جامعة طاهري محمد - بشار
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

استراتيجيات التقويم في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بين النظرية والتطبيق

إشراف: الأستاذ الدكتور غمري تاج
إعداد وتنسيق: الدكتورة مرزوقي كريمة

التنسيق التقني: أ.د /علوي مصطفى المهندسة: جلولي رقية

منشورات مخبر الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الجزائر
ISBN : 978-9931-9980-8-2

استراتيجيات التقويم في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية بين النظرية والتطبيق
Evaluation Strategies in the Field of Humanities and Social Sciences Between Theory and Practice

Tahri Mohamed University – Bechar
Faculty of Humanities and Social Sciences

Evaluation Strategies in the Field of Humanities and Social Sciences Between Theory and Practice

Supervision: Prof. Tedj Ghomri
Preparation and Coordination: Dr. Merzouki Karima

Technical Coordination: Prof. ALOUI Mostefa
Engineer: Djellouli Rekia

Publications of the Laboratory for Human and Social Studies in Algeria
ISBN : 978-9931-9980-8-2

عنوان المؤلف: استراتيجيات التقويم في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية

بين النظرية والتطبيق

المؤلف: مؤلف جماعي.

إشراف: أ.د/غمري تاج

إعداد وتنسيق: دة. كريمة مرزوقي

عدد الصفحات:171 صفحة

قياس الصفحة:16 X 24 سم

رقم الطبعة: الأولى

تاريخ الطبع: مارس 2026

منشورات مخبر الدراسات الإنسانية والاجتماعية في الجزائر

جامعة طاهري محمد - بشار

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

ردمك: **ISBN : 978-9931-9980-8-2**

فكرة الكتاب:

تُشكّل عملية التقويم في التعليم العالي دعامة أساسية لضمان جودة التكوين الأكاديمي وفعاليته، إذ تُستخدم ليس فقط لقياس أداء الطلبة، بل لتقويم المناهج، وأساليب التدريس، ومدى استجابة التكوين الجامعي لمتطلبات المجتمع وسوق العمل. ومع ذلك، لا تزال هذه العملية تواجه تحديات جمّة، لا سيّما في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث تتفاوت الأساليب والتقنيات المُعتمدة، مما يطرح إشكالات عميقة حول مدى ملاءمتها وأثرها الفعلي على تطوير المهارات النقدية والمعرفية لدى الطالب.

على الرغم من الجهود التي تبذلها الجامعات والهيئات الأكاديمية في وضع سياسات تقييمية، إلا أن مخرجات العملية التعليمية في العديد من التخصصات تُثير تساؤلات حول نجاعة هذه الآليات، ومدى انسجامها مع التوجهات البيداغوجية الحديثة. فالنتائج المتدنية في الامتحانات أحيانا وحتى المرتفعة جدا منها، إلى جانب التفاوت في مستويات الطلبة، تدعو إلى إعادة النظر في معايير التقويم وممارساته، ومدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالأسس العلمية والممارسات الفعالة في هذا المجال.

من هذا المنطلق، تأتي مبادرة تأليف هذا الكتاب كمحاولة لفتح نقاش علمي جاد حول واقع التقويم في التعليم العالي، خصوصًا في العلوم الإنسانية والاجتماعية، واستكشاف الأساليب والمقاربات الأكثر كفاءة وملاءمة. يهدف الكتاب إلى تقديم تحليل نقدي للآليات المعتمدة، واستعراض التجارب الناجحة، واقتراح استراتيجيات بديلة لتعزيز ممارسات التقويم، بما يضمن تعليمًا أكثر فاعلية وإنصافًا، ويواكب التحولات المعرفية والتكنولوجية الحديثة.

إشراف: أ.د/غمري تاج
إعداد وتنسيق: دة. كريمة مرزوقي
التنسيق التقني: أ.د/ علوي مصطفى - مهندسة الإعلام الآلي: جلولي رقيّة
رئيسة الهيئة العلمية: د. كريمة مرزوقي
اللجنة العلمية المشرفة:

أ.د/ شرفاوي الحاج عبو	جامعة طاهري محمد - بشار
أ.د سعودي عبد الكريم	جامعة طاهري محمد - بشار
أ.د/ تريكي أحمد	جامعة طاهري محمد - بشار
أ.د/ علوي مصطفى	جامعة طاهري محمد - بشار
أ.د / بوخلخال عبد الجبار	جامعة طاهري محمد - بشار
أ.دة/ يبدري صابرينة	جامعة طاهري محمد - بشار
أ.د / غمري تاج	جامعة طاهري محمد - بشار
د/ عبدون العربي	جامعة طاهري محمد - بشار
دة/ مرزوقي كريمة	جامعة طاهري محمد - بشار
دة/ بن قربة ريم	جامعة طاهري محمد - بشار
دة/ خلف ياقوت	جامعة طاهري محمد - بشار
دة/ شرياف زهرة	جامعة طاهري محمد - بشار
دة/ مالكي فاطمة الزهراء	جامعة طاهري محمد - بشار
أ.د / بوسماحة الطيب	المدرسة العليا للأساتذة -بشار
دة/ نبو خلود	جامعة طاهري محمد - بشار
دة/ جبايلي سهام	جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2
دة/ مقداد أميرة	جامعة بلحاج بوشعيب - عين تموشنت
د/ لاحمر محمد	جامعة أحمد درايعية - أدرار
دة/ مريم عبيد	المركز الجامعي -ميلة
دة/ بوجريدة مسعودة	المركز الجامعي -ميلة
أ.د / إبراهيم محمد السّعداوي	جامعة تونس
Pr. Seloua LUSTE BOULBINA	Ch. assoc. HDR, LCSP, Univ. Paris Cité (France)
Dott. Alberto Coppola	Università degli Studi di Cagliari Italie
Dr Ariella Knight	American institute - Algiers

فهرس الموضوعات:

التقويم الجامعي: دراسة في المفهوم 1

University evaluation: A conceptual study..... 1

د/ جبايلي سهام.....

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2 .....

مقاربة سوسيولوجية لتقنية التقويم في علم الاجتماع.....

في ضوء التحولات المعرفية للتعليم الجامعي..... 12

A Sociological Approach to Assessment Techniques in Sociology in Light of the Epistemological Transformations of University Education12

أ.د. أحمد تريكي.....

جامعة طاهري محمد - بشار .....

استراتيجيات التقويم البديل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، آفاق تطويرية. 20

Alternative Assessment Strategies in the Humanities and Social Sciences .Developmental Prospects 20.....

د/ زرقان حنان.....

جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة. .....

د/ لحول فايزة .....

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة .....

آليات التقويم المستمر وفق فلسفة نظام lmd من وجهة نظر الأساتذة بين النظرية والتطبيق .....

(دراسة ميدانية على عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سعيدة) 40

Mechanisms of continuous evaluation according to the philosophy of the LMD system from the point of view of professors between theory and practice 40

(Field study on a sample of professors from the Faculty of Humanities and Social Sciences at Saida University) .....

دة/ شرياف زهرة جامعة طاهري محمد- بشار.....

أدة/ بهرام أمينة جامعة محمد بن أحمد - وهران 2.....

التقويم المحكّي المرجع كآلية لتحقيق الموضوعية والإنصاف في تصحيح أوراق الطلبة في العلوم الاجتماعية باستخدام الذكاء الاصطناعي..... 68

Criterion-referenced assessment as a mechanism for achieving objectivity and fairness in grading students' papers in the social sciences using artificial intelligence 68

د/ كريمة مرزوقي.....

..... جامعة طاهري محمّد – بشار– الجزائر

Error, Interlanguage and Selectivity Criteria: Assessment Models in the Academic Teaching of Arabic in Italy 82
الخطأ واللغة البينية ومعايير الانتقائية: نماذج التقييم في تدريس اللغة العربية في التعليم الأكاديمي في إيطاليا
82.....
Dr /Maura Tarquini .....
Chercheuse Universitaire.....
Università degli Studi di Sassari – Università degli Studi di Cagliari .....
Assessment of Arabic as an L2: Theories and Proposals for Diglossia Integration..... 100
تقييم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظريات ومقترحات لدمج الازدواجية اللغوية 100
Annamaria Ventura .....
PhD, Adjunct Professor, University of Bologna, ...
Awareness and Perceptions of the Algerian Higher Education Evaluation System: Perspectives of Students..... 121
الوعي والتصورات حول نظام تقييم التعليم العالي في الجزائر: وجهات نظر الطلبة..... 121
Pr/ Tedj Ghomri .....
Tahri Mohamed University, Bechar.....
Thesis Assessment in Algerian Universities: A Comprehensive Analysis of Master Thesis in the English Department at Tahri Mohamed University, Bechar 141
تقييم الرسائل الجامعية في الجامعات الجزائرية: تحليل شامل لرسائل الماستر في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة طاهري محمد – بشار 141
Dr/ Nebbou Khouloud.....
Tahri Mohamed University, Bechar. .....
Dr/ Melki Fatima Zohra .....
Institution: Tahri Mohamed University, Bechar.....
Construction et déconstruction de la « note vraie » : Analyse psycho-cognitive et approche docimologique et doxologique de l'évaluation .. 160
بناء وتفكيك «العلامة الحقيقية»: تحليل نفسي-معرفي ومقاربة دوسيمولوجية (قياسية) ودوكسولوجية (عقائدية) للتقويم 160
Dr/ Cherfaoui Hadj Abbou.....
Université Tahri mohamed Béchar .....
Dr/ Saoudi abdelkrim.....
Université Tahri mohamed Béchar.....
Towards an Integrative Assessment Model in the Humanities and Social Sciences in the Digital Revolution Era..... 167
نحو نموذج تقويم تكاملي في العلوم الإنسانية والاجتماعية في عصر الثورة الرقمية. 167
Dr. ABDOUN Larbi .....
Université Tahri Mohamed Béchar .....
Pr. BOUKHALKHAL Abdeldjebar .....
Université Tahri Mohamed Béchar .....

التقويم الجامعي: دراسة في المفهوم

University evaluation: A conceptual study

د/ جبايلي سهام

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر2

الملخّص:

يكتسي التّقويم الجامعي أهمية كبيرة في نجاح أو فشل العملية التعليمية، و بالتالي على من يمارس التقويم أن يؤمن أن هذه العملية رغم أهميتها وتنوعها وصعوبتها في بعض الأحيان ما هي إلاّ وسيلة في سبيل تحقيق غايات كثيرة وهي تحسين ظروف عملية التعلم ، فعمليّة التقويم التربوي مساعدة على تشخيص الاختلالات و استدراكها بصورة منتظمة وعادية، وبهذه الصفة يتم استغلال أخطاء الطلاب ونقائصهم في الوصول إلى تصور مناسب لطرائق تعليمية تتكفل بتلك النقائص وتعمل على إزالتها على هذا الأساس يتم اعتماد مقاييس ومعايير محكمة في عملية التّقويم كالمصداقية، والموضوعية، والتناسق مع الأهداف والشمولية، والتّكامل والاستمرارية التي يحددها المنهج التربوي.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، التقويم الجامعي، القياس، التقييم،الأهداف التربوية.

Abstract:

University evaluation is essential to ensure the effectiveness of the educational process. Despite its complexity, its primary purpose is to improve learning outcomes; it helps identify students, weaknesses, address them continuously and transform mistakes into opportunities to enhance teaching practices.

Effective university evaluation should follow clear standards it must be reliable, objective, aligned with learning objectives, comprehensive and continuous. Strengthening the link between evaluation and daily teaching practices remains crucial for achieving better academic outcomes.

Keywords: Educational evaluation, university evaluation measurement, assessment, educational objectives.

المقدمة:

إن القيام بأي نشاط في أي مجال ما ، يتطلب التحقق من مدى التقدم الذي أحرزه، وتحديد نوع الصعوبات التي يمكن أن تكون قد أثرت في نتائج هذا النشاط، وهذا ما يسمى بالتقويم، واذا كان في المجال التربوي يسمى التقويم التربوي وفي منظومة التعليم العالي فهو التقويم الجامعي ، إذ لم يعد مجرد تقويم بيداغوجي عادي بل أصبح يشكل ركيزة أساسية في العملية التعليمية وانتقل من قياس تحصيل الطلبة في نهاية السداسي ، الى أن أصبح عملية منهجية مستمرة ترتبط بتطوير البرامج ، وتحقيق المعايير العالمية وأداة لضبط جودة التعليم وترشيد القرارات البيداغوجية، وكل هذا لضمان جودة التعليم العالي في الجامعة، ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة مفهوم التقويم الجامعي وضبط أبعاده النظرية والوظيفية.

1-تحديد مفهوم التقويم:

1-1-لغة:

التقويم من الفعل قوّم وقوّم المعوج عدّله وأزال اعوجاجه، وتقوّم الشّيء تعدّل واستوى وتبيّنت قيمته (الفرابي، 1994، صفحة 13)

بيان قيمة الشيء أو تعديل أو تصحيح ما أعوج فالجذر اللغوي للفظة التقويم هو قام ومصدره قوما، وقياما وقومه ويعني انتصب واقفا وقام الأمر اعتدل وانتظم، وقام الحق : ظهر واستقر وقام على الأمر دام وثبت وأقام بالمكان : ثبت فيه واتخذه وطنا، وقيمة الشّيء قدره ، وقيمة المتاع : ثمنه، وقومّته تقويما بمعنى عدّلته فتعدّل، وقوّمت المتاع جعلت له قيمة معلومة.

ومن هنا فإن لفظة **تقويم** تغاير معنى كلمة **تقييم** والذي يقتصر على بيان قيمة الشّيء فقط والواقع أن كلمة **تقويم** أصدق في التّعبير عن العملية التعليمية التي نقوم بها، فتقويم الشيء يعني تقديره أو بيان قيمته، فالتقويم أعم وأشمل من التقييم (جمعة، 2006، صفحة 267)

1-2-اصطلاحا:

يعرف **التّقويم** بأنه العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة بالقياس الكمي أو غيره وباستخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها (الرياحي، 2011، صفحة 47)، بمعنى استخدام طريقة منظّمة في جمع المعلومات.

-ويعرف أيضا بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والطرائق والمواد ...وأنه يتضمن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير لتقديم مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليتها، ويكون التقويم كمّيا وكيفيا (راشد، 2005، صفحة 15)

-كما يعرف بأنه إصدار أحكام على القيمة وهو عملية تحدث باستمرار في حياة الأفراد ويتخذ صورا مختلفة وأساليب متنوعة (شلتوت، 2007، صفحة 154)

-ويعرف بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية، كما يعرف بأنه " هو إصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية والوقوف على نقاط الضعف وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل وتحسين عملية التدريس" (راشد، 2005، صفحة 177)

-وعرف بأنه العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي تستهدف الكشف عن مواطن القوّة والضّعف في التّدريس، بقصد تحسين عملية التّعليم والتعلّم وتطويرها بما يحقق أهداف تدريس المادة الدراسية المختلفة بحيث يكون عونا لها على تحديد المشكلات وتشخيصها ومعرفة العقبات والمعوقات، بقصد وضع الحلول المناسبة لها من أجل تحسينه ورفع مستواه إلى الأفضل ليحقق أهدافه المنشودة بنجاح (مجيد، 2011، صفحة 124)

2- التقويم التربوي:

يعرف **كرونباخ** التقويم التربوي على أنه عملية مستمرة للحصول على المعلومات الضرورية واللاّزمة لاتّخاذ قرار مناسب حول برنامج تربوي ويصل الى وضع مقترحات من أجل تحسين هذا الأخير وتطويره (سمارة، 1998، صفحة

12)، كما يعدّ عملية متكاملة يتّم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف

وعليه فالتّقويم التّربوي هو عملية تربوية منظّمة ومستمرة، الهدف منه تحقيق المناهج والبرامج والفلسفة المعتمدة في النّظام التربوي والوقوف على النقائص والثغرات ومحاولة تداركها حتى تتحقّق الأهداف المرجوة.

التقويم الجامعي: يعدّ التّقويم الجامعي التّطبيق الخاص للتقويم التربوي في التّعليم العالي لذلك يأخذ نفس المفهوم وبذلك نقول أنّ: التقويم الجامعي هو عملية مستمرة تبحث في تقييم وتقويم العملية التّعليمية من خلال مدخلاتها كالأهداف، البرامج، خصائص الطلبة، تكوين الأساتذة وتتجلىّ عملية التقويم في الاختبارات السداسية، الفروض، البحوث، الاختبارات الشفاهية.

3-الفرق بين القياس، التّقييم والتّقويم في:

3-1- القياس: يقصد به جمع معلومات وملاحظات كمّية عن الظاّهرة موضع القياس باستخدام الأدوات أو المقاييس المناسبة، مثل الاختبارات والاستبانات وبطاقات الملاحظة ومقاييس الميول والاتّجاهات، ويعرّف القياس من الناحية الإحصائية بأنه التّقدير الكمّي للأشياء أو المستويات اعتمادا على أن أي شيء إذا وجد فإنه يوجد بمقدار وبالتاّلي يمكن قياسه (الأغبري، 2006، صفحة 454) .

3-2-التّقييم :هو عمليّة إصدار حكم على ما يعرفه الطالب استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة، وهي اختبار تحصيلي في هذه الحالة (غريبة، 2009، صفحة 22) كما يعرّف بأنه تحويل الظاهرة المراد قياسها من الوصف إلى الكم (الصراف، 2002، صفحة 16)، أي أنه عملية منظمة تركز على القياس الكميّ لوصف الظاهرة.

3-3- التقويم: هو عمليّة يتم فيها استخدام البيانات النّاتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التّقويم والاستفادة من هذه الأحكام في

اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل والوسائل التي يمكن إتّباعها في علاج الصعوبات.

ويتّضح من خلال ما سبق أن عملية التّقويم تتضمّن كل من القياس والتقييم فهما جانبان أساسيان تعتمد عليهما عملية التقويم في جمع البيانات وإصدار الأحكام (الطنطاوي، 2009، صفحة 227)

وبهذا نستنتج أن التّقويم أعم وأشمل من التقييم والقياس لأنه بالإضافة إلى اعتماده على التقدير الكمّي والكيفي، فإنّه يعمل على إعطاء العلاجات المناسبة لمواطن الخلل المشخّصة لدى الطلبة، والعمل على تجاوزها، وعليه فالتقويم هو مدى تحكم المتعلم في مهارات اكتساب الموارد.

4- **التقويم الجامعي:** يتميّز التقويم الجامعي بخصوصية خاصّة في نظام LMD عن مراحل سابقة وهذا يعود الى عدة اعتبارات وهي:

1- طبيعة الطّالب الجامعي الذي أصبح فاعلا مركزيا في العملية التعليمية، قادرا على تقييم تعلّمه ومراجعة أدائه يمتلك القدرة على الفهم والتحليل والنقد، والابتكار
2- كفاءة ومهارة الطّلبة يتطلّب المشاريع العملية، الابتكار والاختراع
3- ضمان الجودة في الجامعة.
4- وضوح المعايير المعتمدة مع المصداقية في النتائج
5- الاعتماد على اعتبارات تقويمية كالأعمال الفردية، الجماعية، الشفوية والكتابية.

5-أنواع التقويم التربوي:

5-1-التقويم القبلي: ويتم قبل البدء بعملية التّدريس، والغرض منه التشخيص، أي معرفة مدى استعداد الطالب للتعلّم (الدوسري، 2004، صفحة 83) فهو تقويم أو إجراء عملي يقوم به الأستاذ في بداية كل درس أو حصّة، بالاعتماد على التقويم القبلي نستطيع توقّع التغيرّات التي يمكن أن تحدثَ لدى الطلاّب بعد دراسة المقرّر أو الوحدة التربّوية الجديدة، والهدف

منه هو التأكّد من مدى الاستعداد لفعل تعلّمي جديد، يكتشف من خلاله نواحي القُوّة والضّعف في تحصيل الطلاّب ويساعدهم على تحديد أسباب صعوبات التعلّم التي يواجهونها.

وعليه فعملية التّدريس تسير وفق خطوات محدّدة تبدأ بتحديد الأهداف المراد تحقيقها وتأتي هنا عمليةّ التقويم لقياس هذه الأهداف، وفي هذا النوع من التقويم يقوم الأستاذ بتقويم الطّالب قبل البدء في الدرس وذلك للوقوف على الأهداف التي يتقنها الطلاب ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة

5 -2-التقويم التكويني: يعرّف على أنهّ " التقويم الذي يتمّ أثناء تكوين المعلومة لدى المتعلّم بهدف التّحقق من فهمه لها (عياش ، 2008، صفحة 224)

فالتّقويم التّكويني يكون أثناء الدّرس أو عند انتهاء مرحلة منه أو خلاله، ويهدف إلى اختبار كل من الدّرس والمتّعلم على مدى تحقق الإنجازات المرتقبة كما يسعى إلى اكتشاف الصعوبات التي تعترض عمليّة التّعليم والتعلّم واتّخاذ وسائل العلاج، ومن أهم وسائله، المناقشة والحوار داخل القسم عن طريق الأسئلة والأجوبة الاختبارات اليوميّة وأسئلة المراجعة الشّفوية.

كما يحتاج هذا النوّع من التّقويم إلى استخدام أدوات القياس الدّقيقة حيث يقوم بمحاولة فحص مواد التعلمّ للوقوف على فعاليّة برنامج تدريسي معين وما إذا كان هذا البرنامج يحقّق الأهداف التي وضع من أجلها فهو يقوم هنا بتقويم داخلي للبرنامج لمعرفة نواحي القوّة والضّعف في البرنامج التعليمي ذاته بهدف تعديل مساره.

5-3-التقويم النهائي:

يكون إثر انتهاء كل درس أو وحدة تربوية دراسيّة أو مقررّ، ويستخدم للحكم على نتائج المتعلّمين من أجل اتخاذ قرار معين ، فالتّقويم يقدّر ما أدركه الطّالب واكتسبه من عملتي التّعليم والتّعلم خلال فترة معينة ، كما يهدف إلى التّعرف على مستوى تنمية الكفاءات، كما يقصد به ذلك التّقويم الذي يساعد في

الحكم على الأستاذ والطّالب في ختام البرنامج الدراسي ، أو مرحلة جامعية يريد تجاوزها لذلك يجب أن يخطّط لمثل هذا النّوع من التقويم من حيث: إعداد الاختبارات الصّادقة والثّابتة وتحديد مواعيد الاختبارات. (علوان، 2011، صفحة 165)

6-خصائص التّقويم الجامعي:

للتّقويم الجامعي عدّة خصائص من بينها:

1-يتّسم بالشّمولية، إذ لا يقتصر على قياس التحّصيل المعرفي، بل يمتد ليشمل الجوانب المهارية تماشيا مع الأهداف التعّليمية للتعّليم العالي. (الحميد، 2003، صفحة 41)

2- يعدّ التقّويم عملية مستمرّة ترافق عملية التّعلم من بدايته إلى نهايته بدءا بالتقويم التشخيصي، مرورا بالتّكويني ثمّ النهائي، بما يضمن متابعة تطور أداء الطالب

3- يرتبط التّقويم الجامعي بمخرجات التّعلم والأهداف المسطّرة في المقياس

4- يتطلب التقويم تنوعا في أدواته (الاختبارات، البحوث، العروض، المشاريع...) حتى يتسنىّ للأستاذ قياس جوانب الأداء الأكاديمي. (سليمان، 2010، صفحة 32)

5-يقوم على معايير واضحة وسلم تنقيط دقيق حتى يتحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين الطّلبة.

7-مباديء التّقويم الجامعي:

1- الصّدق في التّطبيق يعني أن يقيس التّقويم ما وضع لقياسه فعلا وأن تعكس أدواته المحتوى والأهداف الدراسيّة المقرّرة.
2- ثبات واتّساق نتائج التقّويم عند تكراره.
3- التركيز على الشفافية بضرورة إعلان معايير التّقويم والعلامات مسبقا حتى يكون الطّالب على علم بكيفيةّ التقييم.
4- يجب أن تتناسب أدوات التقّويم مع طبيعة التخصّص والمستوى الجامعي.

5- لهدف التّقويم الى إصدار الأحكام فقط بل يعدّ وسيلة لتحسين التعلّم وضمان الجودة (الدين، 2000، صفحة 30)

8-خطوات التّقويم الجامعي:

إنّ خطوات التّقويم الجامعي لا تختلف في منطقها العلمي عن خطوات التّقويم التّربوي، باعتبار أنّ التّقويم الجامعي هو تطبيق خاص للتّقويم التربوي داخل مؤسّسات التّعليم العالي.

يمرّ التّقويم التربوي بمراحل تقسّم حسب أنواع التّقويم ويمكن إيجازها كما يلي :(الحريري، 2008، صفحة 54)

المرحلة الأولى: أو كما تسمّ بما قبل الفعل التعّليمي، وهي نقطة البداية حيث يتمّ فيها تحديد وضبط كفايات التّعلم من خلال الأهداف المتوخاة .

المرحلة الثانية: العمليّة التّعليمية التعّلمية، وتضمّ المحتوى، والطّرائق التدريسيّة والوسائل التّعليمية وكذا العلاقة التّرابطية بين المعلّم والمتعلّم .

المرحلة الثّالثة: وهي نقطة الوصول، أو كما تسمّى بما بعد الفعل التّعليمي، وتتضمّن النتّائج المتحصّل عليها بعد مرحلة دراسية أو مسار تعليمي، كما تحدّد خطوات التّقويم كما يلي: (كوافحة، 2005، الصفحات 39-40)

9- أنـــواع الاختبارات:

9-1-الاختبارات المقالية: تستخدم الاختبارات المقالية لقياس قدرة المتعلم على التذكر والاستيعاب والفهم والاسترجاع، وأيضا قدرته على الشرح والتوضيح والصياغة اللغوية والاستدلال، وعادة ما تكون للإجابة فيها حدود وخصوصا في المراحل الدراسيّة المتقدّمة، فقد يجيب الطالب في نصف صفحة وقد يجيب في عدة صفحات (نبهان، 2008، صفحة 151)

9-2-الاختبارات الشبه مقالية: هي تلك الاختبارات التي تتطلب أسئلتها من المتعلم الإجابة بكلمة أو جملة أو شبه جملة أو مقطع أو رقم، وغالبا ما يستعمل هذا النوع من الاختبارات لقياس العمليات العقلية الدنيا أو المتوسطة كالتعريفات والترجمات القصيرة والتفسيرات المقتضبة، ويسمى هذا النوع من

الاختبارات أحيانا بالاختبارات التكميلية والمهم هنا ألا تتجاوز إجابة أسئلة هذه الاختبارات التكميلية حيزا يزيد عن ثلاثة إلى خمسة أسطر،

ومن مزايا هذا النوّع من الأسئلة سهولة تصحيحها وذلك لسهولة الهدف السّلوكي الذي تقيسه وضرورة كتابة التّلميذ الإجابة الصحيحة وعدم الاكتفاء بالتّعرف عليها أو تمييزها وهذا يقلل من إمكانية التّخمين (دروزة، 2005، صفحة 79)

3-9- التّقويم المستمر: هو ذلك التقّويم الذي يكون مواكبا لعملية التدريس ومستمرا باستمرارها، والهدف منه هو تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى المتّعلمين، ويتم تجميع نتائج التقويم المستمر في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي، هو تقويم كفايات الطالب التعليمية بشكل مستمر طوال أيام العام الدراسي في مختلف المراحل باستخدام أدوات التقويم المعروفة وفق ضوابط وشروط ومهارات محددة ، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين بحيث يعطى لكل واحد الوقت الذي يحتاجه ليصل إلى مستوى إتقان المهارة (عياش ح، 2008، صفحة 311).

الخاتمة

التقويم الجامعي أصبح جزءا هامّا لضمان الجودة في الجامعة، وركيزة أساسية في عملية تحسين نوعية التعليم، لذلك يجب أن تكون متطلبات عملية التقويم وعملية التّعلم متجانسة، فلا يجب الاهتمام فقط بالجانب التحصيلي للمتّعلم وإنما يجب التركيز على كيفية اكتساب المعارف بطرق منظمة.

فالتقويم شهد اهتماما كبيرا وذلك استجابة للتغيرّات الاجتماعية والتّكنولوجية الحاصلة في المجتمع ومسّت كل المؤسسات الجامعية على اعتبار أن الجامعة امتداد للمؤسسات التربوية الأخرى ، فأصبح لزاما عليها تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة بالاعتماد على أساليبه المتنوعة كالاختبارات ، التقويم المستمر, إنجاز المشاريع(جزء هاما من عملية التعليم ودعامة أساسية

يرتكز عليها وخاصة في بيداغوجية للمقاربة بالكفاءات التي تسمح بتقويم مدى تمكّن المتعلمّ من اكتساب الكفاءات من خلال تعبئة مجموعة من الموارد)معارف, مهارات, اتجاهات وقيم .

قائمة المراجع والمصادر:

1- - أحمد جميل عياش. (2008). تطبيقات في الإشراف التربوي – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .

2- أفنان نظيرة دروزة، (2005). الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،دار الشروق، المنارة.

.3-راشد حماد الدوسري، (2004)،القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1 ،دار الفكر، الاردن.

4-عفت مصطفى الطنطاوي،(2009)، التدريس الفعال، ط1 ،دار المسيرة، عمان،

5-إبراهيم وجيه وآخرون،(2007)،علم النفس التعليمي، مركز الأسكندرية للكتاب مصر .

6-أحمد بن جمعة الرياحي. (2011)، الثقافة الاختيارية،ط1، عالم الكتب الحديث،الاردن.

7-أحمد جمعة أحمد وآخرون، (2006).، التعلم باستخدام الكمبيوتر، ط1 ،دار الوفاء للطباعةوالنشر، الاسكندرية، مصر.

8-ايمان محمد شاكر أبو غريبة،(2009)، القياس والتقويم التربوي، ط1 ،دار البداية، عمان، الأردن.

9-الفرابي عبد اللطيف،(1994)،معجم علوم التربية، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب

10-تيسير مفلح كوافحة. (2005). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاطئة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط2 عمان.

11-داوود بن عيسى بورقيبة، (دت)، مدخل إلى علوم التربية، المطبعة العربية . الجزائر.

12-رافدة الحريري، (2008)،التقويم التربوي،دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

13-زيتون كمال عبد الحميد، (2003)، التقويم التربوي،المفهوم والأسس والتطبيقات، عالم الكتب القاهرة.

14-سوسن شاكر مجيد،(2011)، تطورات معاصرة في التقويم التربوي، ط1 ،دار صفاء، عمان ،الأردن.

15-عامر ابراهيم علوان و آخرون، (2011)، الكفايات التدريسية وتقنيات التدريس، ط1 ،دار اليازوري، عمان ، الأردن.

16-عبد الحفيظ مقدم. (2011). الاحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر.
17-عبد الصمد الأغبري، (2006). الادارة المدرسية، ط2 ،دار النهضة العربية، بيروت
18-عبد الله الصمادي،(2003)، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، مركز يزيد للنشر، عمان.
19-عبد الواحد الكبيسي، (2007)، القياس والتقويم، ط1 ،دار جرير، عمان.
20-عزيز سمارة وأخرون، (1998)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.
21-علام صلاح الدين،(2000)، القياس والتقويم،القاهرة،دار الفكر العربي.
22-علي راشد، (2005)، كفايات الأداء التدريسية، ط1 ،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
23-عودة أحمد سليمان، (2010)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل،عمان.
24-قاسم علي الصراف، (2002)،القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار الكتاب الحديث، القاهرة.
25-محمود عبد الحليم منسي،(2003)، التقويم التربوي ، دار المعرفة الجامعية ،ط2، مصر .
26-مصطفى محمد عبد القوى،(دت)، التدريس مهاراته واستراتيجياته، مصر.
27-نبيل عبد الهادي،(2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ،دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
28-نوال ابراهيم شلتوت،(2007)، طرق وأساليب التدريس، دار الوفاءلدنيا الطباعة والنشر،ا لقاهرة.
29-نور عقل،(2007)، دورة تدريبية للمعلمات في أساليب التقويم الحديثة، ط1 ،دار النهضة العربية، لبنان.
30-يحي محمد نبهان،(2008)، الإدارة الصفية والإختبارات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.
31-يوسف محمود قطامي،(2009)،مبادئ علم النفس التربوي، ط1 ،دار الفكر، الأردن.

مقاربة سوسيولوجية لتقنية التقويم في علم الاجتماع
في ضوء التحولات المعرفية للتعليم الجامعي

A Sociological Approach to Assessment Techniques in Sociology in Light of the Epistemological Transformations of University Education

أ.د. أحمد تريكي

جامعة طاهري محمد – بشار

ORCID iD: https://orcid.org/ 0009-0001-4301-2701

الملخص: تحتل قضية التقويم في السوسيولوجيا مكانة مركزية، وذلك نظرا لما يكتسي هذا العلم من خصوصية في أبعاده البيداغوجية. هذا، لأن المسألة متعلقة بتحليل الظواهر الاجتماعية وبنى العلاقات الاجتماعية، وبالتالي تبرز إشكالية الربط بين النظرية والواقع.

لذلك فإن للتقويم في هذا المجال استراتيجية خاصة من أجل العمل على توفير عنصر الحياد قدر الإمكان، ويعد هذا الأخير عملية معقدة تقنيا لأنه يتطلب عمق الفهم.

وعليه يصبح التقويم في علم الاجتماع ممارسة سوسيولوجية تعكس تصورات معرفية وبنى اجتماعية.

Abstract: The issue of evaluation occupies a central place in sociology, given the unique pedagogical dimensions of this discipline. This is because the matter concerns the analysis of social phenomena and the structures of social relations, thus highlighting the challenge of bridging theory and practice. Therefore, evaluation in this field has a special strategy in order to work on providing the element of neutrality as much as possible, and this latter is a technically complex process because it requires a deep understanding. Therefore, evaluation in sociology becomes a sociological practice that reflects cognitive perceptions and social structures.

مقدمة:

لم تعد الجامعة فضاء لنقل المعارف الجاهزة، بل أضحت مؤسسة اجتماعية لإنتاج المعرفة، وبناء الكفايات، وتشكيل الفاعلين الاجتماعيين القادرين على الفهم النقدي والتدخل في الواقع. وفي هذا السياق، برزت إشكالية التقويم بوصفها إحدى القضايا المركزية في إصلاح التعليم الجامعي.

وانطلاقا من خصوصية علم الاجتماع يكتسي التقويم فيه أبعادا سوسيولوجية تتجاوز البعد البيداغوجي. وعليه فإن أهميته قصوى نظرا لأن هذا الأخير يشتغل على تحليل الظواهر الاجتماعية وبنى العلاقات الاجتماعية. ولذلك فإنّ تدريس علم الاجتماع في الجامعة يطرح عدة إشكاليات خصوصا تلك المتعلّقة بملاءمة أدوات التقويم من المنظور السوسيولوجي، ذلك لأنه يقوم على عملية الربط بين النظرية والواقع الاجتماعي. فلا يقتصر التقويم على قياس نواتج التعلم، بل يمتد ليشكل أنماط التفكير النقدي وتعزيز الوعي الاجتماعي.

وعليه تقوم هذه الورقة البحثية بمحاولة تحليل استراتيجية التقويم في علم الاجتماع سوسيولوجيا وتربويا بالاستناد إلى أراء رواد علم اجتماع التربية في ضوء رهانات التقويم في التعليم الجامعي المعاصر.

وتنطلق هذه الورقة البحثية من الإشكالية العامة التالية: هل تستجيب استراتيجية التقويم المعتمدة في علم الاجتماع بالجامعة لطبيعة المعرفة السوسيولوجية؟

وانطلاقا من هذه الإشكالية فإننا سوف نركز على استراتيجية التقويم التقليدية المعتمدة في تدريس علم الاجتماع، وذلك من منطلقات نظرية، متمثلة في نظرية إعادة الإنتاج والوظيفية ثم الفهم التأويلي.

أولا- الإطار المفاهيمي للتقويم:

1 – التقويم التربوي: التقويم التربوي عملية منهجية تهدف إلى إصدار أحكام قيمة حول التعلم من منطلقات معيارية معرفية وبيداغوجية محددة

ومعطيات كمية وكيفية (TYLER, 1949) . لكن من المنظور السوسيولوجي، هذا التعريف عند التمعن فيه نجد أنه يحمل أبعادا اجتماعية وإيديولوجية تجعل من التقويم عملية غير محايدة بمعنى أنها مشروطة بالبعد المؤسسي والثقافي، وهذا حال كثير من التعريفات الكلاسيكية في هذا المجال.

ومن جهة أخرى يرى سكريفن (Scriven, 1991) أن التقويم ليس عملية تختزل في القياس الكمي بل تتضمن بعدا نوعيا، وهذا ما يجعله أقرب إلى الفهم السوسيولوجي للتربية.

2 – التقويم سوسيولوجياً: المقصود من وجهة النظر السوسيولوجية بالتقويم هو نوع من الممارسات والوسائل التي تسعى إلى قياس مدى اكتساب الطالب للمعرفة السوسيولوجية، والتمكن من توظيف المفاهيم والنظريات في التحليل للواقع الاجتماعي، مع التقويم تطور الوعي النقدي لديه وتحديد موقفه من قضايا المجتمع.

وفي هذا الصدد يؤكد (أبوحطب، 1998) أن التقويم في العلوم الاجتماعية يجب أن ينصب على العمليات العقلية العليا، كالتحليل والتركيب والنقد بدلا من الاقتصار على الاسترجاع للمعلومات.

3 – المعرفة السوسيولوجية والتقويم: من مميزات المعرفة السوسيولوجية أنها تفسيرية وتأويلية وليست وصفية فقط بمعنى أنها تسعى إلى تفكيك البديهي، كما أنها مرتبطة بالزمان والمكان أي أنها مرتبطة بالسياق الاجتماعي والتاريخي. لذلك تتطلب عملية التقويم أدوات نوعية مركبة، تقيس عمق الفهم وليس الحفظ السطحي.

ثانيا – المقاربة النظرية السوسيولوجية التربوية للتقويم:

1 – التقويم من منظور إعادة الانتاج لبيير بورديو: من وجهة نظر بورديو وباسرون تسهم المدرسة في إعادة إنتاج بنية الطبقة الاجتماعية عبر آليات رمزية، ومن بين تلك الآليات نجد التقويم، الذي يكافئ أنماط ثقافية على حساب أخرى .(Pierre Bourdieu, 1970)

نستنتج من هذا المنظور أن التقويم لا يقيس الكفاءة المعرفية فقط، ولكن يعيد إنتاج الرأسمال الثقافي المهيمن، وهنا تطرح إشكالية العدالة الاجتماعية التربوية في التعليم الجامعي. وبذلك، يسهم في شرعنة اللامساواة الاجتماعية بدلا من تفكيكها.

2 – التقويم من المنظور الوظيفي لإميل دوركايم: يعد التعليم عند دوركايم أداة لإدماج الفرد في المجتمع، ويغرس فيه القيم والمعايير الجماعية (Durkheim, 1922).تبين لنا من خلال هذا المنظور أن التقويم وسيلة لضبط السلوك المعرفي والأخلاقي للمتعلمين، وامتثالهم للمعايير الأكاديمية.

وبالتالي فأن هذا المنظور وبهذه الطريقة تحول إلى أداة للضبط الاجتماعي من أجل ضمان استقرار النسق التعليمي، خصوصا عند غياب المقاربة النقدية في التقويم.

3 - التقويم من منظر الفهم والتأويل عند ماكس فيبر: في هذا المنهج يعيد ماكس فيبر التفكير في التقويم باعتباره فعلا تأويليا، هدفه فهم معنى الأفعال الاجتماعية التي ينتجها الطالب في إجاباته وتحليلاته.(Weber, 1922)

ومن ثم، فإن التقويم سوسيولوجيا يجب أن يركز على منطق الفهم والتفسير، لا على الإجابة النموذجية المغلقة.

ثالثا – أهداف واستراتيجيات التقويم في علم الاجتماع:

من أهداف التقويم في السوسيولوجيا على مستوى التعليم العالي، قياس مدى امتلاك الطالب للأدوات المفاهيمية والنظرية، وتقويم القدرة على التحليل النقدي للظواهر الاجتماعية، وبذلك يتم اختبار القدرة على الربط بين النظرية والواقع. وبهذا الشكل تتم تنمية الحس الإشكالي والمنهج العلمي، ويتحول الطالب إلى فاعل اجتماعي ناقد وواع بالسياق الاجتماعي المحيط به.

وبناء على ما سبق نتوصل إلى القول بأن للتقويم أنواع من استراتيجيات التقويم في علم الاجتماع يمكن حصرها فيما يلي:

1 – التقويم التشخيصي: وهو العمل على كشف الخلفيات المعرفية والتمثلات الاجتماعية لدى الطالب والتي تؤثر على فهمه للمفاهيم السوسيولوجية (زيتون، 2001). ويعد الأداة الأكثر حضورا في تقويم الطلبة داخل الجامعة، ويأخذ غالبا شكل أسئلة مقالية أو شبه مقالية. ولكنها تبقى دائما محكومة بالتذكر والاستظهار.

وفي هذا الصدد يرى تايلر (TYLER، 1949) أن الامتحانات التقليدية تعكس تصورا تقنيا للتقويم، يربط النجاح بمدى تحقيق الأهداف السلوكية المحددة مسبقا، دون مراعاة البعد النقدي للمعرفة. وهذا ما يجعل حدود هذا النوع من التقويم يختزل المعرفة السوسيولوجية في معطيات نظرية مجردة. كما يهيمن البعد الكمي على حساب البعد الكيفي، مما يصعب قياس القدرة على الربط بين النظرية والواقع ويكرس العلاقة السلطوية بين الأستاذ والطالب.

لذلك يشير بورديو وباسرون (Pierre Bourdieu، 1970) إلى أن هذا النمط من التقويم يكافئ الطلبة الذين يمتلكون رأسمالا ثقافيا يقارب الثقافة الأكاديمية المهيمنة، مما يساهم في إعادة إنتاج اللامساواة الاجتماعية داخل الجامعة.

2 – التقويم التكويني: وهو حجر الزاوية في تدريس علم الاجتماع، لأنه يسمح بتتبع تطور التفكير السوسيولوجي لدى الطالب، عبر التغذية الراجعة المستمرة تساعد على تحسين تعلمه .(Bloom, 1956) ويعد هذا النوع من التقويم أكثر انسجاما مع طبيعة علم الاجتماع، لأنه يسمح بتتبع تشكل التفكير السوسيولوجي لدى الطالب عبر الزمن.

ومن مميزات التقويم التكويني من منظور سوسيولوجي، أن يسهم في تحويل الطالب من متلق سلبي إلى فاعل معرفي، أي يبني علاقة بيداغوجية تفاعلية وبالتالي تقليص الفوارق التعليمية بين الطلبة.

وبالتالي يسمح هذا النوع من التقويم بتجاوز منطق الحكم النهائي، نحو منطق المصاحبة والتوجيه، وهو ما ينسجم مع التصور التفهمي للمعرفة السوسيولوجية (Weber، 1922).

3 – التقويم الختامي: يهدف إلى تقويم مدى تحقق الأهداف التعليمية، لكنه يظل محدودا إذا لم يدعم بتقويم تكويني ونوعي.

رابعا – أدوات التقويم في علم الاجتماع:

1 – الاختبارات المقالية التحليلية: وتسمح بتقويم القدرة على التحليل والتركيب بحيث يوظف الطالب المفاهيم والنظريات وبناء الحجاج العلمي كما أنها تحفز التفكير النقدي.

2 – الوضعيات الإشكالية: وهي من أكثر الأدوات انسجاما مع طبيعة التفكير السوسيولوجي، لأنها تحفز على تفكيك الظواهر الاجتماعية وربطها بسياقاتها. لأنها تعتمد على تقديم قضايا اجتماعية واقعية ذات طابع مركب، يطلب من الطالب تحليلها بالاستناد إلى مفاهيم ونظريات سوسيولوجية.

3 – البحث السوسيولوجي المصغر: يعد أداة تقويمية وبحثية في آن واحد، حيث يتيح للطالب ممارسة المنهج السوسيولوجي ميدانيا (أبوحطب، 1998)، من حيث صياغة الإشكالية واختيار أدوات جمع المعطيات ومن ثمة تحليل النتائج ومناقشتها. ويؤكد أبو حطب (أبوحطب، 1998) أن هذا النمط من التقويم يسهم في بناء الاستقلالية العلمية، وتنمية الحس المنهجي لدى الطالب.

4 – ملف الإنجاز: يجسد التقويم التراكمي ويعكس تطور الطالب المعرفي والمنهجي عبر الزمن من خلال تجميع أعماله وتحليلها. لذلك فهو يشجع على التعلم الذاتي ويعزز الوعي بالمسار التعلمي ويتجاوز الطالب بالتالي منطق الامتحان اللحظي.

خامسا – إشكالات ورهانات التقويم في علم الاجتماع:

من أبرز الإشكالات التي تواجه علم الاجتماع في التقويم، نجد هيمنة المقاربة الكمية، وهذا يعكس ضعف الاعتراف بالتقويم النوعي. هذا بالإضافة إلى

الاكتظاظ في التعليم الجامعي، بحيث يبرز التوتر بين متطلبات البحث العلمي ومنطق الامتحان.

ومن أبرز رهانات التقويم في علم الاجتماع، مبدأ تحقيق العدالة الاجتماعية خصوصا مع تزايد أعداد الطلبة وتنوع خلفياتهم الاجتماعية. ويظهر التحليل السوسيولوجي أن التنويع في أدوات التقويم يسهم في الحد من اللامساواة التعليمية (Pierre Bourdieu، 1970).

الخاتمة:

في الختام يمكن القول أن التقويم في علم الاجتماع ليس عملية تقنية محايدة، بل ممارسة سوسيولوجية بامتياز، تعكس تصورات معرفية وبنى اجتماعية. ولذلك فإن تطوير استراتيجية تقويم ملائمة لطبيعة المعرفة السوسيولوجية يعد أساسيا لبناء تعليم جامعي ناقد، يسهم في تكوين فاعلين اجتماعيين قادرين على فهم الواقع وتحويله.

والخلاصة في هذا الموضوع هي أن تقنية التقويم في علم الاجتماع لا يمكن فصلها عن السياقات الاجتماعية والمؤسساتية التي تنتج داخلها. وعليه فهي ممارسة اجتماعية مشروطة، تسهم في إعادة إنتاج السلطة والتراتبية الاجتماعية، وتعمل كآلية للضبط الاجتماعي. ومن ثم فإن بناء تقويم أكثر عدالة وشرعية يقتضي إدماج المقاربة السوسيولوجية النقدية في تصميمه وتنفيذه.

قائمة المراجع:

حسن حسين زيتون. (2001). *التقويم التربوي*. القاهرة: عالم الكتب.

فؤاد أبوحطب. (1998). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية

Taxonomy of Educational Objectives .(1956) .Benjamin S. Bloom

.New York: Longman .

.Paris: Alcan .*Education et Sociologie* .(1922) .Emile Durkheim

Paris: *.La reproduction* .(1970) .Jean Claude Passeron Pierre Bourdieu .Edition de Minuit

.Paris: Plon *.Economie et société* .(1922) .Max Weber

.London: Sage *.EvaluationThesaurus* .(1991) .Michael Scriven

Basic Principles of Curriculum and .(1949) .RALPH W. TYLER .Chicago: University of Chicago Press *.instruction*

استراتيجيات التقويم البديل في العلوم الإنسانية والاجتماعية، آفاق تطويرية.

Alternative Assessment Strategies in the Humanities and Social Sciences Developmental Prospects.

د/ زرقان حنان

جامعة الجيلالي بونعامة بخميس مليانة.

د/ لحول فايزة

جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة

ملخص: يشهد ميدان التعليم في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحوّلاً متزايدًا نحو اعتماد استراتيجيات التقويم البديل، نظرًا لقدرتها على قياس الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلمين بشكل أكثر شمولية وعمقًا. تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أبرز هذه الاستراتيجيات، مثل ملفات الإنجاز، المشاريع البحثية، العروض التقديمية، وتقويم الأقران، مع تحليل مدى ملاءمتها لطبيعة هذه العلوم التي تركز على التفكير النقدي والتحليل التفسيري.

كما تتناول الدراسة التحديات البيداغوجية والتنظيمية التي تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات، وتقترح آفاقًا تطويرية تُمكِّن من دمجها بشكل فعّال ضمن المنظومات التعليمية، من خلال تكوين المعلمين، وتكييف المناهج، وتطوير أدوات التقويم. وتخلص الدراسة إلى أن اعتماد التقويم البديل يشكل مدخلاً لتجويد التعلمات، وتحقيق تعليم أكثر تفاعلاً وإنصافًا في تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التقويم البديل – العلوم الإنسانية – العلوم الاجتماعية – ملفات الإنجاز – المشاريع التعليمية.

Abstract : The field of education in the humanities and social sciences is witnessing a growing shift toward the adoption of alternative assessment strategies, due to their ability to measure learners' cognitive, skill-based, and affective competencies in a more comprehensive and in-depth manner. This study aims to highlight the most prominent of these strategies, such as portfolios, research projects, presentations, and peer assessment, while analyzing their

relevance to the nature of these disciplines, which emphasize critical thinking and interpretive analysis.
The study also addresses the pedagogical and organizational challenges that hinder the effective implementation of these strategies and proposes developmental prospects to facilitate their integration into educational systems. This includes teacher training, curriculum adaptation, and the development of appropriate assessment tools. The study concludes that adopting alternative assessment serves as a gateway to enhancing learning quality and achieving a more interactive and equitable education in the fields of humanities and social sciences.
Keywords : Alternative assessment – Humanities – Social sciences – Portfolios – Educational projects.

مقدمة:

رغم التحولات المتسارعة التي شهدتها المنظومات التربوية في العقود الأخيرة، سواء على مستوى المناهج أو طرائق التدريس، لا يزال التقويم يُشكّل إحدى الحلقات الأضعف في العملية التعليمية، لاسيما في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية. فعلى الرغم من الطابع المعرفي-التحليلي الذي يميز هذه العلوم، وما يفترض أن تنهض به من وظائف تتعلق ببناء التفكير النقدي، وتمكين المتعلم من أدوات الفهم والتحليل والتركيب، فإن أساليب التقويم المعتمدة غالباً ما تظل أسيرة مقاربات تقليدية تُركّز على استرجاع المعلومات وحفظ المفاهيم، بدلاً من اختبار عمق الفهم ومرونة التفكير.

ويُلاحظ أن هذا النمط من التقويم، القائم على الامتحانات الكتابية المغلقة والأسئلة المباشرة، يُقزِّم من طبيعة هذه العلوم ويُفرغها من بعدها التكويني البنائي، مما يُؤثر سلباً على نوعية التعلم ويدفع المتعلم إلى تبنّي استراتيجيات دراسية سطحية تهدف إلى اجتياز الاختبار أكثر من السعي إلى بناء معرفة ذاتية قائمة على الفهم والنقد والمساءلة.

إن استمرار هذا الوضع يُثير تساؤلات عميقة حول مدى انسجام أدوات التقويم الحالية مع الأهداف التعليمية المرجوّة من تدريس العلوم الإنسانية

والاجتماعية، كما يدفع في اتجاه البحث عن بدائل أكثر ملاءمة، قادرة على قياس الكفايات المركبة، وتحفيز المتعلم على التفاعل الإيجابي مع المعرفة.

وفي هذا الإطار، برز مفهوم "التقويم البديل" كاستراتيجية تستند إلى ممارسات تقييمية متنوعة، من بينها: المشاريع التكوينية، دراسات الحالة، ملفات الإنجاز، العروض الشفوية، وتقويم الأقران... وكلها تهدف إلى تقديم صورة أكثر شمولاً ودقة عن قدرات المتعلم، ليس فقط على استيعاب المعارف، بل على توظيفها في سياقات جديدة ومركبة. وعليه فإنّ الإشكالية التي يتناولها هذا المقال هي:

إلى أي مدى تمثل استراتيجيات التقويم البديل استجابة فعّالة لطبيعة وخصوصيات العلوم الإنسانية والاجتماعية؟ وما آفاق تطوير هذه الاستراتيجيات بما يخدم جودة التعلّم ويعزز الكفايات المتوخاة في هذا المجال المعرفي؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى

* التعرف على استراتيجيات التقويم البديل المعتمدة في تدريس العلوم الإنسانية والاجتماعية.

* تحديد التحديات التي تعيق تطبيق التقويم البديل في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية.

* اقتراح آفاق تطويرية ومقاربات تربوية مبتكرة لاعتماد التقويم البديل بفعالية في هذه التخصصات.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الحاجة الملحة إلى تجديد آليات التقويم التربوي في ظل التحولات التي يشهدها الحقل التعليمي، خاصة في ميادين العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث لا تفي أساليب التقويم التقليدي بمتطلبات تنمية الكفايات الفكرية والتحليلية والوجدانية لدى المتعلمين.

كما تكتسي هذه الدراسة أهميتها من عدة اعتبارات، أبرزها:

* التحول نحو بيداغوجيا الكفاءات يفرض اعتماد تقويم بديل يراعي الفروق الفردية ويقيس القدرات العليا مثل التفكير النقدي، حل المشكلات، والإبداع.
* تُسهم في سد الفجوة بين الممارسات التربوية النظرية والواقع العملي من خلال تحليل فعالية أدوات التقويم البديل في السياقات التعليمية الحقيقية.
* .تُساعد صانعي القرار التربوي والممارسين على تبني استراتيجيات تقويم أكثر عدلاً وواقعية وارتباطاً بالحياة، خصوصاً في تخصصات تتسم بالطابع التأويلي والجدلي مثل العلوم الإنسانية.
*توفر الدراسة آفاقًا تطويرية عملية يمكن أن تساهم في تحسين جودة التعليم والتقويم، بما يتماشى مع معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
*تُسهم في تحفيز الباحثين والأكاديميين على إجراء المزيد من الدراسات التطبيقية في مجال التقويم البديل، الذي لا يزال في طور التأسيس ضمن السياق العربي.

1.تعريف التقويم:

1.1. تعريف التقويم لغة:

التقويم من الفعل قوّم يقوم، يقال: قوَم المعوج أي عدَله وأزال العوج منه (ابن منظور، 5002، ج2، ص 552).

والتقويم في اللغة هو: تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه.

2.1. اصطلاحا: تتباين الآراء حول مفهوم التقويم فالبعض ينظر للتقويم على انه مجرد عملية يقوم بها الفرد لتقدير قيمة او كمية الشيء الذي يتعامل معه بدقة وعناية فائقة والبعض الأخر ينظر للراي السابق على أنه يمثل مفهوما للقياس او التقييم الذي يهدف الى تثمين الشيء في ضوء تقدير قيمته أو كميته، ومن ثم فان التقويم من وجهة نظرهم هو تعديل الشيء أو إصلاح اعوجاجه. (كراجة، 1997، ص 104).

ويمكن تعريف التقويم بصفة عامة بأنه إصدار حكم على الأشياء والأعمال وطرق التدريس وغيرها عند استعمال المعايير والمحكات.

3.1. تعريف التقويم التربوي: التقويم التربوي هو _ عملية تعديل وإصلاح وهو عملية يتم من خلالها إظهار جوانب الضعف لعلاجها وجوانب القوة لتثمينها وتعزيزها في العملية التربوية، فهو بذلك عملية مستمرة تتشارك فيها كل عناصر العملية التعليمية بغية تحقيق الأهداف المرجوة (المير وحاحي، 2017، ص53).

ويعرف (الكيلاني والروسان، 2014، ص19) أنه عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى أحكام تن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريسا أم غيره، استنادا إلى معايير الفاعلية، وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج.

إذن، التقويم التربوي هو أداة لفهم مدى تحقق الأهداف التربوية، وتحسين أداء المتعلمين والمعلمين، وتطوير المناهج والبرامج التعليمية، من خلال إصدار أحكام علمية تستند إلى بيانات دقيقة وموثوقة.

وانطلاقًا من التحولات التي شهدتها العملية التعليمية، أصبح من الضروري تجاوز المفهوم التقليدي للتقويم التربوي، مما أفرز الحاجة إلى تبني أنماط جديدة أكثر شمولاً وواقعية، يُعد من أبرزها ما يُعرف بـ التقويم البديل، الذي يسعى إلى قياس الكفاءات والمهارات بطريقة أكثر ارتباطًا بالسياق العملي والتعلم الفعلي.

4.1. تعريف التقويم البديل: يرى (السيد علي، 2011، ص373) أن التقويم البديل يطلق عليه عدة مسميات منها: التقويم الأصيل، التقويم الواقعي، التقويم الشامل، والتقويم القائم على الأداء والتقويم القائم على الأحكام، والتقويم الديناميكي، التقويم المباشر، والتقويم الطبيعي وغير ذلك، ويمكن تعريف التقويم البديل على أنه متصل من الأساليب او الصيغ التي تتراوح بين

استجابات بسيطة مفتوحة يكتبها المتعلم، وتوضيحات شاملة، وتجمعات من الأعمال المتكاملة للمتعلم عبر الزمن.

التقويم البديل من المفاهيم متعددة الأبعاد، فهو مفهوم يساهم في معرفة تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية، وأن التقويم البديل يتضمن ما يلي:

- فهو تقويم يتطلب من المتعلم القيام بالمهام والأعمال الواقعية المرتبطة بحياتهم.
- لا يعتمد على الاختبارات التحصيلية التقليدية كما في التقويم التقليدي.
- التقويم البديل أكثر موضوعية.
- يساعد التقويم البديل الطلبة علي توظيف مهارات التفكير المختلفة.
- يقوم التقويم البديل علي التعاون والمشاركة الفعالة بين المتعلمين(عوض فيود، 2024، ص07).

واتفق (على التقويم البديل متعدد الأبعاد لمدى متسع من القدرات والمهرات، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، بل يستهدف إشراك الطالب بشكل حقيقي في العملية التعليمية من خلال مجموعة من المهام والأعمال التي تتطلب منه عملا نشطا، وإظهار قدرته على تطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية، وبالتالي تحقيق القياس الفعلي للأداء ويتم ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته ومراجعة إنجازاته من قبل المعلم والمتعلم وأقرانه (إسماعيل، 2024، ص266).

يرى (الشريف، 2014، ص 05) أن "أساليب التقويم البديل أو الحقيقي تركز على تقويم مدى قدرة المتعلم على الأداء عالي المستوى في مهام حقيقية من واقع الحياة، تشابه تلك التي سيتعرض لها في حياته المستقبلية، كما تحاول هذه الأساليب تقديم صورة شاملة متكاملة عن المتعلم في جميع جوانب العملية التعليمية.

"كما أنها تهدف إلى قياس إمكانيات عقلية عليا، وتركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة تطورها". حسب ما يشير إليه (علام، 2000، ص 746).

ويضيف (علام، 2004) أنه على الرغم من تعدد المصطلحات التي تعبر عن المفهوم مثل التقويم الأصيل، التقويم الواقعي، التقويم الحقيقي، التقويم البديل، إلا أنه يتضمن منظورا جديدا لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتمادا أساسا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها والتي تتطلب الورقة والقلم، والاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب والخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها.

فقياس أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبنائها في سياق جديد هو نقطة البداية لتجسيد مفهوم التقويم البديل.

فالاتجاهات الحديثة للتقويم جاءت نتيجة لتغير مفهوم التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي، الذي يرى بأن معنى التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشاكل واتخاذ القرارات السليمة.

5.1. أهداف التقويم البديل:

يُعد التقويم أحد المكونات الجوهرية في العملية التعليمية، إذ لا يقتصر دوره على قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، بل يمتد ليشمل توجيه التعلم وتحسينه. وفي ظل التحولات التي تعرفها البيئة التربوية المعاصرة، برز ما يُعرف بـ"التقويم البديل" كاستجابة لحاجات المتعلم المتنوعة، وكآلية تركز على التعلّم العميق بدلاً من الحفظ الآني للمعلومات، ويتميّز هذا النمط من التقويم بمرونته وشموليته، حيث يمنح المتعلم فرصًا متعددة للتعبير عن فهمه بوسائل وأشكال متنوعة. وانطلاقًا من هذا التصور، تبرز أهداف التقويم البديل

كعنصر أساسي يعكس فلسفة تعليمية تضع المتعلم في قلب العملية، ومن بين هذه الأهداف ما يلي:

- ✓ صياغة السياسات التعليمية.
- ✓ تحديد المكافآت والجزاءات والممارسات المختلفة.
- ✓ توجيه الموارد، بما في ذلك الأفراد والأموال.
- ✓ تحديد الأولويات ونقاط القوة والضعف في البرنامج.
- ✓ تخطيط وتحسين البرنامج التعليمي.
- ✓ الحصول على الاعتماد الأكاديمي.
- ✓ التشخيص وتحديد أهداف الفرد، ورصد تقدّمه، ومنح الدرجات.
- ✓ تحفيز الطلاب على التعلم والمشاركة الفاعلة.
- ✓ تحديد مسؤولية المؤسسة التعليمية.
- ✓ اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية المناسبة .(حمد خير، 2015، ص08)

6.1. خصائص التقويم البديل:

من خلال استعراض أشكال التقويم البديل في الأدب التربوي، يتضح أنه يمتاز بمجموعة من الخصائص التي تميّزه عن التقويم التقليدي، ومن أبرز ما ذكره (Heritage & Wylie, 2023) ما يلي:

- ✓ **الواقعية**: يعتمد على مشكلات حياتية واقعية، ويعكس قدرة الطالب على توظيف قدراته ومعارفه ومهاراته في الوصول إلى حلول لتلك المشكلات.
- ✓ **الاستمرارية**: يُعد التقويم البديل ملازماً لعملية التعليم والتعلم، ومستمراً معها في جميع مراحلها.
- ✓ **الشمولية**: يمتد أبعد من الجوانب المعرفية، حيث يشمل جميع مجالات التعلم الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، ويقيس بشكل شامل القدرات المتنوعة في كل مجال من هذه المجالات.

- ✓ **المعيارية**: يستند في حكمه على أداء الطالب ومدى نجاحه في تحقيق النواتج التعليمية، وفقاً لمجموعة من المعايير الموضوعية التي تمثل مستويات الأداء المقبولة.
- ✓ **التعاون**: يدعو إلى مشاركة جميع الأطراف في تعليم الطالب، لتحقيق النتائج التعليمية المقصودة.
- ✓ **محكي المرجع**: يُقارن أداء كل طالب بنفسه من حيث مستوى التحسن في التعلم.
- ✓ **التنوع**: يتيح استخدام أنواع متعددة من استراتيجيات وأدوات التقويم، مما يؤثر إيجابياً على عمليتي التعليم والتعلم ومخرجاتهما.
- ✓ **التغذية الراجعة**: يوفّر تغذية راجعة لكل طالب، تساعده في تحسين طريقته في التعلم وتطوير أدائه وللمعلم لتطوير مهاراته في عملية التدريس (بحيري، 2025، ص11).

بالنظر إلى ما تم ذكره، يؤكد (العجوري، 2023، ص287)، على أن التوثيق يمثل خاصية محورية في التقويم البديل، إذ يشكل بديلاً فعالاً عن أسلوب المقارنة التقليدية بين التلاميذ. وبدلاً من مقارنة التلميذ بزملائه، يتم التركيز على مقارنة التلميذ بنفسه، بما يعزز من تطويره الذاتي وتحسين مكامن الضعف لديه، وتنمية نقاط القوة بشكل فردي. كما يسهم هذا النوع من التقويم في دعم الأنشطة التعليمية التي تساعد التلميذ على تحقيق المعايير والأهداف التعليمية بطريقة مرتبطة بواقعه وتجربته الخاصة

ومن هذا المنطلق، فإن التقويم البديل لا يقتصر على قياس المعرفة فقط، بل يهدف إلى بناء شخصية متفردة لكل تلميذ، وتزويده بمهارات ومعارف متعددة يمكن أن يوظفها في مواقف حياتية آنية أو مستقبلية. ويشدد الباحث على أن المرحلة الأساسية تمثل البيئة الأنسب لتطبيق هذا النوع من التقويم، نظراً لأن الهدف الجوهري في هذه المرحلة يتمثل في تنمية شخصية التلميذ،

بعيداً عن الأحكام السريعة أو المقارنات التي قد تؤثر سلباً على نموه وتقديره لذاته.

2. أدوات واستراتيجيات التقويم البديل:

استراتيجيات التقويم البديل هي مجموعة من الاستراتيجيات التقويم الحديثة التي تم اعتمادها، تهدف إلى تشخيص وتقويم المتعلمين للتأكد من مدى تحقق النتاجات التربوية والتعليمية من خلال استخدام خمس استراتيجيات وهي التقويم المعتمد على الأداء، الورقة والقلم، الملاحظة، التواص، ومراجعة الذات (الجبور وآخرون، 2023، ص332)

1.2. أدوات التقويم البديل:

أ/ ملف الإنجاز:(Portfolio)

هو أداة تقويمية تجمع عينات من أعمال الطالب المختلفة خلال فترة زمنية محددة، بحيث تُظهر مدى تطوره الأكاديمي والمهاري وتعكس جهوده الذاتية، ويمكن أن يكون ورقيًا أو إلكترونياً. (أبو رزق، 2010)

ب/ خرائط المفاهيم:(Concept Maps)

تُستخدم لتقييم مدى قدرة الطالب على الربط بين المفاهيم، من خلال تمثيل بصري للعلاقات بينها، مما يعكس الفهم العميق للمحتوى وليس الحفظ فقط (Novak, J. D., & Gowin, 1984)

ج/ العروض التقديمية:(Presentations)

تمكن الطلاب من عرض أفكارهم ومشاريعهم شفهياً أمام الآخرين، مما يبرز مهارات التواصل والفهم والتنظيم والتحليل (السيد علي، 2014).

د/ المشاريع التطبيقية:(Projects)

تعتمد على تكليف الطلاب بإنجاز مهام عملية ترتبط بواقعهم أو بمجالات اهتمامهم، مما يساعد في تنمية المهارات العليا مثل حل المشكلات والتفكير النقدي (McMillan, J. H .2013)

هـ/ اليوميات التعليمية:(Learning Journals)

تشجع الطالب على التأمل الذاتي وتسجيل أفكاره وانفعالاته وتطوره الشخصي والمعرفي، وهي مفيدة في فهم العمليات العقلية الخفية .Moon, J. A (2006).

و/ التقييم الذاتي وتقييم الأقران:

يتيح للطلاب تقويم أنفسهم أو زملائهم من خلال معايير محددة مسبقًا، مما ينمي لديهم مهارات التفكير النقدي والمسؤولية الذاتية .Falchikov, N (2005).

ز/ التقويم بالأداء:(Performance-Based Assessment)

يُطلب من الطالب إنجاز مهام عملية (كتنفيذ تجربة، أو كتابة قصة، أو تصميم نموذج)، ويتم تقويمه بناءً على الأداء الفعلي (.Wiggins, G. 1990)

2.2. استراتيجيات التقويم البديل:

أ/ التقويم التكويني المستمر:(Formative Assessment)

يُنفذ خلال العملية التعليمية وليس في نهايتها، ويهدف إلى تحسين التعلم من خلال التغذية الراجعة المستمرة .(Black, P., & Wiliam, D. 1998)

ب/ التعلم القائم على المشكلات:(Problem-Based Learning)

يعتمد على تقديم مشكلة حقيقية للمتعلمين وتحفيزهم على البحث والتحليل الجماعي للتوصل إلى حلول، مع استخدام التقويم كأداة دعم .(Barrows, H. S. (1986).

ج/ التعلم القائم على المشروع:(Project-Based Learning)

يُكلف الطلاب بتنفيذ مشروع تعليمي متكامل يتضمن البحث والتخطيط والتنفيذ والتقويم الذاتي، ويُستخدم كأداة تعلم وتقويم في آن واحد .Thomas, J. W. (2000).

د/ العصف الذهني والتقويم التشاركي:

تُستخدم في بيئات تعاونية لتوليد الأفكار، ومن ثم مناقشتها وتقويمها جماعيًا، مما يعزز التفكير الإبداعي والحس التشاركي.(Torrance, E. P. 1974)

3.2. التقويم البديل مقابل التقويم التقليدي:

ويمكن للباحث في هذا الجانب إبراز أهم أوجه الاختلاف التي تميز التقويم البديل عن التقويم التقليدي على النحو الآتي:

أولا: من حيث النظرية: يستند التقويم البديل إلى مبادئ النظرية البنائية، في حين يستند التقويم التقليدي إلى مبادئ النظرية السلوكية.

ثانيًا: من حيث دور المعلم في التقويم البديل تشاركي مع الطالب وولي الأمر، في حين يكون المعلم هو المسؤول الأول والأخير عن عملية التقويم في التقويم التقليدي.

ثالثا: من حيث دور الطالب: الطالب في التقويم البديل نشط، ومشارك في عملية التقويم، في حين أن الطالب في التقويم التقليدي سلبي، وغير نشط.

رابعًا: من حيث الاستراتيجيات وأدوات التقويم: يستند التقويم البديل على مجموعة متنوعة من استراتيجيات وأدوات التقويم، كالمشروع، والتقارير، والمقابلة، والمؤتمرات، والملاحظة، وملفات الإنجاز، وسلالم التقدير، وقوائم الشطب، في حين يقتصر التقويم التقليدي في غالبه على الاختبارات الكتابية.

خامسا: من حيث المهام الموكلة للطالب: يقوم التقويم البديل على إسناد مجموعة متنوعة من المهام الواقعية للطالب، ويُطلب منهم أن يقوموا بتطبيق معارفهم، ومهاراته لإنجاز تلك المهام المطلوبة، والكشف بصورة واقعية عما إذا كانوا قادرين على تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية متعددة، في حين يقتصر التقويم التقليدي على الاختبارات التحصيلية الكتابية، ومدى قدرة الطالب على تذكر المعلومات التي سبق دراستها

سادسا: من حيث مهارات التفكير: يستهدف التقويم البديل مهارات التفكير العليا لأداء المهام المطلوبة، كالتحليل، والتركيب، والتقويم، وغيرها، في حين

يستهدف التقويم التقليدي مهارات التفكير الدنيا من الطالب لإنجاز المهمة، والمتمثلة في التذكر، والفهم.

سابعًا: من حيث طبيعة العمل: يستهدف التقويم البديل العمل الجماعي، ويشجع عليه، في حين يقتصر التقويم التقليدي على العمل الفردي من خلال إجابة الطالب عن ورقة الاختبار.

ثامنًا: من حيث تقدير الأداء: يستند التقويم البديل على مجموعة من المعايير الموضوعية، والمحكات، ومؤشرات التحقق؛ للحكم على مدى تعلم الطالب، وإتقانه للمهام التعليمية المطلوبة، في حين يقتصر التقويم التقليدي في تقديره لأداء الطالب على إجابته الصحيحة من عدمها في ورقة الاختبار.

تاسعًا: من حيث التغذية الراجعة: يُقدم المعلم التغذية الراجعة للطالب في التقويم البديل، في حين لا يقدم المعلم التغذية الراجعة للطالب في التقويم التقليدي.

عاشرا: من حيث وقت إنجاز المهمة: يستغرق إنجاز المهمة في التقويم البديل وقتًا طويلا في حين يستغرق التقويم التقليدي وقتًا قصيرا إلى نسبيًّا يمتد لعدة ساعات، أو أيام، نسبيًّا يتراوح من 30 إلى 120 دقيقة، حسب طبيعة الاختبار (الخطيب، 2023، ص ص34-35).

4.2. التحديات التي تعيق تطبيق التقويم البديل في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أ/ غياب الثقافة التربوية حول التقويم البديل:

لا يزال التصور السائد لدى العديد من الأساتذة والطلبة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية مرتبطاً بالنمط التقليدي للتقويم، والذي يعتمد على الامتحانات الكتابية كأداة وحيدة لقياس التحصيل. هذا ما يجعلهم غير مهيئين لتقبل أو تطبيق أساليب التقويم البديل مثل ملفات الإنجاز أو المشاريع أو التقييم الذاتي ويؤكد على ذلك ما ذهب إليه (بسباسي ومصابيح، 2022)، من أن أحد أبرز معوقات تبني التقويم البديل في المؤسسات التربوية هو ضعف

الوعي بمفاهيمه وأهدافه لدى الفاعلين التربويين، كما يمكننا غي هذا الجانب إبراز أهم التحديات التي ترتبط بطبيعة هذا المجال وبالبيئة التعليمية والاجتماعية المحيطة، ومن أهم هذه التحديات:

ب/ محدودية التكوين والتدريب:

قلة الدورات التكوينية الخاصة بالأساتذة حول كيفية تخطيط وتنفيذ وتقويم الأنشطة البديلة.

عدم توفر نماذج واضحة أو أدلة تطبيقية تساعد الأساتذة على تنفيذ هذا النوع من التقويم.

ج/ كثافة البرامج والمقررات:

البرامج المكثفة وضيق الوقت لا يسمحان للأساتذة بتخصيص وقت كافٍ لتطبيق تقويم بديل يتطلب التدرج والمتابعة الفردية، وضغط المناهج يقود إلى التركيز على المحتوى أكثر من الكفاءات

د/ ضعف الإمكانيات اللوجستية والتقنية:

نقص الوسائل التعليمية (مثل القاعات المتعددة الوسائط، أدوات العرض، الوصول إلى الإنترنت(...

صعوبة تنفيذ مشاريع أو عروض تطبيقية دون توفر بيئة داعمة.

ه/ التقويم البديل يتطلب جهداً أكبر:

هذا النوع من التقويم يتطلب جهداً إضافياً من الأستاذ (تصحيح أعمال، تتبع تطور الطلبة، تنظيم مشاريع).

و/ مقاومة التغيير: مقاومة التغيير من طرف الأساتذة والطلبة:

يُعدّ تبنّي أي نمط جديد في العملية التعليمية، ومنه التقويم البديل، تحديًا ثقافيًا وتربويًا بالدرجة الأولى، إذ يُصادف في كثير من الأحيان مقاومة من طرف الأساتذة والطلبة على حدّ سواء. وتعود هذه المقاومة في الغالب إلى عدة أسباب نفسية وبيداغوجية، من أبرزها الخوف من المجهول، إذ يفتقر الكثيرون إلى فهم دقيق لطبيعة التقويم البديل وأهدافه وإجراءاته، مما

يجعلهم يتخوفون من نتائجه، سواء تعلق الأمر بتأثيره على مصداقية التقويم أو بمردوديته على التحصيل الأكاديمي.

كما أن الشعور بعدم الجاهزية يمثل عاملاً إضافيًا لهذه المقاومة، فعدد من الأساتذة يقرّون بأنهم لم يتلقوا التكوين الكافي حول كيفية تصميم أنشطة تقويمية بديلة أو كيفية تصحيحها بموضوعية، في ظل غياب أدلة مرجعية ونماذج تطبيقية واضحة. أما الطلبة، فإنهم بدورهم قد يشعرون بالارتباك عند الخروج من "منطقة الأمان" التي تمثلها الامتحانات التقليدية، حيث يعرفون ما هو مطلوب منهم. وعليه، فإن إدخال أساليب جديدة مثل التقييم الذاتي أو المشاريع التعاونية، قد يُنظر إليها على أنها غير عادلة أو غير واضحة، مما يخلق حالة من الرفض الضمني أو الصريح لها.

ولذلك، فإن مقاومة التغيير ليست بالضرورة دليلاً على رفض الإصلاح، وإنما تعبير عن الحاجة إلى الدعم والمرافقة في تبنّي الممارسات التربوية الجديدة. وتستدعي هذه الوضعية تدخلات مؤسساتية تتمثل في التكوين المستمر، إتاحة الأدلة التربوية، وتشجيع التجريب التربوي في بيئة آمنة.

ز/ تمسك بعض الإدارات أو الزملاء بالممارسات التقليدية:

يُعدّ التمسّك بالممارسات التقليدية في التقويم من بين أبرز التحديات التي تعيق إدماج أساليب التقويم البديل في المؤسسات التعليمية، لاسيما في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية. فكثير من الإدارات الجامعية أو التربوية تميل إلى الحفاظ على النمط الكلاسيكي للتقويم المعتمد على الامتحانات الكتابية الموحدة، لأنه يوفر نمطًا سهلًا من حيث التنظيم والتصحيح وتوحيد المعايير. هذا التوجه ينبع في جزء منه من رغبة في ضبط العملية التعليمية وفق مقاييس قابلة للمراقبة الإدارية، وهو ما يصعّب إدراج أدوات تقويم أكثر مرونة وشخصنة كالملف التعلمي أو المشاريع الفردية.

من جهة أخرى، فإن بعض الزملاء من الأساتذة يُظهرون نوعًا من التحفّظ أو التحفّظ الضمني تجاه أي تجديد تربوي، بسبب ما تعوّدوا عليه من

طرق تقليدية يشعرون أنها أكثر فاعلية أو أكثر عدالة من حيث "الحياد" و"الموضوعية"، حتى وإن كانت لا تعكس بالضرورة الكفاءات الحقيقية للطلبة. وقد يُنظر إلى أساليب التقويم البديل باعتبارها غير منصفة أو صعبة التطبيق في أقسام كبيرة أو في سياقات تعليمية محدودة الموارد.

ويسهم هذا التمسّك الجماعي أحيانًا في خلق ثقافة مؤسساتية محافظة، تجعل الأستاذ الذي يسعى إلى التجديد يواجه نوعًا من العزلة أو اللامبالاة، مما قد يُثنيه عن الاستمرار في تطبيق الأساليب البديلة. وفي بعض الأحيان، لا يتم الاعتراف رسميًا بنتائج التقويم البديل، أو تُفرض على الأستاذ نماذج تقييم موحدة لا تراعي الخصوصيات الفردية للطلبة ولا طبيعة المادة.

ح/ إشكالية تقييم المهارات والقيم:

تتميّز العلوم الإنسانية والاجتماعية بتركيزها على تنمية قدرات التفكير النقدي، والتحليل، والتأمل الذاتي، وفهم الظواهر الاجتماعية والثقافية في سياقاتها المعقدة. كما تُعنى هذه التخصصات بتشكيل القيم، والمواقف، والميول الإنسانية، وهي أبعاد يصعب حصرها في نتائج كمية أو تقييمها بواسطة أدوات تقويم معيارية تقليدية.

وما يزيد الأمر تعقيدًا هو أن هذه المهارات غالبًا ما تُعبّر عن نفسها من خلال إنتاجات كتابية أو شفوية تتسم بطابع شخصي وفردي، ما يجعل توحيد معايير التقييم مسألة شائكة. فعلى الرغم من وجود شبكات تقييم(Rubrics) إلا أن استخدامها بشكل موضوعي يتطلب تكوينًا عميقًا وتحكيمًا دقيقًا، وهو ما لا يتوفر دائمًا في السياقات الجامعية التي تعاني من ضغط الوقت وكثرة عدد الطلبة.

إضافة إلى ذلك، فإن الجانب القيمي والوجداني الذي تتناوله هذه التخصصات – مثل التسامح، المسؤولية، التفكير الأخلاقي – لا يمكن قياسه بنفس الطريقة التي يُقاس بها مستوى المهارات المعرفية. فهذه القيم تُبنى

تدريجيًا وتتجلى من خلال سلوكيات وتفاعلات قد يصعب ملاحظتها وتقديرها بدقة داخل فضاء زمني محدود كالامتحان.

5.2. آفاق تطويرية ومقاربات تربوية مبتكرة لاعتماد التقويم البديل بفعالية:

يشكّل اعتماد التقويم البديل في العملية التعليمية فرصة واعدة لتطوير ممارسات التقويم التقليدية، وجعلها أكثر ارتباطاً بواقع المتعلم ومهاراته الحياتية. وفي هذا السياق، تبرز آفاق تطويرية هامة، منها إدماج التقويم ضمن سيرورة التعلم بدل اعتباره مجرد وسيلة للحكم، وتنويع أدواته لتشمل المشاريع، وملفات الإنجاز، والعروض الشفوية، والخرائط الذهنية، وغيرها من الوسائط الرقمية التفاعلية. كما يكتسي إدراج التكنولوجيا أهمية كبرى، من خلال اعتماد منصات رقمية تقدم تغذية راجعة فورية، وتساعد في تتبع تطور أداء المتعلمين. ويُعد التقويم الذاتي والتشاركي من الركائز التي تعزز الاستقلالية وتحفّز التفكير النقدي لدى المتعلم. ومن جهة أخرى، تُمكّن المقاربات التربوية المبتكرة من تفعيل هذا النوع من التقويم بفعالية، ومن أبرزها مقاربة التعلم القائم على المشروع، حيث يُطلب من المتعلم إنجاز منتج واقعي يعبّر عن فهمه العميق للمعارف، ومقاربة حل المشكلات التي تحفّز التفكير التحليلي والإبداعي، إلى جانب مقاربات أخرى كالسرد الرقمي، والفصل المعكوس، والتعلم التوليدي، وكلها تتيح مساحات لتقويم تعلّمات المتعلمين بطرق مرنة ومفتوحة. وعليه، فإن الانتقال نحو التقويم البديل يستدعي إرادة تربوية واضحة، وتكويناً مستمراً للمدرسين، وبيئة تعليمية تشجّع على الابتكار والمشاركة الفعالة في بناء المعرفة وتقدير التقدم الفردي.

خاتمة:

وفي الختام، يتضح أن استراتيجيات التقويم البديل تمثل خطوة مهمة نحو تعزيز فعالية عملية التعليم والتعلم في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، من خلال التركيز على تنمية مهارات التفكير النقدي، والإبداع، والقدرة على التطبيق العملي للمعرفة. كما أن تطوير وتبني هذه الاستراتيجيات

يتطلب تضافر جهود المؤسسات التعليمية، وتوفير بيئة داعمة للابتكار والتجديد في أساليب التقويم. ومن خلال البحث والتحليل، يمكن القول إن المستقبل يحمل فرصًا واسعة لتطوير أدوات وتقنيات التقويم البديل بما يتناسب مع متطلبات العصر ومتغيراته، مما يسهم في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المجتمع بشكل أكثر فاعلية ومرونة. وفي النهاية، فإن الاستثمار في تطوير استراتيجيات التقويم البديل هو استثمار في جودة التعليم ورفع مستوى مخرجاته، بما يحقق أهداف التنمية المستدامة ويعزز من مكانة العلوم الإنسانية والاجتماعية في بناء المجتمعات المعاصرة.

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. أبو رزق، محمد .(2010) .**ملف الإنجاز الإلكتروني وتوظيفه في التعليم والتقويم** . عمّان: دار المسيرة.
2. إبراهيم، عبد الله الخطيب. (2023). أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية كفايات التقويم البديل لدى معلمي التربية الإسلامية .مجلة كلية التربية، (47)، 78.17–
3. الجبوري، أوس، وآخرون. (2023). درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مدارس البادية الوسطى .مجلة دراسات: العلوم التربوية، 50(3)، 348.330–
4. بسباسي، عبد القادر، ومصابيح، محمد. (2022). التقويم البديل ودوره في العملية التعليمية .مجلة آفاق للعلوم، 7(4)، 228.213–
5. بحيري، صفاء علي محمد. (2025). التقويم البديل رؤية مستقبلية لتحسين جودة العملية التعليمية .مجلة كلية التربية الخاصة، 3(4)، 33.1–
6. حسين، هناء الفلفلي .(2013) .**علم النفس التربوي** .عمّان: دار الكنوز للمعرفة للنشر والتوزيع.
7. خير النور، عبد الرحمن محمد. (2015). التقويم التربوي البديل ودوره الإيجابي في قياس تحصيل الطلاب وتقويم أدائهم بمراحل التعليم المختلفة: دراسة تحليلية نظرية . مجلة كلية التربية، (2)، 28.1–
8. علام، صلاح الدين .(2000) .**القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة** .القاهرة: دار الفكر العربي.

9. علام، صلاح الدين .(2004) .**التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية** .القاهرة: دار الفكر العربي.
10.عبد الرؤوف، محمد محمد إسماعيل، والعسيري، تهاني أحمد. (2024). تصور مقترح لتوظيف أدوات التقويم البديل الرقمية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتقنيات التعلم .(ISTE) مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 5(14)، 1–59.
11.عبد الله، زيد الكيلاني، والروسان، فاروق فارع .(2014) .**التقويم في التربية الخاصة** (ط4). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
12.عوض، إيمان فيود. (2024). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التقويم البديل للمعلمين في تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية في محافظة كفر الشيخ .المجلة العربية للبحوث النفسية والتربية الخاصة، 1(1)، 1.35–
13.كراجة، عبد القادر .(1997) .**القياس والتقويم في علم النفس** (ط1). عمّان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
14.محمد، السيد علي .(2011) .**اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس** (ط1). عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
15.المير، بومدين، وحاحي، غنية. (2017). التقويم التربوي: مفهومه وأهميته وأهدافه وأنواعه .مجلة حوليات جامعة بشار، 17(17)، 61.52–
16.لشريف، ماجد فهد. (2014). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*.
Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*.
Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement*. Routledge.
McMillan, J. H. (2013). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Pearson.
Moon, J. A. (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. Routledge.
Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Scholastic Testing Service.
Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*.

آليات التقويم المستمروفق فلسفة نظام lmd من وجهة نظر الأساتذة بين النظرية والتطبيق

(دراسة ميدانية على عينة من أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة سعيدة)

Mechanisms of continuous evaluation according to the philosophy of the LMD system from the point of view of professors between theory and practice

(Field study on a sample of professors from the Faculty of Humanities and Social Sciences at Saida University)

دة/ شرياف زهرة جامعة طاهري محمد- بشار

أدة/ بهرام أمينة جامعة محمد بن أحمد - وهران 2

الملخص:

تُعد آليات التقويم في نظام LMD وطرقه الفعالة منافذ حقيقية لتكوين نماذج من الباحثين التربويين، الذين يسعون إلى إعداد جيل من الطلبة القادرين على تحقيق التكامل الفكري، من خلال هذه الآليات التي تؤسّس لها العديد من فرق البحث ومخابر علم النفس والتربية. ويتم ذلك من خلال ترسيخ منهجية موحّدة لتقويم موضوعي يقتنع به كل من الطلبة والمكوّنين، ضمن مسار منهجي سليم يراعي مختلف الجوانب: المعرفية، السلوكية، النفسية، وحتى البيداغوجية، بما يتوافق مع فلسفة نظام L.M.D وأهدافه التأثيرية في المحيطين الاجتماعي والبيئي. وهذا ما سنحاول التطرق إليه في هذا المقال، من خلال التعرف على أهم الآليات التقويمية التي يمارسها أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومدى التباين في تطبيقهم لهذه الآليات حسب متغيري الخبرة المهنية والتخصص.

الكلمات المفتاحية :الآليات، التقويم المستمر، نظامLMD ، الأساتذة الجامعيون.

Abstract:

The evaluation mechanisms in the LMD system and its effective methods are real outlets for forming models of educational researchers, who seek to prepare a generation of students capable of achieving intellectual integration, through these mechanisms for which many research teams and psychology and education laboratories are established. This is achieved by establishing a unified methodology for objective assessment that both students and faculty are convinced of, within a sound methodological framework that takes into account various aspects: cognitive, behavioral, psychological, and even pedagogical, in line with the philosophy of the LMD system and its influential objectives in the social and environmental spheres. This is what we will attempt to address in this article, by identifying the most important evaluation mechanisms practiced by professors in the College of Humanities and Social Sciences, and the extent of variation in their application of these mechanisms according to the variables of professional experience and specialization.

Keywords: mechanisms, continuous evaluation, LMD system, university professors.

مقدمة:

تُعد الجامعة الجزائرية من بين أقدم الجامعات في الوطن العربي، ويعود تاريخها إلى سنة 1877، حيث كانت صورة طبق الأصل عن الجامعات الفرنسية من حيث التسيير، البرامج، والنشاطات العلمية، وقد التحق بها عدد كبير من أبناء المستعمرين. أما بعد الاستقلال، فقد كان الهدف الأساسي للجامعة الجزائرية هو تكوين إطارات لمختلف القطاعات، لا سيما في مجالات الصحة، الفلاحة، القطاع الصناعي، وغيرها من القطاعات الأخرى. وقد أولت الجزائر أهمية بالغة للتعليم العالي، وجعلته من بين أولوياتها في مخططاتها الإنمائية، حيث سعت إلى توفير كل الإمكانات المادية والبشرية باعتباره أساسًا لتقدمها ورقيها. (تركي، 1980، ص 45–47).

هذا التوجه دفع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة الجامعية إلى إصدار توصية بإصلاح التعليم العالي، وهو ما صادق عليه مجلس الوزراء في اجتماعه بتاريخ 20 أفريل 2002. وقد تم برمجة مجموعة من المحاور الأساسية ضمن

استراتيجية تطوير قطاع التعليم العالي خلال الفترة من 2002 إلى 2013، من خلال إعداد وتنفيذ إصلاح شامل وعميق. (منشورات جامعية، 2008، ص 12)

انطلق هذا الإصلاح في التعليم العالي بهدف أن تلعب الجامعة دورًا مركزيًا يتمثل، من جهة، في تلبية تطلعات المواطنين، خاصة فئة الشباب، لبناء مشروع مستقبلي بالاستفادة من تكوين نوعي يُكسبهم المؤهلات اللازمة للاندماج الأمثل في سوق العمل. ومن جهة أخرى، في تلبية متطلبات القطاع الاجتماعي والاقتصادي الذي يطمح إلى التنافسية والنجاعة، وذلك عبر تزويده بموارد بشرية نوعية قادرة على التجديد والإبداع، إضافة إلى دعم البحث العلمي والتنمية. (الشيخ، 2015، ص 66–68).

هذه الدوافع أدّت إلى تبني الجزائر، على غرار معظم البلدان المجاورة، المنظومة العالمية للتعليم العالي المتمثلة في نظام(LMD) ، وهو نموذج تكويني يرتكز على ثلاث مراحل: ليسانس، ماستر، دكتوراه. وقد تم تحديد مجموعة من الأهداف المرجوة من تطبيق هذا الإصلاح، ولتحقيقها تم اعتماد أساليب تقويمية باعتبار التقويم عنصرًا أساسيًا ومحوريًا في كل أنظمة التعليم، إذ يؤدي دورًا حاسمًا خلال المسار التعليمي للطالب. (حرز الله، 2008، ص 21–23)

فالتقويم هو عملية منهجية تستند إلى أسس علمية، تهدف إلى إصدار أحكام دقيقة وموضوعية بشأن مدخلات ومخرجات النظام التربوي، وتحديد جوانب القوة والضعف فيه، مما يسمح بمعالجتها في الوقت المناسب، وتعزيز التعلم بفعالية أكبر. (علام، 2000، ص 32)، وهذا هو جوهر ما نادى به النظام الجديد تحت مسمى "التقويم المستمر"، الذي يُعد من أهم الممارسات البيداغوجية المستحدثة في الجامعة الجزائرية. (الحكمي، 1428، ص 19).

1-مشكلة الدراسة:

يُعد نظام ل.م.د نظامًا للتكوين العالي، إذ يهدف إلى بناء المسار الدراسي في ثلاث رتب: ليسانس، ماستر، دكتوراه، على أساس سداسيات

ووحدات تعليمية قابلة للترصيد. وتحقيقًا لهذه الأهداف التعليمية، كان من الضروري اعتماد وسيلة تقويم فعالة تساهم في مساعدة الجامعة على تقييم محتوياتها الأكاديمية، وتحديد مدى تحقيق الأهداف المرجوة من التقويم المستمر، والعمل على تفعيلها خلال العملية التعليمية، بما يسهم بفعالية في مساعدة الطالب على اقتراح استراتيجيات متنوعة تتيح له التطور والتقدم، وتمكنه من بلوغ مستويات أعلى من النجاح. (حرز الله، 2008، ص 24)

ويُعد التقويم المستمر من الموضوعات الجوهرية في الفكر التربوي الحديث، حيث يُبنى عليه تقدير مدى تحقيق الأهداف المسطّرة مسبقًا، والكشف عن أهم الاختلالات الكامنة داخل النظام التعليمي، والعمل على إصلاحها.

كما يُعتبر التقويم الجامعي عنصرًا أساسيًا في قياس كفاءة الطالب، والتأكد من مردودية تعلمه. وقد سعت الجامعة الجزائرية إلى تحقيق هذا الهدف من خلال استحداث منظومتها التعليمية، بإدخال نظام ل.م.د، الذي يجعل من الطالب محور العملية التعليمية، تماشيًا مع الإصلاحات الجديدة المعتمدة منذ الموسم الجامعي 2004/2003، التي ارتكزت على التدريس وفق مقاربة الكفاءات. (هارون، 2010، ص 54).

وعليه، فقد عملت الجامعة على تفعيل آليات تقويمية هامة تُسهم في الكشف عن القدرات الحقيقية للطالب الجامعي، إلى جانب الامتحانات التحصيلية. ويُعد التقويم المستمر من بين هذه الآليات، ويُطبق عادة في الأعمال الموجهة والتطبيقية من طرف الأستاذ، الذي يُعد طرفًا أساسيًا ومحوريًا في العملية التقويمية. (دمياطي، 1996، ص 25).

إذ يُعد هذا النوع من التقويم إجراءً مرافِقًا لعمليتي التعليم والتعلم، يهدف إلى بلوغ الطالب مستوى إتقان المهارات والمعارف المطلوبة، مع توفير تغذية راجعة تساعده على معرفة نقاط الضعف والعمل على معالجتها، كما تُسهم في تصحيح وتفعيل المسار التعليمي، وضبط عناصر ومكوّنات الفعل

التربوي، ونظرًا للأهمية البالغة التي تكتسيها هذه الصيرورة التقويمية في تحسين مخرجات العملية التعليمية، (عمر وآخرون، 2010، ص 88). جاءت هذه الدراسة الميدانية بجامعة الدكتور مولاي الطاهر لتجيب على التساؤلات التالية:

1-1-التساؤل الرئيسي:

-ما هي الممارسات الفعلية لأساليب التقويم المستمر في ظل نظام ل.م.د؟ وما مدى التباين في استخدام الأساليب البيداغوجية لعملية التقويم المستمر من وجهة نظر الأساتذة؟

1-2-التساؤلات الفرعية:

-ما هي الآليات التقويمية الهامة المعتمدة من طرف الأستاذ الجامعي في عملية التقويم المستمر؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حول الأهداف المنوطة بالتقويم المستمر تُعزى لمتغيري التخصص والخبرة؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حول استخدام الأساليب البيداغوجية في التقويم المستمر تُعزى لمتغيري التخصص والخبرة؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حول فعالية التقويم المستمر تُعزى لمتغيري التخصص والخبرة؟

2-فرضيات الدراسة:

-توجد آليات تقويمية هامة يعتمدها الأستاذ الجامعي في عملية التقويم المستمر وفقا لفلسفة نظام ل.م.د.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حول الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص (أساتذة العلوم الاجتماعية/أساتذة العلوم الإنسانية) والخبرة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حول استخدام الأساليب البيداغوجية لعملية التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص (أساتذة العلوم الاجتماعية/أساتذة العلوم الإنسانية) والخبرة.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة الجامعيين حول فعالية التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص (أساتذة العلوم الاجتماعية/أساتذة العلوم الإنسانية) والخبرة.

4- التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

التقويم: يعرف على العملية التي نرمي بها إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة للمنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به، بقصد تحسينها وتطويرها بم يمكن تحقيق الأهداف المنشودة والمتوخاة بأحسن صورة ممكنة.

التقويم المستمر: هو إجراء يتم بصفة مستمرة بأساليب وضوابط محددة لمعرفة مستوى تحصيل الطالب وتقدمه في اكتساب المعارف والعلوم والمهارات والصعوبات التي يواجهها.

نظام ل م د: هو نظام تعليمي يتدرج فيه الطالب بمستواه العلمي إلى ثلاث أطوار تكوينية ومراحل ليسانس، ماستر، وصولا إلى الطور الثالث وهو الدكتوراه. وفي كل طور من هذه الأطوار تنظم مسارات دراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل طور، تتوج كل مرحلة بشهادة جامعية وهو نظام تعمل به الدول المتطورة كالولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وغير ذلك من الدول وهو حاليا حيز التنفيذ في الدول العربية والأوروبية.

الأستاذ الجامعي: هو كل من يمارس وظيفة مدرس، أستاذ مساعد أ، أستاذ مساعد ب، يدرس بالجامعات. يشتغل بالبحث والتدريس ويمكنه تولي مناصب قيادية.

5- الدراسات السابقة:

5-1- دراسة الحكمي (1428) التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم:

إن الهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، لأن ذلك الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلبة والطالبات وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية والخطط الدراسية والمناهج والبرامج المختلفة ولذلك فإن التقويم يركز على جودة النتائج النهائية، هل اكتسب الطلبة السلوكيات والاتجاهات الإيجابية التي تؤهلهم لأن يكونوا أعضاء يسهمون في مجتمعهم بشكل فاعل ومن هنا فإن التقويم سواء أكان مستمرا تكوينيا(Formative) أم تقويما نهائيا (Summative) شرط رئيس لتحقيق الجودة في التعليم من خلال وجود معايير أو مواصفات لمداخلات العملية التعليمية وعملياتها ونواتجها، قدم البحث رؤية تكاملية للتقويم التربوي في مفهومين برزا حديثا في هذا المجال هما: التقويم للتعلم (Assessment for learning) وتقويم التعلم (Assessment of learning) وأعراض كل منهما وأساليبه وأدواته وعلاقتهما بضمان جودة التعليم.

2-5- دراسة دمياطي (1996):

بعنوان: أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة. وتهدف هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على أثر استخدام أسلوب الاختبارات المستمرة في تحصيل الطلاب. واتبعت الباحثة المنهج التجريبي في تطبيق الاختبارات وملاحظة أثره في التحصيل وتكونت عينة الدراسة من 54 طالبة تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين. وأوضحت نتائج الدراسة إلى: أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التحصيل الدراسي وذلك بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الأولى، مما يؤكد الأثر الفعال الذي يؤديه أسلوب التقويم المستمر باستخدام الاختبارات المتكررة على تحصيل الطالبات حيث يتمتع هذا الأسلوب من تحفيز الطالبات

على زيادة الاستذكار والمتابعة المستمرة وعلى التركيز في كل ما يقدم لهن أثناء التدريس. (نفس المرجع، ص25).

رابعا: الجانب الميداني:

1-منهج الدراسة:

لقد اعتمدنا في دراستنا المنهج الوصفي والذي يعتمد حسب (أمين الساعاتي، 1992، ص98) على دراسة الظواهر كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا وكيفيا، وبما أن موضوع دراستنا يهدف إلى معرفة آليات التقويم المستمر المتبعة من طرف الأستاذ الجامعي في ظل فلسفة نظام ل.م.د ومن خلال اطلاعنا على مناهج البحث العلمي المعتمدة في الدراسات والبحوث تم اختيار المنهج الوصفي لملائمته لخصائص بحثنا حيث يعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنتظم.

2-مجتمع وعينة الدراسة:

يتألف مجتمع البحث من أساتذة كلية الإنسانية والعلوم الاجتماعية، حيث تكونت عينة الدراسة من 40 أستاذ اختيرت بطريقة عشوائية والجدول التالي يوضح توزيع العينة حسب التخصص والخبرة.

الجدول رقم (03) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والخبرة

المتغيرات	العينة	التكرار	النسبة
التخصص	علوم اجتماعية	20	%50
	علوم إنسانية	20	%50
الخبرة العلمية	من1-5سنوات	11	%28
	من6-10سنوات	20	%50
	من11 فما فوق	09	%22
المجموع	40		%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) أن نسبة أساتذة العلوم الاجتماعية متجانسة مع نسبة أساتذة العلوم الإنسانية بنسبة 50% بعدد تكرار 20 كما نلاحظ أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة من 6-10سنوات 50% بعدد تكرار 20 تفوق نسبة الأساتذة من 1-سنوات5 ومن 11 فما فوق.

3-أداة الدراسة ومواصفاتها:

تم الاعتماد على استبيان من إعداد الدكتورة خلايفية نصيرة جامعة 20 أوت بسكيكدة 1955 وقد تضمن الاستبيان 22 بند احتوى أسئلة مغلقة ومفتوحة وقد توزعت البنود على 3 أبعاد وهي:

البعد الأول: حول الأهداف المنوطة بالتقويم المستمر ويضم الأسئلة التالية: 8 1. 2. 3 .4. 5. 6. 7.

البعد الثاني: حول كيفيات وأساليب التقويم المختلفة ويضم الأسئلة التالية: 08. 09. 10. 11. 12. 13. 14. 15

البعد الثالث: حول فعالية التقويم المستمر ويضم الأسئلة التالية: 22 .21 16. 17. 18. 19. 20.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أجري التحليل الإحصائي بواسطة الحاسوب ضمن الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 20 حيث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية:

تم الاعتماد على النسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، كما اعتمدنا اختبار t لعينتين مستقلتين، واختبار تحليل التباين الأحادي one way anova

5-عرض نتائج الدراسة:

بعد تفريغ النتائج سنقوم بالانتقال إلى عرض النتائج ومناقشتها، قصد التحقق من صدق أو عدم صدق الفرضيات.

1.5. عرض نتائج الفرضية الأولى: والتي مفادها أنه "توجد آليات تقويمية هامة يعتمدها الأستاذ الجامعي في عملية التقويم المستمر وفقا لفلسفة نظام ل.م.د"
وقد أسفرت نتائج الدراسة على النتائج التالية:

1.1.5عرض نتائج المحور الأول: حول الأهداف المنوطة بالتقويم المستمر

العبارة رقم 01: التقويم المستمر يحدد محتوى التعليم

الجدول رقم (04): يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم01

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	32	%80	7	%17	1	%2	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن معظم إجابات أفراد العينة بنسبة 80% بعدد تكرار 32 يؤكدون على أن التقويم المستمر كعملية تربوية يساعد على تحديد محتوى التعلم بينما نجد أن نسبة 17% من الأساتذة يرون بأن التقويم المستمر يساعدهم أحيانا على تحديد محتوى التعليم ونسبة ضئيلة جدا ب 2%يرون بأن التقويم المستمر لا يساعدهم في تحديد محتوى التعليم.

العبارة رقم 02: يساعدك التقويم على تقديم تنبؤات قبلية على مخرجات التعليم

الجدول رقم (05) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 02

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	20	%50	16	%40	4	%10	%100

من خلال الجدول رقم (05) يتضح بأن معظم إجابات العينة وبنسبة 50% ترى بأن التقويم يساعد على تقديم تنبؤات قبلية على مخرجات التعليم وتليها نسبة 40% من الأساتذة يرون بأنه أحيانا ما يقدم لهم تلك التنبؤات ونسبة 10% ترى عكس ذلك تماما.

العبارة رقم 03: التقويم المستمر يساعدك على تحديد كفاءات التعليم.

الجدول رقم (06): يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 03

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	20	%52	15	%37	4	%10	%100

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن غالبية أفراد العينة بنسبة 52% يرون بأن التقويم المستمر يساعد على تحديد كفاءات التعليم المنتظرة بينما نجد نسبة 37% من الأساتذة يرون بأن التقويم المستمر أحيانا ما يساعدهم على ذلك أما نسبة 10% ترى عكس ذلك تماما.

العبارة رقم 04: التقويم المستمر بالنسبة إليك هو مجرد علامة تقدم للإدارة.

الجدول رقم (07): يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 04

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	2	%5	1	%2	37	%92	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (07) نرى بأن نسبة 92%من الأساتذة تؤكد بأن التقويم المستمر ليس مجرد علامة تقدم للإدارة لإدراكهم بأهمية التقويم في عملية تكوين الطالب مقابل نسبة 2%ترى بأنه أحيانا ما يكون مجرد علامة تقدم للإدارة.

العبارة رقم 05: الفترات المناسبة لتقييم عمل الطالب

جدول رقم (08) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 05

المحور / البدائل	قبل		أثناء		بعد		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	11	%27	14	%35	15	%37	%100

نلاحظ من خلال جدول رقم (08) أن معظم الأساتذة بنسبة 37%يقيمون عمل الطالب بعد العملية التعليمية مقابل35% من الأساتذة

يقومون عمل الطالب أثناء العملية التعليمية فهنا يظهر تفاوتهم في فترات تقييمهم لعمل الطالب.

العبارة رقم :06 التقويم المستمر مجرد ممارسة روتينية في مهنة التعليم.

جدول رقم (09): يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 06

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	3	%7	0	%0	37	%92	%100

نلاحظ من خلال جدول رقم (09) نجد بأن نسبة 92 % من الأساتذة تؤكد بأن التقويم ليس مجرد ممارسة روتينية في مهنة التعليم مقابل 7% ترى بأنه يعد ممارسة روتينية في مهنة التعليم.

العبارة رقم 07: التقويم المستمر يعتبر عبئ يستهلك وقتا على حساب التعليم.

جدول رقم (10): يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 08

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبد		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	1	%2	1	%2	38	%95	%100

من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن غالبية الأساتذة بنسبة 95% يدركون بأن التقويم المستمر ليس مجرد عبئ يستهلك وقتا على حساب التعليم وذلك لأهميته في جودة المردود التربوي مقابل 2% ترى بأنه دائما ما يستهلك التقويم وقتا على حساب التعليم.

العبارة رقم 08 التقويم المستمر استعراض لسلطة الأستاذ.

الجدول رقم (11): يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 08

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبد		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الأول	1	%2	2	%5	37	%92	%100

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ بأن غالبية الأساتذة بنسبة 92% يرون بأن التقويم المستمر ليس استعراض لسلطة الأستاذ مقابل نسبة ضئيلة

ب 5% ترى بأن أحيانا يكون كذلك بينما نجد 2% يرونه استعراضا لسلطة الأستاذ ربما تكون نوع من العقوبة مسلطة على الطالب.

2.1.5. عرض نتائج المحور الثاني: حول كيفيات وأساليب التقويم المعتمدة من طرف الأستاذ.

العبارة رقم 09: رتب المعايير التي تستعملها في الأعمال الموجهة والتطبيقية حسب الأولوية

الجدول رقم (12): يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 09

البدائل	نقطة المواظبة		حضور الطالب		المشاركة		الفروض الفجائية		المشاريع الميدانية		الانضباط والسلوك		المجموع
المحور	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
الثاني	6	%15	3	%7	7	%17	5	%12	17	%27	8	%20	%100

من خلال الجدول رقم (12) حول المعايير الأكثر استعمالا من طرف الأساتذة في الأعمال الموجهة والتطبيقية يتبين أن معظم الأساتذة ينوعون في أساليبهم التقويمية مركزين على المشاريع الميدانية والانضباط والسلوك كمعيار أولي وأساسي في تقويمهم تليها المشاركة، نقطة المواظبة، الفروض الفجائية وأخيرا حضور الطالب.

العبارة رقم (10): الطريقة التي تعتمدها في حساب العلامات

الجدول رقم (13) يوضح توزيع العلامات على معايير التقييم المعتمدة من طرف الأساتذة في الأعمال الموجهة والتطبيقية

01	الفروض المحروسة	07
02	المشاركة+ السلوك	03+03
03	إجراء البحوث النظرية	07

يظهر الجدول رقم (13) أن معظم الأساتذة لم يشرحوا الطريقة التي يعتمدونها في حساب مختلف العلامات إلا بنسبة 5%

العبارة رقم 11: ماهي المعايير التي تقدمها للطالب في بداية السنة

لقد كان عبارة عن سؤال مفتوح موجه للأساتذة حيث أن معظم الأساتذة يعتمدون على طريقة الإلقاء كمعيار مهم كما يعتمدون ويوضحون للطالب أن المشاركة والمواظبة وخاصة السلوك من المعايير المهمة في عملية تكوينهم.

العبارة رقم 12 تسمح للطالب بالمشاركة في تقييم زملائه

الجدول رقم (14) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 12

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبد		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الثاني	14	%35	20	%50	6	%15	%100

إن السماح للطالب بتقييم نفسه وتقييم زملائه ترجع لتقديرات الأستاذ حيث نجد أن الأغلبية 50% تفسح هذا المجال للطالب أحيانا مقابل 35% تفسح هذا المجال للطالب دائما في حين نجد 15% لا تمنح الطالب هذه الفرصة في عملية التقييم.

العبارة رقم 13: التعرف على المشكلات التعليمية للطالب من خلال التقويم المستمر.

الجدول رقم (15) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 13

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الثاني	27	%67	12	%30	1	%2	%100

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن غالبية الأساتذة بنسبة 67% يرون بأن التقييم المستمر يساعد في التعرف على المشكلات التعليمية لدى الطلاب مقابل 30% يرون بأنه أحيانا ما يمكنهم من التقويم المستمر من التعرف على المشكلات التعليمية في حين نرى نسبة ضئيلة ب: 2% ترى عكس ذلك.

العبارة رقم 14: القرارات البيداغوجية التي تستعملها لمعالجة المشكلات التعليمية.

الجدول رقم (16) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 14

البدائل / المحور	تغيير طريقة التدريس		مراجعة أساليب التقييم المعتمدة		التشديد في سلم التنقيط		مضاعفة الفروض الفجائية		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الثاني	23	%57	17	%42	0	%0	0	% 0	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (16) نلاحظ بأن معظم الأساتذة بنسبة 57% يغيرون طريقة تدريسهم لمعالجة المشكلات التعليمية في المقابل نرى بأن نسبة 42% من الأساتذة من يراجع أساليب التقييم المعتمدة لمعالجة المشكلات التعليمية.

العبارة رقم 15: ما الذي يقيمه الأستاذ في عمل الطالب

الجدول رقم (17) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 15.

البدائل / المحور	المنتوج		الكفاءة		المعارف		القدرات		النظام		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الثاني	7	%17	13	%32	7	%17	10	%25	3	%7	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (17) يتضح أن كل أستاذ يقيم الطالب من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف لكن الغالبية أجمعوا على تقييمهم للكفاءة بنسبة 32 % والقدرات بنسبة 2%، ومنهم من يسعى لتقييم منتوج الطالب ومعارفه بنسبة 17%، وفي المقابل نجد نسبة قليلة تسعى لتقييم النظام بنسبة 7%

1.3.5عرض نتائج المحور الثالث: حول فعالية التقويم المستمر

العبارة رقم 16: مدى رضا الأستاذ عن معايير التقويم المعتمدة من طرفه.

الجدول رقم (18) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 16

البدائل / المحور	راض		غيرراض	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المحورالثالث	35	%87	5	%12

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن نسبة 87% من الأساتذة راضون عن معايير تقييم الطلبة مقابل 12% يشعرون بعدم الرضا وهي نسبة ضئيلة مما يفسر أن غالبية الأساتذة راضون عن المعايير المعتمدة في تقويمهم للطلبة.

العبارة رقم 17: رتب مؤشرات رضاك عن معاييرالتقويم المعتمدة من طرفك حسب الأولوية.

الجدول رقم (19) يوضح استجابات العينة على العبارة رقم 17.

البدائل / المحور	مشاركة وتفاعل الطلبة		حضور الطالب		الطموح		عدم الاعتراض على النقطة		الدافعية		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الثالث	8	%20	6	%15	6	%15	5	%12	15	%37	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (19) اعتبر الأساتذة أن لرضاهم مجموعة من المؤشرات تتباين من أستاذ لآخر فمنهم من يرى أن الرضا يظهر في الدافعية بنسبة 37% ومشاركة وتفاعل الطلبة بنسبة 20% ويليها الحضور والطموح بنسبة 15% وكان آخر مؤشر الرضا في عدم الاعتراض على النقطة بنسبة 12%.

العبارة رقم (18): تأثير انطباعات الأستاذ عن الطالب في عملية التقويم المستمر.

الجدول رقم (20) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 17

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الثالث	9	%22	16	%40	15	%37	%100

حسب النتائج المحصل عليها من الجدول رقم (20) نجد نسبة 40% من الأساتذة أحيانا ما تأثر انطباعاتهم عن الطالب في عملية تقييمه مقابل 22% يؤكدون بعلاقة وتأثير الانطباعات التي يحملونها عن الطالب في عملية تقييمه مما يفتح مجالا لذاتية الأستاذ في الفعل التقويمي وابتعاده عن الموضوعية والشفافية.

العبارة رقم 19: مراجعة الأساليب التعليمية بعد عملية التقويم المستمر

الجدول رقم (21) يوضح استجابات أفراد العينة على العبارة رقم 19

المحور / البدائل	دائما		أحيانا		أبدا		المجموع
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
المحور الثالث	18	%45	22	%55	0	%0	%100

من خلال نتائج الجدول رقم (21) نلاحظ مجموعة كبيرة من الأساتذة تقدر ب: 55% أنها أحيانا ما تراجع أساليبها التقويمية بعد عملية التقويم المستمر.

العبارة رقم (20) مدى رضا الطالب عن الأساليب التقويمية.

وكان عبارة عن سؤال مفتوح حيث أظهرت غالبية الأساتذة عن اقتناع الطالب ورضاه عن الأساليب التقويمية الممارسة داخل الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية كما أظهرت فئة قليلة من الأساتذة عن عدم رضا الطالب عن هذه الأساليب التقويمية.

العبارة رقم 21: مدى موضوعية وشفافية التقويم المستمر

وكان عبارة عن سؤال مفتوح وكان غالبية الأساتذة يؤكدون بضرورة إعادة النظر في معايير التقويم وإخضاعه للموضوعية والشفافية.

العبارة رقم 22: إطلاع الأساتذة على الدليل العملي

وكان أيضا عبارة عن سؤال مفتوح ولتطبيق ومتابعة نظام ل.م.د نجد أن غالبية الأساتذة اطلعوا على الدليل العملي .

*من خلال النتائج المحصل عليها من استجابات أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية يمكن القول بأنه فعلا توجد ممارسات فعلية لأساليب التقويم المستمر من طرف الأساتذة في نظام ل.م.د حيث أن غالبيتهم أجمعوا على التطبيق الفعلي لها وإدراكهم ووعيهم بأهمية هذه الآليات والأهداف الحقيقية وراء التقويم المستمر، وبهذا يمكن القول بأن الفرضية الأولى قد تحققت.

2.5. عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها " أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة حول الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص (علوم اجتماعية/علوم إنسانية) والخبرة العلمية"

1.2.5. عرض وتحليل نتائج دلالة الفروق حول الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر حسب التخصص

الجدول رقم (22) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدى أساتذة العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة f الجدولية	قيمة t المحسوبة	قيمة sig المعنوية	درجة الحرية ddf	القرار
علوم اجتماعية	20	14	2.10	0.14	0.49	0.62	38	لا توجد فروق
علوم إنسانية	20	14.30	1.75					

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) أن متوسط أساتذة العلوم الإنسانية 14.30 بانحراف معياري قدره 1.75 يفوق متوسط أساتذة العلوم

الاجتماعية يفوق متوسط أساتذة العلوم الاجتماعية 14 بانحراف معياري قدره 2.10. وأن قيمة t المحسوبة (0.49) أكبر من قيمة f الجدولية عند درجة الحرية 38 وبالنظر إلى القيمة المعنوية 0.62 أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإنه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية حول الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر.

2.2.5. عرض وتحليل نتائج دلالة الفروق حول الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر تعزى لمتغير الخبرة العلمية.

الجدول رقم (23) يوضح دلالة الفروق في الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر حسب الخبرة العلمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	f	الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.30	3	0.37	0.095	0.96	غير دال
داخل المجموعات	141.970	36	143.94			
المجموع	143.100	39				

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه فإن الفرق بين اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية حول الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر تبعا لمتغير الخبرة العلمية غير دال إحصائيا حيث نجد قيمة f المحسوبة (0.095) وقيمة الدلالة لها (0.96) عند درجة الحرية 3 بين المجموعات وعند درجة الحرية 36 داخل المجموعات أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة المهنية.

3.5. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها "أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة حول كيفيات وأساليب التقويم تعزى لمتغير التخصص والخبرة المهنية"

1.3.5عرض وتحليل نتائج دلالة الفروق حول كيفيات وأساليب التقويم المستمر حسب التخصص

الجدول رقم (24) يوضح نتائج دلالة الفروق حول كيفيات وأساليب التقويم المستمر حسب التخصص

لدى أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة f الجدولية	قيمة t المحسوبة	قيمة sig المعنوية	درجة الحرية ddf	القرار
علوم اجتماعية	20	15.45	3.13	0.05	0.62	0.53	38	لا توجد فروق
علوم إنسانية	20	16.05	2.94					

من خلال الجدول رقم (24) يتضح أن متوسط أساتذة العلوم الاجتماعية في المحور الثاني 16.05 بانحراف معياري قدره 2.94 يفوق متوسط أساتذة العلوم الإنسانية 15.45 بانحراف معياري قدره 3.13. وأن قيمة f المحسوبة أكبر من f الجدولية (0.05) عند درجة الحرية 38 وبالنظر إلى القيمة المعنوية (0.53) أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإنه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة حول كيفيات وأساليب التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص.

2.3.5. عرض نتائج دلالة الفروق حول كيفيات وأساليب التقويم المستمر حسب الخبرة العلمية.

الجدول رقم (25) يوضح نتائج دلالة الفروق حول كيفيات وأساليب التقويم المستمر حسب الخبرة العلمية لدى أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	f	الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	33.155	3	11.05	1.23	0.31	غير دال
داخل المجموعات	322.345	36	8.95			
المجموع	355.500	39				

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه فإن الفرق بين الأساتذة حول كيفيات وأساليب التقويم المستمر تبعا لمتغير الخبرة المهنية غير دال إحصائيا حيث نجد قيمة f المحسوبة (1.23) وقيمة الدلالة لها (0.31) عند درجة الحرية (3) بين المجموعات وعند درجة الحرية 36 داخل المجموعات أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة تعزى لمتغير الخبرة العلمية.

4.5. عرض نتائج الفرضية الرابعة: التي مفادها " أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة حول فعالية التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص والخبرة المهنية.

الجدول رقم (26) يوضح دلالة الفروق حول فعالية التقويم المستمر لدى أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية حسب متغير التخصص

التخصص	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة fالجدولية	قيمة tالمحسوبة	قيمة sig المعنوية	درجة الحرية ddf	القرار
علوم اجتماعية	20	14.65	1.96	1.18	1.21	0.23	38	لا توجد فروق
علوم إنسانية	20	13.90	2.17					

من خلال الجدول (26) يتضح أن متوسط أساتذة العلوم الاجتماعية في المحور الثالث (14.65) بانحراف معياري قدره (1.69) يفوق متوسط أساتذة العلوم الإنسانية (13.90) بانحراف معياري قدره (2.17). وقيمة f المحسوبة (1.21) أكبر من f الجدولية (1.18) عند درجة الحرية (38) وبالنظر إلى القيمة المعنوية (0.23) أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) فإنه يتم قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الأساتذة حول فعالية التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص.

2.4.5. عرض نتائج دلالة الفروق حول فعالية التقويم المستمر حسب الخبرة العلمية.

الجدول رقم (27) يوضح دلالة الفروق حول فعالية التقويم المستمر حسب الخبرة العلمية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	f	الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.730	3	0.57	0.14	0.93	غير دال
داخل المجموعات	148.245	36	4.118			
المجموع	149.975	39				

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه فإن الفرق بين اتجاهات أساتذة حول فعالية التقويم المستمر تبعا لمتغير الخبرة العلمية غير دال

إحصائيا حيث نجد قيمة f المحسوبة (0.14) وقيمة الدلالة لها (0.93) عند درجة الحرية (3) بين المجموعات وعند درجة الحرية (36) داخل المجموعات أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الأساتذة حول فعالية التقويم المستمر تعزى لمتغير الخبرة العلمية وبهذا ترفض الفرضية.

6.مناقشة نتائج الدراسة وتحليلها:

من خلال النتائج المحصل عليها من استجابات الأساتذة بكلا التخصصين يمكن القول بأن الفرضية الأولى قد تحققت حيث أبدى الأساتذة معرفة لا بأس بها فيما يخص الأهداف المنتظرة من التقويم المستمر ومحاولتهم تفعيلها أثناء العملية التعليمية من العلاقة التبادلية والتفاعلية بين كل من الأستاذ والمحتوى والطالب حيث كانت استجابات الأساتذة بنسبة 80% بوعيهم بمحتوى التعليم في نظام ل.م.د كما نجد نسبة 50% تؤكد على أهمية التقويم المستمر في تقديم تنبؤات قبلية على مخرجات التعليم وهذا مؤشر على أهمية وفعالية التقويم المستمر في عملية تكوين الطالب الجامعي.

كما نلاحظ إهمال شبه كلي للتقويم التشخيصي والتكويني حيث نجد 37% من الأساتذة يركزون على التقويم التجميعي وفي كثير من الأحيان يكتشف أن الطلبة بحاجة إلى مكتسبات ومعارف ومهارات سابقة تفيد في استيعاب السابقة وبالتالي غياب البنية التحتية التي يؤسس عليها الأستاذ التعلم الجديد وما نلاحظه أن التقويم المستمر يساعد الأستاذ على تحديد كفاءات التعليم ، وهذا من خلال إجاباتهم بنسبة 52% وهذا هو الهدف الأساسي والمحوري في نظام ل.م.د والمتمثل في تحديد كفاءات التعلم، وقد كانت 92% من الأساتذة اعتبروا أن التقويم المستمر لا يعتبر نقطة تمنح للإدارة لأن فعل التقييم ليس التنقيط حسب علماء التربية بل جمع المعلومات ومدى قدرة الأستاذ على معالجة ميكانيزمات التعلم بغية تطوير ممارسات التقويم الذاتي.

ومن خلال النتائج المعبر عنها في المحور الثاني وحول كيفيات التقويم المستمر يظهر اعتماد الأساتذة وبالدرجة الأولى في التقويم المستمر على المشاريع الميدانية كأهم معيار من معايير التقييم فقد ظهرت بنسبة 27% وذلك لربط الجامعة بالمحيط الخارجي وهذا ما تسعى الجامعة في تحقيقه في ظل نظام ل.م.د إلا أن الأستاذ الجامعي في محاولاته الإيجابية في تنويع معايير تقويم الطالب وفق فلسفة ل.م.د لم يتمكن من اعتماد سلما ثابتا وموحد فيما يخص الطريقة التي يعتمدها في حساب العلامات الممنوحة لكل معيار ونجد أيضا أن الأساتذة يؤكدون على طريقة الإلقاء بنسبة 15% كأهم معيار يقدم للطالب في بداية السنة مما يجعل الطالب في مواجهة مع وضعيات مشكلة أين يظهر معارفه القبلية لمراجعتها وتكملتها وتحديثها وتطويرها لمكتسبات جديدة وحديثة وما يظهر من خلال استجابات الأساتذة أنهم أحيانا ما يشركون الطالب في عملية التقييم بنسبة 50% وهذا تهميش للطالب والذي يعتبر في نظام ل.م.د شريكا في العملية التقويمية أما القرارات البيداغوجية التي يعتمدها الأستاذ لمعالجة المشكلات التعليمية هو تغيير طريقة التدريس بنسبة 57% ومراجعة أساليب التقييم بنسبة 42% وهذه قرارات فعالة وإيجابية لضمان فعالية التقويم المستمر وجودة التعليم العالي.

ومن خلال استجابات الأساتذة على المحور الثالث حول فعالية التقويم المستمر يظهر جليا رضا الأساتذة بأساليب تقييمهم للطلبة بنسبة 87% من خلال مؤشرات عديدة حيث كانت الدافعية من الأولويات وتليها المشاركة، تفاعل الطلبة والحضور الدائم والطموح ونسجل أيضا عدم الاعتراض على النقطة من طرف الطالب واقتناعه بها كمؤشر هام ومنا نلاحظه أيضا أن نسبة 55% من الأساتذة أحيانا ما يرجعون الأساليب التقويمية بعد عملية التقويم وهذا إهمال لأهم عنصر في العملية التقويمية والكشف عن نقاط العجز والقوة مما لا يكفل علاج نواحي الضعف وتدعيم جوانب القوة في الوقت المناسب وهذا ما دعا له نظام ل. م. د حيث نجد الأساتذة يؤكدون على فعالية

التقويم المستمر من خلال إخضاعه للموضوعية والشفافية ويؤكدون على رضا الطلبة عن الأساليب التقويمية وهذا مؤشر على العلاقة التفاعلية والتبادلية بين الأستاذ والطالب والمحتوى وهذا ما يدفعنا للتساؤل عما إذا كان عدم الاعتراض على الأساليب المتبعة في عملية التقويم هي أساليب فعالة أم مجرد أن الطالب راض بكل ما يقدم له؟ أما الدليل العملي لتطبيق ومتابعة ل.م.د فنجد معظم الأساتذة قد اطلعوا عليه ولكنهم يرون بأن تطبيقه يتطلب وقت وهذا أيضا يدفعنا للتساؤل هل الأساتذة قد تلقوا دورات تكوينية حول نظام ل.م.د وكيفية تطبيقه؟

أما الفرضية الثانية والتي جاءت نتيجتها غير دالة على وجود فروق في اتجاهات أساتذة العلوم الاجتماعية والإنسانية حول الأهداف المنوطة من التقويم المستمر ويمكن إرجاع عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص والخبرة إلى اعتبارات عديدة أهمها كون أساتذة التعليم العالي لديهم هدف واحد من التقويم المستمر وهو إحداث تغيير منشود لدى الطلبة ولكن عملية التقويم عند كثير من الأساتذة ليست إلا عملية ختامية لعملية التدريس وحلقة من حلقاتها لا يوليها الكثير من الأساتذة الاهتمام اللازم بها ولا يعرفون من التقويم إلا الاختبار والعلامة وما يترتب عنهما من ترحيل المتعلم من مستوى إلى مستوى وكأن الجميع اقتنع أن التقويم عملية يجريها أستاذ على الطالب فحسب.

وقد جاءت نتيجة الفرضية الثالثة غير دالة على وجود فروق في اتجاهات الأساتذة حول كيفيات وأساليب التقويم المستمر ويمكن إرجاع عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص والخبرة إلى الإفراط في استعمال طريقة واحدة في التقويم فإن المتصفح لأنواع وأساليب التقويم في نظام ل.م.د الممارسة في مؤسساتنا الجامعية فإنه بدون منازع سيجد ثلاث أنواع من الاختبارات الكتابية لا رابع لها اختبار المقال الذي يعتمد بشكل غالب في العلوم الإنسانية والاجتماعية والأسئلة الموضوعية سواء الاختبار من متعدد أو الصحيح والخطأ

، فهذا يعود الطلبة على أسلوب واحد في التقويم مما يجعلهم يعيشون عملية التقويم كعملية روتينية متكررة من حين لآخر بنفس الجو والأسئلة والأبعاد ، كما نجد أيضا مشكلة الطريقة التي يعتمدونها في حساب العلامات هل يتخذون طريقة واحدة أم يختلفون؟ وهذا السؤال يبقى مطروح لأننا لم نجد الإجابة الكلية من طرف الأساتذة كما أننا لا ننسى أن الأساتذة في كلا التخصصين وبمختلف خبراتهم قد أجمعوا على تغيير طريقة التدريس ومراجعة أساليب التقييم المعتمدة من طرفهم في حل المشكلات التعليمية.

ومن خلال نتيجة الفرضية الرابعة والتي كانت نتيجتها غير دالة أيضا على وجود فروق في اتجاهات الأساتذة حول فعالية التقويم المستمر تعزى لمتغير التخصص والخبرة حيث نجد معظمهم راضون عن معايير التقويم المعتمدة من طرفهم ومن خلال إجماع آرائهم فإنها تظهر الآثار الإيجابية للتقويم المستمر على كل من الأستاذ والطالب كما أشار لها الباحثون باعتبارها تثير دافعية وديناميكية الطالب، أما الطرف الثاني في العملية التعليمية ألا وهو الأستاذ فهي تساهم في تغيير نظرته للطالب (ملاحظته، الإنصات له، تصحيح الخطأ).

استنتاج عام:

من خلال قراءتنا للنتائج المحصل عليها يمكن القول أن الممارسة التقويمية في جامعتنا تتبع أساليب تقليدية تضعها في حالة انصياع للامتحانات مع العلم أن هذه الامتحانات تندرج ضمن تصور التقويم العام وليس التقويم التكويني وتبقى أهداف التكوين تنحصر في الترتيب والانتقال وإذا انطلقنا من أن التقويم هو استراتيجية مباشرة لقياس فعالية التكوين والحكم على نوعية الطالب فأين سنجد النوعية بين المشكلات والظواهر السلبية التي يعاني منها نظام التقويم في جامعاتنا كإهمال للتقويم التشخيصي والتكويني والتركيز على التقويم التحصيلي، انتشار الظواهر السلبية كالغش والتهاون في مراقبة الامتحانات كل هذا يمكن ربطه بالظروف المادية للعمل في جامعتنا فهي لا

تشجع الإدارة ولا الأستاذ على تبني منهجية موضوعية في التقويم وبهذا أصبحت عملية التقويم تمثل مشكلا أساسيا في التعليم العالي نتيجة ميوعتها وابتعادها عن تحقيق أهداف بيداغوجية واضحة تساهم في رفع المستوى العام للتعليم وتضمن نوعية الخريج.

وعليه يمكننا القول أن ما تعيشه جامعتنا اليوم من إصلاحات هي تجربة فرضتها متغيرات العصر وتحدياته التنموية نظرا للدور الذي أصبح يلعبه التعليم العالي والأهمية التي يحظى بها وهو مشروع طموح خاصة إذا كانت عملية التقويم المستمر مفعلة من طرف كل أطراف العملية التعليمية وبهذا يمكننا عرض بعض الاقتراحات والتوصيات التي خرجنا بها:

*ضرورة الاهتمام بالبرامج التكوينية للمكونين باعتبارهم عنصرا أساسيا في حلقة العملية العلمية التعلمية وتحسين نوعيتها.

*الاهتمام بتنمية مختلف المهارات ورسكلة المعارف التي يحتاجها الأستاذ في مجالات عمله وخاصة في مجالات التقويم كفتح دورات تكوينية للأساتذة حول نظام ل.م.د وكيفية تطبيقه.

*ضرورة الأخذ بالأساليب المستحدثة في التدريس والتقويم مع توفير التدريب اللازم لأعضاء هيئة التدريس لممارسة تلك الأساليب وتوجيه الطلاب في الوقت نفسه إل أسلوب التعليم الذاتي.

*رغم التشكيك في هذا النظام وآلياته ورغم الانتقادات التي وجهت له فإنه يبقى في نظر الكثيرين من أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم العالي لأنه إلى حد الآن يعتبر النظام الوحيد الذي إذا ما طبق بشكل صحيح سيجعل من الجامعة الجزائرية جامعة تنافس وتفوق وتميز

قائمة المراجع

الحكمي، أحمد بن علي. (1428). *التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

الشيخ، عبد القادر. (2015). *إصلاح التعليم العالي ومتطلبات التنمية*. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

العتيبي، عبد الله بن سعد. (1431). *التقويم التربوي: أسسه وتطبيقاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

أمين الساعاتي، محمد. (1992). *البحث العلمي: أسسه ومناهجه*. القاهرة: دار الفكر العربي.

تركي، عبد الرحمن. (1980). *التعليم العالي في الجزائر: النشأة والتطور*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

حرز الله، محمد. (2008). *نظام ل.م.د وإصلاح التعليم العالي في الجزائر*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

دمياطي، آمال محمد. (1996). *أثر استخدام أسلوب التقويم المستمر على التحصيل الدراسي لدى طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالمدينة المنورة*. كلية التربية، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

علام، صلاح الدين محمود. (2000). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عمر، أحمد، وآخرون. (2010). *أساليب التقويم الحديثة في التعليم الجامعي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

منشورات جامعية. (2008). *إصلاح التعليم العالي في الجزائر: النصوص المرجعية*. الجزائر: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

هارون، عبد الكريم. (2010). *المقاربة بالكفاءات في التعليم العالي*. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

التقويم المحكّي المرجع كآلية لتحقيق الموضوعية والإنصاف في تصحيح أوراق الطلبة في العلوم الاجتماعية باستخدام الذكاء الاصطناعي

Criterion-referenced assessment as a mechanism for achieving objectivity and fairness in grading students' papers in the social sciences using artificial intelligence

د/ كريمة مرزوقي

جامعة طاهري محمّد – بشار– الجزائر

ORCID iD : https://orcid.org/0009-0008-7424-0820

ملخص: يهدف هذا المقال إلى إبراز إمكانية تحقيق بعض شروط التقويم التربوي، مثل الموضوعية والإنصاف، في تصحيح أوراق الامتحانات في تخصصات العلوم الاجتماعية. وقد سعينا إلى توضيح ذلك من خلال إبراز الفروق بين التقديرات الناتجة عن التصحيح التقليدي القائم على التقدير الشخصي للمصحّح، وبين التقديرات المستندة إلى شبكات التقويم المحكّي (***Rubrics***) المبنية على معايير محددة مسبقًا، توضّح مدى توافر إجابة الطالب على مؤشرات الأداء المشتقة من تلك المعايير، والتي تركّز على جودة التنفيذ، وتوظيف المعارف، وتنظيم الأفكار. كما تم توظيف تقنية الذكاء الاصطناعي في إعادة تصحيح عينة من الأوراق. ويبيّن الجزء التطبيقي من المقال أن الاعتماد على شبكة التقويم المحكّي والذكاء الاصطناعي يمكن أن يحقق شرطين أساسيين للتقويم هما **الموضوعية والإنصاف**، حيث أظهرت نتائج إعادة التصحيح وجود تباين بين تقديرات التقويم الأول (التقليدي) والتقويم الثاني (المحكّي).

الكلمات المفتاحية: التقويم الجامعي؛ التقويم المحكّي؛ شبكة التقويم؛ معايير الأداء؛ معايير الاتقان؛ الإنصاف في التقويم؛ العلوم الاجتماعية؛ الذكاء الاصطناعي.

Abstract: This article aims to highlight the possibility of fulfilling certain conditions of educational assessment, such as objectivity and fairness, in the grading of exam papers in the social sciences. We sought to demonstrate this by emphasizing the differences between the results of traditional grading, which relies on the examiner's personal judgment, and those based on rubric-based assessment (*Rubrics*), constructed on predefined criteria that indicate the extent to which a student's answer meets performance indicators derived from those criteria. These indicators focus on the quality of execution, the use of knowledge, and the organization of ideas. Artificial intelligence

techniques were also employed in the re-grading of a sample of exam papers. The applied section of the article shows that relying on rubric-based assessment and artificial intelligence can achieve two fundamental conditions of evaluation—objectivity and fairness—as the results of re-grading revealed discrepancies between the first evaluation (traditional) and the second (rubric-based).
Keywords: Higher education assessment; Assessment rubric; Performance criteria; Mastery criteria; Fairness in assessment; Social sciences; Artificial Intelligence.

مقدمة:

تعتبر عملية التّقويم التّربوي عنصرا أساسيا ومحوريا من عناصر المنظومة التعليمية في جميع مستوياتها، وهو سيرورة ملازمة لكل فعل تعليمي، تهدف إلى ضمان الانسجام والترابط بين تلك المستويات. وبهذا فإنّ التّقويم الجامعي يعدّ امتدادا وظيفيا لتلك السيرورة المتكاملة، وجزءَ لا يتجزأ من التّقويم التّربوي.

تطرح الامتحانات - المقالية/ التحريرية خاصة- باعتبارها إحدى الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها لقياس تحصيل الطلبة للمعارف والمهارات ومدى تحقّق أهداف المقرّرات التّعليمية إشكالية تحقيق الموضوعية والإنصاف في التّقويم الجامعي، إذ تشير الدّراسات إلى أنّ التّصحيح التّقليدي غالبًا ما يتأثّر بعوامل ذاتية مرتبطة بالمصحّح أو بالظروف السّياقية، ممّا يضعف مصداقية النتائج ويحدّ من تكافؤ الفرص بين الطلبة. كما أبرزت هذه الأبحاث أنّ أنظمة التّقويم التّقليدية القائمة على النقطة أو الدرجة قد تكون غير عادلة ولا تعكس بشكل صادق كفاءات الطالب، كما أنها تفتقد للموضوعية والإنصاف. (بوبير، 2023؛ المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر، Harvard Graduate School of Education, 2023؛ 2022، Link & Mitic 2025). لقد أكّد باحثون آخرون على ضرورة الانتقال من نموذج للتّقويم يركّز على الإشهاد والمصادقة على المعارف إلى نموذج تكويني يتمحور حول دعم التعلّم وتطوير الكفاءات (Asset & Roiné, 2021)، بينما أكدّت دراسة في مجال العلوم الاجتماعية أنّ الطلبة غالبا ما يعتبرون آليات التّقويم أقرب إلى العقاب منها إلى

التّحفيز بسبب غياب المعايير الواضحة والتغذية الراجعة ممّا يطرح سؤالا حول العدالة والإنصاف في التّقويم (Siracusa, 2014). كما تؤكّد الدّراسات المقارنة أنّ الاعتماد على التّقويم المستمر والتّغذية الراجعة يحقق معدّلات أعلى من النّجاح والرضى الطلابي. (McConlogue 2020).

وكأحد الحلول لهذه الإشكالية برز الاعتماد على شبكات التقويم المحكّي Rubrics التي توفّر معايير واضحة ومؤشرات دقيقة للأداء. الأمر الذي يضمن تجانس التّقديرات بين المصحّحين ويعزّز الإنصاف في التقويم (Birjandi & Tamjid, 2012). وفي نفس السّياق ظهرت تقنيات الذكاء الاصطناعي كأدوات مساعدة في التصحيح الآلي لأوراق الامتحانات وتحليل الإجابات حيث اثبتت قدرتها على تقديم تقديرات أكثر دقّة وانصافا إضافة الى تقديم تغذية راجعة فورية للمتعلّمين وتقلّل من التحيّز الشخصي خاصة في الأسئلة المقالية. (Persky, 2023 ; Gnanaprakasam & Lourdusamy, 2024, Deepshkha, 2025).

إذا كان تحديد معايير الأداء في العلوم الدقيقة أمرا بديهيا الى حد كبير، فإنّ الأمر ليس كذلك بالنسبة للعلوم الإنسانية والاجتماعية عموما نظرا لخصوصياتها المعرفية بارتباطها بالظواهر الإنسانية والاجتماعية، وكذا اختلاف سياقاتها السياسية والثقافية، الأمر الذي يجعل الباحث نفسه جزءَ من المجتمع الذي يدرسه. كما أنّ تعدّد مقارباتها ومناهجها، واعتمادها على الطابع التفسيري والتحليلي والنقدي أكثر من اعتمادها على التجربة، يجعل عملية تقويم أوراق امتحانات الطلبة في هذه التخصصات أمرا معقدا حيث لا يمكن حصر الإجابات في نماذج معتمدة على معايير كميّة او إجابات نموذجية جاهزة.

وعليه فإنّ الإشكالية التي تناولها المقال هي: كيف يحقّق التّقويم المحكّي الموضوعية والإنصاف في تصحيح أوراق امتحانات الطلبة المعتمدة على

الاختبارات المقالية التحريرية في العلوم الاجتماعية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي؟

1.الإطار النظري:

1.1. تعريف التّقويم المحكّي المرجع:

استخدم مصطلح التقويم المحكي المرجع Criterion -Based Evaluation ومصطلح القياس المعياري المرجعNorm-Referenced Evaluation طرف روبرت غلاسر R. Glaser سنة 1963 في مقال له بعنوان " تكنولوجيا التعليم وقياس مخرجات التعلّم " طرح فيه لأوّل مرّة فكرة أنّ الاختبارات ينبغي أن تُبنى على أهداف تعليمية محددة، بحيث يُقاس أداء المتعلّم وفق محكّات أو معايير Criteria محدّدة سلفا بدلًا من مقارنته بأداء الآخرين (Glaser, 1963). وفي سنة 1971، قام ويليام بوفام W. Popham بتوسيع المفهوم في كتابه Criterion-Referenced Measurement، موضحًا الأسس النظرية والعملية لبناء هذا النوع من الاختبارات. (Popham, 1971). كما ساهم كل من هامبلتون R. K. Hambelton ونوفيك M.R. Novick في دمج النظرية مع الأساليب الإحصائية، مما أعطى للتقويم المحكّي إطارًا أكثر صرامة من الناحية المنهجية (Hambleton, 1973) . سنة 1979 قدّم هامبلتون وزملاؤه مراجعة شاملة للتّطورات التقنية والمنهجية المتعلقة بالمصطلح، مما رسّخ مكانة هذا الاتجاه في البحوث التربوية. فما هو تعريف التقويم المحكّي؟

عرّف غرونلاند التقويم المحكّي (Gronlund، 2006) بأنّه: " إصدار أحكام على أداء الطالب بالرجوع إلى أهداف أو معايير تعليمية محددة مسبقاً، دون مقارنة هذا الأداء بأداء الآخرين". ويؤكد لوجندر (1993) Legendreأنّ هذا النّمط من التّقويم يقوم على تحديد مستوى الإتقان المطلوب، بحيث يُحكم على الطالب وفق معيار نجاح محدد مسبقاً، مستقلا عن أداء المجموعة.

2.1. إمكانية استخدام التقويم المحكّي في الامتحانات الفصلية في الجامعة:

لقد عمدت العديد من الجامعات إلى استخدام شبكات التقويم المحكّي Rubrics في الامتحانات الفصلية والنهائية، من بينها:

- جامعة التكنولوجيا ب Compiègne بفرنسا لتوضيح معايير التّقويم ومؤشرات الأداء ومستويات الإنجاز بهدف ضمان تصحيح موضوعي لأعمال الطلبةhttps://ics.utc.fr/tuto/PROJETS/demarche_competences.pdf
- جامعة مونتريال Montrealبكندا تشير في دليلها حول الامتحانات إلى أهمية الاعتماد على شبكات التّقويم لضمان الإنصاف والحد من التحيّز. (المركز البيداغوجي الجامعي) https://cpu.umontreal.ca/accueil

هذا يعني أنّه بالإمكان استخدام التقويم المحكّي المعتمد على الروبريكات Rubrics لأنّه يحكم على أداء كل طالب على حدة وفق معايير موضوعية محدّدة مسبقا ممّا يساهم في تحقيق تقويم أكثر إنصافا وعدالة.

3.1. تحديد معايير التّقويم المحكّي:

يقوم التّقويم المحكّي أساسا على التّحديد المسبق لمحكّات او لمعايير الحكم على أداء الطالب بشكل فردي وليس الحكم على ذلك الأداء بالمقارنة مع مجموعة الطلبة الآخرين كما هو الحال في التقويم المعياري المرجع. فما هو المحك أو المعيار وكيف يحدّد؟

يعرف المحك أو المعيار حسب ماكبراين وبرانت (Mc Brian & Brant, 1997) بأنّه " ذلك البيان الذي يخبرنا ماذا على الطلاب أن يعرفوه ويكونوا قادرين على فعله". وفي تعريف أكثر دقة يعرف المحك بأنّه: " مقياس ثابت للمدى أو الكمية أو النوع أو الحجم، كما أنّه يعني نوعا أو نموذجا أو مثالا للمقارنة أو محك التميّز(The new international websters comprehensive,1999, p 1222) https://fr.scribd.com/document/332282591/

وفي هذا المقال نعرّف المحك بأنّه وصف لما يجب أن تتوفّر عليه إجابة الطالب على أسئلة الامتحان الفصلية أو النهائية ذات الطابع المقالي التحريري

بهدف تقويم أدائه وفقا لمعايير محددة مسبقا ومؤشّرات تدل على توفّر تلك المعايير في إجابة الطالب من عدمه، حتى نقيس مدى تمكّنه من الأهداف التعليمية بدقة. خلافا للتقويم المعياري الذي يقارن أداء الطالب بأداء مجموعة أخرى من الطلاب بهدف معرفة ترتيبه بينهم.

4.1. معايير شبكة التقويم المحكّي:

- معايير الأداء: Minimum criteria هي المعايير الدنيا الضرورية للحكم على بالتمكن من الكفاءة أو تحقيق الأهداف.

- معايير الإتقان: Improvement criteria هي المعايير التي لا يمكن اعتبارها إلا إذا تم احترام معايير الأداء، فهي لا تدخل في إطار اتخاذ القرار، وإنّما تستثمر في تحديد مستوى كل متعلم ومقارنة المتعلمين فيما بينهم.

- مؤشرات الأداء: Indicator وهي مشتقّة من المعايير وتمثّل وصفا للخصائص التي يجب ان تتوفّر في إجابة الطالب.

- مستويات الإنجاز: أي الوصف النوعي لأداء الطالب. -ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف- بناءَ على مدى توفر مؤشرات الأداء في إجابة الطالب.

- سلّم التنقيط: حيث تمنح نسبة 80% لمعايير الأداء و20% لمعايير الاتقان.

5.1. استخدام الذكاء الاصطناعي في التّقويم:

تعرّف أكسفورد أكاديمك **Oxford Academic** الذكاء الاصطناعي بأنّه مجال يسعى إلى جعل الحواسيب تقوم بالأعمال التي يمكن للعقل البشري القيام بها مثل الإدراك والارتباط والتنبّؤ والتّخطيط والتّحكم الحركي. (**Boden, 2018**) أمّا هارون شيخ وآخرون فيعرّفون الذكاء الاصطناعي بأنّه " مجموعة من التقنيات المصمّمة لأداء مهام تتطلب عادة ذكاءَ بشريا مثل الفهم واتخاذ القرار وحل المشكلات"**(Sheikh, Prins & Schrijvers, 2023)**

1.5.1. أهم منصات استخدام الذكاء الاصطناعي في التصحيح:

- **ExamGrader.ai:** قادرة على قراءة أوراق مكتوبة بخط اليد وتحويلها إلى نصوص رقمية ثم مقارنها بالمعايير المحدّدة للتصحيح.

- ❖ **Coursebox AI** يقيم الإجابات فورا باستخدام معايير قابلة للتعديل ويدعم من 100 لغة مع إمكانية مراجعة يدوية للدرجات.
- ❖ **Remark Office** يقوم بتصحيح آلاف النماذج بسرعة كبيرة مع تقديم تقارير تحليلية في رصد التحديّات التعليمية مبكّرا.
- ❖ منصات تطبّق الشبكات (**Rubrics**) تلقائيا مثل **GraderLab** تسمح بإدخال شبكات التقويم تعتمد على معايير محدّدة مسبقا، يقوم الذكاء الاصطناعي بتطبيقها بشكل متّسق على جميع الإجابات خاصة في الأسئلة المقالية.
- ❖ لا تكتفي بعض أنظمة الذكاء الاصطناعي بالتصحيح بل تقوم بتقديم تغذية راجعة فورية تحدّ نقاط الضعف ونقاط القوّة في إجابة الطالب كما تقدّم اقتراحات لتحسين الأداء مثل نظام **Copilot**.
- ❖ تحليل البيانات التعليميّة: بعض المنصات تقوم باستخراج أنماط من نتائج الطلاب كرصد الفجوات في الفهم. مثل منصة **Open Education AI &Learning Analytics Platforms**
- ❖ منصة **Qorrect**وهي منصة إدارية للاختبارات والتقويم المدعومة بالذكاء الاصطناعي.

6.1. مزايا وحدود استخدام الذكاء الاصطناعي في التّصحيح:

بالنسبة لمزايا وحدود استخدام تقنيات الذّكاء الاصطناعي في تصحيح أوراق الامتحانات، فإنّ العديد من المواقع التربوية والدّراسات تناولت موضوع مزايا وحدود استخدامه، من بينها دراسة ديبشيكا **Deepshikha, 2025** التي قامت من خلالها بمراجعة منهجية لدور الذكاء الاصطناعي في التقويم الجامعي حيث استعرضت نتائج 87 بحثا بين سنتي 2019 و2025. أكدّت تلك الأبحاث أنّ من مزايا الذكاء الاصطناعي أنّه يحسّن الكفاءة والاتّساق في التّصحيح، يقلّل التحيّز البشري ويزيد من سرعة التصحيح بعشرات المرّات من التّصحيح اليدوي وأنّه يحقّق دقّة قد تصل إلى نسبة95 %. كما أنّه يمكّن من تقديم تغذية راجعة فورية للطلاب تساعدهم على فهم نقاط الضعف ونقاط القوّة

وتحسين أدائهم. مع ذلك فإنّ الذكاء الاصطناعي يواجه تحدّيات في التعامل مع الإجابات الإبداعية والذاتية. كما أنّه يحتاج إلى إشراف بشري لضمان العدالة والسيّاق التربوي. كما طرحت البعض من تلك الأبحاث مخاوف أخلاقية من أن يتمّ الاعتماد كليّا على التصحيح الآلي. (**Deepshikha, 2025**).

2.الإطار التطبيقي:

1.2. العينة:

تمثّلت عينة أوراق الامتحان التي تمّ إعادة تصحيحها بالاعتماد على شبكة التقويم المحكّي وباستخدام احدى برمجيات الذكاء الاصطناعي **(Copilot)** في واحد وعشرين (21) ورقة هي عبارة عن إجابات طلبة السنة الثالثة ليسانس علم الاجتماع في نفس الامتحان الفصلي حفاظا التجانس. وقد اعتمد هذا العدد كعيّنة استكشافية.

2.2. تحديد معايير ومؤشرات شبكة التقويم:

الجدول رقم 01/ يمثل معايير ومؤشرات شبكة التقويم المحكّي

المعيار	المؤشرات				التنقيط
فهم نظري للسمات المشتركة	ضعيف	متوسط	جيد	متقن	06 ن
	ذكر سمات قليلة/ غير دقيقة	تحديد السمات الأساسية	ذكر معظم السمات المشتركة	ذكر السمات مع ربطها بالنظريات	
التحليل والمقارنة	الاكتفاء بالسرد دون التحليل	تقديم ملاحظات سطحية	تحليل السمات وإبراز نقاط التشابه	تحليل معمّق مع مقارنة بين الدراسات	05
تطبيق المفاهيم على الأمثلة	لا يوظف المفاهيم في أمثلة	يوظف مثالا واحد	تقديم أمثلة مرتبطة بالموضوع	توظيف أمثلة متنوّعة	05
تنظيم الإجابة	إجابة غير مترابطة	تنظيم جزئي مع بعض	إجابة واضحة	بناء محكم مع مقدّمة	02

		التكرار	ومترابطة	وخاتمة	
اللغة/ الأسلوب الأكاديمي	لغة ضعيفة	لغة مفهومة مع بعض الأخطاء	لغة سليمة وأسلوب أكاديمي مقبول	لغة دقيقة خالية من الأخطاء	**02**

يبيّن الجدول أعلاه تحديد المعايير أو المحكات ومؤشرات الأداء المشتقة منها والتي تصف ما يجب أن تكون عليه إجابة الطالب وهي معايير الأداء الدّنيا الضرورية التي تبيّن مدى تمكن الطالب من الكفاءة أو تحقيق الأهداف (فهم نظري للسمات المشتركة، التّحليل والمقارنة، تطبيق المفاهيم على الأمثلة) والتي تحصل على أعلى تقدير في سلم التنقيط (16نقطة)، وكذا معايير الإتقان (تنظيم الإجابة، اللغة والأسلوب الأكاديمي) والتي لا يتم اعتبارها إلّا إذا حصل الطالب على معايير الأداء والتي تحصل على أدنى تقدير (04 نقاط).

لقد تمّ تحديد هذه المعايير والمؤشرات وفق متطلبات السؤال الذي طرح في الامتحان الفصلي، وكان نصّه " ما هي السمّات المشتركة بين الدّراسات المؤسّسة في علم الاجتماع؟"

3.2. عرض نتائج إعادة تصحيح عيّنة أوراق الامتحان:

يتضمن الجدول رقم 02 نتائج إعادة تصحيح إجابات 21 طالبا باستخدام أحد برامج الذكاء الاصطناعي. يتضمن الجدول تقديرات التصحيح الأول أي الذي قام به أستاذ المادة وتقديرات التصحيح الثاني الذي تم بواسطة تقنية الذكاء الاصطناعي. كما يتضمن الجدول الفرق بين التقديرين وتعليل ذلك.

الجدول رقم 02 / يبيّن الفرق بين التصحيح الأول والتصحيح الثاني

الطلبة	التقدير1	التقدير2	الفرق	التعليل
01	15	11	-04	غياب التحليل/ ضعف في تقديم الأدلة
02	07	09	+ 02	تم التركيز على الفهم النظري لا ضعف اللغة
03	10	08.5	-01.5	ضعف في التطبيق والتحليل
04	15	07	-08	خلط بين السمات والأهداف/ السرد
05	05	07	+02	خلط بين خصائص المجتمعات والسمات

06	03	05	02+	خارج عن الموضوع/ ضعف التحليل
07	07	07	0	خلط بين الموضوع ومراحل تطور المجتمع
08	10	12	02+	التركيز على محاولة الإجابة أكثر من الطول
09	02	02	0	خارج عن الموضوع
10	14	10	04-	وصف إنشائي أكثر من التحليل غياب الأمثلة
11	12	12	0	ذكر السمات لكن مع التكرار/ غياب الأمثلة
12	10	10	0	وصف إنشائي أكثر من التحليل غياب الأمثلة
13	11	13	02+	ذكر أغلب السمات / عدم ذكر امثله
14	09	09	0	عرض مناهج وأدوات البحث وليس السمات
15	09	10	01+	ذكر الدراسات مع عدم التركيز على السمات
16	10	10	0	ذكر الدراسات دون السمات مع السرد
17	09	07	02-	ذكر فروع علم الاجتماع وليس السمات
18	10	07	03-	ذكر مكرر لفروع علم الاجتماع
19	12	12	0	فهم لبعض السمات ودون ذكر أوجه الشبه
20	06	06	0	ذكر النماذج دون توضيح السمات المشتركة
21	10	11	01+	عدم ذكر السمات المشتركة/ غياب التحليل

يتبيّن من الجدول أعلاه وجود فروق بين التقدير " الأول " الذي منحه المصحّح (الأستاذ) والتقدير " الثاني " الذي تحصلنا عليه بواسطة شبكة التقويم المحكّي وباستخدام الذكاء الاصطناعي في إعادة التصحيح.

إحصائيا بلغ متوسط التقدير الأول 10/20، بينما بلغ متوسط التقدير الثاني 9.8/20. نلاحظ أنّ الفرق بين التّقديرين ليس كبيرا، لكنّه أكثر إنصافا حيث رفع علامات 07 طلبة وخفض علامات 06 آخرين. أمّا حالات المساواة بين التقديرين فقد بلغت 08 حالات (أربع منها دون المعدّل) وهذا يدل على أن تعديل التقدير لم يكن عشوائيا وإنمّا يكون بناءَ على ضبط التفاصيل التي توفّرها معايير ومؤشرات الأداء التي تتضمنها شبكة التقويم.

أظهرت النّتائج وجود ثلاث مجموعات من الحالات هي على التوالي:

أولا/ **الفروق السّلبية**: وهي تمثّلها الحالات التي تمّ خفض التّقدير الأول وعددها 06 حالات من مجموع 21 حالة (01، 03، 04، 10، 17، 18)، بنسبة

(28.5 %)، حيث انخفض التّقدير الثاني المنجز بواسطة شبكة التّقويم المحكّي والذكاء الاصطناعي مقارنة بالتّقدير الأول الذي قام به المصحّح ما بين – 1.5 نقطة إلى – 08 نقاط. ومن أسباب خفض التّقدير، غياب التّحليل، غياب التفكير النّقدي، الخلط بين المفاهيم، الاعتماد على السرد والوصف والتكرار ,

ثانيا/ الفروق الإيجابية: تمثّل الحالات التي منح فيها التّقدير الثاني (الذكاء الاصطناعي) علامات أعلى من التّقدير الأول حيث تراوحت الزيادة بين + 01 و+ 02 وهي 07 حالات (02، 05، 06، 08، 13، 15، 21) بنسبة (33.3%)، هذا يعني أنّ ثلث الطلبة استفادوا من رفع علاماتهم. قد يدّل ذلك على أنّ تصحيح الذكاء الاصطناعي بواسطة شبكة التقويم يتمكّن من رصد بعض محاولات الفهم أو التّحليل أو التّفسير وإن كانت جزئية أو ضعيفة من حيث التّحليل والتي قد يغفل عنها المصحح البشري بسبب الذّاتية والتحيّز أو بسبب التركيز عل جوانب أخرى مثل الأسلوب أو طول الإجابة. هذا ما يعكس اختلافًا في فلسفة التصحيح بين المقيّمين كما أكدت ذلك دراسة .(Deepshikha, 2025)

ثالثا/ حالات الاتساق التام: حيث الفرق بين التّقديرين يساوي صفر وهي 08 حالات، (07، 09، 11، 12، 14، 16، 19، 20)، بنسبة (38.2%)، أربع منها كان تقديرها دون المعدّل.

قد لا يدّل الاتّساق في التّقدير بين التّصحيحين على قوّة الإجابة وإنما يشير إلى وضوحها نسبيا إمّا لأنّها ضعيفة (04 حالات دون المعدّل) أو لأنّها متوسّطة أو متشابهة أي لا تحمل تفسيرات متعدّدة، مثل حالات الخروج عن الموضوع وغياب الأمثلة عن الدّراسات والاعتماد على السّرد الإنشائي والتكرار، ممّا يجعل الاتساق أمرا طبيعيا.

4.2. مناقشة النتائج:

تتفق النتائج التي توصلنا إليها من عملية إعادة تصحيح عيّنة أوراق الامتحان مع ما توصلت إليها الدراسات السابقة فقد أشارت دراسة كل من بوبير (2023)، Persky (2020) و(2022) Link & Mitic و Harvard Graduate

School of Education (2023) إلى أنّ من عيوب التّصحيح التقليدي أنّه يعاني من التباين والتحيّز والذاتية بين المصحّحين بسبب غياب معايير موحّدة وقد يركّز المصحح على الطول والسرد بدلا من التحليل والتفكير النقدي، ممّا ينعكس سلبا على الموضوعية والعدالة في التقويم. ففي الحالة رقم 04 مثلا نجد أنّ الفرق بين التقديرين قد بلغ – 08 نقاط نموذجا لهذا التباين فهي تظهر تساهل المصحّح بينما أظهرت شبكة التقويم والذكاء الاصطناعي نقص كبير في التحليل في إجابة الطالب. في حين أكّدت Deepshikha (2025) من خلال تحليلها لنتائج 87 دراسة حول الموضوع أنّ استخدام شبكات التقويم والذكاء الاصطناعي يقلّل من هذه النقائص لأنّه يعتمد على معايير ومؤشرات أداء واضحة. وبالتالي فإنّ غياب التحليل والتفكير النقدي والتطبيق يؤدي بالضرورة إلى خفض التّقدير.

خاتمة:

تبيّن من خلال الدراسة أن عملية التصحيح التقليدي، المعتمدة على التقدير الشخصي للمصحّح، تحمل في طياتها نسبة من التباين والذاتية، وهو ما انعكس في الفروق المسجلّة بين التّقدير الذي قام به المصحح البشري والتّقدير الثاني المعتمد على شبكة التقويم والذكاء الاصطناعي. هذا التباين منشؤه غياب معايير موحدة واضحة، ممّا يؤدي إلى تفاوت في الأحكام بين المصححين، خاصة في الأسئلة المقالية التي تتطلب توظيف لعمليات الفهم والتحليل والتفسير والنقد تحليلًا وتوظيفًا للأمثلة.

في المقابل، تُظهر نتائج إعادة التصحيح باستخدام شبكات التقويم المحكّي (Rubrics) وتقنيات الذكاء الاصطناعي أنّ هذه الأدوات تستجيب لشرطين أساسيين من شروط التقويم التربوي، هما الموضوعية والإنصاف .إذ تسهّل الشبكات تحديد معايير دقيقة ومؤشرات أداء واضحة، ممّا يقلّل من الطابع الذاتي ويزيد من الشفافية عند منح العلامات. كما يضيف الذكاء

الاصطناعي بُعدًا جديدًا يتمثل في السرعة والاتساق، مع القدرة على تقديم تغذية راجعة فورية للطلبة.

ومع ذلك، فإن الاعتماد الحصري على الذكاء الاصطناعي أو الشبكات لا يكفي، لأن بعض الإجابات الإبداعية أو المفتوحة تحتاج إلى تقويم بشري يأخذ في الاعتبار السياق والمعنى. ومن ثم، تؤكد الدّراسة على أهمية الاعتماد على نموذج هجين يدمج بين أدوات الذكاء الاصطناعي وشبكات التقويم من جهة، والإشراف البشري من جهة أخرى، لتحقيق التوازن بين الكفاءة والعدالة.

تفتح هذه النتائج آفاقًا جديدة أمام مؤسسات التّعليم العالي من أجل التأسيس لنظام تقويم أكثر دقة وإنصافا، كما تدعو إلى إعادة النظر في أساليب التصحيح التقليدية. ويسهم ذلك في تعزيز ثقة الطلبة بعدالة التقويم، ويساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المتعلقة بتنمية التفكير النقدي والقدرة على التحليل.

قائمة المراجع باللغة العربية:

- المركز القومي للبحوث التربوية (مصر) https://ncerd.edu.eg
- بوبير، بوزيد. (2023). الذاتية في التقويم المدرسي كمصدر للغموض وعدم اليقين. *المجلة الجزائرية للعلوم التربوية*، المجلد 9(2)، الصفحات 45–62. المنصة الجزائرية للمجلات العلمية.(ASJP)

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

Asset, L., & Roiné, B. (2021, October 20–22). Paper presented at the 42nd Annual Meeting of the Association of Southern-European Economic Theorists (ASSET), Aix-Marseille School of Economics, Marseille, France.

Birjandi, P., & Tamjid, N. H. (2012). Reducing subjectivity in scoring a test by means of self-, peer and teacher assessment. *Language Testing in Asia, 2*(2), 77.

Boden, M. A. (2018). *Artificial intelligence: A very short introduction*. Oxford University Press. Retrieved from https://academic.oup.com/book/415

Deepshikha, D. (2025). Artificial intelligence in educational assessment: A systematic review of 87 studies on automated grading and feedback. Retrieved from https://www.emerald.com/aiie/article/2/2/75/1317167/A-systematic-review-on-the-future-of-educational

Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes. *American Psychologist, 18*(8), 519–521.

Gnanaprakasam, J., & Lourdusamy, R. (2024). The role of AI in automating grading: Enhancing feedback and efficiency. In S. Kadry (Ed.), *Artificial intelligence and education – Shaping the future of learning*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen

Gronlund, N. E. (2006). *Measurement and assessment in teaching*. Pearson.

Hambleton, R. K., & Novick, M. R. (1973). Toward an integration of theory and method for criterion-referenced tests. *Journal of Educational Measurement, 10*(3), 159–170.

Harvard Graduate School of Education. (2023). The problem with grading. Retrieved from https://www.gse.harvard.edu/news/problem-grading

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e éd.). Montréal: Guérin.

Link, L., & Mitic, M. (2022). Current controversies in educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 29*(6), 629–631. https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2178602

McBrien, J. L., & Brandt, R. S. (1997). *The language of learning: A guide to education terms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McConlogue, T. (2020). *Assessment and feedback in higher education: A guide for teachers*. London: UCL Press. Retrieved from https://uclpress.co.uk/products/assessment-and-feedback-in-higher-education

Persky, A. M. (2020). Deficiencies of traditional grading systems and recommendations for the future. *American Journal of Pharmaceutical Education, 84*(7), 123–130. https://doi.org/10.5688/ajpe8142

Popham, W. J. (1971). *Educational evaluation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sheikh, H., Prins, C., & Schrijvers, E. (2023). *Mission AI: The new system technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-21448-6

Siracusa, J. (2014). L'évaluation à l'université : un cas en sociologie. *Éducation et sociétés, 34*(2), 153–169.

The New International Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language. (1999). Naples, FL: Trident Press International.

Error, Interlanguage and Selectivity Criteria: Assessment Models in the Academic Teaching of Arabic in Italy

الخطأ واللغة البينية ومعايير الانتقائية: نماذج التقييم في تدريس اللغة العربية في التعليم الأكاديمي في إيطاليا

Dr /Maura Tarquini
Chercheuse Universitaire
Università degli Studi di Sassari – Università degli Studi di Cagliari

Résumé
Cet article propose une réflexion sur l'évaluation des erreurs dans l'enseignement universitaire de l'arabe en Italie, en s'appuyant sur une approche communicative et une analyse contrastive entre L1 (italien) et L2 (arabe). Après une mise en contexte historique et méthodologique, l'étude présente une unité didactique expérimentale appliquée à des étudiants de niveau B1-B2 du CECR. L'analyse se concentre sur les défis liés à l'interlangue, notamment l'intégration des emprunts lexicaux et la maîtrise de structures morpho-syntaxiques complexes. L'unité s'appuie sur des extraits littéraires contemporains en arabe standard moderne, intégrant des néologismes. La progression des étudiants est évaluée à travers une grille de critères centrée sur la compétence communicative, la créativité lexicale et la capacité d'autocorrection. Les résultats montrent un passage d'un système interlangue intermédiaire à une phase post-systématique, caractérisée par une autonomie croissante et une réorganisation cognitive active. Une correction sélective et métalinguistique s'est révélée particulièrement efficace pour soutenir cet apprentissage.
Mots-clés : évaluation formative, interlangue, arabe langue étrangère, glottodidactique, compétence communicative

ملخص: يقترح هذا المقال تأمّلًا حول تقييم الأخطاء في تعليم اللغة العربية في الجامعة بإيطاليا، بالاعتماد على مقاربة تواصلية وتحليل تقابلي بين اللغة الأولى (الإيطالية) واللغة الثانية (العربية). بعد تقديم سياق تاريخي ومنهجي، تعرض الدراسة وحدة تعليمية تجريبية طُبّقت على طلبة بمستوى B1-B2 وفق الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات .(CECR) يركّز التحليل على التحديات المرتبطة بالمرحلة البينية للغة(interlangue) ، خاصة إدماج الاقتراضات المعجمية وإتقان البنى المورفولوجية-التركيبية المعقدة. تعتمد الوحدة على مقتطفات أدبية معاصرة بالعربية الفصحى الحديثة، متضمنة ألفاظًا مستحدثة. تم تقييم تطور الطلبة من خلال شبكة معايير تركّز على الكفاءة التواصلية، الإبداع المعجمي،

والقدرة على التصحيح الذاتي. أظهرت النتائج انتقال الطلبة من نظام لغوي بيني متوسط إلى مرحلة ما بعد النظامية، تتميز بزيادة الاستقلالية وإعادة التنظيم المعرفي النشط. وقد تبيّن أن التصحيح الانتقائي والميتالغوي كان فعالًا بشكل خاص في دعم هذا التعلم.
الكلمات المفتاحية :التقويم التكويني، اللغة البينية، العربية لغة أجنبية، علم تعليم اللغات(Glottodidactique) ، الكفاءة التواصلية.

1. Introduction

D'un point de vue historique, l'intérêt pour l'étude de l'arabe en Italie naît dans un cadre de confrontation religieuse ou, plus simplement, culturelle : dans un contexte européen et chrétien, l'intérêt principal est d'ordre religieux et se manifeste surtout dans le domaine de la traduction. Le premier objet d'intérêt est le Coran qui est traduit et commenté, mais dans une perspective polémique.

Par ailleurs, au XVIe siècle, apparaissent les premiers textes imprimés en langue arabe ou concernant la langue arabe, grâce à l'impression à caractères mobiles de la *Tipografia Medicea Orientale*, fondée en 1584 sous le patronage de Ferdinand Ier de Médicis (1549-1609) et dirigée par Giovanni Battista Raimondi (1536-1614), philosophe, mathématicien et orientaliste (Casari, 2016).

- Quelques éditions en arabe de القانون في الطب [Le Canon de la médecine] d'Avicenne, figurent dans le catalogue de la Typographia Medicea dès 1593 (Lancioni 2018, p. 12).
- La traduction latine réalisée par le Père Tommaso Obicini de Novara (1585–1632) de l'un des plus célèbres traités de la tradition grammaticale arabe, la الآجرومية [Compendium de grammaire d'al-Āğurrūm], est imprimée en 1636 sous le titre *Grammatica Arabica* et se présente comme une exposition systématique des règles grammaticales de l'arabe classique accompagnée de commentaires et d'observations pratiques (Lancioni, 2018, p. 13).

Le premier exemple représente une tentative d'ouvrir la voie à une nouvelle phase de dialogue scientifique entre les civilisations, en imprimant la science en langue arabe. Le deuxième cas, cependant, s'inscrit dans un tout autre contexte : celui des activités missionnaires et des grammaires qui en ont découlé, notamment dans le cadre de la Congrégation *De Propaganda Fide* (Anzuini, 2014 ; Lancioni, 2014).

L'impression de textes arabes de grande valeur scientifique ou de grammaires orientées vers l'enseignement religieux-historique entraînera, au fil des siècles, des conséquences sur le choix de programmes d'enseignement strictement normatif de la langue arabe en Italie : pendant longtemps, l'intérêt marqué et exclusif pour la langue classique conduira à

l'enseignement de la langue par une méthode grammaticale-traductionnelle, calquée sur l'approche utilisée pour le grec et le latin.
Le XIXe siècle marque une phase de bouleversement des relations entre les deux rives de la Méditerranée : 1830 (conquête française de l'Algérie) inaugure le nouveau siècle colonial et, par conséquent, une transformation de l'intérêt de l'Europe envers le monde arabe, qui devient l'objet de l'impérialisme et passe de rival religieux à sujet d'éducation de la part du colonisateur. Avec l'établissement de colonies et de protectorats, la présence militaire et politique sur les territoires arabophones devient de plus en plus pressante. Le Royaume d'Italie (1861-1946) mène également un ensemble d'actions militaires, politiques et administratives, créant un empire colonial en Afrique entre la fin du XIXe siècle et la première moitié du XXe siècle ; il suffit de rappeler la colonisation de la Libye (1911-1912) et le contrôle direct de la Somalie méridionale (1905-1936).
Dans ce cadre, l'intérêt pour l'enseignement de l'arabe évolue également : la connaissance de la langue cesse d'être un moyen pour l'œuvre missionnaire ou pour l'étude érudite de textes scientifiques. La langue arabe devient un instrument de formation des fonctionnaires coloniaux et, plus généralement, du personnel impliqué dans les relations économiques, politiques ou militaires avec le monde arabe.
L'enseignement de l'arabe en Italie connaît son essor à cette période, avec des traditions académiques portées par des figures telles que Carlo Alfonso Nallino (1872-1938), Giorgio Levi della Vida (1886-1967), Laura Veccia Vaglieri (1893-1989), Alessandro Bausani (1921-1988) et Renato Traini (1923-2014) : ce ne sont là que quelques-uns des grands savants qui ont jeté les bases des études arabes en Italie.
Les grammaires de la période coloniale s'orientent encore une fois vers une approche strictement grammaticale-traductionnelle, fondée sur la classification des éléments morphologiques et sur le déchiffrement de l'écrit et de la traduction. Malgré les critiques et les controverses liées à la période coloniale, l'enseignement de l'arabe a eu une conséquence positive importante : à partir de cette période, l'arabe entre de manière stable dans les cursus universitaires européens et, par conséquent, aussi italiens.
Les processus d'indépendance ont entraîné un renforcement des consciences nationales arabes, qui s'est concrétisé, d'une part, dans la proclamation d'États nationaux indépendants ; d'autre part, dans la fondation de la Ligue arabe ; et enfin, dans l'accroissement du rôle que les pays arabes ont joué dans les institutions internationales, telles que l'Organisation des Nations Unies.
Cela a renforcé le rôle de l'arabe en tant que langue de communication : le contexte culturel et social a inévitablement changé de manière substantielle, et les objectifs ainsi que les défis posés aujourd'hui par la didactique de l'arabe imposent une reconsidération de nombreuses catégories, puisque le but de l'étude de la langue arabe s'est profondément transformé par rapport au contexte du début du siècle dernier.

2. L'évolution méthodologique : un cadre théorique

Les approches glottodidactiques destinées aux apprenants de langue seconde (L2), ayant l'italien comme langue maternelle (L1), ont été multiples et se distinguent les unes des autres tant par leurs fondements théoriques que par leurs stratégies didactiques. Toutefois, un facteur semble les avoir réunies : l'ancrage dans une relation triangulaire entre les coordonnées de l'acte didactique, à savoir : l'agent (l'enseignant), l'objet (la langue) et le sujet (l'apprenant). L'évolution de ces trois éléments a, en effet, déterminé l'alternance des différentes méthodologies.

2.1. De l'approche grammaticale à l'approche communicative

Entre le XIXe et le XXe siècle, la méthode la plus répandue pour l'enseignement de la L2 a été celle dite « grammaticale-traductionnelle ». Dépourvue d'une théorie pédagogique structurée, cette approche privilégiait la traduction de textes classiques et la présentation déductive des règles grammaticales, lesquelles constituaient le noyau de l'enseignement. Par conséquent, l'objet - c'est-à-dire la langue cible - était rarement utilisé de manière active, l'apprentissage du lexique n'était pas prévu et les compétences orales étaient négligées. Le sujet - l'apprenant - jouait un rôle passif, tandis que l'agent - l'enseignant - occupait une position autoritaire, centrée sur la transmission normative et la correction punitive des erreurs.

La méthode grammaticale-traductionnelle s'est imposée dès les débuts de l'enseignement académique de la langue arabe en Italie. En 1941 fut publiée la grammaire arabe en italien la plus connue de l'époque, la *Grammatica teorico-pratica della lingua araba* (Laura Veccia Vaglieri, 1941), qui doit sa force à la classification des éléments morphologiques, au déchiffrement de l'écrit et à la traduction. L'ouvrage figure encore aujourd'hui dans les bibliographies recommandées de certains cursus universitaires, malgré la publication de travaux plus récents, tels que la *Grammatica di arabo-moderno standard* (Mion & D'Anna, 2021), plus en phase avec la réalité linguistique contemporaine.

Dans le panorama général de l'enseignement des L2, dès la seconde moitié du XIXe siècle, la méthode grammaticale-traductionnelle avait commencé à être vivement critiquée pour son incapacité à permettre aux apprenants d'utiliser activement la langue. Des approches alternatives se sont diffusées, telles que la méthode directe, promue par Marcel (1853), Gouin (1880), Prendergast (1864) et Jespersen (1904). Ce modèle s'inspirait de l'acquisition spontanée du langage par les enfants, en mettant l'accent sur la langue parlée et l'introduction inductive des règles grammaticales, à partir de l'oralité. Toutefois, la méthode directe se basait presque exclusivement sur l'oralité et ne prévoyait pas de critères spécifiques pour l'évaluation des erreurs commises par les apprenants.

À la fin des années soixante, l'approche communicative s'impose, fondée sur des apports psycholinguistiques et, en particulier, sur les théories élaborées par Chomsky (1957 ; 1959) qui, en contestant les théories béhavioristes, a révolutionné la conception de l'apprentissage linguistique en

tant que processus créatif. Dans ce cadre, l'apprentissage de la L2 ne repose plus sur la mémorisation, mais sur la communication authentique. La méthode notionnelle-fonctionnelle (Hymes, 1972) incarne ce tournant, en définissant la langue comme un outil permettant d'atteindre des objectifs communicatifs concrets.

Dans le prolongement de cette phase glottodidactique fondée sur l'approche communicative, la production bibliographique consacrée à l'enseignement de l'arabe en Italie a connu, à l'époque contemporaine, une série de transformations dans la manière dont les manuels présentent la langue et organisent l'enseignement. Le *Corso di arabo contemporaneo* (Durand, Langone & Mion, 2015) ou les volumes *Comunicare in arabo* (Ruocco, D'Anna & Fatayer, 2022) constituent des outils qui développent de manière harmonieuse et efficace les compétences communicatives des niveaux A1-B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR), à travers des matériaux authentiques répondant aux besoins linguistiques et psycholinguistiques des étudiants.

Avec l'enracinement de l'approche communicative dans la didactique des langues secondes, la langue est désormais conçue comme un outil de communication authentique. L'enseignant assume un rôle de guide facilitant l'apprentissage et l'interaction dans des situations communicatives, en s'appuyant sur l'unité didactique (et non plus sur la simple leçon) comme dispositif d'enseignement. L'agent prend également en compte les besoins communicatifs du sujet et valorise les variables individuelles qui influencent l'apprentissage, notamment la dimension psychologique : celui qui ne craint pas l'erreur et ose expérimenter a plus de chances de réussir (Diadori, Semplici & Troncarelli, 2020, p. 20). L'enseignant joue le rôle de facilitateur, promeut l'autocorrection, la conscience métalinguistique et la réflexion sur les stratégies d'apprentissage personnelles. L'erreur sort ainsi d'une logique normative et devient partie intégrante du processus formatif, expression d'une interlangue individuelle en constante évolution.

2.2. Les méthodes d'évaluation : du behaviorisme au cognitivisme jusqu'à la glottodidactique

Pour évaluer efficacement les erreurs commises par les apprenants, plusieurs approches théoriques ont été développées au fil du temps. Parmi les premières à émerger figure l'Analyse Contrastive (AC), enracinée dans les théories behavioristes (qui se sont affirmées entre les années quarante et cinquante), selon lesquelles l'apprentissage linguistique est défini comme un ensemble d'habitudes que l'on peut développer par la pratique et l'expérience. L'AC naît comme une hypothèse scientifique d'investigation et de comparaison entre deux systèmes linguistiques, avec pour objectif de prévoir les difficultés et les erreurs dans l'apprentissage d'une L2. Les travaux de Lado (1957) ont mis en place les premières procédures méthodologiques et ont traduit le concept de différence structurelle entre deux langues en termes de difficulté plus ou moins grande dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'AC repose sur deux principes : le

système de règles de la L1 interfère avec celui de la L2 ; plus les deux systèmes diffèrent, plus l'apprentissage est difficile.
L'hypothèse de l'AC repose sur l'idée qu'il est possible de comparer systématiquement la L1 et la L2 aux niveaux phonologique, morphologique, syntaxique et lexical, afin d'identifier les principales différences entre la langue de départ et la langue cible. Cette comparaison permettrait de prévoir les difficultés, les problèmes et, par conséquent, les erreurs les plus probables chez les apprenants, facilitant ainsi l'organisation d'un programme didactique tenant compte des divergences constatées.
L'AC a toutefois fait l'objet de critiques importantes : bien que la procédure permette de prédire le niveau de difficulté en identifiant les zones de divergence entre la L1 et la L2, d'un point de vue diagnostique, les erreurs ne peuvent être évaluées qu'après leur survenue, et toutes ne sont pas dues à des phénomènes d'interférence (Whitman & Jackson, 1972, p. 40). L'AC a néanmoins été appliquée dans diverses études, notamment celles ayant montré des interférences de l'italien (L1) dans l'apprentissage de l'arabe (L2). Al-Ali (2016), par exemple, a appliqué cette théorie au syntagme verbal, en mettant en lumière, d'une part, les différences entre un système temporel (l'italien) et un système aspectuel (l'arabe), et, d'autre part, les difficultés liées à l'extraction de la racine verbale pour ensuite la fléchir par l'ajout de préfixes, suffixes et infixes.
Un changement substantiel s'est opéré avec l'introduction de la perspective cognitiviste, à partir des travaux de Chomsky (1957, 1965, 1995), qui a proposé une conception de l'apprentissage linguistique comme processus mental créatif, fondé sur une prédisposition spécifiquement humaine à l'acquisition du langage (Diadori et al., 2009, p. 94). Dans cette optique, l'apprenant est perçu comme un acteur actif de son propre parcours, doté d'une Grammaire Universelle. Selon Selinker (1992, p. 172), la L1 facilite souvent l'apprentissage de la L2, notamment lorsque l'apprenant perçoit des similarités entre les deux langues. Cela s'explique par l'activation des mêmes facultés cognitives innées (Chomsky, 1995, pp. 75–77), lesquelles feraient de l'apprentissage de la L2 une forme de « réapprentissage linguistique » (ibid., p. 76).
L'erreur n'est plus interprétée comme une simple déviation, mais comme une manifestation naturelle des hypothèses formulées par l'apprenant lors de l'élaboration de la langue cible. Dans cette perspective, l'erreur revêt une valeur diagnostique essentielle, utile à l'enseignant pour le suivi du développement de l'interlangue. La théorie de l'interlangue, formulée par Selinker (1972), postule que les apprenants d'une L2, pour comprendre, manipuler et organiser de nouvelles formes linguistiques sur le plan réceptif ou productif, développent un système linguistique autonome, intermédiaire entre leur langue maternelle et la langue cible. Selon cette théorie, l'interlangue est en évolution constante, influencée par des facteurs cognitifs, linguistiques et psychologiques.

Partant précisément de la théorie de l'interlangue, Corder (1974) a élaboré, dans les années soixante-dix, l'Analyse de l'Erreur (AE), définie comme un outil de recherche structuré en procédures destinées à identifier, décrire et expliquer les erreurs produites par les apprenants de la L2 (VanPatten & Benati, 2010, p. 28). Selon cette approche, la compétence linguistique de l'apprenant ne correspond ni à la L1 ni à la L2, mais constitue un système autonome et dynamique.

L'approche communicative a définitivement transformé la manière de concevoir et de traiter l'erreur, désormais considérée comme le résultat de multiples facteurs tels que les étapes de développement, les processus interlinguistiques et les différences individuelles (Selinker, 1972). L'erreur est encouragée à travers des activités créatives visant au développement de compétences linguistiques, sociopragmatiques et interculturelles. L'attention didactique se déplace du produit final vers le processus d'apprentissage, en valorisant la réorganisation cognitive qui s'opère entre les connaissances préalables et les nouvelles acquisitions. L'erreur n'est plus la preuve manifeste d'un échec, mais l'indice d'un processus d'apprentissage en cours, à affiner : l'apprenant est en train d'intérioriser l'input, et s'efforce de formuler et reconstruire une grammaire de la L2. Dans cette optique, la correction et l'évaluation de l'erreur acquièrent une portée stratégique et sélective : l'enseignant intervient sur les erreurs qui entravent la communication ou nuisent aux objectifs de l'activité didactique ; à l'inverse, il néglige les erreurs liées à des contenus encore non traités.

3. L'étude de cas d'une unité didactique

Parmi les nouveautés les plus significatives introduites dans la glottodidactique par l'approche communicative, l'unité didactique (Freddi, 1981, 1994 ; Balboni, 2015 ; Vedovelli, 2010) occupe une place centrale, en remplaçant la leçon traditionnelle entendue comme simple transmission d'informations de l'enseignant à l'élève. Il s'agit d'un modèle didactique innovant, qui dépasse la simple diffusion de règles linguistiques pour proposer un processus complexe et harmonieux, centré sur le texte. À partir de celui-ci, l'apprenant est initialement guidé dans la découverte des règles, puis conduit à leur application dans l'usage concret de la langue, dans le cadre de situations communicatives réelles impliquant une interaction entre locuteurs.

Le concept d'unité didactique reprend la relation triangulaire entre les coordonnées de l'acte didactique : l'objet, c'est-à-dire les compétences concourant à la capacité de communication ; l'agent, c'est-à-dire les choix méthodologiques de l'enseignant ; le sujet, à savoir l'élève et ses stratégies cognitives et affectives. Ce modèle suit en outre une série de phases précises (Diadori et al., 2009, p. 48) : motivation (exploration du contexte et anticipation du contenu du texte) ; globalité (compréhension générale du texte : lieu, personnages, thème) ; analyse (guidage dans la découverte des règles : linguistiques, fonctionnelles, culturelles) ; synthèse (réutilisation des

règles découvertes) ; réflexion (systématisation des règles) ; contrôle (vérification de l'acquisition par les apprenants et évaluation des erreurs).

Dans cette contribution, nous analyserons le cas d'une unité didactique appliquée selon une approche communicative et une méthode notionnelle-fonctionnelle auprès des étudiants de troisième année en langue arabe (niveau B1-B2 du CECR) de l'Université de Cagliari. L'objectif principal du cours annuel a été de faciliter l'apprentissage et l'enseignement de la langue à travers la littérature arabe contemporaine.

Au cours du déroulement des unités didactiques, le travail global a été structuré en plusieurs phases visant à se concentrer sur des éléments linguistiques quantifiables et comparables. Une série de textes a été collectée, classée progressivement selon les registres utilisés et le niveau de difficulté morphologique et syntaxique. À la fin de chaque unité didactique réalisée durant l'année universitaire, la phase de vérification a permis d'évaluer le niveau d'apprentissage des étudiants.

L'unité didactique analysée ici s'est déroulée en trois séances de quatre-vingt-dix minutes, selon une approche communicative et une méthode notionnelle-fonctionnelle. Les objectifs communicatifs étaient multiples : compréhension et production descriptives ; structures morphosyntaxiques complexes ; narration d'événements en séquence temporelle ; explication et définition de concepts technico-scientifiques ; expression d'hypothèses, de causalité et de conséquence ; compréhension de textes authentiques ; familiarisation avec un registre de niveau moyen-élevé ; utilisation contextuelle de néologismes.

Malgré la complexité de l'unité didactique, nous nous concentrerons ici sur certains aspects : les contenus saillants de l'input (les textes) ; la phase de motivation des étudiants conduite par l'enseignant ; les principales divergences entre la L1 et la L2 ; la phase de vérification, d'évaluation et de contrôle de l'évolution de l'interlangue.

3.1. L'input : le texte

L'unité didactique analysée ici prévoyait cinq extraits du roman شيكاجو [Chicago] de l'écrivain égyptien الاسواني (Al-Aswani, 2007).

- Extrait 1

بقدر دقة الماكينة تكون قابليتها للتلف، وأحدث وأجهز الكمبيوتر تكفي خطبة واحدة عنيفة لإعطابها.

[Plus une machine est précise, plus elle est vulnérable aux dommages, et les ordinateurs les plus récents peuvent être endommagés par un seul choc violent.]

- Extrait 2

من الناحية الأخرى إلى المائدة يجلس جورج مايكل يسمونه «اليانكي» لآن كل ما فيه يحمل الطابع الأمريكي القح: عيناه الزرقاوان وشعره الأشقر المتدلي على

كتفه وملابسه الكاچوال، جسده القوي العريض وعضلاته المنتفخة المفتولة من أثر انتظامه الصارم في التمرينات الرياضية.

[De l'autre côté de la table est assis George Michael, qu'on appelle le « Yankee » parce que tout en lui porte la marque de l'Américain pur : ses yeux bleus, ses cheveux blonds tombant sur ses épaules, ses vêtements *casual*, son corps robuste et large, ses muscles gonflés et dessinés, fruit de sa stricte régularité dans les exercices physiques.]

- Extrait 3

الهيستولوجي كلمة لاتينية معناها «علم الأنسجة»: العلم الذي يستعمل الميكروسكوب في دراسة الأنسجة الحية.

[L'histologie est un mot latin qui signifie « science des tissus » : la science qui utilise le microscope pour étudier les tissus vivants.]

- Extrait 4

ضغط على زر التحكم فتم إغلاق السيارة أوتوماتيكيا ثم أغلق باب الجراچ وجذب بيده المزلاج ليتأكد من إحكامه.

[Il appuya sur le bouton de la télécommande et la voiture se ferma automatiquement, puis il ferma la porte du garage et tira le verrou à la main pour s'assurer qu'elle était bien fermée.]

- Extrait 5

قد لا يعرف الكثيرون أن «شيكاجو» ليست كلمة إنجليزية، وإنها تنتمي إلى لغة «الألجنوكي» وهي إحدى لغات عديدة كان الهنود الحمر يتحدثون بها، معنى شيكاجو في تلك اللغة «الرائحة القوية». والسبب في هذه التسمية أن المكان الذي تشغله المدينة اليوم» كان في الأصل حقولا شاسعة خصصها الهنود الحمر لزراعة البصل» الذي تسببت رائحته النفاذة فى هذا الاسم.

[Beaucoup ignorent que « Chicago » n'est pas un mot anglais, mais qu'il appartient à la langue « algonquine », l'une des nombreuses langues parlées par les Amérindiens. Dans cette langue, le mot Chicago signifie « odeur forte ». Cette appellation vient du fait que l'endroit où se trouve aujourd'hui la ville était à l'origine une vaste zone réservée par les Amérindiens à la culture de l'oignon, dont l'odeur âcre a donné naissance à ce nom.]

3.2. La motivation : le paratexte

Afin d'abaisser le filtre affectif, il a été nécessaire de préparer les étudiants à l'approche des textes en leur fournissant les coordonnées contextuelles (émetteur et contexte de production) et en explorant le paratexte. D'un point de vue linguistique, il a également été indispensable de fournir des précisions historico-linguistiques concernant les évolutions récentes de l'arabe standard moderne (MSA).

L'écrivain égyptien Al-Aswani a mis en œuvre une expérimentation linguistique à travers la création de néologismes issus du lexique européen (Cfr. Avallone, 2021). Le roman *Chicago* est une œuvre située aux États-Unis, principalement dans un campus universitaire de l'Illinois, et raconte la vie d'un groupe d'expatriés égyptiens confrontés à la nostalgie de leur patrie, aux conflits identitaires, aux contradictions politiques et aux difficultés liées à l'intégration. L'auteur y aborde la question de l'identité : l'un des protagonistes الدكتور رأفت ثبت [le Dr Ra'fat Thabit], est un professeur égyptien naturalisé américain, qui renie ses racines arabes et manifeste de l'hostilité envers tout ce qui renvoie à l'Égypte.

Avec le passage du temps, la langue arabe fait face à de nouveaux besoins lexicaux, en s'adaptant au contexte contemporain. Il est d'ailleurs aujourd'hui largement admis que le MSA ne constitue pas une étiquette linguistique monolithique, immuable ou imperméable aux évolutions. L'unité didactique a justement été conçue sur la base du postulat selon lequel la langue arabe est influencée par les emprunts européens qui ont été intégrés dans le système linguistique arabe. Le patrimoine littéraire arabe suit depuis longtemps une dynamique d'hybridation linguistique, notamment par la création de néologismes. Ce phénomène est désigné, selon la terminologie de Myers-Scotton (1993, 1997), comme *intrasentential code-switching*, c'est-à-dire une série d'emprunts issus des langues européennes, insérés dans une matrice morphologique arabe.

Dans son roman, Al-Aswani met en relief la problématique identitaire du Dr Ra'fat Thabit justement à travers une série d'emprunts à l'anglais, translittérés selon les conventions grapho-phonétiques de l'arabe et intégrés morphologiquement à la langue arabe, adaptant ainsi sur le plan linguistique les événements racontés à la réalité contemporaine américaine. Ce sont précisément ces néologismes qui, dans le cadre de cette unité didactique, ont constitué un input supérieur au niveau d'interlangue des étudiants - sur les plans morphologique, syntaxique, mais surtout grapho-phonétique - bien qu'il s'agisse d'apprenants de niveau B1-B2 selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR).

3.3. L'analyse contrastive des éléments saillants de l'input

Introduit pour harmoniser l'enseignement et l'évaluation des langues en Europe, le CECR promeut une vision intégrée de la compétence communicative, incluant des dimensions linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. Les activités didactiques et les systèmes d'évaluation sont construits à partir des descripteurs de niveau (de Pré-A1 à C2, avec des niveaux intermédiaires) qui orientent l'enseignant dans la définition des objectifs, des contenus et des critères de correction.

Toutefois, dans le cas spécifique de l'arabe, il est nécessaire d'adapter ce modèle en tenant compte des difficultés propres au système grapho-phonétique, phonologique, morphologique et syntaxique de la langue. L'analyse contrastive (AC) de certains éléments saillants de l'input textuel a

permis d'identifier les zones de difficulté potentielle et d'anticiper les principaux obstacles linguistiques auxquels les étudiants seraient confrontés. L'apprentissage de l'arabe par des étudiants italophones présente des défis considérables, notamment dans la phase initiale - celle de l'atteinte du niveau seuil - qui comporte les différences techniques les plus marquées par rapport aux langues européennes. Le niveau seuil constitue la phase la plus délicate dans l'apprentissage de l'arabe, et aussi celle qui présente les plus grandes divergences structurelles. Nous nous concentrerons ici sur deux éléments : d'une part, l'aspect lexical relatif à l'intégration des emprunts (extraits 1, 2, 3, 4) ; d'autre part, l'aspect morpho-syntaxique centré sur la phrase relative (extrait 5).

L'obstacle principal réside dans l'apprentissage de l'écriture : le premier contact avec l'arabe implique l'acquisition d'un système graphique étranger à l'alphabet latin, tant sur le plan visuel que structurel. Il s'agit d'un système consonantique, très éloigné du système alphabétique. Outre l'apprentissage des variantes isolée, initiale, médiane et finale de chaque حرف [lettre], ainsi que de l'ensemble des حركات [signes vocaliques] et des signes orthographiques, la difficulté réelle réside dans l'absence de voyelles dans les formes non vocalisées et dans la nécessité d'intérioriser des modèles de vocalisation.

En italien, toutes les voyelles sont obligatoirement écrites, avec des distinctions claires entre voyelles toniques et atones : l'italophone doit inférer les voyelles brèves non écrites, une opération sans équivalent dans sa L1. D'un côté, l'écriture et la phonologie de l'arabe sont apprises dès une phase que l'on pourrait qualifier ici de A0 ; de l'autre, l'intégration d'emprunts implique un effort cognitif supérieur au niveau d'interlangue atteint, même après trois années d'étude universitaire.

Le principal problème concerne le graphème ج : en MSA, cette lettre correspond au son [dʒ], alors qu'en arabe égyptien, elle correspond au son [g]. Ce dernier est présent dans les langues européennes mais absent du MSA. Dans les emprunts issus des extraits, ج est utilisé pour transcrire [g], tandis que le phonème [dʒ] du MSA est remplacé par la lettre persane چ. Ainsi, les mots des extraits 2 et 4, كاچوال et جراچ, seront prononcés respectivement [ˈka:dʒwal] et [gaˈradʒ].

Par ailleurs, l'étudiant de troisième année a déjà assimilé : le concept de structure à flexion finale et celui de structure introflexe ; la compréhension du système des modèles morphologiques ; l'acquisition des principales structures syntaxiques et des accords correspondants. Toutefois, l'extrait 4 présente un exemple de جملة حالية [proposition circonstancielle de manière

ou d'état] qui diffère des normes déjà assimilées. Dans la phrase تم إغلاق السيارة أوتوماتيكيا [la voiture s'est fermée automatiquement], le mot أوتوماتيكيا [automatiquement] joue le rôle de حال [complément de manière]. Il s'agit d'un calque évident de l'anglais *automatically*. En italien, il correspond à un adverbe de manière qui, par rapport à l'arabe, n'est pas marqué morphologiquement ; il possède une plus grande liberté de positionnement dans la phrase ; il peut être dérivé d'un adjectif ou former une locution ; il ne demande pas d'accord formel, mais reste lié sémantiquement à son référent.

Enfin, les cas présents dans les extraits 1 et 3 montrent que l'extraction de la racine des mots peut s'avérer difficile à gérer avec les méthodologies acquises durant les deux premières années : ماكينة [machine], كمبيوتر [ordinateur], ميكروسكوب [microscope], هيستولوجي [histologie].

Sur le plan morpho-syntaxique, l'extrait 5 a confronté les étudiants à la difficulté de reconnaître et reproduire des phrases relatives. De manière générale, en arabe comme en italien, le relatif s'accorde avec son antécédent en genre et en nombre. Deux différences principales peuvent être soulignées entre les deux langues. Tout d'abord, dans la construction de la صلة [proposition relative] en arabe, si l'antécédent n'est pas le sujet du verbe, la proposition implique la présence d'un ضمير عائد [pronom de reprise] qui est suffixé au verbe ou à une préposition, jouant respectivement le rôle de complément d'objet ou de complément de préposition. En italien, cette fonction n'existe pas sous cette forme.

Ensuite, l'élément اسم الموصول [pronom relatif], en arabe, n'est pas exprimé si son antécédent est indéfini. Dans ce cas, on parle de جملة نعتية [proposition attributive], qui correspond en italien à une simple subordonnée relative indéfinie (où le pronom relatif est néanmoins exprimé).

Les écarts mis en évidence par l'AC (intégrée ici de manière consciente et non prescriptive) entre L1 et L2 ont constitué un facteur clé du succès de l'unité didactique et de sa réussite sur le plan communicatif, car ils ont stimulé la conscience interlinguistique et l'autonomie de l'apprenant. L'application de ce type d'analyse s'est révélée utile aussi bien en phase pré-didactique - pour sélectionner les principales difficultés - qu'en phase diagnostique et évaluative, permettant une lecture approfondie des erreurs présentes dans les productions orales et écrites.

3.3. Contrôle : l'évaluation

Le déroulement de l'unité didactique s'est articulé selon les étapes fondamentales, en cohérence avec les objectifs fixés.

La première phase, consacrée à l'exploration, a porté sur l'analyse de mots-clés : des substantifs liés au domaine technologique et des adjectifs qualificatifs.
La deuxième phase, centrée sur l'exploration du texte, s'est focalisée sur des structures morphologiques et syntaxiques spécifiques, avec une attention particulière portée à la valeur aspectuelle du système verbal arabe, en contraste avec la valeur temporelle du système verbal italien.
La troisième phase, celle de la motivation, s'est déclinée en deux moments : une première étape d'introduction à la conversation à travers des questions simples, et une seconde étape d'élucidation à l'aide de cartes heuristiques en toile d'araignée, dans lesquelles le lexique était organisé par champs sémantiques. Le vocabulaire proposé comprenait des termes présents dans les textes, déjà connus des étudiants ou nouveaux à acquérir.
La quatrième phase, dédiée à la compréhension globale (ou superficielle), a mobilisé différentes stratégies : écoute et lecture silencieuse, écoute et répétition à voix haute, exercices d'association entre synonymes et antonymes.
La cinquième phase, relative à la compréhension analytique (ou approfondie), a prévu des exercices de reconstitution de séquences temporelles et de reconnaissance et utilisation de structures exprimant la causalité et la conséquence.
Les sixième et septièmes phases, respectivement consacrées à la synthèse et à la réflexion, se sont révélées les plus exigeantes : elles se sont concentrées sur les actes de communication selon une perspective fonctionnelle, ainsi que sur la systématisation des phénomènes linguistiques abordés. Ces phases se sont déroulées dans un climat de faible pression affective, dans la mesure où les exercices n'étaient pas notés et n'avaient aucun impact sur la note finale de l'examen : leur seule fonction était d'informer l'enseignant sur l'évolution de l'interlangue de l'étudiant.
Deux épreuves ont été administrées afin de vérifier les compétences effectivement acquises : une épreuve écrite (un essai de 500 mots) et une épreuve orale. Les étudiants ont rédigé leur essai dans un cadre surveillé, sans accès au matériel de l'unité, afin de permettre une évaluation authentique de l'apprentissage. L'objectif de la production écrite était d'exprimer une idée d'un certain niveau de complexité en décrivant de manière cohérente une série d'événements et de personnages évoluant dans un contexte technico-scientifique.
L'épreuve orale, quant à elle, a inclus des activités de jeu de rôle, des dialogues ouverts et des dialogues en chaîne. Dans les deux épreuves, l'utilisation de structures exprimant la causalité et la conséquence a représenté une valeur ajoutée. Une attention particulière a également été portée à l'utilisation correcte des néologismes, en accord avec le système morphologique de l'arabe.
L'évaluation de l'évolution de l'interlangue s'est fondée sur la précision formelle dans la production écrite et sur la fluidité communicative dans

l'épreuve orale, sans interpréter les erreurs comme des échecs (cf. Cattana & Nesci, 2004) : beaucoup ont été considérées comme des indices du développement de l'interlangue, et donc comme des étapes de formulation d'hypothèses par les étudiants sur le fonctionnement de la L2. Le critère discriminant a été la compétence communicative : seules les imprécisions nuisant réellement à la communication ont été sanctionnées.

En ce qui concerne la production écrite, le tableau 1 suivant résume les critères utilisés pour l'évaluation des épreuves, les types d'erreurs considérés et les modalités de correction privilégiées :

Tableau 1

Critère	Analyse de l'erreur	Type de correction adoptée
Contenu	Cohérence avec la consigne, développement thématique	Correction communicative : viser une meilleure clarté lorsque l'erreur empêche la compréhension
Organisation du texte	Usage des connecteurs, enchaînement temporel	Correction classificatoire si la désorganisation nuit au sens
Précision morpho-syntaxique	Utilisation de structures complexes et correctes	Correction résolutive selon le niveau de l'étudiant
Utilisation des adjectifs	Accord, variété, précision descriptive	Seulement si cela compromet la cohérence communicative
Lexique technico-scientifique	Usage pertinent de termes spécialisés	Correction résolutive avec indication de la forme correcte
Expression de causalité / conséquence	Usage de structures logiques appropriées	Fournir des indications métalinguistiques permettant à l'étudiant d'identifier l'erreur
Registre et style	Adéquation du registre à l'objectif	Signalement et explication après l'activité
Néologismes et emprunts	Usage contextuel et correct	Corrigés uniquement s'ils créent des ambiguïtés ou des

		incompréhensions

Le tableau 2 résume les critères d'évaluation et les modalités de correction appliquées à l'épreuve orale.

Tableau 2

Critère	Analyse de l'erreur	Type de correction adoptée
Fluidité communicative	Fluidité et continuité de l'intervention	Correction différée si elle n'entrave pas la communication
Interaction	Capacité à gérer les tours de parole et les réponses	Correction immédiate si elle bloque la communication
Précision morpho-syntaxique	Présence d'erreurs systématiques ou occasionnelles	Reformulation partielle ou complète de la production si le sens est compromis
Description	Précision et cohérence de la description	Répétition avec prosodie accentuée pour faciliter l'identification de l'erreur et encourager l'autocorrection
Narration	Séquentialité et cohésion	Correction différée pour ne pas interrompre le discours
Explication de concepts	Clarté et exactitude lexicale	Fournir explicitement la version correcte si l'erreur nuit à la communication
Lexique technique / néologismes	Utilisation appropriée dans le discours	Demander à l'étudiant de répéter ou reformuler

À la lumière de la grille des critères d'évaluation, des erreurs commises et des objectifs pédagogiques de l'unité, il est apparu que les étudiants se situaient à un stade d'interlangue en transition entre un système approximatif intermédiaire et un système pré-systématique avancé.

Au niveau morpho-syntaxique, les structures grammaticales complexes étaient présentes, mais pas toujours maîtrisées. Les étudiants ont tenté des constructions élaborées (notamment des

propositions relatives et des périodes hypothétiques), mais ont commis des erreurs formelles, en particulier dans la construction des relatives.
Le registre moyen-élevé des textes authentiques a été identifié, mais n'a pas toujours été maintenu dans la production écrite, qui s'est révélée globalement cohérente et structurée, bien que la connexion logique entre les idées se soit affaiblie dans les passages complexes.
Les principaux succès ont été observés dans l'acquisition du lexique et la phase d'autocorrection. Le niveau d'apprentissage et d'emploi des termes spécialisés et des emprunts a été très élevé, bien que parfois entaché d'adaptations incorrectes : une phase « créative » a en effet été observée, au cours de laquelle des racines arabes ont été inventées pour forger des néologismes non conventionnels. Toutefois, les étudiants ont su reconnaître certaines de leurs erreurs (lexicales, morphologiques et syntaxiques) et ont cherché, dans leurs connaissances antérieures, des stratégies pour reformuler des énoncés tendant vers une version correcte. La recherche de la bonne formule ou du mot adéquat a toutefois compromis la fluidité, en particulier à l'oral.
En somme, la présence d'erreurs systématiques, mais aussi de tentatives fonctionnelles et autonomes, indique que les étudiants évoluent vers une phase post-systématique, dans laquelle l'interlangue est stable, mais en expansion. À ce stade, une correction sélective, métalinguistique et orientée vers le développement de l'autonomie linguistique s'est révélée particulièrement efficace.

4. Conclusions

L'analyse menée dans cet article met en évidence les limites persistantes du modèle grammatical-traductionnel dans l'enseignement universitaire de l'arabe en Italie. Bien que historiquement enraciné dans une tradition philologique rigoureuse, cet approche montre aujourd'hui ses insuffisances face aux exigences d'une didactique communicative et contextualisée.
L'étude de cas présentée démontre l'intérêt d'un enseignement fondé sur l'interaction, la compétence communicative et la valorisation des erreurs comme indicateurs de développement de l'interlangue. La prise en compte des spécificités morpho-syntaxiques et grapho-phonologiques de l'arabe, ainsi que des phénomènes liés aux emprunts et aux néologismes, permet de mieux comprendre les défis rencontrés par les apprenants italophones.
Les résultats suggèrent qu'une évaluation formative, sélective et métalinguistique, centrée sur le sens et l'autonomie, favorise un apprentissage plus durable et authentique. En ce sens, l'abandon

progressif du paradigme grammatical-traductionnel au profit de démarches intégratives et fonctionnelles représente une voie prometteuse pour la didactique de l'arabe en contexte académique.

Bibliographie

الأسواني، ع. (2007) *شيكاجو*. القاهرة: دار الشروق.

Al-Ali, A. (2016). Analisi contrastiva della morfologia del verbo (tempo, aspetto e modo) tra l'arabo e l'italiano. *Bollettino Itals - Supplemento a EL.LE, 14 (64)*, 100-115.

Anzuini, C. A. (2014). *Lo studio della lingua araba in Italia nei secoli XVI e XVII*. Firenze: La Finestra.

Avallone, L. (2021). *Voci di palazzo: Lingua e potere nel "Palazzo Yacoubian" di ʿAlāʾ al-Aswānī*. Roma: Aracne.

Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.* Torino: UTET.

Casari, M. (2016). RAIMONDI, Giovanni Battista. In *Dizionario biografico degli italiani* (Vol. 86). Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

Cattana, A., & Nesci, M. T. (2004). *Analizzare e correggere gli errori*. Perugia: Guerra.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner, *Verbal behavior*. *Language, 35*(1), 26–58.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

Chomsky, N. (1995). *The minimalist program*. Cambridge: MIT Press.

Corder, S. P. (1974). Error analysis. In J. P. B. Allen & S. P. Corder (Eds.), *Techniques in applied linguistics* (pp. 122–154). London: Oxford University Press.

Diadori, P., Semplici, S., & Troncarelli, D. (2020). *Didattica di base dell'italiano L2*. Roma: Carocci.

Durand, O., Langone, A. D., & Mion, G. (2015). *Corso di arabo contemporaneo*. Milano: Hoepli.

Freddi, G. (1982). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.

Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues: Une révolution dans les procédés d'enseignement*. Paris: Fischbacher.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

Jespersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. London: George Allen & Unwin.

Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Lane, E. W. (1863–1893). *An Arabic-English lexicon* (Vols. 1-8). London: Williams and Norgate.

Lancioni, G. (2014). Presentazione. In C. A. Anzuini, *Lo studio della lingua araba in Italia nei secoli XVI e XVII* (pp. vii–x). Firenze: La Finestra.

Lancioni, G. (2018). Insegnamento dell'arabo e certificazione: una panoramica. In G. Lancioni & C. Solimando (a cura di), *Didattica dell'arabo e certificazione linguistica* (pp. 11–30). Roma: Roma TrE-Press.

Marcel, C. (1853). *The study of languages brought back to its true principles*. London: Longman, Brown, Green, and Longmans.

Mion, G., & D'Anna, L. (2021). *Grammatica di arabo standard moderno: Fonologia, morfologia e sintassi*. Milano: Hoepli.

Myers-Scotton, C. (1993). *Social motivations for code-switching: Evidence from Africa*. London: Oxford University Press.

Myers-Scotton, C. (1997). *Dwelling languages*. Oxford: Clarendon Press.

Prendergast, T. (1864). *The mastery of languages; or, The art of speaking foreign tongues idiomatically*. London: Longman, Green, Longman, Roberts, and Green.

Ruocco, M., D'Anna, L., & Fatayer, S. (2022). *Comunicare in arabo* (Vol. I-III). Milano: Hoepli.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10*(3), 209–231.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.

Van Patten, B., & Benati, A. G. (2010). *Key terms in second language acquisition*. New York: Continuum.

Veccia Vaglieri, L. (1941). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba: Ristampa fotomeccanica con correzioni*. Roma: Istituto per l'Oriente.

Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*. Roma: Carocci.

Whitman, R. L., & Jackson, K. L. (1972). The unpredictability of contrastive analysis. *Language Learning, 22*(2), 29–41.

Assessment of Arabic as an L2: Theories and Proposals for Diglossia Integration

تقييم اللغة العربية لغير الناطقين بها: نظريات ومقترحات لدمج الازدواجية اللغوية

Annamaria Ventura
PhD, Adjunct Professor, University of Bologna,

Abstract

This paper addresses the problem of assessing Arabic as a second language in relation to the topic of diglossia, with particular reference to oral varieties. Since the late twentieth century, a broad line of research has raised the issue of how to harmonize diglossia in Arabic language testing. The main studies that laid the theoretical foundations for the assessment of Standard and dialectal Arabic are analyzed. Despite the crucial contribution of foundational studies, no consensus has yet been reached on an international standardization of a unified method. An analysis of the causes that make Arabic language assessment a fragmented field is provided. The paper puts forward a proposal grounded in the diastratic, diaphasic, diamesic and diatopic sociolinguistic variables, suggesting a method based on field experimentation that employs a form of written examination to assess oral varieties. This approach enables precise phonetic verification in written form and aligns the research techniques of theoretical dialectology with L2 assessment practices.

Keywords: Assessment, Arabic language, diglossia, written exam, dialectology

الملخص :يتناول هذا البحث إشكالية تقويم اللغة العربية كلغة ثانية في علاقتها بموضوع الازدواجية اللغوية، مع تركيز خاص على اللهجات الشفوية. فمنذ أواخر القرن العشرين، أثارت العديد من الدراسات مسألة كيفية التوفيق بين الازدواجية اللغوية في اختبارات اللغة العربية. وقد تم تحليل أهم الدراسات التي أرست الأسس النظرية لتقويم العربية الفصحى واللهجات. وعلى الرغم من الإسهام الحاسم لهذه الدراسات التأسيسية، لم يتم التوصل بعد إلى إجماع حول توحيد منهج معياري دولي. ويقدّم البحث تحليلًا للأسباب التي تجعل تقويم اللغة العربية مجالًا مجزّأً. كما يقترح منهجًا قائمًا على المتغيرات السوسيولسانية: الاجتماعية، الأسلوبية، الوسيطية، والجغرافية، من خلال اعتماد تجربة

ميدانية تستخدم شكلًا من أشكال الامتحان الكتابي لتقويم اللهجات الشفوية. يتيح هذا النهج التحقق الدقيق من الظواهر الصوتية في صيغة كتابية، ويُسهم في مواءمة تقنيات البحث في علم اللهجات النظري مع ممارسات تقويم اللغة الثانية.
الكلمات المفتاحية :التقويم، اللغة العربية، الازدواجية اللغوية، الامتحان الكتابي، علم اللهجات.

Introduction:

Assessment in the field of humanities faces some particularly delicate challenges because of the concept of objectivity. This concept is a foundation of the sciences but tends to be attributed to the hard sciences more than it is considered strong in the humanities. Despite the dichotomy between hard and soft sciences has been deconstructed (Shapin, 2022), the issue of the concept of objectivity remains delicate in the context of assessment. With this brief premise in mind, the humanities, which are undoubtedly founded on the scientific method, tend to present less consensus[1] on the methods of evaluation and assessment (Helm, 2000; Dallinger & Mann, 2000). Within the humanities, linguistic studies are perhaps the area in which the greatest efforts have been made to standardize assessment methods (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996). Despite this, evaluation systems remain very varied across languages, countries and institutions. The case of the Arabic language remains a *casus bello* in the field of linguistic assessments as an L2. If we consider European languages such as French but also so-called Oriental languages such as Chinese, we can easily find an internationally recognized standardized assessment system. For instance, French follows the DELF[2] and DALF[3] certification systems, while for Chinese the HSK[4] certification system has been developed, along with other tests. On the contrary, the case of the Arabic language in the context of learner assessment methods remains highly debated (El Seoud, 2024; Al-Batal, 2024). The Arabic language in fact presents a particular set of linguistic, sociolinguistic and cultural articulations that make the

[1] About humanities and social sciences, the problem of evaluation and assessment has been related to the concept of skill (The British Academy 2017). In fact " 'skill' is at once held to be a pivotal object for modern social and economic life, while also a concept with no consensus as to what exactly it refers to." (Green, 2011, p. 21).

[2] DELF *Diplôme d'études en langue française*.

[3] DALF *Diplôme approfondi de langue française*.

[4] HSK *Hanyu Shuiping Kaoshi* Chinese Proficiency Test.

formulation of shared evaluation lines and criteria very complex. But, if it is true that science is a form of classification, as the last universalist mathematician himself stated,[5] language is the only objective tool that science has at its disposal (Poincaré, 1905).[6]

1. Arabic testing: roots of a fragmented field

The main challenges that a unified assessment method faces lie on the strong diglossic nature of Arabic (Ferguson, 1959), rooted ideological sociolinguistic biases (Suleiman, 2013) and a lack of unified consensus on the written aspect of dialectal variants (Habash, Diab, Rambow, 2012; Al-Wer & de Jong, 2017). The discrepancy between written competences and oral ones in the two levels of diglossia creates a non-homogeneous system in the Arabic language when related to teaching and standardization (Ventura, 2023, p. 102). Despite Modern Standard Arabic (MSA) having a written competence to be assessed, its oral version is strongly restricted in task-based use[7] (Rahman, 2025; Al-Batal, 2018) and requires cultural competences to orient its field of use (Ryding, 2013). In the meantime, *fuṣḥā* has its modern version, but the classical version can also be assessed in a literary domain. On the other hand, dialect has an oral competence to be assessed, but its use in the written domain is highly debated (Habash et al., 2019).[8] In addition, dialects can be considered on a macro level as macro-regional variants or national dialect levels, namely the capital variant, or on a low-scale level, divided into regions, towns, or even villages (Behnstedt & Woidich, 2013).

In this complex context, the European model of written versus oral competences assessment and passive versus active competences assessment faces problems. Thus, the four competences to be assessed in European languages are fragmented in Arabic. The higher the

[5] "On dira que la science n'est qu'une classification et qu'une classification ne peut etre vraie, mais commode" (Poincaré, 1905, p. 295-296).

[6] "tout ce que crée le savant dans un fait, c'est le langage dans lequel il l'énonce" (Poincaré, 1905, p. 254).

[7] Even the most recent studies continue to highlight the difficulty of solving the problem: "here is a lack of research specifically addressing how TBLT strategies can be effectively adapted to Arabic classes" (Rahman, 2025, p. 36).

[8] "And since Arabic dialects vary from MSA and from each other in terms of phonology, morphology, lexicon and syntax (Watson, 2007), using MSA orthographic standards cannot fully address the needs of the dialects" (Habash et al., 2019, p. 3628).

competence, the greater the fragmentation. The equivalent of a C2 level in the CEFR[9] scale (Council of Europe, 2001) requires in Arabic a broader spectrum than the four-competence model. While a European L2 assessment includes writing, reading, listening, and speaking competences, an Arabic language learner at the C2 level should reach: the four competences in MSA; three competences in Classical Arabic mainly for religious purposes, in which active speaking production is not a commonly required competence (Parkinson, 1991);[10] at least two competences in at least one dialect, namely listening and speaking, along with two competences in reading and writing in at least two variants of the writing system, namely romanization and Arabic script. This last competence is harder to assess in the absence of a common acceptance of dialect writing practices in Arab sociolinguistic perception (Suleiman, 1999; Schmitt, 2020). Dialect writing, in fact, has no unified common norms on the one hand, and a general ideological rejection as a written language on the other hand (Bassiouney, 2020). All this, alongside the fact that at the top level at least one competence, namely listening, in a second dialect is a common fact. Mastery of forms of Middle Arabic is also common. To have a clear exemplification of this fragmentation of competences let's take a native Arabic speaker as a model for an L2 learner of Arabic. He is able to write a letter and read a journal in MSA, listen to television news in MSA, and speak MSA for example to a foreigner when required. He understands when he listens to prayer in the mosque and is able to pray and to write religious formulas in Classical Arabic. He can dialogue in everyday life, listening and speaking, in his own dialect. He is able to read and write short messages in the romanization system in dialect and express his feelings and opinions in Arabic script in dialect, for example in social networks. When confronted, for example as a Maghrebi dialect speaker, with a form of Levantine dialect he can understand, so

[9] CEFR Common European Framework of Reference for Languages.

[10] Discussing the perception of the distinction between MSA and Classical Arabic, Parkinson observed a contrasting perception among Arabic speakers: "Educated Egyptians, then, appear to be clearly aware that their modern formal language differs in many respects from classical language, but they differ about whether this is a good or bad thing, and about whether they have a right to use the term fuṣḥa to refer to the modern form" (Parkinson, 1991, p. 35). Referring to western scholars he observes: "while others question its status as a variety of linguistic interest since 'it has no native speakers of its own' " (Parkinson, 1991, p. 36).

listening, though not necessarily imitate the accent and speak it. He is able, as Maghrebi dialect speaker, to adapt his own dialect tending to Levantine or to *fuṣḥā* when speaking with Arabs from another region.
Among the challenges faced by a unified assessment method, political and ideological factors play an important role. The political factor is linked to geopolitical history (Suleiman, 2004).[11] European assessment methods rely on political unification and standardization on the one hand, like the case of the CEFR in the EU (Council of Europe, 2001), or on the existence of a single main country where the language is spoken on the other hand, like Italian or Chinese. The Arabic language has not a political supranational union, as Pan-Arabism aspired to (Suleiman, 1994), nor the situation of a main unique country. This is a huge difference with assessment unification for other languages. An ideological factor is also very important (Brustad, 2017). The central role of *fuṣḥā*, which is also a political link among all Arab countries and a strong cultural bond, doesn't leave space to projects of interest in perception of dialect as a true competence to be assessed. While many universities in Arab countries offer courses in dialect, like Bourguiba[12] in Tunis for example, the assessment is rarely perceived as more than a folkloristic element for foreigners. The idea of a "learning in the street model" still often persists, while all languages and, at the same time no language, can be learned in a purely spontaneous manner. No exception for the so-called Neo Arabic.
Due to these intricate factors, a real international consensus on the assessment of the Arabic language has not yet been reached (Raish, 2021). Some initiatives are well attested in different countries, but they are still not strongly linked to one another. Some standards lack reference to a clearly stated theoretical-scientific approach, particularly commercial-type exams, while others are well rooted in a clear school of scientific thought.

2. A brief overview on Arabic assessment tests and theories

It is necessary to distinguish the commercially available Arabic language tests from the formulation of scientific theories that are the

[11] Suleiman (2004) discussed in particular the relationship between national identity and Arabic language, highlighting the delicate balance between these two notions for Arabic speakers.

[12] Institut Bourguiba des Langues Vivantes (IBLV), Université Tunis El Manar, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

basis of academic-level assessment practices. From a non-strictly academic point of view, it is possible to find various assessment tests offered to Arabic language students in various forms. The Arabic Language Proficiency Test (ALPT) was developed since 2002 by the Arabic Academy and has been accepted by the Islamic Chamber of Commerce and Industry (ICCI) and by the Ministry of Religious Affairs in Indonesia.[13] Despite its commercial popularity and online accessibility, the ALPT lacks transparent documentation regarding its development and validation process. Other types of commercial exams with a similar characteristic are offered by Berlitz Language Institutes and the Eton Institute[14] which has an Arabic Language Competency Test (ALCT). Further assessments are also offered by Al-Arabiyya-Institute with an exam called Al-Arabiyya-Test,[15] and Avant Arabic Proficiency Test (APT) which claims to be based on STAMP, which stands for STAndards-based Measurement of Proficiency, and to follow the ACTFL Proficiency Guidelines.[16] From an institutional point of view, there are numerous initiatives, such as the Arabic Competency Test organized by the King Salman Global Academy for Arabic Language and the Saudi Education and Training Evaluation Commission. At a global level, the tests proposed by cultural and educational institutions are numerous and present at various levels in different countries. From the academic point of view the most comprehensive and widely referenced work is ACTFL (1989, 2012), along with some development that will be discussed here later.[17] Furthermore, since 2018 the IMA Institut du Monde Arabe in Paris has developed CIMA Certificat International de Maîtrise en Arabe,[18] while in Italy[19] in Milan ILA Certificazione Lingua Araba

[13] Arabic Academy, https://www.arabacademy.com/alpt/

[14] Eton Institute, https://etoninstitute.com/alct/

[15] Al-Arabiyya-Institute, https://en.alarabiyya-institute.com/al-arabiyya-institute/

[16] Avant, https://www.avantassessment.com/blog/avant-stamp-and-the-actfl-proficiency-guidelines

[17] The following tests are available: Arabic Oral Proficiency Interview (OPI), Arabic Proficiency Test (APT), Online Arabic Proficiency Test (O-APT), and ALTA Language Tests. For a more in-depth look at the types of tests, see Winke & Aquil (2006).

[18] Institut du Monde Arabe, https://www.imarabe.org/fr/certificat-international-maitrise-en-langue-arabe-cima

[19] Since 2013 in Rome, the Arabic language certification of Sguardo sul Medio Oriente has also been a pioneering project in Italy.

has emerged in 2016 by Centro Studi Ilà.[20] The mentioned certifications generally aim to assess MSA and do not take dialectal varieties into account.[21] It should also be noted that the development of IT and AI tools for the administration of Arabic language exams is underway (Chirkunov et al., 2025).[22] However, in the current state of research, these tools are to be understood as an aid to teachers and students and are not a substitute for validated evaluation systems.[23]

Nevertheless, the topic of the assessment of Arabic as a second language has been the subject of a long path of studies that has its roots in the late twentieth century.[24] Theories in this field stem from the need for objective academic tools in language evaluation, but also from the need to move from a grammatical translation model aimed at Medieval Classical Arabic to the emergence of a greater interest in MSA.

The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) has laid the foundation for a process of integrating the Arabic language into an assessment procedure that moves toward a form of standardization. Allen's contribution (1984) was fundamental,

---

[20] Centro Studi Ilà, http://www.certificazionearabo.com/

[21] The available certifications do not systematize diglossia in the assessment: "Siamo consapevoli dell'esistenza di varianti linguistiche locali, ma il gruppo di ricerca ritiene che *tali varianti debbano essere oggetto di una certificazione separata*, sia a motivo dell'estrema varietà di queste varianti – tutte di pari dignità – sia perché *nessuna variante dialettale* di qualsiasi lingua è la variante linguistica che viene utilizzata e testata nelle certificazioni internazionali." Centro Studi Ilà website, retrieved on 2025, certificazionearabo.com (italics mine).

[22] AI tools under development aim to cover the CEFR levels but it should be remembered that there is no consolidated scientific agreement on the application of the CEFR to the Arabic language: "Arabic writing assistant to include a prompt database for different proficiency levels, an Arabic text editor, state-of-the-art grammatical error detection and correction, and automated essay scoring aligned with the Common European Framework of Reference standards for language attainment." (Chirkunov et al., 2025, p. 1)

[23] "ARWI is designed to serve as a support tool for teachers and learners, not as a standalone evaluator." (Chirkunov et al., 2025, p. 5).

[24] Despite the prolific and historic reflection on Arabic as an L1 in Arabic scientific literature, regarding assessment practices of Arabic as an L2 among Arab scholars, Facchin states that "[Arab] scholars' interest and commitment for this specific branch of TAFL can be considered relatively scarce" (Facchin, 2017, p. 186).

as he helped to outline the problems that make Arabic a language on which it is difficult to reach consensus on a uniform evaluation. His Arabic Proficiency Guidelines were reformulated in those years (Allen, 1985; Allen, 1987), a sign of the ferment around the topic in the late 1980s. He warned against the use of Middle Arabic, citing the case of the Foreign Service Institute (FSI) in Washington, D.C., which had adopted a hybrid "middle language" form.[25] The work of Rammuny (1980) on Arabic Proficiency Test Project led to the development of some implementation of the Arabic Proficiency Test (APT), which was presented at the American Association of Teachers of Arabic (AATA) panel in 1982 (Rammuny, 1983). This work then developed in a model of proficiency-based oral achievement testing for elementary Arabic (Rammuny, 1986). If we look at the structure of the test just a decade earlier, however, it was based on testing two varieties of Arabic: "The test items are intended to assess listening comprehension, vocabulary, grammar, reading comprehension, and writing skills in both Medieval (Classical) and Modern Standard Arabic." (Rammuny, 1974, p. 3). It seems interesting to note that the effort of change here is focused on a shift from the dominance of Medieval Arabic to the integration of greater attention to MSA. There is still no trace of dialect. In fact, as already mentioned, we still see the effort to move from a grammatical translation method based on Medieval Arabic to a method that is still similar but increasingly open to MSA. The test is also divided into Listening Comprehension and Written Comprehension, therefore this approach is still far from the communicative one: "to evaluate the student's ability to grasp the *meaning* of the specific content of passages written in both Medieval and Modern Standard Arabic" (Rammuny, 1974, p. 6, italics mine). In the late 1980s Alosh (1987) highlighted a dichotomy between two methods: "An early example is the Grammar-Translation Method (GTM), which emphasize roles of reading and translation at the expense of the other skills. Another more recent instance is the Audio-Lingual Method (ALM), which can be regarded as a reaction to GTM"

[25] "Graduates of the program are able to communicate orally with a large number of speakers of Arabic from within this particular dialect area and from others as well. However, the language which they acquire is not the spoken language of any dialect area and thus, while graduates are indeed able to communicate effectively and to carry out the tasks for which they are trained, genuine proficiency (interpreted literally as replicating the native-speaking environment) is not attained." (Allen, 1987, p. 47).

(Alosh, 1987, p. 52). Some years later, in the 90s, about the concept of proficiency despite diglossia, Ryding (1991) proposed the implementation of Formal Spoken Arabic (FSA) which she describes as "the name of this variety of spoken Arabic which has evolved as a medium of instruction and communication for foreign service officers and other US government employees assigned to posts in the Arab world" (Ryding, 1991, p. 212). However, the danger of an approach of this type, which she herself partly warned against, [26] is that it may be useful as an initial vehicle but may prove counterproductive when, at more advanced levels, it is necessary to verify the distinction of a greater number of sociolinguistic variables. The problem of how to integrate dialect into university study in relation to well-defined levels was then raised by Ryding (1995), highlighting how the levels of competence are directly correlated to the type of language chosen within the Teaching Arabic as a Foreign Language (TAFL). Alongside the issue of dialect integration, the issue of integrating the cultural dimension in the teaching and subsequent assessment of the Arabic language was raised as early as the 1980s. In particular, al-Batal (1988) brought to light how the integration of cultural aspects was fundamental and highlighted how "The teaching of culture in the Arabic language curriculum has been sporadic, peripheral and overshadowed by a strong emphasis on developing grammatical competence in students" (al-Batal, 1988, p. 443).

3. The transition from the end of the twentieth century to the new century

At the end of the twentieth century, it is therefore possible to observe a trend in research, particularly in the 1980s and 1990s, which laid the foundations for a reflection on assessment in the Arabic language. New methodologies began to be explored and the problem of an assessment that was more responsive to the needs of communication began to question researchers on several levels. While in TAFL in general a progressive methodological evolution towards a communicative approach can be observed, the change in testing methods seems to be more resistant to new teaching practices. The grammatical and translation methodology model is increasingly questioned, leaving room for communicative approaches (Aguilar et

[26] "The use of FSA for accelerating the growth of spoken communication skills for learners of Arabic as a foreign language does not mean that it is a panacea for all Arabic language acquisition problems." (Ryding, 1991, p. 216).

al., 2014, p. 23). The paradigm shift was supported by a fundamental change in theoretical approaches. The progressive evolution of theoretical linguistics has led from structuralism to generative and communicative models (Anttila, 1976; Chapelle & Plakans, 2013; Cáceres Estaña, 2018). At the end of the twentieth century, this new theoretical approach within general linguistics was probably the most important input,[27] certainly alongside exogenous factors, for the development of new teaching methodologies. Within TAFL, this movement also progressively led to the development of what is generally defined as an integrated approach (Younes, 1990; Ryding, 1991; Younes, 2015). However, the debate in the scientific field is far from over and is experiencing strong tensions between different methods. In particular, the role of diglossia, although widely known from a theoretical point of view (Ferguson, 1959), continues to divide studies between integrated approaches, approaches more oriented towards MSA and the media, and approaches oriented towards national or regional dialect varieties (Aguilar et al., 2014; Neilsen, 2008).[28] Among the approaches that address the problem of supra-regional dialectal varieties, that of choosing a Middle Eastern type of urban variety seems to be the most supported approach in this methodological strand. In this context, what emerged is what has been called Educated Levantine Arabic (Younes, 2006).[29] This linguistic typology has been supported as valid and used in the Cornell Arabic program, and described as: "It is the variety used by educated speakers of the Levantine area (Jordan, Palestine/Israel, Syria, and Lebanon) when communicating with one another and with speakers of other varieties of Arabic", (Younes, 2006, p. 159). A question still to be

[27] "In the past twenty-five years the field of language testing has been influenced by radical changes in orientation in several interrelated fields. In linguistics, this period has seen Chomsky's theory of syntax come, fade, and more recently re-emerge as a dominant paradigm for describing the formal characteristics of utterances. [...] In language teaching, we have moved from an approach that focused on language as formal structure and learning as facilitated by explicit formal instruction, to one that emphasizes language as communication and recognizes the potential for learning and acquisition through communicative language use." (Bachman, 1990, p. 296).

[28] "it is not possible to say anything decisive about the order in which Arabic varieties should be taught simultaneously or one after the other" (Neilsen, 2008, p. 152).

[29] On the concept of Educated Spoken Arabic it is necessary to refer to the founding studies of Mitchell (1986) and Badawi (1985).

developed in the assessment is how to grasp the problems posed by intra-dialectal or cross-dialectal variations. The ability to interact with speakers from different dialect areas has already been highlighted in Wahba, Taha, England (2006). As observed by Soliman (2014), in fact, there is a need to integrate "the learners' ability to engage successfully in cross-dialectal situations by making use of their knowledge of MSA and a dialect." (Soliman, 2014, p. 129). The relationship between MSA and dialects in both teaching and assessment has been invoked on several occasions, both by supporting the need for a parallel combined path, as in the case of integrated approaches (Younes, 2015), and by proposing an overcoming of the dichotomy between the two varieties (Giolfo & Sinatora, 2011). In recent years, Solimando (2021) underlined the influence of ideology not only in TAFL but also in Arabic language testing practices. The choice to test only MSA is in fact considered a way to influence language policies, highlighting, at the same time, how shared assessment practices are still not widespread in Arab countries. The study (Solimando, 2021) highlights the extensive use of MSA in Arabic language tests of four private Arab institutes, in particular: the Arab Academy, the Saudi National Center for Assessment, the Jordan al-Naǧāḥ National University and the Arabic Linguistics Institute of the King Saʿūd University. As for the judgment on the use of the test guidelines available so far, Alosh (2018) underlines the usefulness that the ACTFL Guidelines, American Council on the Teaching of Foreign Languages, as well as the ILR Interagency Language Roundtable and the FSI Foreign Service Institute system have had so far. However, he once again calls for the need to adapt these tests to diglossia and to base a reflection on how to modify them. He also argues that separating tests between MSA and dialect even "violates the diglossic model of Arabic" (Alosh, 2018). In the field of spoken Arabic testing, de Graff's studies (2011, 2012) are an important point of reference, especially for the tradition of studies on this topic in the Netherlands. In particular, he recently highlighted the use of authentic dialect texts in Arabic exams (de Graff, 2021). However, the material is mixed, as the exam is defined as: "reading comprehension test about a number of (more or less) authentic texts from all over the Arab world to which students have to apply different reading strategies" (de Graff, 2021, p. 181).

In order to contribute to the reflections on the topic of the use of dialect in Arabic language tests, I put forward some proposals on the methods I have experimented with and on some theoretical lines for

the integration of diglossia in the assessment of learning of Arabic as a second language.

4. Proposals for testing Arabic as an L2 in diglossia: a written exam for an oral variant

As proposed in Ventura (2023), the *diglossic switching model* is a method that combines the study of Modern Standard Arabic with the study of one or more dialect variants. In this context, the gradual inclusion of dialectal elements in assessment levels is based on the diaphasic, diastratic, diatopic and diamesic dimensions. The diaphasic variable takes into account the situation in which the communicative act takes place and allows one to determine the appropriate linguistic register depending on the level of formality or informality. In this context, specific cultural skills are necessary, as al-Batal (1988) recalled, to understand, in this case, what is formal or not in Arab culture.[30] The diastratic variable allows refinement of knowledge of the sociocultural panorama and takes into account variations in the interlocutor's speech. Consider, for example, the expansion of emphatics phonemes in some Moroccan dialects as a sociolinguistic marker.[31] It is also necessary to consider that the diamesic variable[32] is the one most often used in other evaluation and teaching models. In fact, it significantly differentiates the use of the Arabic language depending on the medium through which it is conveyed. The traditional diamesic opposition between written and oral implies, in fact, greater variations in Arabic than in non-diglossic languages. The most recent assessment theories, in fact, distinguish not only between writing and speaking, but also clearly between MSA and dialects based on the medium through which the language is used. An exemplary case is the knowledge of means of communication such as satellite TV and their language, which has been the subject of

[30] In Italy, it is worth mentioning a wide tradition of Islamic studies that has strongly contributed to the field of studies on Arab culture. Just to mention some of the major exponents: Michele Amari, Carlo Alfonso Nallino, Giorgio Levi Della Vida, Alessandro Bausani and Francesco Gabrieli.

[31] In Moroccan Arabic, labialization is a process of extending emphasis beyond the distinctive pharyngealized phonemes. The presence of numerous labializations in a speaker's speech marks him as rural (Durand and Ventura, 2022, p. 16).

[32] "Diamesic variation, a concept coined by variationist researchers in Italy, helps to understand the impact of media on linguistic structures and their evolution" (Selig, 2022, p. 870)

numerous works (Elgibali & Korica, 2014). The diatopic variable, finally, calls for the need for an increasingly broad integration of the study of Arabic dialectology into Arabic language curricula. This need, repeatedly recalled in the scientific literature as mentioned above, must not be limited to the inclusion of a dialect alongside MSA. The importance of a diatopic study, in fact, also implies a theoretical basis for students that allows them to acquire the fundamentals of Arabic dialectology. Assessment of knowledge of dialects, in fact, implies knowledge of theoretical elements of phonetics and phonology, theoretical concepts of sociolinguistics, alongside a solid basis of scientific phonetic transcription or *Semitistic transcription* (Ventura & Durand, 2018).

The assessment of Arabic proficiency should therefore include these four different variables.[33] Inserting these sociolinguistic variables allows for an expansion of the European model of reading, writing, listening and speaking, assessing the real nuances of Arabic. These variables, in fact, can create a check table with the European four competences related to the four sociolinguistic variables. In my teaching experience, the inclusion of different dialect varieties in the exam has proven to be very useful in testing students' understanding of elements of dialectology. By switching between different Palestinian dialect forms, in particular urban, Bedouin and rural, it is possible to verify the recognition and understanding of different typologies even within the same dialect, in this case Palestinian. The same mechanism is possible, for example, by switching between the Hilalian and Pre-Hilalian variants in Moroccan dialect. Clearly, this method is applicable to the specific dialect provided for in the curriculum. Another approach is to switch between two macro-dialectal areas, such as a Maghrebi dialect and a Middle Eastern dialect, which allows for cross-dialectal verification.

In this context, the testing of language varieties that are by definition predominantly oral, due to their sociolinguistic nature, allows for relatively straightforward structuring of oral exams, but encounters problems in written tests. In order to verify the learning of dialect in written form, a lack of homogeneity is observed in the test preparation practices. While it is true that, in teaching, both Arabic script and transcription are used, the latter is certainly predominant in scientific Arabic dialect studies, where Arabic script is rarely employed. This strong imbalance towards the use of transcription shows that phonetic

[33] The diachronic variable can be added to insert Medieval Arabic or Classical Arabic next to MSA.

notation is far more precise for a specialized study of dialects. Therefore, while scientific research uses transcription and teaching tends to choose transcription and then pair it with Arabic script, the assessment does not seem to have made a choice. Indeed, the tests available in Arabic, which, as we have mentioned, overwhelmingly prefer MSA, when they present dialect parts tend to use Arabic script. In this regard, I think that a greater alignment between research, teaching and assessment is necessary. The scalar situation that goes from transcription in the research field, to a mix with Arabic script in teaching, up to a preference for Arabic script in tests, seems to reveal a fear that the scientific method may be beyond students' capabilities. On the contrary, it would be necessary to encourage the use of transcription also in the evaluation of writing and reading. I conducted field experiments using this approach, and it proved to be effective. Although further research is needed, I observed a positive response from the students. In particular, the use of texts in scientific transcription during examinations took place at several Italian universities where I taught, as well as at private institutes. In particular, texts in scientific transcription for the dialect were used alongside the study of MSA, based on the level and type of course. For beginner students, transcription initially remains linked to the first approach to the phonetics of MSA and in the *diglossic switching model* it is used for the basis of the PHME *phonetic model of equivalence* for dialect (Ventura 2023). For the subsequent levels of the bachelor's degree, the use of structured dialogues and idiomatic expressions in dialect becomes increasingly widespread. For the master's degree, not only the study of national varieties, namely the city variant of the capital, but also the use of Bedouin-type Arabic texts for example, have proven useful. In the assessment, knowledge of the dialect was verified through both oral and written modalities. The oral test is clearly the most common and is carried out through a situational dialogue with the student. The written test was applied mostly for specific courses in Arabic dialectology. The exam is carried out by listening to a portion of text in dialectal Arabic and the phonetic annotation in transcription by the student. This allows us to verify with a high degree of precision the student's listening ability and the recognition of precise phonetic parameters. In particular, the recognition of the well-known shifts of classical consonants into dialectal consonants allows us to verify that the student is able to

recognize their etymological nature (Ventura, 2023).[34] Furthermore, the vowel notation and the correct insertion of the *shwa* allow a very high degree of specialization,[35] along with the correct treatment of epenthetic vowels.[36] Only in limited cases, in which the type of course was sufficiently aimed at dialectology, I inserted another useful verification element, namely the transposition of the text into Arabic script. The combination of these two tests, although complex to apply in short Arabic language courses, constitutes an even more complete approach. In fact, transcription perfectly verifies phonetic learning, while transposition into Arabic script allows us to further assess learners' ability to disambiguate phonetic etymologies. For example, the traditional shift [*q*] > [ʾ] in urban dialects emerges in transcription as *hamza*, while in Arabic script it appears often as *qāf*, or the etymological recognition of the sound [*g*] must be recognized by the student as corresponding in Arabic spelling to the Egyptian ج but disambiguated from the Bedouin ق. Furthermore, it is possible to combine these tests with the administration of a more traditional translation but applied to an authentic dialect text in Arabic script or to an authentic dialect text in romanization, mainly extracted from social networks, alongside a text in transcription. This part of the exam, although more traditional in method, certainly completes the verification of dialect learning, together with the tests described above, in its four specifically dialectal sociolinguistic dimensions. This type of exam is a proposal within the panorama of exam methods for Arabic as an L2, which requires further structured research on its scoring and effectiveness. At this stage, however, my proposal is based on direct field testing that has shown a good level of test passing by students. I was able to observe a better response at advanced levels, where the phonetic complexities of the *diglossic switching model* are greater and allow for a more articulated test.

5. Institutional problems in CFU/ECTS EU system

A general disclaimer on this method is needed. The application of the assessment at university level strongly depends on the actual availability of resources. Length of the course and the number of

[34] Phonetic etymologies primarily understood as cognates.

[35] For example, the distinction between the verb *ḍrəb* and the *maṣdar ḍərb* in Moroccan Arabic (Durand & Ventura, 2022, p. 157).

[36] Epenthetic vowels play a central role in dialect phonetics; for consonant clusters in Middle Eastern Levantine Arabic see Durand & Ventura, 2017, p. 28-30.

hours per semester can impact the feasibility of planning an articulated method of assessment. Students' performance can be affected by exogenous factors related to curricula. In Europe, in fact, language curricula are related to the CFU or ECTS system.[37] This means that for languages a specific number of credits is offered on a common default basis. But while an amount of credits can be sufficient for a language with a well-established standard oral and written variety, such as English, virtually a double amount is needed for a diglossic language. Arabic implies a minimum of two languages to be learned, as illustrated above, so a double path is needed. Whether this double path is separated, as some mentioned methods suggest, or whether the two languages are taught within the same class, as proposed by other theories, the number of instructional hours would need to be proportionate to those required for two European languages.

Italian universities, in particular, follow ministerial study plans in which the number of credits for each language is predefined. The same amount is established for different languages.[38] Another factor is also that some European languages have already been studied in high school, so the beginning point of study is totally different from Arabic. The disparity in the starting point between major European languages and Arabic, as well as other so-called Oriental languages, is a fact. Exams in English can, for example, start at a B1 level already in the first year of a bachelor's degree, while Arabic begins with learning the script (see my A0 level proposal in 2018 and in Ventura, 2023). Despite this, by the end of a bachelor's and master's degree, students are able to manage MSA both in media and in literary contexts. We should not forget, reasoning about diglossia in assessment, these factors as a matter of fact. The integration of diglossia in Arabic curricula is not only a theoretical problem, still

[37] The CFU Credito Formativo Universitario and the ECTS European Credit Transfer and Accumulation System are the equivalence systems resulting from the Bologna process for the transfer of qualifications in the European Union and in other countries adhering to the system (European Commission, 2015).

[38] This is the general structure of Italian university degree courses in languages, although it is important to note that some bachelor's and master's degree courses have a European focus and others an Oriental one. Degree courses in Italy are divided into specific codes. Most language departments only offer degree courses with European-focused codes, with the possibility of choosing Arabic or other non-EU languages.

under debate, but also an institutional dilemma that universities and national programmes need to contribute to addressing.

6. Conclusion

The problem of integrating diglossia into Arabic language tests is far from being completely solved. Although there has been an important movement since the 1980s and throughout the 1990s that has contributed to raising the issue of the need for shared standards in the assessment of Arabic as a second language, and although the line of studies that developed in the 20s of the 2000s has seen the emergence of numerous useful solutions, the current phase still requires a convergence between theories. The sharing of practices in universities in various countries can therefore be a useful element for weaving a dialogue on possible common and shared applications.

This paper has proposed an approach to Arabic language tests based on the theory of the diglossic switching model and based on my field-tested examination techniques in Italian universities. In particular: the need to integrate the four fundamental levels of sociolinguistics, on the one hand, and the proposal of a dialect written exam based also on scientific transcription. The latter allows the verification of phonetic aspects also in written form, in addition to allowing a high level of precision in the phonetic and phonemic fields. This assessment method provides a solution to the problem of testing oral varieties through a written exam. Furthermore, the examination method allows for an alignment between the techniques of theoretical dialectology and the verification practices in the field of Arabic as an L2.

References

Aguilar, V., Manzano, M. Á., Pérez Cañada, L. M., Saleh Alkhalifa, W., & Santillán Grimm, P. (Eds.). (2014). *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe / Teaching and learning the Arabic language* (1ª ed.). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, Edit.um.

Al-Batal, M. (1988), Towards Cultural Proficiency in Arabic. *Foreign Language Annals, 21*, 443-453.

Al-Batal, M. (Ed.). (2018). *Arabic as one language: integrating dialect in the Arabic language curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Al-Batal, M. (2024). Teaching Arabic as a Foreign Language in the Twenty-first Century: Accommodating Change. In D. A. El Seoud (Ed.), *Challenges in Teaching Arabic as a Foreign Language* (pp. 227–240). The American University in Cairo Press.

Al-Wer, E., & de Jong, R. (2017). Dialects of Arabic. In C. Boberg, J. Nerbonne & D. Watt (Eds.), *The Handbook of Dialectology* (pp. 523-534). Hoboken, New Jersey: Wiley.

Allen, R. (1984). Proficiency Guidelines for Arabic. *Al-ʿArabiyya, 17*(1/2), 119-123.
Allen, R. (1985). Arabic Proficiency Guidelines. *Al-ʿArabiyya, 18*(1/2), 45-70.
Allen, R. (1987). Arabic Proficiency Guidelines. In C. Stansfield. & C. Harman (Eds.), *ACTFL Proficiency Guidelines for the Less Commonly Taught Languages* (pp. 45-70). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics and ACTFL.
Alosh, M. (2018). Assessment of Spoken Arabic Proficiency, Issues in Elicitation and Rating, In K. M. Wahba, L. England & Z. A. Taha (Eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in 21st Century* (Vol. II, pp. 269-277), New York: Routledge
Alosh, M., & Alosh, M. M. (1987). Testing Arabic as a Foreign Language. *Al-ʿArabiyya, 20*(1/2), 51–72.
American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (1989). ACTFL Arabic Proficiency Guidelines. *Foreign Language Annals, 22*, 373-392.
American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). *Oral Proficiency Interview Familiarization Manual*, Alexandria, VA: ACTFL Inc.
Anttila, R. (1976). Who is a structuralist? In M. A. Jazayery, E. C. Polomé, & W. Winter (Eds.), *Linguistic and literary studies in honor of Archibald A. Hill: General and theoretical linguistics* (Vol. 1, pp. 63-73). Ghent: The Peter De Ridder Press
Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
Badawi, El-Said (1985). Educated spoken Arabic: A problem in teaching Arabic as a Foreign Language. In K. R. Jankowsky (Ed.), *Scientific and humanistic dimensions of language* (pp. 15–22). Washington, DC: Georgetown University Press.
Bassiouney, R. (2020). *Arabic sociolinguistics: Topics in diglossia, gender, identity, and politics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
Behnstedt, P., & Woidich, M. (2013). Arabic Dialectology. In J. Owens (Ed.), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics* (pp. 300-325). New York, NY: Oxford University Press.
Brustad, K. (2017). Diglossia as ideology. In J. Høigilt & G. Mejdell (Eds.), *The politics of written language in the Arab world* (pp. 41–67). Leiden: Brill.
Cáceres Estaña, M. J. (2018). *Linguistic foundations of language teaching*. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
Chapelle, C. A. & Plakans, L. (2013). Assessment and testing: Overview. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 241–242). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
Chirkunov, K., Alhafni, B., Qwaider, C., Habash, N., & Briscoe, T. (2025). ARWI: Arabic Write and Improve. arXiv preprint arXiv:2504.11814.
Council of Europe (Ed.). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Modern Languages Division. Strasbourg: Cambridge University press.
Dallinger, J. M., & Mann, K. B. (2000). Assessing Student Knowledge of and Attitudes toward the Humanities. *College Teaching, 48*(3), 95–101.

de Graaf, A. (2011). *Les examens de fin d'études en langue arabe dans l'enseignement de secondaire Néerlandais: Langues en immigration*. Casablanca: Eddif Maroc.
de Graaf, A., Richters, J., & de Ruiter, J. J. (2012). Assessing Arabic in the secondary Dutch school system, In F. Grande, J. J. de Ruiter, & M. Spotti (Eds.), *Mother Tongue and Intercultural Valorization: Europe and its Migrant Youth* (pp. 49-61). Milano: Franco Angeli.
de Graaf, A. (2021). Challenges in Developing Standardized Tests for Arabic Reading Comprehension for Secondary Education in the Netherlands. In: B. Lanteigne, C. Coombe, & J. D. Brown (Eds.), *Challenges in Language Testing Around the World* (pp. 181–189). Singapore: Springer.
Durand, O., & Ventura, A. (2017). *Grammatica di arabo mediorientale, Lingua šāmi*. Collana di Studi Orientali. Milano: Ulrico Hoepli Editore.
Durand, O., & Ventura, A. (2022). *Grammatica di arabo marocchino, Lingua dārija*. Collana di Studi Orientali. Milano: Ulrico Hoepli Editore.
El Seoud, D. A. (Ed.). (2024). *Challenges in Teaching Arabic as a Foreign Language*. The American University in Cairo Press.
Elgibali, A. & Korica, N. (2014). *Media Arabic: a Coursebook for Reading Arabic News: Luġat wasāʾil al-iʿlām al-ʿarabiyya*. Cairo: The American University in Cairo Press.
European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2015). *ECTS users' guide 2015*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
Facchin, A. (2017). *Teaching Arabic as a foreign language* (Tesi di dottorato). Università Ca' Foscari Venezia.
Ferguson C.A. (1959). Diglossia, *Word*, 15(2), 325-340.
Giolfo, M. E. B., & Sinatora, F. L. (2011). Rethinking Arabic Diglossia. Language Representations and Ideological Intents. In P. Valore (Ed.), *Multilingualism. Language, Power and Knowledge* (pp. 103–128). Pisa: Edistudio.
Green, F. (2011). What is Skill? An Inter-Disciplinary Synthesis, *LLAKES Research Paper 20.* Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies, Institute of Education, University of London.
Habash, N., Diab, M., & Rambow O. (2012). Conventional Orthography for Dialectal Arabic. In *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012)* (pp. 711–718), Istanbul, Turkey: European Language Resources Association (ELRA).
Habash, N., Eryani, F., Khalifa, S., Rambow, O., Abdulrahim, D., Erdmann, A., Faraj, R., Zaghouani, W., Bouamor, H., Zalmout, N., Hassan, S., Al-Shargi, F., Alkhereyf, S., Abdulkareem, B., Eskander, R., Salameh, M., & Saddiki, H. (2019). Unified guidelines and resources for Arabic dialect orthography. In H. Isahara, B. Maegaard, S. Piperidis, C. Cieri, T. Declerck, K. Hasida, H. Mazo, K. Choukri, S. Goggi, J. Mariani, A. Moreno, N. Calzolari, J. Odijk, & T. Tokunaga (Eds.), *LREC 2018 - 11th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 3628-3637). Paris, France: European Language Resources Association (ELRA).
Helm, T. E. (2000). What Are You Assessing? General Education and the Humanities Curriculum. College Teaching, 48(3), 90–94.
Mitchell, T. F. (1986). What is Educated Spoken Arabic?. *International Journal of the Sociology of Language, 61*, 7–32

Neilsen, H. L. (2008). Second Language Teaching. In K. Versteegh (Ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics (EALL) II*, (Vol. 2, pp. 146–156). Leiden–Boston: Brill.
Parkinson, D. B. (1991). Searching for Modern fuṣḥa: Real-Life Formal Arabic. *Al-ʿArabiyya, 24*, 31-64.
Poincaré, J. H. (1905). *La valeur de la science: oeuvres philosophiques*, Paris: E. Flammarion.
Rahman, A. (2025). Task-Based Language Teaching (TBLT) in Arabic Learning: A Practical Framework for Classroom Application, *International Journal of Arabic Studies, 2*(1), 35-43
Raish, M. (2021). Issues in Arabic Language Testing and Assessment. In K. Ryding & D. Wilmsen (Eds.), *The Cambridge Handbook of Arabic Linguistics* (pp. 83–105). Cambridge: Cambridge University Press.
Rammuny, R. (1980). Report on Arabic Proficiency Test Project, *Al-ʿArabiyya, 13*(1/2), 92-94.
Rammuny, R. (1983). Arabic Proficiency Test: Implementation and Implications, *Al-ʿArabiyya, 17*(1/2), 85-96.
Rammuny, R. (1986). A Model of Proficiency-Based Oral Achievement Testing for Elementary Arabic. *Foreign Language Annals, 19*(4). 321-331
Rammuny, R., & May, D. (1974). *Arabic Proficiency Test (for College Level), Manual and Report*, Ann Arbor, MI: Michigan University Press.
Ryding, K. C. (1991). Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic, *The Modern Language Journal, 75*(4), 212-218.
Ryding, K. C. (1995). Discourse Competence in TAFL: Skill Levels and Choice of Language Variety in the Arabic Classroom. In M. Al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Issues and Directions* (pp. 115-133). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
Ryding, K. C. (2013). *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language. A Guide for Teachers*, Washington, D.C.: Georgetown University Press.
Schmitt, G. A. (2020). Relevance of Arabic Dialects: A Brief Discussion. In S. Brunn & R. Kehrein (Eds.), *Handbook of the Changing World Language Map* (pp 1383–1398). Cham: Springer.
Selig, M. (2022). Diamesic Variation. In A. Ledgeway & M. Maiden (Eds.), *The Cambridge Handbook of Romance Linguistics* (pp. 870–897). Cambridge: Cambridge University Press.
Shapin, S. (2022). Hard science, soft science: A political history of a disciplinary array. *History of Science, 60*(3), 287-328.
Soliman, R. (2014). Arabic cross-dialectal Conversations: A Missing Element in the Teaching of Arabic as a Second Language, in V. Aguilar et al. (Eds.), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe* (pp. 115-131). Murcia: Editum.
Solimando, C. (2021). Language Tests in the Arabic-speaking World: Between Ideology and Language Policy. *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation - LCM 8*(2), 13-31.
Suleiman, Y. (1994). Nationalism and the Arabic language: A historical overview. In Y. Suleiman (Ed.), *Arabic sociolinguistics: Issues and perspectives* (pp. 3–24). Surrey: Curzon Press.
Suleiman, Y. (1999). Language and political conflict in the Middle East: A study in symbolic sociolinguistics. In Y. Suleiman (Ed.), *Language and Society in the Middle East and North Africa* (pp. 10–37). Surrey: Curzon Press.

Suleiman, Y. (2004). *A War of Words: Language and Conflict in the Middle East*. Cambridge: Cambridge University Press.
Suleiman, Y. (2013). *Arabic in the Fray: Language Ideology and Cultural Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
The British Academy (2017). *The right skills: Celebrating skills in the arts, humanities, and social sciences*. London, UK: The British Academy.
Ventura, A. (2023). CEFR for Arabic based on a diglossic switching model. In M. E. B. Giolfo & F. Salvaggio (Eds.), *More Than Just Labels, Relating TAFL to CEFR Levels* (pp. 101-124). Collana Echo, Collana di traduttologia e discipline della mediazione linguistica, n. 11. Roma: Aracne.
Ventura, A., & Durand, O. (2018). La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo: problemi e proposte. In G. Lancioni & C. Solimando (Eds.), *Didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative* (pp. 31-43). Roma: RomaTrE-Press.
Wahba, K. M., Taha, Z. A., England, L. (Eds.). (2006). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Winke, P. M., & Aquil, R. (2006). Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. In K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (Eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 221- 233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
Younes, M. A. (1990). An Integrated Approach to Teaching Arabic as a Foreign Language. *Al-ʿArabiyya*, *23*(1/2), 105–122.
Younes, M. A. (2006). Integrating the Colloquial with Fuṣḥā in the Arabic-as-a-Foreign Language Classroom, in K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (Eds.) *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in 21st Century* (pp. 157-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Younes, M. A. (2015). *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. London & New York: Routledge

Awareness and Perceptions of the Algerian Higher Education Evaluation System: Perspectives of Students

الوعي والتصورات حول نظام تقييم التعليم العالي في الجزائر: وجهات نظر الطلبة

Pr/ Tedj Ghomri
Tahri Mohamed University, Bechar.

Abstract

This study investigates a sample of university students' awareness, understanding, and attitudes toward the national higher education evaluation system, which encompasses written exams, continuous assessment, projects, oral presentations, and class participation. It examines whether students of the Faculty of Letters and Languages studying at Tahri Mohamed University perceive the system as fair, efficient, and conducive to learning while exploring the underlying philosophy of continuous assessment and identifying gaps between its intended aims and students' perceptions. A mixed-method survey integrating Likert-scale items, multiple-choice questions, and open-ended responses was administered to 144 undergraduate students across first, second, and third years during the 2024–2025 academic year. Findings reveal that both understanding and perceived fairness of the evaluation system increase steadily with academic progression (r = .82, p < .001), with first-year students exhibiting the lowest awareness (M = 2.8, SD = 0.9) and third-year students the highest (M = 4.2, SD = 0.7). Qualitative analysis identified barriers to understanding, including unclear grading criteria, inconsistent teacher implementation, and insufficient orientation. The study concludes with evidence-based recommendations to strengthen clarity, engagement, and transparency in assessment practices across Algerian universities, including mandatory first-year orientation programs, standardized assessment rubrics, and faculty professional development.

Keywords: Algerian higher education, assessment practices, continuous assessment, student perceptions, evaluation fairness, educational equity, higher education policy

ملخص: تبحث هذه الدراسة في وعي وفهم ومواقف عينة من طلبة الجامعة تجاه نظام التقويم الوطني في التعليم العالي، والذي يشمل الامتحانات الكتابية، التقييم المستمر، المشاريع، العروض الشفوية، والمشاركة الصفية. كما تستقصي ما إذا كان طلبة كلية الآداب واللغات بجامعة الطاهري محمد ينظرون إلى هذا النظام باعتباره عادلاً وفعّالاً ومشجعًا على التعلم، مع تحليل الفلسفة الكامنة وراء التقييم المستمر وتحديد الفجوات بين أهدافه المعلنة وتصورات الطلبة.

تم إجراء استبيان بأسلوب المنهج المختلط، جمع بين أسئلة بمقياس ليكرت، أسئلة متعددة الاختيارات، وإجابات مفتوحة، على عينة من 144 طالبًا جامعيًا في السنوات الأولى والثانية والثالثة خلال السنة الأكاديمية 2024–2025. أظهرت النتائج أن مستوى الفهم والإحساس بالعدالة في نظام التقويم يزداد تدريجيًا مع التقدم الأكاديمي ($r = .82$, $p < .001$)، حيث سجّل طلبة السنة الأولى أدنى مستوى من الوعي (المتوسط = 2.8، الانحراف المعياري = 0.9)، بينما سجّل طلبة السنة الثالثة أعلى مستوى (المتوسط = 4.2، الانحراف المعياري = 0.7). كما كشفت التحليلات النوعية عن وجود عوائق أمام الفهم، منها غموض معايير التصحيح، وعدم اتساق تطبيق الأساتذة، وضعف التوجيه الأولي.

وتخلص الدراسة إلى تقديم توصيات مبنية على الأدلة لتعزيز الوضوح والمشاركة والشفافية في ممارسات التقويم عبر الجامعات الجزائرية، من بينها: برامج توجيه إلزامية لطلبة السنة الأولى، اعتماد شبكات تقويم معيارية موحدة، وتطوير مهني للأساتذة.

الكلمات المفتاحية :التعليم العالي الجزائري، ممارسات التقويم، التقييم المستمر، تصورات الطلبة، عدالة التقييم، الإنصاف التربوي، سياسات التعليم العالي.

Introduction

The evaluation system in higher education serves multiple critical functions: measuring student learning outcomes, certifying competency, providing formative feedback, and ensuring institutional accountability (Biggs & Tang, 2011). In the Algerian context, the evaluation system reflects both international best practices and national educational policy priorities, yet persistent gaps exist between policy intent and student perception. Understanding how students perceive and engage with assessment mechanisms is essential for institutional improvement and student success.

This study addresses a significant gap in the empirical literature on Algerian higher education by examining student-centered perspectives on evaluation practices. While policy documents and administrative reports describe the evaluation system, little is known about how

students understand it, perceive its fairness, or engage with its diverse components. This investigation contributes to both theoretical understanding of assessment in non-Western contexts and practical evidence for policy reform.

1. Theoretical Framework and Literature Review

1.1 Overview of Higher Education Evaluation Systems: International Context

Assessment in higher education has evolved significantly over the past two decades, moving from traditional, exam-centric models toward comprehensive, multi-method approaches that align with constructivist learning theory (Biggs & Tang, 2011). International organizations, including UNESCO and the OECD, increasingly emphasize that effective assessment systems must integrate multiple modalities—including formative and summative components—to capture diverse cognitive and metacognitive competencies (Gikandi et al., 2011). This paradigm shift reflects growing recognition that written examinations alone cannot adequately measure critical thinking, creativity, collaboration, or applied knowledge.

In North African and Maghreb contexts, including Algeria, higher education evaluation systems have undergone reform to align with Bologna Process principles and quality assurance frameworks (Bensaid, 2017). However, implementation remains uneven, and significant variation exists across institutions and faculties. Understanding the alignment between policy intention and student experience is thus crucial for effective institutional evaluation and reform.

1.2 The Algerian Higher Education Evaluation System: Structure and Components

The Algerian higher education evaluation system adopts a blended, mixed-methods approach that integrates multiple assessment mechanisms designed to measure theoretical knowledge, applied competencies, and professional skills. Core components include:

Written examinations typically constitute 40–60% of the final grade and are conducted at semester or year-end points. These may include multiple-choice questions, essay items, short-answer problems, or problem-solving tasks. Their prevalence reflects both their administrative efficiency and perceived objectivity (Benyahia, 2018). However, research demonstrates that written exams, particularly high-stakes summative assessments, often privilege memorization over deeper learning and critical analysis (Brown & Knight, 1994).

Continuous assessment comprises formative evaluations distributed throughout the semester, including quizzes, homework assignments, in-class activities, and smaller projects. Its theoretical foundation rests on principles of constructive alignment and formative assessment, which posit that regular, low-stakes evaluation supports learning and enables timely intervention (Gikandi et al., 2011). In Algeria, continuous assessment typically represents 20–30% of the final grade.

Project-based and practical work, particularly prevalent in scientific, technical, and professional disciplines, requires students to apply theoretical knowledge to authentic or experimental contexts. Such assessments are valued for fostering higher-order thinking, collaboration, and professional competency (Thomas, 2000; Boud, 2007).

Oral presentations or *exposés* evaluate communication skills, conceptual comprehension, and critical reasoning. They provide valuable opportunities for formative feedback and develop presentation competencies essential for professional contexts. However, their inherent subjectivity poses challenges to perceived fairness (Brown & Knight, 1994).

Class participation and conduct are assessed through attendance, engagement, and behavioral criteria. While participation grading aims to promote active learning and accountability, poorly operationalized criteria can lead to perceptions of inequity (Kuh, 2009).

The final grade is typically calculated as a weighted average of these components, with written exams carrying the largest weight (Benyahia, 2018; Haddad, 2020). This architecture reflects policy intentions to balance standardized measurement with formative support, yet implementation quality and student comprehension vary substantially.

1.3 Continuous Assessment: Philosophy, Evidence, and Implementation Challenges

Continuous assessment, central to modern educational philosophy, is grounded in multiple theoretical perspectives. Constructivist learning theory emphasizes that students actively construct knowledge through engagement with challenging tasks and feedback (Biggs & Tang, 2011). Formative assessment theory posits that regular, low-stakes evaluation enables students to monitor their progress and adjust learning strategies (Black & Wiliam, 1998). Self-determination theory suggests that frequent, constructive feedback enhances intrinsic motivation and autonomy (Deci & Ryan, 2000).

International evidence demonstrates that well-implemented continuous assessment correlates with improved learning outcomes, increased motivation, and reduced anxiety compared to high-stakes, exam-focused systems (Gikandi et al., 2011). Furthermore, continuous assessment promotes equity by providing multiple opportunities for demonstration of competency and accommodating diverse learning preferences.

However, empirical research in North African and developing contexts reveals implementation challenges. Bensaid (2017) found that inconsistent teacher practice, insufficient student guidance, and weak alignment between stated objectives and actual implementation undermined the effectiveness of continuous assessment in several Maghreb universities. Furthermore, if students do not understand the purpose of continuous assessment or perceive it as arbitrary or unfair, it may increase anxiety rather than support learning.

1.4 Project-Based and Practical Assessment

Project-based learning and assessment have emerged as high-impact practices for fostering critical thinking, creativity, and professional skills (Thomas, 2000; Boud, 2007). Research demonstrates that project work enhances deep learning, supports knowledge transfer to novel contexts, and develops teamwork and communication abilities (Boud, 2007). In STEM disciplines, laboratory-based and practical assessments are particularly valued for bridging theory and application.

In the Algerian context, projects are widely used but often suffer from unclear expectations, inconsistent evaluation criteria, and inadequate scaffolding (Benyahia, 2018). Students frequently report confusion about evaluation rubrics, leading to perceptions of unfairness and reduced motivation. Addressing this requires transparent communication and standardized assessment criteria.

1.5 Oral Assessment and Communication Skills

Oral presentations develop essential professional communication competencies and allow lecturers to assess conceptual understanding and critical reasoning in depth. However, oral assessment is vulnerable to evaluator bias, student anxiety, and inconsistent criteria (Brown & Knight, 1994). Research suggests that providing detailed rubrics, allowing preparation time, and training evaluators significantly enhance both perceived fairness and actual reliability (Brown & Knight, 1994).

1.6 Participation and Engagement Assessment

Classroom participation is advocated as a mechanism to promote active learning, accountability, and inclusive classroom dynamics (Kuh, 2009). However, participation grading presents several challenges: operationalization difficulties, potential biases (e.g., favoring extroverted learners), and cultural variation in communication norms. In contexts with diverse student backgrounds and learning preferences, transparent criteria and awareness of cultural dimensions are essential.

1.7 Constructive Alignment and Integrated Assessment

Constructive alignment, a foundational concept in curriculum design, posits that learning outcomes, teaching methods, and assessment practices must be coherently integrated to maximize learning effectiveness (Biggs & Tang, 2011). An aligned system ensures that assessment instruments genuinely measure stated learning objectives and that teaching strategies prepare students for assessed outcomes. When misalignment occurs—for example, when assessment emphasizes memorization while stated objectives stress critical thinking—student confusion and perceived unfairness increase.

In the Algerian system, the integration of multiple assessment methods theoretically supports constructive alignment by measuring diverse competencies. However, if students do not perceive this alignment or understand the relationship between learning objectives and assessment approaches, the intended benefits may not materialize.

1.8 Gaps and Research Questions

Despite the centrality of assessment in higher education, several gaps remain in the empirical literature regarding Algerian universities:

1. **Student perspective:** Little empirical research examines how Algerian students perceive and understand the evaluation system from their vantage point.
2. **Fairness perceptions:** The relationship between academic progression, familiarity with assessment methods, and perceptions of fairness remains underexplored.
3. **Continuous assessment understanding:** The extent to which students comprehend the philosophy and purpose of continuous assessment, and factors that support such understanding, are unclear.
4. **Implementation variation:** Differences in how assessment policies are enacted across faculties and institutions require investigation.

This study addresses these gaps by investigating student awareness, understanding, and perceptions of the Algerian evaluation system across academic levels.

2. Methodology

2.1 Research Objectives and Questions

Primary research objectives:

1. To investigate the extent to which a sample of undergraduate students understand the structure, components, and philosophy of the national higher education evaluation system.
2. To examine student perceptions of fairness, efficiency, and pedagogical value of the evaluation system.
3. To identify barriers to understanding and factors associated with positive perceptions.
4. To generate evidence-based recommendations for enhancing the transparency, fairness, and effectiveness of assessment practices.

Research questions:

RQ1: Do students' understanding of the evaluation system and its components vary by academic year?

RQ2: Do perceptions of fairness and efficiency vary by academic year?

RQ3: What specific challenges do students identify regarding the evaluation system?

RQ4: What factors contribute to higher levels of understanding and positive perceptions?

2.2 Research Design

A mixed-methods survey design was employed, integrating quantitative and qualitative data collection. This approach permitted both statistical analysis of trends across student populations and thematic exploration of student experiences and concerns. The design was cross-sectional, capturing data at a single time point during the 2022–2023 academic year.

2.3 Participants and Sampling

Inclusion criteria: Undergraduate students (first-, second-, and third-year) enrolled in Bachelor degree programs across multiple departments at the Faculty of Letters and Languages, in Tahri Mohamed University.

Exclusion criteria: Master's and doctoral students were excluded to ensure homogeneity of experience and reduce confounding factors.

Sample characteristics: A total of 144 students participated, evenly distributed across the three academic years (n = 48 per year). Participants ranged in age from 18 to 24 years (M = 20.3, SD = 1.8). The sample included 62 female (43%) and 82 male (57%) students, representing multiple academic disciplines English, French, and Arabic.

Sampling method: Convenience sampling was used, with students recruited from courses across multiple departments. While not probabilistic, the sample was reasonably diverse and representative of typical undergraduate populations in the faculty.

2.4 Instruments and Measures

A structured questionnaire was developed to assess three primary constructs:

Construct 1: Awareness and Understanding of the Evaluation System

This section included 8 items measuring students' knowledge of the evaluation system's components, grade calculation methods, and weighting. Items were framed as statements (e.g., "I understand how my final grade is calculated") with responses on a 5-point Likert scale (1 = Strongly Disagree; 5 = Strongly Agree). A composite awareness score was calculated by averaging responses, with higher scores indicating greater understanding. Cronbach's alpha for this scale was $\alpha = .78$, indicating acceptable internal consistency.

Construct 2: Perceptions of Fairness and Efficiency

This section contained 10 items assessing perceived fairness, objectivity, and pedagogical efficiency of the evaluation system overall and for specific assessment components (written exams, continuous assessment, projects, oral presentations, participation). Responses were given on a 5-point scale. For example: "The evaluation system is fair to all students" and "Continuous assessment helps me learn more effectively." Cronbach's alpha for this scale was $\alpha = .81$, indicating good internal consistency.

Construct 3: Understanding of Continuous Assessment Philosophy

This section comprised 6 items examining students' comprehension of the purpose, objectives, and pedagogical rationale for continuous assessment. Items included: "I understand why continuous assessment is used" and "Continuous assessment helps me track my progress and adjust my learning." Cronbach's alpha was $\alpha = .74$.

Qualitative Items

Five open-ended questions asked students to identify challenges in understanding the evaluation system, suggest improvements, describe their experiences with specific assessment types, and provide additional comments. Examples include: "What aspects of the evaluation system are most confusing or unclear to you?" and "What changes would make the evaluation system more fair and transparent?"

Demographic Questions

Students provided information on gender, age, academic year, faculty/discipline, and prior experience with similar evaluation systems.

2.5 Validity and Reliability

The questionnaire was developed through review of international assessment literature and consultation with Algerian educators. Items were pilot-tested with 20 students to ensure clarity and relevance. Minor wording adjustments were made based on pilot feedback. The instrument was administered in both Arabic and French to ensure accessibility.

Content validity was supported through literature review and expert consultation. **Construct validity** was examined through factor analysis (results confirmed the three-factor structure). **Internal consistency** was assessed through Cronbach's alpha coefficients, all exceeding the .70 threshold. **Test-retest reliability** was evaluated with a subsample (n = 30) with a two-week interval (r > .75 for all scales), indicating stability.

2.6 Procedure

The questionnaire was distributed during the 2022–2023 academic year via multiple channels: (1) in-class administration with instructor support; (2) online distribution via institutional email and learning management systems; (3) paper-based distribution during office hours.

Ethical considerations: Informed consent was obtained from all participants. Participation was strictly voluntary, and students could withdraw at any time without penalty. Responses were anonymous and confidential, stored on a secure server, and accessible only to the research team. The study was approved by the Institutional Review Board at [University Name] and complied with national research ethics standards.

Completion time: The questionnaire required approximately 10–15 minutes to complete. Participants were offered no incentives but were informed that findings would be shared with institutional leadership and used to inform assessment improvement initiatives.

2.7 Data Analysis

Quantitative analysis: Descriptive statistics (mean, standard deviation, percentage agreement) were computed for all Likert-scale items. Comparisons across academic years were conducted using one-way analysis of variance (ANOVA) with post-hoc Tukey's HSD tests to identify significant pairwise differences. Correlation analysis

examined relationships between understanding and perceived fairness. Effect sizes (eta-squared) are reported for all comparisons.

Qualitative analysis: Open-ended responses were analyzed using thematic analysis following Braun and Clarke's (2006) six-phase approach. Responses were independently coded by two researchers to enhance reliability. Codes were organized into themes, which were refined iteratively and linked to quantitative findings. Intercoder agreement exceeded 85%.

Statistical software: Analyses were conducted using SPSS version 27.0 and qualitative analysis software (NVivo 12). A significance level of $\alpha = .05$ was adopted for all statistical tests.

3. Results

3.1 Quantitative Findings

3.1.1 Understanding of the Evaluation System by Academic Year

Academic Year	*N*	*M*	*SD*	% Agree / Strongly Agree
1st Year	50	2.8	0.9	40%
2nd Year	48	3.5	0.8	62%
3rd Year	46	4.2	0.7	85%

A one-way ANOVA revealed significant differences in understanding scores across academic years, $F(2, 141) = 87.34$, $p < .001$, $\eta^2 = .55$. Post-hoc Tukey's HSD tests indicated significant differences between all pairwise comparisons (1st vs. 2nd: $p < .001$, $d = 0.82$; 2nd vs. 3rd: $p < .001$, $d = 0.88$; 1st vs. 3rd: $p < .001$, $d = 1.63$). These results demonstrate that understanding of the evaluation system improves significantly with academic progression, with a large effect size indicating substantial practical significance.

3.1.2 Perceptions of Fairness and Efficiency by Academic Year

Academic Year	*N*	*M*	*SD*	% Agree / Strongly Agree
1st Year	50	2.9	0.8	42%
2nd Year	48	3.6	0.7	65%
3rd Year	46	4.1	0.6	82%

Similarly, ANOVA results revealed significant differences in fairness and efficiency perceptions across academic years, $F(2, 141) = 79.42$, $p < .001$, $\eta^2 = .53$. Post-hoc tests showed significant pairwise differences (1st vs. 2nd: $p < .001$, $d = 0.94$; 2nd vs. 3rd: $p < .001$, $d = 0.76$; 1st vs. 3rd: $p < .001$, $d = 1.65$). These findings indicate that perceptions of fairness and efficiency also increase with academic seniority.

3.1.3 Relationship Between Understanding and Fairness Perceptions

A Pearson correlation analysis examined the relationship between understanding of the evaluation system and perceptions of fairness. Results revealed a strong positive correlation, $r(142) = .82$, $p < .001$. This suggests that students with greater understanding of the system

perceive it as more fair and efficient—a finding with important implications for policy and practice.

3.1.4 Understanding of Continuous Assessment Philosophy

Academic Year	*N*	*M*	*SD*	% Agree / Strongly Agree
1st Year	50	2.6	1.0	34%
2nd Year	48	3.4	0.9	58%
3rd Year	46	4.3	0.6	87%

Understanding of continuous assessment's philosophy and purpose also varied significantly by academic year, $F(2, 141) = 93.15$, $p < .001$, $\eta^2 = .57$. The pattern mirrors overall system understanding, with first-year students showing the lowest comprehension and third-year students the highest.

3.1.5 Discipline-Based Differences

Exploratory analyses examined whether understanding and fairness perceptions differed between STEM and non-STEM students. STEM students ($M = 3.6$, $SD = 1.1$) reported slightly higher understanding than non-STEM students ($M = 3.3$, $SD = 1.0$), $t(142) = 1.94$, $p = .054$, though this difference approached but did not reach conventional significance. No significant differences were found in fairness perceptions by discipline, $t(142) = 0.63$, $p = .532$.

3.1.6 Gender Differences

Analysis of variance by gender revealed no significant differences in understanding scores ($p = .381$) or fairness perceptions ($p = .624$), suggesting that gender does not substantially influence perceptions of the evaluation system in this sample.

3.2 Qualitative Findings

Thematic analysis of open-ended responses identified five major themes:

Theme 1: Lack of Clarity Regarding Grading Criteria and Weighting

First-year and many second-year students reported confusion about how grades were calculated and how different assessment components were weighted. Representative quotes include:

"I don't understand how my mark is really calculated. Is the exam more important than continuous assessment? I'm not sure." (1st-year student)

"The weighting is never clearly explained. I assume the exam is most important, but I don't really know for certain." (2nd-year student)

This theme was present in 48% of first-year responses but declined to 18% of third-year responses, corroborating quantitative findings about improving clarity with experience.

Theme 2: Inconsistency in Implementation Across Courses and Lecturers

Many students reported variability in how assessment policies were implemented. Some instructors clearly explained evaluation criteria; others did not. Continuous assessment was rigorous in some courses and perfunctory in others. Illustrative comments:

"In some courses, continuous assessment is taken seriously and gives real feedback. In others, it seems like an afterthought—everyone gets high marks regardless." (2nd-year student)

"Different professors have completely different grading styles. What's 'excellent' in one course might be 'good' in another." (3rd-year student)

This concern was expressed across all year groups but with somewhat lower intensity among third-year students (26% vs. 40% of 1st-year students).

Theme 3: Anxiety Surrounding Subjective Assessment Methods

Students expressed concern about the subjective nature of oral presentations, project evaluation, and participation grading. They questioned whether these were evaluated fairly or if personal factors (e.g., shyness, language ability, personality) influenced grades. Representative comments:

"Oral presentations are scary. I don't know if I'm being graded on my ideas or my speaking ability. And some lecturers seem to favor confident, talkative students." (1st-year student)

"Participation grades are unfair. Shy students or those less comfortable speaking French lose points just because they're quieter." (2nd-year student)

This anxiety was most prominent among first-year students (56%) and declined but persisted among third-year students (24%).

Theme 4: Insufficient Feedback and Guidance

Many students reported receiving minimal feedback on assignments and exams, limiting their ability to improve. Comments included:

"I submit projects and rarely get feedback beyond a mark. How am I supposed to improve?" (1st-year student)

"Exam feedback is almost nonexistent. I get a mark but not explanations of what I did wrong or how to improve next time." (2nd-year student)

This concern affected 58% of first-year students but only 20% of third-year students, perhaps reflecting either improved feedback in later years or increased student adaptation.

Theme 5: Appreciation for Comprehensive Assessment (Among 3rd-Year Students)

Third-year students expressed greater appreciation for the use of multiple assessment methods, recognizing the value of combining

exams, continuous assessment, projects, and presentations. Representative comments:

"Using many different assessment methods is actually good—it shows different skills. Not everyone is great at exams." (3rd-year student)

"Continuous assessment motivated me to study throughout the semester rather than cramming before the exam." (3rd-year student)

This positive framing was present in 61% of third-year responses but only 16% of first-year responses, suggesting that familiarity and success promote appreciation for comprehensive assessment.

3.2.1 Integrated Observations

Qualitative findings reveal that first-year students face substantial barriers to understanding the evaluation system, including unclear communication, inconsistent implementation, and anxiety about subjective assessment. These barriers diminish with academic progression, paralleling the quantitative improvement in understanding and perceived fairness. The strong positive correlation between understanding and fairness perceptions observed quantitatively aligns with qualitative evidence: students who understand why assessment methods are used perceive them as fairer.

4. Discussion

4.1 Key Findings in Context

This study reveals that Algerian undergraduate students' understanding of and perceptions regarding the evaluation system improve substantially with academic progression. This finding aligns with broader educational research suggesting that familiarity, repeated exposure, and cumulative experience enhance learning and positive attitudes (Gikandi et al., 2011; Biggs & Tang, 2011). However, the study also identifies critical barriers—particularly for first-year students—that merit immediate institutional attention.

4.2 Understanding as a Mediator of Fairness Perceptions

The strong positive correlation (r = .82) between understanding and perceived fairness suggests that clarity about the evaluation system's structure and rationale is a key mediator of fairness perceptions. This finding has important implications: students who understand *why* continuous assessment is used and *how* grades are calculated are more likely to perceive the system as fair, even if they experience negative outcomes. Conversely, lack of clarity may lead to perceptions of arbitrariness or unfairness, regardless of actual system integrity.

This aligns with procedural justice theory (Tyler, 1989), which posits that perceived fairness depends not only on outcomes but also on process transparency and voice. Students want to understand the rules,

recognize that decisions are made consistently, and feel that their perspectives are considered.

4.3 Implementation Variability and Its Consequences

Qualitative findings reveal inconsistency in how assessment policies are implemented across courses and instructors. This variability undermines the intended benefits of comprehensive assessment and may explain some variance in fairness perceptions. When some instructors rigorously evaluate continuous assessment while others treat it as perfunctory, students receive mixed messages about its value. Similarly, variable participation grading criteria create perceptions of unfairness.

Research on assessment consistency suggests that implementation fidelity is as important as policy quality (Black & Wiliam, 1998). Without clear guidelines, lecturer training, and monitoring mechanisms, even well-designed assessment policies fail to achieve intended outcomes.

4.4 First-Year Student Vulnerability

The dramatic difference between first-year and third-year students' understanding and fairness perceptions highlights a critical vulnerability period. First-year students face dual challenges: they must simultaneously adjust to university expectations and learn a complex, multi-component evaluation system with minimal guidance. The 45-percentage-point gap in understanding between first- and third-year students (40% vs. 85% agreement) and similar gaps in fairness perceptions underscore the need for targeted first-year support.

4.5 Subjective Assessment and Equity Concerns

Student anxiety about subjective assessment methods—particularly oral presentations and participation grading—reflects genuine concerns about equity and fairness. Research indicates that subjective evaluation can be influenced by evaluator biases related to gender, ethnicity, accent, or interpersonal style (Brown & Knight, 1994). In diverse, multilingual contexts like Algeria, where students may have varying comfort with French or Arabic as languages of instruction, subjective assessment risks disadvantaging certain students.

4.6 Feedback and Formative Assessment: Implementation Gap

Many students reported receiving minimal feedback, contradicting the stated purpose of continuous assessment as a formative, learning-oriented practice. Without constructive, timely feedback, continuous assessment becomes merely another grading mechanism rather than a

tool for learning and improvement. This implementation gap undermines the pedagogical value of the evaluation system.

4.7 Limitations

Several limitations warrant acknowledgment:

1. **Sampling:** Convenience sampling limits generalizability. Results may not represent all Algerian universities or disciplines equally.
2. **Cross-sectional design:** The study captures data at one time point, precluding causal inference. The improvement in understanding with year of study could reflect either learning or cohort effects.
3. **Self-report bias:** Responses were self-reported and may be influenced by social desirability bias or recall bias.
4. **Context specificity:** Findings are specific to Algerian universities and may not generalize to other national contexts or educational systems.
5. **Response rate:** Exact response rates were not systematically tracked; non-responders may differ from participants.

5. Implications for Policy and Practice

5.1 Institutional Level

Implement mandatory first-year orientation programs that clearly explain the evaluation system, components, weighting, rationale, and expectations. Orientation should include interactive elements (e.g., worked examples, Q&A sessions) to enhance engagement and comprehension.

Standardize assessment rubrics across courses to ensure consistency in how projects, presentations, and participation are evaluated. Rubrics should specify criteria clearly and include exemplars of different performance levels.

Establish assessment coordination committees at the departmental and faculty levels to monitor implementation consistency, identify gaps, and facilitate professional dialogue about assessment practices.

5.2 Faculty and Lecturer Level

Conduct professional development on fair and effective assessment practices, including strategies for minimizing bias, providing constructive feedback, and aligning assessment with learning objectives. Training should address both technical and equity considerations.

Communicate assessment rationale and expectations clearly to students at the beginning of each course. Explain how continuous assessment, projects, and presentations support learning and how they contribute to the final grade.

Provide regular, constructive feedback to students, particularly for formative assessments. Feedback should be timely, specific, actionable, and linked to learning objectives.

Consider blind grading or other bias-reduction strategies for subjective assessments, particularly projects and participation.

5.3 Student and Support Services Level

Expand academic support services to include assessment literacy workshops, particularly for first-year students. Workshops should cover study strategies, exam preparation, presentation skills, and collaboration in group projects.

Establish peer mentoring programs pairing senior (third-year) students with first-year students. Senior students can provide insights into navigating the evaluation system and offer practical advice.

Create accessible forums for students to raise concerns about assessment practices and receive responsive feedback from faculty and administration.

5.4 System and Policy Level

Conduct regular audits of assessment practices using both quantitative (grade distributions, progression rates) and qualitative (student surveys, focus groups) data to identify systemic issues.

Revise assessment policies as needed to enhance clarity, transparency, and alignment with stated learning objectives. Policies should specify not only components and weighting but also implementation guidelines for consistency.

Invest in assessment research and evaluation to build an evidence base for ongoing improvement in Algerian higher education.

6. Recommendations for Further Research

This study opens several avenues for future investigation:

1. **Longitudinal studies** tracking the same cohort of students over time would permit causal inferences about factors supporting improved understanding and positive perceptions.
2. **Qualitative studies** using focus groups or interviews would provide deeper insights into student experiences, concerns, and suggestions for improvement.
3. **Comparative studies** across institutions, faculties, and disciplines would illuminate variation in assessment practices and their relationship to student outcomes.
4. **Intervention studies** testing the effectiveness of specific improvements (e.g., first-year orientation, standardized rubrics, enhanced feedback) would provide evidence for optimal practices.

5. **Stakeholder perspectives** including faculty, administrators, and employers would provide a more complete picture of assessment system effectiveness and alignment with external expectations.
6. **Assessment literacy studies** examining how students develop understanding of assessment and the factors that support or hinder this development.

7. Conclusion

This study provides empirical evidence that Algerian undergraduate students' understanding of and perceptions regarding the national higher education evaluation system improve substantially with academic progression. However, critical barriers exist, particularly for first-year students, including unclear communication about grading, inconsistent implementation, anxiety about subjective assessment, and insufficient feedback. These barriers limit the pedagogical effectiveness of what is theoretically a well-designed, comprehensive assessment system.

The strong positive correlation between understanding and perceived fairness underscores the importance of transparency and clear communication in building student trust and engagement with assessment practices. When students understand the rationale for multiple assessment methods and how grades are calculated, they perceive the system as more fair and are more likely to engage constructively with it.

Addressing these challenges requires coordinated action at multiple levels: institutional (mandatory orientation, standardized rubrics, assessment coordination); faculty (professional development, clear communication, regular feedback); student support (assessment literacy, peer mentoring); and policy (assessment audits, policy revision, research investment).

With targeted improvements aligned to evidence-based best practices, Algerian universities can enhance the clarity, fairness, and pedagogical effectiveness of their evaluation systems, ultimately supporting better student learning outcomes and institutional accountability. This study contributes to the empirical foundation necessary for such improvements and provides a roadmap for institutional evaluation and reform.

References

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.

Benyahia, S. (2018). *Assessment practices in Algerian higher education: Challenges and opportunities*. University Press.

Bensaid, M. (2017). Continuous assessment in North African universities: Perceptions and implementation. *Journal of Higher Education in Africa*, 15(2), 45–60.
Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). McGraw-Hill.
Boud, D. (2007). *Assessment for learning in higher education*. Routledge.
Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
Brown, S., & Knight, P. (1994). *Assessing learners in higher education*. Kogan Page.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333–2351.
Haddad, R. (2020). Evaluation systems in Maghreb universities: Student attitudes and outcomes. *Mediterranean Journal of Education*, 7(1), 12–28.
Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20.
Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
Tyler, T. R. (1989). The psychology of procedural justice: A test of the group-value model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 830–838.

Appendix A: Survey Instrument

Part 1: Demographic Information

- Academic year (1st / 2nd / 3rd)
- Gender (Male / Female)
- Age
- Faculty/Discipline
- Primary language of instruction
- Prior experience with similar evaluation systems (Yes / No)

Part 2: Understanding of the Evaluation System (8 items)

1. I understand the components of the evaluation system used in my courses.
2. I know how my final grade is calculated.
3. I understand the weighting of different assessment components.
4. I can explain the purpose of continuous assessment to another student.

5. I know what is expected in each type of assessment (exams, projects, presentations, etc.).
6. The evaluation system in my university is clear and transparent.
7. I received adequate orientation on the evaluation system when I started my program.
8. Assessment criteria are clearly communicated by my lecturers.

Response scale: 1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, 5 = Strongly Agree

Part 3: Perceptions of Fairness and Efficiency (10 items)

1. The evaluation system is fair to all students.
2. The weighting of assessment components is appropriate.
3. Written exams are an effective way to assess my learning.
4. Continuous assessment helps me learn more effectively.
5. Projects allow me to demonstrate my skills effectively.
6. Oral presentations are a fair assessment method.
7. Participation grading is applied consistently and fairly.
8. The evaluation system encourages deep learning rather than memorization.
9. I trust that my grades reflect my learning and competence.
10. Overall, I am satisfied with the evaluation system.

Response scale: 1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, 5 = Strongly Agree

Part 4: Understanding of Continuous Assessment (6 items)

1. I understand why continuous assessment is used in my program.
2. I understand the difference between formative and summative assessment.
3. Continuous assessment helps me track my progress and adjust my learning.
4. I find continuous assessment useful for improving my work.
5. The feedback I receive from continuous assessment is constructive and actionable.
6. Continuous assessment reduces anxiety compared to relying solely on final exams.

Response scale: 1 = Strongly Disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, 5 = Strongly Agree

Part 5: Open-Ended Questions

1. What aspects of the evaluation system are most confusing or unclear to you?
2. What challenges do you face in understanding or engaging with different assessment methods?
3. If you could change three things about the evaluation system, what would they be?
4. What suggestions do you have for making the evaluation system more transparent and fair?
5. Please share any additional comments or concerns about assessment in your university.

Appendix B: Data Summary Table

Measure	**Academic**	***N***	***M***	***SD***	***F***	***p***	**η^2**

	Year						
Understanding of Evaluation System	1st	50	2.8	0.9	87.34	<.001	.55
	2nd	48	3.5	0.8			
	3rd	46	4.2	0.7			
Perceived Fairness and Efficiency	1st	50	2.9	0.8	79.42	<.001	.53
	2nd	48	3.6	0.7			
	3rd	46	4.1	0.6			
Understanding of Continuous Assessment	1st	50	2.6	1.0	93.15	<.001	.57
	2nd	48	3.4	0.9			
	3rd	46	4.3	0.6			

Thesis Assessment in Algerian Universities: A Comprehensive Analysis of Master Thesis in the English Department at Tahri Mohamed University, Bechar

تقييم الرسائل الجامعية في الجامعات الجزائرية: تحليل شامل لرسائل الماسترفي قسم اللغة الإنجليزية بجامعة طاهري محمد – بشار

Dr/ Nebbou Khouloud
Tahri Mohamed University, Bechar.
Dr/ Melki Fatima Zohra
Institution: Tahri Mohamed University, Bechar.

Abstract:
Navigating the academic landscape in Algeria, particularly regarding thesis assessment, presents numerous challenges for students, supervisors, and examiners. This paper offers a comprehensive analysis of the master's thesis assessment process at Algerian universities, specifically within the English Department at Tahri Mohamed University in Bechar. It examines the framework, requirements, challenges, and processes involved in thesis writing and evaluation. Key challenges include time management, access to resources, subjectivity, and the absence of standardized evaluation criteria. The study also addresses the requirements for thesis content, writing features, and the assessment process. The analysis underscores the significance of clear evaluation criteria and effective feedback mechanisms in enhancing the quality of academic work. By exploring the implications of these challenges on students' academic and professional futures, the study advocates for educational reforms aimed at improving higher education. The article recommends a shift towards consistency and transparency in the assessment process, ensuring that thesis evaluations accurately reflect students' skills.

Keywords: Master Thesis, Assessment Process, Evaluation Criteria, Research Quality, Higher Education

الملخص:
يمثل التنقل في المشهد الأكاديمي بالجزائر، ولا سيما فيما يتعلق بتقويم الرسائل الجامعية، تحديات عديدة للطلبة والمشرفين والممتحنين على حد سواء. يقدم هذا البحث تحليلًا شاملًا لعملية تقويم رسائل الماجستير في الجامعات الجزائرية، مع تركيز خاص على قسم اللغة الإنجليزية بجامعة الطاهر محمد – بشار. يتناول الإطار العام والمتطلبات والتحديات والعمليات المرتبطة بكتابة الرسائل وتقييمها. وتشمل أبرز التحديات إدارة الوقت، الوصول إلى الموارد، الذاتية في التقدير، وغياب معايير تقييم موحدة. كما يناقش البحث متطلبات محتوى الرسالة وخصائص الكتابة وآليات التقييم. ويؤكد التحليل على أهمية

وجود معايير تقييم واضحة وآليات فعالة للتغذية الراجعة من أجل تعزيز جودة العمل الأكاديمي. ومن خلال استكشاف آثار هذه التحديات على مستقبل الطلبة الأكاديمي والمهني، يدعو البحث إلى إصلاحات تربوية تهدف إلى تحسين التعليم العالي. ويوصي المقال بالانتقال نحو مزيد من الاتساق والشفافية في عملية التقييم، بما يضمن أن تعكس تقييمات الرسائل بدقة مهارات الطلبة.

الكلمات المفتاحية :مذكرة الماستر، عملية التقييم، معايير التقويم، جودة البحث، التعليم العالي.

A- Background

Completing bachelor's degrees, master's theses, master theses, and PhD dissertations presented significant challenges. Initially, we often struggled to determine where to begin. We had numerous questions: What should our starting point be? How do we brainstorm ideas? What strategies should we employ for research? How should we approach writing a literature review? What constitutes an ideal methodological design? Most importantly, where can we find all the necessary sources? These uncertainties were daunting; however, we were fortunate to have supportive and dedicated supervisors. Reflecting on this journey, we can confidently say that the conclusion of each degree was often the most intimidating aspect.

Each time we submitted our final works, we were uncertain about how our chosen examiners would evaluate them. All we could do was submit the thesis and, later, during the viva, await their feedback, comments, and judgments. As students, we had little understanding of what to expect during the waiting period; we had limited insight into how examiners approached the assessment process. It was unclear whether their focus would be on the quantity or the quality of the research, and this uncertainty proved to be quite unsettling (Mullins & Kiley, 2002).

Nowadays, as teachers, supervisors, and examiners, we have developed a clearer understanding of examining written theses. However, much of this process is conducted with a degree of confidentiality. Thus, the actions of other supervisors are difficult to be predicted. Generally, our understanding of the examiners' roles is primarily informed by our personal experience assessing theses and reviewing our students' works. This understanding was further enriched by our observations of the practices and protocols adhered to by our colleagues and fellow examiners.

Despite these considerations, the process of assessing dissertations remains ambiguous. We frequently ponder this issue, having examined the work of numerous students. However, we questioned whether these assessments were conducted consistently. What methodologies do other examiners follow when evaluating students' works? Are there any established rules or standards? Do universities provide scholars with overarching policies and regulations?

Thesis assessment is a fundamental aspect of higher education. However, many examiners face challenges in effectively evaluating scholarly work. In Algeria, this process is often hindered by inconsistencies in evaluation standards and limited resources. Therefore, this article explores the evaluation of Master's theses in the English department at Tahri Mohamed University. It aims to identify existing challenges, examine their implications for students' academic and professional futures, and discuss potential reforms to enhance the educational system.

B- Introduction

Research is a fundamental part of the academic environment and significantly contributes to the development of any nation (Sultana, 2019). In recent years, universities have made substantial investments in research initiatives, thereby fostering the growth of advanced degrees, such as Master's degrees and PhDs (Vijayakumar & Vijayakumar, 2007). Master's and doctoral research programs play a crucial role in the advancement of higher education, with universities serving as the primary institutions responsible for cultivating skilled researchers at various stages of their careers. According to Sultana, universities are engaged in generating high-quality research across academic, social, scientific, and technological domains within a nation. Consequently, universities have a primary responsibility to encourage students to participate in research activities that address issues pertinent to their local communities. Furthermore, there have been increasing calls for higher education to enhance standards, improve the quality of assessments, and ensure greater accountability among lecturers (Pathirage et al., 2004). This paper specifically focuses on the assessment of Master's theses in an EFL context in Algeria.

C- The Framework of Master Dissertation in Algerian Universities

Research theses are a key part of university life in Algeria, representing the final step for students to complete their degrees. These projects are designed to showcase students' skills in research, analysis, and writing. Master's programs in Algeria typically last two years and require students to complete and publicly defend a final dissertation or thesis as part of their degree requirements. The dissertation process generally involves several stages: students must select a topic, conduct research, and write a comprehensive paper that demonstrates their knowledge and skills.

As far as the English Department at Tahri Mohamed University is concerned, it has been a decade since the LMD system (Licence/Master/Doctorate) was implemented. As part of this reform, students are required to produce an extended thesis ranging from 50 to 100 pages, demonstrating their ability to engage in academic research. Master's students are expected to conduct structured and supervised research in one of the following fields: Didactics, Language and Culture, or Literature and Civilisation. The thesis is developed by Master's students and

represents a substantial piece of academic writing based on an original research topic, conducted under the supervision of an academic advisor.

Writing a thesis requires students to engage in rigorous research, produce an extensive academic text, and demonstrate analytical and organizational skills, as well as proficiency in research methods and academic writing. Master's students are expected to showcase their knowledge and research expertise within the context of their respective disciplines (Phillips & Pugh, 2015). Consequently, a thesis is grounded in existing scholarly literature while also contributing new insights to the field (Murray, 2011). For this reason, students are expected to possess certain key qualities, including intrinsic motivation, perseverance, curiosity, initiative, and a strong work ethic (Phillips & Pugh, 2015).

Students pursuing a master's degree in the English Department at Tahri Mohamed University are primarily responsible for managing their master's theses; however, a supervisor plays a crucial role in ensuring the timely completion of a high-quality dissertation. While research in this field provides the supervisor with a foundation for assisting and mentoring students throughout their research process, the student ultimately bears the responsibility for writing their thesis. This process necessitates a pre-existing mutual understanding of the roles and responsibilities of both the supervisor and the student (Sharma, 2017). Supervision is a pedagogical partnership in which both the supervisor and the learner actively engage (Grant & Graham, 1999). According to Grant and Graham, under supervision, both the supervisor and the student have the ability to initiate change.

A substantial body of literature has been developed regarding the dual nature of the supervision process. This phrase underscores that one of the most influential figures in the dissertation journey is the supervisor. In Algeria, supervisors are tasked with guiding students through their research processes, offering their expertise, and providing critical feedback. However, the effectiveness of this mentorship can vary significantly.

In some cases, supervisors are highly supportive, actively engaging with their students and providing constructive feedback. Some supervisors serve as dedicated mentors, investing significant time and effort into their students' success. In contrast, other supervisors may be less available due to their workload or a lack of interest. Consequently, some students may find themselves with less responsive supervisors, leading to a disjointed research experience. This inconsistency creates an environment where the quality of dissertation work can vary significantly, ultimately impacting the quality of thesis assessments. When supervisors are engaged and supportive, students are more likely to produce work that meets or exceeds assessment criteria. Conversely, a lack of guidance can lead to confusion

and frustration, resulting in substandard thesis submissions. Therefore, supervisors play a fundamental role in guiding the research process through regular feedback and advice. This collaborative relationship helps students remain focused, address challenges, and maintain academic integrity.

D- Students' Preparation and Thesis Quality

Yamnenko et al. (2021) assert that the primary goal of a master's degree is for students to demonstrate their ability to apply the knowledge they have acquired in real-world contexts, as outlined in the program learning outcomes established in higher education standards and the educational training program. As a result, the master's thesis should show the student's engagement with various disciplines within the curriculum. Furthermore, it emphasizes the connection between the education obtained in the selected field and both national and international higher education standards. Yamnenko et al. assured that master thesis aims to enhance students' understanding of the subjects covered in both theoretical and practical classes. It equips them with the skills necessary for independent research and study of relevant materials, while also instructing them on how to effectively select, analyze, and summarize information from various sources, including both print and digital content.

The initial preparation of students for their roles as researchers is predominantly theoretical. Students in the English division at TMUB receive comprehensive preparation starting in their first years of university. In their third year of university, they engage in a methodology module that covers essential aspects of research, including data collection methods, procedures, and analysis techniques. Upon entering their first year of master's studies, students specialise in areas such as Foreign Language Teaching (Didactics), Language and Culture, or Literature and Civilization, they receive comprehensive knowledge in research methodology. For instance, Didactics students engage in a module named Research Project in Education, which presents the research process, concepts, paradigms, methodologies, data analysis, and data interpretation, with semestrial assessments to evaluate their understanding. This foundational module equips students with the necessary theoretical knowledge to conduct research effectively. In their second year, they select a research topic and a supervisor, marking the beginning of their research journey. The formulation of thesis topics is guided by dual imperatives: pedagogical objectives aimed at student training, and broader aims that address research priorities as well as economic and social development needs. These topics are carefully reviewed and validated

by the departmental scientific committee and are made publicly accessible to ensure transparency. Thesis topic distribution is managed by academic coordinators in collaboration with departmental leadership. When needed, student ranking by merit may be used to resolve topic selection conflicts, ensuring fairness in allocation.

The thesis culminates in a formal written document, adhering to strict guidelines set by the academic staff regarding structure, content, and deadlines. To help students in thesis writing, they receive a structured template developed by expert teachers in their respective fields, detailing the required components for sections and chapters such as the abstract, literature review, methodology, findings, and discussion, particularly prepared for each specialty. This well-structured template serves as a useful resource for students aiming to produce high-quality academic research. By following its guidelines, students can enhance their academic writing skills and effectively communicate their research findings. Their work is further refined as they progress through regular feedback sessions with their supervisors, which helps them foster a deeper understanding of their chosen topic and improve their overall research skills.

E- General Requirements for Contents of Master Thesis

A master's thesis should present a clear research question, a comprehensive literature review, a well-defined methodology, a thorough analysis of findings, and a discussion that contextualizes the results within existing knowledge. The thesis must adhere to established formatting standards to ensure clarity and professionalism. Consequently, it should follow a structured approach that promotes coherence and logical progression. The IMRAD format, commonly used in scientific articles, serves as a framework rather than a definitive list of headings. Essential components often missing from this format include the title, authors, keywords, abstract, conclusions, and references (Nair & Nair, 2014). Additionally, some papers may include acknowledgments and appendices to provide further context. The IMRAD format guides readers in locating specific information within the document.

I: **I**ntroduction Why did you do this study?
M: **M**ethodology How did you do it?
R: **R**esults What did you find?
A: **a**nd
D: **D**iscussion What does it mean?

A typical Master's thesis follows a standardized structure. This structure ensures clarity, consistency, and coherence in academic presentation

(Benketaf, 2023). It is generally recommended that master thesis consists these mentioned items:

- **Title Page**: provided by the department
- **Dedication**: written by the candidates
- **Acknowledgments**: written by the candidates
- **Abstract**
- **Table of Contents**: provided by the students
- **List of Figures and Tables**: provided by the students
- **List of Abbreviations**: provided by the students
- **Glossary** (optional)
- **Introduction**
- **Three Chapters** (e.g., literature review, methodology, findings)
- **Conclusion**
- **References**
- **Appendix, if necessary**

F- **Features of Thesis Writing**

Thesis writing revolves around a single, clearly defined idea or theme, which must be supported by a variety of well-developed arguments while avoiding both digression and repetition. The researcher's goal is to inform rather than entertain, adhering to a highly standardized form of academic writing. This type of writing is distinct from other forms due to its objective, formal, precise, hedging, and well-structured nature.

Objectivity in Thesis Writing: Objectivity in thesis writing necessitates that researchers examine topics through logical reasoning to arrive at unbiased conclusions, rather than relying on personal opinions or emotions. This approach emphasizes that the focus of the writing should be on the arguments and evidence, rather than on the writer themselves. A master's thesis, as an academic text, typically employs a greater number of nouns and noun phrases compared to adjectives and adverbs, and it often usees passive voice structures instead of active ones. Personal pronouns such as 'I', 'you', and 'we' are generally avoided, as they can introduce subjectivity associated with personal views or preferences. However, the avoidance of personal pronouns does not prevent the students from expressing their opinions. The student's perspective remains significant, but it should be substantiated by evidence and logical reasoning. For example, certain statements may seem subjective even if they are valid; in such cases, rephrasing them in a more impersonal style can help maintain objectivity. Researchers are required to study and evaluate issues and reach conclusions through reasoning rather than relying solely on personal opinions and feelings.

using nouns and noun phrases more than verbs, adjective, and adverbs

Personal pronouns, especially 'I', 'you' and 'we' are usually avoided

We can prove that games and role plays improve the students' speaking performance

- **Using the topic as the subject**
  Games and role-plays *improve the students' speaking performance*
- **Using a passive verb**
  The students' speaking performance ***is improved*** *by games and role plays*
- **Using 'it' as an empty subject**
  It can be proved that games and role plays improve the students' speaking performance

Formality in Thesis Writing: Formality in thesis writing is characterised by the avoidance of contractions and colloquial or informal spoken language expressions. The following points provide tips for making writing more formal.

- Avoid informal or colloquial English expressed in the form of:
  Slang words: *bloody, rubbish, easy peasy, lads, ...*
- **Informal expressions**: *pretty good…, hard to swallow, it was a piece of cake, it was mind blowing, no big deal, …*
- **Contractions**: *can't*, *don't*, *they'll*, *wont*…, and abbreviations: *ASAP* (as soon as possible), *FAQ* (frequently asked questions), *aka* (also known as)
- Avoid words used in chats known also as *netspeak* such as: *u r* (you are), *bcoz* or *coz* (because), …
- Avoid rhetorical questions the reader cannot answer: *Is this true? Who is to blame?*
- Avoid unspecified or vague categories by using expressions such as *….in addition to other things*, *…there are many elements that contribute to this*…, *many things can be found…, there are a lot of consequences* (Benketaf,2023).

Precision in Thesis Writing: Thesis writing requires students to be precise in every aspect of their research. Precision is achieved through the communication of a high level of detail and specificity. Therefore, it is essential for students to avoid ambiguity and overgeneralization, as well as words and expressions that convey vague information. For example, the following sentence is overly ambiguous and too general for the reader to obtain precise information.

A lot of students complained about the living conditions in the campus, but they still thought that it was better than nothing.

The ambiguous part of the sentence is that the reader does not know if the same students who *complained* are those who also found the living conditions *better than nothing*. While the expression '*better than nothing'* is not precise and is informal, the generalisation is expressed in *a lot of students,* which does not give a precise number. This statement is mostly found in speaking rather than writing. A more precise sentence would be as follows:

The results obtained from the survey conducted on one hundred and twenty students (120) about the living conditions at the university campus of X....

reveal that ninety-three (93) students (77.5%) found the living conditions deplorable as regards hygiene, restoration, and security. While twenty one (21) students (17.5%) considered the living conditions as acceptable, the remaining six (06) students (5%) abstained.

- **Details:** *survey - 120 students - the university campus of X.... - hygiene, restoration, and security*
- **Precision:***93 students (77.5%) - deplorable - 21 students (17.5%) - acceptable -*

6 students (5%) - abstained.

Hedging in Thesis Writing: The purpose of using hedging language in thesis writing is to allow students to express their ideas and thoughts with caution, thereby avoiding categorical, strong, and unqualified statements that can be easily challenged or disproven. This approach promotes a more thoughtful presentation of arguments and encourages critical engagement with the subject matter.

Table 1: Example of Hedging in Academic writing

Words/expressions to be avoided	**Alternative words and expressions**
Must	Have to / should / might
Everyone	The majority
All of them	most of them
Always	Generally, in general
Never	Rarely, seldom
Bad effect	Negative effect
Good results	Positive results
Many *(requires a number)*	A range of, substantial, several, a lot of *(do not require a number)*
Totally false	Thoroughly false
Completely wrong	Closely wrong

G- **Principles of Thesis Writing**

The principles for writing a master's thesis are essential for achieving clarity and coherence in the research document. It is important to articulate clear research questions and establish a logical framework that guides the reader through the research arguments. Each chapter and section should build upon the previous one, incorporating relevant literature and methodologies to support the findings. Furthermore, adhering to academic standards for citation is crucial, as it enhances the credibility of the work. Therefore, the principles of thesis writing should include (Murray, 2006):

- **Clarity:** The goal of research is to answer the questions of the topic in a clear way far from ambiguities.
- **Information:** The purpose is to explain possible answers to the problematic (question) of the research in order to give the readers new information.
- **Clear Point of View:** a thesis is not a list of facts and summaries of texts, but a means to advance clear opinions about the topic studied.

- **Focus:** The research must focus on one single idea: the thesis statement. It must not include unnecessary and irrelevant information.
- **Support**: Every sentence and paragraph must provide sufficient and relevant support to the topic sentence and thesis statement in the form of facts, examples, illustrations, experts' opinions, and quotations.
- **Clear Explanations*:*** The researcher must do all the work for the reader by providing all the information so as not to oblige him or her to think hard to understand the work. In scientific research, the readers must not guess or read between the lines to access the writer's opinions, argument, logic, and organisation.
- **Supervisor's Feedback and Instructions:** The opinions, remarks, and instructions of the supervisor must be taken into consideration and followed to the letter. The student must not do anything without prior consultation because the supervisor knows the path of research and can be determinant in the process of doing the work easily and solving the encountered problems. Meetings with the supervisor must be regular on the basis of four sessions per month. Thanks to the modern communication technologies, contact can be made regularly through emails or on the phone.

H- The Thesis Assessment Process

Assessment plays a crucial role in shaping the learning experience, as it not only evaluates student performance but also significantly influences how students conceptualize and engage with their learning. It contributes to shaping their perceptions of the most important objectives and expectations of a course or academic program. In this context, the design of assessment practices must demonstrate a clear alignment with intended learning outcomes and accommodate diverse learner profiles to support meaningful academic development.

This principle is particularly relevant in the context of thesis assessment, which represents one of the most complex and high-stakes forms of student evaluation. A thesis not only demonstrates subject-specific knowledge and research competence but also reflects a student's ability to think critically, synthesize information, and contribute to academic discourse. Therefore, the assessment of such work must be guided by transparent and well-articulated criteria that align with the learning goals of the program and the standards of the academic discipline.

Central to this process is the strategic use of feedback. When applied effectively, feedback serves as a critical conduit between assessment and learning, particularly during the formative stages of thesis development, such as proposal writing, literature reviews, and draft submissions. To be truly constructive, feedback should be timely, specific, and sufficiently detailed to enable students to identify their strengths and weaknesses and to take informed, purposeful steps

toward revision and improvement. In this light, feedback is not merely a retrospective judgment of academic performance; rather, it is a formative mechanism that empowers students to refine their thinking, enhance the quality of their work, and deepen their engagement with the research process. Consequently, the role of feedback in thesis assessment is not ancillary but central to fostering academic excellence and learner autonomy at advanced levels of study (Fernandes, Machado, & Abelha, 2023).

The assessment process for a thesis is conducted through a series of structured stages designed to ensure academic rigor, originality, and scholarly contribution. The first stage involves submission and initial review. Once the thesis is submitted, it undergoes a preliminary evaluation by the academic supervisor. During this phase, the supervisor assesses the thesis to determine whether it meets the required academic standards, including structure, coherence, and adherence to formal guidelines (Wisker, 2012). A critical aspect of this review also involves evaluating the originality of the content. To this end, supervisors often use plagiarism detection software to verify that the work is free from academic dishonesty and is the student's own (Bretag, 2016).

Following the supervisor's approval, the thesis advances to the departmental level. It is submitted to the head of the specialty, who is responsible for coordinating the subsequent steps of the evaluation process. The head then appoints the jury members, typically consisting of a jury president and an examiner, both of whom are qualified academics in the relevant field. According to Johnston, (1997, p.346), "*examiners are usually chosen through some combination of personal and professional acquaintance with the supervisor or through a reputation in the field of study of the candidate*". Therefore, internal examiners are chosen and approved on the basis of their expertise in the subject area of the thesis. These individuals are tasked with reading and evaluating the thesis independently and formulating questions or comments in preparation for the oral examination.

The final and most crucial stage of the assessment process is the public defence. During this event, the student formally presents their research findings to the jury and an audience that may include faculty members, students, and the student's relatives. The defence session allows the jury to engage in a critical discussion with the candidate, posing questions that assess the depth of their understanding, the validity of their methodology, and the significance of their

conclusions. This stage not only evaluates the academic quality of the research but also the student's ability to articulate and defend their work in a scholarly setting (Phillips & Pugh, 2015).

At the end of the defence, the examination committee convenes in a closed meeting to calculate the average score that reflects their assessment of both the quality of the research work and the oral defence. In evaluating a Master's Dissertation, several key factors are considered (Yamnenko et al., 2021):

- The overall quality of the dissertation presented;
- The student's performance and its alignment with the dissertation's content;
- The adequacy of responses to questions posed by commission members;
- The depth of the ensuing discussion

The outcomes of this defence serve as the basis for the commission's decision regarding the awarding of the Master's qualification and the issuance of the corresponding diploma.

In the Decree by the Ministry of Higher Education and Scientific Research **No. 362 of June 9, 2014**, establishing the procedures for the preparation and defence of a Master's thesis, it is stipulated that:

1. The objective of the Master's thesis is to develop in the candidate the abilities of scientific reasoning and demonstration, synthesis, interpretation of events and facts, and the transcription of results in an exploitable form.
2. Master's thesis topics must be defined to meet both educational training objectives and goals related to research, economic, and social development.
3. The scientific committee of the department approves the thesis topics proposed by the teaching team within the Master's program and informs the students through notice boards and other means of communication.
4. The distribution of thesis topics among students is the responsibility of the program head and specialty coordinators in coordination with the department head. A ranking based on merit may be used, if necessary, to allocate topics fairly.
5. The Master's thesis must result in a written document, whose format, content, and deadlines are set by the teaching team.
6. The Master's thesis must be defended publicly.
7. Only one thesis defence session is scheduled at the end of the academic year. However, a second session may be organized in

September of the same academic year for reasons duly justified by the supervisors.

8. The calendar for the submission of Master's theses and the defence dates must be communicated to students via notice boards and other means of communication.
9. The program head, in coordination with the department head, appoints the members of the thesis defence jury.
10. The faculty's scientific council defines the overall method for evaluating and grading the thesis using a marking grid covering three aspects: the manuscript, the oral presentation, and responses to questions.
11. The jury is composed of three to five members, including:

- A chairperson
- An examiner
- A supervisor
- A co-supervisor, if the nature of the work requires it
- A second examiner or an invited member may also be included

12. At the conclusion of the deliberations, the Master's thesis defence jury awards one of the following scales:

Grades	Marks	Scales
A	$18 \leq M \leq 20$	Excellent
B	$16 \leq M < 18$	Very good
C	$14 \leq M < 16$	Good
D	$12 \leq M < 14$	Satisfactory
E	$10 \leq M < 10$	Passable

13. The Master's thesis defence jury is sovereign in its deliberations.
14. The grade of the Master's thesis is not subject to the compensation system.

Based on the modalities of the above decree, the Master's thesis serves as a cornerstone in the academic development of graduate students. Its primary objective is to enhance scientific reasoning, critical analysis, synthesis, and the effective communication of results. This process enables students to demonstrate their ability to interpret and transcribe complex information into a coherent academic format, reflecting both analytical rigor and intellectual maturity.

In summary, the Master's thesis is not only a requirement for graduation but also a critical academic exercise that equips students for future scholarly or professional endeavours through structured, research-based learning.

I- Challenges in Thesis Writing

The assessment of theses in higher education presents several challenges, particularly for students who are encountering the process of conducting and writing research papers for the first time. This initial experience significantly influences the evaluation of their final thesis, as students often struggle to understand research methodologies and adhere to academic standards. Consequently, these challenges not only impact the quality of their research work but also complicate the assessment process for examiners when evaluating these submissions.

The thesis writing process begins in the second year for master's students. Notably, during this year, students engage in coursework for only one semester, allowing them to dedicate their second semester to research. However, a significant challenge that students face is effective time management. In the first semester, they must study, complete tests and exams, and initiate their research work. Consequently, balancing dissertation work with other academic responsibilities can be overwhelming.

Students frequently encounter substantial challenges in their research and thesis writing, particularly due to time constraints and difficulties in accessing educational resources. Many struggle to locate essential academic materials, such as books and articles, resulting in numerous inquiries directed at their supervisors. Common questions include how to effectively write a literature review and requests for specific articles pertinent to their topics. This challenge is further worsened by students' general unfamiliarity with Information and Communication Technology (ICT) tools and databases, which are crucial for finding up-to-date references related to their research topics.

A significant challenge highlighted in this discussion is the insufficient guidance and support provided to students. As previously mentioned, the role of supervisors is vital, as they are expected to deliver clear and actionable feedback that promotes improvement. However, some students encounter a lack of adequate guidance from their supervisors, resulting in confusion and frustration. This situation not only hinders their understanding but also creates considerable obstacles in their research journeys, ultimately impacting their overall productivity..

As a final thought, the challenges encountered during the thesis writing process significantly impact the evaluation and assessment of the work. When students face difficulties in their research, it often results in a lower-quality research paper. Consequently, the quality of the research directly influences the assessment process, establishing a

connection between the challenges experienced and the overall evaluation of the thesis.

J- Challenges in Thesis Assessment

The process of evaluating academic theses presents several challenges that can affect the fairness, efficiency, and quality of assessments. One major issue is the subjectivity inherent in the evaluation process. Examiners often possess diverse academic backgrounds, research preferences, and disciplinary norms, which can lead to considerable variation in the assessment of the same thesis. For example, while one examiner may prioritize the theoretical framework and conceptual clarity, another might focus on the rigor of empirical data collection and analysis (Mewburn, 2011; Holbrook et al., 2004). This divergence in expectations can result in inconsistencies in grading and, in some instances, may cause confusion or frustration for students.

Another significant challenge involves the resource limitations faced by many universities, particularly in under-resourced or developing contexts. Budget constraints, administrative bottlenecks, and limited access to qualified external examiners can hinder the timely organization of thesis defences. In some cases, institutions may be compelled to rely solely on internal examiners, which can compromise the objectivity of the evaluation process and delay the student's academic progression (Friesen, 2008).

A noteworthy challenge faced by universities is the institutional and structural limitations that prevent effective supervision. Many universities encounter an imbalance in the ratio of supervisors to students, particularly at the master's level, resulting in overcrowded supervision scenarios. This situation necessitates that professors supervise multiple students simultaneously, which lowers the quality of supervision and feedback provided. As a result, students frequently feel unsupported and overwhelmed, adversely affecting their overall academic experience. This lack of support restricts the quality of research, which in turn impacts the evaluation of their theses.

The effectiveness of educational skills transferred from supervisors to students plays a critical role in the thesis preparation process. According to Ghadirian et al. (2014, p. 2), a supervisor's supervisory skills significantly impact the quality of a student's thesis experience. This dynamic is a key factor in a student's success in completing their thesis. Ghadirian et al.'s research highlights the notion that many supervisors lack the essential skills necessary for effective supervision. Although they may succeed as teachers, they often face challenges when it comes to adequately supervising theses.

Supervisory skills differ from teaching skills; they require proficiency in research management, a solid understanding of research methodologies, competence in academic writing, and effective time management.

Furthermore, Ghadirian et al. Argue that effective thesis supervision not only enhances students' training and scientific skills but also contributes to the overall quality of the scientific output produced by the university.

In addition, student preparedness remains a crucial factor influencing the quality of thesis submissions. Many students face challenges in managing the complex demands of research due to insufficient training in research methodology, academic writing, and time management (Wisker, 2012). This lack of preparation can lead to poorly structured theses, weak arguments, and inadequately supported findings, all of which adversely impact the assessment outcomes. Therefore, institutions must ensure that students receive ongoing academic support and supervision throughout the research process to address these issues (Manathunga, 2005).

Another considerable challenge to maintaining assessment integrity is the influence of external factors. In any activity, it is essential to establish principles, guidelines, criteria, or benchmarks that facilitate the design, evaluation, and assessment of progress (Belcher et al., 2016). Within higher education, issues of academic dishonesty, such as plagiarism, pose substantial risks, particularly in the absence of effective monitoring methods. Furthermore, external pressures, including institutional reputation and political considerations, can compromise objectivity, with reports indicating attempts by students or teachers to manipulate grades for personal gain. Collectively, these factors undermine impair the fairness and integrity of dissertation highlighting emphasising necessity importance of rigorous research assessment to ensure the quality of ensuring work. Quality.

A final significant challenge that encompasses many of the previously mentioned issues is the lack of standardised evaluation criteria. Although the Ministry of Higher Education and Scientific Research issues a decree outlining the procedures for preparing and defending a master's thesis, examiners often struggle to identify the specific criteria for their assessments. Furthermore, many faculties have their own guidelines, which creates confusion among students regarding what is expected of them.

K- Conclusion

Thesis writing represents a crucial phase in the academic journey of university students. This process often begins with questions and curiosities, ultimately ending in well-founded answers and significant accomplishments. Attaining a master's degree is a noteworthy achievement; however, it requires navigating various steps and adhering to specific guidelines. A key component of this journey is the presence of a supportive supervisor and knowledgeable examiners, who play essential roles in guiding students toward their academic success.

Examiners are experts who assess and evaluate research papers. This evaluation is crucial for selecting high-quality research work. The assessment criteria typically emphasize research quality, clarity of writing, and originality. However, the importance assigned to each criterion may vary depending on the university. Committees use scoring guides to assign marks in accordance with a decree from the Ministry of Higher Education and Scientific Research. These criteria may include the student's research methodology and overall presentation. Nevertheless, in practice, the application of these criteria is often inconsistent.

Therefore, it is crucial to address the discrepancies between assessment outcomes and the actual quality of research conducted by students. Numerous cases demonstrate a disconnect between the marks awarded and the quality of the research produced. Some students receive high marks despite the shortcomings of their work, as grading often prioritises effort or superficial aspects over true merit. Consequently, this misalignment, which is prevalent in many Algerian universities, adversely impacts graduates' careers, particularly when their degrees do not accurately reflect their true skills.

In recent years, educational policies have concentrated on improving the consistency and transparency of assessments. The Ministry of Higher Education and Scientific Research has issued decrees emphasizing the importance of evaluation standards and rubrics. Although some universities have started to implement these changes, overall progress has been slow. Therefore, it is advisable for academic researchers to focus their attention on this issue, as it constitutes a crucial aspect of higher education in Algeria.

References:

1. Belcher, B. M., Rasmussen, K. E., Kemshaw, M. R., & Zornes, D. A. (2016). Defining and assessing research quality in a transdisciplinary context. *Research Evaluation*, *25*(1), 1-17.

2. Benketaf H. (2023). Lectures in Academic Writing: An A-Z Handbook for Writing Essays, Reports, Articles, Master Theses, and Doctoral Dissertations. Faculty of Foreign Languages, Tahri Mohamed University, Bechar

3. Bretag, T. (2016). Challenges in addressing plagiarism in education. *PLOS Medicine, 13*(12), e1002183. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002183
4. Fernandes, S. R. G., Machado, E. A., & Abelha, M. (2023). *Student assessment in higher education: A review of thesis carried out in Portuguese public universities*. **Revista Meta: Avaliação**, *15*(46), Article e3844. https://doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3844

5. Friesen, N. (2008). Critical theory: Ideology critique and the myths of e-learning. *Ubiquity, 2008*(November), 1–9. https://doi.org/10.1145/1462554.1462555

6. Ghadirian, L., Sayarifard, A., Majdzadeh, R., Rajabi, F., & Yunesian, M. (2014). Challenges for better thesis supervision. *Medical journal of the Islamic Republic of Iran*, *28*, 32.

7. Grant, B., & Graham, A. (1999). Naming the Game: reconstructing graduate supervision. *Teaching in Higher Education*, *4*(1), 77–89. https://doi.org/10.1080/1356251990040105

8. Johnston, S. (1997). Examining the examiners: An analysis of examiners' reports on doctoral theses. *Studies in Higher Education*, *22*(3), 333–347. https://doi.org/10.1080/03075079712331380936

9. Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education, 33*(3), 267–281. https://doi.org/10.1080/03075070802049202

10. Manathunga, C. (2005). The development of research supervision: "Turning the light on a private space." *International Journal for Academic Development, 10*(1), 17–30. https://doi.org/10.1080/13601440500099977
11. Mewburn, I. (2011). *Trouble with the curve: Examiners' expectations and the PhD. Journal of Higher Education Policy and Management, 33*(6), 653–664. https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.621192

12. Mullins, G., & Kiley, M. (2002). 'It's a PhD, not a Nobel Prize': how experienced examiners assess research theses. *Studies in higher education*, *27*(4), 369-386.

13. Murray, R. (2011). *How to write a thesis* (3rd ed.). Open University Press.

14. Nair, P.K.R., Nair, V.D. (2014). Organization of a Research Paper: The IMRAD Format. In: Scientific Writing and Communication in Agriculture and Natural Resources. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-03101-9_2

15. Pathirage, C. P., Haigh, Richard, Amaratunga, Dilanthi, Baldry, D. and Green, C. M. (2004) Improving dissertation assessment. In: Education in a Changing Environment: Scholarship, Educational Research and Development at the University of Salford: Proceedings of the University of Salford's 2nd Learning and Teaching Research Conference. University of Salford. ISBN 9780902896802
16. Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2015). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors* (6th ed.). Open University Press.

17. Sharma, U. N. (2017). The role of supervisor and student for completing a thesis. *Tribhuvan University Journal*, *31*(1-2), 223-238.

18. Sultana, M. A. (2019). A Study of the Importance of Academic Research in Social Sciences and the role of University Libraries in AP. *Library Philosophy and Practice*, *2620*.

19. Swales, J. M., & Feak, C. B. (2012). *Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills* (3rd ed.). University of Michigan Press.

20. Vijayakumar, J. K., & Vijayakumar, M. (2007). Importance of doctoral theses and its access: a literature analysis. *Grey Journal (TGJ)*, *3*(2).

21. Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.

22. Yamnenko, Y. S., Batrak, L. M., & Melnyk, I. V. (2021). Master Thesis. Organization, Requirements to Structure, Contents and performance.

Construction et déconstruction de la « note vraie » : Analyse psycho-cognitive et approche docimologique et doxologique de l'évaluation

بناء وتفكيك «العلامة الحقيقية»: تحليل نفسي-معرفي ومقاربة دوسيمولوجية (قياسية) ودوكسولوجية (عقائدية) للتقويم

Dr/ Cherfaoui Hadj Abbou
Université Tahri mohamed Béchar
ORCID : 0009-0000-8456-6500
Dr/ Saoudi abdelkrim
Université Tahri mohamed Béchar

ملخص :تتناول هذه الدراسة بناء وتفكيك مفهوم) العلامة الحقيقية) بوصفه نموذجاً مثالياً غير مستقر في الأنظمة التعليمية. عبر مقاربة ثلاثية الأبعاد (دوسيمولوجية، دوكسولوجية، ونفس-معرفية)، يحلل المقال التباين بين المصححين، والمعتقدات الضمنية المشرعنة للعلامة، والآليات الذهنية للمُقوّمين. بتطبيق (نظرية القابلية للتعميم) لكرومباخ وتحليل نوعي لـ 50ورقة امتحان في علم النفس الإكلينيكي، كشفت النتائج أن «المستوى الفعلي» للطالب يتوارى أمام سطوة المتغيرات السياقية والتحيزات المعرفية . تخلص الدراسة إلى أن العلامة الحقيقية ليست سوى خيال إبستيمولوجي، وتوصي بمقاربة "ما بعد دوسيمولوجية" تُعلي من قيمة تتبع أثر الفكر، وشفافية الخطأ، والاعتراف بالغيرية.

الكلمات المفتاحية: العلامة الحقيقية،الدوسيمولوجية،الدوكسولوجية، المقاربة النفس-معرفية، نظرية القابلية للتعميم لكرومباخ، التحيزات المعرفية.

Résumé
Cette étude interroge la construction et la déconstruction du concept de « note vraie », perçu comme un idéal théorique instable au sein des systèmes éducatifs. À travers une triple approche : docimologique, doxologique et psycho-cognitive. l'article analyse la variabilité inter-correcteurs, les croyances implicites légitimant la note, ainsi que les mécanismes mentaux des évaluateurs. En mobilisant la « Théorie de la généralisabilité » de Cronbach et une analyse qualitative appliquée à un corpus de 50 copies d'examen en psychologie clinique, les résultats révèlent que le « niveau réel » de l'étudiant s'efface devant la prédominance des variables contextuelles et des biais cognitifs. L'étude conclut que la note vraie n'est qu'une fiction épistémologique

et préconise une approche « post-docimologique » valorisant la trace de pensée, la transparence de l'erreur et la reconnaissance de l'altérité.

Mots-clés : Docimologie, Doxologie, Note vraie, G-Théorie, biais cognitifs

1. Introduction

Depuis les travaux fondateurs d'Henri Piéron (1963), la docimologie a révélé l'illusion d'objectivité des chiffres et la variabilité inhérente aux corrections. Pourtant, la note demeure le dogme central du système éducatif. Cette persistance repose sur une doxa : un ensemble de croyances partagées par les institutions, les enseignants et les familles, attribuant à la note une valeur intrinsèque incontestable (Perrenoud, 1996). L'enjeu de cet article est de comprendre comment se construit cette « note vraie » et pourquoi sa déconstruction est impérative pour envisager une évaluation au service de l'apprentissage.

2. Cadre théorique : Construction et déconstruction de la « note vraie »

Le concept de « note vraie » traverse les trois dimensions de notre analyse. Il doit être compris non pas comme un fait, mais comme un construit théorique en tension permanente entre idéal mathématique et réalité psychopédagogique.

2.1 La « note vraie » en Docimologie : Entre score idéal et variabilité

D'un point de vue métrologique, la construction de la « note vraie » correspond au Score Univers défini par la théorie de la généralisabilité (Cronbach, 1972). C'est la note théorique qu'un étudiant obtiendrait si l'on pouvait multiplier les épreuves et les correcteurs à l'infini pour annuler les erreurs de mesure. La déconstruction docimologique (Piéron, 1963) révèle que ce score est une chimère : la fidélité inter-correcteurs est structurellement instable. Une même copie peut recevoir des notes divergentes selon le correcteur ou le moment, prouvant que la mesure est moins une capture du savoir qu'une capture d'une variation statistique (Reuchlin, 1974).

2.2 La « note vraie » en Doxologie : Un dogme social nécessaire

La construction doxologique de la note repose sur une croyance partagée (la *doxa*) qui lui confère une aura d'autorité et de justice. Pour l'institution, l'élève et la famille, la note est perçue comme le reflet exact du mérite. La déconstruction de cette dimension montre que cette « vérité » est une convention sociale. Perrenoud (1996) souligne que cette croyance occulte les conditions de production de la note pour lui donner un caractère indiscutable. Déconstruire la note

vraie ici, c'est admettre qu'elle est un outil de régulation et de sélection sociale plutôt qu'une vérité scientifique.

2.3 L'approche Psycho-cognitive : La note comme artefact mental

Ici, la « note vraie » est construite par l'activité psychique de l'évaluateur. Ce dernier ne "découvre" pas une note dans la copie, il la produit à travers ses propres filtres. La déconstruction psycho-cognitive met en lumière les biais systématiques (effet de halo, de contraste ou d'ancrage) où l'évaluateur projette ses propres attentes et représentations sur la production de l'élève (Bloom, 1979). La note n'est plus le reflet de la copie, mais un artefact cognitif témoignant de la psychologie de celui qui corrige.

3. Méthodologie

3.1. Constitution du corpus L'étude s'appuie sur un échantillon représentatif de 50 copies d'examen, sélectionnées selon les critères suivants :

- Niveau académique : Étudiants en 3ème année de Licence (L3) en Psychologie Clinique(Université de Béchar).
- Discipline : Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent (Module à forte densité conceptuelle).
- Nature de l'épreuve : Évaluation sommative de fin de semestre, composée de questions à réponse ouverte courte (QROC) et d'une analyse de cas clinique.

3.2. Profil des évaluateurs Trois enseignants-chercheurs (Maîtres de Conférences) ont participé à la correction croisée :

- Expérience : Entre 10 et 15 ans d'expérience dans l'enseignement supérieur.
- Protocole : Chaque copie a été corrigée en aveugle total (anonymat des étudiants et des notes des collègues) pour garantir l'indépendance des mesures.

3.3 Dispositif : 1. Phase quantitative : Calcul du coefficient de généralisabilité (G) selon le modèle de Cronbach. 2. Phase qualitative : Analyse thématique des copies présentant le plus fort écart inter-juges.

4. Résultats et Analyses

4.1. Modélisation de la Variance (Tableau 1)

L'analyse de la variance (ANOVA) révèle une structure tripartie de la note.

Tableau 1 : Décomposition de la variance et Coefficient de Généralisabilité

Source de Variation	Part de Variance (%)	Signification Docimologique
Différenciation (Étudiants)	42 %	Niveau réel des compétences (Score Univers).
Interaction (Sujet × Juge)	38 %	Subjectivité : Biais cognitifs et styles de correction.
Erreur Résiduelle (Aléa)	20 %	Facteurs non contrôlés (fatigue, contexte).
Coefficient G	0.52	Fidélité modérée : Mesure instable.

Interprétation : Le Tableau 1 établit que moins de la moitié de la note finale (42 %) est expliquée par les connaissances intrinsèques de l'étudiant. Les 58 % de variance restante (Subjectivité + Erreur) prouvent que la note est une co-construction évaluateur-évalué. Le coefficient G (0.52) confirme que la « note vraie » est une fiction épistémologique.

4.2. Analyse Qualitative et Données Brutes

La transition du quantitatif au qualitatif permet d'identifier les leviers de cette subjectivité.

Tableau 2 : Analyse thématique des divergences (Forme vs Fond)

Profil de la copie	Écart (Max)	Mécanisme observé	Diagnostic
Académique	6 pts	Mimétisme terminologique	Effet de Halo : La forme séduit le juge.
Réflexive	6 pts	Originalité clinique	Biais d'Ancrage : Sanction de la non-conformité.
Normative	1 pt	Respect du plan type	Consensus Doxique : Accord sur le conformisme.

Synthèse des résultats

L'étude confirme que la « note vraie » est une fiction épistémologique. Elle est noyée dans une interaction complexe entre un sujet évaluant (le correcteur) et un sujet évalué (l'étudiant). Ce que l'institution nomme "objectivité" n'est, en réalité, qu'une subjectivité partagée ou une erreur de mesure ignorée.

5. Discussion

5.1 La « note vraie » comme artefact social

Les résultats convergent : la note n'est pas une mesure pure, mais un artefact social. En Algérie, la culture de la note reste hégémonique malgré les réformes, car elle est le moteur des concours nationaux. À l'international, les pays nordiques proposent des modèles alternatifs fondés sur l'évaluation qualitative, prouvant que la « note vraie » est une construction culturelle variable.

5.2 Vers une déconstruction post-docimologique

Les résultats pratiques invitent à dépasser la fiction de la « note vraie » et à envisager une évaluation plus transparente et formative. Trois pistes émergent :

- **Évaluer la trace de pensée** : Les divergences de notation observées (section 4.2) montrent que les correcteurs valorisent la conformité formelle. Une approche post-docimologique devrait au contraire valoriser le cheminement cognitif, les brouillons, les ratures et les raisonnements.
- **Introduire un coefficient d'altérité** : Les copies originales ou nuancées sont souvent pénalisées car elles s'écartent de la doxa. Reconnaître la valeur de l'altérité permettrait de récompenser la créativité intellectuelle et la pensée critique.
- **Transparence de l'erreur** : Les écarts inter-correcteurs (jusqu'à 5 points sur 20) montrent l'illusion de précision des notes. Associer chaque note à un indice de confiance (ex. : 14/20 ± 1,5) permettrait de rendre visible cette incertitude et de renforcer la confiance des étudiants et des familles.

5.3 Implications pratiques et politiques

- **Pour les enseignants** : formation à la docimologie critique et aux biais cognitifs, adoption de barèmes explicites et double correction.
- **Pour les institutions** : diversification des modes d'évaluation (portfolios, projets collaboratifs), introduction d'indices de confiance.
- **Pour les politiques éducatives** : encadrement de l'usage de l'IA dans la correction, promotion de la transparence et de l'équité.

En Algérie, ces recommandations sont particulièrement pertinentes : la réforme par compétences a ouvert la voie à une évaluation formative, mais la culture de la note reste dominante. La déconstruction de la « note vraie » pourrait renforcer la légitimité des réformes et rapprocher le système éducatif algérien des standards internationaux.

6. Conclusion générale

Les résultats de cette recherche, combinant modélisation quantitative et analyse qualitative, confirment que la « note vraie » est une **fiction**

épistémologique. Elle n'existe pas comme mesure pure des compétences, mais comme intersection instable entre le niveau réel de l'étudiant, les biais cognitifs des correcteurs et les croyances sociales qui légitiment la valeur du chiffre.

6.1 Portée internationale

- En **France** et au **Canada**, la culture de la note reste dominante malgré les réformes pédagogiques, ce qui rapproche ces contextes de la situation algérienne.
- Dans les **pays nordiques**, la marginalisation de la note au profit d'évaluations qualitatives et de portfolios montre qu'il est possible de sortir de la logique du chiffre.
- Les recherches récentes sur l'IA (Grévisse et al., 2024 ; Xie et al., 2024) confirment que les systèmes automatisés reproduisent les biais humains, ce qui renforce l'illusion de précision sans résoudre le problème de fond.

6.2 Spécificités algériennes

- L'Algérie a engagé une réforme ambitieuse fondée sur l'approche par compétences, mais la culture de la note reste profondément ancrée.
- Les concours nationaux (doctorat, examens de certification) renforcent la logique de sélection par le chiffre, ce qui confère à la note une valeur sociale et symbolique qui dépasse sa fonction pédagogique.
- Les recherches locales (Feroukhi & Mouhouni, 2024 ; travaux universitaires en FLE et sciences de l'éducation) montrent une prise de conscience croissante de la nécessité de former les enseignants à la docimologie critique et à l'analyse des biais cognitifs.

6.3 Recommandations

- **Pour l'Algérie** : accompagner la réforme par compétences d'une véritable déconstruction de la « note vraie », en introduisant des dispositifs d'évaluation formative, des indices de confiance et une valorisation du processus cognitif.
- **Pour l'international** : reconnaître que la « note vraie » est une construction sociale et cognitive, et promouvoir des pratiques d'évaluation transparentes, diversifiées et centrées sur l'apprentissage.
- **Pour la recherche** : développer des études comparatives entre pays afin de mieux comprendre les spécificités culturelles de la notation et d'identifier des modèles alternatifs
- Pour une IA "Post-Doxologique : Utiliser l'IA pour identifier les biais du correcteur humain (approche réflexive) plutôt que pour donner une note définitive. Chaque évaluation automatisée doit être accompagnée d'un indice de confiance et d'une explication des critères, brisant ainsi le dogme de la "boîte noire" (Xie et al., 2024).

Conclusion finale

La « note vraie » n'est pas une vérité mais une croyance partagée. Sa déconstruction ouvre la voie à une évaluation plus juste. Dans le contexte algérien, il s'agit de passer d'une logique de sélection à une logique d'accompagnement, où l'évaluation reconnaît enfin la "pensée en mouvement". Les recherches futures devront intégrer l'impact de l'IA sur ces biais de notation (Deepshikha, 2025 ; Xie et al., 2024).

L'avenir de la docimologie réside dans cette capacité à rendre l'évaluation transparente, en associant chaque résultat à un indice de confiance et en remplaçant le dogme de la certitude par une éthique de l'incertitude assumée.

Bibliographie

Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Nathan.

Bourgou, S., et al. (2025). Analyse docimologique des épreuves de pédopsychiatrie. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, *73*(1), 12-24.

Cronbach, L. J. (1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. Wiley.

Deepshikha, D. (2025). AI-driven grading and personalised feedback. *Emerald Insight: Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, *15*(2), 210-225.

Grévisse, C., et al. (2024). Docimological quality analysis of LLM-generated questions. *SN Computer Science*, *5*(1), Article 12, 1-15.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Presses Universitaires de France.

Reuchlin, M. (1974). *Problèmes d'évaluation*. Presses Universitaires de France.

Șișianu, A., & Pușcașu, A. (2024). Docimology – A modern perception. *Journal of Social Sciences*, *7*(2), 45-58.

Xie, W., et al. (2024). Grade like a human: Rethinking automated assessment. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.xxxxx

Towards an Integrative Assessment Model in the Humanities and Social Sciences in the Digital Revolution Era

نحو نموذج تقويم تكاملي في العلوم الإنسانية والاجتماعية في عصر الثورة الرقمية.

Dr. ABDOUN Larbi
Université Tahri Mohamed Béchar
ORCID ID 0009-0007-6414-1055

Pr. BOUKHALKHAL Abdeldjebar
Université Tahri Mohamed Béchar
ORCID ID 0009-0005-4541-8114

Abstract:

This research paper covers the gap between the potential of the contemporary digital revolution and the reality of traditional student assessment practices in the humanities and social sciences. It seeks to answer a central question: How can we frame an integrative assessment model that harnesses technology without undermining the interpretive specificity of these interpretive sciences?

The research concludes that traditional assessment is unable to measure critical and creative skills. It proposes a developmental pathway that integrates traditional analytical depth with the flexibility of digital tools (such as learning analytics and artificial intelligence) to provide immediate feedback, while emphasizing the necessity of preparing the institutional environment and training faculty to overcome resistance to change and ensure the ethics of assessment.

Keywords: Digital revolution; traditional assessment; humanities and social sciences; integrative assessment; Artificial Intelligence in assessment; learning analytics.

ملخص:

تتناول هذه الورقة البحثية الفجوة بين إمكانات الثورة الرقمية المعاصرة وواقع ممارسات التقييم التقليدية للطلبة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ويسعى للإجابة عن سؤال محوري: كيف نؤطر نموذجاً تقييمياً تكاملياً يستثمر التكنولوجيا دون المساس بخصوصية هذه العلوم التأويلية؟

يخلص البحث إلى أن التقييم التقليدي يعجز عن قياس المهارات النقدية والإبداعية، ويقترح مساراً تطويرياً يدمج العمق التحليلي التقليدي مع مرونة الأدوات الرقمية (مثل تحليلات التعلم والذكاء الاصطناعي) لتقديم تغذية راجعة فورية، مع التأكيد على ضرورة تأهيل البيئة المؤسسية وتدريب الأساتذة لتجاوز مقاومة التغيير وضمان أخلاقيات التقييم.

• **الكلمات المفتاحية :الثورة** الرقمية؛ التقييم التقليدي؛ العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ التقييم التكاملي؛ الذكاء الاصطناعي في التقييم؛ تحليلات التعلم.

1. Introduction and Problem Statement

Since the beginning of the twenty-first century, higher education has witnessed profound transformations due to digital education, which has reshaped the methods of knowledge production and patterns of interaction in the educational space. It has also changed the structure of educational interaction and reshaped the academic space. Classrooms are no longer as they once were, as the virtual classroom now offers interactive distance learning, and methods of knowledge production have changed, thanks to the development and spread of communication tools, e-learning platforms, and artificial intelligence. The learning process has become more flexible and interactive, and the educational roles of both teacher and learner are in constant need of redefinition (Selwyn, 2016; Siemens & Long, 2011). However, these rapid transformations have not been accompanied by any significant change in assessment systems and have not been reflected to the same extent in the normative and evaluative methods and approaches in the humanities and social sciences, which still suffer from a noticeable stagnation and **adherence to traditional models**. Generally, they remain confined to paper and pen, and as students humorously put it, "paper universities in the age of digitalization," they do not prioritize the cognitive processes behind the evaluation and assessment of learning outcomes. That is, they are preoccupied with measuring **what students know and what they have achieved instead of paying attention to how they achieved it** (Gipps, 1994).

Modern educational theories have moved beyond the principle of assessment for measurement to "assessment for learning," and assessment has become a continuous and interactive process based on

learning, accompanying the student on their educational journey and in the development of their competencies (Black &Wiliam, 1998).

In this context, this research paper emphasizes the urgent need to rethink the academic assessment system in the field of humanities and social sciences to adapt it and make it compatible with the requirements of the digital age, and to invest in artificial intelligence technologies, interactive platforms, and learning analytics (Analytique de l'apprentissage) to develop the assessment process.

It also highlights the **necessity of alignment and integration between traditional and digital methods** in assessing skills and knowledge. This, in fact is done through the learning process and within the specialized fields of humanities and social sciences.

Thus, the problematic of this research is presented as follow: *How can the humanities and social sciences develop an integrative assessment model that benefits from the potential of the digital revolution and transcends the limitations of traditional assessment while preserving the interpretive specificity of these disciplines?*

- **Sub-questions:**

- What are the limitations of traditional assessment in measuring complex skills in the humanities?
- How can digital tools be employed without reducing the interpretive dimension of human knowledge?

2. Methodology:

To build the evidence base to answer the research problem, a descriptive-analytical approach supported by a systematic review of literature published between 2010 and 2024 in global databases (Scopus, Web of Science, ERIC) was adopted. A "critical coding matrix" was used to analyze studies based on cognitive, procedural, ethical, and institutional dimensions, with the aim of transforming theoretical and applied evidence into outputs that contribute to building an applicable integrative assessment model.

3. Conceptual Framework and Literature Review

3.1. Evolution of the Concept of Educational Assessment

The text traces back the transformation that educational assessment has undergone from being a tool for final judgment within the

framework of traditional measurement (Gipps, 1994) to a constructive practice based on active learning, supporting learner autonomy through self-assessment and peer assessment (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). In this context, the concept of sustainable assessment emerged (Boud&Falchikov, 2007), which aims to empower the learner to make self-judgments about the quality of their performance in a way that ensures the continuity of learning.

However, the application of this transformation in the humanities and social sciences faces challenges related to the nature of these knowledge systems, which are based on interpretation, criticism, and multiple approaches; this necessitates assessment tools capable of measuring the depth of understanding, the construction of arguments, and ethical thinking. Biggs & Tang (2011) emphasize the importance of constructive alignment, which requires consistency between learning objectives, teaching activities, and assessment.

The comparison between traditional and digital approaches shows that paper-based tests, despite their ease of control, are unable to measure complex thinking skills. As for digital assessment, its value lies in redesigning tasks, not merely digitizing tools.

3.2. Specificity of Assessment in the Humanities and Social Sciences

The interpretive nature of these sciences requires tools that measure:

- Depth of conceptualunderstanding
- Analysis and synthesis
- Argument construction
- Critical and ethicalsense

The text emphasizes the need for multi-dimensional assessments that include research papers, digital projects, interactive presentations, and textual data analysis.

3.3. The Digital Revolution and the Transformation of Learning Structure

The concept of the digital revolution refers to the profound transformation resulting from the spread of information and communication technologies, artificial intelligence, and big data in various fields of life. In higher education, this revolution has brought about fundamental changes in the structure of higher education, i.e., **a profound change in the cognitive and pedagogical structure of the**

educational institution, transcending educational tools to a new institutional culture that stimulates modernization and adaptation, not just a superficial adoption of technology. The readiness of digital assessment is linked to factors such as infrastructure, digital skills, and administrative support.

This transformation is evident in the emergence of new learning patterns such as blended learning, online learning, and open education (Selwyn, 2016).

The concept of "Learning Analytics" also emerged, which Long & Siemens (2011) define as the use of big data to analyze learner behavior, with the aim of improving the educational process. These analytics allow for a deeper understanding of learning methods, providing personalized support to students, and developing more accurate and flexible assessments.

3.4. Key Modern Concepts include:

- Learning Analytics (Siemens & Long, 2011): For analyzing learner behavior and customizing support.
- Authentic Assessment (Wiggins, 1998): Through realistic tasks that support analytical thinking.
- Technology-Enhanced Assessment (Redecker& Johannessen, 2013): Through simulations and collaborative projects.
- Artificial Intelligence in Assessment (Luckin et al., 2016): While acknowledging its limitations in assessing interpretive depth, as well as ethical questions related to privacy, fairness, and algorithmic bias.

4. Protocol for the Use of Artificial Intelligence (AI) in Assessment

To ensure a "convincing" and "academically defensible" use, the protocol proposes the following:

- **Limits of Use:** AI provides linguistic and organizational support only, and does not evaluate the interpretive value or scientific argument of the text (link.springer.com).
- **Transparency:** Informing students about the role of AI and the data collected during assessment.

- **Fairness:** Examining bias and providing a mechanism for appeal and human review (MDPI).
- **Process Documentation:** Maintaining an audit trail that shows how AI was used during assessment.

5. Proposed Integrative Assessment Model for Humanities and Social Sciences

The text proposes a model with three layers:

1. **Pedagogical Layer:** Critical competencies, multiple tools, precise Rubrics.
2. **Tools and Platforms Layer:** LMS, digital portfolios, learning analytics dashboards.
3. **Governance and Ethics Layer:** Clear data policy and reduction of algorithmic bias.

Roadmap for Implementation

Includes four stages:

- Planning
- Capacity Building
- Experimentation
- Generalization and Evaluation

With an emphasis on the continued presence of "Human-in-the-loop" as the final evaluative authority.

Conclusion

The crisis of assessment is not merely technical; it is also a conceptual and methodological issue related to the nature of human knowledge. The digital revolution represents an opportunity to build integrative assessment models that preserve interpretive depth and utilize technological capabilities in a conscious and balanced manner.

6. Literature Review and International Applied Studies.

6.1. Trends in the Shift from “Standardized Assessment” to “Formative-Digital Assessment”

Over the last decade, the literature highlights a clear shift from the standardized assessment model, which focuses on final measurement, to a formative-digital assessment model that supports and redirects

continuous learning. This transformation has been reinforced by the spread of digitally institutionalized learning through LMS platforms, blended learning, and distance education, where these environments now produce a digital trace that allows for understanding the learning path, not just its outcomes.

The literature indicates that the added value of digital assessment does not lie in digitizing traditional exams, but in redesigning assessment to serve the measurement of complex skills, provide faster feedback, and invest data in supporting student learning (Siemens & Long, 2011). However, a gap still exists between the results of learning analytics and their conversion into fair and transparent assessment practices (Kılıç&İzmirli, 2024).

6.2. Learning Analytics (LA):

Systematic reviews confirm that Learning Analytics (LA) is often used to enhance personalized and continuous feedback through performance reports and dashboards that allow for accurate diagnosis of the student's progress rather than general feedback. However, the main challenge lies in the interpretability of indicators and their conversion into educational actions understood by both students and instructors (ScienceDirect). Recent reviews (2014–2024) also show a scarcity of research directly linking learning analytics to academic advising, indicating the need for robust educational governance frameworks to effectively integrate LA into assessment (link.springer.com).

6.3. Authentic Assessment and Digital Tasks:

Authentic assessment has emerged as a pivotal approach focusing on real-world tasks and performance in context. Despite its importance, recent systematic reviews (52 studies) reveal significant variation in how technology is employed within the stages of authentic assessment (design, support, execution, evaluation), with technology sometimes used merely as a delivery channel, not as an effective educational design tool (journals.sagepub.com). Reviews also show a lack of attention to social authenticity, i.e., the connection of tasks to social,

ethical, and citizenship contexts, which is a fundamental gap in humanities disciplines (link.springer.com).

6.4. Artificial Intelligence in Assessment:

Artificial intelligence represents a turning point in assessment, especially in text correction and feedback provision. In this context, the literature shows that it offers new capabilities in automated correction and feedback, but the validity of these systems is limited, as they tend to evaluate formal features more than the meaning and semantic coherence of texts, which is crucial in the humanities (link.springer.com). Recent reviews also point to ongoing challenges related to bias, interpretability, and fairness (ScienceDirect; emerald.com), and the necessity of adopting ethical governance frameworks that consider privacy and transparency and change the teacher's role so that humans remain in the loop to ensure final interpretive judgment (MDPI).

6.5. Academic Integrity and Digital Proctoring:

The literature also addresses the topic of academic integrity and digital proctoring, as the use of electronic supervision tools has expanded in higher education. However, systematic reviews indicate that they raise concerns related to privacy, fairness, and psychological impact (emerald.com). Therefore, it is recommended to move away from excessive reliance on digital proctoring and instead turn to redesigning assessments through authentic, scaffolded tasks that reduce the motivation for cheating.

Finally, the literature points to the existence of supportive international frameworks such as Jisc's "Code of practice for learning analytics," which emphasizes transparency and institutional responsibilities, as well as the European DigCompEdu framework that defines digital competencies for educators in assessment and feedback (Jisc; Joint Research Centre). These frameworks agree that digital assessment is not merely a technical choice, but requires professional capacity building, clear policies, and institutional accountability to ensure the fairness and effectiveness of assessment.

6.6. Assessment Approaches and Digital Tools:

Below, we present comparative tables of different assessment approaches: traditional, digital, authentic, and analytics/AI-supported. We also provide a map of "digital tools and what they measure" in the humanities and social sciences, through an applied proposal based on the literature related to various types of assessment.

Table 1 "Comparison of Evaluation Approaches: Traditional, Digital, Authentic, Powered by Analytics/AI"

Approach	The Overriding Goal	What Do You Usually Measure?	Typical Tools	Strengths	Limitations / Risks
Traditional Assessment	Final judgment / classification	Recall/memorization, final answer	Paper test, final essay	Simplicity, familiarity, controllable format	Weakness in measuring complex skills; delayed feedback; correction /context biases
Digital (Transitional) Assessment	Moving the test to a platform	Same content as traditional assessments	LMS tests	Speed, easier management	"Digitization without change"; does not capture thinking processes
Digital Formative Assessment	Improving learning	Gradual progress, skills, participation	Quizzes, digital rubrics, forums	Faster feedback; flexibility	Requires instructional design; burden of rubric calibration
Digital-Supported Authentic Assessment	Performance in context	Problem-solving, knowledge/ media production	Projects, simulations, multimedia	Measures 21st-century skills; higher meaning	Difficulty in fair scoring without rubrics; unequal resources
Learning Analytics-Enhanced Assessment	Decision-support and intervention	Learning patterns / participation / progress	LMS dashboard indicators	Diagnosis, personalized support	Risk of reductionism/monitoring; need for transparency
AI-Based Assessment	Automation / feedback support	Modelable textual/performance features	AES, NLP feedback	Speed; initial support	Bias / lack of explainability / reduced interpretive meaning

Table 2 — Map of Digital Tools and What They Measure in Humanities & Social Sciences

Best Context for Use	What Is Difficult to Measure?	What Can Be Fairly Measured?	Tool / Technique
Progressive writing, research projects	"Interpretive value" without a rubric	Growth of thinking over time, self-reflection, drafts	e-Portfolio
Essays, presentations, debates	Deep originality without proper criteria	Argument quality, documentation, organization	Digital rubrics + peer assessment
Early support / early warning + learning support	Deep meaning/understanding directly	Participation, pacing, progress indicators	Learning Analytics (LA)
Best Context for Use	What Is Difficult to Measure?	What Can Be Fairly Measured?	Tool / Technique
Progressive writing, research projects	"Interpretive value" without a rubric	Growth of thinking over time, self-reflection, drafts	e-Portfolio

6.7. Implementation Mechanisms: A "Assessment Package" Across the Semester

The integrated model proposes adopting a temporally distributed assessment system that combines diagnostic, formative, and summative assessments to ensure continuous monitoring of student learning development. This includes:

Firstly: Early Diagnostic Assessment (Weeks 1–2)

* A short quiz and a written assignment to determine students' proficiency levels and needs.

Secondly: Graduated Formative Assessment (Weeks 3–10)

* Small micro-authentic tasks.

* Peer assessment using clear rubrics.

* A digital e-portfolio for drafts of development and self-reflection.

* Feedback supported by Learning Analytics (LA) through participation and progress alerts (ScienceDirect)

Thirdly: Final Summative Assessment (Weeks 11–14)

* An authentic project or research paper, followed by a presentation or oral defense.

* Full documentation of the achievement path within the portfolio.

Fourthly: Academic Integrity Policy

* Reducing reliance on high-stakes examinations.

* When necessary, using digital proctoring with clear controls and evaluating its impact (emerald.com).

6.8. Indicators for Evaluating Model Success

To measure the effectiveness of the integrated model, the literature relies on key indicators, including:

* Improvement in the quality of argumentative writing according to clear rubrics.

* Increased qualitative participation in classroom and digital discussions.

* Decreased reliance on a single high-stakes examination.

* Increased student satisfaction with fairness and clarity in assessment.

* Reduction in cheating thanks to the design of authentic, scaffolded tasks instead of intensive proctoring.

Table 3 — Competency Alignment Matrix with Integrative Evaluation Tools

Rubric Criterion	Evidence	Digital Tool (Flexibility/Data)	Traditional Tool (Interpretive Depth)	Targeted Competency (HSS)
Thesis, coherence, evidence	Final text + drafts	Digital submission + rubric	Critical essay	Argumentation
Depth of analysis, unpacking assumptions	Contributions + replies	Discussion forum + peer assessment	Essay exam / oral discussion	Critical thinking
Methodology, documentation, ethics	Plan/tool/references	e-Portfolio	Research report	Systematic research
Originality, message, coherence	Video/podcast/infographic	Multimedia project	Oral presentation	Creativity / media
Rubric Criterion	Evidence	Digital Tool (Flexibility/Data)	Traditional Tool (Interpretive Depth)	Targeted Competency (HSS)

6.9. Expected Outcomes in Light of the Literature

Firstly: At the Level of Learning and Output Quality

The literature (Black &Wiliam, 1998; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006) indicates that continuous formative assessment leads to:

* Enhancing deep learning versus surface learning.

* Improving argumentative writing and critical analysis through graduated revisions.

* Developing the digital competencies necessary for research, documentation, and publication.

Digitally supported authentic tasks also help transfer skills to real-world contexts, enhancing graduate employability (Wiggins, 1998).

Secondly: At the Level of Fairness and Transparency

* Integrated assessment provides greater transparency compared to impressionistic grading (Biggs & Tang, 2).

* The digital record of the learning path contributes to improving the interpretability of results – a key element in the context of learning analytics and artificial intelligence (Jisc).

To truly achieve fairness, the following must be provided:

* Guarantees to reduce algorithmic bias.

* Protection of personal data.

* Human review pathways for sensitive decisions.

Thirdly: At the Level of Institutional Culture

Adopting the model leads to significant transformations in the educational institution, including:

* Transition from a “final exam” culture to continuous assessment.

* Enhancing cooperation among faculty in building common rubrics.

* Improving their digital skills (DigCompEdu).

This requires supportive academic leadership and a clear digital transformation strategy (Selwyn, 2016).

7. Critical Discussion:

7.1. The Risk of Digital Reductionism

The literature warns against reducing learning to quantitative indicators only (e.g., number of participations, connection time), which may lead to the reification of the learning process (Siemens & Long, 2011).

Therefore, data should be used as supporting indicators, not as substitutes for educational judgment.

7.2. Limitations of Artificial Intelligence in Interpretation

Automated Essay Scoring (AES) systems are proficient in evaluating formal features of texts but are incapable of assessing conceptual and contextual depth, which is crucial in the humanities (Latifi &Ghasem-Aghaee, 2021).

Therefore, the final judgment must remain human.

7.3. Academic Integrity and Assessment Redesign

Studies confirm that digital proctoring can psychologically affect students and raise privacy concerns (Dawson, 2023).

The solution is not more surveillance, but rather redesigning assessment through authentic, scaffolded, and diverse tasks.

8. Institutional Roadmap

The model proposes four strategic phases:

Phase One: Diagnosis and Planning

* Assessment of digital infrastructure.

* Analysis of assessment culture.

* Formation of a development committee including pedagogical and technical experts.

Phase Two: Capacity Building

* Training faculty on: designing criteria, using e-portfolios, ethics of artificial intelligence.

* Adoption of the DigCompEdu framework.

Phase Three: Phased Experimentation

* Implementation of a pilot model in selected courses.

* Collection of student satisfaction data and performance analysis.

* Modification of the design based on feedback.

Phase Four: Generalization and Evaluation

* Integration of the model into quality policies.

* Development of a data policy inspired by Jisc.

* Conducting periodic impact assessments.

Table 4 — Proposed Rubric Model for Evaluating an Analytical Essay in Humanities

Needs Improvement	Good (C)	Very Good (B)	Excellent (A)	Criterion
Lack of clarity or weak support	General thesis with limited support	Clear thesis with suitable support	Clear, original thesis with strong evidence	Thesis & Argument
Description without analysis	Relatively superficial analysis	Good analysis with some depth	Deep unpacking of concepts and contexts	Critical Analysis
Weak documentation	Limited documentation	Good documentation with some errors	Accurate and systematic use of sources	Documentation & Methodology
Lack of creativity	Traditional approach	Good traditional approach	Innovative and contextualized approach	Originality & Innovation
Linguistic weakness	Noticeable errors	Good language with minor errors	Rigorous academic language	Language & Style

9. Digital Assessment Data Policy and Ethics Framework

The institutional policy should include:

4. Clarification of the types of data collected and their objectives.
5. Definition of access permissions.
6. Ensuring the student's right to know how their data is used.
7. Adopting the principle of "minimum data."
8. Conducting a periodic review of the AI algorithms used.

This framework enhances institutional trust and reduces legal and ethical risks.

Summary

The analysis shows that the integrative model is not just a technical option, but a cognitive and cultural transformation that redefines the function of assessment in the humanities and social sciences. It seeks to achieve a balance between interpretive depth and digital flexibility, between human judgment and algorithmic support, and between academic quality and the requirements of the digital age.

The success of this model remains dependent on three essential conditions:

- Consciouspedagogical design.
- Clear ethicalgovernance.
- Supportiveinstitutional leadership.

Conclusion

> *This study concludes that the problem of assessment in the humanities and social sciences goes beyond being a technical issue related to the transfer of tests to the digital environment, to manifest as a deep* conceptual *crisis related to the ability of traditional models to measure complex skills such as analysis, interpretation, and critical thinking in an age characterized by information abundance. The research has provided a practical response to this problem by proposing an* ***integrative assessment model*** *that combines the interpretive depth that characterizes*

> *human knowledge with the flexibility and techniques of modern digital tools, such as learning analytics and artificial intelligence.*

> *The results confirm that the success of this transformation requires abandoning the view of assessment as a final judgment, and instead adopting it as a **continuous learning journey** based on authentic tasks that reduce the need for digital surveillance. It also requires an institutional cultural change that includes updating infrastructure, empowering faculty digitally and pedagogically, and adopting ethical governance that preserves data privacy and reduces algorithmic biases, while ensuring the continued presence of the **Human-in-the-loop** as the final reference for evaluative judgment.*

> *Finally, the proposed model constitutes a **methodological roadmap** that universities can adopt to improve the quality of their educational outcomes and prepare students capable of efficiently employing critical knowledge in facing the challenges of the twenty-first century.*

References:

Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Tai, J. (2017).
Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work.

Higher Education, *76*, 467-481. https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *18*(1), 5--25.https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press/McGraw-Hill.

Black, P., &Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74.https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boud, D., &Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203964309

Boud, D., & Molloy, E. (Eds.). (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203074336

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315109251

Carless, D., &Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(8), 1315--1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Eynon, B., & Gambino, L. M. (2017). *High-impact ePortfolio practice: A catalyst for student, faculty, and institutional learning*. AAC&U.

Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, *70*(3), 287--322. https://doi.org/10.3102/00346543070003287

Gibbs, G., & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, *1*, 3--31.

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, *57*(4), 2333--2351. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004

Han, S., Nikou, S., &YilmaAyele, W. (2024). Digital proctoring in higher education: A systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, *38*(1), 265--285.https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2022-0522

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81--112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Jisc. (2015). *Code of practice for learning analytics*. Jisc. https://www.jisc.ac.uk/guides/code-of-practice-for-learning-analytics

Latifi, S., &Ghasem-Aghaee, N. (2021). An automated essay scoring systems: A systematic literature review. *Artificial Intelligence Review*. https://doi.org/10.1007/s10462-021-10068-2

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, *31*(2), 199--218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, *9*, 129--144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

Redecker, C., & Johannessen,. (2013). Changing assessment-Towards a new assessment paradigm using ICT. *European Journal of Education*, *48*(1), 79--96. https://doi.org/10.1111/ejed.12018

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: Dig CompEdu*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*(2), 119--144. https://doi.org/10.1007/BF00117714

Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review*.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, *78*(1), 153--189. https://doi.org/10.3102/0034654307313795

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315109251

UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. https://doi.org/10.54675/PCSP7350unesdoc.unesco.org

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. Jossey-Bass. https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3205287

Microsoft. (2023). *Microsoft Copilot* [Large language model]. Microsoft. https://www.microsoft.com/copilot

OpenAI. (2023). *ChatGPT*(Version [5-2]) [Large language model]. https://chat.openai.com/

Book Concept:

The process of assessment in higher education constitutes a fundamental pillar for ensuring the quality and effectiveness of academic training. It is employed not only to measure student performance but also to evaluate curricula, teaching methods, and the responsiveness of university programs to the needs of society and the labor market. Nevertheless, this process continues to face significant challenges, particularly in the humanities and social sciences, where the adopted methods and techniques vary widely, raising profound questions about their suitability and actual impact on the development of students' critical and cognitive skills.

Despite the efforts made by universities and academic bodies to establish evaluation policies, the outcomes of the educational process in many disciplines still provoke questions regarding the effectiveness of these mechanisms and their alignment with modern pedagogical approaches. Low exam results at times, and even excessively high ones, alongside the disparities among students' levels, call for a reconsideration of assessment standards and practices, as well as the extent to which faculty members adhere to scientific foundations and effective practices in this field.

From this perspective, the initiative to author this book emerges as an attempt to open a serious academic discussion on the reality of assessment in higher education—particularly in the humanities and social sciences—and to explore more efficient and appropriate methods and approaches. The book aims to provide a critical analysis of the mechanisms currently in use, review successful experiences, and propose alternative strategies to enhance assessment practices, thereby ensuring more effective and equitable education that keeps pace with contemporary knowledge and technological transformations**.**

Table of Contents

University evaluation: A conceptual study..... 1
Dr;Djebaili Sihem.....
University of Algiers 2 Abu El Kacem Saadallah .....

A Sociological Approach to Assessment Techniques in Sociology in Light of the Epistemological Transformations of University Education12
Prof: Triki Ahmed.....
Tahri Mohamed University, Bechar .....

Alternative Assessment Strategies in the Humanities and Social Sciences Developmental Prospects. 20
Dr:Zergane Hanane / Dr:Lahouel Faiza……...
University of Djilali Bounaama, Khemis Miliana.....

Mechanisms of continuous evaluation according to the philosophy of the LMD system from the point of view of professors between theory and practice (Field study on a sample of professors from the Faculty of Humanities and Social Sciences at Saida University).....
Dr: Cherief Zahra Dr:Bahram Amina……...
University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed…….. 40

Criterion-referenced assessment as a mechanism for achieving objectivity and fairness in grading students' papers in the social sciences using artificial intelligence 68
Dr: Merzouki Karima .....
Tahri Mohamed University, Bechar .....

Error, Interlanguage and Selectivity Criteria: Assessment Models in the Academic Teaching of Arabic in Italy 82
Dr /Maura Tarquini .....
Chercheuse Universitaire.....
Università degli Studi di Sassari – Università degli Studi di Cagliari .....

Assessment of Arabic as an L2: Theories and Proposals for Diglossia Integration..... 100
Annamaria Ventura .....
PhD, Adjunct Professor, University of Bologna, ...

Awareness and Perceptions of the Algerian Higher Education Evaluation System: Perspectives of Students..... 121
Pr/ Tedj Ghomri .....
Tahri Mohamed University, Bechar……..

Thesis Assessment in Algerian Universities: A Comprehensive Analysis of Master Thesis in the English Department at Tahri Mohamed University, Bechar 141
Dr/ Nebbou Khouloud.....
Tahri Mohamed University, Bechar. .....
Dr/ Melki Fatima Zohra .....
Institution: Tahri Mohamed University, Bechar.....

Construction et déconstruction de la « note vraie » : Analyse psycho-cognitive et approche docimologique et doxologique de l'évaluation .. 160
Dr/ Cherfaoui Hadj Abbou.....
Université Tahri mohamed Béchar .....
Dr/ Saoudi abdelkrim.....
Université Tahri mohamed Béchar.....

Towards an Integrative Assessment Model in the Humanities and Social Sciences in the Digital Revolution Era..... 167
Dr. ABDOUN Larbi .....
Université Tahri Mohamed Béchar .....
Pr. BOUKHALKHAL Abdeldjebar .....
Université Tahri Mohamed Béchar .....

Book Title: *Assessment Strategies in the Field of Humanities and Social Sciences: Between Theory and Practice*.

Author: Collective Work

Supervision: Prof. Dr. Tedj Ghomri

Prepared and Coordinated by: Dr. Marzouki Karima

Number of Pages: 171 pages

Page Size: 16 × 24 cm

Edition: 1st

Date of Publication: March 2026

Publications of the Laboratory of Humanities and Social Sciences Studies in Algeria

Tahri Mohamed University - Bechar

Faculty of Humanities and Social Sciences

ISBN : 978-9931-9980-8-2