جامعة الحـاج لخضر - باتنة-
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

موضوع الدراسة:

تقويـــم اختبار مادة اللغة العربية وآدابـــها في البكالوريا
– الأسئلة والتصحيح –
دراسة تقويـــمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نـــماذج

مذكـــــــــرة مكـــــملة لنـــيل شهـــــــــادة الماجـــــــستير في عـــــــلوم التربية

فـــــــــرع التـــــــقويم التـــــــربوي والمـــــــــــناهج.

إعداد الطالب: رشيد موني

إشراف الدكتور: العربي فرحاتي

السنة الجامعية: 2008– 2009

كلـية الآداب والعلوم الإنسانية

قسم: علم النفس وعلوم التربية

موضوع الدراسة:

تقويـــم اختبار مادة اللغة العربية وآدابـــها في البكالوريا
– الأسئلة والتصحيح –
دراسة تقويـــمية من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ودراسة نـــماذج

مذكـــــــــرة مكـــــملة لنـــيل شهـــــــــادة الماجـــــــستير في عـــــــلوم التربية

فـــــــــرع التـــــــــقويم التـــــــربوي والمـــــــــــــناهج.

إعداد الطالب: رشيد مـــوني

إشراف الدكتور: العربي فرحـــاتي

لـــــجنة الـــمناقشة:

الإسم واللقب	الجامعة	الصفة
د. علي براجل	جامعة الحاج لخضر- باتنة	رئيسا
د. العربي فرحاتي	جامعة الحاج لخضر- باتنة	مشرفا و مقررا
د. عبد الحميد خزار	جامعة الحاج لخضر- باتنة	عضوا مناقشا
د. نور الدين تاوريريت	جامعة محمد خيضر- بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: **2008– 2009**

فهرس الموضوعات

شكر وتقدير .....أ

ملخص الدراسة.....ج

فهرس الأشكال .....ك

فهرس الجداول .....م

فهرس الملاحق .....س

المقدمة 1

القسم الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: التعريف بالدراسة وإشكاليتها

أولا: موضوع الدراسة 5

ثانيا: دوافع اختيار موضوع الدراسة 5

ثالثا: أهمية الدراسة 6

رابعا: أهداف الدراسة 8

خامسا : تساؤلات الدراسة وإشكاليتها 8

سادسا: خطوات البحث وسيره :.....11

الفصل الثاني: تحليل مفاهيم ومصطلحات الدراسة

أولا: التقويم التربوي.

ا- التعريف: ا-1: تقويم أم تقييم. 14

ا-2: تعاريف للتقويم التربوي. 15

ا-3: العناصر الأساسية لمفهوم التقويم. 19

ا-4: تعريف د. محمد الدريج للتقويم التربوي ومناقشته واقتراح تعريف.....20

I-5: نماذج التقويم. 22

II- أهمية التقويم التربوي: II- 1: من حيث علاقته بالمنهج.....23

II- 2: من حيث علاقته بعملية بناء البرامج.....24

II- 3 - من حيث علاقته بالعملية التعليمية.....24

II- 4- من حيث أهدافه.....25

II-5-: من حيث قراراته.....26

II-6-: من حيث وظائفه: II -6-1: الوظائف العامة.....27

II-6-2: وظائفه في المجال التربوي والبيداغوجي.27

II-6-3: وظائف أخرى للتقويم.....28

III- تطور التقويم التربوي: III- 1: محطات تاريخية.....29

III- 2: تطور التصورات المتعلقة بمفهوم التقويم.....30

III- 3: تطور مفهوم التقويم بتطور مفهوم المنهج.....32

III- 4: تطور مفهوم التقويم بتطور مفهوم البيداغوجيا.....33

III- 5: التطورات الأساسية في مجال التقويم التربوي.....34

ثانيا: الإختبارات التحصيلية.

I- تعريف الإختبارات التحصيلية: I- 1: تعريف الاختبارات وتصنيفها.....37

I- 2: تعريف الاختبارات التحصيلية.....38

II- السؤال التعليمي: II-1: تعريف السؤال التعليمي.....39

II-2: مصادر اشتقاق الأسئلة التعليمية.....39

II- 3: مستوى العمليات العقلية التي تتطلبها الأسئلة التعليمية:.....40

أولا - تصنيف بلوم.....41

ثانيا- تصنيف ميرل.....42

III - أهمية الاختبارات التحصيلية-III -1: مكانة الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي.....43

III-2: انتقادات لا تنقص من قيمة الاختبارات التحصيلية.....45

IV- أنواع الاختبارات التحصيلية: IV- 1: تصنيف الاختبارات 47

IV- 2: أناط الاختبارات التحصيلية المعتمدة عادة في التقويم التربوي.....49

IV- 2-1: الاختبار المقالي.....49

IV- 2-2: الاختبارات الموضوعية.....52

IV- 2-3: الاختبار ذو الإجابة القصيرة.....54

V- بناء الاختبارات التحصيلية: V - 1: ا لمقصود ببناء الاختبارات التحصيلية.....56

V - 2: الاتجاه السيكومتري في بناء الاختبارات التحصيلية.....56

V - 3: الاتجاه الإديومتري في بناء الاختبارات التحصيلية.....59

V- 4: مقارنة بين الاتجاه السيكومتري والاتجاه الاديومتري.....61

V- 5: العلاقة بينهما 66

VI- تصحيح الاختبارات التحصيلية: VI- 1: المقصود بعملية التصحيح 68

VI- 2: عناصرها والعوامل المؤثرة فيها 69

أ - المصحح.....69

ب -منتوج التلميذ أو إجابته.....69

ج- الإجابة النموذجية أو المنتوج المنتظر من التلميذ....69

د - الموضوع المطروح للمعالجة في الامتحان.....70

ذ - معيار التنقيط.....70

هـ- نظام التنقيط.....72

و- طريقة التصحيح.....74

ز - ظروف واجراءات التصحيح.....74

VI - 3 إشكالية العلامة ونظام العلامات 74

VII- تقويم الاختبارات التحصيلية: VII- 1: المقصود بتقويم الاختبارات التحصيلية.....76

VII- 2: جوانب تقويم الاختبارات التحصيلية.....76

ثالثا علم التباري "الدوسيمولوجيا" وتقويم الاختبارات

I - تعريف الدوسيمولوجيا.....77

II - النشأة والتركيز على الامتحانات.....78

III - اتجاهاته.....80

رابعا: البكالوريا :

I- تعريف البكالوريا. 81

II- خصائص امتحان البكالوريا. 82

III- إشكاليات مثارة حول البكالوريا 85

أ- من حيث كونه امتحانا نهائيا 85

ب - من حيث الوظائف التي يؤديها 86

جـ- من حيث موضوعية تصحيحه 87

IV- البكالوريا الجزائرية و اختبار مادة اللغة العربية وآدابها فيها 90

الفصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة.

أولا: الأعمال الجماعية :

I- تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا في دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية:

I- 1: عرض الدراسة: أ- إشكالية البحث.....94

ب- أهداف الدراسة. 95

ج -: الخلفية النظرية.....95

د- المنهجية المعتمدة. 95

هـ- أدوات البحث. 95

و- طريقة العمل. 95

ز- نتائج البحث.....96

I- 2: قيمة هذه الدراسات ومناقشتها 100

I- 3: وجه استفادة الباحث منها. 101

ثانيا: الدراسات الفردية:

I- دراسة الأستاذ عبد الرحمن مطاطلة: I- 1: عرض الدراسة.....102

I- 2: قيمة الدراسة ونتائجها.....105

I- 3: وجه استفادة الباحث منها.....105

II- دراسة الأستاذ مرجانة بوحوش: II- 1: عرض الدراسة. 105

II- 2: قيمة الدراسة ونتائجها.....109

II- 3: وجه استفادة الباحث من هذه الدراسة.....109

ثالثا: موقع الدراسة الحالية من الدراسات المعروضة:.....112

القسم الثاني: الجانب الميداني

الجانب الميداني :

الفصل الرابع : منطلقات الدراسة الميدانية

I- منهج الدراسة 115

I-1: تعريف منهج البحث الوصفي.....116

I-2: ركائز منهج البحث الوصفي.....116

I-3: مبررات اختيار منهج البحث الوصفي.....116

II- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة وتغيراتها.....118

3- فرضيات الدراسة..... 132

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

I- حدود الدراسة 135

II – عينة الدراسة 136

أولا: عينة المفتشين 136

ثانيا: عينة الأساتذة المصححين 139

III- أداة الدراسة: الإستبيان الموجه للمفتشين و للأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في الباكالوريا.....141

1 - دواعي اختيار الاستبيان أداة لهذه الدراسة 141

2- من مبررات اللجوء إلى وسيلة الاستبيان 142

3- بعض عيوب الاستبيانات المكتوبة ومناقشتها 143

4- خطوات بناء الاستبيان :.....146

أ - صياغة الصورة المبدئية للاستبيان.....146

ب - عرضها على عدد من الخبراء.....149

ج - التجربة الاستطلاعية للاستبيان.....150

د - ضبط الصورة النهائية للاستبيان.....150

5- معايير ضبط الاستبيان 152

6- تطبيق الاستبيان 153

7- تفريغ الاستبيان 154

الفصل السادس: نتائج الدراسة الميدانية

I - خصائص عينتي المفتشين والأساتذة:

أولا: خصائص عينة المفتشين.....156

ثانيا: خصائص عينة الأساتذة.....163

II- نسبة الاستجابة- II-1: استجابتهم بحسب محاور الاستبيان.....174

II-2: النسب العامة لاستجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان.....176

III- عرض نتائج الدراسة: 176

III- 1: عرض نتائج الفرضية العامة.....176

III- 2: عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....190

III- 3: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية 191

III- 4: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....192

III- 5: عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....193

IV – تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

IV-1: تحليل ومناقشة النتائج العامة.....194

IV-2: تحليل ومناقشة إجابات المفتشين والأساتذة على أسئلة الاستبيان.....196

IV-3: مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة المعروضة.....216

الفصل السابع: دراسة عينة من النماذج والنتائج

I- 1- دراسة الباحث لنماذج من اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا 218

- تحليل طبيعة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا.....218
- شروط بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان البكالوريا.....219

I-1: العينة المدروسة 220

I -2- ملاحظات عامة حول الاختبار ككل 220

I.3- ملاحظات حول الموضوع الإجباري 221

I.4- ملاحظات حول الشكل الثاني من الاختبار 223

I- 5- نتائج الدراسة ومقارنتها مع نتائج الدراسة الأساسية.....226

II- دراسة الباحث لعينة من نتائج المترشحين في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا

II -1 العينة لمدروسة 226

II-2- دراسة علامات شعبة الآداب و العلوم الإنسانية.....227

II-3- دراسة علامات شعبة العلوم الطبيعة و الحياة 228

II-4- نتيجة الدراسة ومقارنتها مع نتيجة الدراسة الأساسية.....229

الخاتمة.....232

التوصيات.....235

اقتراحات إجرائية 237

المراجع.....240

الملاحق.....246

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــــــر و تقديـــــــر

أتقدم بالشكر الوافر إلى الأستاذ الفاضل **د.العربي فرحاتي** الذي تفضل بقبوله الإشراف على هذا البحث، فأنار بنصائحه وتوجيهاته مساره حتى ظهر في صورته النهائية. وكذلك إلى المشرف الأول على هذا البحث **د. علي براجل** نظير ما أسداه لي من توجيهات علمية في بدايات البحث، و إلى باقي أساتذتي الكرام بقسم الماجستير بمعهد علم النفس وعلوم التربية جامعة الحاج لخضر – باتنة :

د. نادية بعيبع- د. يوسف قادري- د. نور الدين جبالي . فلهم جميعا أتشرف بإهداء هذا العمل الذي أعتبره من ثمرات جهودهم النبيلة إهداء محفوفا بمعاني العرفان، مزدانا بمشاعر التقدير.

كما لا يفوتني أن أتقدم بشكري الخالص إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد، وأخص بالذكر منهم السادة الأفاضل:

(1) - مفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها:إدريس حداد- محيي الدين بن الشيخ- مرجانة بوحوش- على ما أمدوني به من وثائق ومؤلفات، وما قدموه لي من معلومات وملاحظات حول موضوع البحث واستبيانه.

(2) – الأساتذة الجامعيين ومفتشي التربية والتكوين وأساتذة التعليم الثانوي محل التحكيم والاسترشاد عند قيامي بإعداد استبياني البحث، على ملاحظاتهم واقتراحاتهم خاصة الأستاذ: د. بشير معمرية من جامعة باتنة- والأستاذين: د. محمد أرزقي أبركان- و د. على تعوينات من جامعة بوزريعة بالعاصمة.

(3) – مفتشي التربية والتكوين والأساتذة المصححين الذين تفضلوا بالإجابة على أسئلة الاستبيان.

(4) – مدير الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات بالعاصمة السيد: ع. صالحي- ومدير الديوان الجهوي للامتحانات والمسابقات بباتنة السيد: ع.سلامي، على التسهيلات التي تفضلا بتقديمها لي، بمنحي رخصة لتوزيع الاستبيان على الأساتذة المصححين بمراكز تصحيح البكالوريا التابعة

للديوان الجهوي للامتحانات والمسابقات بباتنة. وعينة من نتائج المترشحين في اختبار المادة لبكالوريا 2004 في شعبتي الآداب والعلوم الانسانية- علوم الطبيعة والحياة.

(5) – رئيسة قسم التقويم للمعهد الوطني للبحث في التربية (INRE) بالعاشور بالعاصمة السيدة ح. دحماني على ما قدمته لي من وثائق ومراجع أفادتني كثيرا في بحثي.

(6) – الأساتذة: نور الدين جبالي من جامعة باتنة- كمال بلخيري- فيصل معاش من جامعة سطيف- محمد ختاش من جامعة المسيلة - على مساعدتهم لي في معالجة نتائج الاستبيان والعينة من نتائج المترشحين.

(7) زملائي وتلامذتي وأفراد أسرتي الذين ساعدوني في إنجاز هذا البحث في مختلف مراحله، خاصة منهم الأستاذ: الربيع فوناس.

والشكر متوجه في الختام للأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تفضلهم بقبول الاطلاع على هذا العمل وتقويمه.

لهؤلاء جميعا مني خالص الشكر وعميق الامتنان.

ملخص الدراسة

يتعلق موضوع هذه الدراسة بتقويم امتحان البكالوريا –أهم الامتحانات الرسمية في الحياة الدراسية للتلاميذ – من خلال تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها أنموذجا لذلك. فهو يندرج ضمن مجال تقويم أدوات ووسائل التقويم التربوي من خلال تقويم الآليات والأدوات الموظفة من قبل المعلمين والهيآت التربوية بغرض قياس تحصيل التلاميذ، والتي تأتي في مقدمتها الاختبارات التحصيلية .

وقد عمد الباحث من خلال البحث النظري إلى تحليل مفاهيم الدراسة والاطلاع على نماذج من الاختبار محل التقويم، وكذا نماذج من الدراسات السابقة،وقد أفضى به ذلك إلى تحديد مجال هذه الدراسة وصياغة الإشكالية وتحديدها . فتعلق تقويم الاختبار المذكور بجانبين اثنين : جانب البناء والأسئلة – و جانب التصحيح ، وهما جانبان هامان في كل اختبار تحصيلي، وذلك في شعبتين من شعب التعليم العام هما أهم شعب البكالوريا وأكثرها استقطابا للمترشحين في هذا الامتحان : شعبة الآداب والعلوم الإنسانية ، وشعبة علوم الطبيعة والحياة. واختار الباحث أن يكون هذا التقويم للاختبارللشعبتين محل الدراسة من وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين ، وهما فئتان تربويتان يتوفر لدى أفرادهما عمق المعرفة بالاختبار محل التقويم والصلة الميدانية الوثيقة به –بناء، وتصحيحا– .وذلك من خلال استبيان أعده الباحث

تتعلق أسئلته بالعناصر التي يجب توفرها في جانبي الاختبار: الأسئلة، والتصحيح كل ذلك في إطار المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسات ذات الطابع الاستطلاعي من خلال جمع الآراء والمعلومات بأدوات البحث المناسبة وتبويبها وتحليل النتائج والمقارنة بينها.

وقد تعلقت إشكالية البحث بضعف علامات التلاميذفي اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا ، رغم المعارف السابقة والاهتمام الموجه للمادة تدريسا وتحصيلا.فهل يمكن أن يعود ذلك إلى الاختبارفي حد ذاته بناء وتصحيحا؟

وقد صاغ الباحث إشكالية بحثه في شكل تساؤل عام وأربعة تساؤلات فرعية:

أما التساؤل العام فهو كالتالي: ما مدى مطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين : الآداب والعلوم الإنسانية ،وشعبة علوم الطبيعة والحياة ، في جانبي الأسئلة والتصحيح للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا ، من وجهة نظر كل من مفتشي التربية والتكوين في مادة اللغة العربية وآدابها، والأساتذة المصححين للاختبار في المادة في امتحان البكالوريا؟

أما التساؤلات الأربعة الفرعية، فتعلق الأول والثاني بمدى مطابقة كل من جانب الأسئلة –وجانب التصحيح في هذا الاختبارعلى حدى لتلك المقاييس والشروط - **وتعلق الثالث و الرابع بمدى وجود** اتفاق بين المفتشين والأساتذة المصححين في تقويمهم للاختبارفي جانبيه المذكورين، - ومدى وجود اتفاق بين أفراد عينة الأساتذة المصححين ،في ذلك .

ثم عمد الباحث إلى أجرأة مفاهيم البحث وعناصره لتكون محل التطبيق،فمطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين : الآداب والعلوم الإنسانية ،وشعبة علوم الطبيعة والحياة – في جانبي الأسئلة والتصحيح – للشروط البيداغوجية والتنظيمية تعكسها إجاباتهم عن أسئلة الاستبيان الدالة على رضاهم.

فتقويم جانب الأسئلة يراد به مدى رضا المستجوبين عن مواصفات أسئلة البكالوريا وخصائصها البيداغوجية كما حددتها أسئلة القسم الأول من الاستبيان(52سؤالا) المتضمن لخمسة محاور تتعلق به:1/ قسما الاختبار(أو الشكل العام له). 2/ الموضوع الإجبار ي.3/ الموضوع الاختياري الأول (المقال). 4/ الموضوع الاختياري الثاني (تحليل النص).5/ إخراج أسئلة الاختبار (الطباعة والخط – البيانات على ورقة الاختبار..) .

أما تقويم جانب ال تصحيح فيراد به مدى رضا المستجوبين عن مواصفات عملية التصحيح للبكالوريا والجوانب المتعلقة بها كما حددتها أسئلة القسم الثاني من الاستبيان (23 سؤالا) المتضمن لخمسة محاور أيضا مرتبطة به: 1/ ما قبل عملية التصحيح (الإجراءات المعمول بها قبل البدء في التصحيح). 2/ الإجابة النموذجيۃ وسلم التنقيط. 3/ نظام التصحيح في البكالوريا. 4/ عملية التصحيح ذاتها والعلامة الممنوحة.5/ اتجاه الأستاذ نحو عملية التصحيح (ظروف العمل في مراكز التصحيح – الحوافز...).

لئما أن اتفاق كل من المفتشين والأساتذة المصححين في تقويمهم لجانبي الاختبار في الشعبتين تمت أجرأته من خلال غياب فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينتين عن أسئلة الاستبيان الدالة على الرضا.

وكذا اتفاق أفراد عينة الأساتذة المصححين، فيراد به إجرائيا غياب فروق ذات دلالة إحصائية في إجاباتهم عن أسئلة الاستبيان الدالة على الرضا ، وذلك بحسب المتغيرات التي حددها الباحث في ثلاث : الأقدمية في التصحيح– الشعبة المصححة– الجنس– لتكون أساس المقارنة .

وقد وضع الباحث فرضية عامة وأربع فرضيات فرعية توجه بحثه وتقابل تساؤلات إشكاليته:

الفرضية العامة: يتوقع الباحث مطابقة الاختبارالمذكور للشروط البيداغوجية التربوية الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا في جانبي الأسئلة والتصحيح وذلك في الشعبتين محل التقويم: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – شعبة علوم الطبيعة والحياة من خلال وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا .

الفرضيتان الفرعيتان الأولىوالثانية: يتوقع الباحث مطابقة كل من جانب الأسئلة وجانب التصحيح في الاختبار المذكور لذلك.. **الفرضيتان الفرعيتان الثالثةوالرابعة :** يتوقع الباحث أن يكون :- اتفاق بين المفتشين والأساتذة المصححين في تقويمهم لجانبي الأسئلة والتصحيح في الاختبارالمذكور. – اتفاق بين أفراد عينة الأساتذة المصححين في ذلك بحسب المتغيرات : الشعبة المصححة(آداب –علوم) – الأقدمية في التصحيح–جنس المجيب.

ووضع الباحث معايير لبحثه، فامتحان البكالوريا من خلال اختبار مادة اللغة العربية وآدابها يكون جيدا(مطابقا للشروط) إذا ما كانت نسبة الإجابات عن أسئلة الاستبيان الدالة على الرضا تتجاوز 60٪من الإجابات المعبر عنها ، وأن يكون هناك اتفاق للمقومين بشأن هذه الجودة (المطابقة للشروط) . فيكون الحكم عليه بالجودة(المطابقة للشروط) لم يتأثر بموقع المقومين (مفتشين كانوا أم أساتذة) ولا بخصائصهم (حسب المتغيرات المذكورة)،

و بعد حصوله على رخصة توزيعه على الأساتذة المصححين في مراكز التصحيح التابعة للديوان الجهوي للبكالوريا بباتنة في فترة التصحيح لامتحان البكالوريا دورة جوان 2004 وإجراء تجربة أولية على مجموعة من المصححين في أول يوم من أيام التصحيح ، نتج عنها أساسا تقسيم الاستبيان إلى استبيانين يتعلق كل منهما بجانب من الجانبين محل التقويم : – الأسئلة– التصحيح –،وتحديد الصورة النهائية للاستبيانين ، عمد الباحث إلى تطبيق الاستبيان أيام: 7 – 8– 9 جويلية 2004 ميدانيا في أربعة مراكزلتصحيح البكالوريا– من أصل خمسة تابعة للديوان الجهوي للبكالوريا بباتنة – وهي:* مركز سي الحواس – بسكرة –*مركز خديجة – باتنة –*مركز عائشة – باتنة –*مركز الحرية – قسنطينة –

وبعد توزيع الاستبيان على الأساتذة المصححين بها تم استرجاع 129 نسخة : 65 عن جانب الأسئلة و64 عن جانب التصحيح مجابا عنها.

وأما بالنسبة لمفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها فقد اغتنم الباحث فرصة انعقاد ملتقى وطني جمعهم بثانوية الحرية بقسنطينة أيام : 19 –20 –21 سبتمبر 2004 ، ليوزع عليهم الاستبيان بقسميه:جانب الأسئلة وجانب التصحيح ، مرفقا بصورة الاختبار محل التقويم في شعبتي الآداب والعلوم الإنسانية ، وعلوم الطبيعة والحياة – دورة جوان 2004 – ومعها صورة عن الإجابة النموذجية وسلم التنقيط الرسميين للاختبارين . وقد استرد منها 17 استبيانا مجابا عنه . فكان المجموع العام المحصل عليه (للعينة): 132 استبيانا (17 للمفتشين ، و 129 للأساتذة) تم تفريغها وتحليل نتائجها باستخدام برنامج: spss الإحصائي .

وقد حصل الباحث على النتائج التالية:

1 – صحة الفرضية العامة : إذ أفرزت نتائج فرز الاستبيان وحساب نسب رضا المستجوبين عن الاختبار المقوم في جانبي الأسئلة والتصحيح على تجاوز 54 سؤالا من 65 (أي بنسبة 83.07) لدى المفتشين، و 64 سؤالا من 74 (أي بنسبة86.48) لدى الأساتذة المصححين عتبة الرضا المعتمدة في البحث ،

2 – صحة الفرضية الفرعية الأولى : إذ أفرزت نتائج فرز الاستبيان وحساب نسب رضا المستجوبين عن جانب الأسئلة في الاختبار المقوم على تجاوز 41 سؤالا من 47 (أي بنسبة87.23) لدى المفتشين، و 47 سؤالا من 52 (أي بنسبة90.38) لدى الأساتذة المصححين عتبة الرضا المعتمدة في البحث ،

3 – صحة الفرضية الفرعية الثانية : إذ أفرزت نتائج فرز الاستبيان وحساب نسب رضا المستجوبين عن جانب التصحيح في الاختبار المقوم على تجاوز 13 سؤالا من 18 (أي بنسبة 72.22) لدى المفتشين، و 17 سؤالا من 22 (أي بنسبة 77.27) لدى الأساتذة المصححين عتبة الرضا المعتمدة في البحث ،

4 – صحة الفرضية الفرعية الثالثة : إذ أفرزت نتائج التحليل الإحصائي غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين والأساتذة ما عدا في سؤالين من جانب الأسئلة وكذا في فرعين لسؤالين من القسم المذكور – وسؤال واحد من جانب التصحيح (3 من 64 سؤالا مشتركا بينهما ، أي بنسبة 68. 4) ،

5 – صحة الفرضية الفرعية الرابعة : إذ أفرزت نتائج التحليل الإحصائي غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الأساتذة بحسب متغيرات البحث :

- ما عدا 6 أسئلة بالنسبة لمتغيرالشعبة المصححة ، و سؤالان بالنسبة لمتغيرجنس المجيب ، و 3 بالنسبة لمتغيرالأقدمية في التصحيح (من74 سؤالا

وقد ناقش الباحث نتائج هذه الدراسة بمقارنتها بنتائج البحوث السابقة حيث وجدها متشابهة مع نتائج أعمال المعهد الوطني للتربية ، كما ناقشها على ضوء دراسته لعينة من نماذج الاختبار(34 نموذجا في شعب متعددة ولدورات مختلفة من 1991 إلى 2003) وعينة من نتائج المترشحين في البكالوريا دورة جوان 2004 في الاختبار محل التقويم في الشعبتين. ليختم تقرير بحثه بمجموعة من التوصيات والاقتراحات .

فهرس الأشكال والرسوم والمخططات

رقم الشكل	عنوان الجدول	الصفحة
01	مخطط دهينو حول علاقة التقويم بعملية بناء البرامج	24
02	مخطط يوضح علاقة التقويم بالعملية التعليمية.	25
03	المفهوم أو التصور الأبعادي للمنهج.	32
04	تغير التصور في مجال التقويم بتغير التصور في المجال البيداغوجي	33
05	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الشعبة التي تم الإشراف على تصحيحها	156
06	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الفئات العمرية	157
07	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد سنوات الأقدمية في مهنة التفتيش	159
08	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد مرات ترأس لجان تصحيح اختبار المادة في امتحان البكالوريا	160
09	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب تنظيمهم لندوات أو ملتقيات للأساتذة لدراسة دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا في طبعتي 2000-2003	162
10	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الشعبة التي تم تصحيحها	163
11	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب مركز التصحيح	164
12	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب مكان العمل	165
13	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الإطلاع على موضوع التقويم	166
14	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب جنس المجيب	167
15	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب أعلى شهادة تحصل عليها	168
16	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب عدد المرات التي حضر فيها المستجوب موضوع	169
17	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب حضور ملتقى لدراسة دليل بناء اختبار المادة في امتحان البكالوريا (طبعة 2000- طبعة 2003)	171
18	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب السن	172
19	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الاقدمية في العمل	173
20	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الأول.	196

21	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الثاني.	**197**
22	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الثالث.	**199**
23	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الرابع.	**200**
24	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الخامس.	**201**
25	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب التصحيح: المحور الأول.	**202**
26	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب التصحيح: المحور الثاني.	**203**
27	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب التصحيح: المحور الرابع.	**206**
28	نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب التصحيح: المحور الخامس.	**212**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مستوى الأداء التعليمي باعتبار نوع المحتوى التعليمـي حسب ميريل	43
02	جدول تصنيفي لأنواع الاختبارات	48
03	المقارنة بين الاتجاه السيكومتري والاتجاه الإيديومتري في بناء الاختبارات التحصيلية.	65
04	. يبين عدد المصححين اللازم توفيره بالنسبة لمختلف المواد لتحقيق استقرار نقطة التصحيح	88
05	التقرير النهائي لتقويم بكالوريا 2000 (مادة الأدب العربي في شعبة العلوم الانسانية)	97
06	التقرير النهائي لتقويم بكالوريا 2000 (مادة الأدب العربي في شعبة علوم الطبيعة والحياة)	98
07	جدول يلخص التقرير النهائي لتقويم بكالوريا 2000 (مادة الأدب العربي في الشعب التقنية)	99
08	جدول يبين كيفية أجرأة موضع التقويم (اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في بكالوريا 2004 في شعبتي الأداب والعلوم الانسانية وعلوم الطبيعة والحياة في جانبي الأسئلة والتصحيح) وذلك من خلال تحديد المحاور في كل من الجانبين، وتحديد نوع وصياغة الأسئلة المتعلقة بكل محور منها في الاستبيان، كما يبين أجرأة تقويم المفتشين والاساتذة المصححين للاختبار المذكور أعلاه من خلال تحديد نوع الإجابات على أسئلة الاستبيان الدالة على الرضا	129
09	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الشعبة التي تم الإشراف على تصحيحها	157
10	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الفئات العمرية	158
11	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الجنس	158
12	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب أعلى شهادة متحصل عليها	159
13	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد سنوات الأقدمية في مهنة التفتيش	160
14	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد مرات ترأس لجان تصحيح اختبار المادة في امتحان البكالوريا	161
15	توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب تنظيمهم لندوات أو ملتقيات للأساتذة لدراسة دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في	162

	البكالوريا في طبعتي 2000-2003	
163	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الشعبة التي تم تصحيحها	**16**
164	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب مركز التصحيح	**17**
165	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب مكان العمل	**18**
166	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الإطلاع على موضوع التقويم	**19**
167	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب جنس المجيب	**20**
168	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب أعلى شهادة تحصل عليها	**21**
169	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب عدد المرات التي حضر فيها المستجوب موضوع البكالوريا	**22**
170	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب حضور ملتقى لدراسة دليل بناء اختبار المادة في امتحان البكالوريا	**23**
172	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب السن	**24**
173	توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الاقدمية في العمل	**25**
174	يبرز نسبة استجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان (الجانب الأول: أسئلة الاختبار)	**26**
175	يبرز نسبة استجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان (الجانب الثاني: تصحيح الاختبار)	**27**
176	يبرز نسبة استجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان (الجانب الثاني: تصحيح الاختبار)	**28**
177	حساب مدى رضا المستجوبين عن اختبار مادة اللغة العربية وآدابها (بكالوريا 2004) في جانبي الأسئلة والتصحيح - بحسب أسئلة الاستبيان-	**29**
190	يبرز نسبة رضا المفتشين والأساتذة عن الاستبيان في جانبيه: الأسئلة والتصحيح	**30**
190	يبين نسبة رضا المفتشين والأساتذة عن الجانب الأول في الاستبيان أسئلة الاختبار	**31**
191	يبرز نسبة رضا المفتشين والأساتذة عن الجانب الثاني في الاستبيان: تصحيح الاختبار	**32**
225	يبين القسم الذي تعلق به موضوعا السؤال الاختياري (شعر أم نثر) في عينة نماذج الاختبار المدروسة	**33**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق	الصفحة
01	صورة عن وثائق تطبيق البحث	247
02	صورة عن نموذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – دورة جوان 2004 محل تقويم المفتشين والأساتذة من خلال أسئلة الاستبيان – مع إجابته النموذجية وسلم التنقيط الرسميين –	252
03	صورة عن نموذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها شعبة علوم الطبيعة والحياة – دورة جوان 2004 محل تقويم المفتشين والأساتذة من خلال أسئلة الاستبيان مع إجابته النموذجية وسلم التنقيط الرسميين –	258
04	صورة عن الاستبيان الموجه إلى المفتشين	263
05	صورة عن الاستبيان الموجه إلى الأساتذة المصححين: جانب: أسئلة الاختبار	274

06	صورة عن الاستبيان الموجه إلى الأساتذة المصححين: جانب: تصحيح الاختبار	283
07	صورة عن نماذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها محل دراسة الباحث	292

المقدمة:

يعتبر التقويم التربوي أحد المجالات الحيوية في عالم التربية اليوم ، نظرا لعلاقته التفاعلية مع كل مكونات العملية التربوية وعناصرها،واندماجه مع مختلف مراحلها،وتأثيره في سيرها ونتائجها . وقد تطورت الدراسات التي تناولت قضايا التقويم المختلفة، ونمت البحوث المتعلقة بذلك نموا كبيرا، خاصة مع توسع مفهوم التقويم ومجالات استخدامه في حياتنا الحاضرة.

فمفهوم التقويم لم يعد محصورا في تقويم تحصيل التلاميذ فحسب بل أصبح يشمل اليوم كل عناصر العملية التربوية : من وسائل تعليمية ومحتويات وطرق وأنشطة وأدوات ، بل امتد ليشمل الوسائل التقويمية ذاتها وأدوات قياس التحصيل وعلى رأسها الاختبارات التحصيلية ومدى أدائها لوظيفتها (أو وظائفها) التي بنيت من أجلها. ولعل من أهم قضايا التقويم وإشكالاته ما تعلق بوسائل وأدوات قياس التحصيل المعروفة بالاختبارات والامتحانات، والمستعملة اليوم في كافة أطوار الحياة المدرسية.

وإذا نظرنا إلى هذه الاختبارات فقد نجد أن أهمها تلك التي تجري في نهاية المراحل التعليمية، وتأتي نتائجها إما بالسماح للتلميذ بمواصلة التمدرس والرقي في مدارج اكتساب المعرفة ونيل الشهادات العلمية، إما بالفشل والرسوب. ويأتي على رأس هذا النوع من الاختبارات التحصيلية والمعروفة بالاختبارات النهائية امتحان البكالوريا، وهو امتحان يتوج مرحلة التعليم الثانوي بسنواتها الثلاث، ويفتح الباب أمام الناجحين فيه لدخول الجامعة والتسجيل في أحد فروع التعليم العالي. وهو اليوم ليس أكثر الامتحانات الرسمية أهمية في المنظومة الرتبوية وهيآتها الرسمية وفي حياة المتمدرسين وأوليائهم على حد سواء فحسب، بل نجد له أبعادا تجاوزت الإطار التربوي لتشمل جوانب أخرى من حياة المجتمع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

وتأتي هذه الدراسة كمحاولة لتقويم هذا الامتحان في أحد اختباراته التي يجتازها المترشحون، وهو اختبار مادة اللغة العربية وآدابها، بهدف التعرف على مدى توفر الشروط اللازمة في الاختبارات فيه من خلال تقويم جانبين أساسسين في كل الاختبارات، وهما جانبا: الأسئلة والتصحيح.

وسعيا في البحث في جوانب هذا الموضوع جاءت هذه الدراسة في سبعة فصول ضمن قسمين : نظري بلاثة فصول، وميداني بأربعة منها:

الفصل الأول: ويتناول بالتعريف موضوع الدراسة ودوافع اختياره، وجوانب أهمية الدراسة والأهداف المتوخاة منها. كما يعرض لإشكالية البحث وتساؤلاتها موضحا خطوات البحث وسيره.

الفصل الثاني: يتناول بالتحليل المفاهيم والمصطلحات الأساسية للدراسة : التقويم التربوي وما يتعلق به من جوانب، ثم الاختبارات التحصيلية وأهميتها وأنواعها وكيفية بنائها وتصحيحها وتقويمها، كما يتعرض لمصطلحي الدوسيمولوجيا والبكالوريا بالتعريف وإبراز الخصائص.

الفصل الثالث: وتم التطرق فيه إلى عرض نماذج من الدراسات السابقة تناولت بالبحث موضوع الدراسة اطلع عليها الباحث من دراسات فردية وأخرى جماعية منظمة لفرق المعهد الوطني للبحث في التربية ومناقشتها وبيان وجه استفادة الباحث منها.

الفصل الرابع: يبرز منطلقات الدراسة الميدانية من حيث المنهج المعتمد فيها وهو المنهج الوصفي الذي يتيح دراسة وتحليل وتفسير الظواهر التربوية. كما يبرز كيفية أجرأة المفاهيم وعناصر البحث من أجل التمكن من ضبطها وقياسها، كما تضمن هذا الفصل عرضا للفرضيات المصاغة وفق ما استفاده الباحث من الدراسة النظرية وعلى ضوء تساؤلات الباحث.

الفصل الخامس: يتضمن عرض إجراءات الدراسة الميدانية فيكشف عن حدود الدراسة وكذا عن عينة البحث والأداة المعتمدة فيها والتي كانت عبارة عن استبيان بناه الباحث وفق الخطوات المنهجية المعروفة في بناء الاستبيانات إلى غاية تطبيقه وفرزه.

الفصل السادس: يبرز نتائج الدراسة الميدانية التي أسفر عنها فرز الاستبيان بالكشف عن خصائص العينة، ومدى استجابة أفرادها للاستبيان، وعن نسب رضا المستجوبين عن العناصر المكونة للجانبين محل التقويم في الاختبار: الأسئلة والتصحيح. تلا ذلك مناقشة النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

الفصل السابع: يعرض نتائج الدراستين اللتين قام بهما الباحث: تعلقت الأولى بدراسة عينة من نماذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (34 نموذجا للاختبار المذكور في عشر شعب ولدورات مختلفة: من 1991 إلى 2003 ، ودراسة مدى توفر الشروط المبينة أساسا في "دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا" الرسمي. بينما تعلقت الثانية بدراسة عينة من نتائج المترشحين في البكالوريا في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها دورة 2004 من حيث توزيعها (العلامة النهائية) والعلامات الممنوحة.

القسم الأول:

الجانب النظري

ويشتمل على:

- **الفصل الأول: التعريف بالدراسة واشكاليتها**
- **الفصل الثاني: تحليل مفاهيم ومصطلحات الدراسة**
- **الفصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة**

الجانب النظري :

الفصل الأول: التعريف بالدراسة وإشكاليتها

أولا: موضوع الدراسة.

ثانيا: دوافع اختيار موضوع الدراسة.

ثالثا: أهمية الدراسة.

رابعا: أهداف الدراسة.

خامسا: تساؤلات الدراسة وإشكاليتها.

تمهيد:

سيتم التعرض في هذا الفصل إلى التعريف بموضوع الدراسة ومجالها ، وإبراز الدوافع التي أدت بالباحث إلى اختياره، وكذا جوانب أهمية الدراسة وأهدافها. كما سيتم في هذا الفصل إبراز إشكالية الدراسة وتحديد تساؤلاتها. ونختم هذا الفصل بإبراز خطوات الدراسة التي اتبعها الباحث من أجل دراسة الموضوع.

أولا: موضوع الدراسة.

من المتعارف عليه اليوم اتساع مفهوم التقويم ليشمل كل جوانب العملية التربوية، فهناك تقويم للأهداف، وتقويم للطرائق التربوية، وتقويم للوسائل التربوية كتقويم الكتاب المدرسي، وتقويم لطرق وآليات التقويم ذاتها مثل الاختبارات على ضوء علم الامتحانات (علم التباري أو الدوسيمولوجيا) أو خلفيات منهجية أخرى... ويرتبط موضوع البحث بهذا المجال الأخير، إذ يتعلق بتقويم امتحان من أهم الامتحانات في الحياة الدراسية للتلاميذ وهو امتحان البكالوريا، من خلال تقويم اختبار مادة من أهم مواده لكونها حاضرة في كل شعب البكالوريا بمعاملات مهمة، وهي مادة اللغة العربية وآدابها، وذلك من جانبين أساسيين: جانب الأسئلة – وجانب التصحيح. واختار الباحث أن يكون هذا التقويم للاختبار محل الدراسة من وجهة نظر كل من المفتشين والأساتذة المصححين، وهما فئتان تربويتان يتوفر لدى أفرادهما عمق المعرفة بالاختبار محل التقويم والصلة الميدانية الوثيقة به – بناء، وتصحيحا–، من خلال استطلاع آرائهم حول الجانبين: الأسئلة والتصحيح في الاختبار محل التقويم، وذلك في شعبتين هما أهم شعب التعليم العام وأكثرها استقطابا للمترشحين: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – وشعبة علوم الطبيعة والحياة.

وقد عضد الباحث دراسته الاستطلاعية هذه بدراستين قام بهما: تعلقت الأولى بدراسة عينة من نماذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (34 نموذجا للاختبار المذكور في شعب متعددة ولدورات مختلفة من 1991 إلى 2003)، لدراسة مدى توفر الشروط المبينة أساسا في "دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا" الرسمي. بينما تعلقت الثانية بدراسة عينة من نتائج المترشحين في البكالوريا في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها دورة 2004 من حيث توزيعها (العلامة النهائية) والعلامات الممنوحة.

ثانيا: دوافع اختيار موضوع الدراسة.

من مبررات هذا الاختيارأيضا:

1- علاقة الموضوع بالتخصص المسجل فيه في الماجستير (تقويم ومناهج).

2- قابلية الموضوع لإجراء تطبيق ميداني حوله.

3- إمكان توظيف خبرة وتجربة الباحث كأستاذ لمادة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي واستثمارها عند إنجاز هذا البحث، والمتمثلة في المعارف النظرية حول التقويم التربوي، والممارسات التربوية في مجال التقويم (إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية وتصحيحها- تصحيح اختبار المادة في امتحان البكالوريا).

ثالثا: أهمية الدراسة.

تكمن أهمية هذه الدراسة في القيمة الخاصة للامتحان المقوم، فامتحان البكالوريا أهم الامتحانات المدرسية الرسمية في المنظومة التربوية، سواء بالنسبة للتلاميذ المتمدرسين أو المترشحين الأحرار: إذ يفتح أمام الناجحين فيه أبواب الفروع والتخصصات الجامعية، أو بالنسبة للجهات التربوية والإدارية الرسمية والتي تولي له عناية كبيرة من حيث إعداده وتحضيره وتهيئة الظروف الحسنة لإجرائه ونجاحه، وتسخر من أجل ذلك أجهزة وأطراف متعددة و إمكانات بشرية و وسائل مادية معتبرة، وهذا يستوجب أن يكون لهذا الامتحان قيمة علمية- بيداغوجية مكافئة للقيمة التربوية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية المعطاة له .

كما تكمن في جدتها، فرغم قيمة هذا الامتحان وتعدد جوانبها إلا أن الملاحظ قلة الدراسات حوله، يقول الأستاذ: عبد الرحمن مطاطلة مفتش التربية والتكوين في مادة اللغة العربية وآدابها في مدخل دراسته التقويمية لنموذجي اختبار المادة في بكالوريا 96/95 "إن تجربة تقويم مواضيع امتحانات البكالوريا –حسب علمنا– تجربة جديدة، فلم يسبق أن تعرض الباحثون في الجزائر إلى ما ورد في امتحانات البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها بالدراسة والتحليل والتقويم..."*

كما أن الاختبارالذي اختاره الباحث أنموذجا لتقويم امتحان البكالوريا – وهو اختبار مادة اللغة العربية وآدابها – من أهم الاختبارات التي تكونه، إذ يمتحن فيه المترشحون للبكالوريا مهما كانت شعبتهم، ومعامل هذه المادة يتراوح من 02 – 03 في الشعب العلمية والتقنية إلى 05 – 06 في الشعب الأدبية.

كما أن الشعبتان المختارتان للتقويم في هذه الدراسة هما أهم شعب البكالوريا في التعليم العام وأكثرها استقطابا للمترشحين: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – وشعبة علوم الطبيعة والحياة.

وتكمن أهمية هذه الدراسة كذلك في الجانبين المختارين – من بين الجوانب العديدة التي يشملها تقويم الاختبارات – ليكونا محل التقويم من طرف الباحث، وهما: جانب الأسئلة – وجانب التصحيح، وذلك لأهميتهما في كل الاختبارات التحصيلية، وكذلك لعلاقتهما ببعضهما البعض، فصعوبة تصحيح بعض الأسئلة مثلا قد يكون ناتجا عن طبيعة تلك الأسئلة ذاتها كأن تكون مقالية مثلا أو طريقة صياغتها، كما أنه عند بناء اختبار ما وضبط الأسئلة التعليمية التي تكونه لا بد من تحديد شكل ومضمون الإجابة المنتظرة من التلميذ وسلم التنقيط ومعياره، فبناء الاختبار وضبط أسئلته وتصحيح الاختبار جانبان متلازمان متكاملان نظريا وواقعيا، كما أكد على ذلك الباحثون التربويون والعلماء البيداغوجيون.

كما أن الباحث حرص على الجمع بين نوعي المعالجة الكمية والكيفية، حيث أن أسئلة استبيانه لم تقتصر على الأسئلة المغلقة بل شملت أخرى مفتوحة وشبه مفتوحة تفيد إجاباتها الباحث في التعمق في فهم جوانب الموضوع أو التعرف على إجابات أو آراء للمبحوثين لا تكشفها الأسئلة المغلقة.

كما تكمن قيمتها، من جانب آخر، فيمن اعتمده الباحث كاشفا لجوانب الموضوع و مقوما لهذا الاختبار، وهم مفتشو التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها، والأساتذة المصححون لاختبار المادة في البكالوريا: كفئتين تربويتين يتوفر لدى أفرادهما عمق المعرفة بالاختبار محل التقويم والصلة الميدانية الوثيقة به –بناء، وتصحيحا–:

– فالمفتشون، إضافة إلى ما يتمتعون به من معرفة تربوية نظرية وخبرة بيداغوجية تطبيقية في مجال التقويم وأهم أدواته – الاختبارات التحصيلية –، فهم الذين يشرفون على اختيار الأساتذة الذين يكلفون بإعداد أسئلة

* أنظر الفصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة :ص:102 من هذه الرسالة–

اختبار المادة في البكالوريا، كما أنهم أعضاء أساسيون في لجان تحضير أسئلة البكالوريا وتقويمها، مثلما يشرفون على عملية تصحيح الاختبار محل التقويم من خلال ترؤسهم للجان تصحيح اختبار المادة في مراكز تصحيح البكالوريا.

– أما الأساتذة فهم الذين يدرسون المقرر الذي منه تستقى أسئلة الاختبار، و لهم خبرتهم المهنية والتربوية في إعداد وتصحيح الاختبارات التحصيلية، كما أنهم يشاركون في إعداد أسئلة اختبار المادة في البكالوريا وهم الذين يقومون بتصحيحه.

وقد تميزت إجابات هاتين الفئتين التربويتين بالصدق وحسن الاستجابة، وقد حفزهم على ذلك كون أسئلة الاستبيان ذات علاقة وثيقة بمهامهم التربوية.

كما أن أهمية هذه الدراسة تكمن في بعض جوانبها التطبيقية الميدانية– كتمكن الباحث من توزيع الاستبيان على الأساتذة المصححين أثناء تأديتهم لمهمة تصحيح الاختبار محل التقويم داخل مراكز تصحيح امتحان البكالوريا بفضل الرخصة التي تفضل بمنحها إياه الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات وذلك سعيا من الباحث للحصول على أصدق الإجابات وأكملها . وكذا إرداف الباحث لدراسته الاستطلاعية الأساسية بدراستين مكملتين للدراسة الأساسية في هذا البحث والتي قام بهما الباحث: تعلقت الأولى بدراسة عينة من نماذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (34 نموذجا للاختبار المذكور في شعب متعددة ولدورات مختلفة في خمس سنوات)، لدراسة مدى توفر الشروط المبينة أساسا في "دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا" الرسمي. بينما تعلقت الثانية بدراسة عينة من نتائج المترشحين في البكالوريا في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها دورة 2004 من حيث توزيعها (العلامة النهائية) والعلامات الممنوحة.

كما أن هذه الدراسة يمكن أن يستفاد منها في دراسات أخرى يكون موضوعها تقويم امتحان البكالوريا في مواد أخرى قريبة من مادة اللغة العربية وآدابها – كمادتي الفلسفة والاجتماعيات – من حيث طبيعة أسئلة اختباراتها (مقالية) وإشكالية تصحيحها (الإجابة النموذجية وسلم التنقيط– صعوبات منح علامة دقيقة ومتفق عليها بين المصححين للأسئلة المقالية ..)–

فيمكن أن تتخذ نتائج هذه الدراسة انطلاقة لبحوث أخرى لتقويم اختبارات هذه المواد الأدبية، وحتى المواد العلمية لإجراء دراسات تقويمية مقارنة.

رابعا: أهداف الدراسة.

أما بالنسبة لأهداف الدراسة فإنه يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الوصول إلى إجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية من خلال منهج البحث وعلى ضوء الأدوات وتقنيات البحث المستعملة ، للتعرف على مدى توفرالشروط الواجب توفرها في الاختبارات من حيث بنائها وأسئلتها من جهة، ومن حيث تصحيحها من جهة أخرى في امتحان البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها في شعبتي الآداب والعلوم الإنسانية – وعلوم الطبيعة والحياة.
- صياغة التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن تجعل للبحث فائدة تربوية تؤدي إلى تحسين البكالوريا، واختبار المادة فيها. فللأمل يحدو الباحث في إمكانية الاستفادة العملية من نتائج البحث وتوصياته من طرف الجهات المسؤولة التي لها علاقة بموضوع البحث (وزارة التربية الوطنية –الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ..)، والتربوية (المفتشون – الأساتذة ..).

خامسا : تساؤلات الدراسة وإشكاليتها.

يمكن طرح الإشكالية التي تعالجها هذه الدراسة كما يلي:

-إذا كان التقويم التربوي من أهم جوانب العملية التعليمية – التعلمية،

– و إذا كانت الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم التربوي،

– وإذا كان امتحان البكالوريا من أهم هذه الاختبارات في الحياة المدرسية للتلاميذ باعتباره تغذية راجعة ومؤشرا قويا على مدى نجاعة النظام التربوي ومدى تحقيق الأهداف التربوية العامة للسيرورة التعليمية بمراحلها الثلاث: الابتدائية والإكمالية والثانوية– والخاصة بالسنة النهائية من جهة، وباعتباره تقويما نهائيا وامتحانا رسميا يؤهل الناجحين فيه لمواصلة دراستهم في الفروع والتخصصات الجامعية المختلفة، ويؤجل الراسبين من جهة أخرى،

– وإذا كان امتحان البكالوريا يتألف من مجموعة اختبارات في المواد التي يدرسها التلميذ في السنة النهائية حسب شعبته، ومنها مادة اللغة العربية وآدابها:

– وإذا كان لهذه المادة الأخيرة أهميتها لأبعادها الوطنية والقومية والدينية والإنسانية والجمالية من جانب، وباعتبارها مادة حاضرة في بكالوريا جميع الشعب والاختصاصات بمعاملات تصل إلى 06 في الشعب الأدبية من جانب آخر،

– وإذا كان من أهم وسائل الوقوف على إيجابيات أو نقائص الاختبارات الرسمية إخضاعها للتقويم للتعرف على مدى توفر الشروط الموضوعية في بنائها وتصحيحها–على ضوء ما حددته دراسات الباحثين والخبراء في علوم التربية ونتائج علم التباري، والنصوص الرسمية المحددة لبنائها وتصحيحها،

وعلى مدى مطابقتها لمرجعية بنائها – كل ذلك من خلال أدوات بحث مناسبة تمدنا بمعلومات وبيانات عن الاختبار محل التقويم،

– وإذا كان من أهم الجوانب التي يتم من خلالها تقويم الاختبارات جانب بنائها وشروط وضع أسئلتها من جهة، والجانب المتعلق بكيفية تصحيحها وما يتصل به من منح العلامات والتقديرات وتقويم الإجابات وفق سلالم التنقيط والإجابات النموذجية من جهة أخرى،

– واذا كانت وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين من أهم وجهات النظر التي يعتد بها في تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا، باعتبارهما فئتين تربويتين يتوفر لدى أفرادهما عمق المعرفة بالاختبار محل التقويم والصلة الميدانية الوثيقة به –بناء، وتصحيحا–

– وإذا كانت أهم شعب البكالوريا في التعليم العام وأكثرها استقطابا للمترشحين: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – وشعبة علوم الطبيعة والحياة ،

فما مدى مطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين: الآداب والعلوم الإنسانية، وشعبة علوم الطبيعة والحياة في جانبي الأسئلة والتصحيح للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري والنصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا، من وجهة نظر كل من مفتشي التربية والتكوين في مادة اللغة العربية وآدابها، والأساتذة المصححين للاختبار في المادة في امتحان البكالوريا على ضوء أدوات البحث؟

هذا **التساؤل العام** الذي صاغ الباحث من خلاله إشكالية بحثه وضع له **أربعة تساؤلات فرعية** هي كالتالي:

الأول: ما مدى مطابقة جانب الأسئلة في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – شعبة علوم الطبيعة والحياة للمقاييس الواجب توفرها في أسئلة الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري والنصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا، من وجهة نظر كل من مفتشي التربية والتكوين في مادة اللغة العربية وآدابها والأساتذة المصححين للاختبار في المادة في امتحان البكالوريا، على ضوء أدوات البحث؟

الثاني: ما مدى مطابقة جانب التصحيح في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – شعبة علوم الطبيعة والحياة للمقاييس الواجب توفرها في تصحيح الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا، من وجهة نظر كل من مفتشي التربية والتكوين في مادة اللغة العربية وآدابها والأساتذة المصححين للاختبار في المادة في امتحان البكالوريا ، على ضوء أدوات البحث ؟

الثالث: هل هناك اتفاق بين أفراد عينتي المفتشين والأساتذة المصححين في تقويمهم لمدى مطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين: الآداب والعلوم الإنسانية ،وشعبة علوم الطبيعة والحياة في جانبي الأسئلة والتصحيح للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا ، على ضوء أدوات البحث؟

الرابع: هل هناك اتفاق بين أفراد عينة الأساتذة المصححين بحسب متغيرات البحث، في تقويمهم لمدى مطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين: الآداب والعلوم الإنسانية ،وشعبة علوم الطبيعة والحياة في جانبي الأسئلة والتصحيح للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا، على ضوء أدوات البحث؟

سادســا: خطوات البحث وسيره.

بغرض إنجاز بحثه، تتبع الباحث الخطوات التي تتبع "عادة في حقل العلوم الانسانية والاجتماعية في معظم البحوث النظرية والميدانية المتعلقة بها، وذلك بالبدء باختيار الموضوع أو المشكلة، ثم القراءة الواسعة التي تتوج بتحديد المشكلة وبناء الخطة العامة للموضوع، ثم جمع المعلومات وتبويبها وتصنيفها من خلال دراسة مسحية للدراسات السابقة والتراث النظري حول الموضوع، وتتوج هذه المرحلة بتحديد الإطار النظري والحقل المعرفي المركزي للموضوع، وكذا صياغة المفاهيم الإجرائية وبناء فروض البحث واختيار المنهج المناسب لمعالجة المشكلة. ثم تصميم الدراسة الإجرائية الميدانية بأدواتها لقياس المتغيرات واختبار صحة فروض الدراسة (...) ثم الخلاصة والاستنتاج ووضع الحل موضع التجربة، ويتوج البحث بكتابة تقرير يقدم إلى المختصين للتقييم[1]."

وبغرض تطبيق بحثه سار الباحث وفق الخطوات التالية التي أكد عليها علماء المنهجية كالآتي[2] :

- **الخطوة التخطيطية:** بمعنى وضع تصميم للبحث يتضمن تحديد الغرض منه، وتحديد النقاط الرئيسية والفرعية التي يجب أن يتضمنها، وتحديد مجالات البحث البشرية والمكانية والزمانية وتحديد الأدوات البحثية المستخدمة في جميع البيانات المطلوبة وإعداد خطة العمل الميدانية.
- **الخطوة الميدانية:** ويتم خلالها نزول الباحثين إلى الميدان لجمع البيانات المطلوبة من خلال توزيع الاستبيانات وجمعها.
- **الخطوة التحليلية:** ويتم خلال هذه الخطوة مراجعة ما تم جمعه من معلومات أو بيانات، ثم العمل على تصنيفها ضمن مجموعات متجانسة تمهيدا للتعامل معها إحصائيا تم تطبيق الطرق الإحصائية المناسبة.
- **الخطوة النهائية:** ونعني بها عرض النتائج التي انتهت إليها المسوح من خلال التقرير النهائي للبحث، مع بيان مدى تطابق النتائج المتحصل عليها مع تلك التي كانت مستهدفة وفق خطة المسح علاوة على إبراز وجهة نظر الباحث وتفسيره للنتائج المعروضة مع بيان إمكانية استثمار تلك النتائج وتوصياته في هذا المجال.

سيـــــر البحث: في إطار الخطوات المنهجية السابقة النظرية والتطبيقية عمد الباحث إلى:

- تحليل مشكلة البحث.
- مطالعة ما أمكن من بحوث ودراسات حول جوانب البحث المنهجية أو المعرفية ، والدراسات السابقة حول موضوع البحث (تقويم امتحان البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها).

---

[1] **د.العربي فرحاتي: خطوات إعداد البحث العلمي الأكاديمي**، مطبوعة جامعية، جامعة باتنة، 2003. ص. 1- 2. .

[2] **د . صلاح مصطفى الفوال: مناهج البحث في العلوم الاجتماعية**، ط 1، دار غريب للطباعة – القاهرة، 1982 ص. 175.

- تحديد أدوات البحث (استبيان يتعلق بجانبي الاختبار: الأسئلة والتصحيح، يوجه للمفتشين والأساتذة المصححين لاختبار المادة في البكالوريا- شبكة تقويم لدراسة نماذج للاختبار).

- تحديد مجال البحث.

- تصميم أداة الدراسة وبناءؤها وفق الخطوات المنهجية المعتمدة في بناء الاستبيانات إلى غاية الوصول إلى صورتها النهائية.

- توزيع الاستبيان على الأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في مراكز تصحيح البكالوريا بباتنة، قسنطينة، بسكرة في جويلية 2004 وجمعه.

- توزيعه على السادة مفتشي التربية والتكوين للمادة في ملتقى وطني عقد بقسنطينة بثانوية الحرية أيام: 19- 20- 21 سبتمبر 2004 .

- فرز الاستبيانين وجمع وتبويب النتائج وتحليلها.

- دراسة عينة من نماذج لاختبار المادة موضوع البحث.

- دراسة نماذج عينة من نتائج المترشحين في اختبار المادة في البكالوريا.

- صياغة التقرير النهائي للبحث.

خلاصة الفصل:

من خلال التعرف على موضوع الدراسة وجوانبه تتجلى لنا أهميته العلمية والتربوية المتمثلة خاصة في أهمية الامتحان المقوم (البكالوريا) وقيمة الاختبار محل التقويم أنموذجا (اختبار مادة اللغة العربية وآدابها) وحرص الباحث على أن تتوفر في تقويمه لهذا الاختبار صفة الشمول: وذلك من خلال الجوانب المقومة في الاختبار (الأسئلة- التصحيح) ، و النماذج المقومة (شعبة الأداب والعلوم الانسانية- شعبة علوم الطبيعة والحياة)، وتعدد المقومين للاختبار محل الدراسة (مفتشون- أساتذة- الباحث نفسه)، وتعدد أنواع الدراسة فيها (ميدانية استطلاعية من خلال استبيان، وثائقية من خلال دراسة نماذج، إحصائية من خلال دراسة نتائج).

وهو ما حدا بالباحث إلى محاولة الإجابة عن تساؤلات الدراسة وإشكاليتها متبعا الخطوات المنهجية اللازمة.

وأولى هذه الخطوات تحليل مصطلحات ومفاهيم البحث الأساسية، وهو موضوع الفصل الآتي:

الجانب النظري :

الفصل الثانى: تحليل مفاهيم ومصطلحات الدراسة

أولا: التقويم التربوي.

I- تعريف التقويم التربوي

II- أهمية التقويم التربوي

III- تطور التقويم التربوي

ثانيا: الإختبارات التحصيلية

I- تعريف الإختبارات التحصيلية

II- السؤال التعليمي

III - أهمية الاختبارات التحصيلية

IV- أنواع الاختبارات التحصيلية

V- بناء الاختبارات التحصيلية

VI- تصحيح الاختبارات التحصيلية

VII- تقويم الاختبارات التحصيلية

ثالثا: علم التباري "الدوسيمولوجيا" وتقويم الاختبارات

I - تعريف الدوسيمولوجيا
II - نشأته
III - اتجاهاته

رابعا: البكالوريا

I - التعريف

II - خصائص امتحان البكالوريا.

III - إشكالات مثارة حول البكالوريا

IV - اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا

تمـــــــهيد:

لا شك أن مفاهيم دراسة ما ومصطلحاتها تمثل حدودها ومجالها في الوقت نفسه ،ومن ثم ينبغي على كل باحث الإحاطة بما تشمله تلك المفاهيم والمصطلحات من مدلولات ومعان تمكنه من حسن فهم موضوع بحثه ومايتصل به من جوانب. وفي هذا الفصل سيحاول الباحث تحليل أهم مفاهيم هذه الدراسة ومصطلحاتها وهي: التقويم التربوي – الاختبارات التحصيلية: تعريفها – أنواعها– بناؤها– تصحيحها– تقويمها – علم التباري (الدوسيمولوجيا) – البكالوريا– كل ذلك من أجل أخذ صورة معمقة عن مفهوم التقويم التربوي – الإطار العام لهذه الدراسة– وعن أنواع الإختبارات التحصيلية وخاصة الاختبارات النهائية والتي منها البكالوريا، و اتجاهات بنائها وطبيعة أسئلتها وما تقتضيه من إجابات، وكيفية تصحيحها،وأسس تقويمها والدراسات الدوسيمولوجية المرتبطة بهذا الجانب، وعن امتحان البكالوريا وخصائصه واختبار مادة اللغة العربية وآدابها فيه وطبيعة أسئلته وشروط بنائه. فعمل الباحث بعد اختياره للموضوع إلى الشروع في البحث البيبليوغرافي وجمع المعلومات من الكتب والمراجع بغرض تكوين النواة المركزية المعرفية لموضوعه والإحاطة بحيثياته النظرية خاصة فيما يتعلق بعناصر البحث المذكورة آنفا.

أولا: التقويم التربوي:

I– تعريف التقويم التربوي:

I–1– تقويم أم تقييم؟:

يعتمد الباحث في دراسته لفظ "تقويم" بدل" تقييم"– كلمتان تقابلان لفظة (évaluation) – متبنيا موقف الباحثين التربويين في أبحاثهم التربوية الحديثة الذين يميلون إلى استخدام لفظ التقويم أكثر من لفظ التقييم، ومن الذين عبروا عن هذا الموقف الأستاذ "تيغزى أمحمد"[1] حيث تعرض إلى قضية التسمية المعتمدة في اللغة العربية لعملية قياس كفاية التعلم: تقويم أم تقييم. حيث كشف عن الخلط المنهجي لدى من يعتقد أن حسم النزاع اللغوي الدلالي بالعودة إلى القواميس والإمعان في الاشتقاق اللغوي يؤدي بالضرورة إلى حسم دلالة المفهوم، مبينا أن المفهوم يتمتع بمضامين تنظيرية تتعدى مجرد المعنى اللغوي للفظ أو الكلمة ، وأنه من النادر أن نجد اتفاقا أو تطابقا بين المعنى اللغوي للفظ والمعنى المفهومي لذات اللفظ كمصطلح.

وهو لا ير ى فائدة من الحرص الذي يوليه البعض للتمييز بين معنى التقويم– الذي يفيد الاصلاح أو تسوية الشيء المعوج– ومعنى التقييم– الذي يفيد تقدير قيمة الشيء – ومن ثم استعمال كل منهما في ما

---

[1] **تيغزى أمحمد:** مقاله بعنوان"**الاتجاه السيكومتري في إنشاء الاختبارات وتأويلها**" المنشور في مجلة الرواسي العدد الأول، **قراءات في التقويم التربوي**- إصدارات جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي –باتنة- مطبعة قرفي باتنة، ط 2، 1989، ص. 80.

تصلح له ، مؤكدا على أن الامتحانات والاختبارات التحصيلية ، وهي تستهدف تحديد مستويات التعلم والتحصيل، فإنها في الآن نفسه تمد الممتحنين بتغذية راجعة (feed-back) عن مستوياتهم وأدائهم بغرض تطوير مستوى تحصيلهم. فهل بالاعتبار اللغوي نعتبرها تقييما؟ أم تقويما؟ أم كليهما معا؟.

كما يورد صاحب المقال المذكور أمثلة عن توظيف عدة باحثين ومترجمين للكلمتين معا في المؤلف الواحد، بل في الصفحة الواحدة أحيانا، مما يدل على ترادف معنييهما بالنسبة إليهم.

كما أن القواميس الحديثة ، خاصة تلك التي أشرفت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (Alesco) على وضعها (مثل "المعجم العربي الأساسي" وهو من تأليف نخبة من كبار اللغويين العرب) تشير إلى أن لفظ التقويم يفيد إصلاح الاعوجاج، كما يفيد أيضا تقدير قيمة الشيء . فهو يجمع بين التقويم من جهة والعلاج أوالتطوير من جهة أخرى.

وينبغي الإشارة إلى أنه حتى في المؤلفات التي نجد فيها فصلا بين هذين المصطلحين من حيث المعنى، مثل "معجم علوم التربية"[1]، فإن المؤلفين يؤكدون على العلاقة الموجودة بين مدلولي التقويم والتقويم في العملية التربوية واندماج الأول في الثاني، فالتقييم عندهم أساس التقويم–" فعلى أساس بيانات التقييم تكون في العادة القرارات التقويمية للمنهج–، وهم يؤكدون على شمول مدلول مصطلح التقويم لمفهوم التقييم وتجاوزه له، كما يبين ذلك "سعادة جودت أحمد" (1986):"ومع العلم أنهما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا، وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال وأعم وأشمل من كلمة تقييم، حيث لا يقف عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه"[2].

ومما دفع الباحث أيضا إلى توظيف لفظ " تقويم" بدل" تقييم " في بحثه، كونه المصطلح الموظف في المناشير الرسمية والنصوص التنظيمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية و أغلب الهيآت التابعة لها.

I– 2: تعاريف للتقويم التربوي:

قدمت للتقويم التربوي تعاريف مختلفة مبثوثة في مؤلفات الباحثين التربويين ، إذ يعد التقويم التربوي من أكثر المجالات المزدهرة في المجال التربوي، فقد نمت الأدبيات المتعلقة به كما ونوعا، وكان للتعاريف المتعددة للتقويم نصيب كبير حدد من خلالها خبراء التقويم تصوراتهم وأفكارهم التي تمثل مدى عريضا ومتنوعا من المبادئ الفلسفية والمنهجيات العلمية. وهذه بعض التعاريف معروضة في شكل مجموعات بحسب المؤلفات التي أخذت منها:

---

[1]– **عبد الله الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية**- دار الخطابي- الدار البيضاء المغرب –ط:1-1994، ص:121.

[2] **المرجع نفسه** :ص:122.

أ –**مجموعة أولى :** من" معجم علوم التربية"[1]

1) عرّفه "بلوم" (1956,B.S.Bloom) بأنه: "إصدار حكم لغرض ما، ويتضمن استخدام معايير لتقدي ر مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ، فهو مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين، مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغيير".
2) ويعرّفه "جون ماري دي كاتل" (1980, J. M. DeKetele) بأنه: "فحص ومعاينة درجة الملاءمة بين مجموعة إعلامية ومجموعة من المعايير للأهداف المحددة من أجل اتخاذ القرار".
3) ويرى "ديكو رت" (1979-DeCorte) بأن التقويم التربوي : "عملية دراسة مدى تطابق مكتسبات المتعلم مع أهداف التعلم قصد اتخاذ قرار".
4) أما" ثورندايك" (1969-E.L.Thorndike) فيعتبره:"عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف التعلم وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق تلك الأهداف".
5) و يعرفه " مادي لحسن" – (1990) – بأنه: " كل نشاط يهدف الى تحليل وتأويل نتائج علامات آتية من القياس، وذلك من أجل اتخاذ قرارات".

ب مجموعة ثانية:

في – "مجلة الدليل التربوي" الجزء الرابع عدد خاص بموضوع " التقويم التربوي" –يقدم الدكتور" محمد بن فاطمة "مجموعة من التعاريف للتقويم التربوي منها:[2]

1) أن "ويلي" (1970-Willey) يرى بأنه " تجميع للبيانات عن تغير سلوك المتعلمين واستثمارها في تخطيط المناهج التربوية".
2) وحدده "سكانيل" و"تراسي" (1975-Scannel,Tracy) بأنه "عملية إصدار حكم بخصوص مستوى أداء المتعلم أو نوعية أساليب التدريس أو مواد تعليمية، ويكون إصدار الحكم بالاعتماد على بيانات يتم تجميعها بواسطة قياسات شكلية أو عن طريق الملاحظة غير الرسمية والدفاتر المدرسية والتقارير".
3) أما بالنسبة لـــ: "فؤاد سليمان قلادة" (1982) فالتقويم هو : " إصدار حكم عن مدى تحقيق أهداف منشودة على النحو الذي تحدده تلك الأهداف".
4) وقد ركّز " عبد الفتّاح القرشي"– (1986)– تركيزا متميزا على الوظائف في تحديده للمفهوم، إذ التقويم هو:" الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختباره لمدى كفاءة الوسائل المستخدمة ، والاستفادة من ذلك في تعديل وتسديد المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف على الوجه الأفضل" .
5) أمّا تعريف "كاردينيه" (1986-Cardinet) للتقويم فإنه يتمحور حول التمشي (العملية أو السيرورة)، إذ التقويم هو" تموضع بالنسبة إلى الأهداف من أجل تسيير عملية التعليم ومراقبتها".

جـــ– مجموعة ثالثة:

---

[1] المرجع السابق: ص . 120.

[2]- **د.محمد بن فاطمة-" مجلة الدليل التربوي"**، الجزء الرابع .عدد خاص بموضوع **التقويم التربوي** - إشراف الدكتور **محمد الدريج** -إصدار الجمعية المغربية للمناهج التربوية -1995- مطبعة النجاح الجديدة –الدار البيضاء- المغرب-ص:15

أما د.محمد الدريج فقد اختار في مقاله "لماذا التقويم التربوي؟" الذي افتتح به العدد الخاص بموضوع التقويم التربوي– بمجلة الدليل التربوي التي يشرف عليها، ثلاثة تعاريف:[1]

1– تعريف "رالف تيلر" (1963-R.Tyler) بأنه "الانسجام والتطابق بين أسئلة الامتحان أو بنود الاختبار وبين الصياغات الدقيقة للأهداف".

2– تعريف " ستوفلبيم "(1971.Stufflebeam): بأنه "عملية أو سيرورة للحصول على المعلومات وتكييف ما يصلح منها لاتخاذ القرار".

3– تعريف" إبراهيم حافظ "(1984) بأنه "إصدار حكم أو منح قيمة للعمل التربوي وتحديد مدى التغيير الحادث في سلوك المتعلم" ، مضيفبأن غرضه الأساسي هو "توفير الارتداد (feed-back) للمعلمين والمتعلمين بشأن التغييرات التي تنجم عن مختلف أنواع الخبرات التي يتعرض لها المتعلم".

د– مجموعة رابعة:

في مؤلف د. مصطفى رجب:" التقويم التربوي تطورات واتجاهات مستقبلية" [2] مجموعة من التعاريف للتقويم التربوي منها:

1)– فهو عند " تيلر" : "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية" (Tyler,1950) .

1) كما عرفه آخرون بأنه "توفير معلومات هامة تساعد في اتخاذ القرار " (Cronbach,1963;Alkin1969;Stufflebeam.1950) .
2) – بينما عرفه (بوبهام) بأنه "التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة " (Popham,1975)
3) – وتوصل فريق آخر من المقومين على تعريف التقويم بأنه"تقويم القيمة" (Eisner,1979;Glasse,1969;Screaven,1967) .
4) – و يراه كل من "لنكولن" و"ستيك" بأنه : "نشاط مكون من وصف، وإصدار للحكم–أي أنه فهم ووصف لتعقيدات النشاط التربوي، والاستجابة لمتطلبات الجمهور من أجل المعلومات " (Lincoln,1981;Stake,1967).
5) – وعرفه (دول) بأنه "جهد كبير ومستمر للبحث في أثر الاستفادة من المحتوى التربوي والعمليات في تحقيق أهداف واضحة ومحددة " (Doll,1989) .
6) – كما عرفه (ورثن) و (ساندرز) بأنه "تحديد قيمة الشيء"، وفي التربية أنه "التحديد الشكلي للنوعية، والفعالية، وقيمة البرنامج، والنتائج،والمشروع، والعملية، والهدف أو المنهج " (Worthen ,Sanders,1987).

فيتضح من هذه التعاريف والآراء المختلفة للمربين حول مفهوم التقويم واتجاهاته وأدواره، أنه لم

---

[1]– **د. محمد الدريج:** مقال بعنوان "لماذا التقويم التربوي؟"- **مجلة الدليل التربوي**. االمرجع السابق : ص. 7.
[2]– **د.مصطفى رجب : التقويم التربوي تطورات واتجاهات مستقبلية** ،كلية التربية جامعة البحرين-..

يعد مركزا على أهداف البرنامج فحسب، بل اتسع مداه واهتماماته ليتضمن عملياته، وأنشطته ومخرجاته، وتفاعلاته مع الجمهور. وهكذا يستطيع المقومون أن يختاروا من هذه الأنماط والمعايير ما يساعدهم في بناء تصوراتهم الخاصة في عملية التقويم، والاستفادة منها في است يعاب أفضل للمشكلات التي قد يواجهونها في تخطيط البرامج والمشاريع وتنفيذها.

ويمكن القول أن سبب تعدد و اختلاف هذه التعاريف للمربين حول مفهوم التقويم يعود إلى:

- اختلاف الاتجاهات البيداغوجية والتربوية لدى علماء التربية، فيختلف مفهومهم للتقويم تبعا لذلك.
- اختلاف التصورات للمجالات التوظيفية من قبل التربويين له ذا المفهوم، والاستعمال الواسع وبدلالات مختلفة له، فترى د.أفنان نظير دروزة " أنه برغم أن مفهوم التقويم التربوي واضح ودقيق، بشكل لا يمكن أن يختلط مع غيره من المفاهيم التربوية الأخرى ، إلا أنه كمفهوم استعمل بشكل واسع، و بدلالات مختلفة، بحيث يصعب معه أن نجمع بين جميع وجهات النظر المختلفة في تعريف واحد[1]"
- تضمن عملية التقويم ذاتها لأهداف وأشكال مختلفة ومتعددة، وأنها ذات وجوه متباينة وتأخذ بعين الاعتبار فئات مختلفة من الناس تستفيد من نتائج هذه العملية حسب "ورثن و ساندرز" (worthen et sanders-1973) .[2]
- تطور معاني هذا المفهوم نفسه بتطور مفهوم المنهج، أو بتطور البيداغوجيات والفلسفات التربوية.
- تركيز هذا التعريف أو ذاك على عنصر أو أكثر من العناصر التي تدخل ضمن هذا المفهوم، أو على وظيفة من وظائفه، أو– بالمقابل– الحرص من بعض المؤلفين على أن يشمل التعريف تلك العناصر والوظائف. فمثال الأول التعريفان اللذان أوردناهما لكل من "بوبهام" (popham 1975) للتقويم بأنه: "عملية تقدير القيمة"، أو تعريف "تيلر" (Tyler,1950) له بأنه: "عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية". ومثال الثاني تعريف "د. أفنان نظير دروزة " لعملية التقويم بأنها: "عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقييمه. وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع المعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ، ومن ثم تحليلها، فتفسيرها، فتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بوساطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته، بهدف اتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح."[3]

I– 3: العناصر الأساسية في مفهوم التقويم:

ومهما اختلفت هذه التعاريف فإننا نلاحظ التأكيد من أصحابها على مجموعة من العناصر ت لف في

---

[1] **د.أفنان نظير دروزة: "الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي"**دار الشروق، عمان، الأردن، ط : 1، 2005. ص. 30.

[2] **المرجع نفسه.** ص. 32.

[3] المرجع نفسه، ص. 32.

مجموعها مفهوم التقويم التربوي أهمها[1]:

- أنه عملية إصدار حكم.
- أن هذا الحكم مبني على بيانات تجمع وتحلل بطريقة علمية موضوعية.
- أنه يعبر عنه تعبيرا وصفيا أو كميا.

و هذا يقتضي اعتماد هذا الحكم على "القياس" وهو "الوسيلة العلمية التي تقدر بها الظواهر المختلفة تقديرا كميا أو نوعيا يتضمن التحديد والدقة "، وفي المجال التربوي التعليمي يقوم القياس بـــ:- جمع معلومات حول أداء التلاميذ باستخدام أدوات قياس قصد التحقق مما هو موجود ومقارنته بما يجب أن يكون - ثم تنظيم هذه المعلومات وتحليل المعطيات من أجل تفسيرها.

فيمكن القول أن "كل عملية تقويم تشمل عناصر ثلاث أساسية هي[2]:

1- **القياس** -2-**إصدار الحكم** -3- **اتخاذ القرار.**

وهي العناصر التي يشملها تعريف التقويم التربوي الذي نجده في "معجم التقنيات التربوية":

"أنه عملية الحصول على المعلومات المفيدة ووصفها عن طريق القياس للحكم على سيرورة العملية التربوية من أجل اتخاذ القرارات المناسبة"[3].

وربما وصف هذه القرارات بالمناسبة هو ما يقابل العنصر الرابع عند "د. أفنان نظير دروزة" التي ترى بأنه [4]: "أيا كانت التعريفات المتعلقة بعملية التقويم مختلفة ومتذبذبة فيجب أن تتضمن أربعة عناصر رئيسية هي:

1- وصف الموضوع الذي هو رهن التقويم (description)

2- الحكم على قيمته وجودته (judgement)

3 – اتخاذ القرار(decision)

4 – اتخاذ الإجراءات اللازمة للإصلاح وسد النقص (action)

مع ملاحظتين يراهما الباحث هنا: تتعلق الأولى منهما بالعنصر الأخير في تعريف د. أفنان نظير دروزة والذي يلمح من عبارته تعلقه خاصة بالتقويم الخلالي أو التكويني ، فيحبذ الباحث - نتيجة ذلك - أن

---

(1) **إضبارة التكوين لأساتذة التعليم الثانوي**: المعهد التكنولوجي للتربية، سطيف. ص. 51.
(2) **المرجع نفسه**. ص. 53.
(3) **عبد الله اسماعيل الصوفي: معجم التقنيات التربوية**، دار المسيرة، عمان، ط 2، ص. 213.
(4) **د.أفنان نظير دروزة**. مرجع سابق، ص.33.

تصاغ بعبارة أعم، مثل: 4- اتخاذ الإجراءات اللازمة وفق ذلك القرار. فقد يكون هذا الأخير عبارة عن تسليم شهادة مثلا فلا يلزم عنه إصلاح أوغيره مما ورد في عبارة الدكتورة.

أما الملاحظة الثانية فإن الباحث يرى أنه يمكن التوفيق بين التحديدين- ثلاثة وأربعة عناصر- بقولنا أنه في حال كون الجهة التي قامت بالتقويم هي التي تملك سلطة وإمكانية تنفيذ الإجراءات التطبيقية للقرار المتخذ، فهنا العناصر الأربعة كلها ضرورية ويجب اعتمادها. وأما إن كانت الجهة المقومة ليست هي الجهة المسؤولة، كأن تكون عبارة عن مكتب تربوي أواختصاصيين في التقويم انتدبوا لتقويم مقرر أو كتاب أو منهج دراسي لصالح هيأة تربوية ما، فتلك الجهة المقومة تكتفي بتقديم تقريرها عن عملها التقويمي مؤسسا على العناصر الثلاثة الأولى فقط-، إذ أن عنصر تنفيذ القراريبقى من اختصاصات الجهة المسؤولة لا المقومة. كما يمكن أن يقدم العنصر الرابع لكن في شكل اقتراحات أو توصيات لا غير.

I-4: تعريف د. محمد الدريج للتقويم ومناقشته، واقتراح تعريف:

بعد أن عرض مجموعة من تعريفات التربويين لمفهوم التقويم نجد أن الدكتور "محمد الدريج" يقترح التعريف التالي له:[1]

"**التقويم التربوي (أو تقويم التعليم) هو الجمع المنّظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث لدى التلاميذ بعض التغييرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف، ومراقبة مستواها لدى كل تلميذ لإصدار الحكم الملائم واتخاذ القرارات المناسبة**"

مبينا أن هذا التعريف تضمن العناصر أو الجوانب التي يقتضيها مفهوم التقويم:

1 - جمع المعلومات حول سيرورة عملية التعليم- تعلم.
2 -ضبط التغيير الحاصل في التلميذ . وذلك يقتضي بدوره ضبط المنطلق أي المستوى الذي كان عليه التلميذ عند الانطلاق (التشخيص) من جهة، وتحديد المستوى الذي يسعى المدرس ويعمل على أن يبلغه التلميذ (الأهداف) من جهة أخرى،
3 - ضبط مقدار ذلك التغيير (كميته وإلى أي حد وصل).
4 - إصدار حكم (اتخاذ القرار أو القرارات المناسبة).

ومع الإشادة بالقيمة العلمية والمنهجية والتربوية لهذا التعريف، سجل الباحث عليه عدة ملاحظات:

---

[1]- **الدكتور محمد الدريج : مقاله بعنوان "لماذا التقويم التربوي؟"- مجلة الدليل التربوي**، مرجع سابق، ص. 7.

- **الملاحظة الأولى:** تتعلق بما ذكره الدكتور كمرادف للتقويم التربوي ووضعه بين قوسين (تقويم التعليم)، فإنه يمكن أن يفهم منه الاقتصارعلى بيداغوجية التعليم التلقيني الموجه للتلميذ، عوض بيداغوجية التعليم النشط أو التعليم- تعلم، والتي أشار إليها الدكتور عند تحليله لعناصر تعريفه. فيفضل الباحث حذف ذلك. دفعا لتوهم التخصيص.
- **الملاحظة الثانية:** تتعلق باستعمال الدكتور الدر يج لكلمة "بعض" في نص التعريف (قصد معرفة مدى حدوث لدى التلاميذ بعض التغيرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف) والتي يمكن أن يفهم منها أن عملية التقويم انتقائية أو غير شاملة لما أريد الوصول إليه وتحقيقه من أهداف تجسدها التغيرات المرصودة لدى المتعلمين ، بينما من صفات التقويم الجيد: الشمول . (تعريف تيلر: "بأنه الانسجام والتطابق بين أسئلة الامتحان أو بنود الاختبار وبين الصياغات الدقيقة للأهداف [1]")- فمن خصائص التقويم الجيد بالإضافة إلى أنه يرتبط بالأهداف الواضحة والمحددة تحديدا دقيقا -أن يمتاز بالشمول أي: "أن يشمل كل الأهداف التي تضمها العملية التعليمية والتي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها"[2] لذا يفضل الباحث حذفها.
- **الملاحظة الثالثة:** فتتعلق بإفراد كلمة (تلميذ) في عبارة التعريف:"ومراقبة مستواها لدى كل تلميذ" فإن الباحث يفضل إيرادها بصيغة الجمع (تلاميذ) حتى يمكن للتعريف أن يشمل: المعياري المرجع- حيث تقوم إنجازات التلميذ وسط مجموعة من أقرانه (الصف أو الفوج التربوي)- والمحكي المرجع - حيث تقوم إنجازات التلميذ بشكل فردي بالنسبة لما كان يجب أن يحققه كأهداف تعليمية بغض النظر عن رتبته في الصف. إذ يبدو من خلال تأكيد الدكتور الدريج على "الفردية" في العبارة المذكورة آنفا (لدى كل تلميذ) وتأكيده على المنطلق (التشخيص) وعلى الغاية (الأهداف) ووجوب تحديدهما لضبط مقدار التغيير(التحصيل) عند ذكره للعناصر التي احتوى عليها تعريفه، أنه يركز على التقويم المحكي المرجع. وذلك حتى يكون التعريف شاملا لنوعي التقويم.
- **الملاحظة الرابعة:** وهي متعلقة بالسياق التقويمي حيث ربط صاحب التعريف بين التقويم وتحقيق الأهداف (المقاربة بالأهداف)، فيفضل الباحث الاشارة في التعريف إلى المقاربة الثانية المعروفة في التعليم وهي المقاربة بالكفاءات.
- **الملاحظة الخامسة:** تتعلق بوظائف التقويم المشار إليها في ختام التعريف (المراقبة- إصدار الحكم الملائم- إتخاذ القرارات المناسبة)، فهي ترتبط أكثر بالتقويم النهائي ووظائفه الإثباتية والتوجيهية ، فيفضل الباحث الإشارة إلى باقي الوظائف خاصة الوظيفة التكوينية حتى لا يبقى مفهوم التقويم منحصرا في الإمتحانات الختامية،وذلك بإضافة :(مرحليا وختاميا) . كما يفضل إضافة صفة "التربوية" للأحكام والقرارات، لبيان طبيعة و مجال هذه القرارات.
- **الملاحظة السادسة:** و هي شكلية تتعلق بتقديم شبه الجملة الظرفية (لدى التلاميذ) والتي اعترضت عنصرين متلازمين لا يفصل بينهما عادة في تركيب الجملة: المضاف (حدوث) والمضاف إليه (بعض). فلا يرى الباحث فائدة من هذا التق ديم. ويفضل تجنبه تفاديا لثقل الأسلوب وقطع سيرورة المعنى.

---

(1) ذكر سابقا في المجموعة الثالثة من تعاريف التقويم التربوي.

(2) **أ. ناجي تمار**: مقال بعنوان **" تقنيات التقويم"، قراءات في التقويم التربوي**، مرجع سابق، ص. 199.

لهذا يتبنى الباحث التعريف المذكور للتقويم التربوي لكن معدلا وفق الملاحظات السابقة ليصبح كالتالي:

- **"التقويم التربوي: هو الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث التغيرات المقصودة والمتضمنة في الأهداف أو الكفاءات المراد تحقيقها، ومراقبة مستواها لدى التلاميذ مرحليا وختاميا، لإصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية المناسبة".**

لكن ينبغي الإشارة إلى أن هذا التعريف المعدل المقترح يبقى متعلقا في حقيقته بتقويم التعليم مثلما أشار إليه الدكتور الدريج نفسه واضعا إياه بين قوسين بعد ذكره للتقويم التربوي في بداية تعريفه: "التقويم التربوي (أو تقويم التعليم) هو الجمع المنظم للمعلومات... ".

ولذا فإذا أردنا تعريفا لمفهوم التقويم لا ينحصر في تقويم ناتج العملية التعليمية– التعلمية، فإنه يمكننا تبني تعريف الدكتور "جابر عبد الحميد جابر" الذي لا يحدد موضوعا معينا للتقويم بقدر ما يركز على عملية التقويم ذاتها:

"**التقويم التربوي: هو عملية جمع للبيانات وتحليلها لكي تتخذ قرارات في ضوء نتائج هذا التحليل**"[1].

I-5 نماذج التقويم:

يمكن أن نجد عدة نماذج للتقويم وضعها العلماء والباحثون التربويون. ولعل أكثر نماذج التقويم شيوعا نموذجين من حيث الاستخدام:[2]

- **نموذج (CIPP):** وقد وضعه **ستفلبيم (Stufflbeam)**، وهذه الرموز المختصرة تعبر عن السياق Context، والمدخل **I**nput، والعملية **P**rocess، والناتج **P**roduct. وتقويم السياق يشير إلى العمليات المتضمنة في اختيار الأهداف، وتقويم المدخل يشير إلى تقويم عدد من الإستراتيجيات البديلة التي تتبع لتحقيق الأهداف والاختيار من بينها. وتقويم العملية يتضمن تنفيذ الإستراتيجيات التي تم اختيارها. وتقويم الناتج يتناول في الأساس ما إذا كانت الأهداف قد تحققت أم لا، وبأية درجة.
- **نموذج (DEM):** فقد وضعه **بروفس (Provus)**، وهو نموذج تقويم التعارض **D**iscrepancy **E**valuation **M**odel ، ويتطلب التقويم باستخدام هذا النموذج اتخاذ قرارات لتحديد الفروق أو التعارضات بين المعايير والأداء الفعلي.

---

(1) **د- جابر عبد الحميد جابر : التقويم التربوي والقياس النفسي**، ط 3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998، ص. 15.

(2) **المرجع نفسه**، ص 97.

II- أهمية التقويم التربوي:

يعتبر موضوع التقويم التربوي من أهم المواضيع التي تستقطب اهتمام المربين نظرا لأهميته من أوجه عدة، من ذلك:

II-1- من حيث علاقته بالمنهج:

يرى " تيلر" (Tyler,1950) أن التقويم التربوي أحد المكونات الأساسية للمنهج[1] حيث حدد نظريته العامة لبناء المنهج في أربعة تساؤلات:

1. ما الغرض المستهدف؟
2. ما المادة الأساسية التي يجب أن تستخدم؟
3. ما الخبرات التعليمية التي يجب أن تكتسب؟
4. كيف يمكن تقييم النتائج المستوفاة؟

و هذه الأسئلة في مجملها تعبر عن المكونات الأساسية للمنهج ، و هي: الأهداف، الخبرات التربوية، التنظيم، التقويم.

وهو كذلك أحد المداخل الرئيسية لتطوير المنهج وتحسينه، و تنبع ضرورته من الأهداف التي يمكن أن يحققها، إذ أنه[2]:

1. يساعد على الكشف عن محاولات جيدة، كانت مجهولة لتصبح بمثابة فتح آفاق جديدة عن هذا العمل المقيم.
2. يعين على توضيح الأهداف والمرامي المطلوبة و مدى إمكانية تحقيقها.
3. يوفر أداة سليمة إذا كان قائما على أساس علمي و بعيدا عن التحيز والمجاملة لكشف مواطن القوة فيتم تعزيزها أو مواطن الضعف فيتم علاجها.
4. يقدم مقياسا علميا يتم بمقتضاه الوقوف على الحقائق التي يمكن أن تتخذ أساسا لمعرفة حاجات المستقبل و وضع الخطط اللازمة ثم القيام بتنفيذها.
5. يحدد قيمة المنهج و مدى تحقيقه للأهداف المنوطة به.
6. يساعد كل من له صلة بالعملية التعليمية في تعديل مساره إلى الاتجاه الصحيح.

إلى غير ذلك من الأهداف التي يمكن أن يحققها التقويم. على أنه لا يحقق ذلك إلا إذا استند على :**الشمولية:** بحيث لا يقتصر التقويم على مكون واحد فقط أو مكونين من مكونات المنهج و إنما يؤخذ بعين الاعتبار مختلف مكوناته، فتقوم بموضوعية لاكتشاف مواطن الضعف في المنهج.

الاستمرارية: أي أن عملية التقويم هي مصاحبة للمنهج من بداية التخطيط له إلى مرحلة التجريب ، فالتنفيذ، فالتطوير.

---

[1] **عمر هاشمي: تقييم المناهج**، سلسلة **موعدك التربوي**، الكتاب السنوي الثالث ، المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998، ص. 214.

[2] **المرجع نفسه**، ص. 224

II– 2: من حيث علاقته بعملية بناء البرامج:

إن التصور النسقي في بناء البرامج تحده ثلاث مستويات من البناء[1]:

المستوى الأول: يتعلق ببناء الأهداف والمرامي– المستوى الثاني : يتعلق بالبحث عن الطرق و الوسائل – المستوى الثالث: تحديد التقويم (إعداد وتصميم التقويم – اختبار وإعداد الأدوات – تحديد الطرق وتجريب الأدوات).

وهذه المستويات الثلاثة نجدها حاضرة في العمليات المنهجية الأربع التي تخضع لها عملية بناء البرامج، والتي منها التقويم . وهي:

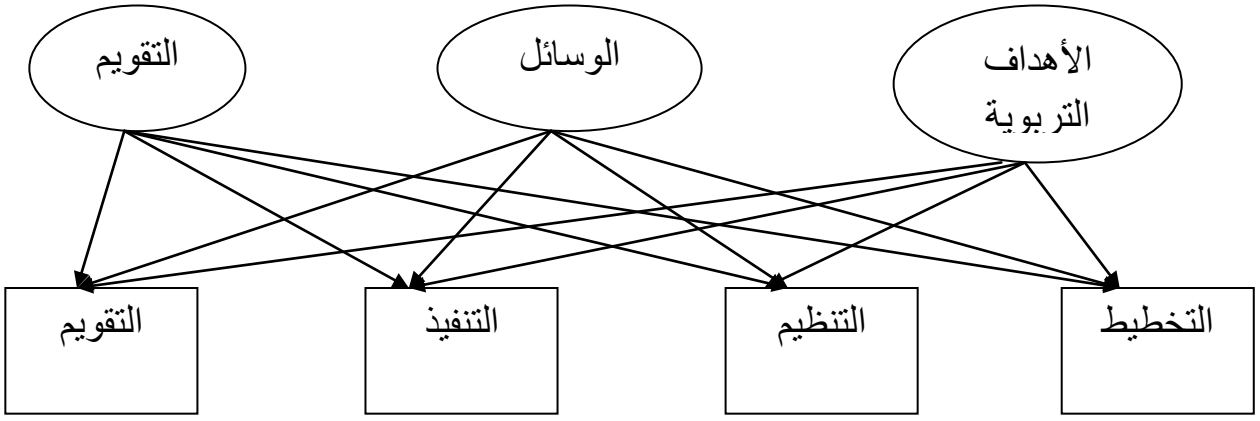
أ – التخطيط : أي تخطيط الأهداف و الوسائل و عمليات التقويم.

ب – التنظيم : أي تنظيم الأهداف و الوسائل و عمليات التقويم.

ج – التنفيذ : أي تنفيذ الأهداف و الوسائل و عمليات التقويم.

د – التقويم : أي تقويم الأهداف و الوسائل و عمليات التقويم.

والنموذج التالي لخطة: " دهينو" (D'HAINAUT.L. – 1985) يبين ذلك:



شكل رقم: 01. مخطط دهينو حول علاقة التقويم بعملية بناء البرامج.

فمن خلال ما ذكر تتجلى أهمية التقويم بالنسبة لعملية بناء البرامج .

II–3 من حيث علاقته بالعملية التعليمية [2]: إن التعلم (التحصيل) عملية يدرك فيها الفرد موضوعا يتفاعل معه، وينتج عبر نشاط التعلم زيادة في تحصيل المعلومات والمهارات تحدث تغييرا داخل الفرد يؤدي إلى تكوين تصورات جديدة لديه. أما التدريس فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة عملية التعلم وتسهيلها.

وقد نظر إليها "هوغ" و" دورتكان" (Hougt, Dortcan) كنشاط يتضمن أربع مراحل:

1– مرحلة تنظيمية: فيها يتم تحديد الأهداف العامة والخاصة واختيار الوسائل الملائمة.

2– مرحلة التدخل: وفيها يتم تطبيق استراتيجيات وإنجاز النشاطات التربوية داخل القسم.

3– مرحلة تحديد وسائل القياس: اختيار الوسائل وإعدادها لقياس النتائج وتحليل البيانات.

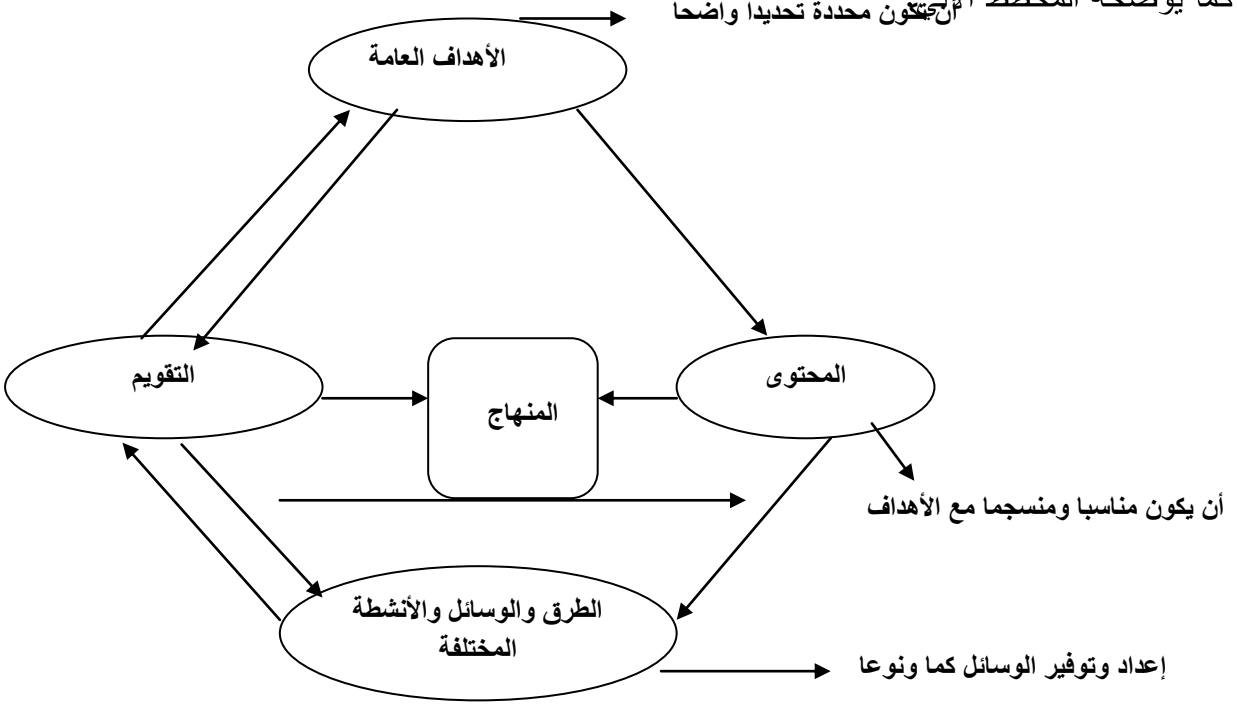
---

[1] **د.العربي فرحاتي**، محاضرات قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، 2002–2003.

[2] **د.علي براجل**، محاضرات قسم علم النفس و علوم التربية – جامعة باتنة - السنة الجامعية 2002- 2003: .

4- مرحلة التقويم: وتتضمن تقويم المراحل كلها وذلك بامتحان مدى انسجام الأهداف وفعالية النشاط التعلمي.

إن المراحل الأربعة التي تتضمنها العملية التعليمية حسب اقتراح "هوغ" و "دورتكان" لا تبين فقط أهمية ومكانة التقويم بالنسبة للعملية التعليمية ، بل هي تبرز التقويم كعنصر فعال فيها تقف عنده نتائج باقي العناصر الأخرى، فهو عبارة عن المحصلة النهائية لجميع النتائج المتعلقة ب عناصر الموقف التربوي - التعليمي. كما يوضحه المخطط الآتي:



شكل رقم: 02. مخطط يوضح علاقة التقويم بالعملية التعليمية.

II-4 من حيث أهدافه:

ترى الباحثة "آنا بونبوار" (Anna BOMBOIR) بأن للتقويم أهميته البالغة نظرا لارتباطه بالأهداف

التالية[1]:

1- القيام بجرد لما وصلنا إليه بالمقارنة مع ما كنا ننتظره.

2- ضمان سير التلميذ نحو التطور المرغوب فيه عن طريق ضبط المراحل المتوالية التي يقطعها واختبارها باستمرار.

3- التمكن من تحديد الوضعية الملائمة لمهام معينة، وتهيئة متطلباتها ووسائلها، والقيام بتصحيح خلال إنجاز هذه المهام.

4- تقييم العلاقة بين المدرس والتلميذ، كي يصحح دور كل منهما.

5- تقييم الشروط التي تتيحها المؤسسة.

6- تقييم الكيفية التي يتم بها اعتبار مكونات المحيط وكيفية توظيفها، وذلك من أجل استعمال متنوع لهذه المكونات.

II-5 من حيث قراراته:

يؤكد الباحثون على أهمية التقويم التربوي من حيث كونه يمكن من اتخاذ قرارات تربوية هامة متعددة تتعلق خاصة بثلاثة عناصر: - المنهاج المدرسي - المعلمين- التلاميذ[1]:

أولا : المنهاج المدرسي: أما بالنسبة للمنهاج المدرسي فتكون كما يلي:

1 -تغيير المقرر للتماشي مع الأهداف المقررة.

2 -تغيير طرق التدريس.

3 -تغيير الأهمية النسبية للمواد.

4 -تغيير الأهمية النسبية للأهداف.

ثانيا : المعلمون و المربون : تتعلق هنا القرارات بالكشف عن المعلمين الذين يحتاجون إلى مزيد من التكوين في جانب معين من الجوانب التربوية و هذا سواء تعلق الأمر باكتساب معارف جديدة أو تغيير اتجاهات

و اكتساب مهارات جديدة في عملية التعليم و التربية.

ثالثا : التلاميذ : تتعلق القرارات الخاصة بالتلاميذ عادة بما يلي:

1 -توجيه الطلبة إلى تخصصات معينة.

2 -إنجاح التلاميذ و منح الشهادات.

3 -إرشاد التلاميذ الذين يتميزون بمشاكل خاصة.

4 -تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم و تحصيلهم.

فيتضح من خلال هذا العرض للأ ستاذ "مقدم عبد الحفيظ" تنوع هذه القرارات وسعة مجالها، وكذلك خطورتها وأثرها الكبير على حيوات الأشخاص المنغمسين في العملية التعليمية كالتلاميذ، كما يؤكد ذلك "د

---

[1] **آنا بونبوار Anna BOMBOIR**: p23: **La méthode des tests en Pédagogie** نقلا عن مقال تربوي بعنوان **"التقييم " للأستاذين: هاشمي عمر – ولوصيف رابح** - منشور بالمجلة الخاصة بالجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي – إكمالية العربي التبسي – أم الطبول (القالة) من 12 إلى 24 جويلية 1997 – تحت إشراف مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية – ص : 88

[1] **د. عبد الحفيظ مقدم: مقال بعنوان "دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي".** مجلة الرواسي، ع 1، قراءات في التقويم التربوي، مرجع سابق، ص: 139.

. جابر عبد الحميد"[2]: " فالقرارات التي تتصل بالنجاح والرسوب و الفشل أوالنقل أو الإعادة أو القبول لها آثار ذات طبيعة خطيرة على المتعلمين (...) فكل قرار تربوي ينبغي أن يتم على أساس عقلاني و موضوعي بأكبر درجة ممكنة، وأن يستند إلى أفضل البيانات المتوفرة.

[2] **د. جابر عبد الحميد:** مرجع سابق، ص.: 16- 17.

II-6: من حيث وظائفه:

II-6-1 الوظائف العامة:

يمكن تلخيص وظائف التقويم في الجوانب الآتية[1]:

1- الوظيفة الاجتماعية: و ذلك من خلال تهيئة الشروط اللازمة والملائمة لكل من التحق بالمدرسة لكي يندمج في المجتمع الذي ينتمي إليه. هذا البعد الاجتماعي تظهر قيمته في نتاجات المجتمع للمؤسسة التعليمية وقيمتها في سوق العمل والإنتاج.

والهدف من الوظيفة الاجتماعية للتقويم إذن توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم ورغباتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية.

2- الوظيفة البيداغوجية: أي معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، إن الهدف من الوظيفة البيداغوجية يكمن في ضبط التعليم وتكييفه مع المستوى الحقيقي للمتعلمين وتحليل الصعوبات التي توجههم أثناء التعلم.

3 -**الوظيفة المؤسسية:** وهي التي تمثل السلطة وتشكل النظام العام وتحافظ عليه.

II-6-2- وظائف التقويم في المجال التربوي والبيداغوجي:

في المجال التربوي نجد للتقويم ثلاث وظائف أساسية تتعلق بالمراحل قبل وأثناء وفي ختام العملية التعليمية:[2]

1- **الوظيفة التشخيصية أو التنبئية:** والذي يكون في بداية سير العملية التعلـيمية-التعلمية، وذلك من خلال التقويم التشخيصي الذي تصدر عنه عادة قرارات بغرض التكييف أو التوجيه . فقبل البدء في حصة تعليمية، يتأكد المعلم أن تلاميذه يملكون الكفاءات والمعارف اللازمة لإنجاز التعليمات المخطط إجراؤها ، فيتأكد المعلم من مستوى التحكم في المكتسبات القبلية من طرف تلاميذه، والتشخيص هنا هو نفسه بالمعنى الطبي، أي انطلاقا من أسئلة وتحريات معينة نضع التشخيص، ونقترح العلاج المناسب. ويسمح التقويم 'التوقعي' أو 'التنبؤي' بتوقع المستقبل. ولهذا النوع من التقويم نستخدم بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية اختبارات الاستعدادات أو الشخصية أو التحمل، ويدخل في أغراض الإنتقاء والتوجيه.

---

(1) د. **نادية بعيبع:** محاضرات علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، السنة الجامعية 2002-2003.

(2) **Laïfa AIT-BOUDAOUD**: L'évaluation dans le système scolaire, Casbah édition, Alger, 1999, p 42. الفقرة من ترجمة الباحث

ومن القرارات الممكنة للتقويم التشخيصي:

- تكييف التعليم مع مستوى التلاميذ.
- الدخول في تعلم جديد.
- تقوية مكتسبات قبلية لم يتمكن منها التلاميذ بشكل جيد قبل الدخول في تعلم جديد.
- إعادة التوجيه...

2- الوظيفة التكوينية البيداغوجية: وذلك من خلال التقويم التكويني الذي تصدر عنه عادة قرارات بيداغوجية. إن هذا النوع من التقويم والذي يكون أثناء سير العملية التعل يمية-التعلمية، مدمج في العملية البيداغوجية بغية 'إنارتها' من أجل تنظيمها بصورة فعالة. ينتظر المعلم من ه معلومات تفيده مباشرة من أجل تخطيط أحسن لتعليمه، وينتظر التلميذ منه مؤشرات تسمح له بالتقدم، ومثلما يهتم بالنتائج، فإن له اهتمام ا خاصا بالكيفيات التعلمية كل ذلك من أجل الوصول إلى الهدف التعليمي المسطر وهو يمنح تغذية راجعة متعلقة بالتطورات المحققة بما يسمح بتحديد الأخطاء والصعوبات الم عترضة، وتكييف الأنشطة التعلمية بحسب المعلومات المستقاة منه. وبما أن غرضه هو التحسين فإن ه عادة ما يتبع بتدخلات و أنشطة لضبط وتوجيه العملية التعليمية.

3- **الوظيفة الإثباتية أو منح الشهادة:** ويكون ذلك من خلال التقويم النهائي أو التجميعي الذي يهدف إلى التأكد من تمكن التلاميذ وامتلاكهم للمعارف والكفاءات المرصودة في البرامج التي تم تعليمها. ويطبق هذا التقويم في نهاية العملية (نهاية تعلم أو تكوين مشروع أو وحدة تعليمية أو فصل دراسي أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية) من خلال اختبارات أو امتحانات نهاية المرحلة ، تنتج عنها قرارات النجاح أو عدمه، منح الشهادة أو عدمه. ويمكن أن يكون تجميعيا بالنسبة للمرحلة السابقة وتنبئيا بالنسبة للمرحلة المستقبلية. فإن التقويم النهائي "يهدف إلى تحديد ناتج التكوين المتحصل عليه، ويمكن أن يكون بمثابة قاعدة لمواصلة العملية التكوينية" [1].

II-6: 3 – وظائف أخرى للتقويم:

قد يضع المعلمون اختبا راتهم لأغراض ووظائف أخرى تتعلق بتحفيز التلاميذ وجعلهم يهتمون أكثر بالنشاطات التعليمية ويحرصون على النجاح في أداءاتهم التربوية بشكل أحسن. كما يمكن أن تكون ذات أثر ردعي تعزز سلطة المعلم والنظام في القسم والمدرسة لضمان جو تدريسي أكثر انضباطا وهدو ءً، كما بين ذلك "فيليب بيرنو" (Philippe PERENNOUD) عند تعرضه لإشكالية تعدد أغراض ووظائف التقويم وما

---

[1] **J.C.MEYER - J.L.PHELUT**: **L'évaluation en questions**",sous la direction de **Charles DELORME**-édition: E.S.F-4eme édition-1992- PARIS. Page:86. ترجمة الباحث

يقابلها من ضيق وقت التدريس: " من المفروض أن لا نحصل على المعلومات نفسها ولا ينبغي أن نعالج هذه الأخيرة بالطريقة ذاتها إذا كنا نقوم بتقويم:

- تكويني: وهو ضبط للعملية البيداغوجية.
- نهائي أو لمنح الشهادة: والذي يعطينا حصيلة ما تم تعلمه.
- تنبؤي: وهو عماد التوجيه.
- تحفيزي: وغرضه دفع التلاميذ للعمل.
- ردعي: لتفادي أو السيطرة على وضعيات محتملة مخلة بالنظام في القسم.
- إعلامي: عندما يوجه مثلا إلى الأولياء.

لكن تطبيقيا نجد أن المدرسة لا تفرد أوقاتا مختلفة للتقويم بحسب وظائف هذا الأخير المتعددة وما تتطلبه بسبب ذلك من أدوات متخصصة . ويرجع ذلك خاصة إلى صعوبة ايجاد الوقت اللازم للحصول على كل هذه الأنواع من المعلومات دون الإخلال بالحجم الساعي المخصص للتدريس[1]"

III- تطور مفهوم التقويم التربوي:

بسبب تطورالفلسفات التربوية عموما ، وكذلك بسبب تطورالأبحاث التربوية المتعلقة بموضوع التقويم ذاته، شهد مفهوم التقويم التربوي تطورا كبيرا سواء من حيث مبادئه أو من حيث مجالاته واستعمالاته .

III-1: محطات تاريخية:

نجد لمسار مفهوم التقويم التربوي معالم ومحطات تاريخية عديدة تبرز تطوره وتطور فلسفته ومجالاته[2]:

- **في القديم** : وضعت مجموعة اختبارات رسمية تؤدى في احتفاليات المرور من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ، كاختبارات التحمل والشجاعة والصيد البحري والبري، ليقبل كفرد كامل العضوية أو كأحد المقاتلين في القبيلة.

– في اليونان القديمة : يمكن اعتبار مقاربة سقراط أصلا للامتحانات الشفوية.

– في إسبرطة وأثينا وضعت امتحانات في القراءة والخط والنشيد.

- **1702** :اعتماد الاختبارات الكتابية في جامعة كمبردج (إنجلترا).

---

(1) **Philippe PERENNOUD- Evaluation et mesure** Ed.De Boeck – Bruxelles-1998-page: 62 ترجمة الباحث

(2) **Laifa AIT BOUDAOUD :** L'évaluation dans le système scolaire**,** op. cit. P 9. ترجمة الباحث

- **القرن 19** : – ظهور اتجاه رافض وناقد للامتحانات : "مان" (MANN) يقدم في"بوستون" (Boston USA) أول انتقاد جاد للامتحانات الشفوية **(1845)**.
- بروز طرائق جديدة للقياس والتقويم : في بوستون (Boston USA) : أول محاولات رسمية لتقويم أداء المدارس.

- في **1894** : مدينة شيكاغو (CHICAGO. USA) تنشئ لجنة وتكلفها بالتحقيق حول المردود المدرسي.
- **بداية القرن العشرين** : ظهور حركتين:

1– حركة الفعالية والمردودية : نقل مناهج وطرائق التسيير الفعال من المجال الصناعي (تايلور–TYLOR) وتطبيقها في المجال التربوي من أجل فعالية أكبر للعملية التربوية

2– بروز السلوكية.

- **1900–1930**: عهد الفعالية والاختبارية (TESTING) وظهور اختبارات التحصيل المقننة.
- **1931 – 1930**: عهد " تيلر" (TYLER) و ظهور مفهوم التقويم (évaluation) بمعنى يتجاوز مفهوم القياس ، استخدام أدوات عديدة لجمع المعلومات (ملاحظة – مقابلة – قائمة جرد ومراجعة –استبيان – شهادة.....)
- **1946–1957** : تطوير مقاربات رسمية للتقويم : التركيز على تعريف وتحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها.
- إنشاء مصلحة الاختبار التربوي E.T.C (EDUCATIONAL TESTING SERVICE) في الولايات المتحدة الأمريكية عام **1946** .
- في عام **1948** تصنيف "بلوم" و"كراثول" و"مازيا" (BLOOM–KRATHWOHL – MAZZIA: لكل الأهداف الممكن وضعها (ظهور الصنافات في المجال المعرفي **1956** و الوجداني **1964**) مما أثار إهتمام التربويين بالأهداف البيداغوجية.
- **1958–1972**:
- وضع "بوبهام" (POPHAM – **1968**) مشروع: (بنك الأهداف وأسئلة الاختبارات) لفعالية المواد التعليمية المدرسية واستخدام الحاسوب في ذلك، مما سمح بطبعها ونشرها.
- إصدار الحكومة الأمريكية لقانون Elementary and secondary act (**1965**) والذي يسمح بتفتح التقويم على آفاق أخرى بالإضافة إلى تقويم المكتسبات : (تقويم المشاريع ، المواد التعليمية ، البرامج ، التدخلات البيداغوجية ، الإبداعات ...)
- إبتداء من **1973** عهد الاحترافية: من خلال وضع أدوات متطورة تحت تصرف التربويين : تحليل الحاجيات ، تقويم تكويني ، مرشد حول ماهية وكيفية التقويم والغرض منه ...

III– 2: تطور التصورات المتعلقة بمفهوم التقويم:

تطورت التصورات المتعلقة بمفهوم التقويم بسبب تطور البيداغوجيات والظروف الداخلية و الخارجية لعالم التربية وأهمها[1]

1– التصور الأول: "**التقويم المقارن**" Evaluation comparative

الهدف : – توفير أدوات ذات موثوقية كبيرة تسمح بترتيب التلاميذ .

– إصدار قراربشكل لا مجال فيه للشك حول منح أو عدم منح شهادة ما .

النقائص : إن القياس الدقيق للأداءات يفيد في التوجيه أكثر منه في التربية .

2– التصور الثاني : **التقويم المحكي** Evaluation criteriee

الهدف: الوصول إلى قياس موضوعي – بالاستعانة باختبارات مبنية بشكل جيد– و وصف دقيق للسلوكات المتوقعة للتلاميذ : إنه عهد بيداغوجية الأهداف.

ويأخذ التقويم فيها دور المعلومة الراجعة التي تسمح بتحديد موضع التلميذ بالنسبة للمعايير التي تجسدها الأهداف.

– النقائص: هذا التصور يقوي التوجيه والتسيير من المعلم تجاه التلميذ الذي يجد نفسه "موجها" خطوة خطوة، وهو أيضا يفتت المكتسبات إلى وحدات صغيرة يمكن ملاحظة السلوك المعبر عنها.

3– التصور الثالث: **التقويم التصحيحي** Evaluation correctrice.

الهدف: توفير نغذية راجعة ذات طبيعة إعلامية محضة من خلال إعطاء التلميذ توضيحات إضافية بحسب الصعوبات المعترضة .

النقائص: هذا التصور القريب من مهنة المدرس للتلميذ في بيت هذا الأخير(preceptorat)، معقد في تطبيقه.

4– التصور الرابع: **التقويم الموعي** Evaluation conscientisante

---

(1) **Laifa AIT BOUDAOUD :** L'évaluation dans le système scolaire**,** op. cit. p .10. ترجمة الباحث

الهدف : تفضيل المشاركة الفاعلة واستقلالية التلاميذ فهؤلاء بعد أن يعوا صعوباتهم الخاصة في السير تعطى لهم معالم توضيحية ليتمكنوا من أخذ زمام تطورهم الخاص بأنفسهم.

فعبر هذه المحطات انتقل التقويم من منهجية **تجميعية** إلى منهجية **تكوينية** ويمكن تلخيص هذا التطور في أربعة مراحل[1]:

1 – في البداية : كان مفهوم التقويم مرتبطا **بقياس** معارف التلاميذ الناتجة عن تعليمات سابقة فكان هناك خلط بين : القياس والتقويم والعلامة وقد وصفت هذه المرحلة بـــ "التقويم من الجيل الأول " وفيها كان الاهتمام مقصورا على إيجادالوسائل الكفيلة بقياس النتائج الدراسية.

2– بعد إدخال **بيداغوجية الأهداف** في التعليم هدف التقويم إلى تحديد ما إذا كانت **الأهداف** المسطرة قد **تحققت** بطرق المتعلمين **أم لا**. وقد وصفت المرحلة الثانية هذه بـــ " التقويم من الجيل الثاني " وهي كالأولى إقتصرت كذلك على دراسة النتائج المدرسية للتلاميذ أي على الناتج وليس على من أنتجها أو على المسار الإنتاجي في حد ذاته.

3– في **النصف الثاني** من **الستينات** ظهر عنصر " **الحكم** " في تعريف التقويم، و يعتبر بروز هذا المفهوم بداية " للتقويم من الجيل الثالث". والحكم عبارة عن اتخاذ موقف من مدى تحقق ما هو متوقع من التلاميذ. وهذا المفهوم لا يفترض في ذاته اتخاذ قرار، ومن ثم يمكن لهذا التقويم أن يبقى مجرد معاينة لواقع (un constat) . وهو ما نلاحظه عادة – للأسف– في مجالس الأقسام عندنا.

5 **أخيرا** ظهور ما يمكن أن نسميه "بالتقويم من الجيل الرابع" **كمسار** موجه نحو اتخاذ قرار (قرار مواصلة تعلم معين، أو ادخال تعديل في المسار التعليمي) وفيه يكون التركيز على المسار الإنتاجي في حد ذاته.

III – 3: تطور مفهوم التقويم بتطور مفهوم المنهج :

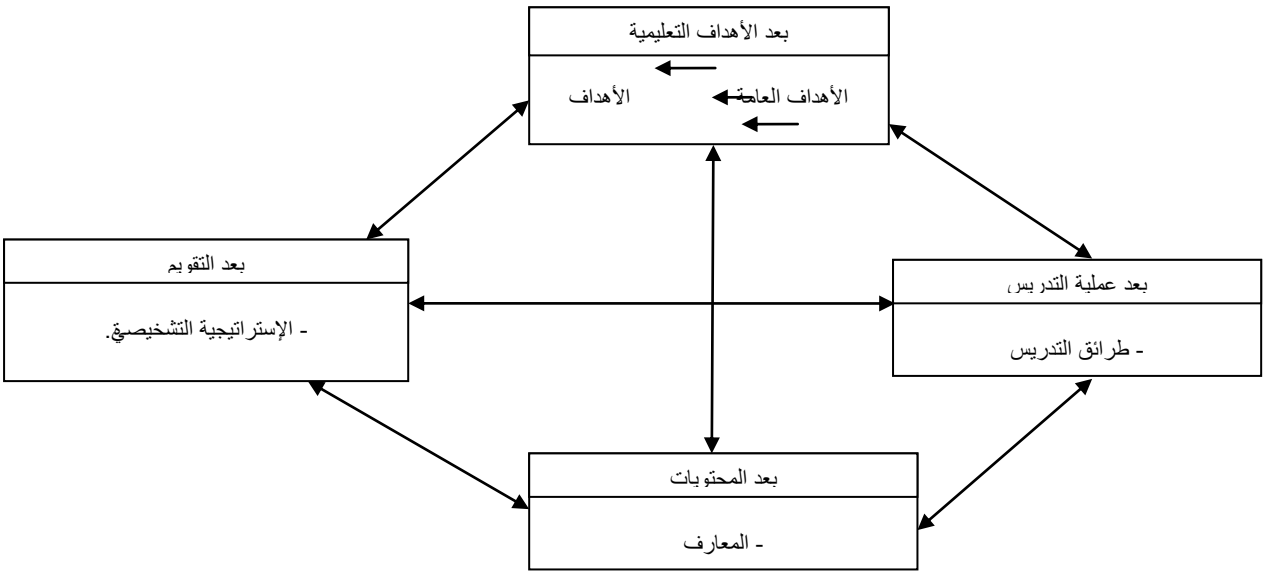
يرى الأستاذ " أمحمد تيغزى "[1] أن النظرة التقليدية للمنهاج التي كانت تحصره في برامج أو مقررات أو قوائم محتويات منظمة تنظيما معينا، وبالتالي فالعامل الحاسم الذي يصنع البرنامج يتجلى أولا وأخيرا في

---

(1) Ibid. p .11.

(1) **امحمد تيغزى**: مداخلة بعنوان: **تحليل شروط الاختبار التكويني والاختبار التجميعي من منظور فارقي تباييني، ومنظور هدفي دلالي** ، الملتقى الثاني لتقويم البكالوريا. من تنظيم وزارة التربية الوطنية والديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، قسنطينة 1995."

المحتوى أي المعرفة – هذه النظرة طرأ عليها تغيير فحواه أن المنهاج هو محصلة عدد من الأبعاد: [أ]– بعد الأهداف [ب]– بعد العملية التعليمية (طريقة التدريس وترتيب الموقف التعليمي) [ج]– بعد المحتوى أو المعرفة [د]– بعد التقويم . ومعنى ذلك أن المحتوى هو مجرد بعد من هذه الأبعاد لا يستطيع لوحده صنع هوية المنهاج إلا بتفاعله مع الأبعاد الأخرى المتمثلة في الأهداف التعليمية واستراتيجية التدريس والتقويم، كما يوضحه الشكل التالي:



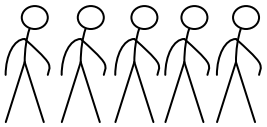
شكل رقم: 03. المفهوم أو التصور الأبعادي للمنهج.

فالنظرة الحديثة تعتبر التقويم جزءا لا يتجزأ من المنهاج، و لا يقوم المنهاج بدونه،وليس من المضافات أو الزوائد مثلما كان الحال في التصور التقليدي لمفهوم المنهاج القائم أساسا على المحتوى.

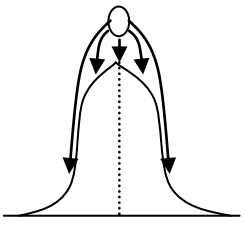
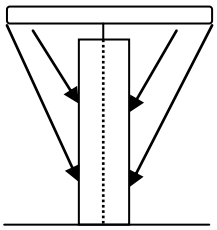
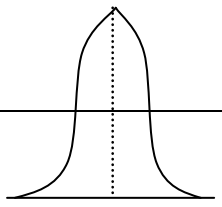
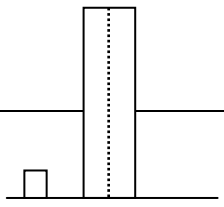
III– 4: تطور مفهوم التقويم بتطور مفهوم البيداغوجيا:

كما يؤكد " كاردينى" [1] –على تطورمفهوم التقويم بتطورمفهوم البيداغوجيا كما يبينه الشكل التالي:

التصور للبيداغوجيا:

	القديـــــــــــم	**الحديـــــــــــث**
البيداغوجيا	التلقين	التعلم
مركزة على:	تدخلات المعلم	نشاطات التلاميذ
في إطار تعليم	جماعي 	فردي

التصور للتقويم:

	القديـــــــــــم	**الحديـــــــــــث**
التعليم	جماعي	فردي
	موحد 	مختلف 
الناتج	مختلف 	موحد 
الأساس المرجعي	المتوسط	

[1] **Jean CARDINET: Evaluation scolaire et mesure**, Ed De Boeck- Bruxelles-2eme édition -1994. Page: 64

		الهدف المرصود

فيبين هذا الشكل ارتباط التقويم بالبيداغوجيا وتطوره بتطورها. ففي التعليم الكلاسيكي نجد أن البيداغوجيا المقدمة هي بيداغوجيا التلقين محورها تدخلات المعلم في إطار تعليم جماعي موحد، فكان ناتج التقويم مختلفا وموزعا توزيعا "عادلا" حسب قوس "غوس" عاكسا لطبيعة التعليم الكلاسيكي الذي لا يهتم بالانقاص من الفروق الفردية أو إلغائها، ولأساسه المرجعي المعياري (المتوسط). بينما في التعليم الحديث نجد أن البيداغوجيا المقدمة فيه هي بيداغوجيا التعلم، محورها نشاطات التلميذ التي يقوم بها من أجل الاستيعاب والتحصيل من خلال تعليم فردي يساير استعداداته وقدراته ومسار تعلمه، فيكون ناتج التقويم موحدا عاكسا لطبيعة هذا التعليم من حيث كونه فرديا أي مختلفا من تلميذ إلى آخر بحسب ما ذكرناه، نتيجة التغلب على الفروق الفردية ومحوها والوصول إلى نتيجة واحدة من طرف جميع التلاميذ في آخر المطاف هي تحقيق الهدف التعلمي المرصود ، والمرجعية هنا في هذا التقويم هي محكية لا معيارية(أي باعتبار الهدف لا باعتبار المتوسط) .

شكل رقم 04: تغير التصور في مجال التقويم بتغير التصور في المجال البيداغوجي

III-5: التطورات الأساسية في مجال التقويم التربوي:

لقد حدثت تطورات كثيرة في مجال التقويم التربوي أهمها ما يلي[1]:

1. بروز اتجاهات جديدة في فلسفة التقويم التربوي.
2. ظهور التقويم التربوي كاختصاص مهني.
3. تزايد الاهتمام بتقويم البرامج والمناهج التربوية .
4. التأكيد على النوعية في عملية التقويم.
5. تطورات القياس التربوي اعتمادا على استخدام الحاسوب .

1 بروز اتجاهات جديدة في فلسفة التقويم التربوي:

لقد ازدادت الدعوات إلى تطوير السياسات والإجراءات التي تؤدي عملا أفضل في تقويم التقدم التربوي وبخاصة المدى الذي يتعلم فيه الطلاب مشكلات وأسئلة مثيرة للتحدي يتطلب إنجازها استخدام مهارات عقلية عالية المستوى (Ennis,1985) (Nickerson,1989) ومن الطبيعي أن يتطلب تحقيق هذه

---

(1) **الدكتور مصطفى رجب** : **التقويم التربوي** : **تطورات واتجاهات مستقبلية القياس والتقويم التربوي** المشارك، كلية التربية جامعة البحرين.مطبوعة جامعية-السنة الجامعية: 2003/2002.

المهمات نظرة جديدة على التقويم التربوي في التحول من ثقافة الاختبار، القائمة على فلسفة التقويم النسبي(Norm-referenced evaluation) إلى ثقافة التقويم التطوري القائمة على فلسفة التقويم المطلق (criterion-referenced evaluation).

2 ظهور التقويم التربوي كاختصاص مهني:

لقد تطور التقويم التربوي من إجراءات تقويمية بسيطة بغرض تسليم الشهادات إلى اختصاص يتطلب تكوينا وتأهيلا خاصين، ولقد أصبح التقويم التربوي يتميز بثلاث مجالات رئيسية من الاختصاصات:

- **نظام الاختبارات :** بما يتضمنه من نظريات ونماذج، وبناء وإدارة، وتحليل، وتهدف إلى توفير معلومات عن نتاجات التعليم المدرسي.
- **ضبط التعلم الفردي :** ويتناول تعلم لدى الأفراد ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات التعلمية وتلبية حاجاتهم، وتوجيه المعلمين إلى كيفية التعامل معهم لتحقيق إتقان مهارات معينة
- **تقويم البرامج والتجديدات التربوية :** بهدف تحسين فاعليتها و إيجاد الحلول للمشكلات الاجتماعية التربوية .

3 تزايد الاهتمام بتقويم البرامج والمناهج التربوية:

تلبية للتحديات الحضارية والمطالب المتغيرة للمجتمعات أصبح يتوقع مشاركة جديدة من التفاعل بين النظم التربوية، والصناعة، ومؤسسات التعليم العالي يكون محور عملها إعداد برامج تربوية واجتماعية جديدة، والقيام بإجراء تقويم شامل لنتاجاتها وعملياتها وفاعليتها للتحقق من كفاية المدارس وفعاليتها وذلك من خلال تقويم داخلي (Internal evaluation) تقوم به مجموعة متخصصة من المقومين من داخل المؤسسة التربوية، وتقويم خارجي (external evaluation) تنفذه مجموعة خارجية أو وكالة متخصصة موثوق بها تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية.

4 –التأكيد على النوعية في عملية التقويم:

إن اتساع أنشطة التقويم التربوي بفعل انتشار الثقافة المحلية، وامتدادها إلى الإطار الدولي جعل إمكان التنافس بين المجتمعات كبيرا. ومن الطبيعي في ظل هذا التنافس ، أن يكون بعد النوعية عنصرا رئيسيا في المنافسة التي من المحتمل أن تشتد في المستقبل، ويصبح المقومون حينئذ أكثر مهارة في توفير معلومات مفيدة لمتخذي القرار، تكون فيها معايير الأداء المطلوبة عالية في كل استراتيجيات التقويم المراد استخدامها.

5 تطورات القياس التربوي اعتمادا على استخدام الحاسوب:

في ضوء التطورات الهامة في استخدام الحاسوب يمكن رصد التطبيقات التالية الأكثر أهمية في القياس التربوي:

أ- **في مجال الأهداف التعليمية:** إن برامج معاملة الكلمة (word precassing) التي تسمح بإضافة أو حذف أوتنقيح معلومات مكتوبة بسرعة وفاعلية سوف تمكن المعلمين من تعديل أهدافهم من سنة إلى أخرى وتحليلها بما يواكب التغير في الاتجاهات التربوية، كما تتيح لهم الاحتفاظ بعدد كبير من الأهداف التعليمية لاستخدامها في اختبارات التحصيل.

ب- في مجال الاختبارات: ويتضمن ما يلي:

- إجراء تعديلات في أسئلة الاختبار أو إضافة أسئلة أخرى أو طباعة صورة جديدة من الأسئلة بسرعة على الآلة الطابعة(Printer).
- توليد أنواع بديلة من الأسئلة بحيث تتطابق مع الأهداف التعليمية .
- بناء عدد من الاختبارات القصيرة في مستويات محددة مسبقا من حيث الصعوبة وإجراء المقارنة بينهما.
- بناء اختبارات مفصلة بحسب أغراض خاصة لكل طالب أو مجموعة من الطلبة.
- حفظ بنوك الأسئلة.
- تخزين سجلات المعلمين والاحتفاظ بسجلات شاملة عن أداء الطلاب في المواد الدراسية.
- التصحيح الأوتوماتيكي للاختبار .

ج- في مجال التقديرات: ويتضمن ما يلي:

- الاحتفاظ بتقديرات الطلاب في المواد المختلفة .
- تفسير درجات الطلاب وإجراء المقارنة بينهما.
- التعرف على تضخم التقديرات أو انحدارها .
- متابعة أداء الطلاب في الفصول الدراسية خلال برنامج معين.

د- في مجال التحليل الإحصائي: ويتضمن ما يلي:

- حساب إحصائيات موجزة على مستوى الصف أو المدرسة تتعلق بثبات الاختبارات الصفية والتحليل الكمي للأسئلة.
- القيام بالتحليلات الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية المتعددة.
- إعداد التقارير لعرضها على أولياء الأمور أثناء الاجتماع بهم.

ثانيا: الاختبارات التحصيلية.

ا- تعريف الاختبارات التحصيلية:

قبل التعرض إلى تعريف الاختبارات التحصيلية – و التي منها امتحان البكالوريا– ، يجدر بنا تعريف الاختبارات بشكل عام.

ا– 1: تعريف الاختبارات وتصنيفها:

1 +الاختبار"عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية و الخصائص النفسية" (" بين" (BEAN) –1935)، و قد يكون المثير هنا أسئلة شفاهية أو كتابية، أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو النغمات الموسيقية أو صورا أو رسوما. و هذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد و تستشير استجاباته و من ثمة تمنح له درجات معينة بناء على هذه الاستجابات– (بيروني عبد السلام– 1980)[1]

2 -وهو "طريقة منظمة لتحديد درجة امتلاك الفرد لسمة معينة من خلال إجابات الفرد عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة" (د . أحمد سليمان عودة – 1985)، كما أنه "طريقة منظمة تتكون من مجموعة من الإجراءات تخضع لشروط و قواعد سواء في بناء فقراته أو تطبيقه أو تصحيحه أو تفسير نتائجه"[2].

3 -"جزء منظم لملاحظة سلوك شخص ما، ووصفه بوسائل ذات مقياس عددي أو نظام طبقي "درجات أو تقادير" ل. كرونباخ (LEE CRONBACH)–1984.

4–تعريف "آنا ستازي" (ANNA STAZY) 1976:"مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك" [3]

المعاني الأساسية لمفهوم الاختبارات:

من خلال هذه التعاريف تتضح المعاني الجوهرية المتضمنة في مفهوم الاختبارات، وهي أساسا :

– التنظيم (في بنائه وإجرائه وتصحيحه).

– القياس(بتقدير كمي أو كيفي).

---

[1] **الدكتور عبد الحفيظ مقدم :** مقال بعنوان **دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي** ، مجلة الرواسي، ع 1، قراءات في التقويم التربوي، مرجع سابق- ص:137.

[2] **ناجي تمار، مقال بعنوان: "تقنيات التقويم"**، مرجع سابق –ص :201.

[3] **د. مقدم عبد الحفيظ ، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، ص 22.

– التمثيل(للسلوك أوالسمة المراد قياسها).

I–2– تعريف الاختبارات التحصيلية:

هي تلك الاختبارات المستعملة بغرض التقويم التربوي (أو المدرسي)، أي تلك التي توضع لقياس المعلومات المدرسية ومدى فهم التلاميذ لها، والمهارة التي وصلوا إليها في تعلم مادة من المواد الدراسية[1].

ويمكن ذكر مجموعة من التعاريف لها [2]:

1– جودت أحمد سعادة:

–" الاختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابهوا وضعيات يتمتعون فيها بنوع من الاستقلالية"

–" إجراء تنظيمي تتم فيه ملاحظة سلوك التلاميذ والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المطلوب الإجابة عنها مع وصف تلك الاستجابات بمقاييس عددية".

2– فرانك غورو (Frank GOROW):

– أداة تستعمل للإجابة عن السؤال التالي: هل حقق التلاميذ الهدف المطلوب؟ وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة والمطلوب الإجابة عنها، غرضها التأكد من مدى تحقيق الهدف أو الأهداف الموضوعة".

فالملاحظ في هذه التعاريف تضمنها– إضافة إلى العناصر السابقة المكونة لمفهوم الاختبار (التنظيم– القياس– التمثيل) عنصرا آخر هو– جانب العلاقة بالأهداف التعليمية المسطرة ومدى تحققها.

وخلاصة يمكن القول أن الاختبارات هي أداة لقياس التحصيل. والقياس– عند الأستاذ" ناجي تمار"– هو " عملية تهدف إلى تحديد القيمة العددية عن طريق أجهزة القياس الملائمة"[3]

فانطلاقا مما تقدم، فإن القياس معناه تحديد أرقام أو درجات باستعمال وسائل قياسية متنوعة وملائمة لتوضيح النتائج التي توصل إليها التلميذ ومعرفة مستوياته سلبا أو إيجابا .

---

(1) **أبو بكر خيشان:** مقال بعنوان **الاختبارت التحصيلية**، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة الأدب العربي، مرجع سابق، ص 102.
(2) **د. نادية بعيبع**: محاضرات قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة- السنة الجامعية 2002-2003.
(3) **ناجي تمار**، مرجع سابق، ص 195.

أما التحصيل فإنه: النتيجة التي يحصل عليها التلميذ بعد إجراء عملية تعليم وعملية التعلم في برامج الدراسة وفي جميع المستويات. والتحصيل قد يكون جزئيا في مادة معينة أو في حصة دراسية. كما قد يكون تحصيلا عاما بالنسبة لجميع المواد أو في نهاية سنة دراسية[4].

II- السؤال التعليمي:

II-1- تعريف السؤال التعليمي:

إن السؤال التعليمي المدرسي هو الوحدة الأساسية في بناء الاختبارات التحصيلية،و يعــرف بأنه [3] عبارة عن "مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، و يتطلب من المتعلم قدرا من التفكير و فحص للمادة التعليمية التي بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح . و تتجلى أهمية الأسئلة التعليمية في أنها تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة المدروسة، و تلخص له هذه المادة ، و تحثه على دراستها و فهمها و استرجاعها في الوقت المناسب ، ثم الاستفادة منها في المستقبل . فالأسئلة التعليمية بشكل عام تثري عملية التعلم و تزيد من دافعية المتعلم للتعلم، و تشبع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة و منظمة".

II-2- مصادر اشتقاق الأسئلة التعليمية:

تشتق الأسئلة التعليمية بوصفها إحدى الوسائل الإدراكية المعرفية من نظامين تعليميين هما [4]: النظام التعليمي المعتمد على المعلم، و النظام التعليمي المعتمد على المتعلم. و يسمى النظام التعليمي الذي يعتمد على المعلم بنظام الاستراتيجية الإدراكية المتضمنة ، في حين يسمى النظام التعليمي المعتمد على المتعلم بنظام الاستراتيجية الادراكية المنفصلة.

و تعرف الاستراتيجة الإدراكية المتضمنة بأنها ذلك النظام التعليمي الذي يحث المتعلم على دراسة الوسيلة الإدراكية التي يقدمها المعلم أو واضع المنهاج أو الشخص التربوي المسؤول، و استعمالها في

---

(4) **"التقويم التربوي" مجلة خاصة بالملتقى التكويني لنواب المديرين للدراسات** بثانوية زيغود يوسف- قسنطينة- أيام: 9 -10 مارس1997 - من تنظيم وزارة التربية الوطنية – المفتشية العامة – إدارة الثانويات والمعاهد لمقاطعتي ميلة وقسنطينة - ص:10.

(3) **د.أفنان نظير دروزة،** مرجع سابق –ص : 32 .

(4) **المرجع نفسه،** ص 48.

المواقف المناسبة . كأن يطلب المعلم من المتعلم الإجابة عن الأسئلة الشفوية التي يطرحها في غرفة الصف، أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة في كتابه المدرسي. مثال: "بعد أن درست موضوعا عن الدول العربية ، اذكر عاصمة كل من الدول العربية التالية : مصر، المغرب، الأردن، السودان؟".

أما الاستراتيجية الإدراكية المنفصلة، فتعرف بأنها ذلك النظام التعليمي الذي يزود المتعلم بتعليمات وإرشادات تحثه على التفكير و اشتقاق المعلومات (الوسيلة الإدراكية) من تلقاء ذاته، كأن يطلب المعلم من المتعلم أن يفكر في وضع أسئلة تعليمية في أثناء دراسته أو قراءته لدرس تعليمي، ثم الإجابة عنها. مثال: "بعد أن درسنا موضوعا عن عواصم الدول العربية، ضع أسئلة تساعدك على استظهارها".

و الفكرة هنا أن الأسئلة التعليمية ليست عملية ينفرد بها المعلم و إنما عملية يشارك بها المتعلم جنبا إلى حنب مع المعلم لما في ذلك من إثارة تفكيره و حثه على توظيف عملياته العقلية بطريقة مفيدة و فعالة.

وقد أثبتت الدراسات (wittrock . 1974 ;Mager & Clark e.g.Duell.1977 ; Helfedt.1963 ; Recard & August .1975) أن إتاحة الفرصة للمتعلم أن يفكر بالمعلومات المدروسة من تلقاء نفسه و يحللها و يفسرها تساعده على الفهم والاستيعاب والتعلم بطريقة أفضل مما لو أخذنا هذه المعلومات جاهزة من المعلم. فالاستراتيجية الإدراكية المنفصلة من شأنها أن تجعل دور الطالب إيجابيا فعالا في الموقف التعليمي بدلا من كونه سلبيا متلقيا للمعلومات مستظهرا لها دون أن يعرف فائدتها و تطبيقاتها التربوية.

II-3- مستوى العمليات العقلية التي تتطلبها الأسئلة التعليمية :

افترض الباحثون التربويون الذين عالجوا موضوع الأسئلة التعليمية أن هناك مستويات عقلية مختلفة تقيسها الأسئلة التعليمية[1] تتراوح بين المستوى البسيط إلى المستوى المعقد، و ذلك تبعا للعمليات العقلية التي يوظفها المتعلم لدى إجابته على هذه الأسئلة المختلفة ، و عليه فالأسئلة التعليمية المتنوعة من شأنها أن تقيس أهدافا تعليمية مختلفة، و تنمي عمليات عقلية متنوعة.

ويعرف السؤال ذو المستوى التعليمي السهل بأنه السؤال الذي لا يحتاج إلى عمليات عقلية عليا، أو جهد و وقت كبيرين للإجابة عنه. إن مثل هذا السؤال هو الذي يطلب من المتعلم تذكر حقائق ومعلومات محددة وجزئية ،أو تذكر معلومات عامة سبق له تعلمها . في حين يحتاج السؤال ذو المستوى

[1] المرجع السابق –ص : 50 .

التعليمي الصعب إلى عمليات عقلية عليا، و جهد و وقت كبيرين لدى الإجابة عنه . أن مثل هذا السؤال هو الذي يطلب من المتعلم أن يفسر ، أو يحلل ، أو يركب ، أو يطبق أو يقوم، أو يكتشف.

و هناك تصنيفات مختلفة في المجال الإدراكي المعرفي للمستويات العقلية شاع استعمالها في هذا القرن كأساس لوضع الأسئلة التعليمية منها تصنيف " بلوم " الهرمي (Bloom.1956) الذي يبدأ بمستوى المعرفة والتذكر كأدنى العمليات العقلية وأبسطها و يمر بمستويات الفهم و الإستيعاب، فالتطبيق، فالتحليل، فالتركيب، و ينتهي بمستوى التقويم و إصدار الحكم باعتبارها أعلى العمليات العقلية.

و منها أيضا تصنيف "جيلفورد" (Guilford. 1959) للعمليات العقلية و التي حصرها في ثلاث فئات هي:

- العمليات الإدراكية (Operations): و تشمل عملية التذكر، و تشعب الأفكار، و تجميعها، ثم تقويمها.

- المحتوى التعليمي (Content): و يشمل إدراك الاشكال و الرموز، و المعنى، و ملاحظة السلوك الذي نتعرف بوساطته على تصرفات الأفراد في المواقف الاجتماعية.

- الإنتـــاج (Productions): و هذه الفئة تتطلب إدراك الوحدات ، و الفئات ، و العلاقات، و الأنظمة، و القدرة على التطبيق، و التنبؤ. و بالتالي فالأسئلة التعليمية قد تتنوع بتنوع هذه الفئات الثلاث.

و هناك أيضا تصنيف "جانيه" الهرمي (Gagne. 1977 & Briggs.1990) الذي رتب المهارات العقلية في سلم هرمي يبذأ بعملية التعميم و التمييز، و يمر بإدراك المفاهيم المادية المحسوسة ، فالمفاهيم المجردة ، فالمبادئ، و ينتهي بعملية حل المشكلات. إن نموذج "جانيه" الهرمي في التعلم استعمل كأساس لتخطيط الأهداف التعلمية و من ثم لوضع الأسئلة التعليمية، وحديثا افترض "جانيه" خمس نتائج تعلمية هي: المهارات العقلية، استراتيجية الإدراك، الحقائق و المعلومات اللفظية، المهارات الحركية، الإتجاهات. وهذه النتائج التعلمية يمكن أن يأخذها المعلم كأساس لاشتقاق الأهداف التربوية العامة، والأهداف السلوكية الخاصة، و وضع الأسئلة التعليمية، وتنظيم عملية التعليم و تصميمها و تخطيطها.

اتساق الأسئلة و الأهداف التربوية وفق تصنيفي "بلوم "و" ميرل":

أولا: **تصنيف بلوم** [1]: من التصنيفات المعروفة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية العامة والسلوكية الخاصة، ما وضعه المربي الأمريكي "بلوم" (Bloom.B.S.) عام (1956) حيث صنف العمليات

---

[1] **المرجع السابق** – ص 53.

العقلية تصنيفا هرميا إلى ست فئات تتراوح من المستوى السهل الذي يتطلب توظيف عمليات عقلية دنيا كالتذكر، إلى المستوى الصعب الذي يتطلب توظيف عمليات عقلية عليا كالتقويم. وعليه فقد استعملت هذه التصنيفات كأساس لصياغة كل من الأهداف التربوية العامة و الأهداف السلوكية الخاصة من ناحية ، و الأسئلة التعليمية التي تقيس هذه الأهداف من ناحية أخرى.

هذه الفئات على التوالي هي:

1 – فئة المعرفة و التذكر.

2 – فئة الفهم و الإستيعاب.

3 – فئة التطبيق.

4 – فئة التحليل.

5 – فئة التركيب.

6 – فئة التقويم.

ثانيا: تصنيف ميرل(Merrill):[1]

من التصنيفات الحديثة التي ابتكرت في مجال الأهداف التربوية ما وضعه المربي الأمريكي (دافيد م.ميرل) حيث افترض ميرل (1983، Merrill) أن العمليات العقلية تنحصر في أربعة مستويات من حيث الصعوبة ، أسهلها تذكر الحقائق و الأمثلة ، يليها تذكر المعلومات العامة التي تتعلق باستخدام لمبدأ أو مفهوم أو إجراء عام ، ثم تطبيق المعلومات العامة التي تتعلق بتعريف لمبدأ أو مفهوم أو إجراء عام ، فاكتشاف المعلومات العامة التي تتعلق باشتقاق تعريف لمفهوم أو مبدأ أو إجراء عام من خلال معالجة أمثلة و مواقف تعليمية جديدة يراها المتعلم لأول مرة. و افترض (ميرل) أن هذه العمليات العقلية الرئيسة الأربعة تقع على متغيرين اثنين أحدهما يمثل نوع المحتوى التعليمي ، و الثاني يمثل مستوى الأداء التعليمي.

---

[1] **المرجع السابق**، ص : 58 .

يعرَف المحتوى التعليمي بأنه تلك المعلومات و المعرفة التي يكتسبها المتعلم من المنهاج المدرسي ، و المراجع ، و المصادر التعليمية. و هذا المحتوى التعليمي يشتمل على أربعة أنواع رئيسية من المعلومات هي :

المفاهيم .

المبادئ.

الإجراءات.

الأمثلة و الحقائق.

وهكذا فالمحتوى التعليمي هو البعد الأول الذي تقع عليه العمليات العقلية. أما البعد الثاني بهذه العمليات هو مستوى الأداء التعليمي. و يعرف مستو ى الأداء بأنه السلوك الذي يتوقع من المتعلم أن يظهره بعد حدوث عملية التعلم.

و بهذا يفترض ميرل أن ثلاثة عشر مستوى من الأداء التعليمي باعتبار نوع المحتوى التعليم ي هي:

1) تذكر الحقيقة.
2) تذكر مثال المفهوم.
3) تذكر مثال المبدأ.
4) تذكر مثال الإجراء.
5) تذكر تعريف المفهوم.
6) تذكر تعريف المبدأ.
7) تذكر تعريف الإجراء.
8) تطبيق المفهوم.
9) تطبيق المبدأ.
10) تطبيق الإجراء.
11) اكتشاف المفهوم.
12) اكتشاف المبدأ.
13) اكتشاف الإجراء.

مستوى الأداء التعليمـي	نوع المحتوى التعليمـي			
	المعلومات العامة			المعلومات الخاصة
	مفهوم	مبدأ	إجراء	مثال أو حقيقة
اكتشـاف	/	/	/	X
تطبيـق	/	/	/	X
تذكر معلومات عامة	/	/	/	X
تذكر معلومات خاصة	/	/	/	/

جدول

رقم: 01. مستوى الأداء التعليمـــي باعتبار نوع المحتوى التعليمـــي حسب ميرل.

إن هذه المستويات العقلية المختلفة من تذكر و تطبيق و اكتشاف هي الأساس الذي اعتمده "ميرل" لوضع الأهداف التعليمية و من ثم لصياغة الأسئلة التعليمية*.

III- أهمية الاختبارات التحصيلية:

ت عتبر الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التحصيل التربوي ، و هي ضرورية و أساسية لقياس تحصيل التلاميذ قياسا موضوعيا و صحيحا . وما زاد من أهميتها في الوقت الحاضر هو توسع مجال استخدامها ، فهي تستخدم في المؤسسات الصناعية و العسكرية و التجارية و في مؤسسات البحث العلمي المختلفة ، علاوة على استخدامها في المؤسسات التربوية المختلفة .

III -1- مكانة الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي:

إن الوسيلة الرئيسية التي يكثر استعمالها والاعتماد عليها في اتخاذ القرارات المتعلقة بالتقويم التربوي هي الاختبارات المدرسية والمعروفة باختبارات التحصيل.

وهي ضرورية وأساسية لقياس تحصيل التلاميذ قياسا موضوعيا وصحيحا [1]. و ما زاد من أهميتها في الوقت الحاضر هو توسع مجال استخدامها، فهي تستخدم في المؤسسات الصناعية و العسكرية و التجارية وفي مؤسسات البحث العلمي المختلفة، علاوة على استخدامها في المؤسسات التربوية المختلفة.

---

* تقدم الدكتورة **أفنان نظير دروزة** في مؤلفها(المرجع السابق) تفصيلا لتصنيفي بلوم وميرل بجداول وأمثلة توضيحية. ص: 41- 50.

[1] **د.مقداد محمد**: - مقال بعنوان" **أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي**"، قراءات في التقويم التربوي، مرجع سابق، ص: 161.

إن التقويم في العملية التعليمية يؤدي إلى [2] معرفة مدى فهم التلميذ لبرنامج معين من التعليم لفترة معينة, و ذلك عن طريق وضع اختبارات تقيس السلوك الفكري و اللفظي الذي أصبح يتمتع به التلميذ عند نهاية المرحلة التعليمية (فالتقويم عملية تقدير قيمة الشيء أو كميته بالنسبة إلى معايير محدودة أو مدى التوافق بين فكرة أو عمل ما و بين القيم السائدة).

أي أن هدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم, و ذلك بتحليل المعلومات المتيسرة عنه, و تفسيرها في ضوء العوامل و الظروف التي من شانها أن تؤثر على العمل سواء من حيث الأهداف أو التخطيط أو الإدارة أو التمويل، أو التوقيت، أو أسلوب التنفيذ أو نوع الاستجابة أو صورة النتائج ...الخ ، و تحديد كل ذلك تحديدا موضوعيا دقيقا.

فلتحقيق الهدف من التقويم التربوي، وهو معرفة مدى فهم التلميذ لبرنامج معين من التعليم لفترة ما واستعابه له، فإن ذلك يكون عن طريق وضع اختبارات تقيس السلوك الفكري واللفظي الذي أصبح يتمتع به التلميذ عند نهاية المرحلة التعليمية.

وتتجلى أهمية الاختبارات كذلك من خلال تعدد وظائفها . ولكن ،ومهما تعددت هذه الوظائف فإن جميع أنواع الامتحانات تشترك من حيث الوظيفة فيما يلي[1] :

1- أنها **اختبارات تحصيلية** : بمعنى أنها تقيس تحصيل المتعلمين و ما أنجزوه بنجاح بعد دراسة مقرر دراسي معين.

2- أنها **اختبارات تأهيلية:** فنحكم عن طريقها بأن شخصا ما قد انتهى من مرحلة تعليمية، وأصبح مؤهلا للانتقال إلى مرحلة تعليمية أخرى.

3- أنها **اختبارات تنبئية:** بمعنى أننا نتنبأ عن طريقها عن مدى قدرة المتعلم على متابعة دراسات متقدمة في مواد مثل الرياضيات والفيزياء وعلوم الهندسة ...الخ.

4- أنها **اختبارات مسابقة:** نختار بواسطتها المتعلمين الذين يفضلون عن غيرهم في الدخول إلى الثانوية أو الجامعة.

ونتيجة لهذه الأهمية للاختبارات المدرسية فإننا نجد لها أبعادا متعددة بالإضافة إلى بعدها التربوي البيداغوجي الأصلي، فهناك الأبعاد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والإدارية وغيرها.

ولا شك أن للامتحانات والاختبارات أهمية بالغة في حياة المتمدرسين ومن خلالهم الأولياء والمدرسين والمشرفين الإداريين والتربويين، ولكل فئة من هذه الفئات نظرة خاصة لهذه الأداة التقويمية[2]:

---

[2] **د. مقداد محمد**: المرجع السابق نفسه، ص 199.

[1] **د. نادية بعيبع:** مرجع سابق.

[2] **محمد الطاهر واعلي- شعابنة الشريف** والفريق البيداغوجي للمركز الوطني للوثائق التربوية: **فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية**- سلسلة من قضايا التربية، ط:2،الملف11 -2000.

- فعدد كبير من **التلاميذ** يرى في الاختبارات مرحلة حاسمة يبنى على أساسها مستقبله م ومن ثمة فهي جزاء ونتيجة عمل، فينتج عن هذه النظرة خوف وقلق لديهم منها.
- وهناك عدد من **الأولياء** يجارون أولادهم في هذا الاعتبار للامتحانات كعقبة كؤود مخيفة لما قد تفضي إليه من رسوب وإقصاء. وتختلف نظرة الأولياء بحسب وضعهم الاجتماعي ومستواهم الثقافي. **والفريق البيداغوجي للمركز الوطني للوثائق التربوي ة**: سلسلة من قضايا التربية: ط: 2 الملف 11: فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية-2000.
- وكذا نظرة **المدرسين** الذين تتداخل في نظرتهم للاختبارات الجوانب التربوية والبيداغوجية ، والجوانب المهنية وظروف العمل. فالأعمال المكثفة المرتبطة بإعداد الاختبارات وتصحيحها تتم في فترة وجيزة تجعل المعلم مرهقا سيكولوجيا وبدنيا.
- أما نظرة **الإدارة** فهي تنظر إلى الاختبارات من خلال المراسيم التشريعية والقانونية الصادرة عن الهيئة المشرفة سواء من حيث كيفية تنظيمها وتسييرها، أم بما يترتب عن نتائجها ، فهي ترى فيها عملية تربوية تنظيمية تدخل في إطار التق ويم المستمر للتلميذ ولقدراته ومهاراته التحصيلية وتعد المقياس الوحيد في انتقاله من مرحلة إلى أخرى أو نيل شهادة ما، ومن ثمة فمن واجب الإدراة وأولويتها التكفل بالعملية ماديا وبشريا ومحاولة توفير أحسن الظروف لإجرائها لأن ذلك من صلاحياتها الإدارية. وترى كذلك أن الامتحانات والاختبارات حق من حقوق المتمدرس لأنها تسمح له بالإطلاع على نقاط ضعفه وتقويمها لاحقا ، وتمكن كذلك الأولياء من متابعة نتائج أبنائهم المدرسية والتدخل عند الحاجة.

III-2- انتقادات لا تنقص من قيمة الاختبارات التحصيلية:

وقد وجهت إلى الاختبارات انتقادات عديدة منها:

1 -إن اعتماد نظام الامتحانات كوسيلة وحيدة لتقويم المتعلم، دون الاعتماد على الوسائل الأخرى جعل من عمليات اتخاذ القرار المتعلقة عملية التعلم- التعليم شبه شاملة، وعاجزة عن آداء مهامها، ذلك لأن أصحاب القرار يفتقرون إلى معلومات دقيقة وموضوعية
2 -إن الاعتماد على جزء أو جزئين من برنامج تعليمي كامل في تقويم المتعلم لا يخبرنا عن مستواه الحقيقي، بل وقد يظلم الكثير من المتعلمين، لأن الدرجة التي يتحصلون عليها درجة اعتباطية، وغير حقيقية.
3 -لأن نظام الامتحانات الحالي يقسم المتعلمين إلى أقوياء وضعفاء أو بعبارة أصح نقسمهم إلى ناجحين وراسبين. والتربية الحديثة لا تقر بالنجاح المطلق، ولا تقر بالفشل المطلق أيضا، ففشل المتعلم في جزء واحد من برنامج كامل لا يعني بالضرورة الفشل الكامل.

لكن رغم هذه الانتقادات، فإن الامتحانات ومن خلالها درجات المدرسين، رغم أنها غالبا ما تكون غير صحيحة، ولا يعتمد عليها كأدلة على النمو، إلا أن هناك اتفاقا عاما على أنها أدوات لا يمكن الاستغناء

عنها[1] فهي العملة المتداولة في المدرسة، وقد ظلت درجات المدرسين تعتبر مقاييس النجاح في المدرسة، والمفاتيح التي تفتح أبواب المعاهد التعليمية عند الالتحاق بها، أو عند التخرج فيها.

وكما هو معروف فإن التدريس دون التقويم لنتائجه قد يصبح أمرا لا فعالية فيه، وأن من يرى بأن المعلم لا يحتاج إلى استخدام الاختبارات، وأنه يستطيع أن يقوم بعمله على أحسن وجه دون اللجوء إليها، لهو ضرب من الخيال لأنه لا أحد يستطيع إنكار أن التعليم لا يمكن أن يرقى إلا في ظل أهداف يسعى كل من المتعلم والمعلم إلى تحقيقها[1] .

إن الوظيفة الأساسية للاختبارات التحصيلية التي يجريها المعلم في حجرات الدراسة هي قياس التحصيل الدراسي للمتعلم، وبهذا تسهم في تقويم التقدم التربوي ومدى تحقق الأهداف، وهي أمور في غاية الأهمية بالرغم من بعض الادعاءات للمتحيزين ضد استخدامها مثل قولهم بأن ما يعرفه المتعلم وما يمكن أن ينجزه يعتبر أكثر أهمية من درجاته أو تقديراته في برنامج دراسي، إن هذا الادعاء يشير إلى أن الدرجات في الاختبار والمعرفة لا يرتبطان، وهذا خطأ في أغلب الأحيان.

كما أن الادعاء بأن أغلب الاختبارات ذات قيمة تربوية محدودة يشير إلى أن درجات الاختبارات لا ترتبط بالجهود التربوية، وأنها لا تثيب ولا تعزز الدراسة الفعالة، وهذا أيضا ليس صحيحا في معظم الأحيان.

وللحيلولة دون إساءة فهم استخدام الاختبارات المدرسية ينبغي على المتعلم أن يضع في اعتباره الملاحظات التالية[2]:

1 -ليست الاختبارات غاية في حد ذاتها، ولا تهدف إلى إعطاء علامات وتدريج مراتب المتعلمين فحسب، بل هي وسيلة تعليمية تهدف إلى قياس ما تعلمه المتعلم، وتزوده بالمعلومات التي تمكنه من اتخاذ قرارات ذات علاقة بالنشاطات التعليمية المستقبلية.
2 -ليست الاختبارات وسيلة لتصنيف المتعلمين كأكفاء وغير أكفاء ، أو كناجحين أو راسبين ، بل هي وسيلة للوقوف على ما يعرفه المتعلم في مجال محدد، وأن ما يعرفه في هذا المجال ليس معيارا أو محكا لتقويم شخصه أو الحكم عليه.
3 -ليست نتائج الاختبارات دليلا على قدرات المتعلم القصوى بقدر ما هي دليل على حاجاته، وما ينبغي من عمل نحوه في المستقبل.

---

[1] **ج.و.م.روتني-(John.w.m.Rothney): تقويم التلميذ وتقدمه** ، ترجمة **د.محمد نسيم رأفت**،–دار القلم، القاهرة1964 ، ط1، -ص:25.

[1] **د. نادية بعيبع:** مرجع سابق.

[2] المرجع نفسه.

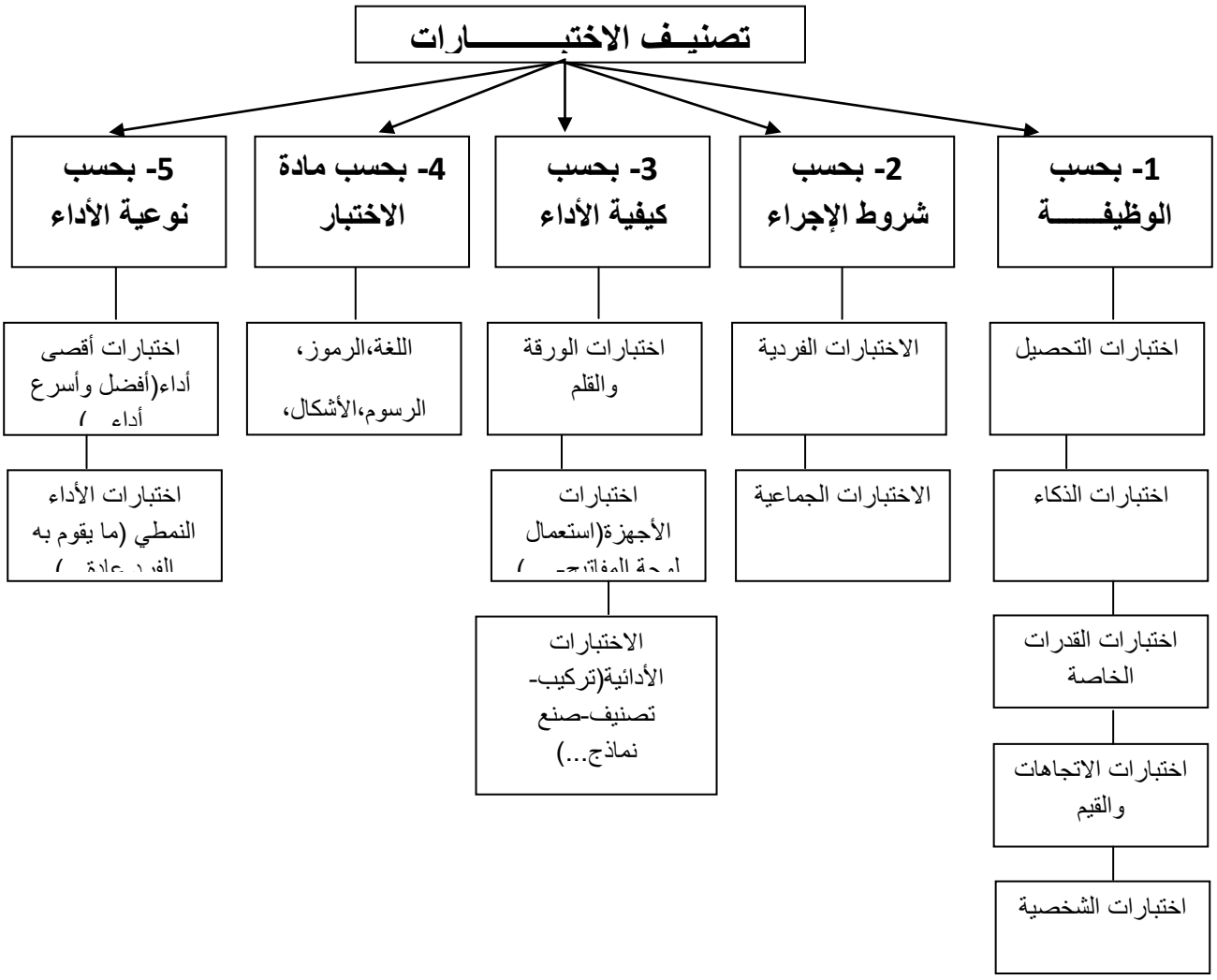
4 -يجب ألا تكون الاختبارات هي الوسيلة الوحيدة للحكم على قدرات المتعلم، فهناك نشاطات أخرى متعددة، كالملاحظة والتواصل مع الأسرة تمكن من إصدار أحكام مناسبة

5 -إن سوء استخدام الاختبارات وتفسيرها لا يعني إهمالها أو الاستغناء عنها، لأن القياس في حد ذاته لا يتناقض مع الأهداف التربوية المتنوعة، كما أنه لا يعني وجوب تقويم المتعلمين جميعهم بمقاييس واحدة.

IV- أنواع الاختبارات التحصيلية:

قبل التعرف على أنواع الاختبارات التحصيلية، يجدر بنا التعرف على أنواع وتصنيفات الاختبارات بشكل عام لعلاقة ذلك باختيار المعلمين والمقومين عموما لنوع معين من الاختبارات التحصيلية.

IV-1- تصنيف الاختبارات: يمكن تصنيف الاختبارات على أساس محاور مختلفة ونذكر هنا التصنيف الذي أورده الدكتور "مقدم عبد الحفيظ" [1] ووسعه الدكتور "بشير معمرية" [2]، وذلك لشموله للأنواع المختلفة للاختبارات بسبب تعدد المحاور واختلافها.



[1] " **مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر العاصمة، 1993، ط 1، ص 23.
[2] **بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية**، ، منشورات باتنيت- باتنة، 2002، ط 1، ص 114.

تصنيـف الاختبـــــــارات(تابع)
6- بحسب الوقت المستغرق في الإجابة
7- بحسب أسلوبي السؤال والإجابة
8- بحسب عدد الإجابات المقدمة لسؤال
9- بحسب درجات الموضوعية
10- بحسب انبثاقها عن نظرية أو انعدام
الاختبارات الموقوتة(اختبارات السرعة)
بنعم أو لا
تقديم إجابة واحدة عن السؤال(مثل اختبارات الذكاء أو اختبارات التحصيل)
اختبارات موضوعية (مقننة وموحدة في مادتها وظروف إجرائها وطريقة تصحيحها
اختبارات انبثقت عن نظرية سيكولوجية معينة بغرض اختبار فروضها (مثل:قائمة الشخصية لأيزنك)
الاختبارات غير الموقوتة(اختبارات القوة)
بالاختيار من متعدد، أو بدائل على متصل مثل(أوافق جدا-أوافق-محايد-أعارض-أعارض جدا)
تقديم أكثر من إجابة عن السؤال (مثل:طلب ذكر عدد معين من الكلمات تبتدئ كلها بحرف معين في زمن
اختبارات إسقاطية (المثيرات غير محددة- اختلاف تفسير الإجابات من فاحص إلى آخر)
اختبارات عملية صممت لحل مشكلات عملية (مثل:اختبار ستانفورد-بيني للذكاء).
السؤال بالعبارة التقريرية والإجابة بصواب أو خطأ
الإجابة بالاختيار بين بدائل في تصنيفات مستقلة(مثل:اختيار الكلمة الصحيحة من بين عدد من الكلمات التي لها معنى قريب من كلمة معينة:مجتهد(ذكي-متقدم-متفوق-مثابر)

جدول رقم: 02. جدول تصنيفي لأنواع الاختبارات.

ملاحظات:

1 -مثلما لاحظه المؤلف نفسه عقب هذه التصنيفات فإن اختبارا واحدا يمكن أن يصنف ضمن أكثر من أساس واحد، وذلك بسبب تداخل هذه الأنواع في ما بينها، فالاختبارات الجماعية مثلا تكون موقوتة وغير موقوتة–وتكون الإجابة عليها بنعم أو لا وبالاختيار من متعدد[1].

2 -هذا التنوع قيمة تربوية كبيرة إذ أن هذه التصنيفات المتعددة تضع أمام واضعي الاختبارات التحصيلية مجموعة واسعة من أنواع الاختبارات ، فيمكنهم ذلك من اختيار ما يتناسب منها مع نوع الأهداف التعليمية المتوخى تحقيقها، وطبيعة المضمون المعرفي الذي تم تعليمه، وخصائص المتعلمين ومستواهم، والوسائل المتاحة للتقويم .

IV–2– أنماط الاختبارات التحصيلية المعتمدة عادة في التقويم التربوي:

إن أهم أنواع الاختبارات التحصيلية الموظفة عادة في التقويم التربوي هي: اختبارات المقال– الاختبارات الموضوعية. ويراها الاستاذ امحمد تيغزى ثلاثة أنواع من حيث نوع الاجابة المنتظرة من التلميذ[2]:

– 1– الأسئلة المفتوحة (غير المقننة أو أسئلة المقال).

– 2– الأسئلة شبه المفتوحة أو شبه المقننة، وهي تلك التي لا تستدعي إجابة مطولة مثل الأولى فتكون في بضعة أسطر فقط.

–3– الأسئلة المغلقة أو المقننة*.

IV–2–1– اختبار المقال: (أو الاختبار ذو الإجابة المفتوحة):

يتميز اختبار المقال بخصائص الاستجابة الحرة غير المقيدة،اذ أنه سؤال يتطلب من المتعلم إنشاء استجابة خاصة من عنده، فالمتعلم هنا لديه الحرية النسبية في تقدير كيفية تناول المشكلة ومعالجتها، واختيار المعارف والخبرات، وكيفية تمييز وتنظيم إجابته، وتقرير درجة التأكيد التي تعطى لكل سمة في الإجابة، وعليه فإن سؤال المقال ذو مكانة في القدرة على الإنشاء والإنتاج والدمج والتكامل وإبداع الأفكار والآراء، وهي أنواع السلوك التي لا تتلاءم في ومع فقرات الاختبارات الموضوعية[3].

---

(1) **د. مقدم عبد الحفيظ**: مرجع سابق، ص: 127.

(2) **امحمد تيغزى:** مقال بعنوان: **"الاتجاه السيكومتري في انشاء الاختبارات التقويمية وتأويلها"**، مرجع سابق، ص 90.

* لا يفضل **الدكتور امحمد تيغزى** تسميتها بالموضوعية في مقاله المذكور سابقا " لانطوائها (أي هذه التسمية) على أحكام قيمة، إذ تشير ضمنيا على أنها أفضل أنماط الأسئلة الأخرى على الرغم من أن كل نمط من الأنماط الثلاثة من الأسئلة لا يخلو من عيوب ولا يفتقر إلى مزايا"- المرجع: **" قراءات في التقويم التربوي "**: العدد الأول من مجلة الرواسي – مرجع سابق- ص:90.

(3) **الدكتور محمد رضا البغدادي: الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس**، مكتبة الفلاح 1984 ط 2،ص:153.

و يتميز هذا النوع من الأسئلة بأنه يقيس قدرة الفرد على تنظيم معلوماته و ربطها و تركيبها[4].

هذا النوع من الاختبارات تقيس مجموعة من القدرات منها[1]:

1 -المقارنة بين شيئين مثلا قارن بين المنهج التجريبي و الوصفي.
2 -القدرة على تكوين رأي و الدفاع عنه مثلا هل تفضل اللغة العربية أم الأجنبية.
3 -القدرة على بيان العلة و السبب.
4 -شرح و نقد المعاني و المفاهيم و الألفاظ.
5 -قدرة التلخيص مثلا لخص كتاب بين الرشاد و التيه لمالك بن نبي في حدود كذا.
6 -قدرة التحليل و التمييز و التفكير و الاستدلال.
7 -إدراك العلاقات و إعادة تنظيم الحقائق.
8 -التوضيحات المبكرة, القواعد و المبادئ و الإجراءات التطبيقية.
9 -اقتراح معالجة مشكلات.

أ- الغرض من اختبارات المقال وأهميتها:

تعرضت اختبارات المقال لفترة من الزمن إلى هجوم شديد عندما أشار المتحمسون للقياس على افتقار مثل هذه الاختبارات إلى الصدق والثبات، واستخف الناس باختبارات المقال حتى أق لع المدرسون عن استخدامها وشعروا أنهم مخطئون لأنهم كانوا يستخدمونها، وبهذا التصرف أساءوا تقدير قيمة اختبارات المقال التي تعد ضرورية لقياس مقدرة التلاميذ على تجميع المعلومات وتحليلها، ويعترف بقيمتها خبراء القياس الذين يحبذون استخدام امتحانات المقال لطلاب الدرجات العلمية العليا.

فإذا كان المدرس مهتما بناحية تحصيل التلاميذ من حيث إدراكهم للعلاقات، وتعبيرهم عن الأفكار، وتنظيمهم لها، وتحليلهم للمعلومات، فينبغي ألا يتردد في استعمال اختبارات المقال التي أعدت بعناية.

وهناك من المربين من يحذر من خطورة أن يحصر المعلمون انفسهم في نطاق هذه الطرق الجديدة فربما يفقدون تقديرهم لأكثر الأهداف التربوية أهمية من خلال ميلهم إلى تقديي اختبارات الاختيار من متعدد ،_والصواب والخطأ وغيرها من أشكال الاختبارات الموضوعية التي لا تساعد على إنشاء وتجميع المعلومات وفهم معاني الحقائق، فينبغي أن تكون وظيفة الاختبارات التربوية أكثر من مجرد قياس الحفظ المؤقت لما يوجد في الكتب المقررة.

---

(4) **د.عبد الرحمن عدس: دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**، دار الفكر– عمان - ص:111.
(1) **ناجي تمار** : مرجع سابق- ص:202.

ب- محاسن اختبار المقال [1]:

1 -سهولة الإعداد و وضع الاسئلة.
2 -يمكن أن يقيس قدرات عدة و متنوعة.
3 -تستطيع أن نعرف من خلاله قدرة الطالب على الفهم و التحليل و التركيب و النقد و التقويم.
4 -يساعد على تشخيص القدرة التعبيرية عند التلميذ.
5 -يساعد على معرفة مدى قدرة التلميذ على حل المشكلات.

جـ- عيوبه:

وعلى الرغم مما سبق فهناك من يرى أن اختبار المقال تحيط به العيوب والنقائص: أولها من حيث عينة التحصيل المحدودة التي يزود بها من حيث العدد القليل من الأسئلة التي يتضمنها، والعينة المحدودة من المجالات التي ينحصر فيها قياس تحصيل المتعلم بعمق، وعليه فمن المستحيل إذا الحصول على عينة ممثلة للتحصيل، أي أن المتعلم الذي يركز على المجالات التي يستطيع اختبار المقال مناقشتها يحصل على مستوى أعلى من الدرجات عن الآخر الذي يركز انتباها أكثر على المجالات الأخرى.

ثانيها كون هذا النوع يتطلب أن يكتب المتعلم استجابته بكلمات من عنده، ولذلك فالقدرة على الكتابة والقدرة على الصياغة والتعبير تؤثر كثيرا على الدرجة التي يحصل عليها، والعكس صحيح فالتعبير الضعيف والأخطاء المنهجية وأخطاء الترقيم والفواصل والنقط وأخطاء القواعد اللغوية تقلل من الدرجة التي يحصل عليها المتعلم وهذه أو تلك تشوه من الدرجات كمقياس للمعطيات التعليمية.

ثالثها فبالإضافة إلى ما قد سبق، فإن هذا النوع من الاختبارات يتأثر كثيرا بالعوامل الشخصية في التحيز عند تقدير الدرجة المستحقة، فنجد مثلا الاختلافات والتغيرات في محتوى الإجابة من ورقة إلى أخرى يكون أحد الأسباب التي تقلل مستوى الدرجة. وعليه فليس التقدير فقط هو الصعوبة الوحيدة، ولكن الوقت المستهلك أيضا يشكل صعوبة أخرى .

وعموما ترجع عيوب هذا النوع من الاختبارات الى ما يلي :

1 -انه لا يقيس جميع القدرات.
2 - صعب التصحيح إذا كان الاختبار طويلا و الخط غير واضح.
3 - لا يستطيع أن يغطي جميع موضوعات المنهج.
4 - تتدخل فيه الذاتية عند تصحيحه.
5 -يترتب عليه الشعور بالخوف و الارتباك قبل و أثناء الاختبار.
6 - يعتبر مكلفا من الناحية الاقتصادية.

---

[1] المرجع السابق، ص:202- 203

IV-2-2- الاختبارات الموضوعية:

لا تخلو عادة كتب ومؤلفات أو مقالات الباحثين والعلماء التربويين في موضوع التقويم التربوي من ذكر هذا الصنف من الاختبارات نظرا للخصائص التي يمتاز بها[1]، مبرزين شروط بنائها ومزاياها وعيوبها.

يمتاز هذا النوع من الاختبارات بأنه يحاول معالجة أو تفادي العيوب التي ذكرت عن الاختبارات الشفهية واختبارات المقال. وهي عبارة عن أسئلة قصيرة لا تحتاج من التلميذ إلى وقت طويل في استرجاع وسرد وتنظيم معلوماته، بل كون الإجابة عنها قصيرة ومختصرة يسهل على المدرس تصحيحها في وقت قصير دون عناء أو تعقيد في تقدير الدرجات، كما أنها لا تخضع في كل ذلك إلى العوامل الذاتية.

ويمكن تقسيم اختبارات التحصيل الموضوعية إلى اختبارات موضوعية مقننة، واختبارات موضوعية غير مقننة يضعها المدرس بنفسه ويستعملها في حدود فصوله أو مدرسته، ويتشابه هذان النوعان من اختبارات التحصيل في طريقة وضعهما واختيار نوع الأسئلة وصياغتها، ولكن يمتاز النوع الأول-أي المقنن- في أنه قد وضع بعناية وبطريقة أدق، وأنه قد طبق قبل وضعه في صيغته النهائية على عينة صحيحة وممثلة لمن يمكن إعطاء الاختبار لهم فيما بعد، كذلك يكون هذا الاختبار قد مر في عمليات إحصائية طويلة ومعقدة وبني له قدر مناسب من الصحة والثبات.

والاختبارات المقننة رغم ما تمتاز به من صحة وثبات لنتائجها، إلا أنها غالبا ما تكون قاصرة عن قياس النتائج التعليمية التي يسعى إلى تقديرها كل مدرس على حدة ، فالمدرسون يختلفون في طريقة تدريسهم وفي التفصيلات التي يدخلون فيها ليسايروا خصائص التلاميذ أو البيئة. لذلك فإننا نجد أنه في الوقت الذي يمكن فيه استعمال الاختبارات المقننة لغرض تشخيصي بالنسبة للفرد أو الجماعة، وفي الوقت الذي يمكن استعمالها لغرض علاجي في توجيه عملية التعليم نجد أنها كثيرا ما لا تفي بأغراض المدرس الواحد أو مجموعة من المدرسين في مدرسة أو منطقة واحدة.

من هنا نرى أهمية الاختبار الموضوعي الغير مقنن الذي يضعه المدرس باستعماله في حدود معينة ولكن ليخدم الأغراض التي يسعى هو دون غيره لتحقيقها.

أ- نماذج للاختبارات الموضوعية:

هناك نماذج عدة لأنواع الأسئلة التي يمكن أن تستعمل في إنشاء الاختبارات الموضوعية عامة أهمها:

1- أسئلة الصواب والخطأ: ويعتبر هذا النوع من أسهل الأسئلة في تأليفها وأكثرها ملاءمة لجميع المواد، ويمكن في الوقت نفسه استعمالها لتغطية الأجزاء الدقيقة الداخلة في حدود ما يراد اختباره في وقت قصير نسبيا وبالرغم من هذه المميزات إلا أنه ينصح بعدم زيادة عدد هذه الأسئلة عن 50% من المجموع الكلي

---

[1] **امحمد تيغزي:** - مرجع سابق- ص: 90.

- **د. محمد رضا البغدادي: "الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق"**، مطتبة الفلاح، الكويت، 1984، ط 2، ص 133.

- **مقدم عبد الحفيظ:** مرجع سابق- ص: 131.

- **بشير معمرية"**: مرجع سابق- ص: 138.

لأسئلة الاختبار، وكلما قلت النسبة عن ذلك كان أفضل.

2-أسئلة التكميل: ويعتبر هذا النوع سهلا في تأليفه أيضا، وفيه يعطى التلميذ عبارات ناقصة ويطلب منه تكميلها، وقد يأخذ التكميل صورا مختلفة كإضافة كلمة واحدة أو جملة، أو عدة جمل تكون مع بعضها فقرة يعبر فيها التلميذ عن فكرة معينة. ومن أهم عيوب هذه الأسئلة هو الموضوعية في التقدير إذ قد يتدخل فيها عامل الاختلاف في الإجابات، لذلك فإنه ينصح بالتقليل من استعمالها بقدر الإمكان.

3-أسئلة الاختيار من إجابات متعددة: يلاحظ في هذا النوع من الأسئلة أنه صعب في تأليفه ولو أنه أكثرها شيوعا من حيث استعمالها في الاختبارات الموضوعية بنوعيها المقنن وغير المقنن. وفي هذه الأسئلة اختار التلميذ الإجابة الصحيحة أو أكثرها صحة من بين ثلاث إلى خمسة إجابات مختلفة، ومن مميزات هذا النوع ملاءمته لجميع المواد وتقليله لعامل التخمين في الإجابة. لذلك فإنه ينصح دائما بشمول الاختبارات الموضوعية للتحصيل على أكبر عدد ممكن منها.

4-أسئلة المقابلة أو المزاوجة: ويعطى التلميذ في هذا النوع قائمتين من الكلمات أو العبارات، ويطلب منه أن يختار من القائمة الثانية ما يناسب أو يقابل كل جزء من أجزاء القائمة الأولى أو العكس. وقد يميل البعض إلى أن تتساوى القائمتان في العدد، إلا أنه من أفضل أن يزيد عدد الإجابات في المجموعة التي يختاروا منها عن عدد أجزاء المجموعة الأخرى بإجابتين على الأقل. كما يلاحظ ألا تقل كل مجموعة في السؤال الواحد عن خمسة فتضيع قيمتها، أو تزيد عن عشرة فيرتبك التلميذ عند الإجابة عليها بسبب طولها.

ويستعمل هذا النوع من الأسئلة في حالات كثيرة أهمها مقابلة أو مزاوجة المصطلحات مع تعريفها، والحوادث التاريخية مع تواريخها، وأسماء الكتب مع مؤلفيها...إلخ.

6 - وهناك أنواع أخرى مثل أسئلة إعادة الترتيب كإعادة ترتيب عناصر جملة أو قصة أو خطوات منهجية أو عملية، ومنها أيضا أسئلة التمييز أو التعرف وفيها يعطى للتلميذ إحدى الصور أو الخرائط أو الرسوم البيانية ويطلب منه تعيين مواقع البلاد وأسماءها أو تمييز شكل شيء من شكله في الصورة أو معا في أجزاء من الرسم يشار إليها بأسهم مرقمة .

ب- شروط بناء الاختبارات الموضوعية:

1 -أن يغطى أغلب المقرر.
2 -أن تكون الصياغة واضحة.
3 -أن تكون الإجابة محددة و لا تحتمل التأويل.
4 -أن تكون الطباعة واضحة و مكان الإجابة واضحا و مناسبا.
5 -أن تكون تعليمات الاختبارات واضحة.
6 -أن يكون بها مفتاح الإجابة قبل إجراء الامتحان و توزيع الدرجات.

جـ - مزايا الاختبارات الموضوعية [1]:

1 -تركز على معلومات وحقائق ومهارات محدودة، وهي تتمتع بدرجة عالية من الضبط، وتتيح للأستاذ أن يتناول عينات دقيقة من المعارف التي تعلمها التلميذ.
2 -تقدير العلامات فيها سهل وسريع وموضوعي.

---

[1] **أبو بكر خيشان** : مقال بعنوان **:الاختبارات التحصيلية**، المجلة الخاصة بالجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي – إكمالية العربي التبسي – أم الطبول (القالة) من 12 إلى 24 جويلية 1997 – تحت إشراف مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية – ص :104.

3 –تعتمد الإجابة عنها على فهم الموضوع واستيعابه لا على سهولة التعبير و طلاقته.

د – عيوب الاختبارات الموضوعية [2]:

1 –عاجزة عن تقديم الموضوعات التي تستدعي العمليات العقلية العليا، كالتحليل والتعليل والموازنة.

2 –تحتاج إلى قدر كبير من الكفاءة، وتكاليف مالية لإعدادها وإخراجها في شكل جيد وسليم.

3 –تفسح المجال أكثر للغش.

IV–2–3 – الاختبار ذو الإجابة القصيرة[3]:

وفيه يعرض المعلم المشكلة في شكل سؤال دقيق أو مطلب محدد يبين أو يرفق بمستند (خريطة، شكل، رسم، جدول أو نص قصيرة.). والإجابة المطلوبة تكون قصيرة جدا (كلمة أو عبارة واحدة)، فيجب على التلميذ حينها تذكر الإجابة الصحيحة الدقيقة وكتابتها مراعيا المضمون (المعنى أو الفكرة) أو المضمون والشكل معا (وهنا تقبل عبارة معينة في التعبير عن الفكرة فقط).

ومجملا فإن الأسئلة ذات الإجابة القصيرة هي أسئلة تتطلب من التلميذ بناء إجابة قصيرة جدا ومن ثم فإن التصحيح يؤول إلى الموضوعية لغياب تعدد الإجابات، هذا على الأقل في المستوى النظري، أما في الواقع، فإن اختيار الكلمات التي يعبر بها عن الإجابة والذي يترك للتلميذ، كما أن عدد الأخطاء الإملائية المسموح به من طرف المصحح، كلاهما يجعلان من الذاتية حاضرة بنسبة ما، عند تصحيح إجابات التلاميذ على هذا النوع من الأسئلة.

---

[2] **المرجع السابق**، ص: 105.

[3] **Dominique MORISSETTE**: **Guide pratique de l'évaluation sommative**, éditions du renouveau pédagogique – MONREAL – 1996-p: 29. الفقرة من ترجمة الباحث

أ- إيجابيات الأسئلة ذات الإجابة القصيرة[1].

1 -يعالج التلاميذ من خلالها عناصر وجوانب هامة من البرنامج.
1 -يمكن طرح عدة أسئلة منها في وقت واحد محدد فهي فعالة في هذا الجانب.
2 -تعتمد على طريقة معهودة ألفها التلاميذ منذ سنوات التعليم الأولى.
3 -تعتمد على تذكر المعارف ومراجعتها واستدعائها بخلاف الأسئلة ذات الاجابة الاختيارية التي تقتصر على التعريف والتحديد.
4 -سهلة التحضير والصياغة مقارنة بأغلب أنواع الأسئلة الأخرى).
5 -لا تترك مجالا للتلميذ للتخمين أو تخيل الإجابة.
6 -هي عادة أكثر ثباتا من الأسئلة ذات الإجابة الطويلة (المفتوحة).
7 -تسمح بإعداد إجابة نموذجية محددة.
8 -تصحيحها سهل وفعال من غير المختصين.

ب- سلبيات الأسئلة ذات الإجابة القصيرة [2].

1 -لا تقيس عادة إلا العمليات العقلية البسيطة.
2 -يصعب تصحيحها آليا.
3 -لا تصلح لبعض المواد ولبعض المحاور المتطورة.
4 -تتطلب عناية واهتماما إذا أردنا الحصول على إجابة واحدة.

وقد قدم الأستاذ "امحمد تيغزى" في مقاله جدولا مفصلا يتضمن مقارنة بين الأنواع الثلاثة المذكورة للأسئلة: المفتوحة- شبه المقننة – المقننة- من حيث مزاياها وعيوبها معتمدا على أربعة عشر محورا للمقارنة بينها[2].

---

[1] Ibid, p .33. 30: الفقرة من ترجمة الباحث

[2] **امحمد تيغزى- قراءات تربوية** – مرجع سابق –ص:90

V- بناء الاختبارات التحصيلية:

إن أسئلة أي اختبار تحصيلي هو المظهر الخارجي ومحصلة عملية بناء الاختبار وما تقتضيه من خلفية (اتجاه) واتباع مراحل معينة.

V-1- المقصود ببناء الاختبارات التحصيلية:

تحتاج عملية بناء الاختبارات إلى عدة خطوات متسلسلة وهي [1]:

1 -تحديد الهدف.
2 -تخطيط الاختبار.
3 -كتابة البنود.
4 -تحليل البنود.
5 -تقنين ووضع المعايير.

لذا فهي تتطلب وقتا طويلا وتحتاج إلى عدة محاولات من التجريب، كما تتطلب مهارات كبيرة من طرف المختص ومعرفة جيدة بالميدان المراد قياسه.

V-2- الاتجاه السيكومتري في بناء الاختبارات التحصيلية:

يبين الدكتور "امحمد تيغزّى" [2] أن هناك اتجاهين في بناء الاختبارات التحصيلية: الاتجاه السيكومتري المعياري المرجع-والاتجاه الإيديومتري المرجع. ويؤكد الأستاذ تيغزى على أن هذين النوعين هما أساسا كل الاختبارات ، وقد يعبر عنهما بتسميات أخرى [3] مثل ما ورد في مداخلة الأستاذ نفسه في الملتقى الوطني الثاني لتقويم البكالوريا 1995 قسنطينة عندما ذكر أنه :" مهما تعددت طرق إنشاء الاختبارات التقويمية فإنها تقوم على منظورين أساسيين. منظور قائم على الأهداف(منظور هدفي دلالي)، ومنظور قائم على قياس الفروق الفردية (منظور فارقي تباييني)". يقوم الاتجاه السيكومتري في التقويم على نظرية القياس النفسي التي نشأت من مراعاة الفروق الفردية، فبناء المقاييس النفسية والاختبارات يجب أن يكشف عن هذه الفروق الفردية في السمات التي تقيسها، وتبيان موقع الفرد في سلم السمة أو الصفة بالنسبة للأفراد الآخرين. فالاختبارات التحصيلية تهدف- من زاوية نظر السيكومتري- إلى الكشف عن الفروق

---

[1] د. **عبد الحفيظ مقدم**: مرجع سابق -ص:143 .
[2] . **امحمد تيغزى:** مرجع سابق- ص: 60.
[3] **الأستاذ تيغزى أمحمد** مداخلة بعنوان : **"تحليل شروط الاختبار التكويني والاختبار التقويمي التجميعي وتأويلهما من منظور فارقي تباييني ومنظور هدفي دلالي"**-الملتقى الثاني لتقويم البكالوريا: 1995 - قسنطينة.ص:4.

الفردية في الأداء والتعلم، أي تبيان مستوى الفرد في الأداء والتحصيل بالمقارنة بمستويات (أو متوسط) تحصيل أفراد الجماعة.

فكلما كان الاختبار التحصيلي حساسا للفروق الفردية واختلافهم في الأداء، وكشف عن أدقها، كلما كان الاختبار ناجحا.

ولكي يكون الاختبار ناجحا يجب أن يتوفر على بعض المواصفات السيكومترية كالثبات والصدق وقدرة الفقرات (الأسئلة) على التمييز–وكذلك مستويات معتدلة من السهولة أو الصعوبة، ومعايير كمية دقيقة.

ويقوم بناء الاختبارات وفق هذا الاتجاه على عدة مراحل:

1– المرحلة الأولى: **وضع مشروع الاختبار بتحديد غاياته وأهدافه :** فأما الغايات فيقصد بها الأغراض التي يستهدفها الاختبار: الوقوف على منطلقات التلاميذ (تقويم تشخيصي)–أو الكشف عن مواطن القوة والضعف عبر مراحل التدريس(تقويم بنائي أو تكويني أو خلالي) –أو معرفة الناتج التعلمي لكل تلميذ مقارنة بأقرانه عند انتهاء قسم من البرنامج أو في نهاية المقرر الدراسي (تقويم نهائي أو تحصيلي أو تجميعي).

ويقصد بتحديد الأهداف: تحديد الأهداف التفصيلية (الإجرائية) فتكون بحسب الصنّافات. وأهمها تصنيف "بلوم" (Bloom) وفريقه للمجال المعرفي إلى(1) التذكر أو المعرفة(2) الفهم أو الاستعاب (3) التطبيق (4) التحليل(5) التركيب أو التكامل(6) التقويم.

أو تصنيف "جانييه"(Gagne) الذي يقوم على تسلسل السلوك أو الآداء التعليمي كالتالي:

(1) التعلم بالإشارة(2) تعلم المثير–الاستجابة(3) تعلم الربط أو التسلسل(4) تعلم الربط الكلامي(5) تعلم التمييز المتعدد(6) تعلم المفاهيم (7) تعلم المبادئ والقواعد(8) حل المشكلات.

2– المرحلة الثانية: وتكون **بدمج مجموعة الأهداف التعليمية من جهة، ومجال المحتويات من جهة أخرى، في جدول تقاطعي أو مصفوفة مواصفات:**

بحيث تدل أعمدة الجدول على الأهداف التربوية، وتدل الصفوف على مجالات المحتويات، أو أقسام البرنامج أو وحداته التي تم تدريسها، وينشأ من تقاطع أعمدة الأهداف السلوكية وصفوف المحتويات خلايا تحتوي على عدد الأسئلة أو الفقرات التي ينبغي أن يحتويها الاختبار لقياس تحقق هدف معين الذي يصفه العمود بالنسبة لمحتوى معين.

ويمكن القول أن تحضير جدول المواصفات يتضمن الخطوات التالية[1]:

(1) – تحديد النواتج التعليمية وعناصر المحتوى الذي سيجري قياسه.

(2) – تحديد الأوزان التي ستعطى للخلايا المختلفة في الجدول.

(3) – تحديد عدد الفقرات(الأسئلة التي ستخصص لكل خلية).

ويعتمد جدول المواصفات في درجة شموله وتعقيده على نوعية الاختبار المستخدم وغايات استخدامه. فالجدول في حالة الاختبار التكويني يختلف عنه في حالة الاختبار التشخيصي القبلي وهكذا.

3– المرحلة الثالثة : **صياغة الفقرات ووضع التعليمات** ، باختبار نمط أو أنماط الأسئلة وفقا لمدى تقنين وهيكلة الإجابة وتقييدها: – أ– الأسئلة المفتوحة (غير المقننة أو أسئلة المقال).

– ب– الأسئلة شبه المفتوحة أو شبه المقننة، وهي تلك التي لا تستدعي إجابة مطولة مثل الأولى فتكون في بضعة أسطر فقط.

ج– الأسئلة المغلقة أو المقننة : وفيها لا يبني المفحوص إجابته بنفسه كما هو الشأن بالنسبة لأسئلة المقال والأسئلة شبه المفتوحة–وإنما يزود المفحوص بفئات الإجابة(بدائل) تعكس إحداها الجواب الصحيح. كالاختيار من إجابتين– أو الاختيار من متعدد– أو الربط والمزاوجة– أو الترتيب وغيرها .

ولكل نوع من هذه الأنواع مزاياها وعيوبها .

4– المرحلة الرابعة: **تطبيق أسئلة الاختبار وتحليلها** : وذلك بتجريب الاختبار على عينة ممثلة لمجموعات الأفراد الذين يستهدفهم الاختبار عند إنجازه، لمعرفة إلى أي حد يتوفر الاختبار على الشروط القياسية (السيكومترية) التي من شأنها أن ترفع من فعاليته، وأهمها: –أ– خلو الإجابة من أثر التخمين–ب– تحديد معامل الصعوبة (أو السهولة) –ج– تحديد معامل تمييز الأسئلة أو الفقرات–د– ثبات الاختبار أو دقته–هـ– صدق الاختبار أو صلاحيته[1].

---

[1] " **د.عبد الرحمن عدس: دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية**، – دار الفكر–عمان–ص:58.

[1] **أمحمد تيغزى**: مرجع سابق، ص :62 –104.

5- المرحلة الخامسة: **بناء المعايير**: إن درجات الاختبارات المختلفة تفتقر إلى الدلالة في ذاتها، إن لم تقارن بإطار مرجعي. والإطار المرجعي يتمثل في مستويات أداء مجموعة من الأفراد تقترب مواصفاتهم من مواصفات الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار، وبتأثير آخر فإن الإطار المرجعي يتمثل في مستويات أداء مجموعة ممثلة تدعى بمجموعة التقنين، ومادامت مستويات أداء مجموعة التقنين تتخذ كأساس للمقارنة (مقارنة درجات الأفراد الذين تجرى عليهم الاختبارات بها) فإنها تدعى بالمعايير، ولتحديد موقع الفرد أو مستواه بالمقارنة بـــسلم مستويات مجموعة التقنين تحول درجته الخام التي تفتقر إلى دلالة إلى درجة نسبية ذات دلالة يتخذ شكل بعض المؤشرات الكمية الإحصائية كالمتوسطات والمئينيات والدرجات المعيارية ومشتقاتها.

إن المعايير على اختلاف أنواعها تلعب دورين أساسيين:

- (1) تحديد الموقع النسبي للفرد بالنسبة للآخرين، أي تتيح المقارنة بين أداء الفرد بأداء الأفراد الآخرين، أو بأداء مجموعة التقنين.

- (2) المقارنة بين أداء اختبارات متباينة، أي المقارنة بين مستويات أداء فرد معين على مجموعة من الاختبارات.

وسواء أتعلق الأمر بموقع الفرد أو بمركزه النسبي بالنسبة للأفراد الآخرين أو بالنسبة للجوانب المختلفة لأدائه، فإن المعايير هي التي تجعل هذه المقارنة ممكنة، وبالتالي تضفي على الدرجات الخام معنى ودلالة.

V-3- الاتجاه الايديومتري في بناء الاختبارات التحصيلية[1]:

بعد ظهور حركة القياس من خلال تياراتها الرائدة الأوروبية الثلاثة:

- الألمانية (نشـــــوء علم النفس الفيزيـــــائي بليبزغ على يد: فونـــــت " Wundt 1879". - الإنجليزية (علم النفس الفارقي-جالتون "Galton 1833".

- الفرنسية (علم النفس التشخيصي – بينيه- سيمون " Binet- Simon-1904 ".

- تطور استعمال اختبارات الذكاء في أمريكا "ترمان Terman 1911"، وتعددت المقاييس النفسية والاختبارات الجماعية، ثم كان لظهور التحليل العاملي كتقنية إحصائية قوية أثرها في تصميم إختبارات

---

[1] المرجع السابق، ص 62.

الذكاء وفق العوامل المختلفة (القدرات)للذكاء الذي أصبح لا ينظر إليه ككل متجانس كما كان الحال قبل شيوع تقنية التحليل العاملي.

وأدى ذلك إلى ظهور اختبارات الاستعدادات في شكل بطاريات (أي مجموعة اختبارات فرعية متمايزة المحتوى والأغراض لكنها تشترك في الهدف العام)، مثل بطارية اختبارات القدرات الأولية PMA– لثرستون " Thurstone 1941". واختبارات الاستعدادات الفارقة DAT لـــ بينيت " BENETT" وسيشور "Seashore "،ووزمان "WESMAN 1947".

وقد تأثر مصممو الاختبارات التحصيلية في أمريكا بهذا الإتجاه، فاتسمت بسعة تغطيتها لمواد مختلفة أو جوانب واسعة من المادة الواحدة، فظهر التعليم المبرمج على يد سكينز" SKINNER" ومساعده هولند "HOLAND 1957"، بجملة طرائق تربوية تتسم أساسا بما يلي:

أولا: تقديم المادة بعد تحليلها إلى وحداتها وفق تسلسل منطقي.

ثانيا: تكييف هيكلة المادة وطريقة عرضها لتناسب إيقاع كل متعلم.

ثالثا: المشاركة الفعالة للتلميذ في التعليم.

رابعا: الإطلاع المباشر والفوري على نتيجة كل إجابة لتمكين المتعلم من تغذية راجعة مباشرة ومستمرة ليصحح بنفسه إجاباته اللاحقة.

فانتشرت حركة التعليم المبرمج، وصممت الآلات المستعملة في عرض المواد المبرمجة Teaching-Machines وشاع استخدامها في المدارس والمؤسسات المختلفة.

وكان الهدف الأساسي من تبين التعليم المبرمج معرفة ما يستطيع الفرد أن ينجزه عند انتهاء الحصة من حصص هذا النوع من التعليم، وما لا يستطيع إنجازه بغض النظر عن مقارنة أدائه بأداء المتعلمين الآخرين.

فهو يستهدف الوصول بكل متعلم إلى مستوى أعلى من الإنجاز أو الأداء التحصيلي، وتصبح الغاية من التعليم المبرمج نتيجة مراعاة إيقاع تعلم كل فرد، هي الوصول بالمستعملين إلى مستوى تعلم متقارب ومتجانس، وذلك بتقليص الفروق في القدرات والاستعدادات بينهم بالتركيز على الفرد بدلا من الجماعة والحرص على تكييف المادة لتستجيب وإيقاع كل متعلم.

وكان لظهور التعليم المبرمج وانتشاره مساهمته الكبيرة في تطوير حركة تصميم الأهداف التربوية التي سميت بتكنولوجيا الأهداف من جهة، وفي تطوير تيار قياس أو تقويم فن التربية عرف بالقياس المحكي

المرجع Critérion Refercenced Measurment ، كتيار مناهض لحركة القياس المعياري المرجع Norm Refercenced Measurment.

وخلاصة لما سبق فإن الاتجاه الإيديومتري (القياس المحكي المرجع في التقويم) ظهر كرد فعل للانتقادات الكثيرة التي وجهت لاختبارات التحصيل والاستعدادات والقدرات، أي الاتجاه السيكومتري الذي يهيمن على القياس النفسي قبل الستينات.

كما ظهر الاتجاه الإيديومتري بدفع قوي من حركة التعليم المبرمج التي لم تستهدف المقارنة بين أداء الأفراد كمحك لفعالية النتائج التحصيلية، وإنما هدفت إلى الوصول بالفرد إلى إنجاز أقصى أداء بمراعاة إيقاع تعلم الفرد وإمداده بتغذية راجعة آنية عن أدائه.

وساهمت في ظهور كذلك حركة التعلم عن طريق الأهداف التي ركزت على التحديد الإجرائي الدقيق للأهداف الفرعية حتى يمكن تقدير جدول العمل التربوي بما تحقق من أهداف.

وعلى الرغم من التسمية الأولى لهذا الإتجاه هي القياس المحكي المرجع فقد ظهرت تسميات مرادفة منها: اختبارت التفوق Proficiency Tests، واختبارات التمكن أو الإتقان Comptency Tests، والاختبارات المجالية المرجع Field Referenced Tests، والاختبارات الهدفية المرجع Objective Referenced Tests، وأخيرا الاختبارات الإيديومترية (الاختبارات التربوية المرجع) Edumetric Tests، وهي التسمية التي اقترحتها كارفر Carver سنة 1974 لتقابل (تضاد) الاختبارات السيكومترية.

V-4- مقارنة بين الاتجاه السيكومتري والاتجاه الايديومتري[1]:

لمزيد من التوضيح لكلا الاتجاهين وإبراز خصائصهما يقدم الدكتور محمد تيغزى في مقاله السابق مقارنة بينهما من خلال أربعة محاور:

- الخلفية التاريخية أو أصل نشأتهما- منطقهما أو مبادئهما الأساسية - الشروط التقنية لكل منهما - و أغراض استعمالهما.

ونورد هنا جدول المقارنة المذكور لقيمة ما ورد فيه ، ولعلاقته بموضوعنا:

الاتجاه السيكومتري	الاتجاه الايديومتري
1 -المقارنة من حيث أصول نشأتهما	
لقد نشأ الاتجاه السكومتري وتطور في أحضان علم النفس الفارقي الذي يهتم بدراسة الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات، وعملت على تطوير الأغراض التطبيقية المتمثلة في التوجيه والإرشاد المهني والتربوي ،والاختيار، والتصنيف والتوظيف.	لقد تأثر الاتجاه الإديومتري بظهور التيارات أو الاتجاهات التالية: - التعلم الإشراطي السلوكي. - التعلم الإرادي، أي التعلم المتمركز حول التلميذ والقائم على مراعاة إيقاع كل فرد في التعليم. - التعليم المبرمج. - التصنيفات الإجرائية للأهداف التعليمية أو تكنولوجيا الأهداف - الاهتمام بالتقويم التكويني أو الارتقائي - ظهور حركة التعلم من أجل التمكن وبالتالي قياس التمكن.
2 -المقارنة بينهما من حيث منطقهما ومبادئهما الأساسية	
يؤول درجة المتعلم على الاختبار التحصيلي بمقارنتها بدرجات المتعلمين الآخرين أو بدرجات مجموعة ممثلة(مجموعة التقنين)، وليس بناء على مدى قربها أو بعدها عن الأهداف التعليمية المحددة، فدرجات المتعلمين الآخرين وشكل	يؤول درجة المتعلم على الاختبار التحصيلي بناء على مدى قربها أو ابتعادها عن مستوى إتقان الهدف التعليمي المحدد سلفا، وليس بمقارنتها بدرجات الأفراد الآخرين،فمستويات الإتقان التي تحدد سلفا لكل هدف من الأهداف التعليمية تمثل

[1] المرجع السابق، ص:122.

توزيعها تمثل الإطار المرجعي(المعيار) للمقارنة ولتأويل أداء المتعلم على الاختبار.	الإطار المرجعي (المحك) لتأويل أداء المتعلم على الاختبار.
إن صياغة الأهداف لتحديد محتويات الاختبارات التحصيلية السيكومترية الاتجاه التي ظهرت قبل الستينات، أقل تحديدا وتفصيلا وأقل إجرائية وانصياعا للقياس، لدرجة أن اختبارات التحصيل لا تتميز عن اختبارات الاستعدادات والقدرات لتشابهها في عمومية الأهداف وسعة المحتوى وطبيعة الأسئلة.	تتسم صياغة أهداف الاختبار التحصيلي الإيديومتري بالتحديد الدقيق لها وبإجرائيتها بحيث تصاغ الأهداف صياغة سلوكية قابلة للقياس، كما تتسم صياغة الأهداف بالتفصيل لد رجة أن عدد الأهداف السلوكية التعليمية المحددة قد يتجاوز المئة أو المئات.
يجب أن تؤدى العملية التعليمية إلى إبراز الفروق الفردية في التحصيل أو الإنجاز أو الأداء وذلك نتيجة للعلاقة القوية التي تربط الاستعدادات بالتحصيل، فالمتعلمون – وإن تحسن مستواهم التحصيلي عند التعليم – فإن ذلك لا يؤدي إلى محو الفروق الفردية بينهم بل إلى اتساعها ، بحيث أن مستويات تحسن التحصيل تتفاوت تفاوتا كبيرا نتيجة اختلاف استعدادات وقدرات المتعلمين.	يمكن للعملية التعليمية أن تؤدي إلى توحيد مستوى التحصيل أو الإنجاز، أو التمكن الذي يصل إليه الأفراد على الرغم من فروقهم الفردية في الاستعدادات والقدرات إذا كيف التعليم لكل فرد ليناسب إيقاعه في التعلم، فبإمكان المتعلم ذي الاستعدادات أو القدرات المتواضعة أو المنخفضة أن يصل إلى مستوى تمكن وإنجاز مسا و للمستوى الذي يصل إليه المتعلم دو الاستعدادات والقدرات المرتفعة، إذا منح الوقت الكافي للتعلم، فالقدرات والاستعدادات لا ترتبط بالضرورة بحصيلة التعلم أو التحصيل.
إن الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات تتوزع توزيعا معتدلا جرسي الشكل، والتحصيل أو الأداء يتوزع هو الآخر توزيعا معتدلا عند توحيد مدة التدريس، بمعنى أن معظم الأفراد (ثلثي المتعلمين) يكون مستواهم(درجاتهم على الاختبار) متوسطا، وقلة من الأفراد يكون مستواها منخفضا ، وقلة أخرى يكون مستواها	إذا كانت الفروق الفردية والاستعدادات تتوزع وفقا للمنحنى المعتدل المعياري الجرسي الشكل، فإن درجات التحصيل أو الأداء لا تتبع بالضرورة هذا المنحنى المعتدل في توزيعها لأن، نتائج التحصيل تكون جلها مرتفعة عند تكييف مدة التدريس وفقا لإيقاع تعلم كل فرد، وبالتالي فإن توزيع الدرجات تتركز في الطرف العلوي

مرتفعا، ويعتبر المنحنى المعتدل المعياري التوزيع الأمثل لتوزيع درجات التحصيل للمتعلمين، بحيث يجب تصميم الاختبارات التحصيلية بطريقة تؤدي إلى الحصول على درجات تقارب في توزيعهما المنحنى المعتدل المعياري.	للمنحنى ولا تتركز في الوسط كما هو الحال بالنسبة للمنحنى المعتدل المعياري، فالمنحنى المعتدل يحصل عليه غالبا إذا توزعت الدرجات توزيعا عشوائيا، غير أن درجات التحصيل هي نتيجة عملية تعليم، وعملية التعليم هي عملية مقصودة وهادفة ومنظمة وليست عملية عشوائية، ومادام العمل التعليمي عملا مقصودا ومنظما وهادفا وغير عشوائي فإن نتائجه لا تتوزع توزيعا معتدلا.
3 – المقارنة بينهما من حيث الشروط التقنية للاختبارات	
يجب أن تكون أسئلة الاختبار التحصيلي متوسطة من حيث مستوى صعوبتها إذ ينجم عن إفراطها في مستوى السهولة أو الصعوبة توزيعا ملتويا وغير معتدل(غير جرسي الشكل) لدرجات الأفراد على كل سؤال، كما تحد كثيرا من قدرة السؤال على التمييز . فمستوى الصعوبة الأمثل الذي يحقق توزيعا معتدلا ويحقق أقصى تمييز ، هو مستوى الصعوبة أو السهولة المعتدل.	أسئلة معتدلة ، وأسئلة صعبة، بحيث يمكن قياس مدى تحقق هدف تعليمي معين بصياغة أسئلة متدرجة في الصعوبة. ذلك أن الأسئلة الصعبة لها دلالة أقوى من الأسئلة المعتدلة على اقتراب المتعلم من أو وصوله إلى مستوى التمكن والإنجاز، إن قياس مدى تمكن المتعلم من مادة تعليمية يتأتى باحتواء الاختبار على أسئلة صعبة وليس باحتوائه على أسئلة معتدلة الصعوبة فقط.
مادام الاختبار يستهدف الكشف عن الفروق الفردية في التحصيل بمقارنة درجة الفرد بغيره لمعرفة موقعه النسبي بالنسبة لمستوى الأفراد الآخرين، فيجب أن يكون كل سؤال من أسئلة الاختبار مميزا، أي يكشف عن تفاوت مستويات أداء الأفراد، ولذلك، فإذا كان السؤال غير مميز فإنه يعدل أو يحذف من الاختبار.	إن قدرة السؤال على التمييز ليس مهما مادام هذا السؤال يرتبط بأحد الأهداف التعليمية التي يقيسها الاختبار، فإذا لم يكن السؤال مميزا ولكن يرتبط بأغراض الاختبار أو أهدافه فيبقى عليه ولا يعدل أو يحذف، بينما إذا كان السؤال مميزا لكن علاقته ضعيفة بأحد الأهداف التي يتوخاها الاختبار فإنه يعدل أو يحذف.
تستهدف الاختبارات المختلفة، بما فيها	إن الاختبارات التحصيلية الإيديو مترية أو

الاختبارات التحصيلية من الزاوية السيكومترية قياس مدى تمايز أداء الأفراد على الصفات أو الأشياء المقاسة ومدى تباينهم فيه، وبقدر ما يكون الاختبار حساسا للفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات والأداء والتحصيل بقدر ما يكون دقيقا . ولذلك يقاس ثبات (دقة) الاختبار كميا بتقنيات إحصائية (معاملات الارتباط وتحليل التباين) قائمة على التمايز أو التباين،فبقدر ما يكون أداء الأفراد على الاختبار متمايزا (مجال الدرجات متسع) بقدر ما تكون معاملات الارتباط مرتفعة، وبالتالي تكون معاملات الثبات مرتفعة أيضا سواء أكانت معاملات ثبات قائمة على الإعادة أو الصور المتكافئة أو التناسق الداخلي أو تحليل التباين.	المحكية المرجع غالبا ما تقيس مستوى الإتقان أو التمكن في تعلم المادة المنشودة، ومعنى ذلك أن المقاييس المحكية المرجع تستهدف غالبا قياس مدى تجانس أداء الأفراد وتمكنهم كلهم من إتقان المادة بوصولهم إلى نفس المستوى من الأداء أو التحصيل المرتفع عندما يتاح لكل فرد وقت كاف للتعلم بهدف تقليص أو محو فروقهم في التحصيل النهائي، ولذلك فطرق قياس الثبات القائمة على التباين في التحصيل كما هو الشأن بالنسبة للاختبارات السيكومترية تكون في الغالب غير مناسبة لتقدير ثبات الاختبارات الايديومترية المحكية، ولقد اقترحت تقنيات بديلة بعضها قائم على نظرية اتخاذ القرار وغيرها، غير أن هذه الطرق مازالت في بداية الطريق، ومازالت أقل تكاملا في منطقها وأساسها الرياضي من الطرق العريقة لقياس ثبات الاختبارات السيكومترية.
يقدر الصدق بالنسبة للاختبارات السيكومترية المعيارية المرجع بطرق عديدة، إذ يتوقف الأمر على الغرض من الاختبار أو المقياس النفسي، فإذا كان الغرض من استعمال الاختبار يتجلى في قياس الكسب التعليمي عند انتهاء برنامج تعليمي أو تدريسي فيستعمل صدق المحتوى أو المضمون كما هو الشأن بالنسبة لجل الاختبارات التحصيلية، وإذا كان الغرض من استعمال الاختبار وصف أو تحليل أبعاد سلوك أو سمة نفسية راهنة فيستعمل صدق المفهوم كما هو الشأن بالنسبة لجل مقاييس الشخصية والميول والاتجاهات والقيم وأنماط التفكير، وإذا كان	تكاد تقتصر طريقة الصدق في الاختبارات الاديومترية المحكية المرجع على صدق المضمون، لأن أداء الفرد على الاختبار التي أنجزها الفرد، مادام يفتر ض في محتوى الأسئلة أن تعكس الأهداف التعليمية المتوخاة، وقليلا ما يلجأ إلى الصدق المحكي أو التجريبي (الصدق التلازمي والصدق التنبؤي) وصدق المفهوم (الصدق العاملي والصدق التمايزي، والصدق التقاربي، وصدق التجانس الداخلي، وصدق العلاقات المفترضة).

الغرض من استعمال الاختبار التنبؤ بسلوك أو أداء لاحق فيستعمل الصدق المحكي أو التجريبي كما هو الشأن بالنسبة لاختبارات الاستعدادات والقدرات.	
إن درجة الفرد على الاختبار لا تنطوي على معنى في حد ذاتها لكن تكتسب دلالة بمقارنتها بمجموعة درجات الآخرين فدرجة كل فرد تقارن بدرجات مجموعة ممثلة من الأفراد (مجموعة التقنين)، وموقع درجة الفرد بالنسبة لمجموعة التقنين يعبر عنها كميا عن طريق المتوسطات والمئينيات والدرجات المعيارية وغيرها وتدعى هذه بالمؤشرات الإحصائية لجماعة التقنين بالمعايير وتسمح المعايير بالمقارنة بين الأفراد كما سلف، أو المقارنة بين مستويات الأداء لنفس الفرد على مجموعة من الاختبارات.	لا تفسر درجة الفرد على الاختبار التحصيلي الإيديومتري المحكي المرجع تفسيرا نسبيا بمقارنتها بمعايير أداء جماعة معينة، وإنما تفسر تفسيرا مطلقا بناء على موقعها من الهدف التعليمي، فمستوى أداء الأفراد على الاختبار يفسر على أساسا ما تحقق من أهداف تعليمية توخاها الاختبار (المحكات) وغالبا ما يعبر كميا عن المحك بعد الأجوبة الصحيحة أو نسبتها المئوية التي يجب أن ينجزها الفرد ليعتبر أنه بلغ مستوى الأداء أو التحصيل المنشود، فلكل هدف مجموعة من الأسئلة يجب أن ينجز الفرد عددا أو نسبة مئوية منها، بحيث أن هذا العدد أو تلك النسبة المئوية من الأجوبة الصحيحة تحدد سلفا كمحك التمكن أو الإنجاز أو النجاح.
4 – المقارنة بينهما من حيث الوظائف أو الأغراض	
يقدم تغذية راجعة بحيث يمكن المتعلم من معرفة موقعه بالنسبة لزملائه أو بالنسبة لجماعة التقنين، وبالتالي يعرف إلى أي حد تبتعد درجة أو تقترب من متوسط درجات الجماعة أو يعرف النسبة المئوية من المتعلمين الذين تفوق عليهم والذين لم يتفوق عليهم.	تقدم تغذية راجعة تتمثل في اطلاع المتعلم (الممتحن) على المستوى الذي وصل إليه بالنسبة لكل مجال أو محتو ى من محتويات التعلم ، أو تتمثل في اطلاع المتعلم على مستوى تمكنه من المادة المتعلمة، أو على حصيلة الأهداف التعليمية المتوخاة التي حققها، والأهداف التعليمية التي لم يتمكن بعد من إنجازها.
تفيد الاختبارات التحصيلية السيكومترية أو	تفيد الاختبارات الايديومترية المحكية المرجع في

معيارية المرجع في تقدير مستويات التحصيل الإجمالية النهائية، أي تحديد رتبة الفرد بين أقرانه، عقب إنجاز وحدة تدريسية أو البرنامج كله(التقويم التجميعي أو النهائي) ، كما تفيد في التنبؤ بالأداء التحصيلي المستقبلي(النجاح في مقرر أو برنامج لاحق) وفي التوجه والاختبار والانتقاء والتغذية المرتدة(الإطلاع على النتائج) والمقارنة بين مجموعات المتعلمين أو الفصول أو الأقسام أو المدارس.	التقويم البنائي أو التكويني أو التطويري لتشخيص مواطن الضعف والقوة في تحصيل المتعلمين للمادة ، وللتصدي إلى مواطن الضعف بتعديل طريقة التعلم، أو إعادة النظر في البرنامج التعليمي أو في الأهداف التعليمية أو في ترتيب الموقف التعليمي ..الخ.

جدول رقم: 03. المقارنة بين الاتجاه السيكومتري والاتجاه الإيديومتري في بناء الاختبارات التحصيلية.

V-5 العلاقة بينهما:

بعد عرض الجدول المقارن بين الاتجاهين السيكومتري والإيديومتري ، يدعو الأستاذ: أمحمد تيغزى، في مقاله المذكور إلى معالجة قضية الاختلاف بين الاتجاهين معالجة متأنية ومحايدة قدر الإمكان وتفادي المواقف والآراء المتطرفة التي ترفض الاتجاه الآخر: كموقف من يرى أن مزايا الاتجاه الإيديومتري المحكي هي مثالب الاتجاه السيكومتري المرجعي، لذا فلا يمكن إيجاد علاقة تكامل بينهما مثل (بوبهام Popham 1978)، أو بالمقابل من لا يرى في الاتجاه الإيديومتري إلا العيوب والنقائص مدافعا في الوقت نفسه عن الاتجاه السيكومتري ومزاياه.(مثل إيبل Ebel 1972).

ويتأسف الأستاذ: أمحمد تيغزى، عن انسياق بعض الباحثين والتربويين في البلاد العربية في هذا الجدل في استهلاك واجترار وترديد نقد وضعه غيرهم من الغربيين، ويعطي أمثلة عن تلك الكتابات في مقاله- خاصة في نقد الاتجاه السيكومتري الذي كثيرا ما كان محل تحامل ومزايدة في النقد ، بينما تعرض الاتجاه الإديومتري كأنه محصن من الخطأ خال من العيوب .

ومحاولة منه لاتخاذ موقف لامغالاة فيه، يعطي الأستاذ في ختام مقاله، بعض الجوانب الإيجابية للاتجاه السيكومتري يقصر دونها الاتجاه الإيديومتري منها:

أولا: سعة مجال استخدامه، حيث يشمل بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية، المقاييس النفسية والسلوكية ومقاييس الاتجاهات والقيم والعلاقات الاجتماعية وسمات الشخصية وهي مقاييس تتعلق بجوانب لا تقل شأنا عن الجوانب المعرفية في التأثير على الأداء التحصيلي بينما يكاد يقتصر المنظور الإديومتري على بناء الاختبارات التحصيلية وتأويل نتائجها.

ثانيا: حين يركز الاتجاه الإديومتري على هدف التمكن أو الإتقان فإنه لا يزود القائمين والمسؤولين عن التربية بمعلومات لاتخاذ القرارات المتعلقة بالمتعلمين واختيار الأفضل منهم، خاصة إذا كانت مقاعد الدراسة محدودة كما هو الشأن في بعض الاختصاصات حيث يتحتم على المسؤولين القيام بفرز الممتحنين من خلال الاختبار الذي يمكن من اختيار الذين بإمكانهم الاستفادة من النجاح في برامج تعليمية عليا. فإذا أثبت الاتجاه الإديومتري وصول تلميذين إلى مستوى التعلم المرغوب فيه في مادة معينة من المواد التعليمية فهو لا يعطينا فكرة عن سرعة تعلم كل منهما أو استراتيجيات التعلم التي طبقها كل منهما، فهل هنا نسوي بين من أتقن المقرر في زمن وجيز وبإيقاع سريع وبين من وصل أيضا إلى المستوى المتوقع لكن ببطء شديد وفي فترة زمانية طويلة.

إن معرفتنا للفروق الفردية تكون أحيانا ضرورية لاتخاذ قرارات بشأن المتعلمين من أجل التوجيه والانتقاء –وهو ما يزودنا به الاتجاه السيكومتري ويقصر عنه الاتجاه الإديومتري-.

ثالثا: إذا علمنا أن من مشكلات عصرنا الازدياد السريع في عدد التلاميذ الذي يفوق بكثير عدد المدارس المتوفرة ولذا يترتب عنه اكتظاظ. فالاتجاه السيكومتري هو الأنسب في هذه الظروف.

ويبين الأستاذ تيغزى أن لكل نوع من هذين الاتجاهين استعمالاته فيبين أنه:"مهما تعددت طرق إنشاء الاختبارات التقويمية وتباينت طرق تأويل معطياتها فإنها تقوم على منظورين أساسيين: منظور قائم على الأهداف ومنظور قائم على قياس الفروق الفردية. والمنظور المتمركز حول الأهداف في تأويل معطيات الاختبارات التقويمية هو أكثر ارتباطا وانسجاما مع استراتيجية التقويم التكويني، أما المنظور المتمركز حول الفروق الفردية فأكثر ارتباطا وانسجاما مع استراتيجية التقويم التجميعي (النهائي) [1]. فيجعل الأستاذ هذا الاختلاف بينهما اختلافا وظيفيا لا تفاضليا.

أما الدكتورة "أفنان نظير دروزة" فتحاول أن تعرض مقارنة موجزة بين هذين النمطين من خلال معيارين أساسيين هما[2]:

1) نوع الهدف التعلمي الذي تدور حوله العملية التعليمية.
2) الوقت المسموح به في عملية التعلم و التعليم.

1) من حيث نوع الهدف التعلمي:

هناك أنماط ثلاثة في الأهداف التعلمية كما يذكرها جونسون(Johnson,1979,p.15) هي:

أ) الهدف التعلمي التعاوني.
ب) الهدف التعلمي الفردي.
ج) الهدف التعلمي التنافسي.

يعرف الهدف التعاوني: بأنه الهدف الذي يشترك في تحقيقه مجموعة من المتعلمين يتعاونون فيما بينهم لإنجازه، عندها فإن كل فرد في المجموعة يحصل على نفس التقدير الذي يأخذه الفرد الآخر، (ككتاب ة بحث مشترك).

و يعرف الهدف الفردي: بأنه العمل الذي يتطلب إنجازه العمل بشكل فردي حيث يعمل المتعلم على إنجاز هذا الهدف بشكل مستقل عن الآخرين، و هنا يحصل على تقدير مختلف عن تقديراتهم لأنه يعتمد في إنجازه للهدف على قدرته الذاتية بغض النظر عن قدرات الآخرين (كإنجاز الواجب الذي أوكل له).

---

[1] **الأستاذ تيغزى أمحمد**:مداخلة بعنوان **: تحليل شروط الاختبار التكويني والاختبار التقويمي التجميعي وتأويلهما من منظور فارقي تباييني ومنظور هدفي دلالي**، الملتقى الثاني لتقويم البكالوريا- 1995 - قسنطينة.ص:4.

[2] **د.أفنان نظير دروزة** - مرجع سابق –ص : 229.

أما الهدف التنافسي: فهو الهدف الذي يعمل المتعلم على إنجازه بشكل فردي إلا أنه يتنافس مع المتعلمين الآخرين في مجموعته للحصول على تقدير أعلى، و بالتالي فإن أداء كل فرد يقوم من خلال أداء الآخرين الذين يتنافس معهم، (كمباراة سباق العدو).

يستخدم التقويم ذو الأداء المرجعي في حالة تصميم الأهداف التنافسية، في حين يستخدم التقويم ذو المحك المرجعي في حالة تصميم الأهداف التعاونية و الفردية.

2) من حيث الوقــت:

لقد وجدت بعض الدراسات أنه يستحسن استخدام التقويم ذي الأداء المرجعي إذا كان المتعلمون مطالبين بتحقيق الهدف التعلمي–أيا كان نوعه– خلال فترة زمنية محدودة.

و هنا تظهر أهمية اختلاف القدرات و الاتجاهات في إنجاز هذا الهدف في الوقت المحدد حيث يكون المتعلمون في موقف المنافسة، في حين أوضحت الدراسات أنه يستحسن استخدام التقويم ذي المحك المرجعي إذا كان المتعلمون يعملون على تحقيق الهدف بحرية تامة دون التأثر بضغط الوقت. هنا يعمل المتعلمون على تحقيق الهدف بكل دقة و إتقان دون أن ينافس كل منهم الآخر.

VI – تصحيح الاختبارات التحصيلية

إن عملية تصحيح الاختبارات التحصيلية هي عادة المظهرالختامي المباشر لتقويم المعلم أو المؤسسة التربوية لمدى تحصيل التلميذ. وهي حصيلة تفاعل عوامل عديدة : منها ما يرجع إلى الاختبار ذاته من حيث بنائه أو وضع أسئلته واختيارها ، ومنها ما يرجع إلى ظروف الإجراء أو العوامل الذاتية المرتبطة بالمصحح أو بشكل أو خط الإجابة...الخ.

VI– 1– المقصود بعملية التصحيح:

التصحيح هو العملية التي تؤدي إلى إعطاء نتيجة لما قام به التلميذ من أداء من أجل حل المشكلات التي تطرحها فقرات الاختبار [1]. وهو العملية التي تقود إلى منح علامة لكل مهمة منجزة من طرف التلميذ وهو من أهم عمليات مخطط التقويم، إذ يضع المصحح أمام مسؤولية تربوية تتمثل ممارسة التقدير الموضوعي لمكتسبات التلميذ الحقيقية، كما يضعه أمام مسؤولية اجتماعية تتمثل في إبراز مدى تحقق مرامي المنظومة التربوية التي تترجم غايات المجتمع[2].

وتتضمن عملية التصحيح خمس مهام– مراحل يتوجب على كل مصحح احترامها [3]:

1 -يركز على أداء التلميذ أو صورة لتعرف على مظاهر إنجازه.

---

[1] **Dominique MORISSETTE** – op. cit, p: 85. ترجمة الباحث

[2] **" دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا "**- الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات- ديسمبر 2003 – ص: 10.

[3] **Dominique MORISSETTE** – op. cit, p: 86. ترجمة الباحث.

2 يتكون لديه تمثل لهذا الإنجاز وهذه المظاهر.

3 يقارن بين هذه الصورة وبين ما هو معطى كإجابة نموذجية أو بين ما يتصوره هو كإجابة منتظرة من التلميذ في شكلها الأمثل.

4 يقدر درجة التقارب بين الإجابة المقدمة والإجابة المنتظرة.

5 يعطي- اعتمادا على سلم التنقيط – الرمز العددي (العلامة) أو الحرفي الذي يراه الأكثر تعبيرا عن درجة التقارب المدرك بين الإجابيتين.

VI- 2- عناصرها والعوامل المؤثرة فيها:

تتفاعل عملية التصحيح مع عدة عوامل ومؤثرات أهمها:

أ- المصحح[1]:

يمكن أن يحدد سلوك الأستاذ المصحح عدة عوامل وأهمها: شخصيته، ومستواه العلمي، وخبرته البيداغوجية، وخبرته كمصحح، ونظرته غلى سير عملية التقويم والتصحيح، أي اتجاهه الآني نحوها.. كما يمكن أن يتكون لديه اتجاه إيجابي أو سلبي من التلميذ من خلال ورقة الإجابة..فل كون المعلم مجبرا أن يقوم بدورين معا في وقت واحد [2]: دور المعلم المساعد على التعلم و دور المقوم، فإن القياس خلال التعلم يمكن أن يؤثر سلبا على العلاقة: معلم – تلميذ. فتنشأ عبر ذلك خصومات شخصانية تفسد القياسات ، كما يمكن بالمقابل أن تنشأ علاقة استحسان وإعجاب بين المعلم المقوم والمتعلم المقوم، فتفسد القياسات أيضا.

ب- إنجاز التلميذ أو إجابته: يجب على المصحح أن يعطي حكما على درجة الإرتباط بين إجابتين مركبتين، المقدمة من طرف التلميذ وتلك الموجودة في الإجابة النموذجية أو المنتظرة من طرف المصحح هذا الأخير الذي عليه أن يجد القيمة التي تستحقها الإجابة المقدمة .

جـ- الإجابة النموذجية : أو المنتوج المنتظر من طرف التلميذ.وهي تؤثر في عملية التصحيح بحسب دقتها وتضمنها لمختلف الإجابات الممكنة واتفاق المصححين حولها ، أو افتقارها لذلك. وللإجابة النموذجية أهمية كبيرة من ناحيتين اثنتين[3]:

---

[1] **د.علي تعوينات:** مداخلة بعنوان **"الاختبارات والامتحانات وتصحيحها"**، مقدمة في الملتقى الثاني لتقويم البكالوريا – قسنطينة -1995 - ص:4 .

[2] المرجع نفسه،ص: 4.

[3] **" دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا "**- مرجع سابق – ص: 09.

الأولى: بالنسبة إلى الاختبار نفسه (قبل الإجراء)، إذ هي تكشف مواطن الخلل في الأسئلة كالغموض والتكرار والتعقيد الشديد، والسهولة الكبيرة. وهذه الجوانب وغيرها التي تظهرها الإجابة النموذجية تتيح لواضع الاختبار– فرصة تدارك الخلل في الوقت المناسب. –

الثانية: بالنسبة إلى التصحيح (بعد إجراء الاختبار)، إذ هي بمثابة المعيار الثابت التي تقاس به إجابة المختبرين، حيث تجسد للمصحح أهداف الاختبار، ويتحقق عند الالتزام بها قدر معتبر من العدالة في التصحيح.

د- الموضوع المطروح للمعالجة في الامتحان[1]:

يمكن للموضوع المطروح للمعالجة أن يكون أحد العوامل التي تتدخل في عملية التصحيح. فالسؤال الواضح المتدرج البيّن الجوانب والمفصل يمكن تحديد إجابته النموذجية وسلم تصحيحه ومعرفة ما يتنظر من المجيب بسهولة. أما إذا كان السؤال مركبا ومعقدا ومتداخل الجوانب وغامض المطلوب فمن الطبيعي أن لا يكون هناك اتفاق حول ما هو منتظر من المجيب، وتتعدد التأويلات بتعدد حالات الغموض والتعقد.

هـ- معيار التنقيط[2]: اساسا، العلامة هي التعبير عن الموقف المتخذ من المعلم الناتج عن مقارنته بين ما لاحظه لدى التلميذ والمؤشرات المستخدمة كمرجعيات . لكن احتمالات التغير لهذه المؤشرات عديدة، واختيار مؤشرمعين من بين مجموع هذه المؤشرات له أثره الكبير على العلامة، ومن ثم فإن اختيار وتحديد معيار التنقيط أمر هام و أساسي.

وهناك عدة معايير للتنقيط (التقويم) منها[3]:

1- مجال المهام والواجبات :

يمكن اتخاذ هذا المجال كأساس لإعطاء معنى للعلامة خصوصا إذا توفرت لدى المعلم قائمة لأهداف خاصة ، مهام، مهارات ... معبر عنها بدقة ، فيمكنه منح علامة تتعلق قبل كل شيء بالقدرة على إنجاز مهام محددة يثبت التلاميذ وجودها لديهم.

إن اعتماد انجاز كل تلميذ كمعيار لمنح العلامة يتضمن عدة إيجابيات:

- نظريا من شأن ذلك أن يمكن مجموع التلاميذ من الحصول على نتيجة مرتفعة، وإن كانت مثل هذه النتائج تبقى رهينة وجود الحوافز لدى التلاميذ والمهارة البيداغوجية لدى المعلم.
- بإمكان كل معلم الوصف والشرح الدقيق لمعنى التمكن والإنجاز الناجح لتلك المهام، ويمكن للمعلم الإستعانة بأهداف البرنامج كعناصر وصف لما تعلمه التلاميذ منه في مرحلة تعليمية معينة،

لكن مهما كانت معايير التقويم واضحة والمهام المطلوب إنجازها قابلة للملاحظة والتكميم فإن للذاتية فرص عديدة للبروز عند اعتمادنا لمثل هذا المعيار في التنقيط (مجال المهام): بداية فإن التناسب بين العلامة والتمكن هو نتيجة لقرار ذاتي للمعلم ومن تدخله في اختيار عينة المهام (اللهم إلا إذا تم ذلك في شكل عمل جماعي)، ومن جانب آخر فإن منح علامة لإنجاز معين ينبثق أحيانا من أخذ بعين الإعتبار للمردود المتوسط للتلاميذ الآخرين، ونجد أيضا أن أهداف البرامج والكفاءات المطلوبة فيها غالبا ما تبنى بمراعاة قدر الإمكان ما هو واقعي بحسب السن والتطور العام للتلاميذ أو معنى ذلك بحسب المقياس la norme.

---

(1) **د.علي تعوينات: مرجع سابق** ص:9.

(2) (3) **Dominique MORISSETTE**: op. cit - p: 107. الفقرات من ترجمة الباحث

2 - نتائج التلاميذ الآخرين[1]:

عندما تمنح علامة بالرجوع إلى مجموعة التلاميذ التي أجريت عليها الإختبارات نفسها فإن كل تلميذ يحتل موضعا بالنسبة للباقي وعلامته معتمدة على هذه الوضعية.

فيسمى حينئذ التنقيط النسبي أو التنقيط المعياري المرجع، حيث نجد النتائج متوزعة في شكل جرس .أما إذا كانت المجموعة صغيرة جدا فإن توزيع النتائج كثيرا ما يبتعد عن التوزيع الإعتدالي مما يجرد هذه الطريقة في التقويم من معناها.

إن ما هو أساسي هو أن تعطى لكل مجموعة من التلاميذ تحصلوا على نتائج مماثلة علامة واحدة مثل:

20% الأوائل تمنح لهم علامة مستوى أ ، 10% الذين يلونهم في الترتيب تمنح لهم ب وهكذا.

إن هذه الطريقة هي الشائعة حاليا وتمتاز بسهولة فهمها من طرف الأولياء والتلاميذ والإداريين.

3 - إمكانيات التلاميذ[2]:

عندما نريد مقارنة نتائج التلميذ لا بالنسبة للتلاميذ الآخرين لكن بالنسبة لما يمكن أن يقوم به، أي إمكانياته، لابد أولا من تقدير هذه الإمكانيات في المجال الدراسي المقصود ثم توظيف هذه المعطيات كأساس ومنطلق لتقويم مردوده.

إذا قدم تلميذ ذو إمكانيات محدودة مردودا متوسطا، فإن العلامة ستكون حسنة أما إذا كانت لديه إمكانيات جيدة وكان مردوده متوسطا فإن العلامة ستكون ضعيفة أو دالة على الفشل.

إن هذه الطريقة من شأنها تحفيز التلاميذ الضعاف كالموهوبين فكل تلميذ مطالب بنتائج تعكس إمكانياته لا مهاراته.

وحتى المعلم يستفيد من هذه الطريقة ، فإنه بتحفيزه لتلاميذه يسمح لهم بالحصول على علامات مرتفعة,

المشكلة هي استحالة رسم خط فاصل بين الإستعدادات والمردود، لأننا عندما نقيس الأولى فإننا آليا نقيس الثانية فنجد أنفسنا في النهاية إنما نقدر التمكن.

---

(1), (2), (3) Ibid. P: 109. الفقرات من ترجمة الباحث

4 - مجهود التلاميذ[3]:

هناك معلمون كثيرون،خاصة الذين يتعاملون مع أطفال صغار،يحرصون على بناء تنقيطهم على المجهودات المبذولة:فأمام المردود لتلميذين يعطى علامة أعلى للذي بذل جهدا أكبر.

إن التلميذ الذي يبذل مجهودات كبيرة للحصول على نتائج مدرسية حسنة يحتاج إلى تعزيزات إيجابية مناسبة، وإلا فإنه لن يثابر طويلا.فيجب على المعلم إيجاد وسائل تحفز تلاميذه مهما كان الثمن خاصة الذين يعانون من صعوبات التعلم.لكن العلامة ليس لها وظيفة التحفيز من الأساس بل هي عبارة عن مؤشر فقط ، ليس هذا فحسب ، بل إن بقية التلاميذ ذوي الصعوبات هم عادة الذين يعطون للعلامة قيمة تعزيزية أقل . فإنه يمكن أن يكون توظيف مجهود التلميذ كمعيار للتنقيط لكن على المدى القصير فقط مفيدا، أما على المدى الطويل، وحتى وإن تم ذلك من زاوية التحفيز، فإن تطبيق ذلك يمكن أن يكون له نتائج عكسية.

من ناحية أخرى فإن قياس المجهود يصطدم بصعوبات معينة فماذا يجب على التلميذ فعله ليثبت أنه بذل مجهودا كافيا؟ كيف يتم التحقق من ذلك؟ ماهي المعطيات الواجب استيفاؤها لتعكس العلامة بصدق المجهودات المبذولة؟ ماهو المجهود الذي نتج عند مردود ضعيف والذي يستحق العلامة(أ) (العليا)؟

ماهو المعيار الأفضل؟:[1]

لا يوجد حل أمثل في هذا الشأن :إذ أنه بتفضيل معيار معين فإننا نخسر الفوائد المتضمنة في استخدام المعايير الأخرى . لكنه ينبغي القول بأن العلامة مزدوجة المرجع المؤسسة على مردود تحديد الكفاءات والمهام والأهداف التعليمية المسطرة مع ربطها بوضعية التلميذ داخل المجموعة الأكثر عددا يمثل الحل الأفضل في التقويم النهائي . لكن مهما كان المعيار المرجعي في التنقيط المختار، فإنه يجب على المعلم ذكر ذلك وبيانه، وإلا فإن المعلومات التي يعطيها حول ما تعلمه التلميذ ستبقى غير مفهومة.

هـ - نظام التنقيط[2]:

هناك شرطان لاختيار نظام تنقيط معين :

- لا بد أن تكون العلامة الممنوحة أبسط وأدق ما يمكن ، رغم أنها تمثل في الحقيقة ظاهرة شديدة التعقيد. هذا في ذات العلامة ،- و من جانب آخر (خارج العلامة) لا بد أن تستخرج الأطراف الذين توجه إليهم تلك العلامة كافة المعلومات التي يحتاجونها لاتخاذ القرارات التي هي من صلاحيتهم.

---

(1) (2) Ibid- p: 112. الفقرات من ترجمة االباحث

إن على أساس توفر هذين الشرطين في العلامة يختار المعلم أو المدرس أو الهيئة أو اللجنة المدرسية، نظام التنقيط أو نمط أو شكل العلامة الأكثر ملاء مة.ومن نظم التنقيط المعروفة :

1) نظام النسب المئوية:

حيث يعبر عن النتائج المحصل عليها في شكل نسب مئوية مما يسمح بإجراء عدة تعديلات رياضية عليها. ويفترض هذا النظام مسألتين:

أ- وجود إجابة منتظرة من التلميذ مفصلة ودقيقة وشاملة تسمح بتوظيف كل فئات النتائج (من 0 إلى 100)

ب - توفر دقة عالية في منح العلامة من طرف المعلم مقابل تحقيق الأهداف أو تحصيل الكفاءات بما يسمح بتوظيف سلم مئوي دون خوف.

إن المسألة الثانية في الواقع صعبة التحقيق في مجال المردود الدراسي، فلا يوجد معلم يضمن بشكل تام أن تكون شاملة على أداء مستوى تحصيله الدراسي في هذه الدرجة من الدقة . ولذا غالبا ما تعطى لتلك النسب المئوية معنى أو تأويلا غير رسمي لكنه شائع:

من 90% إلى 100% ممتاز.

من 80% إلى 90% جيد جدا.

من 70% إلى 80% حسن.

من 60% إلى 70% مقبول.

أقل من 60% فشل.

وتعتمد العديد من المؤسسات التعليمية والمعلمون إلى ترسيم هذه العادة بإقامة نظام تطابقي بين نظام النسبة المئوية والنظام الأبجدي. وعند وضع العلامة لتلاميذهم يترجمون النسبة إلى حرف أبجدي من خلال النظم التطابقية الخماسية أو السداسية أو الإثني عشرية .

2) النظام الأبجدي:

إن استعمال خمس فئات يرمز لكل منها بحرف أبجدي وقت التصحيح عملية شائعة. ويجب أن تعرف كل فئة لكي نعرف ماذا يعني المعلم بهذا الرمز أو ذاك مثل ما يلي:

A أ : جيد جدا	A أ : عمل دائما جيد
B ب : متوسط	B ب : عمل جيد في الغالب
C ج : فوق المتوسط	C ج : عمل مرض
D د : دون الوسط	D د : العمل المطلوب مقبول
F هـ : غياب تام للجهد	F هـ : عمل ناقص

3) النظام الحرفي:

هناك عدة أنظمة تنقيط تستخدم حروفا هي بمثابة تلخيصات لمجموعة من الرسائل و الأحكام التقويمية ،والتي منها ما يحدد وضعية التلميذ بالنسبة لعتبة الإنجاز. وبفضل الإعلام الآلي فإن

الإمكانيات تتطور بسرعة في هذا المجال. ويمكن أن تتعلق هذه الرسائل بمردود في مجال التعريف المعرفي، مثلما قد تتعلق بتطوير سلوك أو استعدادات التلميذ.

فنجد مثلا علامات مثل هذه:

O = ق = نتائج عالية أو في القمة

C = ك = الهدف المناسب أو كافية الغرض

S = ن = نتائج بالكاد كافية

J = ص = نتيجة غير مناسبة أو فشل

أو أيضا:

ك – I = عمل ناقص وغير كاف

ط – N = غيابات كثيرة جدا

ق – S = الإحساس بالآخر جد متطور.

ويمكن لكل وسط تعليمي أن ينشئ تنقيطه الخاص بإدماج العناصر الأساسية التي يراها ذات أولوية.

4) نظام النجاح – الفشل:

إننا نجد سهولة في قياس بعض الأهداف التعليمية – مثل تحصيل مهارات تقنية وحركية – بنظام التصحيح: فشل – نجاح. وهناك طريقة خاصة في استعمال هذا النظام تتمثل في الإعلان– مثل ما هو الحال في القائمة الوصفية– أن هدفا ما قد تحقق – إقترب من التحقق – لم يتحقق أصلا. وتقتضي هذه الطريقة توفر مؤشرات واضحة ودائمة، وهو ما لا يتوفر دائما.

سلم التنقيط عبارة عن جدول يتضمن مع الإجابات الصحيحة توزيعا للنقاط المرصدة لمختلف مظاهر الإنجاز، هذا الجدول قد يتخذ شكل قائمة التأكد أو شبكة تقدير حيث يقدر وزن كل فقرة

و طريقة التصحيح:

تختلف طريقة التصحيح بحسب الموضوع المصحح (مقالي مفتوح ، موضوعي مقنن) وبحسب ظروف التصحيح أو شكل الاجابة والخط الذي كتبت به ، فقد يلجأ المصحح إلى القراءة الإجمالية لإجابة التلميذ و التركيز على العناصر الأساسية فيها ، أوتتبعها خطوة خطوة

ز– ظروف وإجراءات التصحيح:

تأثر عملية التصحيح بالظروف التي تجري فيها ، ففي حال تواصل عملية التصحيح مثلا، مثلما هو الحال في مراكز تصحيح الامتحانات الرسمية كشهادة التعليم الأساسي والبكالوريا فإن تركيز المصحح يضعف مما يؤثر في موضوعية تصحيحه .

VI- 3. إشكالية العلامة ونظام العلامات[1]:

إنه أصبح من الصعب جعل اهتمام التلاميذ يتجه إلى المعرفة من أجل المعرفة الذي تعطيه الحقيقة من أجل تحريك الذهن أو إرضائه من خلال الإجابة عن استفساراته الذي تتيحه.

إن جميع المعلمين في العالم يعلمون أنهم حين يقترحون على تلاميذهم عملا ما، فإن أول سؤال يبادر به هؤلاء الناس ليس هو "ماذا بإمكان هذا العمل أن يفيدنا؟" أو "هل هو مهم؟ هل هو ذو فائدة؟ " أو "هل سنتعلم من خلاله شيئا جديدا؟" بل "هل سنحصل على علامة بهذا العمل؟".

ولا يمكننا إدانة التلاميذ، فالكل ببساطة واقعي وككل متعامل اجتماعي فإن التلميذ يستثمر للمدى الطويل فيما سيحقق له فوائد ملموسة.

ونجد أن الأولياء يقومون بالحساب ذاته ويشجعون في غالب الأوقات أبناءهم للحصول على نتائج، وأحيانا مهما كانت الوسيلة فالمهم في "سباق العوائق" الذي يمثله المسار الدراسي هو اجتياز العائق الموالي "والبقاء في السباق". والتركيز لا يصبح متعلقا بما يتم تحصيله، ولكن على: "افتح يا سمسم"، الذي يمثله تقويم ضامن للتوجيه نحو الشعب المرغوب فيها.

وإذا كانت غالبية التلاميذ تحقق رغم كل شيء تكيفها مع المدرسة إلا أنه يجب الإعتراف أن نظام التنقيط ووضع العلامات يحدث حافزا للعمل –والذي هو اصطناعي خالص–وتبقى لدى التلميذ تبعية تجاه المعلم والتي هي أساسا مضادة للتربية، فإذا كنا نعتبر أن المدرسة الإجبارية يجب أن تعد التلميذ لتكملة تكوينه بطريقة ذاتية طوال حياته فإن الشكل الحالي للتقويم يبدو مناقضا لهذا الهدف إذ يجب على التلميذ أن يكون في المستقبل معلم نفسه وتحمل مسؤولية تقويمه الذاتي، أليس من أهداف المدرسة تعليم التلميذ أن يقوم ذاته بذاته.

أليس الإجراء الأول و الأخير الذي يلجأ إليه بعض المعلمين من أجل المحافظة على الحد الأدنى من النظام في القسم الدراسي هو اللعب على وتر القدرة على التنقيط و إشهار سلاح العلامة ، و حتى الأولياء فإن لهم دورا في تثبيت نظام العلامات و تعزيزه ف بأثر من ذكرياتهم المدرسية، و بسبب عدم تمكنهم في

---

[1] **Charles DELORME:** op. cit, .23 ص. الفقرة من ترجمة الباحث

الغالب من تتبع عملية دراسة أبنائهم فإنهم يحملون العلامات أهمية أكثر من اللازم أحيانا، إذ هي تمثل في أعينهم المصدر الوحيد للمعلومات عن جهود أبنائهم الدراسي و عملهم ، و لكن أيضا عن عمل المعلمين.

فالتلميذ الذي لا "يكسب" عدد ا كثيرا من العلامات رغم مداومته و انتظامه يتحول إلى تلميذ لا يتعلم شيئا، و كذلك بالنسبة للمعلمين فإنه يحكم عليهم بالكم من العلامات التي يمنحونها فتقوم جديتهم في العمل بالنظر إلى صرامتهم النسبية .

و هكذا يمارس الأولياء عادة ضغطا حقيقيا على المؤسسة المدرسية من أجل تعزيز نظام العلامات و أحيانا نظام الترتيب.

و من هنا يقع على عاتق المعلمين واجب التوضيح و الشرح اتجاه الأولياء من أجل مساعدتهم على التمييز بين الضرورات المختلفة للتقويم، و إدراك أنهم إذا كان من حقهم الطبيعي أن يطالبوا بأن يعلموا حول عمل أبنائهم، فإنهم لا يفيدونهم بالضرورة عندما ينظرون إلى تقويم تكوينهم من خلال الاعتبار الوحيد بأرقام النتائج النهائية المحصل عليها.

لا يمكننا إغفال مجموعة من الوظائف الإيجابية للعلامة [1]، فهي تعطي معلومات للتلميذ عن نوعية عمله ومن خلال ذلك تمكنه من تحديد موضعه بالنسبة لزملائه ، ومن تقدير الجهد الذي يجب عليه أن يبذله لتحسين مرتبته. كما أن معرفة قدرات التلميذ المدرسية يفيد أيضا في توجيهه المهني.

وفي الوضع الحالي تبقى العلامة واقعا هي المعلومة الوحيدة التي من خلالها تنعقد العلاقة بين الطفل والعائلة والمدرسة والمجتمع

وواضح أننا لا يمكننا الإستغناء عنها دون وضع بديل لها.

والخلاصة أنه لامناص من العلامات[2] فإننا نرى اليوم تزايد الإنتقاد في تجاه منح العلامة والتي يود الكثير إلغائها. وهذه الإعتراضات منها ما يتعلق بالجوهر (هل يجب أن نقوم؟ ألا توجد وضعية مساس بالإنسانية في كل حكم نصدره على الغير؟ ألا يمكن أن تكون للعلامة آثار تضاد التربية والديمقراطية؟ كما يمكن أن تتعلق البعض الآخر بالشكل (التقويم لا يخلو من الذاتية – التقويم لا يتعلق إلا بجوانب قليلة للأهداف التربوية..– عملية التقويم تخلو من القيمة التنبؤية على المدى).

---

(1) **Jean CARDINET**, op. cit, p 13. الفقرة من ترجمة الباحث.

(2) **Ibid**, p 20- 21. الفقرة من ترجمة الباحث

نحن نتواجد في الظروف نفسها للمهندسين الذي يضعون مخططات لمحطة جديدة للقطار حيث أن القطارات ينبغي أن تستمر في السير و المرور في آن واحد مع تقدم الأشغال.

إن إلغاء العلامات دون تغيير للإطار التنظيمي و البيداغوجي و الاجتماعي يسبب في شل نشاط عدد من المؤسسات الاجتماعية دون أن يمنح لهم منافذ أخرى للسير ، فيبدو أن الأفضل أن نعد بدقة و نضع أولا طرائق التعليم التي تسمح بعمل فردي أن يخفف من نظام المدرسة باعتماد توجهات جديدة و تعليمات ذا ت مستوى متعدد، و أن نكون المعلمين و نعلم الأولياء. كل ذلك حتى تبدأ الحلول البديلة تأخذ مكانها شيئا فشيئا.

و حينما تصبح المدرسة مالكة لو سائل تطبيق سياستها ، و حين يبدأ التقويم في خدمة التلاميذ في البروز فإن النظام الحالي للعلامات سيظهر بشكل نظام انتهت صلاحيته، و سيتلاشى ذاتيا.

V- تقويم الاختبارات التحصيلية:

V- 1: المقصود بتقويم الاختبارات التحصيلية : اتسع مفهوم التقويم اليوم ليشمل مختلف عناصر العملية التربوية وجوانبها ، ومن ذلك تقويم عملية التقويم ذاتها أسسها ومبادئها وطرائقها و وسائلها وأدواتها

ومنها الاختبارات التحصيلية ، والذي أصبح الآن اختصاصا يدرس ويؤطر البحوث والدراسات المختلفة من أجل تطويرآليات تقويم الاختبارات.

V- 2: جوانب تقويم الاختبارات التحصيلية:

يتعلق تقويم الاختبارات بجوانب عدة أهمها:

أ- مدى التناسب مع الهدف من الاختبار ووظيفته.

ب- مدى التناسب مع استراتيجية البناء (معيارية / محكية).

ج ـــ- مدى التناسب مع المقاربة التعليمة المطبقة (بالأهداف/ بالكفاءات).

د- مدى الالتزام بقواعد الصياغة الجيدة للأسئلة شكلا ومضمونا.

هـــ- شكل وإخراج ورقة الإختبار: وذلك من حيث :

- ترتيب الفقرات على ورقة الإختبار.
- وضعية الفقرات على ورقة الإختبار

و- مدى جودة التصحيح.

ثالثا: علم التباري "الدوسيمولوجيا" وتقويم الاختبارات:

I- تعريف الدوسيمولوجيا:

الدوسيمولوجيا يعرفها منشئها "بيرون" (1963.H.PIERRON) بأنها "الدراسة المنهجية للامتحانات"، وهي مشتقة من الكلمة اليونانية DOKIME ومعناها اختبار، أما DOKIMASTIKOS فتشير إلى دراسة تقنيات الامتحان[1]

في كتاب " Vocabulaire de la Psychologie " يعرف [2] Henri PIERRON الدوسيمولوجيا بكونها : "الدراسة المنظمة للامتحانات " (أنماط التنقيط ، تباينات المصححين و أحيانا المصحح الواحد في فترات مختلفة في التقدير و منح النقطة ، العوامل الذاتية في التصحيح ...)

هذه التسمية المقدمة من طرف PIERRON نفسه مشتقة من اللفظ اليوناني (DOKIME) التي تعني امتحان في حين تعني كلمة DOKIMASTIKOS دراسة تقنيات الامتحان.

و في كتاب ه "الامتحانات و علم التباري" " Examens et docimolgie" [3] يذكر بييرون H.PIERRON" نشأة هذا الحقل العلمي: " بدأت مع السيدة M .PIERRON و صديقي "هنري لوجي Henri LAUGIER" الدراسة الأولى في علم التباري وكانت موجهة إلى امتحان شهادة التعليم الابتدائي (C.E.P) دورة جوان 1922".

ويأتي "دي لاندشير" [1] Gilbert de LANDSHEERE" ليقرر عناصر تعريف "بييرون" و يعلق بما يلي:

---

[1] **عبد اللطيف الفارابي –محمد آيت موحي –عبد العزيز الفرضاف-عبد الكريم غريب** : معجم علوم التربية، ص 79.

[2] **Henri PIERRON** , Vocabulaire de la psychologie , 6e ed. Paris PUF , 1979 cite dans . l'évaluation en question:Jean-claude PARISOT, sous la direction de Charles DE LORME. (ESF- editeur, Paris 4ème edition, p: 39).

[3] **Henri PIERRON**, Examens et docimologie, Sup, 1ere ed Paris, PUF 1963. Cité par Jean-claude PARISOT l'évaluation en question, sous la direction de Charles DE LORME. (ESF- editeur, Paris 4ème edition, p: 39).

[1] **Gilbert de LANDSHEERE** : Evaluation continue et examens Paris- Bruxelles Nathan /labor 1976. Cité par Jean-claude PARISOT. OP. Cit, P:39. ترجمة الباحث

"في البداية انصف علم التباري بموقف سلبي عند اكتفائه بانتقاد أنماط التنقيط و بالإثبات التجريبي لنقص ثبات و مصداقية الإمتحانات . ثم بعد ذلك ,دخل علم التباري في مرحلة أكثر بنائية من خلال اقتراحه لطرق و تقنيات قياس أكثر موضوعية أو على الأقل ,أكثر صراحة لضمان أكبر قدر ممكن م ن العدالة المدرسي."

وقد اقترح "نوازي" و "بونيول " Noiset et Bonniol الطابع الوصفي لعلم التباري لفظة Docinomie كما اقترح "غيومان" (J. Guillaumin) كلمة" Doxologie". لكن هده المصطلحات لم تشع لدى الباحثين الذين اقتصروا على توظيف مصطلح" االدوسيمولوجيا" (Docimologie) وحده.

وقد اتسع مفهوم "الدو سيمولوجيا" ليتجاوز الأصل (الدراسة المنظمة للامتحانات) فاقترحت (آنا بونبوار) (Anna Bomboir) مفهوم "الدوسيمولوجيا الإيجابية "بجعل التقويم وسيلة إعلامية قادرة على قيادة و توجيه مسار الفعل المنظم المحدد لكل بيداغوجيا حقيقية.

ويرى "جون مارى دى كاتل " Jean–Marie de Ketele"[2] إن لمصطلح "الدوسي مولوجيا" مفهومان :

- الأول يتعلق بالمعنى الأصلي و الضيق وهو : علم الامتحانات.
- الثاني بالمعنى الكلي و الموسع وهو : الفرع الذي يتعلق موضوع دراسته بأنماط التقويم في التربية. مبرزا تبنيه للمفهوم الثاني.

II– النشأة و التركيز على الامتحانات[3] :

منذ نشأتها ، ركزت "الدوسي مولوجيا" على دراسة الامتحانات . وقد اهتمت في دراستها الأولى التأسيسية بشهادة الدراسة الابتدائية (C.E.P) (1922)، و يعني هذا التركيز كما تؤكد ذلك كتابات " بيرون" (PIERRON)، وكان هذا التركيز على الامتحانات إلى غاية الستينات يفسر الظرف و السياق التاريخي لفرنسا ما بعد الثورة و التي عملت على إلغاء نظام إسناد المسؤوليات و الوظائف السابقة القائمة على الوراثة ،و من ثم وجوب إ حلال نظام آخر مكانه لا يربط بين الولادة و الوظيفة كالسابق و تعويضه به. فقرر" نابليون" (Napoléon) في 1808 إنشاء نظام الامتحانات لتسليم الشهادات و الرتب الجامعية، و نظام المسابقات من أجل التوظيف واختيار الموظفين. وهذا مايعبرعن الحرص الأول الذي يبقى طوال القرن 19 على ضمان العدالة في المسابقات.

وتمكن التأكد من هذا الحرص من خلال الإجراءات الجادة المعتمدة في تقديم وتصحيح الامتحانات مثل إغفال شخص الممتحن و استبدال هويته برقم أو برمز، و غيرها من الإجراءات التي لا تزال مطبقة إلى يومنا هذا.

---

(2) . Jean–Marie de Ketele Précis de DOCIMOLOGIE Cité par Jean-claude PARISOT. ibid, P: 40 ترجمة الباحث.

(3) Ibid, p: 44.

وقد كان لاهتمام "بي يرون " PIÉRRON بشهادة التعليم الابتدائي في ظرف مابين الحربين رمزيت ه البالغة فهذا الامتحان يعتبر "النموذج " في فرنسا الفلاحية – و يمثل في اللاشعور الجمعي و الإديولوجية الجمهورية تجسيدا لاعتراف المجتمع بقيمة العمل ومميزات الطفل الذي خرج م ن الشعب ومن ثم يجب ضمان عدالة هذا الامتحان على أعلى مستوى كانشغال أخلاقي .

وفى الجانب الثاني من هذا النظام ، اهتمت دراسات الدوسي مولوجيا بالبكالوريا ومسابقات الدخول أو التخرج من المدارس الكبرى : وهنا أيضا يمكن الربط بين تاريخ هذه الأعمال و الدراسات ، والتطورات الاجتماعية – الاقتصادية العامة و التي ذهبت إلى الحرص على اخت يار أفضل الأشخاص للفروع ذات المستوى العالي ،فعندما تقرأ بشغف" هنري بيرون "Henri PIERRON تتأكد من أن التطور الاجتماعي – الاقتصادي وتاريخ إصلاحات البكالوريا و الأسئلة المطروحة من طرف الدوسيمولوجيا كل ذلك كان في تفاعل مستمر .

فمن جهة يجب التأكد من أن الامتحانات و المسابقات تساهم بشكل حقيقي و صادق في انتقاء أفضل الكفاءات التي تحتاجها الأمة (فهو انشغال يتعلق بالمردود الاجتماعي):

ومن جهة أخرى يجب تقديم أنظمة أكثر كفاءة و علمية لتنظيم التوجيه والانتقاء للمجتمعات المدرسية التي يتزايد عدد أفرادها باستمرار.

و خلاصة، فالامتحان، كاختراع اجتماعي، جاء ليضمن في الفترة التاريخية المذكورة عدة وظائف تكمل بعضها بعضا[1]:

- الوظيفة الأخلاقية : في الوصول إلى المسؤوليات خاصة في الوظيف العمومي.
- وظيفة الترقية لأفضل أبناء الشعب أو كما سماه البعض "نخبوية جمهورية" قائمة على الاعتراف بالاستحقاق، و العمل و الكفاءات، فالاختبار امتحان فردي.
- وظيفة اكتشاف المواهب و العباقرة من اجل الدفع بالمجتمع و الوطن إلى الأمام.

وجاءت الدراسات الديسيمولوجية تجيب عن التساؤلات المتعلقة بمدى أداء الامتحانات لهذه الوظائف.

---

(1) Ibid, p 154. ترجمة الباحث

III- اتجاهات الدوسيمولوجيا[1]:

يمكن تقسيم الدراسات والبحوث التي أنجزت في إطار تقويم الاختبارات إلى ثلاث تيارات تصادف المراحل الثلاث التي ميزّت تطور الدوسيمولوجيا(Docimologie).

التيار الأول: يركز على الفروق التي تظهر في عملية تصحيح اختبارات الامتحان من خلال مقارنة النقاط الممنوحة من طرف المصححين الذين يصححون وثيقة اختبار واحد: ومن طرف مصحح واحد لاختبار واحد ولكن في أوقات مختلفة. في هاتين الحالتين يحاول الباحث تفسير سبب أو أسباب الفروق الملحوظة. وأهم تساؤلات هذا التيار هي هل النقطة (العلامة) الممنوحة في التصحيح موضوعية وذات مصداقية؟

هل هناك عوامل ذاتية تتدخل في منح المصحح للعلامة؟

التيار الثاني: ينظر إلى الفروق في تصحيح الامتحانات كواقع ثابت، فانطلاقا من الأهمية الكبرى التي يعطيها الفرد والمجتمع للشهادة أو الامتحان يركز هذا التيار بحوثه للإجابة على الأسئلة الرئيسية التالية:

- هل الامتحانات تؤدي إلى نجاح المترشحين الأكفاء؟
- هل الامتحانات عادلة من الناحية الاجتماعية؟
- هل هي ناجعة؟ صحيحة؟

أما التيار الثالث: فيبحث عن طرائق وتقنيات أكثر موضوعية لتفادي النقائص الملحوظة. أهم تساؤلاته هي:

- كيف وبأية منهجية نقلص الفروق في التصحيح؟
- كيف نبني أو نصمم اختبارات تمتاز بالصحة والثبات؟

فيمكن القول إن المرحلة الأولى كانت تحققا من وجود الموضوع(إشكالية العلامة الممنوحة لوثيقة تلميذ) (الإجابة) وإثباتا لنقص موضوعية التقويمات التقليدية(دراسات لانجي وبيرون (Langier et Pierron) 1929) أما المرحلة الثانية فركزت الدراسات على مدى أداء الاختبارات للوظيفة الاجتماعية والشخصية من خلال قدرتها على الفرز بين من سيحققون النجاح ومن ثم متابعة دراسات أعلى أو تبوء مناصب أو وظائف اجتماعية ممن لا يستحقون ذلك، فكان الاهتمام بالأبعاد السيكومترية للاختبار ومدى تشبعها بمعاملات التمييز والسهولة والصعوبة وحساسيتها للفروق الفردية بين المترشحين.

أما المرحلة الثالثة فأصبحت الدراسات أكثر عملية وانتقلت من الملاحظة والوصف إلى التدخل من أجل جعل الاختبارات أكثر صدقا وثباتا، وعملية تصحيحها أكثر موضوعية: باقتراح مجموعة من الآليات لذلك، كالإعداد الجيد والإجابة النموذجية، وتفصيل العلامة على أجزاء السؤال وعدم الاكتفاء بعلامة كاملة بجوانب

---

[1] **الأستاذ طاهر خيشان**، - العدد الخاص من **دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية** -الجزائر العاصمة ، أكتوبر،2001-ص: 1.

السؤال، وتدريب المصححين على تصحيح أوراق نموذجية مشتركة (تصحيح جماعي) قبل البدء في التصحيح وذلك للتقريب بين المصححين وتوحيد تصورهم بشأن الإجابة النموذجية وسلم التنقيط.

فأصبح الاهتمام يتجه أكثر إلى الوظيفة البيداغوجية وما مدى كون الاختبار يقيس فعلا ما أعد لقياسه، 'الصدق والثبات) وما مدى تناسب شكل ومضمون أسئلة الاختبار مع الأهداف المسطرة والمضامين التي تم تدريسها.

رابعا: البكالوريـــــــــا:

I- تعريف البكالوريا:

أصل الكلمة [1] (ethymologie) من اللاتينية bacca أي ثمر ذي نواة كالزيتون و laureatus شجرة من أسرةles laureacées من منطقة البحر المتوسط ذات أوراق دائمة تضاف إلى الأطعمة لنكهتها (الرند)، وكان يتزين بها القدماء رمزا للنصر، لذا يقال عن المنتصر أنه couronné de laurier أي متوج بأوراق هذه الشجرة.

وإذا تصفحنا موقع " Le wictionnaire"[2] فهذه الكلمة تعني صف المبتدئين في الفروسية ثم في سلم الرتب الدينية والجامعية بعد ذلك، وهي تحوير من اللاتينية bacalariatus أو من bacca lauri أي ثمر الرند.

أما دلالتها الاصطلاحية [3]: هي رتبة أو شهادة جامعية تقابلها مستويات مختلفة بحسب البلدان:

– فهي أول شهادة جامعية تختم بها مرحلة التعليم الثانوي بثلاث سنوات وتفتح لصاحبها أبواب الجامعة في فرنسا وغيرها من البلدان.

- وهي في إيطاليا شهادة تتوج نهاية الدراسة الثانوية bachillerato لكنها لا تعطي لصاحبها الحق في دخول الجامعة، بل لابد من اجتياز امتحان يسمى selectividad، المتعلق بالمواد المدروسة في السنة الثالثة والذي يسمح للناجحين بالدخول إلى الجامعة، لكن للتسجيل في الفروع التي يكثر عليها الطلب أو العالية فإن ذلك مشروط بالعلامة المتوسطة المحصل عليها في السنتين الأخيرتين وفي امتحان selectevidad، بينما تنظم الجامعات الخاصة اختبارات إضافية لانتقاء طلبتها.

---

(1) Dictionnaire LAROUSSE. Librairie Larousse: 1986.
(2) www.wikipedia.com. "l'encyclopédie libre"-.
(3) www.eduscol.com .

- أما في البلدان ذات العادات الجامعية الأنجلوسكسونية، فإن البكالوريا (بالانجليزية baccalaureate أو (bachlor's degree) هي رتبة ينالها الناجح في الطور الجامعي الأول بثلاث أو أربع سنوات.
- وفي سويسرا استبدل مصطلح license الذي يتحصل عليه الطالب بعد ثلاث سنوات دراسية (الطور الأول الجامعي) بدرجة bachlore ، مثلما هو الحال ببلجيكا والكيبك بكندا، فإن البكالوريا رتبة تختم بها السنوات الثلاث للطور الجامعي الأول.

كما تختلف البكالوريا من بلد إلى آخر أيضا سواء من حيث شعبها أو من حيث شكل ونمط إجرائها، فمنها ما يجرى في دورة واحدة كالبكالوريا الجزائرية، ومنها ما يجرى في أكثر من ذلك مثل البكالوريا العامة الفرنسية التي تجرى في شكل مجموعتين من الإختبارات [1]، تطبق المجموعة الأولى في ختام السنة الثانية (اختبارات مسبقة) والثالثة ثانوي (اختبارات نهائية) الحاصل فيهما على 20/10 يعد ناجحا أما الذي كانت علامتهم من 8- إلى 10 فتطبق عليهم المجموعة الثانية من الإختبارات وهي شفوية استدراكية في مادتين من المواد الممتحن فيهما المترشح ضمن امجموعة الأولى من الاختبارات.

II- خصائص امتحان البكالوريا :

لإمتحان البكالوريا عدة خصائص أهمها:

1- أنه تقويم إجمالي (أو نهائي):

فهو تقويم يتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية[2].

كإجراء يقوم به عند نهاية الدرس أو محور أو وحدة تعليمية أو فصل أو سنة أو مرحلة دراسية ما من أجل التأكد من أن النتائج المرجوة من عملية تقويم التدريس قد تحققت فعلا. و أما أغراضه العامة فهي:

أ- تحصيل التلاميذ النهائي.

ب- تزويد المقوم بالمعلومات لاتخاذ قرارات تتعلق بالتلميذ.

جـ- انتقال المتعلم إلى مستوى أعلى أو الاعتراف بكفاءاته في مجال معين و تسليمه ما يثبت ذلك (شهادة).

د- تقدير كفاءة المنهاج المدرسي.

هـ- التزويد ببيانات تمكن من إعادة تخطيط المنهاج.

---

(1) الموقع الالكتروني السابق.

(2) **عبد اللطيف الفارابي -وآخرون**، معجم علوم التربية، مرجع سابق- ص: 143.

لا نبالغ إذا قلنا أن العملية التعليمية لا تتوج نتائجها إلا بعملية التقويم الجمعي. فإذا كان لا بد للمعلم من أن يقوم بعملية التقويم التكويني بهدف الإصلاح و التغيير وسد النقص، كان لزاما عليه أيضا أن يقوم بعملية التقويم الجمعي بهدف إصدار الحكم النهائي الذي يقضي بنجاح الطالب، أو رسوبه، أو تخريجه، أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازه و تثبت مدى حوزته على مهارة معينة[3].

من هنا يعرف التقويم الجمعي بأنه مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو المسؤول عن تقييم العملية التعليمية و تتعلق بالحكم على مدى تعلم المتعلم و مدى سيطرته على أهداف تعلمية كلية في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الأكاديمية. وقد يسمى هذا النوع من التقويم أحيانا بالتقويم الختامي.

ففي الوقت الذي يركز فيه التقويم التكويني(أو الخلالي أو البنائي أو التشكيلي) على تقويم أهداف سلوكية جزئية، نرى أن التقويم الجمعي ينصب على تقويم أهداف كلية نهائية، و في الوقت الذي يتم فيه التقويم التشكيلي خلال العملية التعليمية، يتم التقويم الجمعي في نهاية هذه العملية، و كما أن التقويم التكويني يهدف إلى التعرف على أخطاء المتعلم و نوعيتها حال وقوعها و اقتراح بدائل علاجية، يهدف التقويم الجمعي إلى إصدار أحكام نهائية حول مدى تعلم المتعلم و اكتسابه لمهارات معينة تهيئه للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

و يحدث التقويم التكويني بصورة مستمرة طيلة السنة الدراسية، بينما التقويم الجمعي لا يحدث إلا مرتين أو ثلاث مرات في السنة، و بهذا يتمثل التقويم التكويني في الاختبارات اليومية القصيرة و الدورية، في حين يتمثل التقويم الجمعي في الاختبارات الفصلية و الامتحانات النهائية.

و كلما كانت اختبارات التقويم الجمعي شاملة لما يراد اعتباره و صادقة و ثابتة وموضوعية و لها صفة تنبؤية، أدت إلى أحكام عادلة و موضوعية بشأن مصير الطالب و مستقبله.

بمعنى آخر، يجب أن تتصف اختبارات التقويم الجمعي بصدق المحتوى و تقيس معظم منطقة السلوك المراد قياسها، و بالصدق البنائي للتأكد من و جود مهارة معينة لدى الطالب،و بالصدق التنبؤي للتنبؤ بنجاح الطالب في المستقبل.

- هدف التقويم الجمعي[1].

يعتبر الهدف الرئيسي لعملية التقويم الجمعي هو التقدير و إصدار الحكم، و إعطاء الدرجة، أو منح الشهادة، أو الحكم على مدى إنجاز المتعلم لأهداف كلية نهائية متمثلة في الأهداف التربوية العامة، ثم اتخاذ قرارات إدارية. و قد تهدف هذه العملية أيضا إلى إعلام الآباء و الإداريين و أفراد البيئة المحلية و غيرهم من المسؤولين المهتمين بنتيجة المتعلم، و درجته، و تقديره العام، و القرار المتعلق بمستقبله.

---

[3] **د. أفنان نظير دروزة**: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي.، مرجع سابق ، ص:255 .

[1] المرجع السابق، ص 256.

- توقيت التقويم الجمعي.

تتم عملية التقويم الجمعي في نهاية العملية التعليمية و بعد أن يكون المتعلم قد سيطر على الأهداف التربوية الكلية النهائية.

- مستوى عمومية الأهداف المقيسة.

تركز عملية التقويم الجمعي على تقييم أهــداف تعلمية تربوية عامة ، و قدرات عامة نهائية ، و مهارات كلية و هي بذلك عملية تتعامل مع الكليات و لا تتعامل مع الجزئيات.

وظائف التقويم الجمعي[1]:

تخدم عملية التقويم الجمعي عدة وظائف تعلمية، وأهم هذه الوظائف:

1) إعطاء الدرجات.

من أهداف استعمال الامتحانات النهائية و امتيازاتها ابتداء من المرحلة الابتدائية و حتى نهاية المرحلة الجامعية ، هو إعطاء الدرجات ممثلة بالنسب المئوية ، أو النقاط ، أو الحروف ، أو الرتب . و تتجلى أهمية هذه الدرجات و فائدتها في محاولتها تصنيف المتعلمين و وضعهم في فئات عليا ، و دنيا . و قد تعطى هذه الدرجات استنادا إلى التقويم ذي الأداء المرجعي ، أو التقويم ذي المحك المرجعي.

منح الشهادات:

و من أهداف استعمال الامتحانات النهائية و امتيازاتها أيضا منح الشهادة التي تدل على أن المتعلم يملك قدرة معينة، أو مهارة ما في مجال معين . و غالبا ما يكثر استعمال هذا الهدف من التقويم في المعاهد المهنية ، و الكليات التقنية ، و الجامعات ، حيث يحتاج الفرد إلى الشهادة و إثباتها في مواقف أخرى يكون فيها بحاجة إلى عمل ، أو بحاجة إلى التسجيل في مسابقة ، أو الرغبة في الحصول على مساعدة مالية لتنفيذ مشروع ما ... إلخ

2) التنبؤ بنجاح المتعلم في مسابقات أخرى لاحقة

و ثمة هدف ثالث لاستعمال الامتحانات النهائية و امتيازاتها هو القيام بعملية الإرشاد الأكاديمي أو ما يعرف باسم التوجيه و الإرشاد التربوي ، و ذلك من أجل إرشاد المتعلم و توجيهه إلى مسابقات أخرى يكون احتمال نجاحه فيها عاليا.

3) إثارة نقاط تعلمية يجب اعتبارها في مسابقات أخرى لاحقة:

---

[1] لمرجع نفسه، ص 257.

و هناك هدف آخر لاستعمال الامتحانات النهائية و امتيازاتها هو مساعدة المسؤولين على اتخاذ القرارات التي تتعلق بشأن التعليم المستقبلي.

4) تزويد المتعلم بنتيجة تعلمه

ومن أهداف استعمال امتحانات التقويم الجمعي تزويد المتعلم بنتيجة تعلمه و مدى تقدمه ومستوى قدرته و مدى سيطرته على المهارة الكلية المرغوبة.

إن هدف التقويم الجمعي هنا ليس إعلام المتعلم بنقاط ضعفه و العمل على معالجتها أو نقاط قوته و العمل على تدعيمها كما يحصل في التقويم التشكيلي، و إنما الهدف هنا إعطاء المتعلم فكرة عن نفسه و توجيهه إلى ما يجب عمله في المستقبل و ما يجب تلافيه.

5) المقارنة بين نتائج مجموعات تعليمية مختلفة :

هناك هدف أخير لامتحانات التقويم الجمعي هو المقارنة بين أداء تحصيل مجموعات مختلفة من المتعلمين كمقارنة شعب الصف الواحد ، أو المقارنة بين عدة طرق تعليمية مستخدمة أو طرق تقويمية ، أو برامج تعليمية ، أو مناهج دراسية أو وسائل تعليمية ...إلخ بهدف اختيار أفضلها.

و يتطلب من الشخص المشرف على عملية المقارنة بين هذه المجموعات أن يكون ملما بالموضوع الذي هو قيد المقارنة و أن يكون ذا معرفة كافية به و خبرة جيدة فيه، مما سيمكنه من ملاحظة الفروق الدقيقة بين المجموعات التعليمية و خاصة المتجانسة منها.

2- أنه اختبار كتابي:

أي أن اختبار تقويم على وضعية تقويمية تتطلب المتعلم أداء و إنجازا مكتوبا للإجابة عن الأسئلة جزئية أو مقالية.

3- أنه اختبار خارجي:

أي أنه اختبار شرف عليه أشخاص غير أولئك الذين درسوا التلاميذ الخاضعين للاختبار.

4- أنه اختبار رسمي:

أي انه يتم على صعيد عام و مشترك بين مؤسسات من نوع معين (الثانويات بالنسبة للباكالوريا) تشرف عليه هيآت رسمية في الداخل (وزارة التربية، الديوان الوطني للامتحانات و المسابقات ...) وفي الخارج (منظمة اليونسكو، جامعات و معاهد دول أخرى ...).

III- إشكالات مثارة حول البكالوريا:

تثار حول هذا الامتحان الهام عادة عدة إشكالات منها ما يتعلق بطبيعته ونوعه كامتحان نهائي أو إجمالي ومنها ما يتعلق بتعدد وظيفته ومنها ما يتعلق بموضوعية تصحيحه خاصة في الاختبارات المقالية.

أ -**فمن حيث كونه امتحانا نهائيا** نجد الإشكالات التالية المتعلقة بهذا النوع من الامتحانات:

1 – إن العلامة المبنية على أساس اختبار واحد نهائي تحصر عملية التقويم في مصدر واحد للمعلومات عبارة عن اختبار كثيرا ما يكون اصطناعيا وقصيرا.

2 – عندما تكون العلامة معتمدة على الإختبار النهائي، فإن ذلك يؤدي إلى تمحور التعليم والتعليم حول المهام المتعلقة بالامتحان، فتصبح كل النشاطات المقامة موجهة إلى تحقيق النجاح في الامتحان، على حساب التعليم ، وقد أظهرت التجربة فعلا بأن التلاميذ يصرفون أوقاتهم الذي يخصصونه للدراسة في تحضير الواجبات والمهام المطلوبة في الامتحان والتي تعكسها العلامة الممنوحة.

3 – عادة ما يكون الامتحان النهائي عبارة عن وضعية اصطناعية حيث يجب على التلميذ الإجابة على مجموعة من الأسئلة في وقت محدد. فيضطر التلميذ إلى اللجوء لتوظيف ذاكرته بشكل لم يعتد عليه في حياته اليومية.

4 – الاختبار النهائي قد يسبب الاضطراب والقلق(le stress) لدى بعض التلاميذ. بينما القياس خلال التعلم ينقص من ذلك القلق الذي يحس به بعض التلاميذ عشية الامتحانات النهائية .

5 – إن العلامة المبنية على أساس اختبار واحد نهائي تحصر عملية التقويم في مصدر واحد للمعلومات عبارة عن اختبار كثيرا ما يكون اصطناعيا وقصيرا. . و كلما كان القرار يعتمد على أكثر من اختبار واحد كلما كان القرار صحيحا و مناسبا.

ب – أما من حيث الوظائف التي يؤديها هذا الامتحان، فتطرح إشكالات أخرى أهمها:

الازدواجية الوظيفية للباكالوريا[1]:

---

(1) **Jean CARDINET**: Op cit, p: 36.

ينتقد "جون كارديني J. Cardinet" هذه الازدواجية مبينا أن امتحان الباكالوريا مُعَــدٌّ ليقوم في وقت ذاته بوظيفتين أو دورين : دور منح الشهادة بالنسبة للتعلمات السابقة، و دور التوجيه بالنسبة للدراسات الجامعية التي يمكن للناجحين في هذا الامتحان التسجيل فيها و متابعتها،

لكن الجمع بين هاتين الوظيفتين في امتحان واحد أمر لا يستقيم، فبالاعتبار تقويم الماضي، فإن المرجع أو المعيار تحدده الأهداف البيداغوجية، و السؤال المطروح هو فقط ما يلي: هل التلميذ قادر أو غير قادر على أداء عملية معينـــة، و من ثم فلا يوجد تدريجات متوقعة للجواب عنه ، تحصل على الشهادة أو لم تحصل عليها، إن النجاح في الامتحان لا يفترض بالضرورة توفر قدرات ذهنية خاصة: فقد نكون قد أمضينا سنوات عديدة للوصول إلى هذا المستوى للتعليم، فالفوز في الامتحان لا يعلمنا عن الوقت اللازم من أجل انتهاء التعلم الموالي و الذي هو رهينة قدرات التلميذ.

إننا إذا أردنا التنبؤ بالنجاح في الدراسات الجامعيـــة، فلا بد من إعداد نوع من للامتحانات يقيس الاستعدادات و تضمن لنا توزيعا "قوسيا" للنتائج (المنحنى الاعتدالي).

و برغبة الجمع بين منظورين زمنين مختلفين (الحاضر والمستقبل) فإن ذلك يدفعنا إلى اعتماد استراتيجيات متناقضة: فنحن نريد إيصال القسم الأكبر من المتعلمين إلى مستوى معين من الثقافة الإنسانية العامة و لكننا نريد في الوقت نفسه نريدانتقاء الجامعيين الجدد و الذين يكون عددهم محددا.

و هذا القصد الانتقائي يلزم عنه إدخال تدريجات في نتائج الباكالوريا لكي تتمكن من تمييز التلاميذ الأكفاء عن غيرهم، و بما أن الأهداف البيداغوجية يمكن تحقيقها من طرف غالبية التلاميذ، فإن ذلك سيتوجب التفتيش في زوايا المقرر لطرح أسئلة دقيقة تكشف عن أنجب التلاميذ وغيرهم وهذا يتناقض مع باكالوريا مانحة للشهادة تثبت تحصيل ثقافة عامة قاعدية.

إن الفصل في الاختلاط بين وظائف منح الشهادة أو التوجيه بالنسبة للباكالوريا أمر ضروري خاصة في هذا الوقت الذي يتحدث فيه عن إصلاح التعليم الثانوي.

فيبدو لنا من الخطر تحويل العلامات إلى قياس للاستعدادات ، و هذا لأن نتائج بعض التقويمات المدرسية لا يمكنها إعلامنا إلا بشكل سيّء حول القدرات الحقيقية للتلاميذ المعنيين، فيجب استعمال اختبارات حقيقية إذا أردنا إعداد تنبؤ عن النجاحات المدرسية ، و بالفعل فإنه في حال ارتباط بعض الأعمال المطلوبة من التلاميذ بأهداف بيداغوجية محدودة (مثل لغويات دقيقة مثلا) فإن استعمالها للترقية أو التوجيه المدرسي من شأنه التشويش على دقة التنبؤ بالنجاح، و ما ثمّ زيادة نسبة اللاعدالة في القرارات الإدارية.

جـــ – من حيث موضوعية تصحيحه : فهي قضية أثارت في السابق – ولا تزال– الكثير من الجدل. وقد أثبتت العديد من الدراسات الدوسيمولوجية وجود فروق معتبرة بين المصححين لإجابة مترشح واحد بل أحيانا إذا تعدد التصحيح من طرف مصحح واحد لورقة إجابة واحدة تبرز فروق بين التصحيحات المختلفة، ومن الأمثلة المذكرة لنا بوجود هذا المشكل بشكل دائم وكأنه مرتبط بطبيعة الامتحان ذاته، دراسة "برينو سوشو Bruno SUCHAUT" الذي أجرى دراسة على نماذج من أوراق مترشحين في بكالوريا 2006–2007 فوجد أن الفروق تصل أحيانا إلى 10 نقاط ونشر مقالا بعنوان معبر: "لعبة الحظ في علامات البكالوريا"[1].

ويطرح هذا الإشكال خاصة عند تصحيح اختبار المقال– الذي نجده في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في الباكالوريا ، وبعض المواد الأدبية الأخرى كالفلسفة والاجتماعيات–

ملاحظات حول تصحيح اختبار المقال:

- **طريقة التصحيح:** هناك طريقتان لتصحيح اختبار المقال:

– **الطريقة التحليلية:** يهيئ فيها الأستاذ سلما مفصلا للعلامات، ويعين لكل جزء من الموضوع جزءا معينا من العلامة العامة .

– **الطريقة الانطباعية:** يقرأ فيها الأستا ذ الإجابة بصورة عامة ويعطيها علامة تامة دون تحديد التفاصيل.

الطريقة الثانية هي محل تفاوت التنقيط بين الأساتذ ة، أكثر من الأولى لكنها أيسر على المصححين الذين كثيرا ما يلجؤون إليها.

- **تعليمات التصحيح:** تعطى للمصححين في بداية عملية التصحيح تعليمات تقدم شفويا من طرف رئيس لجنة التصحيح للمادة وكتابيا لكل مصحح، لكنها تعليمات عامة تصلح لكل المواد ، ولا تتضمن تعليمات خاصة بكيفية تصحيح مادة اللغة العربية وآدابها في قسم المقال خاصة حيث تبرز الفروق والذاتية في التصحيح، فما أحوج المصححين إلى توجيهات خاصة مناسبة لطبيعة المادة ، مثل تلك التي أوردها المفتش"أبوبكر خيشان" في أشغال الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية و آدابها[2]:

1. وضوح الإجابات وضوحا يدل على الفهم .

---

[1] la loterie du bac" منشور على الموقع الالكتروني(www.u-bourgogne.fr/iredu

[2] **أبو بكر خيشان:** مقال بعنوان : **الاختبارات التحصيلية** – مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها ،مرجع سابق ، ص 106

2. اعتبار الإجابة عن سؤال أو جزء منه وحدة متماسكة .
3. عدم إعطاء علامات على الإجابات الصحيحة التي ترد عرضا وسط إجابة خاطئة لا تدل على الفهم.
4. عدم إعطاء علامات على نقط صائبة في غير موضعها الصحيح بالنسبة لبقية النقط التي يتضمنها الموضوع

- **صعوبات التصحيح:**

هناك صعوبات معروفة تلازم عملية التصحيح، وتبرز أكثر عند تصحيح الاختبارات المقالية، ومنها:

- النزعة المركزية حيث يلجأ العديد من المقومين إلى منح النقطة المتوسطة (المعدل) وذلك بتجنب الخطأ في النقد أو غير ذلك
- **مقياس الفارق النوعي:** هناك من الأساتذة المصححين من يحصرون علاماتهم في مجال معين لايخرجون بين نقطتين السفلى والعليا.
- **مفعول الترتيب:** خاصة في نهاية عملية التصحيح حيث يبرز الإرهاق .
- **مفعول التباين:** أي أثر الانطباع الذي تركته ورقة الإجابة السابقة لدى المصحح، أو ما يسمى بعدوى عملية التقويم السابقة .

بالإضافة إلى ظروف عملية التصحيح ذاتها وكثرة عدد أوراق الإجابات، وتواصل عملية التصحيح إلى نهايتهامما يرهق المصححين وينقص من تركيزهم .

- **مشكلة التنقيط:** حيث تبرز الفوارق في النقاط، خاصة في مادة أدبية وفي اختبار مقالي، قدم أبرنو Iran Abernot الجدول التالي الذي يحدد فيه عدد المصححين اللازمين لاستقرار النقطة[1]:

عدد المواد	عدد المصححين
الرياضيات	13 مصححا
الفيزياء	16 مصححا
اللغة اللاتينية	19 مصححا
اللغة الإنجليزية	28 مصححا
اللغة الفرنسية	78 مصححا
الإنشاء الفلسفي	127 مصححا

جدول رقم: 04. يبين عدد المصححين اللازم توفيره بالنسبة لمختلف المواد لتحقيق استقرار نقطة التصحيح.

[1] **ماضي لحسن: التقييم الدراسي: أنواعه وتطبيقاته**. ص 74.

ملاحظة أخرى تتعلق بالتنقيط في امتحان البكالوريا، وهي العلامة المحصل عليها [1] بقيمة مجموع علامتي التصحيح الأول والثاني على 2، فإذا أعطى المدرس الأول العلامة: 13، والثاني العلامة: 15 للورقة نفسها فإن علامته النهائية ستكون: $\frac{13+15}{2}=14$ ، وهنا يمكننا أن نتساءل عن "شرعية" هذه العلامة الجديدة ، فالمصحح الأول مقياسه وجوانب معينة بنى عليها تقويمه، ومن ثم أعطى علامته، والمصحح الثاني كذلك، والذي وإن اختلف مع المصحح الأول في تقدير العلامة إلا أن اعتمد أيضا على مقياس ما واعتبارات معينة موجودة (في المعاني أو في الأسلوب أو في المنهجية.)، لكن تم خلق نقطة أخرى هي (14) لا أساس لها، فليس هناك إنتاج ملموس يستحق هذه النقطة، بمعنى آخر هناك أساس يمكن أن نناقش عليه المصحح الأول والمصحح الثاني، ولكن ليس هناك أي أساس ملموس وموضوعي يمكن أن نناقش عبه المصحح " الوهم" الذي قاد إلى النقطة (14): فهو مصحح اصطناعي أوجدناه للتخلص من وضعية بيداغوجية غير مضبوطة، بوضعية أخرى ربما أقل ضبطا من الأولى بكثير، ولكن توفر لنا نوعا من الارتياح رغم أننا لا نجد لها أي تبرير موضوعي مقبول.

- **سلم التنقيط والإجابة النموذجية:**

يلاحظ غياب سلم التنقيط على أوراق أسئلة الاختبار التي تسلم للممتحنين، رغم تأكيد خبراء الدوسيمولوجيا وعلم التباري على ذلك، فإن ذلك من شأنه أن يساعد التلميذ على تقدير إجابته وتوزيع الوقت والجهد على الأسئلة.

أما بالنسبة للإجابة النموذجية التي ترسلها الوزارة إلى مراكز التصحيح في بدء عمليات التصحيح، فهي وإن كانت دقيقة ومفصلة بالنسبة للموضوع الإجباري (الأسئلة ذات الإجابة القصيرة) فإننا بالمقابل نجدها عامة في سؤالي الموضوع الاختياري، وأحيانا لا تزيد على تكرار أسئلة النص وتسجيل نقاط أمامها. يقول المفتش ع.مطاطلة * وهو بصدد تقويم اختبار مادة الأدب العربي باكالوريا 1996 عن إجابة الوزارة النموذجية: "أما الإجابة النموذجية للمقال وتحليل النص فقد كانت مقتضبة إلى درجة يمكن اعتبار بعض العناصر فيها غير ذات أهمية، مثل:

- الفكرة العامة والأفكار الأساسية– يحددها المترشح بأسلوبه الخاص
- دراسة الأفكار والأسلوب مع بيان الفن النثري الذي ينتهي إليه النص
- إبراز شخصية الكاتب ومكانته الأدبية من خلال النص.

---

[1] المرجع نفسه. ص 71.

* هذه الدراسة معروضة في الفصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة- الدراسة الفردية الأولى -: ص:102 من هذه الرسالة.

فهذه العناصر الثلاثة لا يمكن أن نعتبرها بأي مقياس: إجابة أو مشروع إجابة، وينبغي مستقبلا تفادي تقديمها بهذا الشكل الذي يوحي لكل قارئ أن واضعها يجد عجزا في تصوير الإجابة عن الأسئلة المطروحة."

IV- البكالوريا الجزائرية واختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا[1]:

1 - **التعريف:** "شهادة تعليمية تتوج نهاية المرحلة الثانوية من التعليم وتتيح للمترشح الناجح مواصلة تعليمه في المرحلة الجامعية.

2 - **الإنشاء:** استحدثت بكالوريا التعليم الثانوي بالرسوم رقم 63 – 495 بتاريخ 1963/12/13 و الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6.

3 - **المعنيون:** و تعتبر الباكالوريا أول شهادة جامعية تختم بها الدراسة في التعليم الثانوي و يشارك فيها وجوبا جميع التلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي دون اعتبار السن.

كما يمكن للمترشحين الذين لا يتابعون الدراسة في مدرسة ثانوية أن يشاركوا في امتحان البكالوريا شريطة أن يقدموا بطاقة فردية تبين كيفيات تحضير المترشح امتحان بواسطة شهادة مدرسية تثبيت مستوى السنة الثالثة ثانوي لسنة دراسة سابقة أو شهادة التسجيل في السنة الثالثة ثانوي يمنحها المركز الوطني لتعميم التعليم.

يسجل المترشحون المتمدرسون إجباريا في الشعبة المناسبة لقسم السنة الثالثة ثانوي الذي يزاولون فيه الدراسات ...

أما المترشحون الأحرار فيسمح لهم بأن يختاروا الشعبة بقطع النظر عن الشعبة المذكورة في شهادة تثبيت المستوى المدرسي.

4- **إجراء الامتحان:** يجري امتحان البكالوريا للتعليم الثانوي في دورة سنوية واحدة يحدد تاريخها و زير التربية الوطنية كما يحدد فتح و إنهاء التسجيل.

6 - **مواد الامتحان :** يحتوي امتحان شهادة الباكالوريا التعليم الثانوي و التقني على اختبارت كتابية مطابقة للبرامج الرسمية للمواد التي تدرس في قسم السنة الثالثة ثانوي للتعليم العام و التقني اختبار في التربية البدنية.

- **طبيعة اختبار مادة اللغة العربية و آدابها في البكالوريا[2] (كل الشعب):**

يشتمل اختبار اللغة العربية على جزأين اثنين:

---

(1) **ب. دمرجي، الدليل في التشريع المدرسي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996، ص 324.

(2) **دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها**- وزارة التربية الوطنية – الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات – ط. 2003 – ص 2.

الجزء الأول: (5 نقاط) يتضمن الجزء الأول تمارين تطبيقية إجبارية و تكون هذه التمارين قصيرة و تتطرق على اللغة و البلاغة: الشكل، الإعراب الصرف، العروض ، بالنسبة للعروض فإنه لا يعني إلا الشعب الأدبية.

الجزء الثاني: (15 نقطة) يتشكل من موضوعين على الخيار:

أ– مقالة أدبية تتعلق بمحور من محاور برنامج السنة الثالثة ثانوي و تختبر من خلالها المعارف اللغوية للمترشح و قدراته على التعبير.

ب–تحليل نقدي لنص أدبي ألفه أحد الكتاب الواردين في برنامج السنة الثالثة ثانوي بهدف اختبار قدرات المترشح في مجال الفهم و التحليل و التدليل و الحكم و التعبير.

خلاصة الفصل:

تجلى للباحث وهو يعمق معرفته بالمفاهيم الأساسية في بحثه ثراء موضوع التقويم وأهميته البالغة بل وخطورته إذا لم تكن إجراءاته التطبيقية مبنية على المعرفة العلمية ، و موافقة للقواعد التربوية البيداغوجية الصحيحة. كما تأكد لديه توسع جوانبه إلى حد قد لا يوفي بحقه التخصص والجهود الفردية، بل يحتاج إلى أنوية بحث وفرق دراسة لإرساء معالم عمل جماعي، منظم ومنهجي، يتوخى الدراسة الشاملة المبنية على التعمق في البحث و تراكم الخبرات في مستوى تناولها للظواهر التربوية المرتبطة بمجال التقويم ، ومنها موضوع الاختبارات التحصيلية . ولعل الدراسة التي يعتزم الباحث القيام بها تدخل في إطار الشعورالذي أصبح اليوم في تنام مستمر بقيمة هذا المواضيع، وبخاصة الامتحانات الرسمية ، بوجوب دعم دراساتها وتوسيع بحوثها بما يحسن من فعاليتها الوظيفية ويستثمر دورها البيداغوجي من جهة ، ويزيل أو يحد من التأثيرات السلبية لبعض الجوانب المرتبطة بها، والتي تنتقد فيها عادة.

كما تعمق لديه الإحساس بمشكلة البحث والعناصر المتفاعلة فيها ، مما حفزه أكثر لدراستها والسعي للوصول إلى الإجابات العلمية على تساؤلات بحثه .

الجانب النظري :

الفصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة

أولا: الأعمال الجماعية :

ا- تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا في دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية:

ا- 1: عرض الدراسة:

ا- 2: مناقشة هذه الدراسات والبحوث.

ا- 3: وجه استفادة الباحث منها.

ثانيا: الأعمال الفردية :

ا- دراسة الأستاذ عبد الرحمن مطاطلة: ا- 1: عرض الدراسة

ا- 2: قيمة هذه الدراسة ووجه استفادة الباحث منها.

ا- دراسة الأستاذ مرجانة بوحوش: ا- 1: عرض الدراسة

ا- 2: مناقشة الدراسة ونتائجها ا- 3: وجه استفادة الباحث منها

ثالثا: موقع الدراسة الحالية من الدراسات المعروضة

تمهيد:

لقد أكد العديد من الباحثين على فائدة هذه الخطوة المنهجية، إذ أنه "من أهم خصائص العلم أنه تراكمي،وأن اللاحق منه يكمل السابق، ويضيف عليه ، وكل بحث هو في حقيقته امتداد لبحوث أخرى، فإن البحوث والدراسات السابقة تشكل مصدرا في غاية الأهمية بالنسبة للبحوث الاجتماعية"[1].

لذا وهو يعد بحثه، اطلع الباحث على مجموعة من البحوث والدراسات، منها ما مسّ موضوع الدراسة مباشرة: (تقويم اختبار مادة الأدب العربي في امتحان البكالوريا) ومنها ما تعلق بتقويم اختبارات مواد أخرى للامتحان المذكور نفسه، وأخرى تناولت تقويم اختبارات مواد متعددة في امتحانات رسمية أخرى غير البكالوريا أو تقويم اختبارات تحصيلية متنوعة. وسيقتصر على عرض النوع الأول فقط تركيزا على موضوع الدراسة.

الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الدراسة الحالية:

لم يعثر الباحث على رسائل جامعية (ماجستير–دكتوراه) في مكتبات الجامعات التي أمكنه الاتصال بها (باتنة، سطيف،قسنطينة، بسكرة،عنابة، الجامعة المركزية بالعاصمة) ذات علاقة بموضوع هذه الدراسة، فالبعض من هذه الجامعات لا تتوفر على فرع علم النفس التربوي (بسكرة–عنابة) أما تلك التي يتواجد بها فقد وجد الباحث في مكتباتها عدة دراسات تناولت مواضيع تتعلق بمجال التقويم، لكنها بعيدة عن موضوع دراسة الباحث .

ولم يجد الباحث ضالته إلا في دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية (I.N.R.E) المتواجد بالعاشور بالعاصمة، وأعداده الخاصة بتقويم الامتحانات الرسمية (الفحص التأهيلي، شهادة التعليم الأساسي، شهادة البكالوريا) بعنوان "دفاتر المعهد"، كما عثر على دراستين فرديتين– في شكل مقالين تربويين– عرضتا في ملتقيين تكوينيين لأساتذة التعليم الثانوي ثم نشرا في مجلتين خاصتين.

---

[1] د. **ميلود سفاري**: **مقال بعنوان "البحث الاجتماعي :ضوابط واحترازات"**.منشور في: **"أسس المنهجية في العلوم الاجتنماعية"– فضيل دليو وآخرون-** منشورات جامعة منتوري- قسنطينة- 1999- ص 35-

أولا: الأعمال الجماعية:

تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا في دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية (INRE):

1 -عرض الدراسة:

وهي أهم دراسة في الموضوع اطلع عليها الباحث ، وقد دأب المعهد المذكور منذ سنة 2000 على نشر أعداد خاصة من دفاتره تتعلق بتقويم الامتحانات الرسمية تضم تقارير فوق التقويم المنشأة لهذا الغرض، وقد اطلع الباحث على عدة نماذج منها من منشورات المعهد:

- العدد الخاص بتقويم الامتحانات الرسمية لسنة 2000 والذي صدر في أكتوبر 2001 ، وضم تقارير للامتحانات الرسمية الثلاثة:- الفحص التأهلي للدخول إلى السنة السابعة أساسي (04مواد) -امتحان شهادة التعليم الأساسي (05مواد)-امتحان شهادة البكالوريا (07مواد منها مادة اللغة العربية وآدابها لأربع شعب:- شعبة العلوم الإنسانية -شعبة علوم الطبيعة والحياة-العب التقنية- شعبة تقنيات المحاسبة)
- العدد الخاص بتقويم امتحانات سنة 2001 والصادر في شهر أفريل 2002، وهو استمرارية لعملية سنة 2000، حيث مست تقارير فرق تقويم الامتحانات الرسمية الثلاثة أيضا(امتحان الفحص التأهيلي السنة السابعة أساسي(04مواد)-شهادة التعليم الأساسي(06مواد)-امتحان شهادة البكالوريا (06مواد منها مادة اللغة العربية وآدابها لأربع شعب: شعبة العلوم الإنسانية-شعبة علوم الطبيعة والحياة-شعبة الآداب والعلوم الشرعية-شعبة الآداب واللغات الأجنبية).

أ- **إشكالية البحث:** في مقدمة الكتاب الأول يضع الأستاذ طاهر خيشان-رئيس قسم بالمعهد الوطني للبحث في التربية- هذه الدراسات والأعمال والبحوث في إطار تقويم المردودية البيداغوجية للمنظومة التربوية (تقويم البرامج-تقويم الكتب المدرسية...) بصفة عامة وبأنظمة التنقيط وسلوك الممتحنين من أجل البحث عن طرائق وتقنيات أكر موضوعية لتفادي النقائص الملحوظة.وأهم التساؤلات هي: كيف وبأية طريقة تقلص الفروق في التصحيح؟ - كيف نبني أو ننظم اختبارات تمتاز بالصحة والثبات؟. أي ما مدى استجابة الامتحانات الرسمية للمقاييس الموضوعية للاختبارات؟

ب- أهداف الدراسة: وهي ثلاثة كما يوضحها المصدر السابق:

1 -إنتاج معلومات ذات مصداقية حول ثبات وصحة الاختبارات.
2 -إعلام المتعاملين وأصحاب القرار وتيسير تدخل سريع وصحيح، ومتكيف، من أجل خلق ديناميكية التغيير.
3 -ضبط نظام التقويم والتوجيه.

ج- الخلفية النظرية: عالجت هذه الدراسات الجانب البيداغوجي (تحليل المواضيع، سلم التنقيط، الإجابات النموذجية) في الاختبارات المقومة، واختار القائمون عليها التركيز على صدق المحتوى وطبيعة الجوانب التعلمية التي تقومها الامتحانات، أكثر من الثبات والمقارنة الكمية للمستويات والتلاميذ[1].

د- المنهج المعتمد: هو المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لمثل تلك البحوث وأدواتها المستعملة (شبكة تقويم ،استبيان).

هـ- أدوات البحث: في الرسم البياني الموضح لعملية تقويم ثبات وصحة الامتحانات الرسمية لسنة 2000 بيان للجوانب المعالجة في البحوث والدراسات التي أشرف عليها المعهد وكذا الأدوات والتقنيات المستعملة لتقويم الامتحانات المدرسية [2]. وكانت أساسا عبارة عن أداتين: الأولى عبارة عن شبكة تقويمية لتحليل المحتوى تتعامل مع جانب الأوراق أي بناء الاختبار (الأسئلة) وكذا شكل وإخراج الموضوع - فتحلل ما تعلق به من جوانب وتقومه- أما الثانية، وهو عبارة عن استبيان موجه للأساتذة المصححين للمصححين، وهدفها استثمار واستنطاق جانب الرأي لديهم.

و- طريقة العمل[3]: تم التقويم من خلال عمل ورشات مشكلة من مسؤولين ورؤساء مصالح بالمعهد-أساتذة جامعيين- مفتشي التربية والتكوين-أساتذة التعليم الثانوي-مفتشي التعليم الأساسي- أساتذة التعليم الأساسي.

ثم عرض الدراسات المنجزة من طرف فرق التقويم والتي كانت محل عمل الورشات. وقد اعتمدت هذه الدراسات على:

---

[1] **جناس زبيدة**-رئيسة مصلحة بالمعهد الوطني للتربية- مداخلة بعنوان:(صحة نظام تقييم الامتحانات في الجزائر)-ص:02 العدد الخاص من دفاتر المعهد- أكتوبر2005

[2] دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية- الكتاب الأول ديسمبر 2001. ص:10.

[3] دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية-السنة الأولى أكتوبر2001-ص:3.

1 -تحليل كيفي(تقويم مكتبي) انطلاقا من شبكة تقويم أعدت مسبقا.

2 -استبيان موجه لمصححي مختلف الامتحانات وفي مختلف المواد.

تألف الفوج الذي قام بالتحليل المكتبي لأسئلة اختبارات مادة اللغة العربية وآدابها بكالوريا دورة جوان:2001، وتحليل نتائج الاستبيان الموجه للأساتذة المصححين من السيدين: عمر هاشمي- إيمان إسماعيل: أستاذي التعليم الثانوي.

أما بالنسبة لدورة 2000 فكان من طرف أساتذة التعليم الثانوي السيدة: سراي فريدة والسيدان: هاشمي عمر وإيمان إسماعيل.

وقد تناول أسئلة كل من الاستبيان وشبكة التقويم المحاور التالية- التقويم العام (1-6)، السؤال الاجباري(7-11)، سؤال المقال(12-14)، تحليل النص(15-19)،مدة الاختبار(20)،التصحيح النموذجي وسلم التنقيط (21-30).

ز- نتائج البحث: عرضت نتائج البحث في شكل نسب الرضا أو عدمه لدى المستجوبين عن الجوانب محل التقويم في الاختبارات مع مقارنتها بنتائج تطبيق شبكة التقويم.

كما سجلت الملاحظات والانتقادات التي أبداها أفواج العمل والمشاركون في الملتقيات حول الجوانب محل التقويم- لتختم بتوصيات بغرض التطوير نحو الأحسن.

وفيما يلي نموذج لنتائج تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا التي توصلت إليها فرق البحث في المعهد:

نموذج لنتائج تقويم امتحان البكالوريا في دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية يتعلق بتقويم امتحان البكالوريا دورة 2000[1]:

المادة: لغة عربية وآدابها - ملخص التقرير النهائي - شعبة العلوم الإنسانية.

المحاور	نتائج الاستبيان	نتائج الشبكة
التقديم العام **6-1**	تؤكد الإجابات رضا المستجوبين عن الكيفية التي أعد بها وقدم الاختبار، ماعدا السؤال المتعلق بصياغة الأسئلة، حيث تبين الإجابات عدم الرضا عن الصياغة.	يؤكد التقييم المكتبي الرضا عن الكيفية التي قدم بها الاختبار من جميع جوانبه

[1] **دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية**-السنة الأولى أكتوبر2001-ص:65.

السؤال الإجباري **11-7**	تؤكد إجابات المستجوبين الرضا التام عن الكيفية التي أعد بها السؤال الإجباري ومحتوياته.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.
سؤال المقال **14-12**	تؤكد الإجابات المتعلقة بالأسئلة المطروحة عن محتويات المقال رضا المستجوبين، ولكن يتفق أغلبية المستجوبين على أن السؤال المتعلق بتغطية مجالات التطبيق والتحليل والحكم غير مرضية إلا بنسبة 50 %.	بين التقييم المكتبي رضا المقيمين عن أسئلة المقال بنسبة تتراوح بين 60 و 70 % (حسب فقرات السؤال).
تحليل النص **19-15**	تبين الأجوبة عموما رضا المستجوبين عن فقرات السؤال المتعلق بتحليل النص، خاصة فيما يتعلق باختبار النص، ولكن نلاحظ عدم الرضا الكلي بالنسبة لتغطية الأسئلة لمجالي التركيب والتقويم إذ بلغت نسبة الرضا 50 % إلى 60 % فقط.	بلغت نسبة الرضا حوالي 70 %.
مدة الاختبار **20**	بلغ الرضا عن المدة المخصصة للاختبار نسبة تفوق 70 %.	
التصحيح النموذجي وسلم التنقيط **30-21**	نلاحظ من خلال المعطيات المتحصل عليها عدم الرضا بالنسبة للتصحيح النموذجي، مع وجود منطقة رمادية فيما يتعلق بمطابقة الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبار وكذا منح حرية التصرف للمصحح.	الإجابة نؤكد الرضا بنسبة تفوق 70 %.

جدول رقم: 05. التقرير النهائي لتقويم بكالوريا 2000 (مادة الأدب العربي في شعبة العلوم الانسانية).

المادة: لغة عربية وآدابها – ملخص التقرير النهائي – شعبة علوم الطبيعة والحياة[1]:

المحاور	نتائج الاستبيان	نتائج الشبكة
التقديم العام **6-1**	تؤكد الإجابات رضا المستجوبين عن التقديم العام للاختبار، ماعدا عدم الرضا بنسبة 60 %عن الطريقة التي تمت بها صياغة الأسئلة (الدقة).	التقييم إيجابي في كل جوانبه

(1) المرجع السابق: ص 66.

السؤال الإجباري **11-7**	تؤكد الإجابات رضا المستجوبين بنسبة 70 % عن كل الأسئلة المطروحة في هذا المجال ماعدا عدم الرضا بالنسبة للسؤال المتعلق بتغطية فقرات الاختبار لمستوى التحليل.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.
سؤال المقال **14-12**	تبين الإجابات اختلاف الحكم بالنسبة للأسئلة المطروحة حول المقال ، إذ نجد الرضا عن الأسئلة المتعلقة بمطابقة الاختبار للمنهاج وتغطيته لمستوى التذكر بينما نجد نسبة الرضا ضعيفة 5 % بالنسبة للأسئلة المتعلقة بمطابقة المطالب لنص القول ومستوى التطبيق والتحليل والتركيب والحكم.	بين التحليل المكتبي رضا المقيمين بنسبة 60 % عن الأسئلة المتعلقة بالمقال ما عدا الرضا التام بالنسبة لتغطية فقرات الاختبار لمستوى الحكم.
تحليل النص **19-15**	تؤكد الآراء رضا المستجوبين عن الأسئلة المتعلقة بمطابقة النص للمقرر ولغته وحجمه، كما تبين رضا المستجوبين النسبي 50 % عن مدى تغطية فقرات الاختبار لمستوى التطبيق والتحليل والتركيب، وتضاربها فيما يتعلق بتقييم مستوى التقويم.	رضا المقيمين عن الكيفية التي أعدت بها فقرات الاختبار المتعلقة بتحليل النص.
مدة الاختبار **20**	المستجوبون راضون عن المدة الممنوحة للتلاميذ لإنجاز الاختبار.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.
التصحيح النموذجي وسلم التنقيط **30-21**	تراوحت الإجابات بين عدم الرضا بنسبة 50 % إلى 60 % وبين المنطقة الرمادية بالنسبة للأسئلة المطروحة عن هذا المجال، ما عدا الإجابات المتعلقة بالسؤالين حول النقاط المفصلة والمدة المخصصة للتصحيح التي تبين رضا المستجوبين بنسبة 70 %.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.

جدول رقم: 06. التقرير النهائي لتقويم بكالوريا 2000 (مادة الأدب العربي في شعبة علوم الطبيعة والحياة).

المادة: لغة عربية وآدابها – ملخص التقرير النهائي – الشعب التقنية[1]

المحاور	نتائج الاستبيان	نتائج الشبكة
التقديم العام **6-1**	أكدت الإجابات رضا المستجوبين بنسبة أكبر من 70 % عن الطريقة التي قدم بها الاختبار.	التقييم إيجابي في كل جوانبه
السؤال الإجباري **11-7**	بلغت نسبة الرضا عن السؤال الإجباري من 70 % ، باستثناء السؤال المتعلق بقياس مستوى التحليل.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.
سؤال المقال **14-12**	المستجوبون راضون بنسبة 70 % عن سؤال المقال والأسئلة (14-13-12 أ)، غير أن الأسئلة (14ج-14هـ-14و) فإن نسبة الرضا تراوحت بين 50 و60 % فقط.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.
تحليل النص **19-15**	70 % من الاستبيانات تؤكد الرضا عن النص المقترح، باستثناء السؤال "18و" المتعلق بقياس مستوى التقويم حيث بلغت 50 % فقط.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.
مدة الاختبار **20**	يرى الجميع أن المدة الممنوحة للاختبار مرضية بنسبة تفوق 70 %.	
التصحيح النموذجي وسلم التنقيط **30-21**	يلاحظ الرضا المتحفظ عن التصحيح النموذجي وسلم التنقيط، إذ تراوحت الإجابات بين 50 و 60 %، ماعدا عن الإجابة عن السؤال المتعلق بتضمن الإجابة النموذجية لجميع الاحتمالات الصحيحة، حيث بلغ عدم الرضا نسبة أكبر من 60 %.	التقييم إيجابي في كل جوانبه.

جدول رقم: 07. التقرير النهائي لتقويم بكالوريا 2000 (مادة الأدب العربي في الشعب التقنية).

- **نموذج للتوصيات المقدمة[2]:**

1 - إعطاء أهمية لصياغة الأسئلة صياغة دقيقة واضحة.

---

[1] المرجع السابق: ص 67.

[2] "دفاتر المعهد – عدد خاص بتقييم الامتحانات المدرسية-المعهد الوطني للبحث في التربية - السنة المدرسية 2000-2001. ص69

2 - جعل الأسئلة أكثر شمولية ، لتغطي مستويات عديدة من الأهداف (معرفية بمختلف مستوياتها، وجدانية...)

3 - إعطاء أهمية للسؤال الإجباري لتتضمن بنوده عدة نشاطات ، ورفع العلامة المخصصة له.

4 - إعطاء أهمية أكبر لقياس مستويات مختلفة: التذكر، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم في السؤالين المتعلقين بالموضوع الاختياري.

5 - العناية بالإجابات النموذجية وتقديم كل الاحتمالات الممكنة، وهذا لا يتم إلا إذا تم تحديد الإجابات النموذجية مسبقا لتكون مرشدا لعملية التصحيح، ويفترض في هذه الإجابات أن تحتوي كل العناصر المطلوبة مع إبراز العلامة المخصصة لكل عنصر، بالإضافة إلى التنسيق العام لها، من حيث سلامة ترتيب الأفكار وتكاملها وسلامة اللغة والتعبير.

6 - توزيع العلامات على الأسئلة توزيعا عادلا يراعي فيه ما يأتي:

- الهدف المراد قياسه.
- أهمية السؤال.
- صعوبة السؤال.

7 - إعطاء أهمية أكثر لتنظيم وثيقة الإجابات النموذجية، من حيث العرض ، وتجنب الكتابة على الوجهين للورقة الواحدة، وكذا الكتابة بخط اليد.

- **I– 2: قيمة هذه الدراسات ومناقشتها:**

تعتبر هاتان الدراستان في صميم دراسة الباحث وهذه المحاور الستة المذكورة التي دارت حولها أسئلة الاستبيان الموجه لمصححي البكالوريا وشبكة التقويم من أجل التحليل المكتبي من طرف الفوج الباحث كلها متضمنة في الجانبين محل تقويم الاختبار من طرف الباحث (الأسئلة والتصحيح) وتضمنها الاستبيان الذي أعده لهذا الغرض.

وتبرز إيجابياتها من كونهما ناتج عمل جماعي ومنهجي، وقد تمتا تحت خبرة كندية في إطار مشروع "تقويم الأنظمة والنواتج المدرسية" أطلقه المعهد الوطني للبحث التربوي (INRE) تحت إشراف وزارة التربية الوطنية. والخبرة الأجنبية خاصة إن كانت من بلدان متطورة بأنظمتها التربوية مفيدة جدا لبلدان تبحث عن تطوير وتحسين منظوماتها التربوية.

إيجابية أخرى في الدراستين تتمثل في تعدد أدوات التقويم(استبيان– شبكة التقويم) وأحيانا إضافة دراسة عينات من نتائج تصحيح أوراق التلاميذ[1]

---

[1] **دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية**-السنة الأولى أكتوبر 2001. ص:64.

لكن مع ذلك يسجل الباحث مجموعة من الملاحظات:

1 -إن تقريري الدراستين التقويميتين لم يذكر فيهما عدد الاستبيانات محل الفرز والدراسة إلا أنه ذكر في مستهل الكتاب العدد الإجمالي للاستبيانات التي وزعت على 14 مركز تصحيح في 27 مادة وهو: (5993)- فلم يذكر العدد من هذه الاستبيانات المتعلقة بمصححي مادة اللغة العربية وآدابها.

2 -أسئلة الاستبيان كلها مغلقة.وهذه الصفة-وإن كانت تتيح معالجة أسرع وأسهل في الفرز والتحليل، إلا أنها لا تفسح المجال للتعرف على آراء المستجوبين بشكل أوسع وأعمق واتجاهاتهم المتعلقة بالجوانب المبحوثة رغم الخيارات الخمس التي اقترحت عليهم(غير مرض تماما- غير مرض-مرض -مرض جدا – بدون رأي).

3 -كونها جرت في إطار رسمي(المعهد الوطني للبحث في التربية- وزارة التربية الوطنية) يستدعي دراسات أخرى تقوم بها- إشرافا وتخطيطا وتنفيذا وتقويما- مؤسسات علمية حيادية مستقلة لتأكيد هذه النتائج أو نفيها.

4 -توحيد هذا الاستبيان بالنسبة لجميع المواد لا يسمح بالتعرف على تقويم الجوانب الخاصة بالمادة (اللغة العربية وآدابها)، وقد يوقع المصححين المستجوبين في الحيرة أو الخطأ، مثل السؤال الرابع في المحور الأول (التقديم العام) :الأشكال أو الرسومات أو البيانات الواردة في موضوع الاختبار ملائمة)، فهو لا يتناسب مع كل مواد الامتحان . وقد سجل ذلك تقرير تقويم اختبار اللغة العربية وآدابها في شهادة البكالوريا 2005: "والأمر الذي يدعو إلى الاستغراب هو: النسبة العالية المسجلة عن السؤال الخاص بالأشكال والرسومات والمخططات البيانية، فهو سؤال لا يتوافق وطبيعة المادة، ورغم ذلك نجد عدد الإجابات بنعم = 35.80، الأمر الذي يؤكد أحد الافتراضات التالية حسب أصحاب التقرير:

- فهم المستجوب للسؤال خطأ
- لامبالاة المستجوب بالإجابة.
- صيغة السؤال تحتمل أكثر من تأويل[1] "

5 -ملاحظة أخيرة شكلية تتعلق بالمصطلح المستعمل في كل دفاتر المعهد: "تقييم- بدل تقويم"، وهو ما يطرح مشكل توحيد المصطلحات المستعملة، فوزارة التربية الوطنية والمؤسسات التابعة لها مثل الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات كلها تستعمل مصطلح "التقويم بدل التقييم".

I- 3: وجه استفادة الباحث منها:

أكدت هذه البحوث والدراسات لفرق المعهد الوطني للبحث في التربية في مجال تقويم الامتحانات المدرسية ومواضيعها من خلال دفاتر المعهد التي أمكن للباحث الإطلاع عليها:

- أهمية عمل المؤسسات الرسمية في هذا الشأن، نظرا للإمكانيات المادة والعلمية المتاحة (تنظيم ملتقيات للمناقشة والإثراء وتعميق البحث-الاستعانة بخبرات باحثين ومفتشين وأساتذة والاستفادة

[1] مؤلف المعهد الوطني للبحث في التربية حول ملتقى حول "نتائج تقييم مواضيع الامتحانات الرسمية دورة 2005 " – يومي 27-28 ديسمبر2005-فندق السفير-مازفران- زرالدة (الجزائر). ص:40.

المنهجية العملية منها–الاستعانة بالخبرات الأجنبية–تقديم توصيات للجهات المعنية والمكلفة بتنظيم الامتحانات الرسمية)

- وقد استفاد الباحث منها في طريقة تقويم الاختبارات المعتمدة من طرف فرق المعهد وحساب رضا المستجوبين، وكذلك في انتقاء بعض محاور وأسئلة الاستبيان المطبق في هذه الدراسة من أسئلة الاستبيان المعد من طرف المعهد المذكور الموزع على المصححين بمراكز تصحيح البكالوريا.
- وقد صاغ الباحث فرضية البحث العامة (تقويم المستجوبين للإختبار محل التقويم في الدراسة يتجه إلى النظرة الإيجابية) أخذا بعين الإعتبار نتائج دراسات المعهد التقويمية للبكالوريا حيث أبرزت رضا المستجوبين عن جوانب الاختبار.

ثانيا: الدراسات الفردية:

وهي عبارة عن بحوث موضوعها تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في تقويم البكالوريا، وقد اطلع الباحث منها على دراستين:

ا– دراسة الأستاذ "عبد الرحمن مطاطلة":

وهي بعنوان" **اختبار اللغة العربية وآدابها في البكالوريا: نقد نماذج**" قدمها المفتش العام للمادة الأستاذ عبد الرحمان مطاطلة في أشغال الجامعة الصيفية لأساتذة التعليم الثانوي التي جرت وقائعها بإكمالية العربي التبسي بأم الطبول من12 إلى24 جويلية1997)

ا– 1: عرض الدراسة [1]: تضمن عرض هذه الدراسة المقدم في أشغال الجامعة المذكورة على خمسة محاور:

1– تحليل وصفي للمواضيع الإجبارية والاختيارية في النموذجين المدروسين: (بكالوريا 95: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية– منطقة الجنوب/بكالوريا 96– شعبة الآداب والعلوم الإنسانية–منطقة الوسط).

[1] مجلة الجامعة الصيفية لأستاذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي إكمالية العربي تبسي: أم الطبول – من12 – إلى 24جويلية 1997- مرجع سابق ص: 110.

ففي المواضيع الإجبارية لاحظ صاحب الدراسة تقارب المطالب في الدورتين في القواعد واليلاغة بينما لاحظ تباعد في مطلب العروض حيث انفردت به دورة 95 بينما انفردت دورة 96 بمطلب شرح الأبيات.

أما في المواضيع الاختيارية ، فقد سجل اقتصار دورة 95 على محور واحد وهو الشعر السياسي في كل من المقال وتحليل النص- أما في دورة 96 فكانت المقالة من محور القصة بينما النص من محور فن المقال- ملاحظا نقص تغطية المواضيع المختارة في النموذجين للمقررات الدراسية فهذه المواضيع تتعلق بقسم واحد(النثر أو الشعر) في كلا الدورتين. ليتساءل صاحب الدراسة عن المنهج المتبع في هذا الاختيار هل هو موجود أم الصدفة هي التي كانت وراءه* .

2- تحليل وصفي للأسئلة في الدورتين: وذلك من خلال: علاقتها بطبيعة الاختبارات (موضوعية- مقالية) أو من حيث التزام واضعيها بشروط اسئلة اختبار المادة في البكالوريا، حيث لاحظ توافق أمثلة دورة 95 مع طبيعة الامتحانات المقررة في القرار الوزاري بينما خالفت أسئلة دورة 96 ذلك من حيث التوازن بين الأهداف-حيث لاحظ صاحب الدراسة عدم التوازن بين الأهداف من أسئلة المقال وأسئلة تحليل النص في كلا الدورتين، فأسئلة المقال تستدعي التذكر بنسبة 80% وهي بعيدة عن استهداف المستويات العليا للأهداف المعرفية، (كالقدرة على التحليل والتركيب والتذوق والنقد).

وقد لاحظ صاحب الدراسة العمومية المفرطة لأسئلة النص في الدورتين بحيث يمكن نقل أسئلة الواحد منها إلى الأخرى لتطابقهما شبه التام مما يجعل التلميذ يتوقع نوع الأسئلة ومن ثم يعد قوالب جاهزة وعبارات نمطية متداولة للإجابة عن كل النصوص. أو من حيث دقة الأسئلة حيث لاحظ غموض السؤال: ما مناسبة القصيدة؟- في دورة 95 حيث يطالب المترشح باكتشاف ذلك من خلال بيتي القصيدة الذين يتسم معناهما بالرمزية والظلال الكثيفة مما يصعب على التلميذ إدراك المقصود من خلالها.

كما انتقد صاحب الدراسة التداخل بين الأسئلة في دورة 95، حيث طولب التلميذ بدراسة خصائص أسلوب الشاعر من جهة والخصائص الفنية للشعر السياسي، وهو الغرض الشعري الذي تنتمي إليه القصيدة موضوع السؤال، ومن ثم فسيكون تكرارا وتداخلا في الإجابة عن السؤالين واللذين في حقيقتهما عبارة عن سؤال وتطبيق على السؤال نفسه.

كما لاحظ تداخل السؤالين: طلب تحديد الأفكار والتعليق عليها ودراسة الأسلوب في دورة 96 .

* يرجح صاحب الدراسة جانب الصدفة قائلا: "وإذا كنا لا نملك الدليل للفصل في الأمر، فإن الإحساس يجعلنا نرجح الصدفة في الاختيار" **المرجع السابق**- ص:111.

كما لاحظ تداخل السؤالين: تحديد الأفكار والتعليق عليها –دراسة الأفكار، فما الفرق في ذهن التلميذ بين التعليق على الأفكار ودراستها، وكيف سيكون تقويم إجابته من طرف المصحح إن اتسمت بالتكرار بسبب الغموض والتداخل في صياغة الأسئلة.

أو من حسب سلم التنقيط: حيث لا حظ التركيز على الجانب المعرفي في النص: (7 علامات لجانب الأفكار دورة95–10 علامات للجانب نفسه في دورة 96) بينما هناك ضعف في العلامة المقدرة للجانب الفني (4علامات في دورة 95) لجانب الأسلوب– علامتان فقط له في دورة 96)– رغم أن الشعبة المختبرة هي شعبة أدبية في الدورتين.

أو من حيث الإجابة النموذجية: فرغم ورودها مفصلة في الموضوع الإجباري إلا أنها تضمنت خطأ (دورة 96) في القواعد، ملاحظا الاقتضاب والإيجاز الشديد في الإجابة النموذجية للمقال وتحليل النص إلى حد فقدانها قيمتها المرجعية أو حتى معناها كإجابة نموذجية، لأنها لا تتضمن إجابة أصلا بل إعادة تكرار الأسئلة بالأسلوب الخبري عوض الإنشائي الاستفهامي في الأسئلة. ويعطي صاحب الدراسة ثلاثة أمثلة عن ذلك:

1 -الفكرة العامة والأفكار الأساسية يحددها المترشح بأسلوبه الخاص.
2 -دراسة الأفكار والأسلوب مع بيان الفن النثري الذي ينتمي إليه النص.
3 -إبراز شخصية الكاتب ومكانته الأدبية من خلال النص،

وقد رفض صاحب الدراسة عدّها إجابة نموذجية بسبب ذلك قائلا: "فهذه العناصر الثلاثة لا يمكن أن تعتبر بأي مقياس إجابة أو مشروع إجابة، وينبغي مستقبلا تفادي تقديمها بهذا الشكل الذي يوحي لكل قارئ أن واضعها يجد عجزا في تصور الإجابة عن الأسئلة المطروحة"[1]

ليصل في الأخير إلى تقديم توصيات غرضها العام إصلاح مواضيع البكالوريا موجها إلى [2]:

1 -وجوب التناسب بين الحجم الساعي لكل مادة والكم المعرفي الذي يلزم عنده وبين ما يعطى لتلاميذ كل شعبة من الأسئلة.
2 -إحداث التوازن في الأهداف بين أسئلة المقال وأسئلة النص والابتعاد عن مطالبة المترشحين باسترجاع المعارف الواردة في الكتاب المدرسي اعتمادا على الحفظ والذاكرة.
3 -تجنب الأسئلة المختلفة الصياغة أو المتداخلة فيما بينها من حيث مطلوبها.
4 -إقامة التوازن في سلم التنقيط بين العلامات المقدرة لجانبي النص الأدبي: المعرفي والفني، وتفادي التباعد المفرط في التقدير بينهما.
5 -تفادي الأخطاء العلمية في الإجابات النموذجية، تجنب الإيجاز المفرط فيها بحيث لا تتجاوز صياغتها صياغة عبارة السؤال بشكل "يشعر القارئ بعجز واضعها عن تصور الإجابة"

---

[1] مجلة: **الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي**- مرجع سابق- ص 114.
[2] (**المرجع السابق**-ص:115.

I- 2: قيمة الدراسة:

رغم محدوديتها من حيث: الحجم (06 صفحات) والعينة المدروسة (نموذجين لشعبتين متجاورتين (95-96) إلا أنه يمكن اعتبار أن هذه الدراسة ذات قيمة علمية تربوية هامة: فبالإضافة إلى جدّتها في موضوع الدراسة وطريقتها ، فإن صاحبها يمتاز بالخبرة الميدانية والممارسة والمتابعة التربوية البيداغوجية(مفتش التربية والتكوين للمادة) بالإضافة إلى خبرته التربوية والميدانية السابقة كأستاذ ممارس ومعد للاختبارات التحصيلية ومشارك في تصحيح البكالوريا لعدة مرات، ومن ثم كانت انتقاداته وملاحظاته دقيقة وجيهة صائبة، مدعمة باستشهادات من المواضيع المنقودة تؤكد تلك الملاحظات. كما أن التوصيات الختامية كانت من رحم الملاحظات والاستنتاجات لذات الدراسة.

I- 3- وجه استفادة الباحث منها:

أكدت هذه الدراسة للباحث واقعية الإشكال المطروح في بناء وتصحيح اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا، فقد أبرزت وجود نقائص تتعلق بصياغة الأسئلة ومدى تناسبها مع المستويات المعرفية المستهدفة(دنيا أم عليا)، وكذل نقائص الإجابة النموذجية في عموم إجابتها أحيانا أو انعدامها الوظيفي أصلا أحيانا أخرى- وكذا مدى تناسب العلامة مع السؤال، وغياب التوازن في تقويم جوانب النص المختلفة والعلامة المقدرة لكل منها(معرفية- فنية). وقد جعل الباحث ما أبرزته هذه الدراسة كنقائص في إعداد مواضيع البكالوريا وتصحيحها متضمنا في أسئلة استبيانه للتحقق من وجودها ومدى تأثيرها من عدمه.

II- دراسة الأستاذ "مرجانة بوحوش":

وهي "**بعنوان قراءة تحليلية في نموذج، اختبار مادة الأدب العربي في مادة البكالوريا" من إعداد الأستاذ: "بوحوش مرجانة" ثانوية مالك حداد قسنطينة***:

II- 1: عرض الدراسة:

* وهو حاليا مفتش للتربية والتكوين في المادة ، وهو أحد المحكمين في استبيان الباحث

قدم الأستاذ عرضا عن دراسته ضمن فعاليات الأيام الدراسية التي انعقدت بدار الطلبة قسنطينة تحت إشراف السيد مفتش التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها الأستاذ محيي الدين بن الشيخ صدر بعد ذلك في المجلة الخاصة بها[1].

وتتضمن الصفحات العشر لهذه الدراسة مع المقدمة والخاتمة العناصر الآتية: -إشكالية الامتحانات- بناء الاختبارات- قراءة تحليلية لنموذج البكالوريا، مشروع نموذج جديد. فبعد مقدمة تطرق فيها إلى قيمة التقويم وأهمية امتحان البكالوريا في مسار التلميذ التعليمي يبرز الأستاذ الدارس في عنصر إشكالية الامتحانات ضرورة هذه الأخيرة رغم الانتقادات الموجهة إليها، مع التأكيد على ضرورة تطوير مناهجها وتعديل أساليبها لتساير سيرورة العملية التربوية.

أما في عنصر "بناء الاختبارات" فقد أكد صاحب العرض على مجموعة من المبادئ يجب التزامها عند بناء الاختبارات التحصيلة وهي:

أ- البناء العلمي- ب- الواقعية-ج- الوضوح- د- الشمولية- هـ- الاستقلالية- و- التخطيط.

ثم قدم صاحب العرض مراحل بناء الاختبارات التحصيلية ومحطاتها المهمة وهي:

1 -رسم وتحديد الأهداف المتوخاة من هذا الاختبار، وماهي القدرات المستهدفة.
2 -اختبار الأسئلة يتناسب والأهداف المحددة والقدرات المراد اختبارها عند التلميذ.
3 -ضرورة التقيد بالمبادئ السالفة الذكر في طرح الأسئلة وهي: البناء، الواقعية، الوضوح، الشمولية، الاستقلالية، التخطيط.
4 -وضع إجابة تفصيلية مشفعة بسلم تنقيط دقيق ومناسب للأسئلة المطروحة على أن يرفق هذا السلم بورقة الأسئلة التي توضع بين يدي الممتحن ليكون على بينة من أمره، حتى يوزع جهده توزيعا عادلا بين الأسئلة المطروحة حسب أهميتها وقيمتها.

- كما أكد صاحب الدراسة على أن عملية التصحيح أهم مرحلة لأنها منبع إصدار الحكم، لهذا يجب على المصحح التقيد الدقيق بالإجابة النموذجية وسلم التنقيط.متحريا الدقة والموضوعية، غير معتمد على ميولاته وآرائه الشخصية في التصحيح.

- كما أكد على القيام بتقويم تشخيصي لإجابات الممتحنين ، توضع من خلاله شبكة تتضمن عناصر القوة والضعف المشتركة، بين الممتحنين، للخروج باستنتاجات تراعي في الامتحانات القادمة وفي عملية الدعم بعد ذلك.

---

[1] مجلة خاصة بلأيام الدراسية المنعقدة بدار الطلبة قسنطينة: 5- 6- 7 2000، تحت إشراف مفتش التربية والتكوين لالسيد محيي الدين بن الشيخ الحسين- من إعداد المفتشية العامة للمادة-ومديرية التربية لولاية قسنطينة. ص: 13.

ثم يصل صاحب العرض إلى ما يهمنا في دراستنا هذه بشكل مباشر وهو العنصر الثالث في العرض:

قراءة تحليلية لنموذج اختبار مادة الأدب العربي في امتحان البكالوريا. وقد بدأ الأستاذ هذا العنصر بإبراز المحورين اللذين يقوم عليهما اختبار مادة الأدب العربي: محور إجباري: وهو عبارة عن أسئلة تتعلق بعلوم اللغة (نحو، صرف، بلاغة–علم العروض للشعب الأدبية) محور اختياري: يتضمن موضوعين الأول يرتبط بالمقالة الأدبية والثاني منهما بتحليل نص أدبي.

أ- **ملاحظات عن النموذج عامة:** يقدم الأستاذ مجموعة من الملاحظات تتعلق أساسا بـــ:

* انعدام الانسجام والتوافق بنين المحورين: الإجباري، الاختياري، سلم التنقيط (5 علامات) بالنسبة للأول والباقي (15علامة) للثاني.

* انعدام الانسجام والتوافق بين النموذج الحالي(المعمول به) والأهداف الخاصة بالمنهاج.

* انعدام الدقة في أسئلة المقال وتحليل النص، وتأثير ذلك على المصححين بحيث يلجؤون إلى إعطاء العلامة المركزية(المعدل) أو تحديد نقطة المجال.

*عمومية الإجابة النموذجية وسلم التنقيط وأثر ذلك في اختلاف تقويمات المصححين.

ب- ملاحظات عن المقالة الأدبية:

يبين الأستاذ أن النموذج الحالي للاختبار في هذا القسم (المقال) تكتنفه الكثير من المعايب -على حد تعبيره- أهمها:

1 -اقتصار أسئلة المقال على تغطية جزء يسير من المقرر- ومن ثم فحفظ تلميذ لبعضها، وصبّ ماحفظه صبا يوم الامتحان يمكنه من نيل علامة جيدة.
2 -تركيز أسئلة المقال على التذكر وإهمال باقي القدرات (تحليل، تركيب، تقويم).
3 -أسئلة المقال متوقعة، إذ ترتبط بالتطورات التاريخية وخصائص الفنون النثرية والشعرية المقررة في مستوى النهائي (9 مقالات للشعب الأدبية، 6للشعب العلمية) مما يدفع بالتلاميذ إلى الاعتماد على حفظها واستظهارها يوم الامتحان وإهمال دراسة المادة أصلا (يكشف الأستاذ صاحب المقال عن مصادفته للكثير من التلاميذ لا يهتمون بالمادة إطلاقا وفي نهاية السنة يقومون بحفظ بعض مقالات الكتاب ونجد علاماتهم مقبولة أو جيدة).
4 -بروز الذاتية في تصحيح هذا النوع من الأسئلة- كإعجاب المصحح بخط التلميذ أو-على العكس- عدم إعجابه بفكرة أو رأي قدمه التلميذ في مقالته. كل ذلك له أثره على موضوعية تقدير العلامة الممنوحة لإجابة التلميذ.

ملاحظات حول أسئلة تحليل النص الأدبي:

قدم الأستاذ عدة انتقادات لأسئلة الموضوع الاختياري الثاني(تحليل النص) أهمها:

1- الجاهزية والنمطية التي تطبع أسئلة هذا القسم حتى غدت متواترة مكررة. وتأكيدا لما ذهب إليه يعرض الأستاذ مقارنة بين أسئلة تحليل النص في بكالوريا 96 و97 لشعبة الآداب والعلوم الإنسانية من خلال الجدول الآتي[1]:

[1] **المرجع السابق**- ص 17.

شعبة الآداب والعلوم الإنسانية 1996 نص "أحمد أمين"	شعبة الآداب والعلوم الإنسانية 1997 نص "توفيق الحكيم"
حلل النص تحليلا أدبيا بـ: 1 - تحديد أفكاره وإبرازها 2 - تلخيص مضمونه 3 - نقد أفكاره مع الاستدال من النص 4 - بيان خصائص الأسلوب مدعومة بشواهد من النص 5 - استخرج من النص صورة بيانية أعجبتك واشرح سبب إعجابك بها 6 - ماذا تستشف من النص عن الأديب	حلل النص تحليلا أدبيا وفق المراحل الآتية: 2 - تلخيص مضمونه 3 - تحديد أفكاره وإبرازها 4 - نقد أفكاره مع الاستدلال من النص 5 - بيان خصائص الأسلوب مدعومة بشواهد من النص 6 - استخرج صورة بيانية أعجبتك، واشرح سبب إعجابك بها 7 - أبرز ما يستشف من النص عن الأديب

فالتطابق واضح بين أسئلة الدورتين، لكن الذي يتعجب منه الأستاذ هو اختلاف علامات سلم التنقيط في تفريعاته للدورتين: (96-97)[1]:

سلم التنقيط لنموذج 1996	سلم التنقيط لنموذج 1997
- الأفكار (03نقاط) - تلخيص المضمون(02ن) - نقد الأفكار(02ن) - خصائص الأسلوب(03ن) - الصورة البيانية(01ن) - شخصية الأديب(02ن) - الأسلوب والعرض(02ن)	- الأفكار (1.نقاط) - تلخيص المضمون(2.5ن) - نقد الأفكار(03ن) - خصائص الأسلوب(03ن) - الصورة البيانية(01ن) - شخصية الأديب(01ن) - الأسلوب والعرض(03ن)

ومن نتائج ذلك حفظ التلاميذ لأحكام جاهزة يقدمونها في إجاباتهم مهما كان النص المعطى للتحليل. (يعطي الأستاذ أمثلة في مقاله عن هذه الأحكام من خلال تجربته في عملية تصحيح اختبار المادة في امتحان البكالوريا من ذلك: الأفكار متسلسلة، وهي واضحة وضوح الشمس في رابعة النهار، وعميقة عمق نفسية الكاتب- العاطفة صادقة قوية جياشة...)

- غياب الاتفاق بين المصححين حول المصطلحات المعتمدة في أسئلة النصوص (أنقد، ادرس، ناقش، اشرح).
- افتقار نموذج أسئلة تحليل النص إلى التوثيق، فنصا (أحمد أمين) و(توفيق الحكيم) لم يشر في ورقة الأسئلة إلى المصدر الذي أخذ منه النص.
- غياب سلم التنقيط التفريعي على ورقة الأسئلة مما لا يسمح للتلميذ بالتركيز على الأهم وتوزيع الوقت والجهة فقي معالجة كل سؤال بحسب العلامة المعطاة لها.
- العلامة المركزية في مادة الأدب وعدم توظيف كل الدرجات المكونة لسلم التنقيط (من0-إلى20).

---

[1] **المرجع السابق**- ص 18.

وبعد تقديم الأستاذ لهذه العينة من المعايب عن النموذج الرسمي المعتمد في اختبار مادة الأدب العربي في امتحان البكالوريا- يستدرك مؤكدا وجود جوانب إيجابية في الاختبار المنقود (محطات الجودة والعلمية على حد تعبيره). ثم عرض في بحثه مشروعا لنموذج جديد يقترحه ليحل محل النموذج المعمول به يتكون من أربعة محاور: المحور الأول: أعمال تطبيقية، المحور الثاني: فنيات التعبير الكتابي- المحور الثالث: مفاهيم نقدية-المحور الرابع: ثقافة أدبية "أو تاريخ الأدب"، مقدما مثالا تطبيقيا للنموذج المقترح بأسئلته وسلم تنقيطه.

II- 2: قيمة الدراسة ونتائجها:

إن هذا العمل-مثل سابقه- وإن لم يمكن اعتباره بحثا بالمفهوم العلمي والأكاديمي- فهو يعتبر محاولة فردية نبيلة مبعثها الحرقة والغيرة على المادة واختبارها في البكالوريا ، تؤطرها الخبرة الذاتية وتعتمد الملاحظة والمقارنة.

وتكمن إيجابيته- بالإضافة إلى دقة الملاحظات ووجاهة الانتقادات- في عدم الاقتصار على نقد ما هو كائن (النموذج الحالي للاختبار- بدقة وتمثيل-)، بل تجاوز ذلك بإيجابية إلى اقتراح نموذج بديل متكامل.

وقد وصل الأستاذ الدارس إلى نتيجة -وإن لم يصرح بها- وهي وجوب تغيير النموذج المعمول به لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا كلية، وهذه النتيجة يمكن استنباطها بتتبع الخطوات التي سلكها صاحب هذه الدراسة في عرضه:

- تركيزه على معايب هذا النموذج.
- تقديمه لبديل مفصل ومتكامل في شكل نموذج لأسئلة الاختبار بمحاور جديدة مشفوع بسلم تنقيط مفصل.

فهو على خلاف العمل الأول للسيد مفتش التربية والتكوين عبد الرحمن مطاطلة الذي وصل إلى نتيجة ضرورة تحسين وتطوير النموذج المعمول به ، وهذه النتيجة واضحة وأكدها من خلال التوصيات التي ختم بها مقاله . فهل "حرية" الأستاذ التي تقابلها "قيود "المفتش الإدارية هي سبب تباين الموقفين في الدراستين:- موقف انتقادي تغييري داع إلى بديل جديد/ -موقف انتقادي إصلاحي داع إلى التطوير الأقصى إمكانا نحو الأحسن؟

II- 3: وجه استفادة الباحث من هذه الدراسة:

أكدت هذه الدراسة الثانية–مثلها مثل الأولى– للباحث واقعية موضوع بحثه وإشكاليته (مدى توفر الشروط العلمية والموضوعية في أسئلة وتصحيح اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا) وذلك من خلال تضمنها انتقادات عديدة للنموذج الرسمي للاختبار المذكور.

كما أكدت له جوانب نقص في هذا الأخير يعرفها الأساتذة الممارسون لتصحيح هذا الاختبار نتيجة الخبرة والتعامل مع نماذج الاختبارات وسلالم التنقيط والإجابات النموذجية الرسمية المتعلقة بها. أما النموذج البديل الذي اقترحه الأستاذ فلا يدخل ضمن موضوع بحث هذه الدراسة لكن الباحث استفاد من بعض عناصره ليقدمها قي قسم التوصيات تأكيدا على أهميتها مثل: (وجوب شمول وتناسب الأسئلة مع جوانب الأنشطة الممارسة خلال العام الدراسي في إطار المادة: علوم اللغة– نقد أدبي– تاريخ الأدب– تعبير كتابي).

ثالثا: موقع الدراسة الحالية بالنسبة للدراسات المعروضة:

تشترك الدراسة الحالية مع الدراستين الفرديتين المعروضتين (دراسة الأستاذ مفتش التربية والتكوين عبد الرحمن مطاطلة–دراسة أستاذ التعليم الثانوي بوحوش مرجانة) في الموضوع (تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا) والجوانب الأساسية محل التقويم (الأسئلة –عملية التصحيح وما يرتبط بها من إجابة نموذجية وسلم تنقيط).لكن تختلف معهما في مستوى التناول ، واعتماد الخطوات المنهجية للبحوث العلمية ، مثل التقويم الخارجي (مفتشون ، أساتذة) بأداة بحث معدة لهذا الغرض وتحليل النتائج للتحقق من صحة الفرضيات ..الخ

أما التموقع الذي يجب الإشارة إليه لهذه الدراسة فهو يكون بالنسبة لعمل فرق المعهد الوطني للبحث في التربية ودراساتها التقويمية لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا ضمن مهام المعهد المتعلقة بتقويم الامتحانات المدرسية الرسمية في الأطوار التعليمية الثلاثة: الابتدائي، الإكمالي، الثانوي. وذلك لاشتراك الدراستين– بالإضافة إلى موضوع البحث– في مستوى البحث والمنهج المعتمد في الدراسة (الوصفي) وتوظيف الأدوات لجمع المعلومات ودراسة وتحليل هذه الأخيرة، للوصول إلى نتائج وتقديم توصيات.

إلا أنه لا بد من الإشارة إلى وجوه الاختلاف بينهما والتي تتمثل في:

1– من حيث الخلفية النظرية:

1 -فإن البحوث والدراسات التي يشرف عليها المعهد الوطني للبحث في التربية تركز على صدق المحتوى وطبيعة الجوانب التعليمية التي تقومها الاختبارات أكثر من الثبات والمقارنة الكمية للمستويات بين التلاميذ.

بينما الدراسة الحالية تركز كذلك على صدق المحتوى – وهو من أهم أنواع الصدق في تقويم الاختبارات التحصيلية– لكنها أيضا لا تستغني عن دراسة عينة من نتائج التلاميذ لهذا الاختبار وما يمكن أن تعطيه من معلومات حول الاختبار محل التقويم.

ويسعى الباحث إلى التأكد من اعتماد الاتجاه السيكومتري كخلفية منهجية تربوية في تقويم الاختبار، خاصة وأن التوجيهات المعطاة لبناء الامتحانات المدرسية أثناء العام الدراسي أو في الامتحانات الرسمية– (دليل بناء اختبار المادة في البكالوريا الرسمي– توجيهات المفتشين) تدعو إلى مراعاة مستوى التلميذ المتوسط في إعداد الأسئلة أي أنها تبنى على أساس الاتجاه السيكومتري – ثم إن النجاح في الامتحانات الرسمية وقبله الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر إنما يحدده متوسط العلامة الكلية (20/10).

هذا ويجب ملاحظة كون امتحان البكالوريا يدخل ضمن التقويم النهائي، ومن ثم لابد أن يؤدي وظيفته التنبؤية حيث يجب أن يعطينا معلومات دقيقة عن الفروق في وسط الناجحين من أجل تسهيل انتقائهم للمعاهد والفروع الجامعية، وكذلك في وسط الراسبين لاختيار الأفضل منهم من طرف مؤسسات العمل أو معاهد التكوين، ومن ثم فلا بد له أن يتشبع بالخصائص السيكومترية للاختبارات.

2– من حيث تقنيات وأدوات البحث:

اعتمدت دراسة فرق المعهد الوطني للبحث في التربية على تقنيتين تقنية التحليل الوثائقي أو المكتبي لنماذج من اختبار المادة في البكالوريا من خلال تقويم شبكة تقويم معدّة لهذا الغرض.

- تقنية المسوح الاجتماعية والتربوية باستطلاع آراء الخبراء (الأساتذة المصححون) من خلال الإجابة عن أسئلة استبيان معد لهذا الغرض.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فرق المعهد المذكور في اعتماد التقنيتين المذكورتين: التحليل الوثائقي في دراسة نماذج للاختبار، واستبيان عند استطلاع آراء المفتشين والأساتذة ، لكن مع إضافة جانب آخر وهو دراسة عينة من النتائج المتحصل عليها من اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا.

كما يجب الإشارة إلى الاختلاف الموجود في أداة البحث المشتركة (استبيان) في الدراستين، وذلك من حيث عدد المحاور وعدد الأسئلة فيها، ففي دراسة فرق المعهد الوطني للتربية نجد ستة محاور وثلاثين سؤالا، بينما في دراسة الباحث الحالية يضم الاستبيان الأول المتعلق بجانب: أسئلة الاختبار: 5 محاور بـــ

52 سؤالا، و الثاني المتعلق بجانب: تصحيح الاختبار: 5 محاور أيضا بـــ 23 سؤالا. فكان مجموع الأسئلة في الجانبين : 75 سؤالا. جاء منها 64 سؤالا مشتركا بين المفتشين والأساتذة، و 10 منها خاصة بالأساتذة، وسؤال واحد خاص بالمفتشين. وبذلك تضمن الاستبيان الموجه إلى المفتشين بقسميه (الأسئلة – التصحيح): 65 سؤالا، بينما تضمن الاستبيان الموجه إلى الأساتذة 52 سؤالا في قسم (الأسئلة) و 22 سؤالا في قسم (التصحيح): أي بمجموع 74 سؤالا.

كما أن هناك فرق في نمط الاسئلة في الاستبيانين. فقد كانت من النوع المغلق بخيارات محددة، بينما في دراسة الباحث تنوعت لضرورة البحث بشقيها الإحصائي والمعرفي بين الأسئلة المغلقة (42 سؤالا مغلقا: 14 منها بإجابتين: نعم – لا ، و 14 بأكثرمن إجابتين) والأسئلة المركبة (29 سؤالا مركبا من سؤال مغلق بإجابتين: نعم – لا ، يتفرع عنه سؤال مفتوح أونصف مفتوح) والأسئلة نصف المفتوحة (04 أسئلة).

فأسئلة استبيان هذه الدراسة أكثر تفصيلا، وبه جوانب تتعلق بهذه المادة بالخصوص(مادة اللغة العربية وآدابها) وسمح بإبراز بعض الإشكالات الخاصة باختبارها في البكالوريا بينما استبيان فرق المعهد موحد بالنسبة لجميع المواد في البكالوريا.

وهناك فرق آخر يتعلق بمن طبق عليهم الاستبيان: فهم في دراسة فرق المعهد أساتذة مصححون في مراكز البكالوريا، بينما يشمل الاستبيان في هذه الدراسة علاوة على الأساتذة المصححين– السادة مفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها، وهم المشرفون على إعداد أسئلة الاختبار، ويترأسون لجان التصحيح لاختبار المادة في مراكز التصحيح للبكالوريا.

لكن ينبغي الإشارة إلى ما تتميز به دراسة فرق المعهد الوطني للبحث في التربية عن الدراسة الحالية، وذلك من حيث مجال البحث إذ هي ذات مجال وطني بحيث شملت العديد من الولايات، بينما اقتصرت هذه الدراسة على ثلاث ولايات تنتظم تحت الديوان الجهوي للامتحانات والمسابقات بباتنة (ولايات باتنة– قسنطينة– بسكرة)، بالإضافة إلى الطابع الجماعي في دراسات فرق المعهد مما يعطيها مصداقية وموثوقية أفضل، وهي تؤسس لمدرسة نقدية للاختبارات والامتحانات في الجزائر بفضل ملتقياتها المتتالية والتي تؤدي بلا شك إلى تراكم الخبرات وتحسين مستوى التحكم في تقنيات تقويم الاختباراتالتحصيلية الرسمية .

خلاصة الفصل:

لقد استفاد الباحث من الدراسات التي تمكن من الإطلاع عليها ودعمت شعوره بمشكلة البحث وواقعيتها. واستفاد خاصة من دراسات فرق المعهد الوطني للبحث في التربية من حيث آليات وأدوات البحث المستعملة في تقويم الاختبار محل الدراسة ، مما ساعده في ضبط الإشكالية وتساؤلاتها من جهة، وتحديد محاور الاستبيان وصياغة أسئلته وطريقة الإجابة عنها ومعايير فرزها وتفسيرها. وإن كانت الدراسات التي تمس مباشرة موضوع هذا البحث قليلة خاصة في المكتبات الجامعية.

القسم الثاني:

الجانب الميداني

ويشتمل على:

- الفصل الرابع: منطلقات الدراسة الميدانية
- الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية
- الفصل السادس: نتائج الدراسة الميدانية
- الفصل السابع: دراسة عينة من النماذج والنتائج

الفصل الرابع: منطلقات الدراسة الميدانية

1 - منهج الدراسة

2 - التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة ومتغيراتها

3 - فرضيات الدراسة

تمهيد: سنتطرق في هذا الفصل إلى منهج الدراسة المعتمد فيها وهو المنهج الوصفي المناسب للبحوث التربوية. كما نتعرض إلى التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة ومتغيراتها، بعد أن تم التطرق إليها بالتحليل في الفصل السابق، ويتلو ذلك وضع فرضيات الدراسة التي سيحاول الباحث التحقق من صحتها من خلال الدراسة الميدانية المزمع القيام بها.

I- منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وذلك لمناسبته لمعالجة موضوعها من خلال جمع الآراء والمعلومات بأدوات البحث المناسبة وتبويبها وتحليل النتائج ودراستها وتفسيرها للإجابة عن تساؤلات البحث.

وهناك اتفاق بين غالبية علماء المنهجية على أن منهج البحث الوصفي يعد من أكثر مناهج البحث ملاءمة للعلوم الاجتماعية، وخاصة مع الصعوبات المصاحبة لاستخدام المناهج الأخرى – كمنهج البحث التجريبي– في العلوم الإنسانية عامة[1].

فيعتبر المنهج الوصفي من أكثر مناهج البحث استخداما في العلوم الانسانية، وخاصة في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية، ويهتم البحث الوصفي بجمع أوصاف علمية دقيقة للظواهر المدروسة، ووصف الوضع الراهن وتفسيره، وكذلك تحديد الممارسات الشائعة والعرف على الآراء والمعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات، وطرائقها في النمو والتطور، كما يهدف أيضا إلى دراسة العلاقات القائمة بين الظواهر المختلفة.

إن المهمة الجوهرية للوصف هي أن يحقق الباحث فهما أفضل للظاهرة موضوع البحث، حتى يتمكن من تحقيق تقدم كبير في حل المشكلة، والمنهج الوصفي يحاول اللإجابة على السؤال الأساسي في العلم ماذا؟ أي ما هي طبعة الظاهرة موضوع البحث؟، ويتطلب ذلك تحليل الظاهرة والتعرف على العلاقات بين مكوناتها، وىالآراء حولها والاتجاهات نحوها، كذلك العمليات التي تتضمنها والآثار المترتبة عليها[2].

---

[1] **صلاح مصطفى الفوال**: مرجع سابق، ص 150.

[2] د. **إخلاص محمد عبد الفيظ، د. مصطفى حسين باهي**: **"طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية"**، مركز الكتاب للنشر- القاهرة- 2000- ص: 83.

I-1: تعريف منهج البحث الوصفي: يعرفه "هويتني" بأنه" المنهج الذي يعنى بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف ما أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة من الأوضاع"[1].

I-2: ركائز منهج البحث الوصفي: يؤكد علماء المنهجية أن الباحثين من خلال منهج البحث الوصفي لا ينطلقون في دراساتهم من مجرد اعتقادات خاصة أو بيانات مستمدة من ملاحظات عرضية أو سطحية، وإنما هم يقومون بالإجراءات التالية"[2]:

فحص الموقف المطلوب دراسته – تحديد المشكلة ووضع الفروض – تسجيل الافتراضات التي تأسست عليها فروضهم وإجراءاتهم البحثية – اختيار المبحوثين والمصادر الملائمة لجمع البيانات –اختيار وإعداد أساليب جمع البيانات– وضع القواعد المناسبة لتصنيف البيانات – تقنين أساليب جمع البيانات – القيام بملاحظات منهجية مختارة بطريقة منظمة – وأخيرا يقوم الباحثون في إطار منهج البحث الوصفي بوصف النتائج التي توصلوا إليها وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة واضحة.

ويؤكد " فان دالين" على سعي الباحثين من خلال المنهج الوصفي إلى أكثر من مجرد الوصف لأنهم ليسوا أو ينبغي ألا يكونوا مجرد مبوبين أو مجدولين، إذ يجمع الباحثون أدلتهم على أساس فرض أو نظرية ما، ويقومون بتبويب البيانات وتلخيصها بعناية ودقة ثم يقومون بتحليل تلك البيانات بعمق في محاولة منهم استخلاص التصميمات المناسبة ذات المغزى والتي تؤدي في النهاية إلى تقدم المعرفة باعتبارها المطلب الأساسي لكل مناهج البحث العلمي."[3]

I-3: مبررات اختيار منهج البحث الوصفي:

بالإضافة إلى ملاءمته للبحوث للعلوم الاجتماعية عموما كما أسلفنا الذكر– فإن الباحث اعتمد على منهج البحث الوصفي نظرا لكون دراسته يمكن إدراجها في أحد أنواع المسوح الاجتماعية وهو المسح المدرسي، إذ أن دراسته تتعلق باستطلاع آراء فئات تربوية معينة (مفتشين وأساتذة) حول قضية من قضايا التربية والتعليم (تقويم أداة من أدوات التقويم المدرسي وهي الامتحانات الرسمية).

ويتصل هذا المسح بالعملية التربوية ويستخدم في وضع الخطط اللازمة لرفع كفاية العملية التربوية وزيادة فاعليتها، ويرى " فان دالين" أن هذه العملية مستمرة ويتم جمع الحقائق خلالها عن طريق الاستعانة بالعديد من أدوات جمع البيانات المعروفة بعد تقويمها واختيار أنسبها، والبيانات المجموعة خلال المسح المدرسي

---

[1] **د . صلاح مصطفى الفوال: مناهج البحث في العلوم الاجتماعية**، ط 1، دار غريب للطباعة – القاهرة، 1982- ص: 151.
[2] المرجع نفسه. ص: 152.
[3] المرجع نفسه. ص: 153.

تحلل ثم تقدم في شكل توصيات أحدثت في رأي "فان دالين" تحولا في الكثير من الممارسات الإدارية والتعليمية والمالية والمناهج الدراسية المدرسية...[1]

كما يؤكد على ذلك العديد من الباحثين، فإن من مجالات المسح الاجتماعي مجال مسوح السياسة التعليمية حيث يستخدم في دراسة العديد من المشكلات كمشكلة محو الأمية، والتسرب من التعليم، والغياب عن المدرسة، والتخلف الدراسي ومشكلات المقررات الدراسية، واتجاهات أفراد المجتمع نحو التعليم الجامعي، والتعليم الفني، أو السياسة التعليمية بصفة عامة، والإصلاح التعليمي، ومدى مواكبة السياسة التعليمية لحاجة المجتمع وتحقيق أهداف التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية[2].

وكذلك فإن دراسة الباحث التقويمية للاختبار المذكور تعلق بدراسة نماذج لهذا الاختبار(اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا) سواء من طرف المستجوبين (مفتشين وأساتذة) أومن طرف الباحث نفسه عندما درس عينة عشوائية من النماذج للاختبار المذكورلمقارنتها بنتائج الاستبيان – وكان الاعتماد في ذلك على تقنية تحليل الوثائق وهي "أحد الأنساق الفرعية لمنهج البحث الوصفي، والذي يختلف عن تحليل الوثائق من خلال المنهج التاريخي الذي يركز على ما يتعلق منها بالماضي، بينما تحليل الوثائق في البحوث الوصفية يقتصر على ما تعلق منها بالأوضاع الراهنة بفحص السجلات، وحصر الوثائق ودراستها، بهدف اكتشاف البيانات ذات الدلالة الخاصة[3].

ويفيد نمط تحليل الوثائق في عدة أغراض كما يؤكد على ذلك " برلسون Berelsen" منها: " قدرته على وصف ظروف وممارسات معينة قد توجد في المدرسة أو المجتمع، وعلى إبراز الاتجاهات المتضمنة خلالها، وعلى الكشف عن نواحي القصور أو الضعف، وعلى تتبع تطور النشاطات والأعمال، وعلى إظهار الفروق والاختلافات في الممارسات المختلفة لمناطق بعينها أو لولايات أو لدول، وأن يميط اللثام عن التحيزات والتعصبات، وأن يقوم العلاقات والأهداف المرسومة وما تم تنفيذه فعلا"[4].

---

[1] المرجع السابق. ص: 156.
[2] **د. عبد الإله محمد عبد الرحمن و د. محمد علي البدوي: مناهج وطرق البحث الاجتماعي**، ط 1، دار المعرفة. مصر، 2000- ص 255.
[3] **د . صلاح مصطفى الفوال**، مرجع سابق، ص: 157.
[4] المرجع نفسه، ص 158.

II- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة ومتغيراتها :

ثم عمد الباحث إلى أجرأة مفاهيم البحث وعناصره لتكون محل التطبيق، فمطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشعبتين: الآداب والعلوم الإنسانية، وشعبة علوم الطبيعة والحياة في جانبي الأسئلة والتصحيح للمقاييس الواجب توفرها للاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري والنصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا تعكسها إجابات المفتشين والأساتذة المصححين عن أسئلة الاستبيان الدالة على رضاهم عن الجوانب أو العناصر المتعلقة بجانبي الاختبار محل التقويم: البناء والأسئلة –التصحيح،كما هي محددة في الاستبيان.

أما تقويم جانب الأسئلة فيراد به مدى رضا المستجوبين عن مواصفات أسئلة البكالوريا وخصائصها البيداغوجية كما حددتها أسئلة القسم الأول من الاستبيان المنضوية تحت خمسة محاور تتعلق به:

1/ قسما الاختبار(أو الشكل العام له).

2/ الموضوع الإجباري.

3/ الموضوع الاختياري الأول (المقال).

4/ الموضوع الاختياري الثاني (تحليل النص).

5/ إخراج أسئلة الاختبار (الطباعة والخط – البيانات على ورقة الاختبار..) .

ويعبرون عن ذلك الرضا باختيارهم للإجابات الدالة على الرضا من بين الإجابات المقترحة عليهم على أسئلة المحاور الذكورة وفق ما هو مبين في الجدول أدناه .

أما تقويم جانب ال تصحيح فيراد به مدى رضا المستجوبين عن مواصفات عملية التصحيح للبكالوريا والجوانب المتعلقة بها كما حددتها أسئلة القسم الثاني من الاستبيان المنصوية تحت خمسة محاور أيضا مرتبطة به:

1 -ما قبل عملية التصحيح (الإجراءات المعمول بها قبل البدء في التصحيح).
2 -الإجابة النموذجية وسلم التنقيط.
3 -نظام التصحيح في البكالوريا.
4 -عملية التصحيح ذاتها والعلامة الممنوحة.

5 -اتجاه الأستاذ نحو عملية التصحيح (ظروف العمل في مراكز التصحيح – الحوافز المرصدة لتحفيز الأساتذة على عملية التصحيح ومدى كفايتها).

ويعبرون عن ذلك الرضا باختيارهم للإجابات الدالة على الرضا من بين الإجابات المقترحة عليهم على أسئلة المحاور الذكورة وفق ما هو مبين في الجدول أدناه .

فتمت أجرأة الشروط والجوانب الواجب توفرها في هذين الجانبين: أسئلة وتصحيح الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري وكذا النصوص التوجيهية والتنظيمية الرسمية المتعلقة بامتحان البكالوريا واختبار مادة اللغة العربية وآدابها فيه، من خلال أسئلة الاستبيان المفصلة للمحاور المذكورة ، والتي حاول الباحث في إعدادها وتحديدها وصياغتها أن تكون صورة وافية ودقيقة لما يجب أن يكون عليه امتحان البكالوريا الجيد في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها- أسئلة وتصحيحا- وفق الشروط والجوانب المذكورة اعتمادا على الدراسة النظرية وتحليل مفاهيم البحث والاستفادة من الدراسات السابقة،في حدود الظاهر من أسئلة الاختبار الذي يتعامل معه المترشح للبكالوريا ، أي عبارة السؤال ودلالتها على الأهداف والمضمون التعليمي والتربوي ومواصفات صياغتها – شكل الاختبار – ورقة الاختبار، ولا تتعرض الدراسة للجوانب الأخرى لأسئلة الاختبار التي تتعدى هذا المستوى ،(مثل التكليف بالإعداد،أو الاختيار والانتقاء على مستوى اللجان الرسمية لأسئلة الاختبار في البكالوريا..) ، و في حدود الظاهر من عملية التصحيح الذي يتعامل معه الأساتذة المصححون والمفتشون في مراكز التصحيح)، ولا تتعرض الدراسة للجوانب الأخرى لعملية تصحيح الاختبار التي تتعدى هذا المستوى، (مثل إجراءات التحضير لعملية التصحيح في المراكز ،أوإعداد الاجابة النموذجية وسلم التنقيط الوزاريين وعمل اللجان الرسمية ..).

الجانب الأول: أسئلة الاختبار.

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
المحور الأول: قسما الاختبار	1	1- حسب رأيكم هل يجب أن يتضمن اختبار مادة الأدب العربي نوعين من الأسئلة: أسئلة ذات إجابة قصيرة في الموضوع الإجباري – أسئلة مقالية في الموضوع الاختياري ؟ نعم ☐ ☐ أ – في حال الإجابة بنعم، فإلام تعود هذه الازدواجية في نوع الأسئلة في نظركم ؟ • طبيعة المادة المدرسة ؟ ☐ • التنويع في أنماط التقويم ؟ ☐ • اختبار قدرات التلميذ في مستويات مختلفة ؟ ☐ • إتباع ما هو موجود في بلدان أخرى ؟ ☐ • أسباب أخرى:..... ب- في حال رفضكم لهذه الثنائية في نوع الأسئلة (ذات إجابة قصيرة- مقالية) في اختبار المادة في البكالوريا، ماذا تقترحون؟	شكل الاختبار	نعم
	2	2- هل توافقون على توزيع النقاط على هذين القسمين بالشكل الجاري العمل به (25% من العلامة الكلية للاختبار أي5 نقاط للموضوع الإجباري) و 75% من العلامة الكلية للاختبار (أي 15 نقطة للموضوع الاختياري) ؟ نعم ☐ ☐ أ- في حال الإجابة بالنفي، ما هو توزيع النقاط الذي تقترحونه بالنسبة لهذين القسمين؟ ..... ب- ما تعليلكم لذلك؟	توزيع النقاط على قسمي الاختبار	نعم
	3	3- هل المدة المخصصة لاختبار المادة للشعبة كافية بالنسبة للتلميذ المتوسط للإجابة على قسمي الاختبار الإجباري والاختياري؟ نعم ☐ ☐	كفاية المدة المخصصة للاختبار	نعم
	4 (خ.أ)*	4- هل تبنون الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية في الثانوية بحسب نمط أسئلة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (أسئلة ذات إجابة قصيرة إجبارية- أسئلة مقاليه اختيارية)؟ نعم ☐ ☐	نمط أسئلة الاختبار في البكالوريا	نعم
	5 (خ.أ)*	5- هل تلتزمون بنمط تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (5 نقاط للموضوع الاجباري، 15 نقطة للموضوع الاختياري) في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم ☐ ☐	نمط تقويم الاختبار في الب كالوريا	نعم

* سؤال خاص بالأساتذة.

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
المحور الثاني: الموضوع الإجباري	1	1- هل ترون أن هذه التسمية لهذا القسم بالإجباري مناسبة؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بالنفي، أي تسمية تقترحونها له؟.....	تسميته	نعم
	2	2- هل ترون أن يكون اختياريا ؟ (مجموعتان من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة على الخيار) نعم ☐ لا ☐	خلوه من الاختيار	لا
	3	3- هل توافقون على ربط أسئلته بالنص المعطى للتحليل في الموضوع الاختياري ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بنعم على السؤال الأخير، ماذا تقترحون بالنسبة للمترشح الذي يختار الإجابة عن سؤال المقال في الموضوع الاختياري ؟.....	عدم ارتباط أسئلته بالنص	لا
	4	4- هل تتضمن أسئلة الموضوع الإجباري (بكالوريا 2004 في الشعبة التي صححتموها) أسئلة من خارج المقرر الدراسي لنشاط الأعمال التطبيقية للسنة النهائية في شعبة الاختبار؟ نعم ☐ لا ☐ • إذا كان الجواب بنعم، ففي أي سؤال كان ذلك؟.....	اشتقاقه من المقرر	لا
	5	5- هل ترون أن أسئلة الموضوع الإجباري شاملة لأنشطة علوم اللغة المقررة (في الشعب الأدبية : النحو، الصرف، البلاغة، العروض – في الشعب الأخرى : النحو، الصرف، البلاغة) نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بـــ لا، ما هو النشاط الذي لم تشمله الأسئلة المطروحة؟.....	شموله لأنشطة علوم اللغة المقررة	نعم
	6	6- حسب رأيكم هل توزعت أسئلة الموضوع الإجباري على ما درسه التلميذ في فصول السنة الدراسية ؟ نعم ☐ لا ☐	توزعها على المقررات الفصلية	نعم
	7	7- هل ترون أنها متدرجة من السهل إلى الصعب؟ نعم ☐ لا ☐	تدرجها في الصعوبة	نعم
	8	8- حسب رأيكم هل هي في متناول التلميذ المتوسط ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الجواب بلا، حددوا رقم السؤال الذي ترونه صعب الإجابة على التلميذ المتوسط:.....	تناسبها مع المستوى المتوسط	نعم

9	9- هل ترون أنها تتضمن تضليلا يبعد التلميذ المتوسط عن الإجابة الصحيحة ؟ نعم ☐ ☐ • في حال الجواب بنعم، حددوا رقم السؤال الذي ترونه كذلك؟.....	خلوها من التضليل		لا
10	10- هل ترونها موحية للمترشح بالإجابة الصحيحة ؟ نعم ☐ ☐ • في حال الجواب بنعم، أين كان ذلك؟ (رقم السؤال.....)	خلوها من الإيحاء		لا
11	11- هل ترونها دقيقة في هدفها بحيث لا يقيس السؤال الواحد إلا كفاءة واحدة؟ نعم ☐ ☐ • في حال الإجابة بلا، حددوا رقم السؤال الذي ترونه غير دقيق من هذا الجانب:.....	دقتها الهدفية		نعم
12	12- هل ترونها دقيقة في مطلوبها بحيث ليس لها إلا إجابة صحيحة واحدة ؟ نعم ☐ ☐ • في حال الإجابة بلا، اذكروا رقم السؤال الذي ترونه غير دقيق من هذا الجانب:.....	دقتها في المطلوب		نعم
13	13- هل ترونها دقيقة في صياغتها، بحيث لا تحمل إلا دلالة لغوية واحدة ؟ نعم ☐ ☐ • في حال الإجابة بلا، اذكروا رقم السؤال الذي ترونه غير دقيق من هذا الجانب:.....	دقتها في الصياغة		نعم
14	14- هل ترون أن عبارة السؤال في الموضوع الإجباري طويلة؟ نعم ☐ ☐ • في حالة الإجابة بلا، حدد رقم السؤال الذي تميزت عبارته بالطول الزائد، أو القصر المخل:.....	طول عباراتها		لا
15	15- حسب رأيكم ماهي المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة الموضوع الإجباري؟ التذكر ☐ الفهم ☐ التطبيق ☐ التحليل ☐ التركيب ☐ التقويم ☐	قياسها للمستوبات المعرفية الدنيا		أ-ب-ج (1)[1]
16	16- هل ترون أن أسئلة الموضوع الإجباري تتعلق بمستويات أخرى من الأهداف: * مهارية: نعم ☐ ☐ وجدانية: نعم ☐ ☐	شمولها لأنواع أخرى من الاهداف		نعم
17 (خ.أ)*	17- هل ترون أن أسئلة الموضوع الإجباري مكافئة من حيث صعوبتها مع ما تضعونه عادة لتلاميذكم في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم ☐ ☐	تناسبها في مستوى الصعوبة مع الامتحانات المدرسية		نعم

[1] مؤشر الرضا هو التأشير على مستويين من ثلاثة: أ- ب- جـ على الأقل

* خاص بالأساتذة.

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
المحور الثالث:الموضوع الاختياري الأول (المقال)	1	1- هل موضوع المقال (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها)، من ضمن المقرر الدراسي للسنة النهائية للشعبة؟ نعم ☐ ☐	اشتقاقه من المقرر	نعم
	2	2- هل ترونه مناسبا للشعبة ؟ نعم ☐ ☐	مراعاة خصائص الشعبة	نعم
	3	**3-** هل ترون أن عبارة سؤال المقال واضحة من حيث الدلالة على الفن الأدبي الذي يتعلق به المقال؟ نعم ☐ ☐	وضوح الدلالة على الفن الادبي	نعم
	4	**4-** هل ترون أن تلك العبارة تتضمن عناصر الإجابة المطلوبة في المقال بوضوح؟ نعم ☐ ☐	تضمنها لعناصر الإجابة المطلوبة	نعم
	5	**5-** هل ترون أن عبارة سؤال المقال تتضمن تضليلا يبعد التلميذ المتوسط عن الإجابة الصحيحة؟ نعم ☐ ☐	خلوها من التضليل	لا
	6	**6-** حسب رأيكم ما هي المستويات المعرفية التي تقيسها عناصر الإجابة المطلوبة والمذكورة في سؤال المقال؟ التذكر ☐ ☐ التطبيق ☐ التحليل ☐ التركيب ☐ التقييم ☐	قياسها للمستوبات المعرفية العليا	د-(1)[1] هـ- و-
	7	**7-** هل ترون أن سؤال الموضوع الاختياري الأول (المقال) يتعلق بمستويات أخرى من الأهداف: * مهارية: نعم ☐ ☐ وجدانية: نعم ☐ ☐	شمولها لأنواع اخرى من الأهداف	نعم
	8	**8-** هل المصطلحات الواردة في عبارة سؤال المقال هي نفسها المتداولة في البرنامج والكتاب المدرسي؟ نعم ☐ ☐	تداول مصطلحات عبارته	نعم
	9	**9-** هل ترون أن عبارة سؤال المقال وردت بطول مناسب ؟ نعم ☐ ☐	طولها	نعم
	10 (خ.أ)*	**10-** هل ترون أن سؤال المقال مكافئ من حيث صعوبته مع ما تضعونه عادة لتلاميذكم في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم ☐ ☐	تناسبها في مستوى الصعوبة مع الامتحانات المدرسية	نعم

[1] مؤشر الرضا هو التأشير على مستويين من ثلاثة: د- هـ- و- على الأقل

* خاصة بالأساتذة.

لمحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
المحور الرابع: الموضوع الاختياري الثاني: تحليل النص	1	**1-** هل ينتمي النص (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) إلى فن أدبي من ضمن المقرر الدراسي للسنة النهائية للشعبة؟ نعم ☐ لا ☐	اشتقاقها من المقرر	نعم
	2	**2-** هل هو لكاتب أو شاعر من ضمن المقرر الدراسي للسنة النهائية للشعبة ؟ نعم ☐ لا ☐	اختيار نص لأديب من المقرر	نعم
	3	**3-** هل ترونه مناسبا للشعبة ؟ نعم ☐ لا ☐	مراعاة خصوصية الشعبة	نعم
	4	**4-** هل ترون أن تصنيف النص المعطى للتحليل ضمن فن من الفنون الأدبية يطرح إشكالا للتلميذ المتوسط؟ نعم ☐ لا ☐	خلوه من الاشكال في التصنيف	لا
	5	**5-** حسب رأيكم، هل يصعب على التلميذ المتوسط تحديد فكرته العامة؟ نعم ☐ لا ☐ • إذا كان الجواب بنعم، فإلام تعزون ذلك؟.....	خلوه من الاشكال في تحديد الفكرة العامة	لا
	6	**6-** حسب رأيكم، هل يصعب على التلميذ المتوسط تحديد أفكار النص الأساسية؟ نعم ☐ لا ☐ • إذا كان الجواب بنعم، فإلام تعزون ذلك؟.....	خلوه من الاشكال في تحديد الأفكار الأساسية	لا
	7	**7-** هل ترون أن العناصر المطلوبة في الإجابة تشمل جوانب التحليل الأدبي؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بلا؟ اذكروا الجانب الناقص:.....	شموله لجوانب التحليل الادبي (الافكار- العاطفة- الاسلوب)	نعم
	8	**8-** هل ترون أن موضوع تحليل النص يتضمن تضليلا؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الجواب بنعم، اذكروا الجانب الذي تعلق به هذا التضليل؟.....	خلوه من التضليل	لا
	9	**9-** هل ترون أن المصطلحات الواردة في عبارات أسئلة موضوع تحليل النص متداولة في البرنامج والدروس؟ نعم ☐ لا ☐	تداول عبارته	نعم
	10	**10-** هل ترون أن عبارات أسئلة موضوع تحليل النص واضحة؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بالنفي، اذكروا رقم السؤال الذي يتعلق به الغموض.....	وضوحها	نعم
	11	**11-** هل ترون أن عبارات أسئلة موضوع تحليل النص دقيقة في صياغتها اللغوية؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بلا، اذكروا رقم السؤال الذي يتصف في نظركم بعدم الدقة في الصياغة؟.....	دقتها في الصياغة اللغوية	نعم
	12	**12-** هل ترون أن عبارات أسئلة موضوع تحليل النص دقيقة في هدفها بحيث لا يقيس السؤال الواحد إلا كفاءة واحدة؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بالنفي، اذكروا رقم السؤال الذي يتصف في نظركم بالازدواجية؟.....	دقتها الهدفية	نعم
	13	**13-** حسب رأيكم ما هي المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة تحليل النص؟ التذكر ☐ الفهم ☐ التطبيق ☐ التحليل ☐ التركيب ☐ التقويم ☐	قياسها لمستويات معرفية عليا	د-(1)[1] هـ- و-
	14	**14-** حسب رأيكم ما هي المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة تحليل النص؟ * مهارية: نعم ☐ لا ☐ وجدانية: نعم ☐ لا ☐	شمولها لأنواع أخرى من الاهداف	نعم

[1] مؤشر الرضا هو التأشير على مستويين من ثلاثة: د- هـ- و- على الأقل

	15	**15-** حسب رأيكم، هل هناك توازن بين سؤالي الموضوع الاختياري (المقال-تحليل النص)؟ نعم ☐ لا ☐ • في حالة الإجابة بـ لا ، ما هو الجانب الذي لا يوجد فيه توازن بينهما في نظركم؟.....	التوازن بين سؤالي الموضوع الاختياري	نعم
	*16	**16-** هل ترون أن أسئلة موضوع تحليل النص مكافئة من حيث صعوبتها مع ما تضعونه عادة لتلامذتكم في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم ☐ ☐	تناسبها مع مستوى الصعوبة في الامتحانات المدرسية	نعم

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
المحور الخامس: إخراج أسئلة الاختبار	1	**1-** هل ترون أن التقنيات المستعملة في طباعة وإخراج أسئلة الاختبار (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) كافية؟ نعم ☐ ☐ • في حالة الإجابة بلا، ما هي النقائص في هذا الجانب في نظركم؟.....	كفاية التقنيات المستعملة في طباعة وإخراج ورقة الاختبار	نعم
	2	**2-** هل لديكم ملاحظات على البيانات المسجلة على ورقة الاختبار؟ نعم ☐ ☐ • اذكروها إن وجدت؟.....	كفاية البيانات الواردة على ورقة الاختبار	نعم
	3	**3-** هل برز على ورقة الاختبار توزيع للعلامات يقابل أجزاء كل سؤال؟ نعم ☐ ☐	إبراز العلامة مع السؤال	نعم
	4	**4-** هل برزت على ورقة الاختبار المدة المخصصة لاختبار المادة في الشعبة؟ نعم ☐ ☐	إبراز المدة المخصصة للاختبار	نعم

الجانب الثاني: تصحيح الاختبار

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
1- ما قبل عملية التصحيح:	1	**1-** هل ترون أن عملية إعداد الأساتذة لإجابة نموذجية وسلم تنقيط ومناقشتهم لذلك قبل التعرف على الإجابة النموذجية الوزارية وسلم التنقيط الوطني والمقارنة بينهما –ضرورية؟ نعم ☐ ☐ • في حال الإجابة بالنفي، ماذا تقترحون؟.....	كفاية الاجراءات المعمول بها قبل بدءالتصحيح	نعم

* خاص بالأساتذة.

	2	**2**- حسب رأيكم، هل عملية التصحيح الجماعي لعينات من أوراق المترشحين كافية في رأيكم لتوحيد طريقة التصحيح لدى المصححين ؟ نعم ☐ ☐ • في حال الإجابة بالنفي، فهل ذلك يعود إلى: أ- قلة عدد أوراق المترشحين المصححة جماعيا؟ ☐ ب- عدم تحديد مواطن الخلاف بدقة بعد التصحيح الجماعي ومناقشتها لتوحيد التقويم؟ ☐ جـ- أسباب أخرى؟.....	كفاية إجراء التصحيح القبلي الجماعي لعينة من أوراق المترشحين		نعم

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
II- الإجابة النموذجية وسلم التنقيط:	1	– هل الإجابة النموذجية الوزارية (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) مفصلة في: أ– القسم الإجباري ؟ نعم ☐ ☐ نعم ☐ ☐ ب– المقال ؟ نعم ☐ ☐ ج– تحليل النص؟	صفة التفصيل في الاجابة النموذجية لكل أقسام الاختبار	أ- نعم[1] ب- نعم جـ- نعم
	2	2– هل كانت الإجابة النموذجية (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) محل جدل بين الأساتذة المصححين؟ نعم ☐ ☐ • في حال الإجابة بنعم، فهل يرجع السبب إلى: أ – عمومها حيث تقبل إجابات متعددة ☐ ب – غموض هذه الإجابة ☐ ج – خطأ وارد فيها ☐ د – سبب آخر.....	قبول المصححين لها	نعم
	3	3– هل العلامات في سلم التنقيط الوطني (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) موزعة على أجزاء الاختبار؟ نعم ☐ ☐	توزيع العلامات على أجزاء الاختبار	نعم
	4*(خ أ)	4– عند التصحيح هل تلتزمون بالإجابة النموذجية وسلم التنقيط الوطنيين؟ إلتزاما تاما ☐ إلتزاما نسبيا ☐	الالتزام بالإجابة النموذجية وسلم التنقيط الرسميين	أ
	5 (خ أ)*	5– هل تميلون غالبا إلى إعطاء علامة لا تبتعد عن وسط العلامة الممنوحة للاجابة الصحيحة عن السؤال؟ نعم ☐ ☐ • في حال الإجابة بنعم، فهل ذلك يعود إلى: أ – صعوبة منح علامة دقيقة للإجابة؟ ☐ ب – عدم دقة الإجابة النموذجية؟ ☐ ج – الخوف من بروز الفروق المستدعية للتصحيح الثالث؟ ☐ د– أسباب أخرى.....	اللجوء إلى منح العلامة المركزية	لا

[1] مؤشر الرضا هو نعم في الأقسام الثلاثة للإختبار.
* خاص بالأساتذة.

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
III- نظام التصحيح في البكالوريا	1	1- هل ترون وجوب الإبقاء على نظام التصحيح الحالي المعمول به في البكالوريا (التصحيح الأول، التصحيح الثاني، التصحيح الثالث في حال تجاوز الفروق المسموح بها) ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بلا ماذا تقترحون كنظام بديل؟.....	نظام تصحيح البكالوريا الحالي	نعم
	2	2- هل الإجراءات المتعلقة بإخفاء هوية المترشح عن المصحح (رقم الإغفال....) كافية لتحقيق نزاهة التصحيح ؟ نعم ☐ لا ☐ • إذا كان الجواب بلا فما هي النقائص في نظركم من هذا الجانب ؟.....	كفاية إجراءات سرية التصحيح	نعم

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:	الإجابة الدالة على الرضا
IV-عملية التصحيح في البكالوريا والعلامة الممنوحة:	1	1- ما الذي يؤثر في التزامكم بطريقة التصحيح الواجبة : أ- طبيعة السؤال (جزئي، مقالي)؟ ☐ د- طول إجابة المترشح؟ ☐ ب- الخط الذي كتبت به الإجابة؟ ☐ هـ- كثرة أوراق المترشحين في اللجنة؟ ☐ ج - تواصل عملية التصحيح؟ ☐ و- أسباب أخرى.....	خلو عملية التصحيح من المؤثرات	عدم اختيار أي إجابة من الإجابات الخمس المقترحة
	2	2- هل أعلى علامة كلية منحت لإجابة مترشح في اللجان التي صححتموها تتراوح بين: أ- [20-18.5] ☐ ب- [18-16.5] ☐ ج- [16-14.5] ☐	شمول سلم التنقيط الوطني للأجزاء العليا من السلم	الإجابتان ب+جـ
	3	3- هل أدنى علامة كلية منحت لإجابة مترشح في اللجان التي صححتموها تتراوح بين : أ- [02-00.5] ☐ ب- [04-02.5] ☐ جـ- [06-04.5] ☐	شمول سلم التنقيط الوطني للأجزاء الدنيا من السلم	الإجابتان ب+جـ

4	4- هل تجدون صعوبة في تصحيح*: أ- الموضوع الإجباري ؟ نعم ☐ لا ☐ ب- الموضوع الاختياري الأول(المقال) ؟ نعم ☐ لا ☐ ج- الموضوع الاختياري الثاني(تحليل النص) ؟ نعم ☐ لا ☐ • ما سبب ذلك إن وجدت.....	خلوها من الصعوبة في تصحيح أقسام الاختبار		**لا في فروع السؤال الثلاثة**
5	5- العلامة الممنوحة عادة لـــــ: الأسلوب والعرض(ثلاثة علامات للشعب الأدبية-علامتان للشعب الأخرى)هل توافقون على : * إبقائها كما هي؟ ☐ * رفعها؟ ☐ * خفضها؟ ☐	مقدار العلامة الممنوحة لعنصر العرض والأسلوب		الإجابة أ
6	6- هل توافقون من يرى حذفها باعتبار أن تقييم الأسلوب والعرض يتم ضمن تقييم أجوبة المترشح على أسئلة الاختبار؟ نعم ☐ لا ☐ عند تصحيحكم للموضوع الاختياري، ما هي العناصر التي تأخذونها بعين الاعتبار عند تقييمكم للأسلوب والعرض؟.....	تخصيص هذا العنصر بعلامة مستقلة		لا
7	7- هل تصححون الموضوع الإجباري أولا لكل أوراق اللجنة قبل أن تنتقلوا إلى الموضوع* الثاني؟ نعم ☐ لا ☐	شكل تقديم أوراق المترشحين للمصححين		لا
8	8- هل تكونون في تصحيح البكالوريا*: أ - أكثر تشددا في منح العلامة مقارنة بتصحيحكم للاختبارات الفصلية؟ ☐ ب- أكثر تساهلا في منح العلامة مقارنة بتصحيحكم للاختبارات الفصلية؟ ☐ ج- تصححون بالطريقة نفسها التي تصححون بها الاختبارات الفصلية؟ ☐	عدم التأثر بالجوالسلئد عادة بمراكز تصحيح البكالوريا		جـ
9 (خ.م)*	9- في رأيكم، هل الأساتذة المصححون لا يلتزمون بطريقة تصحيح واحدة في التصحيح الأول، الثاني، الثالث؟ • في حال الإجابة بنعم، كيف ذلك؟.....	التزام طريقة واحدة في التصحيح		لا
9 (خ.أ)*	9- في قراءتكم لأوراق التصحيح هل تعتمدون على: أ - تتبع إجابات التلميذ خطوة خطوة ☐ ب - القراءة الإجمالية ☐	طريقة التصحيح الواجبة		أ

* عبارة السؤال عند المفتشين: هل يشتكي الأساتذة عادة من الصعوبة في تصحيح:...
* عبارة السؤال 7 عند المفتشين: هل توافقون على أن يصحح الأساتذة الموضوع الإجباري أولا ...
* عبارة السؤال 8 عند المفتشين: هل في رأيكم الأساتذة في تصحيح البكالوريا يكونون ...
* (خ م): خاص بالمفتشين.
* (خ أ): خاص بالأساتذة.

		ج- طريقة أخرى.....			
	10 (خ.أ)*	10- هل تتأثرون عند منحكم لعلامة الموضوع الاختياري بالعلامة التي تمنحونها للموضوع الإجباري؟ * أحيانا ☐ * غالبا ☐ * دائما ☐ * لا يوجد تأثر ☐	شكل تقديم أوراق إجابات المترشحين(غياب الترتيب بحسب قسمي الاختبار:الموضوع الإجباري-الموضوع الاختياري)		د
	11 (خ.أ)*	11- هل تعيدون ترتيب أوراق المترشحين في اللجنة بحسب السؤال الاختياري الذي أجاب عنه المترشح (المقال أو تحليل النص) ثم تصححون كل منها على ☐؟	غياب ذلك بحسب سؤالي الموضوع الاختياري(مقال-نص)		لا

المحور	رقم السؤال	عبارة السـؤال	يقيس مدى رضا المستجوبين عن:		الإجابة الدالة على الرضا
7- اتجاه الأستاذ نحو عملية التصحيح:	1	1- في حال توفر العدد الكافي من الأساتذة لتصحيح اختبار المادة، هل تفضلون: أ -أن يبقى استدعاء الأساتذة لعملية التصحيح إجباريا ☐ ب- أن يكون بالتناوب بين الأساتذة ☐ ج- أن يقتصر الاستدعاء على الأساتذة الذين درسوا المستوى النهائي فقط سنة الاستدعاء ☐ د- اقتراحات أخرى.....	إجراءات استدعاء المصححين		نعم
	2	2- أي نوع من الحوافز ترون وجوب تركيز الإدارة على دعمها لتحفيز الأساتذة لعملية التصحيح في البكالوريا؟ أ - تحفيزات معنوية نعم ☐ لا ☐ ب - تحفيزات مادية نعم ☐ لا ☐ أذكروا أهم هذه التحفيزات في النوع المختار:.....	كفاية الحوافز للمصححين		نعم

جدول رقم: 08. جدول يبين كيفية أجرأة موضع التقويم (اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في بكالوريا 2004 في شعبتي الأداب والعلوم الانسانية وعلوم الطبيعة والحياة في جانبي الأسئلة والتصحيح) وذلك من خلال تحديد المحاور في كل من الجانبين، وتحديد نوع وصياغة الأسئلة المتعلقة بكل محور منها في الاستبيان، كما يبين أجرأة تقويم المفتشين والاساتذة المصححين للاختبار المذكور أعلاه من خلال تحديد نوع الإجابات على أسئلة الاستبيان الدالة على الرضا.

معيار الرضا:

تحسب النسب المعبرة عن رضا المستجوبين بالشكل التالي: مجموع تكرارات الإجابات التي تجاوزت عتبة الرضا امعتمدة في البحث (60% من الإجابات الدالة على الرضا) على مجموع الإجابات المعبر عنها.

وهناك بعض الأسئلة ذات المعيار الخاص من كونها ذات فروع مثل السؤال: 6 في المحور 3 من قسم: أسئلة الاختبار، فمؤشر الرضا هو تجاوز عدد الإجابات المعبرة عن الرضا للثلثين من الإجابات الثلاث الدالة على الرضا في الجدول، ومثله السؤال: 13 في المحور 4 من القسم نفسه إذ أنه له المعيار السابق. وكذلك السؤال: 1 في المحور 5 من قسم: تصحيح الاختبار.

أما السؤال: 1 في المحور الرابع من قسم: تصحيح الاختبار فمؤشر الرضا هو تجاوز 5/3 من فروعه عتبة الرضا.

أما السؤال: 4 في المحور 4 من قسم التصحيح فمؤشر الرضا هو تجاوز نسبة الرضا في الفروع الثلاثة للسؤال العتبة المعتمدة للرضا في الدراسة (60 %)، لتعلقه بتقويم مدى كون الإجابة النموذجية مفصلة في أقسام الاختبار الثلاثة: الموضوع الإجباري- الموضوع الإختياري الأول (المقال)- الموضوع الإختياري الثاني (تحليل النص)، فإذا كانت الأغلبية يؤشر بها على توفر الرضا في الأسئلة السابقة، وذلك لكون فروع السؤال الواحد كلها تنتمي إلى مجال واحد، فتكفي الاغلبية للدلالة على وجود الموضوع (الرضا)، لكن نقص تفصيل الإجابة النموذجية في أي قسم من أقسام الاختبار الثلاثة غير مقبول في البكالوريا نظرا لأهمية الاختبار والامتحان في آن واحد.

لئما تمت أجرأة: اتفاق كل من المفتشين والأساتذة المصححين في تقويمهم لجانبي الاختبار في الشعبتين من خلال غياب فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد العينتين عن أسئلة الاستبيان الدالة على الرضا.

وكذا أجرأة: اتفاق أفراد عينة الأساتذة المصححين بحسب متغيرات البحث،فيراد به إجرائيا غياب فروق ذات دلالة إحصائية في إجاباتهم عن أسئلة الاستبيان باعتبار المتغيرات التالية: -الشعبة المصححة – جنس المجيب – الأقدمية في التصحيح -، ويضم كل منها صنفين ، يصنف الأستاذ في كل مرة في أحدهما : فأما الشعبة المصححة فيراد بها شعبتان: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، وشعبة علوم الطبيعة والحياة. وأما جنس المجيب ففرعان: ذكر وأنثى. و أما الأقدمية في التصحيح فهي شكلان : - القديم: و يراد به الأستاذ الذي استدعي وصحح اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا لأكثر من خمس مرات – والجديد: و يراد به الأستاذ الذي يقل عدد المرات التي استدعي فيها وشارك في تصحيح الاختبار المذكور عن خمس مرات.

معايير صحة الفرضيات: وضع الباحث معايير لبحثه، فالحكم بمطابقة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا للشروط الواجب توفرها في الاختبارات (أي تحقق الفرضية العامة) يكون بالحصول على رضا المستجوبين عن جانبي الاختبار محل التقويم في الشعبتين المختارتين– من خلال تكرارات الإجابات عن أسئلة الاستبيان الدالة على الرضا – على أن تتجاوز هذه النسبة 60٪ من الإجابات المعبر عنها لدى المفتشين و الأساتذة – وهي النسبة التي اختارها الباحث بغرض جعل امتحان البكالوريا كباقي الامتحانات التحصيلية الأخرى ، ولذا لم يشأ تحديد هذا المعيار بنسبة مرتفعة كـــ 80 أو 90 % حتى لا يعطى اعتبار خاص وفوق اللزوم لهذا الامتحان – كمعيار حصول الرضا عن جانبي الاختبار ، دون أن تكون هناك فروق بين عينتي المستجوبين: عينة المفتشين– عينة الأساتذة المصححين ، أو بين أفراد عينة الأساتذة المصححين حسب متغيرات: الشعبة المصححة –جنس المجيب– الأقدمية في التصحيح.

فامتحان البكالوريا من خلال اختبار مادة اللغة العربية وآدابها يكون جيدا (مطابقا للشروط) إذا ما كانت نسبة الإجابات الدالة على الرضا تتجاوز 60٪من الإجابات عن أسئلة الاستبيان المعبر عنها ، وأن يكون هناك اتفاق للمقومين بشأن هذه الجودة (المطابقة للشروط) سواء أكان هؤلاء المقومون من فئات تربوية مختلفة (مفتشون – أساتذة) ، أو كانوا من فئة واحدة لكن يختلفون فيما بينهم بحسب متغيرات : – الشعبة المصححة–جنس المجيب – الأقدمية في التصحيح . أي أن الحكم عليه بالجودة(المطابقة للشروط) لم يتأثر بموقع المقومين (مفتشين كانوا أم أساتذة) ولا بخصائصهم (حسب متغيرات: – الشعبة المصححة –جنس المجيب– الأقدمية في التصحيح)، مما يعطي الحكم عليه بالجودة(المطابقة للشروط) قوة أكبر ومصداقية أكثر.

3- فرضيات الدراسة:

وبعد هذه الخطوة المنهجية صاغ الباحث فرضياته في شكل فرضية عامة وأربع فرضيات فرعية توجه بحثه وتقابل تساؤلات إشكاليته:

الفرضية العامة: يتوقع الباحث مطابقة الاختبارالمذكور للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا في جانبي الأسئلة والتصحيح وذلك في الشعبتين محل التقويم: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – شعبة علوم الطبيعة والحياة من خلال وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا .

الفرضية الفرعية الأولى: يتوقع الباحث مطابقة جانب الأسئلة في الاختبار المذكور للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا في جانبي الأسئلة والتصحيح ، وذلك في الشعبتين محل التقويم: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – شعبة علوم الطبيعة والحياة من خلال وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا.

الفرضية الفرعية الثانية : يتوقع الباحث مطابقة جانب التصحيح في الاختبار المذكور للمقاييس الواجب توفرها في تصحيح الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا في ،وذلك في الشعبتين محل التقويم: شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – شعبة علوم الطبيعة والحياة من خلال وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا .

الفرضية الفرعية الثالثة: يتوقع الباحث أن يكون اتفاق بين المفتشين والأساتذة المصححين في تقويمهم لمدى مطابقة جانبي الأسئلة والتصحيح في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا لشعبتي: الآداب والعلوم الإنسانية – علوم الطبيعة والحياة للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون

والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا . وذلك بحسب المتغيرات التالية: الشعبة المصححة (آداب–علوم)– جنس المجيب– الأقدمية في التصحيح .

الفرضية الفرعية الرابعة : يتوقع الباحث أن يكون اتفاق بين أفراد عينة الأساتذة المصححين في تقويمهم لمدى مطابقة جانبي الأسئلة والتصحيح في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا لشعبتي: الآداب والعلوم الإنسانية – علوم الطبيعة والحياة للمقاييس الواجب توفرها في الاختبارات كما بينها البيداغوجيون والباحثون التربويون ونصت على ذلك دراسات علم التباري و النصوص الرسمية المنظمة لامتحان البكالوريا وذلك بحسب المتغيرات التالية: الشعبة المصححة (آداب–علوم)– جنس المجيب– الأقدمية في التصحيح.

خلاصة الفصل:

يعتبر تحديد منهج الدراسة المناسب للبحث وكذا التعريف الإجرائي القابل للقياس لمفاهيم الدراسة وعناصر البحث من الأمور الأساسية في الدراسات والبحوث، خاصة أن ذلك هو ما يسمح بصياغة فرضيات البحث و وضعها محل التحقق من صحتها من خلال الإجراءات التطبيقية للدراسة الميدانية. وهو ما حرص الباحث على القيام به تأسيسا لدراسته الميدانية على دعائم علمية صحيحة .

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

I- حدود الدراسة

II – عينة الدراسة

III- أداة الدراسة: الإستبيان الموجه للمفتشين و للأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في الباكالوريا:

1 - دواعي اختيار الاستبيان أداة لهذه الدراسة.

2 - خطوات بناء الاستبيان:

أ - صياغة الصورة المبدئية للاستبيان.

ب - عرضها على عدد من الخبراء.

ج - التجربة الاستطلاعية للاستبيان.

د - ضبط الصورة النهائية للاستبيان.

3- معايير ضبط الاستبيان

4- تطبيق الاستبيان.

5- تفريغ الاستبيان.

تمهيد: بعد أن عرف الباحث إجرائيا مفاهيم ومتغيرات دراسته في إطار منهج الدراسة المعتمد وصياغة الفرضيات، باشر في تحديد وإعداد وتنفيذ إجراءات الدراسة الميدانية. وهو ما سيعرضه في هذا الفصل من خلال تحديد مجال الدراسة في جوانبه المختلفة، و كذا عينة الدراسة، كما سيعرف بأداة البحث الأساسية فيها (استبيان) مبرزا دواعي اختياره من بين أدوات الدراسة المختلفة، وخطوات بنائه ومعايير ضبطه وكيفية تطبيقه وتفريغه.

I- حدود الدراسة:

- تعلق الإستبيان الموزع على المفتشين والأساتذة بتقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان شهادة البكالوريا الرسمي لسنة 2004.
- وتعلق تقويم هذا الاختبار بجانبين أساسين فيه: الأسئلة- و التصحيح. في حدود الظاهر من أسئلة الاختبار الذي يتعامل معه المترشح للبكالوريا أي : عبارة السؤال ودلالتها على الأهداف والمضمون التعليمي والتربوي، ومواصفات صياغتها – شكل الاختبار – ورقة الاختبار، ولا تتعرض الدراسة للجوانب الأخرى لأسئلة الاختبار التي تتعدى هذا المستوى ،(مثل التكليف بالإعداد،أو الاختيار والانتقاء على مستوى اللجان الرسمية لأسئلة الاختبار في البكالوريا). و في حدود الظاهر من عملية التصحيح الذي يتعامل معه الأساتذة المصححون والمفتشون في مراكز التصحيح)، ولا تتعرض الدراسة للجوانب الأخرى لعملية تصحيح الاختبار التي تتعدى هذا المستوى ،(مثل إجراءات التحضير لعملية التصحيح في المراكز،أوإعداد الاجابة النموذجية وسلم التنقيط الوزاريين وعمل اللجان الرسمية).
- أما نماذج هذا الاختبار التي كانت محل التقويم في هذه الدراسة فنموذجان: اختبار المادة لشعبة الآداب والعلوم الانسانية في بكالوريا 2004- اختبار المادة لشعبة علوم الطبيعة والحياة في بكالوريا 2004.
- أما السادة المفتشون الذين وجه إليهم استبيان تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها (بكالوريا 2004) فهم السادة مفتشو التربية والتكوين للمادة المذكورة على المستوى الوطني.
- أما الأساتذة الذين وجه إليهم استبيان تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها (بكالوريا 2004) فهم الأساتذة المستدعون لتصحيح هذا الإختبار بمراكز التصحيح التابعة للديوان الجهوي للامتحانات والمسابقات –باتنة- حيث يدرس الطالب .

II- عينة الدراسة:

التعريف بعينة البحث: تتكون عينة البحث في هذه الدراسة من عينتين من المستجوبين تمثلان فئتين تربويتين متكاملتين : عينة مفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها ، وعينة الأساتذة المصححين للاختبار محل التقويم في مراكز تصحيح البكالوريا الذي يشرف عليه الديوان الجهوي للامتحانات والمسابقات بباتنة.

أولا: عينة المفتشين: توجه الباحث إلى هذه الفئة التربوية الهامة بسبب عمق درايتها بموضوع الدراسة نظريا وميدانيا: فالمفتشون يشرفون على إعداد أسئلة اختبار المادة في امتحان البكالوريا من خلال تكليف الأساتذة الأكفاء الذين هم تحت إشرافهم التربوي بإعداد نماذج للاختبار، كما يمكن أن يعدوا هم أنفسهم نماذج أيضا، وهم أعضاء فاعلون في مسار اختيار المواضيع التي ستقدم في امتحان البكالوريا سواء في اللجان التحضيرية التي تعمل طوال العام الدراسي أو في اللجنة الوطنية المكلفة بتحديد مواضيع البكالوريا. كما أنهم يرأسون لجان تصحيح اختبار المادة في مراكز تصحيح البكالوريا وما يندرج تحت ذلك من أعمال ومهام إدارية و تربوية كالضبط الإداري لتوزيع الأساتذة المصححين على الشعب، وتوزيع اللجان المتضمنة لوثائق المترشحين عليهم وما يتبع ذلك من ترميز وسرية في التصحيحين الأول والثاني، واختيار أساتذة للتصحيح الثالث، و تقديم توجيهات للمصححين ، ومتابعة إنجاز الأساتذة المصححين للخطوات التمهيدية لعملية التصحيحالتي تشمل : التعرف ومناقشة سلم التنقيط والإجابة النموذجية الوزاريتين – التصحيح جماعي لمجموعة من وثائق المترشحين لتوحيد كيفية التصحيح وتطبيق سلم التنقيط بين الأساتذة تفاديا للفروق في منح العلامة. وهم طوال أيام التصحيح يسيرون إجراءات عملية التصحيح و يتابعون حسن سيرها في كافة مراحلها معالجين مختلف القضايا التي يمكن أن تعترض الأساتذة المصححين في عملهم. كما يعدون تقارير عن سير العملية ترفع إلى الجهات الوصية.

وقد تفادى الباحث طريقة المراسلة البريدية تجنبا لسلبياتها كإمكان عدم وصول الاستبيانات إلى اصحابها أو طول المدة التي تستلزمها عملية الارسال ثم انتظار وصول الردود من المستجوبين، وانتظر فرصة تمكنه من تسليم الاستبيانات لهم مباشرة ثم استردادها بشكل يماثل ما طبقه مع الأساتذة المصححين في مراكز امتحان البكالوريا. وقد تم ذلك في الملتقى الوطني التنسيقي لمفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها المتعلق بالبرامج التربوية الجديدة، والذي انعقد بثانوية الحرية بقسنطينة أيام: 19-20-21 من شهر سبتمبر 2004 .

فوزع الباحث عليهم الاستبيان بعد تحصله على الموافقة الإدارية بشأن ذلك، واختار أن يوزعه على جميع أفراد العينة على أساس قلة عددهم على المستوى الوطني. وقد استرجع الباحث 17 استبيانا مجابا عن أسئلته من34 وزعها على المفتشين الحاضرين بالملتقى المذكور.

ولعل من أسباب قلة عدد الاستبيانات المسترجعة من المفتشين: قلة عددهم أصلا على المستوى الوطني إلى درجة أن منهم من يشرف على أكثر من ولاية حسبما أفرزته نتائج الاستبيان في قسم خصائص المستجوبين .

بالاضافة إلى سبب آخر يمكن أن يكون وراء نقص عدد استبيانات المفتشين وهو ظرف التطبيق، حيث كان المفتشون منهمكين في دراسة ومناقشة المقررات الجديدة وتعديلاتها مع كيفية تطبيقها على ضوء المقاربة الجديدة المعتمدة في المدرسة الجزائرية (المقاربة بالكفاءات)، فربما لم يجد بعض المفتشين فرصة أو وقتا للتركيز والإجابة عن أسئلة الاستبيان ، الذي وزعه الباحث عليهم بقسميه (قسم أسئلة الاختبار– قسم تصحيح الاختبار) في استبيان واحد، فغدا طويلا بالنسبة للبعض منهم لاشتماله على أسئلة كلا القسمين. على خلاف الأساتذة المصححين الذين قدمت إليهم أسئلة كل قسم في استبيان منفصل، فأجاب نصفهم تقريبا (65) على الجانب الأول (أسئلة الاختبار)، والنصف الثاني (64) على الجانب الثاني (تصحيح الاختبار).

وكذلك لسبب آخر محتمل وهو الطول النسبي للفترة الزمنية الفاصلة بين تاريخ إجراء عملية تصحيح الاختبار محل التقويم حيث كان المفتشون يترأسون اللجان الخاصة بهذه العملية في مراكز تصحيح البكالوريا (الأسبوع الثاني من شهر جوان 2004) وتاريخ توزيع الاستبيان عليهم في الملتقى التنسيقي للمفتشين المذكور (19 سبتمبر 2004). و إن حاول الباحث معالجة ذلك بإردافه مع الاستبيان صورة عن الاختبار بنموذجيه (آداب وعلوم إنسانية – علوم الطبيعة والحياة) محل التقويم مع الإجابة النموذجية وسلم التنقيط لكل منهما، للتذكر في حال النسيان أو التأكد في حال التذكر، لكن يمكن أن يعتبر بعض المستجوبين أن تلك الفترة طويلة، و من ثم لا يجيب عن أسئلة الاستبيان.

ولكن هناك سبب آخر يرجحه الباحث، يعود إلى خطأ في ضبط البيانات الشخصية المطلوبة من المستجوبين الواردة في مدخل الاستبيان. فرغم أن الباحث حذف منها مالا يتناسب مع عينة المفتشين. مثل العنصر المتعلق بالاطلاع على موضوع التقويم*. فأمر بديهي أن يطلع كل مفتش على هذا الموضوع وبشكل واسع وعميق. لكن "بقيت" بعض البيانات لم ينتبه الباحث إلى أنها قد تعتبر كاشفة لهوية المجيب من طرف المفتشين، مثل طلب ذكر ولاية العمل – أو ذكر مركز التصحيح الذي عمل به المفتش رئيسا للجنة تصحيح اختبار المادة في البكالوريا ، أو حتى السّن. فذكر ولاية العمل لا يطرح إشكالا بالنسبة للأستاذ المستجوب لأن عدد الأساتذة من ولاية معينة كبير، ومن ثم لا يضره ذكر ذلك شيئا. لكن بالنسبة للمفتشين يختلف الوضع، حيث أن الغالب إسناد ولاية معينة (وأحيانا أكثر بسبب نقص العدد) لمفتش واحد، فإن حدد ولاية

* وضع هذا العنصر في البيانات المطلوبة من الأساتذة للتحقق من علمية مصدر الاجابات وموثوقيته، فالاجابة بالنفي على هذا العنصر يلغي القيمة العلمية والتربوية لإجابات وآراء الأساتذة.

معينة بالاسم يعمل بها فإن من حقه أن يخشى انكشاف هويته مما يجعله يتفادى ملء الاستبيان. وكذلك الأمر بالنسبة لاسم مركز التصحيح، إذ أنه لا يتواجد بهذا الأخير رئيسا للجنة تصحيح اختبار المادة إلا مفتش واحد ، و كذلك عنصر السن المطلوب ذكره في البيانات ، فنظرا لقلة عدد المفتشين في الثانوي في المادة على المستوى الوطني فربما كان من الأحسن حذفه أو على الأقل استبداله بشكل آخر كأن يطلب منه تحديد السن ضمن فئات عمرية معينة مثل بين 40 و 45 سنة ...الخ عوض تحديده برقمين. وذلك تفاديا لتخوف المستجوبين من انكشاف هويتهم بسببه.[*]

و يعترف الباحث هنا بهذا الخطأ غير المقصود ويعتذر لهم –ويتأسف إن كان ذلك وراء حرمانه من آرائهم وإجاباتهم القيمة[1] ويشكر جزيل الشكر منهم من تواضع وأجاب عن أسئلة الاستبيان بقسميه رغم طوله، و ظروف العمل والانشغال بأشغال الملتقى – التي صاحبت تطبيق الاستبيان.

---

[*] أعطى فرز الاجابات بالنسبة لهذا العنصر: أن 17/5 من المفتشين لم يجيبوا (24.5%).

[1] يطبق الباحث هنا ما أشارت إليه "مادلين قرافتز" (M.GRAWITZ) في كتابها:"مناهج العلوم الاجتماعية" -Méthodes des sciences sociales) (DALLOZ-PARIS-3eme ed.1976-Page:594 في أهمية إبراز الأخطاء والصعوبات المعترضة في تقارير البحوث لقيمتها المنهجية خاصة بالنسبة للغير- فتقول:" هناك لوم عام يمكن توجيهه حتى إلى الذين يعطون بيانات منهجية كافية، يتعلق باتجاههم لإخفاء الصعوبات المعترضة. إن تقارير البحوث تحافظ غالبا على الطابع الأكاديمي، مخفية بعناية الخطوات الخاطئة لكي تظهر وحدها النتائج المبنية المختومة. إذ أننا ، وقد أنهينا العمل، نرفض أن تبقى السلالم بارزة ، وهي التي بفضلها أنجزنا ذلك العمل.

حين أنه ما يهم القراء ذوي الفكر العلمي عند سرد تجربة هو في الحقيقة تلك الصعوبات المعترضة: هذا السؤال اتضح أنه غامض، هذه الخطوات كانت ستكون أكثر مردودية لو تأخرت ...

وبتعبير آخر، إذا كانت المعلومات المنهجية ذات فائدة على المستوى العلمي : كضمان لصلاحية البحث، ولتحديد مستوى النتائج المحصل عليها، فإننا نجدها أكثر فائدة على المستوى المنهجي، بل لا يمكن الاستغناء عنها كتجربة منهجية.

ولابد من القول أن الاتجاه القاضي بإخفاء هذه الصعوبات والأخطاء لا يعود إلى استحكام مثل هذه العادات السيئة فقط ، بل أحيانا قد نجد له أسبابا مادية، مثل حجم الإصدارات والتكلفة المترتبة عن ذلك. فإذا كنا لا ننشر إلا المهم، فإن المنهجية - لكونها ليست الإنشغال الأول – هي التي يضحى بها."

"Il est un reproche très général que l'on peut adresser meme à ceux qui donnent des indications méthodologiques suffisantes, cest leur tendance à camoufler les difficultés rencontrées . Les comptes- rendus d'enquête gardent trop souvent une allure académique, dissimulant soigneusement tous les faux pas pour qu' apparaissent seuls les résultats élaborés, fignolés. Le travail terminé , on se refuse à laisser voir les échaffaudages grâce auxquels on l'a accompli. Or ce qui intéresse les lecteurs à l'esprit scientifique dans le récit d'une expérience ce sont justement les difficultés rencontrées : telle question s'est révélée ambigue, telle démarche eut être plus rentable si elle avait été faite plus tard,etc… Autrement dit si les renseignements méthodologique sont utiles sur le plan scientifique, comme garantie de validité de l'enquête et pour le niveau des résultats obtenus ils sont encore plus intéressants et même indispensables, en tant qu'expérience méthodologique.(…).

Cette tendance à camoufler ces difficultés ne provient pas seulement des mauvaises habitudes prises, mais aussi de raisons matérielles: dimensions des publications et prix de revient. On ne publie que l'essentiel .la methodologie n'étant pas le souci majeur, est sacrifiée."

كما عبرت المؤلفة عن وجوب تفادي هذا الخطأ في صياغة الأسئلة صراحة في موضع آخر من المرجع المذكور (ص: 722):

" يجب عدم طرح الأسئلة التي من خلال الإجابة عنها يمكن التعرف على هوية المجيبين (مثل الربط بين المهنة والعنوان مثلا)

ثانيا: عينة الأساتذة المصححين:

هي عينة أساتذة التعليم الثانوي المستدعين لتصحيح اختبار مادة اللغة العربية وآدابها بمراكز تصحيح البكالوريا التابعة للديوان الجهوي للامتحانات والمسابقات بباتنة ، وهي خمسة متواجدة بباتنة (مركزان: ثانوية خديجة – ثانوية عائشة)، وقسنطينة (مركزان: ثانوية الحرية – ثانوية زيغود يوسف)، بسكرة (مركز واحد: ثانوية العقيد سي الحواس)، وقد ألغى الباحث الاستبيانات المسترجعة من ثانوية زيغود يوسف بقسنطينة مكتفيا بالاستبيانات المسترجعة من المراكز الأربعة الأخرى المذكورة، وذلك لسببين: الأول منهجي: تعلق بحصوله على عدد متوازن بالنسبة لكل من الشعبتين محل التقويم في هذه الدراسة (آداب وعلوم إنسانية – علوم الطبيعة والحياة) من المراكز الأربعة الأخرى (64 استبيانا بالنسبة للشعبة الأولى – 65 استبيانا بالنسبة للثانية) وهو توازن يسمح بإجراء المقارنات وتقويم النموذجين للاختبار بشكل متساو، ويمكن أن الاستبيانات المسترجعة من المركز الأخير لصالح الشعبة الثانية ، وذلك لكونه خاصا بتصحيح وثائق المترشحين للبكالوريا في شعبة علوم الطبيعة والحياة. أما السبب الثاني فشكلي تعلق برفض رئيس المركز المذكور التأشير على وثيقة إثبات إجراء الباحث للتطبيق في مركزه كما تفضل به رؤساء باقي المراكز.

وقد اختار الباحث أن يوزع الاستبيان على جميع أفراد عينة البحث دون أن يعمد إلى التقليص من حجمها (باعتماد تقنيات تحديد العينة الصغيرة الممثلة لمجتمع البحث) – وذلك لأسباب منهجية وأخرى واقعية ناتجة عن ظروف التطبيق . من هذه الأخيرة ضيق الوقت وارتباط التطبيق بأيام التصحيح في المركز – وهي أيام محدودة (من 5 أيام إلى حوالي أسبوع بحسب المواد وظروف التصحيح) – حيث يحقق ذلك للباحث فرصة اجتماع الأساتذة المصححين الآتين من ثانويات متعددة والعاملين بولايات مختلفة في مكان واحد يسهل توزيع الاستبيان عليهم استرجاعه . كما يحقق توحيد ظروف التطبيق لكل المستجوبين.

وكذلك تخوفا من الباحث من عدم تجاوب الجهة المنظمة للامتحان (الديوان الجهوي الامتحانات والمسابقات بباتنة) إذا ما طلب منها تمكينه من الأرقام والمعلومات الشخصية المتعلقة بالمصححين المستدعين للتصحيح لتحقيق تمثيلية العينة – وذلك نظرا لقيمة امتحان البكالوريا وما يتعلق به من مهام عموما ، ولحساسية موضوع التصحيح خصوصا.

وعلى كل حال يرى الباحث أن الديوان المذكور قد جاد مشكورا بالأهم وهو منحه رخصة توزيع الاستبيان على المصححين أيام عملهم في مراكز التصحيح للبكالوريا، وهو أمر ليس بالهين نظرا للإجراءات

المعمول بها إبان فترة التصحيح في هذه المراكز، ومن ذلك المنع الصارم لدخول أو توزيع أية وثيقة خارجة عن نطاق عمل المصححين بالمركز...

وهناك سبب منهجي آخر وهو إدراك الباحث أن الجانب الذي يقصده من جوانب شخصية المصححين هو الجانب المعرفي الناتج عن التكوين والخبرة وهو منبع الإجابات المتوقعة منهم عن اسئلة الاستبيان، وهذا الجانب يرى الباحث تشابهه إلى درجة كبيرة بين المصححين فالأساتذة من التعليم الثانوي المدرسون لمادة اللغة العربية وآدابها –وهم المصححون لاختبار المادة المذكورة في البكالوريا – من حيث التكوين متحصلون على شهادة اليسانس في الآداب وهو شرط التوظيف في المنصب المذكور – كما أن خبرتهم متقاربة نظرا لاعتماد عنصر الأقدمية غالبا في استدعاء الأساتذة ، فتقدير الباحث بوجود تجانس كبيرين أفراد عينة الأساتذة هو الذي صرفه عن تحديد عينة ممثلة لمجتمع البحث.

ثم إن الباحث وضع فرضيات فرعية للتحقق من احتمال وجود لتأثير بعض الخصائص في العينة – على نوع الإجابات المقدمة – هذه الخصائص اعتمدت كمتغيرات في البحث، وهي المتغيرات المتعلقة بـــ: الشعبة المصححة – الأقدمية في التصحيح – جنس المجيب.

كما أن الباحث كان يتوقع أن يتقلص حجم العينة بنفسه نظرا لظروف التطبيق، فمع تعب الأساتذة من التصحيح داخل المركز بظروفه، وإدراكه أن رخصة التصحيح لا تضمن له الاتصال المباشر بالمصححين وشرح موضوع الاستبيان وحثهم على الإجابة على أسئلته، نظرا لظروف الفصل المشددة للمصححين عن الاتصال بأي عنصر خارج عمل التصحيح (وهو ماحدث بالفعل خاصة بمركز زيغود يوسف بقسنطينة).

توقع الباحث أن يكون لكل ذلك أثره سلبا على عدد الاستبيانات المسترجعة وقد كان ذلك، فمن بين252 استبيانا موزعا في المراكز الأربعة المذكورة، استعاد الباحث 129 استبيانا مجابا عن أسئلته، أي بنسبة 51.19%.

وهناك إجراء منهجي آخر عمد إليه الباحث عند تطبيق الاستبيان أخذا بملاحظات الأساتذة والمفتشين المحكمين التي أبدوها حول طول الاستبيان، وبنتائج التجربة الأولية عندما وزع الباحث نماذج من الاستبيان على مجموعة من الأساتذة المصححين بمركز تصحيح البكالوريا – ثانوية القيرواني بسطيف – ومراعاة لظروف عمل المصححين داخل المركز، فصل الباحث بين قسمي الاستبيان جاعلا كل قسم في استبيان منفصل ليجيب الأستاذ المصحح عن أحد القسمين فقط تركيزا وتخفيفا. وأعد الباحث عددا متساويا لكل القسمين لتوزيعه في كل مركز من مراكز تصحيح البكالوريا المذكورة آنفا.

III- أداة الدراسة: الاستبيان الموجه للمفتشين وللأساتذة المصححين لاختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (دورة 2004):

1- دواعي اختيار الاستبيان أداة لهذه الدراسة:

الاستبيان[1] هو وسيلة الإتصال الأساسية بين الباحث والمبحوث، يتضمن مجموعة من الأسئلة تتعلق بمواضيع ننتظر بصددها معلومة أو رأيا من المبحوث.

ويستعمل عادة إذا كان عدد المبحوثين كثيرا بحيث يتعذر إجراء مقابلة مع كل منهم، ومن فوائد هذه الوسيلة تفادي التشويش على المبحوث الذي يسببه الباحث وطريقة طرحه للأسئلة، وتأويله وتسجيله للإجابات...الخ مما يحدث عادة في وسيلة المقابلة ، وترك الوقت اللازم للإجابة والتفكير للمبحوث خاصة إذا تعلق الأمر بمواقف واتجاهات.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن هناك حرية كبيرة تتاح للمبحوث بالاستبيان إذ يكون أمام ورقة وهو عندما يجيب لا يضع في حسبانه رد فعل الباحث المستجوب كما هو الحال في المقابلة لذلك يتوقع أن يجيب بحرية أكبر وبصدق أكثر.

وللحصول على المعلومات المتعلقة بمشكلة البحث نتوجه إلى المبحوثين الذين تتوفر فيهم صفتان: توفر المعلومات التي نود الحصول عليها لديه، وأن يوافق على إعطائنا إياها من خلال الإجابة على أسئلة الإستبيان[2].

فمن أجل أن يكون اختيار الباحث للموضوع قائما على أساس علمي موضوعي، توجه الباحث به إلى السادة مفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها وكذا إلى الاساتذة المصححين لاختبار المادة المذكورة يسألهم عن واقع اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا في جانبي الأسئلة والتصحيح، ليحصل الباحث على صورة واقعية يسجلها القائمون على التفتيش والتدريس لمادة الاختبار،والتعرف على آرائهم حول القضايا والموضوعات التي تتعلق باختبار المادة في البكالوريا في الجانبين موضوع الدراسة: الأسئلة والتصحيح.

فأداة البحث المعتمدة هنا في هذه الدراسة هي ما يعرف بالاستبيان غير البريدي وهو "ذلك الاستبيان الذي يقوم به الباحث أو أحد معاونيه على المبحوثين ثم جمعه منهم بعد استيفائه، ويتفق الاستبيان غير

---

(1) **Madeleine GRAWITZ** : Méthodes des sciences sociales-DALLOZ-PARIS- 3eme ed.1976-p: 712.
(2) Ibid, p 722.

البريدي والاستبيان البريدي في خاصية أن المبحوث نفسه هو الذي يقوم بالإجابة على أسئلته دون مساعدة من الباحث، ويستخدم هذا النوع من الاستبيان في الحالات التي يمكن فيها جمع المبحوثين في مكان واحد كالطلبة في المدارس والجامعات والعمال في المصانع والموظفين في المكاتب أو أي جماعة من الأفراد مجتمعين في مكان معين لغرض من الأغراض"[1]

وقد اختار الباحث أداة الاستبيان كوسيلة من الوسائل الشائعة في جمع البيانات في مجال البحوث التربوية، وهي تستخدم كما يصفها "فان دالين": "للحصول على حقائق عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل، وإجراء البحوث التي تتعلق بالاتجاهات والآراء"[2].

كما تعد "من أهم وسائل البحث العلمي لجمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة موضع الدراسة "[3]

ويبرر الباحث اختياره لهذه الآداة في تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا بما يلي:

1- إن أداة الاستبيان تسمح بالتعرف على آراء ومواقف المبحوثين(مفتشين وأساتذة) حول الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة وجمعها، وتتيح له الاتصال بهم ، خاصة إذا كان المستجوبون يتوزعون على ولايات ومناطق عديدة كما هو الحال بالنسبة لدراستنا (مفتشون يعملون في ولايات عديدة من الوطن-أساتذة يعملون في ثلاث ولايات يشرف عليها الديوان الجهوي للامتحانات والمسابقات بباتنة)

2- يعطي الاستبيان الفرصة للمستجوبين ليعبروا عن آرائهم ويقدموا مقترحاتهم بشكل حر خاصة في الأسئلة المفتوحة.

3- إن توزيع هذه الأداة وجمعها لا يتطلب وقتا وجهدا كبيرين.

4- سهولة تحليل نتائج الاستبيان إحصائيا للوصول إلى إجابات عن التساؤلات المطروحة في البحث.

2- من مبررات اللجوء إلى وسيلة الاستبيان:

2-1- ظروف البحث:

---

(1) د. عبد الاله محمد عبد الرحمن- د. محمد علي البدوي: مناهج وطرق البحث الاجتماعي- دار المعرفة- الاسكندرية- ط 1- 2002- ص 372.

(2) **د.محمد عبد القادر أحمد: طرق تعليم الأدب والنصوص**، مكتبة النهضة المصرية 1988 ص:92، نقلا عن "مناهج البحث في التربية وعلم النفس- ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين-مكتبة الأنجلو مصرية 1969 ص: 453.

(3) المرجع السابق ص: 92 – نقلا عن"استفتاء كأداة من آداة البحث العلمي" وزارة التربية والتعليم- القاهرة 1961- ص:7.

يستعمل الاستبيان عادة إذا كان عدد المبحوثين كبيرا بحيث يتعذر إجراء مقابلة مع كل فرد منهم وهو الحال هنا بالنسبة لدراسة الباحث[4].

[4] **Madeleine GRAWITZ** : Méthodes des sciences sociales-. P: 712 .الفقرة من ترجمة الباحث

2-2- سهولة توزيع الاستبيانات وجمعها:

إن هذه الطريقة لها فائدة السماح باسترجاع الاستبيانات الموزعة، وتستعمل في "حال الجماعات الخاصة: تلاميذ- طلبة- جنود.. وفي حال الرغبة في ربح الوقت، وفي الحفاظ على سرية هوية المبحوثين، فتوزع الاستبيانات على الطلبة وقت المحاضرة أو على عسكريين وقت حصة التدريب.. ، لجمع معلومات أو آراء أو اعتبارات حول مشاكل وقضايا تهم الجماعة ولدى المبحوثين عنها دراية ومعرفة كافية"[1].

2-3- توقع وجود اهتمام لدى المستجوبين بموضوع البحث ومن ثم حسن استجابتهم لأسئلة الاستبيان:

وذلك للمستوى العلمي والثقافي لكل من المفتشين والأساتذة، ولتعلق موضوع البحث بمهامهم التربوية، وتؤكد "مادلين قرافتز" على هذا العنصر عندما تقول: "فما ينصح به أولا هو عدم اللجوء إلى استعمال الاستبيانات المكتوبة إلا إذا كنا نعتقد أن المبحوثين يتوفر لديهم اهتمام معين بموضوع البحث والهدف منه، فعندما تتعلق أسئلة الاتبيان الموجه إلى فئة معينة بمشاكلهم المهنية والاجتماعية أو غيرها يمكن أن يدفعهم الأمل في حدوث تغيير إيجابي إلى الإجابة عنها"[2].

2-4- الرغبة في إتاحة ظروف الإجابة الحسنة للمبحوثين:

وذلك بما يسمح به الاستبيان المكتوب من ترك للوقت اللازم للتفكير والإجابة للمبحوث، مع الحرية الكبيرة المتاحة له ، إذ يكون أمام ورقة "جامدة" لا تتأثر بنوع جوابه- على خلاف المقابلة التي يضع فيها المبحوث رد فعل الباحث المستجوب في الحسبان [3]- ولذلك يتوقع أن يجيب بحرية أكبر وبصدق أكثر على أسئلة الاستبيان المكتوب.

3- بعض عيوب الاستبيانات المكتوبة ومناقشتها:

مع هذه الميزات التي كانت وراء اختيار الباحث للاستبيان المكتوب والموزع مباشرة على المبحوثين أداة لبحثه، فهناك بعض السلبيات لذلك، كما بينها علماء المنهجية،يعرضها الباحث مناقشا آثارها على بحثه .

---

(1) Ibid. P: 719. الفقرة من ترجمة الباحث

(2) **Madelaine GRAWITZ: "Methodes des Sciences Sociales"**. op. cit, p: 717.

(3) Ibid. P: 712. الفقرة من ترجمة الباحث

3-1- آثار غياب الباحث عن موقف إجابة المبحوث عن أسئلة الاستبيان:

أ- في حالة الاستبيان المكتوب يسلم ثم يسترجع، فإن ذلك لا يعطينا ضمانا بأن الشخص الذي وجه إليه الاستبيان هو بالفعل من أجاب عن الأسئلة، وبأنه أجاب عنها دون مساعدة أحد أو طرف آخر مما أن يفسد من قيمة الإجابات وصدقها . وهذا على خلاف المقابلة حيث يتأكد الباحث من خلال هذه الوسيلة من أن المستجوب هو الذي أجاب شخصيا عن الأسئلة المحضرة :

رغم واقعية هذه السلبية في نوع الاستبيان المذكور، إلا أن الباحث ينفي أن يكون لها أثر في دراسته هذه. وإن حدث ذلك فهو ضئيل جدا. إذ أن الموجه إليهم فئتان خاصتان مختارتان على أساس مهني وعلمي (مفتشون وأساتذة) ، والأسئلة الموجهة إليهم تتعلق بجوانب تربوية ومهنية خاصة لا يمكن أن يج يب عنها غيرهم، ومن ثم طلب هؤلاء من غيرهم ملء الاستبيان بدلهم ، أو مساعدتهم على ذلك احتمال ضئيل جدا إن لم يكن معدوما في نظر الباحث. وكون موقف الاجابة تطوعي غير مفروض عليهم يعزز هذا الحكم.

غير أن ه من الوارد أن يملأ الاستبيان من طرف أستاذين أو أكثر في وقت واحد ويستعينوا ببعضهم البعض في الإجابة عن الأسئلة ومن ثم يتأثر صدق إجاباتهم بذلك، نظرا لاتصال المفتشين والأساتذة ببعضهم البعض وقت الإجابة لطبيعة الظرف الذي وزع عليهم الاستبيان فيه (أيام دراسية مغلقة بالنسبة للمفتشين- أيام تصحيح البكالوريا المغلقة داخل مراكز التصحيح بالنسبة للأساتذة). ورغم ذلك فإن الباحث يقلل من تأثير ذلك لطابع الاستبيان الفردي، ولغياب صعوبة تلجئهم إلى التعاون فيما بينهم على الإجابة عن أسئلة الاستبيان، ولمستوى المبحوثين وإدراكهم للمطلوب منهم .

ب- في حال غياب الباحث عن موقف الإجابة، فإن المبحوث لن يجد من "يسهل" عليه عملية الإجابة بالتوضيح أو التلخيص- كما هو الشأن في المقابلة- دون التأثير والتوجيه طبعا:

فبالنسبة لهذه السلبية، فإن الباحث ينفي أو يقلل إلى أدنى حد من أثرها وذلك لحرص الباحث وهو يعد استبيانه على أن تكون الأسئلة واضحة ودقيقة بالنسبة للمستجوبين بأقصى قدر ممكن . ثم إن دور الباحث "التسهيلي" لإجابات المبحوث إنما له قيم ته ، بل ضرورته في البحوث المرتبطة بالاتجاهات النفسية أو دراسات الشخصية و المواقف العميقة، والأمر غير ذلك في دراستنا هذه ، حيث ت تعلق بجوانب عملية ومعروفة لدى المبحوثين في جانبي أسئلة وتصحيح الاختبار محل التقويم.

ويعتبر الباحث أن هذا الدور "التسهيلي"موجود بشكل عام في التمهيد للاستبيان وشرح موضوع الدراسة وأهدافها بما يسهل الإجابة على المبحوثين بالإضافة إلى ما ذكرناه من الحرص على وضوح عبارات أسئلة الاستبيان والذي تقول بصدد قيمته " مادلين قرافتز ": "وهنا تتجلى القيمة القصوى لموضوع

صياغة عبارة السؤال من أجل الإنقاص من عقبات ميكانزمات الدفاع التي يلجأ إليها المبحوث ، أو تفاديها أو تحييدها. كل ذلك من أجل تسهيل الحصول على إجابات من المبحوث ، وإجابات صادقة[1]".

جـــ- في حال غياب الباحث عن موقف ا لإجابة فإنه لن يتمكن من ملاحظة ردود أفعال المبحوثين وه م يجيبون عن الأسئلة المعدة :

إن هذه السلبية تكون كذلك لو تعلق الأمر بقياس انفعالات أو اتجاهات نفسية. لكن بالنسبة للدراسة الحالية فإن ردود الأفعال المباشرة للمبحوثين في موقف السؤال لا تفيد الباحث في موصوع بحثه، فكان اهتمام الباحث منصبا أولا على أن يجيب المبحوث ليفيده بالمعلومة التي يحتاجها في هذا البحث وثانيا بماذا يجيب؟ أي نوع أو مضمون المعلومة ، وذلك لدراستها و تحليلها.

3-2- مستوى المعلومات المطلوبة:

تعتمد الاستبيانات المكتوبة عادة إذا كان مستوى المعلومات المطلوبة من المبحوثين سطحيا نسبيا، وذلك لمحدودية وقت الإجابة المسموح به على أسئلة الاستبيان (في محاضرة- أو حصة تدريبية- أو اجتماع...) ، بما لا يسمح له بالتفكير العم يق وتحليل جوانب السؤال وإنشاء الإجابة المناسبة. وهذا صحيح ، لكن بالنسبة للدراسة الحالية ، فبالإضافة إلى كون الأغلبية القصوى لأسئلة الاستبيان ليست من النوع المستدعي للتفكير والتحليل العميقين- فإنه ينبغي الإشارة إلى أنه لم يتم ضبط وقت معين للإجابة، بل سلمت الاستبيانات للمفتشين والأساتذة المصححين على أن تسترد في اليوم- أو اليومين- بعد ه ، ماعدا الأساتذة المصححين في مركز العقيد سي الحواس ببسكرة - آخر محطة في عملية توزيع الاستبيان من طرف الباحث - حيث تسلم الباحث الاستبيانات المملوءة في اليوم نفسه الذي وزعها عليهم لتزامن ذلك مع اقتراب نهاية عملية التصحيح وبدء مغادرة الأساتذة المصححين للمركز ورجوعهم إلى أهاليهم.

---

(1) **Maleleine Grawitz**, **Méthode des sciences sociales**, op. Cit, p 723.

3-4- إتاحة الاستبيان الفرصة للمبحوث ليطلع على كافة الأسئلة قبل البدء في الاجابة:

وهي أيضا سلبية كالسابقة لو تعلق الأمر ببحوث في مشكلات نفسية أو اتجاهات في الشخصية، فبالفعل ، عند اعتماد تقنية المقابلة بغرض تشخيص أو دراسة حالة نفسية ، فإن ترتيب الأسئلة والتدرج في الإطلاع عليها من طرف المبحوث سؤالا سؤالا له أهميته الكبيرة، ولابد هنا من إخفاء بقية الأسئلة المعدة على المبحوث والحرص على ألا يطلع عليها حتى يصل إليها، فالعلم بها قبل حلول موقف الإجابة يؤثر على إجابته كما وكيفا. والأمر غير ذلك في الدراسة الحالية، بل بالعكس ، قد يكون لا طلاع المبحوث على كافة أسئلة الاستبيان قبل الشروع في الإجابة عنها جانب إيجابي : فبالتعرف على الجوانب المطلوب تقويمها من طرفه يتضح له هدف الدراسة أكثر فيز داد اهتمامه بالموضوع وتجاوبه مع أسئلة الاستبيان.

4- خطوات بناء الاستبيان:

سارت خطوات بناء هذا الاستبيان على النحو التالي:

أ - صياغة الصورة المبدئية للاستبيان
ب -عرض الصورة المبدئية للاستبيان على عدد من الخبراء
ج- التجربة الاستطلاعية للاستبيان

د- ضبط الصورة النهائية للاستبيان.

وفيما يلي عرض لأهم ما تم في هذه الخطوات:

أ -صياغة الصورة المبدئية للاستبيان:

صدر الباحث استبيانه بمقدمة وضح فيها موضوع الدراسة وإشكاليتها والهدف منها، وحث المستجوبين على توخي الدقة في الإجابة عن أسئلته وإبداء الرأي بدون تحرج، شاكرا إياهم على مساعدتهم القيمة من خلال إجابتهم على الاستبيان من أجل إنجاز هذه الدراسة، خدمة للبحث العلمي عموما، والبحث التربوي خصوصا من أجل تحسين جانب التقويم في الواقع التربوي.

وطلب من المستفتين بعض البيانات الخاصة مثل:السن والجنس والولاية مقر العمل وعدد سنوات ممارسته التخصص وخبرته المهنية مفتشا أو أستاذا ، وعدد مرات رئاسة لجان تصحيح المادة بمراكز

تصحيح البكالوريا (بالنسبة للمفتشين)، وعدد مرات المشاركة في عمليات تصحيح البكالوريا في المادة (بالنسبة للأساتذة المصححين)، ومدى اطلاعهم على موضوع التقويم خاصة من خلال "دليل بناء اختبار مادة الأدب العربي في البكالوريا" – وهو وثيقة رسمية تبين شروط ومواصفات أسئلة اختبار المادة في امتحان البكالوريا– صدر في طبعتين : 2000–2003.

وشرح الباحث طريقة الإجابة عن الأسئلة بوضع علامة (×) في الخانة المختارة للإجابة، وملء الفراغات الموضوعة أمام فروع الأسئلة التي تتطلب إجابة يكتبها المستجوب.

وقد اعتمد الباحث عند وضع أسئلة الاستبيان على عدة مصادر يأتي المصدر الأول منها قائما على المحصلة النهائية التي توصل إليها الباحث بعد قراءته للبحوث والدراسات التي تتصل بموضوع البحث، وقد استفاد من بعض الاستبيانات الموضوعة لغرض تقويم الاختبارات، مثل استبيان فرق المعهد الوطني للبحث في التربية.

كما استند الباحث في وضع التصور المبدئي للاستبيان إلى مجموعة مقابلات شخصية أجراها مع عدد من مفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها بحكم وظيفتهم الإشرافية على إعداد أسئلة اختبار مادة الأدب العربي في البكالوريا ورئاستهم للجان تصحيح هذه المادة بمراكز تصحيح البكالوريا، وذلك لاستطلاع رأي كل منهم في ماهية الجوانب والأبعاد التي ينبغي أن يتضمنها الاستبيان المقترح، وقد تعمقت فكرة جوانب هذا الاستبيان وما ينبغي أن يتضمنه من أسئلة من خلال هذه المقابلات الاسترشادية.

ويضاف إلى المصادر السابقة خبرة الباحث في مجال اطلاعه على جوانب تعليم مادة اللغة العربية وآدابها بحكم وظيفته كأستاذ للمادة في التعليم الثانوي، ، وحضوره لندوات دراسية وملتقيات تكوينية حول موضوع التقويم وجوانبه، وخبرته التربوية افي بناء وإجراء وتصحيح الاختبارات التحصيلية لتلاميذه في مادة اللغة العربية وآدابها، كما أن له خبرة عدة سنوات في المشاركة في عمليات تصحيح امتحان البكالوريا في المادة مما مكنه من الوقوف على عدة إشكاليات مرتبطة بالجانب المذكور. ومن أهم المصادر التي استفاد منها الباحث في تصميم استبيانه استبيان المعهد الوطني للتربية الذي يوزع عادة على المصححين في مراكز تصحيح امتحان البكالوريا في مختلف الدورات.

ومن جماع هذه المصادر أمكن للباحث أن يضع أسئلة الاستبيان مراعيا أن تحقق الأسئلة الأهداف التي وضعت من أجلها.

وقد بدأ الباحث في وضع تصور مبدئي للجوانب التي ينبغي أن يتضمنها الاستبيان الذي يعتزم استخدامه وهي المحاور الآتية:

- **في جانب الأسئلة:** – الشكل العام للاختبار – الموضوع الإجباري– الموضوع الاختياري – إخراج أسئلة الاختبار.
- **في جانب التصحيح:** –ما قبل عملية التصحيح– الإجابة النموذجية وسلم التنقيط– نظام التصحيح في البكالوريا–عملية التصحيح في البكالوريا والعلامة الممنوحة– اتجاه الأستاذ نحو عملية التصحيح.

ثم قام الباحث بوضع الأسئلة المتعلقة بكل محور.

وفي وضعه لأسئلة الاستبيان لم يقتصر الباحث على نوع واحد من الأسئلة (مفتوحة أو مغلوقة) بل جمع بينهما، فجاءت صورة الأسئلة المقيدة على شكل وضع علامة(×) أمام الإجابة المختارة من بين إجابتين (نعم) أو (لا)– أو من بين أكثر من ذلك. أما صورة الأسئلة المفتوحة فجاءت أغلبها بمثابة فروع عن أسئلة مثل(أسباب أخرى:....). وقد لجأ الباحث إلى هذا النوع من الأسئلة في المواضع التي احتاج فيها إلى التعرف على آراء السادة المستفتين من المفتشين والأساتذة حول جوانب أخرى قد لا يكون الباحث انتبه إليها وحددها في الإجابات المقترحة عن السؤال، ولتأتي آراؤهم وفق عباراتهم الخاصة وفي أطرهم المرجعية دون إجبار من الباحث على اختيار إجابة من بين إجابات محددة، مما يعطي الفرصة للتعرف على دوافعهم واتجاهاتهم، وخبرتهم حول الموضوع.

وقد تفادى الباحث أن تعرض إجابات المبحوثين وفق الشكل الذي ورد في استبيان فرق المعهد الوطني للبحث في التربية (INRE) حيث اقترحت عليهم خمس خيارات: غير مرض تماما– غير مرض– مرض– مرض جدا– بدون رأي(5 بدائل على متصل). وذلك لكون جوانب موضوع الدراسة ذات طابع واقعي يمكن ملاحظتها (التعرف على مواطن الإيجاب والسلب في نموذجي اختبار مادة اللغة العربية وآدابها محل التقويم في شعبتي الآداب والعلوم الانسانية– شعبة علوم الطبيعة والحياة). فهي لا تنتمي إلى الجوانب النفسية أو الاتجاهات العميقة التي تصلح لها نمط الإجابة السابق التدرجي. بالإضافة إلى حرص الباحث على "دفع" المستجوبين إلى التموقع في أحد الصفين: صف الحكم بالإيجاب (وجود الإيجابية المطلوبة في العنصر من الاختبار الذي يتعلق به السؤال) أو صف الحكم بالسلب (غياب الإيجابية أي ملاحظة النقص فيما يتعلق بالعنصر من الاختبار الذي يتعلق به السؤال) وذلك حتى تكون لحساب آرائهم ونتائج مواقفهم دلالة أقوى. وقد أثبتت نتائج فرز الاستبيان أن المستجوبين لم يؤثر عليهم نمط الإجابة المقترح حيث كانت نسب الاستجابة مرتفعة بمعنى أنهم كان بإمكانهم عدم الإجابة كحل بسبب عدم احتواء نمط الإجابة المقترح لآرائهم. وهو ما يخشى عادة بالنسبة لاستبيانات قياس الاتجاهات والآراء. بالإضافة إلى أنالباحث يمكنه أن يتعرف على مستويات الرضا أو عدم الرضا من خلال دراسة نسب الإجابات الدالة على الرضا.

وبعد أن تمت صياغة الاستبيان في صورته المبدئية قام الباحث بعرضه على عدد من المحكمين الخبراء للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم.

ب -**عرضها على عدد من الخبراء:**

رغبة في أن يتوفر للاستبيان أقصى درجة من الإتقان والوضوح عرض الباحث صورة الاستفتاء المبدئية على عدد من السادة الخبراء كالتالي :

أ – أساتذة جامعيين قصدهم الباحث للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم فيما يتعلق بالجانب العلمي والمنهجي في بناء أسئلة الاستبيان وصياغتها ، وعددهم سبعة : 2 منهم من جامعة بوزريعة – و 5 من جامعة باتنة .

ب – مفتشو التربية والتكوين في مادة اللغة العربية وآدابها :وعددهم 3 : 2 منهم يعملان بولاية سطيف ،و 1 من ولاية قسنطينة .

ج – أساتذة قدامى في تدريس مادة اللغة العربية وآدابها: وعددهم 9 يدرسون بثانويات : البشير قصاب – الشهاب – مالك بن أنس بمدينة العلمة مقر سكنى الباحث.

وذلك بغرض الاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم فيما يتعلق بمحاور الاستبيان .

وقد تركزت ملاحظات السادة المحكمين: أساتذة جامعيين، مفتشي التربية والتكوين، أساتذة قدامى في المادة– التي أبدوها في الاستبيان فيما يلي:

(أ)– ملاحظة طول الاستبيان، فأبدى غالبيتهم تخوفا من عدم تجاوب المستفتين أو إهمالهم لبعض أسئلته،

أما اقتراحاتهم فتعلقت بـــ:

(ب)– تقسيم محور الموضوع الاختياري في جانب الأسئلة إلى قسمين فرعيين (المقال–تحليل النص) نظرا لطوله.

(ج) حذف بعض الأسئلة التي لا تتعلق بتساؤلات البحث بشكل مباشر .

(د) إضافة بعض الأسئلة لمحاور الاستبيان لأهمية اشتمال تلك المحاور عليها .

(هـــ) إعادة صياغة بعض الأسئلة بحيث تتحدد إجاباتها في (نعم) أو (لا) .

(و) تحليل بعض الأسئلة المركبة إلى عدد من الأسئلة البسيطة تسهيلا لتحليل النتائج ورصدها وتنظيمها وتفسيرها.

(ي) تعديل بعض الألفاظ والعبارات في الاستبيان وتحديدها، بحيث تكون محققة للغرض.

(ن) تذييل الاستبيان بمطلب عقب إجابة المستفتين عن الأسئلة، وهو إبداء ملاحظات أو اقتراحات تتعلق بموضوع الاستبيان لم تتطرق إليها أسئلته.

وبعد أن حصل الباحث على توجيهات وآراء المحكمين أعاد النظر في محاور وأسئلة الاستبيان على ضوئها، فقرر تقسيمه إلى قسمين ليصبح الاستبيان الأصلي الجامع للجانبين المبحوثين: الأسئلة والتصحيح- عبارة عن استبيانين منفصلين الأول خاص بجانب الأسئلة والثاني خاص بجانب التصحيح، بحيث يجيب عن كل منهما مجموعة من الأساتذة المستجوبين، وذلك تفاديا لعدم الاستجابة للاستبيان بسبب طوله.

ثم قام بصياغة المحاور والأسئلة من جديد بصورة تمكن من تطبيق التجربة الاستطلاعية.

ج- التجربة الاستطلاعية للاستبيان:

قام الباحث بتوزيع الاستبيان على عينة صغيرة مشابهة لعينة الأفراد الذين يطبق عليهم بهدف الوقوف على نقائص محتملة من حيث الشكل (الصياغة-الترتيب...)أو المضمون(التعرف على الأسئلة التي قد يعزف المستفتون عن الإجابة عنها، أو قد يجدون صعوبة في فهم المطلوب منها...) وقد شملت هذه التجربة مجموعة من الأساتذة المصححين لاختبار مادة الأدب العربي في امتحان البكالوريا (دورة 2004)-في اليوم الأول من أيام التصحيح، وعددهم خمسة أساتذة يعملون بثانويات مدينة العلمة ولاية سطيف) وقد وزع عليهم الاستبيان محل التجربة الاستطلاعية في اليوم الثالث من أيام التصحيح من خلال اتصال الباحث بهم مباشرة في مساكنهم بعد عودتهم إليها مساء من مركزي التصحيح بعاصمة الولاية سطيف: ثانوية القيرواني- ثانوية ابن رشيق، وقد جمعهما في مساء اليوم الموالي وحلل إجاباتهم وملاحظاتهم وتم إثرها إجراء تعديلات في ثلاث أسئلة في الاستبيان الأول (جانب الأسئلة) وسؤالين في الاستبيان الثاني (جانب التصحيح)، وإعداد الاستبيانين في صورتهما النهائية لتطبيقهما.

د- ضبط الصورة النهائية للاستبيان:

يشتمل الاستبيان الأول المتعلق بجانب الأسئلة على المحاور التالية:

1- قسما الاختبار: ويتضمن 05 أسئلة بالنسبة للأساتذة المصححين و 03 بالنسبة للمفتشين، تتعلق بالشكل العام للاختبار بقسميه الإجباري والاختياري: تعليل هذه الازدواجية والقيمة الممنوحة لكل منهما، ومدة

الاختبار، ومدى توافق الاختبارات التحصيلية التي يجريها التلاميذ في السنة الدراسية في طريقة بنائها وتقويمها مع هذين القسمين وطريقة بنائهما وتقويمهما في امتحان البكالوريا في المادة.

2- الموضوع الإجباري: ويتضمن 17 سؤالا بالنسبة للأساتذة المصححين و 16 بالنسبة للمفتشين تتعلق بتسميته وعلاقته بالنص المعطى للتحليل ومدى شموله بأنشطة علوم اللغة المقررة حسب الشعبة وطريقة صياغته والمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلته

3- الموضوع الاختياري الأول (المقال): ويتضمن 10 أسئلة بالنسبة للأساتذة المصححين و 09 بالنسبة للمفتشين تتعلق بـــمدى مناسبته للشعبة وطريقة صياغة عبارة سؤاله والمستويات المعرفية التي يقيسها ومدى مكافئته من حيث صعوبته مع ما يوضع للتلاميذ في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية في السنة الدراسية.

4- الموضوع الاختياري الثاني (تحليل النص): ويتضمن 16 سؤالا بالنسبة للأساتذة المصححين و 15 بالنسبة للمفتشين تتعلق بالجوانب المذكورة في القسم السابق المقال مع أسئلة أخرى تتعلق بـــمدي وجود توازن بين قسمي السؤال الاختياري(المقال –تحليل النص).

5- إخراج أسئلة الاختبار:

ويتضمن هذا المحور الأخير 4 أسئلة مشتركة بين المفتشين والاساتذة المصححين تتعلق بـــالتقنيات المستعملة في طباعة وإخراج أسئلة الاختبار، ومدى توفر البيانات اللازمة على ورقة الاختبار.

ويشتمل الاستبيان الثاني المتعلق بجانب التصحيح على المحاور التالية:

1- ما قبل عملية التصحيح: ويتضمن سؤالين متعلقين بالعمليات التي تسبق عملية التصحيح لوثائق المترشحين (مناقشة الأساتذة للإجابة النموذجية وسلم التنقيط- التصحيح الجماعي لعينات من إجابات المترشحين).

2-الإجابة النموذجية وسلم التنقيط: ويتضمن هذا المحور05 أسئلة بالنسبة للأسا تذة المصححين و 03 أسئلة بالنسبة للمفتشين تتعلق بإشكاليات الإجابة النموذجية ومواصفاتكا اللازمة..وكذا سلم التنقيط من حيث مدى تناسبه مع صعوبة الأسئلة،ومدى توزيعه على أجزاء الاختبار.

3- نظام التصحيح في البكالوريا: ويتضمن سؤالين مشتركين بين المفتشين والأساتذة المصححين يتعلق بنظام التصحيح الحالي المعمول به في البكالوريا والإجراءات المعمول بها من أجل تحقيق نزاهة التصحيح.

4- عملية التصحيح في البكالوريا والعلامة الممنوحة: ويتضمن 11 سؤالا بالنسبة للأساتذة المصححين و08 أسئلة بالنسبة للمفتشين تتعلق بطريقة التصحيح التي يتبعها المصححون للبكالوريا- ومدى تطبيق سلم التنقيط بعلاماته من 0إلى20 -و جوانب الاختبار التي يجد الأساتذة صعوبة في تصحيحها- والعناصر المأخوذة بعين الاعتبار عند تقويم: الأسلوب والعرض- وكيفية تصحيح قسمي الاختبار من حيث ترتيب وثائق المترشحين حسبهما أو عدمه..

5- اتجاه الأساتذة نحو عملية التصحيح: ويتضمن سؤالين مشتركين بين المفتشين والأساتذة المصححين تتعلق باللإجراءات المعمول بها في استدعاء الأساتذة المصححين – التحفيزات المادية والمعنوية المتعلقة بمشاركة الأساتذة في عملية التصحيح لاختبار المادة في البكالوريا.

مجموع الأسئلة في محاور الاستبيان:

تضمن الاستبيان الأول المتعلق بجانب: أسئلة الاختبار: 52 سؤالا، بينما تضمن الاستبيان الثاني المتعلق بجانب: تصحيح الاختبار: 23 سؤالا. فكان مجموع الأسئلة في الجانبين 75 سؤالا.جاء منها 64 سؤالا مشتركا بين المفتشين والأساتذة ،و 10 منها خاصة بالأساتذة، وسؤال واحد خاص بالمفتشين. وبذلك تضمن الاستبيان الموجه إلى المفتشين بقسميه (الأسئلة – التصحيح): 65 سؤالا، بينما تضمن الاستبيان الموجه إلى الأساتذة 52 سؤالا في قسم (الأسئلة) و22 سؤالا في قسم (التصحيح): أي بمجموع 74 سؤالا .

وتنوعت لضرورة البحث بشقيها الإحصائي والمعرفي بين الأسئلة المغلقة (42 سؤالا مغلقا : 14 منها بإجابتين: نعم – لا غالبا، و 14 بأكثرمن إجابتين) و الأسئلة المركبة (29 سؤالا مركبا من سؤال مغلق بإجابتين : نعم – لا ، يتفرع عنه سؤال مفتوح أونصف مفتوح) والأسئلة نصف المفتوحة (04 أسئلة) .

5- معايير ضبط الاستبيان:

لتحقيق خاصية الصدق في أداة البحث لهذه الدراسة حرص الباحث على أن يتوفر فيها: الصدق الظاهري أي توافق عبارات الأسئلة مع المعاني المقصودة، وتوفير الفهم الموحد من كافة المستجوبين لها، مع صدق المضمون بحيث تكون محاوره وأسئلته تصميما شاملا للجوانب الواجب تقييمها في أسئلة وتصحيح اختبار مادة اللغة العربية وأدابها في البكالوريا ، من أجل ذلك أجرى على أداته صدق المحكمين رغبة في أن يتوفر للاستبيان أقصى درجة من الإتقان والوضوح. فعرض الباحث صورة الاستفتاء المبدئية على عدد من

السادة الخبراء، والذين يمكن تقسيمهم إلى مجموعتين: –أساتذة جامعيين قصدهم الباحث للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم فيما يتعلق بالجانب العلمي والمنهجي في بناء أسئلة الاستبيان وصياغتها– مفتشي التربية والتكوين وأساتذة قدامى في تدريس مادة اللغة العربية وآدابها للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم فيما يتعلق بمحاور الاستبيان والجوانب المتعلقة بالمادة،وخبرتهم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية في المادة، وخبرتهم في موضوع تصحيح اختبار المادة في البكالوريا.

وقد استفاد الباحث من ملاحظاتهم وتوجيهاتهم من أجل الوصول إلى الصورة النهائية للإستبيان وتطبيقه، بالشكل الذي أوردناه في النقطة الثانية من خطوات بناء الاستبيان (عرضها على عدد من الخبراء).

كما أن هناك نوع من الصدق أرشد إليه الأستاذ د. بشير معمرية –جامعة باتنة– الباحث وهو ما سماه صدق الشمول، ويتحقق حين لا يضيف المبحوثون ملاحظات أو عناصر أخرى لم تذكر في الإستبيان بعد أن طلب منهم ذلك في آخره بالشكل التالي: ملاحظات أو اقتراحات: تتعلق بموضوع الإستبيان لم تتطرق إليها أسئلته. فعند فرز الاستبيان لم يجد الباحث إضافات تتعلق بموضوع الإستبيان كما هو مطلوب، بل وجد تكرارا لإنتقادات لبعض جوانب الاختبار في الأسئلة أو التصحيح كنقائص الإجابة النموذجية.

6– تطبيق الاستبيان:

و قد عمد الباحث إلى تطبيق الاستبيان أيام: 7 – 8– 9 جويلية 2004 ميدانيا في أربعة مراكزلتصحيح البكالوريا– من أصل خمسة تابعة للديوان الجهوي للبكالوريا بباتنة – وهي:

* مركز سي الحواس – بسكرة –

*مركز خديجة – باتنة –

*مركز عائشة – باتنة –

*مركز الحرية – قسنطينة –

وبعد توزيع الاستبيان على الأساتذة المصححين بها تم استرجاع 129 نسخة : 65 عن جانب الأسئلة و64 عن جانب التصحيح مجابا عنها.

وأما بالنسبة لمفتشي التربية والتكوين لمادة اللغة العربية وآدابها فقد اغتنم الباحث فرصة انعقاد ملتقى وطني جمعهم بثانوية الحرية بقسنطينة أيام : 19 –20 –21 سبتمبر 2004 ، ليوزع عليهم الاستبيان بقسميه:جانب الأسئلة وجانب التصحيح ، مرفقا بصورة الاختبار محل التقويم في شعبتي الآداب والعلوم الإنسانية ، وعلوم

الطبيعة والحياة – دورة جوان 2004 – ومعها الإجابة النموذجية وسلم التنقيط للنموذجين . وقد استرد منها 17 استبيانا مجابا عنه . فكان المجموع العام المحصل عليه (للعينة): 132 استبيانا (17 للمفتشين، و 129 للأساتذة) تم تفريغها وتحليل نتائجها باستخدام برنامج: spss الإحصائي .

7- تفريغ الاستبيان:

وتم ذلك بتوظيف نظام التحليل الإحصائي SPSS وحساب النسب بعد ذلك، بدءا بترقيم الإستبيانات، وترميز الأسئلة إحصائيا إلى غاية حساب التكرارات ونسبها ووضع الجداول ورسم الأشكال.

خلاصة الفصل:

تمثل الإجراءات السابقة للدراسة الميدانية جانبا مهما في تطبيق أدوات البحث وتوظيفها من أجل الوصول إلى إجابات عن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها في إطار التحقق من صحة فرضيات البحث. وهو ما سيعرضه الباحث في الفصل المقبل بعد فرز الاستبيان وتبويب النتائج وحساب النسب.

الجانب الميداني :

الفصل السادس: نتائج الدراسة الميدانية

I- خصائص عينتي المفتشين و الأساتذة

II- نسبة الاستجابة.

III- عرض نتائج الدراسة:

III- 1: عرض نتائج الفرضية العامة

III- 2: عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

III- 3: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية

III- 4: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة

III- 5: عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة

IV - مناقشة نتائج الدراسة :

IV -1: التفسير والمقارنة البينية للنتائج

IV-2: مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة المعروضة

IV-3: مناقشة النتائج على ضوء دراسة الباحث لنماذج من اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا

IV -4: مناقشة النتائج على ضوء دراسة الباحث لعينة من نتائج المترشحين في البكالوريا في المادة المذكورة

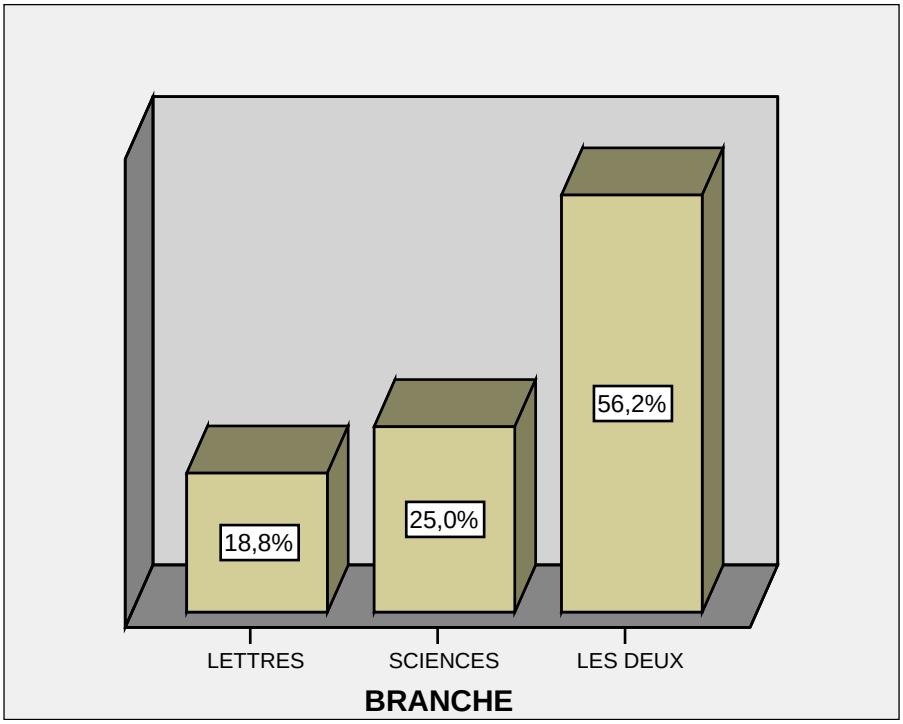
تمهيد:

يعرض الباحث في هذا الفصل نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها من خلال عرض نتائج فرز الاستبيان ودلالته على خصائص عينتي المفتشين والأساتذة، وعلى نسبة استجابتهم للاستبيان ليعرض بعد ذلك نتائج الدراسة التي توصل إليها فيما يتعلق بالفرضية العامة أو فرضياتها الفرعية الأربعة. مع تحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة .

I- خصائص عينتي المفتشين و الأساتذة:

أولا: خصائص عينة المفتشين: عند تفريغ الاستبيان وجمع معطيات أفراد عينة المفتشين المجيبين الواردة في مدخل الاستبيان (بيانات شخصية) اتضح ما يلي:

1) بالنسبة للشعبة المشرف على تصحيحها: أكثر من نصف المستجوبين (52.9 %) أشرفوا على تصحيح الشعبتين محل التقويم كنماذج للاختبار: (آداب وعلوم إنسانية- علوم الطبيعة والحياة) معا، وتقاسم الباقي (41.1 %) الاشراف على تصحيح إحدى الشعبتين.



شكل بياني رقم 5: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الشعبة التي تم الإشراف على تصحيحها (النسب في كل الأشكال البيانية محسوبة بحسب عدد المجيبين)

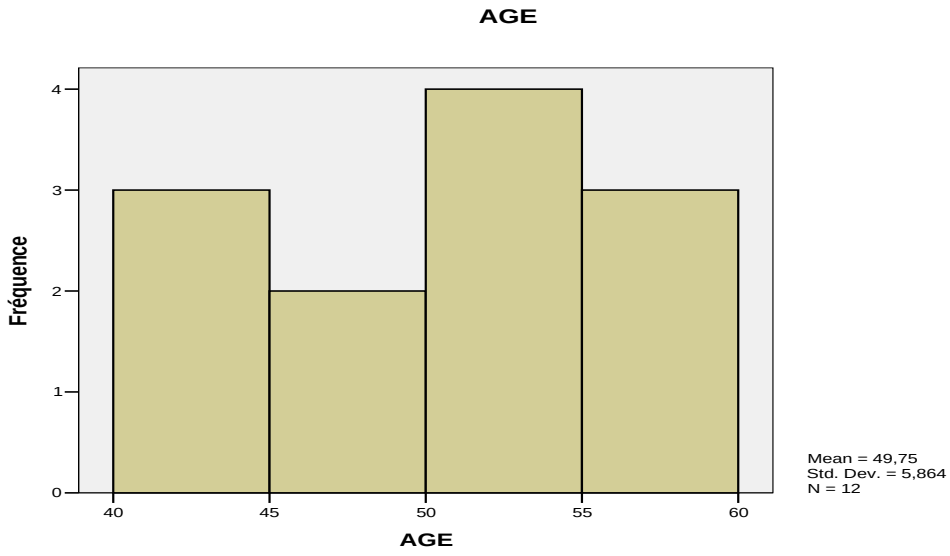
الشعبة المشرف على تصحيحها	التكرارات	النسبة المئوية
آداب وعلوم إنسانية	3	% 17.6
علوم الطبيعة والحياة	4	% 23.5
الشعبتان معا	9	% 52.9
لم يجب	1	% 5.9
المجموع	17	% 100

– جدول رقم 09: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الشعبة التي تم الإشراف على تصحيحها (نسبة الإجابة: 94.1 %). (النسب في كل الجداول محسوبة بحسب مجموع عدد أفراد العينة)

2) بالنسبة لسن المستجوبين:

لا يوجد من هو دون 40 سنة، وما يقارب 60 % من أفراد العينة يساوي منهم أو يفوق 50 سنة. وهو أمر تبرره شروط الالتحاق بسلك التفتيش حيث يشترط الأقدمية في العمل والخبرة التربوية لسنوات عديدة مع ملاحظة عدد الذين لم يجيبوا عن هذا العنصر (5 من 17 أي بنسبة 29.4 %) المرتفع نسبيا، ولعل ذلك يعود إلى ما ذكرناه آنفا عند تعرضنا للتعريف بعينة البحث

شكل بياني رقم 6: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الفئات العمرية.



السن	التكرارات	النسبة المئوية
40 سنة	01	% 5.9
من 41 إلى 50 سنة	06	% 35.4

من 51 إلى 60 سنة	05	% 24.5

لم يجب	5	% 29.4
المجموع	17	% 100

– جدول رقم 10: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الفئات العمرية (نسبة الإجابة: 70.6%).

3) بالنسبة لجنس المستجوبين:

كلهم ذكور(مما قد يطرح تساؤلا عن غياب المرأة في سلك التفتيش في التعليم الثانوي في هذه المادة؟!)

الجنس	**التكرارات**	**النسبة المئوية**

ذكر	17	% 100
أنثى	00	% 0

لم يجب	5	% 0
المجموع	17	% 100

– جدول رقم 11: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب الجنس (نسبة الإجابة: 100 %)

4) بالنسبة لأعلى شهادة متحصل عليها:

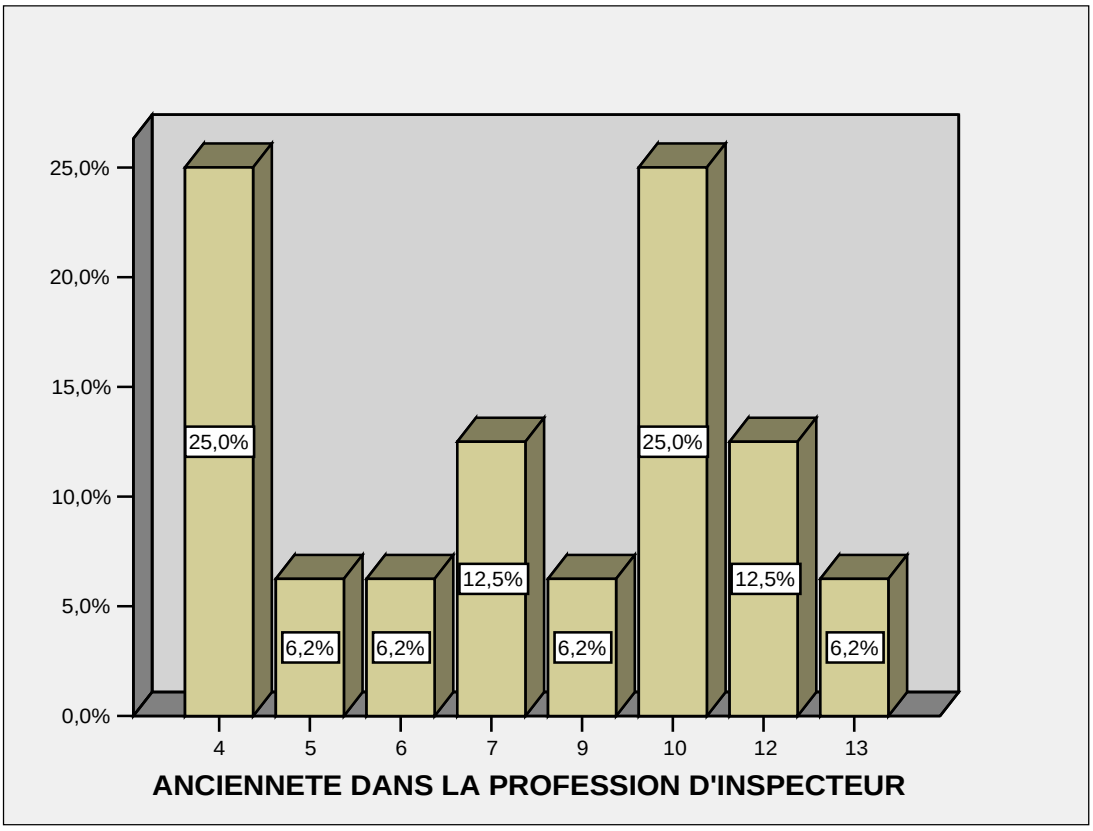
كل المجيبين متحصلون على شهادة الليسانس في الآداب. كما يبينه الجدول الآتي:

نوع الشهادة	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
ليسانس	16	% 94.3

شهادة أخرى	00	% 0
لم يجب	1	% 5.9
المجموع	17	% 100

– جدول رقم 12: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب أعلى شهادة متحصل عليها. (نسبة الإجابة: 100 %)

5) بالنسبة للأقدمية في مهنة التفتيش:



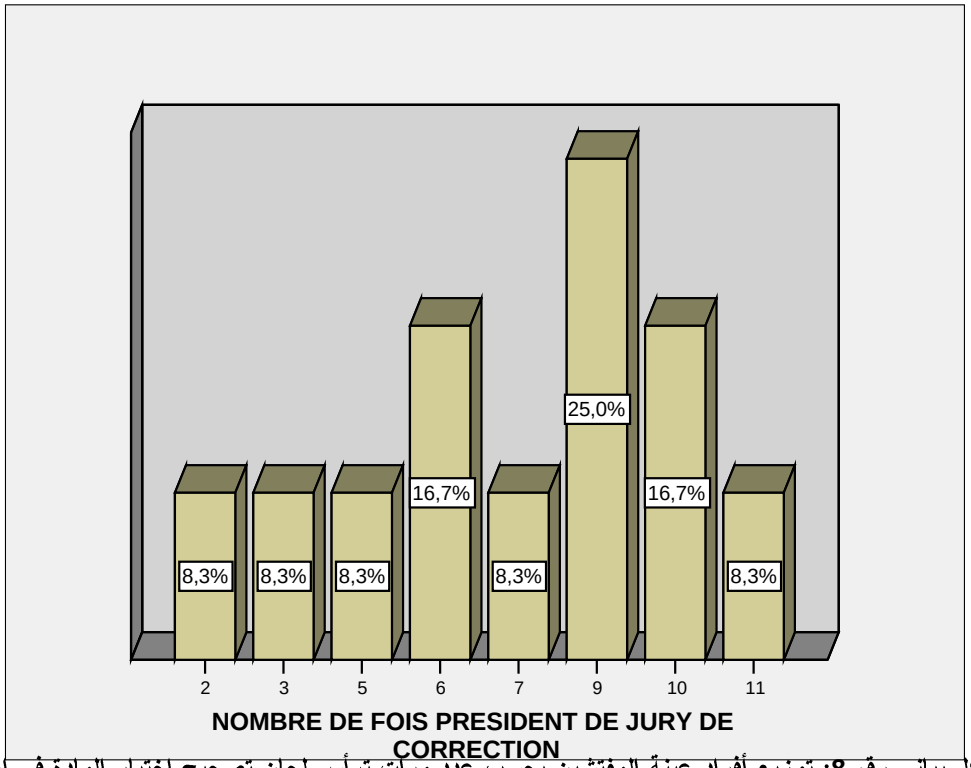
شكل بياني رقم 7: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد سنوات الأقدمية في مهنة التفتيش.

04 مفتشين فقط لهم خبرة مهنية دون 5 سنوات (23.5 %)، أما الذين لديهم أقدمية بين 5 و 9 سنوات فعددهم 5 مفتشين (29.5 %)، بينما نجد 6 مفتشين لهم عشرة سنوات أو أكثر من الخبرة المهنية (41.2 %)، فالملاحظ ، هنا أن 75 % من المستجوبين لهم أقدمية 5 سنوات فما فوق مما يعطي لإجاباتهم وآرائهم قيمة علمية وتربوية جيدة.

عدد سنوات الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية
4 سنوات	4	% 23.5
5 سنوات	1	% 5.9
6 سنوات	1	% 5.9
7 سنوات	2	% 11.8
9 سنوات	1	% 5.9
10 سنوات	4	% 23.5
12 سنة	2	% 11.8
13 سنة	1	%5.9
لم يجب	1	% 5.9
المجموع	17	% 100

– جدول رقم 13: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد سنوات الأقدمية في مهنة التفتيش (نسبة الإجابة: 94.1 %).

6) بالنسبة للخبرة في الإشراف على لجان تصحيح اختبار المادة في امتحان البكالوريا:



شكل بياني رقم 8: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد مرات ترأس لجان تصحيح اختبار المادة في امتحان البكالوريا

مع ملاحظة عدد غير المجيبين المرتفع نسبيا (5 من 17: 29.4 %) عن هذا العنصر والذي قد يعود إلى عدم القدرة على تحديد العدد بالضبط كما هو مطلوب في قسم البيانات الشخصية –فالإجابات تكشف عن أن أكثر من 80 % من المجيبين لهم خبرة 5 سنوات فأكثر في رئاسة هذه اللجان، وهو أمر مثل العنصر السابق بل مرتبط به على أساس أن رئاسة هذه اللجان يسند إلى مفتشي التربية والتكوين في المادة عادة – يعطي للإجابات و الآراء المستقاة من المستجوبين قيمة علمية وتربوية أكيدة.

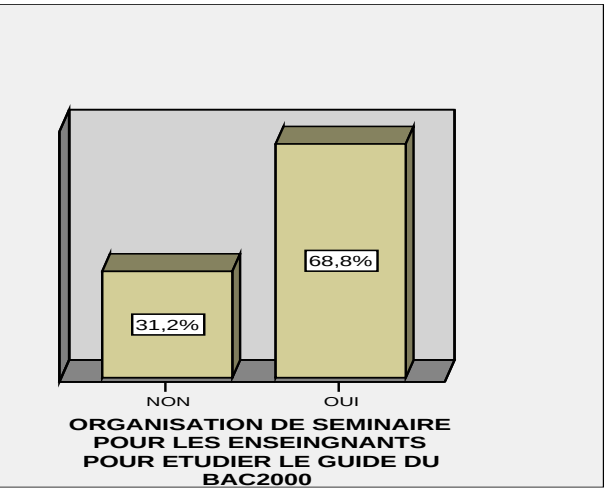
عدد المرات	التكرارات	النسبة المئوية
2	1	%5.9
3	1	% 5.9
5	1	% 5.9
6	2	% 11.8
7	1	% 5.9
9	3	% 17.6
10	2	% 11.8

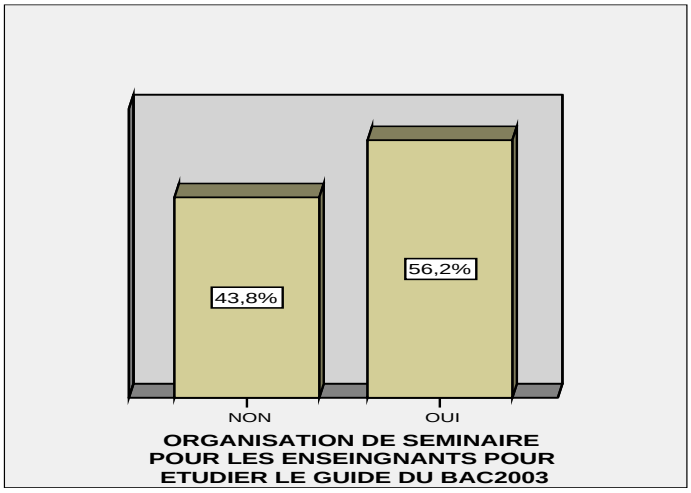
11	1	%5.9

لم يجب	05	% 29.4
المجموع	17	% 100

– جدول رقم 14: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب عدد مرات ترأس لجان تصحيح اختبار المادة في امتحان البكالوريا . (نسبة الإجابة: 70.6 %)

7) بالنسبة لدراستهم الأساتذة في موضوع اختبار المادة في البكالوريا من خلال الدليل الرسمي لذلك:





شكل بياني رقم 9: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب تنظيمهم لندوات أو ملتقيات للأساتذة لدراسة دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا في طبعتي 2000–2003

يلاحظ من إجابات المفتشين على هذا العنصر العدد المرتفع نسبيا للذين لم يجروا أو ينظموا ندوات أو ملتقيات تتم فيها مدارسة دليل اختبار المادة في امتحان البكالوريا (5 من 17 أي بنسبة 29.4 % بالنسبة للدليل الصادر في سنة 2000 – و 7 من 17 أي بنسبة: 41.2 % بالنسبة للدليل الصادر في سنة 2003)، ويمكن أن نعزو ذلك إلى تكليف المفتشين الأساتذة بدراسة ذلك فيمل بينهم على مستوى الثانويات ، أو لوضوح مادته ونماذجه في رأي بعضهم مما لا يستدعي تنظيم ندوات تربوية ولائية لهذا الغرض.

نوع الدليل	دليل طبعة 2000		دليل طبعة 2003	
التكرارات	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	11	% 64.7	9	% 52.9
لا	5	% 29.4	7	% 41.2

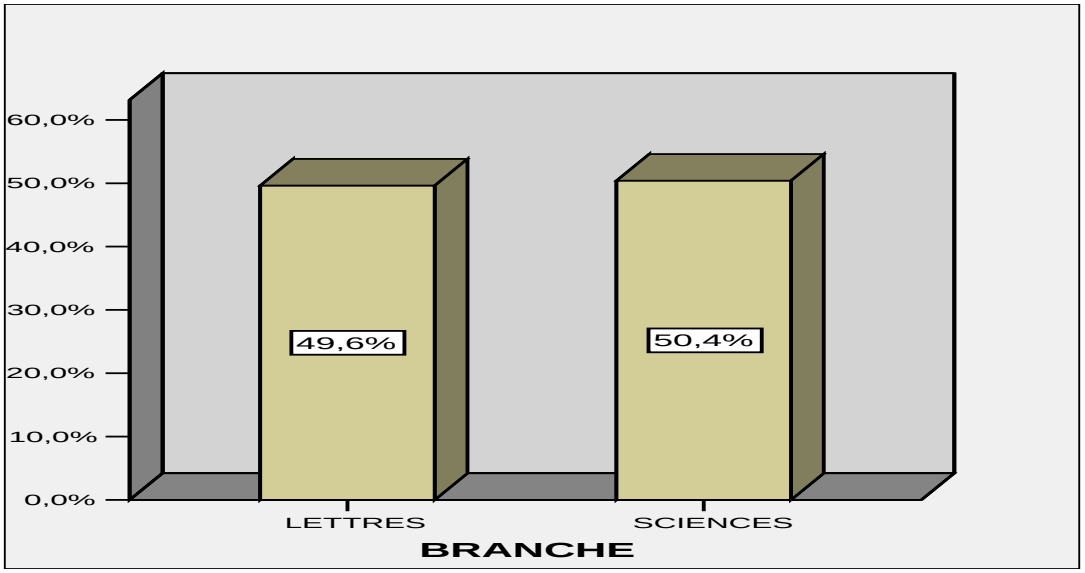
لم يجب	1	% 5.9	1	% 5.9
المجموع	**17**	**% 100**	**17**	**%100**

– جدول رقم 15: توزيع أفراد عينة المفتشين بحسب تنظيمهم لندوات أو ملتقيات للأساتذة لدراسة دليل اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا في طبعتي 2000–2003. (نسبة الإجابة: 94.1 %)

ثانيا: خصائص عينة الأساتذة المصححين:

كشف فرز الاستبيانات لفئة الأساتذة المصححين في جانب البيانات الشخصية عن المعطيات الآتية:

1/توزيع أفراد العينة بحسب الشعبة المصححة:



شكل بياني رقم 10: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الشعبة التي تم تصحيحها

نوع الاستبيان / الشعبة	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
آداب و علوم إنسانية	31	%47. 7	33	%51. 6	64	%49. 6

علوم الطبيعة والحياة	34	%52. 3	31	%48. 4	65	%50. 4
المجموع	65	%100	64	%100	129	%100

- جدول رقم 16: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الشعبة التي تم تصحيحها.

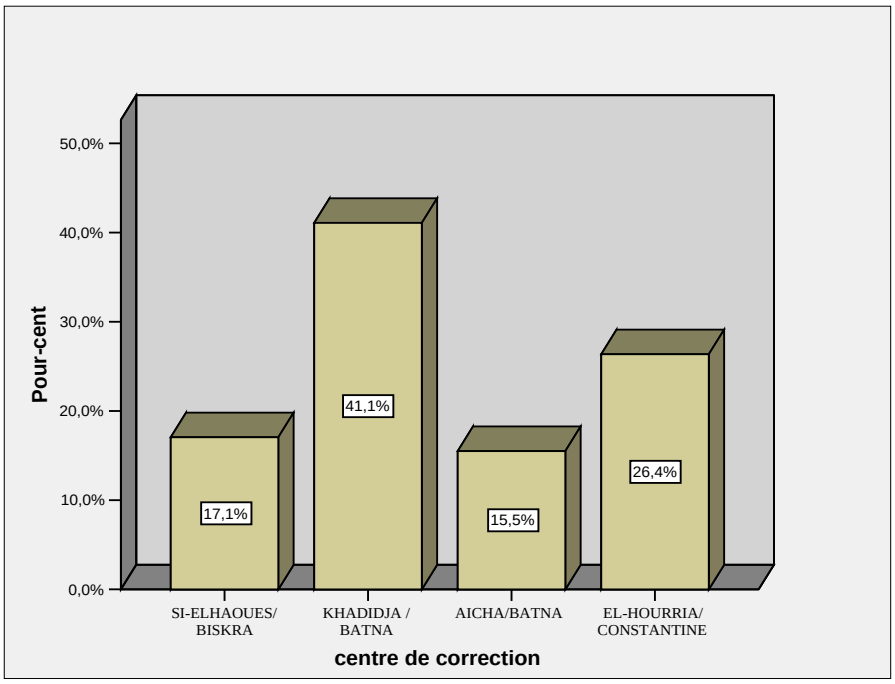
يتضح من هذا الجدول أن هناك توازن بالنسبة للشعبة المصححة،فالعدد نفسه تقريبا هو مانجده في كلا الشعبتين .

2/توزيع أفراد العينة بحسب مركز التصحيح:

نوع الاستبيان / المركز	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
مركز سي الحواس بسكرة	10	%15. 4	12	%18. 7	22	%17. 1
مركز خديجة باتنة	29	%44. 6	24	%37. 5	53	%41. 1
مركز عائشة باتنة	09	%13. 8	11	%17.2	20	%15. 5
مركز الحرية قسنطينة	17	%26. 2	17	%26. 6	34	%26. 4
المجموع	65	%100	64	%100	129	%100

- جدول رقم 17: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب مركز التصحيح.

يلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة لأفراد العينة تعود إلى مركز خديجة بباتنة، وأضعفها إلى مركز العقيد سي الحواس ببسكرة لكون هذا الأخير زاره الباحث لتوزيع الإستبيان في آخر أيام التصحيح، حيث ألفى عددا من المصححين قد غادر المركز وعددا آخر يتأهب لذلك بسبب اقتراب نهاية العمل .



شكل بياني رقم 11: توزيع أفراد عينة الأساتذة بحسب مركز التصحيح

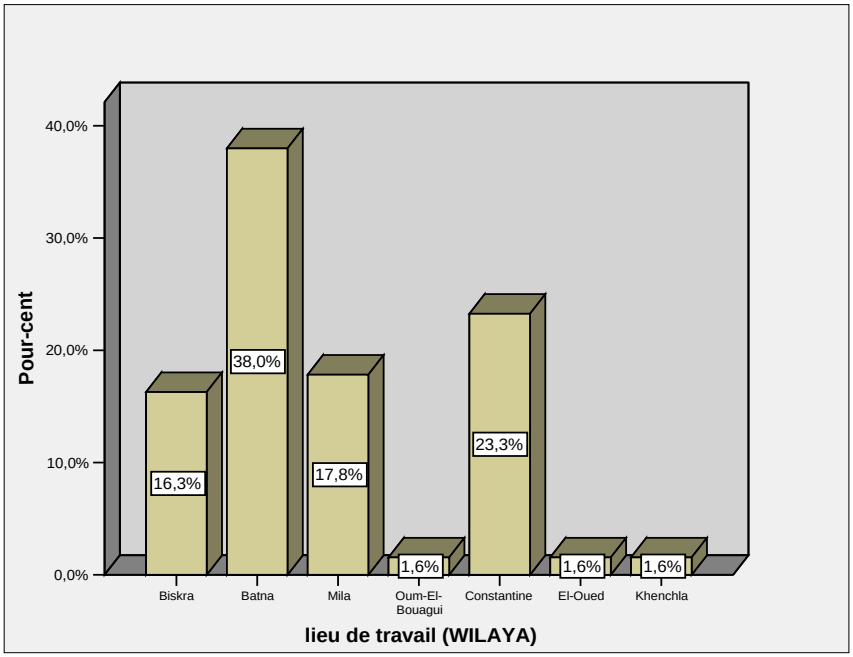
3/توزيع أفراد العينة بحسب مكان العمل (الولاية التي تتواجد بها الثانوية مقر العمل):

نوع الإستبيان / الولاية	1/جانب الأسئلة		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
بسكرة	10	%15.4	11	%17. 2	21	%16. 3
باتنة	27	%41. 5	22	%34. 4	49	%38
ميلة	10	%15. 4	13	%20. 3	23	%17. 8
ام البواقي	1	%1. 5	1	%1. 6	2	%1. 6
قسنطينة	15	%23. 1	15	%23. 4	30	%23. 3
خنشلة	2	%3. 1	/	/	2	%1. 6
الوادي	/	/	2	%3. 1	2	%1. 6

المجموع	65	%100	65	%100		129	%100

– جدول رقم 18: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب مكان العمل.

لقد توزع أفراد العينة على 6 ولايات تتصدرها باتنة ثم قسنطينة والولايات المجاورة (بسكرة وميلة)، مما يعطي لأفراد العينة تمثيلا حسنا للولايات التي يشرف عليها الديوان الجهوي للإمتحانات والمسابقات بباتنة، وهو المجال الجغرافي للبحث في هذه الدراسة.



شكل بياني رقم 12: توزيع أفراد عينة الأساتذة بحسب مكان العمل

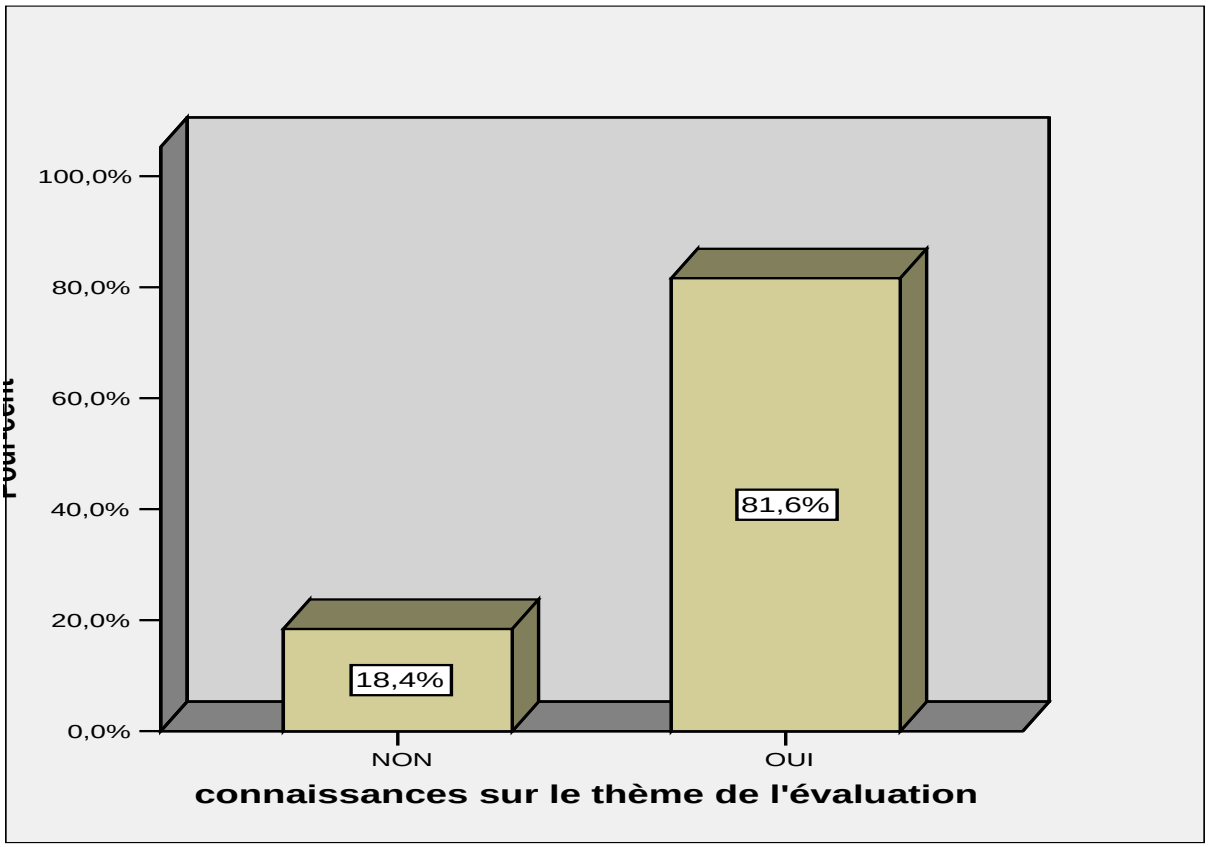
4/الإطلاع على موضوع التقويم عموما:

نوع الإستبيان / الإجابات	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	50	%76. 9	52	%81. 3	102	%79. 1
لا	14	%21. 5	9	%14. 1	23	%17. 8
لم يجب	1	%1. 5	3	%4. 7	4	%3. 1

المجموع	65	%100	64	%100		129	%100

- جدول رقم 19: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الإطلاع على موضوع التقويم.

أجاب معظم أفراد العينة (79%) بإطلاعهم على موضوع التقويم، وهو المجال المفاهيمي الذي تنتمي إليه هذه الدراسة، وذلك ما يؤكد القيمة العلمية والتربوية للعينة من خلال آرائهم وإجاباتهم على أسئلة الإستبيان.



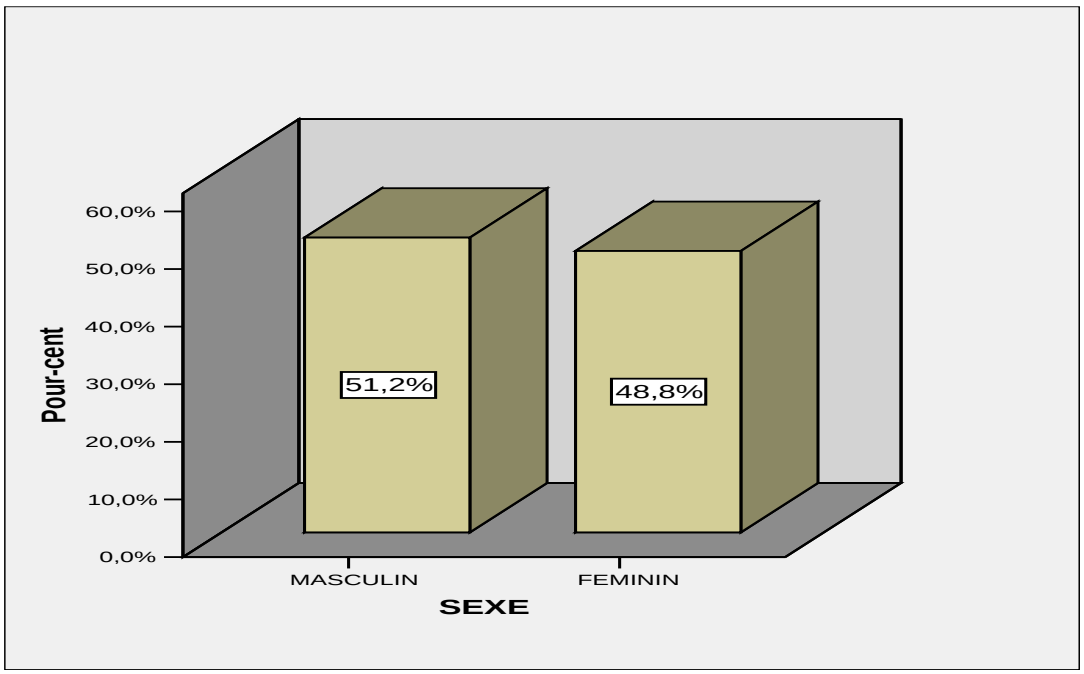
شكل بياني رقم 13: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الإطلاع على موضوع التقويم

5/بحسب جنس المجيب:

نوع الاستبيان / الجنس	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	34	%52. 3	32	%50	66	%51. 1
أنثى	31	%47. 7	32	%50	63	%48. 8
المجموع	65	%100	64	%100	129	%100

- جدول رقم 20: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب جنس المجيب.

من خلال هذا الجدول يتضح، وجود توازن بين افراد العينة من حيث هذه الخاصية. وهو أمر يساعد الباحث على إجراء المقارنات بين قسميي العينة بحسب جنس المجيب للتحقق من مدى صدق الفرضية الفرعية الرابعة.



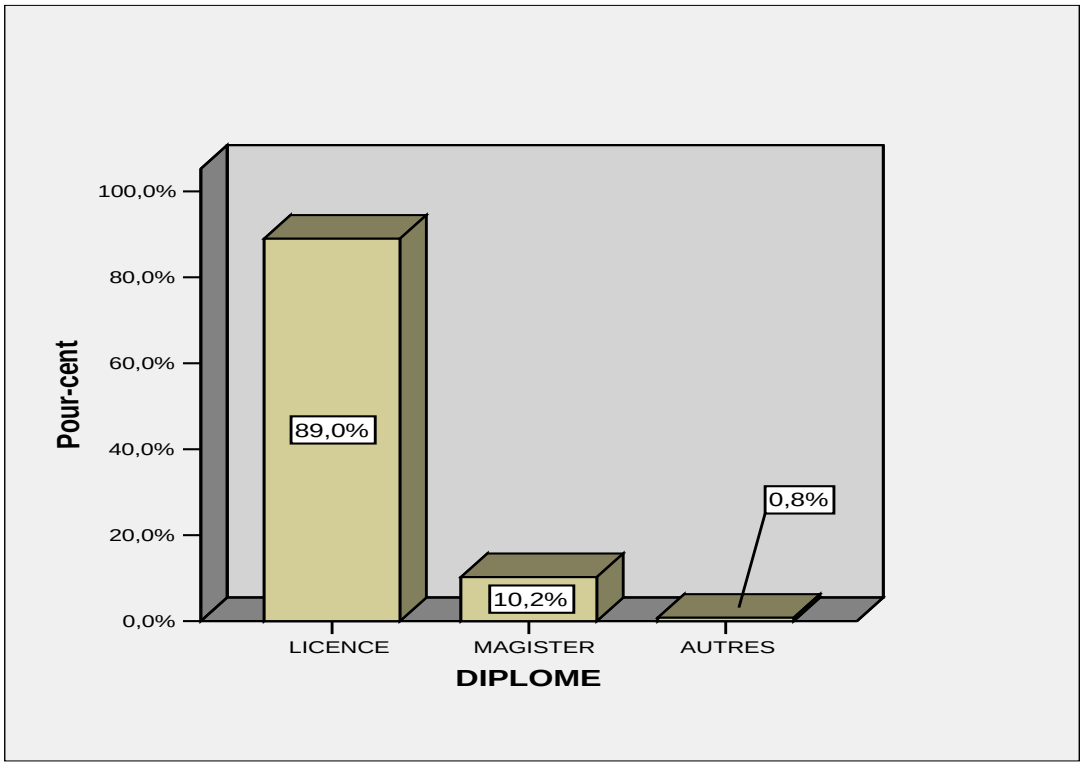
شكل بياني رقم 14: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب جنس المجيب

6/بحسب أعلى شهادة تحصل عليها:

نوع الاستبيان / نوع الشهادة	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	56	%86. 2	57	% 89. 1	113	%87. 6
ماجستير	7	%10. 8	6	%9. 3	13	%10. 1
أخرى	1	%1. 5	/	/	1	%0. 7
لم يجب	1	%1. 5	1	%1. 6	2	%1. 6
المجموع	65	**%100**	64	**%100**	129	**%100**

- جدول رقم 21: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب أعلى شهادة تحصل عليها.

أبرز أغلبية أفراد العينة (89%) أنهم يحملون شهادة الليسانس وهو شرط الإنخراط في سلك التعليم الثانوي، مع الإشارة إلى وجود بعض الأفراد مستواهم العلمي أعلى من خلال متابعتهم لدراسات عليا كالماجستير (9%).



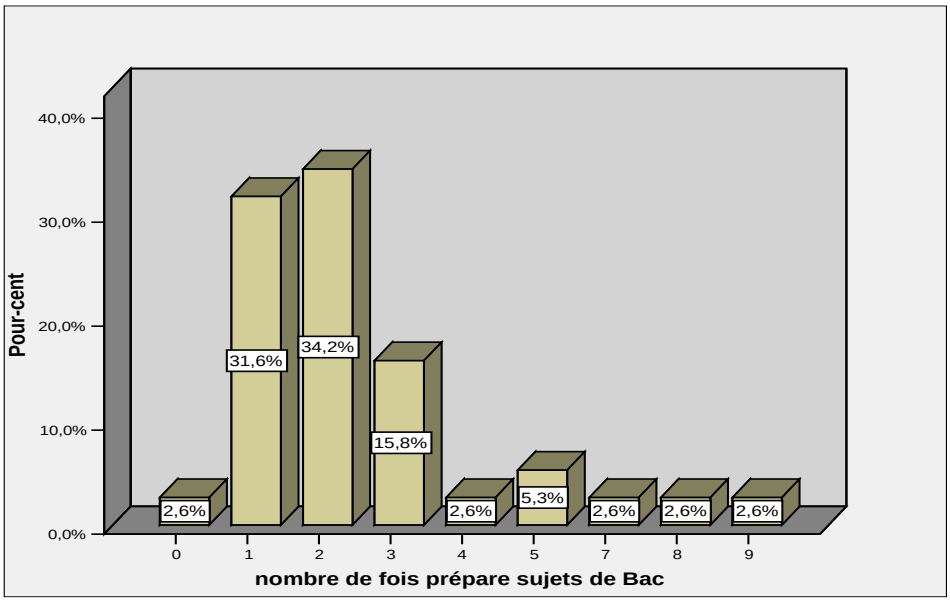
شكل بياني رقم 15: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب أعلى شهادة تحصل عليها

7/بحسب عدد المرات التي حضر فيها المستجوب موضوع البكالوريا:

نوع الاستبيان / عدد المرات	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
[3-0]	16	%24. 6	16	%25	32	%24. 6
[6-4]	4	%6. 1	00	%00	4	%3
[9-7]	2	%3	1	%1. 6	3	%2. 1
مجموع المجيبين	22	%33. 8	17	%26. 6	39	%30. 2
لم يجب	43	%66.2	47	%73. 4	90	%69. 8
المجموع العام	65	**%100**	64	**%100**	129	**%100**

– جدول رقم 22: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب عدد المرات التي حضر فيها المستجوب موضوع البكالوريا.

يكشف هذا الجدول عن القلة النسبية لعدد المرات التي كلف فيها أفراد العينة بإعداد اختبار مادة البكالوريا. مع ملاحظة وجود عدد كبير منهم لم يجب عن هذا السؤال (69.8%) ربما يعود ذلك إلى تقديرهم أن عدم التأشير على الخانة هو في حد ذاته إجابة بأنه لم يكلف ولا مرة بإعداد الموضوع.



شكل بياني رقم 16: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب عدد المرات التي حضر فيها المستجوب موضوع البكالوريا

8/حضور ملتقى لدراسة دليل بناء اختبار المادة في امتحان البكالوريا:

أ - طبعة 2000.

نوع الاستبيان / الإجابات	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	44	%67. 7	37	%57. 8	81	%62. 8
لا	20	%30. 8	25	%39. 1	45	%34. 9
لم يجب	1	%1. 5	2	%3. 1	3	%2. 3
المجموع	65	%100	64	%100	129	%100

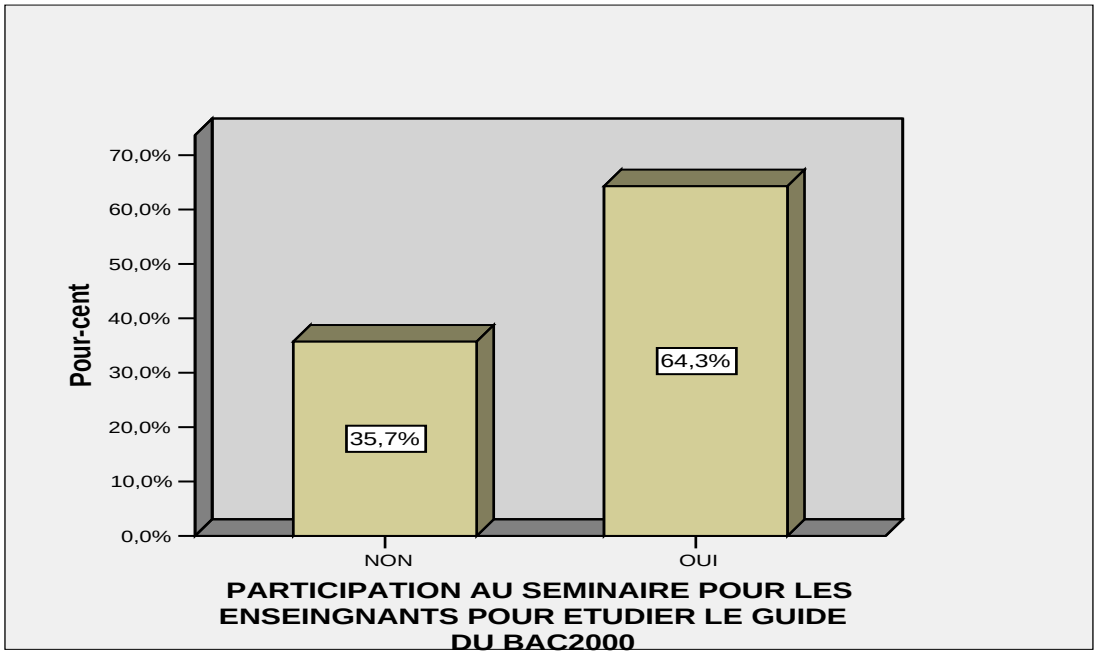
ب - طبعة 2003

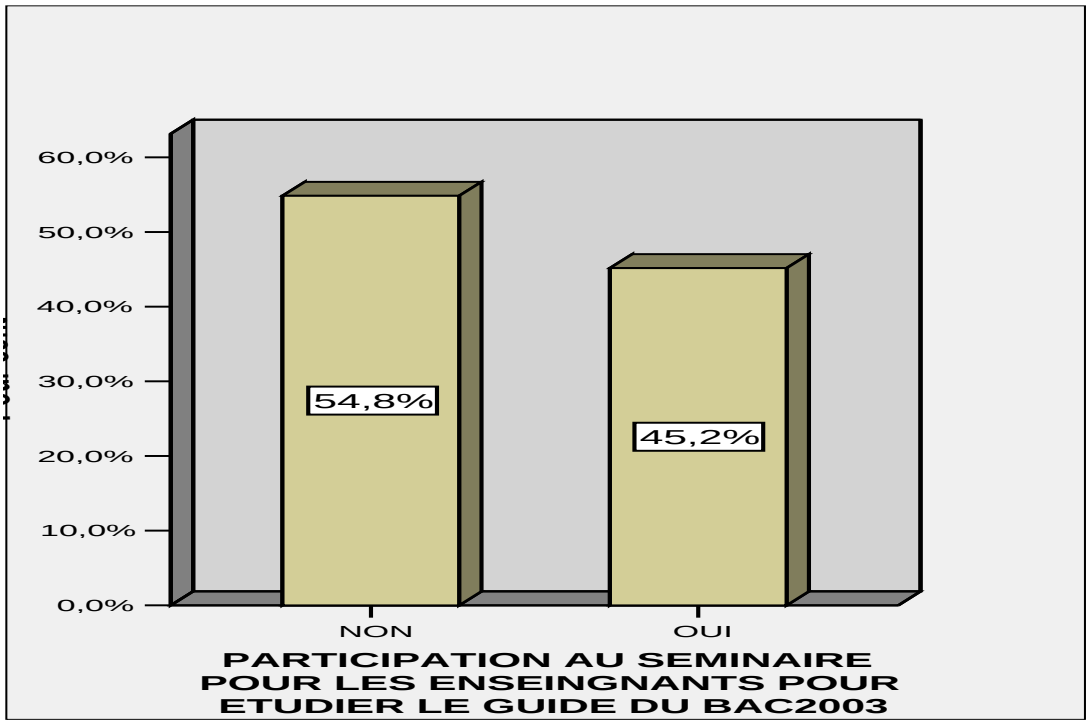
نوع الاستبيان	1/جانب الأسئلة وبناء الاختبار	2/جانب التصحيح	مجموع أفراد العينة

الإجابات	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية		التكرارات	النسبة المئوية
نعم	29	%44.6	27	%42.2		56	%43.4
لا	32	%49.2	36	%56.3		68	%52.7
لم يجب	4	%6.2	1	%1.6		5	%3.9
المجموع	65	**%100**	64	**%100**		129	**%100**

- جدول رقم23: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب حضور ملتقى لدراسة دليل بناء اختبار المادة في امتحان البكالوريا (طبعة 2000- طبعة 2003).

يتضح من خلال الجدول استفادة أغلبية افراد العينة من الملتقى المذكور حول دليل بناء اختبار المادة في البكالوريا –طبعة 2000- (62%) لكن تضعف نسب القسم الثاني من الجدول المتعلقة بطبعة 2003 (43%)، وربما جدة الطبعة هي سبب ذلك.





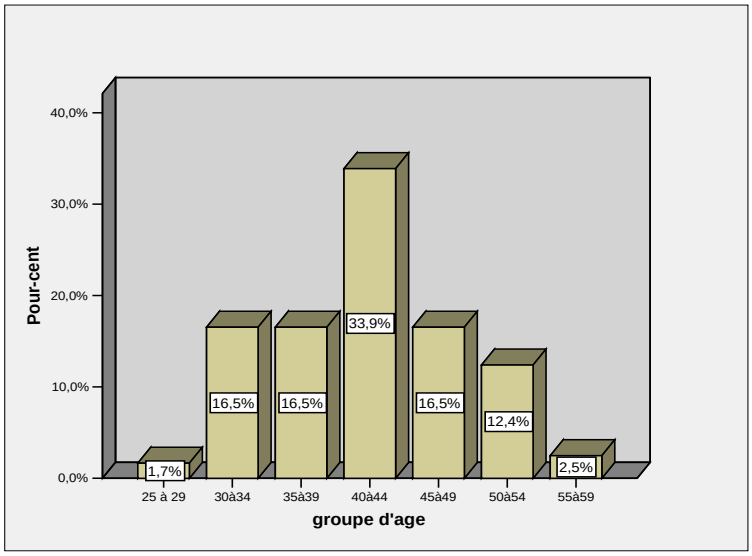
شكل بياني رقم 17: توزيع أفراد عينة الأساتذة بحسب حضور ملتقى لدراسة دليل بناء اختبار المادة في امتحان البكالوريا (طبعة 2000– طبعة 2003)

9/ توزيع أفراد العينة بحسب السن:

نوع الاستبيان / الفئات العمرية	1/جانب الأسئلة (65/61) 93.8%		2/جانب التصحيح (64/60) 93.8%		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
من25الى 29سنة	1	%1.5	1	%1.6	2	%1.6
34-30	10	%15.4	10	%15.6	20	%15.5
39-35	10	%15.4	10	%15.6	20	%15.5
44-40	22	%33.8	19	%29.7	41	%31.8
49-45	9	%13.8	11	%17.2	20	%15.5
54-50	7	%10.8	8	%12.5	15	%11.6
55سنة وأكثر	2	%3.1	1	%1.6	3	%2.3
لم يجب	4	%6.2	4	%6.3	8	%6.2
المجموع	65	%100	6	%100	129	%100

- جدول رقم 24: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب السن.

يتضح من خلال الجدول أن ما يزيد عن 65% من أفراد العينة لهم 40 سنة وأكثر، مع كل ما وراء ذلك من خبرة تربوية ومواصفات في شخصية المصحح. وهو أمر يزيد في قيمة نوع الفئة المستهدفة في هذه الدراسة كمقوم للاختبار.



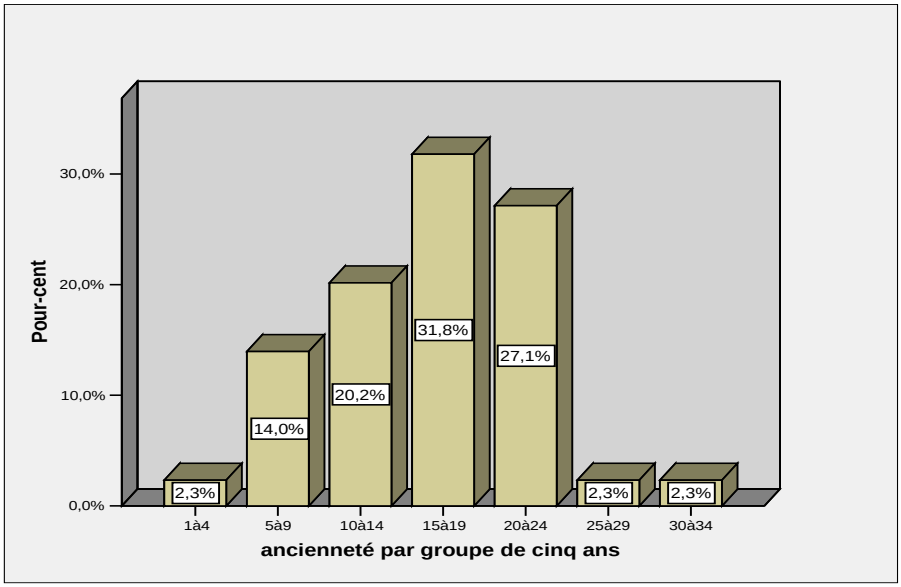
شكل بياني رقم 18: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب السن

10/ توزيع أفراد العينة بحسب الاقدمية في العمل:

نوع الاستبيان الولاية	1/جانب الأسئلة		2/جانب التصحيح		مجموع أفراد العينة	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
اقل من5سنوات عمل	2	%3. 1	1	%1. 6	3	%2. 3
9-5	8	%12. 3	10	%15. 6	18	%14
14-10	14	%21. 5	12	%18. 8	26	%20. 2
19-15	21	%32. 5	20	%1. 6	41	%31. 8
24-20	18	%27. 7	17	%31. 3	35	%27. 1
29-25	1	%1. 5	2	%26. 6	3	%2. 3
34-30	1	%1. 5	2	%3. 1	3	%2. 3
المجموع	65	%100	64	%100	129	%100

– جدول رقم 25: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الاقدمية في العمل.

يمكن تسجيل الملاحظة نفسها المبرزة عند التعليق على الخاصية السابقة، فأكثر من (80%) لهم خبرة مهنية تفوق 10 سنوات. فمن الشروط المعتمدة عادة في استدعاء المصححين للبكالوريا توفرهم على رصيد كاف من الخبرة المهنية التربوية.



شكل بياني رقم 19: توزيع أفراد عينة الاساتذة بحسب الاقدمية في العمل

II– نسبة استجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان:

II–1: استجابتهم بحسب محاور الإستبيان:

الجانب الأول: أسئلة الاختبار.

المحور	نسبة الاستجابة	استجابة المفتشين			استجابة الأساتذة		
		عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي تحققت فيها النسبة	النسبة	عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي تحققت فيها النسبة	النسبة
I	%100	2	1	%50	5	5	%100
	%99-90		1	%50		00	%00

	أقل من90%		00	%00		00	%00	
II	%100	**16**	11	%86.75	**17**	4	%23.52	
	%99-90		3	%18.75		11	%64.7	
	أقل من90%		2	%12.5		2	%11.76	
III	%100	**9**	7	%77.77	**10**	3	%30	
	%99-90		00	%00		6	%60	
	أقل من90%		2	%22.22		1	%10	
IV	%100	**15**	10	%66.66	**16**	2	%12.5	
	%99-90		1	%6.66		12	%75	
	أقل من90%		4	%26.66		2	%12.5	
V	%100	**4**	4	%100	**4**	2	%50	
	%99-90		00	%00		2	%50	
	أقل من90%		00	%00		00	%00	

– جدول رقم 26: يبرز نسبة استجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان (الجانب الأول: أسئلة الاختبار).

الجانب الثاني: تصحيح الاختبار.

المحور	نسبة الاستجابة	استجابة المفتشين			استجابة الأساتذة		
		عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي تحققت فيها النسبة	النسبة	عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي تحققت فيها النسبة	النسبة
I	%100	2	2	%100	2	1	%50
	%99-90		00	%00		1	%50
	أقل من90%		00	%00		00	%00
II	%100	3	3	%100	5	2	%40
	%99-90		00	%00		3	%60
	أقل من90%		00	%00		00	%00
III	%100	2	2	%100	2	00	%00
	%99-90		00	%00		2	%100
	أقل من90%		00	%00		00	%00
IV	%100	4	4	%44.44	8	2	%25
	%99-90	9	2	%22.22		5	%62.5
	أقل من90%		3	%33.33		1	%12.5
V	%100	1	1	%50	2	00	%00
	%99-90	2	1	%50		2	%100
	أقل من90%		00	%00		00	%00

– جدول رقم 27: يبرز نسبة استجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان (الجانب الثاني: تصحيح الاختبار).

يبرز الجدولان النسب العالية لإستجابة كل من المفتشين والأساتذة المصححين للإستبيان من خلال إجابتهم عن أسئلته. ويرجع الباحث ذلك إلى مستوى المستجوبين العلمي والثقافي، وكون موضوع الدراسة من صميم مهنتهم ويثير إشكالات يعرفونها من خلال أدائهم لواجباتهم التربوية مما جعلهم يتفاعلون معه.

II-2: النسب العامة لاستجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان:

	استجابة المفتشين				استجابة الأساتذة			
نسبة الاستجابة	جانب الأسئلة	جانب التصحيح	المجموع	النسبة من مجموع الأسئلة	جانب الأسئلة	جانب التصحيح	المجموع	النسبة من مجموع الأسئلة
%100	33	12	45	%70.31	16	5	21	%29.58
% 99-90	5	3	8	%12.5	31	13	44	%61.97
أقل من90%	8	3	11	%17.19	5	1	6	%8.45
المجموع	**46**	**18**	**64**	**%100**	**52**	**19**	**71**	**%100**

– جدول رقم 28: يبرز نسبة استجابة المفتشين والأساتذة للاستبيان

يؤكد هذا الجدول استجابة المبحوثين الجيدة للإستبيان مثلما هو مفصل في الجدول السابق، وهي لدى المفتشين أحسن في المستويات العليا لنسب الاستجابة.

III– عرض نتائج الدراسة.

III–1– عرض نتائج الفرضية العامة.

أفرزت نتائج فرز الاستبيان وحساب نسب رضا المستجوبين عن الاختبار المقوم في جانبي الأسئلة والتصحيح على تجاوز 54 سؤالا من 65 (أي بنسبة 83.07%) لدى المفتشين، 64 سؤالا من 74 (أي بنسبة 86.48%) لدى الأساتذة المصححين عتبة الرضا المعتمدة في البحث(60 %)وذلك ما يثبت صحة الفرضية العامة الموضوعة في البحث، كما يفصله الجدول الآتي:

جدول رقم:29: حساب مدى رضا المستجوبين عن اختبار مادة اللغة العربية وآدابها (بكالوريا 2004) في جانبي الأسئلة والتصحيح – بحسب أسئلة الاستبيان–

الجانب الأول: أسئلة الاختبار

	المحور الأول: قسما الاختبار			
رقم السؤال	**عبارة الســؤال**	**الإجابة الدالة على الرضا**	**نسبة الرضا عند**	
			المفتشين	**الأساتذة**
1	1- حسب رأيكم هل يجب أن يتضمن اختبار مادة الأدب العربي نوعين من الأسئلة: أسئلة ذات إجابة قصيرة في الموضوع الإجباري – أسئلة مقالية في الموضوع الاختياري ؟ نعم ☐ لا ☐ أ - في حال الإجابة بنعم، فإلام تعود هذه الازدواجية في نوع الأسئلة في نظركم ؟ ☐ • طبيعة المادة المدرسة ؟ ☐ • التنويع في أنماط التقويم ؟ ☐ • اختبار قدرات التلميذ في مستويات مختلفة ؟ ☐ • إتباع ما هو موجود في بلدان أخرى ؟ • أسباب أخرى :..... ب- في حال رفضكم لهذه الثنائية في نوع الأسئلة (ذات إجابة قصيرة- مقالية) في اختبار المادة في البكالوريا، ماذا تقترحون؟	نعم	%100	%93.8
2	2- هل توافقون على توزيع النقاط على هذين القسمين بالشكل الجاري العمل به (25% من العلامة الكلية للاختبار أي 5 نقاط للموضوع الإجباري) و 75% من العلامة الكلية للاختبار (أي 15 نقطة للموضوع الاختياري) ؟ نعم ☐ لا ☐ أ- في حال الإجابة بالنفي، ما هو توزيع النقاط الذي تقترحونه بالنسبة لهذين القسمين؟ ..... ب- ما تعليلكم لذلك؟	نعم	%64.7	%72.3
3	3- هل المدة المخصصة لاختبار المادة للشعبة كافية بالنسبة للتلميذ المتوسط للإجابة على قسمي الاختبار الإجباري والاختياري؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%100	%96.9

4 (خ.أ)*	4- هل تبنون الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية في الثانوية بحسب نمط أسئلة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (أسئلة ذات إجابة قصيرة إجبارية- أسئلة مقاليه اختيارية)؟ نعم ☐ لا ☐	نعم		/	%100
5 (خ.أ)*	5- هل تلتزمون بنمط تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا (5 نقاط للموضوع الاجباري، 15 نقطة للموضوع الاختياري) في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم ☐ لا ☐	نعم		/	%98.5

المحور الثاني: الموضوع الإجباري

رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة الســـــؤال	الإجابة الدالة على الرضا	نسبة الرضا عند	
				المفتشين	الأساتذة
1	QB1	1- هل ترون أن هذه التسمية لهذا القسم بالإجباري مناسبة؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بالنفي، أي تسمية تقترحونها له؟.....	نعم	%47.1	%71
2	QB3	2- هل ترون أن يكون اختياريا ؟ (مجموعتان من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة على الخيار) لا ☐	لا	%70.6	%66.7
3	QB4	3- هل توافقون على ربط أسئلته بالنص المعطى للتحليل في الموضوع الاختياري ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بنعم على السؤال الأخير، ماذا تقترحون بالنسبة للمترشح الذي يختار الإجابة عن سؤال المقال في الموضوع الاختياري	لا	%50	%61.9

* خاص بالأساتذة.

		؟.....				
4	QB6	4- هل تتضمن أسئلة الموضوع الإجباري (بكالوريا 2004 في الشعبة التي صححتموها) أسئلة من خارج المقرر الدراسي لنشاط الأعمال التطبيقية للسنة النهائية في شعبة الاختبار؟ نعم ☐ لا ☐ • إذا كان الجواب بنعم، ففي أي سؤال كان ذلك؟.....	لا	%94.1	%95.4
5	QB8	5- هل ترون أن أسئلة الموضوع الإجباري شاملة لأنشطة علوم اللغة المقررة (في الشعب الأدبية: النحو، الصرف، البلاغة، العروض- في الشعب الأخرى : النحو، الصرف، البلاغة)؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بـــ لا، ما هو النشاط الذي لم تشمله الأسئلة المطروحة؟.....	نعم	%94.1	%89.1
6	QB10	6- حسب رأيكم هل توزعت أسئلة الموضوع الإجباري على ما درسه التلميذ في فصول السنة الدراسية ؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%64.7	%86.9
7	QB11	7- هل ترون أنها متدرجة من السهل إلى الصعب؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%58.8	%71.7
8	QB12	8- حسب رأيكم هل هي في متناول التلميذ المتوسط ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الجواب بلا، حددوا رقم السؤال الذي ترونه صعب الإجابة على التلميذ المتوسط:.....	نعم	%76.5	%96.9
9	QB14	9- هل ترون أنها تتضمن تضليلا يبعد التلميذ المتوسط نعم ☐ لا ☐	لا	%94.1	%87.5

		عن الإجابة الصحيحة ؟ • في حال الجواب بنعم، حددوا رقم السؤال الذي ترونه كذلك؟.....				
10	QB16	10- هل ترونها موحية للمترشح بالإجابة الصحيحة ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الجواب بنعم، أين كان ذلك ؟ (رقم ا.....)	لا		%94.1	%56.5
11	QB18	11- هل ترونها دقيقة في هدفها بحيث لا يقيس السؤال الواحد إلا كفاءة واحدة؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بلا، حددوا رقم السؤال الذي ترونه غير دقيق من هذا الجانب:.....	نعم		%75	%81
12	QB20	12- هل ترونها دقيقة في مطلوبها بحيث ليس لها إلا إجابة صحيحة واحدة ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بلا، اذكروا رقم السؤال الذي ترونه غير دقيق من هذا الجانب:.....	نعم		%40	%67.7
13	QB22	13- هل ترونها دقيقة في صياغتها، بحيث لا تحمل إلا دلالة لغوية واحدة ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بلا، اذكروا رقم السؤال الذي ترونه غير دقيق من هذا الجانب:.....	نعم		%70.6	%73.8
14	QB24	14- هل ترون أن عبارة السؤال في الموضوع الإجباري طويلة؟ نعم ☐ لا ☐ • في حالة الإجابة بلا، حدد رقم السؤال الذي تميزت عبارته بالطول الزائد، أو القصر	لا		%100	%73.8

		المخل:.....				
15	QB28	15- حسب رأيكم ماهي المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة الموضوع الإجباري؟ التذكر ☐ الفهم ☐ التطبيق ☐ التحليل ☐ التركيب ☐ التقويم ☐	أ-ب-ج[1]	-75 -81.3 %75		-65.1 -73 %77.8
16	QB29	16- هل ترون أن أسئلة الموضوع الإجبار ي تتعلق بمستويات أخرى من الأهداف: * مهارية: نعم ☐ لا ☐ وجدانية نعم ☐ لا ☐	نعم	%80		%76.8
17 (خ.أ)*	QB30	17- هل ترون أن أسئلة الموضوع الإجبار ي مكافئة من حيث صعوبتها مع ما تضعونه عادة لتلاميذكم في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	/		%88.9

[1] مؤشر الرضا هو التأشير على 3/2 من الاختيارت أ- ب- جـ

* خاص بالأساتذة.

المحور الثالث: الموضوع الاختياري الأول (المقال)					
رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة الســـــؤال	الإجابة الدالة على الرضا	نسبة الرضا عند	
				الأساتذة	المفتشين
1	QCA1	1- هل موضوع المقال (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها)، من ضمن المقرر الدراسي للسنة النهائية للشعبة؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%100	%100
2	QCA2	2- هل ترونه مناسبا للشعبة ؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%98.4	%88.2
3	QCA3	**3-** هل ترون أن عبارة سؤال المقال واضحة من حيث الدلالة على الفن الأدبي الذي يتعلق به المقال؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%92.3	%100
4	QCA4	**4-** هل ترون أن تلك العبارة تتضمن عناصر الإجابة المطلوبة في المقال بوضوح؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%76.9	%88.9
5	QCA5	**5-** هل ترون أن عبارة سؤال المقال تتضمن تضليلا يبعد التلميذ المتوسط عن الإجابة الصحيحة؟ نعم ☐ لا ☐	لا	%82.5	%100
6	QCA6	**6-** حسب رأيكم ما هي المستويات المعرفية التي تقيسها عناصر الإجابة المطلوبة والمذكورة في سؤال المقال؟ التذكر ☐ الفهم ☐ التطبيق ☐ التحليل ☐ التركيب ☐ التقويم ☐	د-[1] هـ- و-	57.8 48.4 %18.8	73.3 73.3 %20.0
7	QCA7	**7-** هل ترون أن سؤال الموضوع الاختياري الأول (المقال) يتعلق بمستويات أخرى من الأهداف: * مهارية: نعم ☐ لا ☐ وجدانية: نعم ☐ لا ☐	نعم	%62.2	%80.0
8	QCA8	**8-** هل المصطلحات الواردة في عبارة ســؤال المقال هي نفسها المتداولة في البرنامج والكتاب المدرسي؟ نعم ☐ لا ☐	نعم	%98.4	%94.1
9	QCA9	**9-** هل ترون أن عبارة سؤال المقال وردت بطول مناسب نعم ☐ لا ☐	نعم	%92.2	%94.1

[1] مؤشر الرضا هو التأشير على 3/2 من الاختيارت د- هـ- و-

		؟				
10 (خ.أ)*	QCA10	**10**- هل ترون أن سؤال المقال مكافئ من حيث صعوبته مع ما تضعونه عادة لتلاميذكم في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم☐ لا☐	نعم		/	%89.1

المحور الرابع:الموضوع الاختياري الثاني: تحليل النص

رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة الســـــؤال	الإجابة الدالة على الرضا		نسبة الرضا عند	
					المفتشين	الأساتذة
1	QCB1	**1**- هل ينتمي النص (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) إلى فن أدبي من ضمن المقرر الدراسي للسنة النهائية للشعبة؟ نعم☐ لا☐	نعم		%100	%100
2	QCB2	**2**- هل هو لكاتب أو شاعر من ضمن المقرر الدراسي للسنة النهائية للشعبة ؟	نعم		%100	%100
3	QCB3	**3**- هل ترونه مناسبا للشعبة ؟ نعم☐ لا☐	نعم		%100	%96.9
4	QCB4	**4**- هل ترون أن تصنيف النص المعطى للتحليل ضمن فن من الفنون الأدبية يطرح إشكالا للتلميذ المتوسط؟ نعم☐ لا☐	لا		%76.5	79.7 %
5	QCB5	**5**- حسب رأيكم، هل يصعب على التلميذ المتوسط تحديد فكرته العامة؟ نعم☐ لا☐ • إذا كان الجواب بنعم، فإلام تعزون ذلك؟.....	لا		%94.1	%95.3
6	QCB6	**6**- حسب رأيكم، هل يصعب على التلميذ المتوسط تحديد أفكار النص الأساسية؟ نعم☐ لا☐ • إذا كان الجواب بنعم، فإلام تعزون ذلك؟.....	لا		%94.1	%95.3
7	QCB7	**7**- هل ترون أن العناصر المطلوبة في الإجابة تشمل نعم☐ لا☐	نعم		%88.2	%81

*خاص بالأساتذة.

		جوانب التحليل الأدبي؟ • في حال الإجابة بلا؟ اذكروا الجانب الناقص:.....				
8	QCB11	**8-** هل ترون أن موضوع تحليل النص يتضمن تضليلا؟ نعم☐ لا☐ • في حال الجواب بنعم، اذكروا الجانب الذي تعلق به هذا التضليل؟.....	لا	%94.1	%82.8	
9	QCB13	**9-** هل ترون أن المصطلحات الواردة في عبارات أسئلة موضوع تحليل النص متداولة في البرنامج والدروس؟ نعم☐ لا☐	نعم	%88.2	%93.5	
10	QCB14	**10-** هل ترون أن عبارات أسئلة موضوع تحليل النص واضحة؟ نعم☐ لا☐ • في حال الإجابة بالنفي، اذكروا رقم السؤال الذي يتعلق به الغموض.....	نعم	%88.2	%81	
11	QCB16	**11-** هل ترون أن عبارات أسئلة موضوع تحليل النص دقيقة في صياغتها اللغوية؟ نعم☐ لا☐ • في حال الإجابة بلا، اذكروا رقم السؤال الذي يتصف في نظركم بعدم الدقة في الصياغة؟.....	نعم	%94.1	%76.6	
12	QCB18	**12-** هل ترون أن عبارات أسئلة موضوع تحليل النص دقيقة في هدفها بحيث لا يقيس السؤال الواحد إلا كفاءة واحدة؟ نعم☐ لا☐ • في حال الإجابة بالنفي، اذكروا رقم السؤال الذي يتصف في نظركم بالازدواجية؟.....	نعم	%84.6	%87.9	
13	QCB20	**13-** حسب رأيكم ما هي المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة تحليل النص؟ التذكر☐ الفهم☐ التطبيق☐ التحليل☐ التركيب☐ التقويم☐	د-[1] هـ- و-	71.4 71.4 %71.4	75 42 %26.2	

[1] مؤشر الرضا هو التأشير على 3/2 من الاختيارت د- هـ- و-

14	QCB21	**14-** حسب رأيكم ما هي المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة تحليل النص؟ * مهارية: نعم☐ لا☐ *وجدانية: نعم☐ لا☐	نعم	%61.1	%57.1
15	QCB22	**15-** حسب رأيكم، هل هناك توازن بين سؤالي الموضوع الاختياري (المقال-تحليل النص)؟ نعم☐ لا☐ • في حالة الإجابة بـــ لا ، ما هو الجانب الذي لا يوجد فيه توازن بينهما في نظركم؟.....	نعم	%54.5	%92.2
16 (خ.أ)*	QCB23	**16-** هل ترون أن أسئلة موضوع تحليل النص مكافئة من حيث صعوبتها مع ما تضعونه عادة لتلامذتكم في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية؟ نعم☐ لا☐	نعم	/	%85.7

المحور الخامس إخراج أسئلة الاختبار					
رقم السؤال	**رمز السؤال في التحليل الإحصائي**	**عبارة الســـــؤال**	**الإجابة الدالة على الرضا**	**نسبة الرضا عند**	
				المفتشين	**الأساتذة**
1	QD1	**1** -هل ترون أن التقنيات المستعملة في طباعة وإخراج أسئلة الاختبار (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) كافية☐ غير كافية☐ • في حالة الإجابة بلا، ما هي النقائص في هذا الجانب في نظركم؟.....	نعم	%94.1	%92.3
2	QD3	**2-** هل لديكم ملاحظات على البيانات المسجلة على ورقة نعم☐ لا☐	نعم	%88.2	%95

* خاص بالأساتذة.

	الاختبار؟ • اذكروها إن وجدت؟.....				
3	QD5	**3**- هل برز على ورقة الاختبار توزيع للعلامات يقابل أجزاء كل سؤال؟ نعم☐ لا☐	نعم	%5.9	%4.8
4	QD6	**4**- هل برزت على ورقة الاختبار المدة المخصصة لاختبار المادة في الشعبة؟ نعم☐ لا☐	نعم	%88.2	%85.2

الجانب الثاني: تصحيح الاختبار.

المحورا – ما قبل عملية التصحيح:					
رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة الســـــؤال	الإجابة الدالة على الرضا	نسبة الرضا عند	
				المفتشين	الأساتذة
1	CA1	1 –هل ترون أن عملية إعداد الأساتذة لإجابة نموذجية وسلم تنقيط ومناقشتهم لذلك قبل التعرف على الإجابة النموذجية الوزارية وسلم التنقيط الوطني والمقارنة بينهما –ضرورية؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بالنفي، ماذا تقترحون؟.....	نعم	%88.2	89.1 %
2	CA3	**2**– حسب رأيكم، هل عملية التصحيح الجماعي لعينات من أوراق المترشحين كافية في رأيكم لتوحيد طريقة التصحيح لدى المصححين ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بالنفي، فهل ذلك يعود إلى: أ– قلة عدد أوراق المترشحين المصححة جماعيا؟ ☐ ب– عدم تحديد مواطن الخلاف بدقة بعد التصحيح الجماعي ومناقشتها لتوحيد التقويم؟ ☐ جـــ– أسباب أخرى؟.....	نعم	%64.7	85.7 %

المحورII - الإجابة النموذجية وسلم التنقيط:

رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة الســؤال	الإجابة الدالة على الرضا	نسبة الرضا عند المفتشين	نسبة الرضا عند الأساتذة
1	CB1	- هل الإجابة النموذجية الوزارية (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) مفصلة في: أ- القسم الإجباري ؟ نعم☐ لا☐ ب- المقال ؟ نعم☐ لا☐ ج- تحليل النص؟ نعم☐ لا☐	أ- نعم[1] ب- نعم ج- نعم	94.1 41.2 %64.7	88.5 31.1 %53.3
2	CB2	2- هل كانت الإجابة النموذجية (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) محل جدل بين الأساتذة المصححين؟ نعم☐ لا☐ • في حال الإجابة بنعم، فهل يرجع السبب إلى: ت -عمومها حيث تقبل إجابات متعددة ☐ ث -غموض هذه الإجابة ☐ ح -خطأ وارد فيها ☐ ذ - سبب آخر.....	نعم	%17.6	%11.1
3	CB4	3- هل العلامات في سلم التنقيط الوطني (بكالوريا 2004 في الشعبة التي تصححونها) موزعة على أجزاء الاختبار؟ نعم☐ لا☐	نعم	%100	%90.6
4 (خ.أ)*	CB7	- عند التصحيح هل تلتزمون بالإجابة النموذجية وسلم التنقيط الوطنيين؟ إلتزاما تاما ☐ إلتزاما نسبيا ☐	أ	/	%23
5 (خ.أ)*	CE5	5- هل تميلون غالبا إلى إعطاء علامة لا تبتعد عن وسط العلامة الممنوحة للاجابة الصحيحة عن السؤال؟ نعم☐ لا☐ • في حال الإجابة بنعم، فهل ذلك يعود إلى: ت -صعوبة منح علامة دقيقة للإجابة؟ ☐ ث -عدم دقة الإجابة النموذجية؟ ☐ ح -الخوف من بروز الفروق المستدعية للتصحيح الثالث؟☐ د- أسباب أخرى.....	لا	/	%51.7

مؤشر الرضا هو نعم في الأقسام الثلاثة.[1]
خاص بالأساتذة.*

المحورIII – نظام التصحيح في البكالوريا					
رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة الســـــؤال	الإجابة الدالة على الرضا	نسبة الرضا عند	
				المفتشين	الأساتذة
1	CC1	1- هل ترون وجوب الإبقاء على نظام التصحيح الحالي المعمول به في البكالوريا (التصحيح الأول، التصحيح الثاني، التصحيح الثالث في حال تجاوز الفروق المسموح بها) ؟ نعم ☐ لا ☐ • في حال الإجابة بلا ماذا تقترحون كنظام بديل؟.....	نعم	%64.7	%92.1
2	CC4	2- هل الإجراءات المتعلقة بإخفاء هوية المترشح عن المصحح (رقم الإغفال....) كافية لتحقيق نزاهة التصحيح ؟ نعم ☐ لا ☐ • إذا كان الجواب بلا فما هي النقائص في نظركم من هذا الجانب ؟.....	نعم	%64.7	%70.5

المحور IV -عملية التصحيح في البكالوريا والعلامة الممنوحة:

رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة السـؤال	الإجابة الدالة على الرضا	نسبة الرضا عند	
				المفتشين	الأساتذة
1	CE2	1- ما الذي يؤثر في التزامكم بطريقة التصحيح الواجبة : أ- طبيعة السؤال (جزئي، مقالي)؟ د- ☐ول إجابة المنرشح؟ ب- الخط الذي كتبت به الإجابة؟ ☐هـ- كثرة أوراق المترشحين في اللجنة؟ ☐ ح - تواصل عملية التصحيح؟ خ - و- أسباب أخرى.....	عدم اختيار أي إجابة من الإجابات الخمس المقترحة	أ=41.2 ب=29.4 ج=64.5 د=64.7 هـ=17.6%	67.7 30.6 77.4 53.2 %50
2	CE3	2- هل أعلى علامة كلية منحت لإجابة مترشح في اللجان التي صححتموها تتراوح بين: أ- [20-18.5] ☐ ب- [18-16.5] ☐ج [16-14.5] ☐	الإجابتان ب+جـ	%94.1	%95.3
3	CE4	3- هل أدنى علامة كلية منحت لإجابة مترشح في اللجان التي صححتموها تتراوح بين : أ- [02-00.5] ☐د [04-02.5] ☐جـ- [06-04.5] ☐	الإجابتان ب+جـ	%100	%78.1
4 (خ.أ)*	CE7	4- هل تجدون صعوبة في تصحيح: أ- االموضوع الإجباري ؟ نعم ☐ لا ☐ ب- الموضوع الاختياري الأول(المقال) ؟ نعم ☐ لا ☐ ج- الموضوع الاختياري الثاني(تحليل النص) ؟ نعم ☐ لا ☐ • ما سبب ذلك إن وجدت	لا في فروع السؤال الثلاثة	أ=92.7 ب=12.5 ج=68.7 %	96.2 19.2 %87.6
5 (خ.أ)*	CE11	5- العلامة الممنوحة عادة لـ: الأسلوب والعرض(ثلاثة علامات للشعب الأدبية-علامتان للشعب الأخرى)هل توافقون على : * إبقائها كما هي؟ ☐ * رفعها؟ ☐ * خفضها؟ ☐	الإجابة أ	%70.6	%75.8
6	CE12	6- هل توافقون من يرى حذفها باعتبار أن تقييم الأسلوب والعرض يتم ضمن تقييم أجوبة المترشح على أسئلة الاختبار؟ نعم ☐ لا ☐ عند تصحيحكم للموضوع الاختياري، ما هي العناصر التي تأخذونها بعين الاعتبار عند تقييمكم للأسلوب والعرض؟.....	لا	%50	%68.3
7	CE13 (إ.م)* CE14	7- هل تصححون الموضوع الإجباري أولا لكل أوراق اللجنة قبل أن تنتقلوا إلى الموضوع الثاني؟ نعم ☐ لا ☐	لا	%81.8	%88.9

(خ أ): خاص بالأساتذة. (خ م): خاص بالمفتشين (إ أ): اسبيان الأساتذة – (إ م): استبيان المفتشين. –*

	(!أ)					
8	QCE16	8- هل تكونون في تصحيح البكالوريا: أ - أكثر تشددا في منح العلامة مقارنة بتصحيحكم للاختبارات الفصلية؟ ب- أكثر تساهلا في منح العلامة مقارنة بتصحيحكم للاختبارات الفصلية ؟ ج- تصححون بالطريقة نفسها التي تصححون بها الاختبارات الفصلية؟	جـ	%58.8	%74.2
9 (خ.م)*	CE17	9- في رأيكم، هل الأساتذة المصححون لا يلتزمون بطريقة تصحيح واحدة في التصحيح الأول، الثاني، الثالث؟ نعم لا • في حال الإجابة بنعم، كيف ذلك؟	لا	%81.3	/
9 (خ.أ)*	CE1	9- في قراءتكم لأوراق التصحيح هل تعتمدون على: ج –تتبع إجابات التلميذ خطوة خطوة د – القراءة الإجمالية ج-طريقة أخرى.....	أ	/	90.3%
10 (خ.أ)*	CE9	10- هل تتأثرون عند منحكم لعلامة الموضوع الاختياري بالعلامة التي تمنحونها للموضوع الإجباري؟ * أحيانا * غالبا * دائما * لا يوجد تأثر	د	/	%81.1
11 (خ.أ)*	CE15	11- هل تعيدون ترتيب أوراق المترشحين في اللجنة بحسب السؤال الاختياري الذي أجاب عنه المترشح (المقال أو تحليل النص) ثم تصححون كل مجموعة على حدة؟ نعم لا	لا	/	%88.9

المحورV - اتجاه الأستاذ نحو عملية التصحيح:

رقم السؤال	رمز السؤال في التحليل الإحصائي	عبارة السـؤال	الإجابة الدالة على الرضا	نسبة الرضا عند	
				المفتشين	الأساتذة
1	CF2	1- في حال توفر العدد الكافي من الأساتذة لتصحيح اختبار المادة، هل تفضلون: ب - أن يبقى استدعاء الأساتذة لعملية التصحيح إجباريا ب- أن يكون بالتناوب بين الأساتذة	نعم	أ=81.2 ب=56.2 ج=43.7 %	46.9 73.4 %70.3

		ج- أن يقتصر الاستدعاء على الأساتذة الذين درسوا المستوى النهائي فقط سنة الاستدعاء ☐ د- اقتراحات أخرى.....			
2	CF3	2- أي نوع من الحوافز ترون وجوب تركيز الإدارة على دعمها لتحفيز الأساتذة لعملية التصحيح في البكالوريا؟ نعم ☐ لا ☐ ب - تحفيزات معنوية ب - تحفيزات مادية نعم ☐ لا ☐ أذكروا أهم هذه التحفيزات في النوع المختار:.....	نعم	أ=58.8 ب=41.2 %	66.2 33.8 %

المحور	رضا المفتشين			رضا الأساتذة		
	عدد الأسئلة في الاستبيان	عدد الأسئلة التي تجاوزت عتبة الرضا	النسبة %	عدد الأسئلة في الاستبيان	عدد الأسئلة التي تجاوزت عتبة الرضا	النسبة %
جانب الأسئلة	**47**	**41**	**87.23**	**52**	**47**	**90.38**
جانب التصحيح	**18**	**13**	**72.22**	**22**	**17**	**77.27**
المجموع العام	**65**	**54**	**%83.07**	**74**	**64**	**%86.48**

– جدول رقم 30: يبرز نسبة رضا المفتشين والأساتذة عن الاستبيان في جانبيه: الأسئلة والتصحيح. وهو يلخص الجدول السابق

III-2: عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نتائج فرز جانب الأسئلة:

- جدول رقم 31: يبين نسبة رضا المفتشين والأساتذة عن الجانب الأول في الاستبيان: أسئلة الاختبار.

أفرزت نتائج فرز الاستبيان وحساب نسب رضا المستجوبين عن جانب الأسئلة في الاختبار المقوم وفق ما بينه الجدول على تجاوز 41 سؤالا من 47 (أي بنسبة 87.23%) لدى المفتشين، و 47 سؤالا من 52 (أي بنسبة 90.38%) لدى الأساتذة المصححين عتبة الرضا المعتمدة في البحث ، مما يدل على صحة الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بتقويم جانب الأسئلة.

III-3: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

أظهرت نتائج فرز الاستبيان وحساب نسب رضا المستجوبين عن جانب التصحيح في الاختبار المقوم على تجاوز 13 سؤالا من 18 (أي بنسبة 72.22%) لدى المفتشين، و 17 سؤالا من 22 (أي بنسبة 77.27%) لدى الأساتذة المصححين عتبة الرضا المعتمدة في البحث، وذلك ما يثبت صحة الفرضية الفرعية

المحور	رضا المفتشين			رضا الأساتذة		
	عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي تجاوزت عتبة الرضا	النسبة %	عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي تجاوزت عتبة الرضا	النسبة %
الأول	3	3	100	5	5	100
الثاني	16	12	75	17	16	94.11
الثالث	9	9	100	10	9	90
الرابع	15	14	93.33	16	14	87.5
الخامس	4	3	75	4	3	75
المجموع	**47**	**41**	**% 87.23**	**52**	**47**	**%90.38**

الثانية المتعلقة بجانب تقويم التصحيح في الاختبار. كما يبين ذلك الجدول التالي:

نتائج فرز جانب التصحيح:

المحور	رضا المفتشين			رضا الأساتذة		
	عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي جاوزت عتبة الرضا	النسبة %	عدد الأسئلة في المحور	عدد الأسئلة التي تجاوزت عتبة الرضا	النسبة %
الأول	2	2	100	2	2	100
الثاني	3	2	66.66	5	1	20
الثالث	2	2	100	2	2	100
الرابع	9	6	66.66	11	10	90.90
الخامس	2	1	50	2	2	100
المجموع	**18**	**13**	**%72.22**	**22**	**17**	**77.27 %**

– جدول رقم: 32: يبرز نسبة رضا المفتشين والأساتذة عن الجانب الثاني في الاستبيان: تصحيح الاختبار.

III–4: عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

إذ أفرزت نتائج التحليل الإحصائي و حساب كا ^{2} : غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين والأساتذة ما عدا في سؤالين من جانب الأسئلة وكذا في فرعين لسؤالين من القسم المذكور – وسؤال واحد من جانب التصحيح (3 من 64 سؤالا مشتركا بينهما : أي بنسبة 4.68%). مع ملاحظة قلة عدد عينة المفتشين (17فردا) مما جعل حساب كا^2 بنظام spss يبدي تحفظات حول الفروق المسجلة .

وهذه الأسئلة هي:

أ –الجانب الأول من الاستبيان: أسئلة الاختبار:

- السؤال رقم 16 من المحور الثاني (الموضوع الإجباري): هل ترونها (أسئلة الموضوع الإجباري) موحية للمترشح بالاجابة الصحيحة؟ نعم – لا. الدلالة الإحصائية= 0.004 (أقل من 0.05).
- السؤال رقم 12 من المحور السابق (الموضع الإجباري): هل ترونها (أسئلة الموضوع الإجباري) دقيقة في مطلوبها يحبث ليس لها إلا إجابة صحيحة واحدة؟ نعم – لا. الدلالة الإحصائية= 0.046 (أقل من 0.05).
- أما فرعا السؤالين المذكورين فهما:

– الفرع الثاني من السؤال 7 في المحور 3 (الموضوع الإختياري الأول: المقال): هل ترون أن سؤال الموضوع الإختياري الأول (المقال) يتعلق بمستويات أخرى من الأهداف: مهارية: نعم – لا

وجدانية : نعم –لا.

الدلالة الإحصائية= 0.001 (أقل من 0.05).

– الفرع الخامس من السؤال 13 في المحور الرابع (الموضع الإختياري الثاني: تحليل النص): حسب رأيكم ما هي المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة تحليل النص؟ التذكر– الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم.

الدلالة الإحصائية= 0.047 (أقل من 0.05).

ب -الجانب الثاني من الاستبيان: تصحيح الإختبار:

- الفرع الثالث من السؤال 1 من المحور 5 (إتجاه الأستاذ نحو عملية التصحيح): ج- أن يقتصر الإستدعاء على الأساتذة الذين درسوا المستوى النهائي فقط سنة الإستدعاء.

الدلالة الإحصائية= 0.026 (أقل من 0.05).

III-5: عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

أفرزت نتائج التحليل الإحصائي وحساب كا^2 غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة الأساتذة بحسب متغيرات البحث :

- فبالنسبة لمتغيرالشعبة المصححة: غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجابات ما عدا في 4 أسئلة من جانب الأسئلة (المحور III: س: 5، س: 6- المحور IV: س: 8- س: 10)، وكذا في فرعين لسؤالين من القسم المذكور – وسؤالين من جانب التصحيح (المحور II: س: 4- المحور III: س: 6)، وفرع من سؤال من القسم المذكور (6 من 74 سؤالا ، أي بنسبة 8.10%)
- وبالنسبة لمتغير جنس المجيب : غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين الإجابات ما عدا في سؤال واحد من جانب الأسئلة (المحور II: س: 7)، وفرع من سؤال من القسم المذكور – وكذا في سؤال واحد من جانب التصحيح (المحور II: س: 4)، (2 من 74 سؤالا، أي بنسبة 2.70%)
- أما بالنسبة لمتغيرالأقدمية في التصحيح : غياب فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المفتشين والأساتذة ما عدا في سؤالين من جانب الأسئلة (المحور II: س: 2- س: 12)، وكذا في فرع من سؤال من القسم المذكور – وسؤال واحد من جانب التصحيح (المحور I: س: 2)، (3 من 74 سؤالا، أي بنسبة 4.05%)

IV- تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

IV-1: تحليل ومناقشة النتائج العامة:

إن نتائج هذه الدراسة تبرز وجود نسب رضا عالية لدى المستجوبين في كلا العينتين (المفتشون والأساتذة)، وهذا يمكن عده منطقيا إذا نظرنا إلى أهمية امتحان البكالوريا في المنظومة المدرسية الجزائرية وقيمته في حياة المتمدرسين، وكذا إلى ما يرصد لهذا الامتحان من وسائل وإمكانيات وطاقات بشرية تحت إشراف هيئات تربوية متعددة على مختلف المستويات (وطنية- محلية) في إطار مناشير وقوانين رسمية لتنظيم هذا الامتحان، كل ذلك يفرض تحضيرا جيدا لمواضيع الامتحان خاصة من حيث إعداد أسئلته ، وسهرا على نجاح عملية تصحيحه.

ولكن أيضا تجب الإشارة هنا إلى وجوب اعتبار ارتفاع نسب الرضا عند المستجوبين متعلقا بعتبة الرضا ذاتها المحددة إجرائيا بـــ 60% كمؤشر أو معيارلحصول الرضا . فلو كانت أعلى لكانت نسب الرضا أقل.

أما إذا عدنا إلى نسب الرضا بحسب أسئلة الاستبيان المفصلة في الجدول رقم: ..... فنلاحظ وجود تناسب بين عينتي المفتشين والأساتذة المصححين بشكل عام، أما إذا أخذنا بطرفي الموقف: الطرف الأعلى أي تحقق النسبة المطلقة في الرضا 100%، فإننا نجد أن مجموع الأسئلة التي حازت على هذه النسبة عند المفتشين هي 9: نجد 8 منها في الجانب الاول للاستبيان (الأسئلة) أما بالنسبة للأساتذة فلم يتعد مجموع الأسئلة التي حازت على هذه النسبة المطلقة 3 كلها من الجانب الأول من الاستبيان (الأسئلة) فهم لم يرضوا بشكل مطلق عن أي سؤال من قسم التصحيح مما قد يطرح تساؤلات.

ويمكن تفسير ارتفاع عدد هذا النوع من الأسئلة لدى المفتشين منه لدى الأساتذة 9 مقابل 3) بصغر حجم عينة المفتشين (17 مفتشا) مقابل 65 أستاذا مصححا (جانب الأسئلة) و 64 استاذا مصححا (جانب التصحيح)، فيسهل نسبيا اتفاق المفتشين على إجابة دالة على الرضا في سؤال معين بينما قد يصعب ذلك على الأساتذة.

أما عن موضوع الأسئلة التي حظيت بهذا الرضا المطلق (100%) فكانت عند المفتشين متعلقة بشكل الإختبار العام – وكفاية المدة المخصصة للإختبار – طول عبارة السؤال المناسب –الخلو من التضليل – اشتقاق السؤال من المقرر الدراسي.

وقد اشترك معهم الأساتذة في رضاهم المطلق عن اشتقاق السؤال من المقرر، وكذا التزامهم بنمط أسئلة الاختبار في البكالوريا عندما يجرون الامتحانات الفصلية على تلاميذهم. ويمكن تفسير ذلك بانتفاء جهل ما هو خارج المقرر الدراسي من طرف المستجوبين.

أما إذا تحولنا إلى الطرف الآخر أي النسب المنخفضة في الرضا فقد اتفق المفتشون والأساتذة على عدم الرضا عن الإجابة النموذجية كونها غير مفصلة في أحد أقسام الاختبار (المقال) (41% من نسبة الرضا فقط عند المفتشين – 31.3% من نسبة الرضا فقط عند الأساتذة)، وتنخفض نسبة الرضا هذه أكثر في عدم قدرة الإجابة النموذجية على تحقيق الوفاق بين الأساتذة (17.6 % فقط للمفتشين، 11.1 % للأساتذة).

كما اتفقت العينتان أيضا في عدم الرضا عن كفاية الحوافز المادية للمصححين(: 41% فقط للمفتشين و 33.8 %) فقط من نسبة الرضا للأساتذة. ومن أضعف نسب الرضا ما تعلق بالسؤال الخاص بالأساتذة في مدى التزامهم بالإجابة النموذجية وسلم التنقيط الرسميين التزاما تاما فكانت النسبة(23%) فقط مما يطرح تساءلات حول جدواها . أما في بعض الأسئلة التي تباينت في نسب الرضا بين المفتشين والأساتذة . فنجد مثلا إجراء استدعاء من درس المستوى النهائي فقط للتصحيح في البكالوريا : فالأساتذة غير راضين عنه (43.7%) بينما كانت نسبة رضا المفتشين عنه عالية (70.3%). ويمكن تفسير ذلك بالنظرة التربوية التي نظر بها المفتشون للإجراء ، فالأستاذ الذي درس مستوى النهائي سنة التصحيح أكثر إحاطة بالمقرر الدراسي من الذي لم يدرسه . بينما قد يرى الأساتذة غير ذلك بحكم الخبرة الكبيرة التي لديهم في تدريس تلك المقررات .

أما ما يمكن أن نعلق به على الجدول الخاص بنسب الرضا حول محاور الاستبيان، فهناك حصول للنسبة المطلقة 100% بالنسبة لمحورين من جانب الأسئلة وأخرين من جانب التصحيح لدى المفتشين. أما بالنسبة للأساتذة فقد اتفقوا مع المفتشين في الرضا المطلق من محورين من جانب الأسئلة وكذلك في محورين من جانب التصحيح. أما تفسير هذه النسبة المطلقة فيعود إلى قلة عدد الأسئلة في أغلب تلك المحاور التي تعلقت بها نسبة 100%

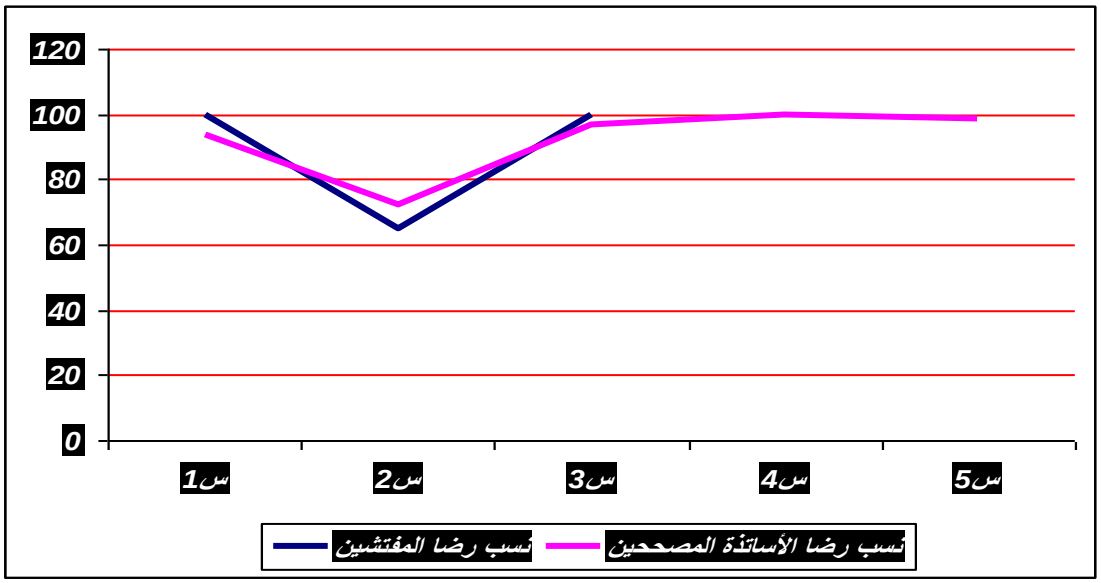
(3 أسئلة وأحيانا 2).

أما بالنسبة للجدول الجامع لجانبي الإستبيان فالملاحظة تتجه إلى تفاوت نسبة الرضا عن الجانبين أيضا لصالح جانب الأسئلة.

IV- 2: تحليل ومناقشة إجابات المفتشين والأساتذة على أسئلة الاستبيان:

الجانب الأول: أسئلة الاختبار.

I- المحور الأول: قسما الاختبار:



رسم بياني رقم 20: نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الأول.

يتضح من خلال الاجابات رضا كل من المفتشين والأساتذة على تضمن الاختبار قسمين: إجباري بأسئلة تتطلب إجابة قصيرة تتعلق بمسائل لغوية نحوية وبلاغية، وآخر اختياري ذي أسئلة مقالية في شكلين : مقال أو تحليل نص .

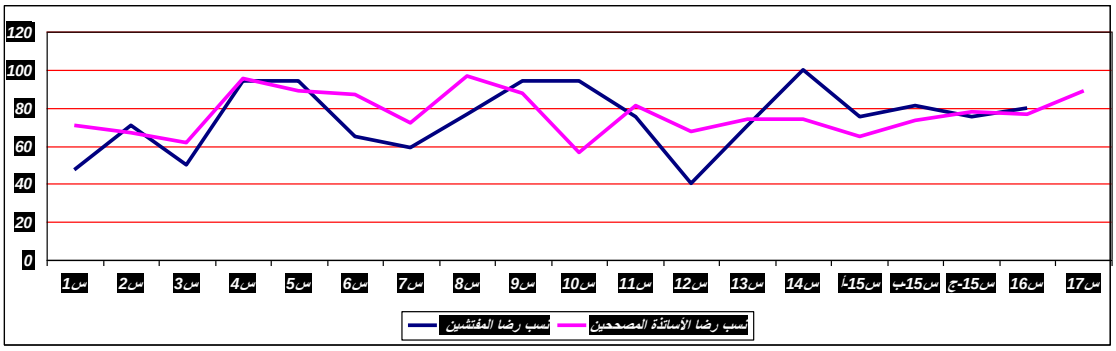
وبالنسبة للفرع الأول لهذا السؤال المتعلق بتعليل هذه الازدواجية في رأي المستجوبين: نجد أن إجابات المفتشين أرجعت ذلك بالدرجة الأولى إلى (جـ): اختبار قدرات التلميذ في مستويات مختلفة (42% من مجموع الإجابات) ثم إلى (أ): طبيعة المادة المدرسة (30%)، ثم (ب) التنويع في أنماط التقويم (21%) وهو الترتيب نفسه الذي نجده في إجابات الأساتذة. وهذا الترتيب من المستجوبين تقدير جيد للأغراض التربوية وراء وضع الاختباربالشكل الذي هو عليه .

أما بالنسبة للفرع الثاني : أي الاقتراحات في حال رفض الشكل الحالي المزدوج للاختبار فلم ترد إلا (04) كلها من الأساتذة: اقترح ثلاثة منهم نوعا واحدا من الأسئلة التحليلية حسب المناهج الحديثة. ويمكن أن يفسر غياب الاقتراحات البديلة من طرف المفتشين بوجود رضا مطلق لديهم فيما يتعلق بشكل الاختبار (100 %).

وتقل مستويات الرضا عندما يتعلق الأمر بكيفية توزيع العلامة على القسمين (الاجباري والاختياري) (السؤال الثاني)، فهي عند المفتشين (64.7 %) و عند الأساتذة (72.3 %)، وانصبت الاقتراحات باتجاه الزيادة في العلامة الممنوحة للموضوع الاجباري ليصبح التوزيع (8–12) بدل (5–15) المعمول به حاليا، وذلك بنسبة 50 % عند المفتشين و 26 % عند الأساتذة، أو ليتعادل القسمان (10–10) في اقتراح 33 % للمفتشين المقترحين و 32 % من الأساتذة المقترحين، ويمكن تفسير ذلك برغبة أفراد الفئتين في أن تعطى قيمة أكبر لجانب اللغة في اختبار المادة، و حرصا على إضفاء نوع من التوازن بين القسمين : اللغوي والأدبي في التقويم . ثم تعود مستويات الرضا إلى الارتفاع في السؤال المتعلق بكفاية المدة للاختبار (السؤال 3) (100 % عند المفتشين– 96.9 % عند الأساتذة).

أما السؤالان الرابع والخامس المتبقيان في المحور والموجهان إلى الأساتذة، فقد أجاب هؤلاء دون تردد بالتزامهما بنمط امتحان البكالوريا في المادة ، سواء في بناء الاختبار وشكل أسئلته أوفي توزيع العلامة على الأسئلة (98.5 %)، ويمكن تفسير ذلك بحرص الأساتذة على تدريب تلاميذهم على نمط الاختبار الرسمي في البكالوريا – أسئلة وتصحيحا– وتعويدهم على ذلك ، شعورا منهم بأهمية الاختبار ، وأداء منهم لمهامهم التربوية وواجباتهم تجاه تلاميذهم .

المحور الثاني: الموضوع الإجباري:



رسم بياني رقم 21: نسب رضا المفتشين والأساتذة– جانب الأسئلة: المحور الثاني.

- **التسمية:** لم يرض المفتشون (47.1 %) عن تستمية هذا القسم بالاجباري، كما لم تحظ هذه التسمية بنسب رضا عالية عند الأساتذة. وفي إجاباتهم عن فرع هذا السؤال (أي تسمية تقترحونها له؟) حظي مقترح: "لغويات " بـــ 83 % من طرف المفتشين و 27 % من اقتراحات الأساتذة. بينمت تفادى 11 % من المفتشين و 17 من الأساتذة التسمية من حيث المضمون واقترحوا تسمية تعكس منهجية إعداد وتقديم

موضوع الاختبارفي البكالوريا، وهي "الموضوع الأول"، ليقابل الموضوع الثاني الاختياري. كما اقترح 8 % من الأساتذة تسميته بـــ "تطبيقات".

وقد رفض كل من المفتشين والأساتذة أن يتضمن هذا القسم أيضا مثله أسئلة اختيارية (70.06 % من المفتشين أجابوا بـــ: لا – 66.7 % من الأساتذة كذلك) وتقاسمت أراؤهم فكرة ربط أسئلته بالنص المعطى للتحليل في الموضوع الاختياري بالسوية عند المفتشين (47% نعم 47 % لا) وبميل نسبي للرفض عند الأساتذة (40 % نعم– 57 % لا) .

وباستثناء تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب في هذا القسم من الاختبار والذي لم يلق رضا المفتشين (58.8 %) واتصافها بالدقة في مطلوبها (40 %) فإن الإجابات على باقي الأسئلة دلت على رضا كل من المفتشين والأساتذةعلى اشتمال أسئلة هذا القسم من الاختبار(الموضوع الإجباري)على الخصائص التالية: اشتقاق أسئلته من المقرر الدراسي – شمول الأسئلة لأنشطة علوم اللغة المقررة للشعبة– توزعها على ما درس التلميذ في فصول السنة الدراسية– –مستوى صعوبتها المتوسط– خلوها من التضليل– خلوها من الإيحاء – تميزها بالدقة في الهدف والصياغة اللغوية– وبالطول المناسب لعبارة السؤال– وقد تراوحت نسب الرضا بالنسبة لهذه الخصائص بين 64 % و 100 % عند المفتشين، وبين 67.7 % و 95.4 % عند الأساتذة.

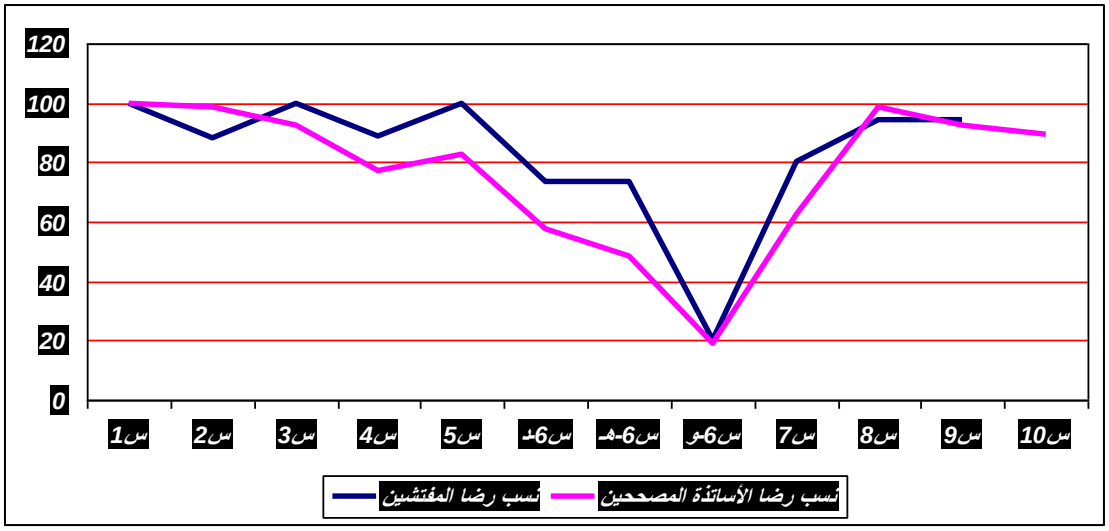
وكان سؤال الصرف في الشعبة الأدبية وإعراب جملة الشرط في الشعبة العلمية بالخصوص محل انتقاد المجيبين لتضمنهما تضليلا في نظرهم، ولخلوها من الدقة في المطلوب أو في الصياغة اللغوية.

وفي سؤال مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها أسئلة الموضوع الإجباري اختلف المفتشون والأساتذة في تقدير المستويات المستهدفة فأغلبية إجابات المفتشين (71 من 97 إجابة في الشعبة الأدبية،اي بنسبة 73.19 %، و 61 من 98 في الشعبة العلمية أي بنسبة 62.24 %) مست المستويات الدنيا (التذكر– الفهم – التطبيق) بينما قدر الأساتذة استهداف هذه الأسئلة للمستويات العليا في الشعبة الأدبية (التحليل– التركيب– التقويم): 26 إجابة من 94 إجابة أي بنسبة 27.65 %، ووافقوا المفتشين في الشعبة العلمية (207 من 305 إجابة أي بنسبة 67.86 %) وربما يمكن تفسير ذلك بارتباط بعض أسئلة الشعبة الأدبية في هذا القسم من الاختبار بالبلاغة والتذوق الجمالي للصور البيانية ، مما جعل الأساتذة يؤشرون على مستويات الأهداف العليا.

وكذلك بالنسبة لسؤال تعلق أسئلة الموضوع الإجباري بأنواع أخرى من الأهداف (مهارية أو وجدانية) فهناك اتفاق بين المفتشين والأساتذة على وجود ذلك ، خاصة بالنسبة للأهداف المهارية.

وفي السؤال الخاص بالأساتذة حول مدى تكافؤ أسئلة الاختبار في البكالوريا من حيث مستوى صعوبتها مع ما يعالجه التلميذ في الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية، أجاب 88 % بالإيجاب، مما يدل على رضاهم على هذه النقطة في الاختبار.

المحور الثالث: الموضوع الاختباري الأول. (المقال).



رسم بياني رقم 22: نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الثالث.

باستثناء الفرع الأخير للسؤال السادس ، والمتعلق بمدى استهداف سؤال المقال لمستوى التقويم حيث كا نت نسب الرضا منخفضة ، تكشف إجابات المفتشين والأساتذة عن أسئلة هذا المحور نتائج تماثل المحور السابق، فقد أبرزت رضا أفراد الفئتين، عن توفر مجموعة من الخصائص الإيجابية في سؤال المقال :

اشتقاقه من المقرر الدراسي- تناسبه مع الشعبة- وضوح عباراته في الدلالة مع المطلوب- شمولهما للعناصر المطلوبة في المقال- خلوها من التضليل- اعتياد التلميذ عليها في العام الدراسي- طولها المناسب- وقد تراوحت نسبة الرضا عند المفتشين بين : 61 % بالنسبة للسؤال 14 و 100% بالنسبة للسؤال 1، 2، 3. كما تراوحت عند الأساتذة بين 62 % بالنسبة للسؤال 7، و 100 % بالنسبة للسؤال 1.

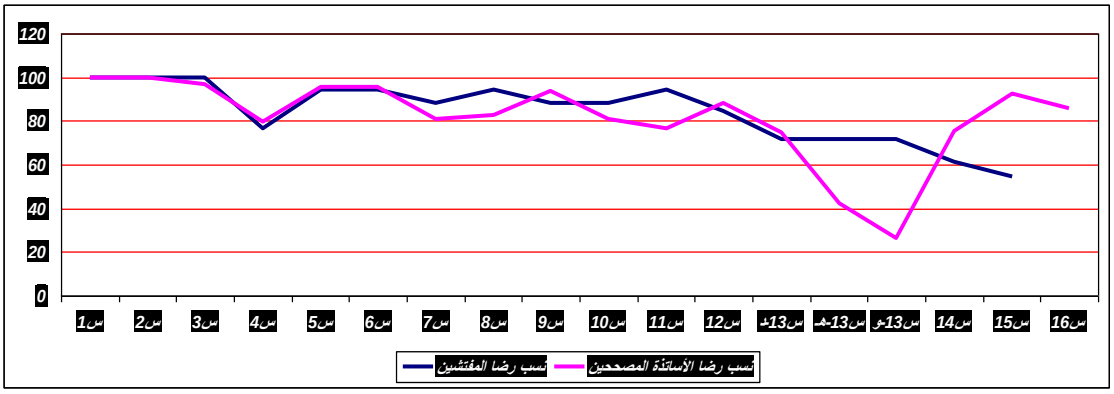
ومهما كان السبب وراء هذا الاختلاف في التقدير، لكن الملاحظ هو بقاء نتيجة كبيرة من الإجابات لدى المفتشين مرتبط بالمستويات الدنيا من الأهداف المعرفية: (الفهم- التذكر- التطبيق)، مما يطرح تساؤلا حول مدى تشبع سؤال المقال بالمستويات العليا للأهداف.

لكن يبدو أن تفسير ذلك هو معرفة كل من المفتشين والأساتذة بواقع تعامل التلاميذ مع سؤال المقال، فبسبب محدودية موضوعات المقال ونمطيتها (خصائص تطور الفنون الأدبية المقررة في النهائي للشعبة) ووجود مقالات كاملة جاهزة في الكتاب المدرسي وكتب أخرى خارجية من تأليف أساتذة ومفتشين فيها نماذج

لمقالات متطابقة مع المقرر الدراسي، فإن أغلبية التلاميذ يلجؤون إلى حفظها عن ظهر قلب وإعادة نسخها على ورقة الإجابة في امتحان البكالوريا إن لم يلجؤوا إلى أساليب الغش .

ولذا يصبح سؤال المقال في هذه الحالة يقيس مستوى التذكر في الحقيقة

المحور الرابع: الموضوع الاختياري الثاني : تحليل النص:



رسم بياني رقم 23: نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الرابع.

باستثناء السؤال 15: المتعلق بالتوازن بين سؤالي الموضوع الاختياري (المقال- تحليل النص)، الذي لم يتجاوز عينة الرضا المحددة في البحث عند المفتشين، حيث لم تتجاوز نسبة الرضا عنه : 54.5 %، وكذلك استهداف سؤال تحليل النص للمستويات العليا للأهداف المعرفية (التحليل – التركيب- التقويم) بالنسبة للأساتذة المصححين (42 %) ، فبقية الأسئلة كشفت نسب رضا المستجوبين من خلال إجاباتهم الدالة على الرضا- على التوافق بين المفتشين والأساتذة بشكل عام بشأن الحكم إيجابيا على توفر سؤال المقال على الخصائص الإيجابية التالية: الاشتقاق من المقرر- التناسب مع خصوصيات الشعبة- مستوى الصعوبة المتوسط في سؤال تحديد الفكرة العامة أو الأفكار الأساسية للنص- شموله لجوانب التحليل الأدبي (الأفكار- العاطفة- الأسلوب)- الخلو من التضليل- تداول التلميذ للمصطلحات الواردة في عبارة السؤال في السنة الدراسية ومعرفته بها- الوضوح- الدقة في الصياغة اللغوية – والتكافؤ من حيث الصعوبة مع أسئلة الاختبارات المدرسية الفصلية.

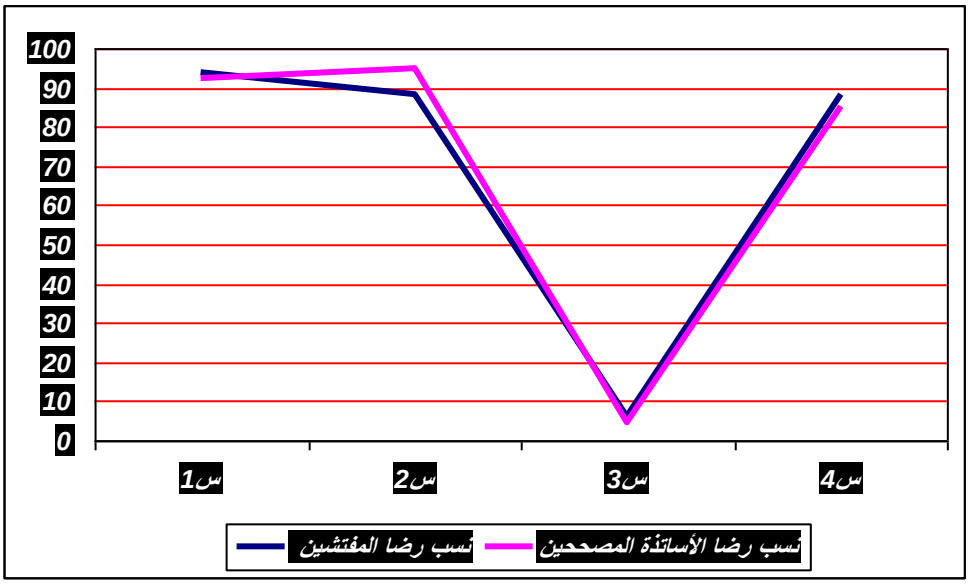
وأهم ما كشف عنه تحليل إجابات المفتشين والأساتذة على فروع أسئلة هذا المحور إبرازهم لغياب جانب الخيال في السؤال المتعلق بمدى شمول سؤال تحليل النص لجوانب التحليل الأدبي- عند المفتشين- أما الأساتذة فقد أكدوا على النقص في التناول في جوانب العاطفة (05 تكرارات من 14)- ودراسة الأفكار (03) والأسلوب (03) تكرارات أيضا. أما بالنسبة للجانب الذي تعلق به التضليل (فرع السؤال 8)، فهو استعمال مصطلح "مناقشة" بدل تحليل ونقد (عند المفتشين) وهو ما ذكره الأساتذة أيضا: (السؤال الرابع: مناقشة ما

ذهب إليه الكاتب من أفكار (06 تكرارات). هذا السؤال الأخير كان محل انتقادهم في فرع السؤال 11: عدم الدقة في الصياغة اللغوية (11 تكرار من 17).

أما السؤال 15: المتعلق بمدى وجود توازن بين سؤالي الموضوع الاختياري (المقال- تحليل النص)، والذي لم يحز على رضا المفتشين كما أسلفنا – فقد علل هؤلاء (3 تكرارات من 4 إجابات) باعتماد المقال على التذكر أكثر بينما تحليل النص يحتاج إلى قدرات ومهارات كثيرة (مستوى التركيب والابداع).

فيما وافق 3 أساتذة من 8 المجيبين على السبب السابق في عدم التوازن بين السؤالين ،(أي اعتماد المقال على التذكر واعتماد تحليل النص على الابداع)، أما بقية الإجابات فجاءت بتكرار واحد لكل منها كالتالي: حجم الأسئلة وعددها- المقال غير محدد النقاط بخلاف النص- المقال أطول- أسئلة النص واضحة.

المحور الخامس: إخراج اسئلة الاختبار.



رسم بياني رقم 24: نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب الأسئلة: المحور الخامس.

س1: مع تجاوز نسبة الرضا عن التقنيات المستعملة في طباعة وإخراج أسئلة الاختبار لدى كل من المفتشين والأساتذة المصححين (90%)- إلا أن الإجابات عن فرع السؤال (ما هي النقائص في هذا الجانب في نظركم؟)، بينت عند الأساتذة ما يلي: سقوط كلمة "يسدون"في جملة (كسرة بها رمقهم)- خلوها من تقنيات التلوين .

س2: كما كشفت إجابتان للمفتشين عن فرع السؤال الثاني المتعلق بالملاحظات على البيانات المسجلة على ورقة الاختبار عن غياب سلم التنقيط الجزئي .

س3: أما عدم رضا كل من المفتشين والأساتذة على غياب سلم التنقيط الجزئي المقابل لأجزاء أسئلة الاختبار، فيبدو أن هناك إدراكا للقيمة البيداغوجية والتربوية لذلك، حيث أنه يساعد المجيب على توزيع وقته وجهده على الأسئلة.

أما بالنسبة للملاحظات أو الاقتراحات المطلوبة من المستجوبين في ختام الاستبيان،فقد صدرت عن 16 من 65 أستاذا، و كانت عبارة عن :

- **نقد لأسئلة البكالوريا:** غير شاملة- لا تناسب طبيعة الشعبة- غياب التوازن بين قسمي الاختبار- اقتراح إلغاء الاختيار في الموضوع الثاني- نمطية الأسئلة.
- **نقد للاجابة النموذجية:** وفقدانها لثقة ورضا الأساتذة بسبب عمومها وعدم تفصيلها وأحيانا بسبب أخطائها.
- **تأسف:** لعدم أخذ اقتراحات الأساتذة كل عام بعين الاعتبار.

والنقطة الأخيرة يبدو أنها تتعلق بالاستبيانات التي توزع على الأساتذة في مراكز التصحيح كل عام والتي هي من إعداد فرق المعهد الوطني للبحث في التربية INRE بالعاشور بالعاصمة،

الجانب الثاني: تصحيح الاختبار.

المحور الأول: ما قبل عملية التصحيح.

رسم بياني رقم 25: نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب التصحيح: المحور الأول.

فيما يتعلق بإجابات المفتشين والأساتذة المصححين وآرائهم حول الإجراءات المعمول بها في مراكز التصحيح قبل البدء في عملية التصحيح لوثائق إجابات المترشحين (السؤال الأول).

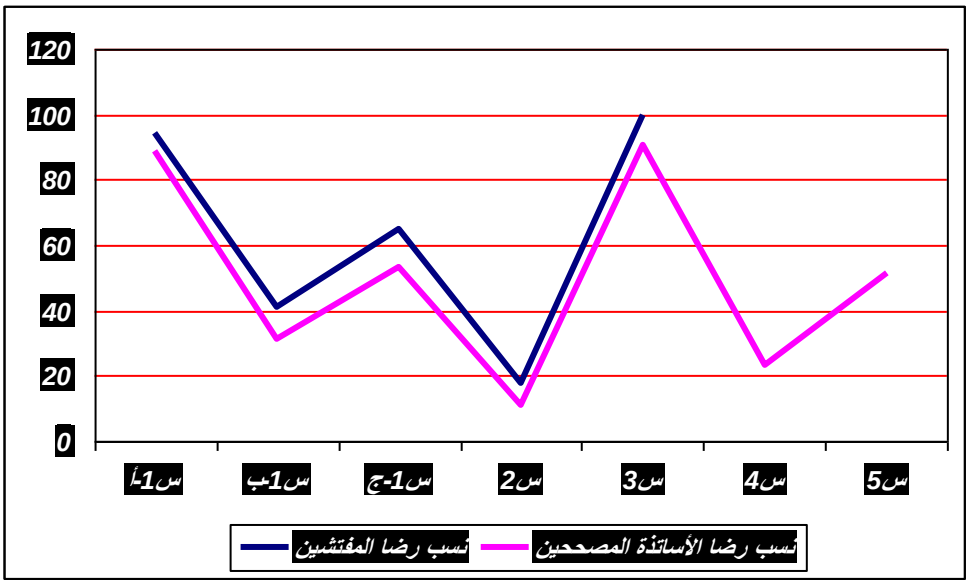
فهناك رضا مسجل عنها بشكل عام، لكن مع وجود ملاحظات على كيفية تطبيقها، فالإجابة النموذجية الوزارية الوطنية ضرورية لتوحيد التصحيح لهذا الامتحان ذي الطابع الوطني (88.2 % عند المفتشين-

89.1 % عند الأساتذة)، لكن من المفتشين من يرى أن تكون من إعداد المفتشين – (1من إجابتين)– أو الاستئناس بها وإمكانية إثرائها – (الإجابة الثانية)– أما بالنسبة للأساتذة فهناك من يرى بالبدء مباشرة بالتعرف على الإجابة النموذجية ومناقشتها (تكراران) أو ترك الأساتذة يتفقون فيما بينهم على إجابة نموذجية (تكراران) أو التوفيق بين الإجابتين (تكرار واحد).

أما بالنسبة للتصحيح الجماعي لعدد من أوراق المترشحين وتعليل من يرى عدم كفايتها لتوحيد طريقة التصحيح لدى الأساتذة، فهناك اتفاق بين كل من المفتشين والأساتذة على ترتيب السبب (ب): عدم تحديد مواطن الخلاف بدقة بعد التصحيح ومناقشتها لتوحيد التقويم –كأول هذه الأسباب (2 من 5 مجيبين عند المفتشين– 22 من 29 مجيبا عند الأساتذة).

أما الأسباب الأخرى التي يرونها فهي أساسا: طريقة التصحيح– اختلاف شخصيات المصححين– طبيعة أسئلة الاختبار: بحيث هناك اتفاق بين الأساتذة في أسئلة الموضوع الاجباري واختلاف في أسئلة الاختياري.

المحور الثاني: الاجابة النموذجية وسلم التنقيط:



رسم بياني رقم 26: نسب رضا المفتشين والأساتذة– جانب التصحيح: المحور الثاني.

وهو المحور الذي كانت فيه نسب الرضا منخفضة في أغلب أسئلته عند الأساتذة (5 من 7) و (2 من 8) عند المفتشين.

وتعلق عدم الرضا لدى أفراد الفئتين المستجوبتين بكون الإجابة النموذجية غير مفصلة في الموصوع الاختياري خاصة السؤال الأول منه (المقال) : 41.2 % عند المفتشين – 31.1 % عند الأساتذة .

أما السؤال الثاني في هذا المحور فقد أكد ت نتائجه إشكالية الإجابة النموذجية وإخفاقها في التوفيق بين الأساتذة المصححين : اكثر من 80% من المفتشين أجابوا بالإثبات عن السؤال المطروح : هل كانت الإجابة النموذجية محل جدل بين الأساتذة المصححين . وقد وافقهم الأساتذة المصححون في هذا الحكم – كونها لا تؤدي إلى اتفاق بين المصححين معللين ذلك بالإجابة : ج :(خطأ وارد فيها) كسبب أول ، تليها بعد ذلك الإجابة: أ (عمومها بحيث تقبل إجابات متعددة) فالإجابة : ب (غموض هذه الإجابة) .

وقد دلت نتائج السؤال الثالث على رضا المستجوبين فيما يتعلق بتوزيع العلامات على أجزاء الاختبار بنسب عالية ، ولكن الإشكال المطروح هنا هو كيف سيتم تقويم إجابة المترشح فيما يتعلق بتحديد عناصر الإجابة المنتظرة من التلميذ (الإجابة النموذجية) ، إذ لا يكفي توفر توزيع مفصل للعلامات بل لا بد كذلك من إجابة نموذجية مفصلة كذلك .

أما السؤال الرابع الخاص بالأساتذة والمتعلق بكيفية توظيفهم للإجابة النموذجية وتعاملهم معها : فإن إجاباتهم كشفت عن الالتزام النسبي بالاجابة النموذجية وسلم التنقيط الوطنيين عند التصحيح (أكثر من 70%) وهي نتيجة يمكن تفسيرها بعموم تلك الإجابة أو عدم ثقة الأساتذة فيها، أو لتصور معين لكيفية التصحيح بالتقدير العام لعناصر الإجابة المطلوبة والبحث عنها في إجابة المترشح.

أما السؤال الخامس وهو خاص أيضا بالأساتذة حول ما إذا كانوا غالبا يميلون إلى إعطاء علامة لا تبتعد عن وسط العلامة، وكان الغرض من طرح الباحث لهذا السؤال هو التعرف على مدى وجود ظاهرة "العلامة المركزية" التي ذكرها بعض الباحثين (أي الميل إلى منح علامة لا تبتعد عن وسط العلامة الممنوحة للإجابة الصحيحة عن السؤال) ، فقد نفت النتائج ذلك: 55 من 64 مجيب بـــ: لا (86 %)– 06 بنعم (9 %) 03 لم يجيبوا– ولكن مجرد وجود قرابة 10 % يعتمدون ذلك يطرح إشكالا. وإذا نظرنا إلى فرع هذا السؤال: في حال الاجابة بنعم، فهل يعود ذلك إلى: أ– صعوبة منح علامة دقيقة للاجابة –ب– عدم دقة الإجابة النموذجية –جـــ– الخوف من بروز الفروق المستدعية للتصحيح الثالث – د– أسباب أخرى...

فإن الغريب هو عدد المجيبين الذي تجاوز من أجاب بنعم عن هذا السؤال وهم 9 أساتذة، إذ وردت 31 إجابة على هذا الفرع من السؤال توزعت كالتالي:

1– (ب) في الدرجة الأولى: 18 تكرار –2– (أ)– 6 تكرارات– 3– (جـــ)– 04 تكرارات – د– (أسباب أخرى): ثلاث تكرارات: عدم إحاطة الإجابة النموذجية بكل الإجابات (02)– طبيعة المادة الأدبية (01).

وذلك مما يجعل الباحث ربما يشك في دقة إجابات الأساتذة عن هذا السؤال . كما يعترف بأن صيغته المباشرة هي التي ربما لم تجعله يصل إلى حقيقة المعلومة الواقعية (ميكانزمات الدفاع)

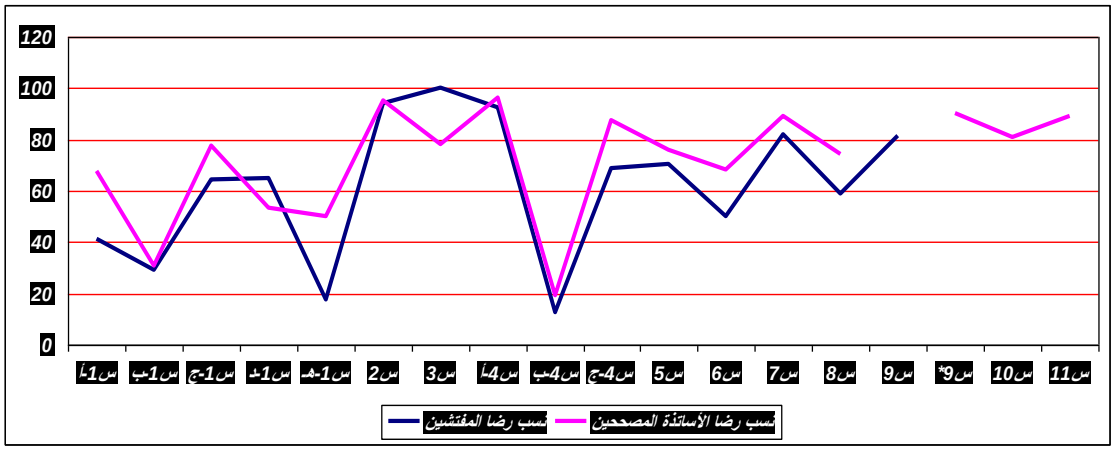
جانب التصحيح المحور الثالث: نظام التصحيح في البكالوريا.

لم ترد نسب الرضا عن سؤالي هذا المحور المتعلق بنظام تصحيح البكالوريا وإجراءات إخفاء هوية المترشح مرتفعة عند المفتشين مقارنة بالأساتذة، وكانت اقتراحات المفتشين بالنسبة لنظام التصحيح كالآتي: – أن يكون التصحيح على مستوى مؤسسات الإقامة بجمع الوثائق ونقلها إلى مؤسسات عمل الأساتذة بدل انتقالهم إلى مراكز التصحيح (4اقتراحات من 6). – وهذا الاقتراح كما هو واضح يتعلق بظروف التصحيح لا بنظامه – أما الاقتراحان المتبقيان فأحدهما يدعو إلى الاكتفاء بتصحيح واحد مع إعداد شروط مناسبة (تكرار واحد) – وثانيهما لا يرى ضرورة التصحيح الثالث ويقترح إلغاءه والاكتفاء بتصحيح أستاذين للوثيقة الواحدة (تكرار واحد) . أما اقتراحات الأساتذة فعددها أربع وزعت بين التصحيحات الثلاثة: – الاكتفاء بالتصحيح الأول (تكرار واحد)– الاكتفاء بالتصحيح الأول والثاني والتخلي عن الفوارق (تكراران)– تصحيح كل الأوراق تصحيحا ثالثا (تكرار واحد)، ولعل مبعث هذا الاقتراح الأخير إيمان صاحبه بعدم فعالية إجرءات توحيد التصحيح المعمول بها (الإجابة النموذجية الوزارية– التدريب على تصحيح جماعي لبعض الأوراق...) في إزالة الفروق، ومن ثم فهي باقية، والحل يكمن في تعدد التصحيحات تفاديا لظلم التلميذ.

- وفيما يتعلق بملاحظات واقتراحات من يرى عدم كفاية الإجراءات المتعلقة بإخفاء هوية المترشح والنقائص المسجلة في جانب تحقيق نزاهة التصحيح، وردت ستة اقتراحات من المفتشين تركزت أهمها حول مواصفات الأستاذ المصحح: ضعف مستوى الأساتذة ونقص خبرتهم وكفاءتهم ونزاهتهم في بعض الأحيان (3 تكرارات) وبقاء وثائق التلميذ في الولاية ويصححها أساتذة الولاية (تكرار واحد).

وقد أكد الأساتذة من جهتهم في اقتراحاتهم وملاحظاتهم على مواصفات الأستاذ المصحح أيضا في نوع من النقد الذاتي: مثل نقص الجدية عند بعض المصححين، وتقص التحلي بالضمير الحي والموضوعية في التصحيح (7 من 14 اقتراحا) كما عابوا أيضا بقاء الوثائق في الولاية ورأوا ضرورة إبدال الأوراق بين الولايات ومراكز التصحيح (تكراران) سعيا لتحقيق أكبر قدر ممكن من نزاهة التصحيح وموضوعيته. كما نجد اقتراحات أخرى وجهت أصابع الاتهام إلى التلاميذ: – وجود بعض الرموز على الأوراق وأحيانا تكتب الأسماء بالداخل (تكراران) وأخرى إلى: – الطاقم الإداري، إذ يمكن الغش في حساب النقاط (تكراران).

جانب التصحيح: المحور الرابع: عملية التصحيح في البكالوريا والعلامة الممنوحة.



- **رسم بياني رقم 27: نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب التصحيح: المحور الرابع.**

- في **السؤال الأول** المتعلق بالعوامل المؤثرة في التزام الأساتذة المصححين بطريقة التصحيح الواجبة : تتبع إجابة التلميذ خطوة خطوة : فقد جاءت الإجابة (ب) في المقام الأول: وتتعلق بالخط الذي كتبت به الإجابة- وهو ترتيب يشي بالوجود الواقعي لهذا المشكل - أي وجود أوراق إجابات عديدة ميزتها رداءة الخط حتى تكاد لا تقرأ من طرف الأستاذ المصحح . (في التوصيات: إدخال مادة الخط) سواء عند المفتشين (12 من 32 إجابة)- أو عند الأساتذة (66 %) (42 من 103).

وجاء في المرتبة الثانية عند المفتشين – الطبيعة المزدوجة للاختبار: موضوعان بطبيعة مختلفة من حيث نوع السؤال وبتقويم مختلف. (10 من 32 إجابة) والعنصر – هـ- كثرة أوراق المترشحين في اللجنة. (06 من 32)في الرتبة الثانية. بينما ورد هذا الترتيب عند الأساتذة معكوسا حيث قدموا العنصر هـ إلى السبب الثاني (28 من 103 إجابة)- وأخروا العنصر – أ- إلى الرتبة الثالثة (20 من 103 إجابة).

ويمكن تفسير اختيار المفتشين بالموقف التربوي النظري فقدموا عنصر طبيعة الاختبار لديهم بينما إجابات الأساتذة وجهها واقع التصحيح ومعاناتهم فقدموا عنصر كثرة أوراق المترشحين في اللجان.

- **أما السؤالان الثاني و الثالث** المتعلقان بتوظيف الأجزاء العلوية والسفلية لمقياس (سلم التنقيط) التصحيح فكشفت الإجابات عن وجود هذا التوظيف، وهو المقصود من وضع السؤال، ففي الجواب بالإثبات نفى لوجود اعتماد العلامة المركزية في التصحيح وإهمال لطرفي المقياس.
- وقد اقتصر الباحث في هذه النقطة على التأكد من وجود هذا التوظيف، أما نسبة هذا التوظيف فيمكن أن تكشف عند دراسة الباحث لعينة من العلامات المتحصل عليها في اختبار المادة في البكالوريا.
- **أما السؤال الرابع** : المعد بغرض التعرف على رأي المستجوبين حول وجود صعوبة في التصحيح بالنسبة لأقسام الاختبار الثلاثة (الموضوع الاجباري- الموضوع الاختياري الأول (المقال)- الموضوع الاخياري الثاني (تحليل النص): كشف حساب الإجابات عن وجود صعوبة في تصحيح

الموضوع الاختياري الأول (المقال) 14 من 20 إجابة أي بنسبة 70 %) عند المفتشين و (41 من 55 إجابة عند الأساتذة أي بنسبة 74.55 %) بعيدا عن الموضوع الاختياري الثاني تحليل النص (5 من 20 لدى المفتشين– 9 من 55 لدى الأساتذة) ليكون مستوى صعوبة تصحيح الموضوع الاجباري هو الأدنى (إجابة واحدة من 20 لد ىالمفتشين– 5 إجابات من 55 لدى الأساتذة).

وتوقع الباحث أن تعود صعوبة تصحيح المقال إلى ما انتقده الأساتذة في خلال إجاباتهم عن الأسئلة السابقة :والمقصود بذلك الإجابة النموذجية وما تتصف به من عموم وعدم تفصيل من جهة– ولطبيعة سؤال المقال المفتوح وصعوبة تصحيحه من جهة أخرى,

لكن إذا نظرنا إلى الإجابات التعليلية لسبب هذه الصعوبة عند المستجوبين فنجدها كثيرة ومتعددة تجاوزت السببين المذكورين. إذ نجد الإجابات التالية عند المفتشين:

إجابات المفتشين: (07 إجابات).

- صعوبة تقويم اختبارات المقال (03 تكرارات).
- انتقال وتيرة التفكير المفاجئة من جو فكري إلى آخر (01).
- غموض المطلوب (01)
- تنوع إجابات التلاميذ نظرا لاختلاف تعاملهم مع السؤال (01).
- اتباع السرد والحفظ الكلي لما هو في الكتاب المدرسي (01)
-
- أما الأساتذة: فكان فيض إجابتهم 38 ربما يدل على معاناتهم الحقيقية في تصحيحهم لسؤال المقال. وكانت كالتالي: .

إجابات الأساتذة: (42 إجابة).

- صعوبة تقويم سؤال المقال واعتماد الحفظ والنقل الحرفي لما هو موجود في الكتاب المدرسي (10 تكرارات).
- عدم مطابقة الإجابة النموذجية الوزارية لمتطلبات السؤال وما تعود عليه التلاميذ (10).
- تجزئة علامة السؤال الاجباري (0.25 عدة مرات) (03 تكرارات).
- صعوبات بسبب انعدام المنهجية في إجابات التلاميذ، والخلط بين العناصر وعدم الترتيب (12).
- عدم وضوح الخط ونقص في تنظيم ورقة الاجابة النموذجية وكثرة الأخطاء (04).
- عدم الاتفاق بين المصححين عند مناقشة الإجابة النموذجية (03)
-
- أما إجابات المبحوثين عن **السؤال الخامس**: حول موقفهم من مقدار العلامة المخصصة للأسلوب والعرض وهل يفضلون رفعها أم خفضها أم إبقاءها كما هي فقد كشف حسابها عن تفضيلهم الإجابة الأخيرة: 12 تكرار لدى المفتشين من 13 إجابة (71 %)– مع ملاحظة عدد غير المجيبين 4 من

17 (23 %) المرتفع نسبيا. وأعرب الأساتذة أيضا عن تفضيلهم للإجابة نفسها (إبقائها كما هي) 45 تكرار من 60 إجابة (70 %).

ويمكن تفسير موقف كل من المفتشين والأساتذة من هذه العلامة بإدراكهم – ومن ثم حرصهم على أن لا يقتصر التقويم على المادة العلمية والأدبية فقط بل الشكل والأسلوب أيضا لهما قيمتهما في اختبار هذه المادة. هذا من جانب، ومن جانب آخر، وبسبب عمومية معنى هذين المصطلحين (الأسلوب والعرض) وسعتهما، فالجميع يعتقد أنه ضمن المجال المقصود بهما، ولابد من بحوث استطلاعية مثل هذه الدراسة تكشف ما يفكر به كل أحد لتتضح الحقيقة (الاختلاف الكبير بين المقومين لعنصر معين من عناصر التقويم في الاختبار)

أما إجابات المستجوبين عن **السؤال السادس** الكاشفة عن موافقتهم (أو لا) لمن يرى حذفها باعتبار أن تقويم الأسلوب والعرض يتم ضمن تقويم أجوبة المترشح على أسئلة الاختبار فقد كشفت عن تقاسم الرأيين تقريبا لأفراد عينة المفتشين : نعم: 17/7 مفتشا (41 %)– لا: 17/8 مفتشا (47 %) . ولم يجب اثنان منهم على السؤال (12 %) . بينما مال الأساتذة إلى إدماجها ضمن تقويم أجوبة المترشح بشكل عام: نعم: 64/19 (30 %) – لا: 64/40 (62 %)– لم يجب: 64/5 (8 %).

و قد جاء اختيار المفتشين مبنيا على الموقف التربوي الذي يريد إبراز قيمة هذا العنصر تقويميا، وأما اختيار الأساتذة فمرجعه إلى الموقف الواقعي فربما هم يعانون من تقدير حق التلميذ من هذه العلامة، فتخوفا من ظلمهم له من جهة، وإيمانا منهم بقيمة هذا العنصر من جهة أخرى لذلك لم يقترحوا إلغاءه وإنما يفضلون إدماجه ضمن تقويم إجابات التلميذعن أسئلة الاختبار.

- نأتي الآن إلى **فرع السؤال السادس** : المتعلق بعلامة (الأسلوب والعرض)التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تصحيح الموضوع الاختياري وينص عليها سلم التنقيط الرسمي (من 2 إلى 3 علامات)، فنتائجه تكشف عن اختلاف كل من المفتشين والأساتذة في تحديد العناصر محل التقويم ضمن العلامة المخصصة للأسلوب والعرض ، بل أيضا في ترتيبها. وهذا الاختلاف لدى الأساتذة أكبر وأوضح.

وقد وجد الباحث صعوبة في جمع الإجابات المشتركة وتلخيصها بسبب ذلك، ووصل إلى ما يلي:

أ –بالنسبة للمفتشين: فالعناصر التي يوجهون إليها الأساتذة المصححين لأخذها بعين الاعتبار هي:

1 –المنهجية وتنظيم الإجابة: 9 تكرارات من 22 (53 %).

2 –سلامة اللغة وجمال الأسلوب: 9 تكرارات من 22 (53 %).

3 –الخط: وضوحه وجماله: 4 تكرارات من 22 (24 %).

مع ملاحظة العدد المرتفع للذين لم يجيبوا عن هذا السؤال (8 من 17 مفتشا أي 47 %) مما يدل على صعوبة الإجابة ومن ثم غشكالية الموضوع.

ب –بالنسبة للأساتذة:

1 -الأسلوب ولغة التلميذ من حيث الدقة والجمال: 40 تكرار من 160 أي 25 %.
2 -المنهجية: 35 / 160 أي 21.87 %.
3 -تنظيم وترتيب ونظافة ورقة الإجابة: 160/31 أي 19.37.
4 -الخط: 160/29 أي 18.12 %.
5 -الأخطاء الإملائية واللغوية: 160/19 أي 11.87 %.
6 -الالتزام بالمطلوب وتطبيق التقنيات: 160/03 أي 1.87 %.
7 -المادة العلمية: 160/01 أي 0.62 %.
8 -عناصر أخرى: 160/02 أي 1.25 %.
9 -لم يجب: 64/09 أستاذ: 14 %.

فالملاحظ هو الاختلاف في تقدير هذه العناصر وتحديدها، كما أن الإجابة رقم 7 في تلخيص الباحث لمضمون إجابات الأساتذة (المادة العلمية) تتجه إلى المضمون لا إلى الأسلوب والعرض المتعلقين بالشكل

السؤال السابع : المتعلق بترتيب أوراق المترشحين عند التصحيح بحسب الموضوع فيتم تصحيح الموضوع الأول (الإجباري)لكل المترشحين: ثم يكون الانتقال إلى الموضوع الثاني: فقد جاءت اللإجابات نافية لذلك بنسب عالية .

ومثله السؤال الحادي عشر الخاص بالأساتذة : هل تعيدون ترتيب أوراقالمترشحين في اللجنة بحسب السؤال الاختياري الذي أجاب عنه المترشح(المقال – تحليل النص) . فقد كان النفي واضحا أيضا . ويلاحظ الباحث أن إجابات الأساتذة المصححين هنا على هذين السؤالين تعلقت بما هو موجود ، أي الإجراءات المعمول بها، والتي لا تسمح بتغيير ترتيب أوراق اللجنة حسبما تسلمها الأستاذ المصحح ، لارتباط ترتيب أرقام الإغفال لوثائق إجابات المنرشحين في اللجنة بقصاصات تسلم للأساتذة المصححين لوضع العلامات عليها ، وهي مرقمة أيضا بالترقيم نفسه. فهناك محذور الخلط بين العلامات في التسجيل في حال تغيير الترتيب ن فتمنح علامة (س) إلى مترشح آخر غير صاحبها الحقيقي، لذا هناك حرص على احترام الترتيب والتدوين المباشر إثر تصحيح كل وثيقة أو مجموعة قليلة منها حتى لا يقع الخلط في الترتيب (Le décalage) المحذور . ولو كانت صياغة عبارة السؤال بشكل آخر مثل: هل تفضلون .... فلربما كانت النتائج مخالفة لما أفرزته نتائج فرز إجابات هذين السؤالين.

السؤال الثامن: أبرزت النتائج المتعلقة بهذا السؤال اعتقاد المفتشين بأن الأساتذة يصححون بالطريقة نفسها التي يصححون بها الاختبارات الفصلية بنسبة 76.47%، وهو اعتقاد الأساتذة أيضا في أنفسهم82.73. % وما يلاحظه الباحث هو النسب المتبقية ودلالاتها . فمن المفروض أن تكون طريقة

التصحيح واحدة ، فامتحان البكالوريا رغم قيمته فهو لا ينبغي أن يعتبر أكثر من اختبار تحصيلي، وكل اعتبار له يخرجه عن هذا الإطار يطعن في موضوعية تصحيحه ومصداقية نتائج ذلك.

أما بالنسبة لنتائج فرز إجابات **السؤال التاسع الخاص بالأساتذة** حول طريقة التصحيح المعتمدة من طرفهم ، فقد أجاب معظم الأساتذة باعتمادهم على. أ- تتبع إجابة التلميذ خطوة خطوة (94 %) وهي الطريقة الواجبة لتحقيق موضوعية التصحيح، أما بقية الإجابات فمنها أربع اختار أصحابها: - ب- (الطريقة الاجمالية). أما - جـ- (طريقة أخرى)- فوردت فيها اقتراحات فردية أهمها اقتراح:(المزج بين الطريقتين). وهو اقتراح وإن ورد بتكرار واحد إلا أن الباحث تأسف لعدم إدراجه من طرفه ضمن المقترحات ليتعرف على رأي الأساتذة حوله فربما قد يحظى باختيار المستجوبين نظرا لطبيعة اختبار المادة حيث نجد الطريقة الأولى - (أ)- لا يمكن أن يستغني الأستاذ عنها في تصحيح الموضوع الإجباري نظرا لطبيعة أسئلته: (عددها قليل و إجابتها قصيرة) أما القراءة الإجمالية مع الاقتراح الوارد من طرف أحد الأساتذة في هذه النقطة: (- التركيز على المعالم الرئيسية في الإجابة) فهي التي يلجأ إليها الأستاذ عادة عند تصحيح المقال. فلو ذكر اقتراح يجمع بينهما فلربما تغيرت النتائج المحصل عليها .

أما **السؤال التاسع الخاص بالمفتشين** لمعرفة رأيهم في مدى التزام الأساتذة بطريقة تصحيح واحدة في التصحيح الأول والثاني والثالث فقد أجاب 13 منهم بالتزام الأساتذة بذلك (76.47%) .أما الذين رأوا أن هناك تبديل في الطريقة بحسب نوع التصحيح فقد عللوا ذلك ب(فرع السؤال التاسع): - انعدام الموضوعية في بعض الأحيان (تكرار واحد) - لأن المصحح الثالث لا يخشى وقوع فروق (تكرار واحد) .

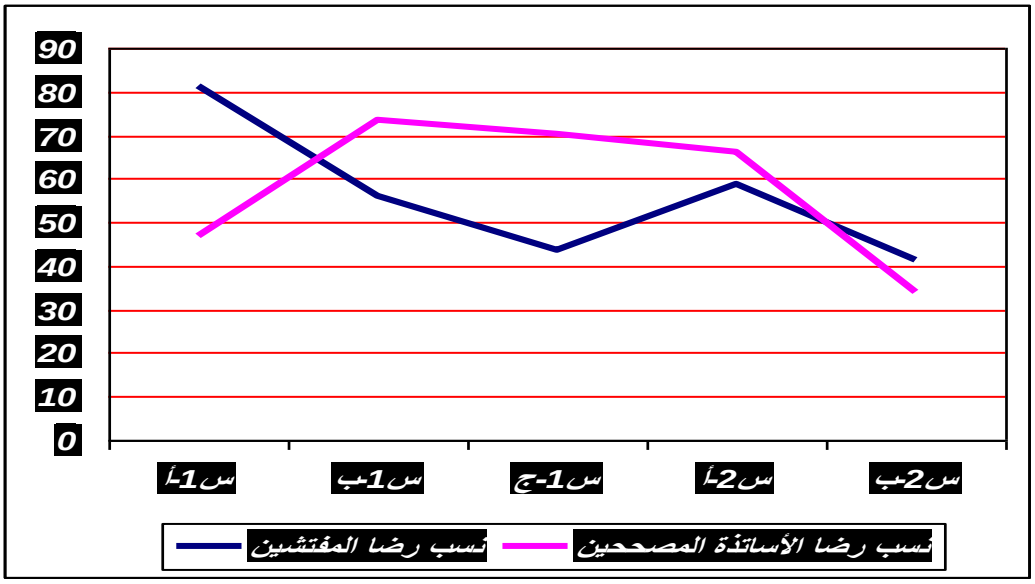
- **السؤال العاشر**: أجاب 49 من 64 أستاذا الموجه إليهم هذا السؤال -المتعلق بتأثير تصحيح الموضع الأول (الاجباري) على الثاني (الاختياري) لديهم- بالاجابة: - د- (لا يوجد تأثر) بنسبة : (77 %)، ويلاحظ الباحث هنا إيجابية هذه النتائج لأن عكس ذلك يطعن في موضوعية التصحيح ومصداقية العلامة الناتجة عنه والممنوحة تقويما لمردود التلميذ. لكن أيضا باقي الإجابات المتعلقة بوجود تأثر لها دلالتها: أحيانا: 8 تكرارات (12 %)- غالبا : 3 تكرارات (5 %)- دائما : تكرار واحد (1 %)- لم يجب : 3 تكرارات (5 %).

فـ 18 % من المجيبين يتأثرون بشكل ما بتصحيح الموضوع الأول حين يقومون الثاني. وهو ما لا ينبغي أن يكون خاصة في امتحان له قيمته وانعكاساته مثل البكالوريا.

ثم إن طرح السؤال بشكل مباشر وصريح ربما له أثره في إجابات الأساتذة. فالملاحظة المذكورة سابقا في شأن صياغة عبارة السؤال تصح هنا أيضا،

المحور الخامس: اتجاه الأستاذ نحو عملية التصحيح:

السؤال الأول في هذا المحور :كشفت نتائج الفرز لإجابات المفتشين والأساتذة عن هذا السؤال ما يلي:



رسم بياني رقم 28: نسب رضا المفتشين والأساتذة- جانب التصحيح: المحور الخامس.

في حال توفر العدد الكافي من الأساتذة لتصحيح اختبار المادة فهل تفضلون:

عند المفتشين: الإختيار الأول:- ج - (أن يقتصر الاستدعاء على الأساتذة الذين درسوا المستوى النهائي سنة الاختبار فقط) :10 تكرارات من 22 إجابة (45.45 %)

وكان الاختبار الثاني: -ج- (أن يكون بالتناوب بين الأساتذة) : 22/7 اي (9.09 %) والأخير كان:- أ- (أن يبقى استدعاء الأساتذة لعملية التصحيح إجباريا) : 22/5 (22.72 %)

بينما كان اختيار **الأساتذة** الأول مقسما بين - ب(بالتناوب بين الأساتذة) و جـ (الاقتصار على من درس النهائي فقط): 17 تكرار من 34 إجابة لكل منهما (50 %) والاختيار الثالث لم يحظ بقبول طرف الأساتذة وهو. أ- (إجبارية الاستدعاء): 10 من 34 (29.41 %)

ويمكن تفسير الموقفين: برده إلى وظيفة كل من أفراد الفئتين : فبنظرة المفتش يكون الأستاذ الذي درس المستوى النهائي ومقرراته الدراسية أكثر استيعابا للمستوى الدراسي ، ومن ثم أحسن قدرة على تقويم إجابة التلميذ من الذي لم يدرسه في سنة الامتحان. بينما الأساتذة- ربما بسبب خبرتهم الطويلة في التدريس والتصحيح - فهم يرون أنفسهم قد حفظوا المقرر من كثرة المرات التي درسوه، ومن ثم عدم تدريسه سنة الامتحان لا يعتبر عائقا تربويا يحول دون تقويم حسن منهم لإجابات المترشحين فهم يرون أنفسهم متساويين، ولذا ربما يفضلون أن يكون الاستدعاء تناوبيا ، تحصيلا للعدالة بالنسبة لجميع أساتذة الولاية في الاستفادة

التربوية من المشاركة في تصحيح البكالوريا (وحتى المادية) دون إقصاء، ومن ثم التناوب يمكن أن يكون حلا لذلك.

كما يلاحظ الباحث قلة الموافقين على بقاء الاستدعاء إجباريا حتى لدى المفتشين، فقد تغلب الموقف البيداغوجي النفسي (مراعاة اتجاه الأستاذ والجانب النفسي له) على الموقف الإداري الذي يهتم فقط بان يجري التصحيح بعدد كاف من الأساتذة في المقام الأول ولا يراعي جوانب أخرى (نفسية .إجتماعية ...) إلا قليلا.

أما موقف الأساتذة فيمكن تفسيره بأنهم رغم علمهم بأن تصحيح الاختبارات الرسمية يدخل ضمن واجباتهم المهنية كما يحددها التشريع المدرسي إلا أن احتمال تزامن الاستدعاء للتصحيح بظروف قاهرة خاصة بالأستاذ (صحية– اجتماعية...) خاصة لدى الأستاذات (نصف عينة الأساتذة تقريبا في هذه الدراسة من جنس الإناث) يجعلهم يتمنون إلغاء الطابع الإداري الإجباري لهذا الاستدعاء .

وتضمنت اقتراحات المفتشين في الإجابة –د– (اقتراحات أخرى.....) عن هذا السؤال ما يلي:

1 -تقييم المصححين من طرف رئيس لجنة التصحيح بعد كل دورة (تكرار واحد)
2 -تعيين المصححين من قبل المفتشين لا غير (01)
3 -نقل وثائق التلاميذ إلى خارج الولاية التي درسوا فيها وامتحنوا فيها (01)

والاقتراحان: 2،1 يعكسان هموم وآمال فئة المفتشين في رؤية دورهم التربوي والتوجيهي يتعزز في مقابل دور الإدارة التنظيمي . أما بالنسبة للأساتذة فقد اقترحوا خمسة إجراءات في موضوع استدعاء الأساتذة لعملية التصحيح في البكالورياجاءت كلها بتكرار واحد:

1 -عتماد معيار الكفاءة والمفتش هو المقدر (01)
2 -استدعاء أقدم الأساتذة (01)
3 -مراعاة إقامة المصححين (01)
4 -إجراء دورات تدريبية للمصححين قبل التصحيح (01)
5 -عدم استدعاء الأستاذات اللواتي كن في عطلة أمومة (01)

وتعكس هذه الاقتراحات تمنيات الأساتذة في أن يولي القائمون والمسؤولون المباشرون على استدعاء الأساتذة لتصحيح اختبار المادة في البكالوريا. هذا الموضوع الاهتمام اللازم تربويا ومراعاة ظروف الأستاذ: الذي يحمل على كتفيه ثقل عملية التصحيح ومسؤوليتها .

* **السؤال الثاني في هذا المحور** تعلق بالكشف عن رأي المستجوبين بالنسبة لكفاءة الحوافز المعنوية والمادية المرصدة لتحفيز الأستاذ نحو عملية التصحيح، وقد أبرز فرز نتائجه عدم رضا كل من الفئتين.

مفنشين وأساذة – عن ذلك وقد لخص الباحث اقتراحاتهم في باب ذكر أهم التحفيزات الواجبة على الإدارة تدعيمها. بالشكل التالي:

أولا- الاقتراحات المشتركة بين المفتشين والأساتذة(الترتيب بحسب عدد التكرارات)

1) رفع قيمة الورفة والتعويضات المادية: 23.80 % لدى المفتشين(أي 5 تكرارات من 21 اقتراحا) 40 % لدى الأساتذة (26 تكرار من 65 افتراحا)
2) تحسين ظروف الإيواء والإطعام والنقل: (5) أي 23.80 % لدى المفتشين (11) أي 16.92 % لدى الأساتذة
3) تحسين ظروف العمل في مراكز التصحيح :(4) أي 19.04 % لدى المفتشين – (8) 12.30 % لدى الأساتذة.

ثانيا: الاقتراحات غير المشتركة:

1 -**المفتشون:** 1) حسن انتقاء المصححين على حسب كفاءتهم (02) تكراران.
2 -ترقية المصححين الجيدين (01) تكرار واحد.

ب **الأساتذة** :

1 -تهيئة الأستاذ معنويا قبل الذهاب إلى مركز التصحيح: (04) تكرارات.
2 -الدفع الفوري لمستحقات التصحيح مباشرة .بعد المداولات: (02) تكراران.
3 -**3)**التصحيح يكون بالولاية مقر عمل المصحح: (02) تكراران.
4 -4) إلغاء مراكز التصحيح الداخلية وجعلها على المناطق الساحلية : (02) تكراران.
5 -5) إسناد مهمة المداولات للأساتذة المصححين (01) تكرار واحد.

ويلاحظ الباحث في ختام عرضه لهذه الاقتراحات مايلي:

- أنها مالت في معظمها الغالب إلى نوع التحفيزات المادية.
- أن المستجوبين لم يبخلوا باقتراحاتهم في هذا الموضوع وخاصة الأساتذة: 21 اقتراحا صدر من المفتشين، و65 من الأساتذة.

- أما بالنسبة للمطلب الأخير في الاستبيان الخارج عن أسئلته:

ملاحظات واقتراحات تتعلق بموضوع الاستبيان لم يتطرق إليها أسئلته:

فقد قدمها من المفتشين ستة من 17: بنسبة 35.29 **%**.

ومن الأساتذة عشرون : بنسبة (64/20 : 31 %)

ويلخصها الباحث كالتالي:

المفتشون: 1) جوانب وملاحظات لم تتطرق إليه أسئلة الاستبيان: (00)

2) ملاحظات واقتراحات متعلقة بموضوع الدراسة:

* اقتراحات لتغيير شكل الاختبار (02)
* عملية التصحيح ومتطلباتها (01)
* انتقاء المصححين وضرورة إسناده للمفتشين (01)

03) ملاحظات متعلقة بالاستبيان:

* طول الاستبيان وتفصيل أسئلته (02)

الأساتذة: 1) ملاحظات أو اقتراحات في جوانب لم تتطرق إليها أسئلة الاستبيان :

* دور الإدارة في إعداد الوثائق وتنظيمها في مراكز التصحيح: (04)
* فترة التصحيح ومدى ملاءمتها (02)
* كيفية إختيار رؤساء المراكز (02)
* تصحيح الأساتذة في ولايات إقامتهم (01)

2) ملاحظات أو اقتراحات في جوانب تطرقت إليها أسئلة الاستبيان:(06)

3) اقتراحات أخرى:

* ضرورة الاهتمام بمثل هذه البحوث وتطبيق نتائجها (03)
* تمنيات بالنجاح للباحث (02)

6) تحديد عدد الوثائق المراد تصحيحها بالنسبة لكل أستاذ : (01)

7) الرجوع إلى فترة العمل السابق: فترة صباحية وفترة مسائية: (01)

8) تمديد فترة التصحيح: (01)

9) إمكانية التبادل بين مراكز التصحيح: (01)

IV- 3: مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة المعروضة:

توافقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه فرق المعهد الوطني للتربية، من خلال تقييمها لإمتحان البكالوريا والتي وردت نماذج له في إصدارات المعهد (دفاتر المعهد الوطني للتربية)، حيث حظيت نماذج اختبار مادة الأدب العربي في البكالوريا بنسب عالية من الرضا للأساتذة المصححين في مراكز البكالوريا. كما أن اهناك اتفاق في النقاط محل التحفظ (النقائص المسجلة).

خلاصة الفصل:

أكدت نتائج الدراسة المعروضة في هذا الفصل صحة الفرضيات التي وضعها الباحث، وذلك من خلال فرز الإستبيان وكشفه عن نسب الرضا العالية لدى المفتشين والأساتذة المصححين عن العناصر التي شملها تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في جانبي: الأسئلة والتصحيح. وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أشرف عليها المعهد الوطني للتربية بالعاصمة.كما أكدت صحة الفرضيات الفرعية.

الجانب الميداني:

الفصل السابع: دراسة عينة من النماذج والنتائج.

I- دراسة الباحث لعينة من نمادج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا:

I-1 العينة المدروسة.

I- 2 ملاحظات عامة حول الاختبار ككل.

I- 3 ملاحظات حول الموضوع الإجباري.

I- 4 ملاحظات حول الموضوع الإختياري.

I- 5 نتاج الدراسة ومقارنتها بالدراسة الأساسية في هذا البحث.

II- دراسة الباحث لعينة من نتائج المترشحين في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا:

II- 1 العينة المدروسة.

II- 2 دراسة علامات شعبة الآداب والعلوم الانسانية.

II- 3 دراسة علامات شعبة علوم الطبية والحياة.

II- 4 نتاج الدراسة ومقارنتها بالدراسة الأساسية في هذا البحث.

تمهيد:

بغرض تدعيم الدراسة الأساسية في هذا البحث (تقويم نموذجين للاختبار محل التقويم من خلال استطلاع آراء المفتشين والأساتذةعن طريق استبيانمعد لهذا الغرض) وتوسيعا لمجال مقارنة النتائج ، ارتأى الباحث إجراء دراستين: تتعلق الأولى بدراسة عينة من نماذج الاختبارمحل التقويم في هذه الدراسة، والثانية لعينة من نتائج المترشحين في اختبار المادة في البكالوريا، فهما يتعلقان بالجانبين محل التقويم من جوانب الاختبارفي الدراسة الأساسية في هذا البحث (الأسئلة والتصحيح) فدراسة النماذج دراسة وثائقية هدفها التعرف على أسئلة الاختبار، توعها وعددها وصياغتها وكذا ورقة الاختبار وما يسجل عليها من بيانات.

أما دراسة عينة من نتائج المترشحين فيراد منها التعرف على بعض الجوانب المتعلقة بعملية تصحيح الاختبار كصعوبة تصحيحه(من خلال نسبة التصحيح الثالث) وكذا استنتاج بعض خصائص أسئلته مثل مستوى صعوبتها.

I- دراسة الباحث لنماذج من اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا:

أجرى الباحث دراسة وثائقية على عينة عشوائية من نماذج الاختبار المذكور وسجل الملاحظات التالية حول الاختبار:

- **تحليل طبيعة اختبار مادة اللغة العربية وآدابها :**

يأخذ اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا شكلين من أشكال التقويم في كل الشعب :

أ- الاختبار الموضوعي: هو مجموعة من التمارين التطبيقية الإجبارية في البلاغة والقواعد، تضاف إليها تمارين في العروض موجهة إلى الشعب الأدبية.

ويتميز هذا الاختبار بأسئلته القصيرة التي لا تتطلب الإجابة عنها وقتا طويلا.كما أن التلميذ لا يتأثر بذاتية الأدب وطريقة تصحيحه ، ولا بالقدرة اللغوية عند الإجابة، مما يحقق قدرا أكبر من الموضوعية في التصحيح والاطمئنان إلى صدق الدرجة الممنوعة .

ب- اختبار المقال أو النص: هذان الموضوعان يختار المترشح واحد منهما (المقال أو النص) وكل منهما يقيس مجموعة من القدرات، كالقدرة على الفهم والتحليل والتركيب والاستدلال والتعبير، وبصفة عامة فإنهما يقيسان المستويات العليا من التفكير ويساعدان على كشف قدرات المترشح على الإبداع والابتكار.

– فروق التقويم بينهما: يمثل الشكل الأول (الإختبار الموضوعي) 25% من العلامة النهائية المخصصة لاختبار المادة ، بينما تتمثل أهمية الشكل الثاني (المقال أو النص) في منحه 75% منها .

وحسب مؤلفي (دليل بناء اختبار مادة الدب العربي في امتحان البكالوريا) ، وهو من منشورات وزارة التربية الوطنية من خلال الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات والذي وزع على مستوى الثانويات، فإن ذلك يعود إلى أن:

– الأسئلة الموضوعية لا تقيس كل قدرات تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

– أسئلة المقال أو النص يمكن أن نقيس بها قدرات أكبر مثل : استخدام المهارات المكتسبة، وإبراز القدرة على النقد، والتذوق والتحليل والتركيب وغيرها."

" فوجه الاختلاف بينهما يكمن في أسلوب التعامل منع أسئلة الموضوعيين " أي ما يتطلبه كل موضوع من استدعاء لمستويات التفكير والفهم والتحليل والتركيب والتقويم.

- **شروط بناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان البكالوريا حسب " دليل بناء اختبار مادة الأدب العربي في امتحان البكالوريا":**

نجد في الصفحتين السابعة والثامنة من الدليل المذكور عرضا لشروط بناء اختبار هذه المادة بشكليه الموضوعي والمقالي، وندمجهما ضمن صفحات هذا العرض للتعرف على تصور القائمين على هذا الامتحان .(هذا الدليل صادر عن وزارة التربية الوطنية ، الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات ووزع على الثانويات وكان محل ندوات تكوينية للأساتذة تحت إشراف مفتشي المادة)لما يجب أن يكون عليه هذا الأخير من حيث بنائه وصياغة أسئلته .

وسنتخذ من عناصر مادته مرجعية نقدية نقارن من خلالها بينما يجب أن يكون حسب النصوص الرسمية، وبين ما هو كائن وممارس في واقع هذا الامتحان من خلال نماذج له طبقت في السنوات الماضية.

وقد تضمن هذا العرض ثلاثة عناصر أساسية: (شروط عامة– شروط خاصة بالشكل الأول– شروط خاصة بالشكل الثاني):

1 –الشروط العامة لبناء الاختبار.
2 –الشروط الخاصة:
2–1 شروط السؤال الإجباري

2-2 شروط المقال

ا-1: العينة المدروسة:

استطاع الباحث أن يجمع من مصادر مختلفة : 34 نموذجا للاختبار محل الدراسة ، يمتد مجالها من سنة 1990 إلى 2003 ، ومست 10 شعب هي:

آداب وعلوم إنسانية- آداب وعلوم شرعية-علوم الطبيعة والحياة – علوم دقيقة – لغات أجنبية- تسيير واقتصاد – تكنولوجيا – رياضي – تقني – تقني محاسبة –.

ا -2: ملاحظات عامة حول الاختبار ككل:

1- إذا نظرنا إلى طبيعة هذا الاختبار فإننا نجده مزدوج الشكل (أسئلة ذات إجابة قصيرة- مقال) وهو شيء إيجابي إذا نظرنا إليه من زاوية فائدة تنويع أساليب التقويم وممارستها على التلاميذ بأشكالها المختلفة للوصول إلى أخذ أوفر عدد ممكن من المعلومات والاستجابات تتيح تقويما أدق واشمل.

لكن إذا نظرنا إلى الشكل الذي عرض به القسمان (أسئلة ذات إجابة قصيرة- مقال) وفارق النقاط المرصدة لكل منهما فإننا نلاحظ ما يلي:

- الفصل الشكلي بينهما من خلال العنوان – التسطير ، مما يعطي الانطباع بأنهما اختباران في اختبار (اثنان في واحد) ، وهذا الإدماج للشكلين في اختبار واحد لم يسمح بالاستفادة من كل منهما بشكل وافر، خاصة بالنسبة للشكل الأول. (5 نقاط فقط ، أسئلة قليلة).

- تأثير هذه الازدواجية على تركيز التلميذ يوم الامتحان عند معالجته لمواد شكلي الاختبار ، إذ تنتقل تلك الازدواجية من طبيعة مادة إلى أخرى، ومن عناصر مصطلحات ومفاهيم إلى أخرى في الشكل الآخر ، وقد ينقلب في الإجابة بينهما فيضيع كثيرا من الجهد العقلي والتركيز الذي يسمح بالإجابة على المنتج المعمقة المركزة والصحيحة.

- تأثير هذه الازدواجية على موضوعية تصحيح الاختبار، فالمصحح يغيرمن استراتيجية التصحيح عندما ينتقل من شكل إلى شكل، ويتأثر لا محالة بالنقطة المحصل عليها في القسم الموضوعي . فبالفعل، ومع صعوبة التقدير الموضوعي لإجابة التلميذ في اختبار المقال، فغالبا ما يلجأ المصحح إلى "تحكيم" النقطة المحصل عليها في الاختبار الموضوعي على خلفية أنه لا يمكن أن يكون التلميذ الذي حصل على نقطة جيدة في الموضوع الإجباري ضعيفا في الاختياري (المقال). قد يبدو هذا الاستدلال منطقيا ومقبولا لكننا بنظرة فاحصة للعمليات العقلية التي يستدعيها كل قسم منهما (أسئلة ذات إجابة قصيرة- مقال) فإننا نلاحظ

استدعاء الاختبار الثاني (المقالي) لعمليات عليا كالتحليل والتركيب والمقارنة والنقد والتقويم والتذوق ..بينما سؤال الموضوع الإجباري مستوياته المعرفية المستهدفة هي : (الفهم والتذكر والتعرف والتطبيق..) ، ولذا فالحكم على أحدهما منخلال الآخر لامبرر له ، وفيه ظلم للتلميذ .

وفي ختام هذه الملاحظات عن هذه "الازدواجية" ، ومع تثمين اللجوء إلى مختلف أنماط التقويم وتوظيف أنواع متددة منالأسئلة (مقالية، ذات إجابة قصيرة...)، فإننا نقترح إبقاء الشكلين الموجودين حاليا لكن مع جعل الأسئلة الموضوعية تتعلق بالنص المطلوب تحليله . وفي اختبار شرح القول(المقال) ينبغي إطالة عبارة السؤال وتغيير طبيعتها من عادية يؤتى بها للتمهيد لعناصر المقال المطلوبة إلى "فنية" للاستدلال بها عن تلك العناصر ، كأن تكون فقرة صغيرة من الفن المطلوب تحرير مقال حول خصائصه (فقرة لجبران خليل جبران حين يتعلق المقال بموضوع المذهب الرومنسي: تطوره وميزاته...) وتكون الأسئلة الموضوعية مرتبطة بتلك العبارة أو الفقرة، وذلك حتى يبقى التلميذ في موضوع واحد يختاره من موضوعين يكونان الاختبار.

– في حال إبقاء هذين الشكلين لكن بشكل منفصل، فنقترح أن تكون الإجابة على الشكل الأول (القسم الإجباري) في ورقة منفصلة، والإجابة عن الشكل الثاني (شرح القول أو تحليل نص) في ورقة ثانية منفصلة، وتصحح كل منهما بشكل مستقل، بحيث تجمع الإجابات عن الشكل الأول ، وتعطي لها أرقام إغفال وتسلم للمصححين، ثم الأمر نفسه بالنسبة لإجابات المقال، تفاديا لتأثير انطباع نقطة الإجابة عن أسئلة الموضوع الإجباري على نقطة اختبار المقال.

– فمن المسائل التي ينبه بها، المهتمون بالتقويم وعلم الاختبارات ما يلي:

–" إذا كان الاختبار يحتوي على عدة أسئلة فالأحسن ألا يصحح الأستاذ الورقة دفعة واحدة ، بل يصحح سؤالا في جميع الأوراق ثم ينتقل إلى الذي يليه."

3.I: ملاحظات حول الموضوع الإجباري:

1.3.I: من حيث عددها: فهي قليلة، إذ من صفات الاختبار الجيد أن يمس ويتناول عينات واسعة من المعارف التي تعلمها التلميذ ، مما يستلزم كثرة عدد الأسئلة، وهذه الكثرة لا يحس الممتحن "بثقلها" لكونها أسئلة قصيرة ودقيقة ولا تتطلب صياغة أو إجابة طويلة.

وعدد الأسئلة الموضوعية في القسم الإجباري غالبا مالا يتجاوز الأربعة:

فمن 34 نموذجا للبكالوريا متوفرة لدينا (كل الشعب / من 1991 إلى 2003) 29 منها تتضمن الموضوع الإجباري الذي بدأ العمل به سنة 1994 –نجد أن 5 نماذج منها تحتوي على 5 أسئلة (17.24%)– و 5 نماذج أخرى نزلت إلى ثلاث أسئلة (17.24%) بينما 19 منها كانت بأربعة أسئلة (56.51%) .

فيمكن الحكم بقلة عددها خاصة تلك النماذج التي لا تتجاوز عدد الأسئلة الموضوعية فيها ثلاثة ، ولا شك أن نقص عددها ينعكس سلبيا على إمكانية تغطية عناصر المقررات المرتبطة بنشاط العمال التطبيقية (ساعة في الأسبوع بالنسبة للشعب الأدبية – ساعة كل 15 يوم بالنسبة للشعب الأخرى) والذي يشتمل على التذكير والتدريب والوصول بالتلاميذ إلى الإتقان في مسائل جزئية محددة تطبيقية في عدة مجالات من جوانب اللغة (قواعد، بلاغة، عروض)

وإذا عدنا إلى " دليل بناء اختبار مادة الدب العربي في امتحان البكالوريا "المذكور آنفا فنجد في النقطة الثالثة من شروط السؤال الإجباري:

–" أن تكون الأسئلة شاملة، تغطي مختلف أنشطة علوم اللغة المقررة: في الشعب الأدبية: النحو، الصرف، البلاغة، العروض، وفي الشعب الأخرى: النحو، الصرف ، البلاغة." فإنه يمكننا استنتاج أن الشمول المقصود في هذه الوثيقة الصادر عن الهيئة الرسمية المشرفة على الامتحانات ، هو الشمول الذي يمس طبيعة المقررات في هذا النشاط (الأعمال التطبيقية) لأن ذلك يمس المقررات نفسها، وهو مخالف لمفهوم شمول المضمون الذي يتطلبه امتحان نهائي Evaluation sommative مثل البكالوريا.

2.3.I: بالإضافة إلى اعتماد نمط عام لتلك الأسئلة يحد من تنويعها، فلو لاحظنا مثلا أسئلة الموضوع الإجباري في امتحان دورة جوان 1996 شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، وقارناها بتلك المتعلقة بامتحان دورة جوان 1997 للشعبة نفسها، فماذا نجد؟

إن صياغة هذه الأسئلة في الدورتين متطابق تماما ماعدا الفرع الثاني من السؤال الثاني، أما الباقي فكأنه استنتاخ مقصود.

ملاحظات أخرى:

3.3.I: من خصائص الأسئلة ذات الإجابة القصيرة أنها لا تتطلب صياغة لغوية قد تؤثر في ذاتية المصحح، لكننا نجد أن بعض هذه الأسئلة المعتمدة في القسم الإجباري يتطلب صياغة لغوية يختلف فيها التلاميذ فيما

بينهم ، ومن ثم تنقص من موضوعية التصحيح . مثل السؤال المتعلق ببيان أثر الصورة البيانية أو المحسن البديعي في المعنى أو الأسلوب، وهو سؤال قلّما يخلو منه اختبار اللغة العربية في البكالوريا.

فمن 34 نموذجا للامتحان المتوفرة لدينا : 5 فقط لم نجد فيها هذا السؤال:

– استخرج صورة بيانية (أو محسنا بديعيا) بين نوعها وأثرها في المعنى . وأحيانا (4 نماذج) تعلق بسؤال بصورة بيانية وشرح أثرها في المعنى ، وآخر باستخراج محسن بديعي وبيان أثره في المعنى، في الامتحان نفسه.

4.3.I: عدم الدقة أحيانا في اختيار نوع الفعل في السؤال:

مثل الفعل " وضّح": والذي يعني: [استعمل صورة أو مخططا أو شكلا أو مثالا محسوسا لشرح معضلة وتوضيحها][1]

فهل يصح ، وفق هذا المعنى، أن نستعمله في هذه المطالب مثلا:

- ماضرب الخبر في البيت الرابع؟ وضح.(باكالوريا 2002 – شعبة آداب وعلوم شرعية+آداب ولغات أجنبية)
- استخرج الصورة البيانية الواردة في البيت الأول ثم وضحها وبين أثرها.
(بكالوريا 1998: ع.ط/ع.د/ ت.إ)

- استخرج صورة بيانية من البيت الثالث وأوضحها.
(بكالوريا 1998: آداب ع.ش+ ل.أ)

- استخرج صورة بيانية ثم وضحها وبين أثرها في المعنى.
(بكالوريا 1994: ع.ط.ح)

4.I: ملاحظات حول الشكل الثاني من الاختبار: (المقال)

1.4.I: – ملاحظات حول أسئلته :

1.1.4.I– من حيث شمولها لمحاور المقرر الدراسي : نجد في الوثيقة المتعلقة "ببناء اختبار مادة اللغة العربية في امتحان البكالوريا" (ص.8): من شروط المقال :

---

[1] **مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة مادة اللغة العربية وآدابها**. مرجع سابق ص 108.

[– أن يختلف (المقال) عن النص المقدم من حيث النوع والموضوع ، فإذا كان أحدهما يتعلق بالشعر كان الأخر متعلقا بالنثر، وإذا كان الموضوع يتصل (مثلا) بظاهرة اجتماعية، كان الآخر متصلا بغيرها من الظواهر]

هذا الشرط وجد لتحقيق الشمول و التمثيل لمجموع المعارف المراد تقويمها ،لأن المقررالدراسي في مادة الأدب العربي من حيث شكل الفنون الأدبية المدروسة ينقسم إلى قسمين كبيرين: قسم النثر– قسم الشعر.

فإذا ما رجعنا إلى تحليل مواضيع أسئلة البكالوريا في القسم المقالي في النماذج المتوفرة لدينا لنعرف مدى تحقق هذا الشرط فإننا نجد ما يلي:

الرقم	السنة	الشعبة	موضوع المقال	المجال	موضوع النص	المجال
01	1991	آداب	السير والتراجم	نثر	الشعر السياسي	شعر
02	1991	علمي، رياضي، تقني	المقال	نثر	الشعر الاجتماعي	شعر
03	1992	تقني– علوم الطبيعة	المقال	نثر*	المقال الاجتماعي	نثر*
04	1993	آداب	المقال	نثر	الشعر السياسي	شعر
05	1993	ع.طبيعة–ع.شرعية–تقني	القصة	نثر	المقال السياسي	شعر
06	1994	آداب وعلوم إنسانية	التراجم والسير	نثر	الشعر الاجتماعي	شعر
07	1994	علوم الطبيعة والحياة	الواقعية	نثر	الشعر السياسي	شعر
08	1994	آ.وعلوم شرعية+آ.ولغات أجنبية	الرومنسية والكلاسيكي	نثر	الشعر الاجتماعي	شعر
09	1994	علوم دقيقة +تكنولوجيا+ تسيير واقتصاد	الشعر الاجتماعي	شعر	المقال الاجتماعي	نثر
10	1995	آداب وعلوم إنسانية	الشعر السياسي	شعر*	الشعر السياسي	شعر*

11	1996	علوم الطبيعة–علوم دقيقة– تقني	المسرحية	نثر	الشعر الاجتماعي	شعر
12	1996	آداب وعلوم إنسانية	الواقعية والرومنسية	نثر*	المقال الاجتماعي	نثر*
13	1996	تقني محاسبة	الشعر الاجتماعي	شعر	المقال النقدي	نثر
14	1996	آداب وعلوم إنسانية	الشعر السياسي	شعر	المقال الاجتماعي	نثر
15	1996	ع.ط– ع.د– ت.إ	الفن القصصيي	نثر*	المقال السياسي	نثر*
16	1996	آ.ع.ش– آ.ل.أ	الشعر الحديث	شعر	المقال الاجتماعي	نثر
17	1997	آ.ع.ش– آ.ل.أ	فن المقال	نثر	المقال الاجتماعي	نثر
18	1997	آ.ع.إ	الشعر الحديث	شعر	المقال الاجتماعي	نثر
19	1997	ع.ط.ح– ع.ت.إ	الشعر الاجتماعي	شعر*	الشعر الملحمي	شعر*
20	1998	ع.ط.ح– ع.ت.إ	الواقعية	نثر*	التراجم والسير	نثر*
21	1998	آ.ع.ش– آ.ل.إ	الشعر الملحمي	شعر	المقال السياسي	نثر
22	1998	آ.ع.إ	الفن القصصي	نثر	الشعر السياسي	شعر
23	1999	آ.ع.ش– آ.ل.أ	الرومنسية	نثر	الشعر السياسي	شعر
24	1999	تقني	القصة	نثر	الشعر الاجتماعي	شعر
25	1999	ع.ط/ ع.د/ ت.إ	التراجم والسير	نثر*	المقال لاجتماعي	نثر*
26	1999	آ.ع.إ	فن المسرح	نثر*	المقال النقدي	نثر*
27	2000	آ.ع.ش/ آ.ل.إ	الواقعية	نثر*	المقال الاجتماعي	نثر*
28	2000	آ.ع.إ	الشعر الحديث	شعر*	الشعر السياسي	شعر*
29	2000	ع.ط.ح/ ع.د/ ت.إ	القصة	نثر	الشعر الاجتماعي	شعر

			والمسرحية			
30	جوان 2001	ع.ط.ح/ ع.د/ ت.إ	فن المقال	نثر	الشعر السياسي	شعر
31	سبتمبر 2001	ع.ط.ح/ ع.د/ ت.إ	فن القصة	نثر*	المقال الاجتماعي	نثر*
32	2002	آ.ع.ش/ آ.ل.أ	الواقعية	نثر*	المقال الاجتماعي	نثر*
33	2002	آ.ع.إ	الكلاسيكية والرومنسية	نثر*	التراجم والسير	نثر*
34	2003	آ.ع.ش/ آ.ل.أ	الشعر الموضوعي	شعر*	الشعر الاجتماعي	شعر*

جدول رقم 33. يبين القسم الذي تعلق به موضوعا السؤال الاختياري (شعر أم نثر) في عينة نماذج الاختبار المدروسة.

فكما بينه الجدول السابق، هناك 16 نموذجا(الأرقام 3–5–10–12–15–17–19–20–25–26–27–28–31–32–33–34) توافق فيه المقال مع النص في القسم المقرر (شعر، نثر) – أي بنسبة 47% –وهو ما يتعارض مع وجوب شمول الأسئلة لجوانب المقرر من حيث الطبيعة والمضمون.

2.1.4.I – من حيث الدقة : فالملاحظ تعدد المطالب في السؤال الواحد لدى بعضها مثل:

- أنقد النص من حيث الأفكار والأسلوب (1991/آداب)
- نقد معانيه وأفكاره وعواطفه مع التعليل (1993/آداب)
- نقد أفكاره وأسلوبه مع التعليل (1994/آداب وعلوم إنسانية)
- نقد الأفكار والأسلوب مع التعليل (1994/ علوم الطبيعة والحياة)
- نقد الأفكار والأسلوب مع التعليل (1996/ آداب وعلوم إنسانية)
- نقد الأفكار والأسلوب مع التعليل (1996/ علوم الطبيعة والحياة)
- دراسة أفكاره مع التعليل وأسلوبه مع التمثيل (1999/آداب وعلوم إنسانية)

وهذا مخالف لما هو معروف من شروط بناء الأسئلة من حيث المضمون:

-" ألا يتضمن البند أكثر من فكرة واحدة أو معلومة واحدة"[1].

3.1.4.I: عدم التنوع في صياغة الأسئلة والعمومية في ذلك: ففي تقويم لاختبار مادة الأدب العربي في البكالوريا قام به المفتش ع.مطاطلة * مدير الجامعة الصيفية المذكورة وقدمه في أشغاله الحظ ما يلي: " العمومية المفرطة إلى درجة أننا نستطيع أن ننقل أسئلة دورة 1995 لتحل محل أسئلة 1996 ".

عدم التوازن بين الأهداف بين المقال والنص: لاحظ صاحب البحث المذكور سابقا أن أسئلة المقال تتصل في معظمها بالجانب المتعلق بالتذكر بينما لا نجد ذلك في النص."فالتلميذ الذي اختار المقال كان الهدف ونسبته 80% هو اختبار قدرته على التذكر، والتلميذ نفسه لو اختار تحليل النص لكان هدف التذكر 00%".

I- 5- نتائج الدراسة ومقارنتها مع نتائج الدراسة الأساسية:

أثبتت دراسة هذه النماذج الإشكاليات التي يعرفها بناء وتصحيح اختبار مادة الأدب العربي في البكالوريا، وإن كانت هناك بعض الجوانب التي تطورت وتحسنت بفعل الخبرة في إعداد المواضيع وإخراجها فإن هناك جوانب لا تزال محل انتقادات وتحفظات عديدة، فهي تحتاج إلى اهتمام أكبر من خلال الدراسة والمتابعة بغرض تقويمها وتحسين هذا الامتحان بشكل عام. مثل إشكالية الصياغة من حيث الدقة والوضوح -إشكالية الإجابة النموذجية.

II- دراسة الباحث لعينة من نتائج المترشحين في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا:

1-II العينة المدروسة:

تحصل الباحث من الديوان الجهوي للامتحانات و المسابقات بباتنة على عينة من نتائج المترشحين لبكالوريا 2004 في اختبار مادة اللغة العربية و آدابها و ذلك في شعبتين:أ- شعبة الآداب و العلوم الإنسانية (وهي علامات : التصحيح الأول – التصحيح الثاني – التصحيح الثالث-العلامة الإجمالية ل:9206 مترشحا في الشعبة) -ب- شعبة العلوم الطبيعة و الحياة (وهي علامات : التصحيح الأول – التصحيح الثاني – التصحيح الثالث-العلامة الإجمالية ل: 12055 مترشحا في الشعبة). و ذلك بغرض التعرف على بعض الجوانب في الاختبار محل التقويم يمكن أن تعكسها النتائج المتحصل عليها من طرف المترشحين و هي

---

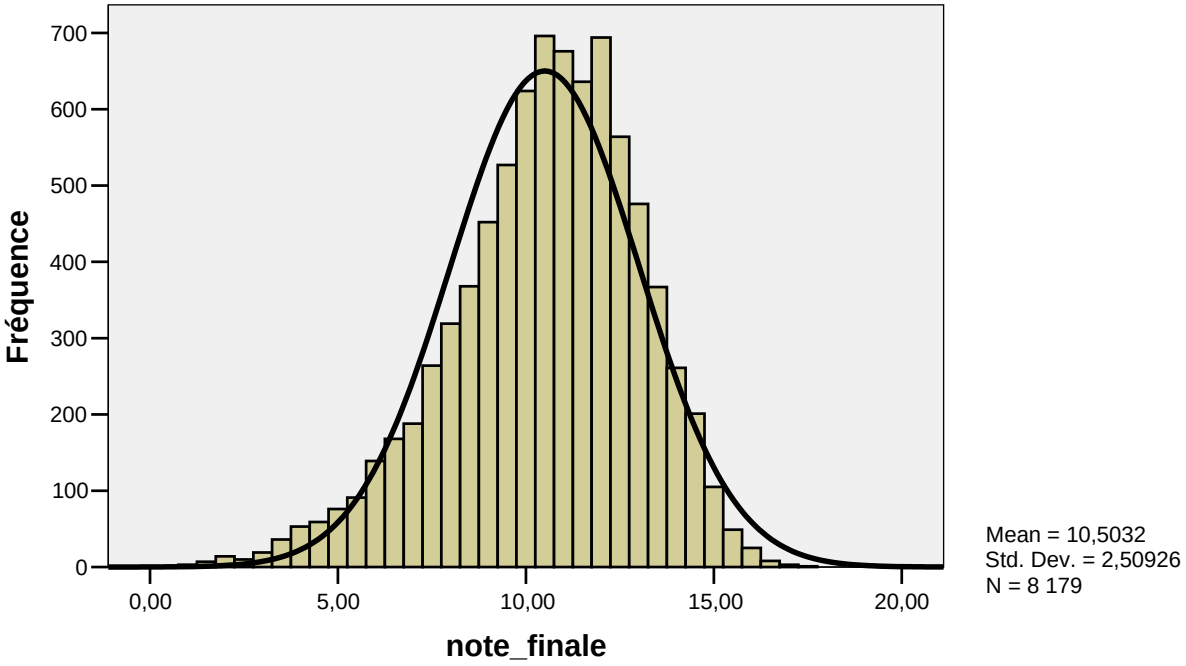
[1] **د.بشير معمرية " القياس النفسي وتصميم الاختبارات "** مرجع سابق: - ص.143.

* هذه الدراسة معروضة في الفصل الثالث: نماذج من الدراسات السابقة- الدراسة الفردية الأولى- ص: 102 من هذه الرسالة.

أساسا: ما هوالوسط الحسابي للعلامات المحصل عليها في الاختبار؟- هل توزيع علامات الاختبار اعتدالي ؟ - هل مستوى صعوبة أسئلته متوسط؟- مامدى نسبة وثائق إجابات المترشحين التي تجاوزت فيها الفروق بين التصحيحين الأول و الثاني الفارق المسموح به بنسبة للمادة في البكالوريا؟

II-2- دراسة علامات شعبة الآداب و العلوم الإنسانية : تحصل الباحث على عينة في هذه الشعبة مجموع عدد العلامات فيها هو 9206 . إذا حذفنا منها عدد الغائبين(وهم المترشحون كأحرارغالبا) يصبح العدد 8179 و هو الذي يخضع للدراسة هنا .

- بالنسبة للوسط الحسابي : هو 10.50 في عينة هذه الشعبة.
- بالنسبة لتوزيع العلامات : اتضح من خلال الشكل الموالي(المدرج التكراري) وجود توزيع اعتدالي مقبول للعلامات المحصل عليها، بما يعكس الخلفية السيكومترية في بناء الاختبار .



Tests de normalité

	Kolmogorov-Smimov[a]		
	Statistique	ddl	Signification
note_finale	,082	8179	,000

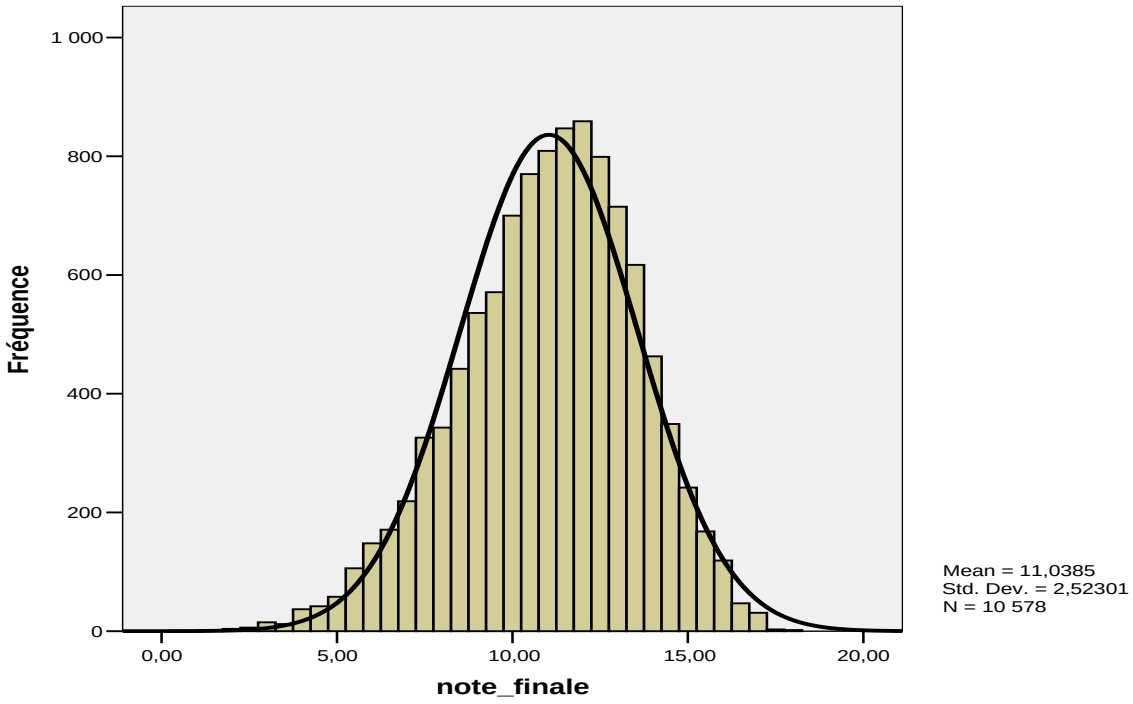
[a]. Correction de signification de Lilliefors

- بالنسبة لصعوبة مستوى أسئلته : يتضح من خلال النتائج و الشكل السابق أن العلامات تميل إلى التموقع يمين العلامة 10.00 بما يدل على وجود مستوى صعوبة متوسط.

بالنسبة للتصحيح الثالث: فهناك 474 وثيقة اجابة تجاوزت فيها الفروق بين التصحيحين الأول و الثاني الفارق المسموح به بالنسبة لتصحيح اختبار المادة في البكالوريا ، أي بنسبة 5.8 % . و لم يتسنى للباحث سببها هل يرجع تعلق تلك الوثائق باختبار المقال (الموضوع الاختياري الأول) حيث يتوقع اختلاف المقومين في من العلامة ، أم تتعلق بغيره من أقسام الاختبار ، إذ العلامات التي تحصل عليها كعينة هي علامات نهائية للتصحيح :1،2،3، و لاتتضمن النقاط الجزئية بالنسبة لكل علامة من هذه العلامات الثلاث.

II-3- دراسة علامات شعبة العلوم الطبيعة و الحياة: يبلغ مجموع عدد علامات اختبار مادة في هذه الشعبة المحصل عليها 12055 ، و بانقاص عدد الغئبين منه(وهم المترشحون كأحرارغالبا) يصبح 10578 .

- بالنسبة للوسط الحسابي: هو في عينة هذه الشعبة: 11.03، فهو أعلى نسبيا من معدل شعبة الآداب.
- بالنسبة لتوزيع العلامات: اتضح من خلال الشكل الموالي(المدرج التكراري) وجود توزيع اعتدالي مقبول أيضا للعلامات المحصل عليها، بما يعكس الخلفية السيكومترية في بناء الاختبار



Tests de normalité

	Kolmogorov-Smimov[a]		
	Statistique	ddl	Signification
note_finale	,070	10578	,000

a. Correction de signification de Lilliefors

- بالنسبة لصعوبة مستوى أسئلته : يتضح من خلال النتائج و الشكل السابق أن العلامات المحصل عليها في هذه الشعبة، مثلها مثل الشعبة السابقة تميل إلى التموقع يمين العلامة 10.00 بما يدل على وجود مستوى صعوبة متوسط لأسئلة الاختبار .
- بالنسبة للتصحيح الثالث: في هذه الشعبة نجد مرور 924 وثيقة اجابة للتصحيح الثالث، أي بنسبة 8.7% ، و هي أعلى نسبيا من تلك المسجلة لدى الشعبة الأدبية.(الملاحظة السابقةالمذكورة عند التعرض للنسبة المسجلة في شعبة الآداب).

II-4- نتيجة الدراسة ومقارنتها مع نتيجة الدراسة الأساسية:

هذه الدراسة وإن تعلقت بنقاط جد حدودة أكدت للباحث الخلفية السيكومترية في بناء اختبار البكالوريا ومنه اختبار مادة اللغة العربية وآدابها، حيث جاءت العلامات موزعة في شكل قوس اعتدالي. كما كانت العلامات مبرزة لمستوى الصعوبة المتوسط الذي ميز أسئلة الاختبار. وقد وافقت هذه النتائج ما ذكره كل من المفتشين والأساتذة المصححين حول مستوى الصعوبة المتوسط لأسئلة امتحان البكالوريا 2004 في شعبتي الآداب والعلوم، حيث جاءت نسب الرضا مرتفعة عن استهداف الأسئلة للتلميذ المتوسط (س: 8 في الموضوع الاجباري– س: 10 في الموضوع الاختياري الأول الأسئلة 4– 5– 6 في الموضوع الاختياري الثاني) كما أبرزت عينة من النتئج بعض الصعوبات الخاصة بالتصحيح لاختبار المادة (نسبة وثائق إجابات المترشحين التي كانت محل التصحيح الثالث). وذلك يوافق ما كشفا عنه نتائج فرز الاستبيان من تأكيد كل من المفتشين والأساتذة المصححين عن وجود بعض الصعوبات في تصحيح اختبار المادة خاصة في جزئه المقالي.

خاتمة الفصل:

أكدت نتائج الدراستين ما توصل إليه الباحث في دراسته الأساسية من وجود عدة جوانب إيجابية في أسئلة وتصحيح الاختبار محل التقويم، منها الالتزام بالنمط الرسمي للاختبار ومستوى الصعوبة المتوسط لأسئلته . لكن ينبغي الإشارة إلى بقاء بعض العناصر الأخرى في الجانبين المقومين في حاجة إلى إصلاح وتحسين مثل الدقة في صياغة الأسئلة ومراعاة تمثيل وحدات المقرر والأهداف التعليمية .

الخاتمة

الخاتمة:

إن للدراسة للشئ تعرف به وتسمح بتطويره وتحسينه، ولهل هذا هو الهدف الذي نجده وراء القيام بالدراسات التقويمية للاختبارات والامتحانات، خاصة إذا كان في مستوى أهمية البكالوريا: أهم الإمتحانات الرسمية في حياة التلاميذ وفي المنظومة التربوية.

وقد سعا الباحث إلى التأكد من خصائص هذا الامتحان في أحد الاختبارات التي تكونه وهو اختبار مادة اللغة العربية وآدابها - أنموذجا-، وذلك في مجال الشروط الواجب توفرها في الاختبارات. وقد توصل من خلال تطبيق أداة بحثه إلى رصد آراء المفتشين والأساتذة المصححين حول هذا الاختبار من حيث بنائه وأسئلته – ومن حيث تصحيحه. ولقد كشفت نتائج فرز الاستبيان رضا الفئتين التربويتين المذكورتين عن الجانبين المقومين في الاختبار، مع وجود بعض التحفظات المتعلقة ببعض النقاط في جانب الأسئلة (كإشكالية الوضوح في الصياغة، ووزن البنود)، وفي جانب التصحيح (كعيوب الإجابة النموذجية، والظروف المحيطة بعملية التصحيح) .

كما أكدت نتائج الدراستين المكملتين للدراسة الأساسية في هذا التقرير (دراسة الباحث لعينة من نماذج الاختبار– وعينة من نتائج المترشحين) على توفر جوانب إيجابية في الاختبار المقوم، مع بقاء بعض النقائص والملاحظات . ويتمنى الباحث أن تكون هناك دراسات أكثر تعمقا في اتقويم جوانب مختلفة لامتحان البكالوريا واختبار المادة المذكورة خاصة ما تعلق منه بالجانب الفني أي كيفية تقويم الابداع الفني و الجانب الجمالي في النصوص الأدبية لدى الكتاب أو تلك التي ينتجها التلاميذ المترشحون.

ويؤكد الباحث في الختام على أهمية مثل هذه الدراسات ووجوب تعميقها وتنويعها ودعمها من الجهات الرسمية حتى تغدو الامتحانات –والتقويم عموما- في بلادنا مظهرا لنجاح المنظومة التربوية من خلال إحكام بنائها، ودقة صياغتها وإتقان إخراجها، وموضوعية تصحيحها.

فواقع الممارسات التربوية اليوم في مجال التقويم يكشف عن أن عملية التقويم المدرسي لا تزال في معظم مدارسنا بعيدة عن الأسلوب العلمي المنظم بل وفي غالب الأحيان نجدها تتميز بالإرتجالية والعشوائية بعيدا عن إدراك قيمة الاختبارت كوسيلة قياسية تقويمية هامة يجب في بنائها مراعاة عدة شروط: كتمثيلها لمحتوى المادة التعليمية المدروسة من خلال فقرات الاختبار، وتناسب مستوى صعوبتها، ودقتها وصياغتها اللغوية... وسبب ذلك أن هذه الممارسات تجري في إطار منظومة فكرية تربوية لا يؤدي فيهاالتقويم إلا دورا ضعيفا لا يتجاوز تقرير الحال والتحقق من النواتج المحصل عليها . لذا نقول أن لايمكن أن يكون هناك تحسن في راهن التقويم في بلادنا دون تحسين الواقع التربوي في أسسه وفلسفته، فلا يمكن أن يكون هناك مشروع كبير للتقويم دون مشروع كبير للتربية يتبنى سياسة تربوية حيوية تستوعب التطورات والمقاربات الحديثة للتقويم

ببعدها التكويني، وتدمجها في البرامج والنشاطات، وتسمح بالنقاش الفلسفي المؤطر للنقاش التقني حول التقويم، كل ذلك من أن ان يحظى التقويم بالمكانة المستحقة ويقوم بدوره في إصلاح التعليم وتحسين فاعليته.

والأمل معقود على الجامعات والهياكل العلمية التربوية المكلفة بالبحث والدراسة في المجال التربوي مدعومة من مختلف الهيئات الثقافية والاجتماعية والسياسية من أجل تحقيق هذا المشروع التربوي المنشود .

التوصيات

و

الاقتراحات

التوصيات [*] **:**

8 -الاهتمام بموضوع التقويم، والإقتناع بدوره كمحرك فاعل من أجل إصلاح التعليم وتطوير المنظومة التربوية، والاهتمام بتقويم شامل لنتاجات البرامج التربوية وعملياتها وأنشطتها وفعاليتها . لأنه – كما أكد عليه المربون – إذا كان يراد إحداث تغيير هام، وإذا ما أريد تحقيق الأهداف، فلابد أولا من التأكد من أن طرق التقويم قد تغيرت .

9 -تدعيم الدراسات المتعلقة بمجال التقويم التربوي بما فيها تقويم عملية التقويم ذاتها من أجل بناء فلسفة تقويمية تؤكد على ثقافة الإتقان والإبداع وتطوير الممارسات التقويمية وترقيتها.

10 – تدعيم الجانب التكويني للأساتذة خاصة فيما يتعلق بمجال التقويم والممارسات التقويمية للوصول بهم إلى إتقان الممارسات التقويمية التي يجرونها في وسطهم المدرسي وبنائها على أسس علمية منظمة .و المتابعة التوجيهية لعملية تسليم الأساتذة لنماذج من الاختبارات الفصلية والبكالوريا التجريبية وسلالم التنقيط لإجاباتهم النموذجية التي تطلبها الإدارة عادة من الأساتذة عقب الامتحانات لتسليمها لهيأة التفتيش :بالدراسة والتقويم وتقديم التوجيهات.

11 – وضع خطة تربوية متكاملة وعملية تشمل جميع الأطوار التعليمية لمعالجة مشكلة الخط وشكل تقديم الإجابة من طرف التلاميذ، فقد وضعها المستجوبون على رأس العوامل المؤثرة في التزام المصحح بطريقة التصحيح الواجبة حسبما بينته نتائج الدراسة .

12 – إلغاء علامة: الأسلوب والعرض، نظرا للاختلاف الكبيرالذي كشفت عنه نتائج الدراسة حول مفهومها وكيفية تطبيقها.

13 – تفادي النمطية في سؤال المقال والخروج من حدي التطور والخصائص للفنون الأدبية التي يتناولها سؤال المقال، حتى أصبح المترشحون يهجرون تحليل النص ملتجئين إلى حفظ المقالات المقررة، فأصبح سؤال المقال فاقدا لمصداقيته لكونه أصبح يقيس مستوى التذكر، ولايستهدف المستويات المعرفية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

14 – الاهتمام بأسئلة القسم الأول من الاختبار من حيث صياغتها وعددها وتنويعها.

15 – الإهتمام بعبارة سؤال المقال حتى يكون مفتاحا حقيقيا للمضامين المعرفية المطلوبة في السؤال.

16 – الحرص على أن تكون الأسئلة شاملة ومتناسبة مع جوانب الأنشطة الممارسةخلال العام الدراسي في إطار المادة : علوم اللغة – نقد أدبي – تاريخ الأدب – تعبير كتابي.

17 – تحسين ظروف التصحيح ، وتدعيم الحوافزالمادية والمعنوية المتعلقة بعملية تصحيح البكالوريا لتحقيق فعالية أكبر لها واستجابة أفضل ومردودا أحسن من طرف الأستاذ المصحح.

18 – إيلاء امتحان البكالوريا عناية خاصة وفتح النقاش حوله وحول مستقبله، وتوسيع ذلك إلى كل الأطراف التي تؤثر فيه أو تتأثر به– والبكالوريا في حقيقة الأمر امتحان يهم الجميع [*] – بغرض تفعيل

---

[*] يتبنى الباحث التوصيات المنشورة في "دفاتر المعهد – عدد خاص بتقييم الامتحانات المدرسية-المعهد الوطني للبحث في التربية - السنة المدرسية 2000-2001. (الصفحة 100 من هذا التقرير)والتوصيات التي ختم بها الأستاذ عبد الرحمن مطاطلة دراسته (الصفحة 104 من هذا التقرير) ويؤكد عليها ، ومن جهته ، يتقدم بالتوصيات التالية تتعلق بثلاثة مجالات: التقويم التربوي- امتحان البكالوريا- اختبار مادة اللغة العربية وآدابها فيه.

[*] le sénat ثمانية سيناتورات ( ) "في 17 مارس 2008، وبمناسبة المئوية الثانية لامتحان البكالوريا، كلفت لجنة الشؤون الثقافية بمجلس الشيوخ الفرنسي (بالاتصال بمختلف الأطراف الفاعلين في السياسات التربوية من أجل تقديم عرض حال تقييمي عن وضع هذا "الصرح الوطني". وقد نشر فريق العمل هذا

مردوده تربويا وتطوير نظامه وآلياته وتوسيع شعبه، ليواكب تطور جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للبلاد.

19 - إجراء دراسات إحصائية لنتائجه للتعرف على مدى تحقيق الأهداف الكبرى من إنشائه على المستويين الاجتماعي والثقافي العام، وتحليل ملمح المترشحين له عموما والفائزين فيه خصوصا من حيث الفئات الاجتماعية الاقتصادية الثقافية التي ينحدرون منها، للتعرف على مدى تحقيق هذا الامتحان الوطني للقيمة التي كانت وراء إنشائه من طرف نابليون سنة 1808، وهي تحقيق العدالة الاجتماعية وفتح باب الترقية العلمية والاجتماعية أمام جميع أفراد الشعب باختلاف فئاتهم الاجتماعية- الاقتصادية.

، مجاز في التاريخ ، كاتب دولة للتكوين المهني (1977-1981). "UMP. Nord – سيناتور Jaques Legendre التعددي والذي يترأسه "جاك لوجندر "، وذلك في ختام 6 أشهر من العمل والاتصال وجلسات استماع عديدة شملت A quoi sert le baccalaureat تقريره بعنوان: "بماذا يفيد البكالوريا"؟ " جمعيات أولياء التلاميذ، نقابات، جمعيات ثقافية ومهنية، شخصيات في قطاع التعليم...، وهذا التقرير منشور بكامله وملخصا على الموقع الإلكتروني http://www.senat.fr . ومن أهم المقترحات فيه:

- الإبقاء على هذا الامتحان وعدم إلغائه لكن يجب تغيير نمط إجرائه بتوزيع اختباراته على مدى السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية.
- جعل تصحيح هذا الامتحان وسلالم تنقيطه أكثر شفافية.
- إقحام الجامعة بشكل أكبر في كل مراحل هذا الامتحان.
- مراجعة وقت إجراء الانقاذ وتأخيره إلى سبتمبر بدل جوان، لإتاحة فرصة كافية زمنيا للراسبين لجبر نقائصهم.
- إحداث توازن أكبر بين الشعب، للحد من طغيان الشعب العلمية."

ترجمة الباحث. المرجع: الموقع الإلكتروني: http://www.e-tud.com

اقتراحات إجرائية:

1 -تغيير تسمية القسم الأول: فالتسمية الحالية بالإجباري هي في حقيقتها عبارة عن صفة تقنية أجراها الاختصاصيون ليقابلوا بها القسم الثاني المتضمن الاختيار. فهي ليست تسمية بحسب مضمونه (كسؤال اللغة مثلا) بل بحسب نوع الاستجابة المنتظرة من لتلميذ اتجاهه. بالإضافة إلى كون هذه الصفة تتضمن معاني الفرض والقهر، وهو ما لا يتناسب مع نفسيات التلاميذ المترشحين الذين يحتاجون إلى حسن تفهم حتى يجتازوا ظرف الإمتحان بسلام.(انظر الملاحظ في الختام).

2 -إلغاء الاختيار بين قسمي الموضوع الثاني(مقال – نص) نظرا للإشكالات المرتبطة به، كمساسه بعدالة الاختبار بسبب غياب التوازن بين المقال والنص . فإنه لايمكن واقعا الوصول إلى صورتين متكافئتين تماما من حيث نوع الأسئلة ونمطها ، ومن حيث ما يستدعيه كل سؤال من عمليات عقلية و مضامين معرفية . هذا من ناحية، ثم لحل مشكلة لجوء نسبة معتبرة من التلاميذ إلى الحفظ في سؤال المقال مما يبطل الغرض من وضعه. (انظر الملاحظ في الختام).

3 -تغيير عنوان الموضوع الأول من السؤال الاختياري، حيث نجد على ورقة الاختبار المسلمة للمترشحين أمام عبارة الموضوع الاختياري الأول كلمة: المقال. إذ أن ذلك قد يجعل التلاميذ يعتقدون أن تقنيات كتابة المقال هي مرتبطة بالقسم الأول من السؤال الإختياري فقط ، بينما في الحقيقة يرشد الأساتذة تلاميذهم عادة إلى تقديم إجاباتهم في شكل مقال حتى ولو أجابوا عن الموضوع الإختياري الثاني (تحليل النص). لأن هناك علامة رسمية في سلم التنقيط الوطني للاختبار تتعلق بالأسلوب والعرض يصل مقدارها إلى 3 علامات تتعلق بكيفية تقديم الإجابة من الناحية المنهجية واللغوية والفنية والإخراجية، فيرشد الأساتذة الذين مارسوا تصحيح الاختبار في البكالوريا وطبقوا سلم التنقيط المذكور تلاميذهم غلى الحرص على عدم تضييع تلك العلامة وذلك ببناء إجابتهم. ولو كانت على الموضع الإختياري الثاني (تحليل النص) وتقديمها في شكل مقال بمقدمة وعرض وخاتمة، مع ربط بين الفقرات وطبع الفقرات المحررة بالانسجام والترتيب. فيأتي هذا التلميذ ليجد كلمة (المقال) أمام عبارة الموضوع الإختياري الأول، فربما قد يفهم من ذلك أنه ليس بمطالب بأن تكون إجابته في شكل مقال إلا في الموضع الإختياري الأول فقط، وهو خطأ منهجي يتضرر منه التلاميذ المترشحون.
ومما يدعم هذه التوصية هي الإشكال الذي سيقع فيه المصحح وهو يريد أن يطبق سلم التنقيط الوطني فكيف يتعامل مع العلامة المذكورة سابقا "الأسلوب والعرض" بالنسبة لمن أجاب عن السؤال الاختياري الثاني (تحليل النص)، من حيث جانب المنهجية.

4 -إعداد ورقة الإجابة وطبعها من طرف الهيئات المنظمة للبكالوريا مدمجة مع ورقة الأسئلة: بحيث يسلم للمترشح ورقة واحد ة تتضمن الأسئلة وفراغات فيما بينها يكتب فيها المترشح إجابته. ومن فوائد هذا الإجراء:

- إعطاء فكرة للتلميذ عن حجم الإجابة المطلوبة.
- تفادي الطول الزائد للإجابة لدى بعض المترشحين بما يتعب المصحح دون فائدة.
- ينتبه التلميذ بسهولة إلى السؤال الذي لم يجب عنه من خلال الفراغ المخصص في الورقة للإجابة.

- يجد المصحح إجابات التلاميذ مرتبة ترتيبا موحدا مفروضا على التلميذ بحكم ورقة الإجابة وإعدادها وفق ترتيب الأسئلة وهو ما يساعد المصحح في عمله.
- تحقيق الإقتصاد: فعوض ورقتين رسميتين تسلمان للمترشح منفصلتين: ورقة الأسئلة وورقة الإجابة، –وفق ما هو معمول به في كل الاختبارات المدرسية الرسمية حاليا– تسلم له ورقة واحدة فتتحقق فائدة الإقتصاد في الورق وفي المجهود التقني والفني في إعداد مثل هذه الوثائق التربوية الرسمية الهامة.

5 -تنظيم اللجان المحضرة لعمل المصححين وثائق المترشحين المتضمنة لإجاباتهم عن أسئلة الاختبار بحسب نوع السؤال المختار في الموضوع الاختياري، وجعل كل قسم في لجنة خاصة. وذلك لتفادي تأثير انتقال المصحح من تصحيح سؤال إلى آخر (مقال/ نص) عدة مرات في اللجنة الواحدة.(انظر الملاحظة في الختام).

6 -عدم الاقتصار على الضمير العائد على المذكر في صياغة عبارة السؤال مثل: أجب عن أحد الموضوعين التاليين على الخيار، بل ينبغي أن تكون الصياغة شاملة للجنسين مثل: اجب (أجيبي) عن أحد الموضوعين التاليين على الخيار – أو إضافة ياء المخاطبة المؤنثة مثل: اكتب (ي).

ملاحظة على الاقتراحات المقدمة:

1 - تغيرت تسمية الجزئين حاليا في ورقة الاختبار إلى الموضوع الأول والموضوع الثاني- لكن أليس في ذلك إيحاء وتأثير على التلميذ بحيث يمكن أن يعتبر بأن الأول له أفضلية ما على الثاني بسبب هذه التسمية "الرقمية" الترتيبية؟ !

2 - زال شكل هذا الاختيار حاليا لكن بقي جوهر المشكل حيث ترسم الاختيار بشكل أكبر في الاختبار الحالي بحيث يقدم للتلميذ المترشح موضوعين يختار معالجة أحدهما. فهل هناك تساو تام بينهما: فأحدهما من الشعر والآخر من النثر ولكل منهما خصائص تتعلق بنوعه، أليس في ذلك مساس بعدالة الاختبار؟ !

5- هذا المقترح المقدم يبقى صالحا حاليا بحيث يمكن أن تجمع أوراق المترشحين بحسب الموضوع الذي اختار المترشح الإجابة عنه (الأول أو الثاني).

المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

I- المعاجم و القواميس:

1 -معجم علوم التربية ، عبد اللطيف الفارابي وآخرون: دار الخطابي، الدار البيضاء، المغرب، ط 1، 1994.

2 -معجم التقنيات التربوية، عبد الله اسماعيل الصوفي: دار المسيرة، عمان. ط 2.

II- المؤلفات:

1 -أفنان نظير دروزة: الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، ط 1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005..

2 -بشير معمرية: القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، منشورات باتنيت، باتنة، ط1، 2002.

3 -جابر عبد الحميد جابر: التقويم التربوي والقياس النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، ط 3، 1998.

4 -صلاح مصطفى الفوال: مناهج البحث في العلوم الإجتماعية، دار غريب للطباعة، القاهرة، ط 1، 1982.

5 -لحسن مادي: التقييم الدراسي: أنواعه وتطبيقاته.

6 -عبد الرحمن عدس: دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية، دار الفكر، عمان.

7 -عبد الإله محمد عبد الرحمن، محمد علي البدوي: مناهج وطرق البحث الإجتماعي، دار المعرفة، مصر. ط 1.

8 -عمر هاشمي: تقييم المناهج، سلسلة موعدك التربوي، الكتاب السنوي الثالث، المركز الوطني للوثائق التربوية، 1998.

9 -فضيل ديليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الإجتماعية ، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، ط 1، 1999.

10 - محمد الطاهر واعلي، شعابنة الشريف: فنيات بيداغوجيا الاختبارات ، سلسلة من قضايا التربية، ملف 11، المدرسية، ط 1، 2000.

11 -محمد رضا البغدادي: الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الفلاح، الكويت، ط 2، 1984.

12 - محمد عبد القادر أحمد: طرق تعليم الأدب والنصوص، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988.

13 - مصطفى رجب: التقويم التربوي تطورات واتجاهات مستقبلية، كلية التربية، جامعة البحرين.

14 - مقدم عبد الحفيظ: الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر العاصمة، ط 1، 1993.

15 - د. إخلاص محمد عبد الفيظ، د. مصطفى حسين باهي: "طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية"، مركز الكتاب للنشر- القاهرة- 2000-

III- المؤلفات المترجمة:

1 - ج. و. م. روتيني: تقويم التلميذ وتقدمه، ترجمة د. محمد نسيم رأفت، دار القلم، القاهرة، ط 1 ، 1964.

VI- المجلات:

1 - مجلة الدليل التربوي ، ج 4، عدد خاص بالتقويم التربوي، إشراف الدكتور محمد الدريج، إصدار الجمعية المغربية للمناهج التربوية، مطبعة النجاح الجديد، الدار البيضاء، المغرب، 1995.

2 - مجلة الرواسي: العدد 1، قراءات في التقويم التربوي، -اصدارات جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي – باتنة، مطبعة قرفي باتنة، ط 2، 1989.

V- مجلات الملتقيات والأيام الدراسية:

1 - اضبارة التكوين لإساتدة التعليم الثانوي: المعهد التكنولوجي للتربية، سطيف.

2 - التقويم التربوي : مجلة خاصة بالملتقى التكويني لنواب المديرين للدراسات بثانوية زيغود يوسف، قسنطينة، أيام: 9- 10 مارس 1997، من تنظيم المفتشية العامة، إدارة الثانويات والمعاهد لمقاطعتي ميلة وقسنطينة.

3 - مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها ، ثانوية العربي التبسي، أم الطبول، القالة، 12-24 جويلية 1997.

4 - دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية. 2000-2001-2005.

5 - دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا - الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات - وزارة التربية الوطنية- ديسمبر 2003 –

IV- محاضرات ومداخلات ومقالات تربوية:

1 - امحمد تيغزي: تحليل شروط الاختبار التكويني والاختبار التجميعي من منظور فارقي تباييني ومنظور هدفي دلالي ، الملتقى الثاني لتقويم البكالوريا من تنظيم وزراة التربية الوطينة الديوان الوطني للإمتحانات والمسابقات، قسنطينة 1995.

2 - امحمد تيغزى: الاتجاه السيكومتري في إنشاء الاختبارات وتأويلها. مجلة الرواسي: العدد 1، قراءات في التقويم التربوي، مطبعة قرفي باتنة، ط 2، 1989.

3 - ناجي تمار: مقال بعنوان: تقنيات التقويم، مجلة الرواسي: العدد 1، قراءات في التقويم التربوي، مطبعة قرفي باتنة، ط 2، 1989.

4 - جناس زبيدة: صحة نظام تقييم الامتحانات في الجزائر ، عدد خاص من دفاتر المعهد الوطني للبحث في التربية، 2005.

5 - عبد الحفيظ مقدم: دور الاختبارات التربوية والنفسية في التقويم التربوي ، مجلة الرواسي: العدد 1، قراءات في التقويم التربوي، مطبعة قرفي باتنة، ط 2، 1989.

6 - مقداد محمد: أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي ، مجلة الرواسي: العدد 1، قراءات في التقويم التربوي، مطبعة قرفي باتنة، ط 2، 1989.

7 - د. ميلود سفاري: البحث الاجتماعي :ضوابط واحترازات ".منشور في: " أسس المنهجية في العلوم الاجتنماعية"– فضيل دليو وآخرون- منشورات جامعة منتوري- قسنطينة- 1999.

8 - هاشمي عمر – ولوصيف رابح، التقييم، منشور بالمجلة الخاصة بالجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي – إكمالية العربي التبسي – أم الطبول (القالة) من 12 إلى 24 جويلية 1997 – تحت إشراف مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية.

9 - أبو بكر خيشان: مقال بعنوان الاختبارت التحصيلية، مجلة الجامعة الصيفية لأساتذة اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي – إكمالية العربي التبسي – أم الطبول (القالة) من 12 إلى 24 جويلية 1997 – تحت إشراف مديرية التكوين بوزارة التربية الوطنية.

10 - د.محمد بن فاطمة: التقويم التربوي، مجلة الدليل التربوي، الجزء الرابع .عدد خاص بموضوع التقويم التربوي - إشراف الدكتور محمد الدريج -إصدار الجمعية المغربية للمناهج التربوية ، مطبعة النجاح الجديدة –الدار البيضاء- المغرب، 1995.

11 - د. محمد الدريج: مقال بعنوان لماذا التقويم التربوي؟ مجلة الدليل التربوي"، الجزء الرابع .عدد خاص بموضوع التقويم التربوي - إشراف الدكتور محمد الدريج -إصدار الجمعية المغربية للمناهج التربوية -1995- مطبعة النجاح الجديدة –الدار البيضاء- المغرب

12 - د.علي تعوينات : مداخلة بعنوان "الاختبارات والامتحانات وتصحيحها"، مقدمة في الملتقى الثاني لتقويم البكالوريا – قسنطينة -1995 -

13 - نادية بعيبع: محاضرات جامعية- قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، 2003.

14 - علي براجل: محاضرات جامعية- قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، 2003.

15 - العربي فرحاتي: محاضرات جامعية- قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باتنة، 2003.

16 - العربي فرحاتي: خطوات إعداد البحث العلمي الأكاديمي - مطبوعة جامعية - جامعة باتنة، 2003

IIV- القوانين والمراسيم والنصوص التنظيمية:

1 - الدليل في التشريع المدرسي، ب. دمرجي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 1996.

ثانيا: المراجع باللغة الاجنبية:

I - المعاجم والقواميس:

1- Dictionnaire LAROUSSE. Librairie Larousse.1986.

II - المؤلفات:

1) AIT-BOUDAOUD, Laïfa: L'évaluation dans le système scolaire, Casbah édition, Alger, 1999.
2) CARDINET, Jean. Evaluation scolaire et mesure, Ed. deBock. Bruxelles, 1994.
3) GRAWITZ, Madeleine, Méthodes des sciences sociales, ed, Dalloz, Paris, 3eme ed. 1976.
4) MORISSETTE Dominique, Guide pratique de l'évaluation sommative, éditions du renouveau pédagogique – Monreal 1996.
5) PERENNOUD, Philippe: Evaluation et mesure, -Ed.De Boeck – Bruxelles- 1998.
6) J.C.MEYER- J.L.PHELUT: L'évaluation en questions",sous la direction de Charles DELORME-édition: E.S.F-4eme édition-1992- PARIS.

III - الدراسات والمقالات والمؤلفات المذكورة كمراجع:

1) DELANDSHEERE, Gilbert: Evaluation continue et examens. Précis de DOCIMOLOGIE Paris- Bruxelles Nathan /labor, 1976. Cité dans: l'évaluation en question, DELORME Charles, ESF- editeur, Paris, 4eme ed. 1992.

2) PIERRON, Henri, vocabulaire de la psychologie , 6e ed. Paris PUF, 1979, cité dans: l'évaluation en question: sous la direction de Charles DE LORME. ESF-editeur, paris 4eme ed. 1992.
3) J.C.PARISOT: dans: L'évaluation en questions",sous la direction de Charles DELORME-éd: E.S.F-4eme édition-1992- PARIS.

VI- المواقع الالكترونية:

www.wikipedia.com. 15/02/2005 -13.44

www.eduscol.com . 15/02/2005-14.30

www.u-bourgogne.fr/iredu 27/12/2008 21.15

http://www.senat.fr 27/12/2008 21.15

http://www.e-tud.com 27/12/2008 21.15

الملاحق

رقم الملحق	موضوع الملحق
01	صورة عن وثائق تطبيق البحث
02	صورة عن نموذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها شعبة الآداب والعلوم الإنسانية – دورة جوان 2004 محل تقويم المفتشين والأساتذة من خلال أسئلة الاستبيان – مع إجابته النموذجية وسلم التنقيط الرسميين–
03	صورة عن نموذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها شعبة علوم الطبيعة والحياة – دورة جوان 2004 محل تقويم المفتشين والأساتذة من خلال أسئلة الاستبيان – مع إجابته النموذجية وسلم التنقيط الرسميين–
04	صورة عن الاستبيان الموجه إلى المفتشين
05	صورة عن الاستبيان الموجه إلى الأساتذة المصححين: جانب: أسئلة الاختبار
06	صورة عن الاستبيان الموجه إلى الأساتذة المصححين: جانب: تصحيح الاختبار
07	صورة عن نماذج اختبار مادة اللغة العربية وآدابها محل دراسة الباحث

Résumé :

Résumé:

L'étude présente a pour thème l'évaluation du baccalaureat par l'évaluation de l'une de ses épreuves: Lettres arabes, en ciblant deux côtés importants dans tout examen: les items et leurs élaboration, ainsi que sa correction; et ceci dans le but de savoir si ces deux aspects de l epreuve citée remplissent les conditions requises par les pédagogues et chercheurs dans le domaine de l'évaluation et les en docimologues, dans l'élaboration et la correction des examens. Afin d'éluder cette problématique, le chercheur s'est dirigé vers les inspecteurs de l'éducation et de la formation en lettres arabes, et les enseignants correcteurs corrigeant le bac 2004 aux centres de correction du baccalaureat de Batna, Biskra, et Constantine, la première semaine de Juillet 2004, à travers un questionnaire élaboré par le chercheur.

L'étude a porté sur l'analyse des réponses de ceux-ci, expimés dans 17 questionnaires récoltés auprés des inspecteurs, et 129 auprés des enseignants correcteurs.

Les résultats du dépouillement ont démontré leur satisfaction dépassant les normes fixées par l'étude, et ceci dans les deux filières choisies: lettres et sciences humaines, et sciences de la vie et de la nature, pour les deux aspects de l'examen: items et correction, sans qu'il y est des différences notables entre les inspecteurs et les enseignants correcteurs, ou entre les enseignants correcteurs eux mêmes, par rapport à 3 variables fixées par l'étude: filière corrigée- sexe- ancienneté dans la correction du sujet du bac. Le chercheur a aussi étudié un échantillon de sujets du Bac, ainsi qu'un échantillon de notes du Bac, tous les deux dans l'épreuve sus-citée.