وزارة التعليم العالـي والبحث العلمـي
جامعة احمد دراية ادرار - الجزائر
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية
قسم : العلوم الإجتماعية

مذكرة بعنوان:

نظام ل.م.د وتأثيره على التحصيل الدراسي

"دراسة ميدانية بجامعة أحمد دراية-أدرار"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع المدرسي

إعداد الطالبين :
- بروكي توفيق
- سياطة جمعة

إشراف الأستاذة:
د- غربية سمراء

الموسم الجامعي : 2018/2017 م

الإهداء

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين
ومن اتبعهم بإحسان إلى يوم الدين

أهدي هذا العمل المتواضع إلى من ربتني بالصلوات و الدعوات
إلى أغلى إنسان في الوجود أمي الحبيبة أطال الله في عمرها

إلى من كلله بالهيبة و الوقار من علمني العطاء بدون انتظار إلى
من أحمل اسمه بكل افتخار أرجو من الله وان يمد في عمرك لترى
ثمارا قد حان اقتطافها بعد طول انتظار وستبقى كلماتك نجوم
أهتدي بها اليوم وفي الغد والى الأبد***والدي العزيز**

إلى الأعمدة التي أظل أرتكز عليها للصمود، إلى من بوجودهم
أكتسب قوة ومحبة لا حدود لها أخواتي إلى كل عائلة عزيز كل
واحد باسمه إلى من عرفت كيف أجدهم وعلموني أن لأضيعهم
صديقاي وزملائي إلى كل من سعتهم ذاكرتي و لم تسعهم
مذكرتي.

الإهداء

وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب إلى منى عمري ونور بصري إلى من رضاها سر نجاحي و حنانها بلسم جراحي أمي الحبيبة

إلى من عمل بكد من أجلي وعلمني معنى الكفاح وأوصلني إلى ما أنا عليه إلى سندي في هذه الحياة بعد "الله"أبي أطال الله عمره إلى لمن عملوا معي بكد بغية إ تمام هذا العمل إلى جميع الأقرباء بعيد أو قريب إلى إخوتي كل واحد باسمه إلى أصدقائي وزملائي وخاصة توفيق بروكي و إلى أخي نور قلبي" محمد سياطة "

وفي الأخير كل من اطلع على هذه المذكرة من اجل الاستفادة والإفادة.

جمعة

كلمة شكروعرفان

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم و المعرفة و أ عاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى انجاز هذا العمل

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد وفي تذليل ما واجهناه من صعاب ونخص بالذكر الدكتورة المشرفة "**غربية سمراء**" التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها و نصائحها القيمة التي كانت عونا لنا في إتمام هذه المذكرة والى كل أساتذة قسم علم الاجتماع.

وإلى كل من ساهم و ساعدنا من قريب أو بعيد في هذا الإنجاز.

فهرس عام

فهرس المحتويات:

الإهداء	
شكر وعرفان	
مقدمة	أ–ب
الفصل الأول: الجانب المنهجي	**الصفحة**
تمهيد الفصل	ص3
أولا:الإشكالية	ص3
ثانيا: الفرضيات	ص5
ثالثا:أسباب اختيار الموضوع	ص5
رابعا:أهمية الموضوع	ص6
خامسا:أهداف الدراسة	ص6
سادسا:الدراسات السابقة	ص7
سابعا:أنموذج الدراسة	ص12
ثامنا:تحديد المفاهيم	ص13
تاسعا: المدخل المنهجي	ص15
خلاصة الفصل	ص18
الفصل الثاني: نظام ل.م.د	
تمهيد الفصل	ص19
أولا: الإصلاح الجامعي في الجزائر	ص20
ثانيا:النظام الجامعي الكلاسيكي في الجزائر	ص24
ثالثا:دوافع تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر	ص25
رابعا: الهيكل الجديد لنظام ل.م.د والإجراءات المتعلقة به	ص26
خامسا: مميزات نظام ل.م.د	ص30
سادسا: مبادئ نظام ل.م.د	ص34
سابعا:أهداف نظام ل.م.د	ص35

ثامنا: معوقات نظام ل.م.د	ص36
خلاصة الفصل	ص39
الفصل الثالث: التحصيل الدراسي	
تمهيد الفصل	ص40
أولا: أنواع التحصيل الدراسي	ص41
ثانيا:قياس التحصيل الدراسي	ص42
ثالثا:شروط التحصيل الدراسي	ص44
رابعا: خصائص التحصيل الدراسي	ص44
خامسا:أهداف التحصيل الدراسي	ص45
سادسا:أهمية التحصيل الدراسي	ص46
سابعا:العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	ص46
ثامنا:أسباب التدني وضعف التحصيل الدراسي	ص47
تاسعا:جوانب التحصيل الدراسي	ص49
خلاصة الفصل	ص56
الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للبحث الميداني	
تمهيد الفصل	ص57
أولا:الدراسة الاستطلاعية	ص58
ثانيا:مجالات الدراسة	ص58
ثالثا: المنهج المستخدم	ص62
رابعا: العينة وكيفية اختيارها	ص65
خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	ص67
خلاصة الفصل	ص69
الفصل الخامس:عرض وتحليل البيانات الميدانية	
تمهيد الفصل	ص70
أولا:تحليل الجداول	ص71

ثانيا:حساب معامل الارتباط بين المتغيرين	ص100
ثالثا:عرض وتحليل الفرضية الأولى	ص101
رابعا: عرض وتحليل الفرضية الثانية	ص102
خامسا:عرض وتحليل الفرضية الثالثة	ص104
سادسا:نتائج الدراسة	ص105
سابعا:الاقتراحات والتوصيات	ص107
خلاصة الفصل	ص108
خاتمة	ص109
قائمة المصادر والمراجع	ص110
الملاحق	ص116

فهرس الجداول:

الرقم	الجدول	الصفحة
1	يوضح نوع الجنس للعينة	ص71
2	يوضح المستوى العلمي للعينة	ص72
3	يوضح نوع التكوين الذي يمارس في حصة التطبيق	ص73
4	يوضح القدرة على انجاز البحوث العلمية	ص74
5	يوضح قدرة الطلبة على القيام بأعمال حصة التطبيق	ص74
6	يوضح قدرة الطلبة على القيام بأعمال حصة المحاضرة	ص75
7	يوضح تكليف الأستاذ للطلبة بأعمال أخرى من عدمه	ص76
8	يوضح كفاية وقت انجاز الأعمال الموكلة للطالب من عدم ذلك	ص77
9	تأثير البحوث العلمية على المستوى المعرفي للعينة	ص78
10	يوضح تأثير حل التمارين في قدرة الطالب على النقد	ص79
11	يوضح توافق فتح التخصصات مع سوق العمل	ص80
12	يوضح تلاؤم مقاييس التدريس مع التخصص	ص81
13	يوضح ترابط وانسجام المقاييس المدروسة مع بعضها	ص82

14	يوضح تغطية المقاييس المدروسة للتخصص بصورة جيدة من عدم ذلك	ص83
15	يوضح نوع التوزيع الزمني لساعات الدراسة	ص84
16	يوضح مساهمة المقاييس المدروسة في رفع المستوى المعرفي من العكس	ص85
17	يوضح تأثير عدد المقاييس في استيعاب الدروس	ص86
18	يوضح توافق البرنامج الدراسي مع القدرات التحصيلية للطالب	ص87
19	يوضح تناسب محتوى البرنامج وعدد ساعات الدراسة	ص88
20	يوضح قدرة الطلبة على استيعاب كل المقاييس من عدم ذلك	ص89
21	يوضح رأي الطلبة في عدد البحوث المنجزة في السداسي الواحد	ص90
22	يوضح كفاية سنوات التمدرس لتغطية البرنامج	ص91
23	يوضح نوع الطريقة التدريسية المنتهجة في التخصص	ص92
24	يوضح اعتماد الأستاذ على الوسائل الإيضاحية عند تقديم الدرس من العكس	ص93
25	يوضح تأثير طرق التدريس في استيعاب الدروس بالنسبة للعينة	ص94
26	يوضح طريقة عرض البحوث والأعمال الموجهة	ص96
27	يوضح تأثير طريقة عرض البحوث والأعمال الموجهة على النتائج السداسية للطلبة	ص97
28	يوضح تأثير الوسائل الإيضاحية على استيعاب الدروس بالنسبة للطلبة	ص98
29	يوضح العلاقة بين البرنامج الدراسي والمستوى المعرفي للطبة.	ص99
30	يوضح معامل الارتباط بين البرنامج الدراسي والمستوى المعرفي للطلبة	ص100
31	يوضح معامل الارتباط بين الوسائل الإيضاحية واستيعاب الدروس بالنسبة للطلبة	ص101

فهرس الأشكال:

الشكل2:يوضح مكونات التحصيل المعرفي	ص49

مقدمة

مقدمة

يعتبر التعليم أشرف المهن وأنبلها، كما ويعد مظهرا من مظاهر الحياة الفكرية، فهو دعامة كل أمة تصبو إلى الإزدهار، وتسعى إلى التقدم والاستقرار كونه سبيلها الوحيد لبناء ذاتها وترقية جهودها إضافة إلى وعي أفرادها الذي يعتبر مفتاح الرقي الفكري والمادي والاجتماعي ، هدا ما جعل الأمم الواعية تسعى إلى تطوير التعليم وجعله محور اهتماماتها،وقد عرفت سياسة التعليم في الجزائر أنها ليست بمعزل عما يجري من تطورات في مجال التعليم العالي والبحث العلمي خاصة في هذا العصر الذي تتزاحم وتتعاظم فيه كمية المعرفة، فأصبح من الضروري التفكير في أنماط ملائمة لنقل هذا الكم الهائل من المعارف المتتالية والمتجددة للطلبة.

فهي بصفة عامة تحاول أن تعطي الأولوية لهذا القطاع بصفته صرحا من صروح العلم والمعرفة ،لأنها هي التي تتيح للطلبة الحصول على كافة المعارف وتضع بين أيديهم كافة المصادر تاركة لهم حق البحث لأنفسهم في جو من الحرية وما الإصلاحات الجامعية التي عرفها قطاع التعليم العالي إلا دليل على ذلك.

وعليه فقد حظيت الجامعة كمؤسسة تعليمية باهتمام بالغ من جانب الباحثين والمختصين ، فتنوعت وتعددت الدراسات التي تناولت الجامعة فمنهم من حاول دراسة الجامعة من منظور تنشئتها وتطورها والبعض الآخر درس دور الأستاذ الجامعي ..... وغيرها من الدراسات وفي حين نجد آخرين ركزوا في دراستهم للجامعة على التنظيم الإداري للتعليم، أساليب التمويل .... وغيرها.

أما في دراستنا الحالية سوف نحاول دراسة نظام ل.م.د، وتأثيره على التحصيل الدراسي ومعرفة كيفية تحقيق الجامعة للأهداف المسطرة من أجل تحقيق التنمية الشاملة.

و عليه فقد كانت الدراسة متكونة من جانبين ، جانب نظري للدراسة وجانب تطبيقي وقد قسمت الدراسة إلى خمسة فصول خصصنا الفصل الأول لنحدد فيه الإطار المنهجي للدراسة من خلال أسباب اختيارنا للموضوع، وأهمية وأهداف الدراسة تم تعرضنا للإشكالية والفرضيات مع تحديد للمفاهيم والمصطلحات بالإضافة إلى الدراسات السابقة الخاصة

بالموضوع قيد البحث، أما الفصل الثاني: خصصناه لدراسة نظام ل.م.د. من خلال سبعة عناصر وهي معرفة الاصطلاح الجامعي في الجزائر ثم النظام الجامعي الكلاسيكي في الجزائر و دوافع تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر وهيكلة الجديد لنظام ل.م.د و مبادئ نظام ل.م.د. وأهدافه، فالإجراءات المتعلقة بها، ثم مميزات نظام ل.م.د، أيضا معوقات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر ثم قمنا بخاتمة للفصل.أما الفصل الثالث فخصصناه لدراسة التحصيل الدراسي وتعرضنا إلى تسعة عناصر أولا أنواع التحصيل الدراسي ثانيا قياس التحصيل الدراسي وثالثا شروط التحصيل الدراسي يليها خصائصه وخامسا أهداف التحصيل الدراسي، أما سادسا فأهمية التحصيل الدراسي و سابعا العوامل المؤثرة فيه أما ثامنا أسباب تدني وضعف التحصيل الدراسي و تاسعا جوانب التحصيل الدراسي وفي الأخير خلاصة للفصل، أما فيما يخص الفصل الرابع فخصصناه لنبرز فيه أهم الإجراءات المنهجية للبحث الميداني بدء بتمهيد الفصل الذي يوضح مسار الفصل، مرورا بالدراسة الإستطلاعية لميدان البحث، فالمجال المكاني والزماني والبشري للدراسة، وصولا لتحديد العينة وتوضيح أسباب اختيارها،فالمنهج المستخدم وتقنيات البحث، ختاما بخاتمة للفصل تبين أهم ما جاء في الفصل، أما الفصل الخامس فخصصناه للدراسة الميدانية، قمنا فيه بعرض و تحليل البيانات العامة ابتداء بتحليل وقراءة الجداول، ثم تحليل الفرضية الأولى و الفرضية الثانية و الفرضية الثالثة توصلنا من خلال ذلك لاستنتاجات ثم قمنا بوضع التوصيات و الاقتراحات فالاستنتاج العام للدراسة، و ختاما بخاتمة للفصل، وضعنا فيها تقييم مصغر لبحثنا المتواضع.

الفصل الأول

الجانب المنهجي

تمهيد الفصل:

يعتبر المدخل المنهجي من العناصر المهمة في البحث، من خلال تضمنه لإشكالية الدراسة والتي تبرز مسار الدراسة، أيضا إبرازه لنوع النظرية المعتمدة في البحث، والتي تمكن وتساعد الباحث في تحليله السوسيولوجي وتدعيم نتائجه، إضافة لتضمن المدخل عناصر مهمة توضح غاية وهدف الباحث من البحث، كأسباب اختيار الموضوع بالتحديد ومدى أهميته، فضلا عن أهم المصطلحات الخاصة بموضوع الدراسة وأهم الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع ءانفا واختلافها عن الدراسة المتناولة، أو الموضوع قيد البحث، وهذا ما سنحاول تناوله في هذا الفصل.

أولا:الإشكالية:

تعتبر الجامعة مركزا الإشعاع العلمي و المعرفي للشعوب، فهي تعبر عن حالات النضج العلمي ومرحلة بحثية يكون فيها الباحث ذو مستوى علمي يؤهله للنقد البناء وتحليل النظريات والآراء التربوية ، وتبعا لفلسفة المجتمع والتطورات العلمية الحاصلة بما فيها المجال التعليمي كقطاع خاص،استحوذ موضوع التعليم بأبعاده وفروعه المختلفة و تخصصاته اهتمام الكثير من العلماء و الفلاسفة منذ الأزل.

لهذا ظهر الاهتمام بالمورد البشري و الاستثمار فيه باعتباره أحد المقومات الأساسية في تحديد مستقبل البلد وبناء المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية، فكان الإعداد العلمي أهم ركيزة يكون على أساسها توجيههم العلمي و الثقافي والخبراتي وتحفيزهم على بناء خطط مستقبلية ومهنية و تكوينية تتوافق وقدراتهم العلمية ، وتؤهلهم للاندماج في الحياة الاجتماعية ويوفر لهم الفرص وأدوار عمل في الوسط المحيط الذي ينتمون إليه، مما بساعدهم على تحقيق التكيف الذاتي الذي بدوره يضمن لهم مكانة اجتماعية لائقة أو مقبولة، لذا كان من الضروري إخضاع منظومة التعليم الجامعي الإصلاح المتواصل تماشيا مع التغيرات التطورات المحلية والدولية ، ووفقا لأنظمة محكمة وشاملة تضمن لأجراء هذا البناء المؤسساتي بما فيهم الطلبة تحسين مهاراتهم وأفكارهم المعرفية ،فالجزائر

أعطت أهمية كبرى للإصلاح الجامعي مثلها كغيرها من الدول ، والدليل هو نظام التعليم العالي الجديد خلفا للنظام الكلاسيكي القديم ، الذي يشمل مجموعة من الإصلاحات الهادفة لإعداد الطالب وفقا لمتطلبات عصر العولمة والمعلوماتية ، فالحصول على مخرجات راقية ،ولكن هذا لا يمكن ضمانه إلا عبر استراتيجيات وخطط هادفة تضع جيلا متطورا فاعلا وهو ما سعت إليه الجزائر باعتمادها نظام ليسانس ماستر ودكتوراه، الذي يعتبر هيكل تعليمي مستوحى من الدول الأنجلوساكسونية.[1]

فعليها مراعاة الثقافة المحلية وتكيف هدا النظام من أجل ضمان التكامل والانسجام بين جميع مكوناته فالسير الحسن للنسق التربوي الجامعي ،وهو نظام عصري وضع أساسا لمسايرة سوق الشغل، فعليه وباعتباره مدخلا من مدجلات العلمية التعليمية وكنظام احتل محل الكلاسيكي وجب دراسة تأثيره على التحصيلات العلمية و الدراسية للطلبة ، ومدى ملائمته لقواعد العصرنة.

فهو قد يؤثر بصورة أو بأخرى نظرا لما هو موجود على أرض الواقع وخاصة في نظام التدرج الانتقالي الذي يحويه وهو ما لم يكن موجودا في النظام التقليدي قبله، وعليه وجب دراسة التغيرات الشاملة الموجودة في مضامين ،هذا الأخير، فهو يختلف اختلافا جذريا عن الكلاسيكي من ناحية مناهجه ومقرراته، برامجه ووسائله ،أيضا من ناحية طرق التدريس والتقييم ،وهذا ما قد يؤثر على المستويات المعرفية الفكرية للطلبة لذا كانت دراستنا تتمحور حول:

كيف يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين؟

الأسئلة الفرعية:

- كيف يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث التكوين؟
- كيف يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث البرنامج الدراسي؟

[1]- سعدان شباكي وحفيظ مليكة، لماذا إختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل م د،مجلة البحوث والدراسات العلمية،العدد 04 أكتوبر 2010، ص 15.

– كيف يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث المنهج الدراسي؟

ثانيا:الفرضيات

الفرضية العامة:

يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين.

الفرضيات الفرعية:

يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث التكوين.

يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث البرنامج الدراسي.

يؤثر نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث المنهج الدراسي.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع:

لكل ظاهرة من الظواهر مهما كانت اجتماعية أو اقتصادية، أو طبيعية أو نفسية سبب أو مجموعة من العوامل، وتنقسم أسباب اختيار موضوعنا إلى أسباب ذاتية وأسباب موضوعية.

1– **أسباب ذاتية:** تتمثل في:

–انتشار العديد من الشائعات بين الطلبة حول نظام ل.م.د

– معايشة الواقع بكل ما يحمله من إيجابيات وسلبيات

– كون الموضوع لم يدرس من طرف الطلبة في جامعتنا

– التعرف أكثر على نظام ل.م.د

– أهمية الموضوع جلبت انتباهنا

2- أسباب موضوعية:

- انخفاض التحصيل العلمي والأكاديمي للطالب والذي يؤثر بشكل سلبي على النظام التربوي بأكمله

- دور نظام ل.م.د في ربط الجامعة بالبيئة الاجتماعية،ومساعدة الطالب على رسم مستقبله المهني والتعليمي بالإضافة إلى محاولة كشف العوائق التي تعترض تحصيلهم الدراسي،ومن ثم محاولة تذليلها وتقديم بعض الحلول له.

-متطلبات الطالب في تحقيق إمكانياته وقدراته التي تؤهله لرفع مستواه التعليمي،والقدرة على توظيفها في الحياة الاجتماعية.

رابعا:أهمية الموضوع:

يكتسي الموضوع أهمية كبيرة تتمثل في كونه من مواضيع التعليم العالي التي تبحث في نظم سيرورة المنهج التربوي في الجامعة، كما ويسلط الضوء على ارتفاع وانخفاض كفاءة واستفادة الطالب الجامعي من المعلومات المكتسبة من قبله في ظل هذا المنهج التربوي.

- أيضا الإطلاع أكثر على فحوى هذا الأخير،من ثم إثراء الجانب التكنولوجي والمعلوماتي في عصرنا الحالي، فالاهتمام بالمنظومة التربوية في بلادنا لأنها أحد العوامل الرئيسية في تحديد المصير الدراسي والمهني للطالب

خامسا:أهداف الدراسة:

- إبراز مدى تحصيل الطالب الجامعي في ظل نظام ل.م.د،وذلك من خلال الوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها.

- تقديم نظرة تعريفية للطالب الجامعي حول نظام ل.م.د،ومن ثم إبراز العوامل المؤثرة على مساره الدراسي والمهني

– التعرف على أهم الأساليب الواجب إتباعها على المستوى الجامعي الذي يعتبر من أهم المؤسسات التعليمية الاجتماعية،التي يمكنها أن تساهم في تحسين قدرات الطالب الجامعي وتنميتها.

– معرفة أسباب تطبيق هذا النظام في الجزائر

– نيل شهادة الماستر في تخصص علم الاجتماع المدرسي.

سادسا:الدراسات السابقة:

1– دراسة الطالب "أحمد زرزور" سنة 2006/2005

بعنوان:

((تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الجديد ل.م.د في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل))

دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التنظيمي والموارد البشرية،وتكمن أهمية هاته الدراسة في:

– محاولة معرفة مدى توازن إستراتيجية نظام ل.م.د في تحضير الطلبة إلى عالم الشغل.

–عينة الدراسة هم طلبة فرع علوم تقنية وعلوم البيولوجيا بجامعتي قسنطينة وأم البواقي، الذين يواصلون الدراسة بنظام ل.م.د،عدد العينة حوالي 135 طالبا من مختلف الجنسين، وتهدف هاته الدراسة إلى:

– الوقوف على طبيعة الإصلاحات الجديدة التي تطبقها الجامعة الجزائرية ابتداء من سنة 2004–2005.

– إعطاء الطلبة نظرة بسيطة على نظام ل.م.د باعتباره حيز التطبيق لأول مرة في الجزائر

-شرح هذا الإصلاح الجامعي الجديد الذي تم تطبيقه في بعض الجامعات الوطنية،قصد توضيح الرؤية للطلبة والإجابة على بعض استفساراتهم، مع إتاحة الفرص لبحوث أكاديمية أخرى.

إن الهدف العام لهاته الدراسة هو تقييم نظام ل.م.د تقييما جزئيا، عبر مراحله التطورية في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل، وباعتبار التوظيف هدفا أساسيا لهذا الإصلاح الجديد،وذلك من خلال بعض العناصر التقييمية أبرزها التوجيه إلى نظام ل.م.د ومحتوى البرامج ومصالح المساعدة وإعلام الطلبة.

ولقد توصل الباحث من خلال دراسته إلى النتائج التالية:

- إثبات فرضياته بمختلف متغيراتها المتعلقة بالتوجيه ومحتوى البرامج ومصالح المساعدة والإعلام للطلبة،على التوالي في حين أن أغلب عينة الدراسة من مجموع 135 طالبا أجابوا بتحقق الفرض العام القائل بأن نظام ل.م.د يحضر الطلبة إلى عالم الشغل تحضيرا فعالا.

- أن نظام ل.م.د يهدف أساسا إلى رفع نوعية التعليم العالي بالجزائر وتحسين كفاءة المخرجات.

- أغلب الطلبة الذين يدرسون نظام ل.م.د كان ذلك بمحض إرادتهم وليس هناك تأثير لأيادي خارجية.

- اكتناف نظام ل.م.د للكثير من الغموض بالنسبة للعينة

- نظام ل.م.د يؤدي إلى زيادة معدلات النجاح والتقليل من الهدر التربوي

- ثراء محتويات برامج التكوين يساهم في اكتساب المهارات التقنية والقدرات العلمية التي يتطلبها سوق العمل.

– انعدام دور مصالح الإعلام والمساعدة للطلبة بالرغم من وجود خلايا خاصة في كل قسم،ذلك قصد الإعلام والتوجيه فإنجاح هذا الإصلاح،وهنا يتبين مدى ضرورة الأدوار المنوطة إليها لذا وجب حسب الباحث تفعيل أدوارها.[2]

ما يميز دراستنا عن دراسة "أحمد زرزور":

1- من حيث بيئة العمل: دراستنا بجامعة أحمد دراية–أدرار،بينما دراسة الطالب أحمد زرزور فمكانها جامعة قسنطينة وأم البواقي.

2- من حيث هدف الدراسة: تهدف دراستنا لبيان تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي،بينما هاته الدراسة فغايتها تبيان نجاح نظام ل.م.د في تحضير الطلبة لعالم الشغل بفعالية.

3- من حيث منهجية الدراسة: سنتبع في دراستنا المنهج الوصفي وأداة الاستمارة،وهو نفس المنهج المستخدم في هاته الدراسة

4- أوجه الاستفادة من هاته الدراسة:

لقد أوضح الطالب كيف أن نظام ل.م.د نظام فعال في تحضير الطلبة لعالم الشغل، أيضا إعطاء لمحة مختصرة عن فحوى هذا النظام في الجزائر،فضلا عن إيضاحه لأهم المفاهيم البيداغوجية المتعلقة به.

2- دراسة الطالب"أيمن يوسف" سنة 2007-2008، بعنوان:

((تطور التعليم العالي الإصلاح والآفاق السياسية)) ، وهي رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع السياسي.

[2]– أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجديد نظام "ليسانس ماستر دكتوراه" في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، جامعة منتوري قسنطينة، 2005.

– أهمية هاته الدراسة برزت في محاولة معرفة مدى تحقيق الجامعة للأهداف المسطرة من وجهة نظر الأساتذة خاصة بالنظر لأهمية الجامعة في إخراج الإطارات والكوادر البشرية المؤهلة،وقد طرح الباحث سؤاله الرئيسي في:

– ماهي سياسات تطوير الجامعة في الجزائر؟

أما المنهج الذي اتبعه الطالب في هاته الدراسة فهو المنهج الوصفي مع صب الاهتمام على ملاحظة الأقوال والسلوكيات وفهم معانيها وتحديد العلاقة بين عناصر الظاهرة المدروسة وتحليلها،مع استعمال أداة الاستمارة،أما العينة فتمثلت في فئة الأساتذة بمجموع 140أستاذ من أقسام الحقوق،اللغات،علم النفس،علم الاجتماع، تاريخ،الفلسفة، علوم سياسية، الاقتصاد والآداب، من أساتذة مكلفون بالدروس ومساعدون ومحاضرون.

ولقد حددت أهداف هاته الدراسة فيما يلي:

– دراسة مدى تطور التعليم العالي في الجزائر منذ الاستقلال حتى يوم الدراسة

– دراسة مدى نجاح التعليم العالي في الجزائر في تحقيق الأهداف العامة التي من المفروض أن يحققها التعليم العالي

– دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فيما يخص طبيعة المشاكل والتحديات التي تواجه التعليم العالي.

– دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس فيما يخص مدى استجابة الإصلاحات الحالية في الاستجابة للتحديات الراهنة للتعليم العالي.

وقد توصل الباحث من خلال دراسته للنتائج الآتية:

– تحقق الفرضية الأولى القائلة بأن تقدير الأساتذة للتدريس والتسيير والبحث العلمي في الجامعة الجزائرية ذو مستوى متوسط،وهذا ما أثبتته الأسئلة من 1الى3 ومن4الى10

– تحقق الفرضية الثانية القائلة بأن للأقدمية والتخصص علاقة في تحديد مواقف أساتذة التعليم العالي في الجزائر تسير نحو النجاح، وأن الأهداف المسطرة يجب أن تكون ملائمة للواقع المعيشي الاقتصادي والاجتماعي.

– تحقق الفرضية الثالثة القائلة بأن إصلاح نظام ل م د يمكن من تحقيق الأهداف العامة المسطرة بحيث أجاب معظم الأساتذة أن نظام التعليم العالي يحتاج إلى إصلاحات بينما اختلفت إجاباتهم حول طبيعة هاته الإصلاحات.[3]

ما يميز دراستناعن الدراسة الحالية:

1– من حيث بيئة العمل: أجريت هاته الدراسة في جامعة الجزائر"بن يوسف بن خدة"، بينما دراستنا ففي جامعة أحمد دراية أدرار.

2– من حيث هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية لإبراز إصلاحات الجزائر في التعليم العالي منذ الاستقلال وحتى يومنا هذا،وكذا جميع التطورات في التعليم العالي،بينما دراستنا فتهدف لتبيان تأثير نظام ل م د على التحصيل الدراسي.

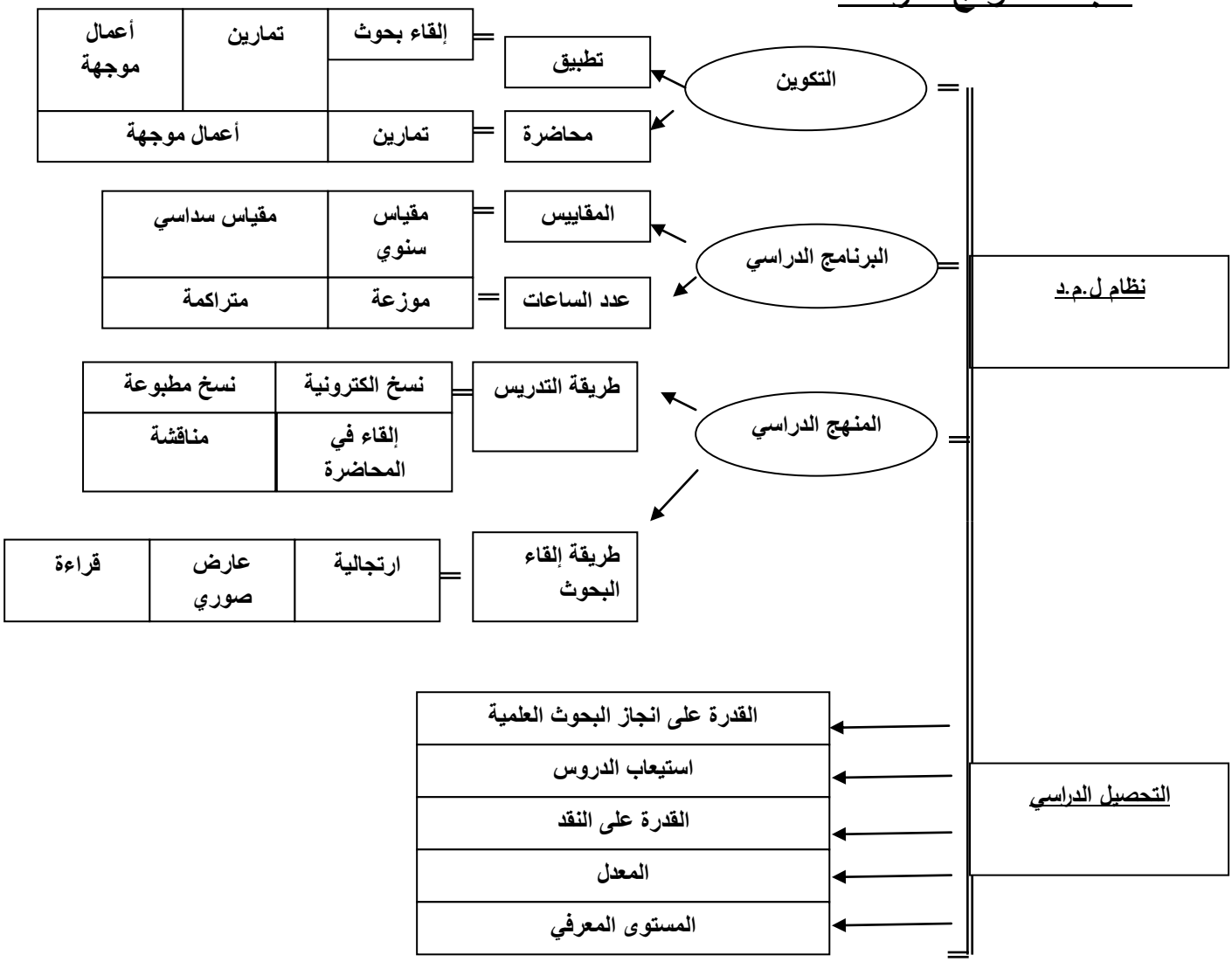
3– من حيث المنهج المتبع: لقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الكيفي القائم على وصف الظاهرة وتحليلها إضافة لأداة المقابلة،بينما نحن سنعتمد على المنهج الوصفي الكيفي وهو نفس منهج الباحث.

4– أوجه الاستفادة من هاته الدراسة:

ما يمكن الاستفادة منه في هاته الدراسة هو معرفة سلسلة الإصلاحات التي قامت بها الجزائر منذ الاستقلال، بما في ذلك نظام التعليم العالي الجديد الذي هو موضوع دراستنا والإطلاع عليه.

[3]– أيمن يوسف،تطور التعليم العالي الإصلاح والآفاق السياسية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،تخصص علم الإجتماع السياسي،جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر،2008.

سابعا: أنموذج الدراسة:



ثامنا:تحديد المفاهيم:

نظام ل.م.د:

هو عبارة عن نظام تعليمي مستوحى من الدول الأنجلوسكسونية، يحتوي على ثلاث شهادات،وهي شهادة ليسانس،شهادة الماستر، وشهادة الدكتوراه،وهو مطبق حاليا في كل من (الولايات المتحدة الأمريكية،كندا،إنجلترا،فرنسا،بلجيكا،روسيا،ألمانيا...إلخ).[4]

- تعريف آخر:

هو نظام للتكوين العالي يهدف إلى بناء الدراسة على 3رتب، مرحلة الليسانس متكونة من 6 سداسيات بمجموع ثلاث سنوات، ومرحلة الماستر، متكونة من4 سداسيات بمجموع سنتين(2)، إضافة لمرحلة الدكتوراه التي تحوي بدورها 6سداسيات أي ثلاث سنوات،وهي وحدات تعليمية تحسب بمجموع الرصيد الذي يتحصل عليه الطالب،ويتخلل كل مرحلة شهادة أكثر أهمية من الأخرى.[5]

-تعريف إجرائي لنظام ل.م.د:

هو نظام تعليمي استوردته الجزائر تماشيا مع التغيرات التكنولوجية والاقتصادية الواقعة في العالم،ويستخدم هذا النظام في التعليم العالي ويقوم على ثلاث مراحل هي(ليسانس،ماستر، دكتوراه)، تتوج كل مرحلة من المراحل بشهادة،وتختلف أهمية هاته الشهادات من تخصص إلى آخر، أو بحسب المرحلة، فمرحلة الماستر مثلا أهم من مرحلة الليسانس، وهكذا حسب التدرج.

مفاهيم خاصة بنظام ل.م.د:

-**نظام الفصل:** ويقصد به زمن وحدات التكوين والذي يصل إلى ستة عشر أسبوعا أي ما يعادل 360 ساعة وهو الحجم الساعي الفصلي وتتألف السنة الدراسية من فصلين جامعيين يحتوي الفصل على ثلاثة مقاييس لكي يتحصل الطالب على شهادة ليسانس مهنية أو أكاديمية.

---

[4]- علي حمود علي، تنمية تطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،2004، ص

[5]- الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د، جوان،2011،ص 13.

ويجب عليه أن يجتاز ستة فصول، ولكي يتحصل على شهادة الماستر عليه أن يجتاز عشرة فصول.[6]

- التثبيت:

تخضع المعارف البيداغوجية والعلمية التي يكتسبها الطالب إلى فحص مستمر وتستعمل طرق عديدة منها الاختبارات، البحوث، فضلا عن الامتحانات الأولية ولا يعتبر الطالب متحصل على مقياس إلا إذا تحصل على علامة 20/10 وكذلك نفس الشيء بالنسبة للاختصاص فلا يستطيع النجاح في السنة الدراسية إلا بتحصله على جميع المقاييس بمعدل عام يساوي أو أكثر من 20/10، ويمكن الاستفادة من التعويض بين المقاييس.[7]

تعريف التحصيل الدراسي:

يعتبر مفهوم التحصيل من بين أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط الإنتاجية والمعرفية، ولعل من أهم الدوائر الأكثر استعمالا لهذا المفهوم هي الدوائر التربوية التعليمية،كما أنه مادة للحوار والنقاش وميدان للبحث والدراسات المعمقة.

- تعريف التحصيل:

لغة: من حصل الشيء،يحصل،حصولا،بمعنى:تجمع وثبت.

- تعريف التحصيل الدراسي:

يعرف تربويا بأنه:إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي لمقياس معين،ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة،سواء كان داخل المدرسة أو الجامعة،ويحدد ذلك اختيارات مقننة أو تقارير المعلمين،أو الاثنين معا.

ويعرف **الدكتور فاخر عاقل** كلمة التحصيل على أنها:الاكتساب أو الحصول على المعارف والمهارات.[8]

---

[6]- أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجديد نظام ليسانس ماستر دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل،مرجع سبق ذكره، ص98.

[7]- نفس المرجع، ص99.

[8]- فاخر عاقل، معجم علم النفس إنجليزي فرنسي عربي،ط2، بيروت، دار الملايين 1971، 2003، ص 106.

- **تعريف إبراهيم عبد المحسن الكتاني:** هو كل أداء يقوم به التلميذ في المواضيع الدراسية المختلفة،ويمكن قياس هذا العمل عبر درجات الاختيار وتقديرات المدرسين أوكليهما.[9]

- **تعريف آخر:** هو الإنجاز التحصيلي للطالب في مقياس معين أو مجموعة من المقاييس،مقدرة بالدرجات طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة في ءاخر العام أو في نهاية الفصل الدراسي[10].

- **تعريف إجرائي للتحصيل الدراسي:**

هو عبارة عن مستوى محدد من الأداء والكفاءة في الدراسة،يخضع هذا المستوى للتقييم عن طريق الامتحانات أو أداء أعمال موجهة كالتمارين والتغذية الراجعة والاستجوابات الشفهية، وغيرها مما يبرز استفادة الطالب في جميع المواد أو المقاييس المدروسة.

تاسعا: المدخل المنهجي:

تستخدم النظرية للدلالة على كل ما هو مجرد وقائم على التصورات،فالمفاهيم التي تحويها القضايا النظرية هي عبارة عن رموز وإشارات تشير إلى أشياء وظواهر تتحقق في العالم الخارجي، فبدون المفاهيم يتعذر حدوث المعرفة العلمية إذ تتحول إلى مجرد أشياء لا قيمة لها في الحياة العامة، وعليه فالنظرية تضمن للباحث هدفين متكاملين:

- الوصف: ويعني دراسة الظاهرة وتحليلها وتوفير المعلومات والمعارف العلمية وفهمها.

- التفسير: فالنظرية هي مجموعة من القضايا والتعميمات التفسيرية.[11]

لذلك اعتمدنا في بحثنا هذا على:

[9]- أحمد إبراهيم أحمد،عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الجديدة، الإسكندرية، 2000، ص7.

[10]- مصلح الصالح، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق للنشر ،عمان،2004،ص 30.

11- خالد حامد، مدخل إلى علم الاجتماع التربية، ط3، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،2015، ص96-98.

المقاربة البنائية الوظيفية

استخدمنا المدخل الوظيفي في دراستنا هذه ،نظرا لاحتوائها لفكرة البناءات والأنساق الاجتماعية بما في ذلك الجامعة،ونظرا لتضمن المقاربة المكانة الاجتماعية التي يمكن أن يحققها الطالب في نظام ل.م.د مستقبلا، وإبراز تأثر تحصيله العلمي بهذا النظام.

– وفي ضوء مكونات البناء الاجتماعي ركز "بارسونز" على أربع عمليات هي:

***التكيف:** يتطلب النسق الاجتماعي التكيف مع البيئة المحيطة وتأمين مجموعة من الوسائل المادية والمعنوية والضرورية.

***التكامل:** فمكونات النسق أو أجزائه لا بد أن يتكاملوا من أجل تحقيق الهدف.

***تحقيق الهدف:** يكون ذلك بتحديد الأولويات والتنسيق بين المدخلات والعمليات اللازمة والعمل على استعمالها بطريقة مثلى لتحقيق حاجيات ومرامي النسق.

***المحافظة على النمط وإدارة التوتر:** أكد "بارسونز" على ذلك من خلال المحافظة على الخصائص والمهارات اللازمة والحوافز بأنواعها فضلا عن الالتزام بالقيم الاجتماعية التي من شأنها خفض معدلات التوتر أثناء عملية التفاعل الاجتماعي.[12]

ولقد تناولت النظرية الوظيفية أيضا النظام التعليمي الجامعي من زاوية محددة، من خلال وجود علاقة متبادلة بين النظام التعليمي وبقية النظم الأخرى،باعتبار النظام التعليمي نسق فرعي من النظام الاجتماعي ككل، وبالتالي لا يمكن تحليله إلا من خلال وظيفته في تحقيق التكامل بين مكونات هذا المجتمع، وباعتباره أيضا يؤثر على الأنساق الأخرى الاجتماعية والاقتصادية والتربوية...الخ)، ويحافظ على بقاء النسق واستمراره.

وعلى هذا الأساس فإن هذه النظرية تسعى أساسا لتحقيق المتطلبات الضرورية لبقاء الجامعة واستمراريتها ونموها، من خلال رفع كفاءة الطالب الجامعي بتوفير تكوين يؤهله ويكفل له الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.

[12]–نفس المرجع،ص (100–102).

وبعد الإصلاحات التي قامت بها الجامعة والتي تعتبر كاستجابة لسلسلة التغيرات التي طرأت في التعليم الجامعي وتماشيا مع متطلبات العصر، وجب التماشي مع هاته التغيرات للمحافظة على توازن أجزاء النسق التربوي الجامعي.[13]

وعلى هذا الأساس وجب دراسة تأثير الإصلاح التعليمي الجديد (ل.م.د) على تحصيل الطالب الجامعي ومدى تكيف الطالب معه، فضلا عن دراسة الوظيفة الاجتماعية للجامعة، ومن أهم أنصار هذا الاتجاه الوظيفي:

ايميل دوركايم: ويرى بأن المكونات الداخلية للجامعة تعمل على نقل القيم الاجتماعية التي من شأنها خلق الانسجام والتكيف، كما تعمل على إكساب الفرد المهارات النوعية للقيام بالمهام العملية، وبالتالي التأثير على تحصيله العلمي وأدائه.[14]

ماكس فيبر: يرى بأن المعاهد العليا والمدارس الخاصة والجامعات، هي التي تحدد طبيعة المجتمعات من خلال الأنماط المختلفة من التدريب والتعليم التي تقدمها للأفراد

تالكوت بارسونز: اعتبر الجامعة بمثابة "التنظيم الأم" فهي التي تمد المجتمع بالكوادر المهنية والموارد البشرية المؤهلة واللازمة لقوى العمل والإنتاج.[15]

[13]– عبد الله محمد عبد الرحمان،سيكولوجية التعليم الجامعي، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2005،ص324.

[14]–نفس المرجع، ص324.

[15]–نفس المرجع، ص188.

خلاصة الفصل:

بناء على المعطيات التي تم عرضها فيما سبق، فقد تناولنا في هذا الفصل مقدمة والتي تعتبر كمدخل عام للبحث، وقد تم فيها التطرق للتصور العام للموضوع، فالإشكالية والتي من خلالها حاولنا توضيح مسار الموضوع من خلال السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية للدراسة وذلك لضبط مجال الدراسة، إضافة لأسباب اختيار الموضوع، أهميته، وأهدافه، ومن ثم عرض بعض الدراسات السابقة المشابهة لبحثنا قصد الاستفادة من نتائجها وتدعيم بحثنا، ثم المدخل المنهجي الذي يبرز نوع المقاربة التي سنتبناها خلال مسار البحث.

الفصل الثاني

نظام.ل.م.د

تمهيد الفصل:

سنتعرض في هذا الفصل لبعض الإصلاحات التي قامت بها الجزائر بما فيها نظام التعليم العالي الجديد، كإصلاح تعليمي مهم جاءت به الجزائر لتراعي متطلبات السوق وعالم الشغل ومسايرة لسلسلة العلوم والتكنولوجيا التي تتطور يوما بعد يوم في الجزائر، ومنه التعرض لأهم العناصر التي يتضمنها هذا الأخير وتميزه عن النظام الكلاسيكي القديم.

أولا: الإصلاح الجامعي في الجزائر:

أ- مفهوم الإصلاح: لغة: مشتق من الفعل أصلح،صلح، كلها معان تدل على تغيير حالة الفساد،أي إزالة الفساد عن الشيء.

ويقال أيضا: هذا يصلح لك أي يوفقك ويحسن بك.[1]

أما اصطلاحا: عرفه القاموس الموسوعي للتربية والتكوين بأنه:

"الإصلاح هو تغيير واسع ومهم ومرغوب فيه من حالة أولية إلى حالة معلنة عنها أو مخطط لها، وأن التطوير يميل إلى التغيير المستمر العميق، وهو التجديد كما يعبر أيضا عن تغيير النتائج والحالات غير المؤكدة".[2]

ويعرف أيضا على أنه تعديل أو تحسين غير جذري في شكل الحكم أو العلاقات الاجتماعية دون الإخلال بها.[3]

ويتضح من خلال التعريفات أن الإصلاح هو عملية تعديل شيء معين إلى ماهو أحسن.

ب- مفهوم الإصلاح الجامعي:

هو مجموعة من العمليات المتشابكة فيما بينها تهدف لتبديل وتغيير مخطط التعليم داخل أسوار الجامعة ومواجهة المطبات والعوائق التي تقف حائلا في زيادة كفاءات هذا النوع من التعليم.[4]

---

[1]- أحمد بالعجال، الخطاب الإصلاحي عند الشيخ محمد السعيد الشواهري، رسالة ماجستير غير منشورة، تاريخ الحضارات،قسم الآثار، جامعة منتوري قسنطينة،2005، ص105.

[2]- المعجم الموسوعي للتعليم والتدريب، ناثاني، 2000، ف

[3]- محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،2008،ص17.

[4]- علي لونيس وتغليت صلاح الدين، تطبيق نظام ل م د كمتغير لتحقيق الجودة العليا في التعليم بالجامعة الجزائرية، كلية الأدب والعلوم الإجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، عن الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا 25-26 نوفمبر 2008، ص 25.

ويلاحظ من خلال التعريفات السابقة أن الإصلاح هو عملية شاملة تستهدف جميع المستويات التعليمية، بينما الإصلاح الجامعي فهو يقتصر على الجامعة فقط.

ج-الإصلاح الجامعي في الجزائر:

في ظل التغيرات الجامعية أصبح النظام الكلاسيكي القديم لا يتماشى ومتطلبات المجتمع، لذا إعتمدت الجزائر مثلها مثل الكثير من الدول المغاربية و الأوربية المتتبعة لسلسلة الإصلاحات، فقامت في سبتمبر 2004 بإدخال نظام ل.م.د لتخطي نواقص النظام الكلاسيكي وتحسين أوضاع الجامعة والمجتمع.[5]

العوامل المتحكمة في الإصلاح:

1- العوامل الاقتصادية: نظرا لتقدم طرق الإنتاج والتنوع الهائل في إعداد الوظائف والتخصصات التي فرضت مستويات عالية من التعليم العالي، هذا الأمر كان بديهيا أن يحتاج لميزانية أكبر وتمويل أوسع وهو ليس بالأمر اليسير، إذ أنه يتطلب مراجعة البنية العامة للتعليم العالي مع مراعاة الإمكانيات المالية القادرة على تغطية متطلبات الجامعة النمط الإداري للجامعة يؤثر على الإصلاح المركزي واللامركزي فالنظام السياسي له علاقة وطيدة مع الحكومة في ظل التكوين الجامعي من خلال تحديد نوع وإتجاه الإصلاح ووسائل تنفيذها مع تشجيع ومساهمة المجتمع المحلي.[6]

2- مشكلات التكوين الجامعي: فهي تحتاج لدراسات وملاحظات دقيقة لتحديدها بشكل مناسب ثم تخطيها وإنجاح الإصلاح الجامعي.

[5]- نفس المرجع، ص25.

[6]- أحمد عبد الفتاح التركي، التربية المقارنة ونظم التعليم، دراسة منهجية ونماذج تطبيقية،دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر،2004، دون طبعة، ص53.

3- العامل الاجتماعي: ويتمثل في العوامل الاجتماعية والثقافية والذي ينعكس على التعليم في عادات وتقاليد الأمة فهي تختلف من مجتمع إلى آخر ووجب التماشي معها لإنجاح العملية التعليمية.[7]

ويلاحظ أن القيام بالإصلاح في إطار التعليم العالي ليس بالأمر الهين نظرا للضوابط والعوامل المتحكمة به، إذ أنها تحتاج لدراسات مقننة ومناهج سليمة يتبعها عمل كثير، الأمر الذي يستوجب تعاون أطراف العملية التعليمية وتكيفهم مع الأوضاع والعوائق ومجابهتها.

***مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر:**

1- التعليم العالي في عهد الإستعمار: لقد تميز التعليم العالي في عهد الإستعمار بطابعه الديني، وكذا اللغة العربية، إذا كان يزاول في في المساجد والزوايا والمعاهد، لكن مع دخول الإستعمار قام مباشرة بالقضاء على الثقافة الإسلامية تبهدف دمج الجزائر في الكيان الفرنسي.[8]

2- التعليم العالي بعد الإستعمار:

أ- المرحلة الأولى 1962-1970: نظرا للمشاكل التي خلفها الإحتلال كان لزاما على الجزائر تأسيس نظام تعليمي شامل وقوي، هذا الإهتمام عبر عنه بميثاق الجزائر 1964، والمتضمن أن يكون تعميم التعليم هدفا إستعجاليا.[9]

فعمدت إلى تأسيس وبناء هياكل تعليمية جامعية منها "جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين" و"جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران" و"جامعة عنابة"، و"الجامعة الإسلامية الأمير عبد القادر 1984".[10]

---

[7]- أسماء هارون، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الإجتماع، تخصص تنمية الموارد البشرية،2010، ص 110.

[8]- مريم صالح بوشارب، التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،تخصص تنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001، ص 36.

[9]- محمد بوعبد الله، تقويم برامج التكوين الجامعي لمهندسي الإلكتروتقني على ضوء المقاربة النسقية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس،قسنطينة، الجزائر،1996، ص 16-17.

[10]- غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، دون طبعة، ص 110.

– أما التنظيم البيداغوجي فكان موروثا عن النظام الفرنسي،[11] وكان كالآتي:

***الليسانس:** وتدوم ثلاث سنوات نظام سنوي للشهادات المستقلة يتوج مجموعها بشهادة الليسانس

***شهادة الدراسات المعمقة:** مدتها سنة واحدة يركز فيها على منهجية البحث وأطروحة مبسطة سببا لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية.

***شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة:** تدوم سنتين على الأقل لإنجاز أطروحة علمية.

***شهادة دكتوراه دولة:** وتصل مدتها إلى خمس سنوات من البحث النظري أو التطبيقي.

ب– المرحلة الثانية 1971–1980: حينها كانت الدولة الجزائرية قد رسمت مشاريع أهمها التصنيع والتأميمات في مختلف القطاعات الثقافي والفلاحي، والصناعي مما جعلها محتاجة لإطارات ذو كفاءة عالية وذات خبرة تكنولوجية لتسيير هاته المشاريع، مما جعلها تقحم الجامعة كطرف فاعل وضروري، وكان المشروع ذو أهداف رئيسية ثلاثة: (الجزأرة،الديمقراطية، التعريب).[12]

مما جعلها تقوم بتعديلات في النظام الجامعي تمثلت في:

– **مرحلة ليسانس التدرج:** تستمر أربع سنوات، وحدات الدراسة تتمثل في المقاييس الدراسية.

– **مرحلة الماجستير:** تدوم سنتين على الأقل الجزأ الأول يقوم على مقاييس البحث وتعميق المنهجية، والجزأ الثاني هو إعداد بحث يقدم في صورة أطروحة.

– **مرحلة الدكتوراه:** تدوم حوالي خمس سنوات من البحث العلمي بعد صياغات جديدة من حيث التنظيم البيداغوجي والمفاهيم ومن حيث منهج البحث والتدريس.

ج– المرحلة الثالثة 1981–2003: لقد كانت سنة 1983 نقطة تحول تمثلت في مشروع الخريطة الجامعية سنة 2000.

[11]– نفس المرجع، ص 111.

[12]– رابح تركي، تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة الثورة الجهوية، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 78، 1983، ص11.

مما استوجب وضع هدف وهو تخطيط التعليم العالي إلى آفاق، وذلك بمراعاة اللامركزية في التكوين وتحقيق التوازن الجهوي في محاولة رفع الاقتصاد والقضاء على الفوارق الاجتماعية .[13]

وهذه المرحلة من 1971-2003، وهي مرحلة النظام الكلاسيكي، شهدت العديد من الإختلالات، أو على الأقل يمكن القول أنها لم تحقق الأهداف المرجوة منها في الجزائر.

ثانيا:النظام الجامعي الكلاسيكي في الجزائر:

لقد عرف النظام الجامعي الكلاسيكي في الجزائر عدة إختلالات مما جعل الجزائر مضطرة لاستبداله بالنظام التعليمي العالي الجديد،ونظرا لتضمنه عدة معوقات على مستوى المرافق والتنظيم العام للمؤسسات،كان ذلك من ناحية التسيير البيداغوجي أو العلمي أو عدة مجالات أبرزها:

1)- في مجال الإستقبال والتوجيه وإنتقال الطلبة:

- نسبة الرسوب العالية التي عرفها قطاع التعليم العالي نتيجة التوجيه المركزي المعتمد بالجامعات الجزائرية

- افتقاد النظام الكلاسيكي للمرونة في نمط الانتقال السنوي

- ثقل نظام التقييم والتطبيق الفعلي للبرامج المقررة

- عدم تناسق الكثير من التخصصات في الجامعة مع شعب البكالوريا الموجودة.

2)- في مجال هيكلة التعليم وتسييره:

- ضعف نظام التقييم

- وجود مسارات تكوين مغلقة بدون معابر

[13]- الطيب صيد،الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الإجتماع،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،قسم علم الإجتماع، قسنطينة، الجزائر، 1992،ص 51.

- برنامج مكثف يعيق الطالب على العمل الفردي،مما يعيق السير البيداغوجي الحسن

- هيكلة أحادية النمط

- تقليل ساعات التدريس بسبب ضياع الوقت

3)- مجال الشهادات والتأطير والتأهيل المهني:

- عدد غير كافي من الأساتذة والباحثين المؤطرين خاصة بسبب هجرة الأدمغة

- قصر مدة التكوين وعدم استجابته للأهداف المرجوة

- عدم وضوح القانون الخاص في فرص التشغيل وما يتعلق بها

- لم تسمح التكوينات الأحادية التخصص من الحصول على ثقافة عامة وتكوين متنوع رغم ضمانها للتفتح الفكري.[14]

ونظرا لكل هذه الإختلالات اضطرت الجزائر لتطبيق نظام ل.م.د

ثالثا: دوافع تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر:

بحكم أن الجزائر واحدة من الدول التي تبنتها العولمة وجدت نفسها بطريقة أو بأخرى خاضعة لعدة عوامل وهو ما وضع أصحاب الأمر بين خيارين:

أ- التبعية: ومعنى ذلك أن تقوم الجزائر بإتباع النظام بما فيه من محاسن ومساوئ دون إطلالة على المعطيات الواقعية أي تطبيق النظام كما هو دون إسقاطات إشعاعية.

ب- الامتناع عن تطبيق نظام ل.م.د وهو ما سيكلف الجزائر خسائر اقتصادية جمة ومتعددة لا تحمد عقباها،فكان الخيار الأول هو الأكثر واقعية.[15]

[14]- علي لونيس وتغليت صلاح الدين، مرجع سبق ذكره، ص 27.

[15]- إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، أعمال اليوم الدراسي المنظم يوم 22 أبريل 2013، البويرة، ص 12.

ولقد بدأ في تطبيق هذا النظام التعليمي العالي الجديد سنة 2004 بوضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي عبر هيكلة جديدة ترمي لتجديد البرامج والتسيير البيداغوجي، وهذا قرار جاء نتيجة لعدة أسباب أبرزها:

– أن النظام الكلاسيكي أصبح لا يتلاءم مع التغيرات الحالية والمستقبلية خاصة في ظل العولمة واحتوائها للكثير من الإختلالات المتراكمة مما أدى لعدم مواكبة التطورات السريعة وعجزه عن تلبية حاجات المحيط الإجتماعي والاقتصادي.[16]

أوضحت دراسة ميدانية قامت بها الطالبة "فتيحة كركوش" بجامعة البليدة،سعت فيها إلى محاولة تبيان اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل.م.د، وتوصلت فيها إلى أن أهم أسباب استبدال نظام التعليم العالي القديم ببديله"ل.م.د" هي كالآتي:

– تكوين إطارات حسب احتياجات السوق

– مواصلة سلسلة الإصلاحات التي قامت بها الجزائر

– ضعف تحصيل الطلبة

– اكتظاظ البرنامج

– طول مدة الدراسة

على التوالي وغيرها من الأسباب الاقتصادية والسياسية الأخرى.[17]

رابعا: الهيكلة الجديدة لنظام ل.م.د والإجراءات المتعلقة بها:

1– الهيكلة الجديدة لنظام التعليم العالي:

[16]– الجريدة الرسمية، العدد 75، الصادر يوم الأربعاء 11 شوال 1425 هجري الموافق ل 24 نوفمبر 2004، ص 12.

[17]- فتيحة كركوش، إتجاهات الأساتذة نحو نظام ل م د، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 8 جوان 2012، ص 124.

أ- **مرحلة الليسانس:** ويتكون من تخصصات ووحدات تعليمية (مواد دراسية) موزعة على سداسيات بمرحلتين:

- تكوين قاعدي متعدد التخصصات

- تكوين متخصص.

وتنقسم مرحلة ليسانس إلى غايتين:

1)غاية مهنية تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل

2)غاية أكاديمية تمكن الطالب من مواصلة الدراسة.

ب- مرحلة الماستر: ويتشكل من وحدات تعليمية موزعة على أربع سداسيات (04)،وهو طور مفتوح للمتحصلين على شهادة الليسانس الأكاديمية أو المهنية التي تمكنه من العودة إلى الجامعة بعد قضاء فترة مهنية،ومن مهام مرحلة الماستر هو التخصص الدقيق الذي يتر سمح بالمرور لمستويات عليا من المهارة والأداء (ماستر بحث)،ويتوج بشهادة ماستر بعد مناقشة المذكرة.

ج- مرحلة الدكتوراه: وهي عبارة عن مرحلة دراسية مدتها الدنيا 06 سداسيات،وتشمل:

-تحسين المستوى عن طريق البحث ولأجل البحث

-تعميق المعارف في نطاق التخصص المدروس

ويتوج هذا الطور بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة.[18]

2-الإجراءات المرافقة:

يجب على عملية الإصلاح أن تمر على مسعى رصين ومحكوم،يتميز بإلتزام كل مكونات الأسرة الجامعية وانخراطها في العمل الجامعي،وقد تم تجسيد هذا المسعى من

[18]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962-2000، ص 14-15.

خلال الطابع التدريجي والتشاركي المعتمد من خلال وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،ذلك في مراقبتها لتنفيذ هذا الإصلاح وحرصها على مرافقته بالإجراءات التالية:

في مجال التأطير عبر:

- وضع مخطط لتكوين المكونين مدعوم بسياسة إعادة تفعيل البحث والبحث التكويني

- تشجيع التكوين "مدى الحياة" للأساتذة والباحثين والإطارات

- توفير الإمكانيات اللازمة للاستجابة لأهداف التأطير قصد التحضير لاستقبال مليون ونصف مليون طالب في آفاق 2009-2010.

- مساهمة الكفاءات الجزائرية المقيمة في خارج الوطن باتخاذ تدابير تحفيزية وإضافة مرونة للمعلومات الإجرائية

- تدعيم مشاركة الإطارات والكفاءات والخبرات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصميم عروض التكوين وتنشيط الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، فالمشاركة في الندوات وتأطير التربصات المهنية

- تعميم استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال المطبقة في التعليم (التعليم الإلكتروني).

- إقامة دورات تحسيسية (ندوات،أيام دراسية،ملتقيات...الخ) موجهة للأساتذة ومسيري البيداغوجيا توضح لهم مضامين هذا الإصلاح.[19]

في مجال البيداغوجيا:

- تكييف أنظمة الالتحاق والتقييم والتدرج والتوجيه البيداغوجي

- تثمين الأعمال التطبيقية عبر توفير الوسائل المادية في مخابر التدرج والبحث، خاصة وأنها تشكل النواة المركزية المستقبلية لعملية التكوين فيما بعد التدرج

[19]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962-2000، ص 21-22.

- تثمين التربصات في الأوساط المهنية

- مراجعة الزمن البيداغوجي وطرق تسييره

- تطوير أنماط تكوينية جديدة كالتعليم الإلكتروني.

في مجال الخريطة الجامعية:

- إعادة توزيع الخريطة بشكل يجعلها تدمج مفهوم سياسة الموقع والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية،وترقية أقطاب الامتياز من أجل ضمان توازن الطلب على التكوين وإمكانيات المؤسسات الجامعية والواقع الاجتماعي الاقتصادي للدولة على المستويين المحلي والوطني.

في مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية وهياكل البحث:

- وضع هياكل تتكفل باستقبال الطلبة وتوجيههم(خلايا ل.م.د)

- تنظيم ومتابعة التربصات في الوسط المهني

- تقييم العملية التعليمية

- تشكيل فرق بيداغوجية وفرق التكوين

- تأسيس نظام الوصاية من أجل مراقبة المسار الدراسي للطلبة.

في مجال تقييم وتسيير المؤسسات الجامعية:

إدخال نمط جديد للتسيير مبني على أساس الحكمة الراشدة، يهدف ل:

- تحسين قدرات التسيير لمسئولي المؤسسات

- تدعيم روح الحوار والتشاور بين أعضاء الأسرة الجامعية

- تأسيس الأجهزة المكلفة بالتقييم وضمان الجودة في التعليم العالي

– قيادة الجامعة نحو مزيد من الاستقلالية والمسؤولية البيداغوجية.

على التعاون الدولي:

– تدعيم الشراكة في مجال تكوين المكونين والحركات الطلابية،وفي مجالات البحث العلمي والتعاون

– تدعيم التعاون الثنائي والتعاون متعدد الأطراف(تعاون مغاربي أورومتوسطي).

– تدعيم مدارس الدكتوراه وتوسيعها قصد تحسين نوعية التكوين في هاته المرحلة والمردودية

– ترقية جاذبية الجامعة من أجل استقطاب الكفاءات المقيمة في الخارج وأيضا الأجنبية.

في مجال تحسين الظروف الاجتماعية والمهنية:

– محاولة إرساء مناخ اجتماعي قائم على روح الرضا والتشاور والحوار

– إصدار قانون أساسي خاصة للأساتذة الباحثين يكون جذابا ومحفزا ويضع الأستاذ في مصف النخبة الوطنية.[20]

خامسا: مميزات نظام ل.م.د:

فضلا عن الرؤية البسيطة والمقروءة والواضحة،يحتوي نظام ل.م.د على مجموعة من المميزات لعل أبرزها يتمثل في ما يلي:

1- مجالات التكوين:

يحتوي التكوين في نظام ل.م.د على مجالات كبرى،كل مجال فيها عبارة عن مجموعة من التخصصات،والتي تمثل بدورها كتلة منسجمة من ناحية المنافذ المهنية، وكأنموذج توضيحي على ذلك، نذكر المجالات الآتية:

[20]– وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962–2000، ص 22–24.

(العلوم الإنسانية والاجتماعية،العلوم الاقتصادية والتجارية والمالية والتسيير،العلوم الدقيقة والتكنولوجيا،علوم الصحة (كالطب والصيدلة وطب الأسنان والبيطرة)).

– ويوجد ضمن كل مجال مسارات أنموذجية تعبر عن التخصص أو الاختيار، مثلا:في مجال علم الاجتماع هناك مجموعة من التخصصات،كعلم اجتماع التنظيم والعمل،علم اجتماع الإجرام،علم الاجتماع التربوي....إلخ.

2-المسارات النموذجية :

يتوج كل مسار نموذجي بشهادة،إذ أنه ترتيب منسجم وحدات تعليمية محددة،من طرف الفرق البيداغوجية، وفق هدف معين يتم اعتماده من قبل الوصاية،وبإمكان المسارات النموذجية أن تتضمن تمهيدات للتخصصات المتعددة،أيضا التخصصات التي تحضر لمهنة ما،وكذلك تعتمد توجيه الطالب تدريجيا حسب مشروعه،مع الأخذ بعين الاعتبار تنوع الجمهور،حاجياته ومحفزاته.[21]

3- وحدات التعليم في نظام ل.م.د:

1- **وحدة التعليم الأساسية:** وتشمل دروسا يجب على الطالب متابعتها والنجاح فيها،وفي مرحلة التخصص تتكون وحدات التعليم الأساسية من مواد أساسية يجب على الطالب فهمها واستيعابها.

2- وحدة التعليم المنهجية:

وهاته الوحدة تحوي معارف ومعلومات تمكن الطالب من الاستقلال في العمل.

3- وحدة التعليم الاستكشافية:

ودورها يكمن في تعميق معارف الطلبة والتوجيه والمعابر.

4- وحدة التعليم الأفقية:

[21]- أحمد زرزور، مرجع سبق ذكره، ص99.

وتمكن هاته الوحدة من اقتناء أدوات إضافية،مثل المعلوماتية واللغات.

5- وحدة التعليم لما قبل التمهين:

هي وحدة تعليم مهمة تقترح خلال سداسي واحد لجميع أنواع التكوين،وهي تشمل مواد تمكن من:

*تمكن الطالب والأستاذ من الحفاظ على علاقة حيوية مابين الجامعة والمؤسسة

*تقديم معلومات للطلبة فيما يخص عالم الشغل،عبر مواد تتعلق بالتسيير، التنظيم، التسويق...الخ).

*تمكن المؤسسة من الإطلاع على الواقع الجامعي لأجل تدخل بعض إطاراتها في بعض الجوانب العملية للتكوين الجامعي.

((قاعدة عامة)):

1- تصبح وحدة التعليم لما قبل التمهين إجبارية للتكوينات المهنية خاصة ما ارتبط منها بالتعليم

2- تقييم وحدة التعليم يكون مرة واحدة فقط في مجموع المسار أو المسارات التكوينية.

3- عند النجاح في وحدة التعليم لا يعاد تقييمها،والنجاح يكون بمعدل (20/10)،إلا في حالة إعادة السنة أو تغيير التوجيه فإن الطالب هنا في هذه الوضعية يحافظ على العلامة المتحصل عليها،إن كانت تفوق (20/10) ولم ينجح في السداسي.[22]

[22]- بداري كمال وحرز الله عبد الكريم،تجويد التعليم العالي في نظام ل م د، إعادة ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2015، ص (14،15).

4)الأرصدة:

وهو المتحصل عليه،أو الناتج من وحدة قياس التعليم،كما تعبر عن القيمة أو العدد الخاص لعمل ومجهود الطالب،سواء دروس أو عمل فردي أو المذكرة،أو مشروع أو تربص...إلخ).

– وتحدد الأرصدة بالمحاصيل النهائية التي تخص المعارف والأداء كي تحتسب على شكل أرصدة هي بمثابة الوحدة التقييمية في السلم المرجعي الخاص بكل المؤسسات الجامعية،فمن مزاياه المرونة(قابليته للاحتفاظ والتحويل).

أما بالنسبة للشهادات فإن قيمتها تحدد بالرجوع للقيمة المشتركة الخاصة بكل الشهادات،أي مجموع 180 رصيد في شهادة الليسانس بمجموع 6سداسيات،ومجموع 300 رصيد بالنسبة لشهادة الماستر،أي مجموع 10سداسيات، أي سنوات الليسانس والماستر، بمعنى:

(180+120)=300،بحيث يقدر السداسي الواحد بمجموع 30 رصيد.

5) التقييم والانتقال:

ويكمن الحصول على الشهادة النهائية،عبر الطرق الآتية:

1– الحصول على كل وحدة تعليمية على حدى.

2– تطبيق كيفيات التعويضات بين مختلف الوحدات التعليمية(استئناف امتحان الوحدات التعليمية)،ويقصد به دخول الطالب للامتحانات الإستئنافية، في حال لم يتحصل على معدل(20/10).

– حيث تتم عملية تقييم التعليم عبر المراقبة المستمرة.

6) التكوين على مدى الحياة:

يتيح نظام ل.م.د بفضل مرونته وانفتاحه مواكبة التطور التكنولوجي السريع والتماشي مع أنظمة العصر.[23]

ذلك راجع في قدرته على التحيين المستمرلها، ومن أمثلة ذلك(مراجعة البرامج البيداغوجية كل عشر10سنوات تماشيا مع التطورات التكنولوجية والاقتصادية والثقافية).[24]

– ومن حيث أنه(نظام ل.م.د) يعطي الفرصة للجميع وفي جميع المستويات للشروع في تكوين معين أو إكماله أثناء أو بعد فترة مقدرة في عالم الشغل،كما يمكّن الطالب من

الحصول على نفس الشهادة بطرق مختلفة للتكوين أوليا،أو التكوين المستمر،أو بالتدريب،أو المصادقة على محاصيل التجربة.[25]

7)السياسة الجديدة لنظام ل.م.د: ويركز نظام التعليم العالي الجديد في سياسة تكوينه على بعض المبادئ أبرزها:

– استقلالية التسيير الجامعي

– توافق المشروع الجامعي والانشغالات المحلية والجهوية والوطنية،الاقتصادية والثقافية.

– تنويع عروض التكوين بالمشاورة مع القطاع الاقتصادي.

– التكوين الذاتي للطلبة والدعم البيداغوجي لهم خلال مسارهم التكويني.

– التقييم الدائم والمستمر للبرامج التعليمية

[23]– أحمد زرزور، مرجع سبق ذكره، ص100–101.

[24]– إيدار عائشة، سياسات إصلاح التعليم العالي وسوق الشغل في الجزائر واقع وتحديات، العدد الثالث عشر، جوان،2015، ص 120.

[25]– أحمد زرزور، مرجع سبق ذكره، ص 101.

– ضمان الالتحام والانسجام بالنسبة للأسرة الجامعية.

– إعادة تكييف الشهادات من مدة 4سنوات ليسانس،إلى ليسانس عامة بمدة 3سنوات، وماستر ب2 سنوات.[26]

سادسا: مبادئ نظام "ل.م.د":

يعتمد نظام ل.م.د على أربع مرتكزات أساسية هي:

أ- **الرسملة:** ومعنى هذا الكلام أن الوحدات الدراسية أو المواد التي تحصل الطالب فيها على المعدل أي (20/10) لا تعاد حتى في حالة تحول الطالب إلى جامعة أخرى.

ب- **الحركية:** وهو مصطلح يشير إلى قدرة وتمكن الطالب من تحويل ملفه البيداغوجي ومن ثم التسجيل في أي جامعة أو مؤسسة أخرى داخل أو خارج الوطن.

ج- **الوضوح:** وهو تكافؤ شهادة ل.م.د مع سوق العمل،أو بمعنى آخر بيان مسار العمل لدى حاملي شهادة نظام ل.م.د. [27]

سابعا:أهداف نظام ل.م.د:

لقد جاءت توصيات اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية الذي صادق عليه مجلس الوزراء سنة 2002 متضمنة برمجة إستراتيجية لتطوير قطاع التعليم العالي للفترة مابين(2004-2013) كانت مرحلتها الأولى تهدف لوضع هيكلة جديدة تكون مصاحبة لتحسينات وتعديلات في مختلف البرامج البيداغوجية وتنظيم جديد للتسيير البيداغوجي، كما جاء هذا الإصلاح لمعالجة الاختلال الذي يعاني منه النظام الكلاسيكي،سواء كان ذلك على مستوى المرافق وتنظيم المؤسسات أو على المستوى العلمي والبيداغوجي

[26]– الحوليات الإحصائية، مديرية التخطيط، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000، ص 101.

[27]– إبراهيمي الطاهر وبن عامر وسيلة، معايير نظم الجودة وتأثيرها على التدريس الجامعي في ظل نظام ل.م.د، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عن الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا 25-26 نوفمبر 2008، ص 152.

للتكوين المتوفر،لذلك طبق نظام ل.م.د بهدف مواكبة الجامعات العالمية في إطار المشروع العالمي الذي يدعو إلى المنافسة في امتلاك المعرفة.[28]

لذلك كانت من بين أهم أهداف التعليم العالي الجديد ما يلي:

1- تحسين نوعية التكوين في الجزائر مع ما يتماشى والطلب الاجتماعي وثقافة المجتمع[29]

2- تسهيل الحركة الجامعية للطلبة الجزائريين بين الجزائر والدول الأخرى

3- تفتيح وتحسين الجوانب التقنية والعلمية في الجامعة على المستويين المحلي والخارجي

4- تنويع التعاون الدولي وفق الأشكال والسبل الممكنة[30]

5- تقوية العلاقات والتفاعلات بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية

6- ترسيخ أسس التفكير ترتكز على التفاعل والمشاركة[31]

7- تقوية المهمة الثقافية بالجامعة وذلك عبر تحسين الفكر الجامعي

8- محاولة تحقيق الانسجام بين النظام التعليمي العالي في الجزائر والنظام العالمي

9- الاعتراف بالشهادات الجامعية للجزائر دوليا وعالميا[32]

10- إرساء أسس الحكمة الراشدة المبنية على المشاركة والتشاور

11- تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن.

---

[28]- نفس المرجع، ص 143.

[29]- محمد إبراهيم كاظم، دراسات في قضايا التعليم الجامعي المعاصر،جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، ط2، 1988.

[30]- مصطفى درويش، ديمقراطية التعليم العالي، مطابع روايال الإسكندرية، ط1، 1992.

[31]- مليكة أبيض، التعليم العالي تغيرات في السياق واستجابات لاحقة، دار الكامل للنشر والتوزيع، الأردن، يناير 1990.

[32]- بوحفص مباركي، وظائف الجامعة الناشئة بين الطموح والواقع، إصدارات مخبر التربية و التنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر،2002.

وعليه كان النظام الجديد ل.م.د يندرج ضمن نطاق المسعى الذي يستجيب لتحقيق أهداف التعليم العالي في الجزائر والعالم.[33]

ثامنا:معوقات تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر:

إن من بين أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق نظام ل.م.د في الجزائر بصورة جيدة وفاعلة ما يلي:

1- مشكلة التحجيم:

ويقصد بها التدفق الهائل للأرقام والأعداد المسجلة في كل دخول جامعي،ولقد أشارت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى أن العدد يصل إلى المليون(1000000) طالب في السنة نتيجة لعدة عوامل أبرزها:

- مبدأ تساوي فرص الالتحاق بالتعليم العالي
- النمو الديمغرافي السريع والمتزايد الذي تشهده الجزائر في الالتحاق بمقاعد الأطوار الدراسية الأساسية والثانوية
- حاجة المجتمع لليد العاملة المؤهلة
- مجانية التعليم العالي
- مشكلات التسرب المدرسي والإعادة والهدر التربوي
- نقص الموارد التمويلية والمؤطرين والهياكل
- مشكلة البطالة المتزايدة
- إهمال البحث العلمي
- هجرة الأدمغة وبحثهم عن وضع أفضل لاستثمار قدراتهم.

[33]- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962-2000، ص 11-12.

وغيرها من العوامل الكثيرة المتعددة التي ساهمت في مشكل التحجيم.

2- صعوبات التمويل: وهي المشاكل العويصة التي تعاني منها الدول ،في قطاع التعليم العالي فهو قطاع كبير وحساس يحتاج لميزانية واسعة وتسيير عقلاني ومؤطرين أكفاء،أيضا نظرة ورؤية واضحة ومستقبلية.

إنه ورغم الميزانية الضخمة التي تخصصها الحكومة لقطاع التعليم العالي في الجزائر إلا وأنها لم تنجح لحد الآن بسبب ارتفاع التكاليف، وكثرة الطلبة،كما وسقوط الدينار الجزائري الذي هو عامل جد مهم وهذا مؤشر يبرر تضخم الأسعار،إضافة لمتطلبات التعليم العالي خاصة الأجور،وهو ما أدى لضعف دور البحث العلمي في عملية التمويل.[34]

3- مشكلة التأطير:

رغم ما عرفه التعليم من تطورات إلا وأنه حتى يومنا هذا يشهد نقص كبير في عدد المؤطرين خاصة في ذوي الرتب العليا،هذا ما أشارت إليه وزارة التعليم العالي في إحصائياتها سنة 2002،حيث كشفت على أن قرابة 17567 أستاذ دائم في حين أننا بحاجة حوالي 30 ألف أستاذ من أجل تغطية العجز في التأطير وبالرغم من ذلك فالعجز لازال مستمرا، ويرجع ذلك لعدة عوامل أهمها"عدم التوزيع الجيد للموارد البشرية والتخصصات المطلوبة،وهو ما يتضح في التأطير من تخصص لآخر في حين أن بعضها ذو تأطير جيد وبعضها ذو تأطير ضعيف، وهو ما شهدته جامعة فرحات عباس سطيف سنة 2000 حيث وصل عدد الطلبة إلى 916 طالب لكل أستاذ.

4- مشكلة الهياكل القاعدية والتجهيز:

يعتبر الاكتظاظ مشكلة وظاهرة اجتماعية عويصة،إذ أنها تحتاج لضخ أموال هائلة وتجهيزات قاعدية مكلفة وبالرغم من أن ميزانية التربية من أكثر الميزانيات الموجهة نحو

[34]- زرقان ليلى، إصلاح التعليم العالي الراهن ل.م.د ومشكلات الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس، سطيف، مجلة العلوم الاجتماعية، 2012، ص 5-6.

المورد البشري في الجزائر إلا أن مشكل التجهيزات لا يزال قائما ولم يفي بالمطلوب،ربما ذلك راجع لضعف الإستراتيجية المنتهجة.

– إذن ما يلاحظ أن الاكتظاظ هو سبب رئيسي في مشاكل التجهيزات ناهيك عن الظواهر الاجتماعية الأخرى كالهدر التربوي مثلا،ورغم أن بعض الجامعات طلبت يد العون من السلطات المحلية لتمدها ببعض المنشآت الفارغة لاستغلالها في العملية التعليمية،إلا أن ذلك لم يفي بالمطلوب.[35]

ومن العوائق والصعوبات التي واجهت هذا النظام الجديد، إضافة الى الصعوبات التي تتعلق بالمقررات والجوانب المنهجية والتأطير، إشكالية التصنيف والدرجة لدى الوظيف العمومي، حيث أن قانون الوظيف العمومي في الجزائر يعطي درجة إطار في الدولة لكل مواطن جزائري متحصل على شهادة بكالوريا يتبعها على الأقل دراسة أربعة سنوات في مؤسسات التعليم العالي، وهذا الشرط لا يتحقق مع خريجي النظام الجديد المتحصلين على درجة ليسانس بدراسة ثلاثة سنوات، خاصة وأن الأمر تصادف مع تخرج عدة دفعات من حملة شهادة النظام الجديد، مما أعاد حركة الاحتجاج الطلابي وجعل الوزارة الوصية في حرج من أمرها وباءت جميع اتصالاتها بهيئة الوظيف العمومي بالفشل، ولم يتم حل الإشكال إلا بعد تدخل رئاسة الحكومة في حد ذاتها.[36]

[35]– نفس المرجع، ص6.

[36]– مبروك كاهي، إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل، العدد الخامس عشر، جوان، 2016، ص674.

خلاصة الفصل:

يمكن القول أن نظام ل.م.د كان كتغيير إصلاحي فرض نفسه على الجزائر نظرا للتطور والعولمة ونظام التبعية لذلك فإنه لم ينجح بعد بسبب عدة مشاكل من بينها:

نقص التأطير والتمويل، أيضا اختلاف ثقافات المجتمع فنظام التعليم العالي الجديد هو ثقافة غربية تحتاج للكثير من التكييف والتعديل حتى تصدق مع العالم العربي والإسلامي.

الفصل الثالث

التحصيل الدراسي

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه اثر التفوق الدراسي فهوا أكثر ارتباط بالنواتج المرغوبة للتعليم وغالبا ما يجرى الخلط بين عمليتي التعلم والتحصيل إذا يستوجب علينا أن نعود لفكرة ولو وجيزة عن كل منهما فكل تعلم يجب أن ينتهي بالتحصيل ألانه يقاس التعليم يمكن معرفة مدد تعلم الطالب وفعالية التعليم لذلك يرى العلماء أن التحصيل الدراسي له خصائص الدراسي، وأهمية وأهداف وسنتطرق في هذا الفصل إلى هذه الجوانب بإضافة إلى أنواع التحصيل الدراسي وشروط التحصيل وشروط التحصيل الدراسي، والعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وأسباب تدني وضعف التحصيل الدراسي انطلق من تعريف التحصيل الدراسي.

أولا:أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن تمييز نوعين من التحصيل الدراسي هما التحصيل الدراسي الجيد والذي يوافقه النجاح الدراسي والتحصيل الدراسي الضعف والذي يعرف بالتأخير الدراسي.

1- التحصيل الدراسي الجيد: يقصد به بلغ المتعلمين مستوى عال من التحصيل الدراسي والذي يعتبر الركيزة الأساسية التي يسعى المدرسة للوصول إليه وتعمل من اجله بتوفير اكبر قدر ممكن من المدخلات (معينات التعليم والوسائل – التوضيحية) ألانه يعكس واقع المدرسة ودور النظام التربوي في تجسد العملية التربوية في المحيط المدرسي.

2- التحصيل الدراسي الضعيف: هو حالة من حالات عدم التكيف المدرسي و بمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات التي تقدم للمتعلمين وذلك لأسباب ذاتية وبيداغوجية واجتماعية واقتصادية أثرت على قدرات المتعلمين وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، مما يضطر لإعادة السنة أو انقطاع النهائي عن الدراسي.[1]

❖ للإشارة فان التحصيل الدراسي المتوسط: يدخل ضمن التحصيل الدراسي الجيد بالأخرى الذي ينتج عنه نجاح دراسي يمكن التلميذ من الانتقال إلى السنة الموالية مع المتعلمين دوي التحصيل الجيد.[2]

[1] رشيد اورسلان: التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط 2، قصر الكتاب- الجزائر ، 2000، ص 65.

[2] مصطفى منصوري: التأخر الدراسي وطرق علاجه، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005، ص 15.

ثانيا:قياس التحصيل الدراسي:

تعرف التربية بأنها عملية بناء وتحرر الغرض منها أحداث تغيرات مرغوبة في الأفراد وفي سلوكهم سواء كان معرفيا يرتبط بالمواد الدراسة التي يتعلمونها بالمدرسة أو سلوكا وجدانيا أو نفيا حركيا.[1] وعلى هذا تلجا المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغيرات في جوانب التحصيل الدراسي من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساسا إلى قياس نتائج التعليم في أسلوب تفكير للتلميذ واتجاهاته وطريقته في معالجة الأمور وقدرته على النقد البناء والتمحيص وإنفاق ما اكتسبه من مهارته وخبرات مقيدة.

ونظرا لأهمية هذا القياس لجأت المراس إلى استخدام طرق مختلفة في هذا الغرض نذكرها فيما يلي:

أ- الاختبارات التقليدية

1)- العلامات الدراسة اليومية: يقوم الأستاذ بإلقاء الدرس على تلاميذ داخل القسم وأثناء يسجل علامات يومية يحصل عليها التلميذ في كل درس يبين عليها فيما بعد التقييم.

2)- الأعمال المنزلية: ويقصد بها الوظائف والبحوث المنزلية التي يكلف بها التلاميذ ويصححها المعلم فيما بعد، ويظهر لهم موطن الخطاء ويعمل على توجيههم.

3)- الاختبارات الشفوية: وفيها يقوم المدرس بطرح سؤال أو أكثر على كل تلميذ مباشرة وتكون الإجابة عليه شفهيا من قبل التلميذ وإذا أخطا ينتقل إلى تلميذ أخر وهذه الاختبارات تساعد التلميذ على أيكون يقظا.[2]

3 الاختبار المقال والتقارير والمناقشة: وهنا تتاح للتلميذ فرصة الإظهار قدراته على التعبير والتنظيم والتعليم وهي عبارة عن سؤال حر يطرح على جميع التلميذ وتكون الإجابة تحريرية خلال مدة معينة وتكون الإجابة على شكل مقال أدبي أو عملي أو فلسفي عند بعض المستويات المتقدمة وفي هذه الطريقة يعتمد على ما فهمه وحفظه ينشئ الإجابة على شكل مقال ويمكن للمقال أن يظهر قدرة للتلاميذ على اختبار الأفكار الحقائق المهمة وقدرته على ربطها والتنسيق بينها وهذا يعكس أثره على عادات استذكار

[1] أبو علام رجاء محمود- نادية محمود شريف، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط1، الكويت، دار القلم، 1983، ص 95.

[2] بركات خليفة، الاختبارات والمقياس الطبية، ج2،ط2، مصر دار مصر للطباعة، 1995، ص 143.

للتلاميذ.[1] والتقييم يكون على أساس اللغة الواردة الأساليب اللغوية والكلمات المختارة الأفكار التي يطرحها وتسلسل الأفكار والتحليل وصحة المعلومات المقدمة ويستطيع التلاميذ الاطلاع على نتائج الامتحان على عكس الامتحان الشفهي.

ب- الاختبارات الحديث أو المقننة : نذكر منه مايلي:

1- الاختبار الخطاء والصواب: من أشهر الأسئلة الموضوعية نظرا لسهولتها ويتكون هذا الاختبار من مجموعة عبارات بعضها صحيحة والبعض الأخر خاطئ ويشرط أن تكون نصف العبارات خاطئة والنصف الأخر صحيح وان تكون مختصرة ويتم خلطها مع بعضها دون نظام أو ترتيب ويختص هذا النوع بقياس الأهداف التربوية الخاصة بمعرفة الأسماء والمصطلحات والقوانين.[2]

2- اختبار ملء الفراغات: يكتب في هذا النوع عبارات ناقصة ويطلب من المتمدرس تكميلها "ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة المصطلحات والتوزيع والتعريف وحل المسائل الحسابية."

3- اختبار المطابقة أو المقابلة: وهو أكثر الأنواع استعمالا في معرفة معاني الكلمات والتعريفات الاصطلاحية والتعرض على الصفات التاريخية والأدبية وهو عبارة عن قائمين من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام ويطلب من التمدرس من إلحاق الشبيه بشبيهه فيها ويستخدم أسئلة المقابلة لقياس تحصيل التلاميذ من الحقائق ومعاني الكلمات والتواريخ والأحداث والشخصيات كما تستخدم في الرسم البياني أو الخرائط وتمز أجزاء الرسم ويقوم التلميذ بمقابلة الإجراء بالوظائف وأسبابها.[3]

4- اختبار الترتيب: في هذا النوع من الاختبارات تعطي جمل متعددة عشوائية غير مرتبة بطريقة منتظمة ومنطقية ويطلب من التلميذ بان يضع رقما متسلسلا أمام جمل وعبارات توضح ترتيبها والتالي تكون العبارات والجمل معنى سليم ومفهوم وبناء.[4]

---

[1] عبد العزيز صالحي: التربية الجديدة، ط7، دار المعرفة، ص 370.

[2] عبد العالي الجسماني، علم نفس وتطبقاتها الاجتماعية التربوية، ط1، الدار العربية للعلوم، 1994، ص 195.

[3] نفس المرجع،ص 196.

[4] عبد العالي الجسماني، مرجع سابق، ص 403.

ثالثا: شروط التحصيل الدراسي: هناك شروط موضوعية وأخرى ذاتية تتمثل في :

1- الشروط الموضوعية الخارجية وتتمثل:

- من سهل حفظ الكلمات ذات المعاني في وقت أسرع.
- التكرار الموزع لعدة مرات الحفظ خير من التكرار المركز في زمن متصل فالأول يثبت المعلومات لمدة أطوال.
- إذا اتخذ الفرد نغمة معينة أثناء القراءة فأنها تساعد على سرعة الحفظ.
- أذا كانت المادة المواد حفظها كبيرة كقصيدة شعرية أو غيرها فيجب تقسيمها إلى أجزاء متعددة على أساس منطقي.
- يجب على الفرد أن يقوم بعملية تسميع ذاتي بين الحين والأخر لما حفظه حتى يعرف الأجزاء التي لم يحفظها.[1]

2- الشروط الذاتية الداخلية وتمثل:

- إذا كانت موضوعات الحفظ ذات صلة بالشخص أو مرت بخبراته فان عدد المرات الأزمة لحفظها تكون اقل من غيرها.
- كذلك الوضع الجسماني للفرد وإذا كان سليما متخذا هيئته المتطلع المنصت مسبقا على نفسه طابع الانتباه والاستعداد لتلقي المعلومات فانه يكون أسرع في الحفظ.
- أن حالة الفرد الجسمية والنفسية تأثير كبير في سرعة الحفظ مثلا شخص قلق ومكتئب يحتاج إلى زمن طويل لحفظ موضوع ما.
- أيضا لا يمكن إنكار اثر الذكاء الشخصي للفرد سرعة التحصيل وقوة التعليم.[2]

رابعا: خصائص التحصيل الدراسي:

- يتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:

1- يتميز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادية معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.

[1] كامل محمد محمد عويضة ، علم النفس المعرفي، ط1 ، دار المعرفة العالمية بيروت، 1996، ص 6968.

[2] حلي المليحي، علم النفس المعرفي،ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2004،ص ص245، 251.

2- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف ولا يهتم بالمميزات الخاصة.

- التحصيل الدراسي أسلوب جامعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية.[1]

خامسا: أهداف التحصيل الدراسي: يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف والمعلومات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعليمه في المواد الدراسية المقررة وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد ولذلك تتمثل أهدف في:

1- الوقوف على المكتسبات القبلية من اجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلميذ.

2- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من اجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك بغية مساعدة كل واحد منهم كل التكيف مع واسط المدرسي ومحاولة ارتفاع مستواه التعليمي.

3- قياس ما تعلمه التلميذ من اجل اتخاذ اكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود عليهم بالفائدة.

4- تكيف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من اجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.

5- تحديد مدى فاعلية وصلاحية كل التلاميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقي خبرات تعليمية ما بالإضافة إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية.

6- فالتحصيل الدراسي يسعى لتحقيق غاية كبرى وهي تحديد صورة الاداءات الفصلية الحقيقية لتلاميذ والتي من خلالها يتم مستقبلهم الدراسي والمهني.[2]

[1] احمد مزيود، اثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بوزريعة 2008- 2009، ص 184.

[2] محمد برو، اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دراسة نظرية للطالبة الجامعيين والمشتغلين في التربية والتعليم، دار الأمل، ص 276.

سادسا: أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي ذوا أهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية كونه من أهم مخرجات التعليم الذي يسعى إليها المتعلمون.

- يعتبر التحصيل الدراسي من المجالات العامة التي حظيت باهتمام الإباء والمربين باعتباره من الأهداف التربوية التي تسعى لتزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركه وتفسح المجال الشخصية لتنمو نموا صحيحا.

- يشبع التحصيل الدراسي الحاجات النفسية التي يسعى إليها الدارسون وفي عدم إشباع هذه الحاجة فإنها تؤدي إلى شعور الطالب بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات عدم وانية من قبل التلميذ قد تؤدي اضطرابات النظام الدراسي.

- تمكن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية كونه يعالج كمعيار لقياس مدى كفاءة العملية التعليمية ومدى كفاءتها في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع.

- فالتحصيل الدراسي فوصوله إلى مستوى تحصيله جيد يبث في نفسه الثقة.[1]

سابعا:العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن عملية التحصيل الدراسي كثيرا ما تتدخل فيها عدة عوامل بعضها مرتبط بالطالب نفسه وبقدراتها واقعية ولعضها مرتبط بالخبرة المستعملة وطريقة تعملها أو بظروف البيئة التي تحيط بالتلميذ من أسرة ومدرسة ومجتمع بصفة عامة ومن هذا المنطلق نحاول عرض أثراهم العوامل المؤثرة غفي التحصيل الدراسي للتلميذ فيما يلي:

1- عوامل ذاتية متعلقة بالفرد: تتمثل في شخصية التلميذ ذاته من قدرات عقلية كالذكاء باعتباره عامل مهم في عملية التحصيل الدراسي وخصائص جسمية من خلال الأمراض والإعاقات والاختلالات السمعية والبصرية التي قد تعيق الاتصال مع الغير مما ينتج عنه في اغلب الأحيان سخرية من غيره ومنه خلق كراهية ونفور[2] من الدراسة ومن

[1] رابح مدقن ونعيمة لعور، التوجيه بالرغبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي، شهادة مكملة لنيل درجة الماجستير دراسة ميدانية بثانوية المصالحة، 2013 – 2014، ورقلة، ص 19 – 22.

[2] رابح مدقن ونعمة لعور، نفس المرجع السابق، ص 29.

ثم ضعف في التحصيل الدراسي بالإضافة إلى السمات المزاجية وعامل ضعف الثقة بالنفس والخوف والخجل والاضطرابات لها تأثير مباشرة على التحصيل الدراسي.

2- طرق التدريس: أن المدرسة هي عبارة عن مجتمع مكون من معلمين وتلاميذ يتفاعلون فيما بينهم لبلوغ الأهداف المرجوة ولا تكون نتيجة جيدة إلا إذا كانت طرف التدريس تتميز بنوع من الحوار والمناقشة وفي هذا الصدد قام العديد من الباحثين على دراسة أجواء الفصول الدراسية وصولا إلى أن الجو الديمقراطي والجو ألتسامحي والجو التكاملي بين المعلم والتلميذ له أثرا ايجابي على مستوى التحصيل التلميذ.

توجهات الولدين والمستوى التعليمي للوالدين أن اتجاه الوالدين لها تأثير كبير على تقوى ونجاح أبنائهم من خلال فرض اتجاه معين نحو تحصيل ما كما أن للمستوى التعليمي للوالدين نفس الأثر عير انه كلما كان مستوى التعليمي للوالدين جيد كان تحصيل الأبناء جيد.

ثامنا: أسباب تدني وضعف التحصيل الدراسي:

لتحصيل الدراسي عدة أسباب تؤول إلى تدني وضعف فقد تكون أسباب شخصية أو أسرية أو مدرسية ومن هذه الأسباب تجد:.

1- معانات التلميذ من وجود مشاكل شخصية أو أسرية.

2- معانات التلميذ من الضغوط النفسية التي تحيط به.

3- عدم قدرة التلميذ على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

4- الاهتمام المتابعة من قبل الوالدين

5- المستوى الثقافي المتدني للوالدين.

6- عدم وجود جو مناسب للمذكرة في المنزل.

7- عدم رغبة التلميذ في التعليم المدرسي وعدم توفير الدافعية الذاتية.

8- اختلاف الأسلوب الإدراكي لأفراد التلميذ عما يستعمله المعلم من استراتيجيات تدريسية ومنهجية.

9- قد يكون المعلم أكاديميا أو وظيفيا غير مؤهل تماما وخبراته قبلية.[1]

أسباب فيزيولوجية: أن الأطباء يرجعون صعوبات التعلم إلى أسباب فيزيولوجية، فهم يرون بان العامل ألجيفي هو احد الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم، الأفراد الذين لديهم خلل في القراءة يختلف أدائهم عن الأفراد الآخرين في كل المقاييس.

ومن العوامل الفيزيولوجية لصعوبات التعلم أيضا العامل العصبي، فقد ثم الربط بين بين تأذي السيادة المخية والصعوبة التعليمية، فقي دراسات أجريت على ضحايا الحرب الذين تعرض لإصابات غائرة وبليغة في الرأس، حيث ثم ملاحظة أن هؤلاء الأشخاص لم يعد باستطاعتهم ممارسة بعض الأعمال بعد الإصابة التي تعوضوا لها، ومن العوامل الفيويولوجية المسببة لصعوبات التعلم أيضا هي الالتهابات والأمراض ومؤثرات ما قبل الولادة وخلالها وما بعدها.

- **أسباب كيمائية عضوية:** من هذه العوامل سوء التغذية والتهاب الأذن الوسطى والمشكلات البصرية والحساسيات، والعلاج بالعقاقير، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن نقص الغذاء يشكل سببا في صعوبات التعلم، كما وان تأخر النمو في التكامل بين الأحاسيس يعود إلى نقص في البروتين والسعرات، فقد جرى فحص (129) طفلا عندما كانوا في السادسة من أعمارهم وكانوا قد عانوا في السنة الأولى من أعمارهم من نقص معتدل في البروتين والطاقة ثم قورنوا بمجموعة من رفاقهم لم يكن لها مثل ذلك التاريخ فلو أن أداء الأولين كان اخفض بوضوح في ثمانية من تسعة مواضيع دراسة.

- وتجدر الإشارة أيضا إلى أن الطالب الذي يواجه صعوبة في السمع بصورة جزئية وليس صمما كليا انه لا يسمح توجيهات المعلم والمناقشة المقصودة بشكل واضح، مما يسبب له فقدان الكثير من المعلومات والتوجيهات التي تفيد في تحصيله الدراسي.[2]

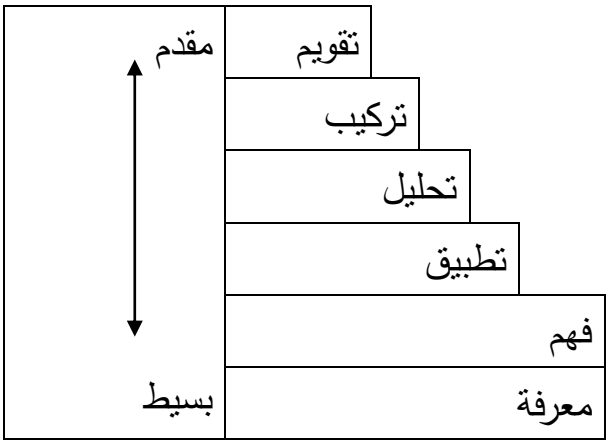
[1] محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية أسبابها علاجها، ط3، دار الميسرة عمان، 2010، ص 183.

[2] مولاي بودخيلي محمد ، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004، ص 235.

تاسعا: جوانب التحصيل الدراسي:

1- التحصيل الدراسي في المجال المعرفة: لقد ساعد ظهور التدرج الهرمي للأهداف في المجال لمعرفي، والذي طوره بلوم وزملاؤه سنة 1956 على توجيه الانتباه إلى أن الأهداف التعليمية المعرفية التي تأهل تحقيقيها تتعدى المستويات المتدنية للعمليات المعرفة.

- ويشكل التصنيف الهرمي المقترح للعمليات المعرفية من ستة أساسية تمثل كل واحد منها نمطا مختلفا لعملية التعلم، ويبدأ تضيق بلوم بالعمليات الأولى الأساسية ثم تأخذ تدريجيا بالتعقيد، بحيث يعتمد كل مستوى على المستوى السابق، بذلك فان كان العمليات التي تسبق عملية معينة تعتبر متطلبات سابقة للنجاح في تلك العملية ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي.[1]



الشكل رقم (02) يوضح مكونات التحصيل المعرفي أو المجال المعرفي.

وكما يلاحظ من الشكل أن المجال المعرفي يمثل ويشتمل على ستة مستويات، تبدءا بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيدا وفيها يلي شرح المستويات المجال المعرفي وتعريف لكل مستوى[2].

1- المستوى الأول المعرفة: ويتضمن هذا المستوى العمليات المعرفية الخاصة بتذكر المعلومات المخزنة في الذاكرة واسترجاعها واستدعائها أو التعرف عليها، كما قدمت أثناء عملية التعليم.

[1] ، مولاي بودخيلي. نفس المرجع السابق ص 237.

[2] عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر – عمان 2003، ص 66.

ومن الأمثلة على الأهداف التدريسية المعرفة تلك الأهداف التي تتعلق بالتعرف على حقائق محددة ومصطلحات أو تواريخ، أشخاص، وقائع، أحداث....الخ.

- ويلاحظ على التركيز على الأهداف في مستوى المعرفة ويختلف من موضوع إلى أخر ويختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى ففي المرحلة الابتدائية تجد أن طبيعة المواضيع والمعرفة المقدمة تتضمن الكثير من المعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة والمعرفة وبالتالي فان موضوعيا مثل التاريخ أو الجغرافيا قد يتطلب تركيز على جانب المعرفة أكثر من مواضيع أخرى مثل الفيزياء والرياضيات.

– فإذا تخلينا المعلومات في العقل كأنها سجل،فعن المشكلة التي يواجهها الطفل عند سؤاله عن المعلومة هي إيجاد الدلالات والإشارات الأكثر فعالية في إيجاد المعلومات ذات العلاقة بين تلك المعلومات ومن ثم استدعاؤها.[1]

مثال: إي من التالية يعتبر اسما أخر للمئين؟.

المتوسط – الوسيط، المنوال، نصف القيمة الكبرى.

مثال: من الأمثلة العامة في هذا المستوى.

- أن يتعرف على معاني الكلمات.
- أن يحدد الأحرف الهجائية.
- أن يذكر العناصر المكونة...

<u>المستوى الثاني : الفهم والاستيعاب</u> يعتبر هذا المستوى الأدنى بين مستويات القدرة الذكائية وأكثرها شيوعيا بين الأهداف التي يصوغها المعلمين، وسلوك التعلم في هذا المستوى يدل على درجة من فهم المادة التعليمية وليس مجرد تذكرها و استرجاعها أو استدعاؤها.

فالمعرفة ليست كافية– مع أنها أساسية وضرورية– لاستيعاب مادة التعلم أو ترجمتها أو تفسيرها أو التنبؤ من خلالها، فالفهم والاستيعاب يتضمن إعادة صياغة مادة التعلم بشكل جديد أو تحويلها من لغة معينة إلى أخرى أو من شكل إلى أخر من أشكال الاتصال دون.

[1]–عبد الله الصمادي، مرجع سبق ذكره، ص62

- أن يتغير معناها، كما يتضمن أيضا الترجمة من احد مستويات التجريد غالي مستوى أخر أو التفسير أو التلخيص، أو أعادة تنظيم قطعة نثرية أو شرح قصيدة شعرية.
- ويمكن الاستدلال على فهم المتعلم لمادة التعلم من خلال الصورة التالية:

أ- الترجمة: وتتضمن قدرة المتعلم على إعادة صياغة مادة التعلم بالغة ابسط أو من لغة إلى لغة أخرى مستخدما كلمات شائعة وبسيطة أو رموز مألوفة أو إشكالا توضيحية مختلفة.

التفسير: ويتضمن قدرة التعلم على تقديم شروح تعمل على زيادة توضيح مادة التعلم وتساعد الآخرين على فهمها، مثل تفسير إلى والأحداث المختلفة بذكر أسبابها وكيفية حدوثها أو تفسير المتمثيلات البيانية للظواهر المختلفة وبيان عناصرها و دلالاتها.

الاستكمال: ويتضمن قدرة المتعلم على تقديم تنبؤات مستقبلية للظواهر المختلفة بناء على تفحص المعلومات المتوفرة حول تلك الظاهرة، وبذلك فانه بذهب إلى ما وراء المعلوم إلى التنبؤ بما لم يحدث بعد، وهكذا فان المتعلم يتعرف على المعنى ويكمل الجزاء الناقص من خلال السياق.

المستوى الثالث: التطبيق ويشر سلوك المتعلم في المستوى إلى قدرته على استخدام مفاهيم ومبادئ وطرق في مواقف وظروف جديدة مختلفة عن ظروف التعلم، ومن حيث أن هذا المستوى يعتبرا أكثر تعقيدا من مستويات المعرفة والفهم ويقع أعلى منها في هرم بلوم، فعن هناك افتراض بان المتعلم لا يستطيع إلى درجة مناسبة من فهمها، وفهم العلاقات التي تربط عناصرها.

" وقد يعتمد الحكم على أدلة داخلية متعلقة بخصائص الشيء المراد إصدار الحكم فيه أو عليه كاكتشاف الخطاء المنطقية في البراهين، أو استخراج الأخطاء، الإملائية والقواعدية في مقالة محددة، أو اقتراح المفهوم الواحد بدلالات مختلفة في نفس السياق.....الخ.

وقد يعتمد الحكم على محاكاة خزرجية محددة مسبقا، كالحكم على جودة المحاضرة من خلال تغطية الموضوع، جودة الأفكار، قدرة المحضر على إيصال الفكرة، مهارات الاتصال لديه، وضوح صوته، ردود الفعل اتجاه النقد الموجه له...[1]

[1] – نفس المرجع السابق، ص62

ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى.[1]

- أن يحكم على الأدلة أذا كانت تدعم نتيجة معينة وتفحصها.
- أن يحكم على الفريقين أفضل بعد مشاهدة مباراة في كرة القدم.
- أن يميز بين الصواب والخطاء.
- أن يعلق على قرار معين.

التحصيل الوجداني: ويحتوي هذا المجال على الأهداف المتعلقة بالاتجاهات والعواطف والقيم، كالتقدير والاحترام والتعاون، أي أن الأهداف في هذا المجال تتعلق بالعواطف والانفعالات، وقد صنفه بعض علماء التربية في خمس مسويات هي:

الاستقبال: وهو توجيه الانتباه لحدث أو نشاط ما، ويتضمن المستويات التالية الوعي أو الاطلاع الرغبة في التلقي، والانتباه والمراقبة.

الاستجابة: وهو تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة بشكل من أشكالها، وهو يتضمن المستويات التالية، الإذعان في الاستجابة – الرغبة في الاستجابة – الارتياح للاستجابة.

وحتى يمكن اعتبار الاستفادة من التعلم السابق تطبيقا يجب أن تتم في مواقف جديدة مختلفة عن المواقف التي تم التعلم فيها، وهذا ما يميز التطبيق عن المعرفة التي هي مجرد نقل واستدعاء لمادة التعلم، فإعطاء نفس السؤال الذي ثم حلى في الحصة في الامتحان لا يعتبر سؤلا يكشف عن قدرة الطالب على التطبيق، وانما يعتبر سؤالا في مستوى المعرفة ومن الأمثلة في هذا المستوى نجد:

- إيجاد المعدل الحسابي لمجموعة من البيانات.
- إتباع قوانين السير عند القيادة.
- استخراج الزمن في مدينة معين بعد معرفة موقعها من خط غرينتش.
- أعراب بعض الجمل تبعا لقواعد اللغة العربية.

[1] –نفس المرجع، ص65

المستوى الرابع: التحليل ويقصد به تحليل الكل إلى إجراء، أو تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها المكونة لها، وهذا يتطلب فيها وإدراكا لطبيعية العلاقات الرابطة بين تلك العناصر أو الأجزاء.

- فاشتقاق الأفكار الرئيسية المكونة لقطعة نثرية أو محادثة شفوية هو عملية تحليل وتحديد المحاور أو الخطوات الأساسية في خطة علاجية مصممة مسبقا هو أيضا عملية تحيل ، وقدرة المتعلم على التعرف على الأسباب المحتملة لحدوث ظاهرة معينة هو أشارة إلى قدرته على التحليل.

- ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى نجد:
- أن يميز بين الأدلة الداعمة لوجهة خطر معينة من الأدلة الغير الداعمة.
- أن يفرق بين الأدلة الداعمة لوجهة نظر معينة من الأدلة الغير الداعمة.
- أن يفرق بين الأمور الواقعية والأمور المثالية.
- أن يميز بين النتائج من الأمثلة الداعمة لها.
- أن يقارن بين نظر في محاور معينة.

المستوى السادس: التقويم: ويقصد بالتقويم أن يعطي المتعلم رأيه وان يصد على موضوع ما أو موقف محدد، وفي هذا المستوى يتوقع من المتعلم أن يقيم ويثمن الموضوع أو الشيء المراد تقويمه بالإضافة إلى تقديم الأدلة والمحطات اعتمد عليها في حكمه.

إعطاء قيمة: (التقييم) و هي القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معين أو ظاهرة أو سلوك معين، ويتصف السلوك هنا بقدرة من الثبات والاستقرار بعد اكتساب الفرد احد الاعتقادات أو الاتجاهات التالية تقبل قيمة معينة – تفصيل قيمة معينة – الاقتناع بقيمة معينة.

التنظيم: وهو عند مواجهة موافق أو حالات تلاؤمها أكثر من قيمة ينظم الفرد هذه القيم ويقرر العلاقات التبادلية بينها ويقبل احدها أو بعضها كقيمة أكثر أهمية، وهو يتضمن المستويات التالية.

- إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة
- تركيب أو تنظيم نظام القيمة أو تطوير الفرد لنظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزاء من شخصية.

3)- التحصيل السلوكي: هناك جملة من الأنماط السلوكية ذات العلاقة بتحصيل المتعلم والتي يتم من خلالها إحداث التغيير لديه، نذكر منها:

الإيمان المترجم بالعمل:

يقول الدكتور " عبد ديراي " أن الممارسات السلوكية للمتعلم تظهر فيما يلي.

- استعمال حركات الجسم داخل القسم، مما يضفي الحيوية على المواقف الصفي والانتباه.
- الثناء على أداء الطلاب وأعمالهم وتشجيعهم.
- تدريس المادة وكأنها قضية تتعلق به.
- استخدام أسئلة ومعلومات إضافية تثري المادة المدرسة طرح الأسئلة والتساؤلات.
- هذا ما يساعد المتعلم على الطرح العمق للمادة المدرسة.

الثقة: أن اعتراف المعلم بأهلية المتعلم وعن سلامة العلاقة بينهما هي ضرورية لعملية التعلم ولإحداث تفاعل مستمر، وعملية الأخذ والعطاء بين الطرفين تكون قوية وفعالة وتعطي دافعية كبيرة للتعلم، وتترجم لغة الثقة فيما يلي.[1]

- تشجيع المتعلمين والثناء على سلوكهم المرغوب فيه، وهذا ما يجعل المتعلم يواصل العطاء ويدفعه إلى زيادة محصوله التعليمي.
- تحويل بعض المخالفات السلوكية البسيطة إلى محاكمات أخوية مرحة.
- الإيمان بقدرة المتعلم بالاستقلالية والقدرة على السلوك الحسن.

الاتصال الفعال: الاتصال الحقيقي هو الذي يسعى إلى اكتساب المتعلم طريقة فكرية منتجة يتوصل بها إلى أفكار وان يتعلم من خلالها إلى محاكاة الأفكار وكيفية الحكم عليها، هذه القاعدة الفطرية تكون الأساس الذي يوازن بها الفكر ويعرف بها الصحيح من الخطاء، فليس التذكر أو كم المعلومات المحفوظة هو المهم ، بل المهم نوع المعلومات التي تفزرها هذه القاعدة الفكرية لهذا فهناك طريقة خاصة في الدرس وهي انه يجب أن

[1] عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع، القياس النفسي والتربوي بين النظري والتطبيقي، ص 66.

تدرس المعلومات للعمل بها، وان يتلقاها المتعلم إحساسا ناتجا عن الفكر المؤثر، وبهذا يستطيع تحقيق الفهم وأداءها فهمة بشكل مؤثرة.

المرونة والانطلاق والطلاقة:

المرونة: وهي القدرة على هضم المعلومات بعد قياسها وفق القاعدة الفكرية وتصنيفها وربطها بالوسائل والأساليب والأهداف.

أما الانطلاق فهو التحرك من نقطة إلى الهدف المبرمج والمنشود.

أما الطلاقة فهي السلامة في أدارة عملية المرونة والانطلاق

أما عن علاقة كل هذا بتحصيل الطال فهي علاقة تلازمية لان استخدامها له أدوات وجوانب معرفية.

وتتمثل الأدوات التعليمية المختلفة:

- استخدام الوسائل التعليمية المختلفة
- التجريب فيما يحتاج لورشة عمل أو مختبر.
- حسن استخدامك تقنيات التعليم وتقنيات الحياة.

وتتمثل الجوانب المعرفية فيما يلي.

الاطلاع على أنماط سلوكية مختلفة والقيام بها واستخدامها.

تحليل التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة.

تعديل الأسلوب أثناء السير وفقا للموقف التعليمي والمستجدات.[1]

[1] محمد فرحات القضاة ومحمد عوض التوتري، السياسات في علم النفس الترويوي ، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص 258.

خلاصة الفصل:

تتمثل خلاصة الفصل أن للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تحديد المستوى التعليمي للطالب من خلال العملية التعليمية وأثرها على شخصية الطالب ويقدر عادة التحصيل الدراسي من الدراجات التي يتم الحصول عليها من تطبيق للاختبارات فالتحصيل الدراسي يجعل من الطالب يكشف حقيقة قدراته وإمكانياته من خلال مستواه التحصيلي، أن التحصيل الدراسي عادة ما تؤثر عليه عدة عوامل منها ما هو متعلق بالطالب من حيث قدراته وميوله، ومنها ما هو خاص بالنظام الدراسي.

الفصل الرابع
الاجراءات المنهجية للبحث الميداني

تمهيد الفصل:

بعد الانتهاء من جمع البيانات والمعلومات عن الجانب النظري لموضوع البحث، نصل إلى مرحلة ضبط منهجية البحث الميداني، ذلك لأن أي بحث اجتماعي يعتمد على إجراءات منهجية تضبطه وتحدد مساره، قصد السير السليم وعدم الخروج عن الإطار الحقيقي للدراسة، وسنعرض في هذا الفصل أهم الخطوات الأساسية لأسلوب الدراسة الميدانية.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

توجب على الباحثان قبل الشروع المباشر في عملية في الدراسة الأساسية أو الموضوع قيد البحث، الانطلاق أولا من الدراسة الاستطلاعية، والتي تعتبر من أهم الخطوات في البحث إذ أنها تمكن الطالب من التعرف على طبيعة خصائص المجتمع والذي سنختار منه عينة الدراسة، إضافة إلى أنها زودتنا بمعلومات مهمة يسرت لنا التعامل مع طبيعة المجتمع المراد دراسته كما ومعرفة خصائصه، إذ توجه الباحثان إلى إدارة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة "أحمد دراية" – أدرار، وتم تزويدهما بالإحصائيات الإجمالية لعدد الطلبة المتمدرسين في قسم علم الاجتماع والذين يدرسون بنظام ل.م.د، وعلى هذا الأساس تمكن الباحثان من التواصل مع المبحوثين بشكل مباشر.

ثانيا:مجالات الدراسة: لقد تنوعت مجالات الدراسة الميدانية في هذا البحث بين الجوانب الآتية كما يلي:

1- المجال المكاني: لقد تم إجراء الدراسة الميدانية لهذا البحث بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية بجامعة أحمد دراية بأدرار، تحديدا في قسم علم الاجتماع.

موقع جامعة أحمد دراية-أدرار:

جامعة أدرار هي جامعة جزائرية جديدة تقع في ولاية أدرار .احتلت المركز 15 ألف عالميا في تصنيف جامعات العالم، واحتلت مرتبة ال47 على مستوى الجزائر.[1]

تعريف الجامعة:

هي المصدر الأساسي للخبرة، والمحور الذي يدور حوله النشاط الثقافي في الآداب والفنون والعلوم، فمهما كانت أساليب التكوين وأدواته فإن المهمة الأولى للجامعة وجب أن تكون دائما هي التوصيل الخلاق للمعرفة الإنسانية في مجالاتها النظرية والتطبيقية، ومن

[1]- ar.wikipedia.org/wiki/جامعة_أدرار، يوم 2018/5/6 الساعة 20h03

ثم تمهيد الظروف الملائمة لتنمية الخبرة الوطنية التي لا يمكن بدونها أن يحقق المجتمع أية تنمية حقيقية في الميادين الأخرى.[2]

- وعرفها المشرع الجزائري بأنها:

مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تساهم في تعميم نشر المعارف وإعدادها وتطويرها، ثم تكوين الإطارات اللازمة لتنمية البلاد.[3]

التعريف بجامعة أدرار:

تعتبر جامعة أدرار مؤسسة عمومية ذات طابع علمي، ثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتسير من طرف مجلس مديرية يرأسه مدير الجامعة.

كان المعهد الوطني للتعليم العالي في العلوم الإسلامية والمنشأ بموجب المرسوم رقم 118-86 المؤرخ في 1986/05/06 المعدل والمتمم بالمرسوم رقم 175-86 المؤرخ في 1986/08/05 والمتضمن إنشاء المعهد الوطني العالي للشريعة ليتوسع إلى أول نواة لجامعة أدرار بموجب المرسوم رقم01-269 المؤرخ في 2001/09/18 المعدل بالمرسوم التنفيذي رقم 04-259 المؤرخ في 2004/08/29 وهي مؤسسة عمومية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المعنوية و الاستقلال المالي.

إن جامعة أدرار توفر تكوينا بيداغوجياً و علمياً في عدة مجالات للتكوين، ولضمان التطور العلمي والحركية البحثية فإن الجامعة شهدت قفزة نوعية و علمية للسنة الجامعية 2013/2012 بحيث انتقلت من ثلاث كليات إلى خمس كليات بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 12-302 المؤرخ في 2012/08/04، وتضمنت هذه الكليات 16 قسم أنشأت بمقتضى القرارت رقم 800- 801-802-803-804 المؤرخة في2012/12/27 الصادرة عن وزير التعليم العالي و البحث العلمي مما سمح بفتح

[2]- محمد العربي ولد الخليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر،1989، ص177

[3]- المرسوم التنفيذي رقم 83-544 المؤرخ في 1983/9/24 من الجريدة الرسمية

تخصصات جديدة على مستوي كل من الميادين المفتوحة و الماستر، بالإضافة إلى فتح عروض جديدة في الماجستير و الدكتوراه، وهذا كله بفضل رعاية مدير الجامعة وجهود الدولة و إسهامات أساتذتها و موظفيها و طلابها من أجل أن تحتل المكانة التي تستحقها. إن هذا التحدي يفرض على الجامعة أن تجعل من العملية التطويرية عملية مستمرة بنظرة إستشرافية مستقبلية.[4]

الكليات و الأقسام :أصبحت جامعة أدرار تضم خمس كليات بعدما كانت ثلاث كليات وتتفرع منها 16 قسم للبحث و التكوين بدلاً من 09 أقسام موضحة كمايلي:

- ✓ كلية العلوم والتكنولوجيا
1- قسم علوم و تكنولوجيا
2- قسم علوم المادة
3- قسم رياضيات و إعلام آلي
4- قسم علوم طبيعة وحياة
5- قسم المحروقات و الطاقات المتجددة
- ✓ كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير
1- قسم العلوم الاقتصادية
2- قسم العلوم التجارية
3- قسم علوم التسيير
- ✓ كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية
1- قسم العلوم الإسلامية
2- قسم العلوم الإنسانية
3- قسم العلوم الاجتماعية
- ✓ كلية الحقوق والعلوم السياسية

[4]- www.univ-adrar.dz، يوم 2018/4/29 الساعة 09h30

1- قسم الحقوق

2- قسم العلوم السياسية

✓ كلية الآداب واللغات

1- قسم اللغة والأدب العربي

2- قسم الآداب و اللغة الفرنسية

3- قسم الآداب واللغة الإنجليزية

- أهداف الجامعة:

1- تشجيع الإبداع العلمي وتثمين نتائجه

2- تطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي

3- خلق علاقات تعاون وتبادل علمي مع مختلف الجامعات وهيئات البحث العلمي وطنيا وإقليميا ودوليا

4- تكريس الشراكة مع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية

5- تفعيل البحث العلمي بشكل يستجيب لمتطلبات التنمية المحلية والوطنية

6- تلبية احتياجات التكوين وفقا لمتطلبات سوق العمل والتنمية محليا ووطنيا

7- تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تسيير الجامعة بشكل يزيد من كفاءة وفعالية العمل الإداري (الرفع من كفاءة وفعالية أداء العمل الإداري في الجامعة)

8- المتابعة الحثيثة للمستجدات في مجال العلم والتكنولوجيا

9- تشجيع الإنتاج العلمي.[5]

2- المجال الزمني للدراسة:

هناك اختلاف للباحثين في تحديد المجال الزماني للدراسة فمنهم من يحددها من بداية نزول الباحث إلى الميدان إلى غاية الانتهاء واستخلاص النتائج، بينما هناك من يحددها من بداية اختيار موضوع الدراسة إلى غاية الانتهاء من البحث، أما نحن فاتجهنا نحو الرأي الثاني إذ تم تقسيم هذا المجال إلى أربعة مراحل وهي كالتالي:

[5]- www.univ-adrar.dz

المرحلة الأولى: انطلقت هذه المرحلة في شهر ديسمبر 2017 إلى غاية 3 يناير 2018، حيث تمت قراءة وجمع بعض المعلومات حول الموضوع والإحاطة ببعض جوانبه، فضلا عن تحديد المفاهيم العامة لمتغيرات الدراسة.

المرحلة الثانية: تم خلالها تحديد العينة في الجامعة والتي ستجرى بها الدراسة الميدانية وهم فئة طلبة السنة الثالثة علم الاجتماع وعلم النفس، كان ذلك في 10 يناير 2018 بعد الاتصال بالجامعة والحصول على موافقتهم، وبتاريخ 8 فبراير 2018 قمنا بزيارات استطلاعية إلى أقسام الثالثة علم الاجتماع وعلم النفس.

المرحلة الثالثة: خلال هذه الفترة قمنا بإعداد استمارة أولية وتم تصحيحها من قبل الأستاذة المشرفة، بحيث أعيد ضبطها مرة أخرى، وبعدها تم تصميم الاستمارة النهائية، ثم تم توزيعها خلال شهر مارس 2018.

المرحلة الرابعة: من خلالها تم توزيع وتحليل المعطيات ثم استخلاص النتائج ودامت هاته المرحلة إلى أواخر شهر مارس.

3- المجال البشري: يتمثل المجال البشري في عينة ممثلة لمجموع طلبة السنة الثالثة علم الاجتماع، وتجدر الإشارة إلى أن العدد الإجمالي للطلبة ب294 طالب، موزعين على النحو التالي:

- الثالثة علم الاجتماع بمجموع 111 طالب
- الثالثة علم النفس المدرسي بمجموع 142 طالب
- الثالثة علم النفس العيادي بمجموع 41 طالب.

ثالثا:المنهج المستخدم في الدراسة وأدوات جمع البيانات:

1-:المنهج المستخدم في الدراسة:

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي القائم على تحليل وتفسير الظواهر الاجتماعية، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات الموجودة بين الوقائع والحقائق.

كما يهتم أيضا بتحديد الممارسات الشائعة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وكما أن البحث الوصفي ميزة أخرى فهولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها فحسب، بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه البيانات.[6]

ونظرا لطبيعة بحثنا الذي يتناول"نظام ل.م.د وتأثيره على التحصيل الدراسي للطالب الجامعي" فإنه بات جليا أن المنهج الوصفي هو الأصلح لبحثنا بحيث أنه منهج يساعدنا على جمع بيانات ومعلومات كافية ودقيقة عن هذا الموضوع والحصول على نتائج علمية سيتم معالجتها بطريقة موضوعية ومنظمة.

2- أداة جمع البيانات:

يرى الباحثون أن عملية جمع البيانات من أبرز مراحل البحث وتختلف صيغ جمعها وطرقها باختلاف الموضوع المراد تناوله في بحثنا، واستخدمنا المقابلة النصف موجهة في الدراسة الاستطلاعية حتى نتمكن من تحديد الخطوط العريضة قصد بناء عبارات استمارة بحثنا الذي نحن بصدد إنجازه.

واعتمدنا على الاستمارة كأداة لجمع البيانات باعتبارها الأكثر شيوعا في البحوث الوصفية،أيضا لملائمتها طبيعة موضوعنا وحجم العينة المأخوذة.

1- تعريف الإستمارة(الإستبيان):

لغة: هي من البيان، ويقصد بذلك الإبانة عما في الذات، وهي في هذا تختلف عن الاستفتاء، حيث يعني الاستفتاء طلب الفتوى أو سؤال من يعلم.

اصطلاحا:هي صيغة محددة من الفقرات والأسئلة تهدف إلى جمع البيانات من أفراد الدراسة، حيث يطلب منهم الإجابة عنها بكل حرية.[7]

تعريف2: يعرفها"محمد عبيدات" في كتابه(مناهج البحث العلمي)، بأنها:

[6]-سناء محمد سليمان، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، ط1، القاهرة،2009،ص139-140.

[7]-سهيل رزاق دياب، مناهج البحث العلمي، جامعة القدس،غزة فلسطين، 2003، ص52، دون طبعة.

عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد قصد الوصول لمعلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وهو من الأدوات الأكثر استخداما في جمع البيانات.[8]

2- محتوى الاستمارة: لقد قسمت الاستمارة إلى أربع محاور تتضمن ثلاث فرضيات على النحو الآتي:

المحور الأول:البيانات الشخصية: يحتوي على البند الأول(1) و البند الثاني(2)

المحور الثاني:بيانات الفرضية الأولى: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث التكوين

- من البند الثالث إلى البند الحادي عشر، أي الأسئلة(3-4-5-6-7-8-9-10-11).

المحور الثالث:بيانات الفرضية الثانية: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث البرنامج

- من البند 12 إلى غاية البند 22، أي الأسئلة(12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22)

المحور الرابع: بيانات الفرضية الثالثة: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث المنهج الدراسي

- من البند الثالث والعشرون إلى غاية البند29، أي الأسئلة(23-24-25-26-27-28-29).

[8]- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي(القواعد،المراحل،والتطبيقات)، ط2، دار وائل للطباعة والنشر،1999، ص63.

وقد اعتمدنا في بناء الاستمارة على نتائج الدراسة الاستطلاعية وعلى المعلومات النظرية الخاصة بموضوع الدراسة،بعد هذا قمنا ببناء استمارة بحثنا الابتدائية ثم إخضاعها للتجريب"صدق الاستمارة" وللتحقق من صدق الاستمارة اعتمدنا على أساتذة محكمين وهم:

- الدكتورة "غربية سمراء" مشرفة على الموضوع
- الأستاذ "مولودي محمد"
- الأستاذ "بوهناف عبد الكريم"
- الدكتورة "محمداتني شهرزاد"
- الأستاذ "لعريبي محمد".

وكانت أغلب ملاحظاتهم تصب في ما يلي:

- إعادة صياغة بعض المفردات بأكثر دقة
- تقديم بعض عبارات الاستمارة وتأخير البعض لضمان التناسق
- إضافة بعض العبارات والجمل وحذف البعض منها
- تجزئة العبارات المركبة إلى عبارات بسيطة

ولقد تم تطبيق ملاحظات وآراء الأساتذة المحكمين لتعديل ما طلب منا.

رابعا:العينة وكيفية اختيارها:

تعرف العينة على أنها "ذلك الجزء من المجتمع التي يجرى اختيارها وفق قواعد وطرق علمية،بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا".

– وتعرف أيضا على أنها:"مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كل مجتمع الدراسة الأصلي".[9]

ونستنتج أن العينة تعتبر تمثيلا للمجتمع الأصلي، أو بمثابة الأنموذج الذي يجري عليه الباحث مجمل عمله، إذن فلكل بحث ميداني طريقة أو مجموعة من الطرق لجمع البيانات الميدانية من مجتمع الدراسة حتى يكتمل موضوعه من حيث شكله النظري والتطبيقي.

– وقد اخترنا في بحثنا هذا العينة القصدية، وهي العينة التي يختارها الباحث بصفة مقصودة أو متعمدة تستهدف فئة معينة من المبحوثين تحمل خصائص معينة، وتتوفر فيهم صفات البحث.

وتعرف العينة القصدية على أنها:"العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم،من حيث الكفاءة والمؤهل العلمي،أو التخصص أو غيرها أو لكون تلك الخصائص من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة، وهي عينة غير ممثلة لكافة وجهات النظر، لكنها جيدة للتحليل العلمي ومصدر ثري للمعلومات حول موضوع الدراسة.[10]

–ولذلك استهدفنا في دراستنا هاته طلبة السنة الثالثة في قسم علم الاجتماع بما فيهم علم النفس بفروعه الاثنين المدرسي والعيادي، نظرا لأنهم على مشارف التخرج، حيث قدر العدد الإجمالي الكلي ب294 طالب موزعة على هؤلاء الفئات الثلاثة "علم الاجتماع" و"علم النفس المدرسي" و"علم النفس العيادي".

– علم الاجتماع 111 طالب

[9]– علي إحسان شوكت وفوزي عبد الخالق،البحث العلمي(مناهجه،أساليبه، وأدواته)، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،2004،ص140–141.

[10]–زياد أحمد الطويسي، مجتمع الدراسة والعينات، مديرية التربية لواء البتراء،2001، ص6، دون طبعة.

- علم النفس المدرسي 142 طالب

- علم النفس العيادي 41 طالب.

تم اختيار عينة تعبر عن ثلث المجتمع، أي: 33.33% ⟵ 294

س ⟵ 100

ومنه: 294x33.33/100=97.99

ومعنى ذلك المجتمع الكلي في حجم العينة تقسيم مائة، فكانت العينة تساوي 98 طالب تقريبا.

بحيث وزعت 100 استمارة، كان العدد المسترجع منها حوالي 93 استمارة، أما المفقودة منها كانت حوالي 5 استمارات.

خامسا:الأساليب الإحصائية للدراسة:

نظرا لأن طبيعة البحث تهدف لمعرفة نوع تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة، فقد تم الاعتماد على العديد من الأساليب الإحصائية من خلال تفريغ البيانات والمعلومات يدويا، ثم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة نوع العلاقة بين المتغيرات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss.

أ- **أساليب عرض البيانات**: لقد اعتمد الباحثان في عرض البيانات على الجداول البسيطة والمركبة والتي تمثلت في الجداول التكرارية التي تعرض المتغيرات الأحادية وتتضمن التكرارات والنسب المئوية.

ب- **الأساليب الإحصائية المستخدمة**: لقد اعتمدنا في تحليل البيانات على ما يلي:

1) <u>النسب المئوية</u>: تم استعمالها للتعرف على التكرارات لمختلف متغيرات البحث لدى أفراد البحث.[11]

2) معامل ارتباط بيرسون(المعامل العزمي للارتباط):

ويعرف على أنه متوسط حاصل ضرب القيم المعيارية للظاهرتين، ومن خواص هذا المعامل:

1- إذا كانت العلاقة الخطية بين المتغيرين منعدمة فإن معامل الارتباط =0

2- إذا كانت العلاقة بين المتغيرين علاقة طردية تامة فإن معامل الارتباط =0، وإذا كانت عكسية تامة، فإن معامل الارتباط هو 1-

3- معامل الارتباط الخطي البسيط يتراوح بين 1+و 1-

4- كلما اقترب معامل الارتباط من الصفر دل ذلك على ضعف العلاقة بين المتغيرين.[12]

[11]- سومية مفتاح، اتجاهات طلبة الكلاسيك نحو نظام ل.م.د، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2015-2016، ص76.

[12]- الإحصاء، وزارة التربية، مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، ليبيا، 2014-2015، ص9.

خلاصة الفصل:

لقد تم التطرق في هذا الفصل للإجراءات المنهجية التي تضبط سير الدراسة الميدانية، بما فيها مجالات الدراسة التي تحوي الدراسة الاستطلاعية والإطار الزمني والمكاني والبشري للبحث، فضلا عن أهم الأساليب الإحصائية المستعملة والتي تعطي البحث أكثر دعما ومصداقية، فالعينة والأداة المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس

تحليل البيانات الميدانية

تمهيد الفصل:

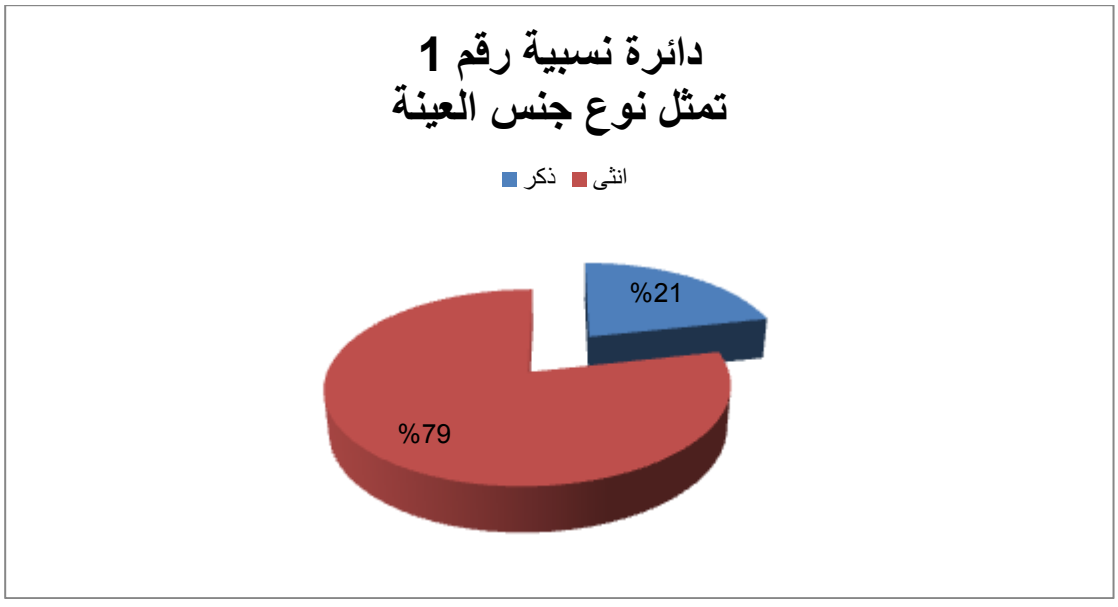
بعد تحديد الإطار المنهجي للبحث الميداني، سنعالج في هذا الفصل تحليل أهم البيانات الميدانية للدراسة، بما في ذلك الجداول البسيطة والمركبة، فالعلاقة الإرتباطية بين المتغيرين المستقل والتابع، وصولا لتحليل الفرضيات بمختلف أبعادها، فالاستنتاجات المهمة من خلال إثبات أو نفي الفرضيات، ثم الاستنتاج العام للدراسة، يليها عرض أهم الاقتراحات والتوصيات المستخلصة من الدراسة، وأخيرا خاتمة سنحاول فيها تقييم صغير لأهم ما توصلنا إليه من خلال هذا البحث المتواضع.

أولا: تحليل الجداول

جدول رقم 1: يوضح الحالة الجنسية لعينة الدراسة

س1	التكرار	النسبة المئوية%
ذكر	20	21.50%
أنثى	73	78.50%
المجموع	93	100%

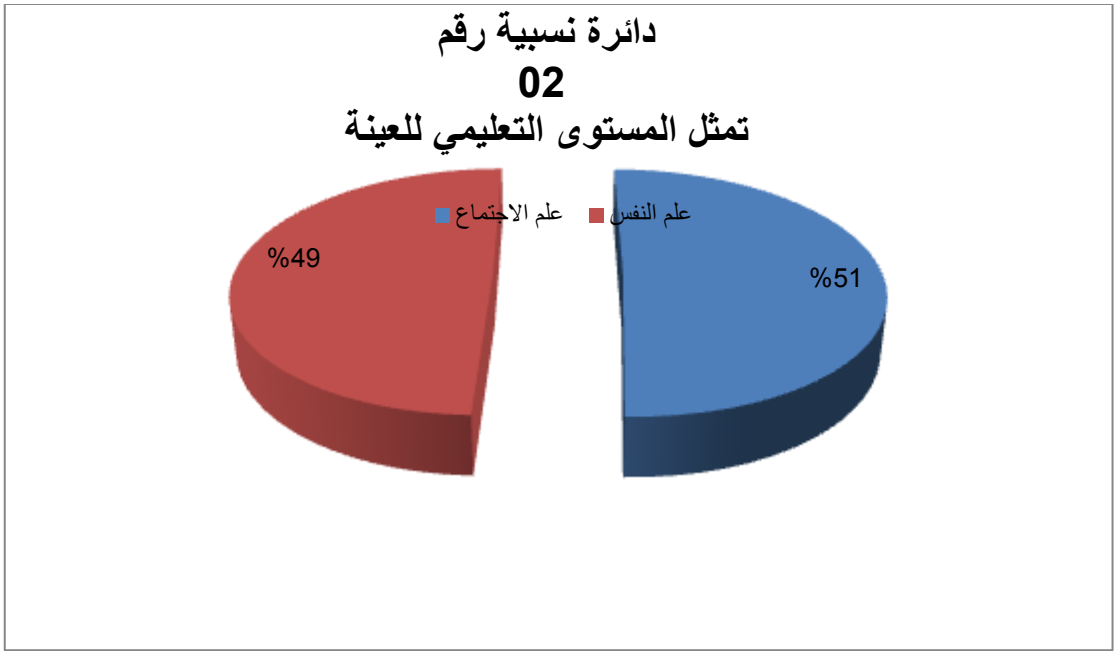
يتضح من خلال الجدول والبيانات أن نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور من مجموع أفراد العينة حيث تقدر نسبة الإناث 78.50% ونسبة الذكور ب21.50% وهذا راجع إلى أن الإناث هن الأكثر توجها لهاته التخصصات إضافة للنمو الديمغرافي المتزايد بالنسبة للإناث أكثر من الذكور بينما الذكور فهم يتوجهون أكثر للتخصصات العلمية وأيضا عالم الشغل، من ثم البحث عن توفير الوسائل والظروف المعيشية والمادية الجيدة.



جدول رقم 2: يوضح المستوى التعليمي لعينة الدراسة

س2	التكرار	النسبة المئوية%
السنة الثالثة علم الاجتماع	47	50.53%
السنة الثالثة علم النفس	46	49.47%
المجموع	93	100%

يتضح من خلال البيانات أن المستوى التعليمي للسنة الثالثة علم الاجتماع هو 50.53% ثم يليه المستوى التعليمي لسنة الثالثة علم النفس 49.47% وهو ما يوضح تكافؤ وانسجام عدد العينة الذين أجابوا على أسئلة الاستمارات بين المستويين التعليميين الذين يحضرون لشهادة علم الاجتماع وشهادة علم النفس على التوالي، كما يعكس توازن عدد الاستبيانات الموزعة على الطلبة في التخصصين.



المحور الثاني: يؤثر نظام ل م د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث التكوين

جدول رقم 3: يوضح نوع التكوين الذي يتلقاه الطالب الجامعي في حصة التطبيق

س3	التكرار	النسبة المئوية%
إعداد وإلقاء البحوث العلمية	93	100%
انجاز تمارين	00	0%
ملخص كتاب	00	0%
أخرى	00	0%
المجموع	93	0%

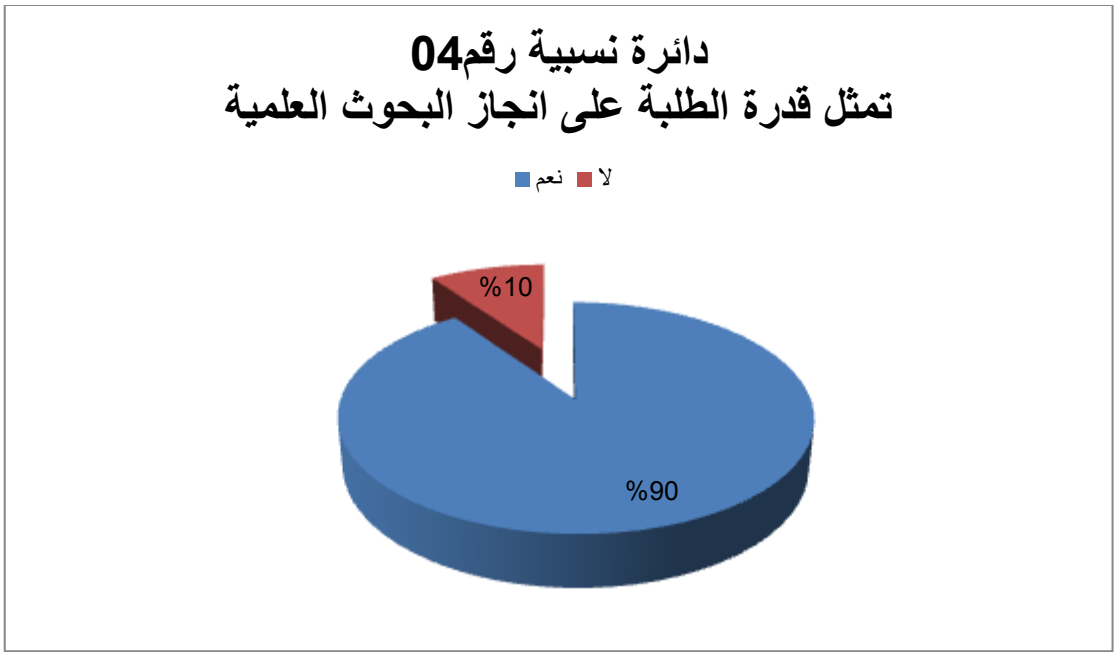
يلاحظ من خلال البيانات أن المجموع الكلي للمبحوثين ما يقدر ب93 طالب وهو ما نسبته 100% يتلقون تكوين قائم على إعداد وإلقاء البحوث العلمية وهو الشيء الذي يعكس ثبات هذا النوع من التكوين في تخصصات المبحوثين وأولويته كما والدور الفاعل الأساسي له في تقديم المعلومة للطالب الجامعي، أيضا يدل على أنه المنهجية التدريسية الأولى المعتمدة في صناعة الفكر الجامعي بينما لا وجود لأنواع التكوينات الأخرى المقدمة للطلبة، حسب ما أجاب المبحوثين.

جدول رقم 4: يوضح قدرة الطلبة على انجاز البحوث العلمية من العكس

س4	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	84	90.32%
لا	9	9.68%
المجموع	93	100%

نقرأ من خلال الأرقام أن الأغلبية الساحقة من أفراد العينة بمجموع 84 طالب أي ما نسبته 90.32% يتمتعون بوجود القدرة الكافية على إنجاز البحوث العلمية ما يعكس تكيفهم مع البرنامج الدراسي، وتقبلهم لهذا النوع من التكوين، ما يعبر عن كفاية مدة

انجاز البحوث العلمية والتوزيع الزمني المنظم لها في إطار السداسي، بينما ذهبت الأقلية بنسبة 9.68% إلى الإقرار بعدم قدرتهم على انجاز البحوث العلمية الأمر الذي يدل على عدم وجود انسجام ووقت كافي لمزاولة مختلف الأنشطة المدرسية وأنشطة الحياة الاجتماعية، وهو الأمر الذي يعكس انشغالهم وعدم قدرتهم على التوفيق والتوازن بين مختلف المهام الموكلة إليهم، فالبرنامج مكثف لا يخدم مصالحهم.

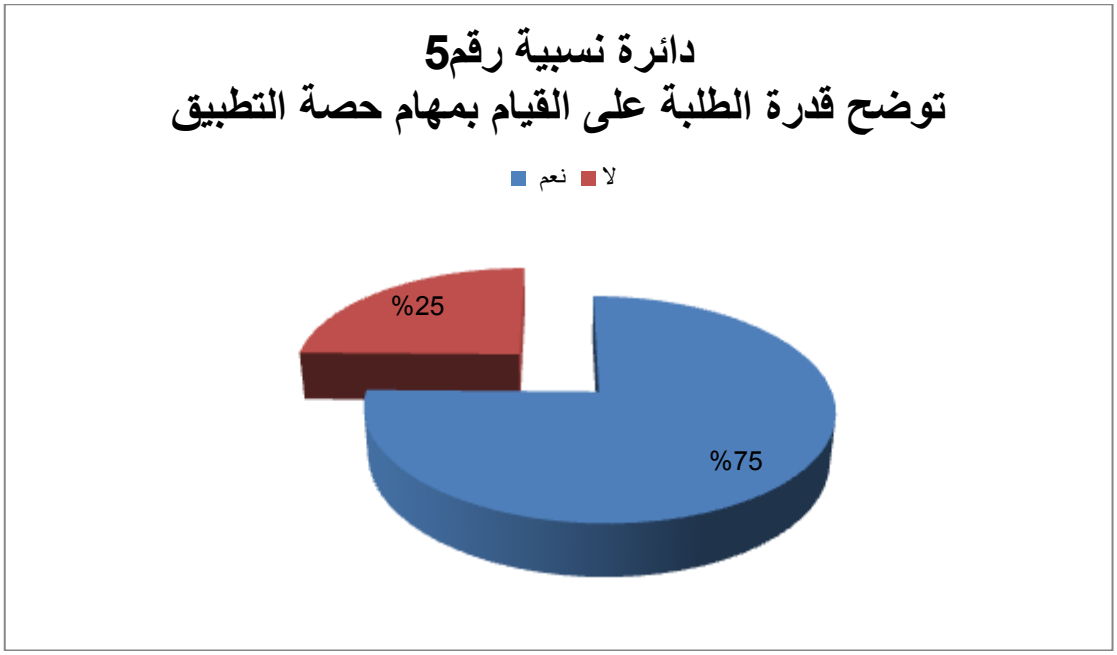


جدول رقم 5:يوضح قدرة الطلبة على القيام بالأعمال في حصة التطبيق من عدمها

س5	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	70	75.26%
لا	23	24.74%
المجموع	93	100%

نشاهد من خلال الأرقام أن أزيد من ثلاثة أرباع العينة بنسبة 75.26% يتمتعون بوجود القدرة الكافية على انجاز البحوث العلمية في حصة التطبيق ما يمكن تفسيره بتفاعلهم المرن مع هذا النوع من التكوين، وسلاسة هاته العملية بالنسبة لهؤلاء، فالتوزيع

الجيد للوحدات التعليمية عبر السداسيات،الأمر الذي سهل من عملية تأقلمهم مع المناخ الدراسي، في حين أجاب الآخرون بنسبة 24.74% من المبحوثين بعدم تمكنهم من إنجاز الأعمال الموكلة لهم في حصة التطبيق وهو ما يشير إلى عدم تناسب وتوازن ووقت كافي لمزاولة أعمال حصة التطبيق والأعمال الأخرى داخل وخارج المؤسسة الجامعية.

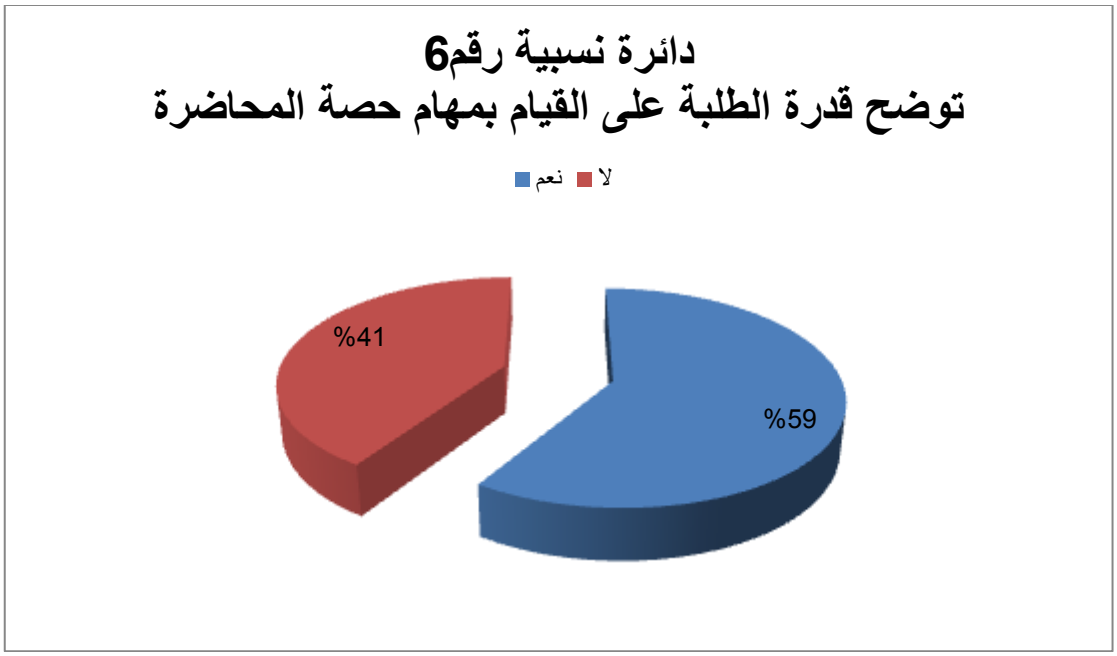


جدول رقم6:يوضح قدرة الطلبة على القيام بالأعمال الموكلة لهم في المحاضرة من عدمها

س6	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	55	59.13%
لا	38	40.87%
المجموع	93	100%

يتضح لنا من خلال التبويب أعلاه أن نسبة 59.13% هم الذين أقروا بمقدرتهم على القيام بالأعمال الموكلة إليهم في حصة المحاضرة، وهم الفئة التي توازن بين الأنشطة

المختلفة وإنجاز المذكرة، وهو مؤشر دال على نجاحهم في التماشي مع النمطية وإدارة التوتر،فالتعامل المرن، وهم أشخاص يمتازون بالقدرة على تنظيم الوقت ثم استغلاله تماشيا مع ما يخدم أهدافهم الاجتماعية، يليها نسبة 40.87% لم ينجحوا في إدارة التوتر الموجود بين أعمال المحاضرة والأعمال الأخرى، وهذا راجع لضيق الوقت بين البحوث، كثرتها وتنوعها، الأمر الذي يعكس عدم تلاؤمهم وتفاعلهم مع هذا النظام الجديد، فمنه إخفاقهم في التماشي مع الخطة التعليمية.

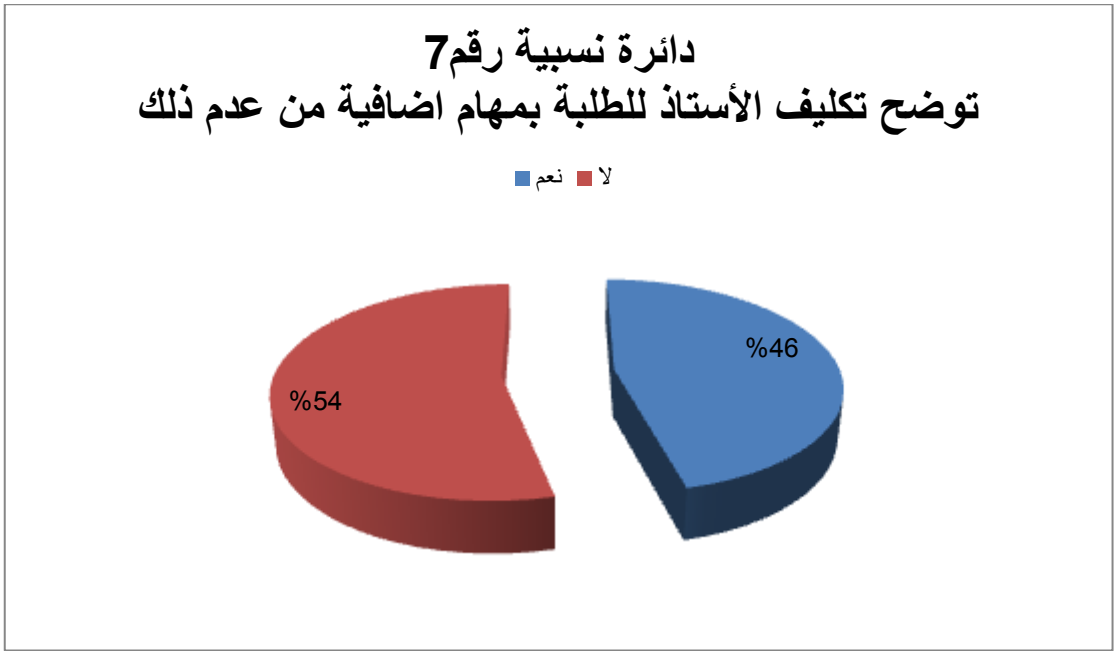


جدول رقم 7: يوضح تكليف الأستاذ بأنواع تكوينية إضافية من عدم ذلك

س7	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	50	46.53%
لا	54	%53.47
المجموع	93	%100

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن 54 طالب ما نسبة 53.87% لا يكلفهم الأساتذة بأعمال تكوينية إضافية فضلا عن إلقاء البحوث، تلخيص كتب، وانجاز التمارين وهو ما يمكن تفسيره بثبات هاته الحالات التكوينية بالنسبة لهاته الأقسام، مع تفضيل معظم المدرسين لهذه الأنواع من الأنشطة، كما نستنتج صعوبة انجاز كل هاته الأعمال في آن

واحد، بينما ذهبت نسبة 46.23% إلى وجود حالات في الأعمال الإضافية الموكلة إليهم من قبل الأساتذة، وهو ما يشير إلى التنوع في المنهج التدريسي، واختلاف المنهجية المفضلة من أستاذ إلى آخر، ثم لا نغفل عن تباين مستوى الدهاء والتفاعل بين أجزاء المنظومة التعليمية داخل الصف، ما يجعل الأستاذ ينتهج معهم طريقة المقاربة بالكفاءات، من حيث توزيع الأعمال.

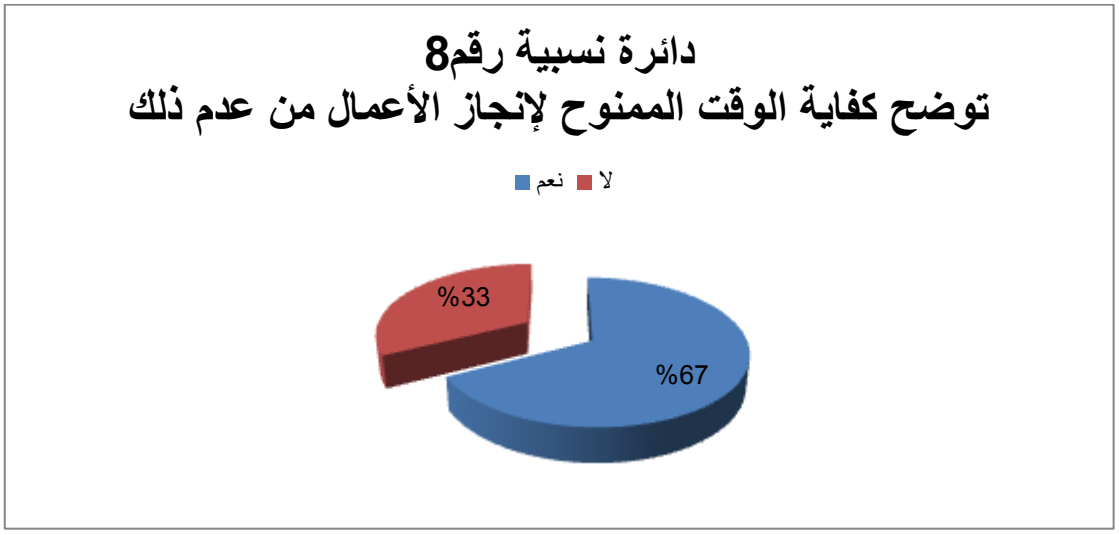


جدول رقم 8: يوضح كفاية الوقت الممنوح لإنجاز الأعمال من العكس

س8	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	63	67.74%
لا	30	32.26%
المجموع	93	100%

يشير الجدول أعلاه إلى أن أزيد من ثلثي العينة بنسبة 67.74% يتمكنون من انجاز واجباتهم بصورة ملائمة وفي الوقت المحدد، ويمكن التعبير على ذلك بتحكم هؤلاء في أوقاتهم تنظيمها، وتكييفها مع أولويات الحياة الاجتماعية، فالاهتمام بالمتطلبات الدراسية والبحث، في حين ذهبت نسبة الثلث ب32.26% إلى القول بعدم القدرة على انجاز الأعمال الموكلة إليهم في الوقت المطلوب، بسبب ضيق الفترة الممنوحة بالنسبة إليهم، فضلا عن كثرة هاته المسؤوليات، زيادة على الصعوبات التي يتلقاها الباحث أحيانا،كما

جاءت أغلب إجابات السؤال المفتوح1 ومنه يمكن الخروج بنتيجة مفادها أن الاختلاف الموجود هو راجع لتنظيم الوقت وتباين المدة الممنوحة عبر الأساتذة لكل طالب.



جدول رقم 9: يوضح تأثير البحوث العلمية على المستوى المعرفي من عدم ذلك

س9	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	54	58.60%
لا	39	41.40%
المجموع	93	100%

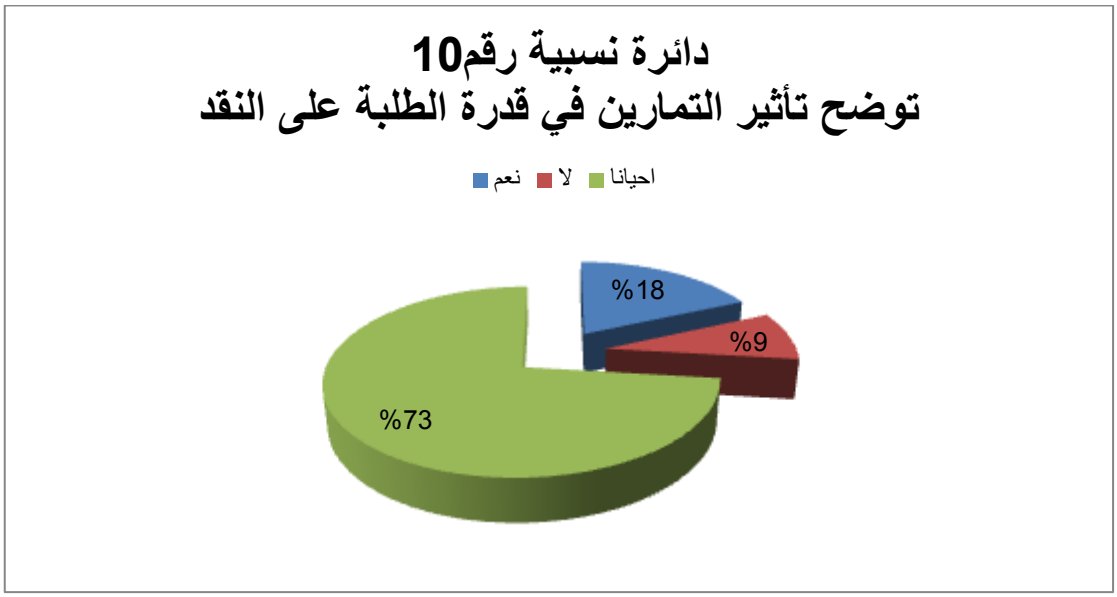
من خلال الأرقام يتضح لنا أن نسبة 58.60% ما يقدر ب54 طالب تؤثر البحوث العلمية على مستوياتهم المعرفية وهو أمر طبيعي نظرا لقيمة المعلومات والمعارف التي يتحصلون عليها فتحسن مستوى الأداء لديهم، ثم شعورهم بزيادة الرصيد العلمي والثقافي لأنهم يكتسبون فوائد علمية إضافية من خلال هاته البحوث ما يسمح لهم بالتعبير عن مختلف آرائهم العلمية كما أجاب الأغلبية في السؤال المفتوح رقم 2، وهذا ما أثبتته دراسة الطالب "أحمد زرزور" في النتيجة التي توصل لها بأن ثراء محتويات برنامج التكوين يساهم في اكتساب المهارات التقنية والقدرات العلمية، أما الفئة الثانية بنسبة41.40% ما يقدر ب39 طالب فلا تتأثر مستوياتهم المعرفية من خلال البحوث العلمية المؤشر الذي يحمل في دلالته عدم استيعاب المعلومات المقدمة من طرف الزملاء ، فعدم التكامل

الجيد معهم والدخول الضعيف في جو المناقشة، الأمر الذي لا يسمح لهم بالتفاعل الصفي داخل القسم ثم إبداء آرائهم.

جدول رقم 10: يوضح تأثير التمارين في قدرة الطلبة على النقد من عدم ذلك

س10	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	17	18.27%
لا	8	8%
أحيانا	68	73.11%
المجموع	93	100%

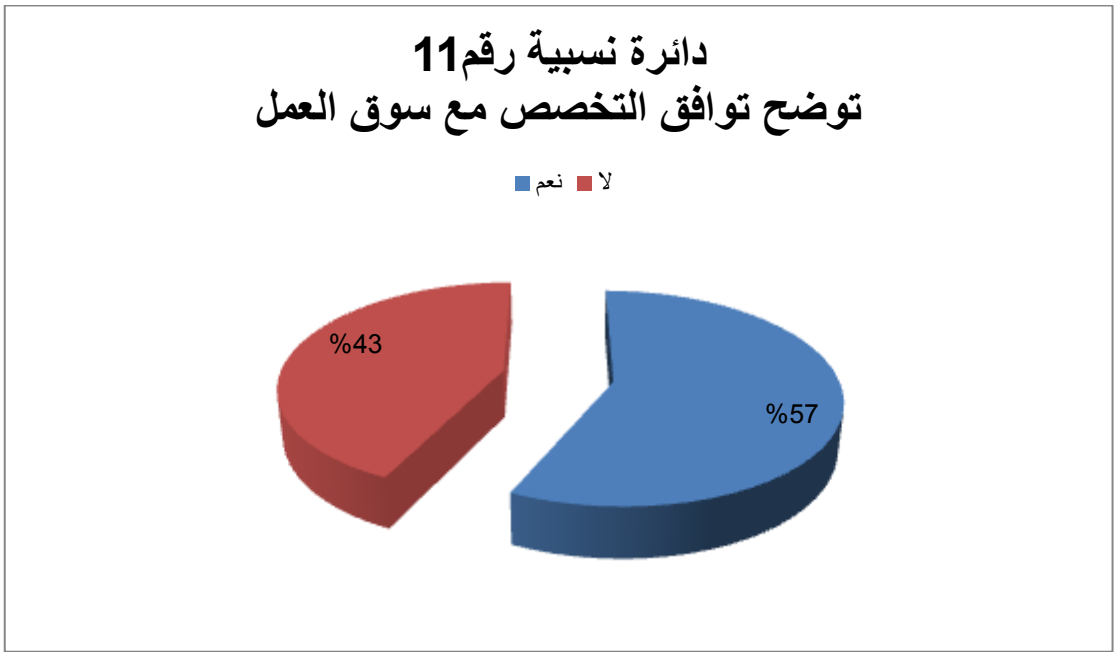
تكشف لنا الحالات المبوبة أن جل المبحوثين بنسبة 73.11% جزموا بوجود حالات متذبذبة في تمكنهم وقدرتهم على النقد بعد حل التمارين، ما يمكن تحليله باختلاف معامل التركيز من طالب إلى آخر أثناء القيام بهاته المهمة، أيضا اختلاف مؤشر الجدية في التعامل مع انجاز المهام والأولوية المقدمة لها، يليها نسبة18.27% ممن يساهم قيامهم بحل التمارين في قدرتهم على النقد، وهو ما يشير لحالات التنوع الموجودة في التأثير من زيادة القدرات والمعلومات، تصحيح المفاهيم، وإثراء النقاش، فترسيخ المعلومات حسب ما أجاب الأغلبية في السؤال المفتوح3 ما يعبر عن إيجابية هاته الحالة في التحضير الذهني الجيد، أما الأقلية القليلة بنسبة 8% فقالت بانعدام التأثير نظرا لثبات مستواهم المعرفي في كلتا الحالتين، فمشاركتهم الضعيفة في جو المناقشة، ما يحمل في طياته ضعف التركيز لدى هاته الفئة أثناء قيامهم بواجباتهم الوظيفية أي حل التمارين.



جدول رقم 11: يبين توافق التخصصات مع سوق العمل من عدم ذلك

س11	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	53	56.98%
لا	40	43.02%
المجموع	93	100%

يظهر عبر بيانات الجدول أن 56.98% أجابوا بتوافق متطلبات واحتياجات السوق مع فتح التخصصات وهو ما يشير لوجود نمطية ونوعية في التخصص كما يوضح أن محتوى التخصص يتماشى واحتياجات السوق، فهؤلاء الأشخاص يتميزون برضاهم النسبي عن المضامين الدراسية للبرنامج فالرضا عن الرصيد المعرفي المقدم من طرف المنظومة التعليمية، وبالتالي قبولهم لفحوى نظام ل.م.د وتكيفهم مع معطياته، بينما أقرت الفئة الثانية بنسبة 43.02% بعدم توافق التخصص مع سوق العمل، بحجة اختلاف ما هو موجود في البرنامج والمؤسسة التي سيعملون بها مستقبلا، فيجب تعديل مضامين البرنامج بالنسبة لهؤلاء حتى يكون هناك نوع من التوازن بين ما هو علمي وما هو عملي.



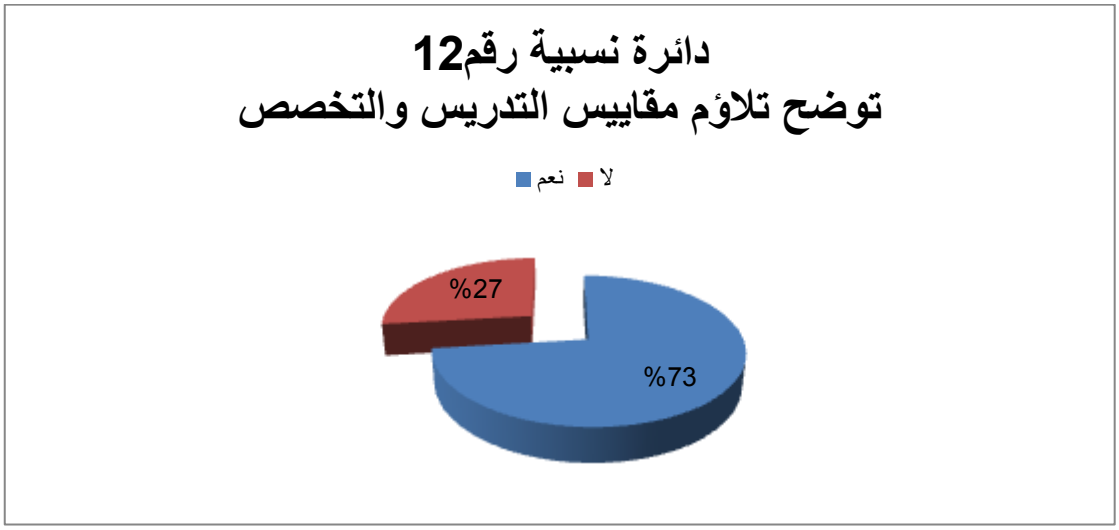
المحور الثاني: تأثير نظام ل م د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث البرنامج الدراسي

جدول رقم 12:يبين تلاءم مقاييس التدريس مع التخصص من عدمه

س12	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	68	73.11%
لا	24	26.89%
المجموع	93	100%

نلاحظ من خلال المعطيات أن الأغلبية بنسبة 73.11%عبروا عن تلاءم مقاييس التدريس مع تخصصاتهم، يمكن إرجاع ذلك إلى وجود ترابط وتناسق بين التخصص والوحدات التعليمية المدروسة، ونستنتج من ذلك أيضا أنهم يحملون نظرة مستقبلية عن متطلبات وحاجيات سوق العمل، فشعورهم بالتوازن الموجود بين التكوين والوظيفة، وهو ما أثبتته دراسة "أحمد زرزور" في فرضيته القائلة بأن نظام ل.م.د يحضر الطلبة إلى عالم الشغل تحضيرا فعالا، في حين أجابت الفئة الدنيا بنسبة 26.89% بعدم تلاءم هاته المقاييس والتخصص المدروس لإحساسهم بأن المواد المدروسة لا تغطي التخصص

بصورة جيدة، كما وحاجتها للمرونة حتى تنسجم مع البرامج العملية والمهنية للمؤسسات، ما يجعلهم يقرون بضعف وقصور أهداف وإستراتيجية نظام ل.م.د.

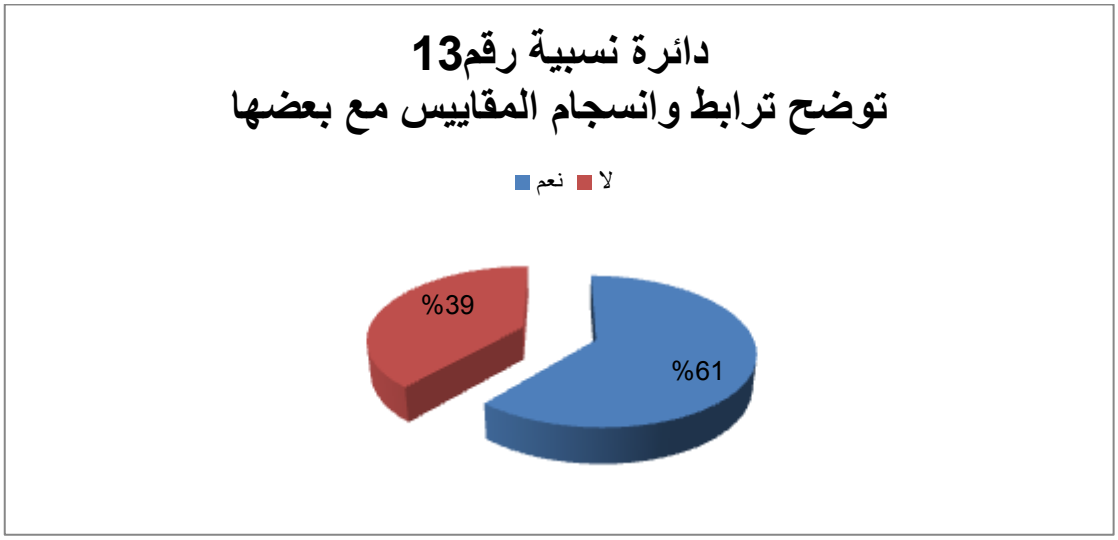


جدول 13: يبين ترابط وانسجام المقاييس المدروسة مع بعضها من عدم ذلك

س13	تكرار	النسبة المئوية%
نعم	57	61.29%
لا	36	38.71%
المجموع	93	100%

نقرأ من خلال معطيات الجدول أن 57 طالب وهو ما نسبته 61.29% يرتئون أن المقاييس المدروسة منسجمة ومتكاملة فيما بينها لأنها تغطي التخصص بصورة كافية حسب أرائهم، ما يعبر عن مستوى الرضا لدى هاته الفئة عن البرنامج الدراسي، فالمعلومات والمعارف المتحصل عليها، أما الآخرون بنسبة 38.71% فيرتئون العكس وهو عدم وجود تناسق وترابط لأن هاته الأجزاء أو الوحدات التعليمية فيما بينها لا تغطي التخصص وتمتاز بالقصور وانعكاس الاتجاهات، أو أن بعضها لا علاقة له بالتخصص أو ميدان العمل حسب أرائهم.

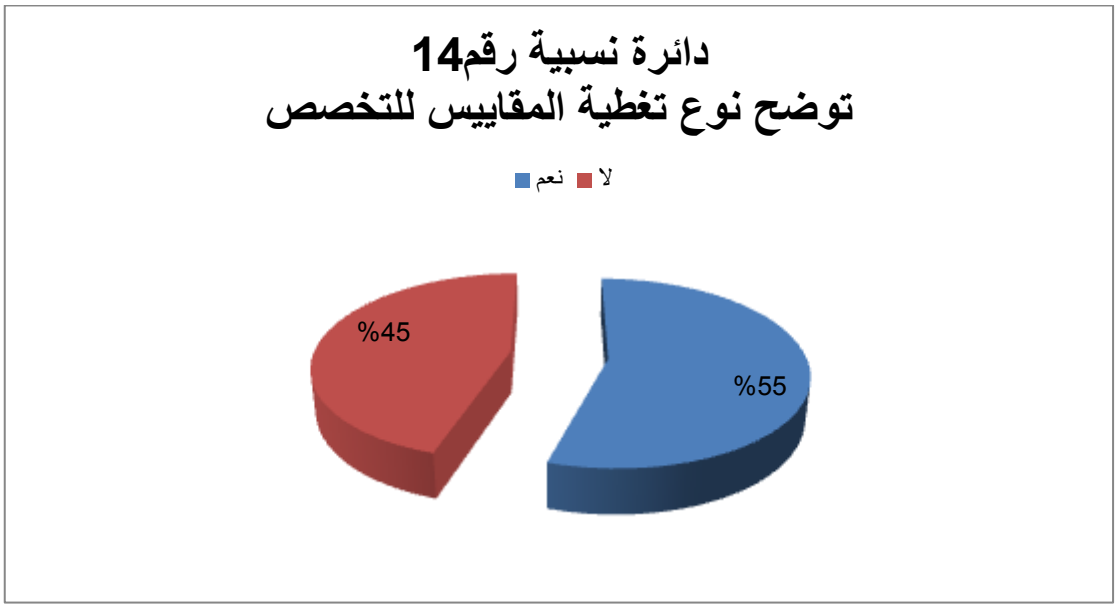
دائرة نسبية رقم13
توضح ترابط وانسجام المقاييس مع بعضها



س14: يوضح تغطية المقاييس للتخصص بصورة جيدة من عدم ذلك

س14	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	51	54.83%
لا	42	45.16%
المجموع	93	100%

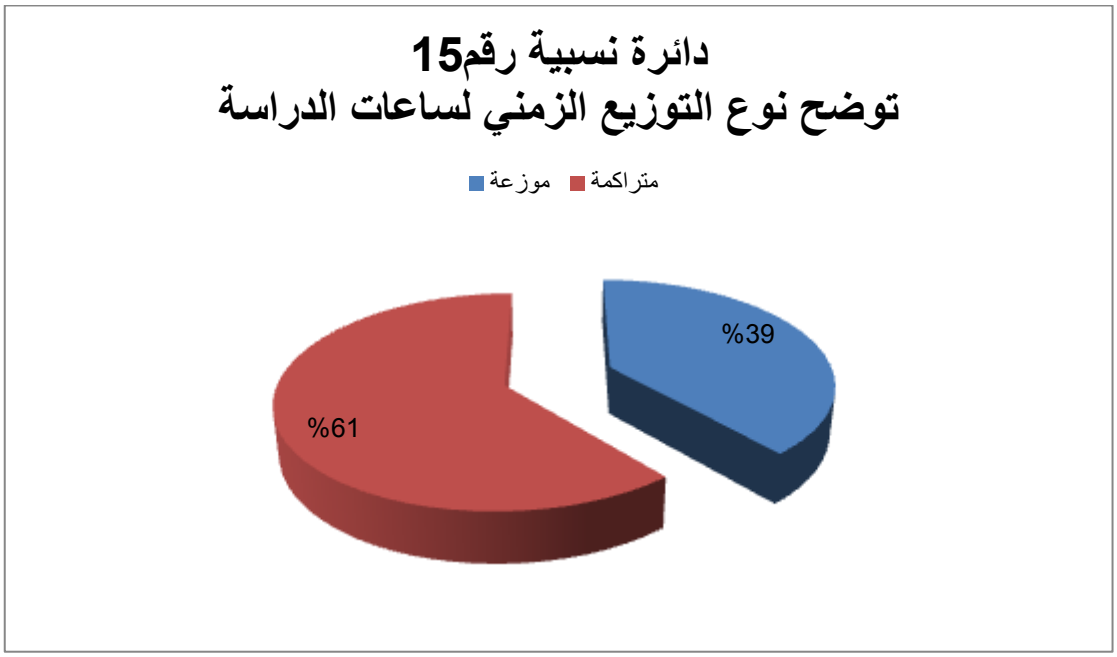
يظهر لنا من خلال النهر الصغير أن نسبة 54.83% من المبحوثين راضين عن البرنامج الدراسي والوحدات التعليمية المختلفة التي يدرسونها، بحكم المعلومات المهمة التي تحويها هاته المقاييس، فتناسبها وانسجامها مع بعضها البعض، يتضح ذلك من خلال إجاباتهم بالاختيار "نعم"، أما الفئة الأخرى من المجتمع قيد البحث بنسبة 45.16% فيرون بضعف وقصور وحدات البرنامج مقارنة مع سوق العمل، ومعنى هذا أنها تحتاج لمرونة أكثر، كمؤشر لضعف التكوين الجديد بالنسبة لهذه الفئة، ومنه نلاحظ تكافؤ نسبي بين المؤيدين والمعارضين في الأجوبة.



جدول رقم 15: يبين التوزيع الزمني لساعات الدراسة

س15	التكرار	النسبة المئوية%
موزعة	36	38.70%
متراكمة	57	61.30%
المجموع	93	100%

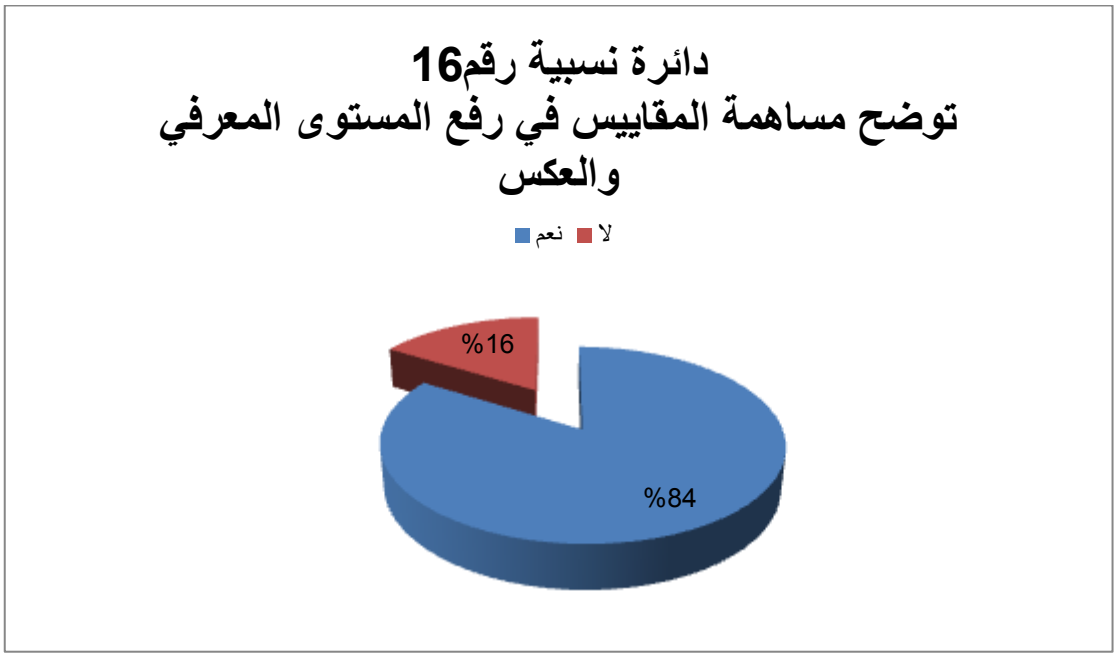
يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 61.30% يرتئون أن التوزيع الزمني لساعات الدراسة هو بطريقة تراكمية ما يعبر عن كثرة ساعات الدراسة والوحدات التعليمية ، وكثافة البرنامج الأمر الدال على انزعاجهم وعدم تكيفهم مع التوزيع الزمني الأسبوعي، فصعوبة الحضور والتوفيق بين مختلف الأنشطة، بينما أشار المبحوثين الآخرين بنسبة 38.70% على أن التوزيع الزمني لساعات الدراسة يكون بطريقة موزعة، كمؤشر يدل على قدرة التكيف معه فرضاهم عن التوقيت الزمني وعدد الساعات المدروسة.



جدول رقم 16: يوضح مساهمة المقاييس المدروسة في رفع المستوى المعرفي للطلبة من عدم ذلك

س16	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	78	83.87%
لا	15	16.13%
المجموع	93	100%

من خلال الجدول نلاحظ بان الأغلبية بنسبة 83.87% أقروا بتحسن مستواهم المعرفي وزيادة رصيدهم العلمي من خلال المقاييس المدروسة وهو أمر منطقي يعبر عن الإضافات العلمية والمعرفية للبرامج المدروسة، فارتفاع سقف المستوى الثقافي عند هذه العينة، أيضا تمكنهم من التحصيل العلمي والتفاعل داخل القسم، باستثناء ما نسبته 16.13% الذين أشاروا إلى العكس وهو أن هاته المقاييس لا تسهم في رفع مستواهم المعرفي، ما يفسر عدم رضاهم عن فحوى هاته المقاييس، إضافة لقصور هاته الوحدات التعليمية في تقديم الإضافات العلمية المرجوة، التي تصنع عملية التكوين لديهم، ومنه نستنتج أن الحالة في الجدول إيجابية، لأن معظم الطلبة يحصلون مجموعة من المعارف.

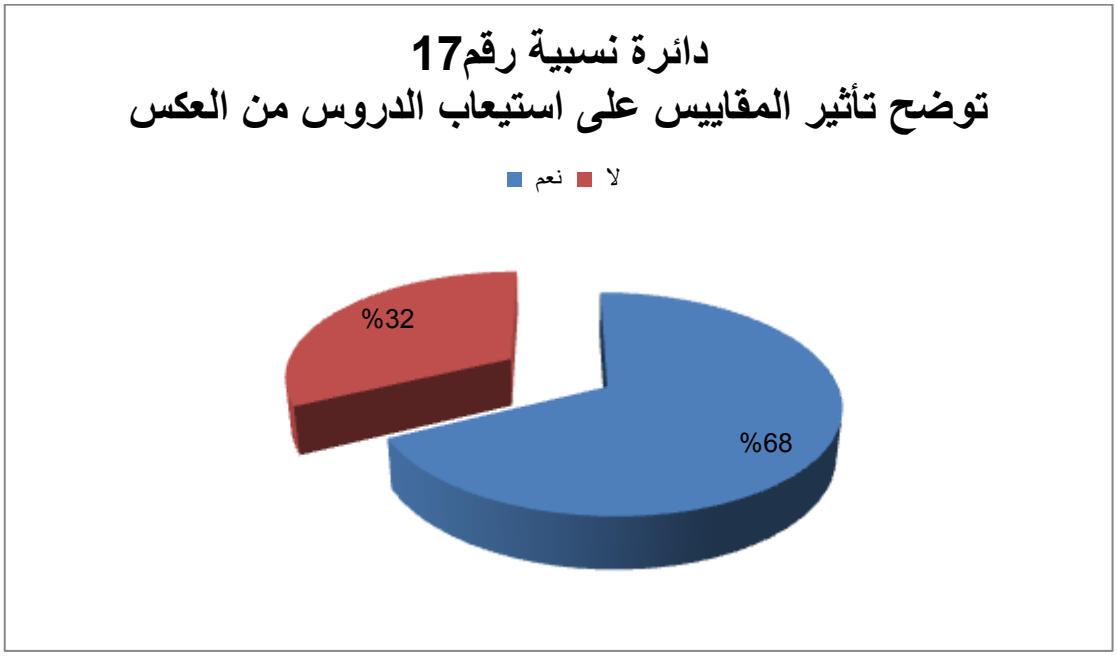


جدول رقم 17: يوضح تأثير عدد المقاييس على استيعاب الدروس بالنسبة للطلبة من عدم ذلك.

س17	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	63	67.74%
لا	30	32.26%
المجموع	93	100%

يتضح من خلال المعطيات بأن نسبة 67.74% تمثل فئة المبحوثين الذين أجابوا بأن عدد المقاييس يؤثر على استيعابهم للدروس بسبب كثافة البرنامج وتشابه المقاييس وعدم التناسق في التوزيع الزمني، فكلما كانت هاته المقاييس قليلة كانت حظوظهم أوفر في التفاعل والتحصيل العلمي والعكس صحيح على حسب ما أشارت إليه الأغلبية في السؤال المفتوح4، بينما ذهبت فئة المبحوثين والتي تمثل 32.26% إلى الإفادة بالعكس، وهو ما يشير إلى مرونتهم في التعامل مع المقاييس المدروسة وانسجامهم معها فهم يمثلون نوع العينة التي تحمل صفة الإيجابية من حيث الاهتمام بالدراسة وانجاز الأعمال، ترتيب

الأولويات وتقبل النظام الجديد، ومنه نستخلص أن الأغلبية يتأثرون سلبيا في قدرتهم على استيعاب الدروس، نظرا لكثافة البرنامج.

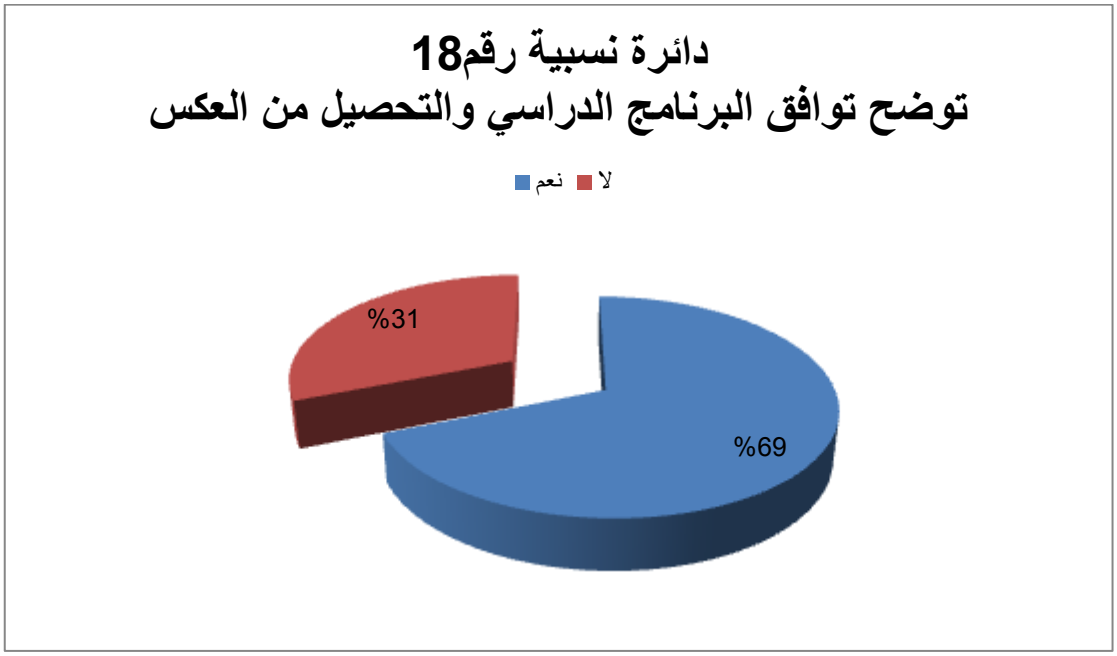


جدول رقم 18: يوضح توافق البرنامج الدراسي مع التحصيل الدراسي للطلبة من العكس

س18	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	64	68.81%
لا	29	31.19%
المجموع	93	100%

نقرأ من خلال أرقام الجدول أن 64 طالب ما نسبته 68.81% من مجموع العينة يعبرون عن توافق البرنامج الدراسي وقدرتهم التحصيلية، ما يعكس رضاهم عن مضامين المقاييس الدراسية، وهم يتميزون بطابع التحفيز الداخلي، ما أدى لرضاهم عن نتائجهم المعرفية والسداسية، كما وتحصيلهم المعرفي المقبول، أما نسبة 31.19% من المبحوثين يرتئون خلاف ذلك وهو أن البرنامج الدراسي لا يتوافق مع قدراتهم التحصيلية نظرا لكثافة البرامج ووجود انشغالات تمنعهم من التكيف مع المعطيات العلمية والمقررات الدراسية، وبالنسبة لهؤلاء فإن سيرورة العملية التعليمية تحتاج لنوع من الترشيد.

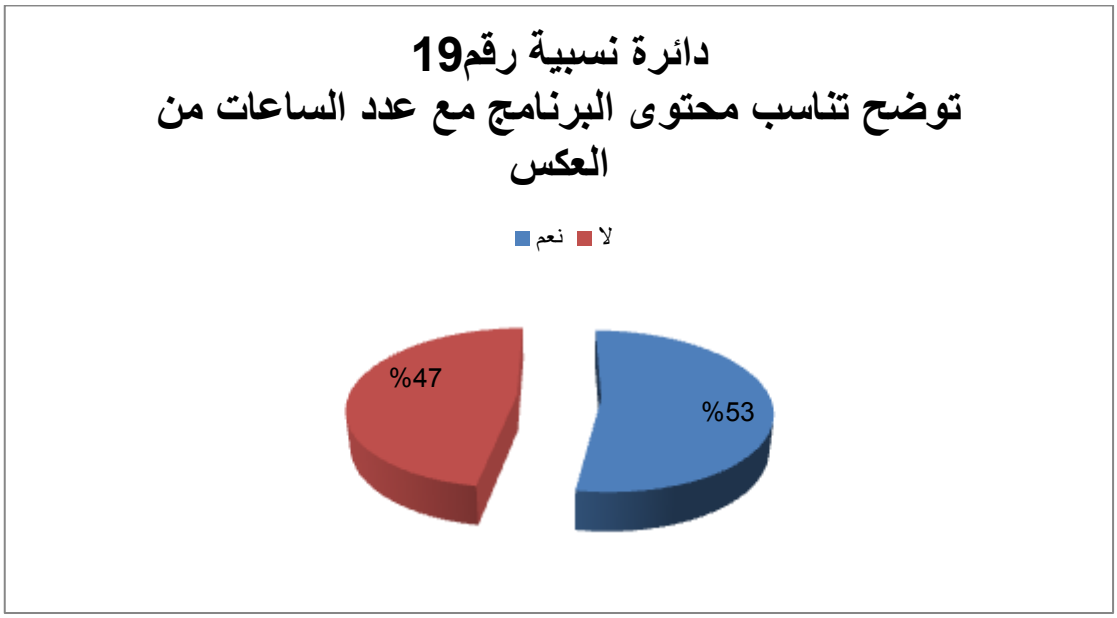
إذن يمكن القول أن الأغلبية يسيرون نحو التحصيل المعرفي الحسن، ما قد نربطه بمعامل الحرص والجدية والمرونة في التعامل مع الأوضاع الاجتماعية من قبل هؤلاء.



جدول رقم 19: يوضح تناسب محتوى البرنامج الدراسي مع عدد الساعات المبرمجة

س19	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	49	52.68%
لا	44	47.32%
المجموع	93	100%

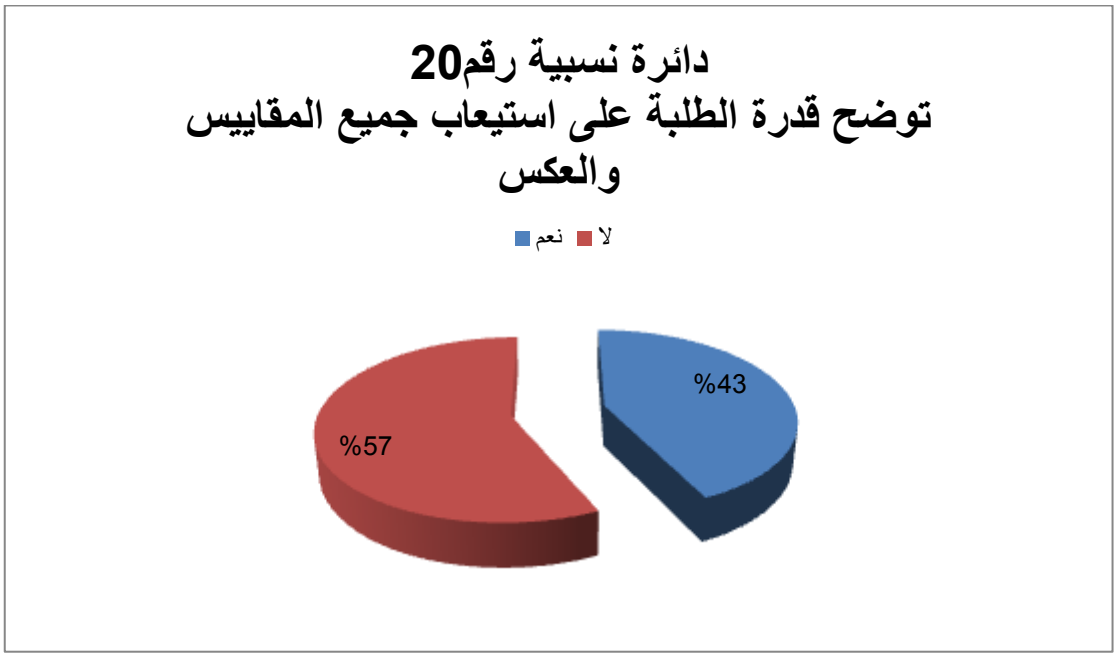
نفهم من خلال المعطيات أن 52.68% من المبحوثين يرتئون بأن محتوى البرنامج متناسب وعدد الساعات الدراسية يمكن تحليل ذلك بمجموعة من المؤشرات التي من بينها: القدرة على الحضور، توازن عدد المقاييس مع عدد الدروس، قدرة الأستاذ على إنهاء البرنامج الدراسي في أواخر العام، أما البقية بنسبة 47.32% فيرتئون العكس بسبب طول البرنامج والضغط المدرسي الذي يسيرون عليه، فالعملية حسبهم تحتاج لتمديد سنة إضافية أو تعديلات في البرنامج الدراسي.



جدول رقم 20: يوضح قدرة الطلبة على استيعاب جميع مقاييس السداسي من عدم ذلك

س20	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	40	43.01%
لا	53	56.99%
المجموع	93	100%

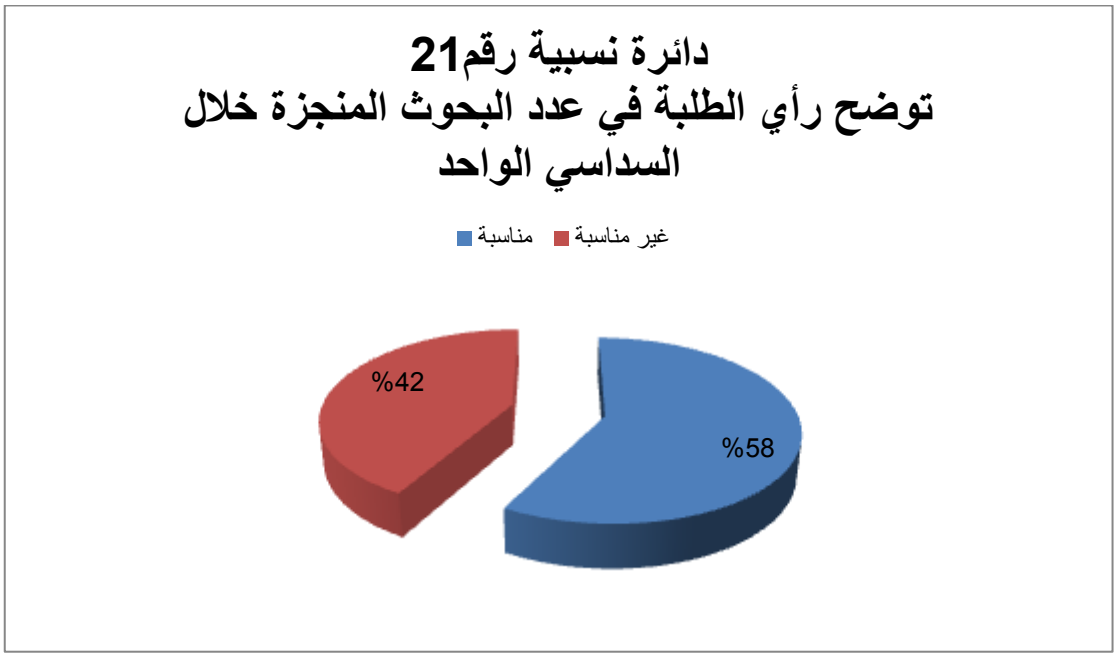
نرى من خلال الجدول أن ما نسبته 56.99% وما يقدر ب53طالب من مجموع العينة ليست لديهم القدرة على استيعاب جميع المقاييس خلال السداسي الواحد ما يعكس كثرة المقاييس،اختلاف منهجية التدريس من أستاذ إلى آخر فتباين القدرة على التحصيل من حصة لأخرى، كما وتباين معامل التركيز والتفاعل من مدة لغيرها، إضافة لتغير نوع الوحدات التعليمية بين سهلة وصعبة وتشابهها، أما الآخرون بنسبة 43.01% والمقدرون ب40 طالب لديهم القدرة على استيعاب المقاييس الأمر الذي يدل على تكيفهم وانسجامهم مع محتوى البرامج فارتفاع معامل التركيز الذهني لدى هؤلاء.



جدول رقم 21: يوضح رأي الطلبة في عدد البحوث المنجزة في السداسي الواحد

س21	التكرار	النسبة المئوية%
مناسبة	54	58.06%
غير مناسبة	39	41.94%
المجموع	93	100%

يتضح من خلال البيانات أن نسبة 58.06% يرتئون بتناسب عدد البحوث المنجزة مع فترة السداسي ما يبين تمكنهم واعتيادهم على العملية، فاستطاعتهم على تجاوز صعوبات البحث، وتنظيم الوقت، فقدرتهم على انجاز هذا الكم المقرر من البحوث العلمية، بينما ترى الفئة الأخرى من العينة بنسبة 41.94% أن عدد البحوث غير مناسب مع السداسي الواحد بسبب كثافة البرنامج، وضيق المدة الزمنية بين بحث وآخر.

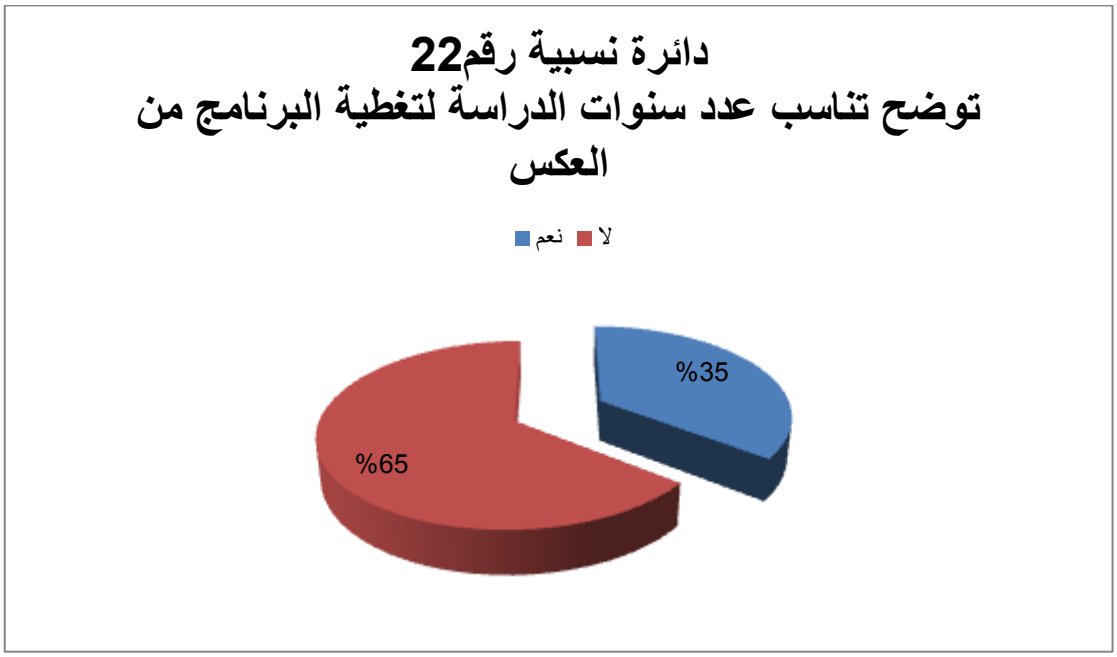


جدول رقم 22: يوضح كفاية عدد سنوات الدراسة لتغطية البرنامج من العكس

س22	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	33	35.48%
لا	60	64.52%
المجموع	93	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الأغلبية بنسبة 64.52% يرتئون بعدم تناسب عدد السنوات مع البرنامج الدراسي بسبب قصر فترة السداسيات وطول البرامج، فهم يعيشون حالة من الضغوطات المدرسية وكثرة الواجبات، ما يجعلهم يحسون بنوع من اللاتوازن، أما الفئة المتبقية من العينة بنسبة 35.48% أقروا بالعكس وهو أن البرنامج يتناسب وعدد السنوات بسبب تلاؤمهم مع معطيات العملية التعليمية، وارتفاع مستوى الرضا على الوحدات التعليمية ومضامينها، ومنه يلاحظ أن الأغلبية أجابوا بلا وهو ما يشير للحالة السلبية لعامل الرضا عند هؤلاء.

دائرة نسبية رقم22
توضح تناسب عدد سنوات الدراسة لتغطية البرنامج من العكس



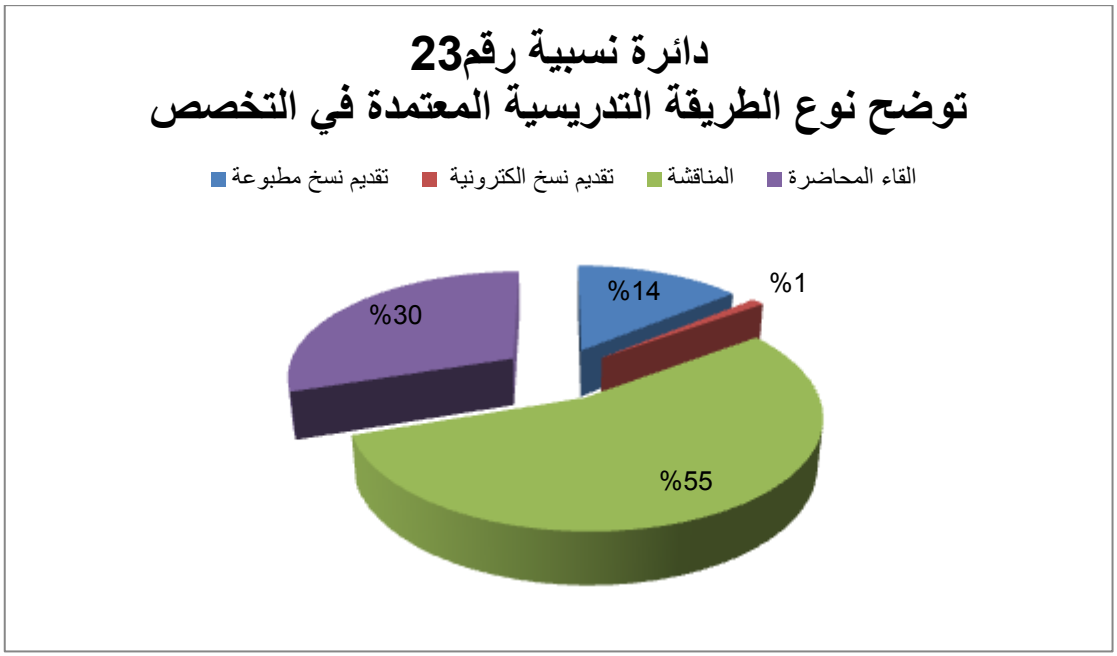
المحور الرابع: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث المنهج الدراسي

جدول رقم 23: يوضح نوع الطريقة التدريسية المعتمدة في التكوين

س23	التكرار	النسبة المئوية%
تقديم نسخ المطبوعة	13	13.97%
تقديم نسخ الكترونية	1	1.07%
المناقشة	51	54.83%
إلقاء المحاضرة	28	30.13%
المجموع	93	100%

نلاحظ من قراءة للجدول بان 51 طالب ما نسبته 54.83%من المبحوثين اقروا باعتماد الأساتذة لطريقة المناقشة في تخصصهم ، ما يدل على التكامل والانسجام بين الطلبة والأستاذ أثناء الممارسة هاته الطريقة، يليها نسبة 30.13% من المبحوثين أجابوا بطريقة الإلقاء في المحاضرة في إشارة لتغير المنهج المعتمد حسب كل أستاذ، بينما نسبة 13.97% فإنهم يعتمدون تقديم النسخ المطبوعة، أيضا حالة تعبر عن اختلاف منهجية

الأساتذة، في حين أن 1.7% من المبحوثين يعتمدون تقديم نسخ الكترونية، وهناك من يعتمدون طرق أخرى كالبحوث المكتوبة وتحضير الدروس وحل التمارين حسب ما أجابوا الأغلبية في السؤال المفتوح5 وهو ما يثبت حالات التنوع الموجودة في منهجية التدريس من أستاذ إلى آخر.



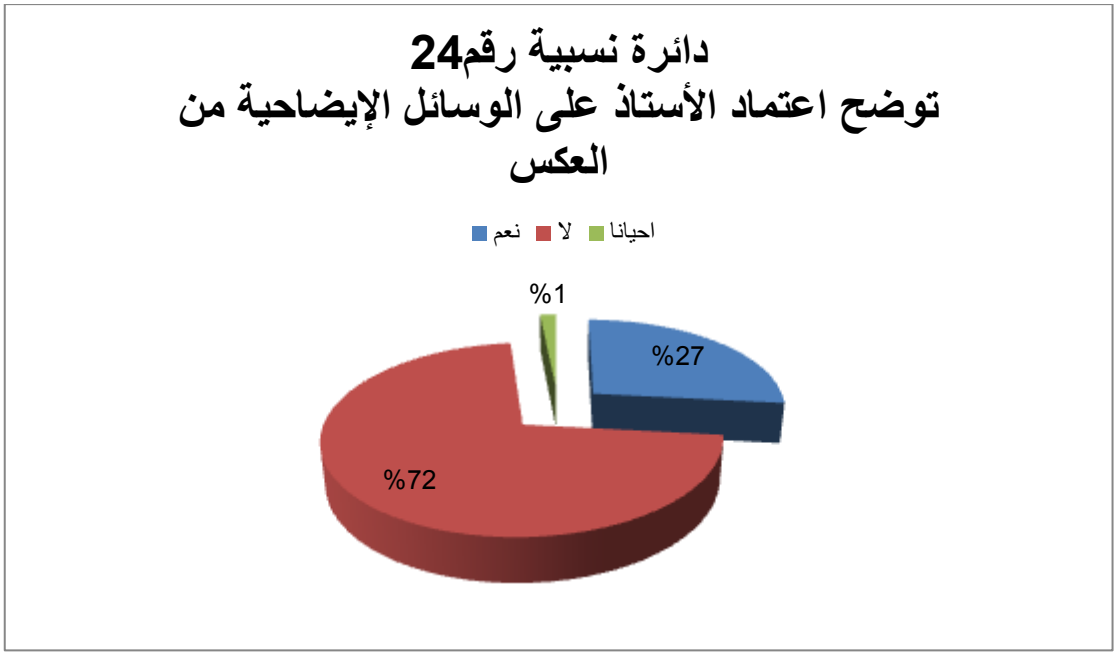
جدول رقم 24: اعتماد الأستاذ على وسائل إيضاحية من العكس

س24	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	23	24.73%
لا	19	20.43%
أحيانا	51	54.84%
المجموع	93	100%

نقرأ من خلال المعطيات أن ما نسبة 54.84% من المبحوثين أجابوا ب أحيانا وهي حالات متذبذبة يعتمد فيها على الوسائل الإيضاحية عند تقديم الدروس، ما يشير إلى المرحلة المتقدمة التي يدرس فيها الطلبة وأنهم مجبورين على البحث، كما تعبر على أن الأستاذ ليس مرغما على القيام بهذا الدور، بينما ذهبت ما نسبته 24.73% من

المبحوثين إلى الإقرار باعتماد الأستاذ للوسائل الإيضاحية،كالمناقشة والشرح، وهي حالة تعبر عن تعاون الأستاذ فمحاولته لخلق جو من الانسجام بين الطلبة، كما وحرصه على التحصيل العلمي الجيد وإيصال المعلومة للطلبة، باستثناء 20.43% من المبحوثين أجابوا بعدم الاستفادة من الوسائل الإيضاحية وهي ما يعبر على أن هاته المهمة ليست حكرا على الأستاذ، بل هي منوطة بالطالب وتدخل ضمن إطار البحث.

ويمكن الوصول عبر معطيات الجدول لتفسير هو اختلاف المنهجية التدريسية من أستاذ إلى آخر، أيضا تباين القناعات لدى المدرسين.

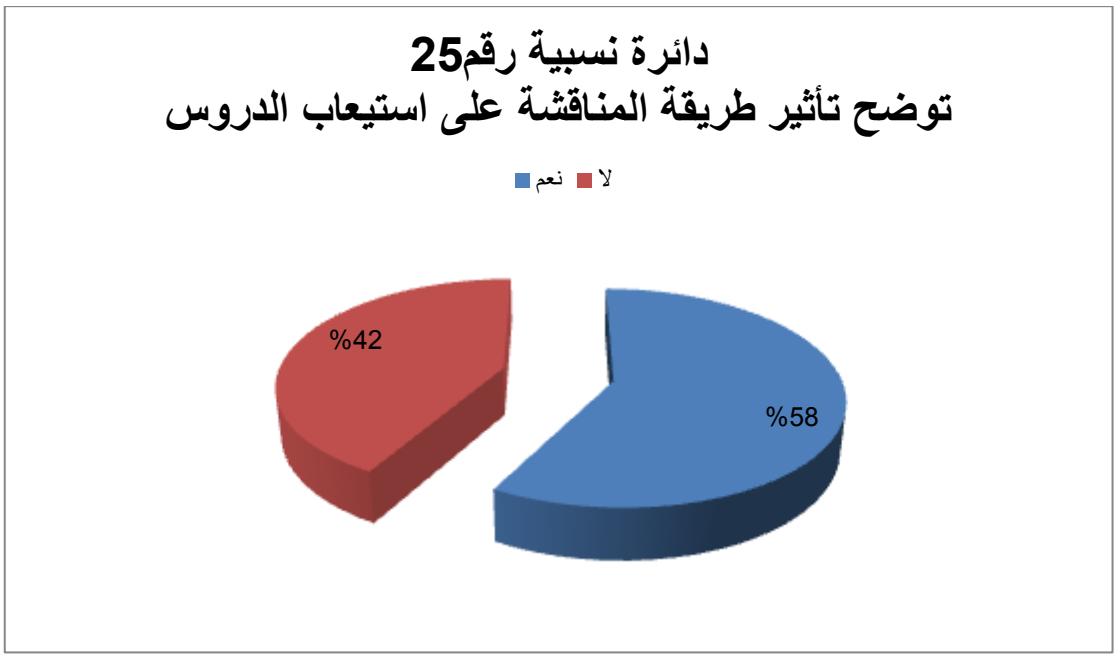


رقم السؤال	السؤال	نعم	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	التكرار
س25	هل تؤثر طريقة المناقشة في استيعابك للدروس؟	54	58.06%	39	41.93 %	93
س26	هل تؤثر طريقة تقديم النسخ المطبوعة في استيعابك للدروس؟	40	43.01%	53	56.9 %	93
س27	هل تؤثر طريقة الإلقاء في المحاضرة على استيعابك للدروس؟	38	41.86%	33	58.14 %	93

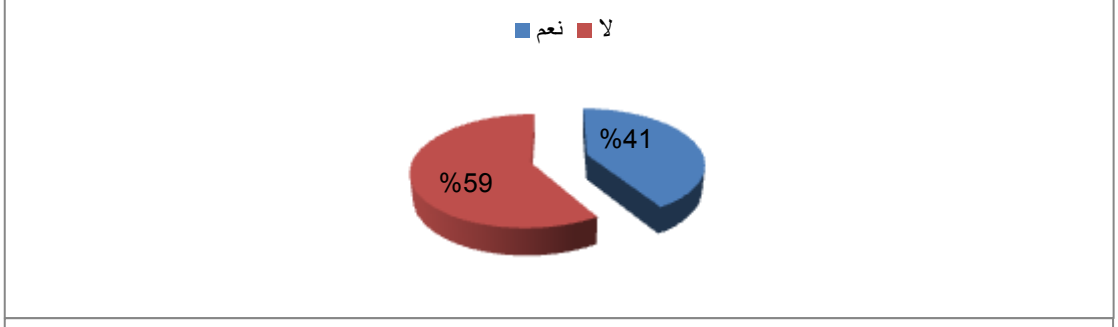
يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 58.06% من المبحوثين هم الذين تؤثر طريقة المناقشة في قدرتهم على الاستيعاب إيجابا بزيادة معلوماتهم وتوضيح غموض، إذا كانت المناقشة فعالة منظمة غير فوضوية تصب في الموضوع، والعكس صحيح حسب ما جاء في إجابات الطلبة على السؤال المفتوح رقم6، بينما أجابت نسبة 41.93% من المبحوثين بعدم تأثر قدرتهم على الاستيعاب في حالة المناقشة ما يمكن تفسيره بعدم التناسق بين الزملاء أثناء المناقشة، ما يعبر عن قلة التفاعل الصفي لهؤلاء داخل القسم،

بينما خلاف ذلك فئة بنسبة 56.09% من المبحوثين لا يتأثرون بطريقة تقديم النسخ المطبوعة في استيعاب للدروس ما يشير لعدم اهتمامهم بها وفشلها عندهم فهي لا تشكل فارقا ووجودها من عدمه فالأمر سيان بالنسبة لهؤلاء، بينما نجد 43.01% يتأثرون بهاته الطريقة ويرون نقائصها وحاجتها لشرح توضيحي اكبر حسبما أجاب الأغلبية في السؤال المفتوح رقم 7 ما يدل على عدم تفاعلهم وحبهم لهذه المنهجية فسلبيتها، في حين أن نسبة 58.14% لا تشكل طريقة الإلقاء في المحاضرة فارقا لديهم في استيعاب الدروس بسبب تعاملهم المرن الذي يمكنهم من التوازن مع أساليب المحاضرة، بينما أجابت العينة المتبقية بنسبة 40.86% من المبحوثين بتأثرهم بهاته الطريقة حسب طريقة الأستاذ كما عللت الأغلبية في إجاباتها عن السؤال المفتوح8، ونتوصل هنا لاختلاف الرؤى في المناهج.

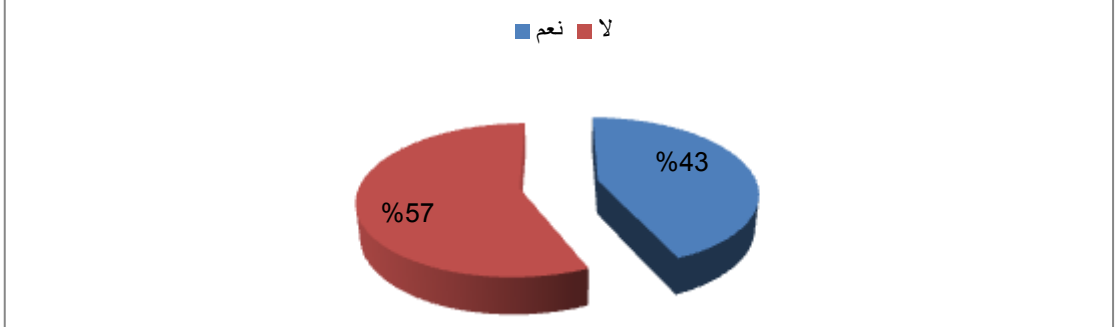
دائرة نسبية رقم25
توضح تأثير طريقة المناقشة على استيعاب الدروس



دائرة نسبية رقم 26
توضح تأثير طريقة النسخ المطبوعة على استيعاب الدروس بالنسبة للطلبة



دائرة نسبية رقم27
توضح تأثير طريقة الإلقاء في المحاضرة على استيعاب الدروس بالنسبة للطلبة

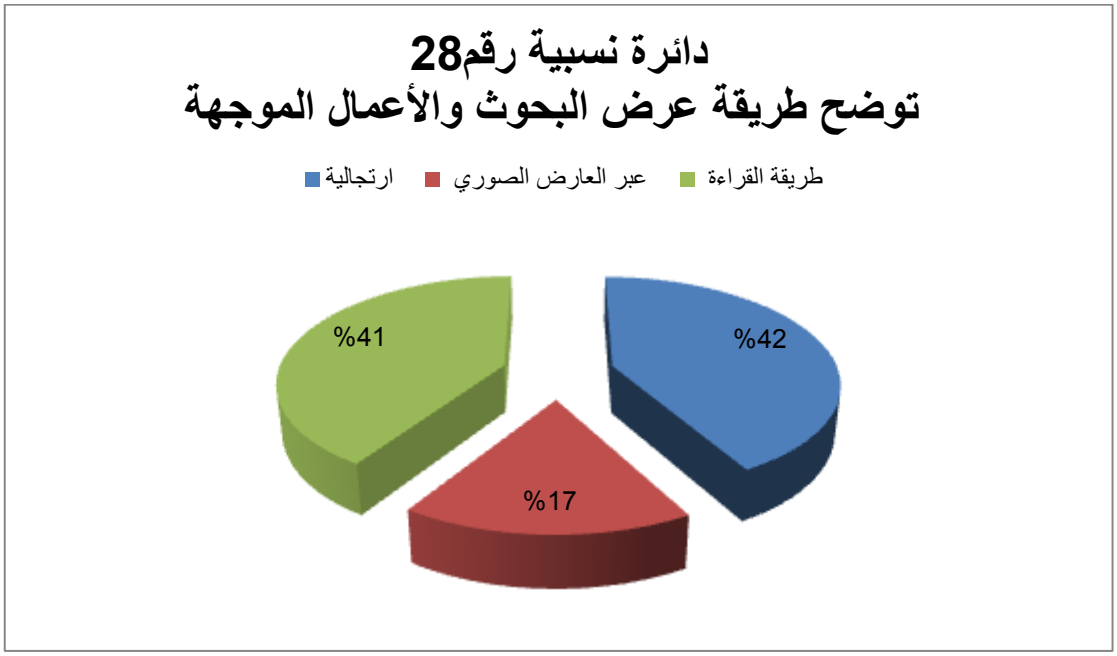


جدول رقم26: يوضح طريقة عرض البحوث والأعمال الموجهة من قبل الطلبة

س26	التكرار	النسبة المئوية%
ارتجالية	39	41.93%
عبر العارض الصوري	16	17.20%
طريقة القراءة	38	40.87%
المجموع	93	100%

الأرقام داخل الجدول تعبر على أن نسبة 41.93% من المبحوثين يمارسون الطريقة الارتجالية في عرض البحوث والأعمال الموجهة تليها نسبة 40.87% من عينة الدراسة

يمارسون طريقة القراءة بينما البقية بنسبة 17.20% من العينة يمارسون عرض البحوث والأعمال الموجهة عبر العارض الصوري في حين ذهب البعض لوجود حالات أخرى أحيانا كإحضار ملخص بحث والقيام بشرحه أو القراءة مع الشرح حسب ما جاء في السؤال المفتوح رقم 9 كمؤشر لحالات التنوع في عرض البحوث والأعمال الموجهة واختلاف الطلبة وانسجامهم كل حسب طريقته المثلى والمفضلة، أيضا هو مؤشر على اختلاف مستوى الاستيعاب والتركيز في طريقة عرض الأعمال.

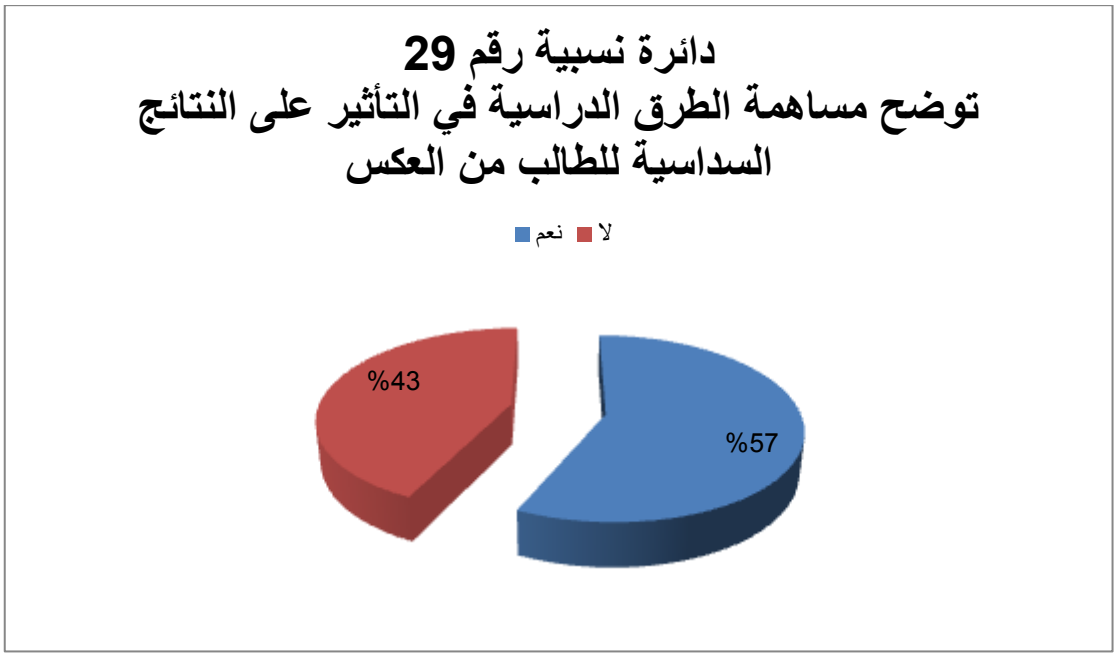


جدول رقم 27: يبين مساهمة طرق عرض البحوث والأعمال الموجهة في التأثير على النتائج السداسية للطالب من عدم ذلك

س27	التكرار	النسبة المئوية%
نعم	53	56.89%
لا	40	43.02%
المجموع	93	100%

من الملاحظ من خلال المعطيات لأن نسبة 56.89% من الفئة المبحوثة يتأثرون بطريقة إلقاء البحوث والأعمال الموجهة ما يبرر اختلاف وجهة نظرهم حول هاته الطرق

التدريسية أيها الأنسب لكل طرف، ما يعكس اختلاف قدراتهم و أنماطهم الحسية، أيضا تباين هاته المناهج التكوينية في إيصال المعلومة للطلبة، بينما ذهبت البقية بنسبة 43.02% من المبحوثين إلى الإقرار بعدم التأثر بهاته الطرق ما يعكس تكيفهم وتناسقهم معها، فتصرفهم المرن مع الأوضاع الدراسية.



جدول رقم 28: يوضح تأثير الوسائل الإيضاحية على استيعاب الدروس بالنسبة للطلبة

س24 / س25	نعم		لا		المجموع	
نعم	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
	23	24.73%	8	8.60%	31	33.33%
لا	46	49.46%	16	17.20%	62	66.66%
المجموع	69	74.19%	24	25.80%	93	100%

يظهر لنا من خلال معطيات الجدول أن نسبة 74.19% من المبحوثين موزعة بين نعم ولا، منهم نسبة 49.46% يعتمد الأستاذ في منهجية تدريسهم على الوسائل الإيضاحية وهذا الأمر راجع لقناعة الأستاذ كل حسب أسلوبه، أما ما نسبته 24.73% فهم لا يستفيدون من هاته الطريقة بسبب أن هذا الدور ليس إجباريا على الأستاذ ولقناعة

الأستاذ بعدم ضرورة ذلك، في حين أن مجموع ما نسبته 25.80% موزعة بين ما نسبته 17.20% لا تؤثر الوسائل الإيضاحية التي يتلقونها على استيعابهم للدروس الأمر الذي قد نفسره بشعورهم بقصور هاته الوسائل في إيصال المعلومات فهي تحتاج لتبسيط وشرح أكثر، وبين ما نسبتهم 17.20% من الذين تفاعلوا مع منهج المناقشة فهي تحمل ذلك الدور الموجب في التحصيل العلمي والمعرفي وإثراء الرصيد الثقافي، فتحسين ورفع المستوى الكمي والنوعي للعملية التعليمية،كما جاء في أجوبة السؤال المفتوح التابع للسؤال ويمكن أن نستنتج عبر الجدول أن الأغلبية لا يتأثرون بالوسائل الإيضاحية كمؤشر سلبي يدل على ضعفها في نظر هذه الفئة.

جدول رقم29:يوضح العلاقة بين البرنامج الدراسي والمستوى المعرفي للطبة.

س18 / س16	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
نعم	47	50.53%	26	27.95%	73	78.49%
لا	8	8.60%	12	12.90%	20	21.50%
المجموع	55	59.13%	38	40.85%	93	100%

نلاحظ عبر بيانات الجدول بأن مجموع ما نسبته 78.49% موزعين على فئتين، فئة أولى بنسبة 50.53% يرون أن المقاييس المدروسة تسهم في تحسين مستواهم المعرفي، من خلال المعارف المقدمة والتحصيل الكمي والنوعي الذي يستفيدون منه، فتحسن مهاراتهم العلمية وقدرتهم على التفاعل مع الأطراف الأخرى للعملية التعليمية، وفئة ثانية بنسبة 27.95% تدعم الرأي الأول وهي أن المقاييس المدروسة تغطي التخصص وتحسن قدرتهم على الاستيعاب والتحصيل الأمر الذي قد نرجعه إلى رضاهم عن منهجية التدريس ومضامين البرنامج فتكيفهم معها، بينما اتجهت نسبة بمجموع 21.50% مقسمة على فئتين، فئة أولى بنسبة 12.90% ترى بالعكس وهو أن المقاييس المدروسة لا تتوافق وقدراتهم التحصيلية بسبب عدم تمكنهم من التكيف والانسجام مع

الأجواء الدراسية فإخفاقهم على إدارة المشاكل والتوتر داخل وخارج القسم، أو لعل ذلك راجع لعدم مقدرتهم لاستيعاب هاته المقاييس، أما الفئة الثانية بنسبة 8.60% فهم يؤكدون هذا الرأي الأخير، بحيث يشعرون بعدم توافق المقاييس المدروسة وقدرتهم، التحصيلية مما قد نفسره بإخفاقهم في عملية التفاعل والتعامل بمرونة مع التكوين الموجه لهم أو كثافة البرنامج ما جعلهم يعيشون حالة اللاتوازن والانخفاض في معدلاتهم السداسية، ويمكن من خلال الجدول أن نستنتج أن جل الطلبة تسير حالتهم التحصيلية إلى الإيجابية، بسبب اعتيادهم لسير البرنامج وتوازنهم معه.

ثانيا: حساب معامل الإرتباط بيرسون:

جدول30: يوضح معامل الارتباط بين البرنامج الدراسي والمستوى المعرفي للطلبة

Correlations

س16	Pearson Correlation	1	,651**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	93	93
س18	Pearson Correlation	,651**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	93	93

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نلاحظ من خلال الجدول أن معامل الارتباط Pearson يساوي0.651 والقيمة المعيارية sig تساوي 0.01، وهذا يعني أن هناك علاقة قوية بين المقاييس المدروسة وقدرة الطلبة على التحصيل المعرفي.

جدول31: يوضح معامل الارتباط بين الوسائل الإيضاحية واستيعاب الدروس بالنسبة للطلبة

Correlations

س24	Pearson Correlation	1	,672**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	93	93
س25	Pearson Correlation	,672**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	93	93

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن معامل الارتباط pearson يساوي 0.672، والقيمة المعيارية sig تساوي 0.01 وهذا يعني أن هناك علاقة قوية بين طريقة المناقشة والوسائل الإيضاحية عند تقديم الدروس للطالب.

نتائج اختبار الفرضيات:

من خلال بحثنا ودراستنا النظرية والتطبيقية وفق منهج تحليلي وصفي باختبار الفرضيات المقترحة توصلنا إلى أن هذه النتائج هي نتائج مؤقتة.

1- الفرضية الأولى: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث التكوين

من خلال دراستنا وعرضنا لهاته الفرضية ومن خلال الجداول التي وضعناها للإجابة عليها في أسئلة الاستمارة توصلنا إلى أن الأغلبية في الأسئلة رقم

(4،6،8،9،10،11،5) أجابوا ب "نعم"، وهي الحالة التي تعبر على التأثير الإيجابي لنظام ل.م.د على الطلبة من حيث التكوين.

ج4: أجاب نسبة 90.32% من المبحوثين بقدرتهم على انجاز البحوث العلمية كمؤشر للتكيف الواسع مع نوع التكوين.

ج5: أقر أزيد من ثلاث أرباع العينة بنسبة 75.26% بقدرتهم على انجاز الأعمال الموكلة إليهم في حصة التطبيق كإشارة لوجود نوع من التوازن في حصة التطبيق.

ج6: توجهت نسبة 59.13% لقدرتهم على انجاز أعمال حصة المحاضرة كدليل لوجود نوع من الانسجام والتحكم في الوقت، فالمرونة في التعامل مع الأنشطة الموجهة لهم.

ج7:أجابت نسبة 53.87% من الطلبة بعدم وجود أعمال إضافية فوق الأنواع: البحوث وتلخيص الكتب، مايدل على سيطرة هاته الأنواع واستعمالها بشكل مفرط في التكوين

ج8: توجهت نسبة 67.74% من المبحوثين لتأكيد كفاية الوقت الممنوح لهم لإنجاز الأعمال التكوينية الموجهة لهم في إشارة للأريحية والتنظيم الزمني المناسب.

ج9: فلقد أقر الأغلبية بنسبة 58.60% بتأثير البحوث العلمية على مستواهم المعرفي عبر زيادة الرصيد المعرفي والثقافي لهم فتوضيح الغموض،من ثم قدرتهم على إبداء أرائهم فالتفاعل داخل القسم حسب ما أجاب جل الطلبة في السؤال المفتوح رقم2

ج10: فقد توزعت الإجابات الكبرى بين "نعم" و"أحيانا" بنسبة 91.38% وهو ما يثبت تأثير التمارين في قدرة الطلبة على النقد لإقرار 18.27%بالإجابة بنعم، من خلال التحضير الجيد والمشاركة في المناقشة وزيادة المعلومات،كما أشارت الأغلبية في السؤال المفتوح رقم3.

ج11: فيما يخص السؤال11 فلقد جزمت نسبة 56.89% بتوافق سوق العمل مع فتح التخصصات كمؤشر يثبت نسبة الرضا على نوعية التكوين وتأثيره على التحصيل الدراسي.

2- الفرضية الثانية: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث البرنامج الدراسي

لقد أجاب معظم الطلبة في الأسئلة (12،13،14،16،17،18،19،21) بحالة "نعم" وهو ما يثبت تحقق الفرضية الثانية

ج12: لقد أجاب ما نسبته 73.11% بتلاؤم مقاييس الدراسة مع التخصص حسب نظرتهم أن البرنامج الدراسي متوازن نسبيا مع سوق العمل.

ج13: أما في السؤال13 فرجحت نسبة 61.29% ترابط وانسجام المقاييس مع بعضها في إشارة لوجود تكامل بين هاته المقاييس.

ج14: ورد في السؤال14 أن نسبة 54.83% من عينة الدراسة راضين عن المقاييس الدراسية مقارنة بالتخصص بحجة وجود تكامل بنائي بينهما،فرؤيتهم المستقبلية عن سوق العمل ترجح رأيهم هذا.

ج15: تراكم للتوزيع الزمني حسب ما أفاد به نسبة61.30% كمؤشر لكثافة البرنامج

ج16: أما في السؤال 16 فتوجهت الأغلبية بنسبة 83.87% إلى تأكيد مساهمة المقاييس الدراسية في رفع مستواهم المعرفي من خلال الإضافات العلمية والتحصيل العلمي الذي يكتسبونه.

ج17: لقد رجح جل المبحوثين تأثير عدد المقاييس على مستوى الاستيعاب حسب كثافة البرنامج وتشابه هذه المقاييس، فكلما كانت أقل كان التحصيل جيد والعكس،حسب ما ورد في السؤال المفتوح رقم4

ج18: أجاب أزيد من ثلثي العينة في بنسبة 68.81% بتوافق البرنامج وقدرتهم على التحصيل نظرا لمقدرتهم على التحصل على العلامة 20/10 فما فوق،فالإضافات المعلوماتية المعرفية التي يكتسبونها

ج19: نجد أن نسبة 56.68% يجزمون بتناسب محتويات البرنامج وعدد ساعات الدراسة كمؤشر يشير إلى أن هناك نوع من التوازن البيداغوجي في التأطير الزمني مقارنة مع مضامين البرنامج.

ج21: أما فيما يخص السؤال21 فيتضح تلاءم عدد البحوث المنجزة مع فترة السداسي الواحد من خلال أن نسبة 58.6% أقرت بهذا الأمر، ولعل ذلك يعود لتكيفهم وتعاملهم الجيد فتنظيم الوقت وضبط الأولويات.

ومن مجمل هذه النتائج المجاب عليها حسب الجداول يمكن القول بتحقيق الفرضية الثانية وهي أن نظام ل.م.د يؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث البرنامج الدراسي نظرا لوجود علاقة ايجابية بينهما كما جاء في أغلب عبارات الأسئلة.

3- الفرضية الثالثة: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث المنهج الدراسي

من خلال دراستنا لهذه الجداول يتضح لنا أن العبارات (25،24،29)، أن الفرضية قد تحققت حيث:

ج24: يبدو جليا في الجدول رقم24 أن ما نسبته24.73% أقرت باعتماد الوسائل الإيضاحية من قبل الأستاذ وهو ما يساعدهم على عملية الاستيعاب الجيد وإزالة اللبس عن الحقائق العلمية.

ج25: دعمت نسبة 58.06% من العينة تأثير طريقة المناقشة على استيعابهم للدروس حسب نوع المناقشة وايجابيتها كما جاء في السؤال المفتوح رقم6، وهو ما يوضح الدور الإيجابي لهاته المنهجية التدريسية

ج29: اتجه 56.89% للقول بتأثير طريقة عرض البحوث والأعمال الموجهة على نتائج السداسي الواحد للطالب الجامعي، الأمر الذي يدل على علاقتها الكبيرة بالتحصيل العلمي والفهم، فكلما كانت المنهجية فعالة كان التفاعل أكبر والعكس، حسب ما جاء في إجابات السؤال المفتوح رقم10.

ومن خلال مجمل النتائج في الفرضية الثالثة نجد إمكانية إثبات تأثير النظام الجديد للتعليم العالي على التحصيل العلمي للطالب من حيث المنهج الدراسي خصوصا للتنوع الموجود في تفضيل المناهج الدراسية، وهو ما أثبته السؤال23، فالتفاوت الموجود بين من يدعم المناقشة بنسبة 54.83% في حين وزعت النسبة المتبقية على الأنواع الأخرى كالنسخ المطبوعة والإلقاء في المحاضرة والنسخ الإلكترونية

الاستنتاج العام:

يمكن القول عبر تحليلنا لمجمل بيانات الدراسة إثبات جميع الفرضيات، حسب ما أجاب المبحوثين ففي السؤال1 أقر جميع أفراد العينة بتلقيهم للبحوث العلمية كنوع مسيطر على التكوين في التعليم العالي، بينما في الأسئلة(4،5،6،8) بوجود القدرة الكافية على انجاز الأعمال الموكلة إليهم سواء في حصة التطبيق أو المحاضرة، الأمر الذي يؤشر لوجود علاقة موجبة بين نوع التكوين والتحصيل المعرفي الجيد لهم، فضلا عن تكيفهم وانسجامهم داخل حجرة الدراسة، فتناسب المدة الممنوحة لإنجاز المهام والأنشطة الموكلة لهم.

– توجد علاقة ايجابية بين التكوين والقدرة على النقد كما جاء في السؤال 10 نظرا لإجابات أفراد العينة يتمثل ذلك في زيادة المعلومات والرصيد المعرفي فتفاعلهم مع مختلف الأنشطة العلمية التي يقومون بها داخل الصف.

– وجود رضا نسبي بين التخصص وسوق العمل كما أشار الأغلبية في السؤال 12 بسبب نظرتهم المستقبلية التي تفيد بتوازن البرنامج الدراسي واقتصاد السوق، وهو ما أثبتته دراسة "أحمد زرزور" في نتيجته القائلة: بأن نظام ل.م.د يحضر الطلبة إلى عالم الشغل تحضيرا فعالا، وأيضا ثراء برامج التكوين يساهم في اكتساب المهارات التقنية والقدرات العلمية التي يتطلبها سوق العمل.

– وجود علاقة موجبة تعبر عن حالات الرضا لدى المبحوثين عن نوع المقاييس، مضامينها مقارنة مع التخصص، هذا ما أشارت إليه الأسئلة (12،13،14،16،17) التي

أفادت بترابط وانسجام المقاييس الدراسية فتلاؤمها مع التخصص، أيضا دورها الإيجابي والفاعل في المساهمة برفع المستوى المعرفي والتحصيل لدى أفراد العينة

– وجود علاقة موجبة بين عدد ساعات الدراسة وعدد السنوات كما قال المبحوثين في السؤال 22 ما يعبر على ارتفاع مستوى القناعة على البرنامج.

– وجود حالات من عدم الرضا على التوزيع الزمني لساعات الدراسة، كمؤشر لضعف التأطير بالنسبة للأغلبية وإشارة لكثافة البرنامج لدى هؤلاء الأشخاص.

– تفضيل طريقة المناقشة لدى جل العينة فمساهمتها ودورها الإيجابي في التحصيل الدراسي نظرا لاحتوائها الكثير من الإيجابيات كالسماح بإبداء الآراء وتوضيح الأفكار، ترسيخ المعلومات ما إلى ذلك، وهو ما جاء في العبارات (23،25).

– وجود حالات من الاختلاف الكبير حول تفضيل المناهج التدريسية.

عموما يمكن القول أن الفرضية بجميع أبعادها قد تحققت نظرا لأن معظم إجابات الطلبة تنصب حول الخيار "نعم" في الفرضيات الثلاث لدراستنا.

الاقتراحات والتوصيات:

- ✓ تصور أنموذج يستجيب لمقتضيات البيئة العالمية والبيئة المحلية معا
- ✓ ضرورة دراسة جيدة للتخصصات المراد اعتمادها في نظام ل.م.د قبل تنفيذه بما يتلاءم مع سوق الشغل
- ✓ مرافقة الطالب في عملية التعليم وتنظيم عمله الشخصي فمساعدته على بناء مساره التكويني
- ✓ توفير حركية أكبر للطالب خاصة وأن المبدأ يتمثل في جعل الطالب يصل إلى أعلى مستوى تسمح له به مهاراته وقدراته الذاتية. وذلك من خلال تنويع مدروس للمسارات التعليمية كما أن هذا بدوره يسمح للطالب في جميع مستوياته الدراسية
- ✓ الاستيعاب الجيد للأعداد الهائلة للطلبة الوافدين على الجامعة وحسن الاستفادة من إقبالهم وتوجيههم لتخصصات تلاءم قدراتهم ومستوياتهم الفكرية والعلمية.
- ✓ الابتعاد عن التقليد الحرفي لتجربة المجتمعات الغربية ومحاولة الاستفادة من تجاربها من خلال اختيار الناجحة منها مع تكييفها وإخضاعها لشروط البيئة المحلية بخصوصيتها لاسيما الثقافية
- ✓ تعديل البرامج الدراسية حتى تتناسب وعدد السنوات المقررة.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تعرضنا إلى عرض البيانات و بما فيه من دلالات إحصائية تعتبر أمر يتناسق مع التحليلات من حيث النسبة والتناسب، وكلما تعمقت في التحليل للنتائج الموجودة في تأثير النظام من حيث التكوين أدركت قيمة التحليل وفهمت مدى تأثيره وأهمية التكوين، ومن جهة أخرى التعرف على البرامج الدراسية وتأثيرها على التحصيل الدراسي في ظل هذا النظام، وأيضا تم التعرض إلى المناهج والطريقة المعتمدة في إيصال المعلومات إلى الطالب حيث تم تأكيد أن طريقة المناقشة تساعد أفراد العينة على الاستيعاب، ولكن مع هذا كله فإن البحث تطرق إلى مختلف الأسئلة تفيد من إظهار نتائج هذا البحث وتحليل نتائج إجابات المبحوثين على الأسئلة.

خاتمة

خاتمة:

من خلال ما تم عرضه من تحليل وتفسير لاستجابات المبحوثين حيال هذا الموضوع، اتضح لنا أن أغلبهم تبنوا الاتجاه المؤيد لنظام ل.م.د في جل الأسئلة، وهو مؤشر لتجاوبهم مع هذا النظام الجديد، طريقة التكوين، فالمنهجية الدراسية المعمول بها، أو ربما الأمر راجع لفحوى هذا النظام الجديد، الذي يتميز بالمرونة والحركية أيضا سهولة المرور للسنة الموالية، لأن هذا الأخير يحوي نظام التعويضات الذي يقلل نوعا ما من أعداد الرسوب فإعطاء الطالب فرصة في الدورة2 ذلك من أجل استدراك النقائص التي وقع بها في الدورة1، فتوفر الحظوظ الكثيرة للتدرج من سنة إلى أخرى

إلا أنه وبالرغم من كل الإصلاحات التي قامت بها الجزائر، إلا أنها لم تصل بعد لتحقيق الأهداف المرجوة من نظام ل.م.د، وخير دليل على ذلك البطالة المفرطة التي يعاني منها المجتمع، خصوصا إذا عرفنا أن الهدف الأسمى لنظام التعليم العالي الجديد يتمثل في توفير مناصب الشغل ومراعاة سوق العمل فتحسين مردودية الطالب من حيث التحصيل الدراسي والمهني، هذا وإن دل فإنما يدل على ضعف الإستراتيجية المنتهجة في تسيير المورد البشري.

وفي الجانب الآخر نجد النقائص الكبيرة التي يعاني منها قطاع التربية، خاصة في مجالات التأطير والتمويل نظرا للأعداد الهائلة التي تسجل في الجامعة حسب كل موسم، ويمكن القول أن أغلب هاته النقائص ترجع بالدرجة الأولى لعدم مراجعة البنية التحتية لهذا النظام قبل الشروع في تطبيقه داخل أسوار الجامعة الجزائرية، إذ أن من المفروض مراجعة جميع جوانبه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية قبل تبنيه والعمل به، ثم التركيز على عامل الجودة أكثر من النوعية.

قائمة المصادر والمراجع

القواميس والمعاجم:

1- المعجم الموسوعي للتعليم والتدريب، ناثاني، 2000، ف.

2- فاخر عاقل، معجم علم النفس إنجليزي فرنسي عربي،ط2، بيروت، دار الملايين 1971، 2003

المراجع بالعربية:

3- أبو علام رجاء محمود- نادية محمود شريف، الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، ط1، الكويت، دار القلم،1983.

4- أحمد إبراهيم أحمد،عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الجديدة، الإسكندرية، 2000

5- أحمد عبد الفتاح التركي، التربية المقارنة ونظم التعليم، دراسة منهجية ونماذج تطبيقية، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر،2004، دون طبعة.

6- بداري كمال وحرز الله عبد الكريم،تجويد التعليم العالي في نظام ل م د، إعادة ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2015.

7- بركات خليفة، الاختبارات والمقاييس الطبية، ط2، مصر دار مصر للطباعة، 1995.

8-حلي المليحي، علم النفس المعرفي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2004 .

9-خالد حامد، مدخل إلى علم الاجتماع التربية، ط3، دار جسور للنشر والتوزيع، الجزائر،2015.

10- رسمي على عابد ضعف التحصيل الدراسي(أسبابه وعلاجه)،ط1، در جرير،عمان،2008.

11- رشيد أورسلان: التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، ط 2، قصر الكتاب، الجزائر ، 2000.

12- زياد أحمد الطويسي، مجتمع الدراسة والعينات، مديرية التربية لواء البتراء،2001، ص6، دون طبعة

13- سناء محمد سليمان، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ومهاراته الأساسية، ط1، القاهرة،2009،ص139-140.
14- سهيل رزاق دياب، مناهج البحث العلمي، جامعة القدس،غزة فلسطين، 2003، ص52، دون طبعة.
15- عبد العالي الجسماني، علم النفس وتطبيقاتها الاجتماعية التربوية، ط1، الدار العربية للعلوم، 1994،
16- عبد العزيز صالحي: التربية الجديدة، ط7، دار المعرفة، دون سنة نشر
17- عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر – عمان 2003.
18- عبد الله محمد عبد الرحمان،سيكولوجية التعليم الجامعي، دراسة في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2005.
19- علي إحسان شوكت وفوزي عبد الخالق،البحث العلمي(مناهجه،أساليبه، وأدواته)، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان،2004،ص140-141.
20- علي حمود علي، تنمية تطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود،2004.
21- غياث بوفلجة، التربية والتكوين في الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992، دون طبعة.
22- كامل محمد محمد عويضة ، علم النفس المعرفي، ط1 ، دار المعرفة العالمية، بيروت، 1996
23- محمد العربي ولد خليفة، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،1989.
24- محمد حسن العمايرة، المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية أسبابها علاجها، ط3، دار الميسرة عمان، 2010
25- محمد صبري الحوت، إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،2008

26- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي(القواعد،المراحل،والتطبيقات)، ط2، دار وائل للطباعة والنشر،1999، ص63.
27- محمد فرحات القضاة ومحمد عوض التوتري، السياسات في علم النفس التربوي ، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.
28- مصطفى درويش، ديمقراطية التعليم العالي، مطابع روايال الإسكندرية، ط1، 1992.
29- مصطفى منصوري، التأخر الدراسي وطرق علاجه، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005.
30- مصلح الصالح، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، ط1، مؤسسة الوراق للنشر،عمان،2004.
31- مولاي بودخيلي محمد ، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004.

الرسائل :

32- أحمد بالعجال، الخطاب الإصلاحي عند الشيخ محمد السعيد الشواهري، رسالة ماجستير غير منشورة، تاريخ الحضارات،قسم الآثار، جامعة منتوري قسنطينة،2005.
33- مريم صالح بوشارب، التكوين الجامعي بين الأهداف والواقع، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،تخصص تنمية، قسم علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001.
34- أحمد زرزور، تقييم تطبيق الإصلاح الجديد نظام ليسانس ماستر دكتوراه في ضوء تحضير الطلبة إلى عالم الشغل،، رسالة ماجستير غير منشورة، تخصص علم النفس التنظيمي وتنمية الموارد البشرية، جامعة منتوري قسنطينة، 2005.
35- احمد مزيود، اثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة بوزريعة 2008- 2009.
36- أسماء هارون، دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، تخصص تنمية الموارد البشرية،2010.

37- أيمن يوسف،تطور التعليم العالي الإصلاح والآفاق السياسية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،تخصص علم الاجتماع السياسي،جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر،2008.

38- الطيب صيد،الممارسة السوسيولوجية في الجامعة الجزائرية، واقعها وتمثلاتها لدى أساتذة علم الاجتماع،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،قسم علم الاجتماع، قسنطينة، الجزائر، 1992.

39- رابح مدقن ونعيمة لعور، التوجيه بالرغبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي، شهادة مكملة لنيل درجة الماجستير دراسة ميدانية بثانوية المصالحة، ورقلة، 2013-2014.

40- محمد برو، اثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دراسة نظرية للطالبة الجامعيين والمشتغلين في التربية والتعليم، دار الأمل.

41- محمد بوعبد الله، تقويم برامج التكوين الجامعي لمهندسي الإلكتروتقني على ضوء المقاربة النسقية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، معهد علم النفس،قسنطينة، الجزائر،1996.

42- سومية مفتاح، اتجاهات طلبة الكلاسيك نحو نظام ل.م.د، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر-بسكرة، 2015-2016، ص76

المجلات والجرائد:

43- إيدار عائشة، سياسات إصلاح التعليم العالي وسوق الشغل في الجزائر واقع وتحديات، العدد الثالث عشر، جوان،2015.

44- الجريدة الرسمية، العدد 75، الصادر يوم الأربعاء 11 شوال 1425 هجري الموافق ل 24 نوفمبر 2004.

45- بوحفص مباركي، وظائف الجامعة الناشئة بين الطموح والواقع، إصدارات مخبر التربية و التنمية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر،2002.

46- رابح تركي، تطوير التعليم الجامعي في الجزائر وفق سياسة الثورة الجهوية، مجلة الثقافة، الجزائر، العدد 78، 1983.
47- زرقان ليلى، إصلاح التعليم العالي الراهن ل.م.د ومشكلات الجامعة الجزائرية، دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس، سطيف، مجلة العلوم الاجتماعية، 2012.
48- سعدان شباكي وحفيظ مليكة، لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم العالي ل م د،مجلة البحوث والدراسات العلمية،العدد 04 أكتوبر 2010.
49- فتيحة كركوش، اتجاهات الأساتذة نحو نظام ل م د، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد 8 جوان 2012.
50- مبروك كاهي، إصلاح التعليم العالي في الدول المغاربية وفق متطلبات سوق العمل، العدد الخامس عشر، جوان، 2016.
51- محمد إبراهيم كاظم، دراسات في قضايا التعليم الجامعي المعاصر،جامعة قطر،مركز البحوث التربوية، ط2، 1988.
52- مليكة أبيض، التعليم العالي تغيرات في السياق واستجابات لاحقة، دار الكامل للنشر والتوزيع، الأردن، يناير 1990.

القرارات والمراسيم والمناشير :

53- الإحصاء، وزارة التربية، مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية، ليبيا، 2014-2015، ص9.
54- الحوليات الإحصائية، مديرية التخطيط، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2000.
55- الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل م د، جوان،2011.
56- المرسوم التنفيذي رقم 83-544 المؤرخ في 1983/9/24 من الجريدة الرسمية.
57- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر من 1962-2000.

الملتقيات والأيام الدراسية:

58- إبراهيمي الطاهر وبن عامر وسيلة، معايير نظم الجودة وتأثيرها على التدريس الجامعي في ظل نظام ل.م.د، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة، عن الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا 25-26 نوفمبر 2008.

59- إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام الراهن والآفاق، أعمال اليوم الدراسي المنظم يوم 22 أبريل 2013، البويرة.

60- علي لونيس وتغليت صلاح الدين، تطبيق نظام ل م د كمتغير لتحقيق الجودة العليا في التعليم بالجامعة الجزائرية، كلية الأدب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف، عن الملتقى الوطني الرابع للبيداغوجيا 25-26 نوفمبر 2008.

المواقع الإلكترونية:

1-ar.wikipedia.org/wiki/جامعة_أدرار

2-www.univ-adrar.dz

الملاحق

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-الجنس: ذكر☐ أنثى ☐

2-المستوى العلمي:

السنة الثالثة علم الاجتماع ☐ السنة الثالثة علم النفس ☐

المحور الثاني: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث التكوين

3- ما نوع التكوين الذي تتلقاه في حصة التطبيق؟

إعداد وإلقاء البحوث العلمية ☐ انجاز تمارين ☐ ملخص كتاب☐ أخرى☐

4- هل لديك القدرة الكافية على انجاز البحوث العلمية؟ نعم☐ لا ☐

5- هل لديك القدرة الكافية للقيام بالأعمال الموكلة إليك في حصة التطبيق؟

نعم ☐ لا ☐

6- هل لديك القدرة الكافية بالأعمال الموكلة إليك في حصة المحاضرة؟

نعم ☐ لا☐

7- هل يكلفك الأستاذ بأعمال أخرى؟ نعم☐ لا ☐

8- هل الوقت الممنوح لك كافي للقيام بالأعمال الموكلة إليك؟ نعم☐ لا☐

-في حالة الإجابة بلا، ما السبب.....

.....

9- هل يؤثر إعداد البحوث العلمية على مستواك المعرفي؟ نعم☐ لا☐

- في حالة الإجابة بنعم، كيف ذلك؟

.....

.....

10- هل يؤثر حل الواجبات المنزلية في قدرتك على النقد؟ نعم□ لا □ أحيانا□

- في حالة الإجابة بنعم، كيف ذلك؟

.....

.....

11- في رأيك، هل فتح التخصص يتوافق مع متطلبات سوق العمل نعم□ لا □

المحور الثالث: تأثير نظام ل.م.د على التحصيل الدراسي للطلبة من حيث البرنامج الدراسي

12- هل تتلاءم مقاييس التدريس مع تخصصك؟ نعم□ لا □

13- في رأيك،هل المقاييس المدروسة منسجمة ومترابطة فيما بينها؟ نعم □ لا□

14- هل المقاييس المدروسة تغطي التخصص بصورة جيدة؟ نعم □ لا□

15- هل التوزيع الزمني لساعات الدراسة يكون بطريقة؟ موزعة □ متراكمة □

16- هل تساهم المقاييس المدروسة في رفع مستواك المعرفي؟ نعم □ لا □

17- هل يؤثر عدد المقاييس في استيعابك للدروس؟ نعم □ لا□

-في حالة الإجابة بنعم، كيف ذلك؟

.....

.....

18- هل ترى أن البرنامج الدراسي يتوافق وقدراتك التحصيلية؟ نعم□ لا□

19- هل ترى أن محتوى البرنامج يتناسب وعدد الساعات المبرمجة؟ نعم □ لا□

20- هل لديك القدرة على استيعاب كل مقاييس السداسي؟ نعم☐ لا☐

21- ما رأيك في عدد البحوث المنجزة من طرف الطالب في كل سداسي؟

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

22- هل عدد سنوات الدراسة كافي لتغطية البرنامج؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الرابع: تأثير نظام ل.م.د على تحصيل الطلبة من حيث المنهج الدراسي.

23- ماهي الطريقة التدريسية المعتمدة في تخصصك؟

تقديم نسخ مطبوعة ☐ تقديم نسخ الكترونية☐ المناقشة☐ الإلقاء في المحاضرة ☐
أخرى أذكرها

.....

.....

24- هل يعتمد الأستاذ على وسائل إيضاحية عند تقديم الدرس؟ نعم ☐ لا ☐
أحيانا ☐

25- هل تؤثر طريقة المناقشة في استيعابك للدروس؟ نعم☐ لا ☐

-إذا كان الجواب نعم، كيف ذلك

.....

.....

26- هل تؤثر طريقة تقديم النسخ المطبوعة على استيعابك للدروس؟ نعم☐ لا ☐

-إذا كان الجواب نعم، صف ذلك

.....

.....

27- هل تؤثر طريقة الإلقاء في المحاضرة على استيعابك للدروس؟ نعم□ لا □

-إذا كان الجواب نعم، كيف ذلك

.....

.....

28- ماهي طريقة عرض البحوث أو الأعمال الموجهة؟

ارتجالية □ عبر العارض الصوري □ طريقة القراءة □ أخرى □

أذكرها.....

.....

29- هل تساهم هاته الطرق في التأثير على نتائجك السداسية؟ نعم□ لا□

-إذا كانت الإجابة بنعم، فكيف تؤثر

.....

.....

س24

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency		
24,7	24,7	24,7	23	نعم	Valid
79,6	54,8	54,8	51	أحيانا	
100,0	20,4	20,4	19	لا	
	100,0	100,0	93	Total	

س25

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency		
58,1	58,1	58,1	54	نعم	Valid
100,0	41,9	41,9	39	لا	
	100,0	100,0	93	Total	

س16

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency		
83,9	83,9	83,9	78	نعم	Valid
100,0	16,1	16,1	15	لا	
	100,0	100,0	93	Total	

س18

Cumulative Percent	Valid Percent	Percent	Frequency		
68,8	68,8	68,8	64	نعم	Valid
100,0	31,2	31,2	29	لا	
	100,0	100,0	93	Total	