الفروق بين تصور الاساتذة الجامعيين في تطبيق نظام ل م د في الجامعات الجزائرية

Differences between the perception of university professors in the application of the LMD system in Algerian universities

عادل أتشي [1،*]

[1] جامعة يحي فارس بالمدية (الجزائر)، adel.atchi@yahoo.fr

تاريخ الاستلام : 2019/08/21 ؛ تاريخ القبول : 2020/11/08

ملخص : تتمحور الدراسة الحالية حول الفروق بين تصور الأساتذة الجامعيين في تطبيق نظام ل م د في الجامعات الجزائرية حسب الدرجة العلمية وحسب التخصص باستعمال المنهج الوصفي ، وضمت العينة 328 أستاذا من مختلف الدرجات العلمية (أساتذة التعليم العالي ، المحاضرون، المساعدين) منهم 199 ذكرا و129 أنثى وهم من تخصصات مختلفة – تخصص العلوم التكنولوجية وتخصص العلوم الإنسانية والاجتماعية ،من مختلف جامعات الوسط (جامعة المدية ، جامعة البليدة ، جامعة الجزائر 2،وجامعة هواري بومدين ،واستخدمت تقنية الاستبيان لجمع المعلومات حول نظام ل م د وضم أربعة محاور – التحضير للدرس التطبيق أثناء الدرس ، التقويم بكل أشكاله المستمر والسداسي النهائي ، والصعوبات التي يتلقاها المدرس ، وتوصلت الدراسة لنتائج انه كلما ارتفعت الدرجة العلمية لدى الأساتذة كان التصور في التحكم أكثر في تطبيق النظام وكلما انخفضت الدرجة العلمية انخفض مستوى التصور في التحكم في هذا النظام ، بالإضافة أن أساتذة العلوم التكنولوجية هم أكثر تصورا في التحكم في تطبيق النظام من أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية

الكلمات المفتاحية : تصور الاساتذة الجامعيين ، تطبيق نظام ل م د.

Abstract : The present study focuses on the differences between the perception of university professors in the application of the LMD system in Algerian universities according to the degree and specialization using the descriptive method. The sample included 328 professors of different degrees (professors of higher education, lecturers, assistants), including 199 males and 129 females. From different disciplines - technological sciences and humanities and social sciences, from different universities of the center (Médea, Blida, Algeriers 2, and Houari Boumediene), the questionnaire technique was used to collect information about the LMD system and the inclusion of four axes - Preparation for the application lesson During the teach, the assessment in all its continuous and final hexagonal forms, the difficulties the teacher receives, The study concluded that the higher the degree the professors, the more the perception of control in the application of the system and the lower the degree of the degree of perception in the control of this system

Keywords : Perception of university professors, the application of the system of LMD

* المؤلف المراسل.

1- مقدمة

إقتربت النظريات الحديثة في علم النفس بكل أنماطه وأنواعه إلى نموذج علم النفس المعرفي ، وذلك للتأثير الذي تخلل كل البحوث بمجال علم النفس ، وخاصة أنه تجاوز السلوك داخل المخبر ، أو العمليات العقلية المجردة ، بل ربط بين هذا وذاك باستعمال مفاهيم جديدة وهي المثير أو الموقف في الحياة اليومية وطريقة معالجة المعلومات أو المعطيات التي تواجه الفرد ، ثم كيفية توظيفها وتمثلها في السلوك الملاحظ والمقيم ، ومن جهة أخرى شملت النظرية الاعتناء بالفروق الفردية ودراسة كل شخص على حده، ومن المنظور العام للنظرية المعرفية الحديثة بنيت عدة نظريات متقاربة في ميدان علم النفس ومن أهمها نظريات في العلاج النفسي سميت بالعلاج السلوكي المعرفي، وأخرى في التربية والتعليم كنظريات استراتيجيات التعلم المعرفية والميتامعرفية، أو نظريات التعليم عن طريق المقاربة بالكفاءات لغرض ربط المؤسسات التعليمية بالمؤسسات الاجتماعية ، وكيفية تقويم الكفاءات التعليمية، والجامعة من اهم المؤسسات التي تتربع اعلى قمة هرم التكوين في المجتمعات، فهناك إجراءات على مستوى الجامعات العالمية انطلقت من لقاء بولون Bologne بجامعة إيطاليا سنة 1999، بمثابة قرارات تؤكد استخدام نظام ل م د في المؤسسات الجامعية (Brochet2009) وجمعت عدة بلدان أروبية وأخرى أمريكية والذي نص على التكوين في ثلاث أطوار الليسانس، الماستار، الدكتوراه، ويؤكد على عملية التقويم بحساب مستوى النجاح أو الفشل عن طريق الأرصدة (les crédits) ،وتلاه عدة مؤتمرات ومن أهمها مؤتمر قمة لندن 2007 [1] (Sarah Croché,2012,p37) فقد تم التوصل لنتيجة 50% من المؤسسات التعليمية الجامعية التي استخدمت نظام ل م د حققت نموا ملحوظا في نقل المعارف من الوسط الجامعي إلى سوق العمل، ويحدد *فرانك إيديتا* Frank Idiata 2006 أن نظام ل م د والمتكون من ثلاث مستويات يتحصل عليه الطالب من خلال الحصول على القرض التي يسمح له بالانتقال من مستوى لآخر ومن جامعة لأخرى ويسمى ECTS أي القرض الأوربي للانتقال بين المستويات Europiean cridits transfer (Danial Frank Idiata 2006 ;p29)[2] وتهدف في نفس الوقت تقليص نسب الفشل في بعض التخصصات الجامعية، والجزائر من بين الدول التي تبنت نظام ل م د منذ سنة 2003 (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 2003)[3] وتسعى لتحسين المستوى التعليمي التعلمي والتأهيل للفرد وإتاحة الفرصة له للعمل، وسنتناول في هذه الدراسة طرق تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل المؤسسات الجامعية .

1 .1-الإشكالية:

يرى *إيكسافيي روجرز* (Exavier Rogiers 2011) أن المقاربة بالكفاءات في شكلها الأول هي تجاوز مفهوم التعليم والتعلم عن طريق الأهداف الإجرائية المستوحاة من النظرية السلوكية ، التي حددت سلوك المتعلم بالناجح داخل المؤسسة التعليمية فيكون قابلا للملاحظة والذي يسمح بالتقويم الموضوعي لكن دون أن يتأكد من مرور هذه السلوكات المتعلمة إلى الواقع المعاش الاجتماعي والمهني ، أي أثناء الممارسة اليومية [4]. (Xavier Rogiers ,2011.p7)

وتزامنا مع مطلع التسعينيات أصبحت المقاربة بالكفاءات هي معارف إجرائية وأخرى معرفية وأخرى أدائية غرضها الانتقال بالمتعلم من التعليم الديداكتيكي إلى الحياة الواقعية التي تتجسد في سلوك المتعلم في حياته اليومية كما بينها *ألباربولي* (Albert Boulet 2000) ، إلا أن المفهوم الحديث للمقاربة بالكفاءات في القرن الجديد يتسع نحو تكامل الكفاءات وإدماجها لتسمح للشخص بالتدرج من السهل إلى الصعب ويمكنه نقل معارفه ومجموع مكتسباته نحو الواقع الملموس في كل المجالات الاجتماعية من تفاعل اجتماعي وتفاعل مهني وحياتي وتفاعل عاطفي ومعرفي.

أشار *إدقار مورين* " Edgar Morin " أن الكفاءة هي رد فعل أو نتيجة الدراسات البيداغوجية للسلوكيين، بعد تطبيق متكرر وطويل المدى لنظام الأهداف البيداغوجية " Techniques des objectifs pédagogiques TOP " والهدف من هذه الكفاءات توظيف القدرات والمعارف البيداغوجية لحل المشكلات التعليمية وتعميمها وانتقالها للمؤسسات الاقتصادية في المجتمع " فظهور مفهوم الكفاءات في علم النفس وعلوم التربية يعود إلى مدرسة السلوكيين Behavioristes وخاصة بعد ظهور نظام تقنيات وتصنيفات الأهداف البيداغوجية في مطلع الثمانينات ، حيث سمح التفاعل مع القطاع الاقتصادي توظيف القدرات في مضامين تعليمية لحل مشكلات في مواقف تعليمية مختلفة " (Christiane Bosman ,2000 ;p87) [5]

وبينت دراسات *فلورنس ليجاندر* (Florence Legendre2012) أن صعوبات المدرسين في التقويم حين انتقلوا من تجسيد النظام القديم المؤهل بأربع سنوات (ليسانس) أو خمس سنوات (مهندس) إلى نظام يعتمد على ثلاث سنوات لليسانس ثم سنتان للماستا ر [6] . Florence) Legendre2012 ;p216)

ومن جانب آخر يوضح *بوجوني* (Bojonie L 2005) أن الدروس المكثفة والتي تطالب المدرس الانتقال من سداسي لآخر في مواد علمية جعل التقويم يضطرب من حيث الشكل والمضمون[7]، (Bojonie L 2005 ,p103)

ويرى *ديريني* (Dérényi2009) أن الأساتذة لا يستطعون تنفيذ التقويم في المقاربة عن طريق الكفاءات لعجز المحتوى والهدف من التعليم وحتى نوع تكوين المدرس عن ربط العلاقة بين الواقع وتصميم وإنجازالتدريس ، وهي نفس دراسات *هالاز وفيشر* (Halaz et Fisher2009).

ويشير *دانيال فرانك إيدياتا* Danial Frank Idiata 2006 أن التقويم في نظام ل م د يعتمد على أربع أساسيات: مشروع المؤسسة الجامعية،عرض التكوين،طريقة تقويم الأساتذة، جودة الخدمات [8] (Danial Frank Idiata ;2006 ;p100)

والجزائر من الدول التي دخلت سياق نظام ل م د منذ سنة 2004 ، والتي انتقلت تدريجيا من النظام الكلاسيكي للنظام الجديد في كل المؤسسات الجامعية ، ولانعدام دراسات علمية في الموضوع إلا بعض المبادرات غير مدققة من طرف بعض الدارسين أو التلميحات العامة للمتدخلين والملاحظات العابرة التي لم ترقى للعلمية بسبب تداخل عدة متغيرات لدراسة الظاهرة ، وللإلمام بدراسة حالية حول تطبيق

شروط التقويم في منظور المقاربة بالكفاءات داخل المؤسسات الجامعية بالجزائر ، ولايمكن أن يكون التقويم فعالا إلا إذا مر عبر الخطوات الأساسية التي هي التحضير للدرس وتطبيقه ثم التقويم ، والتكوين للاساتذة الجامعيين لم يرقى بعد للاصالة والعلمية فقد انطلق منذ سنة 2016 كمباردة لبعض الجامعات ومس الملتحقين الجدد فقط ، ومنها فالتحكم في التدريس عن طريق النظام والتحكم فيه هو اجتهاد شخصي اكثر منه علمي

ومن هذه المنطلقات طرحت الإشكالية الآتية:

-هل هناك فروق دالة إحصائيا في التصور بين الأساتذة الجامعيين حسب الدرجة العلمية وحسب التخصص لتطبيق نظام ل م د في الجامعات الجزائرية ؟

2.1-فرضيات الدراسة :

أ-هناك فروق دالة إحصائيا في التصور لتطبيق نظام ل م د بين الأساتذة الجامعيين حسب الدرجة العلمية (فئة الأساتذة المساعدين وفئة الأساتذة المحاضرين وفئة أساتذة التعليم العالي) من حيث التحضير للدرس والأداء أثناء الدرس والتقويم ، و لصعوبات نظام ل م د في الجامعات الجزائرية.

ب- هناك فروق دالة إحصائيا في التصور لتطبيق نظام ل م د بين الأساتذة الجامعيين حسب التخصص (فئة أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية وبين فئة أساتذة العلوم التكنولوجية) من حيث التحضير للدرس والأداء أثناء الدرس ، والتقويم ، و لصعوبات نظام ل م د في الجامعات الجزائرية.

3.1-أهداف الدراسة : تتمثل أهمية الدراسة في إبراز المشاكل التي يعاني منها نظام ل م د في التطبيق والتصور والتقريب لهيكل علمي أثناء التقويم الجامعي، وفي العراقيل التي تواجه واقع التدريس داخل الجامعة حسب ما يحدده الأستاذ الجامعي، ومعالجة النظام الجامعي الفروق المختلفة بين التخصصات المختلفة في الجامعات .

4.1-**أهداف البحث** : تتحدد أهداف البحث لتحسيس المشرفين والمهتمين على ترقية التكوين الجامعي للمشاكل الواقعية التي يعاني منها نظام ل م د وخاصة في مجال التقويم الجامعي، ولفت النظر للحلول الممكنة التي تساعد على إعادة التصور والتشكيل لمساعدة المدرس الجامعي على تحقيق الغرض الأساسي من التكوين وهو ربط العلاقة بين قاعة التدريس بالجامعة والمجتمع بمختلف مؤسساته ، مع تقديم حلول فعالة للمدرس والطالب والمشرفين علة عملية تخطيط نظام ل م د .

5.1-**تحديد المفاهيم :**

الأساتذة الجامعيون : الأفراد الذين يدرسون بالجامعة الجزائرية ولديهم توظيف دائم وشهادات مختلفة التخصصات ، والذين تم توظيفهم عن طريق الماجستار او الدكتوراه ، ومستوياتهم مختلفة (المساعدون ، أ وب ، المحاضرون أ وب ، أساتذة التعليم العالي)

تصور تطبيق نظام ل م د : هو الاستبيان الذي تم استعماله لجمع البيانات حول التصور لاستخدام وتطبيق نظام ل مد ويتكون من أربع محاور : التحضير للدرس ، التطبيق أثناء الدرس ، التقويم ، صعوبات التطبيق ، وهو استبيان مصمم من طرف الباحث.

6.1-الدراسات السابقة :

بينت دراسة *باجوني*(Bajonie L2005) أن تحديد مفهوم نظام ل م د هو تقسيم مراحل التدريس إلى ليسانس بثلاث سنوات، وماستار بسنتين، ودكتوراه لثلاث سنوات ،ومن التقسيم الثلاثي وتغيير مسار التدريس الكلاسيكي القائم على تواصل التعليم في أربع سنوات أو خمس سنوات خلق صعوبة في تصميم وتنظيم التقويم في مرحلة التدرج الجامعي ، وصعوبة التقويم والتأهيل من مستوى لآخر، ويضيف أن التقويم في النظام الجديد ل م د يعتمد على نجاح الطالب في السداسي وقد تختلف المقاييس المدرسة من سداسي لآخر ومنه صعوبة تحديد نوع التقويم ومدى قدرته على تمييز الطلبة في عتبة النجاح [9]. (Bajonie L2005,p93-100)

وحسب دراسة تحقيقية لدريقي (Dérégi2008) في ثلاث دول أروبية فرنسا وإيطاليا والمجر France, Italie , Hangarie بينت أن 5% فقط من المدرسين في التعليم العالي يعتقدون أنهم يستطيعون التقويم للكفاءات عن طريق حل المشكلات وتحديد المواقف التقويمية ، ويتصورون أن الوسائل الحالية في التقويم الذي تتماشى مع تغيير النجاح في كل سداسي مما يجعل وتيرة التقويم بنظام حل المشكلات لا يتجاوز 50% لتحقيقه، وباقي العينة المدروسة في الجامعات صرحت أنه لا يمكن تحقيق التقويم في حل المشكلات أثناء المحاضرات بل يتوقف الإنجاز في الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية وبنسبة نجاح 25% فقط [10]. (Haloz et fisher ;2010 ;p24)

وفي دراسة فاناس Vanas2010 على مستوى الأساتذة الجامعيين لم يتوصل إلى علاقة إرتباطية موجبة بين تطبيق التقويم عن طريق حل المشكلات والمعارف الأساسية لبناء عملية التقويم في إطاره النظري ،وتوصل لنسبة 22% من الأساتذة الذين استطاعوا تحقيق ميداني لوضع تقويم في شكله المطلوب حل المشكلات ، و78% من أفراد العينة تواجههم عراقيل في ضبط المعايير والمواقف المناسبة في التقويم ، وقامت هذه الدراسة على عينة تتكون من 821 مدرس بالجامعة، و322 مسؤول عن التكوين بالجامعات الأروبية ومست الدراسة مختلف التخصصات فأثبتت أن الذين يحققون مستوى اعلى في استخدام حل المشكلات هم أساتذة التخصصات البيطرية والفلاحة وعلوم الاقتصاد ، وان باقي التخصصات لا تستطيع تحقيق التصميم والتطبيق لحل المشكلات أثناء التدريس [11].(Florence Legendre,2012,p222)

وأوضحت دراسة هيربوز Hrubos2007 أنه لا وجود لعلاقة ترابطية بين التقويم المطبق داخل الجامعات الأوربية وبين واقع سوق العمل، ويرجع سبب التباعد بين النموذجين لعدم تأكد واطلاع المدرسين على واقع المؤسسات الخارجية المعنية بالتكوين، ومقاومتهم للتجديد والتغيير الحاصل في نظام التعليم الجامعي من النظام القديم إلى النظام الجديد ل م د ، وحتى أن الفروق المشاهدة المتباينة بين التكوين وبين الالتحاق بسوق العمل أو المنصب أثناء العمل هي ذات دلالة إحصائية أي هناك فرق وتباين بين التكوين وسوق العمل [12] .(Hrubos ;2007,354)

وبينت دراسة جين فيليب Jean Phillippe et nadine Meskens أن الأساتذة الجامعيين يستخدمون حل المشكلات في السنة الأولى جامعي بنسبة 42% مقارنة بالمستوى السنة الثانية والسنة

الثالثة جامعي ، وأن نسبة الفروق المشاهدة لها دلالة إحصائية [13] (jean Phillippeet Nadine Meskens,2006 ;p41)

7.1- تعقيب على الدراسات السابقة

وتخلص هذه الدراسات أن تطبيق نظام ل م د من حيث التحضير والتطبيق والتقويم وربط التكوين داخل المؤسسة الجامعية وبين المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة أنها لم ترقى لمستوى تحقيق التوازن بين ماهو مقترح ومتوقع وبين ما أمكن إنجازه على الواقع ، فهناك القليل من النجاح الذي وفق بين المطالب النظرية والمطالب الواقعية منذ سير عملية نظام ل م د الجديدة منها ماهو على مستوى دراسي دون آخر ومنها ماهو في جامعة دون أخرى،أو على حساب تخصص مختلف عن الآخر وذلك لعدة اعتبارات تشمل شخصية المدرس ونوع النظام ونوع التكوين وحتى متطلبات المجتمع، ومنها ما اتفق حول النتائج ومنها ما اختلف ، وذلك نظرا لخوصصة لعينة ومدى تطبيقها للنظام ، وحتى مدى تجاوب الأفراد مع الأدوات المستخدمة .

2 - الطريقة والأدوات :

1.2-المنهج المستخدم : استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يهدف لدراسة كيفية التصور لتطبيق نظام ل م د واستعماله لدى الأساتذة بمختلف مستوياتهم العلمية في الجامعات الجزائرية،"فالدراسة الوصفية تهدف لدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بظاهرة أو حدث أو موقف أو مجموعة من الأفراد أو الأوضاع للحصول على معلومات كافية ودقيقة"[14](عمرالسيد أحمد مصطفى،2002،ص110)

2.2-عينة البحث :

تم اختيار عينة البحث عشوائيا في الجامعات الجزائرية لغرض إعطاء الفرصة لكل فرد، تتكون عينة البحث من مجموع 320 أستاذ بالجامعة مختلفي التخصصات والجامعات والأقسام، وتحتوي العينة أيضا على مختلف الدرجاتالعلمية ، والغرض منها جمع أكبر عدد ممكن لتمثيل عينة المجتمع .

وفيما يلي جدولا يبين توزيع أفراد العينة :

الكليات	عدد الأساتذة			الجامعة
	المجموع	الذكو	الإناث	
كلية الحقوق	30	18	12	جامعة المدية
كلية الأداب واللغات والعلوم الإنسانية	20	15	05	جامعة المدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	20	14	06	جامعة المدية

كلية العلوم والتكنولوجيا	22	14	08	جامعة المدية
كلية العلوم الإقتصادية	25	21	04	جامعة المدية
كلية علوم الطب	19	12	07	جامعة البليدة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	27	11	16	جامعة البليدة
كلية العلوم الإسلامية	19	14	05	جامعة الجزائر
كلية الآداب واللغات	28	17	11	جامعة الجزائر
الكلي للعلوم الانسانية والاجتماعية	188	118	70	
كلية الكيمياء	18	10	08	جامعة هواري بومدين
كلية الإلكترونيك	21	11	10	جامعة هواري بومدين
كلية الرياضيات	16	12	04	جامعة هواري بومدين
كلية علوم البيولوجيا	39	19	20	جامعة هواري بومدين
كلية علوم الأرض	24	15	09	جامعة هواري بومدين
الكلي للعلوم لتكنولوجية	140	81	59	
المجموع الكلي	328	199	129	

الجدول رقم 01 يوضح عدد أفراد العينة الكلي حسب التخصص وجامعة الانتماء

وفيما يلي عرض لعدد الأساتذة حسب الدرجة العلمية :

الرتبة	العدد
الأساتذة المساعدين	183
الأساتذة المحاضرين	135
أساتذة التعليم العالي	10

جدول رقم (2) يبين توزيع الأفراد حسب الدرجة العلمية

3.2-**أداة البحث:** إستعمل الباحث استبيانا ينقسم إلى قسمين، قسم خاص بالمعلومات الشخصية وقسم ثان يقيس درجة التصور لتطبيق نظام ل م د م في أربعة محاور – التحضير للدرس ، الأداء أثناء الدرس ، التقويم عن طريق حل المشكلات، صعوبات نظام ل م د وهو استبيان مصمم من طرف الباحث ، والجدول التالي يبين المحاور عدد البنود :

الإستبيان والمحاور	عدد البنود	رقم البند	التنقيط
الإستبيان	20	من 1 إلى 20	40/40
المحور الأول : التحضير للدرس	03	1-2-3	6/6
المحور الثاني :الأداء أثناء الدرس	04	4 -5-6-7	8/8
المحور الثالث : التقويم	06	8-9-10-11-12-13	12/12
المحور الرابع: صعوبات نظام ل م	07	14-15-16-17-18-19-	14/14

الجدول رقم 03 يبين عدد بنود الإستبيان والمحاور مع طريقة التنقيط

يبين الجدول رقم 03 الاستبيان والبنود المكونة، حيث يتكون من 20 بندا ، ويضم أربعة محاور المحور الأول التحضير للدرس 03 بنود ، المحور الثاني الأداء أثناء الدرس 04 محاور ، المحور الثالث التقويم 06 بنود ، المحور الرابع صعوبات نظام ل م د 07 بنود .

والتنقيط يكون باعطاء علامة 2 على الإجابة التي توافق تصور الأستاذ ، وإعطاء علامة 1 على الاجابة التي احيانا ما توافق تصور الأستاذ ، ومنح علامة 0 إذا كانت العبارة لا تناسب تصور الأستاذ ومنها فالمجموع الكلي هي 40 درجة ، وأدناها 00 .

أ-صدق أداة البحث : بالنسبة للصدق الظاهري قام الباحث بعرض الأداة وهو الاستبيان على ستة محكمين من الأساتذة الجامعيين في تخصص علم النفس وعلوم التربية بجامعة البليدة وجامعة الجزائر 2، وتم تعديل البنود حسب الآراء المقدمة ، أما الصدق الداخلي فقد قام الباحث بحساب معامل الف كرونباخ بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (20 فردا) وقد تحصل على معامل 0,64 وهو اكبر من القيمة المحددة 0,62 ومنه فالأداة تتمتع بصدق يمكن اعتماده .

ب- **ثبات أداة البحث :** استخدمت طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات الاستبيان (ليندا كروكر وجيمس الجنا) [15] (ليندا كروكر ،2009،ص251)، فعند تمرير الاستبيان في مرحلة أولى على أفراد عينة مكونة من 20 فردا تم تقسيم البنود المكونة من 20 بندا إلى نصفين 10 بنود لكل نصف ، وتم تصحيح كل جزء على حده ويحسب معامل الإرتباط بيرسون Pearson، وكانت النتيجة 0.51 وهي قيمة لها دلالة إحصائية أي أن هناك ثبات للإستبيان .

4.2-إجراءات الدراسة : قام الباحث بتوزيع الاستبيان في شهر فيفري 2016 على مجموع أفراد العينة، وتم استرجاعها بعد ثلاثة أيام، وقام بتصحيحها وتصنيف المعطيات المتحصل عليها .

3- النتائج ومناقشتها:

1.3- عرض النتائج :

أ-النتائج الكلية للأساتذة الجامعيين :

بعد توزيع الاستبيان على أفراد العينة ، وتم تجميعها وتصنيفها تحصلنا على النتائج الآتية :

الإستبيان	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى
الاستبيان الكلى	328	22.5	4.8
المحور الأول : التحضير للدرس	328	4.2	0.7
المحور الثانى :الأداء أثناء الدرس	328	4.7	0.5
المحور الثالث : التقويم	328	5.2	1.9
المحور الرابع: صعوبات نظام ل م د	328	3.6	1.1

الجدول رقم 04 يبين إجابات أفراد العينة على الاستبيان الكلي والمحاور الخاصة بنظام ل م د

يوضح الجدول رقم 04 إجابات أفراد العينة على الاستبيان الكلي الخاص بنظام ل م د، حيث كانت نتائج كل أفراد العينة بمتوسط حسابي قدره 22.5، وانحراف معياري قدره 4.8

وتمثلت الإجابات على المحاورالفرعية كما يأتي:

وصلت درجة المحور الأول بمتوسط حسابي قدره 4.7، وانحراف معياري يقدر بـ 0.7.

أما على المحور الثاني فقد وصلت درجة المتوسط حسابي يساوي 4.7 ، وانحراف معياري قدره 0.5.
وفيما يخص المحور الثالث فقد وصلت درجة المتوسط حسابي 5.2 وانحراف معياري قدره 1.9 .
والمحور الرابع كانت قيمة المتوسط حسابي 3.6 وانحراف معياري قدره 1.1 .

ب-نتائج أساتذة العلوم التكنولوجية :

الإستبيان	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
الاستبيان الكلي	140	24.53	2.83
المحور الأول : التحضير للدرس	140	5.16	0.9
المحور الثاني :الأداء أثناء الدرس	140	4.93	0.53
المحور الثالث : التقويم	140	7.93	1.53
المحور الرابع: صعوبات نظام ل م د	140	3.73	1.53

الجدول رقم 05 يبين إجابات أفراد العينة فئة أساتذة العلوم التكنولوجية على الاستبيان الكلي والمحاور الخاصة بنظام ل م د

يوضح الجدول رقم 04 إجابات أفراد العينة على الاستبيان الكلي الخاص بنظام ل م د، حيث كانت نتائج كل أفراد العينة ، بمتوسط حسابي قدره 24.53 ، وانحراف معياري قدره 2.83 .
وتمثلت الإجابات على المحاور الفرعية كما يأتي:
وصلت درجة للمحور الأول بمتوسط حسابي قدره 5.16،وانحراف معياري يقدر بـ 0.9.
أما على المحور الثاني فقد وصلت الدرجة للمتوسط الحسابي يساوي 4.7، وانحراف معياري قدره 0.53.
وفيما يخص المحور الثالث فقد وصلت درجة المتوسط حسابي 5.2 وانحراف معياري قدره 1.9 .
والمحور الرابع كانت نتيجة المتوسط حسابي قدره3.73 وانحراف معياري قدره 1.53 .

ت-نتائج الأساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية :

الإستبيان	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف
الاستبيان الكلي	188	23.7	2.9
المحور الأول : التحضير للدرس	188	4.46	1.06

المحور الثاني :الأداء أثناء الدرس	188	4.6	0.36	**الجدول**
المحور الثالث : التقويم	188	7.23	2	**رقم 06**
المحور الرابع: صعوبات نظام ل	188	3.96	1.13	**يبين**

إجابات أفراد العينة فئة أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية على الاستبيان الكلي والمحاور الخاصة بنظام ل م د

يوضح الجدول رقم 05 إجابات أفراد العينة فئة أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية على الاستبيان الكلي الخاص بنظام ل م د ، وصلت نتائج كل أفراد العينة بأدنى درجة 11 وأعلاها 34 من 40، بمتوسط حسابي قدره 23.27 ، وانحراف معياري قدره 2.9.

وتمثلت الإجابات على المحاور الفرعية كما يأتي:

وصلت أعلى درجة للمحور الأول قيمة المتوسط الحسابي 4.46، وانحراف معياري يقدربـ 1.06

أما على المحورالثاني فقد وصلت قيمة المتوسط الحسابي 4.6 ، وانحراف معياري قدره 0.36

وفيما يخص المحور الثالث فقد وصلت قيمة المتوسط حسابي 7.23 وانحراف معياري قدره 2.

والمحور الرابع مثلت قيمة المتوسط الحسابي بـ 3.86 وانحراف معياري قدره 1.13.

2.3-**اختبار الفرضيات:**

الفرضية الأولى : هناك فروق دالة إحصائيا بين الأساتذة الجامعيين حسب الدرجة العلمية (فئة الأساتذة المساعدين وفئة الأساتذة المحاضرين وفئة أساتذة التعليم العالي) في تطبيق نظام ل م د (من حيث التحضير للدرس والأداء أثناء الدرس ، والتقويم ، والتصور لصعوبات نظام ل م د) في الجامعات الجزائرية.

الاستبيان	أفراد العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	قيمة F المجدولة	الدلالة الاحصائية	
							0.05	0.01
الاستبيان الكلي	الأساتذة المساعدين	183	23.4	2.2	8.27	7.71	دالة	
	الأساتذة المحاضرين	135	22.5	4.6				

	أساتذة التعليم العالي	10	25.6	2.3				
المحور الأول التحضير للدرس	الأساتذة المساعدين	183	4.2	0.8	3.24	7.71	غ دالة	
	الاساتذة المحاضرين	135	5.9	1.1				
	أساتذة التعليم العالي	10	5.3	0.8				
المحور الثاني الأداء أثناء الدرس	الاساتذة المساعدين	183	4.7	0.5	2.15	7.71	غ دالة	غ دالة
	الاساتذة المحاضرين	135	4.7	0.5				
	أساتذة التعليم العالي	10	4.8	0.3				
المحور الثالث: التقويم	الاساتذة المساعدين	183	4.6	1.9	9.14	5.41		دالة
	الاساتذة المحاضرين	135	7.3	2.6				
	أساتذة التعليم العالي	10	7.4	1.3				
المحور الرابع: صعوبات نظام ل م د	الاساتذة المساعدين	183	2.9	1.3	2.65	7.71	غ دالة	غ دالة
	الاساتذة المحاضرين	135	3.2	1.7				
	أساتذة التعليم العالي	10	3.6	0.8				

الجدول رقم 07 مقارنة الفروق المشاهدة في نتائج إجابات الأفراد العينة حسب الدرجة العلمية باستخدام تحليل التباين

يوضح الجدول رقم 07 مقارنة الفروق المشاهدة في نتائج إجابات الأفراد العينة حسب الدرجة العلمية باستخدام تحليل التباين ،وباستعمال تحليل التباين الأحادي أنوفا ANOVA نتحصل على نتائج الدلالة للفروق المشاهدة وفق الاستبيان الكلي ووفق المحاور

فبالنسبة للإستبيان الكلي يتبين أن قيمة F المجدولة 7.71 وأن قيمة F المحسوبة 8.27 وهي قيمة أكبر من السابقة المجدولة ومنه رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في النتائج المشاهدة، وهي تعني أن أساتذة التعليم العالي أحسن من الأساتذة المحاضرين ومن الأساتذة المساعدين في تطبيق نظام ل م د والتحكم فيه ، وأن الأساتذة المحاضرين أحسن من الأساتذة المساعدين.

وما يلاحظ للمحور الأول التحضير للدروس أن قيمة F المجدولة 7.71 وأن قيمة F المحسوبة 3.24 وهي قيمة أقل من القيمة المجدولة ، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة ليست ذات دلالة إحصائية ورفض الفرضية البديلة ، حتى الملاحظة للمتوسطات تكشف عن تقارب النتائج بين المتوسطات الحسابية وبين الانحرافات المعيارية وبذلك فالفروق غير دالة .

وتظهر نتائج المحور الثاني: الأداء أثناء الدرس أن قيمة F المجدولة 7.71 وأن قيمة F المحسوبة 2.15 وهي قيمة أقل من القيمة المجدولة ، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة ليست ذات دلالة إحصائية ورفض الفرضية البديلة ، حتى الملاحظة للمتوسطات تكشف عن تقارب النتائج بين المتوسطات الحسابية وبين الانحرافات المعيارية وبذلك فالفروق غير دالة .

وتشير نتائج المحور الثالث في عملية التقويم أن قيمة F المجدولة 5.41 وأن قيمة F المحسوبة 9.14 وهي قيمة أكبر من القيمة المجدولة، ومنه رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة ذات دلالة إحصائية ، ومنه فإن أساتذة التعليم العالي أحسن من الأساتذة المحاضرين ومن الأساتذة المساعدين في تطبيق التقويم في نظام ل م د والتحكم فيه ، وأن الأساتذة المحاضرين أحسن من الأساتذة المساعدين.

ويتبين من المحور الرابع صعوبات نظام ل م د أن قيمة F المجدولة 7.71 وأن قيمة F المحسوبة 2.65 وهي قيمة أقل من القيمة المجدولة، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة ليست ذات دلالة إحصائية ورفض الفرضية البديلة ، حتى الملاحظة للمتوسطات تكشف عن تقارب النتائج بين المتوسطات الحسابية وبين الانحرافات المعيارية وبذلك فالفروق غير دالة .

الفرضية الثانية : هناك فروق دالة إحصائيا في التصور لتطبيق نظام ل م د بين الأساتذة الجامعيين حسب التخصص (فئة أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية وبين فئة أساتذة العلوم التكنولوجية) من حيث التحضير للدرس والأداء أثناء الدرس ، والتقويم ، و لصعوبات نظام ل م د في الجامعات الجزائرية:

الاستبيان	أفراد العينة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت		الدلالة الاحصائية	
					المحسوبة	المجدولة	0.05	0.01
الاستبيان الكلي	أساتذة العلوم ت	140	24.53	2.83	2.65	1.98	دالة	غ دالة
	أساتذة العلوم إ إج	188	23.7	2.9				
المحور الاول التحضير للدرس	أساتذة العلوم ت	140	5.16	0.9	1.22	1.98	غ دالة	غ دالة
	أساتذة العلوم إ إج	188	4.46	1.06				

المحور الثاني :الأداء أثناء الدرس	أساتذة العلوم ت	140	4.93	0.53	3.04	1.98	دالة	غ دالة
	أساتذة العلوم إ إج	188	4.6	0.36				
المحور الثالث: التقويم	أساتذة العلوم ت	140	7.93	1.53	3.06	2.62		دالة
	أساتذة العلوم إ إج	188	7.23	2				
المحور الرابع: صعوبات نظام ل م د	أساتذة العلوم ت	140	3.73	1.53	2.78	1.98	دالة	دالة
	أساتذة العلوم إ إج	188	3.96	1.13				

الجدول رقم 08 مقارنة الفروق المشاهدة في نتائج إجابات أفراد العينة أساتذة العلوم التكنولوجية وأساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية باستخدام إختبار ت للفروق

يوضح الجدول رقم 08 النتائج المتحصل عليها في الاستبيان الكلي والمحاور الفرعية، وذلك من خلال الفروق المشاهدة بين أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية وأساتذة العلوم التكنولوجية في التصور لتطبيق نظام ل م د .

توضح نتائج الاستبيان الكلي أن قيمة ت المحسوبة 2.65 أكبر من قيمة ت المجدولة 1.98 عند الدرجة الحرجة 0.05 ، ومنه رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي أن أساتذة العلوم التكنولوجية أحسن من أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية .

أما المحور الأول التحضير للدرس ، فيتبين أن قيمة ت المحسوبة 1.22 وهي قيمة أكبر من قيمة ت المجدولة 1.98 ، ومنه قبول الفرضية الصفرية وهي أنه لا توجد فروق في المتوسطات المشاهدة بين أساتذة العلوم التكنولوجية وبين أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية .ورفض الفرضية البديلة .

وبالنسبة للمحور الثالث التقويم في نظام ل م د فإن قيمة ت المحسوبة 3.06 وهي قيمة أكبر من قيمة ت المجدولة 2.62 عند الدرجة الحرجة 0.01 ، ومنه رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي إن أساتذة العلوم التكنولوجية أحسن من أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية في تطبيق التقويم في نظام ل م د

وتشير نتائج المحور الرابع صعوبات تطبيق نظام ل م د إلى أن قيمة ت المحسوبة 2.78 وهي قيمة أكبر من قيمة ت المجدولة 2.62 عند الدرجة الحرجة 0.01 ، ومنه رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة وهي أن أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية أحسن من أساتذة العلوم التكنولوجية في تجاوز الصعوبات في نظام ل م د .

3.3-مناقشة النتائج :

بعد معاينة النتائج المتحصل عليها بعد اختبار الفرضيات فإننا نجد أن الفروق المشاهدة لأفراد العينة الكلية هي ذات تباين حيث إن النتائج الإيجابية تتبلور في الاستبيان الكلي وفي المحور الثالث الخاص بالتقويم في نظام ل م د ، فقد تحققت على المستويين الفرضية البديلة وهي أن الفروق المشاهدة

ذات دلالة إحصائية وفي كل مستوى نجد أن أساتذة التعليم العالي هم أحسن من الفئات الأخرى من الأساتذة أي المحاضرين والمساعدين ، وأن الأساتذة المحاضرين أحسن من الأساتذة المساعدين وهذه النتائج وفق الدرجة العلمية ووفق النتائج التي تحصل عليها *دريقي* Drégi 2008 حول تطبيق نظام ل م د حيث كان أساتذة التعليم العالي أحسن من الفئات الأخرى من الأساتذة .

وبالنسبة للمحاور الثاني الأداء أثناء الدرس، والمحور الرابع صعوبات نظام ل م د لم تكن الفروق المشاهدة ذات دلالة واشتركت كل الفئات في إيجاد صعوبة في تحقيق وتطبيق النظام الجامعي الجديد وليس هناك فروق وهي نفس دراسات *فاناس* Vanas 2010 حيث كان أفراد العينة المدروسة لديه يعانون من نفس الصعوبات، وقد يعود السبب لأن النظام جديد لم يستوعب على دقته وبأكمله، ولا يزال لم يواكب متطلبات الميدان ، بالإضافة لطريقة تكوين الأساتذة بالنظام الكلاسيكي وتقديمهم التدريس عن طريق نظام ل م د، وليس هناك تكوين خاص عن النظام بل يعتمد على المناشير والقدرات الفردية والإجتهادات المتفرقة الذاتية.

ومعاينة الفرضية الثانية التي مفادها أن الأساتذة الجامعيين للعلوم التكنولوجية أحسن من أساتذة العلوم الإنسانية قد تحققت على مستوى الاستبيان الكلي والمستوى الثاني الأداء أثناء التدريس والمستوى الثالث التقويم وهي نفس دراسات *فاناس* Vanas 2010 حيث بين أن أساتذة العلوم التكنولوجية أحسن من أساتذة العلوم الإنسانية وذلك نظرا لممارسة الفئة الأولى التدريس عن طريق التطبيق في الميدان ، وهي نفس دراسات *هيربوز* Hurbuz 2007 وقد تعود لتوازي وتشابه الوضعيات المتعلمة في العلوم التكنولوجية وخاصة من حيث الأعمال التطبيقية و الاعمال الموجهة، عكس ما يقوم به المدرسون في العلوم الإنسانية حيث يعتمدون على النظريات في التدريس وفق طبيعة التخصص.

ولم تتحقق الفرضيات على المستوى الأول التحضير للدرس وعلى المستوى الرابع حيث كان أساتذة العلوم التكنولوجية يجدون صعوبة أكبر في نظام ل م د.

4-الخلاصة:

أدخل هنا خلاصة المقال دوما بنفس التنسيق المعتمد (الخط، المقاس، البعد بين السطور) ؛ بحيث يوضح فيها الاستنتاجات الرئيسية أو حوصلة الأفكار المتوصل إليها في القسم السابق والتي تجيب عن السؤال المطروح في المقدمة، متبوعة بالمقترحات التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وتضم خلاصة المقال آفاقه أي حدود البحث نظريا وتطبيقيا (نقد ذاتي: التوقعات التي تنعكس على البحث مستقبلا)، بمعنى آخر ماهي المجالات التي يمكن أن يتطرق لها الباحثون مستقبلا ؟، نظرا لكون الباحث تعرض لها بشكل مختصر أو لم يتعرض لها أصلا، لكي يفتح مجالاً لغيره في البحث.

توصل البحث إلى أن أن أساتذة التعليم العالي هم أحسن من الفئات الأخرى من الأساتذة أي المحاضرين والمساعدين ، وأن الأساتذة المحاضرين أحسن من الأساتذة المساعدين وهذه النتائج وفق الدرجة العلمية، و أن الأساتذة الجامعيين للعلوم التكنولوجية أحسن من أساتذة العلوم الإنسانية قد تحققت على مستوى الاستبيان الكلي ، ومنه فالدرجة العلمية العليا لديهم تصور مرتفع مقارنة بالدرجات الدنيا ، والأساتذة

التخصص التكنولوجي تصورهم احسن من التخصص العلوم الاجتماعية والانسانية ، وهذه النتائج يمكن تعميمها لحد ما ، فعوامل كثيرة تتدخل مثل الخبرة بالسنوات ونوع وطريقة التدريس التي هي مقاربة للواقع والملموس في التخصصات التكنولوجية مقارنة بالتخصصات الأخرى ، وعلى البحوث العلمية التأكد من النتائج ووضع ادوات تهتم بهذه المتغيرات حتى نتمكن من الحكم على طريقة التعامل مع نظام ل م د وهو عصب الجامعة الجزائرية الحالية .

التمعن في النتائج المتحصل عليها يوحي للباحث بعدة إقتراحات من شأنها أن توجه وتدعم تطبيق نظام ل م د في الجامعات الجزائرية ونوجزها فيما يلي :

أ. وضع برنامج تدريبي للأساتذة المساعدين في كيفية تطبيق نظام ل مد في كل المراحل – التحضير –التدريس –التقويم –

ب. الاستفادة من خبرات الرتب العالية أي أساتذة التعليم العالي في إثراء تطبيق نظام ل م د والاستفادة من خبراتهم وذلك من خلال الاجتماعات التنسيقية السداسية وحتى الشهرية لتمرير المعلومات والمهارات النظرية الازمة لباقي الأساتذة

ت. إدراج الأستاذ في بكل درجاته العلمية في تصميم عرض التكوين ومناقشته قبل تقديمه للجان الجهوية

ث. التكثيف من الايام الدراسية والندوات الخاصة بنظام ل م د لكل المهتمين والمدرسين والمشرفين على تطبيقه وحتى الطلبة لتحديد النظام حسب خطواته المنهجية.

ج. وضع مجلة دورية خاصة بنظام ل م د يشارك فيها كل من الاساتذة والمشرفين من كل المصالح الجامعية والوزارية والباحثين لإثراء مفهوم النظام وكيفية تطبيقه

ح. الاستفادة من خبرات الدول الاخرى الممارسة للنظام بوضع تكوين لمشرفين من الاساتذة لتحيين التطبيق لنظام ل م د

- **الإحالات والمراجع :**

[1] -Sarah Croché, (2012)le pilotage du processus de bologne,Bruylant Academie,p317
[2] - Danial Frank Idiata(2006) , L'afrique dans le système LMD , harmattan,p29.
[3]- الموقع الرسمي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، https://www.mesrs.dz/ar

[4] Xavier Rogiers (2011),Des situations pour intégrer les acquis scolaires , DoBoek, 37me édition , Bruxelle,.p16.
[5] - Christiane Bosman ,(2000) François-Mari Gerard , Xavier Rogiers , Quel avenir pour Les compétences , Edition De Boeck Universitè , Bruxelles , 1 éré Edition, p : 187
[6] Florence Legendre ,(2012)processus de Bologne dans l'enseignement superieur Honrois, réprésentation pratiques enseignantes , revue carrefours de l'éducation , DoBoek, , N°34, p216.
[7] -Bojonie L(2006) La formation des élites , Revue internationale d'éducation de Sèvre ,2005 , N°39,p103
[8] - Danial Frank Idiata , L'afrique dans le système LMD , harmattan,p 100.
[9] -Bajonie Ivin,(2005) La formation des élites , revue internationale d'éducation de Sèvre , N°39, p93-103.
[10] -Haloz et fisher,(2010) La mise en ouvre des acquis d'apprentissage dans les établissements d'enseignement superieurs, rapport pour la fondation Tempus , Bodapest,OKM , p24-28.
[11] - Florence Legendre(2012) ,processus de Bologne dans l'enseignement superieur Honrois, réprésentation pratiques enseignantes , revue carrefours de l'éducation , DoBoek, , N°34, p221.
[12] -Hrubos,(2007) La disersification de l'enseignement superieur en europe , revue internationele de l'éducation de Sèvre, N°39, ,p354.
[13] -jean Phillippeet Nadine Meskens,(2006) Evaluation du risque d'échec des étudiants de première année universitaire selon leur profil,revue reflet et perspectives,XLV, N°02, , Doboeck,Belgique,p41.
[14]- عمرالسيد أحمد مصطفى (2002)،البحث العلمي ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، ط2 ، الكويت ،ص110 .
[15]-ليندا كروكر، جيمس الجينا ،(2009) نظرية القياس التقليدية والمعاصرة ، دار الفكر ،ط01، عمان ، الاردن ،ص351.