجات المتعلمين.

عاشراً: التقييم لمنح الشهادات « Assessment For Certification » ويؤكد هذا المؤشر على أن التعلم الذي حقق مؤشرات متطلبات منح المؤهل يحصل على الشهادة التي تحدد المؤهل العلمي (محسن علي، 2007، ص ص 132 – 134)

11-معيقات وصعوبات تطبيق أسلوب الجودة في التعليم الجامعي:

يعترض تطبيق إدارة الجودة في الجامعات مجموعة من العوائق تناولتها بعض الدراسات على غرار (دراسة علي لرقط 2017، ودراسة جميل نشوان 2007، ودراسة جميل الطهراوي 2007، ودراسة Blachmur 2004) ومن تلك المعيقات ما يلي:

- عدم دعم الإدارة العليا بقطاع التعليم العالي لتطبيق إدراة الجودة الشاملة، حيث يعدّ عدم اقتناع الإدارات العليا بقطاع التعليم من أبرز العوائق التي تواجه جودته.
- غلبة الطابع النظري على الجانب التطبيقي داخل المؤسسات التعليمية، فمهمة الجامعة تنصب أساساً على الجوانب المعريفية دون إتاحة الفرصة للإبداع والابتكار، وهذا ما يتعارض ومبادئ إدارة الجودة الشاملة.
- ضعف النظام المعلوماتي للمؤسسة التعليمية، وقلة اعتماده على التكنولوجيا الحديثة التي تنقل المعلومات بين مختلف النظم الفرعية للمؤسسة وتوصلها لصانعي القرار في الوقت المناسب.
- ندرة الكوادر المؤهلة والمدَرَّبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، مما يؤدي إلى ظهور معيقات وصعوبات لصانعي القرار والمسئولين عندما يرغبون في تطبيق أو استحداث أساليب إدارة الجودة.
- الفجوة العلمية والتقنية الكبيرة بين الدول النامية والدول المتقدمة والتي تمثل تحديا مهما للأنظمة التعليمية، وتشكل المقياس الحقيقي لنجاح الأنظمة التعليمية أو فشلها في بلوغ أهدافها.
- مقاومة التغيير، سواء من الإدارة أو العمال.
- صعوبة تحديد الأولويات نظراً لتعدد المستفيدين من الخدمات التي تقدمها الجامعات.

- عدم وجود معايير ثابتة معتمدة للعمليات في الجامعات.
- الغموض الذي قد يعتري رؤية ورسالة الجامعة.
- عدم مراعاة الشروط الهندسية في المنشآت.
- عدم مواكبة المقررات الدراسية لمتغيرات العصر.
- استخدام التصنيف العالمي للمؤسسات التعليمية لجرّ التعليم إلى الساحة السياسية.
- عدم توفر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة بالجامعة.
- كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها في بعض الأحيان.
- تزايد عدد الطلبة وتضخم الكليات والمعاهد.
- تركيز الأبحاث على مواضيع تقليدية ومكررة.
- شح الحوافز المادية والمعنوية التي تقدمها الجامعات لتشجيع البحث العلمي.
- صعوبة تحديد الأولويات بين الخدمات الواجب توافرها، كما يصعب تحديد معايير قياس مدى جودتها.
- التركيز على تقييم الأداء، وليس على القيادة الواعية.
- استعجال المؤسسة التعليمية في تحقيق نتائج سريعة يدفعها لتطبيق الجودة الشاملة دون إعداد البيئة الملائمة لتقبلها
- التركيز على الأهداف قصيرة المدى مع إهمال تحقيق التوازن بينها وبين الأهداف طويلة الأجل
- عدم الاتصال الكافي للمستفيدين من العملية التعليمية والعاملين بالمؤسسات التعليمية يدفعهم للانصراف جزئياً أو كلياً عن القيام بأداء واجباتهم.
- ندرة البيانات والمعلومات المتوفرة عن النظام التعليمي، وكذلك عن الإنجازات المحققة.
- إتباع أنظمة وسياسات وممارسات لا تتسق ومدخل الجودة الشاملة.
- اللّبس المتعلق بالتدريب وتقييم الأداء, وما يصاحب ذلك من إهمال الاحتياجات التدريبية للعاملين لفهم هذا الأسلوب بالإضافة إلى إهمال اعتباراته ومعاييره عند تقييم أداء العاملين.

هذا ويشير Blachmur Douglas إلى مشكلات كثيرة تعترض صانعي القرار والإداريين في قياس مستوى جودة التعليم، من أهمها:

- لا يمكن قياس مستوى ضمان جودة التعليم في مجال محدد دون زيارة هذا المجال أكثر من مرة ودون المعايشة الحقيقية للكادر التدريسي والإداري والطلبة.

- عدم إجابة المستجوبين عن الأسئلة القياسية بدقة وموضوعية وهذا يعكس صورة غير الصورة الحقيقية لضمان الجودة.
- المنافسة الشديدة بين الجامعات اليوم قد تدفع بعض الجامعات لترويج خدماتها فتقدم بيانات ومعلومات غير حقيقية ونتائج مبالغ فيها، وبالتالي فإن نتائج قياس الجودة تكون غير موضوعية.
- عدم توفر البيانات والمعلومات الكافية في الجامعات وكلياتها المختلفة.
- تتمتع الكثير من الجامعات بسمعة جيدة بخصوص ضمان الجودة في مختلف قطاعاتها وكلياتها ولكن هذه السمعة قد تتراجع وهذا الأمر قد يخدع بعض المحللين. (Blackmur, 2004, p. 109)
-

12- معايير جودة التعليم:

تشهد مختلف المجتمعات المتقدمة والنامية اليوم محاولات جادة لتطبيق نظام الجودة والالتزام بمعاييرها في مؤسساتها التعليمية، وهنا تظهر أهمية المعايير التي فرضت نفسها مؤخرا على الساحة التربوية، وإنه من غير المجدي أن نتحدث عن الجودة التعليمية دون التطرق إلى تعريف بالمعايير التربوية ومؤشرتها وكيفية صياغتها وأهميتها في العمليات التعليمية. فلكي نقوم بالحكم على جودة أي أداء أو مخرج تعليمي طبقا لمدخل إدارة الجودة، لابد من وجود مجموعة من المعايير تكون بمثابة خصائص أو مواصفات مرجعية يقاس عليها ما تم إنجازه.

12-1 **تعريف المعايير:** جاء في لسان العرب لابن منظور: عيَّر الدينار أي وازن به آخر، وعيَّر الميزان والمكيال وعاوَرَهما وعايَر بينهما معايَرَةً وعِياراً: قدّرهما ونظر ما بينهما. (ابن منظور، د ت ، ص 623).

أما معجم المصطلحات النفسية والتربوية فعُرِّفت المعايير « Norms » على أنها القواعد الأنموذجية أو الأطر المرجعية أوالشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات. (شحاتة و النجار، 2003، ص ص 285 - 286)

وفي ذات السياق نجد في معجم مصطلحات مناهج البحث والتدريس أن المعيار هو عنصر إخبار محدد ضمن نظام التقويم الذي من شأنه تحديد ما إذا كانت جودة ما حاضرة أو لا في الموضوع الذي تم تقييمه، ويتكوّن المعيار أو المحك من مجموعة من المؤشرات .. وبالتالي فالمحك بهذا المعنى هو مستوى الجودة التي ينبغي أو تتوفر وتُحتَرَم في الخدمة التعليمية ونواتجها، وتكمن الوظيفة الأساسية للمعايير في

تقديم أسس للمقارنة، إذ أنه إذا أجريت مقارنة معزولة طليقة من السياق ولم تقم على اي أساس أو معيار فإن ذلك سيُفضي إلى الفوضى وعدم المصداقية. (الدريج، وآخرون، 2011، ص ص 71 – 72)

وفي تعريف آخر يشير حافظ محمود إلى أن المعايير هي تلك العبارات التي تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، والحد الأدنى يعتبر أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة كي تلحق بالمستوى الاعلى ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع؛ وبعبارة أخرى هي موجات أو خطوط مرشدة مصاغة في عبارات متفق عليها من قبل مجموعة من الخبراء المتخصصين تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليخ جميع مكونات العملية التعليمية من قيادة وتوكيد جودة ومشاركة مجتمعية وطلاب ومعلمين ومناهج ومناخ تربوي وموارد مادية وبشرية، أي أنها تحدد مستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصرها (حافظ، 2012، ص ص 24 – 25)

أما تربويا فالمعايير هي: موجات أو خطوط مرشدة متفق عليها من قبل خبراء التربية والمنظمات الوطنية تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملين التعليمية من طلبة وأساتذة وإدارة و برامج وتقويم ومناهج ومصادر تعليم وتعلم ومباني وتجهيزات.

ويمكن بناء وتصميم هذه المعايير اعتمادا على مجموعة من العناصر حددتها سوسن شاكر في الآتي:

- الأهداف التربوية للمؤسسات والبرامج التعليمية.
- المنظمات والوكالات والهيئات الدولية المتخصصة.
- هيئات الترخيص والاعتماد الحكومية وغير الحكومية.
- المؤسسات التربوية والتعليمية مثل الجامعات ومراكز البحوث وغيرها.
- الأقسام العلمية المتخصصة.
- الخبراء والمستشارين في هذا المجال. (شاكر، 2011، ص 171)

ومنه فالمعايير هي مجموعة من المحددات والضوابط (المحكات) التي تقترحها وتسنها الجمعيات والهيئات العلمية المتخصصة في التعليم، مراعية في تلك المحكات تحقق الاتجاهات التربوية الحديثة وما تتطلبه الجودة في التعليم ، وهذه المعايير أو المحكات ترتبط بجميع عناصر العملية التعليمية وفي مقدمتها الأهداف التربوية، والمحتوى، والخبرات التربوية ، وطرق التدريس و تقنيات التدريس، و أعضاء هيئة التدريس والبيئة التعليمية والتقويم التربوي، وفي ضوء تلك المحكات يتم تقويم تلك العناصر السابقة الذكر للتأكد من مدى تحقق الجودة

في التعليم. ومن الضروري أن نلقي الضوء علي مؤشرات مفهوم المعايير لنستطيع فهم سياق العمل في حركة المعايير لتحقيق الجودة في التعليم.

12-2 **تعريف المؤشرات:** من الناحية اللغوية، يعرف قاموس أكسفورد المؤشر بأنه: "الذي يؤشر أو يلفت النظر إلى شيء ما بدقة معينة." أما في قاموس ويبستر فقد جاء أن المؤشر "الذي يؤشر إلى درجة تزيد أو تنقص من الدقة"

أما إصطلاحاً فالمؤشر هو إشارة أو علامة أو عرَض يقدر شيئا ما معروفاً بدرجة معقولة من التأكد، وبالتالي فالمؤشر هو أكثر شبها بالبوصلة، لأنه يحدد الإتجاه الذي يكون فيه التحرك، فالمؤشر إذن هو شيء ما يشير إلى حالة الموقف الذي نختبره أو نفحصه وليس بالضرورة أ، يقوم بذلك بدقة علمية بدرجة عالية، ولكنه يشير إلى الحالة العامة للشيء الذي نختبره أو نفحصه. (السعيد، 2007، ص 161) فالمؤشرات هي التي تمكننا من الحكم على مقدار ما يتحقق من المعايير.

وفي حقل التعليم تستعمل كلمة مؤشر لتعني ذلك السلوك أو البينة التي تدلنا أو نستدل منها على توافر وضع معين أو تحقق هدف محدد، فنستدل على بلوغ هدف تعليمي معين بالسلوك الذي يمارسه المتعلم، ويرتبط بذلك الهدف بصورة مباشرة، فسلوك المتعلمين على النحو المحدد في الأهداف السلوكية التي يصوغها المعلم لدروسه هو المؤشر الحقيقي إلى تحقيق الأهداف التعليمية في سلوك المتعلمين الذين أعدت لهم، ويكون السلوك الناتج عن تعلمها بمثابة مؤشرات يستدل به على تحقيقه

12-3 **معايير اختيار المؤشرات:** اقترح Desmond Nutall ستة مبادئ لاختيار المؤشرات:

1. مؤشرات الجودة تشخيصية وإيحائية للأفعال البديلة ،بدلا من أن تكون تحكيمية.
2. النموذج الضمني الذي يقع تحت مجموعة المؤشرات يجب أن يكون واضحا وصريحا.
3. معايير اختيار مؤشرات الجودة يجب أن تكون واضحة ومرتبطة بنموذج الجودة.
4. مؤشرات الجودة يجب أن تكون صادقة ومفيدة وثابتة.
5. المقارنات يجب أن تجرى بإنصاف وبتنوع مستخدمة عدة طرق مختلفة.
6. المستهلكون للمعلومات النابعة من المؤشرات يجب أن يكونوا على علم باستخدامها (Nuttall, 1987, p. 111) .

12-4 **خصائص المعايير في حقل التربية:** وبمعنى آخر معايير للمعايير نفسها والتي يجب أن تخضع هي ذاتها لعملية تقويم وفق معايير محددة وهي:

- أن تكون المعايير شاملة تتناول الجوانب المتداخلة للعملية التعليمية.
- أن تكون المعايير موضوعية تركز على الجوانب المهمة في النظام التعليمي دون تحيز، بعيد عن الجزئيات والتفصيلات التي لا تخدم الصالح العام.
- أن تكون مرنة يمكن تطبيقها على قطاعات مختلفة وفقاً للظروف البيئية والاجتماعية والاقتصادية قابلة للتغيير والتعديل حسب الظروف والمستجدات الاجتماعية والتعليمية.
- مجتمعية تخدم المجتمع، وتلتقي مع احتياجاته، وظروفه، وإرثه الثقافي.
- أن تكون قابلة للقياس، حتى يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم بالمعايير المقننة للوقوف على جودة هذه المخرجات.
- تقوم على مبدأ المشاركة، حيث يشترك في وضعها الأطراف المتعددة والمستفيدون في المجتمع من إعدادها في إعدادها (معلمون، أولياء أمور، متعلمون، أرباب سوق العمل.. الخ).
- أن تكون داعمة، أي لا تمثل هدفاً في حد ذاتها وإنما تكون آلية ووسيلة لدعم العملية التعليمية والنهوض بها (نعمة، 2014، ص 58)

ويضيف رشدي طعيمة: يجب أن تكون المعايير:

- **أخلاقية:** تستند للجانب الأخلاقي وتخدم القوانين السائدة وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.
- **داعمة:** فلا تمثل هدفا في حد ذاتها وإنما آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها
- **محفزة:** أي أنها تتضمن قدرا من التحدي يدفع الفرد أو المؤسسة إلى بذل المزيد من الجهد الأمر الذي يساعد في التميز بين المتوسطين ومرتفعي الأداء. (طعيمة والبندري، 2004، ص 239)

12-5 دور المعايير في تجويد العملية التعليمية:

- تساعد المعايير على تبني برامج تعليمية تراعي طرائق التدريس بها الفروق الفردية ما بين الطلاب كما تطبق معايير مناهج صارمة يكون الطالب محور التركيز فيها بدلاً من المعلم.
- في ضوء المعايير يصبح الطالب أكثر فعالية في العملية التعليمية من خلال البحث والتحليل والتجريب والتعاون والتفكير الذي يعتمد على الملاحظة والتأمل.
- تساعد المعايير الطلبة على تقييم مدى تعلمهم ومستواهم الأكاديمي، وحل مشاكلهم في حالة الضرورة، أي أنها تؤدي إلى التقويم الذاتي.

- يستطيع الطلبة في ضوء المعايير تطوير مهارات ومعارف لا غنى عنها للحياة في العالم المعاصر. كما تضمن هذه المعايير المعتمدة على مقاييس عالمية فرصاً متساوية للطلاب الراغبين للالتحاق بالجامعات المتميزة دولياً لمتابعة دراساتهم العليا
- تحقق المعايير مبدأ الجودة الشاملة، وتعكس تنامي المجتمع وخدمته، وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه المتغيرة، ومجابهة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية، وهى في الوقت ذاته تخدم القوانين السائدة، وتراعى عادات المجتمع وأخلاقياته
- تعتبر المعايير مداخل للحكم على الجودة في مجال معرفي معين، من خلال:
  * جودة ما يعرفه المتعلمون، وما يمكنهم عمله في هذا المجال.
  * جودة البرنامج التي تتيح لهم الفرصة للتعلم في هذا المجال.
  * جودة تعليم هذا المجال
  * جودة النظام الذي يدعم المعلمين والبرنامج.
  * جودة الممارسات التقويمية.
- توفر المعايير مقياساً لتقويم أبعاد التدريس كلها، وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم. (الدريج، وآخرون، 2011)

13- معايير جودة التقويم التربوي:

من خلال ما تم طرحه حول مفهوم المعايير وخصائصها يمكن القول أن معايير الجودة في التقويم التربوي تشير إلى مجموعة الخصائص والأساليب والمؤشرات التي يجب توفرها عند الممارسة الفعلية للأستاذ لعملية التقويم التربوي، وهذه المؤشرات ترتبط بكل مراحل العملية التقويمية من بداية التخطيط لها إلى تحليل نتائجها وتقديم التغذية الراجعة على أساسها، وقد حاول المختصون في تطوير المناهج التعليمية وضع معايير دقيقة وعلمية تقوم عليها العملية التقويمية تُبنى على فلسفة إدارة الجودة التعليمية، وسنحاول أن نعرض بعض تلك الإجتهادات من أجل الخلوص في الأخير إلى أهم المعايير التي ترى الباحثة أنها تخدم الدراسة الحالية.

توصل James H. McMillan في دراسته حول "إنشاء تقويم تربوي عالي الجودة" إلى بناء قائمة تتضمن سبعة معايير ضرورية لجودة التقويم التربوي وهي:

1- توفر أهداف واضحة ومناسبة للتعلم.

2- استخدام طرق تقويم مناسبة لمخرجات التعلم.

3- تحقيق صدق التفسيرات المرتبطة بنتائج عملية التقويم. (الصلاحية)

4- تحقيق ثبات واتساق نتائج عملية التقويم. (الموثوقية)

5- تحقيق العدالة في تقويم تعلم الطلبة من خلال إتاحة الفرصة لجميع الطلبة لإبراز إنجازاتهم بدون تحيز. (الانصاف)

6- أن يترتب على عملية التقويم عواقب إيجابية لتحسين عمليتي التدريس والتعلم.

7- أن تتسم عملية التقويم بالعملية والكفاءة بحيث لا تتطلب جهدا كبيراً لتنفيذها (McMillan, 1999)

هذا وقد طور Dorman & Knightley أداة لتقويم جودة المهام التعليمية التي يكلف بها الطلبة احتوت على خمس معايير وهي:

1- تطابق محتوى التقويم مع الأهداف التعليمية.

2- الواقعية والأصالة في محتوى التقويم.

3- إشراك الطلبة في عملية التقويم.

4- الشفافية.

5- التنوع لأجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وامكانياتهم. (Dorman & Knightley, 2006)

أما Linda Darling ورفقاؤها فقد اقترحت هي الأخرى خمس معايير لتقييم الطلاب بناءا على فلسفة الجودة الشاملة في التعليم وهذه المعايير هي:

1- تقويم المهارات المعرفية العليا للطلاب التي تسمح لهم بنقل معارفهم إلى الخبرات والمواقف الجديدة.

2- تقويم القدرات الأساسية كالتواصل الشفهي والكتابي، التعاون، النمذجة، استخدام التقنيات التكنولوجية الجديدة، حل المشكلات، البحث، التجريب، التقويم (المهارات التي سوف يستخدمها الطلاب في عالمهم الحقيقي)

3- ربط معايير التقويم بالمعايير الدولية المعتمدة.

4- الاعتماد على المهام التقويمية ذات القيمة التربوية، وموجهة نحو خدمة تعلم المفاهيم الأساسية.

5- استخدام مهام تقويمية تتميز بالصدق والثبات والعدالة وخالية من التحيز.

(Darling-Hammond & all, 2013)

هذا وقد تناول صلاح الدين علام نوعين من عناصر تقييم جودة عملية التقويم هما: تقييم جودة تخطيط التقويم التربوي وتقييم جودة أساليب التقويم التربوي.

بحيث **تخطيط عملية التقويم التربوي** يتضمن عدداً من الإجراءات تتمثل في تحديد الغرض من التقويم، وتحديد الأهداف التعليمية ومستويات نواتج التعلم المتوقع تحقيقها، واختيار أساليب التقويم المناسبة، وتطبيق أساليب التقويم، وتصحيح ورصد الدرجات، وتقديم التغذية الراجعة في ضوء نتائج التقويم لتحسين عمليتي التدريس والتعلم. ويمكن تقييم جودة تخطيط عملية التقويم من حيث:

- وضوح الغرض من التقويم.
- وضوح ومناسبة الأهداف التعليمية ومستويات الأداء المتوقعة
- ملائمة أساليب التقويم لأغراض التقويم
- تمثيل مهام التقويم لنطاق التقويم المتمثل في المعارف والمهارات المرتبطة بالمادة الدراسية
- دقة نتائج التقويم

أما **أساليب التقويم التربوي** المنتقاة لقياس الأهداف التعليمية ومستويات مخرجات التعلم المتوقعة فيمكن تقييم جودتها من حيث:

- صدق القرارات المستندة على نتائج عملية التقويم
- ثبات الدرجات المستمدة من أساليب التقويم
- استقلالية نتائج التقويم عن الأحكام الذاتية للمعلم
- التوازن بين مقدار المهام المتضمنة في أسلوب التقويم وتلك المحددة في مخطط التقويم
- شمولية أسلوب التقويم لعينة ممثلة من المهام
- توفير ظروف متكافئة للطلبة عند تطبيق أسلوب التقويم
- صلاحية تطبيق أساليب التقويم ضمن الوقت الصفي (علام، 2007، ص 369)

في حين اقترح حسين الخروصي ورفقاؤه مجموعة من المعايير جودة التقويم التربوي تتمثل في ما يلي:

- الوضوح (وضوح الغرض، المخرجات، مستويات الأداء، المحتوى)
- الإرتباطية (ارتباط محتوى التقويم بمحتوى عملية التدريس)

- الشفافية (جعل الطالب شريكا في عملي التقويم بتبليغه عن الغرض من التقويم، ومستوى الأداء المتوقع، ومحتوى التقويم)
- الموضوعية (عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الشخصية)
- العدالة (منح كل الطلاب الفرص المتكافئة، والابتعاد عن التحيز)
- التنوع (استخدام طرق تقويم متعددة تراعي الفروق الفردية)
- الشمولية (أن يشمل التقويم الممارس مختلف الجوانب في شخصية الطالب)
- الاستمرارية (من بداية التدريس إلى نهايتها)
- المصداقية (صحة تفسيرات نتائج التقويم)
- الاعتمادية (الاتساق في نتائج التقويم باختلاف ظروف المواقف التقويمية)
- التواصل (أن يتبع عملية التقويم تقديم معلومات توجيهية للطلبة تبين لهم مواطن القوة في أدائهم، ونواحي الضعف وسبل تحسينها)
- التوازن (أن يكون لكل طريقة تقويم الوزن المناسب من التقدير الكلي للتحصيل الدراسي للطالب في المادة)
- الإجرائية (أن يتم إجراء عملية التقويم بطريقة سهلة)
- الأثر الإيجابي (أن يترتب على عملية التقويم آثار إيجابية على المعلم والطالب)
- الواقعية (أن تتضمن عملية التقويم مهام تكشف قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه في مواقف حياته الواقعية) (الخروصي وآخرون، 2021، ص 156)

فيما صمم حيدر العجرش تصور مقترحا لتحسين واقع التقويم التربوي الممارس في الجامعات، بحيث تضمن تصوره النقاط التالية:

- إنشاء مركز للتقويم في كل الجامعات.
- تطبيق أدوات وطرق ضبط الجودة المستعملة في مجال العمليات الانتاجية في التعليم بشكل يساعد على ضبط الجودة وتحقيق المعايير المطلوبة بنسبة عالية.
- الاستعانة بالتدريسيين في اختصاص القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية في إجراء عمليات التقويم

.

- إشراك الطلبة في عمليات التقويم من خلال لجان التقويم الموجودة في الكليات والجامعات وهذا سيؤدي إلى شيوع ثقافة الجودة ويزيد من ثقة الطالب بالمؤسسة التعليمية.
- إجراء عمليات التقويم في بداية كل فصل دراسي
- تأسيس وحدة متابعة الخرجين في كل كلية لمعرفة نتائج مخرجات تلك الكلية.
- تأسيس وحدة رصد الآراء في كل كلية لمعرفة أراء المجتمع في مخرجات الكلية والتطورات الحاصلة في مجال التخصص.
- استعمال التقنيات الحديثة في التقويم من خلال تصميم برامج خاصة للتقويم توضع على موقع الكلية او الجامعة وتدريب الطلبة عليها من خلال الرجوع إلى الموقع الالكتروني الذي توجد فيه استبيانات خاصة بتقويم الكلية مما يساعد على اختصار الوقت والجهد ويوفر نتائج أفضل للكلية
- إجراء مسابقات شهرية بين الأقسام العلمية في الكلية وبين الكليات في الجامعة لأنشطتها في ضمان الجودة.
- عرض نتائج التقويم بصورة فصلية على الطلبة والموظفين والمجتمع لمعرفة مدى التطور الذي حصل او مدى الإخفاق في الكلية.
- عقد اجتماعات شهرية للجان التقويم مع عمادة الكلية أو رئاسة الجامعة لدراسة البيانات والمعلومات التي حصل عليها تلك اللجان.
- إعطاء الصلاحيات الكافية للجان التقويم من اجل اتخاذ القررات المناسبة لتعديل أو تغيير ما يرونه مناسبا.
- وضع معايير أداء متناسبة مع معايير هيئات الاعتماد الأكاديمي الدولية وتقويم أداء الكلية كل شهر لمعرفة مدى تحقيقها لتلك المعايير. (العجرش، 2016)

فيما أكد صبحي حمدان على ضرورة توافر الخصائص التالية في التقويم الجيد:

- مطابقة التقويم التربوي للأهداف.
- شمولية التقويم.
- اهتمام التقويم بالنواحي التشخيصية والعلاجية.
- استمرارية التقويم.
- أن يقوم التقويم على التعاون (المعلم، المدرسة، المتعلم، والبيت وكل من له علاقة بالتعليم في التقويم.) (حمدان، 1999، ص ص 46 – 51)

خلاصة الفصل: هدفنا من خلال هذا الفصل إلى الإلمام بأهم جوانب الجودة في التعليم والتعرف على معاييرها خاصة المعايير التي ينبغي أن تقوم عليها عمليات التقويم التربوي –موضوع دراستنا– وقد خلُصنا من هذا التأصيل النظري إلى ما يلي:

- ❖ عدم وجود تعريف موحد متفق عليه لمفهوم الجودة ومن خلال ما استطعنا عرضه من الآراء والتعاريف توصلنا إلى أن الجودة هي عملية مطابقة وتوافق للمعايير على المنتج أو الخدمة وتهدف هذه المعايير إلى تلبية حاجيات الزبون أو الجهة المستفيدة
- ❖ الجودة في التعليم هي الأخرى تشعبت حولها الآراء ولكنها تشير في مجملها إلى أنها استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ورغباتهم ووضع البرامج التعليمية على وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الاحتياجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين والتطوير المستمرين ويشمل أسلوب الجودة في التعليم كل عناصر العملية التعليمية من مدخلاتها إلى مخرجاتها بما فيها عملية التقويم التربوي.
- ❖ من أهم رواد الجودة: Edwards Deming, Walter Shiwart, Malclom Baldrige, Jeseph Juran, Philip Crosby, Kaoru Ishikawa وقد أسهم كل من هؤلاء في ضوء أسس ومبادئ وأفكار لأسلوب الجودة وقد حاولنا تحويرها للميدان التعليمي للاستفادة منها في تحديد معايير جودة التعليم.
- ❖ تهدف الجودة في التعليم إلى تلبية رغبات وتوقعات كل الأطراف المرتبطة بالعملية التعليمية من متعلمين ومعلمين وإداريين والجهات التي ستستفيد من مخرجات النظام التعليمي كسوق العمل وغيرها.
- ❖ لتطبيق إدارة ومبادئ الجودة في التعليم أسس تتلخص في: الوعي التام بأهمية أسلوب الجودة ومبادئه ومتطلبات تطبيقه والالتزام بكل هذا، مع التركيز على التدريب الدوري للعاملين بالجامعة، وكذا التحسين المستمر للأداء، والتركيز كذلك على منع الأخطاء قبل وقوعها.
- ❖ هناك مبررات عديدة للأخذ بأسلوب الجودة في التعليم الجامعي من أبرزها الإنفجار المعرفي الهائل والتسارع الذي وضع الجامعات في موضع تحدي لمواجة تبعات هذه التغييرات.
- ❖ هناك عدة معيقات وتحديات يمكن أن تواجه الجامعة أثناء تبنيها لأسلوب الجودة إلا أن وجود الرغبة في الإصلاح الحقيقي وتوفر قيادة واعية وفاعلة ،وتعاون مختلف أطراف العمل والتخطيط السليم والعمل الجاد يمكنها من تجاوز كل هذه العقبات وتحقيق التحسين والتطوير المنشودين.
- ❖ من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل تمكننا من تحديد معايير للجودة التعليمية وتحديد مؤشرات مل منها والتي سوف يعتمد عليها في بناء التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي في نهاية هذه الدراسة.

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

1- منهج الدراسة:

يتوقف اختيار المنهج المتبع للدراسة حسب الأهداف المتوخاة منها، وتهدف الدّراسة الحالية إلى التعرف على مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي، والصعوبات التي يواجهونها في ممارساتهم التقويمية، ومقارنة مستويات الممارسة بين أستاذة الجامعة تبعا لمتغيرات ميدان التخصص المهني، الأقدمية وتكوين الأساتذة الجدد، وفي ضوء هذه الأهداف اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي لأنه يقوم على دراسة الظاهرة كما هي عليه في الواقع، ووصفها وتحليلها والتعبير عنها كما وكيفا وذلك "من خلال استقصاء الظاهرة التعليمية قيد الدّراسة كما هي في الوقت الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها" (حسين هاشم، 2014، ص 143) وقد حاولنا من خلال هذا المنهج التعبير عن الظاهرة المدروسة كماً وكيفا وذلك من خلال استقراء الكتب والمراجع والوثائق والبحوث والدراسات التي تناولت التقويم التربوي أو معايير جودة التعليم، أو التي اهتمت بتطوير التقويم التربوي، وكذا البحث في أحدث نظريات وطرق التقويم التربوي وفق المقاربات الحديثة لجودة التعليم، حيث اعتمدنا على تحليل محتوى المقابلة لتحديد أهم أساليب التقويم التي يستخدمها الأساتذة، وكذا تحديد أهم الصعوبات والعراقيل التي تواجههم أثناء ذلك. وبناءا على نتائج الدراسة والإطار النظري لموضوع البحث الحالي يتم تقديم تصور مقترح لتطوير التقويم التربوي في ضوء معايير جودة التعليم.

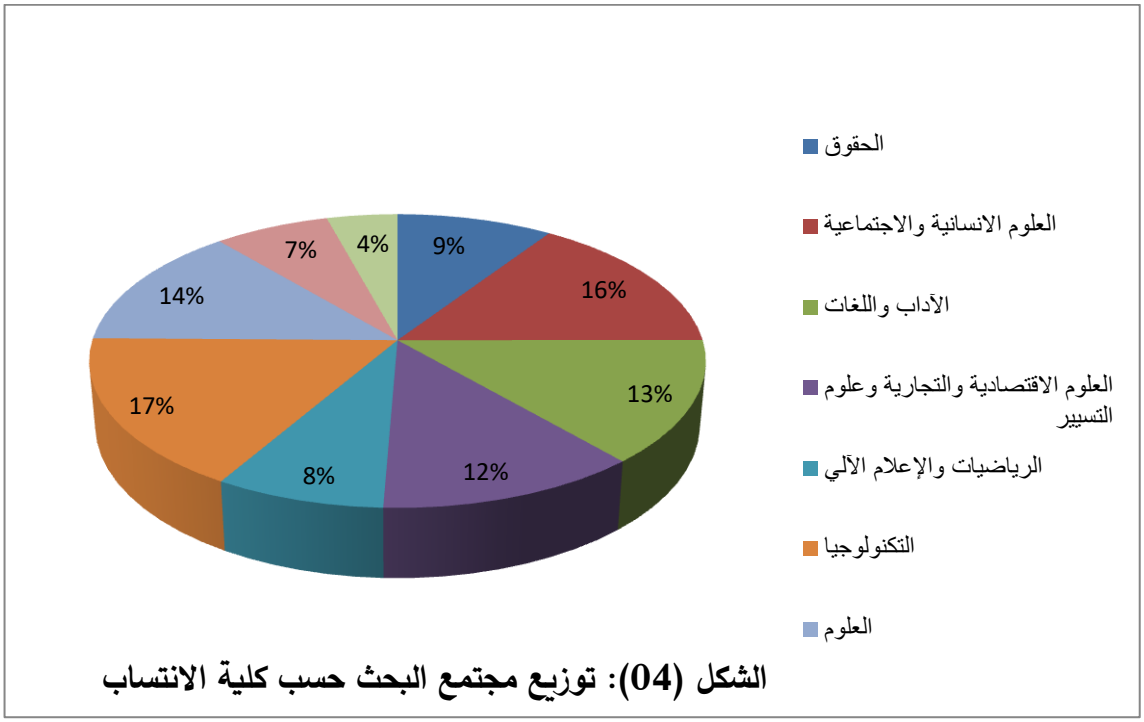
2-مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة في جميع الأفراد الذين يتعلق بهم موضوع مشكلة الدراسة والذين يمكن تعميم نتائج الدراسة عليهم، وتتحدد عناصر هذه الدراسة بمجموع الأساتذة الدائمون في جميع كليات ومعاهد الجامعة. وقد بلغ تعداد أفراد مجتمع البحث 1481 موزعون حسب كلياتهم ورتبهم المهنية كما يلي:

جدول(04) توزيع مجتمع البحث حسب الرتبة المهنية وكلية الانتساب

الكليات	أستاذ	أستاذ محاضر أ	أستاذ محاضر ب	أستاذ مساعد أ	أستاذ مساعد ب	معيد	المجموع	النسبة المئوية
الحقوق	28	67	16	27	1	0	139	9.38
العلوم الانسانية والاجتماعية	52	96	43	39	1	0	231	15.59
الآداب واللغات	33	79	28	52	9	0	201	13.57
العلوم الاقتصادية والتجارية والتسيير	31	94	31	19	4	0	179	12.08

الرياضيات والإعلام الآلي	17	26	528	309	324	26	1	0	116	7.83
التكنولوجيا	35	73	86	49	4	1	248	16.74		
العلوم	42	45	64	46	4	0	201	13.57		
معهد الرياضية	49	42	07	04	1	0	103	6.95		
معهد تسيير التقنيات الحضرية	05	06	09	41	1	0	63	4.25		
المجموع	292	528	309	324	26	02	1481	100		

المصدر: من إعداد الباحثة بالاعتماد على معطيات مركز الإحصاءات بالجامعة



الشكل (04): توزيع مجتمع البحث حسب كلية الانتساب

3-الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية التي يقوم بها الباحث أهمية كبيرة في أي دراسة ميدانية، فهي وإن لم تظهر في عرض البحث ونتائجه، إلا أنها تعتبر الأرضية التي ينطلق منها الباحث و يبني عليها دراسته الميدانية. حيث يطلق عليها في ثنايا كتب البحث العلمي عدة مسميات كالدراسة الاستكشافية، أو التمهيدية أو المبدئية، وهي الدراسة التي تسبق الدراسة الأساسية وتمثل المنطلق التمهيدي لها، وقبل مباشرة الدراسة الميدانية الأساسية، وفي هذا البحث قمنا بدراسة استطلاعية امتدت من بداية 2019 إلى منتصف 2021.

3-1 مراحل الدراسة الاستطلاعية: مررنا في الدراسة الاستطلاعية بمرحلتين:

* **المرحلة الأولى:** تعرفنا في هذه المرحلة على كل ما هو مرتبط بالدراسة، من خلال البحث في المراجع والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بالتقويم التربوي وتطويره، وموضوع الجودة في التعليم، كما تم الاتصال المباشر بميدان البحث والأساتذة من خلال المقابلات الموجهة مع بعض الأساتذة، كما تمت المقابلة مع عدد من الطلبة بهدف معرفة الصعوبات التي تواجههم في عملية تقويمهم بشكل عام والتقويم عن بعد بوجه خاص. وقد استفدنا من هذه المرحلة في معرفة الكثير من الأمور التي تحدث في التدريس الجامعي عموما، والتقويم الممارس به خاصة، وهذه المعلومات كلها استعملت في التحليل.
* **المرحلة الثانية:** وهي مرحلة تطبيق الاستبيان الأولي على العينة الاستطلاعية بحيث هدفنا من خلالها إلى:

- التعرف على مكان إجراء الدراسة وتحديد العينة بحيث قررنا إجراء الدراسة مع الأساتذة بدل دراسة الموضوع من وجهة نظر الطلبة، حيث وبعد مقابلة بعض عينات من الطلبة وُجد أنهم غير مدركين لمعنى التقويم وليسوا على دراية بالمفاهيم المتعلقة به. لذا تم الاقتصار على فئة الاساتذة لأنهم الفئة المعنية بممارسة التقويم التربوي وعلى دراية كبيرة بكل إجراءاته ومفاهيمه.
- التأكد من صحة أداة الدراسة وملاءمتها لأغراض الدراسة
- تحديد محاور الاستبيان وحصرها في ثلاث مجالات (المراقبة المستمرة في حصص TD/TP، التقويم النهائي والمتمثل في الامتحانات النسبية السداسية/ الاستدراكية، والتقويم عن بعد)
- معرفة درجة استيعاب وفهم المبحوثين للعبارات الواردة في الاستبيان
- معرفة درجة تجاوب المبحوثين وقبولهم الإجابة دون إحراج على العبارات المطروحة.
- التعرف على الصعوبات التي قد تعترضنا عند التطبيق، من أجل التقليل من حدتها أو تفاديها في الدراسة النهائية التطبيقية.
- تمكننا من اختبار أولي للفرضيات، حيث قدمت لنا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفرضيات وما هي التعديلات الواجب القيام بها إن كانت تحتاج إلى تعديلات
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

3-2 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1- **الملاحظة:** تعتبر الملاحظة نقطة البداية في أي بحث علمي، فيلاحظ الباحث ما يجري حوله ويدون ملاحظاته عن طريق التدوين أو الاحتفاظ بها في الذاكرة.

لكن الباحث الذي يقوم بالملاحظة معرض لأن يقع في أخطاء كثيرة في جمع وتفسير ملاحظاته، كأن يعتقد الباحث أنه يعرف الشيء الملاحظ وهو لا يحتاج لتفسير ولا يدونه، كذلك التأثر بالأفكار المسبقة والمنطلق النظري للباحث. لهذا قمنا **بالملاحظة بالمشاركة** فنظرا لعمل الباحثة بالتدريس المؤقت بالجامعة فقد أُتيحت لها فرصة ممارسة التقويم التربوي وكذا ملاحظة مختلف الممارسات التقويمية التي يقوم بها الأساتذة، وقد سنحت لها الفرصة كذا من خلال الولوج إلى منصة مودل للتعليم عن بعد في رصد وتحديد الممارسات التقويمية عن بعد التي تتيحها المنصة وتكوين صورة أولية حول واقع استخدامها من طرف الأساتذة، وتجميع الإختبارات الإلكترونية المتاحة على المنصة، وكذا تجميع بعض أوراق الامتحانات الكتابية ورصد أنواع الامتحانات المعتمدة من قبل الاساتذة.

وقد ساعدتنا هذه الملاحظة قبل تجريب استمارة البحث في تصحيحها والتفطن إلى بعض الأسئلة التي كانت غير موجودة في الاستمارة من قبل، بالإضافة إلى حذف بعض الأسئلة التي كانت موجودة في الاستمارة. كما قمنا بتدوين الملاحظات التي تبدو لنا ذات قيمة عند التحليل.

2- المقابلة:

إن ما يميز تقنية المقابلة هو كونها مسعى كلامي محادثاتي بين الباحث والمبحوث في إطار تفاعلي معين، يتبادلان الحديث ووجهات النظر حول مسألة معينة، حيث تعطى للمبحوث حرية التعبير والإدلاء عن الموضوع، ما يجعل المقابلة تختلف عن الاستمارة، ويمكن أن نعرفها بأنها: "عملية تقصي علمي تقوم على مسعى اتصالي كلامي من أجل الحصول على بيانات لها علاقة بهدف البحث" (Grawitz, 1990, p. 742)

هذه المقابلة ساعدتنا في الحصول على معلومات لم يكن بإمكاننا الحصول عليها بأداة أخرى، فقد شملت مقابلات مع 22 أستاذ من مختلف كليات الجامعة، اعتمدنا فيها على دليل المقابلة الذي تضمن 11 سؤال مفتوح (الملحق 02) تناولنا من خلالها مدى إلمام الأساتذة بالممارسات التقويمية التي تقيس مختلف المستويات المعرفية للطالب، وقدرتهم على بناءها وتوظيفها في مختلف مراحل العملية التعليمية، كما تم التعرف على عدة عراقيل وصعوبات يواجهها الأستاذ الجامعي في مهامه وكذا تمت مناقشة بعض ظروف التدريس التي يعيشها الأستاذ الجامعي التي تعيقه في مهامه التدريسية والتقويمية على وجه خاص، والتي من ضمنها وأهمها عدم جدية الطلبة واستهتارهم بالتعلم، وكذا كثرة الأفواج المسندة إلى الأستاذ الواحد هذا فضلا عن الظروف الاستثنائية التي مرت بها الجامعات الجزائرية ككل والتي فرضت عليها التوجه نحو التعليم الهجين (وقد تزامنت فترة إجراء البحث مع بداية هذه الفترة) حيث أبدى الكثير من الأساتذة عدم رضاهم عن بعض بعض الإجراءات

التي لجأت إليها الجامعة كالامتحانات عن بعد والتقويم عن بعد خاصة في ظل عدم التكوين المسبق للأساتذة في مجال التقويم عن بعد، وكذا ندرة الوسائل التكنولوجية وضعف تدفق الانترنت الذي أثر على حسن سيرورة تلك الإجراءات سواء من جانب الأستاذ أو الطالب. هذا فضلا عن الظاهرة التي استفحلت مؤخرا بالجامعة الجزائرية وهي غش الطلبة التي عبر عنها أغلب الأساتذة الذين تمت المقابلة معهم، إلى جانب نقص التكوين والتأطير وغيرها من العراقيل والتحديات، غير أن أغلب الأساتذة أبدو أراءهم التفاؤلية نحو إمكانية تطوير وتحسين العملية التقويمية بالجامعة الجزائرية ولم يختلف أحد منهم عن كون التطوير وفق أسلوب الجودة هو الأفضل والأنجع إذا ما أُخذ الواقع الحالي مأخذ الجد بالدراسة والتحليل وتحديد جوانب الخلل وعلاجها، وجوانب القوة والبناء عليها. وقد استفدنا من المقابلة في جمع أكبر عدد من المعطيات الميدانية لتوظيفها في بناء أداة الدراسة والكشف عن مختلف أدوات وأساليب التقويم التربوي التي يستخدمها الأساتذة وفي بناء وتحديد فقرات وأبعاد الاستبيان، كما اعتمدنا اجوبتها في تفسير وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

3- **الإستبيان:** بعد إجراء الجزء الأول من الدراسة الاستطلاعية قمنا ببناء استمارة الاستبيان كأداة أساسية للدراسة الميدانية لهذه الدراسة، وهي من أكثر أدوات الدراسة استخداما في البحوث الوصفية حيث تسمح بجمع معلومات عن الظاهرة المدروسة بدقة وموضوعية، وهي أقل تكلفة واختصارا للجهد بالإضافة إلى سهولة معالجة بياناتها إحصائيا، والهدف من الاستبيان هو الحصول على البيانات وجمع المعلومات عن واقع التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية، من أجل إثبات أو نفي فرضيات الدراسة.

ونظرا لعدم وجود مقاييس تقيس مستوى ممارسة التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية – في حدود علم الباحثة – فقد تم الاعتماد على بناء استبيان أُعد خصيصا لهذا الغرض

حيث تم بناء استبيان الدراسة من خلال الإجراءات التالية:

- الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة لموضوعي التقويم التربوي، وجودة التعليم.
- الإطلاع على الممارسات التقويمية التي يقوم بها الأساتذة من خلال أداتي الملاحظة والمقابلة.
- استشارة بعض الأساتذة من ذوي التخصص، والاستفادة من آراءهم بغرض وضع تصور مبدئي لأداة الدراسة
- مسح الأدب المحلي –خصوصا– والعربي والأجنبي المرتبط بموضوع الدراسة الحالية من أجل تحديد الأبعاد الرئيسية التي تمثل واقع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية وكذلك اشتقاق الفقرات التي تقيس هذه الأبعاد

- استنادا إلى ما سبق ذكره تم تحديد الأبعاد الأساسية للدراسة وصياغة فرضياتها وبناء على أساس ذلك كله محاور الاستبيان وبنوده

وبعد عملية تحكيم دامت طويلا ما يقارب السبع أشهر من مارس 2021 إلى أكتوبر 2021 نظرا لتعدد وجهات النظر حول التقويم الممارس بالجامعة وابتعاده عما يتناوله الطرح النظري الذي غالبا ما يركز على العمليات الثلاث للتقويم (تشخيصي، تكويني وختامي) لكن في التعليم الجامعي يأخذ التقويم منحى آخر وتوجهات مختلفة، وخاصة أنه في حد ذاته موضوع متشعب فالتقويم التربوي بمعناه العام يشمل كل مناحي العملية التعليمية من بداية التخطيط لها ووضع الأهداف إلى تقويم المخرجات والمتابعة البعدية لها، وبعد الاطلاع على المحصول النظري والدراسات السابقة والمقابلة، ومحاولات التحكيم المتعددة، حددنا دراسة واقع التقويم التربوي في ثلاث مجالات وكل مجال خصصنا له محورا في الاستبيان:

الأول: مستوى ممارسة المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية:

وحسب النصوص والمناشير الوزارية فحصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية هي حصص تقويمية (المراقبة المستمرة) وتضم مختلف الممارسات التقويمية التي يتعين على الأستاذ القيام بها، حيث خلصت الباحثة إلى أن هذه الممارسات تتمثل في التالي:

- التقويم المعتمد على الملاحظة
- التقويم المعتمد على الأداء
- التقويم بالمشروع
- التقويم المعتمد على المقابلة
- التقويم المعتمد على الورقة والقلم
- بالإضافة على التقويم بملفات الأعمال والأعمال البحثية المكملة.

وقد تضمنت بنود هذا المحور مختلف الممارسات التي تمثل هذه الأساليب التقويمية.

الثاني: مستوى ممارسة التقويم النهائي (الامتحانات النسبية السداسية/ الاستدراكية): ويتمثل بشكل عام في امتحان المحاضرة وهو التقويم النهائي الذي يكون عبارة عن امتحان تحصيلي كتابي، حيث أن هذه الامتحانات تكون عبارة عن امتحانات تحريرية بنوعيها المقالية والموضوعية.

وقد تم تخصيص محور لها الاستبيان وفيه تم تناول جميع أنواع الامتحانات التحصيلية الوارد استخدامها من طرف الأساتذة.

الثالث: مستوى ممارسة التقويم عن بعد: فنظرا لتوجه الجامعة الجزائرية –مؤخرا نحو التعليم عن بعد واعتمادها في ذلك ممارسة التقويم عن بعد أو الإلكتروني فقد خصصنا محورا لهذا النوع من التقويم والذي تضمنت بنوده مختلف الممارسات التقويمية الإلكترونية والتي حددتها الباحثة من خلال ما تتضمنه منصة موودل من امتحانات إلكترونية متاحة للتصميم عبرها، ومن خلال المقابلة مع الأساتذة والملاحظة بالمشاركة، تتم الإجابة عليها بثلاث بدائل تمثل مستوى الممارسة

بالإضافة إلى محورين يتضمنان إجابة مفتوحة الأول خاص بتحديد الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في ممارستهم لعملية التقويم والثاني هو المقترحات لتطوير وتحسين عملية التقويم

3-4 **عينة الدراسة الاستطلاعية:** تمثلت هذه العينة في 58 أستاذ من بعض كليات جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، حيث تم اختيار هذه العينة بالطريقة العرضية (المتاحة)

4-نتائج الدراسة الإستطلاعية:

4-1 الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولا/ الصدق: تم التأكد من أن الاستبيان يقيس فعلاً ما أُعد لأجله بثلاث طرق كالتالي:

1-الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بعد الصياغة الأولية لمحاور الاستبيان وفقراته والتي تضمنت في البداية 59 فقرة تقيس في مجملها أبعاد الدراسة، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين من ذوي الاختصاص والذين بلغ عددهم 7 محكمين الموضحين في الجدول الموالي:

الجدول (05) قائمة محكمي أداة الدراسة

اسم المحكم	الرتبة العلمية	جامعة الانتساب	التخصص
لرقط علي	أستاذ محاضر أ	البويرة	علوم التربية
بوجلال سهيلة	أستاذ محاضر أ	المسيلة	علوم التربية
بركات عبد الحق	أستاذ محاضر أ	المسيلة	علم النفس
جلاب مصباح	أستاذ محاضر أ	المسيلة	علم النفس
لخضر بن حامد	أستاذ محاضر أ	البويرة	علوم التربية
خطوط رمضان	أستاذ	المسيلة	علم النفس
علاء المختار	أستاذ محاضر	جامعة القادسية/كلية التربية (العراق)	مناهج وطرق تدريس

تألفت عناصر طلب التحكيم في الآتي:

- درجة انتماء العبارة للمحور (تقيس – لا تقيس)
- عدد العبارات في المحور (كاف – غير كاف)
- وضوح الصياغة للمحاور والفقرات (واضحة – غير واضحة)
- بدائل الإجابة (مناسبة – غير مناسبة)
- التعديلات والإضافات المقترحة

وقد أوصى المحكمون بإجراء بعض التعديلات مثل:

- تعديل الصياغات اللغوية لبعض الفقرات
- إضافة توضيحات لبعض العبارات
- إضافة ترجمات لبعض المفردات
- إضافة عدد من الفقرات
- حذف بعض العبارات متكررة المعنى .
- الفصل بين الفقرات التي كانت تعبر عن فقرتين
- حذف الأبعاد الجزئية التي تضمنها الأبعاد الأساسية

وبعد إجراء أغلب التعديلات الموصى بها، واستبعاد العبارات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها 60 بالمئة تم عرض الصورة النهائية من الاستبانة على ثلاثة من المحكمين من ذوي الاختصاص حيث أجمعوا على ملائمة الاستبانة بصورتها النهائية للغرض الذي تقيسه، وبناءً على ذلك تم تطبيقها على العينة الاستطلاعية لحساب الصدق والثبات كما سيأتي.

2- الصدق البنائي (صدق الاتساق الداخلي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لهذا الاستبيان عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان ككل، ثم للبعد الذي تنتمي إليه ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان، وذلك على النحو التّالي:

2-1 تقدير الارتباطات بين الفقرات والدرجة الكلية للاستبيان:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (06) مصفوفة ارتباطات فقرات الاستبيان مع درجته الكلية

الفقرة	الإرتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة
1	0,356**	0,000	29	0,256**	0,000
2	0,464**	0,000	30	0,303**	0,000
3	0,171**	0,001	31	0,500**	0,000
4	0,518**	0,000	32	0,588**	0,000
5	0,496**	0,000	33	0,403**	0,000
6	0,340**	0,000	34	0,166**	0,001
7	0,509**	0,000	35	0,427**	0,000
8	0,133*	0,011	36	0,417**	0,000
9	0,272**	0,00	37	0,429**	0,000
10	0,118*	0,024	38	0,535**	0,000
11	0,067*	0,027	39	0,416**	0,000
12	0,200**	0,000	40	0,167**	0,001
13	0,396**	0,000	41	0,374**	0,000
14	0,451**	0,000	42	0,266**	0,000
15	0,477**	0,000	43	0,217**	0,000
16	0,285**	0,000	44	0,646**	0,000
17	0,398**	0,000	45	0,282**	0,000
18	0,358**	0,000	46	0,556**	0,000
19	0,332**	0,000	47	0,473**	0,000
20	0,213**	0,000	48	0,596**	0,000
21	0,332**	0,000	49	0,538**	0,000
22	0,474**	0,000	50	0,536**	0,000
23	0,329**	0,000	51	0,426**	0,000

24	0,230**	0,000	52	0,567**	0,000
25	0,430**	0,000	53	0,458**	0,000
26	0,359**	0,000	54	0,318**	0,000
27	0,353**	0,000	55	0,475**	0,000
28	0,355**	0,000			

**معامل الإرتباط بيرسون دال عند مستوى الدلالة 0،01

*معامل الإرتباط بيرسون دال عند مستوى الدلالة 0،05

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها 52 فقرة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين 0,166 كأدنى ارتباط كان بين الفقرة 34 والدرجة الكلية للاستبيان ككل و0،646 كأعلى ارتباط كان بين الفقرة 44 والدرجة الكلية للمقياس ككل، في حين نجد أن الفقرة (8، 10، 11) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05).وعليه يمكن القول فقرات هذا المقياس صادقة وتتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

2-2 تقدير الارتباطات بين الفقرات والمحاور التي تنتمي إليها:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل فقرة بالدرجة الكلية لمحور الذي تنتمي إليه بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (07) مصفوفة ارتباطات فقرات الاستبيان ودرجة المحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول			المحور الثاني			المحور الثالث		
الفقرة	الإرتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة	الفقرة	الارتباط	الدلالة
1	0,195**	0,000	1	0,189**	0,000	1	0,588*	0,027
2	0,439**	0,003	2	0,126*	0,020	2	0,425**	0,003
3	0,266**	0,002	3	0,517**	0,000	3	0,320*	0,032
4	0,527*	0,023	4	0,393**	0,000	4	0,395**	0,000
5	0,504**	0,001	5	0,438**	0,000	5	0,420**	0,000
6	0,323**	0,009	6	0,421**	0,009	6	0,381**	0,007
7	0,518*	0,017	7	0,326**	0,000	7	0,242**	0,000
8	0,217**	0,003	8	0,320*	0,023	8	0,696**	0,000
9	0,345*	0,034	9	0,498**	0,008	9	0,381**	0,000

0,012	0,649*	10	0,012	0,501*	10	0,000	0,187**	10
0,000	0,512**	11	0,006	0,444**	11	0,003	0,161**	11
0,019	0,580*	12	0,000	0,324**	12	0,039	0,095*	12
0,002	0,542**	13	0,003	0,518**	13	0,000	0,416**	13
0,000	0,645**	14	0,014	0,522*	14	0,008	0,453**	14
0,003	0,532**	15	0,027	0,509*	15	0,000	0,451**	15
0,000	0,594**	16				0,033	0,362*	16
0,000	0,498*	17				0,026	0,403*	17
0,000	0,446**	18				0,007	0,329**	18
						0,000	0,351**	19
						0,000	0,211**	20
						0,003	0,366**	21
						0,021	0,559*	22

**معامل الإرتباط بيرسون دال عند مستوى الدلالة 0،01

*معامل الإرتباط بيرسون دال عند مستوى الدلالة 0،05

يتضح من الجدول (07) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاستبيان والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيا عند مستويي الدلالة ألفا (α=0.01) و (α=0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,77) كأعلى ارتباط كان بين الفقرة (4) والدرجة الكلية للبعد ككل و(0,41) كأدنى ارتباط كان بين الفقرة (19) والدرجة الكلية لبعد ككل.

وقد تراوحت قيم معاملات إرتباط المحور الأول بين 0،095 كأدنى ارتباط بين الفقرة (12) والدرجة الكلية للمحور الأول، و0،599 كأعلى ارتباط بين الفقرة (22) والدرجة الكلية للمحور الأول.

كما تراوحت قيم معاملات إرتباط المحور الثاني بين 0،126 كأدنى ارتباط بين الفقرة (2) والدرجة الكلية للمحور الثاني، و 0،522 كأعلى ارتباط بين الفقرة (14) والدرجة الكلية للمحور الثاني.

أما قيم معاملات الارتباط للمحور الثالث فتراوحت بين 0،242 كأدنى ارتباط بين الفقرة (7) والدرجة الكلية للمحور الثالث و0،696 كأعلى ارتباط بين الفقرة (8) والدرجة الكلية للمحور. وهي كلها قيم دالة إحصائيا وعليه يمكن القول بأن الاستبيان صادق لأن كل فقراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2-3 صدق الاتساق الداخلي لمحاور الإستبيان: تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للاستبيان ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) مصفوفة ارتباطات محاور الاستبيان مع درجته الكلية

المحور	عدد البنود	معامل الإرتباط	الدلالة
المحور الأول	22	0,862**	0,000
المحور الثاني	15	0,789**	0,000
المحور الثالث	18	0,890**	0,000

**معامل الإرتباط بيرسون دال عند مستوى الدلالة 0،01

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0،862) وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (0،789)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث مع الدرجة الكلية للاستبيان ككل (890،0)، مما يشير أن المحاور على درجة عالية من الاتساق بينها وبين مع الدرجة الكلية للاستبيان.

وعليه يمكن القول أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتّساق الداخلي لفقراته ومحاوره، بالتالي فإن الأداة لها صدق بنائي مرتفع.

3- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية): وهو قدرة الاستبيان على المقارنة والتمييز بين متوسطات الدرجات العليا من مستوى الممارسة مع الدرجات الضعيفة منها.

وتم حساب صدق هذا المقياس باستخدام طريقة المقارنة الطرفية للاستبيان ككل، وذلك بعد ترتيب الدرجات تصاعديا واعتماد نسبة 33% التي تمثل 18 أستاذ من القيم العليا والنسبة نفسها (33%) من القيم الدنيا، ثم حساب الفروق بين العينتين والمقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test})، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) صدق المقارنة الطرفية للاستبيان

	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T المحسوبة	sig الدلالة	درجة الحرية	قيمة F	مستوى الدلالة
الدرجات الدنيا	18	94,8333	3,91453	-17,204	0,206	34	1,66	0,000
الدرجات العليا	18	124,6111	2,21326	-17,204				

من خلال الجدول أعلاه يتبن لنا أن قيمة الدلالة المعنوية Sig أكبر من 0.05 مما يدل على وجود تجانس بين العينتين وبالتالي فقيم T العليا والدنيا متساوية و التي تقدر ب –17،204 بدرجة الحرية 34، و بما أن مستوى الدلالة 0.000 أقل من مستوى الدلالة 0.005 فنقول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات الدنيا. وبالتالي يمكننا الحكم على قوة الاستبيان في التمييز بين مستويات الممارسة العالية والمستويات المنخفضة، وعليه فالأداة تتمتع بصدق تمييزي مرتفع.

ومن خلال أدوات الصدق الثلاث السابقة يمكننا القول بأن الاستبيان صادق وهو يقيس ما وضع لأجله.

ثانيا/ الثبات:

للتأكد من أن الاستبيان يعطي نفس النتائج إذا ما تم تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف تم حساب معامل ثباته بالطرق التالية:

1- الثبات بالتجزئة النصفية:

تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث تم تصنيف فقرات الاستبيان إلى فقرات فردية (1، 3، 5، 7، 9، 11...) وفقرات زوجية (2، 4، 8، 10 ..) ثم تقدير الارتباط فيما بين النصفين وتعويض الحاصل في معادلة الثبات الكلي (سبيرمان براون) أو ما يطلق عليها بمعادلة تصحيح الطول كما هو موضح بالجدول التالي

جدول (10) ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية

ألفا كرونباخ	الجزء الأول	قيمة ألفا كرونباخ	0,755
		عدد الفقرات	28[a]
	الجزء الثاني	قيمة ألفا كرونباخ	0,694
		عدد الفقرات	27[b]
	إجمالي عدد الفقرت		55
الإرتباط بين الجزئين قبل التعديل			0,782
معامل الارتباط بعد التعديل بمعادلة سبيرمان براون			0,878

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى قيمة معامل الارتباط بين النصفين والذي قدر بـ (0،782) وبعد تعويضه في معادلة الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغت قيمة الثبات الكلي (0،878)، ومنه يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بثبات عالي، حيث نلاحظ أنها قيمة الثبات موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين نصفي هذا المقياس يتعدى (0.50).

وبالتالي يمكن الحكم بأن الاستبيان ثابت بدرجة قوية بطريقة التجزئة النصفية.

2- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (التناسق الداخلي)

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات الفقرة فيما بينها ككل لأجل التأكد على الاتساق في أداء الفرد من فقرة لأخرى كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول (11) ثبات الاستبيان عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المحور الأول	22	0,780
المحور الثاني	15	0,806
المحور الثالث	18	0,822
الإستبيان ككل	55	0,846

من خلال الجدول (11) وبالنظر إلى قيمة معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الاول (0،780)، وبالنسبة للمحور الثاني (0،806)، وبالنسبة للمحور الثالث (0،822)، وبالنسبة للاستبيان ككل (0،846)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا الاستبيان يتمتع بثبات جيد، حيث نلاحظ أن كل القيم جاءت موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا الاستبيان يتعدى (0.50).

الأمر الذي يشير إلى أن الاستبيان يتميز بثبات عالي يسمح باعتماده كأداة بحث ثابتة النتائج إلى حد كبير.

ومن خلال النتائج السابقة يمكن القول بأن الاستبيان صادق فهو يقيس مستوى ممارسة الأساتذة للتقويم التربوي وثابت فهو يعطينا نفس النتائج في حالة إعادة تطبيقه في نفس الظروف على نفس العينة، وبالتالي فهو صالح لمباشرة تطبيقه على العينة الأساسية.

4-2 الصورة النهائية للإستبيان:

بعد عملية التحكيم والتأكد من الخصائص السيكومترية للاستبيان تم إخراجه في صورته النهائية كما يلي:

الجزء الأول: تضمن البيانات الأولية وهي: ميدان التخصص المهني، سنوات الخبرة، وتكوين الأساتذة الجدد

الجزء الثاني وتضمن ثلاث محاور كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (12) محاور الاستبيان وعدد فقراته

المحور	عدد الفقرات
مستوى ممارسة المراقبة المستمرة في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية	22
مستوى ممارسة التقويم النهائي (الامتحانات النسبية السداسية/ الاستدراكية)	15
مستوى ممارسة التقويم عن بعد	18

الجزء الثالث: تضمن سؤالين مفتوحين

5- الدراسة الأساسية:

5-1 عينة الدراسة الأساسية تم الإعتماد في هذه الدراسة على العينة **المتاحة** (العرضية) او ما يطلق عليها بعينة الصدفة، تم اختيارها من أساتذة الكليات الأكثر استجابة وتعاوناً بجامعة المسيلة، حيث أن معهدي تسيير التقنيات الحضرية، وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية كادت تنعدم فيهما الاستجابة للإستبيان، فقررنا اعتماد الدراسة على كليات الجامعة السبع. حيث تم توزيع الاستبيان ورقيا وإلكترونيا بحيث وزع 354 استبيان ورقي ليتم استرجاع 327 استمارة، وقد تم الرد الإلكتروني على الاستبيان من طرف 75 أستاذ من بين 188 استبيان إلكتروني. وقد تم استبعاد 33 استمارة لعدم الإجابة بشكل تام عن بنودها، حيث تم رصد بعض الاستبيانات غير كاملة الاجابة، وقد تم اعتماد في النهاية **369** استبيان قابل للتفريغ والتحليل. كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (13) عدد الاستبيانات الموزعة والمرسلة والمسترجعة والمستبعدة والصالحة للتفريغ

نوع الاستبيان	الموزع	الضائع	المسترجع	المستبعد	الصالح	النسبة المئوية للصالح
ورقي	354	27	327	33	**294**	%79.67
إلكتروني	188	113	75	00	**75**	%20.33
المجموع	518	116	402	33	**369**	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الاستبيانات الصالحة للتفريغ هو 369 منها 294 استمارة ورقية بنسبة 79.67%، و75 استبيان إلكتروني بنسبة 20.33%.

- **توزيع أفراد العينة حسب متغير ميدان التخصص المهني:** يتوزع أفراد العينة حسب ميدان تخصصاتهم المهنية حسب الجدول التالي:

جدول (14) توزيع أفراد العينة حسب متغير ميدان التخصص المهني

ميدان التخصص المهني	العدد	النسبة
العلوم الانسانية والاجتماعية	78	%21.14
الحقوق والعلوم السياسية	48	%13
الآداب واللغات	45	%12.19
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	25	%6.77
الرياضيات والإعلام الآلي	56	%15.18
العلوم	51	%13.82
التكنولوجيا	66	%18.03
المجموع	369	%100

يوضح الجدول (14) توزيع أفراد العينة حسب ميدان تخصصاتهم المهنية، حيث يتضح أن نسبة 21.14% من أفراد العينة في ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية بأعلى نسبة، تليها نسبة 18.03% من أفراد العينة في ميدان التكنولوجيا، تليها نسبة 15.18% من أفراد العينة الرياضيات والإعلام الآلي، تليها نسبة 13.82% والتي يمثلها أساتذة ميدان العلوم، ثم نسبة 13% لأساتذة الحقوق والعلوم السياسية، تليها نسبة 12.19% من أفراد العينة في ميدان الآداب واللغات، ثم أساتذة العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير يمثلون 6.77% من أفراد العينة كأقل نسبة.

- **توزيع أفراد العينة حسب متغير الأقدمية:**

يتوزع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المهنة حسب الجدول التالي:

جدول (15) توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من 5 سنوات	55	%14.90
من 5 إلى 10 سنوات	173	%46.88
أكثر من 10 سنوات	141	%38.22
المجموع	369	%100

يتبين من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة من أفراد العينة (46.88%) من فئة من 5 إلى 10 سنوات، تليها فئة (أكثر من 10 سنوات) بنسبة 38.22%، وأخيرا فئة (أقل من خمس سنوات) بنسبة 14.90%.

- **توزيع عينة الدراسة حسب متغير تكوين الأساتذة الجدد:**

يتوزع الأساتذة حسب تلقيهم لتكوين الأساتذة الجدد حسب الجدول التالي:

جدول(16) توزيع أفراد العينة حسب تلقيهم لتكوين الأساتذة الجدد

التكوين	**العدد**	**النسبة**
تلقى	**138**	**%37.4**
لم يتلقى	**231**	**%62.6**
المجموع	**369**	**%100**

تشير معطيات الجدول السابق أن غالبية أفراد العينة (62.6%) لم يتلقوا تكوين الأساتذة الجدد، في حين أن نسبة (37.4%) منهم تلقوا هذا التكوين.

5-2 إجراءات تطبيق الدراسة الاساسية:

* **حدود الدراسة:**

- **الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في شهري نوفمبر وديسمبر 2021
- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، بقاعات الأساتذة في كلياتها، وكذا تمت الاستعانة بالاستبيانات الإلكترونية
- **الحدود البشرية:** تتمثل في أساتذة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، في كل الكليات.

* **المعالجة الإحصائية لأداة الدراسة:** تم بناء الاستبيان انطلاقا من مقياس ليكرت ذو الثلاث نقاط لمستوى الممارسة حيث تكون الاستجابات أحد الخيارات الثلاثة التالية: منخفض – متوسط – عالي ، وتمّ إدخال القيم (الأوزان) كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول (17) أوزان الاستجابات حسب مستوى البدائل لمقياس ليكارت الثلاثي

الإستجابة	الوزن
منخفض	1
متوسط	2
مرتفع	3

6-الأساليب الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية بالإعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتمثلت هذه الأساليب في ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لتقدير حجم العينة وتوزيعها حسب التخصص، التكوين وسنوات الخبرة
- **معامل ألفا كرونباخ** لحساب ثبات الاستبيان
- **معاملات الإرتباط بيرسون** لحساب صدق الاتساق الداخلي، والثبات بالتجزئة النصفية
- إختبار **كولموغروف سميرنوف** و إختبار **شبيرو ويلك** للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة
- اختبار **كا²** لجودة التوفيق أو ما يطلق عليه بحسن المطابقة.
- إختبار **كروسكال واليز** لاختبار دلالة الفروق في ممارسة التقويم التربوي تبعا لمتغير ميدان التخصص المهني، والأقدمية
- إختبار **مان ويتني** لاختبار دلالة الفروق في ممارسة التقويم التربوي تبعا لمتغير التكوين
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف نتائج استجابة أفراد العينة على فقرات الاستبيان.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وَجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية من أجل تحديد الأدوات الإحصائية الملائمة لمعالجة نتائج الاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (18) اختباري Kolmogorov-Smirnov[a] و Shapiro-Wilk للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
المحور الأول	0.084	369	0.000	0.920	369	0.000	دال
المحور الثاني	0.104	369	0.000	0.969	369	0.000	دال
المحور الثالث	0.149	369	0.000	0.938	369	0.000	دال
استبيان التقويم التربوي	0.125	369	0.000	0.949	369	0.000	دال

a. Correction de signification de Lilliefors

من خلال المعطيات المبينة بالجدول السابق نلاحظ أنه وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا إختبار **شبيرو ويلك** أن الدرجات المتحصل عليها من خلال استبيان التقويم التربوي محل الدراسة ومحاوره الثلاث جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات هاته المتغيرات تتوزع توزيعا غير طبيعيا وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب **لابارامترية** كما هو موضح في الملحق رقم (06).

ثانيا: التحقق من فرضيات الدراسة:

1-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: نصت الفرضية الاولى لهذه الدراسة على: " **يمارس أساتذة الجامعة التقويم التربوي بمستوى متوسط** " وللإجابة على الفرضية تم الاعتماد على اختبار **كا²** لجودة التوفيق أو ما يطلق عليه بحسن المطابقة، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (19): اختبار كا² للكشف عن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	150	%40.65	123.0	27.0	200.309	2	0.000	دال عند 0.01
متوسط	218	%59.1	123.0	95.0				
عالي	1	%0.27	123.0	-122.0				
الاجمالي	369	%100	//	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (19) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (369) فردا تباينت مستوياتهم فيما بينها حيث نجد أن (218) فردا كان مستواهم على الاستبيان ككل (متوسطا) بنسبة مئوية قدرت بـ 59.1%، ويليها (150) فردا كان مستواهم على الاستبيان (منخفضا) بنسبة مئوية قدرت بـ 40.65%، في حين نجد أن هناك فرد واحد فقط بنسبة 0.27% كان مستواه على الاستبيان (عالياً)، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية **(كا²)** حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 200.30 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الثلاث لصالح المستوى الثاني (متوسط)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى ممارسة التقويم التربوي من طرف الأساتذة متوسط،** وعليه فإن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية البحث الأولى والقائلة **يمارس أساتذة الجامعة التقويم التربوي بمستوى متوسط،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

تفسير النتائج:

كشفت نتائج الدراسة أن أساتذة الجامعة يمارسون التقويم التربوي بمستوى **متوسط،** ويمكن أن تفسر أن الأساتذة يمارسون التقويم التربوي بمستوى متوسط وليس مرتفع بأن أغلب الأساتذة ليسوا على دراية كافية بأساليب وأدوات وطرق تنفيذ الممارسات التقويمية، فهم يمارسون التقويم التربوي بطريقة ارتجالية عفوية كجزء من العملية التعليمية وليس عن دراسة وتخطيط مسبق.

فحسب ما توصلت إليه الباحثة من خلال **المقابلة** أن العديد من الأساتذة يرون أن التقويم التربوي هو وسيلة لتقييم الطالب وإعطاءه علامة يمكن تقديمها إلى الإدارة للحكم على مستوى الطالب وليس أداة متابعة تعلم الطالب وترسيخ تعلماته، فقد صرح العديد منهم أن التعليم الجامعي مختلف عن التعليم الثانوي أو الإعدادي (حيث تكون المتابعة المستمرة لتعلم التلاميذ)، فاعتقادات كثير من الأساتذة أنهم معنيون بتقييم طلبتهم من أجل

وضع العلامة لهم، وليسوا منشغلين بالتقويم من أجل التعلم ففي الجامعة الطالب هو ولي أمر نفسه وهو وحده المسئول عن البحث عن المعلومة وفهمها، ومهمة الأستاذ هي تقييمه في نهاية الفصل عن طريق الاختبارات التقليدية التي تعتبر الأسلوب الأمثل لتقويم الطلبة. إن هذا التصور يشف عن قلة فهم الأساتذة لعملية التقويم وهدفها.

كما يمكن أن تعزى هذه النتائج أيضا إلى انشغال الأساتذة بأمور– باعتقادهم أنها الأكثر أهمية – متعلقة بالبحث عن أساليب وطرق تحسين تعلم الطلبة وتذليل الصعوبات التي يواجهونها في استيعاب المادة، مما لا يدع مجالاً من وجهة نظرهم للبحث في أساليب جديدة لتقويم الطلبة. وهذا ما لمسته الباحثة أثناء **المقابلة** مع الأساتذة ، حيث صرح العديد منهم أن جل اهتمامهم منصب على البحث عن الأسلوب الأمثل ليفهم الطلاب المادة، وتذليل الصعوبات التي تعترض الطلبة أثناء تعاملهم مع المادة العلمية. وهذا ما توصلت إليه دراسة نسيمة جزار ورفقاؤها (2018) حيث توصلت إلى وجود قصور في مدى إلمام الأستاذ الجامعي بطرائق التقويم وأساليبه التي يمكن أن تسهم في تطوير الطالب الجامعي وقدراته، مع قلة اهتمامه بالأعمال الفصلية على الرغم من أهميتها وردوها البارز في اكساب الطالب العديد من المهارات (نسيمة جزار ورفقاؤها، 2018)

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع توصلت إليه دراسة أشرف عطية فؤاد التي خلصت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل جاءت كبيرة. (فؤاد، 2016)

ولتفسير نتائج الاستبيان بشكل أكثر دقة سيتم تناول كل محور من محاوره استبيان التقويم التربوي على حدى كما سيأتي.

1-1 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى: نصت الفرضية الجزئية الاولى لهذه الدراسة على: "**يمارس أساتذة الجامعة المراقبة المستمرة بمستوى متوسط** " وللإجابة على الفرضية تم الاعتماد على اختبار **كا²** لجودة التوفيق أو ما يطلق عليه بحسن المطابقة، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (20): إختبار كا² للكشف عن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للمراقبة المستمرة

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	38	%10.3	123.0	-85.0	437.089	2	0.000	دال عند 0.01
متوسط	312	%85.55	123.0	189.0				
مرتفع	19	%05.15	123.0	-104.0				
الاجمالي	369	%100	//	//				

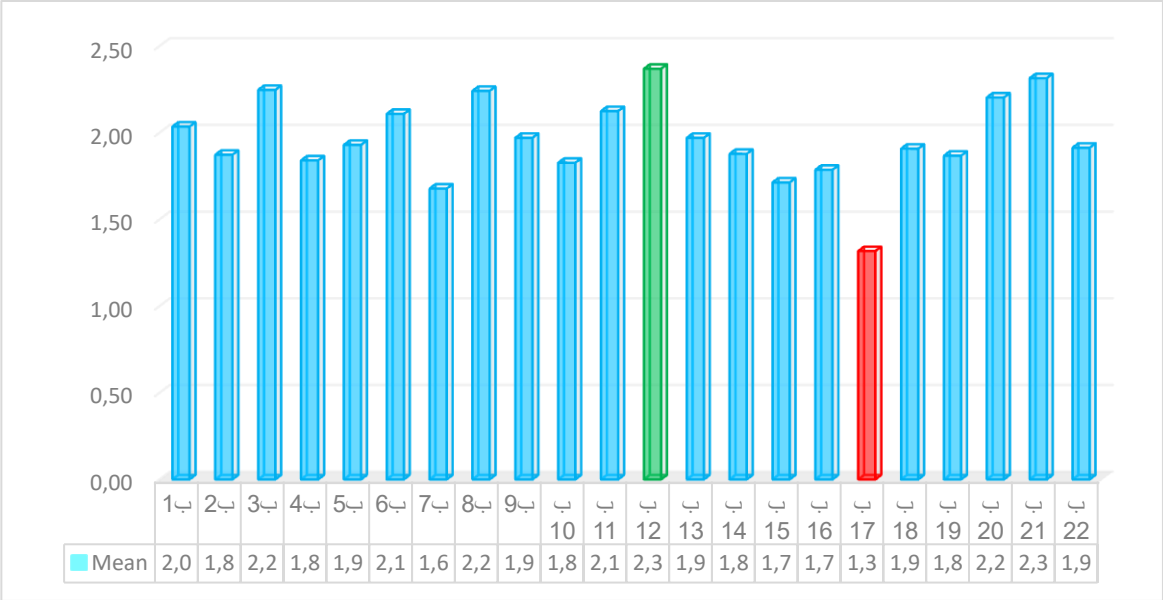
من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (369) فردا تباينت مستوياتهم فيما بينها حيث نجد أن (312) فردا كان مستواهم على هذا البعد (متوسطا) بنسبة مئوية قدرت بـ 85.55%، ويليها (38) فردا كان مستواهم على هذا البعد (منخفضا) بنسبة مئوية قدرت بـ 10.3%، في حين نجد أن هناك (19) فردا بنسبة 05.15% كان مستواهم على هذا البعد (مرتفعا)، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 437.08 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الثلاث لصالح المستوى الثاني (متوسط)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى ممارسة التقويم المستمر من طرف الأساتذة متوسط**، وعليه فإن هذه النتيجة **تؤيد** الفرضية الجزئية الأولى والقائلة **يمارس أساتذة الجامعة التقويم المستمر بمستوى متوسط**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ولأجل **وصف** مستوى ممارسة الأساتذة للمراقبة المستمرة بشكل أكثر تفصيلا تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات هذا المحور، وتوصيفها في الجدول والشكل المواليين:

جدول (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور: المراقبة المستمرة

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
أكلف الطلبة بعرض **بحوث نظرية** لإظهار معارفهم.	2,04	0,712	متوسط	8
أطلب من الطلبة إنجاز **بحوث ميدانية** لتنمية مهارات البحث العلمي لديهم	1,87	0,670	متوسط	16
أشجع الطلبة على إجراء **نقاش** حول موضوع الدرس لتوجيههم في اتجاه التعلم المطلوب	2,25	0,600	متوسط	3
أكلف الطلبة بإنجاز **مشروع جماعي** يمكنهم من توظيف مهاراتهم.	1,84	0,679	متوسط	17
أكلف الطالب بإنجاز **مشروع فردي** قصد تقويم أداءه	1,93	0,715	متوسط	11
أتتبع مستوى تقدم الطلبة من خلال **ملاحظة** أدائهم في مختلف المواقف التعلمية	2,11	0,683	متوسط	7
أستخدم **بطاقة الملاحظة** لتقويم مهارات الطلبة التي يتعذر	1,68	0,677	متوسط	21

قياسها بالاختبارات.				
أمنح نقاط تقييمية على **مشاركة** الطالب في الحصة.	2,24	0,598	متوسط	4
أقدّم تغذية راجعة فردية للطالب من خلال توجيه **سؤال** له أثناء الحصة	1,97	0,657	متوسط	9
أقوم **باستجوابات شفهية جماعية** لتحديد مواطن الضعف والقوة في تعلم الطلبة	1,83	0,681	متوسط	18
أدرب الطلبة على مهارات البحث العلمي من خلال تكليفهم ببعض **الأعمال البحثية** (تلخيص كتاب، بطاقة قراءة، البحث في مفهوم علمي..)	2,12	0,656	متوسط	6
أحدد مستوى الطلبة من خلال إجراء **إستجوابات كتابية** (إمتحانات جزئية)	2,37	0,683	مرتفع	1
أقدم للطلبة **واجبات منزلية** لترسيخ المعارف المكتسبة.	1,97	0,689	متوسط	10
أطرح **أسئلة شفهية** في بداية الحصة لتحديد المعارف التي يمتلكها الطلبة قبل تزويدهم بمعارف جديدة.	1,88	0,662	متوسط	14
أقوم **بتصحيح الواجبات المنزلية** التي قدمتها للطلبة لأجل تدارك وتصحيح المعارف السابقة. متوسطة	1,71	0,718	متوسط	20
أطبق أسلوب المعارض العلمية ليعرض الطلاب فيه ما تعلموه	1,79	0,621	متوسط	19
أتتبع تقدم تعلم الطالب من خلال ملف إنجازه (Portfolio)	1,32	0,505	منخفض	22
في بداية الحصة أقوم بعمل **مراجعة سريعة** للمعارف السابقة للطلبة	1,91	0,640	متوسط	12
أستخدم أسلوب **الأسئلة المتتابعة** للكشف عن مستوى الفهم لدى الطلبة	1,87	0,656	متوسط	15
أسمح للطلبة بتقييم أعمل زملائهم **(تقويم الأقران)**	2,20	0,612	متوسط	5
أساعد الطلبة على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم **(تقويم ذاتي)**	2,31	0,633	متوسط	2
أقدم **تمارين** أثناء حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية	1,91	0,820	متوسط	13



شكل رقم (05) وصف فقرات محور المراقبة المستمرة

نلاحظ من الجدول والشكل السابقين أن فقرات محور "مستوى ممارسة المراقبة المستمرة" تنتمي إلى الفئة المتوسطة، ماعدا الفقرتين12 و 17، حيث أن الفقرة 12 والمتعلقة ب"الاستجوابات الكتابية" بلغ متوسطها (2.37) وهي قيمة تدل على ممارسة مرتفعة، أما الفقرة 17 والمتعلقة ب"ملف الإنجاز" فقد كانت مستوى ممارستها منخفض بمتوسط حسابي قدره (1.32).

كما يتضح من الجدول أن باقي الفقرات العشرين تمارس بمستوى متوسط ويتعلق الأمر بالفقرات المرتبة تنازليا حسب مستوى الممارسة بكل من: التقويم الذاتي بمتوسط حسابي (2.37)، النقاش بمتوسط حسابي (2.25)، المشاركة بمتوسط حسابي (2.24)، تقويم الأقران بمتوسط حسابي (2.20) ، أعمال بحثية بمتوسط حسابي (2.12) ، الملاحظة بمتوسط حسابي (2.11)، بحوث نظرية بمتوسط حسابي (2.04)، أسئلة فردية و الواجبات المنزلية بمتوسط حسابي (1.97)، مشروع فردي بمتوسط حسابي (1.93) ، المراجعة والتمارين بمتوسط حسابي (1.91)، أسئلة تشخيصية بمتوسط حسابي (1.88)، الأسئلة المتتابعة والبحوث الميدانية بمتوسط حسابي (1.87) مشروع جماعي بمتوسط حسابي (1.84) استجوابات شفهية جماعية بمتوسط (1.83) المعارضة العلمية بمتوسط (1.79) وتصحيح الواجبات بمتوسط حسابي (1.71) وملف الإنجاز كأقل مستوى ممارسة متوسط بمتوسط حسابي (1.32)

تفسير النتائج: أشارت نتائج المحور الأول إلى أن ممارسة الأساتذة للمراقبة المستمرة بشكل عام كانت بمستوى متوسط، وتعزو الباحثة ممارسة الأساتذة للمراقبة المستمرة بمستوى متوسط وليس كبير (رغم أهمية هذا الجانب التقويمي في التعليم الجامعي) إلى عدة أسباب منها:

قلة معرفة بعض الأساتذة بمختلف أساليب التقويم المستمر نظرا لعدم وجود دليل رسمي يشرح أشكال المراقبة المستمرة وأدواتها وآليات تطبيقها، وكذا عدم كفاية الوقت المخصص لحصص الأعمال الموجهة/التطبيقية لممارسة المراقبة المستمرة بالنحو المطلوب، واكتظاظ الأفواج التي قد يصل عدد الطلبة في الفوج الواحد 40، وعدم وجود متابعة إدارية لتطبيق المراقبة المستمرة بمختلف أساليبها، بالإضافة إلى نقص التكوين في مجال التقويم التربوي فحسب ما توصلت إليه الباحثة من خلال تحليل استمارة المقابلة مع الأساتذة فإن نسبة 95 % منهم صرّحوا بأن الأساتذة بحاجة إلى تكوين وتدريب أكثر فيما يخص مجال التقويم التربوي.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى إلى أن مستوى ممارسة المراقبة المستمرة بشكل مفصل كما يلي:

من خلال الجدول (20) يلاحظ أن هناك فقرة واحدة يمارس مضمونها بمستوى عالي، والباقي يمارس بمستوى متوسط، فيماعدا فقرة واحدة تمارس بمستوى منخفض ويتعلق الأمر بالفقرات التالية:

- **إجراء الامتحانات الجزئية لتحديد مستوى الطلبة،** تبين ان الأساتذة يمارسون هذا الأسلوب في المراقبة المستمرة بمستوى عالي، وهي تعتبر من ضمن التقويم المعتمد على الورقة والقلم، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الامتحانات الكتابية هي الأقرب إلى وسائل التقويم التقليدية التي تعوَّد الأستاذ على استخدامها، والتي تختزل عليه الوقت والجهد، كما أنها قد تكون لدى البعض أكثر شفافية وعدالة في تقييم الطلبة (بالنقاط) هذا فضلا عن كون الأستاذ مُطالب بمنح تقييمات عن الطلبة للإدارة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بوجمعة حريزي (2018) التي توصل من خلالها إلى أن أكبر مستوى تطبيق لأدوات التقويم المستمر كانت للامتحانات الكتابية (الفروض+الاختبارات) ودراسة خطوط رمضان (2015) التي توصلت إلى أن الأساتذة يعتمدون بصفة كاملة على الاختبارات التحصيلية في عملية التقويم، ودراسة عمر الثبيتي (2018) التي توصل فيها إلى أن أكثر أساليب التقويم استخداما من قِبَل أعضاء هيئة التدريس بجامعة شقراء هي الاختبارات التحريرية واتفقت أيضا مع دراسة الجليدي حسن (2019) التي توصل من خلالها إلى أن أفراد عينة دراسته يستخدمون أساليب التقويم بدرجة منخفضة ما عدا التقويم بالاختبارات الذي يستخدم بمستوى مرتفع.

وفي المقابل باقي الفقرات جاء مضمونها للدلالة على الممارسة بمستوى **متوسط**، ابتداءً من **التقويم الذاتي** التي تحصلت على أعلى مستوى في الممارسة المتوسطة ثم النقاش، ثم المشاركة، ثم تقويم الأقران، ثم الأعمال البحثية، ثم الملاحظة، ثم البحوث النظرية، فالأسئلة الفردية، ثم الواجبات المنزلية، يليها المشروع الفردي، ثم المراجعة، ثم التمارين، فالأسئلة التشخيصية، ثم الأسئلة المتتابعة، ثم البحوث الميدانية، ثم المشروع الجماعي، ثم الاستجوابات الجماعية فالمعارضة العلمية، ثم تصحيح الواجبات بأقل مستوى ممارسة متوسطة.

تعتبر المراقبة المستمرة لب الفعل التعليمي، وهي من أهم الممارسات البيداغوجية المستحدثة في الجامعة الجزائرية وتهدف إلى تتبع مسار تعلم الطلبة وتشخيص الأخطاء التعليمية وتحديد أسبابها ومساعدة الطلبة على تجاوز العقبات والتأكد من أنه يتجه نحو تحقيق هدف التعلم. فالأستاذ في نظام LMD يلجأ إلى استخدام هذا النوع من التقويم للتأكد من مدى تحكم الطلبة فيما قُدّم لهم من معارف ومعلومات وذلك قبل الانتقال إلى المقطع الموالي، معتمدا على مهام يكلف بها الطلبة قد تكون نشاطات سريعة تتطلب لحظات زمنية قصيرة و تبرهن على مدى تحكم الطالب في الكفايات المستهدفة من خلال نشاط معين، أو مرحلية تؤكد مدى الاستيعاب و التحكم في المعارف، إن الغرض من هذه الأنشطة المتنوعة في المراقبة المستمرة هو اكتشاف الصعوبات التي لا زال الطالب يعاني منها وليس إعطاء علامة للطالب (وهذه من أكبر المغالطات التي يقع فيها الأستاذ اليوم) ولذلك يفضل التربويون في هذا المضمار اختيار المهمات التي يخطئ فيها الطلبة، حيث يطلب منهم تصحيح الخطأ و تحديد عوامله و أسبابه، فإذا وُفق في الإجابة فإنه لا يحتاج إلى مساعدة، أما إذا لاحظ الأستاذ بأن إجابته غير صائبة فإنه يكلف بمهام أخرى أو يوجه إليه أسئلة كتابية أو شفهية مع معالجة مواطن الضعف.

غير أنه ورغم أهميتها في العملية التعليمية إلا أنها تمارس بمستوى متوسط وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم معرفة بعض الأساتذة ببعض أساليب التقويم الممارس في حصص TD/TP وعدم كفاية وقت الحصة لتطبيقها، وكثرة عدد الطلبة في الفوج الواحد والذي يعتبر عائق نحو متابعة الأعمال بشكل فردي، إضافة إلى عدم وجود منشور يلزم الأستاذ بها خاصة التقويم بملف الإنجاز والتقويم بالملاحظة والمشاريع، مما دفع ببعض الأساتذة على الاقتصار على بعض الأساليب التقييمية والتي بموجبها يمنح للطالب علامة بقدر ما أظهر أو قدمه. (كالامتحانات الجزئية)

وهذا ما يدل –حسب رأينا– على أن الأستاذ الجامعي لم يتمكن بعد من الانتقال من التدريس بالطريقة التقليدية (التي تقوم على التلقين) إلى التدريس بالطريقة التشاركية التفاعلية مع الطالب التي تجعل الطالب هو محور العملية التعليمية والأستاذ موجه ومقوّم وليس مجرد مقيّم.

هذا وقد جاءت فقرة ملف الإنجاز Portfolio بمستوى ممارسة **ضعيف**.

إن المنشور الوزاري لتقييم ومتابعة lmd تضمن وجوب استخدام ملف الانجاز Le textbook وقد عرفه بأنه وثيقة يحررها الأستاذ كتتمة برنامج الدراسة ويتضمن:

- مذكرة قراءة دورية، هدفها تيسير إستغلال الوثيقة من طرف الطالب.
- وثيقة دروس تبين الأجزاء التي على الطالب القيام بها وتبين التمارين المطلوب معالجتها في كل جزء أو فقرة.

ويتميز هذا النوع من التقويم بأنه يعزز التعلم الذاتي ويزيد من رغبة الطلبة في التعلم بدلا من فرض مجموعة من المتطلبات التي تدمر حافزهم الأساسي كما أن ملفات الإنجاز تراعي بشكل كبير الفروق الفردية وحاجات المتعلمين

إلا أن مستوى ممارسة هذا الأسلوب كان **ضعيف** وقد يعود ذلك إلى عدم إدراك الأساتذة بهذا الأسلوب التقويمي (كما تبين للباحثة من خلال المقابلة) وعدم وجود الدافعية لديهم للتغيير والتحسين وتبني أساليب تقويمية جديدة خارج المتعارف عليه.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أشرف عطية فؤاد التي توصل من خلالها إلى أن درجة ممارسة المعلمين للتقويم بملف الأعمال حصلت على أدنى درجة ممارسة وقد عزى الباحث ذلك إلى كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمين وتوجيه اهتمامهم نحو إتمام المقررات الدراسية وفق الخطط الفصلية، في ظل وجود اتجاهات سلبية نحو ملفات الأعمال من قبل الطلبة والمعلمين لأنها تستنزف جهدا دون أن يكون لها نصيب مناسب من الدرجات في عملية التقويم. (فؤاد، 2016، صفحة 107) وهذه الأسباب نفسها تعزو إليها الباحثة عزوف الأساتذة عن استخدام ملفات الأعمال لتقويم ومتابعة الطلبة. كما اتفقت هذه النتيجة كذلك مع ما توصل إليه الجليدي حسن (2019) من أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون ملف الإنجاز بدرجة منخفضة.

هذا وقد اتفقت نتيجة هذا المحور مع دراسة بوجمعة حريزي (2018) التي توصل من خلالها إلى أن درجة ممارسة أساتذة التعليم المتوسط الرسمية وغير الرسمية **متوسطة**، واختلفت مع دراسة محمد القواس (2016) الذي خلص من خلالها إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة كانت بدرجة **ضعيفة**.

كما قد اختلفت نتائج هذا المحور –نسبيا– مع دراسة نصيرة خلايفية (2014) التي توصلت من خلالها إلى أن نسبة معتبرة من الأساتذة يملكون معرفة لابأس بها فيما يخص أدوات وأهداف المراقبة المستمرة، كما قد اختلفت هذه النتائج مع دراسة Bol & Strage (2016) اللذان توصلا إلى أن المعلمين يهدفون إلى تعزيز الطلبة فهم الأحياء وتطبيقها تطبيقات حقيقية، ويستخدمون أساليب وأدوات تقويم تساعد الطلبة على اكتساب مهارات عالية في تفسير المعلومات والتفكير النقدي وتنظيم الوقت والجهد. وقد اختلفت كذلك مع نتائج دراسة Brookhart (2009) التي توصل من خلالها إلى أن تقدير المعلم للطالب يكون مستندا على إنجاز عمل أو مشروع يسلمه كاملا أكثر من كون هذا العمل ممثلا للتحصيل الدراسي.

2-1 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية لهذه الدراسة على: " **يمارس أساتذة الجامعة التقويم النهائي بمستوى متوسط** " وللإجابة على الفرضية تم الاعتماد على إختبار **كا²** لجودة التوفيق أو ما يطلق عليه بحسن المطابقة، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (22) اختبار كا² للكشف عن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم النهائي

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	121	%33.79	123.0	-2.0	234.195	2	0.000	دال عند 0.01
متوسط	244	%66.12	123.0	121.0				
مرتفع	4	%01.08	123.0	-119.0				
الاجمالي	369	%100	//	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (22) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (369) فردا تباينت مستوياتهم فيما بينها حيث نجد أن (244) فردا كان مستواهم على هذا المحور (متوسطا) بنسبة مئوية قدرت بـ 66.12%، ويليها (121) فردا كان مستواهم على هذا المحور (منخفضا) بنسبة مئوية قدرت بـ 33.79%، في حين نجد أن هناك (4) أفراد بنسبة 01.08% كان مستواهم على هذا البعد (مرتفعا)، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 234.19 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الثلاث لصالح المستوى الثاني (متوسط)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى ممارسة التقويم النهائي من طرف الأساتذة متوسط**، وعليه فإن هذه النتيجة **تؤيد**

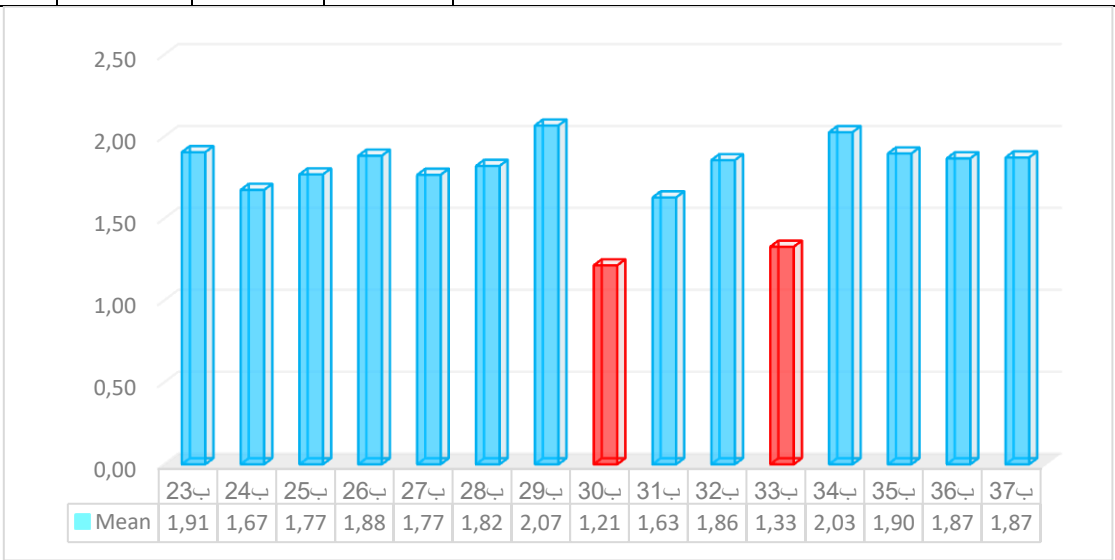
فرضية البحث الأولى (الجزء الثاني) والقائلة **يمارس أساتذة الجامعة التقويم النهائي بمستوى متوسط**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ولأجل **وصف** مستوى ممارسة الأساتذة للتقويم النهائي بشكل أكثر تفصيلا تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات هذا المحور، وتوصيفها في الجدول والشكل المواليين:

جدول (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور: التقويم النهائي

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
أستخدم **اسئلة المقال محدودة الإجابة** (عّدد، أذكر، عرّف..) لتقويم تحصيل الطلبة	1,91	0,740	متوسط	3
أعتمد على امتحانات **المقال مفتوحة الإجابة** (فسّر، وضّح، اشرح، علّل، لخّص..) التي تظهر قدرة الطالب على النقد، التحليل والتركيب	1,67	0,728	متوسط	12
أطرح **أسئلة المزاوجة (المطابقة)** للكشف عن قدرة الطالب على التذكر.	1,77	0,662	متوسط	10
أعتمد على أسئلة **الصواب والخطأ** التي تغطي أهم محتوى المقرر	1,88	0,676	متوسط	5
أعتمد على أسئلة **الاختيار من متعدد** التي تظهر قدرة الطالب على الانتقاء.	1,77	0,667	متوسط	11
أطبق أسئلة **التكميل** التي تكشف قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب.	1,82	0,656	متوسط	9
أطرح أسئلة **المقارنة** التي تقلل من غش الطلبة.	2,07	0,678	متوسط	1
أعتمد على امتحانات **الكتاب المفتوح** لقياس مهارات الطلبة في توظيف المعلومات	1,21	0,455	منخفض	15
أوظف أسئلة **الترتيب** التي توضح تمكّن الطلبة من المفاهيم العلمية.	1,63	0,651	متوسط	13
أعتمد على **الأسئلة المقننة** (تمارين، مسائل..) في قياس	1,86	0,833	متوسط	8

قدرة الطالب على حل المشكلات.				
أطبق إمتحانات الأسئلة **متعددة الاختيارات** QCM (الأسلوب الأمريكي) لقياس التحصيل الحقيقي للطلبة.	1,33	0,540	منخفض	14
أطرح **أسئلة الإجابات القصيرة** التي تتميز بدرجة عالية من الدقة والوضوح	2.03	0,616	متوسط	2
أستخدم **أسئلة كشف الخطأ وتصويبه** في تحديد مستوى التحصيل	1,90	0,664	متوسط	4
أطبق **أسئلة التصنيف** لكشف قدرات الطلبة على إدراك العلاقات	1,87	0,693	متوسط	7
أطرح **أسئلة ملء الفراغ** لقياس القدرة على تذكر المعرفة العلمية وحفظها	1,87	0,709	متوسط	6



شكل رقم (06) وصف فقرات محور التقويم النهائي

مرتفع
متوسط
منخفض

يتضح من الجدول الشكل السابقين أن 13 فقرة من محور التقويم النهائي تمارس بمستوى متوسط ويتعلق الأمر بكل من الفقرات المرتبة تنازليا حسب مستوى الممارسة وهي: أسئلة المقارنة بمتوسط حسابي (2.07)، أسئلة الإجابات القصيرة بمتوسط حسابي (2.03)، أسئلة المقال المحدود بمتوسط حسابي (1.91) أسئلة كشف الخطأ وتصويبه بمتوسط حسابي (1.90) أسئلة الصواب والخطأ بمتوسط حسابي (1.88) أسئلة ملء الفراغ والتصنيف بمتوسط حسابي (1.87) الأسئلة المقننة بمتوسط حسابي (1.86) أسئلة

التكميل بمتوسط حسابي (1.82) أسئلة المزاوجة بمتوسط حسابي (1.77)، أسئلة الاختيار من متعدد بمتوسط حسابي (1.77) أسئلة المقال المفتوح بمتوسط حسابي (1.67) وأسئلة الترتيب بمتوسط حسابي (1.63). أما فقرتي إمتحان QCM والكتاب المفتوح فتمارسان بمستوى ضعيف بقيم متوسطات حسابية حسب الترتيب (1.33) و (1.21) وهي قيم تنتمي إلى فئة المستوى الضعيف.

تفسير النتائج: أشارت نتائج المحور الثاني إلى أن ممارسة الأساتذة للتقويم النهائي بشكل عام كانت بمستوى **متوسط**

إن التقويم النهائي الممارس في الجامعة الجزائرية يتمثل في الامتحانات الكتابية السداسية أو الاستدراكية، وتعتبر هذه الامتحانات وسيلة جيدة للتقويم (إذا ما أُجيد توظيفها) نظرا لأنها تتيح الفرصة لتشخيص مواطن القوة والضعف وأسبابها في وقت قصير نسبيا، مما يساعد على اتخاذ التدابير الوقائية العلاجية المسبقة. كما تعد الاختبارات وسيلة عملية وجيدة لقياس القدرات الفردية للطالب لكون الطالب هو الوحيد الذي يجيب على أسئلتها، كذلك فان تحديد الدرجات لأسئلة الاختبارات يسهل عملية تقويم الطالب ويزيد من موضوعيتها .

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية إلى أن مستوى ممارسة التقويم النهائي بشكل مفصل كما يلي:

من خلال الجدول (23) يلاحظ أن أغلب فقرات المحور جاءت مستوى ممارستها بمستوى متوسط ويتعلق الأمر بالفقرات التالية:

أسئلة المقارنة أولا وقد جاءات بأكبر مستوى ممارسة متوسط، ثم أسئلة الإجابات القصيرة تليها أسئلة المقال المحدود ثم أسئلة كشف الخطأ وتصويبه ثم أسئلة الصواب والخطأ تليها أسئلة ملء الفراغ والتصنيف معا، ثم الأسئلة المقننة ثم أسئلة التكميل ثم أسئلة المزاوجة وأخيرا أسئلة الاختيار من متعدد وقد جاءت بأقل مستوى ممارسة متوسطة.

وتعزو الباحثة ممارسة هذه الامتحانات بأنواعها بمستوى متوسط وليس كبير إلى عدة أسباب منها: ضعف تكوين الأساتذة في بناء وتصميم الامتحانات الموضوعية، غياب الاهتمام بجوانب التفكير العليا لدى الطالب والتركيز على جوانب الحفظ والاسترجاع وهذا ما يشف عن ظاهرتي الغش والملخصات التي يعدها الأساتذة ويقدومنها للطلبة قبل الامتحان ثم يمتحن الطالب في مضمونها ويكون مجبرا على إعادة بضاعة أستاذه إليه، وهذه من أخطر الظواهر التي استفحلت مؤخرا على جامعاتنا. كما تعزو الباحثة هذه النتائج كذلك

إلى تركيز الأساتذة وصب جل اهتمامهم على تقديم كشوف نقاط الطلبة للإدارة بغض النظر عن الكيفية التي يقوّم بها الطالب حتى أنه –وحسب ملاحظة الباحثة بالمشاركة– البعض من الأساتذة يعدون سؤال الامتحان السداسي/ الاستدراكي لحظات قبل بدء الامتحان، وهناك من يمليه هاتفيا على لجنة الامتحان قبل الامتحان بدقائق. دون أن يراعي في ذلك أهداف هذا التقويم وأن يحدد ما الذي يريد قياسه في تعلمات طلبته ولا شك أن إعداد امتحان نهائي بهذا الشكل يفتقر إلى مقومات الاختبار الجيد من الصدق والثبات ومراعاة الفروق الفردية وغيرها. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم إدراك الأستاذ على أهمية هذه العملية الجوهرية في التعليم.

وعلاوة على ما سبق فإن من أهم الأسباب الجوهرية التي تعزو إليها الباحثة ممارسة الأساتذة للتقويم النهائي بمستوى متوسط هو نمط التعليم في حد ذاته، فالتعليم الذي يهدف إلى التلقين والحفظ لا يفرز إلا امتحان يقيس القدرة على الاستيعاب دون التفكير والفهم، الذين إذا أراد الأستاذ أن يقيسهما أُتهم الامتحان بالصعوبة ووجه الاتهام هنا هو عدم تناسقه مع منهج التدريس وهكذا فالامتحانات تكشف عن عيوب كل من المناهج وطرق التدريس.

هذا وقد جاءت فقرتي امتحان **متعدد الاختيارات (QCM)** وامتحان **الكتاب المفتوح** بمستوى ممارسة **منخفض**، بالرغم من ملائمة هذين الأسلوبين لتقويم الطلبة في المرحلة الجامعية حيث أنهما يكشفان مستوى التعلم الحقيقي لدى الطالب وقدرته على توظيف وتحليل المعلومة، وكفاءته البحثية ويقللان من التوتر والغش لدى الطلبة غير أنهما قليلي الاستخدام من قبل الأساتذة.

و تعزو الباحثة ذلك إلى تعوّد الاساتذة على نمط أو نمطين من الامتحانات والتي تعلموا بها وتكوّنوا عليها، فيكون من الصعب عليهم استحداث نمط جديد في الامتحانات، كما أنهما من أنواع الامتحانات الأكثر صعوبة فتصميمهما يتطلب مهارات تقويمية عالية، إضافة إلى اعتقاد الأساتذة أن أنواع الامتحانات الأخرى يمكن أن تقوم مقام هذين النوعين.

تتفق نتائج هذا المحور مع ما توصل إليه حنفي محمد طه في دراسته حول نظم تقويم الطلاب بكلية التربية في مصر وإنجلترا حيث توصل إلى سوء استخدام أساليب الاختبارات الموضوعية والشفوية والعملية ومحدودية استخدامها. (حنفي، 1994)

تتفق –نسبيا– نتائج هذا المحور مع دراسة عبد العالي هبال (2017) الذي توصل من خلالها إلى عدم تحقيق جودة الاختبارات الجامعية بالجامعة الجزائرية وذلك من خلال عدم توفر معايير التنويع في الأسئلة والوضوح والموضوعية.

وفي نفس المضمار توصل عبد الرحمن عيسوي إلى أن نظام الامتحانات الحالي لا يقيس فهم الطالب ولكن يقيس مدى حفظه واسترجاعه للمعلومات فقط، كما أن التقويم الممارس في الجامعات العربية لا يكشف عن شخصية الطالب وقدراته ولا يسمح بربط الطالب بالحياة الجامعية طوال العام. (عيسوي، 1976)

كما اتفقت هذه النتائج كذلك مع دراسة عمر الورداني (2016) الذي توصل من خلالها إلى أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس للمقررات العلمية بعمادة السنة التحضيرية للممارسات التقويمية بشكل عام كانت متوسطة، مع ضعف التنوع في الممارسات التقويمية. وكذا فإن نتائج هذا المحور تتفق مع دراسة عوض الثبيتي (2018) الذي توصل إلى أن أعضاء هيئة التدريس يركزون على أساليب تقليدية في تقويم الطلبة، وأن استخدام الأساليب الحديثة بنسبة قليلة. وأن مستوى التنوع في استخدام أساليب التقويم كان بدرجة متوسطة.

1-3 عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة لهذه الدراسة على: " **يمارس أساتذة الجامعة التقويم عن بعد بمستوى متوسط** " وللإجابة على الفرضية تم الاعتماد على إختبار **كا²** لجودة التوفيق أو ما يطلق عليه بحسن المطابقة، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (24) اختبار كا² للكشف عن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم عن بعد

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	220	%59.62	123.0	97.0	191.041	2	0.000	دال عند 0.01
متوسط	143	%39.56	123.0	20.0				
مرتفع	6	%01.62	123.0	-117.0				
الاجمالي	369	%100	//	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (24) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (369) فردا تباينت مستوياتهم فيما بينها حيث نجد أن (220) فردا كان مستواهم على هذا البعد (منخفضا) بنسبة مئوية قدرت بـ 59.62%، ويليها (143) فردا كان مستواهم على هذا البعد (متوسطا) بنسبة مئوية قدرت بـ 39.56%، في حين نجد أن هناك (6) أفراد بنسبة 01.62% كان مستواهم على هذا البعد (مرتفعا)، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 191.04 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الثلاث لصالح المستوى الأول

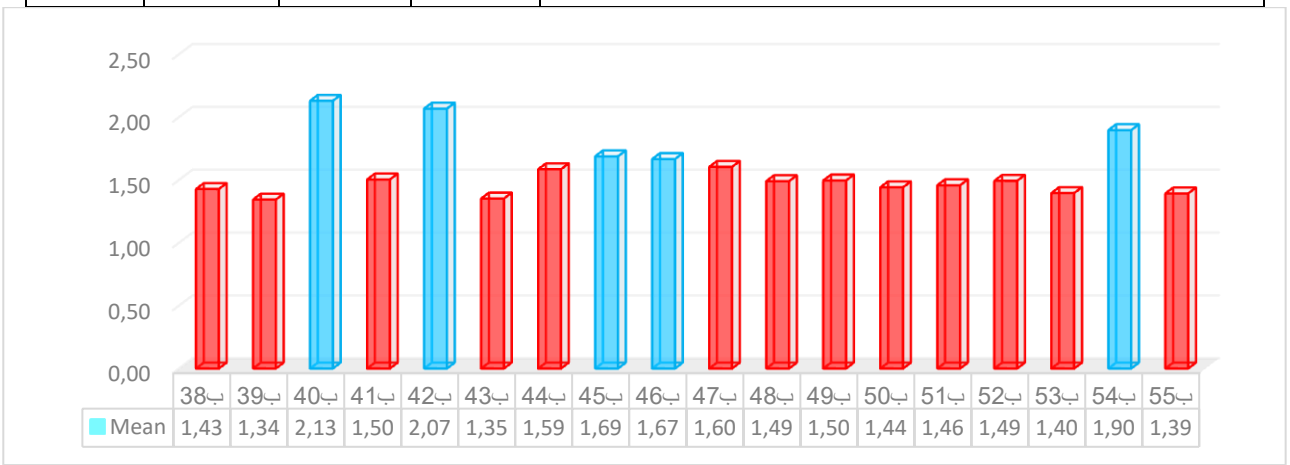
(منخفض)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى ممارسة التقويم عن بعد من طرف الأساتذة منخفض،** وعليه فإن هذه النتيجة **تعارض** فرضية البحث الأولى (الجزء الثالث) والقائلة **يمارس أساتذة الجامعة التقويم عن بعد بمستوى متوسط** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ولأجل **وصف** مستوى ممارسة الأساتذة للتقويم عن بعد بشكل أكثر تفصيلا تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات هذا المحور، وتوصيفها في الجدول والشكل المواليين:

جدول (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور: التقويم عن بعد

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الترتيب
أقيم الطلبة بالاستعانة **ببنوك الأسئلة** التي تتميز بدرجة عالية من الموضوعية.	1,43	0,609	منخفض	14
أستخدم منصة موودل في بناء **ملفات إنجاز إلكترونية** للطلبة (الحقائب الإلكترونية)	1,34	0,540	منخفض	18
أقدّم للطلبة **الواجبات** عبر منصة موودل لتحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في تعلمهم	2,13	0,675	متوسط	1
أقوم بإجراء **مقابلات افتراضية** (عبر Zoom, GoogleMeet والقوالب الافتراضية في منصة موودل) لمتابعة سيرورة تعلم الطلبة.	1,50	0,608	منخفض	8
أقدم تغذية راجعة للطلبة عبر **البريد الالكتروني.**	2,07	0,698	متوسط	2
أقدّم أسئلة **الكترونية مقالية** تقيس القدرة على إدراك العلاقات	1,35	0,557	منخفض	17
أنشئ **مسائل حسابية باختيارات متعددة** عبر منصة موودل	1,59	0,695	منخفض	7
أفتح **غرف الدردشة** في منصة موودل التي تمكن الطلبة من التفاعل والمشاركة.	1,69	0,641	متوسط	4
أقوِّم أداء الطلبة بالاعتماد على **مشاريع إلكترونية** (فيديو، روبورتاج، ملف باور بوانت، ملصقات، عرض تقديمي..)	1,67	0,680	متوسط	5
أصمم للطلبة **خرائط مفاهيم إلكترونية (الخرائط**	1,60	0,660	منخفض	6

الذهنيةconcept maps) في نهاية كل درس أو وحدة تعليمية				
أوظف منصة موودل في بناء إختبارات **الإختيار من متعدد**	1,49	0,617	منخفض	10
أعتمد على أسئلة **صح/خطأ الإلكترونية (فورية الإجابة)** التي تتيح لطلبة فرصة التقويم الذاتي	1,50	0,608	منخفض	9
أعتمد على **أسئلة إكمال الفراغ الإلكترونية** لقياس قدرة فهم الطلبة للمفاهيم العلمية	1,44	0,606	منخفض	13
أستخدم اسئلة **الجواب القصير الالكترونية** التي تتميز بدرجة عالية من الموضوعية	1,46	0,580	منخفض	12
أطبق **أسئلة التوصيل بين الجمل الإلكترونية** لقياس مستوى تحصيل الطلبة	1,49	0,647	منخفض	11
أصمم **أسئلة إلكترونية ذات الإجابة العددية** لتقويم الطلبة	1,40	0,586	منخفض	15
أستخدم **الامتحان الالكتروني غير المتزامن** (متاح في أي وقت) التي تتميز بمرونة عالية.	1,90	0,696	متوسط	3
أعتمد على **الامتحان الالكتروني المتزامن** لقياس مستوى التعلم الحقيقي للطلبة.	1,39	0,557	منخفض	16



شكل رقم (07) يوضح وصف فقرات محور التقويم عن بعد

يتضح من الجدول والشكل السابقين أن هناك خمس فقرات تمارس بمستوى متوسط في محور التقويم عن بعد، وهي الفقرات المتعلقة ب: تقديم الواجبات عبر المنصة بمتوسط حسابي (2.13)، البريد الإلكتروني بمتوسط حسابي (2.07)، الامتحان الالكتروني غير المتزامن بمتوسط حسابي (1.90)، غرف الدردشة بمتوسط حسابي (1.69) والمشاريع الإلكترونية بمتوسط حسابي (1.67)، بينما باقي الفقرات الثلاثة عشر فتمارس بمستوى ضعيف، ويتعلق الأمر على الترتيب بالفقرات: خرائط المفاهيم الإلكترونية بمتوسط حسابي (1.60)، مسائل حسابية باختيارات متعددة بمتوسط حسابي (1.59)، مقابلات افتراصية بمتوسط حسابي (1.50)، أسئلة صح/خطأ الإلكترونية بمتوسط حسابي (1.50)، أسئلة الاختيار من متعدد والتوصيل بين الجمل الالكترونية بمتوسط حسابي (1.49)، أسئلة الجواب القصير الالكترونية بمتوسط حسابي (1.46) أسئلة إكمال الفراغ الإلكترونية بمتوسط حسابي (1.44)، بنوك الأسئلة بمتوسط حسابي (1.43)، أسئلة إلكترونية ذات الإجابة العددية بمتوسط حسابي (1.40) الامتحان الالكتروني المتزامن بمتوسط حسابي (1.39)، أسئلة مقالية إلكترونية بمتوسط حسابي (1.35) وملفات الإنجاز الإلكترونية بمتوسط حسابي (1.34) وهي أقل مستوى ممارسة لهذا المحور.

تفسير النتائج:

أشارت نتائج المحور الثالث إلى أن ممارسة الأساتذة للتقويم عن بعد بشكل عام كانت بمستوى **منخفض**.

إن توجه الجامعة الجزائرية –على غرار العديد من الجامعات في العالم– نحو التعليم الهجين (المتضمن التعليم عن بعد متزامنا بالتعليم الحضوري) في الآونة الأخيرة فرض عليها تبني أساليب تقويم تتماشى وهذا النمط من التعليم، و تعتمد هذه الأساليب في مجملها على التقنية الإلكترونية ولذا نجد هذا النوع من التقويم يطلق عليه "التقويم الإلكتروني"، ولممارسة هذا التقويم بالنحو الجيد يجب أن تتوفر عدة متطلبات على مستوى الكفاءة والرغبة والتوجه الإيجابي نحوه من قبل المقوِّم (الأستاذ) و المقوَّم (الطالب) وأداة التقويم في حد ذاتها كتوفر الوسائل والأنترنت، غير أنه ومن خلال ما توصلت إليه الباحثة من خلال **المقابلة** فإن التعليم الجامعي الجزائري حاليا يعاني من نقص شديد في هذه المقومات الثلاث، فالعديد من الاساتذة عبّروا عن مشكل التواصل مع الطلبة في التعليم عن بعد، وعدم قابلية هذه الأساليب للتنفيذ في أرض الواقع نظرا للعوامل المذكورة سلفا، وهذا ما نفسر به الممارسة الضعيفة للتقويم عن بعد من طرف أساتذة الجامعة.

وأشارت نتائج الدراسة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثالثة إلى أن مستوى ممارسة التقويم النهائي بشكل مفصل كما يلي:

من خلال الجدول (25) يلاحظ أن هناك خمس فقرات جاءت بمستوى ممارسة متوسط ويتعلق الأمر بكل من تقديم الواجبات عبر المنصة وهي أعلى مستوى ممارسة في هذا المحور، ثم البريد الإلكتروني يليه الامتحان الالكتروني غير المتزامن ثم غرف الدردشة، وأخيرا المشاريع الإلكترونية بأقل مستوى ممارسة متوسط. وتعزو الباحثة ممارسة هذه الأنواع من التقويم الإلكتروني بمستوى **متوسط** إلى كونها أبسط أنواع التقويم الإلكتروني وأسهلها وأيسرها على الأستاذ والطالب على حد سواء فهي لا تتطلب تصميم امتحانات ولا حضور افتراضي إجباري متزامن كما أنها تتميز بالمرونة من حيث وقت الإجابة والتفاعل.

بينما باقي الفقرات الثلاثة عشر فتمارس بمستوى **ضعيف**، ويتعلق الأمر بخرائط المفاهيم الإلكترونية ثم مسائل حسابية باختيارات متعددة تليها المقابلات ثم أسئلة صح/خطأ الإلكترونية تليها أسئلة الاختيار من متعدد والتوصيل بين الجمل الالكترونية ثم أسئلة الجواب القصير ثم أسئلة إكمال الفراغ ثم بنوك الأسئلة ثم أسئلة إلكترونية ذات الإجابة العددية ثم الامتحان الالكتروني المتزامن ثم أسئلة مقالية إلكترونية وأخيرا وملفات الإنجاز الإلكترونية وهي أقل مستوى ممارسة لهذا المحور.

وتعزو الباحثة انخفاض مستوى ممارسة التقويم عن بعد في الفقرات السابقة إلى كون الجامعة الجزائرية لم تتهيأ بشكل جيد لخوض تجربة التعليم عن بعد حيث وحسب ما توصلت إليه الباحثة من خلال المقابلة أغلب الأساتذة يشكون من عدم كفاءة البنية التحتية الرقمية للجامعة وعدم توفر التكوين المناسب لهم بخصوص استخدام منصة موودل للتعليم عن بعد وتصميم الإختبارات عليها، وانخفاض مستوى المهارات التكنولوجية لدى الاساتذة والطلبة على حد سواء في التعامل مع هذا النوع من أساليب التقويم.

وهذا ما أشارت إليه دراسة معزوز هشام ورفقاؤه (2020) حول "واقع التعليم الجامعي عن بعد في ظل جائحة كورونا" حيث توصلوا إلى تسجيل قصور واضح لدى الطلبة في الولوج والتفاعل عبر المنصات لتلقي الدروس، وأيضا المنصات التعليمية التي تم الإعتماد عليها، لم تصمم بالطريقة التي تسمح للأستاذ مراقبة وتقييم الطالب، وأيضا تم تسجيل مجموعة من المعوقات، فيها ما تعلق بالجانب التقني من خلال عدم امتلاك الطلبة أجهزة الإعلام آلي وتدفق مقبول للأنترنت، وأخرى تنظيمية وبشرية نتيجة غياب دورات تكوينية للأساتذة وللطلبة والمشرفين على العملية من ادارة الجامعة بالإضافة إلى أن الطلبة أحسوا بانخفاض مستوى اداء الأساتذة، مقارنة بأدائهم خلال تقديمهم للدروس بالطريقة التقليدية، إضافة إلى أن العملية التعليمية الجديدة جاءت مبهمة المعالم سواء للأستاذ أو للطالب في ظل ظروف إستثنائية قد تطول (هشام وآخرون، 2020)

كما تعزو الباحثة هذه النتائج كذلك إلى عدم تعرض الطلبة للتعليم عن بعد قبل جائحة كورونا، مما شكل تحديا واضحا أمام تطبيق واستخدام التعليم عن بعد من قبلهم، وهذا ما أشار إليه أفراد عينة المقابلة حيث صرحوا بأن الطالب في حد ذاته لم يتقبل فكرة التعليم عن بعد وللآن وبعد أكثر من سنتين نحو تطبيق هذا النوع من التعليم (بالموازاة مع التعليم الحضوري) غير أن العديد من الطلبة لا يتفاعلون مع منصة التعليم ولا يلتزمون بالواجبات ومختلف أنواع التقويم كالتحاضر عن بعد (الذي تعتبر جامعة المسيلة من السباقين في إطلاقه والعمل به عبر منصتها) هذا فضلا عن عدم توفر أجهز الحاسوب أو الهواتف والألواح الذكية لدى بعض الطلبة، كونها من الأدوات الضروري توافرها حتى يتم تطبيق التقويم عن بعد، إضافة إلى ما تعانيه الجزائر من ضعف في شبكة الأنترنت وانقطاعها تماماً في بعض المناطق

كما يمكن ردّ هذه النتيجة إلى أن عدم المواجهة بشكل مباشر بين الطلبة والأساتذة في التعليم عن بعد أدى إلى انعدام التفاعل التعليمي ما بين الطلبة أنفسهم من جهة، وما بين الطلبة وأساتذتهم من جهة أخرى، وهذا ما شكل ضعفا في دافعية الطلبة نحو التعلم، ودافعية الأستاذ نحو التدريس. وفي هذا المضمار أشارت منظمة اليونسكو إلى أن التعليم عن بعد فرض نفسه بقوة نتيجة جائحة كورونا، لكن هذا الانتقال يتطلب التشديد على توافر عناصر عدة تدعم الانتقال المرن من التعلم التقليدي إلى التعليم عن بعد، ومن هذه العناصر: توفر مختصين في صناعة المحتوى الرقمي، وتوفير التدريب التقني للمعلمين، وتشكيل خلية طوارئ تربوية لمتابعة المشكلات، بالإضافة إلى توفير الدعم النفسي واللوجستي للمتعلمين (اليونيسكو، 2017)

تتوافق نتائج هذا المحور مع دراسة عبد العزيز الروقي (2019) الذي توصل من خلالها إلى أن مستوى ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني **منخفضة** في حين اختلفت هذه النتائج مع دراسة أمل الغيث (2021) التي توصلت إلى أن ممارسة المعلمات لأساليب التقويم البديل الإلكترونية في التعليم عن بعد كانت ككل **بمستوى كبيرة**.

2-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: نصت الفرضية الثانية للدراسة على : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير ميدان التخصص المهني** "، وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (26) اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في ممارسة التقويم التربوي تبعا لمتغير التخصص

	التخصص	حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التقويم التربوي ككل	العلوم الانسانية والاجتماعية	78	122.68	229.128	6	0.000	دال
	الآداب واللغات	45	114.93				
	الحقوق والعلوم السياسية	48	94.67				
	العلوم الاقتصادية	25	251.14				
	العلوم	51	252.28				
	التكنولوجيا	66	259.50				
	الرياضيات والإعلام الآلي	56	261.93				
	الاجمالي	369	//				

من خلال الجدول رقم (26) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (369) فردا قد انقسمت حسب استجاباتهم على استبيان التقوي التربوي إلى سبعة مجموعات، تمثل المجموعة الأولى ذوو التخصص (العلوم الانسانية والاجتماعية) وقد بلغ عددهم (78) فردا بمتوسط رتب بلغ 122.68، أما المجموعة الثانية فتمثل ذوو التخصص (الرياضيات والإعلام الآلي) وقد بلغ عددهم (56) فردا بمتوسط رتب بلغ 261.93 ، أما المجموعة الثالثة فتمثل ذوو التخصص (الحقوق والعلوم السياسية) وقد بلغ عددهم (48) فردا بمتوسط رتب بلغ 94.67، أما المجموعة الرابعة فتمثل ذوو التخصص (التكنولوجيا) وقد بلغ عددهم (66) فردا بمتوسط رتب بلغ 259.50، أما المجموعة الخامسة فتمثل ذوو التخصص (العلوم) وقد بلغ عددهم (51) فردا بمتوسط رتب بلغ 252.28، أما المجموعة السادسة فتمثل ذوو التخصص (الآداب واللغات) وقد بلغ عددهم (45) فردا بمتوسط رتب بلغ 114.93، أما المجموعة السابعة فتمثل ذوو التخصص (العلوم الاقتصادية) وقد بلغ عددهم (25) فردا بمتوسط رتب بلغ 251.14، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (6) بـ 229.12 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01= α)، ومنه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي فإن هاته النتيجة المتوصل إليها **تؤيد** فرضية البحث الثانية القائلة بـ **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير ميدان التخصص المهني** وهاته الفروق كانت لصالح **ذوو التخصصات (التكنولوجيا والعلوم والرياضيات والإعلام الآلي)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

تفسير النتائج: تشير نتائج الجدول (26) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة التقويم التربوي وكانت هذه الفروق لصالح التخصصات التالية: **التكنولوجيا، العلوم، والرياضيات والإعلام الآلي.**

نلاحظ أن هاته الفروق كانت لصالح التخصصات العلمية على حساب التخصصات الإنسانية والأدبية، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى اختلاف طبيعة التقويم التربوي في التخصصات المختلفة، حيث أنه في التخصصات الانسانية والأدبية قد تكون هناك محدودية استخدام بعض الأساليب التقويمية كالتمارين، والتجارب، والامتحانات الموضوعية، والتجارب والتقويمات المعتمدة على الأداء والملاحظة وهذا ما أشارت إليه دراسة حنفي محمد طه (1994) التي توصل من خلالها أن كليات التربية في مصر مازالت أساليب التقويم التي تعتمد عليها تركز على حفظ المعلومات وإهمال الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي، كما أشارت كذلك إلى سوء استخدام أساليب الاختبارات الموضوعية والعملية وحدودية تطبيقها.

على عكس التخصصات العلمية التي تتميز بطبيعتها التطبيقية والنشطة والمرنة، حيث تعتمد بشكل كبير على الممارسة التطبيقية وتوظيف المعارف النظرية في مختلف المواقف التعليمية، خاصة إذا تم توفرت المعدات والوسائل التي تتطلبها مختلف الوضعيات التعليمية، وكذا توفر الكفاءة لممارسة هذا التقويم، هذا فضلا عن كون التخصصات العلمية –حسب ملاحظة الباحثة_ أكثر ارتباطاً بتكنولوجيا التعليم وأكفأ من حيث المهارة التقنية سواء من ناحية الأساتذة أو الطلبة.

وقد اختلفت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة **(فاروق بني حمد وعلي بركات، 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 اختلف هذه النتائج كذلك مع ما توصل إليه بوجمعة حريزي 2018 التي كشفت عن وجود فروق في درجة ممارسة الأساتذة لأشكال التقويم المستمر حسب متغير التخصص، وكانت هذه الفروق لصالح تخصصات المواد الأدبية على حساب المواد العلمية .

وقد اختلفت نتائج هذا المحور كذلك مع دراسة القواس (2016) التي كشفت وجود فروق في وجهة نظر الطلبة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة اب أساليب التقويم المستمر، والتغذية الراجعة تعزى لمتغير التخصص(انساني، علمي، تربوي) لصالح التخصص التربوي (محمد القواس، 2016)

كما اختلفت –نسبياً– كذلك مع نتائج دراسة الباحثة حول "تقييم جودة التقويم المستمر" التي توصلت من خلالها إلى أن أن تقييمات الأساتذة ذوو التخصصات العلمية والتقنية لجودة التقويم المستمر الممارس في حصص TD/TP كانت منخفضة بالمقارنة مع تقييمات الأساتذة أصحاب التخصصات الأدبية والإنسانية (قوادري، 2021)

3-عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة للدراسة على : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية** "، وللتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى إختبار **كروسكال واليز**، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (27) إختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في ممارسة التقويم التربوي تبعا لمتغير الأقدمية

الأقدمية		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
التقويم التربوي	أقل من 5 س	55	155.79	10.719	2	0.005	دال
	05-10 س	173	180.79				
	أكثر من 10 س	141	201.55				
	الاجمالي	369	//				

من خلال الجدول أعلاه رقم (27) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (165) فردا قد انقسمت حسب استجابتهم على استبيان التقويم التربوي إلى ثلاث مجموعات، تمثل المجموعة الأولى فئة الأقدمية (أقل من 5 سنوات) وقد بلغ عددهم (55) فردا بمتوسط رتب بلغ 155.79، أما المجموعة الثانية فتمثل فئة الأقدمية (05-10 سنوات) وقد بلغ عددهم (173) فردا بمتوسط رتب بلغ 180.79، أما المجموعة الثالثة فتمثل فئة الأقدمية (10 سنوات وأكثر) وقد بلغ عددهم (141) فردا بمتوسط رتب بلغ 201.55، وقد أفرز اختبار الدلالة الإحصائية كروسكال واليز (H) والذي بلغت قيمته عند درجة الحرية (2) بـ 10.71 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α =0.01)، ومنه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي فإن هاته النتيجة المتوصل إليها **تؤيد** فرضية البحث الثالثة القائلة بـ **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية** وهاته الفروق كانت لصالح **فئة الأقدمية من 10 سنوات وأكثر**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

تفسير النتائج: خلصت نتائج الجدول (27) إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة التقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية وهاته الفروق كانت لصالح فئة الأقدمية **من 10 سنوات وأكثر**

مما لا شك فيه أن التجربة والخبرة التدريسية هما من أهم العوامل التي تُكسب الأستاذ مهارات التدريس عامة والتقويم على وجه خاص، فمهما كان ما يتلقاه الأستاذ قبل دخوله مجال التدريس من تكوين نظري ومعلومات في هذا المضمار، غير أن الممعارف النظرية وحدها لن تمكنه من معرفة وممارسة دواخل العملية التعليمية وحيثياتها بشكل جيد. إذ يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى كون الأساتذة الذين كانت سنوات خبرتهم في التدريس أكثر من 10 سنوات هم أكثر خبرة وتمرسا في ميدان التدريس وأكثر كفاءة في توظيف مختلف الأساليب التقويمية ولديهم القدرة على تكييف الوقت لإجراء المراقبة المستمرة بشكل أفضل ممن تقل سنوات خبرتهم عن 10 أو خمس سنوات، كما أنه كلما زادت سنوات التدريس كلما زادت فرصة الأساتذة في التعرف على مختلف الاستراتيجيات التقويمة الملائمة لمختلف الوضعيات التعليمية.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة الجليدي حسن (2019) الذي كشف من خلالها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة في درجة استخدام أساليب التقويم تعزى لمتغير الخبرة الأعلى في التدريس.

كما اتفقت هذه النتيجة أيضا مع توصلت إليه دراسة عيسى المطيري (2010) التي كشفت أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم التربوي.

واتفقت كذلك مع دراسة محمد الزهراني (2009) التي كشف من خلالها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات أعضاء هيئة التدريس في ممارستهم للتقويم التربوي تعزى لمتغير الخبرة المهنية وكانت الفروق لصالح الذين خدمتهم من 11 سنة فما أكثر.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع توصل إليه امباركة بايحيى وأحمد الفقيه (2019) في دراستهما التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل تبعا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة أكثر من 10سنوات (بايحيى و الفقيه، 2019)

واتفقت هذه النتيجة أيضا مع دراسة فؤاد عطية التي توصل من خلالها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي التربية الاسلامية في ممارسة أساليب التقويم البديل تبعا لمتغير عدد سنوات الخدمة. . (فؤاد، 2016)

كما يمكن أن تعزى هذه النتائج على عدم فاعلية برامج تكوين الأساتذة الجدد في تأهيلهم لممارسة التقويم التربوي بدون فروق جوهرية مع الأساتذة ذوي سنوات الخبرة الكبيرة وهذا ما يمكن أن نفسره كذلك بنتائج الفرضية الموالية (الرابعة).

4-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: نصت الفرضية الرابعة للدراسة على : " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير تكوين الأساتذة الجدد** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني**، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (28) إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التقويم التربوي تبعا لمتغير التكوين

التقويم التربوي		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
التقويم التربوي	تلقى	138	179.50	24771.00	15180.00	24771.00	-0.898	0.369	غير دال
	لم يتلقى	231	188.29	43494.00					
	الاجمالي	369	/	/					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (369) فردا قد توزعوا بناء على استجاباتهم على استبيان التقويم التربوي حسب متغير تلقي التكوين إلى (138) فردا ممن تلقوا التكوين بواقع (179.50) كمتوسط رتب، و(231) فردا لم يتلقوا التكوين بواقع (188.29) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت (0.89-) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **معارضة** لفرضية البحث الرابعة والقائلة بـ **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير تكوين الأساتذة الجدد** أي لا توجد فروق، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

تفسير النتائج: أوضحت نتائج الجدول (28) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارستهم للتقويم التربوي تعزى لمتغير تكوين الأساتذة الجدد

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن ما يتلقاه الأساتذة الجدد في سنتهم الأولى من التكوين هو تكوين نظري معرفي ولا يتعدى كونه تكوين شكلي ومتطلب إداري من متطلبات الترسيم الوظيفي. حيث أنه وحسب ما توصلت إليه الباحثة من خلال المقابلة مع بعض الأساتذة الجدد الذين تلقوا التكوين، أنه لم يتم تكوينهم في مجال التقويم التربوي وكيفية القيام بمختلف الممارسات التقويمية حسب تخصصاتهم، إذ أن محاور التكوين المسطرة من طرف الوزارة ركزت بشكل خاص على التكوين (السطحي) على الأدوات الرقمية ومنصة موودل خصوصا، والتعريف بنظام LMD وخصائصه البيداغوجية والتعليمية، والتدريب على إعداد وتقديم الدرس. وهذا ما عبر عنه ارزقي بركان بقوله: "إننا نعلم المعلم كيف يجب أن يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم" **(أرزقي بركان، 1998، ص 173)**

وفي ذات الصدد يشير ميلود زيان إلى أن تكوين الأستاذ يكون عادة منصب في الجوانب الأربعة التالية وهي : التحكم المعرفي، القدرة على توصيل المعارف العلمية إلى المتعلمين، الإلمام بمبادئ ونظريات سيكولوجيات التعلم، الجانب العلائقي، إلا أنه نادرا ما يتم تكوينهم فيما يخص كيفيات تقويم المتعلمين، وخاصة ميدان التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات" (ميلود زيان، 1998، ص196)

وهذه النتيجة تؤكدها ما توصلت إليه دراسة زرقان ليلى (2013) إلى أن هناك احتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم وتتلخص فيما يلي:

- الإلمام بمفهوم التقويم وما يتعلق به من مجالات ومعايير
- الإلمام بكيفية بناء الإختبارات ذات المواصفات الموضوعية
- المعرفة بالطرق العلمية الحديثة في عملية التقويم
- الدراية بأنواع الاختبارات التحصيلية
- القدرة على إثراء دافعية الطلبة نحو التقييم الذاتي (زرقان ليلى، 2013)

واتفقت هذه النتائج مع توصلت إليه دراسة خطوط رمضان (2016) حيث أشار إلى أنه من أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة أثناء تقويم الكفاءات هي نقص التكوين في ميدان الكفاءات، حيث أن غالبية الأساتذة (92.1 %) يرون أن التكوين الذي تلقوه حول كيفية إجراء عملية التقويم كان غير كاف.

وفي نفس المضمون توصلت دراسة فتيحة لعزازي (2016) إلى أن تغيير طريقة التقويم التربوي بالمنظومة التعليمية لم يصاحبه تكوين خاص للأساتذة وحتى وإن وجد فهو خارج مجال التقويم التربوي وغير كاف.

وقد اختلفت هذه النتائج نسبيا ما مع أشارت إليه دراسة عبد الكبير حنان و قدروري رابح (2020) التي توصلا من خلالها أن تكوين الأساتذة الجدد يساهم في تطوير قدرات الأساتذة المساعدين الجدد، و في تطوير سلوكهم البيداغوجي، ويساهم أيضا في الرفع من مستوى أداءهم. (حنان و قدوري، 2020)

5-عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة للدراسة على أنه : **يواجه أساتذة الجامعة صعوبات متعلقة بالمجال البيداغوجي التنظيمي، وصعوبات متعلقة بالطلبة، وصعوبات متعلقة بالأستاذ نفسه.**

تم تخصيص سؤال مفتوح في استبيان الدراسة الميدانية بصيغة: ماهي الصعوبات التي تواجهكم في ممارستكم للتقويم التربوي؟ ولم يحدد فيه أي مجال، وقد تم تفريغ هذا المحور بحساب تكرار الصعوبات والنسبة المئوية التي تحتلها، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب أهميتها ونسبة تكرارها، كما عمدت الباحثة إلى تصنيفها إلى ثلاث مجالات مثلما هو موضح في التالي:

- **الصعوبات المتعلقة بالجانب البيداغوجي التنظيمي:**

الجدول (29) صعوبات التقويم التربوي المتعلقة بالجانب البيداغوجي التنظيمي

الرقم	الصعوبات البيداغوجية التنظيمية	التكرار	النسبة %
1	إكتظاظ الأفواج في حصص TD/TP	190	%51.49
2	القصور في إمداد ودعم الأستاذ بالوسائل التعليمية اللازمة للتقويم	173	%46.88
3	قلة الدورات والبرامج التدريبية للأساتذة في مجال التقويم التربوي.	169	%45.80
4	ضيق الوقت المخصص لحصص TD/TP	145	%39.30
5	كثافة برامج المقررات الدراسية بالنسبة للوقت المخصص لها.	133	%36.04
6	غياب سلم تنقيط موحد	119	%32.24
8	غياب دليل يوضح أساليب التقويم في التعليم الجامعي وآليات تطبيقها.	89	%24.12
9	صعوبة في قبول الطلبة لإجراء مشاريع ميدانية من طرف المؤسسات الخارجية.	81	%21.95
10	كثرة عدد الأفواج المسندة للأستاذ	66	%17.88
11	صعوبة الولوج إلى منصة موودل	61	%16.53
12	تخصيص الإدارة جزء كبير من علامة الوحدة (المادة) على الامتحان النهائي	51	%13.28
13	طبيعة محتوى المقررات الدراسية لا تستلزم تطبيق أدوات التقويم الحديثة	34	%9.21

يتضح من الجدول (29) أن أهم الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في ممارستهم للتقويم التربوي والمتعلقة بالجانب البيداغوجي التنظيمي مرتبة ترتيبا تنازلياً هي:

اكتظاظ الأفواج في حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية، القصور في إمداد ودعم الأستاذ بالوسائل التعليمية اللازمة للتقويم، قلة الدورات والبرامج التدريبية للأساتذة في مجال التقويم، ضيق الوقت المخصص لحصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية، كثافة برامج المقررات بالنسبة للوقت المخصص لها، غياب سلم تنقيط موحد، غياب دليل يوضح أساليب التقويم في التعليم الجامعي وآليات تطبيقها، صعوبة في قبول الطلبة لإجراء مشاريع ميدانية من طرف المؤسسات الخارجية، طبيعة محتوى المقررات الدراسية لا تستلزم تطبيق أدوات التقويم الحديثة، صعوبة الولوج إلى منصة موودل، كثرة عدد الأفواج المسندة للأستاذ، صعوبة الولوج إلى منصة موودل، تخصيص الإدارة جزء كبير من علامة الوحدة (المادة) على الامتحان النهائي، وأخيرا طبيعة محتوى المقررات الدراسية لا تستلزم تطبيق أدوات التقويم الحديثة

ولعل هذه الصعوبات التنظيمية البيداغوجية التي يواجهها الأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم التربوي ترجع إلى عدة أسباب أهمها: عدم التأسيس الواضح لتطبيق مختلف أنواع التقويم التربوي في ظل نظام LMD حيث ان هذا النظام ورغم مرور أكثر من 12 سنة على تبنيه من قبل الجامعة الجزائرية غير أن تطبيقه على أرض الواقع لا زال يعتريه الكثير من الغموض وعدم الوضوح والتناقضات، فمن جهة نجد في هذا النظام ما ينص على وجوب ربط الجامعة بالمحيط الخارجي والتقويم المستمر لكفاءات وقدرات الطلبة غير أننا نجد في المقابل عدة معوقات تحول دون تحقيق هذه الأهداف، ومحتوى تعليمي تقليدي قائم على الحشو الفارغ والإجترار للمعلومات (خاصة في العلوم الإنسانية والأدبية) ومقررات مكثفة بالمقارنة مع قلة الوقت المخصص لها، مع قلة التجهيزات اللازمة خاصة في مخابر البحث كل هذا وغيره يحول دون تنفيذ حقيقي للتقويم التربوي وعليه يمكن القول أن ما جاء في مضمون المراسيم والمناشير حول المراقبة المستمرة وتقويم الكفاءات لم يصاحبه تهيئة حقيقية وفعلية لتنفيذه في أرض الواقع. وبالتالي فإن التقويم التربوي الممارس في الجامعة وإن تصبغ بصبغة الحداثة غير أنه لا زال في العمق يدور حول التقويم التقليدي الذي لا يتعدى قياس المستويات الدنيا من القدرات المعرفية. وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع نتائج بعض الدراسات السابقة منها: دراسة خطوط رمضان التي كشفت عن أن الاساتذة يواجهون صعوبات بيداغوجية تنظيمية اثناء ممارستهم لاستراتيجيات التقويم التربوي (خطوط رمضان، 2015) ودراسة (عبد الله خميس وآخرون 2009) التي أشارت إلى أن المعلمين يواجهون صعوبات عديدة وكبيرة في كيفية تطبيق التقويم التكويني وأن أكبر صعوبات التي تواجههم هي "عدم وجود الوقت الكافي لديهم لمتابعة أعمال المتعلمين" و"عدد المتعلمين في القسم"وهاتين الصعوبتين تندرج تحت عامل

الصعوبات التي لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي. كما اتفقت مع نتائج الدراسة التي قام بها يوسف خنيش (2006) حول صعوبات التقويم في التعليم التي كشفت عن أن أساتذة التعليم المتوسط يعانون من صعوبات في التقويم بنسبة 86.30 % وقد أرجع الباحث تلك الصعوبات إلى عدة عوامل أهمها: العدد الكبير من التلاميذ في القسم الواحد. (خنيش، 2006) وفي نفس الصدد أشارت دراسة ضياف زين الدين (2012) إلى أن هناك عدة عوامل تعيق عملية التقويم التربوي منها: نقص الوسائل التعليمية، كثافة المقرر الدراسي، الاكتظاظ في القسم. (ضياف ودوباخ، 2012)

- **الصعوبات المتعلقة بالطالب**

جدول (30) صعوبات التقويم التربوي المتعلقة بالطالب:

الرقم	الصعوبات المتعلقة بالطالب	التكرار	النسبة %
1	انتشار ظاهرة الغش لدى الطلبة	202	%54.74
2	ضعف مستوى تحكم الطلبة بتقنيات التعلم الإلكتروني	188	%50.95
3	عدم إلتزام الطلبة بإنجاز الواجبات المقدمة لهم	160	%43.36
4	ضعف تدفق الأنترنت عند بعض الطلبة وانعدامها لدى أغلبهم	142	%38.48
5	عدم تفاعل الطلبة من منصة موودل.	129	%34.96
6	تدني كفاءة البحث العلمي لدى الطلبة	108	%29.26
7	ضعف دافعية الطلبة نحو التعلم.	96	%26.02
8	عدم امتلاك عدد كبير من الطلب للحاسوب ووسائل التعلم عن بعد	88	%23.85
9	صعوبة تطبيق الامتحانات الإلكترونية نظرا لعدم دخول الطلبة	84	% 22.76
10	الغياب المتكرر للطلبة	74	%20.05
11	لجوء الطلبة إلى السرقة العلمية	70	%18.97
12	صعوبة تكيف الطلبة مع نظام التعليم عن بعد.	62	%16.80
13	عدم تفاعل الطلبة مع أساليب التقويم المستمر وتركيزهم على تحصيل النقاط فقط.	55	%14.90
14	عدم دخول الطلبة لغرف الدردشة والتفاعل معها	43	%11.65
15	الإتكالية لدى الطلبة في حال الأعمال الجماعية	40	%10.84

يتضح من الجدول (30) أن أهم الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في ممارستهم للتقويم التربوي والمتعلقة بالطلبة مرتبة ترتيبا تنازلياً هي: انتشار ظاهرة الغش لدى الطلبة، ضعف مستوى تحكم الطلبة بتقنيات التعلم الإلكتروني، عدم إلتزام الطلبة بإنجاز الواجبات المقدمة لهم، ضعف تدفق الأنترنت عند بعض الطلبة وانعدامها لدى أغلبهم، عدم تفاعل الطلبة من منصة موودل، تدني كفاءة البحث العلمي لدى الطلبة، ضعف دافعية الطلبة نحو التعلم، عدم امتلاك عدد كبير من الطلب للحاسوب ووسائل التعلم عن بعد، صعوبة تطبيق الامتحانات الإلكترونية نظرا لعدم دخول الطلبة، الغياب المتكرر للطلبة، لجوء الطلبة إلى السرقة العلمية، صعوبة تكيف الطلبة مع نظام التعليم عن بعد، عدم تفاعل الطلبة مع أساليب التقويم المستمر، عدم دخول الطلبة لغرف الدردشة والتفاعل معها وتركيزهم على تحصيل النقاط فقط، الإتكالية لدى الطلبة في حال الأعمال الجماعية.

ترى الباحثة أنه يمكن أن تعزى كل هذه الصعوبات إلى سبب أساسي وهو "سوء النظام التعليمي" الذي تكوّن الطالب عليه منذ الصغر، فهو ومنذ أن وطأت قدماه مدرسته الابتدائية تبرمج ذهنيا على أن مهتمه هي تحصيل أعلى معدل وتجميع أكبر عدد من النقاط، وأن رضى المعلم والإدارة وحتى الوالدين مرتبط بقدرته على الحصول على المعدل الأعلى والمراتب الأولى في ترتيبه بين زملائه. إن هذا المعتقد المتجذر في ذهنية الطلبة منذ الصغر كفيل بأن يفرغ محتوى التعلم من كل أهدافه ومعانيه بالنسبة لهم، وإن الصعوبات المذكورة سالفا ما هي إلا تحصيل حاصل لما شب عليه الطالب الجامعي. فنجده يلجأ لكل السبل المشروعة وغير المشروعة (كالغش، الاتكالية، السرقة العلمية..) لنيل تلك الدرجة، بل إنه لن يتحرك نحو التعلم ما لم يكن هناك مقابله من النقطة أو العلامة، حتى إننا نلاحظ العديد من الطلبة يقومون بمراجعة بعض الدروس التي يعتقدون أنهم سيمتحنون فيها ويهملون البعض من التي يتأكدون أنهم لن يمتحنوا فيها وللأسف نجد من الأساتذة من يدعم هذا السلوك بوضعه ما أصطلح عليه "تحديد الدروس" . وتجدر الإشارة هنا إلى أن أساليب التقويم بدورها تعلب دورا مهما في هذه الصعوبات، فاعتماد الأستاذ على التقويم المعتمد على الاختبارات الكتابية فقط لا يمكن أن يحفز الطالب نحو التعلم ويستثير دافعيته، بينما أساليب التقويم المعتمدة على الأداء مثلا تثير دافعية الطلبة للتعلم

وترى الباحثة أن تدني مستوى الطالب وعدم جديته في التعلم، ولجوءه إلى السلوكيات التعليمية الخاطئة يمكن علاجها من جذرها الأساسي إذا ما تم إصلاح العملية التقويمية وتوفرت الرغبة الحقيقة في ذلك وجنّدت كل الروافد البشرية والمادية لذلك الإصلاح، فإذا ما تم إصلاح التقويم التربوي سيتم إصلاح العملية التعليمية بكل مكوناتها بما في ذلك الطلبة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الثوابية والسعودي (2016) التي كشفت على أنه من بين أهم معوقات تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته المتعلقة بالطلبة "المستوى التحصيلي للطلبة لا يشجع على إجراء هذا النوع من التقويم" و"عدم رغبة الطلبة في إجراء هذا النوع من التقويم"

- **الصعوبات المتعلقة بالأستاذ**

جدول رقم (31) صعوبات التقويم التربوي المتعلقة بالأستاذ:

الرقم	الصعوبات المتعلقة بالأستاذ	التكرار	النسبة %
1	نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي	191	%51.76
2	عدم فهم الأساتذة للمراقبة المستمرة	153	%41.46
3	تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ومقاومته للتغيير	149	%40.38
4	قلة كفاءة بعض الأساتذة في استخدام منصات التعليم عن بعد	122	%33.06
5	تقديم الملخصات للطلبة والاعتماد عليها في بناء الامتحانات النهائية	120	%32.52
6	التركيز على أسئلة الحفظ والاسترجاع في الامتحانات النهائية	111	%30.08
7	قلة الكفاءة في استخدام أساليب التقويم المستمر	111	%30.08
8	نقص التنسيق بين الأساتذة في التقويم التربوي	100	%27.10
9	اقتصار أغلب الأساتذة على الامتحانات كوسيلة للتقويم	95	%25.74
10	قلة الكفاءة في إعداد الأسئلة الموضوعية للامتحانات	81	%21.95
11	قلة إدراك الأستاذ لأهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية	77	%20.87
12	التقويم وفق الطريق التقليدية في التدريس القائم على التلقين	74	%20.05
13	الاقتصار على إعطاء تقييم للطالب وعدم تقديم التغذية الراجعة	69	%18.69
14	انعدام المتابعة والمراقبة لعمل الأستاذ	61	%16.53
15	انعدام الحوافز المادية والمعنوية للأستاذ المتميز	45	%12.19
16	صعوبة توفيق الأستاذ بين التدريس والتقويم	44	%11.92
17	انعدام الدورات التدريبية للأستاذ في التقويم التربوي	42	%11.38

تبين نتائج الجدول (31) أن أهم الصعوبات التي تواجه الأساتذة في ممارستهم للتقويم التربوي والمتعلقة بالأستاذ نفسه مرتبة ترتيباً تنازلياً هي: نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي، عدم فهم الأساتذة للمراقبة المستمرة، تمسك الأستاذ بالتقويم التقليدي ومقاومته للتغيير، قلة كفاءة بعض الأساتذة في استخدام منصات التعليم عن بعد، تقديم الملخصات للطلبة والاعتماد عليها في بناء الامتحانات النهائية، التركيز على أسئلة الحفظ والاسترجاع في الامتحانات النهائية، قلة الكفاءة في استخدام أساليب التقويم المستمر ، نقص التنسيق بين الأساتذة في التقويم التربوي، اقتصار أغلب الأساتذة على الامتحانات كوسيلة للتقويم، قلة الكفاءة في إعداد الأسئلة الموضوعية للامتحانات، قلة إدراك الأستاذ لأهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية، التقويم وفق الطريق التقليدية في التدريس القائم على التلقين، الاقتصار على إعطاء تقييم للطالب وعدم تقديم التغذية الراجعة، انعدام المتابعة والمراقبة لعمل الأستاذ، انعدام الحوافز المادية والمعنوية للأستاذ المتميز، صعوبة توفيق الأستاذ بين التدريس والتقويم، انعدام الدورات التدريبية للأستاذ في التقويم التربوي.

ترى الباحثة أن أغلب الصعوبات المذكورة أعلاه هي نتيجة عامل أساسي **وهو "نقص التكوين"** فالتقويم التربوي وفق المقاربات الحديثة التي توجهت إليه الجامعات الجزائرية يختلف كثيرا عن التقويم الذي تكوَّن به وعليه الأساتذة والذي يطبقونه على أنه الوسيلة الأنجع والأسهل والأكثر يسرا عليهم، ويجدون في تغييره مقاومة شديدة لأنهم هم أنفسهم تكونوا بهذه الأساليب التقويمية، إذ أن تحكم الأستاذ في العملية التقويمية وتجاوز صعوباتها مرتبط أساسا بالتكوين الذي تلقاه – هذا إن كان قد تلقى تكوينا – والذي (حسب نتائج المقابلة) يتغلب عليه الجانب النظري على حساب التطبيقي.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن هناك من الأساتذة من لديه كفاءة علمية عالية لكنه قد يكون غير ملم بطرائق التدريس والتقويم وكيفية تنفيذها، فليس كل عالم في مجال ما كفيل بأن يكون معلماً جيدا، ولذلك نجد أن الوزارة الوصية قد استحدثت إجراء تكوين الأساتذة الجدد منذ 2016، ولكن هل يتم التكوين وفق ما يجب أن يكون عليه؟ إن مقابلة الباحثة مع العديد من الأساتذة الذين تلقوا هذا التكوين كشفت عن فراغ محتوى هذا البرنامج وأن مثله مثل أي إجراء إداري يتوجب القيام به لأجل الترسيم، وفي هذا الصدد و أكدت دراسة محمد سيف الدين فهمي (1984) حول "تحديات ومشكلات تربية المعلم" حين توصل إلى أن المقررات الممنوحة والمواد الدراسية التي تعتمد عليها معاهد التكوين عبارة عن حشد للمعارف وتجاهل لبعض المقاييس الهامة أو نقص التكوين فيها. (فؤاد أبو حطب، 1996، ص 205)

وفي السياق ذاته أشارت دراسة يوسف خنيش إلى وجود صعوبات في التقويم والمرتبطة بطبيعة التقويم الذي تلقاه الأساتذة رغم محاولات تكوينهم بأنماط مختلفة، إلا أن هذا يعاني من قصور باعتبار هذا التكوين ليس ملماً بكل المهام التي يتطلب منهم القيام بها وخاصة التقويم. فالأساتذة يعانون من عدم القدرة على بناء واستعمال الأساليب التقويمية عامة وبعض الأساليب المتعلقة بقياس ذكاء وقدرات وميول وكشف شخصية المتعلمين خاصة (خنيش، 2006، ص 176)

والأمر ذاته أثبته دراسة خطوط رمضان حيث توصل من خلالها إلى أن نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي يعتبر من أبزر الصعوبات التي تواجههم أثناء تطبيقهم لاستراتيجيات التقويم التربوي، بالإضافة إلى مقاومتهم للتغيير والإصلاح. (خطوط، 2015)

6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة على أنه: **يمكن تطوير التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم**

يمكن التحقق من هذه الفرضية من خلال عرض نتائج الاستنتاج العام للدراسة الميدانية و بالاعتماد على معايير جودة التعليم التي ستتبناها الباحثة، واقتراحات الأساتذة لتطوير التقويم التربوي والموضحة في التصور المقترح في نهاية هذه الدراسة (الفصل السادس)

استنتاج عام للدراسة الميدانية:

من خلال عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بمختلف فرضيات البحث الحالي، تكون الدراسة قد حققت الأهداف المنشودة منها والمتمثلة في الكشف عن واقع التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية من قِبَل الأساتذة وأهم الصعوبات التي تواجههم أثناء ذلك، من خلال تحليل ومناقشة نتئج الاستبيان الذي صمم خصيصا لهذين الغرضين، وقد توصلت الباحثة إلى نتائج الدراسة الميدانية التالية:

1- إن مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي هو **متوسط** بشكل عام، بحيث:
   - مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للمراقبة المتسمرة متوسط.
   - مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم النهائي متوسط.
   - مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم عن بعد منخفض.
2- بـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير ميدان التخصص المهني وهاته الفروق كانت لصالح ذوو التخصصات (التكنولوجيا والعلوم والرياضيات والإعلام الآلي)
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير الأقدمية وهاته الفروق كانت لصالح فئة الأقدمية من 10 سنوات وأكثر،
4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي تعزى لمتغير تكوين الأساتذة الجدد
5- يواجه الأساتذة صعوبات في ممارستهم للتقويم التربوي تتعلق بالمجال التنظيمي البيداغوجي، صعوبات تتعلق بالطالب، وصعوبات تتعلق بالأستاذ.
6- يمكن تطوير التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية بالاعتماد على:
   - نتائج الدراسة الميدانية المذكورة أعلاه.
   - اقتراحات الأساتذة لتطوير التقويم التربوي.
   - معايير جودة التعليم.

الفصل السادس

التصور المقترح

تمهيد:

بعد أن تناولنا الدراسة الحالية بشقيها النظري والميداني في الفصول السابقة، حيث تم التطرق إلى التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية وجودة التعليم ومعاييرها، كما أشارت إليها أبجديات الفكر التربوي المعاصر ونتائج الدراسات السابقة، وبعد استنطاق واقع التقويم التربوي الممارس في الجامعة الجزائرية من خلال نتائج الدراسة الميدانية، توصلنا إلى المنطلقات الفكرية والملامح الإجرائية للتصور المقترح لتطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم.

حيث أنه وبالرجوع إلى نتائج الدراسة الحالية نجد أن هناك الكثير من أوجه القصور في التقويم التربوي الذي يمارسه أساتذة الجامعة والتي تحول دون جودته الأمر الذي يجعله في حاجة ملحة إلى التطوير والتحديث ليتناسب مع التحديات العصرية الحالية، فالممارسات التقويمية التقليدية أثبتت عدم جدارتها في مواجهة التحديات التي يمر به قطاع التعليم الجامعي لا سيما في ظل توجه الجامعات إلى التقنية التكنولوجية والاعتماد عليها في التعليم. لذا تضع الباحثة في هذا الفصل تصورا مقترحاً لتطوير التقويم التربوي مستندة إلى نتائج الدراسة بشقيها النظري والميداني والدراسات السابقة، ومعايير جودة التعليم التي تم استخلاصها من التأصيل النظري للجودة في التعليم. وقد تبنت الباحثة في بنائها لهذا التصور أسلوب **السيناريوهات** التي تستخدم لبناء التصورات المستقبلية، وهذا الفصل يمثل محور الدراسة وثمرتاه حيث سنعرض منطلقات وركائز التصور، وأهدافه ومبرراته وآليات تنفيذه في العملية التعليمية.

1-أهداف التصور المقترح:

إنَّ التحديد الدقيق لأهداف أي تخطيط مستقبلي من الأمور المهمة التي لا يمكن أن تقوم قائمة أي تخطيط بدونه، لأن التحديد الدقيق للأهداف يمكّن من اختيار المحتوى المناسب الذي ستتحقق من خلاله هذه الأهداف، ويمكن تلخيص الأهداف التي يسعى التصور لتحقيقها فيما يلي:

- تحقيق الجودة في العملية التعليمية بالجامعة الجزائرية
- تطوير جوانب القصور في التقويم التربوي الممارس بالجامعة الجزائرية
- تحقيق تعلم نوعي حقيقي لدى الطلبة.
- تحسين جودة مدخلات وعمليات ومخرجات والتغذية الراجعة للتقويم التربوي.
- تطوير معايير التقويم التربوي النابعة من رسالة وأهداف الجامعة الجزائرية وتكييفها مع معايير جودة التعليم.

- الانتقال تدريجيا من نمط التقويم التقليدي إلى التقويم الحديث.
- تطوير مهارات الاساتذة في ممارسة التقويم التربوي في مختلف الوضعيات التعليمية.
- تنمية الوعي بمفهوم الجودة ونقله من التنظير إلى التطبيق
- السعي نحو تجويد مخرجات الجامعة من خريجين، وأبحاث، ودراسات.
- تصنيف الطلبة وفق مستوياتهم الحقيقية واتخاذ القرارات الصائبة تجاههم.

2-مبررات التصور المقترح:

إن الدراسة الحالية دراسة وصفية لواقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية، وهذا الوصف يحتاج إلى نتائج ملموسة استقتها الباحثة من خلال دراستها الميدانية التي استنطقت بها ذلك الواقع، وهذا بغية الوصول إلى تفسير دقيق لتلك النتائج، ولا يكون العمل متكاملا إلا إذا استثمرنا تلك النتائج في طرح حل ومخرج لسد الثغرات ونقاط الضعف التي تميز بها التقويم التربوي حسب الممارسين له أساتذة الجامعة أفراد عينة الدراسة وكان هذا من أهم مبررات تقديم هذا التصور.

كما أنه هناك مبررات أخرى انبثقت من الحاجة إلى تطوير الأداء التدريسي للأساتذة الجامعيين عامة، وأدائهم التقويمي على وجه خاص، ولما أصبح اليوم متى ما ذُكر التطوير ذُكرت الجودة متابعة له فارتبط مفهوم التطوير والتحسين بمفهوم الجودة، وعليه فرأينا أنه من الأجدر تبني هذا الأسلوب (أسلوب الجودة) لتطوير التقويم التربوي لعدة اعتبارات منها:

- حتمية التطوير وأنه من سنن الكون "**تجدد أو تبدد**"
- الاعتقاد بأن الجودة عبارة عن برنامج ونظام يحتاج إلى جهد كبير لإدخال التحسينات فالجودة ليست نظاماً بل هي فلسفة مشتركة
- تؤكد الاتجاهات التربوية المعاصرة على أهمية تبني فلسفة الجودة والتي تسعى إلى التطوير والتحسين المستمرين.
- أساليب التقويم المعتمدة تستند إلى كمية النتائج وليس نوعيتها.
- الاستفادة من آليات العلم والتكنولوجيا المتسارعة.
- الاستفادة من حركة المعايير وفلسفة الجودة التي تستلزم إجراء التحسين والتطوير بصفة مستمرة لمختلف مكونات العملية التعليمية.
- أهمية التعليم الجامعي لكونه آخر مرحلة من مراحل التعليم وترتبط ارتباطاً مباشراً بالتنمية الوطنية.

- التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية بحاجة إلى تطوير ليواجه احتياجات الطلبة والتحديات التي يمر بها التعليم الجامعي، ومواكبة حركة التطور العالمية في مجال التقويم التربوي
- تغيير النظرة للتقويم التربوي فبعدما كان "تقويم التعلم" أصبح اليوم في مختلف المقاربات التعليمية الحديثة "تقويم لأجل التعلم"
- القصور في تضمين التقويم التربوي الممارس بالجامعة الجزائرية بالأساليب التقويمية الفعالة
- ضعف مستوى وعي الأساتذة بدور وأهمية التقويم التربوي وفعاليته في العملية التعليمية.
- تطوير التعليم الجامعي لا يمكن أن يتم دون تطوير التقويم التربوي الذي يعد عصب العملية التعليمية.
- يفتقر نظام التقويم في الجامعة الجزائرية إلى دليل عملي لكيفية تجسيد مختلف الممارسات التقويمية على أرض الواقع، في المقابل يزخر نفس النظام بالقوانين واللوائح التنظيمية التي تبقى جامدة إلى حين نقلها من ثنايا الأوراق إلى واقع التعليم الممارس.

3-متطلبات تطبيق التصور المقترح:

يمثل هذا التصور أرضية خصبة ينطلق منها الأستاذ الجامعي نحو ممارسته للتقويم التربوي بفعالية وكفاءة وجودة عالية، وحتى يتمكن الأساتذة بالجامعة الجزائرية من تطبيق هذا التصور المقترح يتوجب توفر بعض المتطلبات الذاتية النابعة منهم أنفسهم التي تراها الباحثة ضرورية حتى يكون العمل بفحوى المقترح ميَسَّر وممكن، و تتمثل هذه المتطلبات فيما يلي:

- امتلاك الرغبة في تطوير الأداء التدريسي لهم، والتقويمي على وجه خاص.
- الثقة في قدرتهم على المساهمة في تجويد العملية التعليمية.
- التحلي بالمواطنة وروح المسؤولية الوطنية لأجل الرقي بالجامعة الجزائرية.
- الاستمرارية في التحسين والتكوين والتطوير لمختلف المهام التدريسية بما فيها المهام التقويمية.

كانت هذه أهم المتطلبات في الأستاذ، وهناك متطلبات أخرى للتطوير يجب أن ينبع من داخل الجامعة بالدرجة الأولى وتتمثل فيما يلي:

- الأستاذ الجامعي يعد ركيزة أساسية وعنصرا هاما في تنفيذ هذا التصور، وبالتالي فإن توفير الدعم المادي والتكويني والمعنوي يعتبر ضروريا
- وجود خطة استراتيجية واضحة للجامعة مبنية بشكل صحيح بحيث تنطلق من تحليل الواقع، ومراجعة للوسط البيئي المحيط، وصياغة للرؤيا وللرسالة والأهداف الاستراتيجية، ومن ثم تحديد مجموعة من السياسات ذات الصلة بكل هدف، ثم تحديد أهداف مشتقة وإجراءات تتعلق بكل هدف مشتق مع ذكر الجهة التي ستنفذ الإجراء أو النشاط وفي أي فترة زمنية مع تكلفة تقديرية على مستوى سنوي، مع تحديد مؤشرات نتائج متوقعة من تنفيذ كل نشاط كمقياس للحكم على صحة الأداء.

- صياغة نظام التقويم التربوي ومعاييره وتفصيله في لائحة تنفيذية يلزم بها الاستاذ ويتابع على تطبيقها وإلزامه بتقديم تقرير ما نفذه منها.
- إنشاء لجنة متابعة تنفيذ التقويم وتفعيلها.
- إنشاء لجان متابعة سنوية ودورية واستثنائية لتقويم أداء الأستاذ التقويمي ومناقشته فيما قدمه من وثائق ثبوتية عن ادائه التقويمي مع مراعاة السرية التامة لمساعدته على معرفة نقاط قوته وضعفه وتطوير أدائه
- ربط جودة أداء الأستاذ وفق نتائج هذه اللجان بتقديم نقاط تحفيزية مرتبطة هي الأخرى بزيادة الدخل وهذا ما يساعد على تطوير التعليم العالي ورفع جودته وجودة الأستاذ

ملاحظة هامة:

يرى د.علي لرقط في طرحه لتصوره المقترح لتطوير العمليات الإدارية في ضوء أسلوب الجودة أن التطوير الحقيقي الذي نسعى إليه لا يكفي أن يستند إلى المعايير البشرية الوضعية، بل يجب أن يُصبغ بالصبغة الدينية الأخلاقية، وإن رغبنا حقا في التطوير فعلينا أن نستنجد بمنظومة القيم التي تفعل فعلها في خلق الدافعية الذاتية للانجاز والإجادة في ذلك الانجاز، فبدل أن نتكلم عن رضا المستفيد نتكلم بوجه أولى عن رضا الخالق (الله سبحانه و تعالى) ويؤكد العلماء يوما بعد يوم أن صلة الدين بالعلم تتجلى مع كل اكتشاف علمي، والنابغة أينشتاين Einstein قال يوما "العلم دون دين أعرج، والدين دون علم أعمى" ويعضده في هذا ماكس بلانك Max Planck الألماني عالم الفيزياء الكمي الذي قال في كتابه الشهير (إلى اين يذهب العلم) " لا يمكن أن يوجد أبدا أي تعارض بين الدين و العلم، بل كل منهما مكمل للآخر، و أعتقد أن أي شخص جاد و صادق يدرك ذلك، و ذلك لأن العنصر الإيماني في طبيعته سيظهر حتما إذا تكاثفت كل قوى نفسه و تكاملت معا بكل اتزان و تناسق، وفي الحقيقة لا يعد من الصدفة أن أعظم المفكرين في كل العصور كانوا نفوسا ذات إيمان كبير". (لرقط، 2017، ص291) والباحثة هنا تحذو حذوه وترى أنه من الضرورة بمكان أن يُردّ كل ما سنورده في هذا التصور إلى المنظومة الأخلاقية التي جاءت بها الشريعة المحمدية والتي تؤكد في غير آية أو حديث على ضرورة الإحسان والإتقان، فالأستاذ مطالب بالإحسان والإتقان في تعليمه، والطالب مطالب بالإحسان في تعلمه، وهكذا تتحقق الجودة التي ينادي بها العلماء اليوم.

وعليه فإننا نرى أن من أهم متطلبات هذا التصور هو توفّر النية الصادقة والخالصة لله عز وجل، فإذا وجّهت النوايا نحو النفع والإصلاح، وتبعها العمل الخالص الصالح، وتم استحضار في كل هذا رقابة المولى عز وجل، وعملنا كأننا نراه وقمنا بما يحب أن يرانا أن نقوم به فسنرزق التوفيق والتطوير لأن الله وعد ووعده حق

حين قال: ﴿ مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ ﴾ (سورة النحل، الآية 97)

4-دور وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تجسيد التصور المقترح:

تمت الاشارة في الشق النظري المتعلق بمتطلبات جودة التعليم إلى أن من أبرز متطلبات تبني أسلوب الجودة ومعاييرها في المؤسسات التعليمية هو دعم الإدارة العليا والمتمثلة في الوزارة الوصية، وفي هذا التصور أدرجت الباحثة بعض المقترحات الخاصة بالجهات الوصية للتمكن من تجسيد هذا التصور على الواقع، حيث أن هذه الأخيرة بنيت على أساس نتائج الدراسة الميدانية والمقترحات التي صرح بها أساتذة الجامعة، ويمكن أن تسهم الوزارة في تسهيل تبني نظام تقويمي تربوي قائم على معايير جودة التعليم عن طريق النقاط التالية:

- ضرورة توفير وتفعيل وحدة إعداد الأساليب التقويمية وفق معايير جودة التعليم.
- إعداد الكوادر والكفاءات المسئولة عن تكوين الاساتذة في مجال التقويم التربوي.
- عقد الورشات والدورات التدريبية للأساتذة حول التقويم التربوي.
- تقديم التسهيلات اللازمة للأساتذة من دعم بيداغوجي ومادي ومعنوي لأجل الرفع من جودة أداءهم التقويمي.
- تصميم نظام تقويم مرن ومبسط مع تجنب كثرة الأعمال الورقية والبيروقراطية.
- ضرورة توفير الكفاءات التعليمية وتطوير أدائها باستمرار على اعتبار أن الأستاذ هو حجر الأساس في العملية التعليمية وفي تحقيق الجودة في التعليم
- الزام الكل (الاستاذ، الطالب، الاداري) بالتحول الجذري نحو الاساليب الحديثة في التعليم .

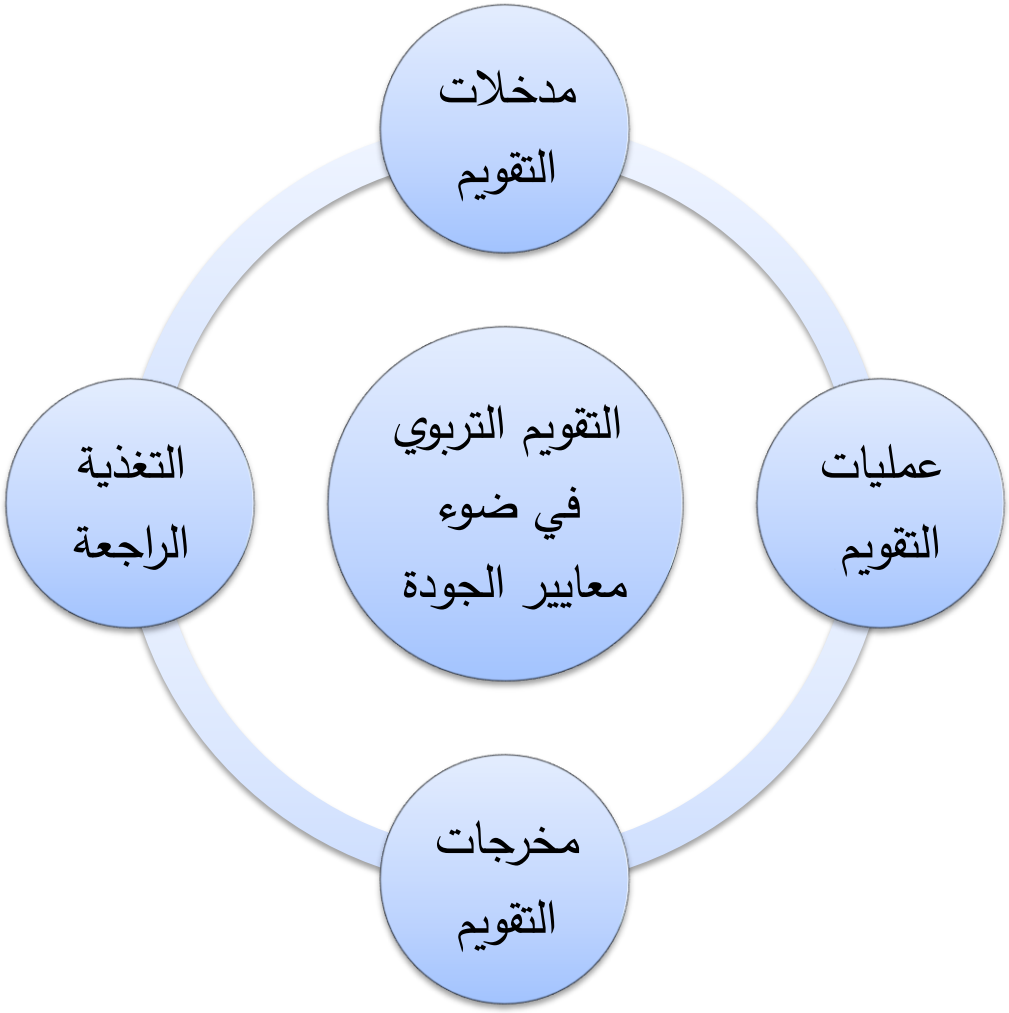
5-بناء التصور المقترح وفق معايير جودة التعليم:

إن ما ستطرحه الباحثة هنا هو ما تيسر لها من اقتراحات واجتهادات استخلصتها طيلة مسار هذا البحث مذ أن كان فكرة في ذهنها إلى أن استخلصت نتائج الدراسة الميدانية، ويمكن للأساتذة أن يضيفوا المهام والعمليات التي أغفلت عنها الباحثة.

تم تقسيم التصور إلى أربعة أجزاء متتالية ومتكاملة هي: مدخلات التقويم، عمليات التقويم، مخرجات التقويم، والتغذية الراجعة، وقد استلهمت الباحثة هذا التقسيم من **مدخل النظم** الذي ينظر إلى أي عملية إدارية أو

إنتاجية أو تعليمية كوحدة واحدة، ويرى دعاة هذا المدخل أن أي نظام يُسلَك وفقاً لمنهج معين: حيث يحصل على **المدخلات** من البيئة، ويجري بها **عمليات** أو نشاطات معينة، ينتج عنها **مخرجات** تصب في البيئة، ومن ثم ستقدم هذه المخرجات معلومات مرتدة تبين مدى تقبل البيئة لتلك المخرجات وتسمى هذه العملية **بالتغذية العكسية**. ويكون هناك تفاعلاً بين أجزاء النظام فيما بينها إلى جانب تفاعلها مع البيئة المحيطة والتي تعد محكاً أساسيا لمعرفة مدى النجاح في هذا النظام.

والفكرة نفسها استلهم منها التربويون تقسيم العملية التعليمية إلى مدخلات، عمليات، مخرجات، وتغذية راجعة، وباعتبار أن التقويم التربوي هو ملازم للعملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها فإن الباحثة قد أخضعته لنفس التقسيم، كما هو موضح في الشكل الموالي:



الشكل (08) عناصر التقويم التربوي في ضوء معايير الجودة

كل عنصر من هذه العناصر يضم معايير، وكل معيار تندرج تحته عدة مؤشرات كما هو موضح فيما سيأتي:

1- مدخلات التقويم التربوي: وجودتها تتطلب أربع معايير:

- **جودة المقوّم (الأستاذ):** وتقتضي المؤشرات التالية:

- التكوين الكافي في مجال التقويم التربوي.
- التكوين الكافي في مجال الرقمنة والمعلوماتية التعليمية.
- عدد الأساتذة مناسب لعدد الطلبة (1/25) (يقع هذا الإجراء على الجهة الوصية)
- استمرارية التطوير العلمي والمهني للأستاذ
- التدريب المستمر على استخدام مختلف الأساليب التقويمية وتصميمها
- إخضاع أداء الأستاذ للتقويم مع مراعاة الموضوعية والشفافية والسرية (يقع هذا الإجراء على الجهة الوصية)
- غرس ثقافة الجودة في الأساتذة وتعزيزها
- توفير نظام للحوافز للأساتذة لتجويد أدائهم التقويمي (يقع هذا الإجراء على الجهة الوصية).
- تقويم الاداء التقويمي للأستاذ والعمل على تطويره وتصحيح مساره باستمرار
- إعطاء الأستاذ كامل الحرية لممارسة صلاحياته التقويمية دون القمع والتدخل الإداري. (يقع هذا الإجراء على الجهة الوصية)
- احترام الطلبة ومعاملتهم معاملة تربوية تحقق لهم جوا من الأمان والثقة.
- تنسيق العمل بين الأساتذة في مجال التقويم التربوي.
- التواصل الدائم والفعّال مع الطلبة (خاصة في التعليم عن بعد)
- توفير الظروف والتسهيلات التي تساعد الأستاذ على تنفيذ مختلف الوضعيات التقويمية
- تطبيق أسلوب الإشراف (العلاجي) لتحقيق النمو المهني للأساتذة
- تشكيل فرق عمل من الأساتذة لكل قسم/تخصص للمشاركة في إعداد الاختبارات التحصيلية

- **جودة الأهداف:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- تحديد الأهداف بشكل واضح ودقيق.
- وضع الأهداف التقويمية بناءاً على الأهداف التعليمية
- توزيع الاهداف على المجالات الثلاث: المعرفية، المهارية والوجدانية.

- صياغة الأهداف في صورة مخرجات يمكن قياسها وملاحظتها.
- توضيح الأهداف التقويمية للطلبة وبيان السلوك/ الأداء المتوقع منهم.
- تعديل وتطوير الأهداف باستمرار في ضوء متطلبات التعلم المطلوب.
- ملائمة أهداف التقويم للأهداف التعليمية ومستويات الأداء المتوقعة.
- مراعاة الأهداف للخصائص التي يتميز بها الطلبة.
- تؤكد الأهداف على إعداد الطالب لخدمة مجتمعه بعد التخرج.
- تؤكد الأهداف على مواكبة الطالب لعصر المعلوماتية ومتطلباته.
- تعكس الأهداف مبدأ التحسين المستمر

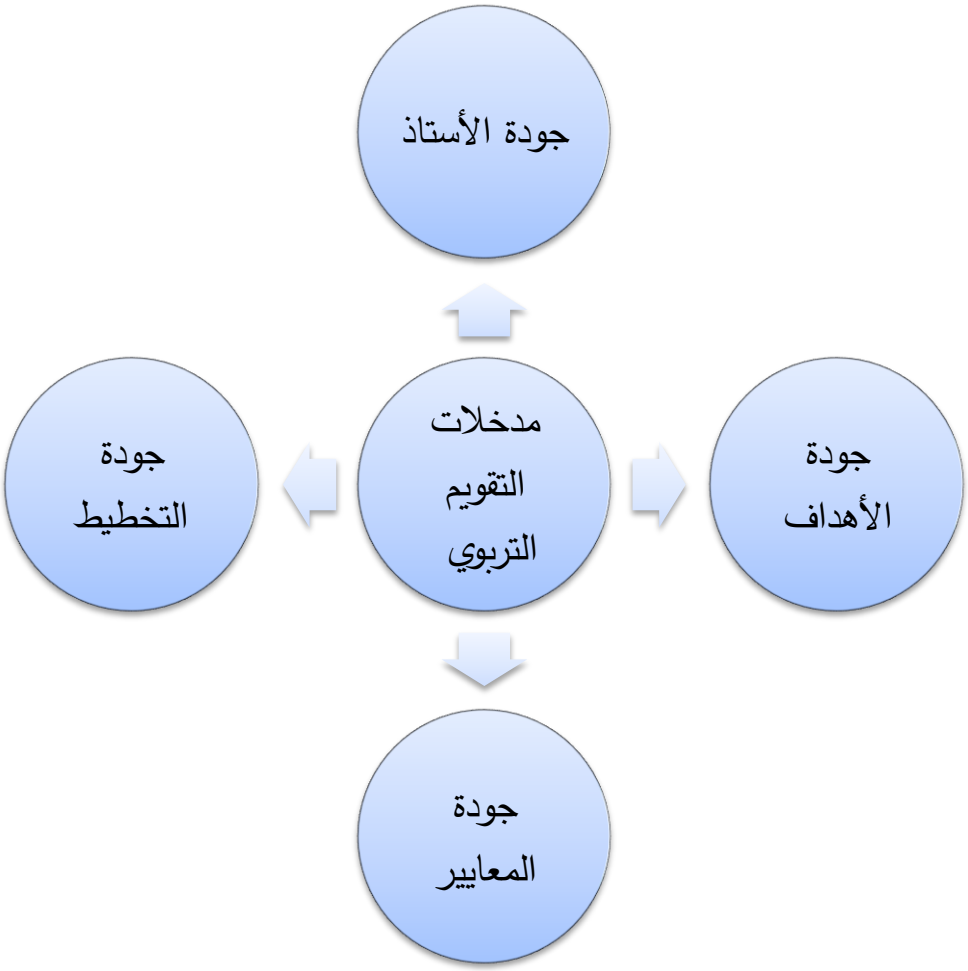
- **جودة المعايير:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- معايير التقويم تؤدي إلى تقديرات دقيقة للتعلم.
- الاعتماد على المعايير التي تركز على الأداء الفعلي للطالب
- استخدام معايير موضوعية ولا تتدخل فيها العوامل الشخصية.
- الاعتماد على معايير كمية معبر عنها بشكل رقمي
- مراجعة المعايير وتطويرها بشكل دوري
- وضوح معايير التقويم
- عملية (إجرائية) معايير التقويم
- تحدد المعايير نماذج عمل/أداء الطالب

- **جودة التخطيط:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- التخطيط لعملية التقويم في ضوء أهداف التقويم.
- التخطيط لعملية التقويم بناءا على الوسائل التعليمية المتاحة.
- إشراك الطلبة في التخطيط لعملية التقويم
- التخطيط لتقديم التغذية الراجعة بعد الممارسة التقويمية.
- تهيئة الظروف التي يتم في إطارها التقويم الجيد
- التخطيط لتنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة
- التخطيط لحسين مستوى تحصيل الطلبة
- وضع خطة متصلة لمستويات الأداء المتوقعة من الطلبة

والشكل الموالي يوضح جودة مدخلات التقويم التربوي:



الشكل (09) جودة مدخلات التقويم التربوي

2- عمليات التقويم التربوي: وجودتها تتطلب ثلاث معايير:

- **جودة الإعداد:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- إعداد أساليب تقويم تقيس مختلف المستويات المعرفية (الفهم، التذكر، التحليل، التركيب، التقويم)
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في إعداد أدوات التقويم التربوي.
- إعداد أدوات التقويم بناءا على أهداف التعلم.
- استعمال التقنيات الرقمية في إعداد أدوات التقويم التربوي.
- إعداد أدوات التقويم في ضوء المعايير المحددة مسبقا

- **جودة الأساليب:** وتقتضي المؤشرات التالية:

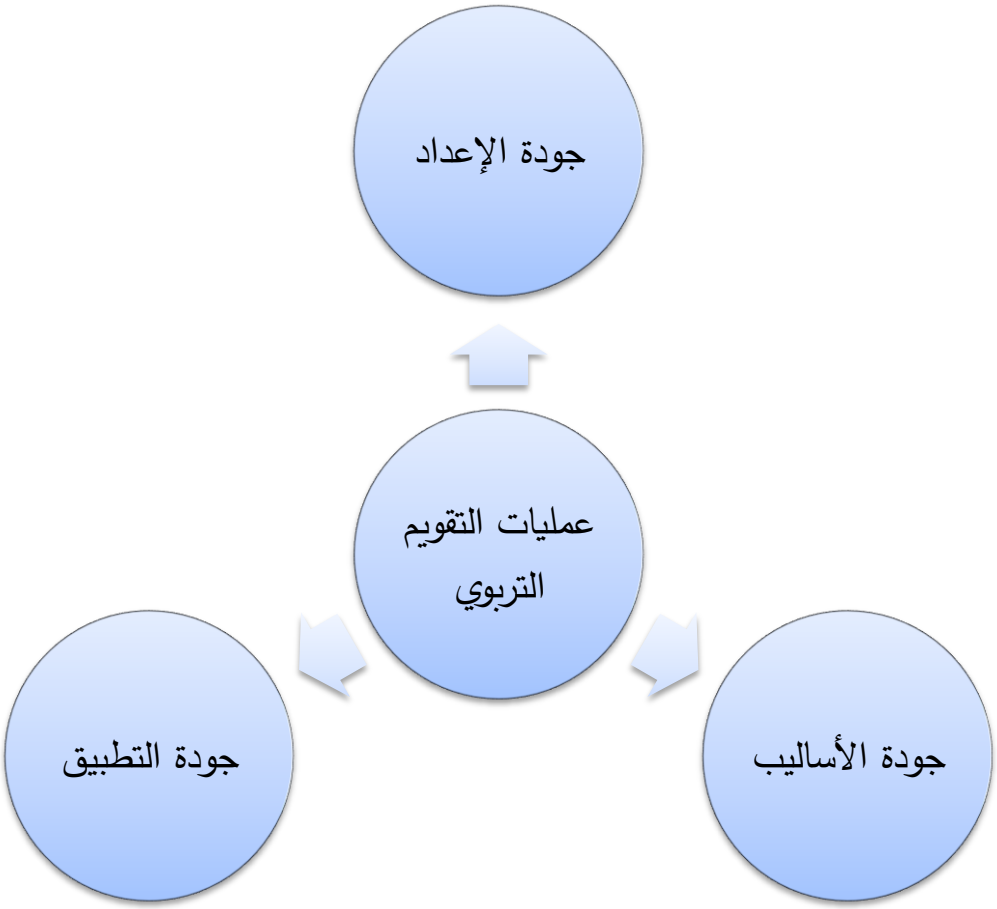
- التنويع في أساليب التقويم التربوي المستخدمة (شفهية، كتابية، أدائية)
- الواقعية: بحيث تتضمن أساليب التقويم مهام تكشف قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه في واقعه
- أساليب التقويم تراعي الفروق الفردية بين الطلبة
- الشمولية: بحيث تغطي أساليب التقويم مختلف جوانب أداء وكفاءات الطالب
- استخدام أساليب تقويم ملائمة لأهداف التعلم
- العملية والكفاءة في أساليب بحيث لا تتطلب جهدا ووقتا كبيرين لتنفيذها
- صلاحية تطبيق أساليب التقويم ضمن الوقت الدراسي المحدد
- الإجرائية: بحيث يتم تطبيقها بطريقة ميسرة وسهلة
- صياغة أسئلة الامتحانات بمستويات مختلفة لمراعاة الفروق الفردية
- توظيف أساليب التقويم الإلكترونية بمختلف أنواعها
- توظيف أساليب المراقبة المستمرة بمختلف أنواعها
- التنويع في أنواع الامتحانات التحصيلية (الموضوعية، المقالية، الكتاب المفتوح..)
- تضمين أسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة
- تضمين أسلوب التقويم المعتمد على الأداء
- تضمين أسلوب التقويم المعتمد على السجل التراكمي للطالب (Portfolio)
- تضمين أسلوب التقويم المعتمد على المشروع
- تصميم أسئلة امتحانات تغطي معظم مواضيع المقرر الدراسي
- الاعتماد بشكل مرضي على أساليب التقويم الحديثة (الرقمية)
- العمل على تطوير أساليب التقويم باستمرار.

- **جودة التطبيق:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- استمرارية عملية التقويم من بداية العملية التدريسية إلى نهايتها
- جمع وتسجيل علامات المراقبة المستمرة
- تنظيم إدارة الوقت لإجراء مختلف الممارسات التقويمية
- الالتزام بالوقت المحدد لإنجاز العملية التقويمية
- عملية التقويم تشاركية بين الأساتذة والطلبة
- توفير ظروف متكافئة عند تطبيق التقويم التربوي

- تطبيق التقويم التربوي بأنواع الرئيسية الثلاث : تشخيصي، تكويني، تحصيلي
- التركيز في ممارسة التقويم على النواحي التشخيصية والعلاجية وعدم الاكتفاء بالناحية التقييمية (القياسية)
- الإلتزام بأخلاقية المهنة أثناء الممارسة التقويمية
- ربط محتوى التقويم بمحتوى عملية التدريس
- العمل على توفير جو ملائم للتعلم النشط أثناء الحصة.
- الحرص على تنمية الإبداع لدى الطالب بدل من التركيز على تحصيله للنقاط.
- مرونة العملية التقويمية ومراعاتها للظروف الطارئة للطالب.
- الاعتماد على مبدأ الكيف وليس الكم في العملية التقويمية
- مناسبة عدد مرات التقويم مع قدرات اطلبة التعلمية ومستوى تقدمهم.
- التطوير المستمر في تطبيق التقويم.

والشكل الموالي يوضح جودة عمليات التقويم التربوي:



شكل (10) جودة عمليات التقويم التربوي

3- مخرجات التقويم التربوي: وجودتها تتطلب معيارَيْن:

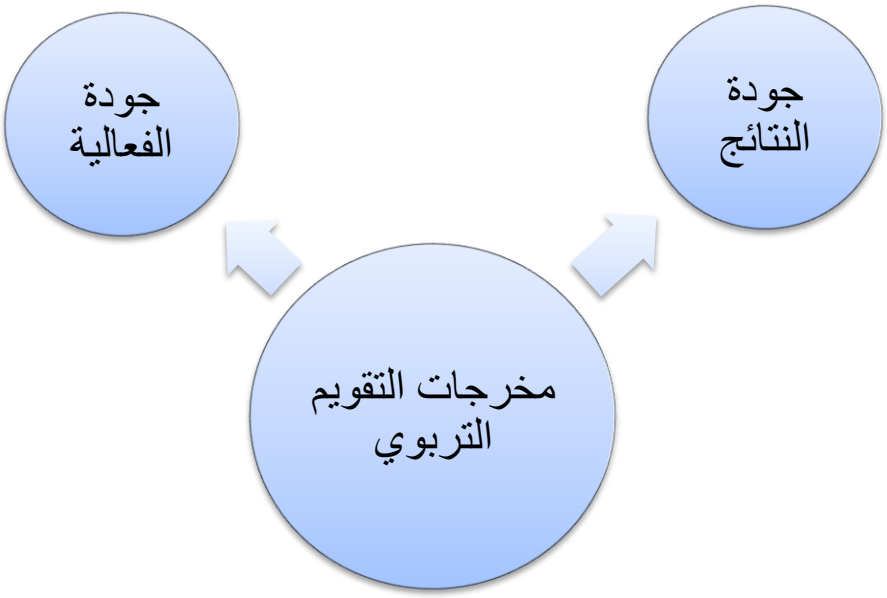
- **جودة النتائج:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- نتائج التقويم تعبر عن الأداء الفعلي (الحقيقي) للطالب
- إصدار أحكام موضوعية حول أداء الطلبة
- دقة نتائج التقويم
- إعلام الطلبة بنتائج التقويم فوريا
- ثبات درجات الطلبة المتحصل عليها
- استقلالية نتائج التقويم عن ذاتية الأستاذ
- إعطاء صورة واضحة وموثوقة عن أداء الطالب
- تحقيق صدق النتائج المنبثقة من عملية التقويم التربوي (الصلاحية)
- تحقيق ثبات واتساق نتائج التقويم (الموثوقية)
- الكشف عن الطلبة الموهوبين في ضوء نتائج التقويم
- تحليل نتائج الطلبة احصائيا
- العمل على تلبية حاجيات المستفيدين من العملية التعليمية

- **جودة الفعالية:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- الأثر الطيب والإيجابي للتقويم التربوي في شخصية الطلبة
- الكشف على مواطن الخلل في أداء الأستاذ التدريسي من نتائج التقويم
- تحسين الأستاذ لأدائه التقويمي باستمرار في ضوء نتائج التقويم
- تشخيص احتياجات الطلبة من خلال نتائج العملية التقويمية
- مناقشة الطلبة في نتائجهم وأنماط الأخطاء التي وقعوا فيها
- الحرص على أن تترتب على عملية التقويم نتائج إيجابية لتحسين العملية التعليمية
- تشخيص الأخطاء التعليمية وتحديد أسبابها في ضوء نتائج التقويم
- تقديم تفسيرات واضحة دقيقة وموضوعية عن نتائج تقويمهم

والشكل الموالي يوضح جودة مخرجات التقويم التربوي:



الشكل (11) جودة مخرجات التقويم التربوي

4- التغذية الراجعة: جودتها تتطلب معيارَيْن:

- **جودة المتابعة:** وتقتضي المؤشرات التالية:

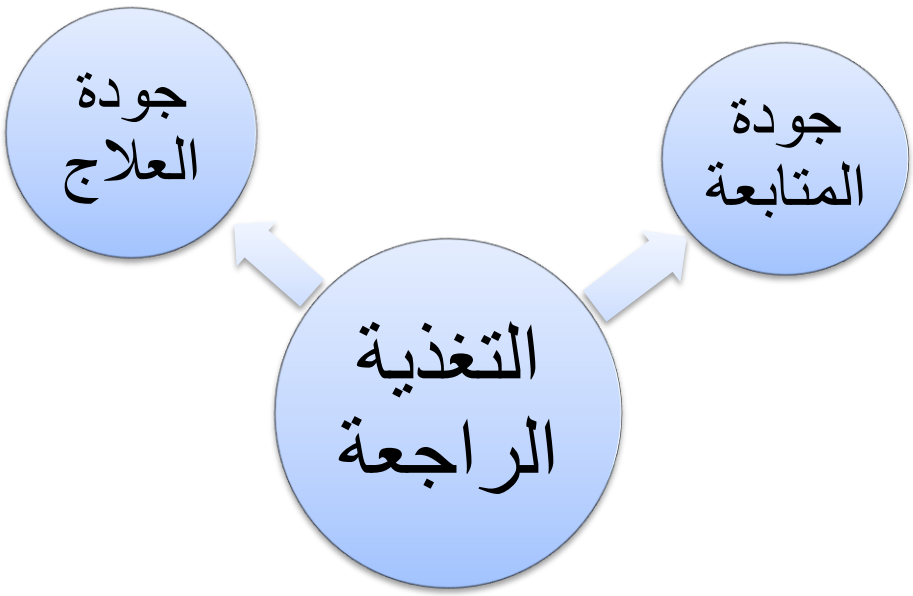
- تتبع مسار تعلم الطلبة من خلال مختلف الممارسات التقويمية
- مقارنة الأداء الفعلي مع الأهداف التعليمية
- التنبؤ بمخرجات العملية التعليمية من خلال تحليل نتائج التقويم
- متابعة الطلبة الذين تم تشخيص نقائصهم
- تقديم الإجابة النموذجية لأسئلة الامتحانات
- إعلام لطلبة بنقاط قوتهم وأشجعهم على تطويرها
- إطلاع الطلبة على نقاط ضعفهم وأعمل على علاجها

- **جودة العلاج:** وتقتضي المؤشرات التالية:

- الاعتماد على نتائج التقويم في وضع خطط علاجية لتحسين تعلم الطلبة
- مساعدة الطلبة على تحسين وتطوير تعلمهم بالممارسات التقويمية المختلفة (التقويم لأجل التعلم)
- تقديم استراتيجية معالجة ملائمة لسياق التعلم

- تحسين جوانب أدائي التقويمي باستمرار في ضوء نتائج التقويم
- القيام باستمرار بتعديل مسار التعلم وفق نتائج التقويم

والشكل الموالي يوضّح جودة التغذية الراجعة للتقويم التربوي:



الشكل (12) جودة التغذية الراجعة للتقويم التربوي

6-معوقات تطبيق التصور المقترح:

إن الصعوبات التي تواجه الأساتذة في ممارستهم للتقويم التربوي كثيرة ومتنوعة كما كشفت عنه نتائج الدراسة الميدانية، لكن التصور المقترح يُفترض به أن يقلل إلى حد كبير من تلك الصعوبات لأنه يقدم رؤية واضحة تجاه عملية التقويم وفق معايير أهم سماتها الإجرائية والسهولة والفعالية، وبالتالي يمكن الأساتذة من الأداء الجيد في مجال التقويم بأقل جهد وأكثر فاعلية، غير أنه تبقى بعض المعوقات التي قد تحد من نجاح هذا التصور ويتعلق الأمر بالنقاط التالية:

- رفض ومقاومة التغيير والتعود على الرتابة والروتين.
- محدودية الصلاحيات لدى الأساتذة حيث -وحسب ما توصلت إليه الباحثة من خلال المقابلة
- نجد بعض المعيقات والتدخلات الإدارية التي تحد من عمل الأستاذ.
- صعوبة التكامل بين المناهج والمقررات الحالية وتنفيذ التصور المقترح.

- القصور في الدعم المادي والمعنوي للأستاذ في تنفيذ التقويم التربوي
- اكتظاظ الطلبة في حصص الأعمال الموجهة التطبيقية يمثل عائقا كبيرا في ممارسة التقويم التربوي.
- انتظار الحلول من الوزارة، بحيث تعود كل العاملين في قطاع التعليم العالي انتظار الحلول لمشاكلهم من الوزارة و إلى ذلك الحين تبقى تعم الرداءة، فنجد –حسب ما توصلت إليه الباحثة– أغلب إن لم نقل كل الأساتذة غير راضين تماما عن واقع التقويم التربوي الممارس في الجامعة وتذمر كبير من طرقه وآلياته وشكوى مستمرة، لكن في المقابل نجد الخوف من تحمل المسؤولية والمبادرة الإصلاحية.
- استعجال النتائج: إن عملية التغيير والتطوير لن تؤتي أكلها في فترة وجيزة، وهذا ما لا يعيه البعض من الأساتذة فيستعجلون النتائج المرجوة في فترة وجيزة وبالتالي تأتي النتائج المعاكسة التي قد ترد جراء خطأ الفهم والتطبيق.
- التباين الكبير بين ما تنص عليه المناشير واللوائح الوزارية وبين ما يحتاج واقع التعليم الجامعي.
- عدم اهتمام إدارة المؤسسات الجامعية بموضوع التقويم التربوي .
- انعزال الجامعة الجزائرية عن المجتمع ومؤسساته المستفيدة منها
- عزوف الأساتذة عن المشاركة في تطوير وتحسين عملية التقويم التربوي
- تصدي الأساتذة لاتجاه الجامعة نحو متابعتهم وتقييم أداءهم.
- عدم تمكين الاساتذة من المشاركة في قرارات الجامعة

7-الحلول المقترحة:

تعتبر المعيقات المذكورة سابقاً أهم العراقيل للتي يمكن أن تعترض تطبيق هذا التصور المقترح، ولتجنب الوقوع فيها نقترح الحلول التالية:

- إعداد برامج للتعريف والتوعية بالقضايا المتعلقة بالتقويم التربوي للأساتذة، والطلبة، والإداريين على حد سواء
- اعتماد مبدأ المشاركة من خلال مشاركة الأستاذ في التخطيط والتنفيذ لمختلف القرارات التعليمية وخاصة المتعلقة بالتقويم التربوي.
- التقليل من عدد الطلبة في حصص الأعمال الموجهة والتطبيقية بحيث تكون نسبة الطلبة للأستاذ الواحد 25 طالب
- دعم مراكز التقويم بالتجهيزات الضرورية منها: مركز الوسائط المتعددة، والورش
- وضع سلم تنقيط موحد
- توظيف تكنولوجيا التعليم بفعالية، وتجنيد كل الروافد البشرية والمادية لذلك.

- إنشاء مركز إحصائي ومعلوماتي في الجامعة
- وضع برامج تكوين للأساتذة
- وضع آليات لربط زيادة دخل الأستاذ بنتائج التقويم (الراغب في تحسين دخله مقابل تحسين جودة أدائه)
- إحداث تحديث في المقررات الدراسية بحيث تنتقل:

من مقررات ذات المحتوى الهامشي إلى مقررات تواكب سوق العمل، ومن مقررات تعتمد على الحفظ والتلقين إلى مقررات تعتمد على اكتساب الخبرات والقدرات والكفاءات للتعامل مع الحياة العملية، ومن مقررات قاصرة على الكتب والمحاضرات إلى مقررات طبقا للوسائط المتعددة من برمجيات ومشاريع وأنشطة متعددة، من التعليم وفق مناهج تقليدية إلى تعليم منفتح على المعرفة العالمية (يقع هذا الإجراء على الجهات الوصية)

- توفير الإمكانيات المادية اللازمة للعملية التقويمية والتي تسمح للأستاذ بتجويد ممارساته التقويمية منها: تجهزي المدرجات، القاعات، المخابر، المعامل، وقاعات الكمبيوتر وشبكة الانترنت
- تكوين لجنة لمراقبة الأداء للأستاذ بحيث تعرض عليها التقارير المتابعة للأستاذ على مجلس هذه اللجنة لتقييم أداءه التقويمي ومدى الإلتزام بخطة العمل المقدمة.

8- الأداء المتوقع نتيجة تنفيذ التصور:

تتوقع الباحثة في ضوء التصور المقترح تحقيق ما يلي:

- ❖ زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم
- ❖ الإقلال من ظاهرة الغش في الامتحانات
- ❖ تحسين أداء الاستاذ
- ❖ تحقيق جودة مخرجات العملية التعليمية التي تتمثل في جودة الخريجين
- ❖ مصداقية وشفافية التقويم
- ❖ التحسين المستمر لعملية التعليم
- ❖ تحقيق الجامعة لأهدافها ورسالتها
- ❖ تحقيق الجامعة لمعايير جودة التعليم
- ❖ تنمية مهارات الطلبة في استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم
- ❖ التدريب على الالتزام بالزمن المحدد لتحقيق الأهداف وفق الخطة
- ❖ وضع برامج علاجية مناسبة في ضوء النتائج المتحصل عليها من التقويم

- ❖ التنويع في الممارسات التقويمية
- ❖ مؤشرات أداء يسهل قياسها
- ❖ مستويات محسوسة لإنجاز الطلبة وتقدمهم.

خلاصة:

إن هذا التصور ما هو إلا رؤية استشرافية لمستقبل التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية ومن هنا فإن هذا التصور وإن كان نابعاً نابعة من الأدبيات ذات العلاقة ومن الدراسات السابقة التي خاضت مضمار التطوير في ضوء أساليب ومعايير الجودة ومن آراء الأساتذة والمختصين ذوي الخبرة في الميدان إلا أنه ليس إلا سوى بداية تحتاج إلى المناقشة والتدقيق، وإن هذا التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي يحتاج بدروه إلى تطوير ومن ثم فإن الرأي الآخر مطلوب والعين الناقدة مطلوبة، ولا شك أن الرغبة الحقيقية في التطوير والنهوض بمستوى جامعاتنا الجزائرية ستكون قوة دافعة من أجل تقديم أداء ناجع وفعال للتقويم التربوي ومن هنا يبدأ التطور الحقيقي والجودة الفعلية .

بعد عرض هذا التصور المقترح لتطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم، فإن الباحثة ترى أن هذا التصور يبقى قاصرا لو لم يوضع على محك التنفيذ الواقعي وإسقاطه على الممارسات التقويمية بالجامعة الجزائرية.

خاتمة

خاتمة:

انطلقت هذه الدّراسة من إشكالية قلة جودة وفعالية الممارسات التقويمية بالجامعة الجزائرية وما انجر عنها من ظواهر سلبية في الوسط الجامعي كالغش وانخفاض المستوى التعليمي للطلبة وغيرها، فأتت هذه الدّراسة كمحاولة لتطوير التقويم التربوي ووضع حلول للصعوبات التي يواجهها أساتذة الجامعة في ممارستهم للتقويم التربوي، وذلك من خلال استنطاق واقع هذا التقويم، وتحديد مواطن الخلل والضعف فيه، ومواطن القوة وتقديم تصور مقترح لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم.

حيث انطلقت الباحثة في دراستها من تحديد الإشكالية وصياغة الفرضيات بشكل دقيق في الفصل التمهيدي، ثم تناولت بعد ذلك موضوع التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية بمختلف مفاهيمه وعناصره، وركزت فيها على الممارسات التقويمية الثلاث التي يقوم بها الأستاذ الجامعي والمتمثلة في: المراقبة المستمرة، التقويم النهائي، والتقويم عن بعد وقد أسهبت في ذكر أدوات التقويم لكل من هذه الممارسات الثلاث. كما تناولت موضوع الجودة في التعليم ومعاييرها ونظرا لتشعب موضوع الجودة وتباين الآراء والأفكار حوله فقد اكتفت الباحثة بالتطرق إلى الجوانب المهمة التي ترتبط بموضوع الدراسة، حيث تطرقت إلى أهم رواد والجودة وذكر أهم مبادئ الجودة لديهم، وقامت بتحوير تلك المبادئ بما يمكن تطبيقه في العملية التعليمية، وخلصت فيما بعد إلى تحديد أهم معايير جودة التقويم التربوي والتي استغلتها فيما بعد في بناء التصور المقترح. هذا فضلاً عن الدّراسات السابقة التي انطلقت منها الباحثة ابتداءاً، ورجعت إليها انتهاءاً في تفسير نتائجها.

وبعد تحديد وبناء أدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها، تم إجراء الدراسة الميدانية بكليات جامعة محمد بوضياف، على عينة متاحة من الأستاذة. وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن أساتذة الجامعة يمارسون التقويم التربوي بمستوى متوسطة، وأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ممارستهم تعزى لمتغيري ميدان التخصص المهني، والأقدمية، فيما أنه لا توجد فروق في مستوى الممارسة تعزى لمتغير تكوين الاساتذة الجدد. وقد أسفرت النتائج كذلك على أن هناك صعوبات تواجه أساتذة الجامعة أثناء ممارستهم للتقويم التربوي متعلقة بالجانب البيداغوجي التنظيمي، وبالطالب، وبالأساتذة.

وفي نهاية الدراسة خلصت الباحثة إلى أنه يمكن تطوير واقع التقويم التربوي الممارس بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم، حيث أنها استغلت نتائج الدراسة الميدانية، واقتراحات الاساتذة ومعايير جودة التعليم التي استقتها من الجانب النظري والدراسات السابقة واقترحت تصورا قائما على تحسين

وتطوير العناصر الأربع المكونات للنظام التقويمي: مدخلات، عمليات، مخرجات وتغذية راجعة، لكل عنصر من هذه العناصر مجموعة معايير، ولكل معيار عدة مؤشرات تدل على جودته.

في اعتقاد الباحثة أن الأخذ بأسلوب الجودة في المجال التعليمي ليس بالأمر السهل والواضح مثلما هو الأمر في المجال الاقتصادي أو الصناعي، ذلك أن طبيعة هذا المجال تتميز بالتعقيد الشديد نظرا لأن تركيزه ليس على مادة أو سلعة يُتحكم فيها، بل على العنصر البشري الذي لا يمكن ضبط سلوكه أو تفكيره في قالب محدد ونراهن عليه، ولذلك فإن الباحثة حاولت قدر المستطاع تكييف معايير الجود بما يتلاءم مع طبيعة المجال التعليمي التقويمي من جهة ومع الإمكانيات البشرية والمادية والعلمية المتاحة للأساتذة من جهة أخرى. فالباحثة في تصورها المقترح ركزت على المعايير والمبادئ التي لا تعيق تطبيقها الصعوبات الإدارية والبيداغوجية والقانونية المعروفة والتي في الغالب تكبل أيديهم عن الانطلاق في الإبداع في مهامهم التدريسية فهو تصور إذن مقدم للأستاذ بشكل خاص.

وترى الباحثة أن هذا التصور له دور في تطوير التقويم التربوي الممارس بالجامعة الجزائرية من قِبَل الأساتذة وتحقيق جودته وبالتالي جودة العملية التعليمية، ويتطلب هذا الحكم إثبات ميداني، وهذا ما نقترحه على الباحثين اللاحقين الذين ينطلقون من هذا التصور للتحقق من صلاحيته ميدانيا.

مراجع الدراسة

مراجع باللغة العربية:

- القرآن الكريم

1. إبراهيم بن محمد بن إبراهيم آل داود. (ديسمبر, 2016). مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كلية العلوم والدراسات الانسانية بجامعة سطام بن عبد العزيز مع معايير الجودة: تصور مقترح. *مجلة التربية، جامعة الأزهر – كلية التربية*(171)، 502 – 538.
2. إبراهيم مصطفى، عبد القادر حامد، و أحمد الزيات. (د.ت). *المعجم الوسيط الجزء الأول والثاني* (الطبعة 2). دار الدعوة، تركيا: الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، المكتبة الاسلامية.
3. أبو جلالة صبحي حمدان. (1999). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الإختبارات وبنوك الأسئلة* (الطبعة 1). حولي، الكويت: مكتبة الفلاح.
4. اتحاد الجامعات العربية; , مجلس ضمان الجودة والاعتماد. (2017). *دليل الجودة لمؤسسات التعليم العالي العربية*. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: الأمانة العامة.
5. أحمد الخطيب، ورداح الخطيب. (2006). *إدارة الجودة الشاملة (تطبيقات تربوية)* (الطبعة 2). عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.
6. أحمد حسان غالب. (ديسمبر, 2007). توظيف المعايير الدولية للجودة (الأيزو): مدخل لرفع جودة التعليم في الجامعات اليمنية: تصور مقترح. *مجلو جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية*(2)، 6 – 39.
7. أحمد حسين اللقاني، و علي أحمد الجمل. (2003). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس* (الطبعة 3). مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
8. أحمد رشيدي طعيمة، و بن سليمان محمد البندري. (2004). *التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير* (الطبعة 1). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
9. أحمد عمر محمود، عبد الرحمن فخرو حصة، السبيعي تركي، و عبد الله تركي آمنة. (2010). *القياس النفسي والتربوي* (الطبعة 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
10. أحمد عودة. (1993). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
11. أشرف أحمد السعيد. (2007). *الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي: دراسة نظرية وتطبيقية*. الاسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر والتوزيع.
12. أشرف عطية فؤاد. (2016). *واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية بغزة* . كلية التربية في الجامعة الإسلامية في غزة: أطروحة ماجيستير في مناهج وطرق التدريس.
13. امباركة سالم صالح بايحيى، و أحمد حسن أحمد الفقيه. (2019). واقع استخدام معلمات اللغة العربية للتقويم البديل وأدواته في المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، 107*(5)، 527 – 579.

14. أمل صالح الغيث. (30 أبريل, 2021). واقع ممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5*(14)، 84 - 112.

15. الأنصاري ابن منظور. (د .ت). *لسان العرب* (المجلد 12). القاهرة، مصر، لبنان: دار المعارف.

16. أنور عقل. (2001). *نحو تقويم أفضل*. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية.

17. بشير مقرون. (1998). *على درب الكفايات الأساسية: المعرفة، المهارة، الكفاية*. تونس: دار شوقي للنشر والتوزيع.

18. بن علي الخروصي حسين، بن جمعة الريامي حمد، و بن خلفان الحوسني سالم. (جوان, 2021). معايير جودة التقويم التربوي: مراجعة تحليلية نظرية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*(21)، 145 - 160.

19. بوجمعة حريزي. (2018). *واقع وصعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر* . رسالة دكتوراه: جامعة محمد بوضياف المسيلة، قسم علم النفس.

20. بوزيد ساسي. (بلا تاريخ). التقويم المستمر للتحصيل الدراسي للطالب في الجامعة الجزائرية بين الواقع والنهج الأمثل. *مجلة الآداب والعلوم الإنساني، 09*(18)، 152 - 183.

21. تاج السر عبد الله الشيخ، نائل محمد عبد الرحمن، و أحمد عبد المجيد بثينة. (2020). *القياس والتقويم التربوي* (الطبعة 7). الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

22. الجريدة الرسمية. (1983). *المرسوم التنفيذي رقم 83/ 544 المؤرخ في 17 ذي الحجة عام 1403هـ والموافق ل 24 سبتمبر 1983 المتضمن للقانون الأساسي النموذي للجامعة*. العدد 40.

23. الجريدة الرسمية. (1999). القانون رقم: 99-05. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

24. الجميل محمد عبد السميع شعلة. (2000). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية: اتجاهات وتطلعات*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

25. حاتم فالح حيدر العجرش. (26 10, 2016). *تصور مقترح لتحسين واقع التقويم في الجامعات العراقية كوسيلة لنيل الاعتماد الاكاديمي لبرامجها العلمية*. (Basic Education College، المحرر) تاريخ الاسترداد 16 11, 2021، من University Of Babylon Iraq: pubid=6717&https://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/service_showarticle.aspx?fid=11

26. حافظ محمود. (2012). *مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية*. دسوق: در العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

27. حامد خليل محمد أبو الفتوح. (2011). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. الرياض، السعودية: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

28. حسن بن ابراهيم بن حسن الجليدي. (سبتمبر, 2019). تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحدريثة للتقويم التربوي. *مجلة جاعمة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*(1)، 1 - 32.

29. حسن شحاتة، و زينب النجار. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

30. حسين حسن زيتون. (2001). *تصميم التدريس "رؤية منظومية"* (الطبعة 1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

31. حسين محمود العلوي. (1998). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي* . جدة، السعودية: مركز النشر العلمي.

32. حمد أحمد مرشد القواس. (ديسمبر, 2016). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة إب لأساليب التقويم المستمر والتغذية الراجعة من وجهة نظر طلابهم. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*(04)، 45 – 60.

33. حمدي شاكر محمود. (2004). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات* (الطبعة 1). المملكة العربية السعودية: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

34. حمود خيضر كاظم. (2016). *إدارة الجودة الشاملة*. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

35. خالد حامد. (2003). *منهج البحث العلمي*. الجزائر: دار ريحانة.

36. خطوط رمضان. (2014). *واقع استخدام أساتذة الرياضيات للوضعية المشكلة لتقويم الكفاءات الرياضياتية المستهدفة والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. مجلة العلوم الانسانية*، 14 (أ)، 209–236

37. خطوط رمضان. (2015). استخدام أساتذة الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات التقويم الحديثة في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. مجلة الأكاديمية للدراسات الانسانية والاجتماعية، 14، 44–56

38. خطوط رمضان، وجلاب مصباح (2019). *شروط و كيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، 9 (1)، 129–148

39. خير الدين هني. (1999). *تقنيات التدريس* (الطبعة 1). الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

40. دباس العبادي هاشم فوزي، حجيم الطائي يوسف، و عبد العلي الأسدي أفنان. (2009). *إدارة التعليم الجامعي : مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر* (الطبعة 2). الأردن، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

41. الدرادكة مأمون سليمان. (2005). *إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء*. عمان ، الأدرن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

42. رافدة عمر الحريري. (2010). *القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي*. عمان الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

43. رافدة عمر الحريري. (2007). *التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية* (الطبعة 1). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

44. رافدة عمر الحريري. (2008). *التقويم التربوي* (الطبعة 1). عمان، الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع.

45. رشدي أحمد طعيمة. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم: بين مؤشرات التميز و معايير الإعتماد*. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

46. رضا محمد شندي. (1996). *الجودة الكلية الشاملة والايزو 9000 بين النظرية والتطبيق*. مصر: شركة بيمكو للخدمات.

47. رعد عبد الله الطائي، و يوسف قدادة. (2008). *إدارة الجودة الشاملة*. عمان الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

48. رمزية الغريب. (1996). *التقويم القياس النفسي والتربوي* (الطبعة 1). القاهرة، مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

49. الزهراني عبد الكريم محمد بن راشد. (2009). *تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم*. المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى كلية التربية قسم علم النفس : وزارة التعليم العالي.

50. زوليخة خطيب. (15 11, 2018). تقويم عمليات التقويم من وجهة نظر الأستاذ والطالب : التقويم كمعيار لهندسة التكوين. *المجلة المغاربية للدراسات التاريخية والاجتماعية*(09)، 71 – 88.

51. زينة قمري، و عمر بوفامة. (2010). أهمية الجودة في التعليم العالي. تأليف جامعة سكيكدة (المحرر)، *الملتقى الدولي حول رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي ، أيام 20 – 21 نوفمبر*.

52. سارة قوادري. (2021). *تقييم جودة التقويم المستمر وفق نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 6(1)، 451–475

53. ساسي هادف، وقدور سكينة. (2019). التقويم المستمر للتحصيل الدراسي لدى الطالب في الجامعة الجزائرية بين الواقع و النهج الأمثل. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*(18)، 152- 183.

54. سامي محمد منجي ملحم. (2000). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس* (الطبعة 2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

55. سبع أبو لبدة. (حزيران – كانون الأول, 2002). المصطلح النفسي التربوي تقييم لا تقويم. *مجمع اللغة العربية الأردني*، 107- 146.

56. السليتي فراس. (2015). *استراتيجيات التدريس المعاصرة* (الطبعة 1). إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

57. سوسن شاكر مجيد. (2007). *إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة والتعليم*. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

58. سوسن شاكر مجيد. (2011). *تقييم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية* (الطبعة 1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

59. سيف الدين جديدي. (2020). *تقييم نظام إدارة الجودة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية على ضوء النصوص الرسمية – دراسة ميدانية بمختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية*_. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، كلية علم النفس وعلوم التربية، جامعة قسنطينة2 .

60. صالح عبد العزيز. (1969). *التربية وطرق التدريس* (الطبعة السابع، المجلد 2). القاهرة، مصر: دار المعارف.

61. صلاح الدين محمود علام. (2000). *القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة* (الطبعة 1). القاهرة: دار الفكر العربي.

62. صلاح الدين محمود علام. (2007). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية* (الطبعة 1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

63. ضياف زين الدين، و دوباخ قويدر. (2012). صعوبات التقويم التربوي في ظل التدريس بالمقاربة بالكفاءات–دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات المسيلة. *مجلة دفاتر ، 7*(1)، 195 – 216.

64. طلال فرج يوسف كيلانو. (2012). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان مخرجات التعليم الجامعي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*(9)، 21 – 65.

65. طلحة مسعود، دليلة بدران، و وردة برويس. (ديسمبر, 2020). العلاقة القائمة بين التقويم بالجامعة والاندماج في الحياة الاجتماعية –مقاربة نقدية تحليلية–. *مجلة الأصيل للبحوث الاقتصادية والإدارية، 04*(02)، 196 – 211.

66. طوني نعمة. (2014). *الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير*. دمشق، سوريا: مركز البحوث التربوية.

67. عبد الحميد كمال زيتون. (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته* (الطبعة 1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

68. عبد الرحمن عبد الله محمد. (2000). *علم اجتماع التربية الحديث، النشأة التطورية، والمداخل النظرية، والدراسات الميدانية الحديثة*. الاسكندرية مصر: دار المعرفة الجامعية.

69. عبد السلام محمد غنيم. (2004). *مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي*. القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية للطبع والنشر.

70. عبد العالي هبال. (2017). *إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية –قياس جودة الخدمة التعليمية من منظور أساتذة وطلبة كلية الحقوق والعلوم السايسية بجامعة باتنة 1، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في من فرع علم التنظيم السيسي والإداري*. جامعة باتنة 1، كلية الحقوق العلوم السياسية : قسم العلوم السياسية والعلاقات الدولية.

71. عبد العزيز البوهي رأفت، إبراهيم المصري جابر، محمد ماجد أحمد، و عبد الرحيم منى أحمد. (2018). *الجودة الشاملة في التعليم* (الطبعة 1). كفر الشيخ، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

72. عبد العزيز عوض ماطر الروقي. (2019). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*(4)، 639 – 677.

73. عبد الكبير حنان، و رابح قدوري. (2020). دورالتكوين البيداغوجي في تحسين الأداء الوظيفي للأساتذة المساعدين الجدد دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة المساعدين الجدد بجامعة محمد بوضياف– المسيلة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 2*(1)، 170 – 203.

74. عبد اللطيف الفاربي، محمد أيت يحيى، عبد العزيز الغرضاف، و عبد الكريم غريب. (1994). *معجم علوم التربية –مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك: سلسلة علوم التربية*. تونس: دار الخطابي للطباعة والنّشر.

75. عبد المحسن توفيق محمد. (1999). *تخطيط ومراقبة جودة المنتجات – مدخل إدارة الجودة الشاملة–*. مصر: دار النهضة العربية.

76. علي لرقط (2009). *إمكانية تطبيق إدراة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر –المبررات والمتطلبات الأساسية– دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية جامعة الحاج لخضر باتنة*، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية. تخصص: الإدارة والتسيير التربوي. جامعة باتنة: قسم علم النفس وعلوم التربية.

77. علي لرقط. (2016). *واقع إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في الجزائر وتقديم تصور لتطويرها في ضوء معايير جودة التعليم – دراسة ميدانية في ثانويات ولايتي باتنة ةالبويرة– أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية*. جامعة باتنة 1: قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

78. علي محسن عطية. (2007). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

79. علي محسن عطية. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس* (الطبعة 01). عمان الأردن: دار صفاء للنشر والتزيع.

80. عمار بوحوش، و محمود الذنيبات. (2000). *مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث* . الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية .

81. عمر علي الورداني. (يناير, 2016). واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*(1)، 223 – 191.

82. عمر عواض الثبيتي. (2018). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلبة جامعة ضقراء –المملكة العربية السعودية–. *المجلة التربوية، كلية التربية بعفيف*، 322– 355.

83. عيسوي محمد عبد الرحمن. (مارس, 1976). مشكلة التقويم التربوي في التعليم الجامعي: اسبابها وأساليب علاجها –دراسة حقلية–. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*(16)، 52–63.

84. غرايبه فوزي، دهمش نعيم، الحسن ربحي، أمين عبد الله خالد، و أبو جبارة هاني. (2008). *أساليب البحث العلمي في العلوم الإجتماعية والانسانية* (الطبعة 1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

85. الفتلي حسين هاشم. (2014). *أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية: مفاهيمه، عناصره، مناهجه* (الطبعة 1). عمان، الأردن: دار صفاء.

86. فتيحة لعزازي. (2016). التقويم التربوي بالمدرسة الجزائرية في ظل الإصلاحات الجديدة –تقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ– دراسة ميدانية بالثانويات التابعة لمديرية التربية شرق الجزائر العاصمة . *دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علم اجتماع التربية*. جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا.

87. فريد النجار. (2000). *إدارة الجامعات بالجودة الشاملة*. القاهرة، مصر: دار إيتراك للنشر والتوزيع.

88. فؤاد أبو حطب، عثمان سيد، و آمال صادق. (2008). *التقويم النفسي* (المجلد 4). مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

89. ليلى زرقان. (2013). *برنامج تدريبي مقترح لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعتي سطيف 1 – 2* . جامعة سطيف 2ن الجزائر : أطروحة دكتوراه في الإدارة التربوية، قسم علم النفس وعلوم الأرطوفونيا.

90. مأمون الدرادكة، و طارق الشبلي. (2002). *الجودة في المنظمات الحديثة* (الطبعة 1). عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

91. مبروك قسيمة. (2011). دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجيسيتر في علم النفس التربوي. *واقع التقويم التربوي في ظل النظام الجامعي الجديد ل.م.د –دراسة ميدانية بجامعة الأغواط–* . كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعروم التربية والأرطوفونيا.

92. محمد الدريج، جمال الحنصالي، علي الموسوي، سام عمار، علي سعود حسن، و محمد الشيخ حمود. (2011). *معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس*. مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

93. محمد السيد علي الكسباني. (2011). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. الاسكندرية، مصر: مؤسسة حورس الدولية.

94. محمد بن أبي بكر الرازي. (2005). *مختار الصحاح* (الطبعة 2). بيروت، لبنان: دار المعرفة للنشر والتوزيع.

95. محمد جلال الغندور. (2005). *البحث العلمي بين النظرية و التطبيق*. القاهرة، مصر: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

96. محمد خليفة بركات. (1983). *علم النفس التعليمي: القياس والتقويم التربوي* (الطبعة 5). بيروت، لبنان : دار العلم للملايين.

97. محمد زياد حمدان. (1986). *تقييم التحصيل: اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية* (المجلد سلسلة التربية الحدبيثة 24). الأردن: دار التربية الحديثة.

98. محمد سليمان أمين علي. (2009). *القياس والتقويم في العلوم الانسانية: أسسه، وأدواته، وتطبيقاته* (الطبعة 1). (رجاء محمود أبو علام، المحرر) القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

99. محمد شيراز طرابلسية. (2011). *إدارة جودة الخدمات التعليمية والبحثية في مؤسسات التعليم العالي*. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي، درا الإعصار للنشر والتوزيع.

100. محمد صبري حافظ، و يوسف عبد المعطي مصطفى. (أفريل , 2000). متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية. *مجلة العلوم التربوية، المجلد الرابع* (العدد الأول).

101. محمد طه حنفي. (1994). *نظم تقويم الطلاب بكليات التربية في مصر وإنجلترا –دراسة مقارنة–* . كلية التربية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية: رسالة دكتوراه غ. منشورة.

102. محمد عطية أحمد عفانة. (2011). *واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الإتجاهات الحديثة*. رسالة ماجيستير في المناهج وطرق التدريس: كلية التربية بالجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

103. محمد عوض الترتوري، و أغادير جويجان عرفات. (2006). *ادارة الجودة الشاملة : في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*. عمان، الأردن: دار المسيرة .

104. محمد فريد الصحن. (2001). *التسويق "المفاهيم والاستراتيجيات"* . الاسكندرية، مصر: الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

105. محمد قوارح. (2011). أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية . *المعرفة المسبقة بأساليب التقويم التربوي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة الجامعيين –دراسة ميدانية ببعض جامعات الجنوب الجزائري* – . جامعة الجزائر 2 ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية: قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفويا.

106. محمود صلاح الدين عرفة. (2005). *تعليم وتعلم مهارات التدريس* (الطبعة 1). القاهرة، مصر: عالم الكتب.

107. محمود عبد الحليم منسي. (2007). *التقويم التربوي* . الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية الأزارطية.
108. مصطفى نمر دعمس. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.
109. معزوز هشام، حجلة مريم، ملاوي خديجة، و لسود فاتح. (31 07, 2020). واقع التعليم الجامعي عن بعد عبر الأنترنت في ظل جائحة كورونا (دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بالجامعات الجزائرية). *مجلة مدارات سياسية، 4*(4)، 76 - 95.
110. مهدي السامرائي. (2007). *إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي* (الطبعة 2007). عمان، الأردن: دار جرير للانتاج والتوزيع.
111. مهدي محمود سالم، و عبد اللطيف الحليبي. (1998). *التربية الميدانية وأساليب التدريس*. الرياض: مكتبة العبيكان.
112. نايف مخائيل أمطانيوس. (2015). *القياس والتقويم التربوي والنفسي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة* (الطبعة 1). عمان، الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
113. نبيل عبد الهادي. (1999). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي* (الطبعة 1). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
114. نسيمة جزار، قديد عمر، و حامدي بوالأنوار. (2018). دور الأستاذ الجامعي في تحسين وتطوير نوعية طرائق تقويم الطلبة الجامعيين وأساليبه. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*(03)، 299 - 310.
115. نصيرة خلافية. (2014). آليات التقويم المستمر في نظام ل.م.د بين النظرية والتطبيق. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*(08)، 42 - 64.
116. نورة عوضه الأسمري. (نوفمبر, 2017). تصور مقترح لتطوير تقويم تعلم الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء استراتيجيات التقويم البديل. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 1*(10)، 60 - 94.
117. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. (2010). *دليل المرافقة في نظام ل م د*. جامعة قسنطينة: كلية علوم الطبيعة والحياة.
118. يوسف خنيش. (2006). *صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها*. جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية: أطروحة لنيل شهادة الماجيستير في علوم التربية ، فرع التقويم التربوي والمناهج.
119. اليونيسكو. (22 12, 2017). *unesco*. تاريخ الاسترداد 02 01, 2022، من http://www.unesco.org/new/ar/social-and-human-sciences

مراجع باللغة الأجنبية

1. Assessment Learning .(1995 ,9 28) .*Assessment Terminology: A Glossary of Useful Terms* . 2020 ,09 17،:http://www.newhorizons.org/strategies/assess/terminology.htm
2. Assessment Learning .(1995 ,9 28) .Assessment Terminology: A Glossary of Useful Terms ,09 . 2020، : http://www.newhorizons.org/strategies/assess/terminology.htm.[
3. Susan Brookhart .(2009 ,12 14) . *Teachers' Grading: Practice and Theory* 2021 ,02 22 . الاسترداد ،https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2
4. Susan Brookhart .(2009 ,12 14) .Teachers' Grading: Practice and Theory ،2021 ,02 22 . https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2

5. Of Education Buck Instite .(2020 ,06 12) .Introduction to Project-Based Learning ، .Buck Instite Of Education
6. https://www.bie.org/images/uploads/general/20fa7d42c216e2ec171a212e97fd4a9e.pdf

- مراجع باللغة الأجنبية:

1. Abernot, y. (1996). Les méthodes d'évaluation scolaire (éd. 2). Paris: Dunod.
2. andrea, G. (1997). Assessment and evaluation in search of a Common termonology (2 ed., Vol. 5). Spring.
3. Annie, D. M., & Anne, M. S. (2012). Socle commun et compétence (éd. 2). france: ESF editeur.
4. AUCC) .April 2008 .(The Bologna Process: Implications for Canadian Universities تأليف . Background Document.
5. Benjamin. S Bloom ،Tomas. J Hasting و ،Georges Maduas .(1971) .Handbook on normative and summative evaluation of student learning .New York: Holt Rinehart & Winston.
6. Berlak, H. (1992). Towwar a new Science Of Educational Testing and Assessment (éd. 1). New York: State University Of New York.
7. Bounds Greg ،yorks Lyle ،Adams Mel و ،Ranney Gipsie .(1994) .Beyond Total Quality Management: Toward The Emerging Paradigm .India, Singapore :McGraw-Hill College.
8. Chiong, R. (2009). Distance Learning Concepts and Technologies. Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking, 3(1), 11 - 21.
9. Christine Tagliante .(1993) .L'évaluation, in tecnique de classe .Paris: Edition Michèle Grandmangin, Clé International.
10. Denis Leonard و ،Mac McGuire .(2007) .The Executive Guide to Understanding and Implementing the Baldrige Criteria: Improve Revenue and Create Organizational Excellence (Asq Quality Management Division Economics of Quality Book Series .(Milwaukee, Wisconsin: ASQ quality press.
11. Desmond Nuttall) .June, 1987 .(The validity of assessments, La validité de l'évaluation .European Journal of Psychology of Education.118 - 109 ،2 ،
12. Djamel Guerid) .Avril, 1998 .(L'UNIVERSITE D'HIER A AUJOURD'HUI .L'UNIVERSITE AUJOURD'HUI.22 - 7 ،
13. Douglas Blackmur .(2004 ,6) .Issues in higher education quality assurance .Australian Journal of Public Administration.116 - 105 ،63 ،
14. Glossary .(2011) .Quality in Education and Training » la qualité dans l'enseignement et la . Luxembourg :publication office of the Europe an union.
15. Grawitz, M. (1990). Méthodes des sciences sociales (éd. 8). Paris: Ed.Dalloz.
16. Harmandeep Singh و ،Arinder Kaur) .June, 2012 .(Quality Assurance In Teacher Education . International journal of research in education methodology. 29 - 21 ،

17. Harold Berlak .(1992) .Towwar a new Science Of Educational Testing and Assessment .(1 الطبعة) New York: State University Of New York.
18. Helena Sebcova .(2010 ,04 14) .Accreditation and Quality Assurance in Europe .Higher Education in Europe ،XXVI.247-239 ،(3)
19. Ian Mcnay .(1995) .From Collegial Academy to the Corporate EnterpriseM .The changing Cultures Of Universities.115 - 105 ،
20. James H McMillan .(1999) .Establishing High Quality Classroom Assessments .Metropolitan Educational Research Consortium, Richmond, VA
21. Jeffrey P. Dorman و ،Wendy M. Knightley .(2006) .Development and validation of an instrument to assess secondary school students 'perceptions of assessment tasks .Educational Studies.58 - 47 ،(32)
22. Jerome S Arcaro .(1995) .Quality In Education An Implementation HANDBOOK .Florida: ST Lucie Press.
23. John S. Oakland .(2003) .Total quality management : text with cases .Oxford ; Burlington, MA : Butterworth-Heinemann.
24. Lambin Jaques .(1993) .Le marketing stratégique .Paris: Edition d'organization.
25. Le Robert .(2021 ,10 15) .Le Robert Dico En line تم الاسترداد من .Dictionnaire Le Robert: https://dictionnaire.lerobert.com/definition/qualite
26. Lewis A Rhodes .(1992) .On the Road to Quality .Educational Leadership.80 - 76 ،(09)49 ،
27. Li Zhan .(2010) .Quality Management In The Small Business Environment Of South Africa .Cape Peninsula University Of technonogy ،South Africa: Master Thesis of Technologiae.
28. Linda Bol و ،Amy Strage) .April, 1996 .(The contradiction between teachers' instructional goals and their assessment practices in high school biology courses .Science Education.163 - 145 ،(2)80 ،
29. Linda Darling-Hammond ،Joan Herman ،James Pellegrino ،Jamal Abedi ،J. Lawrence Aber ،Eva Baker . . . ،Robert Lee Linn) .June, 2013 .(Criteria for Higher-Quality Assessment .Stanford Center for Opportunity Policy in Education.21 - 1 ،
30. Lindsay Clare Matsumura ،Helen E. Garnier و ،Pascal Jenny .(2002) .Measuring Instructional Quality in Accountability Systems:Classroom Assignments and Student Achievement .Los Angeles ، the U.S. Department of Education.: CRESST/University of California.
31. Mary Koutselini .(1997) .Testing and life-long learning: Open-book and closed-book examination in a university course .Studies in Educational Evaluation. 139 - 131 ،(2)23 ،
32. Nibedita Mukhopadhyay) .January, 2002 .(Effects of amino acid supplementation on the nutritive quality of fermented linseed meal protein in the diets of rohu, Labeo rohita, fingerlings .Applied Ichthyology.226 - 220 ،(17)5 ،

33. Okhee lee ،C. Eichinger david ،W. Andrson Charles ،d. Berkhimer Glenn و ،D. Blakeslee Theron .)March, 1993 .(changing middle school students' conceptions of matter and moecules .Journal Of Rsearch in Science Teaching.268 - 203 ،(3)30 ،
34. R. B Solanki .janvier, 2004 .(TQM IN HIGHER EDUCATION .Delhi Business Review 108 ،(01)05 ، .111 -
35. Ruth Dann .(2002) .Promoting Assessment as Learning - Improving the Learning Process .London - New York: Routledge Falmer.
36. Senders, W., & Horn, S. (1995, 06 3). Educational assessment reassessed: The usefulness of standardized and Alternative Measures of Student Achievement as indicators for the assessmrnt of educational Outcome. Educational Plicy Analisis Archives, 1-24.
37. Steve Bonk .(2010) .Baldrige National Quality Program Criteria for Performance Excellence .NIST National Institute of Standars and Technology , Departement of Commerce ،U.S.
38. Thibaudon Dominique ،Chardonnet André .(2003) .Le guide du PDCA de Deming. Progrès continu et management .Paris :édition d’organisation.

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (01) استبيان الدّراسة

الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استبيان واقـع التـقويم التربوي

الأستاذ (ة) الفاضل (ة)..

تقوم الباحثة بدراسة علمية للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس المدرسي بعنوان:

"واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم – دراسة ميدانية بجامعة المسيلة–" واستكمالا لمتطلبات الدراسة أعدّت الباحثة هذا الاستبيان الذي يعتبر الأداة الأساسية للدراسة، والغرض منه هو التعرف على واقع التقويم التربوي الممارس من قبل الأساتذة، والكشف عن الصعوبات التي تواجههم فيه، وتقديم مقترحات لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم.

وبحكم أنكم الفئة المستهدفة في هذا البحث، وثقة الباحثة بتعاونكم فإنها ترجو منكم التكرم بالإجابة على بنود هذا الاستبيان بوضع علامة X في الخانة التي تعبّر عن إجابتكم، علماً أن المعلومات التي سوف تدلون بها ستحظى بسرية تامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ونحن على يقين من تعاونكم الجدّي للوصول بهذا البحث إلى أهدافه التي لا تخرج عن النهوض أكثر بجودة مؤسساتنا الجامعية.

أولا: بيانات عامّة (ضع إشارة X في الخانة الموجودة أمام العبارة المناسبة)

الكليات والمعاهد:

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ☐ — كلية التكنولوجيا ☐

كلية الرياضيات والإعلام الآلي ☐ — كلية العلوم ☐

كلية الحقوق والعلوم السياسية ☐ — كلية الآداب واللغات ☐

معهد تسيير التقنيات الحضرية ☐ — كلية العلوم الاقتصادية ☐

معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ☐

سنوات الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ — من 5 إلى 10 سنوات ☐ — أكثر من 10 سنوات ☐

هل تلقيت تكوين الأساتذة الجدد؟

نعم ☐ — لا ☐

ثانيا: واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية

المحور الأول: مستوى ممارسة التقويم المستمر (المراقبة المستمرة في حصص TD/ TP)

العبارة	مستوى الممارسة		
	منخفض	متوسط	عالي
1. أكلف الطلبة بعرض **بحوث نظرية** لإظهار معارفهم.			
2. أطلب من الطلبة إنجاز **بحوث ميدانية** لتنمية مهارات البحث العلمي لديهم			
3. أشجع الطلبة على إجراء **نقاش** حول موضوع الدرس لتوجيههم في اتجاه التعلم المطلوب			
4. أكلف الطلبة بإنجاز **مشروع جماعي** يمكنهم من توظيف مهاراتهم.			
5. أكلف الطالب بإنجاز **مشروع فردي** قصد تقويم أداءه			
6. أتتبع مستوى تقدم الطلبة من خلال **ملاحظة** أدائهم في مختلف المواقف التعلمية			
7. أستخدم **بطاقة الملاحظة** لتقويم مهارات الطلبة التي يتعذر قياسها بالاختبارات.			
8. أمنح نقاط تقييمية على **مشاركة** الطالب في الحصة.			
9. أقدّم تغذية راجعة فردية للطالب من خلال توجيه **سؤال** له أثناء الحصة			
10. أقوم **باستجوابات شفهية جماعية** لتحديد مواطن الضعف والقوة في تعلم الطلبة			
11. أدرب الطلبة على مهارات البحث العلمي من خلال تكليفهم ببعض **الأعمال البحثية** (تلخيص كتاب، بطاقة قراءة، البحث في مفهوم علمي..)			
12. أحدد مستوى الطلبة من خلال إجراء **إستجوابات كتابية** (إمتحانات جزئية)			
13. أقدم للطلبة **واجبات منزلية** لترسيخ المعارف المكتسبة.			
14. أطرح **أسئلة شفهية** في بداية الحصة لتحديد المعارف التي يمتلكها الطلبة قبل تزويدهم بمعارف جديدة.			
15. أقوم **بتصحيح الواجبات المنزلية** التي قدمتها للطلبة لأجل تدارك وتصحيح المعارف السابقة.			
16. أطبق أسلوب المعارض العلمية ليعرض الطلاب فيه ما تعلموه			
17. أتتبع تقدم تعلم الطالب من خلال ملف إنجازه (Portfolio)			
18. في بداية الحصة أقوم بعمل **مراجعة سريعة** للمعارف السابقة للطلبة			
19. أستخدم أسلوب **الأسئلة المتتابعة** للكشف عن مستوى الفهم لدى الطلبة			
20. أسمح للطلبة بتقييم أعمل زملائهم **(تقويم الأقران)**			
21. أساعد الطلبة على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم **(تقويم ذاتي)**			
22. أقدم **تمارين** أثناء حصص الأعمال الموجهة/ التطبيقية			

المحور الثاني: مستوى ممارسة التقويم التحصيلي (الإمتحانات السداسية/ الاستدراكية)

العبارة	مستوى الممارسة		
	منخفض	متوسط	عالي
1. أستخدم **اسئلة المقال محدودة الإجابة** (عّدد، أذكر، عرّف..) لتقويم تحصيل الطلبة			
2. أعتمد على امتحانات **المقال مفتوحة الإجابة** (فسّر، وضّح، اشرح، علّل، لخّص..) التي تظهر قدرة الطالب على النقد، التحليل والتركيب			
3. أطرح **أسئلة المزاوجة (المطابقة)** للكشف عن قدرة الطالب على التذكر.			
4. أعتمد على أسئلة **الصواب والخطأ** التي تغطي أهم محتوى المقرر			
5. أعتمد على أسئلة **الاختيار من متعدد** التي تظهر قدرة الطالب على الانتقاء.			
6. أطبق أسئلة **التكميل** التي تكشف قدرة الطالب على الفهم والاستيعاب.			
7. أطرح أسئلة **المقارنة** التي تقلل من غش الطلبة.			
8. أعتمد على امتحانات **الكتاب المفتوح** لقياس مهارات الطلبة في توظيف المعلومات			
9. أوظف أسئلة **الترتيب** التي توضح تمكّن الطلبة من المفاهيم العلمية.			
10. أعتمد على **الأسئلة المقننة** (تمارين، مسائل..) في قياس قدرة الطالب على حل المشكلات.			
11. أطبق إمتحانات الأسئلة **متعددة الاختيارات** QCM (الأسلوب الأمريكي) لقياس التحصيل الحقيقي للطلبة.			
12. أطرح **أسئلة الإجابات القصيرة** التي تتميز بدرجة عالية من الدقة والوضوح			
13. أستخدم **أسئلة كشف الخطأ وتصويبه** في تحديد مستوى التحصيل			
14. أطبق **أسئلة التصنيف** لكشف قدرات الطلبة على إدراك العلاقات			
15. أطرح **أسئلة ملء الفراغ** لقياس القدرة على تذكر المعرفة العلمية وحفظها			

المحور الثالث: مستوى ممارسة التقويم عن بعد

العبارة	مستوى الممارسة		
	منخفض	متوسط	عالي
1. أقيم الطلبة بالاستعانة **ببنوك الأسئلة** التي تتميز بدرجة عالية من الموضوعية.			
2. أستخدم منصة موودل في بناء **ملفات إنجاز إلكترونية** للطلبة (الحقائب الإلكترونية)			
3. أقدّم للطلبة **الواجبات** عبر منصة موودل لتحديد نقاط الضعف ونقاط القوة في تعلمهم			
4. أقوم بإجراء **مقابلات افتراضية** (عبر Zoom, GoogleMeet والقوالب الافتراضية			

في منصة موودل) لمتابعة سيرورة تعلم الطلبة.			
5. أقدم تغذية راجعة للطلبة عبر **البريد الالكتروني**.			
6. أقدّم أسئلة **الكترونية مقالية** تقيس القدرة على إدراك العلاقات			
7. أنشئ **مسائل حسابية باختيارات متعددة** عبر منصة موودل			
8. أفتح **غرف الدردشة** في منصة موودل التي تمكن الطلبة من التفاعل والمشاركة.			
9. أقوِّم أداء الطلبة بالاعتماد على **مشاريع إلكترونية** (فيديو، روبورتاج، ملف باور بوانت، ملصقات، عرض تقديمي..)			
10. أصمم للطلبة **خرائط مفاهيم إلكترونية (الخرائط الذهنيةconcept maps)** في نهاية كل درس أو وحدة تعليمية			
11. أوظف منصة موودل في بناء إختبارات **الإختيار من متعدد**			
12. أعتمد على أسئلة **صح/خطأ الإلكترونية (فورية الإجابة)** التي تتيح لطلبة فرصة التقويم الذاتي			
13. أعتمد على **أسئلة إكمال الفراغ الإلكترونية** لقياس قدرة فهم الطلبة للمفاهيم العلمية			
14. أستخدم اسئلة **الجواب القصير الالكترونية** التي تتميز بدرجة عالية من الموضوعية			
15. أطبق **أسئلة التوصيل بين الجمل الإلكترونية** لقياس مستوى تحصيل الطلبة			
16. أصمم **أسئلة إلكترونية ذات الإجابة العددية** لتقويم الطلبة			
17. أعتمد على **الامتحان الالكتروني المتزامن** لقياس مستوى التعلم الحقيقي للطلبة.			
18. أستخدم **الامتحان الالكتروني غير المتزامن** (متاح في أي وقت) التي تتميز بمرونة عالية.			

ثالثا: ماهي الصعوبات التي تواجهكم في ممارستكم للتقويم التربوي؟

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

رابعاً: ماهي اقتراحاتكم لتطوير التقويم التربوي في الجامعة الجزائرية؟ –

- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....
- .....

مع كل الشكر والامتنان على تعاونكم

الملحق رقم (02) دليل المقابلة

دليل المقابلة

1. ماهو التقويم التربوي من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

2. هل ترى أن التقويم التربوي الممارس بالجامعة الجزائرية يرقى لمستوى الجودة؟

.....

.....

.....

3. ماهي أهم الصعوبات التي تواجهك في ممارستك للتقويم التربوي؟

.....

.....

.....

4. كيف تقيّم تجربة الجامعة الجزائرية في التعليم عن بعد؟

.....

.....

.....

5. من وجهة نظرك كيف تقيّم مستوى الأداء التدريسي والتقويمي بشكل خاص للأستاذ الجامعي بالجامعة الجزائرية

.....

.....

.....

6. بماذا تفسّر انتشار ظاهرة الغش بين الطلبة؟

.....

.....

.....

.....

7. ماهي وجهة نظرك في تطبيق فلسفة الجودة وأساليبها في التعليم العالي؟

.....

.....

.....

8. كيف هو تقييمك لمخرجات الجامعة الجزائرية (خريجين، أبحاث، دراسات...)؟

.....

.....

.....

9. إذا كنت تلقيت تكوين الأساتذة الجدد هل تكونت في مجال التقويم التربوي؟

.....

.....

.....

10. هل ترى أنه هناك احتمالية تطوير وإصلاح واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية؟

.....

.....

.....

11. وإذا كان الأمر كذلك فكيف يكون ذلك من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

.....

.....

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة واقع التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية، واقتراح تصور لتطويره في ضوء معايير جودة التعليم، وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة أساتذة الجامعة للتقويم التربوي، وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء ذلك، والاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية ومعايير جودة التعليم في تطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية. استخدمت الباحثة في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على أداة الاستبيان المصمم من طرف الباحثة، وتمثلت عينة الدراسة في 369 أستاذ من مختلف كليات جامعة المسيلة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- يمارس أساتذة الجامعة التقويم التربوي بدرجة متوسطة بحيث:
- يمارس أساتذة الجامعة المراقبة المستمرة بدرجة متوسطة
- يمارس أساتذة الجامعة التقويم النهائي بدرجة متوسطة
- يمارس أساتذة الجامعة التقويم عن بعد بدرجة منخفضة

2- يواجه الأساتذة أثناء ممارستهم للتقويم التربوي صعوبات متعلقة بالجانب البيداغوجي التنظيمي، صعوبات متعلقة بالطالب، وصعوبات متعلقة بالأستاذ نفسه.

3- تم اقتراح تصور لتطوير التقويم التربوي بالجامعة الجزائرية في ضوء معايير جودة التعليم.

Summary

The study examined the realities of the educational evaluation at the Algerian University and proposed a vision for its development in based on quality education standards. It aimed to identify the level of university professors' practice of educational evaluation, and to identify the difficulties encountered by them during this process, and to benefit from the results of the studie and the standards of the quality of education to provide proposal to develop the educational evaluation at the Algerian University. The analytical descriptive approach was used, as was the questionnaire tool, and the sample study consisted of 369 professors from the various faculties of the University of M'sila Algeria. The study produced the following findings:

1-University professors practice moderate educational evaluation so that:
- University professors practice continuous monitoring with an average level
- University professors practice the final evaluation with an average level .
- University professors practice remote evaluation. with an low level .

2- In practicing educational evaluation, professors encounter difficulties related to the organizational pedagogical aspect, difficulties related to the student, and difficulties related to the teachers.

4- A vision has been proposed for the development of the educational evaluation in Algerian in based on quality education standards

Résumé

L'étude a examiné les réalités du l'évaluation pédagogique à l'Université algérienne et a proposé une vision pour son développement en fonction des normes de qualité de l'éducation. Il vise à déterminer le niveau de pratique de l'évaluation pédagogique des professeurs d'université, et d'identifier les difficultés rencontrées pour ce faire, et de tirer profit des résultats de l'étude et des normes de qualité de l'éducation dans le développement du l'évaluation pédagogique à l'Université Algérienne. La méthode d'analyse descriptif a été utilisée, ainsi que l'outil questionnaire. L'échantillon de l'étude était composé de 369 professeurs des différentes facultés de l'Université de M'sila. Les résultats sont les suivants :

1- Les professeurs d'université pratiquent l'évaluation pédagogique avec un niveau moyen de :
   - Les professeurs d'université exercent le control continue jusqu'à un niveau moyen
   - Les professeurs d'université pratiquent l'évaluation final jusqu'à un niveau moyen
   - Les professeurs d'université pratiquent l'évaluation à distance à un faible niveau
2- En pratiquant l'évaluation éducatif, les professeurs rencontrent des difficultés liées à L'aspect organisationnels de l'enseignement, aux difficultés liées aux étudiants et aux difficultés liées aux enseignants.
3- Une vision a été proposé pour le développement du l'évaluation pédagogique à l'Université algérienne à en fonction des normes de qualité de l'éducation.