

قراءة في مدلول العلامة المدرسية - المدرسة الجزائرية نموذجا - Reading in the meaning of the school mark - Algerian school as a model

عبد الحكيم بوصلب، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف - الجزائر

abdelhakimbousselb@yahoo.fr

تاريخ قبول المقال: 02-11-2023

تاريخ إرسال المقال: 10-08-2023

الملخص:

يتناول المقال الامتحانات كعملية باعتبارها حجر الزاوية في العديد من القرارات المتعلقة بنجاح وتوجيه المتعلمين وتشخيص أخطاءهم، كما عمل على تحليل الامتحانات في كيفية صياغتها وتصحيحها، وتعرض إلى نظم التقدير ومشكلات التصحيح وإشكالات التفسير، وحاول أن يجيب عن الأسئلة المرتبطة بمدلول العلامة في المدرسة الجزائرية وأبعادها المختلفة، وتوصل إلى نتيجة مفادها أن العلامة المدرسية من الناحية السيكمترية هي عبارة عن قياس للخصائص والقدرات لدى المتعلمين وهي من الناحية البيداغوجية عبارة عن تقييم قصد اخذ قرارات الانتقال أو الرسوب، أما من الناحية الاجتماعية هي عبارة عن تصنيف وفرز للمتعلمين، أما من الناحية السيكولوجية هي مؤشر لصورة الذات.

الكلمات المفتاحية: العلامة المدرسية، الامتحانات، الصياغة والتصحيح

Abstract: The article deals with the phenomenon of exams as a process, since its results depend on decisions related to the success, guidance of learners, and diagnosis of their mistakes. It also analyzes exams and how to formulate, correct and interpret them,; It tries to answer questions related to the meaning of the mark in the Algerian school and its various dimensions. And he came to the conclusion that the school grade from the psychometric point of view is a measure of the characteristics and abilities of the learners, and from the pedagogical point of view it is an evaluation of the decisions for success or failing, but from the social point of view it is a classification of the learners, but from the psychological point it is an indicator For self-image

Key words : school mark, exams formulation and correction

مقدمة:

تعد الامتحانات من المواضيع الأكثر جدلا بالنسبة لفئة الباحثين والمعلمين والمتعلمين وكذا الأولياء، وكثيرا ما أثارت حولها نقاشات حادة حول مدى مصداقيتها ودقتها وموضوعيتها، وأهم مؤشر تستند عليه الامتحانات هو قضية العلامات الذي كانت ومازالت من أكثر العوامل تأثيرا في تقرير مصير التلاميذ، حيث تلعب دورا حاسما في كثير من القرارات المتعلقة بإصدار أحكام على مستوى المتعلمين وتحصيلهم، وكذا القرارات المرتبطة بعمليات الفرز والتصنيف والانتقال والنجاح والرسوب والقبول والتوجيه، والشيء الذي جعل منها مركز اهتمام وانشغال الكثير من المهتمين، هو أن عملية التنقيط أو تقدير العلامات تشوبها العديد من النقائص والتي يسميها البعض بأمراض التصحيح، حيث تعد قضية التضارب في التنقيط بين المصححين من بين المشكلات المستعصية في عملية التقويم، ففي نهاية كل فصل أو سنة أو امتحان أو مسابقة يفتح باب النقاش حول عملية التصحيح التي أصبحت تثير لغطا كبيرا لدى الفاعلين في الساحة التربوية من أساتذة وأولياء وتلاميذ وإدارة تعليمية، وجوهر هذا اللغط هو مصداقية العلامات المدرسية ومدى عدالتها.

وبالتالي يصبح السؤال الجوهرى في أي فحص أو مراقبة هو ماذا نريد من الامتحان؟ قياس الجهد، قياس الذكاء، قياس كم المضمون أم قياس نوع المضمون، أم قياس كيفية تطبيق المضمون وكيفية استغلاله من ناحية التحكم في الانجاز والضبط القيمي.

وقد ورد في النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد 488 أفريل 2005 إن التقويم بمفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تميمتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي.¹

و حسب نفس الوثيقة إن النتائج الدراسية في التصور التقليدي للتقويم يعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وقصد تدعيم قراءتها، يجب إرفاق هذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، تشكل دعما لجهود التعلم ووسيلة تضمن علاقات بنائية بين كل من التلميذ المعلم والولي²

وفي إطار هذا الطرح جاء هذا المقال ليتناول العلامة في نظام الامتحانات لدى المدرسة الجزائرية من ناحية صياغة الأسئلة، وتصحيحها، واستغلال نتائجها من خلال التعرض إلى التفسيرات المختلفة لمدلول العلامة المدرسية سواء كان ذلك من الناحية السيكمترية أو البيداغوجية أو السوسيولوجية أو السيكلوجية. وهذا بطرح الأسئلة الآتية:

¹ وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية عدد 488 سنة 2005 ص 4

² وزارة التربية الوطنية النشرة الرسمية عدد 488 سنة 2005 ص 6

- ما هي شروط صياغة أسئلة الامتحانات؟
- ما آليات تصحيح أسئلة الامتحانات؟
- كيف يمكن تفسير واستغلال نتائج الامتحانات؟
- ماهي التفسيرات الدلالية المختلفة (السيكومترية¹ أو البيداغوجية أو السوسولوجيا أو السيكولوجية²) للعلامات المدرسية في المدرسة الجزائرية.

المبحث الأول: التقويم:

يتناول هذا المبحث مفهوم التقويم وجملة المفاهيم المتقاربة منه والتي تتقاطع معه من مثل التقييم والقياس والعد وهذا بغرض توضيح مختلف التشابهات بين هذه المفاهيم

المطلب الأول: مفهوم التقويم وعلاقته ببعض المفاهيم المتشابهة:

1تعريف التقويم:

يعرفه قلادة 1982 بأنه إصدار حكم على مدى تحقق أهداف منشودة على النحو الذي تحققه تلك الأهداف وبحيث تحدث تغيرات على سلوك الطلاب الدارسين، أما أبو حطب فيعرفه 1992 بأنه إصدار حكم على مدى تحقق الأهداف التربوية ومعالجة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف.³ أما جابر عبد الحميد عام 1983 فقد أوضح أن هناك تعريفات مختلفة للتقويم ولكن معظمها تصنف إلى تعريفين اثنين وهما:

التعريف الأول: ويرى في التقويم عبارة عن عملية جمع للبيانات وتحليلها بطريقة منظمة لكي نحدد مدى تحقيق الأهداف.

التعريف الثاني: يرى في التقويم بأنه عملية جمع للبيانات وتحليلها لكي نتخذ القرارات في ضوء نتائج هذا التحليل.⁴

¹ المقصود بها القياس النفسي حيث يعرف " بأنه عملية أو تعبير بلغة كمية أو حسابية عن صفات أو عوامل أو ظواهر لموضوعات نوعية أو معنوية أو سلوكية تتطلب إصدار حكم أو تقويم عنها" -https://lifetoday2015.blogspot.com/2014/05/blog-post_5166.html

² نسبة الى علم السيكولوجي أو ما يسمى بعلم النفس هو علم يهتم بدراسة سلوك البشر وتفكيرهم، كما يُعنى بدراسة عمليات الإدراك الحسي، والتفكير، والتعلم، والانفعالات، والدوافع، كما يدرس تكوين الشخصية، والسلوك غير الطبيعي عند الإنسان، كما يهتم بدراسة التفاعل بين الأشخاص والبيئة المحيطة بهم/<https://mawdoo3.com/>

³ أبو الفتوح خليل محمد، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، دار الشقري للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، 2011 ص5

⁴ عمر أحمد محمد وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010، ص19

وحسب **منصف عبد الحق** 2007 التقييم بمعناه المعاصر هو تحديد قيمة الظاهرة أو العملية التربوية وهو تقييم وفي الوقت ذاته تصحيح وتقويم مسارها على أساس ذلك التقييم، لذلك لا يمكن إجراء التقييم ما لم يكن مستندا إلى تقييم.¹

وعليه لا يمكن إجراء أي عملية تقييمية إلا بعد إجراء العمليات التقييمية التي تسبقها مما يدفعنا للقول بأن ما يجري في المدرسة الجزائرية هو تقييما أكثر منه تقويما فهو يهدف إلى الفرز وإجراء المقارنات وليس القصد منه تصحيح الأخطاء وتطوير مستوى المتعلمين كل حسب إمكانياته.

أ- أغراض التقييم:

تعددت أغراض التقييم بتعدد الأهداف من كل عملية تقييمية، ولكن ما هو متفق عليه لدى عموم الباحثين إن أغراض التقييم تكون موجزة فيما يأتي:

التقييم، القياس، اتخاذ القرار، التصنيف، المقارنة، التعيين، الانتقاء، التوجيه، التعديل، التطوير، الاستدراك، الدعم، التشخيص، إصدار الحكم. التنبؤ.

3 التقييم:

يعرف **ساندبرغ** عام 1977 مفهوم التقييم أو التقدير بأنه مجموعة من العمليات التي تستخدم بواسطة أخصائيين متمرسين، للتوصل إلى تصورات و انطباعات واتخاذ قرارات و اختبار فروض تتعلق بنمط خصائص فرد معين يحدد سلوكه أو تفاعله مع بيئته، وهذا التقييم يتضمن أساليب وأدوات يعتمد بعضها أحيانا على القياس الكمي، ويعتمد البعض الآخر على التقديرات الكيفية والأحكام الوصفية.²

4 القياس:

حسب **ستيفنز Stevens** 1946 القياس هو عملية التعبير الكمي عن الخصائص والأحداث بناء على قواعد وقوانين محددة.³

و حسب **علام** 2000 هو تعيين فئة من الأرقام والرموز (العلامات) تكون مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث طبقا لقواعد محددة، وطبقا لهذا التعريف فعملية القياس تشتمل على ثلاثة مجموعات وهي:

أ- مجموعة الأرقام والرموز.

ب- مجموعة الخصائص أو الأحداث أو السمات.

¹ اكراسي عمر، التقييم التربوي نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية، مجلة البيداغوجي، عدد 5، 2019، ص 42

² علام صلاح الدين محمود، القياس والتقييم التربوي والنفس، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 32

³ النبهان موسى، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2013، ص 17

ت-مجموعة القواعد والقوانين.¹

أما براون **Brown** 1984 فيرى في القياس بأنه التحديد الرقمي للسلوك أو الخصائص وفق قواعد محددة، بحيث تتضمن عملية قياس أي خاصية أساليب قياس دقيقة ومناسبة أو عمليات وقواعد محددة لتعين قيم عددية للخاصية أو الأداء الرصد على اختبار يقيس هذه الخاصية. بينما يشير **Gronlund** 1985 بأن القياس هو عملية الحصول على وصف رقمي للدرجة التي يمتلك بها الفرد خاصية معينة. ويرى **أبو ناهية** القياس هو عملية تقدير رقمية أو كمية لمقدار ما يملكه فرد معين من صفة أو خاصية من الخصائص بمقياس معين، ووفقاً لقواعد معينة.²

5العد:

يعود نظام العد المعتمد إلى المصريين القدماء من 1 إلى 9 أي أنه كان محدوداً وقد تطور بإضافة الصفر إلى هذه الأعداد وأصبحت الأعداد التي تلي الرقم 9 تسمى أرقاماً وتصل إلى ما لا نهاية. وحسب **رايت wright** عام 1997 تعتبر الأرقام من أهم اكتشافات الإنسان إذ أنها مادة القياس ووحدتها، و تسمح بتشكيل تصور عن الأشياء وأبعاد الزمان والمكان³

المطلب الثاني: الاختبار:

ارتأينا في هذا المطلب التعرض إلى مفاهيم الاختبار بصفة عامة ومفهوم الاختبار التحصيلي على وجه الخصوص كون العلامة المدرسية هي تعبير عن مضمون اختبار تحصيلي ما.

1 مفهوم الاختبار:

حسب **ساكس Sax** 1974 الاختبار النفسي التربوي بأنه مطلب من مجموعة من المطالب تستخدم للحصول على ملاحظات منظمة يفترض أنها تمثل سمة نفسية أو تربوي، أما براون فعرفه عام 1976 فيعرفه بأنه إجراء منظم لقياس عينة من السلوك، بينما أشار **شايس Chase** 1985 الاختبار النفسي التربوي هو أداة قياس مقننة أو أسلوب منظم يصمم للحصول على قياس موضوعي لعينة من السلوك بهدف موازنة أداء الفرد بمعيار أو مستوى أداء محدد.⁴

¹ المرجع نفسه، ص 20

² أبو ناهية صلاح الدين محمد ، القياس التربوي، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1994، ص ص 20، 21،

³ الشجيري ياسر خلف و وحيد عبد الكريم الزهيري، اتجاهات حديثة في القياس والتقييم النفسي و التربوي ط1، دار الإعصار

العلمي، عمان، 2022 ص 71

⁴ علام صلاح الدين محمود، القياس والتقييم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 28

ويرى كل من **مهرنز وليهمان** أن هذا الاصطلاح انتشر استعماله بصورة ملحوظة في الجوانب التحصيلية أو التربوية، ويعني بالاختبار عرض مجموعة من الأسئلة للإجابة عليها ونتيجة لإجابة المفحوص لهذه السلسلة من الأسئلة يتم الحصول على قياس لخاصية معينة لدى شخص معين، أما **آناستازي Anastasi** 1982 فترى في الاختبار بأنه المقياس الموضوعي المقنن لعينة السلوك.¹

2 الاختبار التحصيلي:

يشير مصطلح الاختبار التحصيلي للدلالة على المصطلحات الآتية (الامتحان و المراقبة والفحص والاختبار)، و يقصد به حسب **فاتحي** 1992 بأنه أداة قياس تتعلق في غالب الأحيان بمضمون معين من مقرر تعليمي، ويرمي إلى فحص واختبار مكتسبات التلاميذ التعليمية.² أما **اليقوبي** فيعرفه بأنه الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة مواد، والهدف من الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطالب لبعض المعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين أو في نهاية مدة تعليمية معينة.³ و حسب ما نراه نحن بأنه الطريقة المنظمة لتحديد كمية ما تعلمه التلميذ في فترة زمنية محددة أو في نهاية مقرر معين أو وحدة تعليمية معينة ويختتم بمنح علامة أو نقطة تقديرية. وما نعتقده فالاختبار التحصيلي (الامتحان) ليس عملاً ارتجالياً بل هو إجراء أو مجموعة إجراءات تمتاز بالتنظيم والتسلسل والتنسيق (البناء والصياغة)، ثم القياس والتقييم (التصحيح، والتنقيط)، ثم التفسير والاستغلال (القرار، التصنيف، التوجيه، العلاج...)

المبحث الثاني: نظام الامتحانات

نتعرض في هذا المبحث إلى الامتحانات كنظام قائم بذاته وهذا من ناحية الصياغة والبناء ومن ناحية التصحيح من خلال الخوض في إشكالات علم التباري مع إبراز العلاقة بين العلامات وأمراض التصحيح.

المطلب الأول: تاريخ الامتحانات:

ارتبط وجود الامتحانات أو الاختبارات بتاريخ وجود عملية التقدير والتقييم بالمفهوم التقليدي، فقديمًا كانت تجرى منازلات في حلبات المصارعة لتحديد الأقوى، وسباقات بين الأفراد لتحديد الأسرع إضافة إلى منافسات ركوب الخيل والقفز والرمي وكلها عبارة عن مباريات تقيس الفوارق بين الأفراد فالهدف منها

¹اليقوبي حيدر، التقويم و القياس في العلوم التربوية والنفسية - رؤيا تطبيقية - ، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية، بغداد، سنة 2013، ص 28

² غريب عبد الكريم، المنهل التربوي، ج1، منشورات عالم التربية. الدار البيضاء، سنة 2006، ص415

³ اليقوبي مرجع سبق ذكره ص9

المنافسة لتحقيق الغلبة بناء على معايير معينة، تعطي صاحبها امتيازات ومزايا اجتماعية. وقد بدأ نظام الامتحانات في المجتمع الصيني حيث ارتبطت أغراض التربية الصينية القديمة بإعداد الفرد لتجاوز الامتحانات التي كانت تشرف عليها الدولة، حيث يبقى الفرد طيلة حياته وهو يبذل الجهد في سبيل الحصول على المعارف قصد اجتياز الامتحانات الرسمية التي تشرف عليها الدولة والتي امتازت بالصعوبة نظرا لما تقدمه للناجحين فيها من امتيازات اجتماعية، فحسب **عبد الدائم** 1997 الامتحانات هي المعيار الذي ينتخب به موظفو الحكومة والناجح فيها ينال ثقة الشعب ويحظى بلباس خاص وأوسمة وتكون له الصدارة في المناسبات والأعياد.¹

كما تنوعت في مستوياتها بحسب شدة ظروف إجرائها و صعوبة أسئلتها المقالية التي تقيم بدرجة قريبا من الناحية الشكلية لكتابات المعلمين الأوائل وعلى رأسهم **كونفوشيوس**. فحسب **عبد الله** عبد الدائم لم تأخذ الامتحانات مكانها إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا حيث تطورت في الفترة ما بين 1800 و 1930 كونها ارتبطت بتطور الأنظمة التعليمية الأوروبية الحديثة حيث تصادف ذلك مع ظهور الكتابات المبكرة حول القياس والاختبارات، وهذا بفضل جهود **كاتل Cattell** الذي استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام 1890، وفي مجال التربية برزت جهود **رايس Rice** الذي نشر دراسته بعنوان الجدوى من تعليم الهجاء وكان ذلك عام 1897 حيث صمم اختبارا في الهجاء ليقارن بواسطته بين التلاميذ الذين قضوا وقتا طويلا في تعلم الهجاء بغيرهم الذين قضوا زمنا أقصر²

كما يعد كتاب الميزان عام 1864 لصاحبه **جورج فيشر Fisher** أول بادرة للتقويم بالمفهوم الحديث حيث يعتبر أول من استخدم الاختبارات المقننة في عملية التعلم، حيث استطاع عن طريقها من معرفة مستوى التلاميذ وتصنيفهم ليس في مادة واحدة بل في كل المواد حيث تضمن الكتاب مجموعة من المقاييس مثل الكتابة اليدوية، القراءة الهجائية، أسئلة في علوم الرياضيات، الرسم وعلوم الطبيعة.³ ومنذ ذلك الوقت أصبحت نتائج الاختبارات تستخدم لتحديد قرارات النجاح والرسوب والانتقال من مستوى دراسي إلى آخر و استغلت لتصنيف التلاميذ ولمنح الاجازات في المجال الدراسي والاكاديمي على حد السواء.

¹ عبد الدائم عبد الله، التربية عبر التاريخ، ط1، دار العلم للملايين، بيروت ، 1997 ص34

² ابو ناهية مرجع سبق ذكره ص 12

³ الشجيري مرجع سبق ذكره ص130

المطلب الثاني: الامتحانات وعملية الصياغة والبناء:

عرف مجال تقييم الامتحانات الكثير من الكتابات والمقالات التي تناولت مشكلات الامتحانات ممثلة في التقييم والقياس والاختبارات التحصيلية، وكان التركيز في الغالب حول أنواع الاختبارات وكذا كيفية إعداد جداول المواصفات الذي تعتبر أداة عملية في بناء أسئلة الامتحانات، إلا أن صعوبة تنفيذها والتوقيت الذي تأخذه جعل كثير من الأساتذة والمعلمين يتهربون منها ويتجنبونها ويكتفون بالطرق التقليدية في بناء السؤال ما بين اختبارات مقالية إنشائية مباشرة وغير مباشرة أو اختبارات أداء عملية مبنية على وضعيات ومسائل، هذا الأمر دفعنا إلى البحث عن معايير صياغة السؤال الامتحاني وكذا المؤشرات التي يجب مراعاتها في عملية الإعداد والصياغة وقد أورد مؤشراتها المركز اللبناني للبحوث والإنماء كما يأتي:¹

أ- منهجية صياغة أسئلة الامتحانات (معايير، ومؤشرات):

من بين المؤشرات التقييم المرتبطة بالكفايات التي يقترحها المركز التربوي للبحوث والإنماء بلبنان نجد ما يأتي:

1- معيار المطابقة مع النصوص الرسمية. (اي ما تحدده السياسات التعليمية الرسمية لأي بلد).**2- معيار المطابقة مع نظام التقييم بالكفايات:** يتضمن المؤشرات الآتية:

أ- مؤشر التوازن من حيث الصعوبة ونوعية المعارف، ب- مؤشر التماثل بين وضعية الامتحان ووضعية التعلم،

ج- مؤشر تطبيق المفاهيم والقواعد، د- مؤشر التناوب بين المكونات والكفاية المشكلة لها، هـ- مؤشر التمييز بين المسار الفكري (طريقة الإجابة) والمضمون الأكاديمي، و- مؤشر الدمج أو التكامل بين الموارد.

3- معيار تنظيم الأسئلة:

ويشمل المؤشرات الآتية: أ- مؤشر تنوع الأنماط الأسئلة يشمل مستويات التفكير، ب- مؤشر تماسك الأسئلة وترابطها، ج- مؤشر التدرج من حيث الصعوبة.

4- معيار الأدائية في الأسئلة: ويحتوي المؤشرات الآتية

أ- مؤشر استعمال الأفعال المتعدية في صياغة الأسئلة. ب- مؤشر قابلية الملاحظة والقياس، ج- مؤشر الدقة والابتعاد عن التخمين:

د- مؤشر تحديد عناصر الإجابة.

¹ دليل المركز التربوي للبحوث والإنماء لبنان

- 5- **مقياس الملائمة في الأسئلة:** ومن مؤشرات يجب على أسئلة الامتحانات أن تتسم بما يأتي:
- أ- أن تقيس الأداء المطلوب: تكون معايير الإجابة أو أسس التصحيح (Barème) واضحة ليس فيها التباس أو إبهام، أي تكون متطابقة بين تحليل الأداء وتوصيفه.
- ب- أن تكون أسئلة مباشرة: يجب أن يوجه السؤال فكر التلميذ إلى النقطة المركزية المطلوبة منه لا إلى الأفكار الجانبية. .
- ج- أن تكون متوازنة من ناحية التثقل: المقصود به أن تتوزع العلامات بشكل متناسب مع مستويات صعوبة الأسئلة.
- د- أن تراعي زمن التنفيذ خلال المدة المقترحة: أي مراعاة سرعة التلميذ في الإجابة والتي هي أقل بكثير من سرعة الأستاذ، فإذا كانت المدة 20 دقيقة بالنسبة للأستاذ فهي ساعة بالنسبة للتلميذ العادي أو الوسط.

- 6- **مقياس البلاغة في الأسلوب:** من بين مؤشرات:
- أ- سهولة الأسلوب، ب- المفاهيم محددة، ج- جمل قصيرة ومعبرة.
- 7- **مقياس فعالية المستندات:** ويشتمل على المؤشرات التالية:
- أ- تكامل المستندات، ب- احتواء المستندات على المعلومات اللازمة، ج- شفافية المستندات ووضوح معالمها، د- المستندات دقيقة المعلومات. هـ- المستندات واضحة وذات مصداقية المراجع.
- 8- **مقياس الوضوح:** ويتضمن المؤشرات الآتية:
- أ- أن يحتوي كل سؤال على نقاط محددة، ب- أن تتوزع العلامة على التفاصيل، ج- أن تتضح المؤشرات الكمية، د- وضوح المؤشرات النوعية، هـ- أن يراعى فيها احترام تنوع الاحتمالات.
- يبدو جليا بأن عملية صياغة وبناء الاختبارات وتصحيحها ليست بالعملية السطحية كما يعتقد البعض بل هي عملية متخصصة تحتاج إلى كثير من التمكن في المادة المعرفية المدرسة من جهة وإلى تكوين متخصص في مجال بناء الأسئلة وتصحيحها

المطلب الثالث: تصحيح الامتحانات و علم التباري أو علم التنقيط:

تتأرجح مشكلات الامتحانات عادة بين موضوعية العلامات المقدمة ومصادقيتها، وبين المشكلات الناتجة عن عملية التصحيح هذا الوضع أدى إلى ظهور علم يهتم بالامتحانات عموما وكل ما يرتبط بها من سلوكيات لدى المصححين والممتحنين.

فلا يمكن لنا معالجة مشكلات الامتحانات والتضارب في علاماتها دون الخوض في علم التباري وآلياته

أولاً: مفهوم علم التباري: هو علم الاختبارات **la Docimologie** (H.Pieron 1963) أو علم التنقيط أو علم التباري، حيث يهتم بالدراسة المنظمة للامتحانات و خاصة نظام التنقيط و المشاكل المترتبة عنه و كذلك سلوك الممتحنين، ويعتبر هنري بيرون H.Pieron المؤسس الفعلي لهذا العلم. و قد تم اشتقاق هذه الكلمة Docimologie من اليونانية من كلمة Dokimé و تعني اختبار أو دراسة و Logy و تعني علم وقد تميز هذا العلم في مرحلته الأولى بطابعه السلبي القائم على نقد الطرائق و الأساليب المتبعة في التنقيط و إظهار عدم دقتها و موضوعيتها و مصداقيتها بالاعتماد على الكثير من التجارب، ثم تحول في المرحلة التالية إلى الطابع البنائي القائم على اقتراح الطرائق و الأساليب و التقنيات الأكثر موضوعية لتنقيط إنجازات المتعلمين بزعامة انا بونبور (Anna Bonboir 1972) ¹ واعتقد بأنه حان الوقت اليوم في مدرستنا للخوض في مشكلات التقويم لارتباطها المباشر بمصير المتعلمين سواء في الترفيع أو في التوجيه المدرسي الذي يعتمد بشكل مطلق على العلامات المدرسية.

ثانياً: تصحيح الامتحانات:

يقصد بالتصحيح هو تلك العملية التي تؤدي إلى إعطاء نتيجة لما قام به التلميذ من أداء من أجل حل المشكلات التي طرحها فقرات الاختبار.

وحسب الديوان الوطني للمسابقات والامتحانات 2003 ص 10 هو العملية التي تقود إلى منح علامة لكل مهمة منجزة من طرف التلميذ.²

ونعتقد نحن بأنه ذلك النقيص الكمي الذي يظهر في شكل علامة أو نقطة تمنح للتلميذ على منتج كتابي أو شفوي أو سلوكي أو انجاز، ومطابقته مع ما هو مطلوب إنجاز من قبل المتعلم وما هو متوقع ومنظر من قبل المصحح أو المصححين.

كما تساءل عن هذه القضية هاس ماريز Maryze Hess عام 1999 بقوله هل أن توظيف سلم تنقيط يضمن دقة التنقيط ومصادقية العلامة، وعليه فعملية التصحيح هي حصيلة عدة عوامل منها ما يرجع إلى:

أ - الاختبار ذاته من حيث بنائه أو وضع الأسئلة أو اختيارها.

ب- ما يتعلق بظروف الإجراء و ترتيبات التصحيح.

¹ قلي عبد الله الرابط <https://www.crdp.org/magazine-details1/674/1043/1041> تاريخ الاسترجاع

2023/01/20 ص18

² خلوة لزهري، مطبوعة علم التباري، جامعة سطيف 2، 2017، ص 4

ث- ما يرتبط بالعوامل الذاتية للمصحح.¹

كما أننا نضيف إلى هذه العوامل نقاط أخرى تتعلق بالمتعلم نفسه من ناحية تنظيمه ومن ناحية افكاره وإجابته هل تستجيب لما هو مطلوب ومنتظر من المصححين او قد يتجاوز ذلك في تحليلاته وتبريراته كما اننا نجد مشكلة تظهر جليا في المواد العلمية وهي تمكن المتعلمين من الطريقة وإبرازهم قدرات التحليل والاستنتاج والاستقراء الا أنهم قد يخطئون في نتائجهم مما يضعهم أمام العلامة الدنيا مما يؤثر سلبا على نتائجهم وهذه سلبية يجب ان تراعى لان الهدف اساسا ليس النتيجة فقط بل تمكن المتعلم من القدرات التي تسعى المادة الى تنميتها.

المطلب الرابع: العلامات وأمراض التصحيح:

إن عملية التصحيح هي جوهر عملية التنقيط حيث يستلزم وجود إجابة نموذجية متفق عليها ووجود سلم تنقيط واضح ودقيق، إضافة إلى الإجراءات التنظيمية المعتمدة في الامتحانات الرسمية من إغفال وتشفير و التصحيح الأول والثاني والتصحيح الثالث ثم فك التشفير فهي تعتبر من العمليات ذات الأهمية. ومن بين مشكلات العلامات تلك المرتبطة بأمراض التصحيح.

- 1- إن المصححين يعبرون عن قيمة إنتاج طلابهم بطرق و أشكال مختلفة، فمنهم من يستخدم الأرقام و منهم من يستخدم الحروف و منهم من يستخدم التقديرات الكيفية.
- 2- إن المصححين لا يستخدمون غالبا السلم ككل في القياس التربوي حيث يميلون إلى استخدام وسط السلم و النفور من الطرفين، فيخلق المصحح لنفسه سلما جديدا قد تكون بدايته 4 و نهايته 16.
- 3- إن المصححين لا يقيمون نفس الإنجاز بطريقة ثابتة حيث أن نفس المصحح قد يعطي لورقة ما نقطة معينة و قد يعطيها نقط مغايرة.
- كما أن نفس الورقة إذا ما صحت من طرف عدد من المصححين ستحصل على نقاط مختلفة حسب عدد المصححين ..²
- 4 - اختلاف المنطلقات: فكل مصحح له منطلقاته الخاصة، فيهتم البعض بالشكل و البعض الآخر بالجوهر و يهتم البعض بالمحتوى و الأفكار

¹ نفس المرجع السابق ص45

² عثمانية عبد الله الرابط <https://abdellah-otmania.blogspot.com/p/3.html> تاريخ الاسترجاع 2023/02/20

5- شكل العناصر الاختبارية و يقصد بها طبيعة الأسئلة في حد ذاتها حيث قد تكون عامة و قد تكون أسئلة غامضة و قد تكون أسئلة سهلة أو صعبة.

6- تأثر التصحيح بالمعادلة الذاتية للمصحح (معلومات المصحح عن الموضوع، أفكاره، و معتقداته، قيمه حالته النفسية، وقت التصحيح مكان التصحيح ...) ¹

من خلال كل ما سبق يتضح تأثر عملية التصحيح بمجموعة من المتغيرات الذاتية والبيئية التي تجعل علامات المصححين تتأرجح بين الصعود و النزول،

المبحث الثالث: مفهوم العلامة المدرسية ونظمها المختلفة:

المطلب الأول: مفهوم العلامة المدرسية: يقصد بالعلامات المدرسية بأنها أداة تكميم معارف و انتاجات التلاميذ بناء على معايير ومؤشرات، وتكون وفق سلالمة معينة تسمى بسلام التقيط، حتى تكون أكثر دقة وضبط وتبتعد بذلك عن الذاتية والاعتباطية. و تعود نظم وضع الدرجات أو العلامات حسب ثورندايك إلى زمن بعيد، كما أنها تمتاز بمقاومة التغيير، حيث أصبحت مستقرة استقرارا عميقا في الثقافة التربوية،² كما يرى احمد عودة في عملية رصد العلامات بأنها تلخيص للمعلومات المتوفرة عن مدى تقدم الطالب نحو تحقيق الأهداف وتكون على شكل حروف (أ، ب، ج، د)، أو على شكل أرقام من 1.... إلى 20 أو من 1.... 100 لتدل على الأداء أو وجودته، وهي ليست حكما، فالحكم يعود لمن يستخدم هذه العلامات بما فيها المعلم.³

وعليه فالعلامات المدرسية ليست هدفا بحد ذاتها وإنما وسيلة تهم المعلم والمتعلم أو ولي الأمر أو المؤسسة التعليمية أو المجتمع.

المطلب الثاني: نظم العلامات المدرسية:

تعود الجذور التاريخية لاستخدام نظم التقيط والعلامات إلى رجال الدين اليسوعيين حيث استخدموها قصد ترتيب التلاميذ بحساب عدد أخطائهم لحثهم على العمل وخلق المنافسة، ثم ترتيب أوراق الامتحانات من الورقة الجيدة إلى الورقة الضعيفة وكانت نتائج التلاميذ عبارة عن ملاحظات مكتوبة يتم تحويلها إلى أسهم ثم تحولت هذه الملاحظات إلى سلم رقمي وهو (1- حسن، 2- مستحسن، 3- ضعيف، 4- سيء)، وحسب موليني Maulini 1996 p5;6 فقد تم إدماج هذا السلم في نظام التعليم الفرنسي حتى سنة 1890

¹ قلي عبدالله، علم التقيط، مجلة العربية، عدد 1. سنة 2003 ص ص 118، 119

² ابو ناهية مرجع سبق ذكره، ص 405

³ عودة احمد، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، اريد الاردن، سنة 2005، ص 385

ليتم تغييره بالسلم من (0- إلى 20)، وأضحت النقطة أي العلامة La Note كوسيلة تعبر عن قيمة عمل التلميذ.¹

وقد تنوعت نظم تقدير العلامات بين الدرجات الخام والعلامة المئوية ونظام الفئتين (ناجح، راسب) و نظام قوائم الأهداف إلا أن وجود العلامة كرقم يبقى عميقا في الممارسة التربوية إلى يومنا هذا، كونها أكثر دلالة وأكثر استيعابا من المتعلمين وأولياءهم وحتى المعلمين والمؤسسات ومن بين أهم نظم العلامات نجد ما يأتي:

أولاً: نظام التقدير باستخدام الدرجة الخام أو العلامة المئوية:

نجد بعض الأنظمة التعليمية تستخدم العلامة الخام والبعض الآخر يستخدم النسبة المئوية أو العلامة المئوية، ويأخذ هذا النظام أهميته من المعنى الذي تفسر من خلالها، وعليه يجب توفر إطار مرجعي يستدل من خلاله على مكانة المتعلم وسط مجموعته الصفية، أو يربط العلامة بنسبة معينة من الأهداف أو الإجابات الصحيحة، فالتفسير الأول يسمى بالتفسير المعياري والتفسير الثاني يسمى بالتفسير المحكي ، ومن بين عيوب هذا النظام انه لا يظهر نقاط قوة وضعف في تحصيل المتعلم فلا يعرف موقع الأداء الجيد أو السيئ في عمله وهي تختلف في مدلولها من مجموعة إلى أخرى²

ثانياً: نظام التقدير بالحروف أو بالأرقام:

ان نظام التقدير بالحروف أو بالأرقام والذي يعبر عن مستوى تحصيل الطالب بدرجة واحدة يعبر عنها بحرف (أ، ب، ج، د، هـ)، أو برقم (1، 2، 3، 4، 5) يستخدم للتقليل من عيوب نظام التقدير بالعلامة المئوية حيث يضع مراتب واسعة بين الدرجات يعبر عنها بالحروف أو الأرقام مثل التقدير بالحروف (أ، ب، ب+، ج، ج+، د، د+، هـ).

أما وصفها النوعي على الترتيب أي ما يقابل رتبة كل حرف (أ ممتاز، ب +جيد جدا، ب جيد، ج+ فوق المتوسط، ج متوسط، د+ مقبول، د ضعيف (راسب)، هـ ضعيف جدا).

ويمكن تحويل هذه الحروف إلى نقاط أو علامات لحساب المعدل العام ومن بين عيوب هذا النظام انه: - لا يسمح بإجراء تحليلات إحصائية إلا بعد تحويل هذه الحروف إلى أرقام.

¹ أهدي حسناء وسعيد الراشدي، نظم التقيط في الأنظمة التعليمية، المجلة الدولية للإبداع والدراسات التطبيقية، مجلد 24، عدد 2، 2018، ص 575

² ابو ناهية مرجع سبق ذكره ص ص 413، 412

ب- إن معنى العلامات باستخدام الحروف تختلف من معلم لآخر ومن مادة لأخرى ومن مؤسسة تعليمية إلى أخرى مما يصعب من تفسيرها ومن إجراء المقارنات.

ثالثا - نظام التقدير ناجح - راسب :

استخدم نظام (ناجح - راسب) أو (مرضي - غير مرضي)، في البداية في بعض المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتشر في الثانويات والكليات الجامعية حيث تم تحويل نظام التقديرات الخماسي بالحروف إلى نظام تقدير ، ثلاثي وثنائي ، وهذا النظام يمكن الطالب من الدخول في دراسة بعض المقررات الاختيارية كون النتيجة لا تدخل في حساب المعدل العام، من عيوبه انه لا يعطينا معلومات أوفر عن مستوى الطلبة، كما أنه لا يشجع الطلبة على بذل ومضاعفة الجهد.

وثمة حالة خاصة شبيهة بهذا النظام وهي التي تستخدم فيها العلامات ب ناجح أو لا علامة، حيث يتبع هذا النظام المقررات التي تدرس في إطار التعليم للإتقان فحسب جرونلند 1985 لا ترصد أي علامة أو حرف في سجل الطالب حتى يثبت بأنه أتعن المقرر فقط ¹

رابعا: أساليب مكملة لنظم التقدير:

لقد ظهر مؤخرا أساليب مكملة في نظم التقدير وبالأخص في مرحلة التعليم الابتدائي وهي:

أ - رسائل وتقارير المدرسة للآباء:

وهي تلك التقارير التي تصف مستوى تحصيل التلاميذ وتحدد حاجاته، وهي عبارة عن أداة تبرز جوانب القوة والضعف لديه كما تقترح خطط للمعالجة، كما تصف هذه التقارير شروح مفصلة على مستوى تقدم التلميذ في المجالات المعرفية والشخصية، ومن بين إشكالاتها التطبيقية أنها تأخذ وقتا طويلا في التطبيق واعتقد ان من جوانبها الايجابية إذا كانت دقيقة أنها يمكن أن تكون كركيزة في التوجيه والإرشاد المدرسي وفي عمليات المعالجة والاستدراك.

ب - قائمة الأهداف التعليمية:

استخدمت قوائم الأهداف بنجاح في مستوى المدرسة الابتدائية، وهي تتكون من مجموعة من الأوصاف السلوكية التي توضح مستوى أداء التلميذ، ومدى التقدم الذي أنجزه نحو تحقيق الأهداف التعليمية في كل موضوع ومقرر من المقررات الدراسية، حيث يتم تقدير مستوى التلميذ في كل هدف من الأهداف بواسطة تقدير رقمي متدرج (1.2.3.4.5) او باستخدام الحروف (أ.ب.ج.د.هـ) أو بتقدير نوعي (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيف)، من بين ايجابياتها أنها تزود المعلمين والأولياء بتحليل جيد لنواحي القوة والضعف

¹ ابو ناهية مرجع سبق ذكره، ص من 414 إلى 417

بالنسبة لتعلمات المتعلمين مما يساعد في توجيه العملية التعليمية وتخطيطها حتى تكون هادفة وأكثر تفريديّة.¹

وحتى تكون العلامات أكثر دقة ومصداقية يجب أن تكون الامتحانات وأسئلتها موضوعية أي تتجه نحو الصدق فيما أعدت من أجله وثابتة في نتائجها مهما تغير المصححين وظروف التصحيح مع إن هذا الأمر صعب التحقيق ولكن يمكن تقليل نقائص الامتحانات إذا تمت مراعاة شروط لصياغة الأسئلة وكذا بناء سلالمة تصحيح دقيقة

المبحث الرابع: العلامة المدرسية و دلالاتها المختلفة

تتعدد دلالة تفسيرات العلامات المدرسية بتعدد القراءات سواء كانت كيفية أم كمية، هذا الأمر له انعكاس على المنتظر من العلامة بمعنى الغرض من العلامة، وبناء عليه فالعلامات المدرسية قد يكون الغرض منها قياسا أم تقييما أم تقويما، وهي ذات تفسيرات سيكومترية لها إفرازات على الجانب البيداغوجي والاجتماعي، والسيكولوجي.

المطلب الأول: المدلول السيكومتري للعلامة المدرسية:

1 العلامة الخام وتفسيرها السيكومتري:

المقصود بها تلك الدرجة التي ينالها التلميذ والتي يطلق عليها اسم العلامة الخام وهي مجموع الدرجات التي يحققها هذا التلميذ أو علامته الكلية، إلا أن العلامة الخام التي يتحصل عليه التلميذ لا معنى لها بحد ذاتها حتى ولو تم استخراجها بدرجة عالية من الموضوعية والدقة ومن المستحيل تفسير هذه العلامة أو مقارنتها بغيرها من العلامات، وعليه فلا يمكننا تفسير علامة التلميذ إلا بعد نسبتها إلى مجموعة من العلامات التي تنتمي إليها ومقارنتها بعلامات زملائه في المجموعة، أو العلامات التي نالها التلميذ نفسه في المواد الأخرى بمراعاة النهاية العظمى لدرجة هذه الاختبارات.²

2 المعايير المعتمدة في تفسير العلامات سيكومتريا:

أ- النهاية العظمى لدرجات الاختبار:

إن معنى العلامة يختلف بطول أو قصر النهاية العظمى فإذا كانت علامة التلميذ 5 والنهاية العظمى 20 فإن علامة هذا التلميذ سيختلف معناها لو كانت النهاية العظمى هي 10 .

¹ أبو ناهية مرجع سبق ذكره، ص 417

² ميخائيل امطانيوس نايف، القياس والتقويم التربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ط1 ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع. عمان الاردن، 2015 ص 207

ب- موقع علامة التلميذ بين علامات المجموعة:

إن لموقع علامة التلميذ مقارنة بالمجموعة أو الصف له دلالة فقد يتحصل التلميذ على علامة 11 من 20 وقد تكون هي الأعلى وعلى العكس قد يتحصل على 12 من 20 وقد تكون من بين الأدنى، وبالتالي فدلالته تختلف من مجموعة إلى أخرى.

ت- موقع علامة التلميذ بين علاماته في المادة الدراسية ذاتها أو المواد الدراسية الأخرى:

لو نظرنا إلى علامة تلميذ ما وموقعها بين علاماته في المادة ذاتها فقد تشير إلى تحسن طرأ على أداء هذا التلميذ في المادة، أو تراجع عن علامته السابقة في هذه المادة وبقائه في مستواه، ولو نظرنا إلى علامة هذا التلميذ وموقعها بين علاماته في المواد الأخرى فقد يكون بالإمكان تفسيرها على أنها تعبير عن تفوق هذا التلميذ في المادة، أو تقصيره بالمقارنة مع العلامات في المواد الأخرى. وعليه فالعلامة الخام لا معنى لها إلا إذا فسرت نتيجتها وقدرت قيمتها في ضوء أسس ومعايير محددة وبالتالي بالإمكان تبين جوانب القوة والضعف في أداء التلميذ، وتسمى العلامة التي تخضع لهذا النوع من التفسير بالعلامة المشتقة كونها تشتق من العلامة الخام وفق طرائق وصيغ إحصائية أهمها ما يأتي:

1 - ترتيب العلامات وتحديد رتبة التلميذ بالطريقة البسيطة: تقوم هذه الطريقة على ترتيب المعلم لعلامات تلاميذه بالصف بطريقة تنازلية حيث يبدأ بأعلى علامة ويعطيها رقم 1 وينتهي بأدناها أي رقم الرتبة الأخيرة، ومن عيوب هذه الطريقة أنها لا تراعي الاختلاف في حجم الصف فالذي يحتل الرتبة العاشرة في صف مشكل من 10 تلاميذ ليس له نفس الدلالة مع تلميذ يحتل المرتبة العاشرة في صف مشكل من 50 تلميذ¹

كما تستعمل مقاييس النزعة المركزية (التمركز) في تفسير العلامات الخام من مثل: الرتبة المئينية، المتوسطات الحسابية، العلامة المعيارية. أما مقاييس التشتت فتستعمل لمعرفة تشتت وانتشار العلامات ومن بينها الانحراف المعياري، والمدى.

المطلب الثاني: المدلول البيداغوجي للعلامات المدرسية:

منذ عقود طويلة استخدم نظام العلامات الكمية لقياس تحصيل المتعلمين ومدى تمكنهم من محتوى التعلّمات وتقدير اكتسابهم للمعارف والمهارات الأدائية، وكان الهدف من ذلك الترتيب وتحديد النجاح والرسوب، ولكن مع التطورات التي حدثت في العملية التعليمية والتكوينية أصبح للعلامة استخدامات وأغراض أكثر أهمية إذا ما تم استغلالها بشكل أفضل من مثل المعالجة البيداغوجية وتصحيح الأخطاء

¹ امطانيوس المرجع السابق ص 209، 208

1الأغراض البيداغوجية للعلامة المدرسية:

أشارت دراسة صابرينة روميلر عام 2014 sabrina romailleur في دراستها بعنوان التلاميذ في مواجهة النقط المدرسية حول إجاباتهم على سؤال مفاده هل النقط مصدر للتحفيز؟ فأجاب 96 بالمائة من التلاميذ بأن النقط المدرسية تشكل حافزا هاما وأنها أساسية للنجاح في المدرسة.¹

و تستغل العلامات المدرسية في كثير من الأغراض البيداغوجية وأول هذه الأغراض:

أ- **الانتقال أو الترفيع:** تستخدم العلامات عن طريق المعدل التراكمي من تقرير قوائم الناجحين والمنتقلين للمستويات العليا على هذا تكون كأداة الترفيع.

ت- **التشخيص:** تؤكد التوجهات الحديثة في التقويم على الدور التشخيصي لهذه العملية بغية تحديد النقائص والثغرات المعرفية المسجلة، ففي بداية أي عملية تكوينية يعمل الأساتذة إلى إجراء تقويمات تشخيصية وتقدير ذلك بعلامات على مدى اكتساب المعارف القبلية، وجعلها كقاعدة انطلاق لتعلمات لاحقة.

ث- **التعديل:** أثناء سيرورة العمل التعليمي يحتاج الأساتذة إلى فترات لإجراء تقييمات تسمى بالتغذية الراجعة الفورية، وهذا لتقييم مستوى تقدم التعلم وتقييم أداءهم مع المتعلمين ويكون ذلك من خلال الأسئلة الصفية وكذا الوظائف المنجزة والتي تقيم من خلال العلامات.

ج- **الدعم:** تعتبر بيداغوجيا الدعم من البيداغوجيات الحديثة التي تبتها الأنظمة التربوية الحديثة وهي قائمة على مسلمة مفادها إعطاء التلاميذ الوقت الكاف للتعلم، وبالتالي استدراك التأخر المسجل لديه في بعض المحاور والوحدات التعليمية، وتكون عملية الدعم مخططة بناء على نتائج المتعلمين.

ح- **تشخيص الخطأ:** تستخدم العلامة لتشخيص نوع الأخطاء و تحديد نسبة تكرار الخطأ وتصنيفها، ومعرفة هل الخطأ يدخل في نسق من الأخطاء أو عبارة عن خطأ حدسي مؤقت، حيث يدعو التربويين الى عدم النظر إليه كخطيئة كبرى يعاقب عليها المتعلم ويتحدد من خلالها مستواه وتقديره، ولكن يجب الاستثمار في الخطأ لأنه بداية كل تعلم وتستخدم العلامات في إبراز أنواع الأخطاء المتكررة لدى المتعلمين وعليه يمكن اعتمادها كمنطلقات لبداغوجيا الدعم والاستدراك.

خ- **التوجيه:** إن عملية التوجيه المدرسي عملية تتدخل فيها كثير من العوامل المتشابكة والمترابطة وتعتبر العلامات المدرسية مؤشرا فاعلا في إبراز الملامح المدرسية للمتعلمين، لان العلامة تعبر على استعدادات المتعلم في المادة، وتمكننا من التنبؤ بإمكانية نجاحه في تخصص معين على حساب

¹ اهدي والراشدي مرجع سبق ذكره ص 578

تخصص آخر ويظهر ذلك جليا في نظام التوجيه بالجزائر الذي يعتمد كلية على العلامات المدرسية كعامل أساسي في إبراز ملمح التوجيه أي ترتيب التلاميذ في مجموعات التوجيه.

د- الرسوب: تستخدم العلامات كآلية لتحديد الراسبين فمن خلالها يعرف التلاميذ معدلاتهم وبالتالي انتقلهم إلى المستوى الأعلى من عدمه.

ذ- الإشهاد: تتدخل العلامات في تحديد قوائم التلاميذ أو الطلبة الذين يستفيدون من الإجازات أو الشهادات فمن خلال محاضر النقاط والمعدلات النهائية يتحصل المتعلمين على شهادات إثبات المستوى

المطلب الثالث: المدلول السوسيولوجي للعلامات المدرسية:

إن تناول السوسيولوجي لنظام الامتحانات، هو عبارة عن تناول حاول من خلاله علماء الاجتماع تبين تأثيرات الامتحانات ومنها دلالة العلامات المدرسية على الظواهر الاجتماعية التي لها علاقة بالبناء والتنظيم الاجتماعي، وأهمها ظاهرة الاصطفاء المدرسي والذي غالبا ما يأخذ طابع النجاح والرسوب والترك والتوزيع على الاختصاصات المدرسية (كلها أغراض الامتحانات)، حيث يدخل الأطفال للمدرسة ولكن شريحة واسعة منهم تغادرها كرها لأنها لا تستطيع أن تواكب سيرورتها المدرسية وعوامل الاصطفاء فيه،¹ حيث ترى فئة من علماء الاجتماع بأن المدرسة عبارة عن حلبة صراع غير متكافئة بين المتعلمين الذين ينحدرون من بيئات ثقافية محرومة، وهؤلاء الذين لديهم خلفيات ثقافية ثرية بناء على أصلهم الاجتماعي وطبقته الاجتماعية، حيث ينقاد أبناء الفقراء إلى أدوات الفرز لدى المدرسة وأهمها الامتحانات (العلامات المدرسية) لينالوا نقاطا غير مرضية وتبرر لهم وضعهم الاجتماعي المزري في أدنى سلم التنظيم الاجتماعي، كون الثقافة المدرسية والتي تعتبر الامتحانات جزء منها تعكس ثقافة الفئة المسيطرة النافذة وصاحبة القرار، مما يقلل من حظوظ النجاح لدى أطفال الفئات المحرومة وان توفرت لديهم فإن مستوى الطموح يكون محدود جدا مما يجعل من أبناء الطبقات الاجتماعية الهشة يكتفون بمراحل تعليمية دنيا وأحيانا متوسطة ونادرا ما يتقدمون في المراحل العليا التي تؤهل إلى مراكز اجتماعية راقية. وبالتالي تستخدم العلامات المدرسية من طرف المدرسة² في اصطفاء الأفراد وفق نظام اجتماعي ثقافي تم إعداده مسبقا لدفع العدد الأكبر من الناس للعمل في مصلحة طبقة اجتماعية معينة هي النخبة.

¹ وظيفة علي اسعد و علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي ص 116. تاريخ الاسترجاع 2023/01/12

- رقم-21-كتاب-علم-الاجتماع-المدرسي-جاهز-للجائزة/ file:///C:/Users/pc/Desktop/

² وظيفة علي اسعد، الأداء الإيديولوجي للمدرسة من منظور بيار بورديو ص 180 تاريخ الاسترجاع 2023/01/15

- file:///C:/Users/pc/Desktop/%D8%AA%D9%86%D9%82%D8%B7/Ideologicalperformance.pdf

وتعتبر العلامات المدرسية هي الأداة المستخدمة في تقرير مصير هؤلاء المتعلمين وتصنيفهم بتصنيفات حديثة فئة النخب وفئة الأجراء وفئة العمال، والتصنيف القديم هم السادة والعبيد أي إن العلامة المدرسية هي المؤشر الذي يتحدد من خلاله السيد و خادم السيد ويتضح جليا هذا الأمر في نظام الأجراء أو نظام الوظيفة في الدول الحديثة، والذي هو صورة متطورة من عبود الأرض الذي كان سائدا في زمن الإقطاع في حقبة القرون الوسطى.

المطلب الرابع: المدلول السيكولوجي للعلامات المدرسية:

نقصد بالمدلول السيكولوجي أي ما دلالة العلامة المدرسية في نفسية المتعلم وعلاقته بصورة الذات؟، فالعلامة المدرسية أداة و وسيلة تختتم بها الامتحانات هذه الأخيرة تفرض نوع من القلق والضغط على المتعلمين، كما أنها تخلق لديهم اذا كانت متدنية حالة من عدم الرضا و كثير من الإحباط وشعور بعدم الكفاءة الذاتية والذي يكون قابلا للانتقال الى المواقف الاجتماعية، ان ما تخلفه المدرسة من تجارب مريرة لدى المتعلمين جراء المقارنات التي تحدثها العلامات المدرسية له تأثير على تقدير الذات والشعور بالدونية والهامشية مما يخلق حالة من العجز والفشل، خاصة وان الاستخدام الحالي للعلامات ليس غرضه التحسين والتعديل والتطوير بل من اجل المقارنة والتصنيف وإصدار القرارات، على هذا أصبحت فترات الامتحانات فترات مضنية على المتعلمين وأوقات ظهور نتائجها عصبية، وبناء عليه أضحت العلامة المدرسية في المدرسة الجزائرية هدفا وليست وسيلة لإبراز النقائص وتحسين التعلم فمخلفاتها وأثارها على نفسية المتعلمين قد يطول أمدها لأنه لا يعقل ان يتحدد مصير تلميذ ما بناء على عدم تمكنه من معارف لا تشكل حتى خمسة بالمائة من المنهاج، و في هذا الشأن طرح كلابايد عام 1913 سؤالا مهما مفاده هل التعلم تحت تأثير الخوف من الفشل يعد تعلما؟ حيث يرى بان النقطة أي العلامة ليست حافزا للتعلم بل تشكل تهديدا مستمرا للتلميذ، وما يدفعه للتعلم هو الخوف من الحصول على نتائج سيئة.¹

- استنتاج عام:

رغم الجهود المبذولة في تحسين نظام التقويم بالمدرسة الجزائرية و العمل على أن تكون العلامات أكثر مصداقية ودلالة، إلا أن إشكالات الامتحانات لا زالت قائمة، حيث ينظر الكثير من المختصين بالشأن التربوي وكذا الممارسين إلى نظام التقويم والذي جوهره الامتحانات كجزء من العملية التعليمية، ولكن الأصل هو نظام قائم بذاته داخل نظام كبير يسمى بالنظام التعليمي، بمعنى أن أي عملية تقييمية تحتاج إلى بناء وتصحيح وتفسير واستغلال النتائج. وإلا أصبحت غير مجدية وغير فعالة.

¹ أهدي والراشدي مرجع سبق ذكره ص578

فمن بين النتائج المستخلصة ان الامتحانات في المدرسة الجزائرية

أ- تشوبها إشكالات في البناء والصياغة.

ب-تظهر عليها مشكلات التصحيح والتنقيط .

ت-تتخبط في مشكلات التفسير والاستغلال.

فما هو معتاد في الممارسات التقويمية الصفية هو الوقوف عند حدود طرح الأسئلة ومنح العلامة،

ولا تتعدى إلى فكرة المغزى من السؤال ودلالة العلامة الممنوحة.

فمن بين الانتقادات الخاصة بصياغة وبناء الاسئلة: نجد ما يأتي:

أ- من ناحية التوصيف ليس هناك توصيف دقيق للسؤال.

ب-من ناحية الصياغة اللغوية صياغة غير مضبوطة مما يفتح باب التأويل في عملية التصحيح.

ت-من ناحية تركيب الأسئلة أي السؤال به مجموعة أسئلة مركبة.

ث-من ناحية الوضوح أي أن السؤال له احتمالات إجابة متعددة.

ج- من ناحية المباشرة بمعنى أن السؤال لا يتجنب الفكرة الرئيسية ويركز على الأفكار الثانوية.

ح- من ناحية عدم وضوح السند ومعطياته كافية.

خ- من ناحية التدرج قد تكون الأسئلة سهلة جدا أو صعبة جدا وقد تبدأ بالصعب ثم تتجه نحو

السهل.

د- من ناحية المفاهيم والمصطلحات كثير من الأسئلة تفتقد المصطلحات المتعلقة بالمادة.

ذ- انها أسئلة غير اعتيادية أي أن المتعلم غير متعود على هذا النوع من الوضعيات المطلوبة في

السؤال.

ر- من ناحية الزمن المخصص للإجابة، بمعنى ان حجم السؤال غير مطابق للزمن المحدد له.

المقترحات التي نراها ضرورية بالنسبة لعملية الصياغة وبناء أسئلة الامتحانات بالمدرسة

الجزائرية

يقول بيرون **Pieron** إننا نعلم المعلم كيف يعلم ولكننا لا نعلمه كيف يقوم.¹ و عليه يجب ما يلي:

أ- ايلاء أهمية لعملية التقويم النوعي وليس الكمي فقط من خلال التركيز على نواتج التعلم

والكفاءات الختامية.

¹ سلطانني عبد الرؤوف، التقويم التربوي، مطبوعة بيداغوجية، جامعة سوق اهراس. 2022ص83

- ب- إعطاء فرص اكبر للمتعلمين في الامتحانات من خلال التركيز على الوحدات والمقررات بشكل كلي أو اعتماد الأسئلة الاختيارية.
- ت- التركيز في العمليات التقييمية على حل المشكلات وحل المسائل.
- ث- الانتقال بعملية التقييم من الدور الرقابي إلى الدور التطويري التعديلي والتحسيني.
- ج- مراعاة الاشتغال بجدول المواصفات مع عدم تعقيدها إلى الدرجة التي يمل منها الأساتذة.
- ح- مراعاة زمن الانجاز بالنسبة للمتعلم وليس زمن الانجاز لدى المعلم. أي المقدرة للامتحان.
- خ- توصيف الاداء المطلوب من كل سؤال.
- د- تحديد معايير ومؤشرات الأداء، والاتفاق عليها.
- المقترحات التي نراها ضرورية بالنسبة لعملية التصحيح و التنقيط في أسئلة الامتحانات بالمدرسة الجزائرية:
- يجب التركيز في عمليات التصحيح على ما يأتي:
- أ- طرق الحل والمعالجة والتفسير وليس على النتيجة فقط.
- ب- تطوير سلم تنقيط كيفية أي قائمة على ملاحظات أدائية تقيس المهارات المختلفة مصاحبة لسلم تنقيط كمية.
- ت- توحيد سلم التصحيح في المادة الواحدة والمستوى الواحد.
- ث- التأكيد على مجال التصحيح أو مدى تشتت العلامات بين المصححين.
- ج- التوزيع المتوازن للعلامات.
- ح- التركيز على تطوير سلم التنقيط، تكون مبنية على تحديد المعايير والمؤشرات الواجب ظهورها
- خ- العمل على توزيع العلامات بحسب أهمية وصعوبة والمستويات المعرفية التي يتناولها كل سؤال.
- د- تعميم استعمال طرق الإغفال في كل عملية تقييمية.
- المقترحات التي نراها ضرورية بالنسبة لعملية التفسير والاستغلال للعلامة المدرسية بالمدرسة الجزائرية نجد ما يلي:
- أ- إرفاق نظام كشوف النقاط المتبع بالنقائص المسجلة لدى كل متعلم في كل مادة.
- ب- استغلال علامات المتعلم لتطوير أدائه وليس لمقارنته مع زملائه.
- ت- جعل الهدف من تحليل وتفسير نتائج الامتحانات، هو تخطيط ووضع برامج دعم ومعالجة.
- ث- استغلال نتائج التقييم في تعديل المناهج والطرق والوسائل.
- ج- استغلال نتائج التقييم في بلورة كفاءات ختامية.

ح- استغلال علامات التلاميذ لمعالجة مشكلة الفوارق في تشتت مدى التصحيح في سلم التقطير بالنسبة لكل معلم.

خ- جعل تحليل وتفسير العلامات بغرض تغيير في استراتيجيات التعليم.

د- جعل تحليل وتفسير العلامات بغرض التنوع في أساليب التقييم (التشخيصي، التكويني، النهائي).

ذ- جعل تحليل وتفسير العلامات بغرض خلق الدافعية.

ر- استغلال النتائج الدراسية في توجيه العملية التعليمية، من خلال عد الأخطاء المسجلة في كل سؤال.

ز- تصنيف الأخطاء وفق مجالات معينة

س- التأكد من أن الأخطاء تعود للمعلم المتعلم أو المادة أو الزمن أو ظروف الإجراء.

ش- وضع برنامج تصحيحي يتضمن الأهداف الطرائق الوسائل والزمن والديناميكية.

و عموما كي تكون العلامات المدرسية أكثر مصداقية يجب التركيز على ما يأتي:

أ- المعيارية وتجنب الاعتباطية.

ب- التوجه نحو المؤشرات الكمية والنوعية على حد سواء.

ت- العقلانية والابتعاد عن الاندفاعية وكأن المتعلم خصم.

ث- الثبات الانفعالي والابتعاد عن النرجسية في التصحيح.

فالمقولة المعروفة نقول ليس هناك متعلم فاشل بل هناك معلم فاشل، واعتقد بأنه آن الأوان كي تكون هناك هيئات مستقلة تشرف على الامتحانات تكون بارومتر لقياس مدى فعالية الفعل التعليمي التعليمي، حيث تشرف هذه الهيئات على التكوين و الإشراف في عمليات البناء والتصحيح للامتحانات والتفسير والاستغلال بالنسبة للعلامات.

خاتمة:

تبقى دلالة العلامات المدرسية ومسألة الامتحانات قضية مفتوحة للبحث والنقاش بين الباحثين والممارسين فمن جهة يعتقد الباحثون في علم التباري على الخصوص بأنها في كثير من الحالات تتجنب الموضوعية وتنتج نحو الذاتية والاعتباطية، ومنه فنتائجها قد تكون غير موثوقة مما يجعل من القرارات الناتجة عنها ظالمة أحيانا ومجحفة أحيانا أخرى، بينما الممارسين يرون بأنها فعالة وضرورة و لا بد منها لمعرفة مستوى التقدم في التعلم والانجاز لدى المتعلمين كما أنها تحث على الاكتساب والعمل، وعليه فأهدافها هي التي تجعل من عملية التعلم والتعليم ذات أهمية لدى التلاميذ والمعلمين والأولياء على حد سواء، أما بخصوص مشكلات البناء والتصحيح فيمكن تجاوزها بمرور سنوات الممارسة الميدانية

للأساتذة والمعلمين، أما عن التضارب بين المصححين فهي مسألة طبيعية بين البشر والاختلاف في التقدير والنظر ليس بالأمر المضر بالمستوى العام للتلاميذ فمن يتضرر من التضارب في التنقيط في مادة يستفيد منه في مادة أخرى ومن يتأثر بالإجحاف في تقدير علاماته في فصل ما قد يستفيد منه في فترة أخرى، فالمتعلم ليس خاسرا دائما فقد يكون مستفيدا من هذا التضارب، أما فيما يتعلق بالامتحانات الرسمية فلها إجراءاتها لتقليل التضارب بين المصححين في التنقيط.

فمن بين النتائج العامة المتوصل إليها في تحليلنا لنظام الامتحانات بالمدرسة الجزائرية عموما وإلى مدلول العلامات خصوصا نجد ما يأتي: ان الامتحانات

أ- تشوبها إشكالات في البناء والصياغة.

ب- تظهر عليها مشكلات التصحيح والتنقيط .

ت- تتخبط في مشكلات التفسير والاستغلال.

اما فيما يتعلق بمدلول العلامات المدرسية فهو يتمحور في المجالات التالية:

- إن الممارسات التقويمية الصفية في المدرسة الجزائرية هي عبارة عن قياسات كمية وفقط فهي من الناحية السيكمومترية لا تستخدم المعادلات الإحصائية لإجراء المقارنات بين الأفواج والمتعلمين
- إن العلامة المدرسية في مدلولها البيداغوجي هي عبارة عن وسيلة لأخذ قرارات النجاح والرسوب
- إن العلامة المدرسية في مدلولها السوسولوجي هي أداة للفرز الاجتماعي بين التلميذ الناجح والفاشل وهذا نراه في نظرة المجتمع لمخرجات المدرسة بالخصوص في نتائج الامتحانات الرسمية فهي أداة للاصطفاء الاجتماعي ويظهر ذلك في تأثيرها على قرارات التوجيه المدرسي.
- أما المدلول السيكولوجي للعلامة المدرسية فله ارتباط بالتفسير البيداغوجي والسوسولوجي حيث يظهر جليا تأثير العلامة المدرسية على سلوكيات ونفسيات المتعلمين من خلال قرارات الترفيع والإعادة هذا من جهة ومن كونها ترسخ فكرة التميز والتفوق لأصحاب العلامات المرتفعة وتنشط عزائم أصحاب العلامات المتدنية وتولد لديهم الأفكار الانهزامية ويظهر ذلك في صورة الذات لديهم.

وعليه ما نحتاجه كتوصيات أكثر هومايلي:

- تدريب الممتحنين على قراءة وفهم الأسئلة وأساليب معالجة الأسئلة،
- وكيفية توظيف المعلومات وتطبيق القوانين والحقائق.
- طريقة الإجابة على ما هو مطلوب في السؤال.

ومنه تصبح العلامة المدرسية أكثر دلالة وتعبيرا عن المستوى الفعلي للمتعلم، و تصبح أحسن استغلالا بالنسبة للمعلم والمؤسسة، كما يدفعنا هذا أن نوصي الأساتذة في جميع المراحل التعليمية بأن المغزى العام من الامتحانات هو معرفة مدى تمكن المتعلم من المضمون كما وكيفا وإجراء، وليس ما يريده الأستاذ من السؤال فقط وإن العلامات هي عبارة عن مؤشرات. كما أنهم عليهم ان يدركوا أن الموقف الامتحاني هو موقف لإبراز إمكانيات المتعلم كلها وليس بعضها فيجب ان لا يطغى عليه نرجسية وسلطوية الأستاذ المتمثلة في الأسئلة التعجيزية وفي شح العلامة الممنوحة، حيث يؤكد كل من **خنيش وطباع** على أن دقة الامتحانات وعدالة التصحيح من أهم العوامل التي تخلق الثقة بين المتعلم والمدرسة وعندما تنتم الاختبارات بالسطحية والتعجيزية تؤدي بالتلميذ إلى اتخاذ قرار التخلي والانسحاب عن الدراسة¹.

المراجع:

- أبو الفتوح خليل محمد، التقويم التربوي بين الواقع والمأمول، دار الشقري للنشر والتوزيع، المدينة المنورة، 2011.
- أبو ناهية صلاح الدين محمد ،القياس التربوي، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1994
- خلوة لزهري، مطبوعة علم التباري، جامعة سطيف2، 2017
- سلطاني عبد الرؤوف، التقويم التربوي، مطبوعة بيداغوجية، جامعة سوق اهراس، 2022
- الشجيري ياسر خلف و وحيد عبد الكريم الزهيري، اتجاهات حديثة في القياس والتقويم النفسي و التربوي ط1 دار الإعصار العلمي، عمان الاردن، 2022
- عبد الدائم عبد الله ، التربية عبر التاريخ، ط1، بيروت، دار العلم للملايين، بيروت، 1997
- علام صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000
- عمر أحمد محمد وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ط1 دار المسيرة، عمان الأردن، 2010
- عودة احمد، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، اريد الأردن، 2005
- غريب عبد الكريم ، المنهل التربوي، ج1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2006

¹ خنيش يوسف وطباع فاروق، العوامل المؤدية للتسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مجلة طبنة للدراسات العلمية والاكاديمية ، مجلد05، عدد02، 2022 ص1245

- ميخائيل امطانيوس نايف، القياس والتقويم التربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ط1 دار الإحصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان 2015
- النبهان موسى، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2013
- اليعقوبي حيدر، التقويم و القياس في العلوم التربوية والنفسية - رؤيا تطبيقية- ، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية، بغداد، 2013
- المقالات:
- اكراسي عمر، التقويم التربوي نحو الضبط المفاهيمي والفعالية الوظيفية، مجلة البيداغوجي، عدد5، 2019
- أهدي حسناء وسعيد الراشدي، نظم التتقيط في الأنظمة التعليمية، المجلة الدولية للإبداع والدراسات التطبيقية، مجلد 24، عدد2 ، 2018.
- قلي عبدالله، علم التتقيط، مجلة العربية، عدد1، 2003
- خنيش يوسف وطباع فاروق، العوامل المؤدية للتسرب المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة طبنة للدراسات العلمية والأكاديمية مجلد 05، عدد02، سنة 2022
- النشرات الرسمية:
- وزارة التربية الوطنية، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، 2005، عدد488 .
- المواقع الالكترونية:
- المركز التربوي للبحوث والإنماء لبنان. الرابط : [https://www.crdp.org/magazine-](https://www.crdp.org/magazine-details1/674/1043/1041)
- details1/674/1043/1041 تاريخ الاسترجاع 2023/01/20
- قلي عبد الله الرابط
- [https://www.crdp.org/magazine-](https://www.crdp.org/magazine-details1/674/1043/1041) تاريخ الاسترجاع 2023/01/20
- عثمانية عبد الله الرابط
- <https://abdellah-otmania.blogspot.com/p/3.html> تاريخ الاسترجاع 2023/02/20
- وطفة علي اسعد و علي جاسم الشهاب، علم الاجتماع المدرسي تاريخ الاسترجاع 2023/01/12
- رقم-21-كتاب-علم-الاجتماع-المدرسي-جاهز-للجائزة/ file:///C:/Users/pc/Desktop/

- وطفة علي اسعد، الأداء الإيديولوجي للمدرسة من منظور بيار بورديو. تاريخ

الاسترجاع 2023/01/15

file:///C:/Users/pc/Desktop/%D8%AA%D9%86%D9%82%D8%B7/Ideologicalperforman
c