

نظام LMD وتحقيق الجودة الشاملة في التدريس

**THE LMD SYSTEM AND ACHIEVING
QUALITY TOTAL IN
TEACHING**

د. بسمة بن صالح

جامعة أم البواقي

ملخص:

هدفت دراستنا إلى تحديد الفرق بين النظامين الكلاسيكي و LMD من حيث عمليتي التدريس والتقييم، بالإعتماد على أسلوب تحليل المحتوى، حيث تمثلت عينة الدراسة في مقالات تناولت مشكلات التعليم العالي الجزائري خاصة والعربي عامة في التدريس والتقييم في فترة التسعينيات، وكذا صفحات من كتاب LMD للأستاذ عبد الكريم حرز الله الذي تناول فيه أهم ما جاء به هذا النظام خاصة في التدريس والتقييم، أين توصلنا إلى تحديد هذا الفرق من حيث مقررات التدريس، وطرق التدريس، وطرق التقييم.

الكلمات المفتاحية: نظام LMD ، النظام الكلاسيكي، التدريس، التقييم

Astract :

Our study aims at determining the difference between the classical system and the LMD system, basing on content analysis . The sample of this study represent s articles that tackles the problems of teaching and assessment faced by the Algerian higher education in particular and the Arabic one in general by the 1990's . Besides , the sample includes some pages from the book LMD by Abd El Karim Harz Allah which deals with the most important issues of the LMD system especially in teaching and assessment. Therefore, this difference is set out in terms of the teaching courses , the teaching methods , and the assessment forms .

Key Words : lmd system ;classical system ; teaching ; assessment.

إشكالية الدراسة:

يعتبر نظام LMD أحد أهم الأنظمة التعليمية التي لاقت رواجاً كبيراً في بعض الجامعات العالمية في السنوات الأخيرة، وذلك من خلال أهدافه التي تسعى إلى ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي، أي جودة مخرجاته وهم بطبيعة الحال الكوادر ذات الكفاءات والقدرات والمهارات العالية التي يسهل دمجها مباشرة في عالم الشغل، مع تحقيق نوعية الأداء على حسب تنوع التخصصات. وإذا تحدثنا عن جودة المخرجات فبطبيعة الحال كان لزاماً علينا التحدث عن جودة المدخلات وخاصة هيئة التدريس، التي تتقلد أهم دور وهو التكوين وتزويد الطلبة بمختلف الكفاءات السالفة الذكر، إضافة إلى جودة العمليات خاصة تلك المتعلقة بالتدريس والتدريب والإشراف والتقييم.

لقد خطت الجامعات الجزائرية هي الأخرى خطواتها نحو الإرتقاء بالتعليم العالي وتجويد مخرجاته، خاصة وأنها مرت بسنوات من الركود الفكري والعلمي، جعل منها محط سخط من المجتمع الذي أصبح يندد بتخلي الجامعة عن أدوارها التكوينية التي تخدمه بصفة عامة وتخدم أفرادها بصفة خاصة. وبالتالي وفي محاولة منها لإصلاح التعليم العالي اتجهت هي الأخرى إلى تطبيق نظام LMD الذي وجدت فيه الحل لمختلف مشكلاتها، خاصة المتعلقة بتكوين الطلبة ونخص بالذكر عمليتي التدريس والتقييم التي تعنى بإكسابهم قدرات ومهارات ومعارف ومعلومات واتجاهات وقيم طبعاً بما يتوافق وعالم الشغل، لأن فلسفة هذا النظام تهدف إلى ربط الجامعات بعالم الشغل، ما يعني أن جودة

لأنهما قريبتين أكثر من دراستنا من حيث معالجتهم للموضوع

دراسة دولوبلاس (2005) فقد بحث في اثر نظام LMD على تدريس تاريخ الافكار الاقتصادية في فرنسا حيث أجرى البحث على 54 جامعة اعتمدت نظام LMD في مقرراتها، وكذا التي كانت في خضم اعتمادها، وهدفت الدراسة الى تلخيص المنهجية المستعملة في التدريس وعرض نتائج مجمل المقرر، ثم التمييز بين اليسانس ذو 3 سنوات اي شهادة الدراسات المعمقة DEA والسنة الثانية ماستر، حيث تم توزيع استبيان يميز بين وضعيتين قبل وبعد LMD ، والمتغيرات الثلاثة هي شكل التدريس (محاضرة او اعمال موجهة)، عدد الساعات في السنة الجامعية لكل شكل تدريس، ووضعها في المقرر (اجباري او اختياري). وقد بينت النتائج ان التدريس يعتمد على المحاضرة اكثر وان عدد الساعات في السنة الجامعية قد قلص من 69.2 ساعة الى 63 ساعة اي بنسبة 8%، مع تقليص عدد الطلبة، وانه لا توجد فروق بين DEA في النظام القديم والسنة الثانية ماستر في LMD ، وان التغيرات بينهما ليس لها وقع كبير، فكلا التكوينين يحتفظان بنفس المقرر. (Deleplace

Ghislain,2006,San Page)

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

دراسة بن زروال، نصرأوي (2012) حول الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم العالي في ظل نظام LMD في مجال البحث العلمي، والتي طبقت على عينة مكونة من 175 أستاذًا، وقد

المخرجات الجامعية أصبحت ترتكز على ما تحدده سوق العمل من عروض تكوين في شتى المجالات التي تحتاجها، على أن تلتزم الجامعات بتحقيق الجودة الشاملة في المنتج الذي تعاقدت معها لأجله ووفقا لشروطها التي حددتها. ما يدخل الجامعات في تحدي نفسها وتحدي الظروف حتى تكون في الريادة، من خلال توفير هيئة تدريس بكفاءات عالية مع توفير برامج ومقررات دراسية تتلاءم والتغيرات العالمية مع الجودة في المحتوى، إلى هياكل بيداغوجية عالية الجودة وطرق تدريس بوسائل وتقنيات تكنولوجية متطورة تتفاعل جميعها لتحقيق ما يعرف بجودة التدريس. ما يجعلنا نتساءل حول: ما هو الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام LMD من حيث جودة التدريس؟ وهنا سنحاول التحدث عن جودة التدريس من خلال الاجابة على الاسئلة الفرعية التالية:

ما هو الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي من حيث عملية التدريس ؟

ما هو الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي من حيث عملية التقييم ؟

أهداف الدراسة:

تحديد الفرق بين النظام الكلاسيكي ونظام LMD من حيث جودة التدريس من خلال:

تحديد الفرق في عملية التدريس

تحديد الفرق في عملية التقييم

الدراسات السابقة:

لقد تناولت عديد الدراسات موضوع LMD من عدة مناحي و كلها تقريبا كانت دراسات تقييمية لتطبيق هذا النظام لكننا اكتفينا بهاتين الدراستين

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

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

هذه الإستراتيجية تصبح دون مفعول إذا كان التعليم وإصلاح التعليم العالي لم يعالجوا بجدية. وفي هذا الإطار عقدت عدة إجتماعات ومؤتمرات وزارية تضمنت مجموعة من الأهداف سطرت لتحقيق إصلاح التعليم العالي في أوروبا وضمان جودته، كان أولها حسب ما جاء في (Cedies, 2004, P :3)

1.2 - إعلان الصربون: (1998/5/25): حيث إجتمع الوزراء المكلفون بالتعليم العالي لدول: فرنسا، ألمانيا، المملكة المتحدة، إيطاليا في جامعة الصربون بمناسبة مرور الذكرى 800 على تأسيسها، وذلك بغية خلق إنسجام في هندسة النظام الأوروبي للتعليم العالي.

2.2 - إعلان بولونيا: (1999/6/19):

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

3.2 - لقاء سالامنك: (2001/3/30):

توصلت هذه الدراسة الى ان الاستاذ الجامعي لديه عدة احتياجات متعلقة بانجاز المداخلات، والأعمال المتعلقة بالأيام الدراسية وورشات العمل، والعمل ضمن فرق البحث وكذا استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة والمكتبة الالكترونية وتأليف الكتب. كما بينت الدراسة ان الاستاذ الجامعي لديه غموض في مفاهيم متعلقة بالنظام كالمسالك الدراسية ومفهوم الشهادات المهنية والأكاديمية وعروض التكوين والتدرج والانتقال، وكذا الوحدات التعليمية ونظام الأرصدة.

(بن زروال فتيحة، نصرأوي صباح، 2012،

ص ص: 375 - 381)

الجانب النظري:

1. نظام LMD: هو نظام تعليمي عالمي، يتضمن مجموعة اهداف تسعى الى تحقيق معايير ضمان جودة ونوعية المداخلات والمخرجات.

2. تطور نظام LMD:

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

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

لماذا هذا النظام ذو أهمية؟

اجتمع فيه 300 معهد أوروبي من أجل إنشاء P'EUAA جمعية الجامعات الأوروبية، والتذكير بمبادئ الإنسجام للنظام الأوروبي للتعليم العالي:

- *التعليم العالي هو مكسب عمومي وليس سلعة.
- *إستقلالية الجامعة شرط أساسي.
- *ضمان الجودة هو مفتاح النجاح.

وحسب ما جاء في:

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

1.2 - إعلان الصربون (1998):

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

2.2 - إعلان بولونيا (1999):

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

وقد تمثلت أهداف مشروع بولونيا في:

- تبني نظام شهادات مقروء ومقارن في مجمل الأمور مع تفعيل مكمل الشهادة.
- تبني نظام يستند أساسا على طورين رئيسيين قبل وبعد الليسانس: في البداية أتفق على أن هيكلة المستويات مستقبلا ستركز أساسا على نموذج ذي طورين. البكالوريا تمنح في نهاية

الطور الأول لمدة أدناها 3 سنوات، أما ثاني طور فهو يؤدي إلى تأهيل الطالب لسوق العمل.

- إرساء نظام الأرصدّة: كنظام SETC، إذ أن كثيرا من الدول ليس لهم نظام أرصدّة في الدراسة، وعرفوا رتبهم ومستوياتهم بدلالة السنوات أو السداسيات فقط. وإرساء نظام الأرصدّة يهدف إلى تعزيز الحركة التكوينية في مجال واسع.

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

- تعزيز حركية الطلاب والأساتذة والباحثين وموظفي الإدارة.

- تعزيز التعاون الأوروبي في مجال ضمان الجودة من منظور إعداد معايير ومنهجية مقارنة، والشبكة الأوروبية من أجل تقييم جودة التعليم العالي (ENQA) تلعب دورا حاسما في هذا الفصل.

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

3.2 - بيان براغ (2001/5/19):

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

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

وقد أضيفت ثلاث أهداف في بيان براغ وهي:

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

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

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

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

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

5.2 - مؤتمر بارغن (2005):

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

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

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

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

■ مؤسسات التعليم العالي والطلاب: إشراك الجامعات والمؤسسات الأخرى للتعليم العالي وكذا الطلاب من أجل خلق شكل للفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

■ تعزيز جاذبية الفضاء الأوروبي للتعليم العالي: توافق حول أهمية جعل التعليم العالي الأوروبي أكثر جاذبية للجماهير الطلابية للدول التي لا تنتمي للإتحاد الأوروبي.

4.2 - مؤتمر برلين (18-2003/9/19):

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

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

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

تاما بالتربية والتكوين في مختلف مراحل الحياة، كل ذلك يفتح المجال للولوج إلى التعليم العالي.

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

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

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

- يجب على التعليم العالي أن يتأسس في كل المستويات على البحث والتطوير بالإستعانة بالتكنولوجيا، مما سيحفز الإبداع داخل المجتمع.

(Processus de Bologne, 2009, p :1-5)

8.2 - إجتماع 2010:

في جميع الدول المشاركة يبقى الكثير من العمل لتحقيق أهداف مشروع بولونيا خلال سنة (2010)، رغم أن الإرادة السياسية قوية من أجل بلوغ الأهداف. وقد بين المؤتمر أن هناك مجموعة من الدول واجهت تحديات في تطبيق هذه الإصلاحات. حتى أولئك الذين حققوا تغييرات مهمة في هيكلة التعليم العالي أستوجب عليهم العمل الجاد للحرص على تحقيق مؤسسات التعليم العالي تغييرات بإصلاحات هادفة في نظام

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

6.2 - إجتماع لندن (2007):

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

7.2 - إجتماع لوفان (2009):

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

من بين الأهداف المسطرة في هذا الملتنقى الوزاري:

- خلال العشر سنوات ما بين (2010 - 2020) سيكون من الضروري أن يجلب التعليم العالي الأوروبي مساعده في إنجاز قارة أوروبية ذات معارف إبداعية متجددة. ولكي تواجه أوروبا خطر شيخوخة شعوبها، ليس علينا إلا أن نقوي المواهب والقدرات لدى مواطنيها، وأن تلتزم إلزاما

التدريس. زيادة على تطبيق إتصالات ضرورية لإقناع المؤسسات الأوروبية خاصة الموظفين بقبول هذه الهيكلية الجديدة للرتب والمستويات.

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

3.التدريس: هو عملية نقل واكساب الطلبة مختلف المعارف والمهارات، مع تعديل سلوكات وتغيير أخرى، ويتم بأساليب وتقنيات مختلفة.

4.طرق التدريس: حسب ما جاء في (رافدة الحيري، 2011، ص ص: 314، 339)

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

1.4 - الطرق التقليدية: وتضم مايلي:

- طريقة المحاضرة (الطريقة الإلقائية):

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

وتعد المحاضرة من أقدم الطرق إستعمالا وأكثرها شيوعا، وهي تستخدم بشكل متكرر في المواد الإنسانية. وتؤكد الدراسات الخاصة بتطور طرق التدريس أن المحاضرة لا يمكن أن يستغنى عنها كليا، لا سيما إذا كانت بمعنى عرض

المعلومات في عبارات متسلسلة يسردها الأستاذ بأسلوب شيق وجذاب وبطريقة منتظمة ومرتبطة ومدعمة بالوسائل والأمثلة.

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

وبالتالي فإن للمحاضرة الجيدة خصائص تتمثل في:

- الوضوح: وذلك بإستخدام لغة واضحة بعيدة عن الغموض مع تعريف المصطلحات الجديدة والنقاط الأساسية، مع وضوح الصوت.

- التنظيم: ويقصد به تسلسل النقاط وتغطيتها وبيان ما فيها من روابط وعلاقات، وحسن إدارة الوقت وإستغلال كل ثانية منه.

- التركيز: ويعني إلقاء الضوء على عناصر وتفاصيل مهمة ولتحقيق ذلك يحتاج الأستاذ إلى التوكيد الصوتي الذي يشتمل على نبرة الصوت وطبقته، وحجمه، والوقفات القصيرة والإيماءات، ونظرة العينين، وتعبيرات الوجه والإشارات إضافة إلى إستخدام الوسائل البصرية والنشرات.

- التوجيه: وهو المساعدة في تعزيز التعلم بطريقة متعددة مثل إعطاء معلومة أو فكرة جديدة عند بدء المحاضرة، وإعطاء توجيهات ونصائح بخصوص مايجب توقعه، أو إستخدام الخطوات

الكلية، ثم النتيجة ويقصد بها التوصل لإنطباق القاعدة الكلية على الحالة الفردية.

معنى هذا هو الانتقال من الجزء إلى الكل، بعدها تعميم النتيجة على الكل.

- الطريقة القياسية:

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

- الطريقة الجمعية:

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

2.4- الطرق الحديثة:

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

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

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

وقد عدد هذه المبادئ إلى ما يلي:

التركيبية الرئيسية التي تشير إلى ما يحدث خلال المحاضرة.

- الأمثلة: تحتاج الأمثلة التي تطرح أثناء المحاضرة لتدعيم الشرح أن تكون مناسبة ومشوقة ومتنوعة وذات علاقة بالموضوع المراد توضيحه.

- التغذية الراجعة: تبدأ بطرح الأسئلة والبحث عن تفسيرات وتوضيحات.

- طريقة المناقشة أو الحوار:

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

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

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

- الطريقة الإستنباطية:

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

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

- الإستنتاج: ويتكون من ثلاث عناصر هي: المقدمة الكبرى وتتضمن قاعدة كلية، والمقدمة الصغرى وتتضمن حالة فردية من حالات القاعدة

شأنها أن تنمي إتجاه التفكير العلمي ومهاراته لدى المتعلم، كما تعلمه مواجهة مختلف مشكلات الحياة الواقعية والعمل على حلها.

5.التقييم: ويعرفه (عبد العزيز عطا الله المعايطة، 2007، ص: 235) بأنه تقدير الجهود التربوية والتعليمية التي تبذل لكي تحقق الأهداف المرسومة، بهدف الكشف عن مدى القرب أو البعد عن هذه الأهداف.

1.5-أنواع التقييم:

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

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

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

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

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

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

الجانب التطبيقي:

منهج الدراسة: بما أننا بصدد وصف الظاهرة كما هي فنحن اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي المقارن، ولأننا نقارن بين نظامين دراسيين في

• وجود مشكلة يهتم المتعلم بحلها.
• إشتراك المتعلم في حل المشكلة إشتراكا فعالا نشطا.

• علمه أن إكتساب مهارة معينة، أو فهمه لمعنى معين سوف يعينه على حل المشكلة.
ومن هنا ظهرت طرق تركز على تعويد المتعلم حل المشكلات وهي:

- طريقة الوحدات:

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

- طريقة المشروع:

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

-طريقة التعيينات:

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

- طريقة المشكلات:

المشكلة هي شعور المتعلم بأنه أمام موقف تعليمي، يجهل الإجابة عنه و يرغب في معرفة الإجابة الصحيحة. هذه الطريقة في التدريس من

التعليم العالي فإننا سنعتمد في دراستنا على عينتين.

عينة الدراسة 1:

طبعا العينة تناولت عدد من المقالات التي تم إنتاجها في هذه الفترة، وقد تم اختيارها بطريقة مقصودة حيث تعمدنا البحث عن المقالات المتوفرة منذ النظام الكلاسيكي إلى غاية الإصلاح سنة 2004. وهي في المجمل 4 مقالات (لمحمد دكير حول التعليم والتعليم العالي في العالم العربي وتحديات القرن 21) ، (الطيب بلعربي حول بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي) ، (أمين عبد الله محمود حول مسيرة التعليم العالي العربي) ، (الظاهر ابراهيم حول الجامعة ورهانات عصر العولمة) ، (محمد بوعشة حول أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل) ، تناولت التدريس والتقييم في التعليم العالي ومعايير إنتاج الموارد البشرية في هذا النظام.

إجراءات التحليل:

➤ تحديد موقع النص:

النص في هذه الدراسة عبارة عن 4 مقالات هي

الرقم	المؤشر	التكرار	النسب المئوية
1	مناهج تقليدية	21	38.18%
2	التلقين في التدريس	8	14.54%
3	تفاعل منعدم بين الطالب والاستاذ	2	3.63%
4	ضعف الارشاد	3	5.45%
5	نقص المراجع	7	12.72%
6	نقص الكفاءات التدريسية	9	16.36%
7	تدريس نظري	3	5.45%
8	قلة الهياكل	2	3.63%

عينة البحث، تم انتقاؤها من مجموع المقالات التي انجزت في الفترة الممتدة بين 1998-2004 والتي تناولت في محتواها تحليلات لعملية التدريس وكذا عملية التقييم فيما يتعلق بالطالب طبعا في النظام الكلاسيكي.

➤ تحديد فئات التحليل:

التدريس، التقييم.

➤ تحديد المؤشرات والوزن النسبي لفئات التحليل:

لكل فئة مؤشرات الخاصة، وطبعا بغرض تحديد اهداف النظام الكلاسيكي في كل فئة ضمن عينة الدراسة، قمنا بحساب الوزن النسبي لورود مؤشرات كل فئة في هذه المقالات، يبينها الجدول التالي:

جدول 1 : الاهمية النسبية لفئات التحليل.

الفئات	التدريس	التقييم
تكرار ورود الفئات في المقالات	55	6
الوزن النسبي للفئة	90.16%	9.83%

نلاحظ من الجدول السابق ان المقالات تناولت موضوع التدريس بدقة اكثر في النظام الكلاسيكي حيث تحصل على نسبة 90.16% من اجمالي المقالات مقابل 9.83% من موضوع التقييم، حيث ان المقالات ناقشت في المجمل اهم المشكلات التي قابلها التعليم العالي خاصة في تدريس وتقييم الطالب باعتباره اهم منتجات العملية التعليمية.

➤ التحليل الكمي للفئات:

▪ الفئة المتعلقة بعملية التدريس:

جدول 2 : تكرار مؤشرات عملية التدريس.

تتميز به العملية التعليمية والذي يعتبر شرطاً في نجاحها هو تقريباً منعدم. إضافة إلى ضعف الإرشاد الأكاديمي خاصة بين الطالب والأستاذ، ما يساهم في نقص المعلومات الأكاديمية لدى الطالب عن تخصصه وعن التخصصات الأخرى، وكذا يساهم في جهل الطالب لقدراته وكفاءاته التي يمتلكها والتي يستطيع استغلالها وتوجيهها إلى ما يبدع فيه مستقبلاً خاصة في حياته المهنية. نجد أيضاً أن نقص المراجع وضعف الترجمة والتأليف ساهم في ضعف المناهج أكثر نتيجة تكرار نفس المواضيع والمحتويات فيها، ما أدى إلى نقص الكفاءات التدريسية التي أصبحت هي الأخرى تفتقر إلى التجديد والبحث العلمي المتجدد من حيث دراساته ونتائجه، وأصبح التدريس يقتصر فقط على الجانب النظري ويفتقر للدراسات والبحوث الميدانية التي من شأنها إعطاء الجديد للطالب وتزويده بمعارف أخرى مع منحه القدرة على التفكير والربط والتحليل والنقد البناء. حيث نجد أن الطلبة فقط يستقبلون المادة العلمية كما هي دون تحليل أو نقد أو حتى إعطاء آراءهم في ما يقدم لهم.

■ الفئة المتعلقة بعملية التقييم:

جدول 3: تكرار مؤشرات عملية التقييم.

الرقم	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1	تقييم غير موضوعي	2	40%
2	امتحانات مقالية	3	60%

في استقراء للجدول السابق نجد أن عملية التقييم في النظام الكلاسيكي حسب ما أوردته عبارات المقالات الأربعة تتسم بعدم الموضوعية

يلاحظ من الجدول أن الباحثين اتفقوا على قدم المناهج المدرسة من حيث أنها لم تعد تأتي بالجديد ما عبرت عنه النسبة 38.18%، من جهة أخرى نجد أن هذه المناهج تعتمد على التلقين أكثر ما بينته النسبة 14.54%. وبالنظر إلى علاقة الطالب والأستاذ والتفاعل بينهم فلم يتم التطرق له كثيراً ما أبرزته النسبة 3.63%، إضافة إلى ضعف الإرشاد خاصة بالنسبة للطلبة الجدد الذي تم تناوله كأحد مشكلات التعليم العالي والمؤثر على عملية التدريس، حيث بلغت نسبته 5.45% ولأن التدريس يعتمد أكثر على المراجع فقد نوه الباحثون بنقص المراجع خاصة العربية، حيث بلغت نسبة هذا الطرح 12.72%، مع إضافة نقص الكفاءات التدريسية التي تعتبر همزة الوصل بين المناهج والطالب بنسبة 16.36%. دون أن ننسى أن التدريس يعتمد على الجانب النظري أكثر من التطبيقي، غير أن تأثيره على عملية التدريس لم يلقى الطرح الكافي ما دلت عليه نسبة 5.45%، ليأتي كذلك عامل الهياكل وقلتها، وما لها هي الأخرى من تأثير على عملية التدريس بنسبة 3.63%.

في الحقيقة الطرح السابق للنسب المئوية بين لنا أكثر أن النظام الكلاسيكي الذي كان يدرس سابقاً في الجامعات الجزائرية، كان يعتمد أكثر على مناهج دراسية بعيدة عن واقع المجتمع ومشكلاته، مواضيعه غير مجددة تتصف بالتكرار، مع إيمانه على طريقة تدريس واحدة هي المحاضرة دون استخدام أي أجهزة عرض أو تقنيات التدريس الحديثة، أسلوب يتصف بالتلقين يشجع على الحفظ مقابل التفكير والبحث والتحليل النقدي الذاتي. ما يدل على أن التفاعل الذي

بنسبة 40%، وكذا شيوع الإمتحانات المقالية بنسبة 60%.

في تحليلنا للجدول السابق نجد أن عملية التقييم في النظام الكلاسيكي تخلو من الموضوعية، كما أنها غير واضحة بحيث أن الطالب لا يستطيع تكهن طريقة تقييم الحصص التطبيقية، ولا حتى طريقة تقييم الإمتحانات التي تسودها أسئلة ذات طابع تحليلي عام، وبالتالي نظام إمتحانات لا يميز بين الطالب المجتهد الذكي ولا الطالب المتقاعس.

من التحليل السابق يمكن أن نستنتج أن عمليتي التدريس والتقييم في النظام الكلاسيكي تتسمان ب:

- تدريس تقليدي بمناهج ومقررات دراسية متكررة، نظرية على حساب الارتباط مع الواقع العملي والمهني.

- نمط تدريسي سائد يشجع على حفظ المادة الدراسية على حساب التفكير والتعلم من مصادر متعددة لو من خلال البحث والتحليل النقدي الذاتي.

- عملية تدريسية تتصف بالجمود الفكري والتلقين.

- إنعدام العملية الإتصالية التفاعلية بين الطالب والأستاذ.

- كثرة الوحدات المدرسة مع خلوها من أهداف توظيفية خاصة.

- عدم التنسيق بين الأساتذة المحاضرين والمطبقين.

- إعتداد طريقة المحاضرة مع خلوها من أجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة.

- معارف غير ملائمة لحل مشكلات المجتمع.

- قلة التدريبات الميدانية.

- طريقة تقييم غير موضوعية مع شيوع الإمتحانات المقالية.

- نقص خبرة الأستاذ وضعف تكوينه البيداغوجي.

- حاجة الأستاذ إلى تكوين خاص لتجديد معلوماته.

- حاجة الأستاذ إلى الإطلاع على المناهج والإبتكارات الجديدة.

و بالتالي نجد أن النظام الكلاسيكي ساهم نوعا ما في تدني مستوى الأساتذة والطلبة من حيث أنه يفقر إلى التغيير والتجديد العلمي بما يتوافق ومتطلبات العصر، سواءا من حيث المناهج المدرسة أو طرق التدريس وحتى من حيث مستوى الأستاذ، حيث أنه لا يشجعه أبدا على التطور والتكوين الذاتي أكثر، بل نجد أيضا فشله في تجربة التكوين في الخارج خاصة المنح القصيرة الأجل التي تمنح للأساتذة.

كل هذه المشكلات تعانيتها الجامعة بسبب النظام التعليمي المتبع، ما دعى الجامعات الجزائرية إلى التفكير في البديل لإصلاح منظومة التعليم العالي، وكيفية تحقيق الجودة والنوعية في مدخلات ومخرجات هذه المنظومة، فكان السؤال المطروح: ماهي الإختيارات المنهجية الأساسية؟

عينة الدراسة 2:

اخترنا ان تكون عينة الدراسة المحور الخامس في الكتاب، والذي عنوانه الإصلاح في الجزائر، طبعا بما أننا نناقش الفرق بين نظامي التعليم العالي الكلاسيكي و LMD في الجامعات الجزائرية. وبالتالي تتمثل العينة في الصفحات (61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69،

في صياغة أهدافه أعطى أولوية للتدريس والتقييم معا.

0 التحليل الكمي للفئات:

▪ الفئة المتعلقة بالتدريس:

جدول 5 : تكرار مؤشرات عملية التدريس.

الرقم	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1	تدريس نوعي	16	26.23%
2	تعدد طرق التدريس	10	16.40%
3	اكتساب القدرات	17	27.87%
4	ضمان الجودة	9	14.76%
5	الحركية	3	4.91%
6	تنظيم التعليم	3	4.91%
7	الترصيد	3	4.91%

يلاحظ من الجدول أن نظام LMD يهتم بالتدريس من خلال عدة مؤشرات مختلفة، أهمها إكساب الطالب القدرات والمهارات وهذا ما بينته النسبة 27.87% وطبعاً هذا لا يكون إلا من خلال تدريس نوعي يهدف إلى تعميق المعارف وتحسين المعلومات بما يتلاءم وتغيرات العصر وهذا ما دلت عليه النسبة 26.23%، وحتى يتحقق ذلك إهتم نظام LMD بتحديد طرق تدريس متلائمة مع هذا النوع من التعليم كما بينته النسبة 16.40%، وكل هذا ضماناً لجودة التعليم العالي وجودة مخرجاته، حيث أنه من أهداف التدريس في نظام LMD ضمان الجودة وهذا ما أكدت عليه النسبة 14.76%. كما نجد أن نظام LMD نظم التعليم من خلال متابعة التدريس من قبل اللجنة البيداغوجية للمادة، الفرقة البيداغوجية، وفرقة التكوين بنسبة 4.91% وتتساوى هذه النسبة مع مؤشري الحركية والترصيد الذين

70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83) أي 23 صفحة من هذا المحور، والتي تناولت كلها تطبيق نظام LMD في الجزائر.

إجراءات التحليل:

0 تحديد موقع النص:

النص في هذه الدراسة عبارة عن محور من محاور كتاب نظام LMD والذي عنوانه الإصلاح في الجزائر سنة 2008، أي بعد مرور 4 سنوات على تطبيقه في معظم الجامعات الجزائرية.

0 تحديد فئات التحليل:

فئات التحليل هي التدريس ، التقييم.

0 تحديد المؤشرات والوزن النسبي لفئات التحليل:

لكل فئة مؤشرات الخاصة، وطبعاً بغرض تحديد أهداف نظام LMD في كل فئة ضمن عينة الدراسة، قمنا بحساب الوزن النسبي لورود مؤشرات كل فئة في هذا المحور يبينها الجدول التالي:

جدول 4: الأهمية النسبية لفئات التحليل.

الفئات	التدريس	التقييم
تكرار ورود الفئات في المحور	61	34
الوزن النسبي للفئة	64.21 %	35.78 %

نلاحظ من هذا الجدول أن نظام LMD ركز على التدريس واستراتيجياته وطرقه وأساليبه كوسيلة لتحقيق أهدافه في الطالب بنسبة 64.21 %، مقابل 35.78% تحصل عليها التقييم، ورغم أن نسبة التدريس فاقت نسبة التقييم إلا أن نسبة التقييم أيضاً نسبة معبرة، بمعنى أن نظام LMD

الرقم	المؤشر	التكرار	النسبة المئوية
1	المراقبة المستمرة	11	32.35%
2	الامتحانات	8	23.52%
3	الاستدراك	6	17.65%
4	النجاح	9	26.47%

نلاحظ من هذا الجدول أن التقييم في نظام LMD يركز بالدرجة الأولى على المراقبة المستمرة، والتي هي عبارة عن فروض فجائية في حصة الأعمال الموجهة، وتقارير واستجابات في حصة الأعمال التطبيقية، وذلك حتى تكون عملية التقييم شفافة وموضوعية إذ أنها بهذه الطريقة تركز على مجهود الطالب فقط، وهذا ما بينته نسبة 32.35%، كما يعتمد نظام LMD أيضا على إمتحانات نهاية السداسي في مراقبة معارف الطالب، والتي تتنوع عادة بين الإختبارات المقالية والتحليلية والإختيار من متعدد، بمعنى أنها لا تركز فقط على ذاكرة الطالب وما حفظه من الدروس وحسب، بل تتعداها إلى التركيز على قدرة الطالب في التحليل والتركيب والنقد البناء وكذا التقييم والتقويم، أي أنها تعود الطالب على تحليل كل ما يراه ويسمعه وليس الإكتفاء بتلقيه، وهذا ما دلت عليه النسبة 23.52%. طبعاً نجاح الطالب متوقف على تحصيله على عدد كاف من الأرصدة بعد الدورة الأولى أو الثانية، وأن ينتقل إلى السنة الموالية حسب ما يقتضيه دفتر الشروط الخاص بالمسلك المتبع، مع حصوله على شهادة تتوج مجهوده الفكري طوال 3 سنوات أو أكثر، وترفق هذه الشهادة بملحق يلخص فيه القدرات والكفاءات المتحصل عليها من قبل الطالب، وما هي نسبة 26.47%

يسهلان الانتقال من ميدان تكوين إلى آخر، مع التصديق على التعليم المتبع من مؤسسة لأخرى بالداخل أو بالخارج، وكذا التصديق على الخبرة المكتسبة من أجل الحصول على الشهادة هذا بالنسبة للحركية، أما فيما يخص الترصيد فهو يهدف إلى التصديق على معارف الطالب بالمراقبة المستمرة، إمتحانات المادة.

وعدد الأرصدة المخصصة متناسبة مع الحجم الساعي للدروس والأعمال الموجهة وكذا الأعمال التطبيقية والعمل الفردي، ويمكن للأرصدة أن تناسب كذلك التصديق على تربص أو مذكرة.

هذا التحليل يبين لنا أكثر أن نظام LMD نظام متجدد من حيث معارفه ومهاراته وقدراته التي يوجهها للطالب، ذلك أن برامجه ونشاطاته التعليمية تتميز بالمرونة التي تجعله يحين معلوماته ومعارفه حسب تغيرات البيئة الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية، وبالتالي يستوجب نقل هذه المعارف للطالب باتباع استراتيجيات تدريس مختلفة، تتنوع بين المحاضرات والأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، إضافة إلى الملتقيات وتربصات الطلبة، وكذا مشروع نهاية الدراسة التي تجعل كلها من الطالب موردا بشريا ذو قدرات وكفاءات متناسبة والمجال المهني الموجه إليه. وبالتالي انتقل التدريس في هذا النظام من مجرد عملية تلقين المعلومات وحشوها للطالب إلى عملية تنمية قدرات التفكير والتحليل والتركيب والنقد والتقييم والتقويم، ما يدل على وجود نوع من التفاعل الإيجابي بين الأساتذة والطلبة.

■ الفئة المتعلقة بالتقييم:

جدول 6: تكرار مؤشرات عملية التقييم.

إلا دليل على أن الشهادة المتحصل عليها من قبل الطالب ما هي إلا دليل آخر على فعالية عملية التقييم في نظام LMD. وفي حالة عدم نجاح الطالب يتقدم لإجراء إمتحانات الإستدراك الخاصة بوحدة التعليم غير المكتسبة، في حين يحتفظ الطالب بنقاط مواد وحدة التعليم التي تكون مساوية أو أكبر من 20/10، ويحسب معدل المواد على أساس النقطة المتحصل عليها في الدورة، تضاف إليها نقطة المراقبة المستمرة المتحصل عليها طوال السداسي، والتي هي غير قابلة للتغيير، وهذا دليل آخر على موضوعية عملية التقييم في نظام LMD ، وهو ما أبرزته نسبة 17.65%.

هذا التحليل يجعلنا أكثر إدراكا لما يطمح إليه نظام LMD ، من خلال عملية التقييم الموضوعي للطالب، وباستخدام أساليب تضمن هذه الموضوعية، وتتجرد إلى حد كبير من الذاتية، وهذا باستخدام الإستجابات الشفوية، والإختبارات المقالية والتحليلية، مع إضافة الأعمال الفردية ونتائج التبرصات والملتقيات العلمية، ومذكرات التخرج، والتقارير العلمية، التي تعتبر كلها وسائل تقييم تدعو إلى مثابرة الطالب أكثر، وتحفزه على بذل المزيد من الجهد حتى يضمن لنفسه تكويناً نوعياً وذا جودة تتناسب وعالم الشغل، من خلال مكتسباته من قدرات ومهارات يتطلبها هذا العالم.

من التحليل السابق يمكن أن نستنتج أن عمليتي التدريس والتقييم في نظام LMD تتسمان ب:

❖ تدريس نوعي بمناهج ومقررات دراسية حديثة متلائمة وتغيرات العصر التكنولوجية.

❖ دروس تطبيقية ونظرية متوافقة مع الواقع العلمي والمهني.

❖ نمط تدريسي متجدد ومتنوع يشجع على التفكير والتعلم من مصادر مختلفة ومتعددة.

❖ نمط تدريسي يشجع على البحث والتحليل النقدي الذاتي.

❖ عملية تدريسية تتصف بالانفتاح الفكري وتوظيف مختلف عمليات التفكير المبنية على التحليل والتركيب والنقد.

❖ تفاعل ايجابي بين الاستاذ والطالب.

❖ تنوع الوحدات التعليمية مع اهتمامها بتنمية معارف وقدرات ومهارات ذات اهداف توظيفية خاصة.

❖ اعتماد طرق مختلفة في التدريس كالمحاضرة والملتقيات والايام الدراسية والندوات والاعمال التطبيقية، مع استخدام اجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة.

❖ معارف ملائمة لحل مشكلات المجتمع.

❖ كثرة التبرصات والتدريبات الميدانية.

❖ طريقة تقييم موضوعية مع تنوع وسائلها.

الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي من خلال عملية التدريس:

جدول 7: الفرق بين نظام LMD والنظام الكلاسيكي في عملية التدريس.

التدريس في النظام الكلاسيكي	التدريس في نظام LMD
تدريس تقليدي	تدريس حديث
مناهج ومقررات دراسية متكررة	مناهج ومقررات دراسية مرنة تتلاءم وتغيرات العصر
مناهج ومقررات نظرية فقط	مناهج ومقررات نظرية وتطبيقية
نمط تدريسي يشجع على	نمط تدريسي يشجع على

اقتصادي وعلمي وتكنولوجي لا يتمشى والتطبيقات الكلاسيكية، وطبعاً هذا التطور في المعارف سيرافقه حتماً تطور في كيفية إكسابها وترسيخها لدى الطالب، الذي يعتبر استثماراً بشرياً مهماً ورهاناً اقتصادياً تتنافس كل الجامعات على كسبه من خلال التعامل مع أهم المؤسسات الاقتصادية. وحتى تحقق الجامعة ذلك عليها أن تركز على أهم مهمتين في التعليم العالي وهما التدريس والتقييم، والأكثر من ذلك التركيز على من يقوم بهاتين المهمتين وهم الأساتذة، ما يجعلنا نتساءل عن مدى تطبيق الأستاذ الجامعي لطرق التدريس والتقييم في هذا النظام؟

قائمة المراجع:

الكتب:

- الحريري رافدة. (2008). التقييم التربوي. دار المناهج للنشر والتوزيع. الأردن.
- المعاينة عبد العزيز عطا الله. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. (الطبعة 1). دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.
- بوعشة محمد. أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي بين الضياع وأمل المستقبل. دار الجيل للنشر والتوزيع. لبنان.
- حرز الله عبد الكريم؛ بداري كمال. (2008). نظام ل م د. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

- حسن ريان فكري. (1999). التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقييم نتائجه، تطبيقاته. (الطبعة 4). دار عالم الكتب للنشر. مصر.

- شاكر مجيد سوسن. (2013). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. (الطبعة 1). مركز دبيونو لتعليم الفكر. الأردن.

المقالات:

- أحمد السيد محمد. (1997). من التحديات التي تواجه التعليم في القرن 21. مجلة الكلمة. العدد 15.

الحفظ	الابداع والابتكار
عملية تدريسية تتصف بالجمود الفكري والتلقين	عملية تدريسية تشجع على التحليل والتركيب والنقد البناء والتقييم
انعدام العملية الاتصالية التفاعلية بين الطالب والاستاذ	فعالية العملية الاتصالية بين الطالب والاستاذ
كثرة الوحدات المدرسة مع خلوها من اهداف توظيفية خاصة	تنوع الوحدات التعليمية مع احتواءها لاهداف توظيفية خاصة
عدم التنسيق بين الاساتذة المحاضرين والمطابقين	التنسيق بين النظري والتطبيقي سواءا من استاذ واحد او استاذين
اعتماد طريقة المحاضرة فقط	اعتماد طريقة المحاضرة والملتقيات والندوات والايام الدراسية والتقارير العلمية والتربصات.....
عدم الاعتماد على اجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة	الاعتماد على اجهزة العرض وتقنيات التدريس الحديثة
قلة التدريبات الميدانية	كثرة التربصات والتدريبات الميدانية
معارف غير متلائمة مع الواقع الفكري والمهني وكذا مشكلات المجتمع	معارف متلائمة مع الواقع الفكري والمهني ومناسبة لحل مشكلات المجتمع

خاتمة:

يعتبر نظام ل م د من بين الأنظمة التعليمية المطبقة في معظم الجامعات العالمية، من أجل تحقيق ما يعرف بجودة التعليم العالي من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته، ولأن الجزائر ليست في منأى عن العالم فهي الأخرى سعت إلى إصلاح مخلفات النظام الكلاسيكي من ركود علمي سببه قدم المناهج والمقررات الدراسية وتكرارها رغم أن العالم يمضي قدماً نحو تطور

- إبراهيمي الطاهر.(2003). الجامعة ورهانات عصر العولمة. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية. العدد 8.
- بلعربي الطيب.(1991). بعض عوامل تدني مستوى التكوين العالي. مجلة الرواسي. العدد الأول.
- دكير محمد.(1998). التعليم والتعليم العالي في العالم العربي وتحديات القرن 21. مجلة الكلمة. العدد 19.
- عبد الله محمود أمين.(سبتمبر 2004). حول مسيرة التعليم العربي. مجلة العربي. العدد 55.

الملتقيات:

- بن زروال فتيحة؛ نصرأوي صباح. (1-3 ابريل 2014). الإحتياجات التدريسية لأساتذة التعليم العالي في ظل نظام LMD في مجال البحث العلمي. بحث مقدم في المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي IACQA. جامعة الزرقاء. الأردن.

الأنترنت:

- Cedies. Processus de Bologne.Minister de la culture.Luxembourg
2015/5/6 على الرابط www.cedies.lu.
- Ghislain, Deleplace.(2006). L'impact du LMD sur L'Enseignement L'histoire de La Pensee Economique en France.
تم استرجاعه في: 2015/5/6
<http://www.caim.info/revue-cahiers-d-economie-politique>.
- http://fr.m.wikipedia.org/wiki/Agence_de_l%27union_europ.30/11/2014/13:14
- www.cmec.ca/publications/lists/publications/attach.30/11/2014/13:30