جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

مطبوعة علمية في مقياس مدخل إلى علم التباري

إعداد الدكتور لزهر خلوة

أستاذ محاضر–ب– جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

لطلبة :

السنة الاولى ماستر علم النفس التربوي –السداسي الثاني

السنة الجامعية 2016/ 2017

أهداف تدريس المقياس:

يتوقع من طلاب السنة الاولى ماستر علم النفس التربوي والدارسين لهذه المطبوعة أن يحققوا الاهداف التالية:

1-تزويد الطلبة بخلفية نظرية في علم التباري.

2-معرفة الدراسات والتجارب الدوسيمولوجية حول النقطة التعليمية وبناء الاختبارات.

3-معرفة أشكال التضارب بين الفاحصين والمعايير الغير موضوعية في التصحيح.

4-معرفة كيفيات بناء سلم التنقيط وخطوات تصحيح الاختبار.

المحاور الرئيسية للمقياس:

المحور الاول: مدخل مفاهيمي في علم التباري.

المحور الثاني: تجارب ودراسات دوسيمولوجية.

المحور الثالث: أشكال عدم ثبات الفاحصين.

المحور الرابع: بناء سلم التنقيط وخطوات تصحيح الاختبار.

المحور الاول: مدخل مفاهيمي في علم التباري.

تمهيد:

يعد التقويم نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريس كنظام شامل ، بحيث لابد أن يكون المعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته ،إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة،1993،ص ص98 – 105).

هذا ما أكدته بعض الدراسات على الاحتياجات التدريبية للمعلمين ، حيث تضمنت قائمة الاحتياجات التي تعبر عن نقص في امتلاكها في مجال المادة الدراسية وأساليب التدريس والتقويم ؛ والحديث عن الأخير هو في ضمنه اشارة تثير في عمقها الى استراتيجية الأسئلة وبناء الاختبارات ، وبحيث تثير بعض الدراسات إلى تدني في كفايات المعلمين المتعلقة بالتقويم وتدني ممارستهم لها، وأنهم يواجهون صعوبة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي .

ويذكر (جابر عبد الحميد ، 1986 ، ص153) أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصود للتدريب على وضع الأسئلة ، وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات التلاميذ وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في اسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا في شتى مراحل التعليم هذا ما يزيد من موقع وقيمة استراتيجية الأسئلة الصفية ضمن العلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم ؛ ويذكر هنا أن المدرستين السلوكية والمعرفية اعطتا اهتماما واضحا للأسئلة .

حتى أن سكينر Skinner العالم الأمريكي السلوكي نفسه أكد أهمية الأسئلة كمثيرات للتعلم وأنها كلما كانت منظمة متسلسلة ، كان ذلك مؤيدا لتعلم قوي .

كما أن كبار المعرفين مثل برونر Broner بياجيه Piaget وأوزبل Osbel أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ للمناقشة والوصول للأفكار الجديدة (قطامي ،1989 ، ص ص 90 -91) .

كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها المعلمون في المدرسة في كثير من المجتمعات تتم بشكل غير مفيد وبطريقة روتينية (موزة المناعي ، 2004، ص 68) بالإضافة الى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها وخصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في التقويم Formation en évaluation فالمتأمل للاختبارات و الأسئلة يؤكد من خلال دراسة مشكلات التقويم ذاته سواء في خطواته أو فيما يترتب من آثار في فهم التعليمات ، وفي هذا الصدد يقول ج.ج روسو في أحد صفحات كتابه اميل Emile :" ان حل اسئلة صعبة يرتبط أحيانا بطريقة طرحها".

Combien la solution des questions difficile dépend quelque fois de la façon de la posée.

أو من خلال مؤشرات السهولة والصعوبة ودرجات الثبات بين الفاحصين هذا بالضبط ما اثارته واهتمت به الدراسات والتجارب الدوسيمولوجية ، في العقود الأولى من القرن العشرين مع كل من هنري بيرون Henri pièron بيير بوفيت Pierre bovet والباحثة جادول Jadowlle 1931 ونوازي Noisetوكفارنيه Caverni (عبد الحق منصف،2007- ص 128).

وتشير الدراسات البيداغوجية المعاصرة إلى مفارقات تجمع بين الحماس و التفاعل الكبير بين الذين يميزان هذه الكتابات تجاه التكوين و التعلم و التقويم ، و بين التشاؤم و الحذر و التحفظ التي تواجه بها مسألة التصحيح من خلال ثغرات و مشاكل مست في أغلبها الأعم مصداقية الإختبارات و مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية و تحليل عوامل التضارب بين المصححين ...إلخ .

هذا ما ساهم في نمو مشروع تربوي تقويمي ، تأسست مقارباته على مبدأ مصداقية التنقيط ، و البحث عن آليات التقدير الموضوعي و هذا ما عرف فيما بعد بعلم التباري .(منصف،2007،ص127-128).

1-1 تطور و نشأة علم التباري :

لقد واكب تطور علم التباري نمو اتجاهات الباحثين التربويين نحو النقطة خاصة مع بداية القرن العشرين،

حيث في سنة 1910 أعطت الو.م.أ الثقة في الإختيار من متعدد QCM ، بحثا عن موضوعية أكثر من جهة ، و إجابة على صعوبة التنقيط الموضوعي من جهة أخرى .

فالدراسات الدوسيمولوجية تطورت بشكل ملحوظ بين الحرب العالمية الاولى والثانية، واستمرت بوتيرة أسرع بعد فترة الستينات والسبعينات (Detroz ;p ;et Crahay ;A ;2016 ;p133)

ففي فرنسا سنة 1922 هاجم هنري بيرون H.Pieron الذاتية في التصحيح ، و في سنة 1929 أثار الإنتباه و الإهتمام نحو هذا المفهوم بالقول : " إنه مبدأ قاعدي ، هو أنك كي تنجح في الإمتحان لا بد من العلامة المتوسطة ، ففي حالة الكثير من المترشحين فإن إنتقالهم أو رسويهم قد يرجع للصدفة ". (Pierron¸ H ; 1963 ,p 9).

لتنتشر فيما بعد عديد التجارب في الو.م.أ ، و بريطانيا و بلجيكا ، أخذت في الحساب عوامل نقص الثبات بين الفاحصين للإمتحانات المدرسية و أكدت بوضوح غياب الموثوقية في النقاط المدرسية وهذا من أجل توظيف واستخدام المنهجيات التقنية والنفسية لتحقيق موضوعية أكبر في تقويم التعلمات(Traetta , luigi ;2013 ;pp149).

و في سنة 1934 قدمت لجنة فرنسية مكونة من : بيرون ، تولوز ، وينبرغ و لوجي " Pieron ,Toulouse ,Wienberg et Laugier " تقريرا إحتوى دراسة دوسيمولوجية من البكالوريا مكنت نتائجها في تحديد جوانب في ذاتية المصححين ، فعليه فإن ميلاد علم التباري كان في سنة 1929 من خلال إشارات بيرون H.Pieron و التي أكدت في كتابه (الإمتحانات و علم التباري) الذي صدر في عام 1963 ، و فيه أكد أن لهذا المصطلح الذي إقترحه جذور في الإغريق ، رغم أن هذه التسمية في بداياتها حملت معنا نقديا و سلبيا ، بحيث شخصت معظم الدراسات في النصف الأول من القرن العشرين مشكلات التصحيح و التنقيط دون البحث عن حلول جوهرية لها ، و استمرت الأبحاث ففي :

- ✓ سويسرا كانت الإشارة إلى هذا الموضوع عن طريق Pierre Bovet .
- ✓ في إنجلترا مع الإحصائي Philipe Hotory et Edgeuorth و هذا الأخير قدم تقريرا عن الإمتحانات .
- ✓ و في بلجيكا مع أبحاث Rene Jedot مؤسس مخبر علم النفس التربوي ، و الذي قام برفقة Tadwell عام 1931 بحيث و جدا أن تلميذا رتب حسب نقطته في المرتبة السادسة "6"، و المرتبة الرابعة عشر"14" ، و المرتبة الثالثة و العشرين "23".

- ✓ و في الهند ناقش البروفيسور Bhattadarja خلال مقاله في مجلة علم النفس الهندية معظم المشكلات العلمية للقياس في الإمتحانات .,(Sery M.;,1996 ;pp38-39)
- ✓ و في الو.م.أ فنجد بداية أبحاث G.D.Stoddart بالإضافة إلى ماذكره هنري بيرون H.Pieron في كتابه " الإمتحانات و علم التباري" بالإشارة إلى إسهامات ما تعرف بـ "La carnegie cooporation de newyork " و التي شكلت التحقيق الدولي حول منهجيات و تقنيات التعامل التربوي و الإجتماعي مع الإمتحانات و المسابقات.
- ✓ فقد استمرت الأبحاث و الدراسات الدوسيمولوجية مع أبحاث :

- ج . ج . بونيول J.J.Baniol سنة 1972 .
- ج . ب . كفارنيه 1975 .
- ج .م . دوكتيل J.M.Deketel و ج . دولنشير J.Delancheer سنة 1993.
- د . كاسانوفا D.Casanova و م . دوموز M.Demeuse سنة 2010 ، و كذا أبحاث Wiegle , Eches , Mc Nemoun سنة 2010

1-2 تعريف علم التباري:

- **1-2-1 : المعنى اللغوي :**
- يشير هنري بيرون (Pierron ، H ; 1969 ,p 6) بأنه اقترح هذه التسمية Docimologie من خلال الكلمة اليونانية dokime ومعناها اختبار، و dokimostikos التي تشير الى دراسة تقنيات الامتحان ومنه فالدوسيمولوجيا تعني اصطلاح علم التباريوعلم الامتحانات .
- * j'ai proposé ce terme à partir des mots grec relatifs aux examens : (épreuve) , et Apte à examiner.

* Pierron , H connu comme le fondateur du terme Docimologie. –

- **2-2-1 : المعنى الاصطلاحي :**

- يعرفه ج . دولندشيهر (De Landsheere , 1974 , p 13) بأنه الدراسة النسقية لأدوار التقويم في التربية ويشير نوازيه وكفارني (Noizet et caverni 1978 , p 8) ، الى علم التباري كعلم النفس التقويمي la psychologie de l' évaluation ، بحيث يمثل حسبهما الدراسة التجريبية لسلوك التقويم عملياته و منتجاته ، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام وتقديرات المصححين .

فالدوسيمولوجيا تعني بالدراسة المنظمة لأساليب التنقيط ، ومعرفة المتغيرات الفردية الداخلية ، والمتغيرات بين الأفراد المخصصين من منظور سرعة الانجاز والمعايير وسلالم التنقيط وتقنين الامتحانات(محمد الصابر، 1999 ، ص 34) .

- بالإضافة الى أن نقد طرق التنقيط والتصحيح وتشخيص الفجوات الموجودة بين الفاحصين les correcteurs بالبيانات الاحصائية ومجالات التضارب الحقيقية(Gilbert Delandsheer 1992,p27) ومن ثم تحليل عوامل وجود تلك التغيرات في التعامل مع الوضعية الاختبارية Determiner les types d'erreures entre lescorrecteurs لذلك حاولت نتائج تلك البحوث اعادة الاعتبار للبعد التكويني في التدريس ؛ إذا لايمكن احداث تغيرات في عمليات التقويم دون احداث تغيير في التطورات السائدة حول التكوين (Ch,Delrome, 1988, p22)

- كما يعرفه دومنيك غاليانا (Dominique Galiana ;2014 ;p65 على أنه يشير الى العلم الذي يدرس ظواهر الموضوعية والصدق وحساسية التنقيط، بحيث يكون

التقويم موضوعيا إذا حصلت نفس الاجابة المصححة من طرف نفس المصحح على نفس الدرجة، وصادقا عندما تقيس أداة التقويم ما أعدت لقياسه لا أكثر ولا أقل.

1-2-3 أدوات الدراسة الدوسيمولوجية :

لخص دورو Duru ;M الادوات التي يمكن تستخدم في الدراسات الدوسيمولوجية من خلال عملية تصحيح الاجابات من طرف عينة من مصححين مختلفين، أو تصحيح الاجابة من طرف نفس المصحح بعد أيام أو أسابيع وتعطي نتائج جد متقاربة. (Duru ;M ;1986 ;pp23-37)
ويمكن تلخيص التقنيات المختلفة لرصد التضارب بين الفاحصين والتي استخدمها الباحثين في علم التباري من خلال:

1. نفس مجموعة من أوراق إمتحان تصحح عديد المرات من طرف نفس المصحح .
2. نفس مجموعة من أوراق إمتحان تصحح من طرف مجموعة من المصححين .
3. نفس مجموعة من أوراق إمتحان توضع و ترتب في وضعيات و مواقع مختلفة

وقد طرحت مختلف التناولات الدوسيمولوجية مجموعة من التساؤلات التي استندت الى الادوات السابقة والى مختلف المواد الدراسية ومنها:

- هل النقطة أو الرتبة التي أعطيت للتلميذ من طرف عدة مقيمين تتشابه أم لا ؟
- وإذا كانت الاجابة سلبية فما هي هذه الفروقات؟
- هل النقطة أو الرتب التي تعطى من طرف مقيم واحد وفي فترات مختلفة تتشابه أم لا ؟، وإذا كانت هناك فروقات ماهي أسبابها وكيف نفسرها؟

- ثم انتقلت الدراسات الدوسيمولوجية الى طرح التساؤلات التالية:

* هل النجاح في الامتحان يكون فقط للمتفوقين؟

* هل يمكننا أن نثق في الامتحان أو هل الامتحانات تمثل نظام لائق إجتماعيا؟

* هل يمكن أن نتحدث عن هدر في الطاقة البشرية ناتج عن مخرجات التقويم؟

خلاصة:

لا شك أن المدخل الدوسيمولوجي المقارب للنقطة التعليمية قد ساعد في إثارة تساؤلات تحوم حول التقويم والامتحانات والنتائج المدرسية ، وكانت هذه الاخيرة بمثابة الشرارة التي وجهت البحوث نحو عمليات التصحيح ، خاصة وان تلك التساؤلات والمخاوف إنصبت على:

- إمكانية الحصول على نتائج مغايرة غير مرتبطة بعلامات الطلاب الحقيقية.
- هل النقاط تحقق العدالة المدرسية؟ أم هي اعادة انتاج ثقافي واجتماعي؟
- هل التنقيط عقاب للفقراء ؟
- هل التنقيط يخدم فعلا الاقليات الاثنية؟....الخ.
- كيف وماهي الطرق التي تسمح بتقليص الفوارق بين المقيمين ؟
- كيف نخلق توازن بين الامتحانات وكيف نصحح بعض إجراءاتها؟
- كيف نبني إمتحانا يتسم بالموثوقية العالية؟
- هل التقويم يزيد في اتساع الفوارق عوض الحد منها؟(محمد بن فاطمة،1991،ص163).
- هل توجد نقطة حقيقية وماهو المسار المؤدي لتحقيقها على أرض الواقع المدرسي؟

المحور الثاني: تجارب ودراسات دوسيمولوجية.

2-1 الدراسات المحلية:

2-1-1- دراسة رشيد موني 2004:

وقد هدفت الدراسة لبحث موضوع تقويم امتحان البكالوريا –كأهم الامتحانات الرسمية في الحياة الدراسية للتلاميذ – من خلال تقويم اختبار مادة اللغة العربية وآدابها أنموذجا لذلك وقد تعلقت إشكالية البحث بضعف علامات التلاميذ في اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في البكالوريا، رغم المعارف السابقة والاهتمام الموجه للمادة تدريسا وتحصيلا.فهل يمكن أن يعود ذلك إلى الاختبار في حد ذاته بناء وتصحيحا؟

وقد تعلق 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. من وجهة نظر المفتشين والأساتذة المصححين ، وذلك من خلال استبيان تتعلق أسئلته بالعناصر التي يجب توفرها في جانبي ألاختبار ألأسئلة والتصحيح .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسات ذات الطابع الاستطلاعي من خلال جمع الآراء والمعلومات بأدوات البحث المناسبة وتبويبها وتحليل النتائج والمقارنة بينها.

وقد انطلقت الدراسة من فرضية عامة وأربع فرضيات فرعية:

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 .

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

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 تقويم 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.

(موني رشيد ، 2009،صص ج–و).

2-1-2 تجربة دوسيمولوجية ميدانية في مادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة :

- بحيث تم إعداد اختبار في مادة الرياضيات للسنة الثانية متوسط للثلاثي الثاني للسنة الدراسية (2012/2011) .
- تم تحضير الإجابة النموذجية و سلم التنقيط . " أنظر الملحق رقم (09) ص)" .
- طبقت الإختبار على عينة مكونة من (70) تلميذ في صورة فرض ثاني للثلاثي الثاني ، و تم إختيار (20) ورقة اجابة بصورة عشوائية .
- تم إخفاء إسم و لقب التلميذ على ورقة الإجابة ، و تم وضع رموز لأوراق التلاميذ من (E 01) إلى (E 20) .
- تم توزيعها على (21) مصحح من مختلف متوسطات بلدية سطيف ، بالإضافة إلى أن واحد من هؤلاء يمثل مسؤول المادة و رمز له بالرمز (pp) و تم ترميز المصححين من خلال الآخرين ، (p 1 إلى p 20) . و قد تم استرجاع كل الأوراق من طرف المصححين ، و تفريغ العلامات في جدول (exelle)و من خلاله تم حساب المؤشرات الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابي لعلامة كل تلميذ . المدى لعلامة كل تلميذ .الإنحراف المعياري لعلامة كل تلميذ .المنوال . الوسيط . - التباين .

نتائج التجربة :

	PP	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
E1	14	13	12	13	14	13	13	13.5	13	12.5	13.5	13	13	13.5	13
E2	14.5	13.5	15.5	12.5	14.5	13.5	14.5	14.5	14.5	13.5	15.5	14.5	14	14.5	13
E3	6.5	5.5	8	7	5	6	7.5	6	4.5	7	6.5	5.5	6.5	5.5	6
E4	9.5	8	9	8	9.25	8	9	9	11	9	8	10	7.5	11	8.5
E5	10	10.5	9.5	9.5	9.75	10	10.5	10.5	9.5	10.5	10.5	10.5	11	12	10.5
E6	14.5	13	13	13	14.75	13	12.5	13.5	15	14	14	13	11.5	15	13
E7	15.5	16.5	15.5	16	14.75	15.5	15.5	16	17	16	14	15.5	14	15.5	15.75
E8	16	16	16	15	16	15.5	18	15	15	16.5	16.5	16.5	14	17	14.5
E9	20	18.5	17.5	19.5	19.5	19.5	19.5	19.5	20	20	20	19.5	18.5	19.5	19.5
E10	17.5	16.5	14	15.5	17	16	16.5	17	18	17	18	16	17	17.5	17.5
E11	13.5	12	14.5	12	11.75	11	12	11.5	13	12	11	9.5	12	12	10.75
E12	17	15.5	14.5	15.5	16.75	13.5	17	16	17	15	17	16.5	16	16	14.75
E13	03	03	02	03	03.5	2.5	03	02	03	03.5	03	2.5	3.5	03	3.25
E14	6.5	6.5	7	6.5	7	6.5	6.5	6.5	6.5	7	6.5	6.5	6	6.5	7
E15	12	11.5	10.5	10.5	11.5	11.5	10	11.5	11	12.5	11.5	11	10.5	12	12
E16	6.5	5.5	5.5	5	6.5	4.5	5.5	5.5	6.5	5.5	5.5	5.5	5	5.5	5.25
E17	9	5.5	6.5	6	6.5	4	4	5.5	5	6.5	6	5.5	7	6.5	5.25
E18	9	8.5	9.5	7.5	7.5	8.5	9	8.5	7.5	8.5	7	8	7.5	8	6.5
E19	12.5	13	12	12.5	11.75	12.5	12.5	14.5	12.5	14	12	11	11.5	13	12
E20	12.5	13.5	13	11	13.75	12	12.5	11	12.5	13	14	13	12	14	12.25

	P15	P16	P17	P18	P19	P20	MOYENNE	ECART-MOYEN	ECART-TYPE	MEDIA N	MODE	VARIENCE
E1	14.5	13.5	11.5	13	12	14	12.41	0.53	0.72	13	13	0.50
E2	13.5	12	13.5	13	12	14.5	13.14	0.82	0.99	14	14.5	0.93
E3	6	6.5	5.5	5.5	7	4	5.86	0.75	0.97	6	5.5	0.89
E4	10.5	10	8.5	10	10	10	8.738	0.86	1.03	9	10	1.01
E5	11.5	10	7	9.5	10	11.5	9.666	0.69	1.01	10.5	10.5	0.97
E6	13	14	11.5	12.5	13	13	12.65	0.78	0.98	13	13	0.92
E7	16	13	11.5	15	15	15	14.44	0.87	1.23	15.5	15.5	1.43
E8	17	15.5	10.5	15.5	17	17	14.89	1.04	1.54	16	16	2.25
E9	20	19.5	16	19	20	19	18.3	0.66	0.97	19.5	19.5	0.90
E10	19	15.5	14	17	19	18	15.95	1.02	1.34	17	17	1.72
E11	12	11	10	10.5	12	11	11.05	0.83	1.13	12	12	1.22
E12	16	16.5	14	14.5	17	15	14.99	0.91	1.09	16	17	1.13
E13	2.5	3	2	2	3	3	2.67	0.40	0.49	3	3	0.23
E14	6.5	7.5	6.5	2.5	7	6.5	6.141	0.42	0.96	6.5	6.5	0.88
E15	12.5	12	11	11.5	13	12.5	10.91	0.60	0.78	11.5	11.5	0.58
E16	5.5	6	4.75	6	5	5.5	5.214	0.37	0.54	5.5	5.5	0.28
E17	6	4.5	5	5.5	7	6	5.403	0.83	1.12	6	5.5	1.21
E18	9	9	5.25	8.5	9	5.5	7.651	0.90	1.15	8.5	9	1.26
E19	13.5	13	8.5	11.5	14	13	11.8	0.87	1.26	12.5	12.5	1.52
E20	12.5	12.5	10	12	11	12.5	11.81	0.76	1.04	12.5	12.5	1.02

النتائج التي توصلت اليها الدراسة:

- ❖ مناقشة متوسط علامة كل تلميذ بالنسبة لعلامة الأستاذ الرئيسي وجد أن التلاميذ 20 متوسط علامتهم (المتوسط بين 20 أستاذ مصحح) تقل عن علامة الأستاذ الرئيسي و تراوح هذا الفارق من 0.25 إلى 3.50 لدى التلميذ E 17 يمكن إرجاع هذا الفارق إلى أن الأستاذ الرئيسي و بالرغم من أننا أخفينا اسم و لقب التلميذ يعرف ماهية الأوراق من خلال الخط بينما الأساتذة الآخرون فيتعاملون مع الأوراق بدون خلفية مسبقة عن أصحاب الأوراق .
- ❖ المنوال MODE : أظهرت نتائج المنوال أنه هناك تقارب في نقاط التلاميذ لدى مجموع الأساتذة بنسبة تقارب 50 % فمن بين 20 تلميذ هناك 09 تلاميذ تحصلوا على تقريبا نفس العلامة و هذا إن دل فإنما يدل على أن الإجابة النموذجية و سلم التنقيط الذي وحد بنسبة معتبرة علامات التلاميذ .
- ❖ الإنحراف المعياري : نلاحظ أن الإنحراف المعياري انحصر بين 0,49 و 1,54 و هذا ما يدل على علامات التلاميذ لم تتشتت كثيرا عن المتوسط و بقي معدل التلميذ الواحد غير بعيد عن المتوسط بين 20 علامة أستاذ .
- ❖ متابعة المجال الذي تنحصر فيه علامات التلاميذ:

- E1 : (5-0)=0 علامة ، (10-5)=0 علامة ، (15-10)=20 علامة ، (20-15)=0.
- E2 : (5-0)=0 علامة ، (10-5)=19 علامة ، (15-10)=01 علامة ، (20-15)=0.
- E3 : (5-0)=0 علامة ، (10-5)=20 علامة ، (15-10)=0 علامة ، (20-15)=0.

- E4 : (0-5)=0 علامة ، (5-10)=17 علامة ، (10-15)=03 علامة ، (15-20)=0.
- E5 : (0-5)=0 علامة ، (5-10)=9 علامة ، (10-15)=11 علامة ، (15-20)=0.
- E6 : (0-5)=0 علامة ، (5-10)= 0 علامة ، (10-15)=20 علامة ، (15-20)=0.
- E7 : (0-5)=0 علامة ، (5-10)= 0 علامة ، (10-15)=05 علامة ، (15-20)=15.

❖ معاينة فوارق النقاط بالنسبة للتلاميذ نجد :

- E1 = 15-12 = 03 .
- E2 = 16-12 = 04 .
- E3 = 08-04 = 04 .
- E4 = 11-7.5 = 2.5 .
- E5 = 12-07 = 05 .
- E6 = 15-12 = 03 .
- E7 = 17-12 = 05 .
- E8 = 18-14 = 04 .
- E9 = 20-16 = 04 .
- E10 = 19-14 = 05 .
- E11 = 14-9.50 = 04.5 .
- E12 = 3.50-2.50 = 01 .

الا ان توزيع النقاط يبقى يشير الى وجود فارق دال ، انطلاقا من ان التلميذ الذي حصل على الدرجة 12 عند احدهم و17 عند آخر ، قد يحرم احيانا من نقطة مرتفعة كدرجته الاخيرة ، او ان تنخفض الى مستوى الدرجة الاولى ، وفي كلا الحالتين فهو سيخسر سواءا في معدل المادة او في المعدل العام.(خلوة،2012،صص354-358).

2-2 الدراسات الأجنبية:

2-2-1 دراسة لوجي laugier . M 1930 (1): قام لوجي بتجربة اعادة تصحيح الاجابات في مادة التاريخ ، حيث عرض 166 نسخة من اجابات التلاميذ على استاذين (02)، لم يعملا معا ودون معرفة أحدهما لدرجات الآخر، علما أنه لدى كليهما خبرة في التدريس والتصحيح.

وقد دلت نتائج عملية التصحيح على ما يلي :

- المترشح المرتب قبل الاخير من طرف أحدهما ، رتب ثانيا عند الآخر.
- بلغ فارق النقاط حوالي 09 نقاط.
- المصحح الاول أعطى الدرجة (05) ، لـ (21) إجابة ، أعطاها المصحح الثاني بين (02) و (14).
- المصحح الثاني أعطى الدرجة (07) لـ (20) اجابة ، اعطاها المصحح الثاني بين (02 – و 11.5).
- معظم المترشحين الناجحين من طرف مصحح ، رسبوا حسب الآخر.

و ذكر لوجي الى أنه من المهم مناقشة هذه المعطياتمنها أن:

- اجابات التلاميذ تتضمن اشارات مادية يمكن تحديدها ومنه فهي قابلة للقياس والتكميم.
- التضارب المسجل نتيجة لخطأ القياس ومنه الى الصدفة ، وعليه فكلما ضاعفنا عدد المصححين بإجراء التقدير الاحصائي ؛ استطعنا تقدير النقطة الحقيقية لكل إجابة ؛ وبالتالي يمكن تحسين ثبات الامتحانات وموثوقية التنقيط. (M . laugier1930.p32) .

2-2-2 دراسة لوجي *Laugier* و ونبرك *Weinberg2)1936* :

أجريت الدراسة على امتحانات بكالوريا 1930 ، بحيث تم إختيار 100 اجابة ، وقام باعادة تصحيحها (05) مصححين.

والجدول التالي يوضح نتائج التجربة الدوسيمولوجية:

المواد	الفارق الاقصى	الفارق الأدنى	الفارق الاكثر دلالة
الفرنسية	13	3.3	6 و 7
الانجليزية	9	2.2	4
الرياضيات	9	2.1	4
الفلسفة	12	3.4	5 و 7
الفيزياء	8	1.9	4

جدول رقم (1) يوضح الفوارق الاكثر دلالة في اعادة االتصحيح للإجابات

بحيث أن دلالة المؤشرات الاحصائية في مادة الفلسفة مثلا ، دلت على ان الفوارق بين المصححين ؛ كانت 13 نقطة لنفس الاجابة بين مصحح أكثر تساهل وآخر أكثر صرامة .

كما ان الفوارق الاكثر دلالة في هذه المادة (الفلسفة) كانت بين (5 و 7)، بانحراف معياري 3.4 نقطة ، كما ان الفوارق مست المواد الاخرى كالفرنسية وحتى الرياضيات ، ولكن بدرجة اقل من مواد الانتاج الكتابي بصورة عامة.(Abdellah-otmania.2012).

2-2-3- دراسة(-comission Carnegie)لوجي *Laugier* و *ونبرك Weinberg3)*

1938 :

قاما بدراسة أوراق البكالوريا في ست مواد مختلفة كل مادة صححت من طرف ست مصححين واعتبرت العلامة 20/10 هي الحد الأدنى للنجاح و توصلا إلى النتائج التالية :

القرار المـــادة	راسب من طرف المصححين الستة	ناجح من طرف المصححين الستة	راسب من طرف البعض و ناجح من طرف البعض الآخر
اللغة اللاتينية	%40	%10	%50
اللغة الفرنسية	%21	%09	%70
اللغة الإنجليزية	%37	%16	%47
الرياضيات	44%	%20	%36
الفلسفة	%09	%09	%81
الفيزياء	%37	13%	%50

جدول رقم (2) يوضح النسب المئوية لقرارات الرسوب و النجاح في 6 مواد لستة مصححين.

يتضح من الجدول أن نسبة النجاح من طرف البعض و الرسوب من طرف البعض الآخر تختلف من مادة إلى أخرى حيث تصل في الرياضيات إلى 36 % بينما تصل في الفلسفة إلى 81 %. كما قام الباحثان نفسهما بتجربة أخرى في مادة الرياضيات حيث قدما ثلاثة واجبات في الرياضيات تشمل نفس التمرين قام به ثلاثة تلاميذ إلى 150 مصحح ذوي التأهيل المتشابه ، وكلهم يدرسون نفس المستوى و استعملوا نفس سلم التنقيط و توصلا إلى النتائج التالية :

التلميذ	المعدل	مجال النقاط
التلميذ 1	05.70	11.5-0.5
التلميذ 2	16	20-11.5
التلميذ 3	08	11.5-03.5

جدول رقم (3) يوضح معدلات ثلاثة تلاميذ و الدرجات العليا و الدنيا في الرياضيات.

يتضح من الجدول أن فارق النقط في ورقة واحدة هو دائما أكثر من 7 نقاط و أن نفس الورقة قد تحصل على العلامة الكاملة 20/20 و قد تحصل على 11.5، وقد نفت هذه النتائج الاعتقاد الشائع بأن المواد العلمية بعيدة عن مثل هذه المزالق(Abdellah-otmania.2012).

2-2-4 دراسة هنري بييرون *H.pieron 1935* :

أخذ بيرون امتحانا في مادة اللغة الفرنسية و قدمه لـ 76 مصححا من نفس الاختصاص (اللغة الفرنسية كلغة أم) لهم نفس المؤهلات يستخدمون نظريا نفس سلم التنقيط من (20.0) ؛ أي أن الورقة صححت من طرف 76 مصححا دون أن يعلم أي مصحح بما قام به الآخر و أفضت التجربة إلى النتائج التالية :

النقطة على 20	عدد المصححين
1-0	1
3-2	6
5-4	20
7-6	34
9-8	10
11-10	3
13-12	2
المجموع	76

الجدول رقم (4) يوضح توزيع النقاط المقدمة من طرف المصححين

يتضح من الجدول أن الدرجات المتطرفة الدنيا (0-3) أعطيت من طرف 7 مصححين فقط بينما انعدمت الدرجات المتطرفة العليا ، حيث لم تعط الدرجة 14 أو ما فوقها و تمركز المصححون حول الدرجات 4-7، في حين أن الملاحظة الغالبة ان المنتوج الكتابي للتلميذ أخذ 5 علامات أكثر من المتوسط ، في حين ان 71 مصحح اعطوها درجات من 0 الى 10. (Pieron,H, 1963,p89).

2-2-5 دراسة *بونيول J.J Bonniol* سنة 1972(1) :أخذ بونيول 26 ورقة اختبار في مادة اللغة الإنجليزية و أعطاها لـ 18 مصححا؛ لهم نفس المؤهلات و يستخدمون نفس سلم التنقيط من (0.20) ، و أفضت التجربة إلى النتائج التالية :

رقم الورقة	النقاط المتطرفة	الفوارق
1	14.5-8	6.5
2	16-8	8
3	16-8	8
4	12-5	8
5	12.5-7	7
6	16-7	8.5
7	10-0.5	9.5
8	14-5	9
9	15-7	8
10	15-2	13
11	15-10	5
12	14-8	6
13	15-6	9
14	17-6	11
15	13-3	10
16	16.5-9	7.5
17	15-4.5	10.5
18	15-25	12.5
19	13-2	11
20	15.5-7	8.5
21	12.5-6	6.5
22	13.5-5	8.5
23	13-10	3
24	16-9	7
25	15-4	11
26	14.5-4	10.5

جدول رقم (5) يوضح توزيع النقاط المتطرفة التي أعطيت لـ 26 ورقة و الفوارق بينهما

يتضح من هذا الجدول أن الفارق الأدنى لإحدى الأوراق المصححة من طرف 18 مصححا هو 3 نقط "الورقة رقم 23" و أعلى فارق هو 13 "الورقة رقم 10" ، كما يلاحظ أن ورقتين فقط من بين الـ 26 ورقة حصلتا على المعدل كيفما كان المصحح "الورقة11 و الورقة 23" أما الأوراق الأخرى فإنها تقع فوق المعدل أو تحت المعدل حسب المصحح.(***Vial,M, 2009,p58***)

2-2-6 دراسة *بونيول J.J Bonniol* سنة 1972(2) :

بحيث هدفت الدراسة لمعرفة المتغيرات المؤثرة في التنقيط ؛ ومنها أثر الترتيب l'effet d'ordre بحيث طلب الباحث من عينة من المعلمين تصحيح مجموعة من أوراق اجابات التلاميذ ولكن بوضعها في موضع تراتبي مختلف ، على ان يتم اعادة عملية التصحيح عديد المرات ، وقد لاحظ بونيول Bonniol ظاهرتين هما :

1- ان المصححين ينقطون وفق قواعد غير منظمة ، بمعنى ان المصحح ينقط تبعا لموقع النسخ والعلامات التي قبلها.

2- أن المصححين بصفة عامة اكثر صرامة في نهاية التصحيح منه عند بدايته.

.(***Haberstroh,1984,p59***))

2-2-7 دراسة *كفارنيه J.P.Caverni* سنة 1975:

بحيث هدفت الدراسة لمعرفة مدى تأثير معرفة الاراء والمعلومات المسبقة في احكام المعلمين المصححين وفي هذا الاطار طلب الباحث من مجموعتين من معلمي العلوم الطبيعية لتصحيح 04 اجابات مختلفة، وأعطى كل مصحح ملفا مدرسيا خاطئا un faux dossier scolaire لكل نسخة اجابة.

دلت النتائج عن وجود ارتباط بين الدرجات الضعيفة (0.25 /20)، تبعا لملف تضمن معلومات تدل عن ملمح ضعيف، وقد كان الفارق أكثر دلالة وتأثير في حالة الاجابة الجيدة بمعلومات غير حقيقية (*Bonnio,J.J. 2009,p60*).

2-2-8 دراسة جيلي ، م Gilly,M 1980:

لقد خصص جيلي في كتابه عن العلاقة "معلم-تلميذ : الادوار الدراسية والتصورات" الحديث في الكثير من الفصول عن التصورات المختلفة التي يحملها المعلم عن التلميذ ؛ ومنها الهندام ، لغة التلميذ ، اتجاهاته نحو المدرسة ...الخ، هذه المتغيرات الاخيرة جد مهمة في العلاقة التربوية ، ومنه ان هذه المتغيرات يمكنها ان تؤثر في التقويم الصفي .

فحسب جيلي ، Gilly,M فالمعلم يدرك طلابه تبعا لاطار المعلومات التي تتوفر لديه حولهم ؛ من حيث معطيات التجربة اليومية l'expérience quotidienne ، وعلى المستوى البيني العلائقي niveau intermédiaire ، وكذا على مستوى المعايير الاجتماعية العامة normes sociales générales(Pfister,CH,1985,p134).

2-2-9 دراسة نيكولا ديبوا Dubois, N 1988:

وقد ركزت الدراسة على الاحكام التقويمية التي يحملها المعلمين عن تلاميذهم ، بحيث اعطى الباحث لعينة من المعلمين ثلاث (3) استبيانات مكونة من 03 اسئلة لتمثل الاجابات عليها أداة لمقارنتها مع ملف التلميذ من جهة ، وعلاقتها بآداء التلميذ العام بصفة عامة.

دلت النتائج عن تاثير تلك المعلومات المستوحاة من الاستبيانات عن احكام المدرسين ودرجاتهم، فالاولى حصلت على (14 من 16)، والثانية على (8/8)، والثالثة حصلت على (14 من 16). وبعدها طلب من المعلم ان يعطي حكمه على التلميذ سواء بالنجاح او الرسوب، وعليه

اكد الباحث انه مهما كان اداء التلميذ السابق والحالي ، فان الذين ينقطون جيدا هم من تحمل عنهم احكام المدرسين التقويمية احكاما قبلية ايجابية(Figari,G et Achouche,M,2001,p190) .

2-2-10 دراسة برينو سيشو B.Suchaut 2008:

تمت التجربة في مديريتي تربية ؛ بحيث ادرجت 03 نسخ من اجابات التلاميذ في اجابات بكالوريا 2006 وبكالوريا 2007 في المديريتين ، قام بتصحيح الاجابات 34 مصحح في العلوم الاجتماعية والاقتصادية كل مصحح مطالب بتنقيط (03) الثلاث نسخ مع إعطاء تعليق كتابي يبرر النقطة التي وضعها . وقد تم اختيار الاجابات عشوائيا مع أخذ اجابة جيدة أخذت في البكالوريا العلامة 15 واجابتين نقطتا بدرجة متوسطة أحداهما أخذت العلامة 09 ، والأخرى العلامة 11. والجدول التالي يوضح النتائج التي توصلت هذه الدراسة:

مديرية التربية 2				مديرية التربية 1			
العلامات notes			المصححين Correcteurs	العلامات notes			المصححين Correcteurs
نسخة	نسخة الاجابة 2	نسخة الاجابة 1		نسخة الاجابة3	نسخة الاجابة2	نسخة الاجابة1	
9	8	6	34	10	9	6	01
10	15	7	35	10	6	7	02
8	11	10	36	14	7	12	03
8	13	10	37	14	5	7	04
8	11	9	38	13	15	11	05
4	9	6	39	17	5	8	06
9	13	8	40	15	9	7	07

08	11	7	14	41	9	12	7
09	7	12	8	42	9	14	8
10	8	11	11	43	9	13	7
11	8	13	12	44	6	13	9
12	7	12	15	45	7	13	9
13	15	8	17	46	9	14	7
14	11	9	13	47	8	10	8
15	11	14	9	48	13	15	10
16	8	6	15	49	11	11	8
17	6	16	11	50	12	10	7
18	14	8	12	51	8	12	6
19	11	7	14	52	7	15	9
20	13	7	9	53	12	16	7
21	5	10	14	54	8	17	10
22	9	12	13	55	11	13	14
23	8	9	14	56	9	12	9
24	9	6	17	57	13	15	8
25	6	8	11	58	8	11	8
26	10	9	13	59	9	15	5
27	8	8	11	60	10	15	8
28	7	9	14	61	3	16	6
29	9	6	13	62	7	8	6
30	7	10	16	63	9	13	10
31	7	9	18	64	10	12	7
32	9	8	12	65	9	14	8
33	10	8	13	66	7	12	9

جدول رقم (6) يوضح العلامات المعطاة لـ (6) اجابات في العلوم الاجتماعية والاقتصادية من طرف 66 مصحح.

ففي مجموع 198 نقطة ، كان المعدل هو 10 مع انحراف معياري قدره 3 ومجال النقاط ومداها (من 03 الى 18).

والجدول الموالي يوضح بعض المعالم الاحصائية للنقاط:

	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	المتوسط	الانحراف المعياري	الوسيط	المنوال
مديرية التربية 1						
نسخة الاجابة1	5	15	8.8	2.4	8	7
نسخة الاجابة 2	5	16	9	2.7	8.5	8
نسخة الاجابة 3	8	18	13	2.5	13.5	14
مديرية التربية 2						
نسخة الاجابة1	3	13	8.8	2.1	9	9
نسخة الاجابة 2	8	17	12.9	2.1	13	13
نسخة الاجابة 3	4	14	8	1.8	8	8

الجدول رقم (7) يوضح المعالم الاحصائية لدراسة سوشو Suchaut .

لا شك أن المعطيات السابقة تؤكد عدم ثبات عملية تنقيط التلاميذ من مصحح لآخر ، فنقطة الاجابة الواحدة يمكنها ان تتغير من مصحح لآخر.

فالتلميذ وتبعا للاجابة رقم (2) ؛ والذي حصل على الدرجة (09) في البكالوريا، وإذا صححت اجابته من (1) من (34) مصحح له فرصة من (6) للحصول على نقطة تفوق 12؛ ولكن كذلك من الممكن أن يحصل على نفس الحظ من (6) مصححين للحصول على نقطة أقل من 6.

لقد دلت نتائج الدراسة أن فارق 10 نقاط يمكنه أن يؤدي ببعض التلاميذ الى الرسوب او الى النجاح ؛ خاصة وان معامل هذه المادة هو (7) ، فاذا كان الفارق (5) نقاط فحرمان التلميذ من (35) نقطة هو تأكيد على ضرورة الحديث على النقطة الحقيقية (Suchaut, B,2008 ,pp54-65)

2-2-11: دراسة كاسانوفا.د وم. دوموز D.Casanova et M.Demeuse 2010:

تناولت الدراسة تحليل مختلف العوامل المؤثرة في تقويم الانتاج الكتابي ، Written production في مادة اللغة الفرنسية ، بحيث ركزت على الفعل التقويمي كفعل معقد ، يرتبط بمشاعر المقومين وحساسيتهم ؛ وبحياتهم الشخصية التي تتدخل في المنتوجات المقومة les productions évaluées ، وقد كانت الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة:

1- أخطاء قياس وتقدير مسار التعبير الكتابي يمكن أن تموقع المترشحين في مقياس موضوعي.

2- استراتيجيات المصححين مستقلة على المهمة الموضوعية للتقويم.

وقد طبقت الدراسة وجربت على عينة 50 طالب غير الفرنكفونيين في ضواحي العاصمة باريس، أجروا بالضرورة امتحانين في التعبير اكتابي للغة الفرنسية ، وقد أعطيت الحرية في المشاركة في التجربة ، بحيث استقرت العينة في الاخير عند 33 طالب ؛ اي بمعنى 66 ورقة باعتبار أنهم

انهوا اجراء امتحانين ، وقد خضعت استجاباتهم للتصحيح من طرف (04) مصححين، وقد اظهرت النتائج :

-وجود ثبات بين لجان التصحيح ل 66 استجابة قدر هذا الارتباط بقيمة 0.437.

-كما أكدت أثر التفاعل بين المصححين والموضوع من جهة ، والمصححين والمترشحين من جهة أخرى، في تموقع وترتيب انتاج الطالب في المواد التعليمية. (D.Casanova et M.Demeuse , 2011,pp 25-53)3

وحسب دوموز وكاسانوفا ففي مجال التقويم في الغات مثلا هناك العديد من الدراسات التي اهتمت بتحليل موثوقية تقويم التعبير الكتابي والشفوي ذات الصلة بالمصححين على وجه الخصوص، من خلال مختلف أشكال الذاتية في الاحكام ومدى حساسيتها المحتملة هذا من جهة وكذا لارتباطها بمتغيرات خارجة عن سياق التقويم ذاته , (D.Casanova et M.Demeuse . 2011,p27)

خلاصة:

لقد قدمت التجارب والدراسات الدوسيمولوجية السابقة تشريح لفعل التصحيح والتنقيط من خلال تشخيص التضارب بين المصححين في تجارب درست الاختلاف في التنقيط للورقة الواحدة عند العديد من المصححين ، وكذا ببحث الاعتبارات التي يأخذها المصحح في الحسبان عند التعامل مع اجابات التلاميذ سواءا تعلقت تلك الاعتبارات بالأستاذ ذاته كمقوم ، او بالتلميذ كمقوم ضمن العملية ، او بالأداة في حد ذاتها.

- استنتاجات مستوحاة من دراسات تحليل الاختبارات في جانب البناء والتصحيح خاصة في البيئة الجزائرية من حيث معرفة جوانب القصور في اعداد ادوات التقويم من جهة ، وكذا قيمة معرفة المعلمين والمشرفين واهمية استجاباتهم في تقويم الوضعية الاختبارية .
- الاطلاع على التجارب الاولى في علم التباري ، والتي مكنت من تقديم نتائج البحث في مدى موضوعية ادوات عملية التقويم .
- معرفة العوامل المؤثرة في تضارب الفاحصين لإجابات التلاميذ ومصادرها المتنوعة.

المحور الثالث: أشكال عدم ثبات الفاحصين.

تمهيد:

لقد حدد الباحثين في مجال علم التباري ثلاث مصادر للخطأ ، هناك منها ما ترتبط بالمعلمين و عواملهم الذاتية و الموضوعية التي يوظفوها في تقدير إستمارات الإجابة ، و منها ما يعود للنظام التربوي ، و هناك أيضا من يرجعها للتلاميذ .

فتفسير الفروق يعزى –كما سبق الاشارة اليه– الى متغيرات عديدة منها ما يرتبط بالمعلم أو بالتلميذ أو بالنظام التربوي ، كما أن الممارسات التقويمية السائدة تعرف مشكلات متعددة منها:

*الامتحانات الحالية لا تستند على معايير مكتوبة ومحددة وبالتالي فان نتائجا شكلية لا تعبر عن طبيعة الادلء المقوم وبالك فانه لا يمكن الوثوق في تلك النتائج للحكم على مدى تطور أداء الطالب أو المعلم.

*لا تزال ثقافة التقويم على محدوديتها تقتصر على تفعيل الوظيفة الجزائية للتقويم وذلك بفعل ضغط الامتحانات الاشهادية ، اما باقي الوظائف خصوصا منها الموجهة للفعل التصحيحي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية فانها تبقى مشروعا لم يكتمل بعد ولم تبلغ الاهداف المتوخاة منها.

* غياب معايير الجودة في بناء أدوات التقويم وتقنينها.

* أن التقويم الحالي لا يمدنا بصورة دقيقة على مدى قدرة الطالب على ممارسة القدرات العقلية العليا(سالم محمد المجاهد،2013،صص236–237).

3–1 النظام التربوي :

المصدر الأول للتفسير الذي سنأخذه بعين الإعتبار كعامل مؤثر هو السياق المدرسي le contexte scolaires ، الذي تتم فيه إجراءات التقويم ذاته ، إنه القسم الذي يوجد فيه التلميذ ، بحيث أشار هذا المؤشر –القسم النوذجي– إلى ان تلميذ قيم من طرف معلم كتلميذ نجيب في قسم ، يمكنه أن يرسب أو أن يعيد السنة في قسم آخر ، فالأمر في الأول أو في الآخر لا يرتبط بالأداء في حد ذاته ، بقدر مايتعلق بالصدفة أي بالقسم الذي يوجد فيه التلميذ و بالمعارف القبلية

التي يمتلكها المعلم على متوسط الأداء في الأقسام ، فعليه فمؤشر القسم ، و مؤشر المدرسة قد يفسران تضارب الفاحصين في تقدير الإجابات .

2-3 التلميذ وخصائصه :

و هذا تبعا لمظاهره الجسمية أو لجنسه بالإضافة إلى إنتمائه الطبقي، بحيث أكدت الدراسات على أن مظهر جمال المتعلم ومواصفات اللباس ولباقته الكلامية يمكنه أن يؤثر على مسار عمليات التصحيح في الاختبارات، كما أن الانتماء الطبقي يقع ضمن المؤشرات التي يمكنها ان تجعل المصحح يأخذها في الاعتبار ، كون أن الراسمال الثقافي الموروث le capitale culturelle hérité للمتعلم يجعل نقاطه تتأثر سلبا أو إيجابا تبعا لانتماءاته الطبقية ومكاناته المتوارثة، فالترتيب المدرسي ما هو إلا صورة مطابقة للطبقات الاجتماعية التي تسير الحياة العامة،(Perrenoud ;PH,1998 ;) مما يجعل المدخلات السوسيو ثقافية في حيز التساؤل المشروع.

3-3 المعلمين :

و هذا تبعا للعوامل الذاتية و الموضوعية التي يستند إليها كل مصحح في تعامله مع وضعيات التقويم و التي جعلت العديد من الباحثين ينظرون إلى معنى التقويم نظرة باثولوجية مرضية تظهر فيها :

- ❖ أمراض تخطيطية : كالأجرأة ، و اللامعيار ، و اللامؤشر ...إلخ
- ❖ أمراض ذاتية : كالحدسية ، التخمينية ، و الإنطباعية ...إلخ

- أمراض منهجية : كاللاتسلسل ، اللادقة ، اللاتنوع ...إلخ
- أمراض تصحيحية : كالتسرع ، الخلفيات ، التناقض ...إلخ(الصابر،1999،ص43).

3-4 العوامل المؤثرة في تضارب الفاحصين :

3-4-1 أثر الإستيعاب Effet d'assimilation :

أثر يحدث عند المقوم عندما تبلغه معلومات مسبقة عن مستوى التلميذ تجعله يكون تمثلات عن هذا التلميذ و مايرتقب منه على مستوى الأداء ، حيث يختلف النموذج المرجعي الذي يتم على أساسه تقويم التلميذ ، و تختلف بالتالي المؤشرات التي يلاحظها المقوم في كل أداء من أداءات التلاميذ .

3-4-2 **أثر العدوى :**

الأثر الذي يحدثه الزملاء على أحكام المقوم مثل التقديرات التي يمنحوها لأداء التلاميذ في مراحل سابقة و التي تؤثر على أحكام المقومين في المراحل اللاحقة من تمدرس المتعلم .

3-4-3 **أثر التضاد Effet de contraste :**

أثر نجده لدى المقوم نتيجة بروز مؤشرات جديدة أثناء تصحيح أوراق التلاميذ ، و ذلك أن التصحيح يستند إلى نموذج مرجعي يقارن على أساسه المقوم بين أداءات التلاميذ ، و يتكون هذا النموذج المعياري من تمثلات المقوم السابقة عن التلاميذ و عن معيار التصحيح الموضوع ، غير أن بروز أداءات ذات مستوى جيد يجعل المقوم يتأثر بها ، و يحدث تعديلا على نموذجه

المرجعي مما سيؤثر بالتالي على عملية تقويم أو تصحيح الأوراق أو الأداءات اللاحقة لتلك التي كانت ممتازة .(الفاربي وآخرون،1994،ص12)

3-4-4 أثر المظهر (هالو) Effet de halo :

الأثر الذي يحدث لدى المدرسين أو المقومين بفعل مظهر التلميذ أو شكل الكتابة أو طريقة عرض الموضوع ، و قد بينت الأبحاث أن هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين أوراق مكتوبة بخط واضح و آخر مكتوب بخط رديء ، و إرتباط العلامات التي يقدرها المصحح تبعا لنوعية الخط (L'habillement , la verbalisation) .(Langouet ;G.Portier ;J1998,p20)

3-4-5 أثر الترتيب Effet de l'ordre :

الأثر الذي يحدث عند المقومين نتيجة ترتيب المترشحين أو أوراق الإجابات ، فقد بينت أبحاث بونيول Bouniolle 1972 أن المقومين يحكمون على الأداء بالتضاد ، أي مقارنة أداء تلميذ بأداء من سبقه ، و أن المقومين يصبحون أكثر سرعة في نهاية عملية التقويم ، و عليه فإن موقع الأوراق في بداية و وسط، أو نهاية التصحيح يجعلها تأخذ درجات مختلفة .(Bonniol ;J.J.2009.P80)*ويعد كذلك مصدر التباينات بين المصححين ولا ينبغي الاستهانة به لقيمة موقع الاجابات وتأثر إستجابات المصحح تبعا لوتيرة التصحيح* .(Langouet ;G.Portier ;J1998,p20)

3-4-6 أثر بيجماليون Efet pygmalion :

الأثر الذي تحدثه أراء و أحكام المدرسين المسبقة على نتائج تحصيل التلاميذ و قد بينت دراسة قام بها "جاكوسين و رازونتال " 1981 حول مدرسي و تلاميذ مدرسة إبتدائية بالو.م.أ ، أن

هناك علاقة بين مواقف المدرسين القبلية و ما يتوقعون تحقيقه ، و بين ما تحقق فعليا من نتائج دراسية ، و مرد ذلك إلى علاقات التواصل التي يربطها المدرس مع التلاميذ وتقنيات توصيل خطابه اليهم ، فمن خلال هذه الأشياء يدعم بعض التلاميذ و يجعل تعليمهم إيجابيا و يدفعهم إلى كسب الثقة في أنفسهم ، و النتيجة أنه كلما كان رأي المدرس إيجابيا كلما عمل على تعزيز مواقف التلاميذ من خلال حركاته و ملامحه و كلامه و توقعاته و أسلوب تعامله معهم ، و يحدث العكس كلما كان هذا الرأي سلبيا.(الفاربي وآخرون،1994،ص).

3-4-7 أثر التفضيل Le favoritisme :

كل معلم لديه مفضل "un prefre, un favori " في القسم و الذي لا يأخذ أبدا نقاطا ضعيفة رغم أنه يمكن أن يكون مستواه ضعيفا.

3-4-8أثر التعب و الإعياء La fatigue :

حسب الدراسات فإن إرهاق و تعب المصحح يؤثر في علامات التلاميذ من خلال ان متوسط النقاط يأخذ منحنى تنازليا تبعا لحجم الأوراق المصححة ، كما أن أستاذا صحح أوراقه مساءا أمام التلفزيون ليس كمثله ممن يصحح صباحا على طاولة أو مكتب ، و عليه (فظروف التصحيح les conditions de correction " مهمة لأجل موثوقية التنقيط و التقويم .

3-4-9 أثر النمطية Effet de steriotypie :

بعض المعلمين يحكمون على مستوى معارف التلاميذ تبعا لعلاماتهم في الإمتحانات السابقة ، و مجال النقاط لا يتغير خلال المسار الدراسي خاصة بالنسبة لذوي النقاط الضعيفة.(الفاربي وآخرون،)

وتتحدث الدراسات الدوسيمولوجية على متغيرات أخرى تفسر تضارب الفاحصين منها :

- **La variable de debordement** فورقة أو اجابة تلميذ امام خطر أن تأخذ درجة ضعيفة ، خاصة عندما يبذل المدرس مجهودا كبيرا في البحث عن الاجابات الصحيحة ضمن أوراق تتوافر على أخطاء كبيرة ، و كتابة غير مقروءة .
- **قياس الإنحراف المعياري La mesure de l'ecart types :**

كل معلم لديه إنحراف معياري في التنقيط ، ففي سلم متدرج من 0 إلى 20 نجد معلم يستخدم المجال من (7–12) إنحرافه المعياري 5 ، و آخر ينقط من (2–16) ، و ثالث ينقط بطريقة أخرى مختلفة ، و عليه فكلما تم بناء شبكة التنقيط لمادة ما وفق ما يجب أن يكون، فإن كل واحد من المقيمين الثلاث سيعطون نفس النقطة لنفس الإجابة .

خلاصة:

يتضح في ختام هذا الفصل أن فعل التقويم عموما وعملية التصحيح يحتل مسؤولية جسيمة تقرر مصير الالاف بالنجاح أو الرسوب لمجرد جرة قلم.

فالعوامل التي تفسر أنماط إستجابات الفاحصين للاوراق الامتحانية وضحت بدقة ، كيف يمكن أن تمنح النقاط غير الموضوعية تبعا لمؤشرات تجعل من تلك النقطة عالية أو ضعيفة، وهي أبعد ما تكون مرتبطة بالاداء الحقيقي للتلاميذ، ذلك أن الدرجات التي تقدر بها استمارات الاجابة

تتأثر بالجوانب المحيطة بالمصححين والتي ترتبط بالسلب أو بالايجاب على نمط التعامل مع اجابات التلاميذ والتي من خلالها تتفاوت الدرجات التي يقدرها المعلمين سواءا للاستمارة الواحدة أو لمجموع الاجابات .

المحور الرابع: بناء سلم التنقيط وخطوات تصحيح الاختبار.

تمهيد:

ينبغي على معد فقرات الإختبار التحصيلي إعداد الإجابات النموذجية لفقرات الإختبار بصورة دقيقة، و أن تتضمن الإجابات المتوقعة و المقبولة و أن يتم توزيع العلامات المستحقة عليها ، و كذلك بيان الإجابات غير المقبولة و قد يكون التصحيح يدويا أو آليا بإستخدام الماسح الضوئي و الحاسوب .

4- 1 إعداد الإجابة النموذجية و سلم التنقيط :

يجهز نموذج الإجابة عن الأسئلة بحيث يشمل الإجابات المطلوبة و الدرجة التي تعطى لكل إجابة صحيحة فيها ، و بذلك لا يسمح بأي إختلاف في تقدير الدرجات من مصحح لآخر و لو نسبيا .

و هناك العديد من الفوائد من إعداد الإجابة النموذجية لأسئلة الإختبار ، لأنها ترتبط بالحد الأعلى و الأدنى للإجابات المتوقعة و غير المتوقعة للممتحنين و من ذه الفوائد :

- ❖ تعطي إنطباعا جيدا لمستويات و مدى وضوح أسئلة الإختبار .
- ❖ تشمن وجود شبكة حلول و الآلية المستخدمة في توزيع الدرجات و العلامات.
- ❖ يضمن نموذج التصحيح كيفية التعامل مع الإجابات غير المتوقعة و كيفية توزيع العلامات وفق مبررات معقولة.
- ❖ تقدم توصيفا لنوعية المنتوج الكمي و النوعي و عمليات الإنتاج التي يراد قياسها .

و ينبغي عند إعداد الإجابة النموذجية للإختبار التحصيلي مراعاة :

- ❖ تحضير الإجابة النموذجية عند كتابة الأسئلة ، اكي لا تكون الأحكام التقويمية تتأثر أحيانا بالإجابات و مستوياتها .
- ❖ في كثير من الأحيان فإن واضع فقرات الإختبار هو أفضل من يقوم بوضع الإجابة النموذجية .
- ❖ تخضع الإجابة النموذجية للمراجعة و التقييم ذاته الذي تخضع له ورقة الأسئلة.
- ❖ توزيع العلامات على الأسئلة و الفقرات بشكل يتوافق و متطلباته .

❖ الإستفادة من الأهمية النسبية للأهداف و المحتويات في توزيع العلامات في سلم التنقيط ، خاصة و أن هذا الأخير يتعلق بصورة مباشرة مع القيمة المعطاة لكل من الأجوبة الممكنة ، وقد يكون هذا السلم : **معيارا للتصحيح أو التنقيط** بحيث يحدد العلامات التقديرية الممنوحة لكل سؤال، أو **معيار وصفي** بحيث يصف درجة تطور المستوى الإكتساب من طرف المتعلم و مستوى سلوكه ، و قد يكون أيضا **معيار رقمي** و هو معيار يقترح نقطة لكل مستوى من التطور. بحيث أن المدرسين يعتمدون عند التصحيح–ربما دون وعي بها– معايير ويمنحون العلامة وفق مؤشرات (وزارة التربية الوطنية،2010،ص128).

4–2 مثال عن وضعية تقويمية والاجابة النموذجية وسلم التنقيط:(وزارة التربية الوطنية،2010،صص238–242).

4–2–1: الوضعية التقويمية:

المادة: لغة عربية

المستوى: السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

السند : قيمة الوقت

إن قيمة الوقت كقيمة المال: كلاهما قيمته في جودة إنفاقه، وحسن إستعماله... وضياع الوقت (يكون لسببين) السبب الاول: ألا يكون للإنسان غرض يسعى إليه، لان تحديد الغرض يوفر من الوقت الشيئ الكثير، ويسير في الحياة على هدى، والسبب الثاني: هو أن يكون للإنسان غرض محدود ، لكنه لا يخلص لغرضه...فعدم الغرض، وعدم الاخلاص له ، هما اللصان (اللذان يسرقان الزمن)،ويضيعان فائدته.

ولا تتطلب المحافظة على الوقت(أن نعمل باستمرار)، وأن لا نترك وقتا للراحة، وإنما تتطلب أن نستعمل أوقات الراحة والفراغ استعمالا يجعلنا أقدر على العمل.

أحمد أمين(المختار في قواعد اللغة العربية)

الاسئلة:

البناء الفكري(06ن)

1) اختر عنوانا آخر للسند.

2) حدد الكاتب لصين يسرقان الزمن، أذكرهما

3) للمحافظة على الوقت شروط يجب توفرها، ما هي؟

4) استبدل ما بين قوسين بكلمة من نفس المعنى:

- الوقت والمال كلاهما قيمته في (جودة) إنفاقه.
- للانسان(غرض) يسعى إليه.

البناء الفني: (02ن):

1) ضع علامة (x) أمام النمط الذي ينتمي إليه السند:

الوصف..... السرد..... الحوار..... الإخبار..... الحجاج.....

2) "فعدم الغرض، وعدم الإخلاص له هما اللصان اللذان يسرقان الزمن، ويضيعان فائدته" تتضمن هذه الجملة صورة بيانية جميلة، أذكرها، ثم أشرحها؟

البناء اللغوي: (04ن):

1) بين محل إعراب الجمل الواقعة بين قوسين في السند.

2) استخرج من السند اسم تفضيل، مبينا فعله وصورته.

3) استبدل ضمير المثنى بضمير الجمع في الجملة الآتية، وغيرما يجب تغييره:

"هما اللصان اللذان يسرقان الزمن".

الوضعية الإدماجية:

وأنت على وشك الامتحان النهائي، وبينما كنت تراجع دروسك، أدركت إهمال صديقك لدروسه وعدم اهتمامه بالوقت الضائع.

التعليمة:

أكتب نصا حجاجيا من 12 سطرا تنصح فيه صديقك بحسن إستغلال الوقت، موظفا:

-خبرا تقدم عن المبتدأ وجوبا. – محسنا بديعيا

4-2-2: الأجوبة النموذجية وسلم التنقيط:

البناء الفكري(06ن):

1) عنوان السند: أهمية الوقت/الوقت/لصا الوقت/.... (1ن).

2) اللصان اللذان يسرقان الزمن هما:

- عدم تحديد الغرض(ألا يكون للإنسان غرض يسعى إليه)؛ (1ن).
- عدم الإخلاص للغرض(يكون للإنسان غرض محدود، لكنه لا يخلص لغرضه) (1ن).

3) للمحافظة على الوقت شرط وهو أن نستعمل أوقات الراحة والفراغ إستعمالا يجعلنا أقدر على العمل. (1ن).

4) الوقت والمال كلاهما قيمته في (حسن) إنفاقه (1ن).

- للإنسان(هدف) يسعى إليه. (1ن).

البناء الفني (02ن):

1) الاخبار (0.5ن)

2) الصورة البيانية هي : استعارة مكنية لأن الكاتب ذكر المشبه ولم يصرح بالمشبه به. (1.5ن).

البناء اللغوي(04ن):

1) محل إعراب الجمل:

- ضياع الوقت(يكون لسببين): جملة فعلية في محل رفع خبر (0.5).
- هما اللصان(اللذان يسرقان الزمن): جملة موصولة في محل رفع صفة (0.5).
- ولا تتطلب المحافظة على الوقت (أن نعمل بإستمرار): جملة فعلية في محل نصب مفعول به. (0.5).

2) اسم التفضيل هو: أقدر (0.5).

فعله:قدر (0.5).

صورته: ليس مقترنا ب "ال" التعريف ولا معرفا بالاضافة (0.5).

3) هـــم اللصوص الذين يسرقون الزمن

0.25ن 0.25ن 0.25ن 0.25ن

شبكة تقويم الوضعية الإدماجية (08ن):

المعايير	المؤشرات	العلامة
الوجاهة 02	-إحترام حجم المنتوج(12 سطرا) -النص حجاجي يتضمن النصح بحسن إستغلال الوقت -استخدام علامات الوقف المناسبة.	0.5ن 01ن 0.5
الانسجام02	*ترتيب الافكار بشكل منطقي *إدراك الإهمال للدراسة من طرف صديق * عدم اهتمامه بالوقت الضائع. *نهيه عن ذلك. * تقديم النصائح. * الحث على حسن استغلال الوقت. *توظيف أدوات الربط المناسبة.	01ن 01ن
سلامة اللغة 03	*الكتابة بلغة سليمة من الأخطاء. *توظيف:-خبر متقدم عن المبتدأ وجوبا - محسن بديعي.	01ن 01ن 01ن

الاتقان والابداع 01	*الكتابة بخط واضح مقروء ومنظم *تدعيم النصائح بإستشهادات -أقوال مأثورة. – آية قرآنية. - حكم وعبر. - حديث شريف.	0.5ن 0.5ن

4-3- تصحيح الإختبارات :

إن عملية تصحيح الإختبارات التحصيلية هي عادة المظهر الختامي المباشر لتقويم المعلم أو المؤسسة التربوية لمدى تحصيل التلميذ ، و هي حصيلة تفاعل عوامل عديدة ، منها ما يرجع إلى الإختبار ذاته من حيث بنائه أو وضع أسئلته و إختيارها ، و منها ما يرجع إلى ظروف الإجراء أو العوامل الذاتية المرتبطة بالمصحح ...ألخ .

وقد تساءل ماريز هاس maryze hess هل أن توظيف سلم التنقيط يضمن دقة التنقيط وموضوعية العلامة؟ (Hess.M ;1999 ;p15)

4-3-1 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 (Dominique MORISSETTE,1996 ,p85) 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(الديوان الوطني للإمتحانات والمسابقات،2003،ص10).

كما تشير عملية التصحيح تشير إلى إعطاء قيمة لتقدير نتيجة آداء التلميذ في حل مشكلة من المشكلات التي يتوقع أن تقيسها فقرات الإختبار .و تتضمن عملية التصحيح خمس مهام أو مراحل يتوجب على كل مصحح احترامها و هي :

1. يركز على آداء التلميذ أو صورة للتعرف على مظاهر إنجازه .
2. يكون لديه تمثل لهذا الإنجاز وهذه المظاهر .
3. يقارن بين هذه الصورة و بين ماهو معطى كإجابة نموذجية أو بين ما يتصوره هو كإجابة منتظرة.
4. يقدر درجة التقارب بين الإجابة المقدمة و الإجابة المنتظرة .
5. يعطي إعتمادا على سلم تنقيط ، الرمز العددي (العلامة) أو الحرفي الذي يراه الأكثر تعبيرا عن درجة التقارب المدرك بين الإجابتين(تعوينات، 1995،ص4).

كما يمكن الحديث على أنه عند تصحيح الإختبار يجب مراعاة ما يلي :

- ❖ مناقشة الإجابة النموذجية قبل البدئ بعملية التصحيح .
- ❖ إلتزام المصحح التام بالإجابة النموذجية .
- ❖ تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه في حالة وجود أكثر من مصحح للإختبار ، خصوصا عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى .
- ❖ كما يجب أن ترتبط عملية التصحيح و تقويم أعمال الطلاب بالمخرج المقوم وفق معايير و مؤشرات تتسم بالوجاهة ، و السلامة ، و الإنسجام و التكامل (وزارة التربية الوطنية،2010،ص242).

4—3-2 أنماط تصحيح الإختبارات :

تعتمد طريقة التصحيح على نمط الفقرات، فعندما تكون الفقرات ذات استجابة مختارة أمكن تصحيحها يدويا، و قد يكون التصحيح آليا، أما إذا كانت الفقرات ذات إستجابة منشأة فهناك طريقتان للتصحيح :

الطريقة التحليلية و الطريقة الكلية ، و إستخدام أي منهما يعتمد على عوامل كثيرة ، كالهدف من الإختبار و الوقت المتوفر لدى المعلم للقراءة و التصحيح ، و نوع السؤال فيما إذا كان محددا أو مفتوحا .(Tousignant ;1982 ;p17

ففي الطريقة التحليلية تجزأ الإجابة إلى عناصر، و تكون درجة السؤال هي مجموع درجات تلك العناصر ، إذ أن المصحح أثناء قراءته يحدد الدرجة التي يستحقها كل عنصر من عناصر الإجابة

أما الطريقة الكلية فيتم إعطاء الدرجة للتلميذ بناءا على الإنطباع العام الذي تشكله إجابته لدى المصحح، و تكون درجة الثبات متدنية لأن الدرجة تمنح حسب ذاتية المصحح ، و العوامل النفسية أو المزاجية الخاصة به .

4-3-3 تصحيح الاختبارات المقالية والموضوعية:

الإختبارات المقالية: و هو الإختبار الذي يتألف من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة ، إذ تتيح للتلميذ فرصة التعبير بطريقته الخاصة إستجابة للسؤال المطروح ، و هي من أهم أدوات التقويم لأنها تساعد على قياس أهداف معقدة مثل الإبتكار ، التنظيم ، التحصيل ، النقد و التقويم و إستخدام التلميذ للغته و مفرداته الخاصة .

و من نقاط ضعف هذا النوع من الإختبارات نجد :

- ❖ قلة شمول أسئلتها للمادة الدراسية .
- ❖ صعوبة التصحيح و تحديد مؤشرات الإجابة .
- ❖ تقدير الوزن النسبي للأجزاء التي يجب أن تتصمنها الإجابة المطلوبة وعليه قد يفتقر لصدق المحتوى وكذلك من الصعب عده مقياسا حقيقيا لتقدير مستوى الطالب ، حيث أنه من المعروف في أدبيات القياس و التقويم انه كلما قل عدد الأسئلة لعب الحظ دورا أكبر في تقويم التلاميذ .
- ❖ تأثر المعلم بالعوامل الذاتية عند تصحيح الإجابات ، بالإضافة إلى ضعف الإتفاق بين المصححين في المعايير الموضوعية للإجابات .
- ❖ ضعف دقة صياغات الأسئلة مما يزيد من أثر التخمين .

إستهلاك وقت طويل و جهد كبير في عملية التصحيح .

ومن بين الاقتراحات التي يمكن الاستفادة منها في تصحيح الاختبارات المقالية:

1- حضر مسبقا دليلا أو نموذجا للاجابة الصحيحة ، وبحيث يحتوي على النقاط التي يفترض أن تشملها الاجابة وصفاتها من ناحية الربط المنطقي ، والتنظيم ودقة المعلومات وغير ذلك.

2- يجب ألا تؤثر في حكمه إعتبارات معينة ، من مثل جمال الخط والتراكيب اللغوية والاسلوب، إلا إذا كانت هي نفسها موضوع التقويم، وفيما يتصل بالمعلومات غير الصحيحة التي يقدمها الطالب مع معلومات أخرى صحيحة، فإنه إذا عرف الطالب أنك ستتجاهلها فقد يكتب كل ما يخطر على بالع مما يضعف التفكير المنظم لديه، وإذا فكرت في في معاقبة الطالب وخصم جزء من العلامة التي يستحقها فقد يثير هذا شيئا من عدم الرضا، والاجراء

الافضل هو أن تقرر مسبقا خلال تعليمات الاختبار والتي تحدد فيها كمية الخصم(مخائيل،2001،ص339).

3- صحح الاجابات على كل سؤال قبل الانتقال الى السؤال التالي، لكي لا تتذبذب المعايير من ورقة الى أخرى ، ولا تتأثر علامة الطالب عن سؤال معين بعلامته على بقية الاسئلة.

4-بعد الانتهاء من تصحيح السؤال في جميع الاوراق إخلط الاوراق عشوائيا قبل البدئ بتصحيح السؤال التالي.

5-ضع العلامة دون النظر الى إسم صاحب الاجابة.

6- ينبغي التقيد بالاجابة النموذجية وسلم التنقيط على مستوى كل الاجابات لكي يحقق الاختبار مبدأ العدالة والانصاف.

7- دقة بناء الاجوبة النموذجية تجعلك تواجه التلاميذ وانت واثق من مادتك(الفنيش،وزيدان،2000،ص307).

الإختبارات الموضوعية: و تسمى أيضا بالإختبارات الحديثة ، و جاءت هذه التسمية " الإختبارات الموضوعية " لأن تقييمها يتم بالموضوعية أي أن درجات التصحيح لا تتأثر بذاتية المصحح و ظروفه و لا بإسم الممتحن و لاخطه و لا طريقة إجابته ، و لكنها تعتمد على مؤشرات الإجابة النموذجية و شبكات التقويم كمعيار للتصحيح ، و لعل مايميز هذا النوع من الإختبارات :

- **إهتمامها بصدق المحتوى** : بحيث يمكنها تغطية معظم جوانب محتوى المقرر الدراسي
- **سهولة تقدير درجاتها و تصحيحها** : بحيث هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال ، فالإستجابة على السؤال قصيرة مما يسهل مهمة المعلم في تقدير الدرجات .

- **إقتصادية في الوقت** : بحيث أن هذا النوع يساعد على توفير جزء كبير من الوقت المدرسي و توجيهه بما يفيد العملية التعلمية التعليمية .
- **أن شبكات التقويم و الإجابة النموذجية تقدم للطالب تغذية راجعة:** مما يعود بالنفع للمعلم و التلميذ و العملية التعليمية.
- **تنوع أشكالها** :بحيث تتوافر أمام المعلم عينات مختلفة من فقرات الصواب و الخطأ و الإختيار من متعدد و التكملة ...إلخ.(صلاح عبد السميع،2003،ص106).

و على الرغم مما يقال على موضوعية الإختبارات الموضوعية إلا أنها في المقابل لا تقيس قدرة الطالب على وضع إطار عام للإجابة هذا من جهة ، كما أن إعدادها و بناءها يتطلب جهدا كبيرا و وقتا طويلا من جهة أخرى .

و قد حدد مهرنز (Mehrens) قائمة مكونة مجموعة الأسئلة التي ينبغي أن يطرحها المعلم ، خلال بداية تفكيره و تخطيطه لإعداد الإختبارات، و هي مكونة حسبه من 18 سؤال نوردها على التوالي فيما يأتي :

1. ما الغرض من الإختبار ؟ و لماذا أعده ؟
2. ما المعارف و المهارات و الإتجاهات ...إلخ التي أريد قياسها ؟
3. هل حددت أهدافي التعليمية بوضوح و بصيغ سلوكية ؟
4. هل أعددت جدول المواصفات ؟
5. ما نوع الإختبار (شكله) الذي أريد أن أستعمله ؟ لماذا ؟
6. كم سيكون طول الإختبار ؟
7. ما هو المستوى التمييزي لبنود الإختبار ؟

8. كيف سأرتب الأنواع (الأشكال) المختلفة من البنود ؟
9. كيف سأرتب البنود ضمن كل نوع (شكل) ؟
10. ماذا علي أن أفعل لكي أعد طلابي لأداء الإختبار ؟
11. كيف سيجيب الطلاب على الفقرات الموضوعية ؟ على ورقة إجابة منفصلة ؟ أم على كراسة الإختبار ؟
12. كيف ستصحح البنود الموضوعية ؟ باليد أم بالآلة ؟
13. كيف سأصحح السؤال (الأسئلة) المقالي ؟ بالطريقة الكلية أم التحليلية ؟
14. هل ستعطى تعليمات بالسماح بالتخمين في البنود الموضوعية ؟ هل ستطبق محاولة التضحيح من أثر التخمين ؟
15. كيف سيتم جدولة العلامات ؟
16. كيف يتم تعيين العلامات (الدرجات أو مستوى الأهلية) ؟
17. كيف سيتم تسجيل تقرير نتائج الإختبار ؟ (Mehens,1989,p176)

وعليه يستمد التصحيح الجيد قيمته من خطورة اصدار الأحكام في الميدان التربوي ، لأن أثار القرارات المستمرة على هذه الأحكام تنعكس ايجابا

أو سلبا على آلاف بل ملايين المتعلمين، إن لم نقل المجتمع ككل وكما قال لويس لوغرن louis legrand"هي فرصة اذا لتحسين الثقافة التقويمية"

« c'est une occasion de nous donner ou de perfectionner une culture del'évaluation»(André de peretti et autres 1998 , p 44).

خلاصة:

تناول هذا المحور جوانب تربوية في عمليات التصحيح والتنقيط ، من خلال التوقف عند المفاهيم الرئيسية، والمراحل التي ينبغي الاستئناس بها للوصول الى موضوعية أكثر.

ولعل التفاوت الموجود بين الاختبارات المقالية والموضوعية في سهولة أو صعوبة التصحيح، يجعل من العملية من الصعوبة بما كان، أن ينظر اليها نظرة بسيطة، كونها معقدة نتيجة تتفاعل فيها معظم خطوات بناء الاختبار من جهة ، ومن جهة أخرى فهي تصدم بمؤشرات ذاتية ترتبط بالمصحح ومتغيرات أخرى.

قائمة المراجع والمصادر:

1. أبو سماحة كمال كامل ،(1993) ، دور القياس والتقويم في العملية التربوية ، مجلة التربية القطرية ، عدد 104 ، صص98-105.

2. – الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات(2003)– دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية وآدابها في امتحان البكالوريا – وزارة التربية الوطنية –

3. دليل منهجي في التقويم التربوي(2010)، وزارة التربية الوطنية.

4. جابر عبد الحميد وآخرون،(1986)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.

5. رشيد موني، (2009) ، تقويم البكالوريا في مادة اللغة العربية وآدابها رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة باتنة، الجزائر.

6. عبد الحق منصف،(2007)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ،دط،افريقيا الشرق،المغرب.

7. عبد اللطيف الفاربي وآخرون ،(1994) ، معجم مصطلحات علوم التربية ، سلسلة علوم التربية 9–10 ، ج1، دط ، دار الكتاب الوطني ، المغرب.

8. علي تعوينات(1995) مداخلة بعنوان 'الاختبارات والامتحانات وتصحيحها"، مقدمة في الملتقى الثاني لتقويم البكالوريا – قسنطينة .

9. الفنيش أحمد ، محمد مصطفى زيدان،(2000)، التوجيه الفني والتربوي، ط2،دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت ، لبنان.

10. قطامي يوسف ، (1989) ، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي ، ط1 ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .

11. محمد الصابر،(1999)، استرتيجية الدرس ، الطبعة الاولى ، دار قرطبة للطباعة والنشر ، الدار البيضاء ، المغرب.

12. محمد بن فاطمة ،(1991)، تقويم المتعلمين الاشكالية والطرائق والوسائل، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، تونس.

13.سالم محمد المجاهد،(2013)، نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا المجلة الجامعة،المجلد الثاني،العدد الخامس عشر،صص233-266.

14. صلاح عبد السميع عبد الرزاق ، (2003)، تنمية مهارات صياغة الاسئلة التحريرية، ط 1 ، دار القاهرة ، مصر.

15. موزة المناعي،(2004)، دور التقويم في تطوير التعليم،مجلة التربية، العدد 12، البحرين.

16. ميخائيل أمطانيوس،(2001)، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق.

قائمة المراجع الاجنبية:

1. Bonniol,J,J et Vial,M,(2009), les modèles de l'évaluation , de boeck université , paris-bruxelles.
2. André de peretti.et autres(1998).Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique. Paris
3. De Landsheere,G(1974) ,Evaluation continue et examens-précis de docimologie,3e éd, édition Labor, Bruxelles.
4. -Delandsheer(G) (1992), Evaluation continue et Examens,(précis de docimologie),ed,Labor,bruxelles.
5. Delormè , ch ,et autres , (1988) , l'évaluation en question , 3e édition , ESF , editeur , paris .
6. Detroz ,P et Cahay ;A ;L'évaluation a la lumiere des contextes et des disciplines ;ed de boeck superieur, Louvain-la-Neuve bruxelles

7. Dominique Casanova et autres(2011). Analyse des différentes facettes influant sur la fidélité de l'épreuve d'expression écrites. revus Mesure et Evaluation en education.vol34.n1 ADMEE bibliothèque nationale du Qubéc, canada.

8. Dominique ;galiana(2014) ;mémento de l'évaluation-analyser et amiliorer sa pratique de l'évaluation ;2ede ;ducagri editions ;dijon ;france.

9. Duru ;M (1986).Notation et orientation(quelle cohérence ;quelles conséqences ;revue francaise de pedagogie ;vol 77 ;n ;1 pp23-37

10. -Figari,G, Achouche ,M,(2001), l'activité évaluatives réinterrogée , regards

11. Haberstroh , G , (1984) , Analyse Des épreuves de contrôle des connaissances aux deuxième cycle des études , thèse de doctorat nom publier , université Louis pasteur , faculté de médecin de Strasbourg .

12. Hess ,M ;(1999) ;les impacts de l'evaluation scolaire sur les éleves ; rubrique recherche ;n ;105,identifient n ;7062 ;france.

13. Laugier, C, H (1930), études docimologique sur le perfectionnement des examens et concours, conservatoire national des arts et métiers. Paris.

14. Langouet ;G,Portier ;J(1998).Mesure et statistique en milieu éducatif,6 edi,ESFéditeur ;paris.

15. Mehrens ;.W.A standardized tests in education ;holt ;rinehart and winston ;inc ;new york ;1989.

16. MORISSETTE Dominique,(1996) Guide pratique de l'évaluation sommative, éditions du renouveau pédagogique – Monreal

17. Noizet,G et Caverni ,J,P (1978), psychologie de l'évaluation scolaire, puf, paris.

18. Pfister , charly , (1985) , la validité de la note scolaire , herbert lang berne , francfort Germany .

19. Piéron , H , (1969), Examens et Docimologie , $2^{éme}$ édition Presses universitaires de France , paris .

20. Piéron , H, (1963) , examens et docimologie , 1 er édition .Press universitaires de France , Paris.

21. Perrenoud ;PH ;(1998) ;l'évaluation des éleves-de la fabrication de l'exellence a la regulation des apprentissages ,ed ;de boeck ;bruxelles.

22. Suchaut,B,(2008) , la loterie des notes au bac ; un réexamen de la notation des élèves , les documents de l'IREDU.

23. Sery, M.(1996) Le bac : une loterie. La docimologie et ses aléas, Le Monde de l'education, n° 238,juin, p. 38-39.

24. Tousignant ,R, (1982) , les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages . Ep , Editions, Prefontaine .Québec , Canada.

25. Traetta ;Luigi ;(2013) ; docimology enters into psychology ; international review of sociale sciences and humanities ;vol :4 no.2 pp149-158-india.

26. http://abdellah-otmania.blogspot.com/p/3.html .jan 2012